



تجليات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية - فحص ميداني لعينة
من تلاميذ المرحلة المتوسطة-

**Manifestations of the approach competencies in the
Algerian school -A field examination of a sample of
middle school students-**

أ. صليحة مكّي[‡]

تاريخ الاستلام: 2021.02.07 تاريخ القبول: 2021.04.21

ملخص: نحاول في هذا المقال الحديث عن أهم المستجدات في تعليم اللغة العربية انطلاقا من المقاربة بالكفاءات وواقع تطبيقها في مستوى التعليم المتوسط. كما نحاول الكشف عن قدرة التلاميذ على التحكم في المعارف السابقة وإعادة استثمارها عملا بمقتضيات المقاربة بالكفاءات. وهذا من خلال عرضنا لتجربة قمنا بها تتمثل في فحص اقتراحنا على عينة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ وهو عبارة عن وضعيتين إدماجيتين بغرض النظر في مدى قدرتهم على تجنيد معارفهم اللغوية وتوظيفها في وضعية الإدماج؛ ويتجسد بالتالي مظهر من مظاهر المقاربة بالكفاءات. وقد أعدنا شبكة لتقييم المعارف اللغوية للتلاميذ، كما أبرزنا طريقة إنجازها وصياغة مؤشراتنا، ثم كيفية تحليل نتائجها. وسنتناول نتائج الوضعية الإدماجية اعتمادا على ممارسة تقييمية جديدة تأسست على بناء شبكة تقييم تستجيب للأهداف التي رسمناها والمتمثلة في تقييم جانب السلامة اللغوية في منتج المتعلم.

كلمات مفتاحية: المدرسة الجزائرية؛ مرحلة التعليم المتوسط؛ المقاربة بالكفاءات؛ تعليم اللغة العربية.

[‡]مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، البريد الإلكتروني: s.mekki@crstdla.dz (المؤلف المرسل).

Abstract: In this research, we try to talk about the most important developments in teaching the Arabic language, based on the approach with competencies and the reality of its application at the intermediate level of education. We also try to reveal the ability of pupils to control previous knowledge and reinvest it in accordance with the requirements of the competencies approach. This is through our presentation of an experiment that we have carried out which is an examination that we have proposed to a sample of students: It consists of two inclusion modes for the purpose of considering the extent of their ability to recruit their linguistic knowledge and apply it in the inclusion situation; Thus an aspect of the approach embodies the competencies. We have prepared a network for assessing the students' linguistic knowledge, and we have highlighted the method for achieving it and formulating its indicators, and then how to analyze its results.

Keywords: Algerian school; intermediate education stage; approach to competencies; teaching the arabic language.

1. المقدمة : عملا بحتمية التجديد لتحسين العمل التربوي وجعله أكثر فعالية وحرصا على مواكبة التغييرات التي يشهدها العالم، قامت الجزائر بعدة تعديلات على نظامها التربوي لرفع مردوده، وضمان النجاعة في التبليغ البيداغوجي وعمليات التدريس. والواقع أن التركيز لم يتم "على الطرائق وممارسات التدريس التي تلتجئ إلى الحفظ والتطبيق الآلي تقريبا للقواعد والأساليب المؤدية إلى تراكم كتل المعارف، التي سرعان ما تنسى ويتجاوزها الزمن، بل على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم واستقلاليته، وكذا اكتساب كفاءات وجيهة ومتمينة ودائمة" (اللجنة الوطنية للمناهج



(2009)، بناء على منظور بيداغوجي جديد يعتمد أساسا المقاربة بالكفاءات كإطار مرجعي وقع عليه الاختيار في سائر المواد التعليمية وليس اللغة العربية فقط. يعتبر هذا الاتجاه عملية اكتساب مهارات اللغة وتعلمها وحدة متكاملة يخدم بعضها بعضا دون الفصل بينها في التناول والممارسة. وهو تصور جديد للعملية التعليمية والتعلمية يهدف إلى تفعيل الفعل التربويّ بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات. وهذا من خلال المسار التعليمي والتعلمي الذي يتيح للمتعلم بناء معارفه بنفسه؛ بفضل الظروف والأوضاع التي يخلقها المعلم داخل القسم.

2. المقاربة بالكفاءات اختيار تعليمي جديد:

1.2 مفهوم الكفاءة: يتمثل الاتجاه الحديث في تعليم اللغة في إرساء الكفاءات اللغوية لدى المتعلمين على نحو متدرج يتفق عليه جميع المهتمين بالعملية التعليمية والتعلمية باعتبار أنّ كل لغة تتكوّن من أربع كفاءات هي: فهم المنطوق والتعبير مشافهة، وفهم المكتوب والتعبير كتابة. وقد أصبحت المهمة الأساسية للمدرسة هي "تزويد التلاميذ في مجال التعليم اللغوي بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل؛ بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والإسهام، فعليا، في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات" (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008)؛ وهذا اعتمادا على المقاربة بالكفاءات التي تبنتها منظومتنا التربوية في إطار مرحلة الإصلاح الشامل. وهي مسعى جديد يتجاوز مفهوم تقديم المعارف مجزأة، وتوظيفها في الوضع المدرسيّ إلى تعلم نفعيّ مؤسس على اكتساب الكفاءات بوضع المتعلم في مقامات لها دلالة في جميع أنشطة التعلم، لتكوين الكفاءة المرغوبة التي تمنح له القدرة على تجنيد معارفه مندمجة عند الحاجة وفي الوقت المناسب لحل مشكل من المشاكل. ف "معنى الكفاءة أن يكتسب المتعلم معارف وأن يتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في الحياة، كأن ينتج نصوصا من مختلف أشكال التعبير، لها دلالة بالنسبة إليه لغرض الاتصال بغيره معتمدا على نفسه

ولا يكفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالجملة مثلا، بل يستثمرها من أجل إنتاج نص تواصلِيّ" (مديرية التعليم الأساسي، 2005).

2.2 الوضعية المشكلة أو التعلّم بطريقة حل المشكلات: المشكلة "موقف

يتطلب تفكيراً يتحدى الفرد ليصل إلى الحل" (عبد الرحمن عبد الهاشمي، 2007). والوضعية المشكلة هي مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معين ومحدد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما. وتتفق الوضعية من واقع التعليم المعيش تصطنع فيها عوائق مؤقتة، متفاوتة التعقيد تتطلب توظيف التعلّات السابقة، وتختم الوضعية المشكلة بنتاج منتظر من المتعلّم يمكن تحديده بدقة.

3.2 الوضعيات التعلّمية: تعتمد المناهج الجديدة نتيجة تبنيها المقاربة بالكفاءات

على وضعيات تعلّمية تبنى حول المضامين الدّراسية لتكون منطلقاً لبناء الكفاءات، فإذا كان تحقيق الكفاءة يستلزم استحضار تعلّات سابقة، فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتم إدراجه في وضعيات تعلّمية. ويبدو من هنا أن هذه البيداغوجيا تعمل على إكساب المتعلّم "مهارة حل المشكلات التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدّم في جانب من جوانب الحياة" (سعادة جودت أحمد، 2008).

4.2 الإدماج أو التعلّم بإدماج المعارف والمكتسبات: الإدماج هو أهم ما

استحدثته المقاربة بالكفاءات ويعني في السياق البيداغوجي "عملية توظيف المتعلّم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة؛ أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة (إسماعيل إلمان، 2005). ونعني بالإدماج "إقامة روابط بين التعلّات بغية حلّ وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة. فهو يتمثل في جعل التلاميذ يحلّون وضعيات مركبة جديدة" (إكزفويه روجيرس، 2005)؛ من خلال "مزج عنصر جديد مع مجموعة من العناصر الأخرى على أن يندرج في هذا الكلّ بشكل ملائم؛ والإدماج يتصل بتنظيم المواد الدّراسية وربطها ببعضها ببعض بغرض إلغاء الحواجز التي تفصل بينها في التعليم التقليدي. وهو كذلك الجمع بين موضوعات دراسية مختلفة من ميدان واحد أو عدة ميادين في إطار تخطيط التعليم/ التعلّم الواحد؛ كأن ندمج عدة فروع من المادة الواحدة" (رشيدة آيت عبد السلام، 2007-2008).



ولكي يتمكّن التلاميذ من الإدماج "ينبغي أن يواجهوا دوريا وضعيات مشكلة يحاولون حلّها بتسخير المكتسبات التي تعلّموها سابقا" (Gérard F.-M, 2008).

5.2 المقاربة بالكفاءات والأدوار الجديدة للمعلّم والمتعلّم: تعتبر المقاربة

بالكفاءات تغييرا جذريا لدور المعلّم والمتعلّم؛ فهي تعتمد على المتعلّم بالدرجة الأولى بحيث أصبح هو المنطلق والمنتهى في عمليتي التعلّم والتّعليم، إذ أنّه يمثل مركز اهتماماتها وتساؤلاتها (لمن نعلّم؟). إنّ التّعليم هو "الجهد الذي يخطّطه المعلم، وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التّلاميذ. وهنا تكون العلاقة بين المعلّم كطرف والمتعلمين كطرف آخر، من أجل تعليم مثير وفّعال" (نصيرات، 2006). ف "سرّ النّجاح في تعليم اللغات ينحصر في التّركيز على المتعلّم لا على المادة اللغويّة ومعزولة عنه أي على معرفة احتياجاته الحقيقيّة" (الحاج صالح عبد الرّحمن، 2012). فلم يعدّ المتعلّم مستقبلا للمعرفة حافظا لها يستظهرها عندما يطلب منه ذلك دون أن يستطيع الانتفاع بها بل أصبح يشارك في تحصيلها انطلاقا من منطق التّعلّم. إنّ الاستقلاليّة في التّعلّم "تشكّل في الوقت ذاته وسيلة وغاية؛ فالمتعلّم عندما يأخذ على عاتقه مسؤوليّة بناء معارفه يتعلّم كيف يتعلّم" (الحاج صالح عبد الرّحمن، 2012).

3. تجليات المقاربة بالكفاءات في كتابات التّلاميذ:

1.3 عينة الدّراسة: تنتمي العينة التي نتعامل معها في بحثنا إلى مستوى التّعليم

المتوسّط، وهو حاليا ثاني المراحل المدرسيّة في نظام التّعليم الجزائري بعد المرحلة الابتدائيّة. ولقد قمنا بالتّركيز على فئة من المتعلمين ينتمون إلى الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط الذي يمثّل مرحلة انتقاليّة ما بين التّعليم الابتدائي والتّعليم المتوسّط. ويبلغ عددها الإجمالي مائتين وستة (206) تلميذا وتلميذة.

2.3 تقديم اختبارات لغويّة للعينة المختارة: تعتبر الفحوص من أحسن الوسائل

التي يستعملها الباحث لتقصّي الحقائق، وقياس مردود التّعليم ودرجة التّحصيل التي حقّقها المتعلّم أثناء تعلّمه. وللوقوف على حقيقة هذا الأمر، قمنا بتصميم اختبار كان الغرض منه محاولة النّظر في مدى قدرة المتعلّم على توظيف القاعدة لإنتاج نص في

وضعية مشكلة ستدفعه إلى تجنيد موارده المتعلقة بالنحو والصرف وتسخيرها بكيفية سليمة؛ لأنّ "الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن يجعل التلميذ قادراً على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخصوصاً تلك التي تطرأ في الحياة اليومية ثم على استعمالها سليمة من كل لحن وعجمة" (الحاج صالح عبد الرحمن، 2012). ولقد ركّزنا هنا على الفعل كمبحث وظيفي وباعتباره المحور الذي تدور حوله بقية عناصر الجملة، كما أنّه هو الذي يحدّد مختلف الأدوار للمركبات الاسمية التي تحيط به. فهو ضروري لبناء الجمل والنصوص.

ولقد حاولنا تشكيل هذا الاختبار اعتماداً على مكونين هما:

السند (Le support): وهو نص مكتوب وضعناه بين يدي المتعلّم.

التعليمية (La consigne): وهو السؤال المطروح على نحو صريح وواضح وغير

قابل للتأويل (Roegiers Xavier, 2003).

وتتمثّل مدونة هذا البحث في وضعية إدماجية (situation d'intégration) توافق الكفاءة الختامية التي ينبغي أن يتحكّم فيها التلميذ؛ وهي "وضعية تعكس الكفاءة الختامية التي نسعى لترسيخها في التلميذ. ويمكن اعتبارها مناسبة لممارسة الكفاءة أو مناسبة لتقييم درجة التحكّم في الكفاءة" (روجرز إكزافييه، 2005). وقد حاولنا بالنسبة لهذه الأخيرة احترام مبادئ وخصائص بيداغوجيا الإدماج التي تؤكّد على أن تكون الوضعيات المقدّمة للتلاميذ ذات دلالة بالنسبة إليهم، وهذا يعني أن تكون مناسبة لمستواهم الذهني مألوفة لديهم، مثيرة لخيالهم، متعلّقة بموضوعات أو بمحاور يتعرضون لها داخل القسم أو خارجه (...). وأن تكون قابلة للتقييم وتؤدي إلى إنتاج ذاتي (وزارة التربية الوطنية 2003). وتمت صياغة هذا الاختبار بالطريقة الآتية:

اقترح من محور عظماء الإنسانية مجال من عظماء وطني موضوع 1 مستوحى من

أحد النصوص الواردة في الكتاب، فكان الموضوع المطروح على المتعلّمين كالآتي:

اختبار في اللغة العربية.

النص:

الأمير عبد القادر نجم في أمريكا!

هل تعلم أنّ هناك مدينة أمريكية باسم الأمير عبد القادر؟



ربما سمع بها البعض منكم، إسمها مدينة "القادر" نسبة للمجاهد الجزائري الأمير عبد القادر، وهذا منذ سنة 1840. وتقع بلدة "القادر" في وسط الغرب الأمريكي، وتعد الموقع الأمريكي الوحيد الذي يحمل اسم شخصية عربية مسلمة حاليا. ولكن قد تتساءلون ما علاقة الأمير عبد القادر العربي الإفريقي بالولايات المتحدة الأمريكية؟

إنه من الأوائل الذين ربطوا علاقات مع الولايات المتحدة الأمريكية وتبادل معهم القناصل، بالإضافة إلى أن الأمريكيين تأثروا كثيرا بقوة وشجاعة الأمير ضد الفرنسيين. كما أن الأمير عبد القادر يحظى بقيمة كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية والغرب بوجه عام، خصوصا أنه كان ولا يزال رمزا لمكافحة الاحتلال ورمزا للتسامح الديني لكونه أنقذ آلاف المسيحيين خلال إقامته بسوريا.

الأسئلة:

اختر وضعية واحدة مما يأتي:

الوضعية الأولى: تخيل أنك صحفي أرسلت إلى بلدة "القادر" الأمريكية لإجراء

تحقيق عليها.

صف ما شاهدته في عشرة أسطر معبرا عن مشاعرك وموظفا أفعالا ماضية وأفعالا

مضارعة متنوعة.

الوضعية الثانية: تابعت على شاشة التلفزيون الجزائري شريطا عن حياة الأمير

عبد القادر ومقاومته للاستعمار الفرنسي.

اكتب نصا من عشرة أسطر تسرد فيها وقائع الشريط المصور موظفا أفعالا ماضية

وأفعالا مضارعة متنوعة.

3.3 تقييم الكفاءات النصية لدى تلاميذ العينة: حاولنا بناء شبكة تقييمية

متعلقة بالجانب الصرفي التركيبي -الفعل تحديدا-؛ لتحليل النصوص التي أنجزها

المتعلمون بغية الحصول على تشخيص مميز لكتاباتهم بالاحتكام إلى مؤشرات تعكس

خصائص ما أنتجوه. وقد ركنا اهتمامنا على الجانب الصرفي التركيبي (Morpho-

(syntaxique) (Groupe Eva, 1991)؛ الذي يخص سلامة اللغة إذ يتناول العلاقة فيما بين الأدلة ويحدّد طبيعة عناصر الجملة والعلاقات التي تحكمها (فعل، فاعل مفعول،.. الخ). اهتمامنا بهذا الجانب أكثر من غيره من الجوانب وهذا راجع إلى إرادتنا أخذ الأهمية التي توليها المدرسة الجزائرية لهذا الجانب في الاعتبار، فقد ظل هدفها دوماً جعل التلميذ يتحكم في لغة عربية سليمة.

4. وصف المؤشرات الواردة في الشبكة: قمنا بتحديد بعض المقاييس التي تسمح بمعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لدى التلميذ، هي عبارة عن الصفات التي ننتظرها من إنتاجه لمعرفة ما إذا كان هذا الأخير كفواً لإنتاج نص كتابي في وضعية تواصلية بصيغة الماضي والمضارع.

وقمنا بتقدير ورقة كل تلميذ بالنسبة إلى الكفاءة المنتظرة اعتماداً على سبعة مؤشرات تخص "معيار السلامة اللغوية" تضمنتها الشبكة؛ اثنين يتعلّقان بالنص في مجمله؛ أي كوحدة متكاملة واثنين بالعلاقات بين الجمل؛ أي العلاقات السياقية والنصية، وثلاثة بالجملة كوحدة تركيبية، وهي كالاتي:

1.4 مستوى البنية الكبرى (La Macro-structure): أي النص في مجمله، ركّزنا في هذا المستوى على مفهوم الزمن في الفعل الذي يشكّل أحد أهم دعامتين في هيكله، إلى جانب الحدث الذي يتضمّنه، فهو يسري في أحد الأوقات، فلا يكاد الفعل يأتي في الجملة إلا والزمن جزءه ومعناه (عبد الجبار توامة، 1994).

المؤشر الأول: متعلّق بتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المطلوب: بحثنا فيه عن الانسجام بين الزمن الموظّف والنمط المختار في النصوص التي كتبها المتعلمون. فبناء على الوضعيتين المقترحتين عليهم، فهم مطالبون بما يبيّن نص وصفي باستعمال الأزمنة المناسبة؛ الذي من خصائصه استخدام الفعل الماضي بكثرة والمضارع الدال على الحال. أو بناء نص سردي باستعمال الأزمنة المناسبة، علماً أنّ الاستعمال الغالب فيه هو الأفعال الماضية البسيطة.

المؤشر الثاني متعلّق بتحكم المتعلّم في دلالة أزمنة الفعل: المقصود منه حسن استثمار الفوارق الدلالية الخاصة بالفعل من خلال التمييز بين أنواعه الثلاثة: الفعل الماضي والفعل المضارع وكذا فعل الأمر. وكما هو معلوم، فإنّ صيغة الفعل وحدها



لا تعطينا نظرة دقيقة عن الزمان لأنّ "الفعل العربي لا يفصح عن الزمان بصيغته، وإنما يتحصّل الزمان في بناء الجملة، فقد تشتمل على زيادات تعين الفعل على تقرير الزمان في حدود واضحة" (السامرائي إبراهيم، 1966).

2.4 مستوى البنية المتوسطة (Niveau Mésostructurel): أي

العلاقات بين الجمل باعتبار النصّ "منتوج مترابط وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية" (Adam Jean – Michel, 1990).

اهتمنا في هذا المستوى بوسيلة من وسائل الاتساق النصي الذي يعني ترابط الجمل في النصّ مع بعضها بعضا بوسائل لغوية معينة تسهم في وحدته الشاملة، وهذا الترابط يهتم بالروابط التي تجري في سطح النصّ أكثر من اهتمامه بالشكل الدلالي أو المعنوي" (جمعان عبد الكريم، 2006). وهي الإحالة (Reprise) عن طريق الضمير الذي يحتل مكانة هامة في فعل التلّفظ تتمثل في "كونه في الوقت نفسه دالا مرتبنا بشيء خاص عن طريق قاعدة اتقافية، وكونه في علاقة وجودية مع الشيء المقدم" (J . P. Laurent, pour comprendre les Lectures nouvelles, 1981)

كما اهتمنا بمفهوم الزمن في الفعل وما يؤديه من دور في التحام الجمل فيما بينها. ويقتضي تقييم العلاقات بين الجمل، تكوين ملاحظات لا يمكن أن تكون لها دلالة إلاّ إذا أخذنا في الاعتبار مجموعة من الجمل ليس من حيث إنها تمثّل وحدات مجردة مستقلة عن الأخرى، بقدر ما نركز على عملية تتابعها وتلاحقها، ولكن ذلك لا يعني الاهتمام بالنصّ برمته بل بمكوناته. وهذا من حيث النّظر فيما يظهر ويبرز على ظاهر الجمل من علامات نحوية (أو صورية)، وعلاقة مثل هذا الاستعمال بناحية اتباعها دلاليا.

المؤشر الثالث متعلق ببناء نص يتسم بالانسجام التركيبي: ويتعلق هذا

المؤشر باستعمال التلميذ للإضممار (Pronominalisation) في الفعل باعتباره من أدوات التماسك على المستوي الشكلي، وعلى المستوي الدلالي أيضاً. فمن المعروف أن للضمير أهمية كبيرة في اللغة عامة وفي لسانيات النصّ خاصة. ووظيفة الضمير في الجملة وفي النصّ أيضاً هي الربط والإحالة على ما سبق وعلى ما يلحق.

المؤشر الرابع متعلق بالانسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل: يجب أن يحافظ التلميذ على خياره الخاص بالزمن حتى يحقق نصّه معيار الانسجام الزمني، ويلاحظ في هذا الصدد أنّ العديد من التلاميذ ينتقلون بطريقة عشوائية من استعمال الماضي إلى المضارع أو العكس.

3.4 مستوى البنية الصغرى (Le niveau Micro-structurel): أي

الجملة، باعتبارها الوسيلة التي يتحقق بها النص.

المؤشر الخامس خاص بسلامة تركيب الجملة: يخصّ هذا المؤشر قواعد تركيب الجملة (النحو)؛ إذ ينبغي أن تكون الجملة الموظفة في النص مقبولة نحويًا، وهو المجال الذي يمنح الأولوية في النحو المدرسي، لكون التحكم فيه أمرًا ضروريًا. المؤشر السادس متعلق باحترام الجملة للقواعد الصرفية: يتعلّق هذا المؤشر بالتحكم في قواعد تركيب الفعل باعتباره لفظة (الصرف)؛ أي قواعد تصريف وتحويل الفعل الماضي والمضارع والأمر واستعماله حسب المواقف والوضعيات المختلفة. كما ركزنا على استعمال الفعل المضارع في التركيب الفعلي من حيث مراعاة المتعلم في كتابته للأثر اللفظي الناتج عن دخول أدوات النصب والجزم التي تدخل عليه.

المؤشر السابع متعلق باحترام الجملة للقواعد الإملائية: التي تعتبر وسيلة لرسم الكلمات رسماً صحيحاً، ويجمع كل المعاني الخاصة بالكتابة الصحيحة للوحدات اللغوية الفعلية.

هذه هي المقاييس التي سوف نسلطها على كتابات التلاميذ لمعرفة مدى قدرتهم على التجنيد والإدماج في الوضعية المشكلة التي طرحت عليهم. وقد تم تقدير هذه المؤشرات اعتماداً على نظام تقييمي مشكّل من ملاحظات نوعية (تحكم، تحكم جزئي، عدم تحكم).

5. تحليل نتائج الاختبار ومعالجتها: قمنا بإخضاع التصوص التي أنتجها

التلاميذ للشبكة التي بنيناها؛ وهي متعلقة بمعيار السلامة اللغوية كما سبق وأن أشرنا في الفصل السابق. هذا المعيار "يمكن القول بأنه يتحقق عندما يستجيب منتج التلميذ لقواعد الكتابة وللقواعد اللغوية المدروسة التي سبق وأن تدرب عليها في القسم" (2008)

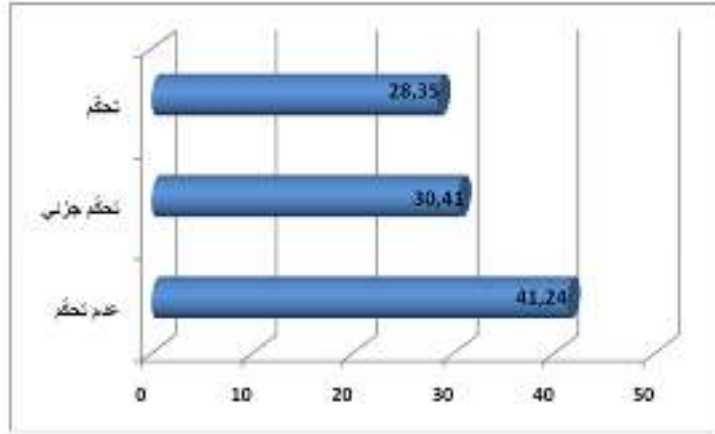


المنتجة بالمقاييس التي وضعناها في الشبكة. (F. –M. Gerard, Evaluer des compétences). وعملنا على مقارنة النصوص

1.5 نتائج المستوى الأول: مستوى النص في مجمله: حاولنا التركيز في هذا المستوى على مدى التزام التلميذ في إنتاجه بمعياري الدلالة الزمانية للفعل الموافقة لنمط النص الذي اختار الكتابة فيه؛ أي بناء نص وصفي باستعمال الأزمنة المناسبة أو بناء نص سردي بتوظيف الأزمنة المناسبة أيضا، بالإضافة إلى تحكمه في دلالة أزمنة الفعل.

نتائج المؤشر الأول المتعلق بنظام أزمنة الفعل في النص المكتوب: يبين المخطط أدناه فيما إذا كانت أزمنة الفعل التي وظفها المتعلم تتناسب مع النمط الذي اختار الكتابة فيه: النمط الوصفي والنمط السردى باستعمال وجيه ومتجانس لنظام أزمنة الفعل.

الشكل 1: نتائج مؤشر نظام أزمنة الفعل



يبين هذا المخطط بأن نسبة 28,35% فقط من التلاميذ قد تمكنوا من التوفيق بين نمط الكتابة والزمن الموظف؛ أي تناسبت أزمنة الفعل التي استعملوها في نصوصهم مع النمط المطلوب، وهو ما يؤكد استخدامهم للفعل الماضي الذي يدل على الحدث المنقطع للتعبير عن وقائع حدثت في الماضي وانقضت، و"كان" الدالة على الماضي

المنقطع في الأصل كما أنها تتلاءم مع رواية الأحداث فيما يخص السرد، علما أن الاستعمال الغالب فيه هو الأفعال الماضية البسيطة. وكذا القرينة "لم" الخاصة بالزمن الماضي. ولكن هناك من التلاميذ من وفق توفيقا جزئيا في هذا الأمر، وهو ما تعكسه نسبة 30,41 % منهم. فمن الضروري "أن يبنى الطفل معرفته الخاصة في رواية الأحداث من خلال تعلم كيفية استعمال نظام أزمنة الفعل المناسبة" (Groupe de recherches d'Ecouen, 2011) بالإضافة إلى هذا نجد أن نسبة معتبرة من التلاميذ قدرت بـ: 41,24 % قد أخفقت تماما في هذا الأمر نتيجة عدم استبطانهم لخطاطة كل من النص الوصفي والنص السردي.

نتائج المؤشر الثاني: تحكم المتعلم في دلالة أزمنة الفعل: هل تحكم التلميذ في دلالة أزمنة الأفعال التي وظفها في النص برمته؟ هل تمكن من التمييز بين صيغ الأفعال الثلاثة (ماض، مضارع، أمر)؟ هل وظف نواصب الفعل حسب معانيها المختلفة؟ هل وظف ما يجزم فعلا واحد حسب المعاني التي يتطلبها المعنى؟ كما تنص عليه الأهداف في المنهاج. هذا ما تكشفه لنا النتائج المدونة في المخطط أدناه:

الشكل 2: نتائج مؤشر دلالة أزمنة الفعل



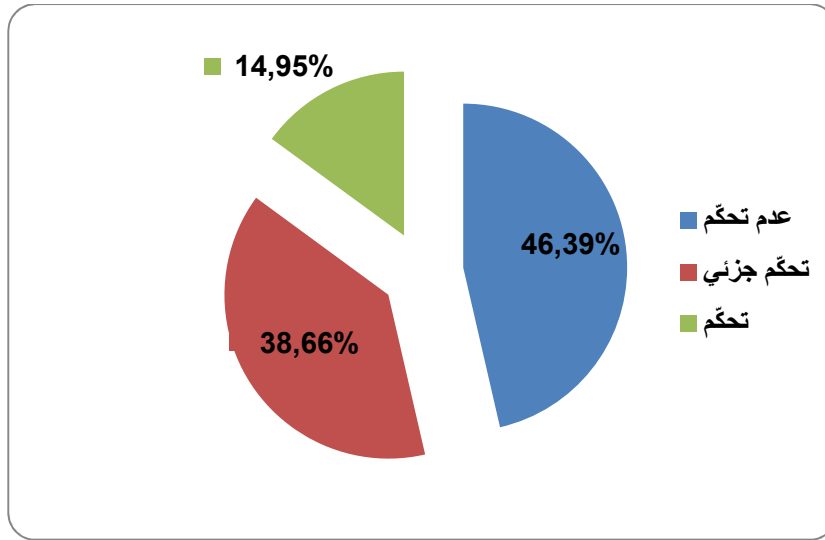
يبدو أن نسبة 30,93 % منهم كان لها تحكم تام في هذا المستوى؛ من خلال التمييز بين صيغ الفعل الثلاثة وحسن استعمالها لفظا ودلالة.



إنّ اللافت للانتباه في نصوص التلاميذ توظيف الأداة "قد" بهدف التأكيد على الحدث المنقطع الذي يدل عليه هذا الفعل، وتدل أيضا على تقريب الماضي من الحال تتعاقب مع عدم ظهورها (+قد فعل/ Ø فعل). وهذا شيء إيجابي يدل على تحكمهم في دلالة أزمنة الأفعال من خلال توظيف المخصّصات التي تدخل عليها. في حين نجد أنّ نسبة 34,02% من التلاميذ كان لهم تحكّم جزئي في توظيف الأفعال المناسبة؛ أي أصابوا تارة وأخفقوا تارة أخرى. كما لاحظنا في بعض النصوص عدم تحكّم أصحابها في دلالة أزمنة الأفعال فنجدهم يستعملون المضارع للدلالة على الماضي والعكس ويتجلى هذا في عدم مراعاة الآثار المعنوية الناتجة عن دخول أدوات النصب والجزم على الفعل المضارع خاصّة، وهي نسبة 35,05%؛ ممّا يعكس عدم امتلاكهم التراكيب والصيغ والتعبير الأساسية المستهدفة.

2.6 نتائج المستوى الثاني: مستوى العلاقات بين الجمل: ركّزنا في هذا المستوى على مسألة العلاقات بين الجمل من خلال جانبيين: أولهما البحث عن ورود أسلوب الإضمار في كتابات التلاميذ عند بناء الجمل بعضها ببعض؛ أي العلاقة العائدية أو الإحالة بواسطة الضمير. وقد حاولنا تمييز إجراء المتعلّم السليم لأسلوب الإضمار المتعلّق بالفعل عند بناء الجمل بعضها ببعض. ويلى الضمائر في المعالجة أزمنة الأفعال لما تعرفه من ورود كبير في النصوص وباعتبارها تحقق شقا هاما في تحقيق نسيج النص. وبحثنا عن مدى تقيد المتعلّم بالاستعمال المنسجم لأزمنة الفعل بين جملة. نتائج المؤشّر الثالث: بناء نص يتّسم بالانسجام التركيبي: يعكس المخطّط أدناه نتائج تلاميذ العينة في المؤشّر الخاص بالانسجام التركيبي للنص المنتج من خلال انتهاج التلميذ لأسلوب الإضمار:

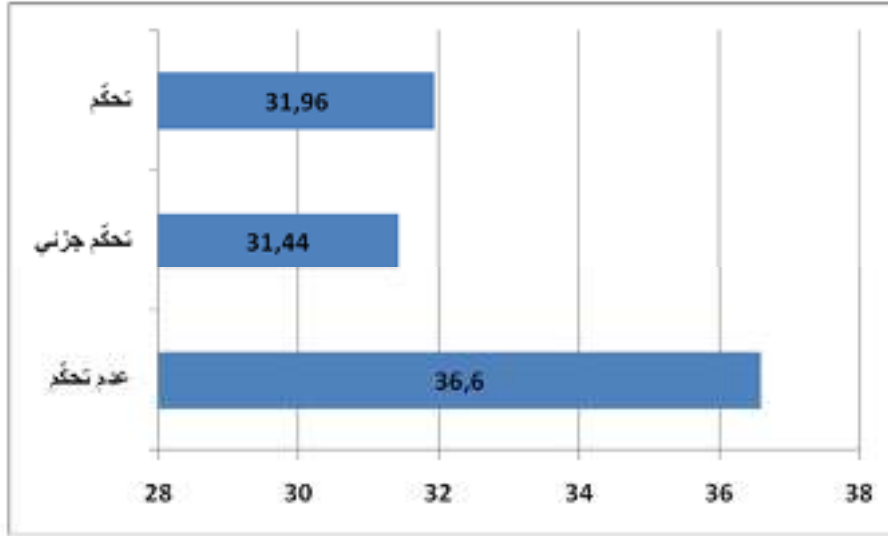
الشكل 3: نتائج مؤشّر الانسجام التركيبي



وبعد النظر في مجموع كتابات التلاميذ، مع التركيز على مختلف الوجوه المستعملة من حيث تحقيق عنصري الترابط والتماسك وتتبعهما، لاحظنا ارتفاعا كبيرا في الأخطاء الناتجة عن عدم التحكم في الضمائر لدى أغلبيتهم، وهو ما تعكسه نسبة الإخفاق الكبيرة في هذا المؤشر التي تجاوزت الأربعين بالمائة 46,39%؛ مما يدل على افتقار نصوص التلاميذ إلى الانسجام التركيبي، مقابل هذه النسبة القليلة 14,95% التي تعبر عن حسن استخدام بعض التلاميذ للإحالات. أما نسبة 38,66% منهم فهي تعبر عن التلاميذ الذين يحسنون استعمال الإضمار مع الفعل تارة ويخطئون تارة أخرى. نتائج المؤشر الرابع: الانسجام الزمني بين الجمل: هل هناك انسجام في استعمال أزمنة الأفعال بين جمل النص الذي أنتجه المتعلم؟ هذا ما تكشفه النتائج المدونة في المخطط البياني الآتي:



الشكل 4: نتائج مؤشر الانسجام الزمني بين الجمل



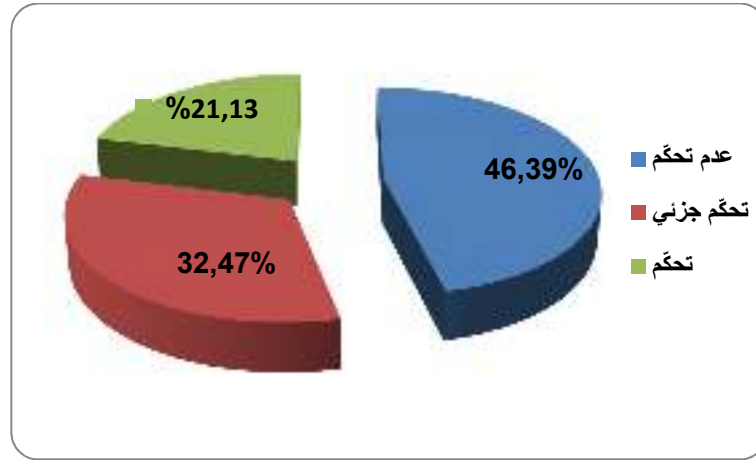
تدل المعطيات الموضحة في المخطّط أعلاه على النتائج التي حققتها التلاميذ في معيار الانسجام الزمني فيما يخص العلاقات بين التراكيب إذ حافظت نسبة 31,96 % منهم على الخيار الخاص بالزمن، ومنه تظهر قدرتهم على نسج علاقات بين جمل نصوصهم. ويمكن تفسير النجاح في هذا المؤشر بتمكن التلاميذ من استبطان خطاطة التصين السردية والوصفية بكل متطلباتهما، وذلك نتيجة احتكاكهم بنصوص قرائية تنتمي إلى النمطين؛ وهو ما يجعلهم يميزون بين الأدوات اللغوية الخاصة بكل نمط ومن بينها الأزمنة، فيوظفون الزمن المناسب لكل نمط. غير أننا لاحظنا في هذا الصدد فشل نسبة 36,60 % من التلاميذ في نسج علاقات بين الجمل، إذ ينتقلون بطريقة عشوائية من استعمال الماضي إلى المضارع أو العكس دون أن يستقرّوا على الكتابة في نمط بعينه فيوظفون الزمن المناسب له. وهناك نسبة 31,44 % من التلاميذ الذين حاولوا التزام زمن واحد في نصوصهم غير أنهم لم يتمكنوا من التوفيق كلياً بين نمط الكتابة والزمن الموظف نتيجة فشلهم في بعض المسائل.

3.6 نتائج المستوى الثالث: مستوى الجملة: وقفنا في هذا المستوى عند حدود

الجملة وعناصرها؛ لمعرفة مدى إدراك المتعلم لوحدها وقدرته على استعمالها وإبراز الوظائف النحوية المقترنة بأحكامها؛ أي السلامة النحوية لبنية الجملة والعلاقات النحوية بين وحداتها، و"هي مهمة لأنها تسهم في اتساق النص. فالتصوص التي تنظيها مهزوز هي التي تحتوي في الغالب على الكثير من الإجراءات غير السليمة للقواعد" (Paul Cappeau, 2006).

نتائج المؤشر الخامس: سلامة تركيب الجملة: هل تمكن التلميذ من إنشاء جمل فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية في النص الذي كتبه؟ هذا ما يبرزه المخطط أدناه:

الشكل 5: نتائج مؤشر سلامة تركيب الجملة

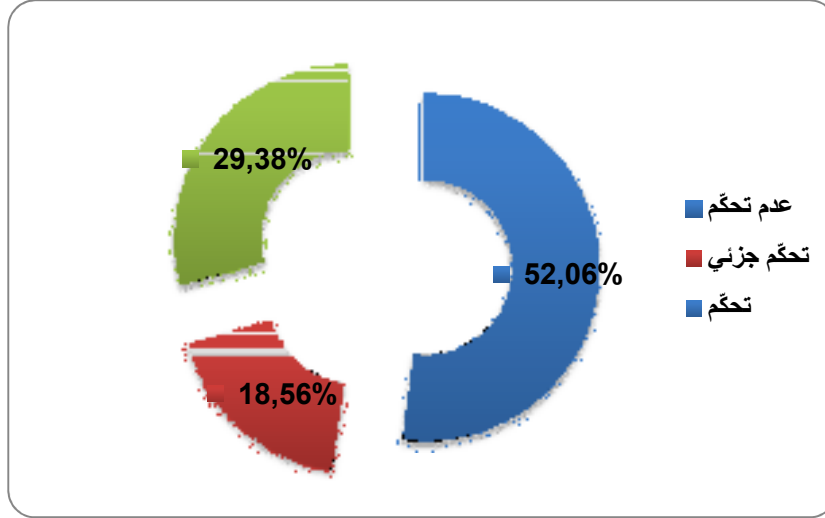


تظهر النتائج المدونة في المخطط أعلاه، النسب المئوية المتعلقة بالسلامة النحوية لبنية الجملة والعلاقات النحوية بين وحداتها. ويبدو أن أغلب التلاميذ لم يظهروا تفوقا كبيرا في إدراك العلاقات النحوية بين وحدات الجملة، مما يبرز عدم قدرتهم على تجنيد المعارف النحوية المُدرسة أثناء الكتابة، فنسبة قليلة منهم فقط قدرت بـ: 21,13 % هي التي عكست نصوصهم تحكما تاماً في توظيف الجملة التي سلمت من الأخطاء. في حين نجد أن نسبة 32,47 % من التلاميذ كان لديهم تحكم جزئي في هذا المؤشر مقابل إخفاق نسبة معتبرة منهم قاربت الخمسين بالمائة: 46,39 %.



نتائج المؤشر السادس: المتعلق بالتزام المتعلم بالقواعد الصرفية الخاصة بالفعل: هل احترام المتعلم الجانب الصرفي للفعل في النص الذي كتبه؟ هذا ما تكشفه النتائج التي حققها هذا الأخير هنا:

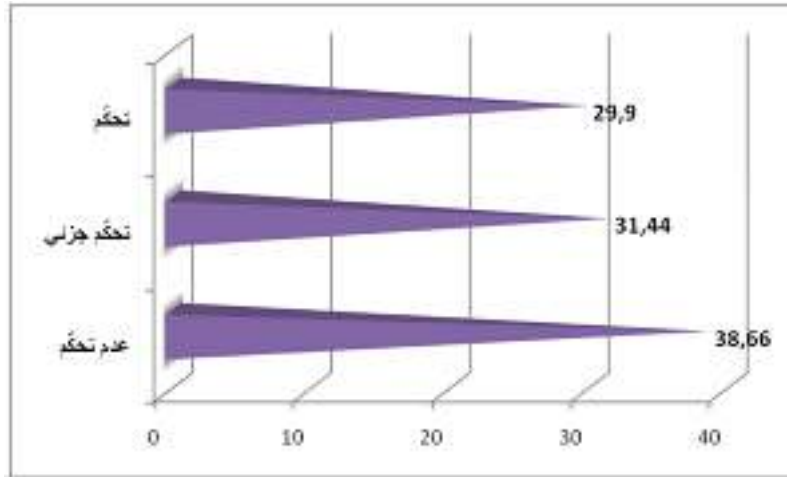
الشكل رقم 6: نتائج مؤشر السلامة الصرفية للفعل



يظهر من النتائج المسجلة في المخطط أعلاه الخاص باحترام التلميذ للقواعد الصرفية للفعل أثناء الكتابة ارتفاع نسبة الإجراءات غير السليمة لها في نصوص التلاميذ التي بلغت 52,06% وهذا مقابل نسبة قليلة من النصوص التي تحكم فيها أصحابها في القواعد الصرفية الخاصة بالفعل قدرت بـ: 29,38%. وهناك نسبة 18,56% منهم كان لها تحكم جزئي في هذه القواعد.

نتائج المؤشر السابع: احترام الجملة للقواعد الإملائية الخاصة بالفعل: لمعرفة النتائج التي حققها التلاميذ المفحوصين في هذا المؤشر ننظر في المخطط البياني الآتي:

الشكل 7: نتائج مؤشر السلامة الإملائية للفعل



يكشف لنا المخطط أعلاه عن نتائج المؤشر الأخير في مستوى الجملة، والذي يظهر فيه مدى تمثّل تلاميذ العينة للقواعد الإملائية المتعلقة بالفعل أثناء الكتابة. فالملاحظ هنا أنّ نسبة 29,90% فقط منهم هي التي كانت نصوصها خالية من الأخطاء الإملائية.

7. خاتمة: تطرقنا في هذا البحث إلى تجليات المقاربة بالكفاءات في كتابات تلاميذ بداية مرحلة التعليم المتوسط؛ من خلال دراستنا وتحليلنا لمدونة من إنتاجاتهم الكتابية. إنّ ما كشفته لنا النتائج المحصّل عليها هو أنّ الهدف الختامي المندمج للسنة الأولى من التعليم المتوسط الذي ينصّ على أنّ "في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط، وفي وضعيات دالة ومتنوعة من التعبير والتواصل-شفويا وكتابة-يكون المتعلّم-اعتمادا على سندات كتابية-قادرًا على إنتاج نص بعشرة أسطر على الأقل في شكل تعبير متماسك" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003) قد تحقّق لدى بعض التلاميذ الذين احترمو التعليم وتحكّموا في ناصية اللّغة، ووظّفوها عن دراية وبشكل سليم أثناء التحرير.



8. قائمة المراجع:

- إسماعيل إلمان، "تعاريف تربويّة"، المربي، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 3 2005، ص18.
- إكزفبيه روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، الإشراف على بالترجمة ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2005، ص26، ص41.
- رشيدة آيت عبد السلام، تعليميّة البلاغة على ضوء علوم اللسان الحديثة، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية، إشراف: د. مفتاح بن عروس، قسم اللغة العربية وآدابها. كلية الآداب واللغات، الجزائر: 2007-2008، ص223.
- عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر: 2012، ص27.
- عبد الرحمن الهاشمي، طه علي حسين الذليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان: 2007، ص169.
- سعادة جودت أحمد، تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، الطبعة العربية الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن: 2008، ص469.
- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان: 2006، ص20.
- مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر: 2003، ص6، ص9 و19 بتصرف.
- مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر: 2005، ص7.

- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في يناير 2008، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: 2009، ص 23.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في جانفي 2008، عدد خاص، وزارة التربية الوطنية، الجزائر: فيفري 2008 ص 69.
- F. -M. Gerard Avec la collaboration de CHR. Lannoy Evaluer des compétences sur la base de la méthodologie développée par le BIEF, guide pratique, de Boeck, Belgique : 2008, p. 36.
- Groupe Eva, Gadeau Josette, Finet Colette, Evaluer les écrits à l'école primaire, des fiches pour faire la classe, Hachette éducation, Paris, 1991, P. 6.
- Groupe de recherches d'Ecouen, «Former des enfants producteurs de textes», Pédagogie Pratique, Collection N° 13 Hachette Livre, édition N0 5, Mai 2011, p.134.
- Paul Cappeau, Marie Noëlle Roubaud, Enseigner les outils de la langue avec les productions écrites d'élèves, P.176.



- Roegiers Xavier, L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves. De Boeck, Bruxelles : 2003, p.77-78 .

9. هوامش ♥:

النص الذي قدمناه للتلاميذ مأخوذ من جَزَائِرِسْ محرّك بحث إخباري، نشر فيه مقال عن الأمير عبد القادر الجزائري في أخبار اليوم يوم 14-09-2010، ولقد تمّ تحويله والتصرّف فيه:

<http://www.djazairess.com/author name =>

تم تصفّحه يوم: 14-09-2010.