The Challenges of Educational Assessment in the Secondary Stage -The Integration Situation as a Model-

Lamia Hamza

Algiers 2 University. Algeria
Email : lamiamelia16@gmail.com

Received	Accepted	Published
15/07/2022	16/08/2022	05/09/2022

DOI: 10.17613/c1zm-1z46

Abstract

The objective approach was based on the foundations of behavioral theory, and perhaps this is what made the learner receive unconsciously and without innovation - a conditional reaction (stimulus / response) - and it is based on the degree of his memorization and recollection of knowledge, not on how to invest this information in new integrative situations.

As for the competency approach, evaluation is not concerned with the efficiency of memorization, as much as it is concerned with the efficiency of performance, by evaluating the ability to integrate resources and employ them in each situation, a new and significant problem for the learner, and such an activity that requires a solution to a problem that would develop mental skills The learner, because of his practice of higher thinking skills, because the situation is the test that goes beyond the school environment to the living environment of this learner, and therefore the teacher must accompany Learners who face difficulties in the integrative situation, by addressing their stumbles regularly and effectively, and most importantly that the teacher does not deviate from the basic function of evaluation, which is to modify the course of the educational and learning process, and does not make it a supervisory or administrative function..., because educational evaluation has become In light of the competency approach, it accompanies various learning stations, as it contributes to facilitating the learner's task in acquiring various resources.

We aim, through our intervention, to identify the challenges that stand in the way of the learner's success in the integrative situation in the secondary stage by extrapolating the proposed positions in the textbook for the second year of secondary education - Ethics and Philosophy Division -, while trying to suggest appropriate solutions.

Keywords: Competency Approach; Textbook; Secondary Education; Inclusion Status; Evaluation

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2، العدد 5، 2022
Vol: 2 / N°: 5 (2022)
ISSN: 2701-9233

تحدّيات التّقويم التربوي في الطّور الثانوي
- الوضعية الإدماجية أنموذجا -

لامية حمزة
جامعة الجزائر 2. الجزائر
الايميل: lamiamelia16@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/07/15	2022/08/16	2022/09/05

DOI: 10.17613/c1zm-1z46

ملخص

لقد قامت المقاربة بالأهداف على أسس النظرية السلوكية، ولعل هذا ما جعل المتعلم يستقبل دون وعـي و دون ابتكار – رد فعل شرطي (مثير/ استجابة) – و يُقَوم باعتبار درجة حفظه و تذكّره للمعارف، لا على كيفية استثمار هذه المعلومات في وضعيات إدماجية جديدة.

أما في المقاربة بالكفاءات، فلا يُعنى التقويم بكفاءة الحفظ، بقدر عنايته بكفاءة الأداء، من خلال تقويم القدرة على إدماج الموارد و توظيفها في كل وضعية مشكلة جديدة و ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، و مثل هذا النشاط الذي يتطلّب حلا لمشكلة من شأنه أن يُنمي المهارات العقلية لدى المتعلم، لِما له من ممارسة لمهارات التفكير العليا، لأنّ الوضعية هي الاختبار الذي يتعدّى الوسط المدرسي إلى الوسط المعيشي لهذا المتعلّم، و لذلك على المدرّس أن يصاحب المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات في الوضعية الإدماجية، بمعالجة تعثّراتهم بشكل منتظم و فعال، و الأهمّ ألا يَحيد المدرس عن الوظيفة الأساسية للتقويم و المتمثلة في تعديل مسار العملية التعليمية و التعلمية، و لا يجعله وظيفة رقابية أو إدارية ...، ذلك أن التقويم التربوي أصبح يرافق – في ظل المقاربة بالكفاءات- مختلف محطات التعلم، حيث إنّه يسهم في تيسير مهمّة المتعلم في اكتساب الموارد المختلفة، فهو من الإجراءات البيداغوجية التي تهدف إلى معرفة نمو تعلـم التلاميـذ ومساعدتهم في تعلمهـم.
ونهدف من خلال مداخلتنا إلى التعرف على التحديـات التي تقف عائقا أمام نجاح المتعلم في الوضعية الإدماجية في الطور الثانوي من خلال استقراء الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب وفلسفة -، مع محاولة اقتراح الحلول المناسبة.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات؛ الكتاب المدرسي؛ التعليم الثانوي؛ الوضعية الإدماجية؛ التقويـم

مقدّمة

تمكّن المقاربة بالكفاءات المتعلم من استثمار مكتسباته السّابقة في حل وضعيات مشكلة، و ذلك عن طريق الرّبط بين تعلّماته المنفصلة ليصل في النهاية إلى تحقيق الهدف المراد، و لا يتحقق هذا الهدف إلا من خلال وضع التعلمات في سياق ذي معنى بالنسبة للتلميذ، و مرتبط بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية، بالتركيز على التعلمات الأساسية باعتبارها ضرورية لبناء تَعلّماتٍ لاحقة،و بالتالي سيتعلم التلميذ كيفية توظيف و انتقاء المكتسبات حسب الوضعية، لأنه إذا لم يتعلم دمج موارده و مكتسباته، سينحصر تعلمه في استظهار المعارف أو إنجاز التمارين المدرسية، و لن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته، و لن تتحقّق بذلك الغاية من التعلم و المتمثلة في تكوين المواطن الصالح الكفء، و المستقل، القادر على التصرّف في محيطهم، و من ثمّة ترمي هذه المقاربة إلى تضييق الهوّة بين ما يتلقاه التلميذ في المدرسة و بين ما يجده في المجتمع، و أيضا تهدف إلى تعليم التلاميذ كيفية التّعبير عن آرائهم، و إنتاج نصوص مرتبطة بحياتهم اليومية، و بهذا سيصبحون **أكفّاء**.

1. دعائم المقاربة بالكفـاءات

تتأسس المقاربة بالكفاءات على عدّة مفاهيم أهمها:

أ- **المـوارد**: و هي مجموع المعارف التي يجنّدها المتعلّم من أجل حلّ وضعية مركّبة، وتُصنّف الموارد إلى:

- المعارفles savoirs: مثال: المبتدأ و الخبر، الأسماء الخمسة، الجملة الإنشائية ... إلخ.
- المعارف الفعلية(المهارات) les savoirs-faire: و مثالها: كتابة رسالة، أداء أنشودة...الخ.
- المعارف السلوكية (المواقف و القيم) les savoirs-être: مثال: إجراء حوار مع الغير، عيادة مريض، مساعدة محتاج ...إلخ.

ب- **الكفـاءة:** إنّ الجديد الذي قدّمته المقاربة بالكفاءات هو إدماج التعلّمات في إطار **وضعيات**، والكفاءة عبارة عن تعبئة موارد، و هذه التعبئة هي ما يُصطلح عليه بالإدماج.

إنّ الغاية من التعلّم ليس الحصول على الشهادة فحسب، و إنّما تحقيق **الكفاءة**، و التي عرّفها روجرس بأنّها " تعبئة مجموعة مُدمَجة من المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية بكيفية مستبطنة بهدف حلّ **وضعيات مشكلة**".

(Roegiers, 2010, p. 66)

و المدرسة إنّما تسعى إلى إنماء كفاءات التلاميذ عن طريق إكسابهم تعلّمات وظيفية، فإذا نجحوا في استثمارها في المدرسة و في حياتهم اليومية، نقول أنهم ذوو كفاءة، فعندما يجيد المتعلم في نهاية المرحلة الثانوية إدماج و توظيف القواعد النّحوية و الصرفية و البلاغية الضرورية في إنتاج نص، أو مقال، أو رسالة، أو إعداد بحث، أو الدفاع عن موقف معين ـ كتابيا أو شفويا ـ... نقول إنّه حقّق الكفاءة المستهدفة، و عندما يقرأ نصًّا و يُدرك معناه و أبعاده نقول إنّه كفء، لأنّه بإدماج المكتسبات يتحقق نموّ مجموعة من الكفاءات، التي تكون قابلة للتحويل و الاستعمال في **وضعيات** متعدّدة .

و ما نستنتجه أنّ الكفاءة تتحقّق عبر تحويل مكتسبات المتعلمين إلى كفاءات حقيقية، فالعلاقة وطيدة بين الكفاءة و الإدماج ، إذ إنّ " الكفاءة تتحقّق بعد إدماج المكتسب" (بيشـو، 2010).

ج- **الوضعية المشكلـة**: مجموعة من المعلومات، تُعرَض في سيـاق معيّن(مدرسي،اقتصادي،اجتماعي، ثقافي...) ليُوظّفها المتعلّم بشكل مُدمَج من أجل إنجاز مَهمَّة ما" (وعلي، 2012).

و تُصنّف الوضعية المشكلة إلى:

1- **وضعية مشكلة تعلميـّة**: و الغرض منها إرساء الموارد.

2- **وضعية مشكلة إدماجيـة**: **Situation d'intégration** و هذه تعد **للتقويم**، و الغرض من إعدادها التأكّد من نموّ الكفاءة الختامية من عدم نموّها، أو التّدريب على الإدماج في نهاية الأسبـوع.

و المقاربة بالكفاءات إنّما تستهدف جعل المتعلم يُعبئ مكتسباته من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مشكلة إدماجية.

فالوضعية الإدماجية تُعدّ من بين الأنشطة التي يتمّ من خلالها إدماج المكتسبات السابقة، و لأنّ هاته الوضعية عادةً ما تكون محل اختبار كفاءة المتعلّم سُمّيت **بالوضعية التقويمية**، " إنّها وضعية مشكلة تقويمية، يُثبت المتعلّم عند حلّها مدى نموّ الكفاءة المرصودة من خلال نوعية المنتوج المُقدّم و مستوى النجاح في تجنيد الموارد المكتسبة بشكل مدمج في ذات المنتوج"(وعلي ا.).

و يُعرِّف روجرس جزافي الوضعية الإدماجية بأنّها " مجموعة معلومات و بيانات مُقدّمَة ضمن سياق تتطلب من المتعلم إيجاد التمفصلات لربطها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمّة محدّدة" (Roegiers, 2010, p. 84).

كما عرّفها دوكيتال بأنّها " وضعية مركبة متضمنة معلومة أساسية و معلومة مُشوَّشة، و تُراهن على تعلّمات سابقة" (روجيرس، 2007).

لقد ركّز دوكيتال على ضرورة تقديم وضعيات تسمح باستثمار المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، فيركب فيما بين معارفه و مهاراته و مواقفه المكتسبة، و يدمجها ضمن سياق جديد ، و هنا تظهر قدرته على الإدماج و على التوليف بين المكتسبات الواجب استحضارها في هذه الوضعية.

و تُصاغ الوضعية الإدماجية حسب جزافي روجرس اعتمادا على ثلاثة مكونات[6]:

1- <u>السّياق</u>: ويصف المحيط الذي تتموقع فيه الوضعية (سياق اجتماعي، اقتصادي، ثقافي ...) ، و ينبغي أن ينطلق من واقع المتعلم.

2- السّنـد: وهو ما يُقدّم للمتعلم من معطيات من أجل إنجاز المطلوب، قد تكون نصوصا أو حكما أو أمثالا أو صورا أو خرائط أو جداول أو تسجيلات صوتية... الخ، بحيث تُسهّل المهمّة على التلميذ.

3- التّعليمة: هي أسئلة صريحة تبتدأ بفعل أمر، تُوَجَّه للمتعلّم لإنجاز المطلوب.

هذا و لا بدّ أن تكون الوضعية مُصاغة بطريقة سليمة، و سنعرض هنا أهم شروط صياغتها (روجيرس، 2007، صفحة 288):

- أن تكون ملائمة للكفاءة المراد تقويمها.
- أن يواجه فيها المتعلم مشكلة ينبغي حلها.
- أن تكون مركّبة، بمعنى تستدعي تعبئة مجموعة من المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية.
- أن تكون جديدة بالنسبة للمتعلّم.
- أن تكون هادفة، بمعنى تحتوي على قيم تسعى إلى تنميتها و الحثّ على التحلّي بها.
- أن تكون دالة و ذات ارتباط بالواقع و لا تكون مجرد وضعية مدرسية.
- أن تُقيد المتعلم بسؤال مباشر حتى لا نتركه يُنتج بكيفية حرّة و عشوائية.
- أن تكون قابلة **للتقييم**، و تستهدف هنا تقييم الكفاءة بالاعتماد على إنتاج المتعلّم، و من ثمة توضع معايير يُحتكم إليها.

و عليه، تتجلّى الغاية من الوضعية الإدماجية في **إنماء الكفاءة** و التدريب عليها، و ذلك من خلال تعلم دمج الموارد لإنجاز مهمّة مركبة، فالوضعية هي التي تمكّن المتعلّم من إظهار قدرته على الإدماج و إعطاء معنى للتعلّمات، " فتدريس التلاميذ محتويات مفصولة بعضها عن بعض لا يجنى منه عظيم الفوائد، إذا لم ندفعهم إلى توظيفها داخل وضعيات إدماجية دالّة، حيث أن هذه الأخيرة تُتِيح الإجابة عن السّؤال التالي: هل المتعلم قادر على توظيف مكتسباته المختلفة بشكل فعال و إجرائي" (توبي، 2006).

كما تعمل الوضعية الإدماجية على **تقييم** درجة إنماء الكفاءة، و إنّ التقييم من هذا المنظور يتجاوز تقدير نتائج المتعلّم بمجرد نقاط إلى تشخيص نقائصه و معالجتها، و ذلك من خلال تحرير فقرة يعالج فيها وضعية ما، موظفا الظواهر اللّغوية المقصودة، و التي تُصاغ بهدف تقييم مدى تحقق الكفاءات المحدّدة، فالمتعلم يعد كفؤا بمقدار قدرته على حل الوضعيات الإدماجية المقترحة عليه في المدرسة،و التي تعترضه في محيطه و التي تكون ذات ارتباط بتعليمات قبلية، " إنّما التلميذ حينما يُفَعّل موارده - يُدمجها- فإنّه يستهدف بذلك إنتاجا أو فعلا ما أو يتغيا بذلك حل مشكلة معيّنة داخل سياق مدرسي أو خارجه" (توبي، 2006).

و على هذا ينبغي على المُدرّس أن يعتني بالوضعية الإدماجية، و يُوليها حصّة الأسد من التدريبات، و أن يُعَوِّد تلاميذه على إدراك مكتسباتهم القبلية، و الربط بينها و بين التعلّمات الجديدة و تحويلها – استغلالها – في وضعيات تعلم جديدة و واقعية.

2. الوضعية التقويمية في الوثائق التربوية– السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب أنموذجا-

ينبني منهاج اللغة العربية بمرحلة التعليم الثانوي في ظل الإصلاح الجديد على المقاربة بالكفاءات التي تستند إلى المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية و التي يتم تجنيدها من قِبل المتعلم لحل **وضعيات إدماجية**، ما يسمح له بأن يربط و يصل بين معارفه التي اكتسبها في المدرسة و خبراته الشخصية و مختلف المواقف التي تعرض إليها و من ثمة استثمارها في إنجاز وضعيات جديدة و ملموسة و دالة .

هذا و يتمّ تناول نشاطات اللغة العربية " بمراعاة مبادئ التدريس بالكفاءات، من خلال جعله محور العملية التعليمية-التعلميّة، و محاولة بناء **وضعيات** تساعده على إدماج مكتسباته" (الوطنية، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي – شعبة آداب -، 2006).

و لو عدنا إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانـوي – شعبة آدابو لغات – لوجدناها قد شرحت أهم العناصر الموجودة في المنهاج ، على رأسها المصطلحات التي ظهرت في ظل المقاربة الجديدة من بينها المقاربة بالكفاءات، الكفاءة ، أنواع الكفاءات، **مبدأ الإدمـــاج** ...، و تحسس المدرس بضرورة تبني طرائق بيداغوجية متنوعة تدفع بالتلميذ إلى التفاعل و الإنتاج و الابتكار.

كما شرح دليل الأستاذ المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية، ويبين طريقة تناول هذه الأخيرة في ظل **المقاربة بالكفاءات**، كما أنه يشرح **وضعيات التقويم** في ظل هذه المقاربة، و يقدّم مذكرات أو بطاقات فنية نموذجية يستأنس بها الأستاذ في إعداده للوضعيات التعلمية (الوطنية، 2017).

و في كل من المنهاج، و الوثيقة المرافقة له، و دليل الأستاذ لم يتم شرح شروط بناء وضعية تقويمية، كما أننا لم نجد حديثا عن كيفية تقييمها استنادا إلى أدوات إجرائية يستعين بها المدرّس.

أما بالنسبة للكتاب المدرسي، فلعلّ السؤال الأكثر أهمية هنا هو ما الذي يقدمه الكتاب لعملية الإدماج؟ هذا الكتاب الذي يحوي مجموعة من الموارد ، تُختم في النهاية بأن نطلب من التلميذ تجنيدها في وضعيات مقترحة لتقويم الكفاءات، هل ما يقدّم كوضعيات هي حقا وضعيات إدماجيـــة ؟ و هل هي على علاقة بالكفاءات المطلوب إنماؤها ؟

يحتوي كتاب "**الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة**"- المُوجّه إلى متعلّمي السنة الثانية من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشّعبتين: الآداب والفلسفة، و الآداب و اللّغات الأجنبية- على جزء واحد،يشتمل على اثنتي عشرة(12) **وحدة** موزّعة على مجموعة من الأنشطة، أمّا عدد الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي فهي ست وضعيات (06)، وضعت للاستئناس فقط، تُنجز بعد سلسلة من التعلّمات التي تشكّل بنية ذات معنى ، أما المدّة التي يستغرقها

هذا النّشاط ساعة واحدة، حيث تمّت برمجته في نهاية كل وحدة تعليمية، بعد أن يكون المتعلّم قد قضى حوالي تسع ساعات في تعلّم معارف معيّنة، لتأتي الوضعية الإدماجية بغية استثمار تلك المكتسبات. و قد أدرجناها في هذا الجدول بالترتيب الذّي وردت عليه في الكتاب:

الوضعية 1	" إن التطوّر الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء و العلماء و المفكّرين فاخترعوا و أبدعوا و جدّدوا. تحدث عن أهم أسباب التطور موظفا النسبة و ثلاث صيغ تعجب، مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك."
الوضعية 2	" ابن جارك غليظ الطباع خشن المعاملة ، كثيرا ما يمزق بتصرفاته هدوء أسرته في وقت متأخر من الليل.فكرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها . حرر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري و الإنشائي مُقتبسا حججك من القرآن و السنة و الأقوال المأثورة. "
الوضعية 3	" تفكرت في مخلوقات الله تعالى و رأيت الجبال و الماء و الأرض و السماء، و الصحراء بجلالها و المزارع ببهائها، فطافت برأسك خواطر. سجل هذه الخواطر بإيجاز مثبتا عظمة الخالق موظفا : ستة توابع (نعت ، بدل ، توكيد)، و أسلوب قصر."
الوضعية 4	" اتخذ متشرد موقف الحافلات قرب مسكنك لإقامته . و في إحدى الليالي الشديدة البرد ذهبت لتطمئن على حالته .. و في تلك الليلة فتح لك قلبه على مصراعيه و كشف لك عن سر مأساته . ارو قصته، موظفا: ثلاثة مصادر سماعية ، و ثلاثة أسماء زمان و أسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك."
الوضعية 5	" في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف و التخريب. أردت أن تلفت انتباه العام و الخاص قصد العناية بها، بوصفها و نشر ذلك في الجرائد. صِف جانبا منها مبرزا جمالها و قيمتها الحضارية مع توظيف ثلاثة مصادر مرة و ثلاثة أخرى دالة على الهيئة و مثالين من حسن التعليل."

الوضعية 6	" كلفك أستاذك و أنت على أبواب عطلة نهاية السنة، أن تبدي رأيك مقيما السنة الدراسية بكل صراحة و موضوعية و حريّة. حرّر ما قلته في فقرة موظفا : ثلاث كلمات فيها إعلال، و ثلاثا أخرى فيها إبدال، و ثلاث كلمات ممنوعة من الصرف لسبب واحد، و مثالا من أسلوب تقسيم."

و قد أُدرجت في الكتاب المدرسي بعض الوضعيات التي تحتاج إلى وقت من أجل التفكير و البحث عن سبل علاج إشكالاتها، فمثلا الوضعية الثانية تستدعي من المتعلم مساعدة ابن الجار ونصحه، و حتى يتمكن من ذلك، لابدّ له أوّلا من معرفة سلوكات ابن الجار مع عائلته، و كذا الأسباب التي دفعته إلى مثل هذه التصرّفات، و من ثم التفكير في صياغة أسئلة، و بناء حوار مقنع مدعّم بالشواهد من القرآن و الحديث و القول المأثور، و مثل هذه الوضعية تحتاج إلى وقت، فمتى يفكر التلميذ ؟ و متى يحرّر الوضعية ؟ و متى يقرؤها على أستاذه؟ و متى تُقيم و تُقَوم ؟ لذلك على مصممي المناهج و الكتب المدرسية مراعاة الوقت المخصص للوضعية، و المقدر بساعة واحدة حسب ما أقره المنهاج.

كما أنّ بعض الوضعيات تحتاج إلى إعادة صياغة،فقد ورد في مطلوب الوضعية الأولى مثلا: تحدّث عن أهم أسباب التطوّر، موظفا النسبة و ثلاث صيغ تعجب، فالصّياغة هنا غير سليمة و غير دقيقة لأنّه يوجد صيغتان قياسيتان للتعبير عن التعجّب هما: "ما أفعله! و أفعل به!"، و كان من الأصحّ أن يكون المطلوب بالشكل الآتي: استعمل ثلاث مرّات أو كوِّن ثلاث جمل باستعمال صيغة (أو صيغتي) التعجّب...، و كذلك في طلب إدماج أربع صور بيانية، لو حدّدت الصّور بشكل أدقّ، مثال:" موظّفا تشبيها و استعارة و كناية و مجازا عقليّا"، أو "موظّفا تشبيهين و استعارتين"...إلخ، و ذلك حتّى يتمّ تشخيص النقائص على مستوى الصّورة الأقل توظيفا، و التي تحتاج إلى الدّعم لاحقا.

و الملاحظة نفسها بالنسبة لمطلوب الوضعية الثالثة، "سجّل هذه الخواطر...، موظّفا: ستة توابع (نعت، بدل، توكيد)"، فلو طُلب منه أن يوظّف مرّتين كل نوع من هذه التّوابع لكانت الصياغة أكثر دقّة.

I. نمـاذج من إنتاجات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب-

لقد أُجري هذا التحرّي في أربع مؤسّسات تعليمية واقعة بولايتي الجزائر و بومرداس، حيث قُمنا باختبار على عينة الدراسة و المكوّنة من خمس و ثمانين(85) تلميذًا من شعبة آداب الخاصة بالسنة الثانية ثانوي، حيث تضمّن الاختبار وضعية إدماجية مقترحة في الكتاب المدرسي، و قمنا بتقييمهم اعتمادا على شبكة تتضمن أهم معايير و مؤشرات كتابة وضعية إدماجية.

الاختبار: (الوطنية، -"الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة"، 2013)

السّند: " في بلديّتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرّض للتّلف و التّخريب.

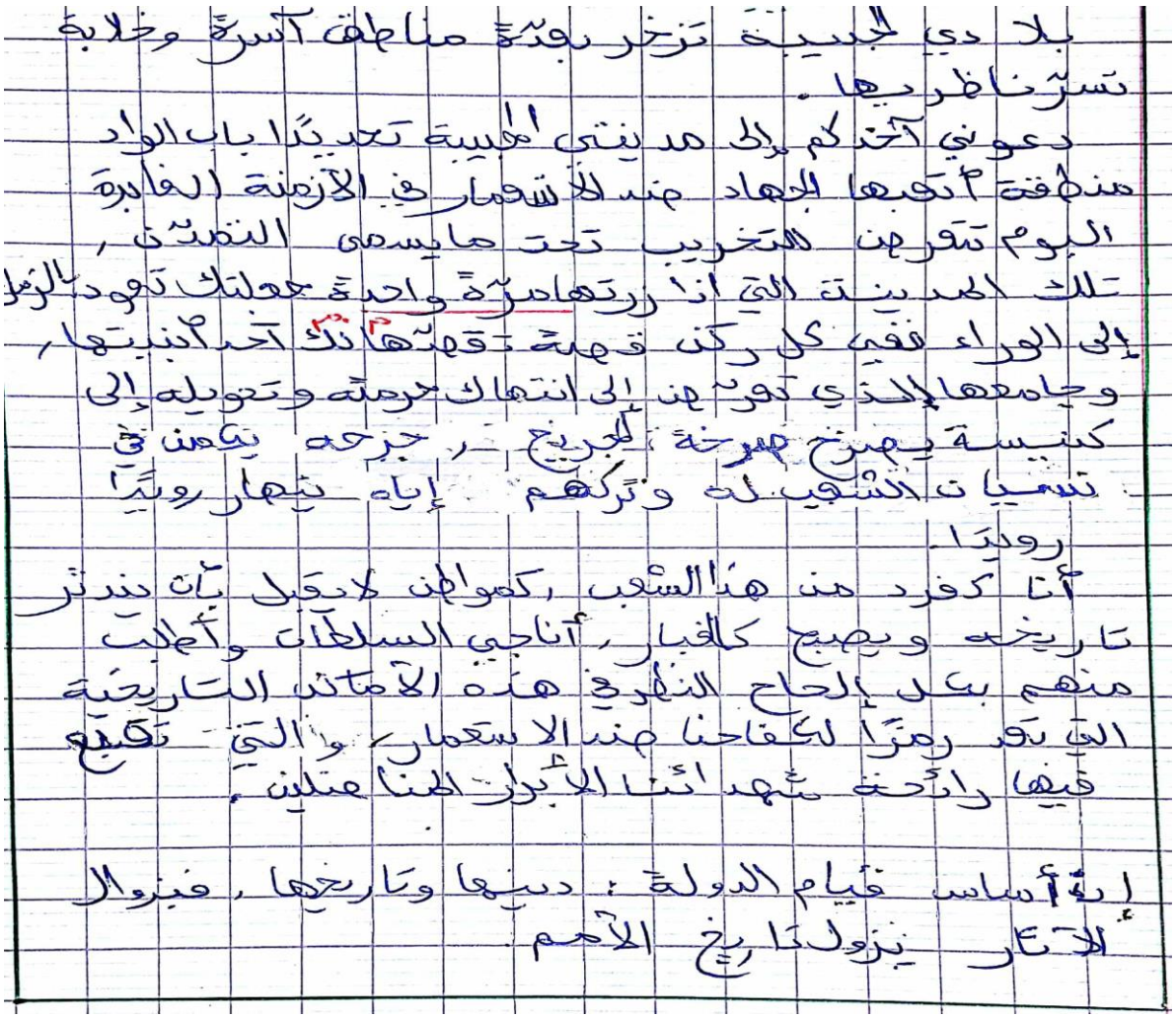
أردتَ أن تلفتَ انتباه العام و الخاص قصد العناية بها، بوصفها و نشر ذلك في الجرائد.

التّعليمة: صِف جانبا منها مُبرزا جمالَها و قيمتها الحضارية، مع توظيف: ثلاثة مصادر مرّة، و ثلاثة أخرى دالّة على الهيئة، و مثالين من حسن التعليل".

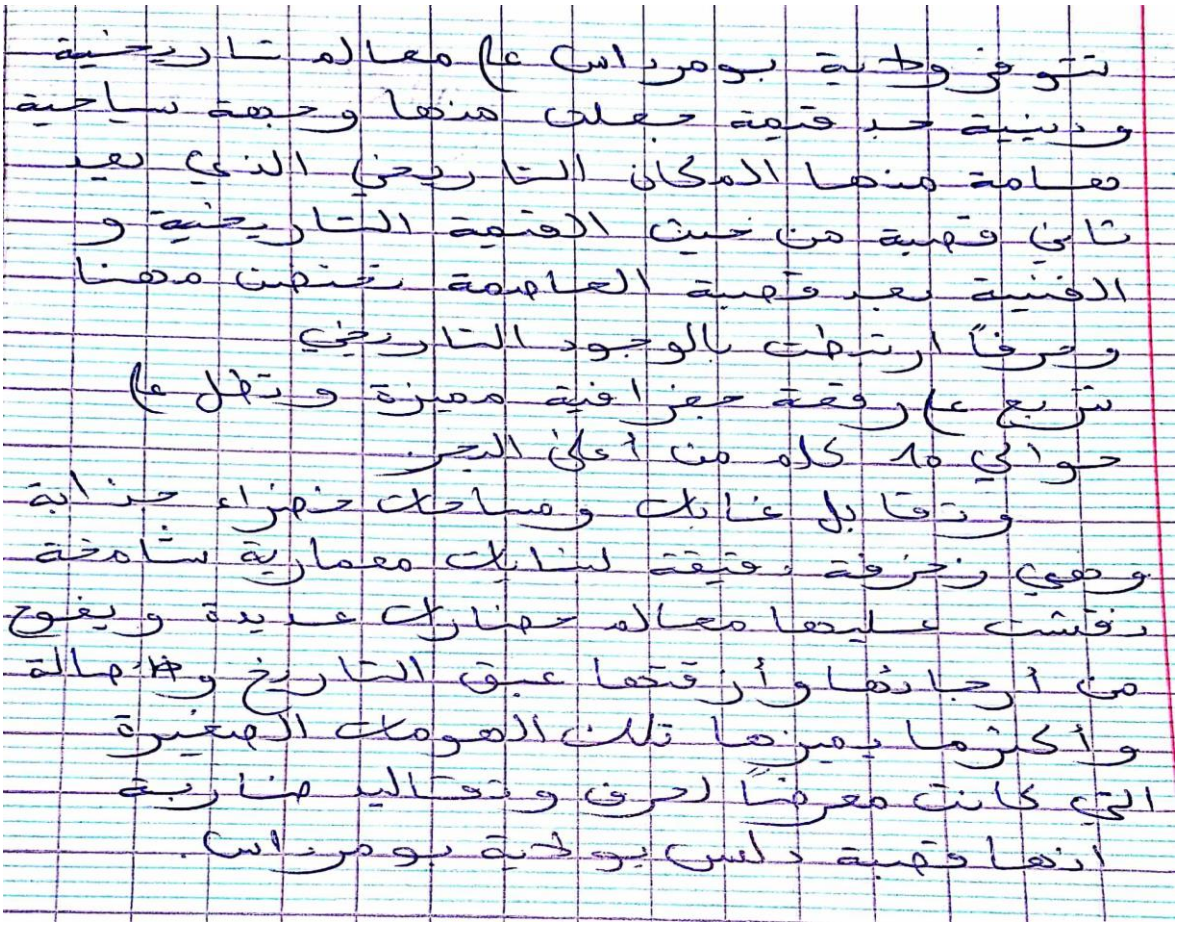
1. **نتائج التحليـل**

أ- **نتائج مؤشرات معيار الملاءمــة**

لقد تمكّن 65.88% من المتعلّمين من الكتابة في صلب الموضوع، ذلك أنّ أكثر من نصف أفراد العينة كانت موضوعاتهم تدور حول التّعريف بالأماكن المشهورة في الجزائر، مثل: منطقة جُميلة، و تِمقاد، و يمّا قورارية، و تيبازة، و وهران، و تلمسان...، و غيرها من الأماكن التي لها قيم حضارية ضاربة جذورها في أعماق التاريخ، مستهدفين في النهاية إبراز مقوّماتها و قيمتها السياحية و ما تزخر به من تراث ثقافي متنوّع، في حين أنّ في هذه الوضعية تخصيص بوصف المناطق الأثرية التي تتعرّض للتّلف، و من ثمّة لفت الانتباه إليها، خوفا من زوال معالمها. و من أمثلة نجاحهم في هذا المؤشر ما تجسّد من خلال هذا النص:


بلادي الجميلة تزخر بعدة مناطق أثرية وخلابة تسرّ الناظرين بها.
دعوني أخذكم إلى مدينتي الجميلة تحديدًا باب الواد منطقة أتعبها الاستعمار في الأزمنة الغابرة اليوم تتعرض للتخريب تحت ما يسمى التنمية، تلك المدينة التي إذا زرتها مرة واحدة عملتك تعود إلى الوراء ففي كل ركن قصة، قصتها أنك أخذ أبنيتها، وحمامها الذي تعود إلى انتهاك حرمته وتحويله إلى كنيسة يرمز صورة الجريح، جرحه يكمن في تسميات الشعب له وتركهم إياه ينهار رويدًا رويدًا.
أنا كفرد من هذا الشعب، كمواطن لا يقبل بأن يندثر تاريخه ويصبح كالغبار، أناجي السلطات وأطلب منهم بكل إلحاح النظر في هذه الأماكن التاريخية التي تعد رمزًا لكفاحنا ضد الاستعمار، والتي تكمن فيها رائحة شهدائنا الأبرار الذين ماتوا.
إنها أساس قيام الدولة: دينها وتاريخها، فبزوال الآثار يزول تاريخ الأمم.

كما أنّ نسبة 34.11%، لم يتقيّد أصحابها بالتعليمة كما ينبغي، مثلما ورد في هذا النص:



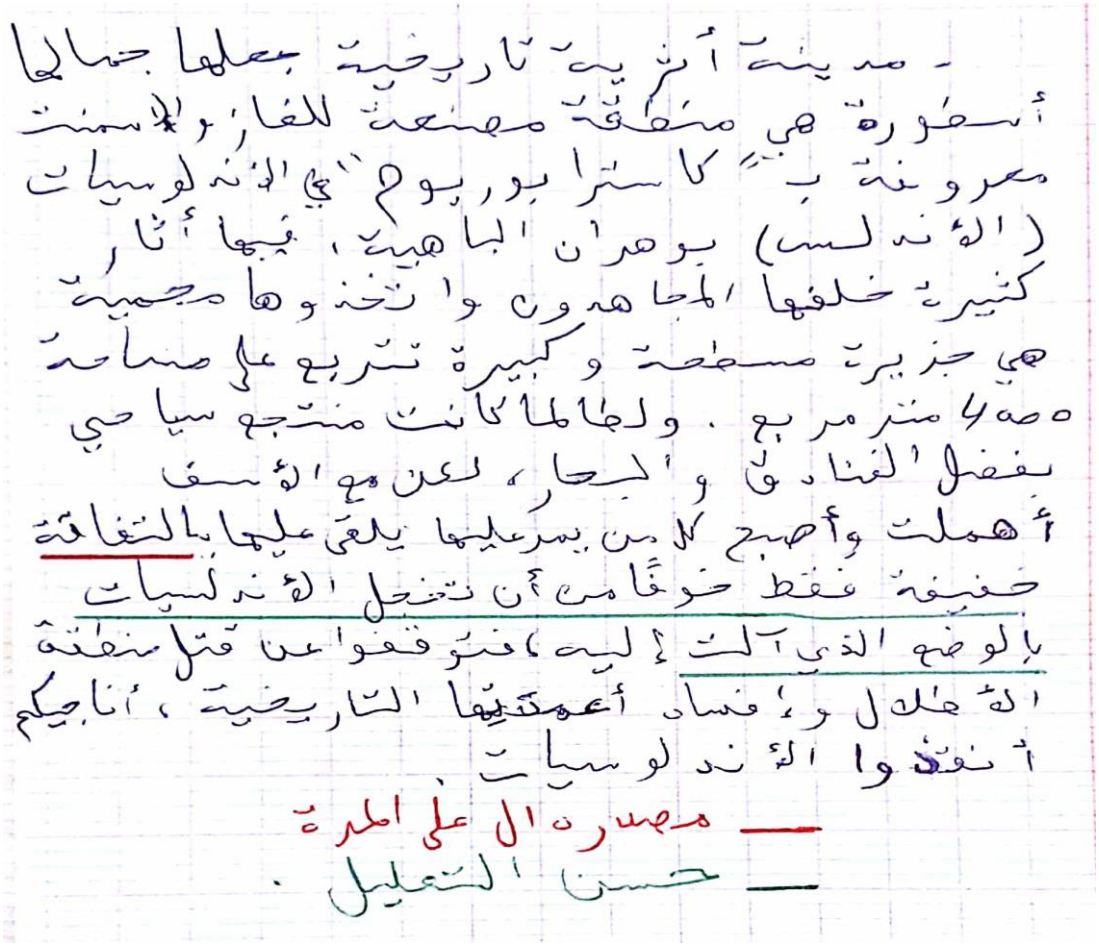
لقد انحصر تعبير هذا المتعلّم في تحديد الأهمية الإستراتيجية التي تتمتّع بها قصبة دلّس و كذا قيمتها التراثية، و كان من المفروض أن يقوم بلفت انتباه الجهة الوصية بوصف جمال منطقة أثرية مُهملة، و بيان أهميتها، كأثر له مكانته في المنطقة و في الدّولة، و لذلك عليه أن يقنع الوصايا بأهميتها ليدفعهم إلى العناية بها، و هذا هو منطلق الكتابة الإنتاجية الخاص بهاته الوضعية، و الذي حاد عنه أغلبية المتعلّمين.

و يختصّ ثاني مؤشر من معيار الملاءمة، بكتابة نص موافق للنمط الوصفي، يخدمه الحجاج، و قد كانت نسبة النجاح فيه68.23%، و في النموذج الأول نجح المتعلم في وصف إحدى المناطق التابعة لبلديتهم، و التي تعاني من إهمال سكانها، و استطاع أن يصوّر لنا بعضا من نواحيها الجمالية و يبرز قيمتها الحضارية، و لم يكن وصفه محضا خالصا، بل كان ممزوجا بوجدانه و مشاعره، فنراه يتأسّف لما أصبحت عليه هذه المنطقة، و يحاول جاهدا أن يلفت نظر رئيس البلدية بدعوته لتفقّد المنطقة، و كذلك العمل على توعية السكان و نشر ذلك في الجريدة.

و من دلائل الوصف أيضا، الإكثار من الجمل الخبرية، بالإضافة إلى استعمال أدوات الربط، من حروف جر و نصب و عطف، و الظروف أسماء الإشارة الدّالة على أسماء الجهات...إلخ، و هي روابط جاءت خادمة كلّها لنمط النص.

بينما يظهر النمط الحجاجي- كنمط خادم- في محاولته إقناع رئيس البلدية بأنّ المنطقة مهملة، من خلال اصطحابه إلى المنطقة، ليثبت له صحة كلامه.

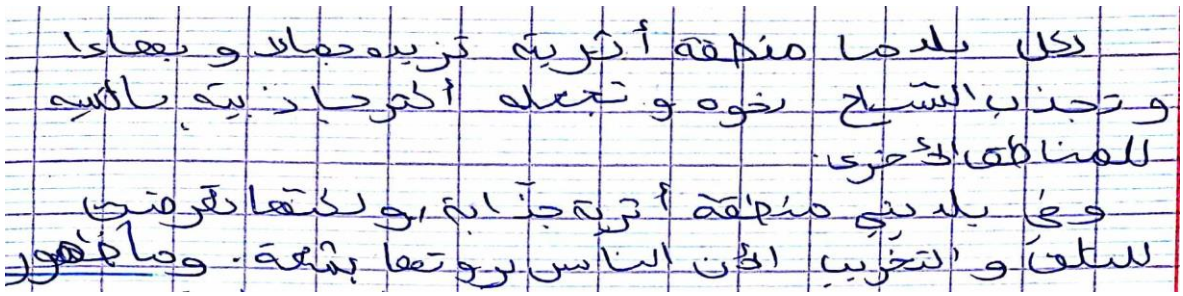
أمّا نسبة النصوص التي أخفق أصحابها في توظيف النمط الوصفي، فقد بلغت 31.76%، اخترنا منها هذا التعبير:



اعتمد هذا المتعلّم النّمط الإخباري كنمط مهيمن، فهو يرمي إلى إعلام المتلقي بما تتمتّع به المنطقة من معالمَ، أهّلتها لأن تصبح مركزا سياحيا، و بالتالي فقد أمدّنا بمعلومات عنها، أكثر من وصف جمالها.

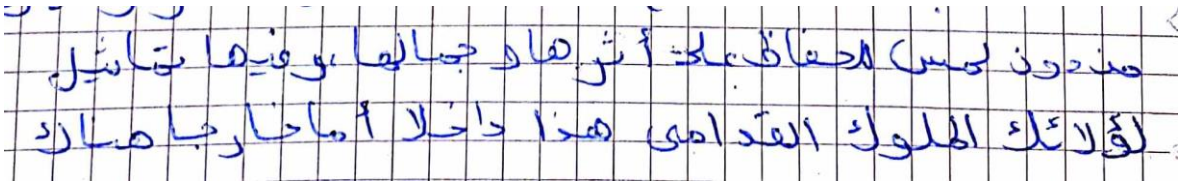
ب- نتائج مؤشرات معيارسلامة اللغة

أحرز المؤشر الخاص بالالتزام بالقواعد النّحوية و الصّرفية و الإملائية أعلى نسبة نجاح في معيار سلامة اللغة، حيث بلغت 48.23%، بينما بلغت نسبة الإخفاق 51.76%، و هذه نماذج تتضمّن بعضا من أخطائهم:

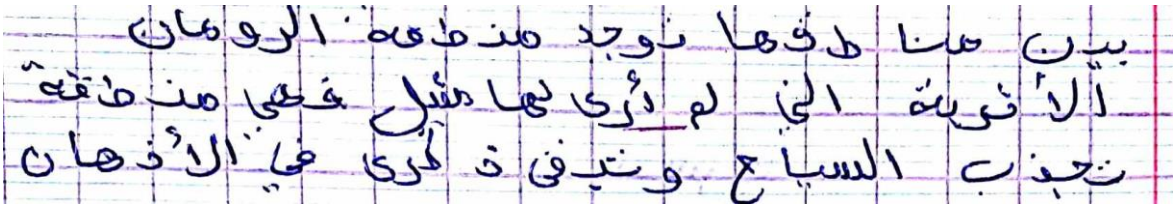


لقد ورد في نص هذا التلميذ الكثير من التكرار، في قوله: " تجذبُ"، و "أكثر جاذبيّة"، و "جذّابة"، و هذا يُظهر قلة رصيده اللغوي من حيث المفردات، فكان بإمكانه أن يستبدل مثلا، لفظة "جذّابة" ب كلمة "جميلة"، أو "خلّابة"، أو "ساحرة" ...إلخ، ممّا يقتضي إثراء الحصيلة الإفرادية لدى المتعلّم عن طريق الإكثار من المطالعة.

و مثاله كلمة " ؤلائك":

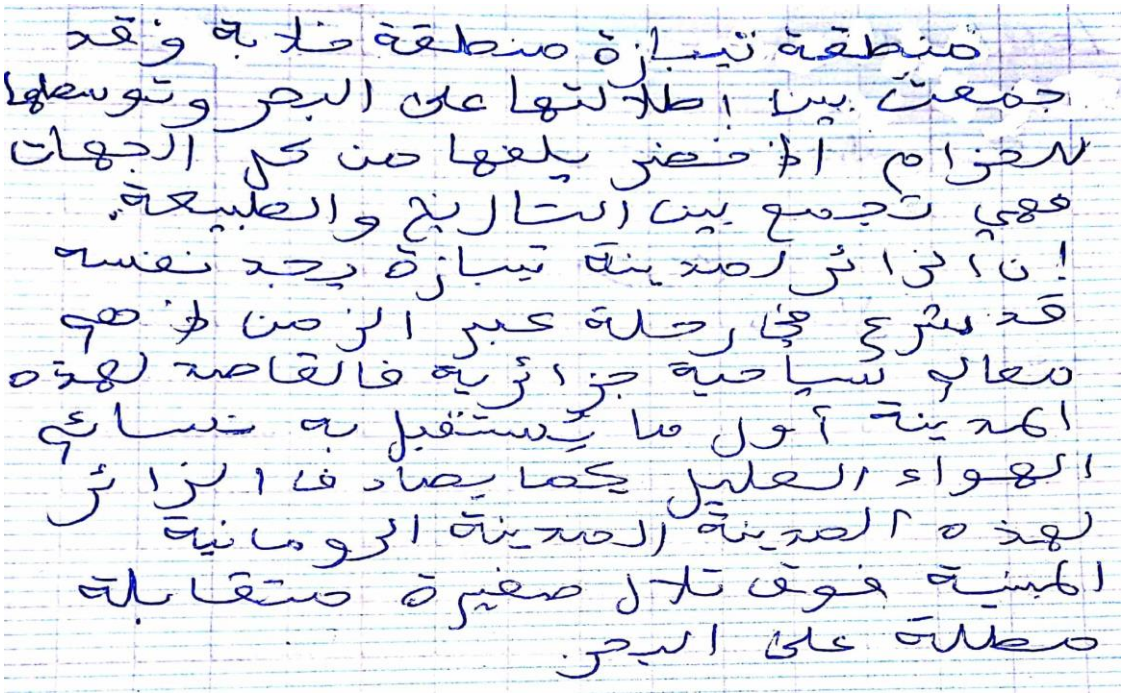


و كذا إثبات حرف العلة في المضارع المجزوم، في لفظة " لم أرى":



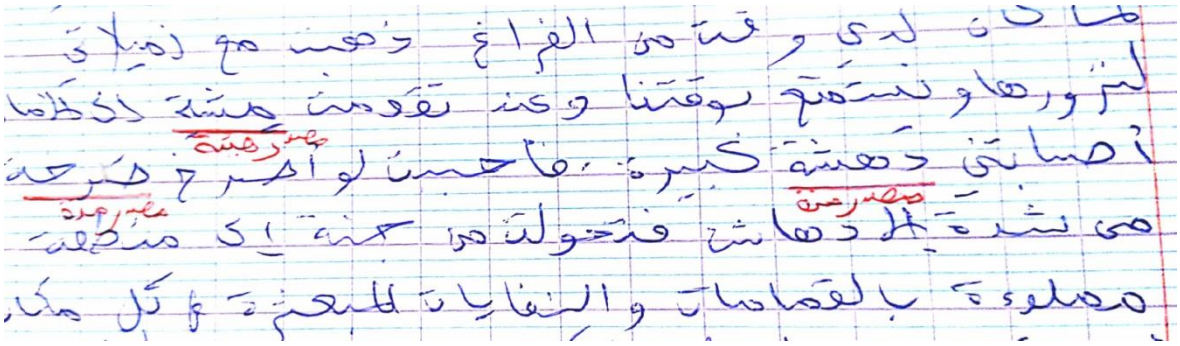
لقد لمسنا في هذه الوضعية بالذات- و التي أُطلق فيها العنان للمتعلم كي يُبدع في وصف جمال منطقة أثرية مهددة بالزوال-، ضعفا كبيرا في التعبير لدى هؤلاء التلاميذ، و فُقرًا في الرصيد اللّغوي، فقد بدت جملهم ركيكة و ألفاظهم غير دقيقة، كما جاءت نصوصهم مختصرة جدا، و أنّى للتلميذ القدرة على الكتابة السليمة بلغة لا يستعملها إلا في هذا الإطار الرسمي المعروف بالمدرسة! فالتلميذ يتعلّم لغة غريبة عن محيطه الذي يعجّ باللهجة العامية، أو اللّغة القبائلية، أو الفرنسية، كما أنّ الأساتذة أنفسهم لا يلتزمون كلّهم باستعمال اللغة الفصحى أثناء تقديم الدروس، و لعلّ كثرة المطالعة كفيل بإثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلمين، و ترقية تعبيرهم، بالإضافة إلى حرص الأساتذة على التدريس بالفصحى و تشجيع تلاميذهم على ذلك، لأنّ اللّغة تُكتسب بالممارسة.

و لا يزال المتعلّم يهمل استخدام علامات الوقف المناسبة، بالرّغم من أهميتها في توضيح المعنى المراد، فالفصل بين الجمل و الوقوف على النقطة و وضع النقطتين...إلخ، كلّها علامات تُسهّل الوصول إلى المعنى، فقد بلغت نسبة النجاح في هذا المؤشر 44.70% ،أما الذين لم ينجحوا في إدماجها، فقد قدرت نسبة الإخفاق 55.29%، مثال:



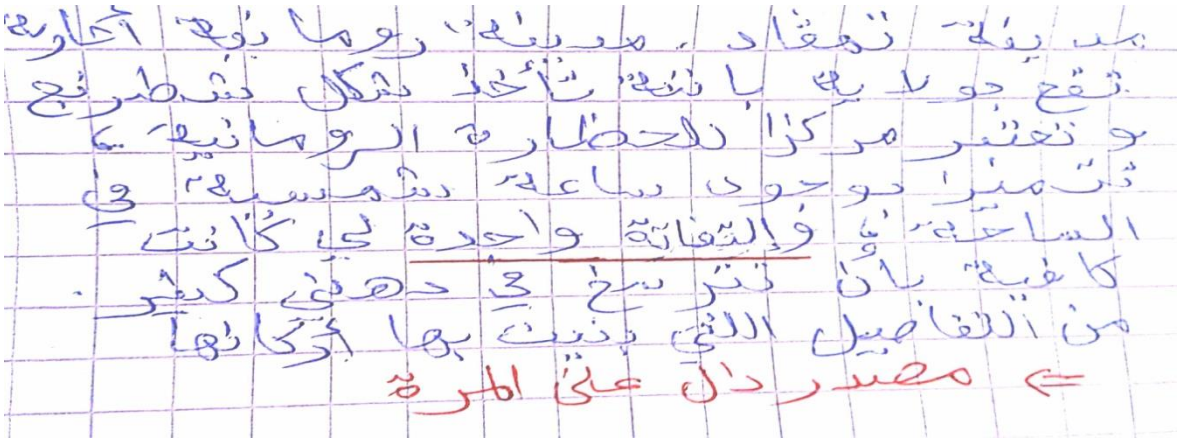
يكاد يكون نص هذا المتعلم خاليا من علامات الوقف، لذلك نلاحظ تداخل المعنى بين جمله، و تحديد المعنى إنّما يكون بوضع كل علامة في المكان المناسب، و إلا سيضيع.

أما بالنسبة لمؤشر إدماج الموارد اللغوية فقد احتلت نسبة النجاح في هذا المؤشر، و المقدرة ب 12.94%، المرتبة الثالثة في نسب نجاح مؤشرات معيار السلامة اللغوية، و من أمثلة المقاطع التي نجح أصحابها في توظيف المصدر الدال على المرة نجد:



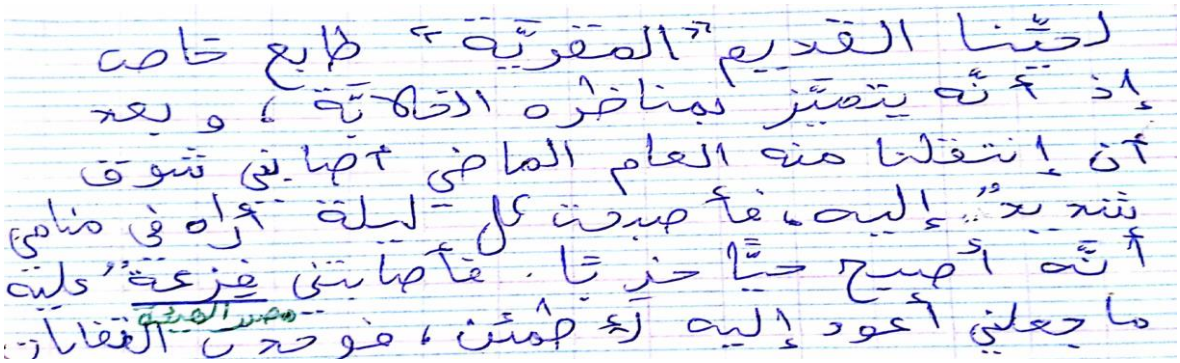
أثبت صاحب هذا المقطع تحكّمه في إدماج اسم المرّة، في قوله: "دهشةٌ"، و "صرخةً" على وزن " فَعْلَة"، و قد أوردهما بهذا الوزن، لأنّهما مشتقان من فعلين ثُلاثيّين.

و بخلاف المثال السابق، نرصد هذا المقطع الذي أخفق صاحبه في توظيف المصدر الدال على المرّة في قوله:



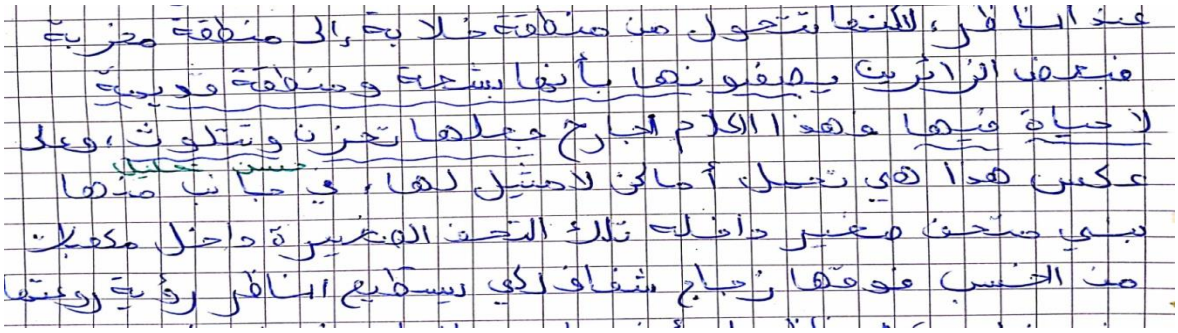
يتّضح من خلال المثال المستشهد به أنّ المتعلّم جانب الصّواب في العبارة: "التفاتة واحدة"، لأنّ اسم المرّة يكون من غير الثلاثي بزيادة تاء على مصدره: التفت(خماسي)← الالتفات← التفاتة، و هذا الصّواب دون إضافة كلمة واحدة، و التي نأتي بها لمّا يكون المصدر (سواء مشتق من الثلاثي أو من غير الثلاثي) ملحقا في الأصل بتاء، فيُذكر بعده ما يدلّ على العدد، كقولنا مثلا: زار← الزّيارة← زيارة واحدة.

و من أمثلة النّصوص التي تضمّنت المصدر الدال على الهيئة، نجد هذا المقطع:



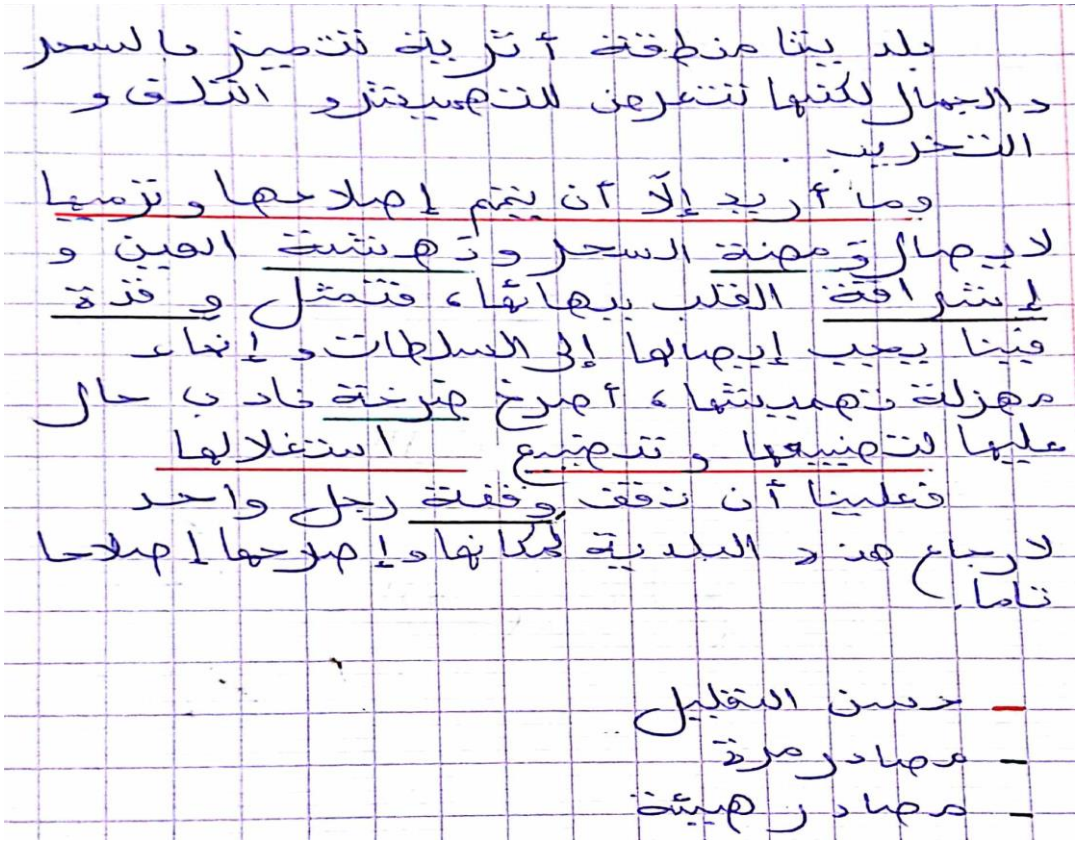
و المُلاحظ أنّ هذا المتعلّم قد تمكّن من توظيف المصدر الدالّ على الهيئة:" فِزعَةٌ"، في السّياق المناسب، و الذي جاء على وزن "فِعلة"، لأنّ فعلَه ثلاثيا(فزعَ).

بينما لم يتعرّف المتعلّم على حسن التعليل، إلّا في السنة الثانية من التعليم الثانوي*، و لم يتمكّن أغلب تلاميذ العيّنة من توظيفه في نصوصهم، و من النّصوص التي تمكّن أصحابُها من إدماجه، نجد ما قاله هذا المتعلّم:



لقد نجح هذا التلميذ في إدماج حسن التعليل، حيث أنكر السّبب الحقيقي من تلوّث المنطقة، و هو سُكّانها، و لكنّه حاول أن يأتي بتعليل طريف يتماشى مع السياق، و المتمثل في تألّمها و حزنها بسبب وصف زائريها لها بالبشاعة و القِدم، فهذا ما جعلها تتلوّث.

بينما لم يتمكّن أغلبية التلاميذ من إدماج حسن التعليل في إنشاءاتهم، و هو ما نلمسه في تعبير هذا المتعلم:



أخفق هذا المتعلم في إدماج حسن التعليل، كما هو موضّح في العبارتين:" و ما أريد إلا أن يتمّ إصلاحها و ترميمها"، و " لتضييعها و تضييع استغلالها"، و كلتاهما تدلّان على أن هذا التلميذ قد فَهِم أنّ حسن التعليل يكون لعلة، و لكنّه لم يستوعب أنّه يشترط فيه أن يخفي العلّة الحقيقية و هو ما قام بإظهاره، حيث أنّه ذكر في الجملة الأولى السبب الحقيقي الذي جعله يلفت الانتباه لهذه المنطقة، أمّا في الثانية فقد ذكر سبب صراخه و تألّمه عليها.

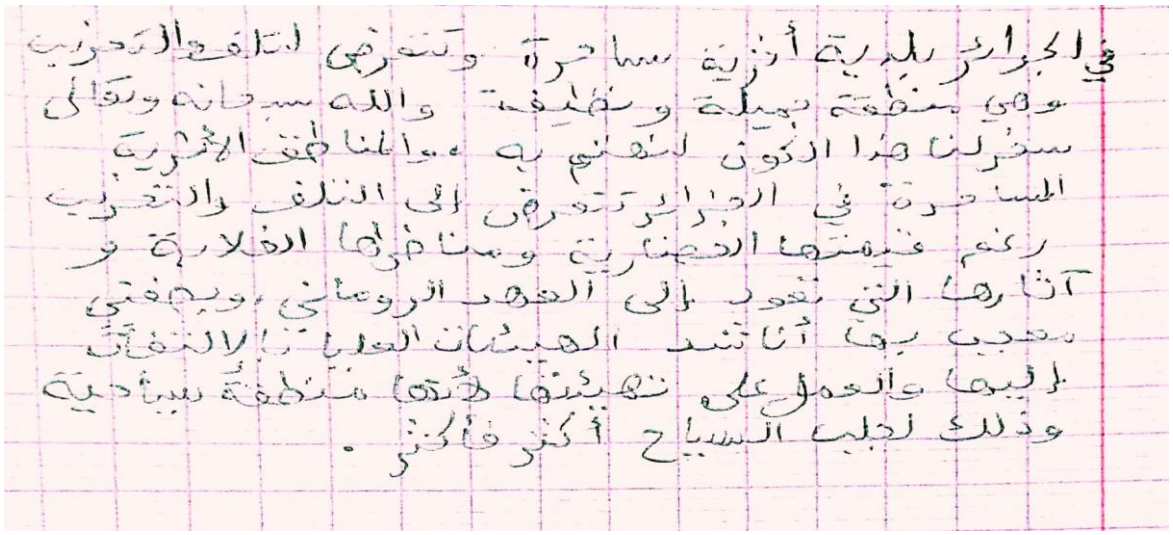
و لا غرابة في تكون نسبة إدماج حسن التعليل ضئيلة، فأغلب التلاميذ ليست لديهم القدرة على توظيف ما تعلموه في المدرسة، ذلك أن هذه المعارف - و في مختلف المواد الدراسية- نفسها التي تُقدّم لهم غير وظيفية، و لا يرون أنّها صالحة للاستعمال خارج المدرسة، لذلك يلجؤون لحفظها من أجل النّجاح فقط.

و بالتركيز على ظاهرة حسن التعليل و التي أخفق في إدماجها أكثر أفراد العينة- و غيرها من ألوان البديع: تجاهل العارف، اللّف و النشر، حسن التعليل، التقسيم ...المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي-، نلاحظ أنّها غير وظيفية و غير مرتبطة بالاستعمال الإجرائي، و هي عند المتعلم تفتقد للجانب النفعي، لأنّه لا يحتاجها في التعبير عن أفكاره و مشاعره، و لا في تواصله مع الآخرين.

و حسن التعليل، و غيره من ألوان البديع المقررة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الثانوي، غير مرتبطة بالاستعمال الإجرائي، و هي عند المتعلم تفتقد للجانب النفعي، لأنّه لا يحتاجها مستقبلا، و بالتالي فإنّ الوظيفية نادرا ما تُبنى من خلال المحتويات التي يتمّ تدريسها.

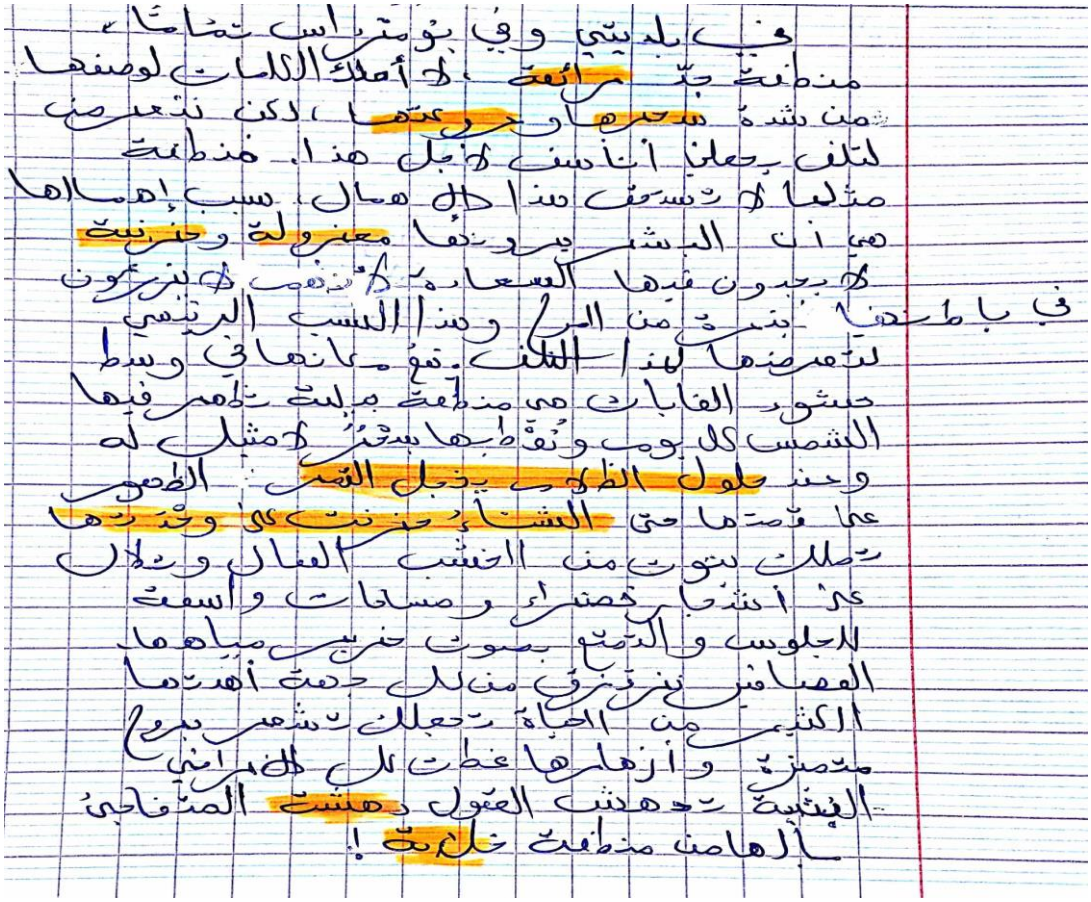
3 .عرض نتائج مؤشرات معيار الانسجام

حظي هذا المؤشر الخاص بالانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى بنسبة نجاح قدرت ب48.23%، في حين لم ينجح من هؤلاء التلاميذ ما نسبته51.76%، و من أمثلة ذلك نذكر:



حرّرَ هذا المتعلّم فقرة مقتضبة جدا، دون أن تظهر فيها ملامح الكتابة المنهجية، إذ تبدو الأفكار متداخلة مع بعضها و مكرّرة، فكثيرا ما كانت الفكرة الواحدة تتكرر في عدّة جمل، فما تحدّث عنه في السطر الأوّل هو نفسه الموجود في السطر الرابع، كما أنّه تحدث عن جمال المنطقة في السطر الثاني، و عاد إلى ذلك في السطر الخامس...، و هذا يعدّ حشوا لا فائدة منه، و لذلك جاء موضوعه ناقصا من حيث الاستهلال، و العرض السليم للأفكار، و حسن الختام.

و قد نال المؤشر المتعلّق بالقدرة على توظيف الروابط بين الجمل، على نسبة نجاح قدرت بـ 50.58%، و ذلك لحسن انتقاءهم للأدوات المناسبة، أما نسبة الإخفاق في هذا المؤشر، فقد قدّرت ب 49.41%، منها ما قاله هذا المتعلم:



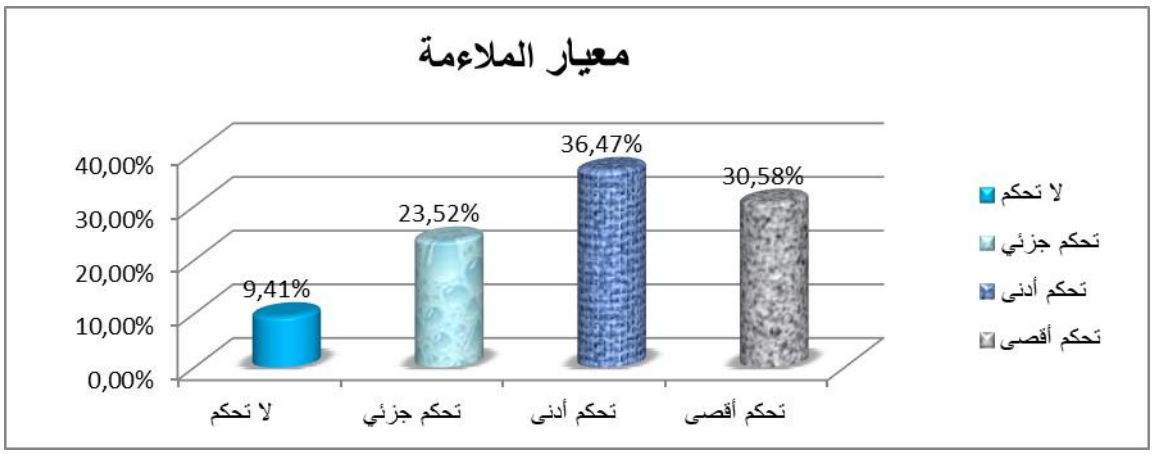
لم يبن هذا المتعلم علاقات سليمة بين الجمل، بسبب غياب أدوات الوصل التي تساعد على إقامة هذه العلاقات، فقد جاء في قوله: " لكن تتعرّض ...، منطقة مثلها ...، سبب إهمالها هي ..." ، و كان عليه أن يجعل خمسة روابط بين هذه العبارات ليستقيم المعنى، فيقول: "و لكن تعرضها للتلف يجعلني أتأسّف...، فمنطقة مثلها...، و سبب إهمالها هو ...". و هكذا فإن هذه الرّوابط تُعين المتعلّم على أن يستطرد في التعبير بجمل متناسقة، شرط أن يتخيّر كل رابطة بما يتماشى و السياق.

4. مؤشرات معيار جودة العرض

و قد راعينا في هذا المعيار أن يتصرف المتعلم تصرفا طريفا في حبكة النص، بأن يضيف عنصر الخيال كالصور البيانية مثلا، و قد تتبّعنا جميع إنشاءات المتعلّمين، و لم نعثر على أثر لهذا المؤشر، فقد قُدّرت نسبة النّجاح ب 0%، و هي نسبة تبيّن أنّ أغلب التلاميذ يعتمدون الأساليب التقريرية أكثر من الفنية الجمالية التي تفرزها البلاغة، بالرّغم من أنّ لها الدور الرئيس في جعل نصوصهم راقية و بليغة، و البلاغة كما رأينا ليست غاية مقصودة لذاتها، و إنّما جاءت لخدمة النص الأدبي بما تُضفيه من لمسات جمالية.

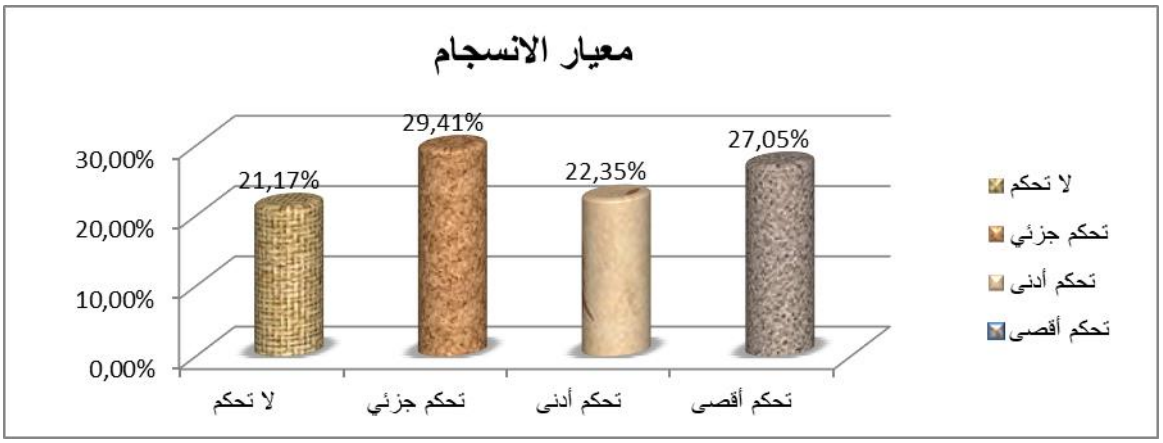
3.2 نتائج النجاح و الإخفاق في المعايير

لقد تحقّقت أعلى نسبة نجاح في معيار الملاءمة، حيث أنّها بلغت 67.05% و هي نسبة تدل على تحكّم التلاميذ في هذا المعيار، فهؤلاء تمكنوا نسبيا من كتابة موضوع يحلّ الإشكالية المطروحة أو الوضعية المطلوب التعبير عنها بنجاح .



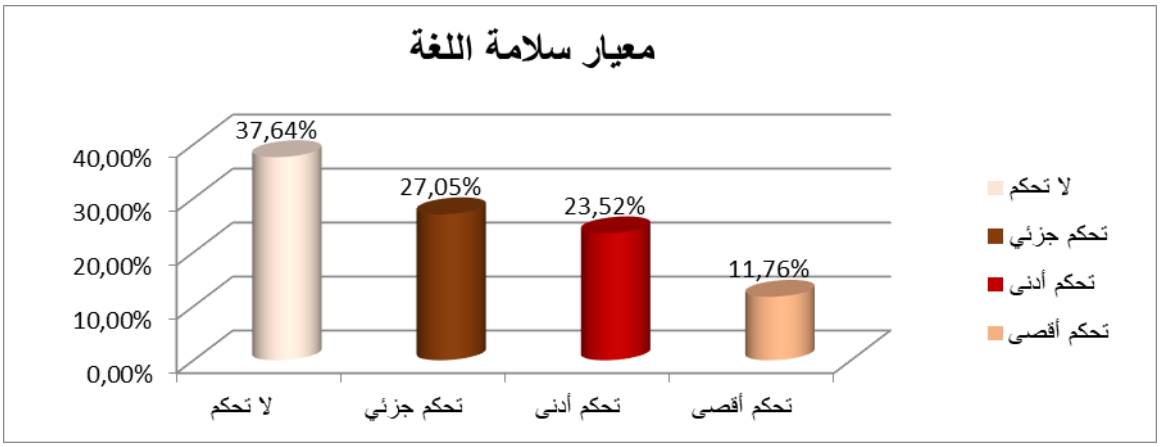
مخطط بياني لعتبات التحكم في معيار الملاءمة

لتأتي نسبة النجاح المحققة في معيار الانسجام في المرتبة الثانية ب49.41%، من يستطيعون ترتيب أفكارهم بالطريقة التي تضمن ترابط أجزاء نصوصهم بشكل منظّم و متماسك.



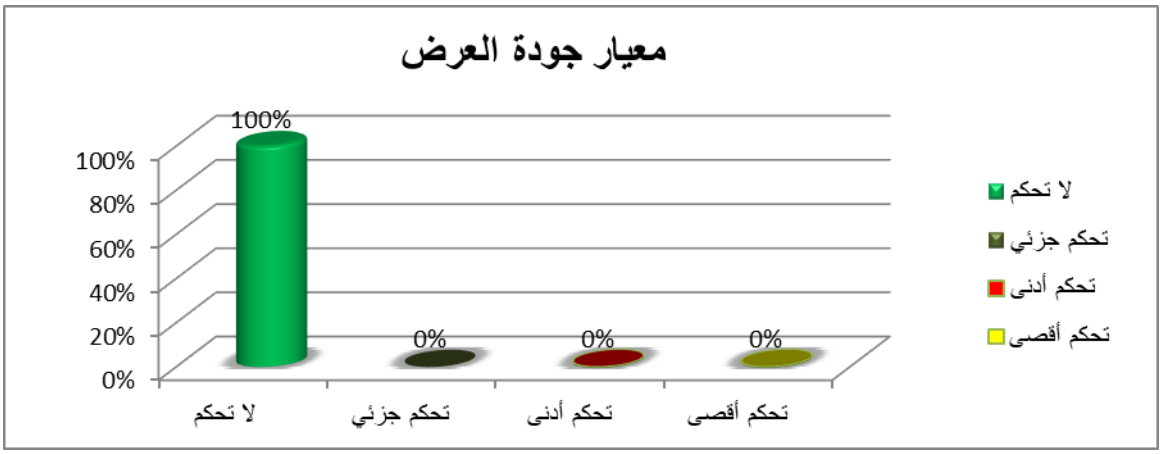
مخطط بياني لعتبات التحكم في معيار الانسجام

و تليها في المرتبة الثالثة، نسبة النّجاح المحقّقة في معيار سلامة اللغة، إذ قُدّرت ب 35.29% و هي نسبة منخفضة جدا، فكثير من التلاميذ لا يعرفون من أساسيات الإملاء ما يمكّنهم من التعبير بكلمات صحيحة عن أفكارهم و أحاسيسهم و حاجاتهم، و لا يزالون يفتقدون القدرة على إدماج المسائل اللغوية المطلوب توظيفها، في مقدّمتها الظواهر البلاغية.



مخطط بياني لعتبات التحكم في معيارسلامة اللغة

لتمثل نسبة نجاح التلاميذ في معيار "جودة العرض" أدنى نسبة، حيث قدرت ب0% فقد جاءت كتاباتهم جافة تفتقد للأثر الجمالي .



مخطط بياني لعتبات التحكم في معيارجودة العرض

إذن لقد تمكّن تلاميذ العينة من تحقيق معايير التقييم: الملاءمة، سلامة اللغة، الانسجام بنسب: **67.05%،49.41%،35.29%**، على التوالي، في حين أنهم أخفقوا في المعيار الأخير" جودة العرض" بنسبة 100%، أي نسبة النجاح قدّرت ب **0%**.

خاتمـــة

لقد أوصت الوثائق التربوية باعتماد المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى بناء المتعلم الكفء الذي بإمكانه تجنيد مكتسباته القبلية لحل وضعيات مشكلة ذات معنى بالنسبة إليه، و جعلت الوضعية الإدماجية التقويمية مرسى للتعلمات المختلفة، و لكنها لم تقدم شروحات على كيفية بنائها أو تقويمها، ما انعكس سلبا على إنتاجات التلاميذ.

و إنّ رصد آلية الإدماج في كتابات تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب- عن طريق مطالبتهم بحلّ وضعية مشكلة إدماجية أبان عن إخفاق الكثير من المتعلّمين في تجنيد التعلّمات السّابقة، و هو دليل على قلة وعيهم بضرورة الإدماج، و أيضا بالكيفية التي يحدث بها إدماج معارف سابقة في نصوص جديدة، فبالرغم من أنه حظي باهتمام في كل الوثائق التربوية، و هذا لأنه نشاط يولي المتعلم الدور الرئيس في العملية التعليمية- التعلمية، إلا أنّ هناك عوائق تحول دون تنفيذ مبدأ الإدماج على الوجه الأكمل، و عليه اقترحنا بعض التوصيات من أجل تطوير التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

- للمكتسبات القبلية للتلاميذ دور في تحديد نجاح العملية التعليمية، لذلك على المدرس الحرص على تكرير ما درّسه سابقا.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة المستمرة و توجيههم إلى الكتب و القصص و المعاجم اللغوية المناسبة لمستواهم.
- محاولة انتقاء الظواهر اللغوية التي تخدم الكفاءة التواصلية، و كذا تبسيط الدروس الصعبة و عدم الإكثار من التشعبات و التفريعات التي يكون المتعلم في غنى عنها.
- إعداد كتب مدرسية تستجيب للمقاربة الجديدة و تتضمن نصوصا مثيرة لاهتمامات التلاميذ و تناسب ميولهم.
- ضرورة الأخذ بما أفرزته المقاربة النصية التي بُنيت وفق منطق إدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو و صرف و بلاغة و غيرها من الروافد الأخرى، فينطلق المتعلم من أنشطة تلقي و التي تكون بشكل مُدمَج، لينتهي إلى إنتاج نصوص مدمجا فيها ما تلقاه من مكتسبات و موارد مختلفة.

- التقليل من عدد التلاميذ داخل القسم لكي يتسنى للأستاذ تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديث بدقة و كفاءة عالية.
- العمل على تكوين المدرسين في المقاربة بالكفاءات، و على استخدام استراتيجيات التقييم التربوي وفق هذه المقاربة في الندوات التربوية.
- ضرورة التعاون بين وزارة التربية الوطنية و وزارة التعليم العالي، حيث يتم استثمار ما تم التوصل إليه من نتائج في ميدان طرائق التدريس في تعليمية اللغة.

قائمة البيبليوغرافيا

- الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط4، 2012.
- عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات و الإدماج، المغرب، ط1، 2010.
- كزافييه روجيرس، الاشتغال بالكفايات- تقنيات بناء الوضعيات لإدماج المكتسبات- ، ترجمة: الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.
- لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم و التكوين، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2006.

- وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي – شعبة آداب -، الجزائر، 2006، ص4.
- وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين: الآداب و الفلسفة و الآداب و اللغات الأجنبية، الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية من التعليم الثانوي-شعبة آداب-"الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة"، 2013.
- Xavier Roegiers, une pédagogie de l'intégration, Deboeck : université, Bruxelles, 2000.

Romanization of Arabic Bibliography

- Taher Ouali, (2012). *al-ūḍʿīẗ al-mšklẗ al-tʿlmīẗ fī al-mqārbẗ bālkfāʾāt [The situation of the learning problem in the competency approach]* (4th Ed.), Algeria: Dar Al-Warsam.
- Omar Bisho, (2010). *dīdāktīk al-kfāīāt ū al-idmāğ [Didactic of competencies and didactic of inclusion]*, Casablanca: Annajah Aljadida Publishing House.
- Lahcen Toubi, (2006). bīdāġūğīā al-kfāīāt ū al-ʾahdāf al-āndmāğīẗ rhān ʿli ğūdẗ al-tʿlīm ū al-tkwyn *[The pedagogy of competencies and integrative goals is a bet on the quality of education and training]*, Casablanca: Annajah Aljadida Publishing House.