

جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب و العلوم الإنسانية
ظهر المهرارز - فاس



مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان
تكوين الدكتوراه: التعبيرات والأشكال الرمزية
تخصص: اللغة العربية وآدابها - لسانيات

عنوان الأطروحة

بناء الكفاية اللغوية وتقويمها وفق المقاربة بالكفايات التركيب والصرف نموذجاً

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

تحت إشراف الأستاذين:

الدكتور مصطفى بوعناني
الدكتور بنعيسى زغبوش

الطالب الباحث:

نورالدين بونتيل
ر. و. ط: 8686147996

السنة الجامعية:

1440 - 1441 هـ

2019 - 2020 م

إهداء

إلى روح والدي

إلى والدتي

إلى زوجتي وابني

إلى أشقائي وشقيقاتي

إلى جميع أفراد أسرتي

إلى كل صديقاتي وأصدقائي

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي المتواضع

كلمة شكر

أتقدم بخالص عبارات الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل:

الدكتور مصطفى بوعناني، والدكتور بنعيسى زغبوش

لما بذلاه من جهد ووقت في الإشراف على هذا البحث، ولما قدماه لي من توجيه ومساعدة، دون كلل أو من أو ملل. لقد تشرفت بإشرافهما، ونلت من علمهما، واقتديت بصبرهما، وتعلمت من تواضعهما.

لهما مني كامل التقدير والاحترام، وأسأل الله لهما دوام الصحة والعافية والتألق. الشكر موصول لكل الأساتذة الذين تتلمذت على أيديهم، ولكل أعضاء مختبر العلوم المعرفية، أساتذة وطلبة باحثين.

وأختتم بالشكر والعرفان لكل من مدّ لي يد العون وساعد على إتمام هذا البحث.

فهرس المحتويات

إهداء	
كلمة شكر	
فهرس المحتويات	3
1. مقدمة البحث	9
2. إشكالية البحث	14
3. موضوع البحث	17
4. أهمية موضوع البحث ودوافع اختياره	18
5. آفاق البحث وأهدافه	19
6. خطة البحث	20
7. المواضعات التقنية المعتمدة في الأطروحة	22
7. 1. الجداول والمبيانات:	23
7. 2. الترقيم داخل الفصول والمباحث	23
8. الإحالات البيبليوغرافية	23
9. خطاطة البحث:	25
الشق النظري الإطار النظري للأطروحة	26
الفصل الأول تعليم اللغة وتعلمها وفق المقاربة بالكفايات	27
المبحث الأول تعليم اللغة وتعلمها: من المرجعية النظرية إلى التنزيل البيداغوجي	28
تقديم	28
1. المرجعية النظرية للمقاربة بالكفايات	29
1. 1. نظرية التعلم البنائية بياجى (Piaget) والبناء النشط للذكاء	29
1. 2. النظرية السوسيوبنائية والوسيط الاجتماعي	33
2. تعلم اللغة: من التنظير المعرفي إلى بناء ديدكتيك معرفية	36
2. 1. الخصائص المعرفية لوضعيات الاكتساب اللغوي وأثارها التربوية	38
2. 2. الخصائص المعرفية لوضعيات تعلم اللغة	40
2. 3. الديدكتيك المعرفية وتعليم اللغة وتعلمها: رؤية متقاطعة لتخصصات متفاعلة	41
2. 4. محتوى الديدكتيك المعرفية للغات	42
3. تصور المختصين في ديدكتيك تعليم اللغة وتعلمها	46
4. اكتمال التصور الديدكتيكي حول تعلم اللغة	50
5. خلاصة	54

60	6. خلاصات تركيبية
60	المبحث الثاني المقاربة بالكفايات: ضبط المصطلحات وخصوصيات المفاهيم
60	تقديم
60	1. مفهوم المقاربة، والمقاربة بالكفايات
61	1. 1. الكفاءة لغة
61	1. 2. مفهوم الكفاية (Compétence) في المعاجم والكتب القديمة
62	1. 3. الفرق بين الكفاية والكفاءة لغويا
63	1. 4. مفهوم الكفاية في اللسانيات والأدبيات التربوية الحديثة
67	2. أنواع الكفايات
68	2. 1. الكفايات المستعرضة أو (الكفايات الممتدة)
68	2. 2. الكفايات الأساس
69	3. خصائص الكفاية
71	4. خلاصة تركيبية حول مفهوم الكفاية
72	5. المفاهيم المرتبطة بالكفاية
72	5. 1. الاستعداد (Aptitude) وعلاقته بالقدرة والإنجاز
73	5. 2. القدرة (Capacité) وخصائصها
76	5. 2. 1. خاصية الامتداد (transversalité)
76	5. 2. 2. خاصية التطور (Evolutivité)
78	5. 2. 3. خاصية التحول (Transformation)
78	5. 2. 4. خاصية عدم قابلية التقييم (Non évaluabilité)
79	5. 3. المهارة (Habileté) وعلاقتها بالكفاية
79	5. 4. مفهوم الإنجاز (Performance) وعلاقته بالقدرة
80	5. 5. مفهوم الوضعية- المشكلة (Situation-problème) ومركزيتها ضمن نسيج المقاربة بالكفايات
81	5. 5. 1. الوضعية- المشكلة
83	5. 5. 2. خصائص الوضعية المشكلة وعناصرها
83	6. خلاصة تركيبية
87	المبحث الثالث التدريس بالكفايات وأشكال التدبير البيداغوجي: مميزات التدريس وأدوار المدرس
87	تقديم
87	1. مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة وتعلمها
90	2. التعليم والتعلم بالمقاربة بالكفايات: بناء معرفي واستراتيجيات
92	3. المقاربة بالكفايات: مقارنة تخصصية، أم مستعرضة
93	4. مبادئ التدريس بالمقاربة بالكفايات وأهدافه

95	5. مميزات التدريس باعتماد المقاربة بالكفايات
96	6. المقاربة بالكفايات أسلوب من بين أساليب تغيير طرق التعليم والتعلم
96	7. صعوبات تطبيق منهج يعتمد بناء الكفايات وتطويرها
98	8. التدريس بالكفايات سبيل لعقلنة الفعل التعليمي-التعلمي
100	9. المقاربة بالكفايات ودور المدرس
101	9. 1. المواصفات الوظيفية للمدرس وفق منظور المقاربة بالكفايات
102	9. 2. المدرس وصيغ التدبير البيداغوجي وفق معايير المقاربة بالكفايات
105	10. أجراء استراتيجيات المقاربة بالكفايات في تعليم المهارات اللغوية وتعلمها
105	10. 1. الكفاية المعجمية قاعدة أساس لاكتساب الكفاية الصرفية- التركيبية
108	10. 2. اكتساب الكفاية الصرفية والتركيبية: من مفاهيم اللغة إلى قواعدها
110	11. خلاصات تركيبية
114	المبحث الرابع تكامل الصرف والتركيب لبناء الكفاية اللغوية وتقويمها لدى المتعلم
114	تقديم
114	1. تكامل الصرف والتركيب في بناء المعرفة بالقواعد اللغوية
116	1. 1. بعض أوجه التكامل بين الصرف والتركيب والإملاء
118	2. تكامل المستويات اللغوية: (الصرف والتركيب) لبناء كفاية التعبير الكتابي لدى المتعلم
119	2. 1. الصرف والتركيب والإملاء عناصر أساس لبناء محتوى التعبير الكتابي
120	3. درس اللغوي ضمن المنهاج الدراسي
121	3. 1. مكونات درس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي
124	3. 2. تقديم دروس التراكم والصرف في المقررات الدراسية
125	3. 2. 1. هيكلية الحصص الدراسية
125	3. 2. 2. منهجيات تدبير الدروس
128	3. 2. 3. نصوص الانطلاق
130	4. العلاقة بين المكون الصرفي والمكون التركيبي ضمن المقرر ادراسي
131	4. 1. المجرد والمزيد واللازم والمتعدي
132	4. 2. المبني للمعلوم والمبني للمجهول
133	5. خلاصة
136	الفصل الثاني التقويم التربوي من منظور المقاربة بالكفايات
137	المبحث الأول التقويم التربوي ضمن المقاربة بالكفايات: دلالات المفاهيم وتنوع الوظائف التربوية
137	تقديم
138	1. التقويم والمفاهيم المرتبطة به
138	1. 1. مفهوم التقويم

139	1. 1. 1. التقييم لغة
140	1. 1. 2. التقييم اصطلاحا
141	1. 2. التقييم البيداغوجي : (évaluation pédagogique)
143	1. 3. التقييم اللغوي
143	2. من التقييم والقياس إلى التقييم
143	2. 1. التقييم اصطلاحا
144	2. 2. القياس لغة واصطلاحا
145	3. خلاصة تركيبية حول مفاهيم: التقييم والتقييم والقياس
147	4. أهداف التقييم التربوي
148	5. أهم الأسئلة المرتبطة بالتقييم التربوي
151	6. أنواع التقييم التربوي
153	6. 1. التقييم التشخيصي (Diagnostic) ضمن المقاربة بالكفايات
157	6. 2. التقييم التكويني ضمن المقاربة بالكفايات
159	6. 2. 1. تطبيق هدف التقييم التكويني على محتوى التعلم
163	6. 3. التقييم الإجمالي (Evaluation sommative)
164	7. وظائف التقييم التربوي وأهدافه وفتراته وأدواته وتقنياته
164	7. 1. الوظائف البيداغوجية للتقييم التربوي
171	7. 2. أدوات التقييم التربوي وتقنياته
175	7. 3. تقنيات التقييم التكويني والتقييم الإجمالي
176	8. شروط التقييم البيداغوجي الهادف وخصائصه
178	9. موقع التقييم التربوي البيداغوجي ضمن نسقية المنهاج
180	10. التقييم التربوي للمنهاج وفق المقاربة بالكفايات
186	11. خلاصات
	المبحث الثاني التقييم التربوي من منظور المقاربة بالكفايات: بين التوجه الرسمي والإجراءات البيداغوجية
190	الصفية
190	تقديم
191	1. التقييم من المنظور الرسمي لوزارة التربية والتعليم
191	1. 1. التقييم والدعم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين
192	1. 2. التقييم والامتحانات في الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)
196	1. 3. 1. التقييم والدعم في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2008)
197	1. 3. 1. مراحل التقييم من منظور الدليل البيداغوجي
198	1. 4. 1. تقييم الكفاية من منظور الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2008)

198	1. 4. 1. خصائص وضعيات تقويم الكفاية من منظور الدليل البيداغوجي (2008)
201	2. التقويم من منظور المقاربة بالكفايات إجراءات منظمة ومندمجة ضمن سيرورة التعليم والتعلم
206	3. الإجراءات البيداغوجية لتقويم الكفايات في مجال التعلم "روجرس" (Rogiers, 2010)
206	3. 1. تقويم الكفاية الأساس
207	3. 2. الصعوبات المنهجية المتعلقة بتقويم الكفاية الأساس
208	3. 2. 1. على مستوى الصلاحية (La validité)
208	3. 2. 2. على مستوى الصدق (La fiabilité)
209	4. أجرة التقويم وفق المقاربة بالكفايات من منظور أهم منظري المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج
209	4. 1. تقويم الوضعيات من منظور كزافيي روجرس (2010) xavier, Rogiers
211	4. 2. تقويم الكفاية من منظور "راي" ومن معه (Rey et al, 2012)
211	4. 2. 1. معايير بناء وضعيات التقويم ومهامه
212	4. 2. 2. إجراءات بناء وضعيات التقويم
213	4. 3. التقويم من منظور "دوكيتيل" و"جيرار"
214	5. خاصيات الاختبارات وفق المقاربة بالكفايات
215	6. التقويم الإجمالي/ النهائي وتحديد قرار النجاح أو الفشل
217	7. خلاصة التقويم عبر وضعيات - مشكلة مركبة
218	8. بناء وضعية تقويم للتحقق من الكفاية اللغوية الأساس لدى المتعلم
220	8. 1. نموذج وضعية اختبارية
222	9. تصحيح الوضعية المشكلة
225	9. 1. شبكة تصحيح التعبير الكتابي وفق المعايير والمؤشرات
228	10. نموذج جذادة نمطية لإعداد حصة للتقويم والمعالجة المركزة
230	11. خلاصة
233	12. خلاصات الشق النظري
240	الشق التطبيقي
241	مدخل
242	الفصل الثالث التدبير البيداغوجي للتعليمات وتقويم الكفاية اللغوية وأثرهما في الإنتاج الكتابي للمتعلم
243	تقديم
245	المبحث الأول تشخيص تمثل المدرس للمقاربة بالكفايات من المفهوم إلى التدبير البيداغوجي لبناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم وتقويمها
245	تقديم
246	1. أداة الاستطلاع
246	1. 1. بناء الاستبيان

1. 2.	أسئلة الاستبيان العامة	247
1. 3.	الأسئلة الفرعية للاستبيان	247
1. 3. 1.	أسئلة متعلقة بالتدبير البيداغوجي	247
1. 3. 2.	أسئلة متعلقة بتقويم الكفاية اللغوية لدى المتعلم:	247
1. 4.	صدق الاستبيان	248
1. 5.	تطبيق أولي للاستبيان	249
1. 6.	الهندسة العامة للاستبيان (انظر الملحق رقم (1))	249
1. 7.	منهج الاستبيان	250
2.	المساهمون في الاستطلاع	250
3.	عرض نتائج الاستطلاع ومناقشتها	251
4.	خلاصة تركيبية	284
	المبحث الثاني الدراسة الميدانية الثانية تقويم الكفاية اللغوية لدى المتعلم من خلال الإنتاج الكتابي للاختبار المحلي الموحد للمستوى السادس (6) ابتدائي	293
	تمهيد	293
	تقديم	295
2. 1.	نوع الاختبار وأهدافه	297
2. 2.	معايير تصحيح الاختبار	297
2. 3.	صدق معايير تصحيح الاختبار	297
2. 4.	أدوات فحص الاختبارات وتصحيحها	298
2. 5.	اختيار عينة البحث	298
2. 6.	إجراءات تنظيمية	298
2. 7. 1.	تحليل مواصفات الاختبار ومناقشتها	299
2. 7. 2.	قراءة في الامتحان الموحد المحلي للمستوى السادس الابتدائي	301
2. 7. 2. 1.	على مستوى الشكل	302
2. 7. 2. 2.	على مستوى المضامين	302
2. 8.	عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها	308
2. 9.	خلاصات الدراسة الميدانية الثانية	333
	خلاصات تركيبية عامة	341
	بيبلوغرافيا	361
	الملاحق	382

1. مقدمة البحث

يتطور العالم باطراد على المستويات: التكنولوجي، والمعرفي، والتربوي؛ وباعتبار المدرسة المغربية ركنا أساسا في النظام التربوي، ودعامة رئيسة في تطور المجتمع، فإنها ملزمة بمواكبة هذا التطور وتحديث أساليبها التربوية وفق الأدوار المنوطة بها، بغية تحقيق أهداف التنمية المستدامة، من خلال الاستثمار في العنصر البشري الذي يعد النواة الحقيقية لكل مشاريع التنمية، والمحرك الرئيس لكل أسبابها وعواملها. لقد أصبحت المدرسة بموجب ذلك، تواجه متطلبات مجتمعية مستجدة، تحتم عليها الاضطلاع بوظائف تجمع بين الاستجابة لحاجيات الأفراد داخل المجتمع، وحاجيات المجتمع نفسه؛ أي تقليص المسافة بين المشروع التربوي والمشروع المجتمعي في أبعاده المختلفة؛ بدءا بتحديد تصور واضح ودقيق حول علاقة المدرسة بالمعرفة، ثم علاقتها بالمجتمع، وانتهاء إلى تحديد طبيعة المعرفة التي تخدم المشروع المجتمعي. ولن يتحقق لها ذلك، إلا إذا كانت في مستوى منح المتعلم تكوينا ذا جودة عالية؛ يكسبه الموارد الضرورية، ويطور قدراته المعرفية، ومهاراته الوظيفية، بشكل يجعله قادرا على الانخراط في عالم المعرفة، والمساهمة بفعالية في تطوير المشروع المجتمعي.

ونظرا للدور المحوري للوسيط البيداغوجي في تنفيذ المنهاج الدراسي، وإكساب المتعلم المعارف والخبرات والقيم اللازمة، وتتبع تحصيله وتطوير أدائه، فإن إعداد المدرس إعدادا مهنيا محكما، يجب أن يشكل أولى انشغالات المنظومة التعليمية، بدءا بتطوير برامج تكوينه لمواكبة مستجدات مهمة التدريس بكفاءة وفعالية، وفق آليات تلبي حاجياته وتحسينها، وتؤهله لتحقيق النقلة النوعية من المعرفة العالمية إلى المعرفة المدرسية؛ معرفة بيداغوجية تعقلن التصرف في أدوات النقل المعرفي المدرسية، الممثلة في المناهج والمقررات المدرسية، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وغيرها. لكي يتجاوز الدور النمطي الذي ورثه عن مدرسيه، وترسخ في ذهنه عبر مساره التعليمي، الكامن في شحن ذهن المتعلم بمحتوى كراسات جاهزة سلفا، واعتماد مناهج أثبتت محدوديتها، وتكريس طرق تدبير لم تعد تسير تطور مسارات التعليم والتعلم بل وتشكل أحيانا عائقا بين المعرفة والمتعلم.

يقتضي الأمر إذن تجويد التعليم والتعلم؛ وهي غاية لا يمكن تحقيقها إلا باعتماد برامج تكوينية فعالة، ومناهج تربوية تتميز بالتخطيط العلمي، والتدبير العقلاني، والتقويم البناء والواقعي، مؤسسة على نتائج الدراسات والبحوث الميدانية، المجلية للصعوبات الحقيقية التي يواجهها المدرس في عمله، والمتعلم في فصله الدراسي. لأن الجودة رهينة بإكساب المدرس والمتعلم، على حد سواء، كفايات تبلور قدرتهما على الجمع بين المعرفة (Savoir)، والمهارات (Savoir faire)، والمواقف (savoir être)، وتجسد كفاءتهما في الجمع بين المعرفة النظرية والمعرفة الميدانية.

ومما لا شك فيه، أن المنظومة التربوية أصبحت تقرر بأن المدرسة المغربية كانت، ولا تزال تعاني من اختلالات مزمنة، وأخرى مستحدثة؛ رصدتها الهيئات الدولية المختصة (البنك الدولي، 2008)، كما أقرت بها تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2008) حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، مبينة أن هناك تدنيا كبيرا في مستوى جودة التعلم، وتراجعا ملموسا في القدرة التنافسية المعرفية لدى التلميذ المغربي. فباستثناء بعض المؤسسات ذات الامتياز، لم تستطع المدرسة المغربية توفير تعليم بمعايير الجودة المطلوبة، وهو ما يؤدي إلى الانقطاع المدرسي بسبب الفشل الدراسي لما يقارب 200 ألف تلميذ سنويا، وإلى نسبة تكرار بلغت 17% في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ومن الصعب إرجاع السبب في ذلك إلى عوامل شخصية تتعلق بقدرات الطفل الذهنية، أو بوضعيته الأسرية والاجتماعية. وهو وضع تعليمي، أكدته التقرير الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم (2014)، حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2013)، مسجلا محدودية المردودية الداخلية للمدرسة والتي تتجلى في:

- ضعف التمكن من اللغات والمعارف والكفايات والقيم؛
 - محدودية نجاعة الفاعلين التربويين وما يعانیه التكوين الأساس والمستمر من نقائص؛
 - استمرار الهدر المدرسي والمهني والجامعي؛
 - الولوج المحدود للتعلم عبر التكنولوجيات التربوية؛
 - ضعف المردودية الكمية والنوعية للبحث العلمي؛
 - التردد في معالجة الإشكاليات العرضانية، لاسيما مسألة تعلم اللغات ولغات التدريس.
- والملاحظ، حسب برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، (2009)، أن هذه النتائج سلبية بالرغم من الموارد المهمة المخصصة للتربية والتكوين، والتي تناهز (27%) من الميزانية العامة للدولة (سنوات: 2002-2005)، ولا تعكس الجهود المبذولة للرفع من معدل تدرس الأطفال المتروحة أعمارهم ما بين (6 و11) سنة من (52,4%)، إلى (90,5%) على المستوى الوطني، وتضاعف بثلاث مرات بالوسط القروي، وبأربع مرات لدى الفتيات بالوسط نفسه، لتصل النسبة في التعليم الابتدائي من (66%) إلى (89%) حسب (المنذوبية السامية للتخطيط، 2010)؛ وهي معطيات تؤكد بالأرقام أن النتائج المحصلة لا ترقى إلى مستوى الكلفة المادية والمعنوية المبذولة، ولا تستجيب لانتظارات المجتمع. إلا أن الأسباب تبقى متعددة، يتداخل فيها السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي على حد سواء.

لقد تعددت الانتقادات الموجهة إلى النظام التربوي التعليمي بالمغرب، خصوصا البرامج والمقررات الدراسية، ومنهجيات تنفيذ هذه البرامج. ويمكن التأكد من ذلك بالرجوع إلى الدراسات الدولية لتقويم التحصيل الدراسي مثل برنامج التقويم بيرلس (Pirls, 2007)، الذي تكمن أهميته في تتبع التطور

الحاصل في مجال التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وقياس أثر السياسة التربوية على التحصيل الدراسي، حيث صنف تقويم أداء المتعلمين والمتعلمات المغربية في مجال القراءة في الرتبة ما قبل الأخيرة بمعدل 323 نقطة، وهي نتيجة دون المعدل الدولي الذي يبلغ (500 نقطة). أكثر من ذلك، تراجع تصنيف المغرب إلى الرتبة الأخيرة وفق نفس التقييمات بحصول تلاميذه على 310 نقطة، أي بفارق سالب يبلغ (190 نقطة) عن المعدل الدولي.

أما التقييمات التي أجريت على المستوى الوطني، فإن نتائج التحصيل الدراسي وفق التقويم الذي أنجزه "البرنامج الوطني لتقويم التعلّيمات: PNEA"، بإشراف المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2008)، كشفت عن ضعف واضح لدى المتعلم في اللغتين العربية والفرنسية، وفي المهارات القرائية التي تشكل مكونا أساسيا في التمكن اللغوي. ولعل ذلك يعود إلى أسباب عديدة، نذكر منها تضخم البرامج وافتقارها للدلالة والأهمية بالنسبة للتلميذ، حسب التقرير التركيبي لنتائج التحصيل الدراسي للبرنامج الوطني لتقويم التعلّيمات.

لقد طالت الانتقادات حشو المقررات بمضامين لا قيمة لها، وعابت وظائفها غير المنسجمة مع متطلبات الفئات المستهدفة، كما حلت أخرى بعض المناهج والبيداغوجيات، ونعتت آليات تدبيرها بالعقم وعدم الفاعلية، مسجلة عدم استناد التقويم البيداغوجي لمرجعية علمية محددة وواضحة، مما يفضي إلى تدابير تقويم عشوائية، تؤدي غالبا إلى إصدار أحكام عامة، وأحيانا قرارات تؤثر سلبا على سيرورة النظام التعليمي ككل. وهو الأمر الذي جعل (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999: 47) في وثيقة الداعية للرفع من جودة التربية والتكوين يدعو إلى "ضرورة مراجعة المكونات البيداغوجية لسيرورات التربية والتكوين لأجل تحقيق غايتين: تهم الأولى الإرساء التدريجي للنظام التربوي الجديد لأسلاك التربية والتكوين، وفق ما جاء في الدعامة الرابعة من الميثاق الوطني، وتتعلق الثانية بإدخال تحسينات جوهرية ترفع جودة التعليم في جميع مستوياته؛ وتشمل هذه المراجعة، بصفة خاصة، البرامج والمناهج، والكتب والمراجع المدرسية، والجداول الزمنية والإيقاعات الدراسية، وتقويم أنواع التعلم وتوجيه المتعلمين.

يقتضي ما سبق، معرفة القضايا في أصولها، بدءا بالتصور الذي تنبني عليه المحتويات ومنهجيات إرسائها وتدبيرها، وانتهاء عند أشكال التقويم المعتمدة، ومدى ملائمة كل نوع من هذه التقييمات لأي محتوى، وذلك من خلال التحليل والتمحيص والمقارنة واستحضار النتائج، بغية الوقوف على مكامن القوة والضعف التي تسم تدبير مكتسبات المتعلم وتقويمها، والمساهمة في إعادة بناء التصورات على أسس معرفية ولغوية وبيداغوجية صحيحة. لذلك، ستتأسس المرجعية النظرية للبحث على مفاهيم التربية المعرفية، انسجاما مع ما تقتضيه فلسفة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ضمن الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) والتي تنطلق، نظريا، من المقاربات المعاصرة، لوضع لبنات جديدة لإصلاح التربية

والتكوين، ومن المقاربة بالكفايات التي تنهل ممارستها البيداغوجية من مقاربة علم النفس المعرفي التي تستحضر تنوع قدرات المتعلم واختلافها وقابليتها للتطور.

وسعيا وراء المساهمة في إيجاد حلول لبعض هذه المشاكل وغيرها من المعوقات، وإعطاء نفس جديد لإصلاح مسارات التربية والتكوين، أصبحت المنظومة التربوية تعمل جاهدة على تطوير أساليب تدخلها، وتحديثها، وهو ما يفسر اتجاه المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2015) نحو إرساء رؤية استراتيجية للإصلاح، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. ومن بين تجليات هذا الاختيار، انفتاحها على مقاربات جديدة، وتركيزها على تفعيل العمل بالمقاربة بالكفايات، التي باتت تعتبر من أبرز الاتجاهات السائدة في مجال إعداد البرامج التربوية والتدريسية في النظم التربوية الحديثة، تربويا وتعليميا، باعتبارها تتأسس على مبدأ الارتقاء بمستوى الأداءات التعليمية والتعلمية داخل الفصل الدراسي، كما تعتبر المحيط الخارجي امتدادا تطبيقيا لها، ومجالا تصريفيا للتعلم، في إطار ربط المدرسة (المعرفة)، بالمحيط (الواقع الاجتماعي، والمهني...)، وذلك من خلال اعتمادها على أحدث نظريات التعلم الواعية بأهمية التعلم الذاتي، وفاعلية تزويد المتعلم بمهارات التعلم. وعلى أساسها، وضع الإصلاح البيداغوجي الرامي إلى تصحيح مخلفات مسار التدريس بالأهداف الذي طالما نحا بالفعل التربوي منحى آليا وعموديا، وركز على المضامين، متجاوزا دور المتعلم باعتباره حلقة أساسا ضمن الثالوث البيداغوجي، وما يقتضيه من مراعاة لشخصيته، وحدود استعداده وإمكاناته وقدراته وميولاته، وللغوارق الفردية بين المتعلمين داخل الفصل الواحد.

بناء على ما سبق، نروم من خلال هذا البحث تسليط الضوء على المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة المغربية، في نهاية المرحلة الابتدائية، انطلاقا من رؤية تحليلية نلامس من خلالها الموضوع من زاوية العلاقات التي تربط المنهج بالمحتوى، والتساؤل عن مسارات تطور الدرس اللغوي العربي ومدى مواكبته لتطلعات مختلف الاتجاهات البيداغوجية، واللسانية الحديثة؛ وهو ما يفرض الإجابة عن عديد من الأسئلة، لعل أهمها:

- ما مدى استثمار المنهاج الدراسي للاستراتيجيات، والبيداغوجيات المتنوعة والفعالة في تقديم الدرس اللغوي؟

- كيف نتصور الكفاية اللغوية؟ وما تصور المنهاج لها؟

- ما حدود تطبيق هذا التصور في الكتاب المدرسي، وفي الفصل الدراسي؟

- ما مدى فاعلية آليات التقويم التي توظفها المناهج لرصد مكامن التعثرات من أجل استثمارها في إنماء الكفاية اللغوية لدى المتعلم؟

- هل نحن إزاء مقارنة بالكفايات للغة العربية على مستوى التنظير والتطبيق، أم أن الخطاب النظري يبقى حبيس مقدمات ومداخل الدلائل البيداغوجية، والمخططات "سرمدية المدى"، دون أن يجد سبيلا لتفاصيل المقررات المدرسية ومحتوياتها، وحيثيات الممارسة الفعلية؟

مؤكد أن مساحة الإجابة عن هذه الأسئلة وأخرى عديدة، تفوق بكثير حدود ما يتيح لنا مقام القول، نظرا لتشابك المسارات المتحركة في "السياسات" التعليمية ببلادنا، وصعوبات تقليص الهوة الكبيرة بين ما تنشده بلوغه، وما تستطيع تنفيذه على أرض الواقع، وبين التنظير والتطبيق.

وبالرغم مما سبق، فإن ذلك لن يثينا، كمارسين في الحقل التربوي، عن خوض غمار التجربة، خاصة أن الأمر يتعلق في الوقت نفسه بالحرص على الاستمرار في تكويننا الذاتي والمستمر، ومواكبة مستجدات الحقل التربوي، وتحيين مكتسباتنا المعرفية، وتحديث أساليب تدبيرنا البيداغوجي، وتصحيحها، وعيا منا بأن مسؤوليات التصحيح والتغيير والتجديد، من ضمن مسؤوليتنا كأفراد، وأن رهان إصلاح المنظومة التعليمية رهان موضوعي، ذو أولوية، مادامت "منظومة التربية والتكوين في أي مجتمع، تعد من بين القاطرات الكبرى لمشاريع التنمية المستدامة، من خلال تأهيل الرأسمال البشري الذي يمثل الدعامات الأساس لكل نهوض اقتصادي، واجتماعي، وتنمية بشرية" (الجابري، 1991: 13)، وأن أي حديث عن إصلاح منظومة التعليم لابد أن يقترن بالمرهنة على عنصر الجودة، خاصة ما يتعلق بتأهيل العنصر البشري ليكون قادرا، ليس فقط على الاندماج داخل المحيط السوسيوثقافي والاقتصادي، بل يتعداه إلى الانخراط في عملية الخلق، والإنتاج، والإبداع. بمعنى "تمكين المتعلم من كفايات تؤهله لمسايرة مجتمع المعرفة، وتجعله فاعلا اجتماعيا متشبعا بالقيم الأخلاقية، والروحية، وقيم المواطنة الإيجابية في بعديها المحلي والكوني" (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999: 16).

وإذا كنا نعتبر المقاربة بالكفايات بديلا مقترحا، فلأننا مقتنعون من كونها مقاربة كفيلة بإعادة الاعتبار للمتعليم كفاعل أساس في بناء تعلماته، وتوظيف طاقته، وإعمال قدراته ومهاراته، وتحليل مضمون المادة العلمية المقترحة عليه، لاختيار المسارات التي تتلاءم وكيفية استيعابه للمعرفة، وفق ما يناسب خصوصياته الفردية. تبرير ذلك، هو أن المقاربة بالكفايات مقارنة معرفية بامتياز، ومنفتحة بما يكفي لتمتص مفاهيمها من مبادئ علم النفس المعرفي، وتتهل من مختلف النظريات التربوية بما يخدم جوانب إعمال الذهن، وعقلنة مسارات التعلم، واستحضار فاعلية المتعلم. كما يقتضي تطبيقها اقتفاء خطى الأنشطة المعرفية، المتمثلة في البيداغوجيات المترجمة لنهج الكفايات، وأهمها: بيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الوضعيات، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا المشروع، وأخرى عديدة، باعتبارها بيداغوجيات توظف مجموعة من الآليات الإجرائية، والنماذج التطبيقية، لتحقيق الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

ويأتي هذا البحث في سياق محاولة ربط البحث العلمي الجامعي، بالممارسة التربوية بالمدرسة المغربية، وجعل الواقع التربوي ضمن مجالات اهتماماته، خدمة للتكوين والتدريس معا. وضمانا للاستفادة منه في تطوير

أساليب التدريس وطرقه. خاصة أن الحديث بات صريحا حول ضرورة إعادة البرامج والمقررات الدراسية وفق منظور جديد، يبدأ بإعادة النظر في آليات تطبيق المقاربة بالكفايات، التي تظل لحد الآن خيارا استراتيجيا، وتصحيح مسارات عديدة أثبتت أخطاء واضحة في فهم هذه المقاربة، وتطبيقها. وذلك بهدف الارتقاء صوب جودة التعليم والتعلم.

نشير في الأخير إلى ملاحظة أساسية، مفادها أننا إزاء دراسة تهم الجانب اللغوي في علاقته بالعملية التعليمية التعليمية؛ ومعناه، أن البعد اللساني يشكل أحد المرتكزات الأساس، إلى جانب الانفتاح على بيداغوجيات التدريس الحديثة، التي أثبتت فعاليتها من خلال التجارب الدولية، لنصبح ضمن مقاربة معرفية، تعالج الموضوع من خلال ثلاثة أبعاد مختلفة، لكنها متكاملة؛ ممثلة في اللسانيات التطبيقية، وعلم النفس التربوي، والديداكتيك المعرفية. وهو ما يوفر للممارسة البحثية في المجال البيداغوجي مجالا نظريا واسعا، ويجعلها أكثر انفتاحا على مختلف القضايا المعرفية المتصلة بعملية التعليم والتعلم، في إطار معالجة طرق اشتغال الديداكتيك المعرفية للغات في تعليم اللغة وتعلمها، وما يتطلبه تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم من قدرة المدرس على التوفيق بين المحتوى المعرفي المقدم للمتعلم، والبيداغوجيات التي يعتمدها في إرساء الموارد. وما يتطلبه تقويم المكتسبات من معرفة مركبة، تجمع بين الأبعاد المعرفية والبيداغوجية، والديداكتيكية التي تؤطر تدريس الدرس اللغوي.

2. إشكالية البحث

تندرج إشكالية بحثنا ضمن المساعي العلمية الرامية إلى دراسة تعلم اللغة وتعليمها، خدمة للتعليم المدرسي عامة، وتطويرا للدرس اللغوي العربي على وجه الخصوص. أما تركيزنا على دراسة المستويين اللغويين: الصرف والتركيب، فنابع من الدور المركزي الذي يضطلع به هذان المكونان في بناء الكفاية اللغوية بأبعادها التواصلية لدى المتعلم.

وينطلق تصورنا من اعتبار اللغة كلا لا يتجزأ إلا لضرورات منهجية، وأن تحقيق الكفاية اللغوية لدى المتعلم بالمرحلة الابتدائية من التعليم، يقتضي تدبيرا منهجيا وتقويما موضوعيا، يراعيان تكامل مستويات الدرس اللغوي في بناء الكفاية اللغوية وتقويمها. وهو تصور نروم من خلاله تجاوز منهجيات تعليم اللغة باعتبارها فروعاً منفصلة، لكل فرع غايته المستقلة، ونؤسس عبره لفكرة منبثقة عن وظيفية اللغة، تتعدى تكامل المستويات اللغوية، إلى تكامل مهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، بهدف رفع العزلة عن مكونات اللغة العربية، وتقليص المسافة بين اللغة العربية والمواد المدرسة بها.

والملاحظ، إنه على الرغم من أهمية تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، التي تعد مرحلة بناء شخصية المتعلم، فإن واقع تعليمها وتعلمها يزخر بالعديد من المشكلات، مردها إلى مناهج اللغة العربية بالمفهوم الواسع للمناهج المدرسي، ممثلا على الخصوص، في محتوى المقررات المدرسية، وطرق

التدريس، وأشكال التقويم المعتمدة؛ حيث المضامين جافة ولا تتصل بواقع المتعلم واهتماماته، والمدرس بعيد عن تطبيق الطرق والبيداغوجيات الحديثة تدبيرا وتقويما، والمنهاج متعارض مع أساسيات المادة العلمية، ومتطلبات المتعلم، وحاجيات المجتمع، ومقاربات بيداغوجية تأكدت محدوديتها. لذلك، تأسس إصلاح المنظومة التعليمية بالمغرب في جانبه البيداغوجي على تبني المقاربة بالكفايات كمقاربة بديلة، أثبتت فعاليتها في تجارب الدول المتقدمة، بهدف تطوير البرامج والمناهج وكل ما يتصل بهما من آليات التصريف البيداغوجي داخل فصول المدرسة الابتدائية المغربية؛ إلا أن النتائج المحصلة، لم ترق إلى تحقيق الأهداف المنتظرة، باعتراف الجهات الرسمية، وتأكيد من الدراسات الوطنية والدولية. وهو ما يدعونا إلى التساؤل حول الأسباب الحقيقية الكامنة وراء المشكل، مركزين على التصريف البيداغوجي لتدريس الدرس اللغوي، في شقيه الأساسيين: بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وتقويمها.

وإذا كانت المعطيات الرسمية تبين أن التلميذ "يستفيد من (1615) ساعة من تعلم اللغة العربية على امتداد التعليم الإلزامي" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2008). وهو ما يفيد نظريا أن يكون، بالمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي (السنة 6)، قد اكتسب قدرة على توظيف الكفايات اللغوية في وضعيات تعبيرية مختلفة، ممثلة في قدرته على أن "ينتج شفويا/ كتابيا في وضعية تواصلية دالة نصا سرديا و/ أو وصفيا و/ أو حواريا من عشر جمل... موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في النطق والأداء المعبر، وفي التراكيب، والصرف والتحويل، وفي الإملاء..." (مديرية المناهج، 2011)، فإن الواقع يبين العكس، "فجودة التعلّات الأساس: القراءة، والكتابة، والحساب، والتحكم اللغوي... تظل محدودة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمكنون من البقاء في المنظومة، مع نسبة هامة من التلاميذ الذين لا يتقنون اللغة العربية" (تقرير المجلس الأعلى للتعليم، 2008). وهو ما يفسر أيضا شكوى مدرسي اللغة العربية في المدرسة الابتدائية من ضعف تلاميذهم في التعبير الكتابي، ومن صعوبة استعمال لغة تعبر بوضوح عن أفكارهم. ومعنى ذلك، وجود مشكل في تعليم اللغة العربية وتعلمها. وهو مشكل قد يكون مركبا، ومرتبطا بقضايا يصعب حصرها، تتوزع بين عدم ملائمة المناهج للفئات المستهدفة، وضعف التكوين المستمر، وهشاشة البنيات التحتية، وتراكم مبادرات الإصلاح المتسارعة، وغيرها. إلا أننا نوجه اهتمام بحثنا، نحو القضايا المرتبطة أساسا بأساليب التدبير البيداغوجي للدرس اللغوي وطرق تقويم الكفاية اللغوية.

ارتباطا بما سبق، ورغبة منا في كشف أوجه الواقع المتناقض بين كثرة ساعات تعلم اللغة العربية، وتدني مستواها لدى المتعلمين، عمدنا إلى البحث عن مكامن الخلل في تطبيق المدرس لآليات المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي، وطبيعة الصعوبات التي تواجهه، وتقصي أسباب تعثر تلاميذ الصف السادس في التعبير الكتابي بالوقوف على نوعية الأخطاء التي يرتكبونها تركيبيا، وصرفيا، وإملائيا، من خلال دراستنا بشقيها: النظري والتطبيقي. وذلك، للجواب عن الأسئلة التالية: هل تتصل

معيقات تحسين المهارات اللغوية باللغة ذاتها؟ أم بقواعدها؟ أم بطرق تدريسها؟ أم بطرق التقويم المعتمدة في تقويم الكفايات اللغوية؟

من هذا المنطلق سوف نحاول مقارنة إشكالية بحثنا المؤسسة على مساءلة بيداغوجيا تدريس الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية، مركزين على معالجة طرق تدبير الدرس اللغوي وتقويمه بالمستوى السادس ابتدائي، انطلاقا من سؤال محوري مركب، هو: هل تستجيب طرق التدبير البيداغوجي، وأشكال التقويم التربوي المعتمدة بالمدرسة المغربية لطروحات المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي؟ وما أثرها في تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم؟ وهما سؤالان تتفرع عنهما تساؤلات فرعية، نصوغ أهمها كما يلي:

- هل يعكس المنهاج المعتمد، وتصريفه البيداغوجي من قبل المدرس فهما صحيحا للمقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي؟

- هل تتصل صعوبات تعلم اللغة العربية بروح المقاربة بالكفايات أم بطرق أجرائها؟

- هل يراعي التصور المعتمد في إرساء الثوابت البيداغوجية لبرنامج اللغة العربية تكامل إرساء الموارد مع التقويم في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم؟

- ما مدى ملائمة التقويم التربوي المعتمد، لنوعية المعارف اللغوية المقدمة والكفايات المراد إرساؤها لدى تلميذ المستوى السادس ابتدائي؟

- هل يرجع ضعف المردودية اللغوية لدى المتعلم إلى خلل في إرساء الموارد، أم لصعوبات في تنفيذ آليات تقويم الكفاية اللغوية؟

- هل تستهدف أشكال التقويم المتبعة قياس تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم أم تقيس المعلومات مجزأة ومنفصلة؟

- لماذا يتطلب تقويم الكفاية اللغوية لدى المتعلم، فهما مدمجا لصيغ التدبير البيداغوجي في شقيه المرتبطين بإرساء الموارد من جهة، وتقويمها من جهة ثانية؟

إن البحث عن إجابات نظرية وتطبيقية لهذه التساؤلات، وما يمكن أن يتفرع عنها من قضايا مرتبطة أساسا بأساليب تدريس الظواهر اللغوية لعلوم الصرف والتركيب بالمرحلة الابتدائية، وبطرق تقويمها، هو ما سيشكل مسار بحثنا، سعيا وراء تشخيص العوائق الحقيقية، الكامنة وراء صعوبات تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم بالمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي وطرق تقويمها.

3. موضوع البحث

ينطلق موضوع البحث من اعتبار الكفاية اللغوية مستوى متقدما من إتقان اللغة العربية تعبيراً وقرأة وكتابة وفهماً، والجودة في استعمالها ضمن سياقات تواصلية مختلفة، وهي كفاية تساهم في بنائها محتويات الدرس اللغوي، الذي يعتبر مكوناً أساساً ضمن مكونات اللغة العربية، يتعلم المتعلم من خلاله القواعد اللغوية بشكل صريح، انطلاقاً من نص لغوي مرتبط بالمجال، يتم التعامل معه على مستويين: مستوى معالجة النص قراءة وفهماً، ومستوى اكتشاف الأنظمة الأسلوبية والتركيبية والصرفية والإملائية، واستثمارها شفها وكتابياً.

لذلك، يعتمد فهم محتويات مكون الدرس اللغوي على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والاستنتاج؛ وهي عمليات عقلية تحتاج إلى نضج فكري، قادر على التعامل مع تجريدية القواعد اللغوية.

أما تقويم الكفاية اللغوية، فثلاثي الأبعاد؛ تشخيصي وتكويني وإجمالي، يركز على المستويين اللغويين الأساس: الصرف والتركيب، اللذين يشكلان محتوى الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية، وهو تقويم يتعدى قياس كم القواعد اللغوية التي تعلمها المتعلم، إلى تقييم القدرة على توظيفها ضمن سياقات دالة، يجسدها التعبير الكتابي/الإنشاء باعتباره وضعية تواصلية، يوظف المتعلم فيها مكتسباته من الدرس اللغوي ضمن أنساق لغوية مرتبطة بالمواقف والوضعية التواصلية المختلفة، لإنجاز نص سردي أو وصفي أو حجاجي أو رسالة.

يعكس ما سبق اعتماد مبدأ وظيفية التعلم في البناء والتقويم؛ إذ لا معنى للقواعد اللغوية المجردة إذا لم تربط بالمواقف التي تعبر عنها الظواهر اللغوية المختلفة، ولم تساهم في تنمية لغة التعبير لدى المتعلم. لذلك اقتضى الأمر اعتماد المقاربة بالكفايات، باعتبارها تصوراً بيداغوجياً، يتبنى استراتيجية متمركزة حول المتعلم، وتوظف آليات بيداغوجية مناسبة لطبيعة المكون ولخصائص المتعلم، تسعى إلى تنمية قدراته وتمكينه من تطوير كفاياته والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعية مختلفة.

بناء على ما سبق، يتأسس موضوع البحث "بناء الكفاية اللغوية وتقويمها وفق المقاربة بالكفايات: التركيب والصرف نموذجاً" على محورين أساسيين في علاقتهما بالعملية التعليمية التعلمية:

يتعلق أولهما بمعرفة خصوصيات المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي، والطرق المعتمدة بيداغوجياً وديداكتيكياً لتمكين المتعلم بالمرحلة الابتدائية من المعارف والمهارات والآليات الكفيلة بمساعدته على تحقق الكفاية اللغوية لديه. وهي مرحلة، يفترض رسمياً، من خلال الكتاب الأبيض (2002)، أن تكون كافية زمنياً لتأهيل المتعلم تأهيلاً يتجاوز حدود المعرفة بالقواعد اللغوية، إلى مستوى الإنجاز اللغوي في مختلف أبعاده الوظيفية المستهدفة. ويمكنه من دخول المرحلة الإعدادية من الدراسة بزد لغوي يتلاءم ومتطلباتها.

ويتعلق المحور الثاني بتقويم الكفاية اللغوية لدى متعلم السنة السادسة ابتدائي، من منظور المقاربة بالكفايات. وهو ما يتطلب إلى جانب تعرف خصوصيات المقاربة، وآليات أجرأتها، رصدًا لطرق التقويم المعتمدة بهذه المرحلة، وتحليلها ومناقشتها لمعرفة مدى نجاعتها، للوقوف على مدى ملائمة طرق التدبير البيداغوجي لتقويم الدرس اللغوي لخصوصيات التقويم التربوي من منظور المقاربة بالكفايات؛ وذلك بهدف صياغة استراتيجية تقويم تأخذ بعين الاعتبار مساهمة التقويم التربوي في بناء التعلّيمات، وتبين بوضوح حدود تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

4. أهمية موضوع البحث ودوافع اختياره

ترجع دوافع اختيارنا لهذا الموضوع إلى المكانة التي باتت تحتلها المقاربة بالكفايات في المشهد التربوي المغربي؛ حيث تم اتخاذها مقاربة تربوية إصلاحية، تسعى إلى تطوير كفايات المتعلم، وبناء شخصيته، عبر إكسابه مجموعة من المعارف، والمهارات، والقدرات الكفيلة بمساعدته على مواجهة مجمل الإشكالات المتعلقة بتعلمه. ضمانا لتكيفه الفعال مع محيطه. وفي هذا الإطار، انصب اهتمامنا على تحليل تطبيق المقاربة على تعليم اللغة العربية وتعلمها، مركزين على الصرف والتركيب اللذين يشكلان محتوى الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية، ودعامتي بناء الكفاية اللغوية الأساس لدى المتعلم.

وتتجلى أهمية موضوع البحث في كونه محاولة لتسليط الضوء على طبيعة الممارسة البيداغوجية بالمدرسة المغربية، في ظل القول بتبني المقاربة بالكفايات، وإعطاء فكرة واضحة عن أهم التناقضات التي نفترض وجودها بين التنظير للتدريس بالكفايات كما هو مقرر ضمن الوثائق والتوجيهات الرسمية، والممارسة البيداغوجية التي تفرزها الوقائع الصفية، أثناء أجرأة مضامين التوجيهات والمقررات داخل الفصول الدراسية.

لذا، فإن عملنا يروم الكشف عن واقع المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي (الصرف والتركيب)، وفي تقويمه، ويروم تحقيق المقاصد الآتية:

- كشف جوانب تكامل مستويات الدرس اللغوي في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم.
- محاولة إيجاد صيغة منهجية، للتوفيق بين أساليب تدبير تعليم الدرس اللغوي، وإجراءات تقويمه في العملية التعليمية التعليمية؛
- المساهمة في بلورة النقاش الدائر حول أشكال وطرق التقويم المعتمدة بالمدرسة المغربية، ومدى مراعاتها للمقاربة بالكفايات؛
- تحليل ثوابت وأشكال التقويم التربوي المعتمدة بالمدرسة الابتدائية ومناقشتها، من أجل صياغة طرق تقويم موحدة وملائمة؛

- الإحاطة بما تفرضه المقاربة بالكفايات من تحولات تهدف إلى إعطاء مصداقية لعملية التعليم والتعلم، المرتبطة بالدرس اللغوي، والرفع من جودتها؛
- محاولة الكشف عن أسباب تعثر المتعلمين في تحقيق الكفاية اللغوية؛
- تشخيص مستوى اكتساب الكفاية اللغوية لدى المتعلم بالمدرسة المغربية في ظل التدبير بواسطة المقاربة بالكفايات؛
- تشخيص الأداء البيداغوجي للمدرس، ومدى انسجامه مع توجهات المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي؛
- البحث عن حلول وبدائل تمكن من المساهمة في أجرأة مسارات المقاربة بالكفايات، وتبسيطها خدمة لتيسير عمليات التعليم والتعلم، إرساء للموارد وتقويما للتعليمات.

5. آفاق البحث وأهدافه

- يقتضي تطوير تدريس اللغة العربية انفتاحا مباشرا على قضايا البحث اللساني المعاصر، والاستفادة من الطفرة التي تعرفها حقول علوم التربية، ومجالات الديكتيك المعرفية في تعليم اللغة وتعلمها، وتدريس الدرس اللغوي بالمراحل الأساس على وجه الخصوص، ارتباطا ببناء التعليمات وتطويرها، وبأساليب تقويم للمكتسبات. واعتبارا لذلك، سنسعى من خلال هذه الأطروحة إلى تحقيق جملة من الأهداف المحددة نجملها أهمها في الآتي:
- ربط علاقة تفاعلية بين البحث اللساني والبحث التربوي، وفق منظور يهدف إلى تيسير تعليم اللغة العربية وتعلمها؛
 - المساهمة في تطوير مناهج تدريس الدرس اللغوي، ومضامين المقررات المدرسية الموجهة لتعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة المغربية؛
 - الانفتاح على بيداغوجيات التدريس الحديثة، التي أثبتت فعاليتها من خلال التجارب الدولية؛
 - استثمار نتائج الدراسات الميدانية للبحث اللساني من جهة، والبحث التربوي من جهة ثانية، في تيسير تعلم اللغة العربية، وجعل تعرف القواعد اللغوية، أرضية للمعرفة الوظيفية للغة؛
 - تطوير أساليب بيداغوجية، وطرائق تدريسية كفيلة بتمكين المتعلم والمدرس على حد سواء، من التمكن استراتيجيات تعلم اللغة العربية وتعليمها؛
 - تقليص المجهود والكلفة الزمنية المبذولين في تعلم اللغة العربية وتعليمها بالمدرسة الابتدائية؛
 - الانفتاح على صيغ التقويم المتوافقة وطرق التدريس الحديثة (المقاربة بالكفايات نموذجاً)؛
 - زرع ثقافة تقويم تربوي جديدة، باعتباره أداة لبناء المعرفة، قبل أن يكون وسيلة للقياس المعرفي؛

6. خطة البحث

فرضت خصوصية البحث في مجال تعليم اللغة وتعلمها، التعاطي مع جملة من القضايا النظرية والتطبيقية. ولبلوغ غايتنا البحثية سوف نقسم البحث إلى شقين: نظري وتطبيقي؛ ونسلك استراتيجية تروم خلق تفاعل بين مضامين الأطروحة، بواسطة استقراء معطيات نظرية مستقاة من أكثر من تخصص علمي، نعمل على بنائها وتحليلها، في مرحلة أولى، بشكل يسمح لنا بالخروج بخلاصات واستنتاجات، تساعدنا في تجلية إشكالية الموضوع ومعالجتها. على أن يتم، في مرحلة ثانية، استثمار أهم المعطيات النظرية في المستوى التطبيقي، إدراكا منا لأهمية التفاعل والتكامل بين الفصول والأجزاء التي يفرضها الإطار النظري للبحث.

يتضمن الشق النظري، فصلا أولا، مكونا من أربعة مباحث، سنخصص المبحث الأول منه للمرجعيات النظرية للمقاربة بالكفايات في تعلم اللغة، نعرض من خلاله أهم نظريات التعلم المتعاقبة، من أجل معرفة الأصول النظرية التي تمتح منها هذه المقاربة مفاهيمها، وصولا إلى النظريات المعرفية، وتقاطع الرؤى والتخصصات، ودورها في طرح تصور ديدكتيكي معرفي لتعليم اللغة وتعلمها.

ونظرا للاختلاف الموجود حول المفاهيم، والذي رصدناه عبر مسار البحث في مرجعيات المقاربة بالكفايات، سنخصص مبحثا ثانيا خاصا بها، نحاول من خلاله إقران شرح المفاهيم والمصطلحات الأساسية بالتطرق لأهم الخصائص المرتبطة بكل مفهوم، باعتبارها مميزات تساعد على تجاوز التقارب، بل والتداخل الموجود بين التعاريف أحيانا، لنخلص إلى وضع تعاريف متوافقة والتصور الذي نعالج على ضوءه معطيات بحثنا.

سننتظر في المبحث الثالث للأسباب الموضوعية التي دعت إلى تبني المقاربة بالكفايات في تدريس اللغة، ثم نعمد بعدها إلى عرض مميزات المقاربة باعتبارها بناء معرفيا، تخصصيا عندما يتعلق الأمر ببناء الكفايات الأساس، ومستعرضا عندما يتعلق ببناء الكفايات المستعرضة، وكيف يمكن لهذه المقاربة أن تكون مجالا لتنويع أساليب التدريس وعقلنة طرق تعليم اللغة وتعلمها. وهنا، سنستحضر دور المدرس، باعتباره نواة المثلث البيداغوجي وعماد العملية التعليمية، لتزويده بصيغ تدبير وفق مواصفات ومعايير تتوافق وطموحات التدبير الكفائي في تدريس اللغة.

أما المبحث الرابع، فنخصصه للجانب اللساني في علاقته بالبعد البيداغوجي، نناقش ضمنه تكامل المستويات اللغوية: الصرف والتركيب، في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وهو بناء يتطلب معرفة لسانية، ووعيا منهجيا، يفضيان معا إلى أن تحليل ظاهرة لغوية ما وفهمها، لا يمكن أن يتحقق إلا باستحضار سياقها الوظيفي التواصل، إلى جانب التكامل الضمني بين مستويات اللغة.

وسنركز في هذا الموضوع على أمرين أساسيين: يتعلق أولهما باستقراء الطرائق المعتمدة في تقديم الدرس اللغوي، وتحليل مدى استحضارها لعنصر التكامل بين المكونين التركيبي والصرفي، على الخصوص، في تدريس الظواهر اللغوية. أما الثاني، فسينصب على رصد جوانب التكامل بين هذه المكونات في المقررات المدرسية بالمستوى السادس، وسنختار لذلك نموذج الجملة الفعلية على سبيل التمثيل، للنظر في ارتباط الظواهر التركيبية بالصيغ الصرفية، ومدى تأثير هذا الارتباط على العلاقات المعنوية داخل الجملة الفعلية تحديدا. وهدفنا من ذلك، محاولة صياغة تصور مندمج، ومنهجية ملائمة تراعي جوانب تكامل التركيب والصرف، وتروم اقتصاد الكلفة الزمنية والمجهود الذهني والبدني المخصصين لعملية تحصيل بعض المكونات اللغوية وتعلمها بالمدرسة المغربية.

أما الفصل الثاني من البحث، فنخصه للتقويم البيداغوجي للكفاية اللغوية من منظور المقاربة بالكفايات؛ نتطرق ضمن مبحثه الأول للتقويم من المفهوم إلى الوظائف، معتبرين أن التقويم عنصر من عناصر بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، أكثر منه وسيلة لقياسها، وأن أهدافه مرتبطة بطبيعة كل نوع من أنواعه. كما سنركز على أنواع التقويم البيداغوجي الثلاثة: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي، في علاقتها بتقويم الدرس اللغوي وفق تقنيات محددة، تستجيب لشروط التقويم البيداغوجي الهادف وخصائصه، كما ترمي إليه المقاربة بالكفايات، مستحضرين موقع التقويم ضمن نسقية المنهاج، ودوره في إمكانية تقييمه وتقويمه وتعديله.

في حين سنربط المبحث الثاني، بما نود كشفه لاحقا حول واقع التقويم بالمدرسة المغربية، في الشق التطبيقي من البحث، لذلك، سنحلل التوجه الرسمي للمنظومة التعليمية حول التقويم البيداغوجي، من خلال أهم الوثائق الموجهة للحقل التربوي، بدءا بالميثاق الوطني، وانتهاء عند الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2030)، للوقوف على مدى تجاوبه مع منظور أهم المرجعيات العلمية المهمة بالتقويم البيداغوجي، التي حرصنا على استحضارها، وتحليل منهجياتها في تقويم الدرس اللغوي بالأساس، لأنها تشكل الروافد التي تنهل منها المقاربة بالكفايات تصورها. بناء عليه، وجهدنا جزءا من الشق التطبيقي من البحث لفحص الإجراء البيداغوجي للمدرس، لمعرفة مدى امتثاله لمقتضيات التنظير، ولآليات التقويم الكفاياتي.

بعد تفصيل مقتضيات المقاربة بالكفايات على مستوى بناء التعلّيمات وتقويمها، وانسجاما مع الطرح النظري، سنعرض في الشق التطبيقي، إلى تحليل الممارسة الميدانية للمدرس، وأثرها على الإنتاج اللغوي الكتابي للمتعلم، حيث سنعمل بواسطته على إثبات ما تبلور لدينا من طروحات نظرية أو نفيها، وهو ما يفرض علينا اعتماد دراستين ميدانيتين متكاملتين، بلورة للتفاعل الحاصل بين قطبي العملية التعليمية: المدرس والمتعلم.

تتطرق الأولى، ضمن المبحث الأول، وهي ذات صبغة تشخيصية، إلى دراسة تمثل المدرس للمقاربة بالكفايات على مستوى المفاهيم الأساس، والتدبير البيداغوجي، وتقييم التعلم، وذلك سعياً وراء التحقق من مدى تطابق الأداء البيداغوجي لمدرس اللغة العربية بالمستوى السادس (6) ابتدائي، مع منطوق المقاربة بالكفايات في معالجة درس اللغوي بناء وتقويماً؛ في سبيل تطوير تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم. لتحقيق ذلك، سنعتمد على استبيان عاكس للمحاور المستهدفة بالفحص، ثم نقوم بتفريغ معطيات الاستبيان ضمن جداول، من أجل استخراج المعطيات، وتحديد نسبها المئوية، وسنعمل، بموازاة مع عرض النتائج، على تقديم قراءة وصفية كمية لها، ثم التعليق عليها، ومناقشتها، والنظر في مدى انضباطها للمداخل النظرية والأسس المنهجية المؤسسة لتدريس درس اللغوي في المدرسة الابتدائية، وفق آليات التدبير البيداغوجي والتقييم من منظور المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة وتعلمها.

أما الدراسة الميدانية الثانية، ضمن المبحث الثاني، فمخصصة لدراسة الإنتاج اللغوي الكتابي للمتعلم وتقييمه، من خلال تحليل نتائج الاختبار المحلي الموحد للمستوى السادس (6) ابتدائي برسم السنة الدراسية 2017-2018، بغية الوقوف على أثر الأداء البيداغوجي والديداكتيكي للمدرس في منتج المتعلم، والتأكد من مدى تحقق الكفاية اللغوية الأساس في اللغة العربية لدى المتعلم. وتبرير اختيارنا هو الانطلاق من وضعية اختبار حقيقية، تمكنا في الوقت نفسه من تقييم الاختبار ذاته، ومن تقييم نتائج التلاميذ على ضوءه. معتمدين لمعايير ومؤشرات مستمدة من روح التقييم الكفائي، تراعي الجوانب المعرفية والمهارية لدى المتعلم. وذلك، في أفق أن تجيبنا نتائج الدراستين عن السؤال الجوهرى الذي طرحناه في مقدمة الأطروحة، وهو: هل نحن إزاء مقارنة بالكفايات للغة العربية على مستوى التنظير والتطبيق، أم أن الخطاب النظري يبقى حبيس مقدمات ومداخل الدلائل البيداغوجية، دون أن يجد سبيلاً لتفاصيل ومحتويات المقررات المدرسية، وحيثيات الممارسة الفعلية. وقد توسلنا في هذه الدراسة الميدانية بمجموعة من التقنيات المنهجية التجريبية ومعطيات الإحصاء الوصفي والاستدلالي، لاختبار مدى قدرة المتعلم على تحويل المعرفة بالقواعد اللغوية التي درسها بالمستوى السادس (6)، وإدماجها مع معارفه اللغوية السابقة، من أجل إنتاج نص يعكس اكتسابه للكفاية اللغوية في بعدها الوظيفي التواصلى.

7. المواضع التقنية المعتمدة في الأطروحة

نظراً لتنوع المعطيات الواردة في الأطروحة، (جداول، خطاطات، مبيانات، إحالات ببليوغرافية...)، وتيسيراً للتعامل مع مضامينها قراءة وفهماً، اعتمدنا تنظيمًا معيناً في عرض الجداول، والمبيانات، وترقيم الفصول والمباحث، والعناوين الرئيسية والفرعية وفق مواضع تقنية تراعى نوعية المعطيات، وترتيبها ضمن شقي الأطروحة النظري والتطبيقي وهي كما يلي:

7.1. الجداول والمبيانات:

تيسيرا لتحديد موضع الدعامات (الجداول والأشكال والخطاطات والمبيانات) أثناء قراءة المعطيات وتحليلها، وتقاديا لاستعمال كثرة الرموز والأرقام، اعتمدنا طريقة الترقيم التسلسلي المطرد تصاعديا؛ كما خصصنا لكل نوع من الدعامات ترقيما خاصا به في حدود الفصل الذي وردت ضمنه، حيث وضعنا رقمين بين هلالين، يشير الرقم الأول إلى الفصل، والرقم بعد النقطة إلى رقم الدعامة. ونمثل لذلك كالاتي:

- الجدول رقم (1.1): (مثلا: الجدول الخاص بالمنهجية المعتمدة...)

- الخطاطة رقم (1.1): (مثلا: الشكل الخاص بالتمييز بين وظائف التقويم التربوي)؛

- الشكل رقم (1.1): (مثلا: الشكل الخاص بتطور الكفاية اللغوية لدى المتعلم...). وهكذا عبر كل مراحل الأطروحة، تقاديا لكثرة الأرقام، وحفاظا على ارتباط كل دعامة بالفصل الذي وردت فيه.

7.2. الترقيم داخل الفصول والمباحث

اعتمدنا في ترقيم كل فصل والمباحث ضمنه على ترقيم جديد، يبدأ ببداية مباحث الفصل، وينتهي بنهايتها. مراعاة لخصوصية كل فصل، واختصارا للرموز والأرقام.

كما تم تقسيم الفصل الخاص بالدراسة الميدانية إلى مباحثين، نظرا لارتباط الدراسة الميدانية بمحور جوهري، تمت دراسته من خلال زوايتين مختلفتين، باعتبارهما جزأين لعمل واحد.

8. الإحالات البيبليوغرافية

الحواشي والهوامش المقترنة بالبحث العلمي، عناصر أساسية في توضيح معالمه، ومرجعيات مساهمة في ضبط عناصره وحيثياته، وفي هذا الإطار اعتمدنا الطريقة العالمية (APA) في شقها المتعلق بالإحالات البيبليوغرافية وفق الجمعية الأمريكية لعلم النفس انسجاما مع أحدث المواضع التقنية المعمول بها دوليا في الأبحاث العلمية، كما يلي:

ستتم الإشارة إلى الأبحاث باللغة العربية داخل المتن، من اليمين إلى اليسار على الشكل التالي:

- لقب الباحث، الحرف الأول من اسمه الشخصي إذا اقتضى الأمر ذلك، سنة النشر: ثم الصفحة. مثال: (بوعناني، م. 2012: 30). أما إذا كانت الفكرة مقتبسة من العمل ككل، فسكنفي بالإشارة إلى لقب الباحث، ثم سنة النشر. مثال: (زغبوش، ب. 2014).

- ستتم الإشارة إلى الأبحاث باللغة الأجنبية، داخل المتن، من اليسار إلى اليمين، على الشكل التالي: لقب الباحث، الحرف الأول من اسمه الشخصي، ثم (سنة النشر): ثم الصفحة. مثال: (Chomsky, N.

(70 : 1967، أما إذا كانت الفكرة مقتبسة من العمل ككل، فسندكتفي بالإشارة إلى لقب الكاتب، ثم سنة النشر.

- توضع الشواهد القصيرة المأخوذة حرفيا من مصدرها بين ظفرين مزدوجين على الشكل التالي: "مضمون الشاهد..." مسبوقة، أو متلوة، حسب ما يقتضيه مقام التعبير، بين قوسين باسم الكاتب، وتاريخ النشر بينهما فاصلة. وإذا كان للكاتب نفسه أكثر من أثر مستشهد به، صادر في نفس (التاريخ) السنة، يتم ترتيب آثاره المعتمدة ترتيبا تاريخيا باستعمال الترتيب الأبجدي: أ، ب، ج... ثم يذكر رقم الصفحة، أو الصفحات المحال عليها بعد علامة التنصيص (:)، مثال (زغبوش، 2001، أ : 100). لا يستعمل إلا اللقب العائلي للكاتب إذا كان مشهورا، وإذا اشترك كاتبان في اللقب نفسه يذكر الحرف الأول من الاسم الشخصي؛ وإذا كان للمؤلف كاتبان يكتب اسمهما، وبينهما "و". وإذا كان مؤلفا جماعيا يذكر صاحب الفصل ضمن الكتاب الجماعي. أما الشواهد الطويلة، فتكتب في فقرات مستقلة بخط مائل مع ترك طرّة إضافية.

- سيتم وضع الأعلام والمصطلحات الجديدة والأجنبية والمترجمة بين ظفرين كذلك، وما يميزها عن الشواهد كونها غير مسبوقة أو متبوعة بالمراجع المعتمدة.

- العمل قيد النشر المعتمد في الأطروحة يشار إليه ب: (ق. ن).

- العمل الذي لا يحمل تاريخ النشر، نشير إليه ب: اسم الناشر. (د. ت)، عنوان العمل.

- تتم الإشارة بشكل مفصل وموحد لجميع الإحالات الموجودة في المتن، في آخر الأطروحة، ضمن قائمة المصادر والمراجع العربية أولا، والأجنبية بعدها، وفق الترتيب الأبجدي لمعيار صياغة (APA):

لقب الكاتب، واسمه الشخصي. وتاريخ النشر. وعنوان الكتاب/ المقال. المدينة، دار النشر، الطبعة. مثال: زغبوش، بنعيسى. (2008). الذاكرة واللغة، مقارنة في علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. جدار الكتاب العالمي - عمان - الأردن: عالم الكتب. ط: 1.

- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass : Mit Pres :s.

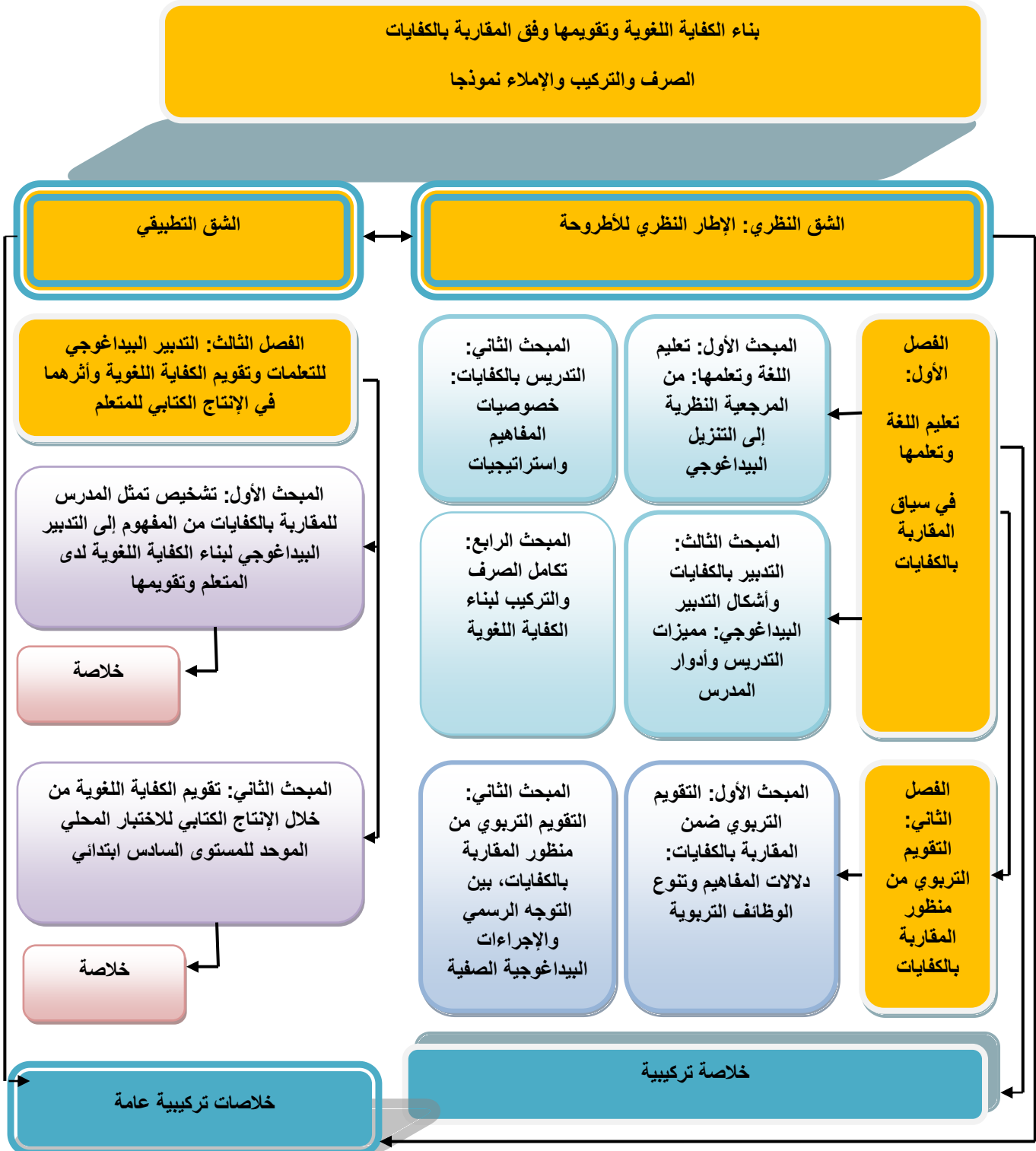
- تكتب العناوين الفرعية بخط عريض مع استعمال الترقيم كما يلي:

1. عنوان فرعي

1.1. عنوان فرعي من درجة ثانية تابع للعنوان 1... إلخ.

9. خطة البحث:

يتأسس تصورنا على اعتبار اكساب المتعلم للكفاية اللغوية في بعدها الوظيفي، متوقفاً على معرفة المرجعية النظرية للمقاربة بالكفايات بغرض فهم استراتيجيات التدبير البيداغوجي، وفق خطة تقتضي أن تتكامل مراحل بناء التعلّيمات مع مراحل تقويمها، وتعتبر التقويم التربوي أداة لبناء التعلّيمات قبل أن يكون وسيلة لقياس درجات تحققها لدى المتعلم، وهو ما نعمل على بلورته ضمن الخطة التالية:



خطة رقم (0.1): هندسة الأطروحة

الشق النظري

الإطار النظري للأطروحة

الفصل الأول

تعليم اللغة وتعلمها وفق المقاربة بالكفايات

المبحث الأول

تعليم اللغة وتعلمها :

من المرجعية النظرية إلى التنزيل البيداغوجي

تقديم

لعل ما يميز المقاربة بالكفايات عن البيداغوجيات التقليدية التي سبقتها، خاصة بيداغوجيا الأهداف، هو تمركزها حول المتعلم بشكل خاص، وتحويلها لمهمة المدرس من ملقن للمعرفة إلى منشط ووسيط بين المعرفة والمتعلم، وتوجيهها لفعل التعليم وفق مقتضيات العملية التعليمية- التعلمية وشروطها الجديدة؛ وما تقتضيه من استحضار لتقنيات التدريس والتنشيط التفاعلية، والبيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم، الهادفة إلى تحريك ذكائه، وإعمال تفكيره لاكتساب آليات تعلم كفيلة بإكسابه القدرة على تعلم، وتوظيف التعلمات في سياقات مختلفة. وأهم هذه البيداغوجيات: بيداغوجيا حل المشكلات، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا التعاقد، وبيداغوجيا اللعب، وغيرها. وتعتبر في حد ذاتها آليات إجرائية لتفعيل المقاربة بالكفايات، وطرق تدبير ديدكتيكي يتيح جعل المتعلم في قلب الاهتمام، ومحور النشاط التعليمي- التعليمي. وتستمد المقاربة بالكفايات مرجعيتها من نظريات اهتمت بالفعل التعليمي من زوايا مختلفة، خاصة تلك التي اهتمت بمجال التدريس والتكوين عبر مختلف المراحل التاريخية كل حسب اهتماماتها ومجالات اشتغالها.

يركز أقطاب السلوكية على أهمية التعلم، ودوره في اكتساب مهارات حسية حركية ولفظية، إلا أن هذا التعلم تحكمه مثيرات خارجية وعوامل المحيط (البيئة)، حيث غياب النشاط الذهني الفاعل، أو حضور الذات المبدعة في اكتساب التعلمات، وبالتالي فاللغة "هي مجموعة من السلوكات الناتجة عن العادات اللفظية حسب "واطسون"، وعن سلوك إسقاطي آني حسب "سكينر" (أحرشاو، 2003)، "فالمثيرات الخارجية والتدريب والخبرة، هي العوامل المؤثرة في السلوك اللغوي" (علوي، 2005: 15-33)، وما يفسر ذلك أن "الطفل قد يتعلم أي شيء، وفي أي سن إذا توفرت له الشروط الضرورية للتعلم وفي مقدمتها، إعداد بيئة ملائمة، ومراقبتها، للتحكم في سلوك الطفل" (أحرشاو، والزاهر، 2000: 18).

لقد انبثق عن النظرية السلوكية تصور يعتبر أن تعلم المعارف والمهارات، يعتمد صيغة خطية وتراكمية، وهو التصور الذي ترجم في الأنظمة التربوية تحت اسم "بيداغوجيا الأهداف" إذ يعتبر بموجبه التعلم تغييرا (استجابة) في سلوك المتعلم نتيجة مثير معين، يعتبر كحافز، وهو ما يفسر بتهميش المتعلم وقدراته. وعليه نجد أن هذه البيداغوجيا تركز على البعد الكمي للمعارف، مما يضطرها خلال العملية التعليمية إلى تجزيء المضامين وما يتعلق بها من معارف ومهارات، ومن شأن هذا التجزيء أن يفقدها

معانيها. وهو ما يؤكد (الدريج، 2004: 276-277) حين يقول إن "الأهداف الإجرائية لكل درس ما هي إلا تحديد للسلوك الذي يجب أن يحققه المتعلم، وهي عبارة عن وحدات وتنظيمات تتكون كل وحدة من مثير يرتبط باستجابة محددة، وارتباط هذه الوحدات ببعضها يكون تنظيمًا معينًا وهو العادة، والحقيقة أن هذا الاتجاه التجزيئي للمعرفة يكثر من الأهداف المولدة من أجل كل درس، بل من أجل كل مرحلة فيه، مما يؤدي إلى التشتت والانحلال فتتفقد الأهداف علاقتها ببعضها البعض، ويفقد السلوك وحدته فيصير دون جدوى للمتعلمين"، لأن كل معلومة منفصلة عن الأخرى، ومنه، فإن المتعلم سيجد صعوبة كبيرة في ربطها ببعضها، وفي استخدامها في مقامات مختلفة وبشكل موحد مع غيرها من المعلومات، فالمتعلم للغة عليه أن يربط بين مختلف فروعها، حتى يمكنه هذا من استعمال تلك اللغة نحويًا وصرفيًا ودلاليًا، وهذا ما سيصعب عليه إذا قدمت له المعلومات بالشكل المذكور سابقًا.

وبالرغم من الانتقادات الموجهة للنظرية السلوكية، لا يمكن إنكار جهودها في التأسيس لمجموعة من المفاهيم المرتبطة بأشكال التعلم، وهي المفاهيم التي عملت النظريات اللاحقة على الاستفادة منها، وتطويرها وفق منظور جديد.

في ذات السياق، وضمن ربط الفروع المعرفية بالأصول النظرية التي تؤطرها، بغية استجلاء العمق النظري للمقاربة، سنعرض بنوع من الاختصار أهم ما جاءت به أهم نظريات التعلم، مركزين على التي نجد لها موافقة لسياق محتويات بحثنا، وذلك بالتركيز على النظرية البنائية، والنظرية المعرفية؛ كل حسب ما يوافق مقاربتها لعملية التعلم، وأهم العناصر التي تستحضرها في تحليلها لشروط اكتساب اللغة وتعلمها. وتحاول هذه النظريات تقديم المبادئ التي يؤسس عليها فعل التعلم، بناءً على اجتهادات فلسفية أحيانًا، واستنادًا إلى دراسات ميدانية تختلف باختلاف المنطلقات المعرفية التي تنطلق منها كل نظرية، والوضعيات التي تحكمها.

1. المرجعية النظرية للمقاربة بالكفايات

1.1. نظرية التعلم البنائية بياجيه (Piaget) والبناء النشط للذكاء

تقوم هذه النظرية على مبدأ أساس، مفاده أن التعلم فعل نشيط، يحصل من خلال النشاط الذي يطره المتعلم داخل محيطه، كما أن بناء المعارف يتم من خلال ربط الموارد اللاحقة بالمكتسبات السابقة. ويعتبر هذا الطرح بداية لربط العلاقة بين علم النفس وتعليم اللغة وتعلمها، لاسيما عندما بدأ الأول يهتم بعوامل التفاعل، وبقوة الذات في بلورته (دوغلاس، 1994: 33)، في إشارة واضحة إلى أن التعلم الفعال يتم من خلال بناء الفرد لمعلوماته داخليًا، وهو تصور ينعكس في دراسات "جان بياجيه" وأبحاثه المتميزة في علم النفس النمائي للطفل "إذ ركز على نضج البنيات المعرفية، وتفاعل ذات الطفل مع

بيئته، وذلك من خلال إدماج المثيرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة، لتصبح بالتالي مخططات معرفية جديدة" (الخضر، 2011).

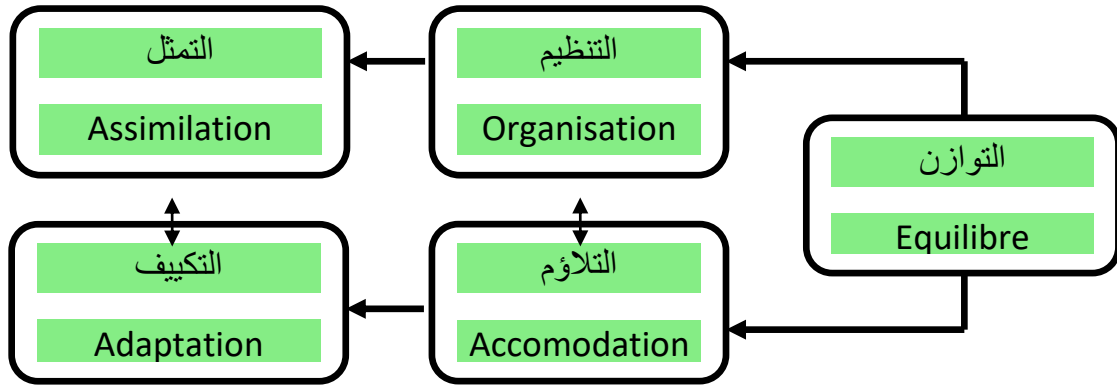
وإذا كان "بياجي"، عبر أبحاثه، قد أثبت أن المعرفة تبنى أكثر مما تنتقل، فإن هذا المبدأ، ذا التوجه البنائي الصّرف، يتطلب توجهها بيداغوجيا مماثلاً، ينقل العملية التعليمية من البيداغوجيات المتمركزة حول تلقين المضامين بطريقة عمودية، إلى اعتماد بيداغوجيا مؤسسة على التفاعل المباشر بين المتعلم والمحيط، تفاعل يفسح المجال أمامه ليقود عملية بناء معارفه وتطويرها وإنمائها، ليكون فاعلاً إيجابياً، مؤثراً ومتأثراً، محلاً وناقداً ومستنتجاً. وهو ما بات يفرض على البرامج الموجهة إليه مراعاته؛ أي يحتم على المتدخلين البيداغوجيين إماماً دقيقاً بأهم القضايا المعرفية حول سيكولوجية الطفل، بدءاً بالوظائف الذهنية في علاقتها بمسار النمو المعرفي للطفل ومراحلها.

"والملاحظ، هو أن نظرية بياجي وبالرغم من أهميتها، ودورها البناء والفاعل في فهم البناء المعرفي لدى الطفل، فإن مجموعة من المؤاخذات قد طالتها انطلاقاً من الإفراط في الأهمية الممنوحة لنشاط الذات، ولكل ما هو داخلي على حساب خصائص المحيط وكل ما هو خارجي، وبالتالي، المبالغة في المعنى السيكلوجي للبنى المنطقية مع إهمال دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية والتعليمية واللغوية في تكوين البنى المعرفية" (أحرشوا، 1999: 13)

غير أن "النموذج المعرفي الذي اقترحه بياجي لم يعد يشكل نقطة إجماع بين علماء نفس النمو. ذلك أن ميلاد العلوم المعرفية مع بداية الثمانينات من القرن الماضي سرعان ما هيأ المناخ لنشأة نظريات جديدة في مسعى لبلورة رؤية بديلة لتصور النمو المعرفي لدى بياجي. ونقصد هنا نماذج البياجوية الجديدة، التطورية، الاقتترانية... أضف إلى ذلك نظريات التفاعل الاجتماعي والتي جاءت في مجملها متضمنة لهدف واحد هو إعادة النظر ومراجعة جملة من النقاط التي شكلت محور قطيعة من قبل نظريات النمو الجديدة... يمكن القول إن فكرة التقدم عبر مراحل كما تبناها "بياجي" وبعض البياجويين الجدد أخذت تعرف الأفول، إذا ما علمنا أن أغلب النظريات الحالية تميل إلى تبني فكرة تقدم الذكاء بكيفية متدرجة متجاوزة بذلك فكرة التطور عبر قفزات نحو الأمام بشكل تصاعدي. بل إن تصور نمو الذكاء لم يعد يخضع في مساره لمخطط منتظم وقوانين كونية صارمة" (علمي، 2009: 120-121).

نلخص ما سبق في استنتاج مفاده أن "بياجي" عمل على توجيه الأبحاث العلمية نحو الاهتمام بالذكاء عند الأطفال، وطرق التفكير لديهم، مؤسساً لتوجه علمي منظم وجديد في التربية وعلم النفس، يمكن تعريفها على أنها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، مفادها أن الطفل يكون نشطاً وفاعلاً إيجابياً في بناء أشكال التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرات التي اكتسبها من المحيط، ومن التعلم الذاتي. وأن النظرية البنائية تحاول البرهنة على أن المعرفة تُبنى بشكل نشط من قبل المتعلم، وفق أسس تعلم ومبادئ محددة يمكن تلخيصها فيما يلي:

يتصل التعلم بالتطور النمائي للمتعلم داخل المحيط الذي يعيش فيه ويتأثر به، ويقترن دوماً بالتجربة والممارسة، الناتجتين عن العلاقة التفاعلية بين الذات والموضوع، لأن بناء المفهوم لدى المتعلم يكون مؤسسا على استنتاجات استدلالية كشرط أساس؛ حيث يستقبل الفرد المعلومات أولاً، ويبني معرفته داخل ذاكرته بالتدرج، ثم يفسرها، ويبني بعد ذلك المعنى بناءً على ما لديه من معلومات، وما يخزنه من تمثيلات. وهو ما نفضله ضمن الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (1.1): مسار تشكيل البنيات المعرفية لدى الطفل. "بياجي" (Piaget, 1976)

حيث يمر التعلم، كما تبينه الخطاطة (1.1)، عبر سيرورات إجرائية تبين أن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة الأنشطة العملية الملموسة؛ أي تحقيق التوازن، "وهو قدرة فطرية موروثية تولد مع الإنسان، وتتيح له نوعاً من الاتزان بين الحيلة المعرفية السابقة لديه، وبين الخبرات الجديدة التي يواجهها" (زغلول، 2006: 215)، ويتمثل في الطريقة التي يستطيع بواسطتها الفرد تنظيم المعلومات المختلفة ضمن نسق معرفي منسجم، اعتماداً على قدرتي التنظيم والتلاؤم بشكل متواز ومندمج، حيث يتم التعلم عبر تكيف المتعلم مع خصائص المحيط، ومع معطياته المادية والاجتماعية عن طريق استدماجها والتوفيق بينها، وتحويلها داخل صيغ وظيفية. كما يتبلور التلاؤم في تطور استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموضوع الخارجي، وصولاً إلى تمثيل جديد حول عالم الناس والأشياء و(اللغة)؛ إذ يرى "بياجي" (Piaget, 1976 : 229 et 236) أن التمثيل عامل مهم للانتقال من الذكاء الحس-الحركي إلى الذكاء المفاهيمي، وهذا الأخير ينمو تزامناً مع نمو اللغة، وهذا الانتقال يمثل النمو العقلي للطفل، ويتضمن تكوين التصور المفاهيمي؛ فعند مواجهة موقف يحمل المفاهيم، يقوم الذهن بالتعرف عليها من خلال مقارنتها بالمفاهيم المكتسبة سابقاً، أو يقوم ببناء تمثيل جديد، ليس من لا شيء، بل من مكتسبات سابقة، سواء كانت صحيحة أو خاطئة. منتقلاً إلى المفهوم، وهو انتقال من المعرفة التلقائية إلى المعرفة العلمية. فكل فرد تمثّل خاص به، أما المفهوم فهو ثابت نسبياً، وهو معرفة علمية مشتركة بين عدد من الأفراد وفي مجال معيّن.

نستنتج إذن، أن مفهوم التعلم في كل مقارنة يجد انعكاسات له في الممارسة البيداغوجية وتحققه يعني تجاوز اللاتوازن المعرفي، وإحداث التوازن. ثم إن حالات اللاتوازن التي تعبر عن الحالة الداخلية للمتعلم عند الفشل في الوصول إلى الحلول الناجعة للمشكلة، قد تصبح منبعا لمواصلة الجهود في تحقيق التعلم.

يقودنا ما سبق إلى إقامة مقارنة بين السلوكية والبنائية لكي نقف على حدود كل منهما وأبعادهما، ونتبين النظرية الأصلح للاستفادة من مفاهيمها واستراتيجياتها في العملية التعليمية التعلمية، وهو ما نقدمه مختصرا ضمن الجدول التالي:

الجدول رقم (1.1): أوجه الاختلاف بين النظرية السلوكية، والنظرية البنائية حول التعلم

النظرية البنائية	النظرية السلوكية
- نقل المعلومة، مرحلة أولى تؤسس لمرحلة التحليل، والصياغة وفق تمثيلات المتعلم وصياغته؛ - الاهتمام بالعمليات المعرفية التي يعتمد عليها المتعلم في التعلم؛ - تهيئ بيئة التعلم لجعل المتعلم يبني معرفته بنفسه؛ - بناء المعرفة؛ الإيمان بقدرات الطفل الذهنية؛ - فهم الأشياء أمر ضروري في بناء المعرفة وتيسير التعلم (بياجي)؛	- التعلم نقل للمعلومات من المدرس إلى المتعلم؛ - الاهتمام بالسلوك الظاهر للمتعلم؛ - تهيئ بيئة التعلم بغرض تعليم السلوك؛ - جاهزية المعرفة؛ - تعلم اللغة يتم عبر التعزيز، وينطفئ بالعقاب؛ - السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر: (تنبيه، استجابة، تثبيت) (سكينر)؛

وإذا كانت السلوكية، كما يبينه الجدول رقم (1.1)، تقف عند الاهتمام بالسلوك الظاهر للمتعلم، معتبرة أن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة استجابة المتعلم لما يثيره المعلم، ويثبته لديه، مركزة على النقل المباشر للمعلومة الجاهزة، وهو ما يفضي إلى تقييم مدى تحققها من خلال قدرة المتعلم على ترديدها أو تقليدها، فإن البنائية تسعى إلى مساعدة المتعلم على تعلم استراتيجيات بناء التعلم، عبر التحليل والفهم والصياغة وفق تمثلاته الشخصية؛ وهو ما يوضح أن الفلسفة التربوية التي تتبنى عليها البنائية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تفعيل دوره، وهو ما يتيح له فرصة للتفكير في حل القضايا التي تعرض له، والمشكلات التي تواجهه، سواء عبر المجهود الذاتي، أو بواسطة الانفتاح على غيره، (الأقران، المدرس...) بالمناقشة والحوار. فما الإضافات التي جاءت بها السوسيوبنائية بخصوص التعلم؟

إن "بياجي Piaget" من خلال هذا، يقول بخلق طرق تدريس تشجع نشاط/حركية المتعلم؛ "فمن خلال مقارنته البنائية المعرفية، يقر بياجي بأن المعارف/التعلمات، لا تنتقل شفويا فقط، بل على المتعلم

أن يقوم ببنائها، وإعادة بنائها. إنها تبنى بفضل مسارات الموازنة بين البنى المعرفية الخاصة بكل متعلم، استجابة لدوافع ومقتضيات المحيط؛ فالمتعلم منخرط، دوماً، في بناء معارفه وتصحيحها، ولأن معرفته جزء من تجاربه الفيزيائية والاجتماعية المحققة عبر تفاعلات متعددة، فإنها تعد بمثابة وظيفة تكيفية تمكنه من تنظيم العالم حوله." (بوعناني، 2012: بتصرف). بينما "إذا كان الطفل حسب هذا التصور يشارك بفعالية في بناء معارفه الخاصة، فإن للنمو دوراً مهماً في ضبط التغيرات التي تقع على هذه المعارف العامة، بما فيها المعارف اللغوية والتي اعتبرها بياجي (1923-1945) كجزء تابع للمعارف العامة التي يمتلكها الطفل" (علوي، اسماعيل، 2005).

من جهة أخرى نجد مجموعة من الباحثين بعده (Inhelder, Bovet, Sinclair, 1974)، وبعدهم (Mugny, 1981، وDoise)، و(cf. les travaux de Perret-Clermont, 1979) انخرطوا في تحليل الظروف والوسائل التي بإمكانها تسريع التطور المعرفي، انطلاقاً من أسباب ودوافع نظرية، حيث وضعوا فئة من المتعلمين في "وضعية صراع معرفي" ثم في وضعيات "صراعات معرفية-اجتماعية" (Sociocognitifs)، موجه نحو تفعيل الشيمات (schèmes)، وتسهيل التنسيق والتفاعل بينها. ولقد أفضت النتائج إلى أن التطور ممكن، لكنه يبقى مرهوناً بالمستوى البدئي. وأن الفئة في المستوى البدئي هي التي أظهرت استجابة لعامل التطور وكانت قريبة من إيجاد الحل التجريبي للمشكل، والمرور إلى المرحلة الموالية.

انطلاقاً من هذا التصور، يصبح التعلم مؤسسا على أحداث صراع معرفي، وصراع معرفي اجتماعي، يكون بمثابة محفز ودافع نحو سيرورة البناء الذاتي. بناء يحصل نتيجة تطور تدريجي للبنيات المعرفية. لذلك ترى هذه النظرية من منطلق بيداغوجي أن المتعلم يتأثر معرفياً (يتعلم) من خلال وضعيات مواجهة حقيقية مع تأثير المحيط، تفرض عليه ملاءمة منهجيات تفكيره، ويتعلم منها معرفة جديدة.

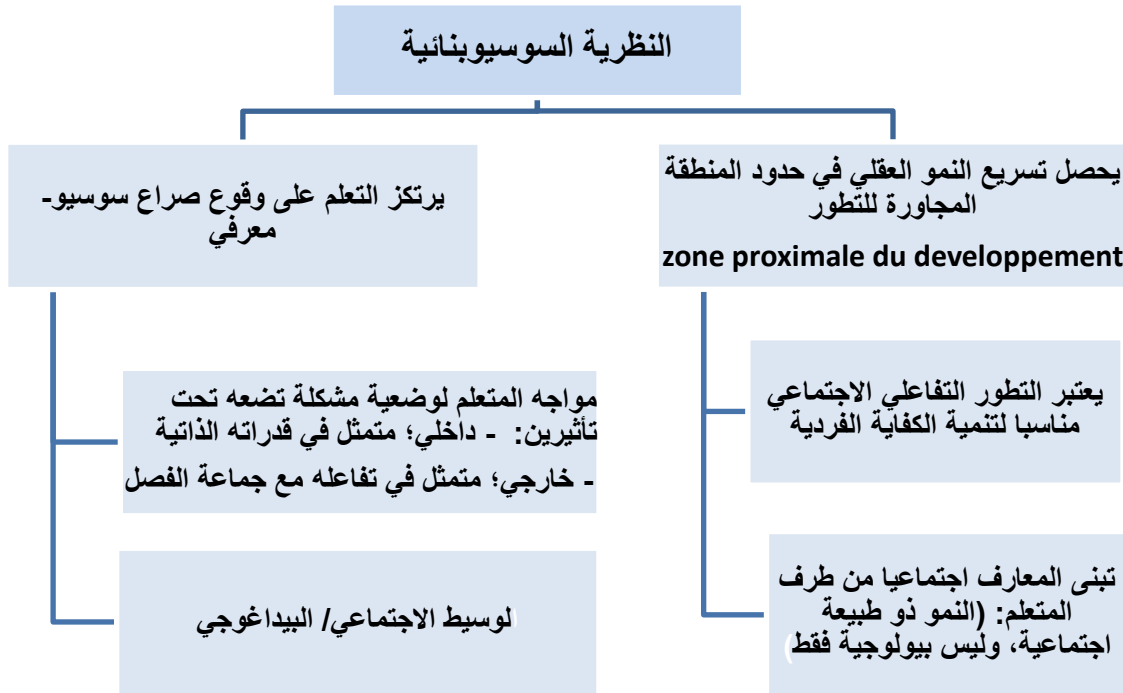
1.2. النظرية السوسيوبنائية والوسيط الاجتماعي

لا يتحقق التعلم من منظور هذه النظرية من خلال الذات بمفردها، بل إن المعارف والمهارات والخبرات موجودة في المحيط الخارجي، وعلى الطفل أن يتفاعل مع المحيط في إطار الأنشطة الفصلية. وهو ما يذهب إليه فيكوتسكي في مؤلفه "الفكر واللغة" مبيناً أن "الاتجاه الحقيقي لتطور الفكر لا ينطلق من الفردي إلى الاجتماعي، بل من الاجتماعي إلى الفردي" (François, sève, 1997 : 45). وهو إقرار بأن الاستجابات التكيفية التي تحرك الفرد لا تحمل أي معنى إلا عند حدوثها وإدراكها داخل محيطها بكل أبعادها. فالطفل يبني (Structure) وبكيفية نشطة معارفه من خلال سياق قائم على

التفاوض (Négociation) وإعطاء المعنى (Signification)، ولا يطور كفاياته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران (Les Paires).

وستتضح معالم المقاربة السوسيوبنائية أكثر مع (برونير Brunner : 1915، 1983، 1991) متأثراً بأعمال كل من (فيكوتسكي و بياجي)، خاصة ما تعلق منها "بدور النشاط في تطوير مفهوم البنية"، فعلى غرار فيكوتسكي، يعطي الأولوية للأدوات والتقنيات المصممة داخل الثقافة من أجل شرح مسارات الوظائف والقدرات السيكلوجية. لأن "الثقافة تعطي شكلاً للتفكير" وهو عنوان مؤلفه (1991). وفيه يعتبر "النمو عامل مساعدة وتعاون بين الراشد كوسيط بين المتعلم والمعرفة" (Brunner, 1983: 8). كما عمد إلى تحليل فعل التقليد، وتوضيح شروطه، وتحديد مقاصده. و دراسة الوساطة في التفاعلات الديناميكية بين الراشد والطفل (المساعدة، الوصاية، المساندة). فالوساطة تنصب أولاً حول تطوير القدرات الاجتماعية والواقعية. إنها تمكن من تحفيز الطفل، وتقلص مستوى الصعوبات التي تواجهه أثناء القيام بعمل ما، والحفاظ على التوجيه المعرفي، وإثارة الانتباه للخصائص الأساسية للوضعيات المختلفة، وتسهيل تقييم النتائج، ومراقبة تأثيرات العوامل المحيطة. وباختصار، فإن الوسيط يكمل النشاط وبنائه. وهو ما يفسر أن "ممارسة منهج التربية المعرفية لا تختزل في قرار مستقل للمتعلمين حول صعوبات معينة" (Moal, 1992: 110)، فقرار المتعلم يحتاج إلى توجيه ومساعدة الوسيط البيداغوجي. وسبق لتأكيد "برونكار" (Broncart, 1985) موضحاً أن النشاط النفسي الإنساني إنما هو تخزين للعلاقات الاجتماعية، المرتبطة بثقافة معينة وينطبق هذا على اللغة، باعتبارها أداة للتواصل الاجتماعي، تتيح للأفراد التعامل والتبادل والتنسيق، ليتحول هذا السلوك الاجتماعي إلى ممارسة لغوية، وتظل وظيفة التفاعل الاجتماعي حاضرة داخل هذه الممارسة. ومن شأن مسار التخزين هذا، أن يؤدي إلى استيعاب الأدوات، وتشكيل وظائف سيكلوجية تفترض تدخلاً تربوياً (فعل الوسيط)، بين المتعلم وهذه الأدوات المكتسبة داخل المحيط الاجتماعي.

فعندما نتحدث عن السوسيوبنائية، فإن الأمر لا يتعلق بطريقة قائمة بذاتها. بل بنموذج إبستمولوجي للمعرفة (إطاراً عاماً للمعرفة) تتمفصل داخله المفاهيم والمقولات التي توجه الفعل والمعرفة، وهو ما نمثل له بالخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (2.1): تمثيل لنمو التعلم من منظور السوسيوبنائية

حيث يتأسس التعلم من منظور السوسيوبنائية، وفق الخطاطة (2.1) على ثلاثة أبعاد أساسية:

1 - البعد البنائي لسيروية اكتساب المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة؛

2- البعد التفاعلي لهذه السيروية نفسها، حيث تتفاعل الذات مع الموضوع المراد تعلمه، وهو ما يوضحه "دويز" و "مانيني" (Doise, Et Mugny, 2003: 16) في أن "النمو المعرفي يمكن أن ينتج في مجمله عن تسلسل تفاعلات ذات تركيب متصاعد، تؤهل الفرد كي يتحكم في بعض أوجه الترابط التي تمكنه من المشاركة في تفاعلات اجتماعية أكثر تركيباً، والتي تصبح بدورها منبعاً للنمو المعرفي".

3- البعد الاجتماعي للمعارف والتعلم، حيث تتم في السياق المدرسي (وضعية)، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة، حيث تتمظهر قدرات المتعلم في العلاقات "بين- فردية" الناتجة عن تناقض الأجوبة المقترحة لحل مشكل ما، تلك العلاقات التي يؤثر فيها المحيط الاجتماعي للفصل الدراسي في توجيه المتعلم. وهي أبعاد مشروطة بوجود وسيط بيداغوجي يضطلع بدور التوجيه والمساعدة وإطلاق شرارة التعلم الذي يجد المتعلم صعوبة في تدشينه بمفرده.

لا يتعلق الأمر، إذن، بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق، بقدر ما يتعلق بتحديد وضعيات ذات سياق اجتماعي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم في اتصال وثيق بسياق التعلم. وبناء على ذلك، يصبح مفهوم الوضعية مفهوماً مركزياً في التعلم، ومهمة المدرس هي أساساً خلق وضعيات لتمكين المتعلم من بناء المعارف وتنمية الكفايات. وعليه، فإن المقاربة

السوسيوبنائية من أهم الأسس النظرية التي قامت عليها المقاربة بالكفايات. فما الإضافة التي جاءت بها النظريات المعرفية؟

2. تعلم اللغة: من التنظير المعرفي إلى بناء ديدكتيك معرفية

تعرف معظم المراجع في علم النفس، وعلوم التربية التعلم بأنه: "تغيير في سلوك الفرد أو المجموعة، ناتج عن التفاعل مع البيئة، ومجسد في إحداث إضافة في الذاكرة؛ فكل تعلم يستدعي بالضرورة حضور الذاكرة، وبناء عليه، يمكن القول أن التعلم والذاكرة مندمجان" (Simon, 1991: 49)، وهي إشارة إلى أن التعلم يشكل تطوراً على شكل معارف جديدة يتم تخزينها في الذاكرة لاستدعائها عند الضرورة، وهو تعريف يطوره "جورج" (George, 1994: 58) مؤكداً أن "التعلم عند الأفراد، تغيير/ تعديل في القدرة على أداء مهمة نتيجة للتفاعلات مع البيئة/ المحيط، داخل سياق معين. ويشير مصطلح التعلم هنا إلى سيرورة التعلم، أو نتيجة سيرورة التعلم، ومعلوم أن أي تغيير هو في حد ذاته تطور. أما في علوم التربية، فيعني طرق اكتساب المعرفة والمهارات والاستعدادات." (George, 1994: 58)، بمعنى أنه إنجاز يدل على حصول تطور في سيرورات اكتساب المعارف والمهارات ارتباطاً بوضعيات التعلم وسياقه. إلا أن التعلم من وجهات النظر هاته، تظل مرتبطة بشكل كبير بالمعلومة، وتخزينها، أكثر منه ارتباطاً بالبنى الذهنية للمتعلم، ودور هذا الأخير في بناء تعلماته، وكيفية حصول ذلك. وهو ما يبلوره التعلم من منظور "إيكن" و "كوشاك" (Eggen, et Kauchak, 2004: 238) معتبرين إياه "تغيراً في البنى الذهنية للفرد، ويتضمن هذا التغيير، المخططات والاعتقادات والأهداف والتوقعات ومكونات أخرى في ذهن المتعلم، تظهر من خلال سلوكيات جديدة ومختلفة. ويمكن أن يحدث التعلم من دون أي تغيير مباشر في السلوك، فالدليل على التغيير في البنى المعرفية قد يحدث لاحقاً. فمن وجهة نظر معرفية، يقوم الفرد بدور جوهري في التعلم، "إذ يمكن أن يدرك فردان اثنان البيئة ذاتها بصورتين مختلفتين، ونتيجة لذلك، قد تتباين تأثيرات تفاعلاتهما مع البيئة على سلوك لاحق. ولا تعكس ردود أفعالهما المختلفة المثير المتوفر في البيئة فقط، بل كيفية فهم ذلك المثير أيضاً من قبل كل منهما" (Donnell, 2007: 207). معنى ذلك أن التعلم في سياق المنظور المعرفي يأخذ منحى آخر، يقوم على إضعاف دور الارتباطات بين المثيرات والإدراك في عملية التعلم، وبالتالي يمكن تعريفه في السياق المعرفي بأنه "التغيرات النمائية التي تحدث في أنماط السلوكيات الذهنية والوجدانية والمهارية نتيجة تفاعل المتعلم مع الخبرات في البيئة المادية والاجتماعية عن طريق استعمال عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم والإدراك والتبصر وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الموقف التعليمي وغيرها من العمليات العقلية العليا بهدف التوازن والتكيف مع الحياة". (جاسم، محمد، 2004: 71-72) وهي عمليات عقلية فرضتها البيئة الجديدة مع ظهور الحاسوب، والتقدم المفاجئ في فهم النمو اللغوي، والأدلة الكثيرة التي تشير إلى أن الأفراد يخططون استجاباتهم ويستعملون استراتيجيات تساعدهم

على التذكر، وتنظيم المادة التي يتعلمونها بطرائقهم الخاصة. وهو ما جعل علم النفس مهتماً أكثر بالكيفية التي يفكر بها الأفراد ويتعلمون المفاهيم ويحلون المشكلات، فالاهتمام بتعلم المفاهيم وحل المشكلات فسح الطريق بسرعة للاهتمام بكيفية تمثيل المعرفة في الذهن وكيفية تذكرها بصورة خاصة، وأصبح التذكر والنسيان من الموضوعات الأساسية للبحث في علم النفس المعرفي.

"في الوقت الحاضر رجع الاهتمام من جديد بالتعلم والتفكير وحل المشكلات، ويمكن وصف وجهة نظر المعرفية في التعلم بأنها توجه فلسفي متفق عليه بصورة عامة؛ وهذا يعني أن المنظرين المعرفيين يشتركون في أفكار أساسية عن التعلم والذاكرة، والأهم من ذلك أن علماء النفس المعرفيين يفترضون أن العمليات موجودة ويمكن دراستها علمياً، وأن الإنسان مشارك نشط في أفعاله المعرفية" (وولفولك، 2010: 563-564)، ومفاده أن التعلم المعرفي يتم تفسيره عن طريق التركيز على التغيرات في العمليات الذهنية والبنى الذهنية التي تحدث نتيجة جهود الأفراد لفهم العالم، وذلك عن طريق تفسير العمليات البسيطة (التذكر)، أو المعقدة (حل مشكلات مركبة)، تأسيساً على المبادئ التالية: (Eggen, kauchak, 2004: 237).

- يكون المتعلمون فعالين في محاولاتهم لفهم خبراتهم؛

- يعتمد الفهم الذي يطرره المتعلمون على ما يعرفونه مسبقاً؛

- يبني المتعلمون الفهم أكثر مما يسجلونه؛

- التعلم هو تغير في البنيات العقلية لدى الفرد المتعلم.

فنظريات التعلم المعرفية ترى أن المتعلمين فعالون في محاولاتهم لفهم كيف يعمل العالم، ويغيرون سلوكهم استجابة لفهمهم المتزايد انطلاقاً من اعتبار مفاده أن المتعلمين موجهون نحو هدف، ويبحثون عن المعلومات بفاعلية، وفي محاولاتهم لفهم كيف يعمل العالم، يفسرون خبرات جديدة بالاعتماد على ما يعرفونه مسبقاً ويعتقدون به ولا يتصرفون مثل المسجلات، يسجلون في ذاكرتهم كل ما يقال لهم أو كل ما يقرأونه بالصيغة التي يقدم بها، وإنما يستعملون ما يعرفونه مسبقاً لبناء فهم عن ما يسمعون أو يقرأونه. وفي هذا الإطار يؤكد المدخل المعرفي "أن أحد أهم العناصر في عملية التعلم هو ما يجلبه الفرد لمواقف التعلم الجديد، فما يعرفه الفرد بالفعل يعد أساساً وإطاراً لبناء التعلم المستقبلي برمته. فالمعرفة تحدد بدرجة كبيرة ما سوف يوجه الفرد انتباهه إليه ويدركه ويتعلمه ويتذكره وينساه" (وولفولك، 2010: 565).

ثم إن النشاط الذهني يتضمن في ذاته مكافأته، لذا "فإن الدافع المعرفي يقوم بدور مهم في التعلم المدرسي، على سبيل المثال؛ ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. وقد يكون هذا الدافع أقوى دوافع التعلم المدرسي على الإطلاق، وقد يكون مشتقاً

بصورة عامة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة. ويكتسب الفرد دوافع معرفية خاصة تعتمد على خبرات معينة، ومعنى هذا أن الدافع المعرفي يبين بوضوح العلاقة المتبادلة بين الدافعية والتعلم" (أبو حطب، 2009: 456).

نستخلص مما سبق أن التعلم حسب النظرية المعرفية يقوم على تعلم العلاقات بين الأفكار والخبرات (تفاعل الرموز والدلالات في تفكير الفرد) والقدرات الذهنية، وأساليب التفكير في كيفية تنظيم الأفكار من خلال الاستنتاج، وتفسير السيرورات التعليمية. وذلك من خلال تفسير انتقاء المعلومة، وإعادة صياغتها بشكل ينسجم وطبيعة تمثل المتعلم وفهمه (تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية)، لاستثمارها في بناء معرفة جديدة، والاحتفاظ بها في الذاكرة، للرجوع إليها عند الحاجة (تركيب بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة، في الخبرات السابقة). ذلك، هو مايرر "أن المجهودات المبذولة لشرح وتقنين التفاعل، وتحديد شروطه، وتصميم الوضعيات التي تسمح بتطبيقه، تشكل أهم اهتمامات التربية المعرفية" (Coulet, 1996a ; 1996, b).

وقد تغير تعريف التعلم من الاتجاه الذي اعتبره تعديلاً وتغييراً في السلوك إلى توجه يعتبره عملية التفكير الذي يمارسه المتعلم في الموقف، وأن حصوله مرتبط بالفاعلية والنشاط في هذه الموقف تطويراً لما يسمى بالخبرة. كما أن التغيرات التي تحدث لدى المتعلم هي تغيرات في عدد الأبنية المعرفية، ومستواها، واستراتيجيات التعلم في النقاط الخبرة، ونوع المعالجات التي يجريها المتعلم، والتعديلات والتغيرات في تنظيمها لكي تناسب مستواه وأسلوب تعلمه، وبذلك فقد تغير دور المتعلم وأصبح نشطاً وفعالاً، ومنتجاً للمعرفة. وأصبح التعلم ذا معنى، له مخرجات محددة، تتمثل في إعادة التوازن، وبناء استراتيجيات معرفية لدى المتعلم، واعتبار المهارات الذهنية والمهارات الحركية لديه، تعلم اكتشافي ينطلق من تعلم المفاهيم نحو تعلم القضايا ثم بناء الاتجاهات، وتلك هي المبادئ التي تأسست عليها المقاربة بالكفايات موضوع بحثنا.

2.1. الخصائص المعرفية لوضعيات الاكتساب اللغوي وأثارها التربوية

إن فهم القوانين العامة للتعلم، معرفة معرفية (Savoir cognitif)، يساعد بشكل كبير على تطوير الممارسات والأنشطة الصفية التي تتناسب واحتياجات المتعلمين، ولعملياتهم العقلية التي يُفعلونها لاكتساب المعارف. لذلك "تقترح التربية المعرفية تشكيل الذكاء وتطويره، باعتبارها مرحلة أولى تمكن من تسهيل التعلم عبر مختلف التخصصات" (Even, 1988: 121- 161).

يصبح التعلم أكثر فعالية عندما يكون المتعلم متحفزاً لفعل التعلم، ولذلك يعتبر مفيداً أن يكون المتعلم عارفاً (فاهماً) لما هو مطلوب منه إنجازه معرفة دقيقة، فالفهم عامل كبير من عوامل الدافعية، علماً أن الدافعية عامل مركب ومعقد بقدر ما يدمج من حالات عملية للفرد، إلى جانب علاقاته بالمحيط

الخارجي. فالدافع يشكل في الوقت نفسه موقفا نحو التعلم، والقدرة على التعلم بشكل مستقل، كما يوضح ذلك كل من "باربوت" و "كوماتري" (Barboot, M, J. et Commatri, G. 1999 : 66)؛ ويؤكدده (زغبوش: 2016)، في أن "السيرورات المعرفية والمطامعرفية تشتغلان على معلومات يستقبلها المتعلم من الوسط الخارجي (أسرة، مدرسة، شارع، وسائل الإعلام...)، وتتحكم في هذه العمليات عوامل ذاتية (الانفعالات، الحوافز، الدوافع، المعتقدات، التمثلات...). فالطفل الذي يجد التعلم ممتعا يتعلم بشكل أفضل من طفل يجد التعلم مرهقا أو مملا؛ والطفل الذي يشارك في بناء المعرفة ليس هو الطفل الذي تملى عليه المعرفة. ينتج عن هذه السيرورات جميعها حدوث التعلم. وبالنظر إلى أن التعلم نشاط داخلي، فإن قياسه لا يمكن أن يتم إلا بعد تظاهرة في سلوك معين، قد يكون حركيا أو لفظيا (راجع زغبوش، 2007).

أما من وجهة نظر سيكولوجية، فإن الدافعية هي: "كل ما يدفع الفرد للتحرك من أجل تلبية حاجياته ورغباته ومصالحه" (CNDP : 20)، ولا شك أن الفهم عامل من عوامل الدافعية للتعلم، ومحفز على المشاركة في بناء المتعلم لمعرفته، خاصة عندما يعي موقع تعلماته ضمن السياق العام للمعرفة، ويلقي تقديرا وتعزيزا لسلوكه. ولن يتأتى ذلك، إلا بواسطة منهاج مرن ومنفتح ومتنوع وشامل للمتطلبات الوظيفية للمتعم، وتعليم نشط ومحفز على الاستقلالية والإبداع، وتعلم سياقي وممتد داخل مدة زمنية مدروسة وملائمة لمستوى المتعلم، تجنبنا للملل والإرهاق، وضمانا لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف والكفايات في أقصر وقت.

إن الجوانب المعرفية المحددة لاكتساب اللغة، موضوع يثير اهتمام الدارسين المختصين في تصميم الطرائق، وبيداغوجيات المواد التعليمية، والوسائل المساعدة على تنفيذها، لأن نموذج التعلم يأخذ أبعادا جديدة ضمن النظرية المعرفية، فيتغير بموجبها دور المدرس والمتعلم معا. وانطلاقا من ذلك يعتمد مفهوم التعلم على دراسات السيرورات المعرفية للتعلم، قبل المعرفة المكتسبة في حد ذاتها؛ وننطلق في ذلك من مفهوم الدماغ كما يحدده "كاستان" (Chastin, 1990: 24- 26) في ما يخص المكون الوجداني، وتأثير المشاعر على المتعلم؛ حيث لا يحلل الدماغ المعلومات فقط، بل يتعداها إلى تحليل الإحساس المرتبط بهذه المعلومات (لأن في الدماغ، توجد مناطق خاصة بالشعور) وبالتالي، فإن المواقف والشعور يؤثران على قيمة المعلومات المستفادة، وعلى كيفية تفسيرها. وتؤثر بالضرورة في عملية التعلم ككل. وهو ما يعني أن المواقف الإيجابية من التلميذ، لها تأثير واضح على درجة تعلمه.

توضح هذه المعطيات أنه من المهم جدا، بالنظر إلى الخصوصيات الشخصية للمتعلمين، اعتماد مقارنة فارقية، باعتبارها ضرورة أمام الاختلافات الطبيعية بين المتعلمين سيكولوجيا ومعرفيا، وما دامت استراتيجيات تعلمهم مختلفة أيضا. ولأن هذه المقاربة تعتبر الأكثر ملاءمة لاستراتيجيات التعلم لديهم،

لاسيما عندما نستحضر بعض عناصرها الممثلة في العمل ضمن مجموعات، والتعلم مع الأقران وبواسطتهم، وما لذلك من إجابيات نفسية ومعرفية واجتماعية...

إن النظرية المعرفية تعنى مباشرة بخصائص طرق التعلم، وبمفهوم الدماغ باعتباره وحدة لتحليل المعلومة، ووحدة لتحليل التعلّيمات باعتبارها عمليات ذهنية نشطة، تمكن المتعلم من اكتساب معلومات جديدة، وتخزينها لاستخدامها لاحقا، كما تحقق عناصر أخرى تتعلق بعملية التعليم والتعلم عامة، وبتعليم اللغة وتعلمها، على وجه الخصوص؛ وبموجبها يتغير مفهوم فعالية الأنشطة الصفية، فيما أن عملية الفهم ضرورية للمتعلمين لكي يكونوا قادرين على معلومات جديدة، لتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، فإن التعلم يجب أن يكون ذا معنى، وذا أهداف وظيفية؛ أي أن يشكل غاية عملية يهدف المتعلم لتحقيقها، وتساعد على ضبط ممارسة، أو فعل مرتبط بممارساته اليومية. ويمكن، بشكل عام، أن "نحدد العوامل المعرفية المتدخلة في سيرورات التعلم في اثنتين: سيرورات معرفية (من مثل تسجيل المعلومات، وإدراكها، والانتباه إلى بعضها، وتكرار أهمها ذهنيا، وترميزها، وفهمها، وتخزينها ثم استحضارها) وسيرورات ميطا- معرفية، أي الوعي بالعمليات الذهنية، والتحكم في الأداء أو الإنجاز قبل التعلم، أو أثناءه، أو بعده (راجع مثلا تصنيف Li (1992)، الذي يعتمد: الوعي، والتخطيط، والمراقبة، والمراجعة، والملاءمة). وبذلك، تعمل السيرورات المعرفية لدى المتعلم على تحقيق أهداف معرفية محددة..." (زغبوش، 2016).

إن التعلم بناء على ذلك، عملية بناء الموضوع الذي بواسطته يصبح المتعلم متمكنا من الاندماج في الواقع، على مستويين اثنتين (139- 127 : Dao, Ahn, Huong, 2010):

- المستوى الفردي لدمج المعطيات المعرفية والوجدانية؛
- المستوى الاجتماعي في محاولة لفهم كيفية دمج الثقافات التي تمثل الموضوع والذات، باعتبارهما كيانيين متموقعين تاريخيا، واجتماعيا، وثقافيا.

2.2. الخصائص المعرفية لوضعيّات تعلم اللغة

يترتب عما سبق، أنه لمعرفة كيف يصل المتعلم إلى اكتساب المعارف اللغوية، وتوظيفها فيما بعد داخل سياقات ووضعيّات مختلفة، يجب أن نعتد أبعادا معرفية وعاطفية واجتماعية؛ ففي الواقع، لكي نعطي معنى لتعلم اللغة، يجب أن تتضمن المقررات المدرسية ليس فقط الأنشطة البنائية ضمن سياقات معينة، ولكن أيضا ضمن مواضيع تهم حياتهم الفعلية، ومأخوذة من واقعهم اليومي، وذلك بهدف وضعهم داخل وضعيّات حقيقية، أو على الأقل قريبة من الحقيقة. ضمنا لتنوعها، ولخلقها للدافعية لدى المتعلم؛ ما من شأنه أن يتيح له الفرصة لتطبيق المعرفة، والتحقق من المكتسبات، وتحليلها وتخزينها.

وإذا كان للمدرس الرغبة الفعلية لمساعدة المتعلمين على التعلم الفعلي، عليه التعرف على مختلف الأساليب المعرفية لتعلم اللغة. "ونعني بالأسلوب المعرفي؛ طريقة مميزة للعمل، يكشف عنها الأفراد خلال أنشطتهم" حسب "كاسطيلوتي" و "ديكارلو" (Castelloti, V. et, De Carlo, M, 1995 : 49)، اللذين يحددان، في السياق نفسه، بعض الأساليب المعرفية في تعلم اللغة، نذكر منها:

- صعوبات التوظيف اللغوي، لا تعود فقط للوسائل الديداكتيكية المستعملة، ولكن ترتبط كذلك بالوضعيات نفسها التي توظف فيها هذه الوسائل. فحسب "مور" (Moore, D, 1993 : 101- 103)، يمكن أن يتأسس التعلم على المكتسبات اللغوية القبلية للمتعلم، وعلى ما يتقنه لغويا، وذلك من أجل تجاوزه، وتكييفه مع الوضعيات التعليمية الجديدة، بهدف تعلم الفهم، وسعيا وراء تطوير استراتيجيات الاكتشاف، والمقارنة والتحليل، وبناء فرضيات ذات معنى، في سياقات واقعية. وبالتالي فالتحدي يكمن في النجاح في نقل كفايات مكتسبة إلى أنشطة ووضعية مستجدة بطريقة سلسة؛

- الوعي بالظواهر اللغوية المختلفة، وتوظيفها في وضعيات التواصل المختلفة؛ من هنا يمكن أن نطور لدى المتعلم خبرة حول " كيفية تعلم اللغة" و"لماذا يتعلم اللغة"،

- تطوير فهم الظواهر اللغوية لدى المتعلم يتأسس على "تعليمه كيف يتعلم" وذلك بواسطة إعطائه أدوات ووسائل تساعد على ذلك، بدل حشو ذهنه بمعارف لغوية صعبة التوظيف خارج سياق الدرس. يجب أن ندرجه لكي يصبح قادرا على "معرفة-تصرف" لغوية تؤهله لمعالجة معلومات لغوية، وتنظيم عالمه. أي، أن يفهم تقنيات الاشتغال اللغوية، مثل تقنيات الملاحظة، والتحليل، والتركيب، والتعميم، والنقل، والمقارنة... هذه العمليات ضرورية للتلميذ، ليس فقط من أجل ضبط الظواهر اللغوية، بل للمعرفة العلمية ككل.

- الاستعمال المتكرر "الروتيني"، أي استخدام صيغ جاهزة، تعلمها المتعلم، ويستنسخها (يعيد إنتاجها) مثل وحدات (Gaonac'h, 1991 : 150)؛

- القدرة على التعميم، وحصر القواعد وتقليصها؛

وغاية هذه الأساليب، تجاوز التبعية المعرفية، و بناء الاستقلال المعرفي.

2.3. الديداكتيك المعرفية وتعليم اللغة وتعلمها: رؤية متقاطعة لتخصصات متفاعلة

إن اختيارنا لهذا المجال بالتحديد، الديداكتيك المعرفية للغات (راجع: بونتل وبوعناني، 2015)، يرجع للأهمية التي يكتسبها عمق المفاهيم التربوية التي يتضمنها، خاصة ما يتعلق منها بالديداكتيك والمعرفية، بالإضافة إلى المقاييس المحددة التي يركز عليها في تعريفه للمعرفية ولمجالات اشتغاله ارتباطاً باللغات، وهي التي تتلخص في "موضوعية الملاحظة، وضرورة الاستدلال، وإعادة إنتاج

الظواهر، وعقلنة التفسيرات" (Launay, 2004, 28). والهدف، هو إيجاد طريقة ذات فاعلية في تدريس قضايا اللغة العربية.

إذا كان دور الديدكتيك هو إيجاد منهج علمي يعتمد طرقاً وأدوات وتقنيات مستوحاة من نظريات مأخوذة من ميادين معرفية متعددة، يجمع بين مختلف العلوم، شرط أن يكون الجمع بينها توفيقاً، ودقيقاً، ومبنياً على أسس علمية تراعي خصوصية المادة العلمية والفئة المقصودة بالتكوين أو التدريس؛ فإن العلوم المعرفية تهدف إلى كشف الهندسة البنيوية ووظيفة الكلام في ذهن الإنسان إنتاجاً واستقبلاً، شفها وكتابياً" (Spanghero-Gaillard & Billère, 2005). ليصبح تعلم اللغة نقطة التقاء بين الديدكتيكي وعالم النفس المعرفي وعالم النفس اللساني... يتعلق الأمر بإيجاد صيغة دقيقة وهادفة تمكن من إدماج المعارف، ثم توظيفها في عمليات التكوين وتعليم اللغات وتعلمها، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الوقائع اللغوية والتعليمية للمتعلم.

انطلاقاً من هذا الطرح، سنتطرق في البداية للمسوغات التي تجعل السياق الحالي ملائماً لانبثاق ديدكتيك معرفية للغات. والدافع وراء طرح هذا المفهوم، هو الوضع الحالي للعلوم المعرفية التي تتوفر على ترسانة من العدد التجريبية الكفيلة بالإجابة عن الأسئلة المتعددة التي يضعها المتخصصون في نظريات التعليم/التعلم، ثم نعرض بعد ذلك إلى ما تتسع الديدكتيك المعرفية للغات لاحتوائه ضمن مجال اهتماماتها، والمسالك التي تستطيع فتحها في أفق المساهمة في تطوير الاهتمام بالمعارف المتصلة بديدكتيك اللغات. واعتباراً لذلك، نعتبر مفهوم الديدكتيك المعرفية للغات مفهوماً قابلاً للنقل والتطبيق على كل اللغات الحية، لكن مع مراعاة خصوصية كل لغة، وهو ما يحيلنا في مرحلة مواءمة، على استحضار الممارسة الديدكتيكية في تعليم اللغة وتعلمها، انطلاقاً من رؤية تحليلية لتقاطعات مضامين الروافد التخصصية التي تشكل محتوى الديدكتيك المعرفية للغات، واستجلاء التصور المنقوق عليه بين المختصين في المجال، بهدف بناء تصور ديدكتيكي حول تعليم اللغة وتعلمها.

4.2. محتوى الديدكتيك المعرفية للغات

هناك بعض الملاحظات القبلية حول هذا التعبير "الديدكتيك المعرفية". إذ لا يخفى أنه من الممكن أن يكون فيه حشو. فالديدكتيك، ونظراً لأن هدفها هو التكوين في ارتباط بالتعليم، تكون في علاقة مباشرة مع معارف الأفراد، ومن هذا المنطلق فهي تتقاطع مع المعرفية باعتبارها مجموعة من الأنشطة العقلية والكيانات ذات الصلة بالمعرفة. ونتيجة لذلك، فإن كل ديدكتيك هو معرفية بالضرورة. غير أنه من الملاحظ أن تعبير "الديدكتيك المعرفية" يجمع بين تقليدين علميين مختلفين تماماً. فالمفهوم يحيل على تكاثر معرفي متعدد التخصصات تتفاعل داخله عديد التخصصات، والنظريات، والأمثلة، والمعايير. وهو ما يلزم أهل الديدكتيك التسلح بمجموعة من المعايير، دون أن يطمحوا في التحكم فيها بشكل كلي، أو

التمكن من ضبطها وتحديدها بالنظر إلى دينامية وضعية التعلم وحركيتها وتأرجحها، مدرسية كانت أو غيرها، (راجع: Bressoux وDessoux، 2003، 237-236).

أما صفة المعرفية، فتحيل على مجموعة العلوم المعرفية التي تتميز كلها بالسمات التعريفية التالية:

- موضوعية الملاحظة

- ضرورة البرهنة

- إعادة إنتاج الظواهر

- عقلانية التفسير (Launay, 2004, 28)

إن تحديد الديديكتيك المعرفية، والإحاطة بخصوصيته في علاقته بالتعليم والتعلم، يفرض علينا استحضار ثلاث كلمات مفاتيح أساسية، وهي: الديديكتيك، والمعرفية، والتعلم. وسنعمل على التعليق على كل منها في إطار تعليم اللغة وتعلمها، مع بعض الاستطرادات التكميلية.

من الصعب جدا أن تحدد الثقافات مفهوما للديديكتيك، فهو يشمل وقائع مختلفة بحسب كل ثقافة. ففي فرنسا مثلا، يحيل على كل ما يتصل بنظريات التعليم ومناهجه تركيزا على فن التعلم. أما في الدول الأنجلوسكسونية، فله معنى أشمل، يتصل بالتربية وتكوين الأفراد مما يجعله ذا بعد سيكولوجي.

ليتضح أن حدود الديديكتيك غامضة؛ فهناك من يعتبرها تخصصا يشكل نقطة تقاطع منفتحة على ممارسات عملية وتتطلب مساهمة العديد من التخصصات، كما أن طابعها المرتبط بالممارسة يزرع شكوكا حول طبيعتها العلمية. إضافة إلى ذلك، فإنها تتأسس على تقنيات ووسائل تشتغل على ملاحظات إمبريقية بطريقة تماثل ما يجري في العلوم الإنسانية، مما يضيف بعض الصعوبة على إمكانية توفرها على منهجية خاصة. وفي المقابل، هناك من يدافع، عكس الطرف الأول، عن استقلالية الديديكتيك باعتبارها علم التعليم والتعلم له حقله التخصصي الخاص، ونظرا لطبيعته الجامعة لتخصصات عدة يصبح دوره ليس تطبيقيا بل حافظا على التريث من أجل وصف إجمالي للشروط والظواهر المتواترة التي تظهر في مختلف الوضعيات التعليمية التعليمية (راجع: Cuq & Gruca, 2002, 43-75).

وسنتبنى تعريفا يكون بمثابة مرجع لنا. حيث يحيل مصطلح "الديديكتيك" بمقتضاه على التفاعل المنظم بين دور المعلم ودور المتعلم. ويتحدد هذا التفاعل ضمن فضاء، وزمن، وغاية. حيث يستلزم فعل التعليم القيام بممارسات تتم ملاءمتها باستمرار مع المتعلم. ونتيجة لذلك يتم تحيين الممارسات البيداغوجية بواسطة أنشطة تكييفية تسمى في أغلب الأحيان "وضعيات"، أو "تمارين مركبة" (راجع: Billières, M. & Spanghero-Gaillard, 2005).

غير أن الغالب، هو أن المعاني الخاصة والتقريبية لمصطلح الديدكتيك تؤدي إلى غموض إبستمولوجي يحيط بالديدكتيك الخاصة باللغات. وهذا الوضع لا يمنعنا، مع ذلك، من الإدلاء ببعض التوضيحات.

إن ما يميز ديدكتيك اللغة هي كثرة المنهجيات التعليمية التي تمخضت عنها. فقد كانت الهيمنة خلال الستينيات والسبعينيات للمنهجيات السمعية البصرية، حيث تبنت نهجا خضع للتجربة العملية قبل أن يوضع رهن إشارة المدرسين. ومهم جدا التذكير بأن هؤلاء كان عليهم أن يخضعوا لتكوين عملي قبل أن يباشروا توظيف هذه المنهجيات، التي أحاطت بها إكراهات عدة ترتبط بالشروط المحددة لمثل هذا الفعل التربوي، الشيء الذي همشها في نهاية المطاف لصالح المقاربات التواصلية التي فرضت حضورها مع بداية الثمانينات. (للتفصيل، انظر: German, 1993a ; Bernard, 1991).

تأسيسا على ما سبق، سنتطرق لمفهوم "المعرفية" من خلال تعريف حديث، يعتبرها: "مجموع الأنشطة المترتبة عن اشتغال الدماغ لدى الحيوان والإنسان وهي تتعلق بالحسي الحركي، والإدراك، واللغة، والتعلم، والذاكرة، وتمثل المعارف واتخاذ القرارات والاستدلال" (Tiberghien, 2002 : 11)؛ وهو ما يفيد أن العلوم المعرفية في ميدان اللغة كما في الميادين الأخرى، المشار إليها أعلاه، تهدف إلى اكتشاف البنية والوظيفة الخاصتين باللغة في دماغ الإنسان في مرحلتي الإنتاج من جهة، والتلقي والفهم من جهة أخرى، على المستوى الشفهي والكتابي على حد سواء. لذلك، نجد في ميدان الديدكتيك المعرفية للغات الحضور الفاعل لتخصصين اثنين: علم النفس المعرفي، وعلم النفس اللساني.

فموضوع الأول، هو دراسة الميكانيزمات الذهنية المستعملة في اكتساب المعارف الإنسانية واستعمالها، وتتركز الأبحاث في هذا الميدان على دراسة الوظائف المعرفية في تعارض مع ما يتعلق بالجوانب الوجدانية؛ وبالإضافة إلى ذلك، يطرح علم النفس المعرفي المسائل ذات الطابع السيكلوجي بما فيها تلك التي تتعلق بالجانب الوجداني على شكل معالجة المعلومة، وبالتركيز أيضا على دور الجهاز العصبي المركزي.

أما علم النفس اللساني (السيكو-لسانيات)، فيهتم بدراسة الميكانيزمات، والسيرورات، والحالات المتدخلة في إنجاز أفعال التواصل اللغوي. ولعل البحث المندرج في إطار هاتين المقاربتين يعتبر مقاما أولا بالنسبة للمتخصص في الديدكتيك، ما دام ينشد فهم وتفسير السيرورات المعرفية المتدخلة في إدراك وفهم وإنتاج لغة في سياق التعلم (Fayol, 1997 ; Gaonac'h, 2000).

إن الكلمة المفتاح الثالثة هي "التعلم"، ويعد مفهوم التعلم نقطة ربط قوية في تحليلنا، إذ يبدو لنا أن المتخصصين في الديدكتيك، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس اللساني، ركزوا حواراتهم حول حدود هذا المفهوم، استنادا إلى المرجعية النظرية لكل منهم. غير أن صعوبة التدقيق فيما يشمله هذا المصطلح

لازال الاشتغال عليه قائماً بشكل متواز بينهم، ويشمل ذلك فهم مسارات التعلم، لتبقى الأسئلة المركزية إذن هي:

- كيف يمكننا مساعدة المتعلم على التعلم بشكل أفضل؟

- في أية تعاقبات متماسكة يجب أن نبرمج الأنشطة لكي تؤدي بالتدرج إلى تعلم فعال؟

باعتبار التعلم سيرورة معرفية، تؤدي عقب التفاعل مع المحيط (إنساني، إعلامي) إلى تغيير نسبي ومستمر في التصرفات والمعارف نتيجة اكتساب أو تغيير التمثلات في أذهان المتعلمين. وفي مجال تعلم اللغات، يبقى النموذج السلوكي الذي كان يهدف إلى اكتشاف عدد من قوانين التعلم، وإقامة نظرية عامة لذلك، وهو النموذج الذي بسط احتكاره الإيستمولوجي حتى نهاية الخمسينات (Gaonac'h, 1987). ويتأسس هذا التصور على مفهوم السلوكات المعايينة مباشرة، ويرفض تبني أي دراسة تدمج الأنشطة العقلية (دور التمثلات الرمزية في التعليمات، مثلاً) باعتبارها وقائع غير مرئية. ليأتي بعدها، كجواب على التساؤل المطروح حول دور اللغة الأم، بنائية بياجي (Piaget)، والتفاعلية الاجتماعية ليفيكوتسكي (Vigotsky)، والسيكولوجية الثقافية لبرونير (Bruner)، لتفتح آفاقاً جديدة ذات خصوصية متميزة فيما يتعلق بالإلمام بميكانيزمات اكتساب وتعلم اللغة.

وفي مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس اللساني، يعتبر التعلم مجال دراسة معقد، ويرتبط بتغيير تصرفات الفرد. وهذا التغيير يمكن أن يكون مؤشراً على تزايد المعارف أو تناقصها بين لحظتي التعلم: (أ) و(ب)، وذلك بحسب ما نود ملاحظته (حفظ كلمات، القدرة على تحديد ظاهرة، الخ)، منتهجين في ذلك طرق دراسة مختلفة (عمودية وأفقية، بواسطة التجربة أو بواسطة الملاحظة). وبهذه الطريقة، تتم تعبئة منهجية بحث مجربة تفرض مجموعة من الإجراءات التي تؤدي إلى نوع من التحليل للمعطيات المسجلة. وتسمح النتائج المقيسة بتأكيد هذا النموذج المرجعي أو ذاك، وذلك بتكاملته إذا استدعى الأمر ذلك، كما يمكن أن تسمح ببلورة فرضيات وتحضير معطيات تقود إلى صياغة نموذج جديد. فالتجارب المتتالية المطبقة على مظهر من المظاهر (فهم ظاهرة لغوية مثلاً) تتيح إمكانية فهم المسارات المعرفية التي يستعملها الدماغ / الذهن الإنساني أثناء التعلم اللغوي.

وبناء عليه، فإن تصور تعلم لغة من منظور الديدكتيك المعرفية يتمثل في تحيين الشروط اللسانية والبيئية والسيكولوجية، والمسارات التي تولد تطور ممارسات المتعلم اللغوية. تتجلى هذه التغيرات جزئياً في تصرفاته (الوقائع الملاحظة للمتلم): الكفاءة (تصرف قابل للتكييف يمكن القيام به وتحديدته) والفعالية (السرعة والدقة). فضلاً عن ذلك، يمكن أن تكون هذه التغيرات مرئية بطريقة مؤجلة، بل ومقنعة أيضاً. ونذكر في هذا السياق بالأعمال التي أرست صلات بين المعرفية والتفاعل ابتداء من سنوات التسعينات (راجع مثلاً: Vogel, 1995 ; Giacobbe, 1992).

بعد هذا التقديم لمحتوى الديدكتيك المعرفية، الهادف لتشكيل نظرة تركيبية، يتبين أنه من المهم جدا التركيز على الهدف المزدوج للمنهجية الديدكتيكية في ميدان اللغات. ونعني بالمنهجية مجموع الوسائل والتقنيات والطرق المعتمدة لبناء عُدّة برنامج دراسي. لقد استلهمت هذه العناصر خيارات ناتجة عن نماذج ونظريات أتت من مختلف التخصصات؛ فالمنهجية تركز على تنظيم الفعل التربوي، بشكل يحدد المواضيع المطروحة للتعليم في مجال زمني وشروط محددة (التجهيزات، والمقرات، وعدد المستفيدين). وهي تقتض، نتيجة لذلك، وجود تفكير حول العلاقة بين المعلم والمتعلمين، وتتطلب إعطاء الاهتمام الكافي لخصوصية مسارات تعليم اللغة وتعلمها (Billiers, M. & Spanghero-Gaillard, 2004). ففي إطار البعد الإبتيمولوجي، يظل التساؤل مطروحا حول المسائل المراد تعليمها، ثم الوسائل النظرية والتطبيقية المتبعة لبلوغ ذلك. فرغم تاريخها الطويل (Germain, 1993)، فإن مسألة اختيار المحتويات المدرسة، والوسائل الفعالة لاستيعابها ما زالت لم تجد الأجوبة التوافقية المرجوة.

وينبع البعد الثاني للممارسة الديدكتيكية من قدرة هذه الأخيرة على إدماج المعارف الحديثة في علم النفس. ففي الديدكتيك، نتساءل حول الطريقة التي يتم بواسطتها مقارنة مختلف المعارف التي تعرض أمام المتعلمين وإدماجها، وفهمها، وإعادة استعمالها ارتباطا بتجاربهم السابقة ومختلف أشكال التعلمات التي حصلوا عليها. وسيتطلب هذا البعد استحضار التباينات الممكنة بين مختلف الحقول المعرفية. وفي الواقع، لا وجود لمحتوى يدرس في المطلق لمتعلم مثالي، وهذه الملاحظة تجبرنا على أن نكون واقعيين في تحليلاتنا اللسانية التي سينبني عليها ما يتعين علينا تدريسه، وأن نتحلى بالتواضع في فعلنا التربوي. وهذا في نظرنا هو ما يترتب عن الصرامة في المقاربة، وهو أيضا دليل على الأمانة العلمية بالاعتراف بأن مناطق كاملة من النشاط الإنساني ما زالت عصية على فهمنا، وأن الإنجاز البيداغوجي الجيد هو أساسا نتيجة للتجريب، وأن عوامل إعادة الإنتاج في هذا الباب ما زالت غامضة. غير أن هذا لا يمنعنا من القول بأن الانتظارات فيما يخص أعمال الديدكتيك، تهم العلاقة بين الممارسات التعليمية للغات والإنجازات اللغوية للمتعلمين، ولكن ضمن تصورات منهجية مختلفة. فما هو التصور المعرفي لتعليم اللغة وتعلمها؟

3. تصور المختصين في ديدكتيك تعليم اللغة وتعلمها

إن الحديث عن التعلم، بالنسبة للمدرس من جهة، والمتخصص في علم النفس المعرفي، من جهة ثانية، لا يؤدي إلى الأخذ بعين الاعتبار نفس العناصر ونفس المنطلقات. لذلك، من المهم جدا تدقيق هذه العناصر حتى يتضح الموقف بالنسبة للديدكتيك المعرفية للغات.

إن تحديد مدى تأثير هذا المتغير أو ذاك المؤشر في الفعل التربوي، هو من صميم عمل المتخصص في الديدكتيك، أما المدرس فيلعب دورا محوريا في هذا الفعل التربوي، لأنه يطلع بمهمة

إيصال هذا الفعل إلى المتعلم بواسطة عدّة وسائل ملائمة، آخذا بعين الاعتبار الإكراهات المؤسسية المتعلقة بالعتاد التربوي، وهي الإكراهات التي لا يمكن تفاديها. إضافة إلى ذلك، يتوجب عليه تدبير العلاقة المباشرة مع مجموعة المتعلمين، مع كل ما تحمله هذه العلاقة من مفاجآت، وذلك بشكل مستمر في الزمن (زمن تحقق الدرس، زمن إنجاز المقرر).

وعلى هذا الأساس، يمكن القول إن الغايات المرجوة من طرف المدرس، هي الانعكاسات المباشرة على تفاعلات القسم ذاتها، أما غايات المتخصص في الديكتيك فتهدف إلى إدماج العوامل العشوائية لوضعيّات التعليم والتعلم بهدف نمذجتها، في حين تتمثل غايات عالم النفس المعرفي في تسجيل أجوبة فردية حول وضعية مختلفة (نتحكم في متغيراتها).

ويكون التعلم ظاهراً في إطار ديكتيك اللغات عبر التحسن في إنجازات الفرد بين اللحظة (أ)، لحظة بداية الفعل التربوي، واللحظة (ب)، لحظة توقف هذا الفعل. على أن يتم الحصول على الآثار الشاهدة على هذه الإنجازات بواسطة ملاحظة إنتاجات الفرد وتحليلها، وتعتبر هي نفسها نتائج للفعل التربوي. وللتذكير، يعد تقويم تعلم ما في علم النفس المعرفي، هو ما يمكن للفرد أن يقوم به في اللحظة (أ) مقارنة مع ما قام به في اللحظة (ب). والتغير المسجل والمقيس، بواسطة عدة تجريبية، هو المؤشر على حصول التعلم، أي حصول تغير في التصرفات اللغوية كيفما كان نوع هذا التغير.

وسنعود لاحقاً إلى المنهجية التجريبية المستعملة عموماً في علم النفس المعرفي، لنبرز وجهات النظر المتداخلة التي تطرحها على المتخصص في الديكتيك، وقبل ذلك يتعين علينا أن نطرح وجهات نظر المتخصصين في الديكتيك فيما يتعلق بتعليم اللغات وأشكال الفعل التربوي التي يحثون عليها أو يقومون بوصفها. ويتفق الجميع على أن مباشرة تعليم اللغة يتم انطلاقاً من مرتكزات فعل المدرس وفق:

أ- تطوير المكتسبات وترسيخها؛

ب- حمل المتعلم على البناء التدريجي لتعلماته (بواسطة الاستطلاع انطلاقاً من القراءة أولاً، ثم بواسطة التطبيقات اللغوية).

حيث تثير الممارسات الصفية والتقنيات مجموعة من الأسئلة التي يجد البعض منها الإجابة في التخصصات المساهمة. وفي هذا الإطار قدم مجموعة من المؤلفين (مثل: أعمال مجموعة "لال" (Lal, 1991) في موضوع "لغات وتعلم اللغات" طروحات جديدة يفترض فيها أن تطور بشكل معبر وملاموس بعض ممارسات التعليم والتعلم، تكون بمقتضاها الصعوبات المطروحة معروفة. وهكذا، فإن النماذج والنظريات المتوالية التي تبلورها التخصصات العلمية تكون موجهة للباحثين في الحقول المعنية، وليس للمختصين في الديكتيك والمدرسين. يبقى من الضروري إذن، القيام بعملية ملائمة تربوية، تبدأ بدقة اختيار المعارف الجديدة، ثم نقلها بشكل يسمح للمدرسين بالاستفادة منها في تقنياتهم وممارساتهم

الصفية، وهي العملية ليست بديهية، بل تتطلب معرفة ما يمكن تمييزه داخل نموذج أو نظرية ما زالا في طور التكوين، ومعرفة هل ستحتفظ العناصر التي اختيرت بمعانيها بعد أن فصلت عن البناء النظري الذي كانت تشكل جزءا منه؟

أما المجموعة الثانية فتتكون من الخطاب المطبوع بنوع من البراغماتية، ويتمحور حول التقنيات والممارسات الصفية، ويتكفل بوصف مختلف الأنشطة العملية الملموسة، ويقترح لها في الغالب جذاذات عملية أو بيداغوجية (مثل: أعمال مجموعة chez Hachette.F. autoformation) التي تعد بمثابة صورة عملية لما ينبغي إنجازه عمليا.

النوع الثالث يمثل الخطاب العملي التجريبي الذي يركز على علاقة جدلية بين النظرية والممارسة، ويطلب من المدرسين في هذا الإطار تحليل الوسائل البيداغوجية والممارسات الصفية، وتحيين المعارف النظرية (Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998) بما يتوافق والمستجدات التربية والبيداغوجية، بما فيها تعبئة أنواع شبكات التقويم المتعلقة بتحليل الممارسات البيداغوجية، ضمانا للتأكد من مدى انسجام النظري مع الإجرائي.

في حين تعكس بعض الكتابات، الإنجازات التكنولوجية التي تنتج سلوكات جديدة يتعين على الديديكتيك أن يتلاءم معها (Santacroce, 2002 ; Legros & Crinon, 2002). وفي هذا الإطار، فإن انتشار الإنترنت ودمقرطة الحاسوب أدت إلى تفكير مكثف حول هذا الشكل الجديد للتعليم الذي تمثله الطرائق متعددة الوسائط، والأنماط الاجتماعية غير المسبوقة التي تحدثها (التعلم المستقل، والتعلم التعاوني، والتعلم بواسطة الوسيط)، فلم يعد التعليم والتعلم المدرسي التقليدي المرجعية الوحيدة، بل أصبح يتعين على المنهج الديديكتيكي أن يتلاءم مع هذه العوارض المتعددة، وأن يدمجها محافظا في نفس الوقت على طبيعته النقدية.

إن الهدف من جزء كبير من هذه الكتابات الديديكتيكية، هو تقديم الوسائل المناسبة للمدرسين من أجل ممارسة فعل يمكن من الحصول على تصرف مساعد للمتعلمين. فالسلوك عبارة عن معطيات قابلة للملاحظة، تظهر قدرة الفاعل في إطار نشاط لساني معين، ويمكن تعريفه بكونه "المظهر الخارجي البديهي والقابل للمعينة لفعل تعليمي أو تعليمي. وبالنسبة للمدرسين، يتعين جعل الطرائق الفعلية التي يتبعها واضحة وملموسة للمتعلم. ويندرج تصرف المتلقي في نفس إطار هذا التحليل، فهو يتكون من أفعال واضحة، وقابلة للملاحظة الخارجية، ونعني بذلك الاستراتيجيات الموضوعية لأجل تعلم مفهوم لغوي (الفهم والتعبير)" (Cuq, 2003, 49).

يحيل هذا التعليق على مفهوم الإستراتيجية، حيث يستعمل هذا المصطلح في الغالب من طرف المتخصصين في الديديكتيك للإحالة على مختلف استراتيجيات التعلم والتواصل الموضوعية في عديد

التصنيفات (راجع: Cyr, 1989 ; wolfs, 2001). وتتجلى هذه الاستراتيجيات في أصناف متعددة من المعارف، ويتم إحصاء هذه الأخيرة كذلك، كما يمكن ربطها بالمعارف، ومعارف الفعل، ومعارف الكينونة. وتعتبر المعارف بدورها "نوعا من المكملات الأساسية للكفايات" (Perrenoud, 1995). ويؤدي بنا هذا إلى ملاحظتين اثنتين:

- الأولى تتعلق بمفهوم الكفاية: وهو مفهوم تكتنفه ضبابية، ومصدر لبس دائم لأنه ينطبق على مستويات تحليل مختلفة لا يتم في أغلب الأحيان الانتباه إلى ضرورة تمييزها (Bronckart et Dolz, 2002, 43).

- والثانية تتعلق بمصطلح "استراتيجيات التعلم" الذي يثار كثيرا في ميدان الديدكتيك: وهو مصطلح من بين المصطلحات المعتمدة التي يتطلب الاتفاق بشأنها جهدا كبيرا (Vergon, 2000)، ويمكن من خلال تذكير دياكروني مقتضب مستوحى من (Holtzer, 2000) أن نفهم بشكل أحسن كيف أنه يستعمل بكثافة حاليا في فرنسا. فقد ظهر في أمريكا الشمالية خلال الستينات، ثم بفرنسا في الفترة بين سنتي (1970 و 1976) وهي مرحلة اضطراب شديد في المنظومة اللسانية - الديدكتيكية الفرنسية التي تميزت بقطيعة إبستمولوجية عميقة، هي مرحلة الانتقال من قطب "التعليم" إلى قطب "التعلم" (Holtzer, 2000).

وبعد هذه المرحلة، انبثق حقل كامل للدراسات يتمحور حول المتعلم، يحاول فهم كيف يقوم هذا الأخير بالتعلم، و تمكن تيار الأبحاث حول تحليل الأخطاء المستوحى من "كوردر" (Corder, 1967) من الحصول على إشارات حول الاستراتيجيات والمسارات المتبعة من طرف المتعلم بتواز مع اكتشاف اللغة الثانية. ونجد تركيبا ممتازا لهذه الأعمال فيما أنتجه "بيس" و "بوركيي" Besse و Porquier (1984)، (راجع كذلك: (Porquier, 1980), Frauenfelder, (1977/1986)).

وفي نهاية السبعينات عوضت الدراسات المتمركزة حول الاستراتيجيات الخاصة في السياق المدرسي، بدراسات حول الاستراتيجية الطبيعية في وضعية تواصلية، بينما تميزت الثمانينات بتطور الدراسات متعددة التخصصات حول التفاعلات اللغوية، والتواصل غير اللساني، واكتساب اللغات في الوسط الطبيعي. فليس غريبا إذن أن "تأخذ استراتيجيات التواصل، في هذه الأعمال، مكانة متميزة على حساب استراتيجيات التعلم" (Holtzer, 2000). نضيف إلى ذلك أن المصطلحين اللذين سبق أن أشرنا إليهما، يجتمعان في تعبير الكفاية الاستراتيجية الذي يحيل على استراتيجيات التعويض، تلك التي تعبر عن الطريقة التي يتمكن بواسطتها المتعلم من تدبير -وضعية مشكلة- تواصلية في اللغة والتي تجمع بشكل عشوائي جملة من المعاني، والمهارات، والمواقف (Little, 1998 ; Richterich, 1998).

والواقع أن الأعمال المتعلقة بالاستراتيجيات والمعارف في ميدان تعلم اللغات وتعليمها وجدت حاضنتها في البداية من طرف الباحثين الكنديين في البيداغوجيا، وهم الأكثر قربا وتقبلا للأبحاث المندرجة في إطار السيكولوجية المعرفية من زملائهم الأمريكيين، وهم المنخرطون بحماس في إطارها (راجع: Tardif, 1992 ; Cornaire, 1998 ; Cyr, 1998)، الذين يوضحون كيف تشكل الاستراتيجيات التواصلية مادة جيدة للملاحظة المباشرة كما هي بالضبط بعض استراتيجيات التعلم، وبالخصوص تلك التي يكون فيها المتعلم واعيا بلغته وقادرا على استعمالها، وهو أمر ثمين للمختصين في الديداكتيك، فالمدرس الذي يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم ويقوم بتوجيهه، يهدف نظريا إلى جعل المتعلم قادرا على التحكم بشكل أفضل في هذه الاستراتيجية أو تلك.

ونقدم شرح هذا المصطلح كما ورد في بداية الفصل الثاني من الإطار المرجعي الأوروبي الموحد لتدريس اللغات، (2001)، الذي يعتبر "استراتيجية" كل ترابط منظم ودقيق ومضبوط لعمليات منتقاة من طرف الفرد للقيام بمهمة يقترحها على نفسه، أو يكلف للقيام بها. غير أن هذا التعريف يطرح مشكلة، تتصل بتركيزه على الجانب الواعي والعقلاني لتصرفات المتعلم وسلوكياته، متجاهلا الوضعيات التي يواجهها بكثرة؛ حيث تكون بعض أنشطة التعلم اللساني مطبوعة بالحدس وانعدام اليقين، وبالتأويل الخاطئ للتعليم، أو بغياب هدف محدد بوضوح، ويحدث في الغالب أن يجد المتعلم نفسه أمام مهمات لغوية دون أن يكون بإمكانه معرفة الاستراتيجيات التي يمكن أن يلجأ إليها أو يوظفها، مما يؤدي إلى الفشل في إنجاز المهمة المطلوبة، أو يوظف الاستراتيجيات الضمنية المفتقرة لعنصري الاستقصاء والملاحظة المباشرة، في فهم واللغة الشفهية والكتابية وإنجازهما. وهذه الإشكالات توجد في قلب ما يشغل الباحثين في ديديكتيك اللغات الحية وكثير من الباحثين في مختلف التخصصات، بحثا عن كيفية اشتغال اللغة، وكيفية تعلمها وتعليمها.

4. اكتمال التصور الديداكتيكي حول تعلم اللغة

لقد أعادت المعرفية التي تطورت ابتداء من الستينات الاعتبار للدراسات حول الحياة الذهنية، وقد اهتم المتخصصون في ديديكتيك اللغات بالمقاربات الجديدة المتمركزة حول الفرد، في إطار العلاقة بين المعلم والمتعلم (Billières & Spanghero-Gaillard, 2004). وهو ما أخذته الديداكتيك المعرفية بعين الاعتبار، لتتوجه نحو دراسة السيرورات النفسية الداخلية والقبلية للسلوكات المرئية، والتصرفات القابلة للصياغة لغويا. حيث تفترض الديداكتيك المعرفية أن هذه السيرورات هي التي تؤسس للتغيرات السلوكية، وهي التي لها انعكاسات مباشرة حول تصرفات المتعلمين. وبتعبير آخر، تضع الديداكتيك المعرفية اللغات، مقصدا أساسيا أمام عينيها: التوصل إلى الكشف عن ميكانيزمات الاشتغال المعرفي التي تجد تطبيقها المعايين لدى الأفراد المنخرطين في وضعيات تعلم لسانی، متعلمين ومدرسين من خلال

مختلف الأنشطة التي توظف فيها، وتسمح بمعرفة دقيقة لهاته المعالجات المعرفية، وبدورها في فهم أحسن لميكانيزمات التعلم باعتبارها مسارات ناجعة للتغيير. فالتمكن من التواصل بصفة عامة، والتواصل اللساني بصفة خاصة، هو التمكن من الفعالية، وهذه الفعالية ترتكز على مبدأ الملاءمة الذي يتأسس على الدينامية: محاولة/ خطأ/ نجاح، (Nespoulous, 2005). ومن خلالها، نستطيع أن نحدد سلسلة أفعال، أو حالات متوالية ونحتفظ بها في الذاكرة لأن لها معنى، ويتم ذلك في مدد زمنية تختلف من فرد لآخر باختلاف تجاربهم وخبراتهم.

يعكس ذلك، أن مسار تعلم اللغة طويل، ويكون متعبا في بعض الأحيان لأجل أن نتمكن من الفهم والإنتاج. فمن وجهة نظر الديدكتيك المعرفية، تهدف وضعية تعليم اللغة وتعلمها إلى إقامة علاقات، بتقديم العناصر الملائمة للمتعلم بطريقة واضحة بواسطة اللغة التي يكون بصدد تعلمها، وعزل المسارات الفكرية المتدخلة في مختلف أساليب استعمال اللغة ووصفها، والفهم الجيد لكيفية تبلور المعارف وتغيرها، مع مساعدته على تدبير المعلومات الجديدة. وهو ما يتطلب مقارنة متعددة الأبعاد تعتمد ملاحظة سلوكيات في وضعيات طبيعية، وفي وضعية تعليم وتعلم، وإقامة بروتوكول تجارب تشاركية (حيث يتم إحداث وضعية مقبولة بيئيا). ويعد الفصل الدراسي، مجالا لإجراء هذه التبادلات المخطط لها قبلها من طرف المدرس، مما يجعل هذه المقاربة تتميز بالانغماس التربوي؛ يتم من خلال تكليف المتعلم بأنشطة إعدادية، تجعله يستثمر تجربته ومكتسباته في تقديم فرضيات حول الأجوبة، ويصوغها على شكل مهارات ومواقف وصياغات لغوية، بينما يطبق المدرس عمليا ملاءمات متوالية في إطار منهج فرضي استنتاجي داخل قسمه. غير أنه من الصعب بالنسبة إليه أن يدرج النتائج المحصل عليها من خلال تمرين معين في عملية التعلم. فهو يلاحظ نتائج مباشرة أحيانا، وأحيانا يلاحظ نتائج منتظرة كان يتوقعها قبل بداية الدرس، أو يحصل على نتائج مغايرة لم تكن منتظرة. ونتيجة لذلك، يكون مجبرا على اتباع حدس يسمح له في وضعية جديدة باقتراح التمرين نفسه، أو بتغيير نسبي لعنصر من عناصره. إن هذا المنهج مكلف، وأحيانا محبط؛ إذ من الصعب أحيانا، عزل الأسباب الحقيقية التي تكون وراء عدم التوفيق في الوصول بنشاط معين إلى النتائج المرجوة، في حين، كان الأمر مغايرا في درس سابق. وفضلا عن ذلك، ورغم الاشتغال المنهجي، غالبا ما يصعب على المدرس أن يدبر محتويات درس ما، ويدبر مختلف التفاعلات بشكل مباشر، ويأخذ لحظة تفكير لاقتراح أنشطة الدعم الملائمة. كما أن إمكانية صياغة فرضيات حول سبب نجاح "الدرس" أو "فشله" تتطلب من المدرس التفكير مدة زمنية كافية. لهذه الأسباب، يتضح أن الحوار مع الباحثين في العلوم المعرفية المنصبة دراساتهم حول تعلم اللغة، بمن فيهم المهتمين بالبحث التجريبي، وهو المنهج الذي لا يوجد ضمن الاهتمامات الثقافية للمتخصصين في ديدكتيك اللغة، سيكون نافعا ذا نفع كبير؛ فالحوار الذي يتأسس معهم يسمح للمتخصصين في الديدكتيك وعلوم التربية أن يطرحوا الاختيارات القبلية التي اعتمدها في ميدان التعلم، ويصوغوا الانتظارات من

ذلك ويفصلوها، ليصلوا في نهاية المطاف إلى تحليل النتائج المحصل عليها. في هذا الإطار، وباعتبار الأبحاث حول المسائل التي يطرحها المدرس، يمكن للمتخصصين في علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي أن يختاروا عاملاً أو مجموعة عوامل، تكون من وجهة نظرهم أساسية في تفسير أسباب كل ظاهرة. وفي مرحلة مواءمة يتعين استعمال منهج أو عدة مناهج تتميز بالصرامة لاختيار الفرضيات التي عبرنا عنها سابقاً. ولا تؤدي مناهج الملاحظة بالضرورة إلى الاختصار على مقارنة دون أخرى، ولكنها تكون كل مرة مناسبة للحوار بين المتخصص في التربية والمتخصص في الديدكتيك والباحثين في العلوم المعرفية.

يجدر بنا كذلك أن نتوجه نحو عالم اللغة (اللساني) لكي نتمكن من الحصول على المعلومات المتعلقة بنمذجة اللغة وبفهم طرائق اشتغالها، وكما أشرنا إلى ذلك في التقديم، فإن الديدكتيك المعرفية للغات هي ملتقى الطرق للديدكتيك المختلفة، وهذا ما يحملنا على إبداء مجموعة من الملاحظات.

يوفر نهج مثل هذا فكرة عن الدينامية التي يمكن أن يجد كل من المدرسين والباحثين التجريبيين والمتخصصين في الديدكتيك أنفسهم في خضمها في بعض المراحل، مسلحين بكفاياتهم الخاصة. ونظراً لأن كل واحد منهم خبير في ميدانه، ويهتم بمظهر من مظاهر التعلم، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، فإن عمل الديدكتيك المعرفية يُنتظر منها أن تتولد عن دراسات تكون صدى لكل مجال من هذه المجالات. ويبدو لنا بالفعل أنها تفتح الباب واسعاً أمام حوارات مثمرة من شأنها أن تغني حقول البحث والممارسات البيداغوجية. وفي هذا الصدد، لنا أن نركز بالخصوص على أن منهجية الديدكتيك المعرفية تتغذى على كل المنهجيات التي جربت في الميادين التي اقترحت لمقاربتها. وبعيداً عن كونها مقتصرة على مجالها فقط، فهي تركز على تميز نقط الالتقاء ومنهجيات البحث التي تتحدر من تنوع الثقافات العلمية للمدرسين، والباحثين التجريبيين، والمتخصصين في الديدكتيك.

إن الحوار متعدد التخصصات هو الأساس الذي يقوم عليه التعاون في إطار عمليات البحث في الديدكتيك المعرفية للغات. فعالم النفس الذي يستشير المتخصصون في الديدكتيك، يشغل على المشاكل العملية، وليس على فرضيات صيغت في المختبر، قد تكون أحياناً منقطعة تماماً عن الواقع المعيش. تبرير ذلك، أن عالم النفس الذي قد تستهويه إمكانية تأويل طرق عمل المتخصصين في الديدكتيك لكونها مفتقرة للصرامة العلمية، ومنغلقة داخل اعتبارات بديهية، سيهتم بكل ما له معنى بالنسبة للبيداغوجي، ومنه إلى المساعدة على بلورة فعل تعليمي في إطار ممارسات تربوية واقعية. وقد يطرح المتخصص في الديدكتيك جملة من الاعتراضات من قبيل التركيز على البعد غير الطبيعي لتجربة تتبنى على عدد محدود من المتغيرات، أو الإقرار بعدم جدوى نتيجة محصل عليها بعد تجريب محكم، ولكنه لم يأخذ بعين الاعتبار إلا باراميتراً واحداً، وقد يندesh من مجانية هذه النتيجة مقارنة مع الثمن الباهظ الذي تشكله التجارب المعقدة وظروف اجتياز الروائر وتفرغ نتائجها. وقد لا يكون على بينة -منذ البداية- من

العلاقة القائمة بين تأويل النتائج والواقع الحقيقي للقسم (راجع: (Billières, et Guillard , 2005) و (Dat, et Guillard , 2005).

إن الديدكتيك المعرفية للغات تتدرج بما لا يدع مجالاً للشك في مجال التجريب. وذلك، بإدماجها لتقنيات البحث التي وضعها الباحثون في ميدان العلوم المعرفية المهتمون بآليات الاكتساب وإنتاج اللغة (Keller, 1985) و (Nicolas, 2003). وهذه الطريقة الدقيقة والمتأنية والقيمة، هي اليوم الأكثر ملاءمة لتمكيننا في نهاية المطاف من فهم ما يجري في ذهن المتعلم عندما يتمكن شيئاً فشيئاً من تطوير إلمامه بالموضوع اللغوي. ولعل تجاهل أو إنكار الفائدة المرجوة من هذه المقارنة في ميدان الديدكتيك اللغات يعني بالنسبة للمتخصص في الديدكتيك، التعامل مع نسق من المفاهيم المغلقة. فهو سينغلق داخل تعليمات متعلقة بتعلم لغة ثانية، مع بقاءه في حالة تبعية للمتخصصين في العلوم المعرفية الذين يهتم بعضهم بالمسائل الخاصة فقط بتعلم لغة أجنبية في وضعية ديدكتيكية بالنظر إلى كثرة الإشكاليات المطروحة في اللغة الأولى أو في الحالات الصعبة في اللغة.

يوشي لنا هذا الأمر بملاحظة أخرى، فما يطبع التعليقات والتأويلات التي يدلي بها الباحثون في الديدكتيك المعرفية، بشكل عام، هو الحذر الشديد، وهذا يتعارض مع الخطاب الديدكتيكي الذي يتميز، اعتباراً لخصوصيته المطبوعة بإعطاء التعليم، بخلاصات تكون جازمة في بعض الأحيان، وهو أمر لا شك يرجع إلى اقتناع القائلين بها بمدى نجاعة نصائحهم بالنسبة للمدرس.

أكد أن تطور تعليم اللغات له تاريخ يمتد إلى خمسة آلاف سنة، في حين إن ظهور العلوم المعرفية بدأ بالكاد منذ نصف قرن. فاليقين الذي يطبع مقولات المتخصص في الديدكتيك تعود جذوره إلى المنهجيات والنماذج والنظريات المرجعية. غير أن المتخصصين في الديدكتيك قد لا يعيرون انتباهاً إلى ضرورة اعتبار هذه الأدوات (المنهجيات، والنظريات، والنماذج) محفزات على حب استطلاع فكري قد تتيح لهم إمكانية التقدم إلى الأمام، إذ أن القدرة الخلاقة والحدس هما اللذان يوفران الأسس المتينة لكل منهج علمي، فإذا وضعت أية منهجية نفسها في إطار الدوغمائية وبقيت مكبلة بذلك، فسوف تكون عاجزة عن تجديد نفسها.

يجدر بنا أن نذكر بأن أجزاء كاملة من المعرفة في العلوم الإنسانية ما تزال في مرحلة الإرهاصات الأولية. لذلك، يمكن القول أن الطريقة في ميدان الديدكتيك المعرفية ليست ذات طابع استقرائي، وغايتها ليست مقتصرة على مجال التطبيق، فالنتائج المحصل عليها عقب ملاحظة ما، أو تجربة، غالباً ما لا تؤدي بالضرورة وبشكل مباشر، إلى بلورة الأنشطة البيداغوجية.

فالمنهجية في ميدان الديدكتيك المعرفية تتدرج بالأحرى ضمن رؤية متسلسلة، وظيفتها هي العودة إلى تسلسل الأسباب المؤدية إلى الوقائع، ومحاولة فهم ميكانيزمات اشتغالها في هذا الظرف أو ذاك.

وهذه الدينامية جزء لا يتجزأ من يوميات المدرس. فهو مدعو باستمرار إلى التأقلم مع وضعيات استثنائية، والبحث باستمرار عن تفسيرات تلو الأخرى، وفهم التنظيم الداخلي للوقائع، بحثا عن استراتيجيات ملائمة.

إن مفاتيح فك سنان استراتيجيات المدرس الخاصة واستراتيجيات المتعلمين، تتطلب اعتماد نماذج ونظريات تركيب معارف علمية وفق منظورات معينة. وما سبق، يسمح لنا بأن نأخذ بعين الاعتبار معيارا آخر، غالبا ما يتم تجاهله، ألا وهو المرونة المعرفية للفاعلين في وضعية التعلم، متعلمين كانوا أو مدرسين؛ فقدرة الفكر الإنساني، تسمح بتطوير وضعيته اعتمادا على حلول جديدة تقاديا للركود والجمود. وبالتالي، فالمرونة المعرفية هي التي تضمن، جزئيا، الاكتشاف والتمثل وتمتين المعارف الجديدة واستعمالها وتطوير بعضها إلى مهارات لغوية كامنة في اكتساب الطلاقة والسرعة والفعالية. إن أحد رهانات الديكتيك المعرفية للغات هو الإحاطة بمفهوم يدركه المتخصص في البيداغوجيا حدسيا عند تغيير زوايا التعامل معه من أجل مباشرة مسألة معينة، أو عند إدراكه أن تحقيق هدف ما يمر عبر طرق مختلفة.

وفي الختام، نرى أن التوصيفات المقترحة حاليا في ميدان العلوم المعرفية والمتعلقة بمعالجة المعلومات في ذهن الإنسان، تمر عبر أخذ تنظيم المعارف بعين الاعتبار، وافتراض وجود تنظيم يتلاءم مع فرضيات الاقتصاد في المعالجة المعرفية. وفي هذا الإطار تصبح أسئلة الذاكرة، والمعالجة الأوتوماتيكية، والتحكم والتحويل أمورا من الضروري أن نعود إليها. كما أن نمذجة تنظيم المعارف اللسانية على شكل معارف تقريرية وإجرائية أعطت مقاربات تدمجها في البيداغوجيا تحت مسميات المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية، وبالفعل يكمن التجديد في منهج الديكتيك المعرفية للغات، في أن غايته هي تفسير الظواهر. وبهذا المعنى، فإن هذا المنهج يدعونا إلى اعتماد تفكير تشاركي للمقاربات.

5. خلاصة

حاولنا من خلال ما سقناه من معطيات حول المنهج الذي تتخذه الديكتيك المعرفية للغات، اعتمادا على وجهات نظر مختلفة تجاه ديكتيك اللغات كما هو متعارف عليها في الوقت الراهن. التطرق لبعض صعوبات تحديد حقول اشتغال الديكتيك المعرفية للغات، ثم مقاربات المتخصصين في هذا المجال والتي تتميز بعدم استقرارها نظرا لكونها تتبني على اعتبارات حدسية أكثر من استنادها إلى ملاحظات صارمة، ما جعل هذا المجال غير شفاف بما فيه الكفاية... إلا أننا، وانطلاقا من طبيعة عملنا كممارسين في الديكتيك ومدرسين للغة، نعتبر أن ديكتيك اللغات مجالا خصبا لأبحاث متعددة التخصصات ذات طبيعة تجديدية. فالوضعيات التي يعيشها المدرسون، تسمح بتسليط الضوء على

الصعوبات التي تعترض التمكن من المعارف. وهذه الصعوبات التي يصفها المتخصصون في الديدكتيك هي مجال خصب لملاحظات دقيقة. إن أخذ المسافة الضرورية لتسليط الضوء على العناصر المتدخلة في وضعية القسم، لا يكون ممكنا إلا إذا وفرنا الوسائل التي تمكننا من ذلك. وهذه الوسائل تتحدد داخل بعد زمني كما تتحدد أيضا بالرجوع إلى تخصصات أخرى تهتم بمواضيع دراسة مشابهة، ومنهجيات ملاحظة معتمدة في ميادين ومجالات أخرى. ومن أهم الحقول المعرفية المفيدة نذكر علم النفس المعرفي، وعلم النفس اللساني. فهي من جهة تسمح باعتبار عملية التعليم والتعلم للغة مسارا للوساطة والتمكين من معلومات جديدة بإثارة انتباه المتخصص في الديدكتيك للأنماط المعرفية الخفية وراء تصرفات مختلف المتدخلين (مدرسين ومتعلمين)، وتدعو من جهة ثانية إلى استعمال منهجيات تقص صارمة تكون بمثابة وسائل استكشافية قوية لما يجري في ذهن المعلم والمتعلم على السواء. إن المقاربة المقترحة في إطار الديدكتيك المعرفية تسمح، إذا نظرنا إليها نظرة شمولية، بإدماج معطيات علمية تم اكتشافها في إطار حقول معرفية أخرى غير تلك التي جرت العادة على اللجوء إليها في العملية التعليمية التعلمية للغات وهذه المعطيات تتمحور بشكل مركزي حول المسار المعرفي المتبع في الاستخدام البشري للغة ما. والهدف المتوخى من هذه الطريقة هو فضلا عن ذلك، الوصول إلى تفسيرات لهذه المسارات في إطار السؤالين المحوريين: لماذا/ وكيف نعلم ونتعلم؟

إن الديدكتيك المعرفية للغات تتكامل مع ما تراكم في ديداكتيك اللغات، دون أن تطمح إلى بناء صرح نظري جديد من صروح الاتجاهات المجددة في مجال يحبل بمختلف التصورات والمقاربات التي تتمتع كلها بالشرعية إذا اعتبرناها تستند كلها إلى مرتكزات صلبة. وهذه الطريقة المقترحة لها محاسن لا يستهان بها، فهي:

- تسمح بالتركيز على الأهمية التي يكتسيها البحث في تعلم اللغات وتعليمها تركيزا على ممارسات مراقبة بشكل دقيق وليس فقط على معطيات مستخلصة بشكل إمبيريسي، أو نتاج حدس رجال التربية والتعليم.

- تفتح طرقا بواسطة المؤشرات التي توفرها، انطلاقا من معالجة مشاكل عملية محددة، مغذية أبحاثا مفتوحة على مختلف الفاعلين، وتؤسس لمواضيع الحوار بين المدرس الذي يمتلك تجربة تعليمية عملية، والمتخصص في الديدكتيك المتمرن على التعامل مع المتغيرات المختلفة والمعقدة لوضعيات التعليم والتعلم، والباحث في العلوم المعرفية يكتسب كل دلالاتها؛ حيث يوفر الأول والثاني للباحث في العلوم المعرفية المادة التي تسمح له بالقيام بدراسات لتجاوز الانطباعات الناتجة عن نماذج ونظريات.

- وتمكن من إقامة علاقة بين المتخصص في الديدكتيك والباحث في العلوم المعرفية على مستوى تفسير النتائج والتعليق عليها، وهو أمر يكتسي أكثر من أهمية على أكثر من صعيد، لأن المتخصص في الديدكتيك هو الأجدر بتقويم انعكاسات النتائج المحصل عليها في الممارسات الصفية، واقتراحها

كمجال تطبيقي، واستخراج نتائجها، واقتراح مجالات بحث جديدة، ليطمّح البحث بهذه الطريقة في مسار حلزوني دينامي، كما يمكن هذا الربط من انتشار أوسع للنتائج.

تؤدي الكثير من الأبحاث التي يقودها مختصون في سيكولوجيا تعلم اللغات إلى نتائج سلبية تجاه المدرسين نظرا لطبيعتها التقنية المغرقة في التجريد ومعالجة الظواهر غير المرئية. ويعود للمتخصص في الديكتيك دور إيجاد الكلمات المناسبة والكفيلة بإقناع زملائه بأهمية هذا النوع من الدراسات، وإقامة وساطة كلما اقتضى الأمر ذلك.

هناك بعض النتائج تجد تطبيقا لها في الساحة العملية، وأخرى لا يتوفر لها ذلك؛ غير أنها تؤدي إلى صياغة فرضيات جديدة. إن البحث في الديكتيك المعرفية للغات يندرج ضمن الدينامية، ولكنه لا يندرج بشكل أكيد في باب التسرع، فالهدف الأول هو التمكن من الإحاطة الجيدة بطرق اكتساب المتعلم للمعارف الجديدة في الميدان اللساني إدراكا وفهما وإنتاجا على المستويين الشفهي والكتابي.

وسيتطلب المسح الشامل للوضع، مجهودات كبيرة وأعمالا متنوعة ووقتا كافيا، ولن نتمكن من خوض مرحلة ثانية إلا بواسطة إعادة استثمار مساهمات الديكتيك المعرفية للغات في بلورة وسائل بيداغوجية، وفي اعتماد نوع من التفكير يهدف إلى إعادة التناسق إلى منهجية فقدته منذ وقت طويل.

إن المناهج التي ينبغي تطبيقها من أجل التعليم والتعلم، تلك التي نعتبرها الأكثر نجاعة لتحقيق الأهداف المرجوة والملائمة للمتعلمين في بيئتهم الاجتماعية، هي المرتبطة بالفعالية وبالمحفزات وبخصائص المتعلمين وكذا بطبيعة الموارد البشرية والمادية الممكن تعبئتها. حيث يؤدي التقيد بهذا المبدأ الأساسي بالضرورة إلى تنوع كبير في الأهداف، وتنوع أكبر في المناهج والوسائل المعتمدة. إلا أن الملاحظ في هذا الباب، هو أن ضمور البعد المنهجي يكمن في تكوين المدرسين (المستقبليين). فهناك ملاحظات تتميز ببعض الصرامة تجاه هذا الأمر، سواء في الجامعة أو في مؤسسات تعلم اللغة. فعند تفحص الوثائق الوصفية لتكوين الأساتذة (1) يظهر جليا أن منهجية تدريس اللغة تشغل حيزا صغيرا، كما نلاحظ أن جل هذه التكوينات تسند إلى غير المتخصصين في الديكتيك، وبالأخص في منهجية التدريس. وفي هذا الإطار نرى من المناسب أن نحدد سياق توظيف مفهومين اثنين: فالمتخصص في الديكتيك هو الذي تخصص في الجوانب النظرية لهذا المبحث، أما الذي تكفل بجوانبه التطبيقية فسنتصر على تسميته "بالمدرس"، أو "الممارس". ومبرر موقفنا يكمن في أن التكوين المنهجي المتين، أمر يجب أن يتم مع إقامة جسر متين بين الممارسات الفعلية في القسم والخطابات النظرية للمتخصصين في الديكتيك. إذ هناك من يخلط بين مختلف التقنيات والطرائق المقتبسة من عدة

1- أصدرنا هذا الحكم انطلاقا من تجربتنا بالتكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين على امتداد 27 سنة من الممارسة الفعلية بها.

منهجيات دون أن يكلف نفسه عناء تحليل اختياراته، إما عن جهل، أو عن غياب التجربة العملية، أو عدم الاهتمام، أو عدم الاعتراف الأكاديمي بمثل هذه الجوانب، ونتيجة ذلك، سيجدون أنفسهم معزولين عن الممارسين الفعليين وينتجون أدبيات موجهة على وجه الحصر للصفوة الجامعية.

يمكن أن نقول في الأخير، آخذين بعين الاعتبار المعطيات التي أدرجنا تفاصيلها حول المقاربة المعرفية وديكتيك اللغة، أن المرحلة اليوم تتميز بغياب سمات خاصة ليدكتيك اللغة، وهو ما ينطبق على اللغة العربية بامتياز، والسبب عدم وجود مرجعيات منهجية قوية، مما دفع إلى اعتماد منهج توفيقى مبني على مبدأ اختيار الأفضل من بين مختلف التخصصات والمنهجيات التي تشكلت خلال الحقب المختلفة، ليبقى المدرس - والحالة هذه - وحيدا أمام مختلف الخيارات المطروحة. علما أن المرونة التي توفرها الخيارات التوفيقية هي في صالح المدرس بكل تأكيد، غير أن هذه الميزة قد تتحول إلى عقبة كبيرة إذا ترجمت إلى مجالات التطبيق المتعددة، فإحياء بعض التقنيات وتخفيف المنهجية المعتمدة التي تقدم على شكل جذاذات تقنية، يمكن الرجوع إليها بسرعة ودون تدقيق. بناء على ذلك، نستطيع القول أن ديدكتيك اللغة العربية لا تتوفر، لا على الطريقة ولا على الوسائل للإجابة عن مجموعة من التساؤلات الديدكتيكية، والمختص في الديدكتيك يطلب منه باستمرار إيجاد حلول وأجوبة للمشاكل العديدة، والأسئلة المرتبطة بكل وضعية تعلم لسانية، وعليه أن يبلور إجراءات وتقنيات تشتغل بطريقة ملائمة. وهذا لا يعني أن هذه الإجراءات تحل المعضلة البيداغوجية، ولكنها تعطي إضافة أو تخفي نقط الاختلاف. فالمنهج الديدكتيكي هو منهج عملي يركز على معطيات عملية ووقائع قابلة للملاحظة. والمتون الشفهية أو الكتابية للمتعلمين المستخلصة بغرض تحليلها كما هي السلوكات المرئية، تكون كلها مؤشرات قابلة للاستغلال، وهي كلها تسمح بإدماج تنويعات جديدة مع الأنشطة المقترحة، أو أكثر من ذلك، بتدقيق التعليمات المقدمة للمتعلمين بهدف إنجاز مهمة لسانية محددة، ويكمن دور توجيهات المدرس، في جعل هؤلاء المتعلمين أكثر وعيا بالطريقة الأكثر ملائمة والتي يتعين عليهم توظيفها من أجل أن يتعلموا كيف يتعلموا.

6. خلاصات تركيبية

لقد كان هدفنا من تحديد مفهوم التعلم من منظور النظريات المتعاقبة على شرحه، وتفسير المتحكمات المعرفية والنفسية والاجتماعية في تحقيقه لدى المتعلم، هو محاولة إقناع القارئ المتخصص، والمدرس بالدرجة الأولى، بأن الفهم الحقيقي للمقاربة بالكفايات في تدريس اللغة عامة، والعربية بشكل خاص، ينبني على المقتضيات التالية:

أولاً: المعرفة الدقيقة للأصول النظرية التي تمتح منها مفاهيمها (إدماج نظريات التعلم)؛ وهو فهم يجب أن يتعدى حدود رصد جوانب التطور من نظرية لأخرى، إلى إدراك جوانب التكامل بينها، واستثماره

في تشكيل رؤية متكاملة كفيلة بصنع تصور بيداغوجي واضح وفعال لتعليم اللغة العربية وتعلمها. وهو ما حاولنا بلورته من خلال استقراء النظريات المتعاقبة على معالجة موضوع التعلم، لاستثمارها في تعلم الدرس اللغوي العربي. نستنتج إذن أن تعلم اللغة، قياسا على النظريتين البنائية والسوسيوبنائية، خاصة مع (دوغلاس، 1994) و (Doise, Et Mugny, 2003) و (Piaget, 1976)، فعل نشيط يقوم على تفعيل عوامل التفاعل ودور المتعلم في بلورته، ضمن سيورة تعلمية تستحضر البعد النمائي، وتعمل البعد البنائي، والبعد التفاعلي والبعد الاجتماعي، وهي أبعاد مشروطة بوجود وسيط بيداغوجي (sève, 1997). F. بين المتعلم والمحيط والمعرفة؛ لأن التعلم المنظم للغة لا يتحقق من خلال الذات بمفردها، بل من خلال التفاعل المبني على التفاوض داخل سياق معين، خاصة أن الأمر يتعلق باللغة العربية الفصيحة، كلغة ثانية بالنسبة للمتلم داخل الفصل الدراسي المغربي. وبموجب ذلك، يتأسس توجه بيداغوجي بنائي ينطلق من أن المعرفة اللغوية تبنى أكثر مما تنقل، لينقل العملية التعليمية من البيداغوجيات المتمركزة حول تلقين المضامين بطريقة عمودية، إلى اعتماد بيداغوجيا مؤسسة على التفاعل المباشر بين المتعلم والمحيط؛ تفاعل يفسح المجال أمامه ليقود عملية بناء معارفه وتطويرها وإنمائها انطلاقا من تمثلاته التي تعتبر عاملا مهما للانتقال من الذكاء الحس- الحركي إلى الذكاء المفاهيمي الذي ينمو تزامنا مع نمو اللغة، وهو انتقال من المعرفة التلقائية إلى المعرفة العلمية، يلعب النشاط الذهني دورا أساسيا في تحقيقها عند مواجهة المتعلم لموقف حامل للمفاهيم، وقيام الذهن بالتعرف عليها من خلال مقارنتها بالمفاهيم المكتسبة سابقا، أو يقوم ببناء تمثل جديد، ليس من لا شيء، بل من مكتسبات سابقة، سواء كانت صحيحة أو خاطئة.

ثانيا: إن انفتاحنا على النظريات المعرفية، المؤسسة على اعتبارات تستحضر التقدم المفاجئ في فهم النمو اللغوي كما تحدده عديد دراسات علم النفس المعرفي المعاصرة (راجع: Eggen, et Kauchak, 2004)، و (Donnell, 2007) و (محمد، جاسم، 2004) و (Eggen, kauchak, 2004) و (وولفولك، 2010) وغيرهم، تجاوز لدور الارتباطات بين المثير والإدراك في عملية التعلم، ومركزة على تفسير التعلم المعرفي عن طريق التركيز على التغيرات في العمليات والبنى الذهنية التي تحدث نتيجة جهود الأفراد لفهم العالم (فهم اللغة)، وذلك عن طريق تفسير العمليات البسيطة (التذكر)، أو المعقدة الكامنة في حل مشكلات مركبة.

ثالثا: بناء على كون التعلم فعلا نشطا، قائما على الفاعلية الموجهة نحو تطوير خبرة المتعلم، عبر المعالجات والتعديلات التي يجريها وفق مستواه الإدراكي والتحليلي، يصبح المتعلم مستأثرا بدور محوري ضمن العملية التعليمية التعلمية من خلال التعلم الاكتشافي المحرك للمهارات الذهنية والحركية؛ مفاد ذلك، أن دور الموجه الديديكتيكي (مدرس اللغة) بات مقرونا، من منظور معرفي، بمعرفة السيرورات النفسية الداخلية والذهنية للمتلم، ولسلوكاته المرئية أو بعبارة أصح، معرفة ميكانيزمات الاشتغال المعرفي في وضعية التعلم اللغوي، وطرق توظيفها. كما بات مفروضا على المقرر الدراسي أن يتجه

نحو إدماج الأنشطة البنائية المرتبطة بواقع المتعلم مستحضرا دور الدافعية في إعطاء معنى للتعلم (راجع: Castelloti, V. et, Decarlo, M, 1995)، أخذا بعين الاعتبار واقع تموقع تعلم التوظيف اللغوي ضمن الوضعيات اللغوية التعليمية الجديدة، بهدف تعلم الفهم، وسعيا وراء تطوير استراتيجيات الاكتشاف، والمقارنة والتحليل، وبناء فرضيات ذات معنى، في سياقات واقعية. وبالتالي فالتحدي يكمن في النجاح في نقل كفايات مكتسبة إلى أنشطة ووضعيات مستجدة بطريقة سلسة. وذلك ما يتطلب الوعي بالظواهر اللغوية المختلفة، وتوظيفها في وضعيات التواصل المختلفة، التي تستدعي تقنيات الملاحظة والتحليل والتركيب والتحويل والنقل والمقارنة، حتى يدرك المتعلم الهدف من يتعلم اللغة إلى جانب كيفية تعلمها. بدل حشوه بمعارف لغوية صعبة التوظيف خارج سياق الدرس.

رابعا: بفعل حداثة النظرية المعرفية، بالمقارنة مع باقي النظريات، يعتبر الرجوع إليها، وتفعيلها، واحدا من أساسات المقاربة التواصلية في بعدها التربوي، وزاوية مرجعية للمقاربة بالكفايات، باعتبار ما تشكله إسهاماتها الحالية، في شقها المرتبط بالتعليم والتعلم، والموجهة نحو تطوير المجال البيداغوجي وقوانين التعلم، والذي بموجبه تقرر بأن شرط الجودة، يفرض أن يمتد فعل التعليم والتعلم إلى مديات تتفق ومستلزمات المتعلمين، بناء على دوافعهم وميولاتهم التعليمية، وعلى تنوع أشكال التدريبات المعتمدة على استراتيجيات تعلم جديدة، إلى جانب الشرح المبسط، واستخدام التقنيات المفعلة للعمل الفكري، ومختلف الأساليب المعرفية. لأن حضور التربية المعرفية مرتبط أساسا بالبحث في الوظائف الذهنية للأفراد. يتعلق الأمر بدراسة القواعد العامة للتفكير، وسيرورات التعلم، وتوظيف المعارف، بغية تطوير قدراتهم التعليمية والتعلمية؛ "فلكي نفهم كيف يتعلم الطفل، وكيف يخطئ، وكيف ينسى، من الضروري أن نكون على بينة من البنيات المعرفية والآليات الذهنية المسؤولة عن التعلم" (زغبوش، 2016). وإذا فهمنا كيف يتعلم الطفل، فإننا ننخرط في إمكانية التعلم المعرفي، المؤسس على إمكانية تنوع الذكاء، وقابلية تطويره لدى المتعلم، بدل الاقتصاد على القول: إن التلميذ يفهم، أو لا يفهم، دون إعطاء مبررات. وهي معطيات لاشك استحضرها "ديفيون" (Drévilion, 1992: 5) عندما أشار إلى أنه "منذ زمن طويل ظللنا نؤمن أن التربية المعرفية سوف تكون مادة مطلوبة في كل مشروع تربوي".

خامسا: إن المقاربة بالكفايات لم تكن مقاربة معرفية، إلا من خلال نهل أصولها النظرية من أهم النظريات التي عالجت موضوع التعلم، وأن المعرفة بهذه الأصول النظرية، خطوة هامة في طريق معرفة آلياتها وتفسير منطلقاتها، كما اعتبرنا الإلمام بتفاصيل المفاهيم المرتبطة بها مدخلا أساسيا لمعرفتها، وعنصرا من عناصر التمكن من أجزائها؛ خاصة أن الصورة المتكاملة لهذه المقاربة لا يمكن أن تكتمل في غياب عنصر من عناصر المفاهيم المرتبطة بها، كما أن الميزة الأساسية لهذه المقاربة، بالإضافة إلى انفتاحها على إجابيات مجموع النظريات، تتجلى في انفتاحها على مختلف البيداغوجيات، باعتبار هذه الأخيرة آليات إجرائية يتبلور من خلالها المستوى الإنجازي للكفايات. أكثر من ذلك، نعتبرها منهجا مفتحا على التفكير التشاركي لمختلف المقاربات، شأنه شأن الديديكتيك المعرفية للغات.

المبحث الثاني

المقاربة بالكفايات: ضبط المصطلحات وخصوصيات المفاهيم

تقديم

سنحاول ضبط مفهوم الكفاية من خلال جرد أهم التعريفات المختلفة لها، والوقوف على المؤتلف بينها والمختلف، بهدف صياغة تعريف جامع يضبط حدودها وأبعادها، ويعكس التصور الذي نبني عليه دراستنا؛ خاصة أن هذا المفهوم ارتبط أساسا بالمجال الاقتصادي، ونشأ في أحضان المقولة التي دأبت على ربط التكوين بشروط الإنتاج، زد على ذلك، تأثير عوامل الترجمة وما يترتب عنها من انزياح للمصطلح. ومثال ذلك ترجمة الفهري، (1983: 2/249 - 251)، مصطلح (Competence) بالقدرة، و(Capacity) بالكفاءة والقدرة، أما الكفاية فقابلها ب(Adequacy). أما باقر، (1983: 28 - 77)، فترجم مصطلح (adequacy) بالقابلية، و(Capacity) بالقدرة. ولا شك أن انتقال المصطلح إلى مجال التربية والتعليم، يفرض عليه الامتثال لخصوصيات تتوافق ومواصفات هذا المجال.

وسعيا وراء تحقيق ذلك، نرى من الضروري البدء بتحديد مفهوم "المقاربة بالكفايات"، باعتبارها آلية للاستغلال، ثم التدرج من تحديد المفهوم العام للكفاية، إلى حضوره في المجال التربوي، مع باستحضار أهم المفاهيم المرتبطة به في علاقتها بالخصوصيات المميزة لآليات اشتغالها.

1. مفهوم المقاربة، والمقاربة بالكفايات

ترتبط كل مقاربة باستراتيجية عمل، وتعتبر عن "كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية. وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبزه" (غريب، 1994: 25)؛ فهي إذن خطة موجهة لدراسة نشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة. وفي المجال التربوي يعرفها (حاجي، 2005: 2) بأنها "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب، من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية". بمعنى أنها مرتبطة بمدخلات ممثلة في المعطيات العلمية والبيداغوجية وبالظروف الزمانية والمكانية والوسط التعليمي عموما، وبعمليات ممثلة في التفاعلات الحاصلة بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية: المدرس، والمتعلم، والمحتوى، والوسائل، والبيئة التعليمية، وبمخرجات ممثلة في نتائج التعلم المحققة.

أما المقاربة بالكفايات فتعتبر "أحد أشكال تطور بيداغوجيا الأهداف، والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف؛ فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات التي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة

تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة" (بوفامة، 2002: 50)، لذلك يصح اعتبارها تصورا بيداغوجيا، يتبنى استراتيجية مرتكزة حول المتعلم، تسعى إلى تنمية قدراته وتمكينه من تطوير كفاياته والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

أما مفهوم "الكفاية" فيختلف عن مفهوم "الكفاءة" بالرغم من أن معظم الأبحاث العربية تعبر بالمصطلحين عن نفس المفهوم. وسبب ذلك في نظرنا، ناتج عن الاختلاف حول ترجمة مصطلح (La compétence).

1.1. الكفاءة لغة

ورد في لسان العرب (ابن منظور، 1999: 809 / 139): "كأفأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه. تقول: ما لي به قبل ولا كفاء، أي ما لي به طاقة على أن أكافئه. وقول حسان بن ثابت: روح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل". بمعنى الجزاء، أو النظير والمثيل، أو الاستطاعة، إذ يختلف المفهوم باختلاف السياق، "مضيفا: "والكفيء: النظير، وكذلك الكُفء والكُفوء، على وزن فُعْلٍ و فُعُولٍ. والمصدر الكفاءة بالفتح والمد". ومعناها في المعجم الوسيط (2004: 1097/791): "الكفاءة: المماثلة في القوة والشرف،.. وللعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه" بمعنى القدرة على فعل الشيء.

خلاصة ما سبق، أن معنى الكفاءة يتراوح بين أمور ثلاثة؛ أولها، المماثلة والتناسب، عندما يتعلق الأمر بالمقارنة بين أمرين، وثانيها، الجزاء مقابل عمل ما، وثالثها، القدرة على فعل الشيء. إلا أن الغائب عن الإثبات في هذه التعريفات هو درجة القدرة والجدارة، هل هي الحدود الدنيا منها، أو المتوسطة، أو القصوى؟ وهو ما أضفى نوعا من اللبس على حد الكلمة، وفتح باب الاجتهاد في شرحها.

1.2. مفهوم الكفاية (Compétence) في المعاجم والكتب القديمة

يشير معجم لسان العرب (ابن منظور: 496/225) في رصده معاني (الكفاية): إلى أنه "يقال: كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال: استكفيته أمرا فكفانيته، ويقال: كفاك هذا الأمر أي حَسَبَكَ. ويقال: كفاه مؤونته كفاية، وكفاك الشيء: يكفيك واكتفيت به". ويدل اللفظ في هذا التعريف على القيام بالأمر بما يلزم بالضبط على قدر الحاجة، إلى حد يفي بالغرض، والاكتفاء به والاستغناء به عن غيره. ومنه قوله صلى الله عليه وسلم: "من قرأ بالآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كَفَّتْهُ" (البخاري، 1998: 1002)؛ أي أغْنَتْهُ عن قيام الليل، كما عن قراءة سواهما من سور القرآن. كما ورد هذا اللفظ في تعليق الجاحظ (1967: 91/5) على قول علي بن أبي طالب كرم الله وجهه: "قيمة كل إنسان ما يحسن" يقول: " فلو لم تقف من هذا الكتاب إلا على هذه الكلمة لوجدناها كافية شافية، ومجزية مغنية، بل

لوجدناها فاضلة على الكفاية وغير مقصرة عن الغاية"، ويعني بذلك أن تحقق الكفاية مرحلة من مراحل تحقيق الغاية. وهو ما يتأكد لدى ابن جني (1985: 1/4) في قوله: "وأنا بإذن الله تعالى ومعونته وطوله ومشيبته أبلغ من ذلك فوق قدر الكفاية، وأحرز فيه بتوفيق الله قصب السبق إلى الغاية"، فهو لا يكتفي بالكفاية بل يطمح إلى مستوى أعلى للوصول إلى الغاية، وهذا يدل أيضا على أن هناك قدرا فوق الكفاية يُطمح إلى تحقيقه لبلوغ الكفاءة والغاية.

في حين ذهب المقرئ (1968: 6/310) إلى إقران الكفاية بالقدرة في قوله: "...أقام سبحانه الحجة وفرق بين الأمر والإرادة، وأعطى الكفاية من القدرة" فالقدرة في قوله أعم من الكفاية، وهي جزء منها، ولربما يعني بالقدرة الكفاءة، باعتبار هذه الأخيرة درجة عليا من التمكن والإتقان. وتقودنا هذه التعريفات المتفاوتة إلى التمييز بين الكفاءة والكفاية فيما يلي:

1.3. الفرق بين الكفاية والكفاءة لغويا

يستفاد، من خلال التعريفات اللغوية، أن لكل من الصيغتين معنى، ولا يقوم أحد اللفظين مقام الآخر؛ حيث الكفاية دالة على معنى الاكتفاء والاستغناء، والكفاءة دالة على معنى المناسبة للشيء أو الشخص أو المهمة، وقد يلتقيان في الدلالة على القدرة، إلا أن القدرة في الكفاية تعني قدرة تفي بالغرض، أما القدرة الدالة عليها الكفاءة تعني درجة عليا من التمكن والضبط. وتفسير ذلك، أن الكفاية تدل على مستوى أداء أو عمل ما، والقدرة على تصريف أموره بدرجة معينة، فهي تتعلق بالجانب الكيفي، فالكفاية والكفاءة مختلفتان، أحدهما يمثل الحد الأدنى (الكفاية) والآخر يمثل الحد الأعلى (الكفاءة). فالكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأن الكفاية تعني القدرة على إنجاز نشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مرضية على العموم.

وعليه، يمكن القول إن الكفاية درجة دون الكفاءة، فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما التلميذ الممتاز له كفاءة (أوحيدة، 2003: 50)، والمعلم الكفء هو المعلم الذي تتطابق صفاته مع نموذج محدد مسبقا فيؤدي الأدوار المطلوبة والمتوقعة منه بكفاءة عالية. كما يمكن تعريف الكفايات بأنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أو مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية.

يحيينا هذا الاستنتاج على ما توصل إليه التومي (2003)، الذي تمكن من الفصل في هذا الموضوع بطريقة علمية حينما وضح، انطلاقا من مختلف المرجعيات اللغوية، أن لفظ "الكفاء" يعني المثل والنظير، كما في قوله تعالى: "ولم يكن له كفوا أحد" (سورة الإخلاص، الآية 4/ 604). في حين، يدل لفظ كفاية على ما فيه سد الحاجة وبلوغ المراد في الأمر.... ليخلص، في نهاية استنتاجه اللغوي،

إلى أنه وقف على حقيقة الأمر في العديد من المفاهيم اللغوية، فوجد أن الصواب هو الكفاية من فعل كفى (غريب، 2004: 98، 99).

يستفاد، مما سبق، أن الكفاية اصطلاحاً هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال، أو هي القدرة على تحقيق نشاطات قابلة للملاحظة. وبهذا، يمكن أن نطبق الكفايات في سياقات مختلفة سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو مهنية. غير أن الشخص الكفء (من الكفاءة) هو الذي يمارس النشاط بمهارة عالية موظفاً في ذلك المفاهيم الاجتماعية، والوجدانية، ومجموعة من المهارات المعرفية والنفسية والحس-حركية. كما يفضل استعمال مصطلح الكفاية بدل الكفاءة في مجال التربية والتكوين، لأننا إذا اعتمدنا على مصطلح الكفاءة سيكون تركيزنا على الفئة المتميزة من المتعلمين، وهو ما يعني إهمال مبدأ الفروق الفردية، الذي يتنافى ومبادئ التدريس بالكفايات.

1.4. مفهوم الكفاية في اللسانيات والأدبيات التربوية الحديثة

من خلال قراءتنا لعدد من الإنتاجات المرتبطة بالتدريس بالكفايات، لاحظنا نوعاً من التباين في مقاربة مفهوم الكفاية على مستويين: يتجلى الأول في صعوبة التوافق حول تعريف قار وموحد للكفاية، وذلك راجع إلى اختلاف المرجعيات المعرفية المعتمدة من قبل الدارسين في المجال التربوي. ويكمن الثاني في الخلط الواقع أحياناً بين الكفاية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، ونخص بالذكر مفهوم القدرة (La capacité). ومرجع ذلك إلى أسباب عديدة ومختلفة، سنأتي على التفصيل فيها في سياق التحديد الاصطلاحي لمختلف المفاهيم وفق ما توصلت إليه أحدث الدراسات في علوم التربية عربياً ودولياً، بدءاً بمفهوم الكفاية، ومروراً عبر مفاهيم: القدرة، والاستعداد، والمهارة، والإنجاز، وانتهاءً عند الوضعية المشكلة. باعتبارها المفاهيم الأساس المرتبطة بالكفاية، وذلك في انسجام مع السياق الذي يحدد مسار بحثنا ويؤطره، مركزين على بلورة هذه المفاهيم في علاقاتها بمجالات التعليم والتعلم.

فما الكفاية في اللسانيات الحديثة : (النظرية التوليدية التحويلية)

دأب معظم اللسانيين العرب على استعمال مصطلح "الكفاية" مقابل المصطلح الإنجليزي (Competence)، إلا أن مفهوم هذا المصطلح ظل يختلف باختلاف السياقات التي ورد فيها ضمن المتن التي اعتمدته. فالكفاية عند تشومسكي (1983: 28) تعني: "قدرة المتكلم/المستمع المثالي على إنتاج عدد غير متناه من الجمل تقود عملية التكلم انطلاقاً من قواعد ضمنية"؛ بحيث تشكل القواعد المضمره لديه، آلية تساعد على توليد جمل تحقق له التواصل مع المستمع. وذلك باعتبارها "نظام قوانين يمكن أن يعاد استعمالها باستمرار للحصول على عدد غير محدود من البنى" تشومسكي (1983: 39)؛ أي معرفة واعية بقواعد لغوية، تعكس قدرة المتكلم على تنويع الأداء الجملي وفق مقتضيات السياق. لذلك ركزت النظرية التوليدية التحويلية على تحليل قدرة المتعلم على إنتاج جمل لم تسمع من قبل، وفهمها.

وميزت بين الكفاية اللغوية (الملكة اللسانية)، والإنجاز/ الأداء الكلامي؛ فإذا كانت الكفاية معرفة لغوية مضمرة، فإن الإنجاز هو "استعمال الفرد لهذه المعرفة في عملية التكلم" (زكريا ميشال، 1992: 157)، انعكاسا للكفاية اللغوية، قد يحمل بعض الانحرافات عن قوانين اللغة بالمقارنة مع كفايته اللغوية. ومن هنا، وجدت البنية العميقة والبنية السطحية، وحجة تشومسكي في ذلك، أنه من المستحيل الإتيان بقواعد تطابق أو تماثل كفاية المتحدث الأصلي للغة في علاقات المعنى بالنظر فقط إلى البنية السطحية للجمل، أي الترتيب الذي تظهر به الكلمات في الجملة (جرين، جودة، (104: 154)). ومن هذا المنظور أصبحت الكفاية من منظور اللسانيين (باقر، 1983: 28) قدرة داخلية تحتاج إلى جملة من البراهين لتحديد ماهيتها. فكانت القدرة والأداء/ الإنجاز. وهما مستويان منفصلان سنعرض للتفصيل فيهما ضمن هذا المبحث.

إن الاختلاف حول مفهوم الكفاية، حاضر بقوة، وسيظل كذلك خاصة في مجال التربية؛ ومرد ذلك في رأي (Jonnaert 2006) إلى اعتبارات عديدة نلخصها فيما يلي:

- الاتجاه المعرفي للمؤلفين: اعتمادا على ما إذا كانوا يتبنون موقفا سلوكيا أو معرفيا أو بنائيا؛ والتي بموجبها سوف نكون أكثر انتباها إزاء تكييف المتعلم مع الوضعية التعليمية استنادا إلى المحفزات الممارسة عليه، أو إلى المسارات التي يطورها من أجل أن يعرف (يتعلم)، ويفهم، ويتصرف، أو إزاء استراتيجيات بناء المعارف والكفايات، بواسطة تفاعلات المتعلم مع محيطه؛
- ديناميكية مفهوم الكفاية: باعتبارها حالة ثابتة، أو باعتبارها مسارا تطوريا؛
- الحجم الذي نعطيه للكفاية: هل تستدعي موارد داخلية معرفية فقط ممثلة في ترتيب المعارف، ومعارف-الفعل (المسماة، في علم النفس المعرفي على الخصوص، بالمعارف التقريرية، أو الإجرائية، أو الإشرافية). أو المعارف الحسية، مثل: (التنسيق الحركي)، أو تستدعي موارد خارجية (اجتماعية، مادية)؛
- الهدف النهائي الذي نعطيه للكفاية: هل هي مصممة لتنفيذ مهمة خاصة، أو لإجراء علاج ناجح لوضعية ما.

ولا شك أن أخذ هذه المعطيات بعين الاعتبار، له آثار واضحة سواء على مستوى تصميم المناهج، أو على مستوى وصف البرامج التعليمية/التكوينية، وكذلك بالنسبة لتطوير كفايات المتعلمين وتقويمها. لذلك، سوف نحاول تقريب المفهوم مركزين على أهم التعاريف ذات الارتباط بالمجال التربوي. فإذا كان بيرونو (2004: 41) يصف الكفاية بأنها "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، معلومات...)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"؛ مشترطا عامل القدرة على حشد الموارد المختلفة لمواجهة وضعيات متعددة، فإن تعريفه يبقى عاما في غياب تحديده لطبيعة هذه

الموارد، هل هي داخلية (مستبنة لدى المتعلم)، أم خارجية (متعلقة بمعينات خارجية). كما أن الوضعيات التي يقصدها غير محددة المعالم؛ هل تنتمي لنفس عائلة الوضعيات، أم هي كل الوضعيات دون قيد أو شرط. وهي محددات استحضر بعضها ميريو (Meirieu, 1989)، حين اعتبر الكفاية معرفة محددة، تفسح المجال لتفعيل قدرة أو قدرات ما، في مجال نظري أو تخصصي محدد، وبشكل أكثر دقة، أو بأنها القدرة على الربط بين فصيلة من الوضعيات المحددة بدقة وبرنامج عمل محدد؛ مركزا على استحضار المجال التخصصي للكفاية، و عامل الربط بين الوضعيات المنتمية لفصيلة واحدة. وينبغي أن تكون هذه الوضعيات المشكلة، المعنية بإيجاد حل لها من نفس الصنف؛ حيث تسمح بضبط الكفاية في مجموعة منظمة ومرتبطة من الأنشطة، تطبق على محتويات في فئة من الوضعيات، لحل بعض المسائل التي تطرحها هذه الفئة (Deketele, 1996). كما استحضر "طارديف" (Tardif, 2006) طبيعة "الموارد" معتبرا الكفاية معرفة التصرف المركب، مؤسس على حشد موارد متنوعة، (داخلية وخارجية)، والتوليف بينها داخل عائلة من الوضعيات؛ قاصدا بالموارد الداخلية، مكتسبات المتعلم المعرفية والمهارية التي راكمها عبر تعلمه وممارساته، أما الموارد الخارجية فكل الوسائل غير الذاتية، ممثلة في المعينات الديديكتيكية.

وعرف لوبوتيرف (Leboterf, 1995 : 22) الكفاية في علاقتها بالتعلم بأنها: "القدرة على تكيف التصرف مع الوضعية ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن دون هدر للمجهود. إنها القدرة والاستعداد التلقائيين، بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين". بمعنى أنها تكمن في القدرة على التحويل، ولا يمكن أن تقتصر على تنفيذ مهمة وحيدة ومكررة بالنسبة للمعتاد. كما أنها تفترض القدرة على التعلم والتفوق، وتكون ملائمة لحل قسم من المشاكل أو لمواجهة فئة من الوضعيات، وليس فقط مشكل معين أو وضعية بعينها. وإذ يربط الكفاية بالاستعداد فقط، فإنه يتدارك الأمر لاحقا بإضافة عنصر "الإدماج"، منتبها إلى أن الكفاية "تمكن الفرد من إدماج مجموعة من الموارد (المعلومات، المعارف، الاستعدادات، الاستدلالات...) وتوظيفها ونقلها في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه، أو لتحقيق عمل معين" (LeBoterf, 2000: 66) باعتبار القدرة على الإدماج عاملا أساسيا في توظيف الموارد. جامعا بين الاكتساب والتمكن ثم القدرة على التوظيف التي تساعده على تيسير فعل التعلم مستفيدا من تعريف "كزافيي" (Xavier, 2000 : 66) الذي حاول من خلاله تركيب مزايا هذه التعاريف كلها، مؤكدا أن "الكفاية هي إمكانية تعبئة - بكيفية مستبنة- (intériorisée) مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل صنف من الوضعيات- المشكلة" باعتبار الاستبطان عملية ذهنية، تهم فعلي التنظيم والتنسيق بين الموارد، المؤديين إلى إيجاد نسق من الحلول. كما استفاد من تنظيم أندري جيلي (Guillet, 1991 : 13)، الذي ربط تعريف الكفاية بأربع معطيات أساس: حيث "ترتبط بالاعتماد الفعال للمعارف والمهارات من أجل إنجاز معين، وتكون نتيجة للخبرة المهنية، ويستدل على حدوثها من خلال مستوى الأداء المتعلق بها، كما أنها تكون

قابلة للملاحظة انطلاقاً من سلوكيات فعالة ضمن النشاط الذي ترتبط به". إذ يتعلق المعطى الأول والثاني بالخبرة والمهارة في علاقتهما بنماء الكفاية، ويرتبط الثالث والرابع بقابلية الملاحظة ومستوى الأداء، في إشارة واضحة لقابلية التقويم.

وإذا كانت التعاريف السابقة تضرر مفهوم الإدماج في الكفاية، فإن "رومانفيل" (1998، و 2001) Romainville يشير إليه صراحة، إذ يعد الكفاية "مجموعة من المعارف، والمهارات، ومعرفة التصرف، ومعرفة فعل استشرافية، تتم كلها بشكل مدمج، وتمكن مجتمعة من التكيف مع عائلة من الوضعيات، وحل مشكلات عارضة، وعليه إنجاز مشاريع معينة". ممّا يعني أن الحديث عن الكفاية مقترن بالقدرة على الإدماج الوظيفي للمعارف (Integration des savoirs) ومعرفة التصرف (savoir-faire)، واتخاذ مواقف (Savoir-être)، وحسن التخطيط للمستقبل (Savoir-devenir/Planifier)؛ بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاية تمكنه من التكيف ومن حل المشاكل، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل. إلا أن الإدماج، وربط العلاقات بين الموارد، يجب أن يتم ضمن إطار منظم، يشرحه "جيلي" (1991) Guillet معتبرا الكفاية نظاماً من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنظم في خطاطات إجرائية وتمكن، في إطار وضعيات، من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية. مضيفاً بذلك، ضرورة التنظيم الإجرائي ضمن خطاطات تفعليلية. وهو ما يقصده "لوبوتيرف" (1994) Le Boterf حين بين أن الكفاية لا تكمن في حشد الموارد (معارف، قدرات...)، بقدر ما تكمن في طريقة حشدها، وتعبئتها، ومعرفة كيفية تنظيمها.

لقد "اتسع مفهوم الكفاية، فارتبط بالاستعداد، وبالقدرات المكتسبة التي تسمح بالسلوك، وارتبط بالمعارف المفاهيمية، وارتبط بالبعد الفطري، وبالإمكانية غير الفطرية للقدرة والقواعد والبعد العملي..." (بسندي، 2009: 60-61). كما ارتبط لدى "بيرونو" (1997، 1999) بالقدرة على التحويل بناء على سياق الوضعيات، والتصرف الفعال والمتقن في توظيف المعارف، واختيار توقيت إعمالها. حيث تتجاوز الكفاية المحاولات التأملية في تعبئة الموارد لتصبح في متناول الفرد، ويتم تفعيلها في الخرائط التي أنتجتها. مفاد ذلك، أن الكفاية تتضمن مجموعة من السلوكات السوسيو-انفعالية والمهارات المعرفية أو المهارات السيكو-حركية، التي تسمح بالقيام بوظيفة ما أو بنشاط أو بمهمة محددة، بدرجة من الإنجاز تعتبر مقبولة وموفرة للمتطلبات الدنيا للوظيفة. لذلك، "إن الحديث عنها (الكفاية عامة)، يعتبر حديثاً عن الذكاء بشكل عام" (Bruner, 1991: 255)، أما الحديث عن الكفاية اللغوية فمرتبط بالمستوى المتقدم من إتقان اللغة والجودة في استعمالها، طبقاً لما ورد في معجم (Longman, 1987 : 292) لتعليم اللغات واللسانيات التطبيقية باعتبارها "مستوى الجودة لشخص ما في استعمال المهارات اللغوية محادثة وقراءة وكتابة وفهما"، مع إمكانية تفاوت مستوى الجودة في ضوء مستوى التحصيل اللغوي. ولا يمكن

الحديث عن جودة التوظيف اللغوي إلا تتحقق المهارات اللغوية المتنوعة، من جهة، ومعرفة آليات عمل اللغة نظاما وقواعد.

2. أنواع الكفايات

يخضع تصنيف الكفايات عادة للمجال الذي ترد فيه، أو التخصص، أو المنهج المعتمد، ولن نتطرق إلى كل التصنيفات التي طالت الكفايات، مشيرين إلى أن التصنيف المعتمد وطنيا، مستمد من تصنيف مجلس السياسة التربوية الكندي الذي تبنته وزارة التربية في الكيبك في منشورها حول السياسة التربوية سنة (1997)، وقد تم تصنيفها إلى أربعة أنواع كبرى هي:

- الكفايات المرتبطة بمستويات العمل الفكري (compétences d'ordre intellectuel): وتهم معالجة المعلومات وتوظيفها، وحل المشكلات، وممارسة الفكر النقدي، وممارسة التفكير الإبداعي. ويمكن أن نسميها كفايات فكرية.

- الكفايات المرتبطة بالجوانب المنهجية (compétences d'ordre méthodologique): متعلقة بالتزود بطرق العمل الفعالة ومنهجياته، واستغلال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات. أي "بالقدرات العقلية التي تساعد على الفهم والتحليل والتقويم، وذلك باستعمال التقنيات المنهجية كالتخطيط والتنظيم والتصنيف والبحث والاستقراء والاستنباط" (رزقي، 2004: 824)

- الكفايات المرتبطة بالجانب الشخصي والاجتماعي (compétences d'ordre personnel et social): تخص موضوعاتها بناء الهوية، والتعاون. وهي "حصيلة المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ خلال دراسته. كما أنها مجموعة من القيم والمبادئ الفلسفية التي تعبر عنها هذه المعارف، والتي يصل بها المتعلم إلى إدراك بعد ثقافته، وأصالتها، وعلاقتها بالثقافات الأخرى" وتشمل الهوية الوطنية والدينية والإنسانية والتاريخية (بسندي، 2009: 65).

- الكفايات المرتبطة بالتواصل (compétences d'ordre de la communication): التمكن من آليات التواصل بمختلف أشكاله. وهي كفايات تتميز بالامتداد والعرضانية، مما يجعل ربطها بفترة زمنية محددة أو تخصص بعينه أمرا صعبا، لأن اكتساب الكفاية التواصلية ممثلة في "مجموع القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل" (رزقي، 2004: 823)؛ أي تحويل القدرة اللغوية إلى إنجاز يحقق التواصل بواسطة خطاب يتلاءم وسياق الوضعيات التواصلية، يتطلب مقاربة تفاعلية بين التخصصات وزمنا كافيا للتعلم يختلف من متعلم لآخر.

والملاحظ على هذا التصنيف، أنه يركز على الكفايات المستعرضة المرتبطة بالانشاط التربوي في شموليته.

أما المجلس الفرنسي للبرامج التعليمية فركز على تصنيف ثلاثي للكفايات وهي: كفايات التحكم اللغوي نطقا وكتابة، وكفايات مرتبطة بالمواد الدراسية، وكفايات مستعرضة، وهو تصنيف مستمد من تفاصيل التقسيم الكندي. وعليه اعتمدت الوثيقة الإطار المغربية التي ركزت على صنفين من الكفايات (دليل الأستاذ، كتابي في اللغة العربية، 2005: 13): الكفايات المستعرضة والكفايات الأساس.

2.1. الكفايات المستعرضة أو (الكفايات الممتدة)

تشير إلى الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال محدد أو مادة دراسية معينة، "يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة، وتختلف درجة امتداد الكفاية باختلاف المجالات والسياقات والوضعيات التي تطبق فيها" (الدريج، 2000: 102). وتعبير مفصل، "توظف في إطار مواد دراسية متعددة وأنشطة تربوية مختلفة؛ فهي إذن خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية ويعني التمكن من هذه الكفايات، الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم" (غريب، 2004: 169). يتضح مما سبق، أن اكتساب الكفاية المستعرضة يعني التمكن من آليات التفكير العلمي، الممثلة في القدرة على التحليل، والقدرة على التركيب، والقدرة على التقويم الذاتي، والقدرة على التفاعل، وغيرها. وهي آليات يتطلب بناؤها تفاعل عديد التخصصات/ المواد الدراسية (علمية ولغوية ومهارية...)، لذلك يشترط اكتساب الكفاية المستعرضة، باعتبارها تمثل درجة عالية من الضبط والإتقان، تعلمًا مسترسلاً، قد يمتد طيلة الحياة الدراسية للمتعلم، وقد يتجاوزها. ورغم ذلك يبقى تحققها لديه نسبياً (راجع: اللحية (2003: 92) و "ريي" (Bernard Rey, 1996). فعندما نتحدث، مثلاً، عن القدرة على التحليل، أو القدرة على التواصل، أو القدرة على التخطيط وتبدير الزمن، أو القدرة على اتخاذ القرار، فإن الأمر يتعلق بكفايات مستعرضة، لا يمكن بناء إحداها اعتماداً على مادة واحدة أو مكون بعينه؛ وذلك، لأنها حصيلة تعلمات متنوعة ومختلفة، وفي الوقت نفسه متكاملة، يمكن أن تنهل من اللغة والرياضيات والعلوم والتربية الفنية وغيرها من المكونات، بل ومن مجالات بعيدة عن المدرسة. وبالتالي، فإن إخضاعها للتقويم والتقويم يظل صعباً، أو على الأقل، يحتاج لمعايير تختلف كلية عن معايير تقييم الكفاية الأساس.

2.2. الكفايات الأساس

هي حسب بسندي (2004: 64) "مجموعة من الأهداف الإجرائية المندمجة في وضعية تعليمية محددة. وهذه الأهداف ليست مجرد أهداف إجرائية، بل عبارة عن أهداف إجرائية محددة بشكل كبير تقوم على مضامين دراسية وتتجزأ بواسطة قدرة ذهنية أو حس- حركية" إنها الكفايات المرتبطة بمجال معرفي، أو مهاري، أو وجداني محدد، وتندرج في إطار مواد دراسية أو ضمن مجالات تربوية أو ميادين معينة للتكوين، وترتبط بمكونات المادة الدراسية (في اللغة العربية مثلاً: تراكيب، قراءة، صرف وتحويل،

إملاء...). ونظرا لارتباطها بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي أو مهني معين، تعد أقل شمولية من الكفايات المستعرضة. وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة.

والمستفاد من تصنيف الكفايات إلى مستعرضة وأساس، هو عندما نكون مثلا بصدد تدريس ظواهر لغوية معينة على امتداد السنة الدراسية ضمن الدرس اللغوي، فإن مجموع ما يكتسبه التلميذ من قواعد لغوية ويطبقه في نص أو نصوص (حجاجية، أو وصفية، أو سردية... إلخ)، يدخل ضمن الكفاية الأساس المرتبطة بالمادة المدرسة فقط. أما ما يكتسبه من قيم، وآليات التفكير، ومعرفة التخطيط والتنظيم، فهي تعلمات مشتركة بين أنشطة تربوية مختلفة ومكونات مختلف المواد الدراسية، لذلك يصنف ضمن الكفاية المستعرضة.

بناء على ما سبق، نجد أن "منهاج اللغة العربية بالمستوى السادس ابتدائي" حدد الكفاية اللغوية الأساس كما يلي: "في نهاية السنة السادة، ينتج المتعلم كتابيا في وضعية تواصل دالة، نصا سرديا و/ أو وصفيا و/ أو حواريا و/ أو رسالة من اثنتي عشرة جملة، معتمدا على صور ونصوص و/ أو وثائق، موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في التراكم وفي الصرف والتحويل، وفي أساليب السرد و/ أو الوصف و/ أو الحوار و/ أو الحجاج و/ أو في كتابة رسالة". (الدليل البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي، 2009)، حيث يتمحور مضمون الكفاية اللغوية حول فرضية مركزية تعتبر أن نقطة الانطلاق في اكتساب اللغة العربية، ليست هي القواعد الشكلية للغة، وإنما هي النشاط اللغوي ذاته، باعتباره فعلا لغويا يقوم على تفاعل أنساق صوتية وصرفية وتركيبية وأسلوبية ودلالية، بهدف إنتاج خطاب تواصلية متكامل، ومرتبطة بالسياق الذي أنتج فيه.

3. خصائص الكفاية

عندما نراجع الأدبيات الخاصة بالكفايات، نلاحظ أن تحديد الكفاية يتأسس على خمس خصائص أساسية نستمدّها من التعريفات السابقة، وتكمن فيما يلي:

3. 1 تعبئة مجموعة من الموارد: حيث تتطلب الكفاية، حسب "بيرونو" ضمن (العماري، وآخرون، 2004: 41) "تعبئة مجموعة من الموارد: معارف نظرية، وتجريبية، وخبرات، وقدرات، ومعرفة- تصرف متنوعة... لأجل مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم". ورغم ذلك فإن هذا لا يكفي لتميز القدرة عن الكفاية، لأن هذه التعبئة للموارد موجودة كذلك في بعض القدرات العملية.

3. 2 خاصية ضبط الموارد: لكي تتلاءم مع وضعيات التعلم، حيث أن تعبئة الموارد في الكفاية لا تتم عرضا أو مجانا؛ بل من خلال أنشطة لها علاقة مباشرة بالسياق. ولن يكون لهذه الأنشطة معنى، بتعبير (Bernaerdt, Delory, Genard, Leroy, Paquay, Rey, Romainville, Wolfs, 1997)، إلا إذا كانت قابلة للاستثمار في أنشطة أخرى جديدة وفي سياقات مختلفة، أي ضمن

أنشطة ذات طابع وظيفي محض. ولأجل إنجاز هذا العمل، يعبئ التلميذ موارد مختلفة ومتنوعة لحل مشكل عارض، سواء تعلق الأمر بالتطبيقات المدرسية أو بالحياة اليومية.

3.3. الارتباط بعائلة الوضعيات: الميزة الثالثة هي أن هذه التعبئة ترتبط بعائلة من الوضعيات محددة الغاية، فالقدرة مثلا على تسجيل رؤوس أقلام خلال درس بالسنة النهائية من التعليم الثانوي، تختلف كلية عن القدرة على فعل ذلك خلال اجتماع ما؛ لأن الأمر يتعلق بسياقين مختلفين تماما، لكل منهما متطلباته الخاصة لأن بارامترات الوضعيتين مختلفة من حيث كثافة المعلومات، ودرجة المجهود المبذول، وبشكل خاص، الوظيفة المختلفة، إذ يمكن أن تكون لدينا كفاية لحل مشكل في الرياضيات، وفي الوقت نفسه، نفتقد كفاية حل مشكل في العلوم الفيزيائية. ولكي نطور القدرة، يجب أن نبحث عن أكبر قدر ممكن من المضامين المتنوعة، أما بالنسبة لتطوير الكفاية، فالأمر مختلف تماما، حيث يتطلب حصر الوضعيات التي سوف يشتغل عليها المتعلم لتطوير كفايته، ليكون أمام وضعيات متنوعة، وهذا التنوع ضروري، ولكنه تنوع مؤطر ومحدود، يتوقع داخل عائلة من المعطيات الخاصة والمرتبطة بالوضعيات. وبناء عليه، من المهم جدا اختيار وضعيات مترابطة؛ أي تنتمي لنفس عائلة الوضعيات. والتنوع ضروري كذلك لأننا لو اعتمدنا الوضعية الواحدة في تطوير الكفاية، فإن الممارسة لن تتعدى كونها مجرد إعادة إنتاج خالصة، إلا أن هذا، لا يعني أبدا أن تطوير الكفاية قد يستدعي عددا لا نهائيا من الوضعيات.

3.4. خاصية التخصص: لأن الكفاية تكون مرتبطة دائما بطبيعة المشكلات ذات العلاقة بالتخصص (المادة)، وبما يتطلبه من موارد (المادة العلمية...). خاصة عندما يتعلق الأمر بالكفاية الأساس؛ إذ لا يمكن للباحث في العلوم الحقة، مثلا، أن يرتجل البحث في العلوم الإنسانية، أو العكس، لأن اختلاف المعارف المرتبطة بكل مادة يفرض خطوات بحث مختلفة وخاصة بها

3.5. خاصية التقويم: يمكن تقويمها لكونها مرتبطة بتخصص معين، وبالتالي يمكن قياسها انطلاقا من درجة جودة تنفيذ المهمة المرتبطة بالوضعية المراعية لشروط التخصص الذي أنتجت فيه.

3.6. خاصية الإدماج: تسعى هذه المقاربة إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكل واقعا منسجما ومندمجا: فهناك الجانب السوسيو- وجداني الذي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة ومنغمسا فيها وجدانيا باعتبارها مشروع ذاتي، وهناك الجانب المعرفي الذهني المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

3.7. خاصية الواقعية: في مقابل الطابع الأكاديمي النظري لبيداغوجية الأهداف، تميل مقاربة الكفايات إلى حل مشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

3.8. خاصية التحويل: مقابل الطابع التخصصي لبيداغوجية الأهداف (أي معارف ومهارات مرتبطة بوضعيات خاصة ومواد محددة)، تُنمي بيداغوجية الكفايات خاصية التحويل، أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد، بشكل يشابه الواقع المعيش المتميز بطابعه المركب، وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه وتدريب عليه في المدرسة، إلى التطبيق الفعلي والعملي في الحياة اليومية.

3.9. خاصية التركيب: في سُلّم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفايات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة.

4. خلاصة تركيبية حول مفهوم الكفاية

نخلص من خلال استقراء هذه التعاريف، وتحليلها، والتوليف بين الخاصيات المشتركة بينها، إلى فهم الكفاية باعتبارها استعداد الفرد وقدرته على اكتساب معارف، ومهارات، وميكانيزمات، وموارد نظرية وإجرائية مرتبطة بمجال محدد، وإمكانية توظيفها بشكل مدمج في سياقات جديدة ومتنوعة، ووضعيات مرتبطة بصنف الوضعيات التي تدرب الفرد عليها. وتتجلى هذه القدرة في ربط العلاقات بين المعرفة النظرية، والمعرفة الإجرائية، عبر التعلم والممارسة العملية؛ ممثلة في القدرة على الفهم، والتركيب، والتحويل، واعتماد المهارات لإيجاد الطرق الملائمة، والآليات المناسبة لحل المشكلات ضمن وضعيات مختلفة في مجال معين. وهو ما يفسر ديناميكية مفهوم الكفاية، الذي يكشف عن دعوة صريحة للتركيز على عملية التعلم لدى التلميذ، بدل التركيز على مضامين التعلم، مع ضرورة الجمع بين اكتساب المعارف، وتطوير القدرات، والمهارات، وتبني المواقف. دون أن ننسى استحضار السياق، وخارج السياق، وإعادة بناء السياق، لكونها أموراً تتحكم في كل عمليات نقل المعرفة وتعبئة الموارد داخل وضعيات جديدة. ونخلص، مما سبق، إلى تحديد قاسمين مشتركين، يشكلان خاصيتين تتفق عليهما معظم التعاريف، هما:

– أن الكفاية تقوم على أساس تعبئة موارد متنوعة، وإدماجها، والربط فيما بينها، أي الموارد الشخصية للمتعلم؛ سواء منها الموارد الداخلية المتمثلة في المعارف والقدرات والمهارات، أو الموارد الخارجية التي اكتسبها من خلال تفاعله مع محيطه؛

– أن تعبئة الموارد الضرورية، تتم داخل وضعيات معينة، بهدف تحقيق فعل معين. وعليه، فالكفاية تكون بالضرورة تخصصية، ولكنها مع ذلك تتمتع بإمكانية توظيفها في وضعيات جديدة ومتنوعة بواسطة عملية التكيف، وليس عبر عملية الاستنساخ أو النقل.

وهذا ما يدل على أن الكفاية أشمل من الهدف الإجرائي في صورته السلوكية، وأكبر من القدرة أيضاً، لأنها تجمع بين المعارف والمهارات والأداءات، وتمتد إلى حدود الإنجاز، إضافة إلى كونها نظاماً

نسقيا منسجما، حيث لا ترتبط بمعرفة خاصة ومحددة، فهي ذات طابع شمولي، يلعب فيها إنجاز المتعلم دورا أساسيا. ويتبلور هذا الإنجاز في القدرة على تنظيم المكتسبات السابقة في إطار خطاطات، يتحكم فيها الفرد ليوصلها بفعالية، توظيفا متنوعا في وضعيات معينة، وذلك بانتقاء المعارف والمهارات والأدوات التي تتناسب مع الموقف الذي يوجد فيه، وتحويلها إلى إنتاج أفعال أو سلوكات قصد حل مشكلة، أو على الأقل التكيف مع وضعية جديدة، إنها باختصار القدرة على خلق ميكانيزمات مختلفة ومتجددة، باختلاف وتجدد الوضعيات، تعمل على إحداث التعلم وتنظيمه وترسيخه؛ مما يعني أنها نتاج مراحل متتالية وطويلة من التعلم، قد تشكل سلكا تعليميا كاملا، وقد تمتد إلى عدة أسلاك تعليمية، عندما يتعلق الأمر بالكفايات المستعرضة. وعليه، لا يمكن تحصيل الكفاية، أو حتى الحديث عن إمكانية اكتسابها من خلال حصة دراسية، أو حتى وحدة دراسية؛ ودليلنا على ذلك، أن اكتساب/ تعلم كتابة نص رسالة لا يمكن أن يحصل من خلال حصة أو حصتين، لأن الأمر لا يقتصر على تعلم آليات كتابة الرسالة، بل يتعداه إلى المعرفة اللغوية: نحوا وصرفا وإملاء، وبلاغة، وغيرها من مقومات التواصل الكتابي. ولحصول هذا الكم المعرفي قد يظن البعض أن الحصة أو الحصتين المخصصتان للتدريب على كتابة رسالة، هما فعلا كذلك، إلا أنهما في حقيقة الأمر معنيتان بتعلم استراتيجية تحرير الرسالة شكلا، أما المضمون اللغوي لموضوع الرسالة فلا يمكن تعلمه إلا من خلال توالي مراحل تعليم عديدة، أو عدة سنوات، وتكامل مواد لغوية مختلفة. وهذا ما يميز الكفاية عن الهدف، ويتطلب تصورا عميقا أساسه تغيير المقاربة من بيداغوجيات جزئية (بيداغوجيا الأهداف)، إلى بيداغوجية شمولية (المقاربة بالكفايات).

5. المفاهيم المرتبطة بالكفاية

إن التمثل الحقيقي لمفهوم الكفاية، لا يمكن أن يكتمل، إلا عند اقترانه بإدراك مجموع المفاهيم المرتبطة ارتباطا وثيقا بالكفاية، باعتبارها أساسات تشكل في تكاملها نسق الكفاية في شكله الكلي والنهائي. ونعني بهذه المفاهيم: الاستعداد، والقدرة، والمهارة، والإنجاز، والوضعية المشكلة. فما المقصود بكل منها؟ وما موضعها ضمن نسق الكفايات؟ وما الرابط بين هذه المفاهيم التي تعتبر مؤشرات للمفهوم العام للكفاية؟

5.1. الاستعداد (Aptitude) وعلاقته بالقدرة والإنجاز

لقد "اتسع مفهوم الكفاية، فارتبط بالاستعداد، وبالقدرات المكتسبة التي تسمح بالسلوك (بسندي، 2009: 60-61) لدرجة أحدثت تداخلا بين الاستعداد والقدرة أحيانا، وبين الاستعداد والإنجاز أحيانا أخرى. إلا أن الفرق بينه وبين الإنجاز يتضح لدى "لوجوندير" (1988) Legendre في كون الاستعداد جملة من الصفات الداخلية المستبطنة، تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، عندما يكون مؤهلا لأداء محدد بناء على مكتسبات سابقة، ومنها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء. ولذلك،

يعتبر الاستعداد دافعا للإنجاز لأنه الوجه الخفي له. وتضاف إلى الشروط المعرفية والمهارية، شروط أخرى سيكولوجية، فالميل والرغبة، مثلا، عنصران أساسيان لحدوث الاستعداد. بناء على ذلك، يمكن اعتبار الاستعداد: "حالة يكون فيها الفرد جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد. وبمجرد وصول الفرد إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار" (عمير، 2005: 35). وما دام الاستعداد صفة كامنة، فلا بد من بلورته بواسطة المرن والتدريب كي يصبح قدرة، ذلك ما يوضحه غريب (2006: 93) ملخصا ما جاء به كل من "كارول" و "راينال" (Carrolle, 1992)، و (Raynal. F, 2001)، قائلا: "يشير الاستعداد إلى القدرة الممكنة أو الأداء المتوقع أن يصل إليه الفرد فيما بعد؛ والذي يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة المستقبلية للقيام بعمل ما، وتحمل المسؤولية أو التحصيل. وإذا اكتسب الفرد مرانا أو تدريبا بالنسبة لاستعداد من الاستعدادات، صار الاستعداد قدرة". ومنه نخلص إلى أن الاستعداد يكمن في إمكانيات داخلية لدى الفرد تجعله قادرا على تكوين اتجاهات، و تعلم مهارات أو معارف محددة عبر التدريب والممارسة. إلا أنه يختلف عن القدرة في اقتصره على تعلم محدد، بينما يمكن أن تمتد القدرة إلى تعلمات ومجالات مختلفة، وهو ما يتضح في النقطة الموالية:

2.5. القدرة (Capacité) وخصائصها

يفيد لفظ القدرة معاني عديدة أهمها: التمكن، والاستطاعة، والأهلية للقيام بالفعل... ولا يمكن الحديث عن القدرة إلا عندما يكون الفرد متمكنا من إنجاز معين بنجاح. وتتميز القدرة بمجموعة من الخصائص، فهي شاملة ولا ترتبط بموضوع معين، كالقدرة على التلخيص مثلا، التي تشمل كل ما يمكن تلخيصه من نصوص، ولا تقتصر على تلخيص نص معين، بل تمتد إلى القدرة على تلخيص كل النصوص القابلة لذلك، مقالة كانت، أو كتابا، أو مؤلفا، أو قصة أو رواية، لأنها ترتبط بامتداد المعارف والمهارات (Legendre, 1998). وتعد القدرة قاعدة أساس، ضرورية لحصول قابلية الإنجاز، بالإضافة إلى اكتساب تعلمات جديدة أكثر تركيبا أو تعقيدا. وتفسير ذلك، أنه لا يمكن للمتعلم أن يقوم عملا ما، ما لم تتوفر لديه قدرات أخرى موازية، كالقدرة على التركيب، والتحليل، والنقد، وغيرها من القدرات الملائمة لنوع النشاط المقصود، أو الوضعية المستهدفة. وذلك باعتبار القدرة حسب "ميريو" (Meirieu, 1990) (181) نشاطا فكريا ثابتا، قابلا للنقل في حقول معرفية مختلفة، فهي مصطلح يستعمل غالبا كمرادف لمعرفة التصرف/ الإتيقان (savoir faire)، حيث لا تجلّي لأية قدرة في شكلها الخام، فهي لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتوى معين". مما يفيد أن القدرة تتجلى من خلال الإنجاز المطبق على محتوى/محتويات، مثل تحليل مقولة، أو تحليل نص نثري، أو تحليل وضعية مشكل مركبة، أو غيرها. لذلك، يتطلب اكتساب القدرة زمنا طويلا، وهو ما يفيد قابليتها للاكتساب المتدرج وللتطور، وذلك ما يستفاد بوضوح مما جاء في نشرة الاتصال الخاصة بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان (1998: 10)؛ حيث اعتبرتها دليلا على نوع من التنظيم الداخلي، الذي يترسخ ويتسع بفعل العلاقة

التفاعلية بين العمليات العقلية والأنشطة التطبيقية، إذ هي "تنمية نوع معين من السلوك، وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى الفرد، ينمو عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك الذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معينة". وهو ما يعني اختصاراً، أن القدرة تمثل البعد المستعرض للكفاية.

يرتبط ما سبق بالمفهوم العام للقدرة، أما في ارتباطها باللغة، فالقدرة هي المعرفة اللغوية التي يستتبها (intérieuriser) كل متكلم للغة في شكل قواعد، وتمكنه من إنتاج ما لا حصر له من الجمل النحوية التي لم يسبق له أن أنتجها، ومن تأويل/ فهم جمل لم يسبق له أن سمعها (Chomsky, 1969: 126) فهي إذن، القواعد الضمنية التي يستضمرها المتكلم، ويكون بواسطتها قادراً على إنتاج عدد غير محدود من الجمل النحوية وتأويلها؛ حيث إن كل متكلم يملك آلية مولدة للجمل النحوية في لغة معينة إنتاجاً وتأويلاً صحيحين. إن هذه المعرفة الضمنية بقواعد اللغة هي ما يسميه "شومسكي" "القدرة اللغوية" "capacité linguistique". (غلفان وآخرون، 2010: 41).

يتعلق الأمر في القدرة: بالحركية والدينامية والاستمرارية، تحكمها المقامات التواصلية المتعددة واللانهائية. ثم إن القدرة من منظور تشومسكي تتميز بخاصية الخلق والإبداع، إلا أن هذا الإبداع ليس بالضرورة أن يكون مكتملاً ومتجانساً عند المتكلم، ويمكن فيه التمييز بين نوعين من الخلق: يتعلق الأول بالإنتاج اللغوي المقنن Governed creativity Rule وهو إنتاج وتوليد ما لا حصر له من الجمل النحوية بشكل يراعي نسقية القواعد الضابطة وسلامتها، ويخص ثانيهما الإنتاج اللغوي الخارق للقواعد Rule Changing ويكون إما عبر تغيير القواعد الضابطة للغة أو خرقها، ومنه التغييرات الفردية، على مستوى الخصوصيات الفردية للنطق أو للاستعمالات الطارئة على البنيات التركيبية ووضع مفردات جديدة أو إسناد معان جديدة وإسنادها لتراكيب معينة أو وضع تراكيب جديدة (Ruwet, 1967: 51).

كما يرى "هايمز" (Hymes, 1984: 82-130-131) أن القدرة اللغوية يترجمها الفرد بقواعد استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة. وهو ما يرد بتفصيل عند "موارون" Moirand (1979) معتبراً إياها، قدرة فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية ومن أجل التواصل باللغة، تقوم على ثلاث مكونات أساسي، هي:

1- مكون لساني، يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة Linguistique؛

2- مكون مقالي يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل Discursif؛

3- مكون مرجعي يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب مرجعيتهم الثقافية.

ويلاحظ أن التعريفين السابقين للقدرة اللغوية يحيلان على خصائص القدرة التواصلية، باعتبارها مجموعة القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين، والتي لا تقوم على القدرة اللسانية وحدها، أي القدرة على تكوين جمل صحيحة لغوياً، بل إنها تأخذ بعين الاعتبار قدرات لسانية تتدخل في سيرورة التواصل وترتبط باستعمال اللغة، أكثر ما ترتبط بنسق نحوي شكلي. وقد فكك "كنال و سوام" حسب (الفاربي وآخرون، 1994: 44) هذه "القدرة إلى ثلاثة مكونات أساسية توضح المتغيرات الأخرى التي تتدخل في القدرة التواصلية وهي:

1- قدرة نحوية: ترتبط بمعرفة المتعلم ببنيات اللغة؛

2- قدرة سوسiolسانية: تتجلى في معرفة المتعلم بما هو مقبول عند الاستعمال للغة من طرف جماعة لغوية؛

3- قدرة استراتيجية: تتعلق باستعمال اللغة من أجل بلوغ أهداف معينة"

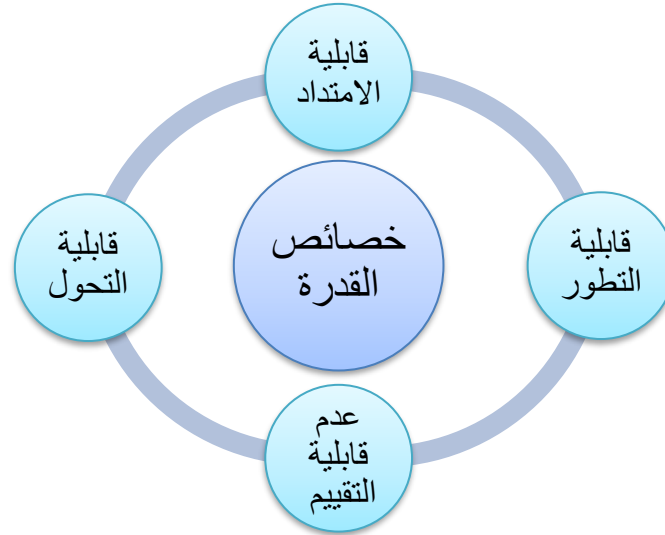
علما أن القدرة لدى الفرد، قدرات متعددة، تختلف باختلاف المجالات الموظفة فيها. وفي هذا الإطار، تقتصر على الإشارة إلى أن تصنيف القدرات يتم انطلاقاً من المجالات الشخصية، أوفي علاقة القدرات بالنكاء، أو ارتباطها بنوعية الفعل والمعارف (زيادة في التفاصيل، راجع: (Deketele (1989، و(Gérard.A (1999، و(Gardner (1984). لنخلص إلى أن بين القدرة والكفاية اختلافات واضحة، وحدود فاصلة نلخصها ضمن الجدول التالي:

الجدول رقم (2.1): مقارنة بين القدرة والكفاية

القدرة	الكفاية
تنمو وتتطور مع الزمن	تنمو وفق وضعيات محددة
	تنمو في وقت معين لتسمح بتطوير كفاية جديدة
نشاط عفوي	نشاط غائي نفعي
ترتبط بعدد غير محدد من المحتويات	ترتبط دوماً بمحتويات محددة
ذات طابع إدماجي	تسخر مجموعة من القدرات
تخصيص عقلي معرفي، وحس حركي، ووجداني	تخصيص في شكل تنفيذ مهمة معينة (أداء)
لا تقبل التقويم	تقبل التقويم والتقويم

إذ يوضح الجدول (2.1) باختصار، اختلافا بين الكفاية والقدرة يصل إلى حد التقابل الذي يفيد أن القدرة عامة، ذات امتدادات على مستوى التطور، والمحتويات، والمجالات المعرفية والحركية والوجدانية، بينما الكفاية خاصة، مرتبطة بالزمان والمكان، ونوعية النشاط المرتبط بالمهام المحددة، لذلك تقبل التقويم عكس القدرة. وبالمقابل تتميز القدرة بخصائص مميزة نعرض لأهمها فيما يلي.

تتميز القدرة، حسب "كزافيي" (Xavier, 1999/ 24- 31) بأربع خصائص رئيسة يوضحها الشكل التالي:



الخطاطة رقم (3.1): الخصائص الأربعة الأساس المميزة للقدرة من وجهة نظر (xavier rogers, 1999)

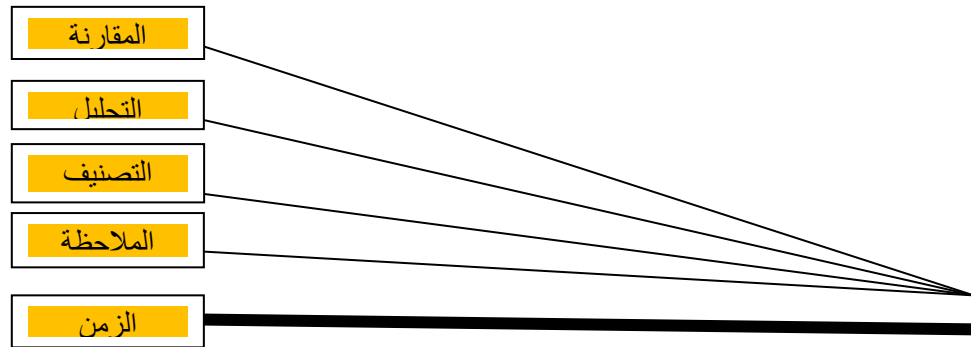
1.2.5. خاصية الامتداد (transversalité)

حيث لا يمكن أن نعتبر أية قدرة قدرة فعلية، إلا إذا اتسمت بخاصية الامتداد (مستعرضة). وسبب ذلك، يجب أن تكون قابلة للاعتماد - بدرجات متفاوتة طبعاً - في مجموع أو معظم التخصصات؛ حيث القدرة على الرسم تستعمل في الرياضيات (الهندسة) أكثر من الاجتماعيات (الجغرافيا)، كما تستعمل في الاجتماعيات أكثر من التربية الوطنية.

2.2.5. خاصية التطور (Evolutivité)

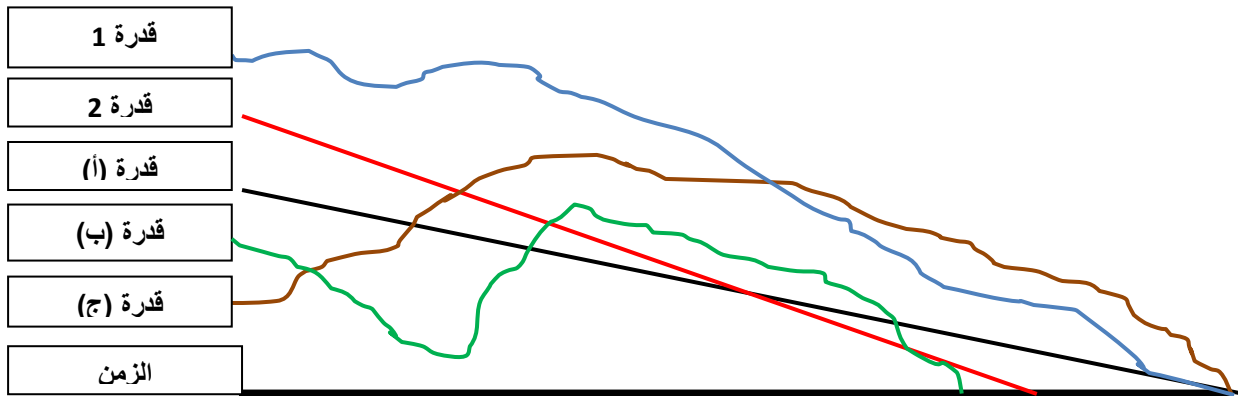
يمكن أن تتطور قدرة معينة لدى الفرد على امتداد حياته. فالطفل الذي لا يتجاوز سنه عدة أشهر يكون قادراً على النظر، إلا أن هذه القدرة تتطور لديه تدريجياً عبر مراحل حياته. وهذا التطور يمكن أن يتحقق في الزمان بطرق متنوعة ومختلفة؛ تتراوح بين التحقق السريع، أو التحقق الدقيق، أو التحقق التلقائي، أو أن يتحقق بطريقة صادقة وأكثر وثوقاً. ويحدث تطور القدرات أساساً لكونها تطبق على سلسلة واسعة من المضامين وليس فقط على مضمون متخصص. يعني ذلك بكيفية مستعرضة،

تتقاسمها مكونات مختلفة (وهو ما سنعمل على بسطه أكثر عند تطرقنا لمحور التدريس بالكفايات)، ويوضح الشكل التالي تطور القدرة بدلالة الزمن:



الشكل رقم (1.1): تطور القدرة على امتداد الخط الزمني، ولكن بطرق مختلفة (Xavier, 1999)

يبدو، من خلال الشكل رقم (1.1) أن القدرة يمكن أن تتطور بطرق مختلفة ومتنوعة عبر الزمن، ويمكن أن تطبق بشكل محدد، وبسرعة ودقة، وبعمق، ويحصل هذا النوع من التطور لارتباطه بباقة واسعة ومتنوعة من المضامين. وبناء عليه، يصعب، على سبيل المثال، تطوير القدرة على الملاحظة لدى شخص قابع طيلة اليوم في نفس الغرفة. فالقدرة يمكن أن تولد مع الإنسان، وتتطور باستمرار نسبي، وسرعة نسبية، وتبرز اتجاهات تطورها، وتستمر في التطور عبر الزمن. أو بالعكس، تنطفئ تدريجياً. وهو ما يفسر أن قدرتنا على التذكر (في بعض أشكالها) تبدأ بالانحدار التدريجي ابتداء من سن الخامسة والعشرين تقريباً كما يوضحه الشكل التالي:

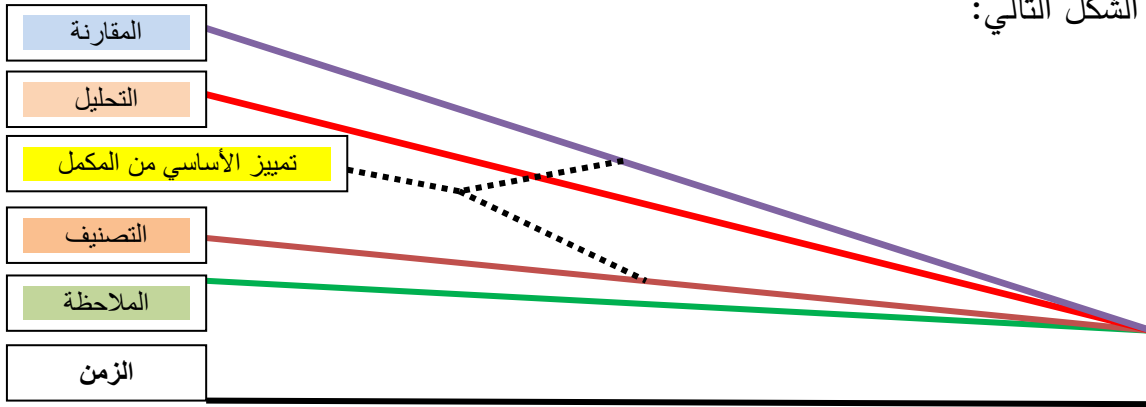


الشكل رقم (2.1): نماذج تمثيلية للمسارات التي يمكن أن تسلكها القدرة في تطورها لدى الفرد (Xavier, 1999).

يتضح، من خلال الشكل رقم (2.1)، أن القدرة قدرات مختلفة. يمكن أن تبدأ منذ الولادة وتسلك مسارا يتراوح بين الصعود والنزول، ثم تنتهي بالتحقق الفعلي على مستوى عال (القدرة 1)، أو تنمو بشكل مطرد ومستقيم لتحقيق على مستوى متوسط (القدرة أ)، كما يمكن أن تأخذ خطا تصاعديا ولكنه متسم بالتذبذب لتنتهي بالانحدار (القدرة ج)، وقدرة أخرى تبدأ متأخرة ولكنها تنمو بشكل تصاعدي سليم، لتحقيق بمستوى جد مقبول (القدرة 2).

3.2.5. خاصية التحول (Transformation)

من بين أهم الخصائص التي تميز القدرة وتجعلها مختلفة عن الكفاية، هي أنها يمكن أن تتطور حسب محور آخر غير المحور الزمني؛ ففي اتصالها مع المحيط، ومع المضامين المختلفة، ومع قدرات أخرى، ووضعية مختلفة، فإن هذه القدرات تتفاعل وتتدمج فيما بينها لينتج عن ذلك التفاعل قدرات جديدة أكثر إجرائية، مثل: القراءة، والكتابة، والحساب، والتمييز في الأشياء بين الأساسي والمكمل، والتفاوض، والاستدلال، والبرهنة، والتنظيم... وغيرها. فمثلاً، القدرة على التفاوض مرتبطة بالقدرة على التواصل، التي ترتبط بدورها بالقدرة على الإنصات من جهة، والقدرة على الكلام. وتأخذ هذه القدرات بالتدرج صبغة إجرائية، لتصبح في الأخير مبرمجة أوتوماتيكياً لدى الفرد. كما تتأسس القدرة على التمييز بين ما هو أساسي وما هو مكمل على قدرات أساسية هي: المقارنة، والتحليل، والتصنيف وغيرها، كما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (3.1): نموذج تمثيلي لإمكانية تفاعل قدرات مختلفة فيما بينها لنتج قدرات جديدة تتسم بالإجرائية (Xavier, 1999).

القدرة الجديدة في الشكل (3.1) تتبلور من خلال التمييز بين الأساسيات والمكملات، أو ما يمكن أن نسميه بالثوابت والمتحولات، وذلك نتيجة العلاقة التفاعلية بين القدرة على المقارنة والقدرة على التصنيف. وتجب الإشارة إلى أن هذه القدرات لا يمكن أن نعتبرها كفايات، لأنه مهما وصلت القدرات من إجرائية، فإنها لن تصبح أبداً كفايات ما دام لا يتم تحديدها وفقاً للوضعية.

4.2.5. خاصية عدم قابلية التقييم (Non évaluabilité)

تتجلى الخاصية الرابعة للقدرة في عدم قابليتها للتقييم، لأنه من الصعب قياس مستوى التحكم بالنسبة لقدرة معينة في حالتها الخالصة بكيفية موضوعية. فالتقويم لا يمكن أن تظهر تجلياته إلا من خلال مؤشرات دقيقة وإجرائية، مطبقة على مضامين ومحتويات محددة، بينما القدرة كما سبق أن وضحنا هي كامنة ومستبطنة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى الفرد. بينما التقييم والتقويم يطبقان على الأفعال المنجزة، والسلوكات القابلة للتحقيق، والأنشطة الإجرائية.

سيلاحظ أن التعاريف الواردة في شأن مفهوم القدرة، تتعارض أحيانا، إن لم نقل غالبا، وذلك راجع لاختلاف المرجعيات النظرية التي تنطلق منها. ونحن نحدد الدلالات، فإننا نعتبر القدرة أكثر شمولية ولا تخصصية، بحيث يتم اكتسابها عبر وضعيات ليس بالضرورة أن تكون مدرسية تعليمية.

3.5. المهارة (Habileté) وعلاقتها بالكفاية

المهارة تعني القدرة على اكتساب المعرفة، والاحتفاظ بها، وتوظيفها في إنجاز مهمة تعطي معنى للتعلّيمات (Legendre, 1993). ويقصد بالمهارة، أيضا، التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي. ولذلك، يتم الحديث عن التمهير (Doron et Parot, 1991) (راجع: غريب، 2006: 482-483)، و(غريب، 2003)، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بالدقة، أو التناسق، أو النجاعة. أو بها جميعا، والذي يترجم هذا الأداء، هو درجة التحكم في إنجاز فعل معين مرتبط بالفعل الحركي، أو مرتبط بالفعل التلفظي، أو بنشاط ذهني، أي أن المهارة انعكاس مواز بالدرجة الأولى لمعرفة التصرف (Savoir- faire). ومن أمثلتها المتصلة بمجالات التعليم:

- مهارة التقليد والمحاكاة، وسبيل اكتسابها يتوقف على تقنيات التردد والتقليد، وتتجلى على سبيل المثال في إعادة رسم أشكال هندسية، أو إعادة تجربة فيزيائية، أو تقليد تعبير شفهي... أي عبر أنشطة مهارية تلفظية، مثل النطق والخط واستقبال الأصوات...

- مهارة الإتقان والدقة، ويتم بناؤها انطلاقا من التدريب المستمر والموجه، ويمثل لها بترجمة صياغة لغوية إلى إنجاز أو عدة تجريبية؛ وهو نشاط حركي متصل بالمهارات اليدوية والجسمية، أو بواسطة أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى... (Regsdale in Berzéa, C ; 1979).

- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتتمى بالعمل الذاتي، والجهد الشخصي الموجهين (De Landsheere, G ; 1980).

أما من حيث العلاقة بين المهارة والقدرة، "فالمهارة" أكثر تخصيصا من "القدرة"، وذلك لأن المهارة تتمحور حول فعل، أي "أداء" تسهل ملاحظته لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف والمهارات (Legendre, 1998). وبناء على ماسبق، تعتبر الكفاية مجموعة مدمجة من المهارات.

4.5. مفهوم الإنجاز (Performance) وعلاقته بالقدرة

يعد الإنجاز/ الأداء ركنا أساسا لوجود الكفاية؛ ويقصد به القيام بمهام في شكل أنشطة، أو سلوكات آنية ومحددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح (Legendre, 1988)، ومثال ذلك، كل الأنشطة التي تقترح لحل وضعية-مشكلة. إنه بمعنى أدق، وفي علاقته

بالأداء اللغوي، التنفيذ العملي لقواعد القدرة وآلياتها، ومستوى التحقيق الإجرائي للقواعد المضمرية التي يمتلكها الفرد بخصوص لغته، بالرغم من أن هذا الإنجاز يحكمه عنصر التفاوت الناتج عن مجموعة من العوامل المتعلقة بالمتكلم، نلخص أهمها، في مقام الإنجاز، في الحالة النفسية للمتكلم، والمستوى الثقافي. علما أن الدراسات تتفاوت حول هذه العوامل بين السيكلوجيين، والسوسيولوجيين، والأنثربولوجيين. ولهذا السبب أشار شومسكي (Chomsky, 1969: 21) إلى ضرورة الاهتمام بدراسة القدرة أولا، وتطوير مسارات فهمها، باعتبارها النظام المستبطن الذي يعتمد عليه الإنجاز. باعتبار هذا الأخير حسب (شومسكي، 1971) "الاستعمال الفعلي للغة داخل الوضعيات الملموسة". أي، التحقيق الفردي للقدرة اللسانية التي يمتلكها الأفراد عامة. وعليه، فإن فهم القدرة خطوة أساس لفهم الإنجاز، الذي "يعبر في الإطار التربوي عن نوع السلوكات أو المهارات التي يمكن أن يحققها المتعلم بعد أن ينتهي من عملية تعلمية محددة في الزمان والمكان" (غريب، 2006: 738) وهي سلوكات ظاهرة، تتبلور في إنجازات المتعلم اللغوية والحركية ومواقفه الثقافية والاجتماعية...

إجمالا، الإنجاز هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه من سلوك محدد وفي ظروف محددة، ويكون قابلا للملاحظة والقياس، من خلال مؤشرات (Indicateurs) تسمح بتقويم مدى التقدم في اكتساب الكفاية، أو مرحلة من مراحل اكتسابها، باعتباره علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف. وبذلك، يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية (نشرة الاتصال، 1998: 11).

وبناء على ما سبق، إذا كانت القدرة، بالنظر إلى خصوصياتها التي فصلنا فيها القول سابقا، نموذجا مشتركا بين الأفراد في اللغة الواحدة، فإن الإنجاز "فعل فردي بامتياز، وانعكاس ملموس لاختلاف الفعل الإنجازي بين الأفراد، بالنظر إلى اختلاف العوامل الخارجية التي تؤثر فيه، حيث تتداخل فيه المعطيات اللغوية بغير اللغوية، وغيرها من العوامل ذات الصلة بالمحيط، ما يجعل نتاجه اللغوي مختلفا أحيانا عن شكله المثالي في القدرة. لذلك، عدّ تشومسكي الإنجاز انعكاسا للقدرة اللغوية، وصورة تقريبية لها" (غلان وآخرون، 2010: 43-44 بتصرف).

نستنتج إذن، أن الإنجاز هو الحصيلة النهائية التي يخلص إليها الفرد/ المتعلم مجسدة في نص مكتوب، أو شفهي، أو لوحة من رسمه الخاص، أو خلاصة تجربة...، نستطيع من خلالها تقييم قدراته، وكفاياته، ومدى تطورها.

5.5. مفهوم الوضعية - المشكلة (Situation-problème) ومركزيتها ضمن نسيج المقاربة بالكفايات

بموجب المقاربات الجديدة (المقاربة بالكفايات)، أصبح لزاما أن يكون التلميذ محور التعلم. وهذا شرط أمله طبيعة تلك المقاربات، كما أقر به الميثاق الوطني للتربية والتعليم، يتعلق الأمر باقتراح وضعيات تجعل المتعلم وجها لوجه مع المعرفة، وضعيات من اقتراح المدرس، ليبقى التساؤل قائما حول

نوع الوضعيات التي يجب أن نفكر فيها، ويكون التلميذ بموجبها ليس فقط منجزا للنشاط (إيجابي بدنيا، وسلبى على مستوى التفكير)، إننا بصدد بيداغوجيا تهدف إلى إعطاء معنى للتعليمات، وتتيح للمتعلم أن يبني معرفته بنفسه، أو على الأقل أن يساهم بشكل كبير في بنائها. وفي هذا الإطار، سنحاول أن نحلل الأساسات البيداغوجية والديداكتيكية لهذا النوع من البيداغوجيات، محاولين فهم شروطها وخصوصياتها، ثم تقديم مجموعة من الاستراتيجيات، وذلك من أجل وضع تصور واضح حول الوضعية المشكلة.

1.5.5. الوضعية - المشكلة

ولكي نوضح مفهوم الوضعية - المشكلة، لابد من الرجوع إلى خلاصتنا حول الكفاية، التي استندنا فيها إلى تعريفات مختلفة، إذ تمثل الاستعداد الذي يكون عليه الفرد/المتعلم، في نهاية فترة تعليمية معينة، مُعدًا للتكيف مع مختلف الوضعيات التي تواجهه، بحيث يسلك السلوك المناسب في الوقت المناسب، ويوظف المهارات الملائمة والنشاط المستهدف ضمن الوضعية المواجهة. وبناء عليه، تكون الكفاية على مستوى أعلى من الأداء الفكري والمعرفي والمهاري والوجداني. ولذلك، فإن تحقيقها يقتضي اعتبار مجموعة من العوامل البيداغوجية المندمجة؛ أبرزها الوضعيات التعليمية، والبيداغوجية الفارقية، والتنشيط، والتقويم، والدعم. وقصدنا من الرجوع إلى هذه الخلاصة هو تبيان مركزية الوضعية - المشكلة ضمن نسقية المقاربة بالكفايات باعتبارها عنصرا أساسا، ومكونا بيداغوجيا يمثل الأرضية الإجرائية التي تمارس فيه، وتتجز من خلاله، وتقاس تمظهرات التمكن من الكفاية المقصودة.

لذلك، يقصد بالوضعية "مجموعة من الظروف يوجد فيها الفرد، ويفرض عليه نسج علاقات محددة ومضبوطة، مجردة وملموسة مع الجماعة والبيئة التي يعيش ويتحرك فيها" (Leif, 1974: 244)، يعني وجود المتعلم في مجال معد سيكولوجيا وماديا للتعليم؛ أي ضمن مجموعة من المعطيات الذاتية (الشخصية)، والاجتماعية، والمدرسية التي لها علاقة بالكفاية المراد تحقيقها. وجدير بالملاحظة هنا، حضور العلاقات الرابطة بين المعارف والمهارات، لأنه يتضمن الإشارة إلى تجاوز التعلم بالمضامين أو المحتويات بمفهومها السلوكي، إلى التعلم بواسطة ضبط ميكانيزمات تجعل من المضامين قاعدة انطلاق أولية نحو بناء علاقات تفاعلية، وخلق روابط من شأنها أن تمكن المتعلم من التمكن من آليات التعلم بدل التركيز على مضمون التعليمات. علما أن "الفرد لا يتعامل مع المشكل كما هو في الواقع وبموضوعية، وإنما يقوم بتمثله، وقد يحمل هذا التصور ما يسمح بحلّ المشكل واتخاذ القرار (Costermans, 2001: 99)؛ ويشرح ذلك، بأن التمثلات فردية وغير موضوعية فهي لا تكون دائما صحيحة، فبعضها مشوّه مما قد يؤدي إلى الفشل في إيجاد حل منطقي للمشكل، لذا يجب العمل على تصحيح التمثلات الخاطئة لدى الأفراد عوض الإصرار على الإبقاء على ما هو موجود. حيث يرى "كُسترمان" أن حل المشكلات يستوجب تنشيط نوعين من الذاكرة: الذاكرة التقريرية، والتي تتكون من

التمثيلات المسجلة، والذاكرة الإجرائية، والمكونة من مجموع البرامج المكتسبة. لذا يمكننا القول إن حل المشكلات ليس إلا تطبيقاً لهذه البرامج على التمثيلات المكتسبة سابقاً لبناء تمثيل أو تصوّر عن الحل.

انطلاقاً من هذه الاعتبارات المنهجية، يمكن النظر إلى الوضعية المشكلة باعتبارها وضعية مركبة من مزيج متكامل من العوامل المساعدة، أهمها:

- العامل الديدكتيكي: يشمل القضايا التي تعنى بتنظيم العملية التعليمية التعلمية وتيسيرها، والمتمثلة في المقاربات البيداغوجية، وما تقتضيه من أنشطة متنوعة، وتوظيف لوسائل وأدوات تعليمية داعمة.

- العامل الذاتي للمتعلم: ويتمثل في الانطلاق من طبيعة قدرات المتعلم الذاتية، وضمنها خصوصياته الاجتماعية والسيكولوجية، بدءاً باختيار المواضيع ذات الاهتمام المشترك، والضامنة لإثارة ميولاته واستعداده لمناقشتها وتعلمها.

- العامل التواصلية: وهو انعكاس لمختلف طرق التواصل التي تضمنها الوضعيات، متمثلة في العمل بالمجموعات، وتقاسم المعرفة، والبيداغوجية الفارقية، وغيرها. وكلها ذات علاقة مباشرة بالعامل الديدكتيكي في بعده التواصلية. إن الوضعية المشكلة بهذا المفهوم شكل من استراتيجيات تنظيم التعليم والتعلم وتوجيهها. وعليه، وجب تمييزها عن الوضعيات التي يمكن أن يواجهها المتعلم بشكل اعتباطي خلال حياته اليومية، إنها وضعية مبنية بشكل منظم، وذات أهداف محددة سلفاً، ومدرجة ضمن سيرورات منظمة ومدرسة من التعليمات وفق ما تقتضيه الكفاية المراد تحقيقها لدى المتعلم؛ وذلك ما يذهب إليه "دوكيتيل" (De Ketele, 2000) عندما يعتبرها مجموعة من المعلومات التي ينبغي تفصلها والربط بينها للقيام بمهمة في سياق معين، أو بأنها السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعليمي. وتحيل لفظة "الوضعية" إلى مفهوم الوضعية- المشكلة (situation-problème)، التي يقصد بها مجموعة متساوقة من المعارف المختلفة، التي توظف لإنجاز عمل محدد. أي إن الوضعية المشكلة تمثل المجال الذي تأخذ فيه التعليمات معنى حقيقياً، يربط بين ما يتم تحصيله من تعليمات، وما يتطلبه حل مشاكل الحياة المهنية أو العامة التي تتسم بالتعقيد؛ حيث "يتم التحفيز على المشكلة ووضعها في سياقها، لإثارة انتباه المتعلمين" "كونتي" (Conti, 1997 : 24)، وفي الفصل يعلن المدرس أنه لا يتوفر على الجواب، وأن هذا الأخير لا يوجد بشكل مباشر في الكتب. يتعلق الأمر إذن بسؤال حقيقي. وقد أبانت التجربة أن المتعلمين ينتقلون من مرحلة التفكير في إيجاد جواب أو تصوره، إلى مرحلة التفكير في بناء الحل" (دولز، وأولاني، وبيرونو، 2005: 144). وبذلك يتم تجاوز تنميط التدريس والتقويم معاً، خاصة حين يتواجد كلا من المدرس والمتعلم أمام وضعية تفرض تدبير كل ما يتضمنه البحث عن الحلول، وتعبئة المعارف والمهارات والإجراءات والخطاطات الذهنية المكتسبة، إلخ.

ومن ثمة، تميزت الوضعية-المشكلة بخصائص ذاتية، وعناصر موضوعية نبيها فيما يلي:

2.5.5. خصائص الوضعية المشكلة وعناصرها

لا تكون وضعية مشكلة، بالمعنى الحقيقي، إلا الوضعيات التي تتميز بخصائص مضبوطة؛ فإلى جانب التركيب والتعقيد، لابد من توافر خصائص نلخصها عن "أستولفي" (Astolfi, 1993 : 319)، في أن الوضعية المشكلة يجب أن تكون مرتبطة بمجال الكفاية وبالواقع الحقيقي للمتعلم، مراعية لمستواه، كما أنها تشكل عائقا حقيقيا يستدعي حله توظيف معارف ومهارات وقدرات بشكل مدمج، إضافة إلى إدماج المعارف السابقة باللاحقة، مما يجعلها فرصة يثري فيها المتعلم خبراته ويساهم في بناء كفاياته. ولكي لا تشكل مشكلا في ذاتها، يجب أن تكون موصوفة بلغة واضحة، ومنفتحة على أكثر من حل واحد، أو بالأحرى على أكثر من طريقة للحل، لأن طرق التعلم واستراتيجيات تجاوز العوائق مستهدفة قبل المعارف، وتتطلب صياغة فرضيات وتحليل معطيات واستدعاء مهارات وغيرها، وهو مطلب المقاربة بالكفايات التي تجعل من تأهيل المتعلم معرفيا ومهاريا وجدانيا هدفا لها، على أن يكون هذا التأهيل معدا له لمواجهة الوضعيات الحقيقية داخل المدرسة وخارجها.

تتشكل الوضعية المشكلة حسب دوكتيل (Deketele, 1996: 17-36) من أربعة عناصر أساسية: سياق، وموارد، ومهمة تحدد المنتج المنتظر، وتعليمات تحدد تفاصيل الأنشطة موضع الإنجاز؛ إذ يصف السياق المجال والمحيط الذي تتموقع ضمنه الوضعية، وتشير الموارد (أو المعينات) إلى مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للتلميذ، وتكون عبارة عن نص مكتوب، أو صورة، أو وثيقة، أو لائحة معطيات يتصرف التلميذ على أساسها؛ وتكون حسب الحالات، إما مفيدة أو مشوشة، كاملة أو تشوبها نواقص، مساعدة أو مضللة. أما المهمة، فهي جوهر العمل الذي سيقوم به التلميذ في إطار وضعية معينة، وانطلاقا منها يقوم بتأدية نشاطه، قصد تقديم الإنتاج الذي توصل إليه. وتشمل التعليمات الأسئلة والإرشادات المتضمنة لقواعد العمل، التي تقدم للتلميذ بشكل صريح ومحدد، ويشترط أن تكون متنوعة، ومحددة للمطلوب، وتستهدف دفع التلميذ إلى توظيف معرفته إلى جانب مهاراته، وذلك بشكل مدمج. ولا بد في هذا الإطار من الإشارة إلى ضرورة أن تكون الوضعية المشكلة دالة، ومشوقة، ومحفزة للتلميذ على أن يكون فاعلا ومستثمرا لتعلماته السابقة، من خلال سياق يربطه باهتماماته الحقيقية، والأنية واللاحقة، ووظيفة تعني له التقدم في عمل معين، وموارد تفتح أمامه باب التفكير والمقارنة، والتمييز بين النظري والتطبيقي، ومهمة تجعله يدرك بالتحديد ما ينبغي أن يواجهه، وتعليمات راسمة لتفاصيل الفعل الإنجازي ومساراته.

6. خلاصة تركيبية

لقد وقفنا في هذا المبحث على تحديد مفهوم الكفاية اللغوية في المعاجم العربية، مروراً عبر الدراسات السيكلوجية واللسانيات التوليدية، وانتهاء عند الدراسات التربوية التي تعبر عن مقصدنا.

وخلصنا إلى أن مفهوم الكفاية، يختلف باختلاف التدقيق الذي تعتمده لتأهيل القدرة على التصرف، ومرجعه إلى الأهداف التي يركز عليها مفهوم الكفاية، فمنها ما تناولت مفهوم الكفاية بمعناها الواسع، واحتوت مفاهيمها على ضرورة التكيف مع الوضعيات الجديدة. ومنها ما اقتصر على سلوك المتعلم، وأخرى على جوانب محددة من هذا السلوك. وانتهينا من خلال مسار التعاريف إلى ما يفيد عامة، أن الكفاية مفهوم مبني على عملية التطور من السهل إلى المركب، تتحقق على مستويات متعاقبة، تتجلى في إنجاز المتعلم. وعلى مراحل متتالية، تسمى بمراحل بناء الكفاية. لذلك، تعبر الكفاية عن مسار بنائي اندماجي للمعارف والسلوكات والمهارات والمواقف. وهذا البناء هو أهم ما يميز مفهومها. في هذا الإطار، وفي علاقتها بالعملية التعليمية التعلمية، ميزنا بين نوعين أساسيين من الكفايات، تتعلق الأولى بأهداف بعيدة المدى، وتمثلها الكفايات المستعرضة، باعتبارها تمثل القدرة على التصرف ضمن سياقات مختلفة ومجالات متنوعة. مبلورة في خطوات عقلية، ومنهجية إجرائية، مشتركة بين مختلف المواد والأنشطة الدراسية. هدفها، بناء قدرات مستعرضة كامنة في القدرة على التحليل والتركيب والتخطيط، ومنها إلى القدرة على الانفتاح، أو الإبداع، أو إبداء الرأي، أو اتخاذ القرار، أو القدرة على التواصل الفعال. ويعني التمكن منها، الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلميذ في التعلم، وهو النموذج المعتمد في الاتجاه الأنجلوسكسوني. أما الكفاية الثانية، هي الكفاية الأساس، باعتبارها قدرة على التصرف مطبقة على مضامين دراسية وتقنيات، داخل وضعيات، وهي كفاية سياقية أساس، محدودة الأبعاد، ومحصورة حول المضامين، ومتعلقة بمعرفة التصرف معرفيا وحركيا؛ ومرتبطة أساسا بعائلة الوضعيات التي يجب أن تكون مكتسبة لدى المتعلم من خلال مساره التعليمي القبلي، ويمكن إعادة استثمارها في حل الوضعية المشكلة الجديدة، داخل سياقات جديدة. هذه السياقات يمكن أن تتجسد مدرسيا في الوضعيات باعتبارها تمثل الأرضية الإجرائية التي تطبق فيها الكفاية بمختلف عناصرها، من الاستعداد إلى الإنجاز، وتتجز من خلالها أنشطة تبلور مهارات المتعلم، وتقيس مظهرات التمكن من الكفاية المقصودة. مما يجعلها قابلة للقياس والتقييم والتقويم. بينما الكفاية المستعرضة، فهي عامة، لا تتيح التصرف إلا إذا عمل المتعلم على استدعائها وتحريكها في سياقات جد مختلفة، بعيدا عن التخصص الواحد أو مجال بعينه (Rogiers, 2010: 24 ; 25).

بناء على ما سبق، وانسجاما مع التصور الذي نؤسس عليه بحثنا، تعتبر الكفاية الأساس هي استعداد المتعلم وقدرته على اكتساب مهارات وميكانيزمات، وموارد نظرية وإجرائية، مرتبطة بمجال محدد، وإمكانية توظيفها بشكل إدماجي في سياقات جديدة ومتنوعة، ووضعيات مرتبطة بصنف معين من الوضعيات. يجعلها قابلة للتقويم.

لقد حرصنا على تفسير علاقة الكفاية بأهم المفاهيم المرتبطة بها، محاولين تجاوز الاكتفاء بوضع حدود بينها، إلى إدراج الخصائص المميزة لكل مفهوم، لأن الخصائص تحدد الفوارق الجوهرية

التي توطر نطاق كل مفهوم على حدى، كما تساعد دقة تحديدها في تمييز العلاقات الرابطة بينها من جهة، وبينها والكفاية، من جهة ثانية. ونعني بهذه المفاهيم: الاستعداد، والقدرة، والمهارة، والإنجاز، والوضعية المشكلة. باعتبارها العناصر التي تشكل في تكاملها، أساسات نسق الكفاية في شكله النهائي، ومؤشرات مفهومها في المجال التربوي. يتجلى هذا التكامل في كون الاستعداد صفة داخلية مستبطنة، تفرزها الحالة التي يكون فيها الفرد جاهزا لتعلم سلوك جديد (عمير، 2005). وبالتالي يحرك القدرة على تعلم مهارات محددة. إلا أن القدرة عند هذا المستوى، تبقى قدرة متوقعة فقط، ومقتصرة على تعلم محدد، لذلك، تختلف عن القدرة العامة التي يمكن أن تمتد إلى تعلمات ومجالات مختلفة (Carrolle, 1992)، و (Raynal. F, 2001)، ومثالها، القدرة على التواصل بشكل عام. أما في المجال المدرسي فإن القدرة تنصب على المضامين الدراسية (تخصصية)، مثل القدرة على حل مشكلة في الرياضيات، والتي تستدعي حصر المعطيات والوسائل الضرورية لحلها بدقة. هذا الاختلاف كان دافعا لوقوفنا على توضيح خاصيات القدرة بالتفصيل، ملتصين فيها مؤشرات الاختلاف مع الكفاية. وهو ما دلنا على أن الكفاية أشمل من القدرة لأنها تجمع بين المعارف والمهارات والأداءات، وتمتد إلى حدود الإنجاز، إضافة إلى كونها نظاما نسقيا منسجما، لا ترتبط بمعرفة خاصة ومحددة، فهي ذات طابع شمولي، يلعب فيها إنجاز المتعلم دورا أساسيا. ويتبلور هذا الإنجاز في القدرة على تنظيم المكتسبات السابقة في إطار خطاطات.

من هنا، لاحظنا أن كل التعاريف تتفق على أن الكفاية يستدل على وجودها من خلال "الإنجاز" الفعلي، باعتباره مظهرا من مظاهرها، يمكن ملاحظته وقياسه. كما تتفق على أن الربط بين القدرات المعرفية والحركية والانفعالية يضمن للكفاية عنصر التركيب الذي يشمل المعارف والمهارات والمواقف. إضافة إلى الربط بين الكفاية وأداء المهمات التعليمية، حيث ترتبط الكفاية بالأدوار الشاملة للمتعلم سواء داخل الفصل أو خارجه.

أما المهارة، فهي عنصر من عناصر الكفاية، يعني تحقيقها في إنجاز ما، تحقق الكفاية فيه، بينما تحقق الكفاية لشيء ما، لا يعني تحقق المهارة به، لأن الكفاية ترتبط بالكثير من الأعمال التنظيمية والتركيبية وغيرها مما يتطلب مهارات متعددة، كما أن المهارة مرتكزة على أداء عمليات حركية حسية.

أما الوضعية المشكلة، فتعتبر آلية أساسية ضمن الكفاية، تجسد الواقع التي تتفاعل فيها كل العناصر السابقة. يتعلق الأمر، بالأرضية التي تتيح للمتعلم تفعيل قدراته المختلفة لدعوة المعارف والمهارات، وحشد الموارد الضرورية، وتوظيفها بشكل مدمج ومتوازي في بناء التعلم وتطويره، وتنمية الكفاية المستهدفة؛ بموجبها، تصبح الغاية من التعلم هي بناء التعلم، تجاوزا لأنماط للتعليم التقليدي القائمة على حشو المتعلم بالمعلومات. وجدير بالذكر، أن التعليم والتعلم بالوضعية، نموذج وظيفي، مناسب لتدبير الدرس اللغوي وتقويمه وفق معطيات تراعي حضور فاعلية المتعلم، في سياقات تراعي واقعه

اللغوي، ومحيطه الاجتماعي، وخصوصياته النفسية، وقدراته الخاصة، ومنهجية تدريس كفيلة بتحريك مهاراته وإعمال تفكيره للمشاركة في بناء معرفته.

لقد كان تركيزنا على مناقشة التمهيلات والتقاطعات التي تؤلف بين الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها، خطوة أساسية ضمن خطوات البناء المنهجي المقعد للتدريس بواسطة المقاربة بالكفايات. والذي سنعالج مدخلاته ومخرجاته ضمن المبحث الثالث.

المبحث الثالث

التدريس بالكفايات وأشكال التدبير البيداغوجي : مميزات التدريس وأدوار المدرس

تقديم

نتطرق في هذا المبحث للمبررات التربوية لاعتماد المقاربة بالكفايات في مجال التعليم، مركزين على توضيح مبادئها وأهدافها ومميزاتها، والخصوصيات التي يمكن أن تجعل منها أسلوبا من أساليب تغيير طرق التعليم والتعلم. وهو ما استوجب التطرق إلى معرفة ما إذا كانت مقاربة مستعرضة عامة أو مقاربة تخصصية صالحة للتطبيق ضمن تدريس مادة بعينها، يمكن اعتمادها في تدريس مكونات الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية انطلاقا من تحريك آليات اشتغالها الكامنة في تفعيل استراتيجيات التعلم. وهو تحريك متوقف على دور المدرس باعتباره العنصر الأساس ضمن الثالوث البيداغوجي. مما يستدعي توفره على مواصفات تتسجم ومتطلبات هذه المقاربة الداعية إلى عقلنة عملية التعليم والتعلم. وذلك ما سنحاول بلورته، إضافة إلى جرد الصعوبات البيداغوجية التي يمكن أن يطرحها تطبيق منهج يعتمد المقاربة بالكفايات. ونبدأ تحليل هذه المعطيات، وغيرها مما يرتبط بها منهجيا، بمبررات ودواعي اعتماد المقاربة بالكفايات.

1. مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة وتعلمها

لقد جاءت هذه المقاربة لتجاوز النماذج البيداغوجية السابقة التي أثبتت محدوديتها، خاصة بيداغوجيا الأهداف الصنافية التي وجهت لها انتقادات عديدة لكونها "تقدم تعليمًا جماعيا (collectif Enseignement) وتتعامل مع التلاميذ كمجموعة متجانسة، فضلا عن كونها تحصر المتعلم ضمن أهداف مصاغة قبليا وتحكميا، وتغيب الحرية والإبداع لدى المدرس والمتعلم الذي يتحول إلى ما يشبه الإنسان الآلي، مع غياب تام لامتدادات التعلم" (بن يحيى؛ وعباد، 2006: 184 نقلا عن: (Perrenoud, 2005 : 26-30). غير أن كون "كل منهج جديد يتجاوز المنهج القديم، ولكنه يأخذ منه جوانبه الإيجابية" (الراجحي، 1994: 33)، ويفرض علينا الإقرار بأن بيداغوجيا الأهداف مرحلة أساس من مراحل بناء المقاربة بالكفايات. لذلك أصبحت المقاربة بالكفايات في المجال التربوي، محور انشغال عديد الباحثين في التربية والتعليم، تنظيرا وتطبيقا، مما جعل مسارها يعرف مراحل تطور ملحوظة، سواء من حيث بناء المفهوم، أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة. وهو اهتمام مؤسس على الاقتناع بكونها مقاربة بيداغوجية جديدة، تهتم بمسارات التعلم، واستراتيجيات اكتساب المعرفة في بعديها المهاري والمعرفي. ولكن "إذا كانت المقاربة بالكفايات من حيث منظورها ومقاصدها

مغرية ومثيرة... فإنها في الوقت نفسه تطرح على مستوى التطبيق والممارسة عدة صعوبات وعراقيل، الأمر الذي جعل عديد الممارسين، يطرحون أكثر من سؤال حول كيفية التدريس بالكفايات وسبلها. إزاء هذه الإشكالية، طرحت عديد المقاربات البيداغوجية، كان أنجعها تلك التي لم تعتمد على أساليب المقررات القديمة، والبرامج السابقة، بل على خلاف ذلك، انطلقت من منهاج مؤسس على جملة من الوضعيات المسائل، وفق المرجعية المعرفية في بناء المعرفة، والتي شكلت القاعدة الرئيسية لبيداغوجيا الكفايات" (غريب، 2006: ظهر الغلاف).

وتتمثل مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات في تعلم اللغة وتعليمها في العنصرين التاليين:

- المبررات العلمية لاعتماد المقاربة بالكفايات: أدى تطور الأبحاث العلمية المهمة باللغات وعلوم التربية إلى إعادة النظر في الطرق المعتمدة في تدريس اللغات، خاصة أبحاث تيار العلوم المعرفية (Cognitivism) بمفاهيمها البيداغوجية الجديدة التي تركز على معالجة مسارات التعلم. ودراسة بنية اللغة في دماغ الإنسان ووظيفتها في مراحل الإنتاج والتلقي والفهم، مستفيدة من قضايا علم النفس المعرفي على مستوى دراسة الميكانيزمات العقلية المستعملة في اكتساب المعارف الإنسانية واستعمالها، وتركيزه في هذا الميدان على دراسة الوظائف المعرفية، ومن قضايا علم النفس اللساني في اهتمامه بدراسة الميكانيزمات والسيرورات والآليات الفاعلة في إنجاز فعل التواصل اللغوي. وأدى هذا التطور إلى انخراط المتخصص في الديديكتيك، ما دام ينشد فهم وتفسير السيرورات المعرفية المتدخلة في إدراك وفهم وإنتاج لغة في سياق التعلم (Fayol, 1997 ; G'aonach, 2000)؛ حيث أعادت المعرفية التي تطورت ابتداء من ستينات القرن الماضي الاعتبار للدراسات حول الحياة الذهنية، واهتم المتخصصون في ديديكتيك اللغات مباشرة بهذه المقاربات الجديدة المتمركزة حول الفرد في إطار العلاقة بين المعلم والمتعلم (Billières ; et Spanghero-Gaillard, 2004)، محاولين إيجاد بديل للنموذج السلوكي الذي بسط احتكاره الإبيستمولوجي في مجال تعلم اللغات حتى نهاية الخمسينات (G'aonach, 1987) ، والذي أسس تصوره على مفهوم السلوكات المعايينة مباشرة، وظل يرفض تبني أي دراسة تدمج الأنشطة الذهنية (دور التمثيلات الرمزية في التعلم) باعتبارها وقائع غير مرئية. دون أن ننسى دور بنائية "بياجي Piaget" والتفاعلية الاجتماعية ليفيكوتسكي والسيكولوجية الثقافية "البرونير Bruner"، التي فتحت آفاقا جديدة ذات خصوصيات متميزة فيما يتعلق بالإلمام بميكانيزمات اكتساب اللغة وتعلمها.

- مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات بالمدرسة المغربية: تتجلى في الرغبة في إصلاح المنظومة التربوية بالمغرب وتطويرها، التي أكد عليها الميثاق الوطني للتربية والتعليم، (2000: بتصرف) الداعي إلى "ضرورة تحقيق نقلة نوعية في مسار التعليم والتعلم، بالعمل على توجيه الاهتمام نحو المتعلم، بجعله في جوهر العملية التعليمية؛ متعلما نشيطا، وفاعلا، ومشاركا في إنتاج المعرفة، متمتعا بقدر من الذكاء، ومتوازنا، قادرا على التعلم مدى الحياة، وتزويده بالكفايات الضرورية الضامنة لتحقيق نجاحه الدراسي

والمهني. وهو ما يتطلب مدرسا واعيا بخصوصيات المتعلم وبتطلعاته وحاجاته، وبآليات تطوير مساراته الفكرية، ومؤمنا بقدرته على التعلم والاندماج والتفكير والإنتاج والإبداع.

يعكس هذا التصور، بالنظر إلى أبعاده، توجهها صريحا نحو المقاربة بالكفايات، كاختيار استراتيجي لتغيير النظرة التقليدية لدور المدرس، ودور المتعلم، وكذا دور المعرفة وشروط إنتاجها وتوصيلها واكتسابها. حيث "لم يعد امتلاك المعارف وحدها يشكل وضعا حاسما، بل المعول عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها. لذلك أصبحت المدرسة ملزمة بتتمية كفايات المتعلمين على نحو تمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي طوال حياتهم، تعلمنا مستديما وقابلا للتحويل" (دليل المقاربة بالكفايات، 2015: 12، بتصرف) ولا شك أن الاستمرارية، وقابلية التحويل، والقدرة على الاندماج، من خاصيات المقاربة بالكفايات، التي بموجبها "صار التعليم يبحث عن تقديم برامج واضحة الأهداف والنتائج، ثم آل إلى البحث في تقديم منهاج واحد يضم برامج جميع المواد التعليمية لتتكامل المواد فيما بينها، وتدمج المعارف المختلفة، لإعداد المتعلم الذي بإمكانه مواجهة وضعيات حياتية واجتماعية خارج المدرسة، وليتحول الأداء عنده إلى أداء ماهر ودقيق وفعال، ومتكيف مع كل الوضعيات" (مديرية الدعم التربوي، 2000: 17، بتصرف).

نستنتج من كل المبررات، أن هنالك دوافع موضوعية وراء اعتماد المقاربة بالكفايات، يضيف إليها الجليلي، (1998: 121، بتصرف): "متطلبات العولمة، وما تفرضه من تحولات سريعة وأنماط تعليم ملائمة للواقع وضروراته، والتدفق المستمر للمستجدات المعرفية والعلمية، ومتطلبات مسيرة التغيير، بحثا عن حلول عملية تجعل التعليم والتكوين في خدمة سوق الشغل...".

ويبقى أن هذه المبررات، وغيرها مما تجاوزناه للاختصار، لا يعني اعتماد هذه المقاربة دون الوعي بعمقها المعرفي، وبأبعادها وأهدافها؛ وبالشروط المادية والمعنوية التي يجب توفيرها لتطبيق هذه المقاربة، لاسيما أن التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم (2007) أشار إلى أن مراجعة المناهج والبرامج وفق المقاربة بالكفايات، لم تتح بعد بلوغ الأهداف والغايات المتوخاة منها على الشكل المطلوب، وخصوصا تلك المتعلقة بتحديد قاعدة الكفايات والمعارف التي من المفروض أن يتحكم فيها التلاميذ والتلميذات في نهاية المسار التعليمي الإلزامي، أو تلك المرتبطة بتجديد أساليب وطرائق التعليم والتقييم (دليل المقاربة بالكفايات، 2008). إلا أن عدم بلوغ تلك الأهداف، قد لا يتعلق بالمقاربة في ذاتها، بقدر ما يرتبط بالساهرين على وضع المنهاج وبالقائمين على تنفيذه. لا سيما أن اعتمادها نابع من الاقتناع بعلمية أسسها وتنوع مساراتها البيداغوجية التي أعطت الأهمية الكافية للمتعلم واستراتيجيات التعلم.

2. التعليم والتعلم بالمقاربة بالكفايات: بناء معرفي واستراتيجيات

ينبني الوعي بالمفهوم الحقيقي للمقاربة بالكفايات، على المعرفة الدقيقة للأصول النظرية التي تمتح منها مفاهيمها (إدماج نظريات التعلم). وبفعل حداثة النظرية المعرفية، بالمقارنة مع باقي النظريات، يعتبر الرجوع إليها، وتفعيلها، واحدا من أساسات المقاربة التواصلية في بعدها التربوي، وزاوية مرجعية للمقاربة بالكفايات، باعتبار ما تشكله إسهاماتها الحالية، في شقها المرتبط بالتعليم والتعلم، والموجهة نحو تطوير المجال البيداغوجي وقوانين التعلم، (راجع: (Spanguero, 2005) والذي بموجبه تقرر بأن شرط الجودة يفرض أن يمتد فعل التعليم والتعلم إلى حدود تتفق ومستلزمات المتعلمين، بناء على دوافعهم وميولاتهم التعليمية، وعلى تنوع أشكال التدريبات المعتمدة على استراتيجيات تعلم جديدة، إلى جانب الشرح المبسط، واستخدام التقنيات المفعلة للعمل الفكري، ومختلف الأساليب المعرفية. لأن حضور التربية المعرفية مرتبط أساسا بالبحث في الوظائف الذهنية للأفراد؛ يتعلق الأمر بدراسة القواعد العامة للتفكير، ومسارات التعلم، وتوظيف المعارف، بغية تطوير قدراتهم التعليمية والتعلمية؛ فلكي نفهم كيف يتعلم الطفل، وكيف يخطئ، وكيف ينسى، يرى زغبوش (2016) أنه من الضروري أن نكون على بينة من البنيات المعرفية والآليات الذهنية المسؤولة عن التعلم. فإذا فهمنا كيف يتعلم الطفل، فإننا ننخرط في إمكانية التعلم المعرفي، المؤسس على إمكانية تنوع الذكاء، وقابلية تطويره لدى المتعلم، بدل الاقتصاد على القول: إن التلميذ يفهم، أو لا يفهم، دون إعطاء مبررات. إنها معطيات لاشك استحضرها دريفيون (Drévilion, 1992: 5) عندما أشار إلى أنه "منذ زمن طويل ظللنا نؤمن بأن التربية المعرفية سوف تكون مادة مطلوبة في كل مشروع تربوي". وهي معطيات تبلورها المقاربة بالكفايات في العلاقة بين التدريس بالكفايات وتفعيل استراتيجيات التعلم.

وإذا كانت المدرسة تراهن على التعليم من أجل النجاح داخل الفصل، فإنها ستشكل استثمارا جد محدود. ففي المدرسة يجب أن نتعلم أشياء قابلة للتحويل والاستثمار في سياقات جديدة خارج المدرسة. لذلك، من المهم جدا معرفة "ماذا نتعلم" و"كيف نتعلم" بدل أن "نتعلم فقط"، لأن المتعلم، في الحالة الثالثة، يظل دائما في حاجة إلى أن نطلب منه استرجاع أو تذكر ما تعلمه، لكي يوظفه. أما الذي يدرك "ماذا يعرف وكيف تعلمه"، فلا يحتاج لسؤال المدرس لكي يستدعي مكتسباته، بل يأخذ المبادرة لتوظيف كفاياته.

وفي هذا الإطار، نستحضر استنتاجات بيرونو (Perrenoud, 1998)، التي تؤكد أنه بالرغم من الأشواط التي قطعها التدريس بالكفايات، لا تزال تُطرح عديد من التساؤلات التي تحاصر الباحثين، خاصة أن النتائج لا زالت غير مقنعة حول المفاهيم المؤطرة لهذه المقاربة؛ "كفاية"، "قدرة"، "مهمة"، "هدف"، "تحويل"... حيث لازالت الأبحاث تجوب أروقة طرق اشتغالها. ورغم ذلك، ورغم شرعية الأسئلة المطروحة، ورغم الاستعمالات الخاطئة، أحيانا، والاعتراضات التي تفرزها، فإن مفهوم الكفاية يظل

حابلًا بمجموعة من الاجتهادات، لأن التفكير في التدريس بالكفايات هو، قبل كل شيء، رفض للفكرة القائلة بأن هناك تلاميذ موهوبين، وتلاميذ غير موهوبين سلفًا. وهو من ناحية أخرى، البحث عن وسائل لبناء وضعيات تعلم مؤسسة على أهداف واضحة، ومساهمة مباشرة في تطوير المتعلم على كل المستويات: المعرفية والوجدانية والمهارية... ولا تقف عند مهمات محددة ومحدودة، لا تساهم في إعطاء معنى للتعلم. وهو في الوقت نفسه، العمل على بناء شخصية مستقلة بواسطة التكوين والإقذار على تحويل التعلم. ويعني هذا الأمر، تطوير البحث ليطال مستوى المفهوم إلى جانب التنزيل البيداغوجي. غير أنه لا يعني أن توظيف الكفاية يمتد بالضرورة إلى غيرها من صنف الوضعيات والسياقات التي تعلم ضمنها التلميذ؛ فكفاية سيطرة السيارة لا تعني أبدًا إمكانية امتدادها لقيادة الباكس... بالرغم من التشارك في عديد من الوضعيات نظريًا، أي تشارك كفاية عامة وليس كفايات خاصة. ولأن كلا من قيادة السيارة، والباكس، تنهل من متن معرفي مختلف، وتتشابهان في بعض الإجراءات العامة، يعني ذلك، أن الكفاية ليست مفتاحًا لكل الأقفال (un passe par tout) (راجع التفاصيل في ربي: 85: Rey, 1997).

إن التدريس بالكفايات بهذا المفهوم، فعل تربوي يهدف ضبط استراتيجية التدريس من حيث الطرائق، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم والمحتويات، وأساليب التقويم وأدواته، انطلاقًا من كفايات مستهدفة في نهاية نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية- تعلمية، لأن "المقاربة بالكفايات تحدد موقع المعارف، سواء بالنسبة للمعارف أو لغيره، فأتى القيام بالنشاط تتكون لدى المتعلم موارد تكون دائمًا حاسمة في تحديد المشكل، وإيجاد حل له، وتحضير قرارات، واتخاذها؛ ولا تكون هذه الموارد ذات معنى إلا إذا كانت حاضرة في الوقت المناسب، واستطاعت أن تتفاعل مع الوضعية (...). إن المقاربة بالكفايات تتطلب - ثورة ثقافية بسيطة- تمكن من الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التدريب (coaching) على أساس مسلمة بسيطة؛ فالكفايات تبنى بفعل الممارسة الناتجة عن مواجهة وضعيات مركبة تركيبًا معقدًا نسبيًا منذ البداية. يتعلق الأمر بتعلم ما لا نستطيع فعله، عبر التطبيق والممارسة" (85: Perrenoud, 1996)، بواسطة تدريس يؤكد على بناء الأدوات التي تمكن من توجيه أنشطة التعلم وتقويمها، بالتركيز على كل من: المعارف (savoir)، ومعرفة التصرف (savoir-faire)، والمواقف (savoir-être)؛ وهو ما يفيد أن التمكن ضروري لنجاح دراسات في مجالات معينة. ولذلك تتضمن المقاربة بالكفايات تغيير نظرة التدريس من تبليغ المضامين المشروط بمنطق المادة إلى تطوير أنشطة التعلم، بحيث تدفع المتعلم إلى التحرك من أجل الحصول على المعرفة، وفي الوقت نفسه على المهارات والمواقف الميسرة لإدماج مكتسباته. والوضعية-المشكلة نموذج فاعل في تحريك المتعلم عبر مسارات الأنشطة التي تقترحها، وأشكال التدبير البيداغوجي الذي تفرضه، للحصول

على التعلم الإيجابي في أبعاده المعرفية، والمهاراتية، وبناء المواقف. وتفصيل ذلك يدفعنا إلى تحليل المقاربة بالكفايات.

3. المقاربة بالكفايات: مقاربة تخصصية، أم مستعرضة

في هذا الإطار، نستحضر المقاربة باعتبارها "هي تصور، وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية" (حاجي، 2005: 8)؛ حيث تستحضر بهذا المعنى أهم المكونات المتداخلة في التدبير البيداغوجي ضمن استراتيجية محددة. بناء عليه، وجوبا على التساؤل المطروح حول طبيعة التدريس بالكفايات، نذهب مباشرة إلى أحد مهندسي التدريس بهذه المقاربة كزافيي (Xavier. 1999) الذي يقول ما مفاده إننا اعتدنا أن نقرن تطوير الكفاية بعدد كبير من "معارف التصرف" العامة والمستعرضة، مثل: القدرة على البرهنة والاستدلال، وتنظيم طرق التفكير، والتعبير شفويا وكتابيا، والتوليف بين المعلومات، ونقل أفكار اللغة أخرى، والثقة في النفس، وتدبير المعلومات، والتريث، وتقدير المعطيات، والتحقق منها، وتدبير الزمن، والعمل بالمجموعات، إلى جانب سبل البحث عن المعلومة، وغيرها؛ وسميناها بمعارف-تصرف تجاوزا، انطلاقا من اعتبارها أساسية، ولا أحد يمكن أن ينكر أهميتها.

ويلاحظ أن هذا النوع من الفهم للكفاية، يحدث لدينا خلطا على مستوى فهمها، لأننا بجمعنا بين المقاربة بالكفايات ومعارف-التصرف العامة هذه، فإننا نعطي انطبعا بأن هذه المقاربة لا تترك مجالا للمقاربة بالتخصصات، مما يثير جدلا واسعا بين أنصار المقاربتين، أي بين أنصار تطوير المعارف، وأنصار تطوير معرفة-التصرف العامة. وبالنظر إليها باعتبارها بديلا للمستعرضة، فإن أنصار المقاربة التخصصية يرون أن المقاربة بالكفايات لا تشجع المواد التخصصية، لأنهم يخشون ألا يترك لهم تطوير معارف-التصرف العامة مجالا كافيا، أو أهمية تذكر للتفكير التخصصي العميق. وفي الوقت نفسه يعكس ذلك سوء فهم لهذه المقاربة، فيما يرى أنصار المقاربة المستعرضة إمكانية تطوير كفايات عبر تقليص التفكير التخصصي؛ وهو ما يوضحه بيرونو (Perrenoud, 1997: 52) قائلا: "إن هاجس تطوير الكفايات لا علاقة له بانصهار تخصصات داخل سائل مضاميني غامض، وهو ما لا يعفينا أبدا من مساءلة مضامين التخصصات وتقاطعاتها". ففي الواقع، إن المقاربة بالكفايات لا تقابل بين المقاربة التخصصية والمقاربة المستعرضة، بل تقرب بينهما، لأن الكفاية في ذاتها، تتسم دائما بخاصية تخصصية، ودليل ذلك، أنه لحل مشاكل متعلقة بتخصص ما، تعتمد الكفاية بالضرورة على معارف متعلقة بنفس التخصص، وتتقيد بنظامه، في الوقت نفسه، ولحل نفس المشاكل، فإنها تعتمد كذلك على مجموعة من معارف-الفعل العامة، التي تعتبر في حد ذاتها مستعرضة.

وفي السياق ذاته، تدخل ما اتفق على تسميتها بـ "المقاربة بالإدماج" (; Deketele, 1989 ; 2006 ; 1996)، و(2011 ; 2010 ; Rogiers, 2000)، التي تركز على تطوير الكفايات الأساس، معتبرة أن الأهم، هو إمداد المتعلم بموارد (معرفية، ومهارية، ونفسية)، تمكنه فعليا من التصرف بفعالية لحل وضعيات مركبة/ معقدة. وهذا الارتباط بالوضعيات هو ما يجعلها مقاربة سياقية (Contéxtualisée)، بمعنى أنه لا مجال للقلق حول توحيد مضامين عائلة الوضعيات (Milled, 2005 ; 2002)، ما دامت كل وضعية خاصة بسياق معين، وكل نظام تعليمي يختار الوضعيات التي يجب أن يواجهها المتعلم في آخر مساره التعليمي، شرط أن تلائم هذه الوضعيات السياق الذي تتواجد فيه، وتستجيب للشروط المحلية (الخاصة)، قبل الشروط العامة (; Bravlavsky, 2001 ; Operti, 2007).

نفهم من ذلك فكرة واضحة، هي أن التدريس بالكفايات، تدريس سياقي، ينطلق من التخصص، مع الاستحضار الضمني للأبعاد المعرفية؛ تخصص يعنى بالمادة العلمية المدرسة، وأبعاد مستعرضة تكمن في استراتيجيات التعلم، ومهارات الاكتساب، حيث يمكن للمتعليم أن يفهم شيئا، ويستطيع أن يوظفه في سياق معين مرتبط بسياق تعلماته. أو داخل ديناميكية سياقية حيث يفهم: ("لماذا؟ وكيف يتم الأمر؟")، ويمكنه التساؤل عن الظروف التي تتيح "فعالية هذا الأمر في سياقات أخرى". وفي هذه الحالة الأخيرة، تصبح كفايته، كفاية خاصة (Spécifique)، ولكنه يعرف مبدئيا خاصيات عائلة الوضعيات التي يمكنه أن يوظفها فيها. ويمكنه بالتالي مواجهة وضعيات غير منتظرة لتوظيفها. وذلك، لأن بناء الكفاية، يعني القدرة على حل مشكل ما في وضعية معينة. والقدرة على البناء، لابد أن تنتج عن قدرة على التحليل، وهذه الأخيرة، من شأنها أن تؤهل الفرد لتحليل باقي الوضعيات الجديدة ذات الصلة بالوضعيات التي مارس فيها تعلماته، وحلها. والنتيجة، هي أن القدرة على فهم أشكال الاشتغال التي تساعد على بناء الكفاية، هو المعنى الحقيقي لاكتساب الكفاية. وكلما كان الفرد كفاءا، كلما استطاع أن يبني كفايات جديدة. إن الأمر أشبه ما يكون "بتكون كرة الثلج"، وهو ما يعطي الانطباع بأن الاكتسابات في مجال ما، له بالضرورة تداعيات (صدى) في مجالات أخرى (راجع: Meirieu, Develay, Durane, 1996). يفسر ذلك، أن التدريس بالكفايات يستند إلى جملة من المبادئ، نوضحها في النقطة الموالية.

4. مبادئ التدريس بالمقاربة بالكفايات وأهدافه

يذكر حاجي (2005: 22، 56) أن للتدريس بالكفايات جملة من المبادئ نلخص أهمها في ما يلي:

- مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

- مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاية بغرض التحكّم فيها، بما أن الكفايات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطاً في تعلمه.
- مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدّة مرات قصد الوصول به إلى تثبيت الكفايات والمحتويات.
- مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة كفاية عندما تقارن بأخرى، كما تتيح للمتعلّم التمييز بين مكونات الكفايات والمحتويات، وذلك ليدرك الغرض من تعلمه.
- مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاية.
- وباعتماد هذه المبادئ المؤسسة فإن هذه المقاربة، كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:
- فتح المجال أمام طاقات المتعلم ما الكامنة وقدراته، لتظهر وتتفتح وتعبّر عن ذاتها؛
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة؛
- تدريبه على كفايات التفكير المركب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية؛
- تجسيد الكفايات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية؛
- تطوير قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصّر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة؛
- سيرورة التعلم، ودقّة تحققها، وجودة البحث، وحجية الاستنتاج؛
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها؛
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به؛
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة؛
- النظرة إلى الحياة من منظور علمي؛
- ربط التعليم بالواقع والحياة؛
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة وظيفية نفعية.
- وعليه، فهذا التوجّه الجديد للتعليم يعمل على إحداث تغييرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالأخر، حتى يكون نموذجاً لمواطن المستقبل، متفتح ومزوّد بمعالم قوية في

مجتمع موجّه نحو المستقبل، تقاس فيه الثروة بالكفايات والمعارف. وهو ما تعكسه مميزات المقاربة بالكفايات الموظفة في مجال التدريس.

5. مميزات التدريس باعتماد المقاربة بالكفايات

- تتمثل مميّزات التعليم بالمقاربة بالكفايات، حسب هني، (2005: 65-66)، في العناصر الآتية:
 - تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتّع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه، من غير عزل أو تهميش.
 - قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصبّ مباشرة على تقويم الكفاية المنتظرة، وليس على المعارف النظرية، مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.
 - تحرير المدرس من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التعلم، ومرجعيات التعليم (محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعّال. ولكي يتحرّر المدرس من قيود الروتين، يجب أن يكون حاملاً لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصّر، كما يكون قادراً على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ.
 - دمج المعارف: وهي من أهم العناصر في المقاربة بالكفايات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد)، ويكون دمج المعلومات متماشياً مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن؛ يبدأ من المفهوم البسيط إلى المعقّد.
 - توظيف المعارف: وهي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في (معارف، مهارات، قدرات...) عند مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.
 - تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحوّل المعارف إلى سلوك وظيفي، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الإستراتيجي لمقاربة التعليم بالكفايات.
- وهي مميزات منهجية، من شأن تفعيلها أن يساهم في إحداث تغيير في أساليب التدريس وفق المقاربة بالكفايات، كما سنوضحه في النقطة الموالية.

6. المقاربة بالكفايات أسلوب من بين أساليب تغيير طرق التعليم والتعلم

سبق أن وضعنا أنه إذا ما رغبتنا في تنمية كفايات عوض تعليم معارف، علينا الانطلاق من وضعيات-مشكلة، مفتوحة على حلول مختلفة. وحل هذه المشكلات المطروحة للبحث، غير معروف مسبقاً، حيث لا يتوفر الأستاذ بالضرورة على الحل، بل يبحث عنه بمعية التلاميذ. وهنا يكمن الاختلاف الجوهرى بين هذا التصور، وما يمارس حالياً من تمارين تطبيقية عقب كل درس نظري، بحيث يكفي فقط تطبيق المنهجية المدروسة أو القاعدة على التمرين لإيجاد الحل بشكل آلي.

من خلال هذا التصور، ننتقل من مفهوم "الدرس" إلى مفهوم أوسع وأكثر غنى وتنوعاً: مفهوم "المشروع"، الذي تتخرط فيه مجموعات العمل بتوجيه وإرشاد من المدرس، واختيار مشاريع التقصي والبحث تنطلق من حاجيات حقيقية للتلميذ لفهم واقعه ومحيطه، ويتم فيها تجنيد معارفه المكتسبة والمهارات وما ينتج من تفاعلات سوسيو-وجدانية داخل مجموعة العمل.

يستدعي هذا المنظور البيداغوجي كذلك إعادة النظر في مفهوم "الكتاب المدرسي" الذي عودنا أن يعرض معرفة مهيكلة وجاهزة، وما على المدرس إلا شرحها وتبسيطها وتلخيصها، ليتم توظيفها فيما بعد من طرف التلميذ يوم الامتحان. إن التكوين بناء على مدخل الكفايات يحتاج إلى أفكار جديدة، وابتكارات في مجال تصور وضعيات تعليمية-تعليمية مركبة، تتجه صوب شحذ طاقات التلميذ، واستنفار حواسه، أكثر من الحاجة إلى كتب مدرسية نمطية، ولا سيما في ظل وجود مدرس يكرس نمطيتها، ويقنفي أثر تفاصيل مراحل دروسها، وحرفية مضامينها. مما يعني أن الحاجة لمكتبات ووسائل اتصال متنوعة ومجهزة، ومصادر معرفة تمتد إلى خارج المدرسة، باتت ضرورة ملحة. ولا شك أن التغيير قد يرتبط ببعض الصعوبات، يمكن أن نستخلص بعضها من نتائج دراسة دوناي (Donnay, J. 2000) الميدانية التي سنوضحها في النقطة الموالية:

7. صعوبات تطبيق منهج يعتمد بناء الكفايات وتطويرها

توصل كل من Donnay, J ; et Romaihi, M ; et Biemar, S ; et Houart, M ; et Philipe, M-C. (2000)، في بحثهم التربوي الميداني لتحديد صعوبات تطبيق منهاج الكفايات ورصد التحديات التي تواجهه مع عينة تتكون من (105) مدرس، إلى الاستنتاجات التالية:

- يشكو معظم المُستجوبين من ضعف اهتمام التلاميذ بالمدرسة مقارنة مع اهتمامهم بالتلفزة والسينما ووسائل الاتصال الأخرى التي أصبحت توفر ثقافة جاهزة ومغرية. كما أنهم لا يعملون سوى من أجل النقطة وتحت الضغط الاجتماعي والنفسي الذي يشكله التقويم النهائي وهاجس الحصول على الدبلوم.

كما أن التلاميذ لا يتحمسون لبيداغوجية تركز على التعلم عوض التعليم بحيث تعودوا على التلقي السلبي وانتظار ما يُعده لهم المدرس.

هذه الصعوبات هي في واقع الأمر حجة إضافية لضرورة حصول تغيير كبير في المدرسة والبحث عن "المعنى" العميق للعمل التربوي ومغزى المعرفة المدرسية حتى تصبح أداة فعالة للتحكم في الواقع وتغييره.

- معظم المبحوثين يفضلون النموذج التربوي المبني على نقل المعارف، ويعتقدون أن مهامهم الأساسية تتمثل في إعداد المحتويات الدراسية وشرحها للتلاميذ والسهر على تقويم مدى حصول استيعابها؛ وهنا تتجلى أهمية فتح نقاش في صفوف المدرسين لإعادة النظر في مضمون مهنة المدرس وفق التصور الجديد.

- أغلبية المستجوبين يُرجعون سبب نجاح التلميذ أو فشله في دراسته إلى عوامل ذاتية تخصه: الموهبة، درجة الاهتمام، المستوى الاجتماعي، والمدرس الذي يقتصر على هذه الأسباب ويستبعد التساؤل عن مدى نجاعة طريقته البيداغوجية، يقلص من هامش إمكانية تغيير أساليب العمل، لذا كان من الضروري إعادة النظر في هذه المواقف لدى المدرسين لتجاوز هذا العائق.

- أبرز بعض المدرسين صعوبة العمل على بناء كفايات مركبة، باعتبار أن اكتسابها يكون بطيئاً، وينطلق من وضعيات إشكالية وواقعية يصعب إعدادها بدقة، كما يصعب تقويمها. وأمام هذه العوائق، غالباً ما يعود المدرس إلى المحتويات الدراسية التقليدية التي يتقنها ويسهل عليه تقويمها. لذا، تظهر أهمية إقناع المدرس بأنه ليس من الضروري أن يتقن كل شيء، وأن يقبل التقليل من التركيز على المضامين في عملية التقويم.

- هناك صعوبة في تطوير العلاقات المهنية فيما بين المدرسين، علماً بأن طبيعة الكفايات وخاصة الكفايات العرضانية تستلزم تنسيقاً وتعاوناً دائماً بين مدرسي مختلف التخصصات والاشتغال على مشاريع مشتركة.

- يشكل النقص في تكوين المدرس عائقاً يحول مواجهة التحديات التي يطرحها بناء الكفايات، وقد تبين أن سبب التحفظات ومقاومة التغيير، راجع بالأساس إلى التوجس من المجهول وعدم الإلمام الصحيح بهذا التصور البيداغوجي الطموح.

- يسبب الطابع الإلزامي والتعسفي أحياناً في فرض تغييرات سريعة ومفاجئة دون تهيئ ونقاش واستشارة موسعة، حالة تآمر وتوجس من التجديد ولو كان نافعا.

- العوائق التنظيمية: ضرورة توفير الغلاف الزمني المناسب لهذا التوجه مما يفرض تغييرات في استعمالات الزمن والإيقاعات المدرسية.

- ظاهرة الاكتظاظ تعوق فردنة التعليم وتحقيق تتبع وتقويم فعال ودقيق.

إنها صعوبات مادية ومنهجية تنقسم مسؤوليتها كل العناصر المشكلة للمنظومة التربوية، كلا من مسؤوليته، ولا يمكن تجاوزها إلا بضمان الانخراط الجماعي الجاد والمسؤول. بغية عقلنة الحقل التربوي وترشيده.

8. التدريس بالكفايات سبيل لعقلنة الفعل التعليمي-التعلمي

نشير أولاً إلى أن العقلانية في مجال تفسير النشاط الإنساني، هي نظام متواتر وذات حدود موضوعية، إلا أنها ليست بالمرجعية الكونية المطلقة؛ بل تتغير بتغير أنساق القيم الاجتماعية والثقافية المتغيرة. لذلك نجد الفاعل التربوي "المدرس"، يتأثر في لحظات معينة من تفاعله مع محيطه، برغبات وميولات وعواطف وعادات ودوافع أخرى يصعب تحديدها. وهو ما يؤدي إلى إتيان سلوكات (جاهزة أو لا شعورية) يصعب إدماجها في التخطيط العقلاني لممارسته... ومن المؤكد أن الحمولة المعرفية والنظرية للمدرس، ووضوح جهازه المفهومي، سيساعده على الانخراط بسلاسة في النموذج البيداغوجي الظاهر... لكن، عندما يعجز هذا النموذج عن احتواء الموقف، سيضطر المدرس إلى اللجوء إلى مرجعية أخرى، ضمنية وخفية ولا شكلية، يحددها نمط تنشئته التربوية والاجتماعية، وتجربته المهنية الخاصة (الخيارية، 2012: 137). لذلك، وبناء على اعتبار التعليم فعلاً قصدياً وموجهاً، فإنه يستدعي بناء مقاربات عقلانية تفسر أداء المدرس في علاقته بالمعرفة المكتسبة، وبأشكال التدبير البيداغوجي لهذه المعرفة، لأن بناء الكفاية لدى المتعلم مؤسس بدءاً بمعرفة التمييز بين المعارف الكامنة لدى المدرس، وفي هذا الإطار نستحضر تمييز فان دير مارين (Van Der Maren, 1993 : 156)، حيث "المعرفة الاستراتيجية، هي القاعدة المعرفية التي تتأسس عليها معارف المدرس، باعتبارها معرفة نتوخى بناءها، وهي معرفة وسيطة لتحقيق الربط بين المعرفة الحرفية (savoir artisan)؛ أي تلك المرتبطة بالممارسة البيداغوجية بشكل آلي، ودون تأطير نظري منظم، والمعرفة المطبقة (savoir appliqué)، وهي المعرفة التقنية الموظفة للعدة التكنولوجية، والمعرفة العملية (Savoir pratiquer) المستمدة من التفكير المعقلن للممارسة البيداغوجية". ولعل عقلنة الفعل التعليمي التعليمي يبدأ من "فهم التفاعلات التي تقع في ذهن المدرس بين المعارف المعدة للتعليم، والمعارف العملية. فالتفاعل يظل أحد التحديات التي لا تزال مطروحة أمام البحث" (الخيارية، 2012: 122-143)، لأن معرفة نظام المعارف لدى المدرس مرحلة أساس لتنظيم عملية التعليم والتعلم وعقلنتها، وخطوة إجرائية ضمن خطوات بناء الكفاية المهنية لدى المدرس، قبل التفكير في بناء الكفايات لدى المتعلم.

من جهة ثانية، وإذا كنا قد توصلنا إلى خلاصة مفادها أن الكفاية عامة، هي القدرة على مواجهة وضعيات متنوعة وإيجاد حلول ملائمة لها، عن طريق إدماج جملة من المعارف والمهارات، فإن الكفايات

في المجال التربوي ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التعليم والتعلم، وما تتطلبها من إجراءات ديدكتيكية لربط العلاقات بين الثالوث البيداغوجي المتمثل في المدرس والمتعلم والمحتوى، ربطا يختلف عما كان عليه في إطار بيداغوجيا الأهداف التي وجهت إليها انتقادات بسبب إغراقها في النزعة السلوكية الإجرائية، التي تختزل الفعل البيداغوجي في ردود أفعال إشرافية، تكرر والتقليد، وتلغي المبادرة وإعمال العقل والابتكار والإبداع، والتي وجدت نفسها وجها لوجه أمام إشكالية "نقل المعارف"، هل ينبغي أن تخدم المعارف المكتسبة داخل المدرسة أغراضا مدرسية محضة (معرفة حل التمارين، الإجابة عن أسئلة مجردة، الحصول على نقط عالية، النجاح في الامتحانات...)؟ أم أن هذه المعارف يجب أن تكتسب من أجل تمكين التلاميذ من حل وضعيات ليست بالضرورة ذات طبيعة مدرسية، بل تنتمي إلى ميادين الحياة العملية بكل تعقيداتها، أو على الأقل، تجعل التلميذ منفتحاً عليها، ومستعداً لمواجهتها؟ "لأن غاية التعليم لا تتجسد أساسا في توفير المعلومات، وليس أيضا في التعلم للتعرف أو الإتيان أو المعرفة الخالصة؛ بل إنها غاية تتوقف على كفايات تؤهل المتعلمين للتكيف مع المحيط الذي يتفاعلون معه باستمرار" (غريب، 2004: 78).

فالتدريس الذي يتأسس على المقاربة بالكفايات، لا يتعامل مع التلميذ كشخصية مستقلة عن التعلّمات، بل باعتباره كيانا مركبا، يتطلب الاهتمام بكل مكونات شخصيته، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني. لأن إكسابه الكفاية يصب أساسا في اتجاه تيسير عملية تكيفه مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، فتظافر مكونات الشخصية، هو الكفيل بمنحه القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات.

من هنا برزت الحاجة إلى تبني التدريس بالكفايات كمقاربة بيداغوجية شمولية نابعة من تصور معرفي، يروم تصحيح سلبات بيداغوجيا الأهداف الإجرائية وطبيعتها التجزئية، وفي الوقت ذاته، إلى تمكين التلميذ من الاندماج في الحياة العامة والقدرة على التكيف مع مختلف الوضعيات التي تصادفه. والحقيقة أن المقاربة بالكفايات جاءت بالفعل لتصحيح وظيفة المدرسة وجعلها بالتالي تركز على إعداد وتأهيل التلاميذ للانخراط الفعلي في بناء المجتمع والفاعل في حل مشاكله التنموية. والمدرسة المغربية، باعتبارها العنصر البارز في التربية والتكوين، أثبت إلا أن تعيد النظر في ممارساتها وتجدد مقارباتها في ظل الدعوة إلى تجاوز التركيز على الأهداف الإجرائية، على اعتبار أن مجموع هذه الأخيرة لا يساوي ما تصبو إليه غايات التعليم، فالكل، باعتباره نسقا، لا يساوي دائما مجموع أجزائه. لذلك، كان مدخل الكفايات بديلا ناجعا يتوخى المردودية التربوية، ويتطلع إلى ربط فضاء المدرسة بالحياة العملية ربطا متينا ووظيفيا.

خلاصة القول، يتبين لنا من خلال ما تقدم، أن المقاربة بالكفايات، وإن كانت تعنى بالثالث البيداغوجي في أبعاده المختلفة، فإنها تتجه صوب المتعلم بالدرجة الأولى، وتعنى بتطوير كفاياته، وقدراته، ومهاراته، بهدف تكوين متعلم يعي كيف يساهم في بناء معرفته، وكيف يستثمر المعرفة ويوظفها، ويعرف كيف ينمي تفكيره ويطوره معرفيا وميتا-معرفيا، لأن هذه المقاربة تدرك محدودية الجدوى من المحتويات والمعارف بالرغم من أهميتها، وتتعداها إلى الاهتمام بسيرورات اكتساب المهارات والمواقف والكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية وغيرها. وهو ما يجعلها مقاربة وظيفية.

وبالإضافة إلى تركيزها على تجذير النشاط التعليمي في الحياة الشخصية للمتعلم، زيادة على التركيز على ما هو كفي، ومنهجي، ومهاري، وتفاعلي، فإن أهم الإيجابيات التي تتميز بها هذه المقاربة التربوية، هي إعادة النظر في معايير التقويم البيداغوجي، مستعينة بالتقويم الإدماجي الكفائي في الحكم على الكفاءات والقدرات التعليمية، باعتباره أداة لبناء التعلّيمات تسير في خط متواز مع تقييم الأداء في بعده التعليمي والتعلمي. وهو ما سنفصل القول فيه ضمن الفصل الثاني.

وبالرغم من ذلك، فلا بد أن نشير إلى ملاحظة نعتبرها محورية، مفادها أن اعتماد المقاربة بالكفايات، يقتضي أرضية تربوية ذات مواصفات معينة؛ سواء تعلق الأمر بالمناهج ومقتضيات إنجازها، أو بالبرامج التربوية وأهدافها، أو بالوسائل ومواصفاتها، أو المقررات المدرسية ومدى ملائمتها، أو الفاعلين التربويين ومواصفاتهم العلمية والمهنية، وفي مقدمتهم المدرس باعتباره حجر الزاوية في العملية التربوية نظرا لدوره المحوري فيها، واتصاله المباشر بالمتعلم، ووساطته بينه وبين ما يُفترض أن يتعلمه. وبناء عليه، سوف نعرض بالتفصيل في دور المدرس من منظور المقاربة بالكفايات.

9. المقاربة بالكفايات ودور المدرس

يروم التدريس بالكفايات باعتباره مقاربة بيداغوجية شمولية نابعة من تصور معرفي، تصحيح تراكمات بيداغوجيا الأهداف التي طالت كل عناصر الثالث البيداغوجي. لذلك امتدت لتشمل توجيه المدرس باعتباره الوسيط البيداغوجي، وتصحيح وظيفة المدرسة بجعلها تركز على إعداد المتعلم وتأهيله للانخراط الفعلي في بناء معرفته، لأن "تطوير الكفاية، كما يراه "راي" (Rey, 2008)، يتطلب إعادة النظر ليس في البرامج والمقررات فقط، بل في التنظيم البيداغوجي، ووسائل التعلم (اليديوية)، وفي التطبيقات، والتكوين الأساس، والتكوين المستمر للمدرسين؛ لأن التغيير كما تؤكد "سافالا" (Saavala, 2018) لن يتأتى إلا إذا أصبح المدرسون (بالدرجة الأولى) مقتنعين بالانخراط في هذا التغيير، علما أن مسؤولية التدريس بالكفايات المستعرضة، هي مسؤولية المدرسة بكل مكوناتها، وليست وقفا على بعض المدرسين دون غيرهم. يعني ذلك، الانطلاق من نظرة إصلاح شمولية، وإعادة نظر تفصيلية، لا تستثني أيا من العناصر الفاعلة في تخطيط الشأن التربوي وتديره، ولاسيما المدرس.

إلا أننا لاحظنا من خلال مراجعتنا لمعظم الأبحاث التي ناقشت المقاربة بالكفايات، أنها تركز بشكل كبير على إعادة النظر في المناهج، وطرق تدبيرها مستحضرة سياقات التعلم، وخصوصيات المتعلم، غير أن مقتضيات التعليم والتعلم الهادفة تقتضي استحضار عناصر الثالوث البيداغوجي: المتعلم، والمناهج، والمدرس؛ في حين نجد حضوراً ضعيفاً للعنصر الثالث، بحيث تكتفي معظمها بالإشارة للمدرس على أنه وسيط بين التعلّيمات والمتعلمين، دون التركيز على أشكال التدخل البيداغوجي الذي تقتضيه هذه المقاربة الحديثة. كما تظل هذه الوساطة مفهوماً غامضاً، أو بالأحرى واسعاً، يحتاج إلى أجرة وتفعيل طبقاً لما يقتضيه تنوع الأنشطة المفعلة للمقاربة بالكفايات.

وبما أن التدريس بالكفايات يتعدى بناء القيم لدى المتعلم وتوجيه سلوكياته، إلى إكسابه المعارف والخبرات والمهارات، وصلها، فإن إعداد المدرس لتمكينه من آليات المقاربات الجديدة والرفع من فاعليته وكفاءته، وزيادة إنتاجيته، من ضمن الأولويات، خاصة أن المسعى يتوخى تطوير مهارات النجاح، وتقديم خدمات تدريس ذات جودة عالية، تليق بطموحات وتوقعات المقاربة الهدف، ومعايير الأداء للمدرسين والمدرسات. وهو ما يتطلب تصميم حقائب تربوية وبنائها وفق الاحتياجات الفعلية للمتعلمين، والتأكد من أنها تلبي الاحتياجات التعليمية لهم، اعتماداً على معايير الأداء الفعال. ذلك ما جعلنا نولي أهمية خاصة للمدرس، من خلال البحث في إيجاد آليات عملية لتفعيل دوره ضمن المقاربة بالكفايات. إذ يعتبر المدرس العنصر الأكثر تأثيراً من بين عناصر العملية التعليمية في بناء شخصية المتعلم نظراً للعلاقة المباشرة التي تربطهما، والحيز الزمني المهم الذي يقضيه معاً؛ لأنه المنفذ الرئيس للمناهج الدراسي، تدبيراً وتقييماً. إلا أنه يظل من المنظور البيداغوجي التقليدي، "شخصاً إبتيمياً، تتحدد هويته المهنية بالتحكم في المعارف التي يمررها إلى المتعلمين" (Gautier ; et, Mellouki ; et, Tardif,) 162 : 1993، حين تقتصر مهمته على تنفيذ أدوات إجرائية محددة، ضمن نسق معرفي مهيكّل سلفاً ومحكوم بإكراهات المنهاج. إلا أن المقاربة بالكفايات بمواصفاتها الداعية للتعلم التفاعلي، باتت تفرض مواصفات جديدة للمدرس، تتنوع بتنوع وظائفه، وتستجيب للطروحات البيداغوجية المرتبطة بهذه المقاربة وصيغ تطبيقها.

9.1. المواصفات الوظيفية للمدرس وفق منظور المقاربة بالكفايات

يتضمن التعليم وظيفتين أساسيتين، ترتبطان فيما بينهما، وهما وفق تصنيف (Clermont; 1997: 151): Ghauthier; Martineau; Malo; Desbiens; Simard: "تدبير المادة الدراسية وتدبير الفصل. وعلى أساس هذا التمييز، يكون المدرس مطالباً بأن يقوم بوظيفة ديدكتيكية مرتبطة بالمادة المُدرسة، وبوظيفة بيداغوجية متصلة بتدبير التفاعلات والعلاقات داخل جماعة الفصل؛ وكلا الوظيفتين تشكلان جزءاً لا يتجزأ من الكفايات الضرورية لممارسة مهنة التدريس". أما تدبير المادة الدراسية، فيرتبط بتخطيط التعلّيمات وبطبيعة المقاربة المعتمدة؛ ويُمكن مقاربتها من زوايا متعددة، تهم

الأنشطة التعليمية، وطريقة تقديم المادة التعليمية، وبصيغ التنشيط وأساليب التعزيز، وطرق تنظيم الأنشطة (جماعية، مجموعات، فردية...)، الكفيلة بجعل المتعلم ينخرط في التعلم (التحفيز الداخلي من خلال الوضعيات الاستكشافية...)، وطريقة طرح الأسئلة (تعيين التلاميذ، وضوحها، ارتباطها بالمستوى المعرفي للتلاميذ، حافزيتها...)، والتحقق من فهم المادة الدراسية (تقويم متعدد الأبعاد)، إلخ.

أما تدبير الفصل، فيتعلق بإرساء قواعد تنظيمية داخله منذ بداية السنة الدراسية، إنها مجموعة من القواعد والإجراءات التي يعتمد عليها المدرس في تدبيره للتفاعلات الفصلية لتوفير محيط صالح للتعليم والتعلم، والتذكير بها كلما لزم الأمر ذلك. كما يمتد تدبيره إلى عقلنة زمن التعليم والتعلم، وتوجيه وظيفة الوسائل التعليمية في علاقتها بالمهام والتعلمات.

قائمة الكفايات هذه، وصيغ التدبير البيداغوجي ضمنها، تبيان بأن المهنية عند المدرس تتعدى التحكم في المعارف المختلفة (مدرسية تطبيقية، شبكات، وضعيات)، إلى "ضرورة التحكم كذلك في مخططات ذهنية (إدراك، تخطيط، تدبير، تحليل، تقويم، تعديل، اتخاذ قرارات، إدماج...)، التي تسمح له بتجديد معارفه في وضعية ما، دون أن ننسى أهمية الاتجاهات الضرورية للمهنة من قبيل: امتلاك القناعة حول ضرورة التربية، واحترام الآخر، ومعرفة تصورات، والتحكم في انفعالاته، والعمل والتنسيق مع الآخرين، والتوجه المهني الاحترافي" (Marguerite, 1994 : 14). وهو تصور نجده ضمن توجهات مديرية المناهج (2015)، حين تؤكد أن نجاح المتعلم في مواجهة الوضعية التعليمية، متوقف على تنويع الاختيارات والاستراتيجيات بما يستجيب لحاجات جميع المتعلمات والمتعلمين. وفي هذا الإطار، ينبغي على المدرس أن يعمل على التطوير الذاتي لمعارفه ولطرق تدريسها، والحرص على تحليل ممارساته البيداغوجية وتعديلها، وقبول أخطاء المتعلم، باعتبارها تدرج ضمن سيرورة التعلم، والعمل على تحليلها واستثمارها في تطوير الممارسات التعليمية من جهة، وتحديد أساليب التقويم والدعم والمعالجة، والكشف عن الاستراتيجيات التي سلكها المتعلم أثناء بحثه عن الحلول. معنى ذلك، أننا بحاجة إلى تصور متكامل، يجعل المدرس في صلب الممارسة التربوية وفق معايير المقاربة بالكفايات.

2.9. المدرس وصيغ التدبير البيداغوجي وفق معايير المقاربة بالكفايات

المعيار الأول: المعرفة النظرية بالتخصصات، والأجراة البيداغوجية للمحتويات، ويكمن في الجمع بين المعارف الضرورية المتعلقة بتخصصه، وأبعادها التربوية، وبين المنهاج الدراسي وأأسسه وعناصره بما يمكنه من التعامل معه بصورة تحقق الأهداف التعليمية؛ أي أن يوفق في الوقت نفسه بين نظامين من المعارف حسب "ريموند" (Raymond, 1993 : 187- 200): "معارف موجّهة للمدرس، مصدرها جهات أكاديمية، أو مراكز بحث علمية، وهي معارف عامة وموجّهة، لا يبلغ مداها البعد البيداغوجي، ومعارف المدرس نفسه، وهي مجموع تمثلاته التي بناها بنفسه، سواء من خلال الممارسة البيداغوجية

داخل الفضاء المدرسي، أو من خلال النقل الديديكتيكي داخل الفصل الدراسي على وجه التحديد". وهو ما يقتضي إحداث تفاعل بين تمثلاته ومعارفه الذاتية، والمعارف المستمدة من المصادر الخارجية، في سياق بيداغوجي متكامل. وهو ما يوضح الصعوبات التي يمكن أن تعترض المدرس بالتعليم الابتدائي، بالنظر إلى تعدد المواد المدرسة بهذا السلك وتنوعها (لغات، رياضيات، علوم، تربية فنية، تربية إسلامية، تربية بدنية...)، وما تقتضيه كل مادة من المتطلبات المعرفية المرتبطة بكل مادة، من جهة، و المتطلبات البيداغوجية الخاصة بالتصريف البيداغوجي والديديكتيكي، من جهة ثانية.

المعيار الثاني: تخطيط استراتيجية التعليم والتعلم للدروس وفق خطة علمية مدروسة الخطوات والأبعاد؛ تستحضر التخطيط طويل المدى (السنوي)، ومتوسط المدى (الوحدة الدراسية)، وقصير المدى (الدرس)، الكفيلة بمد المدرس بالتصور الواضح حول مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، وحول الأنشطة الملائمة لتدبير مساراتها، مستحضرا عنصر التقويم المرحلي للمنجز من التخطيط، وتعديل بعض تفاصيله كلما اقتضت المستجدات الفصلية، ومقتضيات المنهاج ذلك.

المعيار الثالث: تنوع طرائق التدريس بما تتيحه استراتيجيات التدريس بالكفايات. وهو معيار يشكل شبه إجماع البيداغوجيين (Astolfi, 1992 ; Merieu, 1997 ; De Vecchi, 1992) القائلين "إن فارقية الطرائق البيداغوجية لا يمكن أن يحبس المتعلم في أسلوبه المعرفي الطبيعي، ولا في خصوصياته العادية للاكتساب المعرفي؛ لأن كل متعلم يجب أن يواجه استراتيجيات تعلم متنوعة لأجل حل مشكلة ما" (Winder, 2012 : 274). إن لضبط طرائق التدريس دورا حيويا في فاعلية العملية التعليمية. ما دام يتيح للمدرس إمكانية تغيير أساليب العمل وتنويعها، واختيار الطريقة المناسبة لطبيعة الموضوع، ولقدرات الفئة المستهدفة، وملاءمة كل ذلك مع الإمكانيات والوسائل المتاحة. إلا أن ذلك يتوقف على معرفة المدرس بخصائص كل طريقة، وما تتطلبه من مهارات ووسائل لتنفيذها، وآليات التدبير الديديكتيكي المناسبة للأهداف، والمحتوى، ومستويات الفئة المستهدفة بالتعلم.

المعيار الرابع: ضبط مهارات التواصل: ونركز في هذا المقام على أشكال التواصل اللغوي (اللفظي) داخل الفصل الدراسي، المؤسس على ضرورة استحضار ممارسة اللغة الفصيحة داخل الفصل (مدرسا وتلاميذ)، نظرا لدور السماع في نسبة التعلم، وتقاديا للازدواجية اللغوية.

المعيار الخامس: ربط المدرسة بالواقع الوظيفي للمتعلم: عبر ربط العلاقات بين مضامين الدروس وخصوصيات المحيط (حاجات المتعلم في سياقات وظيفية)، من أجل إعطاء معنى للتعلم.

المعيار السادس: تطوير مهارات تدبير التعلّيمات: أي التركيز على تطوير المهارة قبل المعلومة، واعتبار الأولى سهلة المنال إذا ما اكتسب المتعلم استراتيجيات الوصول إليها، خاصة أن تطوير المهارات يؤدي بالضرورة إلى اكتساب قدرات (قدرة اتخاذ القرار، قدرة التموقع ضمن الفريق، قدرة

التصرف التلقائي...)، وهي قدرات تساهم مباشرة في بناء شخصية المتعلم، وجعله قادرا على الوصول إلى المعلومة عبر التعلم الذاتي، باعتماد المهارات والقدرات التي اكتسبها وطورها.

المعيار السابع: مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: وذلك، انطلاقا من الإيمان باختلاف مستوياتهم واستعداداتهم وقدراتهم وميولاتهم، لأن "المتعلمين يختلفون في سرعتهم، وفي نوعية أدائهم، وأسلوب تعلمهم، تبعا لاختلاف اهتماماتهم". (Hameline, 1977 ضمن 271 : Winder, 2012). وهو ما يستدعي تنوع أشكال التدبير البيداغوجي الذي يتطلبه كل سياق تعليمي تعليمي في علاقته بالمتعلم، والأساليب الديداكتيكية للتعامل مع الفروق الفردية؛ ويدخل ضمن ذلك، "إمكانية تكليف المتعلمين بإنجاز المحتوى التعليمي نفسه، ولكن بطرق عمل مختلفة، تتيح لكل متعلم توظيف إمكانياته الخاصة، عبر المحاولة والخطأ والتدخل التوجيهي للمدرس..." (Winder, 2012 : 275).

المعيار الثامن: تنظيم بيئة التعلم وترتيب عناصرها لما له الأثر الكبير في زيادة فاعلية التدريس، وضمنها ضبط الفصل الدراسي، إلا أن الضبط لا يعني كبت حرية التلميذ، بقدر ما يفيد ترشيد التعليم وفق طرق تفاعلية تضمن مشاركة المتعلم وانخراطه في بناء معرفته. "المدرس لا يكتفي بدور الشاهد أو المتفرج، بل يحرص على ضمان الظروف اللوجستية والنفسية والبيداغوجية، ومراقبة صلاحية سيرورات التعلم؛ يشجع مبادرة المتعلم ويفوض له صلاحيات، ولكنه يحتفظ بعناصر المراقبة والتتبع والتنظيم للوضعية التعليمية" (Delaubert, 1973).

المعيار التاسع: تفعيل دور الأدوات والوسائل التعليمية، نظرا لدورها في تيسير التعليم، والمساعدة على التعلم. ولا نعني بها الوسائل المادية فحسب، بل كل المعينات الديداكتيكية التي يمكن أن تكون مادية ولغوية، أو حركية (متعلقة بالمدرس). وضمنها يميز كل من "بلان" و "شنولي" (2000) Plane, et Schneuwly بين الأدوات بالمعنى الدقيق، والأدوات بالمعنى الواسع. تعني الأولى وجود جهاز مستقل عن أي ممارسة تعليمية (مثل: السبورة، والكمبيوتر، شبكة الملاحظات...)، وتقترن الثانية بالممارسات المستقرة التي يتم نقلها للمتعلم، من خلال التدريب أو التبادل بين الأقران. كما يمكن أن تجمع أدوات التدريس أحيانا بين مجموعتي الأدوات كلتيهما، وذلك ما يوضحه كل من "ويرثنر" و "شنولي" (راجع: 108 : Wirthner et Schneuwly, 2004) حين يتحدثان عن "جهاز واسع" لنظام من الأدوات يتم تنظيمه في نسق تعليمي. ويظل دور الوسائل مقترنا دائما بحسن اختيارها، وبمهارات توظيفها بما يتلاءم مع الأنشطة التعليمية وأهدافها.

المعيار العاشر: تقويم التعلم واستثمار نتائجه؛ انطلاقا من جعل التقويم التربوي أداة لبناء التعلّيمات، أكثر منه لقياسها. والتركيز على التقويمين التشخيصي والتكويني بالنظر لدورهما في توجيه عملية التعليم والتعلم. إضافة إلى تنمية الشعور بالتقويم الذاتي لدى المتعلمين وتطوير مهاراتهم في ذلك؛ لأن من شأن "النظرة النقدية التي يمكن أن يشكلها المتعلم حول طريقة عمله أو إنتاجه (تقويم ذاتي)، أن

تجعله في موقع الشريك الرئيس للمدرس؛ يتعاون في حالة وجود إجراء مشترك في إطار التقييم التكويني" حسب "ويند" (291 : 2012, winder). على أن تستثمر نتائج التقييم في تطوير أداء المدرس والمتعلم على حد سواء.

نخلص، إذن، إلى أن المعايير تتعلق بثلاثة مستويات بيداغوجية: التخطيط، والتدبير، والتقييم، وبصيغ التصريف البيداغوجي والنقل الديداكتيكي للمعرفة الذي باتت تفرضه متطلبات الجودة، وتحسين أداء المدرس، وترشيد دائرة تدخّله في الفضاء التربوي لتتجاوز الحدود الكلاسيكية المتمثلة في ملء خزان المتعلم بالمعرفة، دون اعتبار لخصوصية المتعلم واستعداده ومؤهلاته. خاصة أن التدريس لم يعد يتوقف على تقديم دروس جيدة للمتعلمين، ولكن على معرفة كيفية وضع المتعلمين داخل وضعيات تجندهم وتتيح لهم إعطاء معنى لتعلمهم. يتطلب الأمر تكويناً مستمراً، إن لم يكن إعادة تكوين في بعض الأحوال.

10. أجراء استراتيجيات المقاربة بالكفايات في تعليم المهارات اللغوية وتعلمها

نستند في توضيح هذا المحور على وجهة نظر "جون أدولف روندال" (Rondal, J. A (N.D.)), ضمن مؤلفه الموسوم ب: نمو اللغة الشفهية"، وعلى التوليف بين أهم المقالات الشارحة له، أو المهمة بالموضوع، خاصة: (عمرأوي، فؤاد، 2017) و (إلياس خاتري، 2018).

تضيف المقاربة بالكفايات، ذات المرجعية المعرفية في بعدها التواصلية، إلى تعلم اللغات، مفاهيم واستراتيجيات معرفية تبدو واعدة، وهي استراتيجيات عبارة عن "تقنيات يوظفها المتعلم بغرض بناء الظروف الملائمة لتنفيذ سيرورات التعلم، وبالتالي ضمان اكتساب المعرفة" (Bouret, P. 1999. 30- 27 : Dans FDM n° 307). فما أشكال تفعيلها في تدريس اللغة؟ وكيف يمكنها أن تساعد المتعلم على التعلم الفعال؟ ففي اللغة المدرسة، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار نوعين من المعارف: تتعلق الأولى بماهية المعارف، وتتجسد في المعارف الصريحة الكامنة في الأحداث، والمفاهيم اللغوية، والقواعد اللغوية، وقواعد التوظيف اللغوي، والقواعد اللغوية في السياق السوسيوثقافي... وتتعلق الثانية بكيفية المعرفة، وهي السيرورات المطبقة على المعارف الصريحة بهدف تحويلها إلى أفعال إجرائية مطبقة. وفي هذا الإطار يمكن أن نطبق هذه الاستراتيجيات على الدرس اللغوي كما يلي:

10.1. الكفاية المعجمية قاعدة أساس لاكتساب الكفاية الصرفية - التركيبية

لكي تتطور الأدوات المعرفية المساعدة على تعلم اللغة لدى التلميذ، "يجب أن يتوفر على معجم ذهني غني، وعلى ميكانيزمات إجرائية آمنة، تؤهلانه لتوظيف الكلمات في الوقت المناسب وبالشكل المناسب" (Vigner, 2001: 56)، ولا نعني بالمعجم الذهني القاموس الذي يحكمه الطابع الكمي

التراكمي للمفردات، ولكنه مجموعة كلمات مرتبطة بعدد كبير من المعلومات: الصرفية، والإملائية، والتركيبية، والدلالية، وتفاعلها في الممارسة اللغوية، عبر استحضر المناسب منها في المقامات التواصلية. أي، معرفة خاصيات إدراج الملفوظ داخل سياق النص. وهو ما يفسر أن القيمة ليست كمية فقط، بل نوعية أيضا تتجلى في استراتيجية التخزين، ثم آلية استحضر الكلمة بشكل يتماشى مع السيرة التفاعلية في التخزين والإنتاج (خاتري، 2018). وبالتالي، فالفكرة القائلة بأن "المنبع الطبيعي للجمل، هو النصوص والحوارات" (Hagège, 1996: 69)، تشير إلى حقيقة مفادها أن الجمل نفسها، هي مثل الكلمات، أي ليست منعزلة. وتتضمن إطارا تنظيميا، لا تقبل بموجبه الكلمات، إلا استنادا إلى قواعد لغوية محددة. ومن خلال الكلمات تتشكل، لتصبح هي نفسها مكونات لنصوص أو حوارات، شفوية أو كتابية.

وبما أن اللغة عبارة عن بنيات حاملة لمواضيع، فإن الكفاية المعجمية، تظل القاعدة التي تتبنى عليها الكفاية الصرفية-التركيبية، إلى جانب الضبط التركيبي، وقواعد ترتيب الكلمات، التي تتيح للمتكلم أن يقوم بتحويلات سليمة ودالة. حيث لا يمكن اعتبار الجمع المعجمي وتنظيمه، كفيل بإنتاج خطاب متكامل. بل يرتبط ذلك أيضا بالجانب التركيبي الذي يحكم سيرة المواد المعجمية، من حيث البنية والرتبة. إضافة إلى جانب آخر يحدد البنية القالبية لهذه المواد؛ وهو الجانب الصرفي الذي يحدد صيغ هذه الكلمات، ويحدد قالبها اللغوي، ويفترض التغيرات الصرفية التي قد تحصل عليه. من قبيل الزيادة أو الحذف أو الإعلال أو القلب وغيرها. بموجب ما تقدم، يمكن أن يبني تدريس اللغة على استراتيجيات مستمدة من الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالأنشطة التعليمية التعلمية للغة.

- استراتيجية أولى: اعتماد الشبكة الدلالية

وهي استراتيجية يفترض أن تستجيب للمتطلبات التنظيمية، والعمليات العقلية التي يتمثل دورها في استدعاء المعارف الجديدة. لأن بناء معنى للكلمات، لا يمكن أن يتم من خلال التطرق لكل مفردة على حدة، والسبب هو أن الدلالة الحرفية للكلمات المجردة، من شأنها أن تحصر الفهم في المجال الضيق للمفردة، وأن تشكل صعوبة جديدة للمتعلم بمجرد تواجدها ضمن سياق جديد. وعليه، يجب تمكين المتعلم من آليات الاشتغال القائمة على بناء المعنى لنظام من الكلمات المنتمة للحقل المعجمي للنص الذي تتواجد ضمنه، متمثلة، على سبيل المثال، في الافتراضات الأولية حول السوابق واللاحق (Les préfixes et les suffixes)، والمترادفات والمتقابلات (Les synonymes et les anonyms)، ضمنا لسهولة الاستيعاب المزدوج: المعجمي، والدلالي، وتطويرا لمهارة الفهم الدلالي. وذلك، عبر ضبط التغيرات الطارئة على الكلمة استنادا إلى ما تضيفه اللاحق أو السوابق، في ارتباط تام بين التركيب والدلالة، ومساعدة المتعلم على التخزين المعجمي المرتبط بموضوع النص (ارتباطا بالسياق)، وطبعا دون إغفال استحضر المكتسبات السابقة، وحشد مخزون الذاكرة التعليمي.

- استراتيجية ثانية: اعتماد السلسلة السردية:

بناء على أن المفردات المعجمية لا تكتسب مستقلة عن السياق، فإنها كذلك في "السياق الأفقي"، داخل أنماط العمل، حيث ترتبط الأسماء بالأفعال لتشكل سياقاً ذا معنى" (Vigner, 2001 : 57) ننقل فيها، بمشاركة المتعلم، إلى تسجيل الكلمات الهدف الجديدة ضمن سياق دال (نص)، طبقاً لتنظيم معين يتلاءم وطريقة بنائه الشخصية. تسهيلاً لعملية التذكر بعد التخزين. وهذا النشاط يعتمد خطوات التعليم المعرفي الطويل المدى، يفرض على المدرس أن يشرح أهداف هذه الاستراتيجية، وإيجابياتها. وبما أن العلاقة بين المتعلم والمعرفة هي علاقة تفاعلية، سوف يكتشف المفردات انطلاقاً من مستويات عديدة؛ معرفة مقترنة بطريقة (استراتيجية)، يتفاعل فيها الحسي مع المعرفي. وبالتالي سوف تتم مقارنة المفردات المعجمية لا كقوائم، ولكن باعتبارها مفردات داخل سياق له معنى معين (الجمع بين المعرفة المعجمية، والمعرفة الدلالية). لذلك، نعتبر من المفيد جداً، أن يتم بناء المعرفة لدى المتعلم انطلاقاً من تطوير الأدوات المعرفية، واكتساب المهارات اللغوية المتجلية في الممارسة اللغوية الفعلية في مختلف الوضعيات التواصلية. وتقودنا هذه المعطيات في تكاملها داخل المقاربة المعرفية للغة العربية إلى التنصيص على ما يلي:

- أن اعتماد النصوص يجب أن يكون متنوعاً (سردية، إخبارية، حجاجية، وصفية...):

- أن أهمية النصوص تكمن في أن تتطابق بنية النص مع العتاد المعجمي؛

- أن معنى الكلمة، يعتمد على نوعية النص، والسياق، إلى جانب تمثل المتكلم.

فبفضل مواجهة المتعلمين لنصوص متنوعة وخطابات مختلفة، يمكنهم استنتاج معاني عديدة، وتحيينها معجمياً. يتطلب ذلك، تدريبهم على بناء معاني للكلمات بناء على فرضيات دلالية، اعتماداً على مظهرها المجرد، ودلالاتها المحتملة، وصورها البلاغية. كما يقتضي تعليم التلميذ عمليات جمع المفردات، وتصنيفها، اعتماداً على منهجيات متسقة ومنطقية، بشكل يسهل عليه عملية استرجاعها كلما دعت الحاجة إلى ذلك. لأن التعلم العشوائي للمادة المتنوعة من المفردات، لا يمكن أن يسمح للمتعلمين بتنظيم تخزين الكلمات في الذاكرة طويلة المدى اعتماداً على قدراتهم المحدودة، وفي غياب الاستراتيجيات المعرفية. كما يجب ألا ننسى أثر الاستراتيجيات في تقليص زمن التعليم والتعلم، وإيجابياته بالنسبة للمدرس والمتعلم على حد سواء. وأن ندرك أننا لن نكون مضطرين للبحث عن وثائق أو نصوص جديدة، كلما أردنا أن ندرس معطيات جديدة. وهو ما يدعو إلى اعتماد النص القرآني في تدريس الدرس اللغوي الذي سنفصل فيه القول ضمن المبحث الرابع.

10.2. اكتساب الكفاية الصرفية والتركيبية : من مفاهيم اللغة إلى قواعدها

تعتبر الاستراتيجيات المعرفية وسائل ناجعة لدراسة القواعد اللغوية الصرفية والتركيبية، حيث تعتبر استراتيجيات التعميم والتمييز، بلا شك، الأكثر فاعلية لتعلم المفاهيم والقواعد (Bourret, 1999 : 29). ومن أجل تصميم هذه الاستراتيجيات، فإن المهمة الأولى هي تحديد نوع الإجراء، أي سلسلة الشروط والإجراءات التي تكوّن القاعدة أو المفهوم. ويمكن أن يكون هذا الإجراء استنتاجيا، أو استقرائيا، صريحا أو غير صريح، وذلك مرتبط بمستوى المتعلمين، وبالهدف من الدرس (تمهيد واكتشاف، أو تثبيت ودعم...)، وبدرجة صعوبة الأنشطة موضوع الدرس. يحيلنا هذا على أبحاث (Pendax 1998 : 170-127)، في مجال تنظيم الأنشطة التعليمية، حيث يقترح بعض الأفكار شبيهة بالمقاربة المعرفية للمفاهيم والقواعد اللغوية بهدف جعل تعلم الصرف والتركيب، بنفس أهمية دراسة المعجم؛ وذلك انطلاقا من أنشطة تطبيق لغوية، حيث ينبغي أولا، تحديد الوظائف اللغوية، والأشكال الصرفية، والتركيبية، ثم تحفيز المتعلم عبر أنشطة مناسبة تستهدف المعاني وقيم هذه الوسائل، وهذا الإجراء يؤدي بنا إلى استخدام كل الوسائل المساعدة على إعطاء معنى للعمل على القواعد التركيبية والصرفية واللغة، من ناحية، ومن ناحية ثانية إلى الكشف عن الخصائص المعرفية لمختلف أنواع التمارين (الأنشطة)؛ فكلما كان الوعي النحوي والصرفي عميقا، كلما اكتسب المتعلم قوة تعبيرية، تجعله متمكنا من المتن اللغوي الذي يشغل عليه. الشيء الذي يتقاطع مع وعي أساسي في هذا الإطار؛ وهو الوعي "الميتا-لغوي". حيث يعكس تمكن المتعلم من لغته، كونه يستطيع وصف اللغة باللغة، أي الحديث عن اللغة باللغة. وهذه هي التي سماها "ياكوبسون" في حديثه عن الوظائف اللغوية، بالوظيفة الميتا-لغوية. وتسمى في الأدبيات التربوية الحديثة؛ الكفاية الميتا-لغوية. كونها تعمق التصور اللغوي، وتجعل القدرة التعبيرية قوية للمتعلم، مما يعكس تمكنه منها وتحقق الكفاية" (ختاري، 2018). يقتضي ما سبق تطبيق إجراءات منهجية على مستويات عديدة، نستحضر أهمها ضمن ما يلي:

- فعلى المستوى الوصفي للبنيات التركيبية والصرفية: يستحسن البدء بتلك التي تقترن بمعنى، بحيث تحمل إفادة للمتعلم، وتساعد على فهم الوظيفة السياقية لكل مفهوم تركيبى (صرفي أو نحوي)، من خلال شبكات، وجداول، العرض المنهجي، أشكال تركيبية مصحوبة بأمثلة حية وواقعية، وواضحة، مع التركيز على كيف أن البنية التركيبية الواحدة، يمكن أن توظف توظيفات مختلفة. أكثر من ذلك، يذهب عديد الباحثين في المجال اللغوي، أمثال (عبد، داود، 1979: 67) إلى التعلم السياقي للقواعد اللغوية "إن تعلم اللغة كوحدة متكاملة لا كفروع مستقلة... أمر يمكن تطبيقه في أي نص لغوي لأن الوحدة اللغوية موجودة في أي نص لغوي مهما كان" كما "إن من الواجب أن ندرس اللغة في ظل اللغة؛ أي: أن نستمد من دروس القراءة والتعبير حافزا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد" (شحاتة، حسن، 1992: 204). ويبرر ذلك (محجوب، عباس، 1986: 68) "بأن هناك سببين لضعف المتعلمين في

الدروس النحوية، الأول: هو تدريس القواعد كمادة مستقلة منفصلة، والثاني: هو التركيز على القواعد وإغفال الجانب المهم من تعلم اللغة وتذوقها... وطرق استعمالها". وبناء عليه، "تذكر دائما أنك أنك تشرح النحو الذي هو علم الجملة، ففكر في درسك بالجملة، واشرح بالجملة، وابن بدقة صورة الجملة العربية في أذهان تلاميذك" (حسني، عبد الهادي، د.ت: 324).

- وعلى مستوى التقطيع والتدرج: وهو منحى دعا إليه القدماء قبل المحدثين، ولخصه (ابن خلدون، د.ت، ج1: 589) في "المقدمة" قائلا: "واعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا". بناء عليه، يجب أن نضع خلاصات تمس العلاقات بين البنيات التركيبية والصرفية وبين قيمها الخاصة، لأن البنية لا تكتسب إلا عبر التدرج في فعل التعلم، وبالرجوع إليها بشكل دوري. إضافة إلى ذلك، فإن معظم البنيات التركيبية والصرفية، لها قيم مختلفة، وتوظيفات متنوعة في الخطاب اللغوي. يقتضي تعلمها "إدخال نواة التراكيب قبل التركيب الموسع" (كامل الناقة، محمود، 1985: 28)؛ أي، الجملة في صيغتها البسيطة قبل صيغها المركبة. وهذا ما يتطلب تخصيص حصص كافية للتدريب التطبيقي على تلك الوظائف. ومن هنا تأتي أهمية الممارسة التركيبية الموجهة بواسطة المعنى.

- وعلى مستوى العلاقة بالمقاربة الوظيفية: يقتضي تعليم اللغة حسب المتوكل (2006)، فحص ظواهر عامة تجمع خصائص وظيفية، دلالية وتداولية؛ فإعطاء معنى للبنى التركيبية، يفرض إغناء أشكال العمل وتنويعها؛ فلا يكفي الانطلاق من المعنى (الوضعيات التواصلية، النصوص، الوثائق...) من أجل معالجة البنى التركيبية، والعمل عليها ضمن تمارين مناسبة، بل يمكن أن نعكس العملية، عبر إعادة موضوعة البنى التركيبية في سياقات جديدة، وإفهام التلميذ بأن هذا التعلم يعتبر في خدمة العملية التواصلية، بل ويمكن أن نذهب بعيدا نحو شرح دور هذه البنى في العملية التواصلية، وكيف تخدمنا هذه البنية أو تلك في البناء اللغوي؟ وكيف نعبر بواسطتها؟... كما يمكن عبر تمارين التعبير الشفهي (للتريد/ تكرار الجمل البسيطة)، المتضمنة للبنى التركيبية المستهدفة أن تسهم في ذلك. إنه في الواقع "إكساب المتعلم التفكير الوظيفي" الذي على أساسه يدرك خاصية من خصوصيات اللغة، وأن عليه أن يبذل مجهودا لتمييز البنى التركيبية والصرفية المتداولة. بذلك، يمكن حسب (زكريا، إسماعيل، 1991: 218 بتصرف) "جعل فروع اللغة العربية كلها مواد تطبيقية ووظيفية لمكوني الصرف والتراكيب".

- على مستوى الأنشطة والتمارين التركيبية (الأشكال والعمليات المعرفية): بما أن الأنشطة التركيبية يمكن أن تكون لها وظائف متعددة، فإن أشكال التمارين تتعد بدورها (تنظيم، توعية، دعم معطيات جديدة، تقويم...)، ولكن يجب ألا ننسى أنه بالنسبة للعديد من التمارين، فإن الشكل لا يوحي بشيء عن الوظيفة. وهذا يعني أن شكلا واحدا من التمارين يمكن أن يضمن وظائف متعددة، كما أن وظيفة واحدة يمكن أن تقوم بواسطة أشكال متعددة من التمارين والدعامات المتنوعة؛ شفهية، وكتابية، وسمعية-بصرية... ومع ذلك، يمكننا ملاحظة العلاقة بين الهدف من التمرين (الأشكال المعالجة، والمحتوى

المنجز، والاكسابات المستهدفة) والمعالجة المعرفية للغة كما يفترضها الهدف، وفهم هذه العلاقة هو الذي يساعد على المعرفة الدقيقة لمدى مساهمة التمرين في عملية التعلم. وهذه الرؤية تتطلب، أثناء نشاط المتعلم، الانتباه إلى الأثر المترتب عن شكل التمرين، وطريقة تنفيذه. وللقيام بذلك، يمكننا أن نتساءل عن الاكسابات التي أفصح عنها المتعلم، وهل أدى النشاط بنجاح؟ وفيما يتعلق بالمقاربة المعرفية للتمرين يذكرنا "فيكنر" (Vigner, (in FDM, 1990 : 145) بأن "التمرين يمكن أن تقدم مساهمة هامة للتعلم الناجح، عبر تشكيل الإجراء المناسب لجعل بعض العمليات السهلة تتم بشكل أوتوماتيكي (آلي). وبما أن شكل التمرين يرجع إلى قيود "نوع" لا تعكس نشاط الموضوع المدرس في إنجاز المهمة، فإن مهمة المدرس تكمن في معرفة متى يرفع من وتيرة تمرير المعطيات، ومتى يخفضها، اعتمادا على درجة الحمولة المعرفية المرتبطة بالمهمة".

خلاصة القول، إن تمارين تعلم المعجم، أو النحو (التركيب)، هي عملية تفاعل/ مسار تفاعلي بين المتعلم واللغة، هذا المسار الذي يخفي وراء بساطته الظاهرية، صعوبات، وعلاقات معقدة بين قطبي هذا التفاعل. ولذلك صار مجديا، أن نتظافر جهود علم النفس المعرفي، واللسانيات، والديكتيك خدمة لهذا المجال؛ حيث يهتم علم النفس بمحاولة فهم طبيعة العمليات التي يقوم بها المتعلم، وتفسيرها، بينما تسهم اللسانيات في بناء الأوصاف اللازمة لتطوير التدريب، في حين تهتم الديكتيك ببناء المسارات الإجرائية الملائمة لتنفيذ التفاعل بين المتعلم واللغة، بناء على المعطيات السيكلوسانية.

ولا شك، أن المدرس عبر إدراكه لمختلف هذه المسارات المعرفية، المؤطرة للتصريف الديكتيكي للمادة اللغوية وفق تصور علمي مبني على فهم ميكانيزمات التعلم، سوف يجد نفسه تجاه ممارسة بيداغوجية معقدة، وفي نفس الوقت موجهة توجيهها معقلنا نحو دفع المتعلم إلى أعمال التفكير، وتعلم آليات الاكتساب، واختصار زمن التعلم. "ولعل المكونين والمدرسين أصبحوا يجدون في طرق ومناهج التربية المعرفية أجوبة مقنعة لمجموعة من التساؤلات، وبالتالي حلولاً مرضية لمجموعة من المشاكل والصعوبات الديكتيكية والمعرفية على حد سواء" (Even, 1988 : 121- 161).

11. خلاصات تركيبية

لقد كان قصدنا من التطرق إلى مبررات اعتماد المقاربة بالكفايات في مجال التعليم والتعلم، هو تسليط الضوء على أننا أمام اختيار موضوعي ومنسجم، تبرره المعطيات الداخلية للمقاربة، الكامنة في تنوع آلياتها، وانفتاحها على مختلف نظريات التعلم الحديثة.

لقد انتهينا، من خلال هذا البحث، إلى قناعة مفادها، أن المقاربة بالكفايات شكل من أشكال البناء المعرفي، الموجه صوب تطوير المجال البيداغوجي وقوانين التعلم في آن واحد، الممثلان في امتداد فعل التعليم والتعلم إلى أبعاد تتفق ومستلزمات المتعلم، بناء على دوافعه وميولاته التعليمية، وإلى تنوع أشكال

التدريبات المعتمدة على استراتيجيات تعلم جديدة، تكمن أهميتها في تحديد الأهداف بدقة، والتخطيط للتدابير البيداغوجية الكفيلة باستهداف كل من القدرات والمهارات والمعارف على حد سواء، في صيغة إدماجية على المستويين:

- العمودي: في شقه المتعلق بإدماج المعارف السابقة بتلك اللاحقة؛

- والأفقي: في جانبه المتصل بإدماج المعارف المنسجمة والمتكاملة، اختصارا للجهد ولزمن التعليم والتعلم.

علما أن هذا التدبير البيداغوجي لا يقف عند حدود بناء المعارف لدى التلميذ، بل يمتد إلى التقويم باعتباره أداة للتقييم والبناء والتقويم. وهو ما يجعل من المقاربة أداة لتفعيل استراتيجيات تعليم وتعلم هدفها ضبط استراتيجية التدريس من حيث الطرائق، والوسائل التعليمية، وأهداف التعلم والمحتويات، وأساليب التقويم وأدواته (التي سنفصل فيها القول ضمن الفصل الثاني). مقارنة تقصر المسافة بين المجال التخصصي، والمجال المستعرض؛ وهو ما يبلوره نموذج "حل المشكلات"، التي يقتضي حلها الاعتماد على معارف متصلة بنفس التخصص، وفي الوقت نفسه استدعاء مجموعة من معارف-التصرف العامة، التي تعتبر في حد ذاتها مستعرضة، وهو ما يؤكد انفتاح المقاربة على تعليم وتعلم مطبوع بالتنوع، يبحث في أشكال توظيف المعرفة المستعرضة في بناء المعرفة المتخصصة واستراتيجياتها؛ ومثال ذلك، أن تعلم اللغة مجال تخصصي، وتدبيره يقتضي استدعاء ما لا حصر له من المواد والمجالات، كالرياضيات، والعلوم، والتاريخ والجغرافيا، وغيرها، لأن اللغة قواعد منتظمة وفق منطق معين، وعمليات عاكسة لوقائع حقيقية أو افتراضية، كما أن علاقتها بالزمان والمكان علاقة اتصال حتمي وليس اختياريا. واستجلاء لهذه المعطيات، وضحا المبادئ الأساس للتدريس وفق المقاربة بالكفايات ومميزاتها، وخلصنا إلى أنها مقارنة ذات طابع بنائي متدرج للتعلمات، وتطبيقية من حيث ممارسة القدرات على محتويات ضمن وضعيات، وإدماجية من حيث تعلم المعارف إلى جانب المهارات، ورابطة للسابق من الموارد مع اللاحق منها، وبين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاية، وهو ما يجعلها ذات مميزات تتأسس على تحرير المتعلم من قيود التعلم القائم على التلقي، وتوجهه نحو تعلم فردي يراعي قدراته الذاتية، ويرقى به إلى تحويل المعارف من إطارها النظري إلى إطار عملي وظيفي ونفعي، قائم في سلوكات ملحوظة، قابلة للقياس والتقويم، في إطار تقويم الكفاية المقصودة، وليس المعارف النظرية، مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

وكلها مميزات منهجية، من شأن تفعيلها أن يساهم في إحداث دينامية في أساليب التدريس، ويجعل من المقاربة بالكفايات أسلوبا من أساليب تغيير أشكال التعليم والتعلم؛ عماده المقاربة بالوضعيات، المنفتحة على حلول مختلفة، سواء على مستوى بناء الموارد، أو على مستوى تقويمها. وهو أساس بيداغوجي، يستدعي إجراء تجديدا لبرامج التعليم، بدءا بتوفير الوسائل، ومرورا عبر إعادة النظر في

المقررات الدراسية، وانتهاء عند إعادة النظر في دور المدرس وتكييفه وفق معطيات هذه المقاربة. وهو دور حاولنا من جهتنا أن نبلوره ضمن رؤية متكاملة، وصغناها ضمن موجّهات مستندة إلى مجالات محددة، ومعايير ضابطة، من المعرفة النظرية بال تخصصات، إلى الأجرأة البيداغوجية للمحتويات. ومن مرحلة البناء للموارد إلى مرحلة تقويمها، مستحضرين العناصر الأهم في عملية التدريس المؤسسة على التخطيط المنهجي، والتدبير التشاركي، والتقويم الهادف، باعتبارها مرتكزات أساس لتسيخ متطلبات مبدأ الجودة الذي باتت تفرضه المنظومة التربوية، عبر بتحسين أداء المدرس، باعتباره حلقة رئيسة ضمن حلقات المنظومة التربوية ككل.

مفاد ما سبق أننا، ضمن المنظومة التربوية المغربية، أمام تحديات جديدة وتصور مغاير، يهدف إلى إحداث تحول نوعي في سيرورات التعليم الأساس من حيث الصيغ التنظيمية والإجراءات التدبيرية وهندسة التكوين والتدريس، وبناء المنهاج التي تستهدف بناء الكفايات لدى المتعلم والمدرس على حد سواء بالمدرسة الابتدائية، وهو ما يفرض إعادة النظر في سيرورات التدريس الخاصة بوحدة مادة اللغة العربية، على مستوى موقعها داخل منظومة الوحدات المدرسة، وهيكلته المنهجية والزمنية من جهة، وعلى مستوى منطقها الداخلي من جهة أخرى، أي الانتقال من التدريس المتمركز حول المحتويات، والمبني على تلقين المعارف، إلى تدريس وفق المقاربة بالكفايات التي تستند على التدريس بالوضعيات المتمركز حول المتعلم، والمفعّل لدور المدرس، والذي بموجبه يصبح التدريس في مكون اللغة العربية يركز على المبادئ التالية:

- اعتماد المقاربة بالكفايات كمحدد يوجه وضعيات التدريس وسيروراتها نحو بناء الكفايات لدى المتعلم والمدرس وتطويرها؛

- تجاوز الدرس الإلقائي الذي يعتمد على الإرسال المعرفي والعرض النظري العمودي (مدرس - متعلم) إلى المقاربة الكفاياتية لمنهاج التدريس، على أساس هندسة ديناميكية وفعالة للدرس اللغوي ترتكز على هيكلية وتخطيط وضعيات على قاعدة الارتباط الجدلي بين النظرية والتطبيق، وفق الأسس العلمية لتدريس يستهدف بناء الكفايات اللغوية؛

- تدبير وضعيات ومقاطع الدروس وفق إجراءات وطرق بيداغوجية، وتقنيات للتنشيط وتفعيل عمليات الاكتساب والتعلم الذاتي، تتجاوز سلبية المتعلم في وضعية تعلم، لجعله فاعلا مركزيا ومحورا لكل الأنشطة المقترحة في سياقات التعلم.

وبما أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين وتحديدًا في الدعامة السابعة، يدعو إلى وضع برامج تعتمد نظام الوحدات المجزوءات القائمة على بيداغوجيا الكفايات، التي تستهدف البحث عن القدرات الكفائية عند المتعلم عبر أداءات وإنجازات طوال سيرورة التعلم ووضعه في وضعيات معقدة وأقل تعقيدا لاختبار أدائه السلوكي، وتقويم كفاءته في التعامل مع مشاكل الواقع المحيط به، ويراعي هذا التعليم الفوارق الفردية وينكب على ظاهرة اللاتجانس من خلال كل حالة فردية، ودعم كل متعلم وتحفيزه على إبراز

قدراته وميولاته واستعداداته، سواء في حلقة واحدة أم في حلقات متعددة متواصلة. فالمقياس هنا ليس هو الدرس الذي ينتهي داخل حصة زمنية محددة كما في التعليم الموسوعي، بل الحلقة اليداكتيكية المتوالية التي تمتد عبر حصص متكاملة. عبر نموذج بيداغوجي متمركز حول المتعلم، يتوخى تنظيم المسار الدراسي بتكسيه إلى مقاطع تشكل فضاءات ملائمة لبناء الكفايات المتوخى تحقيقها لدى المتعلمين حسب حاجتهم وقدراتهم وإيقاعاتهم في عملية التعلم. وجعل حد لممارسات التعليم الموسوعي الذي يتوقع داخل مرجعية سيكولوجية منغلقة، باعتبار المدرس صاحب سلطة معرفية يقدمها للمتلم جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار، فتشكل حاجزا أمام امتلاكه الكفايات والمهارات المنهجية والتواصلية والذهنية واللغوية، وعاجزا عن مواجهة ما يعترضه من المواقف المستجدة، لأن معارفه تبقى نظرية مجردة غير وظيفية تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية.

يتعلق الأمر في إطار المقاربة بالكفايات بتعليم يستمد منطلقاته السيكلوجية من مرجعية نظرية منفتحة (علم النفس المعرفي، والسيكولوجية الفارقية... وغيرها)، تلك التي تساعد على تفريد التعليم الذي هو بمثابة سياق يتمكن بواسطته المتعلم في وضعية تعلم ما من القيام بنشاط تربوي ينسجم مع خصوصياته (استعداداته)، وحسب استراتيجية بيداغوجية تتوافق وأسلوبه المعرفي، وتحرك خبراته وقدراته المعرفية والوجدانية والحركية، ويمتد ذلك عبر أداءاته وإنجازاته طوال سيرورة التعلم في أفق تحقق الكفايات الضرورية لديه. علما أن تعلم الكفاية كما نقتبسه من الدريج (2005)، لا يعني أن نملك جملة من المعلومات والمهارات، بل أن نكون قادرين على تجنيد تلك المعلومات والمهارات، وتوظيفها في مواقف معينة لحل مشكلات، أي نكون فاعلين ومنتجين في وضعيات محددة.

أخيرا، وسعيا وراء وضع تصور متكامل لرؤيتنا حول بناء التعلّات وتقييمها وفق المقاربة بالكفايات انطلاقا من تدريس الدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي، وما تستدعيه مقتضيات التصور الإدماجي للتعلّات، ليس فقط عبر إدماج المعارف السابقة بتلك اللاحقة، بل من تصور يستحضر بعض مكونات الدرس اللغوي من منظور تكاملي، يراعي العلاقة الموجودة بينها على مستوى المضامين والقواعد المنظمة لها. وبناء عليه سينصب اهتمامنا على رصد جوانب التكامل الموجودة بين عناصر المكونين "الصرفي" و"التركيبى" ضمن مقررات المستوى السادس ابتدائي، بغرض اقتراح توليف بين المتجانس منها، وتدريسه، وتقييمه في إطار مندمج، يراعي استحضار الانطلاق من وضعيات وظيفية، ضمانا لممارسة اللغة في بيئتها الأصلية (النصوص)، واختصارا لزمان التعليم والتعلم، واختصارا لجهد المدرس والمتعلم على حد سواء. إضافة لما ينبثق عن هذه الأهداف من إجابات بيداغوجية ويداكتيكية، وأخرى متعلقة بتسهيل تعلم اللغة من قبل المتعلم نعرض لها ضمن المبحث الرابع التالي.

المبحث الرابع

تكامـل الصرف والتركيب لبناء الكفاية اللغوية وتقويمها لدى المتعلم

تقديم

نركز اهتمامنا في هذا المحور على إبراز أهمية تكامل مكوني الصرف والتركيب في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم وتطويرها، باعتبارهما عنصرين أساس ضمن الدرس اللغوي بمستويات التعليم الابتدائي. سبيلنا إلى ذلك، مقارنة ذات بعدين اثنين: لساني، وبيداغوجي. أما هدفنا، فهو محاولة تطويع الدرس اللساني العربي، لخدمة لتدريس الدرس اللغوي وتطويره؛ ومحاولة صياغة منهجية ملائمة، تراعي جوانب التكامل الممكنة في كل من الصرف والتركيب، وتروم اقتصاد الكلفة الزمنية والمجهود الذهني في لتعلم وتعليم المكونات اللغوية وتعلمها بالمدرسة المغربية؛ لأن البناء المعرفي المراعي لخصوصيات اللغة، ومنهجيات تدريسها، مفتاح لتطوير عقلائي ومتوازن للكفاية اللغوية لدى المتعلم، وسبيل لتسهيل تعلم القضايا اللغوية، لاسيما قواعدها، خاصة أن مجمل الصعوبات التي تعيق تعلم اللغة، قد تعود إلى طبيعة قواعدها وكثرتها، وإلى المنهجيات المعتمدة في تدريسها. لذلك، سنناقش مسألة ارتباط الظواهر التركيبية بالصيغ الصرفية وتكاملها، ومدى تأثير هذا الارتباط على العلاقات المعنوية داخل الجملة الفعلية تحديدا لبناء الفهم اللغوي، وفي هذا الإطار، نستقرئ المقرر المدرسي الموجه للمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي، لمعرفة حدود استجابته للمقتضيات المنهجية في تدريس الظواهر اللغوية. أي، رصد جوانب التكامل بين مكوني التركيب والصرف، انطلاقا من الظواهر اللغوية المدرجة في المقرر المدرسي، ثم فحص الطرائق المعتمدة في تقديم الدرس اللغوي، وتحليل مدى استحضارها لعنصر هذا التكامل بين المكونين في تدريس الظواهر اللغوية. أما تركيزنا على المستوى السادس ابتدائي، فنابع من اعتبارات عديدة، أهمها أنها مرحلة نهائية لسلك تعليمي، يفترض أن تختتم باكتساب المتعلم أساسيات التعبير الشفهي والكتابي، اللذان يعتبران مجالين لتجلية تمكن المتعلم من الكفاية اللغوية أو عدمه.

1. تكامل الصرف والتركيب في بناء المعرفة بالقواعد اللغوية

تعد دراسة البعد التعليمي التواصل للغة أساسا في تعلم النظام اللغوي العربي والتمكن منه في مختلف أبعاده، كما أن مسار تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم يتطلب رؤية متكاملة، ووعيا منهجيا يفضي إلى أن تحليل ظاهرة لغوية ما وفهمها، لا يمكن أن يتحقق إلا باستحضار سياقها الوظيفي التواصل، إلى جانب التكامل الضمني بين مستويات اللغة: أصواتا، وصرفا، وتركيبا، ودلالة، باعتبارها تشكل كلا لا يتجزأ إلا لضرورات منهجية تعليمية. ومرد ذلك إلى أن القواعد اللغوية لا تدرس لذاتها، بل

لغاية وظائفها اللغوية، ويكون هدفها تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وذلك، انطلاقاً من منظور يعتبر الكفاية اللغوية "مجموعة من القواعد التي تمكن الفرد من تكوين عدد لا نهائي من الجمل القابلة للفهم في لغته، وتمكنه من التعرف على التحكم في المكونات الصوتية، والمورفو-تركيبية، والخطابية، والتفاعلية، والموسوعية"، (غريب، 2003: 75) بشكل منسجم ومتكامل. يؤكد ذلك، مختصر ما جاء به الغريسي (2013)، بأن تحليل ظاهرة من ظواهر اللغة يستلزم تفاعل مستويات اللغة اللسانية التركيبية والدلالية والتداولية وتكاملها من جهة، والصرفية والصوتية من جهة ثانية؛ إذ لا يمكن الاقتصار على مستوى واحد من هذه المستويات في معزل عن المستويات اللسانية الأخرى، ذلك أن اللغة تشتغل بنظام تتداخل فيه المستويات اللسانية، وبمعنى آخر، يستلزم تحليل ظاهرة من ظواهر اللغة العربية أو تفسيرها الوقوف بالضرورة عند مستويات الدرس اللساني من صرف ونحو وتركيب ودلالة وتداوليات.. الخ. إذ تتفاعل هذه المكونات وتتكامل فيما بينها في تفسير ظواهر اللغة، بل إن الفكر اللغوي العربي القديم كان يعتبر اللغة أو الخطاب اللغوي كلا لا يتجزأ في الاستعمال والتداول، وأن فهم وتحليل ظاهرة لغوية يستلزم في سياقات متنوعة فهم الظاهرة وتحليلها في أبعادها التركيبية والدلالية والتداولية من جهة والصرفية والصوتية من جهة أخرى.

تأسيساً على ذلك، ننطلق في بداية التحليل من اعتقاد راسخ مفاده أن تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم يقتضي، قبل كل شيء، ضبط عناصر التكامل بين المتجانس من مكوني التراكيب والصرف. لاسيما، أن كل تغيير صرفي عنه ينتج تغيير في التركيب، والعكس صحيح؛ على أساس، أن يدرك المتعلم والمدرس معاً، العلاقة التفاعلية بينهما داخل السياق اللغوي؛ وهي علاقة انتبه إليها اللغويون القدامى قبل المحدثين، ووضحها بن جني (1954: 1/4) قائلاً: "إلا أن التصريف وسيطة بين النحو واللغة يتجاذبانها، والاشتقاق أقعد في اللغة من التصريف. كما أن التصريف أقرب إلى النحو من الاشتقاق، يدلك على ذلك، أنك لا تكاد تجد كتاباً في النحو إلا والتصريف في آخره، والاشتقاق إنما يمر بك في كتب النحو..." في إشارة إلى الارتباط الجدلي والتكاملي بين الصرف والنحو/التركيب. وعليه، فإذا كانت المعرفة بالقواعد التركيبية تمكن المتعلم من اكتشاف الضوابط اللغوية، والعلاقات المتحركة في بناء الجملة، فإن المعرفة بالقواعد الصرفية تساعد في بناء القدرة على ممارسة التحويل الممكن لبنية الكلمة داخل الجملة وفق ما تقتضيه السياقات اللغوية. وإذا كان الدرس التركيبي يهتم بالكلمة في علاقاتها بما يسبقها وما يلحقها من كلمات داخل سياق معين؛ مع ما يصاحب ذلك من تغيير يطرأ على آخرها من رفع، أو نصب، أو جر، أو جزم، وفق ما درج النحاة على التنصيب عليه في كتبهم من قواعد؛ فإن الدرس الصرفي يُعنى بالبحث في الكلمة المفردة، من حيث حروفها الأصول، وعددها، والزيادة فيها، وأوزانها، وصيغها، والتغيير الذي يطرأ عليها عند الانتقال بها من حال إلى أخرى عن طريق التوسع والاشتقاق والتحويل، من إبدال أو إعلال أو إدغام وغيرها. وهو ما أكدته (الراجحي،

1998: 8-9) بقوله: "فالتصريف إنما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثابتة، والنحو إنما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، ألا ترى أنك إذا قلت: قام بكرٌ، ورأيت بكرًا، ومررت ب بكرٍ، إنما خالفت بين حركات الإعراب لاختلاف العامل، ولم تعرض لباقي الكلمة، وإذا كان ذلك، كذلك فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف، لأن معرفة ذات الشيء الثابت ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقلة" ومثال ذلك، أن الوظائف التركيبية لاسم الفاعل واسم المفعول والمصدر، يتطلب فهمها استحضر بنياتها الصرفية، كذلك الأمر بالنسبة لنائب الفاعل وصيغتا التثنية والجمع. وغيرها من الظواهر اللغوية التي تقتضي مراعاة الانسجام بين مستوياتها الصرفي والتركيب. وهو منحى باتت تركز عليه دراسات عديدة تحت عناوين وأهداف متنوعة منها: دراسة الفاسي الفهري (1985)، التي تذهب إلى أن النحو آلة تمثيلية بمكونات تركيبية، وصرفية ودلالية، وأن وصف ظاهرة لغوية يقتضي اللجوء إلى أنساق مختلفة من القواعد. كما يؤكد على دور الخصائص الصرفية في التأثير على البناء لغير الفاعل (البناء للمجهول). ودراسة محمد عبد الفتاح (2006)، حول دور الفعل المبني للمعلوم والمجهول في اللغة العربية. ودراسة مزور (2009)، حول أثر التحويلات في بنية الجملة. ودراسة الدليمي (2014)، في عرض تفسيره للطريقتين القياسية والاستقرائية في تعليم القواعد اللغوية. ودراسة جدة السعفي (2014)، في تحليل المطاوعة، والانعكاس، والجعلية وعلاقتها بالفاعلية. ودراسة بوعناني، وربيع (2014)، حول تفاعل الظواهر الصرفية، والنحوية، والإملائية في بناء الوعي اللغوي. وأخيراً، دراسة الغريسي (2013)، في تعليمية التراكيب اللغوية في تفسير الظواهر اللسانية: ظاهرة الفاعل والمفعول نموذجاً". الذي ناقش من خلاله، العلاقة الموجودة بين الأدوار الدلالية والموضوعات التركيبية من خلال مقاييس النظرية التوليدية (البرنامج الأدنوي) لدى تشومسكي (1998-1999)، مبينا تكامل المستويات التركيبية والدلالية في تفسير الظواهر اللغوية.

1.1. بعض أوجه التكامل بين الصرف والتركيب والإملاء

ركزنا في النقطة السابقة على تكامل الصرف والتركيب، ونعرض في هذا العنوان لتكاملهما مع المكون الإملائي. وذلك لغايتين: الغاية الأولى، لتوضيح أن التكامل يمكن أن يتعدى الصرف والتركيب إلى الدلالة والتداولية والإملاء، أما الثانية، فلتبرير محورية مكون الإملاء في نسيج الدرس اللغوي، وبالتالي إمكانية إدراجه ضمن التصور الذي نقدمه لتدريس القواعد اللغوية بالمستويات الأساس.

نصوغ تحديد الإملاء اختصاراً على ما أورده (السيوطي، 1985: 106) في قوله: "بأنه علم يبحث فيه عن كيفية كتابة الألفاظ مع مراعاة حروفها لفظاً أو أصلاً والزيادة والنقص والوصل والفصل والبدل". إذ يعتبر الإملاء جزءاً من المنظومة اللغوية، يرتبط ارتباطاً قوياً بفروعها من أصوات وصرف ونحو ومعجم، ولا يمكن الحديث عن السلامة اللغوية، إلا إذا عكست سلامة المكتوب، صحة المنطوق. ذلك ما وضحه (السيوطي، 1985: 5) قائلاً: "ثم لما كان القلم أحد اللسانين، وكان اللفظ يبحث عنه

من جهة النطق به، ومن جهة رسمه، عَقَّبْتُ النحو والتصريف المبحوث فيهما عن كيفية النطق به، بعلم الخط المبحوث فيه عن كيفية رسمه". معتبرا الإملاء ركنا أساسيا من أركان اللغة، وصورة خطية تكتمل برسمها صورة اللفظ. بل ذهبت عديد المصادر اللغوية لاعتبار الإملاء جزءا من علمي الصرف والنحو، ومثلها، "أدب الكاتب" لابن قتيبة، ضمَّنه بابا أسماء: تقويم اليد، و"الجمل في النحو" للزجاجي، ضمَّنه بابا في أحكام الهمزة في الخط، وآخر في الهجاء، وغيرها كثير.

ونمثل لإمكانية التكامل المعرفي بين التركيب والصرف والإملاء انطلاقا من بعض الظواهر اللغوية المتداولة؛ ففيما يخص علاقة الإملاء بالتركيب، فإنها تظهر في أحوال رسم الهمزة المتوسطة، وهو ما ذهب إليه مجمع اللغة العربية (1984: 310)، في دورته السادسة والأربعين، استنادا إلى مصادر عديدة، مبينا أثر تغير الموقع الإعرابي للكلمة في رسم الهمزة وذلك في مثل قولنا: "نهر جف ماءه"، و"نهر شربت من مائه"، و"نهر شربت ماءه"؛ حيث معرفة الموقع الإعرابي للكلمة أساس لمعرفة رسم الهمزة، لأن رسمها بطريقة صحيحة يتطلب معرفة حركتها وحركة الحرف الذي قبلها لتطبيق قاعدة أقوى الحركات، ولا يتم ذلك دون التمييز بين "ماءه" في الجملة الأولى باعتبارها فاعلا، و"مائه" في الجملة الثانية باعتبارها اسما مجرورا، و"ماءه" في الجملة الثالثة باعتبارها مفعولا به. وأن رسم الهمزة المتوسطة مرتبط تماما بهذا التمييز، وهو مبحث نحوي بامتياز، متعلق بمبحث إملائي صرف، ولا يكتمل أحدهما إلا بصواب الآخر. يقول أبو حيان الأندلسي (د.ت: 528/3): "وعلم الخط يقال له الهجاء، ليس من علم النحو، وإنما ذكره النحويون في كتبهم لضرورة ما يحتاج إليه المبتدئ في لفظه وفي كتبه، ولأن كثيرا من الكتابة مبنى على أصول نحوية؛ ففي بيانها بيان لتلك الأصول، ككتابة الهمزة على نحو ما يسهل به وهو باب من النحو كبير".

وفي مظهر آخر للتكامل المعرفي بين هذه العلوم اللغوية، تعتبر معرفة الأصل الاشتقاقي للأسماء والأفعال الثلاثية، شرطا أساسيا لرسم الألف اللينة، والتمييز بين أحوال ورودها ممدودة (ا) أو مقصورة (ى). وهو ما يستوجب تحويلها إلى المثنى أو الجمع، أو المضارع أو إسنادها إلى التاء المتحركة أو "نا" الدالة على الفاعل، ومثال ذلك: الألف اللينة في "سقى" تكتب بالألف المقصورة لأن مضارعها "يسقي"، وإذا أسندت إلى التاء المتحركة صارت: سقيت، وإذا اتصلت بها "نا" الدالة على الفاعل تصبح: "سقيناً".

كما أن الهمزة في أفعال فوق الرباعي ومصادرهما، لا تكون إلا همزة وصل، ومن شأن عدم التمييز بين المشتقات وعدد حروفها، والأصلي من الزائد، أن يؤدي بالضرورة إلى الخطأ في رسم الهمزة.

أما المعرفة الإعرابية (النحوية) لعلامات جزم المضارع الناقص (معتل الآخر)، في غير الأفعال الخمسة، شرط أساس لمعرفة مواضع حذف حرف العلة نطقا ورسمًا. كما أن زيادة الألف في آخر الفعل المتصرف أو حذفه، تستوجب معرفة متى تكون الواو ضميرا للجمع في محل رفع (فاعلا)، ومتى تكون

واوا أصلية، حيث: "لا يكادون يزيدون الألف إلا بعد واو الجمع مثل آمنوا وكفروا. قال الفراء فرقوا بين الواو الأصلية في أرجو و أخو و حمو وبين التي ليست بأصلية في ضربوا" (الصولي، 1985: 246). (راجع كذلك: حسين والي، 1985: 101). وألف تنوين النصب في الاسم النكرة المعرب، إذ يصعب رسمها إذا جُهل المحل الإعرابي للكلمة: "أخذت قسطاً من الراحة". ومنه أيضاً مواطن الفصل والوصل بين الكلمات ف "ما" الموصولة مثلاً تفصل عن "إن" كقولنا: إن ما فعلته حق، لكنها توصل بها حين تكون زائدة مثل: إنما العلم نور.

ولا حاجة للتفصيل في توضيح أن التمييز بين الأصوات نطقاً، شرط أساس في صواب تمييز الضاد عن الظاء، والتاء عن الثاء، والدال عن الذال، والسين عن الزاي، والأمثلة عديدة في هذا الباب.

والشيء نفسه ينطبق على مستوى العلاقة بين الإملاء والمعجم، إذ لا يمكن إدراك صواب رسم الكلمات إلا بإدراك دلالتها المعجمية، وإلا التبس الأمر حال عدم التمييز المعجمي بين عاد وعادى، وركد مقابل ركض، وصمت وصمت، و ردود و رضوض، وأمثلة ذلك كثيرة.

2. تكامل المستويات اللغوية: (الصرف والتركيب) لبناء كفاية التعبير الكتابي لدى المتعلم.

قبل التطرق إلى عناصر التكامل، نحدد باختصار مفهوم التعبير الكتابي، آخذين بعين الاعتبار خصوصياته بمرحلة التعليم الابتدائي، لأن هدفنا تعليمي بالأساس، يحكمه عنصران أساسيان: هما الضبط المنهجي، والبساطة الهادفة. إنه "التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة الكتابة، بلغة تحترم النظم اللغوية صرفاً ونحواً" (ميشال جرجس، 2005: 18). و"نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشر دال على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف، وتوظيفها في وضعيات جديدة" (الفتلاوي، محسن كاظم، 2006: 16). لهذا يعد نشاط التعبير الكتابي أخصب مجال للتمرن والتدرب على تعلمات مادة اللغة العربية، فالموضوع الذي يكتب فيه التلميذ هو أفضل ما يساعد على معرفة المستوى التعليمي الحقيقي الذي أدركه، "إذ يعتبر تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلاً دقيقاً وناقداً، من الوسائل الرئيسية في تقويم تعلّم التلاميذ مواد اللغة" (الوائل عبد الكريم، 2004: 19). لأنه الحصيلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، والوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية بما في ذلك النشاطات التعليمية الأخرى، وعليه يعتبر التعبير الكتابي النشاط التقييمي للفعل التعليمي التعليمي، فقدرته التلميذ على التعبير الجيد وتوظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها من إتقانه لباقي الأنشطة، تترجم قدرته على التحصيل وتجسيد هذه المكتسبات في فعل أجزائي قابل للملاحظة والتقييم والتقويم في الوقت نفسه.

يوضح ما سبق إذن علاقة جدلية بين مكونات الدرس اللغوي (الصرف والتركيب) والتعبير الكتابي نقف عليها باختصار من خلال النقطة الموالية. (للمزيد من التفصيل، راجع: بونتل، وبوعناني، وزغبوش. 2018: 157-193).

2.1. الصرف والتركيب والإملاء عناصر أساس لبناء محتوى التعبير الكتابي

تعتبر القواعد اللغوية للمكونات الثلاث: التراكيب، والصرف، والإملاء، ركائز أساسية للدرس اللغوي، فهي تزود التلميذ بأهم آليات التعبير الكتابي، وترسخ لديه القوالب اللغوية التي تعينه على التعبير بأسلوب سليم ولغة فصيحة في مختلف أنشطته اللغوية. فإذا كان درس التراكيب يهتم بالكلمة في علاقاتها بما يسبقها وما يلحقها من كلمات داخل سياق معين؛ مع ما يصاحب ذلك من تغيير يطرأ على آخرها من رفع، أو نصب، أو جر، أو جزم، ويتيح للتلميذ تعرف الجمل المفيدة وتمييز أنواعها، وتحديد عناصرها وتعرف مكملاتها، ويمكن من اكتشاف الضوابط والعلاقات المتحكمة في بناء الجملة كالحركة الإعرابية والرتبة والمطابقة وغيرها، حتى يتسنى له تركيب جمل، وتوظيفها في تواصله تعبيراته (الكتابية). فإن الدرس الصرفي يُعنى بالبحث في الكلمة المفردة، من حيث حروفها الأصول، وعددها، والزيادة فيها، وأوزانها، وصيغها، والتغيير الذي يطرأ عليها عند الانتقال بها من حال إلى أخرى عن طريق التوسع والاشتقاق والتحويل، من إبدال، أو إعلال، أو إدغام وغيرها. ويتدرج المكونان معا في تكامل بينهما، ضمن كفاية التواصل اللغوي، مما يساعد المتعلم على إدراك العلاقة الوطيدة بين التركيبي والصرفي في السياق اللغوي.

أما الإملاء، فيركز على ربط الصوت بالرسم، والتمرن على رسم (كتابة) الكلمات رسما سليما؛ بناء على قواعد متفق عليها في كتابة اللغة العربية، ويختص بالرسم الإملائي للكلمة بمختلف حروفها في أوضاعها المختلفة، كما تلك التي لا يتطابق فيها المنطوق مع المكتوب. يضاف إلى ذلك الجانب الخطي الذي يتمثل في تحسين كتابة الحروف. معنى ما سبق، أن المتعلم، وهو يكتب أو يتكلم بلغته، فإنه يستعمل قواعدها التركيبية والصرفية والتحويلية والإملائية، في إطار علاقات تكاملية ومتفاعلة، وفق ما تفرضه السياقات اللغوية وتقتضيه المواقف التواصلية. وأن أي خلل يصيب مكونا من هذه المكونات، إلا ويؤثر مباشرة في الأخرى. إلا أننا بالرغم من اقتناعنا بهذا التكامل والترابط، فإننا نؤمن بأن التركيب "(النحو) هو القاسم المشترك الأعظم بين كل الفنون" (مذكور، 2009: 62). لأن المهارات اللغوية "تعد ممارسات عملية لقواعد اللغة؛ فالمستمع، والمتكلم، والقارئ، وال كاتب، لا غنى لهم عن قواعد اللغة ومنها (قواعد النحو) حتى تتم عملية الفهم والإفهام والاتصال والتواصل عن طريقها مع الآخرين بشكل سليم وصحيح وفعال" (الهاشمي، 2008: 36). فسلامة التراكيب لغويا، و صحة الجمل نحويا، تؤديان إلى نجاح عملية التواصل خاصة التواصل الكتابي، " ذلك، أن في التواصل الشفوي يمكن للمرسل الاستعانة بعدة أمور تساعد على تبليغ مقصوده إلى المرسل إليه مثل: نبرات الصوت، ونظرات العينين،

وحركات اليدين ...؛ ولكن ذلك يتعذر في التواصل الكتابي؛ لهذا تعد السلامة النحوية مهمة إلى أقصى حد لتصل الرسالة الخطية إلى المتلقي، ويفهم محتواها، فالعلاقة بين القواعد النحوية و التعبير الكتابي علاقة تأثير و تأثر؛ والقدرة على مراعاة القواعد اللغوية، وخاصة النحوية، تعد مهارة من المهارات العامة للكتابة " (علي مصطفى، 2002: 116). يتجلى الأمر في التأثير الكبير لقواعد النحو على الكتابة الإملائية للكلمات التي يتم إعرابها بالحروف غير الحركات، كما في جمع المذكر السالم، والمثنى، والأفعال الخمسة، حيث يظهر تأثير القواعد في كتابة الكلمة، ونفس الأمر عند كتابة الهمزة نحو: "نحب أبناءنا"، "يحبنا أبناؤنا"، "تحترم ميولات أبناؤنا". حيث الوظيفة النحوية للكلمة تحدد رتبتها في الجملة، كما تحدد قواعد كتابتها، وعلاماتها الإعرابية؛ ومنه يتحدد معنى الجملة؛ وبالتالي النص، وأي خطأ في مراعاة القواعد النحوية يؤدي إلى تغيير في المعنى، أو فساد في التركيب. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن دروس النحو مجال صالح لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ إذا ما عولجت على أساس سليم. خلاصة القول، إن البني التركيبية هي تلك القواعد التي تفرغ فيها العناصر اللغوية، وتطور فيها بالتالي العلاقات التي تربط العناصر فيما بينها" (طالب، إبراهيم. 1977: 2). فهي جوهر النظام اللغوي، وبمثابة جسر يربط المكونات اللغوية جميعها حيث يقول (ميشال، زكرياء. 1982: 160): "إن المكون التركيبي يولد مجموعة غير متناهية من البني التركيبية التي تحتوي على تمثيل دلالي يستمد من المكون الدلالي وعلى تمثيل صوتي يستمد من المكون الفونولوجي فيكون المكون التركيبي بمثابة جسر يربط بين المعنى والصوت". " فالتعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، و مؤشر دال على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف، و توظيفها في وضعيات جديدة" (الفتلاوي، 2006: 16). لذلك، يعد نشاط التعبير الكتابي أخصب مجال للتمرن و التدريب على تعلمات مادة اللغة العربية، فالموضوع الذي يكتب فيه التلميذ هو أفضل ما يساعد على معرفة المستوى التعليمي الحقيقي الذي وصل إليه المتعلم "إذ يعتبر تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلا دقيقا وناقدا، من الوسائل الرئيسية في تقويم تعلم التلاميذ مواد اللغة" (الوائي، 2004: 119). فما مقومات الدرس اللغوي؟ وما مكوناته؟ وما إجراءات تقديمه؟

3. الدرس اللغوي ضمن المنهاج الدراسي

يعد الدرس اللغوي بالتعليم الأساس مكونا من مكونات مادة اللغة العربية، يتناول الظواهر المرتبطة بالواقع اللغوي، ويسمح للمتعلم من خلاله بالتعامل مع القواعد اللغوية واستكشافها: أسلوبا، وتركيبا، وصرفا، وصوتا، بشكل صريح أو ضمني، انطلاقا من نص لغوي مرتبط بالمجال، يتم توظيفه وفق مستويين متكاملين: مستوى معالجة النص: قراءة وفهما؛ ومستوى اكتشاف الأنظمة الأسلوبية والتركييبية والصرفية والصوتية، واستثمارها شفويا وكتابيا. ولذلك، يعتبر النص اللغوي المزود الأساس للتلميذ بمعيار القواعد، باعتباره مساعدا على ضبط استعمالاته اللغوية المختلفة، ومجالا ينمي قدراته الذهنية، وأداة

لتحقيق عديد الأهداف، إن على مستوى تقويم اللسان: نطقا وكتابة، وتنمية للمادة اللغوية للمتعلمين، أوعلى مستوى دقة الملاحظة والموازنة والتدريب على التفكير والمقارنة والاستنتاج. فما مكونات الدرس اللغوي؟ وكيف يتم تقديمها بالمستوى السادس ابتدائي؟

3.1. مكونات الدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي

يركز مكون التراكيب على القواعد التي تبحث في الكلمة عندما تدخل في تركيب الجمل؛ أي علاقة الكلمات ببعضها البعض، في حين يهتم الصرف والتحويل بتصريف المفردات العربية، من حيث البحث في كيفية صياغتها لإفادة المعاني، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحة، وإعلال، ونحوهما. أما الإملاء، فيركز على ربط الصوت بالرسم والتمرن على رسم (كتابة) الكلمات رسما سليما؛ بناء على قواعد اصطلاح عليها في كتابة اللغة العربية. وتعتبر نصوص الشكل نصوصا تطبيقية تتضمن الظواهر التركيبية والصرفية المدروسة، وتساعد المتعلمين على استثمارها وتطبيقها، في حين يعتبر الإنشاء (التعبير الكتابي) مجالا حقيقيا لتوظيف مجموع الظواهر المدروسة في سياقاتها التواصلية.

يبين ما سبق أن التعامل مع المادة اللغوية يتم على مستويين: يتجلى المستوى الأول في الدروس الخاصة بإرساء الموارد المتعلقة بالقواعد التركيبية والصرفية. أما المستوى الثاني، فهو المستوى الوظيفي والتطبيقي للقواعد اللغوية، ويتجلى في درس "الشكل" باعتباره درسا تطبيقيا موجها، ودرس "الإنشاء" باعتباره مجالا يتيح للمتعلم ممارسة التعبير الكتابي بحرية أكبر، كما يتيح للمدرس معرفة مدى تمكن المتعلم من مجموع القواعد اللغوية التي درسها، ونسبة استحضارها في إنتاجه الكتابي، وطرائق توظيفها في علاقاتها مع مختلف الظواهر اللغوية الأخرى. ويبين الجدول رقم (1) الآتي عناصر الدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي وتسلسل مضامينها على امتداد أسابيع السنة الدراسية.

وبالنظر إلى أهمية مكوني التركيب والصرف في فهم الظواهر اللغوية، ينصب تحليلنا الوصفي الاستقرائي، على مضامين المكونين التركيب والصرفي، والطرائق المعتمدة في تقديمهما في المقررات المدرسية بالمستوى السادس ابتدائي؛ محاولين من خلالها الوقوف على عناصر الدرس اللغوي، باعتماد تحليل الكتب المدرسية التالية: "كتابي في اللغة العربية"، و"في رحاب اللغة العربية"، و"منار اللغة العربية"، ويكمن هدفنا من هذا التحليل، في استجلاء العلاقة الرابطة بين هذه المكونات، وكذا المنهجية المعتمدة في تقديم هذا الدرس بالمستوى السادس ابتدائي، بغية الوصول إلى استنتاجات مبررة، حول إمكانية تكامل هذه المكونات، ومساهمتها في تحقيق الاستفادة الناجعة من الدرس اللغوي، الذي يعتبر مفتاح تمكن المتعلم من الكفاية اللغوية، بل، ومن مختلف المواد الدراسية الأخرى.

الجدول رقم (1.3): هيكله مكونات الدرس اللغوي بالمستوى السادس على امتداد السنة الدراسية

المكونات الأسابيع	تراكيب	صرف
2 - 3 - 4	- اللازم والمتعدي - المبني للمعلوم والمجهول	- الفعل الصحيح - الفعل المعتل: المثال
5 - 6 - 7	- النواسخ الفعلية - المفعول المطلق ولأجله	- الفعل المعتل: الأجوف - الفعل المعتل: الناقص
10 - 11 - 12	- المفعول معه - النعت الحقيقي والسببي	- المجرد والمزيد - المقصور والمنقوص والممدود
13 - 14 - 15	- البذل - التوكيد	- المجرد والمزيد - النسب (مدخل)
18 - 19 - 20	- الحال والجملة الحالية - المنادى	- اسم الآلة - اسم الفاعل والمفعول
21 - 22 - 23	- التمييز الملفوظ والملحوظ - تمييز العدد	- اسم التفضيل - العدد والمعدود
26 - 27 - 28	- المستثنى بإلا - المستثنى بغير وسوى	- اسما الزمان والمكان - مصدر الثلاثي وغير الثلاثي
29 - 30 - 31	إجراءات الدعم والتقييم الخاصة بنهاية السنة الدراسية	

يتضح من خلال نظرة فاحصة للجدول رقم (3.1)، أن تصريف مضامين عناصر الدرس اللغوي عبر أسابيع السنة الدراسية، وطريقة ترتيبها أفقياً (أي تكامل المعارف) وعمودياً (أي تراكم المعارف)، تجعلنا نتساءل عن المعيار التعليمي، إن لم نقل الديديكتيكي المعتمد في هذا الترتيب، بالنظر إلى أننا لا نجد في ثنايا الكتاب المدرسي ما يبرره. فإذا اعتبرنا جدلاً أنه اعتمد التدرج وفق معيار البساطة والتعقيد، كما يصرح بذلك "الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي" (2013: 38)، فمؤشرات هذا المعيار غير واضحة الملامح وغير مبررة تعليمياً؛ وإلا فكيف نفسر الانتقال من درس "اللازم والمتعدي" إلى درس "النواسخ الفعلية"، ثم إلى درس "المفعول المطلق" على سبيل المثال؟ أي ما الذي يبرر، مثلاً، صعوبة درس "النواسخ الفعلية"، مقارنة بدرس "اللازم والمتعدي"؟ لعل الحكم بصعوبة هذا أو ذاك، يحتاج إلى دراسة ميدانية مقارنة، تبين باللموس مواضع التيسر والصعوبة في الظواهر اللغوية. وهو ما يستلزم القيام بدراسة تنصب على كيفية استيعاب المتعلم هذه الدروس، للحكم بصعوبتها أو يسرها بالنسبة إليه، وليس كما يتصورها واضعو المقررات المدرسية، بناء على خبرتهم الذاتية.

- عمودياً: على مستوى الصرف والتحويل، نلاحظ أن الجدول رقم (1) ينقسم إلى قسمين: يعالج القسم الأول إلى حدود الأسبوع الثالث عشر (13)، ظاهرة الأفعال، بينما تتم معالجة الأسماء فيما تبقى

من أسابيع السنة؛ أي إلى حدود الأسبوع الحادي والثلاثين (31). ويبلور ذلك نوعاً من الترتيب وفق التدرج من الفعل إلى الاسم؛ غير أننا لا نجد مبرراً مقنعاً لحضور "درس المجرد والمزيد" في الأسبوع الثالث عشر (13) مكرراً، وفاصلاً بين دروس الأسماء، وخارقاً للترتيب. عدا ذلك، يعتبر الترتيب السالف، في نظرنا، مقبولا إلى حد بعيد على المستوى التعليمي، ونستقي مسوغه من كون دراسة اسم الفاعل واسم المفعول، يجب أن تقدم بعد دراسة الأفعال (الصحيح، والمعتل، والمثال، والناقص، والمجرد والمزيد) باعتبار الأولى مشتقة من الثانية (حسب المدرسة البصرية). وعليه، فمعرفة الأصل أسبق من معرفة الفرع. وتطبق الملاحظة نفسها على ظاهرة "مصدر الثلاثي وغير الثلاثي" من حيث ورودها بعد دراسة "الأفعال" سابقة الذكر.

وزيادة في التوضيح، نلاحظ أن ظاهرة "المجرد والمزيد" قد تمت معالجتها على مرحلتين: ففي الأسبوع العاشر (10) يدرس "المجرد والمزيد الثلاثي"، ثم يدرس في الأسبوع الثالث عشر (13) "المجرد والمزيد الرباعي"؛ فحتى لو افترضنا أن درس "المجرد والمزيد" تقتضي معالجته على مرحلتين، يبقى التساؤل مشروعاً حول أسباب الفصل بين شقيه بدرس "المقصود والمنقوص والممدود"، إن لم يكن ذلك خلطاً في ترتيب الدروس.

كما نتساءل عن سبب الفصل بين درس: "اسم الآلة واسم الفاعل والمفعول" الوارد في الأسابيع (18، 19، و20) ودرسي: "أسماء الزمان والمكان"، و"مصدر الثلاثي وغير الثلاثي" المدرجين ضمن الأسابيع (26، و27، و28)، بدرس "العدد والمعدود" الوارد ضمن الأسابيع (21، 22، و23)، حيث نرى من وجهة نظرنا، أنه لا مبرر تعليمي لغوي لفصل دراسة الأسماء عن بعضها البعض بدرس "الأعداد"، ضمناً لجرد أنواعها بشكل متتابع، وفرصة لدراستها في إطار مقارنات وتقابلات فيما بينها. بل أكثر من ذلك، نرى أن درس "العدد والمعدود" يجب أن يتقدم في تراتب الدروس، بالنظر إلى أنه يعالج ظاهرة مركبة وليست بسيطة، حيث تتغير العلاقة التركيبية بين العدد والمعدود من التأنيث إلى التذكير، ومن الأفراد إلى التثنية والجمع، وتطابق العدد والمعدود وغيابه، وتقديم المعدود على العدد وتأخير، وغيرها. ثم إن ظاهرة العدد والمعدود تفرض نفسها بالاحاح في خطاب المتعلم، بدءاً بكتابة تاريخ كل يوم دراسي يباشره.

وعلى المستوى التركيبي، نمثل بإمكانية ورود درس "الظرف، والجار والمجرور" بعد درس "الحال والجملة الحالية". وتبرير ذلك كامن في أن القاعدة تثبت ورود الحال مفرداً، أو جملة اسمية، أو جملة فعلية، أو ظرفاً، أو جاراً ومجروراً. وبناء عليه، فعند دراسة ظاهرة الحال، نكون بصدد التمهيد لدراسة الظرف، والجار والمجرور، باعتبار التقاطع الحاصل بينهما؛ حيث يرد الحال ظرفاً، أو جاراً ومجروراً. كذلك، عند دراسة هذه الأخيرة، نكون بالضرورة في موضع مراجعة لدرس الحال.

كما نلاحظ أن معظم الدروس تتعلق بالمنصوبات (المفعول المطلق، والمفعول لأجله، والمفعول معه، والحال، والمنادى، والتمييز، والمستثنى)، ابتداء من الأسبوع السادس (6)، لكن إقحام دروس (النعت، والبدل، والتوكيد)، في الأسابيع الخمسة من (11 إلى 15)، باعتبارها ظواهر تتراوح بين الرفع والنصب والجر، بحسب موقعها الإعرابي في الجمل، يطرح تساؤلات حول جدوى اعتماد هذا الترتيب، ومدى استحضاره لعنصري التكامل والانسجام بين الظواهر اللغوية.

- أفقياً: حيث يفترض أن يراعى مبدأ التكامل والانسجام بين مكوني التركيب والصرف، من أجل تحقيق إدماج فعلي للظواهر اللغوية المتقاربة، خاصة أن المكونين معاً، يعالجان في الأسابيع نفسها. إلا أننا نلاحظ غياب استحضار عنصر التكامل بين الظواهر اللغوية في بناء هيكله حصص الدرس اللغوي. يتجلى ذلك من خلال توالي ظواهر مثل: "الحال والجملة الحالية" (تركيباً)، و"اسم الآلة" (صرفاً)؛ ثم "البدل" (تركيباً)، يليه مباشرة "المجرد والمزيد" (صرفاً)؛ حيث نرى أنه لا وجود لعناصر رابطة، على مستوى الدرس اللغوي، بين الحال مثلاً واسم الآلة، ولا مجال لأن تكون دراسة الأول مفتاحاً لدراسة الثاني، أو مساعدة على فهمه، أو تمهيداً له. وتتصرف الملاحظة نفسها على معظم باقي الظواهر اللغوية المدرجة في المقرر على امتداد أسابيع السنة. وهو ما يؤكد غياب تصور تعليمي ديدكتيكي محدّد ومنسجم لبناء الدرس اللغوي. وعليه، فإن إختيار المحتوى المعرفي المناسب الذي هو جزء من الثقافة يتم إختياره وتقديره بالنظر إلى المقاييس اللسانية والتربوية، يقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعي مميزات النظام اللغوي، ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل وحاجاتهم وميولهم" (قسوم، 2014: 433-449).

نستخلص من دراسة الجدول رقم (3.1) أن الاستراتيجية المعتمدة في هيكله الدرسين التركيبي والصرفي، لا تتأسس على ترتيب منهجي يراعي التكامل بين دروس المكونين، كما وضعنا ذلك سابقاً، سواء تعلق الأمر بعلاقة الظواهر التركيبية ببعضها، أو العلاقة الموجودة بين الظواهر الصرفية، أو على مستوى علاقة الظواهر التركيبية بالظواهر الصرفية وتكاملها. وإذا كان بناء مضامين الدرسين التركيبي والصرفي وتفاصيلهما على هذه الحال، فكيف تقدم هذه الدروس عملياً في المقررات المدرسية؟

3.2. تقديم دروس التراكيب والصرف في المقررات الدراسية

إذا كنا قد سجلنا مجموعة من الملاحظات حول هيكله مكونات الدرس اللغوي بالكتاب المدرسي، ووقفنا على استجلاء بعض مكامن الخلل في تدبير تكاملها، فإننا سنقف بالدرس والتحليل على المنطلقات الأساس للدرس اللغوي، وقبله هيكلتها العامة.

3.2.1. هيكلية الحصص الدراسية

بالنسبة للإطار العام لسير دروس وحدة اللغة العربية (التركيب والصرف والتحويل)، يتم تقديم ظاهرتين تركيبيتين وظاهرتين صرفيتين في الأسبوعين الأول والثاني، وتقومان في الأسبوع الثالث بواسطة نص للشكل يضبط بالحركات في حصة التراكيب. كما تستثمر في حصة الصرف تمارين كتابية في التراكيب والصرف. ويتم ضبط النص بالحركات في حصة الشكل في مكون الشكل والتطبيقات الكتابية، واستثماره على مستويي الفهم والمعجم فقط. أما في حصة التطبيقات الكتابية، فتتجز تمارين في التراكيب والصرف ترتبط بالنص نفسه. ويتبين من أول نظرة أن هذه الهيكلية تستحضر توزيعاً متوازناً بين مكونات الدرس اللغوي، كما تعطي أهمية لعنصري التطبيق والاستثمار بهدف تثبيت القواعد اللغوية وترسيخها في ذهن المتعلم، إلا أن كيفية تصريف الدروس، ومراحل إنجازها تدعوان إلى التساؤل عن أجرأتها عملياً، وهو ما سنتعرف عليه من خلال دراسة طرائق تقديم هذه الدروس انطلاقاً من مضامين الجدول رقم (4.1) الآتي:

3.2.2. منهجيات تدبير الدروس

الجدول رقم (4.1): منهجيات تقديم الدروس لمكوني التراكيب والصرف في المقررات المدرسية بالمستوى السادس ابتدائي

الكتب		كتابي في اللغة العربية		في رحاب اللغة العربية		منار اللغة العربية	
المكونات	التراكيب	الصرف	التراكيب	الصرف	التراكيب	الصرف	التراكيب
المنهجيات المعتمدة	1- النص	1- النص	1- النص	1- النص	1- النص	1- النص	1- النص
	2- أقرأ وأفهم	2- أقرأ	2- الشواهد	2- أقرأ	2- أفهم	2- أقرأ	2- أفهم
	3- أتذكر	3- أتذكر	3- أتذكر	3- أتذكر	3- ألاحظ	3- أتذكر	3- أتذكر
	4- أبحث	4- أبحث	4- ألاحظ	4- ألاحظ	4- وأحل	4- أبحث	4- أفهم
	5- أستنتج	5- أستنتج	5- وأجيب	5- وأجيب	5- أستنتج	5- أستنتج	5- أستنتج
	6- أوظف	6- أوظف	6- أتوسع	6- أتوسع	6- القاعدة	6- أوظف	6- أوظف
			7- أتدرب	7- أتدرب	7- أختبر		
			8- الإعراب	8- الإعراب	8- أختبر		
			9- أستثمر	9- أستثمر	9- أختبر		
			10- أنجز في دفترتي	10- أنجز في دفترتي	10- أختبر		

تختلف خطوات تقديم الظواهر اللغوية حسب الجدول (4.1) بين الكتب الثلاثة من حيث التسمية والعدد، وبخصوص المقارنة بينها، يمكننا تناول الطريقة المتبعة في تقديم درسي التركيب، والصرف

والتحويل في كل مقرر على حدة، ثم الطرائق المختلفة التي تم بها تقديم دروس المكونين في المقررات الثلاثة.

لقد احترم مقرر "كتابي في اللغة العربية" كل الخطوات المتبعة، سواء في تقديم درس التركيب، أو درس الصرف والتحويل، من حيث عددها: ست (6) مراحل، ومن حيث عناوينها. وهو أمر يدعو إلى التساؤل: ألا تؤدي هذه الطريقة في تقديم الدروس في المكونين معاً، إلى خلق نوع من الرتابة يدفع المتعلم إلى الشعور بالملل؟ أم أنها بالعكس، تؤدي به إلى اكتساب الخبرة في التعامل مع الدرس؟ إن كيفية تعامل المتعلم مع هذه الخطوات يتطلب القيام بقياسها لديه، وهو ما سنعمل عليه في دراسة لاحقة. كما لاحظنا تداخلاً بين خطوتي "أستعمل"، و"أوظف" التي تليها، حيث إن أنشطتهما من نفس النوع، إضافة إلى صعوبة التمييز لغوياً واصطلاحاً، بين الاستعمال والتوظيف، على مستوى الإنجازات الواجب القيام بها عملياً في كل منهما.

أما مقرر "في رحاب اللغة العربية"، فقد اعتمد طريقة من عشر (10) خطوات في تقديمه لدرس التركيب، مقابل ثمان (8) خطوات بالنسبة لدرس الصرف والتحويل، حيث وردت خطوة "أستثمر" تاسعة في التركيب، وسابعة في الصرف. وبينما أغفل درس التركيب خطوة "اقرأ" كما لو أنها مرحلة غير مهمة، تمت إضافة خطوات: "أتذكر"، و"أتدرب"، و"الإعراب"، و"أنجز في دفثري"؛ الشيء الذي يدفعنا إلى التساؤل عن أسباب اختلاف هذه الخطوات: هل درس الصرف لا يتطلب خطوة "أنجز في دفثري"؟ وهل درس التركيب أصعب من درس الصرف والتحويل، حتى تطلب الخطوات الإضافية السابقة؟ وهل هناك اختلاف على مستوى استيعاب الدرس في المكونين معاً لدى المتعلم يتطلب تغييرها؟ وإن كان الأمر كذلك، ما مسوغاته العلمية والتعليمية؟ وهل تأسست على دراسات سابقة؟ أم هي نتائج خبرة شخصية؟

ونلاحظ بخصوص مقرر "منار اللغة العربية" اقتصار درس التركيب على ست (6) مراحل، مقابل ثمان (8) في درس الصرف والتحويل؛ حيث ترد خطوة "ألاحظ وأحل" الثالثة في مكون التركيب، في الوقت الذي ترد فيه خامسة في مكون الصرف، وخطوة "أفهم" ثمانية في التركيب، ورابعة في الصرف. وترد خطوتاً "أستخلص" و"القاعدة" على التوالي رابعة وخامسة في مكون التركيب، وسادسة وسابعة في مكون الصرف، وبغض النظر عن الترتيب المعمول به في هذا الكتاب، أليست الخطوتان معاً عبارة عن خطوة واحدة يمكن الاصطلاح عليها ب: "أستخلص"، أو "خلاصة"، أو "القاعدة"، أو "أستخلص القاعدة"؟ كما شد انتباهنا خلو درس التركيب من خطوة "اقرأ"، وكأن النص لا يتطلب القراءة؛ واستثنى درس الصرف والتحويل بخطوتين إضافيتين هما "اقرأ" و"أتذكر". فلماذا زادت خطوات تقديم درس الصرف والتحويل؟ ألا يستدعي درس التراكيب أيضاً القراءة والتذكر؟

وعندما نقارن بين طرائق الكتب الثلاث، نقف على مجموعة من الملاحظات، أهمها اكتفاء كتاب "كتابي في اللغة العربية" بست (6) مراحل في كلا المكونين، مقارنة بالتباين الحاصل في كتاب "في

رحاب اللغة العربية" الذي يغلب مراحل التراكيب على مراحل الصرف، بينما يحصل العكس في كتاب "منار اللغة العربية". ثم انفراد كتاب "في رحاب اللغة العربية" بإضافة مرحلتي "أتوسع"، و"أنجز في دفترتي". علما أن مرحلة "أتوسع" يمكن أن تدخل ضمن مرحلة "الاستثمار"، بينما تترك الأنشطة الكتابية "أنجز في دفترتي" إلى خارج الفصل، استثمارا للوقت، وتفعيلا للتكوين الذاتي للمتعلم. شريطة أن تكون في حدود المعقول؛ أي عدم إثقال كاهل المتعلم بالأنشطة المنزلية.

ويلاحظ أن المقررات كلها تعتمد الطريقة الاستقرائية، وإن بشكل متفاوت على مستوى الأجرة، كما تنطلق من مبادئ شبه موحدة في بناء التعلّمات، يمكن أن نجملها في المبادئ التالية:

- مبدأ استرجاع المكتسبات السابقة، وربطها بالمكتسبات الجديدة، وحفظها في الذاكرة طويلة المدى للمتعلم.

- مبدأ التدرج في بناء المعرفة لدى المتعلم عبر أسئلة توجيهية تهم جانب الملاحظة، والتحليل، والاستنتاج.

- مبدأ التطبيق؛ حيث يكلف المتعلم بإنجاز أنشطة تطبيقية للتعلّمات الجديدة في القسم أو البيت.

- مبدأ التكرار؛ أي تكليف المتعلم بالأنشطة الإدماجية نفسها عدة مرات قصد تعميق التعلّمات.

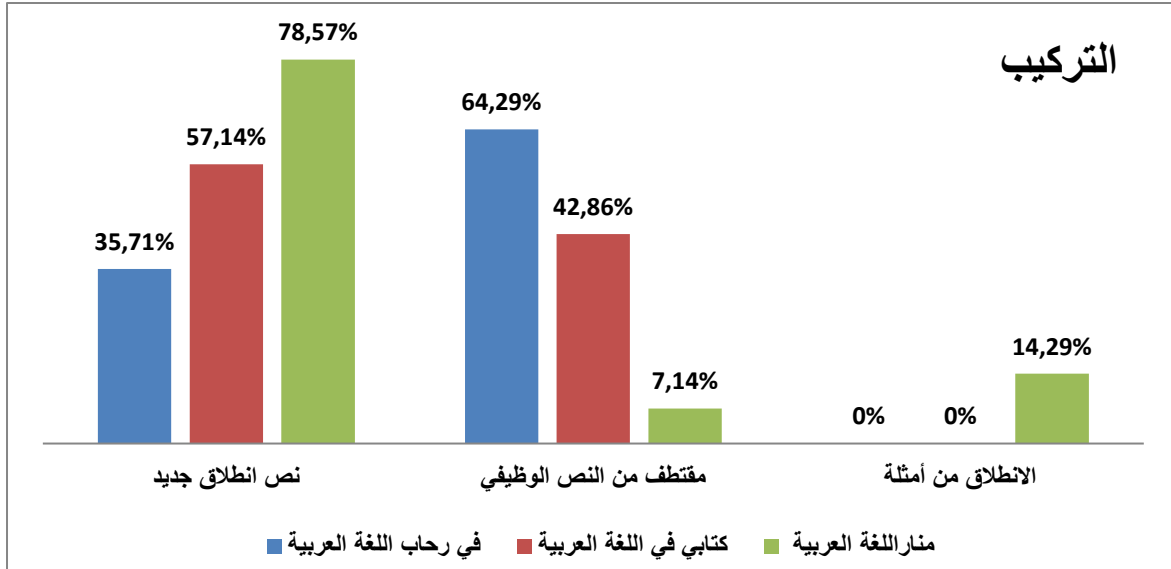
والملاحظ على بناء التعلم هذا، أنه لا يقوم على منطق حل مشكلات، أو الانطلاق من الوضعيات التواصلية في إطارها الوظيفي، أو إنجاز مهام متكاملة، بل يقوم على بناء نمطي يتكرر من البداية إلى النهاية، دون تنوع في المداخل وفي طرائق التدريس، ودون اعتبار للفوارق الفردية وخصوصيات المتعلمين وحاجياتهم المختلفة. وذلك، على الرغم من أن (الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009: 18-38)، يشير صراحة إلى أن هذه المكونات بنيت وصممت وفق منظور بيداغوجي أساسه الإشارك الفعال للمتعلمين في بناء المفاهيم انطلاقا من الاشتغال على الظواهر اللغوية المقررة، وتكييف طريقة تدريس القواعد لتتلاءم ومتطلبات تدريس المفاهيم اللغوية انطلاقا من ذلك، وعلى تدرج بيداغوجي يقود المتعلمين إلى بناء المفهوم، وتطبيقه بواسطة عمليات الملاحظة، والمقارنة، والاستنتاج الجزئي للقواعد، ثم تجميع الاستنتاجات الجزئية لتكوين القاعدة. شريطة أن "يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فيقدم له النحو والصرف لا على أساس قواعد نظرية جافة معزولة عن أحوال الخطاب، تحفظ عن ظهر قلب، بل عملية عملية تكتسب بكيفية خاصة" (صالح، عبد الرحمان، 1974: 15-23).

فهل مرد هذه المفارقات إلى كون مؤلفي الكتب المدرسية لم يلتزموا بالمعايير الضابطة؟ أم أن لجان المصادقة على الكتب المدرسية لم تأخذها بعين الاعتبار؟ أم أن دفتر التحملات لا يشير إليها مباشرة؟

أيا كانت الأجوبة، فإن إختيار المحتوى المعرفي المناسب يجب أن يتم بالنظر إلى المقاييس اللسانية والتربوية، ويقسم إلى وحدات تعليمية متدرجة تؤلف مجموعة من الدروس تراعي مميزات النظام اللغوي، ومستوى المتعلمين وقدراتهم على التحصيل وحاجاتهم وميولهم.

3.2.3. نصوص الانطلاق

تحاول جميع المقررات الدراسية بالمستوى السادس ابتدائي الانطلاق من نصوص لتدريس الظواهر اللغوية، لكنها تختلف حول طبيعة هذه النصوص، وهو ما نحاول توضيحه من خلال المبيانين الآتيين.

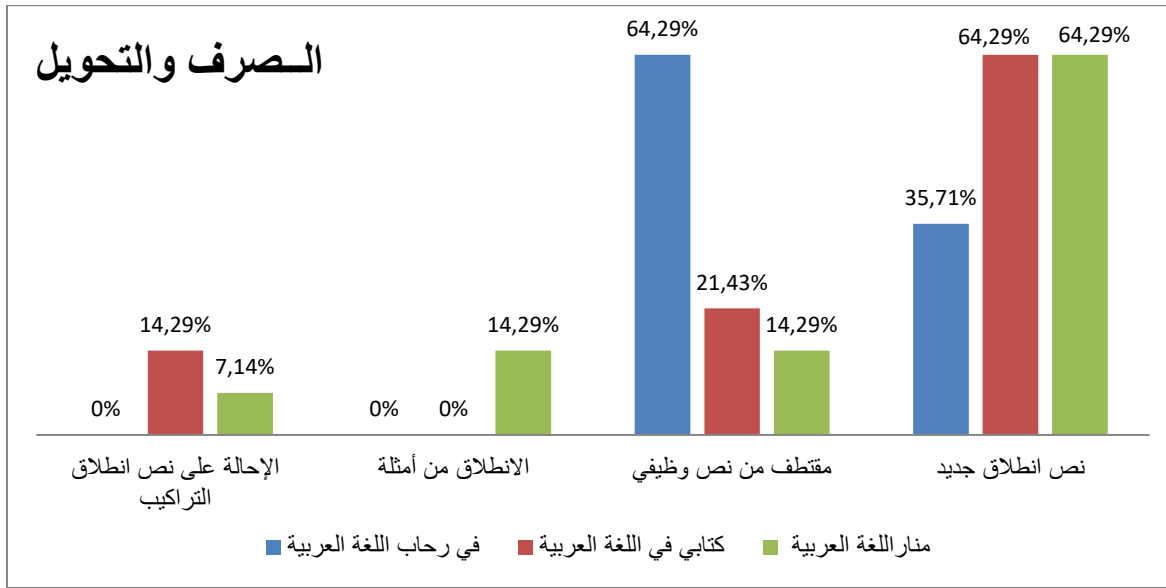


مبيان رقم (1.1): مبيان النسب المئوية للنصوص التي ينطلق منها درس التركيب في تقديم الظواهر ونوعيتها

نلاحظ من خلال المبيان (1.1)، أن نسبة وضعية الانطلاق من نص جديد في بناء الدرس التركيبي، تتفاوت من مقرر دراسي إلى آخر، لكن أغلبها يعتمد نصا جديدا. فبينما شكلت النسبة 78.57% في مقرر "منار اللغة العربية"، و57.14% في مقرر "كتابي في اللغة العربية"، تقلصت النسبة إلى 35.71% في مقرر "في رحاب اللغة العربية". كما أن نسبة الانطلاق من "مقتطف من النص الوظيفي" تتفاوت أيضا بين المقررات الثلاثة، فهي ترتفع إلى 64.29% في مقرر "في رحاب اللغة العربية"، لتتخف إلى 42.86% في مقرر "كتابي في اللغة العربية"، وتندنى إلى 7.14% في مقرر "منار اللغة العربية"؛ كما انفرد المقرر الأخير بـ"الانطلاق من أمثلة" شكلت نسبة ورودها 14.29%.

إن معاينة هذه الوقائع يفيد أن أغلب المقررات تعتمد نصا جديدا أساسا لبناء درس التركيب، وهو ما اعتبرناه تذكيرا للجهود والوقت في إعادة قراءة النص وفهمه قبل مباشرة القواعد. ونستثني في هذا الباب مقرر "في رحاب اللغة العربية" الذي اعتمد بشكل كبير على مقتطفات من النص الوظيفي، باعتباره نصا تمت قراءته وفهمه سابقا.

إن كان الأمر كذلك في التركيب كما في المبيان رقم (1.1)، فما الحال في درس الصرف والتحويل؟ لمناقشة ذلك، ننطلق من المبيان رقم (2.1) التالي.



المبيان رقم (2.1): النسب المئوية للنصوص التي ينطلق منها درس الصرف والتحويل في تقديم الظواهر ونوعيتها

الملاحظة العامة على وضعيات انطلاق بناء درس الصرف والتحويل من خلال المبيان (2.1)،

تفيد أنها حافظت تقريبا على المنطق نفسه في بناء درس التركيب، من خلال الاعتماد على نص انطلاق جديد، على الرغم من بعض التفاوت بينها على مستوى نسبها المئوية، فهي تتنوع بين الانطلاق من "نص جديد"، بنسبة متساوية 64.29% في كل من مقرر "كتابي في اللغة العربية"، ومقرر "منار اللغة العربية"، وبنسبة أقل 35.71% في مقرر "في رحاب اللغة العربية"؛ والانطلاق من "مقتطف من النص الوظيفي" بنسب متقاربة 21.43% في مقرر "كتابي في اللغة العربية"، و 14.29% في مقرر "منار اللغة العربية"، بينما ترتفع إلى 64.29% في مقرر "في رحاب اللغة العربية"؛ وينفرد مقرر "منار اللغة العربية" في الانطلاق من "الأمثلة" ولو بنسبة ضئيلة لا تتعدى 14.29%؛ فيما يخلو مقرر "في رحاب اللغة العربية" من الانطلاق من "الإحالة على نص انطلاق مكون التراكيب"، في الوقت الذي تشكل نسبة الانطلاق من هذه الوضعية 14.89% في "كتابي في اللغة العربية"، و 7.14% في "منار اللغة العربية". وهو ما يمثل في نظرنا تدبيرا أكثر عقلانية لمنطلقات درس الصرف والتحويل في هذين الكتابين الأخيرين، على الرغم من تدني نسبة الإحالة على نص انطلاق التراكيب. وفي هذا الباب، يبقى مقرر "في رحاب اللغة العربية" الأكثر توظيفا لنصوص سابقة (وظيفي، أو نص انطلاق التراكيب)، وهو ما يعدّ في تقديرنا تدبيرا أفضل للجهد والوقت، لكن المسألة تحتاج إلى دراسة أخرى مكملّة لكيفية استيعاب المتعلم لمضامين الكتب وفق طرائق تقديمها، ونسبها المئوية.

إن مثل هذه المعطيات تدفعنا إلى التساؤل أولا، عن المغزى من تنويع وضعيات الانطلاق في بناء مكوني التراكيب، والصرف من مقرر دراسي إلى آخر، وثانيا، عن دلالات نسب الانطلاق من نصوص،

والتي تتراوح بين الورد بنسب مختلفة أو الغياب، وثالثا، عن دلالة الإحالة على نص انطلاق مكون التراكيب لبناء مكون الصرف والتحويل ولو بنسب قليلة في مقرري "كتابي في اللغة العربية"، و"منار اللغة العربية"؛ ورابعا، عن مدى فاعلية استراتيجيات وضعيات الانطلاق هاته التي نهجها مؤلفو الكتب المدرسية، وتأثيرها سلبا أو إيجابا على العملية التعليمية التعلمية ككل للتلميذ ذاته، وخامسا، عن أسباب هذا التباين ومبرراته، ما دام الإطار المرجعي لوضع المقررات المدرسية واحدا، والمقصود هنا الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2009)، ودفتر الضوابط البيداغوجية لبناء مضامين الكتب المدرسية.

بناء على ما سلف، يعد الانطلاق من "نصوص جديدة" (على اختلافها، ومهما كانت نسبتها) في المقررات الثلاث أمرا إيجابيا، بالنظر إلى الحفاظ على السياق الذي ترد فيه الظواهر اللغوية، وتطرقها المباشر إليها، إلا أننا نرى أنه يمكن الاستغناء عن هذه النصوص، والاكتفاء بتلك المرتبطة بحصة القراءة، شريطة أن تكون مستجيبة لدراسة الظواهر اللغوية، لأننا نفترض على مستوى الحيز الزمني المخصص لها، أن هذه الأخيرة تتطلب وقتا وافيا من الفعل القرائي، والشرح، والفهم، والتحليل، بمعدل ثلاثين (30) دقيقة في ثلاث (3) حصص أسبوعيا. ولعل استثمارها في الدرس اللغوي يغني المتعلم والمدرس معا عن خوض غمار نص جديد يتطلب وقتا للقراءة، والشرح، والفهم على حساب زمن باقي الأنشطة الأساسية في بناء مفهوم الدرس اللغوي تركيبيا كان أم صرفا، واستخراج القاعدة، والتطبيق والاستثمار؛ علما أن الغلاف الزمني المخصص لمكوني التراكيب، والصرف والتحويل، هو خمس وأربعون (45) دقيقة في حصة واحدة أسبوعيا لكل واحد منهما. وبذلك يمكن الاستفادة من الزمن المخصص للقراءة والفهم، في التطبيق والتمرن على القواعد (شفهيا وكتابة) مادامت اللغة لا تضبط إلا بالممارسة.

نخلص، إذن، إلى أن تبني فرضية الانطلاق من وضعية النصوص القرائية لبناء درسي التراكيب، والصرف والتحويل، يعد ربحا لوقت يمكن تخصيصه لدراسة ظواهر جديدة للمكونين معا، أو للتطبيقات الكتابية والشفوية، لترسيخها لدى المتعلم، لأننا افترضنا مسبقا وجود علاقة تكاملية بين مجموعة من الظواهر اللغوية التي يتناولها المكونان، سنحاول توضيحها في النقاط الموالية، من خلال استحضار مقومات كل منهما وقيودهما، وسنقتصر في تحليلهما على توضيح هذه العلاقة بنموذج الجملة الفعلية.

4. العلاقة بين المكون الصرفي والمكون التركيبي ضمن المقرر ادراسي

إن أي مطلع على الكتاب المدرسي، سيدرك أن واضعي مضامين المقررات ينطلقون من رؤية تجزيئية، تكاد تقر باستقلالية المستويات اللغوية عن بعضها (انظر الجدول رقم (3.1)). فصحیح أن التجزئة تفرضه ضرورات منهجية، وأنه لا يمكن تعلم اللغة دفعة واحدة، وأن الاختلاف حاصل بين مجموعة من الظواهر اللغوية، بحيث لا يمكن الجمع بينها؛ إلا أننا نفترض وجود تكامل في عديد

الظواهر بين مكوني التراكيب، والصرف والتحويل، مما يتطلب إعادة النظر في مضامينها، وإعادة صياغة هيكله الدرس اللغوي بشكل يراعي جوانب التكامل والانسجام بينها؛ بالنظر إلى أن التركيب يستلزم الاشتغال على الجملة، والجملة لا تستقيم بدون مفردات، وهو ما يتوجب حضور المكون الصرفي. إن إعادة النظر التي نبتغيها، سنمهد لإبرازها من خلال بسط العلاقة التكاملية بين التركيب والصرف في الجملة الفعلية، مركزين على نماذج "المجرد والمزيد"، و"اللازم والمتعدي"، و"المبني للمعلوم والمبني للمجهول"، باعتبارها ظواهر لغوية مدرجة في مقرر السنة السادسة ابتدائي، تدرس مستقلة عن بعضها.

لقد انتبه العرب القدامى إلى العلاقة المبنية بين الوظيفة النحوية، والبنية الصرفية، وهو ما دفع مجاهد (1997: 44) إلى التأكيد على أن فهم المباني من خلال التحليل الصرفي هو المدخل الطبيعي لإدراك المعاني. وهي العلاقة التي دفعت النجار (1994) إلى إنجاز دراستها الموسومة بـ"دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها"، واستقراء هذه الظاهرة في التراث العربي، وهو بحث تطرقت فيه الباحثة إلى دور البنية الصرفية في تحديد الوظائف النحوية، والشروط الصرفية لذلك. كما توجد كثير من الوظائف النحوية المتشابهة لا يؤمن اللبس فيها إلا بالجوء إلى المكون الصرفي من حيث الجمود والاشتقاق، مثل الحال الذي يكون مشتقا، بينما يكون التمييز جامدا، وتكون الصفة مشتقة، بينما يكون عطف البيان جامدا، كما أن الاسم المعرف بالألف واللام لا يقع حالا (المرجع السابق: 9)، وغير ذلك من الظواهر التي تشترط المعرفة بالصرف وقوانينه لضبط المعرفة النحوية (للتفصيل، انظر: أبو عشمة، 2014: 8).

وكما سبقت الإشارة إلى ذلك من قبل، سنقدم مثال الجملة الفعلية، لنوضح عمليا مدى تلاحم المكون التركيبي بالمكون الصرفي، وتكاملهما. فكل تغيير يلحق بنية الفعل على المستوى الصرفي، يؤدي إلى تأثير على العلاقات التركيبية للعناصر المصاحبة له، باعتباره المتحكم فيها، كما يحدث كذلك تغييرا في المعنى، دخل الولد/ دخلت البنت/ أدخل المدير البنت. وسنحلل هذه المسألة أكثر من خلال النماذج الموالية:

4.1. المجرد والمزيد واللازم والمتعدي

تتضمن جملة من نوع فعل وفاعل، مثل: سَعِدَ محمدٌ، فعلا مجردا على المستوى الصرفي، ولازما على المستوى التركيبي، كونه يقتصر على الفاعل وحده لتكون الجملة سليمة نحويا، ومقبولة دلاليا. لكن، إذا نحن غيرنا بنية الفعل، وانتقلنا بوزنه من "فَعِلَ" إلى "أَفْعَلَ" بزيادة الهمزة مثلا: أَسْعَدَ، تتغير البنية التركيبية هي الأخرى، إذ يحتاج الفعل إلى مفعول به، بعدما حولناه من اللزوم إلى التعدية، وظهر الفاعل في مثل: أَسْعَدَ الأميرُ محمدًا / أَسْعَدَتْ سعادٌ محمدًا. كذلك الأمر إذا كانت الزيادة وسط الفعل: حان الموعدُ/ حَيَّنَ الطبيبُ الموعدَ / حَيَّنَتِ الطبيبةُ الموعدَ؛ أو كما في المثال التالي: دَهْوَرُ الإنسانُ

الطبيعة/تدهورت الطبيعة، لما تمت الزيادة، حذف الفاعل، واقتصر على المفعول به؛ وكذلك في: كسر الطِّقْلُ الكأس / انكسر الكأس، وهو ما يصطلح عليه في النحو بأفعال المطاوعة.

إن تلمس العلاقة البينة بين المبني للمجهول، وأفعال المطاوعة، جعلت مزور (2009: 18) تقول ما معناه: إنه لو نظرنا إلى وظيفة الفاعل منفصلة عن وظيفة الفعل، لأمكننا القول إن هذه الفواعل واحدة، لأنها في الأصل مفعول به، وبالتحويل تتغير التراكيب كالآتي:

كُسِرَ الزجاجُ	←	كَسَرَ الولدُ الزجاجَ
انكسر الزجاجُ	←	كَسَرَ الولدُ الزجاجَ
مات الولدُ	←	أَمَاتَ اللهُ الولدَ

نخلص مما سبق إلى أن الزيادات التي تلحق الفعل المجرد، المدرج ضمن دروس مكون الصرف والتحويل، سواء كان ثلاثياً أو رباعياً، فتغير وزنه، ويصبح مزيداً، تؤثر على بنية الجملة تركيبياً في درس اللزوم والمتعدي، حيث يكتفي الفعل في البنية المحولة بفاعله، أو يتعداه إلى مفعول أو أكثر؛ وهو ما يمس الجانب الدلالي أيضاً.

2.4. المبني للمعلوم والمبني للمجهول

تتم عملية الانتقال من بنية المبني للمعلوم إلى بنية المبني للمجهول أو لغير الفاعل (الفاسي الفهري، 1985) عبر تحويل الصيغة الأصلية على المستوى الصرفي والتركيبى، إلى صيغة فرعية، حيث يؤثر التغيير الذي يطرأ على وزن الفعل في العلاقات التوزيعية بين العناصر التي تصاحبه في الجملة؛ إذ يحذف الفاعل، ويقوم المفعول مقامه، ويأخذ حركته الإعرابية (الضم)، ويسمى نائب الفاعل، وذلك دونما إخلال بالمعنى.

وهناك من يرى أن هذا الاختزال في المبني، يقابله اتساع في المعنى، فجملة مثل: كتب محمدُ الدرسَ، تصبح مختزلة عند تحويلها إلى بنية المبني للمجهول، كالتالي: كُتِبَ الدرسُ، إلا أنها تتضمن الحدث، والفاعل، ومتلقي الحدث. فبينما تمت عملية إسقاط الفاعل، تم الاحتفاظ بحركته التي تدل على وظيفته، وأسندت إلى أول أحرف وزن الفعل (فُعِلَ/ يُفْعَلُ)، وإلى المفعول الذي كان بمثابة فضلة، وأخذ مكانة العمدة، واكتسب قوته بفضل الضمة.

هذا، مع العلم أن الواقع اللغوي العربي يتجاوز حصر نيابة الفاعل في المفعول به، كما هو موجود في القواعد بالمقررات الدراسية، بل يتعداه إلى المصدر، والجار والمجرور، وظرفي الزمان والمكان.

يتبين من خلال النموذجين، أعلاه، تكامل بعض الظواهر اللغوية، وهو ما يبرر دعوتنا إلى الجمع بين المتجانس منها مثل المجرد والمزيد في مقابل اللزوم والمتعدي، في دروس موحدة بين المكونين

التركيبي والصرفي، باعتبار الانسجام والتكامل اللذين يميزانهما، انطلاقاً من أن المكونين ينصهران في كفاية واحدة، هي كفاية التواصل اللغوي. فالمتعلم، وهو يكتب بلغته أو يعبر بها شفها، يستعمل في الآن نفسه قواعدا التركيبية والصرفية والتحويلية. ويفيدنا ذلك في الكشف عن إمكانية تفاعل المستويين التركيبي والصرفي في دراسة بعض الظواهر اللغوية. إلا أن الأمر يتطلب قبل كل شيء، دراسة متأنية لكل ظاهرة على حدة، بالنظر إلى تعقدها وتعددتها أيضاً؛ ثم بعد ذلك، كشف نقاط التماس أو التقاطع بين الظواهر التركيبية والصرفية، قبل التفكير في الجمع بين ما تجانس منها في الدرس الواحد، تيسيراً للجهد وتحقيقاً للاختصار، من أجل تيسير عملية التعليم والتعلم، والرفع من نجاعتها. ونحتاج أيضاً إلى معرفة كيف يستقبل المتعلم هذه المعلومات، وكيف يعالجها، ويخزنها في معجمه الذهني، ثم يستحضرها.

5. خلاصة

لقد ركزنا في هذا المبحث على مدى تكامل المكونين التركيبي والصرفي كعنصرين أساس في الدرس اللغوي المتصل بمستويات التعليم الابتدائي في بناء الفهم اللغوي، ومنه إلى تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

وقد حاولنا من خلال ذلك، بيان كيف أن الدرس اللغوي في المقرر المدرسي، ينطلق في معظمه من نصوص جديدة توظف الظواهر اللغوية التي تكون قيد الدرس، ويكتفي أحيانا بالإحالة على نصوص أخرى (الإحالة في درس الصرف على النص الذي وُظف في درس التراكيب)، ونادرا ما تُعوض نصوص الانطلاق بأمثلة (جمل) تشتمل على الظاهرة المقصودة؛ ويعكس ذلك واقعا مختلفا بين المقررات، بدل الاستراتيجية الموحدة التي يقودها تصور تربوي محدد ومنسجم. وإذا كنا نؤيد الانطلاق من النصوص في تدريس الظواهر اللغوية ضمانا للبعد الوظيفي للقواعد اللغوية، فلأن المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة، "تقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذات معنى، تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم، وليس دراستها في صور منعزلة" (رابح، 2009: 139). وفي هذا الصدد، نقترح أن تكون النصوص القرائية (النصوص الوظيفية المشتملة على الظواهر اللغوية المقصودة)، هي المنطلق الأساس لدراسة الظواهر اللغوية، أي استثمار النص القرائي، لكونه أخذ حقه من الشرح والفهم عبر حصص القراءة الثلاث. فيتم اعتماده، تثبيتاً لفهمه، وربطاً للدرس اللغوي بإطاره الوظيفي، واقتصاداً للوقت والجهد المبذولين. وفي ذلك توفير لزمناً إضافياً لدراسة الظاهرة اللغوية والتمرن عليها. وينتج عن هذه المزاوجة علاقة تفاعلية وتكاملية بين القراءة والدرس اللغوي. وبالتالي، ترسيخ الانطباعات لدى المتعلم بأن الدرس اللغوي كل مندمج ومتكامل. وذلك، بشرط أن تنتقى النصوص بعناية فائقة، تراعى فيها الفئة المستهدفة، وتشتمل على الظواهر اللغوية المقصودة بالدرس، وتوظف الظواهر في وضعيات مختلفة ومتنوعة،

ويستحسن أن يكون مصدرها عمل أدبي يساعد على الرفع من الذوق اللغوي أو الفصاحة اللغوية، والحس الأدبي أيضا.

وانطلاقا من توضيحنا للعلاقة التكاملية بين بعض دروس التراكيب والصرف والتحويل، وتمثيلنا لذلك بدراسة نماذج من ظاهرة اللزوم والمتعدي، وظاهرة البناء للمجهول، ودراسة كل من ظاهرة الفعل الصحيح والمعتل، وظاهرة المجرد والمزيد، توصلنا إلى إمكانية الجمع في درس واحد، مثلا، بين ظاهرتين يتحقق بينهما عنصر الانسجام، ربعا للوقت، واقتصادا للجهد بالنسبة للمدرس والمتعلم على حد سواء، وتحقيقا للنجاعة التربوية.

على المستوى المنهجي، نرى ضرورة تجاوز الطرائق التقليدية في تدريس القواعد اللغوية، ونمطية الكتاب المدرسي، والنصوص المحشوة تكلفا بالظواهر اللغوية، والبعيدة عن أي ذوق أدبي. ومراعاة للبعد الوظيفي لتلك الظواهر، نرى أن الحاجة لتفعيل المقاربة بالكفايات باتت ملحة، لكونها تمتح من ثنايا النظريات التعليمية الحديثة عبر تفعيل بيداغوجيات تتجاوز ونوعية الفئات المستهدفة بالتعليم وحاجاتها، وتستحضر عنصر الإدماج بين المعارف. ولعل الانطلاق من وضعيات مشكل في إطار المقاربة بالكفايات، يعتبر نموذجا موافقا لتدريس الدرس اللغوي باعتبار طبيعته، فهي مجال لإدماج الموارد، وأرضية لتوظيف معرفة المتعلم، ومهاراته، وقدرته على التحليل، والمقارنة، والاستنتاج، وتوظيف الظواهر اللغوية بمراعاة القواعد المتكاملة في تداولها السليم داخل السياقات المتنوعة.

يمكن القول، إذن، إن الكفاية اللغوية لا يمكن أن تتحقق دون تفاعل بين جميع مكونات اللغة العربية، ونخص بالذكر هنا: التركيب والصرف. فإذا كان المكون الصرفي يساهم في تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم، عن طريق ضبطه بشكل تدريجي لمقومات بنية الكلمة في اللغة العربية، وقواعدها، وبشكل مواز، يعمل المكون النحوي على ضبط اللغة على المستوى التركيبي، ليتمكن المتعلم في الأخير، من دمج هذه القواعد بعضها ببعض، بغية التعبير شفويا أو كتابيا عن مواقفه بشكل سليم وبلغة فصيحة، في وضعيات تواصلية مختلفة دالة.

إن الدرسين: التركيبي والصرفي في صيغهما التكاملية، كما نطرحهما ضمن هذا التصور، يهدفان، بالإضافة إلى اختصار الجهد والوقت، إتاحة الفرصة للمعلم والمتعلم معا لمعالجة بعض الظواهر اللغوية المندمجة والمتكاملة، وتفرض معالجتها في الحصة نفسها؛ لاسيما عندما يتعلق الأمر بتأثير التغيرات التركيبية داخل الجملة الواحدة على الصيغ الصرفية لكلماتها، أو العكس، مما يضطر المدرس، إلى غرض النظر عن شرح القضايا الصرفية في حصة التركيب، مثلا، بدعوى أن الحصة مخصصة للجانب التركيبي فقط؛ أو تجاوز شرح القضايا التركيبية، بدعوى إرجائها إلى حصة التراكيب. ولاشك أن فصلا من هذا النوع يجعل التلميذ يطرح تساؤلات حول قضايا لغوية تعيق فهمه، لكنه لا يجد لها جوابا آنيا، ليظل الفهم المتكامل لديه مؤجلا.

كما أن توظيف النص القرائي الذي سبق للمتعلّم أن قرأه وفهمه واستوعب مضامينه، لبسط الظواهر التركيبية والصرفية، بدل نصوص جديدة، محتاجة إلى زمن وجهد إضافيين، تبرز فائدة الاشتغال على نص مفهوم من قبل المتعلّم لما فيه من اختصار للوقت، واستغلال هذا الوقت في ممارسة الأنشطة اللغوية المرتبطة بالظواهر اللغوية المقصودة بالدرس وتنويعها وتطبيقها تطبيقاً مستوفياً ومباشراً، شفها وكتابها. يعني ذلك أن يتعلّم المتعلّم بشكل مدمج، قضايا لغوية متكاملة، في زمن كاف وبمجهود أقل. وأن يعلم المدرس القضايا والظواهر اللغوية نفسها، بشكل مدمج، في زمن كاف، وبمجهود أقل، ودون أن يجد نفسه مضطراً إلى إرجاء الإجابة عن أسئلة ملحة حول قضايا تظل عالقة دون تفسير في ذهن المتعلّم.

إن تأكيدنا ترجيح كفة الدربة والمران، وتخصيص مجال أوسع للممارسة اللغوية في شقيها التركيبي والصرفي، وجعل الدرس اللغوي درساً وظيفياً في خدمة الوعي القرائي، راجع إلى ما نلاحظه من تدني مستوى القراءة لدى التلاميذ (راجع، شاكري، وبوعناني، وزغبوش: 2015)، والتقارير الدولية والوطنية التي تقيد أن المتعلّم في مراحل متقدمة من التعليم الأساس، يظل عاجزاً عن القراءة بطلاقة، بالرغم من الحيز الزمني الكبير المخصص للقراءة والفهم. والذي لانستبعد أن تكون من بين أسبابه، تخصيص حيز زمني كبير لقراءة نصوص انطلاق جديدة وفهمها بداية حصص الدرس اللغوي، على حساب الأنشطة التطبيقية للظواهر اللغوية.

نخلص في الأخير، إلى عدم وضوح المنهج المعتمد في إعداد مضامين المقررات المدرسية وبنائها، مما إلى ضرورة تكثيف البحث حول العلاقات بين الظواهر التركيبية والصرفية، خاصة، وباقي الظواهر اللغوية بشكل عام؛ بغية استثمار الانسجام والتكامل الموجود بينها، في تيسير تعلم اللغة وتعليمها، مع استحضار سياقية التعلم، عبر استثمار النصوص القرائية كمنطلق لتدريس القواعد اللغوية، لكونه اختياراً منهجياً لربط الدرس اللغوي بأبعاده الوظيفية؛ شريطة أن يكون انتقاء المادة العلمية مؤسساً على التفكير في طبيعتها، وفي غايات تدريسها، مع مراعاة خصوصياتها الأصلية والمتجددة باستمرار في اللسانيات وعلم النفس المعرفي، وعلم البيداغوجيا.

الفصل الثاني

التقويم التربوي من منظور المقاربة بالكفايات

المبحث الأول

التقويم التربوي ضمن المقاربة بالكفايات: دلالات المفاهيم وتنوع الوظائف التربوية

تقديم

يشكل التقويم التربوي، في إطار الديكتيك العام، ضمن المناهج الدراسية، موضوع اهتمام الفكر التربوي المعاصر، ودوائر البحث المهمة بعلوم التربية، وديكتيك المواد، بغية تأسيس علم خاص بالتقويم، له خصوصياته ومواضيعه وأدواته وأهدافه. ويرجع هذا الاهتمام إلى عوامل عديدة، أهمها تطور تقنيات التقويم الكمي والنوعي للظواهر التربوية، وتزايد الوعي بوظائف التقويم التربوي، ودورها في تطوير الأنظمة التربوية في المجتمعات الحديثة.

وبناء عليه، صار الأمر يفرض على المدرسة (المغربية)، باعتبارها مجالا للتربية والتعليم، تحيين آليات التقويم التربوي لتواكب التطورات وفق ما يتطلبه الواقع التعليمي، وحاجيات المتعلم والمجتمع، انطلاقا من رؤية متكاملة، تجمع بين اعتبار التقويم آلية بيداغوجية لكشف معوقات التعليم والتعلم وتصحيحها وإعادة رسم مساراتها، وضرورة اجتماعية تسهر على ضمان الوظيفة التربوية للمدرسة. وهو ما يفيد أن التقويم لم يعد هدفا في ذاته، ولا إجراء بسيطا، متمثلا في وضع أسئلة يراد منها التحقق من درجة تعلم المتعلم، بل عمليات مركبة، ومتسلسلة الإجراءات البيداغوجية، تحتاج إلى تخطيط مسبق، وتدبير فعال ومرن وهادف، تبدأ مع بداية الموقف التعليمي وتلازم مساراته، حتى تتوصل إلى نتائج تساعد على تعديل المحطات اللاحقة وتطويرها بما يخدم الأهداف المرسومة.

وإذا كان التقويم التربوي قد عرف تطورا جوهريا، تجلت نتائجه في مخرجات المنظومات التربوية بالدول المتقدمة، فإن المشكل لازال قائما بحدة في عديد الدول، نتيجة الممارسات التقليدية للتقويم، مما أدى إلى انفصال التقويم عن جوهر مسارات التعليم، والتركيز على تقييم المضامين بدل مسارات التعلم وآلياتها، والانشغال بترتيب المتعلمين بين ناجح وفاشل، دون اهتمام بتنمية كفاياتهم وصقل مهاراتهم، وتطوير قدراته المعرفية.

هذا، في الوقت الذي نجد أن بلدانا مثل بلجيكا (نموذج: Fédération wallonie, Bruxelles) تُبرمج كل سنة للتلاميذ المسجلين بالمستويات الثالث والخامس ابتدائي، والثالث والرابع إعدادي، تقويمات خارجية (تقوم بها جهات خارجية عن المؤسسة، وغير إرشادية)، تركز على القراءة والإنتاج الكتابي؛ وتوضع نتائج هذه التقويمات رهن إشارة مديري المؤسسات التعليمية والأساتذة، باعتبارها تقويمات تشخيصية، يمكن الاستعانة بنتائجها في توجيه المتعلمين، أو تحسين مستوياتهم، أو تدارك نواقص البرنامج الدراسي، أو إعادة النظر في ملاءمة المضامين... أكثر من ذلك، فإن المصلحة العامة للتوجيه

(FWB)، وبناء على هذه التقييمات وغيرها، تنتج مسارات بيداغوجية، بهدف مساعدة الأساتذة على تطوير آليات التمكن من الكفايات الموجهة نحو تطوير المقاربات البيداغوجية لكي تستجيب لمتطلبات مسارات التعليم والتعلم المستجدة أوندويزي (2: 2013, Endouizi).

إن اهتمامنا بالتقويم، في إطار المقاربة بالكفايات، يأتي في سياق البحث عن أسباب تدني مستوى التعليم بالمغرب، تدني أثبتته عديد من الدراسات التقييمية الوطنية (المجلس الأعلى للتعليم، 2008) والدولية (PIRLS, 2006). أما أهدافنا فمتنوعة، يكمن أهمها في إبراز أهمية التقويم التربوي وفق منظور المقاربة بالكفايات، والإمكانات التي يوفرها لتطوير العملية التربوية. كما نهدف إلى تشخيص الصعوبات التي يمكن أن يواجهها المدرس في تقييم أداء المتعلم وتقويمه، وصعوبة توجيه وظيفة التقويم التربوي نحو تطوير آليات التعلم لدى المتعلم، وتحديد مستواه بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة، ووفق النظرة الشمولية للمقاربة بالكفايات للتقويم كعملية مندمجة في سيرورة العملية التعليمية.

بناء على ما سبق، سوف نناقش موضوع التقويم التربوي معتمدين خطوات منهجية، نتطرق من خلالها إلى تحديد أهم مفاهيم التقويم ذات العلاقة المباشرة بموضوع بحثنا، مركزين على ثلاثة أنواع رئيسية ضمن التقويم البيداغوجي، ألا وهي: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي انطلاقاً من الأهداف التي يرمي إليها كل نوع، والوظائف التربوية التي أنشئ لها في ارتباط بالمستويات اللغوية بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي. وهو ما يحيلنا على تحديد موقع التقويم ضمن نسقية المنهاج، ومنه إلى معرفة واقع التقويم في منظومة التعليم بالمدرسة المغربية. باعتماد دراسة ميدانية (الفصل الثالث) حول أنماط تقويم التعلّيمات بمادة اللغة العربية بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي، بغية تشكيل نظرة واقعية على الممارسة البيداغوجية للتقويم المزاوّل بها، والخروج بخلاصات، تؤهلنا لوضع مقترحات حلول لتدبير التقويم بمادة اللغة العربية.

وقبل الخوض في التفاصيل، نرى أنه من المنهجي الفصل في الاختلاف الموجود بين المفاهيم الأساس المرتبطة بالتقويم، خاصة منه التقويم التربوي، لاسيما أن الساحة التربوية تعج باختلافات عديدة، قد تصل أحيانا إلى التداخل الوظيفي بين المفاهيم.

1. التقويم والمفاهيم المرتبطة به

1.1. مفهوم التقويم

يوجد خلط كبير في استعمال كلمتي التقويم والتقييم على مستوى التوظيف العربي للمفهومين، نظرا للاعتقاد السائد بأنهما كلمتان تقيدان المعنى نفسه. لذلك سنعرض في هذا الإطار إلى تعريفهما وقوفا على الحدود الفاصلة بينهما، بما فيها مواضع توظيف كلا المصطلحين، وشروط ذلك، موضحين في الوقت نفسه

دواعي تبني اختيارنا لمصطلح التقويم بدل التقييم، في الإشارة إلى مجموع الإجراءات التي تتكفل بفحص المنتج التربوي للتلميذ والمدرس والمنهاج، وتصحيحه، وتعديله وفق معايير محددة، وأهداف واضحة.

1.1.1. التقويم لغة

استخدم مصطلح (Evaluation) في اللغة الفرنسية، بترجمتين مختلفتين إلى اللغة العربية، هما: التقويم والتقييم، على الرغم من إفادتهما المختلفتين. جاء في "لسان العرب" (ابن منظور، 498 - 500/655) "قَوَّمَ: أَقَمَتِ الشَّيْءَ وَقَوْمَتَهُ فَقَامَ، بِمَعْنَى اسْتِقَامَ، وَالِاسْتِقَامَةُ اعْتِدَالُ الشَّيْءِ وَاسْتَوَائِهِ. وَقَوَّمَ السِّلْعَةَ: قَدَّرَهَا. وَالْقِيَمَةُ، ثَمَنُ الشَّيْءِ بِالتَّقْوِيمِ". وفي القاموس المحيط (الفيروزبادي، 1152/1498)، "قَوَّمتِ السِّلْعَةَ وَاسْتَقَمَتَهُ: ثَمَّنَتْهُ. وَقَوَّمتَهُ: عَدَّلَتْهُ، فَهُوَ قَوِّمٌ وَمُسْتَقِيمٌ"، ويستفاد منهما أن التقويم يفيد معنيين: يرتبط الأول بإصدار حكم يحيل على قيمة وزنا، أو ثمنا، أو مقداراً، أما الثاني فيدل على التعديل والتصحيح. وإصلاح الاعوجاج. وبناء عليه، يمكن اعتبار التقويم في مجال التربية، تقديراً لقيمة نتائج المتعلمين والمدرسين وغيرهم، وتعديلاً لأخطاء التعلم والتعليم وتصحيحها. أما أصل مصطلح التقييم فمن "القيمة" (Valeur)، وهي مفرد "قِيم" وتعني القدر أو التثمين، وبذلك، يعني التقييم: التثمين والتقدير أو تحديد قيمة الشيء (غريب، 2006: 385).

ثمة قاعدة صرفية مطردة تقول: إذا وقعت الواو ساكنة بعد حرف مكسور، قلبت ياء لتتناسب الكسرة التي قبلها، فنصوغ من (وَرَنَ، وَعَدَ) ميزان وميعاد. ونقول: قام يقوم قوماً؛ دام يدوم دوماً؛ عاد يعود عاداً. ثم نقول، طبقاً للقاعدة الصرفية السابقة: قِيَمَ، دِيَمَ (المطر يدوم طويلاً)، عِيَدَ. ونجمعها على: قِيَمٍ، دِيَمٍ، أعياد. والمطرَد في الاشتقاق من هذه الألفاظ ونحوها، الرجوع إلى أصل الحرف في الفعل الثلاثي. فإذا اشتققنا من (قيمة) نقول: قَوَّمتِ الشَّيْءَ تَقْوِيماً؛ بإعادة الياء واواً كالأصل. ونقول: دَوَّمتِ السماء، بمعنى أنزلت مطراً دام طويلاً. ولكن العرب أهملوا أحياناً النظر إلى أصل حرف العلة هذا، فقالوا: (دَيَّمتِ السماء) أخذاً من (ديمة)، مثلما قالوا: (دَوَّمتِ السماء). وقالوا: (عَيَّدَ الناسُ) إذا شهدوا العيد، ولم يقولوا: (عَوَّدَ الناسُ) [وذلك دفعاً لتَوَهَّم أنها من (العادة) لا من (العيد)]. وعلى هذا جَوَّز مجمع القاهرة سنة (1968) استعمال التقييم بمعنى بيان القيمة، وأورد في معجمه (الوسيط): قِيَمَ الشَّيْءَ تَقْوِيماً: قَدَّرَ قِيَمَتَهُ (التونسي، 1975: 212-223).

يستفاد مما سبق، أن التقييم والتقويم يشتركان في الدلالة على بيان قيمة الشيء وتقديرها كمياً أو نوعياً، ويزيد التقويم عن ذلك ليشمل الدلالة على التصحيح والتعديل. وهو ما يجعل التقويم أشمل من التقييم. وبما أن الهدف من البحث هو الذي يحدد نوع المصطلح الذي نستعمله، وأن التقويم ضمن البيداغوجيات الحديثة عملية مواكبة للعملية التربوية، تتعدى قياس نتائجها إلى إصلاح مساراتها وتعديلها، فإن استعمال مصطلح التقويم يعتبر الأنسب.

يشير لفظ التقويم من منظور عام حسب نوازي وكافرني (Noizet ; et Caverni, 1970 : 72-73) إلى "الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع، بالرجوع إلى معيار أو عدة معايير"، وهو تعريف يركز على العناصر المكونة للتقويم، ويغيب تفاصيل دلالة المفهوم، كما لا يشير إلى العلاقة بين عناصر التقويم. لذلك، يبقى تعريفا عاما بالمقارنة مع التخصيص الذي ذهب إليه "دوكيتيل" (De Ketele; in, Yvan, Abernot, 1988) معتبرا إياه "عملية اختبار درجة التألؤم بين مجموعة من المعارف مع مجموعة من المعايير، من جهة، ومع الهدف الذي تم تحديده سلفا من جهة ثانية، بهدف اتخاذ قرارات". فهو قبل كل شيء، اختبار موضوع لتقويم مكتسبات قبلية، وفق معايير تخدم طبيعة الهدف المنشود، تتم على إثره عملية مقارنة بين الموارد المكتسبة، وإصدار قرار/ حكم بمدى ملاءمتها للأهداف المحددة سلفا.

يعرف "لوجوندر" (Legendre, R, 1988) المعنى العام للتقويم بأنه "إصدار حكم نوعي أو كمي على قيمة شخص أو موضوع أو سيرورة أو وضعية، وذلك بمقارنة الخصائص الملحظة مع قواعد معروفة، وانطلاقا من معايير واضحة، بهدف توفير معطيات صالحة لاتخاذ قرار حول المسار المعتمد لبلوغ غاية أو هدف... وأما المعنى (الدوسيمولوجي) فيعني تقدير القيمة الكلية لنظام تكوين أو لدرس". وزيادة في الضبط والتخصيص، هو أيضا عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة، وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة". كما يعني التقويم من وجهة نظر حاجي (Hadjji, 1990) ربط العلاقة بين المرجع (le référent)، والعناصر المستقاة من الموضوع (le référé)، بغرض استجماع معلومات واضحة حول المنتج المستهدف بالتقويم. ويقصد "حاجي" المسار الذي يهتم بإعداد المرجع، وتحديد الموضوع. ومعناه أن موضوع التقويم ينصب حول منتج المتعلم/ أو مسار التعلم (المنهج المعتمد) (Barbie, 1985).

أما بلوم (Bloom, 1971)، فقد أعطى للتقويم أبعادا ثلاثة، نعتبرها شاملة لزوايا الثالوث البيداغوجي: المادة العلمية، والمسار التعليمي، ومنتج المتعلم، مبينا أن التقويم هو إصدار حكم على الأفكار والأعمال وطرائق التدريس والمواد التعليمية، وغيرها من الأمور التربوية، وذلك باستخدام محكمات لتقييم مدى دقة وفاعلية الأشياء، والجدوى منها. وتكون الأحكام الصادرة هنا إما كمية (Quantitative)، أو نوعية (Qualitative). حيث يشمل التقويم من وجهة نظره، المادة العلمية، ومنتج المتعلم، إلى جانب طرائق ومسار التعلم. وقد يشمل هذا التعريف ما ذهب إليه كرونلاند (Gronlund, 1971) لما عرفه بأنه "عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه المتعلم الأهداف

التربوية الموضوعة"، باعتبار التنظيم إجراء ضمناً في كل الخطوات التي يقطعها واضع استراتيجية معينة للتقويم.

إلا أن المجلس الأعلى للتربية بكبيك (70 : 2006, CSE, Québec) " يذهب أبعد من ذلك موضحاً أن التقويم في التربية هو أساساً حكم على قيمة شيء أو شخص أو ظاهرة تربوية، الغرض منه توجيه الفعل الذي نريد القيام به". بمعنى أن الغاية منه تصبح توجيهية، مركزة على استثمار النتائج المحصلة من تقويم فعل ما في تحديد مسارات جديدة كفيلة بتحقيق نفس الأهداف.

و في عرضه لإشكالية التقويم وتعدد تعريفاته وتوزعه بين التقريبية والدقة، اقترح أبرنو Abernot, (10 : 1988) تعريفاً يرى فيه أن "التقويم يقوم بمساعدة مجموعة من المعايير، على قياس أو تقدير مدى تحقق الأهداف، أو درجة اقتراب منتج ما من هذه الأهداف، استناداً إلى قاعدة معينة" وفي ذلك إشارة واضحة إلى اعتماد قاعدة ضابطة، تنفرع عنها معايير، وضمناً مؤشرات تساعد على إصدار حكم موضوعي حول نسبة تحقق الأهداف.

وهو ما استنتجه عودة، (2005: 25) حين خلص لنتيجة مفادها أن "تعريفات التقويم تعددت تبعا لنماذج التقويم وأغراضه، ويبقى القاسم المشترك بين هذه التعريفات هو أن "التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأغراض التربوية واتخاذ القرارات بشأنها، لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

ومن المفيد في هذا السياق أن نسوق التعريف الذي تتبناه وزارة التربية الوطنية، بغية تسليط الضوء على المقصود من المفهوم في المنظومة التربوية. وهو "عملية/ عمليات إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف (القدرات والكفايات) والذي بمقتضاه يتم اتخاذ قرار، أو موقف تربوي مناسب" (وزارة التربية الوطنية، 1995). علماً أننا عندما نتكلم عن تقويم القدرات، فإننا نعني بذلك كما وضحناه في معرض جردنا لخصائص القدرة، أن القدرة لا تقوم إلا من خلال تحليل تمظهراتها على مستوى "الإنجاز".

1.2. التقويم البيداغوجي: (évaluation pédagogique)

يرى حاجي (21 : 1992, Hadji) أن التقويم بيداغوجيا يفيد معاني "البرهنة و المحاكمة والتقدير والتحديد والعرض والتعيين وإبداء الرأي". أي مجموعة من العمليات الإجرائية ذات أبعاد ثلاثة: البعد الأول وصفي: يروم توضيح المهمة ومسارات تقويمها، والبعد الثاني تحليلي: يتجلى في برهنة النتائج ومحاكمة المنتج، وبعد ثالث استنتاجي: آليات الحكم على المنتج، أو إبداء الرأي فيه.

فهو بذلك، مجموع عمليات، هدفها التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم مثل مردود التلاميذ وخصائصهم، والبرامج المدرسية والتدريس والتقييم، وتدبير التعليم والتعلم، والأطر العاملة

بالمؤسسة؛ وغايتها تطوير النظام التربوي بصفة عامة... وفي مدلول خاص يشير التقويم البيداغوجي إلى عمليات تقدير المردود الدراسي وصعوبات التعلم في علاقة بالأهداف النوعية لأجل اتخاذ القرارات الممكنة لتصميم الخطوات التي يمكن أن يقطعها التعلم، وأنواع التقييم البيداغوجي هي (Legendre, R.) (1988).

1- حسب وظائفه: تقييم تكويني، وتقييم إجمالي؛

2- حسب نمط التأويل: تقييم محكمي، ومعياري؛

3- حسب محتوى موضوعه: تقييم نوعي، وتقييم شامل.

ولا تعكس هذه الأنواع كل أنواع التقويم، كما لا تعتبر الوظائف المنوطة بالتقويم، نهائية وشاملة، وهو ما سوف نفصل فيه القول لاحقا، ضمن هذا المبحث.

يستفاد من التعريفات السابقة أن التقويم ليس مجرد إضفاء حكم على المتعلمين وإنتاجاتهم، وتصنيفهم وترتيبهم من خلال هذه الأحكام إلى فئات متفوقة، وأخرى ضعيفة، بل هو خطوة ديداكتيكية منظمة، ومتكاملة، تحيط بكل جوانب العملية التعليمية وسيروراتها، انطلاقا من الأهداف ومدى تحققها، إلى إجراءات الدراسة والتحليل، فتقويم شروط الإنجاز وظروفه، بحثا عن مواطن القوة والقصور في كل العوامل المكونة للفعل التعليمي، من وسائل وطرائق ومعايير إتقان وشروط عمل، بهدف الكشف عن العوامل الإيجابية في سيرورة الفعل التعليمي لتعزيزها وتأكيداها، والوقوف على جوانب الضعف وأسبابها، بغرض تحسينها وتطويرها وفق ما تقتضيه شروط تحقيق جودة المنتج التربوي. وهذا الاستنتاج يدفعنا إلى استحضار تصنيف عبد الحميد جابر (1983) لمعظم تعريفات التقويم إلى صنفين اثنين، هما:

أ- التقويم عملية لجمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي نحدد مدى تحقيق الأهداف؛

ب- التقويم عملية لجمع البيانات وتحليلها لكي نتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل".

وكلا الصنفين يقفان عند حدود تحليل الإنتاج، موضوع التقويم، واتخاذ قرار حوله. كما أنه تصنيف وإن كنا نجده منسجما مع باقي التعاريف الاصطلاحية، فهو لا يتجاوب والدلالة اللغوية التي تدمج التصحيح والتعديل.

ويضعنا هذا الاستنتاج أمام ضرورة التمييز بين مفاهيم: التقييم والتقويم والقياس، باعتبارها مفاهيم طالما يقع اختلاف حولها؛ حيث يصادفنا في عديد الكتابات توظيف مفهوم التقييم بديلا عن مفهوم القياس، أو مرادفا له. كما يكثر استخدام التقييم، بدل التقويم؛ ومرد ذلك إلى أن بعض الباحثين يعتبرون التقييم والتقويم مصطلحان لنفس المعنى المستمد من المصطلح الغربي (Evaluation)، ولا يرون ضرورة للتفريق بينهما.

1.3. التقويم اللغوي

التقويم اللغوي عملية متعددة الجوانب، منها ما يتعلق بتتبع نمو المتعلم لغويا، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شتى فروع اللغة، وما بها من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة، ومنها ما يختص بالكتب المدرسية (خالدة، 2016: 27). حيث تعليم اللغة وتعلمها، عملية تتقاسمها أطراف الثلاث البيداغوجي: مدرس، ومتعلم، والمحتوى الذي يمثل الكتاب المدرسي جزءا كبيرا منه. وبناء عليه، يمتد التقويم اللغوي ليشمل الأداء البيداغوجي للمدرس، والمادة العلمية (اللغة)، والمتعلم، على حد سواء،

2. من التقييم والقياس إلى التقويم

2.1. التقييم اصطلاحا

للتقييم تعريفات عديدة، نعرض لأهمها في علاقتها بالمجال التربوي، حيث يعرفه (نبيل، ع الهادي، 2001: 67) بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد. ويتضمن ذلك استخدام محكمات لتقدير مدى كفاءة ودقة وفعالية الأشياء، ويكون التقييم كميا أو كيفيا". أي تحديد القيمة التقديرية للمادة المعنية بالتقييم استنادا إلى مقاييس، أو معايير، أو مؤشرات. أما من حيث ارتباطه بالحدود الإجرائية المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية، هو "كل نشاط يهدف إلى تحليل وتفسير نتائج علامات ناتجة عن القياس، وذلك لأجل اتخاذ قرارات، وهو مرحلة ثانية في تقدير مجهودات التلميذ تركز على القياس... ولكي يكون التقييم مقبولا، لا بد من تعرف نتيجة القياس من جهة، وتعرف الإطار المرجعي للنتيجة من جهة أخرى" (غريب، 2006: 397)، بمعنى أن القياس يسبق التقييم، وأن الثاني مرتبط بنتائج الأول، ويستمد من معطياته. وهو ما يفسره جابر (2006: 13)، معتبرا إياه "عملية جمع المعلومات عن التلاميذ مما يعرفونه ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال: ملاحظة التلاميذ وهم يتعلمون، وفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم". والملاحظ عنده، أن التقييم لا يتعدى حدود الاختبار، وجمع المعطيات وفحصها، ومعرفة نتائج هذا الفحص لدى الفئة المستهدفة بالتقييم.

ومفاد ذلك، نلخصه عن فاتحي (1991)، في اعتبار التقييم إعطاء قيمة للسلوكات والأشياء، وهو أيضا إصدار حكم معنوي بخصوص الأفراد أو الأشياء أو الأحداث، أما في مجال التربية يكون التقييم بناء على نتائج القياس، حين نقوم بتحديد قيمة سلوك أو نتاج تربوي بناء على مقاييس ومعايير معينة... وتحديد قيمة الأشياء بناء على وحدات معروفة؛ حيث نقيم مثلا ثمن المنازل والضيعات بالدرهم، في

حين تقييم الخصائص الفكرية، والنتائج التربوية بطريقة نوعية، مستعملين العبارات الآتية مثلاً: "متفوق"، "حسن"، "متوسط"، "ضعيف". أو العلامات الرقمية، أي أن تقدير الأشياء وقيمتها يتم من خلال مقياس محدد، يتغير بتغير المادة موضوع التقييم. وبذلك نلاحظ أن الدريج (1988) يوظف مصطلح التقييم بدل التقويم، وليس ذلك من باب التداخل المصطلحي الذي أشرنا إليه في التقديم لمفهوم التقويم بل تماشياً مع ما تتفق عليه معظم التعريفات في التقييم عملية تقف عند إجراءات محددة هي:

- تحديد موضوع التقييم وأهدافه؛

- اختيار الأداة الملائمة للتقييم، واستعمالها في إجراء التقييم؛

- تصحيح الإنجازات، واستخراج المعطيات؛

- معالجة المعطيات المحصلة، واتخاذ القرار (راجع: غريب، 2001).

وهي إجراءات لا تطال عنصري التعديل والتوجيه، لأنهما ينتميان لمرحلة مواءمة تدخل ضمن مهام التقويم.

2.2. القياس لغة واصطلاحاً

جاء في لسان العرب "قاس الشيء يقيسه قياساً وقياساً... إذا قدره على مثاله، والمقياس: المقدار. ويقال قايست بين شيئين إذا قدرت بينهما" (ابن منظور، 1994: 187/6)، ومثله في الصحاح: "قست الشيء بغيره أقيسه قياساً وقياساً إذا قدرته على مثله" (الجوهرى، 1987: 967/3-968). وفي كلا التعريفين يفيد التقدير، والتسوية، والمقارنة الحسية والمعنوية، وزناً أو كمّاً أو نوعاً، بحسب المعنى الجامع بينهما، لأن "القياس فعل القائس وحمل فرع على أصل في بعض أحكامه لمعنى يجمع بينهما" (البغدادى، 2000: 447/1).

أما اصطلاحاً، يدل المفهوم العلمي لكلمة قياس (Measurement)، في مجالي علم النفس والتربية، حسب كيلفورد (Guilford, 1954)، على عملية وصف المعطيات النفسية والتربوية بواسطة الأرقام. وهو ما يفسره إبل (Ebel, 1976)، في إطار الاختبارات التربوية والنفسية، معتبراً إياه، عملية إعطاء أرقام للسلوكات الإنسانية بناء على قواعد معينة. يضيف إليها (علام، 1999: 13)، الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة، مثل ارتفاع سائل، أو حجم كرة، أو ضغط غازي، أو الاستعداد اللفظي لطفل، أو التحصيل الدراسي لطالب، كما يشير إلى عملية جمع المعلومات وترتيبها بطريقة منظمة. يحصرها جيلفورد Guilford (ضمن: Delandshere, 1979) في: "عملية إضفاء عدد معين على موضوع أو حدث حسب قاعدة منطقية مقبولة"، بمعنى ترميز قيمة المقيس بدرجة أو نقطة. بينما يقرنه التربويون بـ "إعطاء قيمة لإنجاز التلميذ، تترجم نوعاً من الحكم على ذلك الإنجاز ودرجة التحكم فيه. ويتطلب القياس شرطين رئيسيين، هما الموضوعية، والدقة؛ فالموضوعية تعني أن الحكم على

إنجاز التلميذ لم تتدخل فيه عوامل ذاتية، بينما يراد بالدقة ثبات الحكم الذي قيس به الإنجازات" (DeLandsheer, 1992: 189). ففي المجال الدراسي بالخصوص، يتكون القياس من عملية ترمي إلى الحصول على نتائج أو معلومات متعلقة بقدرات أو بخصائص أو بعمليات مختلفة، قام بها تلميذ، أو عدة تلاميذ أثناء درس، أو جزء من درس، أو عدة دروس. وهي العملية التي يقدر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة، باستخدام أداة ملائمة، أو مقياس مناسب، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية... قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات، مثل الملاحظة، أو قوائم التقدير، أو مقاييس التقدير التي يستجيب لها المدرس ويقدر بها أداء المتعلم... ويشير القياس إلى عملية التقدير الكمي للخاصية... (غريب، 2006. عن عميرة، 1991). وبناء على ذلك، يميزه علام (2015)، عن التقويم، باعتباره مجرد عملية تحديد درجة امتلاك فرد سمة معينة، أو تحديد قيمة عددية لأداء الفرد الذي يتم قياسه لتمثيل مكانته تمثيلاً دقيقاً، فالقياس يحدد المكانة أما التقويم فيحدد الجدارة أو الكفاءة.

نستخلص مما سبق أن القياس تقدير الأشياء والمستويات، سواء كانت عبارة عن ظواهر اجتماعية، أو صفات، أو أنواع علائقية، تقديراً كمياً، وفق مقاييس محددة وثابتة، تتسم بالثبات والموضوعية. وتربوياً، هو وصف للمعطيات النفسية والتربوية، بواسطة الأرقام، بناء على قواعد معينة أو محكمات. وتقصيلاً، هو إحدى الأدوات المعتمدة في التقويم المدرسي الذي ينجز كل دورة لتهيئ نتائج خاصة بكل تلميذ، اعتماداً على الاختبارات أو الروائز حيث يستند التقييط فيها على مقاييس وسلالم. وبذلك، يختلف عن كل من التقييم والتقويم، بحيث يعتبر أداة من أدواتهما، ويتلخص دوره في الترتيب والتصنيف والمقارنة. كما أن التقييم والقياس يتداخلان، إن كان القياس كمياً فقط، والتقييم قد يكون كمياً وقد يكون نوعياً، لذا يمتد لحدود اتخاذ القرار.

3. خلاصة تركيبية حول مفاهيم: التقويم والتقييم والقياس

على الرغم من وجود اختلافات بين مفاهيم التقويم والتقييم والقياس، وهي اختلافات نجدها موضوعية، تحددها طبيعة الوظيفة الموكلة لكل مفهوم، لاسيما عند اقترانها بمجالات التربية والتعليم، فإننا نجد قواسم مشتركة بينها، وعلاقات تفاعلية، تجعل كلا منها مرتبطاً بالآخر؛ ويتجلى هذا الارتباط، في أن القياس مرحلة ضرورية للتقييم، إذ يساعد في تحديد قيمة المنتج، وإصدار الحكم عليه انطلاقاً من معطيات دقيقة. ويمثل التقييم خطوة ثانية وبسيطة، وإجراء سابقاً على التقويم؛ حيث التشخيص يتقدم المعالجة، بل إن دقة التشخيص هي التي تحدد ما يناسب من وسائل العلاج وأساليبه. بعبارة أخرى، التقويم أشمل من التقييم والقياس، إنه يتضمنهما، بل ويعتمد عليهما كآليتين ضروريتين لتوفير المعطيات التي تشكل المرجعية الحقيقية، والأرضية التي يشتغل عليها تصحيحاً، أو دعماً، أو توجيهياً... ونعزز استنتاجنا هذا بما يؤكد "مورفي" (Murphy, 1975) في استخلاصه بأن التقييم له معنى أكثر محدودية

من التقييم و لكنه أكثر اتساعاً من القياس. فهو يرى أنه من المناسب في دراسات التقييم أن يقتصر مفهوم التقييم على عملية جمع البيانات وتشكيلها في صورة قابلة للتفسير، ومن ثم يمكن إصدار أحكام استناداً إلى هذا التقييم. مفاد ذلك، أننا إزاء العملية التربوية، ونقصد بها هنا عملية التعليم والتعلم، نكون في أمس الحاجة إلى مختلف هذه المفاهيم، باعتبارها أدوات منهجية لبناء التعلم، وقياس النتائج، وتقييمها، وبالتالي تقويمها لكي تصبح ملائمة لمواصفات المنتج المنتظر. إلا أن السر يكمن، من جهة، في معرفة حدود استعمال كل منها، والوعي بجوانب التكامل بينها، ونقط التقاطع التي تربط علاقاتها، إلى جانب معرفة الخصائص التي تميز كل مفهوم عن الآخر، ومن جهة أخرى، الوعي بطريقة توظيفها، ومجالات اشتغالها، وزمنه.

وتفيدنا هذه المعطيات المستخلصة، من نسج تعريفين إجرائيين للتقييم:

الأول يناسب العمليات البيداغوجية الخاصة بتقويم العمل التربوي؛ مفاده أن التقييم التربوي عمليات مركبة ومتكاملة، تبدأ بالملاحظة، ثم قياس المنتج وفق مقاييس ملائمة لخصائصه، وتقييمه بناء على معايير ومؤشرات ملائمة، باستحضار الأهداف المسطرة سلفاً، للحصول على نتائج تفيد في اتخاذ قرارات تربوية خاصة تهم دعم الجوانب الإيجابية، وتعديل الجوانب السلبية في المسار التربوي للتلميذ وعلاجها، أو قرارات تربوية عامة تعنى بإعادة النظر في البرامج والمناهج ككل.

والثاني يتوافق وتحقيق المشروع الفصلي في علاقته المباشرة بالمتعلم، ووظيفة التقييم من أجل التعلم، ويفيد أن التقييم عملية/عمليات منهجية منظمة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بأداءات المتعلم: من خلال أدوات وأساليب معيارية لقياس مدى تحقق أهداف التعلم، أو معايير محددة، للمساعدة في إصدار أحكام تقييمية، وتقدير كمية أو نوعية، وفي تصنيف المتعلمين والحكم على أدائهم، والكشف عن واقع عملية التعلم، والعمليات المؤثرة فيها، لتحديد الآليات اللازمة لرفع جودة التعلم، وملاءمة أدواته وعملياته.

ومفاد كلي التعريفين أن التقييم التربوي، واحد من العناصر الأساس التي تساعدنا على السعي لأنجاز عمليات التصحيح والتعديل والتطوير للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتطوير آليات التعلم، للارتقاء بأداء المتعلم. ولتحقيق هذا الهدف، يجب أن يهتم التقييم باستغلال مبدئي التحليل، وتوظيف القرار لإصلاح الإنتاج وطرق إنتاجه، وتوجيههما وفق استراتيجيات جديدة منبثقة عن النتائج المحصلة؛ أي اعتبار المبدئين وسيلة لتحقيق غايات أعمق وأبعد، متمثلة في تجاوز الصعوبات، وتحقيق عنصر الجودة.

وأخذاً بما استفدناه من تفاصيل الشروحات المتقدمة، وغيرها من التي اطلعنا عليها في عديد المصادر والمراجع الغربية والعربية، نؤكد اقتناعنا باعتماد مصطلح التقييم بدل التقييم حين يتعلق الأمر

باتخاذ قرارات تهم إجراءات تربوية: بيداغوجية/ ديدكتيكية، واستراتيجيات: معرفية أو ميثاقية-معرفية، تكون أرضية لدراسة المنتج، وتحليله، وإعادة توجيهه انسجاما مع ظروفات معينة، وخدمة للمنظور البنائي للكفاية المستهدفة، ونستعمل مصطلح التقييم عندما يقتصر الأمر على تحليل إنتاج المتعلم وتقديره بعلامة/ نقطة.

4. أهداف التقويم التربوي

تحتوي العملية التعليمية التعلمية عناصر كثيرة مركبة ومتشابكة، وهو ما يجعلها فعلا معقدا، يحتاج إلى تخطيط محكم، وتدبير عقلائي، وتقويم هادف. وعليه، فإن كل عملية تعليمية تبدأ بتحديد الأهداف، وتنتهي بتساؤلات هادفة ومركزة حول مدى تحقق الأهداف المرسومة لها، ونجاعة الوسائل والطرق المستعملة في تحقيقها. وقد أصبح من المؤكد في علم النفس التربوي الحديث حسب (عبد الرحمان، أ.ع، 2006: 32، بتصرف) أن العملية التعليمية تصبح أكثر فعالية ومردودية عندما تبنى على تفكير جدي في أسس أربعة، والتي يقوم عليها كل منهاج دراسي، وهي كالآتي:

- تحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها من خلال الفعل التعليمي التعليمي؛
 - اختيار المضمون المناسب للفئة المستهدفة من عملية التعليم؛
 - تحديد المنهجية الملائمة لتحقيق الأهداف المرسومة؛
 - وضع خطة لتقويم العملية التعليمية التعلمية للتأكد من نتائجها.
- حيث ضرورة تحديد أهداف العملية التعليمية كخطوة أولى، ثم وضع استراتيجية تربوية ملائمة لتحقيق تلك الأهداف كخطوة ثانية، واختيار نوع التقويم والأدوات التقييمية كخطوة ثالثة لقياس مدى تحقق تلك الأهداف.

ومن هنا تتضح أهمية التقويم بالنسبة للمنهاج التعليمي ولسيرورة العملية التعليمية، "إذا كان التقييم يتحدد كعنصر من عناصر العملية التعليمية، ومكون من مكوناتها الأساسية، فإنه يمثل عاملا هاما في توجيه بقية المكونات وصنع قراراتها المختلفة، إذ هناك ارتباطا مباشرا وتأثيرا متبادلا بين قرارات المدرس التقييمية وطبيعة عملية التعليم والتعلم" (الدريج، 1988: 85).

إن أهمية التقويم هي التي تحدد موقعه داخل المنهاج الدراسي، وفي سيرورة العملية التعليمية التعلمية، باعتباره أداة أساسية للحكم على باقي المكونات، وعنصرا فاعلا في تطويرها. ولعل أهميته تلك، هي التي تجعله من أهم القضايا المثيرة للنقاش في كل المنظومات التربوية على اختلاف استراتيجياتها وتوجهاتها. نقاشات تهم بشكل خاص استراتيجيات توظيفه، وأهداف إقامته، وصدقته نتائجها، ومدى صلاحيتها لإعادة توجيه القضايا التربوية ذات الاهتمام.

إن الهدف الرئيس من التقويم هو البحث عن العوامل الرئيسية التي تلعب دورا في تقييم عمل يقدمه المتعلم سواء كان عملا شفهيًا أو كتابيًا ، وذلك بغض النظر عن القيمة الجوهرية للمنتج أو للمتعلم. إنما السؤال الجوهرى الذي ينبني عليه التقويم، هو سبب التقويم، أو الهدف منه. حيث "التقويم أداة للتنظيم في النشاط المهني للمتعلم، وليس أداة للتنبؤ أو الاختيار، إنه يسمح بتحديد نجاحات الفرد، وتسجيل آثارها، وتتبع مراحل تطورها". (Programme d'enseignement de l'école) (maternelle : arrêté du 18-2-2015)، وهو ما يتيح تقويم قدرات المتعلم سواء منها الفكرية أو القدرات المميزة لطبيعة تفكيره وخصائصها، ويمكّن من التتبع اليومي والمستمر لإنجازاته داخل الفصل الدراسي، بل ويمكّن أولياء المتعلمين من تتبع التطور الحاصل في تعلم أبنائهم. وبهذا المفهوم يهدف التقويم بالإضافة إلى تقدير مجهود المتعلم، وقيمة المعرفة والممارسات والمواقف، إلى تحديد نوعية الحاجات لديه، وتعديل مسارات التعليم أو التعلم كلما اقتضى الأمر ذلك، وفق ما أفرزته نتائج التقويم. ولا تنحصر أهداف التقويم في ما سبق بل تتعداه إلى:

- 1- تحسين قيمة القرارات المتعلقة، بتعلم التلميذ ونموه العام؛
- 2- تقديم معلومات واضحة ومفيدة للأولياء حول تقدم أطفالهم؛
- 3- تقديم معلومات إلى التلاميذ حول المستويات اللاحقة؛
- 4- تقديم معلومات إلى المسؤولين من مختلف الدرجات وإلى الأطراف المعنية، قصد تمكينهم من الحكم على قيمة نظام التربية (Legendre, 1988).

يعني ذلك أن للتقويم أهدافا عامة، وأخرى خاصة، تتعلق الأولى بتوجه المسار التربوي بمكوناته المختلفة: مناهج ومقررات، وبرامج... فيما تهم الثانية مستوى الأداء البيداغوجي في شقه المتعلق أساسا بأداء كل من المتعلم والمدرس على حد سواء. وهو ما يفيد أن التقويم التربوي أداة لتقديم أجوبة ميدانية عن أسئلة واقعية أو افتراضية. إنه الأمر الذي سنفصل القول فيه ضمن النقطة الموالية. وأهم هذه الأسئلة هي:

5. أهم الأسئلة المرتبطة بالتقويم التربوي

يؤكد عديد الباحثين في التقويم (Rey ; et Carette, et Deffrance ; et Khan et Meirieu, 2012 ;)، وحاجي، (2018)، Hadji، وغيرهم، أنه عندما نكون بصدد تقويم عملية التعليم والتعلم، يجدر بنا طرح أسئلة أساسية باعتبارها أسئلة موجهة، وأرضية انطلاق محورية في تأطير عملية التقويم وتحديد مسارها، وضمان فاعلية التقويم وعلميته. نختار منها ستة أسئلة نعتبرها محورية، ويمكن أن تتفرع عنها أسئلة أخرى بمقتضى نوعية التقويم، وأهدافه، والفئة المستهدفة بالتقويم، وهي كما يلي:

- لماذا نقوم؟ نقوم تحقيقا للمعرفة والفهم، وكشف حقيقة الأشياء، بهدف التمكن من تحليلها تحليلًا موضوعيًا؛

- ماذا/ من نقوم؟ جوابا على هذا السؤال يشير بيرون (1963) "Pieron" إلى أن تعقيد التقويم يكمن في معرفة ما سيتم تقويمه بالضبط. وهكذا فإننا عندما نكون بصدد اختبار، فنحن لا نقوم المكتسبات المعرفية فقط، بقدر ما نقوم إدارة التوتر العصبي لدى المختبر، والاستراتيجيات لديه، بل أحيانا براعة الغش لديه. وكلما حددنا المستهدف من التقويم، إلا ووظفنا الاستراتيجية المناسبة للتقويم، ففي اختبار الاختيار من متعدد مثلا، نقوم المكتسبات المعرفية، والقدرة على التذكر، بالموازاة مع القدرة على التحليل والاختيار والترتيب؛ وبذلك نكون بصدد تقويم الإنجازات على اختلاف أنواعها، ومن خلالها تقويم المعارف، والأهداف، والمهارات، والمتعلم، والدرس/ المكون، وعملية التدريس/ التكوين، والمادة العلمية/ المقررات، والمناهج، والبرامج ...

- لأجل من نقوم؟ لأجل المتعلم، ولأجل الكفيل والمهتم (le commanditaire)، ولأجل الحاجات المستقبلية؛ سواء كانت هذه الحاجات عامة أو خاصة؛

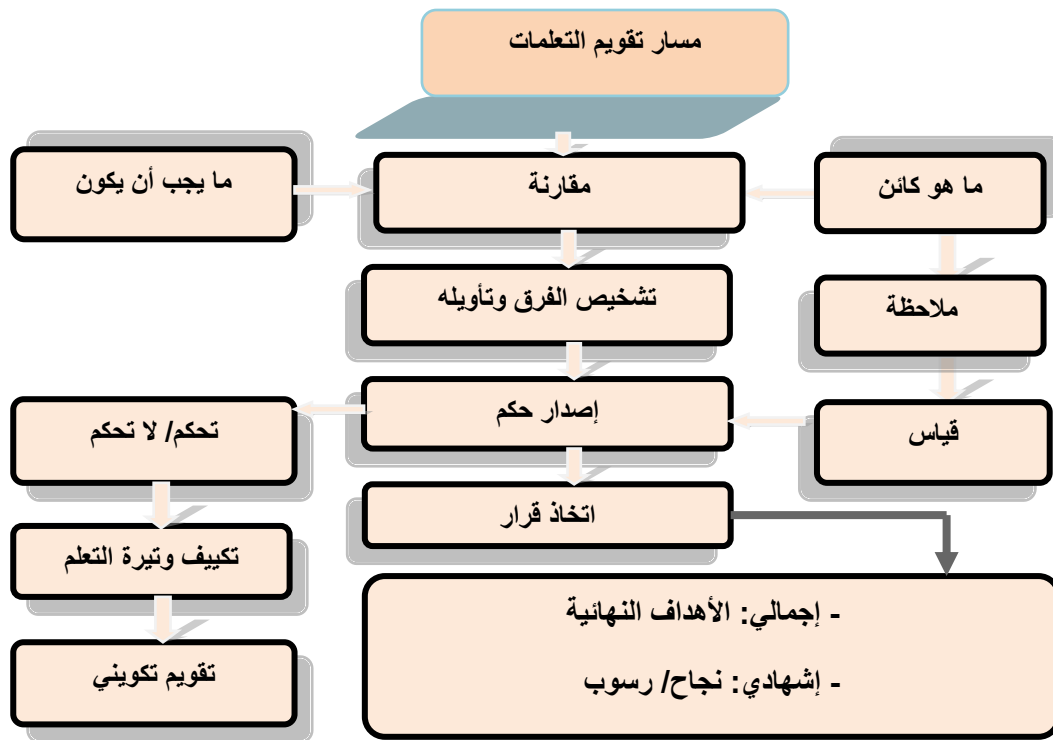
- كيف نقوم؟ وهي الطريقة المعتمدة ومرجعيتها؛

- ما الأدوات التي نعتمدها لأجل التقويم؟ نقوم بواسطة الوضعيات، والأسئلة المباشرة، والأسئلة ذات الاختيارات المتعددة، وأسئلة الصواب والخطأ، والاختبار الشفهي، والاختبار الكتابي، مع الوقت اللازم للإعداد، أو بدونه؛

- متى نقوم؟ ارتباطا بمجال التربية والتعليم، يختلف زمن التقويم باختلاف نوعية التقويم المزاو، وبالأهداف المحددة لكل نوع، فإذا تعلق الأمر بتشخيص الوضعية، فإن التقويم يتم في بداية السلك الدراسي، أو الدورة، أو الوحدة الدراسية، أو بداية الدرس، أو النشاط التربوي، وإذا تعلق الأمر في أعمال التقويم كأداة تسهم في بناء التعلم (التقويم التكويني)، فزمنه يكون على امتداد النشاط التعليمي التعليمي. حيث يتتبع هذا النوع التقدم اليومي للمعرفة لدى التلميذ، ولا يعطي الأولوية للذاكرة بعيدة المدى، بقدر ما يهتم بالمعارف المحينة. أما إذا كان الهدف منه جمع المعطيات النهائية لإصدار حكم نهائي (التقويم الإشهادي/ الإجمالي)، فإن زمنه مقترن بنهاية المرحلة التكوينية أو السنة الدراسية.

إذا قارنا الأسئلة السالفة الذكر والإجابات عنها بواقع التقويم المعتمد حاليا بالمدرسة المغربية، انطلاقا من تحليل الاختبارات الدورية، وإجراءات المراقبة المستمرة، إضافة إلى الممارسات الصفية على امتداد سير الحصص، فإنها تحيلنا على واقع المفارقات الموجودة بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون؛ أي بين التقويم المزاو والتقويم المنشود. حيث لا يزال واقع التقويم بالمدرسة يهتم أولا وأخيرا بالمتعلم، فإليه وحده ترجع مسؤولية الفشل أو النجاح، أو الفهم أو عدمه، أو التقصير أو الفاعلية، أو غيرها. وهو

ما نتج عنه سلبيات عديدة ممثلة في أن الاختبارات التقليدية تهتم بالجانب المعرفي والتحصيلي للمتعلم دون سواه من الجوانب الشخصية لديه، وهي بهذا المعنى تركز ذاتية المدرس، ومفهوم التلقين بأشكاله التقليدية، القائمة على حشو التلميذ بالمعارف المباشرة، واستدعاء ذاكرته لاستظهار ما أُملي عليه من معلومات وتوجيهات، كما تركز سلطة المدرس المعرفية، في غياب تام لشروط الموضوعية، لتصبح الغاية القصوى من التقويم هي العلامة التي يمكن من خلالها تصنيف التلميذ ضمن درجة من الدرجات حسب السلم الترتيبي الذي يضعه المدرس للحكم على مستوى المتعلمين. بينما لتقويم التعلّيمات مساراً واضحاً تبينه الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (1.2): تقويم التعلّيمات من الملاحظة إلى اتخاذ القرار وتحديد طرق المعالجة

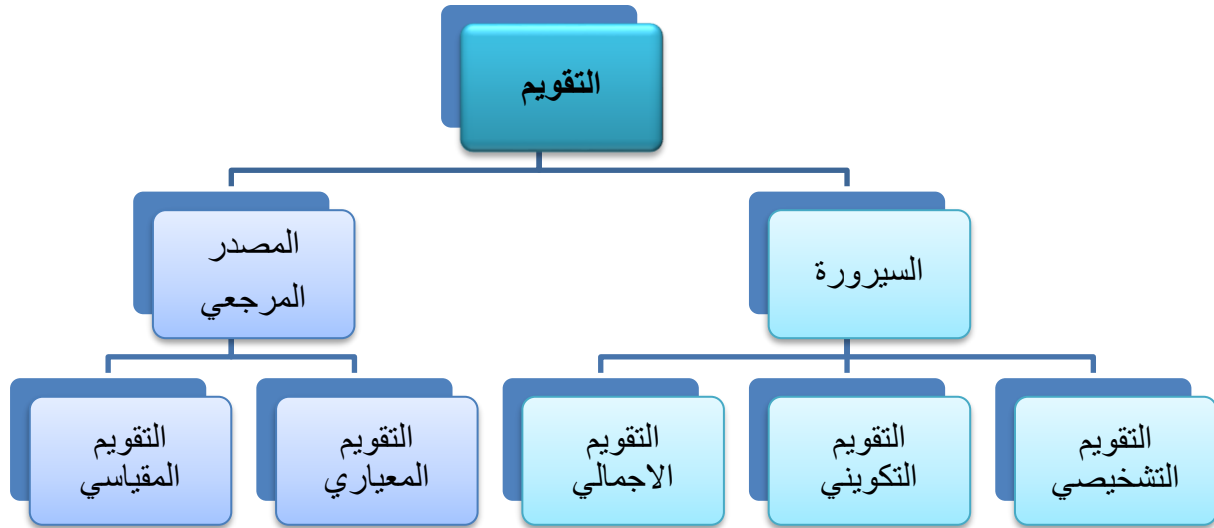
تبين الخطاطة (1.2) أن تحقيق الهدف من التقويم متوقف على مقارنة النتائج بالأهداف المسطرة سلفاً، مروراً عبر الملاحظة الدقيقة لمنتج المتعلم، وإجراء قياس للفروق المسجلة بين الكائن والممكن، وتفسير أسباب الفروق (التعثرات)، لإصدار أحكام موضوعية، تؤدي إلى اتخاذ قرارات تقييمية صائبة ودقيقة، ينتج عنها اقتراح أشكال التقويم والمعالجة المقترحة لتجاوز الصعوبات المسجلة. علماً أن القرارات المتخذة نوعان: قرارات مرحلية جزئية وتصحيحية، وهي التي تندرج ضمن التقويم التكويني، والهدف منها هو تصحيح مسارات التعليم والتعلم، وقرارات نهائية، وتعتبر جزائية ومناسبة لنوع التقويم والهدف منه.

من هذا المنطلق، فإن الكشف عن الوضعية المتوخاة يقتضي تحديد موضوع التقويم. ففي مجال التربية والتكوين، يمكن أن يتعلق الأمر بتقويم البرامج والمناهج الدراسية، والمؤسسات التعليمية، والأطر الإدارية، والأطر التربوية، وتعلمات التلاميذ. وكيفما كان موضوع التقويم، فإن تحديد الوضعية المرغوب فيها يقتضي تحليل كل الوثائق التي تتضمن الموضوع المراد دراسته. فتقويم المدرس، على سبيل المثال، يقتضي تحليل الوثائق المتعلقة بتنفيذ البرامج والمناهج الدراسية، مناهج التكوين الأساسي، ودورات التكوين المستمر. أما تقويم المؤسسات، فيستدعي دراسة الوثائق ذات الصلة بالتنظيم الإداري والتربوي للمؤسسات. وفيما يتعلق بمجال تقويم التعلم الذي يشكل مجال اهتمامنا، فإن الوضعية المتوخاة ينبغي أن تصف بكل دقة ما نريد أن نحققه من تعلمات لدى التلاميذ عن طريق تحليل البرامج والمناهج من حيث البناء والتصور.

أما تحديد الوضعية الحقيقية (ما هو كائن)، فيتم بواسطة أدوات ملائمة. هذه الأدوات يمكن أن تكون استمارات، شبكات للملاحظة، دليلا للمقابلات الفردية أو الجماعية، أو روائز كما هو الحال في مجال تقويم التعلم. كل ذلك، بحسب نوع التقويم الذي نوظفه وفق الغاية منه. وهو ما نوضحه ضمن تفسيرنا لأنواع التقويم.

6. أنواع التقويم التربوي

يهدف تدريس المادة الدراسية إلى إحداث تطور في حياة المتعلم، وبالضبط في طبيعة تفكيره وسبل تطويرها. وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف، يضطر المدرس إلى اعتماد إجراءات بيداغوجية ووسائل تساعد في معرفة درجات تحقق هذه التغييرات لدى المتعلم نتيجة فعل التعلم. هذه الإجراءات تعد تقويما مرتبطا بالتدريس. وفي هذا الإطار، يضطر البيداغوجي إلى تصنيف التقويم إلى أنواع، يتوافق كل منها مع طبيعة الإجراء البيداغوجي الذي يتلاءم والمرحلة التي يعالجها. والفئة المستهدفة بالتقويم، والهدف من إجراءاته، وظروف إنجازه، وحدوده وامتداداته. وهذه الأنواع متنوعة، تختلف باختلاف مجالات اشتغاله، ومواضيعه وأهدافه، ومنها نذكر: التقويم التمهيدي/ التشخيصي، التقويم التكويني/ التتبعي، التقويم النهائي، التقويم الجزئي، التقويم الكلي، التقويم الكمي، التقويم النوعي، التقويم الوصفي، التقويم المقارن، التقويم التحليلي، وغيرها من أنواع التقويم. ولن نخوض في توضيح كل هذه الأنواع، مكتفين بأنواع التقويم المرتبطة ارتباطا وثيقا بالعملية التربوية في شقها البيداغوجي؛ تلك الأكثر تداولاً في الخطاب التربوي المرتبط بالتقويم وذات العلاقة المباشرة بغايات بحثنا. وهي ثلاثة أنواع: التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي، مبينة في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم: (2.2): أنواع التقويم الأساسية المعتمدة بالمدرسة الابتدائية، ومرجعيتها النظرية.

تفسر الخطاطة رقم (2.2) في السياق المدرسي أن مهمة المدرسة مزدوجة، تتمثل في ضمان تكوين المتعلم، ومنحه الشهادة التي تشكل شرطاً لالتحاقه بوظائفه المجتمعية، وفي هذا الإطار لابد أن ينطلق المدرس في تقويمه لأعمال تلامذته من إطار مرجعي يستند إليه في اتخاذ أحكامه، ويتم ذلك باعتماد معيار معين يقارن من خلاله أداء/إنجاز تلميذ معين بأداءات وإنجازات تلاميذ آخرين، وبناء عليه يصدر حكماً يصنفه بحسب مقارنته ببقية تلاميذ فصله الدراسي، استناداً إلى طريقة "التقويم المعياري"، لكن هذا الحكم لا يرقى دائماً إلى مستوى الموضوعية والثبات، حيث إن التلميذ "المتوسط" يمكن أن يكون "جيداً" إذا ما قورن بتلاميذ فصل دراسي آخر، ومن هنا يكون المعيار غير ثابت، ونتائج/أحكام التقويم المستندة إليه غير ثابتة وغير قابلة للتعميم. لكن قد يعتمد المدرس في تقويمه لأعمال التلاميذ على مقياس ثابت يشكل أساس إصدار الحكم وتقدير أداء التلميذ، استناداً إلى معيار "التقويم المقياسي"، الذي يهدف أساساً إلى تحديد مستوى التعلم لدى التلميذ بالمقارنة مع الأهداف التربوية المرسومة للعملية أو للنشاط التعليمي، وليس بالرجوع إلى مجموعة بعينها. وهو ما يطبعه بنوع من الثبات والموضوعية. علماً أن هذين الصنفين من التقويم لا يتنافيان، بقدر ما يكمل كل منهما الآخر، فإذا ساعد التقويم المقياسي على اتخاذ قرارات على مستوى التعلم الخاص للتلميذ، فإن التقويم المعياري سيؤدي من جهته إلى قرارات على مستوى الترتيب والتصنيف الذي على أساسه تمنح الشهادة.

وبما أن كل نشاط تربوي يرتبط بهدف يحتاج إلى معطيات يستند عليها، قبل تنفيذ هذا النشاط وأثناء تنفيذه وبعد إنجائه، فإنه سيكون من الضروري على التقويم مواكبة هذا الفعل التربوي في سيرورته هاته، وذلك بتشخيص وضعية التعلم والكشف عن معوقات هذا التعلم، وتطوير العمل التعليمي والتعلمي، ثم قياس نتائج التعلم وتقويمها. وبهذا، يأخذ كل تقويم طابعاً تشخيصياً أو تكوينياً أو إجمالياً. وهو ما سنعرض إليه بالشرح والتفصيل ضمن السياق الموالي.

6.1. التقويم التشخيصي (Diagnostic) ضمن المقاربة بالكفايات

التقويم التشخيصي عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج والدروس ويقصد بها فحص معالم هذه الوضعية وتشخيصها بهدف الحصول على معلومات وبيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعليم لاحق. وموضوع هذا التقويم هو "تقدير الخصائص الفردية للشخص والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعليمي (Legendre, 1988) ويعني لوجوندر بالخصائص كل ما يمكن أن ينتج عن هذا التقويم من ملاحظات تخص مستوى المكتسبات السابقة، وطريقة الأداء، وضبط المهارات، ودرجة الاستعداد، وغيرها من المؤهلات المعرفية والنفسية المساعدة على القيام بالمهمة التعليمية. لذلك نجد "دوكيتيل" (Deketele, 1988) يسميه بالتقويم القبلي للفعل (évaluation avant l'action) محددًا وظيفته في التوقع والتنبؤ، وهي وظائف يصنفها "كورنيت" (Querenet, 1987 : 34) ضمن وظائف التقويم الأولي الذي يشخص الوضعية ويتنبأ بالصعوبات المرتبطة بها. علما أن كل وضعية ترتبط بسياق تعليمي- تعليمي محدد، وهو ما جعل "ستوفليبم" (stufflebeam, 1980 : 276) يسميه بتقويم السياق ومن خلاله، نتعرف المحيط المستهدف بالتقويم، ونحدد الحاجيات الواجب توفيرها، ثم نشخص الأسباب التي تجعل من الحاجيات كافية، أو غير مقنعة، إنه بالتالي، رسم لحدود النسق الذي يجب تقويمه، وتقويم مأكرو- تحليلي للسياق. يشمل وصفا للقيم والأهداف قيد الدراسة، ويعكس المعرفة التطبيقية لحقل من الحقول المعرفية من خلال الإنجاز الفعلي الذي نجده في تفسير غريب (2006: 393)، مستفيدا من "دولاندشير" (De landchsheere, 1979) مؤكدا أنه: "عملية تقييمية ترمي إلى اتخاذ قرارات، تمكن من بلوغ الأهداف المحددة لبرنامج معين خلال تنفيذه. وهي عملية من عمليات التقييم التشخيصي، تسعى إلى المقارنة بين الأهداف المرومة والنتائج المحققة فعليا" مستحضرا المقارنة بين ما يجب أن يكون (الأهداف) وما هو كائن (النتائج) والمسافة بينهما التي يحددها الإجراء التقويمي التشخيصي.

يفيد التقويم التشخيصي في ضوء ما سبق، ما يلي: إنه إجراء نقوم به في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات عن قدرات التلاميذ ومعارفهم ومواقفهم السابقة والضرورية لتحقيق أهداف الدرس. فهو إذن، تشخيص لمنطلقات عملية التدريس ولمدى استعداد التلاميذ. فعند بداية الدرس، يمكن للمدرس أن يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح يستهدف التعرف على مدى استعداد التلاميذ لمتابعة الدرس واستيعاب محتوياته. ذلك التقويم الذي ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار. كما أنه تقويم يحفز المتعلم على طرح الموضوع واستكشافه، أو هو تقويم تشخيصي يحاول معرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم. وبالتالي، فله وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية. وقد يكون التقويم القبلي أو التمهيدي بمثابة وضعية استكشافية، يراد بها إثارة انتباه المتعلم إلى موضوع جديد، قد يكون فعلا محور الدرس الكفائي.

وبناء على هذا التقويم، تتحدد الكفايات والقدرات المستهدفة، وتُنْتَقَى الوضعيات والمحتويات والمعارف والموارد. كما تحدد الطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية والتقويم المناسب لقياس الكفاية واختبارها. وغالبا ما يكون التقويم القبلي أو الاستكشافي أو التشخيصي في بداية السنة أو بداية الحصة الدراسية، أو حين تحضير المقطع الأولي أو التمهيدي من الدرس.

يقوم التقويم التشخيصي على النقاط مؤشرات ومعلومات بناء على ثلاثة نشاطات رئيسية:

1- تقييم الوضعية المحيطة لفرز المعوقات والموارد وتمثيلات المتعلمين؛

2- صياغة مظاهر الوضعية وسماتها في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات؛

3- تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول وتساعد على رسم خطة لإيجاد هذه الحلول (Querenet, J, 1987)؛ (غريب، 2006).

وينجز التقويم التشخيصي باعتباره مفتاحا لبيداغوجيا الكفايات في بداية الموسم الدراسي بناء على اختبار تستثمر نتائجه على مستوى الفصل وعلى مستوى المؤسسة، استثمارا يشكل تحليل معطياته نقطة انطلاق بناء مشروع المؤسسة يراعي:

- تنويع التنظيم البيداغوجي (جداول الحصص مرنة)؛

- تشكيل المجموعات استنادا إلى الحاجيات (مجموعات الحاجات)؛

- تنويع التدخلات والأدوات.

إلا أن التدبير البيداغوجي للتقويم التشخيصي، لا يعني أبدا الوقوف عند بعض الأسئلة الاستطلاعية عموديا في بداية الحصة؛ لأن نشاطا من هذا النوع، سيقصر على عناصر محدودة من التلاميذ، ثم إن الإجابة عن سؤال ما، ليست دليلا على اكتساب التلميذ معلومات، ومهارات، ومواقف. بناء عليه، يأخذ التشخيص من وجهة نظرنا، أشكالا متعددة، أهمها:

- الإعداد القبلي للدروس ضمن الواجبات المنزلية للتلميذ، على ألا يكون من قبيل: حفظ القاعدة، أو الإجابة عن الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي، وإنما من قبيل أنشطة التمييز، أو المقارنة، أو التركيب، أو التحليل؛ نظير تكليف المتعلمين باستخراج جميع المصادر من نص معين، والتمييز ضمن جدول بين المصادر الثلاثية وغير الثلاثية، وذلك باعتبارها مدخلا أساسا لتدريس المفعول المطلق، ولعل التأكد من مدى نجاح المتعلمين في أداء المهمة، في بداية الحصة، مؤشر صريح على مدى استعدادهم، وقابليتهم لفهم التعلمات اللاحقة (المفعول المطلق) أو العكس.

- تكليف المتعلمين بالإجابة عن أسئلة ضمن استطلاع، أو استمارة موجهة، أو اختبار، حول المعلومات أو المهارات، أو المواقف المكتسبة؛

- حوار أفقي بين المتعلمين حول معطيات معينة، متعلقة بمضمون التعلم اللاحقة، تعطي مؤشرات دالة على مدى تحكم المتعلمين في المعطيات المستهدفة.

ويلاحظ أن هذه النماذج التشخيصية، نماذج وظيفية؛ تهم المهارات والمعارف والقدرة على الإدماج بين المعرفة والسياق. ولا بد أن تشخيص المتعلم من خلال نماذج كهذه، واكتشافه للثغرات التعليمية، يفرض عليه إيجاد حلول لتصحيح أداء المتعثرين، وتحيين معارفهم (mise à niveau). فكيف يمكن أن يتم تصحيح هذه الثغرات؟

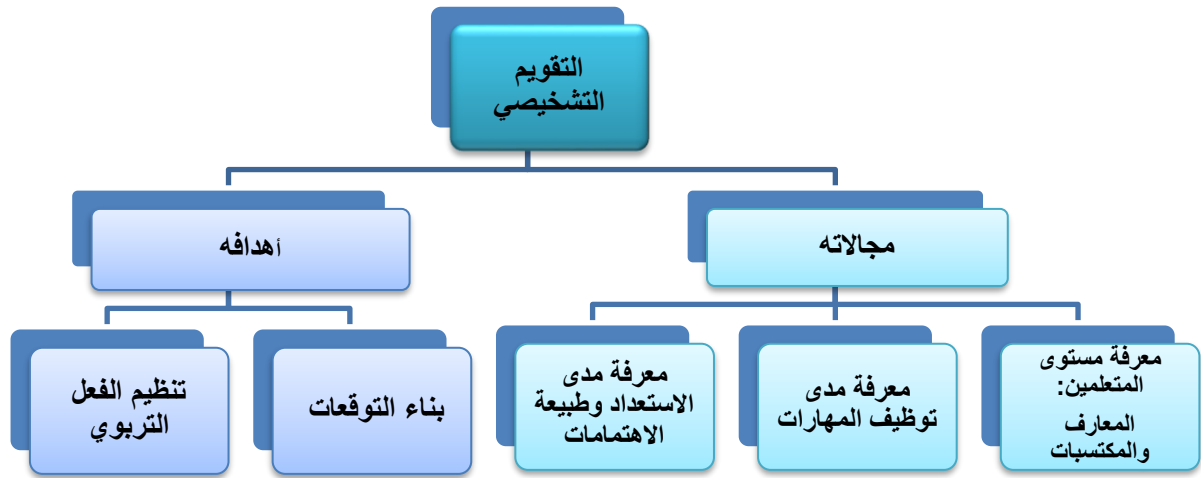
عادة ما يلجأ المدرس، عندما يلاحظ من خلال التقويم التشخيصي، وجود ثغرات في مكتسبات التلاميذ السابقة، إلى التذكير بالقواعد الضابطة، إذا تعلق الأمر بالظواهر اللغوية، أو طرح أسئلة مباشرة على التلاميذ هدفها الكشف عن تفاصيل القواعد. إلا أن هذه الطريقة غير ناجعة، فهي وإن كانت توفر الوقت للمعلم، فإنها لا تتيح للتلميذ إمكانية اكتشاف النقص بنفسه، والعمل ذاتيا على تصحيح مكتسباته. والبدل يكمن، قبل كل شيء، في وضع استراتيجية التصنيف لأنواع التعثر الحاصلة لدى التلاميذ، تمكنه من تدليل الصعوبات وفق منهجية فارقة على مستوى التعلم، وعلى مستوى المتعلمين. حيث يقتضي الأمر معرفة طبيعة التعثرات، وأنواعها، والتلاميذ المعنيين بكل نوع منها، ثم مباشرة التصحيح وفق النموذج التمثيلي المقترض الذي نقترحه لهذا التصور:

1- إذا تعلق الأمر بصعوبات على مستوى المعارف: يجب التمييز في هذا الإطار بين المعارف الآنية (التي تمكن المتعلم من المرور إلى المرحلة الموالية من الدرس)؛ وبخصوصها يستحسن تكليف التلاميذ بمهام وأنشطة تدفعهم إلى بذل مجهود ذاتي قصد تصحيح معارفهم وتعميقها. وبين المعارف المتعلقة بالامتدادات والتوسع، أي تلك التي يمكن معالجتها اعتمادا على وضعيات خارج الفصل الدراسي في إطار تطوير البحث الذاتي، وتنمية القدرات المعرفية. وعندما نتكلم عن الصعوبات في المعارف، تستحضر "الأخطاء" باعتبارها حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو خاطئ أو العكس (Lalande. A. 1972). لذلك، يجب ألا نتعامل معه على أساس مجرد نتيجة للجهل أو الشك أو المصادفة كما تعتقد ذلك النظرية التجريبية أو السلوكية في مجال التعلم، بل إنه ناتج عن أسلوب في المعرفة، وعن تصور متناقض، وعن معرفة قديمة أكدت نجاحها في مجالات الممارسة فالخطأ ناتج عن نظام من التصورات والحدود والوسائل التي يوظفها التلميذ في حل المشكلات، ويعبر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة، أي لا تخفي كلية، وتقاوم، وتعود للظهور بعد أن يكون التلميذ قد تخلص من النموذج المعرفي الخاطئ (Sir Puska, A. 1986- in legendre, R. 1988)

2- إذا تعلق الأمر بصعوبات على مستوى المهارات: تعتبر طريقة إنجاز المهام ضمن وضعيات تعليمية من الطرق الأكثر ملاءمة لتصحيح مهارات التلميذ، لأنها مجال خصب للتدبير المندمج، وسبيل إلى الإدراك المنهجي الذي يجمع بين تعرف المعلومة ووظائفها السياقية، فمهارات التطبيق والتحليل

والتركيب مهارات متكاملة، ولا يمكن تفعيلها مجردة عن السياق، لذلك تظل طريقة المهام، ذات الأنشطة المتنوعة، داخل الفصل الدراسي وخارجه، إحدى الإجراءات الفاعلة لسد ثغرات التلاميذ وتغثرتهم؛ لأن المهم، ليس هو تقويم المعارف، بل تقويم الكفايات... بمعنى التركيز على الكيف، وليس الكم. أي، تقويم مدى تحكم المتعلم في مهارة اكتساب الموارد، وحسن توظيفها" (حمداوي، 2015: 29).

3- إذا تعلق الأمر بصعوبات تخص المواقف: بما أن المواقف (savoirs- être) ليست من الموارد التي يمكن إكسابها للمتعلم عبر الإرشادات والنصائح، أو الأوامر والنواهي، فإن تعديلها نحو معطيات معينة، وتجاوز الصعوبات التي تعترض تعلمها، يحتاج إلى حوارات أفقية مفتوحة، وأنشطة ذات مواصفات خاصة. تجعل تعلم المواقف هدفاً ضمنياً لها: كأن يقترح المدرس، إذا ما اكتشف، مثلاً، أن تلاميذه غير متحمسين للعمل الجماعي والتعاون، وضعيات ملموسة وتفاعلية بين المتعلمين، يخرطون فيها تحليلًا، ومناقشة، وتقاسمًا للنتائج، وتتيح لهم ممارسة ذلك التعلم، والاستجابة له إرادياً، ودون ضغوط خارجية. وذلك تأسيساً على الاقتناع بأن "التقويم تعديل للسلوك، وبناء هادف، وثقافة محكمة، وتجويد للعمل المطلوب، وزيادة في النشاط والفاعلية (حمداوي، 2015: 29). وبناء على ما سبق يمكن اختصار مجالات التقويم التشخيصي وأهدافه التربوية في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (3.2): مجالات التقويم التشخيصي وأهدافه في المجال التربوي

إن ما نود توضيحه من خلال الخطاطة (3.2)، هو أن تعدد أهداف التقويم التشخيصي مشروطة بتعدد المجالات التي يوظف ضمنها، وكذا وضعه في إطاره الحقيقي، باعتباره تقويماً يهدف إلى صياغة فرضيات حول المعوقات المرتبطة بالوضعية التعليمية، بحيث تصبح أرضية للعمل على تنظيم الفعل التربوي واقتراح علاجات لتجاوز الصعوبات الملحظة، دون أن يرقى ذلك إلى مستوى سيكولوجي متخصص، ودون أن يصبح أداة للحكم على المتعلم حكماً نهائياً. منبهين إلى أن مهمة التقويم التشخيصي الفصلي تكمن في تقديم وصف للحالة، بمحاولة تحديد مكامن النقص في المعارف والمهارات، والاستعدادات؛ أي بتحديد اللحظة التي ظهر فيها النقص، ووصف مستوياته ومعطياته

وضعية التعليم المرتبطة بهذه اللحظة. وللوصول إلى ذلك، يمكن تقديم اختبارات تشخيصية ترتبط بكل هدف تربوي إجرائي أو بأهداف تربوية عامة، تبين الصعوبات التي حالت دون وصول المتعلم إلى تحقيق ذلك الهدف، وبعده تأتي المرحلة الثانية، ذات الطابع التحليلي؛ حيث يتم تقصي الأسباب الكامنة وراء الحالة (أو الحالات) التي تعاني من صعوبات في مساندة سيرورة العملية التعليمية، بهدف الكشف عن أسباب العجز أو الصعوبات الملاحظة لدى المتعلم، إما على مستوى العوامل المرتبطة بالجانب الديدكتيكي كعدم الملاءمة بين الأهداف ووضعية الانطلاق لدى المتعلم، أو عدم صلاحية الوسائل المستعملة، أو سوء استخدامها، أو غيرهما مما يمكن تداركه على مستوى التقويم التكويني.

2.6. التقويم التكويني ضمن المقاربة بالكفايات

لقد كان لنظريات التعلم المعرفية، التي اهتمت بطرق اشتغال ذهن المتعلم، أثر كبير على فهمنا لآليات التعلم عند التلميذ، مما أفضى إلى ضرورة تنوع استراتيجيات التعلم والتقويم وأدواته وصيغته، استجابة لحاجات المتعلمين التي يسمها الاختلاف والتنوع، عبر اعتماد التعلم بالاكشاف وحل المشكلات ... وإتاحة الفرصة للتقويم الذاتي وإعادة الاعتبار للتقويم التكويني الذي يساعد المتعلم على تحسين أدائه وتطوير تعلماته في اتجاه تحقيق غايات المشروع التربوي (Perrenoud, 1991: 49-81).

يحدد جيرار سكالون (scallon, 1988: 155) التقويم التكويني بكونه "سيرورة تقويم مستمر يهدف إلى ضمان تقدم كل تلميذ في مساره التعليمي، مع إمكانية تعديل الوضعيات التعليمية أو وثيرة التعلم وإيقاعه بغاية تجويد التعلم أو لأجل تصحيح الصعوبات وعلاجها".

"التقويم التكويني جزء لا يتجزأ من الاستراتيجية الديدكتيكية، يتدخل مباشرة عند نهاية الوحدة التعليمية بغرض تطويرها وتجويدها، ويعطي قيمة تشخيصية، ووضعاً حقيقياً لمكامن الخلل والخطأ، كمؤشرين على الصعوبات الحائلة دون التعلم. إنه يعكس اهتماماً بيداغوجياً، ولا يضمن أي وظيفة اجتماعية أو إدارية بقدر ما يخبر، ويحفز، ويوفر معلومات عن الأداء. إنه يقوم في آن واحد الكفاية المستهدفة والقدرة المحركة؛ أي المنتج ومسارات تحقيقه" (Winder, 2012: 288). هو إذن تقويم وظيفي، غايته بيداغوجية صرفة، موجهة صوب تقويم المنتج المعرفي وطرق إنتاجه لدى المدرس والمتعلم معاً. وهو ما يعكسه بوضوح كل من "راينال" و "ريوني" (Raynal, et Rieunier, 1997) في إشارة إلى أن هدف التقويم التكويني، يكمن في إخبار المتعلم والمدرس بمدى تحقق أهداف العملية التعليمية التعليمية، وتحديد نوعية التعثرات، وتحيين التعلم، وتحديد الصعوبات المعرفية لدى المتعلم، وبالتالي تشجيع المدرس على تصميم تصور للمعالجة والدعم.

أما على مستوى المستوى الإجرائي، فيضيف "ويندر" (Winder, 2012: 288) أن "التقويم التكويني يأخذ غالباً شكل اختبار وجيز، وتحليلي، يراعي متوسط الفهم لدى الفئة المستهدفة، إضافة إلى

كونه غير متوقع؛ هدفه تكوين استنتاج دال وواضح لدى المدرس والمتعلم معا، حول النشاط الذي تم إنجازه، والذي يتعين تمييزه بوضوح للمتعلمين عن التمرين أو الاختبار الختامي (sommativ). وهذا التمييز هو لأجل أن يفهم المتعلم أن الجواب يدخل ضمن معرفة التعثرات لأجل تصحيح الأخطاء وإعادة النظر في مسارات تعلمه، وليس من أجل الحصول على علامة/نقطة، وما يمكن أن يترتب عنه من تأثير على الجواب. طبعاً إن التقويم التكويني يتطلب تغذية راجعة، والتي بدورها تضع مجموعة من الصعوبات أمام المدرس، فليس من السهل تدبير مراحل مختلفة ومتباينة لكل تدخل تكويني، (الملاحظة، تسليط الضوء على الصعوبات والتعثرات، البحث عن أسباب التعثر، إجراء التصحيح)، في الوقت الذي يجد المدرس نفسه أمام مجموعة من الانشغالات المباشرة التي تفرض نفسها. ولابد في هذه الحال أن يعطي الأولوية، كلما كان ممكناً، للتغذية الراجعة المتفاعلة وذلك بالتوازي مع بناء التعلّيمات الأساس المقصودة.

يستفاد مما سبق أن التقويم التكويني، إجراء ديدكتيكي، يهدف إلى المعرفة الآنية، والمرحلية لدرجة مواكبة المتعلم لمراحل الدرس، ونوع الصعوبات التي تعرقل مراحل مساره التعليمي، بهدف تعديل هذه المسارات وفق ما تفرزه المحطات التقييمية من نتائج أو ملاحظات. "ويستند التقويم التكويني، الذي يتخلل العملية التعليمية بكل مراحلها، إلى التنظيم التربوي المنهجي، والتعرف إلى المساعدات الضرورية... بهدف بناء الدرس كفاءياً، وتطوير قدرات المتعلم النمائية والمعرفية أثناء مواجهته للوضعية المستهدفة" (حمداوي، 2015: 31). إنه بشكل أوضح، الإجراء الديدكتيكي الذي يجيبنا عن السؤال المرحلي المتكرر: هل يتابع المتعلم مراحل الدرس بكيفية ملائمة؟ علماً أن الدرس عبارة عن مسار منظم، تشكله مراحل تعليمية تعليمية، ومقاطع. والتقويم التكويني فواصل بينها، وأداة لضبطها، وتصحيحها، وإعادة توجيهها. وينطبق هذا التوجيه ليس على مسار تعلم التلميذ، بل كذلك على أداء المدرس؛ حيث التعثرات التعليمية والصعوبات، ليس مردها للتلميذ فقط، بل يمكن أن يكون مصدرها المدرس ذاته، بالرجوع إلى طريقة شرحه، أو إمكانية إهماله لبعض الجوانب، ظناً منه عدم جدواها، أو وتيرته غير المناسبة لبعض المتعلمين، إلخ. وعلى ضوء الأثر المتجلي في أجوبة المتعلمين، يعدل سلوكه؛ بالتغيير، أو بإعادة الضبط، أو التصحيح. لذلك، نلاحظ اتصاف التقويم التكويني، باعتبار تقديمه المستمر لمعلومات حول الصعوبات التي يواجهها كل من المدرس والمتعلم معا خلال وضعيات التعليم والتعلم، بصفتين اثنتين:

1- مساعدة المدرس على تعرف مدى ملائمة صيغ التعليم الذي خطط لها بناء على فرضيات معينة، مع المتطلبات الحقيقية والمستجدة وظروف إنجازها؛

2- مساعدة المتعلم على اعتماد تقويم ذاتي، أو تبادلي، أثناء مرحلة الإنجاز الفردي، أو مع الأقران، مستعملاً أدوات تقييمية تسمح له بالتقدير الذاتي لما حققه من تعلم.

وهما صفتان كفيلتان بجعل المتعلم، من جهة، منتبها إلى مدى تحقق التعلم الآنية بشكل سليم، في انتظار بناء التعلم اللاحقة. وبجعل المدرس، من جهة ثانية، منتبها إلى مدى تحقق التعلم لدى المتعلم، ومتيقظا لمجموع العوامل الخارجية والداخلية التي يمكن أن تؤثر سلبا على خطته التدريسية. غير أن ذلك يتطلب مراعاة دقيقة لحثيات تطبيق التقويم التكويني وفق مسار الدرس.

6.2.1. تطبيق هدف التقويم التكويني على محتوى التعلم

يتم هذا التطبيق من خلال ثلاث مراحل أساسية، حددها "دوكيتيل" (1993) De ketele فيما يلي:

- مرحلة استقبال المعلومات المتعلقة بتطور التعلم لدى المتعلم، وصعوبات التعلم التي تواجهه؛
 - مرحلة تحليل المعلومات استنادا إلى معايير بهدف تشخيص مصدر صعوبات التعلم؛
 - مرحلة تكييف الأنشطة التعليمية التعليمية وفق نتائج تحليل المعطيات السابقة.
- كما أنه من الواضح أن تتطلب طبيعة التقويم التكويني تمارين و أنشطة خاصة نذكر من مميزات ما يلي:
- يمكن أن تكون عبارة عن تمارين أو أسئلة (كتابية أو شفوية)، والغالب في هذا الإطار هو الأسئلة الشفهية، انسجاما مع الحيز الزمني المخصص للدرس؛
 - عاجلة: فهي إنجازات سريعة تتجز خلال فترة محددة من زمن الدرس؛
 - آنية: أي أنها لا تأتي بعد نهاية الدرس بل خلاله، وحتى إن أجريت في آخر الدرس، فلأجل التأكد من درجة تمكن المتعلمين من أهم الموارد التي سيتم اعتمادها في بناء تعلمات الدرس اللاحق؛
 - جزئية: لا تتعلق بالدرس كله بل بجزء منه.
 - واضحة: أي أنها إنجازات محددة تحديدا إجرائيا دقيقا تستوجب إجابات محددة ومضبوطة، إلا أن التحديد والضبط لا ينفيان مبدأ تنوع الأجوبة؛
 - ملائمة: أي أنها تتسجم مع الأهداف المحددة للدرس.
 - تمييزية: أي أنها تستطيع أن تقيس الفروقات بين التلاميذ وصعوبات كل منهم من جهة، والفوارق بين النتائج والأهداف من جهة ثانية.

كل ذلك وفق خطوات منهجية، وإجراءات ديدكتيكية محددة، تهم قياس الفارق، ولا نعني بذلك الفوارق بين المتعلمين، بل يتعلق الأمر بانطلاق التقويم التكويني من استراتيجية لقياس الفارق بين المستوى الفعلي للتعلم والمستوى المنشود؛ وعلى ضوء نتائج الفوارق المسجلة، يمكن تصميم تقويم تكويني يروم تقليص المسافة بين النتيجة المحصلة والهدف المقصود، بواسطة تدخلات داعمة.

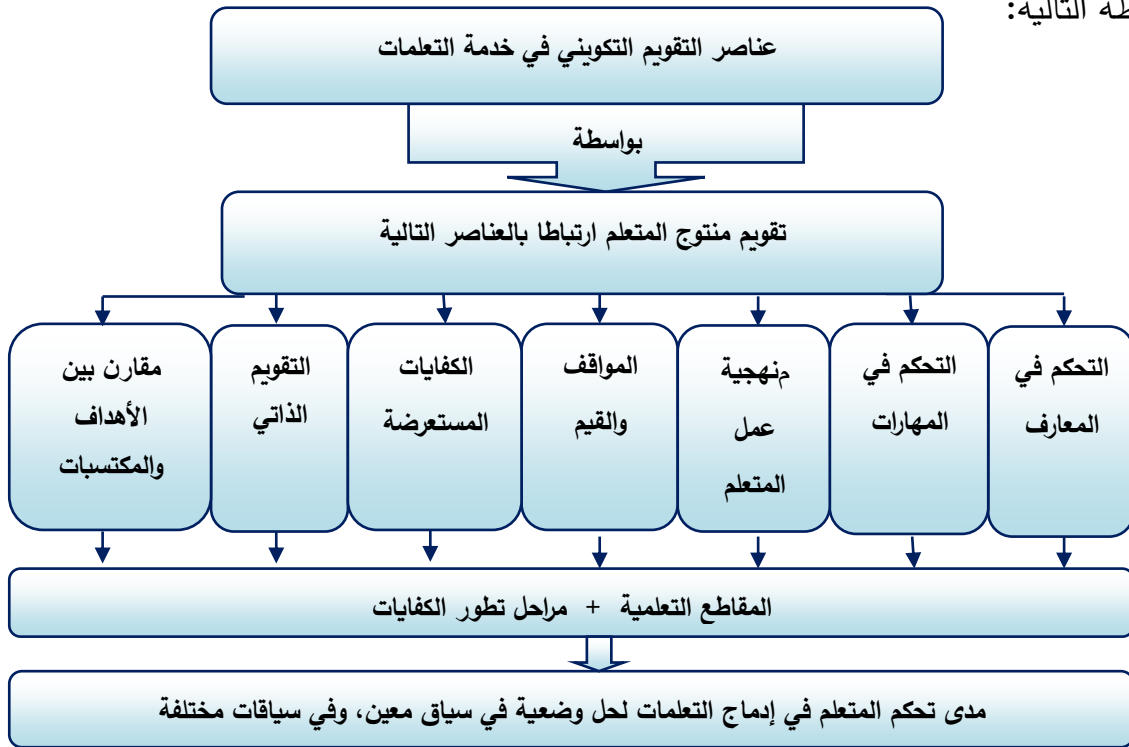
كما أن قياس الفارق، لا يمكن أن يتم اعتباطا دون سند بيداغوجي واضح، وبناء عليه، يعتبر اعتماد المعايير والمؤشرات باعتبارها قواعد ضابطة وقابلة للملاحظة، تمكن من إصدار أحكام موضوعية حول

أداء المتعلم وإنجازه المرحليين، كمًا وكيفًا. وبالتالي اتخاذ قرارات تعديلية، أو تصحيحية، تخص بعدين اثنين:

- الأول، يخص عملية التعليم، عندما تتعلق بإعادة النظر في طريقة التدريس، أو أسلوبه الإجرائي، أو أدواته.

- الثاني، يخص عملية التعلم، عندما تقتضي الضرورة عمليات الترشيح أو التعزيز، أو إعادة التوجيه أو الدعم الفوري.

وقد تمتد القرارات أحيانًا إلى مضمون المادة الدراسية عندما تسجل ملاحظات حول مدى ملاءمتها لمضمون التعلم، سواء من حيث الصعوبة والسهولة، أو من حيث الصحة والخطأ، أو من حيث قابلية الإنجاز وغيرها. وتتخلص قابلية الإنجاز في مدى قدرة المتعلم على إدماج التعلّيمات لمواجهة مختلف الوضعيات التعليمية كما يوضحها سكالون ودولبيك (Scallon ; et Dolbec : 1988)، ونلخصها في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (4.2): تكامل عناصر التقويم التكويني في بناء التعلّيمات وتطوير الكفاية لدى المتعلم

توضح الخطاطة (4.2) أن بناء المعارف لدى المتعلم عبر مراحل تطور الكفاية لديه، من خلال وضعيات تعليمية- تعليمية، يكون مقترنا بتقويمها تقويمًا تكوينيًا، ينفذان في نفس السياق، بشكل متواز. وبذلك يصبح التقويم التكويني عنصرًا من عناصر بناء المعرفة لدى المتعلم، أكثر منه وسيلة لقياس الأداء؛ شرط أن يكون هذا التقويم شاملاً يراعي مستويات أدائية وإنجازية مختلفة ومستعرضة، منها ما ينفذ ويقوم بشكل صريح (المنتج)، ومنها ما يفهم ويقاس بشكل ضمني (الكفاية المستعرضة)، لأن بلوغ الكفاية المستهدفة والتأكد منه لن يكون مكتملاً إلا باستحضار جميع العناصر المستهدفة بالتقويم، تلك

المتتمثلة في منهجية العمل، والمعارف الأساس، والمعارف المتصلة بها، من خلال فحص المنتج للتأكد من مدى التمكن من المعرفة الأساس والمستعرضة. وهي عمليات تقييمية وبنائية في الوقت ذاته، تضمن الاطمئنان على سير الدرس أداءً (المدرس)، وإنجازاً (المتعلم)، وتمهد للمراحل الموالية من بناء الكفاية، كما تؤسس لبناء تقويم إجمالي موضوعي.

ويدخل التقويم التكويني في إطار تقويم درجات التحكم التي تتأسس على مبادئ أساسية، نستقيها مما أورده "ديفلاي" (Develay, 2013 : 214-215)، ومفادها أن:

- كل التلاميذ قادرون على التعلم؛

- لكل تلميذ أسلوب ووثيرة للتعلم؛

- لكل مدرس أسلوب للتدريس ووثيرة للتعليم.

كما أن تحكم المتعلم في كفاية معينة يتجلى في قدرته على الإجابات الصحيحة، وبنسبة تفوق المتوسط، عن كل معيار على حدى. يمكن تحديدها حسب "دوكتيل" (Deketele, 1996 : 17- 36) في ثلثي التعليمات المرتبطة بتقييم المعيار كعتبة للتحكم الجيد، بالنظر للكفاية المعنية. وعلى هذا الأساس فإن عدم التحكم في الثلث المتبقي، قد لا يرجع إلى عدم قدرة المتعلم عن الإجابة الصحيحة فقط، بل كذلك إلى الأداة أو ظروف التمرير، أو عوامل خارجية أو نفسية، أو غيرها.

ونستخلص من قراءة هذه المبادئ الأساس أن التقويم التكويني شكل من أشكال الدعم للتلاميذ المتعثرين كل حسب حاجياته ووثيرته؛ وهو ما يعني أنه دعم فردي داخل تعليم جماعي. كما أنه إجراء ديدكتيكي مبلور في وقفات تصحيحية، تسمح لكل متعلم بتدارك التعثرات التي حصلت لديه عبر كل مرحلة من مراحل بناء التعلم. وذلك ما يميزه عن التدريس الجماعي، وضمنه بشكل خاص، التقويم الجماعي المعتمد في نظامنا التربوي والذي تعكس إجراءاته الصفية وثيرة واحدة للتدريس والتقويم، بالرغم من وجود وتائر متفاوتة للتعلم، تتعدد بتعدد المتعلمين. وهو ما ينجم عنه تفوق المتعلمين الذين تنسجم وتائر التعلم لديهم وأساليبها مع ووثيرة التدريس عند المدرس وأسلوبها.

وبناء على ما استخلصناه حول التقويم التكويني، يمكن أن نعتبر التقييء الناجم عن إجراءات التقويم التكويني خطوة إجرائية أساس فيما يتعلق بإدماج التقويم التكويني في التدريس وفق المقاربة بالكفايات؛ ونعني بذلك تقييء المتعلمين حسب الكفايات الأساسية التي حصل بصدها تعثر لديهم، ونمثل لهذا الإجراء بواسطة الجدول التوضيحي التالي:

الجدول رقم (2. 1): تحديد مستويات التحكم في معايير اكتساب الكفاية من أجل بناء عدة الدعم

المتعلمون	معايير التحكم			الدعم
	المعيار 1	المعيار 2	المعيار 3	
المتعلم 1	تحكم	تحكم	تحكم	نشاط
المتعلم 2	تحكم	لا تحكم	لا تحكم	دعم للمعيارين (2) و(3)
المتعلم 3	تحكم	لا تحكم	لا تحكم	دعم للمعيارين (2) و (3)
المتعلم 4	تحكم	تحكم	تحكم	نشاط
المتعلم 5	تحكم	تحكم	لا تحكم	دعم للمعيار (3)
المتعلم 6	تحكم	لا تحكم	لا تحكم	دعم للمعيارين (2) و(3)

يتضح من خلال الجدول رقم (1.2)، وهو للتمثيل فقط، أن الدعم لا يمكن أن يتم عن طريق إعادة الدروس المتعلقة بكل هذه المعايير بالنسبة لكل التلاميذ، بل ينبغي أن يكون التدخل حسب كل معيار على حدة بالنسبة للمتعلمين الذين تبين من خلال التشخيص الأولي أنهم يعانون من صعوبات فيه. وبناء عليه، نستنتج أن جميع التلاميذ متحكمون في المعيار رقم (1)، وهو ما يجعله مستثنياً من الدعم والمعالجة. كما أن المتعلمين رقم (1، و4) متحكمان في كل المعايير، وهو ما يتيح الفرصة للتفرغ لدعم المتعلمين (2) و(3) و(6) الذين يحتاجون لدعم في المعيار رقم (2) و(3) إلى غير ذلك. والأهم من ذلك، هو أن تقضي قراءة الجدول إلى استنتاج أكثر أهمية؛ ألا وهو أن النسبة الكبيرة من المتعلمين المتعثرين الظاهرة في المعيار رقم (3)، قد يفيد بأن المشكل ناتج عن الصعوبات المسجلة في المعيار (2)، وهو استنتاج موضوعي إذا اعتبرنا أن تحقق المعيار الثالث مؤسس على مدى تحقق الثاني. وتلك معطيات من شأنها أن تدعو المدرس إلى إمكانية إعادة النظر في الطريقة التعليمية أحياناً، بدل الشك في قدرات المتعلمين. وهو استنتاج مؤسس على فرضية مفادها أن التعثر في الكفاية الأساس، يمكن تفسيره بعدم التحكم في المكتسبات القبلية أو المستلزمات الضرورية للتحكم في هذه الكفاية.

وإذ نكتفي بهذا القدر من الاستنتاجات، نعتبر أن هذا النوع من التشخيص الأولي الماكروسكوبي يتم إنجازه على مستوى الكفايات الأساس، وعملية تقييم المتعلمين حسب كل كفاية على حدة. وهو ما يميزه عن التقويم الإجمالي الذي يوظف أدوات باعتبار ما توفره من معطيات دقيقة تمكن من إصدار أحكام موضوعية، مقابل وظيفة التقويم التكويني الكامنة في اعتماد نتائج التقويم لكشف مجالات اللاتحكم، قصد بناء خطط دقيقة تمكن من معرفة مصدر اللاتحكم، وكشف مواطن الضعف في تحصيل كل متعلم، ومن ثمة، اتخاذ الإجراءات التصحيحية الضرورية. فالرصد الدقيق لعوائق التحصيل لدى كل تلميذ بغرض تجاوزها، يمكّن من تكييف التعلم ومساره مع حاجيات التلاميذ كأفراد. ولكي يصبح التقويم التكويني ممارسة ممكنة داخل الفصل، يمكن إشراك التلميذ للمساهمة في تقويم تحصيله وفق منهجية

التصحيح الذاتي بعد تمكينه من أدوات للتقويم ملائمة لذلك، ووفق منهجية محددة في استراتيجية للدعم في النقاط التالية.

- تحديد الهدف النهائي الذي حصل بصدده تعثر لدى التلاميذ؛
- تحديد الإطار المرجعي الذي يمكن اعتماده في إجراء التقويم التكويني؛
- إعداد أدوات التقويم التكويني وفق مقتضيات ملائمة لطبيعة الأنشطة المدرجة في بناء التعلم؛
- استعمال أدوات التقويم التكويني من طرف المتعلمين.

ويعتمد هذا النموذج على فرضية مفادها أن التعثر في الكفاية الأساسية يمكن تفسيره بعدم التحكم في المكتسبات القبلية أو المستلزمات الضرورية للتحكم في الكفاية الأساس؛ فالمتعلم الذي لا يتحكم في "المفاعيل" يمكن أن يكون مرد ذلك إلى كونه لا يتحكم في ركني الجملة الفعلية: "الفعل والفاعل". وإذا كان الأمر كذلك فإن الدعم ينبغي أن ينصب حول مكونات الجملة الفعلية، ثم بعد ذلك المفاعيل. فبالنسبة للمتعلمين الذين تعثروا في المفاعيل بسبب عدم التمكن من ركني الجملة الفعلية، لا يمكن دعمهم عن طريق إعادة درس المتعلق بالمفاعيل، بل ينبغي أولاً لهؤلاء التلاميذ أن يتخطوا الصعوبة المتعلقة بالمكتسبات القبلية. وإذا نذكر بأن هذا النموذج قابل للتطوير والتغيير بحسب أشكال التدبير البيداغوجي المقترح لبناء التعلم، إلا أنه خطوة جادة نحو تسهيل خطوات التقويم الإجمالي الذي نعرض لتفاصيله فيما يلي.

3.6. التقويم الإجمالي (Evaluation sommative)

ويحمل تسميات عديدة، منها التقويم الإشهادي، أو الختامي، أو النهائي، أو التجميعي، أو الشامل. وكلها مصطلحات تصب في معنى كونه تقويماً تختتم به الدورة التعليمية أو التكوينية، ويترجم بشهادة كفاءة، أو نجاح، أو تمكن، أو إخفاق. ويعرفه لوجوندر (Legendre, 1988) بأنه "إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج، أو أجزاءه النهائية، أو مجموعة من مقاطع التعلم المنجزة خارج المدرسة؛ وذلك اعتماداً على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال معين (شهادة). ويعتمد هذا التقويم على أساليب التقييم المقياسي أحياناً، والتقييم المعياري أحياناً أخرى، وتحديداً لزمناً اشتغاله، ووظيفته". كما يصفه دولاندشير (De landsheere, 1997) بأنه "تقييم يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية، تكون له في الغالب صفة الشمولية، وتشارك فيه أطراف متعددة، ووظيفته بالنسبة للمناهج والبرامج، تحديد كيفية سيرها. وقد يكون هذا التحديد خاصاً بنفس المنهاج، أو بمناهج أخرى؛ حيث يركز هذا النوع على تأثير البرنامج، ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له "وتستند إليه بعض المقررات مثل الانتقال من قسم أدنى إلى قسم أعلى، فهو تقويم ذو طابع اجتماعي؛ لأنه يسمح بتأهيل الفرد للقيام بوظيفة ما

بعد الحصول على الشهادة، فيجري في نهاية ثلاثي أو نهاية السنة" (الطاهر وعلي، 2005: 13)، كما يشترط أن يتم في ضوء محدّدات معيّنة، أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين عليه، مع مراعاة سرّية الأسئلة، والدّقة والنزاهة في التّصحيح. والغرض من هذا الشّكل التّقويمي متابعة نتائج المتعلمين والتعرّف على مدى توافق محتويات البرامج مع مستوياتهم.

يعدّ التّقويم الإجمالي، إذن، تقويما شاملا ونهائيا، يخول الحكم على المنهاج الدراسي بمدى تحقيق أهدافه، وعلى المتعلمين بالكفاءة أو عدمها، أو النجاح، أو الفشل. ويكون في آخر السنة، أو عند انتهاء فترة تدريبية. لذلك، "يتميز التّقويم الإجمالي بكون موضوعاته تتمحور حول الأهداف النهائية، بغاية تأكيد بلوغها والتحق من أن المتعلمين قد اكتسبوا الكفايات الأساس ...". (فاتحي، 2004: 58). ومن خلال هذا النوع من التّقويم، "نضع الدرجات النهائية رقميا، وعلى أساسها نقوم بتصنيف المتعلمين بشكل نهائي، ومن ثم، نقوم بتصنيفهم والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي، وهذا ما يتم عن طريق إعطائهم صفات تحصيلية نهائية" (عبد الهادي، 2001: 40). واستنادا لما ورد في هذه التعاريف وغيرها، يمكن تلخيص التّقويم الإجمالي في النقاط التالية:

- يتم عند نهاية الحلقة التعليمية، ويهدف إلى مراقبة تطابق الأداءات في ارتباط مع البرامج المقررة؛
- يقدم حصيلة إنجازات التلميذ في ارتباط مع لائحة الأهداف المسطرة، ووصفا مفصلا للإنجازات، والسيرورة المدرسية، وموقف التلميذ من مختلف مجالات التعلم؛
- يمكن من اتخاذ قرارات من أجل التطور؛
- أداة للتواصل مع الآباء والتلميذ والمدرسة.

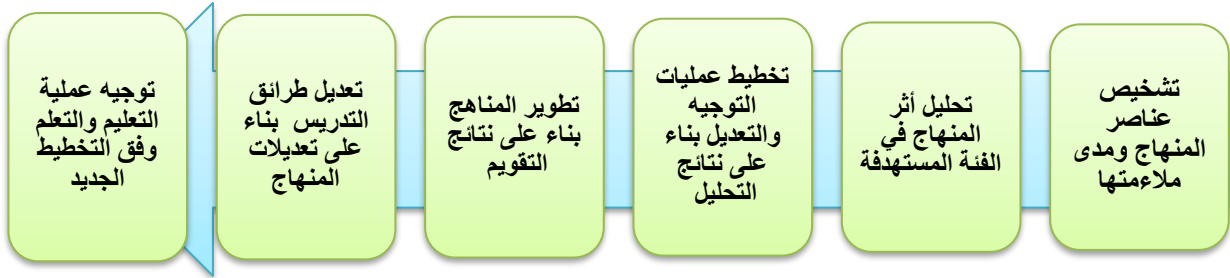
وهي حصيلة تقييمية يمكن استثمار نتائجها، ليس فقط في تكوين فكرة حول مستوى المتعلم، بل كذلك في تشخيص إيجابيات المنهاج وسلبياته من خلال طبيعة الأثر الذي رسمه في إنتاج المتعلمين. وهي وظيفة أخرى من بين وظائف التّقويم التربوي المختلفة.

7. وظائف التّقويم التربوي وأهدافه وفتراته وأدواته وتقنياته

7.1. الوظائف البيداغوجية للتّقويم التربوي

تتعدد وظائف التّقويم التربوي البيداغوجي وتختلف تبعا لغايات المنهاج التعليمي وأهدافه، وبطبيعة القرار الذي سيتم اتخاذه بناء عليها، سواء تعلق الأمر بالتّقويم بمفهومه العام، أو بمفهومه المدرسي البيداغوجي. فعلى مستوى المنظومة التربوية في شموليتها، تتلخص وظيفته في كشف نتائج السيرورة التربوية، قياسا مع الأهداف النهائية، وما يتوسطهما من صعوبات لأجل اتخاذ قرارات مناسبة، تخص التعديل، أو المراجعة، طلبا لجودة المسار التربوي. أما على مستوى الممارسة البيداغوجية، تتحول وظيفة

التقويم إلى تشخيص صعوبات التعليم والتعلم، بغرض اتخاذ قرارات تخص تعديل التعلّمات، أو تصحيح مسار الأداء البيداغوجي، وفق معطيات جديدة ومتغيرات تفرضها سيرورة العملية التعليمية التعلمية. وذلك، لأن " تطوير المناهج وتحديثها أصبح من الأمور الأساسية في المجال التربوي، ملاحقة للتقدم العلمي والتربوي المعاصر، وخصائص العصر وحاجات التلاميذ، ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية. والتطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي، وتحديد المشكلات ونواحي القصور، ولا بد أن ينتهي التطوير بعمليات تقويم شاملة لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التطوير وتحديد مشكلات التطبيق والعمل على علاجها" (الدمرداش، 1995: 137)؛ حيث تتوقف وظائف التقويم التطويرية على فحص المنهاج والمقررات الدراسية، لتبَيّن مدى فعاليتها وملاءمتها للشروط العامة المرتبطة بالعملية التعليمية، ثم التفكير في تعديلها أو تطويرها، وهو ما نحاول تقريبه من خلال الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (5.2): الوظائف العامة للتقويم التربوي

كما أن التقويم أداة لتشخيص قدرات المتعلم، ومواطن ضعفه وقوته، لاستثمارها في توجيه نشاطه التعليمي في عمليات التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي، والعمل على تطوير كفاياته. لأن معرفة قدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولاتهم، شرط أساس للقدرة على توجيه كل واحد لتحقيق أقصى إمكاناته في المجال الذي يتناسب وتوجهاته. كما أن أي إجراء تقويمي بيداغوجي، لا يكتسي قيمة إلا بتحديد موضوعه (ماذا نقوم؟)، وبتحديد أهدافه (لماذا نقوم؟)، وأشكاله وأدوات إنجازه (كيف نقوم؟)، وغيرها من الأسئلة التي فصلنا فيها القول (ص 124). وبناء على الموضوع، يتحدد نوع التقويم المطلوب، ولكل نوع وظيفة/ وظائف معينة. في هذا الإطار، يجيب "جان كارديني" (14 : 1988, cardinet) عن سؤال "لماذا التقويم؟" محددًا أربعة وظائف باعتبارها أهدافًا رئيسة للتقويم التربوي، يجملها كالتالي:

- تحسين الإجراءات المتعلقة بالتعلم؛
- إخبار التلميذ والمدرس والأسرة بالتقدم الذي يطرأ على مستوى المتعلم؛
- منح الشواهد التعليمية الضرورية للتلميذ والمجتمع؛
- تحسين نوعية التعليم بصفة عامة.

والملاحظ أن هذه الوظائف الأربعة، تتسم بالشمولية، وتحتاج إلى تفصيل يراعي خصوصيات التقويم المعتمد وزمنه، ونوعيته؛ لأن الوظيفة مقترنة أساسا بالنوع التقويمي المقصود، والفئة المستهدفة بالتقويم، وبأزمة الإجراء التقويمي. وهو ما يحاول أن يبسطه "دوكيتيل" (De ketele, 2013) في تمييزه بين ثلاثة وظائف رئيسة من وظائف التقويم، وهي:

- الوظيفة الإشهادية (نجاح، فشل)؛

- الوظيفة التكوينية (تطوير التعلم)؛

- الوظيفة التوجيهية (تحضير تعلمات جديدة).

مشيرا إلى أن أغلب التقويمات المعتمدة من لدن المدرسين هي تلك التي تؤدي إلى نتائج (علامات/نقط)، ويرجع ذلك في نظر دوكيتيل (De ketele, 2013 : 59- 80) إلى الخلط الحاصل لديهم على مستوى التمييز بين وظائف التقويم (لماذا التقويم؟)، وبين مسارات التقويم (كيف نقوم؟). ولذلك يؤكد على ضرورة التمييز بين ثلاثة مسارات محددة وواضحة، هي:

- مسار تلخيصي (SOMMATIVE)، يتحدد من خلال جمع معدل العلامات/النقط المحصل عليها؛

- مسار وصفي (DESCRIPTIVE)، مهمته وصف المسارات والإنجازات الإيجابية وتحديدها؛

- مسار تفسيري (INTERPRETATIVE)، يتحدد من خلال إعطاء معنى لمجموعة من المؤشرات الكمية.

ولا تختلف هذه الوظائف عن تلك التي حددها "روجييز" (Roegiers, X. 2002) في مباحثه حول الكفايات، في ثلاثة وظائف رئيسة في تقويم الكفاية:

- وظيفة توجيه التعلم (Orientation de l'apprentissage): ويقصد بها الوقوف عند المكتسبات السابقة للمتعلم لتنميتها باعتبارها أساسية لبناء التعلم الجديدة.

- وظيفة التعديل والتصويب (fonction de régulation): وتتصل بمرحلة العمليات وتندرج في سياق عملية التعليم والتعلم.

- وظيفة الإشهاد (La certification) تتصل بمخرجات التعليم وتعني إثبات المؤهلات.

وانطلاقا من نماذج "cardinet" و "De ketele" و "Rogiers" تلك، ومن غيرهم "ويندر" (Winder, 2012)، ممن اهتموا بتحديد أغراض التقويم التربوي ووظائفه، نستطيع أن نحكم مبدئيا على أن أهم وظائف التقويم التربوي تكمن في كونه أداة تشخيصية لمدى ملائمة المناهج مع خصوصيات الفئة المستهدفة، ولمواطن القوة والضعف لدى المدرس والمتعلم معا، وهي العملية التي تغيد المدرس والمتعلم خاصة، والنظام التعليمي عامة، وتدفع كلا من زاويته إلى صياغة أهدافه، وإعادة النظر في أساليبه التعليمية، بحيث "يتحول التقويم إلى تغذية راجعة، تتيح للمدرس معرفة مدى ملائمة المواد

والأساليب لمستوى التلاميذ وقدراتهم، حتى يتمكن من بلورتها وتكييفها لتصبح أكثر ملاءمة وفعالية" (الدريج، 1989: 86)؛ بدءاً بمراجعة الأهداف، وفق الإمكانيات المتاحة، ومروراً عبر إعادة النظر في اختيار مضامين المادة المعرفية المناسبة، واختيار أنشطة التعلم المناسبة، وانتهاء عند تنويع أشكال العمل الديداكتيكي بشكل يراعي مستوى المتعلم وخصوصياته.

إن تخصيص الوظائف البيداغوجية للتقويم التربوي، لا يمكن أن يتم إلا في إطار الجواب عن الأسئلة التالية:

- هل يتوفر المتعلم على الأسس الضرورية لمتابعة التعلم؟

- هل هناك صعوبات تحول دون استيعابه المتعلم للتعليمات؟

- هل بإمكان المتعلم أن ينجح؟

وهي أسئلة تترجم ضرورة الانتباه إلى ثلاثة عناصر أساس ضمن التقويم من منظور المقاربة بالكفايات؛ حيث يعكس السؤال الأول تشخيص استعدادات المتعلم، ويذهب الثاني إلى تقويم مراحل تطور الكفاية لديه، بينما يقيس الثالث مدى تحقق الكفاية بالمقارنة مع الأهداف المسطرة. وبذلك، لا يمكن اختزال وظيفة التقويم التربوي في تسجيل علامات/نقط، تصنف المتعلمين من أعلى إلى أدنى، أو تقرر انتقالهم إلى مستوى أعلى، بل وظيفة تمتد للمساهمة في بناء التعليم والتعلم من خلال ثلاثة مراحل أساس، هي مرحلة التشخيص، ومرحلة البناء (التكوين)، ومرحلة التقويم النهائي.

واستناداً إلى هذا المنظور، تختلف وظائف أنواع التقويم التربوي الثلاثة، (التشخيصي، والتكويني، والإجمالي)، باختلاف الهدف من كل نوع، وزمن إنجازه، وأدواته الإجرائية. وهو ما نوضحه ضمن الجدول المقارن التالي:

الجدول رقم (2.2). مقارنة بين وظائف أنواع التقويم البيداغوجي (التشخيصي والتكويني والإجمالي وأهدافه (دحدي، و النواس. 2017: 122 بتصرف)

وجه المقارنة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم الإجمالي
الأهداف	- كشف الصعوبات - كشف أوجه التفاوت بين المتعلمين - معرفة استعدادات المتعلم - التأكد من إمكانيات تعلم جديد ...	- تثمين المكتسبات، واكتشاف الصعوبات الآنية والمستمرة - تكييف الأنشطة البيداغوجية وتعديلها حسب المعطيات الجديدة المتوفرة - توفير تغذية راجعة، وإعداد لبناء خطة الدعم- سيروية تحقق الأهداف المرحلية- إعادة التوازن والتقريب بين مستوى المتعلمين	- التحقق من مكتسبات المتعلم- المصادقة على اكتساب التعلم- تصنيف المتعلمين وترتيبهم: ناجح/ راسب، متمكن/ غير متمكن، أول، ثاني، ثالث... - اتخاذ قرار: انتقال- منح شهادة... - درجة التمكن من الكفايات- تحقق الأهداف ومقارنتها بالنتائج.
زمن التقويم	- بداية كل عملية تعليمية تعليمية	- على امتداد زمن التعلم	- عند نهاية درس أو وحدة تكوينية أو سنة دراسية ...
الوظائف	وظيفة التوجيه: تشخيص التعثرات- تقييبي المتعلمين حسب نوعية الصعوبات- التخطيط لتدبير بيداغوجي بناء على نتائج التشخيص.	وظيفة التعديل: مواكبة سيروية التعلم- تعرف مدى فعالية البيداغوجيا المعتمدة ووسائل تنفيذها- تعرف مدى ملائمة المضامين والأنشطة للفئة المستهدفة - تصحيح الأخطاء - تعديل التعلم وفق المعطيات المستجدة- اقتراح خطة لدعم التعلم.	وظيفة المصادقة: وضع التقديرات الكمية والنوعية من أجل الحكم على أداء المتعلم- التحقق من مدى تحقق الأهداف الختامية وتحقق الكفايات الأساس- اتخاذ قرار النجاح أو الفشل.
أداة التقويم	- تمارين/ مقابلة كتابية وشفهية - شبكات- روائز - وضعيات تقويم مركبة.	- أسئلة مباشرة - وضعيات تقويم بسيطة أو مركبة - أنشطة شفوية متنوعة لتقويم المعارف والمهارات.	وضعيات تقويمية مركبة.
استثمار النتائج	في: الدعم الفردي/ الجماعي- مراجعة العمليات التعليمية التعليمية	في تعديل سيرورات الأداء الديديكتيكي - تعديل وتيرة التعليم- إعداد خطة للدعم...	في: مقارنة النتائج بالأهداف - المصادقة - اتخاذ القرارات - إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل أو التمكن ...
القرارات المتخذة	تخطيط استراتيجية الدعم والتغذية الراجعة	تكييف الأنشطة البيداغوجية حسب المعطيات المستجدة، أو تعديلها.	الحكم حول التمكن من الكفايات المستهدفة- اتخاذ قرار النجاح أو الفشل.

نحصر تحليلنا للجدول رقم (6.2)، في المقارنة بين الوظائف البيداغوجية لأنواع التقويم التربوي، في شقه البيداغوجي الصرف، لنوضح، أن كل الوظائف لها علاقة مباشرة بثلاثة أمور محورية:

1- ارتباط الوظيفة بنوع التقويم، والهدف المتوخى منه؛

2 - ارتباط الوظيفة بطبيعة القرارات التي تتبني عليها إثر كل محطة تقييمية؛

3- اعتبار الوضعيات التقييمية أداة أساسية في كل محطات التقويم البيداغوجي.

فعلى مستوى الأهداف، يستفاد من الجدول إمكانية تصنيف أهداف التقويم إلى نماذج متعددة تتغير بتغير نوعية التقويم وزمنه وغايات، وتتحدد في ما يلي:

- أهداف تشخيصية: ترمي عملية التقويم في هذا الباب إلى تشخيص إمكانيات المتعلم واستعداداته العقلية والنفسية، وكذا تمثله الأولية حول مواضيع التعلم، كما ترمي إلى رصد الصعوبات التي يمكن أن تشكل عائقاً ضد التعلم السليم، وهي إجراءات بيداغوجية تسبق بداية فعل التعلم التي ينبغي أن ينطلق من نتائج المعاينة القبلية، أي من الدراية بإمكانيات ومعطيات المدخلات (Inputs). وعليه، "يخضع التقييم المبني على حاجات المدرسين لإيقاع أو وثيرة تخضع لمرحلتين: تتجلى الأولى في تشخيص الصعوبات وتحديد مواطن القوة والضعف، وتتمثل الثانية في تعميق الدراسة والتحليل للوقوف على الأسباب المفسرة للصعوبات وما يترتب عنها من نقص في التعلم" (فاتحي، 2004: 53-54). يتيح ما سبق، إمكانية تقييئ المتعلمين وفق خصوصياتهم وحاجياتهم.

- أهداف تكوينية: بمقتضاها يرمي التقويم إلى أن يكون أداة للتكوين، وعاملاً من عوامل فعالية التعلم لدى التلميذ، بحيث يصير التقويم والتكوين/ التعليم والتعلم عنصرين مترامين، ويصبح التقويم أداة لإثارة المتعلم نحو التفكير وإعادة التفكير من خلال تقويم معطى تكويني صغير سابق من أجل استثمار نتائجه للانتقال إلى معطى لاحق. وهي عملية تفيد عمليتي التعليم لدى المدرس، والتعلم لدى التلميذ على حد سواء.

- أهداف مرتبطة بالتوجيه: ويكون التقويم وفقها أداة للحكم على ميول المتعلم، وجوانب إتقانه لكفاية أو كفايات ما، من أجل استثمارها في توجيهه صوب المجال الذي تتوفر فيه أكبر الفرص لنجاحه، ويرتكز التقويم هنا على مجموعة من الوسائل كروائز الذكاء والقدرات الخاصة والروائز المعرفية...

- أهداف مرتبطة بخلق الدافعية: حيث "يلعب التقويم من خلال المعطيات التي يوفرها للتلاميذ دورين أساسيين؛ دور المراقبة ودور التحفيز على بذل مزيد من الجهد لبلوغ الأهداف المسطرة لهم في الدرس أو عند نهاية الوحدة الديداكتيكية" (فاتحي، 2004: 54). وإذ نؤكد مبدئياً أن التعلم مشروط بوجود الدافع، فإن غياب الدافع الذاتي لدى المتعلم، غالباً ما يعوض بدافع مصطنع/ خارجي يعتبر محفزاً، كالنقطة/ العلامة، أو النجاح أو الرسوب أو غيرها. لذلك، قد يلجأ أحياناً إلى التقويم من أجل خلق دافعية مصطنعة ضمانة لسير فعل التعلم الفعال. وطبيعي جداً أن دافعا اصطناعياً لا يمكن أن يؤدي إلا إلى تعلم شكلي ومؤقت.

- أهداف مرتبطة بالاختيار والتصنيف: ويكون التقويم بحسبها، وسيلة للانتقاء والترتيب، وهذا ما تقوم به المباريات مثلا، بحيث يكون التقويم فيها الوسيلة التي تسمح باختيار من تتوفر فيهم أعلى درجات القدرات المطلوبة.

- أهداف مرتبطة بتحقيق الأهداف: حيث يكون التحقق هو المعيار الأساس الذي يجب الوقوف عند حدوده، ويصبح التقويم أداة لمعرفة مدى تحقق أهداف التعليم، وهو نوع ظل مرتبطا ببيداغوجيا الأهداف، خاصة ضمن المقاربة الإجرائية التي تؤكد على ضرورة أجراء الأهداف، من أجل الحكم على مدى تحققها.

- أهداف مرتبطة بإعطاء شهادة: ترتبط أساسا بالتقويم الإجمالي، وتعني باختصار إمكانية تقويم أداء المتعلم من أجل منحه شهادة أو دبلوم. وفي هذا الإطار يشير فاتحي (2004: 58: بتصرف) إلى أن "التقويم الإجمالي يتمحور حول الأهداف النهائية، بغاية تأكيد بلوغها والتحقق من أن المتعلمين قد اكتسبوا الكفايات الأساس... ومن هنا، فإن التقويم الإجمالي الخارجي يسعى إلى الحكم على آثار عملية التعلم ونتائجها الاجتماعية، أما التقويم الإجمالي الداخلي، الذي يتم في سياقات تعليمية، فإنه يرمي إلى الحكم على المعارف والمهارات المدرسية". إلا أننا نشير إلى إمكانية تعدد الأهداف ضمن العملية التقويمية الواحدة، وبالتالي لا يمكن أن يفهم أن لكل تقويم هدف واحد.

أما على مستوى الاختلافات، فمحوها زمن التقويم، والأهداف، والوظائف، وبديهي أن يتبلور هذا الاختلاف في النتائج، وكذا القرارات التربوية المتخذة. إلا أنه لا ينفي حضور نقاط تقاطع مشتركة بين مختلف الوظائف. فإذا كانت وظيفة التوجيه تكمن في جعل المتعلم يتعاطى لأنشطة هادفة، مراعاة لدرجة نماء قدراته ولتعثراته، قصد تذليل الصعوبات والوصول إلى المستوى المطلوب، ويمثلها التقويم التشخيصي بامتياز، فإن التقويم التكويني يتقاسم معه هذه الوظيفة على مستوى توجيه مسارات التعليم والتعلم المستمرة والآنية. كذلك الأمر عندما تجري تقويما إجماليا لكفايات للتلميذ، ونوجهه نحو دراسات معينة أو شعبة أو مسلك.

أما وظيفة التعديل الكامنة في استثمار أخطاء المتعلمين والمدرسين معا، لبلورة خطة لمعالجة الخلل الحاصل في التعلم، فمهمة منوطة بالتقويم التكويني أساسا، لأن وظيفة التعديل موجهة نحو تصويب السيرورة التعليمية التعليمية، استنادا إلى القرارات المتخذة. لذلك، ونظرا لأهمية الوظيفة التعديلية، يعتبر التقويم التكويني بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن بناء خطة المعالجة يقتضي تحليل الأخطاء وتصنيفها حسب نوعها أو طبيعتها وأسبابها وترددتها وطريقة معالجتها، ثم اعتمادها في تشكيل مجموعات الحاجات. كما تتجلى المعالجة في اقتراح أنشطة ملائمة للتصنيف المنجز ولمجموعات الحاجات المحددة.

أما وظيفة المصادقة أو الإشهاد، المتجلية في الإقرار بمدى أهلية المتعلم وتمكنه من الكفايات المسطرة، وبقدرته على توظيف التعلّيمات والمهارات المكتسبة، بطريقة مجزأة أو مدمجة في وضعيات مختلفة، فمن اختصاص التقويم الإجمالي.

خلاصة القول، إن علاقة وظائف التقويم بأنواعه، تحددها الغاية المتوخاة من كل نوع، وبالقرارات المترتبة عنه، والنتيجة تفيد بأنه يتم اللجوء إلى تقويم معين لمعرفة ثلاثة أشياء:

- مدى توفر المتعلم على المكتسبات اللازمة لمسايرة التعلم (تقويم تشخيصي أو تقويم تكويني من أجل توجيه المتعلم أو توجيه التعلم)؛
- مدى خطورة المعوقات التي تعترض المتعلم في مساره التعليمي (تقويم تكويني: تعديل الممارسات تخطيطاً وتديباً وتقويماً)؛
- مدى تحصيل المتعلم للتعلّيمات المقررة/ الكفايات (تقويم إجمالي إشهادي: نجاح المتعلم، المصادقة على التعلم).

2.7. أدوات التقويم التربوي وتقنياته

عندما نتكلم عن التقويم التربوي بالخصوص، نجد أنفسنا أمام اعتبارين هامين، هما: نوع التقويم وزمنه، باعتبارهما عاملين أساسيين في تحديد طبيعة الوسائل التي سوف نعتمدها لإجرائه.

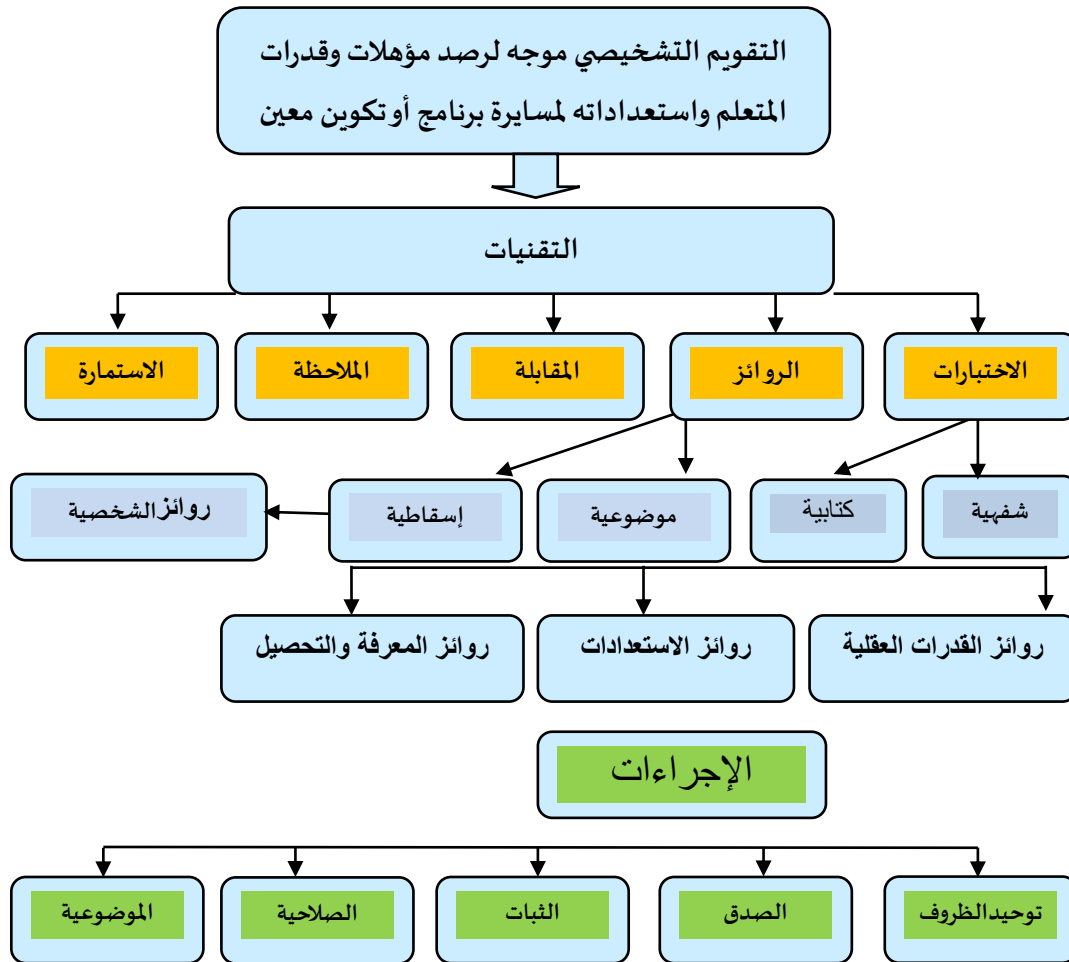
وبغض النظر عن مراحل التقويم التي فصلنا القول فيها ضمن أنواع التقويم الثلاثة: (التشخيصي، والتكويني، والإجمالي)، هناك مراحل تخضع لها كل الأنواع، وتشكل منهجية عملية لتنظيم إجراءات التقويم، وهي عمليات إجرائية متسلسلة نلخصها عن (فاتحي، 2004: 153-156) كالآتي:

- مرحلة جمع المعطيات والبيانات: يتم خلالها تجميع المعلومات الوصفة لمظاهر التعلم باعتماد أدوات التقويم وأساليبه وتقنياته المناسبة للفئة المستهدفة، أو للمادة العلمية، موضوع التقويم؛
- مرحلة القراءة والتحليل: تحلل فيها البيانات، وتصنف وفق معايير تتوافق وطبيعة الأهداف المسطرة سلفاً، لتنظيم عملية تقدير وضعية المتعلمي .
- مرحلة الاستثمار واتخاذ المسار التصحيحي: وتخص الاستعداد لوضع استراتيجية علاجية ضمن مسار معين يشمل التخطيط القبلي، وتتبع التدبير، لتوجيه السلوك أو إصلاحه أو دعمه التعليمي الذي تم تقويمه.

أما أدوات التقويم التربوي، فتختلف من سياق لآخر، وتتنوع بتنوع الأهداف التعليمية التعليمية؛ وهي مجموع الوضعيات التقويمية التي يطرحها المدرس للمتعلم بهدف استخراج معطيات عن مدى فعالية تدريسه، أو عن مستوى المتعلمين. لذلك تعتبر أدوات التقويم إجراءات عملية نتيح ما يلي:

- تبين للمتعلم بوضوح نوع الإنجازات التي سيقوم بها لكي يبرهن على بلوغ أهداف. ولذلك، فأدوات التقويم مستمدة من الأهداف الإجرائية التي تشير إلى إنجاز المتعلمين، وشروط الإنجاز ومعاييرها في وضعيات ملموسة وقابلة للقياس.

- تلائم طبيعة الأهداف المتوخاة من الدرس، فهناك أدوات ملائمة لاكتساب المعارف أو لاكتساب المهارات أو المواقف. وهذا يعني أن اقتراح الأدوات، ينبغي أن ينطلق من طبيعة الأهداف المراد بلوغها.
- يساير الأهمية النسبية للأهداف ومقاطع المحتوى، إذ من خلال هذه الأهمية، يمكن أن نحدد كثافة الأسئلة وموضوعها ومعايير التنقيط. من هنا، يمكن تحديد أدوات التقويم مفصلة ضمن الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (6.2): تقنيات التقويم التشخيصي وإجراءاته

يحتوي الخطاطة (6.2) باختصار على أن لكل نوع من التقويم التربوي الثلاثة الأساس (التشخيصي، والتكويني، والإجمالي) تقنياته الخاصة به والملائمة لخصوصياته، وذلك، بالرغم من أنها تتقاطع في بعض التقنيات وإجراءات تنفيذها.

أما تقنيات التقويم التشخيصي فقوامها:

- الاختبارات: وهو إجراء للتقييم في صيغة فرض أو تمرين يهدف إلى تقدير أداءات المتعلمين قصد ترتيبهم (Leif, 1974). وتعتمد الاختبارات في إطار التقييم بغرض اتخاذ قرار حول إمكانية انتقال المتعلم إلى مستوى أعلى، أو ليبقى في المستوى نفسه ويأخذ دروسا مكثفة... (حمدي، عبد الله، 2013: 44). ومازال نظامنا التعليمي يلجأ إلى الاختبارات الكتابية أو الشفوية لرصد مؤهلات وقدرات المتعلمين، بل وتوجيههم نحو تخصصات معينة.

- الروائز النفسية (Tests psychologiques):

تفيد الروائز النفسية كثيرا بالنسبة للتقويم التشخيصي، ذلك أنها تستطيع أن ترصد وأن تشخص مؤهلات المتعلمين وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم وسماتهم النفسية. لأنها موجهة عادة لاختبار "القدرات الخاصة (الموهبة)، والذكاء (قدرة التلميذ على القيام بالعمل المدرسي)، والتكيف الشخصي والاجتماعي (قدرة المتعلم على مواجهة مشكلات التحصيل الدراسي...) (حمدي، 2013: 20). وبناء على هذا التشخيص، نستطيع أن نتنبأ بنجاح التلميذ في تكوين معين أو في تخصص معين، علما أن هناك تصنيفات متعددة للروائز النفسية ولكن أشهرها هو التصنيف الآتي:

أ- روائز القدرات العقلية والاستعدادات والمعرفة أو التحصيل: وهي روائز موضوعية لأنها تقتضي جوابا واحدا صحيحا وما عداه فهو خاطئ. ومن أمثلة روائز القدرات، روائز الذكاء كاختبار بينه-سيمون Binet-Simon، واختبار ويكسلر Wescheler واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، الخ.

ب- روائز الشخصية: وتسمى إسقاطية لأن الفرد يسقط حالته النفسية أو هواماته أو مكبوتاته على المواقف أو البنود التي يتضمنها الرائز. وأسئلة الروائز الإسقاطية أو روائز الشخصية لا تقتضي جوابا صحيحا أو خاطئا بل جوابا يفصح عن سمات الشخصية. لأن اختبارات الشخصية معدة لقياس الجوانب الانفعالية من السلوك كمقياس التوافق الانفعالي والتي تعرف بقوائم الشخصية ومقاييس السمات كالخضوع والسيطرة والانطواء... (حمدي، 2013: 26).

- المقابلة: قد تكون مقننة كلية وموجهة أي أن محتواها حدد سلفا أو قد تكون شبه موجهة بحيث يحدد جزء منها قبلها والجزء الآخر يبقى حرا حسب الحديث ومجراه، أو قد تكون حرة كلية أي دون تحديد مسبق لمحاورها أو لجزئياتها.

- الملاحظة: قد تكون مباشرة أو غير مباشرة، وتفيد كثيرا في الجوانب المرتبطة بالأداء.

- الاستمارة: وتتكون من مجموعة بنود يجيب عنها المفحوص، وغالبا ما ترتبط بمعلومات عامة تفيد في تكوين صورة عامة عن المكون.

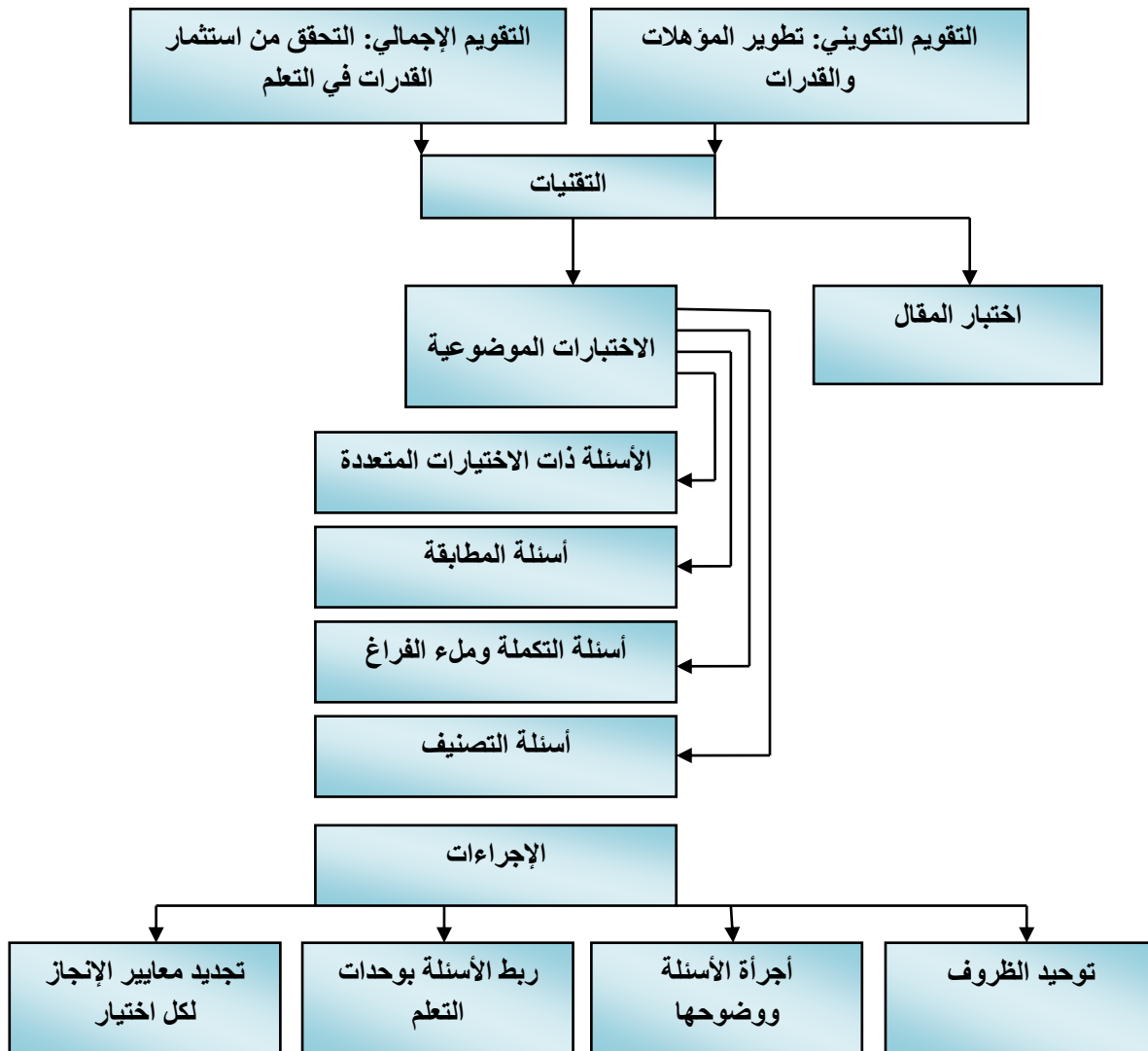
أما على المستوى الإجرائي، فكل هذه التقنيات أعلاه، تتطلب توحيد ظروف التطبيق، زيادة على ذلك، فإن الروائز النفسية تقتضي بعض الإجراءات الخاصة، أهمها، تلك التي ركز عليها كل من

"دوكيتيل" و "روجرز" (2 : chap 1993) De ketele et Rogiers محددين الصفات المنتظرة من التقييم في ثلاث صفات أساسية: الملائمة، والصلاحية، والصدق؛ ففيما تجيبنا الملائمة عن مدى استجابة التقييم لوظيفته الأولى (مدى تحقق النتائج)، تبين لنا الصلاحية مدى واقعية ما أعلننا عن تقويمه، أما الصدق فيفيدنا في مدى الثقة في الإجراءات التقييمية المعتمدة، وما إذا كنا نقيس فعلا ما نريد قياسه". كما يفيد عنصر الصلاحية في ضمان صلاحية الاختبار من حيث ملائمة للفئة المستهدفة، واشتماله على العناصر الضرورية الكفيلة بإعطاء نتائج ذات مصداقية، تعكس مدى التحكم في المحتويات. ويكمن مؤشر الصلاحية في معامل الارتباط بين التقديرات المحصل عليها في اختبار التقديرات الكلية أو تقديرات اختيار آخر مشابه للاختبار الأصلي (De Landsheere, 1979).

وينضاف إلى العناصر السابقة عنصرا الثبات: باعتباره إجراء مساعدا على تقنين رائر قياس الفروق الفردية الدقيقة بين الأفراد، ولو اختلفت الأزمنة. والموضوعية، كإجراء ضامن للحيادية والابتعاد عن ذاتية صاحب الاختبار أو الرائر. علاوة عن تمثيل الرائر للمجال الإحصائي الذي اشتق منه.

أما التقييمان التكويني والإجمالي، فيحتاجان إلى تقنيات تقييم مغايرة، نوضحها ضمن الخطاطة

التالية:



الخطاطة رقم (7.2): تقنيات التقييم التكويني والإجمالي وإجراءاتهما.

3.7. تقنيات التقويم التكويني والتقويم الإجمالي

إذا كنا نعتبر أن الوضعية المشكلة أداة حقيقية لتقويم مؤهلات المتعلم، فإن ذلك لا ينفي دور باقي الإجراءات والتقنيات المساعدة على إجراء تقويم متكامل. فقبل تقويم الحويلة النهائية لمجموع التعلّات المعرفية والمهاراتية، لابد من المرور عبر تقويم أنشطة بناء التعلّات التي تستهدف تحقيق أهداف جزئية مترابطة، هي بمثابة مراحل ضمن سلسلة مراحل بناء الكفاية، وما دامت أنشطة بنائية جزئية، إلا وتحتاج إلى إجراءات تقويمية تتماشى وطبيعتها، وزمن تدبيرها، وأهدافها... وتوجد أساليب وتقنيات تقويم كثيرة معتمدة لتقدير تحصيل المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، وهي كما توضحها الخطاطة (7.2):

* اختبار المقال: سمي كذلك لأنه يعتمد على المقال الإنشائي، وغالبا ما يتضمن سؤالاً عاماً يطلب من المتعلم تحليله ومناقشته. ومن عيوب هذه التقنية أن إجابة المتعلم يغلب عليها الطابع الإنشائي اللغوي الذي لا ينسجم مع طبيعة كل المواد (كالمواد العلمية مثلاً)، كما أنه لا يغطي المقرر كله، إذ غالباً ما يرتبط السؤال بدرس واحد أو دروس محددة من المقرر، وبالتالي فإن التلميذ الذي هيأ المقرر ما عدا الدرس المرتبط بموضوع الامتحان يفشل في الإجابة، في حين أن التلميذ الذي لم يهيئ المقرر واقتصر عن طريق الصدفة على تهيئ الدرس المرتبط بموضوع الامتحان ينجح في ذلك. ورغم هذه العيوب وغيرها، فإن اختبار المقال يفيد في المواد ذات الصيغة الإبداعية.

* الاختبارات الموضوعية: وهي أسئلة موجزة، تتميز بالدقة والتنوع والتعدد، وتقضي جواباً واحداً محدداً، ويهدف تعددها إلى تغطية وحدات المقرر قدر الإمكان. وهناك أشكال مختلفة للاختبارات الموضوعية من بينها:

* أسئلة الصواب والخطأ، كالتالي تتطلب الإجابة بنعم أو لا. وتكون عبارة عن أسئلة، " تعطي للتلميذ عبارات، ثم يطلب منه ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة، ويفضل فيها أن تكون كل عبارة خاصة بعرض فكرة واحدة..." (شنان، وآخرون، 2009: 115).

* أسئلة الاختيارات المتعددة (questions à choix multiples)؛ "التي تقوم على قدرة التلميذ على اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات تعرض عليه، ويتكون السؤال من جزأين أساسيين، مقدمة للسؤال ثم استجابات أو بدائل متساوية في الطول، ترتبط جميعها بمشكلة موضوع السؤال، ويختار التلميذ من بينها البديل المناسب" (شنان، وآخرون، 2009: 112)؛ حيث يوضع المتعلم أمام أجوبة تتضمن الصواب والخطأ، وعليه أن يختار من بينها الجواب الملائم.

* أسئلة المطابقة، القائمة على ربط النضائر المتقابلة، وذلك عبر وضع المتعلم أمام قائمتين متقابلتين من الكلمات أو العبارات، أو مجموعة أسئلة تقابلها مجموعة من الأجوبة، وعلى التلميذ أن يربط بين كل سؤال وجوابه الصحيح بسهم؛ و"تعتبر من أهم الاختبارات الموضوعية، بسبب انخفاض

عامل التخمين، وتتكون من عمودين، أحدهما يمثل المثير، والآخر يمثل الاستجابة... ويراعى فيه أن يكون عدد الاستجابات أكثر من عدد المثيرات... (شنان، وآخرون، 2009: 51).

* أسئلة متعلقة بالتكملة أو بملء الفراغ؛ ويحدد صوابها مناسبتها للسياق الذي وردت فيه، كما تساعد في بناء الأنساق اللغوية المتنوعة؛ وتهدف إلى قياس قدرات متنوعة لدى التلاميذ، كالاعرف والتطبيق والاستنتاج والتحليل (...). ويجب أن تكون واضحة المعاني، بعيدة عن الغموض، لا تحتمل أكثر من معنى" (شنان، وآخرون، 2009: 50).

* اختبار التصنيف، ويتضمن تصنيف المعطيات بحسب مجالاتها (اللغوية مثلا)، وتشمل تقنية إعادة ترتيب المعطيات وفق منظور معين، أو ترتيب مقصود. وتكون عبارة عن "أسئلة يوجهها المعلم إلى تلاميذه، قصد التعرف على قدراتهم في التمييز بين الأشياء، والأفكار، والحقائق، والمفاهيم..." (شنان، وآخرون، 2009: 114).

أما إجراءات تقنيات التقويم التكويني والإجمالي، المتعلقة بتطبيق الاختبار فمرتبطة أساسا بإجراءات يجب توفرها، أولها توحيد الظروف بالنسبة لجميع الممتحنين. أما ما هو متعلق بتهيء وحدات الاختبار، فالمطلوب دائما أجراة الأسئلة ووضوحها، وعدم قابليتها للتأويل أو الفهم المتعدد، وربط الأسئلة بوحدات التعلم الأساسية، وتحديد معايير محددة للإنجاز بالنسبة لكل اختبار. إنها تقنيات وأدوات مساعدة تدرج ضمن التقويم التكويني والإجمالي، ويرتبط تحقيق أهدافها بمجموعة من الشروط والخصائص.

8. شروط التقويم البيداغوجي الهادف وخصائصه

نستمد هذه الشروط من وقائع وقرارات محاكمة مدوية جاءت على لسان "دولاندشير" (De Landsheere, 1988 : 222)؛ حيث تقدم عشرة طلبية من السود بدعوى قضائية ضد قسم التربية بولاية فلوريدا الأمريكية على إثر رفض منحهم شهادة محو الأمية الوظيفية عند نهاية التعليم الإعدادي، بعد إخضاعهم ثلاث مرات لاختبار الكفايات الدنيا. حيث (20%) من الطلبة السود مقابل (9,1%) من الطلبة البيض ممن رسبوا في الاختبارات. رفع الطلبة السود قضية إلى المحكمة على أساس خرق الحق الدستوري القاضي بمساواة كل المواطنين في المعاملة. وجاء في فقرة من الحكم الصادر عن القضاة بلغة خاصة ما يلي:

1. يجب إخبار المتعلمين بالأهداف الخاصة التي يتأسس عليها الاختبار الذي على أساسه يمنح المتعلمون الشهادة، وهذه المعلومات يجب إمدادهم بها أثناء زمن التعلم، وفي الوقت الذي ينصب التعلم حول تلك الأهداف؛

2. المنهاج المقدم للتلاميذ يجب أن يشمل التعليم المناسب للأهداف المسطرة ضمن المنهاج؛

3. اكتساب المهارات مسار تراكمي. وعليه، يجب أن يخضع تعليم التلاميذ لتسلسل عقلاني ومنظم، يتيح لهم اكتساب الكفاية أثناء مسار تطوير التعلم المناسب؛

4. مراعاة توفير الزمن الكافي لتعلم مهارة معينة أو جملة من المعارف ضمن وحدة من الوحدات؛

5. من حق التلاميذ التمتع بوقت خاص بمراجعة تعلماتهم قبل التقدم للاختبار؛

6. يجب أن يشتمل مسار التعليم على ميكانيزم/ آلية يسمح بالتحقق من مدى تحقيق أهدافه؛ لأن التعليم والتعلم لا يتعاقبان دائما بشكل مباشر وآني، فقد يحصل التعليم دون تحقق التعلم أحيانا؛

7. للتلاميذ الحق في حصص الدعم إذا لم يتوصلوا إلى تحقيق الحد الأدنى من الكفايات.

يعكس هذا الحكم قضايا عديدة، يهمنها منها أن التقويم مسؤولية مدنية للمدرس والمقوم معا، والحكم مؤسس على الباراديغم العقلاني لبيداغوجيا التحكم، ولنا أن نتصور كيف يمكن أن تكون أحكام أخرى إذا اعتمدت باراديغمات متنوعة مثل باراديغم الدوسيمولوجيا، أو باراديغم التنظيم. وهنا يبدو وزن المرجعيات على أساس الباراديغمات.

ومن أهم الخصائص والشروط التي ينبغي العمل على توافرها، لكي يؤدي التقويم وظيفته البيداغوجية، تخطيطا وتديبرا وتنفيذا، ما يلي:

- الهدفية: بمعنى أن يتميز بأغراض تربوية واضحة، وأهداف بيداغوجية محددة؛

- الصدق أو الصلاحية: إضافة إلى صلاحية وسيلة القياس، هناك ضرورة توافقها مع ما يراد قياسه فعلا، ومنها ملاءمة الأسئلة للأهداف التعليمية، وانسجام الوضعيات التقويمية مع ما تم إرساؤه من موارد من جهة، ومع الواقع من جهة ثانية، و"تتحقق درجة صدق النشاط بمقدار ما يحقق فعلا من تغيير في السلوك الذي يرتبط بالهدف الذي يدّعي أن النشاط يحقق" (شنان، وآخرون، 2009: 140).

- الثبات: أي أن يكون في إمكان التقويم إعطاء نتائج منسجمة. الشيء الذي يضمن اتفاق المصححين على تقدير العلامة نفسها (النقطة)، وإصدار الحكم نفسه؛

- الموضوعية: وهو شرط ثابت، يعني استقلال نتائج التقويم عن الأحكام الذاتية للمصحح، مما يضيفي عليه صفة العلمية، ويقوي درجة مصداقية التقويم كما يزيد من ثقة المتعلمين في طريقة التقويم؛

- الإنصاف: وهي خاصية قائمة على أساس احترام شخصية المتعلم، عبر إشراكه في إدراك غايات التقويم، إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وخصوصياتهم النفسية، والاجتماعية، ومستويات قدرتهم على التحصيل؛

- العلمية: وهي خاصية أساسية، تشمل ضمنا كلا من: الصدق والثبات والموضوعية، وهي عامل قوي في إصدار أحكام سليمة، ومقنعة لكل من طرفي التقويم؛

- الاقتصاد: ويعني الاقتصاد في الجهد والوقت، عكس الامتحانات التقليدية؛ فعندما نشخص الصعوبات ونعنى بتقويمها مباشرة، ثم نستمر في معالجتها على امتداد الزمن التعليمي، لا نفاجأ في النهاية بنتائج غير منتظرة تضطرننا إلى إعادة العمليات من أولها.

- التميز: بحيث يقوم على التمييز بين الأفراد ومستوياتهم المعرفية والمهارية والنفسية؛ و منحى يتعدى كشف نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين، إلى اكتشاف ميولاتهم ومواهبهم وخصائصهم الإبداعية؛

- الاستمرارية: أي يتتبع العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها، ومن بدايتها حتى نهايتها (التحقق من بلوغ الكفايات المنشودة)؛

- الشمولية: حيث يشمل التقويم من منظور المقاربة بالكفايات، المناهج والمقررات، والوسائل وظروف التعليم والتعلم، بما في ذلك الجوانب المعرفية والمهارية والنفسية للمتعلم؛ أي يهدف إلى معرفة الأهداف في شموليتها بقصد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين.

9. موقع التقويم التربوي البيداغوجي ضمن نسقية المنهاج

تحتوي العملية التعليمية التعلمية عناصر كثيرة مركبة ومتشابكة، وهو ما يجعلها فعلاً معقداً، يحتاج إلى تخطيط محكم، وتدبير عقلاني، وتقويم هادف. وعليه، فإن كل عملية تعليمية تبدأ بتحديد الأهداف، وتنتهي بتساؤلات هادفة ومركزة حول مدى تحقق الأهداف المرسومة لها، ونجاعة الوسائل والطرق المستعملة في تحقيقها. وقد أصبح التأكيد في علم النفس التربوي الحديث على أن العملية التعليمية تصبح أكثر فعالية ومردودية عندما تبنى على تفكير جدي في أسس أربعة، والتي يقوم عليها كل منهاج دراسي، وهي كالآتي:

- تحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها من خلال الفعل التعليمي التعليمي؛

- اختيار المضمون المناسب للفئة المستهدفة من عملية التعليم؛

- تحديد المنهجية الملائمة لتحقيق الأهداف المرسومة؛

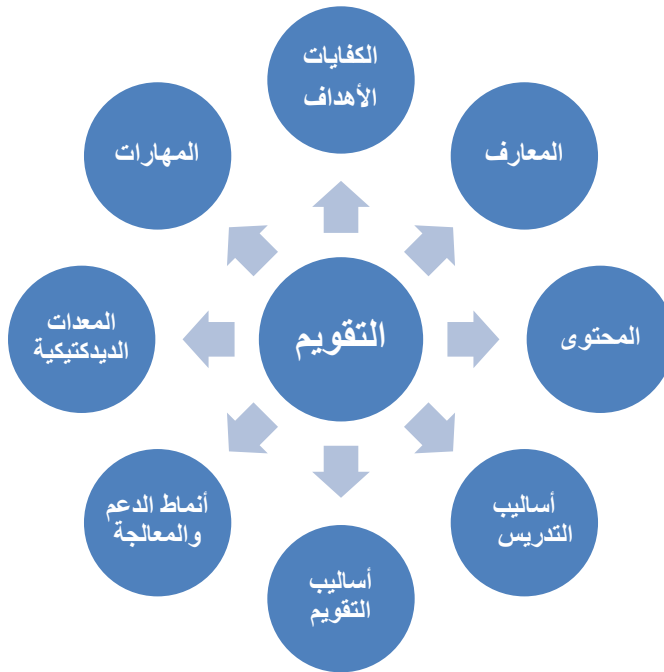
- وضع خطة لتقويم العملية التعليمية التعلمية للتأكد من نتائجها.

حيث نسجل ضرورة تحديد أهداف العملية التعليمية كخطوة أولى، ثم وضع استراتيجية تربوية ملائمة لتحقيق تلك الأهداف كخطوة ثانية، ثم اختيار نوع التقويم والأدوات التقويمية كخطوة ثالثة لقياس مدى تحقق تلك الأهداف.

ومن هنا تبدو لنا أهمية التقويم بالنسبة للمنهاج التعليمي ولسيرورة العملية التعليمية. وعليه، "إذا كان التقييم يتحدد كعنصر من عناصر العملية التعليمية، ومكون من مكوناتها الأساسية، فإنه يمثل عاملاً

هاما في توجيه بقية المكونات وصنع قراراتها المختلفة، إذ هناك ارتباطا مباشرا وتأثيرا متبادلا بين قرارات المدرس التقييمية وطبيعة عملية التعليم والتعلم" (الدريج، 1988: 85).

إن أهمية التقويم هي التي تحدد موقعه داخل المنهاج الدراسي، وفي سيرورة العملية التعليمية، باعتباره أداة أساسية للحكم على باقي المكونات، وعنصرا فاعلا في تطويرها. ولعل أهميته تلك، هي التي تجعله من أهم القضايا المثيرة للنقاش في كل المنظومات التربوية على اختلاف استراتيجياتها وتوجهاتها؛ نقاشات تهم بشكل خاص استراتيجيات توظيفه، وأهدافه، وصدقية نتائجه، ومدى صلاحيتها لإعادة توجيه القضايا التربوية ذات الاهتمام... وهو ما سنحاول بلورته ملخصا في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم: (8.2): موقع التقويم ضمن نسقية المنهاج المدرسي.

حيث يشكل التقويم التربوي، كما عرضناه في الخطاطة (8.2)، إلى جانب الأهداف والمحتوى والطرائق، حلقة من الحلقات الأساسية المؤلفة للمنهاج التعليمي، وتكمن أهميته بالتحديد في اعتباره دليلا معيناً على ضبط مدى فاعلية مكونات المنهاج التعليمي ودرجة كفايتها، ومستوى تحقيقها، من خلال الحكم على ما وصلت إليه العملية التعليمية من نتائج: كمّا وكيفاً، مع الكشف عن نواحي القصور والثغرات بهدف العمل على تجاوزها. وبهذا المعنى، يمثل التقويم التربوي في نسقية المنهاج محطة دقيقة للتأمل، ترتكز على الدراسة والتحليل للوقوف عند الحدود التي تم قطعها في السيرورة التعليمية، مع التخطيط للتفكير في تخطي العوائق والصعوبات التي اكتتفت سير هذه السيرورة. "كما أن العمل الديداكتيكي مطالب بأن يحدد مواطن القوة والضعف في سيرورة التدريس والتعلم لخلق وعي بناء لدى المتعلمين، يؤهلهم لتجاوز الصعوبات واجتباب مختلف أشكال الفشل الدراسي، وذلك باللجوء إلى أدوات التقويم وأشكاله الملائمة للتشخيص والتقوية والدعم" (فاتحي، 2004: 21). وقد تتضمن محطة التقويم

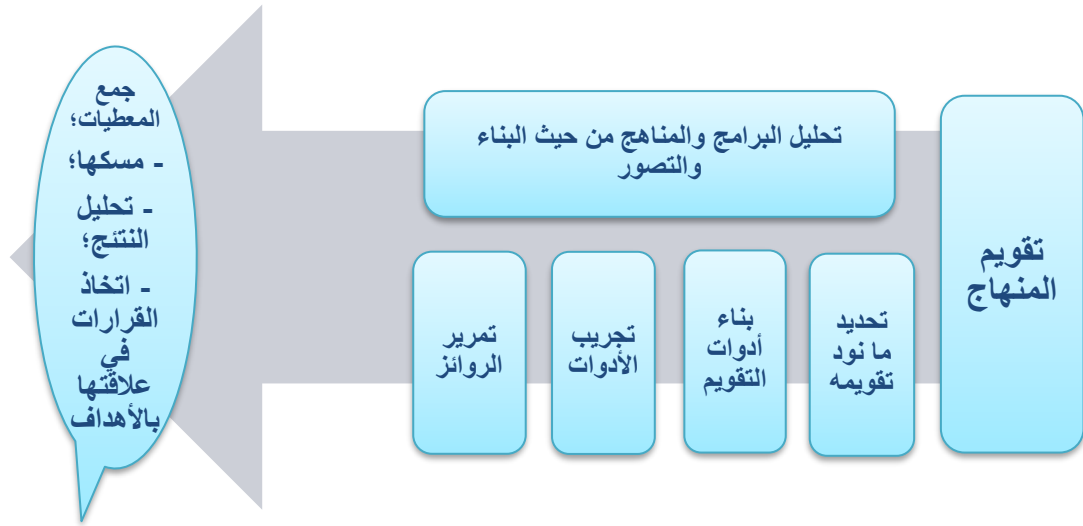
وقفة أو وقفات مستعجلة، لا تتجاوز الاهتمام بفحص هذا الجانب أو ذاك من متغيرات العملية التعليمية (جزء من محتوى، فعالية أداة، أهمية تقنية، قيمة أسلوب ما في العمل، أداء تلميذ في لحظة معينة...)، وقد تتضمن وقفة طويلة ومعقدة تضع مجموع متغيرات العملية التعليمية موضع الرصد والاختبار.

صحيح أنه بموجب المقاربة بالكفايات، توجه الاهتمام نحو المتعلم بشكل أساس، باعتباره محور عملية التعليم والتعلم، إلا أن التقويم من نفس المنظور، بات يفرض نظرة شاملة لمكونات العملية، تتعدى حتى الاختصار على الثالث البيداغوجي، لتتطال صلاحية المعدات الديداكتيكية، وأساليب التدريس، وأنماط الدعم والمعالجة، وأساليب التقويم ذاتها؛ أي أن المنهاج ذاته، وأساليب تنفيذه أصبحت تحت مجهر التقويم، لأن مسؤولية الإخفاق أو التعثر لا يمكن أن يتحملها المتعلم وحده، أو المدرس، أو المحتوى، أو أية جهة بعينها، لاسيما أن عملية التعليم والتعلم تعتبر محطة أخيرة ضمن سلسلة المحطات الأساسية.

معنى ذلك، أن التقويم يجب أن يكون منظما وفق رؤية منهجية تراعي الفعل التربوي في كل أبعاده: الخارجية والداخلية، من الإدارة المركزية حتى الفصل الدراسي، ومن تصور المناهج حتى جاذبة الدرس وتفاصيل إجراءاته. والتنظيم هو الكفيل بتبيان موضع الخل وتحديد أشكال معالجته.

10. التقويم التربوي للمنهاج وفق المقاربة بالكفايات

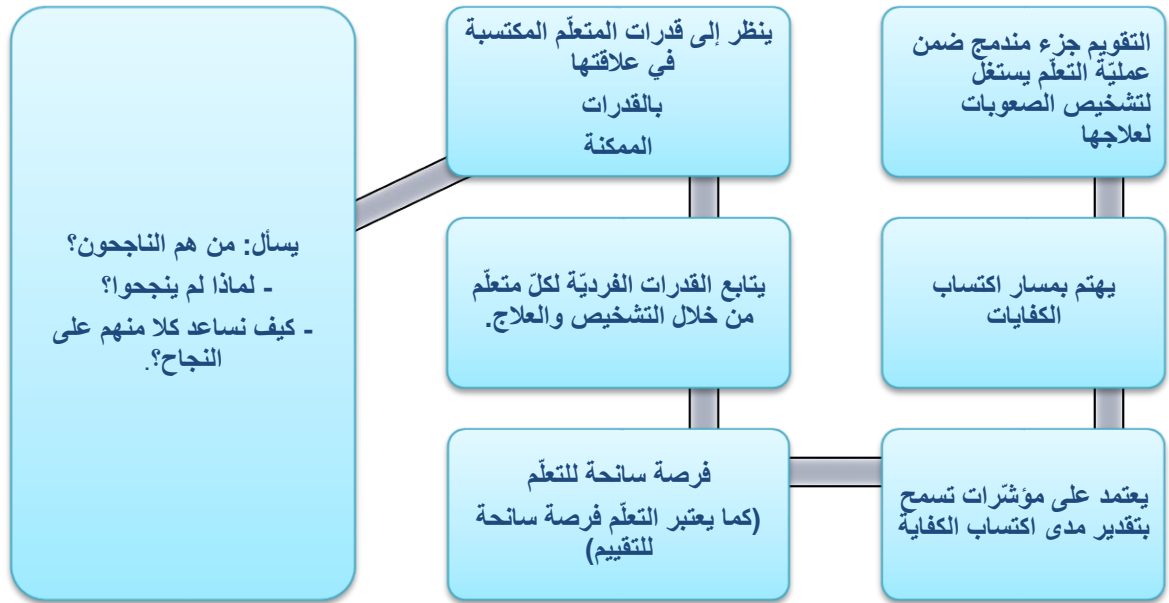
انطلاقا من رؤية شمولية، لا ينصب التقويم وفق المقاربة بالكفايات حول أداء المدرس، ومنتج المتعلم فقط، بل يعتبر هذين المعطين نتيجة لمجموعة من المكونات الأساس التي تسبق عملية التعليم والتعلم؛ أهمها المنهاج الذي يعتبر الحلقة الواصلة بين المدرس والمتعلم والمضمون الدراسي بحمولته المعرفية والثقافية والإيديولوجية، باعتباره الإطار العام الذي تدور في فلكه عملية التعليم والتعلم، سواء على مستوى البرمجة أو على مستوى صيغ التصريف المنهجي، مما يجعله أهم الروافد التي يعتمد عليها الأداء البيداغوجي داخل الفصل، وبالتالي، فصلاحية الأداء متوقفة أساسا على صلاحية المنهاج. لأن "الانتقال بالتصورات والتمثيلات المنهجية في صيغها الرسمية من متن المقرر إلى جاذبات التحضير للدروس، يتطلب منا التسلح بأدوات مناسبة للتخطيط البيداغوجي الذي سيدخلنا إلى عالم التطبيق الفعلي والعملية داخل القسم الدراسي" (فاتحي، 2004: 20)، ولن يكون هذا التخطيط موضوعيا وهادفا إلا إذا بني على تقويم ملائم. وبناء عليه، يظل المنهاج الأولى بالفحص والتقويم بهدف استجلاء عناصر الملاءمة بين التصورات والأهداف من جهة، ومجالات الإنجاز وتجلياتها البيداغوجية من جهة ثانية. وهو ما يتطلب إجراءات تقييمية نوضحها من خلال الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم: (9.2): خطوات تقويم المنهاج وفق المقاربة بالكفايات

تفيدنا المعطيات الواردة في الخطاطة (9.2)، أن تقويم المنهاج لا يمكن أن يكون تقويماً موضوعياً إلا في إطار صلاحية آليات التقويم؛ وحجة ذلك، أن سلامة الفروع الإنجازية، تنبع من سلامة الأصول المنهجية وصلاحيتها؛ إذ يصعب توقع الفوز بسباق من سائق ماهر يقود سيارة معطوبة. لذلك، يجب أن يطال التقويم المنهاج المقرر وفق معطيات كفيلة بتحديد مدى ملاءمته وانسجامه مع متطلبات الفئة المستهدفة بالتعليم والتعلم على حد سواء، تقويم يبدأ بالتحليل العلمي الرصين، يعكس قابلية عناصر البناء لتشكيل محتوى التصور إضافة إلى قابلية الإنجاز في الظروف الزمانية والمكانية المتوفرة، وخصوصيات المتعلم والمدرس والمجال، والإمكانات المتاحة وغيرها، وذلك بتحديد موضوع التقويم داخل المنهاج، وبناء الأدوات الموضوعية لقياس صلاحيته، من خلال روائز ذات دلالة، وإخضاع الموضوع للتجربة الميدانية باعتبار نتائجها، وانتهاء عند تحليل نتائج المنتج، ومقارنته بالأهداف المسطرة سلفاً. آنذاك، يمكن الحديث عن اتخاذ القرار الصائب حول ملاءمة المنهاج أو العكس.

ومن تقويم المناهج والبرامج، ومدى ملاءمتها للمجال العملي، حيث قياس النتائج بالمقارنة مع الأهداف، إلى تقويم التعلّيمات الذي بموجبه يصير التقويم وسيلة أكثر منه غاية، فيأخذ مساراً تكوينياً ملازماً لعملية التعليم والتعلم في مختلف سياقاتها وتفاصيلها، بل ويعتبر عنصراً من عناصر بناء التعلّيمات. وهو ما تبلوره الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (10.2): مسار التقويم التربوي من منظور المقاربة بالكفايات.

أهم ما تشير إليه الخطاطة (10.2) هو أن التقويم وفق المقاربة بالكفايات نشاط يساير العملية التعليمية التعلمية في مختلف مكوناتها، ومراحلها، ومستوياتها، ومجالاتها، من منطلق تفريد التعليم الذي يركز على إمكانية وصول كل متعلم إلى الهدف التعليمي عندما يتوفر له التعليم المناسب الذي يشمل المعارف والمهارات. إن التقويم وفق هذه المقاربة، لا يكتفي بالتقويم الإجمالي التجميعي، بل يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب باستمرار أثناء العملية التعليمية. أثناء النشاط التعليمي، وعند انتهائه، ويكون مجدياً ووظيفياً كلما تأسس على منظور يحترم الأبعاد التعليمية المختلفة، وحقوق تنفيذ عملية التقويم التربوي ومجالاتها. فعندما نقوم بعملية التقويم فإننا حتما نريد أن نكشف عن التعثر الدراسي في المجالات التي تستهدفها العملية التعليمية، وهي:

- المجال المعرفي العقلي: ويتعلق بكل المهارات العقلية والقدرات الذهنية التي يمكن أن تكون موطناً لنقص، كالتذكر والقدرة على التحليل والتطبيق...

- المجال الحس حركي: ويتعلق الأمر بالمهارات ذات طبيعة حركية، لفظية كانت أو جسمية...

- المجال الوجداني: ويتعلق بالمواقف والقيم والمبادئ والاهتمامات المراد ترميتها لدى المتعلم، والتي يمكن أن تبين عن مؤشرات لضعف التلاميذ...

إنها مجالات لا يمكن إدراكها إلا من خلال تقويم متعدد الأبعاد، تجسده بوضوح طريقة التقويم بالوضعيات المشكلة، شرط أن تكون مصوغة بشكل منظم وهادف، مستحضرة للمعطيات الضرورية وفق ما يفترض أن يكون المتعلم قد تلقاه على امتداد الحصص الدراسية، وامتداداتها الخاصة بتكوينه الذاتي الموجه، ووفق الشروط التي تضمن للوضعيات التقويمية، عناصر الصلاحية والملاءمة، والانسجام، والهدفية، إضافة إلى الموضوعية وقابلية الإنجاز، وكلها مواصفات تتجلى في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم (11.2): ترتيب إجراءات تحديد الوضعية المشكلة.

يتطلب التقويم وفق معطيات الخطاطة (11.2)، انطلاقاً من الوضعية المشكلة، رؤية موضوعية ومتكاملة، مؤسسة على المرجعية الرسمية للكفاية مراعاة لتطبيقها ومقتضيات المنهاج، وممتدة للمجالات: المعرفي- العقلي، والوجداني، والحس حركي. وعليه، فللوضعية المشكلة وظيفة إدماجية من جهة، ووظيفة تقييمية من جهة أخرى (التقويم التكويني والإجمالي) (حمداوي، 2015: 48). كما أنها "تتيح للمتعلمين فرصاً للتمرّن، ويستفيد منها المتعلمون الضعاف بدورهم؛ إذ تشكل لهم تعلماً حقيقياً، وهو تعلم قلما تتاح لهم الفرصة لتلقيه، ما دام قد ترسخ لديهم أن المساعدة الوحيدة للمتعلمين الضعاف تكمن في تبسيط التعليمات. وإن كان هذا صحيحاً في بعض الحالات، لكنهم يحتاجون فيما بعد، للعودة إلى لحظات تعلم ما هو مركب" (Rogiers, 2007 : 63-64)، والسبيل إلى ذلك هو الوضعية المشكلة.

أما صياغتها، فيجب أن تنسجم ومجموع التعليمات الآنية والسابقة التي اكتسبها المتعلم، باعتبار أن التقويم يجب أن يرتبط بما تعلمه المتعلم بشكل صريح أو ضمني، دون أن يتعداه إلى ما سواه. والملاءمة من هذا المنظور شاملة للموضوع، والمحتوى، والفئة المستهدفة، على أن تسند لهذه الأخيرة مهمات واضحة، غير قابلة للتأويل وقابلة للإنجاز داخل زمن محدد، وتخدم أهدافاً محصورة يمكن بلوغها من خلال توظيف مهارات وتقنيات تعكس قدرة المتعلم على الإنجاز داخل السياقات المرتبطة بواقع المتعلم، سواء كان الواقع افتراضياً تفرضه خصوصيات المادة المدرسة والضرورة المنهجية، أو كان واقعاً حقيقياً يعيشه المتعلم. ولا شك أن تقويم هذا الإنجاز متوقف على موضوعية المعايير (معايير الإنجاز، ومعايير الإتقان)، تلك التي تعكس مضمون التعليمات التي تحدد المهمات المطلوبة من المتعلم، والتي يفترض تجربة مدى صعوبتها أو سهولتها مقارنة مع متوسط قدرات المتعلمين، لمعرفة نوعية الإرشادات التقنية الواجب تقديمها للمتعلم، خدمة للصياغة النهائية للوضعية المشكلة موضوع الحل. وهي إجراءات من

شأنها أن تمكن التلميذ من آليات بناء المعرفة إلى جانب آليات تقويم أدائه، وتجعل التقويم كما سبق أن ذكرنا عنصرا في بناء المعرفة لدى المتعلم شكلا ومضمونا.

إننا نلجأ إلى التقويم بواسطة الوضعية- المشكلة توخيا لفهم قيود التقويم التي تتكون من مجموعة من العناصر. وفي هذا الإطار، يمكننا الرجوع إلى القياس المقترح من قبل روجيرز (Rogiers, 2004) الذي يقترح تمثيل إنجازات المتعلم من خلال سقف محدد المعالم، ومرتبطة بالمادة العلمية ضمن تصميم للمهام المطلوبة. حيث يقدم التقويم بالوضعية المشكلة صورة واضحة حول الإنجاز المطلوب من المتعلم، وكيفية تدبيره. ويقوم هذا النوع من التقويم على منظور إدماجي بديل عن التحقق من حصول التعلم بشكل منفصل، فيتحقق من حصولها بشكل متقاطع داخل سياق تعليمي معين. لذلك، يمكن مقارنة الوضعية المشكلة بشبكة متعددة الأبعاد، من شأنها أن تغطي مساحة أكبر من سقف التعلم، تشمل مجموع المكتسبات الممثلة في المعارف، ومعرفة التصرف، والمواقف، وهي الموارد التي يُبحث عنها في نهج المقاربة بالكفايات (Gerard, 2005 b).

وإذا كانت مراعاة الأبعاد التربوية مطلوبة كما وضحنا، فإن اعتبار خصوصية الإجراء البيداغوجي تفرض نفسها بشكل أكبر، لا سيما أن النظرة الشمولية تقويميا، تتطلب استراتيجيات بناء تراعي خصوصيات الفئات المستهدفة (المتعلمون) على كل المستويات، إلى جانب المضامين المعرفية، واستراتيجيات تعليمها وتعلمها، ومعناه الانطلاق من تصور مبني على الاقتناع بأن المتعلمين مختلفون تحصيليا وفهما، وأداء، وقدرة على الإنجاز والتنظيم وغيرها. كما أن مسارات التعلم تختلف باختلاف هذه المعطيات، وهو ما يفرض اعتماد تقويم متعدد الأبعاد، ومتدرج عبر المستويات المعرفية والمهارية للفئات المستهدفة وفق تصور يمكن أن يجسده النموذج التالي المستمد من جوهر بيداغوجيا الفارقية في شقها التقويمي.

الجدول رقم (2.3): نموذج بعض مسارات التقويم الفارقي والمستويات المرتبطة به لفئتين من المتعلمين

مقترح جهاز للتقويم الفارقي والمستويات المرتبطة به											
فارقية الهياكل والبنىات: طريقة التنظيم			فارقية المسارات والعمليات: كيفية تدبير التعلّيمات			فارقية المنتج المنتظر: إنتاجات المتعلمين			فارقية المضامين والمحتويات: ستأسس عليها المهمة المطلوب إنجازها		
فك لغز حول ظواهر لغوية			تقويم دروس حول ظواهر لغوية متكاملة وظيفيا			مراجعة مضمون دروس حول ظواهر لغوية متكاملة			مثلا، التقويم من خلال: إنتاج نص بمواصفات لغوية معينة (وضعية)		
تلاميذ ذوو صعوبات لغوية خاصة		كل التلاميذ	تلاميذ ذوو صعوبات لغوية خاصة		كل التلاميذ	تلاميذ ذوو صعوبات لغوية خاصة		كل التلاميذ	تلاميذ ذوو صعوبات لغوية خاصة		كل التلاميذ
تعديل	تكيف	مرونة	تعديل	تكيف	مرونة	تعديل	تكيف	مرونة	تعديل	تكيف	مرونة
فسح المجال لتدخل مصاحب لتقريب المعطيات.	تجزئ	ترك الاختيار للتلاميذ أن يشتغلوا فرادى، أو مثنى، أو مجموعات صغرى.	- إعطاء أكثر من فرصة واحدة؛ - تقديم المساعدة بين الفرصتين؛ - مساعدة الأقران صغرى.	فسح المجال للاختيار بين عمل فردي أو عمل ثنائي، أو بواسطة مجموعات صغرى.	الاختيار بين: إنتاج نص يتضمن الظواهر؛ - إنتاج جمل مستقلة. - إنتاج خطاطات...	مراجعة المضامين من خلال ملاءمات فراغات النص، أو توظيف استراتيجيات ملائمة للفئة المستهدفة.	مراجعة المضامين شفهيًا.	مراجعة المضمون انطلاقا من اختيارات المتعلمين: - من خلال نص، أو جداول، أو استراتيجيات...	تعديل نص موجه مباشرة لفئة معينة وفق أهداف محددة سلفًا.	تكيف نص وحاجات المتعلمين ونوعية الصعوبات التي تعترضهم.	إنتاج نص من بين نصوص متعددة مقترحة على التلاميذ شامل للظواهر المقصودة

وثيقة بنديكت دوبوا (Bénédicte Dubois, 2015) من خلال نسخة التشاور مع مديريةية التقويم: المديرية العامة لتكوين الشباب (كبيك 2005)

يتضح من خلال الجدول (2.2)، أن استراتيجية التقويم الفارقي، استراتيجية تقويمية بنائية، تنطلق من فهم مؤسس على الاختلافات المفترضة بين المتعلمين، ويعتبر إدراك سبب هذه الاختلافات عاملاً أساسياً في اختيار أساليب التقويم والدعم وآليات تنفيذها، شرط أن يكون التنفيذ شاملاً، يراعي فارقية الهياكل والبنىات وفارقية المسارات والعمليات، بالتوازي مع فارقية المضامين والمنتج المنتظر؛ وهو ما يتيح بناء استراتيجية تقويم بيداغوجي منظم، بدءاً بالتحديد الدقيق للمهام المطلوبة من المتعلم، باعتبار تنوع المضامين بتنوع مستويات الفئات المستهدفة، وهو ما يؤدي بالضرورة إلى توظيف المتعلمين لمسارات مختلفة، تتلاءم وقدراتهم ومؤهلاتهم الشخصية معرفياً ومهارياً، تعكس بوضوح طريقة تدبيرهم للتعلّات، وأشكال تنظيمهم للمعطيات، لنكون بالتالي إزاء تقويم متكامل يشمل المعلومة والمهارة على حد سواء، وهو مدخل أساسي لوظيفية المعرفة التي تعتبر مطلباً ملحا من المقاربة بالكفايات.

ننطلق إذن من تصور يستحضر تنوع الأنشطة التقويمية بشكل يحاول مراعاة مختلف الاستعدادات والميولات لدى المتعلمين، انطلاقاً من الإقرار باختلافها وتنوعها، "لأن المتعلم يستجيب تبعاً لدوافعه الشخصية، والتي تختلف من متعلم لآخر. فقد يستجيب تبعاً لنوع الشخصية المناسبة للموقف، وليس تبعاً لسماته الفعلية (حمدي، 2013: 46). وبناء عليه، تتنوع المحتويات، ولكن ضمن نسق ناظم، يحافظ على وحدة جوهر المادة اللغوية المقصودة، كما ينعكس التنوع في إنتاجات المتعلمين، التي تجسد اختلاف المسارات التي دبر بواسطتها كل متعلم تعلّماته، وطريقة بنائها وتنظيمها (فارقية الهياكل والبنىات). كل ذلك من خلال تقويم يتوجه لكل فئة من المتعلمين، بنشاط يتلاءم ومستواها التعليمي/التحصيلي (فارقية التعلّات)، مميزاً في الأنشطة التقويمية بين ما يصلح منها للتقويم الجماعي، وما يصلح للتقويم بالمجموعات، بناء على معطيات جمعها المدرس، وكونت لديه فكرة واضحة حول الصعوبات والأخطاء الشائعة، وتلك الفردية. وعلى أساس ذلك، يضع النشاط التقويمي المناسب (إنتاج نص، مراجعة مضمون، تقويم دروس، فك ألغاز...) ليحصل على منتج كتابي/ شفهي، يجسد مدى تمكن المتعلم من التوظيف اللغوي الصحيح للمادة اللغوية المدرسة. وتمكن نتائجه من القدرة على تعديل عملية التعليم والتعلم، أو إعادة توجيهها وفق متطلبات المتعلم، وحاجياته التعليمية.

11. خلاصات

لقد كان اختيارنا لمصطلح "التقويم" بدل التقييم" مؤسساً على طبيعة الأهداف والوظائف التربوية المنوطة بهذا الأخير. هذه الوظائف التي لا تجعل من التقويم، من منظور المقاربة بالكفايات، هدفاً في ذاته، بل وسيلة تتم من خلال عمليات مركبة، مستمرة الوقائع، ومتسلسلة الإجراءات البيداغوجية، تحتاج إلى تخطيط مسبق، وتدبير فعال ومرن، وتقييم دقيق وهادف، تبدأ مع بداية الموقف التعليمي وتلازم مساراته حتى نهايتها، وفق تخطيط مدروس بإحكام، من أجل تصحيح المحطات التعليمية،

وتعديلها، وتطويرها بما يخدم الأهداف المرسومة. وهي أهداف تروم في مجملها اعتماد خطة منهجية لتقويم العملية التعليمية- التعلمية في أبعادها الثلاثة: مدرس، متعلم، محتوى. كما تتحدد من خلال أسئلة تفرضها مضامين التقويم المنشود، تبين: لماذا نقوم؟ وماذا نقوم؟ ولأجل من نقوم؟ وكيف نقوم؟ ومتى نقوم؟ وغيرها من الأسئلة التي تحدد مسار التقويم وآلياته وأهدافه. وقد أفاد الجواب عنها بأننا إزاء أنواع مختلفة من التقويم التربوي، ميزنا ضمنا بين التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي؛ انطلاقا من كونها تشكل أساسات التقويم التربوي المرتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتوفر الآليات الإجرائية التي تروم تقييم الأداء البيداغوجي للمدرس، والمسار التعليمي للمتعلم، ومحتوى المادة العلمية المدرسة. لنستنتج أن التقويم التربوي مسار تكويني وعلاجي وتقويمي، يرافق المسار التعليمي التعليمي، من البداية إلى النهاية، وهو ما يفيد أن التقويم أداة لبناء التعليم والتعلم، وتطويرهما، أكثر منه أداة لقياسهما.

وقد أفادنا تحليل وظائف التقويم التربوي الثلاثة، في معرفة المهمات المنوطة بكل منها، وهي مهمات تختلف باختلاف الأهداف، وزمن التدبير، وبطبيعة القرارات المراد اتخاذها. ولذلك، ميزنا بين نوعين من الوظائف: وظائف عامة مرتبطة بتشخيص عناصر المنهاج والمنهج، وغايتها توجيه طرائق التدريس، ومسالك التعلم، وفق تخطيط مبني على تحليل الصعوبات، واستثمار النتائج في بناء تطوير المناهج. أما الوظائف الخاصة، فمرتبطة بالتقويم التشخيصي، والتكويني، والإجمالي. وتكمن خصوصيتها في كونها عناصر مواكبة لعملية التعليم والتعلم في كل مراحلها، وتشتغل بشكل متكامل. ويتجسد هذا التكامل في كون وظيفة التقويم التشخيصي توجيهية، تنتهي بوضع استراتيجية للتغذية الراجعة، وعلاج جماعي أو فردي غايته تحديد مستويات المتعلمين وتحيينها (La mise à niveau)، وهي مرحلة أولى نمر بعدها لبناء الموارد. أنذاك، نحتاج لوظيفة التقويم التكويني، التعديلية، المتجلية في تكيف الأنشطة حسب المعطيات الجديدة لمسار التعليم والتعلم. بغرض تصحيحها، لنخلص إلى وظيفة التقويم الإجمالي التصديقية/الإشهادية، بخصوص الحكم على درجة تحقق الكفاية المنشودة لدى المتعلم، بشكل صريح، ومدى فاعلية التقويمين التشخيصي والتكويني، بشكل ضمني.

إنها عمليات تقويم تحتاج إلى تقنيات عديدة، وأدوات محددة، منها ما هو مشترك، ومنها ما يختلف باختلاف هدف التقويم ووظيفته. وفي هذا الإطار، خلصنا إلى ضرورة تنويع الروائز، أهمها الروائز النفسية في التقويم التشخيصي على وجه الخصوص، نظرا لدورها في رصد سمات المتعلم النفسية، إلى جانب مؤهلاته وقدراته واستعداده. بغرض توجيهه توجيهها صحيحا. مع الإقرار طبعا بأهمية باقي التقنيات الممثلة في الاختبارات، والروائز، والملاحظة، والاستمارة، شرط أخذها بعين الاعتبار في عملية تقويم الروائز ذات أبعاد تهم على حد سواء القدرات العقلية للمتعلم، واستعداداته، ومعرفته التحصيلية،

مستحضرة عناصر الصلاحية والثبات والموضوعية والصدق وتوحيد الظروف، ضمانا لمصادقية النتائج وموضوعيتها.

لقد كان تطرقنا لموقع التقويم ضمن نسقية المنهاج، ومنه إلى تقويم المنهاج، دعوة للانتباه إلى أنه من الصعب الحديث عن تقويم فعال للتعليم والتعلم، في ظل غياب المعرفة بالأهداف التربوية المراد تحقيقها من خلال الفعل التعليمي التعليمي، وبالمضامين، ومدى ملاءمتها للفئة المستهدفة من عملية التعليم، والمنهجية المعتمدة لتحقيق الأهداف المرسومة... وبناء عليه، يظل تقويم المنهاج حلقة ضرورية تسبق تقويم عمليات التعليم والتعلم، لأنه الأرضية التي يطبق عليها الفعل التربوي في مجمله، لاسيما أننا طالما نخلص إلى استنتاجات تفيد أن المتعلم يعاني صعوبات تعليمية عديدة، ونعزو ذلك إلى أسباب مختلفة، نربطها أحيانا بالمدرس، وأحيانا بالمتعلم، وأخرى بالسياسة التربوية إجمالا، وغيرها من الأسباب، ولكننا ننتهي إلى اكتشاف الخلل ضمن المنهاج. وهو ما يفسر التغيير المستمر للمناهج، تحت مبرر تحسينها، أو تطويرها، أو تجديدها.

كما أن أهم ما خلصنا إليه في هذا المبحث، هو دور الوضعية المشكلة في عملية التقويم، باعتبارها تتطلب تقويما موضوعيا ومتكاملا، مؤسسا على المرجعية التقويمية للكفايات، الممتد للمجالات: المعرفي العقلي والوجداني والحس حركي (وهو ما سنبرره في الفصل الثاني). ويتجلى ذلك في إمكانية تطبيق تقويم للتعلّات داخل سياق مرتبط بواقع المتعلم، يخدم أهدافا متعددة، ويدفع المتعلم لتوظيف معارف، ومهارات، وتقنيات تعكس قدرته على الإنجاز الوظيفي الدال على قدرته على الربط بين الموارد المكتسبة، إلا أن الأمر يقتضي صياغة محكمة للوضعية المشكلة، يستحضر إلى جانب العناصر سابقة الذكر، باقي الشروط المتضمنة لوضوح المهمة المطلوبة وقابلية إنجازها من طرف المتعلم، من خلال تعليمات مفصلة لمواصفات المنتج المنتظر، قابلة أن تحول إلى مؤشرات واضحة وموضوعية، تمكن من قياس مدى تحقق كل معيار على حدى.

كما أن الوضعية مجال خصب لتوظيف استراتيجيات التقويم الفارقي، المؤسس على مراعاة الفروق الفردية المفترضة بين المتعلمين، والتي لا تنحصر في اختلاف المعارف، بل تتعداها إلى مسارات التعلم، ودرجات التحصيل، والقدرة على التذكر، وغيرها من القدرات المعرفية والنفسية مما لا يمكن حصره. وهو ما يتطلب بناء استراتيجية تقويم بيداغوجي متعدد الأبعاد التربوية، يتلاءم وقدرات المتعلم ومهاراته... لنكون إزاء تقويم متكامل يشمل المعارف والمهارات على حد سواء، وهو مدخل أساسي لتوظيف التقويم من منظور تكويني بنائي، كمطلب رئيس من قبل المقاربة بالكفايات.

أخيرا، نعتبر جرد المعطيات المرتبطة بالتقويم التربوي كما عرضناها ضمن هذا المبحث، إطارا مفسرا لمقتضيات التقويم من منظور المقاربة بالكفايات، إلا أن تنزيله يقتضي إجراءات بيداغوجية

تدبيرية، تتسجم مع خصوصيات المادة المدرسة. وهو ما نتطرق إلى معالجته ضمن المبحث الثاني في محاولة لترجمة ما يتوخاه التوجه الرسمي من التقويم باعتماد آليات المقاربة بالكفايات.

إن أهم ما مكن استخلاصه في نهاية هذا الفصل هو أن استخدام الطرائق التعليمية بات أمراً ضرورياً في العملية التعليمية التعلمية، ولا بد أن تقوم هذه الطرائق على استحضار البعد التقويمي في إرساء الموارد، كما في تقويم كفايات المتعلم اللغوية على مستويين اثنين؛ يراعي المستوى الأول استمرار عملية التقويم ومصاحبتها لمختلف مراحل التعلم، من التشخيص حتى الإشهاد، مع إعطاء العناية القصوى للتقويم التكويني نظراً لأهميته كما سبق أن رأيناه من خلال جرد أهدافه ووظائفه، أما المستوى الثاني، فيراعي التركيز على تقويم الكفايات بدل المضامين فقط، وذلك من خلال التركيز على التقويم في إطار وضعيات تستدعي معارف المتعلم اللغوية والمهارية والتواصلية، وغيرها.

لقد بات الحديث عن التقويم يفرض تجاوز التقييم بواسطة التمارين اللغوية المستقلة، والصيغ الاختبارية المستندة إلى الحفظ والاسترجاع. نحو تقويم الكفاية اللغوية في بعدها الوظيفي التواصلية، أخذاً بعين الاعتبار أن "تقويم الكفاية هو أولاً وقبل كل شيء، تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام، بدلاً من تقويم معارف" (حاجي، 2005: 65). وهذا لا يعني بالضرورة الاستغناء الكلي عن تقييم المعارف لأجل تقويمها، بقدر ما يعني جعل تقويمها مرحلة أولى من مراحل التقويم التشخيصي والتكويني، واعتبار هذه المرحلة وسيلة وليست غاية.

المبحث الثاني

التقويم التربوي من منظور المقاربة بالكفايات؛

بين التوجه الرسمي والإجراءات البيداغوجية الصفية

تقديم

يتحدد دور المدرسة الابتدائية في ترسيخ الكفايات الأساس وتطويرها، (المذكرة الإطار رقم X15 099 الصادرة بتاريخ 12 أكتوبر 2015، في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية 2015-2030). ومن هنا نرى أهمية ارتباط التقويم بالأهداف التعليمية، هذه الأهداف التي يجب أن تكون واضحة في ذهن المتعلم والمدرس على حد سواء. على أن يكون شاملا ومتكاملا؛ أي ممتدا إلى الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، بدل الاقتصار على الاختبار والنقطة والمراقبة المستمرة.

وقد أدى تركيز الاختبارات المدرسية على الجانب المعرفي، وعلى المستويات الدنيا منه (المعرفة والتذكر) إلى جعل طرق التدريس تتجه إلى التلقين من جانب المدرس، وإلى الحفظ من جانب المتعلم دون الاهتمام بمستويات المجال المعرفي الأخرى أو بجوانب الخبرة، الاتجاهات -المهارات - الميول - والاهتمامات، الخ) لذلك، سنتطرق في هذا المبحث إلى استقصاء التوجهات الرسمية بخصوص عملية التقويم التربوي بالمدرسة المغربية، والنظر في مدى انسجامها مع طروحات التقويم من منظور المقاربة بالكفايات، مركزين على الجانب الإجرائي من التقويم وفق هذه المقاربة، والمتعلق أساسا بتقويم الكفاية الأساس، انطلاقا من كونها كفاية نهائية لمستوى تعليمي- تعليمي، تعكس جزءا محددا من مواصفات المتعلم الضرورية القابلة للتقويم عند نهاية سلك دراسي (نعني هنا، السلك الابتدائي). واعتمادا على الوضعيات- المشكلة الإدماجية التي تعتبر، من وجهة نظر المقاربة بالكفايات، معيارا حقيقيا لتجسيد تقويم متعدد الأبعاد: معرفيا، ومهاريا، ووجدانيا، يجعل من الممكن التغلب على عديد الصعوبات عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية الأساس (تقويم التعلّيمات).

وهدفنا من ذلك، التأسيس لتقويم يستند إلى شروطه المسطرة في الأدبيات التربوية، وإلى الإطارات المرجعية الرسمية المحددة له. وباستحضار ثوابت أساسية، أولها الصدق، في قياس الأشياء التي وظف التقويم لقياسها، و ثانيها الثبات، الضامن لاستمرارية الأحكام، وثالثها الموضوعية، الممثلة في دقة تمييز ما نريد العمل على تقويمه، وذلك، درءا عن للأحكام الذاتية، والتقديرية التمييزية.

1. التقويم من المنظور الرسمي لوزارة التربية والتعليم

يشكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض والقرارات والمذكرات الوزارية، بالإضافة إلى الدلائل الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، المرجعيات الأساس للتقويم والدعم، حيث يجد القارئ لهذه المرجعيات مجموعة من المبادئ والتوجهات والخلفيات البيداغوجية المؤطرة لعملية التقويم والدعم. ورغم أن بعض المرجعيات تتناول التقويم في علاقته بالدعم، فإننا اخترنا أن نفرد للدعم بحثاً خاصاً به، لن ندمجه ضمن أطروحتنا.

1.1. التقويم والدعم في الميثاق الوطني للتربية والتكوين

يدعو الميثاق الوطني للتربية والتكوين ضمن التوجهات الكبرى للتقويم والدعم، إلى ربط التعليم بمحيطه من خلال ملائمة المناهج والبرامج الدراسية للانتظارات، وتحقيق العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع. وانطلاقاً من هذا المنظور، يرمي الميثاق إلى إرساء مدرسة متنوعة الأساليب وأشكال التقويم والدعم، حتى تتم الاستجابة لجميع المستفيدين من الخدمات التعليمية، على أن تتأسس وضعيات التقويم والدعم على معطيات منسجمة مع المحيط. يهدف إقرار اللامركزية واللامركزية إلى الإشراك الميداني لجميع الأطراف الفاعلة في التخطيط والتدبير والتقويم. أما على مستوى التنظيم، تشير الدعامة الخامسة، المادة (92) من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى أن التقويم والامتحانات على مستوى التعليم الابتدائي ينظمها كما يلي:

- "بخصوص التعليم الأولي، يتم الانتقال اعتماداً على نتائج المراقبة المستمرة من السنة الأولى إلى السنة الثانية من السلك الأول بالمدرسة الابتدائية، ويمكن تسريع هذا الانتقال خلال السنة الدراسية بالنسبة للتلاميذ المتقدمين وفق شروط تربوية موضوعية. وفي متم هذا السلك، يجتاز التلاميذ امتحاناً إلزامياً وموحداً على مستوى المدرسة يتوج بشهادة تمكنهم من الالتحاق بالسلك الموالي؛

- "يتم التدرج عبر السنوات الأربع للسلك الثاني من المدرسة الابتدائية على أساس المراقبة المستمرة، مع العناية بالحالات التي تستلزم دعماً خاصاً. وفي ختام هذا السلك، يجتاز المتعلمون والمتعلمون امتحاناً موحداً تنظمه السلطات التربوية الإقليمية، بحيث تمنح للناجحين في هذا الامتحان شهادة الدراسات الابتدائية، وهي الشهادة التي تمكنهم من ولوج المدرسة الإعدادية. أما الراسبون، فيكررون السنة مع تركيز جهودهم على المواد الدراسية المقررة في متم هذا السلك التي لم يوفقوا فيها، مع استفادتهم من الدعم التربوي اللازم."

نستنتج مما سبق أن المتعلمين ينتقلون بطريقة آلية من السنة الأولى إلى السنة الثانية من التعليم الأولي، ويخضعون لتقييم طفيف ينظم على مستوى المدرسة، يمكنهم من ولوج المدرسة الابتدائية، إلا في حالات التعثر الاستثنائي المتطلب لدعم نفسي وتربوي خاص. في حين تعتمد المراقبة المستمرة آلية

للتقويم بين المستويات الأربعة الموالية، وتختتم في المستوى السادس باختبار إلزامي موحد على مستوى الأكاديمية. وهي معطيات وإن كانت تركز في مجملها على هيكلية التقويم التربوي، وتنظيم محطاته من منظور إداري وتنظيمي، فهي تستحضر التقويم المستمر، المتضمن للوقوف المستمر على تشخيص الصعوبات التعليمية لدى المتعلمين ومعالجتها. غير أن المفارقة تكمن في كون التعليم الأولي الذي يدرجه "الميثاق"، حاضر على مستوى التنظير، وغائب على مستوى الواقع.

إلا أنه بعد ثماني (8) سنوات من الممارسة، في إطار الدعامة السادسة عشرة من الميثاق، الموسومة بـ: "تحسين التدبير العام لنظام التربية والتكوين وتقويمه المستمر" والدعامة الخامسة (5) المنظمة للتقويم والامتحانات، والمبينة للطرق والوسائل التي تم اعتمادها في عملية تقييم المتعلمين، وفي الوقت الذي تبين أن المنظومة باتت تتوفر على رؤية واضحة حول تدبير العملية التعليمية التعلمية وتقويمها، نتفاجأ بنتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (2008)، الواردة في تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2009)، حول قدرات التلاميذ المغاربة، تقرر "بكون التلاميذ المعنيين بالبرنامج، يجدون صعوبات كبيرة حينما يتعلق الأمر بتوظيف مهارات معقدة من قبيل تلك المرتبطة بالتحليل والتركيب، فكلما همت أسئلة الاختبارات هذا الصنف من المهارات، كانت مستويات التحصيل الدراسي متدنية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن الإشارة إلى مستويات القصور اللغوي والتعبيري المرتبطة بالوضعيات الخاصة بالتعبير الكتابي والإنشاء التي يشكو منها التلاميذ، سواء أكان ذلك في اللغة العربية أم في اللغة الفرنسية". إلا أن مضمون التقرير التحليلي للمجلس الأعلى (2014)، لا يرى المشكل في الميثاق، بل في تطبيقه. ولتأكيد ذلك، أورد التقرير التحليلي (2014) نتائج استقصاء آراء في صفوف المدرسين كانت نتيجته "(65%) يعتبرون أن الميثاق هو أفضل وسيلة لتجديد النظام التربوي، كما أكدت الغالبية العظمى (92%) أن تطبيقه لم يكن ناجحاً". لذلك، أن نجد (الرؤية الاستراتيجية للإصلاح، 2015-2030)، توصي بالعودة إلى تحسين تطبيق بنود الميثاق. فما مستجدات الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)؟

1.2. التقويم والامتحانات في الرؤية الاستراتيجية (2015-2030).

يأتي إصلاح نظام التقويم من منظور الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، ضمن مشروع إصلاح شامل لمنظومة التقييم والامتحانات والتوجيه التربوي والمهني؛ أفردت له مجالا ضمن موادها رقم: (66) - (69) - (79) - (80) - (81) - (82) - (83)، حيث تركز في الرافعة الثانية عشرة (12)، المادة (69) على أن "تطوير النموذج البيداغوجي القائم، يشكل رافعة حاسمة لتحقيق أهداف التغيير المنشود"، وهو تغيير يهم الوظائف المرجعية والمعرفية لأطوار التربية والتكوين، ومن بين مقتضيات ذلك: "بلورة أس مشتركة لكل طور، يكون بمثابة إطار مرجعي للمعارف والمهارات والكفايات الأساسية، التي ينبغي اكتسابها من طرف المتعلم(ة) عند نهاية كل سنة، وكل مستوى، وسلك دراسي أو تكويني".

وعلى هذا الأساس، يأخذ التقويم التربوي من منظوره أبعادا موضوعية، مؤسسة على مرجعية علمية موحدة، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا عبر أهم ما تشير إليه المادة (79) و (80):

- ضرورة إصلاح شامل لنظام التقييم والامتحانات، على نحو يكفل تكافؤ الفرص بين المتعلمين من خلال:

- تطوير دلائل مرجعية دقيقة حسب المستويات والأسلاك للأنشطة التقييمية، سواء التشخيصية منها، أو التكوينية، أو الإشهادية، أو المندمجة في إطار المراقبة المستمرة؛

- تخصيص البرامج والمناهج لحيز يتناسب ومكانة التقييم وأهميته، من حيث التوجهات التربوية والزمن والوظائف؛

- تبسيط ومعييرة آليات التقييم والدعم التربوي، ضمانا لتوفر المتعلمين على حد مقبول للنجاح ومتابعة الدراسة فيما بين المستويات والأسلاك التعليمية؛

- إعادة الاعتبار والمصادقية للامتحانات الإشهادية، وخاصة البكالوريا، والرفع من جودتها، من خلال إعطاء الأولوية في السنوات الإشهادية للامتحانات الموحدة، جهويا ووطنيا، تحقيقا لمبدأ الاستحقاق، وتكافؤ الفرص، وإعادة النظر في كيفية اعتماد نتائج المراقبة المستمرة فيها؛

- إرساء إطار وطني للإشهاد، كفيل بتنظيم الشهادات وتصنيف والدبلومات، وفق شبكة مرجعية، تحددتها القطاعات المكلفة بالتربية والتكوين والبحث العلمي، من شأن هذا الإطار أن يضمن الشفافية والوضوح والمقارنة بين الشهادات على أساس دليل وطني للإشهاد، وأن يمكن من تحسين أدوات تقييم التحصيل الدراسي والتكويني، وأن يضيف عليها المزيد من المصادقية والنجاعة، وأن يتيح حركية سلسلة لحملة الشهادات والدبلومات، وطنيا وعلى الصعيد الدولي.

وهي تدابير تنظيمية عامة، تلتها المذكرة الإطار رقم (15 X 099)، الصادرة بتاريخ 12 أكتوبر 2015. في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية (2015-2030) من خلال تفعيل التدابير ذات الأولوية. "بناء على نتائج التقويمات المنجزة وطنيا ودوليا، والتي تكشف عن تدني ملحوظ للمكتسبات الدراسية للتلميذات والتلاميذ، والذي يعزى، من مسبباته الأساسية، إلى عوامل بيداغوجية، أبرزها عدم ملائمة المقررات الدراسية والطرائق التعليمية المعتمدة مع الحاجات الأساسية للمتعلمين من جهة، ومع المستجدات التي يعرفها حقل التدريس من جهة ثانية، كما أن الممارسات البيداغوجية القائمة لا تنسجم ومطلب تنمية الكفايات؛ وتأسيسا على ذلك، وقبل وضع منهاج تعليمي جديد، فإن الأمر يتطلب تطوير أداء المتعلمات والمتعلمين وتحسين مكتسباتهم خلال السنوات الأربع الأولى، وذلك من خلال التركيز على التعلّيمات الأساس. وعليه فإن محور "التمكن من التعلّيمات الأساس" يشتمل على تدبيرين اثنين:

- التدبير رقم (1): يهدف هذا التدبير إلى تنمية الكفايات الأساسية والضرورية في القراءة والكتابة والرياضيات والتفتح خلال السنوات الأربع الأولى من التعليم الابتدائي، وتمكين التلاميذ من متابعة دراستهم بنجاح في السنوات الموالية بعد تملك الأدوات الأساسية للتعلم، من خلال التركيز على العمل التربوي للمدرسات والمدرسين على الكفايات والمعارف الأساسية، وإرساء تقييم ممنهج للمكتسبات يدبر من طرف المدرسين ويمكن من تنظيم الأنشطة التربوية، ومن تصحيح التعثرات بشكل مندمج وسلس خلال الأنشطة الصفية؛

- التدبير رقم (2): يهدف إلى الرفع التدريجي لعتبات الانتقال بين الأسلاك التعليمية وتوحيدها في أفق موسم (2017-2018) في عتبة معيارية محددة في 10/5 في السلك الابتدائي، و20/10 في سلك الثانوي الإعدادي، مع ضمان تحكم التلميذات والتلاميذ في التعلّيمات المدرسية الأساسية كشرط أساسي للنجاح، وذلك من خلال تقديم الدعم الضروري والمناسب للتلميذات والتلاميذ المتعثرين تفعيلاً لمبدأ الإنصاف في الولوج والتعميم والجودة". ويندرج هذان التدبيران في سياق معالجة الوضع الناتج عن السعي وراء النفخ في النتائج ونسب النجاح، إرضاء للمؤسسات الدولية التي تجري تقييمات دورية لقطاع التعليم، وهو ما نتج عنه آثار سلبية على مستوى تحصيل المتعلمين، باعتراف من تقرير المجلس الأعلى للتعليم (2008)، مؤكداً تحت عنوان: "نقص في أدوات التقييم" إلى أن "المستويات المتدنية للتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في كثير من المواد التعليمية المستهدفة بالدراسة تعزى في كثير من الأحيان، إلى النجاح التلقائي والانتقال إلى المستويات العليا دون التحكم في الكفايات الأساسية. وهذا ما يجعل التلاميذ يراكمون الصعوبات طيلة مسارهم الدراسي، مما يعيقهم عن إرساء التعلّيمات الجديدة بالإتقان المطلوب". ولقد أتت هذه التوجيهات الرسمية بدراسة ميدانية فاحصة، دامت ثلاث سنوات (2016-2018)، أجرتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تحت إشراف المركز الوطني للتقويم والامتحانات والتوجيه، حول "تحليل نظام التقويم التربوي بالمغرب"، وذلك في سياق تنفيذ توجهات الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) والمخطط التنفيذي للبرنامج الحكومي. وقدمت تقريراً حولها بتاريخ 02 يوليوز 2018 بالرباط، تمحور حول أربعة أبعاد متعلقة بنظام التقويم، هي: تقويم المتعلمين، وتقويم المدرسين، وتقويم المؤسسات التعليمية، ثم تقويم المنظومة التربوية، حيث توصل، بالاستناد إلى نتائج تشخيص نظام التقويم الحالي، ونتائج الاستشارات الموسعة لأطراف المعنية بالموضوع، وباستحضار التجارب الناجحة للأنظمة التربوية على الصعيد العالمي، إلى بلورة عدد من التوصيات الرامية إلى تطوير الإطار الوطني للتقويم وذلك حسب الأبعاد والمكونات التالية:

* تطوير نظام تقويم التعلّيمات

- جعل البرنامج الوطني لتقويم المستلزمات الدراسية إلزامياً من بداية السنة الأولى إلى السنة الرابعة للسلك الابتدائي، وذلك بغاية الكشف المبكر عن المتعثرين من التلاميذ، وتوفير الدعم الضروري

لمواصلة دراستهم بنجاح وتجنبيهم آفة الهدر المدرسي. ويتعين في هذا الإطار تقديم التوجيهات الضرورية للمدرسين حول صيغ إدماج نتائج التقييمات المنجزة في إطار برنامج تقييم المستلزمات الدراسية في التدريس؛

- بلورة آليات لضمان الجودة والإنصاف فيما يخص الامتحانات الإشهادية ...
- منع التكرار في السنتين الأولى والثانية، وتعزيز إجراءات الدعم المدرسي بها؛
- تعويض امتحانات نيل شهادة الدروس الابتدائية بتقويم موحد للتعلّمات، بدون رهانات بالنسبة للتلميذ، وذلك بهدف تتبع تطور المكتسبات الدراسية.

*** تطوير نظام تقويم المدرسين**

- بلورة مسارات أكثر صرامة في انتقاء وإشهاد المدرسين؛
- وضع إطار قانوني لمهنة التدريس يعتمد على معايير مهنية، ويركز على الممارسة التدريسية، وكذا التعلّمات داخل الفصول الدراسية؛
- اعتماد مسارين اثنين متميزين للتقويم، يتمحور الأول حول المدرسة والتطوير المهني للمدرسين، فيما ينصب الثاني، الذي ينجز من مقوين خارجيين، على تدبير الكفاءات وتحفيز ومكافأة أفضل الأداءات.

*** تطوير نظام تقويم المؤسسات**

- اعتماد توجيهات واضحة للمؤسسات التعليمية لإنجاز التقويم الذاتي لأدائها، مع تحديد الأبعاد التي ينبغي تقييمها؛
- تطوير آليات تمكن فرق التقويم من تقويم مدى جودة التعليم والتعلّمات على مستوى الفصل الدراسي بواسطة مؤشرات ومعايير دقيقة لقياس الجودة...

*** تطوير نظام المنظومة التربوية**

- إلزام الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بتحديد أهدافها الخاصة المتعلقة بالتربية على المستوى الجهوي، وكذا طرق تتبع تلك الأهداف؛
- صياغة إطار مرجعي يحدد المستويات التي ينبغي إخضاعها للتقويم، ووثيرة التقييمات الخاصة بالبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، مع إعطاء الأولوية لتطوير التقويم الاعتيادي للتعلّمات خلال السنوات الأربع الأولى للسلك الابتدائي.

خلاصة تحليل المعطيات التقييمية المقررة رسمياً، هو التأكيد على أن الجهات الرسمية تضع ضمن توجهها تصوراً نظرياً حول نوعية التقويم، وأشكال تدبيره المتوافقة ومنظور المقاربة بالكفايات المعتمدة،

تعتبره واضحا وشاملا. إلا أن المشكل يظل قائما على مستوى الممارسة البيداغوجية بالمدرسة المغربية، سواء تعلق الأمر بالتحديدات الإجرائية المثبتة في الدلائل البيداغوجية، أو بالممارسة الصفية. يتجلى ذلك في استمرار إقرار المجلس الأعلى بتدني مستوى المتعلمين في أهم المواد الدراسية، تحت مبرر غياب تقويم ممنهج للمكتسبات قائم على تصور نسقي سلس ومندمج. فهل مكن المشكل فعلا في التنزيل البيداغوجي، أم في التصور العام، أم في آليات الربط العلائقي بينهما؟ سؤال سنحاول الإجابة عنه من خلال الواقع الوظيفي للممارسة الصفية للتقويم، من خلال دراسة فاحصة لأشكال التدبير البيداغوجي ضمن الدراسة الميدانية. وقبل ذلك نطلع على الهياكل المنظمة لتفعيل التقويم ضمن الدليل البيداغوجي.

3.1. التقويم والدعم في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2008)

يعتبر الدليل البيداغوجي مرجعية بيداغوجية لتنزيل مقتضيات التوجه التربوي العام وأجرائه، من التنظيم إلى الإجراء. وارتباطا بمعالجته لموضوع التقويم البيداغوجي، نجده وزع فقرات برامج السنوات الست من التعليم الابتدائي على مجموعة من المواد أو الوحدات الدراسية، تتخللها محطات مخصصة للتقويم والدعم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم: (4.2): جدول هيكلية التقويم والدعم في السنة الدراسية لمختلف مستويات التعليم الابتدائي (الدليل البيداغوجي: 54)

الإنجازات التعليمية	تاريخ الإنجاز		
	أسابيع السنة	الفترة	الأسدوس
تقويم تشخيصي ودعم علاجي	1	الفترة الدراسية الأولى	
تقديم فقرات البرنامج الدراسية	2-7		
تقويم ودعم عام	8		
دعم خاص أو أنشطة موازية	9		
تقديم فقرات البرنامج الدراسية	10-15	الفترة الدراسية الثانية	
تقويم ودعم عام	16		
دعم خاص أو أنشطة موازية	17		
تقديم فقرات البرنامج الدراسية	18-23	الفترة الدراسية الثالثة	
تقويم ودعم عام	24		
دعم خاص أو أنشطة موازية	25		
تقديم فقرات البرنامج الدراسية	26-31	الفترة الدراسية الرابعة	
تقويم ودعم عام	32		
دعم خاص أو أنشطة موازية	33		
إجراءات آخر السنة الدراسية	34		

يتبين من الجدول (4.2) أن عشرة (10) أسابيع من السنة الدراسية (أي 30%) من مجموع الأسابيع) تخصص للتقويم والدعم وإجراءات آخر السنة الدراسية وفق التوزيع التالي: الأسبوع الأول يخصص للتقويم التشخيصي والدعم العلاجي، أما الأسابيع (8) و(16) و(24) و(32) فتخصص لتقويم ما تم تقديمه من فقرات البرامج الدراسية برمتها ودعمه. ويستفيد من ذلك كل المتعلمات والمتعلمين، فيما يقدم دعم خاص في الأسابيع: (9) و(17) و(25) و(33) لمن هم في حاجة إليه، ويرتكز هذا الدعم على مواد اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات. أما المتمكنون من المتعلمات والمتعلمين فيباشرون في هذه الأسابيع أنشطة موازية. وأخيرا، يخصص الأسبوع (34) للإجراءات المتعلقة بآخر السنة. وجدير بالذكر أن الأنشطة الداعمة لا تقتصر على الأسابيع سائلة الذكر فقط، بل يتم الدعم المندمج خلال أسابيع السنة الدراسية. معنى ذلك أن التقويم البيداغوجي يحظى بأهمية كبيرة على مستوى الزمن المخصص له، إلا أن تنظيمه وفق محطات تبدو متصلة بنهاية الوحدات التعليمية، لا يعني أن الدليل يغفل التقويم التكويني. بل يفرد له مجالا خاصا ضمن توجيهاته إلى جانب التقويم التشخيصي والإجمالي، مذكرا بالوظائف الموكولة لكل منها، وهي التي نجدها منسجمة مع الوظائف التي حددناها، وقارنا بينها في الجدول رقم (2.2). ولعل استحضار أنواع التقويم الثلاثة هذه، دليل على أن المنطلقات النظرية للدليل البيداغوجي مؤسسة على نموذج المقاربة بالكفايات في التقويم. يبرر ذلك، تحديده لمراحل التقويم وفق ما يلي:

1.3.1. مراحل التقويم من منظور الدليل البيداغوجي

- قوامها أربعة عناصر أساسية، هي: قياس النتائج، ومعالجة النتائج، وتفسير النتائج، واتخاذ القرار البيداغوجي. وتتبنى على معطيات مرجعية أهمها:
- تحديد الإطار المرجعي المحدد للقدرة والمجالات المراد قياسها؛
 - بناء عناصر الاختبار، الوضعية، التعليمات، ولائحة التحقق من الإجابات؛
 - إعداد دليل تصحيح الاختبار؛
 - إعداد شبكة تفريغ نتائج الاختبار؛

أما قياس النتائج، فيتم بتحويل الصفات المقيسة (التحكم في الموارد، إدماج الموارد، التحليل...) إلى كم عددي، بناء على معايير وسلالم محددة سلفا، وبواسطة أدوات قياس مناسبة. وتتم معالجة نتائج القياس بهدف استخراج مجموعة من المؤشرات والأدوات الإحصائية التي تساعد على تقييم النتائج/المخرجات وتفسيرها. هذا التفسير يتمثل في إصدار حكم على نتائج القياس بناء على المبادئ الموجهة للمنهج أو للتعليم، كما يكون بحسب الهدف من الاختبار؛ إما معياريا (مقارنة داخل السياق المادي والبشري والبيداغوجي نفسه)، أي مقارنة نتيجة المتعلم بمعيار مستخرج من الجماعة التي تعلم معها. أو

يكون قياسيا تحكيميا؛ أي مقارنة النتيجة التي حصل عليها المتعلم مع عتبة النجاح المحددة قبلها. وذلك، حسب (فاتحي، 2004: 60)، هو ما يجعل اعتماد القياس يتميز بحمله لهاجس الدقة في تحديد موضوع التقويم وفي قياسه؛ هذا بالإضافة إلى كونه أكثر ملاءمة للتقييم الإجمالي ولتقييم المناهج". وبناء على هذه المعطيات مجتمعة، يكون القرار البيداغوجي الذي يحدد نوع الإجراءات المناسبة للحكم البيداغوجي، ويختلف القرار المتخذ باختلاف النتائج المحصلة، والأحكام البيداغوجية، وصعوبات التعلم الفردية، ويمكن أن يقضي بنجاح التلميذ أو فشله، أو توجيهه نحو دعم بعض التعلم. ويمكن أن يمتد إلى مضامين التعليم والتعلم، أو طرق التدريس أحيانا. فكيف تترجم هذه المعطيات في بناء تقويم الكفاية؟

4.1. تقويم الكفاية من منظور الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2008)

إن بناء الكفايات لا يتم في حصة واحدة أو درس، بل يتطلب الأمر فترة زمنية تختلف باختلاف المجالات والمكونات الدراسية. ويتم بناء الكفايات بالتدرج وعلى مستويات، وكذلك تقويمها ودعمها. كما أن تقويم الكفاية (الأساس) يتم بواسطة وضعية تقييمية تنتمي إلى فئة من الوضعيات المرتبطة بسياق الكفاية المستهدفة. ومن ثم، تعتبر الوضعية المشكلة أحد وسائل قياس الكفايات. وانسجاما مع مراحل البناء، يتم تقويم الكفاية وفق خطوات، هي كالتالي:

* تحديد الكفاية المستهدفة؛

* تحليل الكفاية من حيث:

- المهام: تعني المهمة ما هو منتظر من المتعلم (ة) إنجازه.

- الموارد: ينبغي تحليل الكفاية واستخراج الموارد (معارف مهارات مواقف...) المنتظر تعبئتها لإنجاز الكفاية المستهدفة.

* بناء الوضعية التي ستقاس من خلالها الكفاية.

* تحديد معايير ومؤشرات إنجاز الكفاية المستهدفة.

* إعداد شبكة التقويم.

وهذه الخطوات الإجرائية، مهمة المدرس، تدخل في إطار التخطيط لعملية التقويم المبني على الوضعيات، وهو ما يدعوه إلى بناء وضعيات تقييمية مشروطة بمجموعة من الخصائص، نصلها في النقطة الموالية:

4.1.1. خصائص وضعيات تقويم الكفاية من منظور الدليل البيداغوجي (2008)

لبناء وضعية تقييمية يجب احترام شروط كثيرة منها:

- أن تكون وضعية التقويم مركبة: إن بناء كفاية بيداغوجية يتطلب امتلاك مجموعة من الموارد (معارف وقدرات ومهارات...)، وهذا يعني أن بناءها لا يتم بمورد تعليمي واحد. ولذلك، يجب أن تضع وضعية تقويم الكفاية المتعلم(ة) أمام مشكلة لا يكون حلها إلا بتعبئة الموارد المكتسبة وحسن استغلال الموارد الخارجية المتاحة؛

- أن تكون وضعية التقويم ملائمة: تتحقق الملاءمة عندما تكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجية مناسبة لمستوى المتعلم، وتقدمه في التعلم. فلا ينبغي تقديم وضعيات بناء أعقد من التي سبق للمتعملم مواجهتها أثناء اكتساب التعللمات؛

- أن تكون وضعية التقويم جديدة: لم ينجزها المتعلم سابقا، ولكنها تنتمي إلى فئة وضعيات بناء الكفاية؛ لها تقريبا نفس درجات التركيب والصعوبة؛

- أن تكون لغتها واضحة: غير قابلة للتأويل، أو التشويش على فهم المتعلم؛

- أن تكون تعليماتها واضحة: تترجم المطلوب إنجازه كما وكيفا بدقة...

إنها شروط من شأنها أن تسهل تعامل المتعلم مع الوضعية التقويمية؛ بحيث ترفع عنه التعقيدات التي طالما تشوش تفكيره فيضطر إلى الاستفسار حول أبعاد التعليمات، أو حدود المنتج، أو غيرها مما يسبب ضياعا لزمن الاختبار أو فهما مغلوطا لمكوناته. زد على ذلك أن هذه الشروط لن تكون كافية إلا إذا كانت أدوات القياس التي يعتمد عليها المدرس متصفة بالصدق؛ أي توجه الاختبار لقياس ما أُعدَّ لقياسه، وبالثبات الممكن من الحصول على نفس النتائج في حالة تغير المصحح، وبالقدرة التمييزية؛ الكامنة في دقة التمييز بين المستويات التحصيلية.

والجدير بالذكر، هو أن الإطار المرجعي للامتحان الإشهادي للسنة السادسة ابتدائي، يعكس معايير أخرى؛ هي التغطية؛ الشاملة للمضامين والمهارات الواردة في المجال المدرس، والتمثيلية؛ التي تتحقق عندما تكون درجة أهمية عناصر كل مجال مضموني وكل مستوى مهاري ممثلا في الاختبار، والمطابقة؛ المجسدة في تطابق الوضعيات الاختبارية مع المحددات الواردة في الإطار المرجعي، على مستويات الكفايات والمهارات والمحتوى المعرفي وشروط الإنجاز. وأخيرا معيار الموضوعية؛ من حيث الحصول على نفس النتائج بالرغم من تغير المصحح. وتأسيسا على ذلك يقترح شبكة لتقييم الكفاية الأساس اعتمادا على المنتج الكتابي للمتعملم، نعرضها ونحللها فيما يلي:

الجدول رقم: (5.2) معايير تقويم الكفاية الأساس في اللغة العربية (التعبير الكتابي) حسب الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي (2008)

تميز وتفرد الإنتاج	سلامة اللغة	تناسق الإنجاز	ملاءمة الإنتاج للمطلوب	
1	1	1	النقطة: الممنوحة: 1	الفرصة الأولى
1	1	1	1	الفرصة الثانية
1	1	1	1	الفرصة الثالثة
3	3	3	3	المجموع

تعتمد شبكة التقويم (5.2) أربعة معايير، يتم تقويمها من خلال ثلاث فرص. إلا أن الملاحظ هو أن الحدود الفاصلة بين المعايير الأربعة غير واضحة؛ وتحتاج إلى مؤشرات ضابطة، يستطيع المدرس من خلالها ترجمة "الملاءمة" و"التناسق" مثلا، إلى معطيات محددة تمكنه من بلورتها في علامة/ نقطة. كما أن معيار سلامة اللغة أكثر عمومية، بحيث يمتد من الكلمة إلى الجملة، ومن الصرف إلى التراكيب والدلالة والإملاء والتعبير وغيرها من المكونات التي تستوجب تحديدا هي الأخرى. أضف إلى ذلك ما يمكن أن يفيد معيار "التميز وتفرد الإنتاج"، أو بعبارة أخرى، ما المقاييس التي على أساسها يمكن الحكم على منتج بالتميز والتفرد.

أما على المستوى العمودي، فيمكن اعتبار الفرص الثلاثة تنوعا في أنشطة التقويم وأبعاده المقصودة بالتقويم، وهو أمر إيجابي، ما دام يوفر للمتعلم مجالات متعددة للتعبير عن مكتسباته، إلا أن المثير للاهتمام، هو على أي أساس بيداغوجي تقويمي تمت المساواة بين كل المعايير على مستوى العلامات الممنوحة، خاصة أن "التميز وتفرد الإنتاج" قيمة مضافة في منتج المتعلم، ولا تدخل ضمن الموارد التي يتم إكسابها إياه بشكل مباشر. وبناء عليه، وعلى أن التقويم يجب أن ينصب على ما تعلمه التلميذ، فإن العلامة الممنوحة لهذا المعيار لا يمكن أن تتساوى مع "سلامة اللغة"، أو "تناسق الإنتاج".

وليس هذه إلا بعض الملاحظات والاستنتاجات التي لم تؤخذ بعين الاعتبار، ولكنها تشكل عائقا كبيرا للمدرسين المكلفين بأجرة معايير التقويم ومؤثراته، فيضطرون إلى الاجتهاد المؤدي حتما للاختلاف. وهو اختلاف يتكرر عندما يجد المدرس أن "المقررات المدرسية"، المفترض أن تكون مجالا لتقليص حدة الاختلاف وتوحيد منهجية التقويم، تقتصر على اقتراح مجموعة من الأنشطة والوضعيات التقويمية أو الداعمة، مؤكدة بأنها مقترحات مدرجة للتنفيذ أو للاستئناس: للتنفيذ إذا ما استجابت لخصوصيات الحاجات والتعثرات المرصودة لدى المتعلمات والمتعلمين، وللاستئناس إذا تبين منهجيا عدم استجابتها لذلك. فالأستاذ(ة) مطالب بتحليل أنشطة ووضعيات التقويم والدعم وتصنيفها قبل

اعتمادها. ولهذا الغرض، يقدم الكتاب المدرسي مقترحات توجيهية عامة، ملخصة في أنشطة تقوّم مستوى تعبئة الموارد المدرسية أو تدعمها، وأنشطة تقوم مستوى إدماج/اكتساب الموارد المدرسية أو تدعمها، وأنشطة تقوم التحكم في الموارد الدراسية أو تدعمها. أما خصوصيات هذه الأنشطة التقييمية وأدوات تنزيلها، ومعايير تقييمها ومؤشراته، وكل ما يرتبط بعملية التقويم، فتظل عرضة للاقتراحات الفردية للمدرسين.

نستخلص بناء على تحليل أهم الوثائق المتعلقة بالتقويم حول التوجه العام للتقويم التربوي والبيداغوجي، أننا أمام حقيقة لا يمكن إنكارها، تكمن في كون التقويم من منظور رسمي يتميز بمجموعة من الإيجابيات، سواء على مستوى الارتباط بإطار مرجعي مستمد من أبعاد التقويم وفق المقاربة بالكفايات ومرجعيتها النظرية (راجع الفصل الأول حول الإطار المرجعي للمقاربة)، أو على مستوى استحضار مقاصد التقويم الموضوعي وثوابته النظرية. إلا أن صلاحية التنظير ومصادقته تبقى رهينة بمستويات القدرة على التنزيل الإجرائي المرتبط بخصوصيات المواد، وحاجيات المدرس، وتنوع الفئات المستهدفة بالتقويم، وغيرها. مما يفرض بلورة آليات محددة، وموحدة، وأكثر إجرائية، كفيلة بالجواب عن الاحتياجات الحقيقية للممارسة التقييمية الميدانية. وهو ما سنحاول بلورته من خلال إيجاد العلاقات التفاعلية بين أهم الاقتراحات الإجرائية من منظور أبرز المرجعيات المهمة بمجال التقويم وفق المقاربة بالكفايات.

2. التقويم من منظور المقاربة بالكفايات إجراءات منظمة ومندمجة ضمن سيرورة التعليم

والتعلم

عندما نتكلم عن تقويم التعلّات باعتماد تصور المقاربة بالكفايات، فإننا نقصد بالدرجة الأولى تصورا مبنيا على تنظيم متكامل، وهو ما يتطلب تخطيطا متعدد الأبعاد (تخطيط قريب المدى، وتخطيط متوسط المدى، وتخطيط بعيد المدى)، ينظر للعملية التعليمية التعلمية من منظور يوازي بين إرساء الموارد لدى المتعلم، وبناء تعلّماته، وتقويم مكتسباته. وهو ما يفرض على المدرس حسب (ملحم، 2005: 22) اتباع خطوات محددة في بناء اختبار التشخيص (مثلا)، هي:

- 1- تحديد الموضوع المراد تعليمه للمتعلّمين مع تحديد محتواه؛
- 2- التأكد من مناسبة المحتوى لقدرات المتعلّمين؛
- 3- تحديد المهارات اللازم تحقيقها لقيام المتعلّمين بالعمل بشكل جيد؛
- 4- وضع أسئلة (وضعية) تخدم كل العناصر المذكورة (معارف ومهارات...)، ضمن ترتيب يعكس منطقا معينا.

وتختلف النماذج والخطوات باختلاف وضعيات التقويم، وبأنواع التقويم وأهدافها. ومهما اختلفت، يجب أن تستحضر عنصر التخطيط البنائي التكويني، الذي ينطلق من الوظيفة التشخيصية للتقويم، مروراً عبر الوظيفة التكوينية التعديلية، وانتهاءً عند وظيفة التصديق النهائية. وهو تنظيم يعتبر مراحل بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم على امتداد السنة الدراسية، كوحدات مقسمة تقسيماً منهجياً، ولكنها تعكس انسجاماً على مستوى وحدة المضمون وتكامل الوحدات. انطلاقاً من اعتبار اللغة وحدة متكاملة، والكفاية اللغوية الأساس صورة مصغرة لهذه الوحدة. وهو ما يستدعي اتباع استراتيجية منظمة تستحضر كلا من طرق تدبير المدرس، ونوعية المادة العلمية المدرسة، في انسجام مع متطلبات المتعلم. بشكل إدماجي. وهو ما سنحاول بلورته من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (6.2): تنظيم خطوات عمليات التقويم ودمجها في عملية التعليم والتعلم

تنظيم خطوات عملية التقويم ودمجها في عملية التعليم والتعلم					
الخطوات	تخطيط	جمع المعلومات، استنتاجات، ردود أفعال	حكم	قرار	تواصل
وظيفة المساعدة على التعلم على امتداد الدورات التدريبية	<u>تخطيط عام</u> - كفايات أساس - كفايات مستعرضة - المجالات العامة للمادة المدرسة - نظرة عامة على تقويم التعلم <u>تخطيط المدرس</u> - وضعيات التعلم والتقويم - وضعيات التقويم مستقلة - أهداف تعليمية - أهداف بيداغوجية - أهداف تقويمية - مكونات - مضمون التدريس - مضمون الدرس - معايير التقويم - أزمنة التقويم - طرائق التقويم	<u>جمع المعطيات</u> جمع بيانات كافية ذات صلة بتعلم المتعلم <u>الشروط:</u> - ملاحظات غير رسمية- مقابلة- ملاحظات رسمية- تحليل الأنشطة، ومنتوج المتعلم - تقويم ذاتي من طرف المتعلم - تقويم مزدوج؛ مدرس/ متعلم <u>استنتاج:</u> - تحليل المعطيات المتعلقة بمنتوج المتعلم ومقارنتها بالمنتوج المنتظر؛ - الانطلاق من متطلبات المتعلم المعروفة سلفا من لدنه؛ <u>ردود أفعال:</u> - تقديم ملاحظات مستمرة للمتعلم استنادا إلى تفسير البيانات التي تم جمعها؛ ملاحظات شفوية وملاحظات كتابية، وشروحات حول المنتوج: يسجل المدرس تدريجيا الملاحظات التي يقدمها للمتلم بشكل متسلسل.	يجب أن يترجم الحكم تطور المتعلم، وأن يكون مؤقتا، لأن المتعلم في مراحل التطور. - أثناء التواصل، ينصب حكم المدرس على المعارف والمهارات المتصلة بالمادة موضوع التعلم، على أساس معايير محددة. - وأن تكون القرارات موضوعية وصادقة ومقتعة.	القرارات موجهة نحو التدخل البيداغوجي وتستهدف تنظيم العملية التعليمية أو التعليمية أو هما معا.	إخبار المتعلم وأوليائه أمره بالقرارات. تشجيعهم على المساهمة في نجاح المتعلم. <u>الأدوات</u> <u>تواصل رسمي:</u> - ورقة النتائج: تقدم صورة شاملة عن تقدم المتعلم في تطوير كفاياته - <u>تواصل غير رسمي:</u> - لقاءات - دفتر الطالب - ملف الإنجاز (portfolio) ...
وظيفة الإقرار بتحقيق الكفايات (في آخر الدوة).	تقويم عام - كفايات أساس - كفايات مستعرضة - المجالات المدرسة - نظرة عامة حول تقويم التعلم <u>تخطيط المدرس في إطار الفريق</u> - وضعية تقويم لتوحيد الحكم؛ - النوايا التربوية - النوايا البيداغوجية؛ - النوايا التقويمية؛ - تفعيل الكفايات بشكل مستقل؛ - محتوى التدريس؛ - المفاهيم- معايير التقويم- أزمنة التقويم - طرق التقويم.	<u>جمع المعلومات</u> - يمكن القيام بما يلي: الملاحظة حول تنفيذ المهام من خلال شبكة؛ - تحليل المنتوج باعتماد شبكات. <u>استنتاج</u> مبني على متطلبات الإنجاز <u>ردود أفعال</u> عبارة عن ملاحظات مكتوبة؛ تقدير نوعي	لترجمة مستوى تطور المهارات لدى المتعلم، في نهاية الدورة، يعتمد المدرس التقويم الشامل للمهام التي يقوم بها المتعلم في وضعية التقويم في آخر الدورة، مراعيًا مجموع الملاحظات التي سجلها خلال الدورة. الأدوات - سلم مستويات الكفاية.	القرارات تكون متعلقة بمدى تحقق الكفايات	- إخبار المتعلم وأوليائه أمره بالقرارات. تشجيعهم على المساهمة في نجاح المتعلم. <u>الأدوات</u> <u>تواصل رسمي:</u> - ورقة النتائج النهائية: تقدم صورة شاملة عن المستوى الذي بلغه المتعلم في تطوير كفاياته

DGFI / Univers social- Histoire et éducation à la citoyenneté / Bloc 3 .Document de travail aux fins de travail / 24 février 2005.Tiré du Cadre de référence, l'évaluation des apprentissages, au préscolaire et au primaire, direction générale de la formation des jeunes, Ministère de l'Éducation, 2002, p.2 à 20

يتيح التخطيط العام، كما هو مفصل ضمن الجدول رقم (6.2)، فرصة للتمييز بين الوظيفة التوجيهية للتقويم، ووظيفته الإشهادية، وهو ما يساعد المقوم على انتقاء الأنشطة التقويمية المناسبة لكل وظيفة. كما يساعد التخطيط على التمييز بين الكفايات الأساس المتعلقة بخصوصية المادة المشروطة بحدود زمنية، والكفايات المستعرضة المتعلقة بالمجالات العامة للمادة المدرسة. وبناء على ذلك، يخطط المدرس في إطار المساعدة على التعلم، تقويم مراحل بناء الكفاية الأساس، وضعيات التعلم والتقويم، تأسيساً على أهداف تمثل الأبعاد البيداغوجية والتعليمية والتقويمية على حد سواء، وتشمل مكونات الدروس، وتدبير التدريس، وطرائق التقويم. أما على مستوى الإقرار، فيتوجه التقويم نحو الكفاية الأساس، وجوانب محددة من الكفايات المستعرضة المرتبطة بالمجالات المدرسية، بهدف التحقق من مدى تفعيل الكفاية بشكل مستقل.

إنها استراتيجية تبدأ، على مستوى التقويم التكويني (أو البنائي)، بجمع المعطيات الكافية حول تعلم المتعلم انطلاقاً من تحليل الأنشطة، وتسجيل ملاحظات، وتحليل المعطيات المتعلقة بمنتج المتعلم ومقارنتها بالمنتج المنتظر، ثم اعتماد تقويم مزدوج: مدرس/متعلم (تقويم ذاتي). تعقبها ردود أفعال، عبر تقديم ملاحظات شفوية أو كتابية مستمرة للمتعلم استناداً إلى تفسير البيانات التي تم جمعها، وشروحات حول المنتج، واستراتيجيات إنتاجه.

أما على مستوى الإقرار (التقويم الإجمالي/الإشهادي)، فيمكن التخطيط انطلاقاً من جمع المعلومات من خلال شبكة تحليل المنتج، لتكوين استنتاج مبني على متطلبات الإنجاز. أما ردود الأفعال، فعبارة عن ملاحظات مكتوبة، تقدير نوعي، يعكس درجة ملاءمة المنتج لمنطوق الكفاية الأساس.

أما الحكم، فيتم على مرحلتين: حكم مؤقت يخص مرحلة تقويم بناء التعلّيمات، يترجم حكم المدرس على المعارف والمهارات المتصلة بالمادة موضوع التعلم، ومدى تطور المتعلم عبر مراحل بناء الكفاية الأساس، من خلال وضعيات تواصلية، لأن المتعلم في مراحل التطور. وهو الحكم المساعد على اتخاذ قرارات موجهة نحو التدخل البيداغوجي بخصوص تنظيم العملية التعليمية أو التعليمية، أو هما معاً. وحكم نهائي يخص محطة الإشهاد، حيث يعتمد المدرس في نهاية السنة الدراسية التقويم الشامل للمهام التي يقوم بها المتعلم في وضعية التقويم، على أن تكون الأحكام مبنية على أساس معايير محددة، وأن تكون القرارات موضوعية وصادقة ومقنعة، مستحضرة مجموع الملاحظات المسجلة خلال الدورة ككل. ومن شأن هذه الإجراءات المنظمة أن تؤدي إلى تواصل إيجابي، مبني على قواعد وآليات تمكن من تتبع تطور المتعلم، وتدارك صعوبات تعلمه.

إن استراتيجية التقويم ضمن الجدول (6.2)، تستند إلى تنظيم التعلم. بالإضافة إلى تنظيم الإجراءات التربوية. كما يمكننا تحليل المعطيات الواردة ضمنه من التمييز بين ثلاثة أنواع من تنظيم التعلم يقوم بها المدرس:

- التنظيم التفاعلي: يحدث أثناء أنشطة التعلم ويهدف إلى معرفة ردود الفعل الفورية. وهي وضعيات آنية، يصعب التخطيط لها لأنها تهدف إلى تلبية الاحتياجات التي تظهر أثناء سير الأنشطة. ومن ثم، فإنها تتطلب تخطيطاً من نوع آخر، يتجلى في الإعداد القبلي المبني على توقع الافتراضات الممكنة، والآليات البيداغوجية الكفيلة بتدبيرها أو بمعالجتها.

- التنظيم الراجع يمكن من العودة إلى المهام غير الناجحة في مرحلة من مراحل التعلم السابقة التي يتم إجراؤها في لحظات مناسبة من تطوير الكفاية، وتسمح بتعديل التدخلات التعليمية وفقاً للصعوبات التي تمت ملاحظتها بناء على نتائج التقييم؛

- التنظيم الاستباقي يعتمد على الملاحظات التي تمت في أنشطة التعلم السابقة وتوجيه حالات التعلم المستقبلية. ويأخذ هذا النوع من التنظيم شكلين مختلفين :

- في الحالة الأولى، يتكيف المدرس مع مواقف التعلم لاحتياجات المتعلمين الذين يواجهون صعوبات.
- في الحالة الثانية، يتوقع المدرس مواقف تعلم تسمح لأولئك الذين يتقدمون بسهولة بتعزيز مهاراتهم في سياقات أخرى.

- تنظيم تعلم المتعلم أو التنظيم الذاتي؛ يهدف المدرس إلى زيادة استقلالية المتعلم، ووضعه في قلب تعلمه. ولذلك، فإنه يدفع هذا الأخير تدريجياً لتطوير قدرته على تنظيم التعلم الخاص به، يجب أن يكون المتعلم على دراية بمسارات التعلم الخاصة به، وعندما يواجه صعوبة، يجب أن يكون قادراً على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لإجراء التصحيحات اللازمة. آنذاك، يمكننا الحديث عن نشاط ما ميّتا- معرفي يستخدمه المتعلم في بناء معرفته.

- تنظيم الإجراءات البيداغوجية؛ صحيح أنه خلال وضعيات التعليم والتعلم، تكون الوظائف الرئيسية للتقويم هي المساعدة على التعلم والتحقق من تحقق الكفايات المطلوبة، إلا أن التقويم المنهجي لا يقف عند ذلك، بل يجب أن يطال توجيه التدخلات البيداغوجية للمدرس، على أساس أن تكون الوضعيات التعليمية التعلمية والوضعيات التقويمية فرصة لتعلم المدرس، وأكثر من ذلك، فرصة لتقويم ذاتي يزوده بالمعلومات التي تمكنه من جعل تدخله التعليمي/ البيداغوجي أكثر فاعلية. وبذلك، يكون التقويم من منظور المقاربة بالكفايات استراتيجية لتعزيز تنمية الكفايات وتطويرها لدى المتعلم والمدرس على حد سواء.

بعد هذا الطرح التنظيمي الموجه، يحتاج إلى موجهات عملية إجرائية تنصب على المادة المدرسة، وهو ما سنحاول استدعائه من خلال التطرق للتقويم الكفائي، انطلاقاً من مرجعيات متخصصة ضمن ما يلي:

3. الإجراءات البيداغوجية لتقويم الكفايات في مجال التعلم "روجرس" (Rogiers, 2010)

يجمع عديد الباحثين في المجال، أمثال "روجرس" (Rogiers, 2004) و(فاتحي، 2004)، ودولز، وأولانيي، وبيرونو، (2005)، وغريب (2007) وغيرهم، أن المقاربة بالكفايات جاءت كوسيلة تصحيحية للعملية التعليمية-التعلمية مرتكزة على أساس اعتبار المتعلم محورا لهذه العملية بهدف بناء كفايات مندمجة لديه. فاستهدف التقويم، وفق هذه المقاربة، الاشتغال على مهمات معقدة وغير مألوفة، يستحضر خلالها المتعلم مجموعة من الموارد (المعارف، والمهارات، والمواقف) المندمجة، ويعمل على استثمارها، وتحريكها، وتعبئتها عن طريق توجيه جهده في إطار وضعيات مركبة، وجديدة، ومعقدة ليتمكن من خلالها من إبراز قدراته في سياق متكامل ونسقي، يعي فيه مدى تنبيهه لاستراتيجية معينة لحلها. وعليه، تصبح الوضعية كما ذهب إليه (حمدوي، 2015: 46)، دعامة خامة بمعلوماتها المفصلة، ثم هي أداة ديدكتيكية تساعد المتعلم على التعلم وحل المشكلة، وعقد مبرم بين المتعلم والمدرس (عقد ديدكتيكي)، وإنجاز إجرائي، يقتضي من المتعلم "توليف عدة درايات وإتقانات صادفها من قبل. إن الأمر يتعلق في الآن نفسه بوضعية مشكلة في شكل سيرورة تستعمل لتعلم الإدماج، ووضعية مشكلة منتج تستعمل كشاهد على ما يتعين أن يتمكن منه التلميذ" (روجرس، 2007: 34). وقد ارتكزت هذه المقاربة على المرجعية المعرفية في إطار تعلم شمولي ترتقي فيه المعارف الكلية إلى جزئية، ثم تنتقل إلى مخرجات وكفايات عن طريق إنجاز نسقي لمهمة محددة، تراعى نتائجها في إطار كفي لا كمي. ولعل هذه المقاربة تعد تمثلا حقيقيا لتوجيه جهد المتعلمين، وإبراز قدراتهم على مواجهة التعلّات، وكذا الإسهام في بنائها، وتعبئتها، والتأسيس لإنجاحها. وعندما نتكلم عن تقويم التعلّات في ارتباطها بالمادة الدراسية، نكون بصدد تقويم الكفاية الأساس؛ أي تقويم "معرفة التصرف" (Savoir faire)، وهو إجراء طالما اعتمدته المقاربة بالأهداف كذلك، ولكن عبر التركيز على تقويم المضامين وفق إجراءات منتظمة، إما بواسطة أسئلة، أو تمارين، أو تطبيقات مباشرة، أو أسئلة الاختيار من متعدد (QCM). ويأتي تقويم الكفاية العرضية (Transversal) في الدرجة الثانية، باعتباره إجراء ممتدا بناء على المدى الطويل الذي يتطلبه تحقيق الكفاية العرضية، علما أن تقويم هذه الكفاية يشكل موضوعا لقليل من الأجهزة، وغالبا ما يتم الاقتصار في تقييمها على نظرة المدرس الشخصية. لذلك، انصب الاهتمام في المناهج الدراسية ضمن التقويم التربوي من منظور المقاربة بالكفايات على تطوير تقويم الكفايات الأساس بالدرجة الأولى، ولكن انطلاقا من تصور متكامل، وخطوات منهجية تتجلى فيما يلي:

3.1. تقويم الكفاية الأساس

بصرف النظر عن التدريب التقني والمهني، لا نجد في مجال التدريس، سواء الابتدائي أو الثانوي تقليدا تقويميا راسخا للكفايات الأساس، وذلك وفق منظور جديد متمثل في التقويم بواسطة الوضعيات-

المشكلة. وينصب بالأساس على الإنتاج الكتابي للمتعلم، ليصبح هذا النوع من التقويم متزايدا في الاختبارات الدولية الموحدة. "إن اللجوء إلى الوضعيات- المشكلة الإدماجية يجعل من الممكن التغلب على عديد الصعوبات عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية الأساس (تقويم التعلّيمات)، لأن الحصول على تقويم حقيقي وموضوعي بدونها، نادرا ما يكون ممكنا" (34 : Rogiers, 2010). ويربط كل من (1996) Deketele و (2010) Rogiers هذا الإجراء التقويمي بإنجاز/ إنتاج المتعلم، عندما يتعذر اللجوء إلى وضعية مهنية حقيقية. ويتعلق الأمر بوضع المتعلم أمام وضعية مركبة (معقدة)، قريبة من الوضع الحقيقي الذي سيكون في مواجهته، ومن خلال مده بالسياق والمعلومات والبيانات المساعدة على التخطيط لإنجاز نشاطه التعليمي، ثم تدبيره (حل الوضعية- المشكلة). علما أن هذه الوضعيات، بالإضافة إلى كونها تقويمية، فهي ذات وظيفة تكميلية للوضعيات الديداكتيكية الموظفة في إرساء التعلّيمات لدى المتعلم، باعتبار الكفاية الأساس كفاية نهائية لمستوى تعليمي- تعلمي، تعكس جزءا محددا من مواصفات المتعلم الضرورية القابلة للتقويم عند نهاية سلك دراسي (نعني هنا، السلك الابتدائي). وانطلاقا من هذا الاعتبار الأخير، يمكن تصور الخطوات الإجرائية للتقويم بالوضعيات على الشكل التالي:

- الخطوة الأولى: صياغة الكفايات الأساس المتلائمة و المادة المدرسة (تخصصية)؛
- الخطوة الثانية: لكل كفاية أساس، تحديد وضعيات-مشكلة إدماجية، يجب على المتعلم أن يتفاعل معها عند نهاية دورة التعلم؛
- الخطوة الثالثة: تطوير الكفاية باستحضار المعارف، والمهارات، والمواقف بطرق مختلفة وفعالة وكافية؛
- الخطوة الرابعة: تخصيص فترات زمنية (مثلا أسبوعين من ثمانية أسابيع)، يكون المتعلمون خلالها مدعويين لحل وضعيات- مشكلة بشكل فردي شبيهة بالوضعيات الحقيقية المنتظرة؛
- الخطوة الخامسة: تهييء اختبار للتصديق النهائي يشمل وضعية-إدماجية جديدة أو أكثر من عائلة الوضعيات التي تطرق إليها المتعلم خلال (الخطوة 4)؛ من حيث درجة التركيب والتعقيد والصعوبة. إلا أن تفعيل هذه الآليات التقويمية، قد يطرح صعوبات ملحوظة نجل أهمها في:

3.2. الصعوبات المنهجية المتعلقة بتقويم الكفاية الأساس

يطرح تقويم الكفايات الأساس في مجال التعليم أسئلة عديدة، تتعلق أهمها بالملاءمة والصلاحية. فعلى مستوى الملاءمة (La pertinence): وهي المعيار الأكثر أهمية، نظرا لأنه يندرج ضمن خط الأهداف المراد تحقيقها (De ketele et alii, 1989)، من حيث درجة توافقها مع عناصر النسق الأخرى الذي تنتمي إليه (Raynal, et Rieunier, 1997, 2003)؛ فعندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية

المستهدفة، فإن التقويم يكون شاملا لمعطيات مختلفة ومتعددة، تشمل أحيانا عناصر دخيلة (نفسية)، علما أن القيد الرئيس للاختبارات النفسية هو أهميتها المحدودة نسبيا عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية العامة المستهدفة، لأنها تقوم عدة أشياء بطريقة منتشرة، بينما لا توجد مقاييس خارجية للكفاية العامة التي يجب التحقق منها، والتي تمكن من مقارنة نتائج الاختبار النفسي.

حيث يمكن أن يفشل المتعلم مثلا في اختبار الذاكرة البصرية أو الذاكرة المعجمية، في حين يكون كفؤا في تنظيم المشروع أو تدبيره، ونشير هنا إلى الذكاءات المتعددة لدى كاردنر (Gardner, 2006)، والكفايات التي تتكامل معها (Kincheloe, J. L, Ed. 2004)، حيث يتم استهداف أنواع معينة من الذكاء مثل الذكاء المنطقي (المجرد)، أو الذكاء المكاني، إضافة إلى ذكاءات أخرى...

3.2.1. على مستوى الصلاحية (La validité)

يتمثل عنصر "الصلاحية" في درجة الملاءمة بين ما نصرح به (البعد المقصود بالتقويم)، وبين ما نقوم به فعليا (Laveault et Gregoire, 1997, 2003)؛ أي بين ما تقيسه وسيلة القياس، وبين ما نود قياسه حقا. وبالنظر إلى الهدف المنشود، فإن هذا النوع من التقويم (بالوضعيات) لا يعتبر مقبولا إلا إذا كانت التعليمات المرتبطة بالوضعية التقويمية صالحة، ومتوازنة، ومدروسة بعناية، قصد إعطاء صورة واضحة ومتكاملة حول درجة التمكن من الكفاية.

3.2.2. على مستوى الصدق (La fiabilité)

وهو درجة الثقة الممنوحة للنتائج المحصلة: هل ستكون نفس النتائج إذا تغير زمن الاختبار، أو واضعه، أو وسائله؟ فهو يحيلنا على صدق العلاقة بين العلامة/النقطة الممنوحة، والعلامة الحقيقية (Cardinet et Tourneur, 1985 ; laveault et gregoire, 1997, 2002). إذ يجب ألا ننسى أن العلامة الممنوحة، هي علامة مجردة ومستقلة عن الظروف وعن ذات المقوم.

ومن المهم أن يتساءل المقوم بشأن اختبار التقويم الذي يزعم إعداد، أسئلة جوهرية، نلخصها وفق المستويات السابقة أعلاه في: هل الاختبار ملائم للفئة المستهدفة؟ وهل يسمح بتقويم الأهداف المنشودة من قبل النظام التعليمي؟ وهل يتوافق مع الكفايات المقصودة بالتقويم والتطوير؟ وهل يقوم ما نعلن تقويمه فعليا؟ هل يسمح لي الجهاز التقويمي ذلك؟ وهل تسمح المعايير بفحص ما أريد التحقق منه؟ هل سأحصل على النتائج نفسها إذا ما وضع الاختبار نفسه في وقت آخر، أو من طرف مقوم آخر؟ هل يسمح لي الجهاز بضمانها؟ هل المعايير التي أعتمدها هي نفسها بالنسبة لجميع عناصر الفئة المستهدفة؟ وفوق هذا وذاك، هل تم استحضار المعايير الثلاثة بشكل متواز، وضمن خيط ناظم بينها؟

لا شك أن الاختبارات المقترحة للتقويم النهائي وفق المقاربات المختلفة، سوف تكون حتما مختلفة. ومع ذلك، فإن الأسئلة التي تطرح والمتعلقة بهذه الاختبارات هي الأسئلة التقليدية المتصلة بمجموع المعلومات: هل هي ملائمة؟ وصالحة؟ وصادقة؟ (Deketele et rogiers, 1993).

هذه الأبعاد المستقلة عن بعضها البعض، تشكل مجموع الشروط الأساسية لكل اختبار تقويمي حقيقي. وبالرغم من ذلك، فإنها تبقى غير كافية، إلا إذا توفرت مجتمعة في الاختبار المقصود؛ فإذا توفر الاختبار على خاصيتي الصلاحية والصدق دون الملائمة مثلا، وهو ما تعكسه الاختبارات التقليدية، خاصة تلك المعتمدة في التقويمات الدولية مثل (TIMMS)، و(PISA)، فإن التقويم يظل ناقصا، مقارنة مع متطلبات تقويم الكفايات، ومع مخرجات النظام التعليمي المصممة وفقها؛ حيث تقدم تلك التقويمات عناصر تقويم وفق بنية مستمدة من مقارنة تركز على المضامين، ومصممة وفق أغراضها، وإذا توفقت في تقويم الموارد الضرورية (المعارف، والمهارات)، فإنها تبقى عاجزة (إلى حد بعيد) عن تقويم القدرة على تعبئة الموارد الملائمة لحل مشاكل، أو القدرة على القيام بمهام مركبة أو معقدة (Detele, 2005). وخلاصة ذلك، حسب ديفاي (2003) Detele et dufays، أن صلاحية اختبارات التقويم المؤسسة على تقويم المضامين، لا تتعدى كونها ذات طابع تمثيلي لعينة العناصر المتعلقة بالمجال المرجعي فقط، ولا تعكس اتساق الصفات المقاسة (في حالة المهارة المدرسية الخاصة)، كما أن تشتت النتائج فيها ينتج عنه فروقا كبيرة تساهم في إقصاء عدد كبير من المتعلمين (...). لذلك، بات التركيز في التقويم البيداغوجي الهادف يركز على اعتبار تقويم المضامين، ليس إلا مرحلة أولية من مسار التقويم المتضمن لتقويم المضامين والمهارات والمواقف ضمن وضعيات محرّكة لكل الأبعاد المعرفية التي يعمل المتعلم على بنائها خلال مساره التعليمي. فكيف يمكن أن يتم ذلك؟

4. أجراًة التقويم وفق المقاربة بالكفايات من منظور أهم منطري المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج

4. 1. تقويم الوضعيات من منظور كزافيي روجرس (2010) xavier, Rogiers

ينطلق "كزافيي" (2010) Xavier من اعتبار التقويم استجماعا لمجموعة من المعلومات بهدف اتخاذ قرار، ويتطلب جمعها وضع معايير محددة، تكون بمثابة منظار يضعه المدرس لفحص مدى جودة المنتج المحقق من لدن المتعلم. ولتفعيل هذه المعايير لابد من اعتماد مؤشرات قابلة للقياس. وسيرا على نهج (Deketele, 2000 ; 2001 a et b)، وغيره من المنظرين للتقويم وفق بيداغوجيا الكفايات، يؤكد "روجرس" على ضرورة تبني وضعيات مركبة/ معقدة، لتقويم مكتسبات المتعلمين، على أساس أن "الخطأ" المرتكب من طرف المتعلم، لايعني بالضرورة عدم تمكنه من الكفاية، بل إن تكراره هو الذي يعني ذلك. وعلى هذا الأساس، يقترح "روجرس" مجموعة من العمليات للتخطيط لعملية التقويم، وهي خطوات بناء وضعيات تقويمية حددها كالتالي:

- اختيار الهدف النهائي للإماج؛

- بناء وضعيات من فئة الوضعيات التي لم يسبق للمتعلّم مواجهتها وتتطلب منه حلاً؛

- اعتماد قاعدة (3/2) للتحقق من كل معيار، المستمدة من (دوكيتيل، 1996: 17-36)؛

- ضرورة توضيح الدعامات والتعليمات اللازمة لإنجاز المهمة بشكل واضح؛

- تحديد المؤشرات الضرورية أثناء التصحيح.

وهي خطوات أولية مؤطرة لعملية تقويم قائمة على معرفة مضبوطة لما ينبغي تقويمه ضمن منتج المتعلم، وفق أهداف مسطرة مسبقاً، ومبنية على تعاقد بين المدرس والمتعلم حول المعايير والمؤشرات المعتمدة في تقويم الوضعية- المشكلة التقييمية. هذه الوضعية التي يجب أن تستجيب بدورها لمواصفات لائحة الفحص لبناء وضعيات التقويم، التي بواسطتها تستجيب وضعيات التقويم للخصائص الأساسية لهذه المقاربة. وعليه يقترح "روجرس" (2000) Rogiers لائحة الفحص التالية:

- أن تكون الوضعيات متمركزة حول الكفايات المراد تحقيقها لدى المتعلم؛

- أن تكون الوضعيات - المشكلة موضوع الاختبار، جديدة، ومركبة، ومعقدة يتطلب حلها توظيف معارف ومهارات مختلفة؛

- أن تنتمي الوضعية إلى فئة الوضعيات التي سبق للتلميذ أن اعتمدها في مراحل بناء التعلّيمات، غير أن الانتماء لا يعني التشابه الكلي، بل الأخذ بعين الاعتبار درجات التعقيد أو التركيب، والمجالات التي درسها المتعلم؛

- أن تكون المعلومات وظيفية؛ أي تمتد إلى مرحلة توظيف هذه المعلومات في سياقات مرتبطة بوظيفة المعلومة؛

- أن تكون فرصة التحقق من كل معيار مستقلة؛ بحيث تتيح تجنب تكرار الملاحظات؛

- التمرکز حول المعايير الأساس، على أساس ألا تتعدى ثلاث معايير، على أن يكون المعيار الرابع خاصاً بـ "الإتقان"، تجنباً لكثرة مخرجات التقييم وتداخلها.

ولقياس تحكّمه في كل معيار، يجب منح المتعلم فرصاً (ثلاث فرص) متنوعة، ومستقلة عن بعضها البعض، بحيث يجب إتقان فرصتين من ثلاث على الأقل، لنقول إنه تحكّم في الحد الأدنى من المعيار. وإذا تمكن من إتقان الفرص الثلاث، تحقق التحكّم الأقصى. في هذا الإطار، وجب التمييز بين نوعين من المعايير خلال تقويم الكفايات؛ المعايير الدنيا: وهي المعايير الضرورية للحكم بالتمكن من الكفاية والوصول إلى عتبة النجاح. معايير الإتقان: وهي المعايير التي لا يمكن اعتبارها إلا إذا تم احترام المعايير الدنيا، وتستثمر لتحديد مستوى إنجازات المتعلمين وإبراز قدراتهم وإبداعاتهم للمقارنة فيما بينهم.

فإذا اعتبرنا أربعة معايير، فلا يجب أن تتعدى معايير الإتقان (4/1)، بينما يجب أن تمثل المعايير الدنيا (4/3) من المعايير المعتمدة في البداية. علماً أن تحقيق (3/2) من الفرص يعكس تحقق الحد

الأدنى من المعايير الدنيا لدى المتعلم، فيما تحقيق (3/3) من الفرص تمثل تحقق المعايير الدنيا تحقيقاً شاملاً. آنذاك، يمكن المرور إلى المعيار الرابع "الإتقان"، الذي بموجبه نقيم إبداعية المنتج وتميزه. وطبيعي أن تتوج كل فرصة بعلامة/ نقطة، على أن يكون (50%)، هو الحد الأدنى للمعايير الدنيا.

وعند استجماع المعطيات التقييمية من خلال التحقق من مدى تجاوب المتعلم مع كل معيار على حدة، تتوفر للمدرس قاعدة معطيات حول مكن الصعوبات ومواقعها (بحسب المعايير)، توجهه نحو تمييز المتعلمين الذين تحكموا في الكفاية عن الذين لم يتمكنوا من ذلك أولاً، ثم ربط كل فئة من المتعثرين بالمعيار الذي شكل صعوبة لديهم ثانياً. وهو ما يسهل عليه ضبط مواطن الضعف بهدف التصحيح والتعديل والتطوير من خلال عمليات الدعم.

وتجدر الإشارة، في هذا الباب، إلى ضرورة محدودية المعايير واستقلالها عن بعضها البعض، حتى لا يجازي المتعلم أو يعاقب أكثر من مرة على نفس الإنتاج. كما يجب إطلاع المتعلم على معايير تقييمه ليتمكن من التقييم الذاتي، ويكشف عن العمليات المعرفية التي قام بها.

2.4. تقويم الكفاية من منظور "راي" ومن معه (Rey et al, 2012)

تتبنى مقارنة "راي" (Rey et al (2012) ومعاونوه على تصنيف ثلاثي للكفايات:

المستوى الأول: يتجلى في القدرة على إنجاز عملية أو مجموعة من العمليات استجابة لإشارة ما، نتحدث هنا عن كفايات أولية، وإجراءات آلية؛

المستوى الثاني: يقتضي امتلاك المتعلم لمجموعة من أصناف الكفايات الأولية، والقدرة على اختيار الملائم منها لحل وضعية جديدة.

المستوى الثالث: وهي الكفايات بمعنى الكلمة، أي نسق مركب ومندمج من الموارد المعبأة لإنجاز مهمة معقدة و جديدة؛ أي القدرة على استحضار واختيار وإدماج صحيح لمجموعة من الكفايات الأولية لمعالجة وضعية جديدة ومعقدة... وهي مستويات تعكس منحنى تصاعدياً في تقييم قدرة المتعلم على اكتساب التعلّيمات، وتطوير المهارات من البسيط إلى المعقد. وبتعبير آخر، من تحقق مراحل الكفاية إلى التحقق الكامل منها، في أبعادها التركيبية والإدماجية.

ولأجل بناء الوضعية التقييمية يقترح "راي" المعايير التالية:

2.4.1. معايير بناء وضعيات التقويم ومهامه

يقترح راي ومن معه (Rey et Al (2012) معايير أساسية لبناء وضعيات التقويم ومهامه هي:

- يجب أن تكون المهمة جديدة لم يسبق للمتعلم مصادفتها من قبل بحيث تتطلب منه اختيار الإجراءات الأنسب لإنجازها دون الإشارة لذلك في التعليمات؛

- أن تكون المهمة مركبة/ معقدة، تتطلب استحضار مجموعة من الموارد والإجراءات الأساسية، وإدماجها لإنجاز هذه المهمة؛

- أن تتطلب المهمة استحضار مجموعة من "الكفايات الأولية" التي يفترض أن المتعلم يمتلكها.

- أن يطغى على المهمة طابعا تشخيصيا يهدف إلى الكشف أو توقع مصادر صعوبات التعلم والتحصيل ومعيقتهما.

- أن تسمح المعايير والمؤشرات بقياس القدرة على إنجاز المهمة كاملة عبر الإدماج الملائم للموارد والإجراءات، كما يجب أن تسمح كذلك بإبراز إمكانات المتعلم وقدراته (عدم التركيز فقط على الإخفاقات).

والملاحظ، هو أن المعايير تتقاطع مع ما ذهب إليه "روجرز" Rogiers على مستويات عديدة؛ أهمها جدة الوضعية، وتركيبها، وبعدها الإدماجي للمكتسبات، وشمولية معايير القياس وتقييم مختلف التعلّات والموارد والمهارات لدى المتعلم.

أما فيما يخص التدبير الإجرائي فيأخذ منحى متدرجا وفق منظور "Rey" نبسطه كالآتي:

4.2.2. إجراءات بناء وضعيات التقويم

ينطلق راي "Rey" من منظور يهدف إلى اقتراح وضعيات تقويمية تتماشى مع مقارنة التدريس بالكفايات عبر وضعيات- مشكلة وظيفية لها معنى ودلالة في حياة المتعلم اليومية بعيدا عن الاختبارات المباشرة الجاهزة، وتتمثل هذه الإجراءات فيما يلي:

* المرحلة الأولى: تقويم الكفاية من الدرجة الثالثة (الكفاية بمعنى الكلمة).

تقويم التعلّات عن طريق وضعيات- مشكلة معقدة تتطلب تعبئة مجموعة من الموارد والإجراءات الضرورية لحلها، ويستحسن أن تجمع بين مختلف المواد ويشترط أن تكون المهمة المنتظر إنجازها وظيفية، أي لها علاقة بواقع المجتمع ومتطلباته، ولا تنحصر في مجال أنشطة مدرسية.

- التمكن من استحضار كل الإجراءات الضرورية لإنجازها (يمكن أن تشمل إجراءات تخص مواد مختلفة) والتي يفترض أن المتعلم يمتلكها؛

- أن تحدد الإجراءات وفق المستوى المعرفي للمتلم، وتكون ذات بعد تحفيزي؛

- أن تكون المهمة المقترحة في هذه المرحلة قابلة للتجزئ إلى مهمتين أو أكثر.

* المرحلة الثانية: تقويم الكفاية من الدرجة الثانية.

يتم تقديم الوضعية السابقة مصحوبة بمهام جزئية تتطلب إجراءات أولية، يتم تقديمها بشكل متسلسل يمكن من إنجاز المهمة الإجمالية.

* المرحلة الثالثة: تقويم الكفاية من الدرجة الأولى.

على مستوى هذه المرحلة يتم اقتراح أسئلة تقليدية ومباشرة ولا نسقية (كتمارين تطبيقية) تعمل على اختبار الإجراءات الأولية الضرورية لإنجاز مهام المرحلة الأولى والثانية من نفس الوضعية وعليه، مدى تحكم المتعلم في الكفايات الأولية الضرورية لإنجاز مهمة ما.

وبهذا تمكنا هذه المقاربة، من منظور راي "Rey"، من تشخيص تعلمات ومكتسبات المتعلمين. نتمكن إذن، من إصدار أحكام دقيقة وموضوعية: هل المتعلم متحكم في الموارد والإجراءات الأولية أم لا؟ وإن كان متحكما فيها، هل هو قادر على اختيار الملائم منها لحل وضعيات جزئية؟ (المرحلة الثانية)، وإذا تحققت هذه القدرة، نكتشف من خلال الوضعية التقييمية الأولى مدى قدرته على تعبئة موارده ودمجها لحل وضعية- مشكلة معقدة وجديدة.

بعد هذا العرض المقتضب لتصور كل من روجرز "Xavier" وراي "Rey" ومن معه، نمر لتقديم تصور "دوكيتيل" و "جيرار" وتحليل مدى تجاوبه مع منظور المقاربة بالكفايات من جهة، ومع التصورين السابقين من جهة ثانية، وذلك في أفق بلورة تصور توفيقى يستحضر إيجابيات كل منها.

3.4. التقويم من منظور "دوكيتيل" و"جيرار"

تقود المقاربة بالكفايات إلى تقويم مكتسبات المتعلم بواسطة وضعيات مركبة، يتطلب حلها إنتاجا مركبا ومتكاملا من قبل المتعلم. وعليه، تبقى التقنيات الكلاسيكية كما هي عليه الآن، غير قابلة للقيام بمهمة التقويم الموضوعي. وأية مقارنة سواء آنية أو مستقبلية، يجب أن تتطور في إطار احترام متطلبات الصدق والمصادقية والملاءمة، بحيث نجد على سبيل المقارنة أن:

- المقاربة بالمضامين تعتبر التعليم عبارة عن لائحة من المواد، والمضامين المرتبطة بها، وهي الواجب نقلها إلى المتعلم؛

- المقاربة بالأهداف تنطلق من مدخل اعتبار الكفايات المرئية والملاحظة، ولكنها مستقلة الواحدة عن الأخرى، هي المعنية بالتطوير لدى المتعلم؛

- المقاربة بالكفايات تهدف إلى إمكانية تطوير مجموعة من الموارد بشكل مدمج من أجل حل وضعية مركبة (Gerard et Braibant, 2004). وتجمع هذه الموارد في الوقت نفسه، بين الموارد الداخلية للمتعلم من معارف، ومهارات، ومواقف شخصية (Gerard, 2000 ; 2001)، والموارد الخارجية، أي كل الموارد المتعلقة باعتماد وسائل مساعدة. وشرط الوضعية المركبة، موضوع الحل، انتماؤها لعائلة من الوضعيات (Le boterf, 1994 ; TARDIF et al, 1995 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 1996 ; Fourez, 1999 ; Lasnier, 2000 ; Deketele, 2000 ; 2001 a et b ; Rogiers, 2000 ; 2003 ; Tilman, 2000 ; Legendre, 2001 ; Dolz et Ollanier, 2002. Jonnaret, 2002 ; Rey et Carette et Defrance et Khan, 2003 ; Scallon, 2004 ; Gerard, 2005).

نتجت عن هذه المقاربات إجراءات تقويم مختلفة ومتنوعة: (Deketele et Dufays, 2003). فمن حيث المحتوى، يقتضي التقويم أخذ عينة من المضامين الممثلة للمجال المرجعي للمضامين المدرسة، ومن حيث الأهداف، يقتضي التقويم أخذ عينة ممثلة من الأهداف الخاصة والإجرائية وتعميم عينة من الأسئلة المترجمة لعينة الأهداف المسطرة. أما من منظور التقويم بالكفايات، يقتضي التقويم اقتراح وضعية/ وضعيات مركبة تنتمي لعائلة الوضعيات المعتمدة في بناء الكفاية، والتي تتطلب من المتعلم منتوجا مركبا لإيجاد حل للوضعية التقويمية. لذلك، وجب أن تتوفر في الوضعيات الاختبارية مواصفات أو خاصيات نلخصها عن "دوكيتيل" فيما يلي:

5. خاصيات الاختبارات وفق المقاربة بالكفايات

إن التحقق من صحة الاختبارات يجب أن تتأسس على معايير التقويم، هذه المعايير التي لا تتغير بتغير الوضعيات (المنتمية لعائلة الوضعيات)، وتمثل المعايير "وجهات نظر من خلالها نقوم الكفاية، كما أنها صفات مميزة لا بد أن تتوفر في عمل المتعلم" (حمداوي، 2015: 54). عكس المؤشرات التي تختلف باختلاف الوضعيات؛ بحيث إن المعايير هي الاستنتاجات المختلفة التي يقيمها المقوم حول صفات منتوج المتعلمين المتوقعة، في الوقت الذي نجد في المقاربة التقليدية للاختبار معيارا واحدا فقط؛ هو دقة الإجابة، بل وأحاديته أحيانا. بينما في مواجهة الوضعية المركبة، لا نكون أمام إجابة واحدة، أو إجابة "جيدة". إذ يتطلب التقويم بمقتضاها، الرجوع إلى المعايير، ومعرفة مدى ملاءمة المنتوج المتعلم مع الوضعية وهل المنتوج متكامل؟ وهل الأدوات (القواعد، الصيغ ...) متوفرة؟ وهل هي موظفة بشكل ملائم؟ وإلى أي حد يعكس المنتوج تركيبا متناسقا؟ وهل تم عرض المنتوج في صورة مقبولة؟ وكل معيار من هذه المعايير تتم أجرأته من خلال مؤشرات قابلة للإجراء والملاحظة. لأن وظيفة المؤشرات تكمن في توضيح المعايير، وتوجيه التصحيح نحو الموضوعية والدقة، سواء على المستوى الكمي أو النوعي" (حمداوي، 2015: 60، بتصرف)

وضمن كل كفاية تم تقويمها، من المهم تحديد المعايير التي ستكون محط تقويم ضمن إنتاجات المتعلمين، وذلك لأن التحقق من صلاحية الاختبارات، تتوقف على مقارنة الوضعيات المتصلة بنفس الكفاية؛ بحيث أن المتعلمين الذين حصلوا على علامة عالية في معيار من المعايير ضمن وضعية معينة، يجب أن يحصلوا على علامة عالية في المعيار نفسه ضمن وضعية أخرى منتمية لعائلة الوضعيات نفسها، والعكس صحيح. والمهم ضمن هذه الاستراتيجية، هو التحقق من احترام هذا المبدأ في كل معيار من المعايير. يتطلب الأمر إخضاع المتعلمين أنفسهم لمجموعة من الوضعيات المتكافئة، بمعنى أن تكون ذات نفس الصعوبة ودرجة التعقيد.

لكننا نعرف أن الاختبارات الموضوعة وفق المقاربة بالكفايات تتطلب في كثير من الحالات وقتاً، كما أنه يصعب وضع أكثر من اختبار حول المواضيع نفسها، دون أن نأخذ بعين الاعتبار بعض

العوامل مثل: الإرهاق، قلة الدافعية، تأثيرات خارجية، توقيت الإجراء ... وما إلى ذلك مما يصعب فصله. ومع ذلك، هناك حالات حيث يمكن للمدرس أن يقدم اختبارين لنفس المتعلمين. وفي هذه الحالة، يمكن اللجوء إلى نماذج الارتباط، والمقصود هو ربط الوضعيتين، من حيث التمكن من المعيار المقصود.

6. التقويم الإجمالي/ النهائي وتحديد قرار النجاح أو الفشل

إن قرار نجاح المتعلم لن يكون قرارا ملائما إلا إذا كان المتعلم يتوفر على الحد الأدنى من الكفايات التي تؤهله للانتقال إلى المستوى الأعلى، والتفاعل مع مقرراته بسهولة، ومؤهلا لأداء المهام المهنية التي تم تدريبه عليها. كما يكون القرار صالحا إذا أمكن إثباته عبر إتقان المتعلم بشكل فعال ما يفترض أن يتقنه. وسيكون القرار صادقا إذا لم يعتمد على المقوم أو ظروف التقويم. إنها ثلاثة عناصر أساسية في التقويم، سواء تعلق الأمر بالتقويم بالكفايات، أم بواسطة غيرها من المقاربات، لأنها تشكل العناصر الموضوعية التي يقوم عليها التقويم برمته. لذلك، يتطلب التحقق من التقييم الختامي إجراء تقييم أولي، هدفه التحقق بمساعدة الخبراء من الأسئلة التالية (Deketele, et Gerard, 2005 : 18- 19):

- هل ينصب التقويم الإجمالي على تقويم الحد الأدنى من الكفايات؟ فمن وجهة نظر دوكتيل (1993a) ; Deketele (1993b) ، سيكون التقويم الإجمالي أفضل إذا اكتشفنا الكفاية العامة التي تلزم الطالب بتعبئة كل الكفايات الدنيا المطلوبة، وهو ما يمكن أن نسميه بالهدف النهائي للإدماج؛
- هل ميزنا بوضوح المعايير الدنيا للتقويم، عن معايير الإلتقان؟ حيث يعتبر المعيار أدنى إذا تم التحكم فيه بدقة، وضمن التمكن من الكفاية، بينما معيار الإلتقان ليس من الضروري التحكم فيه، إلا بعد ضمان التحكم في المعايير الدنيا: ومثال ذلك، أن التحكم في القاعدة اللغوية معيار أدنى وأساسي، يجب التأكد من تحقيقه قبل التحقق من معيار الإلتقان المتمثل في جودة تقديم المنتج ككل.
- هل حددنا بشكل كاف الحدود الدنيا لاعتبات التحكم؟ والتي تعتبر واجبة التحقق لدى المتعلم قبل التفكير في تقويم معيار الإلتقان.
- لا يمكن إجراء التقييم الإجمالي للكفاية، إلا بعد إتمام تعبئة الموارد؛ وهو شرط طالما يتم انتهاكه، حيث يعتمد المدرسون التقييمات التي يفترض أن تكون تكوينية، لاتخاذ قرارات نهائية (إشهادية). فمن شأن هذا الخلط الوظيفي أن يؤثر سلبا على صلاحية التقويم، وبالتالي، على المتعلمين.

إن قرار الفشل أو النجاح قرار يتوقف على بلورة الأحكام النظرية في علامة/ نقطة، باعتبارها ترجمة صورية وضرورة أكاديمية، يتم على أساسها تصنيف المتعلمين وترتيبهم، وبالتالي إصدار الحكم بنجاحهم أو عدمه، بناء على إنتاجاتهم. ولعل بلورة هذا التصور القائم على معايير الحد الأدنى ومعايير الإلتقان، يتوجه مبدئيا إلى التحقق من الكفاية، وليس من الكفاءة (كما ميزنا ذلك في فصل سابق)، إذ نبحت من

خلال هذا التقييم عن متعلم تتوفر فيه الحدود الدنيا من الكفاية، والتي تجعله مستعداً ومؤهلًا لتعبئة موارد جديدة في مرحلة لاحقة، تعتبر أعلى مستوى من المستويات السابقة. وطبعاً، فإن هذا لا يعني أن نحصل على نتائج تعبر عن كفاءة بعض المتعلمين، ما دام ذلك هو الغرض المنشود من العملية التعليمية ككل. لذلك، نجد المنظرين لهذه الاستراتيجية التقييمية (منهم: دوكتيل وكزافيي) يستهدفون بالدرجة الأولى أن يكون التقييم مؤسساً على أرضية موضوعية (الملاءمة، والصدق، والصلاحية...)، وشاملاً للمعارف إلى جانب المهارات والمواقف، ووسيلة للتكوين قبل أن يكون أداة للحكم بالنجاح أو الفشل فقط. وفي الأخير، استراتيجية للحد من الهدر المدرسي. لذلك نجد، بالإضافة إلى النقاط الأربعة المحددة أعلاه، قواعد تحترم صلاحية القرارات التقييمية والحكم بالنجاح أو الفشل، تتحدد ضمن التقييم الإدماجي استناداً إلى قاعدة "دوكتيل" (1996) Deketele التي تسمى بقاعدة (3/2)، بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي هو الأجابة عن فرصتين من ثلاث فرص". ولابد من التركيز على معايير الحد الأدنى قبل المرور إلى معيار الإتقان.

ويعتبر الحد الأدنى للتحكم في معيار من معايير الحد الأدنى هو (3/2)؛ وتستند هذه القاعدة إلى حقيقة مفادها أن التلميذ في معظم الحالات، إذا ارتكب خطأ واحداً من بين الثلاثة (على سبيل المثال: يخطئ في حساب واحد من أصل ثلاثة) فليس بالضرورة أن يكون الخطأ دالاً على غياب التمكن، بل قد يكون أحياناً نتيجة عامل من العوامل الذاتية أو الخارجية. والعمل بهذه القاعدة 3/2، هو في ذاته محاولة للحد من الفشل الدراسي "التعسفي"؛ ونعني بالفشل التعسفي عندما لا يفشل الطالب بسبب عدم تمكنه من الحد الأدنى من الكفاية المقصودة، ولكن بسبب نظام التقييم ذاته؛ بحيث يفشل المتعلم، في الوقت الذي لا ينبغي له ذلك، ونكتشف فيما بعد أنه قادر على أن يساير تعلمات المستوى الموالي، والشيء نفسه يمكن أن نقوله عن النجاح التعسفي (18 : Deketele, et Gerard, 2005). كما يتم تحديد عتبة النجاح وفق نموذج "دوكتيل" (2005) أعلاه في (50%) من مقياس العلامات، أي: (3/2) من (75%) تساوي (50%) من سلم العلامات؛ ومن خلال هذه العملية يمكن أن نقلص من هامش الفشل والنجاح التعسفيتين. وفي الجدول التالي توضيح لذلك.

الجدول رقم: (7.2) التمكن من الحد الأدنى للكفاية وفق نموذج "دوكتيل" (2005)

المجموع	معيار الإتقان	معايير الحد الأدنى للتمكن			
	معيار 4	معيار 3	معيار 2	معيار 1	مستويات التمكن
	لا يحتسب	أقل من 20%	أقل من 20%	أقل من 20%	عدم التمكن
	يؤخذ بعين الاعتبار في حدود 10 %	أكثر من 20 %	أكثر من 20 %	أكثر من 20 %	الحد الأدنى من التمكن
	يؤخذ بعين الاعتبار في حدود 10 %	30%	30%	30%	الحد الأقصى من التمكن

انطلاقاً من هذه الإجراءات التقييمية المدرجة ضمن الجدول رقم: (7.2)، تصبح عملية التقييم عبارة عن عملية جمع للمعلومات من إنتاج المتعلم، قصد فحص درجة توافقها مع مجموعة من المعايير والمؤشرات، بهدف اتخاذ قرار حول ماذا نقوم والموارد والكفاية المقصودة، ضماناً لإحكام وظيفية التقييم الكامنة في التوجيه السليم، والتعديل وفق المعطيات الجديدة (التعثرات، المتغيرات التعليمية- التعلمية)، والإشهاد القائم على إثبات مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم من خلال إنتاجه الكتابي.

7. خلاصة التقييم عبر وضعيات- مشكلة مركبة

سنحاول الجواب في هذه الخلاصات عن سؤال يتعلق بالمعايير، وآخر يتعلق بالمواصفات.

- لماذا يجب اعتماد معايير في التقييم عبر وضعيات- مشكلة؟

نذكر في هذا الصدد بأن لتقييم الكفايات متطلبات منهجية أهمها اعتماد وضعيات مركبة. فالتعلم لا تقوم لذاتها، بل كمورد ينبغي تعيّناتها من أجل حلّ وضعيّة. ولتقويم الوضعيّة كما سلف (الخطاظة: 12.2)، لا بد من اعتماد معايير ضابطة ومؤشرات مفصلة بغية تقويم منتج التلميذ من زوايا مختلفة، ولتكون بمثابة المقاييس الموحدة الملائمة لتقييم منتج المتعلم:

- على مستوى ملاءمة المنتج مع المطلوب ضمن الوضعيّة الاختباريّة. ومثاله من مكون اللّغة العربيّة بالسلك الابتدائي: إنتاج المتعلم لنص يوافق موضوع الوضعيّة المعروضة عليه ومشكله.

- على مستوى سلامة استعمال أدوات المادة، من حيث التوظيف السليم للمكتسبات المرتبطة بالمادة من أجل حل المشكل المطروح.

- على مستوى انسجام المنتج من حيث احترامه لخطة منطقية تراعي تسلسل الأفكار وترابطها.

وتعدّ هذه المعايير الثلاثة معايير الحد الأدنى. أما معيار الإتقان، فهو معيار يُعنى بجودة العرض وأصالة الإنتاج، ولا يمكن اعتماده إلا بعد تحقق الحد الأدنى من المعايير السابقة. مع الإشارة إلى أن معيار الانسجام يعتمد ابتداءً من المستوى الرابع ابتدائي بالنسبة للغة العربيّة. وهكذا، يمكن بلورة مواصفات المعايير كما يلي:

- يجب أن يكون عدد المعايير محدداً ومقبولاً بحيث لا يتعدى أربعة معايير؛

- ملاءمة المعايير لمنطوق الوضعيّة الاختباريّة؛

- مطابقة المعايير للمستوى الدراسي، ولروح المضامين المدرّسة؛

- استقلالية المعايير عن بعضها البعض، حتى لا يتم تقويم المعيار مرتين؛

- قابلية التقويم، وتتجسد في كون المعيار واضحاً، وإجرائياً، وقابلًا للملاحظة والقياس.

إن دوافع اللجوء إلى المعايير تهدف بالدرجة الأولى إلى وضع ضوابط موحدة كفيلة بالمساعدة على موضوعية التصحيح، وتوجيه التعلم والتعليم، وتشخيص التعثر وتحديد أسبابه، واقتراح المعالجة المناسبة.

أما الأنشطة الخاصة بكل معيار، فيمكن تحديدها اعتماداً على مواصفات المنتج المنتظر من منظور كل معيار مستقل، وهي عديدة ومختلفة باختلاف سياق الوضعيات، ومخرجاتها؛ على أساس أن تكون أنشطة معيار الملاءمة موجهة لصياغة استراتيجيات العمل بالتركيز على المسارات التعليمية التعلمية، بينما تنتج أنشطة معيار الانسجام إلى العمل على مضمون المادة المدرسة. وهو ما يحقق الاختلاف بين المعايير، وتتوحد بتنوع التعلم والمهارات المراد تقييمها لدى المتعلم. هذا التقييم الذي يجب أن يستند إلى تفرع المعايير على مؤشرات ذات مواصفات محددة. وإن كان الأمر في المعايير كذلك، فما يمكننا استخلاصه حول مواصفات مؤشرات تقويم الوضعية المشكلة المركبة وصياغتها؟

نذكر بأن المؤشر عنصر ملموس، قابل للملاحظة، يوفّر للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار ومستوى التحكم فيه، وهو أداة المعيار؛ وللمؤشرات حسب حمداوي (حمداوي، 2015: 32)، دور هام في توفير تصحيح عادل وموضوعي، والمؤشرات تكون نوعيّة، كأن نطالب المتعلم بتوظيف أفعال أو صفات أو مفاعيل... أو كمّيّة، مثل مطالبة المتعلم على مستوى التركيب، بتوظيف ثلثي عدد الجمل توظيفاً صحيحاً لأجل الحصول على ثلثي النقطة الإجمالية.

أما صياغة المؤشرات، فتتطلب أن يكون المؤشر غير قابل للتأويل وألا يجرأ. لذلك، نقول مثلاً: "عدم وجود تشطيب" بدلاً من "نظافة الورقة"، أو "أقل من خمسة (5) أخطاء في الإملاء" بدلاً من "سلامة الإملاء" أو "الإملاء الصحيح".

وبناء على ذلك، تكون علاقة المعايير بالمؤشرات واضحة، حيث تعتمد المعايير نفسها لتقويم كل الوضعيات المرتبطة بكفاية ما. أما المؤشرات، فتختلف باختلاف الوضعيات وبالهدف التقويمي.

ولذلك، يجب التركيز، عند اختيار المؤشرات، على ما له علاقة بالكفاية المستهدفة؛ بحيث تكون هذه العلاقة واضحة جداً، بالإضافة إلى محدودية عدد المؤشرات التي يجب أن لا تتجاوز عدداً يصعب التحكم فيه بالنسبة للوضعية الواحدة.

8. بناء وضعية تقويم للتحقق من الكفاية اللغوية الأساس لدى المتعلم

استناداً إلى ما استخلصناه من المعطيات حول بناء الكفاية وتقييمها، وبما أن بناء الكفاية اللغوية الأساس لدى المتعلم يمر عبر مراحل متسلسلة ومتراصة، تخدم كل مرحلة لاحقاً، فإن تقييمها يجب أن ينصب على نفس المراحل، على أساس أن يتم تقويم كل مرحلة عند نهايتها، في إطار التقويم التكويني؛ وذلك باعتماد وضعية تقييمية مكونة من محطتين، لهما بعدين متكاملين:

- المحطة الأولى: تعنى بتقييم الموارد اللغوية الضرورية المتعلقة بالوحدة التي درسها، مستقلة، بواسطة أسئلة مختلفة ومباشرة حول الفهم، والمعجم اللغوي، والقواعد اللغوية (التركييب، والصرف، والإملاء...). ويشترط أن تكون هذه الأسئلة تطبيقية غير موجهة نحو استظهار القواعد، بهدف التأكد من مدى إلمام المتعلم بالظواهر اللغوية المقصودة. وفي هذا الإطار، "يجب أن تكون المادة موضوع التقييم (السياقات الوظيفية) جديدة؛ أي ليست المادة المدرّسة نفسها، بحيث تتيح للمتعم التواجد أمام وضعية وسياقات اختبارية مختلفة مضمونا، يتطلب حلها توظيف مرجعيته المعرفية..." (Winder, 2012 : 290).

- المحطة الثانية: تعنى بتقييم مكتسبات المتعلم اللغوية والمهارية مندمجة، وفي سياق وظيفي. ولأجل تحقيق ذلك، نعتد تقويما بواسطة وضعية مركبة، شاملة للمكونات الأساسية للوحدة، يُطلب من المتعلم بموجبها إنتاج نص لغوي بمواصفات محددة، غايتها استثمار موارده المعرفية واللغوية والتنظيمية والتحليلية، وتوظيفها بشكل مندمج. وذلك، تأسيسا على استحضار البعد الإدماجي والوظيفي للمعارف والمهارات؛ ويعزى ذلك، إلى ضرورة كون وضعية التقييم حسب "كريكوار" (grégoire, 1996) ضمن (Winder, 2012 : 332)، "تربوية ووظيفية كفيلة بفحص قدرات المتعلم الإنجازية في التوظيف الصحيح لتعلماته داخل وضعيات..."

والهدف من هذا التقسيم، هو تمكين المدرس من معرفة مكن الصعوبات اللغوية لدى المتعلم، هل في اكتساب قواعدها؟ أم في توظيفها داخل سياقات معينة؟ وهو ما يوفر له أرضية موضوعية لتوجيه أنشطة الدعم والمعالجة، وبالتالي، المرور إلى الوحدات الموالية بأقل الصعوبات.

معنى ذلك، أن التقييم التكويني المعتمد في تقويم مراحل بناء الكفاية الأساس، تقويم ذو بعد بنائي تكويني، كما أنه نوعي؛ ومفاده أنه لا يعنى بالحكم بنجاح المتعلم أو فشله، بقدر ما يهتم برصد الصعوبات اللغوية بغية تجاوزها.

أما عند نهاية السنة الدراسية، فنكون في مرحلة تقويم التمكن من الهدف النهائي/ الكفاية الأساس. و"سيكون من الضروري تحقيق ذلك من خلال تغلب المتعلم على العقبات التي تحول دون تحقيقه (Goanac'h, 1995)، وتوظيف العمليات القادرة على حل الوضعية المشكلة (Méirieu, 1997)، وتفعيل المكتسبات المعرفية وتحويلها بما يؤدي إلى الحل (Develay, 1992) (راجع: Winder, 2012 : 166-168). إننا، إذن، إزاء التقويم الإجمالي للكفاية الأساس، الذي يشمل مكونات كل الوحدات، وضمنها كل التعلّات المكتسبة خلال المستويات الدراسية السابقة. ونعتمد في ذلك نفس خطوتي التقويم السابقتين، إلا أن الفرق يكمن في أن التقويم الإجمالي للكفاية الأساس سيكون كميا، ويتوج بعلامات عددية تمكّن من الحكم على إنتاج المتعلم، وإصدار قرار بنجاحه أو فشله. وتعتبر الكفاية محققة إذا توفّق المتعلم في فرصتين من ثلاث، على الأقل في كلّ واحد من معايير الحد الأدنى، المرتبطة بتقويم الوضعية المشكلة الموجهة نحو تقويم التعلّات في سياقاتها الوظيفية، على ألا يتم

اللجوء إلى احتساب معيار الإتقان إلا بعد تحقق معايير الحد الأدنى، لأنه معيار تكميلي وليس أساسى.

ولا يفوتنا أن نذكر في هذا الإطار بضرورة تحليل نتائج التقويم الإجمالي، واستثمارها في معالجة الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين المتعثرين، وذلك عند بداية السنة الدراسية الموالية (أسبوع التقويم التشخيصي)، ضمانا للانطلاق من حاجياته الحقيقية.

واستكمالا لتصورنا حول الوضعية التقويمية، نقترح نموذجا اختباريا (تمثيلا) لتقويم الكفاية الأساس.

8.1. نموذج وضعية اختبارية

نموذج وضعية تقويمية (اختبار موحد تجريبي)

المستوى السادس ابتدائي

مادة اللغة العربية

مدة الإنجاز: ساعتان

النص: تقديم نص ضمن مجال من المجالات التي درسها المتعلم، ويعالج قيمة من القيم. متوسط الحجم، (من فقرتين أو ثلاثة) واضح، ويتضمن الظواهر اللغوية موضوع الاختبار.

أ. أسئلة الفهم

- 1- اضبط (ي) الفقرة الثانية / الأولى ... بالشكل التام (بحسب الهدف المتوخى من الشكل..(4ن)
- 2- سؤال حول فهم الفقرة الأولى من النص.....(2ن)
- 3- سؤال حول فهم الفقرة الثانية من النص.....(2ن)
- 4- سؤال مركب يعالج العلاقات الموجودة بين فقرات النص، وشخصياته، وأحداثه.....(4ن)
- 5- اقترح (ي) شرحا للكلمات التالية، حسب معناها في النص؛ (في حدود أربع (4) كلمات ... (2ن)
- 6- حدد (ي) نوعية النص.....(1ن)

II. اللغة: التراكيب والصرف والإملاء

- 1- استخرج من النص ما يلي: - حالا جملة اسمية - تمييزا ملفوظا (المساحة).....(2ن)
- 2- ركب ثلاث جمل حسب ما يلي:
 - جملة تتضمن منادى نكرة مقصودة(1ن)
 - جملة تتضمن حالا جملة فعلية(1ن)
 - جملة تتضمن تمييزا ملحوظا(1ن)
- 3- اعرّب (ي) ما يلي: يا سائقا إنَّيْبة.....(2ن)
- 4- استخرج (ي) من النص اسمي فاعل، وبين (ي) فعلهما، ووزنهما بحسب الجدول أسفله.....(1ن)

اسم الفاعل	فعله	وزنه
-	-	-

5- استخرج (ي) من النص العدد والمعدود وبين قاعدته (1ن)

العدد	المعدود	القاعدة
-	-	-

6- استخرج (ي) من النص اسم تفضيل وبين (ي) فعله ووزنه ومؤنثه كما في الجدول أسفله.. (1ن)

اسم التفضيل	فعله	وزنه	مؤنثه
.....			

7- املأ(ي) الجدول أسفله بما يناسب كل خانة منه (1ن)

اسم المفعول	وزنه	فعله
- مُحَدَّدَةٌ	-	-
-	-	- دَرَسَ

8- صُغ (ي) من الأفعال التالية اسم الآلة، وبين (ي) وزنه مع الشكل التام في الجدول أسفله.. (1ن)

الفعل	اسم الآلة منه	وزنه
- طَبَعَ		-
- بَرَدَ		-

9- صحح (ي) الأخطاء الإملائية في الكلمات التالية. مع الشرح (3ن)

- مُأَدِّن - فِئَاة - هاؤلاء - أَشْرَقْتُ الشَّمْسُ - إِنْشَاءَ الله - مِشَوَات

III. الإنشاء/ التعبير الكتابي (20ن)

اكتب (ي) حوارا تفاضليا بين المظاهر العمرانية والاجتماعية في المدينة والقرية، تبين (ين) فيها مزايا المدينة المغربية وسلبياتها، ومزايا القرية المغربية وسلبياتها، مسترشدا بما اكتسبته من تعلمات، موظفا الظواهر اللغوية الواردة في أسئلة الصرف والتراكيب والإملاء (في حوالي 15 سطرا) .

هذا نموذج تمثيلي، يروم التحقق من مستويات تعلم متعددة الأبعاد؛ تعكس في المرحلة الأولى مدى قدرة المتعلم على القراءة الواعية للنص، بهدف استخلاص معانيه شرحا، وتحليلا، وفهما. وفي المرحلة الثانية، قدرته على تعرف القواعد اللغوية صرفيا، وتركيبيا، وإملائيا، بواسطة أسئلة من شأنها أن تكشف تنوع استراتيجيات التحليل والمقارنة لديه. وفي المرحلتين معا، وردت الأسئلة متنوعة، استجابة لتنوع أساليب التقويم وأدواته، وفق تنوع الأهداف وأنماط السلوك المراد قياسه، لأن أساليب التدريس وبناء التعلم هي الأخرى متنوعة. أما المرحلة الثالثة، فنقيس مدى قدرته على إدماج التعلمتات موارد،

ومهارات، ومواقف، ضمن إنتاج كتابي متكامل، يبين إلى أي حد يستطيع المتعلم أن يوظف ما يحتاجه من مكتسباته في سياق معين.

وإذا قارنا بين المرحلتين الثانية والثالثة من الوضعية الاختبارية، نجد أننا بصدد التحقق من قدرة المتعلم على الانتقال من المعرفة المجزأة للظواهر اللغوية، إلى المعرفة الوظيفية المدمجة لها ضمن سياق معين. وهي صيغة تمكن المدرس من معرفة مكن الصعوبات اللغوية لدى المتعلم، وإذا ما كانت تتعلق بمعرفة القواعد أم بتوظيفها.

كما أن توزيع العلامات/النقط، يستند على أولويات الأهداف المقومة، وحسب سهولة الأسئلة وصعوبتها، مما يضمن توازن الاختبار وصدقه. إذ يستأثر الجانب الوظيفي (الإنشاء) بما يعادل ثلث مجموع النقط (60/20)، ويرجع ذلك إلى كونه منتجاً يمثل الصورة النهائية للكفاية اللغوية المراد اكتسابها من قبل متعلم السنة السادسة ابتدائي. بينما يتقاسم الفهم من جهة، والموارد اللغوية من جهة ثانية، ثلثي النقط بالتساوي (20/15). وتفسير ذلك، أن أسئلة الفهم مجال لتوضيح مدى تفاعل المتعلم مع النصوص الجاهزة، لأن قراءة النص قراءة واعية وضبطه بالشكل، من تمظهرات اكتساب المتعلم للكفاية اللغوية. وهو ما لن يتأتى إلا بعد التمكن من القواعد اللغوية الأساسية التي تشكل الشق الثاني من الوضعية الاختبارية.

وبناء على إنتاجات المتعلمين، طبقاً للصيغة المقترحة أعلاه، يتم بناء شبكة للتصحيح نوضح تفاصيلها في النقطة الموالية.

9. تصحيح الوضعية المشكلة

شبكة التصحيح أداة لتقدير تحكم المتعلم في المعايير والمؤشرات المرتبطة بها. واستناد إلى ما استخلصناه من (Rogiers, 2010)، و Rey, B ; Carette, V ; Defrance, A ; Khan, S ; و (Deketele, et, Gerard ; 2005)، و ((2012))، يمكن صياغة شبكة تصحيح عملية، تحدد بوضوح أبعاد التقويم بالمعايير، كما تبين شروط تحقق كل معيار على حدة. وهو ما يعكسه الجدول التالي:

الجدول رقم (2. 8): شبكة معايير ومؤشرات تقويم وضعية مشكلة

معايير الحد الأدنى	معايير الإتقان	
معايير 1: الملاءمة	معايير 2: سلامة استعمال أدوات المادة	معايير 3: انسجام المنتج
فرصة 1	يحصل المتعلم على نقطة (1/1): إذا تحدث في أربع جمل على الأقل عن ...	يحصل المتعلم على 3 نقط (3/3) إذا: - حصل الانسجام بالنسبة للمنتج المتعلق بكل فرصة (1/1) - كان متوجه في شموليته خاليا من الحشو والتناقض (1/1) - استعمل أدوات الربط بين الأفكار بشكل سليم (1/1)
فرصة 2	يحصل المتعلم على نقطة (1/1) إذا بين أهمية ...	تنظيم الورقة ومقروئية الخط (1/1)
فرصة 3	يحصل المتعلم على نقطة (1/1) إذا ... في أربع جمل على الأقل	.. /1
المجموع	.. /3	.. /3

تبين الشبكة ضمن الجدول (2. 8) التنوع الموجود بين المعايير، بشكل يتيح للمدرس تقويم التعلمات من منظور أقرب إلى الشمولية؛ يراعي تقويم المنتج من الناحيتين النوعية والكمية، يهتم التنظيم الفعال للمنتج، وتنوع المدخلات، وتعدد الفرص، بحيث تمتد من المعارف إلى المهارات، في اتجاه الحصول على منتج متلائم والتعليمات المطلوبة من المتعلم، سليم اللغة والتراكيب، منسجم الأفكار، ومراعيا لتسلسل منطقي معين، يعكس التمكن من الكفاية اللغوية في إطارها الوظيفي المتكامل. وتستغل هذه الشبكة من طرف المدرس من أجل تحديد المعايير التي لم يتمكن المتعلم من التحكم فيها من أجل المعالجة. وهنا ينبغي التمييز بين نمطين من تدبير هذه المعايير والمؤشرات؛ فإذا تم توظيف الشبكة في إطار التقويم التكويني (اختبار تجريبي مثلا)، يكون تدبير المعايير نوعيا، حيث نهتم بإلقاء نظرة شاملة على منتج التلميذ من أجل تحديد المعايير التي تم التحكم فيها دون الاكتراث بالعلامة (تعتبر في هذه الحالة شبكة للتحقق من مدى تحقق الكفاية من أجل إيجاد صيغ للمعالجة). وإذا وظفت في إطار التقويم الإجمالي (اختبار نهائي مثلا)، يكون التدبير كميا للمعايير، نقوم من خلاله بإسناد علامة رقمية (وتعتبر في هذه الحالة شبكة للتصحيح).

ولكي يكون التصحيح منظماً وفق رؤية واضحة، يستحسن أن يضع المدرس مقاييس محددة لعملية تصحيح المعايير وفق مؤشرات، وبشكل يتيح له ضبط الأجوبة، وذلك باعتماد التنظيم المقترح ضمن الجدول التالي:

الجدول رقم (2. 9): نموذج شبكة لضبط تصحيح المعايير وفق المؤشرات المفصلة لها

التحكم الأدنى		المؤشرات	المعايير
لا	نعم	أتحقق من ثلاث مؤشرات أساس في كل معيار • إذا • إذا • إذا	المعيار 1: الملاءمة
		أتحقق من ثلاث مؤشرات أساس في كل معيار • إذا • إذا • إذا	المعيار 2: الاستعمال السليم لأدوات المادة
		أتحقق من ثلاث مؤشرات أساس في كل معيار • إذا • إذا • إذا	المعيار 3: الإنسجام
		أتحقق من مؤشر الإتقان • إذا	المعيار 4: الإتقان جودة العرض وتميزه (بعد تحقق التحكم الأدنى في كل المعايير الثلاثة السابقة)

يعرض الجدول رقم (9.2) شبكة لترتيب المعايير والمؤشرات، وتحدد حدود الإجابات الصحيحة وال خاطئة، وتسهل عملية تحديد توافق الجواب مع مضمون السؤال وحدوده، كما تسهل عملية تجميع المعطيات حول المتعلمين الذين تمكنوا من تحقيق الحد الأدنى من درجة التحكم في المعايير، وبالتالي تمييزهم عن غيرهم وتصنيفهم وفق مجموعات في إطار إعداد خطة للدعم إذا تطلب الأمر ذلك.

واستثماراً لما سبق، يمكننا صياغة نموذج لشبكة لتقويم التعلّيمات، مطبقة على مكون الإنشاء/ التعبير الكتابي انطلاقاً من معايير تقويم محددة: الملاءمة، والاستعمال السليم لأدوات المادة، وإنسجام المنتج، والإتقان، بناء على مؤشرات تفصيلية، مساعدة على ترجمة النتائج إلى علامات/ نقاط.

1.9. شبكة تصحيح التعبير الكتابي وفق المعايير والمؤشرات

الجدول رقم (2. 10): شبكة تفريغ نتائج المتعلمين

[illegible]

حيث يعكس الجدول (10.2) إمكانية تصحيح الإنشاء/ التعبير الكتابي، انطلاقاً من معايير الوضعية المشكلة نفسها، إلا أن الاختلاف سيكون على مستوى المؤشرات التي لم تعد مرتبطة بتعليمات/ أسئلة محددة حول مضامين بعينها؛ بل بالاختيارات التي اعتمدها المتعلم في السياق الوظيفي للغة؛ أي أن كتابته للإنشاء ليست مشروطة بأسئلة، مثل توظيف الفعل المبني للمجهول، أو تصريف الفعل الثلاثي الأجوف مع ضمائر بعينها... لذلك، يصح الأخطاء اللغوية تحت معيار سلامة اللغة، بينما توزع المؤشرات على المستويات: الصرفي، والتركيب، والإملائي؛ وهي طريقة تفرضها خصوصية الإنشاء باعتباره نصاً متكاملًا مدمجاً للمعارف والمهارات، ومجالاً لحرية التعبير وإمكانية الإبداع.

كما يتضح، من خلال شبكة التصحيح، أن عدد المعايير محدود، في ثلاثة معايير أساسية. ويعد تحقق الحد الأدنى من كل واحد منها مؤشراً على تحقق الحد الأدنى من الكفاية الأساس في مكون اللغة العربية. وهو معدل يمكننا من الانفتاح على المعيار الرابع (الإتقان) الذي بينا سابقاً أنه معيار يعنى بتميز المنتج، وبكونه قيمة مضافة، لا يتحكم في نجاح المتعلم أو فشله، بقدر ما يشير إلى تميز منتوجه عن الآخرين.

نلاحظ، أيضاً، أن المعايير مستقلة عن بعضها البعض؛ وهي استقلالية تضمن تنوع جوانب التقويم، وعدم تداخل مخرجاته، فمعياري الملاءمة يروم تقويم الجانب المنهجي التنظيمي للمنتج الأدبي ومدى تطابقه مع المواصفات الشكلية والمضامينية المطلوبة. بينما يروم معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، تقويم التوظيف السليم للقواعد اللغوية وما يرتبط بها. أما معيار الانسجام، فيعنى بتقويم ترابط الأفكار وتسلسلها بشكل يعكس منطقاً معيناً في بناء المنتج. وهي استقلالية تضمن امتداد التقويم ليشمل المعارف والمهارات والمواقف، من جهة، وتجنب التقويم المزدوج للخطأ الواحد من جهة ثانية. ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت المعايير قابلة للتقويم بواسطة مؤشرات إجرائية واضحة وسهلة الملاحظة والقياس، وهو ما نمثل له من خلال نموذج تمثيلي لشبكة المؤشرات فيم الجدول التالي.

الجدول رقم (11.2): شبكة تقويم الإنشاء بالمستوى السادس ابتدائي وفق نماذج من المؤشرات

المؤشر	توضيحه	نسبة تمثيله من العلامة العامة للمعيار	يحددها الهدف من التقويم
الحجم	عدد الأسطر التي يتكون منها منتج التلميذ بناء على ما طلب منه	- من 12 إلى 15 أسطر	10%
مطابقة المنتج للمطلوب	الاستجابة للتعليمات الواردة في نص الموضوع	- ارتباط تام - ارتباط ناقص (خطأ واحد) - انعدام الارتباط (أكثر من خطأ)	20%
سلامة اللغة	تراعى المؤشرات والعناصر التالية: الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية والصرفية والتركيبية.	- خطأ (2) على الأكثر كيفما كان نوع الخطأ - ما بين 3 أخطاء و 4 أخطاء - أكثر من 4 أخطاء	50%
علامات الترقيم	سلامة استعمال علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة	- استعمال خاطئ لعلامات الترقيم 3 مرات على الأكثر - استعمال خاطئ لها أكثر من 3 مرات أو عدم استعمالها إطلاقا	10%
المقروئية	وضوح الخط بغض النظر عن ارتباط المحتوى بالمضمون	- كلمة واحدة غير مقروءة على الأكثر - أكثر من كلمة غير مقروءة	10%

توضح شبكة التصحيح في الجدول (11.2) أنه إذا كانت المعايير عبارة عن صفات للمنتج، تتصف بالتجرد والعمومية، فإن المؤشرات هي ملامح المعيار، وآليات إجرائية لترجمته. يتعلق الأمر بتقويم الموارد استنادا إلى شروط صياغة الأسئلة، وبناء أدوات التقويم. لذلك، وتوخيا للدقة والضبط، وجب أن ترسم المؤشرات حدودا واضحة لهامشي الصحة والخطأ. بشكل يضمن مصداقية التصحيح وموضوعيته. ويتوقف الضبط مبدئيا على استقلالية المؤشرات، ودقة صياغة الأسئلة، ومدى قياس السؤال للهدف التعليمي، وقابليته للإنجاز، مما يشكل أرضية مناسبة لوضع سلم التنقيط.

وبناء على ذلك، فإن النتائج المحصلة من عملية التقويم المبنية على المعايير والمؤشرات، سوف تكون دالة على صعوبات موزعة وفق المعايير، مما يشكل فرصة للمدرس لمعرفة مكن الخطأ مباشرة، ونوعية الصعوبات التي تعترض اكتساب كل متعلم على حدة للكفاية اللغوية الأساس، مما يمكنه من تصنيف التلاميذ وفق المعايير التي لم تتحقق، واعتماد التصنيف نفسه في إعداد خطة للدعم والمعالجة وفق النموذج التوضيحي الذي نقترحه فيما يلي:

10. نموذج جذاذة نمطية لإعداد حصة للتقويم والمعالجة المركزة

المادة : اللغة العربية / المكون: الصرف والتراكيب (الدرس اللغوي)

حصة التقويم والمعالجة

عنوان الوضعية:

المستوى السادس ابتدائي

المرحلة الرابعة (مثلا)

الوسائل التعليمية : الأنشطة . إنتاجات التلاميذ، السبورة، مراجع...

الغلاف الزمني: تحديد غلاف زمني ملائم للأنشطة

الهدف : اكتساب المتعلم القدرة على تجاوز تعثراته و معالجة ما يعيق إنماء كفايته.

الخطوات	الأهداف	الأنشطة والممارسات	التعثرات	التلاميذ المعنيون	التقويم
التقويم التشخيصي	- أن يكون المتعلم قادرا على تذكر موضوع الوضعية - والمواصفات المطلوبة على مستوى كل تعليمية على حدة	- تذكر المتعلم لموضوع الوضعية؟ - تذكره للمطلوب في التعليمية 1؟ - تذكره للمطلوب في التعليمية 2؟ - تذكره للمطلوب في التعليمية 3؟		التركيز على التلاميذ المتوقع أن لديهم صعوبات	- ما مواصفات الإنتاج المنتظر على مستوى كل تعليمية: دقة الأجوبة ونسبة المشاركة
الملاحظات العامة	- أن يكون المتعلم قادرا على تعرف الجوانب الإيجابية في إنتاجه و السلبية منها	- تحديد الجوانب الإيجابية المرصودة خلال تقويم وتصحيح إنجازات التلاميذ الكتابية	- تحديد التعثرات المشتركة بين جل المتعلمين من خلال تصحيح إنتاجهم المتعلمين	- جل التلاميذ .	- ذكر الجوانب الإيجابية والسلبية في إنتاجات المتعلمين
تصحيح الأخطاء الشائعة	- أن يكون المتعلم قادرا على تعرف أخطائه و تعثراته أثناء	العمل على الأنشطة المنتقاة بكيفية حسنة توخيا لمناسبتها ونجاعتها على مستوى المعايير والمؤشرات 1- الملاءمة: أ- ب- ج-	ضبط نوع الصعوبة على مستوى الملاءمة (عدم ملاءمة المنتج لما هو مطلوب)	3، 7، 8، 16، 18، و 20	رصد مستوى التحسن الحاصل على مستوى معرفة الأخطاء وتصويبها
		- الاستعمال السليم للموارد:	- ضبط الموارد غير	2 و 5 و 10	- رصد مدى التطور

من خلال أنشطة جماعية	التصحيح الجماعي	أ- ب - ج -	المركزة مع تحديد نوعها - رصد الموارد غير المركزة أو خلل التعلم	13 و 15 و 22 1 و 4 و 6 و 9 و 10 و 17 12 و 14 و 16 و 18 و 21 و 23	الحاصل على مستوى معرفة الأخطاء وتصويبها .
		- الانسجام : -	تسلسل الافكار	- 19 و 24 و 25	
تصحيح الأخطاء الفردية وإعادة الإنتاج	- أن يكون المتعلم قادرا على تصحيح أخطائه بنفسه وتجاوز تعثراته من خلال استفادته من الأنشطة المقترحة، وإعادة إنتاجه مرة أخرى بشكل أجود	- مطالبة التلاميذ بتصحيح أخطائهم الفردية وإعادة إنتاجهم بشكل أحسن	- مصاحبة المدرس المتعلمين لإرشاد وتوجيه من يحتاج إلى ذلك	- جل تلاميذ القسم	- ضبط مدى قدرة المتعلمين على إدراك تعثراتهم والعمل على تجاوزها من خلال تصحيحها وإعادة الإنتاج بشكل أفضل
النتائج	- تقويم أثر المعالجة على إنتاجات المتعلمين (تحديد جوانب التحسن)، مع ضبط بعض الجوانب التي استعصت معالجتها (الجوانب السلبية) بهدف برمجتها لاحقا				

إنه نموذج تمثيلي، يتأسس على حسن استثمار نتائج التقويم بالمعايير، المؤدية إلى تصنيف المتعثرين إلى فئات تتوافق مع المعايير غير المحققة: فئة متعثرة في معيار الملاءمة، وفئة متعثرة في معيار الانسجام، وفئة ثالثة في معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة. وهو ما يجعل المدرس يواجه أنشطة الدعم اللغوية نحو كل معيار/ فئة على حدة، انطلاقاً من ضبط الصعوبات المسجلة لدى المتعلمين، وضبط الموارد غير المركزة مع تحديد نوعها، وذلك بعد الانتهاء من تصحيح الأخطاء الشائعة ودعمها من خلال أنشطة جماعية؛ وهو ما يفيد أن نتائج التقويم القائم على المعايير، توفر الأرضية الصالحة لتطبيق التعليم/ الدعم الفارقي الكفيل بضمان الاهتمام بكل فئات المتعلمين انطلاقاً من حاجياتها، بغرض تحقيق الهدف النهائي المتمثل في قدرة المتعلم على تصحيح أخطائه بنفسه، وتجاوز تعثراته، وإعادة إنتاجه مرة أخرى بشكل أجود. مستثمراً ما استفاده من الأنشطة المقترحة لعملية الدعم.

11. خلاصة

لقد أفادنا الاطلاع على التوجيهات الرسمية، المتعلقة بالتقويم التربوي، وتحليلها، في تشكيل استنتاجات مهمة نبسطها كالتالي:

الاستنتاج الأول: إن التقويم التربوي أدرج ضمن مشروع إصلاح شامل لمنظومة التقويم والامتحانات والتوجيه التربوي والمهني. وهو ما يفيد اقتناعاً بدوره الفعال في الإصلاح التربوي عامة، وفي عملية التعليم والتعلم خاصة، الشيء الذي جعلها تخصص (30%) من مجموع الأسابيع للتقويم والدعم بالتعليم الابتدائي. وهو حيز زمني جد مهم، يتأسس على مبدأ اعتبار التقويم التربوي والبيداغوجي، على وجه الخصوص، شكلاً من أشكال بناء التعلّيمات، فضلاً عن تقويمها.

الاستنتاج الثاني: يكمن في كون التوجه الرسمي يتبنى (نظرياً) استراتيجية التقويم من منظور المقاربة بالكفايات، القائمة على تنوع أبعاد التقويم، وعلى تقويم الكفاية اللغوية بالوضعيات، الذي يستوجب استحضار المعايير الموضوعية التي تطال تقويم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم، وتطويرها. وهو ما يفيد أن استراتيجية التقويم المعتمدة (نظرياً)، تهدف إلى الكشف عن المستويات المعرفية العامة (العرضانية) والخاصة (الكفايات الأساس)، وترقية المهارات والسلوكيات الفردية.

الاستنتاج الثالث: إن مشكل التقويم التربوي، لا يرجع إلى مشكل في التنظير، بقدر ما يمكن أن يكون مرتبطاً بالأداء البيداغوجي، أو بصيغة أكثر دقة، بحسم المنهاج في صيغ الأداء البيداغوجي الخاص بالمدرس، خاصة أن التوجيهات الرسمية ظلت رهينة القضايا العامة، وحبسية توجيهات خجولة على مستوى التطبيق؛ حيث لا وجود لصيغة نهائية مفروضة على المتدخل البيداغوجي بشأن الحيثيات الإجرائية. وهو ما يجعل الأمر مجالاً للاختلاف والاجتهادات التي تصيب أحياناً، وتقتل أحياناً أخرى.

الاستنتاج الرابع: إن التقويم البيداغوجي للكفاية اللغوية، يتأثر بتغير أشكال التدبير البيداغوجي وخصوصياته العلمية، لينتقل من مجرد أداة لإصدار الأحكام على المتعلم، إلى إجراء شامل ومتنوع، له مبادئه وتقنياته وأهدافه. وأخذا بعين الاعتبار لتعدد العناصر المكونة للعملية التعليمية، وتشابك وضعية التعليم والتعلم، يصبح إجراء التقويم التربوي متجاوزا للإجراء الواحد، وللاستخدام المحدود للقياس وأدواته، ومرتبطا أساسا بتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية والإجرائية للعملية التعليمية في وضعيات محددة، بغرض إبراز مدى تقدم المتعلم في اكتساب المهارات والمعارف اللغوية، والمواقف التي يراد له أن يكتسبها.

الاستنتاج الخامس: إن المدرس بموجب هذه المقاربة، يكون إزاء استراتيجية لتقويم المنتج اللغوي للمتعلم، تكمن فعاليتها في القدرة على ضمان التكامل بين عملية بناء التعلّيمات، وطرق تقويمها؛ ويمتد تدبيرها إلى جعل التقويم البيداغوجي أداة لجمع المعلومات الضرورية حول كل عناصر العملية التعليمية، ووسيلة لتفسير آثار التعليم والتعلم وتحليلها، لأجل استخدامها في اتخاذ قرار يهدف إلى تطوير تلك العملية، واقتراح حلول لتجاوز معوقاتهما، فضلا عن وظيفته الاجتماعية الكامنة في التوجيه التربوي، ومنح الشهادات التعليمية.

الاستنتاج السادس: إن تقويم الكفاية اللغوية بواسطة الوضعيات والمعايير المرتبطة بها، استراتيجية تقويم فارقية ثلاثية الأبعاد (معارف، مهارات، مواقف)، من شأنها أن تفرز، في الوقت نفسه، عن فئات من المتعثرين، وترتبط كل فئة بالصعوبات اللغوية لديها. ويؤدي هذا الفرز إلى توجيه عملية الدعم اللغوي نحو المسارات الحقيقية التي يجب أن يعتمد عليها المدرس لتصحيح ثغرات بعينها. وسواء كان هذا التقويم في قالب وصفي، أو نوعي، أو كمي، فإن نتائجه لا تكتسب أهميتها إلا من خلال مساهمتها في تكوين المتعلم، وتطوير الممارسة البيداغوجية لدى المعلم.

يتمثل الهدف الختامي لهذه المقاربة في الوصول بالمدرس إلى الوعي باستراتيجيات التقويم الموضوعي، وتطبيقها، وبالمتعلم إلى الوعي بنقائصه، وتحديد احتياجاته، والتميز فيها بين ما يمكن يصححه هو نفسه، وبين ما يمكن أن يلتمس مساعدة من المدرس. وبناء عليه، كان اعتمادنا تقويم الكفاية اللغوية بالمعايير، نابع من اقتناعنا بقدرته على نقل التقويم من مفهومه الضيق، الذي ظل يعتمد فرضيات خاطئة، تعزله عن العملية التعليمية التعلمية، وتعتبره هدفا في ذاته، قوامه امتحانات ختامية تقليدية، مرتكزة على استرجاع ما حفظه المتعلم، وتقف عند حدود تقدير إجاباته بعلامات/ نقاط، وأحكام، وقرارات، إلى تقويم يشكل وحدة متكاملة مع باقي عناصر المنهاج، ووسيلة لبناء التعلّيمات وتطويرها لأن للمعايير أبعادا علمية، وسيكولوجية، وتربوية، تعمل مجتمعة لكشف الصورة الحقيقية لقدرات المتعلم اللغوية، خاصة عندما ندرك أن الهدف الأساس من تعلم اللغة هو القدرة على التواصل، والتعبير عن

الذات في سياقات مختلفة بواسطة إنتاجات لغوية إدماجية لمستويات الدرس اللغوي الأساسية (صرف، تركيب، إملاء...).

وبالرغم من ذلك، نرى أنه من الموضوعي الإقرار بأننا لا نقدم الحل النهائي لتقويم الأداء اللغوي، بقدر ما نحن إزاء محاولة جادة لتحقيق صلاحية الاختبارات اللغوية المبنية على أساس نهج الكفايات، خاصة أن الأمر، يقتصر على تقويم الموارد (معارف، بعض المهارات)، مادامت أدوات تقويم هذه الأخيرة واضحة إلى حد ما. كما أن شمولية التقويم ومعالجته لبعض القضايا السيكلوجية المرتبطة بالتعلم، يكشف عن مشاكل يتجاوز تعقيدها مجرد التناول التقني للمشكل المطروح، ليظل الأمل معقودا على مدى إمكانية توفرنا في المدى المتوسط على أدوات أكثر شمولية وإجرائية، تدخل ضمن استراتيجية واضحة المعالم لتقويم حل الوضعيات- المشكلة، ذات المهام الأكثر تعقيدا. وهو ما يمكن أن يضعنا أمام التساؤل حول نوعية التعليم الممنوح للمتعلم عبر كل المستويات الدراسية، ودرجة التحكم في مضامين المقررات، ومدى استجابتها للمطلوب. وقد نجد أن الفرق بين المطلوب، وبين واقع فصولنا الدراسية لا يزال كبيرا "لأن ثغرات التكوين القاعدي لدى المعنيين الرئيسيين عميقة. تلكم هي العبارات التي نجدها كلما تطرقنا لمشاكل التقييم ضمن المقاربة بالكفاءات التي تعترض سبيل المشرفين على الإصلاح" (سغواني، ع. 2005: 71). وهو حكم سنحاول تبريره من خلال دراستنا الميدانية، سعيا وراء وضع تصور متكامل لرؤيتنا حول بناء التعلّيمات وتقويمها وفق المقاربة بالكفايات، انطلاقا من تدريس الدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي، وما تستدعيه من مقتضيات تربوية وبيداغوجية وديداكتيكية، لمعرفة إلى أي مدى تستجيب الممارسة الفصلية لمتطلبات تدريس اللغة وتقويمها وفق المقاربة بالكفايات.

12. خلاصات الشق النظري

لقد كان هدفنا من تحديد مفهوم التعلم من منظور النظريات المتعاقبة على شرحه، وتفسير المتحكمات المعرفية والنفسية والاجتماعية في تحقيقه لدى المتعلم، هو محاولة إقناع القارئ المتخصص، والمدرس بالدرجة الأولى، بأن الفهم الحقيقي للمقاربة بالكفايات في تدريس اللغة عامة، والعربية بشكل خاص، ينبني على المعرفة الدقيقة للأصول النظرية التي تمتح منها مفاهيمها (تقاطع نظريات التعلم). وهو فهم يجب أن يتعدى رصد جوانب التطور من نظرية لأخرى، إلى إدراك جوانب التكامل بينها، واستثماره في تشكيل رؤية متكاملة، وكفيلة ببلورة تصور بيداغوجي واضح وفعال لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

لقد قادنا استقراء مختلف النظريات إلى استنتاج مفاده، أن تعلم اللغة فعل نشيط وتطويري (دوغلاس 1994)، قائم على استحضار عوامل التفاعل بين البعد البنائي، والبعد التفاعلي (Doise, Et Mugny, 16: 2003)، والبعد الاجتماعي، ودور المتعلم في بلورة هذا التفاعل. إلا أن هذا التفاعل مشروط بوجود الوسيط البيداغوجي، للربط بين المتعلم والمحيط والمعرفة؛ لأن التعلم المنظم لا يتحقق من خلال الذات بمفرها. بل من خلال التفاعل المبني على التفاوض الموجّه داخل سياق معين (François, sève, 45: 1997؛ سياق يجب أن تجسده الوضعيات التعليمية التعليمية، العاكسة لواقع المتعلم. وبموجب ذلك، يتأسس توجه بيداغوجي بنائي، ينطلق من أن المعرفة اللغوية تبنى أكثر مما تنقل، وينتقل بالعملية التعليمية من البيداغوجيات المتمركزة حول تلقين المضامين بطريقة عمودية، إلى بيداغوجيا مؤسسة على التفاعل المباشر بين المتعلم والمحيط، تفتح له المجال لقيادة عملية بناء معارفه وتطويرها وإنمائها.

لقد استفادت النظرية/ النظريات المعرفية، مع (Eggen, et kauchak, 2004) وغيرهم، من باقي النظريات، وتجلّى ذلك، في ما شكلته إسهاماتها في عقلنة التعليم والتعلم، وتوجيهه نحو تطوير المجال البيداغوجي وفق مستلزمات التعلم وقوانينه، انطلاقاً من دراسة القواعد العامة للتفكير، والبحث في الوظائف الذهنية للأفراد، واستخدام التقنيات المفعلة للعمل الفكري وسيرورات التعلم، بغية تطوير قدرات المتعلم التعليمية من خلال "فهم البنيات المعرفية والآليات الذهنية المسؤولة عن التعلم" (زغبوش، 2016). ومفاده أن التعلم المعرفي يتم تفسيره عن طريق التركيز على التغيرات في العمليات الذهنية والبنى الذهنية التي تحدث نتيجة جهود الأفراد لفهم العالم، وذلك عن طريق تفسير العمليات البسيطة (التذكر)، أو المعقدة (حل مشكلات مركبة). وهو ما يفسر أن حصول التعلم غدا مرتبطاً بالفاعلية والنشاط ضمن المواقف التعليمية، وتحريك المهارات الذهنية والحركية، وتطور الأبنية المعرفية لدى المتعلم. والنتيجة، أن المتعلم يصبح محور العملية التعليمية التعليمية، كما يصبح للتعلم معنى، حين يتدرج من تعلم المفاهيم نحو تعلم القضايا والاتجاهات والمواقف

تأسيسا على ما سبق، اتجهت الديديكتيك المعرفية نحو وضع تصور ديديكتيكي معرفي خاص بتعليم اللغة وتعلمها، نموذج (Billières & Spanghero-Gaillard, 2004)، وبالأخص نحو الكشف عن ميكانيزمات الاشتغال المعرفي التي تجد تطبيقها لدى الأفراد المنخرطين في وضعيات تعلم لسانی، متعلمين ومدرسين من خلال مختلف الأنشطة التي توظف فيها، وتسمح بمعرفة دقيقة لهاته المعالجات المعرفية، وبدورها في فهم أفضل لميكانيزمات التعلم ومساراته، وهو ما جعلنا نستخلص أن اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية وأشكال توظيفها، يظل مرتبطا باستحضار أبعادا معرفية وعاطفية واجتماعية، سواء ضمن المقررات الدراسية، أو على مستوى الممارسة الصفية. وذلك، انطلاقا من أنشطة تروم بناء المعارف وتطوير المهارات ضمن وضعيات منطلقة من واقع المتعلم؛ وهو ما يفرض على المدرس تعرف الأساليب المعرفية لتعلم اللغات (Castelloti, V. et, De Carlo, M, 1995: 49)، المؤسسة على تعلم الفهم، وتطوير استراتيجيات الاكتشاف، والمقارنة والتحليل، وبناء فرضيات ذات معنى، في سياقات واقعية؛ أي، نقل كفايات مكتسبة إلى أنشطة ووضعيات مستجدة بطريقة سلسلة. لأن فهم الظواهر اللغوية، وكشف صعوبات توظيفها لدى المتعلم، يجب أن تتم من خلال السياق والوضعيات التواصلية، حتى يدرك المتعلم "لماذا يتعلم اللغة". وإذا أدرك الهدف من ذلك، فكر في "كيفية تعلم اللغة"، وهو ما ينقله من الاقتصار على معرفة الظاهرة اللغوية، إلى معرفة تقنيات الاشتغال اللغوي. تلك هي المبادئ التي تأسست عليها المقاربة بالكفايات.

إن الفعل الديديكتيكي المعرفي مستويات وعلاقات تفاعلية، تفهم مساراتها من خلال فهم استراتيجيات نقل المعرفة للمتعم، وفهم المتحكمات المنظمة للنقل الديديكتيكي، لاسيما تلك المتعلقة باستحضار تمثلات المتعلم أولا، والسياق المحيط بالمؤسسة التربوية ثانيا، والاستراتيجيات التخطيطية للمدرس ثالثا. وهي سياقات تتطلب تفاعلا جدليا فيما بينها، نوضحه من خلال النقاط التالية:

- على مستوى المتعلم:

- فهم ظروفه النفسية والاجتماعية، والصعوبات التي تحول دون تمكنه من الملكة اللغوية؛
- تحفيزه وإثارة الدافعية لديه؛
- تنمية التعلم الذاتي،
- فهم الصعوبات اللغوية، وإيجاد صيغ لتدبير نقلها إليه انطلاقا من الوعي بمحيطه السوسيوثقافي وأبعاده السيكولسانية؛

- على مستوى المدرس: تحيين المعرفة في أبعادها المرتبطة بالجوانب اللغوية والبيداغوجية...

— مواكبة مستجدات الحقل التربوي، خاصة علوم التربية، وعلم النفس المعرفي؛

— مواكبة مستجدات حقل التخصص خاصة اللسانيات؛

- تجويد العدة الديدكتيكية والرغبة في تجويد الممارسة التدريسية.

يقتضي ذلك، خلق مدرسة متعددة الأساليب التدريسية، منفتحة على المحيط السوسيو- اقتصادي، تكسب المتعلم تقنيات التعلم ومهارات التكوين الذاتي من خلال مبادئ المقاربة بالكفايات كإطار بيداغوجي يعتمد خلق وضعيات التعلم. وذلك تأسيسا لتصور بيداغوجي محين لديدكتيك اللغة العربية وذلك للاعتبارات التالية:

- التصريف الأمثل لإجراءات وتدابير تدريس العربية وفق معايير المقاربة بالكفايات؛

- تحويل مركز الاهتمام من التعلم المتمركز حول المعرفة والمدرس، إلى التعلم المتمركز حول المتعلم؛

- التحيين المتواصل لصيغ النقل الديدكتيكي ووسائله وعدته وفق مستجدات التربية والتكوين؛

- النقل الديدكتيكي السليم للمعارف والمهارات اللغوية ضمن محتويات وأنشطة في وضعيات ديدكتيكية خاصة.

يفسر ما سبق، أن الاهتمام بديدكتيك اللغة العربية يمليه الانسجام مع الوضعيات الجديدة، الذي يفرض تبني مقاربة بيداغوجية متمركزة حول المتعلم، وتهدف إلى تمكينه في الوقت نفسه من معارف ومهارات ومواقف، ملخصة في القدرة على التواصل الفعال داخل المدرسة وخارجها، وممتدة من تدبير التعلّات إلى تقويمها.

- على مستوى المادة اللغوية المدرسة:

- تجويد المادة الدراسية بشكل يتلاءم ومتطلبات وظيفيتها لدى الفئة المستهدفة؛

- نقد محتويات الكتاب المدرسي، وتحيينها وتنقيحها وفق المتطلبات المستجدة في الحقل التربوي؛

- الوعي بإشكالات تدريس المادة، والعمل على تجويدها، تأسيسا على مرتكزات علمية واضحة وهادفة؛

- تجويد أساليب النقل الديدكتيكي، بشكل يراعي محورية المتعلم، في بناء المعرفة بشكل تفاعلي وإدماجي.

وهي استنتاجات انطلقنا في معالجتها من اعتبارات مختلفة؛ أولها أن بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم وتقييمها لا يمكن أن يتم إلا من خلال محتوى معين، باعتبار الكفاية هي نتيجة تطبيق قدرة على محتوى، أما تقييمها فيطبق على الإنجاز باعتباره مظهرا ملموسا قابلا للتحقق والتقييم. ولم يكن اختيارنا للمستويين الصرفي والتركيبى إلا لاعتبارهما ركنين أساسيين في تكوين بنية الجملة العربية من جهة، ودعامتين مركزيتين ضمن دعائم الدرس اللغوي بمستويات التعليم الأساس، من جهة ثانية. كما أن التمكن من هذين المستويين اللغويين، يعد خطوة كبيرة في اتجاه التمكن من آليات التعبير (الشفهي والكتابي) الذي تتبلور فيه كفاية المتعلم اللغوية.

إن الجديد في معالجتنا لتعلم قواعد الصرف والتركيب، وتقويمهما من منظور المقاربة بالكفايات، هو أخذنا بعين الاعتبار مفهوم الإدماج من زاويتين؛ تتسجم الأولى مع الإدماج المتعارف عليه ضمن هذه المقاربة، والكامن في إدماج المعارف السابقة باللاحقة، أما الزاوية الثانية، فتهم صيغ إدماج القواعد المتجانسة ضمن المكون الواحد (الصرفي مثلاً)، و إدماج المعارف المتجانسة ضمن مكونين متقاربين (الصرف والتركيب). وهو تصور يمتح مرجعيته من اعتبار اللغة كلا لا يتجزأ إلا لضرورات منهجية وتعليمية تعليمية. كما أن المستويين الصرفي والتركيب يميزان بقدر كبير من التكامل. وعليه، تقتضي منهجية تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم المزوجة بين المتجانس من درس التراكيب ودرس الصرف والتحويل في تكامل تام بينهما، مما يتيح للمتعلّم إدراك هذا التفاعل داخل السياق اللغوي؛ باعتبار "التصريف وسيطة بين النحو واللغة يتجاذبانه" (ابن جني (1954)).

كما أن المعرفة بالقواعد التركيبية تمكن المتعلم من اكتشاف العلاقات المتحركة في بناء الجملة، يمكن أن تتم في تساوق مع المعرفة بالقواعد الصرفية التي تساعده في بناء القدرة على ممارسة التحويل الممكن لبنية الكلمة داخل الجملة وفق ما تقتضيه السياقات اللغوية. ذلك ما جعلنا نؤكد على تدريس الظواهر اللغوية الصرفية والتركيبية انطلاقاً من تكاملها مع بعضها، من جهة، والانطلاق في تدريسها من سياق وظيفي (النص)، من جهة ثانية.

لقد وضعنا من خلال النماذج التي سقناها في إطار التوليف بين المتجانس بين الظواهر اللغوية، مثل: (اللازم والمتعدي، والبناء للمجهول) و (الفعل الصحيح والمعتل، وظاهرة التجرد والزيادة)، وأثر ذلك في البناء المندمج للكفاية اللغوية لدى المتعلم، وتبين معها إمكانية اقتصاد الكلفة الزمنية والجهد الذهني سواء لدى المتعلم أو المدرس على حد سواء. إلا أن هذا التوليف يتطلب دراسة متأنية ودقيقة لكل الظواهر اللغوية الصرفية والتركيبية، بل وقواعد كل مكونات الدرس اللغوي، بغرض تشكيل دروس متكاملة لغوياً، تتيح للمدرس إمكانية استثمار الصرف في شرح التركيب، والتركيب في توضيح الصرف.

وانسجاماً مع الرؤية المتكاملة للمقاربة بالكفايات، التي تعتبر التقويم التربوي عملية مدمجة ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلمية، حاولنا إبراز أهمية التقويم التربوي، والإمكانات التي يوفرها لتطوير العملية التربوية، على أساس كونه عاملاً من عوامل بناء المعرفة لدى المتعلم، أكثر منه أداة لقياس التعلّات، وشاملاً لتقويم كل من المناهج والبرامج والمقررات، تشخيصاً للصعوبات، ومعالجة لها.

بناء على ما سبق، اقتضت مسارات بحثنا مناقشة التقويم التربوي باعتقاد خطوات منهجية، تطرقنا من خلالها إلى تحديد أهم مفاهيم التقويم، مركزين على ثلاثة أنواع رئيسية ضمن التقويم البيداغوجي، ألا وهي: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي انطلاقاً من أهداف التي يرمي إليها كل نوع، ووظائفه التربوية المختلفة، التي أنشئ لها في ارتباط بالمستويات اللغوية بالمستوى السادس من التعليم الابتدائي. وهدفنا هو توجيه وظائف التقويم التربوي نحو تطوير آليات التعلم لدى المتعلم، وتقييم

مستواه وتقييمه بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة، وفق النظرة التكاملية بين إرساء الموارد وتقييمها ضمن المقاربة بالكفايات.

وإذا كانت أهداف أنواع التقييم التربوي الثلاثة تتلخص في تقديم معلومات واضحة ومفيدة خدمة لتحسين قيمة القرارات المتعلقة بتعلم المتعلم، فإن تحقق هذه الأهداف مرتبط بمدى ممارسة التقييم من خلال أنشطة كفيلة ببلورة العمق المعرفي للمتعلّم ممثلاً في المعارف والمهارات والمواقف، وهذا ما يستوجب الانطلاق من تقييم يتقدم عملية إكساب الموارد للمتعلّم (تشخيص الاستعدادات النفسية واللغوية)، وتقييم مواكب لها (تكويني بنائي لمراحل بناء الكفاية اللغوية)، وتقييم إجمالي (مدى تحقق الكفاية الأساس). يتطلب ذلك، كما تطلب بناء الموارد، استحضار وضعيات للتقييم في شكل صعوبات محددة ورغبات وتوقعات، ثم تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول وتساعد على رسم خطة لإيجاد هذه الحلول (Querenet, J, 1987)؛ (غريب، 2006). تنطلق هذه الخطة من تصنيف أنواع الصعوبات اللغوية لدى المتعلم بغرض تصحيحها وفق بيداغوجية فارقية تهم التعلمات من جهة، والمتعلم من جهة ثانية. كما تبين متى يتعلق الأمر بصعوبات اكتساب المعارف، ومتى يتعلق بتوظيف المهارات، ومتى يخص بناء المواقف. وبالتالي، إيجاد الأدوات والطرق المناسبة لمعالجة كل صعوبة من هذه الصعوبات.

إن تفحصنا للتقييم التربوي كما جاء ضمن مواد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبعده ضمن الرؤية الاستراتيجية (2015-2030)، جعلنا نقف على حقيقة مفادها أن التوجه الرسمي يستحضر نموذج التقييم وفق المقاربة بالكفايات في أبعاده المعرفية. وبالرغم من أننا نجد أن الدلائل البيداغوجية تقترب من ترجمة هذا التصور، إلا أننا نلاحظ أن توزيع الأسابيع الدراسية عبر مراحل السنة، موسوم بتخصيص أسبوع للتقييم والدعم نهاية كل وحدة دراسية، وهو ما يمكن أن يفهم من قبل المدرس بأن زمن التقييم مرتبط بهذه الأسابيع فقط. وهو أمر ينتج عنه تغييب أهم أنواع التقييم البيداغوجي من العملية التعليمية التعلمية، ألا وهو التقييم التكويني. زد على ذلك أن المقررات الدراسية لا يمكن أن تعطي صورة واضحة على التقييم التكويني، لأنه مرتبط بخصوصية كل نشاط تعليمي تعليمي، فتركز على التقييم المباشر انطلاقاً من الأسئلة الموجهة لقياس التعلمات، وتغفل التكامل المفروض بين تعلم اللغة وبين المهارات والمواقف وصيغ تقييمها وتقييمها. وهو ما يمكننا من الحكم بأن الممارسة البيداغوجية للتقييم البيداغوجي تظل بعيدة مما هي عليه التوجه الرسمي النظري. ذلك ما دفعنا للتطرق إلى تقييم الكفاية اللغوية الأساس وإجراءاته البيداغوجية من منظور عديد المختصين في بيداغوجيا التقييم من منظور المقاربة بالكفايات، أمثال "دوكيتيل" و "روجرس" و "بيرونو" و "راي" و "أولاني" و "ويندر". استنتجنا من خلالهم أن تقييم الكفاية اللغوية من منظور المقاربة بالكفايات، إجراءات منظمة ومندمجة ضمن سيرورة التعليم والتعلم، يروم تجاوز تقييم المعارف، نحو تقييم الكفاية اللغوية من حيث كونها معارف ومهارات

ومواقف ضمن وضعيات لغوية. وهو ما يتطلب الانطلاق في صيغة تكاملية من وظائف التقويم الأساسية: التشخيصية، والتكوينية التعديلية، والإجمالية الخاصة بالتصديق النهائي، إضافة إلى النظرة التكاملية لوحدات اللغة وسيرورات معالجتها على امتداد مراحل بناء الكفاية اللغوية الأساس.

أما صيغة التقويم التي شكلت التوجه الذي استقيناه من تحليل عديد المقاربات "دوكيتيل" و"روجرس" على الخصوص، فمؤسسة على التقويم بالوضعيات، انسجاما مع ما ركزنا عليه في إطار التعلم بالوضعيات؛ حيث يستلزم الأمر الاشتغال على مهمات مركبة أو معقدة درجة مناسبة من التعقيد، تضطر المتعلم إلى توظيف المعارف والمهارات والمواقف ضمن سياق نسقي مندمج ومتكامل، كما تفرض على المدرس تقويم الأبعاد نفسها، وهو نمط من التقويم تختص به الوضعيات المشكلة. هذه الوضعيات التي وضحنا معايير بنائها وخصائصها، والطرق الملائمة لبنائها، كما حددنا الصيغ الإجرائية لتطبيقها على الإنتاج اللغوي موضوع التقويم؛ مستخلصين أن التقويم بواسطة المعايير والمؤشرات نموذج يراعي إلى حد بعيد تنوع التقويم اللغوي، لاسيما عند تقويم الكفاية الأساس باعتبارها هدفا نهائيا لإدماج التعلّيمات؛ على أن يخصص كل معيار والمؤشرات المشتقة منه لتقويم جانب معين من الإنتاج وهو ما وضحناه ضمن خلاصات التقويم عبر وضعيات مشكلة.

وبالإضافة إلى استحضار عناصر الملاءمة والصدق والصلاحية، كأرضية ضامنة لموضوعية التقويم، تأتي قاعدة التحكم في كل معيار من معايير الحد الأدنى لاكتساب الكفاية اللغوية، استنادا إلى قاعدة "دوكيتيل" (1996) Deketele التي تسمى بقاعدة (3/2)، التي تتيح في الوقت نفسه، تنوع المعايير والمؤشرات، وتعدد فرص الإجابة بالنسبة للمتلم، وتقويم ممتد إلى الأبعاد الثلاثة الأساسية: المعارف والمهارات والمواقف، لنكون بالفعل أمام تقويم الكفاية اللغوية لدى المتلم، بدل تقويم المعارف فحسب.

لقد اتضح لنا، أننا أمام طريقة تقويم مركبة، تتوخى تحقيق العدالة التقويمية، وتعتبر التقويم عملية متكاملة ومستمرة؛ تقيس جوانب متعددة في شخصية المتلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والمواقفية)، وتحدد المعايير والمؤشرات بدقة حتى نتمكن، على ضوءها، من الحكم على نتائج التعلم في شموليته، مع الاهتمام بإعداد الأدوات والمقاييس التي ستستخدم في تقدير التعلم وتقويمه.

وفي الأخير، نقر بأن التقويم المطبق على التعلّيمات والاختبارات، في إطار المقاربة بالكفايات، يظل بعيدا عن كونه حلا نهائيا لمشاكل التقويم؛ حيث الاقتراحات المقدمة لحد الآن من خلال النماذج التي سقناها، لا تعدو كونها من بين طرق حل الوضعية المشكلة، مبنية على افتراضات ذات مرجعية معرفية، يمكنها أن تشكل حدا للتقويم العشوائي الممارس حاليا، على أمل بناء علم تقويم للكفايات الأكثر تركيبا وتعقيدا؛ وهو أمر ممكن إذا استثمرت الجهود لتطويره. ونحن بهذا، ندافع عن المبدأ الذي يعطي الأولوية للتقويم بالمعايير، في انتظار تكامل الأبحاث وتلاحقها ضمن استراتيجيات تقويم مؤسسة على الملاءمة

والصدق والصلاحية، بغية توفير مزيد من القرائن الكافية لتقييم حل المشكلات المركبة والمهام المعقدة، وتقويمها.

في هذا الإطار، نذكر بوجود عديد من المشاريع الرائدة في تقويم الكفاية اللغوية للغة العربية على الصعيد العربي، نذكر منها مشروع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2008)، الرامي إلى تصميم اختبار دولي لقياس الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ ويتألف من اختبارات قياس معيارية لتحديد الكفاية اللغوية وفق المعايير الدولية في مجال تعليم اللغات ومشروع اتحاد الجامعات العربية وجامعة الشرق الأوسط، عنوانه ((TANAL) Test for native and non-native Arabic Language Speakers. واختبار العربية المعياري الذي أنجزته الجامعة السورية الإلكترونية، وهو اختبار معياري مقنن في اللغة العربية مبني على غرار (التوفل) موجه إلى ناطقي اللغة العربية نهوضاً بها، وإلى الناطقين بغيرها تجفيفاً لمصادر إقصائها، يقيس الكفاية اللغوية للمتدرب ومستواه لأغراض أكاديمية ووظيفية. ومشروع اتحاد الجامعات العلمية اللغوية العربية؛ وهو مشروع قومي لإنشاء شهادة اللغة العربية الدولية (ض1) و(ض2) الذي تقدم به للاتحاد، الدكتور حسن بشير عضو مجمعي الخرطوم والقاهرة. وأخيراً، مشروع اختبار العربية المعياري الذي أنجزته الجمعية السعودية الإلكترونية؛ يهدف إلى قياس مهارات متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في القراءة والاستماع والكتابة والتحدث، إضافة إلى مهارة اللغة التي أفرد لها باب خاص لقياس مدى تمكن متعلمي العربية من مختلف الجوانب اللغوية الدقيقة التي يجب أن يكونوا قد اكتسبوها خلال مراحل تعلمهم، وتمكنوا من ضبط مستويات النظام اللغوي العربي قواعد نحوية وصرفية ومعجمية ودلالية (راجع: السيد، محمود، ضمن مجلة مجمع اللغة العربية، 2016: 965).

الشق التطبيقي

بعد تفصيل مقتضيات المقاربة بالكفايات على مستوى بناء التعلّيمات وتقويمها، وانسجاما مع الطرح النظري، عرضنا في الشق التطبيقي الذي أسسناه بناء على معطيات المنهج العلمي، إلى تحليل الممارسة الميدانية للمدرس، وأثرها في الإنتاج اللغوي الكتابي للمتعلم. وهو ما فرض علينا إقامة دراستين ميدانيتين متكاملتين، بلورة للتفاعل الحاصل بين قطبي العملية التعليمية التعلمية؛ المدرس والمتعلم.

تتطرق الأولى، ضمن المبحث الأول، إلى دراسة تمثل المدرس للمقاربة بالكفايات على مستوى المفاهيم الأساس، والأداء البيداغوجي، وتقويم التعلّيمات، وذلك سعيا وراء التحقق من مدى تطابق الأداء البيداغوجي لمدرس اللغة العربية بالمستوى السادس (6) ابتدائي، مع منطوق المقاربة بالكفايات في معالجة الدرس اللغوي بناء وتقويما؛ في سبيل تطوير تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم، انطلاقا من كونها المقاربة المعتمدة من قبل المنظومة التربوية التعليمية بالمغرب.

أما الدراسة الميدانية الثانية، ضمن المبحث الثاني، فخصصناها لدراسة الإنتاج اللغوي الكتابي للمتعلم، من خلال تحليل نتائج الاختبار المحلي الموحد للمستوى السادس ابتدائي (6)، بغية الوقوف على أثر الأداء البيداغوجي والديداكتيكي للمدرس في منتج المتعلم، والتأكد من مدى تحقق الكفاية اللغوية الأساس في اللغة العربية لدى المتعلم؛ تلك التي تنص على أن يستطيع عند نهاية هذه المرحلة، أن "ينتج شفويا/كتابيا في وضعية تواصلية دالة، نصا سرديا و/أو وصفيا و/أو حواريا من عشر جمل... موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في الأداء المعبر، وفي التراكيب، والصرف والتحويل، والإملاء..." (مديرية المناهج، 2011). ومعرفة نوعية الصعوبات، والأخطاء اللغوية التي تحول دون تحققها. وذلك، في أفق أن تجيبنا نتائج الدراستين عن السؤال الجوهرى الذي طرحناه في مقدمة الأطروحة، وهو: هل نحن إزاء مقاربة بالكفايات للغة العربية على مستوى التنظير والتطبيق، أم أن الخطاب النظري يبقى حبيس مقدمات ومداخل الدلائل البيداغوجية والمخططات، دون أن يجد سبيلا لتفاصيل ومحتويات المقررات المدرسية، وحيثيات الممارسة الفعلية.

ولقد توسلنا في هذه الدراسة الميدانية بمجموعة من التقنيات المنهجية التجريبية ومعطيات الإحصاءين الوصفي والاستدلالي، لاختبار مدى قدرة المتعلم على تحويل المعرفة بالقواعد اللغوية التي درسها بالمستوى السادس (6)، وإدماجها مع معارفه اللغوية السابقة، من أجل إنتاج نص يعكس اكتسابه للكفاية اللغوية في بعدها الوظيفي التواصلى.

الفصل الثالث

التدبير البيداغوجي للتعليمات وتقويم الكفاية
اللغوية وأثرهما في الإنتاج الكتابي للمتعلم

مهما استجذت نظريات التعلم، وتطورت معها مقاربات التعليم والتعلم، وتغيرت المناهج والمقررات، فإن تجديد المدرسة يظل رهينا بجودة أداء المدرس؛ وتتوقف الجودة على التكوين الأساس المتين، والتكوين المستمر الفعال، وتوفير الوسائل البيداغوجية الملائمة، إضافة إلى التقويم الدقيق للأداء البيداغوجي (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الفقرة 133). وهو ما يقتضي إكساب المدرسين، عامة، الكفايات المهنية الضرورية لممارسة التدريس، ومدرس اللغة العربية بشكل خاص، آليات التدبير البيداغوجي لتعليم اللغة، تلك الكفيلة بإكسابه المرونة الكافية لتدبير الوضعيات التعليمية التعلمية، والقدرة على التوظيف الهادف لمختلف الموارد المتوفرة وملاءمتها مع الوضعيات قصد تحقيق الهدف الحقيقي من عملية التدريس، ألا وهو التعلم الواعي والهادف.

إن الهدف من توجهنا نحو قضايا تدبير الدرس اللغوي بالمرحلة الابتدائية وتقويمه، هو تطوير آليات تعليمه وتعلمه، تسهيلا لتعلم اللغة العربية وفق ضوابط واضحة ومعقنة، للمساهمة في تجاوز الواقع الذي تواترت على كشفه التقارير الدولية، ذات المرجعيات المختلفة، حول منظومة التعليم ببلادنا؛ منها، تقرير البنك الدولي (2008)، وتقرير برنامج الأمم المتحدة للتنمية حول التنمية البشرية في العالم (2009)، وتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (2013) التي أكدت تراجع المغرب على المستوى العالمي والعربي، وعلى كون المردودية الداخلية والخارجية لمدرستنا لا تستجيب لمعايير الجودة المحددة عالميا، خاصة، للمخرجات المحددة للمنظومات التعليمية التي شملتها الدراسات.

وهي معطيات أكدها، من قبل، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2008) حين أشار صراحة إلى وجود هوة فاصلة بين التنظير والتطبيق في المجال التربوي الوطني، تحول دون ترجمة غايات الإصلاحات إلى حلول عملية. والنتيجة حسب التقرير نفسه، أن مدرستنا لم ترق بعد إلى مستوى الاندماج بفرص متكافئة. علاوة على ذلك، ما تزال عدة نقائص بيداغوجية وتنظيمية قائمة، كما أن جودة التعلّيمات الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب، والتحكم اللغوي)، وطرائق التدريس، والمعينات الديداكتيكية تظل محدودة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمكنون من البقاء في المنظومة. يتجلى ذلك في كون نسبة هامة من التلاميذ الذين لا يتقنون لغة التدريس (العربية)، على الرغم من استقادتهم من (3800) ساعة من تعلم اللغة العربية على امتداد مراحل التعليم الإلزام، وهو ما بات يتطلب، حسب التقرير نفسه، إعادة بناء، بدءا بإعادة النظر في الفلسفة الناظمة للمنظومة التربوية ولآليات اشتغالها. كل ذلك، بالرغم من تواتر المشاريع والقرارات الإصلاحية للحقل التعليمي، وللمناهج التربوية على الخصوص، على امتداد عشر (10) سنوات (1999-2009)؛ تلك التي انتهت إلى البرنامج الاستعجالي (2009-2012) لترميم هفوات الإصلاح، وتوجت بمشروع الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، لإصلاح الإصلاحات؛ الذي أكد من جديد ضمن الصفحة الخامسة (5)،

محدودية المردودية الداخلية للمدرسة، متجلية أساسا في ضعف التمكن من اللغات والمعارف والكفايات، ومحدودية نجاعة أداء الفاعلين التربويين، وما يعانيه التكوين الأساس والمستمر من نقائص، واستمرار الهدر المدرسي... وينتقل في إطار سؤال الإصلاح التعليمي العام، (في الصفحة السادسة (6)) إلى مساءلة المدرسة حول مكن الخل، أهو في التصور أم في التطبيق؟ أم في منهجية التفعيل والتطبيق وغياب شروط الحكامة الجيدة، وآليات التتبع والتقييم؟

جوابا على ذلك، ارتأينا أن يكتسي المبحث الأول من الدراسة الميدانية طابعا تشخيصيا بالأساس؛ يتم من خلاله كشف أهم المعطيات المرتبطة باعتماد المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي بالمرحلة الابتدائية، ومناقشتها، من خلال استبيان تركّز بنوده على عمليتين أساسيتين: ترتبط أولهما بتتبع مدى إلمام المدرس بالمقاربة المعنية في تدريس قضايا الصرف والتركيب وبالمستوى السادس (6) ابتدائي، وبآليات تصريفها، ومناقشة بعض الحثيات المرتبطة بها، وتتعلق ثانيهما باستجلاء مدى تمكنه من تطبيق مستلزمات التقويم بالكفايات وطرق إجرائه في تقويم هذه المستويات اللغوية. منهجنا في ذلك، دراسة وصفية تشخيصية لواقع مجمل هذه العناصر.

وإذ نعتبر هذه الدراسة مساهمة في انفتاح تدريس الدرس اللغوي على منافذ المقاربة بالكفايات ذات المرجعية المعرفية، بغية إرساء ديدكتيك معرفية أكثر استيعابا لطرق التعليم والتعلم، فإننا نرمي لتوجيه المقاربة المعتمدة نحو المسار الذي رسمت ضمنه، والأهداف التي وضعت لها، انسجاما مع التوجهات التي سطرته مرجعيات منظومة التربية والتكوين، من الميثاق الوطني للتربية والتكوين حتى الرؤية الاستراتيجية (2015-2030). هدفنا من ذلك، الانخراط في المشروع التربوي من باب محاولة تطوير تدبير الدرس اللغوي وتقويمه.

المبحث الأول

تشخيص تمثل المدرس للمقاربة بالكفايات

من المفهوم إلى التدبير البيداغوجي لبناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم وتقويمها

تقديم

لقد وقفنا ضمن الشق النظري على إيجابيات المقاربة بالكفايات؛ الممثلة في تركيزها على المتعلم، وتوجهها نحو تطوير معارفه ومهاراته، معتمدة في ذلك استراتيجيات تدريس وبيداغوجيات تتسم بالدينامية والفاعلية، وترتبط التعلم بالسياق عبر اعتماد التدريس بالوضعيات تدبيرا وتقويما؛ مما يجعلها، في نظرنا، متوفرة على رؤية متكاملة كفيلة بتطوير كفايات المتعلم وضمنها الكفاية اللغوية بالدرجة الأولى.

إلا أننا نلاحظ أنه بالرغم من تبني المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي بالمدرسة المغربية نموذج المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وما يقتضيه تدبير هذه المقاربة على المستوى البيداغوجي: تخطيطا، وتدبيرا، وتقويما، فإنها ما تزال تعاني صعوبات عديدة؛ تعكسها التصنيفات الدولية والوطنية لنتائج المتعلم (PIRLS) و(PNEA) و(المجلس الأعلى للتعليم) و(الميثاق الوطني للتربية والتعليم) و(الرؤية الاستراتيجية 2015-2030). وهي صعوبات قد تتقاسمها عوامل خارجية وأخرى داخلية يصعب حصرها. وهو ما يفيد، نظريا، أن تفعيل المقاربة بالكفايات بالفصل الدراسي، يعاني مشكلا ثلاثي الأبعاد، يتمثل في:

- صعوبات على مستوى تمثل المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات لدى المدرس؛
- صعوبة تمثل المدرس للثوابت البيداغوجية المرتبطة بتطوير كفاية المتعلم اللغوية بالمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي، وفق منظور المقاربة بالكفايات؛
- صعوبة تطبيق المدرس لآليات تقويم الكفاية اللغوية لدى المتعلم بالمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي.

تأسيسا على ما سبق، يجدر بنا أن نتساءل حول صعوبات تعليم الدرس اللغوي وتعلمه، هل تكمن في تمثل المدرسين لمفاهيم هذه المقاربة؟ أم في التدبير البيداغوجي لآليات تفعيلها نحو بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، واستثمار أدوات التقويم الديداكتيكي في بناء التعلّات وتقويمها؟ أي، صعوبة توجيه التقويم نحو وظيفة تطوير آليات التعلم، وفق النظرة المتكاملة للمقاربة بالكفايات للتقويم كعملية مندمجة في سيرورة عملية التعليم والتعلم، تواكب مختلف مراحلها، وتقدم معطيات لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها انطلاقا من تقييم مكتسبات المتعلم بالنظر إلى الكفايات اللغوية المستهدفة.

للقوف على مدى صحة معطيات طرحنا النظري، ممثلاً في الصعوبات التي افترضنا حضورها لدى المدرس، اخترنا فحص ممارسته البيداغوجية الصفية، باعتباره الركن الأساس ضمن العملية التعليمية التعلمية، والوسيط البيداغوجي المباشر بين المتعلم والمادة العلمية؛ حيث يشكل دوره في التخطيط للعملية التعليمية التعلمية، وتدبير مساراتها، وتقويم نتائجها، عنصراً ذا تأثير مباشر على مستويات تحصيل المتعلمين. وعليه، فإن معرفة كفاياته في تدبير المنهاج، خطوة هامة في طريق معرفة مساهمته في بناء الكفايات اللغوية لدى التلميذ، وفق ثوابت المقاربة بالكفايات. ولتحقيق ذلك، اعتمدنا استبياناً مفصلاً حول مدى فهم المدرسين للمقاربة بالكفايات، ولطرق تدبيرها على مستويين اثنين:

- يعالج أولهما مدى فهم المدرس للمقاربة في تفاصيلها، وطرق تدبير آليات اشتغالها لبناء الكفايات اللغوية لدى المتعلم بالسنة السادسة (6) ابتدائي.

- ويتطرق الثاني لمدى معرفته بخصائص التقويم بالكفايات، وطرق تفعيلها في انسجام مع آليات بناء الكفايات اللغوية لدى تلميذ السنة السادسة (6) ابتدائي.

فجعلنا لهذا الفحص أهدافاً محددة كالتالي:

أولاً: التأكد من مدى تمكن المدرس من مفاهيم المقاربة بالكفايات وآلياتها البيداغوجية؛

ثانياً: معرفة مدى ارتباط المدرس في تدبير الدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي بآليات المقاربة بالكفايات؛

ثالثاً: التأكد من مدى معرفته بالثوابت البيداغوجية للتقويم وفق هذه المقاربة، كما ينص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

1. أداة الاستطلاع

نقدم فيما يأتي من هذا المتن، تفصيلاً لمراحل إجراء الاستطلاع، من تصميم أدواته حتى عرض نتائجه ومناقشتها، وذلك على ضوء نتائج مدى تمثل المدرس للثوابت البيداغوجية للمقاربة بالكفايات تدبيراً وتقويماً.

1.1. بناء الاستبيان

اعتمدنا في استطلاعنا استبياناً (انظر الملحق رقم (1)) تم بناؤه انطلاقاً من الأهداف التالية:

- التأكد من مدى تمكن المدرس من مفاهيم المقاربة بالكفايات؛

- التأكد من مدى معرفته بالثوابت البيداغوجية للتدبير الديداكتيكي للدرس اللغوي بالمستوى السادس (6) ابتدائي وفق منظور المقاربة بالكفايات؛

- التأكد من مدى معرفته للثوابت البيداغوجية للتدبير الديدكتيكي في تقويم الدرس بنفس المستوى، وفق نفس المنظور؛

- تعرف الصعوبات المنهجية التي تعترض المدرس في تفعيل آليات تدبير الدرس اللغوي وتقويمه، وفق مقتضيات المقاربة بالكفايات. وذلك تأسيساً على الأسئلة الآتية:

1.2. أسئلة الاستبيان العامة

تعالج مستويين اثنين يمثلان الشقين الأساسيين لموضوع البحث: بناء الكفاية اللغوية، وتقويمها.

- هل يؤثر ضعف تمثيل المدرس للمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات، وبميكانيزمات تفعيلها سلباً في تطور الكفاية اللغوية كما يسطرها المنهاج، مما يحول دون تحقيق مقاصد التدريس بالكفايات؟
- هل تؤثر طرق التقويم المعتمدة بالمستوى السادس (6) من التعليم الابتدائي سلباً في تطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم؟

1.3. الأسئلة الفرعية للاستبيان

1.3.1. أسئلة متعلقة بالتدبير البيداغوجي

- هل يعاني المدرس من صعوبة فهم المقاربة بالكفايات، نظراً لضعف تكوينه فيها أكاديمياً؟
- هل يجد المدرس صعوبات في أجرأة المقاربة بالكفايات نظراً لضعف التمكن من آليات اشتغالها؟
- هل يؤدي ارتباط المدرس بالمنهجية المعتمدة في الكتاب المدرسي في تدبير الدرس اللغوي إلى عدم تطبيق توجه المقاربة بالكفايات؟
- إلى أي حد يركز المدرس على تنمية المعارف لدى التلميذ، ويغفل تطوير المهارات، واستراتيجيات التعلم؟

1.3.2. أسئلة متعلقة بتقويم الكفاية اللغوية لدى المتعلم؛

- هل يطبق تقويم التعلمات اللغوية المعتمد إجرائياً بالمرحلة السادسة (6) من التعليم الابتدائي آليات التقويم وفق منظور المقاربة بالكفايات؟
- هل تؤثر أشكال التقويم المعتمدة بالفصل الدراسي سلباً في توجيه التعليم والتعلم صوب تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلم؟
- هل تقويم التعلمات اللغوية المتبع في الفصل الدراسي، بالمستوى السادس (6) ابتدائي، يقيس تحقق الكفاية اللغوية لدى التلميذ، أم يقتصر على تقويم المعلومات مجزأة ومنفصلة؟

- هل ينطلق تقويم التعلّيمات اللغوية المعتمد بالفصل الدراسي من منظور تكاملي يجمع بين الأبعاد المعرفية، والبيداغوجية، والديداكتيكية التي توطّر العملية التعليمية التعلمية؟

1.4. صدق الاستبيان

تم عرض الاستبيان في صورته الأولى على مجموعة من الخبراء؛ خبير في الديداكتيك، وخبير في اللسانات العربية، وخبير في الإحصاء، وخبير في الدراسات المصطلحية، للنظر في مدى انسجامه وأهداف هذا الاستطلاع، ودقة الصياغة، ووضوحها. وهو ما أسفر عن تعديلات على فقرات الاستمارة، نوردّها كما يلي:

- بالنسبة لجميع الأجوبة التي تتطلب جواباً بالسلب (لا)، و الإيجاب (نعم)، تمت إضافة أعداد بحيث تصبح (1. نعم) و (2. لا) انسجاماً مع العمليات الإحصائية؛

- الأسئلة التي تتطلب الاختيار من متعدد، تم استبدال الترتيب الأبجدي (أ، ب، ج ... إلخ) بالترتيب العددي (1، 2، 3 ... إلخ).

- السؤال رقم: (2.8) زيدت عبارة " وأجتهّد في توظيف آليات اشتغالها" ليصبح: "لأنني تلقيت تكويناً مكنني من مفاهيمها فقط، وأجتهّد في توظيف آليات اشتغالها.

السؤال رقم (9): تم تعديل في عدد التعاريف المقترحة لكل من المفاهيم التالية: (الاستعداد)، (القدرة)، (المهارة)، (الإنجاز)، (الوضعية المشكّلة). حيث أضيف تعريف ثالث بدل اثنين.

السؤالان رقم (14) و رقم (24)، تم استبدال صيغ البنود الأربعة المخصصة لتحديد درجات الصعوبات: بما يلي:

(1. دون صعوبة)، و(2. صعوبة ضعيفة)، و(3. صعوبة متوسطة)، و (4. صعوبة عالية)، بالصيغ التالية:

(1- لا تواجهني صعوبات)، و (2- تواجهني صعوبات لا أجد حلاً لبعضها) و (3- أواجه صعوبات لا أجد حلاً لأغلبها) و (4- أواجه صعوبات لا أجد لها حلاً).

- بالنسبة للسؤال رقم: (20) حول الجوانب المستهدفة بالتقويم، تم استبدال البند (3.20): (الجانب الوجداني) ب (الجانب الوظيفي). نظراً لصعوبة إيجاد آليات تقويم المستوى الوجداني.

- ارتباطاً بالسؤال رقم (18)، أضفنا سؤالاً تفصيلياً جديداً، هو السؤال رقم (19) "إذا كان جوابك ب (دائماً)، أو (أحياناً)، كيف تدبر ذلك؟" هل تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية المتعلقة بالتحصيل الدراسي بين المتعلمين أثناء التقويم؟

1.5. تطبيق أولي للاستبيان

قمنا بتطبيق أولي للاستبيان مع عينة محدودة، أدت نتائجه، بعد استشارة الخبراء أعلاه، إلى التعديلات التالية:

- السؤال: (4.12) تم استبدال (نصوص من إنتاجك) بعبارة (نصوص من اختيارك)؛
- السؤال: (4.17) تمت إضافة عبارة (من خلال تمارين منزلية) إلى عبارة (خارج زمن الحصص الدراسية)، زيادة في التدقيق؛
- السؤالان: (1.19) و (2.19)، تمت إضافة عبارة (ضمن مجموعات) لتصبح/ (تصنف التلاميذ ضمن مجموعات بحسب أنواع الصعوبات التي كشفتها تعثراتهم) و (تصنف التلاميذ ضمن مجموعات بحسب عدد الأخطاء التي ارتكبها كل تلميذ).
- ويمكن الاطلاع على الاستبيان في صيغته النهائية، بعد التصويبات والتعديلات، ضمن الملحق رقم (1).

1.6. الهندسة العامة للاستبيان (انظر الملحق رقم 1)

على مستوى الاستراتيجية المعتمدة في وضع الاستبيان، اعتمدنا ترتيب الأسئلة وفق محاور محددة، تعكس تصورنا لطبيعة المقاربة التي نعتمدها لاستخلاص المعطيات المتعلقة بالموضوع؛ وجعلنا لكل محور أهدافا، على أساس أن تكون الأهداف، في صيغتها النهائية، منسجمة مع بعضها، وكفيلة بإعطائنا صورة واضحة، ومتكاملة عن مدى إدراك المدرسين لميكانيزمات تفعيل المقاربة بالكفايات وطرق بناء تعلمات التلميذ وتقييمها، انطلاقا من ممارساتهم الصفية المرتبطة بتدبير الدرس اللغوي، وتقييمه، بالمستوى السادس (6) ابتدائي. وذلك وفق ما يلي:

* المحور الأول:

- تحديد المؤسسة التي يشتغل بها المدرس (ة) المستجوب (ة)؛
- تحديد مدة التجربة الميدانية للمدرس ومدى استفادته من التكوين البيداغوجي؛

* المحور الثاني:

- تعرف مدى معرفة المدرس بالمقاربة بالكفايات، واستراتيجيات توظيفها، وبأنواع التقويم المعتمدة، مفاهيمها، وزمنها، وأساليبها، ودرجات اعتمادها، وصيغ تصريفها ضمن الممارسات البيداغوجية داخل الفصل؛

- تعرف مدى تمكن المدرس من مفهوم المقاربة بالكفايات باعتبارها المقاربة المعتمدة رسميا؛

- تعرف مدى تمكن المدرسين من آليات اشتغال المقاربة بالكفايات في التصريف الديدكتيكي للدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي؛

- تعرف الصعوبات البيداغوجية والديدكتيكية المرتبطة بتدبير الدرس اللغوي بالفصل الدراسي (المستوى السادس ابتدائي)، ومدى تأثيرها على تحقق الكفايات اللغوية لدى المتعلم

* المحور الثالث:

- تعرف طرق تقويمهم للتعلّيمات اللغوية، ومدى انسجامها مع استراتيجيات المقاربة بالكفايات باعتبارها المقاربة المعتمدة رسميا.

- تعرف أشكال التقويم المتبعة بالمدرسة الابتدائية، (المستوى السادس (6) ابتدائي)؛

- تعرف مدى انسجام التقويم المعتمد بهذا المستوى مع التقويم بالكفايات؛

- تعرف أثر التقويم المعتمد في الدرس اللغوي، بالمستوى السادس ابتدائي، في نماء الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

- تعرف الصعوبات البيداغوجية والديدكتيكية المرتبطة بتقويم الدرس اللغوي بالفصل الدراسي (المستوى السادس ابتدائي).

7.1. منهج الاستبيان

اعتمدنا في هذه الدراسة الميدانية الاستبيان أداة (الملحق رقم: 1)، بنيناه وفق أهداف الدراسة التي همت بناء الكفاية اللغوية وتقويمها، ثم وزعناه على بعض مدرسي اللغة العربية بطريقة مباشرة، بغرض جمع معطيات ميدانية حول مواصفات الممارسة التدريسية وفق المقاربة بالكفايات، وتحليلها، واقتراح ما يسهم في تطوير أداء المدرسين تدبيرا وتقويما.

2. المساهمون في الاستطلاع

تم اختيار عينة تضم خمسة وخمسين (55) مدرسا ومدرسة لمادة اللغة العربية بالمستوى السادس (6) ابتدائي برسم السنة الدراسية: 2016-2017، بمدارس داخل العالم الحضري التابع للمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية الأكاديمية الجهوية، فاس- مكناس. وقد حرصنا على اختيار مدرسين يتوفرون على حد أدنى من الممارسة الفعلية والمستمرة بالأقسام، لا يقل عن عشر (10) سنوات، مع شرط إضافي، وهو أن يكونوا قد استقادوا من التكوين المستمر الخاص بـ"المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج" الذي أقرته الوزارة سنة (2010)، وذلك لضمان معرفتهم بعناصر هذه المقاربة؛ خاصة أن

الأسئلة الموجهة لهم ضمن الاستمارة، تنطلق من الخلفيات النظرية لهذه المقاربة، وتقوم على آلياتها البيداغوجية الإجرائية. وقد جاء توزيع المشاركين كما توضحه معطيات الجدول (1.1) الآتي:

الجدول رقم (1.1): المدارس الابتدائية، وعدد المدرسين والمدرسات المشمولين بالدراسة الميدانية

المدارس الابتدائية التابعة لمديرية فاس	عدد المدرسات	عدد المدرسين
- مدرسة الإمام مالك	4	3
- مدرسة المغرب العربي	4	3
- مدرسة المهدي ابن تومرت	3	6
- مدرسة فاس جديد ذكور	5	4
- مدرسة عبد الله كنون	5	4
- مدرسة ابن طفيل	8	6
المجموع	29	26
النسبة المئوية	%52,72	%47,27

3. عرض نتائج الاستطلاع ومناقشتها

جاءت نتائج الاستطلاع على الشكل الآتي:

بلغت نسبة الذكور المشاركين في الدراسة كما يبينه الجدول (1.1)، (47,3%)، مقابل نسبة (52,7%) مشاركة من الإناث. وهو ما يشكل نسبا مائوية متقاربة بين الجنسين. يفيد ذلك، حرصنا المقصود خلال اختيار عينة البحث، على استحضار مقاربة النوع، على أساس أن تكون هذه العينة عاكسة، إلى حد قريب، واقع بنية الموارد البشرية بالمدرسة الابتدائية المغربية، والتي شكلت برسم السنة الدراسية 2016-2017، (51,67%) من الإناث، مقابل (48,33%)، وتطورت سنة 2017-2018 إلى حوالي (50,12%) من الإناث، و(49,88%) من الذكور (وزارة التربية الوطنية بالأرقام، 2017-2018).

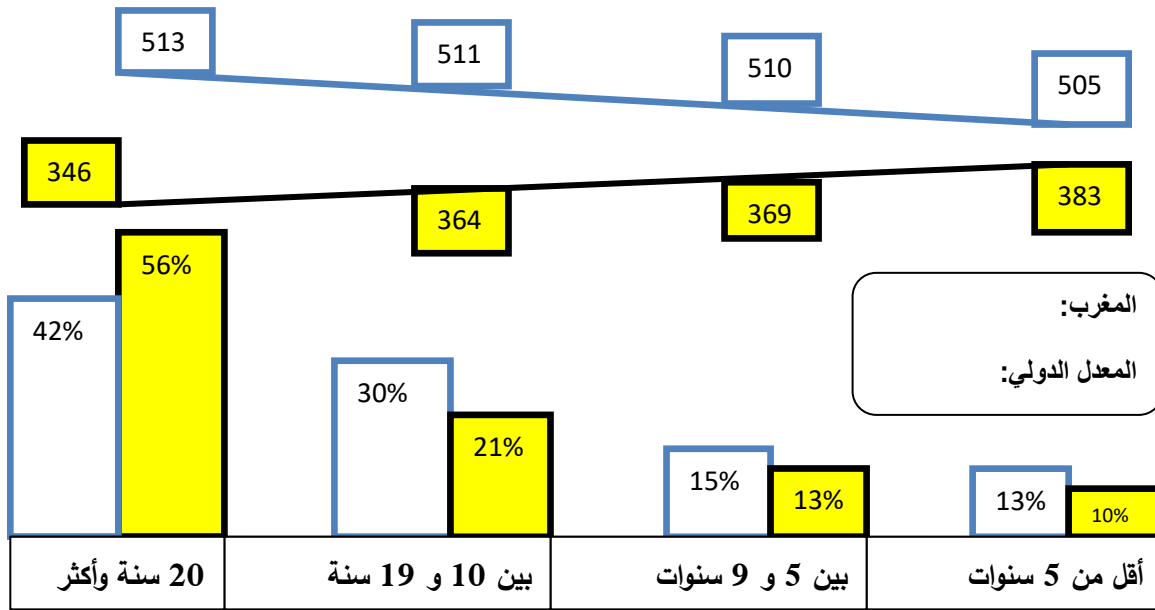
الجدول رقم (2.1): جمع المدرسين المشاركين بين الأقدمية في التدريس بمختلف المستويات والأقدمية بالمستوى السادس (6) ابتدائي

سنوات الأقدمية في التدريس بمختلف المستويات الدراسية بالسلك الابتدائي						
المدة	العدد والنسبة المئوية	[15- 10]	[16 - 20]	[21 - 25]	المجموع	
سنوات الأقدمية في التدريس بالمستوى السادس	عدد المدرسين	4	9	6	19	
	النسبة المئوية	7,26 %	16,36 %	10,90 %	34,52 %	
	عدد المدرسين	5	8	8	21	
	النسبة المئوية	9,08 %	14,54 %	14,54 %	38,20 %	
	عدد المدرسين	3	6	6	15	
	النسبة المئوية	5,45 %	10,90 %	10,90 %	27,25 %	
	المجموع	12	23	20	55	
	النسبة المئوية	80,21 %	41,81 %	36,36 %	100 %	

تفيد نتائج الجدول (2.1) أن (41,81%) من المشاركين يتمتعون بأقدمية في التدريس بمختلف مستويات السلك الابتدائي لمدة تتراوح بين ست عشرة (16) وعشرين (20) سنة؛ قضى (16,36%) منهم ما بين سنة (1) وخمس (5) سنوات في التدريس بالمستوى السادس. فيما جمع بين التجريبتين لمدة تتراوح بين ست (6) وعشر (10) سنوات (14,54%) منهم. وتجاوزت مدة تجربة (10,90%) إحدى عشرة سنة. وهي مؤشرات دالة على الحضور القوي لعنصري التجربة الميدانية الطويلة والمزدوجة. وتعكس هذه النتائج معطيات قصدناها من اختيار المشاركين؛ أولها، حضور التجربة الميدانية المتنوعة لديهم عبر مختلف مستويات السلك الابتدائي، باعتبار التجربة عنصرا أساسا من بين عناصر تجويد العملية التعليمية ككل؛ تساهم في صقل الممارسة المهنية للمدرس، وتزوده بخصوصيات الدرس اللغوي بكل مستوى من المستويات، وبمهارات تطوير الكفاية عامة، والكفاية اللغوية خاصة، لدى المتعلم.

أما المعطى الثاني، فيفيد نظريا استقادة كل الفئات، بما فيها تلك التي زاولت التدريس بمختلف المستويات الابتدائية لمدة تتراوح بين عشر (10) سنوات وخمس عشرة (15) سنة من التجربة الميدانية بالمستوى السادس بنسبة إجمالية بلغت (21,80%). يعني ذلك، أننا أمام فئة من المدرسين ذات تجربة مزدوجة ومركزة، يفترض أن تكون مؤهلة لأداء مهني في المستوى المطلوب.

لقد ركزنا على التجربة المزدوجة للمدرسين المشاركين نظرا لدورها في صقل مهارات المدرس ومعارفه. ذلك، بالرغم ما تبينه الدراسة الدولية (Pirls 2016) التي جاءت نتائج تقييمها لمدة تجربة المدرسين وأثرها على التعلم، بمعطيات عكسية على مستوى النموذج المغربي؛ وذلك ما نوضحه من خلال المبيان رقم (1.1) الآتي:



مبيان رقم: (1.1): نسب التلاميذ ومعدلات تحصيلهم حسب أقدمية مدرسيهم (حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقاً من نتائج (Pirls، 2016)

يبين المبيان رقم (1.1) أن التلاميذ الذين يتعلمون على يد مدرسين ذوي تجربة كبيرة يشكل الأغلبية؛ ففي المغرب بلغت نسبة التلاميذ الذين زاول مدرسوهم هذه المهنة خلال عشرين (20) سنة أو أكثر (56%) وهي نتيجة أعلى من المسجلة دولياً (42%). وبخصوص التلاميذ الذين راكم مدرسوهم تجربة ما بين عشرة (10) وتسعة عشر (19) سنة، فقد لوحظ العكس، (21%) وطنياً مقابل (30%) على الصعيد الدولي. ويظهر تقاطع معدلات التحصيل مع عدد سنوات التجربة، زيادة ضعيفة في الأداء مع زيادة عدد سنوات التدريس على المستوى الدولي، وذلك على عكس الحالة المغربية التي اتسم فيها الترابط بين تجربة المدرسين ونتائج تلاميذهم بالسلبية، وبهذا المعنى، فإن أداء التلاميذ الذين يتوفر مدرسوهم على تجربة أقل، يعتبر أفضل. لذلك، لوحظ اختلاف دال، بلغ 18 نقطة بين تلاميذ الفئة "(20) سنة فأكثر" وتلاميذ الفئة "ما بين (10) و(19) سنة، وذلك لفائدة الأخيرة. كما لوحظ اختلاف بلغ (29) نقطة بين تلاميذ الفئة الأولى والتلاميذ الذين يتوفر مدرسوهم على تجربة أقل أو مساوية لتسع (9) سنوات، وذلك لفائدة الفئة الأخيرة.

المعطى الثالث: بما أن أقدمية كل المدرسين المشاركين تتعدى عشر (10) سنوات من التدريس بالفصول الدراسية ضمن الجدول (3.1)، فإنهم يعتبرون ضمن الفئة التي استقادت (إجبارياً) من البرنامج التكويني حول "المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج"، الذي تم تعميمه على مؤسسات التعليم الابتدائي بمجموع التراب الوطني خلال الموسم الدراسي 2010/2011. وهو ما يعني أن دراستنا تتوجه إلى فئة يفترض أن تكون مشمولة بالتكوين حول المقاربة بالكفايات موضوع بحثنا؛ علماً أننا لا نربط الكفاءة المهنية للمدرسين بزمان الممارسة وطول التجربة فقط، بقدر ما نؤكد ارتباطها بالتكوين الأساس، والتكوين

المستمر، والتكوين الذاتي، والحافزية، والمصاحبة وغيرها. وهي عناصر كافية لتطوير الكفاءة المهنية، إذا انضافت إلى عامل التجربة الميدانية. بناء على ذلك، يبقى الإلمام بالمقاربة لدى المشاركين، أو عدمه، وتطبيقها ميدانيا بالشكل المرغوب، رهينين بمدى استيعابهم لمضامينها ولآليات تكييفها بيداغوجيا مع متطلبات الفصل الدراسي؛ يتوقف ذلك على طبيعة التكوينات الأكاديمية التي تلقوها؛ حيث أكد كل المشاركين تخرجهم من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (مراكز تكوين المعلمين والمعلمات سابقا)، إلا أن طبيعة تكوينهم وجودته، تختلفان باختلاف معطيات عديدة، من بينها مدته، التي تقلصت من سنتين لسنة واحدة، جراء التغييرات التي طالت فلسفة التكوين بالمراكز، وأنتجت فئتين من المدرسين، سنشرح الفرق بينهما ضمن تحليل معطيات الجدول (3.1) التالي:

الجدول رقم (3.1): مدة التكوين الذي قضاها المشاركون بمراكز التكوين المؤهلة لشغل وظيفة التدريس

عدد سنوات التكوين بالمراكز	العدد	النسبة المئوية
1. سنة واحدة	7	12,7%
2. سنتان	48	87,3%
المجموع	55	100%

قبل التطرق لتحليل معطيات الجدول، نوضح أن الفرق بين التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين سنة واحدة (1) من التكوين وسنتين (2)، يتجلى في أن المستفيدين من هذا الأخير يحظون على امتداد السنة الأولى بتكوين خاص بدعم التكوين الأساس، يؤهلهم إلى تحيين معارفهم وصقلها بالتركيز على لغات التدريس بالدرجة الأولى، خاصة أن الوافدين إلى التكوين بالمراكز يأتون من كليات وتخصصات مختلفة (علوم تجريبية أو رياضية، فلسفة، اقتصاد، قانون، آداب...) وبالتالي فهم في حاجة إلى التمكن من المادة العلمية قبل التمكن من طرق تدريسها. وتخصص السنة الثانية للتكوين البيداغوجي، وديكتيك المواد. يفسر ما سبق أن الفئة المستفيدة من سنة واحدة من التكوين البيداغوجي تظل في حاجة إلى تطوير كفاياتها المعرفية، واللغوية على وجه الخصوص.

ولعل العنصر الإيجابي في عينتنا كما يبينه الجدول رقم (3.1) أن (87,3%) من المشاركين خضعوا لنظام التكوين من سنتين، مقابل (12,7%) ممن تكونوا سنة واحدة؛ وتبرير الاختلاف كامن في أن نظام التكوين خلال سنتين، جاء متأخرا ليشمل فئة قليلة من العينة المشاركة. وبالرغم من ذلك، نستطيع الحكم بأننا نتوجه إلى فئة من المدرسين مستفيدة من التكوين البيداغوجي الرسمي، والمفترض أن يكون كافيا للممارسة الميدانية لفعل التدريس، هذه الممارسة التي أثبتت النتائج السابقة (الجدول رقم: 3.1) توفرها بشكل يدعو للاطمئنان مبدئيا إلى أدائها، ونتائجها. ويمكن بالتالي أن تتجاوب مع ما نود افتحاصه ضمن تجربتها، بدءا بمدى اعتمادها للمقاربة بالكفايات محور دراستنا.

الجدول رقم (4.1): نسبة اعتماد المدرسين المشاركين للمقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	47	85,5%
2. لا	8	14,5%
المجموع	55	100%

بعدما تبين لنا من خلال الجدول رقم (2.1) أن مدة الممارسة الميدانية للتدريس بالفصل الدراسي التي فاقت العشر (10) سنوات، فرضت أن يكون كل المدرسين مشمولين بالتكوين حول المقاربة بالكفايات، فإن هذا المعطى لا يضمن الالتزام باعتمادها ميدانيا من قبل جميع المدرسين بالرغم من إلزاميتها رسميا، وذلك لاعتبارات مختلفة سوف نقف على أهمها ضمن الجداول اللاحقة؛ والنتيجة، أن الجدول (4.1) يبين أن (85,5%) من المشاركين يعتمدون المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي، وهي نسبة وإن كانت تبدو ظاهريا إيجابية إلى حد بعيد، فإن التساؤل يبقى مطروحا حول أسباب عدم اعتمادها من قبل باقي المدرسين. ومن باب تدقيق المعطيات ارتأينا مساءلة المشاركين عن دوافع اعتماد المقاربة بالكفايات، أي اضطرارية أم اختيارية، وهل هذا الاعتماد ناتج عن تكوين في المجال، أم بدونه. وهي أسئلة نجد لها أجوبة ضمن الجداول الآتية:

جدول رقم (5.1): اعتماد المشاركين للمقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي تنفيذا للتعليمات الرسمية

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. تنفيذا للتعليمات الرسمية	48	87,3%
2. لأنها تتجاوب مع متطلبات التدريس	7	12,7%
المجموع	55	100,0%

تشير معطيات الجدول (5.1) إلى أن (87,3%) من المشاركين يعتمدون المقاربة تنفيذا للتعليمات الرسمية فحسب، وليس لكونها مقاربة تتوفر على آليات تدبير بيداغوجي تتماشى ومتطلبات التدريس الملائمة؛ فهو إذن، انخراط اضطراري، تنقصه الحافزية باعتبارها عنصرا فاعلا في إعطاء معنى للعملية التعليمية التعلمية ككل، وضمان جودتها، والذي طالما عبرنا عن أهميته ضمن الشق النظري للأطروحة. كما أنه انخراط تم بعيدا عن الدوافع الموضوعية التي من شأنها أن تشكل الاقتناع الحقيقي باعتمادها.

معلوم أن معظم المستجندات في الساحة التربوية، كما في باقي المجالات، تلقى مقاومة، أو على الأقل رفضا للانخراط الإيجابي، نتيجة عدم فهمها. وعليه، نستطيع القول إن غياب الإقبال على تنفيذ

المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي، قد يكون نتيجة غياب استفادة الفئة المستهدفة من التكوين حولها. وهي فرضية نلتمس التأكد منها من خلال الجدول الموالي.

الجدول رقم (6.1): اعتماد المشاركين للمقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي انطلاقاً من تكوين مكنهم من مفاهيمها فقط، ويجتهدون في توظيف آليات اشتغالها

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	36	65,5%
2. لا	19	34,5%
المجموع	55	100%

أما عن اعتماد المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي انطلاقاً من تلقي المدرسين المشاركين لتكوين مكنهم من مفاهيمها، بينما يجتهدون في توظيف آليات اشتغالها، تبين نتيجة الجدول (6.1) أن (65,5%) من المستجوبين أقرروا باقتصار تكوينهم على المفاهيم، وهو تكوين نظري عام، لا يرقى إلى الاستجابة الفعلية لما يحتاجه المدرس من آليات التدبير البيداغوجي للمادة اللغوية؛ وهي آليات تشمل مجالات التخطيط والتدبير والتقويم البيداغوجي على حد سواء؛ وتتطلب الانفتاح على التدريس بالوضعيات، تدبيراً وتقويماً وفق مقتضيات المقاربة بالكفايات، وما يتطلبه ذلك من أدوات ووسائل وآليات التصريف البيداغوجي، التي تظل موضع اجتهاد المدرسين اضطراراً. ورهينة بمدى توفيق المجتهد في ذلك. لذلك، فإن نتائجها غير مضمونة بالمقارنة مع نتائج التكوين الأكاديمي الفعلي والمنظم.

الجدول رقم (7.1): اعتماد المشاركين للمقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي إثر استفادتهم من تكوينات مكنتهم من مفاهيمها ومن آليات وطرق تنفيذها

الاستفادة من التكوين النظري والتطبيقي معا	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	15	27,3%
2. لا	40	72,7%
المجموع	55	100,0%

تفسر نتيجة الجدول (7.1) أن (27,3%) من المستجوبين عبروا عن استفادتهم من تكوين مزدوج، يمكنهم مفاهيم المقاربة المقصودة إلى جانب آليات وطرق اشتغالها، وهي نتيجة تنسجم إلى حد كبير مع معطيات الجدول (6.1)، وتفسر اضطرار الفئة العريضة من المشاركين إلى الاجتهاد الشخصي لضبط آليات اشتغال المقاربة. وعن أسباب استئثار فئة قليلة من المشاركين بالتكوين النظري والتطبيقي، أكد المستفيدون أن ذلك جاء في سياق تدريسهم بالمدارس التي احتضنت المرحلة التجريبية للتدريس بالكفايات. يعني أن التكوين التطبيقي لم يحظ باهتمام مباشر من قبل القائمين على تعميم المقاربة.

الجدول رقم (1. 8): اعتماد المشاركين للمقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي نظرا لملاءمتها لتدريس الدرس اللغوي من وجهة نظرهم

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	32	58,2%
2. لا	23	41,8%
المجموع	55	100,0%

يبين الجدول (1. 8) أن نسبة (58,2%) من المشاركين يؤكدون أن المقاربة بالكفايات مناسبة لتدريس الدرس اللغوي من وجهة نظرهم. والملاحظ أن هذه النتيجة تعكس ارتفاعا ملحوظا مقارنة مع النسبة التي عبرت عن ملاءمة المقاربة لمقتضيات التدريس عامة ضمن الجدول (1. 5). أي أن تطبيق المقاربة في مكونات الدرس اللغوي يلقي قابلية أكبر. وهي نسبة وإن كانت مهمة ومشجعة إلى حد ما، فإنها تعكس، في الوقت نفسه، أن (41,8%) منهم غير مقتنعين بملاءمتها، وهي نسبة تعتبر مؤثرة جدا، خاصة عند تلمس الآثار الجانبية لتطبيق المقاربة عن غير اقتناع بملاءمتها أو بأهميتها؛ لاسيما أن الاقتناع يولد الرغبة والدافعية اللتين تعتبران من العناصر الأساسية لجودة الأداء البيداغوجي، كما هو الشأن للتعلم (راجع الفصل الأول، المبحث الأول).

يوضح ما سبق، أن التدريس بالكفايات بشكل عام، وتدريس الدرس اللغوي بشكل خاص، يعاني من اقتصار تكوين المدرس على الجانب المفاهيمي العام للمقاربة، وعدم تمثل فئة عريضة من المدرسين المشاركين لآليات اشتغال المقاربة في تدبير الدرس اللغوي، مما يضطرهم إلى الاجتهادات الشخصية، باحتمالات نجاح غير مضمونة. لذلك، نرى من الضروري أن نتساءل حول جوانب القصور في فهم المقاربة من قبل المدرسين، هل تتعلق بالمفاهيم الأساسية التي نعتبرها مفاتيح لفهم المقاربة؟ أم بآليات تفعيلها بالفصل الدراسي، وضمنها بيداغوجيات تدبير الدروس وتقييمها؟ وهو ما نكشفه بدءا بمساءلة المدرس حول أهم المفاهيم المرتبطة بالكفاية؛ تلك التي لا يمكن الحديث عن فهم المقاربة بالكفايات إلا من خلال ضبطها. وهي خمسة مفاهيم أساسية: الاستعداد، والقدرة، والإنجاز، والمهارة، والوضعية المشكلة. خصصنا لكل منها ثلاث أجوبة (تعريفات)، ضمنها جواب واحد صحيح، لينتقي منها المشارك الجواب الذي يراه مناسباً بناء على مكتسباته.

الجدول رقم (1. 9): نتائج سؤال مدى فهم المشاركين لمفهوم الاستعداد ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. الجواب الخطأ	16	29,1%
2. الجواب الخطأ	29	52,7%
3. الجواب الصحيح	10	18,2%
المجموع	55	100 %

تدل نتائج الجدول (1. 9) أن (18,2%) فقط من المشاركين توصلوا إلى الإجابة الصحيحة؛ وهي نسبة جد ضعيفة إذا قابلناها بالنسبة العالية البالغة (81,8%) من المشاركين الذين لا يفهمون دلالة "الاستعداد" ضمن المقاربة بالكفايات، على أنه "جملة من الصفات والمكتسبات المستبطنة، تجعل الفرد قابلاً للاستجابة بطريقة معينة وقصدية". معنى ذلك، أننا إزاء صعوبة في معرفة أحد أهم عناصر المعرفة النظرية للمقاربة المقصودة لدى فئة عريضة من المشمولين بالتكوين. وهو عنصر من شأن الإلمام به أن يعطي للمدرس فكرة واضحة حول استثمار استعدادات المتعلمين بشكل إيجابي في عملية التعلم. خاصة أن "الاستعداد"، كما بيناه ضمن الشق النظري من الأطروحة (المبحث الثاني من الفصل الأول)، مرتبط بعرفة المدرس بالمعرفة المسبقة للمتعلم، تلك التي تعد أساساً لبناء التعلّيمات المستقبلية، وتحدد ما سوف يوجه المتعلم انتباهه إليه ويدركه ويتعلمه... (وولفولك، 2010). كما أن النشاط الذهني حسب (أبو حطب، 2009، بتصرف) مرتبط إلى حد كبير بالاستعداد والدافع والمعرفي، النابع من دوافع الاستطلاع والاستكشاف، والمتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، والمجلى للعلاقة المتبادلة بين الدافعية/ الاستعداد والتعلم. وبموجب هذا وذاك، يصبح دور الموجه الديداكتيكي (ومدرس اللغة) مقروناً، من منظور معرفي، بمعرفة السيرورات النفسية الداخلية والذهنية للمتعلم، ولسلوكاته المرئية أو بعبارة أصح، معرفة ميكانيزمات الاشتغال المعرفي في وضعية التعلم اللغوي، وطرق توظيفها. كما بات مفروضاً على المقرر الدراسي أن يتجه نحو إدماج الأنشطة البنائية المرتبطة بواقع المتعلم مستحضراً دور الدافعية في إعطاء معنى للتعلم (راجع: Castelloti, et, De Carlo, 1995). وعليه، فإن جهل المدرس بهذه المقتضيات، يحرم فئة عريضة من المتعلمين من استثمار استعداداتها وعدم مساعدتها على توجيه اهتماماتها.

الجدول رقم (1. 10): نتائج سؤال مدى فهم المشاركين لمفهوم القدرة ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. الجواب الخطأ	11	20,0%
2. الجواب الصحيح	21	38,2%
3. الجواب الخطأ	23	41,8%
المجموع	55	100%

يثبت الجدول (10.1) فهما خاطئا لدى قرابة ثلثي المشاركين (61,8%) لدلالة مفهوم القدرة ضمن المقاربة بالكفايات، باعتبارها "مفهوما افتراضيا غير قابل للملاحظة، ونشاطا فكريا ثابتا قابلا للنقل في حقول معرفية مختلفة تتجلى من خلال الإنجاز المطبق على محتوى"، مما يجعلها قاعدة أساس، ضرورية لحصول الإنجاز وتمثل البعد المستعرض للكفاية المتمثل في القدرة على التركيب، والتحليل، والنقد، وغيرها. ومن شأن الفهم الخاطئ للقدرة أن ينعكس على فهم المدرس للقدرة اللغوية، باعتبارها المعرفة اللغوية التي يستبطنها كل متكلم للغة في شكل قواعد، وتمكنه من إنتاج ما لا حصر له من الجمل (Chomsky, 1969)، تمتد إلى القدرة على فهم اللغة وإنتاجها في وضعيات تواصلية، وتقوم على تنمية المكون اللساني (القواعد)، والمكون المقال (الوظيفة اللغوية)، والمكون المرجعي (ضوابط التفاعل الاجتماعي).

يتيح الفهم الدقيق لهذه المعطيات للمدرس معرفة الاستراتيجيات الممكنة لتعليم اللغة وتعلمها، كما يؤهله للتمييز بين الثابت من المعرفة والمتحول منها، واختيار الأنشطة اللغوية المناسبة لكل قدرة، والتي تمكن المتعلم من تحويل قدرته الثابتة إلى إنجازات توليفية للمعارف والمهارات، وقابلة للملاحظة والتقييم، وأن يدرك المدرس في هذا الإطار، أن تقييم القدرة لا يمكن أن يتم إلا من خلال تقييم الكفاية، ممثلة في الأنشطة المنجزة من قبل المتعلم. كلها معطيات، إذا غابت عن (61,8%) من المدرسين المشاركين، لاشك تؤكد اختلالات في الأنشطة المقترحة لتدبير الدرس اللغوي بالمدرسة المغربية.

الجدول رقم (1. 11): نتائج سؤال مدى فهم المشاركين لمفهوم المهارة ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. الجواب الخطأ	9	16,4%
1. الجواب الخطأ	8	14,5%
3 الجواب الصحيح	38	69,1%
المجموع	55	100 %

تعكس نتيجة الجدول (11.1) أن (69.1%) من المشاركين يفهمون المهارة ضمن المقاربة بالكفايات، على أنها "قدرة على اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها، وتوظيفها بفعالية في إنجاز مهمة محددة تفيد معنى للتعليمات" وهي نتيجة وإن كانت تحمل دلالة إيجابية بالمقارنة مع نتائج الاستطلاع حول مفهومي "الاستعداد" و"القدرة" المسجلة على التوالي في الجدولين (9.1) و(10.1)، فإنها لا تخفي كوننا أمام قرابة ثلث المشاركين (30,9%) ممن لا يضبطون مفهوم المهارة، أو لا يميزونه عن باقي المفاهيم. وفوق كونها نسبة جد مؤثرة سلبيا، بالنظر إلى عدد المتعلمين الذين يدرسه كل مدرس؛ والذي قد يصل في هذه الحالة إلى قرابة تسع مائة تلميذ (900)، بمعدل ثلاثين تلميذا بالفصل الدراسي، فإن عدم ضبط مفهوم المهارة، يؤدي لخلط المدرس بين المهارات والمعارف والمواقف؛ ونظرا لارتباط كل مفهوم بآليات تدبير خاصة، فإن الخلط المذكور لا بد أن يمتد إلى التدبير الديداكتيكي المرتبط بمعالجة كل القضايا البيداغوجية ذات الصلة بالمفهوم. ولعل ذلك، من بين الأسباب التي تجعل معظم المدرسين يركزون على تدريس المعارف، معتبرين القدرة على تخزينها هي مقياس لنجاح المتعلم، وليست مهارات توظيفها واستثمارها وتنظيمها وفق الوضعيات الجديدة وخصوصياتها. بل والسبب في كون تقييم الاختبارات بالمدرسة المغربية، كما أشرنا إليه ضمن الفصل الثاني من الأطروحة، يركز على التقييم الكمي لمعلومات التلميذ.

الجدول رقم (12.1): نتائج سؤال مدى فهم المشاركين لمفهوم الإنجاز ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. الجواب الصحيح	34	61,8%
2. الجواب الخطأ	18	32,7%
3. الجواب الخطأ	3	5,5%
المجموع	55	100%

كما يشير الجدول (12.1) إلى حضور الفهم السليم لمفهوم الإنجاز لدى (61,8%) من المشاركين، باعتباره "القيام بأنشطة أو سلوكات محددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح". والمثير للملاحظة، أنه بالرغم من كون دلالة المفهوم ضمن المقاربة بالكفايات، لا تختلف كثيرا عنه خارجها، فإن (38,2%) من المشاركين لا تضبطه بدقة، وهو ما يجعلنا نتوقع تراكم نفس الآثار السلبية التي راكمتها المفاهيم السابقة، من جهة، ويجعلنا نتساءل، من جهة ثانية، عن أثر التكوين الذي تلقاه المشاركون؛ سواء منه المرتبط بالمراكز الجهوية للتكوين، كما أكدوه ضمن الجدول (3.1)، أو دورات التكوين المستمر التي يفترض أن تنظمها الأكاديميات والمديريات، أو التكوين الذاتي، أو التكوين التبعي المفترض من قبل هيئة الإشراف التربوي أو المصاحبة التربوية. فهل ينطبق نفس التعثر على "الوضعية المشككة"؟ ذلك ما يجيب عنه الجدول (13.1) التالي:

الجدول رقم (1. 13): نتائج اختبار مدى فهم المشاركين لمفهوم الوضعية- المشكلة ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. الجواب الخطأ	1	1,8%
2. الجواب الصحيح	12	21,8%
3. الجواب الخطأ	42	76,4%
المجموع	55	100%

أما بخصوص فهم الوضعية- المشكلة، باعتبارها "مجموعة من الظروف يتواجد الفرد فيها، ويفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة بين المعارف والمهارات لإنجاز مهمة محددة"، يبين الجدول (13.1) أن (78,2%) من المشاركين لم يتفوقوا في تمييز المفهوم الصحيح للوضعية عن غيره.

ونظرا للأهمية الكبيرة للوضعية ومحاوريتها ضمن المقاربة بالكفايات، لكونها من بين أهم آليات اشتغالها، واعتمادها لاستراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة وشاملة، وتقنيات تقويم تمتد من المعارف إلى المهارات والمواقف، كفيلة بتقييم موضوعي للكفاية اللغوية للمتعلّم من منظور متعدد الأبعاد؛ يراعي معايير الملاءمة والانسجام والاستعمال السليم لأدوات المادة، فضلا عن الإتيان، فإن تدني نسبة فهمها لدى المشاركين لهذا المستوى، يعتبر في حد ذاته مشكلة، ويؤكد بوضوح وجود خلل في المقاربة بالكفايات بالمدرسة المغربية؛ خلل قد يمتد من المفهوم إلى التدبير البيداغوجي والديداكتيكي؛ إذ لا يمكن تصور المقاربة بالكفايات في غياب العمل بواسطة الوضعيات، كما يستحيل الحديث عن تطبيق المدرس للمقاربة في ظل جهله لأهم العناصر المكونة لها.

نعتبر هذه النتائج السلبية طبيعية قياسا إلى النتائج السابقة ضمن الجداولين: (5.1) و (7.1)، اللذين أكدت معطياتهما بالتتابع، بأننا إزاء نسب عريضة (87,3%) من المدرسين يعتمدون المقاربة اضطرارا وتنفيذا للتعليمات الرسمية، لا غير، و(72,7%) من المدرسين الذين يعتمدونها في تدريس الدرس اللغوي دون استفادتهم من تكوينات تمكنهم من مفاهيمها ومن آليات وطرق تنفيذها.

تدفعنا النتائج المسجلة حول المعرفة بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالكفاية إلى استطلاع الآراء حول طبيعة البيداغوجيات المعتمدة في تدريس الدرس اللغوي، بهدف الوقوف على مدى اعتمادها من قبل المدرسين، لاسيما أن البيداغوجيات التي اقترحناها عليهم، تشكل العناصر الأساس للتدريس بالكفايات. ونستهل ذلك ببيداغوجيا التدريس بالوضعيات ضمن الجدول التالي:

الجدول رقم (1. 14): معرفة مدى اعتماد المشاركين ببيداغوجيا الوضعيات، باعتبارها آلية لتدريس
الدرس اللغوي ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم أدرس بواسطة الوضعيات	41	74,5%
2. لا أدرس ابواسطة الوضعيات	14	25,5%
المجموع	55	100,0%

حول اعتماد البيداغوجيات المفعلة للمقاربة بالكفايات من قبل المشاركين، يبين الجدول (14.1) أن اعتماد بيداغوجيا الوضعيات يسجل نسبة عالية من المنخرطين بلغت (74,5%). وهي نتيجة وإن كانت تعني انخراطا إيجابيا للمشاركين في التدريس بالوضعيات، فإنها تعكس في الوقت نفسه عزوف أكثر من ربع المدرسين عنها، وهو ما يفيد نظريا أن حوالي مائتي وخمسين (250) تلميذا من كل ألف (1000) تلميذ، لا يتعلمون وفق ضوابط هذه البيداغوجية؛ وهو رقم جد مؤثر، ويدل على طبيعة الاختلاف الموجود بين المدرسين في طرق التدريس المعتمدة، مما يدفع لإثارة تساؤلات عديدة حول الأسباب الكامنة وراء ذلك، في ظل دعوة المنهاج الرسمي الصريحة لاعتمادها. أضف إلى ذلك، الصعوبات المتراكمة لدى عديد المدرسين المعبر عنها ضمن الجدول (13.1) جراء عدم ضبطهم لمفهوم الوضعية، بالنظر إلى علاقة ضبط المفهوم بالإجراء البيداغوجي. نقول ذلك، مذكرين في الوقت نفسه، بما ناقشناه ضمن الفصل الأول من الأطروحة بخصوص أهمية التدريس بالوضعيات؛ حيث وقفنا على أن موقع تعلم التوظيف اللغوي يقع ضمن الوضعيات اللغوية التعليمية الجديدة، بهدف تعلم الفهم، وسعيا وراء تطوير استراتيجيات الملاحظة والاكتشاف والتحويل، والتركيب والمقارنة والتحليل، وبناء فرضيات ذات معنى، في سياقات واقعية (وضعيات تعليمية)؛ حتى يدرك المتعلم الهدف من تعلم اللغة إلى جانب كيفية تعلمها، بدل حشوه بمعارف لغوية صعبة التوظيف خارج سياق الدرس.

الجدول رقم (1. 15): معرفة مدى اعتماد المشاركين ببيداغوجيا الخطأ، باعتبارها آلية لتدريس الدرس
اللغوي ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم أطبق بيداغوجيا الخطأ	35	63,6%
2. لا أطبق بيداغوجيا الخطأ	20	36,4%
المجموع	55	100%

تعتبر نسبة (36,4%) من المشاركين الذين عبروا عن عدم اعتمادهم ببيداغوجيا الخطأ ضمن البيداغوجيات المفعلة للمقاربة بالكفايات، كما يبين ذلك الجدول (15.1)، نسبة عالية ومؤثرة سلبيا،

بالنظر إلى ما يمكن أن تفرزه من أعداد التلاميذ غير المستفيدين من إيجابياتها التي وقفنا عليها ضمن الفصل الثاني من الشق النظري للأطروحة. ولتقريب الصورة، إذا كان عدد تلاميذ الفصل الدراسي بمعدل ثلاثين (30) تلميذاً، فإن الأمر سيُطال ست مائة (600) تلميذاً. أضف إلى ذلك، أن التجاوب مع بيداغوجيا الخطأ الذي أبداه (63,6%) من المدرسين المشاركين، لا يعني بالضرورة أنهم يضبطون جميعاً آليات تفعيلها على أرض الواقع، شأنها في ذلك شأن باقي البيداغوجيات موضع المساءلة والفحص. نشير إلى ذلك، انطلاقاً من وعينا بأهمية دور الخطأ في تطوير التعلّيمات لدى المتعلم وتقييمها، خاصة على مستوى التقييم التكويني الهادف حسب "ويندر" (Winder, 2012: 288) "لتكوين استنتاج دال وواضح لدى المدرس والمتعلم معاً، حول النشاط الذي تم إنجازه... لأجل أن يفهم المتعلم أن الجواب يدخل ضمن معرفة التعثرات، لأجل تصحيح الأخطاء، وإعادة النظر في مسارات تعلمه، وليس من أجل الحصول على علامة/نقطة"، كما نذكر به تأسيساً على اقتناعنا بضرورة وعي المدرس بكون الخطأ محطة من محطات البناء المعرفي لدى التلميذ، وفعل تربوي يستدعي استثماراً بيداغوجياً تكوينياً هادفاً، بدل العقاب أو التصنيف الرقمي للمتعلم.

الجدول رقم (16.1): معرفة مدى اعتماد المشاركين لبيداغوجيا المشروع، باعتبارها آلية لتدريس الدرس اللغوي ضمن المقاربة بالكفايات

المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	12	21,8%
2. لا	43	78,2%
المجموع	55	100%

يعتبر المعدل المرتفع لنسبة المدرسين المشاركين (78,2%) الذين لا يعتمدون بيداغوجيا المشروع (مشروع القسم)، في تدبير التعلّيمات، كما يبينه الجدول (16.1)، نتيجة متوقعة بالنظر إلى النتائج التي حصلنا عليها ضمن الجدولين السابقين: (14.1) و (15.1)، الدالة على قلة اعتماد البيداغوجيات المرتبطة بتطبيق التدريس بالكفايات في الدرس اللغوي من قبل فئة عريضة من المدرسين، لاسيما أن بيداغوجيا المشروع تعتبر مرحلة متقدمة من التدريس بالكفايات، تقتضي رؤية تبصيرية، وبعد نظر، يفرضان على المدرس استحضار سيروية عملية التعليم والتعلم، من التشخيص إلى التقييم مروراً عبر مراحل بناء التعلّيمات، وفق عمليات منظمة وأنشطة هادفة، داخل الفصل وخارجه، وذلك انطلاقاً من رسم أهداف محددة، يعمل المشروع على تحقيقها عبر مراحل إنجازها، بغض النظر عما يتطلبه الإنجاز السليم من شروط بيداغوجية، وزمن وآليات للتنفيذ، ووسائل للتقييم، واستراتيجيات للدعم؛ أي أن التطبيق الفعلي لها، متوقف على تقييم تشخيصي للتعلّيمات والصعوبات المرتبطة بها، وتخطيط قبلي للممارسات، وتخطيط مرحلي يوافق سيروية عملية تدبير التعليم والتعلم وظروفهما، وتقييم مرحلي مواكب، ونهائي

يواجه النتائج مع الأهداف، ناهيك عن الوسائل وظروف الإنجاز. هي إذن، بيداغوجية تبدو واعدة وفعالة في الممارسة التدريسية، يتكامل ضمنها الدرس الرسمي مع التكوين التكميلي، ولكنها بيداغوجيا، لاشك، يراها المدرس مكلفة مقارنة مع باقي البيداغوجيات، ومتطلبة لجهد وزمن إضافيين، لا يمكن توفيرهما إلا بحضور الحافزية والرغبة والافتتاح بالمقاربة ككل، وهو ما قد يصعب توفيره، على الأقل، في ظل وجود نسبة (87,3%) من المدرسين المشاركين (جدول رقم: (5.1))، يعتمدون المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي امتثالا للتعليمات الرسمية، وليس عن اقتناع. وبغض النظر عن غياب التكوين في تطبيق آليات اشتغالها.

الجدول رقم (17.1): معرفة مدى اعتماد المشاركين لبيداغوجيا الفارقية، باعتبارها آلية لتدريس الدرس اللغوي ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	33	60,0%
2. لا	22	40,0%
المجموع	55	100%

تدل نتيجة الجدول (17.1)، بالإضافة إلى النسبة العريضة المشكلة من (40,0%) من المدرسين المشاركين الذين لا يعتمدون البيداغوجيا الفارقية في تدبير التعليمات وتقويمها، على مفارقة واضحة؛ مفادها أنه إذا كان (60%) من المدرسين المشاركين يعبرون عن اعتمادهم على البيداغوجيا الفارقية في تدريس الدرس اللغوي (علما أن لدينا نسبة (85,5%) من المشاركين الذين أكدوا اعتمادهم للمقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي كما يثبته الجدول رقم (5.1))؛ معناه، أن (25%) من معتمديها لا يقرنون بيداغوجيا الفارقية بالمقاربة التي تحتضنها. يدل ذلك على فهم خاطئ لمقتضيات المقاربة بالكفايات من قبل فئة كبيرة من المدرسين. زد على ذلك (15%) المتبقية الذين لا يعتمدون المقاربة أصلا؛ وهو ما يوحي بتدني الوعي بدور بيداغوجيا الفارقية في تعليم الدرس اللغوي، أو بالعزوف المقصود عنها، وبالتالي تطبيقا ناقصا لآليات المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي، وما يمكن أن ينجم عنه من آثار سلبية على المتعلم، خاصة عندما نستحضر أهميتها من خلال بعض ما وقفنا عليه ضمن المبحث الثاني من الفصل الثاني حول ضرورة الانطلاق في تدبير التعليمات اللغوية من تصور يستحضر فارقية الهياكل والبنىات، وفارقية المسارات والتعليمات، وفارقية المضامين والنتوج المنتظر من المتعلم. وهو ما يستدعي تنويع المضامين بتنوع مستويات الفئات المستهدفة، مما يؤدي بالضرورة إلى توظيف المتعلمين لمسارات مختلفة، تتلاءم وقدراتهم ومؤهلاتهم الشخصية معرفيا ومهاريا، تعكس بوضوح طريقة تدبيرهم للتعليمات، وتمكن نتائجها من القدرة على تعديل عملية التعليم والتعلم، وإعادة توجيهها وفق متطلبات المتعلم وحاجياته التعليمية.

الجدول رقم (1. 18): معرفة مدى اعتماد المشاركين على بيداغوجيا اللعب، باعتبارها آلية لتدريس
الدرس اللغوي ضمن المقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	19	34,5%
2. لا	36	65,5%
المجموع	55	100%

تعود بنا بيانات الجدول (18.1) إلى تأكيد أن بيداغوجيا اللعب لم تعتمد في بناء الدرس اللغوي من قبل المشاركين بنسبة عالية تمثل (65,5%)؛ مما يؤكد مبدئياً، أن تدبير الدرس اللغوي العربي لدى أغلب المدرسين، لا يستحضر الانتباه للأثار الإيجابية الذي يمكن أن تنتج عن إقران تعلم قواعد اللغة العربية، وأساليب توظيفها ضمن سياقات تواصلية متنوعة، ببيداغوجية تدريس تثير الحافزية لدى المتعلم، عن طريق أنشطة تجمع بين الطابع الترفيهي والمرامي التعليمية متعددة الأبعاد؛ تستثمر فيها إجابيات العمل بالمجموعات، وقيم التنافس الإيجابي، وحركية عملية التعليم والتعلم وديناميتها، وتنوع فضاءات التعلم، وغيرها من الأنشطة القادرة على إخراج المتعلم من روتين الدرس ونمطيته، وتتيح له ممارسة اللغة في حقل تواصل طبيعي يشكل جزءاً من يومياته. وهو وضع تعليمي-تعلمي، يجعل الدرس اللغوي في صلب نموذج التدريس بالكفايات، الرامي إلى سياقية التعلم.

إن ابتعاد مدرس اللغة العربية عن مثل هذه البيداغوجيات، هو ما يمكن أن يساهم في تشكيل الانطباع العام السائد حول الدرس اللغوي العربي بكونه جامداً وجافاً، وحول مدرس اللغة العربية بكونه مدرساً نمطياً، بل ويمتد للغة العربية ذاتها ليصفها بالصعوبة؛ وهو انطباع وليد تعليم تقليدي، يجعل الإقبال على الدرس اللغوي متأثراً بأحكام مسبقة، لم يتوصل المدرس إلى حد الآن إلى إحداث قطيعة معها بشكل نهائي.

الجدول رقم (1. 19): انسجام مراحل الدرس اللغوي المقترحة بالجزائرات مع مقتضيات المقاربة بالكفايات
من وجهة نظر المشاركين

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	8	14,5%
2. لا	47	85,5%
المجموع	55	100,0%

تري نسبة مهمة جداً من المشاركين، بلغت (85,5%)، كما تثبته نتائج الجدول رقم (19.1)، أن المراحل التي يقترحها الكتاب المدرسي لتدريس الدرس اللغوي بالمستوى السادس ابتدائي غير منسجمة

مع مقتضيات المقاربة بالكفايات، خاصة أن هذه المراحل تعتبر ثابتة عبر كل الحصص، وعلى امتداد طول السنة الدراسية. سواء تعلق الأمر بالمكون الصرفي، أو بالمكون التركيبي، أو الإملائي. في بداية السنة الدراسية، كما في مراحلها الأخيرة. وهنا يمكن أن تطرح تساؤلات عديدة متعلقة بالمنهاج الدراسي الذي نجده يفرض التدريس بالكفايات؛ القائم على تنويع البيداغوجيات وأنشطة البناء المعرفي وفق مقتضيات تراعي ظروف التعلم، وخصوصيات الفئة المستهدفة، وغيرها، وفي الوقت نفسه، يقترح لكل حصص الدرس اللغوي مراحل ثابتة، يطبعها الجمود والرتابة، لا تتيح مجالا لتوقعات المتعلم، ولا مجالا لإبداع المدرس. وهي مفارقة لا نجد لها جوابا. لذلك، توجهنا للمدرس بغية معرفة مدى امتثاله للمراحل التي يقترحها المنهاج لتدبير الدرس اللغوي، هل ينفذها بالرغم من عدم توافقها مع المقاربة المعتمدة؟ أم يعدلها وفق ما يراه مناسباً لتلك المقتضيات؟ سؤالين نجد إجابة عنهما ضمن الجدولين (20.1) و(21.1) التاليين.

الجدول رقم (20.1): معرفة مدى التزام المدرسين بتدبير الدرس اللغوي وفق المراحل المقترحة بالجدولة المدرجة في دليل الأستاذ

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1 نعم أعتمدها	12	21,8 %
2. لا أعتمدها	43	78,2 %
المجموع	55	100,0 %

إذا عبرت نسبة كبيرة جداً، تبلغ (78,2%) من المدرسين المشاركين، كما تبينه معطيات الجدول (20.1)، بأنها لا تلتزم بتدبير حصة الدرس اللغوي وفق المراحل التي يضعها المقرر المدرسي، استناداً إلى الدليل البيداغوجي للمدرس (2010)، فذلك ناتج عن كونها لا تجدها مناسبة لمقتضيات المقاربة بالكفايات، في انسجام كبير مع ما عبروا عنه في الجدول (19.1)؛ وهو حكم إذ نقاسم العينة المشاركة الرأي حوله، فإننا نشير إلى مسألة أساسية، وهي ماهية البدائل التي يعتمدها المدرس حال عدم امتثاله للطريقة المقترحة. وهنا بالضبط تثار مسألة الاجتهاد الشخصي الذي يظل فردياً، محفوفاً بالمخاطر، وغير مضمون النتائج، لاسيما في ظل سلبية النتائج المستنتجة من خلال فحص درجة تمثّل المدرسين لمفاهيم المقاربة بالكفايات ولبيداغوجيات تدبيرها، والذي إذا افترضنا اختيارهم التدبير بالوضعيات كبديل للمراحل المقترحة، نصطدم بنتيجة الجدول رقم (13.1) التي أفرزت أن (78,2%) من المدرسين المشاركين، لا يضبطون مفهوم الوضعية المشكلة ضمن المقاربة بالكفايات، ناهيك عن التدبير بالوضعيات ومتطلباته البيداغوجية والديكتيكية على وجه الخصوص.

إذا كان الأمر كما بيناه، ممثلاً في تناقض المنهاج، من جهة، وعزوف المدرس عنه، من جهة ثانية، حق لنا أن نتساءل: هل يضطر المدرس لتعديل المراحل التي يسنها الكتاب المدرسي وفق مقتضيات ديدكتيكية مناسبة لتدبير حصص الدرس اللغوي؟

الجدول رقم (1. 21): معرفة مدى اضطرار المدرسين إلى تعديل طريقة تدبير الدرس اللغوي وفق مقتضيات ديدكتيكية يرونها مناسبة للمقاربة بالكفايات

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	42	76,4%
2. أحيانا	12	21,8%
3. لا	1	1,8%
المجموع	55	100%

نجد نتيجة الجدول (21.1) منسجمة إلى حد بعيد مع نتيجة الجدولين السابقين؛ فما دام (85,5%) من المدرسين المشاركين (ضمن الجدول (19.1)) يرون أن المراحل المثبتة بالدليل البيداغوجي لا تتسجم مع مقتضيات المقاربة بالكفايات، ونسبة (78,2%) لا يلتزمون بتطبيقها (الجدول (20.1))، فإنه من الطبيعي أن يضطر (76,4%) منهم للتصرف، دائماً، وفق ما يرونها مناسبة من وجهة نظرهم. بينما لا تتعدى نسبة الالتزام بها (1,8%). وعليه، لا نحتاج في تحليل هذا المعطى أكثر مما قلناه حول نتائج الجدول السابق مباشرة، مع إشارة إلى أن مسؤولية تناقض محتويات التدبير البيداغوجي للمنهاج مع تعليماته، والسلبات المفترضة عند تجاوزها من قبل المدرس، لا يجب أن يتحمل نتائجها المتعلم، لأن الأول، باعتباره الوسط البيداغوجي، يعتبر مسؤولاً عن امتلاك تصور متكامل، يجعله في صلب الممارسة التربوية وفق معايير المقاربة بالكفايات؛ بدءاً بالمعرفة النظرية الضرورية لتخصصه، وانتهاءً عند معرفة التعامل مع المنهاج الدراسي والأجراً البيداغوجية للمحتويات، بما يمكنه من التعامل معه بصورة تحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية. أي، حسب "ريموند" (Raymond, 1993 : 187- 200)، إحداث تفاعل بين تمثلاته ومعارفه الذاتية، والمعارف المستمدة من المصادر الخارجية، في سياق بيداغوجي متكامل، شرط أن تكون هذه المصادر منسجمة مع الطرح البيداغوجي المستهدف؛ كل ذلك، يتوقف على تكوينه الذاتي المستمر، أو إعادة تكوين في بعض الأحوال، والهدف تقليص ما يمكن أن يترتب عن المبادرات الفردية من أخطاء وتبعاتها على المتعلم.

وعندما انتقلنا إلى فحص التدبير البيداغوجي الخاص بمضامين الدرس اللغوي، وأشكال إجراءاته، توصلنا إلى النتائج الآتية:

الجدول رقم (1. 22): معرفة هل يدبر المدرسون الدرس اللغوي انطلاقا من الأمثلة المدرجة في الكتاب المدرسي

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1 دائما	9	16,4%
2 أحيانا	40	72,7%
3 أبدا	6	10,9%
المجموع	55	100%

جوابا على سؤال الجدول رقم (1. 22)، أكد (72,7%) من المدرسين تدبير الدرس اللغوي اعتمادا على الأمثلة الواردة بالمقرر المدرسي أحيانا، تتضافر إلى ذلك نسبة (16,4%) ممن يعتمدونها دائما، وهما نسبتان تمثلان مجتمعين فارقا واضحا مع الفئة التي لا تعتمدهما مطلقا، والتي لا تتعدى (10,9%). ومضمون النتائج يحيل على معادلة نراها واضحة؛ مفادها أنه طالما يؤكد المشاركون اعتمادهم الأمثلة الواردة بالكتاب المدرسي، فلا مجال لاعتمادهم وضعيات تعليمية تعليمية؛ حيث لا مجال للجمع بينهما، إن على مستوى الزمن، أو على مستوى التدبير البيداغوجي. مقابل ذلك، لا بد من معرفة البديل، وتحليل مدى نجاعته كاختيار بيداغوجي ملائم للمقاربة، من جهة، ولتدبير الدرس اللغوي وفق تدبير ضامن لتحقيق الأهداف المتوخاة، من جهة ثانية.

الجدول رقم (1. 23): معرفة هل يدبر المدرسون الدرس اللغوي انطلاقا من أمثلة من اختيارهم

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. دائما	16	29,1%
2. أحيانا	37	67,3%
3. أبدا	2	3,6%
المجموع	55	100%

تبين نتائج الجدول (1. 23) أن نسبة (29,1%) من المدرسين المشاركين يضطرون دائما إلى تجاوز الأمثلة التي يقدمها الكتاب المدرسي بأمثلة من اختيارهم لتدبير الدرس اللغوي؛ وهي نسبة مؤثرة، ويمكن أن تتضاعف إذا أضيفت إليها أعدادا من نسبة معتمديها أحيانا البالغة (67,3%). وعليه، فإن إقرار (3,6%) من المشاركين صراحة عدم اجتهدهم في الإتيان بأسئلة مغايرة عن تلك المقررة، والتي هي في الأصل، مقترحة كنماذج يمكن الاقتداء بها، لا غير، على أساس أن واضع المقرر لا يمكنه مراعاة كل الحثيات المرتبطة بمستوى المتعلم، وظروف التعلم، ومجاله، وغيرها من الشروط التي تختلف من وضعية تعليمية تعليمية لأخرى، يؤكد أن نسبة من التلاميذ قد تضطر إلى التعلم بواسطة نماذج من

الأمثلة غير المناسبة لبيئتهم، مما يجعل تعلمهم، بالإضافة إلى كونه بعيدا عن التعلم داخل وضعيات، خارجا عن السياق البيئي، الذي من شأنه أن يعطي معنى للتعليمات، والذي يعتبر هدفا من أهداف المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي.

الجدول (1. 24): معرفة هل يدبر المدرسون الدرس اللغوي انطلاقا من نصوص الانطلاق المقررة بالكتاب المدرسي

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. دائما	15	27,3%
2. أحيانا	39	70,9%
3. أبدا	1	1,8%
المجموع	55	100%

انسجاما مع نتائج الجدولين السابقين، يبين الجدول (1. 24) أن (70,9%) من المشاركين يعتمدون "أحيانا" النصوص الجاهزة الواردة في المقرر المدرسي، ويعتمدونها "دائما" بنسبة (27,3%)؛ دلالة ذلك، أن حضورها قوي في تدبير الدرس اللغوي، بالرغم من كونها عبارة عن نص واحد، موجه لجميع التلاميذ على حد سواء، دون مراعاة لخصوصيات محيط المتعلم، أو للفروق الفردية المفترضة بين التلاميذ، وميولاتهم. كما أنها نصوص جديدة (منعزلة عن درس القراءة)، جيء بها لأنها تتضمن الظواهر اللغوية المقصودة بالدرس، دون استحضار لمبدأ التكامل الذي يمكن أن يكون بين مكون القراءة ومكون الدرس اللغوي، المتمثل في إمكانية استثمار النصوص القرائية التي تمت معالجتها تحليلا وفهما، خدمة للفعل التعليمي من زوايا عديدة، أهمها الاستفادة من الزمن الذي يكلفه فهم نص جديد، وربط العلاقة بين مكونات اللغة بشكل يجعل القراءة في خدمة الدرس اللغوي، والحفاظ على نسقية التعلم. وهي النسقية التي طالما تركز عليها المقاربة بالكفايات، مراعاة لمبدأ تكامل المكونات اللغوية إلى جانب مستوياتها في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم. فما الإجراء البيداغوجي الذي يختاره المدرس لتجاوز الصعوبات التي يمكن أن تنجم عن اعتماد النصوص المقررة بعينها ؟ ذلك ما يبينه الجدولان: (1. 25)، و(1. 26).

الجدول (1. 25): مدى تدبير المدرسين للدرس اللغوي انطلاقا من نصوص من اختيارهم

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1 دائما	8	14,5%
2 أحيانا	39	70,9%
3 أبدا	8	14,5%
المجموع	55	100%

يضطر أحيانا (70,9%) من المدرسين المشاركين إلى اقتراح نصوص من اختيارهم كمنطلق لتدريس القواعد اللغوية، كما توضحه نتائج الجدول (25.1)، ولا يلتزم (14,5%) منهم أبداً بتلك المقررة؛ مما يعني حضور الوعي لدى المدرس بإمكانية التعامل مع النصوص المساعدة المقترحة، وفق ملاءمتها للفئة المستهدفة؛ ولا نعني بالملائمة اشتغالها على الظواهر اللغوية (الصرفية، والتركيبية، والإملائية)، بل ملاءمتها لمستوى المتعلم أولاً، ثم لمحيطه وميولاته واهتماماته. إلا أننا نذكر في هذا الإطار، بما قلناه ضمن الشق النظري عندما ناقشنا تكامل الظواهر اللغوية في بناء الدرس اللغوي، وخلصنا إلى أن تبني الانطلاق من "النصوص القرائية" لبناء درسي التراكيب، والصرف والتحويل، يعد ربحاً للوقت الذي يمكن استثماره في التطبيقات الكتابية والشفوية، لترسيخ الفهم لدى المتعلم، شريطة أن تكون مستجيبة لدراسة الظواهر اللغوية؛ لأن هذه الأخيرة تطلبت سلفاً وقتاً وافياً من القراءة، والشرح، والفهم، والتحليل، بمعدل ثلاثين (30) دقيقة في ثلاث (3) حصص على مدى الأسبوع، ولعل استثمارها في الدرس اللغوي يغني المتعلم والمدرس معاً عن خوض غمار نص جديد يتطلب وقتاً للقراءة، والشرح، والفهم على حساب زمن باقي الأنشطة الأساسية في بناء مفهوم الدرس اللغوي تركيباً كان أو صرفاً، أو إملاءً، واستخراج القاعدة، والتطبيق والاستثمار؛ علماً أن الغلاف الزمني المخصص لمكوني التراكيب، والصرف والتحويل، هو خمس وأربعون (45) دقيقة في حصة واحدة أسبوعياً لكل واحد منهما. وبذلك، يمكن الاستفادة من الزمن المخصص للقراءة والفهم، في التطبيق والتمرن على القواعد (شفهياً وكتابةً) مادامت اللغة لا تضبط إلا بالممارسة.

إذا أخذنا بعين الاعتبار من لا يعتمدون نصوص الانطلاق المقررة (الجدول (24.1))، ومن لا يقترحون نصوصاً من اختيارهم (الجدول (25.1)) (الاحتمال الثالث من كلا الجدولين) نحصل، بالضرورة، على فئة من المدرسين لا تدبر الدرس اللغوي انطلاقاً من نصوص، سواء منها المقررة، أو تلك التي من اختيارهم؛ وهي حالة تدعو إلى التساؤل عن طبيعة المتون التي يمكن أن يعتمد عليها المدرس آنذاك، أو الإجراء البيداغوجي الذي يطبقه. فهل يلجأ إلى الوضعيات الديداكتيكية المركبة؟ ذلك ما سنعرفه من خلال الجدول (26.1) الآتي:

الجدول رقم (26.1): معرفة هل يدبر المدرسون الدرس اللغوي انطلاقاً من تحضير وضعيات مناسبة

لمحتوى حصص الدرس اللغوي

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. أعتمدها دائماً	11	20,0%
2. أعتمدها أحيانا	35	63,6%
3. لا أعتمدها أبداً	9	16,4%
المجموع	55	100%

يعتبر تدبير الدرس اللغوي انطلاقاً من وضعيات مركبة ومناسبة لطبيعة محتوى الدرس مطلباً أساسياً بالنسبة للتدبير بواسطة المقاربة بالكفايات. إلا أننا نجد، استناداً إلى معطيات الجدول (26.1)، أن (20%) من المشاركين فقط، ممن يدأبون على تحضيرها دائماً. بينما نسبة (16,4%) منهم، لا يحضرون وضعيات مناسبة لأجل ذلك. زد على هذه النسبة، ما يمكن أن يضاف إليها من الفئة الثانية التي تحضرها أحياناً؛ وهو ما يفيد أن بنداً أساسياً من بنود المقاربة بالكفايات لا يطبق على أرض الواقع من قبل عدد مهم من المدرسين. ناهيك عن مدى صحة الوضعيات التي يمكن أن يجتهد المدرس في صناعتها، وعن مدى ملاءمتها للطرح البيداغوجي الملائم للفئة المستهدفة. وهي نتائج تدعونا إلى الإقرار بأن الاختلاف الحاصل في اعتماد التدريس بالوضعيات، إنما يعني اختلالاً في تطبيق المقاربة المعتمدة ككل، نظراً لمركزية الوضعية ضمن المقاربة، كما يدعونا للانتباه إلى عمق الهوة الموجودة بين القول باعتماد آليات المقاربة في تدبير الدرس اللغوي، الذي أكدته نسبة (85,5%) من المشاركين ضمن الجدول (4.1)، وبين الممارسة الفعلية لها.

بعد فحص مدى انسجام اختيارات المدرسين المشاركين مع مبادئ المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي، على مستوى البيداغوجيات وبعض الأنشطة المقترنة بتسهيل أجزائها، ننقل إلى فحص بعض استراتيجيات تخطيط الدرس اللغوي وتدبيره، وفق الرؤية التكاملية للغة التي حرصنا على توضيحها ضمن الشق النظري من الأطروحة. وذلك، بدءاً بصيغة التخطيط لدرس التراكيب، من خلال الجدول (27.1) التالي:

الجدول رقم (27.1): معرفة نسبة اعتماد الترتيب المقترح بالكتاب المدرسي لدروس التراكيب عند

التخطيط للدرس اللغوي

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	40	72,7%
2. لا	15	27,3%
المجموع	55	100,0%

تبين معطيات الجدول (27.1) أن (72,7%) من المدرسين لا تغير الترتيب الوارد بالمقرر المدرسي الخاص بدروس التراكيب. دلالة ذلك، أنهم يجدون الترتيب المقترح مناسباً لمقتضيات الترتيب المنهجي للظواهر التركيبية المقررة بالمستوى السادس ابتدائي؛ علماً أننا لا نجد ضمن الكتاب المدرسي، أو في الدليل البيداغوجي، تفسيراً علمياً للترتيب المعتمد، عدى الإشارة المختزلة إلى أن المقررات المدرسية تراعي مبدأ التدرج من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركب (الدليل البيداغوجي 2010). إلا أن معايير السهولة والصعوبة، والبساطة والتعقيد تظل غير محددة. كما أن التدرج الحقيقي، يجب أن يراعي قبل كل شيء مبدأ "وظيفية اللغة"؛ أي، الانطلاق من الظواهر اللغوية الأكثر تداولاً في

خطاب المتعلم، بفعل حاجته المستمرة لها، ثم القواعد العامة قبل الخاصة، والقياسية منها قبل الشاذة. أما المبدأ الثاني، فهو "مبدأ التكامل" الموجود بين معظم الظواهر التركيبية، والذي وضعنا أهدافه عند تطرقنا لتكامل مستويات الدرس اللغوي في الشق النظري من الأطروحة. كل ذلك، يستدعي من المدرس دراسة متأنية للقواعد، والمقارنة بينها، في أفق وضع تخطيط سنوي يراعي التكامل والتدرج.

الجدول رقم (1. 28): معرفة نسبة اعتماد الترتيب المقترح بالكتاب المدرسي لدروس الصرف والتحويل، عند التخطيط للدرس اللغوي.

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	38	69,1%
2. لا	17	30,9%
المجموع	55	100%

على غرار مكون التركيب، عبر (69,1%) من المدرسين المشاركين، كما يبينه الجدول (1. 28)، اعتمادهم نفس الترتيب المقترح لدروس الصرف والتحويل بالمقرر المدرسي. معنى ذلك، أن نسبة جد مهمة منهم يجدون الترتيب المقترح مناسباً لمقتضيات الترتيب المنهجي للظواهر الصرفية المقررة بالمستوى السادس ابتدائي. وعليه، نعتبر ما قلناه حول مقتضيات ترتيب دروس التراكيب بالجدول السابق (1. 27)، ينطبق على المكون الصرفي بامتياز. مع التذكير بأن مقتضيات مبدأ التكامل الموجود بين الظواهر الصرفية، التي شرحناها ضمن الفصل النظري، ووضنا إيجابياتها على مستوى اختصار زمن التعليم والتعلم، وضمان حضور البعد الوظيفي الذي ينبغي أن يطبع تعلم للقواعد اللغوية، تقتضي أن يخطط المدرس الدرس الصرفي انطلاقاً من رؤية إدماجية للمتجانس من القواعد والمتقارب منها، درءاً للتجزئ والمفرط والتفاصيل المتكررة التي طالما جعلت من تعلم القواعد اللغوية أمراً صعباً ومملأ، من منظور المتعلم.

الجدول رقم (1. 29): معرفة هل يعيد المدرسون ترتيب دروس مكوني التراكيب والصرف وفق تكامل بعض الظواهر التركيبية مع الصرفية

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	18	32,7%
2. لا	37	67,3%
المجموع	55	100%

يفيد الجدول (1. 29) أن (67,3%) من المدرسين لا يهتمون بإعادة ترتيب دروس مكوني الصرف والتراكيب وفق التكامل الموجود بين بعض الظواهر التركيبية من جهة، والصرفية من جهة ثانية، وهي

نتيجة وإن كانت عالية، فهي متوقعة بالنظر إلى نتائج الجدولين السابقين ((27.1) و(28.1)) اللذين بينا أن إجراء إعادة ترتيب الظواهر داخل المكون الواحد، لا يتم بالشكل المتوخى، فبالأحرى داخل مكونين. وهو ما يعني أن منظور التكامل الموجود بين مكوني الصرف والتركيب لدى المدرس غائب إلى حد كبير؛ يعكس ذلك، تكريسا للنهج التجزيئي الناتج عن التدريس بواسطة بيداغوجيات تعتبر متجاوزة (بيداغوجيا الأهداف). إلا أننا ما دمنا لا نقف على الأسباب الحقيقية وراء امتثال أغلب المدرسين لترتيب مكونات الدرس اللغوي وفق ما هي عليه ضمن المقرر المدرسي، هل هي راجعة لصعوبة تحليل القواعد الصرفية والتركيبية وإيجاد العلاقات بينها؟ أم لعدم انتباه المدرسين لإيجابية الإجراء الإدماجي للقواعد اللغوية، من حيث اختزاله للجهد والزمن التعليميين؟ أم لغيرها من الأسباب؛ سواء كان مرد ذلك لهذا المبرر أو ذاك، فهو ترجمة لغياب التمثل الصحيح لتوجه المقاربة بالكفايات في سياقها الخاص بإدماج المعارف، وللتطبيق السليم لآلياتها.

وننتقل من ترتيب الظواهر بالنظر إلى تكاملها، إلى فحص ترتيب الحصص لمعرفة مدى مراعاته للانسجام الداخلي بين المستويات اللغوية.

الجدول رقم (1. 30): معرفة هل يعيد المدرسون ترتيب دروس وحصص مكوني التراكيب والصرف وفق تكامل بعض الظواهر التركيبية مع بعضها، والظواهر الصرفية مع بعضها

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	13	23,6%
2. لا	42	76,4%
المجموع	55	100%

يمتد غياب البحث عن التكامل بين الظواهر التركيبية والصرفية والإملائية لدى معظم المدرسين كما سجلناه في الجدول (29.1)، إلى مجرد البحث عن التكامل الظواهر الصرفية مع بعضها، والتركيبية مع بعضها، وذلك بنسبة أكبر تمثل (76,4%) وفق ما تثبته النتيجة المسجلة في الجدول (30.1). يزيد ذلك تأكيدا على غياب الرؤية التكاملية للقواعد اللغوية، بما فيها تلك المندرجة تحت المكون الواحد (الصرف مستقلا مثلا). هذا في الوقت الذي يمكن للمدرس أن يجمع، على سبيل المثال، حصص ظواهر: الفعل المثال، والمعتل الوسط، والناقص، واللفيف المقرون، واللفيف المفروق ضمن درس (حصة أو حصتين)، ويدرسه من خلال إقامة مقارنات، بدل تخصيص حصة لكل ظاهرة.

الجدول رقم (1. 31): معرفة درجة الصعوبة لدى المدرسين في تدبير الدرس اللغوي (التراكيب والصرف) وفق آليات المقاربة بالكفايات .

في بناء وضعيات ديدكتيكية		في الجمع بين الظواهر اللغوية بناء على العناصر المشتركة بينها		في تدبير الفروق الفردية بين المتعلمين		في تدبير الحيز الزمني المخصص للدرس		في توفير الوسائل الديدكتيكية اللازمة	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
12	21,8%	10	18,2%	6	10,9%	12	21,8%	7	12,7%
13	23,6%	15	27,3%	13	23,6%	13	23,6%	15	27,3%
22	40,0%	25	45,5%	25	45,5%	21	38,2%	18	32,7%
8	14,5%	5	9,1%	11	20,0%	9	16,4%	15	27,3%
55	100%	55	100%	55	100%	55	100%	55	100%

يبين الجدول رقم (31.1) أن نسبة عالية من المدرسين يواجهون صعوبات كبيرة في ضبط أشكال التدبير البيداغوجي لمختلف أشكال التدبير المقصودة بالدراسة، حيث سجل العدد الأكبر لدى المشاركين الذين يواجهون صعوبات لا يجدون حلا لأغلبها؛ أي، بنسبة (40,0%) في بناء وضعيات ديدكتيكية، و(45,5%) في الجمع بين الظواهر اللغوية بناء على العناصر المشتركة بينها، و(45,5%) في تدبير الفروق الفردية بين المتعلمين، و(38,2%) في تدبير الحيز الزمني المخصص للدرس، و(32,7%) في توفير الوسائل الديدكتيكية اللازمة وتوظيفها. وبإضافة النسبة التي تواجه صعوبات يتعذر عليهم إيجاد حل لها، نستنتج أن النسب تتعدى كلها (50%)؛ أي أن (54,5%) منهم يواجهونها في بناء الوضعيات و(54,6%) في الجمع بين المتجانس من الظواهر الصرفية والتركيبية، و(65,5%) في تدبير الفروق الفردية بين المتعلمين، و(54,6%) في تدبير الحيز الزمني المخصص للدرس، و(60%) في توفير الوسائل التعليمية المساعدة وتوظيفها. وهي نتائج تفيد أن الدرس اللغوي يعاني صعوبات كبيرة على مستوى التدبير البيداغوجي، قد لا يتوصل المدرسون لتجاوزها أحيانا. وتعتبر حدة هذه الصعوبات، وارتفاع نسبة المدرسين المشاركين الذين يعانون منها، نتائج طبيعية لما سبق أن استنتجناه من النتائج التي أفرزتها الجداول السابقة، خاصة الجدول رقم (6.1)، حيث أكد (65,5%) من المدرسين اقتصار تكوينهم على المفاهيم، واضطرارهم إلى الاجتهاد في توظيف آليات اشتغال المقاربة بالكفايات، كما وضحاه سلفا، أن نتائج الاجتهاد غير مضمونة بالمقارنة مع نتائج التكوين الفعلي. وكما أكدته معطيات الجدول رقم (13.1)، في كون نسبة (78,2%) من المشاركين لا يعرفون دلالة مفهوم الوضعية المشكلة، فبالأحرى كيفية توظيفها باعتبارها آلية اشتغال أساسية في تدبير المقاربة.

بعد فحص مدى انسجام اختيارات المدرسين المشاركين مع مبادئ المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي، على مستوى البيداغوجيات وبعض الأنشطة المقترنة بتسهيل أجزائها، والوقوف على أهم الصعوبات التي تعترض فئة عالية من المدرسين في التخطيط للدرس اللغوي وتدبيره وفق الرؤية التكاملية للغة، ننقل إلى فحص تقويم التعلمات من زوايا عدة، انسجاما مع الطرح النظري الذي تبنيه، والذي يعتبر التقويم يتكامل مع التدبير في بناء الكفاية اللغوية للمتعلم، وذلك، بدءا بمعرفة الأنشطة التقويمية التي يعتمدها المدرس في تقويم الدرس اللغوي من خلال الجدول (32.1) التالي:

الجدول رقم (32.1): معرفة مدى اعتماد المدرسين الأنشطة التقويمية المدرجة بالكتاب المدرسي لتقويم تعلمات التراكيب والصرف

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم أعتمدها دائما	10	18,1%
2. أعتمدها أحيانا	42	76,4%
3. لا أعتمدها أبدا	3	5,5%
المجموع	55	100%

تعكس نتائج الجدول رقم (32.1) أن نسبة قليلة جدا، تبلغ (5,5%) فقط من المدرسين المشاركين الذين لا يعتمدون "أبدا" أسئلة التقويم المدرجة بالمقرر المدرسي لتقويم مستويات الدرس اللغوي الثلاثة: الصرف والتركييب. وفي غياب تقصي الأسباب الحقيقية وراء ذلك، نستطيع أن نفترض عدم ملاءمتها من وجهة نظرهم، أو نظرا لوعيهم بأساليب تقويم بديلة عنها؛ وهو ما سوف نطلع عليه من خلال البنود اللاحقة. بالمقابل، نجد أن نسبة الذين يعتمدونها دائما، تبلغ (18,1%)، وهي نسبة مؤثرة، باعتبار عدد التلاميذ الذين يضمهم كل الفصل الدراسي. ويزداد تأثيرها بمن يمكن أن ينضاف إليها من نسبة الفئة الثانية البالغة (76,4%) التي تعتمد الأسئلة نفسها "أحيانا". معنى ذلك، أن ارتباط المدرس بالكتاب المدرسي على مستوى تقويم تعلمات الدرس اللغوي، لا زال حاضرا بنسبة ملحوظة. وإذ نسجل حضوره هذا، نذكر بغايتنا من التحقق منه، الكامنة في معرفة مدى تطبيق التقويم المعتمد بالفصل الدراسي لمقتضيات التقويم بالكفايات. لاسيما أننا نعتبر أن تقويم التعلمات عامة بالكتاب المدرسي، وتقويم الدرس اللغوي خاصة، تقويم تقليدي متجاوز؛ لا يستند إلى معايير التقويم بالكفايات. نستند في حكمنا إلى الدعامة الخامسة، المادة (92) من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الداعي إلى إرساء مدرسة متنوعة الأساليب وأشكال التقويم والدعم، حتى تتم الاستجابة لجميع المستفيدين من الخدمات التعليمية، على أن تتأسس وضعيات التقويم والدعم على معطيات منسجمة مع المحيط، وهو ما لا يمكن أن يتحقق من خلال أنشطة التقويم المقررة، والتي هي عبارة عن أسئلة مباشرة. تهم الظاهرة اللغوية المدرسة خلال الحصة نفسها، في معزل عن الظواهر المدرسة في الحصص السابقة، أو تلك اللاحقة. كما أن أسئلة

التقويم المثبتة بالكتاب المدرسي، تكون في متناول المتعلم، يمكنه الاطلاع عليها وتحضيرها مسبقا. وبالتالي، يصعب اعتبارها مؤشرا حقيقيا على فهم التلميذ لما تلقاه داخل الفصل الدراسي. وليست هذه إلا بعض الملاحظات والاستنتاجات التي تشكل عائقا كبيرا للمدرسين المكلفين بأجراء معايير التقويم ومؤشرات، فيضطرون إلى الاجتهاد المؤدي حتما للاختلاف. وهو اختلاف يتكرس عندما يجد المدرس أن "المقررات المدرسية"، المفترض أن تكون مجالا لتقليص حدة الاختلاف وتوحيد منهجية التقويم، تقتصر على اقتراح مجموعة من الأنشطة والوضعيات التقييمية أو الداعمة، مؤكدة بأنها مقترحات مدرجة للتنفيذ، إذا ما استجابت لخصوصيات الحاجات والتعثرات المرصودة لدى المتعلمات والمتعلمين، وللاستئناس إذا تبين منهجيا عدم استجابتها لذلك. فالمدرس مطالب بتحليل أنشطة ووضعيات التقويم والدعم وتصنيفها قبل اعتمادها. ولهذا الغرض، يقدم الكتاب المدرسي مقترحات توجيهية عامة، ملخصة في أنشطة تقوم مستوى تعبئة الموارد المدرسية أو تدعمها، وأنشطة تقوم مستوى إدماج/اكتساب الموارد المدرسية أو تدعمها، وأنشطة تقوم التحكم في الموارد الدراسية أو تدعمها. أما خصوصيات هذه الأنشطة التقييمية وأدوات تنزيلها، ومعايير تقييمها ومؤشرات، وكل ما يرتبط بعملية التقويم، فتظل عرضة للاقتراحات الفردية للمدرسين. ذلك ما اضطرنا إلى فحص أساليب التقويم المعتمدة من خلال الجدول (33.1) الآتي:

الجدول رقم (33.1): معرفة أسلوب التقويم الذي يعتمد عليه المدرسون في تقويم التعلّيمات المرتبطة بالدرس اللغوي (الصرف والتحويل) ضمن أنواع التقويم الثلاثة: التشخيصي والتكويني والإجمالي

تقويم تشخيصي		تقويم تكويني		تقويم إجمالي		الاحتمالات
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
58,2%	32	21,8%	12	45,5%	25	1. أسلوب فردي
9,1%	5	50,9%	28	16,4%	9	2. بواسطة مجموعات
32,7%	18	27,3%	15	38,2%	21	3. جماعي
100%	55	100%	55	100%	55	المجموع

بما أن الكفاية اللغوية فردية وليست جماعية، فإن التقويم الفردي هو الكفيل بإعطاء فكرة حقيقية حول إنجاز المتعلم، على مستوى أنواع التقويم الثلاثة: التشخيصي والتكويني والإجمالي، انطلاقا من كونه يتوجه إلى إنتاجه الشفهي أو الكتابي الشخصي (التعبير بنوعيه)، خاصة في القضايا اللغوية (الصرف والتراكيب)؛ إلا أن نتائج الجدول (33.1) تعكس واقعا تقويميا مثيرا للانتباه، إذ يلاحظ أن (21,8%) فقط من المدرسين يعتمدونه كأسلوب لتقويم التعلّيمات، و(45,5%) لا أكثر، يعتمدونه في

التقويم الإجمالي، مقابل (58,2%) في التشخيصي. بينما المنتظر، هو حضوره بشكل أكثر كثافة تشخيصيا وتكوينيا وإجماليًا، لمعرفة طبيعة الصعوبات وخصوصياتها لدى كل متعلم على حدى، وتتبعها عبر التقويم التكويني نحو إيجاد صيغ تصنيفيتها، ومعرفة النتائج النهائية لمسار بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وهو الأمر الذي استوقفنا متسائلين عن الأسباب وراء ذلك، مستحضرين على سبيل المثال، أن حصة "التطبيقات الكتابية" حصة وظيفية، تنجز من خلال أنشطة وتمارين فردية، يعمل فيها المتعلم على تطبيق/ توظيف مجموع الظواهر اللغوية التي درسها خلال الحصص السابقة، وبالتالي فالأخطاء المرتكبة هي أخطاء مقترنة بكل إنتاج فردي على حدة، وبناء عليه يفترض أن يكون التقويم الفردي حاضرا بقوة مقارنة مع التقويم الجماعي، هذا الأخير الذي نرى ألا يكون حاضرا إلا عندما يتعلق الأمر بالأخطاء الشائعة.

ومحاولة منا لتفسير هذه المعطيات، سألنا المدرسين المعنيين في إطار المقابلة الشفهية عن أسباب هذه المعطيات، فوجدنا أن معظم الأجوبة تبرر الأمر بدوافع العامل الزمني الذي يظل على امتداد الحصص الشغل الشاغل للمدرس، إضافة إلى الكثافة العددية للتلاميذ داخل الفصل، ليبقى التساؤل مطروحا حول الهدف الرئيس من الدرس، هل هو استيعاب المتعلمين لمضامينه، أم إنهاء الحصص في الزمن المخصص لها؟ طبعا قد نجد لكل مبرراته، ولكن المطلوب هو تبرير حرمان المتعلم حقه في تعلم متوافق وقدراته الخاصة.

الجدول رقم (1. 34): معرفة تدبير زمن تقويم التعلّيمات في مكونات: التراكيب والصرف

على امتداد بناء التعلّيمات		خلال أسبوع التقويم والدعم		في آخر الحصة		خارج زمن الحصص الدراسية		
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
90,9%	50	94,5%	52	67,3%	37	52,7%	29	ن 1. نعم
9,1%	5	5,5%	3	32,7%	18	47,3%	26	لا 2.
100%	55	100%	55	100%	55	100%	55	المجموع

إن المعرفة بزمن ممارسة التقويم مسألة أساسية في معرفة توجيه مساراته وغاياته، خاصة أن كل نوع من أنواع التقويم مرتبط بزمن محدد خدمة لأهدافه. بناء عليه، جاءت نتائج الجدول (34.1) عاكسة لوعي المدرسين المشاركين بتوزيع التقويم وفق أزمنة ثلاث خصوصيات مراحل بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم؛ حيث عبر (90,9%) منهم عن ممارستهم للتقويم على امتداد بناء التعلّيمات، وهو ما يفيد أن بناء التعلّيمات والتقويم يسيران في خطين متوازيين، وهو مطلب المقاربة بالكفايات، ونهج طالما ركزنا على إيجابياته ضمن الفصل الثاني من الأطروحة، في إطار شرح مقتضيات التقويم التكويني، لأنه نهج

تقويمي يمكن من تفادي تراكم الصعوبات لدى المتعلم، كما يمكن من الانتقال من مرحلة بناء الكفاية اللغوية إلى مرحلة مواءمة بأقل الأضرار أو الصعوبات. وإذا كانت نسبة (94,5%) ممن يمارسون التقويم خلال أسبوع التقويم والدعم نتيجة عادية، باعتبار الأسبوع مخصصا لذلك، فإن هذه الممارسة تظل مشروطة بضرورة تخطيط المدرس لأنشطة تقييمية مبنية على نتائج التقويم التكويني الممارس على امتداد حصص الوحدة الدراسية، بدل اعتماد الأنشطة المدرجة بالكتاب المدرسي، لأن هذه الأخيرة تعالج صعوبات مفترضة؛ وبالتالي، لا يمكن أن تقوم الصعوبات الحقيقية لكل التلاميذ أو تدعمها، فبالأحرى صعوبات كل تلميذ على حدى.

أما إرجاء تقويم التعلّيمات لغاية "آخر الحصة"، الذي سجلناه لدى نسبة (67,3%) من المشاركين، فإجراء جانبي للصواب؛ حيث لا مجال فيه للتقويم الفوري، كما أن تجميع المعطيات الناجمة عنه لمعالجتها خلال أسبوع التقويم والدعم، يفوت على التلميذ فرصة تصحيح أخطائه بالتوازي مع مسارات التعلم.

الجدول رقم (1. 35): معرفة مدى أخذ المدرسين بعين الاعتبار الفروق الفردية المتعلقة بالتحصيل الدراسي بين المتعلمين أثناء التقويم

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. دائما	35	63,6%
2. أحيانا	19	34,5%
3. أبدا	1	1,8%
المجموع	55	100 %

يعتبر التقويم الفارقي آلية مهمة جدا ضمن آليات المقاربة بالكفايات، لذلك كان من المفروض معرفة مدى أخذه بعين الاعتبار من قبل المدرسين، غير أن (63,6%) ممن يولونه الأهمية، كما تثبتت نتيجة الجدول (1. 35)، والتي تتوافق إلى حد بعيد مع نتيجة الجدول (1. 17) في نسبة المعتمدين للبيداغوجيا الفارقية، تعتبر نسبة غير كافية بالمقارنة مع ما يجب أن يكون. حيث التقويم الفارقي ضرورة منهجية، ضمن المقاربة بالكفايات، وليس اختيارا.

وإذا كانت هذه النتيجة تبدو إيجابية ظاهريا، فإنها لا تعكس، في نظرنا، الواقع الحقيقي الممارس في التقويم على هذا المستوى. وتفسيرنا لهذا الحكم، نستمد من التبريرات السابقة التي قدمها معظم المدرسين حول تأثير عامل الزمن، (انظر الجدول رقم (1. 31))، والتي تدفعنا للتساؤل عن سبب عدم امتداد هذا التأثير ليشمل التقويم الفارقي، لاسيما أن هذا الأخير يتطلب جهدا أكبر وزمنا أطول، يفرضهما تحديد أخطاء التلاميذ، وتصنيفها بحسب نوعيتها وعددها، إضافة إلى تصنيف التلاميذ المتعثرين وفق

الصعوبات المسجلة لدى كل فئة منهم. إلا أن مقابلتنا الشفهية مع المدرسين كشفت أن مراعاة الفوارق تتم بشكل آخر مما كنا نعنيه بالسؤال (لا يعني ذلك عدم فهمهم للتعليمية)، حيث أكد معظمهم أن الإجراء يتم بشكل فردي عبر تكليف التلاميذ بإنجاز تمارين للتقوية خارج الفصل يتم خلالها مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. إلا أن المفارقة تظل قائمة، ما دام هذا الإجراء يتعلق بالدعم أكثر منه بالتقويم، وهذا ما يطرح مشكلاً آخر، يتجلى في الخلط بين المفاهيم الإجرائية للتقويم، وبالتالي صعوبة تمييز معظم المدرسين بين حدود التقويم والدعم كتدبيرين بيداغوجيين مختلفين بالرغم من العلاقة التكاملية التي تربط بينهما.

الجدول رقم (1. 36): معرفة صيغ تصنيف التلاميذ المتعثرين انسجاماً مع مقتضيات التقويم الفارقي

توزيعهم بحسب إيقاع تعلم كل فئة منهم		تحدد هدفاً معيناً وتساعد كل التلاميذ على بلوغه بنفس المسار والإيقاع		تصنف التلاميذ ضمن مجموعات بحسب عدد الأخطاء التي ارتكبها كل تلميذ		تصنف التلاميذ ضمن مجموعات بحسب أنواع الصعوبات التي كشفتها تعثراتهم		
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
76,4%	42	43,6%	24	27,3%	15	85,5%	47	1. نعم
23,6%	13	56,4%	31	72,7%	40	14,5%	8	2. لا
100%	55	100%	55	100%	55	100%	55	المجموع

تعتبر نتيجة "تصنيف المتعثرين بحسب أنواع الصعوبات" بنسبة عالية من المدرسين المشاركين بلغت (85,5%) كما يبينه الجدول (36.1) اختياراً منهجياً، كما هو الشأن بالنسبة لـ "توزيعهم بحسب إيقاعات التعلم" (76,4%). وبالرغم مما تثبتانه من إيجابيات، فإن تواجد (43,6%) من المدرسين ممن يحددون هدفاً تعليمياً ويسعون لتحقيقه بنفس المسار والإيقاع التعليميين، مسألة تدعو للقلق، خاصة عندما ندرك أنه إجراء غير فارق، بل ويعتبر خطأً منهجياً من وجهة المقاربة بالكفايات. نفس الحكم ينطبق على تصنيف التلاميذ بحسب "عدد الأخطاء"، لأن المقصود البيداغوجي بالدرجة الأولى، هو نوعية الأخطاء، والذي من شأنه أن يعطي فكرة للمدرس حول نوعية الأنشطة والتمارين الملائمة للدعم؛ وهو ما وقفنا على شرحه ضمن الفصل الثاني من الأطروحة، مركزين على تنوع الأنشطة التقويمية والداعمة، بشكل يحاول مراعاة الاختلافات المفترضة بينهم، انطلاقاً من الإقرار باختلافها وتنوعها، كما ينعكس التنوع من خلال إنتاجات المتعلمين، في المسارات التي دبر بواسطتها كل متعلم تعلماته، وطريقة بنائها وتنظيمها "فارقية الهياكل والبنى". بعد ذلك، يتوجه التقويم لكل فئة من المتعلمين، بنشاط يتلاءم ومستواها التحصيلي "فارقية التعلم"، ويميز في الأنشطة التقويمية بين ما يصلح منها للتقويم الجماعي،

أو المجموعاتي، أو الفردي، بناء على معطيات جمعها المدرس، وكونت لديه فكرة واضحة حول الصعوبات والأخطاء الشائعة، وتلك الفردية. وعلى أساس ذلك، يضع النشاط التقويمي المناسب (إنتاج نص، مراجعة مضمون، تقويم دروس، فك ألغاز...) ليحصل على منتج كتابي/ شفهي، يجسد مدى تمكن المتعلم من التوظيف اللغوي الصحيح للمادة اللغوية المدرسة. وتمكن نتائجه من القدرة على تعديل عملية التعليم والتعلم، أو إعادة توجيهها وفق متطلبات المتعلم، وحاجياته التعليمية. لنكون بالتالي، إزاء استراتيجية التقويم الفارقي، كاستراتيجية بنائية، تنطلق من رصد الاختلافات الموجودة بين المتعلمين، وفهمها، وتحديد أسبابها، ثم اختيار أساليب وأنشطة الدعم المناسبة. وهو مدخل أساس لبناء الموارد وتقويمها ومطلب المقاربة بالكفايات.

الجدول رقم (1. 37): معرفة الجوانب التي يستهدفها المدرسون بالتقويم أثناء تطبيق صيغ التقويم

الثلاثة: التشخيصي والتكويني والإجمالي

3. تقويم الجانب الوظيفي للغة		2. تقويم المهارات		1. تقويم المعارف		الاحتمالات
النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
58,2%	32	67,3%	37	94,5%	52	التقويم التشخيصي
10,9%	6	16,4%	9	5,5%	3	التقويم التكويني
30,9%	17	16,4%	9	0%	0	التقويم الإجمالي
100%	55	100,0%	55	100	55	المجموع

لا يعتبر التقويم بالكفايات شاملا ومتكاملا، كما وضعنا ذلك ضمن الفصل الثاني من الشق النظري من البحث، إلا إذا شمل جوانب ثلاثة أساسية ضمن إنتاج المتعلم؛ هي: المعارف، والمهارات، وصيغ توظيفهما ضمن السياق التواصل. تفسير ذلك، أن المعرفة بالقواعد اللغوية مجردة، لا تكفي أبدا لتحقيق القدرة الكافية على التعبير الكتابي أو الشفهي؛ فالتمييز في حاجة إلى إقران الاكتساب اللغوي بمجموع المهارات التي تمكنه من التوليف بين هذه المكتسبات لتشكيل إنتاج لغوي متكامل. كما أن الكفاية اللغوية هي أصلا عبارة عن موارد لغوية ومهارات مدمجتين في سياق وظيفي تواصل. تأسيسا على ما سبق، نلاحظ أن النتائج المسجلة في الجدول (1. 37) لا تعكس هذه النظرة التكاملية للتقويم لدى المدرسين، خاصة على مستوى التقويمين التكويني والإجمالي، حيث لم تتعد نسبة معتمديه (16,4%). وهي نسبة ضعيفة جدا، لكنها تعكس، في الوقت نفسه، تناقضا كبيرا يتجلى في كون نسبة عالية من المدرسين المشاركين (67,3%) يشخصون الأداء المهاري للتمييز. ليبقى التساؤل مطروحا حول سبب تشخيصها، دون تتبعها بالتقويمين التكويني والإجمالي.

هذا بالإضافة إلى تدني نسبة الاهتمام بالتقويم التكويني للجانب الوظيفي للغة لدى المتعلم، حيث (10,9%) تعتبر نسبة جد متدنية. يبين ذلك، إذا أخذنا بعين الاعتبار دور التقويم التكويني في بناء الموارد، أن هذا البناء يعرف خلا كبيرا على مستوى الجانب الوظيفي للغة، شأنه، شأن المهارات، لأن بناءها السليم متوقف على نتائج إجراءات التقويم التكويني المواكب لمراحل عملية البناء. وكلها نتائج لا تتسجم مع الطرح النظري للمقاربة بالكفايات التي تؤكد أن التقويم لا يمكن أن يكون متكاملًا وهادفًا إلا إذا جمع بين تقويم المعارف والمهارات والمستويات الوظيفية للغة لدى التلميذ. ويزداد المشكل حدة عندما نستنتج أن وظيفية اللغة لا تقوم إجمالاً سوى من قبل (30,9%) من المدرسين.

الجدول رقم (1. 38): معرفة صيغ/ روائز التقويم التي يعتمد عليها المدرسون في تقويم الدرس اللغوي (التركيب والصرف)

الاحتمالات	أسئلة مفتوحة	وضعية تقويمية	أسئلة الصواب والخطأ	الاختبار من متعدد	أسئلة إعادة الترتيب	أسئلة ملء الفراغ	أسئلة الوصل بسهم
	العدد / %	العدد / %	العدد / %	العدد / %	العدد / %	العدد / %	العدد / %
1. نعم	45 / 81,8 %	26 / 47,3 %	28 / 50,9 %	33 / 60 %	30 / 54,5 %	50 / 90,9 %	44 / 80 %
2. لا	10 / 18,2 %	29 / 52,7 %	27 / 49,1 %	22 / 40 %	25 / 45,5 %	5 / 9,1 %	11 / 20 %
المجموع	100 / 55 %	100 / 55 %	100 / 55 %	100 / 55 %	100 / 55 %	100 / 55 %	100 / 55 %

تعتبر مختلف صيغ التقويم المشار إليها ضمن الجدول (38.1) مقبولة، شرط أن يحسن توظيفها كما، وكيفا، وتوقيتا، على امتداد الحصة الدراسية. وقد كان الهدف المقصود ضمنا من وراء سؤال المشاركين حول صيغ التقويم، هو معرفة إلى أي حد يعتمد المدرس التقويم بالوضعيات، نظرا لأهميته ضمن هذه المقاربة كما أثبتناه نظريا؛ من حيث اشتغاله على مهمات مركبة وغير مألوفة، يستحضر خلالها المتعلم مجموعة من الموارد (المعارف، والمهارات، والمواقف) المندمجة، ويعمل على استثمارها، وتحريكها، وتعبئتها عن طريق توجيه جهده في إطار وضعيات مركبة، ليتمكن من خلالها من إبراز قدراته في سياق متكامل ونسقي، يعي فيه مدى تبنيه لاستراتيجية معينة لحلها (راجع: روجرس، (2007: 34؛ و حمداوي، 2015: 46)). إلا أننا عندما نجد أن (52,7%) ممن يقرون بعدم اعتماد التقويم بالوضعيات، ندرك حدود بعد التقويم الممارس بالفصل الدراسي عن مواصفات التقويم بالكفايات. وذلك، بالرغم من تأكيد (85,5%) من المدرسين المشاركين اعتمادهم المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي وتقويمه (ضمن الجدول: (4.1))، وإقرار (74,5%) منهم باعتماد التدريس بالوضعيات (في الجدول (14.1)). وهي نتائج تعبر عن مفارقات واضحة

تدل بوضوح على أن اعتماد المقاربة بالكفايات تدبيرا وتقييما، لا تعني بالضرورة لدى المدرسين اعتماد التدريس بالوضعيات، كما تدل على الهوة الموجودة لديهم بين المعرفة النظرية والمعرفة الإجرائية.

قد تتعدد المبررات، إلا أننا نختار منها ما عبر عنه المشاركون أنفسهم عندما أكد (72,7%) منهم (الجدول (7.1)) عدم استفادتهم من تكوين يمكنهم مفاهيم المقاربة المقصودة إلى جانب آليات اشتغالها. والنتيجة، أن اعتماد المقاربة بالكفايات من طرف المدرسين، لا تطل عنصر التقويم وفقا لمنظورها الذي فصلنا فيه القول في الإطار النظري، خاصة على مستوى اعتمادها الكبير على التقويم بواسطة الوضعيات المشكلة، وذلك بالرغم من تواجد "حصة التطبيقات الكتابية" التي تمتد خمسة وأربعين (45) دقيقة، وتعتبر بامتياز مناسبة لطرح وضعيات مشكلة تتيح للمتعلم توظيف الظواهر اللغوية ضمن منتج يستطيع المدرس من خلاله تقويم مدى تطبيق القواعد، وتوظيفها، إلى جانب تقويم مهارات التركيب والتحليل والبناء، وغيرها؛ يعني تقويم الموارد والمهارات على حد سواء في شقها الإنجازي، انسجاما مع الطرح الكفائي.

الجدول رقم (1. 39): معرفة من يقوم التعلّيمات في الدرس اللغوي (الصرف والتركيب)

الاحتمالات		(المدرس)		(بواسطة الأقران)		(التلميذ (تقويم ذاتي))	
1. نعم	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
2. لا	54	98,2%	35	63,6%	27	49,1%	
المجموع	1	1,8%	20	36,4%	28	50,9%	
	55	100%	55	100%	55	100%	

يبين الجدول (1. 39) أن عناصر التقويم الثلاثة: المدرس، والمتعلم، والأقران، موزعة بين المشاركين بشكل يعكس تفاوتاً ملحوظاً؛ ومبررات هذا التفاوت عديدة تختلف باختلاف أنواع التقويم. فعندما يتعلق الأمر بالتقويمين التشخيصي والإجمالي، يصبح التقويم دور المدرس بامتياز، وهو ما تجسده نسبة الوعي بأهميته، البالغة (98,2%) من المشاركين، والتي نعتبرها نتيجة إيجابية، منسجمة مع متطلبات الوعي بآليات التقويم بالكفايات. وعندما يتعلق بالتقويم التكويني، فإن المهمة يتقاسمها كل من المدرس والمتعلم، ينصهر فيها التقويم الموجه مع التقويم الذاتي؛ إلا أن كون (36,4%) من المشاركين لا يقومون بالتعلّيمات بواسطة الأقران، و(50,9%) لا يعتمدون التقويم الذاتي، يبين بجلاء أن ممارسة التقويم من قبل فئة عريضة من المدرسين لا تتماشى و بعض مقتضيات التقويم بالكفايات. تنتج عنها فئة عريضة من التلاميذ لا تساهم في تقويم إنتاجاتها اللغوية، وكذا إنتاجات أقرانها، وبالتالي، لا تنمي لديها آليات الملاحظة والمقارنة والحكم، المرتبطة بالتقويم. بناء على ذلك، وفي ضوء تأكيدنا في الشق النظري بأن التقويم شكل من أشكال بناء الكفاية لدى المتعلم، فإن هذا البناء يظل ناقصاً لدى المتعلم كلما أقصيناه من تعلم التقويم الذاتي وآلياته.

الجدول رقم (1. 40): معرفة هل يواجه المدرسون صعوبات في تقويم الدرس اللغوي (التركيب والصرف)

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
1. نعم	33	60%
2. لا	22	40%
المجموع	55	100%

كثيرة هي العوامل التي يمكن أن تؤثر سلباً على أداء المدرسين أثناء تقويم الدرس اللغوي، ومنها على وجه الخصوص العوامل المتعلقة بالمدرس؛ أي تلك التي لا يتحمل المتعلم مسؤولية حصولها، ولكن أثرها السلبي يمتد ليطاله بالدرجة الأولى. ولعل جرداً تفصيلياً لنتائج الجدول (1. 40) يوضح لنا هذا المعطى وتجلياته. حيث نسبة هامة من المدرسين (60%) يعانون حقا صعوبات على مستوى تقويم الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين، وهي نتيجة تعطي أكثر من دلالة على أن المشكل قائم بحدة، ويحتاج إلى حلول نابعة من معرفة نوعية الصعوبات ونسبها، وهو ما سنحاول معرفته من خلال تفاصيل الجدول الموالي.

الجدول رقم (1. 41): معرفة درجة الصعوبة لدى المدرسين في تقويم الوضعيات التعليمية التعلمية في الدرس اللغوي.

تدبير زمن التقويم	بناء وضعيات تقويم	التقويم بناء على الفروق الفردية	تقويم المعارف	تقويم المهارات	تصنيف المتعلمين بناء على إيقاعات تعلمهم	الاحتمالات
العدد / %	العدد / %	العدد / %	العدد / %	العدد / %	العدد / %	
7 / 12,7	14 / 25,5	6 / 10,9	34 / 61,8	7 / 12,7	10 / 18,2	1. لا تواجهني صعوبات
29 / 52,7	8 / 14,5	15 / 27,3	15 / 27,3	18 / 32,7	10 / 18,2	2. تواجهني صعوبات لا أجد حلاً لبعضها
13 / 23,6	24 / 43,6	22 / 40	5 / 9,1	23 / 41,8	25 / 45,5	3. تواجهني صعوبات لا أجد حلاً لأغلبها
6 / 10,9	9 / 16,4	12 / 21,8	1 / 1,8	7 / 12,7	10 / 18,2	4. تواجهني صعوبات لا أجد لها حلاً
55 / 100	55 / 100	55 / 100	55 / 100	55 / 100	55 / 100	المجموع

نشير إلى أن العناصر موضوع المسألة ضمن الجدول (1. 41)، تشكل جوانب رئيسة للتقويم وفق المقاربة بالكفايات، كما تطرقنا إليه ضمن الفصل النظري، لاسيما إذا استُحضرت في إطار متكامل سواء على مستوى التقويم التكويني، أو الإجمالي؛ بحيث أن تسجيل نسبة سلبية في إحداها يؤثر بالضرورة على الباقي. لذلك يكفي أن نجد أن (12,7%) فقط من المشاركين ممن لا يواجهون صعوبات في تدبير زمن التقويم، لنقول أن الصعوبات مطروحة بحدّة، لأن عنصر الزمن عامل جد مؤثر، فأى تقويم لم ينجز في زمنه المناسب (موقعه، ومدته) لابد أن يؤثر زمنه على المحتوى التقويمي، وعلى شكل تدبيره. زد على ذلك الصعوبات المسجلة على مستوى باقي العناصر، حيث نسبا هامة جدا من المدرسين المشاركين تعاني من "صعوبات لا تجد حلا لأغلبها"، تصدرها صعوبات تصنيف المتعلمين بناء على إيقاعات تعلمهم بنسبة (45,5%)، متلوة بصعوبات بناء وضعيات تقويمية بنسبة (43,6%)، فصعوبات تقويم المهارات بنسبة (41,8%)، ثم صعوبات مقترنة بالتقويم بناء على الفروق الفردية بنسبة (40%). وكلها نسب تقترب من نصف الفئة المستهدفة بالدراسة، وتهم عناصر أساسية من عناصر التقويم بالكفايات. وإذا أضفنا إليها دلالات النسب المعبرة عن وجود "صعوبات لا يجدون لها حولا"، خاصة على مستوى التقويم بناء على الفروق الفردية (21,8%)، وتصنيف المتعلمين بحسب إيقاع التعلم (18,2%)، وصعوبة بناء وضعيات تقويمية بنسبة (16,4%)، ليس معنى ذلك، إلا وجود صعوبات مختلفة، ومتفاوتة بخصوص تفعيل آليات التقويم وفق المقاربة بالكفايات. وإذا كانت التساؤلات عديدة حول أسباب ذلك، وهل هي أسباب داخلية مرتبطة بالمدرس نفسه؟ أم خارجية متعلقة بمختلف العناصر الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية؟ فإننا نكتفي باستحضار نتائج الجدول رقم (6.1) التي بينت أن (65,5%) من المستجوبين أقرروا باقتصار التكوين على المفاهيم، فيما يضطرونهم التدريس والتقويم بواسطة المقاربة بالكفايات إلى الاجتهاد في توظيف آليات اشتغالها، علما أن الاجتهادات الشخصية قد تكون موفقة وقد لا تكون كذلك، كما أن نتائجها غير مضمونة بالمقارنة مع نتائج التكوين الفعلي. وبناء عليه، نستطيع تفسير إقرار (61,8%) ممن لا يجدون صعوبة في تقويم التعلّيمات ضمن الجدول (42.1)، بأنها نتيجة متوقعة، لأن تقويم المعارف إجراء يعبر عن الاستمرار في تكريس التقويم التقليدي المقترن بالمقاربة بالأهداف.

4. خلاصة تركيبية

قسمنا الخلاصات التركيبية إلى محاور، وفق منظور يراعي تكامل عناصر الدراسة الميدانية، أكثر من مراعاته لترتيبها. وفي هذا الإطار، راعينا الاختصار والتركيز على المعطيات التي اعتبرناها مركزية ودالة، مستنديين إلى أن تحليل النتائج جاء شاملا لتفصيلات دقيقة، مقارنة في الوقت نفسه للنتائج مع الأسئلة الموجهة للتحليل من جهة، ومع مقتضيات الشق النظري من الأطروحة.

المحور الأول: خصوصيات الفئة المستهدفة

خلصنا من خلال نتائج الدراسة أننا أمام شريحة من المدرسين منتقاة، تتشكل من خرجي مراكز التكوين، ويتوفرون على تجربة كافية نظريا لاكتسابهم كفايات مهمة في مجال التدريس، إضافة إلى كون فئة عريضة منهم استقادت من البرنامج التكويني الوطني حول "المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج"، وهو ما يعني أن الانخراط في المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي وتقويمه، يفترض أن يكون حاضرا بقوة لديهم. وهو ما تجلّى بوضوح في النسبة العددية التي بلغت (85,5%) من مجموع المدرسين المشاركين، غير أن هذا الانخراط لم يكن بالضرورة ناجما عن قناعات كل المدرسين وحافزيتهم، ولا عن تكوين حقيقي يمكنهم جميعا من مفاهيمها ومن آليات اشتغالها، إنما هو انخراط أملتته التعليمات الرسمية، مما اضطر غالبية المشاركين إلى الاجتهاد في توظيف آليات اشتغالها، علما أن الاجتهاد قد يكون موفقا وقد لا يكون كذلك، كما أن نتائجه غير مضمونة بالمقارنة مع نتائج التكوين الفعلي. فإلى أي حد أثبت الانخراط في المقاربة الإلمام بها، وبآلياتها الإجرائية في تدبير الدرس اللغوي وتقويمه؟

ذلك ما أجبنا عنه ضمن تحليلنا للمحاور الآتية.

المحور الثاني: المفاهيم والإجراءات البيداغوجية

ركزنا في هذا المحور على إثارة القضايا المركزية ضمن المقاربة بالكفايات، وعرضناها بترتيب يراعي الانتقال من المفاهيم إلى الإجراءات البيداغوجية والديداكتيكية المرتبطة بتعليم اللغة وتعلمها بالمستوى السادس ابتدائي؛ مراعين بذلك أن يكون النقل الديداكتيكي منطلقا من فهم صحيح للمفاهيم. وإذا كنا قد وضعنا المفاهيم التالية: "الاستعداد"، و"القدرة"، و"المهارة"، و"الإنجاز"، و"الوضعية المشكلة"، على وجه الخصوص موضوعا للفحص، فلأنها مفاهيم مفاتيح ضمن المقاربة، لا يمكن تجاوز معرفتها في تدبير المقاربة بالكفايات للدرس اللغوي.

وانتقلنا بالتدرج نحو البيداغوجيات المعتمدة؛ قاصدين معرفة حدود اعتماد المدرس لكل من بيداغوجيا الوضعيات، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا المشروع، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا اللعب؛ باعتبارها آليات مركزية في تطبيق عناصر التدبير البيداغوجي للمقاربة بالكفايات، من شأن الإلمام بها وبطرق تصريفها، أن يعطي معنى لتعليم اللغة وتعلمها وفق المقاربة بالكفايات. وخلصنا إلى نتائج تعكس إلى حد بعيد جملة من الصعوبات لدى المشاركين، سواء على مستوى المفاهيم أو على مستوى التصريف البيداغوجي للدرس اللغوي.

على مستوى تمثيل المدرس للمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات، تأكد من خلال النتائج نقص حاد لدى المدرسين في ضبط أهم هذه المفاهيم، وصل إلى حدود (77,2%) من المشاركين الذين لم يتوصلوا

إلى معرفة مفهوم "الوضعية المشكلة"، و(88,8%) لم يتوفقوا في تعريف "الاستعداد" ضمن المقاربة، وهو نقص امتد إلى المفاهيم المتبقية بتفاوت طفيف.

تدعونا هذه النتائج إلى خلاصة مفادها أنه لا التكوين الذي تلقاه المشاركون بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ولا بعض التكوينات المستمرة التي أكد المشاركون انخراطهم فيها، ولا التكوين الذاتي الذي يفترض أن يشكل هاجسا لكل مشغل بمجال التدريس، استطاع أن يترك أثره الإيجابي في المدرسين وفق ما يتوخاه الساهرون على السياسة التربوية.

نحن إذن أمام وضعية تدعو إلى البحث في الأسباب، قبل إصدار الأحكام، لذلك نرى من الضروري مساءلة مجموع عناصر المنظومة، من قمة الهرم التربوي إلى القاعدة، حول مدى حضور التكوين، قبل مساءلتها عن نوعيته، وأشكال تدبيره، وظروفه، ومدى ملاءمته، وعن أهلية القائمين عليه، وعن نتائج تقييمه، وقبل أن نسأل المدرس عن مدى انخراطه، ومدى استفادته، وأثر كل ذلك في العملية التعليمية التعلمية برمتها.

وللأمانة العلمية، نعيد طرح سؤالين طالما رددتهما علينا المشاركون في هذه الدراسة. وهما:

- ما الفائدة من الإلمام بالمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات؟

- وما أثر ذلك في التدبير البيداغوجي للدرس اللغوي؟

وهما سؤالان اعتبرناهما منهجين، ونلخص الجواب عنهما في كون عملية التدريس بالكفايات مؤسسة على ثلاث خطوات منهجية، هي التخطيط، والتدبير، والتقييم. ويكفي ذكر التخطيط لمعرفة أن العملية قائمة على أساس نظري منظم، يراعي خصوصيات المتعلم النفسية والعقلية والاجتماعية والمعرفية... (إلخ). ولا يمكن مراعاة هذه الخصوصيات إلا باستحضار المدرس لأبعاد المفاهيم المقصودة، وحدود العلاقات بينها. ومثاله، أن اعتماد التدريس بواسطة الوضعيات، انسجاما مع مقتضيات المقاربة بالكفايات، مرتبط بإدراك مفهوم "الوضعية الديداكتيكية"، و"الوضعية-المشكلة"، مثلا، ودورهما في بناء المعرفة اللغوية لدى المتعلم وتقييمها، باعتبارهما تلتقيان في تمثيلهما للظرف الذي يتواجد فيه المتعلم، والذي يفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة بين المعرفة المكتسبة، والمعرفة اللاحقة، والمهارات لإنجاز مهمة، في حين تختلفان في كون الأولى موجهة لبناء التعلّيمات، أما الثانية فمصممة لتقييمها. وعندما يدرك كمدير بيداغوجي أنه أمام مهمة تتطلب الجمع بين تنمية معارف محددة، وتطوير مهارات معينة لإنجاز مهمة مقصودة، يستحضر "استعداد" المتعلم للاستجابة. وهو ما يساعده على اختيار الطريقة التي توفق بين ميول المتعلم، وخصوصيات المهمة المطلوب إنجازها، ويتمثل هذا "الإنجاز" في القيام بأنشطة أو سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح، تتم عن قدرة التلميذ على إدماج مكتسباته واستثمارها في التعامل مع الوضعية. وهي الوضعيات التي يمكن للتعبير

الكتابي "الإنشاء" أن يمثلها جزئياً، لكونه يتطلب من المتعلم استدعاء معرفته و"مهاراته"، وتوظيفها بفعالية في إنجاز المهمة المطلوبة، وبشكل يعطي معنى للتعلمات. وهو ما يعطي للمدرس فكرة حول "قدرة" المتعلم، باعتبارها نشاطاً فكرياً ثابتاً، يمكن نقلها إلى حقول معرفية مختلفة، شريطة معرفة متى يصح هذا النقل، وكيف يمكن أن يتم في مجال تعلم اللغة.

خلاصة ما سبق، أن الإلمام بالمفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفايات، شرط أساس لتدبير بيداغوجي هادف. غير أن المدرس بالمدرسة المغربية، يعاني نقصاً كبيراً في فهمها، نظراً لضعف تكوينه حولها أكاديمياً.

على مستوى الممارسة البيداغوجية، وصيغ تصريفها في تدريس مكونات الدرس اللغوي (الصرف والتراكيب)، جدير بالذكر، أننا عندما سألنا المشاركين عن البيداغوجيات التي يعتمدونها في إطار المقاربة بالكفايات لتدريس الدرس اللغوي (بيداغوجيا الوضعيات، الفارقية، الخطأ، المشروع، اللعب)، لم نكن ننتظر أن تكون الأجوبة منطلقة من اختيارات شخصية للمشاركين، لأن الأمر يتعلق بمبدئياً ببيداغوجيات تعتبر تفعيلاً لمقتضيات المقاربة بالكفايات، وبالتالي فاعتمادها ضرورة حتمية. إلا أن النتائج في رمتها بينت أن الانخراط البيداغوجي عبر هذه البيداغوجيات، لا يزال دون المستويات المطلوبة بكثير. وهو ما من شأنه أن يفرز نتائج سلبية في تعليم اللغة وتعلمها وفق ضوابط المقاربة المعنية. ينضاف إلى ذلك أن اعتماد بعض هذه البيداغوجيات، لا يعني بالضرورة ضمان ضبط آليات تفعيلها داخل الفصل الدراسي.

خلاصة ذلك، أننا أمام مدرس يقر باعتماد المقاربة بالكفايات، ويقر بأهميتها في تعليم اللغة وتعلمها، لكن الهوة بين المعرفة والتطبيق لديه كبيرة؛ وبالتالي لا حديث عن جودة التعلمات، ولا عن استراتيجيات التعليم والتعلم الكفائية، حيث لا تدبير فارقى بكل مواصفاته الفصلية، ولا تعلم بالوضعيات ضمن شروط الوضعية التعليمية، ولا اعتبار لدور الخطأ في بناء التعلمات، ولا استحضار لدور الحافزية في الإقبال على التعلم، كما لا استحضار لمشروع القسم في بناء التعلمات على المدى القريب والمتوسط. فعن أي مقارنة بالكفايات يتحدث المدرسون؟ يلخص ذلك، جوابنا عن السؤال الثاني بما يفيد أن المدرس بالمدرسة المغربية، يجد صعوبات في أجرأة المقاربة بالكفايات نظراً لضعف تمكنه من آليات اشتغالها.

عندما انتقلنا من التدبير البيداغوجي إلى التصريف الديداكتيكي؛ في إطار جوابنا عن السؤال الثالث، الذي مفاده: هل يؤدي ارتباط المدرس بالمنهجية المعتمدة في تدبير الدرس اللغوي بالكتاب المدرسي، إلى عدم تطبيقه توجهات المقاربة بالكفايات، أكدنا اتباع الكتاب المدرسي لخطوات (مراحل الدرس/ الحصة)، لا تتغير على امتداد مراحل السنة الدراسية، إضافة إلى كون الدروس تعالج ضمن هذه المراحل بطريقة تجزئية، تركز بالأساس على المعلومات (المعارف)، ولا أثر فيها للوضعيات الإدماجية، ولا للأبعاد المعرفية التي تقتضيها المقاربة بالكفايات؛ وبناء على ذلك، فإن معظم المشاركين (85,5%) أبانوا عن

وعيهم بهذا التناقض الموجود بالكتاب المدرسي، لتضطر نسبة كبيرة منهم بلغت (78,2%) إلى عدم الالتزام بمراحل تدبير الدرس اللغوي المثبتة بالكتاب المدرسي، مما يضطرهم إلى التعديل والتغيير وفق ما يرونه مناسباً، إلا أن التساؤل يبقى مطروحاً حول مدى ملاءمة تدابيرهم المقترحة، خاصة عندما ندرك (من خلال نتائج الجداول السابقة) أن فئة كبيرة منهم تعاني صعوبات كبيرة في الإلمام الفعلي بالتفاصيل الإجرائية للمقاربة.

إن التدبير البيداغوجي، موضوع دراستنا، لا يتعلق فقط بالطريقة / المنهجية، بل يمتد إلى المضامين؛ وفي هذا الإطار نوضح أن استفسارنا للمشاركين حول مدى اعتمادهم الأسئلة والنصوص الجاهزة المدرجة بالكتاب المدرسي لتدبير الدرس اللغوي، وإفادة الجدول رقم (22.1)، بأن (10,9%) من المشاركين فقط لا تعتمد مطلقاً الأمثلة الواردة بالمقرر المدرسي في تدبير الدرس اللغوي، والجدول رقم (24.1) بأن (1,8%) من المدرسين، لا غير، لا يتقيدون بنصوص الانطلاق الجاهزة ضمن المقرر المدرسي، وعندما نقابل هذه النتائج بمدى اعتمادهم "وضعيات ديدكتيكية مناسبة لتدبير الدرس اللغوي"، باعتباره مطلب المقاربة بالكفايات، تفاجئنا معطيات الجدول (26.1) أن (20%) فقط يعتمدونه دائماً. وهي نتيجة تفيد أن بنوداً أساسية من بنود المقاربة بالكفايات لا تطبق على أرض الواقع من قبل عدد مهم من المدرسين.

وعند انتقالنا إلى مستوى أكثر دقة، يهم أشكال تدبير الدرس اللغوي انطلاقاً من رؤية إدماجية لمضامين مكوني الصرف والتركيب، انطلاقاً من قناعاتنا التي عبرنا عنها في الإطار النظري للبحث (راجع: المبحث الرابع من الفصل الأول)، وملخصها أن المكونين الصرفي والتركيب يميزان بمجموعة من الخصائص المشتركة والمتكاملة مع بعضها، فضلاً عن تجانس القواعد داخل المكون الواحد (مثل "الفعل المعتل" في المكون الصرفي؛ الذي محوره الثابت هو العلة، وأنواع عله متغيرات، لذلك يعتبر درساً واحداً بدل تصريفه لدروس عديدة، ودرس "الجملة الفعلية" في التراكيب، حيث لا حضور للفاعل إلا بثبوت الفعل، ولا معنى للمفعول إلا عند اقترانه بالفعل والفاعل)؛ ومن شأن الانتباه إلى هذه الخصائص أن يساعد المدرس من جهة على تشكيل فكرة تكاملية يستطيع من خلالها إيجاد المؤتلف من القواعد بين المكونين والمختلف فيها، وتؤهله لإدماج المؤتلف من المعارف الصرفية والتركيبية في صيغ متكاملة، توخياً لتقليل الجهد والزمن الموجهين للعملية التعليمية التعلمية، إلى جانب المعالجة اللغوية للمكونين من منظور إدماجي للقضايا اللغوية، يراعي كون اللغة وحدة منسجمة ومتكاملة، لا يتم تجزئتها مستوياتها إلا لضرورات منهجية.

لذلك، عندما استفسرنا المشاركين حول التخطيط للدرس اللغوي (الصرف والتركيب)، هل ينجزونه وفق معايير الترتيب المقترح بالكتاب المدرسي، أم أنهم يعيدون ترتيبها وفق تكامل بعض الظواهر التركيبية مع بعضها، أو تكامل بعض الظواهر الصرفية مع بعضها، أو وفق تكامل بعض الظواهر

التركيبية التي تتقاطع مع بعض الظواهر الصرفية، تبين باللموس من معطيات الجداول: (27.1) و(28.1) و(29.1) و(30.1)، أن معظم المدرسين لا يعيرون اهتماما لإعادة ترتيب الدروس وفق الترتيب الإدماجي للظواهر المتجانسة، سواء داخل المكون الواحد، أو بين المكونين الصرفي والتركيبى؛ وهو ما فسرناه بغياب منظور التكامل بين القضايا اللغوية الموجود بين المكونين لدى المشاركين إلى حد كبير، وإذا كنا وزعنا الأسباب افتراضيا بين صعوبة تحليل القواعد الصرفية والتركيبية وإيجاد العلاقات بينها، وعدم انتباه المدرسين لإيجابية هذا الإجراء من حيث اختزاله للجهد والزمن التعليميين، فإن النتيجة واحدة. تتجلى في غياب الفهم الحقيقي لتوجه المقاربة بالكفايات، في سياقها الخاص بإدماج المعارف سواء على المستوى السانكروني؛ أي إدماج المعارف السابقة باللاحقة، أو على المستوى الدياكروني، من حيث إيجاد الروابط بين المعارف، سواء داخل المكون الواحد، أو بين المكونات على اختلاف أنواعها. تفيد هذه المعطيات مجتمعة، أنه كلما ارتبط المدرس في تدبير الدرس اللغوي بالمنهجية المعتمدة في الكتاب المدرسي، أدى ذلك إلى عدم تطبيق توجه المقاربة بالكفايات، وهو خلاصة جوابنا على السؤال الثالث.

المحور الثالث: التقويم البيداغوجي وآليات تدبيره

انطلاقا من اعتبارنا التقويم، والتدبير البيداغوجي عنصرين أساسيين متكاملين في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، نؤكد أن هدف التقويم من منظور المقاربة بالكفايات لا ينحصر في تقييم المعارف، بقدر ما ينصرف إلى استثمار أخطاء المتعلمين، وجعلها ضمن أدوات بناء الكفايات لديه، واكتشاف مجالات التفوق لديهم للعمل على تطويرها.

بناء عليه، عملنا من خلال هذه الدراسة على استطلاع الآراء حول طبيعة التقويم المتبع بالمدرسة المغربية، في ظل التوجيهات الرسمية، الداعية صراحة إلى اعتماد تقويم يتماشى وخصوصيات المقاربة بالكفايات، من حيث مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والانطلاق من الوضعيات الإدماجية، واستحضار عناصر التكامل بين التقويم والتدبير البيداغوجي في بناء التعلم، وذلك باستثمار أنواع التقويم الأساسية الثلاثة: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الإجمالي. وهو ما أمدنا بمعطيات ونتائج دالة حول مدى استحضار المدرس لعناصر التقويم البيداغوجي تلك، وعن مدى قدرته على تجاوز نمطية التقويم المعتمد بالكتاب المدرسي، ورواسب التقويم بالأهداف؛ وهي معطيات شكلت جوابا عن السؤال الأول في شق التقويم، الذي افترضنا عند وضعه، أن تقويم التعلم اللغوية، المعتمد إجرائيا بالمرحلة السادسة (6) من التعليم الابتدائي، لا يطبق آليات التقويم وفق منظور المقاربة بالكفايات، مما يؤثر سلبا على نماء الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

لقد وقفنا في هذه الدراسة على حقيقتين:

الأولى، مفادها أن أساليب التقويم التقليدية المدرجة بالكتاب المدرسي لازالت تشكل المرجعية الأساس لتقويم التعلّيمات اللغوية (الجدول (32.1))، لدى مدرس اللغة العربية بالمستوى السادس ابتدائي، قياساً على العينة المفتوحة، وذلك بالرغم من كونها تتدرج ضمن تصور بيداغوجيا الأهداف التي طالما عبر المنهاج الجديد عن تجاوزها (في كل الدلائل البيداغوجية، ومقدمات المقررات المدرسية). وهو ما يفسر صعوبة القدرة على تحقيق الطفرة الانتقالية من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات.

والحقيقة الثانية، تفيد أنه بالرغم من وجود وعي ملحوظ بأهمية المقاربة بالكفايات، فإن نسبة مهمة من المدرسين تحاول تطبيق مقتضياتها ضمن ممارساتها الفصلية، ولكنها تتأجأ بكم كبير من الصعوبات على مستوى الأجرة البيداغوجية؛ تبرير ذلك، أن المعرفة بأهمية أنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي، والتكويني، والإجمالي)، وزمن إجرائها، حاضرة إلى حد كبير (الجدول رقم (34.1))، لكن التدبير البيداغوجي "للتقويم الفردي" ضمنها ضعيف بدرجة كبيرة، بالرغم من محوريته في التقويم، وتوافر الحيز الزمني الذي يمكن أن ينجز خلاله (حصص التطبيقات الكتابية، أسابيع التقويم والدعم، حصة الإنشاء...) وهو ما يفسر كذلك الصعوبات المسجلة لدى المدرسين على مستوى التقويم الفارقي (الفروق الفردية، الجدول رقم (35.1))، والتي يمتد تأثيرها، ولو بشكل أقل حدة، إلى صيغ تصنيف التلاميذ ضمن مجموعات وفق إيقاعات تعلمهم، وبحسب أنواع الصعوبات التي تعترضهم، أو الأخطاء التي يرتكبونها... (انظر الجدول (36.1)).

وإذا كانت ميزة التقويم المؤسس على مبادئ المقاربة بالكفايات تتمثل في توجيهه نحو رصد الثغرات المرتبطة بتوظيف المتعلم للمعرفة، وقدرته على استثمار مهاراته الخاصة؛ أي تقويم الكفاية بدل المضامين، فإن هذا المنحى التقويمي يسجل حضوراً باهتاً بالمدرسة المغربية، حيث استتجنا من خلال الجدول (37.1)، أنها لا تحظى بالاهتمام الواجب من قبل المدرسين، إلا بنسب قليلة جداً، لم تتجاوز (16,4%) على مستوى تقويم المهارات تكوينياً وإجمالياً، و(10,9%) على مستوى الجانب الوظيفي للغة. ومعنى ذلك، أن التقويم المزاول ميدانياً، لازال رهين تقويم معلومات المتعلم بشكل مجزء، وقائماً على الروايز التي سنّها منهاج بيداغوجيا الأهداف، وهو حكم يستمد مشروعيته من إقرار (52,7%) من المشاركين ضمن الجدول (38.1) بعدم اعتماد التقويم بالوضعيات بالرغم من كونه عماد التقويم بالكفايات، وبالرغم من تعبير (85,5%) منهم على اعتمادهم المقاربة بالكفايات ضمن الجدول (4.1)، وإقرار (74,5%) منهم باعتماد التدريس بالوضعيات في الجدول (14.1)، وهي نتائج تعبر عن تناقضات واضحة تدل بوضوح على أن اعتماد المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي، لا تعني، بالضرورة، للمدرسين اعتماد التدريس بالوضعيات تدبيراً للتعلّيمات، وتقويماً لها. وهو جواب عن السؤال الثاني حول التقويم، الذي وضعناه لقياس افتراضنا بأن تقويم التعلّيمات اللغوية المتبع في الفصل

الدراسي، بالمستوى السادس ابتدائي، لا يهدف قياس تحقق الكفاية اللغوية لدى التلميذ (المعلومات والمهارات والمواقف)، بقدر ما يقوم المعلومات مجزأة ومنفصلة.

لقد كان توجهنا نحو مساءلة المدرسين المشاركين حول الصعوبات التي تعترضهم توجهها منهجيا، لاسيما عندما تقصينا الصعوبات على مستوى بناء التعلّيمات من جهة، وتقويمها من جهة ثانية؛ وهو ما أتاح لنا القيام بتحليل مقارن بين صعوبات بناء الموارد، وصعوبات تقويمها، نظرا للعلاقة الجدلية الرابطة بينهما، ولكون الأول قاعدة أساس لإنجاز الثاني. ارتأينا أن نلخصه ضمن جدول جامع لحاصل المقارنة بين نتائج الجدولين (31.1) و (41.1) باعتبار تحليله ومناقشته، إجابة عن السؤال الرابع المؤسس على افتراض مفاده أن تقويم التعلّيمات اللغوية من منظور المقاربة بالكفايات تعترضه صعوبات مركبة، تمتد من بناء التعلم إلى تقويمه. ونوضحه ضمن الجدول (1. 43) التالي، ضمّانا لتجميع المعطيات وتسهيل قراءتها.

الجدول رقم (1. 42): مقارنة بين الصعوبات المسجلة لدى المدرسين المشاركين على مستوى بناء الموارد، من جهة وتقويمها، من جهة ثانية، وفق معايير المقاربة بالكفايات

لا أجد لها حلا		لا أجد حلا لأغلبها		لا أجد حلا لبعضها		لا تواجهني صعوبات	
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
8	14,5%	22	40%	13	23,6%	12	21,8%
صعوبات بناء وضعيات تعليمية							
9	16,4%	24	42,6%	8	14,5%	14	25,5%
صعوبات بناء وضعيات تقويمية							
11	20%	25	45,5%	13	23,6%	6	10,9%
صعوبات تدبير الفروق الفردية							
12	21,8%	22	40,0%	15	27,3%	6	10,9%
صعوبات التقويم بمراعاة الفروق الفردية							
9	16,4%	21	38,2%	13	23,6%	12	21,8%
صعوبات تدبير زمن بناء الموارد							
6	10,9%	13	23,6%	29	52,7%	7	12,7%
صعوبات تدبير زمن التقويم							

حيث يبين لنا الجدول (42.1) أنه كلما سجلت صعوبات على مستوى التدبير الديدكتيكي للتعليمات، إلا وسجلت نسبة تقاربها نسبيا على مستوى تقويمها في أغلب الأحيان. وهو ما نلاحظه في مقارنة الوضعيات الخاصة بـ"صعوبات بناء الوضعيات التعليمية" مع "صعوبات بناء الوضعيات التقييمية"؛ فالفرق بين النسبتين (14,5%) و(16,4%) ممن لا يجدون حلا للصعوبات المتعلقة بها محدود، وهو تقريبا نفس الفرق المسجل لدى من "لا يجدون حلا لأغلب الصعوبات". أما على مستوى صعوبات تدبير الفروق الفردية وتقويمها، فالتفاوت الحاصل بين المدرسين الذين "لا يجدون حلا لأغلبها" لا يتعدى نسبة (5,5%)، وتتقلص هذه النسبة بالتدرج بين من "لا يجدون لها حلا" إلى (3,7%)، وبين من "لا يجدون حلا لبعضها" إلى (1,8%)، لتتساوى عند من "لا يجدون صعوبات". أما إذا أضفنا صعوبات تدبير زمن التعلم إلى صعوبات زمن التقويم، فحدة التفاوت كبيرة بين من "لا يجدون حلا لبعضها" وهي (29,1%)، ويعكس تصاعد الصعوبات من التدبير إلى التقويم. بناء على نتائج هذه المقارنة، يمكننا استنتاج أنه كلما حضرت صعوبات على مستوى تدبير التعليمات لدى المدرسين، إلا وسجلت صعوبات تقاربها نسبة، أو تتعداها على مستوى تقويم التعليمات؛ وهو ما يعني أن عناصر تقويم الدرس اللغوي تتأثر إلى حد كبير بعناصر تدبيره، وأن الصعوبات التي تحول دون تحقيق التدبير الإيجابي، يمكن أن يمتد أثرها سلبا أو إيجابا إلى التقويم.

لقد أفادنا تحليل نتائج الدراسة في الوصول إلى نتيجة مفادها أن المشكل المطروح على مستوى الممارسة الميدانية لتدريس الدرس اللغوي بواسطة المقاربة بالكفايات، إنما هو مشكل مركب، يشخص ما توخينا كشفه من خلال السؤال العام الذي انطلقنا منه؛ والذي يدور حول مدى تأثير ضعف تمثيل المدرس للمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات، على تطبيق ميكانيزمات تفعيلها لتطوير الكفاية اللغوية لدى المتعلم، سواء على مستوى تدبير التعليمات، أو على مستوى تقويمه. مما يحول دون تحقيق مقاصد التدريس بالكفايات؛ فإذا كان بناء التعليمات من جهة، وتقويمها من جهة ثانية، يشكلان وجهين متكاملين لبناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، فإن صعوبات عديدة لازالت تعترض المدرس قبل المتعلم في بناء كفاياته المنهجية، وهي صعوبات تمتد لتطال إجراءات التقويم وما يترتب عنها، والنتيجة، هي وضع تعليمي متعثر بشهادات دراسات دولية، مؤكدة بنتائج تقويمات وطنية، ومتعلم يتمتع بقدرات حسية وعقلية سوية، ولكنه يعاني صعوبات تعلمية لا حصر لها، ولا دخل له فيها، تتجلى في قصور البعد اللغوي الوظيفي لديه، وغياب الحد الأدنى من عناصر الكفاية التواصلية. وهو موضوع يشكل جزءا من دراستنا الميدانية الثانية.

المبحث الثاني

الدراسة الميدانية الثانية

تقويم الكفاية اللغوية لدى المتعلم

من خلال الإنتاج الكتابي للاختبار المحلي الموحد للمستوى السادس (6) ابتدائي

تمهيد

"يستفيد التلميذ من (1615) ساعة من تعلم اللغة العربية على امتداد التعليم الإلزامي"، (المجلس الأعلى للتعليم، 2008)، موزعة على ست (6) سنوات، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (2. 1): عدد الساعات السنوية المخصصة لمكون اللغة العربية بالتعليم الابتدائي (الكتاب الأبيض، 2002: 22).

السلك المتوسط ابتدائي						السلك الأساس ابتدائي			
المجموع	المجموع	سادسة	خامسة	رابعة	ثالثة	المجموع	ثانية	أولى	المواد
1615	867	204	204	221	238	748	374	374	اللغة العربية

حيث تحظى اللغة العربية، كما يبينه الجدول رقم (1.2)، بالنصيب الأوفر من الحيز الزمني مقارنة بباقي المكونات؛ نصيب يشكل نسبة (28%) من الزمن المدرسي البالغ عدد ساعاته (5763) مخصصة لكل المواد (راجع: الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي).

وهو ما يفيد نظريا أن يكون المتعلم، بالمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي (السنة 6)، قد اكتسب قدرة على توظيف الكفاية اللغوية في وضعيات تعبيرية مختلفة، ممثلة في قدرته على أن "ينتج شفويا/كتابيا في وضعية تواصلية دالة نصا سرديا و/أو وصفيا و/أو حواريا من عشر جمل... موظفا رصيده اللغوي ومكتسباته في النطق والأداء المعبر، وفي التراكيب، والصرف والتحويل، وفي الإملاء..." (مديرية المناهج، 2011). لكن الواقع يبين العكس، "فمهما كانت الأسباب، هناك إجماع بين المهتمين بالمجال التربوي على أن اللغة العربية تعاني من أزمة في المدارس بمختلف مراحلها: ضعف في كتابات التلاميذ في الاختبارات والمباريات، وتقهر في المستوى اللغوي..." (أولحاج، 2010: 1)، وتتجلى مظاهر هذه الأزمة بوضوح حين "تكشف الملامح العامة للبيئة اللغوية التعليمية عن وجود اختلالات كثيرة؛ فهذه البيئة غير فصيحة، وبيانها غير سليم، وملكة الإعراب فيها غير راسخة، وحسها اللغوي مضطرب، ولسانها منحرف، ويمكن لتشخيص بعض مظاهر الانحراف اللغوي أن يعطينا صورة

تقريبية عن واقع التردّي والتدهور الذي تشكو منه الفصحى... (مكسي، 2000: 62). كما أن "جودة التعليمات الأساس: القراءة، والكتابة، والحساب، والتحكم اللغوي... تظل محدودة بالنسبة للتلاميذ الذين يتمكنون من البقاء في المنظومة، مع نسبة هامة من التلاميذ الذين لا يتقنون اللغة العربية" (تقرير المجلس الأعلى للتعليم، 2008). وهو ما يفسر أيضا شكوى مدرسي اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، وفي مختلف المستويات، من ضعف تلاميذهم في التعبير، ومن صعوبة استعمال لغة تعبر بوضوح عن أفكارهم، من خلال نص سليم لغويا، ومنسجم دلاليا. بينما خارج المدرسة، يظهرون قدرة فائقة في التعبير بالعامية، تفوق بكثير ما يعبرون عنه بالفصحى في نطاق الدرس. وذلك ما يبين أنه ما تزال عدة نقائص بيداغوجية وتنظيمية قائمة.

ورغبة منا في كشف بعض أوجه هذا الواقع المتضارب بين كثرة ساعات تعلم اللغة العربية وتدني مستوى المتعلمين، عمدنا إلى تشخيص أسباب تعثر تلميذ الصف السادس في اكتساب الكفاية اللغوية، من خلال تقييم إنتاجه الكتابي (الاختبار المحلي الموحد)، باعتباره وضعية تقييمية تأتي عند اختتام كل الوحدات الدراسية، لتقييم إنتاجات المتعلمين الكتابية وتقويمها، ولأنه "الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يُطلَب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون" (وليد أحمد، 1423: 233)، للوقوف على مكان القوة والضعف اللغويين لديهم، مركزين على نوعية الأخطاء التي يرتكبونها: تركيبيا، وصرفيا، وإملائيا، لمعرفة نتيجة أثر الصعوبات المنهجية في تدريس الدرس اللغوي، التي رصدناها لدى المدرس ضمن الدراسة الميدانية الأولى، على الأداء اللغوي للمتعلم. وذلك، لمعرفة هل تتصل معيقات تجويد الكفاية اللغوية بصعوبة التمكن من القواعد اللغوية ذاتها؟ أم بصعوبة توظيفها ضمن السياقات التواصلية؟ أم تتصل بهما معا؟

كل ذلك، في أفق البحث عن حلول عملية لمعالجة الصعوبات اللغوية الحقيقية التي يجب تخصيص مجال زمني لدعمها، إعدادا للتلميذ لاجتياز الاختبار الجهوي الموحد، وتأهيلا له لدخول المرحلة الدراسية الموالية، من جهة، وتمهيدا لمعالجة الصعوبات المنهجية لدى المدرس، من جهة أخرى.

تقديم

يعتمد التقويم من منظور المقاربة بالكفايات، والذي نعتمد آلياته ضمن دراستنا، تقويماً بواسطة المعايير والمؤشرات؛ فإذا كانت المعايير شبه موحدة في تقويم الوضعيات، تعكس رؤية المقوم تجاه خاصيات إنتاج المتعلم، وتشمل تقويم المعارف والمهارات والمواقف على حد سواء، فإن المؤشرات متغيرة، ترتبط بوضعية معينة، وتختلف من وضعية تقويمية لأخرى. ويعتبر هذا النموذج التقويمي مرحلة متطورة نحاول من خلالها تطوير النماذج التقليدية للتقويم التربوي بصفة عامة، وتقويم الاختبارات بشكل خاص. ففي إطار المقاربة التقليدية للروائز، يوجد مقياس وحيد يتمثل في دقة الإجابة، لكن عند مواجهة وضعية مركبة، يتعذر تطبيق هذا المقياس لأن معالجة الوضعية يمكن أن تتم بطرق مختلفة باختلاف تمثيلات المتعلمين، كما أنها قد لا تقتصر على إجابة صحيحة وحيدة، بل إجابات متعددة تحتاج إلى آليات تقييم مختلفة ومتنوعة. في هذا السياق، يعتبر التقويم وفق المقاربة بالكفايات عملية استجماع لمجموعة من المعطيات المتنوعة والموضوعية حول إنتاج المتعلم من خلال تنوع معايير التقويم، ودقة المؤشرات الوصفة لها. وذلك هو ما يمكننا من الإجابة عن أسئلة تهم الهدف من التقويم من مثل:

- هل يستجيب إنتاج المتعلم لمتطلبات الوضعية الاختبارية؟
- هل يتسم إنتاجه بالانسجام والتكامل؟
- هل استعمل أدوات المادة العلمية (القواعد الضابطة) استعمالاً صحيحاً؟
- هل بنية الإنتاج متناسقة؟
- هل يتوفر الإنتاج الكتابي على عناصر الإتيقان؟
- وهل يعكس الإنتاج الكتابي للمتعلم ضبطاً للغة العربية جامعاً بين كل من الموارد والمهارات المطلوبة؟

كل هذه المعايير، وغيرها يمكن أجرائتها من خلال مؤشرات ملاحظة بشكل مباشر ودقيق. علماً أن صعوبة التصديق على الاختبار المبني على أساس الوضعيات المركبة، وفق المقاربة بالكفايات، تكمن في عدم توفر بعد وحيد، أي، مجموعة من العناصر المحددة لقياس هذا الاختبار، نظراً للبنية المركبة للإنتاج. معنى ذلك، أنه لا وجود لاستراتيجية موحدة للإجابة عن عناصر الاختبار من شأنها التأسيس لتحليل العلاقات المتبادلة بين عناصره.

وإذا نعتمد العلامة العددية في تقرير النجاح أو الفشل، فلأنها وسيلة إجرائية ذات بعدين: الأول كامن في الإقرار بنسبة النجاح أو الفشل في المهمة، ويكمن الثاني في ترتيب المتعلمين حسب مستويات أدائهم. علماً أن قرار نجاح المتعلم يكون له صفة ومعنى، إذا تمكنا من أن نثبت أن المتعلم متمكن من

الحد الأدنى من الكفايات المكتسبة لاستثمار نتائجها في السنة الموالية. كما لا يكون القرار محل ثقة، إلا إذا كان يعكس تمكن المتعلم مما طلب منه فقط، غير متأثر بالمقيّم أو بظروف التقييم.

بناء عليه، سوف نقسم تقييم الوضعية الاختبارية لجزأين: يخص الأول تقييم درجة التمكن من الموارد (القواعد الصرفية والتركيبية والإملائية) مستقلة/مجزأة، ونخصص الجزء الثاني لتقييم التعبير الكتابي/الإشياء، باعتباره "نشاطا إدماجيا للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف، وتوظيفها في وضعيات جديدة" (الفتلاوي، 2006: 16)، أي، وضعية إدماجية لمجموع التعلم، ومجالا لتوظيف القواعد اللغوية في إطار وظيفي متكامل؛ وبالتالي، مجالاً خصباً لتقييم متكامل، "إذ يعتبر تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلاً دقيقاً وناقداً، من الوسائل الرئيسية في تقييم تعلم التلاميذ مواد اللغة". (الوائل، 2004: 19)، وعلى المجموعة التجريبية التمكن الجيد من معايير الجزأين الأول والثاني. وعلينا التأكد من أن النتائج المسجلة (التمكن من أن كل المعايير التقييمية للكفاية) متوافقة مع الافتراضات الموضوعية. هدفنا من هذه الطريقة، هو التمييز بين قدرة المتعلم على معرفة القواعد اللغوية كقواعد مستقلة ومجردة، ثم معرفة قدرته على تحويل هذه المعرفة إلى إجراء وظيفي، يستثمر من خلاله القواعد اللغوية في تحقيق تواصل كتابي مستوف للشروط التي ينبغي توفرها في مكتسب الكفاية اللغوية الأساس عند نهاية المرحلة النهائية من التعليم الأساس. في هذا الإطار، ميزنا بين معايير التقييم تمييزاً واضحاً، وحددنا بشكل مناسب عتبات التمكن الدنيا. منتبهين إلى شرط أساس؛ أن التقييم الإجمالي، لا يمكن إجراؤه إلا بعد الانتهاء التام من تدبير التعلم، والتأكد من استيفاء التلميذ لكل الموارد المتعلقة ببناء الكفاية الأساس، وهو شرط كثيراً ما ينتهك. أكثر من ذلك، نميز بين الاختبارات ذات البعد التكويني، والاختبارات ذات البعد الإشهادي باعتبار اختلاف الأهداف الخاصة بكل منهما. وذلك، تجنباً للخلط بين الإجراءات التقييمية والأهداف التربوية.

نستحضر في نموذج التقييم هذا، أنه لتقييم الكفاية اللغوية، لابد فيه من تحديد معايير تقييم الإنتاج، كما أن تصديق الاختبارات يتطلب مقارنة الوضعيات المرتبطة بالكفاية، ويعتبر التحقق من احترام هذا المبدأ بالنسبة لكل المعايير، استراتيجية ذات أولوية. وفق هذا المنظور، يعني اكتساب الكفاية اللغوية، القدرة على إنجاز مهمة مركبة (إنتاج نص دال ومركب تركيباً لغوياً سليماً)، تعكس التوقع السليم للمتعلم ضمن وضعيات تواصلية، بواسطة أداء لغوي مركب، جامع بين القدرة على التعبير بقواعد لغوية سليمة، موظفة داخل نص مترابط ومنسجم ودال.

إن اختيار تقييم الإنتاج اللغوي للمتعلم من خلال الاختبار المحلي الموحد، نتاج قناعتنا من كون التقييم المعتمد بالمدرسة المغربية يحتاج إلى مراجعة شاملة، ومن كون التقييم من منظور المقاربة بالكفايات انطلاقاً من معايير ومؤشرات ضابطة، كفيل بإعطاء صورة تشخيصية لواقع التعلم، ومستوى المتعلم من زوايا تتعدى المعلومة لتشمل المهارة والموقف، في بعدها التدبيري والتقويمي

للتعلمات. كما يمكن أن تشمل المدرس، باعتباره الوسيط البيداغوجي بين المعرفة والمتعلم. فهذه العناصر كلها تساهم في بناء المنظومة التعليمية التعلمية وفقا للنشأب النظرية التي أرسنها المقاربة بالكفايات في مجال التقويم. فوضعنا لهذا الاستطلاع أهدافا ثلاثة كالآتي:

أولاً: معرفة مدى تطبيق الاختبار المحلي الموحد لمعايير التقويم الهادفة، وللإطار المرجعي للاختبارات؛

ثانياً: معرفة مدى تمكن المتعلم من الموارد اللغوية الضرورية لبناء الكفاية اللغوية؛

ثالثاً: تشخيص مستوى المتعلم في توظيف الموارد الضرورية لبناء الكفاية اللغوية.

2.1. نوع الاختبار وأهدافه

اخترنا موضوع الاختبار المحلي الموحد للسنة السادسة (6) ابتدائي برسم السنة الدراسية 2017-2018. هدفنا من ذلك، الانطلاق من وضعية اختبار حقيقية، تمكننا في الوقت نفسه من تقييم الاختبار ذاته، ومن تقييم نتائج التلاميذ على ضوءه.

2.2. معايير تصحيح الاختبار

قسمنا تصحيح الاختبار، وفق توجيهات الإطار المرجعي للامتحانات الخاصة بالاختبار الإلهادي للمستوى السادس ابتدائي، إلى ثلاثة (3) مجالات رئيسية عامة، يتضمن كل مجال، مجالات فرعية تحدد المستويات اللغوية المعنية بالتصحيح. واستندنا في وضع العلامة العددية لكل جواب إلى مصحح دقيق ومراجع يتضمنها الجدول رقم (2.2). أما النقطة العددية الممنوحة للتعبير الكتابي، فأخضعناها لمعايير ومؤشرات وفق ما وضعناه ضمن الجدول رقم (3.2).

2.3. صدق معايير تصحيح الاختبار

تم تصحيح عشرة (10) أوراق تحرير التلاميذ من قبل الباحث، استناداً إلى معايير التصحيح التي وضعناها ضمن "معايير تصحيح الاختبار" وعرضناها على ثلاثة خبراء في المجال: خبير في ديدكتيك اللغة العربية، ومفتش اللغة العربية بالتعليم الابتدائي، وخبير في الإحصاء، للنظر في دقة التصحيح وانسجامه مع المعايير والمؤشرات، ورصد الاختلافات الممكنة بين العلامات العددية الممنوحة لكل جواب. وهو ما أسفر عن مصادقة جميع المتدخلين على صيغة التصحيح التي اعتمدها الباحث

2.4. أدوات فحص الاختبارات وتصحيحها

اخترنا لجمع المعطيات وتصحيح إنتاجات المتعلمين، عينة البحث، مجموعة من الأدوات التي تتلاءم وطبيعة الإجراء الذي نحن بصدد دراسته وخصوصياته، حيث ضمت: موضوع الاختبار، ومصحح الاختبار متضمنا المعايير والمؤشرات المعتمدة، والإطار المرجعي للاختبارات المعتمد رسميا.

2.5. اختيار عينة البحث

تم اختيار العينة وفق شروط عاكسة للخصائص المميزة للمجتمع الذي انبثقت عنه، حتى يكون تعميم النتائج المحصلة على كافة المجتمع متاحا وممكنا. بناء عليه، تم اختيار أوراق تحرير عينة تضم مائتين وسبعة وثلاثين (237) تلميذا، يتابعون دراستهم بالمستوى السادس ابتدائي برسم السنة الدراسية: 2016-2017، بمدرسة "حمزة بن عبد المطلب الابتدائية"، داخل المجال الحضري التابع للمديرية الإقليمية لوزارة التربية الوطنية الأكاديمية الجهوية، فاس- مكناس. وقد حرصنا على التأكد في اختيار العينة على الخصائص التالية:

- مدرسة ذات طاقة استيعابية كبيرة، لتوفير عينة عريضة من المفتحصين؛
- أوراق تحرير لتلاميذ يدرسون بنفس المدرسة الابتدائية، لتقليص هامش التباين الجغرافي والعوامل المحيطة؛
- استفادة التلاميذ من (90%) على الأقل من الزمن الدراسي المخصص للمستوى السادس برسم السنة نفسها. وذلك حرصا على عدم تأثر النتائج بتغيبات المدرسين. تحقيقا لذلك، راجعنا سجلات الحضور والغياب الخاصة بالمدرسين.
- عدم اشتغالها على أوراق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرا لخصوصيات التدريس والتقييم المتعلقة بهم. لتحقيق ذلك، استعنا بالإدارة في تحديد لائحة خاصة بالتلاميذ المعنيين.

2.6. إجراءات تنظيمية

احتراما للقوانين المنظمة، اعتمدنا القنوات الرسمية في إجراء الدراسة. وبإذن شفهي من مدير المديرية الإقليمية لفاس زواغة مولاي يعقوب، تم اطلاع الباحث على مجموعة من المعطيات الخاصة بالمدارس الابتدائية التابعة للمديرية (مكتب التخطيط التربوي)، لانتقاء المدرسة المتوفرة على الشروط المطلوبة في الدراسة. وتم الحصول على أوراق تحرير الاختبار المحلي الموحد عبر القنوات الرسمية، وبإذن مكتوب من مدير المديرية الإقليمية للتربية والتعليم بفاس، مع التزام الباحث بالحفاظ على سلامة أوراق التحرير لحين انقضاء المدة القانونية التي تخولها القوانين المنظمة للاختبارات.

2.7. عرض بيانات الدراسة الميدانية وتحليلها ومناقشتها

2.7.1. تحليل مواصفات الاختبار ومناقشتها

بداية، نقدم بطاقة لعناصر الأجوبة الخاصة بالاختبار المحلي الموحد الموجه للمستوى السادس (6) ابتدائي، لتوضيح المطلوب من المتعلم، من جهة، ونحدد ما يجب أن يحترمه المصحح (المدرس)، من جهة ثانية، حتى يتمكن من مقارنة الاختبار (راجع: الاختبار المحلي الموحد، الملحق رقم (2) مع عناصر الإجابة.

الجدول رقم (2.2): بطاقة عناصر الأجوبة وسلم التنقيط الخاصة بالاختبار الموجه للمستوى السادس (6) ابتدائي.

الاسم والنسب:		الرقم الترتيبي:			
المجال	رقم السؤال	الجواب الصحيح	سلم التنقيط	النقطة الممنوحة	ملاحظات
القراءة والفهم	س 1	مقالة	2 ن		
	س 2	واعون: مدركون عارفون،.. خامل: كسول متهاون....	1 ن 1 ن		
	س 3	ضد اليأس: الأمل، الطموح... ضد عزها: انحطاطها، ذلها....	1 ن 1 ن		
	س 4	تعتبر صحيحة كل فكرة توحى بمضمون النص من قبيل: - دور الشباب في بناء تقدم الأمم وازدهارها. - تربية الشباب تربية صالحة وتعليمهم مفتاح تقدم الأمم.	4 ن		
	س 5	إذا تسلحوا بالعلم النافع، ودخلوا التاريخ من بابه الواسع.	4 ن		
		المجموع	14 ن		
التركيب	الشكل	- ما فتى الشباب طاقة هائلة، وقوة جبارة في الوطن، لأن الخير كله في الشباب، فالوطن يبني أمله عليه. - والأمهات حريصات على تربيتهن تربية صالحة، إذا هم تسلحوا بالعلم النافع.	6 ن (تخصم) 1 ن عن كل خطأ		
	س 1 أ	تعرف التوكيد المعنوي في النص: كله	1 ن		
	س 1 ب	تعرف المفعول المطلق في النص: تربية	1 ن		

		1 ن	إدخال ناسخ فعلي على الجملة (قبول أي ناسخ فعلي مع التركيز على التغييرات التي ستطرأ على الجملة والشكل التام: كان الآباء واعين بمسؤولياتهم.	س 2 أ	
		1 ن	إدخال ناسخ حرفي على الجملة (قبول أي ناسخ حرفي مع التركيز على التغييرات التي ستطرأ على الجملة والشكل التام: إن الآباء واعون بمسؤولياتهم.	س 2 ب	
		0,5 ن 0,5 ن 0,5 ن 0,5 ن	إعراب جملة مركبة: ناسخ فعلي + اسمه + خبره + نعت ما فتئ: فعل ماض ناقص مبني على الفتح الشباب: اسم ما فتئ مرفوع بالضممة الظاهرة على آخره طاقة: خبر ما فتئ منصوب بتنوين الفتح هائلة: نعت حقيقي تابع لمنعوتة	س 3	
		6 ن	المجموع		
		0,5 ن	تعرف الفعل المثال : يصلون	س 1 أ	
		0,5 ن	تعرف الفعل الناقص: يرهاها	س 1 ب	
		0,5 ن	تعرف الفعل الأجوف: يباركها	س 1 ج	
		0,5 ن	تحويل الفعل الناقص إلى المثنى مع الشكل التام : يرعيان	س 2 أ	
		0,5 ن	تحويل الفعل الناقص إلى الجمع مع الشكل التام: يرعون	س 2 ب	
		0,5 ن	تحويل الفعل الناقص إلى ياء المخاطبة مع الشكل التام: ترعين	س 2 ج	
		1,5 ن	تحويل الجملة إلى المفرد المذكر مع الشكل التام: "الآباء واعون بمسؤولياتهم" الأب (0,5 ن) واع (0,5 ن) بمسؤوليته (0,5 ن).	س 3 أ	
		1,5 ن	تحويل الجملة إلى المثنى المذكر مع الشكل التام: "الآباء واعون بمسؤولياتهم" الأبوان (0,5 ن) واعيان (0,5 ن) بمسؤوليتهما.	س 3 ب	
		6 ن	المجموع		
		3 ن	كتابة الحروف الناقصة لكتابة الكلمات بشكل صحيح: اندهشت لما وقع نظري على قنّة فضائية، تقدم صورة عن ملهى ليلي أضواؤه ساطعة بالأحمر والأخضر،	الإملاء	

			وأَنغام الموسيقى تكاد تذهب بالأبصار، وشباب على أشكالهم منغمسون في الملذات. فقلت: وأسفاه على هذا الشباب الضائع.
		15 ن	مجموع التراكيب والصرف والتحويل والإملاء
		35 ن	المجموع العام للقراءة والفهم والقواعد اللغوية

شبكة تصحيح التعبير الكتابي/ الإنشاء

الجدول رقم (2. 3): شبكة المعايير والمؤشرات المعتمدة في تصحيح التعبير الكتابي/ الإنشاء

المعايير	المؤشرات	النقطة	النقطة الممنوحة	ملاحظات
معايير الحد الأدنى	معايير الملاءمة: مطابقة المنتج المطلوب شكلاً ومضموناً	المؤشر 1/1: الارتباط بالموضوع	1 ن	
		المؤشر 2/1: تصميم الموضوع	1 ن	
		المجموع	2 ن	
	معايير الاستعمال السليم لأدوات المادة	مؤشر 1/2: سلامة التركيب	4 ن	
		مؤشر 2/2: سلامة الصرف	4 ن	
		مؤشر 3/2: سلامة الإملاء	2 ن	
		المجموع	10 ن	
	معايير الانسجام	مؤشر 1/3: الترابط المنطقي بين الأفكار	1 ن	
		مؤشر 2/3: وحدة الموضوع	1 ن	
		المجموع	2 ن	
معايير الحد الأدنى التي لم تتحقق				
معايير الإتقان		مؤشر 1/4: وضوح الخط وتنظيم الورقة.	1 ن	
المجموع العام			15 ن	

2.7.2. قراءة في الامتحان الموحد المحلي للمستوى السادس الابتدائي

نعتمد في هذه القراءة على الإطار المرجعي للامتحان الموحد الإقليمي لنيل شهادة الدروس الابتدائية لمادة اللغة العربية الصادر عن المركز الوطني للتقويم والامتحانات التابع لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

2.7.2.1. على مستوى الشكل

- تم احترام التسلسل في المجالات حسب الإطار المرجعي: القراءة، الشكل، التراكيب، الصرف والتحويل، الإملاء، التعبير الكتابي؛
- حجم الخط الذي رقن به موضوع الامتحان صغير، حيث يجب أن يكون حجم الخط أكبر ليستطيع المتعلم قراءة الموضوع بكل سهولة؛
- عدم إطلاع المتعلم على سلم التنقيط؛ ويعتبر خطأ مخالفا لتعليمات الإطار المرجع، يحرم المتعلم من معرفة المقياس الذي على أساسه سوف يقوم إنتاجه، كما يمنعه من إمكانية التركيز على الأسئلة ذات المعاملات الأعلى.

2.7.2.2. على مستوى المضامين

- المجال الرئيسي الأول: القراءة والفهم

الجدول رقم (2.4): مقارنة أسئلة الاختبار المحلي الموحد بتوجيهات الإطار المرجعي للاختبارات.

نسبة التغطية	الأسئلة المطروحة في موضوع الامتحان	نوع الأسئلة المحددة في الإطار المرجعي
50 %	السؤال رقم (2) و(3)	1- شرح معنى كلمتين أو ثلاث، بالمرادف أو بالضد
	السؤال رقم (1)	2- تحديد نوعية النص
	السؤال رقم (4)	3- تحديد موضوع النص أو فكرته العامة
	غير وارد في موضوع الامتحان	4- استخلاص قيمة/ قيم يتضمنها النص
	غير وارد في موضوع الامتحان	5- استخراج بعض الأساليب الواردة في النص
	غير وارد في موضوع الامتحان	6- استخراج الأفكار الأساسية للنص
	غير وارد في موضوع الامتحان	7- إبداء الرأي في إحدى أفكار النص أو التعبير عن موقف تجاهها
	سؤال الشكل وارد في الامتحان لكن غير مطابق للمعيار المحدد في الإطار المرجعي	شكل جزء من النص: عبارة عن كلمات متفرقة (في حدود خمس كلمات)، أو جملة متوسطة الطول تضم ما بين ثمان (8) أو عشر (10) كلمات

يبين الجدول (2.4) أن نسبة تغطية الأسئلة في مجال القراءة مقارنة مع الإطار المرجعي لم تتجاوز (50%)، كما أن أغلبية الأسئلة، أسئلة مفتوحة، حيث هناك سؤال واحد مغلق. وهذا يتنافى مع توجيهات الملحق الوارد في الإطار المرجعي للاختبارات، الذي يحبذ أن تكون أغلب الأسئلة من الصنف المغلق، أو ذات الجواب المفتوح القصير، حتى يسهل إنجازها بسرعة وبدقة، وحتى يتم التحكم في تصحيحها بموضوعية. يفسر ذلك، مسألتين هامتين: أولاًهما، إخلال الممتحن (المدرس) بعناصر جوهرية ضمن

الأسئلة الموجهة للمتعلم، وهو خطأ يرتكبه المدرس، ويتحمل عواقبه التلميذ (الممتحن). وثانيهما، نقض للتعاقد الذي يفرضه الإطار المرجعي، وعليه يبني التلميذ تحضيراته للاختبار؛ وخلاصة ذلك، أن المتعلم يجد نفسه أمام اختبار لا يخضع للمواصفات المتعاقد عليها، وهي معطيات مفاجئة، ولكنه مرغم على التعامل معها.

- المجال الرئيسي الثاني: الدرس اللغوي

- المجال الفرعي الأول: التراكيب

الجدول رقم (2. 5): مقارنة لأسئلة التراكيب الواردة في الاختبار المحلي الموحد مع الدروس المقررة

الدروس المقررة	الأسئلة الواردة في الامتحان	نسبة التغطية
اللازم والمتعدي	غير وارد	50%
المبني للمعلوم والمبني للمجهول	غير وارد	
النواسخ الفعلية والنواسخ الحرفية	السؤال رقم (2) و (3)	
المفعول المطلق والمفعول لأجله	السؤال رقم (1. ب)	
النعت الحقيقي والنعت السببي	السؤال رقم (3)	
البدل	غير وارد	
التوكيد	السؤال رقم (1. أ)	
المفعول معه	غير وارد	

يوضح الجدول (5.2)، بالإضافة إلى نسبة التغطية التي لم تتجاوز (50%)، أن الأسئلة المقترحة لم تستجب كذلك لمعطين أساسيين واردين في الإطار المرجعي وهما:

- التوظيف السليم لست (6) ظواهر تركيبية عبر إتمام جمل معطاة، أو إجراء تعديلات عليها؛
- إعراب كلمتين أو ثلاث (3) كلمات تنتمي إلى جمل مختلفة، وإعراب جملة تتكون من أربع (4) أو خمس (5) كلمات.

ويمكن تفسير ذلك، باختيار المدرس لأهم القضايا اللغوية التي يراها جديرة بالتقييم والتقويم؛ لاسيما ضمن الاختبار المحلي الذي يعتبر مجالا لتشخيص بعض الصعوبات اللغوية التي يشك المدرس في مدى التمكن منها، استنادا إلى تقويمه التكويني التبعي. وعليه، يبقى هذا الاختلاف مقبولا إلى حد ما، شرط أن يكون مقصودا لغاية بيداغوجية.

المجال الفرعي الثاني: الصرف والتحويل

الجدول رقم (2. 6): مقارنة لأسئلة الصرف والتحويل الواردة في الاختبار المحلي الموحد مع الدروس المقررة

الدروس المقررة	الأسئلة الواردة في الاختبار	نسبة التغطية
الفعل الصحيح	غير وارد	% 41,67
الفعل المعتل المثال	السؤال رقم (1)	
الفعل المعتل الأجوف	السؤال رقم (1)	
الفعل المعتل الناقص	السؤال رقم (1) و (2)	
المجرد والمزيد 1	غير وارد	
المقصور والمنقوص والممدود	السؤال رقم (3)/ ورد المنقوص فقط	
المجرد والمزيد 2	غير وارد	
النسب	غير وارد	

تفيد معطيات الجدول (2. 6)، بالإضافة إلى نسبة التغطية الناقصة التي لم تتجاوز (41,67%)، فإن الأسئلة المطروحة في مجال الصرف والتحويل لا تتطابق مع مواصفات الإطار المرجعي، التي تنص على:

التوظيف السليم لست ظواهر صرفية عبر:

- إيجاد كلمات مناسبة؛
- إكمال جمل معطاة؛
- أو إجراء تغييرات عليها.

ومقارنة بين الإطار المرجعي والأسئلة المطروحة في مجال الصرف والتحويل نجد أن السؤال الثالث، فقط، هو الذي يتناسب مع توجيهات الإطار. كما أن الأسئلة انصبت على أربع ظواهر، دون غيرها، وهي: الفعل المثال، والفعل الأجوف، والفعل الناقص، والاسم المنقوص. في حين، كان يجب أن تعالج ست ظواهر.

المجال الفرعي الثالث: الإملاء

الجدول رقم (2. 7): مقارنة أسئلة الإملاء الواردة في الاختبار المحلي الموحد مع الدروس المقررة

الدروس المقررة	الأسئلة الواردة في الاختبار	نسبة التغطية
تنوين المقصور المنقوص	المقصور وارد/ المنقوص غير وارد	% 62,5
التاء المربوطة والتاء المبسوطة	وارد	
همزة الوصل وهمزة القطع	وارد	
حذف الألف أو الواو وزيادتهما، زيادة اللام	غير وارد	

استنادا إلى معطيات الجدول (7.2)، لم يحترم الاختبار المحلي الموحد مبدأ التنوع في الأسئلة بنسبة (37,5%)، فقد تم اقتراح سؤال واحد فقط طُلب فيه من المتعلم إتقان كلمات ناقصة، بالظواهر الإملائية المستهدفة والمناسبة؛ إلا أن الكلمات الناقصة لم تغط جميع الظواهر الإملائية المقررة.

المجال الرئيسي الثالث: التعبير الكتابي/ الإنشاء

بالنسبة لموضوع الإنشاء المقترح ضمن الاختبار (راجع: الملحق رقم 2)، لم تتم الإشارة فيه إلى حجم المنتج الكتابي المطلوب، الذي يحصره الإطار المرجعي بين عشرة (10) واثنى عشر (12) سطرا، كما لم يشر إلى الموجهات الممثلة في نوعية الظواهر اللغوية والأساليب التي يتوجب على المتعلم إدماجها ضمن إنتاجه الكتابي؛ وذلك، خلافا لما ورد في الإطار المرجعي. وتتجلى سلبيات تغيب الإشارة إلى حجم المنتج، في دفع التلميذ إلى خوض مغامرة كتابية غير معلومة الحدود، تجعله يختار في تحديد المواصفات الكمية التي يمكن أن ترضي المصحح؛ هل هي الإطالة والتمديد؟ أم الاختصار والدقة؟ أما سلبيات تغيب الموجهات، فعديدة ومؤثرة؛ إذ تجعل المتعلم يعبر بحرية، دون قيد أو شرط، موظفا ما يختار توظيفه من ظواهر لغوية، وليس ما يجب أن يختبر فيه. وينعكس ذلك على مصداقية التقويم، حيث يفرض على المدرس تقويم اختيارات المتعلم بدل تقويم المعايير المطلوبة لتحقيق الكفاية اللغوية ككل. علما أن الموجهات لا تشكل، كما يمكن أن يُظن خطأ، حدا من هامش حرية التعبير؛ فبقدر ما هي ضوابط معقنة للإنتاج الكتابي للمتعلم، ومواصفات موجهة لمسارته، فإنها تستثمر في عملية التقويم كمؤشرات دالة على مدى امتثال الإنتاج الكتابي لضوابط معينة.

سوف نقيم منتج المتعلمين التعبير الكتابي/ الإنشاء بناء على قاعدة مبدئية، هدفها التقويم المتكامل للمتعلم، (لن نسميه شموليا لأننا نرى أن الشمولية مصطلح يتسع لأكثر ما يراد منه في غالب الأحيان)، ينطلق من مفهوم التقويم وفق المقاربة بالكفايات، ويعتمد معايير ومؤشرات تقيم مدى تحقق الكفاية اللغوية لدى المتعلم في شقها الكتابي (التعبير الكتابي)، مجسدة في مدى اكتساب المتعلم لمعارف مضبوطة، ومدى توظيفها بشكل مدمج توظيفا سليما، ومدى توظيف المهارات المرتبطة بالإنجاز السليم للمهمة المطلوبة. كل ذلك بغرض التوصل إلى معرفة الحدود التي استطاع أن يصلها المتعلم في التمكن من الكفاية اللغوية الأساس المرتبطة بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي، متضمنة طبعاً مجموع التعلمات التي بناها التلميذ عبر مراحل التعلم السابقة.

أما المعايير التي نعتمدها، نستمدّها من صفات منتج التلميذ، وهي المعايير المعتمدة في بيداغوجيا الإدماج: الملاءمة، الاستخدام السليم لأدوات المادة، الانسجام، الإتقان، مستوفية لشرط الاستقلال عن بعضها، تحقيقاً للتوازن والإنصاف.

الملاءمة: تعني مطابقة منتج المتعلم مع ما هو مطلوب في الوضعية، ومثاله: ينتج المتعلم نصا يوافق موضوع ومشكل الوضعية المعروضة عليه؛

- الاستعمال السليم لأدوات المادة: ويعني التوظيف السليم للمكتسبات المرتبطة بالمادة من أجل حل المشكل المطروح (احترام قواعد النحو والصرف والإملاء وعلامات الترقيم)، توظيفا يشمل مدى معرفته أولا بالقواعد اللغوية التي يفترض أن يكون قد تعلمها خلال السنة السادسة (6) من التعليم الابتدائي بشكل صريح، إضافة إلى القواعد اللغوية التي تعلمها خلال السنوات الخمس السابقة، باعتبارها معارف أهله للمرور إلى السنة السادسة، والحدود التي يستطيع إدماج المعارف السابقة مع المعارف الحالية لتشكيل كفاية لغوية متكاملة تمكنه من إنتاج نص وصفي، أو حكاوي، أو سردي ... بلغة سليمة معنى ومبنى؛

- الانسجام: ويعني مدى نهج المتعلم لخطة منطقية مراعيًا تسلسلا في إنتاجه الكتابي، دون تناقض أو خلط بين الأفكار (ترابط الأفكار، التسلسل المنطقي في عملية السرد، وجود حكم منطقي للإنتاج الكتابي)؛

- معيار الإتقان: جودة العرض وحسن التنظيم.

انسجاما مع الأهداف التي حددناها لهذه الدراسة الميدانية، قمنا بتقويم قدرة متعلم المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي، على إنتاج نص كتابي، وصفي و/ أو سردي، و/أو حجاجي، و/أو رسالة... من حوالي اثني عشر سطرا، موظفا رصيده اللغوي ضمن وضعية تواصلية دالة (الدليل البيداغوجي، 2009)؛ هذه القدرة الإنجازية التي يفترض أن يجمع فيها بين المعرفة بالقواعد اللغوية من جهة، وبضبط أساليب توظيف هذه القواعد ضمن سياق تواصلية كتابي متكامل ودال.

ولكي نتحكم في تحليل المعطيات والتعليق عليها، قمنا في مرحلة أولى بتفريغ نتائج كل سؤال وارد في الاختبار الموحد على حدى، ويبلغ عددها عشرين (20) سؤالا. كما صنفنا، في مرحلة ثانية، الأسئلة المرتبطة بالقضايا اللغوية الواردة ضمن الاختبار بحسب المكونات التي تنتمي إليها (مثلا: مكون الصرف، مكون التراكيب...) تسهيلا لضبطها ومعالجتها، وانسجاما مع مرجعيتها. بعد ذلك قمنا بتقويم نتائج التلاميذ إلى ثلاث (3) فئات إحصائية نوضحها فيما يلي:

- الفئة الأولى: تتكون من مجموع المتعلمين الذين لم يتوصلوا إلى تحقيق المستوى الأدنى من المعدل المطلوب في كل سؤال أو مكون من المكونات (حسب الجدول الذي وردت فيه)؛ أي، دون (50%) من النقطة المخصصة لذلك. وتعتبر هذه الفئة من منظور التقويم الرسمي دون المستوى المؤهل للنجاح، وبالتالي فهي من منظور التقويم بالكفايات فئة لم تتوصل إلى تحقيق الحد الأدنى من الكفاية اللغوية.

- الفئة الثانية: تتكون من مجموع المتعلمين الذين تمكنوا من تحقيق المعدل الخاص بالسؤال أو المكون (حسب الجدول الواردة فيه)، والذي ينحصر بين (50%) وأقل من (75%) من النقطة المخصصة لذلك؛ فهم تلاميذ حصلوا على المعدل المطلوب للنجاح من منظور التقويم الرسمي، بينما يظلون دون مستوى اكتساب الكفاية اللغوية بمواصفاتها المستهدفة بهذا المستوى التعليمي. ونبرر ذلك بأن التلميذ الذي يتمكن من (50%) فقط مما هو مطلوب في اكتساب الكفاية اللغوية، وهي نسبة تمكنه من الانتقال إلى الفصل الدراسي الموالي، سوف ينتقل بصعوبات تشكل (50%) مما يجب أن يتوفر لديه. ويعني ذلك، أننا إزاء تلميذ يحتاج إلى دعم خاص، وتعيين للمعارف (mise a niveau)، في الوقت الذي لا يخصص المقرر الجديد حيزاً زمنياً لذلك مقتصرًا على الاهتمام ببناء التعلّات الجديدة.

- الفئة الثالثة: تتكون من مجموع المتعلمين الذين تمكنوا من تحقيق مستوى لغوي يمكننا من الحكم باكتسابهم المعرفة اللغوية المرتبطة بكل تعلية على حدى؛ تترجم عددياً إلى (75%) فما فوق من النقطة المخصصة لذلك. وهي فئة تعتبر متمكنة بحكم حصولها على الحد القاسي باكتسابها الكفاية اللغوية. وضمنياً، يضمن لها ذلك الدخول في خانة الناجحين بامتياز في الجواب على كل سؤال أو مكون أو الاختبار ككل، (حسب الجدول الذي وردت ضمنه).

وقد طبقنا هذا التقيي كميّار موحد على سائر الأسئلة المرتبطة بكل مكون، على أساس أن نجمع المعطيات ونحللها ونقارنها، بغية التوصل إلى تكوين فكرة واضحة حول مدى تمكن المتعلمين من ضبط القواعد اللغوية صرفاً وتركيباً وإملاءً، من جهة، ومدى تحكمه في توظيفها من جهة ثانية، ضمن التعليمات التي تقيس التوظيف اللغوي مثل (الشكل والقراءة والتعبير)، على اعتبار المكونات الثلاثة الأخيرة مجالاً لتوظيف القواعد اللغوية ضمن سياقات تواصلية مختلفة؛ وذلك، مراعاة للتكامل الموجود بين مكونات اللغة العربية لبناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم.

وتبرير اعتمادنا على هذه التصنيفات، هو إيجاد/اقتراح صيغة لتصنيف موضوعي للمتعلمين، مؤسسة على تقييم دقيق لمكتسباته الفعلية؛ تقييم يمكننا تشكيل صورة واضحة حول طبيعة حاجيات كل الفئات ونوعيتها، لمعرفة هل تتعلق الصعوبات بتعلم القواعد اللغوية أم بتوظيفها ضمن سياقات تواصلية متكاملة، ومعرفة حدود النقص لدى كل فئة. وهو منحى يمكّن المدرس من تحديد مسبق لأشكال التدبير البيداغوجي المتعلقة بدعم التعلّات، والذي بموجبه سوف يكون مضطراً إلى تقيي المتعلمين إلى فئات/مجموعات بحسب كم الصعوبات ونوعيتها، انسجاماً مع الطرح النظري الذي حددنا فيه أهمية دور التقويم الفارقي في بلورة أرضية صالحة لإنجاز الدعم البيداغوجي. ذلك ما نبداه بعرض نتائج المتعلمين في مكون الصرف ضمن الجدول (8.2).

8.2. عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

الجدول رقم (2. 8): توزيع التلاميذ حسب نسب التحكم في مكون الصرف

الصرف		الفئات
النسبة المئوية	التردد	
38,8 %	92	الفئة الأولى [0 - 13]
28,3 %	67	الفئة الثانية [3 - 14.5]
32,9 %	78	الفئة الثالثة [4.5 - 6]
100,0	237	المجموع

على مستوى المكون الصرفي، يبين الجدول رقم (2.8) الخاص بمعالجة نسب التحكم في المكون الصرفي من خلال جمع كل المعطيات والعلامات المتعلقة بنتائج المشاركين ضمنه، أن نسبة (38.8%) من التلاميذ مصنّفون ضمن الفئة الأولى التي لم تتوفّق في الحصول على المعدل الأدنى المطلوب والمخول لاعتبارها ناجحة (من منظور التقويم الرسمي) في هذا المكون. بذلك، فهم بعيدون جدا عن حدود اكتساب الحد الأدنى من التمكن من القواعد المرتبطة بمكون الصرف مستقلة. بينما حقق (28.3%) من التلاميذ مستوى متوسطا من درجة التحكم في قواعد الصرف. وهذا المستوى، وإن كان يؤهل المتعلمين للانتقال إلى المستوى الدراسي اللاحق، فإنه يبقى دون المستوى المؤهل للحكم بتمكنهم من القواعد الصرفية بالشكل المطلوب، والذي حدّدناه سابقا في (75%) من النقطة الممنوحة لكل مكون من المكونات اللغوية. فيما تحكّمت نسبة (32.9%) من التلاميذ (الفئة الثالثة) في القواعد الصرفية بنسبة مقبولة، وهي الفئة التي تعتبر متمكنة من منظور التقويم بالكفايات، كما وضّحنا ذلك ضمن التأطير النظري لهذه الدراسة. يعني ما سبق، أن ما يفوق ثلثي المتعلمين تقريبا (67%) يعانون من نقص في التمكن من القواعد الصرفية التي تعتبر ركنا أساسيا في التواصل اللغوي السليم صرفيا.

وإذا كنا قد وضّحنا ضمن الإطار النظري للبحث أن التركيب رديف الصرف يتكامل معه في تشكيل البنى اللغوية، ننقل لمعرفة مستوى المتعلمين بخصوص هذا المكون ضمن الجدول التالي.

الجدول رقم (2. 9): توزيع التلاميذ حسب نسب التحكم في مكون التراكيب

التراكيب		الفئات
النسبة المئوية	التردد	
31,2 %	74	الفئة الأولى [0 - 13]
31,2 %	74	الفئة الثانية [3 - 14.5]
37,6 %	89	الفئة الثالثة [4.5 - 6]
100,0 %	237	المجموع

بالنسبة للمكون التركيبي، يبين الجدول رقم (9.2) الجامع للمعطيات المحصلة حول نتائج المشاركين في هذا المكون، أن (31.2%) من التلاميذ لم يحققوا، رسمياً، المستوى الأدنى من التمكن من القواعد المرتبطة بمكون التراكيب في شكلها المستقل. ونفس النسبة (31.2%) من التلاميذ حققوا مستوى متوسطاً من درجة التحكم، فيما (37.6%) من التلاميذ تحكموا في القواعد التركيبية بنسبة مقبولة. يعني ذلك أن (62.4%) من المتعلمين يعانون من نقص في التمكن من القواعد التركيبية، موزعين مناصفة على فئتين:

- الأولى تعتبر راسبة رسمياً لأنها دون المستوى الأدنى المطلوب؛

- أما الثانية، فحاصلة على المعدل المخول للانتقال للمستوى الدراسي الأعلى ولكن بنقص يناهز أكثر من (50%) من الصعوبات المسجلة في مكون التركيب.

والملاحظ، أنها نتيجة قريبة من نسبة التلاميذ الذين يعانون نقصاً في المكون الصرفي ضمن الجدول (8.2) البالغة (67%) تقريباً. وهو ما يفسر أن القواعد الصرفية والتركيبية كليهما، تتميزان بصعوبات مقاربة لدى المتعلمين المشاركين.

يبقى من المهم أن نعرف إذن، هل يتعلق الأمر بنفس المتعلمين الذين يعانون صعوبات صرفية وتركيبية، أم أن الأمر مختلف، وهو ما سنجيب عنه لاحقاً ضمن الجدول رقم (11.2)

الجدول رقم (10.2): توزيع التلاميذ حسب نسب التحكم في مكون الإملاء

الإملاء		الفئات
النسبة المئوية	التردد	
19,4 %	46	الفئة الأولى [0 - 1,5]
40,9 %	97	الفئة الثانية [1.5 - 2,25]
39,7 %	94	الفئة الثالثة [2.25 - 3]
100,0	237	المجموع

تعكس نتائج الجدول رقم (10.2) بخصوص مكون الإملاء معطيات مختلفة عن مكوني الصرف والتركيب، حيث أن نسبة (19.4%) فقط من التلاميذ يعتبرون دون مستوى المتوسط من تحقيق التمكن من القواعد المرتبطة بمكون الإملاء. وتوزعت الفئتان الأخريان بين (40.9%) ممن حققوا المستوى المتوسط من درجة التحكم في قواعد هذا المكون، و(39.7%) من التلاميذ الذين تحكموا في القواعد الإملائية بدرجة مقبولة تقريباً ضمن التصنيف الذي اعتمدناه. يعني ذلك، أننا سجلنا تقلصاً ملحوظاً في الفئة الأولى ضمن مكون الإملاء بلغت نسبته قرابة نصف عدد المتعلمين المشاركين. وهو ما يمكن تفسيره بكون القواعد الإملائية أقل تعقيداً من القواعد الصرفية والإملائية من جهة، كما أن عددها

محصور على المستوى الكتابي. مما يجعل النتائج منطقية، تجلي طبيعة الفروق الموجودة بين مكون الإملاء ومكوني الصرف والتركيب. بالرغم من ذلك، وبالنظر إلى مدى تحقق الكفاية الإملائية لدى المتعلمين، نجد أن حاصل مجموع الفئتين الأولى والثانية الذي يشكل نسبة (60.3%)، من المتعلمين الذين لم يتوفقوا في ذلك بخصوص مكون الإملاء، زد على ذلك أن ثلث هذه النسبة الأخيرة لم يدرك الحد الأدنى من القواعد الإملائية، وهي نتيجة سلبية، تتضاف الصعوبات المترتبة عنها، إلى الصعوبات الناتجة عن مكوني الصرف والتركيب.

بعدما وقفنا على قياس درجة تحكم التلاميذ في مكونات الصرف والتراكيب والإملاء، كل على حدى، نقيس درجة التحكم في مكوني الصرف والتركيب معا، بغرض معرفة النسب الإجمالية من المتمكنين وغير المتمكنين فيهما معا، أخذا بعين الاعتبار التكامل الموجود بينهما. وهو ما نوضحه ضمن الجدول رقم (11.2).

الجدول رقم (11.2): التقاطع بين التحكم في الصرف والتحكم في التركيب

	الصرف			الفئات	
	المجموع	[4.5 - 16]	[3 - 14.5]	[0 - 13]	
التراكيب	100,0%	4,1%	29,7%	66,2%	الفئة الأولى [0 - 13]
	100,0%	24,3%	41,9%	33,8%	الفئة الثانية [3 - 14.5]
	100,0%	64,0%	15,7%	20,2%	الفئة الثالثة [4.5 - 6]
المجموع	100,0%	32,9%	28,3%	38,8%	

إن الهدف من تحليل التقاطع بين المستويين الصرفي والتركيبى هو معرفة هل تختلف نسبة التمكن في الصرف عنه في التركيب لدى المتعلمين، بحيث يمكن أن يتوفق المتعلم في أحدهما دون الآخر، أم أن الأمر لا يختلف عندما يتعلق بالقواعد اللغوية سواء كانت صرفية أو تركيبية. وعليه، جاء في الجدول (11.2) أن نسبة عالية تمثل حوالي ثلثي المتعلمين (66.2%) الذين صنفوا دون الحد الأدنى من تحقيق المكون التركيبى، لم يتمكنوا من تحقيق المكون الصرفي كذلك. أي، كلما انخفضت نسبة التمكن من المستوى التركيبى، إلا انخفضت مقابلها نسبة التمكن من المستوى الصرفي. في مقابل ذلك نجد أن ارتفاع نسبة المتمكنين من مكون التراكيب البالغة (64.0%)، تنعكس مباشرة على المتمكنين من مكون الصرف تمكنا مقبولا يشكل أكثر من (75%) من العلامة الكلية المخصصة لهذا المكون. معنى ذلك،

أن التمكن من القواعد اللغوية الصرفية والتركيبية أو عدمه، لا يرتبط بمكون منهما دون الآخر. بل إن العلاقة بين الصرف والتركيب علاقة تبادلية يطبعها التأثير والتأثر، حيث لا يتعلق الأمر باختلاف الصعوبات بينهما لدى المتعلم بقدر ما يتعلق بالقواعد بشكل عام. فهل نجد نفس النتائج إذا قارنا بين المعطيات المسجلة بين كل من الصرف والتركيب، والإملاء، على اعتبار أن القواعد الإملائية ليست بنفس الكثافة العددية لمكوني الصرف والتركيب، كما أنها أقل تعقيدا منهما. ذلك ما سنحاول أن نتبينه من خلال دراسة معامل الارتباط بين هذه المكونات الثلاثة ضمن الجدول (12.2).

الجدول رقم (2. 12): العلاقة بين مكونات الصرف والتركيب والإملاء (معامل ارتباط بيرسون

(Pearson

المستويات اللغوية	تركيب	صرف	إملاء
تركيب	معامل ارتباط بيرسون	0,585**	0,391**
	حدود الدلالة	0,000	0,000
	العدد	237	237
صرف	معامل ارتباط بيرسون	1	0,517**
	حدود الدلالة	0,000	0,000
	العدد	237	237
إملاء	معامل الارتباط بيرسون	0,517**	1
	حدود الدلالة	0,000	0,000
	العدد	237	237

**

يعتبر الارتباط دالا عند مستوى 0,01

يؤكد الجدول رقم (12.2) أن هناك علاقة إحصائية متوسطة ومقبولة دلاليا ($r = 0,585$) بين الصرف والتركيب؛ يعني، كلما كان المتعلم يتحكم في القواعد الصرفية، إلا وتحكم بشكل مقبول في القواعد التركيبية. في حين، أن العلاقة الإحصائية بين الإملاء والتركيب جاءت دون المتوسط دلاليا ($r = 0,4$)، يعني أننا لا نستطيع الجزم بكون المتعلم المتحكم في الإملاء يتحكم في التراكيب. أما العلاقة الإحصائية بين الصرف والإملاء فمتوسطة ($r = 0,517$)، تدل على أن ارتباط التحكم في الظواهر الصرفية بالتحكم في الظواهر الإملائية جاء متوسطا. إن كل العلاقات جاءت دالة عند متوسط (0,01).

بعد عرض نتائج مكونات الصرف والتركيب والإملاء مستقلة، وتحليل نتائجها، ننقل إلى تحليل نتائج تعليمات ذات معطيات تلامس الجانب الوظيفي للقواعد اللغوية، بدءا بمكون الشكل، لنتعرف مدى تمكن المتعلمين من ضبط القواعد اللغوية ضمن سياق وظيفي مركب.

الجدول رقم (2. 13): نسب التحكم في مكون "الشكل" (شكل النص)

الشكل (شكل النص)		الفئات
النسبة المئوية	التردد	
57,4%	136	الفئة الأولى [0 - 13]
19,4%	46	الفئة الثانية [3 - 14.5]
23,2%	55	الفئة الثالثة [4.5 - 6]
100,0%	237	المجموع

يتميز مكون "الشكل" بخاصية تختلف عن خاصيات الصرف والتراكيب والإملاء؛ فإذا كانت الأسئلة الاختبارية الموجهة لقياس تمكن المتعلمين في هذه المكونات الثلاثة الأخيرة تتوجه نحو القاعدة الضابطة لكل ظاهرة بعينها في إطارها المستقل، فإن "الشكل" يعتبر مظهراً من مظاهر التوظيف اللغوي، يلجأ فيه المتعلم إلى قراءة النص بغية شرح مكوناته اللغوية وتحليلها. لذلك، فقياس درجة التمكن من الشكل هي في الحقيقة قياس لمدى تمكن المتعلم من توظيف الظواهر اللغوية (صرفاً وتركيباً وإملاءً) داخل سياق تواصل دال على مدى قدرة المتعلم على قراءة النص قراءة واعية، تتوج بفهم النص، وهو ما لا يتأتى إلا عبر التوظيف اللغوي السليم للقواعد اللغوية الضابطة. بناء على هذه الاعتبارات، قصدنا قياس تمكن المتعلم من القواعد اللغوية في سياقها الوظيفي، ليتبين من خلال الجدول رقم (2. 13) وجود صعوبات كبيرة في ضبط مكون الشكل، تبلوره نسبة (57,4 %) من المتعلمين الذين وجدوا صعوبات حالت دون تمكنهم من التمكن من الحد الأدنى من ضبط القواعد اللغوية ضمن سياق النص. وهذا المعطى يفسر أن أكثر من نصف التلاميذ سيعانون صعوبات على مستوى فهم النص، لأن الفهم مرتبط بالسلامة اللغوية المبنية على الضبط الصحيح للقواعد الصرفية والتركيبية والإملائية.

ننتقل إلى الأسئلة الخاصة بالقراءة والفهم، وهي أسئلة مرتبطة بمدى فهم المتعلمين للنص الذي يعتبر وضعية انطلاق الاختبار، تستخرج منه الظواهر اللغوية المراد قياس درجة ضبطها لدى المتعلم. لذلك، يتوقف الأمر على مدى تفاعل المتعلم مع النص المقترح، ومدى فهمه لمقتضياته، وهو ما يتم قياسه بواسطة أسئلة تهم: معرفة نوعية النص، وشرح بعض المفردات المفتاح لفهم النص، والبحث عن أصداد مفردات، وهي صيغة مختلفة للشرح تزيد عن الأولى بالبحث في الرصيد اللغوي للمتعلم.

الجدول رقم (2. 14): نسبة تحكم المتعلمين في السؤال حول نوعية النص

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 1]	30	12,7%
الفئة الثانية [1 - 1.5]	2	0,8%
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	205	86,5%
المجموع	237	100,0%

يبين الجدول (2. 14) أن نسبة التلاميذ المشاركين الذين أجابوا بشكل صحيح وحصلوا على العلامة الكاملة بلغ (86,5%)، مقابل نسبة قليلة نسبياً لا تتعدى (12,7%) ممن أخفقوا في التوصل إلى الجواب الصحيح. وهذه النتيجة لها تفسيرات عديدة؛ أولها، أن الجواب يقتصر على اختيار محدد كامن في كلمة واحدة. غالباً ما لا يكلف التلاميذ أنفسهم عناء تركيبها في جملة صحيحة. وبالرغم من ذلك، يعتبر جوابهم صحيحاً. أما التفسير الثاني، هو أن عدد أنواع النصوص محصور بين النصوص السردية والوصفية والحجاجية والرسالة، أَلَفَ المتعلم التعامل معها على امتداد السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي، وهو ما يجعل التوصل إلى تمييزها عن بعضها أمراً متداولاً لديه. أما التفسير الثالث، فمرده إلى كون الجواب المقتصر على كلمة واحدة يكون عرضة للتقاسم بين التلاميذ. إنها عوامل من بين أخرى عديدة، تتضاف لبعضها، لتجعل نسبة التحكم تصل درجة عالية. ولكن الأمر الذي يظل محل تساؤل، هو كيف أمكن الحصول على نسبة (0,8%) من المشاركين ضمن الفئة الثانية؟ علماً أن الجواب عن السؤال لا يخرج عن كونه صحيحاً أو خاطئاً، أي بمنحه علامة كاملة أو صفر (0) نقطة. وذلك ما يمكن اعتباره خطأ في التصحيح، يتحمل مسؤوليته المصحح.

الجدول رقم (2. 15): نسبة تحكم المتعلمين في الشرح بالمرادف

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 1]	69	29,1%
الفئة الثانية [1 - 1.5]	96	40,5%
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	72	30,4%
المجموع	237	100,0%

يعكس الجدول رقم (2. 15) أن نسبة المتعلمين الذين لم يتوفقوا في تحقيق الحد الأدنى من الجواب الصحيح في الشرح المعجمي للكلمات بلغت (29,1%) من المشاركين. وهي نسبة متساوية تقريباً مع نسبة المتحكمين بشكل مقبول في التعليمات نفسها، والتي بلغت (30,4%). كما أنها نتيجة تضعنا إزاء فئة عريضة من المتعلمين تمثل أكثر من (40%) من الذين عكسوا تجاوباً متوسطاً مع السؤال حول

الشرح المعجمي، لم يصل حد الضبط المحكم. وهو ما يمكن أن يشكل تأثيرا سلبيا على تعامل المتعلم مع باقي الأسئلة المرتبطة بفهم النص، بالنظر إلى الصعوبات التي يراكمها عدم فهمه في التعامل مع مقتضيات النص اللغوية. أكثر من ذلك، يعني الأمر أننا إزاء فئة تنتقل إلى المستوى الدراسي الموالي محملة بصعوبات مرتبطة بالفهم، قد تشكل عائقا في تجاوبها مع المستجدات اللغوية المرتبطة بهذا المستوى. فهل تمتد الصعوبات لتشمل الشرح بواسطة الضد؟ ذلك ما يبلوره الجدول رقم (16.2).

الجدول رقم (16.2): نسبة تحكم المتعلمين في الشرح بواسطة الأضداد

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 1]	114	48,1%
الفئة الثانية [1 - 1.5]	84	35,4%
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	39	16,5%
المجموع	237	100,0%

إن ما يميز الشرح بواسطة الأضداد عن الشرح بواسطة المرادف، هو أن الأول أكثر تركيبا وتعقيدا من الثاني؛ حيث يتطلب معرفة الكلمة ومعناها ومرادفها/ مرادفاتهما باستحضار السياق الذي وردت ضمنه، وبعد ذلك، البحث عن ضد الكلمة المعنوية، وهي عملية مزدوجة قد يتوصل المتعلم خلالها إلى ضبط المرادف دون التوصل إلى ضده. لذلك، نجد معطيات الجدول رقم (16.2) تعكس أن قرابة نصف التلاميذ المشاركين (48,1%) لم يجيبوا عن السؤال. إنها نسبة جد عالية، تعكس الصعوبة الحقيقية لدى المتعلمين في هذه المهارة. تقابلها النسبة القليلة من المتعلمين البالغة (16,5%) فقط، ممن تمكنوا من الجواب الصحيح. ويظل المشكل قائما في الفئة الثانية التي سجلت نسبتها (35,4%) من التلاميذ الذين تخول لهم العلامة الممنوحة النجاح، ولكن بكمّ من الصعوبات اللغوية تخص الشرح بواسطة الأضداد.

وإذ قلنا ضمن تحليل معطيات الجدولين السابقين (15.2) و (16.2) أن تراكم الصعوبات الناتجة عن عدم قدرة المتعلم على الشرح بنوعيه (بواسطة المرادف وال ضد) قد يؤثر سلبيا في تعامل المتعلم مع باقي الأسئلة المرتبطة بفهم النص، نقف من خلال الجدول (17.2) على مدى صحة هذا الحكم المسبق. خاصة عندما يتعلق الأمر بصياغة الفكرة المحورية للنص، التي تتوقف أساسا على فهم المضمون فهما جيدا، وهو ما لا يتأتى إلا بضبط المعجم اللغوي.

الجدول رقم (2. 17): نسبة تحكم المتعلمين في الفكرة العامة للنص

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 1]	146	61,6%
الفئة الثانية [1 - 1.5]	53	22,4%
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	38	16,0%
المجموع	237	100,0%

إن أهم ما يوضحه الجدول رقم (2. 17) هو أنه كلما كان المتعلم مطالباً بإنتاج مركب يقتضي توليفاً بين الكلمات لتشكيل جمل سليمة تركيبياً وصرفياً، وبين الجمل لتشكيل نص سليم لغوياً ودلالياً ضمن سياق معين، كلما ارتفعت نسبة الصعوبات لديه؛ ذلك هو ما يفسر إخفاق نسبة (61,6%) من المتعلمين المشاركين في استخراج الفكرة العامة للنص باعتبارها نصاً مركباً، ومجالاً وظيفياً لمكتسبات المتعلم اللغوية صرفاً وتركيبياً وإملاءً ومعجماً ودلالة. علماً أن الملاحظة المسجلة من خلال استقراء تصحيح إنتاجات المتعلمين، تؤكد أن صعوبة صياغة الفكرة المحورية للنص، مشكل غير مرتبط فقط بفهم النص، بل كذلك بالصعوبات التي يجدها المتعلم في بناء جمل بسيطة وسليمة تركيبياً وصرفياً ودلالياً؛ حيث يفهم التلميذ مضمون النص أحياناً، ولكن رصيده اللغوي لا يسعفه على التعبير عما يفكر فيه. والنتيجة أن (16,0%) فقط من المتعلمين استطاعوا تحقيق الإجابة الصحيحة. وهي نسبة جد متدنية، وتدل على مواجهة المتعلم لصعوبات لغوية عديدة تستدعي دراسة الأسباب قبل التفكير في الحلول، خاصة أن التعلية الموجهة لاستخراج الفكرة العامة للنص تستدعي إعادة إنتاج/ صياغة جمل مركبة تركيبياً بسيطاً، مستمدة من النص نفسه؛ أي أن المتعلم يوجد ضمن وضعية حيث المعطيات متواجدة وتحتاج إلى إعادة صياغة وتنظيم للمعطيات وتلخيصها.

ما قلناه حول متطلبات صياغة الفكرة المحورية للنص، ينطبق على سؤال الفهم، من حيث كون هذا الأخير مجالاً لتوظيف مركب للقضايا اللغوية. ينتقل المتعلم بموجبه من معرفة القواعد اللغوية إلى صيغ توظيفها ضمن سياقات مختلفة. فهل تعكس نتائج سؤال الفهم نفس معطيات سؤال الفكرة المحورية، ذلك ما يبينه الجدول رقم (2. 18).

الجدول رقم (2. 18): نسبة تحكم المتعلمين في سؤال الفهم

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 1]	126	53,2%
الفئة الثانية [1 - 1.5]	33	13,9%
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	78	32,9%
المجموع	237	100,0%

جاءت معطيات الجدول رقم (18.2) لتؤكد ما استنتجناه من خلال الجدول (17.2) حول ارتفاع نسبة إخفاق المتعلمين كلما تعلق الأمر بإنتاج وظيفي مركب. خاصة أن الجواب عن سؤال الفهم يتطلب مقتضيات الفكرة العامة نفسها تقريبا، من حيث الإتيان بجمل مركبة تركيبا لغويا سليما، حاملة لمعنى أو معاني تدل على فهم النص. وهو ما يعكس أن نسبة (53,2%) من المشاركين فشلوا في تحقيق المستوى الأدنى في التعبير عن فهمهم للنص بواسطة تعبير كتابي غير مقيد بتركيب لغوي معين بذاته، أو بظواهر صرفية أو إملائية محددة. ذلك ما يفيد، أنه كلما اتجهنا نحو التوظيف اللغوي للظواهر اللغوية في مستوياتها الصرفية والتركيبية والإملائية ضمن سياق معين، إلا وأسفرت النتائج عن وجود صعوبات أكثر لدى فئات عريضة من المتعلمين، وهو ما يفسر أن التلميذ إذا كان فعلا يجد صعوبة في معرفة القواعد اللغوية المختلفة (صرفية تركيبية إملائية)، فإن هذه الصعوبة تزداد حدة عندما يوجد في وضعيات تواصلية، تتطلب منه التواصل الكتابي الفعلي، موظفا مكتسباته اللغوية.

فهل مرد ذلك لكون القواعد اللغوية تدرس منعزلة عن السياق الذي أنتجت فيه؟ أم أن الخلل مرتبط بالقواعد اللغوية في ذاتها؟ أم بمنهجيات التدريس؟ وهي أسئلة، وغيرها مما أجبنا عنه ضمن الدراسة الميدانية الأولى.

ارتباطا بالأسئلة أعلاه، وبغية افتحاص مدى ارتباط سبب الصعوبات المسجلة بها، وليس بخلل في التصحيح، ارتأينا إخضاع أسئلة "محور الفهم" إلى فحص بواسطة الانحراف المعياري، الذي يبين أنه كلما كان الانحراف المعياري صغيرا، إلا وغابت ذاتية المصحح، وزادت نسبة موضوعية التصحيح، وهو ما نبينه ضمن الجدول رقم (19.2).

الجدول رقم (2. 19): الانحراف المعياري في أسئلة الفهم

الانحراف المعياري في أسئلة الفهم						
الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أعلى نقطة	أدنى نقطة	عدد المتعلمين	
1	0,6695	1,738	2,0	,0	237	نوعية النص
3	0,7455	1,019	2,0	,0	237	المرادفات
2	0,7194	0,696	2,0	,0	237	الأضداد
4	1,3666	1,142	4,0	,0	237	الفكرة العامة
5	1,7136	1,532	4,0	,0	237	سؤال الفهم

توضح النتائج ضمن الجدول (19.2)، أن سؤال "نوعية النص" حقق فيه التلاميذ أعلى معدل، هو (1,74) من (2 نقط) تقريبا، يفسر ذلك، سهولة السؤال بالمقارنة مع باقي أسئلة الفهم، لأنه يتطلب كلمة واحدة لا غير (هي: وصفي)، أي أنه لا يتطلب مهارات التركيب والتحليل... كما أن توزيع النقط فيه جاء منسجما، ويعكس أدنى انحراف معياري (0.67)، مما يعطي انطبعا واضحا حول موضوعية

التصحيح. خلافا لذلك، سجل "سؤال الأضداد"، انسجاما ضعيفا في توزيع النقط، حصل التلاميذ فيه على أدنى معدل (0.70) من (2 نقط)، وهو أنى معدل، مقابل انحراف معياري مرتفع (0.72) بالمقارنة مع "نوعية النص". في حين، يعتبر "سؤال الفهم" أقل انسجاما مقارنة بباقي كل الأسئلة، بانحراف معياري يساوي (1.713)، متبوع بسؤال "الفكرة العامة" بانسجام متوسط، وانحراف معياري يساوي (1.37). خلاصة ما سبق، إن الانسجام في توزيع النقط جاء متفاوتا من سؤال لآخر، بناء على التفاوت الحاصل في نتائج الانحراف المعياري التي تباينت تصاعديا بين الأسئلة كما يبينه الترتيب ضمن الجدول؛ وهو ما يبين أن موضوعية تقييم النتائج نسبية، وتقل كلما تعلق الأمر بالأسئلة التي تتطلب من المتعلم جوابا مركبا، ومن المدرس قراءة متأنية، وتحليلا لعناصره. نفسه أيضا بانسجام أجوبة العينة وتمحورها حول المتوسط (أي قريبة منه) في: "نوعية النص" و "المرادفات" و "الأضداد"، أي لا يوجد اختلاف كبير بينها؛ في حين أن "الفكرة العامة" و "سؤال الفهم" كانت الأجوبة مشتتة وبعيدة عن المتوسط، أي أن بعض التلاميذ حصلوا على درجات عليا وآخرون حصلوا على درجات دنيا تعكس تفاوتًا كبيرًا في أجوبة المتعلمين.

التعبير الكتابي

لكي يحقق التعبير الكتابي هدفه التواصل، باعتباره وضعية تواصل حقيقية ومتكاملة، يجب أن يعكس احترام المتعلم للنظم اللغوية صرفا وتركيبا وإملاء في التعبير عن أفكاره. فالموضوع الذي يكتب فيه التلميذ هو أفضل ما يساعد على معرفة المستوى التعليمي الحقيقي الذي أدركه. لهذا، يعد نشاط التعبير الكتابي أخصب مجال للتمرن والتدرب على تعلمات مادة اللغة العربية. كما تتمثل أهم خاصياته في كونه نشاطا إبداعيا هاما للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة (الفتلاوي، 2006). ولا يتكامل هذا التوظيف إلا باقترانه بمهارات تتسجم ومتطلبات الإنجاز اللغوي التواصلية ممثلة في الترتيب والتحليل والتنظيم، وهي مكتسبات ضرورية إلى جانب المكتسبات اللغوية.

بناء على ذلك، يعتبر تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلا دقيقا وناقدا من الوسائل الأساس في تقييم تعلم التلاميذ لمواد اللغة، لأنه الحصيلة الختامية لكل الأنشطة التربوية، والوعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تسهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية بما في ذلك النشاطات التعليمية الأخرى، وعليه يعتبر التعبير الكتابي النشاط التقييمي للفعل التعليمي التعليمي، فقدره التلميذ على التعبير الجيد، وتوظيف مكتسباته المعرفية التي جمعها من إتقانه لباقي الأنشطة، تترجم قدرته على التحصيل وتجسيد هذه المكتسبات في فعل إجرائي قابل للملاحظة والقياس، وقابل للتقييم والتقويم في الوقت نفسه. وتقويم التعبير الكتابي انطلاقا من هذا المنظور يجب أن يمتد من تقويم المعارف اللغوية باختلاف أنواعها، إلى تقويم المكتسبات المهارية المساعدة. باعتبار المعرفة اللغوية والضبط المهاري عنصرين متكاملين في

تحقيق الإنتاج اللغوي المتكامل. ذلك هو ما جعل المعايير التي اعتمدها في تصحيح إنتاجات المتعلمين لا تقتصر على الجانب اللغوي فحسب، بل تمتد إلى مهارات تصميم الموضوع، وترتيب عناصره، وانسجام محتوى المنتج مع المطلوب، وارتباطه بالموضوع المقترح. كل ذلك مضبوط بمعايير أربعة شاملة هي: معيار الملاءمة، ومعيار سلامة استعمال أدوات المادة، ومعيار انسجام المنتج، وأخيرا معيار الإتقان، وهي معايير تم قياسها بواسطة مؤشرات دالة وتجزئية لعناصر كل معيار تبعا لخصوصيته. وهو ما أسفر عن النتائج التالية:

الجدول رقم (2. 20): نسب التحكم في القدرة على الارتباط بالموضوع

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى 0 - 10.5	52	21,9 %
الفئة الثانية 0.5 - 10.75	28	11,8 %
الفئة الثالثة 0.75 - 1	157	66,2 %
المجموع	237	100,0 %

يعتبر ارتباط المتعلم بالموضوع المقترح ضمن الاختبار تعبيرا عن فهمه للتعليمية، إضافة إلى معرفته بالمجال الذي ورد فيه. ومهما اختلف الموضوع، يجب ألا يخرج عن المجالات الثمانية التي يعالجها المقرر السنوي. وهو معيار تم احترامه من قبل واضعي الاختبار. وعليه، تبين نتيجة الجدول رقم (20.2) أن نسبة هامة من المتعلمين المشاركين بلغت (66.2%) حققوا مستوى عاليا من الارتباط بالموضوع، وأبان إنتاجهم الكتابي عن إلمام بالمجال الذي ورد فيه، وبالمهمة المنوطة بهم. غير أن هذه النتيجة لا تنسينا وجود (21.9%) من المشاركين أخفقوا تماما في ذلك. وهي نسبة إذا أضيفت إلى نسبة (11.8%) ممن التزموا بالموضوع في حدود جد متوسطة، تبين حجم صعوبات ملحوظ، وتجعلنا نتساءل عن الأسباب الكامنة وراء وجود هذا العدد من المتعلمين في التعاطي مع موضوع يدخل ضمن المجالات التي سبق للمتعليم التعامل معها ضمن المقرر المدرسي على امتداد السنة. كما أن الأمر لا يتعلق بقواعد لغوية أو أسئلة معقدة تتطلب تحليلا للمعطيات أو غيره من الأمور التي يمكن تصنيفها ضمن القضايا اللغوية الصعبة.

الجدول رقم (2. 21): نسب التحكم في اعتماد تصميم للإنتاج الكتابي

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى 0 - 10.5	75	31,6 %
الفئة الثانية 0.5 - 10.75	30	12,7 %
الفئة الثالثة 0.75 - 1	132	55,7 %
المجموع	237	100,0 %

يدخل مؤشر تصميم الموضوع ضمن معيار الملاءمة الذي نقيس بواسطته حدود توفر المتعلم على مهارات تنظيم الإنتاج الكتابي وفق رؤية منسجمة تعكس اعتماده خطة واضحة أو تصميمًا. ولا يقتصر التصميم على وضع مقدمة للموضوع وعرض وخاتمة، بل يمتد إلى وضع هيكله ضامنة لتراتب عناصر الموضوع وتسلسلها. وإذ يوضح الجدول رقم (21.2) أن (55.7%) من المتعلمين المشاركين تمكنوا بدرجة كافية من ضبط هذه المهارة، فإن ذلك لا يُخفي أن الفئة التي لم تحقق الحد الأدنى من هذه المهارة تعتبر عالية بالمقارنة مع ما يجب أن يكون، وتشكل (31.6%) من المشاركين، لأن تصميم الموضوع مهارة يبدأ المتعلم في التعامل معها مع بدايات حصص الإنشاء ابتداءً من المستوى الرابع ابتدائي، كما أنه يدخل ضمن الكفايات المستعرضة التي لا يقتصر بناؤها على مكون الإنشاء/ التعبير الكتابي، بقدر ما تساهم كل المواد ومكوناتها في ذلك، وهو ما يفرض أن تكون من المكتسبات المحققة لدى المتعلم بالمستوى السادس، الذي سينتقل إلى مرحلة دراسية ذات متطلبات لغوية ومهارية أكثر تركيباً وتعقيداً.

ننتقل من معيار الملاءمة ومؤشره إلى معيار الانسجام الذي يضم العناصر اللغوية الأساسية التي نركز عليها ضمن تحليلنا؛ وهي: التركيب والصرف والإملاء، لنقيس نسب تحقق كل مكون من هذه المكونات لدى المتعلمين ضمن منتج التعبير الكتابي، والغرض من ذلك، معرفة إلى أي حد يستطيع المتعلم تطبيق القواعد اللغوية المرتبطة بهذه المستويات اللغوية ضمن أنساق وظيفية، وفي وضعية تواصلية دالة. ذلك ما تجيبنا عنه الجداول الثلاثة التالية:

الجدول رقم (22.2): توظيف الظواهر التركيبية ضمن التعبير الكتابي

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 12]	121	51,1%
الفئة الثانية [2 - 13]	71	30,0%
الفئة الثالثة [3 - 4]	45	19,0%
المجموع	237	100,0%

توضح نتائج الجدول رقم (22.2) المتعلقة بقياس المستوى التركيبي ضمن التعبير الكتابي معطيات مثيرة للانتباه، مفادها أن أكثر من نصف المتعلمين المشاركين (51,1%) لم يتوقفوا في تحقيق الحد الأدنى من مكون التركيب ضمن التعبير الكتابي، وهو مؤشر قوي على صعوبات التوظيف اللغوي للقواعد التركيبية ضمن سياق تواصل وظيفي. في حين أن نسبة قليلة من المتعلمين المشاركين، تمثل (19,0%) فقط، استطاعوا بلوغ عتبة تدل على تحقق الكفاية التركيبية في شقها الوظيفي. بينما ستنقل نسبة (30,0%) من المتعلمين إلى المستوى الدراسي الموالي وهي تعاني صعوبات تركيبية ملحوظة. مفاد ذلك كله، أن عددا كبيرا من المتعلمين بالمستوى السادس ابتدائي يعانون من صعوبات في المكون

التركيبي تحول دون تحقق الكفاية اللغوية لديهم، تكون سببا في إخفاقهم الدراسي بهذا المستوى، كما تكون سببا في تراكم الصعوبات اللغوية لدى الفئة التي تنتقل إلى المستوى الدراسي الأعلى، وما يمكن أن ينجم عن ذلك إخفاقات قد تمتد إلى مواد دراسية أخرى. فهل يعكس المكون الصرفي ضمن الجدول (23.2) واقعا مغايرا أم أنه امتداد لنفس الصعوبات؟

الجدول رقم (2. 23): توظيف الظواهر الصرفية ضمن التعبير الكتابي

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 12]	123	51,9%
الفئة الثانية [2 - 13]	67	28,3%
الفئة الثالثة [3 - 4]	47	19,8%
المجموع	237	100,0%

تفيد نتائج الجدول رقم (23.2)، المتعلقة بقياس تحقق المستوى الصرفي ضمن التعبير الكتابي، واقعا شبيها إلى حد كبير بواقع المكون التركيبي ضمن الجدول (22.2). ذلك أن أكثر من نصف عدد المتعلمين المشاركين (51,9%) لم يتوفقوا في تحقيق الحد الأدنى من مكون الصرف ضمن التعبير الكتابي، وهو مؤشر دال دلالة معبرة عن صعوبات التوظيف اللغوي للقواعد الصرفية ضمن سياق تواصل وظيفي. في حين أن نسبة قليلة من المشاركين، تمثل (19,8%) فقط، استطاعوا بلوغ عتبة تدل على تحقق الكفاية الصرفية في شقها الوظيفي. بينما ستنقل نسبة (28,3%) من مجموع المتعلمين إلى المستوى الدراسي الموالي وهي تعاني صعوبات صرفية ملحوظة.

خلاصة ذلك، أن الصرف، شأنه شأن التركيب، يشكلان صعوبات ملحوظة لدى المتعلم، لا تقف عند حدود ضبطهما في إطارهما المستقل (ضبط القواعد)، بل تمتد لتشكل عائقا يحول دون قدرة المتعلم على إنتاج نص لغوي بسيط موظفا ظواهر صرفية وتركيبية من اختياره. فهل يقتصر الأمر على هذين المكونين، أم يمتد ليشمل مكون الإملاء باعتباره عنصرا هاما من عناصر التمكن من الكفاية اللغوية في صورتها الكتابية (الخطية)؟ ذلك ما يجيب عنه الجدول (24.2) اللاحق.

الجدول رقم (2. 24): توظيف الظواهر الإملائية ضمن التعبير الكتابي

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 11]	80	33,8%
الفئة الثانية [1 - 11.5]	101	42,6%
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	56	23,6%
المجموع	237	100,0%

تفيد معطيات الجدول (2. 24)، المتعلقة بسلامة توظيف الظواهر الإملائية ضمن التعبير الكتابي، أنه بالرغم من ارتفاع نسبة المتحكمين في الظواهر الإملائية ضمن نسيج التعبير الكتابي إلى (23.6%) مقابل حوالي (19%) في كل من التركيب والصرف كما جاء على التوالي في الجدولين (22.2) و(23.2)، إلا أن النسبة المسجلة لدى الذين لم يتوصلوا إلى تحقيق الحد الأدنى من الإملاء والبالغة (33,8%) تعتبر مرتفعة بالمقارنة مع ما يفترض أن يكون قد تحقق لدى تلاميذ المستوى السادس ابتدائي من ضبط للقواعد الإملائية، بالنظر لما سبق أن قلناه حول نسبية صعوبة هذه القواعد مقارنة بقواعد الصرف والتركيب، وعددها المحدود مقارنة بهما.

كما أن الفئة الثانية من المشاركين البالغ نسبتها (42.6%)، تتضاف إلى غير المتمكنين من الكفاية الإملائية، وتنتظرها تعلمات جديدة بالمستوى الدراسي الموالي مبنية على افتراض التمكن من المعطيات السابقة، التي لا يمكن إرساؤها إلا عبر تحيين (mise à niveau) للموارد الإملائية الناقصة، وإلا شكلت عائقا مضافا إلى العوائق اللغوية السابقة.

الجدول رقم (2. 25): نسبة التحكم في نسج الترابط المنطقي بين الأفكار والجمل داخل الإنتاج الكتابي

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 10.5]	135	57,0%
الفئة الثانية [0.5 - 10.75]	41	17,3%
الفئة الثالثة [0.75 - 1]	61	25,7%
المجموع	237	100,0%

يدخل الترابط المنطقي بين الأفكار ضمن معيار "انسجام المنتج"، وضع لقياس مدى قدرة المتعلمين المشاركين على إنتاج نص كتابي يعكس نسقا دلاليا منسجما، ومكون من جمل تحمل أفكارا بينها خيط ناظم، وأدوات ربط منسجمة مع السياق الذي وظفت فيه. وفي هذا الإطار، جاءت نتائج الجدول (25.2) عاكسة لنتائج سلبية، تؤكد أن (57,0%) من التلاميذ المشاركين يفتقد إنتاجهم الكتابي لعناصر الترابط التي تحفظ للموضوع تكامله وانسجامه، وتجعله أداة لغوية قابلة لتحقيق تواصل سليم على مستوى اللغة والأفكار على حد سواء. مقابل ذلك، استقرت نسبة المشاركين المحققين لعنصر الترابط في الربع تقريبا (25.7%)، بينما ظلت نسبة (17,3%) من التلاميذ ضمن الفئة المتوسطة التي لم تحقق شرط التمكن من الكفاية اللغوية الذي حددناه في (75%) من العلامة الممنوحة، مؤكدة انتقالها إلى المستوى الدراسي الأعلى بصعوبات على مستوى هذا المؤشر. والجدير بالذكر، أن هذه المهارة تدخل ضمن عناصر الكفاية المستعرضة، لا يمكن اكتسابها من خلال درس أو مكون بعينه، بل تكتسب من خلال تراكم الممارسة اللغوية على امتداد مراحل بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم. كما أن عدم تحققها يعني أن الحاجة إلى زمن إضافي كافٍ لتداركها سوف تظل قائمة، ولكن على حساب زمن تعلمات جديدة.

إن الترابط بين الأفكار والجمال الحاملة لها داخل الإنتاج الكتابي عامل أساس من عوامل بناء "وحدة الموضوع"، الذي اعتمدناه كمؤشر ثان ضمن معيار الانسجام. والمؤشران كلاهما، يتكاملان وترابطهما علاقة تأثير وتأثر، قد تظهر على مستوى النتائج. ذلك ما سيرره الجدول (26.2) أو يضحده.

الجدول رقم (26.2): نسب تحكم المتعلمين في ضبط وحدة الموضوع

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 10.5]	110	46,4 %
الفئة الثانية [0.5 - 10.75]	42	17,7 %
الفئة الثالثة [0.75 - 1]	85	35,9 %
المجموع	237	100,0 %

حيث تعكس نتيجة الجدول (26.2) تجليا واضحا لعلاقة التأثير والتأثر بين مؤشري "الترابط المنطقي" و "وحدة الموضوع". فنسبة التلاميذ المشاركين الذين يفتقد إنتاجهم الكتابي لعنصر وحدة الموضوع بلغت (46.4%)، وهي نسبة مرتفعة على غرار ارتفاع نسبة المفتقدين لعنصر الترابط ضمن الجدول (25.2). بينما حافظت الفئة الوسطى على النسبة نفسها تقريبا وهي حوالي (17%)، في كلا المؤشرين. خلاصة ذلك، أن تحقق معيار الانسجام متوقف على تحكم المتعلم في آليات الربط بين العناصر اللغوية التي تشكل نص الإنتاج الكتابي، وكلما تحقق ذلك، تحققت معه قدرته على التحكم في وحدة الموضوع.

الجدول رقم (27.2): نسب التمكن المتعلمين من معيار الإتقان

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 10.5]	96	40,5 %
الفئة الثانية [0.5 - 10.75]	25	10,5 %
الفئة الثالثة [0.75 - 1]	116	48,9 %
المجموع	237	100,0 %

يعتبر معيار الإتقان معيارا مستقلا وتكميليا، لا يرتبط بجوهر المادة العلمية بقدر ارتباطه بالشكل. لذلك، لا يتم أخذه بعين الاعتبار إلا بعد تحقق الحد الأدنى من معايير: الملاءمة، وسلامة الاستعمال، والانسجام. إنه فرصة لتشجيع التلميذ على تنظيم إنتاجه الكتابي، وكتابته بخط مقروء، وتقديمه في شكل مقبول، وهي أمور لا تتطلب من التلميذ تفكيراً أو تحليلاً أو تركيباً. بالرغم من ذلك، بينت نتائج الجدول رقم (27.2) أن (40.5%) من التلاميذ المشاركين لم يتوصلوا إلى تحقيق هذا المعيار. مما يعني أن الصعوبات المتراكمة لدى المتعلمين المشاركين لا تقتصر على القضايا اللغوية المتعلقة بالمعارف اللغوية، بل تمتد لتشمل مقروئية الخط، وتنظيم المنتج اللغوي، وتقديمه في صورة تعكس قدرة التلميذ

على اكتساب هذه المهارات المستعرضة، التي تسهم كل المواد في بنائها وتطويرها، ويفترض أن تكون مكتسبة لدى المتعلم قبل هذا المستوى الدراسي.

بعد التحقق من نسب تحقيق المؤشرات مستقلة عن بعضها، نمر إلى مستوى ثان من التحليل، نروم من خلاله التأكد من نسب تحقيق المعايير كلا على حدى، بهدف تشكيل رؤية متكاملة حول مدى تمكن المتعلمين المشاركين من صياغة نص إنشائي تتوفر فيه معايير تجمع بين معرفة تصريف القواعد اللغوية، وتوظيف مهارات الإنتاج الكتابي. وذلك، بدءا بمعيار الملاءمة الذي يجمع بين مؤشري التصميم، والارتباط بالموضوع ضمن الجدول (28.2).

الجدول رقم (28. 2): نسبة تحقق معيار الملاءمة لدى المتعلمين (التصميم + الارتباط بالموضوع)

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 1]	43	18,1 %
الفئة الثانية [1 - 1.5]	68	28,7 %
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	126	53,2 %
المجموع	237	100,0 %

يوضح الجدول رقم (28.2) باعتباره مجملا لنتائج مؤشري "التصميم" و "الارتباط بالموضوع" أن نسبة مهمة من التلاميذ بلغت (53.2%) توصلوا إلى تحقيق معيار الملاءمة تحقيقا مؤهلا للحكم بتمكنهم الجيد من هذا المعيار، أي بمعدل (75%) من النقطة المخصصة له. وهو الحد الذي جعلناه مقياسا، واجب التحقق في كل معيار من المعايير الأساسية الثلاث، لاعتبار التلميذ متمكنا من الكفاية اللغوية. في الوقت نفسه، لا يعني تقلص نسبة التلاميذ الذين لم يتمكنوا من تحقيق الحد الأدنى من المعيار نفسه إلى (18.1%) أن الحصيلة العامة إيجابية، لاسيما في ظل تواجد (28.7%) من المتعلمين سوف ينتقلون إلى المستوى الدراسي الموالي، وهم يراكمون صعوبات مزدوجة في المعارف والمهارات المتعلقة بمعيار الملاءمة.

الجدول رقم (29. 2): نسب تحقيق معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة لدى المتعلمين (الصرف + التركيب + الإملاء)

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 15]	134	56,5 %
الفئة الثانية [5 - 17.5]	77	32,5 %
الفئة الثالثة [7.5 - 10]	26	11,0 %
المجموع	237	100,0 %

يجمع هذا المعيار بين المكونات الأساس التي عليها ينبنى اكتساب الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وهي المكون الصرفي والمكون التركيبي والمكون الإملائي، باعتبارها مستويات لغوية مركزية لا يمكن أن يستقيم الإنجاز الكتابي بدون ضبط إحداها. غير أن المثير للاهتمام في نتائج الجدول رقم (29.2) هو النسبة المرتفعة (56.5%) من المتعلمين الذين لم يحققوا الحد الأدنى من معيار الاستعمال السليم لأوات المادة. وهي نتيجة تفسر أن أكثر من نصف المتعلمين فشل في اجتياز الاختبار الكتابي في شقة المتعلق بالمستويات: الصرفي والتركيبي والإملائي، و(32.5%) منهم ينتقلون إلى المستوى الدراسي الموالي وهم يعانون من صعوبات لغوية مرتبطة بتوظيف القواعد اللغوية ضمن الإنتاج الكتابي. وكلها معطيات تفيد حاجة الفئتين الأولى والثانية إلى دعم المكتسبات اللغوية صرفاً وتركيباً وإملاءً. وذلك أمر يتوقف على مدى إمكانية تحقيقه في ظل الحيز الزمني المحدود المخصص لدعم التعليمات.

الجدول رقم (2. 30): نسب تحقيق معيار الانسجام لدى المتعلمين (الترابط المنطقي + وحدة الموضوع)

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 - 1]	109	46,0 %
الفئة الثانية [1 - 1.5]	75	31,6 %
الفئة الثالثة [1.5 - 2]	53	22,4 %
المجموع	237	100,0 %

نقف في الجدول رقم (2. 30) على نتيجة مفادها أن (46.0%) من المتعلمين المشاركين هم دون تحقيق المستوى الأدنى من معيار الانسجام الذي يجمع بين وحدة الموضوع، والترابط المادي والمعنوي الموجود بين عناصر الإنتاج الكتابي للتلميذ، وجمله. يبين ذلك أن هذه الفئة، بالإضافة إلى الفئة الثانية البالغة (31.6%) ممن حققوا مستوى متوسطاً، يعتبر في ذاته دون المستوى المطلوب لتحقيق الكفاية اللغوية، كلاهما تعانيان من صعوبات يمكن أن تحول دون التمكن من إنتاج نص كتابي منسجم دلالياً ولغوياً، بالرغم من إمكانية ضبطهم للقواعد اللغوية وصيغ توظيفها ضمن جمل مفيدة. والسبب، هو أن إنتاج نص لغوي متكامل يتطلب تكامل ضبط القواعد اللغوية مع مهارات توظيفها والتوليف بين عناصرها بشكل مدمج ومنسجم. وعندما نتكلم عن الإدماج، نشير مباشرة إلى التقاطع الموجود بين المعايير المختلفة التي تشكل زوايا تقويم منتج المتعلم. وهو ما نحاول أن نتبين مدى حضوره لدى المتعلمين المشاركين من خلال الجداول اللاحقة.

الجدول رقم (2. 31): تقييـء المتعلمين وفق نتائج تقاطع معيار الملاءمة مع معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة

المعايير	المعيار الأول: الملاءمة			الفئات	المجموع
	[2 – 1.5]	[1.5 – 1]	[1 – 0]		
المعيار الثاني: الاستعمال السليم لأدوات المادة	% 40,3	% 32,1	% 27,6	[5 – 0]	% 100,0
	% 68,8	% 27,3	% 3,9	[7.5 – 5]	% 100,0
	% 73,1	% 15,4	% 11,5	[10 – 7.5]	% 100,0
المجموع	% 53,2	% 28,7	% 18,1		% 100,0

تعكس القراءة الأفقية لنتائج الجدول (31.2) ملاحظة أولى، هي أن نسبة (73,1%) من المشاركين المتمكنين من معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة، المتمثل في ضبط القواعد اللغوية (الصرف والتركيب والإملاء)، حققوا في الوقت نفسه كفاءة في معيار الملاءمة. وليس معنى ذلك أن النتائج العامة إيجابية، لأننا نتكلم أصلا عن (11,0%) من المشاركين كما حدده الجدول رقم (29.2). وهو ما يفيد أن ربع هذه الفئة لم يحقق معيار الملاءمة بالشكل المطلوب ضمن التقييم من منظور المقاربة بالكفايات.

الملاحظة الثانية، هي النسبة العالية من المشاركين والبالغة (68,8%) صنفوا ضمن الفئة الثانية، التي بمقتضاها يكونون محققين لمعيار الملاءمة بشكل يعبر عن قدرة على وضع تصميم للموضوع، مضافة إلى قدرة على الارتباط به، ولكن هذه القدرة المهارية لا تمتد لقدرة المعرفة بتصريف القواعد اللغوية بنفس الدرجة. وهي صعوبة حالت دون تمكنهم من تحقيق تكامل بين معياري الملاءمة، والاستعمال السليم لأدوات المادة، أي، بين المهارات والمعارف. والملاحظة نفسها تنطبق على الفئة الأولى ضمن معيار "الاستعمال السليم لأدوات المادة" التي تبين نتائجها أن (40,3%) من المشاركين الذين فشلوا في تحقيق المعدل الأدنى في الملاءمة، استطاعوا تحقيق تميزا في معيار الانسجام

مفاد ذلك كله، أننا عندما نكون إزاء نتائج عامة، جامعة لمعيارين مثلا، فإن التقييم يكون عاما كذلك، وبالتالي فهو يحتاج إلى تفكير النتائج وإعادة تقييـء المتعلمين بحسب نوعية الصعوبات المؤثرة سلبيا فيها، وذلك بهدف صياغة دعم هادف، موجه لمعالجة الصعوبات المؤثرة بعينها، بدل هدر الزمن المدرسي في تقديم دعم لمن لا يحتاج إليه.

الجدول رقم (2. 32): تقاطع المعيار الثاني مع المعيار الثالث (الاستعمال السليم و الملاءمة)

المجموع	المعيار الثالث: الترابط + وحدة الموضوع				
	[2 - 1.5]	[1.5 - 1]	[1 - 0]		
100,0%	7,5%	30,6%	61,9%	[5 - 0]	المعيار الثاني: الاستعمال السليم لأدوات المادة
100,0%	35,1%	39,0%	26,0%	[17.5 - 5]	
100,0%	61,5%	15,4%	23,1%	[10 - 7.5]	
100,0%	22,4%	31,6%	46,0%		المجموع

أهم معطى تؤكد نتائجه الجدول رقم (32.2) هو أن نسبة كبيرة من المتحكمين في معيار "الاستعمال السليم لاستعمال أدوات المادة" الخاص بتوظيف القواعد الصرفية والتركيبية والإملائية بنسبة عالية، يتحكمون في الوقت نفسه، في معيار الانسجام، وذلك ما تعكسه نسبة (61,5 %) من المشاركين الذين جمعوا بين التحكم في المعيارين الثاني في تقاطع مع الثالث. وهذه النتيجة تأتي منسجمة مع نتيجة الجدول (31.2)، ضمن الفئة الثالثة منه. غير أن ذلك لا ينفي أن (23,1 %) من المتمكنين من معيار "الاستعمال السليم لأدوات المادة" أخفقوا تماما في تحقيق معيار الانسجام؛ فبالرغم من كونهم قادرين على توظيف القواعد اللغوية بكفاءة، إلا أنهم دون القدرة على التعبير بشكل يضمن عنصر الترابط بين الأفكار والجمال الحاملة لها بشكل يحافظ على وحدة الموضوع. وكلها معطيات تؤكد أن التمكن من المعيار الثاني، لا يعني بالضرورة التمكن من الثالث، لأن ضم العلامة الممنوحة لأحد المعيارين المحقق بكفاءة عالية، قد يخفي الصعوبات التي تعترض المعيار الآخر. وهو ما يفرض على المدرس المصحح للاختبارات الاهتمام بنوعية الصعوبات، وليس بالمعدلات الحسابية.

بعد تحليل نتائج الدراسة على مستوى المكونات والمهارات منعزلة، وتحليل أهم التقاطعات الممكنة بينها على مستوى شقي الاختبار الكتابي: الشق المتعلق بضبط القواعد اللغوية، والشق المتعلق بتوظيفها ضمن سياق التعبير الكتابي، ننتقل إلى تحليل مقارن نهدف من خلاله معرفة مدى توافق النتائج أو اختلافها بين ضبط القواعد اللغوية (الصرف والتركيب والإملاء) وبين توظيفها ضمن التعبير الكتابي، بدءا بمكون التركيب ضمن الجدول (33.2).

الجدول رقم (2. 33) مقارنة التمكن من التركيب بين اللغة والتعبير الكتابي

التركيب ضمن شق التعبير الكتابي				
المجموع	[4 - 3]	[3 - 2]	[2 - 0]	
%100	%9,5	%18,9	%71,6	[3 - 0]
%100	%20,3	%33,8	%45,9	[14.5 - 3]
%100	%25,8	%36,0	%38,2	[6 - 4.5]
%100	%19,0	%30,0	%51,1	
المجموع				

يعرض الجدول رقم (33.2) نتائج المقارنة بين نتائج المتعلمين المشاركين حول مدى توافق المعطيات حول نسب تحقق المكون التركيبي موزعة بين ضبط القواعد اللغوية مستقلة ضمن الشق الأول من الاختبار، وتوظيفها ضمن التعبير الكتابي. وتبين هذه النتائج أن نسبة كبيرة جدا تبلغ (71,6%) من المتعلمين المشاركين لم يتفوقوا في تحقيق الكفاية التركيبية في مستويين اثنين: مستوى ضبط القواعد التركيبية منعزلة، وكذا مستوى توظيفها ضمن سياق التعبير الكتابي؛ وهي نسبة جد سلبية، تعكس أن الصعوبات التركيبية إذا حضرت على مستوى ضبط القواعد، فإنها تنعكس بالضرورة على مستوى توظيف التراكيب ضمن سياق تواصل دال. مقابل ذلك، تنحصر نسبة المحققين للكفاية التركيبية في شقيها المذكورين (ضبطا وتوظيفا) في نسبة (25,8%) من مجموع المشاركين، أي حوالي ربع الفئة المستهدفة، وهو ما يبين وجود صعوبات ثنائية الأبعاد. فهل ينطبق الشيء نفسه على المكونين الصرفي والإملائي؟ ذلك ما يوضحه الجدولان (34.2) و (35.2) الآتيان.

الجدول رقم (2. 34) مقارنة التمكن من الصرف بين اللغة والتعبير الكتابي

الصرف ضمن شق التعبير الكتابي				
المجموع	الفئة الثالثة [4 - 3]	الفئة الثانية [3 - 2]	الفئة الأولى [2 - 0]	
%100	14,1%	22,8%	63,0%	الفئة الأولى [10 - 3]
%100	26,9%	19,4%	53,7%	الفئة الثانية [14.5 - 3]
%100	20,5%	42,3%	37,2%	الفئة الثالثة [6 - 4.5]
%100	19,8%	28,3%	51,9%	
المجموع				

على مستوى المكون الصرفي، يوضح الجدول رقم (34.2) أن نسبة الصعوبات على مستوى ضبط القواعد الصرفية من جهة، وتطبيقها ضمن منتوج كتابي من جهة ثانية، قائمة بحدّة، شأنها شأن المكون التركيبي ضمن الجدول (33.2). وإن كانت حدتها تقل لدى فئة غير المتمكنين من المستوى الأدنى من المتوسط بالمقارنة مع مكون التركيب، إلا أن نسبة المتمكنين من الكفاية الصرفية ضبطاً للقواعد مستقلة، وتوظيفا لها تنزل إلى (20,5%) من المشاركين؛ معناه، أننا أمام تلميذ واحد من أصل خمسة تلاميذ، متمكن من الصرف ضبطاً للقواعد وتوظيفا لها. وهي نتيجة لا تدعو للتفاؤل، كما تفسر أن المشكل مزدوج، يشترك في تكريسه كل من عدم الإلمام بالقواعد الصرفية إلى جانب صعوبات تطبيقها ضمن الإنتاج اللغوي (التعبير الكتابي) .

فهل تتضاف الصعوبات الإملائية إلى الصعوبات الصرفية والتركييبية، ذلك ما نتبينه من خلال نتائج الجدول (35.2).

الجدول رقم (2. 35) مقارنة نسبة التمكن من الإملاء بين ضبط القاعدة وتوظيفها في التعبير الكتابي

المجموع	الإملاء ضمن شق التعبير الكتابي			الفئات	
	الفئة الثالثة [2 – 1.5]	الفئة الثانية [1.5 – 1]	الفئة الأولى [1 – 0]		
%100	%13,0	%28,3	%58,7	الفئة الأولى [3 – 10]	الإملاء ضمن شق اللغة
%100	%19,6	%48,5	%32,0	الفئة الثانية [3 – 14.5]	
%100	%33,0	%43,6	%23,4	الفئة الثالثة [4.5 – 6]	
%100	%23,6	%42,6	%33,8	المجموع	

تعكس نتائج الجدول (35.2) أن الصعوبات اللغوية لدى المتعلمين، تمتد إلى عنصر الإملاء بشقيه: ضبط القواعد، وتوظيفها، ضمن التعبير الكتابي. وذلك، بالرغم من كون القواعد الضابطة له تعتبر أقل كثافة وتعقيدا بالمقارنة مع القواعد الصرفية والتركييبية.

فبالرغم من التفاوت النسبي بين نتائج هذا المكون ومكوني الصرف والتركيب التي سجلنا نزولها من نسبة (71,6%) في التركيب المثبتة في الجدول رقم (29.2)، إلى (63,0%) في الصرف المثبتة في الجدول رقم (30.2)، إلى (58,7%) في الإملاء، إلا أن هذه النسبة الأخيرة تعتبر في ذاتها دالة على نسبة إخفاق عالية في ضبط القواعد الإملائية، وتوظيفها في سياق التعبير كتابي. أضف إلى ذلك، أعداد المشاركين المصنفين ضمن الفئة الوسطى، باعتبارها حصلت على معدل يخول لها الانتقال إلى المستوى الدراسي الأعلى، ولكن دون تحقيق الكفاية الإملائية من منظور التقويم بالكفايات. والنتيجة أن حوالي ثلث المشاركين فقط، أي (33,0%) هم الذين استطاعوا المزاجية بين ضبط القواعد الإملائية، وتوظيفها.

خلاصة الجداول الثلاثة أعلاه، أن الكفاية اللغوية في مستوياتها الصرفية والتركيبية والإملائية، لم تتحقق لدى فئة كبيرة من التلاميذ المشاركين سواء في شق ضبط القواعد، أو في شق توظيفها ضمن سياق التعبير الكتابي.

بعد قياس نسب تمكن المتعلمين المشاركين من كل مكون لغوي على حدى، ومعرفة مدى تطابق النسب أو اختلافها بين التمكن من القواعد اللغوية من جهة، ومن القدرة على توظيفها من جهة ثانية، نتطرق إلى استجماع المعطيات لقياس مدى تمكن التلميذ من مكونات الشق اللغوي المتضمنة لعناصر كل من القراءة والفهم والشكل والقواعد اللغوية مجتمعة ضمن الجدول رقم (36.2). وذلك لإعطاء صورة واضحة حول نسبة الفشل أو النجاح في اكتساب المتعلم المشارك للقدرة على ضبط القواعد اللغوية صرفاً وتركيباً وإملاءً، باعتبارها موارد أساسية، لا يمكن أن يستقيم التعبير الكتابي دون التمكن من إحداها.

الجدول رقم (2. 36) مقارنة نسب التمكن من الظواهر اللغوية (الصرف التركيب والإملاء) بين شق اللغة من الاختبار وشق التعبير الكتابي

توظيف القواعد ضمن التعبير الكتابي			ضبط القواعد اللغوية			
الإملاء	الصرف	التركيب	الإملاء	الصرف	التركيب	
0,920	1,569	1,540	1,938	3,352	3,537	المتوسط
0,698	1,190	1,085	0,684	1,530	1,636	الانحراف المعياري

لمقارنة مدى انسجام نتائج المتعلمين في اكتساب الظواهر اللغوية، الذي يبينه الشق الأول من الاختبار الموحد، وبين توظيفها ضمن الشق الثاني الذي يمثل التعبير الكتابي، اعتمدنا كلا من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ضمن الجدول رقم (36.2)، الذي جاءت نتائجه موضحة أن متوسط نتائج التلاميذ في الظواهر التركيبية ضمن الشق اللغوي الأول من الاختبار بلغ (3.537)، وهو ما يمثل تقريباً ثلاثة أضعاف ما حصلوا عليه على مستوى توظيف القواعد التركيبية في التعبير الكتابي (1,540). وذلك بالرغم من أن نتائج التركيب في اللغة هي أقل انسجاماً (الانحراف المعياري 1,636) من التركيب في التعبير (لانحراف المعياري 1,085).

وبالنسبة للظواهر الصرفية، نلاحظ أن متوسط نتائج التلاميذ في الشق الأول من الاختبار، والمتعلق بمعرفة القواعد الصرفية بلغ (3.352)، وهي نسبة تمثل تقريباً ثلاثة أضعاف ما حصلوا عليه في التعبير (1,540)، بالرغم من أن نتائج الصرف في اللغة هي أقل انسجاماً (لانحراف المعياري 1.53) من الصرف في التعبير، بانحراف معياري قدره (1.20).

أما بالنسبة للظواهر الإملائية، نلاحظ أن متوسط نتائج التلاميذ في ضبط القواعد هو (1,938)، ويمثل أكثر من ضعف ما حصلوا عليه في التعبير (0.92) بانسجام متقارب في توزيع النقط في الإملاء بين ضبط القواعد الإملائية، من جهة، وتوظيفها من جهة ثانية، ضمن التعبير الكتابي/ الإنشاء: (الانحراف المعياري للإملاء في اللغة (0.68) (الانحراف المعياري للإملاء في التعبير (0.69).

الجدول رقم (2. 37): نسب التمكن من مجموع أسئلة شق الاختبار المتعلق بضبط القواعد اللغوية مستقلة

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [16.85 – 2.10]	119	50,2 %
الفئة الثانية [16.85 – 25.27]	79	33,3 %
الفئة الثالثة [25.27 – 33.70]	39	16,5 %
المجموع	237	100,0 %

تبين نتائج الجدول رقم (2. 37) أن أكثر من نصف المتعلمين المشاركين (50,2%) مصنفون دون مستوى الحد الأدنى من التمكن من الكفاية اللغوية في شقها المتعلق بضبط قواعد الظواهر اللغوية. فيما تمكنت فئة منهم لا تتجاوز نسبتها (16,5%) من تحقيق الكفاية اللغوية في هذا الجانب. والجدير بالملاحظة أن نسبة (33,3%)، أي ثلث المشاركين سوف ينتقلون إلى المستوى الأعلى، دون التوصل إلى تحقيق الكفاية اللغوية في شقها المتعلق بتعرف القواعد اللغوية. خلاصة ذلك، أننا أمام فئة عريضة من المتعلمين يعانون صعوبات في ضبط الموارد اللغوية الأساس، لكونها صعوبات تحول دون تمكينهم من الرصيد اللغوي الذي يساعدهم على التعبير السليم عن أفكارهم. ولا يقتصر تأثيرها على التعبير الكتابي، بل يمتد إلى التعبير الشفهي وباقي المواد الأخرى، باعتبار أن اللغة أداة لتوصيل هذه المواد. فهل ينطبق الحكم نفسه على الكفاية اللغوية في شقها المتعلق بتوظيف القواعد اللغوية ضمن سياقات التعبير الكتابي؟ ذلك ما نبينه من خلال الجدول (2. 38).

الجدول رقم (2. 38): التمكن من التعبير الكتابي عامة من خلال معايير التقويم الأربعة: الملاءمة، والاستعمال السليم، والانسجام، والإتقان

الفئات	التردد	النسبة المئوية
الفئة الأولى [0 – 17.5]	129	54,4 %
الفئة الثانية [7.5 – 11.25]	78	32,9 %
الفئة الثالثة [11.25 – 15]	30	12,7 %
المجموع	237	100,0 %

نعرض، من خلال الجدول (38.2)، لتقييم مدى تحقق الكفاية اللغوية لدى الفئة المستهدفة من خلال فحص النتائج المحصلة في مكون التعبير الكتابي في صيغته النهائية، اعتماداً على تقييم المعايير الأربعة الأساسية التي أسسنا عليها تقويم الكفاية اللغوية، والتفصيل الذي وضعناه لمعرفة نسب تحقق هذه الكفاية لدى المتعلمين. والنتيجة أن (54,4%) منهم صنفوا دون مستوى تحقيق الحد الأدنى من العلامة المخولة للانتقال إلى المستوى الدراسي اللاحق. أما تحقق الكفاية اللغوية في شكلها المطلوب، فلم يتعد نسبة (12,7%) من المتعلمين المشاركين. وهي نتائج تعكس حجم الصعوبات المتراكمة لدى المتعلم والحائلة دون اكتسابه لمستلزمات التعبير الكتابي بالمستوى السادس ابتدائي. كما أن المثير للانتباه، هو أن حوالي ثلث المشاركين، أي ثمانية وسبعين (78) تلميذاً من أصل مائتين وسبعة وثلاثين (237)، يسمح لهم بالانتقال إلى المستوى الأعلى استناداً إلى المعدل المطلوب لاجتياز الاختبار إدارياً، وليس استناداً إلى اكتساب الكفاية اللغوية، كما حددها الميثاق الوطني للتربية والتعليم. وذلك ما ينذر بتراكم الصعوبات اللغوية لدى المتعلم بالسلك الدراسي الإعدادي، وما يمكن أن يترتب عن ذلك من حاجة المتعلمين إلى دعم التعلم، والتي قد يكفي الزمن الدراسي لإنجازها، وقد لا يكفي.

تقودنا هذه المعطيات إلى وضع مقارنة بين الشق اللغوي من الأسئلة موضوع الاختبار، وشق التعبير الكتابي بهدف معرفة إلى أي حد يعتبر ضبط القواعد اللغوية منعزلة ذات تأثير على توظيفها ضمن السياق التواصل (إنتاج نص).

الجدول رقم (2. 39) مقارنة التمكن من القواعد اللغوية ضمن شقي الاختبار: ضبط القواعد، والتعبير الكتابي عامة

التعبير	اللغة	
6,714	17,167	المتوسط الحسابي
3,699	7,270	الانحراف المعياري
1591,3	4068,5	المجموع

للمقارنة بين النتائج المحصل عليها من طرف التلاميذ في ضبط القواعد اللغوية من جهة، والقدرة على التعبير بواسطتها (توظيفها)، اعتمدنا على المتوسط الحسابي، وعلى الانحراف المعياري ضمن الجدول (39.2)؛ فبالنسبة لضبط القواعد، بلغ معدل نتائج التلاميذ (17.16)، وهو ما يمثل تقريباً ثلاثة أضعاف ما حصلوا عليه في القدرة على توظيفها ضمن التعبير الكتابي، البالغ (6.714)، بالرغم من أن توزيع النقط في اللغة هو أقل انسجاماً، بانحراف المعياري (7.270)، مقارنة بالانحراف المعياري المسجل في التعبير (3.699).

الجدول رقم (2. 40): نسبة التحكم الإجمالي في اختبار اللغة العربية (الشقين اللغوي والتعبير الكتابي).

شق الاختبار المتعلق بالتعبير الكتابي					
المجموع	15 – 11.25]	11.25 – 7.5]	7.5 – 0]	الفئات	
%100	%5,9	%21,8	%72,3	[16.85 – 2.1]	شق الاختبار المتعلق بالقواعد اللغوية وما يتصل بها
%100	%13,9	%36,7	%49,4	[25.27 – 16.85]	
%100	%30,8	%59,0	%10,3	[33.70 – 25.27]	
%100	%12,7	%32,9	%54,4		المجموع

يُجمل الجدول رقم (40.2) مدى ارتباط تمكن المتعلمين من القواعد اللغوية بتمكنهم من توظيفها في سياق التعبير الكتابي الذي يعبر عن منطوق الكفاية اللغوية للمتعلم، وكذا خلاصة ما توصلوا إليه في الاختبار في شقيه المتعلقين بالقواعد اللغوية وبالتعبير الكتابي. وهي خلاصة نجدها جد معبرة، حيث أن (30,8%) من بين كل التلاميذ هم الذين استطاعوا الجمع بين تحقق الكفاية في بعديها المذكورين. وهي نسبة لم ترق إلى اشتغال ثلث المتعلمين في نهاية السنة السادسة من التعليم الابتدائي كما تبينه العينة.

مقابل ذلك، نجد أن أكثر من ثلثي المشاركين (72,3%) لم يحققوا لا الحد الأدنى المخول للانتقال إلى المستوى الأعلى، وبالتالي يظلون دون مستوى تحقيق الكفاية اللغوية في شقيها المتعلقين بضبط القواعد، من جهة، وبوظيفتها ضمن السياق التعبيري، من جهة ثانية.

إلا أن الملاحظة المثيرة للاهتمام، هي كون (13,9%) فقط من الحاصلين على معدل مخول لانتقالهم إلى المستوى الدراسي اللاحق، يحققون في الوقت نفسه المستوى المطلوب من الكفاية اللغوية في شقيها المقصودين بالذكر. فيما اشتركت الفئتين المتبقيتين في عدم تحقق الكفاية اللغوية، سواء منهم من ينتقلون إلى المستوى الدراسي الأعلى وهم يعانون صعوبات لغوية حالت دون تحقق الكفاية اللغوية لديهم، ويمثلون (36,7%)، أم الذين لم يتوصلوا إلى تحقيق الحد الأدنى المخول للانتقال ويمثلون (49,4%).

يفسر ما سبق أنه كلما ارتفعت نسبة المتعلمين الذين يجدون صعوبة في ضبط القواعد اللغوية مستقلة، إلا وانعكس ذلك على مستوى توظيفها ضمن سياق التعبير الكتابي. وهو تأكيد مبدئي على انعكاس الإخفاق في ضبط القواعد اللغوية على التمكن من الكفاية اللغوية في شكلها الوظيفي ضمن التعبير الكتابي.

2. 9. خلاصات الدراسة الميدانية الثانية

نذكر بأن الهدف من اختيارنا للاختبار الموحد المحلي مجالا للتقييم، هو جمعه بين كونه اختبارا تجريبيًا وإعداديا يحمل مواصفات الاختبار الإجمالي/الإشهادي نفسها، وفي الوقت نفسه، آلية من آليات التقويم التكويني.

إن الاعتبارات التي أسسنا عليها تقييم إنتاج المتعلم تنطلق من آليات التقويم بالكفايات، مستهدفة تقييم الموارد والمهارات بالدرجة الأولى، والمواقف بالدرجة الثانية، لأن هذه الأخيرة كما وضحنا ذلك ضمن الشق النظري للأطروحة، تدخل ضمن الكفايات المستعرضة، وهذا النوع من الكفايات يصعب تقويمه بهذه المرحلة الدراسية المبكرة، نظرا لخاصية التجرد التي تميزها، وصعوبة تطبيق آليات تقييمها. لذلك جاءت المعايير عاكسة لهذا التصور.

لقد حاولنا من خلال الدراسة الميدانية الثانية، التي ركزنا فيها على تصحيح إنتاجات المتعلمين المرتبطة بالاختبار الموحد المحلي للمستوى السادس ابتدائي. أن نشكل صورة واضحة حول المستوى اللغوي للمتعلم بهذه المرحلة باعتباره العنصر الأهم ضمن الثالوث البيداغوجي، من جهة، والوقوف على الأثر الناتج عن بناء التعلّيمات وتقويمها على المتعلمين، من جهة ثانية. وتتكامل هذه الدراسة الميدانية الثانية مع الدراسة الميدانية الأولى في معرفة مدى تأثير الصعوبات البيداغوجية التي رصدناها لدى المدرس في عمليات بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم وتقويمها على المتعلم، على مستويين اثنين: يخص الأول تقييم ضبط القواعد اللغوية منعزلة، ويقيم الثاني توظيفها ضمن سياق التعبير الكتابي، بهدف معرفة إلى أي حد استطاع المتعلم التمكن من الكفاية اللغوية في شقها الكتابي، ومن خلال ذلك، وضع استراتيجية لتصنيف المتعلمين وفق معايير محددة إلى فئات تعكس درجات التمكن من اللغة العربية، ضبطا للقواعد اللغوية، وتوظيفا لها ضمن سياقات تواصلية. وتتيح للمدرس إعداد خطة مناسبة لدعم التعلّيمات المتصلة بالصعوبات اللغوية التي أفرزتها عملية تصحيح الاختبار الموحد. خاصة أن الاختبار الموحد المحلي اختبار تقويمي تشخيصي بامتياز، تفصله عن الاختبار الإشهادي مدة زمنية قصيرة تكون فرصة لدعم التعثرات.

لقد توصلنا من خلال تحليل نتائج الدراسة الميدانية إلى مجموعة من الاستنتاجات، نرتبها وفق تنظيم يسمح بتشكيل تصور واضح حول طبيعة الاختبار الموجه لتلاميذ المستوى السادس ابتدائي، ومعرفة درجات التمكن من الظواهر اللغوية صرفا وتركيبا وإملاء، وتوظيفها ضمن سياق التعبير الكتابي الذي يعتبر خلاصة أهداف تعلم اللغة، ومجالا وظيفيا حقيقيا لبلورة مدى تمكن المتعلم من الكفاية اللغوية في شقها الكتابي كما سطرها الميثاق الوطني للتربية والتعليم، استنادا إلى أدبيات المقاربة بالكفايات.

على مستوى مطابقة الاختبار للإطار المرجعي لامتحان الموحد

كان هدفنا من تحليل معطيات الاختبار الموحد موجها نحو مدى مطابقته للإطار المرجعي للاختبار الموحد للمستوى السادس، وذلك، لأن هذا الأخير يعتبر بمثابة ميثاق يربط بين المتعلم والمدرس، أي، بين الممتحن والممتحن، ويعتبر الالتزام به شرط أساس من شروط ملاءمة التقييم. أما الإخلال به فيعتبر سببا مباشرا في إمكانية تعثر المتعلم. إلا أن هذا التعثر يتحمل مسؤوليته المقوم، بينما يجني سلبياته التلميذ.

بناء على ما سبق، وبغض النظر عن الملاحظة التي سجلناها بخصوص صغر حجم الخط، لما لها من تأثير على سهولة قراءة أسئلة الاختبار، وعلى كلفتها الزمنية، نستنتج أن الاختبار تخللته مجموعة من النقائص التي يمكن أن تؤثر على أداء المتعلم، وبالتالي على النتائج، تمثلت أولاها في عدم إرفاق أسئلة الاختبار بسلم التقييط. وهو إجراء مغل بالمواصفات التقنية للاختبار، يسلب المتعلم حق الاطلاع على القيمة المعطاة لكل سؤال على حدة، وبالتالي حرمانه من اختيارات يتيحها له الإطار المرجعي للامتحانات، كما يمنعه من إجراء تقييم ذاتي. لذلك، عندما نقف على النتيجة الإجمالية التي سجلها المتعلم، نتناسى العناصر الخارجية المؤثرة سلبيا عليها، ومن ضمنها، مثل هذه العوامل التي لا دخل للمتعلم فيها.

الاستنتاج الثاني نجل فيه معطيات تتعلق بالمجالات الرئيسة والفرعية للاختبار، حيث أطلعنا القراءة التحليلية لمضامينه على اختلافات كبيرة؛ إذ لم تستجب التعليمات المكونة للاختبار ضمن المجال الرئيس الأول سوى بنسبة 50% مما هو مطلوب، بسبب تغييب التركيز على أربع عناصر أساسية هي:

- تحديد موضوع النص أو فكرته العامة؛

- استخلاص قيمة/ قيم يتضمنها النص؛

- استخراج بعض الأساليب الواردة في النص؛

- إبداء الرأي في إحدى أفكار النص أو التعبير عن موقف تجاهها.

إن تغييب هذه العناصر المهمة عن تعليمات الاختبارات له تأثير مزدوج، فمن ناحية أولى، تفوت على المتعلم فرصة فهم النص فهما جيدا، لأن الإجابة عنها تتوقف على قراءة النص قراءة متأنية وواعية، كما أن فهم النص خطوة أساسية في اتجاه الإجابة عن باقي الأسئلة.

أما على مستوى المجال الرئيس الثاني، الخاص بالدرس اللغوي في مستويات التركيب والصرف والإملاء، حيث نسبة تغطية التعليمات للظواهر اللغوية بالمقارنة مع المقرر الدراسي، كانت في حدود المتوسط تقريبا، وهو قدر قد يعتبر منطقيا إذا توفر فيه شرط تنوع الظواهر ضمن كل مكون على حدة. إلا أن الملاحظ، هو أن هذا التنوع كان نسبيا، وغابت عنه ظواهر لغوية أساسية، مثل: البناء للمجهول

في التركيب، والتجرد والزيادة في الصرف، والتأين المبسطة والمربوطة في الإملاء، باعتبارها ظواهر كثيرة الاستعمال، ومن شأن تقييم ضبطها أن يعطي فكرة أكثر وضوحاً عن مدى إلمام المتعلم بمستويات لغوية معقدة نسبياً.

أما على مستوى التعبير الكتابي، فإن تحديد حجم المنتج الكتابي للتلميذ ضمن التعليمات ضروري لاعتبارات كثيرة، أهمها تعليم المتعلم وضع حدود لتعبيره وأفكاره، ترتيباً ودمجاً واختصاراً. وهي مهارات أساسية تطور لدى المتعلم دقة اختيار الجمل، وانتقاء الأساليب والتركيب المناسبة... إلا أن تغييب هذا التحديد من شأنه أن يأتي بنتائج عكس التي ذكرناها، ناهيك عن أثرها السلبي على تقييم المدرس للمنتج، الذي يتواجد أثناء التصحيح أمام إنتاجات متفاوتة الحجم، دون حضور معيار أو مؤشر لتقييم هذا التفاوت، لا سيما أن منتج التلميذ كلما كان طويلاً، كان عرضة لأخطاء أكثر، ولكنه، في الوقت نفسه، حامل لاستعمالات لغوية أكبر. وهنا تدخل اعتبارات مختلفة، تتفاوت من مصحح لآخر، وهو ما يتنافى وموضوعية التصحيح بشكل خاص والتقييم بشكل عام. والأخطر من ذلك، أن التلميذ في هذه الحالة يكون عرضة لتحمل تبعات أخطاء المدرس.

على مستوى تمكن المتعلم من ضبط القواعد اللغوية منعزلة عن سياق التعبير الكتابي

إن النموذج الذي اعتمدناه في تصنيف المتعلمين استناداً إلى إنتاجاتهم، مكننا من الوقوف على عديد الملاحظات والاستنتاجات المرتبطة بتمكن المتعلم من الكفاية اللغوية لدى المتعلم بالمستوى النهائي من التعليم الابتدائي.

هذه الاستنتاجات، وإن جاءت عاكسة لمعظم الفرضيات التي وضعناها لهذه الدراسة، فإنها خالفت مقتضى فرضيات أخرى؛ مبيّنة أن اعتقادنا بأن المشكل اللغوي لدى المتعلم منحصر في تمكنه من القواعد اللغوية، وعدم قدرته على توظيفها ضمن التعبير الكتابي في شكل نص وصفي أو سردي أو حجاجي أو رسالة، متكامل ودال، اعتقاد خاطئ. فالنتائج خالفت بعض توقعاتنا.

إن المستويات اللغوية الأساسية (الصرف والتركيب والإملاء)، تعكس وجود صعوبات كبيرة لدى المتعلمين، حالت دون تمكنهم من الكفاية اللغوية. كما أفادت بأن التلاميذ في حاجة ماسة إلى دعم كبير للتعليمات، قد تكون المسافة الفاصلة بين الاختبار المحلي الموحد والاختبار الجهوي الموحد، غير كافية لهذا الدعم نظراً للعدد الكبير من المتعثرين، ليس فقط على مستوى ضبط الكفاية اللغوية في حدودها الدنيا، بل على مستوى القدرة على الحصول على العلامة الكافية للنجاح في الاختبار. نستنتج كذلك، أن حشو المقررات الدراسية بكم هائل من المعلومات، مقابل ندرة الأنشطة التطبيقية، من بين العوامل المؤثرة سلباً في تلك النتائج، وعليه، فإن الانصراف إلى إصلاح المناهج والمقررات خطوة نحو إصلاح جانب من أصل المشكل، قد يغنيها عن الاستمرار في معالجة مخلفاته على امتداد السنوات المقبلة.

إن ضبط القواعد اللغوية بالنظر إلى الزمن المخصص له سنويا، والزمن الذي تراكم عبر السنوات السابقة، (1615) ساعة، بمعدل (400) ساعة سنويا، لا تعكس نتائجه المنتظرات التي حددتها (مديرية المناهج، 2011)، في حين تؤكد ما أقره (المجلس الأعلى للتعليم، 2008) في وجود نسبة هامة من التلاميذ لا يتقنون اللغة العربية، وما يرافق ذلك من شكوى مدرسي اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، وفي مختلف المستويات من ضعف التلاميذ في هذا المجال.

إن الظواهر اللغوية الصرفية تتصدر نسبة الصعوبات المسجلة لدى المتعلمين، حيث تعكس نتائج الدراسة أن أكثر من ثلثي المتعلمين المشاركين (67.1%) لم يتمكنوا من تحقيق الكفاية الصرفية، تليها الظواهر التركيبية بمعدل (62.4%)، ثم الإملائية بنسبة (63.3%). وهذه النتائج مجتمعة كفيلة بإعطاء صورة معبرة عن حقيقة درجة تمكن التلميذ بالمستوى السادس ابتدائي من القواعد الأساسية الضابطة للغة العربية. كما تبين حجم الصعوبات التي يمكن أن يواجهها المتعلم والمدرس على حد سواء في المرحلة الإعدادية من التعليم.

بينت الدراسة في المجال الرئيس الأول، خاصة ضمن الأسئلة التي تتطلب استثمار للظواهر اللغوية الصرفية والتركيبية، أو توظيفها قراءة (شكل النص) أو تعبيراً (الفكرة العامة للنص، سؤال الفهم)، (76.8%)، أن التلميذ كلما كان في وضعية مركبة تتطلب منه توظيفا مندمجا، ولو كان محدودا في جملتين أو ثلاث جمل، للظواهر اللغوية، فإن نسبة المتعثرين تتصاعد بوثيرة عالية (84%: الفكرة العامة، و 67.1%: سؤال الفهم). صحيح أن المشكل قد تتقاسمه قضايا لغوية مختلفة ممثلة في ضعف الرصيد المعجمي، وصعوبات التوليف بين الجمل، وغيرها، إلا أن اطلاقنا على إجابات المتعلمين أكد لنا ارتباط معظم الصعوبات بالضبط اللغوي للقواعد الصرفية والتركيبية على حد سواء.

شكل لدينا ارتفاع عدد المتعثرين في القضايا اللغوية السابقة، فكرة واضحة عن كم الصعوبات التي سوف نسجلها لدى المتعلمين في التعبير الكتابي. لذلك، لم تكن النتائج مفاجئة، ولا مختلفة عن الوقائع المستخلصة من تقييم الأسئلة المرتبطة بالقواعد اللغوية مجردة، لاسيما أن التعبير الكتابي مجال لإنتاج مركب ومندمج، تتفاعل فيه الموارد اللغوية مع مهارات التركيب والتحليل والتنظيم.

- على مستوى توظيف القواعد اللغوية: الصرف والتركيب والإملاء، ضمن سياق التعبير الكتابي

عندما ننقل بالمتعلم من مستوى ضبط القواعد اللغوية إلى مستوى توظيفها ضمن سياق تواصل محدد (التعبير الكتابي)، فإننا نتوخى من ذلك معرفة الحدود التي يستطيع إدراكها في استعمال هذه القواعد لتحقيق الغرض الحقيقي الذي من أجله يتعلم القواعد اللغوية، وهو الغرض الذي تفصله الكفاية الأساس للغة العربية بالمستوى السادس ابتدائي، متمثلا في قدرة المتعلم على إنتاج نص كتابي أو شفهي، في وضعية تواصلية دالة موظفا رصيده اللغوي. وفي هذا الإطار، بينت النتائج المرتبطة بتوظيف الظواهر الصرفية والتركيبية، على حد سواء، ضمن التعبير الكتابي، قدرا كبيرا من الصعوبات

لدى المتعلم. وكانت سببا مباشرا في إخفاق أكثر من (80%) من التلاميذ المشاركين في تحقيق الكفاية اللغوية المنشودة في نهاية الطور الابتدائي. كما كانت عاملا مؤثرا في إخفاق أكثر من نصف عدد المشاركين في الاختبار.

أما على مستوى توظيف الظواهر الإملائية في سياق التعبير الكتابي، وبالنظر إلى النتائج المحصلة، نستخلص أن الصعوبات التي يشكلها هذا المكون، أقل تأثيرا من مكوني الصرف والتركيب، حيث طال التأثير (42,6%) من المشاركين ممن لم يحققوا الكفاية الإملائية وظيفيا، ناهيك عن كون ما يقارب الثلث لم يتفوقوا في تحقيق الحد الأدنى من المعدل المخول للنجاح في الكفاية الإملائية. تقودنا هذه المعطيات إلى اعتبار الصعوبات التي يطرحها المكون الإملائي من المكونات التي تساهم إلى حد كبير في عدم تمكن المتعلم من التمكن من الكفاية اللغوية.

إن تحليل المعطيات انطلاقا من المقارنة بين ضبط القواعد الصرفية والتركيبية والإملائية، يفند الفرضية التي أسسنا عليها هذه الدراسة الميدانية. فإذا كنا نتوقع أن المتعلم يستطيع ضبط قواعد هذه الظواهر ولا تكمن الصعوبة لديه إلا في توظيفها ضمن سياقات تواصلية، فإن النتائج جاءت مخالفة لتوقعنا؛ حيث إن المشكل مركب، يطال كلا من التمكن من القاعدة، والتمكن من توظيفها، على حد سواء. وهو ما يحيلنا على إعادة النظر في قضايا عديدة، تبدأ من مرحلة إرساء الموارد، وتمتد إلى تقويمها، ليس بالمستوى السادس ابتدائي فحسب، بل منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي. وهو ما نفصل القول فيه لاحقا ضمن الخلاصة التركيبية.

على مستوى المهارات المرتبطة بمعيار الملاءمة: اعتماد تصميم للإنتاج الكتابي والارتباط بالموضوع

استخلصنا من النتائج المحصلة في معيار الملاءمة أن الصعوبات لا تنحصر في ضبط المستويات اللغوية وتوظيفها، بل تمتد إلى مهارات تعتبر أساسية في الإنتاج اللغوي الكتابي؛ يتعلق الأمر بمهارتي تصميم الموضوع، والارتباط بعناصره. وهما مهارتان دأب المتعلم على تعلمهما ابتداء من المستوى الرابع ابتدائي، بمعنى أن النتائج تعكس تراكم ثلاث سنوات من الممارسة التعليمية لهاتين المهارتين، في الوقت الذي نجد أن قرابة نصف المشاركين (47,8%) لا يتقنونهما. مفاد ذلك، أن المتعلم لا يستطيع بناء نص لغوي متناسق وملائم للهيكلية الضرورية لأنواع الإنتاج الأدبي. وفي هذه الحال، لن يستطيع تحقيق الكفاية اللغوية بالرغم من تمكنه من ضبط القواعد اللغوية ومن توظيفها، لأن صياغة تصميم للموضوع عنصر أساس لتنظيم الأفكار والجمل الحاملة لها، كما أن الارتباط به دليل على فهم المتعلم للسياق الذي يجب أن ينتج فيه. وبموجب ذلك، يمكن أن تكون الصعوبات المتعلقة بهاتين المهارتين سببا في إخفاق المتعلم في إنتاج نص ملائم، إذ لا معنى لإنتاج نص سليم لغويا خارج سياق الموضوع، أو بدون هيكلية تراعي خصوصيات الإنتاج الأدبي.

على مستوى المهارات المرتبطة بمعيار الانسجام: وحدة الموضوع والترابط المنطقي

يتكامل معيار الانسجام مع معيار الملاءمة. فإذا كان الأول يركز على المهارات الشكلية والتنظيمية، فإن الثاني يهتم مهارات تتعلق بالمضون، وتتجلى في قدرة المتعلم على نسج علاقة ترابط بين الأفكار الواردة في النص (الإنتاج الكتابي) بواسطة روابط مادية تجمع بين الجمل، وروابط معنوية تلائم بين الأفكار والمعاني.

إن عدم تحقق المتوسط الأدنى للنجاح في معيار الملاءمة بنسبة بلغت (46,0%) من المتعلمين المشاركين، واستمرار حاجة (31,6%) من باقي المتعلمين إلى دعم يؤهلهم إلى إتقان مهارتي معيار الانسجام، دليل على الصعوبات الكبيرة التي تحول، من جهة، دون تمكن المتعلم من صياغة نص لغوي مركب تركيباً سليماً، ومن جهة أخرى، الانتقال إلى المستوى الدراسي الموالي (الفئة الثانية من الجدول (23.2)) بنقص واضح في مهارات تعتبر أساسية لاكتساب الكفاية اللغوية.

تتضح خطورة الصعوبات أكثر عندما نستحضر النسب العالية من المتعلمين المشاركين الذين أخفقوا في الملاءمة (الجدول (21.2)) إلى جانب معيار الانسجام (الجدول (23.2))، التي تفيدنا باستنتاج أنه كلما تعلق الأمر بتوظيف مهارات تهم التصميم، والارتباط بالموضوع، والترابط المنطقي بين الجمل والأفكار، والالتزام بوحدة الموضوع ونسقيته، كلما ارتفعت نسبة الصعوبات لدى المتعلم، وزادت نسبة التلاميذ الذين يجدون مشكلاً في تجاوز هذه الصعوبات.

على مستوى معيار الإتقان

لم يشكل معيار الإتقان تأثيراً كبيراً في النتائج، بحكم العلامة المخصصة له، والتي لا تتعدى نسبة (6.66) من إجمالي النقطة، باعتباره تكميلياً يهتم بتنظيم الإنتاج الكتابي ومقروئية الخط لا غير. وبالرغم من كونه كذلك، وكونه معياراً لا يكلف المتعلم جهداً في التفكير أو التركيب والتوليف، إلا أنه ظل دون التحقق من قبل قرابة نصف المشاركين (الجدول (20.2)). إلا أن المشكل قد لا يتحمل مسؤوليته المدرس وحده، بقدر ما يمكن أن تتداخل فيه مؤثرات يصعب حصرها، يكمن بعضها في صعوبة حسم التلميذ في الصياغة النهائية للفكرة قبل تدوينها، وسوء تدبيره لزمن الاختبار الذي يضطره أحياناً إلى التحرير بسرعة، ناهيك عن صعوبات الرسم الخطي التي يمكن أن يكون قد راكمها عبر سنوات التعلم السابقة، والتي لا تلقى دعماً خاصاً بفعل توجه حصص الدعم نحو المحتويات والمضامين الخاصة بالمعارف أكثر من المهارات.

- على مستوى حقل الفهم؛ المتضمن لكل من الشكل، ونوعية النص، والشرح بالمرادف، والشرح بواسطة الأضداد، والفكرة العامة، وسؤال الفهم. نتناولها مجتمعة من منطلق انتمائها إلى حقل واحد، المراد منها تبين الحدود التي أدركها المتعلم في التمكن من فهم النص الذي تنطلق منه وضعية الاختبار. كما أنها تشكل مجتمعة كلاً متكاملًا، وروائز متنوعة لهدف واحد. وفي الوقت نفسه، مجالاً خصباً لتوظيف مكتسبات المتعلم اللغوية. إن على مستوى القراءة الواعية للنص المتمثلة للقواعد الضابطة

(الشكل)، أو على مستوى استثمار الرصيد المعجمي (الشرح)، أو على مستوى تمثل المعنى (الفهم)، أو على مستوى استخلاص الدلالات وصياغتها ضمن نسق جملي متكامل (الفكرة العامة، وسؤال الفهم). نستخلص من المعطيات الواردة حول مستوى الفهم عامة، أن التلميذ بهذه المرحلة الدراسية لا زال بعيدا إلى حد كبير من اكتساب الكفاية اللغوية التي تؤهله لمباشرة الدراسة بالمستويات اللاحقة، بعد يكرسه حجم الصعوبات التي يجدها في تجاوز قضايا ومهارات لغوية جزئية تعتبر أساسية للتمكن من القضايا المركبة.

إن التكامل الموجود بين العناصر المكونة لحقل الفهم، يجعل التعثر في بعضها يؤثر في البعض الآخر؛ حيث من الطبيعي أن ينعكس عدم التمكن من الرصيد المعجمي سلبا على فهم النص، ويمتد هذا التأثير إلى الفكرة العامة، وسؤال الفهم، وشكل النص وغيرها من القضايا اللغوية المدرجة ضمن الاختبار. إن عدد المتعثرين في شكل النص بنسبة تبلغ (57,4%) من المتعلمين المشاركين المثبتة في الجدول (4.2)، وفي الشرح المعجمي بنسبة تبلغ (29,1%) في الجدول (8.2)، و(48,1%) في الجدول (9.2)، ونسبة (61,6%) من المتعلمين الذين أخفقوا في تشكيل الفكرة العامة للنص، ونسبة (53,2%) في الجدول (11.2) ممن هم دون مستوى التحكم في سؤال الفهم، لمعطيات دالة على الأعداد الكبيرة للمتعلمين الذين يعانون صعوبات متنوعة ومركبة تحول دون اكتسابهم للكفاية اللغوية بالمواصفات التي جاءت ضمن مواصفات المتعلم في المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي، تؤدي إلى فشلهم الدراسي، وفي أدنى الحالات، إلى انتقال أعداد كبيرة من المتعلمين إلى مستوى دراسي لاحق بقصور لغوي يؤثر سلبا في تعلم موارد جديدة، ويساهم بالتالي في مراكمة صعوبات مستجدة.

إن الاستنتاج المستخلص من كل ما سبق، يفيد بوضوح أن المشكل لا ينحصر في دمج الموارد، سابقها بلحقها، ولا بتعلم القواعد اللغوية الصرفية والتركيبية والإملائية وضبطها، بل يمتد إلى مهارات التركيب والتنظيم والارتباط والترابط وغيرها؛ بمعنى أنه غير محصور في معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة اللغوية، بل يشمل معايير الملاءمة والانسجام، وكذا الإتيان. هو إذن، مشكل مركب، تتقاسمه صعوبات اكتساب الموارد اللغوية، وصعوبات توظيفها ضمن سياقات التعبير الكتابي. وصعوبات ضبط المعارف إلى جانب صعوبات توظيف المهارات. أما نتائجه، فواقع لغوي دون مستوى التطلعات، لا يقتصر على مستويات الأساسية للغة العربية، بل يمتد إلى باقي المواد الدراسية؛ وهو استنتاج تؤكدته نتائج الدراسة التشخيصية التي أنجزها (حامدي، وبوعناني، وشاكري، وزغبوش، (2017))، حول تعلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية، وتأثير نتائجه في باقي المواد، من خلال تقييم نتائج (120110) تلميذ وتلميذة، حيث توصلت الدراسة إلى أن أكثر من 35% من التلاميذ حصلوا على أقل من (10 / 5,14) في اللغة العربية، كما وقفت على حقيقة مفادها أنه كلما توفق التلميذ في ضبط اللغة العربية، كلما أثر ذلك إيجابيا في باقي المواد، وهو ما تأكد لدى 63,6% من تلاميذ المستوى الأول ابتدائي، ولدى أكثر من 75% بالمستوى السادس، و لدى أكثر من 62,4% من السلك الابتدائي ككل.

إن الحكم باكتساب الكفاية اللغوية من قبل المتعلم يتأسس على تقييم مدى ضبط المتعلم للمعارف الضرورية والمهارات المساعدة على إدماج هذه المعارف. كما ينبغي على معرفة الحدود التي أدركها في القدرة على توظيف المكتسبات اللغوية ضمن سياقات تعبيرية ووضعية تواصلية توظيفا سليما يؤهله للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه، وتحقيق الغايات التي من أجلها يتعلم اللغة ويوظفها.

إن تقييما للوضع اللغوي في شقيه المتعلقين باكتساب الموارد اللغوية (القواعد) وتوظيفها، يفصح عن واقع لغوي مليء بالصعوبات، قد تتعدد أسبابها، بينما يتحمل عواقبها المتعلم وحده، وتجعلنا نتوجه لمساءلة الأسباب على ضوء النتائج. إلا أن هذه المساءلة لا يجب أن تقتصر على عناصر المثلث البيداغوجي (المدرس والمتعلم والمضامين)، بقدر ما يجب أن تشمل كل القضايا والمكونات المشكلة للمنظومة التعليمية، بغية إيجاد أجوبة لأسئلة عديدة، أهمها: ما أسباب التعثر الدراسي المسجل في تعلم اللغة العربية باعتبارها لغة وطنية أولى في ظل اعتماد المقاربة بالكفايات بديلا لتجاوز الصعوبات التي نتجت عن المقاربة بالأهداف؟

خلاصات تركيبيّة عامّة

خلاصتنا التركيبية عبارة عن توليف لمجموع الاستنتاجات التي بلورها بحثنا في شقيه النظري والتطبيقي، وإفادات مستنتجة من تقاطعات الدراستين الميدانيتين، في أفق بلورة خلاصة واضحة حول تحقق الهدف من بحثنا ككل. منطلقين من اعتبار المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي، مقارنة تعتمد منها يتكامل ضمنه إرساء الموارد اللغوية مع طرق تقييمها، ومتسائلين عن مدى جودة تطبيق آلياتها في المدرسة المغربية، في ظل النتائج السلبية المثبتة من خلال التقييمات الدولية (Pirls, 2007) والوطنية (الهيئة الوطنية للتقييم (2014)) على حد سواء.

انطلقنا في بحثنا من تصور منهجي، يروم توضيح الأرضية النظرية التي تقوم عليها المقاربة بالكفايات كمقاربة جديدة ومعتمدة رسميا بديلا للمقاربة بالأهداف، بغاية ربط المقاربة بالكفايات بإطاره المرجعي الذي تمتع منه توجهها. لذلك، خصصنا الفصل الأول من الأطروحة لجرد أهم نظريات التعلم التي تمتع منها المقاربة بالكفايات؛ مركزين على جوانب استفادة كل نظرية من سابقتها، وعلى الإضافات التي استطاعت كل نظرية جديدة أن تغني بها الحقل التعليمي-التعلمي، خاصة في شقه المتعلق بتعليم اللغة وتعلمها، بهدف استثمارها في تدريس الدرس اللغوي بمراحل التعليم الأساس.

لقد خلصنا إلى أن المقاربة بالكفايات مقاربة معرفية بامتياز، مبرزين انفتاحها على مختلف نظريات التعلم بما يمكن أن يخدم أهدافها، واستحضارها للتغيرات النمائية التي تحدث في أنماط السلوك الذهني والوجداني والمهاري، نتيجة تفاعل المتعلم مع المحيط (محمد، جاسم، 2004: 71-72)، وفهم النمو اللغوي كما يفسره علم النفس المعرفي (راجع: Eggen, et Kauchak, 2004 و Donnell, 2007 ومحمد، جاسم، 2004، و وولفولك، 2010)، تأسيسا على أن المتعلم مشارك نشط في أفعاله المعرفية (وولفولك، 2010)، شرط ارتباط التعلم بعامل الدافعية (زغبوش، 2016). ذلك وغيره، ما جعل المختصين في الديداكتيك يهتمون بالجوانب المعرفية لتعلم اللغة، آخذين بعين الاعتبار اعتماد مفهوم التعلم على دراسة السيرورات المعرفية للتعلم، قبل المعارف (Les savoirs)، وعلى تفسير التعلم المعرفي عن طريق التركيز على التغيرات في العمليات والبنى الذهنية التي تحدث نتيجة جهود الأفراد لفهم العالم (فهم اللغة)، وذلك عن طريق تفسير العمليات البسيطة (التذكر)، أو المعقدة الكامنة في حل مشكلات مركبة. وهو ما جعل طرق تدريس اللغة ضمن المقاربة بالكفايات تروم ربط المتعلم بواقعه اللغوي، وبحاجاته التواصلية، وبالغايات من تعلمه اللغة، مقتنعة باختلاف استراتيجيات التعلم نتيجة الاختلافات الطبيعية بين المتعلمين، ومنتية إلى التدبير البيداغوجي المتنوع بتنوع الفئات المستهدفة، والمادة المدرسة، وظروف التعلم، وغيرها، مستحضرة آليات التدبير البيداغوجي الفارقي، سواء على مستوى إرساء الموارد اللغوية الأساسية وبنائها لدى المتعلم، أو على مستوى تقييمها.

لقد دفعنا الاختلاف الموجود بين الدارسين حول مفهوم الكفاية والمفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات إلى تخصيص المبحث الثاني لوضع تحديدات مفهومية تتسجم وطروحائنا، وذلك بعد تفسير أسباب

الاختلاف التي حصرناها في تعدد الخلفيات المرجعية بشكل عام، واختلاف الترجمات بشكل خاص، وما يترتب عن نقل المفهوم من مجال إلى مجال آخر، وتأثير الميدان الذي نشأت فيه هذه المقاربة (المجال الاقتصادي والمقاولاتي)، وخلصنا إلى أن فهم المقاربة بالكفايات مرتبط أساساً بالتمثل الدقيق للمفاهيم المرتبطة بها في سياق عملية التعليم والتعلم، والأهم من ذلك، فهم التمفصلات الموجودة بين عناصر المقاربة وحدود اشتغال كل منها، بدءاً بدور الاستعداد، وطبيعة القدرة وحدودها وخاصياتها، وتنوع المهارات، وأشكال الإنجاز، والعمل بالوضعيات، وغيرها من العناصر الداعمة للقدرة على وضع تصور واضح لتدبير بيداغوجي منهجي في تدريس اللغة.

بالرغم من أهميتها، لم نجعل عملية ضبط المفاهيم غاية لذاتها، بل وسيلة للحد من الاختلافات والتناقضات الحاصلة في المجال، ودعامة من دعائم التدبير البيداغوجي الفعال، المستحضر لخصوصيات المثلث البيداغوجي والتفاعلات القائمة بين قوائمه، وما يتطلبه ذلك من إجراءات تجعل من المقاربة بالكفايات في تدريس اللغة أسلوباً من أساليب ضبط طرق التعليم والتعلم وتنويعها وتغييرها، لتشمل بيداغوجيات تتماثل لخصوصيات الوضعيات التعليمية التعلمية، تتراوح بين بيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا اللعب، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا المشروع، وغيرها من البيداغوجيات التي تعتبر آليات متنوعة لتفعيل المقاربة بالكفايات في تدريس اللغة وتعلمها وفق تصور معرفي يستهدف عقلنة مسارات التعليم والتعلم، ووضع مبادئ واضحة لتحقيق ذلك. وهنا يتبلور دور المتخصص في الديداكتيك، المطالب بفهم العلاقة بين المدرس والمتعلم، والكشف عن ميكانيزمات الاشتغال المعرفي لدى المتعلم المنخرط في وضعيات تعلم لساني/ لغوي (Billières & Spanghero-Gaillard, 2004)، بغية رسم خطة عمل للمدرس داخل الفصل الدراسي، حيث تجري مختلف التبادلات التي تفرض تواجد مدرس عارف بمنهجية الديداكتيك المعرفية المندرجة ضمن رؤية متسلسلة، مرتب للأسباب المؤدية للوقائع، وفاهم لميكانيزمات الاشتغال في كل ظرف من الظروف، وفق استراتيجيات ملائمة وواضحة. ذلك هو ما جعلنا نفرد للمدرس مجالا خاصا، ونحدد ما يتطلبه منه الموقف التعليمي ضمن المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة، والمواصفات التي من شأنها أن تخرجه من الإطار البيداغوجي التقليدي، الذي ظل يلخص هويته في التحكم في المعارف وتميرها إلى المتعلم، عبر تنفيذ أدوات إجرائية محددة ضمن نسق معرفي مهيكّل سلفاً، ومحكوم بإكراهات المنهاج (Gautier, et Mellouki, et Tardif, 1993 : 162). وخلصنا في هذا الإطار إلى اقتراح عشرة معايير أساسية للمدرس مستمدة من روح التنظير المعرفي والإجراء الكفائي، بدءاً بالمعرفة النظرية لمادة التخصص وأجراً محتوياتها، ومروراً عبر تخطيط التعلمات وفق مستويات التعلم وأبعاده الزمنية، ثم تنويع الطرائق والبيداغوجيات، وضبط مهارات التواصل واستراتيجيات تفعيلها، ومهارات تدبير التعلمات قبل المعلومات، وإعداد بيئة التعليم والتعلم، وتفعيل دور الوسيلة التعليمية، وانتهاء عند تقويم التعلم وسبل استثمار نتائجه. مستحضرين، ما أشرنا إليه سابقاً، من العناصر

العامة في عملية التدريس المؤسسة على التخطيط المنهجي، والتدبير التشاركي، والتقييم الهادف، نظرا لكونها مرتكزات أساس لترسيخ متطلبات مبدأ الجودة الذي باتت تفرضه المنظومة التربوية، عبر تحسين أداء المدرس باعتباره عماد المثلث البيداغوجي، والحلقة الرئيسة ضمن حلقات المنظومة التربوية ككل.

إننا لا ندعو، من خلال ما سبق، إلى خندقة المدرس من جديد في إطار مغلق بقدر ما نوجهه نحو الانخراط في مقارنة بالكفايات منفتحة على منهجية الديكتيك المعرفية التي تجعل ضمن أولوياتها الوقوف على الأسباب المؤدية إلى الوقائع، ومحاولة فهم ميكانيزمات اشتغالها في وضعيات مختلفة. وهو ما يدعو المدرس إلى التأقلم مع الوضعيات الجديدة أو الاستثنائية، والبحث باستمرار عن تفسيرات تلو الأخرى، وفهم التنظيم الداخلي للوقائع، بحثا عن استراتيجيات ملائمة. كل ذلك، في إطار مرونة معرفية قابلة لتغيير زوايا التعامل مع المعرفة والمنهجيات المقترحة لتوصيلها للمتعلم، واقتناع بأن تحقيق الهدف الواحد يمكن أن يتحقق بطرق مختلفة.

إن المتعلم عند المرحلة النهائية من التعليم الابتدائي يجب أن يكون قادرا على ضبط القواعد اللغوية صرفيا وتركيبيا وإملائيا بقدر يسمح له بالتعبير شفها وكتابيا عن أفكاره وإحساساته ضمن إنتاج كتابي أو شفهي متكامل، تتفاعل فيه المكتسبات اللغوية الضرورية مع المهارات الضرورية المناسبة لربط العلاقات بين هذه المكتسبات اللغوية بشكل يجعل المتعلم ينتقي بدقة الألفاظ المترجمة لتمثالاته وأفكاره، والجمل المعبرة عن حاجياته، ويرتبها وفق نسقية تعكس قدرته على التحكم في آليات الإنتاج اللغوي الشفهي والكتابي. لأجل ذلك. إن بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، يجب أن يتم اعتمادا على تفعيل أدوات المقاربة بالكفايات باعتبارها مقاربة معرفية ذات أبعاد تواصلية، تفعلها الاستراتيجيات المعرفية التي هي عبارة عن تقنيات يوظفها المتعلم بغرض بناء الظروف الملائمة لتنفيذ سيرورات التعلم، وبالتالي ضمان اكتساب المعرفة (Bouret, 1999: 27-30). كما أنها تقنيات تميز في عملية تعليم اللغة بين المعارف الصريحة الممثلة في الأحداث، المفاهيم اللغوية، القواعد اللغوية، قواعد التوظيف اللغوي، القواعد اللغوية في السياق السوسيوثقافي... (ماذا نعرف)، والمعارف الإجرائية التي تجسدها السيرورات المطبقة على المعارف الصريحة بهدف تحويلها إلى أفعال إجرائية مطبقة (كيف نعرف). وعندما نطبق هذه الاستراتيجيات على تدريس الدرس اللغوي، في أفق تطوير كفاية المتعلم اللغوية، يتحتم استحضار توفر المتعلم على معجم ذهني غني، وعلى ميكانيزمات إجرائية آمنة، تمكنه من توظيف الكلمة المناسبة في الوقت والمقام المناسبين (Vigner, 2001)، لأن المعجم الذهني ليس جردا من الكلمات ذات المعنى الواحد، ولكن هو مجموعة كلمات مرتبطة بعدد كبير من المعلومات: الصرفية، التركيبية، والإملائية، والدلالية. بمعنى آخر، هو كل ما يمكن أن يساعد على معرفة خاصيات إدراج الملفوظ داخل النص. لأن اللغة بنيات ضمن موضوع (تركيب له دلالة)، وبالتالي، فالمنبع الطبيعي للجمل هو النصوص والحوارات (Hagège, 1996 : 69). يجب أن يفهم المتعلم الوظيفة السياقية لكل مفهوم تركيب

(صرفي أو نحوي)، وكيف يمكن للبنية التركيبية الواحدة أن توظف توظيفات مختلفة. يستدعي ذلك، التعلم السياقي للقواعد اللغوية (الاقتران بالمعنى).

كما أن اعتماد الاستراتيجيات المعرفية في دراسة القواعد الصرفية والتركيبية، بدءا بتحديد نوع الإجراء، أي سلسلة الشروط والإجراءات التي تكون القاعدة (راجع: 170 - 127: Pendax, 1998)، وذلك انطلاقا من أنشطة تطبيق لغوية، حيث ينبغي أولا، تحديد الوظائف اللغوية، والأشكال الصرفية والتركيبية، ثم تحفيز المتعلم عبر أنشطة تستهدف المعاني والوظائف، وهذا الإجراء يساعد على استخدام كل الوسائل المساعدة على إعطاء معنى للعمل على القواعد الصرفية والتركيبية للغة، من ناحية، ومن ناحية ثانية، على الكشف عن الخصائص المعرفية لمختلف أنواع التمارين (الأنشطة). بناء عليه، "من الواجب أن ندرس اللغة في ظل اللغة؛ أي: أن نستمد من دروس القراءة والتعبير حافزا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد" (شحاتة، حسن، 1992: 204)، وفي السياق ذاته، "تذكر دائما أنك تشرح النحو الذي هو علم الجملة، ففكر في درسك بالجملة، واشرح بالجملة، وابن بدقة صورة الجملة العربية في أذهان تلاميذك" (حسني، عبد الهادي، د.ت: 324).

أما على المستوى المنهجي، فيقتضي تعليم القواعد اللغوية التدرج من وضع خلاصات تمس العلاقات بين البنيات التركيبية والصرفية وبين قيمها الخاصة، لأن البنية لا تكتسب إلا عبر التدرج في فعل التعلم. وما دامت لها توظيفات مختلفة ومتنوعة في الخطاب اللغوي، يقتضي تعلمها "إدخال نواة التراكيب قبل التركيب الموسع" (كامل الناقة، محمود، 1985: 28)؛ أي، الجملة في صيغتها البسيطة قبل صيغها المركبة. وهذا ما يتطلب تخصيص حصص كافية للتدريب التطبيقي على تلك الوظائف. ومن هنا، تأتي أهمية الممارسة التركيبية الموجهة بواسطة المعنى؛ حيث يقتضي تعليم اللغة كما وضحه المتوكل (2006)، فحص ظواهر عامة تجمع خصائص وظيفية، دلالية وتداولية؛ فإعطاء معنى للبنى التركيبية، يفرض إغناء أشكال العمل وتنويعها؛ إذ لا يكفي الانطلاق من المعنى (الوضعيات التواصلية، النصوص، الوثائق...) من أجل معالجة البنى التركيبية، والعمل عليها ضمن تمارين مناسبة، بل يمكن أن نعكس العملية، عبر إعادة موضوعة البنى التركيبية في سياقات جديدة، وإفهام التلميذ بأن هذا التعلم يعتبر في خدمة العملية التواصلية، بل ويمكن أن نذهب بعيدا نحو شرح دور هذه البنى في العملية التواصلية، وكيف تخدمنا هذه البنية أو تلك في البناء اللغوي؟ وكيف نعبر بواسطتها؟... كما يمكن عبر تمارين التعبير الشفهي (للتريد/ تكرار الجمل البسيطة)، المتضمنة للبنى التركيبية المستهدفة أن تسهم في ذلك. إنه في الواقع "إكساب المتعلم التفكير الوظيفي" الذي على أساسه يدرك خاصية من خصوصيات اللغة، وأن عليه أن يبذل مجهودا لتمييز البنى التركيبية والصرفية المتداولة. بذلك، يمكن (حسب زكريا، إسماعيل، 1991: 218، بتصرف) جعل فروع اللغة العربية كلها مواد تطبيقية، ووظيفية لمكوني الصرف والتراكيب. في هذا السياق، وتفعيلا لمقتضيات التعلم المعرفي ضمن المقاربة بالكفايات،

المؤسس على فهم التلميذ لميكانيزمات تعلمه ومساراته، يمكن أن نبين للمتعلم دور هذه البنى في العملية التواصلية، وكيف تسهم كل بنية في البناء اللغوي، وأشكال التعبير بواسطتها. لنكون بذلك، بصدد تطبيق تعليم التفكير الوظيفي للمتعلم، الذي يدرك من خلاله خاصيات اللغة.

أما على مستوى الأنشطة والتمارين التركيبية (الأشكال والعمليات المعرفية)، بما أن الأنشطة التركيبية يمكن أن تكون لها وظائف متعددة، فإن أشكال التمارين تتعد بدورها (تنظيم، توعية، دعم معطيات جديدة، تقويم...)، ولكن يجب ألا ننسى أنه بالنسبة للعديد من التمارين، فإن الشكل لا يوحي بشيء عن الوظيفة. وهذا يعني أن شكلا واحدا من التمارين يمكن أن يضمن وظائف متعددة، كما أن وظيفة واحدة يمكن أن تقوم بواسطة أشكال متعددة من التمارين والدعامات المتنوعة: شفوية، وكتابية، وسمعية-بصرية... ومع ذلك، يمكننا ملاحظة العلاقة بين الهدف من التمرين (الأشكال المعالجة، والمحتوى المنجز، والاككتسابات المستهدفة) والمعالجة المعرفية للغة كما يفترضها الهدف، وفهم هذه العلاقة هو الذي يساعد على المعرفة الدقيقة لمدى مساهمة التمرين في عملية التعلم. وهذه الرؤية تتطلب، أثناء نشاط المتعلم، الانتباه إلى الأثر المترتب عن شكل التمرين، وطريقة تنفيذه. وللقيام بذلك، يمكننا أن نتساءل عن الاكتسابات التي أفصح عنها المتعلم، وهل أدى النشاط بنجاح؟ وفيما يتعلق بالمقاربة المعرفية للتمارين يذكرنا "فيكنر" (Vigner, 1990 : 145) بأن "التمارين يمكن أن تقدم مساهمة هامة للتعلم الناجح، عبر تشكيل الإجراء المناسب لجعل بعض العمليات السهلة تتم بشكل أوتوماتيكي (آلي). وبما أن شكل التمارين يرجع إلى قيود "نوع" لا تعكس نشاط الموضوع المدرس في إنجاز المهمة، فإن مهمة المدرس تكمن في معرفة متى يرفع من وتيرة تمرير المعطيات، ومتى يخفضها، اعتمادا على درجة الحمولة المعرفية المرتبطة بالمهمة".

خلاصة القول، إن تمارين تعلم المعجم، أو النحو (التركيب)، هي عملية تفاعل/ مسار تفاعلي بين المتعلم واللغة، هذا المسار الذي يخفي وراء بساطته الظاهرية، صعوبات، وعلاقات معقدة بين قطبي هذا التفاعل. ولذلك صار مجديا، بل وضروريا أن تتطافر جهود علم النفس المعرفي، واللسانيات، والديكتيك خدمة لهذا المجال؛ حيث يهتم علم النفس بمحاولة فهم طبيعة العمليات التي يقوم بها المتعلم، وتفسيرها، بينما تسهم اللسانيات في بناء الأوصاف اللازمة لتطوير التدريب، في حين تهتم الديكتيك ببناء المسارات الإجرائية الملائمة لتنفيذ التفاعل بين المتعلم واللغة، بناء على المعطيات السيكلوسانية.

ولا شك، أن المدرس عبر إدراكه لمختلف هذه المسارات المعرفية، المؤطرة للتدبير الديكتيكي للمادة اللغوية وفق تصور علمي مبني على فهم ميكانيزمات التعلم، سوف يجد نفسه تجاه ممارسة بيداغوجية معقدة، وفي الوقت نفسه، موجهة توجيهها معقلنا نحو دفع المتعلم إلى أعمال التفكير، وتعلم آليات الاكتساب، واختصار زمن التعلم. "قلل المكونين والمدرسين أصبحوا يجدون في طرق ومناهج التربية المعرفية أجوبة مقنعة لمجموعة من التساؤلات، وبالتالي حلولاً مرضية لمجموعة من المشاكل والصعوبات

الديداكتيكية والمعرفية على حد سواء" (Even, 1988 : 121- 161). وهو ما يحيلنا على استحضار الممارسة الديداكتيكية من وجهة نظر النظرية المعرفية في تعليم اللغة وتعلمها، انطلاقاً من رؤية تحليلية لتقاطعات مضامين الروافد التخصصية التي تشكل محتوى الديداكتيك المعرفية للغات، واستجلاء التصور المنقّق عليه بين المختصين في المجال، بهدف بناء تصور ديديكتيكي حول تعليم اللغة وتعلمها بالمدرسة.

لقد تأسس التصور الذي انطلقنا منه في بلورة هذا البحث على مبدأ التكامل بين بناء التعلّيمات (الموارد)، وتقييمها في بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وهو تصور نابع من رؤية جديدة لدور التقييم التربوي في تدبير العملية التعليمية التعلمية ككل، وفاعليته في تعليم اللغة في سياق وظائفها التواصلية. معتبرين أنه إذا كان بناء التعلّيمات وفق المقاربة بالكفايات، وما يتطلبه من الانطلاق من وضعيات تعليمية تعليمية، عملية ومحفزة ومرتبطة بواقع المتعلم، ركناً أساسياً ومطلباً ضرورياً لتحسين جودة التعلم، فإنّ تقييم التعلّيمات وفق آليات المقاربة نفسها، يجب أن يكون ركناً الأساس الثاني، وأن يحظى بالأهمية ذاتها، بشكل يحقق انسجام الركنين، ويجعل من التقييم تقويماً تكوينياً يساهم في بناء التعلّيمات وتصحيح مسارات التعلم والتعلم، قبل أن يكون وسيلة من وسائل قياس للمعارف، يقف عند تقييم التعلّيمات وإصدار حكم عليها.

وإذا كنا قد وضحنا أنّ التقييم أداة خاصة بالمدرس، ومهمة موكلة إليه، فإنه لم يفتنا أن نشير إلى ضرورة إشراك المتعلم في فهم آليات التقييم والتقييم الممارسة تجاهه، وسبل جعله منخرطاً في التقييم الذاتي، باعتباره مساهماً في بناء تعلّماته. تأسيساً على ذلك، كان من الضروري أن نرفع اللبس عن مفهوم التقييم والمفاهيم المرتبطة به، ضبطاً لحدودها، وانسجاماً مع وظائف التقييم. وخلصنا إلى اعتبار مفهوم التقييم في المجال التربوي إجراءً بيداغوجياً يشمل عمليات التصحيح والتعديل والتطوير للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتطوير آليات التعليم والتعلم، للارتقاء بأداء المتعلم. ولتحقيق هذا الهدف، يجب أن يهتم التقييم باستغلال مبدأ التحليل وتوظيف القرار لإصلاح الإنتاج وطرق إنتاجه، وتوجيههما وفق استراتيجيات جديدة منبثقة عن النتائج المحصلة. وهو مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظيفة التي يشغلها، ذلك ما بيناه من خلال ربط الوظيفة بنوع التقييم، مركزين على التقييمات المرتبطة بالفصل الدراسي، وهي التقييم التشخيصي، والتقييم التكويني، والتقييم الإجمالي، مبينين جوانب تكامل وظائفها، حيث يهيئ الأول الأرضية التي ينبني عليها الاستمرار في إرساء الموارد، ويتتبع الثاني الخطوات الديداكتيكية للدروس وأثرها في تحصيل المتعلم، بينما يتكفل التقييم الإجمالي بالتقييم النهائي لبناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وخلصنا حول ذلك، أن التقييم الإجمالي الممارس بالمدرسة المغربية يقتصر على الوظيفة الإشهادية. لذلك، بات من الضروري تطوير وظيفته لتمتد إلى ربط العلاقة بين المستويات الدراسية، عبر استثمار نتائجه بعد تحليلها بناء على معايير محددة، تسجل مواطن ضعف التلميذ ومواطن تميزه،

وجعلها ضمن ملف يصاحبه إلى المستوى الدراسي الموالي، لتكون حلقة وصل مع المستوى الدراسي السابق، وتساهم في تشكيل فكرة واضحة حول مستوى المتعلم، وحول الجوانب التي يحسن البدء بالتركيز على معالجتها قبل الانخراط في التعلّيمات الجديدة. آنذاك، يصبح التقويم الإجمالي مساهما في تشخيص الصعوبات لدى المتعلم، ومسهلا لمهمة المدرس خلال أسبوع التقويم التشخيصي الذي تستهل به السنة الدراسية.

كما أن بناء الكفاية اللغوية يتم بالتدرج وعلى مستويات، وعبر وضعيات تعليمية مرتبطة بالسياق وبواقع المتعلم، فإن التقويم يجب أن يقوم على المبدأ نفسه، ويكون موازيا لنفس مراحل بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم؛ يقوم الكفاية وليس التعلّيمات، انطلاقا من تقويم مراحل بناء الكفاية، واستنادا إلى وسائل تقويم متنوعة، بين أسئلة في شكل تمارين قصيرة، وأنشطة محددة بعناية، ملائمة للأهداف الإجرائية لمقاطع الدرس، جزئية تخص مقطعا من مقاطع الدرس الواحد، سريعة تنجز في لحظات قصيرة، مرحلية تؤكد مدى الاستيعاب والتحكم في المعارف والمهارات، كما أنها مميزة للفروق الفردية بين التلاميذ، ومميزة أيضا للفوارق في الصعوبات الناجمة عن الفعل التعليمي. ولعل أهم الكواشف الملائمة لذلك هي: الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وكتابة تقارير وصفية وتحليلية لتجارب معينة، وأجوبة في شكل ثنائية الجواب الصواب والخطأ، وجداول أو رسومات بيانية تكتب عليها المعطيات المطلوبة، لتكون الوضعية المشكلة منتهاها، باعتبارها مجالا ملائما لتوظيف المعارف إلى جانب المهارات والمواقف، وموقفا يتيح تقويم كفاية المتعلم في إطارها الوظيفي القائم على إدماج التعلّيمات على اختلاف أنواعها.

في هذا الإطار، خلصنا من خلال دراستنا إلى أن التقويم الممارس في المدرسة المغربية يظل تقويما تقليديا، يروم قياس التعلّيمات وتقييمها، ولا يستحضر فعل التقويم البيداغوجي وفق المقاربة بالكفايات، باعتبارها مقاربة معتمدة رسميا من قبل المنظومة التعليمية وطنيا، ولا يحقق هدف مساهمته في تطوير العملية التعليمية التعلمية. وعليه، ندعو بإلحاح إلى إعطاء أهمية كبيرة للتقويم التكويني، على الخصوص، نظرا لارتباطه الوثيق بسيرورات بناء التعلّيمات، وارتباط وظيفته بتعديل الطريقة أو المحتوى عند الاقتضاء، وإصلاح الخلل المعرفي مباشرة بعد وقوعه، وإعداد الأرضية المناسبة لإدماج التعلّيمات الجديدة. وهي عمليات أساسية لبناء الكفاية اللغوية. يتطلب ذلك قبل كل شيء، تجاوز الصعوبات الناتجة عن نقص تكوين المدرس، وكثافة مضامين المقرر المدرسي التي تدفعه إلى الاستغناء عن اعتماد التقويم التكويني تحت هاجس إنهاء المقررات، مركزا على الكم دون إعطاء أهمية لكيفية الاشتغال ولجودة التعليم والتعلم. كما يتطلب البدء بتوجيه المدرس نحو توسيع معرفته بنظريات التعلم التي ستسمح له بالكشف عن واقع التركيبة المعرفية لذهن المتعلم، والكيفية التي يتم بها تعديل المعرفة العلمية.

إن إصرارنا على اعتماد الوضعية المشكلة كأداة للتقويم، نابع من اقتناعنا بكونها أداة فعالة لإجراء تقويم موضوعي ومتكامل، مؤسس على مرجعية التقويم بالكفايات، الممتدة للمجالات: المعرفي العقلي، والوجداني، والحس حركي. ويتجلى ذلك في إمكانية تطبيق تقويم للتعلّيمات داخل سياق مرتبط بواقع المتعلم، يخدم أهدافاً متعددة، ويدفع المتعلم لتوظيف معارف ومهارات وتقنيات، تعكس قدرته على الإنجاز الوظيفي الدال على قدرته على الربط بين الموارد المكتسبة، وهو أمر يقتضي صياغة محكمة للوضعية المشكلة، يستحضر إلى جانب العناصر سابقة الذكر، باقي الشروط المتضمنة لوضوح المهمة المطلوبة وقابلية إنجازها من طرف المتعلم، من خلال تعليمات مفصلة لمواصفات المنتج المنتظر، قابلة أن تحول إلى مؤشرات واضحة وموضوعية، تمكن من قياس مدى تحقق كل معيار على حدى.

كما أن الوضعية مجال خصب لتوظيف استراتيجيات التقويم الفارقي، المؤسس على مراعاة الفروق الفردية المفترضة بين المتعلمين، والتي لا تنحصر في اختلاف المعارف، بل تتعداها إلى مسارات التعلم، ودرجات التحصيل، والقدرة على التذكر، وغيرها من القدرات المعرفية والنفسية مما لا يمكن حصره. وهو ما يتطلب بناء استراتيجية تقويم بيداغوجي متعدد الأبعاد التربوية، يتلاءم وقدرات المتعلم ومهاراته... لنكون إزاء تقويم متكامل يشمل المعارف والمهارات على حد سواء، وهو مدخل أساسي لتوظيف التقويم من منظور تكويني بنائي، كمطلب رئيس من قبل المقاربة بالكفايات.

إن ما يجب استخلاصه مما قدمناه حول بناء الكفاية اللغوية وتقويمها ضمن الشق النظري، هو التوجه بالعملية التعليمية التعلمية نحو إرساء منهجيات عمل فاعلة وواضحة، تتجاوز التدبير المزاجي للمدرس، والاجتهادات الخاصة التي يصعب الحكم بنجاحها أو بفشلها، وتعتمد استراتيجيات تدريس للغة مبنية على أسس قوامها التخطيط المنهجي، والتدبير العقلاني، والتقويم الموضوعي، والدعم الملأئم؛ استراتيجيات تنطلق من بيئة التعلم، وتتعامل مع عملية التعليم والتعلم من منظور يوازي بين عمليتي البناء والتقويم في إرساء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، وتستحضر تنوع طرق التدريس بتنوع مقاماته، ومراحل بناء الكفاية اللغوية، على أساس أن تكون هذه المراحل عبارة عن تقسيم منهجي لخدمة هدف متكامل، ينطلق من اعتبار اللغة وحدة متكاملة.

إن تنظيم الإجراءات البيداغوجية للدرس اللغوي، تدبيرا وتقويما، عامل أساس من عوامل تطوير أداء المتعلم. بواسطتها يوضع المتعلم في قلب التعلّيمات، ويتعلم تدريجيا كيفية تطوير القدرة على التعلم، حين يدرك مسارات التعلم الخاصة به، ويعتمد استراتيجيات لتجاوز الأخطاء والصعوبات التي يمكن أن تعترضه. آنذاك يمكننا الارتقاء بالمتعلم إلى ممارسة النشاط الميتا-معرفي في بناء معرفته. وهو مرقى مميزا من باقي مراقبي المقاربة بالكفايات.

إذا كنا قد خلصنا إلى أن تدبير إرساء الموارد اللغوية انطلاقا من وضعيات ديدكتيكية، كفيل بعقلنة التدبير البيداغوجي للدرس اللغوي، وأن تقويم الموارد باعتماد وضعيات-مشكلة منفاذ لاعتماد معايير

متنوعة وموضوعية، تروم تقويم الكفاية اللغوية قبل المعارف، فلأننا نؤمن بأن التدبير والتقويم بالوضعيات تدبير سياقي وإدماجي في الوقت نفسه؛ سياقي لأنه مرتبط بواقع المتعلم وبيئته وخصوصياته وقدراته، وإدماجي لأنه يسعى إلى الربط بين المعرفة والوظيفة اللغويتين، وبين المعارف السابقة واللاحقة، وبين المعارف والمهارات والمواقف. ذلك ما يفسر إلحاح المختصين في المجال (أمثال: دوكتيل 2001 a et b ; Deketele, 2000 و كزافيي Xavier, 2010) على خاصية التركيب/التعقيد ضمن الوضعيات، سواء منها الوضعيات الديداكتيكية أو الوضعيات المشكلة التقويمية، استدعاءً لمعارف المتعلم ومهاراته، مركزين على استحضار الهدف النهائي للإدماج. الذي يعني استحضار عنصر التعلم الإدماجي، والتدريب على إقران المعارف اللغوية بوظائفها داخل السياقات المتنوعة والمتجددة.

إذا كان التدبير البيداغوجي للدرس اللغوي قد قادنا إلى وضع معايير محددة للمدرس، حددناها في عشرة معايير ضمانا لجودة الأداء البيداغوجي والديداكتيكي، تدبيرا للتعلّيمات وتقويما لها، فإن الضبط المنهجي حتم علينا اعتماد استراتيجية تقويم واضحة المعالم درءا لكل تأويل يمكن أن يطال أجراء عملية التقويم. ذلك ما قصدناه في مسار تفسيرنا لتقويم الكفاية من منظور عديد المختصين (Rey et al, 2012؛ Xavier 2010 و Deketele, 2000 ; 2001 a et b، وغيرهم)، وخرجنا من تحليل مقارباتهم بصيغة توفيقية تخص تقويم الكفاية اللغوية الأساس، مفادها مركزية الوضعية المشكلة في التقويم البيداغوجي المتنوع الأبعاد (المعارف والمهارات، والمواقف)، وضرورة اعتماد معايير تقويم محددة وواضحة وموحدة، من شأنها أن تعطي للتقويم البيداغوجي هدفا ومعنى ووظيفة نفعية.

إن المعايير الثابتة: الملاءمة، والاستعمال السليم لأدوات المادة، والانسجام، والإتقان، والمؤشرات المتحولة انسجاما مع هذه المعايير ومع طبيعة المنتج المنتظر، أدوات تقويم تتجاوز مفهوم التقويم التقليدي المزاوّل داخل المدرسة المغربية، القائم على الأسئلة المباشرة الموجهة لاختبار معلومات المتعلم، نحو تقويم يهتم بقياس المعلومة والمهارة والموقف، كما يهتم جوانب التحليل والتركيب والتنظيم والوظيفية، التي تشكل مجتمعة عناصر الكفاية بشكل عام، قبل أن تكون آليات لبلورة الكفاية اللغوية لدى المتعلم. والأهم في هذا وذلك، كيفية بناء الاختبارات وفق هذه المعايير. ذلك ما استخلصناه من محاولة التوفيق بين عديد المرجعيات (دوكتيل و كزافيي، ميريو، ديفلاي...) لننتهي إلى اقتراح نموذج تقويم الكفاية اللغوية الأساس لدى المتعلم بالمستوى السادس ابتدائي، صالح لاستثماره بالسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، مع مراعاة خصوصيات الفئة المستهدفة بهذين المستويين. وهو نموذج يمكن اعتماده في الاختبارات الموحدة التجريبية، وفي الاختبارات النهائية الإشهادية. وتكمن أهميته في تعدد أبعاده اللغوية والمهارية التي يقيسها، انسجاما مع الطرح الكفاياتي للتقويم البيداغوجي؛ ينطلق، بعد تحديد الهدف الرئيس من التقويم، وتحديد ما نود تقويمه، من قياس الفهم لدى المتعلم من خلال القراءة الواعية للنص (موضوع وضعية الانطلاق)، على اعتبار أن هذه القراءة إنما هي توظيف إدماجي للقواعد اللغوية، ومنه

ينتقل إلى قياس الإلمام بالظواهر الصرفية والتركيبية والإملائية، كموارد أساسية. أما المرحلة الأخيرة، فخاصة بتقويم التعلّيمات المدمجة من خلال إنتاج كتابي مركب، تؤلفه كل من المعارف والمهارات والمواقف. وبذلك، يكون الاختبار مجالا لقياس مكتسبات المتعلم اللغوية في إطارها المستقل (القواعد اللغوية)، وقياس قدرته على إدماج هذه المكتسبات وتوظيفها ضمن سياقات تواصلية تبرز حدود اكتسابه الكفاية اللغوية الأساس. ذلك، هو ما حاولنا بلوره من خلال اقتراح خطة، ضمن جذابة نمطية لإعداد حصص التقويم والمعالجة المركزة.

لقد خالصنا، كما وضحناه ضمن تفاصيل المبحث الثاني من الفصل الثاني، بأن التوجه الرسمي يتبنى المقاربة بالكفايات في تدريس اللغة العربية كما في باقي التخصصات، انطلاقا من بداية وعيه بانفتاحها على المتعلم وعلى ضرورة محتوى التعلم وحاجيات المتعلم للانخراط في السياق المجتمعي. وكان من الضروري أن نسائل عناصر المثلث البيداغوجي.

على مستوى المضامين

استنتجنا انطلاق المقررات المدرسية من رؤية تجزيئية، تنظر إلى القواعد اللغوية في معزل عن باقي المكونات الأخرى، على رأسها النصوص القرائية. وهو ما يفسر اعتمادها نصوصا جديدة عند بداية كل وحدة، بدل النصوص التي سبق للمتعم أن درسها أثناء حصة القراءة. وعليه، ذهبنا إلى توضيح مفاده أن استثمار النص القرائي المثبت في حصة القراءة، مفيد جدا في تقليص الجهد الذهني للمتعم، واختصار زمن التعليم والتعلم على حد سواء، بشكل يتيح استغلال زمن تحليل نصوص جديدة ودراستها في خلق حصص لدعم التعلّيمات اللغوية وتثبيتها لدى المتعلم.

أما التوجه الرئيس الذي بنينا عليه تصورنا، فيمكن في الدعوة إلى تدبير المستويين اللغويين: الصرف والتركيب من منظور إدماجي تكاملي يتوافق واستراتيجية المقاربة بالكفايات، ليس فقط عند حدود إدماج المعارف السابقة باللاحقة، بل بإدماج المعارف المتجانسة والمتقاطعة، أي: تخطيط الدرس اللغوي وتدبيره بعد وضع جرد للظواهر التركيبية، والبحث عن الظواهر المتجانسة وإدراجها ضمن درس واحد مركب يتيح للمتعم إدراك التفاعل القائم بينها في تشكيل البنى اللغوية. والأمر نفسه نطبقه على المكونين الصرفي والإملائي. والأفيد من ذلك، إدماج المعارف المتجانسة بين المكونين الصرفي والتركيب، نظرا للتكامل الموجود بينهما في قضايا عدة، وقفنا عليها بالتحليل والشرح من خلال نماذج مثل: (اللازم والمتعدي، والبناء للمجهول) و(الفعل الصحيح والمعتل، وظاهرة التجرد والزيادة)، واستنتجنا أنه إذا كانت المعرفة بالقواعد الصرفية تمكن المتعلم من اكتشاف الضوابط اللغوية، والعلاقات المتحركة في بناء الجملة، فإن المعرفة بالقواعد الصرفية تساعد في بناء القدرة على ممارسة التحويل الممكن لبنية الكلمة داخل الجملة وفق ما تقتضيه السياقات اللغوية. وهما عمليتان تتمان في الوقت نفسه داخل البنية اللغوية الواحدة. أضف إلى ذلك، التكامل الموجود بين القواعد التركيبية والإملائية الذي مثلنا له بأثر تغير الموقع

الإعرابي للكلمة في رسم الهمزة المتوسطة. والتكامل بين الصرف والإملاء الذي مثلنا له بدور معرفة الأصل الاشتقاقي للأسماء والأفعال الثلاثية في رسم الألف اللينة والتميز بين أحوالها (المد والقصر)، وكذا أثر علامات جزم المضارع الناقص (عدا الأفعال الخمسة)، في اختفاء حرف العلة رسماً ونطقاً.

إن تدبير الدرس اللغوي: التركيبي والصرفي والإملائي، كما نطرحه ضمن هذا التصور الإدماجي والتكاملي، يهدف، بالإضافة إلى اختصار الجهد والوقت، إتاحة الفرصة للمعلم والمتعلم معا لمعالجة بعض الظواهر اللغوية المندمجة والمتكاملة، وتفرض معالجتها في الحصة نفسها؛ لاسيما عندما يتعلق الأمر بتأثير التغيرات التركيبية داخل الجملة الواحدة على الصيغ الصرفية لكلماتها، أو العكس، مما يضطر المدرس غالباً، إلى غض النظر عن شرح القضايا الصرفية في حصة التركيب، أو العكس، بدعوى أن الحصة مخصصة للجانب التركيبي فقط؛ أو تجاوز شرح القضايا التركيبية، بدعوى إرجائها إلى حصة التراكيب. ولاشك أن فصلاً من هذا النوع، يجعل التلميذ يطرح تساؤلات حول قضايا لغوية تعيق فهمه، لكنه لا يجد لها جواباً آنياً، ليظل الفهم المتكامل لديه مؤجلاً.

على مستوى التدبير الديدكتيكي للدرس اللغوي وتقويمه

بفعل العلاقة التكاملية بين إرساء التعلّمات من جهة، وتقويمها من جهة ثانية، في بناء الكفاية اللغوية للمتعلم من منظور تكامل المستويات اللغوية (الصرف والتركيب)، بات الوعي بالتجانس القائم بين التدبير والتقويم ضرورياً، كما أصبحت بلورته على أرض الواقع التعليمي، مطلباً ملحاً للمقاربة بالكفايات المؤسسة على جودة التدبير البيداغوجي والديدكتيكي المنوط بالمدرس، وإسهام المتعلم في بناء تعلّماته وفي تقويمها.

سعيًا من خلال شقي بحثنا الميداني إلى الوقوف على مدى إلمام المدرس بالمدرسة الابتدائية بتفاصيل المقاربة بالكفايات، باعتبارها مطلباً رسمياً، وعلى واقع الممارسات التعليمية في بناء التعلّمات وتقويمها وفق هذه المقاربة، مركزين على الجانب اللغوي، خاصة الصرف والتركيب، محاولين معرفة ما إذا كانت هذه الممارسات تتجه نحو جعل التلميذ يساهم في بناء معرفته وتقويمها، ومدى اعتماد المدرس لآليات تدبير بيداغوجي تجعل التقويم البيداغوجي تقويماً تكوينياً، يخدم بناء التعلّمات، مؤسسين مسار دراستنا على فرضيات تحاول أن تجيب عن أسباب تعثر التلميذ في التمكن من الكفاية اللغوية الأساس (استناداً إلى التقارير والدراسات الوطنية والدولية) بشكل ينسجم مع مواصفات مخرجات المتعلم في نهاية التعليم الابتدائي بالمدرسة المغربية. منطلقين من أسئلة تمحورت حول:

- مدى وجود صعوبات على مستوى تمثّل المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفايات لدى المدرس؛

- مدى صعوبة تمثّل المدرس للثوابت البيداغوجية المرتبطة بتطوير كفاية المتعلم اللغوية بالمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي، وفق منظور المقاربة بالكفايات؛

- مدى وجود صعوبات في تطبيق المدرس لآليات تقويم الكفاية اللغوية لدى المتعلم بالمرحلة النهائية من التعليم الابتدائي.

غير أن النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الميدانية الأولى، أفرزت واقعا تعليميا متناقضا، يتجسد بوضوح في كون فئة عريضة من المدرسين، خريجي المراكز الجهوية للتربية والتكوين، ومستفيدين من دورات تكوينية حول التدريس بالتدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج، وبالرغم من ذلك، لا يتمثلون بوضوح مفاهيم المقاربة بالكفايات.

وهو ما أثر بشكل واضح على الأداء البيداغوجي لتدبير الدرس اللغوي بالمدرسة الابتدائية المغربية. مما جعل اعتماد بيداغوجيات التدريس المفعلة للمقاربة (بيداغوجيا الوضعيات، بيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا الخطأ، بيداغوجيا اللعب، بيداغوجيا المشروع) جد متفاوت بين المدرسين، بل ويخضع لاختياراتهم الشخصية. وإذا كان الوضع كذلك، يجب أن نقر أننا أمام مدرسة تتبنى المقاربة نظريا، وتترك للمدرس مسؤولية الاجتهاد في أجرأتها على أرض الواقع، متجاهلة عواقب الاجتهاد السلبية.

إن الدعوة إلى ضبط بيداغوجيات التدريس بالفصل الدراسي، تفعيلًا لآليات المقاربة بالكفايات، دعوة إلى الخروج من النمطية التي تقبع فيها الطرق التقليدية لتدريس الدرس اللغوي، القائمة على تضخيم دور المدرس، وكثافة المعلومات، وشحن ذهن التلميذ بقواعد لغوية سرعان ما يكتشف صعوبة توظيفها ضمن وضعيات تواصلية داخل الفصل فبالأحرى خارجه، في الوقت الذي نتوهم أننا بصدد إعداد التلميذ للانخراط في النشاط المجتمعي.

أثبتت الدراسة الميدانية أن صعوبات الضبط البيداغوجي تؤثر سلبيا في التصريف الديداكتيكي للمادة اللغوية. وإذا كنا قد وقفنا على جوانب الخلل المرتبطة بالمدرس، فإننا لا نستثني من ذلك دور المقررات الدراسية، باعتبارها موجهات رسمية، تتعامل مع الدرس اللغوي بتجزئ مفرط، يكاد لا يراعي جوانب التكامل بين مكونات الدرس اللغوي، المؤسس على وظيفية اللغة، كما وضحنه ضمن الشق النظري للبحث. يزداد الأمر صعوبة حين يستسلم المدرس لمقتضيات المقررات، متجاهلا خصوصيات المتعلم والمجال والمادة العلمية، وظروف التعلم، مطبقا لمراحل تدريس نمطية وموحدة لا تفرق بين درس التركيب ودرس الصرف وأحيانا درس الإملاء، ولا تعير انتباها للتدريس بالوضعيات المناسبة للتلميذ ومحيطه في الوقت الذي نجدها تدعو إليه بصراحة في مقدمات الدلائل البيداغوجية. يقتضي ذلك ما يلي:

- على مستوى التدبير الديداكتيكي: اعتماد المبادئ المساعدة على اكتساب المتعلم للكفاية اللغوية، وهذا من صميم أدوار المدرس، المطالب بتنوع أشكال العمل الديداكتيكي والاستحضار الدائم لمبدأ "التوظيف اللغوي" الذي يقتضي استعمال العربية الفصيحة، في جميع الأنشطة التعليمية التعليمية للمواد

الدراسية التي تقدم باللغة العربية، حتى تتاح للمتعلّم فرص كافية للتمرس على استبطان النسق الفصيح، والتواصل الوظيفي بلغة عربية سليمة ودالة.

- على مستوى الملاءمة وإعطاء معنى للتعلّمات: التي تقتضي ربط المتعلّم بالمضامين التي تشكل معنى بالنسبة إليه، في علاقتها بمكتسباته؛ فمن المناسب اعتماد وضعيات دالة، عن طريق حوامل لها علاقة بالمتعلّم، من حيث مبنائها (صيغتها) ومضمونها، وذلك من أجل جعله يتفاعل مع الوضعيات تلقائياً، عندما يشكل التعلّم جدوى بالنسبة إليه، ويجعله يتمثل محيطه المادي والاجتماعي والثقافي وينخرط فيه لغوياً.

- على مستوى نسقية اللغة: على مدرس اللغة العربية أن يجدد نظرته للغة باعتبارها نسقا تاما ومنسجما ومندمجا ومتكاملا، ووظيفيا، يستهدف بناء الكفاية اللغوية بناء شموليا، آخذا بعن الاعتبار أن التلميذ يمارس اللغة في حياته اليومية باعتبارها أنساقا لغوية يتواصل بها، لا أجزاء مفككة، لأنّ تعلّم وتعلّم اللغة العربية وفق منظور المقاربة بالكفايات، يقتضي الإحاطة بالجوانب المعرفية والمهارية والقيمية، وفق نظرة شمولية تستدعي مراعاة التوازن بين بناء المعارف والمهارات والقيم والمواقف واكتسابها.

- أما على مستوى المهارات، فيجب أن يستهدف البرنامج تدريب المتعلّم على مهارات لغوية، ومهارات ذهنية، ومهارات حس حركية، وغيرها من المهارات والاستراتيجيات التعليمية التي يحتاجها اكتساب الكفايات عموما، والكفايات اللغوية خصوصا؛ تلك التي تتمثل في التمكن من الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتعليق والتلخيص والتعبير واتخاذ موقف حسب الأوضاع والمقامات التواصلية، إلى جانب بناء منهجية للتقويم الذاتي والتحقق من مدى مطابقة منتوجه للمواصفات والمعايير والمؤشرات والشروط المطلوبة منه، ومنهجية لتعديل وتطوير منتوجه على ضوء نتائج التقويم.

إن تطبيق المقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي يقتضي إعادة النظر في أمور عديدة، تنصدها الدعوة إلى إعادة تكوين المدرس تكوينا فعليا، يمتد من المعرفة النظرية إلى التدبير البيداغوجي بالمدرسة والتدبير الديداكتيكي بالفصل الدراسي. ولن يتأتى ذلك إلا بعقلنة التكوين الأساس والبيداغوجي بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين، وتنظيم التكوين المستمر بجعله مستمرا فعليا ومحينا وفق المستجدات والمتطلبات. وهو ما يقتضي استثمار نتائج التقويم الجهوية والوطنية السنوية، وتقارير التفقيش التربوي، وتقارير المصاحبة في بناء استراتيجيات تكوين ودعم تلمي الحاجيات المستجدة المتزايدة للمدرس.

يتطلب التطبيق الحقيقي للمقاربة بالكفايات في تدبير الدرس اللغوي بالمدرسة المغربية كذلك إعادة النظر في المقررات المدرسية وفق تصور جديد يروم تفعيل مقتضيات المقاربة بشكل يستحضر ترتيب حصص الدرس اللغوي وفق الترتيب الإدماجي للظواهر المتجانسة، سواء داخل المكون الواحد، أو بين

مكونات الصرف والتركيب والإملاء، مراعاة لمبدأ التجانس الموجود بين عديد الظواهر، ومبدأ التكامل الواجب مراعاته في تدريس اللغة ككل. وهو تصور يخدم المنظور الإدماجي للتعلّيمات، وتقليص جهد المدرس والمتعلم معا، كما يخدم المنظور الوظيفي للدرس اللغوي.

إن الاستنتاجات التي استخلصناها حول تقويم التعلّيمات المرتبطة بالدرس اللغوي بالفصل الدراسي، لا تختلف من حيث الصعوبات عن تلك المستخلصة من آليات تدبيره؛ حيث استنتجنا، إلى جانب أساليب التقويم التقليدية المعتمدة ضمن الكتاب المدرسي، تلك القائمة على السؤال المباشر، والمراجعة الآلية للمضامين المكتسبة لدى المتعلم، مواجهة المدرس لصعوبات عديدة على مستوى الأجرة البيداغوجية لآليات التقويم وفق المقاربة بالكفايات، نظرا لتقيده الكبير بالكتاب المدرسي. والنتيجة، أن كلا من المدرس والكتاب المدرسي يظلان رهينين لمقتضيات بيداغوجيا الأهداف القائمة على مبدأ تجزئة التعلّيمات ومحورية المدرس وإجرائية الأهداف.

يستدعي تجاوز الوضع تقويما بالوضعيات يتماشى وتدبير الدرس اللغوي انطلاقا من وضعيات. كما يتطلب استحضار آليات التقويم البيداغوجي تخطيطا وتدبيراً وتقويماً، معتمدا استراتيجية تقويم تتأسس على معطيات التقويم التشخيصي للمكتسبات اللغوية للتلميذ، وتدبير الدرس اللغوي بطريقة تزاحم بين إرساء التعلّيمات وتقويمها في الوقت نفسه، مراعاة لدور التقويم التكويني في جودة بناء التعلّيمات، على أساس أن يكون التقويم التكويني حاضرا في مسار الدرس، وعند كل مرحلة من مراحل بناء الكفاية اللغوية الأساس لدى المتعلم، عملا بمقتضى التمكن من المرحلة السابقة قبل البدء في إرساء موارد المرحلة الموالية، وبناء على معطيات ونتائج تقييم مضبوطة وصريحة، تمكن من رصد الصعوبات اللغوية الحقيقية التي يواجهها كل فرد على حدة في ضبط القواعد اللغوية وتوظيفها. وهو الضبط الذي من شأنه أن يساعد المدرس على بناء استراتيجية للتقويم والدعم مبنية على تصنيف لأنواع الصعوبات، وتصنيف للمتعلّمين وفق طبيعة هذه الصعوبات واختلافها، ومعالجة صعوبات كل فئة من التلاميذ استنادا إلى حاجياتها. وبذلك، يكون المدرس في صلب التقويم والدعم الفارقين، الذي يعد مطلباً رئيساً ضمن توجهات المقاربة بالكفايات لتعليم اللغة وتعلمها.

أما نجاعة تطبيق مقتضيات التقويم الإجمالي، فمشروطة بالشمولية لما تم تدريسه، بواسطة التقويم بالوضعيات، القائم على تقييم المعارف والمهارات والمواقف، استنادا إلى المعايير والمؤشرات باعتبارها ضوابط تقييم بيداغوجية كفيلة بتقييم الكفاية اللغوية بدل تقييم المعارف المجزأة، لأن ضبط التلميذ للقواعد اللغوية، لا يعني أبدا قدرته على توظيفها ضمن سياقات تواصلية مختلفة. ونلح في هذا الباب على استغلال نتائج التقويم الإجمالي المحصلة في آخر السنة الدراسية في جمع معطيات دقيقة حول مستوى المتعلم، وجوانب القوة والضعف لديه، والصعوبات الحقيقية التي تعترضه، واستثمار هذه المعطيات عند بداية السنة الموالية، لتكون قاعدة موضوعية لدعم التعثرات المتراكمة قبل البدء في إرساء الموارد

الجديدة، خاصة أن حصة التقويم الإجمالي فردية، تخص كل تلميذ بذاته، كما أن أسبوع التقويم التشخيصي المبرمج عند بداية كل سنة دراسية غير كاف لتشخيص كل الصعوبات اللغوية لدى المتعلم، نظرا لتعدد الأنشطة التربوية المقترنة به، إضافة إلى الإكراهات النفسية والاجتماعية والتنظيمية المرتبطة عادة ببدايات الموسم الدراسي.

لقد جعلتنا نتائج هذه الدراسة الأولى نقر بأن المشكل المطروح بالمدرسة المغربية في تعليم اللغة العربية وتعليمها وفق المقاربة بالكفايات، مشكل تطبيقي وليس نظري، معترفين في هذا الإطار بأن التوجه الرسمي للمنظومة التعليمية يدعو بوضوح إلى تبني المقاربة وتطبيق آلياتها في تدريس مختلف المواد. إلا أن تمثل مفاهيمها، وتطبيق آلياتها من قبل المدرس، لم يتم بعد بالشكل المطلوب. وليس معنى ذلك أننا نحمل المسؤولية للمدرس فقط، بقدر ما نؤكد على تقاسمها بين جميع الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي دون استثناء، مذكرين بأن اعتماد المقاربة من قبل المنظومة، ما كان ليتم قبل تهيئة الأرضية الصالحة لذلك. لا سيما في ظل اكتظاظ الفصول الدراسية، ووجود مقررات دراسية لا تمتثل لروح المقاربة، وشروط تكوين للمدرسين غير مستوفاة، وغيرها من القضايا ذات الأولوية.

إن المشكل المطروح على مستوى الممارسة البيداغوجية لتدريس الدرس اللغوي بواسطة المقاربة بالكفايات، مشكل مركب بين بناء التعلّيمات من جهة، وآليات تقويمها من جهة ثانية، باعتبارهما وجهين متكاملين لبناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم، يكشف عن صعوبات عديدة لازالت تعترض بناء الكفاية المنهجية لدى المدرس، قبل بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم. والنتيجة، هي وضع تعليمي متعثر بشهادات دراسات دولية، مؤكدة بنتائج تقويمات وطنية، ومتعلم يعاني صعوبات تعليمية كبيرة، عملنا على بلورتها في الدراسة الميدانية الثانية، من خلال تقييم إنتاجه الكتابي انطلاقا من الاختبار الجهوي الموحد، متوخين كشف مدى قدرته على التمكن من الكفاية اللغوية في بعدها الوظيفي، انسجاما مع مواصفات مخرجات المتعلم عند نهاية السلك الابتدائي، كما تطرحة مواضع الكفاية الأساس في مكون اللغة العربية، وكشف أثر الصعوبات البيداغوجية والديداكتيكية التي رصدناها لدى المدرس في تدبير الدرس اللغوي على مستوى التحصيل لدى المتعلم. وعليه، وجّهنا تحليلنا صوب الاختبار أولا، لتقدير مدى انسجامه مع المواصفات التي يحددها الإطار المرجعي للاختبار الجهوي الموحد لنيل شهادة الدروس الابتدائية لمادة اللغة العربية، ليتأكد لنا أن عدم توفر بعض المواصفات التقنية التي رصدناها على مستوى شكل الاختبار، أهمها عدم إطلاع المتعلم على سلم التقييط، وعدم تحديد حجم التعبير الكتابي، وعدم ملائمة حجم الخط، تظل من عوامل التأثير السلبي على أداء المتعلم، في حين أن الانتباه إلى نقادها يعتبر من أبجديات المواضع التقنية للاختبارات، بجعل التلميذ يستوفي الاستفادة من زمن الاختبار، ويوفر عليه جهدا ذهنيا إضافيا، ويحصنه ضد منزلقات تؤثر على توازنه النفسي أثناء الاختبار.

أما النقائص المرصودة في محتويات الاختبار، المتعلقة بمجاليه الرئيسي والفرعي، فتعتبر ذات تأثير أكبر، خاصة أن الإطار المرجعي للاختبار يضع ضمن استراتيجيته تسلسل التعليمات بشكل ينطلق من العام إلى الخاص، ومن الجزئي إلى المركب، على أساس أن تساعد الإجابات عن الأسئلة السابقة على تسهيل التعاطي مع الأسئلة اللاحقة. يفسر ذلك، أن تجاوز طرح سؤال حول الفكرة العامة للنص، هو تفويت لفرصة قراءة التلميذ للنص قراءة تحليلية واعية، كفيلة بمساعدته على استخلاص قيمة النص، أو إبداء الرأي حول أفكاره باعتبارهما مطلبين أساسيين لاحقين ضمن أسئلة الاختبار.

إن أهم شروط الاختبار التي يجب استحضارها عند بنائه، الالتزام التام بما تلقاه المتعلم، والانسجام مع مواصفات الإطار المرجعي الذي يعتبر ميثاق تعاقد بين الممتحن والممتحن. وعليه، من شأن نتائج الدراسة التي جسدتها نسبية تغطية أسئلة الاختبار للظواهر اللغوية من صرف وتركيب وإملاء، وغياب ظواهر صرفية وتركيبية وإملائية أساسية، بالنظر إلى كثرة تداولها، أن ندعو إلى بناء الاختبارات وفق تخطيط يميز الظواهر اللغوية الأساسية عن الظواهر المكملية، استنادا إلى معيار تداولها اليومي، والتركيز على الأساسي منها قبل التكميلي، بدل التركيز على ما شذ من القواعد اللغوية، وقلّت الحاجة إلى توظيفه من قبل المتعلم. إضافة إلى ذلك، استحضار عنصر التكامل بين مكونات الدرس اللغوي، بجعل الأسئلة والتمارين تتحو منحى يدفع المتعلم لدمج المعارف المتعلقة بالمكونات الثلاث، واستثمارها في التعبير عن أفكاره، بغاية إعداده لتوظيفها ضمن وضعيات تواصلية شفها أو كتابيا. وفي هذا الإطار، نذكر بأهمية إدراج الظواهر اللغوية المرتبطة بالمجالات التي درسها المتعلم، ضمن موضوع التعبير الكتابي، أي: مطالبته بتوظيف ظواهر لغوية معينة، بدل الاكتفاء بتوجيهه نحو الكتابة في موضوع، دون قيد أو شرط، بدعوى فسح المجال أمامه للتعبير بحرية. لأن التقييم الذي سوف يقيمه المدرس، يجب أن يكون محدد الأهداف، عماده أساليب وظواهر لغوية مقصودة، تأخذ بعين الاعتبار أهم ما يجب أن يكتسبه المتعلم ويحتاجه في التعبير عن أفكاره واحتياجاته، وتكون بمثابة مؤشرات يبنّي عليها تقييم الإنتاج الكتابي.

أبعد من ذلك، واستحضارا لأبعاد المقاربة بالكفايات، نقترح أن تكون المواضيع الإنشائية المقترحة، سواء في بناء التعليمات أو في تقويمها، متضمنة لتعليمات ثلاث، تلامس الأولى الجانب المعرفي العام، وتستدعي الثانية الجانب المهاري، أما الثالثة، فخاصة بالجانب اللغوي بالتركيز على الظواهر اللغوية المقصودة بالبناء أو التقويم، لأن التقويم يجب أن يكون متعدد الأبعاد والامتدادات (تقويم الكفاية)، لا يقتصر على الدرس اللغوي، بل يتعداه إلى الموارد والمهارات المستقاة من باقي المكونات والمواد (الكفاية المستعرضة)؛ يتقاطع فيها التحليل، والتركيب، والتفكيك، والتنظيم، وغيرها، بشكل تتبلور من خلاله معرفة التصرف عند المتعلم.

لقد بينت الدراسة الثانية، أن المشكل اللغوي لدى المتعلم لا ينحصر في ضبط القواعد الصرفية والتركيبية والإملائية، بل يمتد إلى صيغ توظيفها ضمن سياقات تواصلية في تعبيره الكتابي. تجلّى ذلك

واضحا في مستويات ثلاثة: في الأجوبة عن الأسئلة المباشرة (تذكر القاعدة)، وأسئلة الفهم التي تستدعي تركيب جمل مترابطة، وفي التعبير الكتابي. يبين ذلك أن المشكل مركب، يبدأ من تراكم الصعوبات في الموارد اللغوية التي تدخل ضمن الموارد الأساس، وهو مؤشر على خلل واضح في التدبير الديدكتيكي للدرس اللغوي. ذلك ما رصدناه خلال الدراسة الميدانية الأولى، وقوفا على تدبير بيداغوجي لا يمثل لمقتضيات التدريس بالوضعيات انسجاما مع الطرح الذي جاءت به المقاربة بالكفايات في تعليم اللغة وتعلمها.

إن المشكل الأساس، لا يتمثل في التفاوت الذي سجلناه لدى المتعلمين بين كل من الصرف والتركيب والإملاء في ضبط القواعد اللغوية وتوظيفها، بقدر ما يتبلور في كون المتعلم يعاني صعوبات كبيرة تشملها جميعا، كما امتدت الصعوبات إلى معظم القضايا المرتبطة بحقل الفهم، خاصة عندما يستدعي الأمر من المتعلم جوابا مؤلفا من جملتين أو ثلاث جمل سليمة لغويا ودلاليا. وهو حكم نبرره بنتائج الدراسة التي أجريناها (راجع: بونتل؛ بوعناني، زغبوش، 2016) حول "صعوبات التعبير الكتابي بين عوائق المتعلم ومنظور المدرس"، هدفنا من خلالها معرفة نوعية الأخطاء التركيبية والصرفية والإملائية لدى تلاميذ المستوى السادس (6) ابتدائي، في التعبير الكتابي (الإنشاء)، في محاولة للكشف عن أسباب تعثر تلاميذ هذا المستوى لغويا، بينت نتائجها أن الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين تتجلى في الأخطاء الإملائية في معظم القواعد؛ الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وهمزة الوصل والقطع، والتاء المربوطة والمبسوطة، والألف اللينة، ونون التثنية... وبينت أن معظم التلاميذ يعتمدون التمييز السمعي في الكتابة، معتبرين أن الكتابة ترجمة حرفية للأصوات المسموعة، كما لا يميزون بين الأسماء والأفعال في رسم التاء المبسوطة والتاء المربوطة، كما تتداخل لديهم القواعد الإملائية حين تتعدد في الظاهرة الواحدة (خاصة الهمزة). أما الأخطاء النحوية، فتجلت في الخلط في العلاقة بين المعطوف والمعطوف عليه في النكرة والمعرفة، وفي صعوبة التمييز بين وظائف العلامات الإعرابية؛ حيث يرفعون المثني بالياء بدلا من الألف، ويجرون بالواو بدل الياء في جمع المذكر السالم، ويسقطون نون الإعراب في حالة رفع الأفعال الخمسة، ولا يحذفون النون في حالة نصب المضارع، مثل: (يجب عليكم ألا تحرثون الأرض)، وتتصاعد نسبة الأخطاء لديهم حين يتعلق الأمر بالمبتدأ حين يكون ضميرا منفصلا في مثل: (أنتم عنيدون، نحن متأكدين)، وكذلك في العدد والمعدود، وغيرها من القواعد التركيبية. مرد ذلك، حسب ما توصلنا إليه، يرجع إلى صعوبة إدراك التلميذ لدلالة بعض العناصر اللغوية، ووظائفها ضمن البنية التركيبية. وهو ما يجعله عاجزا عن ربط العلاقات المناسبة بين وحدات التركيب، وهذا كله كان نتيجة عدم تعود التلاميذ على الممارسة الفعلية للغة، وتوظيف وحداتها شفويا وكتابيا، وعدم اكتشافه لوظائف العناصر اللغوية. يعني: غياب التواصل داخل الفصل الدراسي بواسطة العربية الفصيحة

أما الأخطاء الصرفية، فكانت أغلبها في تصريف الأفعال مع الضمائر؛ ومثلها: (أنتما على حق لكن إن استمررتم)، (نحن نريدان أن نستغل هذه الأرض)، (ولكننا نريدون)، و(أحسنتم صنعا لقد تأكدتما من صدق قوله)، و(نحن متأكدين أنك لن تعارضنا)، (ماذا تفعلون يا فلاحان)، و(أنتم لا تعرفان)، (أنتم لا تقدرونا)، و(هنيئاً لكم يا فلاحان لأنكم صدقتموا كلامي)، (سوف نقطعا أشجار الغابة)، و(نحن نرغبون)، و(أنتما محق إذا توسعو حقولنا سوف نفسدها)... وذلك، بالرغم من تدريب التلاميذ على الصيغ التصريفية للمفرد والمثنى والجمع، ضمنياً على امتداد السنتين الأولتين، وتصريحاً بالقواعد على امتداد أربع سنوات، وبساطة الظواهر التي أخطأوا فيها بالمقارنة مع ظواهر أخرى أكثر صعوبة، أما الأسباب، فنختصر منها ما ذكرناه بخصوص طبيعة النظام اللغوي في اللغة العربية، الموسوم بالترابط على نحو تراكمي، حيث يؤدي الخطأ في مستوى معين، إلى أخطاء في مستويات أخرى، ولاسيما بين مكون الصرف والنحو، فالعلاقة بينهما وطيدة، ويتنازعان قضايا لغوية عديدة، كالتذكير، والتأنيث، والجمع، واللازم والمتعدي، ولا يتمكن المتعلم من القاعدة النحوية إلا بعد أن يدركها من ناحية صرفية.

إن طبيعة هذه الأخطاء وعددها (ضمن الدراسة أعلاه)، والنتائج المتدنية لدى معظم المتعلمين (الدراسة الثانية) تبيينان العجز اللغوي الكبير الذي يعانيه تلميذ المستوى السادس (6)، ومدى بعده عن اكتسابه للكفاية اللغوية إلى حدود هذه المرحلة من التعليم، ومراكمته لصعوبات ما تلبث أن تكبر معه، حتى تصبح مشكلة حقيقية، لا تقتصر على كفايته اللغوية، بل تمتد إلى قدرته التواصلية، ارتباطاً بالمجالات المهنية المتصلة بواقعه العملي ككل. وهو أمر يفيد ضرورة إعادة النظر في تدبير الدرس اللغوي ومراجعة شاملة لمكوناته، ضبطاً للقواعد وتوظيفاً لها.

لقد مكنتنا الاستراتيجية التي اعتمدناها في تقييم إنتاج المتعلم (التعبير الكتابي)، انطلاقاً من المعايير والمؤشرات المستمدة من آليات التقويم الإدماجي، من الوقوف على قضايا جوهرية ممثلة في طبيعة الصعوبات التي يواجهها المتعلم في التعبير عن أفكاره بلغة فصيحة ومركبة تركيباً سليماً، خالية من الأخطاء الصرفية والتركيبية والإملائية على الخصوص. وكذا صعوبات مرتبطة بالتوليف بين أجزاء الإنتاج الكتابي، تلك الممثلة في اعتماد تصميم للموضوع والارتباط بالموضوع (معيار الملاءمة)، ووحدة الموضوع، والترابط المنطقي بين أفكاره وجمله (معيار الانسجام)، والتعبير السليم المحترم للضوابط اللغوية، صرفياً وتركيبياً وإملائياً (معيار الاستعمال السليم لأدوات المادة). مفاد ذلك، أن اعتماد المعايير في التقويم آلية تمكن من التمييز بين نوعية الأخطاء المرتكبة في الإنتاج الكتابي للتلميذ، سواء تعلق الأمر بالصعوبات المعرفية (الموارد الأساس)، أو بالصعوبات المتعلقة بمهارات التحليل والتركيب والربط والتوليف والتنظيم والتدرج، وغيرها من المهارات التي يستند إليها المتعلم في بلورة إنتاجه الكتابي. لذلك، نعتبر الجهد الذي يمكن أن يكلفه هذا النوع من التقويم والزمن المبذول لأجل إنجازه، لن يكوناً أهم من

النتائج التي يفرزها، ولا من الصعوبات التي يمكن أن يذللها، ولا من معالجة الوضع اللغوي المتردي القائم بالمدرسة المغربية.

كما أن التقويم بالمعايير، تقويم فريقي، تجلى في التصنيف الذي اعتمدنا نتائجه في الدراسة الميدانية، والذي جعلنا نميز ضمن التلاميذ بين فئات مختلفة: فئة دنيا لم تحقق المستوى الأدنى من الكفاية اللغوية المؤهل للنجاح في الاختبار، وفئة متوسطة تعتبر ناجحة في الاختبار، ولكنها تراكم صعوبات لغوية كثيرة، سيكون المدرس والمتعلم معا أمام معضلة تجاوزها في المرحلة الموالية (المستوى الدراسي الأعلى) قبل البدء في إرساء التعلّيمات الجديدة. وفئة ثالثة استطاعت تحقيق قدر مقبول من الكفاية اللغوية الأساس. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يمكننا من تصنيف الفئات بحسب نوعية الصعوبات المهارية والأخطاء المرتكبة استناد إلى معايير التقويم التي تأسس عليها تصحيح إنتاج المتعلم. بناء على هذا التصنيف، يمكننا أن نضع تخطيطا موضوعيا لدعم الفئتين الأولى والثانية، وتحديد الأنشطة المتساوقة مع نوع الصعوبات المعرفية والمهارية التي تعترض كل فئة على حدة، واقتراح الأنشطة المواتية للفئة الثالثة، أو استثمار هذه الأخيرة في دعم الأقران من الفئتين الأولى والثانية. فوق ذلك، نتوجه لدعم كل فئة وفق حاجياتها اللغوية أو المهارية، وتبعا للنتائج التي أفرزها التصحيح.

أخيرا، وإذ لا ننكر بأن الصعوبات التي تعرفها المدرسة المغربية في مجال التواصل اللغوي الكتابي، يرجع بعضها إلى مناهج اللغة تصورا وتصريفا، ويتصل كذلك، بالوضع العام الذي تعرفه اللغة العربية في مدرستنا، ندعو لإعادة نظر تصحيحية للوضع اللغوي ولطرق تدبيره، لتدارك مشكل تلاميذ يتمتعون بقدرات ذهنية مؤهلة للتعلم، ولكنهم يدأبون على تعلم اللغة على امتداد أسلاك التعليم الأساسي والثانوي، ولا يستطيع إلا القليل منهم إتقان اللغة العربية. وقد يستمرون على هذا الحال حتى بعد تخرجهم من الجامعات.

نعتبر النتائج التي خلصنا إليها أرضية تشخيصية لنوعية الصعوبات وأسباب بعض التعثرات في تعلم اللغة العربية وتعليمها، التي تحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة من تدريس الدرس اللغوي بالمدرسة المغربية. وبالتالي، نرى أن البحث أرضية للانفتاح على إنجاز بحوث في المجال التربوي في شقيه التعليمي والتعلمي، بغرض المساهمة في تطوير المناهج الموجهة لتدريس اللغة العربية بالمدرسة المغربية انسجاما مع طروحات الرؤية الاستراتيجية (2013-2015) والطموحات التي تروم تحقيقها، كما نعتبره حلقة وصل بين البحث العلمي الجامعي، والتدبير البيداغوجي المدرسي، مروراً عبر التكوين التأهيلي بالمدارس العليا والمراكز الجهوية لمهن التربية والتعليم المختصة في تكوين المدرسين والمدرسات وتأهيلهم. داعين من خلاله إلى ضرورة انفتاح هذه المؤسسات على بعضها، والتنسيق بين جهود كل منها، خدمة لتطوير الحقل التربوي تنظيرا وتطبيقا.

بيليو غرافيا

الكتب والمجلات

- ابن جني. (1954). شرح الإمام أبي الفتح عثمان ابن جني النحوي لكتاب التصريف لأبي عثمان المازني. تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين. القاهرة: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- ابن جني. (1985). سر صناعة الإعراب. تحقيق: حسن هنداوي. دمشق: دار القلم. الطبعة 1.
- ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد. (د.ت). مقدمة ابن خلدون. بيروت: دار الجيل.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (2010). لسان العرب. بيروت: دار صادر. الطبعة 1.
- أبو حطب، فؤاد صادق آمال. (2009). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو - المصرية.
- أبو عمشة، حسين خالد. (2014). تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. <http://www.alarabiahconference.org>. اطلع عليه بتاريخ: 20 فبراير 2017.
- أحرشواو، الغالي. (1999). سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم، الرباط: منشورات مجلة علوم التربية.
- أحرشواو، الغالي؛ والزاهر، أحمد. (2000). التدريس واكتساب المعارف عند الطفل. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية: (1): (16-45).
- إسماعيل، زكريا. (1991). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. بدون طبعة.
- الأندلسي، أبو حيان. (1998). ارتشاف الضرب من لسان العرب. تحقيق: رجب عثمان محمد ورمضان عبد التواب. مكتبة الخانجي. الطبعة 1.
- أولحاج، محمد. (2010). وضعية القراءة والتعبير في المنظومة التربوية. https://www.aljabriabed.net/n52_08oulhaj.htm#_ednref11. اطلع عليه بتاريخ: 18 يونيو 2016.
- البخاري، الإمام الحفظ محمد بن إسماعيل. (1998). صحيح البخاري. الرياض: بيت الأفكار الدولية.
- بسندي، خالد. (2009). مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية. المجلة الأردنية في اللغة العربية: (2)5: (49-70).
- البغدادي، أبو بكر بن علي. (2000). الفقيه والمتفقه. تحقيق: أبو عبد الرحمان علال بن يوسف الغرازي. الدمام: دار ابن الجوزي. الطبعة 2.
- بن خروف، سماح. (2018). التقويم التربوي ودوره في ترقية المنظومة التعليمية-التعلمية: المفهوم والأهداف. الجزائر: مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية: 39: (117-126). منشورات جامعة محمد البشير الإبراهيمي.
- بوعناني، مصطفى. (2018). الديداكتيكا والتواصل: حد النظريات وحدود الاستراتيجيات. وقائع المؤتمر الدولي الثاني المنظم من قبل وحدة البحث في اللغة والأشكال الثقافية بالمعهد العالي للعلوم

التكنولوجيا واللغات، جامعة قرطاج - تونس، في موضوع: طرائق التواصل: من التلقي إلى التوظيف: (83-106). منشورات جامعة قرطاج تونس.

- بوعناني، مصطفى؛ ربيع، عزيز. (2015). الإنجاز اللغوي العربي المكتوب: بين الوعي المورفولوجي والوعي الإملائي. مجلة أبحاث معرفية: 6: 155-186. منشورات مختبر العلوم المعرفية.
- بوفامة، الربيع. (2002). تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي. الجزائر: دار البعث.
- بومعزة، راجح. (2009). تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة 1.
- بونتل، نورالدين؛ وبوعناني، مصطفى؛ وزغبوش، بنعيسى. (2018). التعبير الكتابي لدى المتعلم: بين صعوبات التعلم ومنظور المدرس. فاس: مجلة أبحاث معرفية: 9: (157-193). منشورات مختبر العلوم المعرفية.
- بونتل، نورالدين؛ ومتوفى، محمد؛ وبوعناني، مصطفى؛ وزغبوش، بنعيسى. (2016). بناء الكفاية اللغوية لدى المتعلم: تكامل المكونين التركيبي والصرفي نموذجاً. فاس: مجلة أبحاث معرفية: 7: (219-243). منشورات مختبر العلوم المعرفية.
- بيرورنو، فيليب. (2004). الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة، تعريب: العمارتي محمد واليعكوبي رشيد. الرباط: مطبعة أكدا. الطبعة 1.
- تشومسكي، نعوم. (1983). جوانب من نظرية النحو. ترجمة: مرتضى جواد باقر. العراق: جامعة البصرة. الطبعة 1.
- التونسي، محمد خليفة. (1975). أضواء على لغتنا السمحة. الكويت: مجلة العربي: 9.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2006). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.
- جابر، وليد أحمد. (1423هـ). تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة 1.
- الجابري، محمد عابد. (1998). ابن رشد: سيرة وفكر، دراسة ونصوص، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة 1.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. (1967)، البيان والتبيين، تحقيق: فوزي عطوي. بيروت: دار صعب. الطبعة 1.
- جبران، مسعود. (1992). المعجم الرائد، بيروت: دار العلم للملايين. الطبعة 7.
- جدة السعفي، هيفاء. (2014). الفاعلية في اللسانيات، مقارنة الفاسي الفهري. إربد: عالم الكتب الحديث.
- جرجس، ميشال جرجس. (2005). معجم مصطلحات التربية والتعليم. بيروت: دار النهضة العربية. الطبعة 1.

- الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. بيروت: دار العلم للملايين. الطبعة 4.
- حاجي، فريد. (2005). المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- حاجي، فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: الأبعاد والمتطلبات. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- الحجيري، عمارة. (2009). حوسبة التقويم الصفّي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة 1.
- حمدان، محمد زياد. (1980). تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته. بيروت: دار العلم للملايين. الطبعة 1.
- حمداوي، جميل. (2015). نحو تقويم تربوي جديد. مجلة الإصلاح الإلكترونية www.Alislahmag.com: 2. اطلع عليه بتاريخ: 3 شتنبر 2016.
- حمدي، عبد الله عبد العظيم. (2013). موسوعة الاختبارات والمقاييس النفسية. الجيزة: سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي المدرسي: 6. منشورات مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- خاتري، إلياس. (2018). نمو اللغة الشفهية عند جون أدولف روندال. اطلع https://www.diwanalarab.com/spip.php?page=article&id_article=50215 عليه بتاريخ: 26 دجنبر 2018.
- الخطابي، عز الدين. (2004)، نحو قراءة الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الرباط: منشورات عالم التربية، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- خوالدة، أكرم صالح محمود. (2016). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملّي. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع. الطبعة 1.
- الخياري، عبد الله. (2012). معارف المدرسين: أصنافها ومصادرها. الدار البيضاء: مجلة المدرسة المغربية. منشورات المجلس الأعلى للتعليم.
- داود، عبده. (1979). نحو تعليم اللغة العربية الوظيفي. الكويت: https://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz5lfCbgrbF. منشورات مؤسسة دار العلوم.
- دحدي، اسماعيل؛ الناس، مزياني. (2017). التقويم التربوي: مفهومه وأهميته. الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: 31. منشورات جامعة قاصدي مرباح.
- الدريج، محمد. (1983). تحليل العملية التعليمية التعلمية. الرباط: منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية. الطبعة 1.
- الدريج، محمد. (2000). الكفايات في التعليم. الرباط: منشورات رمسيس.
- الدريج، محمد. (2004). التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. العين: دار الكتاب الجامعي. الطبعة 1.
- الدليمي، طه علي حسن. (2014). استراتيجيات التدريس في اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث.

- الدمرdash، سرحان. (1995). المنهاج المعاصر، عن "محاضرات في التقويم التربوي"، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. الكويت.
- دوغلاس، براون. (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة.
- دولز، وأولانيي، وبيرونو. (2005). لغز الكفايات في التربية. ترجمة: الخطيب عز الدين، وغريب عبد الكريم. المغرب. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. الطبعة 1.
- راجح، عزت أحمد. (1999). أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف. بدون طبعة.
- الراجحي، عبده. (1998). التطبيق الصرفي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بدون طبعة.
- الراجحي، عبده؛ شعبان، علي محمد. (1994). تعليم اللغة وتعلمها لبراون دوكلاس. بيروت: دار النهضة العربية.
- رزقي، محمد. (2004). منهاج اللغة العربية في التعليم الثانوي. الجزائر: دار العلوم.
- روجرز، كزافيي. (2007). التدريس بالكفايات، وضعيات لإدماج المكتسبات. ترجمة: عبد الكريم غريب. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية. الطبعة 1.
- زغبوش، بنعيسى. (2015). سيرورات التعلم بين الإدراك والبناء المعرفي: ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومتغيراتها نموذجاً. ضمن: مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، وإسماعيل علوي، ورشيد شاكري (المؤلفون). التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعلم معرفياً إلى أجرأتها ديداكتيكياً. (31-70). الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2006). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الطبعة 2.
- زكريا، مشال. (1992). العقل واللغة في النظرية الألسنية التوليدية التحولية. مجلة الثقافة النفسية: 3(9): (45-39).
- زكريا، ميشال. (1982). الألسنة التوليدية التحولية وقواعد اللغة العربي. بيروت: الدار الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. الطبعة 2.
- الزياد، إبراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ والصوالحي، عطية؛ وخلف الله، أحمد محمد. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة: دار الشروق للنشر.
- السيوطي، جلال الدين. (1985). إتمام الدراية لقراء النقاية. ضبطه وكتب حواشيه: الشيخ إبراهيم العجوز. بيروت: دار الكتب العلمية. الطبعة 1.
- شاكري، رشيد؛ وبوعناني، مصطفى؛ وزغبوش، بنعيسى. (2015) مستويات الفهم القرائي وآليات تقويم مهاراته: من تلقين استراتيجيات التعلم إلى تأسيس تعليم معرفي. ضمن: مصطفى بوعناني، وبنعيسى زغبوش، وإسماعيل علوي، ورشيد شاكري (المؤلفون): التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعلم معرفياً إلى أجرأتها ديداكتيكياً. (93-121). الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن.

- شحاتة، حسن. (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. بدون طبعة.
- شعلان، راشد. (2001). طرق تدريس المطالعة في مرحلتى المتوسطة والثانوي. القاهرة: الدار المصرية.
- شوقي، أمين؛ التوزي، ابراهيم. (1984). مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما 1934م-1984م. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية. بدون طبعة.
- صالح، عبد الرحمان. (1973-1974). أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات الجزائرية: 4: (15-23).
- صليبا، جميل. (1994). المعجم الفلسفي. بيروت: مكتبة المدرسة.
- الصولي، أبو بكر محمد بن يحيى. (1341هـ). أدب الكتاب. تصحيح وتعليق الحواشي: محمد بهجة الأثري. القاهرة: المطبعة السلفية بمصر. بدون طبعة.
- طالب ابراهيمي، خولة. (1977): طريق تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية. رسالة ماجستير: جامعة الجزائر.
- طالب الإبراهيمي، خولة. (1977): طرق تعليم البنى التركيبية واكتسابها في المدارس المتوسطة الجزائرية: دراسة تحليلية ميدانية. رسالة ماجستير: جامعة الجزائر.
- الطاهر، محمد وعلي. (2005). التقويم البيداغوجي: أشكاله ووسائله. الجزائر: دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع. بدون طبعة.
- عباس، محبوب. (1986). مشكلات تعليم اللغة العربية: حلول نظرية وتطبيقات. بدون دار نشر. بدون طبعة.
- عبد الفتاح، محمد. (2006). الفعل المبني للمجهول في اللغة العربية. دمشق: مجلة جامعة دمشق: 2/1 (22): (70-17).
- عبد الله، علي، مصطفى. (2002). مهارات اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة 1.
- عبد الهادي، نبيل. (2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي. عمان: دار وائل للطباعة والنشر. الطبعة 2.
- علام، صلاح الدين محمود. (1999). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار المسيرة الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود. (2015). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع. الطبعة 5.
- علمي إدريسي، عبد الرحمان. (2009). نظرية النمو المعرفي لدى بياجيه: أسسها، مظاهرها، امتداداتها. فاس: مطبعة أنفو-برانت.

- علوي، اسماعيل. (2005). نمو الوعي اللساني وسيرورة اكتساب اللغة عند الطفل. الرباط: مجلة علوم التربية: 29: (15-33).
- عمراوي، فؤاد. (2017). التدخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة وصفية وتحليلية. المجلة العربية مداد: 3. منشورات كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس.
- عمير، عبد العزيز. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: منشورات تالة الأبيار.
- العنزي، يوسف محمد؛ الشلاحي، رائد سعد. (2014). العدول عن المطابقة في الجملة العربية: دراسة نحوية تحليلية. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية: 41. الطبعة 2.
- العنزي، يوسف محمد؛ عويهان؛ سعود نهار؛ الشلاحي، رائد سعد. (2014). العدول عن المطابقة في الجملة العربية: دراسة نحوية تحليلية. عمان: مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية: 41 (2): (563-575). منشورات الجامعة الأردنية.
- عودة، أحمد. (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع. الطبعة 1.
- غارندر، هاوارد. (2004). أطر العقل: نظريات الذكاءات المتعددة. ترجمة: محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. بدون طبعة.
- غريب. عبد الكريم. (2004). بيداغوجيا الكفايات. البيضاء: منشورات عالم التربية. الطبعة 5.
- غريب، عبد الكريم. (2003). الكفايات: استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة 4. منشورات عالم التربية.
- غريب، عبد الكريم. (2004). بيداغوجيا الكفايات. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة 5. منشورات عالم التربية.
- غريب، عبد الكريم. (2004). نحو قراءة الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة 1. منشورات عالم التربية.
- غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. الدار البيضاء: مطبعة دار النجاح الجديدة. الطبعة 1. منشورات عالم التربية.
- الغريسي، محمد. (2013). تعليمية التراكيب اللغوية في تفسير الظواهر اللسانية: ظاهرة الفاعل والمفعول نموذجاً. مكناس: <https://www.academia.edu/8951343>. اطلع عليه بتاريخ: 3 يونيو 2017. منشورات جامعة مولاي اسماعيل.
- غلفان، مصطفى؛ والملاخ، امحمد؛ وعلوي إسماعيلي، حافظ. (2010). اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة. الأردن: عالم دار الكتب الحديث. بدون طبعة.
- فاتحي، محمد. (2004). تقييم الكفايات. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة 1. منشورات علم التربية.
- فاخر، عاقل. (1978). أصول علم النفس وتطبيقاته. بيروت: دار العلم للملايين.

- الفاربي، عبد اللطيف؛ أيت موحى، محمد؛ الغرضاف، عبد العزيز؛ غريب، عبد الكريم. (1994). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديكتيك. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. الطبعة 1. سلسلة علوم التربية: 10/9.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (1985). اللسانيات واللغة العربية. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2006). المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، سهيلة؛ محسن، كاظم. (2006)، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. عمان: دار الشروق.
- فهم، مصطفى. (1999). مهارات القراءة قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. الطبعة 1.
- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط. تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع. الطبعة 8.
- قسوم، يوسف. (2014). الاستثمار الوظيفي لتعليمية الظواهر اللغوية للسنة الرابعة المتوسطة على ضوء المقاربة بالكفايات. بسكرة: مجلة كلية الآداب واللغات: 16: (449-433). منشورات جامعة محمد خيضر.
- كامل الناقة، محمود. (1985). تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الخرطوم: مجلة العربية للدراسات اللغوية: https://www.alukah.net/literature_language/0/7427/#ixzz5lfadNgPg: 3. منشورات معهد الخرطوم الدولي.
- لخضر، لكحل. (2011). المقاربة بالكفايات: الجذور والتطبيق. ورقة: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: عدد خاص. منشورات جامعة قاصدي مرباح.
- مجاهد، عبد الكريم. (1997). علم اللسان العربي. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة. الطبعة 1.
- مجدي، عبد الكريم، حبيب. (1996). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط. تحقيق: ابراهيم مصطفى، وأحمد حسن الزيات، وعبد القادر حامد، ومحمد علي النجار. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية. الطبعة 4.
- محمد بن يحيى، زكري؛ عباد، مسعود الهدى. (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. الجزائر: دار الهدى.
- محمد جاسم، جاسم. (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مذكور، علي أحمد. (2009). تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة 1.

- مزوز، دليلة. (2009). المبني للمجهول بين اختزال البنية واسترسال المعنى. بسكرة: مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية: 5. منشورات جامعة محمد خيضر.
- معوش، عبد الحميد. (2011). دور معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها. تيزي وزو: رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي.
- المقري، أحمد بن محمد. (1968). نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: طبعة دار صادر.
- مكسي، محمد. (2000). من الميثاق إلى المنهاج: مقاربات لأجراً الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة 1.
- ملحم، سامي محمد. (2005). القياس في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. الطبعة 3.
- ميشال، زكريا. (1982): الأسنة التوليدية والتحولية وقواعد اللغة العربية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والترجمة والنشر. الطبعة 1.
- النجار، لطيفة ابراهيم. (1994). دور البنية الصرفية في وصف الظاهرة النحوية وتقعيدها. عمان: دار البشير. الطبعة 1.
- نورالدين، بونتل؛ بوعناني، مصطفى. (2015). الديكتيك المعرفية للغات: رؤى متقاطعة لتخصصات متفاعلة. مجلة علوم التربية والتكوين والتقويم: 3/2: (46-71).
- نورالدين، بونتل؛ بوعناني، مصطفى. (2015). الديكتيك المعرفية للغات: رؤى متقاطعة لتخصصات متفاعلة. سلا: مجلة علوم التربية والتكوين والتقويم: عدد مزدوج: 3/2: (46-71).
- الهاشمي، عبد الرحمن. (2008). تعلم النحو والإملاء والترقيم. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. الطبعة 2.
- الهاشمي، عبد الرحمن. (2008). تعلم النحو والإملاء والترقيم. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع. الطبعة 2.
- هني، خير الدين. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر: مطبعة ع/ بن. الطبعة 1.
- والي، حسين. (1985). كتاب الإملاء. بيروت: دار القلم. الطبعة 1.
- الوائلي، سعاد، عبد الكريم. (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية التطبيقية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الطبعة 1.
- وولفولك، أنيتا. (2010). علم النفس التربوي. ترجمة: صلاح الدين محمود علام. عمان: دار الفكر.
- <https://libserver.bethlehem.edu/webopac/records/1/95583.aspx>. اطلع عليه بتاريخ: 8 ماي 2018.
- التقارير والمنشورات الوطنية والدولية

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. (2009). تقرير المعرفة العربي العام. دبي: شركة دار الغرير للطباعة والنشر.
- برنامج الأمم المتحدة للتنمية. (2009). تقرير حول التنمية البشرية في العالم.
- اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛ الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). نتائج التلاميذ المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية (Pirls). (2016).
- المجلس الأعلى للتعليم. (2008). تقرير عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها. http://www.csefrs.ma/RubriquesTypes_CSEAr.aspx?id=95&type=4
- المجلس الأعلى للتعليم. (2014). التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000-2013): المكتسبات والمعوقات والتحديات.
- المجلس الأعلى للتعليم. (2009). التقرير الموضوعاتي حول نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.
- المنتدى الاقتصادي العالمي. (2013). جنيف: تقرير حول وضعية التعليم بالعالم.
- نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان. (1998). منهاج التربية على حقوق الإنسان: 2/1. مطابع ميثاق المغرب.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009). دليل المقاربة بالكفايات. الدار البيضاء: مكتبة المدارس. الطبعة 1.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2002). الكتاب الأبيض.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009). الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة. الطبعة 2.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2017-2018). التربية الوطنية بالأرقام. Men.gov/Ar/Documents/Depliant17-18. اطلع عليه بتاريخ: 11 غشت 2018.
- وزارة التربية الوطنية. (2000). التعليم المتمركز حول المتعلم والمتعلمة.
- وزارة التربية الوطنية. (2006). مصوغة تكوين المعلمين العرضيين: ديدكتيك اللغة العربية.
- وزارة التربية الوطنية. (2009). الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية. (2011). البرامج والتوجيهات التربوية المنقحة لسلوك التعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية. (2015). المذكرة الإطار في شأن التنزيل الأولي للرؤية الاستراتيجية (2015-2030).
- وزارة التربية الوطنية. (2015). دليل المقاربة بالكفايات. الدار البيضاء: مكتبة المدارس. الطبعة 1.
- Banque mondiale. (2007). Rapports sur le développement de la région MENA : Un parcours non encore achevé : La réforme de l'éducation en Afrique du nord. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/05/Rapport-PIRLS-Ar.pdf>

الكتب المدرسية

- بادو، الحسين؛ برمضان، يحيى؛ فراحي، عبد القادر؛ سلوى، مصطفى؛ زروقي، محمد؛ العلمي، الخمار. (2014). في رحاب اللغة العربية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة السادسة من التعليم الابتدائي). الدار البيضاء: الدار العالمية للكتاب، ومكتبة السلام الجديدة.
- عارف، عبد الغني؛ البداوي، مولاي عمر؛ حسيني، فاطمة؛ مكسي، محمد؛ أولحاج، محمد؛ جرير، محمد؛ البراهمي، محمد؛ بنعدي، إبراهيم. (2014). منار اللغة العربية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة السادسة من التعليم الابتدائي). الدار البيضاء: TOP EDITION.
- القطيشي، عبد الله؛ التابعي، ميلود؛ زماري، عبد اللطيف؛ بنطايح، عبد اللطيف. (2005). كتابي في اللغة العربية (كتاب التلميذ والتلميذة: السنة السادسة من التعليم الابتدائي). المحمدية: المكتبة الوراقة الوطنية. الطبعة 1.
- وزارة التربية الوطنية. (2005). كتابي في اللغة العربية: دليل الأستاذ للسنة السادسة الابتدائية. الطبعة 1.

ببليوغرافيا أجنبية

- Anderson, S. B.; Ball, S & Murphy, R. T. (1975). *Encyclopedia of Educational Education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Astolfi, J. P. (1993). Placer les élèves en situation – problème ? Bruxelles : *Probio revue* : 16 (4). Association des professeurs de biologie.
- Astolfi, J. P. (1993). Styles d'apprentissage et modes de pensée. In Jean Housaye (editeur). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris.
- Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbot, M. J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif /Hatier.
- Billières, M. & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : Regards croisés des disciplines pour comprendre le « comment ». *Revue Parole* : 34/ 35/36 : (101-137).

- Billières, M. & Spanghero-Gaillard, N. (2004). *Pour une prise de compte des faits cognitifs dans l'enseignement des langues étrangères*. Nantes : Actes des journées d'étude de l'association des praticiens de la méthode verbo-tonale et du centre d'étude, de recherche et de formation verbo-tonal.
- Billières, M.; Gaillard, P. & Spanghero-Gaillard. (2005). Toulouse : *Actes du 1^{er} colloque international de didactique cognitive « DIDCOG 2005 »*. URL : <http://peat-lordat.i.univ-tlse2.fr/>.
- Bloom, B. S.; Madaus, G. F.; & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill.
- Bourret, P. (1999). Pour un enseignement stratégique. In *LE FDM* n°307. Hachette-Edicef: Paris : (27-30).
- Bressoux, P. & Dessoux. (2003). *Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. In Kail, M. et Fayol, M. (Dirs.). *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF.
- Bronckart, J-P. & Dolz, J. (2002). *La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude des actions langagières ?* In Dolz, J. et Ollagnier, E. (Dirs.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Conseil de l'Europe/ Les Éditions Didier.
- Caillot, M. (1992). Vers une didactique cognitive ? *Intellectica* : 1/2(13-14) : (273-289).
- Cardinet, C. (1998). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles : De Boeck-wesmael.
- Castellotti, V. & De Carlos, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.
- Casterman, J. (2001). *Les activités cognitives : raisonnement, décision et résolution de problèmes*. Bruxelles : De Boeck université. 2^{ème} édition.
- Chapouthier, George. (1994). *Apprentissage*. Dans Bloch, H. ; Chemama, R. ; Gallo, A. ; Leconte, P. ; Le Ny, J-F. et al. (Éd). *Grand dictionnaire de la psychologie* (pp. 58-64). Paris : Larousse.

- Chastain, P-K. (1990). La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes. Dans *ELA* n°77. Paris : Didier-Erudition.
- Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne suivie de la nature formelle du langage*. Traduction de : Delannoe. E. Et Sperber. D. L'ordre philosophique. Paris : Edition de Seuil.
- Classeur formation continue. (1996-1997). Genève :
http://www.Unige.ch/fapse/teatchers/perrenoud/php-mains-1996/1996_27.htwl.
Enseignement primaire, Service de perfectionnement.
- Clermont, G. ; Mellouki, M. & Tardif, M. (1993). Le savoir des enseignants. Que savent-ils ? Montréal : Les éditions Logiques.
- Collès, L. ; Dufays, J-L. & Maeder, C. (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Corder, S. P. (1998). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages* : 57 : (9-15).
- Coulet. J. C. (1996a). *Résolution de problèmes et éducabilité cognitive*. In lieury, A (Ed). Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation : (177- 206). Paris : Dunod.
- Coulet. J. C. (1996b). *Médiation et théories du développement*. Education : 9 : (14-20).
- Cuq, J-P. (Dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international. Association de didactique du français langue étrangère.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international.
- De ketele, J. M. & Rogiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations, Fondement des méthodes d'observation, les questionnaires d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : de Boeck.

- De ketele, J. M. & Gerard, F. M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, Mesure et évaluation en éducation*. UCL-BIEF.
- De Ketele, J. M. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod. 2^{ème} édition.
- De ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie* : 103 : (59- 80).
- De ketele, J. M. (1996). L'évaluation des acquis scolaire : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? *Revue Tunisienne des sciences de l'éducation* : 23 : (17- 36).
- De landsheer, V. (1988). *Faire réussir- Faire échouer*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France-Nathan. 1ère édition.
- Deketele, J- M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de pédagogie* : 137 : (95-103).
- Deketele. J. M. (1988). *Guide de formateur*. Bruxelles : De Boeck université.
- Delaubert, R. ; Tulin, A. ; Gallot, Ch. ; Jean, G. Et Le grand, L. (Dir). (1973). *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*. Paris : Fernand Nathan.
- Develay, M. (2013). *Comment refonder l'école primaire ? Regards croisés*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Dominice. P. (1979). *La formation enjeu de l'évaluation*. Berne- Frankfurt.
- Donnay, J. ; Romainville, M. ; Biemar, S. ; Houart, M. & Philipe, M-C. (2000). *Les Douze travaux de l'enseignant faces aux compétences transversales*. Le point de la recherche en éducation : 15. <http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>.
- Donnell, O. ; Reeve, A . & Smith, J. (2007). *Educational Psychology* : N. J : J. W.
- Doron, R. & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de Psychologie*. Larousse. Paris/ Montreal : PUF.
- Dré villon, J. (1992). L'éducabilité cognitive en question. *Les aides cognitives* : (3- 11).

- Eggen, P. & Kauchak, D. (2004). *Educational Psychology*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Endrizzi, I. (2013). *Les lycées à la croisée de tous les parcours*. Dossier de veille de L'IFE : 88. Lyon : ENS de Lyon.
- Fayol, M. (1997). *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production orale, verbale et écrite*. Paris : PUF.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier CREDIF.
- Gaonac'h, D. (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le français dans le monde. Paris : *Recherches et Applications* : (81-88).
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, Acquisition et Interaction en Langue étrangère. *AILE* : 13.
- Gauthier, C. ; Desbiens, J-F. ; MaIo, A. ; Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Gentaz, É. & Dessus, P. (2004). *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.
- Gerard, F-M. (2005 b). *L'évaluation des compétences par des situations complexes*. Reims : Actes -du Colloque de l'Admée-Europe, IUFM Champagne-Ardenne, 24-26 octobre 2005.
- Germain, C. (1993a). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Germain, C. (1993b). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Giacobbe, J. (2002). *Acquisition d'une langue étrangère : cognition de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg : <http://www.ecml.at/documents/pub222harrisF.pdf>. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: Editions E.S.F.

- Ground, Norman E. (1971). *Measurement and Evaluation in teaching*. New York : McMillan Book Company. Second Edition.
- Guillet, A. (1991). *Développer les compétences*. Paris : E.S.F. 2^{ème} édition.
- Hadjji, Ch. (1992). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : E.S.F.
- Hadjji, Ch. (2018). *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.
- Hamidi, S. ; Bouanani, M. ; Chakiri, R. & Benissa, Z. (2017). L'évaluation et la réussite dans l'école marocaine : L'intérêt accordé à la langue arabe et l'impact des autres matières d'enseignement sur les résultats. *Recherches cognitives* : 8 : (97-124). Publication du laboratoire des sciences cognitives.
- Holtzer, G. (2000). Stratégie d'apprentissage : Une notion en mouvement. Actes du colloque : *processus d'appropriation de langues étrangères en contextes différents*. Besançon Université de Franche-Comté. URL : <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/>.
- http://www.aljabriabed.net/n52_08oulhaj.htm
- http://www.mohamedrabeea.com/books/book1_21601.pdf
- <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=75842> (تاريخ الدخول : 6 ماي 2018)
- <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=75842> (تاريخ الدخول : 11 ماي 2018).
- Inhelder, B. ; Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jérôme, S. ; Bruner. (1991). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Traduits et présentés par Michel delean. Paris : PUF. 2^{ème} édition.
- Jonnaert, Ph. ; Barrette, J. ; Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*. Publications de l'Oré.
- Launay, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette Supérieure.
- Laurens, V. (2005). Évoluer dans le champ du FLE en tant qu'enseignant : se construire un parcours professionnel et maîtriser son métier. *Les Cahiers de l'Asdifle* : 16 : (60-6).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.

- Le Boterf, G. (2001). In Xavier. R. *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université. 2^{ème} édition.
- Le Boterf, G. (1995). *La compétence : Essai sur un attracteur étranger*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Legendre, M-F. (1998). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris/ Montréal.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de monde au moteur de changement en profondeur ? In Odigier, F. ; Tutiaux, G. N. (dir). Bruxelles : *Compétences et contenus : Les curriculums en question* : (27- 50).
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Little, D. (1998). La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues, Le français dans le monde. Paris : *Recherches et applications* : (156-87).
- Loarer, E. (1998). *L'éducation cognitive : Modèles et méthodes pour apprendre à penser*. Revue Française de pédagogie : 122 : (121-126).
- Luciana, G. & Luísa, Á- P. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/839>. Consulté : le 06 avril 2019.
- Meirieu, Ph. (1987).). *Apprendre ... Oui, mais comment ?* Paris : ESF. 5^{ème} édition.
- Meirieu, Ph. ; Develay, M. ; Durane, C. & Mariani, Y. (1996). *Le Transfer de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon : CNDP- CRDP.
- Nespoulous, J-L. (2005). Adaptation, plasticité/flexibilité cognitive, variabilité et langage. Apport de l'aphasiologie. *Le langage et l'Homme* : 2.
- Noizet, G. & Jean-Paul, C. (1979). Psychologie de l'évaluation scolaire. *Revue française de pédagogie* : 49 (1).
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? Québec : *Pédagogie collégiale* : 9 (1) : (20-24). URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08/html.

- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF. In Rogers, X. *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation* : 13 (4) : (49-81).
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1999 a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2005). Le métier des élèves leur appartient. *Éducateur* : 4 : (26-30).
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé. 6^{ème} édition.
- Pieron, H. (1963). *Examens de docimologie*. Paris : PUF.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères* : 22 : (3-17).
- Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur. *Le français dans le monde* : 154.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée* : 25.
- Porquier, R. (1986). Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. *Études de Linguistique Appliquée* : 63.
- Puren, C. ; Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Qyerenet, J. (1987). *Evaluation et expérimentation ou comment tirer valeur de l'expérience dans CEPEC, l'évaluation en question*. Paris : ESP.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des Sciences de l'Education* : 19 (1) : (187-200).
- Raynal, F. & Rouennier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaires des concepts clés*. Paris : ESF.
- Renald, D. & l'arol, F. (1998). *Dictionnaire de psychologie*. Paris/ Montréal : Larousse.

- Rey, B. (1997). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B. ; Carette, V. ; Deffrance, A. ; Khan, S. & Meirieu, Ph. (2012). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck Education. 3e édition.
- Rey, O. (2018). *De la transmission des savoirs à l'approche par compétences*. Lyon : Cedex : 7 : (1-9). Institut national de recherche pédagogique.
- Richards, J. & Schmidt, R. (1987). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. NJ : Prentice Hall Regents. Second edition.
- Richterich, R. (1998). *La compétence stratégique : Acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication*. Paris : *Le français dans le monde, Recherches et applications* : (-)
- ROEGIERS, X. (1999). Forum-pédagogies. *BIEF* : (24-31).
http://www.acgrenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/ROEGIERS_Savoirs_capacites_et_compences_une_quete_de_sens.pdf.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : DeBoeck.
- Rogiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris-Bruelles : De Boeck Université.
- Rogiers, x. (2010). *Un cadre Conceptuel pour l'évaluation des compétences*. Bureau international de L'UNESCO : Réflexion en cours N° 4 sur les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage.
- Romainville G. ; Bernaerdt, Ch. ; Delory, A. ; Genard, A. Leroy, L. Paquay, B. & Rey, Jl. (1998). Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie* : (21-27).
- Ronald, L. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris/ Montréal : Larousse.
- Rondal, J. A. (N.D). *Le développement du langage oral*. Liège :
http://devline.com/jean/Jean_A._Rondal/Publications_files/Le%20de%CC%81veloppement%20du%20langage%20oral.pdf. Université de Liège : Laboratoire de Psycholinguistique.
- Ruwet, N. (1967). *Introduction à la grammaire générative*. Paris: Plon.

- Saavala, T. (2008). Cluster Key compétence. Curriculum reform: Synthesis report on peer learning activities in 2007. Bruxelles : commission européenne éducation and training 2010. work programme in ligne : [http : //ec. Europa. Eu.../2010/doc/ peer 07_ en PDF](http://ec.europa.eu.../2010/doc/peer_07_en PDF). Consulté : 03- 01- 2017.
- Santacroce, M. (2002). *Informatique, numérique et multimédia : quelques mythes récurrents en didactique des langues*. Aix-en-Provence : travaux Interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage : 21.
- Scallo, G. & Dolbec, J. (1988). *Introduction au vocabulaire de base et à l'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Université Laval.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les presses de l'université Laval.
- Simon, H. (1991). Apprentissage. Dans Doron, R. et Parot, F. (Éd.). *Dictionnaire de psychologie* :(49-52). Paris : PUF.
- Spanghero-Gaillard, N. & Billières, M. (2005). *La didactique cognitive : une démarche d'évaluation dynamique*. Barcelone : Actes des XXIII^{ème} Journées Pédagogiques sur l'enseignement du français en Espagne. Sous presse.
- Stuffelbeam. D & coll. L. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : NHP.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal (Québec) : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tiberghien, G. (Dir). (2002). *Dictionnaire des sciences cognitives*. Paris : Armand Colin.
- Vander, M. J-M. (1993). *Savoirs enseignant et professionnalisation de l'enseignant*. Montréal : Revue des sciences de l'Education : 19(1) : (159–173).
- Vergon, C. (2000). *Définition(s) de la notion de stratégies d'apprentissage : Consensus et désaccords*. Actes du colloque « processus d'appropriation de langues étrangères en contexte différents », 22-24 Juin 2000. Université de Franche-Comté, Besançon, 2000. Consulté à l'adresse : URL : <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/>.

- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Traduit par : Lucien sève. Paris : La dispute.
- Willem, D. & Gabriel, M. (2003). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand colin.
- Winder, M. (2007). *Didactique Fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognivisme opérant*. Bruxelles : De Boeck. 2ème tirage 2012. 9ème édition.
- Wirthner, M. & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement : l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In Moro, C. & Rickenmann, R. (eds.). Bruxelles : *Situation éducative et significations* : (107-133). De Boeck Université.
- Wolfs, J-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Xavier, R. (1999). Savoirs, Capacités et compétences à l'école : Une quête de sens. *Forum – Pédagogique* : (24-31).
- Xavier, R. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Yvan, A. (1988). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod. 2ème édition.

الملاحق

الملحق رقم (1): أداة استطلاع آراء المدرسين بالمرحلة الابتدائية

استمارة

السيدات الأستاذات، السادة الأساتذة الكرام

أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تدخل في إطار بحث يتعلق بتقويم الكفاية اللغوية لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الابتدائي. راجيا أن تفضلوا بالإجابة عن بنودها. وذلك، بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسب حالتك، أو بتدوين جوابك، آملين أن تعكس أجوبتكم واقع ممارستكم المهنية. علما أن هدف الاستمارة علمي صرف، نبتغي من خلالها تطوير تدريس اللغة العربية في المدرسة الابتدائية، اعتمادا على استطلاع آراء المدرسين حول بعض الظواهر اللسانية وكيفية تدريسها. ولكم منا جزيل الشكر والتقدير على تعاونكم.

1- الجنس:		1 ذكر ☐	2 أنثى ☐
2- اسم المدرسة التي تعمل بها:			
3- كم عدد السنوات التي قضيتها في التدريس الفعلي بالفصل الدراسي		 سنوات	
4- كم عدد السنوات التي قضيتها في التدريس الفعلي بالمستوى السادس		 سنوات	
5- هل التحقت بمهنة التدريس عن طريق التكوين بمركز تكوين الأساتذة		نعم 1 ☐ لا 2 ☐	
6- إذا كان جوابك "نعم"، هل تم ذلك بعد:		سنة من التكوين 1 ☐ سنتين من التكوين 2 ☐	
7- هل تعتمد المقاربة بالكفايات في تدريس الدرس اللغوي		نعم 1 ☐ لا 2 ☐	
8- إذا كان جوابك "نعم"، ما مبررات اعتمادك لها من بين المبررات التالية ؟			
- تنفيذا للتعليمات الرسمية		1. نعم ☐ 2. لا ☐	
- لأنني تلقيت تكوينا مكثفا من مفاهيمها فقط، وأجتهد في توظيف آليات اشتغالها		1. نعم ☐ 2. لا ☐	
- لأنني تلقيت تكوينات مكثفة من مفاهيمها ومن طرق تنفيذها		1. نعم ☐ 2. لا ☐	
- لأنني أجدها ملائمة لتدريس الدرس اللغوي		1. نعم ☐ 2. لا ☐	
- أسباب أخرى، اذكرها:			
9- عند تدبيرك للدرس اللغوي بالفصل الدراسي، هل تستحضر المفاهيم الآتية المرتبطة بالكفايات على أنها:			
المفهوم	شكل استحضاره	الاختيار	
الاستعداد	الفهم القبلي لما يطلب إنجازه	1 ☐	
	التخطيط القبلي لمسارات التعليم والتعلم	2 ☐	
	جملة من الصفات المستبطنة، تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية	3 ☐	
القدرة	معرفة يمكن تطبيقها في كل المجالات	1 ☐	
	نشاط فكري ثابت قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة	2 ☐	
	إنجاز فعلي ثابت يمكن تقييمه وتقويمه	3 ☐	
المهارة	التحكم في إنجاز فعل معين، مرتبط بالفعل الحركي فقط	1 ☐	
	قدرة على تخزين المكتسبات السابقة وتذكرها عند الاقتضاء	2 ☐	
	قدرة على اكتساب المعرفة، والاحتفاظ بها، وتوظيفها بفعالية في إنجاز مهمة	3 ☐	

محددة، تفيد معنى للتعليمات		
1 ☐	القيام بأنشطة، أو سلوكات محددة، قابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح	الإنجاز
2 ☐	قدرة ضمنية على القيام بمهام متنوعة في وضعيات مختلفة	
3 ☐	جملة من القدرات الذهنية والحركية لدى الفرد	
1 ☐	وضعية معقدة تتطلب حلا محددا ومضبوطا	الوضعية- المشكلة
2 ☐	مجموعة من الظروف يتواجد الفرد فيها، ويفرض عليه إقامة علاقات محددة و مضبوطة بين المعارف والمهارات لإنجاز مهمة	
3 ☐	وضعية مركبة تتطلب استحضار كل المعارف المكتسبة لإنجاز مهمة محددة	
10- ما البيداغوجيات التي تعتمدونها في إطار المقاربة بالكفايات لتدريس الدرس اللغوي		
1 نعم ☐	بيداغوجيا الفارقية	2 لا ☐
1 نعم ☐	بيداغوجيا اللعب	2 لا ☐
1 نعم ☐	بيداغوجيات أخرى	2 لا ☐
11- تقترح جذاذات الدرس اللغوي في الكتاب المدرسي مراحل ثابتة لتدريس التراكيب، والصرف وتحويل.		
1 نعم ☐	هل تجد مراحل الدرس اللغوي المقترحة بالجذاذات متوافقة مع مقتضيات المقاربة بالكفايات؟	2 لا ☐
1 نعم ☐	هل تدبر درسك وفق المراحل المقترحة بالجذاذة المدرجة بالكتاب المدرسي؟	2 لا ☐
1 نعم ☐	هل تعدل طريقة تدريس الدرس اللغوي وفق مقتضيات ديدكتيكية تراها مناسبة للمقاربة بالكفايات؟	2 لا ☐
- تطبق منهجية/ منهجيات مغايرة؟ اذكرها:		
12- لتدريس الدرس اللغوي، هل تنطلق من:		
1 دائما ☐	2 أحيانا ☐	3 أبدا ☐
1 دائما ☐	2 أحيانا ☐	3 أبدا ☐
1 دائما ☐	2 أحيانا ☐	3 أبدا ☐
1 دائما ☐	2 أحيانا ☐	3 أبدا ☐
1 دائما ☐	2 أحيانا ☐	3 أبدا ☐
1 دائما ☐	2 أحيانا ☐	3 أبدا ☐
13- عند تخطيطك للدرس اللغوي (تراكيب وصرف وإملاء)، هل		
1 نعم ☐	2 لا ☐	تتعتمد نفس الترتيب المقترح بالكتاب المدرسي لدروس التراكيب؟
1 نعم ☐	2 لا ☐	تتبع نفس الترتيب المقترح لدروس الصرف والتحويل؟
1 نعم ☐	2 لا ☐	تعيد ترتيبها وفق تكامل بعض الظواهر التركيبية مع الصرفية؟
1 نعم ☐	2 لا ☐	تعيد ترتيبها وفق تكامل بعض الظواهر التركيبية مع بعضها، والظواهر الصرفية مع بعضها؟
14- ما درجة الصعوبة لديك في تدريس التراكيب والصرف وفق المقاربة بالكفايات في الحالات التالية؟		
الحالات		درجة الصعوبة

صعوبة عالية	صعوبة متوسطة	صعوبة ضعيفة	دون صعوبة	
☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	في بناء وضعيات تعليمية
☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	الجمع بين الظواهر اللغوية (تراكيب وصرف)، بناء على العناصر المشتركة بينها
☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	في تدير الفروق الفردية داخل الفصل
☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	في تدير الحيز الزمني المخصص للدرس
☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	في توفير الوسائل الديداكتيكية اللازمة وتوظيفها
☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1	صعوبات أخرى. اذكرها، محددًا درجة صعوبتها لديك

15- هل تعتمد الأنشطة التقويمية المدرجة بالكتاب المدرسي لتقويم تعلمات التراكيب والصرف؟

☐ دائما	☐ أحيانا	☐ 3 أبدا

16- ما أسلوب التقويم الذي تعتمد في تقويم التعلم المرتبطة بالدرس اللغوي (الصرف والتحويل) من بين أنواع التقويم التالية؟

التقويم التشخيصي	1 ☐	2 ☐	3 ☐	تقويم جماعي
التقويم التكويني	1 ☐	2 ☐	3 ☐	بواسطة مجموعات
التقويم الإجمالي	1 ☐	2 ☐	3 ☐	تقويم فردي

17- متى تقوم التعلم في مكونات الدرس اللغوي (تراكيب وصرف وتحويل)؟

على امتداد بناء التعلم	1 نعم ☐	2 لا ☐	في آخر الحصة	1 نعم ☐	2 لا ☐
خلال أسبوع الدعم	1 نعم ☐	2 لا ☐	بواسطة تمارين منزلية	1 نعم ☐	2 لا ☐

18- هل تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية المتعلقة بالتحصيل الدراسي بين المتعلمين أثناء التقويم؟

☐ دائما	☐ 2 أحيانا	☐ 3 لا

19- إذا كان جوابك ب (دائما)، أو (أحيانا)، كيف تدبر ذلك؟

- هل تصنف التلاميذ ضمن مجموعات بحسب أنواع الصعوبات التي كشفتها تعثراتهم؟	1 نعم ☐	2 لا ☐
- هل تصنف التلاميذ ضمن مجموعات بحسب عدد الأخطاء التي ارتكبها كل تلميذ؟	1 نعم ☐	2 لا ☐
- هل تحدد هدفا معيَّنا وتساعد كل التلاميذ على بلوغه بنفس المسار والإيقاع؟	1 نعم ☐	2 لا ☐
- هل توزعهم بحسب إيقاع تعلم كل فئة منهم؟	1 نعم ☐	2 لا ☐

20- حدد الجوانب التي تستهدفها بالتقويم أثناء تطبيق صيغ التقويم التالية

الجوانب المستهدفة	أنواع التقويم
الجانب المعرفي	التقويم التشخيصي
الجانب المهاري	التقويم التكويني
الجانب الوظيفي	

☐ 1	☐ 2	☐ 3
☐ 1	☐ 2	☐ 3

التقويم الإجمالي	1 ☐	2 ☐	3 ☐
21- ما صيغ التقويم التي تعتمد في تقويم الدرس اللغوي (التركيب والصرف)؟			
أسئلة مفتوحة	1 نعم ☐	2 لا ☐	
وضيعات	1 نعم ☐	2 لا ☐	
أسئلة الصواب والخطأ	1 نعم ☐	2 لا ☐	
الاختيار من متعدد	1 نعم ☐	2 لا ☐	
أسئلة إعادة الترتيب	1 نعم ☐	2 لا ☐	
أسئلة ملء الفراغ	1 نعم ☐	2 لا ☐	
أسئلة الوصل بسهم	1 نعم ☐	2 لا ☐	
صيغ أخرى	1 نعم ☐	2 لا ☐	
22- من خلال ممارستك البيداغوجية، من يقوم التعليمات في الدرس اللغوي			
المدرس 1 نعم ☐	2 لا ☐	المتعلم (تقويم ذاتي) 1 نعم ☐	2 لا ☐
23- هل لديك صعوبات في تقويم الدرس اللغوي (التركيب والصرف) ؟		1 نعم ☐	2 لا ☐
24- ما درجة الصعوبة لديك في تقويم الدرس اللغوي وفق المقاربة بالكفايات في الحالات التالية؟			
تدبير زمن التقويم	1 دون صعوبة ☐	2 صعوبة ضعيفة ☐	3 صعوبة متوسطة ☐
بناء وضعيات تقويمية	1 دون صعوبة ☐	2 صعوبة ضعيفة ☐	3 صعوبة متوسطة ☐
التقويم بناء على الفروق الفردية	1 دون صعوبة ☐	2 صعوبة ضعيفة ☐	3 صعوبة متوسطة ☐
تقويم المعارف	1 دون صعوبة ☐	2 صعوبة ضعيفة ☐	3 صعوبة متوسطة ☐
تقويم المهارات	1 دون صعوبة ☐	2 صعوبة ضعيفة ☐	3 صعوبة متوسطة ☐
تصنيف المتعلمين بناء على إيقاعات تعلمهم	1 دون صعوبة ☐	2 صعوبة ضعيفة ☐	3 صعوبة متوسطة ☐

الملحق رقم (2): نماذج من انجازات المتعلمين

حديقة الأبنجار: 90 حديقة

زبانہ خاص.

دھورقہ بنیاد 2017.

[illegible]

الطريق:

مَا فَتَحَ السَّيَّابُ طَرِيقَ هَذِهِ، وَفَتَحَ جَارَةً فِي الصَّلَاةِ، يَبَارِكُهَا اللَّهُ وَيَرْحَمُهَا، لِأَنَّ السَّيَّابَ كُلَّ فَي
السَّيَّابِ. قَالُوا: بَيْنَى أَمَلَهُ عَلَيْهِ، وَالْإِبْرَاءِ وَاعُونَ بِسُوءِ بَيْتِهِمْ نَحْوَهُمْ، وَالْأَجَاجَاتِ حَرِصَاتٍ عَلَى زَيْنَتِهِمْ
زَيْنَةٍ صَالِحَةٍ، وَالْقَرِيبِ خَلْفَتِهِ لِنَتَائِجِ أَعْمَالِهِمُ الْمَرْجُوعَةِ.

شباب طمّح إلى المعالي؛ أفضل من شباب خامل لا يفعل، وشاب تراق إلى العلا؛ خير من ألف شباب يعمرهم اليأس، وينقلهم البرص.

التاريخ من بابه الرابع.

أولاً: القواعد.

١٤٥٠

١٤٥٠ (١) اقرأ النص بعض وحد نوعيته: (- شعر - نثر - قصة - مقالة)

(2017) ما معنى واعين:
 ١. متنبهون
 ٢. خامل
 ٣. ما ضد اليأس
 ٤. عذبا
 ٥. ذليل

4) حدد الفكرة العامة للنص:

(5) متى يكون الثياب عنوان تقدم الأمم؟ .. إذا كانت حواشيها على العلم والنسب ..

ثانياً: الشكل:

اَكَلْ مَا تَرْتَفِطُ فِي النَّفْسِ:

التراكيب:

2 (1) استخراج من النص: - أ: تؤكدنا مقترنا: لا: أنا: الخ: الخ: كلة: جيا: ب: مفعولا مطلقا: في: جيا: اللهم: في: كلة: ص: الكتاب

۱۰۰

$\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{4}$

•

—

0.2

0,45

رابعاً: الصرف والتحويل.

(1) صل بخط بين الفعل ونوعه:

2.5

فعل مثل. — يَبْرَأُ
فعل ناقص. — يَرْعَا
فعل — يَصْلُوْنَ
أجوف. — يَصْلُوْنَ

(2) حول الفعل إلى الضمائر مع الشكل الثام.

الفعل:	رضي	ع	.....	.....	.....
ألف الاثنين:	رضيا	ع	.....	.....	.....
واو الجماعة:	رضوا	ع	.....	.....	.....
ياء المخاطبة:	رضي	ع	.....	.....	.....

(3) حول الجملة التالية: (**الآباء** **واعون** **بمسؤولياتهم**) مع الشكل التام إلى:

[illegible]

خاتمة الاملاء:

٣ الكتب الكلاسيكية كتابية صحيحة.

451

والأسماء على هذا: الستيباب الضائع!

ملابس: الإقشاع.

يُعبِّد العلم لرواد المسحور، ويُعيد النّاس. كُتب موضوعاً تُبرز فيه أهميّة طلب العلم، ورواه في تطوير المسحور.

.....

0.85 0.85 0.85

ପିନ୍ଧିବେ ପିନ୍ଧିବେ

•

2012-12-01 (09:00) 1987, 1988, 1989

•

مادة الإبرار: 90 دقيقة

وصف الله الرجوع للجنة

معرفة عمدة دين محمد المصطفى

ولاية فاضل

الاستيعان الموصوف المصطفى (مادة اللغة العربية)

دورة يناير 2017

اسم الطالب: رقم الامتحان: 39...1 / الاستاذ: فضيلة ق. ش. باب

الرجبي

152/480

7.9 | 11.58
9.5 | 5.0
4.8

12.4/10

النص

ما فتى الشَّابَّ طائفةً كاتلةً، وقوةً خيَّارةً في الوطن، يباركها الله ويرعاها، لأنَّ الخير كله في الشَّابِّ. فالوطن يبنى أمَّةً عليه، والأبناء واعون بمسؤوليتهم نحرهم، والأُمَمَات حريصات على تربيتهنَّ تربيةً صالحةً، والقلوب خائفة لتنتائج أعمالهم المرحوة.

شاب طموح إلى المعالي؛ أفضل من شاب خامل لا يعمل، وشاب تواق إلى العلا؛ خير من ألف شاب يغمرهم اليأس، ويقطعهم البرؤس.

الشباب صفوان تقدم الأهم ورقعها، وهم مقياس عزها وبهرتها، إذا كَفَّ سَلَسُرا "يا لعلَّ النَّافِعة، ودخلوا التاريخ من بابه الواسع.

أولاً: القراءة

1) اقرأ النص بتمعن وحدد نوعيته: (- شعر - نثر - قصة - مقالة).

2) ما معنى: واعون: خامل: مسئول:

3) ما ضد: اليأس: عزها: سَلَسُرا:

4) حدد الفكرة العامة للنص:

5) متى يكون الشباب صفوان تقدم الأهم؟

ثانياً: الشكل

1) شكل ما تحته خط في النص:

ثالثاً: التراكيب

1) استخرج من النص: - أ: توكيلاً معنياً: لأن: الشَّابَّ طائفةً كاتلةً:

2) ادخل على الجملة تارةً باسمها قليلاً، وتارةً باسمها حقيقاً، مع الشكل التام. (الإباء واعون بمسؤولياتهم).

1)
1)
1)

3) اعرب الجملة إعراباً تاماً: ما فتى الشباب طائفةً كاتلةً.

ما فتى: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

طائفةً كاتلةً: شاباً: طائفةً: كاتلةً:

