بناء الوضعيات المستهدفة وتقييمها في التّعليم الثّانوي السّؤال والمعاينة:

كمال مجيدي
جامعة أدرار

الملخّص

يراهن هذا مقال على أهمية الوضعيات المستهدفة في التّعليم الثّانوي ’منطلقا من الشّعب الأدبية ’فهو يتحدّث عن حقيقة هذه الوضعيات ’وكيفية بنائها ’وأهمّ خصائصها ومكوّناتها’وطرق تقييمها ’ومجيبا على هذه التساؤلات الآتية :

-ما هي حقيقة الوضعية المستهدفة ؟

-ما الفرق بين وضعية مستهدفة ووضعية –مشكلة (وضعية الإدماج ووضعية التّعلّم)؟

-ما هي أهمّ مكوّناتها؟

-كيف يتمّ تقييمها؟

Résume

Cet article met en évidence l'inportance des situations cible dans l'enseignement secondaire , en prenant come référence les filieres litteraires . IL met en exergue la facon délaborer une situation cible .

Les principales caractéristique de cette situation , et les méthodes de son évaluation doivent repondre aux questionements suivants :

-cést quoi une situation cible (définition et objectifs) ?

-quel est la difference entre une situation cible et une situation-probléme (situation d’intégration et situation d’apprentissage) ?

-quelles sont ses composantes ?

-comment se fait une évaluation ?

تطرح تقنية بناء الوضعيات المستهدفة وتقييمها في ظلّ المقاربة بالكفاءات داخل مؤسّساتنا المؤسسات التّربوية جملة من المشكلات المنهجية والمعرفية والإجرائية ،بسبب تلك الاختلالات النّاجمة عن غياب رؤية تربوية واضحة

المعالم تكشف لنا عن الخلفية المعرفية التي انطلق منها واضعو الوضعيات المستهدفة ،وعن تقنيات بنائها ،وكيفية تقييمها في مراحل التّعليم الثّلاث بصفة عامّة ،ومرحلة التّعليم الثّانوي بصفة خاصّة ،وهذه الاختلالات منحت مشروعية الاختلاف بين أساتذة المؤسّسة الواحدة حول حقيقة هذه الوضعيات، وأهمّيتها في العملية التّعليمية التّعلمية ،وطرق بنائها ،وتقييمها .وغياب هذا التّصوّر لدى الأساتذة جعل الكثير من المتعلّمين يعانون من ضعف شديد كتابة وتحدّثا إلى درجة تبدو فيها السّيطرة على المهارات والمكتسبات القبلية واستحضارها في مختلف الوضعيات ضعيفة جدّا .

وانطلاقا من هذه الوضعية التي تعيشها مؤسّساتنا التربوية ،يأتي المقال ليقف عند حدود المشكلة ،متّخذا من التّعليم الثانوي أنموذجا ،ومن الشّعب الأدبية منطلقا ،ثمّ إن طرح هذه الأسئلة يجعلنا نتصوّر المسألة في البعد الّذي نريد مساءلته :

-1- ما حقيقة الوضعية المستهدفة ؟

-2- من أيّة خلفية معرفية انطلق واضعو الوضعيات المستهدفة ،في مقاربتها ،وبنائها ،وتقييمها؟

-3- أين يتمّ تقييم كفاءات التّلاميذ بشكل جليّ ،أ في الأسئلة الجزئيّة ،أم في بناء الوضعيات؟

-4- إذا كان ملمح تلميذ هذه المرحلة هو القدرة على تسخير مكتسباته القبليّة، لإنتاج نصوص في وضعيات مختلفة ،سواء أكانت الوضعية شفهية أم كتابية ،فإلى أيّ مدى كان التحكم في بناء الوضعيات ،وحسن صياغتها، ودقّة تقييمها مساهما في تحقيق هذا الملمح؟

-5- هل الأساتذة'وهم يعدّون الوضعيات للتّلاميذ ،على وعي تامّ بمسالك بناء وضعيات سليمة ،و واضحة ومحفّزة ،ومحقّقة الهدف المنشود ،وهل لهم معايير دقيقة وموحّدة في تقييم هذه الوضعيات؟

-6- هل هذه الوضعيات تدفع التّلاميذ فعلا إلى دمج مكتسباتهم القبلية، وهل هي في متناول أكبر عدد منهم؟

ثمّ إنّ الوقوف عند نشاط بناء الوضعيات المستهدفة له ما يبرّره ،ففي الوقت الّذي تبنّت فيه وزارة التّربية الوطنية المقاربة بالكفاءات لتنظيم العملية التّعليمية التّعلمية ،صار أمرا ملحّا الكشف عن حقيقة هذا النّشاط ،وآلياته وأهدافه ،لأنّه من خلاله يتمّ تقييم الكفاءات بشكل ملموس ، " فممّا لا شكّ فيه أنّ الكفايات تقوّم ،لكن تحت رحمة وضعيات " (فيليب بيرنو 2004،103)،

ولهذا تموقع هذا النّشاط بعد مجموعة من التّعلّمات والمعارف الّتي يتلقّاها المتعلّم في النّصوص الأدبية والتّواصلية ’وفي اللّغة من نحو وصرف وبلاغة، تكون هذه الخلفيات المعرفية روافد يرفد بها إنتاجه الشفهيّ أو الكتابيّ .
ونشاط الوضعيات المستهدفة موزّع في الشّعب الأدبية على الشّكل الآتي (التّوزيع السّنوي لبرامج التّعليم العام والتّكنولوجي ،سبتمبر 2009) :

الشّعبة	عدد الوضعيات	الأسابيع	الحجم السّاعي السّنوي لنشاط الوضعيات المستهدفة	الحجم السّاعي السّنوي لأنشطة الأدب العربي	النّسبة المئوية لنشاط الوضعيات المستهدفة
السّنة الأولى جذع مشترك آداب.	اثنتا عشرة وضعية.	2- 3- 4- 10- 13- 17- 20- 22- 26- 31- 33- 36.	اثنتا عشرة ساعة.	اثنتان وستّون ومائة ساعة.	07’40 .
السّنة الثانية آداب وفلسفة.	سبع وضعيات.	2- 6- 11- 19- 22- 30- 33 .	سبع ساعات.	ثمان ومائة ساعة.	06’48
السّنة الثّانية آداب ولغات أجنبية.	اثنتا عشرة حصّة.	2- 4- 6- 10- 13- 17- 20- 22- 26- 31- 33- 36 .	اثنتا عشرة ساعة.	خمس وثلاثون ومائة ساعة.	08’88
السّنة الثالثة آداب وفلسفة.	اثنتا عشرة حصّة.	2- 4- 6- 9- 13- 17- 19- 21- 26- 28- 32- 35 .	اثنتا عشرة ساعة.	اثنتان وثمانون ومائة ساعة.	06’59

السّنة الثّالثة آداب ولغات أجنبية.	اثنتا عشرة حصّة.	-2 -4 -6 -9 -13 -17 -19 -21 -26 -28 -32 -35 .	اثنتا عشرة ساعة.	خمس وثلاثون ومائة ساعة.	08’88

وأمّا الكتب الثّلاثة المقرّرة للتّعليم الثّانوي في الشّعبة الأدبية فقد وضع مؤلّفوها وضعيات مستهدفة ’لتكون منطلقا في مقاربة هذا النّشاط، وخلفية يستند إليها الأستاذ في أثناء بناء وضعيات جديدة للمتعلّمين، ويمكن حصر عددها على الشّكل الآتي :

الشّعبة	عدد الوضعيات	الصّفحات
السّنة الأولى جذع مشترك آداب.	ستّ وضعيات .	-57 -86 -119 -146 -186 -215.
السّنة الثّانية آداب وفلسفة +آداب ولغات أجنبية .	ستّ وضعيات.	-48 -81 -119 -149 -188 -222.
السّنة الثّالثة آداب وفلسفة +آداب ولغات أجنبية.	أربع وعشرون وضعية. (على أن يختار المتعلّم وضعية واحدة)	-24 -50 -68 -88 -112 -137 -157 -179 -199 -226 -248 -280

والنّاظر في هاذين الجدولين يدرك مدى اهتمام الجهات الوصية بهذا النّشاط داخل العملية التّعليمية التّعلّمية ،لأنّ المنهاج أصلا بني على مفهوم الهدف الختامي للإدماج ،فالمعارف الّتي يتلقّاها المتعلّم في أثناء تعلّمه لّا تظهر قيمتها إلّا إذا كانت حاضرة تتناغم مع أيّة وضعية ،ولهذا خصّ التوزيع السّنوي اثنتي عشرة وضعية مستهدفة لكلّ مستوى ،عدا السّنة الثّانية آداب وفلسفة الّتي خصّصت لها سبع وضعيات مستهدفة ،ولعلّ هذه القلّة يعود سببها إلى الحجم السّاعي السّنوي المخصّص لهذا المستوى مقارنة مع باقي المستويات ،وضمّ كتابا السّنتين الأولى والثّانية ستّ وضعيات ،بينما اشتمل كتاب السّنة الثّالثة على أربع وعشرين وضعية مستهدفة ،لتكون سندا للمتعلّم من خلالها يتدرّب على التّعامل مع وضعيات مختلفة ،وتهيّئه في الوقت نفسه لامتحان شهادة الباكالوريا. ذاك ما نواه مؤلّفو كتاب السّنة الثّالثة ثانوي في أن يمتلك متعلّمو هذا المستوى طرقا تزيدهم ثقة في أنفسهم بكثرة الدّربة في التّعامل مع هذه الوضعيات.

و المطلّع على دليل الأستاذ والمنهاج والوثيقة المرافقة لهذه المستويات الثّلاث في اللّغة العربية لا يعثر إلا على شروح لبعض المصطلحات الخاصّة بالمقاربة بالكفاءات ،ولا يجد حديثا مفصّلا عن تقنيات بناء الوضعيات المستهدفة ،ولا تحيلك هذه الوثائق التّربوية على مراجع استقت منها المادّة المعرفية، ولا تساعدك على أن تمتلك أدوات إجرائية من خلالها يكون الأستاذ قادرا على بناء وضعيات مستهدفة بنفسه .وبهذا يصبح الأستاذ ،لا مفرّ، مقلّدا من حيث الشّكل والمضمون تلك الوضعيات الّتي بنيت في الكتاب المدرسي استئناسا فقط، والمدقق في هذه الوضعيات يتحقّق أنّ استئناسها هذا لا يرفعها من مرتبة الاستئناس إلى مرتبة أن تكون نموذجا يحتذى به .وقد تغيب في النّدوات التّربوية، سواء أكانت داخل المؤسّسات تخصّ الخلايا التّربوية، أم عامّة رفقة السّادة المفتّشين، الجديّة في تناول هذا النّشاط من حيث مراميه، و طرق إنجازه، و أدوات تقييمه.

لا ننكر أنّ الجهات الوصية قامت بطبع كتاب إكزافيي روجيرس (XAVIER ROEGIERS)(المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،نوفمبر 2006) يقارب فيه صاحبه الكفاءات من حيث حقيقتها وأنواعها، ومفهوم بيداغوجية الإدماج، والفرق بين وضعية الإدماج ووضعية التّعلّم ، وطرق تقييم مكتسبات التّلاميذ ، وهو على الرّغم من أهمّيته إلاّ أنّه غير كاف ما لم تعضّده كثرة النّدوات التّربوية ،والحوارات وتبادل الخبرات بين المؤسّسات التّربوية ،على الأقل داخل المقاطعة الواحدة . وهذا العمل يكشف عن الخلفية المعرفية الّتي انطلق منها واضعو البرامج ومؤلّفو الكتب في مقاربة هذا النّشاط ،فهي ترتكز أساسا على أعمال دوكيتيل

(DE KETELE) على أساس مفهوم الهدف الختامي للإدماج'والتي طوّرها فيما بعد إكزافيي روجيرس تحت مصطلح بيداغوجيا الإدماج الّتي " ترمي إلى قيام التّلميذ باستجماع مكتسباته وتنظيمها ليوظّفها في وضعيات مركّبة'تسمّى الوضعيات الإدماجية " (إكزافيي روجيرس ،2006،27:.) ،إذا فتركيزي على أعمال إكزافيي روجيرس في مقاربة المسألة الّتي أتحدّث فيها له ما يبرّره، وهو انطلاق الجهات الوصية من أعمال هذا الرّجل، وجعلها سندا في تنظيم العملية التّعليمية التّعلمية في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

الأستاذ، وهو يدرّس نشاطات اللغة العربية وآدابها في هذه المستويات الثّلاث 'أمام وضعيتين مختلفتين 'وضعية –مشكلة أو مسألة (ديداكتيكية)'ووضعية مستهدفة ، فالأولى "هي وضعية تعلّمية بواسطتها تتمّ التّعلمات ، وتشتمل على معطيات أوّلية تحدّد سياق الوضعية ، وتكون مفيدة لحلّ المشكلة، وتسعى إلى تجاوز الصّعوبات" (دليل الأستاذ للسّنة الثّالثة من التّعليم الثانوي ،8) ،

و (دليل أستاذ اللّغة العربية الخاصّ بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والمشترك ،12) ، ويعرّفها إكزافيي روجيرس بأنّها "الوضعيات الّتي يعدّها المدرّس لفائدة جماعة القسم في سياق جديد :معرفة أو معارف جديدة، مهارة أو مهارات عملية جديدة" (إكزافيي روجيرس،2007،33) ، وأمّا الوضعية المستهدفة ،وهو مصطلح استعمل في كتابي السّنتين الأولى والثّانية، آو مصطلح الوضعية الإدماجية كما جاء في كتاب السّنة الثّالثة ، فهي "انعكاس الكفاءة الّتي نريد من المتعلّم التّحكم فيها ، ومن خلالها يمكن أن نقوّم المتعلّم " (دليل الأستاذ للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي ،8)، ويرى إكزافيي أنّنا نلجأ إلى هذه الوضعيات " خصوصا ،عند نهاية التّعلّم ،أو بالأحرى عند نهاية مجموعة من التّعلّمات ،أو كتتويج لها ،فهي في الآن ذاته مناسبة لتعليم التّلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات ،وتقويم قدرته على مفصلة مكتسبات عدّة "

(إكزافيي روجيرس ،2007، 34). ولتوضيح الفرق بينهما نقدّم هذين المثالين:

الوضعية المشكلة (الديداكتيكية) : النّشاط : قواعد اللّغة . الموضوع: جزم ونصب الفعل المضارع . إليك الأفعال الآتية ،ادخل عليها (لم ولن) ، ثمّ اضبطها بالحركات الإعرابية : يلقى – يبكي –يدعو – يجلس – يستخرج – ينجو – ينأى – يقرأ – يقول – يبيع . طرحت هذه الوضعية المشكلة، في أثناء العملية التّعليمية، لنعرف قدرة التّلميذ على التّمييز بين حذف حرف العلّة في آخر الأفعال المضارعة المعتلّة (يلقى – يبكي –يدعو –ينجو –ينأى)، لأنّه علامة من علامات جزم الفعل المضارع، وبين حذف حرف العلّة في وسط الكلمة (يقول –يبيع) خوفا من التقاء السّاكنين . والقدرة في الوقت نفسه على إظهار الحركات الإعرابية في حالة النّصب بلن في الأفعال المعتلّة الآخر بالواو والياء (يبكي –يدعو – ينجو)، وتقدير الفتحة على الأفعال المعتلّة بالألف (يلقى – ينأى) .

الوضعية المستهدفة أو الإدماجية : النّشاط :بناء وضعية مستهدفة.

الموضوع: أحداث 17//أكتوبر/1960 .

السّياق: أنشأت الثّانوية الّتي تدرس فيها مجلة فصلية تحت عنوان (وطني الجزائر)، شرعت هذه المجلّة خلال الثّلاثي الأوّل في نشر مقالات حول أحداث 17/أكتوبر/1960

الوظيفة: كلّفت إدارة المجلّة فوجا من قسمكم (1 جذع مشترك آداب رقم:2) بتحرير مقال تاريخيّ مخصّص لهذه الأحداث، وفي هذا الإطار عزمتم على زيارة متحف المجاهد لتوثيق بعض المعلومات التّاريخية، والاستفسار عن حقيقة هذه الأحداث المطلوب: حرصا منكم على إنجاح الزّيارة وجمع

المعلومات ’قام كلّ واحد بتحضير مجموعة من الأسئلة ’منطلقا من أسباب الأحداث، ونتائجها، وموقف الجهات المعنية، والرّأي العام العالمي. رتّب أسئلتك ترتيبا منطقيا، و صغها بشكل دقيق وواضح، غير قابل للتّأويل.
لا تنس، و أنت تنجز عملك أن تحترم علامات التّرقيم، وأن توظّف هذه المصطلحات، والأسماء :الاستعمار – الحرية – موريس بابون – نهر السّين – الجسر –الضّحايا .
هذان المثالان يوضّحان حقيقتي الوضعية المشكلة و الوضعية المستهدفة من حيث بنائهما بالدّرجة الأولى، ولتبيين أهمّ الفروق بين الوضعيتين أرجع إلى ما ذكره إكزافيي روجيرس في كتابه (الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التّعلّمات)، فهو يفرّق بينهما من حيث الهدف، وكمّ المعارف و المهارات ونوعها، وطبيعة العمل المنتظر من قبل التّلميذ، (إكزافيي ،2007، 43) :

	الوضعية - المسألة (الدّيداكتيكية)	الوضعية – المسألة (المستهدفة)
الهدف المراد تحقيقه	فسح المجال لتعلّمات جديدة (مفاهيم ’إجراءات ...)’بهدف الاستيعاب الجيّد لها من قبل التّلاميذ.	تعليم كلّ تلميذ على حدة إدماج مكتسباته ’وتقويم كفايته في تعبئتها مكتسباته بكيفية متمفصلة
نوع الحلّ المستهدف في المقام الأوّل	الحلّ بواسطة جماعة القسم /أو بواسطة مجموعات صغرى:هيمنة الصراع السّوسيو ذهني .	الحلّ فردي من قبل التّلميذ (أو على الأقل مساهمة فردية في إنتاج جماعي) :هيمنة التّعبئة الذّهنية (الباطنية)
درجة التّوجيه خلال النّشاط	توجيه قوي نسبيا	توجيه ضعيف
نوع المعارف والمهارات العملية المعبّأة	بعض المعارف والمهارات العملية جديدة بالنّسبة للتّلاميذ	المعارف والمهارات العملية المعبّأة مكتسبة من قبل التّلميذ
كمّ المعارف والمهارات المعبّأة	المعارف والمهارات العملية محدودة العدد (تمتدّ زمنيّا على مدى درس أو درسين)	مجموعة من المعارف والمهارات العملية المكتسبة (على مدى أيّام عديدة أو أسابيع عديدة)
طبيعة المنتج المنتظر	منتج غير تام سيستثمر لاحقا لغايات ديداكتيكية	إنتاج تام مغيّا

وظيفة الوضعية المسألة	غالبا ما تكون الوضعية – المسألة مبنية لغايات بيداغوجية وفقا للمعارف والمهارات العملية الّتي نريد إكساب التّلاميذ إيّاها.	وضعية – مسألة ذات طابع وظيفي تقترب من وضعية يمكن مصادفتها في الحياة اليوميّة .

والتّركيز في هذا المقال على الوضعية المستهدفة يقودنا إلى الحديث عن مكوّناتها"فممّ تتكوّن هذه الوضعية ؟ تتكوّن من مكوّنين هما :دعامة ومطلوب"(إكزافيي روجيرس ،2007،76)

- أ- الدّعامة: هي مجموعة العناصر المادّية الّتي توضع بين يدي المتعلّم، مثل :نصّ مكتوب، وسائل إيضاح، صورة ...إنّها مجموعة من العناصر، وضعت في سياق لتؤدّي وظيفة محدّدة. وهناك عناصر ثلاثة بها تحدّد الدّعامة : 1- سياق 2- معلومات 3- وظيفة.

- ب- المطلوب: هو مجموع تعليمات العمل الموجّهة للمتعلّم، على نحو صريح، انطلاقا من الدّعامة المقدّمة، و المطلوب في حقيقته هو ترجمة لمهمّة يراد من التّلميذ ترجمتها.

إنّ النّاظر في مفهومي الدّعامة والمطلوب يقف عند مصطلحات تعتبر هي الأخرى من مكوّنات الوضعية عند إكزافيي روجيرس، وهذه المصطلحات هي:الوظيفة (أي الهدف الّذي نسعى إلى تحقيقه من وراء هذه الوضعية، أو تلك)، السّياق (المحيط الّذي تجري فيه وضعية معيّنة)،المعلومات، أو المعطيات (المعلومات القابلة للاستعمال في حلّ وضعية ما)، المهمّة (هي صورة ما ينتظر من التّلميذ). ولهذه للوضعية المستهدفة الجيّدة خصائص نجملها فيما يلي : (إكزافيي روجيرس ،2007،213)

وضعية مستهدفة حقيقية : أي وضعية يدمج فيها المتعلّم مكتسباته القبليّة، وتكون جديدة تفضي إلى إنتاج قابل للتّعرف والتّعيين، ويكون التّلميذ فيها فاعلا.

وضعية مفيدة للتّعلّمات: أي وضعية ملائمة ومناسبة للكفاءة المستهدفة، وملائمة في الوقت نفسه لمستوى التّلميذ، وتحمل قيما إيجابية كالتّربية على السّلم والمواطنة مثلا .

وضعية محفّزة للتّلميذ: أي وضعية تخاطبه هو نفسه بالدّرجة الأولى، وواضحة الهدف .

وضعية يتّسم تفعيلها بالواقعية :أي يسهل استغلالها من قبل المدرّس، وتراعى فيها الشّروط المحلّية للتّعليم .

وبعد أن وقفنا عند حقيقة الوضعية المستهدفة، والفرق بينها وبين الوضعية المشكلة ، أو الوضعية المسألة، وتحدّثنا عن مكوّناتها، وأهمّ خصائصها منطلقين في ذلك من أعمال إكزافيي روجيرس، باعتبارها خلفية معرفيّة انطلق منها واضعو المناهج، ومؤلّفو الكتب، سأبيّن طرق تقييم هذا النّشاط في أثناء العمليّة التّعليميّة .إنّ الحديث عن التقييم في ظلّ المقاربة بالكفاءات يستوجب منّا إقصاء تلك المفاهيم التّقليدية الّتي لا زالت تعتبر التّقييم مجرّد انتقاء التّلاميذ، وترتيبهم والحكم عليهم بالنّجاح أو بالفشل، أو هو بالدّرجة الأولى استجابة لمطالب إدارية آنية، فالتّقويم هو "عمليّة مقصودة ومنظّمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العمليّة التّعليميّة بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضّعف لعلاجها "(الجميل محمد عبد السّميع سعلة،2005 ، 23)، وهذا المفهوم نستنتج منه ما يلي :

إنّ التّقويم وسيلة يستعملها الأستاذ لجمع المعلومات كي يتّخذ القرارات البيداغوجية المناسبة ’ومن خلاله يكتشف مواطن الضّعف لدى المتعلّمين فيسارع إلى علاجها’ومواطن القوة فيعزّزها ’وبهذا يسعى التّقويم إلى مساعدة المتعلّمين على بناء معارفهم بأنفسهم من جديد، أي إعادة إنتاج المعرفة ودمج بعضها ببعض، وتسخير هذه المعرفة لحلّ المشكلات الّتي تعترضه، لأنّ استظهار المعارف مجزّأة بشكل آليّ في زمن ومكان محدّدين سرعان ما يتذكّرها المتعلّم، ولكنّها تتلاشى مع مرور الزّمن، ومن هنا فالتّقويم يسعى إلى تقويم كفاءة نريد أن يمتلكها التّلميذ، فالكفاءة "ترتبط بالقدرة الّتي يجب على التّلميذ إظهارها للتّعرّف (1) على طبيعة مشكلة من المشاكل، (2) المسعى الطبّق في حلّها (3) المواد المناسبة الّتي يجب تجنيدها، (4) نوعية حلّ والنّتيجة المحصّل عليها، تقويم هذه القدرة (5) في سياق حلّ المشكلات معناه نشهد للتّلميذ حصوله على الكفاءة، كما نشهد أيضا (6) على أنّ المعلومات المقدّمة في التّعليم قد أدمجت، ويمكن استعمالها كموارد" (دليل منهجي في التّقويم التّربوي ،2010، 176-177)

ولما كان نشاط الوضعية المستهدفة نشاط يتمّ فيه تقييم الكفاءة بشكل جليّ، ونشاط يتيح للتّلميذ دمج مكتسباته القبلية لحلّ مختلف الوضعيات الّتي يوضع فيها، أصبح من الضّروري البحث في الطّرق الّتي ينتهجها الأستاذ لتقييم هذا النّشاط في المستويات الثّلاثة. النّشاط محدّد بساعة واحدة، فيها يقترح الأستاذ الوضعية الّتي يراها مناسبة، ثمّ يناقشها مع التّلاميذ على أن ينجز العمل في الحصّة نفسها، وغالبا ما يكون عمل التّلميذ المنتظر هو إنتاج كتابيّ، ويغيب الإنتاج الشّفهي، وهو القدرة على الممارسة الشّفهية في بناء الأفكار، وترتيبها، وتوظيف المكتسب المعرفي، والدّفاع عن الرّأي بالحجّة والدّليل، ولعلّ غياب

هذا الجانب (أي الشّفهي)، هو الّذي أنتج تلاميذ لا يملكون ضوابط تحكم حديثهم الشّفوي، فهم لا يحسنون الاستماع لغيرهم، ولا يعرفون متى يسألون، ولا كيف يسألون، متى يستفسرون، متى يعارضون، متى يصحّحون آراء غيرهم، وكيف يستثمرونها ويبنون عليها معارف جديدة للوصول إلى الحقائق.
بعد أن يقدّم التّلميذ عمله المنتظر، وهو إنتاج كتابيّ، يشرع الأستاذ في تقييم هذا العمل، عن طريق استماعه لمجموعة من التّلاميذ الّذين يعيّنهم لقراءة هذا المنتوج الكتابيّ، ثمّ يقيّمهم عن طريق ملاحظات عامّة تخصّ الشّكل والمضمون وطريقة الطّرح ومدى استثمار المكتسبات القبلية، وكيفية استثمارها في بناء المعرفة من جديد. والدّافع إلى هذه الطريقة التقييميّة هو غياب استراتيجية موحّدة لتقييم هذا النّشاط بالذات، و للأستاذ عذره إذا ركّز على ملاحظات عامّة، لأنّ الحصّة محدّدة بفترة زمنية تقدّر بساعة واحدة، ولا يمكن له أن يستمع للتّلاميذ جميعهم، ولا تقييمهم بشكل دقيق يتمّ من خلاله إدراك مدى تحكّم التّلميذ في الكفاءة المراد تقييمها .
وتقييم هذه الوضعيات الإدماجية في أثناء الاختبارات يتّخذ طريقة أخرى، حدّدتها بعض الوثائق التّربوية، (دليل بناء اختبار مادّة اللّغة العربية وآدابها ،أكتوبر2008،16) و (وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الثّانوي ،جوان 2008، 25) و(مشروع الوثيقة المرافقة، جانفي 2006)على الشّكل الآتي :

المعايير	المؤشّرات	العلامة الجزئية	المجموع
الملاءمة مع الوضعية	- استجابة المنتوج للتّعليمية . - استجابة المنتوج لنمط الكتابة . - استعمال رصيد معجمي مناسب.	0.5 0.5 0.5	1.5
سلامة اللّغة	- بناء الجمل بناء سليما. - حسن توظيف قواعد اللّغة . - احترام علامات الوقف.	01 0.5 0.5	02
سلامة الرّسم	- مراعاة قواعد الكتابة. - الكتابة الصّحيحة لما هو متّصل بالإملاء.	0.5 0.5	01
مصداقية التّعبير وجمالية العرض	- ثراء الأفكار. - التّعليل للرّأي . - التّنظيم وحسن العرض .	0.5 0.5 0.5	1.5

هذه شبكة تقويم الوضعية الإدماجية في أثناء الاختبارات الفصليّة، أو الفروض التي تنجز داخل القسم، وهذا يمنحنا مشروعية التّساؤل عن الطريقة المثلى الّتي سينتهجها الأستاذ في تقييم نشاط الوضعية المستهدفة، أيكون التّقييم بالاستماع للتّلميذ، وهو يقدّم عمله المنجز شفهيا، أم بالاطّلاع على عمله المنجز مكتوبا، التقييمان جائزان، لأنّ ملمح تلميذ هذه المرحلة أن يكون قادرا في مقام تواصل دالّ على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج – مشافهة وكتابة- نصوصا متنوّعة في أشكال متعدّدة من التّعبير، تتوافر على البنية الدّلالية والشّكلية. (المناهج والوثائق المرافقة، مارس 2006، 33) (مناهج، مارس 2005،12) والآن أقف عند بعض الوضعيات المستهدفة الّتي اقترحها واضعو البرامج، ليستغلّها الأستاذ في مقاربة هذا النّشاط، وتكون في الوقت نفسه سندا في أثناء بناء وضعيات جديدة. يقترح كتاب السّنة الأولى جذع مشترك آداب (المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة،2005- 2006) ستّ وضعيات مستهدفة، وكتاب السّنة الثّانية لشعبتي الآداب والفلسفة، والآداب واللّغات الأجنبية (الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة،2006-2007) ستّ وضعيات، وكتاب السّنة الثّالثة لشعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللّغات الأجنبية (اللّغة العربية وآدابها،2008-2009) أربعا وعشرين وضعية. نختار من كلّ مستوى وضعية، ونقوم بدراستها.

المستوى	الوضعية المستهدفة أو الإدماجية	بناؤها – مكوّناتها – خصائصها
السّنة الأولى	استعار زميلك كتابا من عند زميل آخر غير أنّه أضاعه ’فوقع خلاف بينهما وتفاقم النّزاع ’فتدخّلت لإصلاح ذات البين بينهما. بيّن الأسلوب الّذي تنتهجه للصّلح بينهما ’بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم ’ومن الأفعال النّاقصة مراعيا في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التّشبيه والمجاز اللّغوي.	-السّياق : استعارزميلك... -الوظيفة : فتدخّلت بإصلاح... -المطلوب : بيّن الأسلوب... -المنتج المنتظر: قد يكون الإنتاج كتابيا أو شفهيا (يقدّم أسلوبا يراه مناسبا لإصلاح ذات البين) -سياق الوضعية والقيم :التربية على التّسامح والإصلاح بين المتخاصمين. -الموارد : معرفة شخصية التّلميذين معرفة تؤهّله للتّحاور معهما . الأسلوب الحسن في إقناعهما . حسن الاستماع إليهما ’الإنصاف ’وعدم الميل لأحدهما.

السّنة الثّانية	ابن جارك غليظ الطّباع خشن المعاملة ’كثيرا ما يمزّق بتصرّفاته هدوء أسرته في وقت متأخّر من اللّيل .فكّرت في تخليص هذه العائلة من معاناتها . حرّر نصّ الحوار الّذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري والإنشائي مقتبسا حججك من القرآن الكريم والسّنة والأقوال المأثورة.	-السّياق : ابن جارك... -الوظيفة : فكّرت في تخليص... -المطلوب : حرّر نصّ الحوار... -المنتج المنتظر: إنتاج كتابيّ. -سياق الوضعية والقيم :مساعدة الجار’ونصحه ’وتوجيهه . -الموارد :معرفة سلوكات ابن الجار مع أقرانه أوّلا ’حقيقة تصرّفاته مع عائلته ’وأسباب ذلك ’القدرة على صياغة الأسئلة ’وبناء الحوار المقنع المدعّم بالأدلّة من القرآن الكريم والحديث النّبوي الشّريف ’والقول المأثور.
السّنة الثّالثة	وأنت في بلاد الغربة’اكتب نصّا أدبيّا بين 220-250 كلمة –تعبّر فيه عن مشاعرك نحو وطنك وأهلك واصفا حالتك الشّعورية وعواطفك وأملك في العودة’موظّفا مكتسباتك المعجمية والنّحوية والبلاغية الّتي تحتاج إليها.	-السّياق : وأنت في بلاد الغربة . -المطلوب : اكتب نصّا أدبيّا... -المنتج المنتظر :إنتاج كتابيّ . -سياق الوضعية والقيم : حبّ الوطن و الشعور بالانتماء إليه . الموارد: لكتابة نصّ أدبيّ يتطلّب من التّلميذ أن يميّز بين الأسلوبين الأدبي والعلمي ’و أن يتخيّر العبارات الّتي تصلح للأسلوب الأدبي ’مع القدرة على وصف المشاعر والعواطف’وتوظيف عبارات مثل الغربة ’الاغتراب’ الغريب ’الحنين ’الوطن ’الأهل ’والمكتسبات النّحوية ’والصّور البيانية’ والمحسّنات البديعية .

والملاحظ أنّ هذه الوضعيات، وغيرها في الكتاب المدرسي تحمل قيما حول ما أصطلح عليه بالتّربية الشّاملة، كالدّعوة إلى السّلم، والصّلح مثلا، والنّاظر فيما حدّدناه من وضعيات للمقاربة يستنتج ما يلي: إنّ المطلوب في الوضعية الأولى لا يترجم حقيقة العمل المنتظر، أهو إنتاج كتابيّ أم شفهيّ ؟ وأما الوضعية الثّانية فمطلوبها يحتاج إلى تعديل، من المعروف أنّ الحوار يبنى على القدرة في صياغة السّؤال، وإلى توظيف علامات التّرقيم، فالمنتظر من التّلميذ

صياغة الأسئلة، وترتيبها ترتيبا منطقيا، محترما فيها علامات التّرقيم، ولهذا فلا يغيب هذا المطلب في مثل هذه الوضعيات، وأما الوضعية الثّالثة فمطلوب غير واضح، فأيّة مكتسبات معجمية، و نحوية، و بلاغية سيوظّفها في هذا الموضوع؟

وتركيزي على صياغة المطلوب له تبريره التّربوي، فالتّلميذ يركّز بشكل كليّ على المطلوب، باعتباره "مجموع التّعليمات أو التّوجيهات الّتي تقدّم للتّلميذ" (إكزافيي روجيرس،2007، 112)، ولهذا فهو يتميّز ببعض السّمات حدّدها روجيرس في ثلاث سمات هي: أن يكون تامّا، واضحا، موجزا (إكزافيي روجيرس ،2003،112) ، وإذا رجعنا إلى الوضعيات الّتي اقترحتها الكتب الثلاث، ووقفنا عند المطلوب ألفينا موقعه بعض السّياق والمعطيات، وقد يبدأ به مباشرة، وهذا كثير ما نجده في السّنة الثّالثة، وعباراته مختلفة نحصر بعضا منها فيما يلي :

السنة الأولى جذع مشترك.	السّنة الثّانية آداب وفللسفة / ولغات أجنبية.	السّنة الثّالثة آداب وفلسفة / ولغات أجنبية .
-علام اعتمدت في إبراز ... -وضّح الأسلوب الّذي تتبعه... -ما هي المساعي الّتي تنتهجها... -تحدّث عن أسلوب تدخّلك... -ما الإجراءات الّتي تقوم بها ...	-تحدّث عن الأسباب ... -سجّل هذه الخواطر بإيجاز... -ارو قصّته ... -صف جانبا منها ... -حرّر ما قلته في فقرة...	-تناول هذا الموضوع بالدّراسة... -عبّر بتوظيف مختلف معارفك... -ادع قريبا أو صديقا إلى التّحلّي... -تحدّث عن هذه المعاناة... -فما هي خصائص مشاعر الألم... -صف هذه الحالة وتعرّض إلى أسبابها والاقتراحات العملية ... -حاول أن تحاكيهم في فقرة...

أردنا من هذا المقال أن نقف عند حقيقة الوضعية المستهدفة، ومكوّناتها، وخصائصها، وطرق بنائها وتقييمها، منطلقين من التّعليم الثّانوي ومركّزين على الشّعب الأدبية، نظرا لأهمية هذا النّشاط باعتباره المكان الذي نتحقّق فيه من قدرة التّلميذ على دمج مكتسباته القبلية، لأنّ الملمح المنتظر لتلميذ هذه المرحلة، هو القدرة على إنتاج نصوص متنوّعة في وضعيات مختلفة سواء

أكانت الوضعية شفهية أم كتابية، وبهذا يصبح اختيار الوضعيات، والتّحكم في بنائها، والاطّلاع على خصائصها، ومكوّناتها، وطرق تقييمها من الأدوات الّتي يجب أن يمتلكها واضع الوضعية في المستويات جميعها.

المراجع

1-الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التّعلّمات: إكزافييه روجيرس، ترجمة الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود، الطبعة الأولى، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء:1428هـ-2007م .
2-بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة: فيليب بيرنو، ترجمة لحسن بوتكلاي، الطّبعة الأولى، مطبعة النّجاح، الدّار البيضاء:2004
3-التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليمية اتّجاهات و تطلّعات: الدّكتور جميل محمد عبد السّميع، الطّبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة:1425هـ-2005م.
4-التّوزيع السّنوي لبرامج التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها): مديرية التّعليم الثّانوي العامّ والتّقني، الجزائر: سبتمبر 2009.
5-الجديد في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة للسّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العامّ و التّكنولوجي: أبو بكر الصّادق سعد الله وآخرون، الطّبعة الأولى، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر:2006-2007.
6-دليل الأستاذ السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانوي:دراجي سعيدي وآخرون، (د.ط)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر: (د.ت).
7-دليل بناء اختبار مادّة اللّغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا :الدّيوان الوطني للامتحانات والمسابقات، الجزائر: أكتوبر 2008.
8-دليل منهجي في التّقويم التّربوي، مديرية التّقويم والتّوجيه والاتّصال، (د.ط)، مطبعة الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد'الجزائر: نوفمبر2010.
9-اللّغة العربية وآدابها: دراجي سعيدي وآخرون، الطّبعة الأولى، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر:2008-2009.
10-مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها)، اللّجنة الوطنية للمناهج -مديرية التّعليم الثّانوي، الجزائر: جانفي2006
11-المشوّق في الأدب والنّصوص للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب:حسين شلوف وآخرون، الطّبعة الأولى، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر:2005 -2006.

12-المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: إكزافيي روجيرس، ترجمة ناصر موسى بختي، (د.ط)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: نوفمبر 2006.
13-مناهج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي: مديرية التّعليم الثّانوي العامّ والتّقني، (د.ط)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: ماس 2005.
14-مناهج السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العامّ و التّكنولوجي (اللّغة العربية وآدابها)، اللّجنة الوطنية للمناهج مديرية التّعليم الثّانوي، الجزائر: أكتوبر 2005.
15-المناهج والوثائق المرافقة السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي- مديرية التّعليم الثّانوي العامّ والتّكنولوجي، (د.ط)، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، الجزائر: مارس 2006.
16-وثيقة تخفيف منهاج التعليم الثانوي مواد التعليم العام: مديرية التعليم الثانوي العام، الجزائر: جوان 2008.