الأسئلة التعليمية وبناء المعارف والكفاءات
-كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الثّانوي أنموذجًا-

أ. صليحة طلحاوي

المدرسة العليا للأساتذة -ببوزريعة-

الملخص:

يُعتبر المنهج التّعليمي أداة أساسية تسعى من خلالها المنظومة التّربوية إلى تحقيق أهدافها وغاياتها، وذلك عن طريق توفير الظّروف الملائمة لتطبيقه في الوسط التّربوي. ولهذا حظي المنهج التّعليمي بالدّراسة والنّقد والتّقويم من حيث الأهداف والمحتويات وطرائق التّدريس والتقويم وغيرها من المكوّنات قصد جعلها ناجعة وفعّالة لتحقيق الأهداف التّربوية المرجوّة.

الكلمات المفتاحية: المنهج التعليمي، التقويم، الأسئلة التعليمية، الكتاب المدرسي، المنهاج.

Résumé:

Le programme didactique est un outil essentiel; pour viser la réalisation des buts destiner par le système éducatif, et atteindre ses objectifs, après avoir réaléser les conditions nécessaires pour l'appliquer dans le milieu éducatif. Et c'est pour cette raison que le programme didactique a reçu l'étude et la critique et l'évaluation, sur le contenu et les méthodes d'enseignement, et d'autres éléments afin de le rendre efficace pour atteindre les objectifs pédagogiques souhaités.

مقدّمة:

ما دامت المنظومة التّربوية الجزائرية تتبنّى مقاربة التّدريس بالكفاءات، فإنّ الأهداف المنتظرة تتلخّص في مجموعة كفاءات مستهدفة خلال فترة زمنية محدّدة، والتي يتمّ التّأكّد من تحقّقها بواسطة أداة إجرائية تتمثّل في التّقويم

بأساليبه المختلفة كالممارسة الصّفية والتّمارين والامتحانات وغيرها، وهي في مجملها أساليب تُبنى على أداة جوهرية هي الأسئلة.

والأسئلة تتنوّع حسب المعيار المعتمد، فمن حيث التّرتيب والوظيفة نجد: الأسئلة التّعليمية التّعلّمية التي تستخدم أثناء سيرورة بناء التّعلّمات بهدف تكوين المعارف والخبرات وبنائهما. والأسئلة التّدريبية التّرسيخية الدّاعمة للنّوع الأوّل بحيث تهدف إلى ترسيخ التّعلّمات لدى المتعلّمين عن طريق المران والتّكرار لمجموعة من التّدريبات والتّمارين المختلفة. والأسئلة التّقييمية التّحصيلية التي تقيس المستوى المعرفي الذي حقّقه المتعلّمون خلال سيرورة بناء تعلّماتهم، وبالتّالي تحدّد مستوى التّحصيل العلمي لديه، فتسّهل بذلك عملية التّقويم.

وانطلاقا من هذه الأنواع المختلفة للأسئلة، فإنّ هذه الدّراسة ركّزت على تحليل الأسئلة التّعليمية التّعلّمية الموظّفة في كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الثّانوي، بهدف التوقّف عند القيمة اللغوية والمعرفية للسؤال. ومن ثمة تحديد طبيعة السؤال اللغوية ووظيفته العلمية والمعرفية. وكذا التّعرّف على دور الأسئلة في بناء المعارف وتحقيق الكفاءات المستهدفة للمادّة.

وقد تمّ تحليل بناء الأسئلة في منهاج اللّغة العربية ممثّلًا في جانبه التّطبيقي الإجرائي وهو الكتاب المدرسي باعتباره ترجمةً لمحتويات المنهاج وتعليماته، ولاحتوائه على نماذج الأسئلة المراد تحليلها. كما تمّ تحليل الوثائق الأخرى للمعلّم لأنّها وثائق مدعّمة للمنهاج وشارحة له، وهي: الوثيقة المرافقة للمنهاج ودليل المعلّم، والتي تمثّل مع المنهاج وثائق تربوية رسمية تجسّد المرجعية المعرفية النّظرية للتّدريس.

ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، مستخدمة أداة تحليل المحتوى.

وقد سعت هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التّعرّف على مدى اهتمام منهاج اللّغة العربية والوثائق المدعّمة له ببناء الأسئلة وبطريقة بنائها باعتبارها المعيار الأساس لتدريس اللّغة العربية وفق مقاربة التّدريس بالكفاءات.
- تحديد معايير بناء الأسئلة التّعليمية التّعلّمية ومؤشّراتها في ضوء الكفاءات المستهدفة للسّنة والواردة في منهاج اللّغة العربية والوثائق المدعّمة له.
- التّعرّف على الكيفية التي تمّ بها بناء أسئلة الكتاب المدرسي باعتباره ترجمة لمحتويات منهاج اللّغة العربية والوثائق المدعّمة له، والكشف عن مدى مراعاة محتوى تلك أسئلة لمؤشّرات الكفاءات المستهدفة.
- رصد أنواع الكفاءات التي تقيسها الأسئلة التّعليمية التّعلّمية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي -جذع مشترك آداب-.

تعريف مصطلحات الدراسة:

مفهوم السّؤال: هو "سياق لفظي يتّخذ شكل أسلوب الإنشاء، يهدف إلى تحفيز المتعلّم على تذكّر محتويات معرفية أو تحويلها أو إبرازها في شكل أداءات تختلف من حيث مصدرها ووسائلها وأنماط تعبيرها"[1]، فهو وسيلة تقويمية تبنى عليها أغلب أساليب التّقويم من استبيانات، ومقابلات، وامتحانات، وتمارين وغيرها.

كما أنّه: "أداة تكوين مختصّة بكلّ تعليم أو تربية ذات طابع إعلامي (تلقين، معارف) أو تكويني (اكتساب مهارات)"[2].

إن السّؤال أداة تعلّمية تكوينية قبل أن يكون أداة تقويمية، فأساس بناء المعارف واكتساب المهارات الانطلاق من الأسئلة، واتّخاذها أداة أساسية في كلّ تطوّر تعلّمي، ومن أنماط الأسئلة:

1. **الأسئلة التّعليمية التّعلّمية:** وهي التي تهتمّ بعملية تعلّم المتعلّمين، فيكون غرضها بناء وتكوين مختلف المعارف والمعلومات والمهارات، والتي لا تقدّم للمتعلّمين جاهزة، بل يكتسبونها بأنفسهم أثناء الحصّة عن طريق إثراء الدّرس بمجموعة من الأسئلة والمناقشات، ممّا يُضفي طابع الحيوية والنّشاط على سيرورة التّعلّم، ومن خصائصها أنها:

– تستعمل خلال سيرورة التّعلّم في جميع مراحلها.

– يمكن تعديلها وتكييفها حسب قدرات المتعلّمين واستعداداتهم وميولاتهم[3].

– تشخّص سيرورة التّعلّم، وتكشف عن صعوبات التّعلّم ممّا ييسّر مهمّة العلاج والتّعديل (التّقويم).

– تحدّد الفروق الفردية بين المتعلّمين.

– لا تحمل طابع التّهديد للمتعلّمين كالخوف أو الرهبة أو الفشل[4].

الأسئلة التّدريبية التّرسيخية: وهي الأسئلة الدّاعمة للأسئلة التّعليمية التّعلّمية، حيث تعمل على ترسيخ المعارف والمعلومات المكتسبة، كما تعزّز الفهم والاستيعاب لدى المتعلّمين، وتكون بواسطة أسئلة وتمارين متنوّعة، تهدف إلى تشخيص الصّعوبات وتذليلها، وغالبا ما تكون في نهاية الدّرس.

الأسئلة التّقييمية التّحصيلية: وهي التي تستخدم في نهاية عملية التّعليم والتّعلّم لقياس مدى ما تحقّق من أهداف وكفاءات، حيث تحدّد مستوى التّعلم الذي حقّقه المتعلّمون، ومن ثمّة تسهّل عملية التّقويم، ومن خصائصها أنها:

- عادة ما تخضع لمقاييس مضبوطة من طرف أساتذة أو مفتّشين أو هيئات خاصّة.

- تتّسم بطابع العموم، بحيث غالبا ما تتّخذ صيغة واحدة في بعض المستويات التّعليمية.

- تساعد على التّعرّف على مستوى القدرات والمهارات والكفاءات التي اكتسبها المتعلّمون خلال سيرورة تعلّماتهم.

- تتّصف بدرجة عالية من الخوف والتّهديد بالفشل للمتعلّمين[5].

وبذلك فهذه الدّراسة ركّزت على دراسة النّوع الأوّل المتعلّق بالأسئلة التّعليمية التّعلّمية المستخدمة في تدريس اللّغة العربية للسّنة الأولى ثانوي – جذع مشترك آداب –، بهدف التّعرّف على مدى إسهامها في تحقيق الكفاءات المستهدفة.

مفهوم المنهج "Curriculum": هو عنصر أساسي من عناصر العملية التّعليميّة التّعلّمية، يسعى إلى وضع ضوابط هذه العملية وأسسها بما يسهّل تحقيق الأهداف المنشودة. كما أنّه وسيلة لرسم مستقبل أمّة. سئل أحد السّياسيين عن رأيه في مستقبل أمّة فقال: "**ضعوا أمامي منهجها في الدّراسة أنبئكم بمستقبلها**"[6]. وقد أخذ مصطلح "المنهج" مفاهيم مختلفة تبعا لاختلاف وجهات نظر التّربويين. حيثوردت عدّة مفاهيم للمنهج حديثا منها:

- يعرّفه "بوبيت" "Bobbitt" (سنة 1918) بأنّه: "يمثّل الخبرات الموجّهة واللّاموجّهة جميعها، والمهتمّة بتنقيح قدرات الفرد، ويشمل أيضا خبرات التّدريب الموجّهة بطريقة واعية، والتي تستخدمها المدرسة لتحقيق النّمو وإتمامه"[7].

– ويرى "دول" (Doll) (سنة 1978) أنّ: "التّعريف السّائد للمنهج قد تغيّر من كونه محتوى للمقرّرات الدّراسية وقائمة بالمواد والمقرّرات إلى كونه جميع الخبرات المقدّمة للتّلاميذ تحت رعاية أو بتوجيه من المدرسة"[8].

– كما يعرَّف بأنّه: "تتابع جميع الخبرات المخططة التي يمكن الحصول عليها والتي توفّرها المدرسة لمساعدة المتعلّمين الأطفال والكبار على تحقيق النّتائج التّعليمية المنشودة"[9].

من خلال هذه المفاهيم نلاحظ أنّ المنهج يركّز على أهمية الخبرات التي تقدّمها المدرسة للمتعلّمين، وهي خبرات تهدف إلى مساعدة المتعلّمين على تحقيق النّموّ الشّامل في مختلف جوانب شخصياتهم، وذلك وفق طبيعة الأهداف التّعليمية المنشودة.

2. تدريس اللّغة العربيّة في ظلّ مقاربة التّدريس بالكفاءات:

1.2 مقاربة التّدريس بالكفاءات "l'approche par compétence": تعرّف بأنّها "اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[10]، فأساس التعلّم اكتساب كفاءات متنوّعة وترقيتها إلى مستوى التّوظيف، وليس تكديساً لمعارف أو تراكمها، أو التّركيز على السّلوك الملاحظ في موقف معيّن. والمحور الأساس لهذه المقاربة يتمركز حول المتعلّم من خلال الاهتمام بتكوينه معرفيا ومهاريا ليصبح قادِرا على مواجهة الوضعيات المشكلة الطّارئة. وبالتّالي يتمكّن من التّكيّف مع محيطه الاجتماعي في كلّ حالاته، ويتفاعل مع مواقفه، بل ويبدع فيها، ومن ثمّة يصبح المتعلم كفئا.

وممّا يميّز الكفاءات أنّها عبارة عن مفهوم تطوّري شامل، يُبنى وفق مستويات متدرّجة من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب. وهي تظهر في تعلّمات المتعلّمين خلال مراحل متوالية، يتحقّق في كلّ مرحلة منها مستوى معيّن. فهي كفاءات مرتبطة بمراحل الدّرس من جهة وبالمدّة الزّمنية الكفيلة بتحقيقها من جهة أخرى. وهذه المستويات تمثّل الكفاءات المستهدفة الآتية وهي: الكفاءة القاعدية، والكفاءة المرحلية، والكفاءة الختامية. وهي كفاءات ترتبط بمعايير ومؤشّرات حسب نوع الكفاءة المراد تحقيقها[11].

ومن بين الكفاءات المستهدفة في نهاية السّنة الأولى ثانوي: "كفاءتي الإنتاجية والإدماج" من خلال القدرة على توظيف مكتسبات قبلية لإنتاج نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة.

أسس مقاربة التّدريس بالكفاءات:

ترتكز هذه المقاربة على مجموعة من المبادئ منها:

البناء: ويعني تنظيم المعارف الجديدة بتفعيل المكتسبات القبلية، ويتمّ هذا البناء بفضل الوضعيات التّبليغية التي يصطنعها المعلّم داخل القسم[12]، لأنّ المعارف تُبنى ولا تُمرّر أو تنقل مباشرة إلى المتعلّمين.

الإدماج: وهو عملية ربط مختلف العناصر المفكّكة والمستقلّة، من أجل توظيفها بشكل واضح ومنسجم لتحقيق الأهداف المحدّدة[13]، فالإدماج هو حسن توظيف المكتسبات القبلية حسب ما تقتضيه الوضعية المستهدفة.

التّطبيق: فمعيار تحقّق الكفاءة هو النّجاح في المواقف الاجتماعية، من خلال حسن التّصرّف فيها، والتّحكّم في عناصرها. فأصل عملية التّعلّم أن تضع المتعلّم

في اتّصال مباشر بالواقع بعد اكتسابه الكفاءات من الوسط المدرسي، حتّى تظهر آثار ذلك التّعلّم.

التّكرار: ويعني وضع المتعلّم أمام وضعيات معيّنة، ثمّ العمل على تكرارها حتّى يتمكّن منها، وبالتّالي تتحقّق الكفاءة، وبالتّدرّج في وضعيات أخرى يصبح قادرا على التّعمّق أكثر، واكتساب كفاءات جديدة، والتي يبقى أساس التّمكّن منها هو الممارسة بواسطة التّطبيق والتّكرار.

الملاءمة: وتعني ابتكار وضعيات ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّم، ممّا يجعله يدرك المغزى من تعلّمه[14].

التّحويل: أي القدرة على تطبيق المكتسبات القبلية في مختلف الوضعيات الاجتماعية، بمعنى تحويل المعارف من إطارها النّظري إلى إطار وظيفي عملي.

تفريد التّعليم: من خلال منح الاستقلالية للمتعلّمين، وفسح المجال لمبادراتهم وآرائهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم[15].

المقاربة النّصية: وهي عبارة عن "خطّة عملية موجّهة لتنشيط فروع اللّغة العربية من جانبها النّصّي باعتبار النَّص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللّغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية[16].

فهي تنطلق من النّص في تقديم مختلف الأنشطة، وقد صُمّمت المضامين التّعليمية لكتب اللّغة العربية في التّعليم الثّانوي بالجزائر وفق هذه المقاربة، ممّا يجعل بناء التّعلّمات مرتبطًا بوضعية تتعلّق بالنّص الأدبي، ومن ثمّة تكون الأنشطة الأخرى كقواعد اللّغة، والبلاغة، والعروض بمثابة روافد لهذا النص.

أهمية استخدام الأسئلة في التّدريس: تتجلّى أهمية الأسئلة التّعلّمية في كونها تجذب انتباه المتعلّم إلى الأفكار المهمّة في المادة المدروسة، وتلخّص له هذه المادّة[17]، فالسّؤال يمثّل روح العملية التّعليمية التّعلّمية ولبّها[18]، فهو يثري سيرورة التّعلّم وينمّيها، ويدفع المتعلّمين إلى المشاركة والتّفاعل من خلال تشجيعه على حبّ الاستطلاع والبحث والمنافسة.

كما أنّ المعارف التي تُبنى بطريقة غير مباشرة عن طريق استخدام تقنية الأسئلة والأجوبة في إطار يسوده الحوار والمناقشة يكون له الأثر الكبير للتّعلّم واكتساب المعارف والقدرات أكثر من الطّرائق التي تُقدّم المعارف جاهزة، فالأسئلة أداة فعّالة لبناء المعارف والكفاءات، كما أنّها تؤثّر بشكل مباشر في مهارات التّفكير، حيث تعمل على تنميتها مثل مهارات حلّ المشكلات، والتّفكير النّاقد، والتّفكير الابتكاري. إضافة إلى أهمّيتها في مجالي التّعليم والتّعلّم، وكذا في مجال التّقويم، حيث تساعد المعلّم على معرفة مستوى التّقدّم الذي حقّقته سيرورة التّعلّم، فهي تشخّصها وتضبطها، وتكشف صعوباتها، من خلال كشفها عن نقاط القوّة والضّعف في مستوى المتعلّمين وقدراتهم، كما تحدّد الفروق الفردية بينهم.

والأسئلة تأخذ نصيب الأسد من الحصّة التّدريسية، لأنّها مصاحبة لعملية التّعلّم في كلّ مراحلها تشخيصا وتكوينا وتقويما، فهي أداة ثنائية الوظيفة تعليمية تعلّمية من جهة، وتقويمية من جهة أخرى، وما دامت الأداة نفسها للتّعلّم والتّقويم، فإنّ المتعلّمين لا يجدون صعوبة أو مشاكل أثناء حلّ تمارين أو إجراء اختبارات، لأنّهم تعوّدوا على هذه الأداة أثناء التّعلّم وإن اختلفت أنماطها وأنواعها.

ولكي تحقّق الأسئلة أهدافها لابد لها من شروط تصاغ وفقها، وتعرف صياغة السّؤال بأنّها "الطّريقة التي نُعبّر بها عن مضمونه باستخدام الكلمات، فالصّياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السّؤال وبعدد الكلمات"[19].

بناء الأسئلة في منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

منهاج اللّغة العربية للسنّة الأولى ثانوي:

– منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التعليم الثّانوي –جذع مشترك آداب– هو وثيقة تربوية رسمية مكتوبة، صادرة عن اللّجنة الوطنية للمناهج بالاشتراك مع مديرية التّعليم الثّانوي، وبإشراف الجهة الوصيّة المتمثّلة في وزارة التّربية الوطنية.

تمّ تعديل هذه الوثيقة في إطار حركة الإصلاح الجديدة التي تبنّتها المنظومة التّربوية منذ 2003، بإدراجها لبيداغوجيا الكفاءات في التّدريس في جميع الأطوار التّعليمية (الابتدائي، المتوسّط والثّانوي).

عينة الدراسة: تمثّلت في أسئلة الكتاب المدرسي "المشوّق". فانطلاقًا من الأبواب الثّلاثة التي تمّ توزيع الوحدات التّعليمية التّعلّمية وفقها في الكتاب المدرسي، والمتمثلة في: العصور الأدبية الثلاثة: الجاهلي وصدر الإسلام والأموي فإنّه تمّ اختيار وحدة تعليمية تعلّمية واحدة من كل باب، أي ثلاث وحدات من مجموع 12 وحدة. وبما أنّ إدراج الأسئلة لم يشمل كل الوحدات التعليمية التعلمية في الكتاب المدرسي، فإنّ العيّنة النّهائية للدراسة تمثّل نصف الوحدات التعليمية التعلّمية التي وردت فيها أسئلة، وهي كالآتي:

-. العصر الجاهلي: الوحدة الأولى.

-.عصر صدر الإسلام: الوحدة السّادسة.

-.العصر الأموي: الوحدة العاشرة.

من أجل حساب عدد مؤشّرات الكفاءات المستهدفة للمادّة ومعاييرها الواردة في أسئلة تدريس اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، تمّ استخدام التّقنيات الآتية:

- النّسبة المئوية.
- التّكرارات.
- مقياس "دوكتيلي": الخاص بمدى التّحكّم في المعايير والمؤشّرات.

حيث تلخّص قاعدته في الآتي:

- معايير الحدّ الأدنى 3/2 أي نسبة 75 %، حيث تعكس التّحقّق الأدنى للمعيار.
- معايير الحدّ الأقصى 3/1 أي نسبة 25 %.

نتائج تحليل منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

بعد تحليل منهاج اللّغة العربية تمّ التّوصّل إلى ما يلي:

اهتمّ منهاج اللّغة العربية والوثائق المدعّمة له ببناء الأسئلة، وبطريقة بنائها. فمن حيث طبيعة الأسئلة ووظيفتها يُلاحظ اهتمامها بأنواع الأسئلة الثّلاثة وهي: الأسئلة التّعليمية التّعلّمية، والأسئلة التّدريبية التّرسيخية، والأسئلة التّقييمية التّحصيلية، ولكن تختلف درجة الاهتمام من وثيقة إلى أخرى، وبناءً على موضوع

الدّراسة المرتبط بالأسئلة التّعليمية التّعلّمية يُلاحظ اهتمام الوثائق الثّلاثة به، مع تركيز "مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج" عليه، حيث تناولته من ناحية الأهداف والأهمية ومعايير البناء، وهي عناصر كرّرها الدّليل في تناوله للأسئلة.

وبالنّسبة لمعايير تحليل بناء الأسئلة التّعليمية التّعلّمية في ضوء الكفاءات المستهدفة، فقد خلص تحليل الوثائق التّربوية الرّسمية السّابقة إلى تحديد مجموعة الكفاءات المستهدفة من تدريس مادّة اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي –جذع مشترك آداب–، وبعد إعادة صياغتها وتصنيفها، تمّ التّوصّل إلى ما يلي:

- كفاءة التّعلّم الذّاتي.
- كفاءة كتابة نصوص متنوّعة لأنماط مختلفة من التّعبير.
- كفاءة التّكيّف مع الواقع الاجتماعي والتّواصل الشّفهي والكتابي.

كفاءة ممارسة النّقد بتوظيف مصطلحات النّقد.

وانطلاقًا من هذه الكفاءات المستهدفة تمّ اشتقاق معايير التّحليل الموضّحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (01):

يوضّح المعايير والمؤشّرات التي تمّ اشتقاقها في ضوء الكفاءات المستهدفة من تدريس مادّة اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

-كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التّعليم الثّانوي أنموذجًا-

الكفاءات المستهدفة	المعيار	المؤشّرات
كفاءة التعلم الذّاتي	البناء	-. تحيين التّعلّم من خلال استخدام الزّمن المضارع. -. تفعيل مكتسبات قبلية قصد بناء معارف جديدة . -. التّدرّج في التّعلّم. -. إعادة بناء الفعل التّعلّمي. -. الانطلاق من وضعية مشكلة لبناء معارف جديدة.
	التّعلّم الذّاتي	-.التّصرّف والتّحكّم في وضعية ما بالاعتماد على النّفس. -. اختبار معارف سابقة. -. البحث والاستكشاف والتّقصي. -.استخدام الفعل المضارع بصيغة المتكلّم المفرد أو المتكلّم الجمع. -. استخدام الفعل الأمر بصيغة المخاطب المفرد أو المخاطب الجمع. -. استخدام صيغة المتكلّم المفرد أو الجمع. -. استخدام صيغة المخاطب المفرد أو الجمع.
كفاية كتابة نصوص متنوعة لأنماط مختلفة من التّعبير	الإدماج	-. تجنيد موارد سابقة في وضعيات محدّدة من أجل حلّ مشكل. -. الرّبط بين مختلف العناصر المستقلة لتوظيفها في علاج وضعيات محدّدة. -. استخدام أدوات الاتّساق بين مجموعة تراكيب قصد انسجام معانيها.
	الإنتاج	-. وصف أو شرح أو تفسير ظواهر أو مظاهر معيّنة. -. تحليل ظواهر أو مظاهر معيّنة. -. صياغة عبارات أو جمل وتركيبها.

		-. تلخيص نصوص متنوّعة. -. كتابة نصوص وفق أنماط مختلفة.
كفاية التكيف مع الواقع الاجتماعي والتواصل الشّفهي والكتابي	**التطبيق**	-. تقديم أمثلة حسب الحكم المحدّد. -. تطبيق قواعد أو أحكام معيّنة على أمثلة أو نماذج محدّدة. -. استخراج أحكام أو عبارات أو أدوات أو معان محدّدة من النّص. -. استخراج أدوات الاتّساق من النّصوص أو التّراكيب أو المعاني.
	التّحويل	- التعرف على الدلالة الوظيفية انطلاقا من سياق محدّد. -.الانتقال من الجانب النّظري إلى الجانب العملي الإجرائي. -. نقل المعرفة من وضعية بنائها إلى وضعية استعمالها من خلال استثمار مكتسبات قبلية في مواقف جديدة. -. تمثّل الخصائص اللّغوية والبنائية للأنماط النّصية من خلال النّصوص. -. إضفاء دلالة على التّعلّمات.
	التّكيف مع الواقع	-. استخدام ألفاظ أو عبارات مستوحاة من الواقع. -. انتقاء مواضيع أو مشكلات أو وضعيات ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم. -. توظيف حكم وأمثال وعبر من الواقع. -.الاهتمام بمستوى المتعلّمين الفكري والمعرفي وحاجاتهم وميولاتهم والفروقات الفردية بينهم وإثارة تفكيرهم . -.التّفاعل والمشاركة والتّعاون والتّنافس بين

		المتعلّمين. القدرة على توظيف مختلف التّعلّمات في الحياة العملية قصد التّواصل شفهيا وكتابيا.
كفاية ممارسة النّقد بتوظيف مصطلحات النّقد	**النّقد**	-.إبداء الرّأي أو التّعليق على أمر ما. -.تعليل أحكام قيمية محدّدة. -.تقديم حجج وشواهد من النّص أو من طرف المتعلّم. -.استنتاج أبعاد النّص وقيمه، وملامح عصره أو شخصية كاتبه و أسلوبه أو فنّيات كتابته أو موقفه. -.استخلاص أحكام أو نتائج محدّدة من النّص. - تصنيف النّصوص حسب أنماطها وانطلاقًا من مؤشّراتها أو حسب نوعها الأدبي. -.تحديد مصطلحات النّقد أو وظيفتها. -.إجراء موازنة أو مقارنة بين الظّواهر أو العبارات أو المعاني. -.تقويم الإنتاج أو الأحداث أو الأحكام أو الظّواهر أو المظاهر.

نتائج تحليل أسئلة الكتاب المدرسي "المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة" للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

الجدول رقم (02):

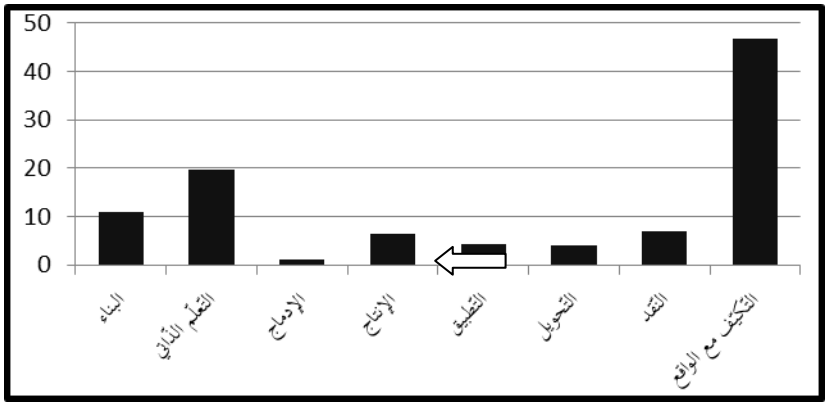
يبيّن التّكرارات والنّسب المئوية لمعايير تحليل أسئلة الكتاب المدرسي "المشوّق" في ضوء الكفاءات المستهدفة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي:

الكتاب المدرسي "المشوّق"															
معايير التّحليل															
أسئلة الكتاب المدرسي	البناء		التّعلّم الذّاتي		الإدماج		الإنتاج		التّطبيق	التّحويل		النّقد		التّكيّف مع الواقع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	ت	%	ت	%	ت	%
	204	10.96	365	19.61	22	01.18	117	06.29	79	04.25	75	04.03	130	06.99	869	46.69

%100 المجموع=1861

الرّسم البياني رقم (01):

يبيّن مدى مراعاة أسئلة الكتاب المدرسي لمعايير الكفاءات المستهدفة



بعد قراءة الجداول أعلاه، يمكن استخلاص ما يلي:

-اهتمّت الأسئلة التّعليمية التّعلّمية الواردة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي بالمعايير الثّمانية التي تمّ اشتقاقها من الكفاءات المستهدفة للمادّة، إلّا أنّ نسبة الاهتمام كانت متفاوتة بين المعايير، حيث أخذ معيار "التّكيّف مع الواقع" أعلى نسبة والتي بلغت 46.69%، ويليه معيار "التّعلّم الذّاتي" بنسبة 19.61 %، وبعده معيار "البناء" الذي بلغت نسبته 10.96% حيث تعتبر النّسبتان متوسّطتان، ثمّ معيار "النّقد" بنسبة 06.99%، ويلي ذلك

معيار "الإنتاج" بنسبة 06.29%، ثمّ معيار "التّطبيق" بنسبة 04.25 %، وبعده معيار "التّحويل" بنسبة 04.03%، وأخيرا معيار "الإدماج" بنسبة 01.18%، وهي نسب ضعيفة.

-وممّا يلاحظ على هذا التّرتيب أنّ المعايير الثّلاثة الأولى التي تحقّقت بنسب عالية وهي: التّكيّف مع الواقع والتّعلّم الذّاتي والبناء أنّها معايير بيداغوجية تربوية، تهتمّ بشخصية المتعلّم وواقعه، وتعكس خصوصية "مقاربة التّدريس بالكفاءات"، التي من أهمّ أسسها ربط التّعلّم بالواقع، وتحقيق التّعلّم الذّاتي للمتعلّمين، والانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم والتّكوين والبناء، في حين أنّ المعايير المتبقّية والتي تحقّقت بنسب ضعيفة وهي: النّقد والإنتاج والتّطبيق والتّحويل والإدماج هي معايير معرفية، خاصّة بتعلّمات المتعلّم وموارده المختلفة، فهي تعكس المجال المعرفي من خلال اهتمامها بالعمليات العقلية المعرفية، وذلك باعتبار أنّ الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية تعلّمية موجّهة بالدّرجة الأولى إلى المتعلّم.

الخاتمة:

تم الانطلاق في هذه الدراسة من تحليل الأسئلة التّعليمية التّعلّمية الموظّفة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، بهدف التّعرّف على دورها في بناء المعارف وتحقيق الكفاءات المستهدفة للمادّة.

وقد تمّ تحليل محتوى منهاج اللّغة العربية والوثائق المدعّمة له بهدف تحديد الكفاءات المستهدفة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي -جذع مشترك آداب-، لكي تشتقّ منها معايير ثمّ مؤشّرات يتمّ وفقها تحليل أسئلة الكتاب

المدرسي. إضافة إلى التّعرّف على مدى اهتمام تلك الوثائق ببناء الأسئلة وبطريقة بنائها، وكذا تحديد معايير بناء الأسئلة التّعليمية التّعلّمية الواردة في الوثائق، ومراعاة مدى انسجامها مع أهداف مقاربة التّدريس بالكفاءات ومبادئها. ومن نتائج الدراسة:

اهتمّ منهاج اللّغة العربية والوثائق المدعّمة له ببناء الأسئلة، وبطريقة بنائها، فمن حيث طبيعة الأسئلة ووظيفتها فقد اهتمّت بأنواع الأسئلة الثّلاثة وهي: الأسئلة التّعليمية التّعلّمية، والأسئلة التّدريبية التّرسيخية، والأسئلة التّقييمية التّحصيلية، ولكن تختلف درجة الاهتمام من وثيقة إلى أخرى، فبناءً على موضوع الدّراسة المرتبط بالأسئلة التّعليمية التّعلّمية فقد اهتمّت به الوثائق الثّلاثة، مع تركيز "مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج" عليه، حيث تناولته من ناحية الأهداف والأهمية ومعايير البناء، وهي عناصر كرّرها الدّليل في تناوله للأسئلة.

وبالنّسبة لمعايير تحليل بناء الأسئلة التّعليمية التّعلّمية في ضوء الكفاءات المستهدفة، فقد خلص تحليل الوثائق التّربوية الرّسمية السّابقة إلى تحديد مجموعة الكفاءات المستهدفة من تدريس مادّة اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي –جذع مشترك آداب–، وبعد إعادة صياغتها وتصنيفها، تمّ التّوصّل إلى ما يلي:

كفاءة التّعلّم الذّاتي: وتشمل معيارين هما "البناء" و"التّعلّم الذّاتي".

كفاءة كتابة نصوص متنوّعة لأنماط مختلفة من التّعبير: وتضمّ معيارين هما "الإدماج" و"الإنتاج".

كفاءة التّكيّف مع الواقع الاجتماعي والتّواصل الشّفهي والكتابي: وتتجلّى من خلال ثلاثة معايير هي "التّطبيق" و"التّحويل" و"التّكيّف مع الواقع".

كفاءة ممارسة النّقد بتوظيف مصطلحات النّقد: وتشمل معيارًا واحدًا هو "النّقد".

فالكفاءتان الأولى والثّالثة ذات طبيعة بيداغوجية تربوية، من خلال اهتمامهما بشخصية المتعلّم وبواقعه، فهما تعكسان خصوصية "مقاربة التّدريس بالكفاءات"، التي من أهمّ أهدافها تحقيق التّعلّم الذّاتي للمتعلّمين، والانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم والتّكوين والبناء، وربط المتعلّم بالواقع الاجتماعي، من خلال العمل على تحويل المعارف وتثمينها وجعلها صالحة للاستعمال خارج المدرسة، فهي بذلك تعطي للمتعلّم ممارسة فعلية لانتقال أثر التّعلّم.

في حين أنّ الكفاءتين الثّانية والرّابعة ذات طبيعة معرفية فكرية، من خلال ارتباطهما بتعلّمات المتعلّم وموارده المختلفة، فهما تعملان على تنمية المجالين المعرفي والأدائي للمتعلّم، وتهتمّان بالعمليات العقلية المعرفية، باعتبار أنّ الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية تعلّمية موجّهة بالدّرجة الأولى إلى المتعلّم.

وبالنّسبة لمعايير تلك الكفاءات فهي تنسجم بشكل كبير مع أهداف مقاربة التّدريس بالكفاءات ومبادئها، والتي تسعى إلى إعداد متعلّمين قادرين على التّكيّف مع واقعهم الاجتماعي، وتجاوز مختلف مشكلاته الطّارئة بفعالية، وذلك عن طريق القدرة على تحويل المعارف المدرسية وتثمينها وجعلها صالحة للاستعمال خارج المدرسة، وتشجيعها لمبادئ أساسية في التّعلّم منها البناء وإعادة البناء والتّعلّم الذّاتي والتّطبيق، والتي تعتبر مراحل أساسية على أساسها يتمكّن المتعلّمون من إدماج مختلف تعلّماتهم قصد بناء منتوج متّسق ومنسجم.

وبعد استخراج المعايير انطلاقًا من مجموعة الكفاءات المستهدفة التي أوردها منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي –جذع مشترك آداب–، فإنّه تمّ تحديد مجموعة من المؤّشرات التي تدلّ على تلك المعايير، والتي اعتبرت في هذه الدّراسة فئات لتحليل نماذج الأسئلة، وعلى أساسها تمّ الحكم على مدى تحقّق الكفاءات المستهدفة للمادّة.

خلُص تحليل أسئلة كتاب اللّغة العربية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي إلى أنّ بناء الأسئلة التّعليمية التّعلّمية الخاصّة بتقديم أنشطة مادّة اللّغة العربية قد تمّ وفق المعايير والمحاور التي أقرّها منهاج اللّغة العربية للسّنة والوثائق المدعّمة له، خاصّة منها ما تعلّق بمراحل تقديم تلك الأنشطة، بم يؤكّد أنّ الكتاب المدرسي وسيلة إجرائية تطبيقية مجسّدة لمبادئ تلك الوثائق وتعليماتها.

يسهم بناء الأسئلة التّعليمية التعلّمية الواردة في كتاب اللّغة العربية "المشوّق" للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي في تحقيق الكفاءات المستهدفة للمادّة بدرجة متوسّطة، وذلك من خلال تركيزها على تحقيق الكفاءات البيداغوجية التّربوية على حساب الكفاءات المعرفية العقلية، وهذا لا يتوافق مع المسعى الذي يرمي إليه "مقاربة التّدريس بالكفاءات"، ويحدث بذلك خللًا في نواتج التّعلّم.

وانطلاقًا من هذه النّتائج، تمّ تقديم مجموعة من التّوصيات والاقتراحات لتكون معينًا على تحقيق الكفاءات المستهدفة للمادّة بشكل جيّد. وهي:

– الاستناد إلى نتائج الدّراسات الحديثة والبحوث العلمية في مجال تعليمية مادّة اللّغة العربية عند إعداد الوثائق التّربوية الرّسمية.

-. التّحديد الجيّد والدّقيق للأهداف التّعلّمية والكفاءات المستهدفة لمادّة اللّغة العربية، وتوضيح ذلك في الوثائق التّربوية الرّسمية لمادّة اللّغة العربية، والمتمثّلة في منهاج اللّغة العربية، والوثيقة المرافقة له، ودليل المعلّم.

مراعاة خصوصية المجتمع في تدريس مادّة اللّغة العربية، واشتقاق الكفاءات المستهدفة.

-. ضرورة اهتمام منهاج اللّغة العربية بالأسئلة التّعليمية التّعلّمية وبطريقة بنائها، وتبيانه لأهمّيتها ودورها في اكتساب المعارف وتحقيق الكفاءات المستهدفة.

-. ضرورة مراعاة مؤشّرات الكفاءات المستهدفة ومعاييرها في بناء مختلف الأسئلة التّدريسية لتتحقّق من خلالها الكفاءات المستهدفة للمادّة.

-. باعتبار أنّ كتاب اللّغة العربية هو المصدر الأساس لأسئلة المعلّم، ينبغي أن يكون إعداده جيّدا ومحكما، وأن تكون أسئلته جيّدة الصّياغة، ومحكمة البناء وفق معايير علمية دقيقة تنسجم مع أهداف المقاربة التّدريسية ومبادئها، وتسهم بدرجة جيّدة في تحقيق الكفاءات المستهدفة للمادّة.

-. وبذلك تتجلّى ضرورة إعداد هذا الكتاب من طرف لجنة باحثين ومختصّين في علوم مختلفة منها: علم النّفس التّربوي، وتعليمية اللّغة العربية، وعلم اللّغة، واللّسانيات، إضافة إلى مفتّشي وأساتذة المادّة وغيرهم، حتّى يكون عملهم محكما مفيدا، يُظهر ثماره في الميدان التّربوي على الصّعيد الوطني، خاصّة وأنّ الكتاب المدرسي وسيلة مشتركة، يُعمل بها في جميع أنحاء الوطن.

-. توعية المعلّمين بأهمية العودة إلى المنهاج والوثائق المدعّمة والاطّلاع عليها، باعتبارها وثائق تربوية رسمية هامّة لتدريس المادّة، من خلال تضمّنها

محتويات تدريس المادّة وأهدافها وطرائق تدريسها وأساليب تقويمها، فهي زاد معرفي هامّ.

وبناء على توصيات البحث السّابقة، يُقترح الآتي:

-. إعادة النّظر في بناء أسئلة كتاب اللّغة العربية الحالي، ومحاولة الاستفادة من نتائج هذه الدّراسة، من خلال تضمين تلك الأسئلة لمؤشّرات الكفاءات المستهدفة للمادّة، بم يجعلها تسهم في تحقيق تلك الكفاءات بدرجة جيّدة.

-. ضبط عدد الأسئلة التّعليمية التّعلّمية في الكتاب المدرسي ونوعها من حيث البساطة والتّركيب، ومراعاة التّدرّج المنطقي في عرضها وتقديمها.

-. ضرورة اشتمال مقدّمة الكتاب المدرسي على الأهداف العامّة والأهداف الخاصّة من تدريس اللّغة العربية، وكذا كفاءاتها المستهدفة كي يطّلع عليها المعلّمون والمتعلّمون على حدّ سواء.

-. أن تتضمّن كلّ وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي أهدافها التّعلّمية بدقّة ووضوح.

-. ضرورة تكثيف مفتّشي المادّة من الدّورات التّكوينية والملتقيات، وتوعية المعلّمين بأهمّية الأسئلة ودورها في تحقيق الكفاءات المستهدفة للمادّة، وتدريبهم على كيفية بنائها بمراعاة مؤشّرات تحقيق الكفاءات المستهدفة، وطريقة تكييفها حسب مستجدّات الدّرس، وبناءً على إجابات المتعلّمين.

-. إعداد بطاقات تقويمية لمهارات معلّمي اللّغة العربية في بناء الأسئلة التّعليمية التّعلّمية وصياغتها في ضوء الكفاءات المستهدفة للمادّة، بحيث يُعمّم استخدامها من طرف جميع مفتّشي المادّة، وتكون بمثابة معيار للحكم على أداء عمل المعلّمين، وبذلك يجب أن يكون المعلّمون على دراية بها، مع احتفاظهم بنسخ منها.

الهوامش:

(1)- رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجية التّعليم بمقاربة الكفاءات، ج2، دار الأمل، الجزائر، 2002، ص 142.

(2)- بغداد لخضر، السّؤال في البيداغوجيا، من منشورات تالة، بن عكنون، الجزائر، 1999، ص08.

(3)- ينظر المرجع نفسه، ص165.

(4)- ينظر محمد زيادة حمدان، الحوار والأسئلة الصّفية، ط1، دار التّربية الحديثة، عمان، الأردن، 2000، ص55.

(5)- ينظر المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(6)-عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربية، ط14، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1968، ص35.

(7)- طه علي الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشّروق، عمان، الأردن، 2005، ص21.

(8)- عبد الرحمان حسن الإبراهيم، طاهر محمّد عبد الرّزاق، تصميم المناهج وتطويرها،- نماذج وتطبيقات-، (دط)، دار النّهضة العربية، القاهرة، مصر، 1996، ص37.

(9)- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التّربوية_-سياسة التّخطيط واستراتيجية التّنفيذ-، (دط)، المكتب الجامع الحديث، الاسكندرية، مصر، 1997، ص27.

(10)- فريد حاجي، بيداغوجيا التّدريس والكفاءات -الأبعاد والمتطلّبات-، (دط)، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005، ص11.

(11)- ينظر خير الدّين هنّي، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، 2005، ص75.

(12)- ينظر كريمة أوشيش حماش، فتيحة خلوت، بيداغوجيا التّعليم الجديدة وكيفية تطبيقها في تعليم_اللّغة العربية وتعلّمها-السّنة الأولى متوسّط نموذجا-، الكتاب المدرسي في المنظومة التّربوية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللّغة العربية، الجزائر، جوان2008، ص76.

(13)– Xavier Roegiers: Une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquisdansl'enseignement,2 édition, de Boeck université, Bruxelles, 2001, p22.

(14)– ينظر محمد الطّاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ط2، دار الورسم للنّشر والتّوزيع، القبّة القديمة، الجزائر، 2011،، ص22.

(15)– ينظر خير الدين هني، مقاربة التّدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص65.

(16)– أحمد الزّبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني للتّكوين، الحراش، الجزائر، (دت)، ص05.

(17)– ينظر أفنان نظير دروزة، الأسئلة التّعليمية والتّقييم المدرسي،ط1، دار الشّروق، عمان الأردن، 2005، ص48.

(18)– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية، إعدادها–تطويرها–تقويمها، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص167.

(19)– مجدي عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله، التّفاعل الصّفي: مفهومه، تحليله، مهاراته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005، ص79.