قراءة في آليات تنفيذ التّدرّجات السّنوية المعدّلة للسّنة الدراسيّة 2020-2021 لمستوى السّنة الأولى ثانوي –ج م آ– من خلال الأنشطة اللّاصفيّة – المطالعة الموجّهة والتّعبير الكتابي أنموذجا –

A Reading in The execution mechanisms of the revised learning progressions of the academic year 2020-2021 for the first year secondary level – literary stream- through the non-classroom activities – written expression and guided reading as models-

عبد الغنّي لبيبات[1]*

[1] جامعة محمّد البّشير الإبراهيمي، برج بوعريريج، (الجزائر)، abdelghani.lebibat@univ-bba.dz

تاريخ الاستلام: 2022-09-05 تاريخ القبول: 2022-10-26 تاريخ النشر:2022-12-27

ملخّص البحث

تسعى هذه الدّراسة إلى تقديم قراءة وتحليل لجملة الآليات المقترحة من وزارة التربيّة والمفتشين التربويين، والمعدّلة للسنة الدراسيّة 2020-2021 لمستوى السّنة الأولى ثانوي – جذع مشترك آداب– في عملية تدريس الأنشطة اللاصفيّة للمتعلّم، وتقف بشيء من التمحيص عند نشاطي المطالعة الوجهة والتّعبير الكتابي، وتجدر الإشارة إلى كون هذه الآليات ظرفيّة، جاءت نتيجة محاولة التكيّف مع الجائحة التي أثّرت على العملية التعليميّة التعلميّة بأقطابها الثلاث، وتأثّرت بها المدرسة الجزائرية بدورها في جانبها الهيكلي والتنظيمي، إذ أصبحت الفضاءات التربوية تقسّم إلى أفواج بعدما كانت تقسّم إلى أقسام، وعليه سعى هذا البحث من خلال التجربة الميدانية إلى تثمين النقاط الإيجابيّة في هذه الآليات المقترحة من جهة، كما وقف عند الإخفاقات والسّلبيات الكامنة في بعض جزئياتها، أملا في تدراك الأمر وتقديم فرصة لإعادة صياغة نموذجية لها، بما يوافق المستجدات، ومتطلّبات العملية التّعليمية التّعلّمية .

* المؤلف المرسل: عبد الغنّي لبيبات

كلمات مفتاحية: الآليّات المعدّلة، العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، التّعبير الكتابي، المطالعة الموجّهة، نشاط لاصفّي.

Abstract:

This study seeks to provide a reading and analysis of a set of mechanisms proposed by the Ministry of National Education and educational inspectors, which are revised for the academic year 2020-2021 for the first year secondary level – literary stream- in the process of teaching the learner non-classroom activities. It stands with some scrutiny at both written expression and guided reading. It is worth noting that these mechanisms are circumstantial, and came as a result of the attempt to adapt to the pandemic that affected the three poles of teaching learning process, and the Algerian school's the structural and organizational aspect. For instance, the educational spaces are being divided into subsections instead of being divided into sections.

Accordingly, this research sought, through field experiment, to value the positive points in these proposed mechanisms. It also highlighted the failures and negatives inherent in some of its parts, hoping to rectify the issue and provide an opportunity to reformulate it, in accordance with the developments, and the requirements of teaching learning process.

Keywords: the revised mechanisms; teaching learning process; written expression; guided reading; non-classroom activity.

1. مقدمة:

عرفت السّاحة التّربوية في الجزائر في السّنوات الأخيرة العديد من المستجدات على غرار تبني المنظومة التربوية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي فرضتها ظروف وسياقات عالميّة، إذ لم يعد الهدف من التّعليم هو تزويد المتعلّم بجملة من المعارف والخبرات، بقدر ما أصبح الهدف هو إعداده لمواجهة تحدّيات الحياة المختلفة، بأن يربط بين خبراته ومعارفه ومجموع الوضعيات التي قد يصادفها في واقعه المعيش.

ولأنّ المنهاج هو الوثيقة الأساسيّة الأولى التي ترسم السّياسة التّعليمية والأهداف والغايات الكبرى المراد تحقيقها من وراء الأنشطة التعلّميّة المختلفة، فقد بات من الضّروري أن تستجيب هذه المناهج وأدواتها المختلفة لمستجدّات العصر التي تطرأ بالخصوص في مجال التّعليم، من ذلك بروز ما

يسمّى بالتدرّجات السّنويّة للتعلّمات التي جاءت كبديل عمّا عرف سابقا بالتّوزيع السّنوي، والتي تهدف بالأساس إلى متابعة مدى تحقّق الكفاءة، من خلال مجموعة مؤشّرات دالّة، بعدما كان اهتمام التّوزيع سابقا منصبّا على متابعة سيرورة التّعلّم مركزا على الجانب الزّمني لا الزّمن البيداغوجي.

هذه التّدرّجات السّنوية كأداة بيداغوجيّة منظّمة وضرورية لتنفيذ المناهج التّعليميّة طرأت عليها هي الأخرى تعديلات فرضتها هذه المرّة ظروف استثنائيّة تتعلّق بالوضع الصّحي المتمثّل في جائحة كورونا التي مسّت أغلب دول العالم، وأثّرت على جميع ميادين الحياة، وكان التّعديل مرتبطا أساسا بتحوّل بعض الأنشطة من أنشطة صفيّة تنجز داخل القسم وتحت مراقبة ومرافقة الأستاذ إلى أنشطة لاصفيّة تنجز في المنزل من طرف التّلميذ، ومن أبرز هذه الأنشطة التي مسّها هذا التّعديل هما: نشاطي التّعبير الكتابي – حصّة تحرير الموضوع – وكذلك نشاط المطالعة الموجّهة، ولذلك وقع اختيارنا على هذين النّشاطين من خلال تدرّجات وكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي –جذع مشترك آداب – لنبيّن من خلالهما أهمّ النقاط الإيجابيّة والسّلبيّة الناتجة عن هذا التّعديل، ولنقوم باستقراء مجموعة الآليات والتوصيات المنهجيّة التي رافقت هذا التّعديل والذي نصّت عليه جملة من الوثائق التّربوية والمنشورات الوزراية ذات الصلة بالموضوع.

وقد استعنّا لإنجاز هذه الدّراسة بجملة من المصادر والمراجع كان من أبرزها مجموعة من المنشورات الوزارية والوثائق التربويّة لعلّ أهمّها وأولها : "منهاج مادّة اللّغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي" ، إضافة إلى "دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب –«المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة»"، ووثائق تربويّة أخرى على غرار "آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدّلة للسّنة الدراسيّة 2020-2021، السّنة الأولى ثانوي –جذع مشترك آداب–" هذه الأخيرة التي كانت محلّ الدّراسة والتّحليل.

وقد جاءت الدّراسة في محورين أحدهما نظريّ والآخر تطبيقي، حيث كان المحور الأوّل بعنوان: "تعليميّة نشاطي التّعبير الكتابي والمطالعة الموجّهة كأنشطة صفيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات" وقد ضمّ ثلاثة عناصر هي على الترتيب: المقاربة بالكفاءات، تعليميّة التّعبير الكتابي

كنشاط صفيّ في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، تعليميّة المطالعة الموجّهة كنشاط لاصفيّ في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. أمّا المحور الثّاني فكان بعنوان: "قراءة في آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدّلة للسّنة الدّراسيّة 2020-2021 لمستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي –جذع مشترك آداب– من خلال الأنشطة اللاصفيّة –نشاط التّعبير الكتابي والمطالعة الموجّهة أنموذجا–" وضمّ بدوره أربعة عناصر هي على التّوالي: التدرّجات السّنويّة، الأنشطة اللاصفيّة وآليات تنفيذها، التّعبير الكتابي كنشاط لاصفّي، المطالعة الموجّهة كنشاط لاصفّي.

وقد اعتمدنا في كلّ ذلك منهجا استقرائيّا تحليليّا حاولنا من خلاله قراءة آليات تنفيذ التدرّجات السّنوية المعدّلة وكذا جوانب التّعديل، ونتائجها الإيجابيّة والسّلبيّة، طارحين الإشكال الآتي: ما هي الآثار المترتّبة عن تحويل نشاطي التّعبير الكتابي – حصّة تحير الموضوع– والمطالعة الموجّهة من أنشطة صفيّة إلى أنشطة لاصفيّة ؟ وكيف كانت طبيعة التّوصيات والإجراءات المنهجيّة المصاحبة لهذا التّعديل؟

2. تعليميّة نشاطي التّعبير الكتابي والمطالعة الموجّهة كأنشطة صفيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات:

1.2 بيداغوجيا الكفاءات:

1.1.2. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

اتجهت المدرسة الجزائريّة إلى تبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي دعت إليها دواع عدّة على غرار التطوّر العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم وضرورة مواكبة النّظام التّعليمي له، إضافة إلى وجود ثغرات في المقاربات السّابقة، فكان لابد لهذه المقاربة أن تنطلق من الإخفاقات السّابقة الموجودة في البيداغوجيات السّالفة، لتطوير النّظام التعليمي وتحسين مردود المنظومة التربوية ككل.

وتعرّف المقاربة بالكفاءات على أنّها:" مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين والتحكّم فيها عند مواجهة التحدّيات في وضعيات مختلفة. المقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجيّة الكلاسيكيّة، ولكنّها جاءت لتؤكّد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطوّر المدرسة

والمجتمع. وهذا يعني أنّ الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلّمين يتجاوبون مع عالم الشّغل على أساس الكفاءة المهنيّة التي تتطلّبها الوظيفة، عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا، التي سعت إلى تلقين معارف تتوّج بشهادات على أساسها يتمّ التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكّم فيها ... ".[1]

ومن هنا نلاحظ أنّ المقاربة بالكفاءات تختلف عن المقاربات السّابقة في كونها ذات صبغة استشرافيّة، فمن خلالها يتمّ تحضير التلميذ لمواجهة وضعيات مختلفة في الحياة والتّعامل معها بكفاءة، فهي تنفي القطيعة بين المدرسة والمجتمع وتؤكدّ الصّلة بينهما، فيكون التّلميذ دائما في احتكاك مع واقعه مجسّدا بمرونة واقتدار جملة التعلمّات النّظرية التي تلقاها في حجرة القسم.

ويقصد بها كذلك " مجموعة الممارسات التي تأخذ كنقطة انطلاق لها وكمحرّك للنّشاط التّربوي حاجات المتعلّم ورغباته من أجل بلوغ الهدف، ويرتبط هذا المفهوم في مجال التّعليميّة بمفاهيم أخرى كالتّعليم الوظيفي والكتاب الوظيفي واللّغة الوظيفيّة ...".[2]

فهي إضافة إلى صبغتها الاستشرافيّة تصطبغ بصبغة نفعيّة، إذ تأخذ بعين الاعتبار متطلّبات وحاجات المتعلّم وخصوصيّاته، حتّى يتمّ تحقيق المرامي المسّطرة والوصول إلى الغايات الكبرى المرجوّة التي أقرّها المنهاج وغيره من الوثائق التي ترسم المعالم الكبرى للسياسة التعليميّة في بلد ما، كما أنّ هذه النّفعية غالبا ما ترتبط بسوق العمل والحياة العامّة، لأنّ المراد في النّهاية هو إعداد فرد صالح فعّال في المجتمع يستطيع أن يتكيّف ويتفاعل مع وضعيّات حياتيّة مختلفة.

إنّ من مزايا المقاربة بالكفاءات أنّها: " نقلت المتعلّم من دائرة التّعليم إلى دائرة التعلّم الموجّه الذي يكون فيه الاعتماد على الذّات وعلى العقل بالدرجة الأولى، فيكتسب المهارات والقدرات لمواجهة الحياة العمليّة، وتجعل من المعلّم موجّها ومقوّما لهذه الذّات المتعلّمة. إنّ هذه المقاربة تتجه أساسا نحو تنمية كفايات التّلاميذ وتأهيلهم لمواجهة الحياة العمليّة وإعطاء الأولويّة لبناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق بدل الاهتمام بتدريس المعرفة وحدها ...".[3]

فهذه المقاربة زعزعت السّلطة المطلقة للمعلّم في العملية التّعليمية التّعلميّة وأعادت النّظر في مهام أطراف هذه العمليّة، فأصبح المتعلّم هو المحور الرّئيسي فيها، والفاعل الأوّل في بناء التعلّمات،

بينما يكتفي المتعلّم بدور التّوجيه والإرشاد، كما أعادت النّظر في طرائق وأساليب التّدريس، فلم يعد يعتمد على طريقة التّلقين وإنّما صار التّعليم عملية تفاعليّة تشاركيّة.

2.1.2. الخلفيّة العلميّة للمقاربة بالكفاءات:

تتسم المقاربة بالكفاءات بصبغة وظيفيّة، فهي من خلال آليات مختلفة تعمل على إعداد فرد بوسعه مواجهة وضعيات مختلفة في الحياة والتّعامل معها بمهارة وكفاءة، مجنّدا في ذلك حصيلة خبراته ومعارفه . إنّها باختصار " تجعل من المتعلّم يتفتّح على الحياة، ويؤدّي دوره على أكمل وجه مستعينا برصيده المدرسي ...". [4]

ولتحقيق هذه الرّؤية وتجسيدها على أرض الواقع اعتمدت بيداغوجيا الكفاءات على النّزعة البنائيّة كخلفيّة علميّة، وقد " نشأت النّزعة البنائيّة كردّ فعل للحركة السّلوكيّة التي كانت تحصر التعلّم في مبدأ: مثير – استجابة، ومن الرّواد الأوائل الذين عملوا على تطوير البنائيّة مجموعة من الباحثين التربويّن نذكر منهم: بياجي (Piaget)، فيقو تسكي(vygotsky) وبرونير (Bruner). وممّا يجدر ذكره أنّ البنائيّة تهتمّ بالدرجة الأولى بالدّور النّشيط الذي يؤدّيه المتعلّم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وتجعل منه محور الفعل التعلّمي ". [5]

إنّ النّزعة البنائيّة وانطلاقا من اسمها لا تفصل بين المعارف القديمة والمعارف الجديدة، فهي تعتبر أنّ هذه الأخيرة تكتسب من خلال ربطها بالمعارف المكتسبة سابقا، " ومن الأسس التي تركز عليها البنائيّة ما يأتي:

- تشجيع الاستقلاليّة والمبادرة لدى المتعلّم.
- تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم.
- ترجع بالتلميذ إلى مختلف المصادر لتسمح له بإثراء بناء واقعه وفهمه بشكل جليّ.
- تثير التّساؤلات لدى التّلاميذ.
- تدرّب التّلميذ على إقامة علاقات بين تعلّماته بهدف تثمينها.
- تأخذ بيد المتعلّم وتجعله يسهم في بناء تعلّماته.
- تطلب من التّلميذ أن يسهم في تنظيم أنشطة التعلّم.

– تدمج التّلميذ في الفعل التعلّمي لتجعله يبني معارفه ومعارفه الفعليّة والسّلوكيّة بنفسه.

وعلى العموم إنّ النّزعة البنائيّة في الحقل البيداغوجي تنطلق من مبدأ مفاده أنّ المعلّم لا يقدّم معارف جاهزة إلى المتعلّم، ولكنّه يعينه فقط بتوجيهات سديدة، بالشّكل الذي يسمح للمتعلّم ببناء معلوماته ومعارفه الفعليّة والسّلوكيّة.

ولهذا فإنّ بعض الخبراء يحدّد الكفاءة بكونها معرفة مهاريّة وأنّها تكتسب في سياق الإنجاز في ظلّ النّزعة البنائيّة، المتعلّم يمثّل محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة، غير أنّ هذا لا يعني تغييب دور المعلّم، حيث إنّ المعلّم (L'enseignant) يؤدّي دورا في اكتساب المتعلّم (L'apprenant) للمعارف وفي تنظيم نشاطات التعلّم وإذكائها وتقييمها، الأمر الذي يؤدّي إلى إدماج المعارف والمعارف الفعليّة والمعارف السّلوكيّة ...".[6]

إنّ هذه النّزعة إذن قد أسهمت في جعل التّلميذ عنصرا إيجابيّا بعد أن كان مجرّد متلقٍ سلبي في المقاربات التّقليديّة، وبالتالي عزّزت من الأهداف التي تصبو إليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي سعت إلى جعل المتعلّم شريكا فعليّا في التعلّم وبناء المعرفة.

3.1.2 المقاربة بالكفاءات في الميدان التّربوي:

كانت هناك مبرّرات كثيرة دفعت الاختصاصيين في مجال التّعليميّة والمناهج إلى الإلحاح على ضرورة إدخال بيداغوجيا الكفاءات واعتمادها في النّظام التّدريسي في المدرسة الجزائريّة، إذ تبدّى لهم البون الشّاسع والمفارقة الواضحة التي يقع فيها المتعلّم لما يخرج إلى الحياة المهنيّة فيجد نفسه عاجزا عن توظيف ما اكتسبه من تعلّمات في حياته المهنيّة أو وظيفته، فقد " أبرزت دراسات قام بها مربّون مختصّون، بأنّ ثمّة تلاميذا اكتسبوا معارف في المدرسة، ولكنّهم ظلّوا عاجزين عن تفعيل هذه المعارف في مختلف مواقف الحياة التي تصادفهم يوميّا، مثال عن ذلك:

- يتمكّن هؤلاء التّلاميذ من قراءة نصّ غير أنّهم يعجزون عن إدراك معانيه البعيدة وتوظيفها في حياتهم .
- يستطيعون إجراء عمليات الجمع، لكنّهم عندما يكونون أمام وضعيّة من وضعيّات الحياة المعيشة يعجزون عن معرفة العمليّة المناسبة لهذه الوضعيّة .

– يحفظون نظريّات رياضيّة عن ظهر قلب، ولكنّهم يعجزون عن استعمالها في حلّ المسائل المناسبة لها.

ومن هنا توجّب النّداء إلى إدخال بيداغوجا الكفاءات إلى المدارس سعيا إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة ... ".[7]

وتمّ اللّجوء إليها لما تكتنزه من سمات وخصائص أشرنا إليها، تجعل المتعلّم في احتكاك دائم مع واقعه، غير منفصل عنه.

4.1.2 الهدف من التّدريس بالمقاربة بالكفاءات:

إضافة إلى الرّغبة الملّحة في تجاوز الكثير من إخفاقات المقاربات السّابقة، سعى التربويّون من خلال هذه المقاربة إلى تطوير النّظام التّربوي عموما، وجعله يواكب مستجدّات الحياة المعاصرة ورهاناتها المتجدّدة، ويبقى الهدف الرّئيس من التّدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هو:" البحث عن الجودة والفعاليّة، وعقلنة الموارد البشرية، رغبة في استثمارها وتحقيق التكيّف السّليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حلّ مشاكله اليوميّة وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعّالة وتكوين شخصيّة مستقلّة ومتوازنة ومتفتّحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطوّرات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهّلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلّمين الكفاءات الملائمة ".[8]

وبالتّالي إذا تمّ التّطبيق الفّعلي السّليم لهذه المقاربة في الوسط المدرسي، فإنّنا سنحصل على فرد صالح في المجتمع ، مؤهّل من جميع النّواحي لأن يخدم وطنه وأمّته وينجح في حياته المهنيّة، وفي التّعامل مع وضعيات الحياة المعقّدة التي قد يصادفها.

2.2 تعليميّة التّعبير الكتابي كنشاط صفّي في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

1.2.2 مفهوم التّعبير الكتابي:

هو من الأنشطة المدرجة في مقرّرات اللّغة العربيّة في جميع المستويات، وهو نشاط مركزّي وأساسيّ خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم، وغالبا ما يطلق عليه كذلك: (الإنشاء) أو (التّعبير

التّحريري)، ويقصد بالتّعبير الكتابي: " اقتدار الطلاّب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللّغويّة، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنّي المناسب لهم وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها ".[9]

فيرتبط التّعبير إذن بمهارة الكتابة ومدى تطويرها عبر مراحل، إذ إنّ مقاصد التّعبير في المرحلة الابتدائيّة ليس نفسها في المتوسّطة أو الثّانويّة، بسبب تطوّر القدرات اللّغوية للتّلاميذ وكفاءاتهم التّعبيرية بمرور الوقت بعد تحصيلهم على نصيب معتبر من الألفاظ التي تشكّل عندهم رصيدا لغويّا وخزّانا من الكلمات ينمو باستمرار.

2.2.2 التّعبير الكتابي بين البّيداغوجيا التّلقينيّة وبيداغوجيا الكفاءات:

لقد أخذ نشاط التّعبير الكتابي منحى جديدا في ظلّ المقاربة بالكفاءات، واحتلّ مكانة متميّزة بين بقيّة الأنشطة، إذ تمّت إعادة النّظر في غاياته ومقاصده وطريقة تدريسه، وكذا موقع المتعلّم منه. إنّ التعبير الكتابي "هو ضرب من تقييم قدرة المتعلّم على إدماج مكتسباته القبليّة، من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات. ومن هنا يسأل سائل: ما الفرق بين التّعبير الكتابي في ظلّ البيداغوجيا التّلقينيّة والتّعبير الكتابي في ظلّ المقاربة بالكفاءات ؟

إجابة عن هذا السّؤال المشروع، جدير بالذّكر القول بأنّ الفرق يظهر في صوغ الموضوع، حيث في البيداغوجيا التّلقينيّة لا يصاغ الموضوع بدلالة دفع المتعلّم إلى استغلال مكتسباته القبليّة المتعلّقة بالكفاءة المرسومة –كما هو الحال في المقاربة بالكفاءات– بقدر ما يطالب بالتّعبير عن المطلوب والإيفاء به. أضف إلى ذلك أنّ موضوع التّعبير في ظلّ المقاربة بالكفاءات يصاغ بدلالة جعل المتعلّم في وضعيّة مشكلة، زيادة على وضعه في موقف إدماج مكتسباته السّابقة ...

وعلى العموم فإنّ التّعبير الكتابي – من منظور المقاربة بالكفاءات– ليس نشاطا لغويّا معزولا عن باقي نشاطات اللّغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللّغويّة مع نشاطات اللّغة الأخرى إلى حدّ كبير، فهو متشابك مع القواعد النّحويّة والصّرفيّة، متشابك مع الإملاء والخطّ، متشابك مع الأدب والنّصوص، متشابك مع البلاغة. وما يجدر ذكره أنّ التّعبير الكتابي بين فروع اللّغة هذه يعدّ

غاية، وهذه الفروع وسائل مساعدة/ معينة عليه. ومعنى هذا أنّ التّلميذ بقدر تقدّمه ونموّ ملكته في هذه الفروع يكون تقدّمه ونموّه مهارات في التّعبير الكتابي".[10]

فبيداغوجيا الكفاءات إذن أعادت النّظر في موقع التّعبير الكتابي وأهميته، إذ من خلال تحرير المتعلّم له – خاصّة إذا كان وظيفيّا– يظهر مدى استيعابه لجملة التعلّمات التي اكتسبها في بقيّة الأنشطة، ومن خلال تصحيح المعلّم لمواضيع المتعلّمين من خلال عمليّة التّقويم يقف عند ملاحظات مهمّة بتحديد أنواع أخطائهم سواء كانت إملائيّة أو صرفيّة أو نحوية أو تركيبيّة أو معرفيّة، وبالتالي أخذها بعين الاعتبار في بقية مسار التعلّم بغية رفع مستوى المتعلّم فيها، الأمر الذي ينعكس بدوره على ارتفاع مستوى كفاءته ومهارته التّعبيرية .

3.2.2 أهداف التّعبير الكتابي وأبعاده المعرفيّة:

إذا كان التّعبير الشّفوي يهدف بالأساس إلى تنمية الملكة التواصليّة لدى المتعلّم وتحضيره لمواجهة مواقف مختلفة يعبّر فيها بكلّ أريحيّة ودون تلعثم، فإنّ التّعبير الكتابي لا يبتعد كثيرا عن هذه الغاية، بل ويزيد عنها بضرورة تحصيل كمّ من المعارف والخبرات، خاصّة إذا عرفنا أنّ أنشطة التّعبير الكتابي وموضوعاته المدرجة في أغلب المراحل التّعليميّة وخاصّة مرحلة الثّانوية لا تكاد تخرج عن شكلين من التّعبير هما: التّعبير الإبداعي، والتّعبير الوظيفي. فإذا كان الشّكل الأوّل يعطي فسحة للتلميذ بأن يسبح بخيالاته، وتترك له فرصة الإبداع في التعبير عمّا يجول بخواطره إزاء الموضوع المقترح، فإنّ الشّكل الثّاني يكون موجّها بإدراج مجموعة من المطلوبات والتّعليمات الواجب التزامها أثناء التّحرير، خاصّ ما يتعلّق بالنّمط النّصي التّعبيري الموظّف، وضرورة تجنيد جملة المعارف التي يكون التّلميذ قد اكتسبها خلال وحدة تعلّيميّة معيّنة.

فانطلاقا من الشّكل الثّاني يكون البعد المعرفيّ أحد أهمّ الأبعاد المقصودة والمرامي الواجب تحقيقها في المتعلّم من خلال نشاط التّعبير. " وهذا البعد المعرفيّ يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات عن طريق المطالعة المتنوّعة الواعية، وهذا البعد المعرفي يكسب الطّالب عند الكتابة الطّلاقة اللّغويّة والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها. والمدرّس في هذا النّشاط يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية مع التّلاميذ:

– حسن انتقاء الألفاظ المناسبة للمعاني وكذا التّراكيب والتّعابير التي تخدم المطلوب.

– تعوّد السّرعة في التّفكير والتّعبير، ومواجهة المواقف الكتابيّة الطّارئة.

– التّعبير الصّحيح عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار بأسلوب رفيع ومؤثّر يتوافر على التّخيّل والإبداع.

– الكتابة بمراعاة سعة الأفكار وعمقها، ترتيبها وتنظيمها.

– الدقّة في مناقشة الأفكار والحرص على تأييد الرّأي بالشّواهد المناسبة.

– القدرة على الكتابة في مختلف النّصوص (حواريّة، تفسيريّة، حجاجيّة ...) ".[11]

غير أنّ هذه الأهداف السّابقة المذكورة لا يمكن تحقيقها في مرحلة تعليميّة واحدة، بل هي ذات صبغة بنائيّة فبعضها قد يتحقّق في مرحلة التّعليم الابتدائي وبعضها في مرحلة المتوسّطة وبعضها الآخر لا يمكن تحقيقه إلاّ في مرحلة الثّانوية مثل الهدفين الأخيرين المذكورين، وإذا كان الهدف من التّعبير الكتابي عموما " في المرحلة الابتدائيّة هو تعويد التّلميذ على اختيار الكلمات المناسبة والعبارات البسيطة وتدريبه على كتابة الرّسائل القصيرة، وقراءة القصص القصيرة وتلخيصها، فإنّه في المرحلة المتوسّطة ينتقل إلى وصف مظاهر الطّبيعة ووصف الرّحلات وكتابة الرّسائل الوديّة إلى الأصدقاء في المناسبات المختلفة، ليصل في مرحلة الثّانويّة إلى كتابة القصص والموضوعات التي تتعلّق بالمشاكل الاجتماعيّة والعادات وتعامل الموظّفين مع الجماهير وغيره من الموضوعات التي يتوق للتّلميذ التّعبير عنها بلغته وأسلوبه، يفرغ من خلالها طاقته وما يثقل تفكيره ...".[12]

وبالتالي نلاحظ أنّ هناك تدرّجا في تحقيق هذه الأهداف عبر المراحل التّعلّميّة الثّلاث فكما لا يمكن أن نتصّور تلميذ الابتدائيّة يصل إلى تحقيق هدف " السّرعة في التّفكير، ومواجهة المواقف الكتابيّة الطارئة ".[13]

فإنّه كذلك لا يمكن توقّع أن يبقى المتعلّم في مرحلة الثّانوية رهين أهداف من قبيل اتقان:" الملاحظة السّليمة عند وصف الأشياء والأحداث وتنوّعها وتنسيقها ... ".[14]

ففي كلّ مرحلة يكون المتعلّم قد تطوّرت كفاءته ومهاراته التّعبيريّة، وبالتالي يأخذ تحقيق ملمح التخرّج المرجّو من هذا النّشاط صبغة التّراكميّة.

4.2.2 الحجم الزّمني المقرّر لنشاط التّعبير الكتابي لمستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب –:

وقد جاء في منهاج مادّة اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي هذا التحديد الزّمني فورد أنّه:" تتوّج نهاية الأسبوع بحصّة التّعبير الكتابي، ذات ساعة واحدة حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلّمين يسخّرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة خاصّة بالنشاطات السّابقة، وذلك لعلاج وضعيّات التّعبير المقترحة عليهم، أو لمناقشة المشاريع "[15].

فقد حدّد إذن عمر هذا النّشاط بساعة واحدة في الأسبوع، وتمّ الإشارة ضمنيا إلى شكل محدّد من التّعبير تمّ التركيز عليه وهو التّعبير الوظيفي الذي يجنّد فيه التّلميذ مكتسباته ومعارفه التي حصّلها طوال الوحدة التّعليميّة كي يستثمرها في تحرير موضوع التّعبير متقيّدا بالخطوات التي يرسمها له المعلّم، وهذا ما يبرّر كذلك موقع هذا النّشاط في نهاية الأسبوع، إذ يمكن أن تتبدّى فيه بعض مؤشرات تقدّم التعلّم ومدى تحقق الأهداف التّعلّميّة المسطّرة في بداية الوحدة التعلّميّة.

5.2.2 أشكال التّعبير الكتابي وأنواعه وموضوعاته بالنّسبة لمستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب –:

سبق وأن أشرنا إلى أنّ التّعبير الكتابي يكاد ينحصر في شكلين كبيرين هما: التّعبير الإبداعي والتّعبير الوظيفي، وقد فصّلنا الحديث عن الشّكل الثّاني إذ هو مرتبط أساسا بتجنيد معارف وخبرات تعلّمية مكتسبة سابقا في تحرير مواضيع مقترحة وموجّهة من قبل المعلّم يرسم خطّتها ومسارها مسبقا، في حين أنّ الشّكل الأوّل يفسح فيه المجال واسعا للإبداع في الموضوع المقترح، " وتزداد قابليّة التّلاميذ على الكتابة متى عمل المدرّس على استثارة الدّوافع إليها وذلك عن طريق:

- اختيار مواضيع مستمدّة من خبراتهم ومن صميم انشغالاتهم.
- دفعهم إلى إغناء خبراتهم ومعارفهم بمطالعة مختلف المراجع والسّندات والوثائق والتّردّد على المكتبات.
- إعلام المتعلّمين بمحور موضوع التّعبير ومطالبتهم بتحضيره في المنزل.

- اختيار أحسن موضوع ونشره في مجلّة الحائط.
- فسح المجال للتّلاميذ كي يعبّروا عن آرائهم وأفكارهم بحريّة أثناء مناقشتهم للمواضيع الكتابيّة ". [16]

فإعطاء التّلاميذ الحريّة في النّقاش والحوار وتبادل وجهات النّظر من شأنه أن يرفع من مردودهم ومهاراتهم في التّحليل والتّعبير، كما أنّ إثارة الدّافعية لديهم من خلال تحفيزهم بنشر أحسن المواضيع في مجلّة الثّانوية له بالغ الأثر في نفوسهم إذ يدفعهم دائما إلى الإبداع والتميّز والإتقان، وهي معايير مطلوبة في هذا النّشاط التعلّمي.

وبناء على الشّكلين الكبيرين السّابقين للتعبير الكتابي يمكن أن نرصد ثلاثة أنواع له، تمّ اعتمادها في منهاج المادّة لمستوى السّنة الأولى للتعليم الثّانوي، وهذه الأنواع هي:

" 1- التّعبير التّدريبي: ويتناول ما يتعلّق بتدريب التّلاميذ على تلخيص بعض النّصوص، أو يشرح بعضها الآخر، أو إتمام قصّة أو مسرحيّة أو مقالة أو إنتاج نصوص أدبيّة متنوّعة.

2-التّعبير الفكري: ويتناول مناقشة قول أو حكمة أو رأي .

3-التّعبير الأدبي: ويتناول الحديث عن أديب أو عصره، أو فنّ من الفنون الأدبيّة مع التّحليل والتّعليل والموازنة.

وعلى أيّ حال فمهما كان شكل التّعبير، فعلى المدرّس أن يراعي في صوغه للموضوع المقترح على التّلاميذ مكتسباتهم القبليّة وخاصيّة الإدماج " . [17]

ولهذه الأنواع الثّلاثة ما يوافقها من مواضيع مقترحة في التدرّج السّنوي لتعلّمات مادّة اللغة العربيّة لسنة 2020، وهي ستة مواضيع موزّعة على 12 وحدة تعلّميّة كالآتي:

1- مزايا التّسامح في بناء المجتمعات ورقيّها. – تعبير فكري – الوحدة التعلّمية الأولى.
2- الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع – تعبير فكري – الوحدة التعلّمية الثّالثة.
3- تلخيص نصوص متنوّعة الأنماط – تعبير تدريبي- الوحدة التعلّمية الخامسة.
4- مظاهر التّجديد عند شعراء صدر الإسلام – تعبير أدبي – الوحدة التعلّمية السّابعة.
5- أثر العمل في حياة الفرد والأمّة – تعبير فكري- الوحدة التعلّمية التاسعة.

6- أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة. – تعبير فكري- الوحدة التعلميّة الحادية عشر.

ونلاحظ أنّ هذه المواضيع المقترحة جاءت متنوّعة بين الأنواع الثّلاثة السّابقة، وإن غلب عليها التّعبير الفكري الذي يكون ذا صبغة إبداعيّة، تمنح فيه للمتعلّم فرصة التّعبير عن أفكاره بكلّ حريّة، كما أنّها مرتبطة ارتباطا عضويا بجملة التعلّمات المقرّرة خلال الوحدات التّعلّمية، ومرتبطة من جهة أخرى بالواقع، فمواضيع مثل الوقت والعمل والتّسامح ووسائل الاتصال هي مواضيع السّاعة والرّاهن وذات أهميّة بالغة، وبالتّالي يكون من المجدي اقتراحها كمواضيع ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم لاسيما إذا صيغت في شكل وضعيات مشكلة معبّرة، تكتسي صبغة الحيرة المعرفية بالنّسبة للمتعلّم.

6.2.2 الأهداف الوسيطيّة المندمجة والأهداف التعلّميّة لنشاط التّعبير الكتابي للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب –:

باعتبار المنهاج التربوي هو الذي يرسم السّياسة العامّة للكيفيات والأداءات التي تقدّم بها المادة باختلاف أنشطتها التّعليمية، فإنّه يرسم كذلك الأهداف المرجّوة من هذه الأنشطة بعد تقديمه لطرائق تقديمها، وقد تضمّن منهاج مادّة اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي للجذع المشترك الأدبي جملة الأهداف الوسيطيّة المندمجة والأهداف التعلّمية لنشاط التعبير الكتابي لهذا المستوى فجاءت كالآتي:[18]

الأهداف الوسيطيّة المندمجة	الأهداف التعلّمية

ينتج نصوصا يبرز من خلالها قدرته على حسن التّفكير وصواب التّعبير.	- يراعي قواعد الكتابة من حيث وضوح الأفكار وسلامة اللّغة. - يوظّف المفردات والتّراكيب البليغة في تحريره. - يستخدم لغة سليمة واضحة ومناسبة للوضعيّة التواصليّة. - يعبّر عن خلجات نفسه إزاء المظاهر والظواهر بعبارة سليمة ولغة صحيحة. - يحلّل النّصوص الأدبيّة بشرحها ونقدها. - يعدّ موضوعا يؤيّد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ مع الحرص على دعم موقفه بالأدلّة والشّواهد. - يحرص على انسجام الأفكار وتسلسلها بالكلمات والعبارات المناسبة. - يشرح أبياتا شعريّة ويناقشها ثمّ يعلّق عليها. - يعدّ خطبة لإلقائها في مناسبة معيّنة. - يلخّص القصص والموضوعات المقروءة. - يكمل قصّة قصيرة ناقصة. - يكتب قصّة يعالج فيها مسألة ذات دلالة بالنّسبة إليه. - يحلّل مختلف النّصوص ويبرز خصائصها ومميّزاتها.

والملاحظ على هذه الأهداف أنّها أخذت بعين الاعتبار المرامي المقصودة من كلّ أشكال وأنواع التّعبير التي يطالب المتعلّم بتحريرها في هذه السّنة الأولى من مرحلة الثّانوية.

7.2.2 تنشيط حصّة التّعبير الكتابي:

1.7.2.2 ملامح صياغة موضوع التّعبير الكتابي:

يتمّ تقديم نشاط التّعبير الكتابي على ثلاث مراحل أو حصص، حيث تخصّص الحصّة الأولى للتعريف بالموضوع ومناقشة عناصره مع التّلاميذ، وتخصّص الحصّة الثانية لتحرير الموضوع داخل القسم، أمّا الحصّة الثالثة فتخصّص لتصحيح الموضوع، تأخذ هذه الحصص الثّلاث ثلاث ساعات، بمعدّل ساعة واحدة كلّ أسبوع، وفي الأسبوع الثّالث يكتمل النّشاط بمراحله الثّلاث ليبدأ موضوع جديد في الوحدة اللاحقة.

أمّا بالنّسبة لصياغة موضوع التّعبير فإنّ للأستاذ الحريّة في صياغته، غير أنّ هذه الصّياغة يجب أن تأخذ بعين الاعتبار جملة الأهداف والكفاءات الجزئية المستهدفة الواجب تحقيقها، والتي تجعل من المتعلّم في الغالب يوظّف جملة من الموارد المعرفية والقيمية والمنهجيّة التي قام بتحصيلها

سواء في الوحدة أو خلال السّنة الدراسيّة، فإذا "كان المنهاج يحدّد محور موضوع التّعبير الكتابي، فإنّه بالمقابل لا يقترح صوغا له، ومعنى هذا أنّ الصّوغ متروك للأستاذ، وهذا التصّرف ناتج عن احترام حقّ المبادرة الخاصّة بالأستاذ التي تقرّ بها المقاربة بالكفاءات. ولكن مع هذا فإنّ المنهاج قد حدّد ملامح صوغ موضوع التّعبير الكتابي وفق معالم بيداغوجيا الكفاءات وذلك بأن:

- يكون الصّوغ يخدم الكفاءة في المجال الكتابي.
- يدعو المتعلّم إلى استغلال مكتسباته القبليّة المتعلّقة بالوحدة التعلّميّة.
- يتوافر الصّوغ على خاصيّة الإدماج.
- يوضع المتعلّم في وضعيّة –مشكلة ..."[19].

فبالإضافة إلى ضرورة أن تكون الصّياغة محتوية على خاصية الإدماج يجنّد التّلميذ من خلالها مكتسباته القبلية، يجب عليها كذلك أن تضعه في وضعية مشكلة تسبّب له حيرة معرفيّة وتستثير فيه دافعيّة متقدّمة لمناقشة وتحليل الموضوع.

2.7.2.2 شبكة تقييم منتوج المتعلّمين:

في الحصّة الثّانية من نشاط التّعبير الكتابي يقوم التّلاميذ بتحرير الموضوع داخل حجرة القسم، وعند انتهاء الحصّة يقوم الأستاذ بجمع الأوراق ويأخذها ليصححها، غير أنّ عملية تقييم منتوج المتعلّمين في التّعبير الكتابي لابدّ أن تخضع لمعايير دقيقة، حتّى ينصف فيها جهد التّلميذ، وتحدّد مواطن التفوّق والضّعف، حتى تعزّز نقاط الجودة، وتقوّم وتصحّح نقاط الإخفاق، فتكون النّتيجة في النّهاية هي تطّور مردود التلميذ في أدائه لغة وأسلوبا وفكرا.

وتزداد جدوى وفاعلية هذه المعايير خاصّة إذا علمنا أنّه " من مبادئ المقاربة بالكفاءات أنّها تحارب النّجاح غير المستحق والفشل المجحف ... لاسيما وأنّ الأساتذة – في غالب الأحيان– يقدّرون سلبا منتوج التّلميذ الذي ارتكب بعض الأخطاء في أداء عمله. فتترك هذه الأخطاء انطباعا سيّئا في المصحّح، وهذه الأخطاء قد تكون أحيانا سطحيّة وليست ذات أهميّة، غير أنّها تؤثّر بشكل مجحف على مردود التّلميذ، وقد تتسبّب في رسوبه بدل نجاحه، الأمر الذي يؤدّي حتما إلى ضرورة

بناء الأستاذ لشبكة تقييم يمتثلها في تصحيح منتوج التّلاميذ، وجدوى اللّجوء إلى إقرار معايير للتّصحيح لا تنحصر فقط في استقرار علامة التّقييم، بل وكذلك تمكّن من تشخيص الصّعوبات التي تعترض سبيل التلميذ بشكل دقيق، وبالتالي السّعي إلى علاجها.

هذا ونشير إلى أنّ بناء المعايير يخضع من حيث النّوع والعدد إلى طبيعة المادّة – محلّ التقييم– غير أنّه يجب التّمييز بين نوعين من المعايير:

- معايير الحدّ الأدنى.
- معايير الاتقان.

وعلى العموم يمكن إخضاع منتوج التّلميذ بالنّسبة إلى اللّغة العربيّة إلى المعايير الآتية:

1-الملائمة مع الوضعيّة 2- سلامة اللّغة 3- سلامة الرّسم 4- مصداقيّة التّعبير وجماليّة العرض ".[20]

وغالبا ما يتمّ إدراج هذه المعايير في شبكة ترسم على السّبورة في جدول حتى يكون التّلميذ كذلك على وعي بالجوانب التي تأخذ بعين الاعتبار أثناء تقييم منتوجه، كما أنّه من الأجدى أن ترفق هذه المعايير بما يوافقها من النّقاط، فيكون لكلّ معايير ما يقابله من النّقاط، وتجمع في النهاية هذه النّقاط المجزّأة ليتمّ تحديد علامة المتعلّم النهائيّة في الموضوع، وبناء على هذه المعايير كذلك يمكن للأستاذ أن يسجّل لكلّ متعلّم أهمّ الملاحظات التي وقف عندها أثناء تصحيحه لموضوعه كي يأخذها بعين الاعتبار أثناء تحريره للمواضيع اللاحقة.

كانت هذه هي أهمّ النّقاط والجوانب المتعلّقة بنشاط التّعبير الكتابي باعتباره نشاطا صفيّا في ظلّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

3.2 تعليميّة نشاط المطالعة الموجّهة كنشاط صفّي في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

1.3.2 أهميّة نشاط المطالعة الموجّهة وموقع المتعلّم والمعلّم منها:

تعتبر المطالعة الموجّهة من أهم الأنشطة التّعليميّة التي ترافق المتعلّم في جميع مراحل تعلّمه، لما لها من أهميّة كبيرة في بناء شخصيّته وصقل مواهبه وتنمية مداركه وتزويده بحصيلة معرفية وخبرات يحتاجها في سيرورة تعلّمه وحياته و" للمطالعة مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات

والتزوّد من الثّقافات المختلفة، وتنمية الثّروة اللّغويّة للمتعلّمين، وهي من أهمّ الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم، وهي توسّع معارفهم وتنمّي لغتهم وتزيد خبراتهم وقدرتهم وتصقل أذواقهم، ولكي يحقّق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بطريقة هادفة، تمارس فيها عمليات الفهم والتلخيص والتقييم مع مراعاة ما يأتي:

- المطالعة الموجّهة عمل حرّ يجري جزء منه في القسم، والجزء الأكبر خارجه.
- دور المدرّس يقتصر على تصويب المسار والحكَم الذي يفصل في المناقشات.
- ينجز المتعلّمون عمل المطالعة فرادى أو جماعات حسب طبيعة العمل.
- تقويم إجابات التلاميذ بعلامات تثبّت لهم في دفتر العلامات اليوميّة، وفي ذلك تشجيع للقارئ المطّلع وتحفيز لغيره على الجدّ والاهتمام ".[21]

ولن يحقّق هذا النّشاط مقاصده وأهدافه التي يرومها إلا باحترام المعايير السّابقة، خاصّة ما يتعلّق منها بمراعاة كلّ من محوري العملية التّعليمية التعلّمية – المعلّم والمتعلّم – لأدوارهما الفعليّة في هذا النّشاط، فالمعلّم يبقى دائما يلعب دور الموجّه والحكم طيلة سيرورة هذا النّشاط وفي ظلّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المعتمدة وهو " يسعى من خلال درس المطالعة الموجّهة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- تنمية قدرة التّلاميذ على فهم المقروء فهما صحيحا واسعا.
- القدرة على التّمييز بين الأفكار الأساسيّة والثانويّة في الأثر المقروء.
- تكوين أحكام نقدية عن المقروء وانتفاعه به في الحياة العمليّة.
- تعويد التّلاميذ على البحث والاستكشاف وإغناء الموضوع بسندات تساعد على الفهم والإفهام.
- إذكاء روح الاعتماد على النّفس لدى المتعلّمين في التّعامل مع الأثر المقروء من حيث شرح كلماته ومفرداته المستعصية، والتعمّق في مشكلاته اللغويّة والفكريّة والمعرفيّة.

هذا والجدير بالذّكر أنّه على المدرّس تكييف أسلوب طريقته في تنشيط حصص المطالعة الموجّهة وفق الأجواء التي يتفاعل معها، ولا يجمد على طريقة واحدة يتقيّد بها في جميع دروسه، هذا

وإنّ مقرّر المطالعة الموجّهة موزّع بين مطالعة ذات نصوص متعدّدة، ومطالعة ذات موضوع واحد، وللمدرّس مراعاة القدرات العقليّة للمتعلّمين في توزيع مادّة المطالعة عليه...". [22]

ولا يخفى أنّ تنوّع مواضيع المطالعة الموجّهة ومضامينها بإمكانه أن يساعد كذلك المعلّم في تنويع خطط تقديم هذا النّشاط فيضفي عليه المرونة والحيوية في كلّ مرّة، ممّا يزيد من تفاعل التّلاميذ فتجدهم يستكشفون في كلّ مرّة نصّا جديدا في محتواه وأسلوبه ومضمونه، ويقدّم كذلك بطريقة جديدة.

2.3.2 الأهداف الوسيطيّة المندمجة والأهداف التّعليميّة لنشاط المطالعة الموجّهة لمستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب –:

باعتبار أنّ نصوص المطالعة الموجّهة المقترحة كثيرة ومتنوّعة وثريّة من حيث المواضيع والأفكار، فإنّ الأهداف التي تحقّقها كثيرة كذلك فهي تثقّف وتثري المخزون اللّغوي والفكري للمتعلّم، كما تنمّي فيه الكثير من المهارات، وقد حدّد المنهاج أهمّ الأهداف الوسيطيّة المندمجة والأهداف التعلّمية المرجّو تحقيقها من هذا النّشاط كالآتي: [23]

الأهداف الوسيطيّة المندمجة	الأهداف التعلّمية
يطالع نصوصا متنوّعة ويتقصّى معطياتها.	– يتدرّب على القراءة الدّقيقة الواعية. – يتعرّف على حقائق ومعلومات مختلفة ذات صلة ببيئته وبيئات أخرى. – يستقي المعلومات من مختلف المصادر. – يشرح معاني المقروء ومراميه. – يحدّد المعنى الضّمني ويستخلص ما تنطوي عليه العبارات من إيحاءات. – يعمّق فهمه للمقروء. – يحدّد المقوّمات الأدبيّة للمقروء. – يناقش المقروء بإظهار تأييده أو معارضته ويحرص على دعم رأيه بما يناسب من أوجه الإقناع. – يكتشف شخصيّة الأديب من خلال منتوجه الفكري. – يبدي تفضيله لأسلوب معين في الكتابة ويعلّل اختياره. – ينقد المقروء من حيث الفكرة والأسلوب .

وبعض هذا الأهداف متقدّمة، وتحقيقها يدلّ على نجاح عملية التعلّم، وبناء شخصيّة المتعلّم بناء سليما لاسيما الهدفين التّعلميّين الأخيرين عندما يصل المتعلّم إلى امتلاك ثقافة تسمح له بإبداء رأيه في النّصوص وأساليب الكتابة ونقد النّص المقروء من حيث أفكاره وأساليبه وبنيته.

3.3.2 نصوص المطالعة الموجّهة (مميّزاتها ومعايير انتقائها):

إنّ المتأمل لنصوص المطالعة الموجّهة لمستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب– يلاحظ أنّ هذه النّصوص جاءت متنوّعة من حيث أجناسها ومضامينها كما أنّها ممتثلة لجملة من المعايير، على أساسها تمّ اختيارها. " وهذه النّصوص تكون إمّا قصصا قصيرة أو مقالات أو فصولا مسرحيّة.

تختار القصص والفصول المسرحيّة على الأسس الآتية:

- أن تكون متّفقة مع مرحلة نموّ المتعلّمين الفكري واللّغوي، منسجمة مع رغباتهم وميولهم.
- أن تعالج قضايا اجتماعيّة، أخلاقيّة أو تاريخيّة ممّا يحتاج إلى بذل الجهد وإعمال الفكر ليكون ذلك أساسا لتدريب المتعلّمين على النّقد وإصدار الحكم والموازنة.
- أن تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّمين بحيث يحسّون بأنّها هامّة ترتبط بخبراتهم، وتتعلّق بحاضرهم أو مستقبلهم.
- أن تكون من نتاج كبار الأدباء الجزائريّين، العرب، أو العالميّين بحيث تثري لغتهم وتقوّم أسلوبهم في التّفكير والتّعبير، وتنمّي فيهم حبّ المطالعة.

وتختار المقالات على أساس معالجتها لقضايا اجتماعيّة أو علميّة أو نقديّة، وينبغي أن تكون من تلك التي تختص بالخصائص الآتية:

- البعد عن التكلّف.
- استخدام عبارات جزلة وألفاظ مختارة موحية.
- تصوير المشكلة ومناقشتها في هدوء ورويّة.
- صغر الحجم ووحدة الموضوع.
- يظهر فيها التمهيد والعرض والخاتمة.

ولا بأس أن تكون نصوص القصص القصيرة والفصول المسرحيّة والمقالات مذيّلة بأسئلة تيسّر للأستاذ والتلاميذ استثمارها على أحسن وجه، على أن تؤخذ هذه الأسئلة من باب الاستئناس لا من باب الامتثال القسري ".[24]

والمتأمل لعناوين هذه النّصوص يلاحظ أنّها تراعي هذه المعايير السّابقة، إذ نجدها متنوّعة بين مقالات أدبيّة وفكريّة لكتّاب كبار من الوطن العربي على غرار طه حسين، أحمد أمين، وعباس محمود العقّاد، كما نجد نصوصا مسرحيّة روعي فيها التنويع في الاتجاهات المسرحيّة، فقدّم نموذج من المسرح الشّعري لأحمد شوقي، ونموذج من المسرح السّياسي لسعد اللّه ونوّس، أمّا الفن القصصي، فتضمّن الكتاب نصوصا قصصيّة لأدباء جزائريين مرموقين على غرار أبي العيد دودو، وجميلة زنير.

فهذا التنويع والثّراء الأجناسي والمعرفي يساهم في تنمية مدارك التلميذ وصقل موهبته وذوقه الفنّي، إضافة إلى كونه خزّانا لغويّا، كون هذه النّصوص المقترحة مكتوبة من طرف قامات في الأدب العربي.

4.3.2 الحجم الزّمني لنشاط المطالعة الموجّهة والمواضيع المقترحة في كتاب « المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة» للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب –:

يأخذ نشاط المطالعة الموجّهة حسب منهاج اللّغة العربيّة للسنّة الأولى من التّعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب – وعاء زمنيّا يقدّر بساعة واحدة من ضمن 13 ساعة مخصّصة لبقيّة الأنشطة في كلّ وحدة تعلّمية، والمتأمل لجملة النّصوص المقترحة للمطالعة يجدها في الغالب لا تخرج عن نوعين يمكن أن نحدّدهما كالآتي:

1–المطالعة الوظيفيّة: ونقصد بها جملة النّصوص التي يجد التّلميذ نفسه مع أسئلتها ومراحل بنائها في عمليّة تجنيد للمعارف السّابقة، واستثمار لها وتعزيز للمكتسبات القبليّة، بغيّة التمرّن والتدرّب عليها بفعاليّة أكبر، ترسيخا للمفاهيم وصقلا للمدراك والخبرات. ونقدّم مثالا عن ذلك: (في الوحدة التعلّميّة الثامنة –8–التي جاءت بعنوان: تأثير الإسلام في الشّعر والشّعراء، تمّ اقتراح نصّ للمطالعة الموجّهة بعنوان: المواجهة لجميلة زنّير، وهو في الحقيقة نصّ قصصي، وفنّ القصّة جنس أدبيّ تعرّف عليه المتعلّم وعلى عناصره الفنيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، فهو يأتي هنا هذه المرّة في

سياق وظيفيّ، ترسيخا للمكتسبات القبليّة من جهة، وتدريبا للمتعلّم ليس على استخراج خصائصه الفنيّة هذه المرّة وإنّما على محاولة كتابة قصّة قصيرة، وهو المشروع الذي يطالب التّلميذ بإنجازه مباشرة بعد نشاط المطالعة الموجّهة).

هذا النوّع من المطالعة الموجّهة يعزّز النّزعة البنائيّة التي ارتكزت عليها فلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، كما أنّه يساهم في جعل التّلميذ يكوّن حلقات وصل بين مداركه السّابقة وخبراته اللّاحقة.

2–المطالعة التّثقيفيّة: ونقصد بها مجمل النّصوص المقترحة، والتي تكون الغاية الأساسيّة منها تزويد المتعلّم بمجموعة من المعلومات والمعارف والمفاهيم الجديدة التي تثري رصيده اللّغوي والمعرفي والثّقافي. وهي في الغالب تأتي منضوية تحت جنس المقال، لأنّه الجنس الأكثر استيعابا للمعارف، وقد جاءت الكثير من نصوص المطالعة الموجّهة ضمن جنس المقال، متنوّعة بحسب مضامينها فمنها: المقال الأدبي، والفكري، والعلمي، والاجتماعي ..

وبناء على هذين النّوعين السّابقين نقدّم جملة النّصوص المقترحة في كتاب «المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة»، موزّعة بحسب الوحدات التعلّميّة المحدّدة في التدرّج السّنوي لمادّة اللغة العربيّة للسّنة الأولى من التعليم الثّانوي – جذع مشترك آداب –:

1–إيماني بالمستقبل لبرتراند راسل – مطالعة تثقيفيّة – الوحدة التّعلّمية الأولى.

2–الرّجولة الحقّة لأحمد أمين – مطالعة تثقيفيّة – الوحدة التّعلّمية الثّانية.

3–أرضنا الجميلة (الجزائر ماض وحاضر) – مطالعة تثقيفيّة– الوحدة التّعلّمية الثّالثة.

4–ثقافة ومثّقفون لطه حسين – مطالعة تثقيفيّة – الوحدة التعلّميّة الرّابعة.

5–الأخلاق والديموقراطيّة لعباس محمود العقّاد – مطالعة تثقيفيّة– الوحدة التّعلّمية الخامسة.

6–الفيل يا ملك الزّمان لسعد الله ونّوس – مطالعة وظيفيّة– الوحدة التّعلّمية السّادسة.

7–الإنسان بين الحقوق والواجبات لأحمد أمين – مطالعة تثقيفيّة– الوحدة التّعلّمية السّابعة.

8–المواجهة لجميلة زنير – مطالعة وظيفيّة– الوحدة التّعلّميّة الثّامنة.

9–انتظار لأبي العيد دودو – مطالعة وظيفيّة– الوحدة التّعلّميّة التاسعة.

10-مشهد من مسرحيّة (مجنون ليلى) لأحمد شوقي – مطالعة وظيفيّة- الوحدة التّعلّمية العاشرة.

11-تلوّث البيئة للرّميحي – مطالعة تثقيفيّة- الوحدة التّعلّميّة الحادية عشر.

12-الأدب والحريّة لعباس الجراري – مطالعة تثقيفيّة- الوحدة التّعلّميّة الثانية عشر.

والملاحظ لهذه النّصوص المقترحة للمطالعة الموّجهة بحسب أنواعها يجد أنّ أغلبها ذات صبغة تثقيفيّة، وهذا المقصد ضروريّ وطبيعيّ في الوقت نفسه، إذ أنّ الغاية الأولى من المطالعة سواء للمتعلّم داخل حجرة القسم، أو للإنسان بصفة عامّة، هي أن يكوّن لنفسه ثقافة ورصيدا معرفيّا يمكّنه من مواجهة تحدّيات الحياة.

5.3.2 تنشيط حصّة المطالعة الموجّهة:

لابدّ من طريقة منهجيّة سليمة يقدّم بها نشاط المطالعة حتّى يحقّق الأهداف المرجوّة التي تنعكس إيجابا على مستوى ومردود التّلاميذ. فلا يخفى أنّ نشاط المطالعة الموجّهة يسهم " في توسيع آفاق المتعلّم وصقل ذوقه وتنمية حبّه للإطلاع على نتائج الفكر البشري، ولكي يحقّق هذا النّشاط أهدافه يجب تقديمه بأسلوب إبداعي شائق تبرز فيه عمليّات استقلال المتعلّم فهما، وتلخيصا وتقييما ...".[25]

فالأستاذ يلعب دائما دور الموجّه ولذلك يقوم " في نشاط المطالعة الموجّهة بإلزام التّلاميذ بمطالعة النّص المقرّر، ويوجّههم إلى استثمار مطالعتهم بإنجاز عدد من المطالب تخدم أهدافا محدّدة مثل:

- تحديد شخصيّات القصّة وتصرّفاتهم.
- تلخيص معاني النّص أو تقليصها.
- إبداء الرّأي في موقف.
- تحديد قيم إنسانيّة.
- استعمال المعجم لمعرفة دلالة بعض الألفاظ.
- البحث عن جذور كلمة في المنجد.
- ذكر الخصائص المميّزة للنّص ".[26]

كما أنّ الأستاذ مطالب بتنويع طريقته وأسلوبه في كلّ مرّة، حتّى يضفي حيوية على نشاط المطالعة، فتحقيق الأهداف السّابقة من طرف المتعلّمين يحتاج إلى مرونة ودربة وكذلك إلى خطّة مرسومة سلفا من قبل المعلّم تتيح لهم الوصول إليها بسهولة. وعلى التّلاميذ كذلك أن يحضّروا " موضوع المطالعة الموجّهة في منازلهم وفق خطّة يرسمها لهم الأستاذ. على أن تتنوّع هذه الخطّة من نصّ لآخر، حسب طبيعة النّص والأهداف المرسومة للدّرس.

وعموما يتناول درس المطالعة الموجّهة من حيث:

1-اكتشاف المعطيات: ويتمّ ذلك عن طريق بناء أسئلة لجعل المتعلّمين يحوطون بالأفكار الواردة في النّص دون تقييمها، والهدف من هذه المرحلة في دراسة نصّ المطالعة أن يقف المتعلّم على أهمّ الأفكار الواردة في النّص وأن يضيفها إلى مخزون مكتسباته القبليّة.

2-مناقشة المعطيات: وذلك بالعودة إلى الأفكار التي اكتشفها المتعلّم، وجعله يقيّمها باستغلال مكتسباته القبليّة، وهنا يعمد الأستاذ إلى تدريب المتعلّم على تسليط ملكته النّقديّة على مجمل أفكار النّص بمنطق الموضوعيّة والعقل لا اعتمادا على الأهواء والنّزوات.

3-استثمار موارد النّص: يتوّج درس المطالعة الموجّهة بتوجيه المتعلّمين إلى استثمار المعطيات الواردة في النّص سواء لاستفادة التّجارب الفكريّة الواردة في الكتاب أو لاكتشاف أساليب مختلفة في التّعبير، أو لنقد تصرّف أو التّعليق على موقف ...إلخ ".[27]

فيجب إذن أن يكون هناك تسلسل في الأسئلة وتنوّع وانتقال وتدرّج فيها، بدءا باكتشاف الأفكار ثمّ مناقشتها، وصولا إلى مرحلة استثمار ما جاء في النّص، وتشكلّ هذه المرحلة الأخيرة كذلك فرصة لإدماج المعارف السّابقة، كأن يطلب الأستاذ من تلاميذه تلخيص النّص المقروء بعد استخراج فكرته العامّة وأفكاره الأساسيّة.

كانت هذه هي أهمّ النّقاط والجوانب المتعلّقة بنشاط المطالعة الموجّهة باعتباره نشاطا صفيّا في ظلّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

3. قراءة في آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدّلة للسّنة الدّراسيّة 2020-2021 لمستوى السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي –جذع مشترك آداب– من خلال الأنشطة اللاصفيّة –نشاط التّعبير الكتابي والمطالعة الموجّهة أنموذجا–:

1.3التّدرّجات السّنويّة:

إنّ من مستجدات السّاحة التربويّة التعّليمية ما اصطلح عليه "التّدرجات السّنويّة "، هذه الأخيرة التي جاءت بديلا عمّا عرف سابقا بـ " التّوزيع السّنوي "، الذي يشكّل خارطة طريق ترتّب فيها الوحدات والدروس بطريقة كرونولوجيّة حسب عدد الأسابيع والسّاعات المقرّرة لمستوى معيّن.

وتعرّف التدرّجات السّنوية للتعلّمات على أنّها: " أداة بيداغوجيّة أساسيّة توضّح كيفيّة تنفيذ المناهج التّعليميّة، تضبط سيرورة التعلّمات بما يكفل تنصيب الكفاءات المستهدفة في المناهج التّعليميّة ...".[28]

وقد جاءت هذه التدرّجات لتعلن انتهاء زمن العمل بالتّوزيع السّنوي، هذا الأخير الذي كان يهتمّ فقط بالتوزيع الآلي المقيّد للمحتويات وفق برمجة خطيّة كرونولوجيّة، إذ أنّه كان يركّز على متابعة تنفيذ البرامج بالنّظر إلى عامل الزّمن وليس بالنّظر إلى مؤشّر الكفاءة، فمن سلبياته – التّوزيع السّنوي– أنّه كان منصبّا على متابعة مدى تحقّق الكمّ المعرفي، مركّزا على النّتائج بدل متابعة سيرورة التعلّم.

وبالتّالي جاء التدرّج السّنوي كبديل عنه، وجعل نصب اهتمامه متابعة مدى تحقّق الكفاءة، من خلال مجموعة مؤشّرات دالّة، فنقل مركز اهتمامه من الحجم السّاعي الذي اهتمّ به التّوزيع إلى الحجم البيداغوجي، ومن متابعة مدى تنفيذ المناهج إلى متابعة الكيفيّة التي يتمّ بها تنفيذ هذه المناهج مع احترام وتيرة وسيرورة التعلّم.

ومن سمات التدرّج السّنوي نذكر:

1-موافقة المناهج الرّسميّة 2- ضبط فترات التعلّم 3- ضبط فترات الإدماج 4- ضبط فترات التّقويم 5-إدراج المشاريع 6- ضبط فترات المعالجة.

كل هذه الخصائص والسّمات تجعل من التدرّج السّنوي البديل الأمثل للتوزيع، وتجعل منه أداة طيّعة في يد الأستاذ، تساعده في رسم طريق التعلّمات ووضع خطط مناسبة سواء في أنشطة التّلقّي أو أنشطة الإنتاج.

2.3 الأنشطة اللّاصفيّة وآليّات تنفيذها:

1.2.3 دواعي ومبرّرات اللّجوء إلى النّشاط اللّاصفّي:

ويقصد بالأنشطة اللّاصفيّة مجموع الأنشطة التي يطالب المتعلّم بإنجازها خارج حجرة القسم، ولكن تبقى تحت متابعة الأستاذ وإشرافه، فهو الذي يرسم الخطوط العريضة لأدائها، وهي تأتي كمقابل للأنشطة الصّفيّة التي تنجز مباشرة داخل حجرة القسم وتحت مرأى الأستاذ الذي يوجّه ويصحح ويقوّم الأداءات بطريقة آنية.

وقد تمّ اعتماد هذا النّهج من السّياسة التّعلّمية – الأنشطة اللاصفيّة – في مطلع الدّخول المدرسي للسّنة الدّراسيّة 2020-2021 نظرا لما عرفته السّاحة العالميّة من ظروف صحيّة، فقد واجهت " المدرسة الجزائريّة تحدّيات وصعوبات أفرزها الوضع الصّحي الاستثنائي الذي فرض تطبيق إجراءات احترازيّة للوقاية من انتشار وباء كورونا. هذه الصّعوبات الصّحيّة فرضت إعادة تنظيم تمدرس التّلاميذ وتكييف التدرّجات ومخطّطات التعلّم، إلى جانب التوجّه إلى استغلال وسائل الإعلام والاتصال لتغيير ممارسة الفعل التربوي التقليدي ".[29]

فجائحة كورونا التي عرفها العالم أثرّت على جميع القطاعات والأصعدة لاسيما مجال التّعليم، فكان على هذا الأخير أن يتكيّف معها، وهو ما وقع إذ حدثت تغيّرات مفصليّة في بعض جوانب السّياسة التعليميّة، وتمّ إعادة هيكلة المدرسة بما يتناسب مع هذه الظروف الصحيّة الطارئة، فبعدما كان التّلاميذ يدرسون ضمن أقسام تتراوح أعداد التلاميذ فيها بين 25 و40 تلميذا في الحجرة الواحدة، أصبحت هذه الأقسام تقسّم بدورها إلى أفواج يتراوح عدد التلاميذ في الفوج الواحد بين 15 تلميذا و20 تلميذا.

هذا من الناحية الهيكليّة، أمّا من ناحية التعلّمات فقد تمّ تكييفها بما يتلاءم مع التّخفيف الحاصل في ساعات التمدرس، إذ أصبحت الأفواج التعليمية تدرس بالتناوب على الفترات الصّباحيّة والمسائيّة، وبالتالي نقص الكمّ السّاعي الذي كان يدرسه التلميذ تقريبا إلى النّصف، ممّا دعا إلى ضرورة إيجاد حلول دقيقة مضبوطة تضمن للتلميذ الحصول على جميع التعلّمات المقرّرة عليه دون اللّجوء إلى الحشو أو الحذف، فكان اعتماد النّشاطات اللاصفيّة هو الحلّ الأمثل، بتحويل بعض الأنشطة التي كانت تنجز سابقا في القسم –كانت أنشطة صفيّة – إلى نشاطات لاصفيّة تنجز خارج حجرة الدّرس، ولكن تمّ ذلك بإشراف وتوجيه من الأستاذ وتحت رقابته، كي يبقى نشاط التّلميذ مقيّدا بكفاءة معيّنة مستهدفة يراد تحقيقها.

وإلى جانب هذا الحلّ وبالموازة معه تمّ اللّجوء إلى نوعين من التّعلّم أوّلهما هو ما يعرف ب:" التعلّم الهجين " ويقصد به: ذلك النوّع من التّعليم الذي " يمزج بين التّعليم الحضوري التقليدي الذي يتمّ في قاعة الدّرس وجها لوجه، أين يكون التّواصل مباشرا بين المعلّم والمتعلّم. والتعليم عن بعد الذي يستعمل وسائط متنوّعة كالمنصّات التّعليميّة، والتّطبيقات الرّقميّة والدّعائم المختلفة، ويكون إلكترونيّا باستخدام الأنترنت بشكل متزامن مع حضور المعلّم و/أوالأقران أو غير متزامن ".[30]

أمّا النّوع الثّاني فهو : "التّعليم عن بعد " وهو نوع من التّعليم :" يتلقّاه المتعلّم خارج المؤسّسة أو قاعة الدّرس دون الوجود المادّي للمعلّم. يتجاوز حدود الزّمان والمكان مثل التعلّم عبر الإذاعة والتلفزة والأنترنت باستعمال المنصّات التّعليميّة أو التطبيقات الإلكترونيّة المتنوّعة، كما يمكن أن تنفّذ من خلال قاعات افتراضيّة للدراسة أو من خلال التمارين والواجبات المنزليّة أو التوثيق الذي يعدّه المعلّمون ويسلّم للمتعلّمين بصورة مباشرة أو غير مباشرة عبر البريد الإلكتروني أو أيّ تطبيق آخر. يعزّز هذا النّموذج التعلّم الذاتي للمتعلّم ".[31]

فعلى الرّغم من أنّ هذه الظّروف جاءت طارئة ومؤقتة إلاّ أنّها قد حملت في نفس الوقت كثيرا من الإيجابيات في الميدان التّربوي، إذ جعلت عناصر العمليّة التعليمية التّعلّمية (المعلّم – المتعلّم – المادّة التعليمية) كلّهم ينفتحون على آليات التعلّم الحديث ووسائطه التكنولوجيّة، كما جعلت

التلميذ يسهم بقدر أكبر في بناء معارفه، معتمدا على ذاته، وبالتالي إلغاء مركزيّة الأستاذ التي كانت سمة التعلّم التقليدي ومقارباته، وجعل المتعلّم هو المحور الأساس في عمليّة التعلّم والمحرّك الفعلي لها.

ولم تترك الوزارة الوصيّة الأستاذ دون توجيه فيما يخص آليات وإجراءات تطبيق هذا اللّون من التعليم لاسيما في تفعيل وتنشيط حصص النّشاطات اللاصفيّة، حيث تضمّنت وثيقة الاستمرارية البيداغوجيّة جملة من التّوصيات المنهجية التي تتيح للمعلّم تصميم بيئة التعلّم الهجين، ونذكر أبرزها:

" – ينبغي للأستاذ أن يوضّح للمتعلّم أن فترة الفراغ الناتجة عن التمدرس التناوبي ليست فترة للرّاحة وإنّما هي فترة عليه استغلالها لاستمرار بناء تعلّماته ذاتيّا، ودعم التعلّم الحضوري.

- يتعيّن على الأستاذ تصميم برنامج عمل أسبوعي يحدّد النّشاطات التي يجب على المتعلّم تنفيذها عن بعد وضبط آليات المتابعة والمراقبة.
- على أساتذة المادة في كلّ مؤسّسة التنسيق الوثيق فيما بينهم تحت إشراف الأستاذ المنسّق أو أستاذ مكوّن من خلال تفعيل النّدوات التربويّة الدّاخليّة لمعالجة الصّعوبات التي يواجهها الأستاذ في سيرورة العمليّة البيداغوجيّة.
- تحضير الحصص التعليميّة (الحضوريّة أو عن بعد)، والتعاون وتبادل الخبرات في استعمال الوسائط الرّقميّة وتطبيقات التعلّم عن بعد في عمليّة التّعليم والتعلّم.
- التحضير والتّخطيط الجيّد من طرف المعلّم لتوظيف الوسائط الرّقميّة وغير الرّقميّة للتعلّم عن بعد في بيئة التّعليم الهجين بتحديد وظيفة كل تطبيق من التّطبيقات المستعملة (بناء التعلّمات– التقويم – التواصل والتفاعل مع التلاميذ) وكيفيّة استخدامه من طرف المعلّمين والمتعلّمين ..."[32].

وبالتّالي إذا تمّ تطبيق هذه الإجراءات فإنّ الأنشطة اللاصفيّة سيكون لها نفس المردود الذي تحققّه النّشاطات الصفيّة أو ربما قد تكون أجدى وأكثر فعالية كون المتعلّم فيها يمزج بين أكثر من وسيط ويتلقى من مصادر مختلفة وبطرق متنوّعة، لاسيما وأنّ هذه الأنشطة التي صارت لاصفيّة روعيت فيها كذلك عمليّة التقويم، حيث تخصصّ عند نهاية كلّ وحدتين حصّة لتقويم الأنشطة اللّاصفيّة التي طلب من التّلميذ إنجازها.

2.2.3 أنواع النّشاطات اللّاصفيّة:

على الرّغم من أنّ التّدرّجات السّنوية المقرّرة للسّنة الدراسية 2020-2021 قد جاءت في ظلّ الظّروف الاستثنائية، حيث صدرت في سبتمبر 2020، إلاّ أنّها أبقت على نفس الترتيب الهيكلي والصّنفي للأنشطة والتعلّمات المتعلّقة بالوحدات، إذ نجد في كلّ وحدة تعلّمية جدولا منظّما لها، يحتوي عدّة خانات هي على الترتيب: الكفاءة، أهداف التعلّم، عنوان الوحدة، الموارد المستهدفة، السّير المنهجي للوحدة، التّقويم المرحلي والمعالجة، الحجم الزّمني وتختم كلّ وحدة تعليميّة بتقييم مدى التحكّم في الكفاءة من خلال إنجاز المتعلّم لوضعيّة قد تكون إبداعيّة أو وضعيّة نقديّة.

وبالتالي لم تفصل هذه التدرّجات بين النّشاط الصّفي والنشاط اللاصفّي، حتّى جاءت وثيقة بيداغوجيّة أخرى مهمّة هي " آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدّلة للسّنة الدراسيّة 2020-2021" التي صدرت في أكتوبر 2020، أي بعد شهر واحد من صدور التدرّجات، وجاءت هذه الآليات لتضبط وتنظّم العمل بالتدرّجات في ظل الوضع الاستثنائي، ولتفصل بالأساس بين الأنشطة الصّفيّة التي تنجز داخل حجرة القسم، والأنشطة اللاصفيّة التي تنجز خارج قاعة الدّرس.

كما جاءت وثيقة الاستمرارية البيداغوجيّة لتوضّح كيفيّة تعامل الأستاذ مع الأنشطة اللاصفيّة وتبيّن أنواع هذه الأنشطة، إذ تضمّنت العناصر التوضيحيّة التالية:

" – مع بداية إنجاز الوحدة التعليميّة يمكن للأستاذ تصميم بطاقات نشاط المتعلّم. وتوظّف حضوريّا وعن بعد، يمكنها أن تقدّم الدّعم الفعّال للأساتذة في بناء التعلّمات، كما تسمح بالاقتصاد في الجهد والوقت.

- تمّ تصنيف أنشطة: المطالعة الموجّهة، المشروع، بعض الوضعيّات الإبداعيّة والنّقديّة، بعض مراحل إنجاز التّعبير الكتابي أنشطة لاصفيّة، تنجز عن بعد وتقوّم خلال حصص تقويم الأنشطة اللاصفيّة.
- حصص النّشاطات اللاصفيّة الواردة في وثيقة التّدرّجات هي حصص مخصّصة لتقويم هذه النّشاطات التي كلّف الأستاذ التلاميذ بإنجازها عن بعد.
- يكلّف الأستاذ التّلاميذ بإنجاز النّشاطات اللاصفيّة في نهاية الحصص الصّفيّة ...".[33]

وبالتّالي نلاحظ أنّ الأنشطة التي تحوّلت من أنشطة صفيّة إلى أنشطة لاصفيّة تنجز عن بعد هي أربعة: المطالعة الموجّهة، التّعبير الكتابي (حصّة تحرير الموضوع)، المشروع، الوضعيّة الإبداعيّة والوضعيّة النّقدية، غير أنّ هذه الأنشطة تقوّم داخل القسم في حصص مخصّصة لتقويم النّشاطات اللّاصفيّة.

3.2.3 آليّات تنفيذ ومتابعة التعلّمات اللّاصفيّة:

تضمّنت وثيقة آليات تنفيذ التدرّجات السّنوية المعدّلة أكتوبر 2020 لمستوى السّنة الأولى –جذع مشترك آداب– ثلاث توصيات منهجيّة يتّم في سياقها تدريس الأنشطة اللاصفيّة وجاءت كالتالي:

" 1– على الأستاذ تحديد أسئلة دقيقة يجيب عنها المتعلّم في شكل بطاقة قراءة (نصّ المطالعة).

2–تحرير موضوع التّعبير في البيت.

3–ينصح الأستاذ باعتماد المخطّطات المفاهيميّة ووسائل السّمعي البصري –قدر المستطاع– تسهيلا للفهم واختصارا للوقت ".[34]

فبعد أن قدّمت هذه الآليات أصناف الأنشطة اللاصفيّة، وقفت عند آليات متابعتها وتنفيذها، فهي تقترح على الأستاذ الضّبط الجيّد للأسئلة التي ترسم مسار التعلّم وتسهلّ على التّلميذ التفاعل معها، فلا يضيع جهد المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، إذ أنّ السؤال هو الأداة الأساسيّة الأولى لبناء المعرفة، ومدى التفاعل معه والإجابة عليه، ونسبة الصّحة في الجواب، هي مؤشّر إيجابي لنجاح أو فشل عمليّة التعلّم، ولذلك لابدّ من الضّبط الجيّد للسؤال ومراعاة التدرّج فيه من الأسهل إلى الأصعب، وتنويع الأسئلة كي تثير دافعيّة المتعلّم على أكثر من صعيد.

كما أنّنا نلاحظ تركيزا على ضرورة اعتماد الخرائط الذّهنيّة والمفاهيميّة في تقديم هذه الأنشطة اللّاصفيّة وتعويد المتعلّم عليها، وفي ذلك ميزة جيّدة تتمثّل في مراعاة أنماط التعلّم التي تميّز مختلف المتعلّمين، أي التّركيز على المتعلّم ذي التعلّم البصري والسّمعي البصري بعدما كان يتمّ التركيز فقط على المتعلّم الذي يتعلّم عن طريق السّماع، وبالتّالي تتعدّد مصادر المعرفة والتلّقي فيشكلّ هذا ثراء

وتنوّعا وحيوية في التعلّم فما لايدركه المتعلّم بالسّماع يمكن أن يدركه من خلال وسائط أخرى متعّددة كالصورة والصّوت والحركة.

وبما أنّ الظّروف التي جاءت فيها هذه الإجراءات تبقى دائما استثنائيّة، فقد تمّ إرسائل أكثر من مذكرة توجيهيّة وتوضيحيّة للأساتذة تساعدهم في رسم فكرة شاملة وخطّة منهجية لكيفيّة تقديم النّشاطات اللّاصفيّة، وقد تضمّنت آخر هذه المذكرات الملاحظات التّالية:

" – الهدف من الأنشطة اللّاصفيّة تحقيق الكفاءات المهارية والسّلوكيّة بالاعتماد على التّكوين الذّاتي.

- تكليف المتعلّمين بالأنشطة اللّاصفيّة بتوجيههم إلى طريقة العمل.
- استعمال وسائل التواصل الرّقمي المختلفة في حدود الإمكان.
- متابعة الأنشطة اللّاصفيّة وتثمينها بإدراجها في التقويم المستمر ".[35]

ويمكن أن نلمح من خلال الهدف الأوّل أنّ هذه الأنشطة اللّاصفيّة و آليات تنفيذها لا تخرج عن أهداف وفلسفة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي جعلت من المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلّمية، فهي تركّز على التّعلّم الذّاتي – أي أن يساهم المتعلّم في بناء معارفه ويكوّن نفسه بنفسه- وفيه محاولة تعويد للمتعلّم على اكتساب روح المسؤوليّة والوعي بحاجاته المعرفيّة والنّفسية حتى يتمكن من تحقيق الكفاءات والمهارات السّلوكيّة التي تجعله يعتمد على نفسه في حل مشكلات ووضعيات معقّدة مماثلة في واقعه المعيش.

والمتأمّل لهذه الملاحظات والتوصيات التي سبقتها كذلك يلاحظ تركيزا على ضرورة استخدام الوسائط التّكنولوجية ووسائل الرّقمنة في تقديم وتنشيط حصص الأنشطة اللاصفيّة، ويدخل في ذلك الحواسيب التي يجب أن تكون متصلة بالشابكة (الأنترنت)، وشاشات العرض، إضافة إلى ضرورة إتقان استعمال مجموعة من البرامج الإلكترونيّة خاصّة: البريد الإلكتروني، والتّطبيقات المختلفة مثل: الوورد(word) والإكسل(Excel) والبوربونت (Powerpoint) من طرف المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، واستعمال هذه الوسائط والبرمجيّات والتطبيقات المختلفة له مردود جيّد وفعّال في العمليّة التعليميّة التعلّمية إذا ما أحسن استعماله، وتوفّر عنصر المهارة والكفاءة في

التعامل مع هذا الوسائط وتكييفها بحيث لا تضيّع جهد المعلّم وإنما تختصر عليه الوقت والجهد، وتضفي المرونة والحيوية على المادة المعرفيّة المقّدمة.

وتبدو نجاعة وفاعلية هذه الوسائط أكثر وضوحا في حصّة تقديم المشروع، وكذلك حصّة مناقشة بطاقات القراءة كأنشطة لاصفيّة، إذ يكون مشروع التّلميذ أو بطاقته محتوية على معيار الإبداع والإتقان في الغالب إذا أحسن استثمار هذه التّطبيقات وحوّل عناصر المشروع ومضامينه أو أجوبته في بطاقة القراءة إلى مخططات مفاهيمية أو خرائط ذهنيّة أو رسومات معبّرة مقدّما إيّاها من خلال مؤثّرات صوتية وحركيّة عبر هذه البرامج والوسائط فتضفي فعالية على المادّة المقدّمة، وتفاعلا في الوقت نفسه من قبل التلاميذ المتلقين.

لكنّ كلّ هذه النّقاط الإيجابية السّابقة قد تغدو مجرّد أوهام إذا ما نظرنا إلى واقع المعلّم والمتعلّم في المدرسة الجزائرية على حدّ سواء، فهي وإن كان تطبيقها في بعض المؤسّسات في الظروف العادية يكون متعذّرا بسبب قلّة الإمكانات المادّية والوسائل والعتاد اللازم في غالب الأحيان مثل النّقص الفادح في شاشات العرض، فهي وإن توفر بعضها، فإنّه تكون للمواد العلمية كالعلوم الطبيعيّة والعلوم الفيزيائيّة أكبر الحظوظ في استعمالها دون مواد العلوم الإنسانيّة الأخرى.

أمّا في ظلّ الظروف الاستثنائيّة ومطالبة الأستاذ بتقديم هذه الأنشطة اللاصفيّة للمتعلّم عن بعد، فقد حدثت المفارقة بين الواقع الموجود والأفق المأمول، إذ لم تراع هذه الآليات المعدّلة والمذكرات التّوضيحية واقع المعلّم والمتعلّم خارج قاعة الدّرس، فلا يمكن أن نتصوّر أن كلّ تلميذ أو أستاذ يمتلك حاسوبا، وحتّى وإن امتلكه فلا يمكن أن نتوقّع كذلك أن يكون متصلا بشبكة الأنترنت لاسيما في المناطق النائية، ثمّ لنفرض أنّه امتلك الأمرين السّابقين معا، فهل يمكن أن نتصّور أنّ كل أستاذ أو تلميذ هو على مستوى من المعرفة التّكنولوجيّة ودرجة من الوعي التّقني تسمح له باستعمال هذه الوسائط والتواصل عبرها، وتقديم الواجبات والأنشطة المنجزة من خلالها !؟

ولا داعي لأن نضيف هنا عراقيل ومشوّشات أخرى كانقطاع شبكة الكهرباء المفاجئ في بعض الأحيان، وكذلك كثرة النّوافذ والبرامج التي تفتح أثناء التواصل بين المعلّم والمتعلّم – إذا ما

حدث هذا التواصل- كون الشّابكة عالم هائل من البرمجيات والتّطبيقات التي قد تجعل التلميذ ينشغل بها دون متابعة ما يقدّمه زملاؤه من واجبات، وما يردفه الأستاذ من ملاحظات وتوجيهات أو تصويبات.

وبالتّالي من الضّروري والملّح إعادة النّظر من قبل الوزارة والمفتشين التّربويين في هذه الإجراءات المتّخذة وإعادة رسم هذه الآليات بما يتوافق مع واقع المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، من خلال صياغة جديدة ومنهجيّة للتدرّجات السّنوية ولآليات تنفيذها بحيث تراعي بيئة المتعلّم أو تكيّف هذه البيئة لتستوعب المستجدّات، ولا يكون ذلك إلا من خلال عمليّة استشراف الواقع، برصد الإمكانات الماديّة والبشريّة واللوجيستية التي تتيح التطبيق الأمثل للتوصيات المنهجيّة السّالفة.

إذ يجب على الوزارة الوصيّة — ونحن في العقد الثّالث من القرن العشرين، زمن العولمة والانفجار التكنولوجي والتقني- أن تعجّل بتعديل السيّاسة التّعليمية والتربوية في المنظومة الدراسيّة الجزائرية بما يواكب هذا التقدّم التكنولوجي، بالاستفادة من أدواته ووسائله وتزويد المعلّم والمتعلّم بهذه الوسائط، وإخضاع جميع أطراف العملية التعليمية التعلّمية إلى عملية تكوين وتأهيل تسمح بالاستغلال الأمثل لهذه التكنولوجيات الحديثة في ميدان التّعليم، واستثمارها بالشكل الأنجع الذي ينعكس مردوده إيجابا على أداءات المتعلّمين ويساهم في تطوير مستواهم، وبالتالي الارتفاع والرقيّ بالمدرسة الجزائرية إلى المستوى المطلوب.

3.3 التّعبير الكتابي كنشاط لاصفّي:

سبقت الإشارة في عنصر تنشيط حصّة التّعبير الكتابي —ملامح صياغة موضوع التّعبير – إلى أنّ التّعبير الكتابي باعتباره نشاط صفيّا في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقدّم على ثلاث مراحل، أي موزّعا على ثلاثة حصص، حيث تخصّص الحصّة الأولى للتّعريف بالموضوع ومناقشة عناصره مع التّلاميذ، وتخصّص الحصّة الثانية لتحرير الموضوع داخل القسم، أمّا الحصّة الثالثة فتخصّص لتصحيح الموضوع، تأخذ هذه الحصص الثّلاث ثلاث ساعات، بمعدّل ساعة واحدة كلّ أسبوع، وفي الأسبوع الثّالث يكتمل النّشاط بمراحله الثّلاث ليبدأ موضوع جديد في الوحدة اللّاحقة.

أمّا التّغيير الذي طرأ على هذا النّشاط في ضوء المستجدات والظروف الاستثنائيّة فيتعلّق بالحصّة الثّانية – حصّة تحرير الموضوع داخل القسم – إذ تمّ تحويلها من نشاط صفيّ ينجز داخل حجرة القسم وتحت مراقبة ومتابعة الأستاذ، إلى نشاط لاصّفيّ ينجز من طرف التّلميذ في البيت وخارج قاعة الدرس.

وجدير بالذّكر في هذا السّياق أنّ آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدلّة لمستوى السنّة الأولى من التعليم الثّانوي جذع مشترك آداب – وهي محلّ الدراسة والتّحليل – اكتفت بالنسبة لنشاط التعبير الكتابي بالإشارة فقط إلى أنّه قد أصبح نشاطا لاصفيّا ينجز في البيت، دون تقديم إجراءات منهجيّة تكفل الإنجاز الجيّد لهذا النّشاط، ودون تقديم اقتراحات منهجيّة في هذا الجانب أو نماذج للاستئناس.

كانت لهذا التّغيير بعض النّتائج الإيجابيّة من منظورنا نحصرها في نقطتين: إحداهما تتعلّق بالأستاذ وتتمثّل بشكل رئيسي في اختصار الوقت وكسب المزيد منه لاستثماره في تفعيل أنشطة أخرى، أمّا النّقطة الثانية فتتعلّق بالمتعلّم وتتمثّل في إتاحة فرصة البحث والاستقصاء للتّلاميذ خارج حجرة القسم إذ بإمكانهم من خلال المدّة الزّمنيّة المقدّرة بأسبوع أن يتمكّنوا من إثراء منتوجهم الكتابي بمعلومات وأفكار متنوّعة تحقّق لهم إحاطة شاملة بالموضوع المقترح عليهم، ممّا يساهم كذلك في زيادة رصيدهم المعرفي واللّغوي والفكري.

غير أنّه ومن خلال التّجربة الميدانيّة سجّلنا العديد من النّتائج السّلبيّة التي أفرزها هذا التّغيير –أي بجعل حصّة تحرير الموضوع نشاطا لاصفيّا ينجز خارج جدران قاعة الدّرس– نوضّحها في النّقاط التالية:

- حرص منهاج اللّغة العربية للسّنة الأولى ثانوي –جذع مشترك آداب– من خلال تقديمه لمنهجيّة تدريس وتنشيط حصّة التّعبير الكتابي ومن خلال تحديده للأهداف التّعلميّة المرجوّة من هذا النّشاط على نقطة إيجابيّة هي " أن يعدّ موضوعا يؤيّد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ مع الحرص على دعم موقفه بالأدلّة والشّواهد"، وهذه النّقطة يكون تحقيقها داخل فضاء الحجرة المدرسيّة أرجى وأجدى من أن تحقّق خارجها، من زاويتين إحداهما تتعلّق بالتقارب

العقلي والتشابه في طريقة التّفكير بين التّلاميذ، والثّانية تتعلّق بعنصر الرّقابة والتوجيه، فأن يتناقش المتعلّم مع زملائه داخل حجرة القسم ويتبادل معهم وجهات النّظر ويكون ذلك تحت رقابة الأستاذ وإرشاداته وتوجيهاته يكون أنفع وأجدى من أين يكون خارج حجرة القسم.

- إنجاز هذا النّشاط خارج قاعة الدّرس فيه حرمان للمتعلّم من إثراء معارفه وتصويب مكتسباته لاسيما إذا كان موضوع التّعبير الكتابي من النّوع الوظيفي، الذي يكون فيه التّلميذ مطالبا بتجنيد موارده ومكتسباته القبليّة خاصّة المنهجيّة والمعرفيّة في تحرير الموضوع، إذ لو أنّ التّحرير كان داخل الحجرة كما في السّابق لكان بوسع المتعلّم أن يسأل – وهو يقوم بتحرير موضوعه– عن بعض الجزئيات التي فاته استيعابها أو نسيها وطلب منه توظيفها في التّعبير خاصّة ما يتعلّق بدرسي قواعد اللّغة والبلاغة، وبالتالي فإنّ تحرير الموضوع في المنزل فيه حرمان للمتعلّم من هذه الفرصة.
- كثيرا ما يلجأ التّلاميذ من خلال تحرير الموضوع في المنزل إلى السّرقة العلمية، وذلك بأخذ مواضيع جاهزة أنموذجية من الأنترنت، تحتوي حتّى على الموارد المراد توظيفها، دون أن يكلّفوا أنفسهم عناء التّفكير والتّعبير أو تجنيد مكتسباتهم السّابقة، لأنّهم يشعرون بالحريّة وغياب عنصر الرّقابة فيأخذون هذه المواضيع وينقلونها مباشرة على ورقة التّعبير ويأتون بها إلى الأستاذ ليقوم بتصحيحها على أنّها من إنتاجهم وإنجازهم، وبإمكان الأستاذ أن يكتشف الأمر ببساطة من خلال المقارنة التلقائيّة بين مستوى تلاميذه التعبيري، وبين التعبير النّموذجي الذي أتوا به، وبإمكانه كذلك أن يطلع على هذا الشكل النموذجي من التعبير في مصدره، وبالتالي هذه نقطة سلبيّة أخرى يترتب عنها إعطاء فرصة للتّلميذ – بطريقة غير مباشرة– لممارسة السّرقة العلمية ممّا ينجرّ عنه تعوّده على الكسل والخمول بأخذ النّماذج الجاهزة، وانعدام روح الإبداع، وتراجع مستواه اللّغوي والتّعبيري .
- تحرير المتعلّم لموضوع التّعبير خارج القسم فيه حرمان له من بناء معرفة تشاركيّة، إذ أنّ بعض مواضيع التّعبير يكون تحريرها في القسم أكثر فائدة خاصّة إذا كان موضوع التّعبير من النّوع الفكري، وكان توزيع العمل بطريقة عمل أفواج جماعيّة، ففيه تتاح الفرصة لتبادل وجهات

النّظر بين المتعلّمين وإثارة النّقاش، وبالتالي يتشاركون في بناء المعرفة وفي تصحيح أخطاء بعضهم البعض، وهذا نوع من التعلّم الذّاتي ذي الصبغة التفاعلية التشاركيّة التي يحرم منها التّلميذ إذاما طلب منه إنجاز الموضوع وتحريره خارج قاعة الدّرس.

كل هذه النّتائج السّلبيّة تجعل من الضّروري والملّح إعادة النّظر في هذا الإجراء – تحويل حصّة تحرير التّعبير الكتابي إلى نشاط لاصفّي– وإرجاعها كما كانت في السّابق نشاطا صفيّا له وعاؤه الزّمني الثّابت المقرّر في المنهاج، كي يحقّق التّعبير الكتابي أهدافه الوسيطيّة المندمجة وأهدافه التعلّمية التي أشرنا إليها سابقا والتي رسمها المنهاج وحدّد معالمها في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات المعتمدة.

4.3 المطالعة الموجّهة كنشاط لاصفّي:

يأخذ نشاط المطالعة بالنّسبة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي جذع مشترك آداب– حسب ما ورد في منهاج المادّة لهذه السّنة، أو التدرّجات السّنوية للتعلّمات – وعاء زمنيّا يقدّر بساعة واحدة من ضمن 13 ساعة تقدّم فيها جميع أنشطة الوحدة التعلّميّة، هذا الأمر يتمّ في الظروف العادية الطبيعيّة وباعتبار المطالعة الموجّهة نشاطا صفيّا يحضّر في المنزل من طرف التلاميذ، ولكنّ إنجازه وتقديمه يكون في القسم مع الأستاذ، أمّا في ظلّ الظّروف الاستثنائيّة المستجدّة فقد طرأ تغيير على هذا النّشاط بأن أصبح نشاطا لاصفيّا يطالب المتعلّم بإنجازه في البيت على شكل بطاقات قراءة تعدّ في المنزل ثمّ تسلّم إلى الأستاذ ليراقبها ويصحّحها ويقوّمها، ويضع نقاطا للتّلاميذ في دفتر المراقبة والمتابعة اليومي، فكلّ ذلك إذن يتمّ تحت إشراف وتوجيه ومراقبة الأستاذ الذي يخطّط مسبقا لآليات تحضير وتقديم هذا النّشاط، وتخصّص حصّة تقدّر ب 45 دقيقة لتقويم ما أنجزه التّلاميذ في بطاقاتهم، حيث يقرأ النّص وتقدّم الإجابة النّموذجيّة ويثمّن الأستاذ النّقاط الإيجابيّة في منتوج التّلاميذ ويصوّب الأخطاء العامّة المشتركة في إجاباتهم.

هذا وقد تضمّنت آليات تنفيذ التدرّجات المعدّلة توصيتين منهجيّتين أشرنا إليهما سابقا، يمكن من خلالهما أن يكون نشاطا المطالعة الموجّهة لاصفيّا وأن يثبت نجاعته في الوقت نفسه، وتتعلّق التّوصية الأولى بضرورة الصّياغة الجيّدة والضّبط الدّقيق للأسئلة من طرف الأستاذ والتي

يطالب التّلميذ بالإجابة عنها من خلال بطاقة قراءة، أمّا التّوصية الثّانية فتتعلّق باستحباب اعتماد المخطّطات المفاهيميّة ووسائل السّمعي البصري في إنجاز هذه البطاقات تسهيلا للفهم واختصارا للوقت.

ولهذه التّوصيات قيمة بالغة إذ تجعل نشاط كلّ من الأستاذ والمتعلّم موّجها بدّقة، فلا يضيع جهد المتعلّم والمعلّم خاصّة مع ضيق الوقت الذي تقلصّ مع الوضع الاستثنائي، فمن الّضّروري على الأستاذ أن يضبط أسئلة دقيقة ومتنوّعة يحلّل التّلميذ من خلالها الأثر المقروء، وتكون أسئلة مجنّدة لجملة المعارف والخبرات التي حصّلها المتعلّم في أنشطة النّصوص الأدبية والتواصلية ورافدهما من بلاغة ونحو وصرف.

أمّا قضيّة اعتماد المخططات المفاهيميّة فهي جدّ مجدية وبالغة النّفع والأثر، وقد أثبتت ذلك التّجربة الميدانيّة، فبغض النّظر عن كون عقل التلميذ يميل إلى ترسيخ الأشياء الملّخصة ضمن رسوم ومخططات أكثر من الكتابة النّثرية على شكل فقرات، فإنّ هذا الإجراء يساهم في اختصار الوقت والجهد وتنويع أنماط التعلّم وتعويد التّلميذ على التّلخيص والاختصار والتّمييز بين المهمّ والأهمّ، إذ يمكنه أن يحقّق مثلا أحد الأهداف التّعلّمية التي أشار إليها المنهاج عندما ضبط أهداف نشاط المطالعة الموجّهة وهو "أن يتمكّن من تحديد المقوّمات الأدبيّة للمقروء"، فيستطيع على سبيل المثال أن يستثمر العناصر الفنيّة لإحدى النّصوص القصصيّة المقترحة للمطالعة الموجّهة – وهما في المقرّر نصّان قصصيّان – من خلال استخراج هذه العناصر ورسمها في خريطة ذهنيّة تنجز مثلا على شكل دوائر تحوي العناصر الآتية: الشّخصيّات، الأحداث، الزّمان، المكان، العقدة، الحل.

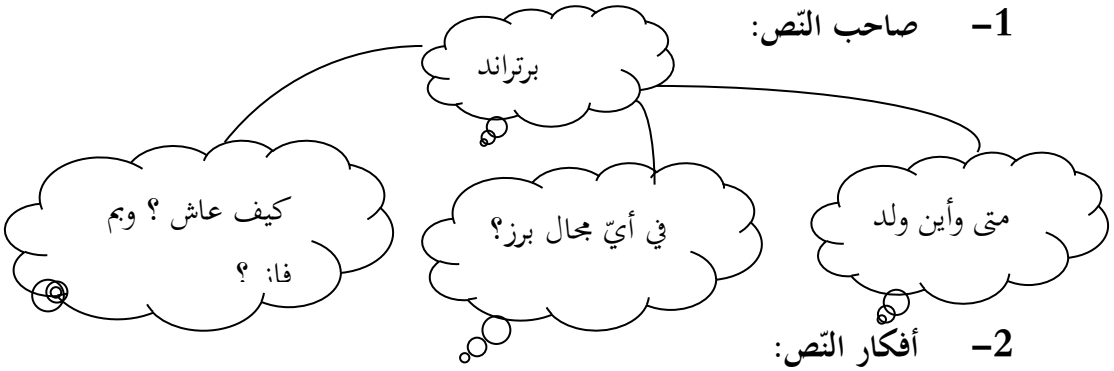
وتزداد جدوى هذه الاستراتيجيّة – الخرائط الذّهنية والمفاهيميّة والمخططات – إذا أتيحت الفرصة للتّلميذ بأن ينجزها بالاستعانة بوسائل السّمعي البصري، فيقدّم مثلا تلك المخطّطات من خلال تطبيق البواربونت(Powerpoint) ويعرضه على الزّملاء باستخدام الحاسوب وشاشة العرض، أثناء حصّة تقويم الأنشطة اللاصفيّة في الوقت المخصّص لتصحيح بطاقات المطالعة، هذا الأمر يضفي حيويّة أكبر على الحصّة، ويشدّ انتباه التلاميذ، كونه يراعي نمطا مهمّا من أنماط التعلّم وهو النمّط البصري والسّمعي البصري لاسيما إذا رافقت العرض المقدّم مؤثّرات صوتية أو حركيّة،

فيكون نشاط المطالعة من الأنشطة التي تسمح للتّلاميذ بدخول عالم التعلّم الرّقمي والتكنولوجي من أوسع أبوابه – طبعا إذا توفّرت الإمكانات والعتاد اللازم وتمّ تقديمها في بيئة تعلمّ ملائمة –.

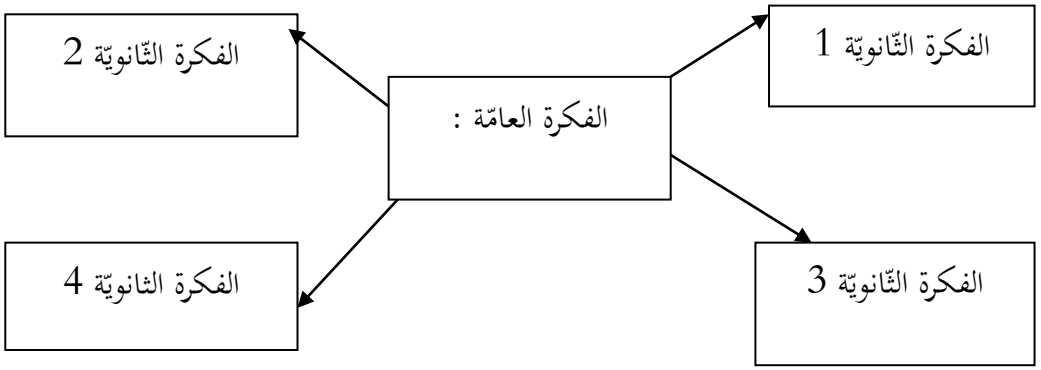
تمّ تزويد الأساتذة كذلك بعد آليات تنفيذ التدرّجات وبعد التوصيات السّابقة بنموذج بطاقة مطالعة مقدّمة للاستئناس بها، وهي مطبّقة على نص المطالعة الموجّهة " إنسان ما بعد الموحّدين لمالك بن نبي " للسّنة الثّالثة ثانوي – الشّعب العلميّة المشتركة– ، ومحاكاة لهذا النّموذج نقوم بتقديم مثال توضيحي يتضّمن بطاقة قراءة عن نص من نصوص المطالعة الموّجهة: (إيماني بالمستقبل لبرتراند راسل) لمستوى السّنة الأولى ثانوي –جذع مشترك آداب– كالآتي:

المطلوب: اقرأ نصّ المطالعة الموجّهة: (إيماني بالمستقبل لبرتراند راسل) في الصفحة 24، واستثمر ما جاء فيه من أفكار في إنجاز المخطّطات المفاهيميّة الآتية:

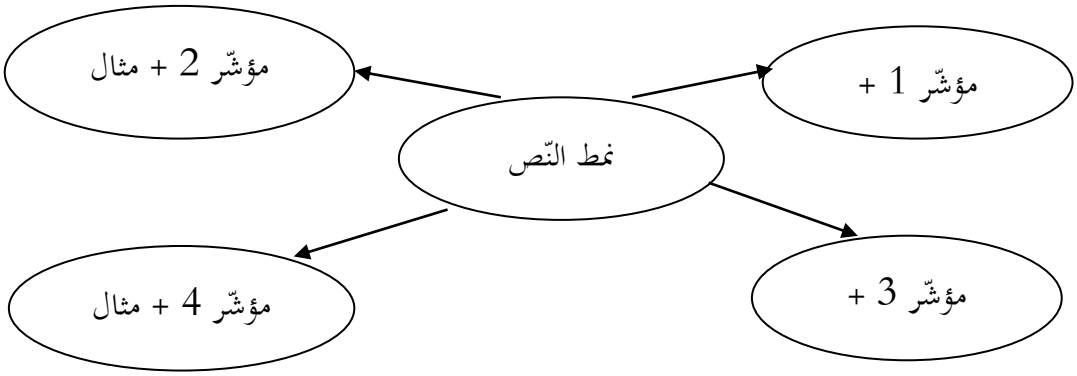
1– صاحب النّص:



2– أفكار النّص:



3– النّمط ومؤشّراته:



فهذه المخطّطات تسمح للمتعلّم باستثمار معطيات النّص وموارده عبر مراحل التّحليل الثّلاثة من اكتشاف للمعطيات ثمّ مناقشتها إلى استثمار الموارد من خلال تمكّن المتعلّم من تحديد النّمط النّصّي الغالب وتحديد مؤشراته ثمّ استخراج أمثلة للاستشهاد من النّص المقروء، كما أنّ المخطّط الأوّل يسمح للمتعلّم بالبحث عن شخصيّة الكاتب، وهو ما ينمّي فيه روح البحث والاستكشاف فيقوم بإثراء الموضوع بمعلومات كافية تتمّ مناقشتها وإفادة بقيّة المتعلّمين بها أثناء تقويم هذه البطاقات، أمّا تحديد أفكار النّص والوصول إليها بدقّة فتكون نتيجة القراءة العميقة والواعية لمضمونه، ممّا يسهّل بعد ذلك تلخيصه باعتماد الأسلوب الذّاتي كآخر محطّة تدلّ على استيعاب المقروء والإحاطة به من كلّ جوانبه.

4. خاتمة:

يمكننا أن نوجز أهمّ النّتائج التي توصلنا إليها في بحثنا هذا فيما يلي:

1-التدرّجات السّنويّة للتعلّمات أداة بيداغوجيّة ضروريّة لتنفيذ المناهج التّعليميّة، وتسهيل مسار التعلّم، غير أنّه من الضّروري أن يتمّ مراجعتها باستمرار بما يوافق المستجدّات الطارئة على السّاحة التربويّة، خاصّة ما يتعلّق بواقع المتعلّم كونه محور العمليّة التّعليميّة التعلّميّة.

2-جاءت آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدّلة 2020-2021 بتقسيم جديد للأنشطة التّعلّمية إلى أنشطة صفيّة وأنشطة لاصفيّة، وهذا التّعديل فرضته الظّروف الاستثنائيّة المرتبطة

بالوضع الصّحي، غير أنّ هذه الآليات تضمّنت جملة من التوصيات المنهجيّة لضبط كيفيّات تقديم هذه الأنشطة.

3-يعدّ نشاط التّعبير الكتابي من أهمّ الأنشطة التي ترافق المتعلّم طيلة مساره التعلّمي، وقد طرأ عليها تغيير جزئي، يتعلّق بتحويل حصّة تحرير الموضوع من نشاط صفيّ إلى نشاط لاصفّي، هذا الأمر الذي نتجت عنه العديد من النقاط السّلبيّة منها لجوء المتعلّم إلى السّرقة العلميّة، وحرمانه من بناء معرفة تشاركيّة ومن تنمية روح العمل الجماعي.

4-يعتبر نشاط المطالعة الموجّهة من أهمّ الأنشطة التعلّميّة، وقد مسّها بدورها تعديل في ضوء التدرّجات الاستثنائيّة، إذ أصبحت نشاطا لاصفيّا ينجز من قبل التلميذ في المنزل ويقوّم في حجرة الدّرس، لكنّ هذا التّعديل ضبط بإجراءات وتوصيات منهجيّة لاسيما استراتيجيّة العمل ببطاقات القراءة، والاستعانة بالوسائط التكنولوجيّة الرّقميّة، ممّا جعل نشاط المتعلّم منهجيّا مثمرا وحقّق الأهداف التعلّميّة المرجوّة من هذا النّشاط.

5. الهوامش:

[1] العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمستغانم، رسالة ماجيستير، جامعة وهران، 2010-2011، ص81. نقلا عن: أحمد الزبير، 2005، ص13.

[2] فاطمة زايدي، تعليميّة مادّة التعبير في ضوء بيداغوجيّة المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبيّة من التعليم الثّانوي –أنموذجا– ، رسالة ماجيستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2008-2009، ص54. نقلا عن: عزيزي عبد السّلام، مفاهيم تربويّة، ص149.

[3] المرجع نفسه، ص54.

[4] وزارة التربية الوطنيّة، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب –«المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة»، حسين شلّوف، محمّد خيط، ص6.

[5] المرجع نفسه،ص6.

[6] وزارة التربية الوطنيّة، دليل أستاذ العربيّة الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب –«المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة»، ص6-7.

[7] المرجع نفسه، ص5.

[8] العرابي محمود، المرجع السّابق، ص85. نقلا عن: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات، ص22.

[9] فاطمة زايدي،المرجع السّابق، ص95. نقلا عن: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربيّة بين النّظرية والممارسة، ص313.

[10] وزارة التربية الوطنيّة، منهاج مادّة اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، ص21-22.

[11] المصدر نفسه، ص22.

[12] فاطمة زايدي، المرجع السّابق، ص96. نقلا عن: زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربيّة، ص187 وما بعدها.

[13] جامعة المدينة العالميّة، طرق تدريس مواد اللّغة العربيّة، دط، 2011، ص235.

[14] المرجع نفسه، ص234.

[15] وزارة التربية الوطنيّة، المصدر السّابق ، ص4.

[16] المصدر نفسه، ص22-23.

[17] المصدر نفسه، ص23.

[18] المصدر نفسه، ص13.

[19] وزارة التربية الوطنيّة، دليل أستاذ العربيّة الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب –«المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة»، ص26.

[20] المصدر نفسه، ص33-34.

[21] وزارة التربية الوطنيّة، منهاج مادّة اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي، ص19-20.

[22] المصدر نفسه، ص20.

[23] المصدر نفسه، ص11.

[24] المصدر نفسه، ص36.

[25] نجيحة مولاي لخضر، عبد الله عماري، تعليميّة الرّواية في نشاط المطالعة الموجّهة وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة بالثالثة ثانوي آداب – رواية الأمير أنموذجا-، مجلّة آفاق علميّة، المجلّد 11، ع4، 2019، ص557.

[26] أحمد الزّبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، ص25-26.

[27] وزارة التربية الوطنيّة، دليل أستاذ العربيّة الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب –«المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة»، ص26.

[28] وزارة التربية الوطنيّة، التّدرّجات السّنويّة مادة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، سبتمبر 2020، ص3.

[29] وزارة التربية الوطنيّة، وثيقة الاستمراريّة البيداغوجيّة2، ص1.

[30] المصدر نفسه، ص2.

[31] المصدر نفسه، ص2.

[32] المصدر نفسه، ص2-3.

[33] المصدر نفسه، ص 4.

[34] وزارة التربية الوطنيّة، آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدّلة للسّنة الدراسيّة 2020-2021، السّنة الأولى ثانوي –جذع مشترك آداب–، أكتوبر 2020، ص 2.

[35] وزارة التربية الوطنيّة، مذكّرة توضيحيّة كدليل لفهم التعديلات في ظل هذه الظّروف الاستثنائيّة، ص1.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر: (منشورات وزاريّة)

1- وزارة التربية الوطنيّة، آليات تنفيذ التدرّجات السّنويّة المعدّلة للسّنة الدراسيّة 2020-2021، السّنة الأولى ثانوي –جذع مشترك آداب–، أكتوبر 2020.

2- وزارة التربية الوطنيّة، التدرّجات السّنويّة مادة اللّغة العربيّة وآدابها السّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، سبتمبر 2020.

3- وزارة التربية الوطنيّة، دليل أستاذ اللّغة العربيّة الخاص بكتاب السّنة الأولى من التعليم الثّانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك آداب –«المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة»، حسين شلّوف، محمّد خيط.

4- وزارة التربية الوطنيّة، مذكّرة توضيحيّة كدليل لفهم التعديلات في ظل هذه الظّروف الاستثنائيّة.

5- وزارة التربية الوطنيّة، منهاج مادّة اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي.

6- وزارة التربية الوطنيّة، وثيقة الاستمراريّة البيداغوجيّة 2.

المراجع:

1- أحمد الزّبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم.

2- جامعة المدينة العالميّة، طرق تدريس مواد اللّغة العربيّة، دط، 2011.

3- العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمستغانم، رسالة ماجيستير، إشراف: تيلوين حبيب، جامعة وهران، 2010-2011.

4- فاطمة زايدي، تعليميّة مادّة التعبير في ضوء بيداغوجيّة المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبيّة من التعليم الثّانوي –أنموذجا– ، رسالة ماجيستير، إشراف: عزالدين صحراوي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2008-2009.

المقالات:

1- نجيحة مولاي لخضر، عبد الله عماري، تعليميّة الرّواية في نشاط المطالعة الموجّهة وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءة بالثالثة ثانوي آداب – رواية الأمير أنموذجا–، مجلّة آفاق علميّة، المجلّد 11، ع4، 2019.