المملكة المغربية

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

التكوين المستمر

ديدكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل

مجزوءة خاصة بأساتذة التعليم الثانوي الأصيل

الوحدة المركزية لتكوين الأطر
ماي 2010

تقديـــم

تنفيذا لسياسة وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي في مجال التكوين المستمر وتفعيلا للبرنامج الاستعجالي الرامي إلى إعطاء نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين، أعدت الوحدة المركزية لتكوين الأطر استراتيجية عامة في مجال تكوين الأطر بالتنسيق مع المصالح المركزيـة ؛

وفي هذا الإطارتم إنجاز هذه المجزوءة بالتنسيق الوثيق والعمل المتواصل بين المفتشية العامة للتربية والتكوين المكلفة بالشؤون التربوية والوحدة المركزية لتكوين الأطر، كتوجه جديد في مجال التعاون وتكثيف الجهود لإشراك جميع الفاعلين مركزيا وجهويا للنهوض بالتكوين الذي يشكل العمود الفقري لتأهيل الموارد البشرية بالقطاع، وذلك بتطوير كفاءاتها وتمكينها من الانخراط الإيجابي والفعال للإرتقاء بالمنظومة.

إن الهدف من إنجاز هذه المجزوءات التي تشمل جميع المواد المقررة بالتعليم (الابتدائي والثانـــوي الإعــدادي والثانــوي التأهيلي) هو الاستجابة الفورية للحاجة الملحة للسيدات والسادة الأساتذة بمختلف المستويــات في مجال ديدكتيك المواد وتقويم التعلمات بناء على اقتراحات السيدات والسادة المفتشين المنسقين المركزيين التخصصيين. وذلك، تتويجا للعروض التشخيصية لوضعية تدريس مختلف المواد التي قدموها أثناء اجتماعات خاصة خلال شهري أكتوبر / نونبر 2008 برئاسة السيدة لطيفة العابدة الوزيرة المكلفة بقطاع التعليم المدرسي.

منهجية إعداد المجزوءات:

1-تحديد محاور التكوين

فبعدما تم تقديم هذه العروض ومناقشتها ودراستها وتصنيف محتوياتها حسب الأولوية التي تتطلبها المرحلة لإغناء برنامج الوزارة في مجال التكوين المستمر، تم الشروع في وضع برنامج خاص بالأجرأة :

- عقد اجتماعات أولية مع السيدات والسادة المنسقين المركزيين التخصصيين برئاسة السيد المديـر المكلف بالوحدة المركزية لتكوين الأطر كل فئة على حـــدة (الابتدائي – الثانوي الإعدادي والتأهيلي) لوضع التصور العام للعملية وضبط المحاور التي اعتبرت ذات أولوية خاصة ومستعجلة وقد تم حصرها في ديدكتيك المواد وتقويم التعلمات،
- عقد اجتماعات برئاسة السيد المدير المكلف بالوحدة المركزية لتكوين الأطر خاصة بتشكيل لجن إعداد المجزوءات لضبط منهجية العمل وتوزيع الأدوار، وتوحيد المنهجية، وفق بيداغوجية الكفايات ووضع شبكة التقويم وكذا تحديد الغلاف الزمني للمجزوءة ومواصفاتها....

2- مراحل الإنجاز

أما مراحل الإنجاز الأساسية فيمكن اختصارها كما يلي :

- عقد اجتماعات عمل متوالية لأعضاء الفرق المكلفة بإعداد المجزوءات برئاسة المنسقين المركزيين،
- تنظيم دورات خاصة بالتجريب والمصادقة ،
- تحديد مواصفات المكونين الجهويين واستدعاؤهم،
- تنظيم دورات خاصة بتكوين المكونين لفائدة الأكاديميات،
- تجميع المجزوءات وطبع أعداد منها على المستوى المركزي،

- توزيع المجزوءات (مجزوئتين + قرص CD) لكل أكاديمية،
- بعث رسائل الإشعار ببداية التكوين على المستوى الجهوي مرفوقة ببرنامج عمل قابل للتكييف وفق خصوصيات الجهات.
- تتبع عمليات التكوين.

كما تجدر الإشارة إلى أن الوحدة المركزية لتكويـــن الأطـــر، وبالتنسيـــق مع باقي المصالح المركزية المشكلة للقطب البيداغوجي، وبالتعاون مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ستقوم بإعداد مجزوءات أخرى في مجال التكوين المستمر لفائدة جميع فئات الموظفين والأطر التربوية والإدارية انطلاقا من الحاجيـات الميدانية الفعليـــة لكل فئـــة علـــى حـــــدة.

دالي محمد

المدير المكلف بالوحدة المركزية لتكوين الأطر

تنـــويـــه

تتقدم الوحدة المركزية لتكوين الأطر بالشكر الجزيل إلى السيدات والســادة المشاركيــن في إعــداد وإنجــاز هذه المجزوءات سواء كمسؤوليـن أو كمنسقيـن أو كمشاركيـن أو كمساهمين في عمليات الإغناء والتجريب والمصادقة :

- *السيدة المفتشة العامة للتربية والتكوين المكلفة بالشؤون التربوية،*
- *السيدات والسادة مديرات ومديري المصالح المركزية*
- *السيدات والسادة المفتشين المنسقين المركزيين التخصصيين،*
- *السيدات والسادة المفتشات والمفتشين بالجهات،*
- *السيدات والسادة المكونين بمؤسسات تكوين الأطر التربوية،*
- *السيدات والسادة الأساتذة،*

كما تنوه الوحدة المركزية لتكوين الأطر بالسيدات والسادة مديرات ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ومسؤولي "الوحــدات الجهويــة للتكويــن" الذيـن سيعملون على أجــرأة وتتبع هــذا العمل بالميدان خدمة للتربية والتكويــن.

فريق العمل

الإسم والنسب	الصفة	الإطار	مقر العمل
رحال بغور	منسق المادة	مفتش التعليم الثانوي	المفتشية العامة للشؤون التربوية
أحمد بحيح	عضو	مفتش التعليم الثانوي	أكاديمية مراكش تانسيفت الحوز
مولاي عمر البداوي	عضو	مفتش التعليم الثانوي	أكاديمية الشاوية وردیغة
محمد بصراوي	عضو	مفتش التعليم الثانوي	أكاديمية فاس بولمان

المصوغة الأولى

ديداكتيك اللغة العربية وآدابها
بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل

بطاقــة تقنيــة

عنوان المصوغة	ديداكتيك اللغة العربية وآدابها
الفئة المستهدفة	أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل
الكفايات المستهدفة	تطوير الكفاية البيداغوجية تنمية كفاية تدبير التعلمات تنمية الكفاية المنهجية تنمية الكفاية التواصلية

الأهداف	• التمكن من قواعد تنظيم سيرورة التعلم • التمكن من آليات التعلم وفق بيداغوجيا الكفايات • التمكن من ضوابط القراءة المنهجية • القدرة على توظيف خطوات القراءة المنهجية في مقاربة نصوص مختلفة • القدرة على تمكين المتعلم من توظيف القواعد اللغوية في سياقات مقامية متنوعة
محاور المصوغة	• مدخل: بناء منهاج اللغة العربية وآدابها • درس النصوص: القراءة المنهجية • علوم اللغة: البلاغة
الغلاف الزمني	18 ساعة
وسائل العمل	• أدوات العرض DATA SHOW • أوراق العرض حجم كبير • أقلام لبدية كبيرة • أوراق من فئة A4 • مصوغات
المنتوج المنتظر	• نماذج من القراءة المنهجية للنصوص • جذاذات لتدبير التعلمات • نماذج من دروس البلاغة
مؤشرات التقويم	• انخراط الفئة المستهدفة في مختلف أنشطة التكوين • غنى التدخلات والمناقشات • الاستثمار الأمثل لوثائق العمل • وظيفية منتوج الورشات

مدخـــــــل

تم إعداد منهاج اللغة العربية وآدابها بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل في إطار إرساء هيكلة التعليم الثانوي التأهيلي و في سيرورة مراجعة البرامج والمناهج، وذلك استنادا إلى تصور يبلور توجهات الإصلاح و منطلقاته عامة، وخصوصية التعليم التأهيلي الأصيل خاصة. كما يبلور مبدأ تجديد درس اللغة العربية سواء أعلى صعيد المضامين أم على صعيد البناء، أم على صعيد صيغة التناول، مما يجدر التذكير به في مدخل هذه المصوغة التكوينية الخاصة بديداكتيك مادة اللغة العربية التي نخصصها لمكوني النصوص الأدبية و البلاغة والعروض ، على أن تخصص الحلقات المقبلة لباقي المكونات.

و يستحضر إعداد المصوغتين المقررتين في هذه الدورة الأولى من برنامج التكوين المستمر الإشكالات التي يطرحها النموذج البيداغوجي المعتمد والمقاربات المقترحة ، خاصة على صعيد تنفيذ المنهاج، كما يستحضر الصعوبات التي يواجهها المدرسون خاصة في مستويات تخطيط الأنشطة وتدبير التعلمات وتقويمها كما تبيّن ذلك من ملاحظات تتبع تنفيذ المنهاج ومن تقويم امتحانات البكالوريا ومن تشخيص وضعية تدريس المواد الدراسية في التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل.

كما يستحضر الإعداد، في مستوى ثالث الحاجة التي رصدتها التقارير البيداغوجية الخاصة بتشخيص وضعية تدريس المواد الدراسية.

1 . مرجعيات بناء منهاج اللغة العربية وآدابها

1 .1 . مرجعية نظرية في مجالي الأدب واللغة.

يستند درس الأدب في اختيار النصوص وأدوات قراءتها إلى النظرية الأدبية، باتجاهاتها المختلفة ومجالاتها (تاريخ الأدب، المناهج الاجتماعية والنفسية واللسانية، نظرية الأجناس، نظرية التلقي...)

وتتحدد مرجعية مكون علوم اللغة العربية في علوم النحو والصرف والبلاغة والعروض وبعض قضايا البلاغة الحديثة. ويندرج درس علوم اللغة في إطار تصور يقوم على إسهام هذا الدرس في تأهيل اللغة العربية لمسايرة تحولات العصر، وجعلها مكونا في منظومة المضامين والأنشطة التي تتوخى تحقيق الكفايات المنشودة.

2.1. مرجعية بيداغوجية

تتبنى العملية التعليمية التعلمية في إطار هذه المرجعية على:

- تعزيز القيم وتنمية الكفايات عند المتعلم وتربيته على ثقافة الاختيار؛

- مركزية التعلم وتوسيع مجالاته وضمان امتداداته إلى مختلف مكونات المنهاج التعليمي وفضاء المؤسسة التربوية والحياة، والاستجابة لحاجات المتعلم.
- فاعلية المتعلمين في إنجاز الأنشطة وبناء المعرفة والإسهام في بناء مسار التعلم.
- البعد الوظيفي للتعلم والمتمثل في جعل المتعلم قادرا على تحويل تعلماته وتكييفها مع المواقف المستجدة، وحل المشكلات التي تواجهه في وضعيات مختلفة، سواء أ خلال سيرورة تعلمه أم في الحياة عامة.

3.1. مرجعية ديداكتيكية

تقوم العملية التعليمية التعلمية، في إطار هذه المرجعية، على تجديد الممارسة الصفية في تصريف مكونات مادة اللغة العربية وآدابها وتتأسس على:

- المقاربة التواصلية في كل المكونات؛
- محورية الأنشطة التعلمية التي تمكن من مهارات التطبيق والنقد والتحليل والقدرة على حل المشكلات؛
- تنويع الأنشطة التفاعلية: تفاعل المتعلمين فيما بينهم، وتفاعل المتعلم مع موضوع التعلم وتفاعله مع المدرس؛
- ترسيخ أنشطة التعلم التي تبلور مبدأ انفتاح المؤسسة على محيطها؛
- توظيف مبدإ تفريد التعليم والتعلم من أجل سد الثغرات وتجاوز الصعوبات ودعم المكتسبات.

2 . أهداف المنهاج

يتوخى المنهاج تحقيق الأهداف الآتية:

- تأهيل المتعلم لمتابعة الدراسات الجامعية المتخصصة والعليا في مختلف شعب الدراسات الإسلامية والدراسات العربية والآداب والعلوم الإنسانية والقانونية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من شعب المؤسسات والمعاهد الملائمة لخصوصية التعليم الأصيل؛
- القدرة على توظيف المكتسبات المعرفية، والمهارات في وضعيات مختلفة ومجالات متعددة؛
- تكوين شخصية مستقلة ومتزنة تتخذ المواقف المناسبة حسب الوضعيات؛
- تنمية الكفايات المنشودة والتربية على القيم وعلى الاختيار؛
- تعميق التكوين بالنسبة للمتعلمين وتنويعه في مجالي الأدب واللغة بما يسهم في امتلاك المعرفة بخصوصية الأدب ومسار الأدب العربي وتحولاته ومستويات تفاعله مع الآداب الإنسانية قديما وحديثا، والتمكن من الأدوات اللغوية . النحوية والبلاغية والعروضية . التي تسعفه في قراءة النصوص الأدبية والنصوص الشرعية؛

- تنمية الميول الإيجابية اتجاه الإنتاج الأدبي العربي القديم والحديث وتقدير أهمية الدراسات اللغوية القديمة والحديثة، وإدراك إجرائية مفاهيمها.

2.1. الكفايات المستهدفة

إن اعتماد مدخل الكفايات يستجيب لمنطلقات المنهاج، ذلك أن تكوين شخصية مستقلة قادرة على الاندماج في المحيط والتفاعل مع مكوناته لا يتحقق إلا بتوجيه المعرفة المدرسية لتصبح قادرة على التداول في مواقف حياتية مختلفة.

ولذلك يسعى المنهاج في سياق مقاربة شمولية قائمة على التدرج والمرونة، والتكامل بين مختلف مكوناته إلى تنمية الكفايات الآتية:

2.1.1. الكفاية التواصلية

- القدرة على التواصل مع النصوص المختلفة الأنماط و النصوص الشعرية والنثرية العربية القديمة والحديثة والمعاصرة المتنوعة الأشكال والأجناس، وتحيينها حسب خصوصيات الواقع المعيش؛
- القدرة على توظيف علوم اللغة في مقاربة النصوص الشعرية والنثرية ؛
- القدرة على تنويع صيغ التعبير وأساليبه حسب نوعية الوضعيات التلفظية؛
- توظيف المعارف والضوابط اللغوية في مختلف السياقات التواصلية؛
- التمكن من توظيف المهارات التعبيرية في كتابة مواضيع إنشائية.

2.1.2. الكفاية المنهجية:

- التمكن من أدوات القراءة المنهجية وخطواتها وتشغيلها في إطار مقاربات منهجية من أجل وصف الظاهرة الأدبية وتحليلها؛
- التمكن من مبادئ التصنيف والتنظيم والتمييز والمقارنة والربط، وتوظيفها في قراءة النصوص الأدبية ومقاربة الظواهر اللغوية بمختلف مكوناتها؛
- القدرة على الكشف عن العلاقات والمبادئ المنظمة لأنواع الخطاب وأنماط النصوص؛
- القدرة على وضع الفرضيات وصياغة الإشكاليات ومعالجتها؛
- القدرة على الاستدلال والبرهنة والمقارنة والحكم؛
- القدرة على كتابة موضوع إنشائي وفق خطوات منهجية محددة؛
- استثمار المعارف اللغوية وتوظيفها في قراءة النصوص والتعبير الإنشائي.

2.1.3. الكفاية الثقافية

- تعرف أنماط الخطاب الأدبي (الحكي، السرد، الشعر...) وتعرف المسار التطوري للفكر الأدبي العربي القديم والحديث والمعاصر، وربط هذا المسار بتحولات النسق الثقافي، والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي عرفها العالم العربي.
- تعرف تيارات الشعر العربي قديمه وحديثه وأنواع الكتابة النثرية العربية القديمة والحديثة وخصائصهما البنائية والتركيبية وأهم أشكال النقد العربي القديم وقضاياه ومناهج النقد العربي الحديث؛
- تعزيز المكتسبات الخاصة بتقنيات مهارات التصميم المنهجي والتفسير والتحويل والتلخيص والتوسع والشرح والحكم والتعليق؛
- تعرف تقنيات الكتابة الإنشائية المتكاملة.
- التمكن من رصيد في النحو والصرف والعروض والبلاغة العربية القديمة والبلاغة الحديثة، وتوظيفه في قراءة النصوص الأدبية، وتمثل المقومات الأدبية فيها.

2.1.4. الكفاية الاستراتيجية

- تعزيز قيم الثقة بالنفس وقيم التفتح واحترام رأي الآخر؛
- تعزيز الانتماء الوطني والتشبث بالهوية الثقافية والحضارية مع الانفتاح على القيم الإنسانية؛
- تعزيز المواقف و الميولات الإيجابية؛
- تكوين الحس النقدي في إطار التكوين الذاتي للشخصية؛
- التكيف مع القيم الإنسانية والروحية والمثل العليا التي تعبر عنها الآثار الأدبية.

ويفترض التدريس وفق المقاربة بالكفايات أن يصمم المدرس درسه تبعا لسيرورة تتدرج عبر المراحل الآتية:

- **المدخل:** يواجه فيه المتعلم مشكلا ذا طبيعة تركيبية، يستوجب استحضار مجموعة من التعلمات السابقة؛
- **سيرورة التعلم:** يكتسب المتعلم من خلال تعلمات جديدة، القدرة على حل المشكلات المطروحة في وضعيات مختلفة؛
- **الإنتاج:** يوضع المتعلم في وضعية يستخدم خلالها تعلماته بكيفية مندمجة لمعالجة الإشكاليات، أو حل المشكلات المطروحة.

وتشكل هذه المراحل إطارا عاما يمكن للمدرس أن يلائمه حسب خصوصيات الوضعيات التعليمية التعلمية، مع الحرص على الانطلاق من مبدإ التفاعل بين المتعلم ومحتوى التعلم.

3 . مبادئ اختيار المضامين.

لقد روعي في اختيار مضامين مكونات اللغة العربية وآدابها ما يأتي:

- مكتسبات المتعلمين في المرحلة الإعدادية؛
- امتلاك المتعلمين رصيدا كافيا حول الأدب العربي من خلال مفاهيم تنظيمية ومداخل متنوعة خلال السنوات الثلاث؛
- التدرب على مهارات متنوعة في التعبير والإنشاء تمكن المتعلم من الإجراءات والتقنيات الضرورية للإنتاج الكتابي والتعبير الشفهي خاصة، والتواصل عامة؛
- ربط مكتسبات المتعلم في الجذع المشترك بالمضامين المقررة في السنة الأولى من سلك البكالوريا وربط مكتسبات هذه الأخيرة بالسنة الثانية من السلك نفسه، بما يحقق مبدأ سيرورة المنهاج وتكامل برامج السنوات الثلاث وترابط محاورها.
- الارتقاء بالقراءة المنهجية على نحو متدرج، وعبر سنوات المرحلة التأهيلية، من مستوى الملاحظة وفهم النصوص إلى مستوى أعلى يتمثل في ممارسة التحليل في مستوياته العليا، وصياغة تركيب لقراءة النصوص وتقويمها.
- تنظيم الأنشطة في إطار مجزوءات تتميز بوضوح الأهداف ودقتها، وضبط الغلاف الزمني المخصص لإنجازها إنجازا يحضر فيه تقويم خاص يمنح المجزوءة طابع الاستقلال التام .

أولا : درس النصوص الأدبية

القراءة المنهجية

تمهيد

ارتبطت إشكالية تدريس الأدب عموما والنص الأدبي على وجه الخصوص دوما بوظيفة المدرسة وغايات النظام التربوي ومضمون التعليم وقيمة درس الأدب. وطرحت هذه الإشكالية بصيغ مختلفة يمكن تلخيصها في الأسئلة الآتية: هل يمكن تدريس الأدب؟ ما مضمون هذا الدرس؟ ما صلة تدريس الأدب في التعليم الثانوي بالمؤسسات الأخرى لتداول الأدب: الجامعة، مراكز البحث، الصحافة.؟..

وقد تجسد هذا الدرس في نماذج مدرسية أهمها:

* **النموذج اللانسوني** الذي يعتمد منهج تفسير النصوص في صيغة مدرسية؛

* **نموذج عرف انتشارا واسعا** منذ بداية سبعينيات القرن الماضي وعرف بتوجهه الإيديولوجي وتوجهه نحو تجريب مناهج جديدة: المنهج البنيوي، المنهج اللساني، المنهج السوسيولوجي..

* **النموذج البيداغوجي:** طرحت منذ نهاية سبعينيات القرن الماضي قضية تدريس الأدب في سياق بروز الاهتمام بالبعد التربوي و البيداغوجي للنشاط الصفي ؛ فساد توجه أساسه ربط تدريس الأدب بوظيفة المدرسة، عبر ربط تدريس الأدب بتحقيق أهداف نوعية تصاغ في نوع من الدقة استنادا إلى أهداف عامة مشتقة هي بدورها من أغراض ومرام صيغت في ضوء الفلسفة التربوية التي اعتمدها المجتمع.

* **النموذج التفاعلي** وقد تجسد هذا النموذج في صيغ من أهمها و أبرزها صيغة " **القراءة المنهجية** " . ويعتبر هذا النموذج محطة طرحت فيها إشكالية تدريس الأدب عموما والنصوص خصوصا طرحا جديدا يتأسس على مبدإ التفاعل: تفاعل القارئ مع موضوع القراءة ، وتفاعل المدرس مع متعلميه. و يستند إلى مرجعيات نظرية جديدة في مجالات الأدب وعلم النفس والبيداغوجيا.

1. مفهوم القراءة المنهجية

يعرف ميشيل ديكوت M.Descotes القراءة المنهجية بكونها : " قراءة متأملة للنصوص تساعد المتعلمين على تعليل ردود أفعالهم وتأكيدها أو تصحيحها"، وبكونها " تفسيرا للنصوص على نحو مضبوط الخطوات والاختيارات". ثم إنها تنطلق من اعتبار فاعلية القارئ في علاقته بالنص موضوع القراءة ؛ فهو الذي يضفي عليه معناه وينتج دلالته؛ إذ لا وجود لمعنى سابق على فعل القراءة.

نستنتج مما سبق أن القراءة المنهجية تعطي الأسبقية لفعل القراءة الذي يبدأ بالاتصال المباشر بالنص عبر الملاحظة الموضوعية للأشكال أو المكونات (الصرف والتركيب المعجم الصور صيغ التعبير)، ويستند إلى أدوات منهجية قادرة على تفكيك النص تركيبا وصوتا ودلالة وتداولا.

و القراءة المنهجية ليست أداة لقراءة النصوص الأدبية فحسب، ، بل هي خطة قرائية عامة ومنفتحة على جميع أشكال النصوص، وأنماطها وسجلاتها (Registres) و كل الأنواع الخطابية:

(إشهار، فيلم سينمائي، خطاب سياسي...)، و لا تنحاز لجنس خطابي خاص.

2. السياق الثقافي والتربوي للقراءة المنهجية:

تم إقرار القراءة المنهجية في التعليم الثانوي الفرنسي في الموسم الدراسي 1988 . 1989 باعتبارها صيغة لتجديد تدريس اللغة والأدب الفرنسيين في إطار إصلاح النظام التربوي بعد الأزمة التي عرفها هذا النظام والتي تمثلت في عدم قدرته على مسايرة التطور الذي عرفه المجتمع الفرنسي والغربي عموما وفي التطور السريع للمعارف ووسائل تداولها والثورة في مجال الاتصال والتواصل والتقدم الحاصل في الميدان التكنولوجي، مما ترتب عنه سرعة تداول المعرفة وتنوع موضوعاتها ومجالاتها.

ولقد كشف هذا التطور عن أزمة النظام التربوي الذي لم يعد قادرا على مد المتعلمين بالقدرات والأدوات التي تعسفهم على التكيف مع هذه التحولات السريعة. لذا طرحت ضرورة التفكير في أساليب تربوية و بيداغوجية لتنظيم التعلمات على النحو الذي يؤهل المدرسة لتوفير فرص الاندماج في مجتمع سريع التطور. ولن يتحقق ذلك إلا إذا كان النظام التربوي قادرا على " إمداد الفرد بفرص الاندماج "، مما لا يتحقق، في ظل توسع مجتمع المعرفة وتطور وسائل الاتصال وتعدد أشكال الخطاب، إلا بتنمية قدرة القراءة، وعبر إكساب الفرد منهجيات وأدوات إجرائية قابلة لأن تطبق على موضوعات متعددة ومتنوعة . وبذلك أصبحت تنمية كفاية القراءة ضرورة لضمان حظوظ أوفر للاندماج والنجاح في المستقبل .

كما كشفت نتائج امتحانات البكالوريا الفرنسية عن مستوى التلاميذ اللغوي المتدني ومستوى كفاياتهم التواصلية الضعيفة، تلقيا وإنتاجا، مما فرض ، إضافة إلى العوامل الثقافية المشار إليها آنفا، ضرورة إعادة النظر في طريقة تدريس الأدب واللغة الفرنسيين .

3. مرجعيات القراءة المنهجية

1.3 . **مجال النظرية الأدبية:** تستند القراءة المنهجية، في تعاملها مع النصوص، إلى مبادئ نظرية التلقي التي تنطلق من فاعلية القارئ في علاقته بالنص؛ فالقراءة ليست انطباعا لمعطيات النص في ذهن القارئ، وإنما هي تفاعل بين بنيات النص وبين ما يسمى في نظريات القراءة " شبكة القراءة" أو " خبرة القارئ "؛ فهذا الأخير لا يواجه النص بذهن فارغ، وإنما يتلقى النص وهو مزود بمعطيات قبلية وبمكتسباته السابقة . ثم إن النص ليس وثيقة يمكن اعتمادها لمعرفة حقائق التاريخ أو البيئة أو تعرف قسمات شخصية المبدع ، وليس بنية يكتسب أدبيته من " نظامه " أو من تماثل هذا النظام مع العالم الواقعي، وإنما الأثر الأدبي هو ما يتشكل في وعي القارئ ؛ إذ هو الذي ينقله من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل عبر إعطائه معنى. وبذلك لم يعد للنص أي حقيقة خارج وعي القارئ.

في ضوء هذا التصور أصبح ينظر إلى المتعلم باعتباره متلقيا تؤدي خبرته السابقة في التعامل مع النصوص ومعرفته و تمثلاته دور الموجه لعملية القراءة وتشييد معنى النص. وظهرت بيداغوجيا للتلقي تهتم بقضايا تلقي النصوص وإقرائها في المجال المدرسي. (تراجع البيبليوغرافيا الملحقة).

إضافة إلى ذلك استفادت القراءة المنهجية من إنجازات المناهج الأدبية بمختلف توجهاتها البنيوية والتاريخية والنفسية و السوسيولوجية، ووظفت في مقاربة النصوص مفاهيم إجرائية ذات مرجعيات متعددة (الأسلوبية، الشعرية ،علم السرد ، السيميائيات ، نظرية الأجناس، البلاغة الجديدة) حسب ما تقتضيه متطلبات القراءة البيداغوجية ووفق ما يلائم خصوصية النصوص.

2.3 . **مجال علم النفس المعرفي:** تنطلق النظرية البنائية من أن عملية الإدراك ليس انطباعا لمعطيات العالم الخارجي في الذهن كما عند السلوكيين الذين يستندون في تصورهم إلى مرجعية تجريبية " العقل صفحة بيضاء "؛ فالفرد هو الذي يبني معارفه الخاصة ويكتسبها عبر " تفاعل" بين موضوع الإدراك أو التعلم و المدرِك أو المتعلم المزود بخبرات سابقة. إن المعنى (أو المعرفة) في ضوء هذا التصور لا وجود له على نحو قبلي، وإنما الذات هي التي تضفي المعنى على موضوعات العالم الخارجي. وهذا من المبادئ الأساس للقراءة المنهجية.

ثم إن العقل، في نظرية الجشطالت، لا يدرك الأشياء في العالم بوصفها أجزاء منفصلة، وإنما بوصفها كليات منتظمة ذات معنى على نحو تبدو العناصر الفردية مختلفة باختلاف الإطار الذي تنتظم فيه وزاوية النظر.

3.3 **المجال البيداغوجي:** يضاف إلى اهتمام نظرية القراءة بفاعلية القارئ ونظرية الجشطالت بإطار الإدراك بروز الاهتمام بسيرورة التعلم وسياقها و بفاعلية البنية الذهنية التي تتشكل من قدرات المتعلم ومن معارفه ومكتسباته وخبراته السابقة في تفاعلها مع موضوع التعلم .

ويمكن إجمال المبادئ التي تتأسس عليها القراءة المنهجية في العناصر الآتية :

* المعنى في النص بنائي يسهم القارئ، عبر تفاعله مع النص، في إنتاجه؛
* المعنى متعدد الأبعاد تبعا لتعدد القراء وتنوع كفاياتهم؛
* القارئ عنصر فاعل في ملء بياضات النص وتشييد دلالته؛
* النص كل ينبغي مقاربته على نحو شمولي ؛

* القراءة سيرورة تبدأ بالملاحظة ووضع فرضية (أو فرضيات) للقراءة، وتتعمق برصد البنيات والمكونات و تحليلها في إطار مستويات، و تنتهي بتركيب نتائجها والتحقق من فرضياتها؛

* ليس هناك خطاطة نمطية تطبق على كل النصوص، وإنما تتنوع الخطاطات بتنوع أنماط النصوص وأجناس الخطاب.

ولما كانت القراءة المنهجية للنصوص " **تناولا** " للنص عبر ملاحظة الأشكال والعتبات ومختلف المُشيرات ، وتحليل المكونات ورصد حركيها داخل النص وبناء دلالته، فإن ذلك يقتضي الاهتمام بتنمية الكفايات الأساس لإنجاز هذه المهام التي حددتها " **كاترين أورشيوني**" في أربع هي :

* **الكفاية اللسانية** وتتمثل في قدرة المتلقي على منح دلالات للدوال اللغوية تبعا للقواعد اللغوية والسياق؛ إذ من الصعب إنجاز قراءة للنص دون معرفة دقيقة بالمستوى المعجمي والمستوى التركيبي والصوتي والتداولي للغة النص؛

* **الكفاية الموسوعية (الثقافية):** وتتشكل من المعارف والمعتقدات ونسق التمثلات والقيم والتأويلات، مما يتم توظيفه خلال عملية تأويل النصوص؛

* **الكفاية المنطقية:** تمكن الكفاية المنطقية من إنجاز عمليات ذهنية متنوعة شبيهة بعمليات المنطق الصوري كالاستقراء و الاستنباط والاستدلال في مختلف مستوياته. وتتوسع هذه الكفاية في منهاج اللغة العربية وآدابها لتشمل التمكن من المفاهيم والأدوات الإجرائية التي تقتضيها القراءة (الكفاية المنهجية)

* **الكفاية البلاغية التداولية** وتتضمن هذه الكفاية المبادئ التي تحكم العلاقة بين الكلام وسياقه الاجتماعي.

4. القراءة المنهجية في منهاج اللغة العربية وآدابها

تم اعتماد صيغة " القراءة المنهجية للنصوص" في بداية الموسم الدراسي 1994 . 1995 في إطار عملية مراجعة منهاج اللغة العربية التي تمت في إطار إصلاح النظام التربوي وإرساء نظام التعليم الأساسي والثانوي. وقد ركزت الوثيقة المرجعية الخاصة بمنهاج اللغة العربية الصادرة سنة 1994 على تحديد القراءة المنهجية وعرض مبادئها و منطلقاتها وخطواتها العامة(ص38 . 41)

وفي إطار مراجعة البرامج والمناهج التي اندرجت في إطار أجرأة مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين تم اعتماد صيغة " **القراءة المنهجية** " في درس النصوص في منهاج اللغة العربية وآدابها بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل باعتباره اختيارا أملته مقتضيات تجديد درس النصوص، فضلا عن كونها الصيغة التي تبلور، على صعيد تدريس الأدب، توجه إرساء مناهج تربوية تكرس مبادئ التعلم وفاعلية المتعلم، وتفاعله مع موضوع تعلمه على نحو ما تم توضيحه في فقرة سابقة.

5. خطوات القراءة المنهجية:

1.5. التقديم أو بناء سياق القراءة:

تشكل هذه الخطوة محطة لضبط المعطيات النظرية المساعدة على قراءة النص ورصدها ومنها:

- ظروف إنتاج النص التاريخية والأدبية؛
- تجربة صاحب النص الأدبية ومكونات ثقافته والتيار الأدبي الذي يمثله؛
- نمط النص أو جنسه؛
- القيمة الفكرية أو الثقافية للموضوع الذي يتناوله.

على أن بناء سياق القراءة لا يعني . كما سيُوضح في فقرة لاحقة . رصد معطيات ذات طابع موضوعي تتصل على نحو من الأنحاء بالنص و شروط إنتاجه، وإنما يعني إعادة بنائها في استحضار لنوعية النص ومتطلبات قراءته والأهداف المرجوة من إقرائه.

2.5 . الملاحظة:

تتوخى الملاحظة توجيه المتعلم إلى اكتشاف بعض المشيرات الدالة في النص و استثمارها لصوغ فرضيات للقراءة ومنها:

- عتبات النص (عنوان النص، العناوين الجانبية، والصور المرافقة، مصدر النص...)؛
- نظام الفقرات، وعلامات الترقيم والشكل الكتابي؛
- جنس النص (شعر، مسرح، رواية)
- النمط الذي ينتمي إليه (ملهاة، مأساة، رحلة، قصة قصيرة، سيرة، أسطورة، نص إخباري، نص سياسي، نص فلسفي...)؛
- التيار الأدبي الذي يندرج ضمنه.

3.5 . فهم النص

تركز القراءة المنهجية في هذه الخطوة على إدراك المضامين وإنتاج معنى للنص، من منطلق اعتبار هذا الأخير مرتبطا بسياق القراءة؛ إذ الأمر يتعلق بالمشروع القرائي المشروط بالوضعية البيداغوجية و استراتيجية القراءة والأهداف المراد بلوغها.

4.5 . تحليل النص:

في هذا المرحلة من مراحل القراءة ينصرف الاهتمام إلى التقاط القرائن والمشيرات النصية المختلفة و يقتضي التحليل النظر إلى مستويات النص بوصفها عناصر جزئية داخل نسق كلي وتحويلها إلى عناصر دالة ومتفاعلة فيما بينها، مما يسمح بتأويل النص وبناء دلالته(من بين دلالات أخرى ممكنة)، وينبغي أن يحصل ذلك مع مراعاة قوانين اشتغال النص؛ و نشغل هذه المرحلة آليات تصنيف المعجم وفق حقول وطبقات دلالية، و **تأويل الخصائص التركيبية** للنص في استحضار لبعدها التداولي. ويتم ذلك عبر المستويات الآتية:

- **مستوى المعجم:** رصد الحقول المعجمية و / أوالدلالية؛

- **مستوى بنية النص:** حسب خصوصية النص (شعر التقليد، شعر التجديد الشعر المعاصر، المقالة...)؛
- **مستوى التلفظ:** وضعية التواصل، المتكلم، السارد، الشخصيات، وضعية المؤلف بالنسبة للقارئ، المشيرات الدالة على المؤلف...؛
- **مستوى التركيب:** نوعية الجمل، الأزمنة النحوية، نوعية الأفعال، الضمائر، الروابط...؛
- **مستوى بلاغة النص:** الصور البلاغية والمكونات الأسلوبية...؛
- **مستوى الخطاب:** الاستراتيجية المستعملة للإبلاغ وعلاقتها بمختلف المقامات التواصلية أو نظام التخييل وبعده التداولي.

5.5. التركيب:

القدرة على تركيب نتائج مقاربة النص في مختلف المراحل وتنظيمها في خطاب مكتوب. و يمكِّن هذا النشاط المتعلمَ من الأساس المنهجي للغة الواصفة ذات الخلفية المعرفية والتواصلية والمنهجية ، مما يجعله قادرا على إنتاج خطاب تواصلي حجاجي يروم إنتاج معرفة نقدية تدافع عن أطروحة أو وجهة نظر إزاء النص موضوع الدراسة.

6.5 . التقويم:

يحول المتعلم مكتسباته في الخطوات السابقة من أجل التمكن من معالجة بعض القضايا المشابهة لما تناوله داخل الفصل أو حل مشكلات في وضعيات جديدة غير مندرجة في سجل خبراته، وتسمح له بإصدار الأحكام.

6. تدريسية النصوص الأدبية

تطرح في هذه النقطة إشكالية تدبير أنشطة القراءة المنهجية في إطار يأخذ بعين الاعتبار ثلاثة أبعاد: البعد المعرفي للمادة الدراسية و البعد البيداغوجي متمثلا في بنية المنهاج و مستوى كفايات المتعلمين التواصلية والمنهجية والثقافية والبعد المتصل بدور المدرس.

و تفرض سيرورة التعلم القائمة على فاعلية المتعلم مسارا خاصا لأنشطة القراءة وإعادة بناء المعرفة أو تحويلها من معرفة عالمة إلى معرفة مدرسية. وتتحكم في هذه العملية مقاصد المنهاج ومستلزمات تنفيذه، وأهداف المادة الدراسية وسياق التدريس ومستوى كفايات المتعلمين وتنظيم فعل بناء المعرفة وتقويمه. وبذلك يكون مسار امتلاك المعرفة الأدبية، مسارا مصطنعا إذا ما قورن بالشكل الطبيعي التاريخي للمعرفة الأدبية (سياقها الأصلي)

ويفترض تخطيط هذا المسار استحضار دور المدرس الذي يتجسد في المهام الآتية:

* تحديد استراتيجية العملية التعليمية التعلمية في ضوء مبادئ وحدة المادة وتكامل مكوناتها و سيرورة تنفيذ المنهاج ومبدإ تدرج الأنشطة وتصور للامتدادات الممكنة وفي استحضار للكفايات المنشودة ؛

* التحويل الديداكتيكي للمعرفة أي إجراء تعديلات وتغييرات في بنية المادة المعرفية لتستجيب لمتطلبات التدريس. ويدخل في هذا الإطار إعادة بناء المعارف وخلق السياق الملائم لتداولها الذي قد يختلف عن سياقها الأصلي، و اختيار عتبات القراءة، وتبين سياقها واقتراح مسارها.

* تنظيم فعل بناء المعرفة وتقويمه وفق ما يقتضيه تدبير زمن التعلم وخصوصية الفصل، عبر التدخلات الممكنة لتوظيف الكتاب المدرسي ومختلف الوسائل التعليمية، وعبر البحث عن سبل تحيين النصوص على النحو الذي يبلور مبدأ استحضار تمثلات المتعلم وحاجاته أولا، ومقاصد تدريس النصوص ثانيا، كما يستحضر إطار تدريس النصوص والمفاهيم التنظيمية المؤطرة لها، ومسار القراءة بدءا من التوقع إلى الاختبار إلى تخزين المعرفة.

وسيتم التركيز في إطار تنفيذ هذه المصوغة التكوينية التركيز على ثلاثة محاور :

- بناء سياق للقراءة؛
- صوغ فرضيات القراءة؛
- بناء معنى النص.

1 . بناء سياق النص: يصدر تناول سياق القراءة عن مسلمة ذات أساس فلسفي مفادها أن معاني الأشياء ليست في نهاية الأمر إلا ما نضفيه عليها، ولا وجود للأشياء خارج وعينا ، ثم إن هذه المعاني التي نضفيها على الأشياء إنما هي محكومة بالسياق الذي ندركها فيه.

انطلاقا من هذه المسلمة وفي ضوء المقتضيات الديداكتيكية المشار إليها أعلاه يمكن تناول هذه الإشكالية من خلال الأسئلة الآتية:

ما المعطيات المتصلة بإنتاج النص أو تداوله التي يمكن استثمارها في بناء سياق القراءة؟؛

ما العناصر المحددة لهذه المعطيات؟؛

على أي نحو يجب أن يحضر النص في تحديد سياق القراءة؟؛

كيف يجب أن نستحضر بناء المنهاج في هذا التحديد؟؛

كيف نستحضر مستوى كفاية المتعلم القارئ وصعوباته في ذلك؟.

2 . صوغ فرضية(ات) القراءة: يقتضي صوغ فرضية (ات) القراءة استحضار الإطار الذي يندرج ضمنه النص ، وسياق القراءة ، كما يقتضي استحضار النص، واعتبار الفرضيات إجابة(ات) عن الأسئلة التي يمكن طرحها.

3 . بناء المعنى : يتولد المعنى عن التفاعل الحاصل بين القارئ باهتماماته ومداركه ومستوى كفاية التلقي لديه والنص بمختلف مكوناته، كل ذلك في استحضار لمتطلبات القراءة المدرسية من ضبط للسياق و لاستراتيجية القراءة. و سيرورة بناء المعنى هي سيرورة تحيين لمختلف مكونات النص ، مما يقود المتعلم إلى إنتاج معان حول النص.

7. نموذج تطبيقي : من شعر : محمد الحلوي

صاحب النص:

محمد الحلوي شاعر مغربي من مواليد فاس عام 1922 م تلقى دراسته بجامعة القرويين التي نال منها شهادة العالمية سنة 1947م، انخرط في سلك التعليم بالقرويين إلى سنة 1967 ثم انتقل إلى مدينة تطوان التي مارس بها مهنة التعليم ثم التفتيش إلى أن أحيل على المعاش سنة 1982م.

قال في جميع أغراض الشعر، ونشرت له مختلف الصحف والمجلات الأدبية من دواوينه: أنغام وأصداء (1965) شموع (1988م) أوراق الخريف (1990م) نال جوائز أدبية في عدة مناسبات وطنية تقديرا لشعره وقيمته الأدبية، توفي يوم 2004/12/24 م.

مصدر النص:

ديوانه أنغام وأصداء: طبع ونشر دار السلمى والدار البيضاء ط1 أحمد السلمي 1965 م ص 169 – 173م.

يقول عنه الناشر: "ونرى في قصائده أو قل عرائسه على الأصح لوحات زيتية رائعة مجلوة في أبهى الحلل ومعروضة في إطار من الرونق ينسيك صناعة ابن المعتز وكشاجم، وإنك لواجد في شعره من قوة الأسلوب ورقة التعبير وسعة الخيال ودقة الوصف والتصوير وتزاحم المعاني في البيت الواحد ما لا تجد مثله إلا عند أبي تمام وابن الرومي والمتنبي" مقدمة الديوان ص: 9.

النـــــص:

1- قف ناج أطـلالا وراء الـوادي مربـدة مـن صولـة الآبـاد
2- واسكب غناءك أو رثاءك أدمعا حرّى تخفف من عناء الصادي
3- واندب جلال المجد في أبهائهـا وحضارة أخفت صدى بغـداد
4- والسعد منقـادا يسايـر دولـة ضاء الوجود بنورهـا الوقـاد
5- يا لمحة الماضي الذي نزهو به فخرا وأغنية الولوع الشـادي
6- لله روعـتك التـي لم تبلـهـا رغم الزمان حوادث وعوادي
7- وقداسة لك في القلوب نحوطها بالحب مثـل قداسـة العبـاد
8- وثرى يداعب نفحـه أنفاسنـا فنشم فيه مفاخـر الأجـداد
9- تملين في صمت صحائفك التي خلدتها للمجد بـيض أيـادي
10- يا ومضة من ذلـك النور الذي غشي الوجود وبرزخ الأجـداد
11- المرء عندك زائرا يختال فـي دنيا مـن الشهـداء والأمجـاد
12- يا برزخا كالأبلق الفرد الـذي شيدت دعائمه علـى الأوتـاد
13- بلغ رسالتك الـتي أودعتهـا لهدى البنين وعبـرة الأحفـاد
14- واملأ فم الدنيا بذكـرى قـادة سعدت بهم من ساعة الميـلاد
15- طلعوا على الدنيا فكانوا آيـة تهدي السراة وأنجما في النادي
16- وتسابقوا لجلائل الأعمال في شمم الأبـاة تسابـق الـوراد
17- المرء عندك زائرا يختال في دنيا مـن الشهـداء والأمجـاد

محمد الحلوي: أنغام وأصداء،

طبع ونشر دار السلمى – الدار البيضاء ط1، 1965 ص 169

شروح لغوية:

-**مربدة**: مقيمة - **الصادي**: عطشان من صدي يصدى: عطش – **الولوع**: المحب - **الشادي**: المترنم

-**عوادي**: صروف الدهر وحوادثه - **غشى** : غمر - **برزخ**: حاجز وحصن

-**الأبلق الفرد**: حصن بناه السمو أل بن عادياء في العصر الجاهلي - **آية**: علامة

- **السراة**: الذين يسيرون في الصباح الباكر -**النادي** : مكان الاجتماع - **شمم الأباة**: الشمم ارتفاع في قصبة الأنف مع استواء أعلاه ويدل على العزة والكرامة.

الملاحظة

1.انطلق(ي) من العنوان ومن البيت الأول وافترض(ي) ما يسوغ استحضار التاريخ في النص؟؛

2.لاحظ(ي) أفعال الأمر في الأبيات الثلاثة الأولى (قف – ناج – اسكب – اندب) وحدد(ي) مخاطب الشاعر مبرزا(ة) علاقة هذا الخطاب بالشعر القديم.

3.النص تأثر بالنموذج الشعري القديم، افترض مظاهر هذا التأثر.

الفهم

-اقرإ(ي) النص قراءة فاحصة وحدد(ي) من خلاله ما يأتي:

1. الصفات التي كانت تميز المكان في الماضي.
2. المكانة التي يحظى بها المكان عند الشاعر.
3. دور القادة المرتبطين بالمكان من خلال الأبيات (14-15-16).
4. العبرة التي يأخذها الزائر من الوقوف على هذه الأطلال.
5. تأثر الشاعر بهذه الأطلال وحنينه إلى الماضي.

تقويم جزئي:

استنادا إلى ما تعرفته سابقا حدد(ي) وحدات النص وأبرز(ي) المعاني التي تتضمنها كل وحدة.

التحليل

1. للتعبير عن البكاء والتفجع على الماضي الحضاري لبني مرين وظف الشاعر معجما يعكس أثر اندثار تلك الآثار في نفسيته – استخرج(ي) من النص الألفاظ والعبارات التي تنتمي لهذا المعجم.
2. تحضر في النص قيم الفخر القديم – استخرج(ي) منه بعض الألفاظ والعبارات الدالة على هذه القيم.
3. لاحتذاء النموذج الشعري القديم التزم الشاعر مقومات القصيدة القديمة بين(ي) ذلك من خلال:
   - الإيقاع الخارجي للقصيدة من حيث الوزن والقافية والروي.

-الإيقاع الداخلي من حيث تكرار بعض الأساليب وبعض الأصوات والألفاظ.

4. كشف الشاعر الأساليب البيانية في النص لبناء صورة فنية تستوحي عناصرها من الشعر العربي القديم وخصوصا: أساليب المجاز والاستعارة والتشبيه.

عد (عودي) إلى النص واستخرج(ي) أمثلة لذلك مبينا دورها في بناء الصورة ووظيفتها في سياق النص.

5. لتنويع أشكال الخطاب استعمل الشاعر أساليب: الأمر والنداء والتعجب. استخرج(ي) هذه الأساليب حسب تواليها في النص وبين(ي) وظيفتها في سياقه.

6. يستقي الشاعر توجهه من النموذج الشعري القديم ومن استعادة الصورة المشرقة للماضي .

ما الرسالة التي يحملها هذا التوجه؟

التركيب

تبدو القصيدة إحياء للنموذج الشعري القديم، اكتب(ي) فقرة تبين(ين) فيها مظاهر الإحياء على صعيد ما يأتي:

1-المعجم والقيم؛

2-الإيقاع العروضي: الوزن والقافية والروي؛

3-الصور البيانية؛

4-الأساليب؛

5 ـ استعادة صورة الماضي.

التقويم

يقول الأسود بن يعفر النهشلي:

ماذا أؤمل بعد آل محرق	تركوا منازلهم وبعد إياد
أهل الخورنق والسدير وبارق	والقصر ذي الشرفات من سنداد
أرضا تخيرها لدار أبيهم	كعب بن مامة وابن أم دؤاد
جرت الرياح على مكان ديارهم	فكأنما كانوا على ميعاد
ولقد غنوا فيها بأنعم عيشة	في ظل ملك ثابت الأوتاد
نزلوا بأنقرة يسيل عليهم	ماء الفرات يجيء من أطواد
[أين الذين بنوا فطال بناؤهم	وتمتعوا بالأهل والأولاد]
فإذا النعيم وكل ما يلهى به	يوما يصير إلى بلى ونفاد

المفضليات: تحقيق وشرح: احمد محمد شاكر وعبد السلام هارون. ط 6 بيروت لبنان ص 217.

شروح لغوية:

- **محرق**: لقب لقب به بعض ملوك العرب - **إياد**: قبيلة - **الخورنق**: قصر بالحيرة
- **السدير**: قصر أو نهر بالحيرة - **بارق**: ماء بالعراق
- **سنداد**: نهر أسفل من الحيرة بينها وبين البصرة - **كعب بن مامة**: أحد أجواد العرب في الجاهلية
- **غنوا**: أقاموا

- **أنقرة**: بكسر القاف وبضمها: بلد بالحيرة بالقرب من الشام. وهي غير أنقرة التي في بلاد الروم.
- **الأطواد**: الجبال

1.اقرأ(ي) النص قراءة فاحصة ووازن(ي) بينه وبين نص الحلوي الذي درسته، مبينا(ة) أوجه التقاطع بينهما على صعيد:

-الإيقاع: الوزن والقافية والروي.

-المعاني

-الصور

2.ما مدى التأثير الذي أحدثه هذا النص في نص الحلوي وما علاقة هذا التأثير بحركة إحياء النموذج؟

ثانيا علـوم اللـغــة

تقديــم:

يعتبر مكون علوم اللغة العربية في التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل من المكونات الأساس التي تسهم في تكوين المتعلم وتأهيله لاستيعاب تراثه اللغوي، وربط الصلة بهذا التراث عن طريق المصادر والمراجع التي تستخلص منها القواعد الضابطة المساعدة على فهم النصوص وبيان أوجه الإعراب والصرف، والكشف عن مختلف المعاني، وإدراك سنن اللغة العربية حسب سياق الكلام وقرائن الأحوال، وتشتمل مادة علوم اللغة في التعليم الأصيل على علوم في النحو والصرف والبلاغة والعروض إضافة إلى بعض قضايا البلاغة الحديثة.

وقد كان تعامل المنهاج القديم مع هذه المادة يتم عن طريق الانتقاء والاختيار حسب مواصفات المتعلمين وتنوعهم تبعا لاختلاف روافد التعليم الأصيل، لكن تنفيذ المنهاج السابق أبان عما يأتي:

1- عدم التلاؤم بين الحيز الزمني المخصص للإنجاز وبين المادة المدروسة حيث لا يوجد تناسب بين الحصص والأسابيع وعدد الدروس المقررة.

2- عدم الانطلاق من النصوص في دراسة الظاهرة اللغوية يؤدي إلى الفصل بين النص والقاعدة وجعل القواعد غاية في ذاتها مما انتفى معه مبدأ التوظيف والاستعمال للظاهرة اللغوية في سياقها المقامي.

لذا يلح المنهاج الجديد على الانطلاق من نصوص مختلفة (آيات قرآنية – أحاديث نبوية شريفة – نصوص شعرية ونثرية) في دراسة الظاهرة اللغوية، ويحقق مبدأ التناسب بين عدد الأسابيع والحصص وبين الأبواب المقررة تبعا للهندسة البيداغوجية التي نصت عليها المذكرة 43. إضافة إلى تعميق الدراسة في مجال النحو والصرف والبلاغة والعروض والاطلاع على بعض قضايا البلاغة الحديثة، مما يسهم في تعميق معرفة التلميذ بعلوم اللغة العربية وتأهيله للدراسة الجامعية المتخصصة.

I- منهجية التعامل مع المادة:

1. النحو والصرف:

- الانطلاق من نصوص تبلور الظواهر اللغوية ومقاربتها على صعيد المعجم والدلالة والتركيب ويفضل الانطلاق من النصوص التي لها علاقة بمحاور المقرر، وتبرز قضاياه وظواهره الأدبية والفكرية.

- رصد الظواهر النحوية أو الصرفية وتجريدها ومناقشتها واستنباط القواعد التي تحكمها.

- اللجوء إلى التطبيق الجزئي عقب كل استنتاج لجزئيات القاعدة، وفسح المجال للفئة المستهدفة لابتكار أمثلة أخرى تبرز مدى تمثلها للقواعد واستضمارها للنسق اللغوي.

- الاعتناء بالتقويم في جميع مراحل الخطة المتبعة.

- بناء الأسئلة بناء بيداغوجيا ومنطقيا، والعمل على تنويعها حسب مراحل الإنجاز.

- التركيز على توظيف القواعد واستعمالها في سياقات مختلفة.

2. البلاغة والعروض:

- الانطلاق من نصوص مختلفة في دراسة الظاهرة .

- التركيز على المقاييس الجمالية والاهتمام بالتكامل والشمولية في دراسة الظاهرة.

– عدم الاعتماد على الأحكام الجاهزة والأفكار المجردة في تناول الظاهرة البلاغية أو العروضية.

– الاهتمام بعنصر التذوق وتحقيق المتعة الأدبية بدل الاقتصار على حفظ القواعد مجردة.

– استنباط الظاهرة البلاغية أو العروضية عن طريق التدرج والأسئلة الهادفة دون إملاء أو نقل حرفي لما في الكتب الخاصة بهاتين المادتين.

– التركيز على مهارة الفهم بالموازنة والإكثار من النصوص التي تبلور هذه الظواهر.

– ربط درس النصوص الأدبية بدرس البلاغة والعروض، ورصد أي ظاهرة بلاغية أو عروضية توجد في هذه النصوص والوقوف عندها ومعرفة كيفية اشتغالها وتوظيفها من قبل الأديب.

– العمل على تحقيق الوضوح المنهجي وتمثل الظاهرة قبل تدريسها، والابتعاد عن التقسيمات والتفريعات المملة التي تحول دون تحقيق الأهداف والكفايات المتوخاة.

– مراعاة الانسجام بين الكتب المقررة في التعليم العمومي من حيث المحتوى والأهداف وطريقة عرض المادة (في انتظار صدور كتاب خاص بعلوم اللغة في التعليم الأصيل).

II– مضامين الدروس:

السنة الأولى

1– النحو والصرف:

تم اختيار أبواب من النحو والصرف حسب حاجات المتعلمين ومستوياتهم، وتنجز دروس هذا المكون وفق المنهجية المحددة في التوجيهات التربوية الواردة في وثيقة "التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس اللغة العربية وآدابها بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل ص12".

2– البلاغة والعروض

أ. علم البيان:

❖ **التشبيه الضمني:**

- تعريفه باعتباره تشبيها يفهم من سياق الكلام ولا يصرح به.

- إفادته أن الحكم الذي أسند إلى المشبه ممكن وقوعه.

- الموازنة بينه وبين التشبيه المعروف الذي له أركان محددة حسب ما تمت دراسته في الجذع المشترك.

❖ **تشبيه التمثيل:**

- تعريفه على أساس أن وجه الشبه فيه صورة منتزعة من متعدد.

- إسهامه في توسيع الصور الشعرية وإكساب الكلام بعدا تخييليا.

❖ **الاستعارة والتصريحية والمكنية:**

- تعريف الاستعارة باعتبارها تنتمي إلى المجاز اللغوي .

- بيان أركانها.

- الميز بين التصريحية والمكنية على أساس حضور المشبه به أو عدم

❖ **الاستعارة الأصلية والتبعية:**

- التبعية: جريانها في فعل المشتق.

- الأصلية: جريانها في اسم جامد.

ب- علم المعاني:

❖ **الإنشاء:** طلبي وغير طلبي

❖ **الأمر:**- تعريفه وبيان صيغه.

- خروجه عن معناه الحقيقي إلى معان أخرى تستفاد من سياق الكلام وقرائن الأحوال (الدعاء – الالتماس – النصح والإرشاد – التعجيز – الإهانة والتحقير – التهديد – التمني – التخيير – التعجب– الإباحة).

❖ **النهي:** – تعريفه وبيان صيغه.

- خروجه عن معناه الحقيقي إلى معان أخرى تستفاد من سياق الكلام وقرائن الأحوال (الدعاء – الالتماس – التمني – النصح والإرشاد – التحقير – التيئيس – التهديد – التوبيخ).

❖ **الاستفهام:** – تعريفه وأدواته

- خروج ألفاظه عن أصل وضعها لأغراض تستفاد من سياق الكلام (الاستبطاء – التعجب – التنبيه – الوعيد والتخويف – الأمر – النهي – التقرير – الإنكار – التهكم – الاستبعاد – التهكم– التهويل – التحقير – التعظيم والتمني).

❖ **التمني:** – تعريفه وأداته (ليت لأغراض بلاغية).

- بيان الألفاظ التي يتمنى بها (هل – لو – لعل).
- إبراز الفرق بين التمني والترجي.
- بيان أدوات الترجي (لعل – عسى – ليت التي تستعمل لغرض بلاغي).

❖ **النداء:** – تعريفه وأدواته

- خروجه عن معناه الأصلي إلى معان أخرى تفهم من سياق الكلام وقرائن الأحوال مثل: (الدعاء – التعجب – التحسر – الندبة – الاستغاثة – الزجر – الوعيد – الإغراء)

❖ **القصر:** – تعريفه وبيان قسميه باعتبار طرفيه (قصر صفة على موصوف وقصر موصوف على صفة)

- بيان طرقه المشهورة (النفي والاستثناء – إنما – العطف ب (لا) العطف ب (بل أو لكن) – تقديم ما حقه التأخير).
- بيان قسميه باعتبار الحقيقة والواقع (حقيقي – إضافي)

❖ **الفصل والوصل :**

– تعريفه

- بيان مواضع الفصل (كمال الاتصال – كمال الانقطاع – شبه كمال الاتصال).
- بيان مواضع الوصل (اشتراك الجملتين في الحكم الإعرابي – اتفاق الجملتين خبرا وإنشاء ووجود مناسبة تامة بينهما – اختلاف الجملتين خبرا وإنشاء وإيهام الفصل خلاف المقصود)

❖ **الإيجاز والأطناب والمساواة:**

- تعريف الإيجاز وبيان قسميه (إيجاز قصر – إيجاز حذف)

- تعريف الاطناب وبيان أنواعه (الإيضاح بعدم الإبهام –ذكر الخاص بعد العام – ذكر العام بعد الخاص – التكرار لأغراض – الاعتراض– التذييل الجاري مجرى المثل – التذييل غير الجاري مجرد المثل
- تعريف المساواة.

تم إدراج بعض الأبواب في علم المعاني التي لها علاقة وامتداد في المواد الإسلامية لضمان التكامل بين مواد التعليم التأهيلي الأصيل وهذه الأبواب هي:

الباب	طريقة تناوله
الالتفات	– تعريفه باعتباره نوعا من أنواع الخروج عن مقتضى الظاهر – بيان أنواعه: 1. من التكلم إلى الخطاب 2. من التكلم إلى الغيبة 3. من الخطاب إلى التكلم 4. من الخطاب إلى الغيبة 5. من الغيبة إلى التكلم 6. من الغيبة إلى الخطاب
أسلوب الحكيم	- تعريفه باعتباره من أنواع الخروج عن مقتضى الظاهر - بيان نوعيه: 1. تلقي السائل بغير ما يتطلب 2. تلقي المخاطب بغير ما يترقب
وضع الخبر موضع الإنشاء	- تعريفه باعتباره خروجا عن مقتضى الظاهر - أغراضه: 1. التفاؤل في الجمل الدعائية 2. التباعد عن صيغة الأمر تأدبا واحتراما للسامع 3. التنبيه على تيسير المطلوب 4. إظهار الرغبة في حصول المطلوب 5. التنبيه على سرعة الامتثال ولو ادعاء 6. حمل المخاطب على الفعل بألطف أسلوب
وضع الإنشاء موضع الخبر	- تعريفه باعتباره خروجا عن مقتضى الظاهر

	- أغراضه: 1. إظهار العناية بالشيء والاهتمام به 2. التباعد عن مساواة اللاحق بالسابق 3. الرضا بما هو حاصل كأنه مطلوب

3-التركيز على البحور الشعرية في مجزوءة العروض (ثلاثة عشر بحرا كما هو واضح في كتيب التوجيهات التربوية)، إضافة إلى إدراج الموشح باعتباره من الأوزان المستحدثة التي اقتضاها تطور الشعر العربي ويتم تناوله على صعيد البناء والأجزاء.

السنة الثانية

يتوزع برنامج السنة الثانية حسب مجالات النحو والصرف والبلاغة والعروض في أثناء الدورتين الأولى والثانية :مجزوءتان في كل مجال بالنسبة لمسلك اللغة العربية ، ومجزوءة في البلاغة وأخرى في العروض في الدورة الأولى ، ومجزوءة في النحووأخرى في الصرف في الدورة الثانية بالنسبة لمسلك العلوم الشرعية .

أولا : مجال النحو والصرف :

تنجز دروس هذا المكون وفق المنهجية المحددة في التوجيهات التربوية الواردة في وثيقة " منهاج اللغة العربية وآدابها" والتي توص الخطوات الأساس في الدرس كما يأتي :

- تشخيص المكتسبات السابقة لربط اللاحق بالسابق من المعارف والمعلومات التي تلقاها المتعلم من الدروس السابقة.
- قراء نصوص الانطلاق المختارة والمبلورة للظواهر اللغوية قراءة فاحصة، ومقاربتها على صعيد المعجم والدلالة والتركيب .
- الاعتماد على الاستقراء والاستنباط عبر الملاحظة والفهم ورصد الظواهر اللغوية وعزلها وتحليلها والموازنة بينها واستخلاص القواعد الضابطة التي تحكمها ودعمها باستشهادات وأمثلة متنوعة قصد تثبيتها واستثمار أبيات الألفية وشرحها ، إضافة إلى أنشطة التطبيق والتقويم .

ثانياً : المجال البلاغي :

1. مجال علوم البلاغة :

ا . علم البيان :

●الاستعارة المرشحة والمجردة والمطلقة / تعريفها باعتبار ذكر الملائم لأحد الطرفين وعدم ذكره / بيان أقسامها انطلاقا من نصوص تبلور الظواهر المراد رصدها وتشخيصها حسب كل قسم.

● الاستعارة التمثيلية :

* تعريفها باعتبارها قسما من قسمي المجاز المركب / بيان علاقتها وقرينتها / إبراز الفرق بينها وبين تشبيه التمثيل : . تشبيه التمثيل يقوم على تشبيه صورة بصورة(تعدد الصور)

. الاستعارة التمثيلية تقوم على تشبيه مقام بمقام آخر عن طريق المثل أو القول المأثور.

●الكناية .

* تعريفها / بيان أقسامها باعتبار الوسائط (تعريض . تلويح . رمز . إيماء و إشارة) / أغراضها :

(الإكثار من الدلالة . إفادة المبالغة . في المعنى . تجسيد المعاني في صور محسوسة . حسن التلطف . التعمية والتغطية والإخفاء...)

ب . علم البديع :

● التورية :

* تعريفها / أقسامها (مجردة . مرشحة . مبينة) / وظيفتها .

●التجريد :

* تعريفه باعتباره ظاهرة بلاغية تنتمي إلى علم البديع / بيان أقسامه / وظيفته.

●المبالغة :

* تعريفها باعتبارها ظاهرة بلاغية تنتمي إلى علم البديع/ بيان أقسامها (تبليغ . إغراق . غلو)

● دور البديع في فنية التعبير الأدبي

* إبراز القيمة الأدبية للظواهر البديعية موضوع الدراسة من خلال نماذج تمثيلية .

2 . المجال البلاغي اللساني : أدرجت فيه المماثلة باعتبارها ظاهرة صوتية تمهد للا نتقالإلى ظواهر لسانية فعلية

●المماثلة :

* تعريفها / المماثلة عند القدامى (ظاهرة الإدغام) / المماثلة عند المحدثين / الهدف اللغوي من ظاهرة المماثلة : تخفيف النطق واقتصاد الجهد العضلي .

(تناول ظاهرة الإدغام في حروف كلمة ، وبين كلمتين متجاورتين) .

3 . المجال البلاغي الأسلوبي : يسعى المنهاج الجديد إلى الانفتاح على إنجازات الدرس البلاغي الحديث ، وإلى التعبير عن تطلع أكبرللاستفادة من مستجدات النقد الحديث بدل الاقتصار على الشواهد الجزئية المفصولة عن سياقها التي كانت سائدة في المنهاج القديم ، ومن أجل ذلك تم إدراج الصورة الشعرية والرمز والانزياح والتناص

● الصورة الشعرية

أ . في الشعر التقليدي . التركيز على :

* علاقة المشابهة (الصورة المكونة من التشبيه والاستعارة والتمثيل)

* علاقة المجاورة : (الصورة المكونة من الكناية والمجاز المرسل)

* وظيفتها : (الإيضاح . الزخرفة . تجميل الأسلوب . التشخيص . التأثير في المتلقي)

ب . في الشعر المعاصر : إضافة إلى إبراز مكونات الصورة القائمة على علاقتي المشابهة والمجاورة يتم إبراز الفرق على صعيد الوظيفة ؛ إذ يركز الشاعر المعاصر على الوظيفة التعبيرية وعلى الوظيفة المرجعية).

- الرمز

* تعريف الرمز / الرمز على الصعيد السيكولوجي. (الدلالة السيكولوجية) / الرمز على الصعيد الاجتماعي) الدلالة الاجتماعية) / علاقة الرمز بالأسطورة

- الانزياح

* تعريفه باعتباره ظاهرة أسلوبية / مكونات العلامة اللغوية (الدال . المدلول . المرجع) / العلاقة بين هذه المكونات في اللغة العادية وفي اللغة الشعرية

* مظاهر الانزياح (مستوياته) : المستوى الصوتي / المستوى الإيقاعي / المستوى التركيبي/ المستوى الدلالي / الوظيفة الشعرية للانزياح .

- التناص

* تعريف التناص / التناص عند القدامى(السرقات ،المعارضات . التضمين،الاقتباس...) / آليات التناص : التمطيط . الشرح . الاستعارة . التكرار ...

* درجات التناص : الامتصاص . التحويل . التجاوز / مصادر التناص : النص الديني . النصوص الأدبية . التاريخ (الرموز . الأحداث) / الثقافة الشعبية / وظائف التناص .

ثانياً : مجال العروض :

- البحور المهملة (نماذج)

* تعريفها باعتبارها أبحرا محدثة من طرف المولدين ، وباعتبارها منبعا من منابع أشكال الشعر الحديث / يمكن تناول النماذج الآتية : البحر المستطيل . البحر الممتد . البحر المتوفر . البحر المتئد . البحر المنسرد . البحر المطرد : (ذكر أوزانها ونماذج شعرية تمثلها).

- المربعات :

* تعريفها على أنها تتكون من عدة قطع ، كل قطعة تتكون من أربعة أشطر، تتفق الثلاثة الأولى في القافية والروي ، ويستقل الرابع .

- المخمسات :

* تعريف التخميس باعتباره فنا مستحدثا في الشعر العربي وملحقا ببحور الخليل ، يحتوي على خمسة أشطر، الأربعة الأولى متفقة في القافية والروي والخامس مستقل / الانطلاق من نماذج كتخميس البردة وغيرها .

- أنواع القافية :

* القافية: تعريفها (بالنسبة لمسلك العلوم الشرعية والتذكير بالموضوع بالنسبة لمسلك اللغة العربية)/ أنواعها من حيث الإطلاق والتقييد / أنواعها من حيث الحركة والسكون (قافية المترادف . قافية المتواتر . قافية المتدارك . قافية المتراكب . قافية المتكاوس)

- أحرف القافية :

* الروي . الوصل . الخروج . الردف . التأسيس . الدخيل

- حركات القافية

* المجرى . النفاذ . الحذو . الإشباع . الرس . التوجيه

- عيوب القافية :

* التضمين . الإيطاء . الإقواء . السناد

- الجوازات الشعرية

* تعريفها باعتبارها رخصا شعرية / تناول الجوازات الآتية : صرف ما لا ينصرف . قصر الممدود . إبدال همزة القطع وصلا . تخفيف المشدد تسكين المتحرك و تحريك الساكن .

* الجوازات (تتمة):

* تنوين المنادى المبني . إشباع الحركة . حذف الفاء من جواب الشرط . فك الإدغام . تأنيث المذكر وتذكير المؤنث . الإضمار قبل الذكر . حذف جزء كلمة . الفصل بين المتضايفين .

- الشعر المرسل :

* تعريفه باعتباره تجربة جديدة / التحرر من وحدة الروي في القصيدة مع المحافظة على البحر .

* التنويع في الروي والوزن في القصيدة نفسها

- شعر التفعيلة : (أربعة دروس)

*تعريفه باعتباره تطورا في الشعر العربي الحديث / نظامه العروضي : وحدة التفعيلة.

* اتخاذ التفعيلة وحدة موسيقية/ التصرف في شكل التفعيلة/ تنويع التفعيلة في السطر الشعري أو في القصيدة.

* الاستعانة ببعض البحور الممتزجة/ الحرية في عدد التفعيلات

* حرية الروي: نظام الروي المتراوح الذي يشترك في إطاره السطر الأول مع السطر الثالث في روي واحد، و السطر الثاني مع الرابع ... / نظام الروي المتوالي الذي يتم فيه الالتزام بروي موحد في عدد من الأسطر المتتالية / القافية في شعر التفعيلة / التدوير في شعر التفعيلة.

نموذج : **الصورة الشعريــة: مكوناتها: علاقة المشابهة**

الأهداف	المكتسبات
– تعرف مفهوم الصورة الشعرية	– تذكر مفهوم التوازي
– تعرف علاقة المشابهة والقرينة	– تذكر مفهوم التكرار
– التمييز بين التشبيه الصريح والتشبيه التمثيلي	– استحضار وظيفتهما في النص الشعري
– الموازنة بين التشبيه والاستعارة على صعيد الصورة	– القدرة على التمييز بينهما
– تعرف الاستعارة التمثيلية باعتبارها مكونا من مكونات الصورة	– القدرة على إجراء تطبيقات على نماذج شعرية تبرز التوازي والتكرار

نصوص الانطلاق:

1– قد تغنيت منذ حين بصوت ناعم حالم شجي حنون (الشابي)

نغما كالحياة عذبا عميقا في حنان ورقة وحسن

2– رتل الرعد نشيدا رددته الكائنات (الشابي)

مثل صوت الحق إن صا ح بأعماق الحياة

3– أقبلت شموس الضحى ما لهن من منتقب (شوقي)

4– والروض عن مائه الفضي مبتسم كما شققت عن اللبات أطواقا (ابن زيدون)

5–وهل نلنا كلانا اليوم إلا عراقيب المواعد والمطالا (شوقي)

شروح لغوية:

- شجي: حزين - رتل: قرأ

- منتقب: حجاب - اللبات: جمع لبة وهي المنحر

- مواعد عرقوب: مثل يضرب لإخلاف المواعد - المطال: المماطلة والتأخير

الملاحظة والتحليل:

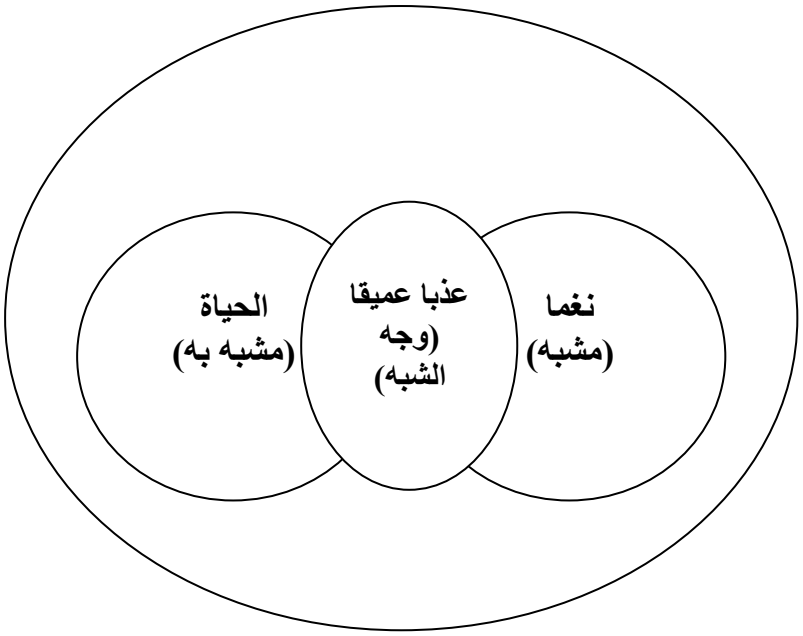
1.الصورة المكونة من التشبيه:

اقرإ الأبيات السابقة قراءة فاحصة وتأمل معانيها.لاحظ الشطر الأول من البيت الثاني في المثال الأول، وحدد الكلمات التي يتكون منها. بماذا يسمى العنصر الأول (نغما)، والعنصر الثاني (الحياة)، وما هو الرابط بينهما؟ وما هي الصفة التي يشترك فيها النغم مع الحياة؟ ما هي الصورة التي يشكلها هذا المثال؟ ستجد أن المثال يحتوي على عنصرين تربط بينهما أداة رابطة هي (الكاف) ويشتركان في صفتين: العذوبة والعمق.

فالعنصر الأول (نغما) يسمى مشبها، والعنصر الثاني (الحياة) يسمى مشبها به، والكاف التي تربط بينهما تسمى أداة التشبيه، وكلمتا (عذبا عميقا) صفتان مشتركتان بين النغم والحياة تسميان وجه الشبه.

وهذه العناصر مجتمعة تسمى صورة شعرية ناتجة عن تقريب عنصر من عنصر آخر يماثله ويشترك معه في صفة أو صفات معينة، فالعلاقة بينهما تقوم على المشابهة.

صورة شعرية:



(أداة التشبيه)

1- **الصورة الشعرية:** تعبير مجازي يقوم على أساليب الوصف والتشخيص وما ينتج عن التشبيه والتمثيل والاستعارة وغيرها من صور. ويمكن التمييز في الصور الشعرية بين نمطين من علاقات الترابط: العلاقة التي تقوم على المشابهة (التشبيه والاستعارة والتمثيل) والعلاقة التي تقوم على المجاورة (الكناية والمجاز).

2- **التشبيه:** عنصر من عناصر تشكيل الصورة الشعرية، وهو وصف الشيء بما قاربه و شاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة، ويتكون من مشبه به ومشبه وأداة رابطة كالكاف وما ينوب عنها، ووجه شبه بينهما. وغايته توضيح ما غمض من المعاني وتقريب البعيدة منها إلى ذهن المتلقي.

لاحظ المثال الثاني، و اقرإ البيتين جيدا، وحدد عناصر التشبيه، وبين وجه الشبه في هذا المثال، ثم وازن بين التشبيه في هذا المثال والتشبيه في المثال الأول، وبين ما هي أوجه الاتفاق والاختلاف بين المثالين على صعيد

عناصر التشبيه؟ وكيف تشكلت الصورة في المثال الثاني؟ ستدرك أن الصورة في المثال الأول تشكلت من تشبيه عنصر بعنصر بينما في المثال الثاني تشكلت من تشبيه صورة بصورة، ولتعرف ذلك لاحظ الجدول الآتي:

المشبه:الصورة1	المشبه الصورة 2	الإداة	وجه الشبه: الصورة 3
الرعد وقد قصف فأحدث صوتا مدويا	صوت الحق وقد هز أعماق الحياة	مثل	صورة منتزعة من الصورتين السابقتين وهي الهيئة الدالة على قوة الصوت وشدة انتشاره

تدرك من خلال الجدول السابق أن هذا النوع من التشبيه يسمى تشبيه التمثيل ويعتبر من مكونات الصورة الشعرية، والفرق بينه وبين التشبيه غير التمثلي أن التشبيه غير التمثلي يكون وجه الشبه فيه مفردا بينما يكون في التشبيه التمثيلي مركبا.

استنتاج:

تشبيه التمثيل من مكونات الصورة الشعرية كذلك، ويقوم على تشبيه صورة بصورة تشتركان في بعض الوجوه، وهذه الوجوه تتحد لتكون صورة جديدة منتزعة الصورتين السابقتين يتخيلها المخاطب.

تقويم جزئي:

استنتج عناصر الصورة الشعرية من التشابيه الآتية وميز بين التشبيه العادي وتشبيه التمثيل:

1- ماء الحياة بخدها متموج كتموج الأنوار بالمشاكاة (الشابي)

2- عذبة أنت كالطفولة كالأحلام كاللحن كالصباح الجديد

3- وكأن النجوم زهر رياض قد أحاطت من بدرها بغدير

4- أنت بدر حسنا وشمس علوا وحسام حزما وبحر نوالا

2- الصورة المكونة من الاستعارة:

عد إلى نصوص الانطلاق ولاحظ المثال الثالث، وابحث عن عناصر المشابهة مستعينا بما تعرفته سابقا في التشبيه، ما الفرق بين هذا المثال وأمثلة التشبيه السابق؟ هل لك أن تكون من هذا المثال تشبيها عاديا؟

ستدرك أننا إذا أردنا أن نجعل من المثال تشبيها عاديا تقول: (نساء كشموس الضحى في الإشراق). فالمشبه به هو الشمس الكوكب المعروف، ويطلق عليه هنا (المستعار منه)، والمشبه النساء الجميلات، وهو غائب هنا، ويطلق عليه (المستعار له) وقد استعار الشاعر الصورة الأولى (صورة الشمس) للتعبير عن الصورة الثانية (النساء الجميلات). وهناك علاقة المشابهة بين الصورتين وقرينة لفظية دلت عليها كلمة (منتقب) وتسمى الاستعارة التي غاب فيها المشبه وحل محله المشبه به استعارة تصريحية لأنه قد صرح فيها بلفظ المستعار منه (المشبه به).

لاحظ الآن المثال الرابع، وحدد عناصر المشابهة مبينا الفرق بين هذا المثال والمثال السابق (الثالث). ستدرك أن المستعار له هو (الروض) وأن المستعار منه هو (الثغر) الغائب الذي دلت عليه صفة مبتسم، وبإمكانك أن تجعله تشبيها كالآتي: (الروض ثغر مبتسم). ومن الملاحظ هنا أن الشاعر لم يصرح بالمستعار منه وإنما رمز إليه بشيء من لوازمه وهو الابتسام وتسمى الاستعارة التي غاب فيها المستعار منه (المشبه به)، استعارة مكنية، والعلاقة هي المشابهة والقرينة سياقية من مقام غزلي إلى مقام الطبيعة.

استنتاج:

الاستعارة عنصر من عناصر تشكيل الصورة الشعرية، وتتكون من استعمال صورة أولى (المستعار منه) للتعبير عن صورة ثانية (المستعار له) والعلاقة هي المشابهة، والقرينة تكون إما لفظية أو سياقية من مقام إلى مقام آخر. وتكون الاستعارة تصريحية يصرح فيها بلفظ المستعار منه (المشبه به) ويغيب فيها المستعار له (المشبه) أو مكنية لم يصرح فيها بلفظ المستعار منه (المشبه به)وإنما يرمز إليه بشيء من لوازمه، والعلاقة هي المشابهة والقرينة سياقية من مقام إلى مقام.

3- الصورة المكونة من التمثيل (المثل)

لاحظ المثال الخامس وحدد عناصر الاستعارة، وبين ماذا يقصد الشاعر بقوله (عراقيب المواعد)؟ وما الفرق بين الصورة في هذا المثال والصورة في تشبيه التمثيل السابق (المثال2)؟

ستدرك أن هذا المثال ورد فيه مثل عربي معروف وهو:

(مواعد عرقوب) ويطرب لإخلاف المواعد قال الشاعر:

أضحت مواعد عرقوب لها مثلا وما مواعدها إلا الأباطيل

وقد أخرجه الشاعر من مقامه الأصلي إلى مقام جديد أنتجه الشاعر، وذلك لوجود مشابهة بين المقامين، ووجود قرينة مانعة من إرادة المقام الأصلي للمثل. وقد يستعير الشاعر كذلك قولا مأثورا يتمثل به. واستعارة تركيب كامل (مثل أو قول مأثور) ليتمثل به في مقام جديد يسمى استعارة تمثيلية، والفرق بين التشبيه التمثيلي والاستعارة التمثيلية أن الأول يقوم على تشبيه صورة بصورة، والثانية تقوم عل تشبيه مقام بمقام بواسطة مثل أو قول مأثور.

استنتاج:

الاستعارة التمثيلية مكون من مكونات الصورة الشعرية، وهي تركيب يستعمل في غير ما وضع له في الأصل لعلاقة المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي له، ويفرق بينها وبين التشبيه التمثيلي أن هذا الأخير يقوم على تشبيه صورة بصورة، بينما الاستعارة التمثيلية تقوم على تشبيه مقام بمقام من خلال مثل أو قول مأثور.

التركيب:

الصورة الشعرية تعبير مجازي يقوم على أساليب الوصف والتشخيص وما ينتج عن التشبيه والاستعارة والتمثيل وغيرها من صور.

يميز في الصورة الشعرية بين نمطين من علاقات الترابط:

- العلاقة التي تقوم على المشابهة (التشبيه والاستعارة والتمثيل)
- العلاقة التي تقوم على المجاورة (الكناية والمجاز)

– التشبيه عنصر من عناصر تشكيل الصورة الشعرية: وهو وصف الشيء بما يقاربه أو يشاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة، ويتكون من مشبه به ومشبه وأداة التشبيه ووجه الشبه، وغاية الصورة منه توضيح ما غمض من المعاني وتقريب البعيدة منها إلى ذهن المتلقي.

– يعتبر تشبيه التمثيل من مكونات الصورة الشعرية كذلك، ويقوم على تشبيه صورة بصورة تشتركان في بعض الوجوه، وهذه الوجوه تتحد لتكون صورة جديدة منتزعة من الصورتين السابقتين يتخيلها المخاطب.

– تعتبر الاستعارة عنصرا من عناصر تشكيل الصورة الشعرية وتتكون من استعمال صورة أولى (المستعار منه) للتعبير عن صورة ثانية (المستعار له) والعلاقة هي المشابهة، والقرينة تكون إما لفظية أو سياقية من مقام إلى مقام آخر. وتكون الاستعارة تصريحية يصرح فيها بلفظ المستعار منه (المشبه به) ويغيب فيها المستعار له (المشبه)،

أو مكنية لم يصرح فيها بلفظ المستعار منه (المشبه به) وإنما يرمز إليه بشيء من لوازمه. والعلاقة المشابهة والقرينة سياقية.

- الاستعارة التمثيلية مكون من مكونات الصورة الشعرية، وهي تركيب يستعمل في غيرها وضع له في الأصل لعلاقة المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي له.

- يفرق بين الاستعارة التمثيلية والتشبيه التمثيلي أن هذا الأخير يقوم على تشبيه صورة بصورة بينما الاستعارة التمثيلية تقوم على تشبيه مقام بمقام من خلال مثل أو قول أو مأثور .

التطبيق:

1. استخرج عناصر الصورة وبين النوع الذي تكونت منه فيما يأتي:

أ- قال ابن خفاجة يصف نهرا:

لله نهر سال في بطحاء أشهى ورودا من لمى الحسناء

متعطف مثل السوار كأنه والماء يكنفه مجر سماء

وغدت تحف به الغصون كأنها هدب تخف بمقلة زرقاء

ب- قال الشابي:

حذار فتحت الرماد اللهيب ومن يبذر الشوك يجني الجراح

ج- وقال:

اقبل الصبح يغني للحياة الناعسه والربي تحلم في ظل الغصون المائسه

والصبا ترقص أوراق الزهور اليابسه ونهارى النور في تلك الفجاج الداسسه

2- كون بهذه الألفاظ صورا شعرية:

غزال - ظلام - صبح - بدر

ملـــحـــق

لائحة المراجع

أولا : درس النصوص

المراجع باللغة العربية :

1.التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية وآدابها بسلك التعليم الثانوي التأهيلي الأصيل. وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر والبحث العلمي .كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي. نونبر 2007.

2. الأدب في خطر. تزفيطان تودوروف. ترجمة عبد الكبير الخطيبي. دار توبقال.ط1 .2007.

3. الاتصال الأدبي وتدريس الأدب. ميلود حبيبي.المركز الثقافي العربي ط1 1993.

4 . القراءة التداولية للنص الأدبي. عبد اللطيف بن إشو. منشورات الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين تنذانسيفت الحوز . المطبعة و الوراقة الوطنية. مراكش.2005

5 . نظرية التلقي . إشكالات وتطبيقات . منشورات كلية الآداب الرباط ، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء.

6. المجلة التربوية . مجلة تصدرها الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي . العددان: الخامس(1995) و السابع (1997).

باللغة الفرنسية :

1..Didactique du texte littéraire Jacqueline Piard Frédérique Dérus ed. Nathan Paris 1993.

2. Faire/Lire. A.Viala et M.P Schmitt. Ed. Didier. 1979

3. La lecture méthodique . Michel Des cotes. CR.DP Toulouse Collection Savoir et Faire. Septembre 1988/89

4 .Lire méthodiquement des textes. Michel Des Cotes, Jean Jordy, Gérard Langlande. ed.Bertrand .la coste.1995

5.savoir lire. A.Viala et M.P Schmitt. Ed. Didier.1982

ثانيا علوم اللغة

أولا : النحو والصرف.

1 . أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك . محيي الدين عبد الحميد

2 . شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك .تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي

3 . النحو الوافي . عباس حسن

ثانيا البلاغة والعروض :

1. تحليل الخطاب الشعري : استراتيجية التناص .محمد مفتاح.

2 . حركة الحداثة في الشعر العربي المعاصر . كمال خير بك .

3 . دينامية النص : تنظير وإنجاز .محمد مفتاح

4 . الصورة الأدبية. مصطفى ناصف

5 . قضايا الشعر المعاصر .نازك الملائكة

6 . علم العروض والقافية . عبد العزيز عتيق

7 . علوم البلاغة . أحمد مصطفى المراغي.

8 . بنية اللغة الشعرية . جان كوهن . ترجمة محمد الولي ومحمد العمري .

9 . فرانسوا مورو: الصورة الأدبية. ترجمه عن الفرنسية وقدم له: الدكتور علي نجيب إبراهيم.

دار الينابيع دمشق 1995 ص: 69-70.

10 . مجلة : دراسات سيميائية أدبية لسانية العدد1 . خريف 1987.

11 . مجلة علامات في النقد التي يصدرها نادي جدة الأدبي الثقافي : الأجزاء 21 . 40 . 46 . 54 .

12 . مجلة جذور . تصدر عن النادي نفسه . العدد 18 .

المصوغة الثانية

تقويم التعلمات من خلال المقاربة بالكفايات

بطاقة تقنية

عنوان المصوغة	تقويم التعلمات
الفئة المستهدفة	أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل
الكفايات المستهدفة	تطوير الكفاية البيداغوجية لدى مدرس اللغة العربية تنمية كفاية تدبير تقويم التعلمات

الأهداف	• التمكن من أسس التقويم التربوي وإجراءاته • التمكن من توظيف مختلف أنواع التقويم • التمكن من آليات التقويم وفق بيداغوجيا الكفايات • القدرة على بناء عدة تقويمية في مختلف مكونات المادة • الرفع من جودة بناء فروض المراقبة المستمرة • تحسين اقتراحات مواضيع الامتحانات الموحدة
محاور المصوغة	• التدريس بواسطةالكفايات • بناء الوضعية المشكل • تقويم التعلمات
الغلاف الزمني	12 ساعة
وسائل العمل	• أدوات العرض DATA SHOW • أوراق العرض حجم كبير • أقلام لبدية كبيرة • أوراق من فئة A4 • مصوغات
المنتوج المنتظر	• نماذج من فروض المراقبة المستمرة • نماذج من بناء وضعية مشكل • نماذج من الاختبارات
مؤشرات التقويم	• انخراط الفئة المستهدفة في مختلف أنشطة التكوين • غنى التدخلات والمناقشات • الاستثمار الأمثل لوثائق العمل • وظيفية منتوج الورشات

تقديـم

تأكد للفاعلين التربويين، منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين وانطلاقا من الأوراش المفتوحة من أجل إصلاح المناهج والبرامج، أن المقاربة بالكفايات أصبحت اختيارا استراتيجيا. تبنته المدرسة المغربية وعلى أساسه بنيت التوجيهات التربوية وصيغت دفاتر التحملات وألفت الكتب المدرسية، ومنه أيضا انطلق الخبراء البيداغوغيون من أجل تغيير طرق التقويم وإجراءاته حتى تصير مناسبة لنموذج التدريس بالكفايات.

في هذا الإطار تمت إعادة النظر في سبل التقويم بإصدار مجموعة من المذكرات التنظيمية والقرارات الخاصة بكل أنواع التقويم، وذلك من خلال:

- إعادة النظر في توزيع المواد المقومة بناء على أهميتها داخل المسلك وأهميتها في سلم الهندسة البيداغوجية.
- تعزيز المراقبة المستمرة ببعض المواد لتخفيف وطأة الكم على الامتحانات الإشهادية.
- إصدار مذكرات مرجعية خاصة بالمراقبة المستمرة ومواصفات اختباراتها من اجل تجديد الممارسة التقويمية وإعطائها بعدا تكوينيا.
- إصدار الأطر المرجعية لتنظيم تقويم المواد حسب كل مكون ومسلك على صعيد الامتحانات الجهوية والوطنية.

من هذا المنطلق يستمد موضوع تقويم التعلمات أهمية خاصة، لأن نموذج التعليم بالكفايات لا ينبغي النظر إليه فقط من جهة الاكتساب، بل لا بد أن يعالج فيه مفهوم التقويم وفق نظرة شمولية، تصحح ما كان واردا من اختلالات في نموذج التعليم بواسطة الأهداف، وتقترح نموذجا تقويميا جديدا ينهض على اعتبار التقويم وسيلة لدعم التعلم وتطوير أداء المتمدرسين، وأداة لإعادة النظر في الفعل التعليمي الذي ينبغي أن يخضع لعملية الإصلاح بكيفية مستمرة، ويساير حاجات المتعلمين المتطورة والمتنامية والمتجددة تجدد المعرفة نفسها، وما يرتبط بها من مهارات وقدرات.

على هذا الأساس، سوف نحاول من خلال هذا العرض، أن نحيط ببعض الطروحات النظرية المتصلة بالتقويم التربوي والكفايات، مستحضرين أسئلة من قبيل:

- إلى أي حد تطبق المدرسة المغربية نموذج التدريس بواسطة الكفايات؟
- هل النماذج التقويمية المعمول بها حاليا، مطابقة لمتطلبات المقاربة بالكفايات؟
- كيف يمكن التوفيق بين نموذج التدريس بالكفايات وطبيعة الواقع التربوي؟

إضافة إلى ذلك، سوف نقدم نظرة حول الأطر المرجعية ومواصفات الوضعيات الاختبارية كما هي محددة في المذكرات المتعلقة بالمراقبة المستمرة والامتحانات الموحدة سواء أكانت جهوية أم وطنية.

أولا: تحديد المفاهيم

من طبيعة المفاهيم وخصائصها الأساسية انتقالها من مجال معرفي أو عملي إلى آخر، وإن كان الواحد منهما لا يمت إلى الآخر بأدنى صلة مباشرة، وفي هذا السفر عبر المجالات لا بد أن يفقد المفهوم كثيرا من صفاته العامة ويتكيف ويتعايش مع مفاهيم أخرى لم يسبق له أن اتصل بها أو تشكل معها في جهاز مفاهيمي واحد. فكلمة هدف بمعناها اللاتيني: Objectif على سبيل المثال، تستعمل في لغة التداول اليومي وتدل على ما ينوي الفرد إنجازه أو بلوغه وهو يخطط لمهمة معينة، كما ترتبط بميادين الاقتصاد والسياسة، وفي مجال الفيزياء لهذه اللفظة علاقة بالبصريات....

1. مفهوم الكفاية

إذا كانت المفاهيم تتميز بهذه المواصفات، فإن الكفاية هي الأخرى، باعتبارها مصطلحا بيداغوجيا، ربما يبدو للكثيرين أنه ملكية خاصة لمجال التربية والتعليم، لكنه في الحقيقة ينحدر بحمولته الاصطلاحية من ميدان المقاولة والتسيير الإداري. من ثم ضرورة تدقيقه والتمييز في إطار استعماله بين مجالين: الإدارة والمقاولة من جهة والتربية والتعليم من جهة ثانية.

يبدو من النظرة الأولى أن التعليم العام (غير المهني) يسعى إلى تنمية كفايات متنوعة هي عبارة عن معارف نظرية ومنهجية وتواصلية وقيمية يمكن أن تسهم مستقبلا في بناء كفايات مهنية، بخلاف التعليم المهني الذي يتوخى من خلال مناهجه وبرامجه إعداد المتعلم لممارسة كفايات مهنية محددة يمتزج فيها النظري بالعملي إلى درجة يصعب التمييز بينهما.

إن التدبير بالكفاية في المجال المهني المقاولاتي منه والإداري، مسألة اقتصادية بامتياز، وأمر مكلف يتطلب ميزانيات هائلة وغلافا زمنيا قد يستغرق عدة سنوات وانخراطا فعليا لكل العاملين والمتدخلين، زيادة على وجوب التوفر على مفهوم إجرائي للكفاية، ذلك أن سبب فشل كثير من التجارب التي تبنت هذا المفهوم وحاولت تشغيله في الواقع، مرده إلى افتقارها إلى مفهوم دقيق وعملي وقابل للتطبيق والتقويم وآخذ بعين الاعتبار خصوصية المقاولة والإدارة التي وظف فيها.

على هذا الأساس فإن السؤال الحقيقي والجدير بالطرح من طرف المقاولات ليس هو: "ما هي الكفاية المهنية؟" وإن كان سؤالا ضروريا لتحديد مجال الاشتغال، بل السؤال الأساس بالنسبة لأية مقاولة أو إدارة هو: " أي مفهوم للكفاية تحتاجه كل من المقاولة والإدارة في الوقت الحاضر؟ أي الآن.

لم ينتظر الاقتصاديون والإداريون مجيء تسعينيات القرن الماضي، كما هو الشأن بالنسبة لمنظري التربية والتكوين، للتفكير في الكفايات والاشتغال بها، بل كانت قبل هذه الفترة بكثير، تجرى بحوث وتجارب في مجال التدبير بالكفايات، وقد صرفت سبيل إنجاز هذه المشاريع أموال طائلة، وذلك بغاية تأهيل الموارد البشرية وتنمية قدراتها في مجالات تخصصاتها، وبالأخص، من أجل بلوغ نتيجة واضحة، عنوانها الكبير: زيادة الإنتاج وتحدي إكراهات السوق ومستلزمات التنافسية القاسية. إن أسبقية المقاولة في استعمال التدبير بالكفايات (الكفاياتي)، هو الذي فرض عليها

الآن تخطي السؤال الأولي والتقليدي: "ما الكفاية؟" وتجاوزه إلى ما هو أهم في اعتقادها، أي : " كيف يمكن إنتاج مفاهيم جديدة للكفاية؟"، مفاهيم تأخذ بعين الاعتبار كل التحولات والتغيرات الطارئة في المجتمع والاقتصاد والسياسة... وكل ما يتصل بالمقاولة والإدارة.

لقد أدى تطور وسائل الاتصال وطرق التكوين ومناهج البحث في التعلمات والوظائف المعرفية، إلى إدخال مزيد من التدقيق في تعريف مفهوم الكفاية وتدبيرها وفي إدراك مناهج اشتغالها داخل مجال محدد ومختلف ومتميز بخصوصيات تقتضي تكييف المفاهيم المستعارة مع طبيعته.

أما في مجال التعلم فإن مفهوم الكفاية قد عرف تطورا مهما وأحيط بهالة، مرة تدل على الالتباس في الاستعمال، وأحيانا تشي بزئبقية المفهوم نفسه وتماهيه مع نموذج التعليم بواسطة الأهداف. ولتدقيق هذا المفهوم ننطلق من التعريفات الآتية:

- يرى روجريس X.RŒGIERS أن الاشتغال بنموذج التعليم بواسطة الكفايات ينبغي أن يبدأ من رفع ثلاثة تحديات أساس وهي:

أ. تنويع المعارف ورفض النظريات التي ترتئي أن دور المدرسة ينحصر في نقل المعرفة.

ب. اقتراح أنشطة على المتعلمين ذات علاقة بالحياة اليومية.

ج. محاربة الفشل المدرسي.

معنى ذلك أننا أصبحنا اليوم أمام ممارسة جديدة، تمنح الجانب المعرفي أهميته وتضعه في مكانة لا تسحوذ على الفعل البيداغوجي بل تتحول إلى جزء منه، على اعتبار أن المتعلم الذي يجيد اكتساب المعرفة ولا يطبق محتوياتها في وضعيات حياتية غير مدرسية، هو متعلم لا يستفيد من تعلمه ولا يستطيع تحويله إلى سلوكات تمكنه من الاندماج في الحياة العملية وتدفعه إلى الاستقلال تدريجيا عن سلطة التعليم وتمنحة القدرة على تدبير تعلمه بنفسه وتحقيق التعلم الذاتي. بهذا النوع من التعلم يمكن محاربة الفشل الدراسي الذي ينتج غالبا عن عجز المتعلم على مواجهة العوائق التي تعتبر جزءا من الوضعيات المشكلات التي تواجهه، ومع تراكم هذه العوائق وبقائها بدون حل يحس المتعلم أنه فاشل وأن ما يرسل إليه من معلومات وإشارات هو شيء مبهم لا يستطيع إدراكه.

من هذا التصور ينطلق روجرس لتعريف الكفاية على أنها: " إمكانية فرد حشد مجموعة مندمجة من الموارد، بكيفية مستبطنة، بغية حل عائلة من الوضعيات المشكلات" X.RŒGIERS 2000.pp 66.

- أما بورونو PERRENOUD فيعرف الكفاية على أنها هي:" قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات" Dix nouvelles compétences pour enseigner, éditions ESF, Paris 1999, p:17.

- أما LEBOTERF فيرى في الكفاية مفهوما حربائيا متنوع الدلالات. ويحدده على النحو الآتي: "الكفاية هي معرفة تصرف أساسه الحشد والاستعمال المجديين لمجموعة من الموارد"

- وفي تعريف لوزارة التربية بالكيبيك، تعتبر كفاية كل معرفة تصرف مبنية على الحشد والاستعمال المجديين لمجموعة من الموارد.

بقراءة هذه التعريفات قراءة متسرعة يبدو لنا من الوهلة الأولى أنها متباينة وذات مرجعيات مختلفة، لكننا عندما نتمعن مضامينها فإنها تبدو متقاطعة في مجموعة من المفاهيم وهي:

ا- **الحشد: mobilisation أو التعبئة**، وهي كلمة مستعارة من القاموسين العسكري والحزبي، وتعني في المجال الأول استنفار القوى لمواجهة العدو، وتدل في الثاني على تجميع المنخرطين في تنظيم سياسي ما، حول هدف محدد وقضايا مشتركة بهدف خوض معارك تخص الشأن العام.

أما في مجال البيداغوجيا فإن المفهوم موظف بكيفية مجازية، للدلالة على استدعاء الفرد للموارد التي يمتلكها أو تلك المحيطة به من أجل حل مشكلة فكرية أو حياتية.

على هذا الأساس يعتبر الحشد مفهوما أساسا في المقاربة بواسطة الكفايات، وهو في غاية التعقيد، لأنه لا يعني مراكمة المعرفة أو تتابعها أو تجاورها، وإنما يتعلق الأمر باختيارها من بين كم غير منته من المعارف، ثم إدماجها في إطار وضع خاص، وبتعبير آخر، فإننا عندما نكون أمام مشكلة ويستدعي الوضع حشد عدد معين من المعارف، قد نرتبك في اختيار المعارف الأنجع لمعالجة المشكل، لأنها لا تصلح كلها للحل. مما يستوجب معرفة:

- **إدماج المعرفة:** في إطار تركيبي لأن الإدماج لا يعني الإضافة.
- **تحويلها:** بالاستعمال الناتج عن معرفة مكتسبة في وضعية جديدة.

ب- الموارد: هي المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات الضرورية لتنمية الكفاية والتحكم فيها، والموارد إما عامة وتوجد خارج الإطار المدرسي وتتمثل في تجاربه الواقعية نتيجة احتكاكه بالمحيط، أو تعليمية didactiées منظمة وقصدية وذات دلالة خاصة، وبتعبير آخر إن هذه الموارد:

- **داخلية:** مدرسية يتمكن منها المتعلم من خلال المقررات الدراسية والمهارات المقترحة في المناهج.

- **خارجية:** غير مدرسية وتستمد من الوسط الاجتماعي والمحيط العام (وسائل الإعلام، الأنترنيت...).

ج- الإدماج: مفهوم جديد مرتبك بالمقاربة بالكفايات، وهو مخالف للاستيعاب الذي يفيد التلقي السلبي للمعرفة وعدم القدرة على استعمالها في وضعيات جديدة، إنه يدل على أن المعرفة تندمج مع الفعل ويعبر عنها بسلوكات ومهارات وقدرات قادرة على ترجمة المعرفة إلى أفعال ملموسة تسمح بتقديم حلول ناجعة للمشكلات الحياتية والفكرية المعقدة.

2. مفهوم التعلمات

مفهوم مركزي في الديداكتيك، إذ بواسطته يربط المتعلم علاقة متينة مع النظام التعليمي، لأن التعلم هو الذي يمنح معنى لهذا النظام وبدونه لا يمكن الحديث عن المدرسة والمنظومة التربوية، وإذا كان التعلم يهم كل مناحي الحياة الإنسانية فإن ميدان البيداغوجيا يحمل دلالة محددة تتجلى في اتصافه بخاصيات كثيرة:

- **القصدية:** التعلم يهم وضعية قصدية غير اعتباطية على عكس التعلم العشوائي والغريزي الذي يرتبط بمنهاج أو توجيهات، كتعلم المشي والكلام وغيرهما...
- **التنظيم:** فالتعلم ذو علاقة بمحتويات محددة ومتدرجة ومناسبة لمستوى المتعلم وسنه وتطوره عبر مراحل الحياة من الطفولة إلى سن البلوغ.
- المبرمجة الديداكتيكية: خضوع المتعلم لتوجيهات تربوية ومفردات منهاج لا يجوز إهمالها أو استبدالها بأخرى من اختيار المدرس أو غيره.
- **الإجبارية:** عندما يتعلم التلميذ فإنه لا يمتلك الاختيار بالتركيز على مهارة معينة دون أخرى أو دراسة محتويات معينة وعدم الاهتمام بما لا يقبله مزاجه، لأن التعلم مفروض على كل من يلج باب الفصل.
- **التنظيم في نسق ديداكتيكي:** ويتمثل ذلك في إكراهات الزمن والمكان والفضاءات التي في إطارها ينطلق التعلم.
- **التقويم:** لا أحد يقوم الطفل الذي يتعلم المشي، أما في المدرسة فإن المتعلم ملزم من خلال قصدية التعلم وإجباريته، ب"**تقديم الحساب**"، بعد كل مرحلة تعليمية واجتياز اختبارات لمعرفة تطوره وتصنيفه ضمن المجموعة الصفية.

لماذا نتحدث عن التعلم بصيغة الجمع؟: إن التعلم بصيغة المفرد هو التعلم بمفهوم العام الذي يخص كل مناحي الحياة وللوضعيات التي تتطلب استنفار المعرفة واستدعاء القدرات والمهارات، لكنه في صيغة الجمع (التعلمات)، يراد به معنى أضيق وأكثر اتصالا بالبيداغوجيا، لأن المقصود به وضعيات خاصة يكتسب فيها المتعلم معلومة أو أكثر ويدمج فيها مهارة تساعده في حل المشكلات وتجاوز العوائق.

خلاصة القول، إن المتعلم سيرورة، وعملية لا تتوقف، إذ في كل مرة يكتسب المتعلم خبرات ومعلومات ومهارات جديدة، يختزنها من أجل استعمالها، واستنفارها عن طريق الإدماج كلما وجد نفسه أمام عائق أو مشكلة تتطلب الحل.

3. مفهوم التقويم

يحدد التقويم في مجال التربية على أنه تسجيل للمعلومات في وضعية ما حول قدرات قابلة للوصف أو تصرفات يقوم بها متعلم، وذلك بمطابقتها مع معايير أو أهداف معدة سلفا. إنه من هذا المنطلق عبارة عملية منهجية منظمة تتوخى تجميع البيانات وتأويلها بالقدر الذي يسمح بإصدار أحكام حول المتعلم أو المنهاج...

إنه عملية أساسية يقوم عليها كل برنامج دراسي ، كما أنه وسيلة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج، ومعنى هذا أن عملية التقويم لا تنحصر فيكونها تشخص الواقع بل هي أداة ناجعة لعلاج كثير من الاختلالات وتعديل الممارسة الصفية كلما أمكن ذلك.

وللتقويم أهداف كثيرة نجملها في الآتي:

- **الإشهاد:** وهو تقويم يجتازه المتعلم في الامتحانات المهنية وعند نهاية كل سلكن وتكون الغاية منه نيل شهادة معينة تؤشر على امتلاك المقوَّم لمهارات بعينها.
- تنظيم التعلمات والتصرفات: لا يكون التقويم فقط وسيلة موجهة للمتعلم بل لها علاقة عامة بالتعلم، فبعد كل عملية تقويم ينبغي للمدرس أن يعدل منهجيته ومعارفه وفقا للنتائج المحصل عليها.
- تحسين جودة المنتوج أو طرق الإنتاج.
- التنبؤ بالمستقبل (التوجيه).

إن أخذ المعلومات عن متعلم في وضعية خاصة يتطلب بناء وضعيات اختبارية مصحوبة بأدوات للقياس من نقط ومعدلات وتقديرات وملاحظات، ووسائل للتقويم تقوم على شبكات ومجموعات اختبارية batterie ....

والتقويم أنواع ثلاثة:

التقويم التشخيصي:

ويتم قبل البدء في تطبيق المنهج وعند بداية كل درس أو مجزوءة، وذلك بهدف أخذ فكرة عامة وصورة تقريبية عن وضع المتعلم قبل التطبيق، على هذا الأساس، فإن التقويم التشخيصي يؤذي وظيفتين هامتين:

- تحديد وضع المتعلم في بداية تعامله مع المنهج أو البرنامج
- معرفة الإمكانات المادية والمعرفية المتاحة والتي على أساسها سوف ينطلق البرنامج الدراسي.

التقويم التكويني

ويسمى أيضا بنائيا وتطوريا ويجرى في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، ويصاحب العملية التعليمية التعلمية في كل مراحلها، ويهدف بالأساس جمع معلومات مساعدة على تيسير التعلم ومراجعة أساليب التعامل مع المتعلمين حسب اختلاف نوعياتهم.

التقويم الختامي

ويسمى كذلك تقويما إجماليا،ويجرى في ختام المنهج أو البرنامج أو المجزوءة لتقدير مفعول التعلم بعد أن اكتمل تنفيذه، وهو بناء على ذلك لحظة أساسية تزودنا بالحكم النهائي على المنتوج.

من هذا المنظور يتضح لنا أن التقويم في البيداغوجيا الحديثة قد تغير مفهومه، فلم يعد عبارة عن حصة "تعذيب قروسطية" أو لعبة الفأر والقط بين المدرس والتلميذ، أو وسيلة للسخرية من مستوى المتعلم بواسطة ملاحظات مقيتة من قبيل "ضعيف" أو "لا يعتبر" أو دون المستوى، بل إن التقويم صار أداة لتقويم المتعلم وأداء المدرس وسيرورة المنظومة التعليمية في كل جوانبها التدبيرية والتربوية.

على هذا الأساس سوف نقارن بين التقويم الحديث والتقويم التقليدي، حتى نغير نظرتنا نحو هذه العملية ونمارسها بوعي آخذين بعين الاعتبار الغايات الحقيقية التي تحركها، وذلك بناء على الجدول الآتي:

وللتقويم خصائص متنوعة نجملها في الآتي:

الصدق : ومعناه أن يكون التقويم مطابقا لأهداف المنهاج وكفاياته و أن تقيس الوسائل و الأدوات المستعملة بالفعل ما تدعي قياسه.

الشمولية: أن يكون القياس شاملا لمكونات الدرس أو المجزوءة أو المنهاج ولا يتعامل بكيفية انتقائية مع المحتويات والمهارات.

التنويع: لا ينبغي للتقويم أن يتخذ صيغة موحدة كأن تكون الاختبارات في كل مرة مقالية، بل يجب تنويعه درءا للنمطية وبحثا عن الوسائل المتنوعة لجمع المعلومات والبيانات.

ملاءمة مستوى التلاميذ.

الاستمرارية والتكامل.

تحقيق التغذية الراجعة.

4. مفهوم الوضعية المشكل

أصبحت بيداغوجيا الوضعية المشكل في الوقت الراهن معروفة لدى الفاعلين التربويين، وقد ارتبطت عند كثير من البيداغوجيين والمربين بالتعليم بواسطة الكفايات. لكن، ونظرا لجدة المصطلح فإن كثيرا من المدرسين، ما زالوا يجهلون مضمونه أو يعتبرون الوضعية المشكل هي مجموع التمارين التي ينجزها المتعلم داخل الفصل أو في المنزل، أما التوجيهات التربوية الرسمية، فإنها لا تعير للمفهوم ما يستحقه من العناية وتكتفي بالإشارة إليه في بعض المذكرات وكأنه مجرد تابع من توابع بيداغوجية التعليم بواسطة الكفايات.

أما على مستوى البحث البيداغوجي، فإن الأبحاث، على قلتها، ركزت على الجوانب النظرية المتصلة ببيداغوجية الوضعية المشكل ولم تحاول دعم ما توصلت إليه من نتائج بتطبيقات عملية وتجريبية، تضفي على هذا النموذج التعليمي، طابع الواقعية والتحقق الفعلي في العملية التعليمية التعلمية.

1. تعريف :

من أجل تعريف دقيق ومفهوم بالنسبة للجميع، سوف نبدأ بتوضيح يقوم على إجلاء بعض التمثلات الخاطئة التي تكونت لدى الفاعلين التربويين حول هذا المصطلح من خلال طرح كل ما يعتبر وضعية مشكلة، والاحتفاظ بالتحديدات الملائمة للمفهوم.

الوضعية المشكل ليست إشكالية

من المدرسين من يعتبر الوضعية المشكل إشكالية، فيبحث عن الأسئلة الجيدة التي يمكن أن تجذب اهتمام المتعلمين، وتنمي كفاياتهم المستهدفة، غير أن مرحلة التقويم تصدم الجميع، إذ رغم طرح الإشكالية فلا جديد يبدو على سلوكات المتعلم وكفاياته. إن الإشكالية على هذا الأساس ليست مرادفا للوضعية المشكل بل هي جزء منها وأداة واحدة من الأدوات التي تشكل جهازها المفاهيمي والتطبيقي على حد سواء.

الوضعية المشكل ليست مشكلا "واقعيا" مطروحا للحل

تتوخى التربية تعليم الفرد سبل مواجهة مشاكل الحياة اليومية وإكراهات الواقع بتزويده بمجموعة من المعارف والقيم وتمكينه من إتقان بعض المهارات، غير أن البحث عن مشاكل "**حقيقية**" وحلها داخل المدرسة أمر في غاية الصعوبة وتنفيذ متطلباته يحتاج إلى إمكانات هائلة من المستحيل أحيانا أن توفرها المؤسسات التعليمية لروادها. لذلك فإن الوضعية المشكل تختلف عن منهجية حل المشاكل الواقعية، لأنها تشتغل في إطار افتراضي أو خيالي يواجه فيه المتعلم مشاكل قابلة الوقوع أو وقعت في الماضي إن جزئيا أو كليا.

الوضعية المشكل مهمة ملموسة

المهمة الملموسة عبارة عن عمل محدد يقوم به المتعلم، ويطبقه في الواقع ومن ذلك على سبيل المثال: تحديد مسار رحلة دراسية، تحديد لائحة الوجبات الأسبوعية، حل لغز تاريخي انطلاقا من مؤشرات خاصة، مراسلة جهات معينة حول مشكل سكاني....

الوضعية المشكل وضعية ملائمة للمتعلمين من أجل تعلم شيء ما

تعود المتعلمون في دروس التعبير والإنشاء إنجاز بعض المهام المرتبطة بمراحل الاكتساب والتطبيق والإنجاز، غير أننا إذا وضعنا التلميذ في وضعية حقيقية وطلبنا منه استحضار مهارة تدوين رؤوس الأقلام مثلا، فإنه، ربما سوف يفشل في هذه المهمة نظرا لاختلاف ظروفها عن ظروف الإنجاز الصفي . فما الجدوى إذن من

تعليم التلميذ أشياء لا تفيده في حياته العملية ولا تساعده على ضمان استقلاله عن المدرس وغيره من الأفراد داخل المجتمع؟....

الوضعية المشكل تضمن تحقيق المهمة

الوضعية المشكلة كما سبق ذكره، وضعية مفترضة يخلقها المدرس، فيختار المهمة المراد إنجازها ويحدد الوسائل المساعدة والغلاف الزمني الموضوع رهن إشارة المتعلم... فإذا كانت هذه الوضعية المشكل عبارة عن "رسالة شكر"على سبيل المثال، فعلى المدرس إذن، أن يضع في حسبانه أن الأمر لا يتعلق برسالة حقيقية، لأنه أمر لا يتكرر وقوعه في المدرسة ولا يمكن إحداثه لفائدة التلاميذ حسب الطلب، لذلك على المدرس أن "**ينظم**" وضعية يعرف سلفا كيف يحل مشكلها. فهذه الضمانة (وجود حل للوضعية المشكل) ضرورية لإنجاز المهام المطلوب إنجازها أمام حالة مفترضة قد تصادف المتعلم في المدرسة أو في المجتمع.

تعريـف

من خلال هذه المقاربة المنطقية نستنتج أن **الوضعية المشكل** هي:

- **مهمة ملموسة تنجز في شروط تفترض اجتياز المتعلمين لعدد معين من العوائق؛**
- **نشاط متخيل خاضع للمراقبة والتوجيه؛**
- **أداة من أدوات بيداغوجيا مبنية أساسا على البناء الذاتي للمعرفة.**

وهذا التعريف يقتضي منا تفسير مجموعة من الألفاظ والعبارات حتى نتبين بكيفية أوضح، معنى الوضعية المشكلة ونتمكن بناء على فهمنا من بنائها وفق الشروط المطلوبة:

أ. **العائق:** وله علاقة وشيكة ب "النقص" الحاصل لدى التلاميذ على صعيد المعارف والمهارات، وقد ينم عن غياب السلوكات والمواقف المناسبة في أوضاع تعلمية خاصة.

ب. **الشروط:** تقتضي كل مهمة مطروحة للتنفيذ، مجموعة من الشروط المادية والبشرية كما تفترض وجود عوائق متنوعة هي التي ستسهم في بناء التعلمات، فلا يمكن أن نسمي وضعية تعليمية ما وضعيةً مشكلا إذا كان المتعلمون ينجزون مهامهم بدون صعوبات أو بعيدا عن التعلمات المستهدفة (مثلا: الوصول إلى نتائج صحيحة في الرياضيات دون تدقيق في البرهنة، أو في غياب كتابة إنشائية (dissertation). من ثم فإنه من اللازم على أية وضعية–مشكل، أن تكون:

- **حاملة لمجموعة من التناقضات،** وذلك من أجل وضع المتعلم أمام اختيارات متعددة، ولا تؤدي بالضرورة إلى النتائج المطموع فيها.

- **محفزة للمتعلم وتوقظ بداخله الرغبة في** التعلم وحب الاستطلاع، وتدفعه إلى حب ما يفعل، إذ بدون تلك الرغبة وهذا الحب غالبا ما يفشل المتعلم في حل الوضعيات، فينتج عن ذلك تراكمات تنعكس سلبا على تنمية كفاياته وصقل قدراته المختلفة.
- **مطمئنة للتلميذ**، أي أنها تجعله يثق في إمكاناته الذاتية وتدفعه نحو التطور الذاتي، وتكون بالنسبة إليه بمثابة سد واق من الإحباط الذي يمنع المتعلم من تنفيذ أبسط المهام وحتى تلك التي له خبرة سابقة بها أو معرفة جزئية ببعض جوانبها.

وإجمالا يمكن القول إن الوضعية–المشكل لا ينبغي أن تكون سهلة ومبسطة إلى أبعد حد، وإلا فإن التلميذ لن يتعلم أي شيء، كما ينبغي ألا تكون في غاية التعقيد والصعوبة فتجره إلى الاستقالة من مهامه أو تجعله على الدوام عالة على مدرسه أو على أترابه.

ج. الخيال المراقب:

تختلف **الوضعية–المشكل** عن **المشكل** المراد حله بفضل طابعها الخيالي، ويتضح ذلك من خلال مقارنة التداريب التي يجريها التلاميذ الطيارون في طائرات راسية على أرضية المطار، فهم لا يواجهون أخطارا حقيقية ولا يحلقون عاليا في الأجواء، لكن البرنامج الآلي يضعهم في وضعيات–مشكلات، بالرغم من خياليتها، فإنها قد تصبح حقيقية في وضعية قيادة فعلية للطائرة. وهذه الوضعيات المبرمجة هي من صنع معلمي الطيران وتحت سيطرتهم. وبما أن وضعيات التعلم متشابهة من حيث دوافعها وآلياتها العامة، فإن **الوضعية–المشكلة، مبدئيا ينبغي أن تكون قادرة على توقع ما قد يحدث** في الواقع للمتعلم وما سيعترض طريقه من عراقيل، من المفترض أن يواجهها ويعثر لها على حلول ملائمة.

د. البناء الذاتي للمعرفة

من خصائص الوضعية–المشكل كونها باعثا مستديما على البحث، فمذ نعومة الأظافر يتعلم الفرد مجموعة من الأشياء، وذلك بواسطة الحوافز المتعددة والمتنوعة التي تنبهه، سواء أ كان مصدرها أفراد الجماعة أم المحيط بكل ما يزخر به من أشكال وألوان وأشياء... من هذه المؤثرات تتولد الرغبة في المعرفة، وينتج عن ذلك بناء ذاتي للمعارف، يمكن الفرد من الاستمرار في حب الاستطلاع والبحث عن كل ما يساعد على استجلاء المجهول ومراكمة التجارب المعرفية.

متى نقترح وضعية مشكلة؟

إن الوضعية–المشكل أداة من بين أدوات التعلم الكثيرة، وهي مجرد مرحلة متموقعة ضمن سيرورة بناء المعارف، لذلك فإنها تتجلى في بداية السيرورة، في شكل **مرحلة تحفيز**، وفي وسطها على شكل مراحل تضم **إطلاق البحث، والتجريب، واكتساب المعارف، وبنينة المعارف، وبناء المفاهيم أو النظريات... أما المرحلة الأخيرة**، فإنها بمثابة

تقويم إشهادي، وفي هذا الإطار ينبغي إعداد هذا التقويم إعدادا قبليا جيدا تمنح فيه الأولولية للوضعيات–المشكلات المدمجةintégratrices التي تمكن فعلا، من تقويم اكتساب الكفايات الكبرى.

وضعيات–مشكلات على شكل شلال

تضم كل وضعيةٍ–مشكلٍ "شموليةٍ"، وضعياتٍ مشكلاتٍ "ثانويةً. فعندما تطرح الوضعية–المشكل يجد التلميذ نفسه أمام اختيارات متعددة ومتداخلة، لذلك فإنه من اللازم على المدرس أن يوفر لائحة من معايير الاختيار لأن التلاميذ سوف يطالبون بها كلما وجدوا أنفسهم في حاجة إليها، لكنه لن يقدمها إليهم جاهزة عن طريق الإلقاء بل ينبغي أن يتوصلوا إليها عن طريق النقاش. وفي هذه الحالة سوف يضطرون إلى مواجهة مجموعة من الوضعيات–المشاكل الثانوية التي ستعالج من خلال طرح أفكار التلاميذ كلها واختيار أفضلها وأصلحها للجواب عن الوضعية–المشكل الرئيسية

تحويل التعلم عن طريق الوضعية المشكل

كلما كانت الوضعية–المشكل ذات معنى بالنسبة للتلميذ، كانت أكثر قربا من القضية الأساس المراد معالجتها، لذلك ينبغي أن تكون ذات صلة وثيقة بالوضعيات المعيشة التي يصادفها خارج الفصل.

تتميز المهام المقترحة على المتعلم بالحركية في درس معين، ومن درس إلى آخر، لذلك فإن الوضعية–المشكل مرتبطة بظاهرة تداخل المواد interdisciplinarité، لأننا عندما نتوجه في مادة ما بسؤال إلى المتعلم، فإن الأمر يستدعي أحيانا بعض المعلومات المرتبطة بمادة مختلفة. وهكذا يمكن أن يتم التحويل من مجال إلى آخر بكيفية ميسرة بالنسبة للبعض، لكنه لا يتم بنفس الطريقة بالنسبة للآخرين، وفي هذه الحالة ينبغي تكرار العملية حتى تصبح الخطاطة الذهنية أكثر حراكا، كما يمكن أن نقترح عليهم بعض الحلول المختصرة من أجل مساعدتهم على كشف العمليات العقلية التي أنجزوها وإعادة بناء البرتوكول الإجرائي.

طرق خلق الوضعية–المشكل.

حالة ذهنية

كما هو الشأن بالنسبة لكل القضايا المرتبطة بالتربية والتعليم، ليست هناك طريقة واحدة ووحيدة لخلق وضعيات–مشاكل، لذلك فإن إنجاح هذه العملية يفرض علينا النجاح في إدماج ثلاثة أمور أساسية وهي:

- رغبة المتعلمين الأكيدة في معرفة أمور ذات معنى بالنسبة إليهم، مما يفرض بالتالي ضرورة معرفة الحاجات الحقيقية لهؤلاء المتعلمين ومراكز اهتمامهم ووضعهم الاعتباري في الوجود.

- اقتناع المدرسين التام بأن كل المتعلمين يمتلكون القدرة على التعلم والرغبة في البحث والتطور، وأن جعلهم أحيانا، في مواقع غير آمنة أمر تستدعيه بعض الوضعيات، لكنه يعالج بما يضمن عدم تأثيره السلبي في التلاميذ.
- قسوة شديدة في تحديد مهام الإنجاز وشروطه.

امتلاك أفكار خاصة بالمهام

إن سيرورة الوضعية–المشكلة تستدعي كثيرا من الإبداعية، وبما أن الإبداعية أمر في غير متناول الجميع، فإنها قد تحدث بعض الهلع لدى المتعلم. وفي هذا الصدد يمكن له أن يجد الوسيلة المؤدية إلى الهدف، كما يمكن أن يخطئ طريقه إليه، لذلك يجوز لنا أن نتساءل: هل توجد وصفة جاهزة يصبح الفرد بقتضاها مبدعا، وبكيفية تلقائية؟

في الحقيقة ليست هنالك وصفة جاهزة، لأن كل تلميذ يتمتع بخصائص ومميزات هي التي تؤكد اختلافه عن غيره، من ثم استوجب هذا الأمر إيجاد وصفات كثيرة ومتعددة بعدد التلاميذ، غير أن هذا الوضع لا يضعنا أمام حافة المستحيل، لأن الوصفة الجاهزة الحقيقية تتجلى في الانفتاح والبحث المتواصل عن الكيفيات التي تحفز هذا المتعلم على إيجاد نهج الإبداعية الأساسية.

وفي هذا الإطار يمكن أن نتصرف من خلال "**شبكة للإبداعية**" مكونة من المهام المطروحة والمواضيع المراد مقاربتها:

المهام	حساب القوة	الأزمة العالمية	الأدب الجاهلي	تحديد النسل
–القيام باختيارات –تحرير وثيقة –إعادة البناء –حل لغز ...				

حاولنا من خلال هذا الجدول الانطلاق من مزيج من المواد العلمية والأدبية والإنسانية، لكننا إذا انطلقنا من المعيش اليومي، فإننا، و لا شك، سنعثر على كم هائل من الوضعيات–المشكلات، التي يصادفها المتعلم، والتي لا تستدعي بالضرورة حشد معارف مدرسية، لذلك وجب التفكير بجد في ما يعترض طريقهم من مسائل معيشية تقتضي منهم حلها.

لذلك لا بد من تحديد مجموعة من الأهداف–العوائق، بغية بناء الوضعية المشكلة، والتساؤل في أثناء إعداد العدة المتعلقة بمقاربة موضوع ما عن:

1. **الأمور التي لا يعرفها المتعلم** معرفة قبلية، وما هي العمليات العقلية التي نريد منه استخدامها لإيجاد الحلول المناسبة.
2. **الوضعية التي يجب أن نورط فيها التلميذ**، فيضطر، عن طريق التعلم، إلى تحدي العراقيل وكسب الرهان والوصول إلى حل للوضعية المشكلة.

نستنتج من خلال هذين البندين، أن الاشتغال بفكرة العائق، هو الذي يخلق الحاجة إلى التعلم، إذ بدون هذه الحاجة لا يتقدم التلميذ كثيرا في مساره الدراسي، وإذا تراكمت عليه العوائق ولم يستطع حلها فإنه يغرق في اللامبالاة وتكثر لديه الفجوات، ولربما مر حين من الزمن فوجد نفسه يتخبط في **الفشل الدراسي**.

تحديد الإكراهات والموارد

يتطلب إنجاز أي مهمة توفير مجموعة من الشروط المادية والبشرية والبيداغوجية، من أجل تمكين المتعلم من النجاح في أدائه وتنمية كفاياته بتعرف أشياء جديدة بكيفية دائمة ومستمرة، ومن ثم إبعاد المهام عن الإكراهات التي تعوق التعلم وتجعل التلميذ عاجزا على حل بعض الوضعيات.

أمثلة لبعض أنواع المهام وطرق تطبيقها

المهارات	المهام	طرق تطبيقها
القيام باختيارات	**تحليل نص**	**اختيار المفردات الملائمة لحقل دلالي محدد أو أكثر.**
إعادة بناء	**كتابة موضوع إنشائي حول قضية أدبية**	**تجميع عناصر التصميم**
تحرير	**حوار**	**صياغة مشروع أسئلة**
تحديد موقع	**استخراج أمثلة بلاغية من نص شعري**	**استحضار بعض القواعد البلاغية**
التشخيص	**ملاحظة مشيرات دالة**	**قراءة عتبات النص**

التنبؤ بوصفه وسيلة للتحقق من صلاحية العدة.

التنبؤ وسيلة تسمح بتوقع ما سيحدث مستقبلا، والتأكد من مدى تحقق الأهداف المتوخاة من مهمة محددة، ولبلوغ هذه الغاية من المفروض طرح التساؤلات الآتية وتقديم أجوبة دقيقة عنها:

- **ما القدرات الضرورية لتجاوز العوائق المحتمل ظهورها أمام التلميذ؟ أهي معرفية خالصة أم عبارة عن قدرات ومهارات عملية؟**

- **هل تشكل هذه القدرات تعلما بالنسبة للتلميذ ؟ وهل نحن على يقين أنه سيتعلم شيئا ما؟**
- **هل هذه القدرات في علاقة مع الكفايات الكبرى التي نعتزم تنميتها لدى التلميذ؟**
- **هل الوضعية–المشكلة المقترحة تخلق حاجة حقيقية للتعلم لدى التلميذ.**

مثال وضعية– مشكلة في مادة اللغة العربية

يقترح الأستاذ على تلاميذ مستوى السنة الثانية من سلك البكالوريا في مسلكي اللغة العربية والعلوم الشرعية كتابة موضوع حول تطور الأدب العربي الحديث يستحضر فيه على نحو مندمج تحصيله في مكون النصوص الأدبية متمثلا في رصيده المعرفي ومكتسباته في القراءة المنهجية ، وكفايته اللغوية ومكتسباته في التعبير والإنشاء.

إن هذه **الوضعية–المشكل** ذات صلة وثيقة بأهداف درس النصوص ودرس علوم اللغة ودرس التعبير والإنشاء وخاصة ما يتعلق بإنتاج موضوع إنشائي متكامل، وقبل الشروع في تنفيذ هذه المهمة ينبغي أن نشير إلى ضرورة احترام مجموعة من الشروط نوجزها في الآتي:

- **لا يمكن تحقيق هذه المهمة دون البحث عن مجموعة من المعلومات وتصنيفها وتنظيمها وتحليلها.**
- **لا بد من خلق صراع معرفي ونقاش معتمد على الحجاج والإقناع، مما يستدعي القدرات المتصلة بالتواصل.**
- **استحضار بعض المفاهيم المدمجة concepts intégrateurs، المتعلقة بتحول الأدب العربي** الحديث من جهة، ومتطلبات كتابة موضوع وفق إجراءات منهجية مضبوطة من جهة ثانية

ثانيا: تقويم التعلمات من خلال التوجيهات التربية

1. المراقبة المستمرة:

تشكل المراقبة المستمرة تحولا مهما في تجديد التقويم التربوي المتصل بإعادة النظر في الهندسة البيداغوجية الخاصة بالتعليم الأصيل، ويبدو ذلك بوضوح من خلال إحلال المواد المقومة مرتبة مناسبة لحجمها داخل كل مسلك، والتركيز على ضرورة احتساب نقطها في معدلات الامتحان الإشهادي بنسبة هامة تساوي ربع المعدل العام للبكالوريا.

وللمراقبة مواصفات مختلفة عن الامتحانات الموحدة لأن دورها تكويني بالأساس ولأنها تتناول أجزاء معينة من البرنامج الدراسي، لذلك ينبغي أن تكون أهدافها مرحلية وتقيس قدرات ومهارات محددة في الزمان والمكان والظروف العامة لاجتياز الاختبارات.

2. الأطر المرجعية:

لقد تم إصدار الأطر المرجعية في التعليم الثانوي بصفة عامة والتعليم الأصيل خصوصا، من أجل تلبية الرغبة في تطوير وتدقيق أدوات إعداد مواضيع امتحانات نيل شهادة البكالوريا وتكييفها مع المستجدات المتعلقة باعتماد هندسة بيداغوجية جديدة بمناهج تربوية جديدة ومع مقتضيات القرار الجديد المنظم لامتحانات البكالوريا" (المذكرة 158 الخاصة بـالأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا: مادة اللغة العربية وآدابها بشعبة التعليم الأصيل ، يراجع الملحق)، عملت الوزارة على بلورة أداة منهجية في صيغة أطر مرجعية وطنية يتعين اعتمادها في بناء مواضيع اختبارات مختلف المواد المعنية بالامتحان المذكور وذلك ابتداء من الموسم الدراسي الحالي 2007-2008.

أولا: الأطر المرجعية

مذكرة رقم: 158 **الرباط، في: 16 ذو الحجة 1428**

27 ديسمبر 2007

إلى السيدات والسادة

- مديرة ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

- نائبات ونواب الوزارة

- المفتشات والمفتشين التربويين للتعليم الثانوي التأهيلي

- مديرات ومديري المؤسسات التعليمية ومؤسسات تكوين الأطر

- أستاذات وأساتذة التعليم الثانوي الثانوي التأهيلي

الموضوع : الأطر المرجعية لمواضيع الامتحان الوطني الموحد للبكالوريا: مادة اللغة العربية وآدابها بشعبة التعليم الأصيل.

المرجع: - قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2385.01 بتاريخ 23 رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا؛

- المذكرة رقم 142 الصادرة بتاريخ 16 نونبر 2007 في موضوع التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي؛
- المذكرة رقم 15-142 الصادرة بتاريخ 16 نونبر 2007 في موضوع التقويم التربوي بالسلك الثانوي التأهيلي الخاص بمادة اللغة العربية وآدابها بالتعليم الأصيل .

سلام تام بوجود مولانا الإمام دام له النصر والتأييد

وبعد، فإلحاقا بالمذكرتين المشار إليهما في المرجع أعلاه، وفي إطار السعي إلى تطوير وتدقيق أدوات ومساطر إعداد مواضيع امتحانات نيل شهادة البكالوريا وتكييفها مع المستجدات المتعلقة باعتماد هندسة بيداغوجية جديدة بمناهج تربوية جديدة ومع مقتضيات القرار الجديد المنظم لامتحانات البكالوريا، عملت الوزارة على بلورة أداة منهجية في صيغة أطر مرجعية وطنية يتعين اعتمادها في بناء مواضيع اختبارات مختلف المواد المعنية بالامتحان المذكور وذلك ابتداء من الموسم الدراسي الحالي 2007-2008.

وقد تم إعداد هذه الأطر المرجعية والمصادقة عليها من طرف لجن وطنية تخصصية بتمثيلية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

ويندرج هذا الإجراء في إطار تعميم اعتماد الأطر المرجعية في إعداد مواضيع مختلف الامتحانات المدرسية الإشهادية.

1. **الأهداف**

تتحدد الأهداف من هذا الإجراء المنهجي في:

1.1. توحيد الرؤية بين مختلف المتدخلين المعنيين بوضع الامتحان الموحد حول ما يجب أن يستهدفه الامتحان بغض النظر عن تعدد الكتاب المدرسي الخاص بكل مادة؛

2.1. السعي إلى الرفع من صلاحية مواضيع الامتحانات الإشهادية عبر الرفع من تغطيتها المنهاج الدراسي الرسمي وتمثيليتها له، وذلك في اتجاه التصريف الفعلي لمبدإ تكافؤ الفرص؛

3.1. توحيد المرجعيات بالنسبة لكل المتدخلين والمعنيين لجعل الامتحان يقوم على أساس تعاقدي بين جميع الأطراف المعنية، مدرسين وتلاميذ و لجن إعداد المواضيع؛

4.1. إيجاد سند لتقويم مواضيع الامتحانات الإشهادية؛

5.1. توفير موجهات لبناء فروض المراقبة المستمرة واستثمار نتائجها في وضع الآليات القمينة بضمان تحكم المتعلمين في مضامين المناهج الدراسية والكفايات الأساسية المرتبطة بها.

2. بنية الإطار المرجعي

يستند وضع الأطر المرجعية لاختبارات مواضيع الامتحان الموحد على التحديد الدقيق والإجرائي لمعالم التحصيل النموذجي للمتعلمين للمواد المعنية بهذا الامتحان عند نهاية السنة الثانية من سلك البكالوريا وذلك من خلال:

1.2. ضبط المضامين والمحتويات الدراسية المقررة في السنة الثانية من سلك البكالوريا للمواد المعنية بالامتحان الوطني مع حصر درجة الأهمية النسبية لكل مجال مضموني داخل المنهاج الرسمي للمادة الدراسية؛

2.2. تعريف الكفايات والمهارات والقدرات المسطرة لهذا المستوى التعليمي تعريفا إجرائيا، مع تحديد درجة الأهمية لكل مستوى مهاري داخل المنهاج الرسمي للمادة؛

3.2. حصر شروط الإنجاز.

3. توظيف الإطار المرجعي

توظف الأطر المرجعية في بناء مواضيع الاختبارات المتعلقة بمختلف المواد المعنية بالامتحان وذلك بالاستناد إلى المعايير التالية:

1. **التغطية :** أن يغطي الامتحان كل المجالات الواردة في الإطار المرجعي الخاص بكل مادة دراسية.

2. **التمثيلية :** أن تعتمد درجة الأهمية المحددة في الإطار المرجعي لكل مجال مضموني ولكل مستوى مهاري في بناء موضوع الاختبار وذلك لضمان تمثيلية هذا الأخير للمنهاج الرسمي المقرر.

3. المطابقة : أن يتم التحقق من مطابقة الوضعيات الاختبارية للمحددات الواردة في الإطار المرجعي على ثلاث مستويات:

- الكفايات والمهارات؛
- المضامين والمحتويات المعرفية؛
- شروط الإنجاز.

هذا، وحتى يحقق هذا الإجراء الأهداف المتوخاة منه باعتباره خطوة أساسية لتحسين صلاحية وموثوقية امتحانات البكالوريا، يشرفني أن أطلب منكم اعتبار الإجراءات التالية:

- استنساخ هذه المذكرة وإيصالها إلى مختلف الفاعلين التربويين المعنيين بالموضوع؛
- عقد اجتماعات ولقاءات تربوية مع السادة المفتشين التربويين والسادة أساتذة مختلف المواد المعنية بالامتحان للتعريف بهذه الأداة وتوضيح الهدف من إحداثها وأوجه استعمالها في إعداد الامتحانات الموحدة كأداة ناظمة للممارسة الامتحانية الموحدة؛
- دعوة السادة المفتشين التربويين إلى تنظيم لقاءات تربوية مع السادة المدرسين للتعريف بهذه الأداة والتمرس على استعمالها والتحسيس بأهمية ذلك الاستعمال مع الحث على اعتمادها في عملية اقتراح مواضيع امتحانات البكالوريا واستثمارها في إعداد فروض المراقبة المستمرة.

ونظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها هذا الموضوع، فإني أهيب بالجميع، كل من موقعه، إيلاءه الاهتمام والعناية اللازمين، **والسلام.**

المكلف بمهمة الكاتب العام
لقطاع التعليم المدرسي
عبد الحفيظ دباغ

الإطار المرجعي للامتحان الوطني الموحد للسنة الختامية من سلك البكالوريا
مادة اللغة العربية وآدابها
شعبة التعليم الأصيل: مسلك اللغة العربية و مسلك العلوم الشرعية

المجال الرئيسي الأول : موضوع الأدب

المجال الفرعي الأول: النصوص

- **مكونات الوضعية الاختبارية**

تتمثل الوضعية الاختبارية في كتابة موضوع إنشائي متكامل حول نص أدبي وفق خطوات القراءة المنهجية مع استثمار الرصيد المعرفي، وتوظيف مختلف الإجراءات والتقنيات المكتسبة في درس التعبير والإنشاء و مكتسبات الدرس اللغوي .

وتتكون هذه الوضعية من:

1. النص:

- تمثيله محتوى مجزوءة من مجزوءات المقرر(شعر التقليد/ شعر التجديد / الشعر المعاصر: التأسيس والتطور / المقالة / القصة / المنهج التاريخي / المنهج البنيوي).
- ملاءمته الحيز الزمني المخصص لمدة الإنجاز.
- ملاءمة النص من حيث لغته و مضمونه للفئة المستهدفة.
- موثيقه توثيقا علميا كاملا.
- إرفاقه بالبيانات المساعدة على القراءة المنهجية، و بالشروح الضرورية.
- مراعاته القيم والمبادئ التي يتأسس عليها المنهاج الدراسي.

2. المطلب

- كتابة موضوع إنشائي متكامل يراعي خطوات القراءة المنهجية (الملاحظة ، الفهم، التحليل، التركيب، التقويم،) والمواصفات الخاصة ببناء الموضوع (مقدمة ، عرض ، خاتمة) .

2.1 . المقدمة :

. وضع تقديم للقراءة يشير فيه المترشح إلى المعطيات المتصلة بسياق النص.

- ملاحظة بعض المؤشرات الدالة (العنوان، الموضوع، البناء، الشكل الهندسي، المصدر).
- وضع فرضية أوفرضيات أو طرح إشكالية مؤطرة للقراءة في ضوء معطيات سياق النص والتي يمكن أن تتصل بالتيار الأدبي الذي يندرج ضمنه النص أو بصاحبه.

2.2. الموضوع

- الفهم :

- ✓ تحديد القضية أو الموضوع أو الحدث الرئيس.
- ✓ رصد العناصر الجزئية للموضوع أو القضية،أو تلخيص المتن الحكائي .

- التحليل :

- ✓ تحديد المعجم و الحقول الدلالية ، وإدراك العلاقات بينها .
- ✓ تحليل البنية الإيقاعية والصورة الشعرية، وبيان وظيفتها الدلالية، أو البنية السردية أو محاور القضية التي يعالجها النص .
- ✓ تحديد الأساليب الواردة في النص وإبراز بعدها التداولي .
- ✓ الكشف عن النظام الاستدلالي في النصوص .

- **التركيب :**

- ✓ تركيب نتائج التحليل وإثبات مدى صحة فرضيات القراءة ، وتقديم حل للإشكالية المطروحة .

2. 3. الخاتمة

. التقويم:

- ✓ إبراز علاقة النص بالاتجاه الأدبي الذي يندرج ضمنه، وإبداء الرأي حوله.

المجال الفرعي الثاني: دراسة المؤلفات (خاص بمسلك اللغة العربية)

تتمثل الوضعية الاختبارية في كتابة موضوع منسجم ومتماسك، ينطلق من:

- ✓ مقطع أو فقرة، من المؤلف المقرر.
- ✓ قضية أو قولة نقدية.

ويتوخى الموضوع قياس:

- قراءة المؤلف، واستيعاب مضمونه، أو تمثل قضاياه.
- قدرة المترشح على معالجة قضية من قضايا المؤلف ، أو تحليل بعض مكوناته، أو توظيف منظور من منظورات القراءة.
- **التمكن من إجراءات كتابة موضوع إنشائي :(مقدمة ، عرض ، خاتمة)**

جدول التخصيص

1. *حسب المكونات الأساسية*:

أ. مسلك اللغة العربية

المكون	نسبة الأهمية	سلم التنقيط
النصوص	% 70	14 نقطة
دراسة المؤللفات	%30	6 نقط

ب. مسلك العلوم الشرعية

المكون	نسبة الأهمية	سلم التنقيط
النصوص	% 100	20 نقطة

2. *حسب المستويات المهارية:*

المكون	المهارة	النسبة	سلم التنقيط
النصوص	الملاحظة والفهم	% 20	4 نقط
	التحليل والتركيب	%40	8 نقط
	التقويم	% 10	نقطتان
دراسة المؤلفات (بالنسبة لمسلك اللغة العربية)	الفهم	%5	نقطة واحدة
	التحليل	% 20	4 نقط
	التركيب والتقويم	%5	نقطة واحدة
المجموع		% 100	20 نقطة

ب. مسلك العلوم الشرعية

المكون	المهارة	النسبة	سلم التنقيط
النصوص	الملاحظة والفهم	% 20	4 نقط
	التحليل والتركيب	%70	14 نقطة
	التقويم	% 10	نقطتان
المجموع		% 100	20 نقطة

المجال الرئيسي الثاني: موضوع علوم اللغة

يخضع موضوع علوم اللغة للضوابط والمعايير نفسها سواء أفي الامتحان الوطني الموحد بالنسبة لمسلك اللغة العربية أم في الامتحان الجهوي الموحد بالنسبة لمسلك العلوم الشرعية.

المجال الفرعي الأول: النحو والصرف

يراعى في بناء الموضوع المواصفات الآتية:

معايير اختيار النص

* ارتباط بالمحاور المقررة في مكون النصوص الأدبية؛
* تضمنه الظواهر النحوية والصرفية المقررة؛
* ملاءمته لمستوى المتعلمين، ومراعاته من حيث الحجم لمدة إنجاز الاختبار؛
* توثيقه توثيقا كاملا.

الأسئلة

الفهم والتحليل: سؤالان يستهدفان

- ✓ تعرف مضمون النص وذلك بتكثيفه أو تحديد فكرته العامة أو أفكاره الفرعية أواقتراح عنوان له .
- ✓ تحديد الحقل المعجمي أو الدلالي أو تحليل بعض مكونات بنية النص أو مناقشة قضية يعالجها النص .

التطبيق والإنتاج: أربعة أسئلة:

- ✓ شكل فقرة صغيرة أو مقطع صغير؛
- ✓ إعراب جملة واحدة أو ثلاث كلمات على الأكثر؛
- ✓ استخراج ظاهرة أو بعض الظواهر من النص؛
- ✓ تحليل بعض الظواهر وضبط مكوناتها ،/ أو إنتاج جملة أو فقرة تبلور بعض الظواهر النحوية أو الصرفية المقررة.

المجال الفرعي الثاني : البلاغة والعروض

نصوص الانطلاق والأمثلة:

- ✓ اختيار نصوص أو أمثلة من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر ممثلة للظواهر البلاغية والعروضية المقررة؛
- ✓ تقديم الشروح المعجمية الضرورية لفهم أمثلة الانطلاق؛
- ✓ توثيق النصوص و الأمثلة ما أمكن ذلك.

الأسئلة : ستة أسئلة تركز الأسئلة على:

- ✓ استخراج الظواهر البلاغية؛
- ✓ تحديد مكونات الظواهر البلاغية؛
- ✓ تحديد المصطلحات العروضية؛
- ✓ تطبيقات تركز على: تحديد نوع البحر والتغييرات التي لحقته بالنسبة **للسنة الأولى** إبراز بعض الجوازات الشعرية / تحديد بعض المقومات الإيقاعية للشعر المرسل وشعر التفعيلة بالنسبة **للسنة الثانية.**

جدول التخصيص

أ. حسب المكونات الأساسية

المكون	نسبة الأهمية	عدد الأسئلة	سلم التنقيط
النحو والصرف	% 50	6	10 نقط
البلاغة والعروض	% 50	6	10 نقط

ب . حسب المستويات المهارية:

المكون	المهارة	النسبة	عدد الأسئلة	سلم التنقيط
النحو والصرف	الفهم	% 5	1	1
	التحليل والتركيب	% 5	1	1
	التطبيق والإنتاج	% 40	4	8
البلاغة والعروض	تعرف المصطلحات	% 20	2	4
	التطبيق والإنتاج	% 30	4	6
المجموع		% 100	12	20

ملحق

يراعى في بناء موضوع الامتحان العناصر الآتية:

- دقة الأسئلة ووضوح المطالب تفاديا لكل تأويل قد يخل بصدق الاختبار؛
- تجزيئ عناصر النقطة إذا كان السؤال يتضمن أكثر من مطلب؛
- الحرص على دقة عناصر الإجابة تفاديا لأي تأويل.

ثانيا المراقبة المستمرة

مذكرة رقم: 15-7

إلى السيدات و السادة:

مديرة ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

نائبات ونواب الوزارة

المفتشات والمفتشين العاملين بالتعليم الثانوي

مديرات ومديري الثانويات التأهيلية العمومية والخصوصية

أستاذات وأساتذة اللغة العربية بأقسام التعليم الأصيل بالثانويات التأهيلية العمومية والخصوصية

الموضوع: المراقبة المستمرة لمادة اللغة العربية بالتعليم الأصيل.

المرجع : – قرار وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 2385.06 الصادر بتاريخ 23 رمضان 1427 (16 أكتوبر 2006) في شأن تنظيم امتحانات نيل شهادة البكالوريا.

– المذكرة رقم 7 بتاريخ 12 يناير 2007 في موضوع المراقبة المستمرة بالسلك الثانوي التأهيلي.

– المذكرة 43 الصادرة بتاريخ 22 مارس 2006 في موضوع تنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي.

سلام تام بوجود مولانا الإمام دام له النصر والتأييد.

وبعد, فإلحاقا بالمرجع المشار إليه أعلاه، يشرفني أن أوافيكم بالتوجيهات المتعلقة بالمراقبة المستمرة في مادة اللغة العربية بالجذع المشترك ومادتي الآداب وعلوم اللغة بالسنة الأولى من سلك البكالوريا بشعبة التعليم الأصيل بمسلكيها.

أولا: أساليب المراقبة المستمرة.

تُوظف في المراقبة المستمرة كل أساليب التقويم التي يمكن أن تحقق الأهداف المتوخاة من هذه العملية، وتشمل مختلف الصيغ : الاختبارات الكتابية والشفهية وأنشطة التطبيق والعروض والمشاريع الفردية أو الجماعية و إعداد الملفات والمشاركة الصفية والأعمال المنزلية، وتنقسم هذه الصيغ في مجملها إلى:

- الفروض المحروسة وتمثل نسبة(75%)؛
- الأنشطة التقويمية الأخرى وتمثل نسبة (25%).

ثانيا: حساب المعدل الدوري للمراقبة المستمرة.

يتم حساب المعدل الدوري للمراقبة المستمرة كما يأتي :

معدل الفرضين المحروسين 3x + معدل الأنشطة التقويمية الأخرى 1x
4

ثالثا: تنظيم إجراء المراقبة المستمرة.

تنظم الفروض المحروسة على النحو الآتي:

الجدع أو الشعبة	الدورة	الفروض	مكونات الفرض (المواصفات)	مدة الإنجاز	نسبة الأهمية	فترة الإنجاز
الجذع المشترك	الأولى	الفرض الأول	1.النصوص (60%) 2. علوم اللغة (40%)	ساعتان	(50%)	منتصف الدورة
		الفرض الثاني	1.النصوص (60%) 2. علوم اللغة (40%)	ساعتان	(50%)	نهاية الدورة
	الثانية	الفرض الأول	1.النصوص (60%) 2. علوم اللغة (40%)	ساعتان	(50%)	منتصف الدورة
		الفرض الثاني	1.النصوص (60%) 2. علوم اللغة (40%)	ساعتان	(50%)	نهاية الدورة
السنة الأولى من سلك البكالوريا مسلك اللغة العربية مسلك العلوم الشرعية	لأولى	الفرض الأول	1.الآداب (100%) 2. علوم اللغة (100%)	ساعتان ساعتان	(50%)	منتصف الدورة
		الفرض الثاني	1.الآداب (100%) 2. علوم اللغة (100%)	ساعتان ساعتان	(50%)	نهاية الدورة
	لثانية	الفرض الأول	1.الآداب (100%) 2. علوم اللغة (100%)	ساعتان ساعتان	(50%)	منتصف الدورة
		الفرض الثاني	1.الآداب (100%) 2. علوم اللغة (100%)	ساعتان ساعتان	(50%)	نهاية الدورة

تجدر الإشارة إلى أن الفرض المحروس في موضوع الآداب في مسلك اللغة العربية يتألف من مكونين: مكون النصوص الأدبية و مكون دراسة المؤلفات، بينما يقتصر الفرض نفسه في مسلك العلوم الشرعية على مكون واحد هو النصوص الأدبية.

رابعا: مواصفات الفروض المحروسة.

1. الجذع المشترك:

ينجز الفرض المحروس في حصة واحدة، ويشمل كل مكونات المادة ويراعى في بنائه المواصفات الآتية:

مكونات الموضوع	المواصفات
النص الأدبي	– تمثيله لمضامين المجزوءة. – مناسبته لمستوى التلاميذ. – ملاءمته لمدة الإنجاز. – إرفاقه بالشروح الضرورية للفهم. – توثيقه توثيقا علميا دقيقا.
أسئلة حول النص	– قياس مدى تمكن التلميذ من خطوات القراءة المنهجية وإجراءاتها : * **الملاحظة الفهم:**(سؤالان) يتوخيان قياس القدرة على رصد موضوع النص أو تحديد أفكاره أو القضايا التي يطرحها؛ * **التحليل:** (سؤالان) يقومان القدرة على جرد المعجم أو اكتشاف الصور والأساليب أو إدراك مكونات النص؛ * **التركيب:** (سؤال واحد) يستهدف قياس القدرة على تركيب نتائج التحليل.
أسئلة علوم اللغة	شكل فقرة صغيرة أو مقطع صغير؛ إعراب جملة واحدة أو ثلاث كلمات على الأكثر؛ استخراج الظواهر النحوية أو الصرفية؛ استخراج الظواهر البلاغية (سؤال واحد)؛ تحديد مكونات الظواهر البلاغية (سؤال واحد)؛ تطبيق قواعد الكتابة العروضية/ التقطيع العروضي. تحديد التفعيلات/البحر/ التغييرات العروضية (سؤال واحد).
دراسة المؤلفات	– سؤال واحد يختبر مدى قدرة المتعلم على: * دراسة مكون أو إشكالية أو قضية في المؤلف المقرر؛ * تلخيص فصل أو محور من المؤلف، أو دراسته .
سلم التنقيط	– النصوص: **10** نقط، المؤلفات: **2** (نقطتان) – علوم اللغة **8** نقط.

2. سلك البكالوريا(السنتان الأولى والثانية)

1.2. موضوع الآداب:

مكونات الموضوع	المواصفات
النص الأدبي	– اندراجه ضمن المجزوءة المدروسة ؛ – مناسبته لمستوى التلاميذ؛ – ملاءمته لمدة الإنجاز؛ – إرفاقه بالشروح الضرورية للفهم؛ – توثيقه توثيقا علميا دقيقا.
الأسئلة	– قياس مدى التمكن من خطوات القراءة المنهجية: ***الملاحظة و الفهم:**(سؤالان)يتوخيان قياس القدرة على ملاحظة بعض الظواهر أو رصد موضوع النص أو تحديد أفكاره أو عناصر الرؤية التي يعبر عنها أو القضايا التي يطرحها. * **التحليل:** (ثلاثة أسئلة) تقيس القدرة على جرد المعجم أو الحقول الدلالية، واكتشاف الصور والأساليب وتحديد وظائفها، وإدراك مكونات النص. * **التركيب:** (سؤال واحد) يختبر القدرة على تركيب نتائج التحليل.
دراسة المؤلفات **(خاص بمسلك اللغة العربية)**	– سؤال واحد يختبر مدى قدرة المتعلم على: * دراسة مكون أو إشكالية أو قضية في المؤلف المقرر. * معالجة قضية ذات ارتباط بالمؤلف. * مناقشة المؤلف في ضوء رأي نقدي (أو آراء نقدية). * الانطلاق في صياغة السؤال من مقطع من النص أو قولة أو معطى عام.
سلم التنقيط	– مسلك اللغة العربية: النصوص **14** نقطة، المؤلفات: **6** نقط. – مسلك العلوم الشرعية: النصوص: **20** نقطة.

ويُستحضر في تقويم إنجاز التلاميذ **مدى** تمكنهم من مهارات التعبير والإنشاء من خلال تقويم قدرتهم على توظيف الإجراءات والتقنيات التي تعرفوها في أثناء اكتسابهم للمهارات المدروسة ، و**مدى** قدرتهم على توظيف رصيدهم المعرفي في قراءة النصوص .

2.2. موضوع علوم اللغة:

يتضمن موضوع علوم اللغة أسئلة في المكونات الآتية: **النحو والصرف والبلاغة والعروض**، ويراعى في بنائه المواصفات الآتية:

1.2.2.النحو والصرف:

المكون	عناصر الاختبار		مواصفاتها
النحو و الصرف	النص		ارتباط النص بالمحاور المقررة في مكون النصوص الأدبية؛
			تضمنه الظواهر النحوية والصرفية المقررة؛
			ملاءمته لمستوى المتعلمين ، ومراعاته من حيث الحجم لمدة إنجاز الاختبار ؛
			توثيقه توثيقا كاملا.
	الأسئلة	الفهم	تعرف مضمون النص وذلك بتكثيف النص أو تحديد فكرته العامة أو أفكاره الفرعية أو اقتراح عنوان له .
		التحليل	– تحديد الحقل المعجمي أو الدلالي أو تحليل بعض مكونات بنية النص أو مناقشة قضية يعالجها النص ؛
		التطبيق والإنتاج	شكل فقرة صغيرة أو مقطع صغير؛
			إعراب جملة واحدة أو ثلاث كلمات على الأكثر؛
			استخراج الظواهر النحوية أو الصرفية؛
			إنتاج جملة أو فقرة تبلور بعض الظواهر النحوية أو الصرفية المقررة.

2.2.2. البلاغة والعروض

المكون	عناصر الاختبار		مواصفاتها
البلاغة والعروض	نصوص الانطلاق و الأمثلة		**اختيار نصوص أو أمثلة من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر ممثلة للظواهر البلاغية والعروضية المقررة؛**
			تقديم الشروح المعجمية الضرورية لفهم أمثلة الانطلاق؛
			توثيق النصوص و الأمثلة ما أمكن ذلك ؛
	الأسئلة		**تحديد المصطلحات العروضية؛**
			استخراج الظواهر البلاغية؛
			تحديد مكونات الظواهر البلاغية؛
			تطبيقات تركز على : الكتابة العروضية/ التقطيع العروضي/ تحديد التفعيلات/ تحديد البحر والتغييرات التي لحقته.

فعلى السيدات والسادة الأساتذة استحضار موجهات هذه المذكرة، وتطبيق مقتضياتها في تتبع أعمال التلاميذ وتقويم تحصيلهم، باعتماد مختلف الصيغ المنصوص عليها أعلاه، واستثمار نتائج التقويم في التخطيط للإجراءات التصحيحية وتنفيذها قصد تحسين مكتسبات التلاميذ وإعدادهم لاجتياز الامتحانات بنجاح.

وعلى السيدات والسادة أطر الإدارة التربوية، كل في دائرة اختصاصه، إيلاء هذه المذكرة ما تستحقه من عناية وذلك بتوفير شروط تطبيقها، والعمل على استثمار نتائجها بما يساهم بالارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

وعلى السيدات والسادة المفتشين أن يسهروا على تأطير تطبيق مقتضيات هذه المذكرة، وأن يزودوا الأساتذة بالتوجيهات التي تساعدهم على تنفيذها على النحو الأكمل.

والمرجو من السيدات والسادة مديرة ومديري الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ونائبات ونواب الوزارة أن يسهروا على إطلاع كل المعنيين على فحوى هذه المذكرة ، ودعوتهم إلى الالتزام بمقتضياتها.

والسـلام.