الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمّه لخضر –الوادي–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية السّرد من منظورالمقاربة بالكفاءات
سنة أولى متوسط أنموذجا

مذكرة تخرّج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطلبة:

– شيماء خلفاوي

– نسرين مرزوق

– نعيمة بن دلالي

إشراف الدكتورة:

– نعيمة عيشوش

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
سليم حمدان	أستاذ محاضر	رئيساً	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
نعيمة عيشوش	أستاذ محاضر	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
مسعودة الساكر	أستاذ محاضر	مناقشاً	جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

الموسم الجامعي: 2021/2020م.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي
صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَمَا
يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ ﴾

[العنكبوت: 49]

شكـــر وعرفـــان

قد يقف المرء عاجزا على رد الجميل لذوي الفضل، وقد لا تفي أساليب التعبير

لنعبّر عن معاني الشكر والتقدير.

الشكر والحمد لله وما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك

و من باب قول رسول الله صلى اللّه عليه وسلّم

"من لم يشكر النّاس لا يشكر اللّه"

نتقدّم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى كل من ساعدنا سواءً من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل ونخص بالذكر:

الأستاذة المشرفة "نعيمة عيشوش" التي تابعت إشراف هذا البحث لبنة بعد أخرى وأولاتها العناية والرعاية ما يعجز اللسان عن رد جميلها على الجهد الذي بذلته معنا والوقت الثمين الذي خصصته من أجل إتمام هذا العمل.

و إلى جميع أساتذة كليّة الآداب واللغات وبالأخص قسم اللغة والأدب العربي جامعة حمة لخضر الوادي.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا بنصائحه وتوجيهاته وأفادنا وهو حاضرا بكيانه غائبا بوجوده في انجاز هذا العمل.

مقدّمـــــــة

يعتبر التّعليم من أهم النشاطات التي ركّزت عليها الشعوب القديمة والحديثة على اختلاف أجناسها، و التّعليم في العصر الحديث يمثّل عمليّة اجتماعية تواصلية انتقاليّة تتم داخل حجرات مدرسية يتم من خلالها نقل مواد التّعليم على اختلافها من قيم وخبرات ومعلومات...إلخ، هذه المواد تحتاج إلى ناقل (المعلِّم) ومستقبل (المتعلِّم)، والقناة المسؤولة على ذلك وهي المعرفة، وقد انبثق على هذا الثالوث علم حديث النشأة يُعرف بالتّعليمية.

تعدّ التعليمية علمًا قائمًا بذاته، تنصب اهتماماته على الإحاطة بالتّعليم ودراسته دراسة علميّة وتقديم الأبحاث العلميّة عنه، وذلك بالبحث عن محتوياته ونظرياته. والهدف الذي يسعى إليه هذا العلم هو الظفر بجيل جديد يمثّل المنظومة التّربوية، وتستعين به البشريّة على جميع الأصعدة، ولتحقيق هذه النتائج لا بّد من الوقوف على القائمين والمساهمين وكل من له يد في ذلك سواء من المؤسسات الدراسية أو من المناهج ومناسبتها للبرامج المقرّرة للخروج بموسم دراسي ناجح، ويعتبر الإعداد الجيّد للمعلِّم والتأكّد من ضرورة تثقيفه نظريًا وعلميًّا بصورة مستمرّة، ومتابعة نموّه المهني داخل المدارس وتحديد كفاياته العلمية والأدبية المطلوبة من أهم الركائز التي تتحقق بها النتائج المرجوّة إذ يرى التربويون أنّ التنمية المهنية للمعلّمين لا تتمّ إلاّ بتحديد الكفاءات اللّازمة له، لأنّه لا يمكن إصلاح وإنجاز العمل التربوي إلاّ إذا كان على رأسه معلّم كفؤ، أمّا من جهة المتعلِّم فقد استعانت به العمليّة التعليمية التعلُّمية من أجل تسهيل العمل الدراسي حيث كانت على أتم الاستعداد لتوفّر له كل المتطلّبات لكي يتسنّى له اكتساب المهارات والخبرات والأفكار ليتم استغلالها في بحوثه ودراساته العلمية، ويتمكّن من حملها كثقافة مرجعية للأمم التي ينتمي إليها.

وبما أنّه يوجد العديد من المقاربات فقد لجأت المنظومة التّربوية الجزائريّة في تعليمية المناهج إلى المقاربة بالكفاءات، حيث لعبت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات دور المراقب الذي يقف على تلك المناهج المعتمدة ومدى مناسبتها للمعارف المقدّمة التي تحملها البرامج المقرّرة من أجل سيرورة العمل الدّراسي.

ويعتبر السّرد من بين الأنماط التي اعتمد عليها في تقديم المعارف فهو يمثّل تعاقب الأحداث والوقائع بتفاصيلها وفق تسلسلها الزّمني، وذلك باستخدام الجمل الفعليّة والربط بينهما بأدوات التّفسير (أي، ممّا يدل، إذن، ...إلخ)، وقد اخترنا تعليمية السرد للبحث عن كيفية تحققها من منظور المقاربة بالكفاءات بالوقوف على مذكرات المعلمين للسنة أولى من الطور المتوسط، لذا كان عنوان بحثنا :

تعليمية السرد من منظور المقاربة بالكفاءات (سنة أولى متوسط أنموذجا).

و قد اخترنا هذا الموضوع بسبب:

- ميولاتنا الطّبيعية للبحث في هذا الموضوع.
- الغوص في انجازات العملية التعليمية داخل المنظومة التّربوية.
- نقص الدّراسات المتخصّصة في هذا المجال خاصة وأنّ المقاربة بالكفاءات قد طُبعت حديثًا في المدارس الجزائرية، حيث اعتمدت ابتداءً من الموسم الدراسي 2017/2016، ولازال المعلّمون يواجهون صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات في مجال التعليم، فأردنا أن نساهم في هذا الجهد البسيط لإثراء هذا المجال..
- إضافات وانعكاسات المقاربة بالكفاءات داخل المنظومة التّربوية وما قدّمه السّرد في السّاحة الأدبيّة.

وعلى هذا الأساس وبناءًا على ما تعرّفنا عليه نطرح الإشكالية التالية:

كيف تمّ تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلُّمية؟ وكيف تمّ التّعامل مع النمط السّردي في ظل المقاربة بالكفاءات؟.

وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا الخطة التالية:

فصلين سبقهما مقدمة و تلهما خاتمة ،الفصل الأول بعنوان: المقاربة بالكفاءات وتعليمية السّرد، الذي تناولنا فيه مبحثين، المبحث الأول تطرقنا فيه للمقاربة بالكفاءات حيث تناولنا فيه أهم عناصر المقاربة بالكفاءات التي تتمثّل في الفرق بين الكفاءة والكفاية، ثم مبادئ المقاربة بالكفاءات وأهدافها ومبادئها، أمّا المبحث الثّاني فقد تناولنا فيه السّرد وتعليميّته حيث أدرجنا فيه مطلبين، المطلب الأول تطرقنا فيها الى المفاهيم السّردية، والمطلب الثاني كان بعنوان تعليمية السّرد، أمّا في الفصل الثّاني فقد تطرقا فيه لواقع تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتعليمية النمط السّردي من خلال مذكرات المعلّمين حيث اعتمدنا فيه على عنصرين هما وصف المذكرات ثم تحليلها ونقدها.

ولإنجاز هذا البحث اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع اهمها:

- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات.
- طلال عمارة، تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات.
- حسين بحراوي، بنية الشكل الروائي.

كما انتهجنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي الذي يتخلّله المنهج التحليلي، إذ استعملنا المنهج الوصفي لوصف الطريقة المتبعة في المقاربة بالكفاءات ثم التعليمية انتقالا إلى السّرد، أمّا التحليل فقد وظفناه لمناقشة الأفكار التي بني عليها هذا البحث من جهة ولتحليل معطيات المذكرات و نقدها من جهة أخرى.

كما واجهتنا مجموعة من الصعوبات نذكر منها:

كثرة أفكار الموضوع و تباينها بين ثلاثة عناصر أساسية: (المقاربة بالكفاءات، التعليمية السرد) جعلت في الأمر نوعا من الصعوبة، فتعذّر علينا الالمام بكل تفاصيل تلك العناصر في مثل هذا البحث .

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة نعيمة عيشوش على ما قدمته لنا من نصح و إرشاد للقيام بهذا العمل وتجاوز الصعوبات.

الفصل الأوّل

المقاربة بالكفاءات وتعليمية السّرد

المبحث الأول:

المقاربة بالكفاءات

- تمهيد.
- تعريف المقاربة: (لغة واصطلاحا).
- تعريف الكفاءة: (لغة واصطلاحا).
- مفهوم المقاربة بالكفاءات.
- تعريف الكفاية: (لغة واصطلاحا).
- الفرق بين الكفاءة والكفاية.
- أهمية المقاربة بالكفاءات.
- أنواع الكفاءة وعناصرها وخصائصها.
- مزايا المقاربة بالكفاءات ومبادئها وأهدافها.
- خلاصة.

تمهيد:

في أواخر القرن العشرين من أواسط الثمانينات، شهِد العالم موجة من الصراعات بين مجموعة من القطاعات، وهي الشركات المتعددة الجنسيات والمقاولات والتكوين المهني.

ومن أجل رفع رؤوس الأموال واحتلال الأسواق تطلّب الأمر من هذه المجالات إدماج خيرة موظفيهم وأحسنهم في المؤسسات التعليمية، وضخهم أموال طائلة وتحملهم لكافة مسؤولية التكاليف، من هذا المنطلق ظهر مفهوم الكفاءة وعليه أرغمت هذه القطاعات مدراء مؤسسات المدارس على تغيير برامجهم والسير وفق منظور الكفاءة، هذا ما أدى بالكفاءة إلى الدخول في إطار المنظومة التربوية وعليه استنبط مصطلح جديد هو المقاربة بالكفاءات. هذا الأخير الذي يسعى إلى تغيير مجرى مفهوم الكفاءة في مجال التربية، عن طريق ما يراد إليه في تحقيق الأهداف والطموحات المتمثلة في دعم وتحصين كيان الهياكل التعليمية.

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1-1- تعريف المقاربة:

أثناء إلمام الباحث بمعلوماته والدنو منها، يعتمد في ذلك على سلوك معين وهو المقاربة والتي تعني التقرب من دراساته، كما يتخذها الأساس في إكمال مسيرة بحوثه. ولمعرفة مصطلح المقاربة نتطرق إلى معناه من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

أ- لغة:

جاء في معجم(مقاييس اللغة) "لابن فارس"، مادة (ق. ر. ب)، من الفعل (قارب) على وزن (مفاعلة) وتعني: (قارب فلان في الأمر: إذا ترك الغلو فيه والتقصير، قصد الشداد، وقاربه: حادثه بكلام مقارب حسن. وأصل الكلمة يدل على الدنو، ضد البعد. يقال: قرّب الشيء، يقرّب قربا أي دنى، وقارب الشيء دناه، ومنه قارب الفرس الخطو إذا دناه ويأتي بمعنى المشاغرة وهو رفع الرجل للجماع).[1] ويرتبط هذا المعنى بـ الدنو والغلو والرفع.

أما في (المعجم الوسيط)، مادة (ق. ر. ب) معناها: (قرّب السيف اتخذ له قرابا وأدخله في قرابه، والإبل ساربها ليلا لترِد الماء من الغد، وقرّب الشيء قِربا وقِربانا، دنا منه وباشره وللتشديد في النهي عن الأمر يقال لا تقربه، والرجل زوجته جامعها...). ويقصد من هذا القول: النهي والدنو.[2]

نستطيع القول من خلال التعريفين أنّ المقاربة تؤول إلى النهي والدنو والرفع.

---

[1] أبي الحسن أحمد ابن فارس بن زكريا. مقاييس اللغة. د ط . تحق .عبد السلام هارون. مصر: دار الكتب المصرية، (1399هـ/1979م). ج 5. باب (القاف). ص80.

[2] ابراهيم مصطفى واخرون. معجم الوسيط. دط. القاهرة: دار الدعوة ،2013 .ج2 .(باب القاف).ص723.

ب-اصطلاحا:

وتُعرف المقاربة بأنها:(هي تصور لدارسة أو معالجة مشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلِّم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه، وكل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل)[1].

فالمقصود من هذا التعريف أنّ المقاربة تعتبر همزة وصل بين المحيط الفكري للمتعلم والمشاكل التي يواجهها. كما أشار"محمد الصالح حثروبي" على أنّ المقاربة هي: (طريقة تناول موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما. وهي كيفية معينة لدراسة مشكلة أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية طريقة عمل).[2] هنا نظر محمد الصالح حثروبي إلى المقاربة على أنها تلك الحلول والمقترحات المطلوبة أثناء مواجهة أي مشكل ما، للوصول إلى نتائج معينة.

نستخلص ممّا سبق أنّ المقاربة: في التعريف الأول ارتبطت بفكر المتعلِّم، وكيفية إدراكه للمحيط الفكري الذي يعايشه، أما التعريف الثاني اعتبرت الملجأ لحل مشكل ما أو قضية ما.

من خلال هذين المفهومين المقدّمين يتضح أنّ المقاربة هي المنطلق لبلوغ عمل وغاية ما، وفي الوقت نفسه تُعتمد كاستراتيجية لحل مشكل معين.

[1]- نصيرة رداف، "متطلبات التدريس بالكفاءات"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 30 يونيو 2011م، ص 468.

[2]- محمد الصالح حثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. د ط. الجزائر: دار الهدى،2004.ص20.

1-2- مفهوم الكفاءة:

تعتبر الكفاءة مصطلح متداولاً في العديد من المجالات والميادين المختلفة، فمفهومها يختلف من مجال إلى آخر، وذلك حسب السياق الذي وردت فيه، ولتعرف على مفهوم الكفاءة نتطرق إلى معناه من الناحية اللغوية وكذا الاصطلاحية.

أ - لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور في مادة (ك. ف. أ) أن: (كافأه على الشيء مكافأة وكِفاء أي جازاه، والكِفء أن يكون زوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وبيتها. وتكافِئ الشيئان أي تمثلا، وكافأه مكافأة كفاء يعني ماثله، ويقال فلان كفيء فلان وكفئ فلان معناه يساويه)[1]. ومعنى من هذا التعريف هو المجازاة والمساواة والاستواء.

كما جاء في (القاموس المحيط) للفيروز بادي في مادة (ك. ف. أ) على أنها (كافأه ومكافأة وكِفاءًا، أي جازاه، وفلان ماثله وراقبه أي كفاء الواجب... ومنحه كفاءة غنمه وهي له ألبانها، والكفاء ككتاب ستره من أعلى البيت)[2].

والمُلاحظ في هذا المعنى أن كلمة كفأ تعني المماثلة والمجازاة.

من خلال التعريفات اللغوية للكفاءة نجد أن معظم معانيها تصب في معنى المجازاة والمماثلة والمساواة.

---

[1]- بن منظور محمد بن مكرم ابو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري. لسان العرب.ط 3. بيروت، لبنان: دار الصادر، 1414هـ. ج1 . فصل الكاف. ص 139.

[2]- مجد الدين الفيروز بادي. قاموس المحيط .ط8. تحق محمد نعيم العرقوس. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة،(1426هـ/2005م). ج1 باب الكاف. ص 50.

ب – اصطلاحا:

لقد عُرّفت الكفاءة عند "هوست" بانّها (القدرة على فعل الشيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع)[1]. وحسب " لوي دينو" فإن الكفاءة : (مجموعة من التصرفات الاجتماعية/ الوجدانية، ومن المهارات المعرفية أو من مهارات النفسية حسية/ حركية التي تُمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه)[2]. كما جاء في مفهوم آخر للكفاءة:(هي مجموعة من القدرات والتعليمات المندمجة التي تتحول إلى سلوك وظيفي يتحقق في المدرسة، وفي البيت، وفي المجتمع)[3] .

وتشير هذه المفاهيم على أن الكفاءة هي تلك الإمكانيات والقدرات والمهارات المنبعثة تلقائيًا وعفويًا من الشخص والتي تمكّنه من ممارسة نشاطاته في حياته اليومية على أحسن وجه.

ومنه فالمقاربة بالكفاءات هي:

1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تمثل المقاربة بالكفاءات مبدأ من مبادئ العملية التربوية والتي تساهم في تسيير العمل الدراسي كما تتخذها خطوة من خطواته "العمل الدراسي" وذلك من أجل الخروج بسنة دراسية ناجحة وتحقيق أهداف معينة، على هذا المنوال عرفت بأنّها: (هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة

[1]– محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات. د ط. الجزائر، 2006م. ص 69.

[2]– بن دريدي فوزي. الوافي في تدريس بالكفاءات. د ط. مراجعة بن الزين منير. الجزائر: عين مليلة: دار الهدى، د ت. ص08.

[3]– عبد العزيز عميمر. مقاربة التدريس بالكفاءات. د ط. الأبيار، الجزائر: منشورات ثالثة، 2005. ص 12.

البدنية والرياضية، كدعامة ثقافية وكذا المكتسبات المراحل التعليمة السابقة والمنهج الذي يركز على المتعلِّم كمحور أساسي في عملية التعلم)[1]. الملاحظ من هذا التعريف أنّ المقاربة بالكفاءات في خلفيتها، السابقة تمثّلت في أهداف مكتسبة ومدعّمة من قبل المعطيات التي يتلقّاها المتعلِّم، والتي تتمثل في الأنشطة البدنية، والرياضية والثقافية.

وفي تعريف آخر: (هي تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية تعلُّمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته)[2]. هنا المقاربة بالكفاءات تعتبر كتقويم أو تقييم لتلك الأعمال التعليمية ونشاطات المرحلة التعليمية المقدمة لكل كفاية موسم دراسي.

وعلى هذا الأساس يتضّح لنا من التعريف الأول أنّ المقاربة بالكفاءات هي عبارة عن تصورات قبلية موجودة في ذهن المتعلِّم، تدعمه مجموعة من النشاطات التي يقوم بها.

أمّا في التعريف الثاني فهي ذلك المجال الذي تُحَال إليه كل الأعمال المنجزة، في آخر الموسم الدراسي، ليقف على تقويمها وتقييمها.

كل هذا يشير بأن المقاربة بالكفاءات تقوم على تطوير كفاءات المتعلِّمين والتحكم فيها، عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

[1]– مرابط مسعود، طرائق وأساليب التدريس، محاضرة، أم البواقي جامعة العربي بن مهيدي، 2017، ص 67.

[2]– حليمة عمارة، "مقاربة التدريس بالكفايات التدريس وكفايات التدريس من المفهوم الى التقويم"، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف ،ع3، 2015، ص150.

2-الفرق بين الكفاءة والكفاية:

عرفت الكفاية بأنها:

أ - لغة:

ورد في معجم" تهذيب اللغة" (للأزهري) مادة (ك. ف) أنّ: (... كَفى يَكفي كِفايةً إذا قام بالأمرِ، واستكفيتُه أمراً فكفَانِيه، ويقال: كفَاكَ هذا الأمر أي حسبُك وكفاك هذا الشيء وتقول: رأيت رجلا كافِيَكَ من رجلٍ، ورأيت رجلين كَافِيكَ من رجلين...).[1] أي بمعنى الكف عن الشيء وحسبه.

كما جاءت في" قاموس المحيط "(للفيروز بادي) مادة (ك. ف) بأنها: (كفاه مؤونتَه، يكفيه كفايةً، كفاك الشيء واكتفيت، به استكفيتُه الشيء فكفيناه، ورجل كفي. وكافيك من رجل... حسبك والكفيةُ بالضم: القُوت)[2].معناها الاكتفاء بالشيء وحسبك.

ومن هذين التعريفين فالكفاءة في مفهومها اللغوي تعني الكف عن الشيء والحسب عنه.

ب- اصطلاحا:

أشار "درة" (1988)، في تعريفه للكفاية بأنها: (تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية)[3].

---

[1]- أبو منصور الأزهري. تهذيب اللغة. ط1. تحق محمد عوض مرعب . بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي، 2001. ج10. باب (الكاف). ص 209.

[2]- الفيروز بادي. قاموس المحيط. ج1. ص 1329.

[3]- كمال فرحاوي، " نظام التعليم بالكفاءات ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية"، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ع6، جوان 2011، ص 144.

كما يرى جود (1973) أنّ الكفاية هي: (القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة، مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات)[1].

نرى من خلال هذين التعريفيين المقدمين أن كل منهما يتمحور حول عملية التعلم فهي القدرة على تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد.

ومنه الفرق بين الكفاءة والكفاية هي:

الخلط في استخدام مصطلحي الكفاءة والكفاية، خاصة عند تداولهما في المنظومة التربوية، ولوضع حد لهذا الإشكال وإزالة اللبس عنهما كان لابد من مراعاة الفروقات التي تميز كل مصطلح عن الآخر ومن أبرز هاته الفروقات نذكر:

الكفاءة تعني بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية، لأنّ الكفاية تعني القدرة على القيام بنشاط أو تمرين له مستوى متوسط بطريقة مُرضية على العموم، فالمتعلِّم المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما المتعلِّم الممتاز له كفاءة في حين تعتبر الكفاية أبلغ وأوسع و أشمل من الكفاءة من مجال العملية التعلُّمية والتربوية، كما أنّ الكفاية تقيس الجانب الكمي والكيفي في مجال التعليم، في حين أنّ الكفاءة تُعنى بالجانب الكمي فقط[2].

[1]– محمد بن يحي زكريا. عباد مسعود.ص ص 69–70.

[2]– ينظر: مزياني الوناس،" بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات "التربوية"، مجلة الباحث، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ع2، ديسمبر 2019، ص ص 64–71.

فالكفاية تدل على مستوى أو أداء فردي معين قد يستطيع أي متعلم على تصريف وأداء المهام بدرجة معينة. أما الكفاءة فهي تعني القدرة على أداء المهام بمستوى جيد وعالي لا يمكن أن يقوى على فعله كافة المتعلّمين[1].

وعليه فإنّ الفروقات التي تخص كل من الكفاءة والكفاية، توضح أنّ الكفاية مصطلح أعم وأوسع من الكفاءة بل وحتى تشملها، ذلك أن الأول تُعنى بالجانب الكمي والكيفي والثانية تّعنى بالكمي فقط.

3- أهمية المقاربة بالكفاءات:

تُحضى المقاربة بالكفاءات بأهمية بالغة في المنظومة التربوية التعليمية التعلُّمية، هذه الأهمية تتمثل في:

- **وظيفة التعلُّمات:** إن المقاربة بالكفاءات تكمن في إكساب معنى التعلُّمات لدى المتعلِّم بطريقة سلسة بعيدة عن الغموض، وربطها بحاجاته التعلُّمية.
- **فاعلية التعلُّمات:** ذلك أنَ عمل المقاربة بالكفاءات يتضح في ترسيخ التعلُّمات وتثبيتها من أجل حل المشكلات البيداغوجية وتأسيسها.
- **بناء التعلُّمات اللاحقة وتأسيسها:** هنا يتم الربط بين مختلف التعلُّمات التي يكتسبها المتعلِّم من جهة، وكيفية توظيف هذه التعلُّمات ضمن وضعيات تعليمية من جهة أخرى[2].

[1] – ينظر: نور الدين بو خنوقة، "دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، باتنة، جامعة الحاج لخضر، 2010، ص27.

[2] – وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي. المقاربة والبيداغوجيا الحديثة مصوغة خاصة بتكوين المعلّمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا. المملكة المغربية. ابريل 2006. ص22.

- **اعتماد الوضعيات التعلُّمية:** أي ربط المقاربة بالكفاءات بوضعيات تعلُّمية تكون مرتبطة بمضامين دراسية متعلِق أمرها بمحتوى دراسي معين.
- **القابلية للتقويم:** فالمقاربة بالكفاءات قابلة للتقويم، أي قياس أثر التعلُّمات من قِبل معايير دقيقة تحدد جودة الإنجاز[1].

فالمقاربة بالكفاءات اتضحت أهميتها داخل المنظومة التربوية عند ادماج المتعلِّم في العملية التعليمية ومعرفته استغلال تلك الموارد والقدرات داخل العملية التعليمية وكيفية توظيفها في حل المشاكل التي تعترضه.

4- أنواع الكفاءات:

بما أنّ الكفاءة مست جميع المجالات من بينها التعليم، اشتملت على عدة أنواع وهي كالآتي:

أ- الكفاءة القاعدية[2]:

هي النوع الأول من الكفاءات، والتي تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية. كما تعتبر الأساس التي تبنى عليه بقية الكفاءات، بمجرد إخفاق المتعلِّم في إكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنّه سيواجه عوائق ومشاكل في بناء الكفاءات المرحلية، ثم الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة وينتج عن ذلك فشل في التعلم ويترتب عليه:

- التأخر الدراسي.
- ضعف في المردودية والفعالية.

---

[1]- عبد الكريم الحياني، " مجموعة مدارس المشترك"، khayma.com/ machreq، تم الانزال في، 14 أفريل 2007.

[2] - ينظر: خير الدين هني. مقاربة التدريس بالكفاءات. ط1. القبة، الجزائر: مطبعة عين البنيان، 2005. ص 76.

- التوتر والاضطراب.
- الانقطاع عن الدراسة.
- الرسوب في الامتحانات.
- الابتعاد عن الآخرين والتوحد.

ب- الكفاءة المرحلية أو المجالية[1]:

وهي التي تتوسط الكفاءات القاعدية والختامية، ويبنى هذا الصنف من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق هذا أثناء بناء هذه الكفاءات عبر مدة زمنية ويتم بناءها بالشكل الآتي:

كفاءة قاعدية$_1$+كفاءة قاعدية $_2$+ كفاءة قاعدية $_3$= كفاءة مرحلية.

ج- الكفاءة الختامية:

هي كفاءة مرتبطة بمجال من المجالات، وتُعبّر كل ما هو منتظر من المعلِّم في نهاية الفترة الدراسية أي التحكم في الموارد وحسن استخدمها وإدماجها[2].

د- الكفاءة المستعرضة:

يقصد بها الكفاءة التي تتكون من الواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف الموارد والنشاطات، حيث يمكن استعمالها بناء خلال بناء مختلف المعارف المهارات التي يُراد بها تطويرها وهي أربعة أنواع[3]:

---

[1]- ينظر: المرجع السابق. ص 77.

[2]- بنظر: محفوظ كحوال. دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط. دط. الجزائر: موفم للنشر،2016. ص 30.

[3]- ينظر: المرجع نفسه ص30.

- كفاءات ذات طابع فكري علمي (يستخدم المعلومة ويمارس قدراته).
- كفاءات ذات طابع منهجي (يكتسب منهجيات العمل الناجعة).
- كفاءات ذات طابع شخصي (مواقف والمبادرات).
- كفاءات ذات طابع تواصلي (استغلال وسائل التعبير العلمي، الأدبي، الفني ... استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال).

5- مكوّنات الكفاءة وعناصرها:

للكفاءة جملة من المكونات تقوم عليها، كما تشاركها في ذلك جملة من العناصر تتمثل في الآتي:

أ- المحتوى: هو المضمون الذي يتناوله التعلم، خاصة أن فعل التعلم يقوم على المضمون كما يعتبر ضرورة من ضروریاته[1].

ب- القدرة: يقصد بها قدرة المتعلِّم على استغلال ما يمتلكه من مهارات، لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، سواء كانت مكتسبة أو متطورة التي تساعده على انجاز أي نشاط مهما كان نوعه[2].

ج- الوضعية: والتي تعني الصعوبات التي تطرح أمام المتعلِّم، ومن خلالها يبرز فيها كفاءاته وقدرته[3].

[1]- ينظر: طلال عمارة. تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات. دط. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى. دت. ص 45.

[2]- ينظر: محمد قوارح، عبد الرزاق حمايمي،"العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مقال، ورقلة جامعة قاصدي مرباح، ديسمبر، 2016، ص6.

[3]- ينظر: المرجع نفسه،ص 6.

د- المهارة: هي مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشاملة لنواتج تعليمية، تسمح للمتعلم بتحكم في مجموعة من الوضعيات العملية، التي تتطلب تدخّل قدرة أو عدة قدرات مختلفة[1].

هـ- الاستعداد: والذي يعرف على أنه حالة المتعلِّم عند تحضره لتعلّم سلوك جديد لمجرد وصوله لمرحلة لاستعداد يصبح لديه القدرة على تعلّم سلوك جديد باستمرار[2].

و- الأداء أو الإنجاز: يتمثل في ما يتوقعه المعلِّم من المتعلِّم عند انتهائه من تقديم المادة التعليمية، كما يشترط في هذا الأداء أن يكون واضحا.

ي- الهدف: هو مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة المتعلِّم على إنجازها[3].

6- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص نذكر أهمها كما يلي:

أ- توظيف الكفاءة لمجموعة من الإمكانات: تتعلق الكفاءة بأكملها بمجوعة من قدرات، المعارف والمهارات، لذلك أهم ميزة لها تتمثل في جمعها المنظم لتلك الوحدات التي تكون خاصية الإدماج[4].

---

[1]- ينظر: لعزيلي فاتح،" تدريس بالكفاءات وتقويمها " مجلة المعارف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البويرة الجزائر، ع14،2014، ص 71.

[2] - ينظر: المرجع السابق، ص71.

[3] - ينظر: لعزيلي فاتح،"تدريس بالكفاءات وتقويمها"، ص71.

[4] - ينظر: بن دريدي فوزي. الوافي في التدريس بالكفاءات. ص27.

ب- الكفاءة ذات طابع نهائي: وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، أي تحمل في طيّاتها دلالة بالنسبة للمتعلِّم الذي يقوم بتوظيف مجموعة من التعليمات التي تهدف الى تحكمه في عمل ما[1].

ج-الخصوصية: ترتبط الكفاءة عادة بمجال معين ومهنة معينة، فمثلا قد ننمّي في المتعلِّم مهارة وقدرات لحل مشكلة رياضية ما، هذا لا يعني أننا نمينا في الوقت نفسه مهارات أخرى مثلا (فلسفية أو حركية)[2].

فهذه الخصائص التي تميّز الكفاءة عن باقي المجالات الأخرى، دورها هو توضيح الهدف التي تسعى إليه الكفاءة وهو توظيف الإمكانات والقدرات والمعارف التي تسعى الكفاءة توظيفهم في مجال التعليم والتعلّم.

7- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

أ- مبدأ البناء: ويتمثل في استرجاع المتعلِّم لمكتسباته القبلية، وهذا لربطها بمعلوماته الجديدة وحفظها في ذاكرته[3].

ب- مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة من أجل التحكم فيها، وبما أن الكفاءة تعتبر عند البعض على أنها القدرة على التحكم والتصرف في وضعية ما، بحيث يكون المتعلِّم نشطا في تعلمه.[4]

---

[1] - محمد الصالح حثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. ص44.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص27.

[3] - ينظر: شرفي رحيمة، بوساحة نجاة، "بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، د ت، ص59.

[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص59.

ج- مبدأ التكرار: أي منح المتعلِّم نفس المهام الإدماجية قصد الوصول به إلى التعمّق في الكفاءات[1].

د- مبدأ الإدماج: وهي ربط العناصر المدروسة ببعضها البعض، كما يتيح للمتعلّم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، لإدراك الغرض من تعلمه.[2]

هـ- مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلِّم والمتعلِّم الذي يربط بين أنشطة التعليم والتعلّم، فالهدف من هذا هو تنمية الكفاءة[3].

على إثر هذه المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، فالهدف من تسطيرها هو تنمية رابط التعليم بين المعلِّم والمتعلِّم، من أجل تحقيق كفاءة متقدمة التي تساهم بالنهوض والنجاح للموسم الدراسي.

8- مزايا المقاربة بالكفاءات:

لتحقيق الأغراض التي تسعى من أجلها المقاربة بالكفاءات لا بد من توفر جملة من المزايا:

أ- تبني الطرائق البيداغوجية النشطة والابتكار: من أحسن الطرق البيداغوجية، ذلك لإدراج المتعلِّم في العملية التعليمية، وذلك باعتبارها محور أساسي فيها. فالمقاربة بالكفاءات لم تكن منعزلة عن ذلك، فهي تعمل على جعل المتعلِّم في أنشطة ذات معنى

[1] - ينظر: حكيمة بن بوزيد، "الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية سنة 4 ابتدائي"، مذكرة ماستر، المسيلة، جامعة محمد بوضياف، 2017، ص32.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص32.

[3] - ينظر: شرفي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ص59.

بالنسبة إليه، كما تعمل على جعل المتعلِّم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، مثال ذلك : "إنجاز مشروع ما" والتي تكون إما بشكل فردي أو جماعي[1].

ب- تحفيز المتعلِّمين (المتكونين) على العمل: وهي التي تحفز الدافع للعمل وتولّده لدى المتعلِّم[2].

ج- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة : تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلِّم ومهاراته[3].

د- عدم إهمال المحتويات والمضامين : وهي التي تكون في إطار ما ينجزه المتعلِّم لتنمية كفاءاته[4].

هـ- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: فالمقاربة بالكفاءات تعتبر أحسن برهان في العملية التعليمية، وذلك لأخذها الفروقات الفردية بعين الاعتبار[5].

وعليه فإنّ المقاربة تجعل المتعلِّم قادرٌ على التحكم في إمكانياته اللّغوية لحل المشكلات التي يعرِضها عليه المعلِّم.

9- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة بالكفاءات لا يمكن أن تحقق نتائج إيجابية إلاّ إذا اعتمدت على أهداف تتمثل في:

---

[1]- ينظر: طلال عمارة. تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات. ص42.

[2]- ينظر: المرجع نفسه ص43.

[3]- ينظر: زهية شريفي، "التحميل الدراسي للتلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات"، مذكرة لنيل شهادة الماستر، البويرة، جامعة العقيد أكلي محند أولحاج ،ص72.

[4]- ينظر: المرجع السابق، ص72.

[5]- ينظر: زهية شريفي،"التحميل الدراسي للتلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات"، ص 73.

1- هدف وسيلي: ويظهر ذلك من خلال إنجازات المتعلِّم ومشاركته، لأن المعلومات والقدرات التي يكتسبها المتعلِّم رغم فائدتها وصحتها إلا أنّ مصيرها هو النسيان والزوال، ولهذا يجب علينا أن نجعل من النشاطات المقرَرة وسيلة وليست غاية.

2- هدف غائي: والذي يتمثل في استغلال الأنشطة المقررة ، وما تحتويه من معارف ومعلومات وقيم، كوسيلة لهذا الهدف الغائي الذي يهدف إلى تطور شخصية المتعلِّم من جميع النواحي (الجسمية، العقلية، الاجتماعية)، وهذا التطور لا نتوصَل إليه ولا يتحقق إلاَ إذا علَمنا المتعلِّم كيف يسأل؟ كيف يجيب؟... ليصبح هو محور العملية التعليمية و الفاعل الأساس في الدرس داخل الحجرة وخارجها[1].

في حين أضاف حاجي فريد في كتابه المعنون ب:(بيداغوجيا التدريس بالكفاءات) أهم الأهداف وهي كالآتي:[2]

1) فتح المجال للمتعلَم ليُظهر قدراته ويعبِر عن ذاته.
2) العمل على تطوير استعدادات المتعلِّم وتنمية قدراته، وتوجيهها توجيها ملائما.
3) تدرب المتعلِّم على ممارسة التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد واستعمالها لحل مشكلة ما في وضعية ما.
4) جعل المتعلِّم قادرًا على استخدام الأدوات لاكتساب المعارف[3].

[1] – ينظر: علي أوحيدة . فن التعليم بالكفاءات. دط. وهران: دار التلميذ، 2017. ص16.

[2] – ينظر: محمد قوارح، عبد الرزاق حمايمي، "العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات"، مقال، ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، ديسمبر 2016، ص13.

[3] – ينظر : المرجع نفسه، ص13.

فالأهداف التي تسعى إليها المقاربة بالكفاءات، هي ملخَص لمضمون ناتج عن الوسائل التي يستعين بها المتعلِّم لتحقيق غاياته المراد الوصول إليها داخل حجرة التعليم أو خارجها.

خلاصة:

تقوم المقاربة بالكفاءات على منطق التعليم والتعلَم الذي يقف بدوره على دعامتين أساسيتين هما المعلِّم والمتعلِّم، فمن ناحية المعلِّم تعتبره ذلك المرجع الذي يضع خبرته ومعرفته تحت تصرَف المتعلِّمين، أما من جهة المتعلِّم فهو يمثل الفاعل الأساسي في التكوين الذاتي بالإضافة إلى ما يقوم به من أنشطة تعليمية مختلفة.

فالهدف الأساسي من المقاربة بالكفاءات هو المعلِّم وكيفية توظيف كفاءاته وتوفيقها بين حياته الشخصية والمهنية، أمّا فيما يخص المتعلِّم فهو تنمية كفاءاته وتطوير موارده وقدراته التعليمية.

المبحث الثاني:

السّرد وتعليميته

المطلب الأول: المفاهيم السّردية

- تمهيد.
- تعريف السّرد (لغة واصطلاحا).
- أقسامه.
- عناصر النص السّردي ومكوناته.
- خلاصة.

المطلب الثاني: تعليمية السّرد

- تمهيد.
- تعريف التعليمية (لغة واصطلاحا).
- عناصر العملية التعليمية التعلمية.
- أهمية التعليمية.
- تعريف المثلث التعليمي.
- أقسام العملية التعليمية التعلُّمية الخاصة بالسرد.
- العلاقات في العملية التعليمية التعلّمية الخاصة بالسرد.
- خلاصة.

1- المفاهيم السّردية

تمهيد:

يعتبر مصطلح السّرد مصطلحاً حديث الولادة، كانت نشأته على يد الفيلسوف الفرنسي تزفيتان تودروف سنة 1969 للدلالة على علم السّرد الذي يعني بالفرنسية narattivelogy، ومعناها بالعربية سرَد وعلَم ، الذي يُعنى بمدار الخطاب السّردي أسلوباً وبناءًا ودلالةً، نال هذا المصطلح رواجا كبيراً في الساحة الأدبية ودخل حيز اهتمام العديد من النقاد والدارسين، مع أنه حديث الاستخدام لكنه ليس وليداً جديداً، بل كانت له ظروف عديدة عُرفت عند الآداب الغربية، بداياته كانت مع اليونان (أرسطو وأفلاطون) اللذين كان لهما الفضل في الإسهام في إرساء قواعده ووضع آلياته التركيبية وبنيته الإبداعية.

من أجل توضيحه أكثر والتوسّع فيه لا بد من التعرّف على معناه من الناحية اللّغوية وكذا الاصطلاحية.

1-1- تعريف السّرد:

أ- لغة:

ورد في معجم(مقاييس اللغة) "لابن فارس" مادة (س. ر. د): (السين والراء والدال أصل مطّرد منقاس وهو يدل على توالي الأشياء الكثيرة يتصل ببعضها البعض، من ذلك سرد اسم جامع للذروع وما أشبهه قال الله تعالى في شأن داوود عليه السلام {وقدر في السّرد} قالوا معناه ليكن ذلك مقدارا لا يكون ثقباً ضيقا، والمسمار غليظا، ولا يكون المسمار دقيقاً والثقبُ واسعاً، بل يكون على التقدير)[1] معنى هذا هو التتبع والتقدير.

[1]- ابن فارس. معجم مقاييس اللغة. ج3. مادة (س. ر .د). ص157.

كما ورد في (قاموس المحيط) "للفيروز بادي"، مادة (س. ر. د)، أنه: (السّرد هو الخرز في الاديم، كالسرَّاد بالكسر الثقبُ، كالسريد فيهما ونسجَ الدرعُ ،اسم جامع للدروع وسائر الحلق...وسرد كفرح صار يسرد صومه... وقد أسرد النخل ما أضر به العطش من التمر...)[1] والتي تعني: الخرز والتتبّع.

والملاحظ في التعريفين اللُّغويَين في كلمة سَرَدَ جُمعت بين التتبع والتقدير والخرز.

ب- اصطلاحا:

يعنى السّرد في دلالاته الاصطلاحية بأنه:(المصطلح العام الذي يشتمل على حدث أو أحداث، أو خبر أو أخبار، سواء كان ذلك من تميم الحقيقة أو من ابتكار الخيال على أن يراعي القاس في كلى الشكلين مبدأ إثارة المتعة الفنية عند المتلقي)[2]. بمعنى أن السارد يعتمد على استخدام على مجموعة من العناصر مثل الوصف، الحوار، إثارة المشاكل بين الشخصيات... لأن القارئ كثيرا ما تغريه مثل هذه الحركات.

وفي حديث آخر عن السّرد : (السّرد فعلا لا حدود له، يتسع ليشمل مختلف الخطابات سواء كانت أدبية أو غير أدبية، يبدعه الإنسان أينما وُجد وحيث ما حلَّ)[3]. معناه أن السّرد لا يقتصر على الخطابات الأدبية فقط كما لا يقتصر على زمن ومكان محدد.

[1]- قاموس المحيط. الفيروزبادي. ج1. مادة(س. ر. د).باب ،(الدال). فصل،(السين). ص288.

[2]- نفلة حسن أحمد العزي. تقنيات السّرد وآليات تشكيله الفني. ط1 . عمان : دار غيداء، (2011م /1432ه). ص15.

[3]- ليندة خراب .شعرية السّرد في الرواية العربية الجزائرية . دط . أربد، الأردن :عالم الكتب الحديث ،2017. ص61.

كما أشار لمارمنتيل "marmontel" إلى أنّه: (السّرد يعرض أفعالا وأحداثا والوصف يعرض أشياءًا، وبالتالي فالسّرد لا يكون نشاطا أكثر منه نوعية للحكي)[1]. وهذا يعني أن السّرد كتلة من الأحداث والأفعال تعرض للمتلقي.

نظر مصطفى صادق الرفاعي إلى السّرد على أنّه :(متابعة الكلام على الولاء والاستعجال به، وقد يراد به أيضا جودة سياق الحديث، كأنه من الأضداد)[2]. فالسّرد في هذه الصورة مظهرا من مظاهر التعبير الكتابي والشفهي.

كما أشار عبد المالك مرتاض إلى أنّ السّرد: (أصل السّرد في اللغة العربية هو تتابع الماضي على سيرة واحدة وسرد الحديث بشكل مبدع)[3]. إذا فالسّرد من خلال عبد المالك مرتاض هو تلك الأحداث المتوالية على وتيرة واحدة.

ومن خلال المعطيات الاصطلاحية للسّرد نصل إلى أنّ السّرد:

يعتبر جمالية من جماليات الأدب، وبما أنّ السارد دائم التفنن والإبداع في الكتابة إضافة إلى ما يجول في حياته اليومية من مجريات أحداث متسلسلة الزمن على اختلاف وقائعها ومواقعها، فإنّ كل ما طُرح بين أيدينا فيما يخص الجانب السّردي من قصص وروايات...إلخ، هو من ابتكار السارد سواء كان من صميم الواقع أو من صنع خياله.

[1]– جمال بوطيب. النص والمدار سردية الشعر وشعرية السّرد . دط . أربد، الأردن : عالم الكتب الحديث، 2013. ص19.

[2]– أحمد التجاني سي كبير ،"شعرية الخطاب السّردي في رواية المستنقع لمحسن بن هنية"، مذكرة ماجستير، بسكرة جامعة محمد خيضر، 2011/2010 ،ص 46.

[3]– عبد القادر بن سالم. مكونات السّرد في النص القصصي .دط. دمشق : اتحاد الكُتاب العرب، 2011 . ص53.

1-2- أقسام السّرد:

إن السّارد أثناء السّرد يقوم ببعض الحركات الفنية لزيادة عنصر التشويق في القصة وتحريض القارئ على القراءة، وإثارة شغفه لمواصلة العمل السّردي، ومن ضمن هذه الحركات مثلا التباطئ في الكلام، الوصف والرجوع إلى بعض الأحداث السابقة أو التلميح إليها مستقبلا، هاته العمليتين التي تسمى: الاسترجاع والاستذكار.

1-2-1- الاسترجاع:

وهي عملية يقوم بها السّارد للاستذكار والعودة إلى ماضي القصة والحكاية، والذي يصل من خلاله إلى أحداث السابقة تكون في نقطة من نقاط الحكاية أو القصة، ومن ضمن الأصناف التي تركّز عليه أكثر في الأدب هي الرواية، ذلك من جل تلبية بعض الحاجات الفنية والجمالية لإثراء عنصر المفاجأة من خلال تلاعب بطريقة تقديم الأحداث[1]، وله ثلاثة أنواع وهي كالآتي[2]:

أ-الاسترجاع الخارجي: يلجأ إليه الكاتب لملأ الفراغات الزمنية التي تساعد على فهم مسار الأحداث.

ب-الاسترجاع الداخلي: يعود إلى ماض لاحق لبداية الرواية قصد تأخر نقدي في النص.

ج- الاسترجاع المزجي: هو الذي يجمع بين النوعين الداخلي والخارجي، هاته الأنواع الثلاثة تمثل جزءًا هاما في النص السّردي، وله تقنياته الخاصة ومؤشراته المميزة ووظيفته التي تختلف من نص إلى آخر.

---

[1]- ينظر: حسين بحراوي . بنية الشكل الروائي . ط1 . بيروت، لبنان : المركز الثقافي العربي، 1990م. ص 121.

[2]- ينظر: سيزا قاسم . بناء الرواية . دط . القاهرة : مكتبة الأسرة، 2004م. ص57.

1-2-2- الاستشراف:

إذا كان العنصر الأول (الاستذكار) أحداثه مبنية على الماضي، فالاستشراف يخالف هذا فهو بمثابة تمهيد وتوطئة لأحداث لاحقة، والإشارة إليها مسبقا عن طريق القفز إلى زمن القصة، يكون بتجاوز نقطة من النقاط التي وصل إليها السارد في القصة ويكون هذا متعمّدا منه من أجل حمل القارئ على توقع وتكهن حادث ما قبل وقوعه أو تأويل مستقبل إحدى الشخصيات[1]، وعند قيام السارد بهذه الظاهرة يتجنب المساس بمنطقية النص ومنطقية التسلسل الزمني في القصة، كما يضع القارئ في صورة التوقعات أو تخطيط لما ستفعله الشخصيات أو ما سيقع لها في المواقف التي تجتازها، وهذا التخطيط والتوقع مرهون بتطور الأحداث[2]، يتضمن نوعين أساسيين هما كالآتي[3]:

أ- الاستشراف الخارجي: يتخذ في لحظتين من لحظات السارد، اللحظة الأولى وهي قبل البدء في الحكاية، يعني أن المخاطَب السّردي في هذه اللحظة يترك استباقا مفتوحا عن المستقبل، للذين سيأتون بعده من أجل معرفة الحقيقة، واللحظة الثانية هي لحظة النهاية حيث يفتح السارد الباب لجميع التأويلات المستقبلة.

ب- الاستشراف الداخلي: هو الذي لا يتجاوز خاتمة الحكاية، ولا يخرج عن إطارها الزمني وتتعدد أشكاله نتيجة استجابة السارد لاستدعاء مجمل الأحداث الماضية، ثم ينطلق باتجاه المستقبل ويحتوي على نوعين وهما كالآتي[4]:

---

[1]- ينظر: حسين بحراوي . بنية الشكل الروائي . ص132.

[2]- ينظر : سيزا قاسم .بناء الرواية . ص 65.

[3]- عبد المنعم زكريا القاضي. البنية السّردية في الرواية . د ط . مصر: عين الدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية، 2008م . ص117.

[4]- ينظر :المرجع نفسه. ص ص . 118-119.

أ- الاستشراف الداخلي غير المنتمي إلى الحكاية : يروي هذا النوع جزءًا من السّرد المستقبلي، لكنّه غير داخلي في مضمون الحكاية، جاء نظرًا إلى ثراء التجارب والحكايات التضمينية غير منتمية إلى مضموم الحكاية.

ب- الاستشراف الداخلي المنتمي إلى الحكاية : هذا النوع من الاستباق يتشابه مع الاسترجاع لأنّ له نوعين، فالأول يسدّ نقصاً مسبقا في السّرد الأولي يعني يقوم بالتعويض عن حذف لاحق ويلزم وجوده في السّرد، أما الثاني هو الذي يكرر مسبقا مقطعاً سرديا لاحقاً، ويأتي هذا الاستباق عموماً في صورة إشارات قصيرة تؤول إلى حدث سيتناوله السّرد لاحقا.

1-3- عناصر السّرد:

يُبنى السّرد على مجموعة من الركائز أهمها:

1-الشخصيات: تُعدّ الشخصيات عنصرًا يُفعّل الحدث السّردي، ويسير به إلى نقطة معيّنة، فقد تظهر بعدة أوجه كل وجه له أثره في البنية السّردية، فقد تكون شخصيات رئيسية وبؤرة الحدث الرئيسي، أو ثانوية تسهم بدورها في الحكاية، كما تعتبر العنصر الذي يقوم بتحريك العمل الحكائي داخل اللعبة السّردية والمتمثل في الصراع والحركات والمشكلات وما ينبعث منها من عواطف وأحاسيس ودوافع ومبررات...إلخ.

فقد وُجد اختلاف بين النقاد والمعاصرين في الرؤى والنظريات حول الشخصية ودوره في العملية السّردية، فمنهم من ركّز اهتمامه بها من خلال أفعالها ومنه من ركّز على صفاتها، ومنهم من ينفي وجودها ويعتبرها تركيبا تنتجه تصورات القارئ[1]. ومن تلك الآراء

[1]- ينظر: عبد المالك مرتاض، "بحث في تقنيات السّرد في نظرية الرواية "، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع24، 1998م، ص75.

رأي "فيليب هامون" فقد رأى أنّ : (الشخصية في الحكي هي تركيب جديد يقوم به القارئ أكثر مما هي تركيب يقوم به النص)[1]. هذا يعني أنّ الباحث نظر إلى الشخصية من حيث كلامها وملفوظاتها وليس من حيث صفاتها وطبيعتها.

2- الزمان: إنّ الزمن له فاعلية كبيرة في النص السّردي، فهو يُعدّ أحد الركائز الأساسية وأحد أعمدته التي تستند إليها العملية السّردية، فالزمن هو الذي يجمع العناصر السّردية كلها فلى يمكن أن يُكتب أي نص قصصي بدونه، فالزمن حقيقة مجرّدة لا تظهر إلا من خلال مفعولها على العناصر الأخرى، فلا وجود للسرد بدون زمن وهذه الحتمية التي تجعل من السّرد سابقا منطقيا على السّرد[2]. يقصد أنّ الزمن بالنسبة إلى السّرد هو الحتمية الملازمة له فلا يمكن بناء عمل سردي دون إسناده زمنيا.

والزمن نسيج يربط كل عناصر السّرد، فإشاراته المثبوتة في جزئيات العمل السّردي تُؤثر وتتأثّر، لذا ينظر إلى الزّمن على أنّه مكمّل لمكونات النص السّردي وهو شرط لازم في إنجازه وبه تُسجَّل الحوادث والوقائع، وعن طريقه تنمو وتتطور أو تتراجع وتتكمش [3].

أي أنّ الزّمن له القدرة على التوغل والتغلغل داخل مكونات العمل السّردي (الشخصيات، المكان، الحدث).

---

[1]- بن يامنة سامية ،" تحليل الخطاب السّردي"، محاضرة ،وهران، كلية الآداب والفنون ،قسم اللغة ولآداب، جامعة وهران1 دت، ص3. .

[2]- ينظر : نبهان حسون . أسرار السّرد وتشكيل الخطاب في قصص علي فهاوي . ط1 . عمان : دار غيداء، 2015م. ص15.

[3]- عبد الله رضوان . البنى السّردية . دط . عمان، الأردن : الطبعة العربية، 2009م . ص 43.

وهو قوام النص السّردي ويعتبر عنصرًا فاعلاً فعّالاً في عملية البناء لاقترانه بعناصر البناء الأخرى، ويمثّل دورة زمنية تتواجد في أرجاء القصة من بدايتها إلى نهايتها كأنّها حلقة أو سلسلة زمنية متشابكة مع بعضها البعض ولا يمكن فصلها[1].

3- المكان : وهو تلك المساحة الهندسية ذات أبعاد طوبوغرافية تحكمها مقاييس وحجوم كما أنه يمثّل وعاءًا للحدث والشخصية، إذ يظهر مظاهر الحياة التي تعيشها الشخصيات كما يحوي الأحداث التي تنمو مسيرتها ضمن إطار محدّد، وعلى هذا يكون المكان الكيان الاجتماعي الذي يحتوي الذي يحتوي على خلاصة التفاعل بين الإنسان ومجتمعه، إذ يعدّ نظاما من العلاقات ووسطا حيويًا تنسجم من خلاله الشخصيات، وهو مرآة عاكسة لسلوك الفرد وأحاسيسه ومشاعره، وفي الوقت نفسه هو الذي يحدد طبيعة الشخصيات وسماتها فالسارد وليد البيئة التي تُخضع بنيته الجسدية والنفسية وما يعتريها من تغيرات.

كما يشكّل المكان جانبا مهمّا للشخصيات إذ من خلاله تبرز صفاتها ومعالمها الداخلية والخارجية، وهذا من خلال أدوارها في القصة ويعود تشكّل الأمكنة إلى تلك الأحداث التي تقوم بها الشخصيات[2].

4- الحدث: ويعتبر:(سلسلة من الوقائع المتّصلة تتسم بالوحدة والدلالة وتتلاحق من خلال بداية ووسط ونهاية، نظام نسقي من الأفعال)[3]. بمعنى أنّ الحدث هو مجموعة وقائع منتظمة تسلسليا.

---

[1]- ينظر: إنريكي أندرسون إمبرت. القصة القصيرة النظرية والتطبيق. دط .القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2000 . ص123.

[2]- ينظر : محمد صابر عبيد . فلسفة السّرد . ط1 . عمان : دار غيداء، 2016 .ص47.

[3]- جيرالد برنس . المصطلح السّردي . ط1 . القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة، 2003 . ص19.

وفي المصطلح الأرسطي أنّ الحدث هو :(تحول من الحظ السيء إلى الحظ السعيد أو العكس)[1]. بمعنى أنّ المصطلح السّردي بالنسبة لأرسطو هو الحظ في ذاته، قد يكون سعيدًا أو سيئًا.

فالعناصر السّردية التي يُبنى عليها السّرد المتمثلة في الشخصيات والزمان والمكان والحدث هي بمثابة حلقة متسلسلة جُمعت فيها كل متطلّبات العمل السّردي، ولا يمكن إنجاز أي عمل في ظل غياب عنصر من عناصره لأنّ أهميته تكمن في الدور الذي يؤديه.

1-4- مكونات السّرد:

لتنشئة البنية السّردية لا بد من توفر أهم المكونات وهي كالآتي:

1-4-1- السّارد:

وهو الشخص الذي يقوم بنقل الحكاية إلى غيره، وهو الذي يُخبر عنها سواء كانت حقيقية أو متخيّلة ولا يشترط فيه اسماً معيّناً فقد يتقنّع بضمير ما أو يُرمز له بحرف[2]، من أهم وظائفه[3]:

- الوظيفة الوصفية: وهي التي يقوم فيها السارد بتقديم مشاهدة وصفية للأحداث والطبيعة والأماكن والأشخاص، دون أن يُعلَم عن حضوره بل إنّه يظلُ مستترا وكأنّ المتلقّي يراقب مشهدًا حقيقيًا لا وجود للسارد فيه.
- الوظيفة التأصيلية: وفيها يقوم السارد بتأصيل رواياته في الثقافة والتاريخ مثلا، ويجعل منها أحداثًا للصراع القومي ويربطها بمآثر العرب المعروفة في الانتصار

[1]- المرجع السابق. ص19.

[2]- ينظر: نور مرعي الهدروسي. السّرد في مقامات السّرقسطي. ط1. عمان: عالم الكتب الحديث،(2009م/1430ه). ص36.

[3]- ينظر: محمد عزّام، " شعرية الخطاب السّردي"، منشورات، دمشق، 2005، ص ص 89-88.

على الخصوم مثل المواجهة العربية التركية والثورات الوطنية ضد المحتلّين الفرنسيين والإنجليز...إلخ.

- الوظيفة التوثيقية : وفيها يقوم بتوثيق بعض رواياته ويربطها بمصادر تاريخية، أي أنّه يروي تاريخا مُوثّقًا.

1-4-2- المسرود له:

هو أحد عناصر الوضع السّردي، وهو المتلقّي أو الشخص الذي يوجّه السّارد إليه خطابه، سواء كان معيّنًا ضمن البنية السّردية أو ضميرًا مستترًا، ويعتبر عنصرًا مهمّا وحاسمًا في بناء السّرد، ولا يمكن أن يتحقق أي عمل سردي في غيابه[1]، وله وظائف تتمثّل كالآتي[2]:

- وظيفة التّلقي والتأثير: إنّ التّلقي هو الوظيفة الأساسية للمسرود له، لأنّه وحده الذي يتلقّى ما يرسله السارد، فهو يشترك معه (السّارد) في تأسيس ذلك الإطار فقد عدّها "برش" من الوظائف المهمّة والرئيسية التي يؤديها في البنية السّردية.
- استخلاص العبرة: لا تكاد تخلو الحكاية من هذه الوظيفة وهي من الوظائف الأساسية، والمغزى منها من النصوص السّردية مثلا تحقيق الأهداف التي تسعى إليها الشخصيات أو تأكيد الموت.

[1]- ينظر: جيرار جينيت. خطاب الحكاية . تر: محمد معتصم وآخرون . ط2. القاهرة:المجلس الأعلى للثقافة، 2000م . ص268.

[2]- ينظر: ضياء غني لفته. البنية السّردية في شعر الصعاليك. ط1 . عمان، الأردن : دار الحامد، (2010م/1431هـ). ص ص 177-178.

- الاستبصار: وفيها يقوم السّارد بتبصير المسرود له بحقيقة معيّنة في السّرد، قد يكون المسرود له في غفلة عنها ولا يستطيع أن يصل إليها دون أن يقوم السارد بهذه الوظيفة.

1-4-3- المسرود:

وهو ما ينتجه السّارد ويتلقّاه المسرود له، فهو يحتل مكانة وسطيّة بين الاثنين، أو هو مجموعة المواقف والأحداث المسرودة في الحكي (القصة)، فالمسرود يعتبر موضوع تواصل بين السارد والمسرود له، إذ يوجد داخل هذا التواصل اللغوي ضمير المتكّلم "أنا" وأحيانا يوجد ضمير المخاطَب "أنت"[1].

إذن فالمسرود هو كل ما يصدر عن السارد من أحداث مقترنة بأشخاص يؤطرها فضاء من المكان والزمان والحكاية وهو جوهر المسرود.

فهذا الثالوث السّردي المتمثل في السّارد والمسرود له والمسرود، يمثّل لنا أركان البنية السّردية وأقطابها التي يقف عليها العمل السّردي ولا يتمّ إلاّ بحضرتها.

مجمل القول ممّا توصّلنا إليه في السّرد هو، صحيح أنّ مصطلح السّرد انبثق مؤخرًا يعني في أواسط القرن 20 إلاّ أنّ احتلاله للساحة الأدبية كان سريعًا، ذلك لما لقاه من أهمية بالغة واستحسان كبير من قبل الأدباء، فالسّرد بالنسبة لهم هو أنّه موضوع تواصلي قائم بين السّارد والمسرود له، أمّا القناة المسؤولة عن التواصل هي المسرود.

فالسّارد يصبّ جُلّ طاقاته المعرفية السّردية التي تكون مشحونة بكل ما يعتريه من أحاسيس وعواطف وميولات، وذلك يكون بمقصد منه من أجل جذب المسرود له والتأثير فيه، من خلال ردود الأفعال التي يبديها، وهاته الأخيرة تكون مترجمة في قالب سردي أُنجز

[1]- ينظر: نور مرعي الهدروسي. السّرد في مقامات السّرقسطي. ص 37.

بكل متطلّباته من قبل السّارد، غايتها الأساسية هي التواصل مع المسرود له من خلال تفاعله وتعايشه في زمن و أحداث العمل السّردي.

2- تعليمية السّرد

تميّز مصطلح التعليمية بأصول وجذور قديمة، فأولى جذوره كان مشتق من كلمة "Didacticos"، التي تعني فلنعلم بعضنا بعضًا المشتقة بدورها من الكلمة الإغريقية "Didaskin" ومعناها التعليم.

في حين استخدم السفسطائيون نفس المصطلح للإشارة إلى فنِّهم أو حرفتهم وصولا إلى العصر الحديث.

ظهرت أولى بوادره في منتصف القرن 20، للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم. فقد عَرف مصطلح التعليمية أي الديداكتيك"Didactique" الكثير من التطور، حيث اختلف حوله علماء التربية من حيث استخدامه اتجاه استعملها كمرادف للبيداغوجيا أي باعتبار التعليمية فرع من فروعها، واتجاه جعل منها علمًا مستقِلاً من علوم التربية[1].

وإذا أردنا التعرّف على كنّة "التعليمية"، ينبغي الرجوع إلى معناها من النّاحية اللّغوية، وكذا الاصطلاحية.

2-1- تعريف التعليمية:

أ-لغة:

ورد على لسان "ابن منظور" في معجمه (لسان العرب) في مادة (ع. ل. م) أنّ:

[1]- زوليخة علال، "تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات سنة ثالثة متوسط أنموذجا"، مذكرة ماجستير، الجزائر، جامعة الجزائر، (2010/2009)، ص08.

(... علِمتُ الشيءَ أعلَمه علمًا عرفتُه ... وعلَّمَهُ العِلمَ أعلمه إيَاه فتعلّمهُ، وفرّق سيبويه بينهما فقال: علِمتُ كأَذنتُ، وأعلَمته : كأذَنتُ، وعلَّمتُه الشيء فتعلَّم... وقوله تعالى: مُعلَّمٌ مجنونٌ اي: له من يُعلّمهُ... وعالِمهُ فعلَّمه يعلِّمهُ بالضم: غلبه بالعلمِ، أي كان أعلمُ منهُ ... وعلِم الأمرَ وتعلَّمهُ: أتقنه... وعلّمهُ يُعلَّمه ويُعلّمُه علمًا: وسمه ... وعلم نفسه وأعلمها: وسمها سِما الحربِ)[1].

* يتضح من هذا التعريف أنّ علِم تعني العلم بالشيء واتقانه.

ب- اصطلاحاً:

عُرّفت التعليمية بأنّها: (دراسة مسارات التعلّم والتعليم المتعلقة بمجال خاص من مجالات المعرفة، مادة دراسية، أو مهنية مثلا، ولفظ التعليمية يدل على دراسة مسارات التعليم والتعلّم من زاوية تفصيل المحتويات)[2]. بمعنى أنّ التعليمية تختص بدراسة مجالات التعلّم والتعليم المتعلّقة بمجال من مجالات المعرفة.

كما عرّفها هانس إبيلي "H.AEBLI" في كتابه الذي أصدره سنة 1951، المعنون ب:(الديداكتيك السيكولوجي) بقوله أنّها: (علم مساعد للبيداغوجيا وإليه تسند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها، كيف نجعل المتعلِّم يحصِّل هذا المفهوم أو هذه العملية، أو هذه التقنية، تلك هي نوعية المشاكل التي يسعى الديداكتكيون إلى حلِّها، مستعينين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال وسيرورة التعلّم لديهم)[3]. فهانس هنا نظر إلى التعليمية على أنّها علم مساعد للبيداغوجيا، أي فرع من فروعها ويدل هذا على أنّ التعليمية خرجت من رحم البيداغوجيا، إضافة إلى أنّ التعليمية في نظره تهتم وتركّز على عنصر

[1]- ابن منظور . لسان العرب . ج12. ص485.

[2]-عبد القادر شاكر . اللسانيات التطبيقية التعليمية قديما وحاضرا . ط1 . الجزائر : دار الوفاء لدنيا، 2016 . ص149.

[3]- محمد أمزيان ،" وضعيات الديداكتيك وارتباطاتها "، مجلة علوم التربية، مجلة دورية مغربية فصلية، ع5، ص84.

واحد والذي يتمثّل في المتعلِّم، أي كيف يجعله قادرًا على التعلّم، هذا المتعلِّم الذي حدّده حسب ما ورد في التعريف بفئة الطفل.

أما الباحث اللساني وليم ف. ماكي "W.F.MACKEY" في كتابه الذي ظهر سنة 1965 والمعنون ب :(تحليل تعليم اللغة) فقد ركّز: (على الخصائص الأبستمولوجيا للمادة التي يُراد تدريسها، فقد أسبغ على يد الديداكتيكي التحليلي للّغة طابع خصوصية المادة اللّغوية بمضمونها والمناهج العلميّة المتّبعة في مقاربتها، والتصورات التي يملكها الدارسون عنها)[1]. فماكي حسب مفهومه للتعليمية ركّز على أمرين وهما : المادة المعرفية والتصورات التي في ذهن المتعلِّم من خلال المادة المدروسة.

أما محمد الدريج في كتابه المعنون بـ: (تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين) قد عرّفها بقوله: (نقصد بعلم التدريس الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلِّم قصد الوصول إلى الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي، الحركي)[2]. فالمستوى العقلي هو الجانب الفكري للمتعلّم من خلال القدرات التصورية والادراكية التي يتمتّع بها والتي تمكّنه من استقبال قدر الممكن من المعارف والمعلومات بشكل سلس وهيّن، أما المستوى الوجداني أو الحسّي فهو الجانب الروحي والعاطفي والنفسي للمتعلّم الذي يتمكّن بواسطته الاحتكاك مع أقرانه بالصف والتأقلم مع المحيط التعليمي ومسايرة الجو الدراسي، أمّا الحركي هو الجانب السلوكي في المتعلِّم الذي يُترجم الانفعالات النابغة منه، وردود الأفعال الصادرة عنه التي تعكس مدى تقبّله للمحيط الذي هو فيه . فمحمد الدريج هنا ركّز على كل عناصر العملية التعليمية من معلّم ومتعلّم ومادة معرفية وطرائق ووسائل ومداخلات.

[1]– رشيد بناني. من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. ط1. منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، 1991. ص38.

[2]– محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية. ط1. البليدة، الجزائر : قصر الكتاب، 2000م. ص28.

كما استعمل أسطولفي: (لفظ الديداكتيك كمرادف للبيداغوجيا، بيد أنّه إذ ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية فإنّ اللفظ يوحي بمعاني أخرى، تعبّر عن مقاربة خاصة من مشكلات التعليم، فديداكتيك لا تشكّل حقلاً معرفيا قائما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما لا تشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية، إنها نهج أو بمعنى أدق هي أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية). أشار هنا أسطولفي أنّ الديداكتيك مرادف للبيداغوجيا نظرًا لبعض الميزات المشتركة بينهما مثلاً مواجهتهما للمشاكل التي تعترض للتعليم والتي يُعتمد عليها بالأكثرية في ذلك هي التعليمية، نظير الوسائل والامكانيات التي تتمتّع بها.[1]

2-2- عناصر العملية التعليمية السّردية:

تقوم العملية التعليمية المخصصة لتعليم السّرد على ثلاثة عناصر رئيسية وهي (معلم السّرد، متعلّم السّرد، المعرفة السّردية) كل عنصر منها يسعى إلى تحقيق غاياته والوصول إلى نتائج مُرضية تحقق أغراض العملية التعليمية الخاصة بالسّرد.

2-2-1- معلّم السّرد:

ويقصد به: (هو المسؤول المسؤولية المباشرة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للموارد الدراسية في مراحل الدراسة المختلفة، كما أنّ نجاح عملية التعليم في إحداث التعلّم وتسييره يتوقّف على معلّم كفئ يعدّ إعدادًا متميّزًا بالعلم والمعرفة (المعرفة السّردية (وبكفايات تعليمية

[1]- شكير حسن،"مصوغة فرعية خاصة بمادة التاريخ – تخطيط وضعيات تعليمية استنادا الى الوضعية الديدكتيكية "المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين والأطروحات البحث العلمي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط سلا زمور الزعير، فبراير 2009، ص03.

متنوعة)[1]. فالمعلِّم هو الذي تُسند إليه كافة المسؤوليات المتعلقة بتحقيق الأهداف التي تؤدي إلى نجاح نهايات التعليم.

وقد ذهب جيليرت دي لا نشير إلى القول أنّ: (المعلِّم هو الكفيل في التربية والتنشئة الاجتماعية لأبناء مجتمعه وتزويدهم بالمعارف (المعارف السّردية) والمهارات التي تساعدهم على حسن التوافق الاجتماعي)[2]. بمعنى أنّ المعلِّم هو المكلّف بالقيام بهذه المهمة أو المسؤولية القائمة على تزويد أبناء مجتمعه بكافة المعارف والمهارات التي تمكّنهم من مجابهة كل ما يعترضهم في المجتمع.

*إنّ المعلِّم هو القائم على نقل المعرفة (المعرفة السّردية) للمتعلّمين، قبل ذلك لا بدّ من مراعاة مستواهم الفكري وتصوّرهم المعرفي حول هاته المعرفة التي هو بصدد تقديمها لهم فالمعلِّم بحوزته تلك الجُعبة من المواد المعرفية (المعرفة السّردية)، والمتعلِّم هو المتهيء والمجهّز لاستقبال القدر الممكن منها، معنى هذا الكلام أنّ المعلِّم قبل طرح المادة المعرفية بين أيدي المتعلِّمين يقوم بعمليتي التصفية والغربلة لأنّ المعارف السّردية عندما تُوضع بين أيدي المتعلِّمين تكون على قدر مستواهم العلمي والثقافي في الإطار التعليمي، فمراعاة منه (المعلِّم) مستوى المتعلِّم يقوم بإعادة صياغتها بشكل سلسًا وهيّنًا أي تكون سهلة المأخذ وفي متناول المتعلِّم وذلك بما يتناسب مع قدرته المعرفية (المعرفة السّردية).

[1]– سهيلة الفتلاوي . مدخل إلى التدريس . ط2 . الأردن : دار الشروق، 2010 . ص39.

[2]– ناصر الدين الزبدي. سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية. دط. بن عكنون، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية، 2007م. ص45.

2-2-2- خصائص المعلِّم وصفاته السّردية:

يتّسم المعلِّم بخصائص وصفات عديدة يتباين بها في العملية التعليمية، والتي تميّزه عن باقي الأقطاب الأخرى ومن أهمّها[1]:

- ذكاؤه، قدراته، استعداداته، ميوله لتعليم السّرد.
- تأهيله التربوي الأكاديمي وخبراته للمعرفة السّردية.
- أنماط شخصية المتعلِّم: انبساطي، انطوائي، متأمّل.
- اجتماعي، مستقل، تابع، فردي.
- الاطلاع والرغبة في التعليم المستمر للمعرفة (المعرفة السّردية).
- الموضوعية والعدل في الحكم في معاملة المتعلِّمين.

*هاته الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلِّم (معلم السّرد) كي يكون ناجحا ومتمكّنا من معارفه (المعرفة السّردية)، فهذه الخصائص تختلف من معلم إلى آخر حسب مؤهلاته القبلية للمعرفة السّردية.

2-2-3- متعلّم السّرد:

يُعرّف المتعلِّم (متعلم السّرد) على أنّه: (ذلك المستهدف من وراء العملية التربوية التعلُّمية ،حيث تسعى التربية في مختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلِّم وتنشأته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل مثمر ومنتج)[2]. فالمعنى من هذا أنّ العملية التربوية التعلُّمية تلعب دور المرشد والموجّه للمتعلم أثناء خروجه للمجتمع والساهرة على ذلك هي مؤسساتها التربوية، في الوقت نفسه هي القائمة بكل أجهزتها ووسائلها من

[1]- ينظر: نايفة قطامي وآخرون . علم النفس التربوي النظرية والتطبيق .ط1. الأردن : دار وائل، 2010 . ص39.
[2]-المرجع السابق. ص 45.

أجل أن يثبت المتعلِّم دوره في المجتمع ذلك أن يكون هو المنتج والمستثمر للمعارف (المعارف السّردية).

وفي تعريف آخر للمتعلّم (متعلّم السّرد) أنّه: (هو الذي يتموضع داخل نظام التعليم، الذي يتميّز بعدد من الخصوصيات التي تعكس الفترة العمرية التي يمر بها، وكل فترة تكون ذات أبعاد بيولوجية واجتماعية ونفسية)[1] . فالنظام التعليمي يمثّل المرآة العاكسة للمتعلّم لكل ما يصدر منه وما ينتج عنه أو هو المترجم له لما يتأثّر به نتيجة الأبعاد التي تلازم فترته العمرية هاته الأبعاد هي: البعد البيولوجي وهو الهيكلة الجسمية والبدنية الخاصة به، أما البعد الاجتماعي فيتمثّل في المحيط الذي يتعايش فيه وما يتلقّاه منه، أما أبعاده النفسية هي الجانب العاطفي والوجداني فيه.

*باستطاعتنا أن نقول أنّ متعلّم السّرد بسبب ما يلاقيه في كل فترة عمرية يتجاوزها أو مرحلة عمرية يمر بها مع تدخّل الأبعاد المذكورة قد يمكّنه هذا من إتقان عمل سردي إمّا مكلّف به من قِبل المعلِّم أو من تأليفه الخاص.

كما تطرّق محسن علي عطية في كتابه المعنون ب: "تدريس اللغة العربية في دور المقاربة بالكفاءات"، أنّ المتعلِّم (متعلم السّرد): (هو القطب الثاني والأساسي للعملية التعليمية التعلُّمية، وهو المحور الرئيسي التي تقوم عليه، بل هو المستهدَف منها والمستهدِف فيها، لأنّ به يتم بالنهوض العملية التعليمية التعلُّمية وذلك بوضع جلّ اهتماماته حول العوامل التي تؤثّر فيها)[2]. فهو يمثّل عمود أساسي في العملية التعليمية التعلُّمية وفي غيابه لا يمكن أن توضع لماذا ؟ لأنّ النهوض بالعملية التعليمية والضفر بها في مجال التعليم

[1]– أحمد العمراوي وآخرون. ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستمولوجي إلى البيداغوجي. ط1. دار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1999م . ص110.

[2]– محسن علي عطية . تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات . دط. عمان: دار المناهج، 2007م . 25.

يستوجب حضور جميع أطرافها خاصة المتعلِّم فهي تمثّل حلقة مغلقة متكونة من كل دور تؤديه عناصر هذه العملية.

*إذن ومن خلال ما سبق نستطيع القول أنّ العملية التعليمية التعلُّمية الخاصة بالسّرد تنظر إلى متعلّم السّرد على أنّه نقطة ارتكاز في العملية التعليمية التعلُّمية الخاصة بالسّرد وهو من ضمن أعمدة المثلث التعليمي الخاص بتعليمية السّرد والمكوّن الأساسي فيها وطبقًا لموارده التي يمتلكها من المعرفة (المعرفة السّردية) نظير الأهداف المراد الوصول إليها من قِبلِه لا بد له من ابراز قدرات كبيرة التي تمكّنه من اكتساب المعرفة (المعرفة السّردية)، لكن وقبل تلقّي تلك المعرفة السّردية فهو يقوم بعمليتي التصفية والغربلة، لأنّ المعرفة السّردية تُطرح أمامه على شكل كتلة خام يتولّى عملية فرزها فيستقي منها ما يتناسب مع مستواه الفكري ويزيح كل ما يستعصي عنه ثم يعيد بلورته وصياغته واعادة توظيفه فيما يمكّنه من انجاز عمل سردي مُتقن، وهذا لا يتم إلا من خلال مساعدة المعلِّم عن طريق استخدام جملة من الوسائل التعليمية .

2-2-4- خصائص المتعلِّم وصفاته السّردية:

يحظى المتعلِّم (متعلم السّرد) بمجموعة من الخصائص والمواصفات تكون مختلفة بحسب الطور التعليمي الذي ينتمي إليه أو المرحلة التعليمية التي وصل إليها، نذكر منها[1]:

- إمكاناته واستعداداته المهيئة والمجهّزة لاستقبال المعارف (المعارف السّردية) .
- تفكيره الدائم والمستمر لتجديد نشاطه الذهني والعقلي من أجل تلقّي المعارف السّردية.
- أساليب تكيّفه وكيفية تأقلمه مع المعارف (المعارف السّردية).

[1]- أحمد العمراوي وآخرون. ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستمولوجي إلى البيداغوجي. ص37.

- النشاط المستمر والمشاركة الدائمة في بناء المعارف السّردية وتجهيزها، يساعده على إدراك المعارف الموضوعة بين أيدي المتعلِّمين والإحاطة الكاملة بها.
- الملكة اللغوية التي يتميز بها بعض المتعلِّمين، إضافة إلى الذكاء الحاد الذي يتمتّعون به تمكّنهم من الإلمام بمعارفهم (المعارف السّردية) وصياغتها بأسلوبهم الخاص.

* الملاحظ أنّ هذه الخصائص والصفات التي يتميّز بها المتعلِّمين عن بعضهم البعض، والتي يتباين بها كل متعلّم عن الآخر تؤكد مدى اختلافهم في القدرات والامكانات التي يمتلكونها، ومن خلالها يتبيّن مدى قابلية كل متعلّم في استقبال المعارف (المعارف السّردية) كما تُشير إلى التفاوت بينهم في الزاد أو الرصيد اللّغوي، فهناك متعلّمين يتمتّعون بملّكة لغوية متنوعة غنية وثرية معجميًّا تُمكّنه من الإحاطة بالمعرفة السّردية وصياغتها بأسلوبهم الخاص، وهناك متعلمين يفتقرون إلى هاته الملَكة اللغوية نظرا لافتقار معجمهم اللغوي.

2-2-5- المعرفة (المعرفة السّردية):

وتُعرف بأنّها: (امتلاك المتعلِّم للمهارات الواجب استخدامها، لأداء المهمّة التعليمية كحل مشكل أو إجابة عن أسئلة مطروحة... أو هي القدرة على التذكّر والتّوقع من أجل اكساب معلومات مختلفة)[1]. أي يُشترط في المتعلِّم توفّر جملة من الإمكانات والمعدّات لمجابهة أي مشكل تعليمي يواجهه.

وتعدّ أيضاً: (العلم بالشيء على حقيقته وتكون في الغالب هذه الحقيقة المسبوقة بنسيان حاصل بعد العلم بعد. وللعلماء عبارات مختلفة في بيان معنى المعرفة قريب من

[1]- طلال عمارة . تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات. ص14.

تعريفهم للعلم، إلاّ أنّ العلم يسبق الجهل والمعرفة تسبق النسيان)[1]. بمعنى أنّها وُضعت هنا ثنائيتين تلازميتين وهما العلم بالجهل والمعرفة بالنسيان.

والظاهر أنّ المعرفة هي ذلك الوسيط أو الرابط بين المعلِّم والمتعلِّم في العملية التعليمية، الذي من خلاله يتم التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية التربوية، سواءً كانت المعرفة متداولة في القسم أو مكتسبة.

*وفي الأخير نقول أنّ عناصر العملية التعليمية التعلُّمية الخاصة بالسّرد تمثّل حلقة أدوار متبادلة فيما بينهم، فالمعلِّم هو ذلك المرسِل للمعارف الذي يمثّل دور الناقل وفي الوقت نفسه يحتاج إلى مرسل إليه وهو المتعلِّم، أمّا المعرفة فهي تلك القناة الرابطة بينهما والمساهمة في إنشاء علاقتهما، كل هذا من أجل الوقوف بالمنظومة التربوية التعلُّمية.

2-3- أهمية التعليمية:

تُعدّ التعليمية من أهم العوامل المؤثرة في عمليات التعليم والتعلّم في كل مرحلة من مراحله، كما تُعدّ المصدر الأساسي لتنشئة الأفراد وذلك بقدرات معرفية ومهارات تتماشى مع الحداثة والتطور. (والديداكتيكا تعني أسلوب التسيير في مجال التعليم وغيره بواسطة الحاسوب وتُطلق على فضاء التلقين بالإعلام الآلي).

كما أنّها تستمد أهميتها في حالة النهوض بها ذلك من قوة تأثيرها في كل المجالات ومتانة ارتباطها بها، فهي تعتبر وسيلة لدراسة آليات الاكتساب وتبليغ المعارف المرتبطة بمجال معرفي معيّن، فهي تمثّل في آن واحد تفكيرًا وممارسةً يقوم بها المعلِّم لمواجهة

[1]- وسام صلاح عبد الحسين ولمى سمير حمودي. أنماط التعليم وتطبيقاته بين المعلِّم والمتعلِّم. ط1. عمان: دار الرضوان، (1440هـ/2019م) . ص155.

المشاكل والصعوبات التي يُلاقيها في تعليم مادّته، فهي فن لتعليم الجميع لمختلف المواد التعليمية وتعتبر فنًا للتربية أيضًا[1].

2-4- أقسام العملية التعليمية التعلُّمية (الخاصة بالسّرد):

تنقسم العملية التعليمية التعلُّمية إلى قسمين هما: التعلّم والتعليم هما الركيزة الأساسية في محور العملية التعليمية التعلُّمية.

2-4-1- التعلّم:

هو أحد الأسس التي تقوم عليها الحياة والذي يعرّفه "جون ديوي" 1964 بقوله أنّه: (تغيير السلوك تغيّرًا تقدّميًا يتصف بجهة بتمثّل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكرّرة يبذلها المتعلِّم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة)[2]. وهذا يعني أنّ هدف التعلّم هو تحقيق الغايات المسطّرة من قِبل المتعلِّم .

كما أشار" كلاوزمايرو" 1961 على أنّ: (التعلّم تغيّر في السلوك، نتيجة لشكل من أشكال الخبرة والنشاط والتدريب)[3]. بمعنى أنّ النتائج المتحصل عليها بواسطة النشاط والتدريب يظهر انعكاسها في سلوك المتعلِّم.

---

[1]- ينظر: عبد القادر لورسي، "المرجع في التعليمية"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دورية أكاديمية تعنى بالدراسات والبحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع1، الوادي، يونيو 2010، ص ص 17-18.

[2]- كحيلي فتيحة، "عناصر العملية التعليمية التعلُّمية ودورها في نقل المعرفة الصحيحة التعليم الثانوي أنموذجا"، مذكرة ماجستير، مستغانم، جامعة عبد الحميد ابن باديس، كلية الآداب والفنون، ص13.

[3]- المرجع نفسه، ص13.

2-4-2- التعليم:

يعرّفه محمد الدريج بقوله: (هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم والتحفيز وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم، أي يتم استغلالها وتوظيفها من طرف المتعلِّم مجموعة من الأشخاص الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي / تعليمي)[1]. والمقصود هنا أنّ التعليم هو مجموعة من الموارد توضع بين أيدي المتعلِّمين ويتم استغلالها وتوظيفها وفق قدراتهم الخاصة ويكون ذلك عن طريق واسطة إمّا معلّمين أو غيرهم.

والواضح من أقسام العملية التعليمية التعلُّمية (التعليم والتعلّم) أنّ القسم الأول الذي هو التعلّم يُعنى بالجانب السلوكي للمتعلّم، والمتدخل في ذلك هو الخبرة والنشاط والتدريب الذي يمارسه المتعلِّم، أما القسم الثاني الذي يهتم بالجانب التواصلي للمتعلّم يتم ذلك عن طريق القرارات والافعال التي يبديها، والمشرف على ذلك أيادي خارجية هم المعلِّمين وغيرهم.

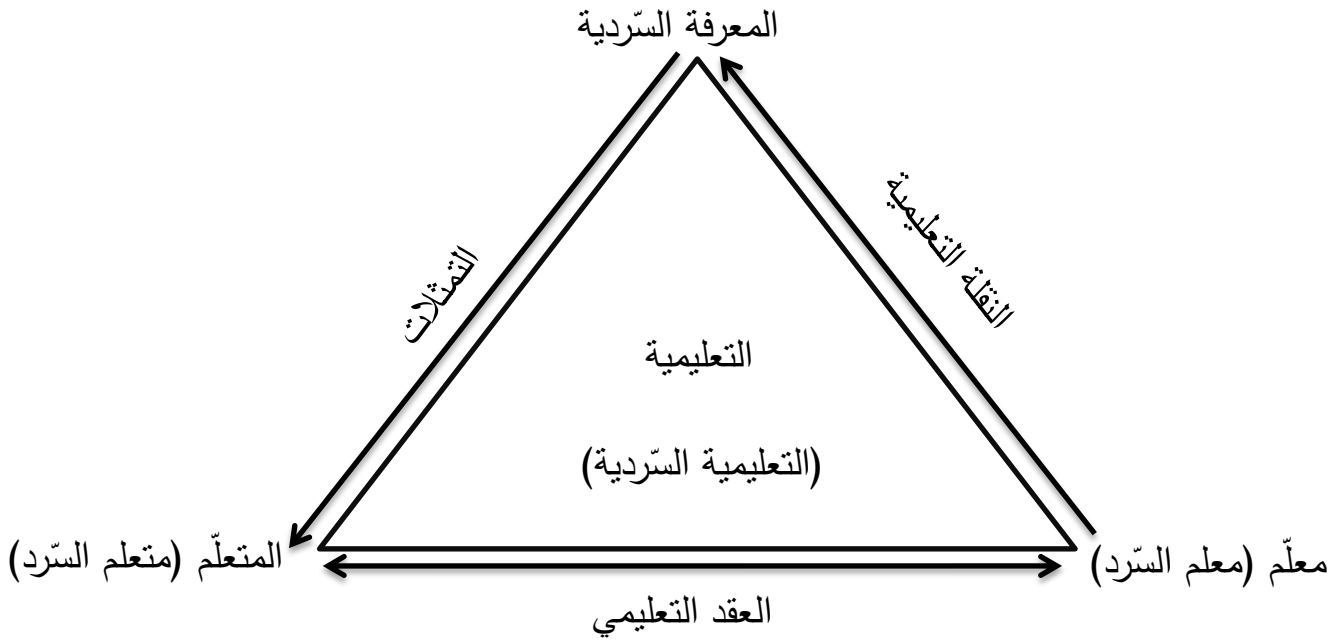
2-5- المثلث التعليمي:

تعتمد العملية التعليمية التعلُّمية على مفهوم أساسي يُدعى بالمثلث التعليمي، هذا الأخير الذي جُمعت بين أضلعه ثلاثة أقطاب هي: (المعلِّم، المتعلِّم، المعرفة) وهو الذي: (يتكون من جوانب ثلاثة متساوية، تُمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثلاثة المعلِّم ويقصد به المكون أو المرشد، والمتعلِّم هو ذلك المتكوّن أو المتدرّب، والمعرفة هي المضمون أي الموضوع الذي سوف يتعلّمه المتعلِّم، فهذا المثلث يسمح بإقامة عدد من العلاقات)[2]. بمعنى

[1]- التونسي فائزة وآخرون، "العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها" ، مجلة العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، ع29، مارس 2018، ص176.

[2]- لامية بوبيدي وآخرون ، مجلة الباحث ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي ، ع11 ، 2016، ص09 .

أنّه يوضّح عملية التعليم والتعلّم بكيفية مبسّطة وأي غياب لضلع منها يتسبب في خلل يمس بتوازي المثلث.



*الواضح من هذا المثلث أنّه بيّن لنا تأطيرًا منظّمًا لما تتطلّبه العملية التعليمية التعلُّمية المتمثل في ثلاثة أركان رئيسية هي: المعلِّم، المتعلِّم، المعرفة، هذه الأخيرة التي جسّدت لنا مثلث متساوي ومتكافئ الأقطاب تربط بينهم ثلاثة مفاهيم أساسية تبيّن العلاقات المتبادلة بينهم وهي العقد الديداكتيكي، النقلة التعليمية، التمثلات، وكل عنصر أُطّر في هذا المثلث إلاّ لأهميته البالغة المتحصل عليها في المنظومة التربوية نظير الدور الكبير الذي يؤديه المعلِّم والمتعلِّم والجهد من كليهما في سبيل نقل المعرفة التي تقتضيها المنظومة التربوية.

2-6- العلاقات في العملية التعليمية التعلُّمية (الخاصة بالسّرد):

إنّ علاقات العملية التعليمية التعلُّمية (الخاصة بالسّرد)، تتم بواسطة التفاعل بين أقطابها الثلاثة، ولا يُسلّم تنفيذها إلا بحضور أسسها وهي معلم (معلم السّرد)، ومتعلم (متعلم

السّرد)، والمعرفة (المعرفة الخاصة بالسّرد)، والذي ينتج من خلال تفاعل هذا الثالوث ثلاث علاقات وهي:

2-6-1- علاقة معلّم السّرد بمتعلّمه (العقد الديداكتيكي):

يُقصد به: (ذلك الاتفاق الصريح أو الضمني الذي يكون بين معلم السّرد ومتعلّمه في إطار وضعية تعلُّمية، ويكون محله الالتزام بالأهداف التعليمية)[1]. أي أنّه عقد يجمع بين معلم السّرد ومتعلّمه في إطار العملية التعليمية التعلُّمية، ويكون صريحًا في بداية السنة حينما يقدّم المعلِّم (معلم السّرد) نظرة عامة عن التعليمية التي يدرّسها.

جاء انطلاقا من مشاركة متعلّم السّرد في تقديم الدرس الخاص بالسّرد وبناءه، قبل هذا كان المعلِّم هو الكفيل الوحيد في تقديم المعرفة السّردية، لكن مع مراجعة التعليمية لهذا الوضع وإعادة صياغته، حيث أصبح المتعلِّم (متعلم السّرد) هو المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلُّمية، فالمتعلِّم (متعلم السّرد) في ظل هذه البيداغوجيا يمكّن من كيفية التعلم فالسؤال المركزي أضحى : كيف نعلّم المتعلِّم؟ كيف يتعلّم ؟[2]

وعن السؤال المركزي تتفرّع أسئلة ثانوية منها:[3]

كيف يقرأ المتعلِّم ؟ ⟵ كيف ينبغي أن يقرأ ؟ (مهارات الأداء والقراءة).

كيف يفكّر المتعلِّم ؟ ⟵ كيف ينبغي أن يفكّر ؟ (مهارات التفكير والتدبّر).

كيف يَفهم المتعلِّم ؟ ⟵ كيف ينبغي أن يفهم ؟ (مهارات الفهم والتبيّن).

---

[1]- سعيد حليم. علاقة المتعلِّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية .د ط . المغرب : إفريقيا الشرق، 2012م . ص114.

[2]- ينظر: أحمد العمراوي وآخرون. ديداكتيك التربية الإسلامية . ص111.

[3]- ينظر: المرجع السابق . ص ص 43-44.

كيف يُحلّل المتعلِّم؟ ⟵ كيف ينبغي أن يحلّل؟ (مهارات التحليل والتركيب والنقد).

كل هذه الأسئلة تُحيل على الجانب المنهجي الذي ظلّ غائبًا.

فعلى المؤسسة التعليمية في جميع الاطوار أن تعمل جاهدة على تغيير نمط العلاقة بين المعلِّم (معلم السّرد) والمتعلِّم (متعلم السّرد) في أفق علاقة يسودها الاحترام المتبادل وإعطاء المجال للمتعلّم لكي يتعلّم عبر الخطأ والتجريب، فالمتعلِّم الذي يخاف أن يخطأ تحت طائلة تأنيب المعلِّم لا يمكن أن يتعلّم، ولا يعبِّر عن رأيه بكل حرية ،فلا بد أن يحظى المتعلِّم بإمكانية التجريب فالتجربة هي التي تمكّنه من التعلّم الذاتي، كما أنّ المادة المعرفية (المعرفة السّردية) حينما تقدّم إلى المتعلِّم جاهزة دون صياغتها أو البحث عنها سرعان ما يُطالها النسيان أمّا المعرفة السّردية التي تُبنى بتشارك المعلِّم والمتعلِّم (معلم السّرد ومتعلِّمه) وتأثيرها يدوم.

2-6-2- علاقة معلِّم السّرد بالمعرفة:

ويُعنى بها: (مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العام من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتعليم، أو هي عبارة عن عمل أو نشاط وصفي لطريقة وتقنية، تحويل المعرفة من مجالها العام تبعا لبنائها الطبيعي إلى مجال التعليم في سياقه الصناعي والعلمي)[1]. هنا نلمس وجود نوعين من المعرفة: الأولى معرفة عامة في مجال معين ثم حُولت إلى نطاق قابل للتعليم، والثانية معرفة تعليمية التي نُقلت من معناها الطبيعي إلى معناها الصناعي العلمي، فالمعرفة التعليمية الناتجة عن المعرفة العالمة.

[1]- أحمد العمراوي وآخرون. ديداكتيك التربية الاسلامية. ص 84.

لا شك في أنّ إقدام المعلِّم على مهنة التعلّم هو كفايته المتمكّنة، وثراء رصيده اللغوي معجميًا المتمثل في جملة من المعارف وحوصلة كبيرة من المعرفة، وبالتالي كل هذا يجعل من المعلِّم يقف بجدارة أمام الغاية المراد منها، ويفتح بكل جرأة باب المعارف ويأخذ كل ما أتيح له بشكل قاموس معرفي يضعه بين يدي المتعلِّم، هنا تتوطد علاقته بالمعرفة وهذا ما يسمى بالنقل التعليمي.

والمقصود بالنقل التعليمي هو تحوّل المعرفة من إطارها المرجعي الذي هو المحتوى وانتقالها إلى إطارها التعليمي الذي هو المتعلِّم، ويدل هذا على أنّ المعرفة في هذا النسق لا يمكن أن تنتقل بشكل اعتباطي تلقائي أو ساذج، وبشكل تراكمي تكدّسي، يعني يكون على طريقة الحشو مثلما كان في التعليم التقليدي، إنّما تخضع في ذلك إلى تحولات مختلفة وهي تنقسم إلى قسمين:

- النقلة الخارجية: والتي تعني: (مختلف التحولات التي يتوخّاها المكلّفون بالتفكير في محتويات التعليم، فالخبراء والباحثين والمعلِّمين المختصين وواضعي المناهج واستراتيجيات التعليم، مؤلفي الكتب والمفتشين، وكل من له صلة بذلك)[1]. أي أنّ المعرفة تخضع لعملية الانتقاء والغربلة لتتماشى مع الأهداف المنشودة.
- النقلة الداخلية: وتعني: (التحولات التي يدخلها المعلِّمين على المعرفة الموضوعة للتعليم، وعليه فإنّ النقلة التعليمية تعبّر عن الانتقال الذي تمر به المعرفة للوضعيات الجديدة)[2]. أي لا بد من مراعاة منطق العلاقة والتدرّج بشكل بنائي وليس تكدّسي للمعرفة.

[1]– خير الدين هنّي. مقاربة التدريس بالكفاءات. ص132.

[2]– المرجع نفسه. ص132.

2-6-3-علاقة متعلِّم السّرد بالمعرفة:

وتُعرف بأنّها: (الكيفية التي يوظف فيها المتعلِّم بصورة شخصية معلوماته السابقة كما أنّها تهدف لحل مشكل معيّن)[1]. أي هي الطريقة المتّخذة لتوظيف معلومات المتعلِّم، وهي المرجع والنموذج وتفسير الظواهر وحل المشكلات.

فدور الديداكتيك لا يتوقّف في توجيه المعلِّم نحو التواصل مع المتعلِّم وبناء العلاقة بينهما والتي تُعرف بالعقد الديداكتيكي، بل يستمر إلى توجيه المتعلِّم نحو المعرفة من أجل تحريض وتنشيط ذلك المستوى الذهني والمادي الذي يمتلكه مسبقا.

فالتمثلات هي مجموعة المعارف المسبقة التي يكوّنها المتعلِّم حول موضوع ما، ثم يقوم بتخزينه من أجل مواجهة أي إشكال يتعرّض إليه خلال وضعية تعليمية معيّنة، فالمتعلِّم ذهنه جاهزًا لاستقبال مجموعة من المعارف المتنوعة، ثم يُخضِع هذه المعارف إلى جملة من التغيرات تختلف باختلاف قدرات المتعلِّم واستطاعته وخصائصه الفكرية، ونوع الوسط الذي ينتمي إليه، إذ يعمل جاهدًا على تنظيم هذه المعارف وفق خصائصه العقلية والفكرية، وأبعاده الوجدانية والشخصية والإنسانية، هذا كله من أجل استغلالها واستثمارها ضمن وضعية ما تخص مشكلة معينة، لهذا كان سبب الوقوف عن تمثلات المتعلِّمين، يهدف إلى الرفع من قدراتهم عن طريق إشراكهم في بناء الدرس والسماح لهم بالتعبير عن أفكارهم وتصوراتهم، ومنحهم الفرصة نحو إبداء آراءهم اتجاه موضوع الدرس، هذا ما يساعدهم ويدفعهم نحو حب التطلّع والاستكشاف لمساعدة المعلِّم.

ومنه نقول أنّ هاته الأقطاب متساوية المكانة مع بعضهم البعض التي هي: معلم (الخاص بالسّرد) ومتعلم (الخاص بالسّرد) والمعرفة (المعرفة السّردية)، كما أنّها متكافئة من

[1]- سعيد حليم. علاقة المتعلِّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. ص180.

ناحية العلاقات، فهذا النشاط التفاعلي الحاصل بينهم جسّد لنا مثلث أُطّرت فيه كل متطلبات المنظومة التربوية، فضلع المعلِّم والمتعلِّم هو العقد الديداكتيكي مبني على مشاركة المتعلِّم للمعلم في بناء موارده المعرفية السّردية، وضلع المعلِّم والمعرفة هو النقلة التعليمية المعتمدة على فطنة المعلِّم في انتقاءه وخياره لهاته المعارف السّردية، أمّا ضلع المتعلِّم والمعرفة الذي يتمثل في التمثلات القائمة على الخلفيات السابقة والمعطيات القبلية المخزّنة في ذهن المتعلِّم.

خلاصة:

وعليه فإن ما توصّلنا إليه في العملية التعليمية التعلُّمية الخاصة بالسّرد تقوم على ثلاث أركان رئيسية هي: معلم السّرد، متعلم السّرد، المعرفة السّردية، والهدف الذي تسعى من وراءه التعليمية السّردية هو خلق روح التفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم داخل الجو الدراسي من جهة، والحث على إدراج المتعلِّم وإقحامه في تأسيس المعرفة التعليمية (المعرفة السّردية) من جهة ثانية.

فقبل بروز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كان المعلِّم هو المحور الأساسي في إنتاج المعرفة، والمتعلِّم هو ذلك المستقبِل والمستهدِف فقط، لكن مع مجيء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات رفضت هذا الوضع وأُعيد النظر فيه، وفرضت كلامًا آخر في المنظومة التربوية والمتمثل في إمكانية المتعلِّم واستطاعته المشاركة في بناء الموارد الدراسية وتقديم المعارف، فمعنى هذا الكلام أنّ المعلِّم لم يعد يمتلك تلك الصلاحية الكاملة في إنتاج المعارف، لكن لا يعني غياب دوره بالكامل فالعكس تمامًا مع منح العملية التعليمية التعلُّمية الخاصة بالسّرد الرخصة الكاملة للمتعلّم في مشاطرة المعلِّم في تحضير المادة الدراسية هنا بدأ دوره المتّضح في مساعدة المتعلِّم في كيفية تجهيز هذه المعارف وفق وسائل تعليمية معيّنة ذلك من أجل تجنّب المتعلِّم الطرق العشوائية، العفوية التلقائية أثناء جمعه للمعارف مثلا (المعرفة السّردية)

فبفضل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تمّ خلق نوع من روح التجاوب مع العناصر الثلاثة معلم السّرد، متعلم السّرد، المعرفة السّردية، من خلال تفاعل هذه الأقطاب نشأ عنه ثلاث علاقات هي : العقد الديداكتيكي، النقلة التعليمية، التمثلات.

الفصل الثانـي

واقع تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتعليمية النمط السردي من خلال مذكرات المعلّمين

الفصل الثاني: واقع تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وتعليمية النمط السّردي من خلال مذكرات المعلِّمين.

إنّ العملية التعليمية التعلّمية تقتضي من المعلِّم التخطيط والإعداد الجيّد وفق خطوات منهجية دقيقة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، وهناك ثلاث مراحل يجب اتباعها في بناء هذا الإعداد: (مرحلة الانطلاق، مرحلة بناء، مرحلة استثمار المكتسبات)، هذا التحضير والتخطيط يُعرف باسم المذكرات، والتي سنتطرّق إلى وصفها ثم تحليلها ونقدها.

1- وصف المذكرات:

جمعنا مجموعة من المذكرات الخاصة بمعلمي الطور المتوسط، التي اعتمدت لتعليم النمط السّردي، وقد لفت انتباهنا أنّ معظم معلّمي التعليم المتوسط يعتمدون نموذجا واحدًا ولا نكاد نلمس أي اختلاف بين هذه المذكرات، ممّا يعبّر عن عدم سيادة المعلِّم وإبداعه في مجال التعليم، وهذا راجع حسب رأي الكثير من المعلِّمين الذين سألناهم عن السبب إلى أنّ هذا الأنّموذج هو المطلوب من قِبل المفتشين، لأنّ هذا الأنّموذج قدّمه دليل الأستاذ للّغة العربية للسنة أولى متوسط، وبالتّالي وجب اتّباعه، وعندما سألنا بعض مفتشي اللّغة العربية للطور المتوسط عن مدى إلزامية هذا الأنّموذج، أجابوا بأنّ هذه المذكرة المقدّمة من قِبل الدليل هي للاستئناس ويبقى المجال أمام المعلِّم للإبداع في حدود الحرية البيداغوجية المسؤولة، أي عدم الخروج عن الأهداف المسطّرة من هذا الدليل، وهذا التناقض بين إجابات المعلِّمين والمفتشين يبيّن حجم الفجوة الحاصلة بينهم وعدم تنسيقهم مع بعضهم البعض، من أجل تطوير العملية التعليمية التعلّمية، وقد لاحظنا أنّ هذه المذكرات قد بدأت بالمقطع التعليمي في أعلى جهة اليمين من المذكرة، وقد قسم دليل الأستاذ البرنامج إلى ثمان مقاطع وكل مقطع مقسّم إلى أربع أسابيع بحجم ساعي مقدّر بـ 22 ساعة، ثلاثة أسابيع مخصّصة

للبناء، والأسبوع الرابع مخصّص للإدماج وتجنيد هذه المكتسبات في حل وضعيات جديدة، ثم الميدان.

وقد قدّم دليل الأستاذ ثلاثة ميادين لدراسة السّرد، وهي:

- فهم المنطوق وإنتاجه: والذي يهدف الى صقل حاسة السمع وتوظيف اللّغة السليمة على المستوى الشفوي.
- فهم المكتوب، وينقسم إلى قسمين:

1. ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة): والذي يهدف إلى إكساب المعلِّمين المهارات القرائية والفهم والدراسة والمناقشة، وإثراء الرصيد اللّغوي، ويزوّدهم بأفكار وقيم وسلوكيات وموارد معرفية.

2. ميدان فهم المكتوب(دراسة النص الأدبي) ومن خلاله يتناول الظواهر الفنية والأساليب البلاغية فيحصل الذوق الفني الأدبي.

وقد تنوّعت نصوص هذه الميادين الثلاثة بهدف تحقيق الأهداف التعلّمية: (اللّغوية، المعرفية، الفكرية)، وغرس قيم متنوعة، وأغلب النصوص في هذه المقاطع كانّت على النمط السّردي و الوصفي.

- **إنّتاج المكتوب:** وفيه يتناول بالدراسة أنماطًا أو تقنية تعبيرية، ويتدرّب عليها كتابيا بلغة سليمة، ثم ينتج نصوص يدمج فيها الموارد في نهاية المقطع وفق النمط السّردي وبعد الميدان نجد:

- المحتوى المعرفي وهو الهدف التعليمي، ثم نجد الموارد المستهدفة، وهي العناصر التي يتكوّن منها هذا المحتوى، هذا فيما يخص الجهة اليمنى للمذكرة، أمّا الجهة اليسرى منها فنجد الفئة المستهدفة، وهي متعلمو السنة الأولى متوسط، وتحت الفئة

المستهدفة مدّة الإنجاز والمقدرة بساعة واحد (60 د) لكل نشاط، باستثناء الأعمال الموجّهة التي خصّص لها نصف ساعة (30د)، ثم تحت مدة الإنجاز الوسائل التربوية المعتمدة في عملية تعليم السّرد، وللوسائل التعليمية دور كبير في تنشيط الدّرس وتفعيله، وتحافظ على الوقت والجهد لكل من المعلِّم والمتعلِّم، وتجعل من الدّرس أكثر إثارة وتشويقا.

وقد تضمّنت بعض المذكرات وهي قليلة رقم المذكرة.

أمّا من حيث سيرورة الدّرس فقط قسّمت كل المذكرات سيرورة تقديم الدّرس الى ثلاث وضعيات:

1- وضعية الانطلاق: وتعتبر هذه الوضعية مبدأ أساسيا من مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، وهي مرحلة تمهيدية يتم من خلالها تهيئة أذهان المتعلِّمين ولفت أنّتباههم، وقد اختلفت هذه الوضعية من مذكرة الى أخرى، بعض المذكرات بدأت فيها بمراقبة تحضيرات المتعلِّمين، والاعداد القبلي، ثم الانطلاق من وضعية تعلّمية، وبعض المذكرات بدأت بمراجعة المكتسبات القبلية، ولعلّ هذا الاختلاف راجع إلى الفروقات الفردية لمتعلمي كل معلم، فلكل معلم وجهة نظره الخاصة به.

2- وضعية بناء التعلُّمات: ويتم فيها وضع المتعلِّم أمام مشكلة تعليمية ويطلب منه القيام بحلّها، ويكون للمعلِّم دور توجيهي من أجل الوصول إلى الكفاية المستهدفة، وإذا نظرنا إلى الطريقة المعتمدة أثناء سيرورة بناء التعلُّمات، وجدناها عبارة عن سؤال وجواب بين المعلِّم والمتعلِّمين، كما هو مبيّن في المثال الموالي المأخوذ من نموذج مذكرة.

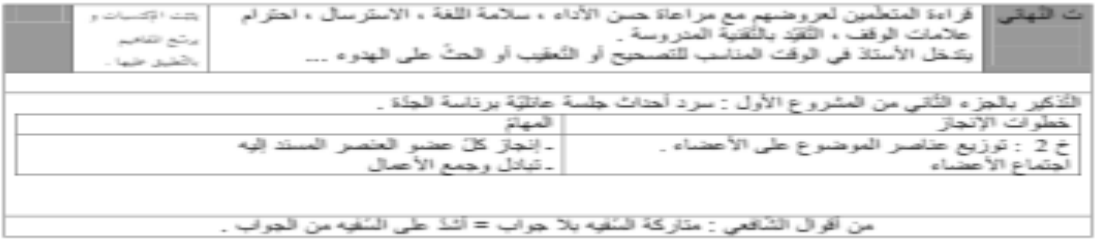
المعلِّم	المتعلِّمين
– تمعن في الفقرة ما أبرز أحداثها؟	– تأثر رامي ـــــ توجه مسرعا ـــــ ـــ وصوله متأخرا ـــ أجهش بالبكاء ندمه ـــــــ دعاؤه لها.
– من الرّاوي في هذه الفقرة؟	ضمير الغائب.
– في الفقرة ثلاثة شخصيات حدّدها؟	– رامي ـــــ أمه ـــــ أم سعيد
– كيف وردت هذه الاحداث؟	– متسلسلة ومرتبة.
– على أي أساس تم ترتيبها؟	– حسب زمن وقوعها.
– ما نوع الجمل الموظّفة فيها؟	– الجمل أغلبها أفعالها ماضية.
– كيف نسمي هذه التقنية؟	السّرد.
– معتمدا على أجوبتك، حاول أنّ تضبط تعريفا مناسبا لنمط السّرد.	– تعريف السّرد: تعاقب الأحداث والوقائع بتفاصيلها وفق تسلسلها الزمني باستخدام الجمل الفعلية والرّبط بينها بألفاظ التفسير [أي، مما يدل، إذن ...الخ] وحروف العطف [الواو، الفاء، ثم .. الخ]

وبما أنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفايات ترتكز على مبدأ الإدماج والتي يتم فيها تجنيد المتعلِّم لمكتسباته، من أجل حل وضعيات جديدة، فقد انتهت المذكرة بـ:

3- وضعية استثمار المكتسبات: والتي تهدف إلى تطبيق ما اكتسبه المتعلِّم من موارد نظرية في حياته.

وقد اعتمدت المذكرات وسائل تقويم لكل وضعية، حيث نجد أنّ تقويم مرحلة الانطلاق هو تقويم تشخيصي، ويكون التقويم تكوينيا في مرحلة بناء التعلُّمات، أمّا مرحلة استثمار المكتسبات فيكون تقويما ختاميا.

وتنوّعت وسائل التقويم وفقا لطبيعة الظاهرة المدروسة، والمخطط التالي يوضح ما تقدّم من وصف:



ت النهائي	قراءة المتعلّمين لعروضهم مع مراعاة حسن الأداء ، سلامة اللغة ، الاسترسال ، احترام علامات الوقف ، التقيد بالتقنية المدروسة . يتدخل الأستاذ في الوقت المناسب للتصحيح أو التعقيب أو الحثّ على الهدوء ...	يثمّن الإنجازات و يرتجل التقاسيم بالتشاور فيما .

التذكير بالجزء الثاني من المشروع الأول : سرد أحداث جلسة عائلية برئاسة الجدّة .

خطوات الإنجاز	المهام
خ 2 : توزيع عناصر الموضوع على الأعضاء . اجتماع الأعضاء	- إنجاز كلّ عضو العنصر المسند إليه - تبادل وجمع الأعمال

من أقوال الشافعي : متاركة السّفيه بلا جواب = أشدّ على السّفيه من الجواب .

2- تحليل المذكرات ونقدها:

- على مستوى النشاط القبلي ومصادره:

يعتبر الإعداد القبلي من أهم مراحل بناء الدّرس، ويقصد به مجموعة من الأنّشطة والإجراءات التي يكلف بها المعلّم متعلميه لتحفيزهم على المشاركة في بناء الدّرس، ونلاحظ أنّ القليل من المذكرات أشارت إلى الإعداد القبلي وأنّ أكثرها لم تحتوي عليه، ومما لا شك فيه أنّ المقاربة بالكفايات تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، وأنّ المعلّم هو موجه فقط، وهذا لا يكون إلا بتهيئة المتعلّم مسبقا قبل تقديم الدّرس، اضافة الى ذلك فأنّ الاعداد القبلي يختصر الجهد والوقت، ويخلق تفاعل بين المعلّم والمتعلّم، كما أنّ تنوع مصادره يخلق تشويقا للمتعلمين، وقد سألنا مجموعة من المعلّمين بالإعداد القبلي، فكأنّت اجابة البعض عدم اثقال كاهل المتعلّم بكثرة الواجبات المنزلية، وتخصيص الواجبات المنزلية للأنّشطة التي تم تناولها، والتي لم يكفي الوقت لإنجازها، في حين كأنّت اجابات البعض أنّ النمط السّردي نمط سهل، لا يحتاج الى اعداد قبلي.

ويبقى الاعداد القبلي خطوة مهمة تُسَهل العملية التعلّمية، وتجعل المتعلّم عنصرا إيجابيا وفعالا في الدّرس، وأنّ المعلّمين بإهمالهم لهذا الاعداد يجعلون من المتعلّم عنصرا سلبيا.

- على مستوى بناء التعلُّمات:

أنّ الطريقة المعتمدة اثناء سيرورة الدّرس هي عبارة عن تفاعل قائم بين المعلِّم والمتعلِّمين، حيث يطرح المعلِّم مجموعة من الاسئلة حول النص السّردي، والمتعلِّم يجيب بدوره عن هذه الأسئلة، وقد لاحظنا الأسئلة المطروحة من قبل المتعلِّمين أسئلة مركزة على المعاني السطحية للنص السّردي، وبعيدة كل البعد على الكفاءة المستهدفة (ينتج مشافهة) وكتابة نصوصا وفق النمط السّردي في مقامات تواصلية مختلفة، حيث يكاد يخلو الدّرس من الأسئلة التي تصل بالمتعلِّمين إلى فهم النط السّردي للنص، ونوردُ مذكرة فهم المنطوق للمحتوى المعرفي (وداع)، ومذكرة قراءة مشروحة للمحتوى المعرفي (ماما) كمثالين:

المقطع التعلمي الأول : الحياة العائلية .
الميدان : فهم المنطوق .
المحتوى المعرفي : وداع .
رقم الذكرة : 12
الأسبوع 03
الفئة المستهدفة ت1 م 1
مدة الإنجاز : 01 ساعة
الموارد المستهدفة :
- يتعرف على موضوع النص ويحدد محتواه .
- يبرز أبعاده الأسرية والاجتماعية والإنسانية .
- يقف على مواطن التأثير و التأثر فيه .
- تبين قيمة الأسرة و مكانتها و طبيعة العلاقة بين أفرادها .
المستندات البيداغوجية : دليل الأستاذ ص 93 - المنشور - المنهج .

وداع

تتناول اليوم في حصتنا فهم المنطوق نصًا من نصوص الأسرة والعائلة
بعنوان «وداع» للكاتب : «عبد الحميد بن جلون»
حاول أنْ تحسن الاستماع إليه لـ:
• تفهم فكرته العامة وأفكاره الجزئية ، تُجيد مناقشتها وتتفاعل معها .
• تستخرج عواطفه ، وقيمه.
• يسهل عليك التواصل مشافهة بلغة سليمة فصيحة منسجمة ، ويسهّل عليك إنتاج نصوص مشابهة له نمطًا ومضمونًا.

السند:

... عندما هممتُ باختراق الباب بعد أن ودّعتُ أهل المنزل استوقفتني جدتي الباكية ووقفتْ في وجهي ببعض الملح ألا رحمها الله ! لقد ازدادتْ بذلك أنْ تضمّن رؤيتي مرّة أخرى. ولكنّ الموت خيّب آمالها وسارت القافلة في الظلام حول غلام على عتبة الشباب لتودّعه عند محطة القطار هذه المعتمة المغزولة المتواضعة .

... وكانتْ منابتُ الخواطر تصطرع في نفسه وكان المستقبل يتهافتُ أمام مخيلته بصور شتّى تتداولُ نظام التداعي عن الصور التي تكشفت عنها الأيام بعد ذلك. كلّ هذا وعيناه لا تكادان تبارحان وجه والده القلق الحزين، الذي كان ينظرُ إلى ابنه بتلهفة البعاد دون أنْ يعرف على وجه التدقيق ، المصير الذي ينتظرُه.

... وفجأة تزدد في سكون الليل صفيرٌ، ثم بعد ذلك بدأ دخانٌ أبيض في سحمة الليل تتخللّه شرارات حمراء، فتزدد في قلبي صفيرٌ مثل صفيره وتطايرتْ شرارات مثل الشرارات فقد تبيّنتْ في الظلام الحالك شبح القاطرة وهي تزفر لتكبح من جماحها حتّى تتمكّن من الوقوف عند المحطة ، لأنّ أرجّي ما خيبتْ الدّمعتانِ اللّتين ترقرقتا في عينيّ والدي وهو يعانقني العناق الأخير فلقد تحولتا بعد ذلك إلى جوهرتين أرصّع بهما ذكرياتي وما كادتْ أسعدُ أنا ورفيقي الغرفة حتّى عادتْ القاطرة تستجمع أنفاسها وتُسمع هديرها . ثم تزحزحتْ ثم سارتْ ثم انطلقتْ في الظلام مولولة صارخة لا تلوي على شيء.

عبد الحميد بن جلون
دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط ص93

الوضعيات	سير التعلمات :	التقويم :	الزمن
وضعية الانطلاق	التذكير بالإشكالية الأم : بيت الأستاذ في المتعلمين روح المنافسة والتحدي لإنجازها في وقتها المناسب، كما يحثهم على متابعة الدروس المتبقية لتوظيف المعطيات في إنجازاتهم . الانطلاق من وضعية إشكالية : الإنسان دائم الحلّ والترحال ، سعيا وراء لقمة العيش أو بحثا عن مآرب حياته المتعددة . وهذا ما يجبره على فراق أحبابه لتحقيق ذلك ، و الابتعاد عنهم فترة ليست بالسهلة ، لما يعانيه خلالها من آلام البعد و لوعة الفراق . لتصوير هذا الموقف ، لنا إطلالة على موضوع الوداع للكاتب : عبد الحميد بن جلون .	التشخيصي : بعد الاكتساب الثاني موضوع الدرس	05 د
وضعية بناء التعلمات .	الوضعية الجزئية الأولى : قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه ، مع الاستعانة بالأداء والحسّ الحركيّ والقرائن اللّغوية وغير اللّغوية . يهيّء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع . مناقشة الموضوع لاستخراج الفكرة العامة : أفهم النص : س : كيف كانت حالة الجدة النّفسية وهي تودّع الغلام الشاب ؟ ج : كانت باكية . س : ماذا ذرفت في وجهه ؟ ج : الملح . لماذا ؟ ج : ظنّت أنها ستضمن بذلك رؤيته مجددا	التكويني : يستمع بتمعن لقراءة الأستاذ و يسجل رؤوس أقلام يناقش النص و يجيب عن الأسئلة	03 د 15 د 24

وضعية بناء التعلمات	س : ما رأيك في سلوك الجدة ؟ ج : يدلّ على محبتها له وتعلّقها به وكذا براءتها وعفويتها س : لماذا فكّر الشاب في مغادرة عائلته ؟ ج : للبحث عن عمل يضمن به مستقبله . س : وهل كان مرغمًا ؟ ج : نعم . كيف ذلك ؟ ج : وصل مرحلة الشباب ولابدّ أن يعتمد على نفسه وهذا ما جعله يخوض المجهول مودّعا أهله ومتحمّلا آلام فراقهم . س : كيف كانت حالة الأب وهو يودّع ابنه ؟ ج : كان ظلّا حزينا . س : وهل شعر ابنه بذلك ؟ ج : نعم ، فلم تبرح عيناه وجه أبيه قطّ . س : كيف استقبل الابن المسافر الذي سمعه، وكذا الدّخان الأبيض، والشرارات الحمراء ؟ ج : تزداد في قلبه ذلك الصّفير وتلك الشّرارات مصوّرة أساه وألمه . س : لماذا كانت القاطرة تزفر ؟ ج : لتكبح جماحها (تتوقف) معلنة وصولها فتتوقف . س : ما الذي أثّر في الشاب كثيرا وهو يهمّ بركوب القاطرة ؟ ج : دمعتان في عيني أبيه . س : بماذا شبّه الابن دمعتي أبيه لحظة الفراق ؟ ج : بجوهرتين يرصّع بهما تكريمات . يعود إلى قاموسي : يفهم كلماتي : فتمتمت : أردت ، أحببت ، عزمت ـ سحمة الليل : سوداء ـ تزفر: تحدث صوتا مسموعا . أشرح كلماتي: المعتمة ـ تصطرخ ـ جماحها . يحدد ـ الفكرة العامة : ـ الأجواء الحزينة لحظة فراق الابن لعائلته . ـ ألم الابن لفراق أسرته و حزنهم الشديد عند وداعه . الوضعية الجزئية الثانية : إسماع النص للمرة الثانية من قبل الأستاذ بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع لكلّ المتعلّمين مع احترام مخارج الحروف والأداء المعبّر. بعد تحديدكم الفكرة العامة ، استخرجوا ما تمخّض عنها من أفكار أساسيّة ومعطيات . يحدد ـ أبرز معطيات النص : أ ـ خروج الابن من البيت في جو كئيب . ب ـ تردّد الابن و حيرته ممّا ينتظره . ج ـ وصول القطار ورحيل الابن . نتعلّم من كلّ نصّ نقرأه مجموعة من الفضائل والقيم ، يهدف من خلالها صاحبه إلى بعث رسالة للقارئ ، فما القيم المستفادة من النّص الذي بين أيدينا ؟ يحدد ـ القيم التربوية المستخلصة من النص : الأسرة مكمن الرّاحة والاطمئنان ، فمتى غبنا عنها لأي سبب شعرنا بالألم والحزن .	02د 03د 02د 05د 02د	يثري زاده اللغوي يصوغ فكرة عامة مناسبة . يبني أحكاما يستند إليها في ما يقول . ويستخرج أهم معطياته . يستنتج القيمة التربوية من نص .
الوضعية الختامية و الاستثمار	الوضعية الجزئية الثالثة : فرّ أخوك الأكبر أن يلتحق بصفوف الجيش الشعبيّ الوطنيّ ليكون واحدا من حماة الوطن فرافقه مع أفراد أسرتك لتوديعه ، قم بسرد لحظات الوداع في فقرة ، مراعيا آليّات تصميم النصّ وموظّفا : نعتا حقيقيّا و أفعالا متعدّدة الأزمنة . يقدم التلاميذ عروضهم المنجزة مع مراعاة : الوقفة السليمة ، الهدوء ، استعمال اللغة الفصحى ، ترتيب الأفكار ، المحافظة على مضمون النص ، توظيف المكتسبات اللغوية والمعرفية . • يتناول التلاميذ الكلمة لإبداء آرائهم ومناقشة الا نتاجات من حيث المنهجية والأفكار واللغة بتصحيح فكرة أو إثرائها أو نفيها وإثبات غيرها .... • أخيرا يتدخل الأستاذ: لتوجيه التلاميذ إلى تصحيح أخطائهم وحثّهم على الالتزام بالهدوء وتشجيعهم على المشاركة في الحوار ومساعدتهم على صياغة أفكارهم . يعقّب على ما دار بينهم مؤيدا أو مصوبا من حيث المعارف والمعلومات المنهجية . مثل كهذي : " إذا اتحد أفراد القطيع ، تم الأسد جائعا " .	13د	ختامي : يقدم إنجاز عروضه فرديا شروط الأداء، ويستثمر ما درس

رقم المذكرة: 13

المقطع التعلمي الأول : الحياة العائلية .
الميدان : فهم المكتوب 1 - قراءة مشروحة -
المحتوى التعلمي : ماما + الضمير و أبراجه .

الأسبوع الثالث

اللغة المستهدفة : س1 م
زمن الانجاز : ساعة واحدة

الموارد المستهدفة : يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة واعية و يصوغ الفكرة العامة .
- يقرأ قراءة جهرية سليمة ، معبرة ومسترسلة .
- يشرح الألفاظ الصعبة ويثري قاموسه اللغوي .
- يناقش فهم النص ويصوغ الأفكار في قالب لغوي سليم .
- يثمن عاطفة الأم نحو فلذات كبدها وحرصها على سعادتهم .
- يناقش الظاهرة اللغوية (...) ويستنتج أحكامها الطلاقا من النص، ويوظفها سليمة شفهيا وكتابيا .

الوضعيات	الوضعيات التعليمية و النشاطات المقترحة	التقويم	د
وضعية الانطلاق	مراقبة تحضيرات المتعلمين وأعمالهم المنجزة . الانطلاق من وضعية تعليمية : إن أعظم عاطفة في الوجود وأصدقها هي عاطفة الأمومة فلا شيء في هذا الكون أغلى من الأم وأكثر حنانا وعطفا منها ، فبغياب الأم يفقد المرء صدرا حنونا لا يعوضه شيء في هذه الدنيا ، وهذا ما نلمسه في النص التالي : "ماما " ص : 24 .	التشخيصي : قياس الأبعاد وربط المكتسبات القبلية بموضوع الدرس	5 د
بناء التعلمات	القراءة الصامتة : دعوة المتعلمين إلى فتح الكتاب ص 24 ، وقراءة النص قراءة صامتة . الوضعية الجزئية الأولى : أفهم النص : مراقبة الفهم العام : إليك الأسئلة التالية ، حاول بالاعتماد عليها صياغة فكرة عامة مناسبة . س : في النص شخصيتان بارزتان ، من هما ؟ . ج : الكاتبة والطفل . س : ما سبب بكاء الطفل ؟ ج : افتقاد أمه . س : في النص علامات دالة على بتم الطفل ، استخرجها . ج : يبكي بكاء متروك منفرد حانق إلى سالا عن أعز عزيز ... س : ما شعور الكاتبة تجاه الطفل؟ ج : الشفقة عليه وتألمت لبكائه . النص الذي بين أيدينا يجمع قصة مأساوية بطلها طفل يتيم باحث عن حنان أم افتقده ، من جهة وبين إشفاق الكاتبة عليه من جهة ثانية ، فمن يجمل هذه المعاني في فكرة عامة مناسبة ؟ ج - الفكرة العامة : ~ حنين الطفل لأمه وعطف الكاتبة عليه . ~ تأثر الكاتبة لبكاء طفل فقد أمه . القراءة النموذجية : من طرف الأستاذ متبوعة بقراءات فردية لأحسن التلاميذ وأجودهم قراءة مع مراعاة الأداء ، الاسترسال ، سلامة اللغة ، احترام علامات الوقف ، تصحيح الأخطاء . المناقشة والتحليل واستنباط المعطيات : تقسيم النص إلى وحداته الجزئية : من القراءة الأولية للنص نلحظ أفكارا ثلاثا يحددها المعنى والسياق ، فهلموا بنا لنحددها . ج - الأفكار الأساسية : الفقرة الأولى : تحديدها : [سمعت الطفل ... الأزلية الغامضة] قراءتها وتذليل صعوبتها : المداولة : س : ما شعور الكاتبة حين سمعت ضحكات الطفل ؟ ج : تختلج روحها الأثيرية ... (الأثيرية : الخفة والنشاط) . س : ثم شبهت صوت هذا الرضيع ؟ ج : بصوت الملائكة . س : ما أثر تلك الضحكة ؟ ج : تحث المفكر على اكتناه الأسرار الأزلية الغامضة . ج - أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : اختلجت : اضطربت - الأزلية : القديمة . ج - الفكرة الجزئية الأولى :الضحكة سهم تلج القلوب دون استئذان فتطيب الخواطر وتبهج النفوس ، وهذه حال شاعرتنا لما سمعتها من الرضيع ، عنونوا من خلال هذا للفقرة الأولى. ~ وقع ضحكة الرضيع على نفسية الكاتبة . ~ حبور الكاتبة لسماعها ضحكة الطفل الملائكية . الفقرة الثانية : تحديدها [ثم سمعت الطفل يبكي ... شفقة وانعطاف] : قراءتها وفهم معانيها : الأسئلة : س : أ مازال الطفل يضحك ؟ ج : لا ، بل هو الآن يبكي .	التكويني : تعبير الطفل عن أسئلة الفهم العام بعد القراءة الصامتة يستخلص فكرة جزئية مناسبة للنص يحسن الأداء و يقرأ قراءة معبرة فورما أتيح له . يقسم النص إلى وحداته الأساسية ويعنون لكل فكرة . يتدرب على القراءة السهلة ويناقش ويستخرج كل فكرة على حدا . يثري قاموسه اللغوي بمفردات جديدة	5 د 5 د 2 د 5 د 18 د

26

		س : بم شعرت الكاتبة حينها ؟ ج : هلع قلبها وشعرت بشيء كبير يذوب فيه . س : بم شبهت الكاتبة عبرات الطفل المتحدرة على وجنتيه ؟ ج : باللآلئ تكويها كالجمرات . س : لم يتوقف الطفل بعد عن البكاء ، ماذا بدا على محيّاه حينها ؟ ج : دلائل العجز واليأس . س : كيف كان بكاء الطفل ؟ ج : بكاء منفرد متروك لا يحنو في الدنيا أحد . س : علام يدلّ تساؤل الكاتبة ؟ ج : على أنها لا تحتمل أن يبكي بل تريد ضحكته الملائكية . ﷺ ـ أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : **العبرات** : الدموع ـ **وجنتيه** : خديه ـ **بادية** : ظاهرة . **محيّاه** : وجهه ـ **التألق** : البريق واللمعان . ﷺ ـ الفكرة الجزئية الثانية : دوام الحال من المحال ، فهاهو الرّضيع يضحك تارة فيُسعد الكاتبة ويبكي أخرى فيحزنها ، فأعطوا فكرة جزئية مناسبة وفق هذه التغيّرات . ~ وصف حالة الطفل الباكي وحيرة الكاتبة في شأنه . ~ وقوف الكاتبة عاجزة أمام بكاء الرّضيع . الفقرة الثالثة : **تحديدها** [فدنوت منه ... ماما !] **قراءتها و تذليل صعوبتها :** **الأسئلة : س : ماذا فعلت الكاتبة لتسكت الطفل ؟ ج :** دنت منه متوسّلة وضمّته بذراعيها . **س : أين يظهر عطفها و شفقتها عليه ؟ ج :** في قبلتها له على جبينه . **س : هل نجحت الكاتبة في إسكاته ؟ ج :** نعم ـ **س : بم شعر حينها ؟ ج :** بأنّ روحا تناجيه . **س : بم تفسّر نظرة الحزن والتّعنيف ؟ ج :** حزن لغياب الأم وتعنيف لتأخر الكاتبة عليه . **س : بعد كل هذا تبيّن سبب البكاء ، فما هو ؟ ج :** أعزّ عزيز لديه ؛ أمه التي فقدها. ﷺ ـ أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : **دنوت** : اقتربت ـ **تناجي** : تناغي وتساور بهذوء . **هنيهة** : زمن قصير ـ **حدّق** : نظر بتفحص وتمعّن . **صحيح أنّ الكاتبة نجحت في إسكات الطفل ، بيد أنها ليست التي أسالت عبراته ولا التي يريدها ، فقد أفصح عن مراده بأعذب كلمة : ماما ، أجعلوا هذا فكرة ملائمة .** ﷺ ـ الفكرة الجزئية الثالثة : ~ افتقاد الطفل أمّه سرّ بكائه . ~ عطف الكاتبة وشفقتها على الطفل لم ينسه أمه . ﷺ ـ المغزى العام : **إلام يهدف الكاتب من وراء نصّه ؟** ﷺ ـ قالت نازك الملائكة : (شاعرة عراقية) : دموع الأطفال تجرح لكن ليس منها بدّ فيا للشّقاء . هؤلاء الذين قد منحوا الحسن وما يملكون غير البكاء .	05د 05د
	يتعرف على علامات الترقيم ووظيفتها في إنتاجه الكتابي .	ـ الوضعية الجزئية الثالثة : علامات الترقيم 3 : (العلامات المشابهة). **تعرفت سابقا على بعضها ، فمن يذكرنا بها ؟ ج :** الفاصلة ، النقطة ، النقطتان . اليوم **ستتعرّف على غيرها .** الشرطة (ـ) توضع عند الحوار: لتجنب تكرار أسماء المتكلّمين : ـ مرحبا . ـ أهلا . ـ كيف حالك ؟ ـ جيّدة . ـ ماذا عنك ؟ ـ بخير . أو للفصل بين الكلمات المفردة أو الأرقام في التمثيل ، مثل : هات المضارع مما يلي: وعد- ولد- وثب / الأرقام الزوجية : 2 - 4 - 6 - 8 . علامة الحذف (...) : تدلّ على الإيجاز والاختصار : من صفات المزمن : الصّدق، الوفاء ... علامة التنصيص « » : نضعها عند الاقتباس : اطلب العلم فانه، تعالى يقول : «اقرأ» . القوسان الهلاليّان () : توضعان بعد : أ ـ ألفاظ التحديد و الإيضاح و التفسير : حفظت أعظم آية في القرآن (الكرسيّ) حفظا جيّدا . ب ـ الأرقام و التواريخ : ابن باديس (ت 1940) مؤسّس جمعيّة العلماء المسلمين . ج ـ ذكر مصطلح بديل : علامات الترقيم (الوقف) درسنا اليوم . قراءات متعدّدة من طرف المتعلّمين لما دُوّن على اللوح ، لاستكشاف الأخطاء و تصحيحها.	
ت ختامي	يتدرب على القراءة ويعلق على ما تعلّم	قراءات فردية للنّص ، للتدرّب على آليات القراءة المعبرة و المسترسلة . أوظّف تعلّماتي : التدريب ص : 25 .	10د
المطلوب	بيت ويوضح ما تعلم	أنجز تمارينـي في البيت : ت ص : 25 . حضّر درس : حبّ الوطن من الإيمان 32 .	
27		مثل عربي : إذا كنت ربيعا فلا تكن إعصارا .	

ونلاحظ هنا أنّ جل هذه الأسئلة يتمحور حول فهم النص ولا تتعدى الى التحليل وإعادة البناء وبالتالي الوصول الى الكفايات المستهدفة والمتمثلة في اكتساب كفاية النصوص السّردية وإنتاجها، وبالتالي فهذه الاسئلة لا تخدم السّرد ولا تعطي فرصة كافية للمتعلم لتعلم اساسيات السّرد والمتمثلة في خصائص السّرد ومؤشراته:

- خصائص النمط السّردي :

- يغلب فيه الحديث بالزمن الماضي ويحدد فيه السارد الزمان والمكان في بداية النص.
- يغرس في عقول المتعلِّمين القيم والمبادئ بشكل غير مباشر.
- يقوم بتنمية الحس الخيالي لدى المتعلِّمين .
- يزرع في أذهان المتعلِّمين خبرة معرفية اجتماعية.

- مؤشرات النمط السّردي:

- يحتوي النص السّردي على ظروف الزمان والمكان.
- يغلب عليه الجمل الخبرية.
- وجود أفعال الحركة.
- وجود الكثير من أدوات الرّبط بين الجمل.
- تسلسل الأحداث وتغيرها وتطورها.

وهذا يجعل المتعلِّم يواجه صعوبات في استثمار مكتسباته، تلقي (تفكيك)، وإنتاج (تركيب) نصوص سردية في مقامات تواصلية مختلفة، وهذا يتعارض مع المقاربة بالكفايات التي تجعل من المتعلِّم يبحث ويكتشف ويحلل وينقد ويصنع معلوماته بنفسه لا مستقبلا سلبيا يحفظ المعلومات ويسترجعها.

كما أنّ هذه الطريقة لا تحقق الكفاءات الختامية للمقاطع المسطرة في الدليل، ومثال هذا الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق للمقطع التعليمي الأول (الحياة العائلية) (يفهم خطابات مسموعة ذات طابع عائلي اسري يغلب عليها النمط السّردي مع أتناجها في

وضعيات تواصلية دالة)[1] والكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب لنفس المقطع (يقرأ ويفهم وينتج نصوصا منسقة منسجما، يتحدث فيها عن حقيقة العلاقات بين أفراد الأسرة، بلغة سليمة وتتضمن قيما تربوية أسرية، يوظف فيها النمط السّردي)[2].

لأنّ المتعلِّم لم يكتسب آليات بناء النص وتحليله، وتلقي وإنتاج نصوص سردية في مقامات تواصلية، وبعد سؤال معلمي السنة الأولى متوسط عن سطحية الأسئلة وبُعدها عن التحليل والبناء، أجابوا أنّ أغلب المتعلِّمين يستطيعون تلقي وبناء النصوص السّردية لسهولة هذا النمط، ومكتسباتهم القبلية في المرحلة الابتدائية التي ركزت على النمط السّردي.

أما في ما يخص طريقة تقديم دروس السّرد، فالملاحظ أنّها لم تولي اهتماما للفروق الفردية، والاختلاف بين المتعلِّمين على مستوى النضج عكس ما جاءت به المقاربة بالكفايات التي دعت البيداغوجيا الفارقية التي تؤكد على ضرورة مراعاة الفروق الفردية وذلك باعتماد طرائق مختلفة، ولعل هذا راجع الى أمرين حسب راي معلمي السنة الأولى متوسط:

1- محدودية الوقت، إذ أنّ الوقت المخصص لدراسة النمط السّردي محدود غير كافٍ لتنويع طرائق التدريس، حسب ما أفاد به مجموعة من المعلمين.

2- ضعف تكوين المعلِّمين، وضعف القائمين بتكوينهم، خاصة في المقاربة بالكفاءات التي لم يحض فيها المفتش والمعلِّم بتكوين كافٍ يستجيب لمتطلبات هذه البيداغوجيا، حسب رأي مجموعة من المفتشين والمعلمين.

رغم أنّ المقاربة بالكفايات اعطت للمعلم حرية بيداغوجية مسؤولة في الاعداد والتخطيط لتسيير دروسهم، وذلك بتمكينهم باختصار وضعيات ومشكلات تناسب وتلائم

[1]- محفوظ كحوال، محمد بومشاط . دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة أولى المتوسط . ص20.

[2]- المرجع نفسه. ص24.

مستوى متعلميه، إلا أنّ أغلب المعلّمين لم يستعملوا هذه الحرية البيداغوجية، واكتفوا بما هو موجود على مستوى الكتاب المدرسي من وضعيات ونشاطات.

- على مستوى طرائق التقويم المعتمدة:

يعتبر التقويم من أهم محاور البيداغوجية المقاربة بالكفايات وقد عرفه جون ماري دي كي تال: «فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار[1]» ويعرفه بلوم: «هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين إذا ما جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلّمين، مع تحديد مقدرا ودرجة التغير على التلميذ[2]»، وينقسم التقويم إلى:

أ- تقويم تشخيصي، والذي يتم إجراءه في بداية تعليم معين لتحديد نقطة الانطلاق المناسبة.

ب- تقويم تكويني: يُنجر المتعلِّم عن المسافة التي تفصل بينه وبين الهدف المحدد، فيتعرف على الصعوبات التي تعترضه.

ج- تقويم تحصيلي: وهو إجراء عملي يتعلق بنهاية التدريس ويُمحص بلوغ الاهداف النهائية المتعلقة بوحدة دراسية أو مقرر.

والهدف من التقويم هو معرفة مدى استيعاب المعرفة ، ويظهر ذلك على سلوكات المتعلم، ويتم هذا باعتماد أدوات متنوعة (الملاحظة، الأسئلة الكتابية والشفاهية، المقابلة الشخصية...)

[1] -محفوظ كحوال. محمد بومشاط . دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة أولى المتوسط ، ص 53.

[2] - المرجع نفسه. ص54.

ونلاحظ أن التقويم المعتمد يرتكز على المحتوى المعرفي والفني على مستوى النصوص السردية، والأسئلة المطروحة في كل وضعية من الوضعيات، تستهدف مدى حصول المتعلم على المعرفة السطحية فقط، وتقويم الذي يعتمده معلمو السنة الأولى متوسط، هو تقويم يفتقد الة شبكة محددة توضح كيفية تعديل مسار تعلم المتعلمين للسّرد، حيث نلاحظ في خانة التقويم بعض الجمل (يجيب المتعلّم على أسئلة الفهم العام، يستخلص فكرة عامة مناسبة للنص، يُحسن الإصغَاء، يقرأ قراءة معبرة، يقسم النص ال وحداته الاساسية، ويُعنون كل فكرة، يتدرب على القراءة المنهجية، يناقش ويستخرج كل فكرة، يثري قاموسه)، رغم أن هذه الجمل هي عبارة عن افعال قابلة للقياس واصدار الأحكام بشأنها، إلا أن المذكرات لم تحتوي على طريقة محددة للتقويم هذه الأفعال، أما في ما يخص التقويم الذاتي والذي يعد مصدرا من لمصادر الأساسية لعملية التعلم وزيادة ثقة المتعلم بنفسه، ويدفعه الى الاعتماد على نفسه لكي يطور كفاياته ويتعود على نقد اعماله داخل المدرسة وخارجها والكثير من معلمي الأولى متوسط يعتمدون على هذا النوع من التقويم في مرحلة بناء التعلّمات، وذلك بوضع شبكة تقويم، تتكون من معايير ومؤشرات يعتمد عليها المتعلّم لتقويم إجابته، حيث يقارن النص المنتج بالمعايير والمؤشرات، ويعين مواضع تحكم وعدم التحكم ويصدر حكمه كما هو موضح في مذكرة الإنتاج والادماج في المقطع التعلمي الحياة العائلية:

الميدان التعلمي 01: الحياة العائلية .	اللغة المستهدفة : عربية
الميدان : إنتاج الإدماج	رقم المذكرة : 16 — نوع الإدماج والإنتاج — مدة الإنجاز : ساعتان
المحتوى المعرفي : إنتاج و إدماج .	

الموارد المستهدفة :

- الاستفادة من النصوص المسموعة والمكتوبة المطروقة في المقطع .
- استثمار الرّصيد المعجمي واللّغوي وحسن توظيفهما في إنتاجه الكتابيّ .
- استغلال القواعد اللّغوية وحسن استثمارها وتوظيفها عند الاقتضاء .
- تقويم لسان المتعلّم (تعبيره ولغته وأفكاره) وقلمه (قلّة أخطائه النحويّة والصّرفيّة...) .
- حسن توظيف علامات التّرقيم والروابط (اللّغويّة - الزّمنيّة ...) .

المراحل	الوقت	الخطوات	الوضعيّة التعليميّة التعلّميّة	التقويم
الحصة الأولى	05 د	التهيئة: تقديم الموضوع وتبسيط المطلوب	مرّت بك مجموعة من النّصوص حول موضوع الحياة العائليّة تفاعلت معها وانتفعت منها، اكتب نصّا بلغة سليمة، تتحدّث فيه عن حقيقة العلاقات الّتي تجمع أفراد الأسرة، مستخدما نمط السّرد، وموظّفا النّعت وأفعالا بأزمنة مختلفة والضمائر المتنوّعة مع احترام علامات الوقف.	تشخيصي : يعرف المطلوب وإنهمه .
	10 د	التخطيط : تقسيم النّص ومنهجته وفق خطّة التّصميم المدروسة	تعرّفت على مراحل وخطوات تصميم النّص، حدّدها مبرزا أهمّ خصائصها. أ - المقدّمة: اجعلها عموميّات عن طبيعة المجتمع البشريّ ومفهوم العائلة . ب - العرض: أسهب في الحديث عن حقيقة العلاقات الجامعة لأفراد الأسرة وبيّن مهامّ كلّ عضو فيها، صوّر أبرز أحداث حياتهم بنمط سرديّ، وظّف: النّعت - أفعال بأزمنة مختلفة - الضمائر المتعدّدة واحترم علامات الوقف. استغلّ ما تعلّمته في المقطع من مفردات وأفكار ومعان... ج - خاتمة: بيّن فيها قيمة الأسرة، ووجوب السّعي لجعلها متماسكة بعلاقاتها	تكويني : يهتم العمل ما درس ويشكل عليه
	40 د	الإنجاز والمتابعة	يشرع المتعلّمون في انجاز عروضهم، معتمدين على أنفسهم، يتدخل الأستاذ عند الحاجة لتصويب فكرة أو صياغتها أو توضيح معنى و إثرائه. يحفز الأستاذ المتعلّمين ويذكّرهم بين الفينة والأخرى بالمطلوب أثناء مراقبتهم	ختامي : مساعدة المتعلم على إتمام عرضه
الحصة الثانية	05 د	العرض والمناقشة	التّعبير الشّفهي: تترك الحريّة للمتعلّمين لتقديم عروضهم. تقدّم العروض المنجزة بجدّية مع مراعاة الوقفة السليمة، الهدوء، استعمال اللّغة الفصحى، ترتيب الأفكار، المحافظة على مضمون النص، توظيف المكتسبات اللّغويّة والمعرفيّة.	تشخيصي : يقوّم المتعلّم عن عرضه ويدافع عنه
	20 د	التّقويم	ابن شبكة لتقويم إنتاجك : اعتمادا على الجدول التّالي قوّم إنجازك :	تكويني : يقوم المتعلم إنجازه و يشارك في تقييم وتقويم الإنتاج .
	25 د		2 - قارن النّصّ المنتج بالمعايير والمؤشّرات . 3 - عيّن مواضع التحكّم وعدم التحكّم . 4 - أصدر حكمك .	
			يأمر الأستاذ بتسجيل أفضل إنتاج (في حالة عدم توفّره يسجّل نصّا أحد سلفا) اختر أحد موضوعيّ : ص 28 - ص 29 ، وعالجه بالطّريقة نفسها .	ختامي : يكتب وينتج

المعايير	المؤشّرات	التحكّم: نعم	التحكّم: لا
الوجاهة	- توظيف السّرد. - توظيف الأفعال. - توظيف الضّمائر. - احترام علامات الوقف		
سلامة اللّغة	- احترام قواعد النّحو والصّرف والإملاء		
الانسجام	- تسلسل الأفكار . - ملاءمتها للموضوع.		
الإتقان	- حسن عرض الموضوع. - مقروئيّة الكتابة.		

درر الكلام : من حسنت خصاله، طاب وصاله .

33

نص تطبيقيّ للإدماج والاستثمار :

السّند :

أغرى امرؤ يوما غلاما جاهلا ... بنقوده كيما ينال به الوطر
قال: ائتني بفؤاد أمّك يا فتى ... ولك الجواهر والدّراهم و الدّرر
فمضى وأغمد خنجرا في صدرها ... والقلب أخرجه وعاد على الأثر
لكنّه من فرط سرعته هوى ... فتدحرج القلب المعفّر إذ عثر
ناداه قلب الأم وهو معفّر: ... ولدي حبيبي هل أصابك من ضرر
فكأنّ هذا الصّوت رغم حنوّه ... غضب السّماء على الوليد انهمر
فدرى فظيع خيانة لم يأتها ... ولد سواه منذ تاريخ البشر
و ارتدّ نحو القلب يغسله بما ... فاضت به عيناه من سيل العبر
ويقول : يا قلب انتقم منّي ولا ... تغفر فإن جريمتي لا تغتفر
واستلّ خنجره ليطعن صدره ... حنقا ويبقى عبرة لمن اعتبر
ناداه قلب الأمّ : قف ، ولدي ولا ... تذبح فؤادي مرّتين على الأثر

إبراهيم المنذر سلسلة مدرستي .

الأسئلة :

الجزء الأوّل :

أ ـ أفهم النّص :

1 ـ استخلص الفكرة العامّة للقصيدة .

2 ـ لماذا وصف الشّاعر الغلام بالجاهل ؟

3 ـ متى رقّ قلب الطّفل ، وما العبارات الّتي تدلّ على ندمه ؟

4 ـ اشرح الكلمات التّالية : أغرى ـ الوطر ـ أغمد .

5 ـ هات من السّند : أدخل ـ بطنه ـ قسوته .

ب ـ أوظّف قواعد لغتي :

1 ـ أعرب ما فوق الخطّ في القصيدة إعرابا تامّا .

2 ـ أتمم الجدول التّالي من السّند :

فعل ماض	مضارعه	الأمر منه	تعت حقيقي	منعوته	ضمير	نوعه

ج ـ أتذوّق النّصّ :

1 ـ سم نوع القصيدة مع التّعليل .

2 ـ استخرج من السّند كلمات تنتمي إلى الحقل المعجمي للحنان و العطف .

الجزء الثّاني :

الإنتاج (الوضعيّة الإدماجيّة) :

السّند : الأمّ أعظم نعمة منّها الله علينا ، فحنانها وعطفها لا يقدّر بثمن ، ولا راحة لنا بعدها ولا هناء بغيابها .

المنطق : أسأت إلى أمك أو أغضبتها بتصرفاتك أو كلامك الجارح .

التّعليمة : في نصّ سردي لا يتعدّى العشرة أسطر ، حرّر فقرة تبيّن فيها قيمة الأمّ ومكانتها في حياتنا ، مبديا ندمك على إساءتك لها ، محترما علامات التّرقيم الملائمة ، وظّف في تعبيرك نعتا حقيقيّا وأفعالا بأزمنة مختلفة وضمائر متنوّعة .

34

الكفـــــــــــــــاءة الشامـــــــــــــــلة
يتواصل المتعلّم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة ، نصوصا مركّبة سردية وصفية لا تقل عن مئة وسبعين كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيّات تواصليّة دالّة .

الكفـــــــــــــــاءة الختـــــــــــــــامية للميـــــــــــــــادين :		
ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان إنتاج المكتوب
- يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق، ويتفاعل معه ويتمكّن من إنتاج خطابات شفوية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات دالّة .	- يقرأ نصوصا [نثرية، شعرية] متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية ويصدر في شأنها أحكاما، ويعيد تركيبها بأسلوبه الخاص، مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيّات دالّة .	- ينتج كتابيًا نصوصا مركّبة ومنسجمة ومتنوعة أنماطها، لا تقل عن عشرة أسطر، بلغة سليمة، يغلب عليها النّمط السّردي، في وضعيات تواصلية دالة .

الكفـــــــــــــــاءة الختـــــــــــــــامية للمقطـــــــــــــــع :
ينتج المتعلم نصا بطوليا عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة ، بليغ سليمة يضمّنه قيما وطنيّة ، يجمع فيه بين السّرد والوصف، موظفا : النّعت السّببي ـ الأسماء الموصولة ـ الفاعل ـ التشبيه ـ

مـــــــــــــــركبات الكفـــــــــــــــاءة :		
ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	ميدان فهم المكتوب	ميدان إنتاج المكتوب
- يجيد الاستماع، ويفهم المنطوق ويتفاعل مع نصوص منطوقة تتحدث عن الدّفاع عن الوطن والتّضحية في سبيله، ويعبّر عن مضامينها بلغة سليمة.	- يقرأ نصوصا تتحدث عن حب الوطن وقيمته ووجوب حبّه، فيستنبط أفكارها وينقدها، ويحدّد أنماطها . - يستخرج شواهد متعلقة ب: النّعت السّببي ـ الأسماء الموصولة ـ الفاعل . - يستخرج القيم الواردة [حب الوطن ـ التّضحية ـ قيمته ـ الاعتزاز بمقوّماته...]	- ينتج نصّا يتحدّث عن البطولة والتّضحية وحب الوطن. - يتعلّم الوصف وتقنيّة تحرير المقدّمة. - يوظّف نمطي السّرد والوصف وما اكتسبه لغويا. يكتب نصّا يبرز فيها تناسب موضوعه محترما علامات التّرقيم، وموظّفا ما تعلّمه من قواعد وبلاغة.
الدوافـــــــــــــــع والقيـــــــــــــــم :		
- يعتز ويقدّر مكوّنات الهويّة الجزائريّة. - يقتنع بضرورة الحفاظ على ممتلكات الأمّة وتراثها ويدافع عنها. - ينمّي قيمه الدّينيّة والخلقيّة والمدنيّة المستمدّة من مكوّنات الهويّة الوطنيّة .		
الكفـــــــــــــــاءة العـــــــــــــــرضيـــــــــــــــة		
- يعبر مشافهة بلغة سليمة . - يحسن الاستماع و التواصل مع الغير . - يستثمر الموارد المكتسبة فيما تعلق بالوطن والوطنيّة . - يحدد أفكار النصوص ويوظف المفردات الجديدة .		
المـــــــــــــــوارد المستهدفـــــــــــــــة		
- نصوص يغلب عليها النّمطان السّردي والوصفي . - النّعت السّببيّ ـ الأسماء الموصولة ـ الفاعل .		

السّياق :

قرّرت متوسّطتك تنظيم ندوة عن يوم الشّهيد الموافق لـ 18 فيفري من كلّ سنة ، فكلّفت بإجراء مقابلة مع مجاهد موضوعها وصف و سرد وقائع معركة شارك فيها

التّعليمة :

لطالما تغنّى الأدباء بالوطن في أشعارهم، وامتدحه المؤلّفون في كتبهم، وهذا أكبر دليل على مكانة الأوطان في النّفس وعلى مدى حبّه، في نصّ تمزج فيه بين السّرد والوصف، عالج فيه النّقاط التّالية :
- حقيقة حب الوطن - وجوب الدّفاع عنه . - حوارك مع المجاهد وتفاصيل كلامه [المهمّات] .
وظّف في إنتاجك السّرديّ الوصفيّ :

اللّعت النّسبيّ - الأسماء الموصولة - الفاعل - علامات التّرقيم - بعض المصطلحات التي ستكتسبها .

المهمّات :
- يعرّف شخصيّة المجاهد ويقدّمها للجمهور .
- يسرد أحداث المعركة ويصف وقائعها و تفاصيلها كتابة ومشافهة بلغة صحيحة .
- يعبّر عن تأثّره بمناقب أجداده ويفخر ببطولات آبائه .
- ينتج نصّا سرديّا وصفيّا يضمّنه القيم الوطنيّة، يوظّف فيه ما تعلّمه خلال المقطع الثّاني .

ملاحظة: يحث الأستاذ المتعلّمين على الانتباه والتّركيز وكذا التّحضير الجيّد لدروس المقطع، حتّى يسهل عليهم تقديمه في الوقت المناسب، كما يبثّ فيهم روح التّحدّي والمنافسة، من خلال تذكيرهم بالمطلوب من حين لآخر.

الأسبوع الأوّل:

37

وبتقديم شبكة التقويم هذه يستطيع المتعلِّم أنّ يصدر حكمًا معياريًا، يعتمد على مقومات عند المقارنة والمفاضلة بين الأعمال المنجزة، وبالتالي يتم تسجيلها كأفضل إنتاج في المرحلة الختامية، وبالتالي توفير الجهد والوقت، ولكن رغم هذا إلا أنّ هناك عوائق جعلت من المعلِّم غير قادر على مراقبة هذا التقويم الذاتي، نظرا لكثرة تعداد المتعلِّمين داخل القسم الواحد ومحدودية الوقت اللذان صعّبا مهمة مراقبة الأعمال.

- على مستوى الترابط القائم بين مراحل العملية التعليمية والأنشطة:

أقرّت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ترابط بين مراحل العملية التعليمية، وأنشطة كل من التقويم والتغذية الراجعة، وقد لاحظنا رغم أنّ المعرف النظرية كلّها تخدم النمط السّردي حيث أنّ كل نصوص مقاطع السنة الأولى نصوص سردية إلا أنّ هناك تباعد بين ما يطلب من المتعلِّم أنّجازه والمعارف النظرية، بحيث يركز المعلِّم في وضعية بناء التعلُّمات على الجانب الفكري والفني للنص، وتكاد تخلوا المذكرة من الأسئلة التي تركز على النمط السّردي ومؤشراته في الجانب الفكري، وهذه المذكرة توضّح ذلك:

المقطع التعلمي الثالث : عظماء الإنسانية .	اللغة المستهدفة : س1 م
الميدان : فهم المكتوب 1 - قراءة مشروحة .	الأسبوع 02 — رقم المذكرة:13 — زمن الإنجاز : ساعتان
المحتوى التعلمي : . النص الدليل .	

: يقرأ المتعلم النص قراءة صامتة .
. يقرأ بتأنّ قراءة جهرية بلغة سليمة ومعبّرة .
. يشرح الألفاظ الصعبة ويثري قاموسه اللغوي .
. يناقش فهم النص ويصوغ الأفكار في قالب لغوي سليم .
. يتعرّف على شخصيّة فرانز فانون .
. يناقش الظّاهرة اللّغوية ( ) ويستنتج أحكامها ، ويوظّفها سليمة شفهيًا وكتابيًا في وضعيّات مختلفة .

المنتدات : ك م ص 56 - السبورة

الوضعيات	الوضعيات التعليمية و النشاطات المقترحة :	التقويم	الزمن
وضعية الانطلاق	مراقبة تحضيرات المتعلّمين وأعمالهم المنجزة الانطلاق من وضعية تعليمية : إذا كان الجزائريون قد انبروا للدفاع عن وطنهم وضحّوا بأنفسهم في سبيله فهذا أمر طبيعي ، ولكنّ العجب أن نجد غير الجزائريين ينبهرون بالثورة الجزائرية ويدعمون ثورتها ، سنتعرّف اليوم على أحدهم بدعى : فرانز فانون ص56	التشخيصي : إجلاء الأبعاد وإدراك عالم الثورة الجديدة	03
بناء التعلمات	القراءة الصامتة : دعوة المتعلّمين إلى فتح الكتب ص 56 ، وقراءة النص قراءة صامتة . الوضعيّة الجزئية الأولى : أفهم النص : مراقبة الفهم العام : اقرأ النص جيدا فسيتبع بأسئلة عليك بالإجابة عنها . س : عم يتحدث النص ؟ ج : عن البطل فرانز فانون . س : ماذا حدث في ديسمبر 1953 ؟ ج : استلم فانون وظيفته كطبيب بمستشفى البليدة . س : ماذا مارس غير الطب ؟ ج : ناضل لصالح الثورة الجزائرية . إذن لاحظنا أن قد قضى ماذا تواجده في الجزائر بين الطب والنضال. انطلاقا من هذا صوغوا فكرة عامة مناسبة للسند . الفكرة العامة : - فرانز فانون الطبيب المناضل . - حياة فرانز فانون في الجزائر بين الطب و النضال . القراءة النموذجية : من طرف الأستاذ متبوعة بقراءات فردية لأحسن التلاميذ وأجودهم قراءة مع مراعاة الأداء، الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف، تصحيح الأخطاء. المناقشة والتحليل واستنباط المعطيات : تقسيم النص إلى وحداته الجزئية : بعد القراءتين اتضحت لم معالم الأفكار ، حلّدها وعنونها. ج - الأفكار الأساسية : الفقرة الأولى: تحديدها [في يوم ... للعلاج بالموسيقى] : قراءتها وتذليل صعوباتها : س : كم كان عمر فرانز لما استلم منصبه كطبيب ؟ ج : 28 سنة س: ما أصله ؟ ج : مارتينيك (جزر المارتينيك شمال بحر الكاريبي، تابعة جغرافيا لفرنسا) س : قام فرانز بنشاطات حرّرت المرضى من قيودهم استخرجوها ؟ ج :نظم ورشات و ملعبا ومقهى موريسكا ، نشط فريقا لكرة القدم ..... س: هل اقتصرت نشاطاته على الميدان الطبي فقط ؟ ج : لا بل تعدته إلى الجوانب الرياضية (كالفريق الرياضي) والفنية (نادي السينما). ج - أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : المناهج : البرامج / جاب : طاف و قطع / حرر المرضى من قيودهم : ساعدهم على التغلب على حالاتهم النفسية ومعاملتهم معاملة عادية ج - الفكرة الجزئية الأولى: من خلال هذا نلاحظ أن فانون طبيب جاء بالجديد حرصا على راحة المرضى ، فأدرج نشاطات رياضية و فنية لذلك ، هاتوا فكرة أساسية ملائمة. - تولّي فانون الطب و حرصه على تحسين ظروف المرضى. - النشاطات التي قام بها فانون بعد توليه تنصيبه طبيبا . تلخيص الفقرة بأسلوب المتعلّم الخاص . الفقرة الثانية : تحديدها [كان فرانز .....الاستقلال] : قراءتها وتذليل صعوباتها :	التكويني : يقرأ النص قراءة صامتة ويفهم ما ورد به يتدخل في النقاش ويعلّل حسب فهمه يستخلص فكرة عامة مناسبة للنص يحسن الإصغاء و يقرأ قراءة معبرة عوديا آليا . يقسم النص إلى وحداته الأساسية ويعنون لكل فكرة . يتدرب على القراءة الجهرية ويناقش ويستخرج كل فكرة على حدا .	03 03 03 03 03 06 05 01 02 05

	الأسئلة : س : هل اقتصر مثبينا على الطب فقط ؟ ج : لا . س : هل شارك في الثورة الجزائرية ؟ ج : نعم . س : كيف كان ذلك ؟ ج : عين ممثلا دائما للحكومة المؤقتة . س: لماذا فضلنا كتاب أسماء : "معذبو الأرض" ماذا أكد فيه ؟ ج : ظاهرة التوسع الاستعماري المدانة ومجد فيه ثورة نوفمبر . ـ أعود إلى قاموسي : أفهم كلماتي : **حتمية** : واجبة الأداء / **أدانت** : أثبتت إدانتها واتهامها / **خاضها** : اقتحمها ، أداها. ـ الفكرة الجزئية الثانية : **فانون لم يكتف بالطب بل راح يناضل باسم القضية الجزائرية و يدعم ثورتها و يشيد بها ، اعتمادا على هذا قدموا فكرة جزئية مناسبة.** ـ تأييد فانون للثورة الجزائرية و إشادته بها. ـ انخراط فانون في جبهة التحرير و موقفه من ثورة الجزائر. **تلخيص الفقرة بأسلوب المتعلم الخاص .** الفقرة الثالثة : **تحديدها [كان فكر ... ترفيتها] فراهتها و تأليل صعوبتها:** الأسئلة : س :**إلام يرمي (يهدف) فانون بفكره ؟ ج** : إثارة طريق المثقف الإفريقي و توضيح العمل والأدوار. س: **ما الدور الرئيسي الذي أراده فانون من المثقف؟ ج**: بناء الوطن س : **هل يكفي ـ حسبه ـ ذلك لتحقيق الرقي ؟ ج** : لا ، بل يجب أن تصاحبه الكشافات القيم العالمية الشاملة مع العمل من أجلها . **يبدو أن فانون حرص في هذه الفكرة على تنوير عقل المثقف الإفريقي و قد علق عليه آمالا كثيرة ، حاولوا إعطاء فكرة تخدم مضمون الفقرة .** ـ الفكرة الجزئية الثالثة : ـ حرص فرانز على تنوير عقل المثقف الإفريقي. ـ أمل فانون المعلقة على المثقف الإفريقي . ـ المغزى العام : **إلام يهدف الكاتب من وراء نصه ؟** ـ الشاكك عن الحق شيطان أخرس . ما مات من زرع الفضائل في الورى بل عاش عمرا ثانيا تحت الثرى .	يتوصل إلى صياغة مغزى عام مناسب	08
ت ختامي واستمار	**قراءات فردية للنص ، للتدرب على البدء القراءة المعبرة و المسترسلة .** **ما كلمتك لفرونز فانون ؟**	يتدرب على القراءة يستثمر مكتسباته	08
المطلوب	**اشرح كلماتي : ابحث عن معنى : ورشات ـ جاب ـ يخوضها.** **حضّر درس : الرّازي طبيبا عظيما . ص 60 .**	يثبت ويرسخ ما تعلمه ويحضر درسه القبلي .	
مثل عربي : لا يخاف الغريق من البلل .			

ولعلّ السبب وراء اهمال الرّبط بين النظري والتطبيقي يعود إلى اهتمام المعلِّم بالجانب الفكري والفني للنصوص على حساب النمط السّردي، مما يجعل المتعلِّم يواجه صعوبات في تلقي وإنتاج نصوص سردية مشافهة وكتابة، مما لا يحقق الكفاءة الختامية.

- على مستوى الوسائل التعليمية:

للوسائل التعليمية دور هلم في توصيل المعلومات للمتعلمين، وتختصر الجهد والوقت وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات اولت اهتماما بالغا بهذه الوسائل، ولكن لاحظنا على مستوى مذكرات المعلِّمين الخاصة بالنمط السّردي اهمال هذه الوسائل، حيث المعلِّمين اقتصروا على وسيلتين فقط وهما:

الكتاب المدرسي والسبورة، وغياب تام للوسائل التكنولوجية الحديثة واستراتيجيات التعلم النشط، ولعل هذا راجع لعدم توفر هذه الوسائل على المؤسسات التربوية الجزائرية وكثرة تعداد المتعلِّمين على مستوى القسم الواحد، الذي يُصعِّب من عمل الأفواج أو تنشيط المسرحيات التربوية.

- على مستوى الزمن التعلّمي:

أنّ الزّمن المخصص لتقديم التعلُّمات يُعد منم اساسيات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وما لاحظناه على مستوى المذكرات الخاصة بالنمط السّردي، أنّها تشير الى كيفية توزيع الزمن المخصص لكل نشاط، على المراحل التعليمية الثلاث : (وضعية الانطلاق، وضعية بناء التعلُّمات، وضعية استثمار المكتسبات) ولكن السؤال المطروح: هل الزمن المخصص لكل نشاط كافٍ لتحقيق الهدف التعلّمي منه؟

بالرجوع إلى مذكرة إنّتاج المكتوب للمقطع التعلّمي الأخلاق والمجتمع:

المقطع التعليمي 04 : الأخلاق والمجتمع .
الميدان : إنتاج المكتوب .
المحتوى المعرفي : بناء فقرة سردية .

رقم المذكرة : 02
الأسبوع 02
الفئة المستهدفة : س 1 م
مدة الإنجاز : ساعة واحدة

الموارد المستهدفة :
- يتمكّن من إنتاج نصّ سرديّ باستعمال تقنياته .
- ينمّي حسّه اللّغوي وشجاعته الأدبيّة .

المكتسبات القبلية : ك ، ص 79 ـ المنورة

الوضعيّات	الوضعيّات التّعلّمية والنّشاطات المقترحة :	التقويم :	الزمن
وضعيّة الانطلاق	مراجعة التّقنية السّابقة : ما خطوات كتابة نصّ سرديّ ؟ ماذا تراعي عند كتابتها ؟ الوضعيّة التّعليميّة : لا شكّ أنّك قرأت قصّة من قبل . ما عناصرها ؟ ج : الزّمان والمكان الشّخصيّات ، الأحداث ... كيف تكون هذه الأحداث ؟ ج : مرتبة . كيف نسمي النّمط الذي ترتّب فيه الأحداث ؟ ج : السّرد . سنتعرّف اليوم على كيفيّة كتابة فقرة وفق النّمط .	تشخيصي: بنهيّأ و بتعرّف على أهميّة السّرد في نقل الأحداث	04
بناء التّعلّمات	الوضعيّة الجزئيّة الأولى : عرض الفقرة: " في بداية الأسبوع دأبْتُ محفظتي ثمّ دخلت القسم منتظما زملائي ، وجلست في مكاني المعتاد ... وكنت أصغي بلهفة إلى شرح الأستاذ ، وأقلّب شرحه في رأسي محاولا فهمها " قراءة الفقرة: قراءة منهجيّة متنوعة بقراءات فرديّة إعرابية سليمة ومعبّرة . المناقشة والتّحليل : مستأنسا بما تعلّمته من قبل عن السّرد ، أجب عمّا يلي : س : عمّ تتحدّث الفقرة ؟ ج : عن طالب في قسمه . س : حدّد زمانها ومكانها . ج : الزمان : بداية الأسبوع ، المكان : القسم . س : ما الشّخصيّة البارزة في الفقرة ؟ ج : الرّاوي [المتحدّث] . س : ما الأحداث التي تضمّنتها الفقرة ؟ ج : تأبّط [حمل] المحفظة ـ دخول القسم ـ الجلوس الإصغاء للشّرح ـ تقليب الأفكار في الرّأس لفهمها . س : كيف جاءت الأحداث ؟ ج : متسلسلة ومرتّبة حسب زمن وقوعها . س : ما أدوات الرّبط المستخدمة ؟ ج : حروف العطف : ثمّ ، الواو ـ الضّمائر المتّصلة [ت ـ هـ ـ ها] و ضمائر الغائب : [أقلّب] . س : كيف نسمّي هذا النّمط ؟ ج : السّرد . س : ما خطوات كتابة فقرة سردية من خلال ما سبق ؟ **كـ أ** ـ خطوات السّرد : لتسهيل كتابة فقرة سردية أحرص على : أحدّد فيها بدقّة الحدث أو الخبر المراد سرده . 1 ـ المقدّمة : أذكر فيها : زمان ومكان وقوع الحدث أو ما يحيط وما يتعلّق به . 2 ـ العرض : ـ أسجّل فيه الأحداث المتعلّقة بالموضوع بتسلسل متتابع حسب وقوعها . ـ أذكر تفاصيل ووقائع تلك الأحداث وأحدّد الشّخصيّات وما قامت به من أعمال . 3 ـ الخاتمة : أسجّل فيها الانطباعات والآثار التي تركها الحدث أو الخبر المسرود . **كـ ب** ـ تقنيات مساعدة على السّرد : 1 ـ أسرد الأحداث وأنقل الأخبار كما حدثت و بأمانة . 2 ـ أستعمل التّشبيهات والنّعوت لأنّها تساعد على سرد واضح وممتع . 3 ـ أستعين بالتّعليق الشّخصي [الانطباع] . 4 ـ أحرص على تحرير الموضوع في المسوّدة ، ومراجعته والتّعديل فيه بما يتوافق والسّرد ، ثمّ أنقله على الورقة بخط واضح ومنظّم .	بتساءل ويتفاعل مبديا وجهة نظره يجيب عن أسئلة لاستغلاص الاستنتاج يستنتج من خلال المناقشة و يتعرّف على طريقة كتابة فقرة سردية	05 08 08
ا ـ نهائي	أتدرّب: حرّر فقرة وصفيّة تسرد فيها أحداث زيارة مريض عزيز عليك [تصحّح الأعمال]	عشوائي: يختار على الكتابة السّبورة .	20
	المقدّمة : سماع الخبر ـ العرض : اتخاذ قرار زيارته ـ الإعداد لزيارته ـ الوصول والاطمئنان على المريض ومواساته ورفع معنوياته ـ الخاتمة : أثر الزّيارة عليكما		
	ـ التّذكير بالخطوتين 03 من المشروع : القاء الأعضاء لتبادل وتنظيم وجمع الأعمال .	حسن التّخطيط	05
121	مثل عربي : لا يحسّ بالنّعمة إلا فاقدها .		

الأسبوع الثّالث

نلاحظ أنّ وضعية الانطلاق قد خصّص لها زمن أربع دقائق (4د) وقد جمعت بين مراجعة تقنيات الإنتاج النص السّردي، والوضعية التعليمية، وهذا الزمن المخصّص لهذا التقويم التشخيصي قليل إذا راعينا عدد المتعلِّمين في القسم الواحد، وتقنيات كتابة النص السّردي مع شرحها.

أما وضعية بناء التعلُّمات فقد قُسّمت إلى ثلاث مراحل، خصّص للمرحلة الأولى خمس دقائق (5د)، يتم فيها عرض الفقرة وقراءتها من قبل المعلِّم والمتعلِّمين، أما المرحلة الثانية فقد خُصص لها ثمان دقائق (8د) لمناقشة وتحليل الفقرة، حيث يناقش المتعلِّم هذه الفقرة ويتفاعل معها مبديًا وجهة نظره، ويجيب على أسئلة الاستنتاج، ويُعدّ هذا الزّمن غير كافٍ لتحقيق الهدف المراد من مناقشة وتحليل الفقرة، لأنّ خطوات التحليل كأنّت عبارة عن أسئلة نستخلص منها تقنيات كتابة نص سردي، حيث أنّ المتعلِّمين يحتاجون إلى تقويم وتوجيه خلال إجابتهم عن هذه الأسئلة، لتذليل العراقيل وإزالة كل إبهام لديهم حول تقنيات أنّتاج نص سردي، وهذه المرحلة كذلك خُصص لها ثمان دقائق (8د)،ومن خلالها يستنتج المتعلِّم طريقة أنّتاج نص سردي من خلال ما تقدم نقاشه في المرحلة السابقة وفي هذه المرحلة نلاحظ أنّها تناولت خطوات السّرد وتقنياته.

أما وضعية استثمار المكتسبات فقد خُصص لها زمن خمس وعشرون دقيقة (25د)، مُقسمة إلى مرحلتين:

أ- المرحلة الأولى خُصص لها زمن عشرون دقيقة (20د)، حيث يقوم المتعلِّمون بتحرير وإنتاج نص سردي متبعين تقنيات وخطوات الإنتاج التي تمَّ اِكسابها في مرحلة بناء التعلُّمات، وهذا الزمن غير كالإنتاج نص سردي، يحتاج الى تجنيد المكتسبات والموارد السابقة وتنشيط الخيال وترتيب الأحداث واستعمال التشبيهات والنعوت، وإنتاج النص في مسودة ومراجعته والتعديل فيه، ثم نقله على الورقة.

ب- المرحلة الثانية والتي خُصص لها خمس دقائق (5د) لجمع الأعمال، فيعتبر هذا الوقت كافيًا.

وبالتالي فالوقت المخصص لتقديم معلومات حول السّرد إذا اعتبرنا أنّ السّرد كفاءة ختامية يجب أنّ يمر بعدة مراحل (مرحلة التفكير والبحث عن معلومات ومرحلة التخطيط والترتيب والتنسيق والكتابة وعرض الأعمال المنجزة وتعداد المتعلِّمين ثم التقويم الذي ينبغي أنّ يمس كل متعلِّم).

خاتمـــــة

من خلال دراستنا لهذا الموضوع "تعليمية السرد من منظور المقاربة بالكفاءات "سنة أولى متوسط أنموذجا" استنتجنا عدّة نقاط عند وصفنا و معاينتنا ثم تحليلنا لمذكرات معلمي السرد للسنة أولى متوسط، و حاولنا تصنيفها إلى ملاحظات و استنتاجات إيجابية و أخرى سلبية كما يلي :

الإيجابيات:

- عند ذكر إيجابيات المذكرة لا بد أن نبدأ بأهم إيجابية وهي أنّ هذه المذكرة هي عبارة عن تخطيط مسبق يختصر سيرورة الدرس ويختصر على المعلّم الجهد والوقت، كما يمكن أن يقترح المعلّم عند إعدادها حلولا مسبقة لما قد يتعرّض له المعلّم أو المتعلّمين من صعوبات أو عراقيل.
- قسّمت المذكرة إلى ثلاث وضعيات لكل وضعية تقويم، التقويم في الوضعية الأولى تشخيصي يُمكّن المتعلّمين من تذكّر المكتسبات وربطها بموضوع الدرس، أمّا المرحلة الثانية فيكون التقويم تكويني، حيث يبني المتعلّمون المكتسبات للوصول الى الكفاية المستهدفة، أمّا الوضعية الأخيرة فيكون التقويم نهائيا حيث يقف المعلّم على مدى تحقّق الكفاية المستهدفة لدى المتعلّمين.
- اعتمدت المذكرات على طريقة السؤال والجواب، هذه الطريقة تخلق نوع من التفاعل الإيجابي بين المعلّم والمتعلّمين وتكسب المتعلّمين جرأة وطلاقة في الكلام.
- اعتمدت المذكرات على المقاربة بالكفاءات حيث أنّ المتعلّم هو محور العملية التعلمية، فمن خلال إجاباته على الأسئلة المقترحة يبني تعلّماته ويتدرّج للوصول بنفسه إلى الكفاية المستهدفة.

السلبيات:

- افتقاد بعض المذكرات للإعداد القبلي خاصة وضعية الانطلاق رغم ما له من أهمية في تهيئة أذهان المتعلّمين واختصار الجهد والوقت وتحقيق الكفاءة بالشكل المطلوب.
- غياب الجانب الإبداعي للمعلّم والحرية البيداغوجيا المسؤولة والتقيد بالكتاب المدرسي.
- إبعاد الواقع الذي يعيشه المتعلّم وعدم المراعاة للمحيط الاجتماعي في بناء التعلّمات، و ذلك بالاعتماد على الكتاب المدرسي الموجّه لكل الجزائريين على اختلاف ثقافاتهم ومكتسباتهم المستمدة من محيطهم الجغرافي، والأنسب يُطلب من كل متعلّم نص سردي يراعي ثقافته ومحيطه، لأنّ المتعلّم في الشمال الجزائري يختلف عن المتعلّم في جنوبه على سبيل المثال.
- أسئلة المذكرات تتمحور حول الفهم ولا تتعدى إلى التحليل وإعادة البناء، وبالتالي لا تعطي فرصة كافية للمتعلّمين لتعلّم اساسيات السّرد.
- لم تول المذكرات اهتمام للفوارق الفردية، التي دعت إليها المقاربة بالكفايات، وذلك بالاعتماد على طرائق تدريس مختلفة ومتنوّعة.
- عدم تنويع الوسائل التعليمية وإهمال الوسائل التكنولوجيا الحديثة التي أصبحت من بين أهم الوسائل التعليمية في العالم الحديث والاعتماد على السبورة والكتاب المدرسي فقط و الذي يعتبر من الوسائل التقليدية.
- لم تذكر المذكرات معايير التقويم، ولا مؤشرات واضحة، واكتفت بمؤشرات عامة تخدم النمط السردي، أما التقويم الذاتي رغم ماله من إيجابيات تعود على المتعلّم، إلاّ أنّه لم يحض بالوقت الكافي.
- قلّة الأسئلة التي تركّز على النمط السردي ومؤشراته – باعتباره كفاءة ختامية – في الجانب الفكري.

- عدم تخصيص وقت كافٍ لمرحلة استثمار المكتسبات، والتي تُعد مرحلة مهمة يتم فيها تحرير وانتاج النص السردي.

قائمة المراجع والمصادر

المصادر والمراجع:

1) ابراهيم مصطفى واخرون. معجم الوسيط. دط. القاهرة: دار الدعوة ،2013. ج2.
2) أحمد العمراوي وآخرون. ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستمولوجي إلى البيداغوجي . ط1. دار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، 1999م.
3) إنريكي أندرسون إمبرت. القصة القصيرة النظرية والتطبيق. دط. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2000.
4) جمال بوطيب. النص والمدارس سردية الشعر وشعرية السّرد . دط . أربد، الأردن عالم الكتب الحديث، 2013.
5) جيرار جينيت. خطاب الحكاية. تر: محمد معتصم وآخرون. ط2. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2000م.
6) أبي جيرالد برنس . المصطلح السّردي . ط1 . القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة، 2003.
7) أبي الحسن أحمد ابن فارس بن زكريا. مقاييس اللغة. د ط. تحق. عبد السلام هارون. مصر: دار الكتب المصرية،(1399ه/1979م). ج 5. باب (القاف).
8) الحسن أحمد ابن فارس بن زكريا. مقاييس اللغة. د ط . تحق .عبد السلام هارون. مصر: دار الكتب المصرية،(1399ه/1979م).
9) حسين بحراوي . بنية الشكل الروائي . ط1. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي 1990م.
10) خير الدين هني. مقاربة التدريس بالكفاءات. ط1. القبة، الجزائر: مطبعة عين البنيان، 2005.
11) بن دريدي فوزي. الوافي في التدريس بالكفاءات. عين مليلة: دار الهدى، دت.
12) بن دريدي فوزي. الوافي في تدريس. د ط. مراجعة بن الزين منير. الجزائر: عين مليلة: دار الهدى، د ت.
13) سعيد حليم. علاقة المتعلّم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. د ط. المغرب إفريقيا الشرق، 2012م.

14) سهيلة الفتلاوي. مدخل إلى التدريس. ط2 . الأردن: دار الشروق، 2010.
15) سيزا قاسم. بناء الرواية. دط. القاهرة : مكتبة الأسرة، 2004م.
16) شكير حسن، "مصوغة فرعية خاصة بمادة التاريخ –تخطيط وضعيات تعليمية استنادا إلى الوضعية الديداكتيكية" المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين والأطروحات البحث العلمي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط سلا زمور الزعير، فبراير 2009.
17) ضياء غني لفته. البنية السّردية في شعر الصعاليك. ط1. عمان، الأردن : دار الحامد، (2010م/1431هـ).
18) طلال عمارة. تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات. د ط. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى. د ت.
19) عبد العزيز عميمر. مقاربة التدريس بالكفاءات. د ط. الأبيار الجزائر: منشورات ثالثة، 2005.
20) عبد القادر بن سالم. مكونات السّرد في النص القصصي. د ط. دمشق: اتحاد الكُتاب العرب، 2011.
21) عبد القادر شاكر. اللسانيات التطبيقية التعليمية قديما وحاضرا. ط1. الجزائر: دار الوفاء لدنيا، 2016.
22) عبد الله رضوان. البنى السّردية. دط. عمان، الأردن: الطبعة العربية، 2009م.
23) عبد المالك مرتاض، "بحث في تقنيات السّرد في نظرية الرواية "، عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998م.
24) عبد المنعم زكريا القاضي. البنية السّردية في الرواية . د ط . مصر: عين الدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية، 2008م.
25) علي أوحيدة. فن التعليم بالكفاءات. دط. وهران: دار التلميذ، 2017.
26) ليندة خراب. شعرية السّرد في الرواية العربية الجزائرية. دط. أربد، الأردن :عالم الكتب الحديث،2017.

27) مجد الدين الفيروز بادي. قاموس المحيط .ط8. تحق محمد نعيم العرقوس. بيروت، لبنان: مؤسسة الرسالة،(1426ه/2005م).

28) محسن علي عطية . تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات. دط. عمان : دار المناهج، 2007م.

29) محفوظ كحوال. دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط. دط. الجزائر: موفم للنشر،2016.

30) محمد الدريج. تحليل العملية التعليمية. ط1. البليدة، الجزائر: قصر الكتاب، 2000م.

31) محمد الصالح حثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. د ط. الجزائر: دار الهدى، 2004.

32) محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات. د ط. الجزائر، 2006م.

33) محمد صابر عبيد . فلسفة السّرد . ط1 . عمان : دار غيداء، 2016.

34) أبو منصور الأزهري. تهذيب اللغة. ط1. تحق محمد عوض مرعب . بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي، 2001.

35) بن منظور محمد بن مكرم ابو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري. ط 3. بيروت، لبنان: دار الصادر، 1414ه.

36) ناصر الدين الزبدي. سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية. دط. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2007م.

37) نايفة قطامي وآخرون. علم النفس التربوي النظرية والتطبيق . ط1. الأردن : دار وائل، 2010.

38) نبهان حسون . أسرار السّرد وتشكيل الخطاب في قصص علي فهاوي . ط1 . عمان دار غيداء، 2015م.

39) نفلة حسن أحمد العزي. تقنيات السّرد وآليات تشكيله الفني. ط1 . عمان : دار غيداء، (2011م /1432هـ).

40) نور مرعي الهدروسي. السّرد في مقامات السّرقسطي. ط1. عمان: عالم الكتب الحديث،(2009م/1430هـ).

41) وسام صلاح عبد الحسين ولمى سمير حمودي. أنماط التعليم وتطبيقاته بين المعلِّم والمتعلِّم . ط1 . عمان : دار الرضوان، (1440هـ/2019م).

المذكرات:

1) حكيمة بن بوزيد، "الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية سنة 4 ابتدائي"، مذكرة ماستر، المسيلة، جامعة محمد بوضياف، 2017.

2) زهية شريفي، "التحميل الدراسي للتلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات"، مذكرة لنيل شهادة الماستر، البويرة، جامعة العقيد أكلي محند أولحاج.

3) زوليخة علال، "تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات سنة ثالثة متوسط أنموذجا"، مذكرة ماجستير، الجزائر، جامعة الجزائر، (2010/2009).

4) كحيلي فتيحة، "عناصر العملية التعليمية التعلُّمية ودورها في نقل المعرفة الصحيحة التعليم الثانوي أنموذجا"، مذكرة ماجستير، مستغانم، جامعة عبد الحميد ابن باديس، كلية الآداب والفنون.

5) نور الدين بو خنوقة، "دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، باتنة، جامعة الحاج لخضر، 2010.

6) أحمد التجاني سي كبير، "شعرية الخطاب السّردي في رواية المستنقع لمحسن بن هنية"، مذكرة ماجستير، بسكرة جامعة محمد خيضر، 2011/2010.

المقالات والملتقيات والمجلات:

1) التونسي فائزة ، "العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها "، مجلة العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، ع29، مارس 2018.

2) حليمة عمارة، "مقاربة التدريس بالكفايات التدريس وكفايات التدريس من المفهوم الى التقويم"، مجلة جسور المعرفة، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف ،ع3، 2015،.

3) رشيد بناني. من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. ط1. منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، 1991.

4) شرفي رحيمة، بوساحة نجاة، "بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، د ت.

5) عبد القادر لورسي، "المرجع في التعليمية"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دورية أكاديمية تعنى بالدراسات والبحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع1، الوادي، يونيو 2010.

6) كمال فرحاوي، "نظام التعليم بالكفاءات ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية"، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جوان 2011.

7) لامية بوبيدي وآخرون، مجلة الباحث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، ع11 ، 2016.

8) لعزيلي فاتح،" تدريس بالكفاءات وتقويمها " مجلة المعارف، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البويرة الجزائر، ع 2014.

9) محمد أمزيان ،" وضعيات الديداكتيك وارتباطاتها "، مجلة علوم التربية، مجلة دورية مغربية فصلية، ع5.

10) محمد عزّام، " شعرية الخطاب السّردي"، منشورات، دمشق، 2005.

11) محمد قوارح، عبد الرزاق حمايمي، "العملية التعليمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات"، مقال، ورقلة، جامعة قاصدي مرباح، ديسمبر، 2016.

12) مزياني الوناس،" بين الكفاءة والكفاية في المؤسسات "التربوية"، مجلة الباحث، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ع2، ديسمبر 2019.

13) وزارة التربيـة الوطنيـة والتعلـيم العـالي وتكـوين الاطـر و البحـث العلمـي. المقاربـة والبيداغوجيا الحديثـة مصـوغة خاصـة بتكـوين المعلِّمين العرضـيين الحاصـلين علـى شهادة البكالوريا. المملكة المغربية. ابريل 2006.

14) نصيرة رداف، "متطلبات التدريس بالكفاءات"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 30 يونيو 2011م.

المحاضرات:

1) مرابط مسعود، طرائق وأساليب التدريس، محاضرة، أم البواقي جامعة العربي بن مهيدي، 2017.

2) بن يامنة سامية، "تحليل الخطاب السّردي"، محاضرة ،وهران، كلية الآداب والفنون، قسم اللغة ولآداب، جامعة وهران1. د ت.

المواقع الالكترونية:

1) عبد الكريم الحياني، " مجموعة مدارس المشترك"، khayma.com/ machreq، تم الانزال في، 14 أفريل 2007.

فهرس الموضوعات

شكـــر وعرفـــان----------

مقدّمـــــــة ----------أ

الفصل الأوّل

المقاربة بالكفاءات وتعليمية السّرد

المبحث الأول:----------6

المقاربة بالكفاءات----------6

تمهيد:----------7

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:----------8

1-1- تعريف المقاربة: ----------8

أ- لغة:----------8

ب-اصطلاحا:----------9

1-2- مفهوم الكفاءة: ----------10

أ - لغة: ----------10

ب - اصطلاحا: ----------11

1-3- مفهوم المقاربة بالكفاءات:----------11

2-الفرق بين الكفاءة والكفاية:----------13

أ - لغة: ----------13

ب- اصطلاحا:----------13

3- أهمية المقاربة بالكفاءات:----------15

4- أنواع الكفاءات:---------- 16
أ- الكفاءة القاعدية:---------- 16
ب- الكفاءة المرحلية أو المجالية:---------- 17
ج- الكفاءة الختامية:---------- 17
د- الكفاءة المستعرضة: ---------- 17
5- مكوّنات الكفاءة وعناصرها:---------- 18
6- خصائص الكفاءة:---------- 19
7- مبادئ المقاربة بالكفاءات:---------- 20
8- مزايا المقاربة بالكفاءات:---------- 21
9- أهداف المقاربة بالكفاءات: ---------- 22
المبحث الثاني: ---------- 25
السّرد وتعليميته ---------- 25
1- المفاهيم السّردية ---------- 26
تمهيد:---------- 26
1-1- تعريف السّرد:---------- 26
1-2- أقسام السّرد: ---------- 29
1-2-1- الاسترجاع:---------- 29
1-2-2- الاستشراف:---------- 30
1-3- عناصر السّرد:---------- 31

1-4- مكونات السّرد:----------34
1-4-1- السّارد:----------34
1-4-2- المسرود له:----------35
1-4-3- المسرود: ----------36
2- تعليمية السّرد----------37
2-1- تعريف التعليمية:----------37
أ-لغة: ----------37
ب- اصطلاحاً:----------38
2-2- عناصر العملية التعليمية السّردية:----------40
2-2-1- معلّم السّرد:----------40
2-2-2- خصائص المعلِّم وصفاته السّردية:----------42
2-2-3- متعلّم السّرد: ----------42
2-2-4- خصائص المتعلِّم وصفاته السّردية: ----------44
2-2-5- المعرفة (المعرفة السّردية): ----------45
2-3- أهمية التعليمية: ----------46
2-4- أقسام العملية التعليمية التعلُّمية (الخاصة بالسّرد):----------47
2-4-1- التعلّم:----------47
2-4-2- التعليم:----------48
2-5- المثلث التعليمي:----------48

2-6- العلاقات في العملية التعليمية التعلُّمية (الخاصة بالسّرد): ----------49

2-6-1- علاقة معلّم السّرد بمتعلّمه (العقد الديداكتيكي): ----------50

2-6-2- علاقة معلِّم السّرد بالمعرفة:----------51

2-6-3-علاقة متعلِّم السّرد بالمعرفة:----------53

خلاصة: ----------54

الفصل الثاني

واقع تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتعليمية النمط السردي من خلال مذكرات المعلّمين

1- وصف المذكرات: ----------57

2- تحليل المذكرات ونقدها:----------62

خاتمـــة ---------- 82

قائمة المراجع والمصادر ---------- 70

فهرس الموضوعات ---------- 77

الملخص:

إنّ اختيار موضوع بحثنا العلمي لمذكرة الماستر فيما يخص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لم يكن بطريقة عشوائية بل كان مقصودا، إذ تعالج المنظومة التربوية في المناهج المعتمدة في تقديم الدروس وبالضبط في مجال الأنماط من بينها: النمط السردي الذي يعتبر من أهم المعارف المقدّمة من المعلّم إلى المتعلّم، حيث تشكل بين هذا الثالوث نوع من التواصل والتفاعل نسميه بالعملية التعليمية التعلمية لهذا جاء موضوع بحثنا كالآتي: " تعليمية السرد من منظور المقاربة بالكفاءات–سنة أولى متوسط أنموذجا". حيث تناولنا الجانب اللغوي والاصطلاحي للأهم المفاهيم الرئيسية لموضوع البحث وما جاء به كل مفهوم من مبادئ ومزايا يقوم عليها وأهداف يسعى إليها، لتبيين دوره في المنظومة التربوية الذي يبرز أهميته فيها ، كما قمنا بوصف وتحليل بعض مذكرات الأساتذة المتعلّقة بالنمط السردي ونقد مضمونها والخروج بأهم الإيجابيات والسلبيات التي تضمّنتها.

Abstract:

The choice of the topic of our scientific research for the master's note regarding the pedagogy of the approach to competencies was not in a random way, but rather was intended, it deals with the educational system in the curricula adopted in the provision of lessons and precisely in the field of patterns, including: the narrative pattern, which is one of the most important knowledge provided by the teacher to the learner, which At the same time, a kind of communication and interaction formed between them. This trinity we call the educational process of learning. This is why the topic of our research came as follows: "The Competency Approach and the Teaching of Narrative - First Year Average as a Model". Where we dealt with the linguistic and terminological aspect of the most important main concepts of the subject of the research and the principles and advantages it is based on and the objectives it seeks, and what is its existing role in the educational system, which highlights its importance in it. We also described and analyzed some of the professors' memoirs related to the narrative style and critique its content and come up with the most important The pros and cons it includes.