

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر - 2-

أبو القاسم سعد الله

قسم علوم اللسان.

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية.

واقع الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية
وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات- السنة الثانية من
التعليم الثانوي "الشعب الأدبية أنموذجا"-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)

تخصص : الدراسات الإفرادية والاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذة الدكتورة:

إعداد الطالب:

فتيحة بلعسلة

نورالدين بن قوية

.السنة الجامعية 2021/2020.

واقع الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية
وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات- السنة الثانية من
التعليم الثانوي "الشعب الأدبية أنموذجا"-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د

تخصص : الدراسات الإفرادية والاصطلاحية وتعليمية اللغة العربية

إشراف الأستاذة الدكتور:

إعداد الطالب:

فتيحة بلعسل

نورالدين بن قوية

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د عبد المجيد سالمى..... رئيسا

أ.د فتيحة بلعسل مقرر ومشرفا

أ.د فتيحة لعلاوي عضوا مناقشا

د. إسماعيل بوزيدي..... عضوا مناقشا

د.عبد السلام بن علي عضوا مناقشا

شكر وعرفان

قيل فيما أُثِرَ ((لا ينكر الفضل إلا جاحد)) وإقرار الفضل لأهله دين على العقلاء .
أتقدم بخالص الشكر والعرفان للأستاذة الدكتورة المشرفة فتيحة بلعسلة لتوجيهاتها
الحكيمة ونصائحها القيمة من بداية العمل إلى نهايتها رغم مرضها فلها جزيل الشاء
على صبرها وتفانيها مع تمني عاجل الشفاء والمزيد من العطاء في الميدان.
كما لا أنسى الدكتور محمد بوزواوي الذي أفادني بخبرته ونصائحه منذ اقتراح عنوان
البحث حتى صدوره .
والشكر موصول لجميع الأساتذة والزملاء الذين أسهموا في إخراج هذا البحث بهذا
الوجه خاصة الأستاذ عبد المجيد سامي وأساتذة قسم علوم اللسان.

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدَي الكَرِيمين عَزَّيَّتي ومجدي مع تمنِّي الشفاء والمعاواة
لهما.

وإلى زوجتي وابنيَّ "جواد" و"براء" .

وإلى إخوتي وأخواتي وزملائي وكل من مدَّ لي يد المساعدة .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المُقَدِّمَةُ

المُقَدِّمَة:

مرَّ التعليم المدرسي في الجزائر بالعديد من المحطات الفارقة تبعا للأوضاع التي كان يعيشها المجتمع الجزائري، إذ نجد أن التعليم قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان مزدهرا مقارنة بالدول الأوروبية، لكن مع مجيء الاستعمار الغاشم، والذي كان من أولوياته بسط السيطرة على الجزائر وفرض ثقافته وتقاليده، وخير سبيل لذلك هو طمس هوية هذا الشعب والعمل على تجهيله ومسح ثوابته، ثم إحلال الثقافة الفرنسية محلها، وهذا ما عملت عليه السلطات الاستعمارية منذ بدء احتلالها للجزائر، لدرجة أنها حظرت على الشعب حتى تعلم اللغة الفرنسية إلا بما يسمح بتسيير إدارتهم في بعض مرافق الحياة، لا سيما فيما يخص لهم الاتصال بهذا المحتل، فإن سُمِحَ بتعلمها فبمقدار ، وفي مؤسسات يدعونها "المدارس الأهلية" وبشهادات خاصة "بالأهالي" ولا قيمة لها في الإدارة الفرنسية، ولكن بالرغم من ذلك فإن الشعب الجزائري ظل متمسكا بهويته وعقيدته، وتبلور ذلك من خلال المقاومة السياسية والثقافية بإنشاء الجمعيات، وكتاتيب القرآن، ومدارس التربية التي تبنتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين منذ تأسيسها سنة 1931، وكان لزاما بعد الاستقلال استرجاع الهوية المغتصبة، فكان السعي متواصلا على مراحل من أجل تعزيز واقع التربية والتعليم ، حيث ورثت الجزائر غداة استقلالها نظاما تعليميا مهيكلًا حسب الأهداف والغايات التي وضعها النظام الاستعماري الفرنسي، لذا عملت الدولة الجزائرية الفتية على المحافظة على النظام التعليمي بما يسمح بعدم انقطاعه ويضمن الحد الأدنى للحاجات التعليمية المتاحة في تلك الفترة ، ولكن بمرور الزمن ومع استقرار الأوضاع ، شرعت الدولة في إرساء نظام تعليمي يبلور طموحات الشعب الجزائري في التنمية ويبرز مكونات هويته، وبعده الثقافي والوطني ، ويجسد حقه في التربية والتعليم ، وبدءا من سبعينيات القرن الماضي شُرع في إنجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية ، حيث أدت الأعمال المتصلة بالإصلاح إلى خزان من النصوص التشريعية والتنظيمية (أمرية 16 أفريل 1976) والتي حددت بشكل جلي الإطار العام للإصلاح التربوي، وحاولت الجزائر من خلال ذلك أن تضمن تكوينًا شاملاً متكاملًا منسجماً مع التطورات الحاصلة في العالم لذا تبنت بعض المبادئ التي أوصت بها لجنة اليونسكو مثل التربية المستمرة وفكرة المجتمع المتعلم ، كما كان لزاما عليها أن تقتبس من المنظومات الأخرى، وأن تلتزم بالتوجه الوطني والعالمي، وأن تبني ذلك في إطار من الروح الوطنية والبعد العصري، وكذا البعد الديمقراطي والاتجاه العلمي والتكنولوجي، الذي كان لا مندوحة عنه للخروج من حيز التخلف و البداوة إلى ساح الحضارة والرقى ، وقد عرفت فترة الثمانينات

تبني المدرسة الأساسية والشروع في تعريب التعليم، وقد توالى بعد ذلك التعديلات والتحسينات على النظام التعليمي في الجزائر، حتى شرعت وزارة التربية الوطنية في وضع مشروع إصلاح شامل للمنظومة التربوية الجزائرية، والذي شرع في تطبيقه سنة 2003، وقد جاء هذا الإصلاح في ظروف صعبة جدا مرت بها الجزائر على المستوى الداخلي، وصاحبه تحولات كبرى على المستوى العالمي، مما فرض إعادة النظر في الفلسفات التربوية، والمناهج التعليمية، بما يتلاءم مع هذه المستجدات .

كما صاحب تطور التعليم في الجزائر تطوراً في جميع الهياكل التعليمية والأطوار الدراسية، بالأخص طور التعليم الثانوي لما له من أهمية بالغة ، إذ أنه العتبة التي تسبق الدراسات الجامعية، لذا عملت الجزائر منذ استقلالها على تطوير وإصلاح هذا الطور، بما يضمن جودته، ويلبي حاجات البلاد وتوجهاتها الاقتصادية والاجتماعية ، فقد أدخلت عليه العديد من الإصلاحات، شملت الشعب المتاحة في هذا الطور والمواد الدراسية المبرمجة في كل شعبة، فبعد أن كان التعليم الثانوي متفرعا إلى تعليم ثانوي عام وتعليم ثانوي تقني، ووصل عدد الشعب المنبثقة عنه خمسة عشر شعبة في التسعينات، فقد أصبح موحدا في إصلاحات 2003، وتم التخلي عن التعليم التقني، وصار عدد الشعب ستة فقط ، كما أنه تم إصلاح نظام النقييم والانتقال إلى الطور الثانوي فبعد أن كان قائما على تحديد نسبة الانتقال مع مراعاة قدرة الاستيعاب في الرقعة الجغرافية "حسب المنطقة"، فقد أصبح تقدير التلاميذ المؤهلين للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي، يعتمد على نتائج تلاميذ السنة التاسعة أساسي في كل من الفصلين الأول والثاني، مع مراعاة الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي، والذي يجب ألا يقل عن 20/10 مهما كان تعداد التلاميذ.

كما شمل الإصلاح كذلك المناهج التعليمية لما لها من أهمية بالغة في تطوير أي نظام تربوي، فهي أوسع من أن تحصر في محتويات البرامج الدراسية، بل هي تشمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، إذ يمكننا اعتبارها القلب النابض لكل نظام تربوي، والفشل في تحقيق أهدافها هو فشل للنظام التربوي ككل، كما أن النجاح في تحقيق أهدافها هو نجاح للنظام التربوي ككل، وقد تطورت المناهج المتبناة في الجزائر تبعا للمقاربة التي اعتمد عليها القائمون في إعداد هذه المناهج، بدءا بالمقاربة القائمة على المضامين أو المحتويات، والتي تركز على المادة التعليمية بالدرجة الأولى دون إعطاء الأولوية للمتعلم، والتي تم استبدالها في التسعينات من القرن الماضي بالمقاربة بالأهداف حيث حاولت الارتقاء بالعملية التعليمية، من خلال التركيز على بلوغ أهداف محددة، يكون المتعلم فيها مركزاً للعملية التعليمية وقلبها النابض،

حيث يتمتع بالاستقلالية التامة في توجيه إرادته نحو إشباع حاجاته العقلية والنفسية والوجدانية بما يرضي رغباته وتوجهاته وطموحاته، إلا أن هذه المقاربة بقيت تعثرها بعض النقائص، لذا تم استبدالها في إصلاحات 2003 بمقاربة جديدة تعرف بالمقاربة بالكفاءات ، وهذا تماشيا مع ما هو سائد من تطور في العالم ، إذ لم يعد امتلاك المعارف وحدها في القرن الواحد والعشرين يشكل وضعاً حاسماً وفعالاً، بل المعول عليه هو طريقة تدبير هذه المعارف و تعبئتها، فلكي يعيش الإنسان و يندمج في هذا العالم، أصبح مطالباً بأن يبرهن على امتلاك مستوى في تدبير و استعمال المعارف يفوق ما كانت تحتاجه الأجيال السالفة، لذا أصبح التعلم تحدياً دائماً، وأصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفاءات المتعلمين، على نحو تمكنهم من الاستمرار في التعلم الذاتي طوال حياتهم، ومن ثم فإن اعتماد المقاربة بالكفاءات يعني مراجعة عميقة للسياسة التربوية عامة، وإعادة الهيكلة للمناهج التربوية بالنسبة لجميع المستويات الدراسية، والهدف من هذا كله هو تسهيل الولوج لتعلم جيد ومستديم وقابل للتحويل في الحياة الشخصية والاجتماعية و المهنية من جهة ، وتشجيع المواطنين الناشئين على المشاركة النشيطة في التنمية المستدامة للمجتمع و حثهم على احترام القيم الاجتماعية المتعلقة بالمواطنة من جهة أخرى، وهذا ما حاولت المقاربة بالكفاءات إحداثه من خلال جعل المتعلم قطب الاهتمام في العملية التعليمية مع التركيز على قدراته ومهاراته ، إذ بإمكانه بناء تعلماته بنفسه والمعلم ما هو إلا موجه ومرشد في هذا الأمر ، ولقياس مدى تحكمه في تَعَلُّمَاتِهِ لا بد من جعلها محلاً للتطبيق، وذلك من خلال تفعيلها في وضعيات يُطلب منه فيها دمج معارفه ومكتسباته التي حصَّلها، ثم العمل على تعميمها مستقبلاً في وضعيات شبيهة ، شرط أن تتم عملية الإدماج هذه بشكل سليم ؛ والواضح أن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعتمد على مفهوم الوضعيات الإدماجية باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات،حيث تستند هذه الوضعيات إلى مكونين أساسيين هما :

أولاً :الوضعيات /المشكل الديدانكتيكية التي يتصورها المدرس ويخطط لها لكي يمكّن المتعلم من الاشتغال لحل مشكل معين، عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد،أي قيام المتعلم بتجنيده ما لديه من معارف وقدرات،ثم العمل على دمج ما تم تجنيده على المستوى الذهني مع الالتزام بالتعليمات المحددة ذات الصلة بحل المشكل الذي هو بصدده.

ثانيا : وضعية التقويم التي تتعلق بما سينجزه المتعلم في أنشطة التقويم، كي يبرهن على ما حققه من معارف وما اكتسبه من كفاءة مستهدفة.¹

و وجدنا أن المقاربة بالكفاءات التي تم تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، ترتبط بمجموعة من الأنشطة التعليمية بالأخص في تعليم اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الثانوية ، ومن أهم هذه الأنشطة "نشاط الوضعية الإدماجية " ، و الذي يعتبر الخلاصة والمقياس لما تم تعلمه من أنشطة مرتبطة بتعليم اللغة العربية و آدابها.

إلا أن الملاحظ للواقع ، يجد فيه شيئا من التناقض بين ما هو مسطر من أهداف وراء تبني هذه المقاربة - بالأخص في نشاط الوضعيات الإدماجية - وبين ما هو حاصل في الميدان، لذا حاولنا رصد هذا الواقع فكان اختيارنا لهذا البحث والذي عنوانه ب : ((واقع الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات - السنة الثانية من التعليم الثانوي الشعب الأدبية أنموذجا-)).

وقد حاولنا من خلال هذا البحث الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

هل نشاط الوضعية الإدماجية المبرمج على متعلمي " الأقسام الأدبية من السنة الثانية في التعليم الثانوي"، وفق المنهاج الجديد المخصص لتعليم اللغة العربية وتعلمها والقائم على المقاربة بالكفاءات، يُمكن المتعلمين من دمج معارفهم ويطور من مهاراتهم اللغوية وملكتهم التعبيرية ويربطهم بحياتهم اليومية والواقع الذي يعيشونه ؟

وهذا التساؤل يحيلنا إلى مجموعة من الأسئلة الجزئية التالية :

- هل يجد المتعلمون صعوبة في إنجاز الوضعية الإدماجية المقترحة عليهم في مادة اللغة العربية؟

1-فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية،الجزائر ، ط 2013، ص47.

- ما هي الأسس التي يجب مراعاتها في إعداد الوضعية الإدماجية ؟ وما مدى تمكن وإلمام المتعلمين بهذه الأسس؟

- هل يستفيد المتعلمون من نشاط الوضعية الإدماجية في التطوير من مهاراتهم اللغوية وملكتهم التعبيرية؟ وهل يفيدون منه في حياتهم اليومية ويربطونه بالواقع الذي يعيشونه ؟

و هذه التساؤلات تحيلنا إلى الفرضيات التالية:

- إن جل المتعلمين لا يواجهون صعوبات في إنجازهم للوضعية الإدماجية المطلوب منهم في مادة اللغة العربية ،وهم ينجزونها بشكل سلس دون مواجهة أي مشكل.

- إن إعداد الوضعية الإدماجية يتطلب مجموعة من الأسس يُفترض أن يتم مراعاتها من قبل الأساتذة،كما يفترض من المتعلمين الإحاطة بها والإفادة منها في إنجازهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم.

- إن جل المتعلمين يستفيدون من نشاط الوضعية الإدماجية في التطوير من مهاراتهم اللغوية وملكتهم التعبيرية، وهم يسخّرون ما اكتسبوه منها في حياتهم اليومية ويربطونه بالواقع الذي يعيشونه .

أهمية الدراسة :

تبنّت الجزائر جملة من الإصلاحات لنظامها التعليمي ،حاولت من خلالها تغيير النقائص التي تعترى منظومتها التربوية ، كما حاولت من خلال ذلك مواكبة المستجدات العالمية،خصوصا مع التطور التكنولوجي المتسارع، والذي أدى بمعظم الدول في العالم إلى تبني مقاربات جديدة تستند إليها أنظمتها التربوية ومناهجها التعليمية، وهو الأمر الذي دفع بالجزائر إلى تبني المقاربة بالكفاءات تماشيا مع هذه التطورات ، ومعلوم أن الكفاءة لا تمارس إلا في وضعية إدماج ذات دلالة ، بحيث تُبين للمتعلم أنه سيكون قادرا على تجنيد مختلف مكتسباته بشكل فعال وعملي، وإعطاء معنى لما يتعلمه ، إن هذه

الخاصية هي التي توجه التعلم في شكل كفاءات ، فبدلاً من تلقينه معلومات ومعارف مشتتة، ينبغي حمله على توظيفها وتجنيدھا في وضعيات ذات دلالة، وللوقوف على مدى فعالية هذه المقاربة الجديدة ومدى إفادة المتعلمين منها ، حاولنا الوقوف على واقع نشاط الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية، باعتباره نشاطاً يقيس مدى تحقق كفاءة المتعلمين ومدى إلمامهم بمكتسباتهم القبلية ، كما يمكن أن نكشف من خلال ذلك عن مدى نجاعة هذا النشاط والاختلالات الحاصلة فيه بغية الوقوف عليها وتعديلها إذ اقتضى الأمر وهنا تكمن أهمية هذا البحث.

أهداف الدراسة :

- الكشف عن واقع تدريس نشاط الوضعية الإدماجية في المدرسة الجزائرية ، وتبين أهميته والبحث عن مكان الخل التي قد تعتري هذا النشاط ثم العمل على تعديلها.
- تبين مدى نجاعة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من خلال دراسة واحدٍ من أهم الأنشطة التي تركز عليه هذه البيداغوجيا، والذي يقيس مدى تحقق واكتساب المتعلمين للكفاءات المرجوة من الوحدات التعليمية المبرمجة عليهم.
- الوقوف على أسس بناء الوضعية الإدماجية ومدى مراعاتها، ومن ثم محاولة التنبيه إلى ضرورة مراعاة هذه الأسس حتى يحقق هذا النشاط الهدف المرجو منه.
- الوقوف على الوضعيات المقترحة على المتعلمين من خلال تحليل محتوى الكتاب المدرسي المخصص لمتعلمي السنة الثانية من الشعب الأدبية في مادة اللغة العربية، ومن ثم الكشف عن الاختلالات التي قد نجدها في هذا الكتاب.
- الكشف عن مدى ملائمة الوضعيات المقترحة في هذا الكتاب مع المنهاج والوثيقة المرفقة والتدرجات السنوية المستحدثة مؤخراً .

أما عن أسباب اختيار هذا الموضوع فهي عديدة منها:

أسباب ذاتية : ملاحظة شكوى العديد من المتعلمين عند تقديم هذا النشاط ، ومعايشة هذا الواقع على مدى عشر سنوات من التدريس في طور التعليم الثانوي، لذا حاولت الوقوف على السبب وراء ذلك بغية التغيير من هذا الواقع، وتدارك الاختلال الحاصل في هذا النشاط إن أمكن ذلك.

أسباب موضوعية :

- أهمية نشاط الوضعية الإدماجية باعتباره ركيزة أساسية لقياس مدى تحقق كفاءة المتعلمين .
- معرفة مدى فعالية بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في التعليم بالجزائر من خلال الوقوف على نشاط "الوضعية الإدماجية".
- الارتباط بالتعليم الثانوي كوني مدرسا في هذا الطور .
- تزويد المكتبة الجزائرية و البحث العلمي ببحث جديد قد يعطي نظرة جديدة تساهم في تغيير الواقع التربوي إلى حد ما.

المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يكثر استعماله في البحوث التربوية الميدانية ، فهو يتيح لنا الكشف عن ملامح وأبعاد الظاهرة المدروسة بكل تجلياتها، كما سمح لنا هذا المنهج بالوقوف على محتوى الكتاب المدرسي المخصص للشعب الأدبية من الطور الثانوي وقد قمنا بتحليل كل الأنشطة الواردة فيه ووصفه وصفا حاولنا توخي الدقة فيه إلى أبعد الحدود، وكذلك تمت الاستعانة ببعض الأساليب المستوحاة من المنهج الإحصائي في التجميع وعرض النسب المئوية عند تفريغ الاستبانات المرتبطة

بالدراسة الميدانية لهذا البحث، وبعد تحليل هذه النسب استطعنا الوصول إلى الاستنتاجات التي ساهمت في الإجابة عن تساؤلات البحث.

وللوصول بالبحث إلى الأهداف المرجوة منه كان لزاما الاستناد إلى خطة محكمة، تُسهّل سبيل البحث، وتعين الباحث على الوقوف على أبعاد بحثه، وعليه فقد تم إعداد هذا البحث وفق الخطة التالية:

خطة البحث :

تضمن هذا البحث مقدمة وأربعة فصول (فصلين نظريين وفصلين تطبيين) وخاتمة.

احتوت المقدمة على شرح إشكالية الموضوع والتساؤلات والفرضيات التي يطرحها البحث، و بيّنا فيها أهمية هذه الدراسة، وأسباب اختيارنا لهذا الموضوع، والأهداف المنتظرة منه، ثم ذكرنا المنهج المتبع في البحث والخطة التي سار عليها.

وقد تضمن الفصل الأول المعنون بـ(إصلاح التعليم الثانوي وتطور مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر) مبحثين ، تحدثنا في المبحث الأول عن المراحل التي مر بها إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر ، وخصصنا المبحث الثاني للوقوف على تطور مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر منذ الاستقلال.

أما الفصل الثاني فعنوانه (المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالوضعية الإدماجية) وتضمن هذا الفصل ثلاث مباحث ، المبحث الأول تحدثنا فيه عن المقاربة بالكفاءات ومجالاتها ومبادئها ومزاياها والأصول النظرية التي تستند إليها والانتقادات الموجهة لها، والمبحث الثاني خصصناه للوضعية الإدماجية وأسس بنائها ، والمبحث الثالث تطرقنا فيه إلى علاقة الوضعية الإدماجية بالمقاربة بالكفاءات .

ثم انتقلنا في بحثنا إلى الجانب التطبيقي والذي يتكون من الفصلين الثالث والرابع ، أما الفصل الثالث فعنوانه (تحليل محتوى الكتاب المدرسي "الجديد" المخصص لمتعلمي الشعب الأدبية من الطور الثانوي)

قمنا فيه بوصف هذا الكتاب وتحليل محتوى الأنشطة المبرمجة فيه ووقفنا على المنهجية المتبعة في تأليفه، وقسمنا هذا الفصل إلى ثلاث مباحث، **المبحث الأول** درسنا فيه كتاب "الجديد" من الناحية الشكلية، وعرضنا في **المبحث الثاني** مضمون الأنشطة المقررة فيه وبالأخص نشاط الوضعية الإدماجية، وفي **المبحث الثالث** قمنا بتقييم محتوى هذا الكتاب.

أما **الفصل الرابع** فخصصناه **لِلدراسة الميدانية** المرتبطة بموضوع البحث، وقد احتوى على ثلاثة مباحث، **الأول** ذكرنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية حيث تضمن منهج الدراسة و مجالاتها، و عينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات، وخصصنا **المبحث الثاني** لعرض وتحليل نتائج البيانات، وخلصنا في **المباحث الثالث** إلى نتائج الدراسة.

وقد أردفنا بحثنا هذا **بخاتمة** جامعة لما تم استنتاجه من ثانيا البحث كله، كما احتوت هذه الخاتمة على توصيات تستند إلى الاستنتاجات التي خلص إليها البحث.

ومن أجل أن يصل بحثنا إلى أهدافه المرجوة استعنا بالعديد من المراجع منها: مراجع متخصصة ذات وجهة بيداغوجية فضلاً عن بعض الكتب الأجنبية، أضف إليها المعاجم العربية، والمجلات والمنشور المتعلقة بالمنظومة التربوية، مما ساعد على تعميق مضمون الدراسة وتوسيع مجالات البحث في هذا الموضوع.

وطبعاً وككل باحث، فقد واجهتني بعض الصعوبات في إنجاز هذا البحث منها قلة الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع على وجه الخصوص، وقلة المراجع التي تتحدث عن تطور مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر، أضف إلى ذلك تشعب الجانب النظري، أما في ما يخص الجانب التطبيقي فإن الدراسة الميدانية قد أخذت من الباحث جهداً ووقتها كبيرين، إذ لم يكن من السهل التنوع في المناطق التي شملتها عينة الدراسة، ومن ثم توزيع الاستبيانات ثم القيام بجمعها وتقريرها.

ومن الدراسات السابقة التي استند إليها الباحث :

1- دراسة الباحثة فاطمة زايدي "رسالة ماجستير" (2009/2008) بعنوان (تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعب الأدبية من التعليم الثانوي -نموذجاً-) جامعة بسكرة، وقد تحدثت عن واقع تدريس مادة التعبير، وما ارتبط بهذا الواقع من ظواهر أعاقَت اكتساب التلاميذ لكل المهارات اللغوية وتوظيفها ومحاولة النهوض بمستواهم اللغوي والمعرفي، كما تطرقت للوضعيات الإدماجية والوضعيات المستهدفة في ضوء بيداغوجيا الكفاءات وعلاقتها بالتعبير، وقد هدفت هذه الدراسة إلى:

1. الوقوف عند الصعوبات التي تواجه أساتذة اللغة العربية وآدابها في تطبيق المقاربة بالكفاءات.

2. معرفة العلاقة بين التعبير والوضعيات الإدماجية والوضعيات المستهدفة.

3. الوقوف على اكتساب وتوظيف تلاميذ الأقسام الأدبية للمهارات اللغوية.

4. إبراز أهمية التعبير باعتباره أهم فروع مادة اللغة العربية وغاية جميع الدراسات اللغوية.

وقد توصلت الباحثة من خلال دراستها الميدانية إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

- صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات مع تلاميذ هذه المرحلة نظرا لاحتفاظ الأقسام من جهة وعدم تكوين الأساتذة في هذه المقاربة.

- وجود التلاميذ بين لغة يتعلمون بها ولهجات يتداولونها، قد شوه لغتهم الفصحى فانعكس سلبا على اكتساب الملكة اللغوية وتوظيفها في مادة التعبير.

- ضعف كفاءة التلاميذ في مهارات الاتصال الشفهي خاصة، مثل الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة باللغة الفصحى، جعل التفاعل مع الدرس يكاد ينعدم.

- تأثير أجهزة الإعلام المرئية والمسموعة على لغة التلاميذ، أدى إلى إهدار جهود أساتذة اللغة العربية، وتوظيف التلاميذ للغة هجينة جمعت بين اللغة الفصحى العاميات واللغات الأجنبية.

- ضعف الرصيد اللغوي والمعرفي أثر سلباً على نشاطات اللغة العربية عامة وبخاصة على نشاط التعبير.
- أغلبية التلاميذ يفضلون اقتراح موضوعات التعبير بأنفسهم لأن الموضوعات المقترحة لا تنثير اهتمامهم ولا تنمّشى وقدراتهم ولا مع ميولهم.
- مازال نشاط التعبير عند أغلب الأساتذة يقدم وفق المقاربة بالأهداف والمضامين، وليس وفق المقاربة بالكفايات .
- أغلبية التلاميذ يواجهون صعوبة كبيرة في توظيف مكتسباتهم القبلية رغم فهمهم للدروس.

2- دراسة ليلي بن ميسية (رسالة ماجستير) بعنوان "تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفّي، دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط -مدينة جيجل نموذجاً-" (2010/2009) بجامعة سطيف ، بينت من خلاله أهمية ممارسة النشاط غير الصفّي ودوره في بناء الأداء اللغوي لدى التلميذ وتطويره وانعكاساته ، إضافة إلى توضيح أهدافه وأسس ممارسته ومجالاته المتنوعة واستقصاء واقعه الحالي في مؤسساتنا التربوية ، وتشخيص المشاكل والصعوبات التي تواجه ممارسته، وقد سعت هذه الدراسة على تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعرف على درجة مشاركة التلاميذ في الأنشطة اللغوية غير الصفّية وحجمها بالمرحلة المتوسطة.
- الوقوف عند أهم النشاطات اللغوية غير الصفّية الشائعة الممارسة في المرحلة المتوسطة.
- التعرف على الواقع الحقيقي لممارسة النشاط اللغوي غير الصفّي في بلادنا.
- تحديد أدوار النشاط اللغوي غير الصفّي في تحقيق تعليمية اللغة العربية لأهدافها في المرحلة المتوسطة.
- التعرف على أهم الصعوبات والعراقيل التي تحول دون ممارسة هذه الأنشطة أو البعض منها.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

اتضح من خلال الدراسة النظرية للموضوع أن تحقيق تعليمية اللغة العربية لأهدافها المسطرة في مرحلة التعليم المتوسط لا يقف عند حدود الدراسة النظامية للدروس والأنشطة المقررة ، فللممارسات الخارجية دور لا يستهان به خاصة الهادفة منها ؛ حيث جاءت الأنشطة اللغوية غير الصفية إحدى هذه الممارسات التي تسهم بأهدافها المتنوعة في تحقيق العديد من أهداف تعليمية اللغة العربية ، ومن ثم فهي تمثل دعما وسندا وركيزة أساسية في إثراء الدروس اللغوية المقررة.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي فإن من أهم النتائج المتوصل إليها:

- الأنشطة اللغوية الصفية غير كافية لتحقيق الممارسات اللغوية من وجهة نظر كل من التلاميذ والأساتذة.
- إجماع التلاميذ على أن أنشطة اللغة العربية الصفية وحصصها لا تتم بالحوار والمناقشة ، في حين نجد غالبية الأساتذة ترى خلاف ذلك.
- تتمثل أكثر الصعوبات التي تعيق عملية تعلم تلميذ المرحلة المتوسطة للغة العربية الفصحى من وجهة نظر التلاميذ ، في صعوبة نشاط القواعد وصعوبة المادة في حد ذاتها ، بالإضافة إلى طريقة الشرح.
- تتعلق أكثر الصعوبات التي تعيق عملية تعلم تلميذ المرحلة المتوسطة للغة العربية الفصحى من وجهة نظر الأساتذة بكثافة المادة العلمية وتعدد أنشطتها ، بالإضافة إلى ضعف قدرات التلاميذ التعبيرية.

3- دراسة سمير معزوزن(أطروحة دكتوراه) بعنوان "المكتسبات اللغوية لتلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات "السنة الأولى الجذع المشترك آداب بولاية بجاية أنموذجا" (2016/2017) بجامعة

الجزائر، حاول من خلالها تقويم مكتسبات المتعلم اللغوية من خلال تقصي أخطائه اللغوية ورصدها، محاولا بذلك وضع تصور تعليمي متعدد الأبعاد يجسد أبعاد المقاربة النصية استنادا إلى ما توفره المقاربة بالكفاءات من معطيات، وقد هدف هذا البحث إلى:

- الاستغلال الأمثل لمعطيات المقاربة بالكفاءات في تجسيد المقاربة النصية .
- تقويم جميع الأنشطة المشكلة للنص.
- إبراز أهمية النص في تكوين المتعلم.
- التأكيد على أهمية النص التعليمي باعتباره الوسيلة الوحيدة التي تسمح للمتعلم بالتعرف على أنماط النصوص وأنواعها.

ومن أهم النتائج التي خلص إليها البحث :

- إن التصور الذي تنطلق منه طريقة تعليم اللغة العربية وآدابها في الفصل بين مطالب الفروض والاختبارات ومجالاتهما في المعالجة والتقويم ليس كفيلا بتقويم مكتسبات التلاميذ اللغوية.
- لا يستطيع أن يوفر النص المقرر للتدريس الأمثلة التي تتطلبها دروس القواعد والبلاغة والعروض والتقويم النقدي لأنه من الصعب العثور على نصوص أدبية تستطيع أن توفر كل الأمثلة التي تتطلبها أنشطة اللغة العربية.
- لا يتحكم التلاميذ في الإنتاج الشفوي والكتابي للنصوص الأدبية وفق المقاربة النصية.
- تعمل الوضعية الإدماجية على إعادة هيكلة تعلمات المتعلم لاكتساب قدرات ومهارات جديدة في اللغة تمكنه من إنتاج نص شبيه بالنص المدروس.
- ترجع أسباب أخطاء التلاميذ اللغوية إلى عوامل متعددة ومتداخلة ومتشابكة بعضها مع بعض، فمنها ما يعود إلى طبيعة النظام اللغوي والكتابي للغة العربية ، ومنها ما يعود إلى النظام التعليمي

والاجتماعي ، ومنها ما يعود إلى طريقة الأستاذ في التدريس ، ومنها ما يعود إلى افتراضات المتعلم الخاطئة.

4- دراسة محمد بن هنده (أطروحة دكتوراه) بعنوان "التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الثانوية (2016/2017) بجامعة الجزائر، حيث بحث الطالب أسباب ضعف المتعلمين في إنجاز التعبير المكتوب ونفورهم منه معتبرا المقاربة التواصلية أكثر قدرة على ملائمة تعليم اللغة العربية وصناعة التعبير ، وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

- إذا قارنا مستوى المتعلمين ومهاراتهم التعبيرية وأنماط التراكيب التي اكتسبوها، والمهارات التي ينبغي أن تكتسب في نهاية المرحلة الثانوية، نجد الفرق واسعا جداً، والنتائج المتحصل عليها غير كافية، وأن نسبة الأداء جد ضعيفة.
- المتعلمون لا يملكون تقنيات الكتابة ومهاراتها والتعبير عن المواقف التعليمية بدقة، ولغة سليمة وعجزهم عن التنوع في المعاني، والتعبير بها.
- غياب السمات الخاصة بالنصوص، وانعدام القدرة على توظيفها توظيفا متماسكا ومنسجما.
- مهارات الكتابة تكاد تكون منعدمة مع الفئة المبحوثة الغالبة، كمهارات التلخيص الجيد، والتوسيع، والتقليص وتوظيف علامات الوقف على مستوى التحرير.
- الأساتذة أغلبهم لا يعززون إبداعات الطلبة ومساعدتهم على التجسيد الفعلي لا نتائجهم التعبيرية ونشرها في المجلة الحائطية تحفيزا لهم.
- لم تحقق حصص التعبير بشقيه-الشفاهي والكتابي- ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية من خلال سعيها إلى تطوير كفايات المتعلم، وإتاحة الاستعمال التداولي للغة الفصحى في

سياقات مختلفة، باعتبار أن التعبير في وضعيات الإدماج يدمج فيها المتعلم مكتسباته في مختلف المواد اللغوية على وجه الخصوص.

- عدم قدرة الطالب على تحليل عناصر الموضوعات التي يعالجها ولا على بناء تخیلات جديدة تخص تلك الموضوعات، ولا على تفعيل مكتسباته.

وهناك العديد من الرسائل الأخرى التي تحدثت عن المقاربة بالكفاءات أو التي تطرقت لتحليل محتوى الكتاب المدرسي في ثناياها والتي استفدت منها في البحث ، كما أن أستاذتنا المشرفة قد سهّلت علي أبعاد البحث إلى أقصى الحدود بفضل توجيهاتها وخبرتها وحتى المراجع التي زودتني بها أو التي أحالتني عليها .

وفي الختام أرجو أن أكون قد وفّقت في هذا البحث، فإن أصبْتُ فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان ، والله المستعان في الأمر كله.

الفصل الأول: إصلاح التعليم الثانوي وتطور مناهج تعليم اللغة العربية في

الجزائر.

تمهيد.

المبحث الأول: إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر.

المبحث الثاني: تطور مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

كان واقع التربية والتعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي بخير، حيث يَذكرُ المؤرخون الذين كتبوا عن التعليم في الجزائر قبل الاحتلال أنه كان منتشرًا انتشارًا كبيرًا في البلاد؛ وأن عددًا ضخمًا من المعاهد العلمية المختلفة كان قائمًا في سائر جهات القطر، وأن الجزائر كانت تتوفر على عدد هام من رجال العلم والأدب والفقهاء الذين تجاوزت شهرة بعضهم حدود الجزائر إلى غيرها من الأقطار العربية والإسلامية¹، فالمستعمر وبشهادة أهله وجد التعليم في الجزائر منتشرًا وراقيا، ومنظومته التربوية قائمة بشبكة واسعة من المدارس، عكس ما كان يروج له من أنه لم يجد أثرا للثقافة في البلاد.²

فلما احتلَّ الفرنسيون الجزائر، وقبضوها بالحديد والنار، اتبعوا فيها سياسة التجهيل، فحظروا على الشعب تعلم اللغة الفرنسية إلا بما يسمح بتسيير إدارتهم في بعض مرافق الحياة، لاسيما فيما يخوّل لهم الاتصال بمن احتلوا فإن سمحوا بتعلّمها فبمقدار ، وفي مؤسسات يدعونها "المدارس الأهلية" وبشهادات خاصة "بالأهالي" ولا قيمة لها في الإدارة الفرنسية .. ودام ذلك إلى أواخر الحرب العالمية الثانية إلى سنة 1945، بالضبط في تلك السنة قررت الإدارة الفرنسية تعليم اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية، بمعدل ساعة في الأسبوع، ووحدت الشهادات المدرسية، وسوّت المعلمين والأساتذة الجزائريين بغيرهم من الغربيين في الوضعية والراتب، وكان ذلك بأثرٍ من الحرب الهندية الصينية ، ومن الحركات السياسية الصاعدة، ومِمَّا يدل على سياسة المحتل في تجهيل الشعب الجزائري، أنّ الجامعة المركزية - وكانت المؤسسة الوحيدة للتعليم العالي- لم يكن بها من الطلبة الجزائريين قُبيل حرب التحرير، إلا زهاء المائتين (من ثمانية ملايين ساكن) ، مقابل خمسة آلاف فرنسي (من مليون أوروبي)، أما طلبة اللغة العربية وآدابها فلم يكونوا يتجاوزون العشرة³، كما أن التتبع للتاريخ الثقافي الجزائري خلال مرحلة الاستعمار، يكشف عن التطابق الدائم بين الواجهات الإيديولوجية المختلفة على المدى الطويل مع

¹- تركي رابح، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر الطبعة الرابعة 1984، ص 124 .

²- النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية سنة 2004، ص 17 .

³- مختار الأحمدى نويوات، (وقفة مع خمسينية الاستقلال، افتتاحية العدد 31)، عن اللسان وفي البيان مقالات وافتتاحيات، المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر ص 283-284.

المصلحة العليا للدولة الفرنسية؛ فقد كان هدفها الثابت هو الديمومة الفرنسية بالجزائر¹، وهذا ما يبين طبيعة السياسة الاستعمارية المتبعة للتعليم في الجزائر حتى الاستقلال سنة 1962.

كما أن الاحتلال الفرنسي كان عامل ضعفٍ للوطن في كل شيء ، حيث عم الدمار الإنسان و الأرض التي سُلبت من أصحابها، وبدأت تشيع الأمية بعدما كان التعليم سائدا قبالا ، حتى قال أحد الرحالين الألمان "فيلهم شيمبر 1804-1878" حين مر بالجزائر سنة (1831) : ((لقد بحثت قصدا عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة ، غير أنني لم أعثر عليه ، في حين وجدت ذلك في بلدان جنوب أوربا))².

وواضح أن الاستعمار الغاشم طبق سياسة التجهيل والفرنسة من أجل طمس الهوية، وجعل الجزائريين دون مبدأ ولا عقيدة ولا هوية يعتزون بها، ورغم محاولات 132 سنة، كانت المقاومة السياسية والثقافية بإنشاء الجمعيات، وكتاتيب القرآن، ومدارس التربية التي تبنيتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين منذ تأسيسها سنة 1931، وكان لزاما بعد الاستقلال استرجاع الهوية المغتصبة، فكان السعي متوصلا على مراحل من أجل تعزيز واقع التربية والتعليم، ومن أجل ذلك قطعت الجزائر أشواطا كبيرة في سبيل ذلك .

حيث وجدت الجزائر نفسها في مواجهة التخلف الاجتماعي وتحدياته من أمية و جهل وفقير ومرض وغيرها، وأمام منظومة تربوية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها³، لذا كان من الضروريات تغيير هذه المنظومة وإصلاحها بما يسمح بتحقيق طموحات هذا الشعب، وهو ما حدث على مراحل متتالية، وسنركز في هذا الفصل على إصلاح التعليم الثانوي تحديدا، لما لهذا الطور من أهمية في مراحل التعليم، وبما أنه العتبة الموصلة للجامعة، كما سنحاول تتبع تطور مناهج اللغة العربية من بعد الاستقلال حتى يومنا.

¹ - يُنظر: نذير طيار (سياسة الاستئصال اللغوي بالجزائر في الوثائق الرسمية الفرنسية من خلال كتاب: السياسة الثقافية الفرنسية بالجزائر، أهدافها وحدودها (1830-1962) لا:كميل ريسلير. من. أعمال ندوة" دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الحفاظ على اللغة العربية وأثره في اللغة العربية"، المجلس الأعلى للغة العربية ، ج1، 2016، من ص 59- 116.

² - عمر بن قينة، في الأدب الجزائري الحديث {تاريخا.. وأنواعا، وقضايا.. وأعلاما}، ديوان المطبوعات الجامعية 1995، بن عكنون، الجزائر، ص 10، 11.

³ - النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية سنة 2004. ص 13 .

المبحث الأول : إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر

1.1.1. تعريف الإصلاح:

الإصلاح في اللغة ضد الإفساد¹، وأصلح بالضم :السلمُ ، والمصلحة واحدة المصالح². أما من حيث الاصطلاح: فالإصلاح : هو تغيير صادق نحو الأفضل يتم عن طريق حصر أهداف جديدة، وتحديد مسار جديد، وطرائق عمل جديدة، من أجل بلوغ درجات أعلى من الفاعلية والنجوع³.

الإصلاح التعليمي:يشير هذا المصطلح عادة إلى إصلاحات جزئية في نظام التعليم، سواء كانت هذه التغيرات في هيكل التعليم مثل زيادة أو إنقاص سنة في إحدى مراحل التعليم، أو تغيير نظام في مضامين المناهج مثل إضافة أو حذف مقررات، أو إدخال بعض المفاهيم الجديدة، أو تقديم خدمات التعليم في المدرسة، تطوير الكتب المقررة ونحوها، قد يكون الإصلاح موجها إلى الإجراءات مثل: نظام اليوم الكامل في بعض الدول ، ونظام الفصلين الدراسيين ، ونظام الساعات المتعددة ونحو ذلك .

وهو أيضا التعديل المُدخل على النظام التربوي ، والذي يخص مكامن الخلل والنقص فيه ، وهو أيضا إعادة النظر في النظام التربوي والتجديد فيه ، بما يتماشى ومتطلبات المدرسة ، وحسب التطورات الحاصلة التي تتعلق بالمجال التربوي⁴ .

والمقصود بإصلاح التعليم الثانوي :هو عملية التغيير والتعديل التي أدخلت على طور التعليم الثانوي بغية التحسين من مردوديته وتحقيق الأهداف المرجوة منه بشكل أفضل.

2.1.1. شروط الإصلاح : ينبغي أن يسبق أي إصلاح 1- عمل تقييمي تشخيصي لمعرفة العوائق والعراقيل التي تحول دون تحقيق الأهداف ،/2- تحديد أهداف أو غايات الإصلاح المزمع بصورة

¹ -محمد بن أبي بكر الر ازي، مختار الصحاح، ضبط :مصطفى ديب البغا، دارالهدى عين مليلة ، الجزائر، الطبعة الرابعة 1990، ص239.

² - محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط ، تحقيق مكتب تحقيق التراث بمكتبة الرسالة، مكتبة الرسالة، بيروت لبنان ، الطبعة الثامنة ، 2005، ص229.

³ - بدرالدين بن تريدي ،قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ، ص347.

⁴ - مجاهدي الطاهر "مقال الإصلاحات التربوية الجديدة للمناهج وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"،مجلة دراسات نفسية وتربوية،جامعة البليدة ، العدد الرابع جوان 2009، ص30-31.

واضحة، /3- حصر النتائج المنتظرة، /4- التشاور على نطاق واسع، /5- تنظيم عمليات تكوين وتحسيس لصالح المنفذين، /6- القيام بالتجريب على عينات ممثلة قبل التعميم¹.

3.1.1. مراحل إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر:

3.1.1 /1- المرحلة الأولى من 1962-1970:

ورثت الجزائر بعد استعادة سيادتها الوطنية في 5 جويلية 1962 نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي وضعها النظام الاستعماري الفرنسي؛ خدمة لمصالحه المختلفة، ساعيا من وراء ذلك إلى محور الهوية الوطنية المتمثلة في المقومات الأساسية وهي: اللغة العربية، والإسلام، وبالتالي تحقيق سياسة الفرنسة والإدماج، لهذا كله واجهت الجزائر المستقلة تحديات كان لابد من مواجهتها²، بالأخص حين تعلق الأمر بإحدى الأسس والركائز التي يبنى عليها المجتمع من جهة، ونظرا للحاجات المتزايدة لضرورة التعلم من جهة ثانية، سواء تعلق ذلك بالناحية المادية أو البشرية.

وكان لزاما على الدولة الجزائرية الفتية، بلورة طموحات الشعب الجزائري في التنمية وإبراز مكونات هويته، وبعده الثقافي والوطني، وتجسيد حقه في التربية والتعليم، وهكذا وضعت المنظومة التربوية في اعتبارها منذ الاستقلال ثلاثة أبعاد هي:

- 1- البعد الوطني: تقديم تربية واحدة لجميع الجزائريين .
- 2- البعد الديمقراطي: نشر ثقافة الديمقراطية في المجتمع الجزائري قيما وسلوكا.
- 3- البعد العصري: الاعتماد على التوجه العلمي والتكنولوجي كأحد الأسس التي تبنى عليها المدرسة الجزائرية³.

وكانت هيكلية التعليم غداة الاستقلال تنقسم إلى مرحلتين: مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي.

¹ - بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية 2010، ص 347.

² - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة، الجزائر، ط1، (2010)، ص 13.

³ - لاصب لخضر، الجامع البيداغوجي، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، طبعة 2017، ص 66-67.

التعليم الابتدائي : ويشمل الأقسام التحضيرية و بها سنتان، الأقسام الابتدائية وبها سنتان أيضا، الأقسام المتوسطة وبها سنتان كذلك.

التعليم الثانوي : ويشمل سبع سنوات متدرّج كالتالي:

- **الطور أو النمط الأول الإعدادي:**وبه 04 سنوات ويتوج هذا الطور بشهادة الأهلية B.E.P.C التي عوضت فيما بعد بشهادة التعليم العام . B.E.G .

- **الطور الثاني المتمثل في التعليم الثانوي العام :** ويدوم 03 سنوات :السنة الأولى ثم الثانية وأخيرا القسم النهائي المتوج لاجتياز شهادة البكالوريا في الشعب التالية: رياضيات - علوم - فلسفة -تقني رياضي -تقني اقتصادي¹.

وهناك نوعان من الثانويات :

ثانويات التعليم العام :التي تحضر الطلاب لاجتياز البكالوريا في شعب الأدب والفلسفة ، العلوم والرياضيات .

ثانويات التعليم التقني : التي تحضر الطلاب لاجتياز البكالوريا في شعب تقني رياضي - تقني اقتصاد².

والملاحظ في التعليم الثانوي في هاته الفترة أنه كان مدمجا مع التعليم المتوسط الذي عرف بـ(الطور الأول من التعليم الثانوي آنذاك).

وقد عرف التعليم الثانوي في هذه المرحلة قفزة نوعية من حيث استقبال التلاميذ المنقلين من التعليم الابتدائي ، والجدول التالي يوضح التطور الكمي لعدد تلاميذ التعليم الثانوي³.

¹ - ميلود رقيق ،تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي،دار الكتاب العربي،القبة ، الجزائر،ط1، (2010)،ص13-14.

²-لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي ، دار الأمل، تيزي وزو ، الجزائر ، طبعة 2017 ،ص68-69.

³ - ميلود رقيق ،تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي،دار الكتاب العربي ،القبة، الجزائر،ط1 (2010)،ص23.

السنة	تعداد الثانوي العام	تعداد ت. التقني	المجموع
64-65	7634	1394	9031
65-66	9881	2332	12213
66-67	12368	2277	14645
67-68	15346	3994	19340
68-69	17768	4316	22084

غير أن هذا التطور الكمي طبعته مجموعة من النقائص الموروثة عن الاستعمار ، سواء من حيث الهياكل أو التأطير ، أو من حيث التنظيم والتشريع ، بل يمكن أن نجزم أن الجزائر لم ترث من فرنسا الاستعمارية ، سوى بعض البقايا الهشة التي لا تسمن ولا تغني من جوع، ولذلك كان على الحكومة الجزائرية أن تواجه مجموعة من التحديات في هذا المجال، فاهتمت أولاً بتوفير الهياكل والمؤطرين، وبقي التعليم الثانوي، يعمل حسب المخطط التنظيمي الموروث عن الاستعمار، ولم تدخل عليه سوى بعض الإصلاحات والتعديلات الجزئية، وفي ميدان التشريع صدر القانون رقم 157/62 المؤرخ في 1962/12/31 يقضي بمواصلة العمل بالقوانين الفرنسية ريثما تصدر قوانين جزائرية، إلى غاية صدور أول المراسيم المتعلقة بتحديد وظائف ومهام الأطر العاملة بوزارة التربية في 1968/05/30 ، وبدأ التخلّص تدريجياً من النظام الفرنسي ، غير أن محتويات المناهج والطرق التربوية ، لم يطرأ عليها أي تغيير ، وتم التركيز على تحقيق المبادئ التي تتعلق بجزارة الأطر والتعريب التدريجي وتطبيق ديمقراطية التعليم ، وذلك بانتهاج سياسة التخطيط وإنشاء المدارس العليا للأساتذة إلى جانب المعاهد التكنولوجية للتربية¹، ويمكن تلخيص هذه المرحلة الأولى التي استمرت إلى عام 1970، بأنها أرست مكانة اللغة العربية في النظام التعليمي، واهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية، حيث أصبحت لغة التعليم لكل المواد الأدبية، أما في التعليم الثانوي فقد شهد انطلاقة تعريب مادة التاريخ نظراً لأهميتها البالغة، واتصالها اتصالاً مباشراً بالجوانب الروحية والقومية والثورية وكل المقومات الأساسية للبلاد، ومن بين أبرز ما تم إنجازه في هذه المرحلة هو فتح ثلاث ثانويات، واحدة للبنات (ثانوية عائشة) واثنان للبنين (ابن باديس وابن خلدون) تشتمل كل منهما على المرحلتين "المتوسطة والثانوية"، ويتم فيها تدريس جميع المواد الأدبية والعلمية باللغة العربية، كما تُدرّس فيها اللغة الفرنسية لجميع التلاميذ، وتُدرّس إلى جانبها لغة أجنبية ثانية يختارها التلاميذ من بين الانجليزية والألمانية والروسية، هذه الثانويات كان يُنظر إليها حين فُتحت على

¹ - المرجع السابق، ص 24-25.

أنها تمثل بصفة عامة شكل ثانويات المستقبل، حين يتم تعريب التعليم كله، وقد شرعت في تخريج دفعات من حملة البكالوريا الرياضية والعلمية والأدبية ابتداء من عام 1967، وهي التي أمدت التعليم الثانوي بالدفعة الأولى من أساتذة المواد العلمية الجزائريين، كما أمدت الأقسام العلمية المعربة في الجامعات بالدفعات الأولى من الطلاب المسجلين فيها¹، ويجدر بنا التنبيه إلى أن عدد الثانويات في الموسم الدراسي "1963/1962" كان 34 ثانوية، منها خمس متاقن، ليصل في نهاية هذه الفترة في الموسم "1971/1970" إلى 65 ثانوية منها سبع متاقن.²

3.1.1 2- المرحلة الثانية 1990/1970:

تميزت هذه المرحلة بإنجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية، وقد تم تسطير هذا الإصلاح بصفته جامعا لثلاثة برامج قطاعية متكاملة، تلك البرامج الهادفة إلى دقة إحداث تغيير في كل الميادين ، أي في المجال الهيكلي ، وفي مجال المضامين، وفي مجال الطرق وفي هيكلية المنظومة ككل، وكان يهدف الإصلاح إلى:- تجديد المضامين والطرق التعليمية -التعميم التدريجي للتعلم التقني (المتعدد التقنيات) - تحديث طرق التوجيه -جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.³

وما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980⁴، حيث تقرررت بداية تنفيذ هذا المشروع بصفة تجريبية في الطور الثالث ابتداء من الموسم الدراسي 1978/1977 وذلك باختيار مؤسسة بكل ولاية ، وإنشاء قسم تجريبي بها، ليتم تعميم المشروع في الموسم الدراسي 1981/1980 ، وقد حدد هذا التاريخ للشروع في العمل بمقتضى نظام التعليم الأساسي،

¹ - عبد الرحمان سلامة، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، مكتبة الشعب الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981، ص 78-79.

² -النظام التربوي الجزائري، (تطور عدد المؤسسات التربوية خلال الفترة 1962-2001)، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ،المديرية الفرعية للتوثيق، فيفري 2002، ص 57.

³ - النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة 2004 ، ص 21.

⁴ المرجع نفسه، ص 23.

وليكون كذلك تاريخ البداية في التخلي عن النظام التعليمي القديم بأسلوب التدرج والمرحلية¹، وقد شمل جميع الأطوار سنة 1989، وشهد تعليم اللغة العربية عدة إصلاحات وتحسينات، أدت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم، وصاحبها تطور في تعريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة، وتعريب التعليم الثانوي، وتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية، ومحاولة تعريب المحيط والإدارة².

وفيما يخص مرحلة التعليم الثانوي فهي تدوم ثلاث سنوات طبقا للأمر 76 المؤرخ في 16 أبريل 1976، ومما ورد في الفصل الثاني منه والمتعلق بنظام الدراسة والقبول ما يلي³:

المادة 13: مدة الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ثلاث سنوات على العموم، ويمكن اختصارها أو تمديدها تبعا للمقتضيات التربوية.

المادة 14: يشمل التعليم الثانوي ثلاث فروع :- العليم الثانوي العام/-التعليم الثانوي المتخصص /
- التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني.

المادة 15: يمنح التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي المتخصص في الثانويات.

المادة 16: يمنح العليم الثانوي التكنولوجي والمهني في المتاقن .

كما يمكن اعتبار هذه المرحلة حاسمة في محاولة إصلاح التعليم الثانوي، استجابة للأعداد الهائلة من التلاميذ الذين تطور تعدادهم كما هو مبين الجدول التالي⁴ :

¹ - علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال ، منشورات دار نوريد ، بوزريعة-الجزائر، ط1 2006، ص262.

² - هنية عريف، (مقال :العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر)، مجلة الأثر، العدد 29، ديسمبر 2017، ص80.

³ - مرسوم رقم 76-72 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1936هـ الموافق 16 أبريل 1976، (يتضمن تنظيم تسيير مؤسسات التعليم الثانوي)، الجريدة الرسمية ، العدد 33 ، السنة الثالثة عشر، الجمعة 23 ربيع الثاني عام 1396هـ الموافق 23 ابريل سنة 1976، ص546.

⁴ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي ،القبة ، الجزائر ، ط1 (2010)، ص23-25.

السنة	تعداد الثانوي العام	تعداد ت. التقني	المجموع
71-70	29212	5776	34988
72-71	36288	5998	42286
73-72	45947	7852	53799
74-73	57470	8203	65676
75-74	66655	9142	75797
76-75	87266	10305	97571
77-76	101806	10197	112003
78-77	123788	10639	134427
79-78	142526	10923	153499
80-79	170435	12770	183205
81-80	197455	14493	211948
82-81	232648	16348	248996
83-82	259442	19857	279299
84-83	293783	32086	325869
85-84	316472	42577	358849
86-85	156616	66886	423502
87-86	405008	98300	503308
88-87	463700	128083	591783
89-88	558543	156423	714966
90-89	558765	165182	753947

الملاحظ من خلال هذا الجدول هو التطور الكمي المتسارع والهائل لأعداد التلاميذ في التعليم الثانوي خلال هذه المرحلة، إذ انتقل من 34988 في الدخول المدرسي 71/70 إلى 753947 في السنة الدراسية 90/89 .

وفي سنة 1980 تم إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني، فشرعت هذه الأخيرة في محاولة إصلاح التعليم الثانوي والتقني، وشهدت السنة الدراسية 1982/1981 تعديلات تضمنت المواقيت المطبقة في

شعب التعليم الثانوي العام والتقني، تطبيقا للإجراءات المحددة في الملتقى الوطني المنعقد بقصر الصنوبر بالجزائر أيام 19 و 20 و 21 ماي 1981، وقد أصبح التعليم الثانوي يضم ثلاث شعب هي: الآداب والعلوم والرياضيات ، أما التعليم التقني فيضم مجموعة من الشعب تتفرع من الجذع المشترك وهي:شعبة التقني الاقتصادي، وشعبة تقني محاسبة، وتقني سكريتاريا، إضافة إلى شعبة التقني صناعي.

والجداول التالية تبين المواقيت الأسبوعية التي كانت مطبقة في مختلف شعب ومستويات التعليم الثانوي والتقني¹ :

1- المواقيت الأسبوعية للتعليم الثانوي العام :

"شعبة الرياضيات وشعبة العلوم وشعبة الآداب":

المستوى	السنة الأولى			السنة الثانية			السنة الثالثة		
المواد	رياضيات	علوم	آداب	رياضيات	علوم	آداب	رياضيات	علوم	آداب
رياضيات	06	04	03	06	04	02	08	08	02
فيزياء	05	05	02	05	05	02	05	05	02
ع.طبيعية	02	05	02	02	05	02	05	02	02
الفلسفة	/	/	/	/	/	/	03	03	04
أدب ع	04	04	08	04	04	08	03	03	08
فرنسية	04	04	05	03	03	04	02	02	03
تاريخ	1.5	1.5	02	1.5	1.5	02	1.5	1.5	02
جغرافيا	1.5	1.5	02	1.5	1.5	02	1.5	1.5	02
لغة حية	3	03	05	03	03	05	02	02	04
ت.بدنية	2	02	02	02	02	02	02	02	02
مجموع	29	30	31	28	29	29	31	30	31

¹ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة، الجزائر، ط1 (2010)، ص 28/26/27.

شعبة التقني اقتصادي - محاسبة - سكريتاريا:

المستوى	السنة الثانية			السنة الثالثة		
ج.م.س 1	تقني اقتصادي	تقني محاسبة	تقني سكريتاريا	تقني اقتصادي	تقني محاسبة	تقني سكريتاريا
32	30	34	34	27	34	34

2- شعب التقني الصناعي:شعبة التقني الرياضي ،إلكترونيك- صناعة ميكانيكية-تبريد -أشغال
عمومية وبناء-كيمياء .

السنة الأولى	السنة الثانية					السنة الثالثة				
ج.م	ت. ص. إلكترونيك	ت. ص. ميكانيك	ت. ص. تبريد	ت. ص. أشغال. ع	ت. ص. كيمياء	ت. ص. إلكترونيك	ت. ص. ميكانيك	ت. ص. تبريد	ت. ص. أشغال. ع	ت. ص. كيمياء
34	34	36	35	35	35	34	36	34	36	35

الملاحظ من خلال هذه الجداول أن هناك تباينا في الحجم الساعي بين مختلف الشعب، ففي مواقيت شعب التعليم الثانوي العام نجدها تتراوح بين 28 و 31 ساعة في الأسبوع، بينما نجدها في شعب الاقتصاد والمحاسبة والسكريتاريا حسب الجدول الثاني تتراوح بين 27 و 34، أما في شعب التقني الصناعي فهي تتراوح بين 34 و 36 ساعة أسبوعيا، وهو حجم زمني كبير مقارنة مع باقي الشعب الأخرى، وهذا في الأساس راجع إلى طبيعة هذه الشعب التي تحتاج إلى ساعات تطبيقية بحجم كبير حتى يتسنى للمتعلمين استيعاب مختلف الدروس المرتبطة بهذه الشعب التقنية .

في نفس السنة الدراسية 1982/1981 تم إحداث شعبة العلوم الدينية، التزاما بالتوجيهات المحددة في الميثاق الوطني، وطبقا لقرارات اللجنة المركزية في دورتها الثانية، يدرس فيها التلاميذ المعنيون برنامج التعليم العام المطبق لشعبة العلوم أو الآداب أو الرياضيات حسب مختلف المواد ، بالإضافة إلى برنامج خاص بالعلوم الدينية، يتمثل في الفقه والقرآن الكريم والحديث والأصول والسيرة والمنطق، وعُيِّنَت الثانويات التالية لفتح هذه الشعبة : ثانوية بن زرجب بتلمسان - ثانوية عمر بن الخطاب بالبليدة - ثانوية أحمد باي بقسنطينة، ثم عممت على سبع ثانويات أخرى في السنة الدراسية الموالية 1983/1982،

وهي: الثانوية الجديدة بأم البواقي، وثانوية بوشوشة بالوادي، وثانوية الإدريسي بالجزائر، وثانوية بن باديس بوهران، وثانوية أفلح بتيارت، وثانوية صلاح الدين بباتنة، وأخيرا ثانوية السلام بحي الشطية بالشلف¹، كما تم إدراج التربية التكنولوجية سنة 1985/1984 وتلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء إلا أنه تم التخلي عنها سنة 1989 / 1990.²

وفي نفس الفترة عملت كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني على تنظيم التعليم، وأثمرت جهودها على إصدار مجموعة من النصوص التشريعية، مازال الكثير منها ساري المفعول إلى وقتنا الحالي أو أدخلت عليه بعض التعديلات بين سنتي 1991 - 1992، جاءت هذه النصوص تطبيقا للأمر 35/76 المؤرخ في 16 أبريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين، وبمقتضى المرسوم 72/76، المؤرخ في 16 أبريل 1976، المتضمن تنظيم التربية والتكوين، أو بمقتضى المرسوم 07/82 المؤرخ في 02 جانفي 1982 المغير والمتمم للمرسوم 301/68 المؤرخ في 30 ماي 1968 والمتضمن القانون الخاص لسلك التعليم، وشملت هذه النصوص التشريعية المجالات التالية :

- المجالس التعليمية .
- تحديد المهام لأسلاك التأطير والمراقبة والتدريس والتوجيه.
- تمدرس التلاميذ - التنظيم التربوي - البرامج والمواقيت.
- إصلاح التعليم.
- الإعلام المدرسي.
- نصوص ومناشير تنظيمية .

كانت هذه النصوص نتيجة لثمرة جهود لجنة مكونة من رؤساء مؤسسات التعليم الثانوي ومفتشين عامين، وعديد من إطارات التربية، مما ساعد جميع الموظفين العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي والإدارة

¹ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة، الجزائر، ط 1 (2010)، ص 29.

² - النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004، ص 24.

المركزية من مواجهة المشاكل المعترضة في مجال التسيير الإداري والتربوي والبيداغوجي والمالي¹.

في شهر نوفمبر 1983 عقد ملتقى وطني حول إصلاح التعليم الثانوي بمشاركة عدة إطارات للتربية، بغية إيجاد مشروع يهدف إلى خلق انسجام وتكامل حقيقي بين جميع أطوار التعليم في الجزائر من الأساسي إلى الجامعي، وتحسين نوعية ومردودية التعليم الثانوي، مع إيلاء الأهمية البالغة للتعليم التقني، والشعب العلمية، وبالتالي خلق تعليم يعكس توجهات البلاد السياسية، ترتب عن هذا الملتقى العديد من التوصيات والقرارات نذكر منها على الخصوص :

- إعادة التوجيه للسماح بالانتقال من مرحلة إلى أخرى .

- إجراء امتحان القبول والتوجيه في التعليم الثانوي والجنوع المشتركة ، على أن يُنظم هذا الامتحان على أساس ولائي أو وطني .

غير أن هذه التوصيات والقرارات ظلت على شكل وثيقة مشروع ولم ينفذ منها إلا القليل، الأمر الذي لم يكن له الأثر الإيجابي والواضح على إصلاح التعليم الثانوي.

وفي الموسم الدراسي (1985 - 1986) شُرع في برمجة التربية التكنولوجية لفائدة الشعب العلمية، وذلك من أجل مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتربية المتمثلة في تزويد التلاميذ المعارف الضرورية في مجال التكنولوجيا والمساهمة في تكوين علمي وتكنولوجي²، إلا أنه تم التخلي عنها سنة 1990/1989³.

ومن أجل التحكم في المهارات التقنية تم فتح شعب جديدة تمثلت في :

- استحداث جذع مشترك لمدة سنة واحدة ، يتفرع في السنة الثانية والثالثة إلى شعب ثلاث هي

شعبة البناء وشعبة الأشغال العمومية وشعبة الري.

- استحداث شعبة الإعلام الآلي .

¹ - ميلود رقيق ،تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي،دار الكتاب العربي ،القبة ، الجزائر ،ط 1(2010)، ص31.

² - المرجع نفسه ،ص 32.

³ - النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة 2004 ، ص 24-25.

- شعبة البيوكيمياء، عوّضت شعبة الكيمياء في الموسم الدراسي 1986/1987، وأصبحت تشمل الكيمياء الصناعية والبيوكيمياء المطبقة.

وفي سنة 1986 واستنادا للمنشور الوزاري 86/182 المؤرخ في 18/10/1986، تم تغيير بعض البرامج والمواقيت، من أجل خلق انسجام بين برامج التعليم الأساسي والثانوي، فتم توزيع كتب جديدة لأقسام السنة الأولى في مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية والفيزياء...¹

ويمكن تلخيص أهم التغيرات والتحولات التي شهدتها هذه الفترة فيما يلي :

بالنسبة للتعليم الثانوي العام :

إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984/1985 وتلقيها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية

والفيزياء إلا أنه تم التخلي عنها سنة 1989/1990.

-إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية ورياضية، فن...) ثم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.

-فتح شعبة العلوم الإسلامية.

بالنسبة للتعليم التقني :

تطابق التكوين الممنوح في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.

-فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.

-إقامة التعليم الثانوي التقني قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984.

-فتح شعب جديدة .

- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

¹ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقيّة دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة، الجزائر، ط1 (2010)، ص33.

-وفي نهايه هذه المرحلة تم إدماج القسمين الوزارين المكلفين بالتربية في وزارة واحدة تدعى :وزارة التربية الوطنية وهي التسمية الحالية¹.

وبالرغم من تحقيق عدة نتائج إيجابية تتمثل خصوصا في تزايد عدد التلاميذ في التعليم الثانوي الذي انتقل من 34988 تلميذ سنة 1970 إلى 752264 في سنة 1990 ، وكذا توسع انتشار مؤسسات التعليم الثانوي من 65 مؤسسة سنة 1970 إلى 850 مؤسسة سنة 1991 ، غير أن هذه التعديلات المتتالية التي أدخلت على التعليم الثانوي في هذه الفترة طبعتها عدة سلبيات ونقائص ومنها:

- ثقل الهيكل التنظيمي للتعليم الثانوي ، بتعدد شعبه وعدم تكاملها وانسجامها مع التعليم الأساسي من جهة ، ومع متطلبات التعليم الجامعي وحاجات المجتمع وأهداف التنمية من جهة ثانية ،لكونه يعد حلقة أساسية ومحورا رئيسيا تدور حوله المنظومة التربوية كلها.
- ثقل البرامج التعليمية وعدم تكاملها مع برامج التعليم الأساسي ، بالإضافة إلى عدم توفر الكتب المدرسية ، وعدم تجديدها ومسايرتها لمواد الشعب المستحدثة.
- غياب التوثيق التربوي للأستاذ والتلميذ معا،مما كان يدفع بالأساتذة إلى الاجتهاد والبحث عن المراجع والوثائق،لتسيير الدروس بصفة انفرادية أو جماعية من خلال ما كان ينبثق عن الملتقيات التي كان ينظمها المفتشون العامون للمواد حسب القطاعات المسندة لهم .
- غياب أو نقص البحث التربوي الهادف لإحداث التغيير المطلوب في المجال التربوي والبيداغوجي وتسيير المؤسسات.
- فشل أساليب التقويم والتوجيه خاصة ، والذي كان يعتمد على التوزيع الآلي للتلاميذ على مختلف الشعب ، دون النظر إلى كفاءتهم أو رغباتهم في كثير من الحالات.
- عوامل أخرى تتعلق بتسيير الموظفين، وتحسين ظروفهم وتكوينهم بالرغم من النصوص التشريعية المنظمة لمسارهم المهني التي أقرتها كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني خاصة سنة 1983².

¹- النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة 2004 ، ص 24-25.

² - ميلود رقيق ،تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقيّة دول المغرب العربي،دار الكتاب العربي ،القبة ، الجزائر ،ط 1(2010)،ص33-34.

لهذا كله كان لزاما إعادة النظر في التعليم الثانوي ومعالجة نقائصه، وجعله أكثر انسجاما مع بقية الأطوار الأخرى من التعليم والتكوين.

3.1.1/ 3- المرحلة الثالثة 1990- 2003 :

على الرغم من كل الإصلاحات التي سبقت فإن الجزائر كغيرها من سائر الدول لا بد أن تواكب التطورات الحاصلة في العالم بأسره ، ففي فترة التسعينيات إلى غاية بداية الألفين قامت الجزائر بإجراء تعديلات من حيث سنوات التعليم في كل مرحلة دراسية ، حيث احتفظت بالتعليم التحضيري كما هو عليه، والتعليم الابتدائي أيضا بقي لمدة ست سنوات، وأدخل التغيير فقط على التعليم المتوسط، حيث قلصت سنوات التعليم فيه إلى ثلاث سنوات، وبقي التعليم الثانوي على حاله ثلاث سنوات، وغُيرت فقط الاختصاصات التي يتفرع إليها، حيث أصبح هناك ما يسمى بالتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني فقط¹، وقد ازداد عدد التلاميذ في هذه الفترة تناسبا مع تزايد عدد السكان والإصلاحات التي انتهجت الدولة، من خلال تعميم التعليم وإجباريته ومجانيته، حيث انتقل عدد تلاميذ التعليم الثانوي من 752264 تلميذ في الموسم الدراسي 1990/1991 منهم 153360 في التعليم التقني، إلى أن وصل قرابة المليون تلميذ في مطلع القرن الحالي، إذ بلغ في الموسم الدراسي (2000/2001) 975862 من بينهم 58319 في التعليم التقني²، كما ازداد عدد الثانويات حيث كان في الموسم (1990/1991) 672 ثانوية منها 140 متقنة، ليصل في الموسم (2000/2001) إلى 1013 ثانوية منها 246 متقنة³، وهي زيادة معتبرة ومطرودة مع الزيادة في تعداد التلاميذ .

من الأمور المستجدة في هذه الفترة شروع وزارة التربية الوطنية في إصدار النصوص المنظمة لمشروع المؤسسة، فكان المنشور رقم 184 المؤرخ في 13/08/1994، والذي تناول وضع مشروع المؤسسة قيد التنفيذ والتطبيق وتضمن ما يلي : (التصورات /المنهجية/ الأهداف/ المراحل/ الإعداد /الإنجاز)⁴، وقد صدر هذا المنشور من مديرية التنظيم المدرسي بالوزارة بعنوان "وضع مشروع المؤسسة" وكان هذا

¹ - لعريط أمال ، دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية الجزائرية-دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية "الثانويات"لولاية قسنطينة-مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قسنطينة، قسم علم الاجتماع، السنة الجامعية 2012/2013، ص65.

² - النظام التربوي الجزائري، (تطور عدد التلاميذ حسب مراحل التعليم خلال الفترة 1962-2001)، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ،المديرية الفرعية للتوثيق، فيفري 2002، ص55.

³ - المرجع نفسه، ص57.

⁴ - بوصبع عبد المالك ، مشروع المؤسسة من النص إلى الأجراء، دارالأمل، تيزي وزو، 2012، ص11.

المنشور بمثابة إرھاصة أولية لتجريب هذا المشروع، حيث اقترحت نموذج وثيقة تعتمد وضع مشروع المؤسسة، وبعد أن اكتملت الصورة لدى المسؤولين عن مشروع المؤسسة، ورأوا ضرورة إنفاذها صدر القرار الوزاري رقم : 15/و.ت/79 بتاريخ : 04 جوان 1997 الذي يهدف في إطار التشريع والتنظيم الجاري بهما العمل إلى تأسيس العمل بمشروع المؤسسة، واعتماده في نظام تسيير المؤسسات التعليمية بجميع مراحلها لتحسين أدائها ورفع مردودها، وكان المنطلق والدافع للعمل بمشروع المؤسسة ينبثق من الأوضاع السائدة، حيث أنه لا يمكن لأحد أن يتجاهل أن العالم قد شهد تطوراً مذهلاً في القرن السابق، وهذا التطور يتقدم بوتيرة متسارعة، ولا شك أن النظام التربوي مجبر على القيام بتعديلات في المحتويات والطرائق والأساليب حتى يتجاوب مع حاجيات القرن، ومن جهة أخرى التجاوب مع حاجيات المتعلم المتزايدة والمتطورة، فلم يعد المتعلم جسماً نعمل على حشره بمعارف وعلوم دون أن نهتم بشخصيته وبأذواقه ورغباته ودوافعه وقدراته¹، والواضح أن الهدف من مشروع المؤسسة في النظام التربوي هو الرفع من أداء المؤسسات التربوية في جميع المراحل، والتركيز على النوعية في التعليم مع إعطاء الأولوية للمتعلم وجعله محورياً تركز عليه هذه المؤسسات جهودها.

أما من حيث تنظيم مرحلة التعليم الثانوي فقد أصبحت تشمل نوعين من التعليم: التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني، حيث تُنظَّم السنة الأولى من التعليم الثانوي بنوعيه في شكل جذوع مشتركة ثلاثة هي :

- الجذع المشترك آداب: يركز على اللغات والمواد الاجتماعية.
- الجذع المشترك علوم: يركز على العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والرياضيات.
- الجذع المشترك تكنولوجيا : يركز على الرياضيات، والعلوم الفيزيائية والرسم التقني والتكنولوجيا.

تنبثق عن الجذوع المشتركة 15 شعبة تعليمية، تتميز كل شعبة بـ مواد أساسية تتراوح (من 2 إلى 5

¹ - النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004، ص 49-95.

مواد) تُعطي للشعبة طابعها التخصصي من حيث حجمها الساعي ومعاملاتها¹، حيث تصير ابتداء من السنة الثانية تحتوي على :

1- الشعب الأدبية : - الآداب والعلوم الإنسانية - الآداب والعلوم الإسلامية - الآداب واللغات الأجنبية.

2- الشعب العلمية : - علوم الطبيعة والحياة - العلوم الدقيقة.

3- شعب التكنولوجيا والتسيير والاقتصاد: الهندسة الميكانيكية - الهندسة الكهربائية - الهندسة المدنية - التسيير والاقتصاد.

أما التعليم التقني يشتمل: الكهروتقني - الإلكترونيك - الصنع الميكانيكي - البناء والأشغال العمومية - الكيمياء - تقنيات المحاسبة

كما تم تعديل طريقة الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج

شهادة التعليم الأساسي في حساب معدل الانتقال بمعامل (2)²، وهذا طبقا لمنشور رقم 97/م.ت. 1990/الصادر بتاريخ 9 ماي 1990³.

وقد حدد المنشور 93/051 الصادر عن مديرية التنظيم التربوي المؤرخ في 17/04/1993، إجراءات القبول في الجذوع المشتركة الثلاث ، على أن تكون النسبة المئوية المأخوذة من مجموع عدد التلاميذ المقبولين للسنة التاسعة أساسي كحد أقصى للتوجيه محصورة في :- الجذع المشترك آداب ما بين 30% و 32% - الجذع المشترك علوم ما بين 48% و 53% - الجذع المشترك تكنولوجيا ما بين 17% و 20%، هذا إلى جانب مراعاة طاقة الاستقبال في القطاع الجغرافي.

كان لهذا التحجيم وتحديد نسبة الانتقال وتوزيع التلاميذ على الجذوع المشتركة الثلاث، عدة نتائج سلبية في عملية توجيه التلاميذ إلى السنة الأولى ثانوي ومن بعدها إلى مختلف شعب التعليم الثانوي

¹ -النظام التربوي الجزائري ،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ،المديرية الفرعية للتوثيق، فيفري 2002، ص 21-22.

² - النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة 2004 ، ص 27.

³ - منشور رقم 97/م.ت. 1990/الصادر بتاريخ 9 ماي 1990، مديرية التوجيه والامتحانات ،وزارة التربية الوطنية .

والتكنولوجي، وقد حدد هذا المنشور أيضا نسبة الإعادة في كل جذع مشترك، بالاعتماد على نسبة تتراوح بين 15% و 25%، مع الحرص على تطبيقها عند انعقاد مجالس الأقسام ، مما أدى إلى أن تكون قرارات مجلس الأقسام مبنية على مقاييس ومعايير معينة، دون الأخذ بعين الاعتبار مؤهلات التلاميذ ورغباتهم¹، وقد اعتبر البعض اعتماد أسلوب النسبة في الانتقال من مستوى لآخر خطأ فادحا أتى على المستوى الدراسي من القواعد².

وقد فُتحت أقسام خاصة في المؤسسات الثانوية لفائدة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين لم يحصلوا على شهادة البكالوريا في المرة الأولى أو الثانية، لمنحهم حظا إضافيا ،وكان نظام الدراسة في هذه الأقسام يركز على المواد الأساسية لكل شعبة، والحجم الساعي في هذه الأقسام الخاصة هو 19 ساعة، وفي نفس الإطار تم فتح أقسام لفائدة التلاميذ الذين يرغبون في إعادة الترشح لشهادة البكالوريا بالثانويات في المساء عند انتهاء الأوقات الرسمية العادية، والحجم الساعي بهذه الأقسام الخاصة هو نفس الحجم المخصص للأقسام الخاصة³، والواضح أن الهدف من إدراج هذه الأقسام هو التقليل من نسبة التسرب المدرسي، وإعطاء فرصة للتلاميذ الراسبين، ومحاولة الرفع من نسبة النجاح في البكالوريا .

ومن أبرز السلبيات والنقائص التي سجلت في هذه الفترة:

- نقص الكتب المدرسية وعدم تجديد بعضها تماشيا مع المقررات الدراسية المتعددة المنبثقة عن الهيكلية المستحدثة بالإضافة إلى عدم تجديدها حتى تواكب التطورات العالمية.
- كثافة البرامج الدراسية وعدم مطابقتها للمواقيت المخصصة في أغلب المواد .
- عدم نجاعة الطرق التربوية المطبقة ونقص التوثيق والتكوين والوسائل التعليمية.
- ارتفاع نسبة التسرب المدرسي بسبب المشاكل الاجتماعية والنفسية للتلاميذ⁴.

¹ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي ،القبة ، الجزائر ، ط 1 (2010)، ص 63.

² - علي ديدونة ،المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال ، منشورات دار نوريد ، بوزريعة-الجزائر، ط1 2006، ص264.

³ -النظام التربوي الجزائري ،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ،المديرية الفرعية للتوثيق، فيفري 2002، ص31.

⁴ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي ،القبة ، الجزائر ، ط 1 (2010)، ص 64-65.

3.1.1 /4- المرحلة الرابعة منذ سنة 2003 إلى يومنا:

عرفت هذه الفترة إصلاحا شاملا لمنظومتنا التربوية، فإذا أردنا الحديث عن الأسباب الحقيقية التي دفعت وزارة التربية الوطنية إلى الإسراع في وضع مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، والذي شرع في تطبيقه سنة 2003، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن هذا الإصلاح جاء في ظروف صعبة جدا مرت بها الجزائر على المستوى الداخلي، وتحولات على المستوى العالمي فرضت إعادة النظر في الفلسفات التربوية، والمناهج التعليمية، بما يتلاءم مع هذه المستجدات، وهو ما نص عليه مشروع إصلاح المنظومة التربوية، حيث يؤكد هذا الأخير على أن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالاحتياجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات، وتفرض تحديات جديدة تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إنها تحديات من شكل آخر، وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجية الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي مفهوم الزمان والمكان فيه¹.

وقد عرف الإصلاح تحضيرا مكثفا قبل البدء في تجسيده ميدانيا في مطلع السنة الدراسية 2003/2004، ويعد هذا الإصلاح الثاني من نوعه بعد الإصلاح الذي عرفته المدرسة الجزائرية في السبعينات، غير أنه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملت فترة ما بعد الاستقلال، وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنولوجيا، فإن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات²، والملاحظ أن البدء في الإعداد لمشروع الإصلاح كان منذ سنة 2000، حيث نصبت لجنة خاصة لإصلاح النظام التربوي بجميع مراحلها من الابتدائي إلى الجامعي، بالإضافة إلى التكوين المهني، وتكونت هذه اللجنة من 158 عضوا، وكان تاريخ التنصيب يوم 13 ماي 2000، وقد حدد المرسوم الرئاسي رقم 101-2000 المؤرخ في 09 ماي 2000 مهمة اللجنة وأعضائها، حيث نصت المادة الثانية منه على تكليف اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية،

¹ - هنية عريف، (مقال: العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر)، مجلة الأثر، العدد 29 ديسمبر 2017، ص 81.

² - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقييم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 4.

بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة، قصد إعداد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين المهني والتعليم العالي، ودراسة إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية على ضوء هذا التقييم¹، وقد تم تعيين أعضاء لجنة الإصلاح طبقا للمرسوم الرئاسي رقم 102. 2000 المؤرخ في 5 صفر عام 1421 هـ الموافق لـ 09 ماي 2003²، وقد تشكلت اللجنة من 158 عضوا، وكان رئيسها الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح، وعُيِّن له أربعة نواب من بينهم (علي بن زاغو) الذي أصبح رئيسا لهذه اللجنة بدءا من سبتمبر 2000، والذي نسبت إليه الإصلاحات التربوية (إصلاحات بن زاغو)، وبالرغم من الانتقادات التي وجهت لهذه اللجنة بسبب تركيبتها والاختلافات التي سادت مناقشاتها وأعمالها، فقد قدمت تقريرها لرئاسة الجمهورية في مارس 2001، وتضمن 286 صفحة كانت منطلقا لإصلاح المنظومة التربوية في الجزائر³، وبمقتضى مخطط تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في 30 أفريل 2002، وبمقتضى برنامج الحكومة الذي صادق عليه المجلس الشعبي الوطني في دورته الربيعية لسنة 2002، فقد تقرر إنشاء لجنة وطنية للمناهج، تتكفل بتقديم الآراء والاقتراحات للوزير بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم ولا سيما :- التصور العام للتعليم - صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية - إعداد مرجعية عامة للمناهج - تحديد ملامح الخروج للتلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية - إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء البرامج التعليمية لكل مادة أو مجموعة مواد مدرسة - أساليب تقييم التحصيل ونظم المعالجة والتكفل السيكوبيداغوجي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات - الترتيبات والإجراءات الخاصة بالتسيير البيداغوجي للمؤسسات المدرسية⁴.

¹ - رايح خدوسي، المدرسة والإصلاح 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية " مذكرات شاهد " دار الحضارة، ط 1 سنة 2002، ص 12.

² - المرسوم الرئاسي رقم 102. 2000 المؤرخ في 5 صفر عام 1421 هـ الموافق لـ 09 ماي 2003 (يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية)، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 43.

³ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة، الجزائر، ط 1 (2010)، ص 71.

⁴ - قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 (يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتنظيم سيرها)، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 48-49. (دون ذكر رقم للقرار)

وقد تمت إعادة هيكلة التعليم في الجزائر اعتمادا على هذه الإصلاحات حيث قلصت مدة التعليم الابتدائي من 6 سنوات إلى 5 سنوات¹، وتم تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 سنوات إلى 4 سنوات، وأما التعليم الثانوي فقد بقي بثلاث سنوات.

ابتداء من الدخول المدرسي 2003-2004 شُرع في تنصيب سنوات الإصلاح، وعُزفَ التعليم الثانوي تغيرات جوهرية في هيكلته، وهذا طبقا للقرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 5 ماي 2005²، والذي يتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حيث أصبح كالتالي :

السنة الأولى: تضم جذعين مشتركين هما: الجذع المشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حيث تم حذف الجذع المشترك تكنولوجيا والتخلي عن التعليم التقني .

يتفرع الجذع المشترك آداب في السنة الثانية والثالثة إلى شعبتين هما: شعبة آداب ولغات أجنبية وشعبة الآداب والفلسفة.

أما الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا فتتفرع منه في السنة الثانية والثالثة الشعب التالية: شعبة الرياضيات، وشعبة العلوم التجريبية، وشعبة التسيير والاقتصاد، وشعبة التقني رياضي بأربع خيارات هي: الهندسة الميكانيكية والهندسة الكهربائية والهندسة المدنية وهندسة الطرائق.

وبذلك صار التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يشمل ست شعب فقط بدل ستة عشر في التنظيم السابق³.

كما تم إنشاء ثانويات الامتياز للتكفل الجيد بالتلاميذ الذين يثبتون قدرات ومهارات جد عالية، ولضمان المساواة في الحظوظ وأخذ كفاءاتهم الفردية بعين الاعتبار، وجعل محتويات التعليم المقدمة إليهم تتلاءم واستعداداتهم في كسب وإنتاج المعرفة، حيث تم فتح ست مؤسسات للتعليم الثانوي من نمط ثانويات الامتياز، وكان ذلك بداية من السنة الدراسية 2006/2005⁴.

¹ - لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي ، دار الأمل، تيزي وزو ، الجزائر ، طبعة 2017 ، ص77..

² - قرار وزاري رقم 16 مؤرخ في 14 ماي 2005 ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد491، جويلية /أوت 2005.

³ - ميلود رقيق ،تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي،دار الكتاب العربي ،القبة ، الجزائر ، ط1(2010)، ص 73.

⁴ - العربي محمود ،دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات "دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم"،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،2010/2011، ص 36.

وقد أُسْتُحدثت العديد من المناشير والقوانين التي تبين آليات الإصلاح و طبيعته وأهدافه ومنها :

المنشور الإطار رقم 408 وت/ أ ع المؤرخ في 2003/03/30، ومما ورد فيه :

في النقطة السادسة المتعلقة بالنظام التربوي : ضمان تـمدرس التلاميذ والعمل على الحد من ظاهرة التسرب المدرسي وذلك بـ:

-عدم طرد التلاميذ دون سن السادسة عشرة في جميع أطوار التعليم.

-منح فرص الإعادة لأكبر عدد من التلاميذ وخاصة الذين لم يسبق لهم إعادة السنة.

- مواصلة الجهود لإزالة ظاهرة التدريس في غير الاختصاص¹.

وفيما يخص التعليم الثانوي والتقني :

- فقد تم تأهيل شعب الامتياز (شعبة فلسفة،شعبة رياضيات ،شعبة تقني رياضي)ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003 .

- الحرص على فتح النظامين الداخلي والنصف الداخلي وخاصة في المتاقن.

- العمل على التقليل منع الاختلالات الموجودة بين شعب التعليم الثانوي².

أما فيما يخص الأمور المتعلقة بالقبول والتوجيه : فمن أهم ما ورد فيها :

- يتم تقدير التلاميذ المؤهلين للانتقال إلى السنة الأولى ثانوي اعتمادا على نتائج تلاميذ السنة التاسعة أساسي في كل من الفصلين الأول والثاني، مع مراعاة الحد الأدنى لمعدل القبول في السنة الأولى ثانوي، والذي يجب ألا يقل عن 20/10 .

- ينبغي تفادي توجيه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة والتي لا تتناسب وملحمهم المدرسي وترهن حظوظهم في النجاح.

¹-المنشور الإطار رقم 408 وت/ أ ع المؤرخ في 2003/03/30، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005، ص16.

²- المنشور الإطار رقم 408 وت/ أ ع المؤرخ في 2003/03/30، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005، ص18.

- مراعاة خصوصيات كل من الجذع المشترك آداب والجذع المشترك تكنولوجيا وتقادي حشوهما بالتلاميذ في نهاية قائمة المقبولين .
- احترام رغبة 10% الأوائل¹.

أما فيما يخص أهداف التعليم الثانوي، فقد ورد ذكر الأهداف الخاصة المرجوة من التعليم الثانوي، فضلا عن الأهداف العامة المسطرة للمنظومة التربوية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 :((يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، إلى تحقيق المهام التالية : تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية - تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أوالتكوين العالي.²

وقد توالى تنصيب سنوات الإصلاح في التعليم الثانوي تبعا وبشكل تدريجي على النحو التالي:

تنصيب السنة الأولى ثانوي:تم تنصيب السنة الأولى ثانوي بدءا من الموسم الدراسي 2005/2006، بناء على المنشور رقم 2160/2005 المؤرخ في 10/05/2005³، واستنادا إلى القرار رقم 10 المؤرخ في 25 مارس المتضمن البرامج الجديدة للسنة الأولى ثانوي، والمنشور الإطار رقم 2064 المؤرخ في 24 مارس 2005، ومن خصائص هذه الهيكلية الجديدة المنصبة بجذعين مشتركين فقط في السنة الأولى (جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا) أنها تهدف إلى تقليص التخصص في المرحلة المبكرة، لأن المتعلم في هذه المرحلة يتلقى تكوينا متينا في مجالات الأدب واللغات والعلوم والتكنولوجيا دون إغفال المواد التي تنمي لدى المتعلم روح المواظبة والمسؤولية ، ويتميز تنصيب السنة الأولى ثانوي بإدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال للجذعين المشتركين بحجم ساعي (1+1) بهدف إعطاء المتعلم

¹ - المنشور الإطار رقم 408 وت/ أ ع المؤرخ في 30/03/2003، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص19.

² - قانون رقم 04-08 مؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الباب الثالث، الفصل الرابع "التعليم الثانوي العام والتكنولوجي"، المادة 53.

³ - المنشور رقم 2160 / 2005 ،وزارة التربية الوطنية ، 10/05/2005.

ثقافة شاملة حول مبادئ المعلوماتية وتدريبه على كيفية استعمال الوسائل الحديثة للمعلومات والاتصال، كما تم إدراج مادة التكنولوجيا بالنسبة للجدع المشترك "علوم وتكنولوجيا" بحجم ساعي (1+1) بهدف إعطاء المتعلم ثقافة مشتركة حول التكنولوجيا بأبعادها: الصناعية، الخدماتية، والمعلوماتية .

وتطلبت عملية التنصيب طبع 16 عنوانا من الكتب المدرسية الجديدة منها ما هو مشترك بين الجذعين المشتركين : ككتاب التاريخ والجغرافيا والانجليزية والتربية الإسلامية والإعلام الآلي ، ومنها ما هو خاص حسب طبيعة كل مادة من مواد الجذعين المشتركين، إضافة إلى ذلك تم إنجاز 19 منهاجا دراسيا لمختلف المواد مصحوبة بالوثائق المرافقة لها ، كما تم تزويد المؤسسات بأقراص مضغوطة لأدلة الكتب المدرسية تم سحبها وتعميمها من طرف المؤسسات التربوية ، فكانت سندا مهما لمرافقة الأساتذة لتنفيذ المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات¹، وتم تحديد التوقيت الأسبوعي المخصص لتلاميذ السنة الأولى ثانوي ب: 34 ساعة إضافة إلى ثلاث ساعات اختيارية حسب الوفرة للغة الأمازيغية².

وقد تم تبني ترميز جديد أطلق عليه اسم الترميز العالمي، وهو مخصص للمواد العلمية، ويهدف إلى تعويد التلاميذ على كتابة المعادلات الرياضية من اليسار إلى اليمين مع استعمال الصيغ والرموز العالمية لوحداث القياس بأنواعها المختلفة، وتم إدراج المصطلح العلمي باللغة الأجنبية³، و واضح من هذه الخطوة أنها تراجع عما تم تحقيقه من جهود لتعريب المدرسة الجزائرية، بالأخص مع قيام المدرسة الأساسية في المراحل السابقة بتعريب الرموز والمصطلحات ، ولكن القائمين على مشروع الإصلاح تبنا هذه الخطوة اعتقادا أن تطوّر المنظومة التربوية يتحقق باستعمال الرموز الأجنبية والمصطلحات الفرنسية تحديدا .

تنصيب السنة الثانية ثانوي:

تم تنصيب السنة الثانية من التعليم الثانوي بدءا من السنة الدراسية 2006/2007، وهذا وفقا للمنشور

¹ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة ، الجزائر ، ط 1 (2010)، ص 75.

² - منشور رقم 3/862.05/0.0 ، الصادر في 03/08/2005، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية.

³ - منشور رقم 3/862.05/0.0 ، الصادر في 03/08/2005، مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية.

رقم 2006/185¹، و طبقا للقرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 المتضمن هيكله التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وتم طباعة 25 عنوانا جديدا من الكتب المدرسية الموجهة للسنة الثانية ثانوي، وقد أرفق كل كتاب بدليل يوضح كيفية استعماله وأساليب استغلاله، بحيث توضع مجموعة منها تحت تصرف الأستاذ وتبقى ملكا للمؤسسة طبقا للمنشور رقم 39 بتاريخ 19 أوت 2004، وقد بلغ عدد المناهج المخصصة لهذه السنة 29 منهاجا، طُبعت في كتيبات وعددها 12 كتيبا تضمنت في مجملها برامج المواد والوثائق المرافقة لها²، وتم تحديد توقيت ومعاملات كل شعبة طبقا للقرار رقم 186 المؤرخ في 23 صفر 1427 الموافق لـ 23 مارس 2006، حيث نجد أن توقيت (شعبة العلوم التجريبية وشعبة الرياضيات وشعبة آداب وفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية) قد حدد بـ 32 ساعة + 3 ساعات مخصصة للأمازيغية، أما توقيت شعبي (التقني رياضي وشعبة تسيير واقتصاد) فحددت بـ 33 ساعة + 3 ساعات للأمازيغية³، وقد ازداد العدد الإجمالي للمعاملات حيث صار يتراوح بين 26 و 30 -حسب الشعبة - بينما كان يتراوح سابقا بين 23 و 26، ويعود هذا بالخصوص إلى رفع معاملات بعض المواد المكملية⁴.

تنصيب السنة الثالثة ثانوي:

تم تنصيب السنة الثالثة من التعليم الثانوي بدءا من السنة الدراسية 2008/2007، طبقا للمنشور رقم 2007/261 الصادر في 22 مارس 2007م⁵، وتم تحديد مواقيت ومعاملات كل شعبة لهذه السنة وفقا للقرار رقم 382 المؤرخ في 2 جمادى الأول 1428 هـ الموافق 19 ماي 2007م المعدل للقرار رقم 369 المؤرخ في 03 ربيع الأول 1428 هـ، الموافق 22 مارس 2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي⁶، وهي موضحة في الجدول:

¹ - منشور رقم 2006/185، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية (الجزء الثاني) المديرية الفرعية للتوثيق، 23 مارس 2006.

² - منشور رقم 2006/1885، بتاريخ 2006/06/12، النشرة الرسمية للتربية الوطنية - عدد خاص سبتمبر 2006 - من ص 119 إلى 124.

³ - قرار رقم 186 المؤرخ في 23 صفر 1427 الموافق لـ 23 مارس 2006، النشرة الرسمية للتربية الوطنية - عدد خاص سبتمبر 2006 - من ص 95 إلى 102.

⁴ - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة، الجزائر، ط 1 (2010)، ص 75.

⁵ - منشور رقم 2007/261، 22 مارس 2007، وزارة التربية الوطنية.

⁶ - قرار رقم 382، مؤرخ 19 ماي 2007، وزارة التربية الوطنية.

السنة الثالثة ثانوي		
الشعبة	التوقيت الإجمالي أسبوعيا .	مجموع المعاملات
آداب وفلسفة	32 + (3)	29
لغات أجنبية	30 + (3)	30
علوم تجريبية	32 + (3)	32
رياضيات	32 + (3)	31
تقني رياضي	35 + (3)	35
تسيير واقتصاد	34 + (3)	36

وتم إعداد 24 كتابا ومنهاجا دراسيا لهذه المستوى ، مما تطلب مجهودات كبرى في الطبع والتوزيع على كل المؤسسات،وقد قررت وزارة التربية الوطنية مواصلة العمل في متابعة تنفيذ البرامج الدراسية عبر جميع مديريات التربية،ونظرا لتعامل الأساتذة لأول مرة مع البرامج الجديدة ، وبمقاربة جديدة لم يطلعوا عليها إلا مع بداية الدخول المدرسي ، وغياب إعداد توازيع سنوية موحدة للتدرج في إنجاز البرامج وفق الطريقة الجديدة المتمثلة في التدريس بالكفاءات ، أدرك التلاميذ والأساتذة في نهاية الفصل الأول تأخرا في إنجاز بعض المناهج، خصوصا في المواد الأساسية كالفيزياء والعلوم الطبيعية والفلسفة، مما دفع بالتلاميذ إلى الخروج إلى الشارع في مظاهرات عمت أغلب الولايات، هذا وقد اتخذت وزارة التربية أدلة للتدرج في تنفيذ البرامج تُحوصلُ شهريا على جميع المستويات، وعلى ضوءها تحدد العتبة التي سيجتاز فيها تلاميذ النظام الجديد امتحان البكالوريا¹.

¹ - ميلود رقيق ،تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي،دار الكتاب العربي ،القبة ، الجزائر ،ط 1(2010)، ص 84.

ومن مستجدات عملية الإصلاح: إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج - كما ذكرنا سابقا - و التي أنشئت بموجب قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج والمناهج التعليمية تتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بتقديم الآراء والاقتراحات لوزير التربية الوطنية بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم؛ كما تم إنشاء المجموعات المتخصصة للمواد، والتي أنشئت بموجب قرار مؤرخ في 13 نوفمبر 2002، تتكفل هذه المجموعات بمهام منها تقديم مقترحات بخصوص : - مرجعية خاصة بالمادة التعليمية أو النشاط أو الاختصاص - تعديل أو تحديث المناهج الجاري بها العمل - مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة وذات الدعم البيداغوجي¹.

ومن مستجدات المناهج المستحدثة نتيجة الإصلاح تبني مقارنة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي ، وقد قامت المجموعات المتخصصة للمواد بعد تنصيبها بتشخيص وضعية المناهج الحالية بالموازاة مع الاطلاع على التوثيق، قصد التعمق في المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج².

وقد تم تخفيف مناهج التعليم الثانوي وفقا للمنشور رقم 2008/73 الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام³، وهذا مواصلة لمتابعة إصلاح مناهج التعليم الثانوي العام، وحرصا على تحقيق نجاعة فعالة من خلال تطبيق هذه المناهج ، مما استوجب استدراك كل الاختلالات الواردة فيها ، والتي تم رصدها من الممارسة الميدانية منذ أن شرع في تطبيقها انطلاقا من الموسم الدراسي 2005/2006، وهذا نظرا لكثافة المواد المعرفية في أغلب المواد وفي مختلف المستويات وقد شرع في تطبيق عملية التخفيف بداية من السنة الدراسية 2008/2009، وقد شمل التخفيف أغلب المواد في السنوات الدراسية الثلاث في الطور الثانوي، وكان الغرض من تخفيف المناهج إحداث انسجام بين المحتويات المعرفية والمواقف الرسمية الخاصة بكل مادة مع المحافظة على : البناء الهيكلي والمفاهيمي لمناهج المواد المختلفة - ضمان

¹ - منشور رقم 489/و.ت.أ.ع مؤرخ في 2003/05/03، - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005، ص29-30.

² - منشور رقم 489/و.ت.أ.ع مؤرخ في 2003/05/03، - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005، ص 30.

³ - منشور رقم 2008/73 الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام،وزارة التربية الوطنية،17 جوان 2008.

الانسجام العمودي والأفقي للمحتويات المعرفية- حذف المحتويات غير الأساسية أو المتكررة من سنة إلى أخرى دون المساس بالهيكل العامة للمناهج- دمج بعض التعلّيمات أو بعض المفاهيم مع بعضها البعض- تكثيف المحتويات مع الحجم الساعي السنوي للمادة؛ وقد تم نسخ التخفيفات التي أدخلت على محتويات مواد التعليم الثانوي العام في قرص، وطُبعت في كتيب على مستوى الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ليتم توزيعها على مستوى كل مؤسسات التعليم الثانوي¹.

ولأول مرة تمكنت وزارة التربية الوطنية من إعداد التوزيع السنوية لمختلف المواد التعليمية المقررة في التعليم الثانوي العام، وبالتالي تم التوصل إلى توحيدها على المستوى الوطني حتى يتمكن المدرسون من التدرج في إيصالها إلى التلاميذ عبر كامل المؤسسات التربوية، إضافة إلى التمكن من حوصلة مدى التقدم في إنجازها من طرف كل الهيئات ، كل في مجال اختصاصه بدءا من المؤسسة إلى اللجنة الوطنية المنصبة لهذا الغرض²، وقد أُستبدلت هذه التوزيعات السنوية بالتدرجات السنوية بدءا من الموسم الدراسي 2019/2018 ، حيث جاء في مقدمة وثيقة التدرجات :((في إطار التحضير للموسم الدراسي 2019/2018، وسعيا من وزارة التربية الوطنية لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء التربوي البداغوجي ، ومواصلة للإصلاحات التي باشرتها، تضع المفتشية العامة للبيداغوجيا بين أيدي الممارسين التربويين تدرج التعلّيمات كأدوات عمل مكملّة للسندات المرجعية المعتمدة، والمعمول بها في الميدان في مرحلة التعليم الثانوي، بغرض تيسير قراءة وفهم تنفيذ المنهاج وتوحيد تناول المضامين في إطار التوجهات التي ينص عليها المنهاج.....اعتمدت الوزارة منذ مدة توزيعات سنوية للمقررات الدراسية تلزم الأستاذ باحترام آجال تنفيذها ، وتكليف هيئات الرقابة والمتابعة من تقييم نسبة إنجازها خطيا وتقديم الحلول لاستكمالها استكمالا كميا تراكميا، مما دفعنا إلى إعادة طرح الموضوع بإلحاح بغرض تقديم البديل كون الفرق شاسع بين تنفيذ المنهاج والتدرج في تنفيذه فالأول يعتمد على توزيع آلي ، مقيّد وفق مقاييس حسابية زمنية ببرمجة خطية محضةبينما التدرج السنوي لبناء التعلّيمات، يُركز على الكيفية التي يتم بها تنفيذ المنهاج باحترام وتيرة التعلم وقدرات المتعلم واستقلاليته))³. يتضح من هذه المقدمة أن الغرض من

¹ - منشور رقم 2008/73 الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام، وزارة التربية الوطنية، 17 جوان 2008.

² - ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقيّة دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة ، الجزائر، ط1(2010)، ص 90.

³ -التدرجات السنوية مادة اللغة العربية، السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة ، المفتشية العامة للبيداغوجية ، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، ص2-3.

التدرجات السنوية إعطاء حرية أكبر للمعلمين من أجل استغلال الزمن بشكل أفضل، وفق مقتضيات الدروس وطبيعتها من حيث السهولة والصعوبة، عكس التوزيعات السنوية التي كانت تضبط الحجم الزمني بوقت محدد لتقديم الدرس، دون مراعاة طبيعته ، وهذا التدرج يضبط أساسا في مصلحة المتعلمين بالدرجة الأولى.

ومن جديد الإصلاح الذي أحدث على شعب التعليم الثانوي أنه قد تم إدراج اللغة الإيطالية باعتبارها خيارا ثالثا في شعبة اللغات الأجنبية، بدءا من السنة الدراسية 2014/2013 ، بعد أن كان التوجيه في هذه الشعبة مقتصرًا على اللغتين الألمانية أو الإسبانية، وهذا طبقا للقرار رقم 7 المؤرخ في 7 أفريل 2013 المعدل للقرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 المتضمن تحديد هيكلية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي¹.

كما شمل التعديل أيضا نظام التوقيت الأسبوعي في المؤسسات التعليمية بدءا من الموسم 2010/2009²، لتصبح الدراسة بالنسبة ليوم الأحد والاثنين والأربعاء والخميس، تمتد صباحا من الساعة الثامنة حتى الثانية عشرة، ومساء من الساعة الواحدة إلى الخامسة، أما بالنسبة ليوم الثلاثاء فتكون الدراسة من الساعة الثامنة حتى الثانية عشرة صباحا، فيما يكون يوم الجمعة ويوم السبت عطلة أسبوعية لتلاميذ كل الأطوار التعليمية، وهذا يخالف نظام التوقيت القديم إذ كانت عطلة نهاية الأسبوع تمتد من يوم الخميس مساء إلى يوم الجمعة.

¹ - منشور قم 121//2013/مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 15 أفريل 2013.

² - منشور رقم 244-2009، وزارة التربية الوطنية ، 22 جويلية 2009.

المبحث الثاني : تطور مناهج اللغة العربية.

تتطلب أي عملية لتخطيط المناهج الدراسية من الوقوف على ما تم تحقيقه في المناهج السابقة، حتى تكون المناهج الجديدة مكملتها، ومثريتها إياها، ومتفادية نقائصها، ومستجيبة للمتطلبات الجديدة التي تفرضها التغيرات الداخلية و الخارجية، إن على مستوى التطور التكنولوجي أو على مستوى الحاجات الاجتماعية الجديدة، وكذا دور النظام التربوي في تحقيق هذه الحاجات، وتبقى المناهج رغم أهميتها البالغة قاصرة ما لم تراعى هذه المستجدات، وتأخذ بالحسبان كل ما من شأنه أن يزيد المحصول المعرفي للمتعلم، ويُنمي شخصيته من جميع جوانبها، وهذا المنتظر من المناهج أن ترسمه حتى تحقق المنظومات التربوية غاياتها المنشودة.

1.2.1. تعريف المنهاج:

1.2.1. أ- لغة: النَّهْجُ، الطريقُ، ونَهَجَ الأمرُ: أَوْضَحَهُ، وهو مستقيم المنهاج والمنهج: الطريق أيضاً، والجمع المناهج.¹

1.2.1. ب - اصطلاحاً : هناك العديد من التعاريف منها :

- حسب " دولاندشير ": المنهاج مجموعة الأعمال المخططة من أجل إثارة التعلم : يتألف من تحديد أهداف التعلم ، ومن المحتويات، والطرائق (بما في ذلك التقييم)، والوسائل (بما في ذلك الكتب المدرسية)، والإجراءات المتعلقة بالتكوين المناسب للمدرسين.²

- المنهاج هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمواً ينسجم و الأهداف المسطرة.³

- المنهاج هو جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها، تحقيقاً لرسالتها الكبرى في بناء الإنسان، ووفق

¹ - أحمد بن فارس ،معجم مقاييس اللغة،تحقيق :عبد السلام محمد هارون،دار الفكر للطباعة والنشر،الطبعة الثانية،1979م، الجزء الخامس، ص 361.

2- GILBERT DE LANDSHEERE Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education, presse universitair de france.1^{re} edition:2^e trimestre 1979,p65.

³ النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة2004 ، ص 132.

أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة، بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسدياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً.¹

- والمنهاج من حيث الشكل وثيقة بيداغوجية رسمية، تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما.²

ورغم الاختلاف الموجود بين التعاريف السابقة إلا أنه يمكن استخلاص أن المنهاج: (مجموع الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ، بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية).³

ويجب التنبيه إلى أن "المنهج" و "برنامج الدراسة" مفهومان متميزان ، على الرغم من أنهما غالباً ما يستخدمان بالتبادل، ويولد هذا الاستخدام العشوائي ارتباكاً نظرياً وعملياً كبيراً ، سواء على مستوى تطوير البرنامج أو على مستوى التنفيذ في الفصل الدراسي، ومع ذلك فالمفهوم ليس مرتبطاً تماماً⁴، فمصطلح "منهاج" بدأ استعماله يتميز شيئاً فشيئاً عن الاستعمال التقليدي الذي يعني "البرنامج الدراسي" أو المقرر ، وأضحى يدل على الخطة والنيات التي تتسع لتشتمل على الحاجات، والأهداف أو الكفاءات والمحتويات ونشاطات التعلم والتعليم، والطرق البيداغوجية، والوسائل (الكتاب المدرسي ودليل المدرس والوسائل الجماعية)، والأجهزة، وتدابير التقييم، والموارد البشرية والموافقة⁵، والمدرسة الفرنسية كانت تستعمل عبارة "programme" بمعنى الدال على المنهاج، أما المدرسة الإنجليزية استعملت مصطلح منهاج "curriculum" وهو الشائع في الاستعمال حالياً- حيث ظهر في القرن السابع عشر في مصطلح التربية الانجليزية كبرنامج دراسات المنظومة التربوية أو الهيئات المدرسية، وعند الستينات توسع مدلول

¹ - بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ، ص347.

² - النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة 2004 ، ص 132.

³ - لخضر لكل ،كمال فراوي ،أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق ،.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص113.

⁴ - Philippe Jonnaert, Domenico Masciotra, Johanne Barrette, Denise Morel, and Yaya Mane (From competence in the curriculum to competence in action), Prospects, vol. XXXVII, no. 2, June 2007, p189.

⁵ - بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ،المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ، ص347.

المناهج التعليمية والتعلمية (أهداف - المحتوى - الوسائل التعليمية - نشاطات التعليم والتعلم - المحيط التربوي - الموارد البشرية - المواقف - الطرائق - التقييم.... الخ)¹.

كما أن المناهج الدراسية تعتبر الأداة الرئيسية لتحقيق الأهداف المتعلقة ببناء شخصية التلميذ في كافة المجالات، ويكفي هذا لأن نقول بأن المناهج تعتبر المحور الرئيسي و العنصر الأهم في كل مكونات النظام التربوي، ولا يمكننا الحديث عن نجاح الإصلاحات التربوية إذا لم تخطط مناهجها بالكيفية التي تجعلها قابلة للتطبيق ومحققة للأهداف التي صممت من أجلها²، ثم إن بناء المناهج الدراسية يستلزم أن تُربط ربطاً وثيقاً بنوعية وكمية ما تتوفر عليه فئة المتعلمين من بين الطفولة و المراهقة من قدرات - ميول... وذلك ربما للوقت من جهة وتنمية وتيرة التعلم عند المتعلمين من التعثر أو الفشل في المسار التعليمي، كما أن على المناهج أن تكون محتوياتها متنوعة - مشوقة ذات علاقة بالمحيط المعاش - ذات علاقة بالاتجاه العام الجديد نحو المستقبل أن تكون أيضا متعددة النشاطات مثل النشاطات التي تتطلب الحركة أو التمثيل - النشاطات التي تتطلب التفكير الذهني النقدي .

وعليه فقد أصبح على صُناع المناهج الدراسية توفير عدة قواعد وسبل للمتعلمين حتى تكون الفرص متوفرة لمختلف قدرات المتعلمين ويوجه كل متعلم إلى ما يحتاج إليه، وهذا النوع من المناهج يشجع على توفير تدريب التلاميذ التدريب المناسب في الميادين المرغوب فيها، كما يساعد على تنمية قدراتهم المختلفة.³

2.2.1. خصائص المنهاج :

1. اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، فهو شريك فعال ضمن أي إستراتيجية لتنفيذ عملية التعلم،⁴ فالمحور الذي يدور حوله المنهاج هو التلميذ نفسه وليس العكس.

¹ - النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004، ص 133.

² - لخضر لكل، كمال فرحاي، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 113.

³ - محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق 1- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2- المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006-الحراش - الجزائر. ص 143-144 .

⁴ - خيرالدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة: ع/بن، الطبعة الأولى: 2005، ص 213 .

2. يشمل المنهاج أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه¹، فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة².
3. يتجسد المنهاج في خبرات التلاميذ وليس في الكتب³.
4. يؤكد المنهاج بمفهومه الواسع الصحيح النظرة المتكاملة لكل من الفرد والمجتمع معا، إذ يجب على المنهاج في هذا المجال أن يأخذ على عاتقه حركة التغيير المتجددة، وأن يعمل على جعل التلاميذ يقبلون التطور والتجديد، الذي تفرضه طبيعة الحياة ولا يتوقعون حول ذاتهم في نسق حياتي يمكن أن تكون قد تجاوزته الأحداث ، وأن يقيم توازنا في حياته بين الجانبين الروحي والمادي⁴.
5. إن المنهاج يفرض على المعلم استخدام الأساليب والطرائق المتنوعة الفردية والجماعية لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف واكتساب المهارات والخبرات وتحويلها إلى كفاءات⁵.
6. يعتبر المعلم في ظل هذا المنهاج موجها للتلاميذ ليتعلموا بأنفسهم من مصادر مختلفة، فالمعلم وسيط بين المعرفة والمتعلم ليسهل عملية التعلم، ويحفز التلميذ على بذل الجهد والابتكار، ويحدد الوضعية ويحث المتعلم على التفاعل معها، ويُقَوِّم سيرورة التعلم⁶.
7. يبرز المنهاج الإيجابيات التي يجب أن يكون عليها التلميذ، وذلك من خلال الأنشطة العديدة التي يقوم بها لتنمية مختلف جوانب شخصيته⁷.

¹ النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة2004 ، ص 135.

² - خيرالدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة:ع/بن ،الطبعة الأولى:2005، ص212.

³ النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة2004 ، ص 135.

⁴-خيرالدين هني ، تقنيات التدريس ، رقم الإيداع:246-99 ، ص26.

⁵ - النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة2004 ، ص 135.

⁶- خيرالدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة:ع/بن ،الطبعة الأولى:2005، ص213.

⁷- النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة2004 ، ص 135.

3.2.1. مكونات المنهاج:

يفترض أن المنهاج يشتمل على جملة من العناصر هي¹ :

- 1 - الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءا من الغايات وانتهاء إلى الأهداف الإجرائية.
 - 2- المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية و التكامل.
 - 3- المحتويات المقترحة والسبل التي يمكن اعتمادها في هذه الطرائق.
 - 4- كذلك العملية الأساسية وهي عملية التقييم والتي تشمل كل عمل يقوم به المدرس من بدايته إلى نهايته، وذلك باستعمال جميع أنواع التقييم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي).
- 4.2.1. أسس بناء المناهج:** يقصد بأسس المنهاج كافة القوى التي لها تأثير في بناء المنهاج (أهدافه، ومحتواه، وتنظيمه، وأنشطته) في مرحلتي التخطيط والتنفيذ² ، ولكل منهاج أسس يجب أن يعتمد عليها ويبنى على ضوئها ومن هذه الأسس:
- **الأساس الفلسفي:** كل منهاج دراسي يجب أن يركز على فلسفة تربوية معينة محددة وواضحة، تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع من عقيدة وأفكار ومبادئ تحكم مساره والتي بدورها تحدد التوجهات العامة للمنهاج.
 - **الأساس الاجتماعي:** لا بد من مراعاة المجتمع ومشكلاته التي يعاني منها وكذلك تطلعاته التي يطمح إليها حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده.
 - **الأساس النفسي:** إن المنهاج الجيد هو الذي يضع في في الحسابان الخصائص النفسية للمتعلم وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل المتعلم وذلك بالاعتماد على الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية في هذا المجال.

¹ - المرجع السابق، ص 135-136 .

² - محمد بن يحيى زكريا، حناش فضيلة، بناء المفاهيم/ المنظور النظامي في تصميم الدرس/ بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،وزارة التربية الوطنية ،الحراش، الجزائر، 2008، ص153.

- **الأساس الثقافي:** إن الثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى لها دورها في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا وتجنبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع¹.

وهناك من يضع أسسا للمنهاج وفق القيم التي يُبنى عليها هذا المنهاج وهي تنقسم إلى قسمين:

- **الأسس المبنية على القيم المشتركة لكل أعضائه:** قيم سياسية واجتماعية وثقافية وروحية، يكون هدفها دعم الوحدة الوطنية.

- **الأسس المبنية على القيم التي تخص الفرد أكثر:** قيم عاطفية وأخلاقية وقيم جمالية وقيم فكرية وقيم إنسانية منفتحة على الكونية².

1.5.2.1. المراحل التي مر بها تطور مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر بعد الاستقلال:

1.5.2.1-1 المرحلة الأولى: من سنة 1962 إلى سنة 1970.

وقعت المدرسة الجزائرية عقب الاستقلال في أزمة خانقة، ولأسباب كثيرة، فالجزائر قد افتتحت مرحلة استقلالها إبان صائفة 1962، بفتنة التسابق على السلطة وذلك عقب الإعلان عن توقيف الحرب بتاريخ 19 مارس 1962، الذي صرح به الرئيس الشرعي آنذاك السيد ابن يوسف بن خدة رحمة الله تعالى عليه، ومن جانب آخر فقد تركت الإدارة الفرنسية في الجزائر المستقلة فراغا رهيبا في كل المجالات الحيوية، وقد مس هذا الفراغ المنظومة التربوية في الجزائر بنسبة كبيرة، والأخطر من ذلك أن القيادة الثورية العسكرية لم تول أي اهتمام قبل الاستقلال بقضايا المستقبل، التي ترتبط بالتسيير الإداري والفني عموما، وبالمنظومة التربوية خصوصا، ومن هنا يمكن أن نتصور ما سوف تكون عليه المنظومة التربوية في الجزائر وما ينتظرها من العقبات الكأداء³، عقب الاستقلال.

والملاحظ في مجال التعليم الرسمي -على وجه الخصوص- أن المتطلبات الأساسية للتنمية الاجتماعية،

¹ النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004، ص 136-137.

² - فريد بن رمضان (مقال المنهاج المدرسية في الجزائر: مقاربة نوعية)، مجلة بحوث وتربية، العدد 12/ 2015، المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية، ص 36.

³ - علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، منشورات دار نوريد، بوزريعة-الجزائر، ط1 2006، ص 241-242. (بتصرف)

كانت تتلخص في مواجهة آثار المخططات الاستعمارية التي حيكت إبان فترة مدتها أكثر من 130 سنة من الاحتلال و الاستعمار الاستيطاني، لذا كان من الطبيعي في أعقاب استرجاع البلاد لاستقلالها أن تسترجع لغتها مكانتها في مختلف الهياكل التعليمية، وبهذا بُدئ في تعريب التعليم الابتدائي، وقد تطلب تجسيد أهداف السياسة الجديدة في مجال التعليم الرسمي مجهودات تناولت بالتعديل أيضا المحتوى الذي فرضته فرنسا في جميع المواد التعليمية، بما في ذلك التاريخ والجغرافيا وعلى مستوى كافة المراحل التعليمية¹.

ولكن في العموم بقي النظام التربوي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال الوطني، إلا أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك وفقا للنصوص الأساسية للأمة في بيان أول نوفمبر 1954 والمواثيق التي جاءت بعده².

ففي ميثاق الجزائر 1964 المصادق عليه من طرف مؤتمر حزب جبهة التحرير الوطني في أبريل من نفس السنة ، حيث تعرض الميثاق للوضعية المخلفة عن الاستعمار والناجمة عن الثورة المسلحة ضد المستعمر الفرنسي³، وتم التطرق فيه إلى العديد من القضايا التي تحظى باهتمام المجتمع الجزائري في تلك الفترة، وفيما يتعلق بالتعليم ومحاربة الأمية نص الميثاق على ما يلي :

-تحقيق ديمقراطية التعليم.

- توجيه الطلبة للفروع العلمية التي تتلاءم واحتياجات البلاد.

- إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي .

- توسيع وسائل تكوين الجماهير وتعبئة كل الطاقات لمكافحة الأمية⁴.

¹ - مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ص180-181.

² النظام التربوي والمناهج التعليمية ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة2004 ، ص 18 .

³ - مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، ص155.

⁴ - المرجع نفسه، ص157.

ومن أهم التغيرات التي مست المنظومة التربوية خلال هذه الفترة والمرتبطة باللغة العربية والتعريب نذكر ما يلي :

1- إعادة الاعتبار للغة العربية التي حوصرت في الجزائر طيلة الاحتلال الفرنسي، فأصبحت تُدرّس من السنة الأولى ابتدائي، منذ الموسم الدراسي 1962-1963.

2- تعريب (التربية المدنية والخلقية والدينية) ابتداء من سنة 1964، وكذلك تعريب المواد الأدبية كلها (تاريخ ، جغرافيا ، فلسفة) ابتداء من سنة 1969، ومَرَدُّ هذا التأخر كما هو مبرر إلى قلة الإطارات المعربة.

3- فتح مجال التعليم أمام الطلبة المعربين مع رفع القيود عنهم، من اللغة الفرنسية ، والسن المحدود ، وما إلى ذلك من الشروط التي كانت تقف حبر عثرة أمام مشوارهم التعليمي، مع تخصيص ثانويات لهم¹.

وفي العموم قد ركز نشاط البرامج في هذه المرحلة على تعميم استعمال اللغة العربية وعلى تعريب المواد، وإضافة إلى محاولة المراجعة التي مست المواقيت في كل طور، وقد تم فيما بعد تعريب المواد ذات البعد الثقافي والإيديولوجي (التاريخ- التربية المدنية والأخلاقية والدينية والفلسفة - الجغرافيا) كما ذكرنا سابقا.

وبظهور الأفواج المعربة إلى جانب الأفواج المزدوجة، فقد تميزت هذه المرحلة أساسا باستيراد مؤلفات مدرسية من مختلف البلدان، لمواجهة الغياب الكلي للوسائل التعليمية الوطنية، وقد صدرت في هذه المرحلة عدة وثائق، حُوِّرت بالبرنامج والمواقيت، واحتوت على تعليمات، قصد تحسين وضعية المناهج والمواقيت والوسائل التعليمية.

ولا بد أن يكون مفهوما بأن هذه المرحلة تغلّبت فيها الانشغالات المتعلقة بتعميم التمدريس، على الانشغالات ذات الصلة بالشؤون التربوية، بحيث قلّما وقع تطبيق التقنيات الخاصة بإنجاز البرامج والمخططات الدراسية، ومنه فإن إنجاز واختيار وتقويم البرامج والأدوات التعليمية لم يقع تطويرها بالقدر

¹ - علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، منشورات دار نوري، بوزريعة-الجزائر، ط1 2006، ص249.

الكافي في هذه المرحلة¹، وأمام قلة الإمكانيات ونقص التأطير فقد غادر بعد الاستقلال مباشرة معظم المعلمين الفرنسيين أرض الوطن، ولم يبق إلا المعلمون الجزائريون وعددهم 2600 ، وحوالي 100 معلم فرنسي بينما يحتاج الدخول الاستثنائي نحو 20000 معلما ، فلجأت الحكومة الجزائرية أمام هذا الوضع إلى حلول استثنائية نذكر منها :

1 - التوظيف المباشر لكل من يتوفر فيه مستوى مقبول من التعليم.

2- التعاون الثقافي مع فرنسا التي وفرت 7700 معلما متعاونا Les copèrant

3- تم تغطية الباقي من البلدان العربية التي وفرت 2500 معلما .

4- كما اضطر القائمون على المدرسة إلى تخفيض الساعات المقررة للتعليم .

5- تناوب المعلم الواحد على عدة مستويات².

1.5.2.2/ المرحلة الثانية : ما بين سنة 1970 وسنة 1980

تميزت هذه المرحلة بإنجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية، وقد شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكلية المنظومة في كل أطوار التعليم وكذا الجوانب التربوية، كما مست القطاعات المرتبطة بالشهادات وبالتكوين، وقد نشرت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وثيقة تجمع كل عناصر برامج التعليم الابتدائي وذلك سنة 1974، وأكدت الوثيقة على الطابع المؤقت للأحكام التي تتضمنها، أما الطور الثاني فقد تم الإبقاء على البرامج الفرنسية التي تؤثر على الخيارات السياسية، في حين بقيت الكتب المدرسية تُستورد أو تطبع محليا بعد الحصول على حقوق التأليف، وفي الأخير أدت الأعمال المتصلة بالإصلاح إلى خزان من النصوص التشريعية والتنظيمية (أمرية 16 أفريل 1976 وخاصة الأمر 16/35 المؤرخ في 16/04/1976 و المراسيم التنفيذية له)، وقد حددت هذه النصوص بشكل جلي الإطار العام للإصلاح التربوي وضبطت مجالات التدخل في

¹ النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة 2004 ، ص 20.

² - لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي ، دار الأمل، تيزي وزو ، الجزائر ، طبعة 2017 ، ص 66-67.

الميادين التالية: البحث التربوي - إعداد الوسائل والبرامج التعليمية - تكوين المستخدمين - التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي - التوجيه المدرسي - الخدمات الاجتماعية - الإدارة المدرسية.¹

وقد حاولت الجزائر أن تضمن تكويننا شاملا متكاملا و منسجما مع التطورات الحاصلة في العالم لذا تبنت بعض المبادئ التي أوصت بها لجنة اليونسكو مثل التربية المستمرة وفكرة المجتمع المتعلم، كما كان لزاما عليها أن تقتبس من المنظومات الأخرى وأن تلتزم بالتوجه الوطني والعالمي، وأن تبني ذلك في إطار من الروح الوطنية والبعد العصري، وكذا البعد الديمقراطي والاتجاه العلمي والتكنولوجي الذي كان لا مندوحة عنه للخروج من حيز التخلف و البداوة إلى ساح الحضارة والرقى، وإن كان غير خافٍ أن هناك توجهات أخذت بها الجزائر آنذاك كالنظام الاشتراكي وغيرها².

أما في ما يخص المناهج المرتبطة بتدريس اللغة العربية فقد حاولت مواكبة المستجدات الطارئة على الساحة وتحديد أهدافها بما يتماشى وتلك المرحلة، فتدريس اللغة العربية أصبح يتجاوز حدود التعليم الضيقة ليكون ساعدة أساسية من سواعد التربية، والتربية غاية النشاط المدرسي بشتى أنواعه ومراحله³، ومن الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في تلك المرحلة - حسب أول مجلة تصدرها مديرية التكوين والتربية "همزة الوصل" وفي عددها الأول سنة 1972 - حيث تم التركيز فيها على ثلاث جوانب وهي (التعليم والتأديب والتكوين)⁴:

1-التعليم : أي تزويد الإنسان بالمعارف الضرورية لحفظ كيانه كفرد وكعضو في المجتمع، ويكون حسب سن الإنسان ونضجه الفكري والوجداني، ولا يكون ذلك إلا بتعلم اللغة التي يتخاطب بها في تعليم الحرف أو الفنون والعلوم، والتي تصل الفرد بالمجتمع وتدخله إلى الحضارات البشرية على اختلاف أزمنتها وأمكناتها.

¹ - يُنظر: النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004، ص 21، 22، 23.

² - المرجع السابق، ص 40.

³ - مختار نويوات (أهداف تدريس اللغة العربية)، "همزة الوصل" مجلة التكوين والتربية - العدد الأول 1972-1973. مديرية التربية والتكوين خارج المدرسة. ص 10.

⁴ - المرجع نفسه، من ص 9 إلى 22 (بتصرف).

كما أن تدريس اللغة العربية ينبغي أن يكون إلى التوجيه أقرب منه إلى حشو الأدمغة بالمعلومات، لأن ميدان المعرفة أوسع من أن تحصره فترة تعليم أو نظام مدرسي، فتكون مهمة المعلم في نطاق عمله إعطاء تلميذه المهارات الفكرية والحسية ليخوض معترك الحياة، ورياضة عقله على التفكير السليم وحب البحث والاستقصاء، فالتعليم الحقيقي في ميدان الحياة لا بين جدران المعاهد، وبالتأمل الطويل والنظر العميق والمطالعة المتواصلة لا بحشوا الأذهان.

2- الأدب: وهو يشمل التراث العربي الأصيل وما أستحسن من الثقافات الأجنبية والمعارف البشرية التي ساهمت في نموه وازدهاره، أما الأغراض المتوخاة من تدريس الأدب:

1- المحافظة على شخصيتنا بإحلال اللغة المكانة اللائقة بها في التعليم، وبالسهر على القيم الروحية والفكرية الأصيلة التي تربط أولنا بأخرنا.

2- تحبيب اللغة العربية إلى الناشئ وجعله يرغب في تعلمها ويدخلها في نشاطه المدرسي وغير المدرسي.

3- أن يعتز الولد بقومه ووطنه الأصغر والأكبر وبأجداد التاريخ حاضره وماضيه، وينزع إلى النهوض بالأمة العربية.

4- أن يدرك ضرورة التضامن البشري وخطر العزلة والانكماش وأن الاستقلال الثقافي والحضاري منعدم على الكرة الأرضية.

3- التكوين : هو تكوين الشخص بقطع النظر عن دوره في الحياة الاجتماعية والوظيفة التي يشغلها، والبيئة التي يتقلب فيها والظروف التي يعيشها، فعلى المربي أن يجعل من المتعلم فتى مستعدا لمواجهة كافة الظروف، ولا يكون ذلك إلا بتنمية مواهب الفرد وطاقاته الفكرية والخلقية والوجدانية.

والملاحظ أنه تم اقتباس الأهداف الخاصة لتدريس العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة حسبما ورد في المجلة بشكل صريح عن مناهج الدراسة الموحدة لمصر وسوريا¹.

¹ - مختار نويوات (أهداف تدريس اللغة العربية)، "همزة الوصل" مجلة التكوين والتربية-العدد الأول 1972-1973. مديرية التربية والتكوين خارج المدرسة، ص21.

1.2.5/3- المرحلة الثالثة: "من سنة 1980 إلى سنة 1990"

ما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1981/1980¹، حيث تقررّت بداية تنفيذ هذا المشروع بصفة تجريبية في الطور الثالث ابتداء من الموسم الدراسي 1978/1977، وذلك باختيار مؤسسة بكل ولاية، وإنشاء قسم تجريبي بها، ليتمّ تعميم المشروع في الموسم الدراسي 1981/1980، وقد حُدّدَ هذا التاريخ للشروع في العمل بمقتضى نظام التعليم الأساسي، وليكون كذلك تاريخ البداية في التخلي عن النظام التعليمي القديم بأسلوب التدرج والمرحلة²، ومن أهم ما يميز نظام التعليم الأساسي:

أولا: إجبارية التعليم قبل بلوغ السن السادسة عشر.

ثانيا: ضمان التربية والتعليم لكل الجزائريين ذكورا وإناثا، من السن السادسة إلى غاية السادسة عشر.

ثالثا: مجانية التربية والتعليم لكل المتدربين وفي جميع الأطوار التعليمية من الابتدائي إلى الجامعي.

رابعا: إدماج التعليم الابتدائي بالتعليم المتوسط مع حذف السنة الرابعة منه، ويسمى بـ((التعليم الأساسي))، ومدة الدراسة في هذا النظام الجديد هي تسع سنوات موزعة في أطوار ثلاثة:

الطور الأول: من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.

الطور الثاني: من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.

وتسمى مؤسسات هذه المرحلة منه بـ((الملحقة الأساسية)). الابتدائي سابقا"

الطور الثالث: من السنة السابعة إلى السنة التاسعة. وتسمى مؤسسات هذه المرحلة بـ((المدرسة الأساسية)). التعليم المتوسط سابقا"

¹ - النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004، ص 23.

² - علي ديدونة، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، منشورات دار نوريد، بوزريعة-الجزائر، ط1 2006، ص 262.

خامساً: تدريس اللغات وبعض المواد الأخرى بأسلوب الملفات، وكل ملف يشتمل على محور دراسي واحد، والمحور يشتمل على مجموعة من الأنشطة اللغوية، التي ترتبط بموضوع المحور المقرر¹.

أما فيما يخص التعليم الثانوي في هذه المرحلة فإنه لم يشهد تحولات عميقة رغم أن التكفل به تم إسناده إلى جهاز مستقل (كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني)².

ومن الجدير بالتنويه أن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى السنة التاسعة أساسي تم إعدادها من طرف جزائريين، وذاك من مرحلة التصميم إلى مرحلة التوزيع على مؤسسات التعليم، وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية، وذلك في شهر ماي 1981، كما تم تعريب المضامين بالجملة والصهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل بما يتماشى وآفاق التنمية المتسارعة³.

وأهم ما يُستخلص من هذه الفترة أن المدرسة الأساسية قد عُممت بدءاً من سنة 1980، وشملت جميع الأطوار سنة 1989، وقد شهد تعليم اللغة العربية عدة إصلاحات وتحسينات أدت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم، وصاحبها تطور في تعريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة، وتعريب التعليم الثانوي، وتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية، ومحاولة تعريب المحيط والإدارة⁴.

كما يجب التنبيه إلى أن المقاربة التي كانت سائدة في بناء مناهج اللغة العربية والمناهج الأخرى، خلال هذه الفترة ومنذ الاستقلال؛ هي المقاربة بالمضامين أو المحتويات، وهي نفس المقاربة التي ورثتها الدولة الوطنية في تعليمية المعارف والعلوم في بداية عهدها، استجابة لمتطلبات تلك المرحلة، ودأبت عليه لفترة، حيث تبنت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال هذه المقاربة "المقاربة بالمحتوى" التي تعتمد في أساسها على الحفظ والاستظهار، وهي مقاربة تقوم على تبليغ المحتويات والمضامين المعرفية وشحنها في

¹ - المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال، علي ديدونة، منشورات دار نوريد ، بوزريعة-الجزائر، ط1 2006، ص 261- 262.

² - النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية ، سنة 2004 ، ص 24.

³ - المرجع نفسه ، ص 25.

⁴ - هنية عريف، (مقال: العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر)، مجلة الأثر العدد 29 ديسمبر 2017، ص 80.

ذهن المتّمدّرس، دون معالجة مضامينه فهما واستيعابا وتحليلا ومناقشة، ويتم اللجوء إلى استظهارها وقت الحاجة، وقد أُعتبر المعلم في هذه المقاربة المصدر الوحيد للمعرفة والمالك لها، يُنظّمها ويقدمها للتلميذ، ويقوم هذا الأخير باستهلاك المقررات المُدرّجة في البرنامج، فلا يعدو المتّمدّرس-حينئذٍ سوى خزّاناً ومستودعاً فارغاً يُشحن بمختلف المعارف والفنون القائمة على التلقين-، ذلك أن التلقين "وظيفته الحفظ والتذكر واسترجاع المحفوظ"¹، والمتعلم في نظر هذا النموذج (المضامين) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معيناً، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية، والهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أن يكتسب التلميذ مجموعة الخبرات التي تجعله قادراً على التعلم بنفسه، ومن غير الاعتماد على الآخرين، يتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه².

ويجب التنبيه هنا إلى أنه لا يقصد بالتدريس بواسطة المضامين أو المحتويات التعليم التقليدي، فالأول (التدريس بالمحتويات) يعتمد على الحوار والاستقراء والقياس ولكنه يضع المعارف في أولى الأولويات، كما يعتمد على التخطيط التربوي ووضع الاستراتيجيات التعليمية لكن بالاعتماد على الأساليب التربوية التي تُعنى بتنظيم المعارف من أجل اكتساب الخبرات والتعلم.

وأما الثاني (التقليدي) فيعتمد على حشو الأذهان بالمعلومات ويعتمد طريقة الإلقاء ويقوم على سلطة أو تسلط المعلم³، وعليه فإن دور المعلم وهدفه في التدريس بالمحتويات هو: الوصول بالتلاميذ إلى ضرورة الاقتناع بأن نتائج العملية التعليمية هي محصلة ما يكتسبه التلميذ من معارف وحقائق وتنوع ثقافي، فيحدّد لهم مساراً دراسياً معيناً ينجزون فيه تلك التصورات، ولا يهتم كثيراً بالتغيرات التي يجب أن تطرأ على سلوك التلاميذ بعد عمليات التعلم⁴.

¹ - عزوز ميلود (المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر - الواقع والمأمول -) مجلة آفاق علمية، مجلد 10، السنة 2018، ص 39.

² - خيرالدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، الجزائر، الطبعة الأولى 1999، ص 20.

³ - فاطمة زايدي، (تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعب الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجاً - مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر "بسكر"، السنة الجامعية 2008/2009)، ص 28.

⁴ خيرالدين هني، لماذا ندرس بالأهداف، الجزائر، الطبعة الأولى 1999، ص 24.

1.2.5/4- المرحلة الرابعة: "من سنة 1990 إلى سنة 2003".

يرجع تاريخ البرامج المطبقة في هذه الفترة في الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي إلى الثمانينات عند الشروع في التنصيب التدريجي للمدرسة الأساسية وقد تم إعداد هذه البرامج خلال فترة قصيرة ولم تعرف أية مراجعة عميقة باستثناء بعض التعديلات الجزئية التي مست برامج المواد الاجتماعية سنة 1989 ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار عملية تحقيق المحتويات، وقد تم إصدار طبعة جديدة (إعادة صياغة) سنة 1996 على مستوى التعليم الثانوي، لإعادة هيكلة التعليم الثانوي أملت ضرورة إعادة النظر في البرامج لتكييفها مع الأهداف الجديدة المسطرة، وهكذا جرت عملية صياغة جديدة للبرامج شملت سنوات الثانوي كلها تدريجيا.

وقد عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم بأشكال متفاوتة ولقد توصل التفكير إلى ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفت البلاد؛ ومن هنا جاءت عملية تحقيق محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1994/1993 وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي.¹

والملاحظ في هذه الفترة هو تبني مقاربة جديدة لبناء مناهج اللغة العربية والمناهج الأخرى، تُعرف بـ (المقاربة بالأهداف)، فبعد العمل بالمضامين ولفترة طويلة - منذ الاستقلال بات من الضروري إحداث تغيير في المنظومة التربوية وفي المناهج، فتبنت الجزائر بيداغوجيا التدريس بالأهداف حيث صارت هذه الأخيرة محددة ومقسمة إلى: أهداف عامة، وأخرى خاصة، وأهداف إجرائية سلوكية، بعضها يتحقق في درس، وبعضها في وحدة، وبعضها في كل نشاط أو يتحقق خلال مرحلة دراسية.

وكان طموح تبني التدريس بواسطة الأهداف، تنظيم العملية التربوية، قصد الرفع من فاعليتها، وذلك من خلال إستراتيجية تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي - التعليمي، وإعطاء الحرية للمعلم كي يصوغ

¹ النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004، ص 25.

أهدافه الإجرائية بنفسه مع الالتزام بتجسيدها في مواقف سلوكية، تكون قابلة للملاحظة والقياس¹. لذا يُعتبر النهج القائم على الهدف بمثابة بوابة للسلوكيات التي يمكن ملاحظتها وهي منظمة ، ولكنها منفصلة عن بعضها البعض ، والتي سيتم تطويرها في المتعلمين².

وهذه المقاربة قد أنتهجت في المنظومة التربوية الجزائرية تماشياً مع ما كان سائداً على الساحة العالمية آنذاك، فحين تم اعتماد المقاربات السائدة على الساحة التربوية العالمية، كان من ضمن المستجدات لحظتها المقاربة بالأهداف، حيث تغيرت المقاربة بالمضامين إلى الأهداف، هذه المقاربة تجعل التعلم هدفاً لها بدل التعليم، وذلك بالتركيز على نتائج المتعلم، تلك النتائج التي تتبلور في مجموعة السلوكيات المحددة مسبقاً والقابلة للملاحظة والقياس، فبعد أن كان المتعلم يتلقى ويقلد ويحفظ أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه ، ويجسده في سلوك تعليمي، لكنه لا يُحوّلُهُ إلى سلوك اجتماعي، حيث لا يستطيع دمج المعارف والتحكم في المكتسبات³، وغالباً ما كان يُتبع تحديد الأهداف العامة للتعليم أو التدريس في أحد التخصصات بقوائم الموضوعات المبرمجة فيه أو موضوعات الأنشطة التي سيتم تنفيذها، ولكي تكون فعالة يجب أن تكون مصحوبة بمقابلة بين الأهداف المخصصة للتعليم والمواضيع المختارة ، وكذلك نوع السلوك الذي سيكتسبه الطلاب، وبهذه الطريقة ، يتم تقسيم الأهداف والغايات المشتركة للتعليم أو الانضباط، إلى أهداف وسيطة تأخذ في الاعتبار مستويات التعقيد ويتم توزيعها على دورات التدريس المختلفة، وكثيراً ما تُدعم هذه الأهداف الوسيطة الهدف الممنوح للتعليم والتعلم من خلال ذكر النوايا التي يتم السعي إليها⁴، ورغم تحسن عملية تخطيط التدريس وتقويم عمل التلميذ وسلوكه، إلا أن تفتيت الأهداف أدى إلى صعوبة صياغة جميع الأهداف، وفقدان الهدف العام وسط الاهتمام بتفاصيل كثيرة، حيث بقي الاهتمام منصباً على

¹ -فاطمة زايدي ،(تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعب الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجاً- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي،جامعة محمد خيضر "بسكرة"،السنة الجامعية 2009/2008)، ص29.

² -JEAN-MARIE DE KETELE ET FRANÇOIS-MARIE GERARD, La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les competences, MESURE ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION, 2005, VOL. 28, NO 3, P2.

³ - أحمد بناني ،(مقال: تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات) مجلة الموروث ، العدد 2014/03، ص286.

⁴ -Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement / Arts plastiques / Académie de Lille / Septembre 2006 ,P14.

المعارف، كما أن السلوكات المكتسبة لم تكن تتجاوز جدران حجرة الصف، وعندما يغادر المتعلم هذه الحجرة صوب المجتمع يخلف وراءه معظم المكتسبات في تلك الحجرة¹.

والجدير بالذكر أن موضوع الأهداف قد احتل ولمدة طويلة حيزا كبيرا من اهتمام علماء التربية، وقد تم تطبيق العديد من الدراسات التي كانت ترمي في معظمها إلى التأكد من أثر تحديد الأهداف بصورة دقيقة على مردود التلاميذ الأكاديمي، ومما يلاحظ من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات أنها كانت متباينة ومختلفة باختلاف القائمين عليها واتجاهاتهم إزاءها، فبينما نجد معظمها يؤكد على أهمية تحديد الأهداف وتأثيرها الإيجابي في التحصيل الأكاديمي، في حين نجد البعض الآخر يبدي تحفظ إزاءها على أساس أن أثرها لم يكن دالا بالقدر الكافي للتأكد من أهميتها²، لذا فإن البعض يرى أن هذه البيداغوجيا أخفقت في إعداد رجل الغد الذي يكون قادرا على حل المشكلات بنفسه³، فكان لزاما البحث عن بيداغوجيا بديلة لها، وبالفعل سرعان ما تم استبدالها ببيداغوجيا جديدة تعرف ببيداغوجيا الكفاءات بدءا من سنة 2003، أملاً في إصلاح شامل لمنظومتنا التربوية .

1.5.2.5- المرحلة الخامسة من سنة 2003 إلى يومنا :

ما يميز هذه المرحلة هو الشروع في عملية إصلاح شامل للمنظومة التربوية ، بما في ذلك المناهج التعليمية، وقد عرف الإصلاح تحضيراً مكثفاً قبل البدء في تجسيده ميدانياً في مطلع السنة الدراسية 2004/2003 ، ويعد هذا الإصلاح الثاني من نوعه بعد الإصلاح الذي عرفته المدرسة الجزائرية في السبعينات، غير أنه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملت فترة ما بعد الاستقلال، وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم

¹ - أحمد بناني، (مقال: تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات) مجلة الموروث ، العدد 2014/03، ص286-287.

² - محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق 1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006-الحراش - الجزائر. ص15.

³ - فاطمة زايدي، (تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعب الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجا- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر "بسكر"، السنة الجامعية 2008/2009)، ص29.

والتكنولوجيا، فإن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات¹.

1.5.2.1 (1-5) الأسس المنهجية والتربوية في بناء المناهج الجديدة:

أ. الاختيارات المنهجية: لقد تم اعتماد جملة من الاختيارات المنهجية في بناء المناهج نابعة أساسا من التطور الذي عرفته عملية بناء المناهج في بعض المدارس التربوية العالمية منها:

- تبني المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج .
- اعتبار التقييم بعدا من أبعاد الفعل التعليمي والتعلمي ومركبة من مركبات أي منهاج تعليمي.
- اعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية التي تتلاءم مع المقاربة.
- تحقيق التناسق الأفقي والعمودي بين المناهج التعليمية .
- اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها كمسعى منهجي لا بد منه.

ب. المبادئ العامة لبناء المناهج : المبادئ العامة التي يؤسس عليها بناء المناهج التعليمية في مختلف المواد هي:

- وجاهة المنهاج واستجابته لحاجات المجتمع، فمن أغراض إصلاح المنهاج هو إعداد المتعلم لمواجهة تحديات العصر والاستجابة لحاجات المجتمع في الألفية الجديدة والتكفل بأبعاد الديمقراطية والعصرية والعولمة.
- الانسجام العمودي للمادة الواحدة والتنسيق الأفقي بين المواد ، بحيث لا تعتبر كل مادة مستقلة عن المواد الأخرى .
- تنمية الكفاءات الأساسية المرتبطة بالمادة والكفاءات المستعرضة .
- التوفيق بين المحتوى وبين قدرات المتعلم الاستيعابية .
- تنمية قدرات المتعلم الفكرية والاجتماعية وفق متطلبات العصر .

¹ - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التكوين والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005، ص4.

ج. المبادئ التربوية التي اعتمدت في بناء المنهاج :

- اعتبار المتعلم محور العملية التربوية .
- ترشيد استعمال الزمن البيداغوجي .
- المعالجة البيداغوجية الشاملة باعتماد كل الأساليب بما فيها التقييم والتكوين .
- إدراج أبعاد جديدة في المنهاج مثل البعد البيئي والبعد الصحي وحقوق الإنسان...
- التكامل بين النشاطات الصفية واللاصفية .
- مراعاة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والتكفل بالتلاميذ الذين يبدون استعدادات خاصة.
- تجديد وتحديث المحتويات بما يناسب محيط المتعلم .
- الاهتمام بتنمية النشاطات الفكرية والتحكم في توظيف المعارف .
- إدراج المعلوماتية كوسيلة تعليمية تستغل في تدريس المواد حسب الإمكانيات.
- إدراج البعد التاريخي في تدريس العلوم في مختلف المراحل.¹

أما فيما يرتبط بإصلاح المناهج فقد تم إحداث جهاز دائم يهدف إلى تطوير المناهج وتحديثها وفق ما تقتضيه الظروف والمتغيرات، وهذا الأمر لم يتم مراعاته على هذا الوجه منذ الاستقلال، وبناء عليه فقد تم إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج و التي أنشئت بموجب قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق والتوجيه في مجال البرامج والمناهج التعليمية تتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بتقديم الآراء والاقتراحات لوزارة التربية الوطنية بخصوص كل قضية تتعلق بمناهج التعليم ولا سيما :

- التصور العام للتعليم .
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية.
- إعداد مرجعية عامة للمناهج.
- تحديد ملامح الخروج للتلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية .
- إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية تتعلق ببناء البرامج التعليمية لكل مادة أو مجموعة مواد

مدرسة¹

¹ - منشور رقم 489/و.ت.أ.ع مؤرخ في 2003/05/03، - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005، ص 28-29.

كما تم إنشاء المجموعات المتخصصة للمواد والتي أنشئت بموجب قرار مؤرخ في 13 نوفمبر 2002، تتكفل هذه المجموعات بمهام منها تقديم مقترحات بخصوص: - مرجعية خاصة بالمادة التعليمية أو النشاط أو الاختصاص/- تعديل أو تحديث المناهج الجاري بها العمل/- مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة وذات الدعم البيداغوجي².

وقد تم تعيين شلوف حسين مفتش التربية والتكوين رئيساً للمجموعة المتخصصة في مادة اللغة العربية، بناء على القرار رقم 053 مؤرخ في 02 سبتمبر 2003، علماً أن المادة 02 من هذا القرار قد بينت أن مدة صلاحية التعيين تدوم عاماً واحداً وهي قابلة للتجديد³، كما تم تعيين أعضاء المجموعات المتخصصة للمواد بناء على القرار رقم 054 المؤرخ في 03 نوفمبر 2003، وفيما يخص أعضاء اللجنة المتخصصة لمادة اللغة العربية فهي تتألف من السيدات والسادة الآتية أسماؤهم⁴:

الأعضاء	الوظيفة أو الإطار
الربيعي بن سلامة	أستاذ جامعي
يحي بعبطيش	أستاذ جامعي
مفتاح بن عروس	أستاذ جامعي
رشيدة آيت عبدالسلام	أستاذة جامعية
حفيظة تازروتي	أستاذة جامعية
العبد القرمي	م.ت.ت

¹ - قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتنظيم سيرها، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 48-49. (لم يُذكر رقم القرار)

² - منشور رقم 489/و.ت.أ.ع مؤرخ في 2003/05/03، - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 29-30.

³ - قرار رقم 053 مؤرخ 2003/09/02، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 64-65.

⁴ - قرار رقم 054 مؤرخ 2003/11/03، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 66.

محمد الناصر بن دالي حسين	م.ت.ت.أ/ ط3
نعمان المشهراوي	أ.ت.ثا
فتيحة بن مالك	أ.ت.ثا
صالح بوشاقور	أ.ت.ثا
مختار بوزوالع	أ.ت.ثا
بدرالدين بن تريدي	أ.ت.ثا

تدوم صلاحية التعيين لأعضاء اللجان سنة واحدة قابلة للتجديد، والملاحظ على أعضاء اللجنة المتخصصة لمادة اللغة العربية أن معظمهم أساتذة جامعيين أو أساتذة للتعليم الثانوي، مما يعني تغيب أساتذة ومفتشي بقية الأطوار الأخرى والذين لديهم الخبرة وهم الأولى بضبط مناهج اللغة العربية حسب الطور المسند لهم، بما لديهم من خبرة تؤهلهم لذلك، وهذا الأمر قد تم التقطن له وتداركُه من وزارة التربية، حيث صدر القرار رقم 29 المؤرخ في 13 سبتمبر 2004، يُعَدِّل القرار المؤرخ في 13 نوفمبر 2002 المتضمن إنشاء المجموعات المتخصصة للمواد وتنظيم سيرها ، حيث تم تعديل المادة السابعة منه وصارت تنصُّ على ما يلي: ((تتألف كل مجموعة متخصصة من عدد من الأعضاء عضوا على الأكثر من بين المفتشين والجامعيين والمدرسين في كل الأطوار الذين تراكمت لديهم خبرة مؤكدة في ميدان بناء المناهج وتطويرها)).¹ وهذا الأمر قد تم مراعاته في السنة الموالية عند تعيين أعضاء المجموعات المتخصصة للمواد حيث نجد أن أعضاء اللجنة المتخصصة لمادة اللغة العربية تتشكل مما يلي:²

¹ - قرار رقم 29 المؤرخ في 13 سبتمبر 2004، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005،ص80-81.

² - قرار رقم 06 مؤرخ في 27 ماي 2004، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005،ص74.

الأعضاء	الوظيفة أو الإطار
مفتاح بن عروس	أستاذ جامعي
رشيدة آيت عبدالسلام	أستاذة جامعية
حفيظة تازروتي	أستاذة جامعية
فاطمة الزهراء حراث	م.ت.ت.أ. / ط1 و 2
ساكر ديب	م.ت.ت.أ. / ط3
العبد القرمي	م.ت.ت.
محمد الناصرين دالي حسين	م.ت.ت.أ. / ط3
بدرالدين بن تريدي	أ.ت.ثا
عبد الحفيظ بورايو	أ.ت.ثا

الملاحظ من خلال هذا الجدول التنوع في الأعضاء على أساس الخبرة ومن جميع أطوار التعليم مما يتيح الفرص لمراجعة شاملة لكل مناهج تعليم اللغة العربية حسب الطور .

وقد أشرنا إلى أن أهم مستجدات المناهج المُستحدثة نتيجة الإصلاح تبني مقارنة جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي؛ وقد قامت المجموعات المتخصصة للمواد بعد تنصيبها بتشخيص وضعية المناهج الحالية بالموازاة مع الاطلاع على التوثيق، قصد التعمق في المقاربة الجديدة المعتمدة في بناء المناهج¹ .

كما ورد في النشرة الرسمية لوزارة التربية ذكر أهم ما يميز هذه المستجدات المرتبطة بتطوير المناهج حيث نصت على ما يلي : ((إذا كانت المناهج الحالية قد بنيت على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم، فإن المناهج الجديدة قد أُعدت على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي، وتتميز المقاربة بالكفاءات بما يلي :

¹ - منشور رقم 489/و.ت.أ.ع مؤرخ في 2003/05/03، - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، ص 30.

- تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، وهي تعمل على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات، ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية ، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.
- تجعل من حل المشكلات أو الوضعيات / المشكلة الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة .
- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف .
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.¹

¹ - منشور رقم 489/و.ت.أ.ع مؤرخ في 2003/05/03، - النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005، ص 31.

خلاصة الفصل:

شهد التعليم الثانوي العديد من الإصلاحات والتحسينات منذ الاستقلال بالرغم من كل التبعات والعقبات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الموروثة عن الاستعمار، وبالموازاة مع تطور مؤسسات الدولة الجزائرية مع محاولة تحسين مستوى التعليم في الجزائر ، حيث حظي الطور الثانوي بعناية خاصة لأنه المنفذ إلى الدراسة في الجامعة، لذا شهد العديد من التغيرات التي شملت هيكله والتخصصات التي أدرجت فيه أو حذفت منه، وذلك تماشيا مع التطورات الداخلية والخارجية التي شهدتها الجزائر والعالم، وقد ظهر ذلك جليا ابتداء من الدخول المدرسي 2003-2004 حين شُرع في تنصيب سنوات الإصلاح، حيث عرّف التعليم الثانوي تغيرات جوهرية في هيكلته، وهذا طبقا للقرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 5 ماي 2005، والذي يتضمن تحديد هيكله التعليم الثانوي العام والتكنولوجي حيث أصبح كالتالي :

السنة الأولى:تضمن جذعين مشتركين هما :الجذع المشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حيث تم حذف الجذع المشترك تكنولوجيا والتخلي عن التعليم التقني .

يتفرع الجذع المشترك آداب في **السنة الثانية والثالثة** إلى شعبتين هما :شعبة آداب ولغات أجنبية وشعبة الآداب والفلسفة.

أما الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا فتتفرع منه في **السنة الثانية والثالثة** الشعب التالية: شعبة الرياضيات، وشعبة العلوم التجريبية، وشعبة التسيير والاقتصاد، وشعبة التقني رياضي بأربع خيارات هي:الهندسة الميكانيكية والهندسة الكهربائية والهندسة المدنية وهندسة الطرائق.

وبذلك صار التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يشمل ست شعب فقط بدل ستة عشر في التنظيم السابق.

كما أن مناهج اللغة العربية قد تطورت تماشيا مع المقاربات التي كانت سائدة في التعليم حيث اعتمدت هذه المناهج بعد الاستقلال في بنائها على المقاربة القائمة على المحتويات (المضامين) ، وكان لزاما تبني مقاربة جديدة تواكب التطور المستجد في العالم وبالفعل تم بناء هذه المناهج وفق المقاربة بالأهداف بدءا من تسعينيات القرن الماضي ، إلا أن الشروع في إصلاح شامل بداية من سنة 2000 دفع القائمين على مناهج اللغة العربية إلى بناء هذه المناهج وفق بيداغوجيا الكفاءات والتي دخلت حيز التنفيذ بدءا من سنة 2003 ، حيث تركزت هذه المناهج على كفاءة المتعلم وكل ما من شأنه تنميتها لديه ، ولعل أهم ما يميز المرحلة الأخيرة في إعداد المناهج هو إحداث جهاز دائم يهدف إلى تطوير المناهج وتحديثها وفق

ما تقتضيه الظروف والمتغيرات، وهذا الأمر لم يتم مراعاته على هذا الوجه منذ الاستقلال، وبناء عليه فقد تم إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج، كما تم إنشاء المجموعات المتخصصة للمواد حيث تتكفل هذه المجموعات بمهام منها تقديم مقترحات بخصوص: - مرجعية خاصة بالمادة التعليمية أو النشاط أو الاختصاص.

- تعديل أو تحديث المناهج الجاري بها العمل .

- مشاريع الوثائق المنهجية المرافقة وذات الدعم البيداغوجي.

الفصل الثاني : (الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات)

تمهيد

المبحث الأول : المقاربة بالكفاءات .

والمبحث الثاني: الوضعية الإدماجية وأسس بنائها .

المبحث الثالث : علاقة الوضعية الإدماجية بالمقاربة بالكفاءات

خلاصة الفصل

تمهيد :

أضحت المقاربة بالكفاءات اليوم رمز التمييز، و شكلت الاختيار الأول لعدد متزايد من الأنظمة التربوية، فقد أصبحت مناهج الدراسة تقدّم في كثير من الدول على شكل قوائم للكفاءات، مثلما هو الأمر في فرنسا بالنسبة للطور الابتدائي، حيث منذ 1991 توجد إلى جانب البرامج التقليدية قوائم الكفاءات التي يراد للتلميذ التحكم فيها في نهاية كل مرحلة من مراحل التعلم، والحال كذلك في بلجيكا حيث تحدّد الكفاءات القاعدية ما ينبغي للمتعلم إحرازه خلال سنوات التعليم الأساسي وفي السنة الأولى ثانوي، فيما تحدّد قوائم الكفاءات النهائية ما ينبغي إحرازه في نهاية المرحلة التعليم الثانوي، والأمر ذاته منذ 2000 في كيبك الكندية، حيث نجد برنامج التكوين الجديد للمدرسة الكيبكية معدّا على مرجع للكفاءات، وفي سويسرا أيضا، أين نجد مخطط الإطار لدراسة الحركات الرياضية يحدد كفاءات نهاية الطور الثانوي، وفي حين نجد في أقاليم أخرى (كما في إقليم جنيف) أن برنامج الدراسة الابتدائية يتشكل أساسا من الكفاءات¹، وهناك العديد من الدول الأخرى التي تبنت هذه المقاربة (أسبانيا، ألمانيا، إيطاليا... إلخ)²، وفي العالم العربي نجد اعتماد هذه المقاربة في البلدان المغربية الثلاث، تونس والمغرب والجزائر، فقد تم اعتمادها في النظام التربوي التونسي نظرا للخصائص التي تميزها عن المقاربات التقليدية، بحيث تقدم هذه المقاربة مفهوما مختلفا للتعلم والتقويم والعلاقة بين المعلم والتلميذ، كما أنها تقدم تصورا جديدا لإدارة وتنظيم القسم والمدرسة، وفي المغرب تم اعتماد هذه المقاربة بصور الكتاب الأبيض الذي حدد جملة من الكفاءات الدراسية، بحيث صنف خمس كفاءات رئيسية هي: الكفاءات الإستراتيجية والكفاءات التواصلية، والكفاءات المنهجية والكفاءات الثقافية والكفاءات التكنولوجية، وفي الجزائر تم اعتماد المقاربة بالكفاءات وشرع في تطبيقها بداية من العام الدراسي (2003/2004)³، وبيداغوجيا الكفاءات تستهدف جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، تسمى وضعيات الإدماج :

إن لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات ومواقف) كما لا يحدث إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها، وعليه أن يبدأ بالبحث ضمنها فإذا لم

¹ - برناد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2015، ص5.

² - المرجع نفسه، ص5.

³ - لخضر لكل (مقال: المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة-) ص82.

يتعلم التلميذ دمج معارفه ومكتسباته لن يذهب إلى ما هو أبعد، وسيُنحصر تعلمه في استظهار المعارف و إنجاز التمارين المدرسية، ولن يكون قادراً على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية والدراسية¹، وسنحاول في هذا الفصل الوقوف على طبيعة هذه المقاربة وتبين علاقتها بالوضعية الإدماجية.

1- فاتح لعزيلي (مقال: التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية-البويرة-السنة الثامنة (أكتوبر 2013)-العدد 14)، ص70.

المبحث الأول :المقاربة بالكفاءات .

1.1.2.تعريف الكفاءة:

1.1.2. أ - لغة :

جاء في معجم "مقاييس اللغة" لابن فارس، في باب (الكاف والفاء وما يثلاثهما) ،في مادة : "كفا"الكاف والفاء و الحرف المعتل، أصل صحيح ،يدل على الحَسْب الذي لا مستزاد فيه ، يقال : كفاك الشيء يكفيك . وقد كفى كفاية، إذا قام بالأمر. والكُفْيَةُ : القوت الكافي و الجمع كُفًى. ويقال حسبك زيدٌ من رجل وكافيك.

أما في مادة " كفء" يقول : الكاف و الفاء والهمزة أصلان ،يدل أحدهما على التساوي في الشئئين، ويدل الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج، فالأول :كافأت فلاناً،إذا قابلته بمثل صنيعه . و الكُفءُ : المِثْل. قال الله تعالى: ((وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ))¹ و التكافؤ : التساوي . قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): ((المسلمون تتكافأ دماؤهم))، أي تتساوى...

وأما الآخر فقولهم : أكفأت الشيء، إذا أملتة . ولذلك يقال: أكفأت القوسَ ، إذا أملتَ رأسها ولم تتصبها حين ترمي عنها...ويقال : أكفأت الشيء : قلبته².

وجاء في لسان العرب لابن منظور:في مادة "كفا":كافأه على الشيء مُكافأةً وكِفاءً:جازاه . و الكُفْيُ : النظير، وكذلك الكُفءُ والكُفُوُ،و المصدر الكفاءةُ ، بالفتح والمد.و الكُفءُ: النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة.

وكفأت الإناء : كبيتته. وأكفا الشيء:أماله.³

أما في مادة "كفى" :كفى يكفي كفايةً إذا قامَ بالأمرِ . ويقال:أستكفيته أمراً فكفانيه.وفي الحديث :من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه أي أغنتاه عن قيام الليل،وقيل:تكفيانه الشرَّ وتقياه المكروه. وكفى الرجلُ كفايةً، فهو كافٍ و كُفًى ، و اكتفى ، كلاهما اضطلَعَ، وكفاه ما أهمُّهُ كِفايةً وكَفَّاه مُؤنَّته كِفايةً.⁴

¹ - القرآن الكريم: سورة الإخلاص ، الآية 4.

² - أحمد بن فارس بن زكريا ،مقاييس اللغة ، تحقيق : عبد السلام هارون ،ج5. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ص 188-189.

³ - ابن منظور، لسان العرب ، تحقيق:عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله،هاشم محمد الشاذلي. دار المعارف . القاهرة، ص 3892- 3893 .

⁴ -المرجع نفسه، ص3907 .

انطلاقاً من التعريف المعجمي فإن لفظ كفاية أصح من حيث الدلالة من لفظ كفاءة ، لأن الأولى من الفعل كَفَى كِفَايَةً وكُفِيَ -لأنه يدل على القيام بالأمر الذي بلغ حداً من الإجابة لا مستزاد فيه ، وأما الثانية فمن الفعل كَفَأَ كَفَاءَةً كُفًءٌ - دلالة على التساوي أو الاعوجاج ، غير أن الذين ألفوا في المجال التربوي في الوطن العربي منهم من استعمل لفظ : "كفاية" ومنهم من استعمل لفظ "كفاءة" لنفس المعنى ، و أن جل التربويين ، والباحثين المهتمين بموضوع الكفايات يفضلون استعمال مصطلح الكفاءة عوض الكفاية ويظنون أن هذا المصطلح هو الصحيح من الناحية اللغوية والتحقيق اللغوي يكشف بأن الصواب الكفاية¹.

كما يذهب البعض إلى أن لفظ الكفاءة - بالمعنى الشائع - من الكلام المولد أي: الدخيل على اللغة العربية بسبب الاحتكاك والتفاعل بين اللغات و الحضارات، إذ أن أصلها لاتيني (COMPETENTE) ويقصد بها العلاقة، ونظيرها في الفرنسية (COMPETENCE) وقد ظهر استعمالها في اللغات الأوروبية سنة 1468م.²

1.1.2. ب - الكفاءة اصطلاحاً :

توجد حالياً حركة واسعة في التفكير حول مفهوم الكفاية، وقد تناولته الكثير من الكتابات بشكل مفصل وعميق، ولعل أبرزها كتابات "Rey, B. 1996" أين حلل بدقة كبيرة مفهوم الكفاية ، كما أن غالبية الكتاب الذين لا يزالون متمسكين بيداغوجية الأهداف فإن مفهومهم لهذه البيداغوجية هو الآن أقرب إلى المعنى الحالي لمفهوم الكفاية.³

ويذهب البعض إلى أن التعريفات التي أعطيت لهذه الكلمة تجاوزت مئة تعريف، والذي يحدد معناها هو السياق العام الذي ترد فيه⁴، وهذا التعدد لتعريف الكفاءة قد يوهم الدارس للوهلة الأولى أنها تختلف اختلافاً جوهرياً، بينما هي في الواقع لا تعدو أن تكون اختلافات مظهرية، ويرجع ذلك إلى:

¹ - فاطمة زايدي ،(تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات -الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجاً - "مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي(2009/2008)") جامعة محمد خيضر - بسكرة - ص 48.

² - خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/بن ،الطبعة الأولى 2005. ص53.

³ -محمد بن يحي زكريا ،المدخل بالكفايات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ،2003- 2004.ص4.

⁴ -خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى 2005، ص53.

1- أن كل باحث نظر إلى مفهوم الكفاءة من زاوية معينة، ومن منطلق خلفيات نظرية علمية وفلسفية وتربوية مختلفة عن تلك التي نظر إليها الآخرون¹، بالإضافة إلى أن مفهوم الكفاءة هو موضوع مناهج متنوعة للغاية وذلك حسب طبيعة التخصصات التي تعتمده، حيث يتم استخدامه بشكل مختلف: من بيئة العمل إلى التعليم المهني ، من علم النفس الاجتماعي إلى علم اللغة أو من العلوم الاجتماعية إلى العلوم التربوية.²

2- حداثة مفهوم الكفاءة ، حيث لم يتبلور بالشكل الذي يمكن للباحث من تبني مفهوم واحد، مما حدا بكل باحث إلى استخدام المفهوم الذي يراه مناسباً.³

ومن بين أشهر تلك التعاريف ما أورده الأستاذ " بدر الدين بن تريدي في كتابه (قاموس التربية الحديث): ((الكفاءة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبياً))" (Rogiers,x)

((مجموع المعارف وإجادة الممارسة (Savoir -Faire) وحسن التصرف (Savoir-être) تتيح القيام بشكل مناسب بدور أو وظيفة أو نشاط))" (D.Hainaut "

((قدرة على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع ، قدرة تستند على المعارف ،ولكن لا تقتصر عليها))" (Pernoud,p)

((مهارة مكتسبة ،بفضل استيعاب معارف وجبهة[وبفضل] التجربة، وتتمثل في حصر وحل مشكلة خاصة))" (Dictionnaire de actuel de l'éducation

((الكفاءة تمثل ما يقدر الفرد على إنجازه، والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك معرفة أو إجادة ممارسة ذات نوعية معترف بها ،في مجال محدد ،والفرد الكفاء هو ما يثبت معرفته،أو الخبير في ميدان ما))" (Dictionnaire de pédagogie

((نظام من المعارف النظرية والإجرائية، المُنظمة في شكل صور (خطط) ذهنية عملية تسمح إزاء عائلة من الأوضاع ،بالتعرف على مهمة مشكلة ،وحلها بعمل ناجح))" (Gillete, p. 1. عن Rey,B "

¹ - محمد بن يحيى زكريا ، عباد مسعود ،التدريس عن طريق :1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،2-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2006-الحراش - الجزائر.ص74.

² - Philippe Jonnaert,(Sur quels objets évaluer des compétences ?)Revue Éducation & Formation, N° e-296 , Décembre 2011 ,Université de Mons – Belgique , p33.

³ - محمد بن يحيى زكريا ، عباد مسعود ،التدريس عن طريق :1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،2-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2006-الحراش - الجزائر.ص74.

وقد عرف "Boterf" الكفاءة على أنها :

- أ- حسن الأداء عند مواجهة وضعية ما ،كأن :
 - ينجز عملية مطلوبة.
 - يطبق تقنية .
 - ب - حسن التصرف والتعامل مع وضعية ما ،كأن:
 - يتصرف بطريقة فعالة مع وضعية غير منتظرة
 - يبادر عند مواجهة وضعية حينما لا تتوفر جميع عناصرها ،أي معرفة ماذا يجب أن يفعل؟ ما هي المعارف التي يجب استعمالها ؟ متى؟
 - يجند مجموعة معارف تسمح بالإجابة عن الوضعية².
- وقد أعطى الأستاذ"محمد الطاهر واعلي" تعريفا مختصرا للكفاءة شارحا إياه قائلا³:
- إن تعريف الكفاءة وبشكل مختصر هو: (قدرة المتعلم على تجنيد موارده بشكل مدمج لحل وضعية مركبة)
- القدرة:بمعني أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف وخاصة الجديدة منها بفاعلية وعن رغبة وميل وبدافع.
 - التجنيد : معناه تسخير لمكتسباته المعرفية والمعرفية الفعلية والمعرفية السلوكية لمواجهة المواقف والتصرف إزاءها بعقلانية.
 - الإدماج: معناه تنظيم الموارد التي جندت بشكل متناسق ومنسجم.
 - الوضعية المركبة: تمثل المشكل (أو العائق أو المهمة) الذي يعترض الفرد والذي يتطلب منه استخدام كل أشكال المعلومات لبلوغ الحل.

نلاحظ من التعاريف السابقة أنها تركز على مفاهيم متقاربة فالكفاءة تعني وترتبط بـ:

1- الاستجابة لوضع بشكل وجيه."Rogiers,x"

2- إجادة الممارسة ."D.Hainaut"

3- التصرف بفاعلية ."Pernoud,p"

¹- بدرالدين بن تريدي ،قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ،ديدوش مراد ،الجزائر،ص 274-275.

²- فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية،ط 2،2013،ص17-18.

³ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع،ط2 ،الجزائر 2013،ص 27.

4- التركيز على حصر وحل مشكلة . "Dictionnaire de actuel de l'éducation"

5- القدرة على الإنجاز وإجادة الممارسة . "Dictionnaire de pédagogie"

6- حل مهمة بشكل ناجح . "Rey,B."

7- حسن الأداء وحسن التعامل مع وضعية ما وبفاعلية. "Boterf"

8- قدرة المتعلم على تجنيد موارده . "الظاهر واعلي"

فكلها تركز وتهتم بالأثر الذي يحدثه المتعلم بعد اكتسابه للمعرفة ،وعند مواجهة وضع من الأوضاع،وذلك حتى نحكم على صاحبها أنه كفء ،إذ لا بد من (الوجاهة ، والإجادة ، و الفعالية ، والنجاعة ،والقدرة على الإنجاز والتجنيد للموارد) حتى تتحقق الكفاءة ، كما يتبين من هذا أن الكفاءة تمثل ما يقدر الفرد على إنجازها و الحياة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان¹ ، وهذا الأمر هو الذي جعل من الكفاءة محل اهتمام الباحثين في الحقل التربوي،وجعلهم يتبنون هذه المقاربة كأساس لعملية التدريس.

ونستخلص مما سبق ، أن الكفاءة مفهوم متشعب ، وأنه من الصعب الاتفاق حول تعريف دقيق ومحدد لها، إلا أنه يمكن الحديث عن خصائص مشتركة للكفاءة ، من قبيل دمج المعارف والمهارات المختلفة وتنظيمها وتحويلها في سياق محدد إلى عناصر توظف لحل المشاكل وإنجاز المشاريع والأنشطة ، وهي بالتالي عملية متميزة بالتجديد والحركية ومطالبة بالتطور ومسايرة الظروف المتغيرة ، ويظهر في هذا الإطار، الجانب الوظيفي والإبداعي للكفاءة من خلال الإنجازات والسلوكات والمؤشرات التي تدل على تحققها،إنها بهذا كله نسق يُمكن من التصرف الجيد في الوقت والمكان والوضعيات المختلفة.²

ويمكن أن نقترح التعريف التالي للكفاءة :((هي أن يكتسب التلميذ القدرة على مواجهة وضعية معينة بفاعلية وتعميم ذلك على الوضعيات الشبيهة مهما اختلف شكلها))

1- إكساب التلميذ :أي أن هناك مرسل (معلم) ومستقبل (متعلم)وهذا يحيل إلى وضع التلميذ في سياق عملية التعلم.

2- القدرة :القدرة هنا هي المعيار على تمكن التلميذ من الاستقبال السليم للرسالة الموجهة من المرسل (المعلم) أثناء عملية (التعليم).

¹ - فاتح لعزيلي ،(مقال :التدريس بالكفاءات وتقويمها ،مجلة معارف،كلية العلوم الاجتماعية والانسانية-البويرة-السنة الثامنة "أكتوبر 2013" العدد14) ص69.

² - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية،ط 2013،2،ص19.

3- **مواجهة وضعية:** أي جعل التلميذ إزاء وضعية معينة ،من أجل إضفاء طابع الواقعية والمصادقية على تعلّماته المكتسبة، ودمجها ، وهذا ما يحفزه لإظهار تلك القدرات المكتسبة.

4- **معينة :** أي أن هذه الوضعية تكون محددة بما يخدم الكفاءة المستهدفة منها.

5- **بفعالية:** الفعالية تعني التمكن من المكتسبات من جهة وتعني أن قدرات المتعلم مسخرة بشكل سليم لاستغلالها في مواجهة الوضعية المطلوبة.

6- **تعميم ذلك :** إشارة إلى عملية التحويل و التي تتمظهر في امتلاك الكفاءة واستدعائها كلما تطلب الأمر،وهي المقياس على نجاح مسعى التعليم.

7- **على الوضعيات الشبيهة :** إشارة إلى عائلة الوضعيات فالتعلم حين نربطه بوضعية ما ليس الهدف منه تلك الوضعية، بل الهدف هو تحويل تلك القدرة المكتسبة وتعميمها على كل الوضعيات التي تشترك مع تلك الوضعية في الإطار العام (عائلة الوضعيات).

8- **مهما اختلف شكلها :** إشارة إلى عملية التحويل (التعميم) ، وتعني إحالة التلميذ على وضعيات جديدة لكنها تشترك مع الوضعية الأولى في الإطار العام ،لأن الكفاءة المكتسبة مرتبطة بفئة معينة من الوضعيات التي تجمعها خصائص جوهرية ،تسمح بحدوث عملية التعميم والتحويل، والتي تجعل من إسقاط التعلّيمات المكتسبة بين الوضعيات أمرا ممكنا.

2.1.2. تعريف المقاربة :

2.1.2. أ- **المقاربة لغة:** جاء في مادة (ق رب) من معجم "مقاييس اللغة" لابن فارس: القاف والراء والباء أصل صحيح يدل على خلاف البعد¹.

وجاء في معجم "مختار الصحاح" للإمام (محمد بن أبي بكر الرازي) في مادة (ق رب) : (قَرَبَ) بالضم (قُرْبًا) بضم القاف أي دنا، و (قَرَبَهُ) بالكسر (قُرْبَانًا) أي دنا منه و (القُرْبَانُ) بضم القاف ،ما تَقَرَّبَ به إلى الله تعالى،تَقُول (قَرَبْتُ) إلى الله (قُرْبَانًا) و (تَقَرَّبَ) إلى الله بشيء طلب به (القُرْبَة) عنده².
فمعناها اللغوي يدل على الدنو والاقتراب أي خلاف البعد.

2.1.2. ب - أما في الاصطلاح: فهي:

¹ - أحمد بن فارس بن زكريا ،مقاييس اللغة ، تحقيق : عبدالسلام هارون ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط2، ج5، ص 80.

² - محمد بن أبي بكر الرازي،مختار الصحاح،تحقيق(مصطفى ديب البغا) دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، ط4(1990م)،ص336.

1- الكيفية العامة التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل ، أو تناول مشروع أو حل مشكلة أو بلوغ غاية.

2-أساس نظري يتألف من مجموع المبادئ التي يبنى عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع.

وهذا يعني : أن المقاربة عبارة عن مسعى للعقل ، مسعى هدفه العمل والإنجاز، المقاربة تستند إلى أسس إبستمولوجية وإيديولوجية مترابطة، فهي متوقفة على نظرة صاحبها إلى الحياة¹.

3.1.2. تعريف المقاربة بالكفاءات :

تُعرَّف بأنها بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه ، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.²

وهناك من يرى أن المقاربة بالكفاءات طريقة لإعداد الدروس والمناهج اعتمادا على:

- التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها .
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية³

وهناك من يذهب إلى أن المقاربة بالكفاءات : مقاربة منهجية تتيح للمنظومات التربوية التي تحمل هاجس الإنصاف فرصة تمكين التلاميذ من تنمية كفاءات تؤهلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليومية، أشخاصا قادرين على التصرف بإحكام أمام وضعيات ملموسة وواقعية، وذلك عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في المدرسة أو خارجها.⁴

¹ قاموس التربية الحديث ، بدرالدين بن تريدي، المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ،ديدوش مراد ،الجزائر، ص 334.

² فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص10.

³ محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص14-15.

⁴ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي "المملكة المغربية" ، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص13.

كما يمكن القول أن هذه المقاربة تمتاز بالحرص على النجاعة أكثر من غيرها من المقاربات و بتكيف أحسن مع التغيرات المتزايدة لمجتمعاتنا، وذلك نظرا لأن تحويل و استثمار المعارف الدائمة التطور يجعلنا نبحث عن توظيف هذه المعارف بما يضمن فعالية وظيفية و عملية لها¹.

4.1.2. الأصول النظرية للتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:

يمكن القول بأن أساليب التعليم أو التدريس وحتى تكنولوجيا التعليم، التي لم تعرف بهذا الاسم إلا متأخرا، لها جذور تاريخية قديمة ، ويعيد البعض جذور فن تكنولوجيا التعليم إلى عصر الإنسان البدائي ، الذي امتلك أدواته الخاصة ، كما يبدو أن كثيرا من طرائق التعليم الحديثة لها جذورها التي تعود إلى آلاف السنين، يدل على ذلك أن كثيرا من أفكار سقراط وبستالوزي وكومبينوس وهربوت تظهر الآن في كثير من الممارسات التدريسية في الصفوف المدرسية²، وقد استخدمت الحضارات الإنسانية أساليب تعلم وتعليم فاعلة أدت إلى بناء حضاراتها الحسية و المعنوية .فعلى سبيل المثال، استخدمت التربية الصينية القديمة التعلم الفردي بشكل شائع من أجل إعداد الأفراد للوظائف و المهام ضمن قدراتهم الذاتية، وكان كنفوشيوس وهو أحد المربين في الحضارة الصينية القديمة، يستخدم هذا الأسلوب لتعليم طلبته مبادئه العلمية ، مراعى قدرات كل فرد منهم، وفي التربية المصرية القديمة كان المتعلم يلتحق -وبشكل فردي- بأحد الحرفيين المهرة لتعلم الحرفة على يده في محيط واقعي ، مع توفير الحرية الكافية لكل متعلم لاختيار الحرفة التي تناسب قدراته ورغباته، وفي التربية الإغريقية، استخدم سقراط الأسلوب الحوارى الذي اشتهر عنه في توليد الأفكار لدى المتعلمين ، وطالب أفلاطون الفلاسفة ببذل وسعهم لتعليم كل فرد بما تسمح به قدراته ، كما أكد أرسطو على إعطاء الحرية للمتعلم ليختار ما يدرسه ، وبالطريقة التي تتلاءم مع قدراته الذاتية ، وفي التربية الرومانية، أكد المربي كوينتيليان على مراعاة قدرات المتعلمين وإعطائهم الحرية والاستقلالية في التفكير من خلال المناقشة وطرح الأسئلة، وحث على استخدام اللعب في التعليم وعلى إثارة الدافعية ، باستخدام أساليب متعددة مثل الثناء على إجابات الطلبة، كما اهتم المسلمون بأسلوب

¹ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس ،الدار البيضاء ،المملكة المغربية ص.12

² - محمد إبراهيم الزكري ،(مقال: عصر تقنية المعلومات ونماذج التدريس المتجددة) مشاركة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم و التدريب خلال الفترة 12-14 أبريل 2010م (جامعة الملك سعود، كلية التربية ،قسم تقنيات التعليم)، ص 9.

التعليم بالافتداء و التجربة العلمية، و كان الرسول صلى الله عليه وسلم على رأس من استخدم هذا الأسلوب عند تعليم المسلمين مناسكهم الدينية¹.

وقد أشار ابن خلدون (731هـ-808هـ) في مقدمته إلى العديد من المسائل المرتبطة بالتعليم حيث أفرد له الباب السادس من الكتاب الأول وعنوانه ب: باب (في العلوم و أصنافها و التعليم وطرقه وسائر وجوه ما يعرض من ذلك كالمهن الأحوال). وجاء هذا الباب مقسماً إلى ستين فصلاً، وقد أشار إلى العديد من الأمور التي يجب مراعاتها في عملية التعلم وجُلُّها يتماشى مع الطرق و الأساليب العصرية المرتبطة بعملية التعلم منها :

1- التدرج في التعليم حيث يقول : ((اعلم أن تلقين العلوم إنما يكون مفيداً إذا كان قائماً على التدرج شيئاً فشيئاً و قليلاً قليلاً يلقي عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب))².

2- مراعاة قوة عقل المتعلم و استعدادة لقبول ما يرد عليه.³

3- الشرح على سبيل الإجمال ثم الانتقال إلى البيان و التفصيل.⁴

4- الاستمرارية في التعلم وعدم الانقطاع بين مسائل الفن لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره.⁵

5- التركيز على التعليم في مرحلة الصغر يقول : ((وسبب ذلك أن التعليم في الصغر أشد رسوخاً وهو أصل لما بعده لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات))⁶.

6- عدم الشدة على المتعلمين لأنها مضرّة بهم يقول : ((وذلك أن إرهاق الحد بالتعليم مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة.⁷ فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدا عليهما في التأديب))⁸.

¹ - محمد إبراهيم الزكري، (مقال: عصر تقنية المعلومات ونماذج التدريس المتجددة) مشاركة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم و التدريب خلال الفترة 12-14 أبريل 2010م (جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم)، ص 6-7-8 بتصرف.

² - عبد الرحمان بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ضبط خليل شحادة ومراجعة سهيل زكار ، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، بيروت- لبنان، 2001 م، ص 734 .

³ - عبد الرحمان بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ص 734 .

⁴ - عبد الرحمان بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ص 734 .

⁵ - عبد الرحمان بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ص 734 .

⁶ - عبد الرحمان بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ص 740 .

⁷ - عبد الرحمان بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ص 743 .

⁸ - عبد الرحمان بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون ، ص 744 .

إلا أن التربية في العصر الحديث قد عرفت سلسلة من التغيرات المتسارعة، شملت مفهوما وأهدافها وأساليبها وطرقها واستراتيجياتها، وكان ذلك كله نتيجة التطورات الهائلة والسريعة في الميدان العلمي والتكنولوجي، وبخاصة التطورات في العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، وكان من الطبيعي أن يؤثر ذلك كله في علوم التربية، وهي واحدة من العلوم السلوكية، وبخاصة في مجال إعداد المعلمين، حيث برز تدريب المعلمين القائم على الكفايات في نهاية الستينات من القرن الماضي، وقد تركزت قبل ذلك على محاولات التدريس بالأهداف البيداغوجية، حيث تمحورت أساسا ، حول تعريف الهدف البيداغوجي ، وذلك بصياغته بصورة محددة وصحيحة تبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي ، وكذا المواصفات التي تستخدم في التقويم ، غير أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية - في كثير من الحالات - أدى إلى انحرافات خطيرة منها :

- تجزئة أو تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها عديم دلالة بالنسبة للمتعلم.
- فصل الأهداف عن المحتويات التعليمية.
- التنظيم الخطي و الجامد للنشاط التعليمي.

ونتيجة لهذه الانحرافات ظهرت حركة التربية القائمة على الكفاءات، وبداية ظهور هذا المفهوم تحديدا كان سنة (1968م) في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم¹، ويرى البعض أن معظم العمل النظري الذي قام به باحثون أنجلوساكسون حول "التعليم القائم على الكفاءة" يعود إلى أوائل السبعينيات [هيوستن وهوسام 1972 ، وشميدلر 1973 ، وبيرنز وكلينجستيدت 1973].

[Houston et Howsam 1972, Schmiedler 1973, Burns et Klingstedt 1973]. ومع ذلك ، وإن هذا العمل يتعلق بشكل أساسي بالتدريب المهني².

وقد عرف هذا المفهوم نموا هاما خلال الثمانينات وذلك بالتأكيد على الكفاءة بالمعنى الذي يتحقق في النهاية، النهاية العظمى للتربية (المحددة في النصوص الرسمية) والمبنية على الموقف المشكل الدال بالنسبة للمادة أو المشترك مع مجموعة من المواد والذي تم اختياره على أساس كونه علميا ، اجتماعيا وأخلاقيا في نفس الوقت، ويرى البعض أن التربية القائمة على الكفاءات مستمدة من جذور نظرية المعرفة ، ومتأثرة بقوة من تطورها، ومن أعمال المختصين في التعليمية حول بيداغوجية المشكلات

¹ - محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق 1: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2- المشاريع وحل

المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006-الحراش - الجزائر. ص 65

² - Nico Hirtt (L'approche par compétences : une mystification pédagogique) www.ecoledemocratique.org
Cet article a été publié dans L'école démocratique, n°39, septembre 2009, p2.

والمشاريع، وتُلمس أسسها النظرية في أعمال "جون ديوي" و "الديمقراطية"، و"بياجيه" والبنويوية، و"برونر" والتعلم بالاكتشاف و"تشومسكي" و الألسنية.¹

وهنا يجب الإشارة إلى أن تشومسكي عالم اللسانيات المشهور كان سباقا إلى استخدام مصطلح الكفاءة وسماها الكفاءة اللسانية، وتعني عنده الإمكانيات البيولوجية الخاصة بالصف البشري والتي تتكون من مجموع القواعد (المعارف النحوية) التي تسمح للأفراد بتوليد عدد لا نهائي من الإنتاجات اللغوية (الأداءات) فالكفاءة بالنسبة لهذا الكاتب تعني ما يستطيع المرء إنجازه اعتمادا على رصيده البيولوجي في حين يرجع الأداء إلى السلوك الملاحظ الذي ما هو إلا صورة غير كاملة للكفاءة.²

وواضح أن بيداغوجية الكفاءات تستمد بعض أسسها من المذهب النفعي الذي من رواده المربي والفيلسوف الفرنسي جون ديوي (1859-1965)، وخاصة ما تعلق منها باستخدام طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التدريس، إذ إن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجيا الكفاءات.³

ألا أننا سنركز على أهم النظريات التي كان لها التأثير المباشر في بلورة الإطار العام لهذه المقاربة :

1.4.1.2- النظرية المعرفية :

إن الاتجاه المعرفي في علم النفس وهو تيار نظري لا يدرس التعلم أو بناء المعارف وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات، فهو يدرس الذكاء وأصل المعلومات والاستراتيجيات المستخدمة لاستيعاب المعارف وحفظها وإعادة توظيفها كما يهتم أساسا بالإدراك والمعالجة في الذاكرة والكلام وكل ذلك من منظور عمل المخ.⁴

وتعتبر المقاربة المعرفية (كانيي Gangné، أوزيبيل Ausubel، نوفاك Novak، طارديف Tardif) أن للعقل البشري قدرة على معالجة المعلومات، وتتعد هذه المقاربة بدراسة الأنشطة الذهنية التي تعالج المعلومات وبنمذجتها، علما أن أنشطة كهذه تقتض تحديد المعلومات وتحويلها وتخزينها واسترجاعها أو ربط بعضها ببعض، أي تعبئة موارد معرفية، والمعلومات هنا مهما اختلفت بحسب نوع المهمة المنتظر إنجازها (فهم، تقويم، حل، حساب...)، فإنها تتميز بقاسم مشترك: كلها تستعمل المعلومات الرمزية

¹ - محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق: 1- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2- المشاريع وحل

المشكلات. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006-الحراش - الجزائر. ص 66.

² - محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص 23.

³ - المرجع نفسه، ص 9.

⁴ - المرجع نفسه، ص 13.

المخزنة في الذاكرة¹. وخلال حل مشكل ما، يلجأ المتعلمون إلى استراتيجيات مختلفة، وكل منها يقتضي تعبئة الموارد الضرورية، وإن أي إفراط في تعبئة المعارف يترتب عنه احتمال الوقوع في الخطأ، الشيء الذي يجعل المتعلم يبحث عن استراتيجيات حل اقتصادية².

ومن بين المقاربات التي تستقي أسسها من هذا التصور للتعليم، يمكن ذكر حل المشكلات والبيداغوجيا الفارقية ومشروع العمل التربوي³.

2.4.1.2- النظرية البنائية :

في المرحلة المعاصرة من تاريخ البحث في التعلم اتجه تفكير علماء النفس إلى بذل مزيد من الجهد نحو وضع تخطيط للقدرات المعرفية والوجدانية للكائن العضوي في التعلم، وقل الاهتمام بالكشف عن تلك الأنماط المنتظمة في سلاسل الأحداث السلوكية التي يمكن التوصل إليها بطريقة تجريبية، بينما ازداد الاهتمام بالدافعية والاقتران والتعزيز⁴، وعلى خلاف ما كان سائدا في السابق فإننا نجد النظريات الحديثة تقول بأن التعلم الحقيقي لن يتم بناءً على ما سمعه المتعلم، حتى ولو حفظه وكرره أمام المدرس، بل تؤكد هذه النظريات ومنها البنائية أن الشخص يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به و المجتمع و اللغة، وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المدرس، إذن فانهماك المدرس في إرسال المعلومات للمتعلم وتأكيدها و تكرارها لن يكون مجديا في بناء المعلومة كما يريد لها في عقل المتعلم.

ومن رواد هذه النظرية "جون بياجى" و الذي يرى أن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه، وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية. وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها و نفعيتها⁵. ويرى البنائيون أن الفترة الحاسمة في عملية التعلم هي الفترة التي يتخلل فيها المتعلم عن التصورات

¹ -- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المملكة المغربية ص.14-15.

² - المرجع نفسه، ص.15.

³ المرجع نفسه، ص.15.

⁴ - مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة. ترجمة: د.علي حسين حجاج، مراجعة: د.عطية محمود هنا، عالم المعرفة / المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب - الكويت، أكتوبر 1983، ص.17.

⁵ - عبدالباسط هويدي، (مقال الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، جامعة الوادي - الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع - ديسمبر 2015. ص.127.

القبلية التي يمتلكها من أجل اكتساب البنية التصورية المتعلقة أصلا بالكفاءة الجديدة الآخذ في بنائها، لاختيار الشروط التعليمية اللائقة بهذا التغيير، ولا بد طبعا من معرفة هذه التصورات القبلية ، علما أنها لا تدرك بوضوح إلا في حال ظهورها في الأخطاء المرتكبة ، وإذ ذاك فإن استكشاف الأخطاء يمنحنا هنا أيضا مؤشرات ضرورية.¹

وتقوم النظرية البنائية على ثلاث معطيات:

- . في سياقها الإستمولوجي ، تعتبر بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.
- . في مجال علم النفس المعرفي ، تركز على السيرورات "التمشيات الذهنية" التي تتدخل في التعلم ، وليس على المثير و الاستجابة . فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.
- . أما في المجال البيداغوجي ، فهي تتضمن الاستراتيجيات التي يضعها المدرس لیساعد المتعلمين على بناء معارفهم.²

3.4.1.2- البنائية الاجتماعية :

ترتكز البنائية الاجتماعية على فكرة أن اكتساب المعارف المستدامة يعتمد على الأخذ في الحسبان المجال الاجتماعي الذي تتواجد فيه. وقد طور "ليف فيقوتسكي-Ley Vygotski" هذه النظرية اعتمادا على بنوية بياجي، ففي كتابه (الفكر واللغة) يسدي نقدا بيداغوجيا لبياجي ، حيث حاول أن يبرهن أن بعض المكتسبات (خاصة اللغوية) هي حصيلة تقاطع خطين تنمويين : الأول ما يصفه بياجي بما يلي: يتكيف شخص مع التغير ويتعود على هذا الجديد (التعود) بشكل يحدث فوارق في المخطط المعرفي الذي تعود عليه (التماثل). والثاني ذو طبيعة مختلفة ، وهي حسب ليف فيقوتسكي تؤثر إيجابا على الأشخاص الأكبر سنا أو تجربة (الراشد ، المدرب....) أثناء التكوين، وهذه الطريقة الثانية للتعلم تعتمد على الآثار التي تحدثها الضغوط الاجتماعية والثقافية، وكذا المدرسية على تنمية الفرد، كما يتعدد التحفيز على اكتساب المعرفة بفضل تسيير العلاقات الاجتماعية :علاقات الصراع مثلا ، والتي يشبه حلها حل المشكلة المعرفية، وبذلك، فإن مواجهة الآراء بين شخصين ينطلقان من مفاهيم متعاكسة يبرز مسارا

¹ - برناد راي، فانسان كاريت ،صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص7.

² - عبدالباسط هويدي ،(مقال الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات ،جامعة الوادي - الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع-ديسمبر 2015.ص127.

تفاوضيا على المستوى المعرفي ، وعلى مستوى العلاقات أيضا، وفي نهاية المسار يكتسب كل واحد حلا مشتركا.¹

ومن أبرز رواد البنائية الاجتماعية بالإضافة إلى فيقوتسكي نجد "دواز" و"موني" ونجدهم يذهبون في تحليلهم لعملية التعلم إلى مفهوم الوساطة المعرفية التي يؤمنها الآخر إلى جانب المعرفة والمتعلم، فالوسيط المعرفي سواء كان كهلا أم صغيرا يلعب دورا هاما في البناء المعرفي، ومعنى ذلك أن البنائية الاجتماعية تعتبر بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطوير السيرة الذهنية للمتعلم ، فهم يرون أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا كبيرا في بناء الأدوات المعرفية، حيث تصبح صمام الأمان للدخول في تفاعلات اجتماعية جديدة تكون أرقى من سابقتها.²

وعموما فإن البنويين الجدد حاولوا تجاوز الاختزالية في نموذج بياجي وذلك باقتراح مفهوم (الأزمة الاجتماعية -الانفعالية) قاعدة للنمو والتعلم ، وبالنسبة إليهم يكون مفهوم بياجي المسمى (الأزمة المعرفية الداخلية) غير كاف (التصورات الموجودة تدخل في صراع المحيط وتشاركها التصورات البديلة في المنافسة) وحجتهم هي أن كل تعلم هو عملية اجتماعية ،والمثال الآتي يوضح ذلك:

إن مواجهة وضعية من طرف تلميذين أحدهما متفوق قادر على استيعابها والثاني أقل تفوقا تضع هذا الأخير أمام خيارين:

- إما أن يتبنى رأي الأول بدون أي تغيير في بنية المعرفة.

- أو يتبناها بعد المفاوضة وحينها يلجأ إلى تنظيم بنيته المعرفية.

يفيد تدخل الأقران في التعليم كلا من المتعلم المتفوق وغير المتفوق، ذلك لأن المتعلم في مثل هذه الحالات لا يواجه أزمة ذات طابع معرفي فحسب وإنما تكون ذات بعد اجتماعي كذلك، وهكذا سوف ينمي كفاءات تسمح له بالمشاركة الفعالة في التفاعلات الاجتماعية الأكثر تنظيما ويكتسب من خلالها نموا معرفيا جديدا.³

¹ - عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية..، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2008.ص78.

² - خيرالدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات ،، الطبعة الأولى 2005، مطبعة ع/بن ، ص92.

³ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الرسم للنشر والتوزيع، ط2 ، الجزائر 2013، ص11، 12.

5.1.2. مجالات المقارنة بالكفاءة :

1.5.1.2- المقارنة بالكفاءات و المجال المهني: إن المقارنة بالكفاءات ، التي تستأنس جزئيا بمنهج

التنظيم و المراقبة العلمية للعمل هي أنموذج جديد تم اعتماده في مجال المقابلة ، خاصة الصناعية منها و في تكوين الراشدين مهنيين. ويتفق المنظرون على أن السياق الاقتصادي و المهني كان سباقا لاحتضان مفهوم الكفاءة.¹

والكفاءة في عالم الشغل تعبر عن إمكانات العامل الفعلية للقيام بعمل معين وبشكل فعال وذلك حسب متطلبات المؤسسة.² وقد فرض مفهوم الكفاءة في عالم الشغل والمؤسسات نفسه في مقابل مفهوم الأهلية، حيث أن منح منصب من المناصب في المؤسسة ظل لوقت طويل معلقا على امتلاك الأهلية، ما يعني التمتع بجملة من المهارات والتقنيات التي كانت موضوع تكوين معترف به ومشفوعا بشهادة.³ ثم صارت المؤسسات تقوم بتثمين القدرات التي تتأتى للفرد بحكم مساره الشخصي أو المهني، والتي تسمح له بمواجهة وحل وضعيات العمل غير المسبوقة، مجموع هذه القدرات الفردية هي ما يسمى "الكفاءة".⁴

2.5.1.2- المقارنة بالكفاءات في مجال التربية: إن المقارنة بالكفاءات شكلت في بداية الأمر وعلى

عهد قريب موضوع اهتمام خاص بالمجال المهني قبل أن تتوسع تدريجيا لتمتد إلى ميدان التدريس و ذلك حسب نهج يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذا الميدان .

فاستعمال مفهوم الكفاءة في الوسط المدرسي يؤدي بنا إلى منحه خصائص تختلف اختلافا أوضح مما هي عليه في عالم الشغل ، لأن المدرسة هي مكان لتعلم الحياة الاجتماعية أكثر مما هو لممارستها الفعلية، ذلك ما يجعلنا نهتم بملاحظة كيف وفيما يمكننا أن نجعله كفاءا ، ولذلك نقوم بإعداد الكفاءات المراد له تعلمها وبعرضها في صياغات قياسية⁵، وبالرغم من ذلك فإن الاستعمال المدرسي لا يخلو من رواسب المفهوم الأصلي للكفاءة المستمد من عالم الشغل.⁶

¹ -وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي"المملكة المغربية" ، دليل المقارنة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص10.

² محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص24.

³ - برناد راي، فانسان كاريت ،صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقييم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015، ص 11.

⁴ - المرجع نفسه، ص 12.

⁵ - المرجع نفسه، ص 13.

⁶ - المرجع نفسه، ص 13.

والكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي: هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والخبرات والسلوكيات، لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم، وكذا حل المشكلات المختلفة، وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تختتم بها محاور الدروس.¹ كما أن مصطلح الكفاءة في مجال التربية يندرج في إطار البناءات المعرفية ويعتبر ظهوره كمؤشر تغيير ابستمولوجي، فهو يحيل إلى البناء الداخلي للفرد وإلى استطاعته ورغبته في تنمية ما يمتلكه شخصيا كفاعل مستقل ومختلف عن غيره.²

و قد ذكر فيليب بيرنو (philippe perrenoud) أن سبب الاندفاع الحالي نحو الكفاءات في التربية المدرسية يرتبط بمعائنتين:

- أولاها أن مسألة تحويل و تعبئة القدرات و المعارف ليست سهلة المنال ، لأنها تتطلب التمرن و التمرس ،وهذا يستلزم وقتا كبيرا ، وخطوات ديداكتيكية ووضعيات ملائمة.

- ثانيها أن التحويل وتعبئة الموارد في المدرسة لا يحظى بقسط وافر من الوقت و لا تعطى أهمية للمتمرن على ذلك ، وتتمخض عن قلة هذا التمرس وضعية يكس فيها التلاميذ المعارف ويجتازون الامتحانات ، دون أن يكونوا قادرين على تعبئة مكتسباتهم في وضعيات من الحياة اليومية، وفي ، الشغل او خارجه (العائلة،الحاضرة، أوقات الفراغ،.....).³

لذا فقد أضحت المقاربة بالكفايات اليوم رمز التمييز، و شكلت الاختيار الأول لعدد متزايد من الأنظمة التربوية ، وتم تعليل صحة هذا الاختيار بكون التدريس بالكفايات- الذي يبني على مبادئ مستقاة من البنائية و السوسيوبنائية، و يترجم حول تعلم متمركز حول المتعلم-هي مقاربة تحاول تقليص الهوة بين المجتمع و المدرسة، و تسعى إلى الإنصاف وذلك بضمان تعليم جيد و مستديم وقابل للتحويل في الحياة الشخصية و الاجتماعية و المهنية.⁴

¹ - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن ، الطبعة الأولى 2005. ص55-56.

² - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص24.

³ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الإطر و البحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس ،الدار البيضاء ،المملكة المغربية ص.11

⁴ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الإطر و البحث العلمي، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس ،الدار البيضاء ،المملكة المغربية ص.11

6.1.2. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ منها:

• الشمولية (Globalité): بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقاً من وضعية شاملة (وضعية

مركبة، نظرة عامة، مقارنة شاملة).

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية (المهارة) والدلالة.

• البناء (Construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

• التناوب (Alternance): يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة

إليها، ويمكن توضيح التناوب على النحو التالي:

الشامل (الكفاءة) ← الأجزاء (المكونات) ← الشامل (الكفاءة)¹.

• التطبيق (Application): يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تُعرف

عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطاً في تعلمه².

. التكرار (Itération): أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في

علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.

يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات³.

• الإدماج (Intégration): بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء

الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي. ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات،

ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلاً⁴.

يعتبر هذا المبدأ أساساً في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقتزن بأخرى.

¹ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص15 .

² - شرقي رحمة ، بوساحة نجا (مقال : بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة-) ص59

³ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص16.

⁴ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دار الخلدونية ، القبة القديمة - الجزائر، 2013، ص11.

• **التمييز (Distinction):** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية.

يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

• **الملاءمة (Pertinence):** أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم. يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش ، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

• **الترابط (Cohérence):** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة

التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة¹.

• **التحويل (Transfert):** أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال

معارف وقدرات مكتسبة في وضعيات مغايرة. ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم².

7.1.2. مزايا المقاربة بالكفاءات : تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

1.7.1.2- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية: أن المقاربة بالكفاءة تعيد للمعارف المدرسية ما لها من معنى (من خلال تكليف التلاميذ بممارسة نشاطات مفيدة ، وأن تكون هذه الفائدة ملموسة لديهم)³، ومن المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك، إنها تنادي بإحكام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه ، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات ، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي⁴. فهي بهذا تسعى إلى زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة⁵

¹ - شرقي رحمة ،بوساحة نجاة (مقال : بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية ،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-) ص59

² محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص17.

³ - برناد راي، فانسان كاريت ، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ، ص37.

⁴ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص17، 18 .

⁵ - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص26.

2.7.1.2- تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة استثارة دافعية المتعلم للعمل كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى ،لربطها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة. كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أوقد تزيل ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته¹.وهي عموما تقسح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات ،لتظهر وتتفتح ونعبر عن ذاتها².

3.7.1.2- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: تسهم في جعل التعلم تغييرا عميقا للفرد المتعلم(أي تعمل على صقل شخصيته)³ ،كما تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية -الانفعالية والنفسية الحركية اعتمادا على الوضعيات/المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به⁴،وهي تدفع المتعلم في الوقت نفسه نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشامل والمنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي⁵.

4.7.1.2-عدم إهمال المحتويات (المضامين) : إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته ،وذلك يجعلها قابلة للاستعمال ، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها ترتبط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة من وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة ، إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ وإنما بحصر الجواب عن السؤال : لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه تلك ؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية⁶،وهي بهذا تجعل التعلمات أكثر

¹ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الوريث للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص17، 18 .

² - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص26.

³ - برناد راي،فانسان كاريت ،صاابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلم وتكوين،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر2015، ص37.

⁴ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الوريث للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص17، 18 .

⁵ - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص27.

⁶ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الوريث للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص17، 18 .

فعالية بحيث تضمن تثبيتاً أفضل للمكتسبات وتركز على ما هو جوهري، وتقييم روابط بين مختلف المفاهيم¹.

5.7.1.2- اعتبارها معياراً للنجاح الدراسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بشمارها، كونها تأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار اعتمادها على بيداغوجية التحكم². كما يمكنها التقليل من انتقائية المدرسة "تربية الإخفاق"، (وضع معايير أكثر إنصافاً في التقويم لضمان نجاح جل الطلبة)³.

6.7.1.2- تجنب تجزئة المهام، وإفقادها معناها في نظر التلاميذ (بحيث تعمل على تشغيل التلاميذ في نشاطات شاملة، لها معنى في عالم الإنسان، ووظيفتها بادية للتلاميذ)⁴

7.7.1.2- تحث على التعلم في وضعيات نشطة (بحيث تفضي إلى إنجاز مهمة)⁵.

8.1.2. مكونات الكفاءات :

تتربك الكفاءة من مجموعة مكونات معرفية، لها ارتباط مباشر بالمادة المنفردة أو المادة ذات الأبعاد المعرفية، ولا شك أن المعرفة التي تشكل أهم رافد للكفاءة تختلف طبيعتها وأهدافها، تبعاً لطبيعة المادة التي تنتمي إليها (المعرفة العلمية، المعرفة الرياضية، المعرفة الاجتماعية، المعرفة اللغوية، المعرفة الحسية الحركية، المعرفة الفنية)، وهذه المعارف المتنوعة التي تساهم في بناء الكفاءة، لا تحصل في شكل إجمالي وفوضوي في الذهن، وإنما عبر مستويات متدرجة أي بحسب العلاقة المنطقية التي يحدثها التعلم⁶، وعموماً فإن الكفاءة تتكون من:

- معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.
- سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأعمال والأفعال.
- إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني والأفعال.

¹ - فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دارالخلدونية، القبة القديمة - الجزائر، 2013، ص 27.

² - محمد الطاهر واعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص 17، 18.

³ - برناد راي، فانسان كاريت، صابيين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2015، ص 37.

⁴ - المرجع نفسه، ص 37.

⁵ - المرجع نفسه، ص 37.

⁶ - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الطبعة الأولى 2005، ص 82.

- مستوى معين لنتائج الأداء.¹

9.1.2. أنواع الكفاءات : هناك أربعة أنواع من الكفاءات:

1- الكفاءات المعرفية **Cognitive Competencies**: المعلومات والمعارف والقدرات العقلية الضرورية

لأداء الفرد مهمة معينة²، وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية³.

2- الكفاءات الأدائية **Performance Competencies** : وتتضمن المهارات النفس-الحركية في حقول

المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية⁴. وهي تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعياري تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب⁵.

3- الكفاءات الوجدانية **Affective Competencies** : وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته

وسلوكه الوجداني. وتغطي جوانب كثيرة: اتجاهاته نحو المهنة، وتقبله لنفسه، وميوله إلى المادة.....الخ.⁶

4- الكفاءات الإنتاجية **Product Competencies**: وتشير إلى أثر أداء الفرد في الميدان، أي نجاح

المتخصص في أداء عمله (ليس ما يؤديه، لكن ما يترتب عن ما يؤديه)⁷، ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء

¹ - محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. 2003-2004، ص7.

² - المرجع نفسه، ص14.

³ - فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة القديمة - الجزائر، 2013، ص12.

⁴ - محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. 2003-2004، ص14.

⁵ - فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة القديمة - الجزائر، 2013، ص12.

⁶ - محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفايات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2003-2004، ص14.

⁷ - المرجع نفسه، ص14.

معين في ضوء معايير متفق عليها ، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها ¹.

10.1.2. درجات الكفاءة: يمكن أن نميز ثلاث درجات للكفاءة²:

1- **كفاءة من الدرجة الأولى وتسمى (الكفاءة البسيطة)**: معرفة تنفيذ عمل ، استجابة لإشارة سابقة الوضع (قد

تكون في القسم سؤالاً ، تعليمة، أو وضعية معروفة ، بسيطة ، وغير مبهمة) ، بعد التدريب ، وهناك من يفضل أن يطلق على الكفاءة البسيطة لفظ "الإجراء" لأنها ما تزال تقتصر لمواجهة الوضعيات الجديدة.

2- **كفاءة من الدرجة الثانية وتسمى (كفاءة بسيطة مع التأطير)**: امتلاك مجموعة من الكفاءات

البسيطة، ومعرفة اختيار الكفاءة المناسبة في وضعية غير مسبقة، وهنا يكون تفسير الوضعية أو تأطيرها أمراً ضرورياً.

3- **كفاءة من الدرجة الثالثة و تسمى (الكفاءة المعقدة)**: حسن اختيار وتوليف عدد من الكفاءات البسيطة

بنجاح لمعالجة وضعية جديدة ومعقدة.

ويجب التنبيه إلى أنه لا امتلاك الكفاءة لا بد من أن تكون الإجراءات القاعدية المعنية تلقائية التنفيذ، ويستلزم ذلك بطبيعة الحال تمارين خاصة بكل منها ، ما يعني من منظور بناء الكفاءات لدى التلاميذ أنه من الضرورة بمكان أن يدرّب المدرسون التلاميذ على الإجراءات القاعدية البسيطة³، وعليه فكفاءات الدرجة الأولى هي الأساس لتحصيل باقي الكفاءات ولا يمكن للتلميذ أن يحقق تعلماً ناجحاً إذا لم يمزج على التعامل مع الكفاءات البسيطة حتى تصبح تلقائية وعفوية عنده و حتى ينتقل إلى مستوى أعلى للكفاءة ويتفاعل معه بكل سهولة.

كما تجدر الإشارة إلى أنه في سير التعلم يجب أن لا نبدأ بتدريب التلاميذ على الإجراءات البسيطة ، لأن ذلك يؤدي إلى نشاطات تكرارية ، لا معنى لها لديهم⁴.

11.1.2. تصنيف الكفاءات : هناك العديد من التصنيفات للكفاءة والشائع منها في مناهجنا ما يلي :

الكفاءة القاعدية: هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية ، التي توضح بدقة ما سيفعله أو ما سيكون قادراً على أدائه أو القيام به في ظروف معينة⁵ ، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية

¹ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دار الخلدونية ، القبة القديمة - الجزائر، 2013، ص12.

² - برناد راي ، فانسان كاريت ، صابين كهن ، الكفاءات في المدرسة تعلم وتكوين، ترجمة مصطفى بن حبيّس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015، ص 28، 29، 37.

³ - المرجع نفسه ، ص165.

⁴ - المرجع نفسه، ص177.

⁵ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دار الخلدونية ، القبة القديمة - الجزائر، 2013، ص12.

الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة ، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتب عليه فشل في التعلم¹. وهي تقابل الدرجة الأولى من درجات الكفاءة أي (الكفاءة البسيطة) ومن الأمثلة التوضيحية على ذلك: في (نشاط القراءة) يقرأ التلميذ معلومات واضحة ودقيقة في نص القراءة.

الكفاءة المرحلية: تتحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة²، وهي تتألف من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا ، أو ثلاثيا، أو سداسيا ، أو مجالا معيناً، ويتم بناؤها بالشكل التالي :

كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية³.

مثلا : يقرأ التلميذ النص جهرا مع مراعاة حسن الأداء و جودة التمثيل، وفهم ما يقرأ .

ويجب التنبيه إلى أنه يمكن أن تكون الكفاءة المرحلية كفاءة قاعدية ، إذا كان نموها ضروريا لإنماء كفاءة مرحلية أخرى⁴.

الكفاءة الختامية: تعدّ ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا ، وتتميز بطابع شامل وعام ، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية التي يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور⁵ مثلا : يقرأ التلميذ نصوصا مختلفة من المستوى العادي الذي يلائم سنه الدراسية ، حيث تلبي تلك النصوص حاجاته الشخصية وكذا المدرسية والاجتماعية ، وتكتسب هذه الكفاءة الأخيرة في نهاية السنة الدراسية أو الطور⁶.

الكفاءة الشاملة (الهدف الختامي الإدماجي): هو كفاءة كبرى تدمج مجموعة من الكفاءات ، أنها تعبر عن ملمح التلميذ في نهاية مرحلة تعليمية⁷ ، ويترجم هذا المفهوم المواصفة المرتقبة من التلميذ في ختام سلك

¹ - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/بن ، الطبعة الأولى 2005، ص76.

² محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص39.

³ خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/بن ، الطبعة الأولى 2005، ص77.

⁴ محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص41.

⁵ فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص13.

⁶ خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/بن ، الطبعة الأولى 2005، ص85.

⁷ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر 2013، ص41.

دراسي معين وعلى مستوى مادة معينة أو حقل مرتبط بمواد معينة¹، مثال في اللغة العربية: في نهاية المرحلة الابتدائية ينتج المتعلم كتابيا وشفويا نصوصا من أنماط مختلفة.

الكفاءة المستعرضة (الأفقية): هي مجموع المواقف والمعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد ، ويرمي التحكم في الكفاءات الأفقية إلى دفع المتعلم نحو اكتساب المعارف وحسن الفعل والتعلم باستقلالية متزايدة ، فالقراءة مثلا هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد مهما كانت لغوية أو علمية أو اجتماعية². وتتنوع الكفاءات المستعرضة إلى:

* **كفاءات ذات طابع اتصالي:** مثل أن يحزر المتعلم نصوصا مختلفة الأنماط.

* **كفاءات ذات طابع منهجي:** مثل تطبيق طرق عمل فعالة.

* **كفاءات ذات طابع فكري:** مثل استغلال المعلومة ، حل المشكلات.

* **كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي :** مثل ربط علاقات حسنة مع الآخرين.³

كفاءات المادة: تتمثل في المعارف الخاصة بكل مادة مثل المفاهيم والوقائع والتعاريف والقواعد والنظريات والقوانين والاستراتيجيات والمبادئ ، تعتبر الكفاءات القاعدية المذكورة أنفا كفاءات مادة ،إنها تشكل العناصر الأساسية للمادة ويتعين على المتعلم أن يتحكم فيها حتى يكتسب الكفاءات المرصودة⁴.

13.1.2. خصائص الكفاءة :

1- **إنها تتطلب تسخير مجموعة من الموارد:** (الداخلية والخارجية) التي بحوزة الفرد لحل مشكلة ما⁵، بحيث

تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة إليه⁶.

ويمكن أن يساعد وضع الطالب في حالة حشد موارده المعلم في إجراء تشخيص لمستوى تنمية كفاءات الطالب، كما يسمح للطالب بالوعي بما يعرفه أو ما "سيحتاج إلى معرفة لحل مشكلة أو لإكمال

¹- عبد الكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء،ط2، 2011، ص 14 .

²- فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص12.

³- محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع،ط2 ،الجزائر 2013،ص42.

⁴- المرجع نفسه، ص24.

⁵- المرجع نفسه، ص27.

⁶- فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص24.

مهمة، ويجب ألا يقتصر المعلم على استغلال موارد محدودة في موضوع تدريسه، إذ يمكن استخدام مصادر متعددة ، خارجية وداخلية ، للتعليم والتعلم¹.

2- إنها ذات طابع غائي (نفعي) : والمراد هو أن الكفاءة لها ملمح (مرمى) نهائي يجب الوصول إليه يتمثل في أن الكفاءة تسعى إلى تحقيق غاية وظيفية (عملية)، سواء أكان ذلك في الحياة المدرسية أم في الحياة العملية.² أي الاستفادة من الموارد المسخرة من أجل إنتاج شيء ما أو حل مشكلة تطرح على المتعلم خلال نشاطه اليومي سواء داخل المؤسسة أو خارجها.³

3- قابلية التقويم: تتم عملية تقويم الكفاءة أثناء ممارستها أو في نهاية المهمة المتعلقة بها، ويمكن قياسها بالنظر إلى مستوى النوعية الذي بلغه الإنجاز المطلوب وكذا نوعية النتيجة المحصل عليها⁴. بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه ؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم ، بغض النظر عن النتائج، وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية ، الاستقلالية ، احترام الآخرين ، وهي كلها كفاءات⁵.

4- ارتباطها بعائلة من الوضعيات : المقصود بعائلة الوضعيات :مجموع الوضعيات التي يوجد بينها قاسم مشترك ، أي تتطلب تنفيذ العملية وبنفس الأسلوب ، وبنفس العملية الذهنية في بعض الأحيان ، ومن ثم تعالج الوضعية بنفس الكفاءة⁶، والملاحظ أنه لا يمكن فهم كفاءة ما إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها ، ويقترح بعض الكتاب ربط العلاقة بين كل كفاءة وعائلة الوضعيات التي تناسبها وهذا لمساعدة التلاميذ على إقامة العلاقة بين العمليات المعروفة والعمليات الجديدة ، وهذه الفكرة تنطلق من حقيقة أن الغرض من الكفاءة ليس أن تستجيب لوضعية واحدة ، وإنما لمجموعة من الوضعيات، بعبارة أخرى إن الغرض منها ليس إنجاز مهمة واحدة ، وإنما مجموعة من المهام (الشبيهة) ومجموعة المهام هاته ، هي التي تسمى عائلة ، ولذلك فالتفاعل مع رسالة قصيرة مثلا ، لا يعني أن يعرف التلميذ كيف يتفاعل مع الرسالة ذاتها على الدوام ، وإنما أن يتفاعل مع جميع الرسائل، إن الكفاءات تستعمل في جملة من الوضعيات أو المهام، ومادامت المهام التي تنتمي إلى عائلة واحدة تتعلق بنفس الكفاءة، يجوز لنا

¹ - Marie-Françoise Legendre, (Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation), Université de Montréal, p24.

² - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/بن ، الطبعة الأولى 2005، ص61.

³ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2 ، الجزائر 2013، ص28.

⁴ - المرجع نفسه ص29.

⁵ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص24-25.

⁶ - المرجع نفسه، ص11.

التفكير أن لها جميعا بنية نشاطية واحدة ، وما يصنع الفرق بينها هو أن هذه البنية تمارس في وضعيات مختلفة وبموارد مختلفة على أشياء أو وسائط مختلفة¹ .

بالرغم من التأكد بان هناك شيئا مشتركا بين مهام عائلة(تتعلق بكفاءة)، فالمأمول أن يكون التلميذ قادرا على تحويل إحدى هذه المهام إلى مهمة أخرى ،فبعد اتضاح العنصر المشترك،نتوقع من التلميذ الذي دربناه على إنجاز مهام العائلة أن يعرف بموجب ذلك كيف ينجز المهام الأخرى، ولكن الأمر ليس بهذه السهولة ،فحتى يضمن العنصر المشترك بين المهام استطاعة التلميذ تحويل الكفاءة إلى كفاءة أخرى يجب أن يكون العنصر المشترك العملية الذهنية نفسها أو سلسلة العمليات الذهنية نفسها، كما أن هناك ارتباطا كبيرا فيما يخص ظاهرة التحويل فتمكن التلميذ من تطبيق عملية ذهنية بنجاح أو مسعى أو طريقة في إطار إنجاز مهمة، فذلك لا يعني أنه قادر على تطبيقها مباشرة في مهمة تختلف شكلا عن الأولى.² فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل في الرياضيات ، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء ،إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات وفيزياء) هي فئة وضعيات³.

5- أنها ذات صلة بالمواد الدراسية: ترتبط هذه الميزة بسابقتها وهي ناتجة عن كون الكفاءة لا تعرف إلا في إطار فئة من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة ومرتبطة بالمادة الدراسية من المؤكد أن بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها البعض وبذلك تصبح قابلة للتحويل ،إن كفاءة إنجاز بحث في العلوم الاجتماعية ليست بعيدة عن كفاءة إنجاز في العلوم الطبيعية ، فالخطوات العامة للبحث مشتركة بينهما ، مثل: (الإطار النظري للبحث ، جمع المعلومات ،تدوين الهوامش والمراجع....)إلا أنهما كفاءتان متميزتان⁴ .

¹ - برناد راي،فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقييم،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص152.

² - المرجع نفسه ، ص156-157 بتصرف.

³ - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013 ،ص24.

⁴ - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، ط2 ،الجزائر 2013،ص29.

6- ارتباطها بالواقع والتكيف مع المستجدات: إن الكفاءة الحقيقية القابلة للاستعمال في الحياة الشخصية والمهنية لن تكون وصفات تطبق آليا بل إنها تستلزم القدرة على تفسير الوضعيات دائمة التجدد وتقتضي فهما عميقا للواقع¹.

14.1.2. الانتقادات الموجهة للمقاربة بالكفاءات :

تبقى المقاربة بالكفاءات كغيرها من المقاربات التي يعترئها النقص، لذلك وجهت إليها العديد من الانتقادات، من ذلك ما ذكره "فيليب بارنود Philippe Perrenoud" فهو يرى :

- أنها في خدمة النظام الرأسمالي، إذ إن شعبية مفهوم الكفاءة في عالم الشركات كافية بالنسبة للبعض لجعلها مشبوهة، ومن هنا يمكن الاستنتاج أن البرامج المدرسية الموجهة للكفاءات ليست سوى استجابة ذليلة لطلب من أصحاب العمل ، كما أن المدرسة ليست خارج المجتمع ولا يمكنها التظاهر بالاستعداد للحياة بتجاهل عالم العمل، ثم كيف يمكن أن تكون علاقات القوة السائدة في المجتمع والأيديولوجيات السائدة غريبة عنها؟ وإذا كان مجتمع الأعمال يعتقد أن مفهوم الكفاءة هو في صميم "إدارة الموارد البشرية" ، فلا يوجد ما يمنعه من التفكير في أن المدارس يجب أن تساهم أكثر في التدريب على الكفاءات، وبالتالي فإن إصلاحات المناهج الدراسية الموجهة في هذا الاتجاه لن تزعج أصحاب العمل والمديرين والمهنيين الذين لا يتجاهلون الكفاءات². كما لا يمكن للمرء أن يندهش من العلاقة الوثيقة بين منهج الكفاءات في عالم التعليم من ناحية ، والبحث عن الكفاءات المرتبطة بالمنافسة الاقتصادية في عالم الأعمال من ناحية أخرى. فعلى سبيل المثال ، وُلدت مفاهيم "عائلات المهام" و "معايير الكفاءات" بشكل مباشر في الشركات: في مواجهة وتيرة الابتكار المتزايدة ، إذ كان على خدماتها التدريبية إجراء تحليل أكثر وأكثر يحدد المهام ويحدد من هناك الكفاءات المطلوبة بين العمال³.

- كما أن الاهتمام المفرط بالكفاءات قد يكون على حساب المعارف والأصل أن الكفاءة هي قيمة مضافة للمعرفة: القدرة على استخدامها لحل المشاكل ، وبناء الاستراتيجيات ، واتخاذ القرارات ، والتصرف بأوسع معنى للكلمة، والملاحظ في البرامج المدرسية أنه يجب ربط جميع المعارف بكفاءة أو

¹ - برناد راي، فانسان كاريت ،صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص180.

² -Philippe Perrenoud ,Développer des compétences dès l'école ? ,Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2001,P7.

³ - Nico Hirtt (L'approche par compétences : une mystification pédagogique) www.ecoledemocratique.org Cet article a été publié dans L'école démocratique, n°39, septembre 2009 ,p6.

أكثر¹، مما قد يؤدي إلى التركيز على الكفاءات دون المرور بالاستيعاب الأمثل للمعارف الضرورية للمتعلم، وقد رد Jean-Marie De Ketele على هذا الاعتراض قائلاً: أنه لا يمكن للمرء تطوير الكفاءة دون إتقان المعرفة التأديبية التي سيتم تعبئتها من قبل الكفاءة. ولا شك في أن طبيعة إتقان المعرفة التأديبية لم تعد كما هي بالنسبة لأولئك الذين مارسوا كفاءة مقارنة بالذين تعلموا هذه المعرفة ببساطة ، ثم إن إتقان الكفاءات يؤدي إلى الأفضل بتخصيص المعرفة لتعبئتها بقوة أكبر.²

- وكذلك مفهوم الكفاءة مفهوم هش إذ لا يوجد اليوم تعريف بالإجماع لمفهوم الكفاءة ذاته، ورغم أن البعض يشكك في الحاجة إليه، قائلين إن مفهوم المعرفة يكفي، فالآخرون يشيرون إلى أن التمييز بين الكفاءات والقدرات (أو حتى الدراية والكفاءات والقدرات وما إلى ذلك) هش ويختلف من مؤلف إلى آخر. وهنا نتساءل ما الهدف من إنكار ما يمكن أن يلاحظه الجميع؟ المفهوم غير مستقر ، وتعريفه هو موضوع جدل³ ، وهذا يفضي إلى القول أنه لن يتم تثبيت مفهوم الكفاءة أو تأصيله نظرياً ، لذلك سنبنى على الرمال المتحركة⁴. وقد اكد Guy Le Boterf هذا الأمر حين تحدث عن عدم وجود مفهوم موحد وشامل للكفاءة : ((لقد ظلت فكرة الكفاءة نفسها ثابتة في الغالب على تعريف - ربما يكون صالحاً في السبعينيات - لم يعد يصل إلى تحديات اقتصاد المعرفة في بداية الألفية الثالثة..... كانت هناك مناقشات لا تعد ولا تحصى ، وكتابات ، وحلقات دراسية ، وإجراءات تدريبية ، وتعاليم جامعية حول هذا المفهوم ، لكنها كانت بعيدة كل البعد عن اقتراح بديل واضح وقابل للتطبيق لقد أدى الازدحام الدلالي إلى تقويض مفهوم الكفاءة قبل الحسم الدلالي لمفهومها.))⁵

كما نجد انتقادات أخرى لاذعة لهذه المقاربة لخصها البعض في النقاط التالية:

- 1- وراء النهج القائم على الكفاءات ، توجد أهداف اقتصادية مرتبطة بتطور سوق العمل .
- 2- إن النهج القائم على الكفاءات هو في الواقع - مهما قال المدافعون عنه - التخلي عن المعرفة.
- 3- لا يمكن للنهج القائم على الكفاءات بأي حال من الأحوال أن يدعي أنه البنائية التعليمية ؛ إنه في الواقع عكس البيداغوجيا التقدمية.

¹-Philippe Perrenoud ,Développer des compétences dès l'école ? ,Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2001,P4.

²- Jean-Marie De Ketele,L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir .P8-9.

³-Philippe Perrenoud ,M. réf ,P2.

⁴-Philippe Perrenoud , M. réf ,P2.

⁵-Guy Le Boterf,REPENSER LA COMPÉTENCE,Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions,Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles,2008,p12-13.

4 - بعيداً عن تعزيز الابتكار التربوي ، يشتمل النهج القائم على الكفاءات على ممارسات التدريس في البيروقراطية الروتينية.

5 - إن النهج القائم على الكفاءات هو عنصر من عناصر التحرير الذي يعزز عدم المساواة (الاجتماعية) في نظام التعليم¹.

هناك قضية أخرى يمكن إثارتها في خضم هذه الانتقادات تتمثل في مدى نجاعة هذه المقاربة ومدى فعاليتها في منظومتنا التعليمية؟ وبالنظر إلى المستوى المتدني حتى في المستويات العليا من الدراسة (التعليم الجامعي)، حيث أن جامعاتنا تحتل مراكز جد متأخرة في التصنيفات العالمية؛ ثم هل يمكن أن نحكم على الأجيال السابقة -التي درست بالمقاربة بالأهداف وحتى الذين درسوا بالمقاربة بالمضامين قبلهم- هل يمكن أن نحكم على تكوينهم ومسارهم التعليمي بالقصور، وأنهم لا يملكون كفاءات تؤهلهم لأن يمارسوا مهامهم مهما كانت طبيعتها؟؟؟؟!! الحقيقة تثبت عكس ذلك، فالكثير من الذين درسوا بالمقاربات السابقة هم من أكفأ العاملين في مجالاتهم، على الأقل عندنا في الجزائر معظم أولئك هم اليوم إطارات أو أساتذة جامعيين أو مهندسون أو.... وحتى بعضهم يحتل مناصب رفيعة في دول أخرى.... هذا الأمر يجعلنا نفكر في طبيعة هذه المقاربة، وهل هي فعلاً تحقق غاياتنا التربوية؟ أم هي مجرد موجة تم ركوبها تماشياً مع ما كان سائداً في العالم دون الاهتمام بالقضايا التي هي من صميم التعليم؛ وجعلت من الإصلاحات التربوية تركز على الجوانب الشكلية و الغلاف الخارجي المغطى بهذه المقاربة، دون الولوج إلى القضايا الجوهرية التي هي في صلب العملية التعليمية، ويتأكد هذا الإشكال حين نرى أن هناك من يربط بين انتشار مفهوم الكفاءة وظاهرة العولمة، فالملاحظ أن التواجد النسبي لمصطلح "الكفاءات" بدأ ينفجر حرفياً منذ بداية التسعينات ، أي في اللحظة التي بدأ فيها الحديث عن "مجتمع المعرفة" و"العولمة"².

¹ - Nico Hirtt (L'approche par compétences : une mystification pédagogique) www.ecoledemocratique.org Cet article a été publié dans L'école démocratique, n°39, septembre 2009 ,p4-5.

² - Nico Hirtt , op.cit , p5.

المبحث الثاني : الوضعية الإدماجية وأسس بنائها.

1.2.2. تعريف الوضعية :

1.2.2. أ- لغة: جاء في مادة وضع من معجم مقاييس اللغة أن: الواو والضاد والعين أصل واحد يدلُّ على الخفض للشيء وحطِّه، ووَضَعْتُهُ بالأرض وَضْعًا، ووَضَعْتُ المرأة ولدها، ووُضِعَ في تجارته يُوضَع: خَسِرَ¹.

1.2.2. ب- اصطلاحا : يفيد تداول مصطلح الوضعية عموما العلاقات القائمة ما بين فرد أو مجموعة من الأفراد بسياق معين، وما يميز هذا السياق بصفة أساسية هي البيئة التي يتموضع الأفراد داخلها، وهو ما يعني مجموعة من الظروف في لحظة معينة².

وقد أشار الأستاذ "بدر الدين بن تريدي" في كتابه "قاموس التربية الحديث" إلى أن كلمة (وضعية) مستحدثة ، غير أنه شاع استعمالها كثيرا في الحقل التربوي بدل كلمة (وضع) التي تعد أصح، ثم قدم التعريف الآتي:

الوضع(الوضعية): مجموعة متشابهة من الحالات والظروف والأحداث التي تحدد الشروط الداخلية والخارجية لحياة أو عمل شخص أو جماعة في زمن محدد ، مجموع العناصر (الدعائم التقنية وغيرها) التي تجند من أجل تسهيل التعليم والتعلم³.

و غالبا ما يتم استعمال مصطلح الوضعية وفق مدلولين متباينين وهما كالتالي:

أ- نشاط يقوم المدرس بتنظيمه بمعية مجموعة تلامذته ، وهو الأمر الذي يعني وضعية الفصل الدراسي ، وقد يكون ذلك على سبيل المثال من قبيل درس أو مناقشة جماعية أو بحث أو تقييم أو خرجة استكشافية.....

¹ - أحمد بن فارس ،معجم مقاييس اللغة،تحقيق :عبد السلام محمد هارون،دار الفكر للطباعة والنشر،الطبعة الثانية،1979م، الجزء السادس، ص 117.

² -عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،ط2، 2011، ص165 .

³ -بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ،ديدوش مراد ،الجزائر، ص 62-63.

ب-مجموعة من المعلومات المسبقة التي يلتزم من التلاميذ القيام بمفصلتها قصد إنجاز مهمة محددة¹.

2.2.2. /- 1 تعريف الإدماج:

2.2.2. 1/أ- لغة : دَمَج الشيء دَخَلَ في غيره واستَحْكَم فيه، وبابه دَخَلَ ،وكذا اِنْدَمَجَ وأَدْمَجَ بتشديد الدال، وأَدْمَجَ الشيء لَفَّه في ثوبه.²

2.2.2. 1/ ب- اصطلاحا :الإدماج عملية ذهنية يتم بمقتضاها ضم معارف أو معطيات جديدة إلى معارف أو معطيات سبق تخزينها في الذاكرة، ضما تركيبيا لا تكديسيا .

إن الإدماج عملية عقلية معقدة يجري بمقتضاها إدراج معلومات جديدة إلى رصيد المعارف التي تحتفظها الذاكرة مع إجراء التغيرات الضرورية عليها بالتصحيح والإلغاء والتعديل³..

وهناك من يُعرف الإدماج بأنه:((الطريقة التي تمكن من تجنيد عدة موارد، بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية؛ ويتعلق الأمر بطريقة تُمكن من تحديد ما إذا كان المتعلم يمتلك كفاية معينة، ويعني الإدماج من جهة أخرى إرساء روابط ما بين التعلّيمات، حتى يتسنى للمتعلّم حل وضعية مركبة من خلال تجنيد معارف وإتقانات سبق للمتعلّم أن اكتسبها))⁴.

وعليه فإن الإدماج بيداغوجيا يعني: توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدتها بشكل مترابط وفي إطار وضعية ذات دلالة، وللاشارة فإن المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا أي تلميذ عوض آخر، يعني ذلك أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها كما لا يمكن إدماج إلا ما

¹عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،ط2، 2011، ص165.

² - محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، ضبط مصطفى ديب البغا، دار الهدى ،عين مليلة، الجزائر، الطبعة الرابعة 1990، ص141.

³ - بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ،ديدوش مراد ،الجزائر، ص381.

⁴ -عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء ، ص 294.

هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكّن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته¹

2.2.2-2/مميزات نشاط الإدماج: يمتاز نشاط الإدماج بأنه:

1- نشاط يكون الفاعل فيه هو التلميذ: نشاط الإدماج هو النشاط الذي يكون محوره التلميذ بحيث يجند فيه كل مكتسباته لإنجازه.

2- نشاط تجند فيه مجموعة من المكتسبات : ينبغي الحرص على أن يسخر التلميذ في هذا النشاط مكتسبات من مختلف الأنواع(معارف ،اتجاهات، مهارات، آليات،...) وذلك بشكل مترابط.

3- نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي: نشاط الإدماج يرمي إلى حل وضعية تماثل الوضعية التي سيكون التلميذ مدعوا فيها إلى ممارسة كفاءاته، يعني هذا أن النشاط ينبغي أن يهيئ التلميذ بشكل مباشر لممارسة الكفاءة.

4- نشاط يتصف بالطابع الدلالي: الوضعية الدلالية (ذات معنى) هي وضعية قريبة قدر المستطاع من محيط التلميذ وتجعله يلعب دورا فيها وتوجهه نحو هدف ما.

5- نشاط مرتبط بوضعية جديدة: ينبغي أن لا تكون الوضعية المنتقاة قد حلت من قبل جماعيا أو فرديا ،لئلا يكون هذا النشاط مجرد إعادة أو تكرار².

2.2.2.3-أهمية نشاط الإدماج:

1- تبين فائدة كل تعلم نقطي (المكتسبات المنفصلة):يبين نشاطات الإدماج الفائدة العملية لنشاطات التعلم التي حقق المتعلم من خلالها مكتسبات متنوعة ومنفصلة ،كما يمكن للمتعم أن يدرك نوع الوضعية التي يكون فيها مطالبا باستعمال نوع خاص من المكتسبات.

2- يسمح بإبراز الفارق بين النظري والتطبيقي:عند تطبيق بعض القواعد أوالقوانين قد تعترض المتعلم عقبات يستطيع من خلالها الكشف عن الخلل والبحث في معطياته التي اكتسبها حتى يُلم بها ويحسن توظيفها.

¹ - محمد الطاهر وعلي، نشاطات الإدماج :لماذا ؟ متى ؟ كيف ؟ ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية . الجزائر.ص4.

² - محمد الطاهر وعلي ،نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ،دار الورسم للنشر والتوزيع،2013،ص12-13.

3- تكشف للتلميذ عما ينبغي أن يتعلمه لاحقا: فقد يجد التلميذ نفسه أحيانا أمام وضعيات درجة صعوبتها عالية، لكنها تدفعه في الوقت نفسه إلى البحث عما يجب الإلمام به لاحقا.

4- تسمح بإبراز أهمية المواد المختلفة: يقع ذلك عند اختيار وضعيات تتطلب استعمال مختلف المواد مثل اختيار وضعية تتطلب معطيات تاريخية وإحصاءات رياضية وأسلوب علمي.....¹

4/2.2.2- كيفية إعداد نشاط الإدماج: إن إعداد نشاط الإدماج معناه إيجاد الصيغة التي يعتمد عليها لجعل التلميذ في وضعية تنتمي إلى عائلة الوضعيات المتعلقة بالكفاءة المستهدفة، ولتحقيق ذلك يمكن إتباع الخطوات الآتية:

1- تحديد الكفاءة المستهدفة.

2- تحديد التعلّيمات (الأهداف الخاصة) التي نريد إدماجها.

3- اختيار وضعية تنتمي إلى عائلة الوضعيات مع الحرص على أن تكون من المستوى المطلوب وذات دلالة وجديدة وتسمح بإدماج ما نود إدماجه.

4- تحديد طريقة التطبيق للتأكد من وظيفة النشاط ولضمان جعل التلميذ محور النشاط وليس المعلم.²

3.2.2. تعريف الوضعية الإدماجية:

يفيد مفهوم وضعية الإدماج، الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدرته على تجنيد موارد عدة ، وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة ، فقد يكون هناك انزياح عما يراد القيام به ، وهو الأمر الذي يعني أن المسألة تهم بالتحديد إثارة إدماج الدرايات والإتقانات وليس القيام بمجاورتها.³

¹ محمد الطاهر وعلي نشاطات الإدماج: لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. الجزائر. ص 4-5.

² المرجع نفسه ، ص 16.

³ عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء ، ط2، 2011، ص 199 .

والوضعية الإدماج: (وضعية تساعد المتعلم على هضم المعارف المكتسبة وضم عناصرها في مجموعة منسجمة)¹.

كما يمكن القول بأن الوضعية إطار سياقي يجعل المتعلم يحس بأنه في وضع مألوف ، غير أن هذا الإطار يضعه أمام عائق جديد و مركب ، وهذا العائق الذي يتم تصوره كمشكل يجب حله أو كمهمة يكلف إنجازها في كل مرة جهدًا أكبر، ويتطلب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد أو معارف تم اكتسابها في السابق²، وتعد الوضعية الإدماجية من زاوية المقاربة بالكفاءات ، وضعية مركبة ، ومهيأة لتستغل عند نهاية مقطع من التعلّيمات المجزأة³.

ويجب التنبيه إلى أنه حين يتم الحديث عن الوضعيات ، فإن ذلك يعني الحديث عن وضعيات أهداف وعن وضعيات إعادة استثمار وعن وضعيات إدماج وهي اصطلاحات مترادفة، لكي يتم تمييزها عن الوضعيات الديداكتيكية، والتي تتجسد وظيفتها في تنمية تعلّيمات جديدة لمفاهيم وإتقانات... الخ، وتعد هذه الوضعيات الأهداف وضعيات مسائل مركبة وليست مجرد تمرين⁴.

وهذا الترادف أكدت عليه الباحثة فاطمة زايدي في رسالتها حيث قالت : لا تختلف الوضعية الإدماجية عن الوضعية المستهدفة ، فالأولى قد تكون عقب تدريس كل نشاط كأن تكون بعد دراسة النص الأدبي والنص التواصلية أو بعد درس القواعد وغيرها ، وأما الوضعية المستهدفة فتكون بعد إنهاء مجموعة دروس عقب كل محور⁵ وعموماً يتم التماس هذا النوع من الوضعيات في ختام التعلم أو في ختام مجموعة من

¹ - بدرالدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية 2010 ، ديدوش مراد ، الجزائر، ص 382.

² - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي "المملكة المغربية" ، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 26.

³ - المرجع نفسه، ص 27.

⁴ عبدالكريم غريب ، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء ، ط 2، 2011، ص 11.

⁵ - فاطمة زايدي ، (تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات - الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجاً - "مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي (2008/2009)") جامعة محمد خيضر - بسكرة - ص 147.

التعلمات كنتويج لها ، أي أنها تشكل في الوقت نفسه فرصة لتعليم التلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات ومراجعة قدرته فيما يتعلق بمفصلة عدة مكتسبات¹.

4.2.2. وظيفة الوضعية الإدماجية:

بإمكان الوضعية أن تلعب وظائف مختلفة وذلك تبعا لاستعمالها من أجل تعليم التلميذ إدماج مكتسباته عند نهاية عدد معين من التعلمات ، أو تبعا لاستعمالها من أجل تقييم مكتسباته وعلى هذا فهي تضطلع بوظيفتين أساسيتين :

- أ- **وظيفة إدماجية** : بحيث يتم اقتراح الوضعية الهدف على التلميذ في ختام عدد معين من التعلمات ، وذلك بهدف تعليمه كيفية إدماج مكتسباته ، ويبقى الخطأ في هذا الإطار من حق التلميذ ، وذلك لكونه يتواجد داخل سيرورة ديدكتيكية للإدماج².
- ب- **وظيفة تقييمية** : بهدف التقييم ، تقدم للتلميذ وضعية هدف يتم في إطارها تقييم كفاية معينة ، إما لأهداف تكوينية بهدف الكشف عن النقائص ، وإما لأهداف إرشادية من أجل تفعيل كفاية التلميذ في حل فئة من الوضعيات وفي هذه الحالة يكون الحل فرديا³.

5.2.2. عناصر الوضعية الإدماجية : تتكون الوضعية من ثلاث عناصر هي :

- 1- **السند (SUPPORT)** : هو القاعدة المادية التي تبنى عليها الوضعية، والتي تتمثل في (نص، قصة، صورة، رسم، جدول، خريطة...)
- 2- **السياق (CONTEXTE)** : هو الإطار الطبيعي الذي تحدث فيه الوضعية. (يكون السياق فلاحيا إذا كان الأمر يتعلق بالفلاحة، وعلميا إذا كان يتعلق بالعلم....).
- 3- **التعليمية (CONSIGNE)** : هي السؤال أو المهمة "LA TÂCHE" التي يطلب من المتعلمين تنفيذها، بشرط أن واضحة ، دقيقة وغير قابلة للتأويل⁴.

¹ عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء ،ط2 2011، ص176 .

² -المرجع نفسه، ص178 .

³ -المرجع نفسه ،ص181.

⁴ -لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو، طبعة 2017، ص 216.

6.2.2. أسس بناء الوضعية الإدماجية:

إن إعداد الوضعية الإدماجية لا بد له من معايير وأسس يجب مراعاتها والإلمام بها، حتى لا تكون هذه الوضعيات من قبيل التمارين الجافة، التي لا تفعل مكتسبات المتعلمين وتجعلهم يكررون ما تعلموه، دون إدراك منهم لأبعادها وتجلياتها في الواقع ومن بين هذه الأسس:

6.2.2.1- الصعوبة والجدة: يتمثل أحد الرهانات الأساسية للوضعية في أن تعكس هذه الأخيرة الكفاية المراد التوصل إليها واكتسابها، وهو الأمر الذي يعني التموضع في المستوى الملائم من درجة صعوبة الوضعية¹، والمنوط بالوضعية المشكلة هو أن تربك معتقدات التلميذ القبلية²، إذ أن الكفاءة الأصلية تعني الاستجابة لوضعيات معقدة وغير مسبقة بواسطة توليفة جديدة لعدد من الإجراءات المعروفة، (أي ترتيب تنفيذها وفق نظام، ثم تكييفها مع بعضها) وليس فقط القدرة على الاستجابة بواسطة وضعية نمطية ذات إشارة قبلية³، فلا ينبغي أن تكون الوضعية المختارة قد حلت من قبل بشكل فردي أو جماعي لئلا يكون النشاط مجرد إعادة أو تكرار، فالتكرار يجند أساسا القدرة على التذكر ويهمل القدرة على التمييز والمقارنة والتحليل والاستنتاج وغيرها من القدرات التي ينبغي أن تجند بالإضافة إلى القدرة على التذكر⁴.

كما أن الوضعية لا يمكنها أن تعلم التلميذ الإدماج إلا إذا كانت تكتسي طابع الجدة في نظره أو إذا كانت تتيح التحقق من أن بمقدوره إدماج مكتسباته بشكل ملائم، وفيما عدا ذلك فإن الأمر لا يعدو كونه مجرد إعادة إنتاج لوضعية سبق حلها، فبعض الوضعيات لا تشكل سوى ذريعة لكي يتم الالتماس من التلميذ أن يقوم باسترجاع ذهني للدرايات التي سبق له اكتسابها وفي هذا الإطار لا ينبغي مطالبة التلميذ بتكرار هذه الدرايات، بل ينبغي دعوته إلى وضعها قيد الاستعمال بنوع من الدراية والتبصر في سياق معين وبمعينة درايات واتقانات أخرى⁵.

¹ - عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط2 2011، ص188.

² - برناد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقييم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2015، ص175.

³ - المرجع نفسه، ص28.

⁴ - محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، 2013، ص13.

⁵ - عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط2 2011، ص199.

ويجب التنبيه إلى أن الصعوبة لا تعني الاستحالة وإنما الصعوبة التي تحفز المتعلم على العمل أكثر وتحسين مستواه ، إذ ما ينبغي معرفته أن الصعوبة ملازمة للتعلم ، ولا وجود لتعلم دون صعوبة ، حيث أن اكتساب معارف جديدة يكون على حساب معارف قديمة هي في الوقت ذاته موارد وحواجز، فعندما يصطدم الطفل بمعطيات جديدة يكون مجبرا على مراجعة وتصحيح مفاهيمه أو تمثلاته القديمة حتى يتمكن من قبول المعرفة الجديدة ، والوصول إلى ما يسميه Piaget بالتوافق، وفائدة الحاجز البيداغوجي الذي تخلقه الوضعية المشكلة هي خلق صراع معرفي عن طريق صعوبة ما أو مشكل ينبغي حله.¹

وهذا الأمر قد يوقع المتعلم في الخطأ ، وهنا تجدر الإشارة إلى وجود تباين واختلاف بين الاتجاهات التربوية حول الخطأ الذي قد يقع فيه المتعلم بين منكر وموجّه حيث أن:

المُدرس في النظرية السلوكية يجب أن يستهدف تعلما دون خطأ، فيقود التلميذ نحو تحقيق الهدف بواسطة تمارين مبرمجة، مستخدما التكرار ودعم الأجوبة الصحيحة.

وفي النظرية البنائية، نجد أن التعلم هو مسار يعاد فيه تنظيم المعارف العامة المحتدمة ، أما الخطأ فهو إشارة إلى أن التلميذ يواجه صعوبة ، وتصحيحه لخطئه دليل على أنه قد تجاوز هذه الصعوبة وأدمج المعرفة الجديدة في مخططه الذهني.

وحسب نظرية الإعلام فأن الخطأ سببه عيب في تمثيل الوضعية في إستراتيجية الجواب، وفي قلة المراقبة².

وبالرغم من هذا التباين والاختلاف إلا أن الخطأ بالنسبة للمدرسين يمثّل أمانة هامّة تدل على المعارف القبلية التي في حياة التلميذ ، وتجسد الصعوبات والعوائق التي تعترض طريقه ، ومن ثم فهو يرشدهم إلى تكييف أعمالهم البيداغوجية بما يتيح تدارك النقائص³، بل يذهب البعض إلى أن أحد مكتسبات العشرينين الأخيرتين الذي حظي به البحث في التعليمية هو أن المقاربة الجيدة لسر التعلم الخفي تمر عبر دراسة الوضعيات التي يتعذر فيها التعلم على التلاميذ ، بعبارة أخرى يمكننا القول وهنا المفارقة أن العالقين في

¹ - عبدالقادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2008. ص 20-21.

² - المرجع نفسه ، ص 57.

³ - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2010. ص 174.

الدراسة هم من نتعلم منهم شروط التعلم الناجح، ولا غرابة في ذلك، إذا اعتقدنا أن تحليل أخطاء التلاميذ قد منحنا معلومات لا تعوض عن كيفية اشتغال أذهانهم¹.

وهذا يبرز أهمية التقويم التكويني المصاحب لعملية التعلم، والذي يهدف إلى تحديد النقائص وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود من خلال حلقات الدرس²، فالتقويم التكويني يتسم بطابع خاص أي بنوع من الخطاب الخاص بين المربي والتلميذ ، لا يتعلق بمحتوى الإجابة الخاص أو مضمون الأداء المحقق، أكثر من تعلقه بالسلوك الذي يعتمد لتسهيل التعلم أو من الإجراءات التي تتخذ للوقاية من الصعوبات المتلقاة، بعبارة أخرى التقويم التكويني يتمثل في تسوية النقص المعرفي الخاص أقل من تمثله في البحث عن كيفية تغيير السلوك العام³، ويعد التقييم التكويني إجراءً عملياً يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم بواسطة إجراءات جزئية ، لذلك فإن وظيفته الأساسية هي :

1- إخبار المدرس والتلميذ عن درجة تحكمهما في تعليم معين .

2- كشف صعوبات التعلم.

3- كشف وسائل تجاوز هذه الصعوبات.⁴

ولا بد أن يتبع التقييم بمعالجة تمكن من تصحيح الهنات أو نقط الضعف المرصودة لدى التلميذ، ويمكن أن تتم هذه المعالجة بالطرق التالية :

-معالجة جماعية في حال إذا ما رصد المدرس بعض الثغرات أو الهنات المشتركة لدى غالبية التلاميذ.

-معالجة بمجموعات جزئية إذا ما لاحظ المدرس أن بعض التلاميذ يواجهون صعوبات متماثلة.

¹ - برناد راي، فانسان كاريت ،صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015، ص 6.

² - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2010. ص 139.

³ - برناد راي، فانسان كاريت ،صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015، ص 43.

⁴ - عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء ،ط2 2011، ص 232.

- معالجة على مستوى كل تلميذ على حدة إذا كان للمدرس إمكانية تشغيل التلميذ بصفة فردية ،إما على أساس بطاقةية مُرفقة ببطائق للتصحيح الذاتي ،أو على أساس تمارين يتضمنها كتاب مدرسي ويعينها المدرس للتلميذ أو ينخرط هذا الأخير في إنجازها ¹.

كما يتعين على المدرس تخصيص حيز كاف من الوقت للمرحلة الأساسية المتمثلة في اكتشاف التلميذ أخطائه بنفسه والتعبير عنها وشرحها، كما أنه على المدرس أن يرفض مبدئيا المعاينة السطحية، والتأويلات التقريبية التي تفرزها هذه المعاينة ويتبنى تحليلا دقيقا مبنيا على ملاحظة التلميذ أثناء العمل وعلى ما يسجله التلميذ ليعبر عما يريد فعله، وما يفعله وكيف يتناوله²، فالتشخيص بالمعنى الدقيق، يقتضي البحث عن مصادر الأخطاء وأسبابها، ويتعلق الأمر بعملية أكثر تعقيدا، لأن تحقيقها يشترط طرح فرضيات قد لا توافق السبب الحقيقي ³.

كما يفيد البحث عن مصادر الأخطاء طرح فرضيات ومحاولة التحقق منها برمتها، وبالفعل في مواجهة المدرس لخطئ معين، وانطلاقا من إلمامه بالحقل أو المجال المعرفي أو بالمادة الدراسية المعنية ، كذلك معرفته بالتلميذ وبمساره الدراسي وبالسياق الأسري الذي يعيش في ظله، وكذا صعوبات أخرى واجهها في الماضي ، بإمكان هذا المدرس طرح فرضيات تتسم بالدقة نسبيا بشأن ما أثار خطأ التلميذ ، وهي من قبيل الاستيعاب أو الالتباس أو عدم دقة من قبل المدرس ، ولأجل التوصل إلى هذه الفرضيات، ينبغي في المقام الأول القيام بمسح لعدة عوامل تفسيرية أو عدة أسباب ممكنة، ثم البحث عن الأسباب الجوهرية، أي تلك التي ترتبط بسميزات التلميذ، مثلا العوامل المرتبطة بانحرافه المعرفي والبنىات المعرفية عنده ، والعوامل المرتبطة بالانحراف الوجداني، وفي الأخير ينبغي للمدرس البحث عن الأسباب العرضية والتي تهم العوامل المرتبطة بسياق التلميذ ، كنوعية التعلّيمات ونقص أو قصور الإثارة من قبل الوسط الأسري ⁴.

¹ - المرجع السابق ، ص 21-22 .

² - عبدالقادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2008. ص 55.

³ - عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء ، ط 2، 2011، ص 131-132 .

⁴ - المرجع نفسه، ص 176.

2.6.2.2- ضم المعارف وإدماجها:

إن إدماج المعارف : "عملية ذهنية يقوم المتعلم بمقتضاها بضم معارف جديدة إلى معارفه

السابقة ضما يأخذ كن عنصر فيه موقعه المناسب"¹

إذ من الضروري التوليف بين الإجراءات المتعددة والبسيطة الجديرة بالتجديد والتسخير في الوضعية ، أي ترتيبها وفق نظام ، ثم تكييفها مع بعضها².

وهذا الإدماج للمعارف عملية تقتضي تهيئة أوضاع تمتاز بكونها :

1- طبيعية تشبه الأوضاع التي يمكن للمتعلّم أن يصادفها في الحياة الاجتماعية.

2- مركّبة تشتمل على معطيات أساسية وأخرى ثانوية.

3- تُدرج التعلّم السابق.

4- تبني الكفاءات.

كما أن إدماج المعارف مصطلح يدل على المسار الذي يقوم المتعلم بواسطته بـ:

- ضم معرفة جديدة إلى معارفه السابقة.

- إعادة هيكلة وتنظيم عالمه الداخلي، وتطبيق المعارف المكتسبة في أوضاع جديدة ملموسة.

حيث أن إدماج المعارف يهدف إلى منع تقوقع المكتسبات المختلفة في "مواقع متفرقة" وعدم هيكلتها لكي تشكل كلا واحدا.

وتدل القدرة على تجنيد المعارف في الوقت المناسب لمواجهة وضع مشكل ما ، على وقوع إدماج هذه المعارف ، والعجز على تجنيدها يدل على أن الإدماج لم يتم.

¹ - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2010. ص 62-63.

² - برناد راي، فانسان كاريت ، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيّس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ، ص 28 بتصرف.

لنفرض أن المتعلمين درسوا الفاعل ، فإذا أدمجوا المعارف المتعلقة بهذا الدرس فإنهم سيرفعون الفاعل وهم يقرؤون نصوصا غير مشكولة، أو وهم يتحدثون في حصة التعبير الشفوي، وسيقتنون كتابته وضبطه بالشكل وهم يكتبون ، أما إذا لم يدمجوا المعارف المتعلقة به فلا .

ولتسهيل الإدماج ينبغي:

- تنبيه المتعلمين باستمرار وفي الوقت المناسب إلى المعارف التي ينبغي أن تدمج.
- إعداد أوضاع بيداغوجية تساعد على إدماج المعارف المتلقاة.¹

2.2.6.3- أن تكون دالة مع التركيز على المتعلم:

يحيل التأمل والتفكر في الدلالة بصفة خاصة على الطريقة التي تزود بها المدرسة التلميذ ، بهدف تمكينه من مواجهة وضعية جديدة في نظره أي وضعية لم تسبق له مواجهتها، وتجدر الإشارة إلى أن الإنسان كي يستطيع العيش والعمل في ظل المجتمع ، فقد كان عليه أن يواجه بشكل مستمر وضعيات جديدة غير أن ما يتطور على وجه السرعة هو طبيعة الوضعيات²، لذا فإنه من أهم شروط الوضعيات الإدماجية: أن تكون **وضعية دالة**: بحيث تجند التلميذ و تحفزه وترغبه في التعلم مع مراعاة ما يلي:

- تعطي معنى للتعليمات.
- تقحم المتعلم وتضمن دوره.
- تحمل أبعادا اجتماعية وأخرى قيمية.
- تمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته وتوظيفها.
- تسمح للمتعلم باختيار التمشيات والتقنيات التي يريدها.
- تكون أقرب ما يمكن من الوضعيات الحقيقية.
- تحتوي على معطيات ضرورية للحل وأخرى غير ضرورية- حتى تعطي للمتعلم هامش من الحرية في الإبداع والتكيف مع الوضعية-.
- تقيس قدرة المتعلم على الإدماج.
- تكون مألوفة لدى المتعلم.

¹- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2010، ص 62-63.

²-عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء ،ط2 2011، ص25.

- ذات طابع اندماجي¹.

لكن وللأسف من الملاحظات الأساسية اتساع الهوة بين المدرسة التي تستمر في تبليغ درايات ذات طابع لحظي والوضعيات التي يفترض فيها إعداد التلاميذ لها، وفي هذا المنحنى فإن التلاميذ المتعودين منذ سن مبكر على مقارنة الدرايات بشكل منعزل ، غالبا ما يستمرون في الاستدلال بطريقة منغلقة حتى في ظل وضعيات بسيطة ، وقد بينت العديد من الأعمال وبخاصة أعمال (كارهير Carraher وسوتو Sotto وسوتو مايور Sotomayor) إلى أي حد يتواجد في ربوع العالم أميون وظيفيون أي أشخاص اكتسبوا معارف بالمدرسة الابتدائية ، لكنهم يعجزون عن وضعها قيد الاستعمال في ظل حياتهم اليومية.

وبالنسبة لهؤلاء الأميين الوظيفيين بصفة خاصة ، وكذا بالنسبة لأغلب التلاميذ ، يتزايد الفارق ما بين مكتسباتهم المدرسية والمكتسبات التي تتطلبها الوضعيات ، وبالموازاة مع ضرورة الاستجابة بطريقة إجرائية وفعالة لوضعية جديدة ، تمثل إحدى المهام الأساسية للمدرسة في مد التلميذ بالأدوات الفكرية والسوسيولوجية ، حيث يتاح له إلقاء النظرة النقدية حيال كافة الوضعيات التي يصادفها، أي بلورة نوع من التفكير والتأمل بشأن دلالة ما يطلب إنجازه من قبل التلميذ وكذا تفكر حول طريقة الإجابة عما هو مطلوب إنجازه².

2.2.6.4- مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين:

هناك من يرى أنه يجب مراعاة الاختلاف والفوارق الفردية بين المتعلمين في إعداد الوضعيات، فتفسير ومراعاة الاختلاف حسب P.Perrenonnd تعني: وضع تنظيم للعمل وترتيبات تعليمية تضع في كل مرة وبانتظام كل واحد في "وضعية مثلى" باستخدام كل الموارد المتاحة ، وبتنظيم النشاطات بكيفية تجعل التلميذ يواجه دوما وضعيات بيداغوجية مثيرة له³ ، ولا شك أن مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين عديد ومتنوعة ، فيزيولوجية ، وجدانية ، ذهنية ، معرفية ، اجتماعية، وقد أثبت علم النفس الفارقي أن كل الأفراد لا يرتقون إلى نفس المراحل تبعا للمرحلة العمرية التي ينتمون إليها ، كما أثبتت الدراسات أن المتعلمين

¹ - فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي. تنقيح: عثمان آيت مهدي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،ملحقة سعيدة الجهوية، ص 125-126.

² -عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء ،ط2 2011، ص26.

³ -عبدالقادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2008.ص46.

يستخدمون أنماطا مختلفة خلال سيرورة التعلم ، فهناك من يميل إلى التعلم عن طريق السمع ، في حين يميل البعض الآخر إلى التعلم عن طريق المشاهدة البصرية ، أو الممارسة الحسية¹. وقد دفع هذا الأمر الأخصائيين إلى التفكير في استراتيجيه تربويه تأخذ بعين الاعتبار هذه الاختلافات ، وهذا ما أدى إلى ظهور بيداغوجيا الفارقة ، التي تهدف أساسا إلى تحقيق مبدأ تكافؤ فرص التعلم لجميع المتعلمين².

وعليه ينبغي على المدرس أن يدرك أن بيداغوجيا الفوارق ليست نظرية جديدة في التربية ، أو طريقة خاصة في التدريس ، بل هي روح عمل تتمثل في الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلمين من ناحية ، والكفاءات المستهدفة في المنهاج الدراسي من ناحية أخرى³، بمعنى أن هذه المقاربة تؤمن بوجود فروق فردية بين المتعلمين ، وتكيف عملية التعليم والتعلم حسب خصوصياتهم بُغية جعل كل متعلم داخل القسم يحقق الأهداف المحددة له وتكفل جهوده بالنجاح⁴.

ومن أهم خصائص هذه البيداغوجيا:

- إنها بيداغوجيا إفرادية، كونها تعتبر أن لكل متعلم تصوراتهِ الخاصة حول وضعيات التعلم.
- إنها بيداغوجيا متنوعة ، تقترح بوابة من المسارات والمناهج ، وتحدد ظروف التكوين وشروطه لتفتح أكثر من نافذة إلى أكثر من متعلم .
- إنها بيداغوجيا تقتضي مقاييس تضمن اكتشاف الفوارق داخل الصف الواحد مع متعلمين لهم القدرة على تورية نقائصهم وإخفاءها⁵.

أما على المستوى الإجرائي تستلزم بيداغوجيا الفارقة ، تنوع المحتوى المعرفي ، لتكييفه مع المستويات المختلفة للمتعلمين ، أو حسب كل فئة أو مجموعة منهم ، بمعنى تقترح نصا أو إن اقتضى الأمر فقرة خاصة بالمتفوقين وأخرى لذوي المستوى المتوسط وأخرى لذوي صعوبات التعلم ، بشرط أن تكون هذه الفقرات من نفس مجال التعلم وأن تخدم نفس الهدف ، وهذا المثال ينطبق على جميع المواد الدراسية ،

¹ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص68- 69

² - لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو، طبعة 2017، ص 96.

³ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص69.

⁴ - لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو، طبعة 2017، ص 96- 97.

⁵ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص69- 70.

بحيث أن المعلم يتمتع بالحرية الكاملة في تحضير الوضعيات والأنشطة المناسبة لكل فئة من المتعلمين، كما يقتضي العمل ببيداغوجيا الفارقة ، التنوع في كيفية العمل مع المتعلمين والمعلم له الحرية الكاملة للانتقال من العمل الفردي مع المتعلمين في القسم إلى العمل علة شكل مجموعات أو أفواج صغيرة أو مثنى - مثنى ، أو العمل الجماعي إذا اقتضى الأمر ذلك ، حسب طبيعة النشاط ، الطريقة والهدف التعليمي ، ونحن نعرف أن المتعلمين لا يستوعبون المعارف في نفس الوقت لأنهم يختلفون في القدرات العقلية والمهارات ، ودرجة الانتباه والتركيز ، وهذا يفرض على المعلم أن يعرف كيف ينظم الوقت المخصص لكل درس ، وكيف يسيره بشكل عقلاني حيث يأخذ بعين الاعتبار الوتيرة التعليمية لكل متعلم ويولي أهمية خاصة للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم ويركز عليهم خلال الدرس حيث يمنح لهم فرصا إضافية للفهم لكن ليس على حساب الآخرين وإذا رأى أن كل هذه الإجراءات غير مجدية يخصص لهم حصصا للدعم ، والمعالجة البيداغوجيا¹.

إذ لا يمكن لأحد أن ينفذ المهمة بطريقة آلية ، فيما تستلزم من شخص آخر القيام بعمل تحليلي خاص للوضعيات، وفي الوقت ذاته يجب التأكيد - دون إغفال الفوارق الفردية - على وجود ثوابت مسلم بها، فيما يتعلق بإشغال أذهان التلاميذ، في مستوى معين من مستويات المسار الدراسي ، ما يعني أنه بالنسبة لتلاميذ في مستوى معين يمكننا تحديد درجة الكفاءة الأنسب لهذا المستوى والتي تختلف درجتها بالنسبة لمستوى آخر².

أما بالنسبة للمعلم فهو مطالب بتنوع ممارساته ، وبالتدرج في تقديم الصعوبات بكيفية تمكن كل واحد من بلوغ مستوى مقبول من النجاح حسب كفاءاته، إلا أن هذا الأمر يتطلب توفير بعض الظروف التي تمكن من جعله أمرا ممكنا منها:

- معرفة المعلم لتلاميذه وامتلاك ملمح معرفي واجتماعي وجداني عن كل واحد منهم لتحديد الطرائق الملائمة لهم ، كما أنه من المفيد معرفة أسلوب تعلم كل واحد منهم : هذا تلميذ بطيء التعلم ، وهذا سريع الفهم ، وذلك يعتمد على النظر ، وجاره على السمع...الخ.

¹ - لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو، طبعة 2017، ص97-98.

² - برناد راى، فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص31.

- معرفة النقائص المشتركة بين التلاميذ ، وإعداد علاج خاص لها ، مع إجراء تعديل ملائم على المواقيت المدرسية.

- اتخاذ المدرسة تدابير التكفل والمساعدة أو المعالجة الفردية.¹

والخلاصة أن الرهان في هذا الإطار يتمثل في منح كل تلميذ داخل الفصل الدراسي فرصة لوضع التعليمية قيد التنفيذ ، وفي هذا الصدد ينبغي تقادي بناء الوضعية وصياغتها بشكل يجبر المدرس على العمل جماعيا، ويتعين على سيرورة التعلم هذه أن يقوم التلميذ ذاته بالإدماج بدلا من المدرس، وأن تتوجه للتلميذ بصفة شخصية كي يستشعر بأنه هو المعني بها بالدرجة الأولى.²

كما أن الرهان الأكبر كذلك على مستوى الوضعية الهدف يتمثل في الدفع بكل من المتعلمين إلى أن يكون فاعلا بشكل تام في وضعية التعلم منذ انطلاقها³ ، حتى لا يؤثر على باقي المتعلمين في القسم، وحتى يتفاعل مع هذه الوضعيات بما يؤهله لدمج مكتسباته في الوقت المناسب وفق المطلوب.

2.2.6.5- اختيار العناصر الهامة للوضعية مع التركيز عليها :

في الواقع كل وضعية تتضمن عددا لا متناهيا من الخصائص، ذلك لأن الشخص لا ينتقي من ضمن العناصر متساوية البروز ، وإنما يعمل على إبراز العناصر المهمة في مجموعة غير مميزة ولا محدودة، إنه يميز في الزمان والمكان ما يبدو له جزءا من الوضعية.⁴

والملاحظ أن التلاميذ - في تعاملهم مع الوضعية- غالبا ما لا يفشلون على مستوى معايير تتعلق بالتمكن من أدوات المادة ، وإنما يتجلى فشلهم على مستوى معايير ترسي رابطا ما بين ملفوظ الوضعية والإنتاج وهي معايير من قبيل الملاءمة أو معيار تأويل الوضعية⁵ .

¹ - عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2008..ص47.

² - عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، ط2 2011، ص200 .

³ - المرجع نفسه، ص159 .

⁴ - برناد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقييم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015، ص161.

⁵ - عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء، ط2 2011، ص132 .

كما أن إحاطة التلاميذ بمعلومات عن سياق مجهول لديهم، يثير بؤرة غموض تستقطب انتباههم على حساب عناصر المشكل المهمة لحل المشكلة¹، ويتعلق الأمر في هذا الصدد بمراعاة الاتساق على مستوى عرض الوضعية وذلك بهدف تفادي إدراج عناصر إيهامية تظل من دون جدوى، أو شغل انتباه التلميذ عما هو أهم².

لقد توصل النفساني باتريك مانديلسون إلى نتيجة مماثلة عندما ذكر بأن الأشخاص، في عدد معتبر من التجارب التي أجراها لا يدركون هويّة البناء بين المشكل الذي يحسنون معالجته وبين مشكل جديد طالما لا يألون سياق هذا الأخير، لأن هناك ترتيبا سلميا في معالجة المعلومة، فالمعلومات السطحية المتعلقة بسياق المهمة نظرا لأسبقيتها هي أول ما يعالج³.

وهناك أعمال سيكولوجية تقول بوجود "مفكرة العمل" هذه المفكرة تسمح للشخص الاحتفاظ لأجل قصير بعدد قليل من المعلومات التي تمكّنه من إنجاز العمليات الذهنية الفورية، وهي التي تحدد عدد العناصر التي يستطيع الفرد التفكير فيها في آن معا⁴.

المطلوب إذا هو تفادي اكتظاظ مفكرة العمل الذي يحول دون رؤية ما هو مهم في المهمة المعالجة، ولا حل لذلك سوى حلا واحدا، لا بد من أن يمتلك التلميذ بعض الإجراءات التلقائية، لأن إنجازها بشكل آلي يحرّر مذكره عمله ويسمح له بالاهتمام بالمظاهر الجديدة في المهمة، وعلى عكس ذلك، إذا حاول معالجة المهمة بكل تعقيداتها وجدّتها وهو منشغل البال بالتفكير في إجراءات بسيطة، لا يقوى على تنفيذها بطريقة آلية، ما قد يسبب له اكتظاظا معرفيا⁵.

كما يجب التنبيه فيما يخص تسوية المعطيات وتقديمها للتلميذ، إلى أن الأمر يتعلق بالمقام الأول بمعرفة ما إذا كانت المسألة تهم مد التلميذ بكافة المعطيات أو الدفع به إلى البحث عنها بنفسه، كما أن

¹ برناد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2015، ص 164.

² -عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط2 2011، ص 205.

³ - برناد راي، فانسان كاريت، صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2015، ص 165.

⁴ - المرجع نفسه، ص 164.

⁵ - المرجع نفسه، ص 165.

الأمر يتعلق بالتساؤل بشأن المعطيات المشوشة التي يتم إدراجها في الوضعية، وأخيرا يرتبط الأمر بتحديد التركيب والشكل اللذان تقدم وفقا لهما ، أي على شكل أدبي أو جداول أو تصاميم أو رسوم توضيحية..¹

ولا بد من الاعتراف بوجود وقت مخصص وضروري يستوعب فيه الفرد الوضعية لإدراك العناصر التي ستسمح له بربطها بعائلة الوضعيات المتعلقة بأحد الإجراءات (تصنيف الوضعية لدى التلميذ حسب الوضعيات الشبيهة، واعتماد الإجراءات الأنسب للتعامل مع الوضعية)، ولا يمكننا إنكار وجود هذا النشاط المعرفي كما لا يمكن إنكار أهميته.²

2.2.6/6-حسن الصياغة والبعد عن التأويل :

تصاغ الوضعيات الإدماجية ، من جهة لتمكن التلميذ من تعلم إدماج المكتسبات والتحقق من قدرته على ذلك، وعلى تدبير المُرْكَب-الموارد- في القسم أولا ثم في الحياة اليومية ثانيا، ومن جهة أخرى ، تسمح للمدرس بتقويم قدرة المتعلم على الإدماج ، ومستوى تحكمه في المضامين والمهارات و القدرات للتي أرساها مقاطع التعلم المجزأة.³

ويجب تلافي الدفع بالتلميذ إلى مباشرة الإنتاج من فراغ ، من قبيل أن نقدم له مثلا موضوعا أو قولا فحسب ، بحيث يتعين عليه القيام بالإنتاج انطلاقا من إرسالية شفوية أو كتابية ينبغي له البرهنة على استيعابها ومباشرة معالجتها، وعندئذ يتم التحقق من مسألتين هما: هل تمكن التلميذ من استيعاب الإرسالية بشكل أدق ؟ وهل بإمكانه إنتاج إرسالية ملائمة وبلغة سليمة؟ ومن بين الشروط التي يجب مراعاتها في الصياغة :

¹-عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء ،ط2 2011، ص201.

²- برناد راي،فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ، ص160.

³ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي"المملكة المغربية" ، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء،ص 27 .

- إعطاء الامتياز للتعليلة بدلا من إعطائها لسؤال أو مجموعة من الأسئلة، إذ يتم تقديمها بصفتها أهم من السؤال ، وهي كفيلة بتوجيه التلميذ في أغلب الأحيان نحو نتاج معين.¹

- يجب أن تكون هذه التعليلة واضحة ،ويتجسد الإجراء الأمثل في تقديم تعليلة تتسم بالإيجاز وبمقروئيتها ، وفي حال الضرورة بالإمكان تقسيم تعليلة مطولة إلى جزأين أو أكثر،ومن جهة أخرى ينبغي أن تبرز التعليلة كذلك بشكل واضح فيما يخص توضيب الصفحة وكذا على مستوى الطوبوغرافيا، كأن يتم إبرازها على سبيل المثال داخل إطار أو بأحرف بارزة أو مائلة.

- تفادي الحشو والإطناب:يتعين استعمال جمل واضحة وموجزة وذات ملفوظ مباشر، ذلك أن أي شكل من أشكال الاقتصاد على المستوى الكتابي قد يكون مستحسنا على مستوى مقطع لا جدوى من ورائه، أو نص يمكن التعبير عنه على شكل توضيح أو جدول أو تصميم...²

¹- عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء ،ط2 2011، ص200.

²-المرجع نفسه، ص206.

المبحث الثالث : علاقة الوضعية الإدماجية بالمقاربة بالكفاءات :

1.3.2. العلاقة التلازمية بين الوضعية الإدماجية والمقاربة بالكفاءات:

إن علاقة المقاربة بالكفاءات بالوضعية الإدماجية علاقة تلازمية ، فالوضعية هي الإطار الأنسب لظهور الكفاءة ، حيث يمكن القول: إن شخصا ما يتوفر على كفاية في مجال معين ، حينما لا يحوز فقط على بعض المكتسبات، من قبيل المعارف و الإتقانات والطرائق والمواقف... إلخ؛ وإنما حين يكون قادرا في أي لحظة وبصفة خاصة على التجنيد الملموس والمدمج للمكتسبات الضرورية لحل وضعية مسألة في مجال معين¹، وعليه فإن الكفاءة لا تمارس إلا في وضعية إدماج ذات دلالة ، بحيث تبين للتلميذ بأنه سيكون قادرا على تجنيد مختلف مكتسباته بشكل فعال وعملي وإعطاء معنى لما يتعلمه ، إن هذه الخاصية هي التي توجه التعلم في شكل كفاءات ، فبدلا من تلقينه معلومات ومعارف مشتتة ينبغي حمله على توظيفها وتجنيدتها في وضعيات ذات دلالة²، وهذا ما أكدت عليه العديد من التعاريف المحددة لمعنى الكفاءة:

فقد عُرِّفت الكفاءة حسب المعجم التربوي التابع للمركز الوطني للوثائق التربوية أنها :

((نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها و السلوكية لحل وضعية - مشكل ، للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية - مشكل)).³

فالواضح من التعريف أن اكتساب الكفاءة شرطه الأساسي حل وضعية - مشكل.

كما جاء في تعريف " وضعية تعلم اندماجية " من نفس المعجم : ((هي وضعية مشكل ذات دلالة، تتجزئ إثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الاندماجية، تستهدف تعبئة المكتسبات من أجل التعامل أو حل وضعية جديدة)).⁴

¹-عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء ،ط2 2011، ص10.

² - محمد الطاهر واعلي ، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع،ط2 ،الجزائر 2013، ص24.

³- فريدة شنان،مصطفى هجرسي، المعجم التربوي. تنقيح :عثمان آيت مهدي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،ملحقة سعيدة الجهوية،ص28.

⁴- المرجع نفسه، ص125.

وعليه فليس ارتباط الوضعية الإدماجية بالكفاءة أمراً عَرَضِيًّا فتعبئة المكتسبات ثم تحويلها من أجل التعامل مع وضعية ما شرط أساسي لتحقيق الكفاءة، ويمكن الجزم أنه في المقاربة بالكفايات ، وخاصة في ما يتعلق بالتحويل أو الاستثمار، يحتل مفهوم ((الوضعية)) أو ((الوضعية - المشكلة)) مكانة مركزية في هندسة التكوين بصفة عامة ، نظراً لأن عُدَّة التكوين أو المنهاج، يستعمل من البداية إلى النهاية الوضعية كإطار أو وعاء لتعبئة المكتسبات ، سواء كان ذلك في تعلم التحويل أو في تقويم القدرة عليه أو في تحديد أو تقويم درجة التحكم في الكفايات¹ ، كما أن بيداغوجيا التدريس بالكفاءات تعتمد على مفهوم الوضعيات الإدماجية باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات ، حيث تستند هذه الوضعيات إلى مكونين أساسيين هما :

أولاً :الوضعية /المشكل الديداكتيكية التي يتصورها المدرس، ويخطط لهل كي يمكّن المتعلم من الاشتغال لحل مشكل معين عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد ،أي قيام المتعلم بتجنيده ما لديه من معارف وقدرات ،ثم العمل على دمج ما تم تجنيده على المستوى الذهني، مع الالتزام بالتعليمات المحددة ذات الصلة بحل المشكل الذي هو بصده.

ثانياً :وضعية التقويم التي تتعلق بما سينجزه المتعلم في أنشطة التقويم، كي يبرهن على ما حققه من معارف وما اكتسبه من كفاءة مستهدفة.²

2.3.2. علاقة الوضعية بالكفاءة من خلال درجات الكفاءة:

إن الكفاءة الحقيقية لا تقتصر على مجرد معرفة تنفيذ إجراء حصل تعلمه استجابة لإشارة قبلية، بل تكون الكفاءة الحقيقية حاضرة فعلاً عندما يكون الفرد في وضعية جديدة عليه، قادراً على تحديد عملية يختارها بنفسه من بين العمليات المعروفة لديه ، بل و أكثر من ذلك أن يكون قادراً على اختيار وتوليف عدد من العمليات ،استجابة منه لحل وضعية أصلية غير مسبقة³، وسبيل ذلك هو تنمية الكفاءات القاعدية(البسيطة من الدرجة الأولى) لدى المتعلم ،والتي تتطلب منه إدماج مختلف القدرات المستهدفة، وكذلك مختلف ميادين المحتويات، ويتم ذلك عبر إنجاز سلسلة من النشاطات تمكنه من السيطرة على القدرات المتعلقة بمختلف ميادين القدرات من ناحية، والمستندة إلى مختلف ميادين المحتويات من ناحية

¹ - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي "المملكة المغربية" ، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص26 .

² - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط2، 2013، ص47.

³ برناد راي، فانسان كاريت ،صابين كهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ، ص150.

أخرى، والجدير بالذكر هنا أن التحكم في الكفاءات القاعدية ، لا يتحقق بشكل منفصل أبدا ، أي كل كفاءة على حدة بل يجب أن يتم ذلك بصفة مدمجة¹، ولكي يستثمر المتعلم قدراته ويوظفها في وضعيات مختلفة-لاكتساب كفاءات- لا بد من مقاطع تعليمية، تتماشى ونوع الكفاءة المراد تحقيقها ، سواء كانت كفاءات قاعدية أو نهائية².

وبالرغم من أن تنمية كفاية معينة قد تتحقق خلال بضعة أسابيع فقط، فإن الكفايات يتم الاشتغال على تنميتها طيلة السنة الدراسية بصفة عامة ، وتمثل كل مرحلة من سيرورة التعلم درجة معينة بالنسبة لكل كفاءة³، لذا يخصص جزء من زمن التعلم لأنشطة الإدماج ، أي لتعليم التلميذ كيفية تجنيد موارده في وضعيات مركبة ، ويمكن القيام بهذه الأنشطة في أي لحظة من السنة الدراسية ، حيث تقدم للتلميذ بصفة منتظمة وضعيات مركبة يجند مكتسباته في ظلها⁴.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن الكفاءات في المراجع الرسمية ،تركز على الكفاءات من الدرجة الثانية والثالثة ، فهي كفاءات لا يكفي الفرد فيها بالتمتع بعناصر معرفية وإجراءات (والتي نجدها في الكفاءات البسيطة أي من الدرجة الأولى)، بل يجب عليه معرفة تجنيدها في وضعيات أصلية ومعقدة عادة⁵، وهذا ما يتناسب مع الشروط التي تبنى على أساسها الوضعية الإدماجية من اشتغالها على شيء من الصعوبة والجدية .

ويلاحظ أن هاتين الدرجتين الوحيدتين حسب البعض الجديرتان باسم الكفاءة فهما تحويان فترة حاسمة، هي فترة اختيار عملية أو عدة عمليات تليق بوضعية جديدة ، أو هي بعبارة أخرى ربط العلاقة بين الإجراءات المعروفة لدى الفرد وبين الوضعية (تحقيق التناسب ، التلاؤم ، الرأي الحكيم ،الحكم الصائب ... إلخ)، فالمدرسون يعرفون بالتجربة أن هذا الاختيار الحاسم هو مكمّن الصعوبة، ففي حالة هدوئه يمكن اقتياد أي تلميذ لإنجاز عملية (حسابية ، هندسية، لغوية ،إملائية ،نحوية... إلخ) استجابة لتعليمية مألوفة لديه، غير أن الأمر سرعان ما يتأزم بمجرد ما توجّب عليه أن يعرف ما هي العملية التي يجب عليه تنفيذها

¹ - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص25.

² - المرجع نفسه ،ص36.

³³-عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء ،ط2 2011،ص19.

⁴- المرجع نفسه،ص16.

⁵ - برناد راي،فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقويم،ترجمة مصطفى بن حبيّس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015، ص37.

أمام وضعية غير مألوفة¹. ويساهم تعدد الوضعيات التي تتميز بتصاعد وتيرة متطلباتها على المدى القريب في بناء معارف ومهارات جديدة ، وعلى المدى المتوسط أو البعيد في التحكم التدريجي في الكفايات².

3.3.2. كما تتجلى علاقة الوضعية الإدماجية بالكفاءة من خلال المفاهيم المرتبطة بمستويات إدماج المكتسبات وفق ما يلي:

1- العمل أو الممارسة (ACTION): يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف و إنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته ويمكن الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداءات والنتائج القابلة للملاحظة، وللعلم أن كل نشاطات التعلم التي ستخطط وتُنظم في علاقة بالكفاءة ستكون نشاطات تساعد على إدماج المكتسبات³، ونحن نعلم اليوم أن نقل المعرفة ليس آلياً، بل يتم اكتسابه من خلال التمرين والممارسة الانعكاسية في المواقف التي تتيح الفرصة لتعبئة المعرفة ونقلها ودمجها⁴، والمشكلة التي تُطرح هنا تكمن في أنه من خلال استيعاب الكثير من المعرفة بشكل مكثف، لا يوجد وقت لتعلم كيفية استخدامها ، على الرغم من أنها ستكون هناك حاجة ملحة إليها في وقت لاحق من الحياة اليومية، الأسرية، الاجتماعية ، السياسية... وهكذا ، فمثلاً أولئك الذين درسوا علم الأحياء في المدرسة الإلزامية سيظلون عرضة لانتقال الأوبئة، وأولئك الذين درسوا الفيزياء رغم الذهاب إلى المدرسة لن يفهموا شيئاً عن التقنيات من حولهم، وأولئك الذين درسوا الجغرافيا سيظلون يكافحون من أجل قراءة خريطة أو تحديد موقع أفغانستان ، وأولئك الذين تعلموا الهندسة لن يعودوا قادرين على رسم خطة للتوسع، والذين قضوا ساعات في تعلم اللغات سيظلون غير قادرين على إظهار الاتجاهات لسائح أجنبي⁵، لذلك فإن إدماج المعارف الذي يتحقق عن طريق الممارسة أمر حاسم للتأكد من اكتساب الكفاءة.

2- الفهم (COMPRÉHENSION): لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعلم بفهم طبيعة الوضعية وأدراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات

¹ - المرجع السابق، ص151.

² - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي "المملكة المغربية" ، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 27 .

³ - محمد الطاهر وعلي نشاطات الإدماج :لماذا ؟ متى ؟ كيف ؟ ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.الجزائر،ص7.

⁴ - Philippe Perrenoud , (Article : Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?), Pédagogie collégiale Vol. 12 no 3 • Mars 1999,p15.

⁵ - Philippe Perrenoud, M. réf, p16.

القاعدية شرطاً لإدماج المكتسبات وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج، فمن غير المعقول مثلاً أن نتخيل متعلماً يستطيع أن يُعبّر كتاباً وبشكل صحيح دون أن يحفظ ويفهم القواعد النحوية، إن أي ضعف يظهر على مستوى الفهم ستتجر عنه صعوبات في الإدماج، فالعمل (الكفاءة) والفهم (المكتسبات القاعدية) عمليتان متلازمتان ولا يمكن الفصل بينهما لأن المكتسبات القاعدية جزء من الكفاءة.

3- الاستقلالية (AUTONOMIE): تعتبر الاستقلالية (الاعتماد على النفس) من المؤشرات التي تبيين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلاً غير أنه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم يجرب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات، وتستقر تدريجياً عملية الاستقلالية وذلك بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة، وبالتقليل من التدخل، وينبغي أن تُثقل عملية التعلم من الأسلوب الموجه إلى التقويض - اعتماد التلميذ على نفسه - وذلك وفق المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة.¹

4.3.2. علاقة الوضعية بالكفاءة من خلال عائلة الوضعيات:

تجدر الإشارة في المقام الأول إلى أن كل كفاية ترتبط بفئة من الوضعيات المسائل، وتمثل هذه الأخيرة مجموعة من الوضعيات الأهداف؛ حيث تشكل كل واحدة منها فرصة لممارسة الكفاية ويتعلق الأمر بفرصة ذات درجة تركيب كافية في ظل ظروف واقعية، إلا أنه لا ينبغي لهذه الدرجة أن تتجاوز ما هو مرتقب من قبل التلميذ، وتعد كافة هذه الوضعيات متكافئة، أي أنها قابلة للتبادل بمفهوم درجة الصعوبة والتركيب، ويمكن تقييم الكفايات داخل المدرسة عبر وضعيتين أو ثلاث وضعيات أهداف، شرط أن تكون هذه الوضعيات تمثيلية للكفاية قدر الإمكان.²

و يقترح بعض الكتاب ربط العلاقة بين كل كفاءة وعائلة الوضعيات التي تناسبها وهذا لمساعدة التلاميذ على إقامة العلاقة بين العمليات المعروفة والعمليات الجديدة، وهذه الفكرة تنطلق من حقيقة أن الغرض من الكفاءة ليس أن تستجيب لوضعية واحدة، وإنما لمجموعة من الوضعيات، بعبارة أخرى إن الغرض منها ليس إنجاز مهمة واحدة، وإنما مجموعة من المهام (الشبيهة) ومجموعة المهام هاته، هي التي تسمى عائلة، ولذلك فالتفاعل مع رسالة قصيرة مثلاً، لا يعني أن يعرف التلميذ كيف يتفاعل مع الرسالة

¹ محمد الطاهر وعلي نشاطات الإدماج: لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. الجزائر، ص 7-8.

² -عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط 2، 2011، ص 12-13.

ذاتها على الدوام، وإنما أن يتفاعل مع جميع الرسائل، إن الكفاءات تستعمل في جملة من الوضعيات أو المهام، ومادامت المهام التي تنتمي إلى عائلة واحدة تتعلق بنفس الكفاءة، يجوز لنا التفكير أن لها جميعا بنية نشاطية واحدة ، وما يصنع الفرق بينها هو أن هذه البنية تمارس في وضعيات مختلفة وبموارد مختلفة على أشياء أو وسائط مختلفة¹ .

والتلميذ يتمكن من حيابة الكفاية انطلاقا من اللحظة التي يكون فيها قادرا على مواجهة أي وضعية تنتمي لنفس فئة الوضعيات ، علما أن الأمر يتعلق بوضعية جديدة ، وبالتالي فإن مسألة إعادة الإنتاج الصرف تبقى محط إقصاء ، ويترتب عن ذلك في مفهوم التعلّيمات ضرورة تقديم وضعيات من نفس الفئة ، حتى يتمرن بالتدريج على اكتساب الكفاية،بالإضافة إلى تقديم وضعيات أخرى من نفس الفئة بهدف تقييم ما إذا كان التلميذ ذا كفاية أم لا .

كما ينبغي أن تتسم هذه الوضعيات بالتكافؤ ، أي أن ترتبط بالكفاية المتوخاة وأن تكون على نفس الدرجة من التركيب ، وهو الأمر الذي يتطلب أكبر قدر ممكن من الدقة على مستوى التركيب²، و الواضح أن ليس هناك رسم فكري ،أو عملية منطقية ،أو أيما تركيبة ذهنية – أيا كانت التسمية – في عقلية الفرد يمكن استعمالها لحل جميع المسائل ،وحتى لو سلمنا في الوقت الراهن فرضا بوجود مثل هذه التركيبية الذهنية التي تنطبق على جميع المشكلات ،لا بد لهذه التركيبية التي يكون تعلمها قد حصل بفضل مواجهة بعض المشكلات،أن يكون تطبيقها على المشكلات الأخرى المتعلقة بنفس التركيبية أمرا ممكنا ، إن مشاكل التحويل التي لا تخفى على أحد ، تقلل في الواقع من شأن هذا الاحتمال³.

وبالرغم من التأكد بأن هناك شيئا مشتركا بين مهام عائلة(تتعلق بكفاءة)، فالمأمول أن يكون التلميذ قادرا على تحويل إحدى هذه المهام إلى مهمة أخرى،فبعد اتضاح العنصر المشترك، نتوقع من التلميذ الذي دربناه على إنجاز مهام العائلة أن يعرف بموجب ذلك كيف ينجز المهام الأخرى،ولكن الأمر ليس بهذه السهولة،فحتى يضمنَ العنصرُ المشترك بين المهام استطاعة التلميذ تحويل الكفاءة إلى كفاءة أخرى،يجب أن يكون العنصر المشترك نفس العملية الذهنية أو نفس سلسلة العمليات الذهنية، كما أن هناك ارتيابا

¹ - برناد راي،فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقيم،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص152.

² -عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء ،ط2 2011، ص 12- 13 .

³ - برناد راي،فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقيم،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص34.

كبيرا فيما يخص ظاهرة التحويل فتمكن التلميذ من تطبيق عملية ذهنية بنجاح أو مسعى أو طريقة في إطار إنجاز مهمة، فذلك لا يعني أنه قادر على تطبيقها مباشرة في مهمة تختلف شكلا عن الأولى.¹

كما يجدر التنبيه إلى أن تعدد الوضعيات التي تتميز بتصاعد وتيرة متطلباتها تساهم على المدى القريب في بناء معارف ومهارات جديدة ، وعلى المدى المتوسط أو البعيد في التحكم التدريجي في الكفايات²، لدى المتعلم.

5.3.2. علاقة الوضعية بالمقاربة بالكفاءات من خلال ربطها بيداغوجيا الإدماج:

قامت العديد من البلدان الفرنكوفونية بتبني مقاربة دأبت على تسميتها بالمقاربة بالكفايات الأساسوي تعرف في الوقت الراهن ببيداغوجيا الإدماج *Pédagogie de L'intégration* . ترتكز المقاربة بالكفايات الأساس بصفة رئيسية على أعمال دي كتيل De Ketele في نهاية الثمانينيات، وهي الأعمال التي تأسست على مفهوم الهدف النهائي للإدماج *Objectif terminal d'intégration* ، الذي تمت بلورته تحت اصطلاح بيداغوجيا الإدماج من قبل كسافي روجي *Xaviar Roegiers* ، وقد تمت بصفة تدريجية أجرة هذه المقاربة في العديد من البلدان الأوروبية والإفريقية منذ التسعينات، وبخاصة على مستوى التعليم الابتدائي والإعدادي وكذا التعليم التقني والمهني.

وواضح من خلال ارتكاز بيداغوجيا الإدماج على مبدأ دمج المكتسبات ، وبخاصة عبر الاستغلال المنتظم لوضيعات إدماج وتعلم حل مسائل مركبة؛ أنها تحاول مكافحة القصور الذي يطبع نجاعة الأنظمة التربوية³.

و المقاربة بالكفاءات تعد مفهوما إدماجيا ، من منطلق أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف بطريقة فعالة/عملية، بهدف إعطاء معنى للتعليمات، ولما كانت الكفاءة تتطلب عملية التجنيد والإدماج لما تم ذكره ، فذلك بغرض الاستغلال في وضعيات ذات معنى، فإن إدماج(محتويات ، نشاطات ... إلخ) وتجنيد (قدرات ، معارف ، مختلف الموارد.. إلخ) يُمكن المتعلم من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو تلك.

¹ - المرجع نفسه ، ص 156-157 بتصرف.

² - وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي "المملكة المغربية" ، دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ص 27.

³ - Xavier ROEGIERS ,La pédagogie de l'intégration en bref , Rabat, mars 2006,P 3.

ومن ثم فالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية هي مؤسسة على :

-إقامة تمفصل بين التكوين النظري والتطبيقي.

-وضع نشاطات من أجل هيكلة مكتسبات ما قبل التعلم ،مع منح المتعلم نقاط ترسيخ تسمح له بإقامة جسور معرفية تعطي معنى للتعليمات الجديدة .

-إعداد شبكة للمكتسبات المعرفية المختلفة ،بدلا من فصلها عن البناء المعرفي للمتعلم .

-العمل على ضوء مداخل عدة (اجتماعية،اقتصادية ،فلسفية ، نفسية)لمواجهة وضعية¹،

والكفاءة على العموم تبدو في نظر المدرسة كما تبدو في عالم الشغل بمثابة القدرة على مواجهة الوضعيات الأصلية المعقدة ،من هنا وللاعترااف بكفاءة الفرد يجب له أن يقوى على استيعاب وتحليل الوضعية الأصلية التي يواجهها².

-وعليه تجنيد القدرات مثل (التوثيق ،تحليل وضعية ،التقويم الذاتي ،الاتصال)من مختلف المواد من أجل تحكم أوسع وأعمق في هذه القدرات³ ، ومنه فإن المقاربة بالكفاءات تسهل الدخول النشط في المعرفة من خلال توضيحها للتلاميذ الاستعمال الممكن لها⁴.

كما يمكن التأكيد على أن ما يفسر إدماج المقاربة بالكفاءات هو أن نجعل الأنشطة الدراسية هادفة ، ما يعني أننا سنضطر إلى تكليف التلاميذ بممارسة نشاطات مفيدة ،وأن تكون هذه الفائدة ملموسة لديهم، هذه النقطة أساسية ، لأنها تشكل لدى الكثير من فاعلي الأنظمة التربوية، أحد الآمال التي تعتبر أسس إدماج الكفاءات المدرسية⁵، فبيداغوجيا الإدماج تدفع بالتلميذ إلى أن يوضع بصفة مستمرة التعليمات داخل وضعيات ذات معنى في نظره وكذلك إلى وضع مكتسباته قيد الاستعمال في ظل هذه الوضعيات،وفي هذا المنحنى تمثل المقاربة بالكفايات الأساس إجابة عن مشاكل الأمية الوظيفية Analphabétisme Fonctionnel(عجز الشباب المتدربين سابقا عن إعادة استثمار مكتسباتهم في ظل وضعيات حياتية ،

¹- فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية،ط 2013،2،ص28.

² برناد راي،فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص29.

³- فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية،ط 2013،2،ص28.

⁴- برناد راي،فانسان كاريت ،صابين كهن،الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم،ترجمة مصطفى بن حبيلس،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015 ،ص23.

⁵- المرجع نفسه ،ص18.

وذلك لكون التعلّيمات اتسمت بالطابع النظري وبكونها منسلخة عن الواقع؛ زد على ذلك أن هذه المقاربة تتيح أيضا تنمية تحفيز التلاميذ¹.

خلاصة الفصل :

شكلت المقاربة بالكفاءات الاختيار الأول لعدد متزايد من الأنظمة التربوية في العالم، وقد تم اعتمادها في الجزائر وشرع في تطبيقها بداية من الموسم الدراسي (2003/2004)، وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم هذه المقاربة والأصول النظرية التي تستند إليها كما تطرقنا إلى جل المفاهيم المرتبطة بها، وبالرغم من كل الزخم والاحتفاء الذي حضت به هذه المقاربة إلا أنها لم تسلم من الانتقادات، حيث ذهب البعض إلى أن هذه المقاربة جعلت من المدرسة خادما للنظام الرأسمالي والمنفعة الاقتصادية، وما التسارع نحو هذه المقاربة إلا ركوب لموجة التقليد تماشيا مع فكرة العولمة حسب البعض، كما خصصنا المبحث الثاني من هذا الفصل للحديث عن الوضعية الإدماجية التي تجعل مما اكتسبه المتعلم محلا للممارسة الفعلية، من خلال محاولة ربطه بالواقع وشحذ هذه المكتسبات وتسخيرها في هذه الوضعية، وهو الهدف من تبني المقاربة الجديدة القائمة على الكفاءات، كما بيّنا أن هناك مجموعة من الأسس يجب مراعاتها عند إعداد الوضعية الإدماجية تسهيلا على المتعلم والمعلم، بحيث تصبح هذه الوضعيات تتماشى والكفاءات المطلوبة اكتسابها في كل وحدة تعليمية، وقد تطرقنا في المبحث الأخير إلى العلاقة بين الوضعية الإدماجية والمقاربة بالكفاءات وتبين لنا من خلال هذا الصلة الوثيقة بينهما، إذ أن المقاربة بالكفاءات تعد مفهوما إدماجيا، من منطلق أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف بطريقة فعّالة/عملية، وبهدف إعطاء معنى لتعلّماته.

¹-عبدالكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، ط2، 2011، ص9 .

الفصل الثالث: (تحليل محتوى الكتاب المدرسي "الجديد" المخصص لمتعلمي

الشعب الأدبية من الطور الثانوي)

المبحث الأول : دراسة كتاب "الجديد" من الناحية الشكلية.

المبحث الثاني: تحليل محتوى الأنشطة المقررة في "الجديد" .

المبحث الثالث: تقييم محتوى "الجديد" .

تمهيد:

لا يخفى أن الكتاب في أي أمة من الأمم مظهر من مظاهرها الحضارية بل لعلها أهم تلك المظاهر وأبعدها أثراً ، لأنه الوعاء الذي يضم ثمرات عقول أبنائها وإبداعاتهم في مختلف مناحي الحياة¹، وليس الكتاب مجرد كيان مادي ولكنه كائن حي ، ومن المؤكد أن حياة البشر قد تأثرت بهذه الوسيلة القديمة والأساسية من وسائل الاتصال ، ويمكن أن نقول مطمئنين إن حضارات كوكبنا وثقافته لم تبدأ في الازدهار والانتشار إلا بعد اختراع الكتاب،ولسنا بحاجة إلى التأكيد على أن الكتب قد بلغت في عصرنا هذا درجة هائلة².

والكتاب المدرسي من أهم أنواع الكتب التي تسعى لبناء الأجيال على أسس علمية متينة تمكنهم من المساهمة في تطوير مجتمعاتهم وبفعالية، فمنذ ظهور مبدأ التعليم للجميع ، حيث تم الاعتراف به كحق عالمي وتبنته العديد من البلدان ؛ أصبح الاستخدام الواسع للكتب المدرسية ضرورة لضمان فعالية التعليم، والنجاح الأكاديمي، وبالرغم من أنه قد تم تلبية هذه الحاجة للكتب في عدد كبير من البلدان إلى حد ما ، ولا سيما البلدان المتقدمة ، فإنه لم يتم تلبيتها في العديد من البلدان النامية أو الأقل نمواً³، ومع التقدم العلمي والتطور المشهود في عصرنا، فقد حاول الكتاب المدرسي أن يكون متماشياً مع التكنولوجيات الحديثة والطرق البيداغوجيا النشطة، المستمدة من النظريات الحديثة في مجال التربية والتعليم، ولأنه أداة من أدوات المصنع التربوي الذي تعد فيه أجيال المستقبل، فهو يفتح أمام المتعلمين سُبلاً متعددة تساعد على اكتساب الاتجاهات الإيجابية، وأنماط السلوك الجيدة، والقيم التقدمية، فضلاً عن المعارف والمهارات، وهو يعتبر أيضاً سنداً تربوياً يساعد المعلم على أداء عمله ويترجم محتوى المنهاج⁴، كما أن من خصوصياته أنه "أداة عمل" عمل مشترك بين تلاميذ نفس الفصل، فإذا كان صحيحاً أن جميع الكتب المدرسية "مكتوبة" ، وأن جميع الكتب الدراسية متشابهة نسبياً في شكلها ومكوناتها (نص الفقرة والهيكل)، فيجب التأكيد على أن محتواها وخاصة رموزها وأشكال اللغة الخاصة بها تختلف من كتاب

¹ - جورج عطية ،الكتاب في العالم الإسلامي، ترجمة :عبد الستار الحلوجي،عالم المعرفة،مطابع السياسة الكويت ،شعبان

1424 - أكتوبر 2003،ص 8

² - المرجع السابق ،ص 9.

³ - Roger Seguin ,L'ELABORATION DES MANUELS SCOLAIRES GUIDE METHODOLOGIQUE,Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes Unesco,décembre 1989,p01.

⁴ - بن نابي نصيرة ،(مقال بعنوان :تقويم الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفايات،دراسة تحليلية لكتابالسنة الثالثة من التعليم المتوسط) ،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد التاسع ،العدد الرابع،2011، ص 104 .

لآخر، ويرجع هذا التنوع إلى اختلاف أهداف التعليم والتعلم المخصصة لمختلف المواد، وأساليب التدريس الخاصة بكل منها. و بناء على ذلك يمكن تعريف الكتاب المدرسي بأنه مجموعة وثائقية -"إنها حزمة تعليمية غنية ومعقدة"- يُقدّم بشكل عام وثائق ذات طبيعة مختلفة: نصية ، أيقونية ، رسوم بيانية... ، إنها أداة متاحة للمعلمين والمتعلمين من أجل مساعدتهم ، في سياقهم الخاص ، على اكتساب الاستقلالية فيما يتعلق ببناء المعرفة، وهو أيضًا مُنتج مُصنّع تمّ تحديده تاريخيًا وجغرافيًا، وبالتالي فإن الكتاب هو رمز المدرسة والأمة¹، لذا فإن إنتاج الكتيبات وإعدادها ليس بالمهمة السهلة، وهو يتطلب جهدا كبيرا من جانب التربويين وعلماء النفس والفنانين والمعلمين المتخصصين لتصميم كتاب مدرسي يقبله جميع الجماهير، كما يجب أن تعيد الكتب المدرسية التفكير في المحتوى اللغوي والثقافي مثل: الرسوم، والنصوص، والكتابة، والرسوم التوضيحية، والتمارين، والتقييمات، والشكل بما في ذلك عدد الصفحات وأسلوب الكتابة²، وبما أن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية هامة، كان لابد كذلك أن تمتاز بالدقة، الموضوعية، الجودة والصلاحية لتحقيق الوظائف المنتظرة منها لدى المعلم والمتعلم على حد سواء³. كما يجب أن تكون مواكبة لكل تغيرات أو إصلاحات تطرأ على المنظومات التربوية .

ومع تبني الإصلاحات التي شهدتها منظومتنا التربوية كان لزاما إعداد كُتب جديدة تترجم هذه الإصلاحات القائمة في الأساس وفق بيداغوجيا الكفاءات، بحيث تكون أداة فعالة ومساهمة في الرفع من كفاءة المتعلمين وتحسين مستواهم، وبما أن موضوع بحثنا "واقع الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات" حيث أخذنا الشعب الأدبية من السنة الثانية في التعليم الثانوي أنموذجا لدراستنا؛ وجب علينا أن نقوم بتحليل محتوى الكتاب المخصص لهذا المستوى والذي ورد فيه العديد من الوضعيات الإدماجية التي يُطالب المتعلمون بإنجازها قصدَ الاستفادة منها، كما أنه يحتوي جل الموارد والأنشطة المرتبطة بالوضعيات الإدماجية المبرمجة على المتعلمين في هذه الشعبة، لذا سنحاول الوقوف على كل هذه الأنشطة المرتبطة بالوضعية الإدماجية والتي تعتبر موارد لها ولا يمكنها الانفصال

¹-Abdellatif EL FARIBI et autres, Cahiers de l'éducation et de la Formation Publication périodique triannuelle ,Conception, réalisation et impression Librairie des Ecoles 12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC ,2009,p5.

²- CHAIF Imèn ,(Le manuel scolaire comme facteur motivant/démotivant dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle primaire algérien -Cas d'étude : la cinquième année-)Thèse de doctorat en didactique du FLE,Université ABOU BAKR BALKAID_ Tlemcen, Faculté des Lettres et des langues, 2015/2016,p5.

³- بن نابي نصيرة ،(مقال بعنوان :تقويم الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفايات،دراسة تحليلية لكتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط) ،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، المجلد التاسع ،العدد الرابع ،2011،ص104 .

عنها ،كما أن هذا الكتاب قد ألف وفق المقاربة النصية التي تنطلق من نص ما في بداية الوحدة التعليمية
لُستخرج منه جل الموارد المبرمجة في هذه الوحدة ،ولتصل في ختامها إلى مطالبة المتعلم بإنتاج نص
يسير وفق منوال النص الأول والذي يتجلى من خلال الوضعية الإدماجية ، وسنحاول الوقوف على كل
هذا من خلال تحليلنا لمحتوى كتاب "الجديد".

المبحث الأول : دراسة كتاب "الجديد" من الناحية الشكلية.

1.1.3. وصف شكل الكتاب :

يحمل الكتاب المقرر على متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي (الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية) عنوان : "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" ، حيث تمت المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية - وزارة التربية الوطنية - وفق القرار رقم 501/م.ع/09 بتاريخ 12 أفريل 2009¹. وتمت طباعته وإصداره من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ابتداء من الموسم الدراسي 2006/2007 ، وأسهم في تأليفه مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي:

أبو بكر الصادق سعد الله — مشرف ومؤلف.

كمال خلفي — مؤلف.

مصطفى هوري — مؤلف.

إن الملاحظة الأولى التي تشد الانتباه أن معظم المؤلفين من اختصاص واحدٍ ، ومن مستوى واحد ، وهو ميدان اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، وبالرغم أن المناهج الحديثة تقوم على مجموعة من الأسس (فلسفية ، اجتماعية ، نفسية ، ثقافية) حيث يجب مراعاتها عند تأليف وإعداد الكتب المترجمة لهذه المناهج، وهذا الأمر يفرض تضافر جهود مجموعة من المختصين في هذه المجالات بالإضافة إلى المختصين في المادة المعد من أجلها الكتاب ، ومع ذلك فإن الجهات الوصية قد أغفلت ابتداء هذا الأمر، حين أوكلت مهمة إعداد هذا الكتاب لجهة واحدة متخصصة في مجال واحد ، مما يجعل هذه الجهود مهما كانت جودتها محط المساءلة والانتقاد.

تبلغ عدد صفحات هذا الكتاب 256 صفحة من حجم 23 سم طولا و 16 سم عرضا، وسمكه حوالي 1.3 سم، وقد تم تصميم الغلاف من طرف السيد : بغداد توفيق، حيث جاء في شكل لوحة فنية تشير إلى التراث المعماري الإسلامي حين كان مزدهرا ، وفيها مجموعة من الأقواس المنقوشة بزخرفة معالمها ليست واضحة ، بالإضافة إلى القباب التي توشي بالفن المعماري الإسلامي في بناء القصور والمساجد ،

¹ - الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ص 256.

وهذه اللوحة تحيلنا ضمناً إلى التطور الذي شهده العصر العباسي حيث بلغت الحضارة الإسلامية أوجها في الرقي والتقدم ، علماً أن مضمون هذا الكتاب مرتبط بهذا العصر تحديداً ، وقد كتب على وجه الكتاب عنوانه والمستوى التعليمي المعد له والشعب المعني بهذا الكتاب، وقد كتبت هذه المعلومات بأربع خطوط مختلفة وبألوان متنوعة هي :الأصفر والبني والأبيض .

وقد تم إبراز العنوان "الجديد" المختار لهذا الكتاب بخط أكبر حجماً مقارنة بالمعلومات المكملة للعنوان، والملاحظ أن هذا العنوان له إحياءات متعددة، فقد يفهم منه التجديد وفق المقاربة الحديثة التي اعتمدت في تأليف الكتاب ،أو التجديد من حيث حسن الصياغة والابتكار في المضمون، أو التجديد مواكبة للإصلاح التربوي وغيرها من الإحياءات، وهي كلها إحياءات مقبولة وتجعل من العنوان ملفتاً للانتباه .

2.1.3. تحليل تقديم الكتاب :

جاء تقديم الكتاب في الصفحة الثالثة ، متبوعاً بخطوات تدريس النص الأدبي والمطالعة الموجهة في الصفحتين الموالتين (الرابعة والخامسة) ، وقد جاء في التقديم أن هذا الكتاب قد أنجز وفقاً لتوصيات منهاج اللغة العربية وآدابها ، للسنة الثانية الثانوي شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية ، لتتم الإشارة إلى بعض أهداف المنهاج في هذا المستوى الدراسي (يسعى المنهاج إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي والسردى والحجائي الذي يستمر تناوله في بناء شخصية المتعلم الفكرية)¹، ثم ذكر المؤلفون أنه حتى يتمكن المتعلمون من هذه الأنماط وتظهر في كتاباتهم وتتأصل في تفكيرهم ، تم تناول النص من المبدأ الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم، متجاوزين بذلك مفاهيم التعليم التقليدي ، وتم تبين أن أنشطة القواعد والصرف والبلاغة والعروض تعتبر روافد للنص حيث يتم تناولها انطلاقاً مما يتوافر عليه النص ، وأن النص التواصلية داعم للظاهرة التي تناولها النص الأدبي تماشياً مع الأسلوب الذي تبناه منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي في تناوله للنصوص الأدبية ، وهذا الأمر قد جاء صريحاً في منهاج السنة الثانية حيث ورد فيه : (إن منهاج اللغة العربية بالنسبة إلى السنة الثانية (شعبة الآداب والفلسفة و شعبة اللغات الأجنبية) يسعى . ضمن مواصلة دراسة النصوص الأدبية في إطار العصر الأدبية . إلى تعميق معارف المتعلم في

¹ - الجديد في الأدب ص3.

النصوص ذات النمط الوصفي والسردى ،وكذا الحجاجي الذي يستمر تناوله لأهميته في بناء شخصية المتعلم الفكرية، مع استغلال النص التواصلى لجعله يقف موقفا نقديا من الظاهرة التي يتناولها النص الأدبي ، وذلك تماشيا مع الأسلوب الذي تبناه منهاج السنة الأولى الثانوية في تناول النصوص الأدبية)¹.

ثم عرج التقديم على ذكر الأنشطة المشتركة والأنشطة المختلفة الموجودة في الكتاب، بين شعبتي الآداب والفلسفة و اللغات الأجنبية، في السنة الثانية من التعليم الثانوي، وجاء ما نصه: (يتضمن "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة"برنامج شعبتي اللغات الأجنبية و الآداب والفلسفة ،وتشترك الشعبتان في النشاطات التالية :النص الأدبي والنص التواصلى والبلاغة والنقد ، وتختلفان في القواعد والمطالعة ويتمثل الاختلاف في نشاط المطالعة في عدد الموضوعات المقررة ،فهى ستة لشعبة الآداب والفلسفة واثنا عشر موضوعا لشعبة اللغات الأجنبية)².

الملاحظ على هذا الجزء من التقديم أنه لم يعرج على ذكر القدرات التي يمتلكها المتعلم عند دخوله لهذه السنة أي ملمح الدخول، بالرغم من أهميته فهو يكشف المستوى الأولي الذي سينطلق منه المتعلم ،ليصل إلى الهدف الختامي المندمج، الذي ينبغي أن يكون عليه المتعلم عند خروجه من هذه السنة، وهو ما لم يتم ذكره ولا الإشارة إليه كذلك ، كما أهمل هذا الجزء من التقديم الإشارة إلى المقاربة النصية التي بني على أساسها الكتاب ، فالنص هو المنطلق في التحليل واكتشاف الظواهر اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد، وبحث عن مكان من الاتساق والانسجام والتماسك بين أجزائه ،كما أن النص هو المنتهى حيث يجب أن يكون المتعلم قادرا على إنتاج نصوص منطوقة ومكتوبة وفق أنماط مختلفة، موظفا ما تعلمه واكتسبه من موارد أثناء تعلمه .

كما تمت الإشارة إلى أن هذا الكتاب قد ألف بما يتناسب والمقاربة بالكفاءات وهي إشارة سطحية كان بإمكان المؤلفين إثراؤها بما يبين أهمية هذه المقاربة، ويكشف عن الآليات التي يمكن أن نلتمسها بها من خلال هذا الكتاب .

¹ - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 2.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 2.

وقد ورد في الصفحتين الموالتين للتقديم (الرابعة والخامسة) ، ذكر خطوات تدريس النص الأدبي والمطالعة الموجهة¹، دون تبين العلاقة بين التقديم السابق وهذه الخطوات ، بما يوحي بالانقطاع بينهما ، رغم أن هذه الخطوات تدخل في صميم تأليف الكتاب، فهي تبين الطريقة المثلى لدراسة النصوص الأدبية، مما يسهل على المعلمين والمتعلمين كيفية تناول هذه النصوص والإفادة منها ، وهي في الأصل تنمة لما ورد في التقديم.

وقد تمت الإشارة - قبل التعرّيج على ذكر خطوات دراسة النص الأدبي - إلى الطبيعة الاحتمالية للنصوص فهي مفتحة على قراءات متعددة تسهم في إغنائه وإثرائه، وهذا ما يجب مراعاته من قبل الأستاذ حتى يصل بالمتعلم إلى تثمين ملكته النقدية وتدريبه على الدراسة التحليلية للآثار الفكرية الأدبية. كما تم التنبيه إلى صعوبة وضع قواعد تضبط دراسة النص الأدبي وتستخرج كنوزه وتكشف عن خفاياه، مهما تعمقت تجربة الدارسين ودامت ممارستهم لتحليل هذه النصوص .

ثم تمت الإشارة إلى أن خبراء المقاربة بالكفاءات يرون أن كل طريقة تجعل المتعلم يظهر كفاءته بالفعل والإنجاز ، هي طريقة صالحة من منظور التدريس بالكفاءات ، أي ضرورة التنوع في الطرائق من أجل استثارة المتعلم وترغيبه في العمل بجدية، وتجنب الرتابة والجمود حتى لا يشعر المتعلم بالملل وينفر من التعلم، وهذا المبدأ من أهم الركائز التي تتبناها المقاربة بالكفاءات من أجل أن تصبح العملية التعليمية ناجعة وفعّالة، وتجعل من المتعلم عنصراً إيجابياً ومساهماً في بناء تعلّماته بمرافقة مُعلِّمه.

ليردَ بعدها ذكر خطوات دراسة النص الأدبي ،والتي جاءت على شكل اقتراح(ونقترح في تدريس النص الأدبي ما يلي)²، وهذه إشارة ذكية من المؤلفين إلى ضرورة الاجتهاد من المعلمين وعدم الاكتفاء بهذه الخطوات والاقتصار عليها ، وهذا ما ينسجم مع التنوع في الطرائق والابتكار الذي تتبناه المقاربة بالكفاءات ،مع مراعاة عدم الخروج عن الهدف العام الذي تبناه المنهاج من خلال دراسة النصوص الأدبية، حيث نص على أن الغاية من دراسة النص الأدبي (أن يصل الأستاذ بالمتعلم إلى تثمين ملكته

¹-الجديد في الأدب ص 4-5.

²- الجديد في الأدب ص 4.

النقدية وتدريبه على الدراسة والتحليل للآثار الفكرية الأدبية)¹.

والملاحظ كذلك اقتصار المؤلفين على ذكر الخطوات المقترحة لدراسة النص الأدبي والمطالعة الموجهة، دون غيرها من الأنشطة الكثيرة التي يحتوي عليها الكتاب ، والتي تم تحديدها في فهرس الكتاب الذي ورد في ثلاث صفحات آخره(ص253-ص254- ص 255) .

3.1.3.الفهرس :

احتوى "الجديد" على فهرس تم فيه عرض الأنشطة المبرمجة على المتعلمين في هذا الكتاب، مبوبة ومرقمة حسب ورودها فيه، بما يسهل على المتعلمين الوصول إليها، وقد جاء هذا الفهرس على شكل اثني عشر جدولاً منفصلاً، وفق عدد الوحدات المبرمجة لهذه السنة ، وكل جدول سبق بعنوان للوحدة التعليمية المبرمجة فيه ، كما تم تقسيم كل جدول إلى ست خانات، وفق عدد الأنشطة المبرمجة على المتعلمين، حيث خصصت الخانة الأولى للمشاريع والوضعيات وعددها ستة فقط، لأن المشاريع تنجز في الأسبوع الرابع، أما الوضعيات الإدماجية تنجز كل أسبوع خامس، أما الخانة الثانية فقد خصصت للنصوص الأدبية ، وعددها اثنا عشر نصاً ، وفق عدد الوحدات التعليمية، ونفس الشيء بالنسبة للخانة الثالثة المخصصة للمطالعة الموجهة، والخانة الرابع المخصصة للنصوص الأدبية ، أما الخانة الخامسة فهي مخصصة لقواعد اللغة من (نحو وصرف) ، وعدد دروسها أربعة وثلاثون درساً، موزعة على الوحدات بما يتناسب وطبيعة هذه الوحدات ، وقد خصصت الخانة السادسة والأخيرة للبلاغة والعروض و النقد، حيث بلغ عدد الدروس فيها ثلاثون درساً. والملاحظ على الفهرس أنه لم يفصل بين الوحدات التعليمية بما يوضح طبيعة العصر أو الطور الأدبي الذي تتمحور حوله هذه الوحدات ، حيث تم تقسيمها في الأصل إلى أربعة

محاور كما ورد في المنهاج² :

أ (العصر العباسي الأول (132هـ - 334 هـ) .

¹ - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ، أكتوبر 2005، ص 9.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ، أكتوبر 2005، ص19، 20.

ب) العصر العباسي الثاني (334 هـ - 656 هـ) .

ج) من الحركة الشعرية في المغرب العربي.

د) العصر الأندلسي.

المبحث الثاني: عرض وتحليل محتوى الأنشطة المقررة في "الجديد".

قبل التعرّيج على عرض محتوى الكتاب تجدر بنا الإشارة إلى التوزيع الزمني للأنشطة المبرمجة على الشعب الأدبية خلال الأسبوع والتي تم تحديدها في المنهاج على النحو التالي :

أ) التوزيع الزمني (شعبة الآداب والفلسفة) :

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام (شعبة الآداب والفلسفة) هو أربع (04) ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات كالاتي :

النشاطات	الحجم الساعي	توزيع التوقيت
الآداب والنصوص .	03 سا.	يخصص هذا الحجم الساعي لنشاط الآداب والنصوص حيث يتم فيه دراسة النص بتحليل معانيه ومضمونه وما يتعلق بالمسائل المقررة في النحو و الصرف والبلاغة والعروض و النقد.
التعبير الكتابي	01 سا.	تستغل لتقديم الموضوع و مناقشته ثم لكتابته وتصحيحه على مدى ثلاثة أسابيع.
المشروع	ينشط المشروع في كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي	
المطالعة الموجهة	يخصص حجم ساعي بساعة واحدة في كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة.	
الوضعيات المستهدفة	تتجز خلال كل أسبوع خامس.	

ب) التوزيع الزمني (شعبة اللغات الأجنبية) :

الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لمادة اللغة العربية في السنة الثانية (شعبة اللغات الأجنبية) هو :

خمس (05) ساعات موزعة على النشاطات الآتية :

الأدب والنصوص : ثلاث (03) ساعات أسبوعيا .

مطالعة موجهة أو إجراء تدريبات حول إحكام موارد المتعلم وضبطها (01 سا)

و تنشط هذه الحصة بالتقويج.

تعبير كتابي : ساعة واحدة (01) أسبوعيا.

* توزع هذه النشاطات المقررة على حصص الأسبوع وفق ما يأتي :

- تخصيص ثلاث حصص لنشاط الأدب والنصوص حيث يتم فيها دراسة نص باكتشاف معطياته و مناقشتها وما يتعلق بنمط بنائه وما يتوافر عليه من مظاهر الاتساق و الانسجام ثم ما يتصل بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة .

- حصة للمطالعة بالتداول مع حصة إحكام موارد المتعلم وضبطها ، ذات ساعة واحدة .

- ترجى حصة التعبير الكتابي إلى نهاية الأسبوع حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يسخرون مكتسباتهم القبلية المرتبطة بالنشاطات السابقة وذلك ضمن علاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم.

- تنشط المشاريع خلال كل أسبوع رابع من نشاط التعبير الكتابي¹.

الملاحظُ على الحجم الزمني المخصص للشعبتين أن هناك تباينا بينهما ،حيث خصصت خمس ساعات لشعبة اللغات الأجنبية، مقابل أربع ساعات فقط لشعبة الآداب والفلسفة ، وهذا يجعلنا نتساءل عن سبب هذا التباين رغم أن شعبة الآداب والفلسفة هي الأولى بزيادة الحجم الساعي، نظرا لكثافة

¹ - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 5/4/3.

الدروس وطبيعة الشعبة التي برمجت أساسا للدراسات الأدبية وأخذت تسميتها منها ،ولكن عند التحري عن هذا الأمر وجدنا أن السبب حسب بعض المفتشين هو الخلل الذي وقع عند برمجة الحجم الساعي لمادة الفلسفة، حيث اضطر القائمون على التكوين والبرمجة في وزارة التربية لحذف ساعة من مادة اللغة العربية المخصصة لشعبة الآداب والفلسفة في السنة الثانية وتخصيصها لمادة الفلسفة، باعتبارها مادة أساسية لهذه الشعبة ، وأن المتعلمين يدرسونها لأول مرة في هذه السنة ،وهذا كله حتى لا يتم الخروج عن الحجم الزمني الإجمالي المخصص لهذه الشعبة ، وهذا ما أثر على أنشطة اللغة العربية المبرمجة لهذه الشعبة ،حيث اضطر القائمون على المناهج إلى إعداد وثيقة لتخفيفه ، ومما جاء في هذه الوثيقة :))تحذف من المناهج المشاريع الآتية وذلك نظرا لضعف الحجم الساعي المقرر والمقدر بأربع ساعات فقط¹ .

كما يلاحظ أن النصوص وما يرتبط بها من ظواهر ، قد أخذت النصيب الأوفر من الحجم الزمني، بما يؤكد على تبني المقاربة النصية التي تم اعتمادها في إعداد الكتاب المدرسي، وفيما يلي عرض لمحتوى الأنشطة التعليمية المبرمجة في كتاب "الجديد":

1.2.3. محتوى نشاط النصوص الأدبية: يُشكّل النص في تدريس نشاطات اللغة العربية محور الفعل التربوي، حيث إن نقطة الانطلاق هي النص و نقطة الوصول هي النص، و هذا يعني أن المتعلم ينطلق من نص فيحله ليستخلص خصائصه ثم ينسج على منواله نصا من عنده باحترام الخصائص المناسبة لنمطه، و يُنظر إلى النص الأدبي - من حيث المقاربة النصية - بأن له أبعادا تربوية هامة جدا ؛ منها ما يتعلق بتنمية جوانب وجدانية لدى التلميذ ، و منها ما ينمي لديه قدرات عقلية معينة ، هذا فضلا عن تعميق كفاءاته اللغوية وتوسيع آفاقه المعرفية والثقافية²، فالنص الأدبي شعرا أو نثرا هو المدخل الذي يلج من خلاله المتعلم إلى الوحدة التعليمية حيث يتم التعرف على خصائصه الأدبية التي تميزه ، ليتم التوسع في تحليله من خلال رصد بعض الظواهر اللغوية التي ترتبط به من نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد ،وقد تم اختيار اثني عشر نصا أدبيا، تماشيا مع عدد الوحدات التعليمية المقررة في هذه السنة، وكلها تسيير في فلك العصر العباسي بطوريه وامتداده إلى الأندلس مروراً بالمغرب العربي.

¹ - مديرية التعليم الثانوي العام ،وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام،جوان 2008، ص 5 .

² - مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها). اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي،جانفي 2006 ،ص10، 11.

وقد جاء اختيار هذه النصوص وفق التعقب التاريخي للأعصر الأدبية، فهي تتمة لما تم دراسته من نصوص أدبية مبرمجة على السنوات الأولى، حيث تم التطرق إلى العصر الجاهلي ثم صدر الإسلام فالعصر الأموي ليبدأ برنامج هذه السنة بالعصر العباسي، ورغم أن مقدمة هذا الكتاب "الجديد" قد خلت من الإشارة لهذا التعقب التاريخي المعتمد في تأليفه، إلا أن مضمونه يعتمد بشكل صريح على هذا المنهج، حيث تم تقسيمه إلى أربعة محاور، وتم التقديم لكل محور بلمحة تاريخية تين طبيعة العصر المدروس، فبدءا من الصفحة السابعة حيث جاءت على شكل لمحة تاريخية عن العصر العباسي الأول (132هـ - 334هـ)، وتم التطرق فيها إلى الحالة السياسية والاجتماعية والفكرية في هذا الطور وهو ما يمهد لطبيعة النصوص التي سيتم تناولها في الوحدات التعليمية المرتبطة بهذا الطور، وهو ما نلمسه مع باقي المحاور المبرمجة لهذه السنة (العصر العباسي الثاني 334هـ-656هـ)، المغرب العربي، العصر الأندلسي).

والملاحظ كذلك أن الفهرس لم يذكر هذه المقدمات ولم يشير إلى الصفحات التي وردت فيها، بما يوحي بتجاهل هذه المقدمات التاريخية من المؤلفين، وأن ذكرها جاء من باب الاستئناس، وأن الأساس هو تحليل النصوص ومعرفة خصائصها ومميزاتها للوصول إلى طبيعة الحركة الأدبية وتطورها وفق العصر الذي تنتمي إليه .

كما يتبين لنا من خلال الاطلاع على كتاب "الجديد" أن جُلَّ نصوصه الأدبية المبرمجة من الشعر حيث من بين اثني عشر نصا أدبيا، نجد نصا نثريا واحدا فقط وذلك في الوحدة الخامسة، بما يوحي بأن الأدب في هذا العصر كان مقتصرًا على الشعر، والأصل التنوع بين الشعر والنثر، حتى يخرج المتعلم بنظرة عامة حول طبيعة الأدب في هذا العصر ويتذوق جماليته، بالأخص وأن كثيرا من المتعلمين يجدون صعوبة في فهم النصوص الشعرية وتحليلها ؛ أما باقي النصوص الإحدى عشر فكلها من الشعر وقد جاءت هذه النصوص موزعة وفق الأعصر الأدبية وترتيب الوحدات كالتالي :

المحور: العصر العباسي الأول (132هـ - 334 هـ)

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان النص الأدبي وصاحبه/ رقم الصفحة.	نوع النص	شكل ومحتوى النص.
الأولى	النزعة العقلية في الشعر	تهديد ووعيد (لبشار بن برد) ص11.	شعر	يتكون النص: من خمسة عشر بيتا ،وهو يحاول الكشف عن مزايا الحياة العقلية في العصر العباسي وانعكاسها على الأدب والسبب وراء وجودها.
الثانية	الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	وصف النخل (لأبي نواس) ص32	شعر	يتكون النص: من أربعة عشر بيتا ،وهو يحاول إبراز مظاهر التجديد في الشعر شكلا ومضمونا في العصر العباسي ، كما يبرز مجالات الصراع بين القدماء والمحدثين، والشعبوية وأثرها على الأدب.
الثالثة	المجون والزندقة .	أدهرا تولى (لمسلم بن الوليد) ص50	شعر	يتكون النص من: ثلاثة عشر بيتا ،وهو يحاول إبراز مظاهر المجون والزندقة من خلال الشعر وما تعكسه في المجتمع العباسي.

الرابعة	شعر الزهد	للموت ما تلدون (لأبي العتاهية) ص 69.	شعر	يتكون النص من : اثني عشر بيتا ،يحاول الكشف عن طبيعة شعر الزهد وأسباب ظهوره .
الخامسة	نشاط النثر	تقسيم مخلوقات العالم (للجاحظ) ص 87.	نثر	يتكون هذا النص من ست فقرات،وهو يمتاز بطابعه العلمية المعقد نتيجة التأثير بالتقسيمات الفلسفية ،ويكشف عن تنوع الخلفية العلمية لصاحبه، مما يدل على تطور النثر شكلا ومضمونا في هذا العصر.

المحور: العصر العباسي الثاني (334 هـ - 656 هـ) :

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان النص الأدبي وصاحبه/ رقم الصفحة.	نوع النص	شكل ومحتوى النص.
السادسة	الحكمة والفلسفة في الشعر.	من حكم المتنبى ص 111.	شعر	يتكون النص من عشرة أبيات،وهو يكشف عن أثر الحياة الفكرية والفلسفية في الشعر، ويبرز خصائص شعر الحكمة.
السابعة	الشكوى واضطراب أحوال المجتمع.	أفاضل الناس لـ المتنبى. ص 133.	شعر	يتكون النص من: ثلاثة عشر بيتا ،يكشف مظاهر الظلم والفساد التي

شاعت في العصر العباسي الثاني والتي انتقدتها المتنبي في هذه القصيدة.				
--	--	--	--	--

المحور الثالث: من الحركة الشعرية في المغرب العربي.

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان النص الأدبي وصاحبه/ رقم الصفحة.	نوع النص	شكل ومحتوى النص.
الثامنة	من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	في هجاء عمران بن حطان (لبكر بن حماد) ص 151.	شعر	يتكون النص من: أربع عشر بيتا ، وهو يكشف عن مميزات الشعر في عهد الدولة الرستمية وبعض القضايا التي تناولها الشعراء حيث هجا الشاعر من قتل الإمام علي، وهجا عمران بن حطان الذي أشاد بهذا الأمر.
التاسعة	الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة.	استرجعت تلمسان (لأبي حمو موسى الزياني) ص 171.	شعر	يتكون النص من: سبعة عشر بيتا ،وهو يكشف عن الصراعات الداخلية الدائرة على السلطة في المغرب العربي حيث افتخر الشاعر بالنصر الذي

حققه باسترجاعه لتلمسان.				
-------------------------	--	--	--	--

المحور الرابع : العصر الأندلسي.

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان النص الأدبي وصاحبه/ رقم الصفحة.	نوع النص	شكل ومحتوى النص.
العاشرة	وصف الطبيعة الجميلة	وصف الجبل (لابن خفاجة) ص 192.	شعر	يتكون النص من: أربعة عشر بيتا ، وهو يكشف عن خصائص وصف الطبيعة في شعر الأندلسيين، ومدى تأثيرها وانعكاسها على نفسيتهم.
الحادية عشرة	رثاء الممالك والمدن	نكبة الأندلس (لأبي البقاء الرندي) ص. 213.	شعر	يتكون النص من : خمسة عشر بيتا، وهو يتحدث عن النكبة التي حلت بمدن الأندلس بعد سقوطها، ويبرز شدة تأثير الشعراء بهذه الفاجعة، كما يبرز خصائص شعر الرثاء للمدن.
الثانية عشرة	الموشحات	هل درى ظبي الحمى (لابن سهل) ص. 231.	شعر	يتكون النص من: سبعة عشر بيتا، وهو يبرز خصائص الموشحات

كنمط شعري جديد في الأدب الأندلسي.				
--------------------------------------	--	--	--	--

كل نص من النصوص السابقة يخضع إلى نفس خطوات دراسة النص الأدبي التي تم تحديدها في تقديم الكتاب "الجديد" وهي¹:

- 1- **أُعرف على صاحب النص** :يتضمن نبذة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص.
- 2- **تقديم موضوع النص**:قراءة النص قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء.
- 3- **أثري رصيدي اللغوي** : شرح المفردات الصعبة والغامضة .
- 4- **أكتشف معطيات النص** :اعتمادا على طائفة من الأسئلة يحول الأستاذ تمكين المتعلمين من فهم المعاني والأفكار التي يحتوي عليها النص.
- 5- **أناقش معطيات النص**:بعد الفهم العام للنص ،يوجه المتعلم إلى المناقشة التذوقية سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أو الأساليب ،وهذا من أجل إنماء ملكته النقدية.
- 6- **أحدد بناء النص**:يتم في هذه المرحلة تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه ثم تدريب التلميذ مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس.
- 7- **أفحص الاتساق والانسجام**: يتعرف المتعلم على مظاهر الاتساق والانسجام في النص والعوامل المشكلة لتمامه.
- 8- **أجمل القول في تقدير النص**:في ختام الدرس يتوصل المتعلم إلى أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مما تم استنتاجه في المراحل السابقة.

2.2.3 - محتوى نشاط النصوص التواصلية :

يُنظر إلى النصوص التواصلية من حيث هي نصوص نظرية داعمة للنصوص الأدبية تُمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها النص الأدبي²، وهو يحمل طابعا نقديا إذ يعالج ظاهرة أدبية نقدية لها

¹ - الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ص4-5.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 10.

علاقة بالنص الأدبي، فوظيفته تنظيرية تفسيرية¹، ويحاول النص التواصلية تعميق المعارف والمفاهيم التي استخلصها المتعلم من النص الأدبي وذلك عن طريق استثمار المعطيات الواردة فيه، وقد بلغ عدد النصوص التواصلية اثني عشر نصاً، تماشياً مع عدد النصوص الأدبية، حيث شُفع كل نص أدبي في الوحدة بنص تواصلية يوضح معالمه ويكشف أبعاده، وجل النصوص التواصلية المعتمدة لأدباء محدثين، أي أن هذه النصوص لم تخضع للتواتر التاريخي المعتمد في النصوص الأدبية، كما تم اعتمادها كمنطلق لنشاطات تعليمية أخرى من نحو وصرف وبلاغة ونقد، وهذا تماشياً مع المقاربة النصية التي تم تبنيها في تأليف هذا الكتاب، مما يزيد من أهمية النص التواصلية ويجعله قريناً للنص الأدبي في هذا الجانب، وقد وردت النصوص التواصلية في "الجديد" على النحو التالي :

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان النص التواصلية وصاحبه	مضمون النص
الأولى	النزعة العقلية في الشعر	النزعة العقلية في القصيدة العربية (لشوقي ضيف) ص.22.	يبين عوامل وأسباب بروز النزعة العقلية في العصر العباسي.
الثانية	الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة (لطف حسين) ص.40.	يبرز مواطن التجديد من خلال الصراع بين المجتدين والقدماء في العصر العباسي.
الثالثة	- المجنون و الزندقة .	حياة اللهو والمجون (لمصطفى صادق الرافعي) ص.62.	يبين أسباب انتشار اللهو والمجون والشعبوية في العصر العباسي.
الرابعة	شعر الزهد	الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد (عبد	يبين أسباب ظهور تيار الزهد ودور المصلحين في تغيير ما شاع من

¹ - اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين :آداب وفلسفة /لغات أجنبية، إشراف :الشريف مريبيعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011/2012، ص.3.

		العزیز الکفراوي (ص76).	منكر في العصر العباسي.
الخامسة	نشاط النثر	الحركة العلمية وأثرها على الفكر والأدب (حنا الفاخوري) ص 100.	يبين أسباب تطور الحركة العلمية وأثرها على الأدب شعرا ونثرا.
السادسة	الحكمة والفلسفة في الشعر	الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية (لكمال اليازجي) ص 123.	يبين أسباب إزدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي ودور المسلمين في بناء الحضارة الإنسانية.
السابعة	الشكوى واضطراب أحوال المجتمع.	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم (شوقي ضيف) ص142.	يبين حال الدولة العباسية من ثراء ، وعدم المساواة بين طوائف المجتمع مما سبب كثرة الثورات على العباسيين.
الثامنة	من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية (لبحاز إبراهيم بكير) ص161.	يبين أسباب إزدهار الأدب في عهد الدولة الرستمية والمجالات التي اهتم بها الرستميون وبرعوا فيها.
التاسعة	الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق (لبحاز إبراهيم بكير) ص183.	يكشف عن الأسباب التاريخية لهروب الخوارج إلى المغرب العربي وموقف القبائل البربرية من حركتهم.
العاشرة	وصف الطبيعة الجميلة	خصائص شعر الطبيعة (لعبد العزیز عتيق) ص202.	يكشف مدى تأثر الشعراء الأندلسيين بجمال الطبيعة عندهم ، وتمييزهم في شعر الوصف نتيجة ذلك.
الحادية	رثاء الممالك	رثاء المدن والممالك	يبين خصائص فن الرثاء وتميز

عشرة	والمدن	وخصائصه الفنية (لعبد العزيز عتيق) ص222.	الأندلسيين عن المشاركة فيه، بالأخص رثاء المدن عندهم ، والذي مُزج بشدة الأسى والتفجع على ما حل بالأندلس وأهلها بعد سقوط مُدنها.
الثانية عشرة	الموشحات	الموشحات والغناء (لأحمد هيك) ص244.	يتحدث عن أسباب نشأة الموشح وافتتان الأندلسيين به ،ويوضح الفرق بينه وبين الزجل الذي يعتبر فرعا منه.

الملاحظ أن أصحاب هذه النصوص معظمهم من المشرق العربي ،وأن هناك من تم اختيار نصين له مثل (شوقي ضيف ، بحاز إبراهيم بكير ،عبد العزيز عتيق) ، إذ كان يمكن الاعتماد على أدباء آخرين بما يزيد من ثراء هذا الكتاب ، ويُحيل على أساليب جديدة قد تزيد في تطوير الملكة النقدية لدى المتعلمين، كما أن هناك نصوصا تمتاز بشدة تعقيدها ،مثل نص (استقلال بلاد المغرب عن المشرق) لبجاز إبراهيم بكير،والذي تحدث عن أسباب فرار الخوارج إلى المغرب العربي، وجاء في قالب تاريخي سردي ناقلًا العديد من المعارك والوقائع التاريخية ، حافلا بأسماء أصحابها ،وهذا كله يحتاج إلى توضيح وشرح قد لا يدركه المعلم ولا المتعلم .

أما بالنسبة لخطوات دراسة النص التواصلية كما ورد في كتاب "الجديد" فهي تعتمد على الخطوات التالية:

- 1- تقديم النص.
- 2- اكتشاف معطيات النص .
- 3- مناقش معطيات النص.
- 4- أستخلص وأسجل.

وهذه الخطوات شبيهة بالخطوات الأولى في دراسة النص الأدبي وتخالفه في عدم وجود (أثري رصيدي اللغوي، وأحدد بناء النص، وأتفحص الاتساق والانسجام) وهذا نظرا لأن النص التواصلية شارح ومكمل لما ورد في النص الأدبي، أي أنه ليس مقصودا لذاته عكس النص الأدبي، كما أن تقديم النص التواصلية فيه إشارة إلى مضمونه وما يعالجه من قضايا، مما يجعل المتعلم مدركا لما سيتناوله هذا النص، عكس تقديم النص الأدبي الذي يركز على قراءة النص بتمعن وجودة نطق فقط دون إشارة إلى مضمونه .

3.2.3- محتوى نشاط المطالعة الموجهة:

إن نشاط المطالعة الموجهة له أهمية بالغة، فهو يعمل على تنمية ثروة المتعلم اللغوية ويزيد من معارفه، ويحفزه على البحث والاكتشاف، ويدفع به إلى تطوير ذاته وتفعيل مكتسباته، من خلال الاطلاع على تجارب الآخرين أو التعرف على أشياء جديدة يستطيع المتعلم استثمارها ،ففي عالم تعددت فيه وسائل التوثيق من كتب و مجالات و صحف ودوريات و أقراص ، لم يعد أحد يتشكك في أهمية المطالعة من حيث هي وسيلة يرتقي الفكر بها إلى آفاق الثقافة الرفيعة ،و يحتك بحضارة الكتاب التي أنتجتها قرائح الفكر الإنساني،وفي عصر يتسم بالانفجار المعرفي ، يصبح الاهتمام بالمطالعة و ترسيخها في سلوك المتعلم أمرا ذا أهمية بالغة ، ومن ثمة فان تدريسها يجب أن يكون مبينا على ما هو أنفع و أفيد بالنسبة إلى المتعلم و أكثر اقتصادا لوقته ؛ تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات ، وهذه الخصائص هي التي يجب أن تتحكم في توجيه درس المطالعة الموجهة ؛ سواء من حيث التنشيط أو من حيث تفعيل المادة¹ .

أما من حيث محتوى نشاط المطالعة الموجهة في كتاب "الجديد" فهو يتكون من اثني عشر نصا بعدد الوحدات المقررة ،وهذه النصوص ترتبط بالعصور الأدبية المبرمجة لهذه السنة، وقد نص المنهاج على تنشيط حصة المطالعة الموجهة في كل أسبوع خامس من حصص الوضعيات المستهدفة و ذلك بحجم ساعي يقدر بساعة واحدة ، أما المحاور التي تدور حولها نصوص المطالعة الموجهة حسب ما ورد في المنهاج فهي²:

¹ - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 13.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 21.

- النثر القصصي.

-النثر الاجتماعي.

-القصص الفلسفي.

أما من حيث المضامين فهي على النحو التالي :

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان نص المطالعة الموجهة وصاحبه	نوع النص و مضمونه
الأولى	النزعة العقلية في الشعر	باب الحمامة والثعلب ومالك الحزين(لابن المقفع).ص19.	النص من النثر القصصي من كتاب "كليلة ودمنة" جاء على لسان الحيوان بأسلوب جذاب يحاول صاحبه من خلاله انتقاد سياسة حكام عصره ،والغرض منه هنا تبیین أن من ينصح غيره دون أن يحتاط لنفسه سيقع في المهالك.
الثانية	الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	بلاد الصين (لابن بطوطة).ص 38.	النص من أدب الرحلات ، صوّر من خلاله صاحبه عجائب وغرائب بلاد الصين بأسلوب جذاب ،يدفع قارئه إلى الرغبة في حب الاستكشاف والاطلاع على أحوال الأمم والبلدان الأخرى..
الثالثة	- المجون و الزندقة .	مقتطفات من رسالة الغفران (الأبي العلاء المعري).ص58.	النص من القصص التهكمي،فيه مقطعين الأول في وصف الجنة تخيّل صاحبه أن الشاعرين (زهير بن أبي سلمى وعبيد

			بن الأبرص) من أهلها، مبينا سبب دخولهما الجنة، والمقطع الثاني في وصف النار حيث تخيل حال إبليس وهو يُعَذَّب سائلا عن بشار بن برد الذي كان كذلك في العذاب.
الرابعة	شعر الزهد	المقامة العلمية (لبديع الزمان الهمداني). ص74.	النص من فن المقامات، وهو حكاية خيالية حاول صاحبها أن يبين السبيل الأمثل لطلب العلم وتحصيله، كما أنها تزيد من الرصيد اللغوي للمتعلم لما فيها من تكلف لفظ وكثرة صور بيانية.
الخامسة	نشاط النثر	أيها الولد (المحمد الغزالي). ص96.	النص عبارة عن رسالة وجه صاحبها النصيح لأحد طلبته، مبينا من خلالها العلم الذي ينفع المرء في قبره والعلم الذي لا ينفعه .
السادسة	الحكمة والفلسفة في الشعر	حي بن يقظان (لابن طفيل) الجزء الأول. ص119.	النص من القصص الفلسفي، حاول صاحبه أن يبين كيفية تدرج الإنسان من المعرفة الحسية إلى العقلية من خلال تطور نمو بطل القصة (حي بن يقظان) وكيفية مسيرته لما حوله.
السابعة	الشكوى واضطراب أحوال المجتمع.	حي بن يقظان، الجزء الثاني (لابن طفيل) ص193.	في هذا الجزء تكلمة لما سبق حيث بيّن صاحبه أن الإنسان لا يمكنه إدراك كل شيء في الوجود، وذلك من

			خلال بحث البطل عن سبب وفاة الطبية التي كانت ترعاه محاولاً إعادة الحياة إلى جسدها دون جدوى.
الثامنة	من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية	حيرة الأحمر (للبيهقي) ص158.	النص من النثر القصصي أراد أن يبين صاحبه دور الآباء في تنشئة أبنائهم وضرورة حرصهم على ما ينفعهم.
التاسعة	الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة.	في أرض الجن . "لابن شهد الأندلسي" ص179.	النص من النثر القصصي أبرز صاحبه من خلاله المنزلة الأدبية لبعض الشعراء المشهورين (كالمعتبي وأبي نواس) بأسلوب نقدي مميز.
العاشر	وصف الطبيعة الجميلة	أدب المجالس (لابن حزم) ص200.	النص من النثر العلمي المتأدب بين من خلاله صاحبه السبيل الأمثل للاستفادة من مجالس العلم وكيفية الاستفادة منه دون إضاعة للجهد. وأشار فيه إلى ضرورة التثبت في إصدار الأحكام على من يسمع أو يقرأ أمراً لا يعرف مدى صوابه.
الحادية عشرة	رثاء الممالك والمدن	بلاد الأندلس (للرازي المؤرخ) ص220.	النص قطعة وصفية لبلاد الأندلس وما يميز أقاليمها وترتيبها وهواءها وكل ما فيها ،مما جعلها مثار اهتمام الأدباء والكتّاب والعلماء.

الثانية عشرة	الموشحات	ألف ليلة وليلة ص.240.	النص من القصص الأسطوري الممتع والجذاب يبين أن الإنسان أقوى من الجن بذكائه ، ويبين أن من يجزي الإحسان بالإساءة سيلقى جزاء وببلا وعاقبته الخسارة.
--------------	----------	--------------------------	---

الملاحظ على هذه النصوص تنوعها وتباينها، مما يُحبّب المتعلم في نشاط المطالعة، ولكن ما يؤسف له أن هذه النصوص بُرّج منها ثلاثة فقط لشعبة الآداب والفلسفة بناء على وثيقة تخفيف مناهج اللغة العربية الصادر في 2008¹، مما يقلل من الدور المنوط بهذا النشاط ويجعله محدود الأثر.

أما بالنسبة لخطوات دراسة نصوص المطالعة الموجهة ، فهي تشابه خطوات دراسة النص التواصلية وتختلف عنها في الخطوة الأخيرة ،ففي النصوص التواصلية نجد أستخلص وأسجل (بمعنى الخلاصة العامة لما تم الإفادة منه في دراسة النص التواصلية)،أما في نص المطالعة الموجهة فالخطوة الأخيرة هي (استثمار موارد النص)،حيث انطلاقا مما في النص قد يُطلب من التلميذ أن يلجأ إلى البحث في القواميس عن معاني بعض الكلمات ، أو يطلب منه إعراب بعض الجمل أو الكلمات الواردة في النص ، أو وضع علامات الوقف المناسبة في فقرة مختارة من النص وعلى هذا النحو، وهذا كله من أجل تفعيل مكتسبات المتعلم والحرص على استثمارها بما ينمي كفاءته ، وخطوات دراسة نص المطالعة في "الجديد" هي: 1- تقديم النص .

2- أكتشف معطيات النص.

3- أناقش معطيات النص .

1- أستثمر موارد النص.

4.2.3- محتوى نشاط القواعد (نحو وصرف) :

إن المقاربة النصية التي اعتمدت في تأليف الكتاب "الجديد" جعلت من قواعد النحو والصرف رافدين أساسيين، للبحث عما يحتويه النص من ظواهر لغوية، ساهمت في إحكام بنيته ، وهذا حتى يُلم بها

¹ - مديرية التعليم الثانوي العام ،وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام،جوان 2008، ص 5 .

المتعلم ويوظفها مستقبلا في إنتاج نصوص شبيهة (شفويا أو كتابيا) وهو الغاية من رصد الظواهر اللغوية والتعرف عليها ،وهذا ما يتلاءم مع توصيات المنهاج حيث جاء فيه¹ : ((يُتَّأَوَّلُ النص من منظور المقاربة النصية أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بنيته و نظامه ،حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل،لدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه، فجعلته محكم البناء، متوافق المعنى. و لتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التحكم في روافده لفهم النص تحليلا و نقدا.و من هذه الروافد: قواعد النحو و الصرف، البلاغة،العروض، والنقد الأدبي. وهذه الروافد تُتَّأَوَّلُ انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية أو بلاغية أو عروضية أو مفاهيم نقدية)).

يُقدم درس القواعد في كل وحدة تعليمية وفي كل أسبوع(علما أن كل وحدة تعليمية تتجز في أسبوعين) وهذا بعد النص الأدبي وبعد النص التواصلية، وقد بلغ عدد دروس القواعد في "الجديد" أربعة وثلاثون درسا ،موزعة بين شعبتي (الآداب والفلسفة واللغات) بمعدل أربعة وعشرين درسا لكل شعبة مع اشتراك الشعبتين في بعض الدروس واختلاف في الأخرى كما هو موضح في الجدول التالي :

شعبة الآداب و الفلسفة.	شعبة اللغات الأجنبية.
- أفعال المدح و الذم . - أفعال التعجب . - التحذير و الأغراء . - الاختصاص . - الاشتغال . - التنازع . - مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء .	- أفعال المدح و الذم . - أفعال التعجب . - التحذير و الأغراء . - الاختصاص . - الاشتغال . - التنازع . - مواضع وجوب اقتران الخبر بالفاء .
قواعد النحو	قواعد النحو

¹ - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 10.

- وجوب تأنيث العامل للفاعل . - امتناع تأنيث العامل للفاعل . - الممنوع من الصرف . - اسم التفضيل . - إعراب الأسماء و بناؤها . - عوامل المفعول به الظاهرة. - اسم الفعل . - النعت . - البذل . - التوكيد . - الأحرف المشبهة بليس .	- في تخفيف « إن و أن و كأن » - مواضع فتح همزة "إن". - مواضع كسر همزة "إن". - البناء و الإعراب في الأسماء . - البناء و الإعراب في الأفعال. - الاستغاثة و الندبة . - الترخيم . - أحرف التثنية و الاستفتاح . - أحرف العرض و التحضيض . - الأحرف المشبهة بليس . - خصائص « كان و ليس ».	
- المصدر و أنواعه . - المصدر الدال على المرة و الدال على الهيئة . - أسماء الزمان و المكان و الآلة - الجمع و أنواعه . - النسبة . - الإعلال والإبدال .	- المصدر و أنواعه . - أوزان المصدر الأصلي . - مصادر الماضي غير الثلاثي - المصدر الدال على المرة و الدال على الهيئة . - النسبة . - الإعلال و الإبدال .	قواعد الصرف

أما خطوات تقديم درس القواعد حسب "الجديد" فهي خمس :

1- عد إلى النص ولاحظ :

حيث يقدّم للمتعلم مثال مأخوذ من النصّ المدروس سابقا (سواء نص أدبي أو تواصلية)، وقد يُتبع هذا المثال بأمثلة توضيحية أخرى خارج النص ، أما إذا لم يحتو النص على مثال للدرس المطلوب فإن هذه الخطوة تصبح بعنوان (تأمل):حيث يطلب من المتعلم التأمل في مثال مختار، كما هو موجود في درس (أفعال المدح والذم ،ص52) حيث جاء هذا الدرس بعد النص الأدبي (أدهرا تولى لمسلم بن الوليد) وقد خلا هذا النص من أي مثال يمكن الانطلاق منه لدرس القواعد المبرمج.

2- تعلّمت أن :

حيث انطلاقا من المعارف السابقة للمتعلم يُهيأ المتعلم لبناء تعلّماته الجديدة المبرمجة في درس القواعد، وذلك بتذكيره بما تعلمه واكتسبه من معارف لها علاقة بالدرس وتخدمه ، لذا تتبع هذه الخطوة باكتشاف أحكام القاعدة.

3-أكتشف أحكام القاعدة :

تتضمن مجموعة من الأسئلة تجعل المتعلم يستحضر مكتسباته اللغوية حتى يجيب عليها، وتدفعه تلقائيا إلى بناء أحكام القاعدة التي تضبط درس القواعد المبرمج.

4-أبني أحكام القاعدة :

في هذه الخطوة يضبط المتعلم أحكام القاعدة التي توصل إليها عن طريق الربط بين تعلّماته السابقة، وما اكتشفه من أحكام عن طريق إجابته عن الأسئلة المبرمجة في الخطوة السابقة.

5-إحكام موارد المتعلم وضبطها :

في هذه المرحلة حتى يستطيع المتعلم معرفة مدى إلمامه بما تعلمه واكتسبه من أحكام جديدة في درس القواعد ، فإنه يكون مطالبا بحل مجموعة من التمارين تزيد من تثبيت الدرس عنده، وتدفعه لإدماج مكتسباته اللغوية من أجل تحقيق الكفاءة المستهدفة من هذا النشاط، وقد قسمت هذه الخطوة إلى ثلاث تمارين :

أ)- في مجال المعارف : وهذا التمرين يُطلب فيه من المتعلم إسقاط ما تعلمه من أحكام في القاعدة على نماذج جديدة مبرمجة في التمرين، وذلك عن طريق مطالبته بإعطاء تعليقات أو بحث عن الأسباب وراء ورود ما له علاقة بالدرس على صفة معينة دون أخرى.

ب)- في مجال المعارف الفعلية : حيث يُطالب المتعلم باستحضار أمثلة يوظف فيها مكتسباته اللغوية الجديدة من درس القواعد بشكل مناسب، أو تُقدم له مجموعة من الكلمات أو الجمل يطلب منه أن يسخرها في توظيف مناسب لما تعلمه من القاعدة، أو يطلب منه إعراب ما تحته خط من جمل أو كلمات لها علاقة بالدرس في نماذج مختارة، حتى يتعود على الإعراب .

ج)- في مجال إدماج أحكام الدرس : يُطلب من المتعلم توظيف ما اكتسبه من درس القواعد في وضعية مناسبة حسب ما يطلب منه ، وذلك حتى يَفْعَلَ مكتسباته بإدماجها في فقرة من إنتاجه ، وهذه الوضعية هي السبيل الأمثل للتأكد من تحقق الكفاءة المستهدفة من الدرس، إذ لا يكفي فهم القاعدة دون التأكد من القدرة على إدماج ما تعلمه التلميذ منها في وضعيات جديدة تبين مدى قدرته على تفعيل مكتسباته بشكل جيد.

الملاحظ على الخطوات المبرمجة لدرس القواعد أنها انطلقت في الأصل من النص السابق لها، ولكن بعض الدروس لا علاقة لها بالنص السابق ، أي أنها لم تنطلق من أي نص، بل هي أمثلة مستقلة وهذه الدروس هي :

- 1- التعجب ص34 بعد النص الأدبي (وصف النخل لأبي نواس) .
- 2- (أفعال المدح والذم ،ص52) حيث جاء هذا الدرس بعد النص الأدبي (أدهرا تولى لمسلم بن الوليد).
- 3- الاختصاص ، ص 64 ،بعد النص التواصل (حياة اللهو والمجون لمصطفى صادق الرافعي)
- 4- الأحرف المشبهة بليس ص125، بعد النص التواصل (الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية لكمال اليازجي).
- 5- الاستغاثة والندبة ص135 بعد النص الأدبي (أفاضل الناس للمتنبئ).
- 6- الترخيم ص 144 بعد النص التواصل (الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم لشوقي ضيف). والملاحظ على هذا الدرس أنه لم يتم التقيد بخطوات درس القواعد ، وتم الانطلاق من الخطوة الثانية (تعلمت) لتصبح هي الخطوة الأولى.

7- امتناع تانيث العامل للفاعل ص 216 ،بعد النص الأدبي (نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي)(وقد قلبت الخطوة الأولى وحلت محلها الثانية والعكس)

8- مواضع اقتران الخبر بالفاء (شعبة آداب وفلسفة)ص217 ،بعد النص الأدبي (نكبة الأندلس لأبي البقاء الرندي)

إن عدم الانطلاق من النص يجعل من درس القواعد درسا مستقلا بذاته ،إذاً هو لا يعتبر رافدا للنص المدروس في الوحدة التعليمية ، وهذا ما يؤثر على فكرة المقاربة النصية التي أعتمدت في تأليف هذا الكتاب والتي تبناها المنهاج ، مما يدفعنا إلى التساؤل عن عدم اختيار النصوص المناسبة التي تخدم القواعد المبرمجة بما يضمن تحقيق المقاربة النصية، فهل السبب العجلة ؟ أم هي أهمية النصوص المختارة والتي تتلاءم مع عناوين الوحدات؟ ومع ذلك فإنه يجب التأكيد على أن العصر العباسي غني بالأدباء وإسهاماتهم الغزيرة شعرا ونثرا ، والتي كان بالإمكان توظيفها بما يتناسب ودروس القواعد المبرمجة .

ثم إن الانطلاق من مثال واحد من النص لاكتشاف أحكام القاعدة أمر فيه قصور كثير، وهذا ما تم التنبه له في الوثيقة المرفقة للمنهاج حيث نصّت على أنه : ((إذا لم تف الأمثلة المستخرجة من النص بجميع أحكام الدرس فلاستأذ أن يستعين بأمثلة خارجية))¹ ، أي أنه يتعين على الأستاذ اللجوء إلى أمثلة خارجية من أجل استكمال أحكام القاعدة، فمثال واحد من النص لا يفي بالغرض ، وهذا ما يؤكد أن النص ليس الركيزة الأساسية في الموارد المدروسة، والتي تم اعتبارها رافدا للنص، مما يزيد من تساؤلنا عن حقيقة تبني المقاربة النصية في تأليف هذا الكتاب !!! فهل المقاربة النصية واقع عملي ؟ أم هي ادعاء منهجي في تأليف هذا الكتاب ؟ للتماشي مع النظريات اللسانية الحديثة التي تركز على نحو النص لا نحو الجملة .

5.2.3-محتوى نشاط البلاغة :

مما لا شك فيه أن الأدب فن يمثل الوجه المشرق لجمال التعبير و أن علم البلاغة يوضح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وتقدم الأسس التي تبرز هذا الجمال وتلونه و تبعا لذلك فمن غير

¹ - مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها) . اللجنة الوطنية للمناهج ، مديريةية التعليم الثانوي،جانفي 2006 ،ص 23.

المعقول أن ينظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص الأدبي¹، فدرس البلاغة يهدف إلى تنمية التذوق الفني للنص والبحث عن مكامن الجمال في معانيه وأبنيته، وذلك عن طريق تدريب المتعلم على الممارسة الفعلية للأحكام التي تعلمها من درس البلاغة ،وذلك بغية تسخيرها في إنشاء نصوص جديدة من إسهامات المتعلم ، تراعي جمالية العرض وحسن التركيب مما يُستفاد من درس البلاغة،وهذا الأمر ورد صريحاً في المنهاج : ((والمهم هو الملكة التي تنشأ لدى الدارس من دراسة هذه الضوابط و تطبيقاتها

على العديد من النصوص لا مجرد حفظها و الإحاطة بها))².

وقد بلغ عدد دروس البلاغة المبرمجة في كتاب "الجديد" اثني عشر درسا، منها درسين في علم البيان ، وثلاثة دروس في علم المعاني، وسبعة دروس في علم البديع، وقد وردت كل هذه الدروس بعد النص التواصلي ،وهي موضحة في الجدول التالي:

علم البيان	علم المعاني	علم البديع
-التشبيه التمثيل و التشبيه الضمني - بلاغة التشبيه و الاستعارة و المجاز	- أغراض الخبر و الإنشاء . - المساواة و الإيجاز والإطناب . -القصر باعتبار الحقيقة والواقع .	- التورية. -الاقتناس والتضمين - حسن التعليل . - التقسيم . - مراعاة النظرير. - تجاهل العارف . - اللف و النشر.

¹ - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب / جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) ،وزارة التربية الوطنية ، مارس 2005، ص 17.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص 11.

أما فيما يخص خطوات درس البلاغة فقد جاءت متباينة من درس لآخر كما هو موضح في الجدول التالي:

رقم الوحدة	عنوان درس البلاغة	خطوات تقديم الدرس	الملاحظة
الأولى	التشبيه الضمني والتمثيلي ص 29.	1- عد إلى قول الشاعر: (هذه الخطوة شبيهة بخطوة درس القواعد، إلا أنه تم التوسع فيها حيث مباشرة بعد ذكر المثال طرحت أسئلة من أجل اكتشاف أحكام القاعدة وهو ما يشبه الخطوة الثالثة من درس القواعد) 2- أستخلص الخلاصة: ورد فيها أحكام القاعدة المستنتجة من الخطوة السابقة . 3- إحكام موارد المتعلم :هذه الخطوة شبيهة بالخطوة الأخيرة في درس القواعد.	1- هذه الخطوات شبيهة بخطوات درس القواعد وتخالفها في إهمال الخطوة الثانية من درس القواعد (تعلمت أن). 2- هناك دمج للخطوة الثالثة المعتمدة في درس القواعد (أكتشف أحكام القاعدة) حيث وردت ضمن الخطوة الأولى في هذا الدرس.
الثانية	بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز. ص 44.	1- أكتشف أحكام القاعدة: (وردت ثلاثة أمثلة كل مثال أتبع بمجموعة من الأسئلة من أجل اكتشاف أحكام القاعدة) 2- أستنتج الخلاصة: (فيها أحكام	الأمثلة المستعملة في الدرس ، لا علاقة لها بالنص الأدبي ولا التواصل.

		القاعدة المستنتجة)	
		3-إحكام موارد المتعلم :ورد فيها تمرينين فقط (في مجال المعارف /في مجال المعارف الفعلية)وتم الاستغناء عن التمرين الثالث(في مجال إدماج أحكام الدرس)	
الثالثة	أغراض الخبر والإنشاء ص66.	1-عد إلى النص ولاحظ. 2-أكتشف أحكام القاعدة. 3-أستنتج أحكام القاعدة . 4-إحكام موارد المتعلم.	1-لم يذكر الدرس في الفهرس. 2-هذه الخطوات شبيهة بخطوات درس القواعد وتخالفها في عدم وجود الخطوة الثانية(تعلمت)
الرابعة	الاقتباس والتضمين ص82.	1-تأمل المثالين:(ورد مثالان متبوعان بمجموعة من الأسئلة لاكتشاف أحكام القاعدة). 2-أستنتج الخلاصة. 3-إحكام موارد المتعلم.	الأمثلة لا علاقة لها بالنصّين (الأدبي والتواصلي)
الخامسة	القصر باعتبار الحقيقة والمجاز .ص106	1-تأمل قول الكاتب في النص:(ورد مثال لا وجود له لا في النص الأدبي ولا التواصلي). 2-أكتشف أحكام القاعدة . 3-أبني أحكام القاعدة.	هناك إيهام بأن المثال مأخوذ من النص الأدبي أو التواصلي ، والحقيقة أن لا وجود له في النصين .

		4-إحكام موارد المتعلم.	
السادسة	المساواة والإيجاز والإطناب. ص127.	1-تعلمت أن : 2-تأمل الأمثلة : 3-أكتشف أحكام القاعدة: 4-أستنتج الخلاصة: 5-إحكام موارد المتعلم.	1-هذه الخطوات شبيهة بخطوات درس القواعد باستثناء تقديم الخطوة الثانية عن الأولى. 2-الأمثلة لا علاقة لها بالنصين الأدبي والتواصلي .
السابعة	التورية ص 146.	1-عد إلى النص : 2-تعلمت أن: 3-أكتشف أحكام القاعدة : 4-أبني أحكام القاعدة.	1-لم يذكر الدرس في الفهرس. 2-هذه الخطوات مطابقة لخطوات درس القواعد باستثناء عدم وجود الخطوة الأخيرة (إحكام موارد المتعلم).
الثامنة	تجاهل العارف ص167.	1--تعلمت أن: 2-أكتشف أحكام القاعدة(قدم مثالين وأتبعهما بأسئلة). 3-أستنتج أحكام القاعدة.	1-الأمثلة لا علاقة لها بالنصين الأدبي والتواصلي . 2-لا توجد تمارين أي إلغاء الخطوة الأخيرة (إحكام موارد المتعلم).

التاسعة	اللف والنشر. ص188.	1- تأمل قول الشاعر (قدّم مثالا وطرح حوله سؤالين). 2- أستنتج الخلاصة.	1-المثال لا علاقة له بالنصين الأدبي والتواصلي. 2-الاقتصار على خطوتين فقط.
العاشرة	حسن التعليل ص208.	1-لاحظ(قدم مثالين من الشعر). 2-تعلمت أن. 3-أكتشف أحكام القاعدة. 4-أستنتج الخلاصة. 5-إحكام موارد المتعلم.	1-الأمثلة لا علاقة لها بالنصين الأدبي والتواصلي. 2- هذه الخطوات شبيهة بخطوات درس القواعد مع الاختلاف في تسمية الخطوات.
الحادية عشرة	مراعاة النظير. ص229.	قدم مثالين دون تسمية لعنوان الخطوة التي يندرج ذكرهما فيها. 1-تعلمت أن: 2-أكتشف أحكام القاعدة. 3-أستنتج أحكام القاعدة.	1-هناك إهمال لعنونة الخطوة الأولى رغم وجود ما يناسب ذلك. 2- الأمثلة لا علاقة لها بالنصين الأدبي والتواصلي. 3- لا توجد تمارين أي إلغاء الخطوة الأخيرة (إحكام موارد المتعلم).

الثانية عشرة	التقسيم .ص250.	قدّم تعريفا مباشرا للتقسيم وأتبعه بمثالين توضيحيين للتعريف.	لا ورود لأي خطوة من الخطوات السابقة مع ملاحظة الاكتفاء بنقل القاعدة مباشرة .
--------------	----------------	--	---

الملاحظ من الجدول السابق أن الأمثلة التي ينطلق منها الدرس البلاغي لا علاقة لها بالنص الأدبي ولا النص التواصلية، مما يلغي فكرة تأليف الكتاب وفق المقاربة النصية.

هناك تباين في عدد خطوات تقديم درس البلاغة ،فجدد درسا فيه خطوتين ودرسا فيه ثلاث خطوات وآخر أربع خطوات وآخر خمس، أما الدرس الأخير فقد ألغيت فيه جميع الخطوات، وهذا يوحي بالعشوائية وعدم الانتظام في تقديم درس البلاغة، إذ ليست هناك منهجية موحدة في الكتاب لتقديم هذا النشاط ، كما أن عنوان الخطوات لم يراع فيها طبيعة الخطوة أحيانا إذ نجد أن هناك إدماجا لخطوة في أخرى (فخطوة تأمل مثلا نجدها الأولى أحيانا وفيها اكتشاف أحكام القاعدة ثم الخطوة الثانية مباشرة أستنتج ، وأحيانا نجد خطوة أكتشف أحكام القاعدة أولا وقد أدمجت فيها الخطوة الأولى -تأمل-) .

وهناك تباين في تسمية الخطوات رغم معالجتها لنفس المرحلة من تقديم الدرس، فخطوة استنتاج القاعدة نجدها بعناوين مختلفة (أستخلص الخلاصة / أستنتج أحكام القاعدة/ أستنتج الخلاصة/ أبني أحكام القاعدة).

وقد أهملت الخطوة الأخيرة (إحكام موارد المتعلم) من بعض الدروس، رغم أهميتها لاحتوائها على تمارين تثبت مكتسبات المتعلمين ، وتعمل على إدماج هذه المكتسبات من خلال مطالبتهم بتوظيفها في فقرة من إنتاجهم.

والخلاصة أن نشاط البلاغة لم يراع في إعداده معايير موحدة ، وهناك خلط كبير بين المعايير التي اعتمدت في تقديمه ، بل هناك نوع من العجلة أو الإهمال في إعداد هذا النشاط لدرجة تقديم القاعدة جاهزة كما ورد في الدرس الأخير، وجل دروس البلاغة لا علاقة لها بالنصوص الواردة في الوحدة أي أنها دروس مستقلة بذاتها، وهذا يجعل من فكرة تأليف الكتاب وفق المقاربة النصية مجرد إدعاء .

6.2.3-محتوى نشاط العروض:

العروض علم ذو أصول وقواعد يعرف بها صحيح الشعر من فاسده، وبتعبير أدق هو علم يبحث في الأوزان التي استخدمها العرب لشعرهم سليقة أو دراية، وفي التغييرات التي تتعرض لتلك الأوزان و في الأصول التي يعتمد عليها هذا الشعر فترسخ سمته العامة و تُشدُّ أوصاله و تُثَبَّتْ أوائله وأواخره¹، وإذا كان الشعر من الناحية العملية هو الجانب التطبيقي لقواعد العروض و أصوله ونظرياته ، فإنه قبل ذلك فن كسائر الفنون مصدره الموهبة والاستعداد ،وقد يستطيع الشاعر الموهوب بما له من أذن موسيقية وحس وذوق مرهفين أن يقول الشعر دون علم بالعروض و حاجة إلى قوانينه ، ولكنه مع ذلك يظل بحاجة إلى دراسة علم العروض و الإلمام بأصوله ، وإذا كان العروض إلى هذا القدر لازما للشاعر الملهم الموهوب ، فإنه يكون أشد لزوما لغيره و أشد لزوما للتلاميذ في شعب الأدب و اللغة لأنه يعينهم على فهم الشعر العربي ،و قراءته قراءة صحيحة ،و التمييز بين سليمه و مختله وزنا². وتتمثل أهمية دراسة العروض في تدريب المتعلمين على كيفية تقطيع الأبيات الشعرية ومعرفة أوزانها وبحورها واستخراج قوافيها مع معرفة حروفها وحركاتها، وهو ما حاول كتاب "الجديد" تقديمه من خلال الدروس المبرمجة فيه، حيث نجد أنه يحتوي على اثنا عشر درسا، منها سبعة مرتبطة بالبحور الشعرية،والخمسـة الباقية قُدمت فيها أمور نظرية مرتبطة بالقافية، باستثناء الدرس الأول منها والذي خُصص للمصطلحات العروضية، كمدخل لمعرفة أهم المصطلحات المرتبطة بهذا العلم وقوانينه ،وهذه الدروس موضحة في الجدول التالي :

شعبة الآداب و الفلسفة و شعبة اللغات الأجنبية .

¹ - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب / جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) وزارة التربية الوطنية ، مارس 2005، ص 17.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص12.

- المصطلحات العروضية .	- بحر المتقارب .
- الحروف التي لا تصلح أن تكون رويًا .	- بحر السريع .
- الوصل .	- بحر الرمل .
- حروف تصلح وصلًا ورويًا .	- بحر المنسرح .
- حركات القافية .	- بحر الرجز .
	- بحر المديد .
	- بحر المتدارك

أما عن الخطوات المتبعة في تقديم درس العروض فهي تختلف من درس لآخر حسب طبيعة الدرس وكما هو موضح في الجدول التالي :

رقم الوحدة	عنوان درس العروض	خطوات تقديم الدرس	الملاحظة
الأولى	المصطلحات العروضية. ص15.	1- لاحظ قول الشاعر (مثال مأخوذ من النص الأدبي الشعري) ثم طُلب كتابته عروضيا وأتبع بسؤالين عن علم العروض ومصطلحاته. 2- أستنتج (مباشرة شرع في استنتاج القاعدة)	1- المثال المأخوذ لا يفي بالغرض نظرا لكثرة المصطلحات العروضية وتشعبها ، إذ كان يجدر تقسيم هذا الدرس إلى درسين أو أكثر بغية الإلمام به . 2- ليس هناك تمارين للتطبيق وإحكام موارد المتعلم.

الثانية	- الحروف التي لا تصلح أن تكون رويًا. ص36.	- سؤال مباشر بعدة تعلمت أن. 1-أستنتج الخلاصة.	1-في فهرس الكتاب ورد عنوان الدرس (الحروف التي تصلح رويًا). 2- ليس هناك تمارين للتطبيق وإحكام موارد المتعلم.
الثالثة	الوصل. ص54.	1-عد إلى النص(قُدِّم مثال من النص الشعري المدروس ثم طلب تحليله عروضيا مع بعض الأسئلة المرتبطة بالدرس). 2-أستنتج الخلاصة. 3-أختبر معرفتي الفعلية (قُدِّمت نماذج شعرية وطُلب تحليلها عروضيا مع استخراج الروي والوصل ، وهذا تطبيق عملي للدرس)	
الرابعة	الحروف التي تصلح وصلا ورويًا.ص73.	1-عد إلى النص (قُدِّم بيت شعري من النص الأدبي ،وأُرفق بسؤالين لاكتشاف أحكام القاعدة) 2-أستنتج الخلاصة. 3-أختبر معرفتي (نماذج شعرية لإسقاط ما تعلمه من أحكام في الدرس)	

الخامسة	بحر المتقارب .ص93.	1-عد إلى قول الشاعر (بيت شعري لاعلاقة له بالنص الأدبي، طُلب كتابته عروضيا مع تسميته بحره وذكر مفتاحه). 2-أستنتج وأستخلص(وردت القاعدة مركبة كالتالي: 1- طبيعة البحر وتفعيلاته التي يتكون منها مع ذكر عددها . 2- وزنه. 3- التغيرات التي تطرأ عليه من زحافات وعلل. 4-مفتاح البحر. 3- أختبر معرفتي الفعلية. (نماذج شعرية من بحر المتقارب طلب تقطيعها واستخراج التغيرات التي طرأت على تفعيلاتها)	النموذج الشعري لا علاقة له بالنص الأدبي المدروس لأنه أصلا نص نثري.
السادسة	حركات القافية. ص117.	1-عد إلى النص (نموذج من النص وآخر لم يرد في النص). 2-تعلمت أن. 3-أكتشف أحكام القاعدة. 4-أبني أحكام القاعدة.	هذه الخطوات تطابق خطوات درس القواعد ، مع اختلاف في الخطوة الأخيرة التي تركز على نموذج شعري يطلب تحليله لتثبيت موارد المتعلم ،أما في القواعد

		5-إحكام موارد المتعلم.	فهو يتألف من ثلاث تمارين (في مجال المعارف/في مجال المعارف الفعلية/ في مجال إدماج أحكام الدرس).
السابعة	بحر الرجز. ص136.	1-تأمل (نموذج شعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري طُلب تحليله عروضيا واستخراج بحره). 2-أستنتج الخلاصة.(نفس الركائز المعتمدة في خلاصة البحر السابق) 3-أختبر معرفتي الفعلية.	النموذج الشعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري المدروس.
الثامنة	بحر المنسرح.ص155.	1-تأمل (نموذج شعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري طُلب تحليله عروضيا واستخراج بحره). 2-أستنتج الخلاصة.(نفس الركائز المعتمدة في خلاصة البحر السابق) 3-أختبر معرفتي الفعلية.	النموذج الشعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري المدروس.
التاسعة	بحر السريع.ص177.	1-لاحظ (نموذج شعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري طُلب تحليله عروضيا واستنتاج بحره).	النموذج الشعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري المدروس.

	2- أستنتج الخلاصة (تتألف من ثلاث ركائز، شبيهة بالركائز المعتمدة في خلاصة البحور السابقة مع حذف الركيزة الثانية "وزنه") 3- أختبر معرفتي الفعلية.		
العاشرة	بحر الرمل. ص 198.	1- لاحظ قول الشاعر (نموذج شعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري)، طُلب تحليله عروضيا مع وضع تفعيلاته). 2- أستنتج (نفس الركائز المعتمدة في خلاصة البحر السابق مع إضافة ركيزة جديدة (حُكمه) بيّنت أن هذا البحر يرد تاما أو مجزؤا أو منهوكا). 3- أختبر معرفتي الفعلية.	النموذج الشعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري المدروس.
الحادية عشرة	بحر المديد. ص 218.	1- تأمل (نموذج شعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري) طُلب تحليله عروضيا واستخراج بحره. 2- أستنتج (نفس الركائز المعتمدة في خلاصة البحر السابق) 3- أختبر معرفتي الفعلية.	النموذج الشعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري المدروس.

الثانية عشرة	بحر المتدارك. ص 238.	1-اقرأ البيت(نموذج شعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري طُلب تحليله عروضيا واستخراج بحره). 2- أستنتج الخلاصة.(نفس الركائز المعتمدة في خلاصة البحر السابق ، مع تقديم الركيزة الأخيرة (مفتاحه) حيث ذكرت بعد الركيزة الثانية (وزنه)). 3- أختبر معرفتي الفعلية.	النموذج الشعري لا علاقة له بالنص الأدبي الشعري المدروس.
--------------	----------------------	--	---

الملاحظ على طبيعة خطوات تقديم درس العروض أنها تختلف عن طبيعة خطوات درس القواعد والبلاغة، وهذا منطقي نظرا لخصوصية هذا الفن ، كما أن الخطوات المعتمدة في العروض ليست موحدة في كل الدروس، حيث نجد في الدرسين الأولين الاعتماد على خطوتين فقط، وفي درس (حركات القافية، ص 117). نجد خمس خطوات شبيهة بخطوات درس القواعد ، أما باقي الدروس فقد قُدمت تقريبا بنفس الخطوات (1- "عد إلى النص أو تأمل أو لاحظ أو اقرأ البيت" مع طلب تحليل النموذج العروضي المقترح ثم استخراج بحره أو قافيته أو رويّه / 2- أستنتج الخلاصة / 3- أختبر معرفتي الفعلية (نماذج شعرية للتدرب وتثبيت أحكام القاعدة)).

الملاحظ أيضا أن معظم النماذج الشعرية المقترحة في الخطوة الأولى لدرس العروض، لا علاقة لها بالنص الأدبي الشعري الوارد في الوحدة، وهذا يدل كذلك على أن تأليف كتاب "الجديد" وفق المقاربة النصية مجرد ادّعاء ، إذ كان يمكن اختيار قصائد من البحور المدروسة حتى يَألف المتعلم الوزن ويسهّل عليه استخراج البحر .

كما أن الدرس الأول (المصطلحات العروضية) يمتاز بالطول والتعقيد، نظرا لكثرة المصطلحات المبرمجة والمرتبطة بهذا الفن، إذ كان يمكن تجزئته إلى درسين أو أكثر، من أجل أن يستوعب المتعلمون هذه المصطلحات، و يأخذوا تطبيقات عملية لإحكام ضبطها.

7.2.3-محتوى نشاط النقد الأدبي:

إن الغرض الأول من النقد الأدبي إنما هو تقدير الأثر الأدبي ببيان قيمته في ذاته قياساً على القواعد أو الخواص العامة التي يمتاز بها الأدب بمعناه العام أو الخاص، وهو النوع التوضيحي الذي يعين على الفهم والذوق¹، والمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي مهياً لأن يكون ملكته النقدية بما يصل شخصيته ويميزها، لذا فإن من أهم الأهداف التي حرص عليها المنهاج من خلال تقديم نشاط النقد الأدبي في هذه المرحلة "بناء شخصية التلميذ عن طريق إظهار قدرته على إثبات ذاته و إبراز شخصيته إبرازاً صحيحاً والجرأة على مخالفة آراء الآخرين والتدريب على التفكير الحر واستنباط الرأي المستقل، فلا يقف متهيماً أمام المآثور من التعليقات لاعتقاده أن أصحابها أعمق فهماً، وأوسع علماً، وأعظم عقلاً، بل يقيم من نفسه رائداً يسلط الضوء على مجاهل لم يضرب فيها قلمٌ. عندئذ يتخلص من سيطرة الأحكام النقدية التي يستسلم لها التلاميذ-عادة- ويعدون أحكاماً مبرمة لا تتحمل المراجعة والتفنيد ولا تقبل الشك، فيحتذي ويعارض بثقة الفاحص العارف ذي الشخصية القوية المستقلة"²، لذا فإن درس النقد الأدبي يزود المتعلمين بمعايير تجعلهم يحكمون على الأعمال الأدبية ويحللون بحثاً عن مكنى القوة والجمال في صناعتها، "حيث بدراسة مصطلحات النقد الأدبي يزداد المتعلم فهماً لتقنيات النقد فيتفاعل مع النص الأدبي تفاعلاً إيجابياً، فيتعمق فهمه للأثر المدروس و ينعكس ذلك إيجاباً على فكره و لغته"³.

وقد بلغ مجموع دروس النقد الأدبي الموجودة في كتاب "الجديد" ثمانية دروس وهي :

1- الصدق في التعبير الأدبي .

2- الشعر و الموسيقى (الداخلية و الموسيقى الخارجية) .

3- الفرق بين الشعر و النثر . .

4- الصورة الشعرية .

5- الخيال و أنواعه.

¹ - أحمد الشايب ،أصول النقد الأدبي ،مكتبة النهضة المصرية، الطبعة العاشرة 1994، ص117-118.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص12.

³ - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص13.

6- التناص .

7- الإبداع الأدبي .

8- الحداثة في الأدب.

أما عن خطوات تقديم درس النقد الأدبي فهي تتباين من درس لآخر:

عنوان الدرس	خطوات الدرس	الملاحظة
الصدق في التعبير الأدبي. ص.18.	1-أكتشف معلم الدرس(مجموعة من الأسئلة مرتبط بالنص الأدبي المدرس). 2-أستنتج.	ترقيم صفحة الدرس في الفهرس خاطئ(حيث ورد ص25).
الشعر و الموسيقى (الداخلية و الموسيقى الخارجية). ص.55.	1-عد إلى النص. 2-تعلمت أن. 3-أكتشف أحكام القاعدة (ورد سؤال واحد). 4-أستنتج القاعدة.	1-الاكتفاء بسؤال واحد لا يمكن من خلاله استنتاج القاعدة التي احتوت على العديد من المفاهيم. 2-هذه الخطوات شبيهة بخطوات تقديم درس القواعد(مع عدم ذكر الخطوة الأخيرة "إحكام موارد المتعلم").
الفرق بين الشعر والنثر. ص.95.	1-تعلمت. 2-أكتشف معلم الدرس. 3-أستنتج.	ليس هناك ربط بين الدرس والنصين الأدبي والتواصل.
الصورة الشعرية ص.137.	1-تعلمت أن. 2-أكتشف أحكام الدرس	ليس هناك ربط بين الدرس والنصين الأدبي أو التواصل.

	(وردت مقطوعة شعرية ،أتبعت بسؤالين تم الإجابة عنهما بشكل مفصل). 3-أستنتج.	
ليس هناك ربط بين الدرس والنصّين الأدبي أو التواصلي.	1-أكتشف معلم الدرس (مجموعة من الأسئلة). 2-أستنتج.	الخيال و أنواعه. ص157.
هذه الخطوات شبيهة بخطوات تقديم درس القواعد(مع عدم ذكر الخطوة الأخيرة "إحكام موارد المتعلم")	1-عد(أعطى مثالا من النص وأردفه بمثالين لشاعرين آخرين) 2-تعلمت. 3-أكتشف أحكام القاعد (ورد سؤال وأتبع بإجابة مفصلة ،ثم سؤال آخر دون إجابة) 4-أستنتج أحكام القاعدة.	التناص ص.178.
ليس هناك ربط بين الدرس والنصّين الأدبي أوالتواصلي	ورد تقديم للموضوع دون عنوان لهذه الخطوة. 1-أستنتج.	الإبداع الأدبي ص.199.
هذه الخطوات شبيهة بخطوات تقديم درس القواعد(مع عدم ذكر الخطوة الأخيرة "إحكام موارد المتعلم")	1-عد إلى النص. 2-تعلمت أن . 3-أكتشف أحكام الدرس. 4-أستنتج أحكام القاعدة.	الحداثة في الأدب. ص219.

الملاحظ أن نصف دروس النقد الأدبي ليس بينها وبين النص الأدبي رابط، رغم أن الغرض من النقد هو إصدار أحكام على النصوص الأدبية، بغية تقويمها، وتذوق جمالياتها، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيها، وهذا ما يخالف المقاربة النصية التي ادّعى مؤلفو الكتاب أنهم يسيرون وفقها والتي أوصى المنهاج بها. أما خطوات تقديم درس النقد الأدبي فهي متباينة وتختلف من درس لآخر كما هو واضح في الجدول.

8.2.3-محتوى نشاط المشاريع :

إن بيداغوجيا المشروع أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن: ((رغبات أو حاجات، طموحات أو تساؤلات، و في وضعية البحث عن الوسائل التي تمكن من الإجابة عن التساؤلات و كذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع و معاشته)). كما أن بيداغوجيا المشروع تعد امتدادًا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدرتهم المعرفية- الفعلية- حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يُدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة¹، و تدريب المتعلمين على إنجاز مشاريع هو في واقع الأمر تدريبهم على تحدي الصعاب، و بقدر ما يتغلب المتعلمون على تجاوز الصعاب بقدر ما تنمو مواردهم و تتعمق ثقافتهم و تتسع²، كما أن من أهم سمات نشاط المشاريع تنمية روح العمل الجماعي والتعاون بين المتعلمين، من خلال توزيع العمل على أفواج، وكل فوج يتشكل من مجموعة من المتعلمين؛ كما أنه يخلق روح المنافسة بينهم، من خلال الاجتهاد في تقديم المشروع بصورة أفضل من الآخرين .

وقد بلغ عدد المشاريع في كتاب "الجديد" ستة مشاريع ويأتي المشروع في نهاية كل وحدتين، ومعظم هذه المشاريع مرتبط بالصور الأدبية المبرمجة لهذه السنة، و ما تم دراسته

في الوحدات السابقة له، وهذه المشاريع هي:

¹ - منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب / جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) وزارة التربية الوطنية ، مارس 2005، ص11.

² - منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي ،أكتوبر 2005، ص26.

- 1- إعداد فهرست يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي و الأندلسي في شتى حقول المعرفة وبيان أهميتها مع ذكر أصحابها و سبب اختيارها.ص47.
 - 2 - إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى و الثانية من التعليم الثانوي مع تبرير الاختيار.ص84..
 - 3- إعداد خريطة تبين مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد و وصف وضع هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة. ص130.
 - 4- إعداد تقرير حول بعض مدن المغرب العربي من خلال الرحالة العرب مع تحديد خصائص الوصف و السرد في نصوصهم ..ص168.
 - 5- إعداد دراسة حول موضوع الوصف في الشعر الأندلسي، بتبيان مراحل تطور موضوعاته و خصائصها.ص210.
 - 6- اختيار بعض حكايات ألف ليلي و ليلي و استثمارها في إعداد جدول لخصائص كل من النص السري و الوصفي انطلاق من الحكايات المختارة .ص251.
- ومع خصوصية هذا النشاط فقد حرص مؤلفو كتاب "الجديد" على تقديمه بشكل مخالف لباقي الأنشطة، حيث تم تقديم خطوات إعداد المشاريع على شكل جدول كالتالي:

مراحل الإنجاز	المهام	الوسائل المادية
مرحلة الإعداد	- توزيع التلاميذ إلى أفواج. - تبيان الهدف من اختيار الموضوع. - شرح المطلوب. - توزيع المهام على عناصر كل فوج، - تحديد المراجع	- وسائل الكتابة(أوراق وأقلام ،أدوات الرسم) - مراجع ومجلات ،معاجم - وقواميس، - وصور(حسب المشروع). -جهاز الإعلام الآلي.

الأهداف : - تنمية روح العمل الجماعي - توظيف المعارف . - خلق روح التنافس في مجال الإبداع والتأليف.	مرحلة الإنجاز - جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع. - وضع تصميم للموضوع. - استعمال جهاز الإعلام الآلي للطبع ،أو اختيار أحد عناصر الفوج يملك موهبة في الرسم(حسب طبيعة المشروع)	
- القدرة على النقد أو التنسيق أو التنظيم والبحث والتخطيط (حسب طبيعة المشروع) .	مرحلة العرض والتقييم - عرض العمل من طرف عنصر أو أكثر من عناصر الفوج. - مناقشة العرض وإثراؤه. - تقييم. - بعد تصحيح المشاريع يختار الأستاذ أحسن عمل مع تشجيع أصحابه.	

الملاحظ أن الخطوات المقترحة لإنجاز المشاريع موحدة بين كل المشاريع ،وجاءت كل خطوة مفصلة ومبسطة مما يسهل على المتعلمين إنجاز مشاريعهم وفق ما هو مطلوب ، إلا أنه يجب التنبيه إلى أن بعض المشاريع يمتاز بالصعوبة والتعقيد (مثل المشروع الأول والرابع)، إذ لا يمكن للمتعلمين في مرحلة الثانوية الإمام بهذه المشاريع نظرا لتشعبها ، وصعوبة الحصول على مادتها العلمية ،مع ضرورة تخصيص وقت كبير لإنجازها ممّا لا يُسعف المتعلمين في هذه المرحلة.

9.2.3-محتوى نشاط "بناء وضعيات مستهدفة" ((الوضعيات الإدماجية المبرمجة في الكتاب)) :

يجب التنبيه إلى أنه حين يتم الحديث عن الوضعيات ، فإن ذلك يعني الحديث عن وضعيات أهداف وعن وضعيات إعادة استثمار وعن وضعيات إدماج (وهي اصطلاحات مترادفة) لكي يتم تمييزها عن الوضعيات الديدانكتيكية والتي تتجسد وظيفتها في تنمية تعلمات جديدة لمفاهيم وإتقانات ...إلخ،وتعد هذه

الوضعيات الأهداف وضعيات مسائل مركبة وليست مجرد تمرين¹، ولا تختلف الوضعية الإدماجية عن الوضعية المستهدفة إذ أن المتعلم في كليهما يكون مطالبا بإدماج ما اكتسبه من موارد، إلا أن الوضعية الإدماجية حسب كتاب "الجديد" قد تكون عقب تدريس كل نشاط، كأن تكون بعد دراسة النص الأدبي أو النص التواصلي أو بعد درس القواعد وغيرها، حيث يُطلب من المتعلم كتابة فقرة يتم من خلاله إدماج أحكام الدرس، وهذا بغية التأكد من اكتساب الكفاءة المستهدفة من الدرس، وأما الوضعية المستهدفة فتكون بعد إنهاء مجموعة دروس عقب كل محور، حيث يكون المتعلم مطالبا بإدماج مجموعة من الموارد اكتسبها من الوحدة التعليمية، ويكون موضوعها مناسباً للوحدة التي جاءت عقبها، أما عن مكونات الوضعية فقد جاءت مفصلة في الوثيقة المرفقة للمنهاج، وتم مراعاتها في كتاب "الجديد" وهي ثلاثة² :

1- الرافد: الذي هو مجموع العناصر المادية التي تقدم المتعلم، مثال: نص مكتوب - صور - خرائط

وهذا الرافد بدوره يتضمن ثلاثة عناصر هي:

-السياق الذي يحدد إطار الوضعية .

-المعلومات التي يتفاعل بدلالاتها المتعلم .

-الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج .

2- بعد الوضعية : و هو الإنتاج المنتظر .

3- مجموع التعليمات الخاصة بالإنجاز و المبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة .

مثال : وضعية كتابة نص نثري باستعمال الفعل الماضي للحديث عن أخلاقيات الصداقة و صفات الصديق المستقيم في أفعاله و أقواله .

من خلال هذا المثال نستخلص أن :

السياق هو إطار مدرسي حيث إن الأمر يتعلق بكتابة نص نثري .

¹ -عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء ،ط2 2011، ص11.

² -مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (اللغة العربية و آدابها) . اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي،جانفي 2006 ،ص 7.

المطلوب هو استعمال الفعل الماضي دون سواه .

الوظيفة هي وظيفة مهارية بحيث إن الكاتب لا يستعمل إلا الفعل الماضي .

البعد هو بعد إنجاز نص نثري .

التعليمات ويمكن أن تكون على النحو الآتي :

« كتابة نص نثري بمراعاة انسجام الأفكار و اتساق المعاني و ثراء الرصيد المعجمي الموظف و جمالية العرض ؟ مع الحرص على دلالية الأفكار».

والوضعيات المستهدفة الواردة في كتاب "الجديد" بلغ عددها ستة ، ووردت في نهاية كل محور، وهي تتماشى في عددها مع المشاريع، وجاءت مواءمة لها في الكتاب ، وهذه الوضعيات عُنوانت بما له علاقة بالوحدة التي تندرج تحتها، باستثناء الوضعية الأخيرة والتي لم تُعنوان، وفيما يلي بيان لهذه الوضعيات كما وردت في "الجديد":

1- النزعة العقلية: (ص48)

إن التطور الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدب والعلم والمفكرين، فاخترعوا وأبدعوا وجددوا.

- تحدّث عن أهم أسباب التطور موظفا: النسبة، وثلاث صيغ تعجب، مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك.

2- الدعوة إلى الإصلاح: (ص85)

ابن جارك غليظ الطباع، خشن المعاملة، كثيرا ما يمزق بتصرفاته هدوء أسرته في وقت متأخر من الليل، فكرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها.

حرّر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري والإنشائي، مقتبسا حججك من القرآن الكريم والسنة الشريفة والأقوال المأثورة.

3. الحركة العقلية والفلسفية: (ص131)

تفكرت في مخلوقات الله تعالى ورأيت الجبال والماء والأرض والسماء، والصحراء بجلالها، والمزارع ببهائها، فطافت برأسك خواطر.

-سجل هذه الخواطر بإيجاز مثبتا عظمة الخالق، موظفا :سنة توابع(نعت، بدل، توكيد) وأسلوب قصر.

4-الشكوى واضطراب أحوال المجتمع: (ص169)

اتخذ متشرد موقف الحافلات قرب مسكنك مقرالإقامته، وفي إحدى الليالي الشديدة البرد ذهبت لتطمئن على حالته، وفي تلك الليلة فتح لك قلبه على مصراعيه وكشف لك عن سر مأساته.

- ارو قصته، موظفا :ثلاثة مصادر سماعية، وثلاثة أسماء زمان وأسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك.

5 - الطبيعة: (ص211)

في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف والتخريب .أردت أن تلفت انتباه العام والخاص قصد العناية بها، بوصفها ونشر ذلك في الجرائد .

- صف جانبا منها مبرزا جمالها وقيمتها الحضارية مع توظيف :ثلاثة مصادر مرة، وثلاثة أخرى دالة على الهيئة ومثالين من حسن التعليل.

6-كلفك أستاذك وأنت على أبواب عطلة نهاية السنة، أن تبدي رأيك مقيما السنة الدراسية بكل صراحة وموضوعية وحرية.

حرر ما قلته في فقرة موظفا :ثلاث كلمات فيها إعلال، وثلاثا أخرى فيها إبدال، وثلاث كلمات ممنوعة من الصرف لسبب واحد، ومثالا من أسلوب تقسيم.

المبحث الثالث : تقييم محتوى الكتاب إجمالاً:

إن كلَّ كتاب أُلِفَ قد يعترّيه النقص مهما كانت جودة محتواه وإحكام صنعته، وحرصاً على ما هو أنفع لطلبتنا ولمنظومتنا التربوية، لا بد من إجراء جردٍ عام لما تحتويه كتبنا المدرسية، وكتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي" و"المخصّص لشعبي الأدب والفلسفة وشعبة اللغات، واحد من هذه الكتب، وقد حاولنا في هذا الفصل تحليل محتوى هذا الكتاب والوقوف على مادته بما أن موضوع بحثنا مرتبط بواقع الوضعية الإدماجية المخصصة للمتعلمين في مستوى السنة الثانية من التعليم الثانوي "الشعب الأدبية" والتي نجدها مرتبطة بجل الأنشطة المبرمجة في هذا الكتاب، وقد تبين لنا من خلال ذلك ما يلي :

- إن هذا الكتاب قد قسّمت محاوره وفق معيار التأريخ للأدب، وهو في الإجمال يدور حول الأدب في العصر العباسي وما صاحبه من أدب في المغرب العربي والأندلس، وهو في نفس الوقت تنتمي لما ورد من عصور أدبية في كتاب اللغة العربية المخصص للسنوات الأولى من التعليم الثانوي.
- بدأ كل محور بتقديم يُبيّن طبيعة العصر الذي يدور حوله، وهذه المقدمات تاريخية في معظمها، كان يمكن توجيهها بشكل أدق، لما يخدم الدراسات الأدبية واللغوية المبرمجة في كل وحدة تتدرج تحت هذا المحور.
- فهرس الكتاب لا يمتاز بالدقة فهناك أنشطة أهمل ذكرها، وأنشطة لم ترقم صفحاتها بشكل دقيق كما أن مقدمات الأعصر الأدبية لا أثر لها في الفهرس.
- ورد في مقدمة "الجديد": ((أن أنشطة القواعد والصرف والبلاغة والعروض روافد لفهم النص إذ يتم تناولها انطلاقاً مما يتوافر عليه النص)) ، ولكن ما نلمسه من خلال تحليلنا لمحتوى هذه الأنشطة، أن معظمها ورد منفصلاً ومستقلاً عن النص السابق له، كما لم يتم تحديد طبيعة النص الذي تعتبر هذه الأنشطة روافد له في المقدمة، إذ أن هذه الأنشطة مرتبطة في الأساس بالنص الأدبي والنص التواصلّي شارح وداعم له، ولكن ما لمسناه أن هذه الأنشطة قد استندت أحياناً للنص التواصلّي، وهو ما وجب توضيحه في المقدمة، أو الإعراض عنه في إعداد هذه الروافد تماشياً مع المقاربة النصّية التي تم تأليف "الجديد" وفقها حسب توصيات المنهاج.

- الأصل أن هذا الكتاب "الجديد" قد أنجز وفق المقاربة النصية التي تتماشى والنظريات اللسانية الحديثة التي تعتمد على النص كمنطلق يكتشف من خلاله الدارسون سر تماسكه وانسجامه؛ وما يحتويه من ظواهر لغوية يستفيد منها الطالب في صقل ملكته النقدية، ومهاراته التعبيرية كتاباً ومشافهةً، ولكن الواقع من خلال تحليلنا لهذا الكتاب، يبين أن تبني المقاربة النصية ما هو إلا إدعاء منهجي فمعظم الأنشطة جاءت مستقلة بذاتها ، ولا علاقة لها بالنص الأدبي.
- ليس هناك خطوات ثابتة في تقديم الأنشطة، كما أن هناك خلطاً في تسمية بعض الخطوات كذلك، وربما هذا هو السبب في عدم ذكر خطوات تقديم هذه الأنشطة في المقدمة، والاقتصار على ذكر خطوات تقديم النص الأدبي ونص المطالعة فقط ،حيث وردت موحدة في جميع النصوص، ومثال هذا الخلط في الخطوات : ما وجدناه من تباين في عدد خطوات تقديم درس البلاغة ،حيث نصادف درساً فيه خطوتين، ودرساً فيه ثلاث خطوات، وآخر أربع خطوات، وآخر خمس، أما الدرس الأخير فقد ألغيت فيه جميع الخطوات، وهذا يوحي بالعشوائية وعدم الانتظام في تقديم درس البلاغة، إذ ليست هناك منهجية موحدة في الكتاب لتقديم هذا النشاط ، كما أن عنوان الخطوات لم يراع فيها طبيعة الخطوة أحياناً إذ نجد أن هناك إدماجاً لخطوة في أخرى (خطوة تأمل مثلاً نجدها الأولى أحياناً وفيها اكتشاف أحكام القاعدة ثم الخطوة الثانية مباشرة أستخدمت ، وأحياناً نجد خطوة أكتشف أحكام القاعدة أولاً وقد أدمجت فيها الخطوة الأولى -تأمل-) .
- يتبين لنا من خلال الاطلاع على كتاب "الجديد" أن جُلَّ نصوصه الأدبية المبرمجة من الشعر، حيث من بين اثني عشر نصاً أدبياً ، نجد نصاً نثرياً واحداً فقط وذلك في الوحدة الخامسة ،بما يوحي بأن الأدب في هذا العصر كان مقتصرًا على الشعر، والأصل التنوع بين الشعر والنثر، حتى يخرج المتعلم بنظرة عامة حول طبيعة الأدب في هذا العصر ويتذوق جماليته، بالأخص وأن كثيراً من المتعلمين يجدون صعوبة في فهم النصوص الشعرية وتحليلها.
- كان بإمكان المؤلفين التنوع في النصوص، بما يضمن تسخيرها لدراسة الموارد التي وجب في الأصل أن تكون من روافدها ،خصوصاً وأن العصر العباسي امتاز بكثرة أدبائه، وعلمائه، وشهرتهم، وتنوع إسهاماتهم وغزارتها، بما يوفّر بنكاً من النصوص لا ينضب ، ولكن على العكس من ذلك، نجد أنه قد تم اختيار نصيين أدبيين لنفس الأديب (المتنبي)، وهو ما لمسناه كذلك في النصوص التواصلية والتي يعتبر أصحابها من المحدثين، حيث تم اختيار نصوص لنفس الأدباء بالاعتماد على نصين لكل أديب (شوقي ضيف ، بحاز إبراهيم بكير ،عبد العزيز عتيق) ، إذ

كان يمكن الاعتماد على أدباء آخرين بما يزيد من ثراء هذا الكتاب ، ويُحيل على أساليب جديدة قد تزيد في الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلمين، وتطور من ملكتهم النقدية ومهاراتهم الأسلوبية.

- تبين لنا من خلال تحليل محتوى الأنشطة الموجودة في كتاب "الجديد" والمرتبطة بالوضعية الإدماجية أنها لا تقدم بمنهجية موحدة ويعتري بعضها النقص في خطوات عرضها وتقديمها، مما يؤثر سلباً على الوضعيات الإدماجية المقترحة على المتعلمين والتي تعتبر هذه الأنشطة روافد لها ويطلب المتعلمون بتوظيفها وإدماجها في وضعياتهم.

وعلى العموم فإنه من خلال تحليلنا لمحتوى كتاب "الجديد" بدا وكأنه قد أُلِفَ على عجلٍ من أصحابه، إذ كان بالإمكان تلافي هذه الأخطاء بما يضمن ظهوره بصورة أفضل .

الفصل الرابع الدراسة الميدانية

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبيانات.

المبحث الثالث: مناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد :

إن العملية التعليمية تمتاز بالحيوية والتجدد، بالأخص في ظل تبني المقاربات الجديدة في ميدان التعليم، وبالرغم من أن هناك جهودا جبارة تبذل ، لتحقيق الغايات المنشودة من أجل تحقيق النجاعة والفعالية في هذا المجال ،إلا أن الملاحظ في الميدان يجد شيئا من التضارب والتفاوت بين هذه الغايات،والواقع الذي أصبحت عليه منظومتنا ، فمنذ تبني مسار الإصلاح، بدءا من سنة 2003، لازالت العديد من النقائص والشوائب تحف هذه الإصلاحات،وخير دليل على ذلك تسريع تبني ما يعرف بمناهج الجيل الثاني،وبالنظر إلى أن عملية الإصلاح مازالت وتبقى مستمرة بغية تطوير وتحسين منظومتنا التربوية ، فسنحاول في هذا الفصل الوقوف على واقع إحدى الأنشطة الأساسية التي تعتمد عليها مناهجنا المبنية وفق المقاربة بالكفاءات ،وهو ما يعرف بنشاط الإدماج والذي يتجسد في "الوضعية الإدماجية"،محاولين الوقوف على مدى التحكم والإفادة من هذا النشاط،وذلك من خلال دراسة ميدانية موجهة إلى كل الفاعلين الأساسيين في تنفيذ ومتابعة هذا النشاط من: (متعلمين ومعلمين ومفتشين) .

ويشمل هذا الفصل الميداني المنهج المتبع والمجالات التي شملتها هذه الدراسة، كما سنحدد نوع العينة وأدوات جمع البيانات، ثم نقوم بتفريغ البيانات وتحليل الجداول لنصل بالبحث إلى النتائج ومناقشتها في ضوء الجانب النظري استنادا إلى الفرضيات وإلى ما تم التوصل إليه من نتائج من خلال الدراسة الميدانية، وفي الأخير التوصيات المرتبطة بها.

المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .

1.1.4. منهج الدراسة :

إن المنهج المتبع في أي دراسة لا بد وأن يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، وبما أن موضوع بحثنا مرتبط بواقع الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة بالكفاءات، فإن أنسب منهج لرصد هذا الواقع هو المنهج الوصفي، والذي يمكن تعريفه: "بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة"، في حين يرى آخرون بأن المنهج الوصفي "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها"، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي، وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية، تؤدي إلى تعرف العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة¹، فالمنهج الوصفي استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى، كما أن البحث الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة، وإنما يذهب إلى أبعد من ذلك، فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم بقصد الوصول إلى تقييمات ذات معنى، بقصد التبصر بتلك الظاهرة².

وإضافة إلى المنهج الوصفي سيستعين الباحث بتقنيات المنهج الإحصائي، وذلك من خلال تبويب البيانات في جداول، سواء كانت بسيطة أو مركبة، ثم إرفاقها بالنسب المئوية المعبرة عن نسبة كل متغير مقارنة بحجم العينة المرجعية في الجدول.

¹ - محمد عبيدات، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر ط2، سنة 1999، ص46-47.

² - رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الطبعة الأولى 2008، ص97.

2.1.4. مجالات الدراسة:

2.1.4. أ- المجال الجغرافي: يتمثل المجال الجغرافي لهذه الدراسة في ثانويات مختلفة منتشرة عبر التراب الوطني، وعددها بالنسبة لاستبيان المتعلمين ثلاث وعشرون ثانوية من سبع ولايات: الجزائر / المدية / البليدة / عين الدفلى / المسيلة / الجلفة / ورقلة، وهذه الثانويات مبينة في الجدول التالي:

الولاية	الثانويات
الجزائر	ثانوية تسالة المرجة 2- / ثانوية حسين آيت أحمد -السويدانية-/ ثانوية محمد ميسوري -أولاد منديل - /ثانوية أحمد سرير -بئر توتة- /ثانوية سعيد موزارين -دالي إبراهيم- /ثانوية مسعود بلقاضي-بابا حسن - /ثانوية دحمان أحمد-بوشاوي3- /ثانوية بلحاج عبدالنور-السحالة .
البليدة	ثانوية الطيب العقبي -بوقرة - /ثانوية أبوعثمان بن جني *بوقرة - .
المدية	ثانوية دراجي محمد -عين بوسيف - /ثانوية المجاهد بهلول عبد القادر -عين بوسيف - /ثانوية عامر قدور -عين بوسيف - /ثانوية بن علي يحيى -شلاله العداورة - / ثانوية الأخوة يسبح-شلاله العداورة . -
عين الدفلى	ثانوية محمد معزوز -العامرة - /ثانوية محمد مبارك الزنداري -عين الدفلى .
الجلفة	/ ثانوية المجاهد ياسين لطرش -بنهار - / ثانوية محاد بن عطاالله -البيرين - /ثانوية محمد الصديق بن يحيى -البيرين -/ثانوية قاسمي بن علي الجديدة -البيرين .
المسيلة	ثانوية بن مسروق محمد- سيدي عيسى -
ورقلة	ثانوية طارق بن زياد -ورقلة/

أما بالنسبة لاستبيان المعلمين فقد أضفنا إلى مجال الدراسة ثمان ثانويات مع الثانويات السابقة، وهذا نظرا لأن عدد أساتذة اللغة العربية قليل في كل ثانوية، وحتى تكون العينة معبرة إلى حد ما عن الفئة الدراسية المستهدفة ، و كل الثانويات المضافة من مقاطعة الجزائر غرب وهي:

ثانوية عبد الحق بن حمودة -عين بنيان-/ثانوية بن عبد المالك رمضان -اسطاوالي-/ثانوية القرية - زرالدة-/ثانوية العقيد لطفي -أولاد فايت-/ثانوية سيدي عبد الله -معالمه-/ثانوية العقيد عميروش اسطاوالي-/ثانوية 1600مسكن -عين بنيان-/ثانوية علي شكيري -الشراقة-.

- أما بالنسبة لاستبيان المفتشين فقد توسع المجال الجغرافي نظرا لأن تعداد المفتشين قليل، مع العلم أن كل مفتش تسند إليه رقعة جغرافية واسعة، لذا ازداد عدد الولايات بتنوع المناطق والمقاطعات المسندة لكل مفتش، حيث بلغ عدد هذه الولايات اثنتي عشرة ولاية وهي:

الوادي/ باتنة/ برج بوعرييج/ الجزائر "غرب"/ بومرداس/ سطيف/ العلمة "سطيف"/ المسيلة / البلدية/ الجزائر "وسط"/ بويرة/ بجاية.

2.1.4. ب- **المجال الزمني**: يحدد هذا المجال الفترة الزمنية التي نزل فيها الباحث إلى ميدان الدراسة . وامتدت هذه الفترة من أواخر شهر مارس 2019، من بداية عطلة الربيع إلى أواخر شهر جوان 2019 بالنسبة لاستبيان المتعلمين والمعلمين، وامتدت حتى أواخر شهر سبتمبر من نفس السنة بالنسبة لاستبيان المفتشين ، وتم خلال الفترات المذكورة توزيع استمارات الاستبيان على عينات البحث من معلمين ومتعلمين ومفتشين ثم قمنا بجمعها.

2.1.4. ج- **المجال البشري**: شملت الدراسة الميدانية مجالا بشريا تمثل في ثلاث عينات مختلفة وهي:

1- عينة من متعلمي السنة الثانية من الأقسام الأدبية بفرعيها ((آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية))

2- عينة من أساتذة اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي منتشرين عبر العديد من الثانويات في الوطن حسب ما سبقت الإشارة إليه.

3- عينة من مفتشي مادة اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي .

3.1.4. عَيِّنَةُ الدراسة :

يُعد استخدام العينات من الأمور العادية في مجال البحوث والدراسات العلمية سواء الاجتماعية أو الطبيعية، والعينة هي عبارة عن مجموعة جزئية من الأفراد أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، فبدلا من إجراء البحث أو الدراسة على كامل مفردات المجتمع يتم اختيار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة ،وعن طريق دراسة ذلك الجزء يمكن تعميم النتائج التي تم الحصول عليها على

مجتمع الدراسة الأصلي، إن اختيار عينة لإجراء الدراسة عليها قد يكون مفضلاً على دراسة كامل مجتمع الدراسة الأصلي، نظراً لما في ذلك من توفير للوقت والمال والجهد المبذول.¹

أما بالنسبة للعينات التي يمكن استخدامها فيجب أن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة سواء كانت هذه العينات عشوائية احتمالية أو غير عشوائية، تساعد في المحصلة النهائية الباحثين على نتائج واستنتاجات لها درجة معقولة من المصادقية حتى يمكن تعميمها.²

وقد حاولنا في بحثنا حصر عينة الدراسة بما يخدم الهدف من البحث ويجعله دقيقاً إلى أبعد الحدود، لذا استبعدنا متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي، وركزنا على متعلمي السنوات الثانية لأن نشاط الوضعية الإدماجية قد اكتمل تصوره في أذهانهم، وتعودوا عليه في السنة السابقة، فهم أكثر نضجاً وقدرة على الإلمام به، وأي مشاكل ستعترضهم لهم القدرة على نقلها وإفادتها بشكل أوضح، كما استبعدنا متعلمي الأقسام النهائية لأن هذا النشاط قد ألغى بالنسبة لهم وهم لا يدرسونه وقد تم حذفه من امتحان مادة اللغة العربية في البكالوريا ؛ وقد ركزنا على الشعب الأدبية تحديداً (شعبة آداب وفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية) لأنهم أكثر تخصصاً في دراسة اللغة العربية والأنشطة المرتبطة بها من الشعب العلمية.

أما بالنسبة لأفراد العينة فقد تم اختيارهم بشكل عشوائي، وكانوا موزعين عبر كامل التراب الوطني حسبما تيسر ، وتمت الاستعانة ببعض الزملاء الذين يُدرّسون في الثانويات لتمرير الاستبيانات، حيث تم توزيع واسترجاع أكثر من 1127 استمارة موجهة للمتعلمين، وبعد فرزها وبحث مدى مطابقتها للمعايير وجدنا 1007 منها مقبولة ، وتم إلغاء 120 استمارة، أما بالنسبة لاستمارة الأساتذة فقد تم توزيع واسترجاع أكثر من 134 استمارة ، منها 123 مقبولة، وتم إلغاء 11 استمارة لعدم مطابقتها للمعايير، أما بالنسبة لاستمارة المفتشين فقد كان عددها 20 استمارة ، تم توزيعها عن طريق السيد المفتش "عبد القادر بوعود" وكلها تم استرجاعها وقبولها لمطابقتها للمعايير.

¹ - محمد عبيدات ، محمد أبو نصّار ، عقلة مبيضين ، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات ، دار وائل للطباعة والنشر ط 2 ، سنة 1999 ، ص 83..

² - المرجع نفسه، ص 46-47.

4.1.4. أدوات جمع البيانات :

وهي مجموعة الوسائل والطرق والأساليب المختلفة، التي يعتمد عليها في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز البحث، وإذا كانت أدوات البحث متعددة ومتنوعة، فإن طبيعة الموضوع أو المشكلة، هي التي تحدد حجم ونوعية وطبيعة أدوات البحث التي يجب أن يستخدمها الباحث في إنجاز وإتمام عمله، كما أن براعة الباحث وخبرته تلعب دورا هاما في تحديد كيفية استخدام أدوات البحث العلمي، وقد وجدنا أن الأداة الأنسب والتي تتماشى مع طبيعة هذا البحث هي :

الاستبيان: والذي يتمثل في استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة، يمكن من خلالها الحصول على معلومات تُعين الباحث في الإجابة على الإشكالية التي رصدها في بحثه ويعرفها البعض بأنها : أداة تُتخذ لجمع المعطيات ، تتألف من عدد من الأسئلة ، يقوم شخص أو عدة أشخاص بالإجابة عنها كتابيا أو بوضع علامة خاصة في الخانة المناسبة أو بكليهما معا¹، فالاستبانة عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جميع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد، ومن أهم ما تتميز به الاستبانة، هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث².

وللتأكد من مدى جودة الاستبانة ومصادقية أسئلتها تم إخضاعها للتحكيم من قبل أساتذة جامعيين ومفتشين في التعليم الثانوي لمادة اللغة العربية وآدابها كما هو مبين في الجدول التالي :

الاسم واللقب	الرتبة والتخصص
بلعسله فتيحة	أستاذة التعليم العالي-المدرسة العليا بوزريعة- تخصص علوم التربية
السعيد بوخاوش	أستاذ التعليم العالي -جامعة البليدة- الدراسات اللغوية
رمضاني فريدة	أستاذة محاضرة أ-جامعة البليدة- تخصص تعليمية اللغة العربية
. بوعود عبد القادر	مفتش التربية والتعليم -الجزائر-

¹ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر 2010، ص 41.

² - محمد عبيدات ،محمد أبو نصار ،عقلة مبيضين ،منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات ،دار وائل للطباعة والنشر ط2، سنة 1999، ص 63.

.لعلاوي عبد العزيز	مفتش التربية والتعليم -الجزائر -
. غرمول ميلود	مفتش التربية والتعليم -بومرداس-
. هيشور كمال	مفتش التربية والتعليم -برج بوعرييج-
. معلم سليمان	مفتش التربية والتعليم -باتنة-
.فراح عبد الغاني	مفتش التربية والتعليم -البويرة-
.كحوال محفوظ	مفتش التربية والتعليم -البليدة -

وبالموازاة مع التحكيم، تم تجريب الاستبانة بواسطة عينة استطلاعية، من أجل التأكد من سلامتها وضبطها، حيث عرضت استبانة المتعلمين على قسمين أدبيين بثنائية "حسين آيت أحمد" بالسويدانية، وعرضت استبانة الأساتذة على أساتذة اللغة العربية من نفس الثانوية ، ليتم صياغتها بشكل نهائي على الهيئة التي وزعت بها، ابتداء من أواخر شهر مارس 2019.

وقد تم بناء أسئلة الاستبيانات بمراعاة طبيعة العينة المستهدفة مع التركيز على الأسئلة التي تخدم الهدف من البحث من وجهة نظر كل فئة من أفراد العينات التي شملتها هذه الدراسة؛ وقد اختلف عدد الأسئلة والمحاور التي بنيت وفقها الاستبيانات من عينة لأخرى كالتالي :

1- **استبانة المتعلمين** :بلغ عدد الأسئلة فيه 22 سؤالاً، جُلّها ورد مغلقاً يعتمد على إجابات محددة متعددة الاختيار مع طلب التعليل لذلك أحيانا حسب طبيعة السؤال؛ ومنها ما هو بسيط لا يحتاج إلى تعليل، كما أن هناك بعض الأسئلة ورد مركباً نظراً لضرورة التعمق في معرفة الأسباب وراء إجابات المتعلمين، والوقوف على تعليلات مقنعة لاختياراتهم ما بين الأجوبة المقترحة في السؤال، وقد صُممت أسئلة استبيان المتعلمين وفق أربعة محاور رئيسية:

المحور الأول حول: فهم المتعلم للوضعية الإدماجية المطلوب منه إنجازها والصعوبات التي تواجهه في ذلك.

المحور الثاني حول : انجاز المتعلم للوضعية المطلوبة منه والعوامل المساعدة في ذلك.

المحور الثالث حول : تقويم الوضعيات المنجزة من المتعلمين.

المحور الرابع حول : الاستفادة من نشاط الوضعية الإدماجية.

2- استبانة الأساتذة: وفيها 19 سؤالاً مقسمة على ثلاث محاور، وتم بناؤها بنفس طريقة بناء استبيان المتعلمين، من حيث البساطة والتركيب والاعتماد على الاختيار ما بين الإجابات والتعليل للإجابة إن اقتضى الأمر حسب طبيعة السؤال والغرض منه ؛ وأما المحاور الثلاثة التي دارت حولها فهي :

المحور الأول حول : تفاعل المتعلمين مع نشاط الوضعية الإدماجية وتقييم مستواهم في ذلك .

المحور الثاني حول : العوامل المساعدة على الإنجاز الأمثل للوضعية الإدماجية من وجهة نظر المعلمين.

المحور الثالث حول : رؤية الأستاذ لنشاط الوضعية الإدماجية.

استبانة المفتشين: يتألف من 12 سؤالاً فقط نظراً لأن دور المفتشين يقتصر على مراقبة مدى تحقق المناهج وتنفيذها ومدى قدرة المعلمين على تنفيذ ذلك، وجل هذه الأسئلة يتمحور حول مدى توفر الشروط الملائمة لإنجاز الوضعية الإدماجية على الوجه المطلوب من (إمكانات مادية، وأهلية المعلمين، وملاءمة الوضعيات مع مستويات المتعلمين)، كما ورد سؤالان مفتوحان آخر هذا الاستبيان، الأول يبحث عن السبب وراء الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في تحريرهم للوضعية الإدماجية حسب رأي المفتشين، والثاني يبحث عن سبب إلغاء الوضعية الإدماجية من امتحان شهادة البكالوريا .

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبانات .

تمهيد:

إن الكيفية التي تعالج بها البيانات في الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث العلمي، لأن الدراسة تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها، وبالتالي فإن الطريقة التي يتم بها عرض البيانات الميدانية وكيفية استغلالها كمياً وكيفياً يفترض أن تخدم البحث العلمي حتى تكون أهداف البحث مفهومة، واضحة عند القارئ.

وبعد تطبيق الاستمارات تجمعت لدينا بيانات مختلفة ومتشعبة، منها ما هو كمي يستند إل أرقام نتيجة الإجابة على الأسئلة المغلقة، ومنها ما هو كفي هو محصلة الإجابة على الأسئلة التي تتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته " ومن المعروف أنه لا يمكن فهم وتفسير البيانات الكمية إلا بعد تلخيصها بوحدة من الطرق الإحصائية الوصفية المستخدمة في جدولة وتنظيم وعرض البيانات الكمية .

وقد اتبعت في عملية تفريغ وتحليل البيانات الطريقة التقنية الإحصائية المعتمدة كثيراً في الدراسات الميدانية، وهي حساب التكرارات وتحديد النسبة المئوية باستخدام القانون:

$$ن م = \frac{ت \times 100}{ع}$$

-نم : تمثل النسبة المئوية.

-ت : يمثل عدد التكرارات.

-ع :يمثل حجم العينة.

أما من حيث تركيبة الجداول فقد جاء بعضها بسيطاً لكون الأسئلة مباشرة أو مغلقة وأخرى جاءت مركبة لكونها تربط بين المتغيرات.

وأما الأسئلة فقد كان بعضها مغلقاً والبعض الآخر مفتوحاً كما سبق الإشارة إليه ، وقد أوردت التعليقات والإجابات على الأسئلة المباشرة كما وردت من أفراد العينة مع التركيز على أهمها، حيث تم تأطيرها في جدول ألحقته بالجدول الأساسي للسؤال المطلوب.

1.2.4. تحليل نتائج الاستبانة الموجهة للمتعلمين :

جدول رقم 1: يبين توزيع عينة المتعلمين بين الشعبتين الآداب والفلسفة وشعبة اللغات.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
شعبة الآداب والفلسفة	729	72.39 %
شعبة اللغات	278	27.60 %
المجموع	1007	100 %

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 72.39 % من عينة المتعلمين ينتمون إلى شعبة الآداب والفلسفة، وأن نسبة 27.60 % ينتمون إلى شعبة اللغات.

إن الملاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة المتعلمين في شعبة الآداب والفلسفة يفوق حوالي ثلاثة أضعاف متعلمي شعبة لغات أجنبية، وهذا أمر منطقي نظرا لأن شعبة اللغات الأجنبية من الشعب محدودة الانتشار نظرا للعديد من العوامل أبرزها ما هو مرتبط بإشكالية تعلم اللغات الأجنبية في بلادنا، بالإضافة إلى أن هذه الشعبة تخضع للتحجيم، وفقا للقرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005¹، الصادر عن وزارة التربية، والمتضمن تحديد هيكلية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، حيث تم وفقه تحديد نسبة التلاميذ الموجهين إلى هذه الشعبة ما بين 15% و 20%، من بين التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي والقادمين من الجذع المشترك آداب .

جدول رقم 2 : يبين مدى وجود صعوبة في تحرير الوضعية الإدماجية التي يطلب من المتعلمين إنجازها. (وهو السؤال الأول من أسئلة الاستبيان الموجه للمتعلمين)

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	131	13.04 %
لا	165	16.43 %
أحيانا	708	70.51 %
المجموع	1004	100 %

¹ - للقرار رقم 16 ،وزارة التربية الوطنية ، 14 ماي 2005.

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 13.04% من أفرادا لعينة يجدون صعوبة عند تحريرهم للوضعية الإدماجية التي يطلب منهم انجازها، وأن نسبة 16.43% لا تجد هذه الصعوبة ، بينما نجد أن ما نسبته 70.51% يجدون أحيانا صعوبة في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم.

إن اشتمال الوضعية الإدماجية على شيء من الصعوبة والجدية أمر ضروري إذ أن هذه الصعوبة تحفز المتعلم أكثر على إعمال عقله وتطوير مهاراته وتفعيل مكتسباته التعليمية بشكل أفضل، وهذا ما تحقق إذ أن ما نسبته 83% من المتعلمين تجد صعوبة دائما أو أحيانا عند انجازها للوضعية ، وهذا الصعوبة ليست دائمة عند الأغلبية إذ أن 70.51% من العينة تجد أحيانا هذه الصعوبة، وهي معقولة على اعتبار أن هذه الصعوبة ليست دائمة، وأن نسبة 13.04% من العينة تجابه دائما صعوبة عند إنجازها للوضعية ، وهو ما يدعو إلى التأكيد على ضرورة مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين، وهذا يفرض على المعلم أن يعرف كيف ينظم الوقت المخصص لكل درس ، وكيف يسيره بشكل عقلاني حيث يأخذ بعين الاعتبار الوتيرة التعليمية لكل متعلم ويولي أهمية خاصة للمتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويركز عليهم خلال الدرس حيث يمنح لهم فرصا إضافية للفهم، لكن ليس على حساب الآخرين وإذا رأى أن كل هذه الإجراءات غير مجدية يخصص لهم حصصا للدعم، والمعالجة البيداغوجيا¹. أما نسبة 16.43% الباقية فهي تمثل المتعلمين الذين لديهم القدرة على الاستيعاب والعمل بشكل مباشر على الوضعية ودون حاجة إلى مساعدة، وعلى المعلم دائما تحفيزهم وتشجيعهم من أجل تنمية وتطوير مهاراتهم والاستمرار على هذه الوتيرة.

جدول رقم 3: يبين مدى فهم المتعلمين للموارد (قواعد، بلاغة، معارف....) التي يطلب منهم توظيفها في نشاط الوضعيات الإدماجية مع ذكر السبب إذا كانت الإجابة لا أو أحيانا:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	521	52.15 %
لا	68	6.80 %
أحيانا	410	41.04 %
المجموع	999	100 %
ذكر السبب إذا كانت الإجابة لا أو أحيانا (مع حصرها والاكتفاء بذكر أبرزها)		

¹ - لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو، طبعة 2017، ص97-98.

حسب فهمي للدرس/عدم التركيز فيها أحيانا وعدم وضوحها /عدم فهم ما يشرحه الأستاذ/صعوبة فهم المصطلحات / صعوبة وغير مفهومة/لأنني لم أدرسها في المتوسط/لا أجيد القواعد كثيرا/عدم المراجعة/حسب الدرس/يصعب علي أحيانا توظيفها في المضمون/ لدي نقص /لأن هناك موارد أعرفها وأخرى لا/ لا أتذكر ذلك الدرس ولا أريد التوظيف بشكل خاطئ/أجد صعوبة في إيجاد الجمل المناسبة وفيها ما يطلب توظيفه/الوضعية طويلة/ لأن الأمثلة المطلوبة في التوظيف لا تناسب الوضعية الإدماجية أحيانا(يعني مثال مخالف للتعبير)/لأن السؤال يكون غير مباشر/أخطئ في التوظيف رغم فهمي لها/عدم فهم الدروس وصعوبتها وتراكمها/لا أجيد دراسة اللغة العربية جيدا وأجد فيها صعوبة كالإعراب مثلا "تلميذ شعبية لغات"/لأن بعض القواعد لم نكن درسناها/الأستاذ لا يوصل لنا الإجابة كما نريد/عدم الانتباه داخل القسم/عندما تصلني الورقة لا أستطيع كتابة الموارد وتوظيفها وإن كنت أعرفها /بعض الأحيان هذه الموارد تكون مطلوبة بصيغة غير التي ندرسها /لا أعرفها لأنني لم أفهمها في بداياتي/لأنني لا أطبق عليها كثيرا /الأستاذ يلعب دورا كبيرا في نفسية التلميذ لهذا أنا لا أحب اللغة العربية ولا أحب أي شيء متعلق بها/عدم أخذ الدرس بجدية حتى يذكر في الوضعية/بسبب تعقدها/لأنني أدرس عند اساتذة غير متفوقين أي لا يدرسون جيدا /لا تأتي كما تعلمتها بل تأتي بطريقة غير مباشرة/بسبب عدم الفهم في المتوسط.

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 52.15 % من عينة المتعلمين يفهمون الموارد (قواعد، بلاغة، معارف..). التي يطلب منهم توظيفها في نشاط الوضعيات الإدماجية، وأن ما نسبته 6.80 % لا يفهمون هذه الموارد، أما نسبة 41.04 % الباقية فهي تفهم هذه الموارد أحيانا فقط.

نلاحظ أن أكثر من نصف عينة المتعلمين 52.15 % يفهمون الموارد التي يطلب منهم توظيفها في نشاط الوضعيات الإدماجية وهذا أمر محفز ، إلا أن الإشكالية تطرح مع النصف الباقي الذي لا يفهم مطلقا أو يفهم أحيانا فقط هذه الموارد، وقد تم سؤالهم عن السبب في ذلك ومن خلال التحليل لتعليقاتهم يمكن إرجاع الأمر إلى :

1-المتعلم في حد ذاته : من خلال تعليقات المتعلمين اتضح أن الأمر يرجع إلى الإهمال أو النسيان، أو عدم الفهم والاستيعاب أو عدم أخذ تطبيقات وتمارين ترسخ هذه الموارد، وعدم مراجعتها أو حتى الاستهزاء أحيانا وعدم أخذ الأمر بجدية ، كما أرجع بعضهم السبب إلى الضعف القبلي لأنه لم يدرس كما ينبغي في التعليم المتوسط.

2-الأستاذ : أرجع بعض المتعلمين السبب إلى طريقة شرح الأستاذ وعدم إيصاله للتعليمات كما ينبغي، وذكر البعض عدم أهلية الأستاذ وكفاءته للتدريس، كما أخبر البعض أنه بسبب نفوره من الأستاذ أصبح لا يحب اللغة العربية مطلقاً، وهذا السبب الأخير أمر بالغ الخطورة لأن التعليم رسالة بغض النظر عن المُتلقّي، ثم إن شخصنة الأمور لدرجة نفور المتعلمين يوحي بعدم القدرة على استيعابهم، والأصل معالجة مثل هذه الحالات والبحث عن السبب وراءها، حتى لا يحرم المتعلم من التكوين المنوط في هذه المرحلة ولا يكون عبئاً في المراحل اللاحقة.

3-طبيعة الموارد: أرجع بعضهم السبب إلى طبيعة هذه الموارد المطلوب توظيفها، فهي قد تكون صعبة أو غير واضحة و تكون أحياناً مطلوبة بصيغة غير التي درسها المتعلمون أو بمصطلحات لا يفهمونها.

وهنا يجب التذكير أن التعليم ليس نقلاً للمعارف والكفاءات للتلاميذ ، التعليم هو امتلاك المؤهلات المكتسبة لإكساب التلاميذ المعارف والمؤهلات التي تحتوي عليها مناهج التعليم، فالتعليم هو امتلاك القدرة والأهلية والموهبة لجعل التلاميذ المعنيين قادرين على التحكم في المعارف والكفاءات المستهدفة ، فوظيفة المدرس ليست فقط نقل المعارف والكفاءات للتلاميذ الذين هو مسئول عنهم ولكنه الساعي إلى إكسابهم إياها فالتنقل و الإكساب فعلاً مختلفان كلياً.¹ ولكي يتحقق هذا الإكساب على المعلم أن ينوع في طريقة عرض هذه الموارد، ويعمل على ترسيخها في أذهان المتعلمين حتى يسهل عليهم استحضارها وتوظيفها في الوقت المناسب، كما ينبغي مراعات الفوارق الفردية بينهم حتى يتمكن جميعهم من الإلمام بهذه الموارد.

جدول رقم 4: يبين مدى استطاعة المتعلم لإدماج الموارد (قواعد، بلاغة، معارف...) التي يطلب منه توظيفها في الوضعية الإدماجية مع التعليل في كل حالة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائماً	129	13.00 %
غالباً	335	33.77 %
أحياناً	474	47.78 %
لا أستطيع	54	5.44 %

¹ - بغداد لخضر، (مقال بعنوان: شهادة النجاح المدرسي للتلاميذ وتحسين المردود الداخلي للنظام المدرسي) مجلة بحث وتربية، المعهد الوطني للبحث والتربية، العدد 2015/11، ص 49.

المجموع	992	100 %
الحالة	التعليل (مع حصرها والتركيز على أبرزها)	
دائماً	مثيرة وتجلب الفكرة/سهلة وبسيطة/للاستفادة منها/ليكون الموضوع مقبول/لأن الهدف من دراسة الموارد هو معرفة توظيفها في الوضعية/لأنها جزء من الوضعية يجب احترامها وتحريرها/ليعرف الأستاذ مدى فهمك/لأنني أفهم الدروس في القسم.	
غالبا	لأنني أركز على الموضوع عامة/حسب الموضوع المقترح/لأن كل وضعية تختلف عن الأخرى/أجد صعوبة في توظيف ما أريد/حسب فهمي للدرس/لفهمي لها وممارستها في المنزل/ليس لدي زاد علمي كاف/	
أحيانا	لأن الموضوع قد يكون صعبا/لأن الموارد غير مباشرة ومعقدة/لأنها صعبة ولا أستطيع انجازها/حسب المعلومات التي اكتسبتها من قبل/لصعوبة تركيبها في سياق الموضوع/بسبب عدم فهم الدرس/2/عدم وجود جمل تتناسب مع الموارد/أجد صعوبة في الربط بين الموارد والموضوع/عدم المراجعة/أحيانا لا أتقيد بها/ أحيانا لا أعرف ما أوظف أو لا أستطيع توظيف ما يطلب مني/ الاختلاط في الدروس لا أجيد تنسيقها مع الموضوع/لا اعرف الربط بين الفكرة والموارد/لأنني اريد التعبير بطلاقة والموارد تتلف المعنى ولا أستطيع توظيفها جيدا/أحيانا المعلومات غير كافية للتوظيف أكثر/كثرة التمارين والوضعية والوقت غير ضيق/لا أفهم الموضوع الذي نتحدث عنه / أحيانا أنسى التوظيف/عدم فهم وتلقي القواعد ومراجعتها/لأنني إذا وظفت كما طلب مني يختل معنى الوضعية/ بعد تحرير الوضعية لا يمكن ادماجها لأنني أبدأ بالتحرير ولا أعطي أهمية للموارد/عدم التركيز/لأن هناك تهاون في الجد والعمل/أنسى أحيانا/ لأنني أحس أن هذا التوظيف جداري/حاصري عن التعبير بكل أريحية/لضييق الوقت.	
لا أستطيع	لا أجيد القواعد /لا اعرف كيفية إدماج هذه الموارد لأشكّل جملة صحيحة/عندي صعوبة في مجال التوظيف والاستشهاد /لا أستطيع دمج الأفكار مع بعض وتوظيفها/صعبة جدا /ليست لدي إمكانية في ذلك/لأنني لا أستطيع استيعابها/لأن فهمها بطريقة نظرية لا تطبيقية/لأنني أحسها لا تتلاءم مع أفكاري/لأن كل وضعية تختلف عن الأخرى/لأنها تتطلب وقتا كبيرا لتحديد مكان توظيفها.	

يبين هذا الجدول أن نسبة 13.00 % من عينة المتعلمين دائماً يستطيعون إدماج الموارد التي يطلب منهم توظيفها في الوضعية ،وأن نسبة 33.77 % غالبا ما يستطيعون إدماج هذه الموارد في الوضعية،وما نسبته 47.78% أحيانا يستطيعون إدماج هذه الموارد، أما نسبة 5.44 % الباقية فهم لا يستطيعون إدماج هذه الموارد عند إنجازهم للوضعية.

إن نسبة المتعلمين الذين لا يحسنون إدماج الموارد (قواعد، بلاغة، معارف...) التي يطلب منهم توظيفها في الوضعية الإدماجية مرتفعة ، إذ أن نسبة 53.22 % من العينة لا تفلح أحيانا أو دائما في عملية الإدماج، وهذا يطرح إشكالا مرتبطا بمدى استيعاب المتعلمين لهذه الموارد، وكذا مدى قدرتهم على توظيفهم لها في حال استيعابها ، وهنا تجدر الإشارة والتنبيه إلى أن المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات، وليس المعلم ولا أي تلميذ عوض آخر، يعني ذلك أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكّن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته¹.

وقد بحثنا عن السبب وراء كل اختيار فكان تحليل أفراد العينة كالاتي:

أولا دائما: بلغ أصحاب هذا الاختيار نسبة 13.00 % من عينة المتعلمين وقد أرجعوا السبب وراء اختيارهم إلى أن هذه الوضعيات مثيرة، وأن المطلوب هو التوظيف وحتى يعرف المعلم مدى استيعاب المتعلمين لهذه الموارد، ولأن البعض يجدها سهلة في الإدماج لذا هم دائما يفلحون في إدماج هذه الموارد.

ثانيا غالبا: بلغت نسبة أصحاب هذا الاختيار نسبة 33.77 % مرجعين سبب اختيارهم هذا إلى طبيعة الموضوع واختلاف الوضعيات عن بعضها البعض وحسب فهمهم للدرس.

ثالثا أحيانا: ونسبة أصحاب هذا الاختيار 47.78 % أرجع البعض اختياره هذا إلى صعوبة الموضوع، وأن الموارد قد تكون معقدة وغير مباشرة ، كما أخبر البعض أنه يجد صعوبة في الربط بين الموارد والموضوع أي أنه لا يحسن التوظيف، وأحيانا بعضهم قد ينسى التوظيف، أو قد يكون الوقت ضيقا مقارنة بالمطلوب في الوضعية كما أقر البعض بالتهاون وأن البعض لا يفهم الموارد.

رابعا لا أستطيع: صرح أصحاب هذا الاختيار ونسبتهم 5.44 % أنهم لا يجيدون القواعد ولا يعرفون كيفية إدماجها ويجدون صعوبة في ذلك، وأخبر البعض أنه ليس لديه إمكانية في ذلك وهذه الفئة الأخيرة تحتاج إلى معالجة ودعم حتى تتمكن من مواكبة المسار الدراسي وإلا فإنها ستكون عرضة للرسوب.

¹ - وعلي محمد الطاهر ،نشاطات الإدماج :لماذا ؟ متى ؟ كيف ؟ ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.الجزائر.ص4.

جدول رقم 5: يبين هل يفهم المتعلمون ما يقدمه الأستاذ من معطيات أولية عن الوضعية الإدماجية المطلوب منهم انجازها:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	669	66.63 %
لا	48	4.78 %
أحيانا	287	28.58 %
المجموع	1004	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 66.63 % من عينة المتعلمين يفهمون ما يقدمه الأستاذ من معطيات أولية عن الوضعية الإدماجية المطلوب منهم انجازها، وأن نسبة 04.78 % لا يفهمون ما يقدمه الأستاذ من معطيات أولية عن الوضعية الإدماجية المطلوب منهم انجازها، وأما نسبة 28.58 % الباقية فهي أحيانا تفهم وأحيانا لا.

إن معظم المعلمين يفلحون في إيصال المطلوب إلى المتعلمين حين يزودونهم بمعطيات أولية عن الوضعية الإدماجية ، أذ أن ما نسبته 66.63 % من عينة المتعلمين تؤكد على فهمها لهذه المعطيات، لكن الفئة الباقية إما تفهم أحيانا ونسبتها 28.58 % أو لا تفهم مطلقا ونسبتها 04.78 %، وهذا راجع إما إلى المتعلمين ذاتهم فمنهم المهملون ومنهم الذين يشكون الضعف القبلي ومنهم الذين لا يأخذون الأمور بجدية كما تبين من خلال تحليل نتائج الجدول رقم 2، كما قد يرجع السبب إلى المعلمين وطريقة عرضهم لهذه المعطيات إذ يجب عليهم التنوع في طرائق العرض حتى يستوعب جميع المتعلمين هذه المعطيات، فالمتعلمون ليسوا على وتيرة واحدة والمعلم هو من يحدد ويعرف كل أفراد قسمه ، ففعالية التدريس بالدرجة الأولى وبإجماع العديد من الباحثين تتوقف على البيداغوجيا المعتمدة من طرف المعلم¹.

جدول رقم 6 : يبين هل يطلب المتعلمون توضيحات من الأستاذ قبل العمل على الوضعية مع التعليق لكل إجابة.(للدلالة على حسن صياغة الوضعية وبعدها عن التأويل).

¹ - كمال صدقاوي ، (مقال بعنوان خصائص التكوين البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين)،مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية ، العدد 2011/5، ص 47.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	702	70.69%
لا	291	29.30 %
المجموع	993	100%
نوع الإجابة	التعليق	
نعم	:(الأغلبية) لكي يسهل الفهم والتوضيح/لكي استوعبها/لكي لا أقع في الخطأ/لأنني لا أفهمها إلا بحضور الأستاذ/صعبة/لأنني لا أفهم الوضعية الإدماجية/أحيانا غير واضحة//يلزمني الوقت الكثير للفهم/عندما تكون الوضعية غير مفهومة أو تحتوي على مفردات صعبة/ كي أضمن النقطة ولتبسيط المعلومات/كي لا أخرج عن الموضوع/ /لا أعرف كيف أبدأ/أنسى ما قدمه الأستاذ من قبل ويحسن أن أطلب توضيحات من الأستاذ كي أتذكر/لأنني أجد صعوبة في التوظيف/لكي أستطيع حلها مرة أخرى و ترسخ في الذهن/لأن الأستاذة تشرح وتعلمنا.	
لا	لأنني أفهم الموضوع (الغالبية)//لأن العمل لم يقدم للأستاذ أي لم يطلع عليه/لأنه لا يريد أحيانا /أشعر بالخل/واضحة ومفهومة/ لأنني أطلع الكتب كثيرا وأستفيد منها لذا لا أجد صعوبة في فهم المطلوب/لأنني أعتمد على نفسي/لأنني أستحي وربما أخاف/لأنه يشرح بدقة قبل البدء بالعمل/سهولة الوضعية/عند سؤاله لا يجيب/ أخافه(الأستاذ)/المعطيات تكفي/كل شيء يوضحه الأستاذ وقت الدرس(التركيز)/لأنني أعتمد على نفسي ومهما كانت الإجابة أنا راضية بها/ تفكيري محدود لن أفهم حتى إن أعاد التوضيح/أحيانا تهاونا وأحيانا إستحياء/لأنه يطلب منا العمل عليها بأنفسنا/لأنه يتجاهل أسئلتي ويكرهني/أريد التعلم على فهم الوضعية وأنجزها وحدي/.	

يبين هذا الجدول أن نسبة 70.69 % من عينة المتعلمين يطلبون دائما توضيحا من المعلم قبل العمل على الوضعية، وأن نسبة 29.30 % الباقية لا يطلبون توضيحا ، إن نسبة المتعلمين الذين يطلبون توضيحا قبل البدء في العمل على الوضعية بلغت أكثر من 70 % وهي نسبة مرتفعة ،لذا كان لزاما البحث عن تعليل لهذا من خلال سؤالهم عن السبب وراء طلبهم للتوضيح قبل البدء في العمل على الوضعية ، فكانت جل إجاباتهم مرتبطة بتبسيط الفهم، وتشكيل فكرة صحيحة عن الوضعية، والخشية من الوقوع في الخطأ ، وعدم الخروج عن مضمون الوضعية ، وهنا نتساءل عن السبيل الأمثل لتجنب وقوع المتعلمين في هذا الغموض واللجوء إلى طلب الإعانة والتوضيح من المعلم أو الزملاء، إذ لا بد من العناية بحسن الصياغة للوضعية، حتى تكون واضحة وبعيدة عن التأويلات، كما يتعلق الأمر في هذا الصدد

بمراعاة الاتساق على مستوى عرض الوضعية وذلك بهدف تفادي إدراج عناصر إيهامية تظل من دون جدوى، أو شغل انتباه التلميذ عما هو أهم¹، وحتى الذين لا يطلبون توضيحات أرجع بعضهم السبب إلى الحياء والخجل أو الخوف من الأستاذ أو لأن الأستاذ لا يجيب عن أسئلة المتعلمين وهذا يطرح إشكالات من نوع آخر مرتبطة بتكوين المعلمين وأهليتهم للتدريس، ومعلوم أن الدول المتقدمة قد أعطت الاهتمام الأكبر للمعلم من حيث تكوينه وتدريبه إيماناً منها بمسؤوليته عن نجاح أو فشل أي نظام تعليمي باعتباره العامل الرئيسي في أي نظام تعليمي والمالك لمفاتيح إصلاحه، وقد خلص تقرير اليونيسكو في جزئه الثاني سنة (2000) على أن مشكلة التكوين لا تنحصر في الجوانب التقنية أو الإجرائية بل تنقصه الرؤية الإستراتيجية، والخروج من هذا الوضع صعب ما دامت المشاكل غير مصاغة بطريقة علمية مناسبة من ذلك أنه لا يخلو مجلس من ربط بين جهل المعلمين للكثير من الممارسات والمعارف التربوية وضعف مردودية المدارس²، لذا يجب تدارك مثل هذه النقائص حتى تتحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

جدول رقم 7: يبين هل يقوم الأستاذ بمساعدة وتوجيه المتعلم في إنجاز الوضعيات الإدماجية .

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائماً	213	21.3 %
غالبا	229	22.9 %
أحيانا	558	55.8 %
المجموع	1000	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 21.30% من عينة المتعلمين دائما يقوم الأستاذ بمساعدتهم وتوجيههم في إنجازهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم، وأن نسبة 22.90% غالبا ما يقوم الأستاذ بمساعدتهم وتوجيههم، وأما نسبة 55.8% الباقية أحيانا فقط يقوم الأستاذ بمساعدتهم وتوجيههم في إنجازهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم.

إن تبني بيداغوجيا الكفاءات في التعليم يفرض على المعلم أن يلعب دور الموجه والمرشد والمسهل للتعلم

¹ -عبد الكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة- الدار البيضاء ،ط2 2011، ص205 .

² - كمال صدقاوي ، (مقال بعنوان خصائص التكوين البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين)،مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية، العدد 2011/5، ص46.

إذ لا يسيطر على الموقف التعليمي ، ولكنه يديره إدارة ذكية، يوجه المتعلم نحو الهدف منه¹، واعتماد ما نسبته 21.3 % من عينة المتعلمين على مساعدة الأستاذ دائما ، وما نسبته 22.90 % منهم غالبا ، تجعلهم بعيدين عن مرحلة الاستقلالية (الاعتماد على النفس) والتي تعتبر من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلا ، غير أنه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم يجرب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات، وتستقر تدريجيا عملية الاستقلالية وذلك بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة وبالتقليل من التدخل ، وينبغي أن تُنقل عملية التعلم من الأسلوب الموجه إلى التفويض - اعتماد التلميذ على نفسه - وذلك وفق المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة.² فكل تلميذ يبني معارفه بنفسه لأن التطور الفكري مسار داخلي يتحقق عبر مراحل متتالية، فهو لا يمكنه أن يكتسب معارف جديدة إلا إذا كان بناؤه الفكري يسمح بذلك، وبهذا المنظور على المُدرس أن يحترم هذا المسار للتطور الشخصي للتلميذ والتكيف مع حاجاته، فدوره يتمثل في الملاحظة والتشخيص وإجراء تقويم تكويني باعتبار الفروق الفردية³. وينبغي عليه عند اقتراح وضعية جديدة على التلميذ ، أن يصرح جهازا بكل ما يمكن أن يساعد على تنفيذ المهمة وكذا الطريقة اللازم اتباعها أثناء ذلك⁴.

جدول رقم 8: يبين هل يقوم المتعلمون بإنجاز الوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	495	49.20%
غالبا	261	25.94%
أحيانا	186	18.48%
نادرا	44	04.37%
أبدا	20	01.98%
المجموع	1006	100 %

¹ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دار الخلدونية ، الجزائر الطبعة الثانية ص 51.

² - وعلي محمد الطاهر، نشاطات الإدماج : لماذا ؟ متى ؟ كيف ؟ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. الجزائر. ص 7-8.

³ - روايح مريم ، (مقال: التنشئة التربوية) ، تعريب إسماعيل إلمان ، مجلة المربي ، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 2 ، جويلية 2004 ، ص 14.

⁴ - وعلي محمد الطاهر ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، دار الورسم للنشر والتوزيع 2013 ، ص 33.

يبين هذا الجدول أن نسبة 49.20 % من المتعلمين دائماً ينجزون الوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم، وأن نسبة 25.94 % غالباً ما ينجزون هذه الوضعيات، وما نسبته 18.48 % أحياناً فقط ينجزون الوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم وما نسبته 04.37 % نادراً ما ينجزون هذه الوضعيات، ونسبة 01.89 % الباقية فإنهم أبداً لا ينجزون الوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم.

إن أكثر من نصف عينة المتعلمين لا تتجز الوضعيات الإدماجية المطلوبة منها بشكل دائم أو مطلق، وهذا يدل على عدم الاهتمام الكافي بهذا النشاط وعدم إدراك مدى أهمية الإدماج في تحصيل الكفاءة وإنائها، وهذه مسؤولية مشتركة بين المعلم والمتعلم ، فالإدماج نشاط بيداغوجي ينجز بعد تعلم مدرسي يجند المتعلم فيه مكتسباته لتقديم منتج ما بشكل فردي، وهو أداة للوقوف على مدى تحقق أهداف المنهاج، إنه يسمح للمتعلم بإدراك أهمية المكتسبات المنفصلة في حل المشكلات واكتشاف العلاقة بين النظري والتطبيقي¹، والوضعية الإدماجية هي الإطار الأنسب للتحقق من فعالية الإدماج ومعرفة مدى تحصيل المتعلم للموارد المختلفة والتحقق من اكتساب الكفاءة المستهدفة من خلال هذا النشاط.

جدول رقم 9: يبين المكان الذي ينجزيه المتعلمون الوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
داخل القسم	378	38.49 %
في المنزل	451	45.92 %
داخل القسم وفي المنزل أحياناً	132	13.44 %
مكان آخر	21	02.13 %
المكتبة العامة / المكتبة / في الساحة / الشارع / أحياناً في الحافلة / قاعة المطالعة / أي مكان ملائم / في الغابة (بوشاوي) / في المسجد		
المجموع	982	100 %

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 38.49 % من عينة المتعلمين يقومون بتحرير الوضعيات الإدماجية

المطلوبة منهم داخل القسم، وما نسبته 45.92 % يحررونها في المنزل، وما نسبته 13.44 % يزاولون

¹ - المرجع نفسه ، ص 69.

في تحضيرهم لها بين القسم والمنزل، وما نسبته 2.13 % يحررون هذه الوضعيات في مكان آخر.

يتضح من خلال هذا الجدول أن نشاط الوضعية الإدماجية أصبح لدى أغلبية المتعلمين بنسبة أكثر من 60 % نشاطا لا صفيا وهذا ما يخالف التوصيات، وما هو معد في الوثائق البيداغوجية حيث يتضح من خلال التدرجات السنوية التي تم اعتمادها بشكل رسمي سنة 2018 أن هذا النشاط يقدم خلال نهاية كل وحدة (أي بعد أسبوعين) وتخصص له ساعة على الأقل¹، فالأصل هو تحرير الوضعية داخل القسم من أجل الوقوف على النقائص ومعالجتها في حينها، وللتحقق من مدى اكتساب الموارد والنجاح في تفعيلها عن طريق الإدماج في الوضعية المطلوبة، ثم الانطلاق إلى الوحدة القادمة بشكل سلس دون الرجوع إلى وضعية الوحدة السابقة.

كما يتبين من هذا الجدول أن الأغلبية بنسبة 45.92 % من عينة المتعلمين ينجزون وضعياتهم الإدماجية في المنزل، وما نسبته 13.44 % يزوجون في إنجاز الوضعية بين القسم والمنزل وما نسبته 02.13 % يقومون بإنجاز الوضعية في أماكن مختلفة خارج القسم مثل: المكتبة، الساحة، الشارع، الغابة، المسجد وحتى في الحافلة.

إن عدم إنجاز الوضعية داخل القسم دفع بالتلاميذ إلى إنجازها في مكان أنسب بالنسبة لهم، أو إنجازها في أي مكان تقاديا للتوبيخ والالتهام بالتقصير، ولكن في الأصل وتقاديا لمثل هذه التصرفات يجب الرجوع إلى إنجاز النشاط وفق ما هو معمول به، وما هو موصى به من الجهات الرسمية.

جدول رقم 10: يبين هل يستعين المتعلمون بالمواقع الإلكترونية في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم، ويبين نسبة الذين يعتمدون على النقل المباشر للوضعيات الإدماجية من هذه المواقع:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	553	57.12 %	النقل المباشر	85	15.79 %
لا	415	42.87 %	تعديل ما تم جمعه عن الوضعية	453	84.20 %
المجموع	968	100 %	المجموع	538	100 %

¹ التدرجات السنوية مادة اللغة العربية، سبتمبر 2018، إعداد المفتشية العامة للبيداغوجية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

يبين هذا الجدول أن نسبة 57.12 % من عينة المتعلمين يستعينون بالمواقع الإلكترونية في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم، وأن نسبة 42.87 % لا يستعينون بالمواقع الإلكترونية في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم، كما يبين هذا الجدول أن ما نسبته 15.79 % من الذين يستعينون بالمواقع الإلكترونية في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم يقومون بالنقل المباشر من هذه المواقع ، وأن ما نسبته 84.20 % من الذين يستعينون بالمواقع الإلكترونية في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم يقومون بتعديل ما تم جمعه عن الوضعية من هذه المواقع.

إن بلوغ نسبة الذين يستعينون بالمواقع الإلكترونية في تحريرهم للوضعية الإدماجية المطلوبة منهم 57.12 % من عينة المتعلمين يؤكد على أن هذا النشاط أصبح لا صفيا بامتياز إذ في الأصل أن تمنع مثل هذه الوسائل أثناء إنجاز الحصص المخصصة للغة العربية، إلا فيما ندر وعند الحاجة إليها فالمتعلم مطالب بإدماج مكتسباته الفعلية اعتمادا على نفسه للتأكد من اكتسابه للكفاءة المرجوة، ولكن الاعتماد على الانترنت لا يمكننا من معرفة مدى إلمام المتعلم بالموارد التي درسها في الوحدات التعليمية، وهذا نوع من الاحتيال على الذات يلجأ إليه التلميذ ولو بحسن نية إذ لا يدري عواقبه المستقبلية التي تعود سلبا عليه.

كما أن النقل المباشر من هذه المواقع يلغي عقل المتعلم ويعطل فكره، لذا وجب تحسيسه بخطورة مثل هذه التصرفات على مردوده ، وأن يعلم أن لا طائل من الاعتماد الكلي أو الجزئي على هذه الوسيلة فالواجب عليه أن يوظف مكتسباته الفعلية دون الاعتماد على الآخرين، ثم إن حصول الإدماج يتجلى في قدرة المتعلم على تحقيق نواتج وأداءات محددة والفهم لما يقوم به من عمل وإنجازه بصفة مستقلة¹، بحيث تجعله يفعّل مكتسباته مع وضعيات شبيهة قد تصادفه مستقبلا في الحياة.

جدول رقم 11: يبين هل الوقت المتاح للمتعلم في تحريره للوضعية الإدماجية كافٍ لِيَتِمَّكَن من إنجاز ما هو مطلوب منه :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	333	33.16 %
لا	160	15.93 %

¹ - فريد حاجي ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ، دارالخلدونية ، القبة القديمة - الجزائر، 2013، ص34.

أحيانا	511	50.89 %
المجموع	1004	100 %

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 33.13 % من عينة المتعلمين ترى أن الوقت متاح لها في تحرير الوضعية الإدماجية كافٍ لِتَتَمَكَّن من إنجاز ما هو مطلوب منها ، وأن نسبة 15.93 % لا ترى أن الوقت متاح لها في تحرير الوضعية الإدماجية كافٍ لِتَتَمَكَّن من إنجاز ما هو مطلوب منها ، أما النسبة الباقية 50.89 % فهي ترى أن الوقت متاح لها في تحرير الوضعية الإدماجية أحيانا فقط يكون كافيا لِتَتَمَكَّن من إنجاز ما هو مطلوب منها.

إن تخصيص ساعة من الزمن للوضعية الإدماجية دون مراعاة ظروف التمدرس وخصائص الوحدات التعليمية والموارد التي قد ترد فيها ، والتي تختلف درجة صعوبتها من وحدة لأخرى ، جعل جل عينة المتعلمين بنسبة تفوق 66% يخبرون أن الوقت متاح لهم في تحرير الوضعية الإدماجية يكفي أحيانا فقط أو لا يكون كافيا دائما لإنجاز هذه الوضعيات ، وهنا يجب تدارك الأمر واتخاذ التدابير اللازمة مثل: اللجوء إلى تفويج الأقسام حتى يتمكن المعلم من العمل مع جميع المتعلمين أو زيادة الوقت المخصص لهذه الحصة ، والملاحظ أن الجهات الوصية قد تقطنت لمثل هذا الأمر وأعطت السلطة التقديرية للأستاذ في تسيير الحجم الزمني لأنشطة الوحدة منذ تبني التدرجات السنوية سنة 2018 كبديل عن التوزيع السنوي الذي كان يضبط كل نشاط بوقت محدد، وقد توضح الأمر أكثر في وثيقة التدرج سنة 2019 حيث ورد فيها ما يلي¹: الحجم الزمني ((يختلف الوعاء الزمني لأنشطة وموارد مادة اللغة العربية وآدابها باختلاف المستويات والشعب، غير أن توزيع هذه الحصص من اختصاص الأستاذ وضابطه في ذلك مراعاة المكتسبات القبلية للمتعلمين ، وأهمية المحتويات والكفاءات المستهدفة من التعلم ، وبناء على هذا فالأستاذ مطالب بتكييف ممارسة تسيير الحصة باختيار الوضعيات والأنشطة وأساليب التنشيط لتناسب المدة الزمنية والتوقيت المخصص لكل تعلّم . وتبقى للأستاذ سلطة التقدير الكامل للوقت ومدى ملاءمته لأداء مختلف الأنشطة ومراعاة الحاجات الفعلية للتعلم وتنفيذ برنامج المادة بلا تقريط أو إفراط ، وتجنب

¹ - التدرج سبتمبر 2019، إعداد المفتشية العامة للبيداغوجية، مفتش التربية الوطنية ع. بوعود . المقاطعة : 01 (اليوم التكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية وآدابها مديرية التربية، الجزائر غرب ثا/ بن عبد المالك رمضان اسطاوالي، الاثنين 30 / 09 / 2019).

العمل الآلي الروتيني بالاعتماد على التنسيق البيداغوجي بين أساتذة المادة وتبديل الممارسات التربوية وفق المتطلبات)) وبالرغم من إعطاء السلطة التقديرية للأستاذ في تكييف الحجم الزمني حسب النشاط، إلا أن هذا لا يعني أن للأستاذ السلطة في تغيير المحتويات أو تبديلها إذ لا بد من تقديم كافة الأنشطة والموارد دون إخلال بها ، مما يجعل من سلطة تكييف الزمن حسب النشاط محدودة الأثر نظرا لكثافة هذه الأنشطة وضرورة تقديم كافة الموارد وفق المنهاج، وهذا ما يجعل من الوضعية الإدماجية نشاطا عاديا كباقي الأنشطة، والأصل التنبيه إلى أهمية هذا النشاط وإعطائه الأولوية لأنه يبين مدى تحقق الكفاءة المستهدفة من الوحدة التعليمية.

جدول رقم 12: يبين هل يلجأ المتعلمون إلى استعمال بعض الألفاظ العامية "الدارجة" في تحريرهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
أحيانا	162	16.11 %
نادرا	200	19.90 %
أبدا	643	63.98 %
المجموع	1005	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 16.11 % من عينة المتعلمين يستعملون أحيانا بعض الألفاظ العامية "الدارجة" في تحريرهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم ، وما نسبته 19.90 % من العينة نادرا ما تستعمل الألفاظ العامية "الدارجة" في تحريرها للوضعيات الإدماجية المطلوبة منها ، وأن نسبة 63.98 % من عينة المتعلمين أبدا لا تستعمل الألفاظ العامية "الدارجة" في تحريرها للوضعيات الإدماجية المطلوبة منها.

إن الفصحى هي الوسيلة الوحيدة للرقى بمستوى لغة الخطاب بشرط أن تكون وظيفية لصيقة بالحياة اليومية، ملبية لتطورات العصر، وأن تؤسس في تعليمها على قواعد علمية تجعلها سهلة المنال¹، ولكن المشكل في اتساع الفجوة بين العربية في المدرسة والعربية المستعملة في المحيط الاجتماعي العام²، وهذا

¹ - مختار نويوات، (مقال: الصلة بين الفصحى وعاميتها بالجزائر - المعالم الكبرى -)، الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهديب المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، الطبعة الأولى 2008، ص 140.

² - ويزة أعراب، (مقال: ما بين اللغة العربية الفصيحة والعامية "الفصحى المعاصرة")، اللغة العربية بين التهجين والتهديب "الأسباب والعلاج"، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2010، ص 324-325.

ما أثر على المتعلمين إذ يتضح أن ما نسبته 16.11 % من عينة المتعلمين يلجئون أحيانا إلى استعمال بعض الألفاظ العامية "الدارجة" في تحريرهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم وهذا يدل على عجزهم عن توظيف الفصحى بالشكل المطلوب وتأثرهم بلغة المحيط والشارع لأنها أقرب إلى ألسنتهم، وهنا يجب التنبيه إلى أن ما نشهده من التراخي في تحصيل العلم بالعربية على وفق نظامها الفصيح في أوساط المتعلمين مرجعه إلى وهم المتعلم أنه يمكنه أن يستغني بالمكتسب من العامية عن بذل الجهد المطلوب لاستدخال منظومة العربية الفصيحة، ذلك أن الناشئ العربي يكتسب لهجته المحكية المحلية في العادة ويبرمجها الدماغ فتستولي على ملكته اللغوية التلقائية، ويتحكم لديه وتمتد في أدائه وسلوكه اللغويين امتدادا قسريا لا واعيا، فإذا شرع في تعلم العربية الفصحى بنظامها الخاص وجد أن بين عاميته وهذه اللغة شبا كبيرا وأن الفروق بينهما هينة فأفضى به ذلك إلى مثل الإلف¹ فإذا ألف المتعلم استعمال العامية أثناء تعلمه سيدفعه هذا الأمر إلى التواني عن الرقي بمستواه اللغوي، وعلى المعلم في هذه الحالة التنبيه إلى مثل هذه الظاهرة وتوجيه المتعلم إلى اجتناب استعمال العامية بالأخص في الإنتاج المكتوب، لأن للمتعلم القدرة على تدارك هذا الأمر قبل عرضه، كما ينبغي على المعلم اعتماد الفصحى الشائعة بألفاظها السهلة والأكثر تداولاً تقاديا لنفور المتعلمين من لغتهم وتجنب استعمال العامية في التدريس لأنه قدوة للمتعلمين.

جدول رقم 13: يبين نوع الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في تحريرهم للوضعيات الإدماجية

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
أخطاء إملائية	249	24.72 %
أخطاء صرفية	270	26.81 %
أخطاء معرفية	320	31.77 %
أخطاء نحوية	323	32.07 %
أخطاء تركيبية	361	35.84 %
المجموع الأصلي للعينة	1007	100 %

¹ - نهاد الموسى، (الفصحى وعامياتها بين تجليات الكائن وتصورات الممكن)، الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهديب المجلس، الأعلى للغة العربية، الجزائر، الطبعة الأولى 2008، ص53.

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 24.72 % من عينة المتعلمين يرتكبون أخطاء إملائية، وما نسبته 26.81 % يرتكبون أخطاء صرفية، ما نسبته 31.77 % يرتكبون أخطاء معرفية، وما نسبته 32.07 % يرتكبون أخطاء نحوية، وما نسبته 35.84 % يرتكبون أخطاء تركيبية.

إن الخطأ بالنسبة للمدرسين يمثل أمانة هامة تدل على المعارف القبلية التي في حيازة التلميذ، وتجسد الصعوبات والعوائق التي تعترض طريقه، ومن ثم فهو يرشدهم إلى تكييف أعمالهم البيداغوجية بما يتيح تدارك النقائص¹، ولكن وقوع أكثر من ربع عينة المتعلمين في أخطاء على مستوى الإملاء وعلى المستوى التركيبي، وهم في المرحلة الثانوية؛ يدفعنا إلى التساؤل عن طبيعة التكوين الذي تلقوه في المراحل السابقة (التعليم الابتدائي والمتوسط) بما يقارب تسع سنوات، إذ كان من المفترض أن تعالج مثل هذه الأخطاء قبل وصول المتعلم إلى مرحلة متقدمة في مساره التعليمي، ولكن الواقع يفرض علينا التكيف مع هذا الحال والبحث عن حلول ناجعة له وهذا من مسؤولية المعلم بدرجة كبيرة، إذ يتعين عليه تخصيص حيز كاف من الوقت للمرحلة الأساسية المتمثلة في اكتشاف التلميذ أخطائه بنفسه والتعبير عنها وشرحها، كما أنه على المدرس أن يرفض مبدئياً المعاينة السطحية، والتأويلات التقريبية التي تفرزها هذه المعاينة ويتبنى تحليلاً دقيقاً مبنياً على ملاحظة التلميذ أثناء العمل وعلى ما يسجله التلميذ ليعبر عما يريد فعله، وما يفعله وكيف يتناوله².

جدول رقم 14: يبين هل يقوم الأستاذ بمراقبة وتقييم الوضعيات الإدماجية المطلوبة من المتعلمين إنجازها :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائماً	471	47.14 %
غالبا	174	17.41 %
أحيانا	258	25.82 %
نادرا	62	06.20 %
لا يصحها	34	03.40 %
المجموع	999	100 %

¹ - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2010، ص 174.

² - عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان المعالجة البيداغوجية. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2008، ص 55.

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 47.14 % من عينة المتعلمين دائما يقوم الأستاذ بمراقبتهم وتقويم الوضعيات الإدماجية المطلوب منهم إنجازها ، وما نسبته 17.41% منهم غالبا ما يقوم الأستاذ بمراقبتهم وتقويم الوضعيات الإدماجية المطلوب منهم إنجازها، وأن نسبة 25.82 % منهم أحيانا ما يقوم الأستاذ بمراقبتهم وتقويم الوضعيات الإدماجية المطلوب منهم إنجازها، وما نسبته 06.20 % من عينة المتعلمين نادرا ما يقوم الأستاذ بمراقبتهم وتقويم الوضعيات الإدماجية المطلوب منهم إنجازها، وما نسبته 03.40 % منهم لا يقوم الأستاذ بمراقبتهم وتقويم الوضعيات الإدماجية المطلوب منهم إنجازها.

إن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنظومة التعليمية، فهو يعزز من قدرات المتعلم، ويحقق الجودة للمؤسسة التعليمية، وعليه فانه يبدأ من بداية عملية التعليم ويستمر معها حتى نهايتها، فهو شامل لجميع جوانب شخصية المتعلم، معارفه، مهاراته ، قيمه واتجاهاته ، وهو تقويم متعدد الجوانب، متعدد الوسائل والأدوات، لا يكتفي بثقافة الورقة والقلم، بل يتجاوزها إلى استخدام استراتيجيات حديثة بهدف رفع مستوى التحصيل بمعناه الشمولي وتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية¹، ويجب التنبيه إلى أن تنظيم العمل حول الوضعيات الإدماجية لا يرمي إلى اكتساب موارد جديدة من مادة أو مواد مختلفة ، يُفترض هنا أن كل الموارد هي بحوزة التلميذ أي أنها أُرسيّت وأصبحت جاهزة في ذاكرتهم للتجديد ، وعليه فالهدف من الوضعية الإدماجية ليس العمل على زيادة رصيدهم المعرفي وإنما انطلاقا من هذا الرصيد يقومون بتشخيص الموارد الملائمة لتجنيدها بشكل ملائم²، والأصل في الوضعية الإدماجية أنها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم وسلوكاتهم القبلية، واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعية جديدة ، فهي وضعية يتم فيها إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف مسطرة والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة الجديدة³ ، وهذه الوضعية الإدماجية لا بد لها من مراقبة وتقويم وهذا من مهام المعلم، ولكن الملاحظ أن أكثر من نصف عينة المتعلمين لا تُقوّم وضعياتهم بشكل دائم، وهنا يجب التنكير بالأهمية البالغة لهذا النشاط، إذ يتضح جهل المعلمين لهذه الأهمية، وهو ما يفرض على الجهات الوصية أخذ التدابير اللازمة للتوعية بهذا الأمر، فالتلميذ هو الخاسر الأول لأن

¹ - خطوط رمضان ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية بعنوان : استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق -دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة- ، السنة الجامعية 2010/2009 ، ص ب.

² - وعلي محمد الطاهر ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، دار الورسم 2013 ، ص 65.

³ - خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات. ، الطبعة الأولى 2005. ص124.

اكتسابه للكفاءة لا يمكن اكتشافه إلا من خلال نشاط الإدماج ، وعدم تقويم وضعيته الإدماجية يجعل من التعلّيمات التي اكتسبها محل شك .

جدول رقم 15: يبين هل يقوم الأستاذ ببناء شبكة لتقويم الوضعيات الإدماجية وفق معايير محددة للتصحيح ، ويبين طبيعة تأثير هذه الشبكة على مردود المتعلمين (في حال الإجابة نعم أو أحيانا):

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	تأثير هذه الشبكة على مردود المتعلمين (في حال الإجابة نعم أو أحيانا)		
			لا احتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	570	57 %	سلبا	152	20.82 %
لا	160	16 %	إيجابا	578	79.17 %
أحيانا	270	27 %	المجموع	730	100 %
المجموع	1000	100 %			

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 57 % من عينة المتعلمين يخبرون أن الأستاذ يقوم ببناء شبكة لتقويم الوضعيات الإدماجية وفق معايير محددة للتصحيح ، وما نسبته 16 % منهم يذهبون إلى أن الأستاذ لا يقوم ببناء شبكة لتقويم الوضعيات الإدماجية وفق معايير محددة للتصحيح، وأما نسبة 27 % الباقية ترى أن الأستاذ أحيانا يقوم ببناء شبكة لتقويم الوضعيات الإدماجية وفق معايير محددة للتصحيح .

كما يبين هذا الجدول أن نسبة 20.82 % من الذين أجابوا بـ "نعم" أو "أحيانا" يرون أن الشبكة التي يبنونها الأستاذ لتقويم الوضعيات الإدماجية تؤثر سلبا على مردود المتعلمين ، وأن ما نسبته 79.17 % الباقية ترى العكس أي أنها تؤثر إيجابا على مردودهم.

تختلف خصائص المعايير باختلاف ما ننتظره من المنتج أو العمل المنجز، وذلك قصد التمييز بينها وبين صنف آخر من المعايير، وعند تقويم الوضعية الإدماجية لا ينبغي الاهتمام بتقويم بعض المكتسبات المرتبطة ببعض عناصر الكفاءة المنتظرة فقط، وإنما يجب الحرص على تقويم الكفاءة بكل ما تحمله هذه الكلمة¹، كما يجب الانتباه إلى أن المعايير المحددة للتقويم هي التي نحكم بواسطتها على تملك الحد الأدنى من الأداء، أو جودته أو إتقانه من قبل المتعلمين ، ويشترط في هذه المعايير قربها من الواقع المعاش، مع وجوب إشراك التلميذ في ضبطها، لأن ذلك يمكنهم من إدراك الشروط اللازمة لبناء الكفاءة أو

¹ - خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات. ، الطبعة الأولى 2005. ص183.

تتميتها، ولا يجوز إبقاء هذه المعايير في شكل نية مضمرة في نفس المدرس، لأن ذلك لا يتفق مع مبدأ التعلم¹، ولفهم كيفية عمل تقييم الكفاءات من الضروري التمييز بين معايير الحد الأدنى ومعايير الجودة، فالمعيار الأدنى هو المعيار الذي هو جزء لا يتجزأ من الكفاءة، وهو معيار مطلوب لإعلان التلميذ الكفاء، أما معيار الجودة فهو معيار لا يشترط إتقان الكفاءة²، و من أجل إتقان الكفاءات من الطبيعي أن يكون الوزن المعطى لمعايير الجودة محدوداً، كما يجب ضمان أن الفشل يرجع إلى عدم إتقان الحد الأدنى من المعايير - تلك التي تترجم بالفعل الكفاءة - وليس إلى معايير الجودة، وقد اقترح (De Ketele، 1996) "قاعدة 4/3"، وفقاً لهذه القاعدة يجب ألا تزن معايير الجودة أكثر من ربع إجمالي النقاط.³

والملاحظ من الجدول السابق أن أكثر من 40% من عينة المتعلمين قد أخبروا أن المعلمين لا يقومون ببناء شبكة لتقويم الوضعيات الإدماجية وفق معايير محددة للتصحيح بشكل دائم، أو مطلق، بالرغم من أن من أهم شروط بناء الوضعيات الإدماجية قابليتها للتقويم بحيث يكون المتعلمون على بينة من معايير التقويم، وأن تتضمن مؤشرات تسمح لهم بالتقويم الفوري لنتائج العمل، وأن تمكنهم هذه المؤشرات من قياس درجة تقدمهم⁴، وهذا يدل على جهل المعلمين بأهمية بناء شبكات لتقويم الوضعيات وفق معايير محددة، وجهلهم بتأثيرها على مردود المتعلمين وتحصيلهم، وقد ذهب ما يقارب من 80% من الذين أجابوا بـ "نعم" أو "أحياناً" أن الشبكة التي يبنونها المعلمون لتقويم الوضعيات الإدماجية تؤثر إيجاباً على مردود المتعلمين، وهذا راجع لمطابقتها لمعايير التصحيح ولأن الطلبة أحسوا بمصداقيتها وأنها تساعد على تصحيح أخطائهم، وبالتالي تحصيل الكفاءة المرجوة بالشكل المناسب.

جدول رقم 16: يبين هل يستفيد المتعلمون من توجيهات الأستاذ عند تصحيحه للوضعيات المنجزة :

¹ - المرجع نفسه ، ص194.

²-Xavier ROEGIERS,(L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ?), août 2005 ,[in TOUALBI-THAÂLIBI, K. & TAWIL, S. (Dir.), La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS.CASABA edition.p111.

³-Xavier ROEGIERS, M. réf.p112

⁴- وعلي محمد الطاهر ، بيداغوجية الكفاءات ، طبعة ثانية ، دار الورسم 2013، الجزائر ، ص 51.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
أستفيد	694	% 69.19
لا أستفيد	60	% 05.98
أحيانا أستفيد	249	% 24.82
المجموع	1003	% 100

يبين هذا الجدول أن نسبة 69.19 % من عينة المتعلمين تستفيد من توجيهات الأستاذ عند تصحيحه للوضعيات المنجزة، وأن ما نسبته 05.98 % منهم لا تستفيد من توجيهات الأستاذ عند تصحيحه للوضعيات المنجزة، وأما النسبة الباقية 24.82 % فهي أحيانا تستفيد من توجيهات الأستاذ عند تصحيحه للوضعيات المنجزة.

إن توجيهات المعلم جد مهمة لأنها تضع المتعلم في صلب العمل، وقد تفتح أمامه رؤية جديدة كان غافلا عنها، أو ترسخ مكتسباته أو تصححها، وهي في الوقت نفسه هي عامل محفز على العمل أكثر وتدارك النقائص، بالأخص عند الطلبة الأقل تفوقا والذين يعانون من صعوبات في التعلم، وفي هذه المرحلة يتم التأكد من بلوغ النية التربوية المستهدفة، وفي إطار مناقشة جماعية مع المتعلمين يعود بهم المعلم إلى المسائل التي طرحت في مرحلة الانطلاق¹، وقد تبين لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة قليلة 05.98% من عينة المتعلمين لا تستفيد مطلقا من توجيهات الأستاذ عند تصحيحه للوضعيات المنجزة، وهذا يدل على فعالية التوجيهات التي يقدمها معظم الأساتذة وأن المتعلمين قد أحسوا بأهميتها.

جدول رقم 17: يبين هل يقوم المتعلم بعرض وقراءة ما كتبه في الوضعية الإدماجية المطلوبة منه أثناء الحصة المخصصة لذلك وأمام الزملاء.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	678	% 67.66
لا	324	% 32.33
المجموع	1002	%100

يبين هذا الجدول أن نسبة 67.66 % من عينة المتعلمين يقومون بعرض وقراءة ما كتبوه في الوضعية الإدماجية المطلوبة منهم أثناء الحصة المخصصة لذلك وأمام الزملاء، وأن ما نسبته 32.33 % منهم

¹ - المرجع السابق، ص 54.

لا يقومون بذلك.

إن قراءة الوضعية الإدماجية من المتعلمين منهم أثناء الحصة المخصصة لذلك وأمام الزملاء، عامل مهم ومحفز للمتعلمين -سواء القارئ أو المستمع - على بذل مجهود أكبر والاستمرار وفق نسق معين وهو عامل يفتح المنافسة بين المتعلمين على تقديم الأفضل ، ففي بيداغوجيا الكفاءات أصبح التلميذ هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم، وهو المسؤول الأول عن التكوين الذاتي ، إذ يصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية ، ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي، فيقوم بالتنظيم والاكتشاف ، وتبادل الخبرات مع زملائه، والمعلم هو الطرف المؤرد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة ، وهو مطالب في هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته ، بما يخدم أهداف التعليم¹، والملاحظ أن نسبة 67.66 % من عينة المتعلمين يقومون بعرض وقراءة ما كتبوه في الوضعية الإدماجية المطلوبة منهم أثناء الحصة المخصصة لذلك وأمام الزملاء، وهي نسبة مرتفعة إذا أخذنا في الحسبان أن ما نسبته 33.13 % فقط من عينة المتعلمين ، ترى أن الوقت متاح لها في تحرير الوضعية الإدماجية كافٍ لتتمكن من إنجاز ما هو مطلوب منها ، وأن نسبة 50.89 % ترى أن الوقت متاح لها في تحرير الوضعية الإدماجية أحيانا فقط يكون كافيا لتتمكن من إنجاز ما هو مطلوب منها كما تبين في الجدول رقم 10 ، أي أن معظم من ينجزون وضعياتهم الإدماجية يقومون بعرضها وقراءتها أمام الزملاء وهذا أمر محفز ومطمئن .

جدول رقم 18: يبين هل يقوم الأستاذ بتحفيز وتشجيع المتعلمين عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	390	38.72 %
غالبا	166	16.48 %
أحيانا	283	28.10 %
نادرا	86	08.54 %
أبدا	82	08.14 %
المجموع	1007	100 %

¹ - خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات. ، الطبعة الأولى 2005. ص155.

يبين هذا الجدول أن نسبة 38.72 % من عينة المتعلمين دائما يقوم الأستاذ بتحفيزهم وتشجيعهم عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، وأن نسبة 16.48% منهم غالبا ما يقوم الأستاذ بتحفيزهم وتشجيعهم عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، وما نسبته 28.10 % أحيانا يقوم الأستاذ بتحفيزهم وتشجيعهم عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، وما نسبته 08.54 % منهم نادرا ما يقوم الأستاذ بتحفيزهم وتشجيعهم عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، أما نسبة 08.14 % الباقية أبدا لا يقوم الأستاذ بتحفيزهم وتشجيعهم عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم.

إن التحفيز عامل للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو للتغلب على العوائق، أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على أحسن وجه¹، وله دور بالغ الأهمية في العملية التعليمية لأن المتعلمين بحاجة دائمة إلى من يثمن أعمالهم و يبرز إيجابياتهم ويحسن التعامل مع أخطائهم ، فالخوف من الوقوع في الخطأ يطفئ كثيرا من المبادرات ولا يمكن لتلميذ أن ييوح بأفكاره (تصوراته) إلا عندما يكون متيقنا من أنه لن يجازى سواء بمنحه نقطة أو في شكل تعليق لا يريح، لذا ينبغي أن تكون كل تدخلات المعلم إيجابية²، والملاحظ من الجدول السابق أن ما نسبته 38.72 % من عينة المتعلمين دائما يقوم الأستاذ بتحفيزهم وتشجيعهم عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، وهذا دلالة على تفوق هذه الفئة وحيويتها وهي دوما تعتبر الفئة المؤثرة التي تقود القسم وتعين المعلم على حسن تسيير درسه، ولكن تحفيز هذه الفئة والاهتمام بها لا ينبغي أن يكون على حساب باقي المتعلمين، إذ نجد أن ما نسبته 44% من عينة المتعلمين أحيانا فقط، أو نادرا، أو لا يقوم الأستاذ بتحفيزهم وتشجيعهم مطلقا عند إنجازهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم، وهنا ينبغي على المعلم أن يستحث هذه الفئة ويتقرب منها من أجل أن تبرز قدراته وتلحق بباقي المجموعة، ويعمل على الثناء عليها وتحفيزها مهما كانت إجابتها وعليه أن يبحث عن مكامن النقص عندها، بالأخص مع الفئة الأخيرة والتي بلغت نسبتها 08.14 % إذ أخبرت أن الأستاذ لا يقوم بتحفيزهم وتشجيعهم عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، أي أنهم يشعرون بالتهميش إما لضعف منهم أو لإهمال من المعلم أو لوجود أسباب أخرى.

¹ - فريدة شان ،مصطفى هجرسي ،المعجم التربوي ،إعداد الملحقة الجهوية لسعيدة ،وزاروة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية ص 91 .

² - وعلي محمد الطاهر ،الوضعية - مشكلة في المقاربة بالكفاءات، طبعة 2007 ،ص 29.

جدول رقم 19 : يبين مدى استفادة المتعلم من نشاط الوضعيات الإدماجية في تطوير مهاراته اللغوية وتحسين مستواه الدراسي.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	734	73.03 %
لا	64	06.36 %
إلى حد ما	207	20.59 %
المجموع	1005	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 73.05 % من عينة المتعلمين ترى أنها تستفيد من نشاط الوضعيات الإدماجية في تطوير مهاراتها اللغوية وتحسين مستواها الدراسي، وأن نسبة 06.36 % ترى أنها لا تستفيد منه مطلقاً أما باقي العينة 20.59 % فهي ترى أنها أحياناً تستفيد من نشاط الوضعيات الإدماجية في تطوير مهاراتها اللغوية وتحسين مستواها الدراسي .

إن ثمرة أي نشاط ترتبط بمدى الاستفادة منه وهو الأمر الذي تحقق بنسبة كبيرة مع نشاط الوضعيات الإدماجية، حيث أن 73.05 % من عينة المتعلمين رأّت أنها تستفيد من هذا النشاط في تطوير مهاراتها اللغوية وتحسين مستواها الدراسي، وأما باقي العينة فنسبة 20.59 % ترى أنها تستفيد من هذا النشاط أحياناً أي أنها تعاني من تذبذب في الاستفادة من هذا النشاط، ونسبة 06.36 % ترى أنها لا تستفيد مطلقاً من هذا النشاط، وهذه الفئة الأخيرة هي دوماً بحاجة إلى عناية خاصة قد تسمح لها من الاندماج مع باقي المجموعة.

جدول رقم 20: يبين إذا كانت الوضعيات الإدماجية ذات أهمية بالنسبة للمتعلّم لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسباته وهي ذات علاقة بالواقع الذي يعيشه.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	540	53.67 %
لا	87	08.64 %
أحياناً	379	37.67 %
المجموع	1006	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 53.67% من عينة المتعلمين ترى أن الوضعية الإدماجية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسباته وهي ذات علاقة بالواقع الذي يعيشه، وما نسبته 08.64% من العينة، لا ترى أن الوضعية الإدماجية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم رغم أنها تدعوه إلى تفعيل مكتسباته وهي ذات علاقة بالواقع الذي يعيشه، وأما نسبة 37.67% الباقية فتري أن الوضعية الإدماجية أحيانا تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم لأنها تدعوه إلى تفعيل مكتسباته وهي ذات علاقة بالواقع الذي يعيشه.

إن من أهم شروط الوضعية الإدماجية أن تكون وضعية دالة بحيث تجند التلميذ وتحفزه وترغبه في التعلم¹، كما أن ارتباطها بالواقع الذي يعيشه أمر مهم، إذ أنه يسهل عليه استيعابها والعمل على إدماج مكتسباته بشكل أفضل، والملاحظ أن ما نسبته 53.67% من عينة المتعلمين يرون أن هذه الوضعيات تكون دائما ذات دلالة بالنسبة لهم، وأن نسبة 37.67% من العينة ترى أحيانا أنها ذات دلالة بالنسبة لها، وهذا قد يرجع إلى عدم الاستيعاب الأمثل للموضوع الذي تدور حوله الوضعية، لأن زملاءهم 53.67% يعيشون معهم عموما ظروفًا شبيهة، إذ ينبغي في الأصل أن تحمل لهم الوضعيات نفس الدلالات، كما قد يرجع أحيانا إلى عدم الاختيار الأمثل من المعلم للوضعية التي تحمل دلالة بالنسبة للمتعلمين، وفي هذه الحالة على المعلم أن يجعل المتعلمين يربطون بين الموضوع الذي تدور حوله هذه الوضعية والواقع الذي يعيشونه، وأن يبسطها حتى يجعلها ذات دلالة بالنسبة لهم، أما نسبة 08.64% التي تشكل باقي العينة والتي ترى أن الوضعية لا تحمل أي دلالة بالنسبة لهم، فهي نسبة ضئيلة ولكن على المعلم أخذها بعين الحسبان وأن يكتف العمل معها حتى تتسجم مع باقي المجموعة.

جدول رقم 21: يبين مدى قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه وتحصل عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعية الإدماجية في حياته اليومية ومعاملاته مع الآخرين:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
أستطيع	433	60.33%
لا أستطيع	105	09.09%
أحيانا أستطيع	465	30.57%

¹ - فريدة شان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تنقيح: عثمان آيت مهدي، إعداد: ملحق سعيدة الجهوية، إثراء: المركز الوطني للوثائق التربوية ص 125-126.

المجموع	1003	% 100
---------	------	-------

يبين هذا الجدول أن نسبة 60.33% من عينة المتعلمين تستطيع توظيف ما تعلمته وتحصلت عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعيات الإدماجية في حياتها اليومية ومعاملتها مع الآخرين، وأن نسبة 30.57 % تستطيع أحيانا توظيف ما تعلمته وتحصلت عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعيات الإدماجية في حياتها اليومية ومعاملتها مع الآخرين، وأما النسبة الباقية 09.09 % فهي لا تستطيع ذلك.

إن فائدة العملية التعليمية والوضعية الإدماجية تحديدا لا تتمثل في اكتساب معارف يتم استرجاعها على حالها في الغد ، وإنما تتمثل في تمكين المتعلم من إعادة استعمال مكتسباته المدرسية في وضعيات مدرسية أو خارج مدرسية ، ومن منظور الاستحالة ، فإن عمليتي الإدماج والنقل تتسمان بالالتقاء ، ذلك أن المتعلم سيتواجد مستقبلا في مواجهة وضعية جديدة ، تقتضي إدماج المكتسبات نفسها بطريقة مختلفة¹، والملاحظ أن نسبة 60.33% من عينة المتعلمين تستطيع توظيف ما تعلمته وتحصلت عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعيات الإدماجية في حياتها اليومية ومعاملتها مع الآخرين، وهي نسبة مشجعة إذا أضفنا إليها نسبة 30.57% والتي تستطيع أحيانا تفعيل مكتسباتها في حياتها اليومية ، إذ يرتجى منها التفعيل التام للكفاءات المكتسبة من نشاط الوضعيات الإدماجية مثل الفئة السابقة لها، ولكن هذا الأمر قد يحتاج إلى مزيد من الوقت والدربة، أما الفئة الباقية 09.09 % والتي لا تستطيع ذلك فهي فئة نسبتها ضئيلة لكن يجب مراعاة حالتها ومعرفة أسباب عجزها.

جدول رقم 22: يبين هل من الأفضل الاحتفاظ بهذا النوع من التمارين "الوضعية الإدماجية" حسب رأي المتعلم (مع التعليل):

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	788	% 81.91
لا	174	% 18.08
المجموع	962	%100
الإجابة	التعليل (مع حصر التعليلات والتركيز على أبرزها)	
نعم	من بين الإجابات الكثيرة: لأنها تسمح بتطوير مهاراتنا/الأغلبية لأنها مفيدة/لأنه يقوي من شخصية الفرد ويحسن تعامله مع الآخرين/لاكتساب المعرفة والتدريب على استغلال	

¹ عبد الكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء ، ط2 2011، ص 158 .

أفكارك في الوضعيات /لأننا بحاجة إليها/ لأنني أستفيد منها في حياتي اليومية ومشواري الدراسي/لتطوير مهاراتي اللغوية/لمراجعة الدروس عن طريقه/لأحسن من تعبيرتي/لأنه يساعد على تفتيح وتدريب العقل وسلامة اللغة// تنمي العقل/ تساعدك على التعبير بحرية و تحرير أفكارك/ تفيدنا مستقبلا(الكثير) /كي أعرف الأخطاء التي أرتكبها في الوضعية السابقة/لأنه ذو نقطة عالية في الفرض والامتحان/لأنها مهمة/ للمراجعة أثناء الفروض والاختبارات/لأنه يختبر معارفك القبلية/يفعل المكتسبات وينمي الذات/ التعلم من الأخطاء/ يساعد في جمع النقاط/لاكتساب خبرة/لاستعمالها مرة أخرى/لازدياد رصيد الطالب الفكري/لأنها تساعد على توظيف ما درسناه/لارتباطها بالواقع/ تظهر شخصية المرء وشاملة لكل ما درسناه سابقا/للتحصيل كفاءات من خلالها /للمراجعة بها (كثير) / لأنها الخلاصة من الدروس/ تدرّبنا عليها من المرحلة الابتدائية/ لأنها ذات دلالة وتحسن المستوى الدراسي/يساعدنا في المستقبل في الخروج إلى العمل/ للتعبير عن الرأي/لأن تطبيقها والقيام بها تساعدك على حفظ المعلومات دون إجهاد كبير/.	
تكون صعبة أحيانا/لا تنفعنا بشيء/لأنها أبسط وأسهل على شكل أسئلة مباشرة/لأنها تخيف التلميذ في الامتحانات/لا أحتاجها في حياتي اليومية/لا تفيدنا وتأخذ منا الوقت/ لأنني لا أعرف التعبير و أتوتر/لأننا بحاجة إلى نشاط بديل(قراءة الكتب)/لأنني لا أجيد التعبير/لأنها معقدة بعض الأحيان/لأنها تستهلك الكثير من الوقت/لا أحبها/ تشكل عائق بالنسبة للتلميذ2/ لأنه يأخذ كل الوقت أثناء الاختبار/ليست لدي القدرة على ذلك/لأنها متعبة/الاحتفاظ بها في الذاكرة يكفي/لأنه يؤثر على نقاط التلميذ/تجعل العلامة تنخفض في غالب المواد/لأنها تجعل اللغة على المتعلم معقدة/.	لا

يبين هذا الجدول أن نسبة 81.91 % من عينة المتعلمين ترى أنه من الأفضل الاحتفاظ بهذا النوع من التمارين "الوضعية الإدماجية" ،وأما نسبة 18.08 % الباقية فهي ترى عكس ذلك ، مع تقديم كل فئة للتعليلاتها.

الملاحظ أن الغالبية من عينة المتعلمين 81.91 % ترى أنه من الأفضل الاحتفاظ بهذا النوع من التمارين "الوضعية الإدماجية" وقد قدمت العديد من الأسباب معللة اختيارها:

تعليقات المجيبين بـ"نعم" : الأغلبية أرجعت سبب تفضيل الاحتفاظ بهذا النوع من التمارين "الوضعية الإدماجية"،كونها مفيدة للمتعلمين وهم بحاجة إليها ،ولأنها تطور مهاراتهم وهم يحتاجونها مستقبلا ، وهي وسيلة لمراجعة الدروس (حسب رأي الكثير من المتعلمين) وتساعد في توظيف الموارد المتحصل عليها، وتُمكن من معرفة قدرات المتعلم ووقوفه على أخطائه ومدى إلمامه بالمعارف القبلية،كما أنها تساعد على تحسين تعبير المتعلم وتنمي عقله ، وهناك من كان نفعيا بامتياز في تعليله إذ ربط الحاجة إلى هذا النوع من التمارين بنقطة الفرض والاختبار وأنها تساعد في زيادة العلامة،و كما قد تساعد المتعلم مستقبلا في الخروج إلى العمل، وهناك من فضلها لارتباطها بالواقع وأنها ذات دلالة للمتعلم وهي هادفة، وبها يُحصّل المتعلم الكفاءة،وبعضهم فضل الاحتفاظ بها لأن المتعلم تعود عليها منذ الابتدائي.

تعليقات المجيبين بـ "لا" : ونسبتهم 18.08 % ، وهي قليلة مقارنة بسابقتها إذ أرجعوا سبب رفضهم إلى:

صعوبة الوضعية الإدماجية وتعقيدها أحيانا ،وأنها غير مفيدة عند بعضهم،وتأخذ وقتا وجهدا كبيرين، وهي تخيف التلميذ في الامتحانات، وتشكل عائقا له وتؤثر في نقاطه وتجعل علامته تنخفض، وتكون أسئلتها غير مباشرة، والبعض عّل رفضه كونه لا يحبها وأنها متعبة ولا يملك القدرة في ذلك.

إن هذه التعليقات تكشف عن عدم إحاطة المعلمين بكل المشاكل التي يعاني منها المتعلمون، إذ يتضح عدم مراعاة الفروق الفردية،والتي من شأنها أن تزيل الخوف والارتباك من الوضعية الإدماجية لدى هذه الفئة الأخيرة، كما يجب التنبيه هنا إلى ضرورة تبسيط الوضعية الإدماجية حتى ولو اضطر المتعلم إلى تقديمها بأشكال متعددة،ليستوعبها كل المتعلمون وهذا في الأساس دور المعلم باعتباره مكونا لا ملقنا حسب المقاربة بالكفاءات.

جدول رقم 23: يبين مدى ارتباط ضعف نتائج التلاميذ بإدراج الوضعيات الإدماجية في مواضيع الامتحانات في نظر المتعلمين ؟

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	590	59.77 %
لا	397	40.22 %
المجموع	987	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 59.77 % من عينة المتعلمين ترى أن ضعف نتائج التلاميذ مرتبط بإدراج الوضعيات الإدماجية في مواضيع الامتحانات، ونسبة 40.22 % الباقية ترى أن ضعف نتائج التلاميذ لا يرتبط بإدراج الوضعيات الإدماجية في مواضيع الامتحانات.

إن بلوغ نسبة الذين يعتبرون أن ضعف نتائج المتعلمين مرتبط بإدراج الوضعيات الإدماجية في مواضيع الامتحانات حوالي 60 %، أمر يدل على أن هناك خلا حقيقيا بين الأهداف المتوخاة من إدراج الوضعيات الإدماجية في الامتحانات كمقياس للتقييم الإجمالي، والتي يمكن من خلالها الوقوف على مدى تحقق أهداف المنهاج، وذلك بأن يبين المتعلم القدرة على تجنيد مكتسباته في وضعيات ملموسة مركبة وذات دلالة¹، وهذا مؤشر على الفشل في عملية تحويل المكتسبات والتي تعتبر العامل الأساس

¹ - وعلي محمد الطاهر ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، دار الورسم 2013 ،ص 23.

لفهم الذهنية المستخدمة في التعليم المدرسي ، إذ لا يكفي أن يتحكم الفرد المتعلم في الموارد أو الكفاءات وإنما ينبغي أن يكون قادرا على استعمالها بفعالية لتأدية مختلف المهمات، وتتجلى صعوبات التلاميذ في تحويل مكتسباتهم في عدم تمكنهم من ربط الصلة بين محتويات المواد وبين الاستراتيجيات التي توظف في التعلم، وعليه يجب الاهتمام بتحويل المكتسبات وما الجدوى منها إذا تعذر عليهم توظيفها في وضعيات جديدة وبشكل فعال سواء في المدرسة أو خارجها¹.

إن التخوف من الوضعية الإدماجية، وعدم قدرة الكثير من المتعلمين على التعامل معها بشكل مناسب، جعل من الجهات الوصية تُعرض عن إدخالها في امتحانات البكالوريا وهذا يطرح إشكالا من نوع آخر : لمَ لم يتم تعميم الأمر على باقي الأطوار والمستويات ؟ إذ ما الفائدة من نشاط يلزم المتعلم طوال مشواره الدراسي ثم يحذف آخر مراحل التعليم؟!!!

وبالرغم من أن التقييم الإجمالي الذي يسعى إلى إخبار كافة الفرقاء بحصيلة التعلم النهائية عند محطة معينة ، ويكتسي هذا الإخبار المنتظم أهمية كبيرة خصوصا، وأن المجتمع بحاجة إلى تلك المحطات الثابتة في بحثه على حصيلة عامة حول مستوى تحصيل الكفاءات والتحكم فيها²؛ إلا أن هذا التقييم يجب أن يعاد فيه النظر من حيث طبيعته، وأهدافه، وتوافقه وملاءمته مع مستوى المتعلمين، حتى لا تضيق الجهود المبذولة في تطوير المناهج التربوية سدى وتصبح دون فعالية.

جدول رقم 24: يبين مدى مطالعة المتعلمين للكتب (من غير الكتب المدرسية) ويبين سبب عدم مطالعة المتعلمين للكتب:

سبب عدم مطالعة المتعلمين للكتب					
الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	473	48.71 %	ضيق الوقت	270	56.84 %
لا	498	51.28 %	عدم حب المطالعة	205	43.15 %
المجموع	971	100 %	المجموع	475	100 %
			أسباب أخرى لعدم المطالعة		

¹ - وعلي محمد الطاهر ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، دار الورسم 2013 ، ص70.

² - سعيد عمار (مقال إشكالية تقويم الكفاءة)، الباحث ،مجلة دورية تعنى بالتعليمات والعلوم الإنسانية ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ،الجزائر،العدد السادس ، جوان 2012، ص63 .

أسباب أخرى أذكرها: نخرج على 17:00 ثم يبدأ العمل بالوصول إلى المنزل/الاشتغال بالتواصل الاجتماعي/2/ أعجز عن فعلها ومجتمعنا ليس محبا للمطالعة/الاشتغال بالرياضة وأحيانا الانترنت/ الملل وعدم فهم الكلمات الصعبة/ليست لدي كتب 2 ولا أستطيع الحصول عليها/ الأولوية للقرآن حسب رأيي/ أطالع من شبكات التواصل/ أحب مادة أخرى (الإنجليزية)/ لا يوجد فضاء مناسب للمطالعة/عدم القدرة على شراء كتب خارجية/لا أحب الكتب المطولة/الضجر والملل منها/لا يمكن شراء كتب غالية أو دفع ثمن الانترنت/أكرهها/ليس لدي الكتب التي أفضّلها (القصص..)/الذي متجر(أعمل)/عدم توفر الكتب/عدم وجود كتب في المؤسسة/كثرة المشاغل والبعد عن الثانوية/عدم توفر مكتبات/تهاونا/مشاكل عائلية/الكسل/لا أحب المطالعة باللغة العربية//العجز والخمول/ليس لدينا مكتبة والكتب غير المدرسية غالية نوعا ما /.

يبين هذا الجدول أن نسبة 48.71% من عينة المتعلمين تقوم بالمطالعة للكتب من غير الكتب المدرسية، وما نسبته 51.28 % الباقية لا تقوم بالمطالعة للكتب (من غير الكتب المدرسية)، كما يبين أن نسبة 56.84 % من المتعلمين الذين لا يطالعون الكتب يرجعون السبب إلى ضيق الوقت، وأن ما نسبته 43.15 % منهم يرجعون السبب إلى عدم حب المطالعة، وقد ذكر البعض أسبابا أخرى.

إن من أهم العوامل المساعدة على التمكن من الوضعيات الإدماجية أن يكون المتعلم على ثقافة عالية ووعي بما يدور حوله، وخير سبيل لتحقيق ذلك هو القيام بالمطالعة والتي تكتسب قيمتها الاستراتيجية في كونها تحقق للفرد الذي يمارسها أربعة أهداف لا يمكن اكتسابها إلا في إطارها وتتمثل هذه الأهداف في كون المطالعة تحقق:

- اكتساب اللغة في مستوياتها المختلفة، في المستوى المعجمي واللغوي، في المستوى المورفولوجي للجملة والفقرة والنص بكل آلياته الأسلوبية والهيكلية الفكرية.
- اكتساب الأفكار من حيث تنوعها، بناؤها، وانسجامها وتطورها داخل الخطاب.
- اكتساب منهجية التفكير كالحجاج والتفسير والسرود وتقنيات الحوار وغير ذلك¹.

¹ - (الملف: المطالعة في الوسط المدرسي) دون مؤلف، مجلة بحث وتربية، المعهد الوطني للبحث والتربية العدد

وبالرغم من أن معدي المناهج قد اعتبروا أن المطالعة لا غنى عنها باعتبارها هدفا في حد ذاتها وأحد أهداف التعليم الحديث والمدرسة الفاعلة ، وأنها ضرورية لاكتساب المعرفة في عصر يتميز بسرعة التدفق المعرفي¹، إلا أن الواقع يكشف خلافا بين هذه الأهداف المنشودة والحال في الميدان، فأكثر من نصف عينة المتعلمين 51.28 % لا تقوم بالمطالعة للكتب (من غير الكتب المدرسية)، وقد حاولنا البحث عن السبب من وجهة نظر المتعلمين أنفسهم ، فكان تعليلهم لذلك بـ: "ضيق الوقت" بنسبة 56.84 % ، وبنسبة 43.15 % "عدم حب المطالعة".

إن التعليل بضيق الوقت قد يكون مبررا بسبب كثافة البرامج التعليمية، والمواد الدراسية والواجبات التي على المتعلم إنجازها بشكل يومي، ولكن التعليل بعدم حب المطالعة يجعلنا نقف على حقيقة أن البيئة التي ينشأ فيها المتعلمون غير مشجعة للقراءة، وهذا من أهم أسباب العزوف عن القراءة كونها بحاجة إلى مراس وتدريب حتى تصبح عادة ، كما أن كثرة ما يشغل بال الناس في هذه الحياة المعاصرة المعقدة يجعلهم يعرضون عن المطالعة، خاصة مع رؤيتهم تدني قيمة العلم والمتعلمين في سلم القيم الاجتماعية التي صارت تتجه نحو الماديات في غياب سياسة واضحة لتشجيع الكتاب وتيسير تداوله²، وقد ذكر البعض من عينة المتعلمين أسبابا أخرى لعدم الإقبال على المطالعة منها : الاشتغال بالإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، وبعضهم علل بسبب انشغاله بنشاط آخر كالرياضة أو حفظ القرآن أو حتى الاشتغال بمتجر خارج أوقات الدراسة، ومن بين التعليقات أيضا عدم القدرة على حيازة الكتب أو عدم وجودها في المؤسسة والمكان الذي يعيش فيه، أو عدم وجود فضاء مناسب للمطالعة وعدم توفر المكتبات، وبعضهم أرجع السبب لكسله وعجزه أو المشاكل العائلية التي يعانيتها وأن المجتمع ليس محبا للمطالعة.

والملاحظ من هذه الأسباب أنها موضوعية يجب أخذها بعين الاعتبار من أجل إيجاد الحلول الناجعة لتمكين المتعلمين من المطالعة وتحسين مستواهم.

وبالعودة إلى الذين يطالعون الكتب والذين بلغت نسبته 48.71 % من عينة المتعلمين حيث تم سؤالهم عن عدد الكتب التي يطالعونها سنويا، فوجدنا أن أكثر من 40 % منهم تطالع ثلاثة كتب فأقل، وهذا يؤكد

¹ - (الملف: المطالعة في الوسط المدرسي) دون مؤلف، مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية ،العدد 2014/10 ،ص 12.

² - (يوم دراسي حول المطالعة في الوسط المدرسي)،مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية ، العدد 2014/10 ،ص 23.

على أن ثقافة المطالعة لدى المتعلمين إجمالاً مازالت بعيدة عن المستوى المنشود، فعلى الجميع إدراك أن في المطالعة تنمية للقدرات اللغوية والمخيلة، وأنها تساهم في النجاح المدرسي، لذا وجب على البيئة الاجتماعية أن تنمي تقاليد قرائية عند الناشئة سواء على مستوى مؤسسة الأسرة أو أي مؤسسة اجتماعية وثقافية، كما يجب أن يشعر أبناؤنا بالحاجة إلى المطالعة ، وقبل أن يتحقق ذلك يجب أولاً أن يقرأ الكبار والأولياء والمعلمون وغيرهم ، إن جعل المجتمع الناشئ يقرأ مهمة على عاتق الكل¹.

¹ - (الملف :المطالعة في الوسط المدرسي)، دون مؤلف، مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية ،العدد 2014/10 ،ص13.

2.2.4. تحليل نتائج الاستبانة الموجهة للأساتذة:

جدول رقم 25: يبين الحالة المهنية للأساتذة:

الحالة المهنية	التكرارات	النسب المئوية%
مرسم	109	88.61 %
متربص	07	05.69 %
مستخلف	07	05.69%
المجموع	123	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 88.61% من عينة الأساتذة الذين شملتهم هذه الدراسة مرسومون، وأن نسبة 05.69% من عينة الأساتذة هم متربصون، وأن نسبة 05.69% الباقية من العينة هم مستخلفون.

إن بلوغ نسبة المرسمين 88.61 % يؤشر على أن غالبية المعلمين قد خضعوا لتكوين ولديهم خبرة في الميدان، إذ أنهم نجحوا في اجتياز امتحان التأهيل حتى أصبحوا مرسومين، ويتضح أن نسبة 05.69% من الأساتذة هم في مرحلة التربص، أي في مرحلة التكوين، أما نسبة 05.69% الباقية فهي من المستخلفين، وبالرغم من أن هذه الفئة لم تخضع للتكوين إلا أنه تم الاستعانة بها من أجل سد الفراغ الذي ينجم عن عدم وجود الأساتذة الدائمين، أو بسبب الحالات الاستثنائية : كالمرض و عطلات الأمومة والاستدياع ونحوها، وهذه النسبة الأخيرة معقولة، إذ لا يخلو أي قطاع من ظروف استثنائية قد يمر بها موظفوه، ولكن يجب التنبيه إلى ضرورة الاستعانة بالأساتذة الذين تبدوا عليهم الكفاءة والاستعداد الأمثل للتعليم، ولإدارة الفصل في أهلية هؤلاء الأساتذة المؤقتين، ولها الحرية في فسخ عقد العمل معهم في حال إخلالهم بالتزاماتهم، أو عدم قدرتهم على ممارسة مهامهم وذلك وفق القوانين المعمول بها.

جدول رقم 26: يبين مدى تفاعل المتعلمين مع نشاط الوضعيات الإدماجية واهتمامهم به حسب الأساتذة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلهم	5	04.06%
أغلبهم	53	43.08%
بعضهم	65	52.84%
لا يتفاعلون	00	00%
المجموع	123	100%

يبين هذا الجدول أن نسبة 04.06 % من عينة الأساتذة يرون أن كل التلاميذ يتفاعلون مع نشاط الوضعية لإدماجية، وما نسبته 43.08 % من عينة الأساتذة يرون أن أغلب التلاميذ يتفاعلون مع نشاط الوضعية الإدماجية، وما نسبته 52.84 % من العينة تذهب إلى أن بعض التلاميذ فقط يتفاعلون مع نشاط الوضعية الإدماجية، ولا يرى أحد من العينة أنهم لا يتفاعلون .

إن بلوغ نسبة الأساتذة الذين أخبروا أن بعض المتعلمين فقط يتفاعلون مع نشاط الوضعية الإدماجية 52.84 % يؤكد على صحة توجس الأساتذة من هذا النشاط وتخوفهم منه، بالأخص عند إدراجه في الامتحانات ، كما يتضح أنه لا يتم بالشكل المناسب، إذ يفترض تفاعل كل المتعلمين مع هذا النشاط، لأنه موجه بالأساس لترسيخ الموارد التي اكتسبوها من الوحدات التعليمية، والوقوف على مدى إلمامهم بها، لذا يذهب البعض إلى أن حالة الارتباك التي يشكو منها المتعلم بعد كل موقف تعليمي، ما هي إلا نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقله عند كل نشاط تعليمي بحكم منطق التعليم الذي يركز على تلقين المعارف وتبليغها من قبل المدرس، مع تهميش يكاد يكون كاملاً لدور المتعلم في الفعل التعليمي/التعلمي¹، والأصل أن مثل هذه الممارسات قد تم القضاء عليها من خلال تبني بيداغوجيا الكفاءات، فالمتعلم يفترض أن يكون له دور نشط وفعال في بناء تعلماته واكتسابها، وهنا ترجع المسؤولية بالدرجة الأولى على عاتق المعلم، فهو الطرف المورد الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة ، وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته بما يخدم أهداف التعلم،، كما أنه مطالب باستخدام بيداغوجيا متنوعة ، تتناسب مع كل وضعية جديدة² .

جدول رقم 27: يبين هل يقوم المتعلمون بإنجاز ما هو مطلوب منهم من وضعيات إدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلهم	13	10.56%
أغلبهم	58	47.15%
بعضهم	51	41.46%
لا يقومون بالإنجاز	1	00.81%
المجموع	123	100%

¹ - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دار الخلدونية ،الجزائر الطبعة الثانية ص 50.

² خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات. ، الطبعة الأولى 2005. ص155-156 .

يبين هذا الجدول أن 10.56% من عينة الأساتذة يرون أن كل المتعلمين يقومون بإنجاز ما هو مطلوب منهم من وضعيات إدماجية، وما نسبته 47.15% يرون أن أغلب المتعلمين يقومون بإنجاز ما هو مطلوب منهم من وضعيات إدماجية، وما نسبته 41.46% من العينة يذهبون إلى أن بعض المتعلمين يقومون بإنجاز ما هو مطلوب منهم من وضعيات إدماجية وما نسبته 00.81% الباقية ترى أن المتعلمين لا يقومون بالإنجاز مطلقاً.

إن عدم الاهتمام بنشاط الإدماج وإعطائه الأولوية، يدل على جهل بالأهداف العامة التي وضعها معدو المناهج الحديثة المبنية على المقاربة بالكفاءات، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساساً في المقاربة بالكفاءات، ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى¹، والملاحظ من الجدول السابق أن نسبة 41.46% من العينة يذهبون إلى أن بعض المتعلمين فقط يقومون بإنجاز ما هو مطلوب منهم من وضعيات إدماجية وما نسبته 00.81% ترى أن المتعلمين لا يقومون بالإنجاز مطلقاً وهذا أمر مقلق، إذ في الأصل أن المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات، وليس المعلم ولا أي تلميذ عوض آخر، يعني ذلك أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك أنه على المعلم أن يمكّن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته²، وأن يستحثه ويحفزه ويزيد من دافعيته لإبراز قدراته وتفاعله مع هذا النشاط.

جدول رقم 28: يبين هل يستطيع المتعلمون توظيف الموارد المعرفية (القواعد، البلاغة...) التي يطلب منهم إدماجها في الوضعيات الإدماجية، مع البحث عن السبب إذا كانت الإجابة "أغلبهم" "بعضهم" أو "لا يستطيعون" (إمكانية اختيار أكثر من سبب):

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	السبب إذا كانت الإجابة "أغلبهم" "بعضهم" أو "لا يستطيعون"
			الاحتمالات
كلهم	00	00%	ضعف مستوى المتعلمين
أغلبهم	21	17.07%	صعوبة الوضعية
			68
			55.28%
			3
			02.43%

¹ - وعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، طبعة ثانية، دار الورسم 2013، الجزائر، ص 16.

² - وعلي محمد الطاهر، نشاطات الإدماج: لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، ص 4.

بعضهم	99	80.48%	عدم فهم الموارد	20	16.26%
لا يستطيعون	3	02.43%	عدم القدرة على الإدماج رغم فهم الموارد	92	74.79%
المجموع	123	100%	المجموع الأصلي للعينة	123	100%
أسباب أخرى					
ضعف في التعبير/قلة المطالعة/عدم فهم الوضعية/وجود بعض الوضعيات لا تتلاءم مع المستوى الدراسي/عدم الاهتمام بنشاط الإدماج عند بعضهم/عدم تقديم اهتمام كاف للتوظيف/الوقت المحدد لا يتيح الفرصة للتوظيف أكثر/ صب الاهتمام بموضوع الوضعيات دون إدماج المعارف/نقص الرصيد اللغوي/عدم التركيز/الكسل/نفور التلميذ من نشاط التعبير/التهاون/ضعف المستوى المعرفي/عدم وجود مكتسبات قبلية/تضييع الوقت في وسائل التواصل/عدم إعطاء أهمية للوضعية الإدماجية/عدم الاهتمام بالمادة خاصة في الشعب العلمية/كثرة الموارد المعرفية وضيق الحجم الساعي المخصص لفهمها وتطبيقها.					

يبين هذا الجدول أن لا أحد من عينة الأساتذة (00%) يرى أن كل المتعلمين يستطيعون توظيف الموارد المعرفية (القواعد، البلاغة...) التي يطلب منهم إدماجها في الوضعيات، وأن ما نسبته 17.07 % من عينة الأساتذة يرون أن أغلب المتعلمين يستطيعون توظيف الموارد المعرفية (القواعد، البلاغة...) التي يطلب منهم إدماجها في الوضعيات، وأن ما نسبته 80.48 % من عينة الأساتذة يرون أن بعض المتعلمين يستطيعون توظيف هذه الموارد، وأن ما نسبته 02.43 % الباقية من عينة الأساتذة يرون أن المتعلمين لا يستطيعون التوظيف لهذه الموارد .

كما يبين هذا الجدول يبين أن نسبة 55.28 % من عينة المتعلمين (الذين أجابوا "أغلبهم" "بعضهم" أو "لا يستطيعون" في السؤال السابق) يرجعون السبب في عدم قدرة المتعلمين على توظيف الموارد إلى ضعف مستوى المتعلمين، وما نسبته 02.46 % منهم يرجعون السبب إلى صعوبة الوضعية، وما نسبته 16.26 % يرجعون السبب إلى عدم فهم الموارد، وما نسبته 74.79 % منهم يرجعون السبب كذلك إلى عدم القدرة على الإدماج رغم فهم الموارد، وقد ذكر البعض أسبابا أخرى...

إن بلوغ نسبة 80.48 % من عينة الأساتذة والذين يرون أن بعض المتعلمين فقط يستطيعون توظيف الموارد المعرفية (القواعد، البلاغة...) التي يطلب منهم إدماجها في الوضعيات، بالإضافة إلى نسبته

02.43 % من عينة الأساتذة الذين يرون أن المتعلمين لا يستطيعون التوظيف لهذه الموارد مطلقا ؛ يدل على عدم النجاح في عملية التحويل للمكتسبات إذ لا يكفي أن يتحكم المتعلم في الموارد والكفاءات وإنما ينبغي أن يكون قادرا على استعمالها بفعالية لتأدية مختلف المهمات¹ ، فالمدرسة تسعى إلى إكساب المتعلمين موارد وإنماء كفاءات فإذا عجزوا عن توظيفها في حياتهم اليومية دل ذلك على إخفاق المدرسة في تأدية دورها²، كما أن الغرض من بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات هو تقديم تعليم ذي دلالة يسمح للمتعلمين بإدماج مكتسباتهم وإدماجها³، والوضعية الإدماجية هي السبيل لتقويم ومعرفة مدى إلمام المتعلمين بالموارد والمكتسبات، فإن أخفقوا في ذلك دل هذا على خلل يجب تداركه ومعالجته، وللوقوف على أسباب هذا الخلل وجدنا أن هذا الأمر راجع بالدرجة الأولى إلى عدم القدرة على الإدماج رغم فهم الموارد، أي الفشل في عملية التحويل لهذه الموارد وإدماجها وهذا ما صرح به 74.79 % من عينة المعلمين ، ولمعالجة ذلك يتعين على المعلم أن يلعب دورا هاما على مستوى قدرة المتعلم على التحويل ، ويتمثل هذا الدور في منحه الأدوات التي تساعد على التحويل بتدريبه على :

- إدراك مكتسباته القبلية والوعي بها.
- الربط بين تعلماته وجعلها في شكل فئات.
- إعطاء دلالات لتعلماته .
- تحويل مكتسباته (استثمارها) في وضعيات تعلم جديدة ومن حياته اليومية.⁴

كما أن من أهم الأسباب وراء عدم القدرة على توظيف الموارد في الوضعيات الإدماجية يرجع إلى ضعف المتعلمين، وهذا ما أكد عليه 55.28 % من عينة الأساتذة، ومن الأسباب الأخرى عدم فهم الموارد، وصعوبة الوضعية بدرجة أقل، حيث بلغت نسبة الذين أرجعوا السبب لصعوبة الوضعية 02.43 % وهذا يؤكد على أن جل الوضعيات في متناول المتعلمين ، ومن الأسباب الأخرى التي ذكرها الأساتذة: قلة المطالعة و عدم إعطاء أهمية للوضعية الإدماجية و كثرة الموارد المعرفية وضيق الحجم الساعي المخصص لفهمها وتطبيقها؛ كما أن هناك بعض الوضعيات لا تتلاءم مع المستوى الدراسي، وأن

¹ - وعلي محمد الطاهر ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، دار الورسم 2013 ، ص 26.

² - المرجع نفسه ، ص 30.

³ - المرجع نفسه ، ص 26.

⁴ - المرجع نفسه ، ص 30-31.

المتعلمين لا يعطون اهتماما كافيا للتوظيف، فيصوبون الاهتمام بموضوع الوضعيات دون إدماج المعارف، وهناك من المتعلمين من ينقصه الرصيد اللغوي والمستوى المعرفي، ومنهم من ينقصه التركيز، وبعضهم أرجع السبب إلى الكسل والتهاون وتضييع الوقت في وسائل التواصل .

جدول رقم 29: يبين هل يقوم الأستاذ ببناء شبكة لتقويم منتوج المتعلمين (في الوضعيات الإدماجية) وفق معايير مضبوطة :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	53	43.44%
لا	13	10.65%
أحيانا	56	45.90%
المجموع	122	100%

يبين هذا الجدول أن نسبة 43.44% من عينة الأساتذة يقومون ببناء شبكة لتقويم منتوج المتعلمين (في الوضعيات الإدماجية) وفق معايير مضبوطة، وأن ما نسبته 10.65% من عينة الأساتذة لا يقومون ببناء شبكة لتقويم منتوج المتعلمين (في الوضعيات الإدماجية) وفق معايير مضبوطة، وما نسبته 45.90% من عينة الأساتذة الباقية أحيانا ببناء شبكة لتقويم منتوج المتعلمين (في الوضعيات الإدماجية) وفق معايير مضبوطة .

إن وضع معايير مضبوطة لتقويم الوضعيات الإدماجية التي ينجزها المتعلمون أمر بالغ الأهمية، إذ أن هذه المعايير المحددة للتقويم هي التي تحكم بواسطتها على تملك الحد الأدنى من الأداء، أو جودته أو إتقانه من قبل المتعلمين ، ويشترط في هذه المعايير قربها من الواقع المعاش، مع وجوب إشراك المتعلمين في ضبطها، لأن ذلك يمكنهم من إدراك الشروط اللازمة لبناء الكفاءة أو تنميتها، ولا يجوز إبقاء هذه المعايير في شكل نية مضمرة في نفس المدرس، لأن ذلك لا يتفق مع مبدأ التعلم¹، والملاحظ من الجدول أعلاه أن أكثر من نصف عينة الأساتذة لا يقومون ببناء شبكة لتقويم منتوج المتعلمين (في الوضعيات الإدماجية)، وفق معايير مضبوطة بشكل دائم، وبعضهم لا يقوم ببناها مطلقا، وهذا يدل على

¹ - خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات. ، الطبعة الأولى 2005. ص194.

جهل بأهمية هذه المعايير وأهميتها في تقويم منتوج المتعلمين وتحسين مستواهم، وهذا ما يتفق مع ما أخبر به المتعلمون من عدم بناء هذه الشبكات لتقويم الوضعيات في الاستبيان السابق الجدول رقم 15.

جدول رقم 30: يبين هل يتحصل المتعلمون على علامات مرتفعة في الوضعيات الإدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	4	03.33%
لا	22	18.33%
بعضهم	94	78.33%
المجموع	120	100%

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 03.33% من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين يحصلون على علامات مرتفعة في الوضعيات الإدماجية، وأن ما نسبته 18.33% من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين لا يحصلون على علامات مرتفعة في الوضعيات الإدماجية، وما نسبته 78.33% من الأساتذة تذهب إلى أن بعض المتعلمين يحصلون على علامات مرتفعة في الوضعيات الإدماجية.

إن حصول 03.33% فقط من المتعلمين على علامات مرتفعة حسب عينة المعلمين يؤكد على الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في إنجاز الوضعيات الإدماجية، كما يؤكد على ضعف مستواهم وعلى الفشل في عملية التحويل كما تبين من الجدول السابق رقم 28.

جدول رقم 31: يبين طبيعة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في إنجازهم للوضعيات (يمكن الشطب على أكثر من خيار):

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
أخطاء إملائية	115	93.49%
أخطاء نحوية	103	83.73%
أخطاء صرفية	70	56.91%
أخطاء تركيبية	105	85.36%
أخطاء معرفية	56	45.52%
المجموع الأصلي للعينة	123	100%

يبين هذا الجدول أن نسبة 93.49 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين يرتكبون أخطاء إملائية، وما نسبته 83.73 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين يرتكبون أخطاء نحوية، وما نسبته 56.91 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين يرتكبون أخطاء صرفية، وما نسبته 85.36 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين يرتكبون أخطاء تركيبية، وما نسبته 45.52 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين لديهم أخطاء معرفية.

إن الخطأ بالنسبة للمدرسين يمثّل أمانة هامّة تدل على المعارف القبلية التي في حياة التلميذ، وتجسد الصعوبات والعوائق التي تعترض طريقه، ومن ثم فهو يرشدهم إلى تكيف أعمالهم البيداغوجية بما يتيح تدارك النقائص¹، ويبين هذا الجدول أن المتعلمين يقعون في أخطاء متنوعة بالأخص ما تعلق بالإملاء والتركيب والنحو وهذا يؤكد على ضعف مستوى المتعلمين، وي طرح تساؤلا عن طبيعة التكوين الذي تلقوه خلال مسارهم الدراسي ومدى نجاعته، إذ يفترض أنهم في مرحلة التعليم الثانوي وهي مرحلة متقدمة ولا ينبغي لهم أن يقعوا في مثل هذه الأخطاء، وهذا يؤشر إلى ضعف التكوين القاعدي مما يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في الآليات المتبعة في مراحل التعليم والمناهج المعدة لها.

جدول رقم 32: يبين هل يستعمل المتعلمون الألفاظ العامية في تحريرهم للوضعيات المطلوبة منهم :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
غالبا	03	02.43 %
أحيانا	58	47.15 %
نادرا	49	39.83 %
أبدا	13	10.56 %
المجموع	123	100 %

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 02.43 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين غالبا ما يستعملون الألفاظ العامية في تحريرهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم ، وأن ما نسبته 47.15 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين أحيانا ما يستعملون الألفاظ العامية في تحريرهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم ، وأن ما نسبته 39.83 % من عينة الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين نادرا ما يستعملون الألفاظ العامية في تحريرهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم ، وما نسبته 10.56 % الباقية من عينة

¹ - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر 2010.ص 174.

الأساتذة تذهب إلى أن المتعلمين أبدا لا يستعملون الألفاظ العامية في تحريرهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم.

إن بلوغ نسبة الأساتذة الذين يرون أن المتعلمين يوظفون العامية أحيانا أو بشكل دائم حوالي 50% يدل على اتساع الفجوة بين العربية في المدرسة والعربية المستعملة في المحيط الاجتماعي العام¹ من جهة، كما يدل على عدم الانضباط وتملك الرصيد اللغوي الكافي لمسايرة التعلّيمات من قبل المتعلمين، وهذا يوجب ضرورة تدارك الأمر، والتنبية عليه تعق على عاتق الأساتذة بالدرجة الأولى، باعتبارهم القدوة والنموذج الأمثل لتصويب الأخطاء اللغوية، وتزويد المتعلمين بالمفردات البديلة التي عجزوا عن استعمالها جهلا أو تجاهلا، كما عليهم أن ينبهوا المتعلمين إلى أن الفصحى هي الوسيلة الوحيدة للرقى بمستوى لغة الخطاب بشرط أن تكون وظيفية لصيقة بالحياة اليومية، ملبية لتطورات العصر، وأن تؤسس في تعليمها على قواعد علمية تجعلها سهلة المنال²، وعليهم أيضا اعتماد الفصحى الشائعة بألفاظها السهلة والأكثر تداولاً، تفاديا لنفور المتعلمين من لغتهم، وتجنب استعمال العامية في التدريس لأنهم قدوة للمتعلمين.

جدول رقم 33: يبين مدى مراعاة الأستاذ للتمايز والفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط الوضعية الإدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	78	65.54 %
لا	14	11.76 %
أحيانا	20	16.80 %
غالبا	7	05.88 %
المجموع	119	100 %

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 65.54% من عينة الأساتذة يراعون التمايز والفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط الوضعيات الإدماجية، وما نسبته 11.76 % من عينة الأساتذة لا يراعون التمايز والفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط الوضعيات الإدماجية، وما نسبته 16.80 % من

¹ - ويزة أعراب، (مقال: ما بين اللغة العربية الفصحى والعامية "الفصحى المعاصرة")، اللغة العربية بين التهجين والتهذيب "الأسباب والعلاج"، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2010، ص 324-325.

² - مختار نويوات، (الصلة بين العربية الفصحى وعاميتها بالجزائر "المعالم الكبرى")، الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، الطبعة الأولى 2008، ص 140.

عينة الأساتذة أحيانا يراعون التمايز والفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط الوضعيات الإدماجية، وأما نسبة 05.88% الباقية من عينة الأساتذة غالبا ما يراعون التمايز والفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط الوضعيات الإدماجية.

لا شك أن مظاهر الفروق الفردية بين المتعلمين عديدة ومتنوعة ، فيزيولوجية ،وجدانية ،ذهنية ،معرفية ،اجتماعية،وقد أثبت علم النفس الفارقي أن كل الأفراد لا يرتقون إلى نفس المراحل تبعا للمرحلة العمرية التي ينتمون إليها ، كما أثبتت الدراسات أن المتعلمين يستخدمون أنماطا مختلفة خلال سيرورة التعلم ، فهناك من يميل إلى التعلم عن طريق السمع ، في حين يميل البعض الآخر إلى التعلم عن طريق المشاهدة البصرية ،أو الممارسة الحسية¹،وقد دفع هذا الأمر الأخصائيين إلى التفكير في استراتيجية تربوية تأخذ بعين الاعتبار هذه الاختلافات ، وهذا ما أدى إلى ظهور بيداغوجيا الفارقة التي تهدف أساسا إلى تحقيق مبدأ تكافؤ فرص التعلم لجميع المتعلمين².والملاحظ من الجدول السابق أن نسبة 65.54% من عينة الأساتذة يراعون التمايز والفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط الوضعيات الإدماجية،وأما النسبة الباقية فهي لا تراعيها بشكل دائم أو لا تراعيها مطلقا أو أنها غالبا ما تراعيها ، وهذا يدل على جهل الفئة الأخيرة بأهمية مراعاة الفوارق الفردية في تطوير مستوى المتعلمين وتحقيق العدل في إتاحة فرص التعلم لكل المتعلمين،لذا وجب عليهم التنبيه إلى هذا الأمر وتعديل ممارساتهم البيداغوجية وتنويعها وتكيفها حسب حاجات المتعلمين، للوصول إلى الهدف المنشود وتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين.

جدول رقم 34: يبين هل الوقت المخصص لنشاط الوضعيات الإدماجية كاف لينجز المتعلمون ما هو مطلوب منهم حسب رأي الأساتذة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	47	38.21 %
لا	51	41.46 %
أحيانا	25	20.32 %

¹ - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص68- 69 .

² - لاصب لخضر ، الجامع البيداغوجي،دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو، طبعة 2017، ص 96.

المجموع	123	100 %
---------	-----	-------

يبين هذا الجدول أن نسبة 38.21 % من عينة الأساتذة يرون أن الوقت المخصص لنشاط الوضعيات الإدماجية كاف لينجز المتعلمون ما هو مطلوب منهم، وأن ما نسبته 41.46 % من عينة الأساتذة لا يرون أن وقت المخصص لنشاط الوضعيات الإدماجية كاف لينجز المتعلمون ما هو مطلوب منهم، وما نسبته 20.32 % من عينة الأساتذة يرون أن الوقت المخصص لنشاط الوضعيات الإدماجية يكفي أحيانا لينجز المتعلمون ما هو مطلوب منهم .

إن بلوغ نسبة الأساتذة الذين يرون أن الوقت المخصص لنشاط الوضعيات الإدماجية لا يكفي مطلقا ، أو أنه يكفي أحيانا فقط أكثر من 60 % لينجز المتعلمون ما هو مطلوب منهم ، يؤكد على ضرورة النظر في الوقت المخصص لهذا النشاط باعتباره محوريا، فتخصيص ساعة من الزمن للوضعية الإدماجية دون مراعاة ظروف التمدرس، وخصائص الوحدات التعليمية، والموارد التي قد ترد فيها ، والتي تختلف درجة صعوبتها من وحدة لأخرى؛ إذ أن هذا يجعل من نشاط الوضعيات الإدماجية محدود الأثر لذا وجب تدارك الأمر واتخاذ التدابير اللازمة مثل :اللجوء إلى تفويج الأقسام حتى يتمكن الأستاذ من العمل مع جميع المتعلمين، أو زيادة الوقت المخصص لهذا النشاط، وللتذكير فإن هذا الأمر قد اشتكت منه غالبية عينة المتعلمين كما تبين من خلال الجدول رقم 11 من نتائج استبيان المتعلمين.

جدول رقم 35:يبين هل يعتمد الأساتذة على تنويع الطرائق في تنشيط الوضعيات الإدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
طريقة واحدة	47	38.52 %
التنوع في الطرائق	75	61.47 %
المجموع	122	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 38.52 % من عينة لأساتذة يعتمدون على طريقة واحدة في تنشيط الوضعيات الإدماجية، وأن نسبة 61.47 % من عينة الأساتذة يعتمدون على التنوع في الطرائق في تنشيط الوضعيات الإدماجية.

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعليمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك، ويتربط عن تبني البيداغوجية النشطة استثارة دافعية المتعلم للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لربطها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في

المدرسة وخارج المدرسة ، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة، كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط التلاميذ داخل القسم أو قد تزيل ذلك، لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته¹، واعتماد ما نسبته 38.52 % من عينة الأساتذة على طريقة واحدة في تنشيط الوضعيات الإدماجية، قد يجعل من هذا النشاط مملا وأحيانا قليل الفعالية، وهذا يعتبر من بين الأسباب التي أدت إلى التخوف من هذا النشاط وعدم القدرة على إدماج الموارد المكتسبة من المتعلمين، لذا وجب على المعلمين التنويع في الطرائق واستثارة دافعية المتعلمين وجلب اهتمامهم للتفاعل مع هذا النشاط.

جدول رقم 36: يبين الطريقة التي يتبعها الأستاذ في تصحيح الوضعيات (يمكن الشطب على أكثر من خيار)

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
تصحيح جميع الوضعيات	61	49.59 %
أخذ عينات منها	61	49.59 %
اختيار أحسن الوضعيات	46	37.39 %
اختيار أسوء الوضعيات	16	13.00 %
تقديم ملاحظات عامة	63	51.21 %
-لا أقوم بالتصحيح أحيانا	3	02.43 %
المجموع الأصلي للعينة	123	100 %
طرائق أخرى للتصحيح		
التلاميذ يصوبون الأخطاء في القسم ثم تصحيح جماعي فيه وضعية إدماجية وفق المجموعات/التذكير بالأخطاء المرتكبة/ محاولة إنتاج وضعية جماعية على السبورة/تصحيح الوضعيات مع التلاميذ داخل القسم/الأخطاء الشائعة وتقويمها/أخذ جزء من كل وضعية ودمجه مع المقطع الموالي لوضعية أخرى لأنها تقدم بشكل تفويجي/كتابة أحسن وضعية على الكراس والسبورة/مراقبة التلاميذ وتوجيههم أثناء القيام بالوضعيات /قراءة الوضعيات/إضافة علامات للوضعية الجميلة من باب تحفيز التلاميذ على الإبداع أكثر/أخذ عينات وتوزيع الباقي على التلاميذ قصد التصحيح لبعضهم/وضع شبكة تقييم بأخذ الأخطاء الشائعة/اختيار الأحسن بعد قراءة الكثير منها وتسجيلها مع تقديم الملاحظات/ أخذ مجموعة والتركيز على جانب معين للتصحيح ثم مجموعة أخرى في وضعية أخرى/اختيار وضعية فيها أخطاء وتدوينها ثم تصحيحها جماعيا/تسجيل احسن وضعية في السبورة من قبل صاحبها/قراءة أحسن الوضعيات/تصحيح الأخطاء شفويا مباشرة.		

¹ -محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجية الكفاءات ، طبعة ثانية ، دار الورسم 2013، الجزائر ، ص 16.

يبين هذا الجدول أن نسبة 49.59 % من عينة الأساتذة يقومون بتصحيح جميع الوضعيات ، وما نسبته 49.59 % من عينة الأساتذة يقومون بأخذ عينات منها، وما نسبته 37.39 % من عينة الأساتذة يقومون باختيار أحسن الوضعيات ، وما نسبته 13.00 % من عينة الأساتذة يقومون باختيار أسوأ الوضعيات ، وما نسبته 51.21 % من عينة الأساتذة يقومون بتقديم ملاحظات عامة، وما نسبته 02.46 % من عينة الأساتذة لا يقومون بالتصحيح أحيانا.

إن تصحيح وضعية المتعلم والوقوف على النقائص والأخطاء التي يرتكبها، هي السبيل إلى تقويم كفاءته والوقوف على مدى إحكام موارده، ولكن الملاحظ أن حوالي نصف عينة الأساتذة 49.59% لا يصححون جميع الوضعيات، والنصف الآخر يكتفي بأخذ عينات منها فقط، والبعض لا يصحح الوضعيات أحيانا ، وهذا كله يدل على أن نشاط الوضعية الإدماجية لا يقدم بالشكل المطلوب، إذ أن الاقتصار على بعض المتعلمين وإهمال البقية أو عدم التصحيح مطلقا يجعل من عملية التقويم ناقصة إذ لا بد من خضوع جميع المتعلمين للتقويم التكويني لمعالجة نقائصهم وتداركها، كما يتبين من هذا الجدول أن هناك من يركز على أحسن الوضعيات والبعض الآخر بدرجة أقل يركز على أسوأ الوضعيات وهذا يدل على التنوع في طرائق التصحيح ، كما أن تقديم ملاحظات عامة حول الوضعيات أمر جد مهم لأن المتعلمين يستفيدون من أخطاء بعضهم، وفيه أيضا استغلال لضيق الوقت المخصص لهذا النشاط الذي يشتكي منه أغلب المعلمون والمتعلمون، وهذا ما يقوم به ما نسبته 51.21 % من عينة الأساتذة، وقد ذكر الأساتذة طرائق أخرى للتصحيح فيها شيء من الإبداع، وتدل على التنوع في طرائق التصحيح، فبعضها يركز على تحفيز المتعلمين مثل تدوين أحسن الوضعيات، أو منح علامة إضافية على الوضعيات الجميلة، والبعض يفتح المجال أمام العمل الجماعي مثل: تصحيح المتعلمين لبعضهم والعمل في مجموعات، أو أخذ جزء من كل وضعية ودمجه مع المقطع الموالي لوضعية أخرى، وكل هذه الطرائق تستحق الثناء وتدل على كفاءة هؤلاء الأساتذة.

جدول رقم 37: يبين هل يقوم الأستاذ بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات الإدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	74	60.16 %
غالبا	31	25.20 %
أحيانا	13	10.56 %
نادرا	2	01.62 %
أبدا	3	02.43 %
المجموع	123	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 60.16 % من عينة الأساتذة دائما يقومون بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات الإدماجية، وأن ما نسبته 25.20 % من عينة الأساتذة غالبا ما يقومون بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات، وأن ما نسبته 10.56 % من عينة الأساتذة أحيانا ما يقومون بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات، وأن ما نسبته 01.62 % من عينة الأساتذة نادرا ما يقومون بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات، وأن ما نسبته 02.43 % من عينة الأساتذة أبدا لا يقومون بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات.

إن معرفة المتعلم بأن إجابته كانت خاطئة، ومعرفة مكن الخطأ يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنه، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة، كما أن تصحيح إجابة المتعلم الخاطئة من شأنه أن يضعف ارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابات الخاطئة، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها¹، لذا وجب التنبيه إلى الخطأ وتصويبه في حينه، بغية أن لا يرسخ في ذهن المتعلم، وأن يبني تعلماته مستقبلا وفق الصواب، وبهذا تتم عملية التقويم والمعالجة بشكل فعال، إلا أن الملاحظ أن 60.16 % من عينة الأساتذة دائما يقومون بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات الإدماجية، وأما البقية فهي لا تولي العناية الكافية لتصويب الأخطاء، أو لا تهتم بها مطلقا، وهذا يدل على جهل بأهمية هذا الأمر، أو على تقصير من بعض الأساتذة في أداء واجبهم نحو المتعلمين، كما يؤكد أن هناك تباينا بين الأساتذة في تقويم الوضعيات ومعالجة النقائص التي يعاني منها المتعلمون.

¹ - مجلة المربي (ملف العدد)، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 2، جويلية 2004، ص8.

جدول رقم 38: يبين هل يقوم الأستاذ باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	77	% 62.60
غالبا	23	% 18.69
أحيانا	20	% 16.26
نادرا	3	% 02.43
المجموع	123	% 100

يبين هذا الجدول أن نسبة 62.60 % من عينة الأساتذة دائما يقومون باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين، وأن نسبة 18.69% من عينة الأساتذة غالبا ما يقومون باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين، وأن نسبة 16.26% من عينة الأساتذة أحيانا يقومون باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين ، وأن نسبة 02.43% من عينة الأساتذة نادرا ما يقومون باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين.

إن اختيار عينات من الوضعيات المنجزة وعرضها على المتعلمين عامل محفز ومشجع للمتعلمين، وهو يزيد من التفاعل بينهم ويوقفهم على أخطائهم ويرفع من كفاءتهم ، وبلوغ نسبة الأساتذة الذين يقومون باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين بشكل دائم 62.60 % أمر مقبول ،على اعتبار العوامل المصاحبة لهذا النشاط، والتي قد تعيق أدائه على أكمل وجه مثل :كثرة عدد المتعلمين في القسم ، وضيق الوقت ،كما أن هذه النسبة تتلاءم مع ما أخبر به المتعلمون في الاستبيان الموجه لهم (الجدول رقم 17).

جدول رقم 39: يبين هل يقوم الأستاذ بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم بعد إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
دائما	70	% 56.91
غالبا	33	% 26.82
أحيانا	17	% 13.82
نادرا	3	% 02.43
المجموع	123	% 100

يبين هذا الجدول أن نسبة 56.91 % من عينة الأساتذة دائماً يقومون بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم بعد إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم ، وأن نسبة 26.82 % من عينة الأساتذة غالباً ما يقومون بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم بعد إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، وأن نسبة 13.82 % من عينة الأساتذة أحياناً ما يقومون بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم بعد إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، وما نسبته 02.43 % من عينة الأساتذة الباقية نادراً ما يقومون بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم بعد إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم.

إن تحفيز المتعلمين وتشجيعهم بعد إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم أمر جد مهم لأنه ينسجم مع الأهداف المرجوة من عملية التقويم والتي منها: تدعيم الثقة بالنفس وتنمية الاستقلالية لدى المتعلمين، إذ يدفعهم هذا الأمر إلى الإنجاز والعمل بشكل أفضل، ويجب التنبيه إلى ضرورة أن تكون توجيهات الأستاذ وعباراته وتعليقاته تمتاز بالإيجابية، مهما كانت إجابة المتعلمين، لأن هذا يفتح المجال أمامهم ويشجعهم ويرغبهم في المادة ، ويزيد من تقدير واحترام المعلم لديهم، ولكن الملاحظ من هذا الجدول أن هناك نسبة معتبرة من عينة المعلمين، لا تولي اهتماماً بتحفيز وتشجيع المتعلمين عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم.

جدول رقم 40: يبين مدى إمكانية أن يطلع الأستاذ على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون و يصححها ويبين السبب وراء ذلك إذا كانت الإجابة لا أو أحياناً (إمكانية الشطب على أكثر من خيار):

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	57	46.34 %	ضيق الوقت	60	48.78 %
لا	42	34.14 %	كثرة عدد التلاميذ	64	52.03 %
أحياناً	24	19.51 %	مشاغل الأستاذ	8	06.50 %
المجموع	123	100 %	كثرة الواجبات الأخرى المبرمجة على التلاميذ	21	17.07 %
			المجموع	123	100 %
			أسباب أخرى		

¹ - فريد حاجي ،التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات ،دارالخلدونية ، القبة القديمة -الجزائر، 2013، ص44.

قلة الحجم الساعي المخصص للمادة/التوزيع غير المتكافئ
للتلاميذ في المناطق (بسبب عملية الترحيل مما سبب
الاكتظاظ ببعض المؤسسات اسطاوالي)/كثافة البرنامج/لا
يمكن التركيز على كل الجوانب (النحوية ، الإملائية....) (دفعه
واحدة./حسب الوضعية أحيانا.

يبين هذا الجدول أن نسبة 46.34 % من عينة الأساتذة يمكنهم الإطلاع على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون و يصححوها، وأن نسبة 34.14 % من عينة الأساتذة لا يمكنهم الإطلاع على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون و يصححوها، وأن ما نسبته 19.51 % الباقية من عينة الأساتذة، أحيانا يمكنهم الإطلاع على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون و يصححوها .

ويبين هذا الجدول أن نسبة 48.78 % من عينة الأساتذة (الذين لا يمكنهم الإطلاع على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون و يصححوها أو الذين يستطيعون ذلك أحيانا فقط) يرجعون السبب في ذلك إلى ضيق الوقت، وما نسبته 52.03 % منهم يرجعون السبب إلى كثرة عدد التلاميذ، وما نسبته 06.50 % منهم يرجعون السبب إلى مشاغل الأستاذ، وما نسبته 17.07 % منهم ترجع السبب إلى كثرة الواجبات الأخرى المبرمجة على المتعلمين.

إن أكثر من نصف عينة الأساتذة تذهب إلى أنه لا يمكنهم الإطلاع على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون أو أنهم يستطيعون ذلك أحيانا فقط، أي أن أعمال الكثير من المتعلمين لا تخضع للتقويم وهذا يدل على أن هذا النشاط لا يسير وفق ما هو مسطر له في المناهج الجديدة القائمة على المقاربة بالكفاءات، وللوقوف على أسباب هذا الأمر وبالعودة إلى الجدول أعلاه تبين أن السبب الرئيسي حسب 52.03 % من عينة الأساتذة يرجع إلى كثرة عدد التلاميذ في القسم ، وكذلك يرجع السبب حسب 48.78 % من العينة إلى ضيق الوقت وهو ما تأكد من خلال تحليل نتائج الجداول السابقة الموجهة للأساتذة أو للمتعلمين ، كما أن من أهم الأسباب التي تحول بين الأستاذ وإطلاعه على جميع الوضعيات كثرة الواجبات الأخرى المبرمجة على المتعلمين، وهذا راجع لكثافة الدروس المبرمجة على المتعلمين وكثرة الواجبات المصاحبة لها والتي يتعين على الأستاذ الإطلاع عليها ، كما أن بعضا من عينة الأساتذة 06.50 % أخبر أن مشاغل الأستاذ تكون أحيانا حائلا بينه وبين تصحيح جميع الوضعيات ، وهناك أسباب موضوعية أخرى ذكرها المعلمون منها :

قلة الحجم الساعي المخصص للمادة، و كثافة البرنامج، والبعض أخبر أنه لا يمكن التركيز على كل الجوانب (النحوية ، الإملائية....) (دفعه واحدة .

جدول رقم 41: يبين إذا كانت الوضعيات الإدماجية تساعد المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية والتحكم فيها حسب رأي الأساتذة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	89	73.55 %
لا	13	10.74 %
دون جواب	19	15.70 %
المجموع	121	100 %

يبين هذا الجدول أن ما نسبته 73.55 % من عينة الأساتذة يرون أن الوضعيات الإدماجية تساعد المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية والتحكم فيها، وأن ما نسبته 10.74 % من عينة الأساتذة لا يرون أن الوضعيات الإدماجية تساعد المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية والتحكم فيها، وأن ما نسبته 15.70 % الباقية من عينة الأساتذة امتنعوا عن الإجابة عن هذا السؤال.

إن الهدف من الوضعية الإدماجية ليس العمل على زيادة الرصيد المعرفي للمتعلمين، وإنما انطلاقاً من هذا الرصيد يقومون بتشخيص الموارد الملائمة لتجنيدها بشكل ملائم، وهذا بطبيعة الحال لا يمنع الإدماج من المساهمة في تحسين المعلومات المكتسبة وهيكلتها وبناء أخرى جديدة¹، وهذا الأمر يدركه أغلب الأساتذة، إذ أن نسبة 73.55 % من عينة الأساتذة يرون أن الوضعيات الإدماجية تساعد المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية والتحكم فيها ، وقد ذهبت نسبة 10.74 % من عينة الأساتذة إلى أن الوضعيات الإدماجية لا تساعد المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية والتحكم فيها ، أي أنهم لم يلمسوا هذا الأثر عند المتعلمين أو أنهم يجهلون الغرض من الوضعية الإدماجية .

جدول رقم 42: يبين هل نشاط الوضعيات الإدماجية يرفع من كفاءة المتعلمين ويزيد من مهاراتهم اللغوية حسب رأي الأساتذة:

¹ - محمد الطاهر وعلي ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، دار الورسم 2013 ، ص 64.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
جميعهم	13	% 10.65
أغلبهم	52	% 42.62
بعضهم	57	% 46.72
المجموع	122	% 100

يبين هذا الجدول أن نسبة 10.65 % من عينة الأساتذة يرون أن نشاط الوضعيات الإدماجية يرفع من

كفاءة جميع المتعلمين ويزيد من مهاراتهم اللغوية ،و أن نسبة 42.62 % من عينة الأساتذة يرون أن نشاط الوضعيات الإدماجية يرفع من كفاءة أغلب المتعلمين ويزيد من مهاراتهم اللغوية ،و أن نسبة 46.72 % من عينة الأساتذة يرون أن نشاط الوضعيات الإدماجية يرفع من كفاءة بعض المتعلمين ويزيد من مهاراتهم اللغوية .

إن الهدف الأساس من نشاط الإدماج هو تحصيل الكفاءة وإنماؤها من أجل تطوير مهارات المتعلم وتفعيل كفاءاته داخل المدرسة وخارجها ،إلا أن هذا الجدول يبين اقتصار الأمر على بعض المتعلمين فقط ، فنسبة 46.72 % من عينة الأساتذة يرون أن نشاط الوضعيات الإدماجية يرفع من كفاءة بعض المتعلمين فقط ويزيد من مهاراتهم اللغوية و نسبة 42.62 % من العينة ترى أن هذا النشاط يرفع من كفاءة أغلب المتعلمين ويزيد من مهاراتهم اللغوية أي أن هناك دوما من المتعلمين من لا يفيد من هذا النشاط .

جدول رقم 43: يبين هل نشاط الوضعية الإدماجية ضروري للتلميذ في نظر الأساتذة، وهل يمكن الاستغناء عنه أو استبداله بنشاط آخر، مع اقتراح نشاط بديل إذا كانت الإجابة "نعم":

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%	الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية%
نعم	116	% 95.08	نعم يمكن الاستغناء عنه	30	%25.00
لا	6	%04.91	لا يمكن الاستغناء عنه	90	% 75.00
المجموع	122	% 100	المجموع	120	% 100
اقتراح نشاط بديل إذا كانت الإجابة "نعم"					

قراءة فقرة من كتاب ممتاز تدعم مكتسباته/التلخيص: يقوم المتعلم بقراءة كتاب ثم يقوم بتقديم بطاقة قراءة/ التعبير الشفوي: لاكتساب ملكة لغوية/قراءة كتاب :كمرحلة أولية قبل التحرير/الغائه تماما والاكتماء بالتعبير لأنه نفس الشيء/حفظ بعض النصوص الشعرية: لتكوين الزاد العلمي /علم الانشاء: لربطه بالتراث وتكوين ملكة لغوية /مواضيع حرة لأن ذهن التلميذ لا يقيد بالإدماج وبالتالي يوظف دون ضغط/ مطالعة الكتب وتلخيصها/نشاط إبداعي :ترك الحرية للتلميذ في إنجاز نشاط إبداعي/وضعية إدماجية شفوية دون كتابتها على السبورة :لأنها تساعد على التحكم في الوقت وفتح المجال لأكثر عدد من التلاميذ للتعبير شفويا وتصويب الأخطاء/أسئلة أخرى لعدم تضيق الوقت واجتباب الأخطاء/ دراسة سند او تغييره بتعبير شفهي لكسر الروتين.

يبين هذا الجدول أن نسبة 95.08 % من عينة الأساتذة يرون أن نشاط الوضعية الإدماجية ضروري للتلميذ .وما نسبته 04.91 % الباقية من عينة الأساتذة لا يرون أن نشاط الوضعية الإدماجية ضروري للتلميذ.

كما يبين أن نسبة 25.00 % من عينة الأساتذة يرون أنه يمكن الاستغناء عن نشاط الوضعية الإدماجية أو استبداله بنشاط آخر، وما نسبته 75.00 % من عينة الأساتذة لا يرون أنه يمكن الاستغناء عن نشاط الوضعية الإدماجية أو استبداله بنشاط آخر.

يكاد يجمع الأساتذة الذين شملتهم هذه الدراسة بنسبة 95.08 % على أن نشاط الوضعية الإدماجية ضروري للمتعلم ، وهذا يدل على وعي منهم بأهمية هذا النشاط في تثبيت الموارد التي اكتسبها المتعلم وتحقيق الكفاءة المتوخاة من الوحدة التعليمية، وبالتالي تحقيق الأهداف التعليمية إجمالاً، كما أن 75.00 % من العينة يرون أنه لا يمكن الاستغناء عن نشاط الوضعية الإدماجية أو استبداله بنشاط آخر، أما الربع الباقي من العينة فهو يرى أنه يمكن الاستغناء عن هذا النشاط واستبداله بنشاط آخر، ومن البدائل التي قدموها لهذا النشاط: قراءة كتاب وتلخيصه ،أو تقديم بطاقة قراءة عنه، أو حفظ بعض النصوص الشعرية ، أو استبداله بالتعبير الشفوي والبعض دعا لإلغائه والاكتماء بالتعبير الكتابي.

إن هذه الاقتراحات الأخيرة تكشف عن جهل بالأبعاد الحقيقية لنشاط الإدماج، ولكن ما دام معظم الأساتذة لم يتلقوا تكويناً في هذا المجال، يمكن أن يكون سبباً وراء هذا الأمر.

جدول رقم 44: يبين هل المواضيع المقترحة في نشاط الوضعيات الإدماجية تتلاءم مع المحتوى الدراسي حسب رأي الأساتذة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلها	10	08.13 %
أغلبها	38	30.89 %
بعضها	75	60.97 %
المجموع	123	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 08.13 % من عينة الأساتذة يرون أن كل المواضيع المقترحة في نشاط الوضعيات الإدماجية تتلاءم مع المحتوى الدراسي، وأن نسبة 30.89 % من عينة الأساتذة يرون أن أغلب المواضيع المقترحة في نشاط الوضعيات الإدماجية تتلاءم مع المحتوى الدراسي، وأن نسبة 60.97 % من عينة الأساتذة يرون أن بعض المواضيع المقترحة في نشاط الوضعيات الإدماجية تتلاءم مع المحتوى الدراسي.

إن تلاؤم الوضعية الإدماجية مع المحتوى الدراسي أمر بالغ الأهمية، لأنه يجعل من الوحدات التعليمية كلا متكاملًا ويجعلها أكثر فاعلية، والجدول أعلاه يبين أن نسبة 60.97 % من عينة الأساتذة يرون أن بعض المواضيع المقترحة في نشاط الوضعيات الإدماجية فقط تتلاءم مع المحتوى الدراسي، لذا وجب النظر فيها وإعادة تكيفها بما يخدم المحتوى الدراسي، وهذا ما تفتن إليه القائمون على إعداد البرامج بالأخص مع تبني التدرجات السنوية¹ بدلا من التوزيع السنوي المعمول به سابقا ، ففي الموسم 2019/2018 تم اقتراح اثنا عشر وضعية، بدلا من ستة وضعيات كما كان معمولا به سابقا، بحيث تكون هذه الوضعيات في نهاية كل وحدة أي بعد أسبوعين، من أجل أن تتماشى والمحتوى الدراسي والموارد المعرفية التي اكتسبها التلميذ في تلك الوحدة.

جدول رقم 45: يبين مدى ارتباط الوضعيات المقترحة بالواقع الذي يعيشه المتعلم في حياته اليومية حسب رأي الأساتذة:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
------------	-----------	---------------

¹ - التدرجات السنوية مادة اللغة العربية، سبتمبر 2018 ،إعداد المفتشية العامة للتباعداجية، مديريةية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

مرتبطة كلياً	9	07.37 %
بعضها مرتبط	98	80.32 %
أغلبها مرتبط	15	12.29 %
المجموع	122	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 07.37 % من عينة الأساتذة يرون أن الوضعيات المقترحة مرتبطة كلياً بالواقع الذي يعيشه المتعلم في حياته اليومية، وأن نسبة 80.32 % من عينة الأساتذة يرون أن الوضعيات المقترحة بعضها مرتبط بالواقع الذي يعيشه المتعلم في حياته اليومية، وما نسبته 12.29 % من عينة الأساتذة يرون أن الوضعيات المقترحة أغلبها مرتبط بالواقع الذي يعيشه المتعلم في حياته اليومية.

إن ارتباط الوضعيات الإدماجية بالواقع الذي يعيشه المتعلم أمر مهم، إذ أنه يسهل عليه استيعابها والعمل على إدماج مكتسباته بشكل أفضل، وهذا يجعلها ذات دلالة بالنسبة إليه، إذ أن من أهم شروط الوضعيات الإدماجية أن تكون وضعية دالة بحيث تجند التلميذ وتحفزه وترغبه في التعلم¹، ولكن هذا الجدول يبين أن بعض الوضعيات فقط مرتبط بالواقع الذي يعيشه المتعلم في حياته اليومية، حسب الغالبية من عينة الأساتذة 80.32 %، مما أوجب ضرورة تعديل هذه الوضعيات وتكييفها حسب الواقع الذي يعيشه المتعلمون حتى تكون أكثر دلالة بالنسبة لهم وتحمسهم للانغماس في جوها وتفعيل مكتسباتهم.

جدول رقم 46: يبين إذا كان ما هو موجود في الكتاب من وضعيات يتماشى وما هو مقرر في هذه الوثائق التربوية ويبين هل يقوم الأساتذة بتعديل ما هو موجود في الكتاب من وضعيات :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلها	5	04.06 %	دائماً أعدل	18	14.63 %
أغلبها	51	41.46 %	غالباً أعدل	32	26.01 %
بعضها	61	49.59 %	أحياناً أعدل	51	41.46 %
المجموع	123	100 %	لا أعدل مطلقاً	22	17.88 %
			المجموع	123	100 %

¹ - فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي،، تنقيح: عثمان آيت مهدي إعداد: ملحق سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية ص 125-126.

يبين هذا الجدول أن نسبة 04.06 % من عينة الأساتذة يرون كل ما هو موجود في الكتاب من وضعيات يتماشى وما هو مقرر في هذه الوثائق التربوية، وأن نسبة 41.46% من عينة المعلمين يرون أن أغلب ما هو موجود في الكتاب من وضعيات يتماشى وما هو مقرر في هذه الوثائق التربوية ، وما نسبته 49.59 % من عينة الأساتذة يرون أن بعض ما هو موجود في الكتاب من وضعيات يتماشى وما هو مقرر في هذه الوثائق التربوية.

كما يبين هذا الجدول أن نسبة 14.63 % من عينة الأساتذة دائماً يقومون بتعديل ما هو موجود في الكتاب من وضعيات ، وأن نسبة 26.01 % من عينة الأساتذة غالباً ما يقومون بتعديل ما هو موجود في الكتاب من وضعيات ، وأن نسبة 41.46 % من عينة الأساتذة أحياناً يقومون بتعديل ما هو موجود في الكتاب من وضعيات ، وأن نسبة 17.88 % الباقية من عينة الأساتذة لا يقومون بتعديل ما هو موجود في الكتاب من وضعيات .

إن الكتاب المدرسي وسيلة مهمة لتيسير اكتساب المعارف وتقريب المفاهيم للمتعلمين كونه يحوي مختلف الأنشطة المبرمجة على المتعلمين ، ولكن الملاحظ على الكتاب المدرسي الموجه للمتعلمين في السنة الثانية من التعليم الثانوية الشعب الأدبية، وفيما يرتبط بنشاط الوضعيات الإدماجية، أنه لم يواكب ما استجد من تغير بالأخص بعد تبني التدرجات السنوية في الموسم 2019/2018 كبديل عن التوزيع السنوي، حيث أصبح عدد الوضعيات المقترحة في التدرجات اثنتي عشر وضعية بدل ست وضعيات الموجودة في الكتاب والمعمول بها سابقاً ، والملاحظ من الجدول أعلاه حسب رأي نصف عينة الأساتذة، أن البعض فقط مما هو موجود في الكتاب من وضعيات يتماشى وما هو مقرر في هذه الوثائق التربوية، أي أن هذه الوضعيات المقترحة في الكتاب غير وظيفية ويجب تعديلها، وهذا ما يلجأ إليه الغالبية من المعلمين بشكل دائم أو من حين لآخر إذ أن نسبة الذين لا يعدلون مطلقاً 17.88 % فقط من عينة الأساتذة ، والخلاصة أن هذا الكتاب لم يعد مواكباً لما استجد بالأخص في التدرجات الجديدة.

جدول رقم 47: يبين هل تلقى الأساتذة تكويناً في الطريقة المثلى لتقديم نشاط الوضعيات الإدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	31	25.83 %
لا	89	74.16 %

المجموع	120	% 100
---------	-----	-------

يبين هذا الجدول أن نسبة 25.83 % من عينة الأساتذة تلقوا تكويناً في الطريقة المثلى لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية، وما نسبته 74.16 % من عينة الأساتذة لم يتلقوا تكويناً في الطريقة المثلى لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية .

يعتبر تكوين المدرسين رهاناً أساسياً لتربية الصغار الذين سيصبحون مواطني الغد، والجميع يعرف أن المدرس الذي يملك المستوى الأكاديمي المطلوب يعاني كذلك من صعوبات في نقل مختلف المعارف لتلاميذه إذا لم يكن يعرف كيف يتحكم في طرق وتقنيات التعلم، وإذا لم يكن على علم بالنظريات البيداغوجية ، وإذا لم يندمج في عصر الرقمنة الذي يفرض نفسه في مجتمعنا اليوم، وعلاوة على ثقافته الأكاديمية ، يجب على المدرس أن يتلقى تكويناً من شأنه أن يجعله قادراً على التحكم في مهنته¹، إلا أن الجدول الذي بين أيدينا يكشف خلاف ذلك فأغلب الأساتذة 74.16 % من العينة لم يتلقوا تكويناً في الطريقة المثلى لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية ، ورغم إدراك القائمين على شؤون التربية والتعليم لأهمية نشاط الإدماج ، إلا أنهم لم يولوا العناية لتكوين الأساتذة حتى يقدموا هذا النشاط بالشكل الأنسب ، وهذا يبرر الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تقديم هذا النشاط.

جدول رقم 48: يبين هل أطلع الأساتذة على " دليل الأستاذ و المنهاج والوثيقة المرفقة " لمادة اللغة العربية المخصصة للسنة الثانية للشعب الأدبية في المرحلة الثانوية مع التعليل إذا كانت الإجابة "بعضها" أو "لم أطلع" :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلها	47	% 38.84
بعضها	55	% 45.45
لم أطلع	19	% 15.70
المجموع	121	% 100
التعليل إذا كانت الإجابة "بعضها" أو "لم أطلع"		
لأنني لم أدرس هذه السنة ، لأن هذه الوثائق غير متوفرة/صعوبة فهمها/عدم توفرها في المؤسسة/أركز على الأقسام النهائية ولم أدرس هذه السنة/ضيق الوقت والتغيير الذي طرأ عليها/عدم الاهتمام/لأنها ليست مهمة كثيراً/عدم كفاية الوقت ولطولها/كثرة مشاغل الأستاذ/مرسم/ لم		

¹ - عبد اللطيف بابا أحمد (كلمة معالي وزير التربية)، مجلة بحث وتربية ، المعهد الوطني للبحث والتربية ، العدد 2011/5 ص2 .

أدرس أقسام السنة الثانية منذ بداية مشواري الدراسي والأمر مقتصر على أقسام السنة الأولى والثالثة/غير متوفرة في الغدارة او عند المفتش/ تعتبر هذه الوثائق مجرد نظريات أما الحقيقة والتطبيق في الميدان/ لأنها مملة يغلب عليها التكرار/التزامات الأستاذ وضيق الوقت/لأنها في تغيير مستمر.

يبين هذا الجدول أن نسبة 38.84 % من عينة الأساتذة قد اطلعوا على كل الوثائق التالية " دليل الأستاذ و المنهاج والوثيقة المرفقة " لمادة اللغة العربية المخصصة للسنة الثانية للشعب الأدبية في المرحلة الثانوية، وأن نسبة 45.45 % من عينة الأساتذة قد اطلعوا على بعض الوثائق التالية " دليل الأستاذ و المنهاج والوثيقة المرفقة " لمادة اللغة العربية المخصصة للسنة الثانية للشعب الأدبية في المرحلة الثانوية، أن نسبة 15.70 % من عينة الأساتذة لم يطلعوا على الوثائق التالية " دليل الأستاذ و المنهاج والوثيقة المرفقة " لمادة اللغة العربية المخصصة للسنة الثانية للشعب الأدبية في المرحلة الثانوية.

معلوم أنه كل سنة يقوم قطاع التربية الوطنية بتوظيف أعداد كبيرة من المدرسين الجدد بصفة التربص أو الاستخلاف، وتُنظَّم لهم دورات تكوينية تحت إشراف المفتشين لتحضيرهم للمهنة، والملاحظ هو أن الممارسات المهنية تتطور وتنمو والخبرات المكتسبة تحتاج إلى تدوين يحفظها من الضياع والزوال ويسمح برسملتها في إطار برامج التكوين وعملياته¹، كما أن الفائدة من الخبرات المهنية التي اكتسبها أساتذة التعليم الثانوي بمرور الزمن وبتنشيط المديرين والمفتشين تتطلب التوثيق والمراجعة والتحليل والتقييم، قصد حمايتها من الزوال وبغية ضمان تحيينها ومسايرتها لمستجدات التطور والعصر²، والوثائق التي تضعها الجهات الوصية بين أيدي المعلمين تهدف إلى إرشادهم وتزويدهم بالمفاهيم الضرورية والمبادئ الأساسية لممارسة مهامهم بالشكل المنوط بهم ووفق السياسات العامة والأهداف التربوية المسطرة لذلك ، ولكن الملاحظ أن أكثر من نصف عينة المعلمين لم يطلعوا على هذه الوثائق كلية أو اطلعوا على بعضها فقط، مما يطرح تساؤلاً عن جدوى هذه الوثائق إذا لم يطلع عليها الأساتذة ، وقد وجهت إليهم بالأساس ، وقد حاولنا الوقوف على السبب وراء عدم الاطلاع على هذه الوثائق فكانت تعليقات الأساتذة كما يلي : من بين أهم الأسباب عدم توفر هذه الوثائق في المؤسسات، والبعض علل بضيق الوقت، وأن هذه الوثائق دائمة التغير، وأنها تحوي مجرد نظريات وأما الحقيقة والتطبيق في الميدان، والبعض علل بكثرة مشاغل الأستاذ، كما علل البعض بعدم تدريسه لهذا المستوى.

¹ -الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي ،مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،وزارة التربية الوطنية،أوت 2014، ص3.

² -الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي ،مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،وزارة التربية الوطنية،أوت 2014، ص2.

الملاحظ على هذه التعليقات أنها فاقدة للمصداقية وليست حجة لمن علل بها، فضيق الوقت ليس سببا لعدم الاطلاع عليها، لأنها لا تأخذ وقتا وجهدا كبيرين، ونفس الشيء عن كثرة مشاغل الأستاذ، وأما التعليل بديمومة تغييرها يخالفه الواقع فمعظم الوثائق ما زالت على ما هي عليه، باستثناء بعض التعديلات التي تأتي على شكل إرساليات من حين لآخر، وأما من علل بأن هذه الوثائق تحوي مجرد نظريات فذلك يدل على جهل بفحوى هذه الوثائق إذ فيها من التوجيهات والمعلومات ما يختصر الكثير من العقبات على المعلم، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الضرورية المرتبطة بطبيعة الأنشطة التي يقوم المعلم بتدريسها، أما السبب الوحيد الذي يمكن اعتباره فهو عدم توفر هذه الوثائق في المؤسسات، وهذا يكشف عن خلل في الربط بين الجهات الوصية والمعلمين، والذي يتحمل مسؤوليته هو الجهات الإدارية التي تسير هذه المؤسسات، إذ يجب عليها أن توفر هذه الوثائق، نظرا لأهميتها، ومع ذلك فهذه الوثائق يمكن الحصول عليها بأيسر السبل استعانة بالتكنولوجيا الحديثة.

3.2.4. تحليل نتائج الاستبانة الموجهة للمفتشين:

جدول رقم 49: يبين الأقدمية في التفتيش:

سنوات الأقدمية	ثلاث سنوات	أربع سنوات	خمس سنوات	ست سنوات	سبع سنوات	ثمانية سنوات	تسع سنوات	عشر سنوات
التكرارات	01	02	01	01	01	02	00	12
النسبة المئوية %	05%	10%	05%	05%	05%	10%	00%	60%
مجموع التكرارات	20							

يبين هذا الجدول أن نسبة 60 % من عينة المفتشين لديهم عشر سنوات خبرة ، وما نسبته 10% نجدها عند كل من المفتشين الذين يملكون أربع سنوات و ثمان سنوات خبرة، و ما نسبته 05% نجدها عند كل من المفتشين الذين يملكون ثلاث سنوات ، وخمس سنوات وست سنوات ، وسبع سنوات خبرة.

إن الخبرة المهنية عامل جد مهم في مسار أي موظف، فهي تسهل عليه أداء مهامه، وتجعله يتقن عمله على أكمل وجه، وتحصيل هذه الخبرة يأتي مع مرو الزمن، والملاحظ على جل عينة المفتشين الذين شملتهم هذه الاستبانة، أن لديهم الخبرة في ميدان التفتيش، إذ أن 60% منهم يملكون خبرة عشر سنوات وأقل مفتش خبرة لديه ثلاث سنوات في الميدان.

جدول رقم 50: يبين هل نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب والإمكانات المتاحة في الميدان (تعداد التلاميذ ، كفاءة الأساتذة.....) حسب رأي المفتشين:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	2	10%
لا	4	20%
حسب المنطقة والحالة (نسبيا)	14	70%
المجموع	20	100%

يبين هذا الجدول أن نسبة 10 % من عينة المفتشين يرون أن نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب والإمكانات المتاحة في الميدان (تعداد التلاميذ ، كفاءة الأساتذة.....)، وما نسبته 20 % من عينة المفتشين لا يرون أن نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب والإمكانات المتاحة في الميدان (تعداد التلاميذ ، كفاءة الأساتذة.....)، وما نسبته 70% من عينة المفتشين يرون أن نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب والإمكانات المتاحة في الميدان (تعداد التلاميذ ، كفاءة الأساتذة.....) حسب المنطقة والحالة (أي بشكل نسبي).

إن توفير الإمكانات عامل مهم ومساعد لأداء أي موظف مهامه على أكمل وجه، والملاحظ أن غالبية عينة المفتشين "70 %" منهم، يرون أن إنجاز نشاط الوضعية الإدماجية يختلف من منطقة لأخرى ومن حالة لأخرى حسب الإمكانات المتاحة فيها ، وهذا يدل على تباين في الإمكانات من منطقة لأخرى ومن حالة لأخرى، مما سيؤدي حتما إلى تباين في أداء هذا النشاط بين هذه المناطق والحالات ، وبالتالي سيؤثر هذا الأمر على مردود المتعلمين تبعا لذلك، كما يكشف هذا الأمر على أن هناك خلا في توزيع الموارد وتكييفها لتلاءم والحاجات الفعلية في الميدان، لذا وجب مراعاة هذا الأمر والبحث عن النقائص ومحاولة تصحيحها وتداركها، حتى لا تكون الجهود المبذولة في الميدان محدودة الأثر .

جدول رقم 51: يبين هل الأساتذة مؤهلون لتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية كما ينبغي حسب رأي المفتشين مع التعليل إذا كان الجواب "أغلبهم" أو "بعضهم":

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلهم	00	00%
أغلبهم	15	75%
التعليل إذا كان الجواب "أغلبهم" أو "بعضهم"	الحاجة إلى التكوين المستمر/ يحتاجون إلى تكوين	

بعضهم	05	25 %	/ حاجتهم إلى الممارسة / عزوفهم عن الممارسة والتكوين الذاتي /نفور الأساتذة منها لأنها تحتاج على جهد وبناء شبكات تقويم/ضرورة التكوين المستمر/في حاجة على تكوين /لديهم من السندات التربوية الكافية/الحاجة إلى التكوين/تلقوا تكويننا /نقص التكوين/ عدم التحكم ونقص التكوين واعتباره نشاطا ثانويا/ الأساتذة صنفان :قدماء متشبثون بالطريقة الإلقائية والمحدثون يجدون صعوبة في إجراء الوضعية / ينقصهم التكوين / في حاجة إلى تكوين أكثر/.
المجموع	20	100 %	

يبين هذا الجدول أن نسبة 75 % من عينة المفتشين يرون أن أغلب الأساتذة مؤهلون لتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية كما ينبغي ،وأما باقي المفتشين بنسبة 25 % يرون أن بعض الأساتذة فقط مؤهلون لتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية كما ينبغي ،وأن لا أحد من المفتشين (00%) يرى أن كل الأساتذة مؤهلون لتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية كما ينبغي.

يتصور الكثير أن أي فرد متمكن من مادة تدريسه يستطيع أن يدرسها، لكن في حقيقة الأمر تتوقف فاعلية التدريس بالدرج الأولى و بإجماع الباحثين على البيداغوجيا المعتمدة من طرف المعلم، وبالتالي فإن التكوين البيداغوجي يعتبر من أهم ركائز نجاح معلم التعليم الثانوي في ممارسته لمختلف الأنشطة البيداغوجية، وهو يعتبر ترجمة لمدى توفر الخصائص والشروط الأساسية في شخصية المعلم بمختلف جوانبها¹، والملاحظ من الجدول السابق أن لأحد من المفتشين يرى أن كل المعلمين مؤهلون لتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية على الوجه المطلوب، مما يدل على أن هناك من الأساتذة من لا يملك الكفاءات اللازمة لأداء مهامه على أكمل وجه ، كما أن نسبة 25 % من عينة المفتشين يرون أن بعض الأساتذة فقط مؤهلون لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية كما ينبغي، أي أن العديد من المعلمين ليسوا مؤهلين لأداء هذا النشاط حسب رأيهم، وقد حاولنا الوقوف على سبب ذلك فكانت غالبية تعليقات المفتشين ترجع الأمر إلى : نقص التكوين للمعلمين، وعدم التحكم في هذا النشاط واعتباره ثانويا عند البعض، وهناك من المعلمين من ينفر من هذا النشاط لأنه يحتاج إلى جهد، وكلها أسباب موضوعية، إلا أنه يجب التذكير أن تكوين المعلمين تقع مسؤوليته بالدرجة الأولى على عاتق المفتشين، فهذا من مهامهم وأي تقصير من المعلمين يجب عليهم الوقوف عليه والتنبه له .

جدول رقم 52: يبين هل يلتزم الأساتذة بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم:

¹ - كمال صدقاوي ،(خصائص التكوين البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين)،مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية، العدد 2011/5 ، ص 47.

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلهم	00	% 00
أغلبهم	14	%70
بعضهم	06	%30
لا يلتزمون	00	%00
المجموع	20	% 100

يبين هذا الجدول أن نسبة 70% من عينة المفتشين يرون أن أغلب الأساتذة يلتزمون بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم، وأن نسبة 30% من عينة المفتشين يرون أن بعض الأساتذة يلتزمون بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم، و لا أحد من المفتشين ذهب إلى أن كل الأساتذة يلتزمون بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم، وكذلك لا أحد منهم ذهب إلى أن الأساتذة لا يلتزمون مطلقا بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم.

إن الالتزام بتقديم الأنشطة التعليمية وفق ما هو مقرر من الجهات الوصية وما هو موجود في الوثائق التربوية أمر بالغ الأهمية؛ لأنه السبيل الأمثل للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، لكن الملاحظ من الجدول السابق أن هناك من المعلمين من لا يلتزمون بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم، بل نجد أن 30% من عينة المفتشين يرون أن بعض الأساتذة فقط يلتزمون بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم ، ونتائج هذا الجدول تتوافق مع نتائج الجدول السابق الذي كشف عدم أهلية الكثير من المعلمين لأداء هذا النشاط كما ينبغي، وهذا يدل أيضا على نقص في تكوين هؤلاء المعلمين.

جدول رقم 53: يبين مدى معاينة المفتشين للحصص التي قدم فيها نشاط الوضعيات الإدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
مرة واحدة	00	% 00
مرتين	03	% 15
أكثر من ذلك	17	% 85
ولا مرة	00	% 00
المجموع	20	% 100

يبين هذا الجدول أن نسبة 15 % من عينة المفتشين قامت مرتين بمعينة للحصص التي قدم فيها نشاط الوضعيات الإدماجية، وما نسبته 85% من عينة المفتشين قامت بمعينة للحصص التي قدم فيها نشاط الوضعيات الإدماجية أكثر من مرتين، وما نسبته 00 % أي لا أحد منهم عاين هذه الحصص مرة واحدة فقط أو لم يعاينها مطلقاً في مشواره التفتيشي.

يكشف هذا الجدول عن قلة معينة عينة المفتشين للحصص التي قدم فيها نشاط الوضعيات الإدماجية، إذ أن مفتشاً واحداً فقط عاين اثنتي عشرة حصة والبقية كلها دون ذلك ، وهذا يبين عدم وقوف المفتشين على حقيقة إنجاز هذا النشاط من الأساتذة، إذ أن عدد المعاينات قليل جداً بالمقارنة مع الحجم الهائل للأساتذة .

جدول رقم 54: يبين هل قام المفتشون بتنشيط دورات تكوينية للأساتذة لتبيين الكيفية المثلى لتقديم نشاط الوضعيات الإدماجية:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	
نعم	19	95 %	ذكر السبب إذا كان الجواب "لا"
لا	01	05 %	السير على مخطط التكوين (أقدمية ثلاث سنوات)
المجموع	20	100 %	

يبين هذا الجدول أن نسبة 95 % من عينة المفتشين قامت بتنشيط دورات تكوينية للأساتذة لتبيين الكيفية المثلى لتقديم نشاط الوضعيات الإدماجية ، وما نسبته 05% الباقية من عينة المفتشين لم تقم بتنشيط دورات تكوينية للأساتذة لتبيين الكيفية المثلى لتقديم نشاط الوضعيات الإدماجية.

اهتمت الدول المتقدمة بنظمها التعليمية وأعطت الاهتمام الأكبر للمعلم من حيث تكوينه ، وتدريبه إيماناً منها بمسؤوليته عن نجاح أو فشل أي نظام تعليمي باعتباره العامل الرئيسي في أي نظام تعليمي والمالك لمفاتيح إصلاحه ، والواقع أن المعلمين يطورون أنفسهم ذاتياً وهم يعلمون أن التجديد المستمر في أسلوب التدريس وطريقته ومعاونة الإدارة لإنجاح العملية التربوية أمر هام ، وهم أكثر حاجة إلى مثل عملية التطوير هذه لأنهم يتعاملون مع مستقبل الأمة من خلال إعداد أبنائها¹ والجدول أعلاه يبين اضطلاع

¹ - كمال صدقاوي ،(خصائص التكوين البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين)،مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية، العدد 2011/5 ، ص 46.

المفتشين بمسؤولياتهم حيث نجد أن أغلبهم 95 % من عينة المفتشين قامت بتنشيط دورات تكوينية للأساتذة، لتبيين الكيفية المثلى لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية، وأن مفتشا واحدا لم ينشط أي دورة تكوينية مرتبطة بنشاط الوضعية الإدماجية وهذا لأنه يسير وفق مخطط تكوين المفتشين، إذ لا يملك الأقدمية اللازمة لأداء مثل هذه الدورات ، وهذا كله شيء إيجابي إلا أنه غير كاف إذ يجب إقامة مثل هذه الدورات بشكل متكرر للوقوف على النقائص ،وما استجد في تقديم هذا النشاط ،إذ أن المفتشين أنفسهم يرون أن الكثير من المعلمين غير مؤهلين لأداء هذا النشاط مرجعين السبب إلى نقص التكوين في هذا المجال .

جدول رقم 55: يبين هل الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية كاف لتقديمه وفق ما هو مطلوب حسب رأي المفتشين :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	12	60 %
لا	03	15 %
أحيانا	05	25 %
المجموع	20	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 60% من عينة المفتشين يرون أن الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية كاف لتقديمه وفق ما هو مطلوب ، وما نسبته 15 % من عينة المفتشين لا يرون أن الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية كاف لتقديمه وفق ما هو مطلوب ،وما نسبته 25 % من عينة المفتشين يرون أن الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية أحيانا فقط يكفي لتقديمه وفق ما هو مطلوب.

إن حجم الوقت المخصص لأي نشاط عامل فعال في تقديمه على الوجه الأنسب حتى يؤتي ثماره، وهذا الأمر موكل للجهات الوصية والمعدة للمناهج، ولكن يتعين عليها أن تخصص الوقت المناسب لكل نشاط بناء على أسس موضوعية وتحليلات ميدانية ، وقد تبين لنا من خلال الاستبيانين السابقين الموجهين للمتعلمين والأساتذة أن أغلبهم يشنكي من ضيق الوقت المخصص لتقديم نشاط الوضعيات الإدماجية، وهذا الأمر تأكد من خلال ذهاب 40 % من عينة المفتشين إلى أن الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية غير كاف لتقديمه وفق ما هو مطلوب أحيانا أو بشكل دائم، مما يؤكد على أن هناك خلا

حقيقيا فيما يرتبط بالحجم الزمني المخصص لهذا النشاط، إذ يجب مراجعته أو تكييفه، ليتناسب مع الحجم الزمني المخصص له حاليا.

جدول رقم 56: يبين مدى تماشي نشاط الوضعية الإدماجية والمحتوى الدراسي حسب رأي المفتشين:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	14	70 %
لا	00	00 %
معظمه	06	30 %
المجموع	20	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 70 % من عينة المفتشين ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية يتماشى والمحتوى الدراسي، وما نسبته نسبة 30 % من عينة المفتشين يرون أن معظم نشاط الوضعية الإدماجية يتماشى والمحتوى الدراسي، وأن لا أحد من عينة المفتشين (00%) ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية لا يتماشى والمحتوى الدراسي .

إن عينة المفتشين تؤكد على أن نشاط الوضعية الإدماجية يتماشى والمحتوى الدراسي، إذ لا أحد منهم يرى أنه لا يتماشى والمحتوى الدراسي، إلا أن هناك منهم من يذهب إلى أن بعض الوضعيات لا تتلاءم والمحتوى الدراسي (30 % من العينة) لذا وجب التأكد من مدى ملاءمة كل الوضعيات المقترحة مع المحتوى الدراسي، بالأخص مع تبني التدرجات السنوية وتغيير عدد الوضعيات في الموسم 2018/2019.

جدول رقم 57: يبين هل نشاط الوضعية الإدماجية موزع بإحكام على البرنامج السنوي حسب المفتشين:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	12	60 %
لا	00	00 %
معظمه	08	40 %
المجموع	20	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 60 % من عينة المفتشين ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية موزع بإحكام على البرنامج السنوي، وما نسبته 40 % من عينة المفتشين ترى أن معظم نشاط الوضعية الإدماجية

موزع بإحكام على البرنامج السنوي، وأن لا أحد من عينة المفتشين (00 %) ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية ليس موزعا بإحكام على البرنامج السنوي .

إن توزيع الحصص المخصصة لنشاط الوضعية الإدماجية أصبح واضح المعالم مع تبني التدرجات السنوية كبديل للتوزيع السنوي في الموسم 2019/2018¹، إذ أصبح يقدم إلزاميا في نهاية كل وحدة تعليمية، أي في نهاية كل أسبوعين، ليصبح عدد الوضعيات اثنتي عشرة وضعية بعدد الوحدات التعليمية، وهذا الأمر جعل نسبة 60 % من عينة المفتشين ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية موزع بإحكام على البرنامج السنوي، فيما ذهب الباقي من العينة أن معظمه موزعا بإحكام، أي أنهم يرون أنه يحتاج إلى التعديل ولو جزئيا حتى يصبح موزعا بإحكام بشكل كامل.

جدول رقم 58: يبين هل نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب وقدرات المتعلمين حسب رأي المفتشين :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
كلهم	07	35 %
أغلبهم	13	65 %
بعضهم	00	00 %
المجموع	20	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 35 % من عينة المفتشين ترى نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب وقدرات كل المتعلمين ، وما نسبته 65 % من عينة المفتشين ترى نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب وقدرات أغلب المتعلمين، وأن لا أحد من عينة المفتشين 00 % ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب وقدرات بعض المتعلمين.

إن نشاط الوضعيات الإدماجية قد وضعه معدو المنهاج، ليتلاءم مع المرحلة التعليمية التي خصص لها هذا النشاط ،من حيث محتوياته ومن حيث قدرات المتعلمين الذين وجه لهم، وهذا ما يكاد يجمع عليه كل المفتشين الذين شملهم هذا الاستبيان، إذ أنهم يرون أن هذا النشاط يتناسب وقدرات كل أو أغلب المتعلمين، على اعتبار الفروق الفردية والحالات الخاصة التي قد تصادفها مع بعض المتعلمين.

¹ التدرجات السنوية مادة اللغة العربية، سبتمبر 2018 ، إعداد المفتشية العامة للبيداغوجية، مديريةية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

جدول رقم 59: يبين هل نشاط الوضعية الإدماجية يرفع من مستوى المتعلم ويزيد من كفاءته التعليمية وفق ما هو مقرر في بيداغوجيا الكفاءات حسب رأي المفتشين :

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية
نعم	20	100 %
لا	00	00 %
دون جواب	00	00 %
المجموع	20	100 %

يبين هذا الجدول أن نسبة 100 % من عينة المفتشين (كل العينة) ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية يرفع من مستوى التلميذ ويزيد من كفاءته التعليمية وفق ما هو مقرر في بيداغوجيا الكفاءات، وأن لا أحد من عينة المفتشين 00 % ترى خلاف ذلك أو لم تجب عن هذا السؤال.

إن إجماع المفتشين على أن نشاط الوضعية الإدماجية يرفع من مستوى المتعلم ويزيد من كفاءته التعليمية وفق ما هو مقرر في بيداغوجيا الكفاءات، يدل على مدى اطلاعهم وإلمامهم بهذه المقاربة الجديدة التي بنيت وفقها المناهج الجديدة، وبالأخص فيما تعلق بنشاط الإدماج، وهذا الأمر قد لمسناه كذلك لدى الأساتذة والمتعلمين.

جدول رقم 60: يبين مدى إدراك المفتشين للفرق بين الوضعيات المستهدفة و الوضعيات الإدماجية مع ذكر الفرق إن وجد:

الاحتمالات	التكرارات	النسب المئوية	ذكر الفرق إذا كان الجواب "نعم"
نعم	06	30 %	الأهداف/من حيث المصطلح نعم فاستهدف الشيء
لا	14	70 %	ليس كإدماجه لكنهما يشتركان في تجنيد
دون جواب	00	00 %	المكتسبات/من حيث الأهداف/ اختلاف في الأهداف/ من حيث المصطلحات فقط
المجموع	20	100 %	

يبين هذا الجدول أن نسبة 30% من عينة المفتشين ترى أن هناك فرقا بين الوضعيات المستهدفة و الوضعيات الإدماجية، وما نسبته 70% الباقية من عينة المفتشين لا ترى أن هناك فرقا بين الوضعيات

المستهدفة و الوضعيات الإدماجية، وأن لا أحد من عينة المفتشين 00 % امتنع عن الإجابة عن هذا السؤال.

يجب التنبيه إلى أنه حين يتم الحديث عن الوضعيات ، فإن ذلك يعني الحديث عن وضعيات أهداف وعن وضعيات إعادة استثمار وعن وضعيات إدماج (وهي اصطلاحات مترادفة) لكي يتم تمييزها عن الوضعيات الديدانكتيكية والتي تتجسد وظيفتها في تنمية تعلمات جديدة لمفاهيم وإتقانات ... إلخ، وتعد هذه الوضعيات الأهداف وضعيات مسائل مركبة وليست مجرد تمرين¹، وهذا الترادف أكدت عليه الباحثة فاطمة زايدي في رسالتها حيث قالت: لا تختلف الوضعيات الإدماجية عن الوضعيات المستهدفة ، فالأولى قد تكون عقب تدريس كل نشاط كأن تكون بعد دراسة النص الأدبي والنص التواصلية أو بعد درس القواعد وغيرها، وأما الوضعيات المستهدفة فتكون بعد إنهاء مجموعة دروس عقب كل محور²، والملاحظ من هذا الجدول أن جل عينة المفتشين يدركون هذا الأمر إذ أن 70% من عينة المفتشين لا ترى أن هناك فرقا بين الوضعيات المستهدفة و الوضعيات الإدماجية ، وأما 30% الباقية ترى أن هناك فرقا بين الوضعيات المستهدفة و الوضعيات الإدماجية محددين طبيعة الفرق وهو حسبهم :راجع إلى الاصطلاح أو الأهداف المرجوة من كل وضعية وهذا صحيح.

إن التنوع في المصطلح أمر إيجابي يهدف إلى التدقيق في طبيعة الأنشطة والتفريق بينها، ونحن نلاحظ التنوع في استخدام المصطلحات فيما يتعلق بالوضعيات الإدماجية، حيث ظهرت باسم الوضعيات المستهدفة في التوزيع السنوي سابقا، ليتغير مسماها إلى الوضعيات الإبداعية والوضعيات النقدية في التدرجات السنوية الجديدة والمتبناة منذ الموسم 2018/2019 ، وهذا ما يثير تساؤلا عن عدم تبني مصطلح دقيق وواضح حتى لا يتوهم المعلم ولا المتعلم أن هناك فرقا كبيرا بينها، إذ أن كلاً منها وضعية إدماجية تهدف إلى دمج مكتسبات المتعلم وتفعيلها، كما يجب التذكير أن مصطلح الوضعيات الإدماجية بقي محافظا على هذا الاسم في الامتحانات منذ تبني هذه المقاربة الجديدة.

¹ عبدالكريم غريب ،بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء ، ط2 2011، ص11.

² - فاطمة زايدي ،تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات -الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجا- "مذكرة مكملة لنيل شهادة الماچيستير في علوم اللسان العربي" جامعة محمد خيضر - بسكرة - ، 2008/2009، ص147.

61- بعض التلاميذ يعاني صعوبات في تحريره للوضعيات الإدماجية فإلى ما يرجع السبب حسب رأيك:

ذكر المفتشون الأسباب التالية: بعضهم شيء طبيعي/قلة الممارسة/لعدم تعويده على فعل الإدماج /وغلبة منطق التعليم على التعلم/افتقارهم إلى المخزون اللغوي وعدم القدرة على توظيف المكتسبات/عدم تفعيل المعالجة/ضعف التكوين القاعدي/ضعف المستوى/في حاجة إلى ممارسة أكثر/ضعف المكتسبات القبلية/أسباب متراكمة من المتوسط إلى الثانوي(المستوى)/قلة اهتمام الأستاذ بهم/يرجع إلى مستواهم/قلة التركيز والممارسة/ صعوبات ذاتية/حاجتهم إلى المعالجة/ ضعف مستواهم/ قلة المعالجة البيداغوجيا /نقص المعالجة.

إن صعوبات التعلم أمر مقبول إذا تبعها تحصيل الكفاءة، والوضعيات الإدماجية لا بد أن تحتوي على شيء من الصعوبة والجدية حتى تحفز المتعلم على العمل أكثر، شرط أن لا تصل هذه الصعوبة إلى درجة الاستحالة أو الإغلاق على المتعلم حتى ينفر منها ، والملاحظ من خلال تبريرات المفتشين للصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في تحريرهم للوضعيات الإدماجية أنهم قد أرجعوا السبب إلى :

صعوبات مرتبطة بالمتعلمين: فبعضهم مستواه ضعيف وتكوينه القاعدي والقبلي لا يؤهله للقيام بهذا النشاط على الوجه المناسب، وبعضهم يعاني من قلة الممارسة والتعود على نشاط الإدماج والبعض الآخر يعاني من صعوبات ذاتية .

صعوبات مرتبطة بالأساتذة : إذ تنقص المعالجة البيداغوجيا لمثل هذه الحالات، وهذا من مسؤولية المعلم بالدرجة الأولى، إذ يجب عليه الوقوف على نقائص المتعلمين وأسباب ضعفهم، ثم معالجتها وفق كل حالة وحسبما هو متاح، لذا من الأسباب الأخرى التي ذكرها المفتشون قلة اهتمام المعلم بمثل هذه الحالات، ومن الأسباب الأخرى غلبة منطق التعليم على التعلم، أي اعتماد بعض المعلمين على الطرق القديمة التي لا تحفز المتعلمين، ولا تشركهم في بناء تعلماتهم، وبالرغم من اعتماد المنظومة التربوية على البيداغوجيات الحديثة، كأساس لبناء مناهجها، والتي تركز على المتعلم بالدرجة الأولى، حيث يصبح فاعلا حقيقيا في بناء تعلماته عن طريق توجيهات المعلم، والذي يعتبر منشطا ومديرا للحصص التعليمية، وهذا الأمر يثير تساؤلا عن مدى إلمام الأساتذة بهذه الطرق الحديثة في تسيير الأنشطة البيداغوجية .

62- ما سبب إلغاء الوضعية الإدماجية من امتحان شهادة البكالوريا ؟

ذكر المفتشون الأسباب التالية: سياسي/2 فترة الإصلاح لم تكتمل/تأجيل وليس إلغاء في انتظار استكمال الإصلاح/قرار سياسي وزاري/ فترة الإصلاح لم تنته/ هي مؤجلة ولم تلغ لعدم اكتمال الإصلاح/عدم الاستقرار على رأس الوزارة/سبب وجيه لأن الإصلاح لم يكتمل /سبب تنظيمي/ تردد في اتخاذ القرار السياسي/سبب بيداغوجي عدم اكتمال الإصلاح/ اجتماعي/سبب تنظيمي/سياسي/الخشية من ارتفاع نسبة الرسوب لنقص التحكم في هذا النشاط/واقع الحال يؤكد ضرورة إدراجها/سياسي/سبب سياسي/ سبب اجتماعي الخوف من الاضطرابات/.

إن إلغاء الوضعية الإدماجية من امتحان شهادة البكالوريا يدل على وجود خلل مرتبط بهذا النشاط، كما يشير العديد من التساؤلات عن سبب إلغائه مع الأقسام النهائية والمحافظة عليه مع باقي المستويات، إذ يفترض تعميم هذا الأمر إما بالإلغاء أو الإبقاء مع جميع المستويات الدراسية، ولكن بالعودة إلى التعليقات التي ذكرها المفتشون يتبين أن الأمر وراءه العديد من الأسباب، فقد ذكرت غالبية عينة المفتشين أن الأمر مرتبط بالمجال السياسي بالدرجة الأولى وخوفا من الاضطرابات الاجتماعية، إذ أن هناك خشية من ارتفاع نسبة الرسوب لنقص التحكم في هذا النشاط ، وقد أرجع البعض السبب إلى عدم اكتمال الإصلاحات التربوية التي شرعت فيها وزارة التربية .

إن تغليب المصالح السياسية على حساب إصلاح المنظومة التربوية وتطوير مستوى التعليم في البلاد، يدل على جهل حقيقي بالأولويات التي تنهض بالبلاد والتي تخرجها من دائرة التخلف، كما يدل على أنانية بعض المسؤولين في تغليبهم للمصالح الشخصية والحفاظ على مناصبهم، إذ يفترض الكشف عن حقيقة المستوى الذي وصل إليه التعليم من خلال النتائج التي حققها المتعلمون، وذلك بالاعتماد على معايير ذات مصداقية و تمارين تمتاز بالكشف عن مدى إلمام المتعلمين بالكفاءات، وتبرز قدرتهم على تفعيلها في الواقع مثل الوضعية الإدماجية ، ثم إن الاحتجاج بعدم اكتمال الإصلاح ليس مُصَوِّغا لإلغاء الوضعية الإدماجية من المستوى النهائي للدراسة، وإبقائها مع المستويات الدنيا، إذ أن الأولى إبقاؤه فالمتعلمون قد تعودوا على هذا النشاط ، وتمرسوا على آلية الإدماج للموارد والمكتسبات في السنوات السابقة.

المبحث الثالث: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية واستنتاجاتها:

على ضوء ما تم رصده من إجابات حول أسئلة الاستبانة المقدمة للمتعلمين والأساتذة والمفتشين تم الوصول إلى مجموعة الاستنتاجات التالية :

استنتاجات استبانة المتعلمين:

- 1- اشتمال الوضعية على شيء من الصعوبة من وجهة نظر المتعلمين وهذا ما يتلاءم مع أسس بناء الوضعية حيث يجب أن تشتمل على شيء من الصعوبة والجدية بحيث تحفز المتعلمين على العمل والإنجاز وهذه الصعوبة في حدود المعقول . ج2
- 2- يشكو الكثير من المتعلمين من عدم فهم الموارد المطلوب إدماجها مرجعين السبب إلى:صعوبة هذه الموارد أو إلى ضعف مستوى المتعلمين أنفسهم أو إلى المعلمين وطريقة شرحهم أو كيفية تعاملهم مع المتعلمين .ج.3
- 3- يعاني الكثير من المتعلمين من عدم القدرة على إدماج الموارد التي تعلموها مرجعين السبب إلى صعوبة إدماجها رغم فهمهم لها، أو أن المواضيع المطروحة تكون صعبة أو أن بعضهم لا يفهم هذه الموارد وهي معقدة في نظره.ج4
- 4- إن معظم المتعلمين يفهمون ما يقدمه المعلمون من معطيات أولية حول الوضعية وبالرغم من ذلك فإن الغالبية منهم تطلب توضيحات قبل العمل على الوضعية وهذا يدل على خلل في الصياغة للوضعية وعدم الشرح الوافي لها قبل بدء العمل عليها،وهذا الأمر يدفع الكثير من المتعلمين إلى طلب مساعدة وتوجيه الأستاذ أثناء إنجازهم لهذه الوضعيات .ج5/6/7
- 5- الكثير من المتعلمين لا يقومون بإنجاز الوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم وهذا يدل على قلة الاهتمام بهذا النشاط وعدم إدراك مدى أهميته.ج8
- 6- أغلبية المتعلمين 60 % تنجز الوضعيات الإدماجية المطلوبة منها خارج القسم ، أي أن هذا النشاط أصبح نشاطا لا صفيا وهو ما يخالف التوصيات ويتنافى مع طبيعة هذا النشاط ، وقد نجم عن هذا الأمر استعانة أغلبية المتعلمين بالمواقع الإلكترونية لإنجاز المطلوب منهم ولدرجة النقل المباشر عند بعضهم.ج9/10.
- 7- جل المتعلمين يشكون من ضيق الوقت المخصص لإنجاز الوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم.ج11

8- بعض المتعلمين يلجأ إلى استعمال الألفاظ العامية في تحريره للوضعية الإدماجية مما يدل على قصور في الثروة اللغوية عنده أو عدم إدراك لخطورة استعمال العامية في تحصيل وتكوين ملكته اللغوية. ج12

9- يقع الكثير من المتعلمين في أخطاء متنوعة (إملائية، نحوية، صرفية، تركيبية، معرفية) مما يدل على الضعف القاعدي في تكوينهم عبر المراحل الدراسية السابقة (الطور الابتدائي و الطور المتوسط). ج13

10- إن الكثير من المتعلمين لا تُقَوِّم وضعياتهم ، فهم لا يدركون طبيعة أخطائهم ولا مدى تحكمهم في الكفاءة المرجو تحصيلها، وهذا لأن أساتذتهم لا يقومون بمراقبة وتقويم وضعياتهم التي أنجزوها بشكل دائم، كما أن الكثير من الأساتذة حوالي 40 % منهم ، لا يقومون ببناء شبكة لتقويم هذه الوضعيات وفق معايير محددة للتصحيح بشكل دائم أو مطلق ، مع أن غالبية المتعلمين يدركون أهمية هذه المعايير وأنها تؤثر عليهم إيجابا فهي تساعدهم على تصحيح أخطائهم وترفع من مستواهم، وكذلك نجد أن جل المتعلمين يستفيدون من توجيهات معلمهم عند تصحيحهم للوضعيات الإدماجية وأن الكثير منهم يقومون بقراءة وعرض ما كتبوه من وضعيات إدماجية في الوقت المخصص لذلك وأمام الزملاء، وهذا عامل مشجع ومحفز لهم على العمل أكثر وتقديم الأفضل، ومما يؤسف له أن الكثير من المتعلمين لا يتلقون التشجيع والتحفيز من معلمهم عند إنجازهم للوضعيات الإدماجية المطلوبة منهم أي أنهم يشعرون ضمنا بقلّة الاهتمام بهم وبمنجزاتهم. ج 14 18/17/16/15/

11- إن أغلب المتعلمين يستفيدون من نشاط الوضعية الإدماجية في تطوير مهاراتهم اللغوية وتحسين مستواهم الدراسي مما يدل على فعالية هذا النشاط وأهميته في إنماء كفاءة المتعلمين ، كما أن معظمهم يرى أن هذه الوضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه وأنها تربطه بالواقع الذي يعيشه، وهذا الأمر من أهم الأسس التي تبنى وفقها الوضعيات الإدماجية والذي يجب مراعاته في إعدادها ، كما أن غالبية المتعلمين يستطيعون توظيف ما حصّلوه من كفاءات من خلال نشاط الوضعية الإدماجية في حياتهم اليومية ومعاملتهم مع الآخرين، لذا فإن أكثر من 80% من المتعلمين يرى أنه من الأفضل الاحتفاظ بهذا النوع من التمارين فقد أدركوا أهميتها وأنها مفيدة لهم، كما أنهم قد تعودوا عليها في المراحل السابقة. ج19/20/21/22

12- إن معظم المتعلمين 60 % يتخوفون من إدراج الوضعيات الإدماجية في الامتحانات ويرون أن

ضعف نتائج المتعلمين في الامتحانات يرتبط بإدراج هذه الوضعيات في الامتحانات. ج23

13- إن أكثر من نصف المتعلمين لا يطالعون الكتب مرجعين السبب لضيق الوقت بالدرجة الأولى

نظرا لكثافة البرامج والمواد المقررة عليهم ، كما أن الكثير من المتعلمين لا يحبون المطالعة ولم

يتعودوا عليها منذ الصغر، أما بقية المتعلمين الذين يطالعون الكتب فإن نسبة المقرئية عند 40 %

منهم ثلاث كتب أو أقل في العام، وهي نسبة جد ضئيلة ، وهذا سبب مباشر للتخوف من الوضعيات

الإدماجية ولكثرة أخطاء المتعلمين وعدم قدرتهم على إدماج مواردهم في هذه الوضعيات. ج24

2.3.4. استنتاجات استبانة الأساتذة:

1- يذهب الأساتذة إلى أن الكثير من المتعلمين لا يتفاعلون مع نشاط الوضعيات الإدماجية دلالة على

عدم الاهتمام أو التخوف من هذا النشاط ، كما أن الكثير من المتعلمين لا يقومون بإنجاز الوضعيات

الإدماجية المطلوبة منهم. ج 26/27

2- بعض المتعلمين فقط يستطيعون توظيف الموارد التي يطلب منهم توظيفها في الوضعيات الإدماجية

والسبب الرئيسي وراء ذلك هو: ضعف مستوى المتعلمين من جهة وعدم القدرة على الإدماج رغم

فهمهم للموارد من جهة أخرى أي الفشل في عملية التحويل للموارد وتوظيفها في وضعيات جديدة،

رغم أن هذه الوضعيات ليست صعبة وهي في متناول الجميع حسب رأي جل المعلمين 97 %

، وهناك أسباب أخرى منها: قلة المطالعة، وضيق الحجم الساعي، وعدم ملاءمة بعض الوضعيات

للمحتوى الدراسي. ج28/ ..

3- أكثر من نصف الأساتذة لا يقومون ببناء شبكة لتقويم منتوج المتعلمين من الوضعيات الإدماجية وفق

معايير مضبوطة بشكل دائم . ج29

4- بعض المتعلمين فقط يحصلون على علامات مرتفعة في الوضعيات الإدماجية. ج30

5- يقع المتعلمون في أخطاء متنوعة بالأخص ما تعلق بالإملاء والتركيب والنحو دلالة على ضعف

مستواهم وتكوينهم القاعدي في المراحل الدراسية السابقة، كما أن الكثير منهم يلجأ إلى توظيف

العامة في تعبيره مما يدل على ضعف الرصيد اللغوي لهم والتأثر بلغة الشارع والمحيط وتغليبها على

لغة الدراسة . ج31/32

6- الكثير من الأساتذة لا يراعون الفوارق الفردية بين المعلمين أي ليس هناك تكافؤ للفرص بين جل المتعلمين. ج33

7- غالبية الأساتذة يرون أن الوقت المخصص للوضعيات الإدماجية غير كاف لينجز المتعلمون ما هو مطلوب منهم. ج34

8- الكثير من الأساتذة يعتمدون على تنويع الطرائق في تنشيطهم للوضعيات الإدماجية، كما أن هناك تنويع منهم في طريقة تصحيح هذه الوضعيات، إلا أن العديد منهم لا يقومون بتصحيح جميع الوضعيات مما يعني أن بعض المتعلمين لا تُقَوِّم وضعياتهم ، ومع ذلك فإن الأساتذة يقومون باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين وهذا أمر محفز للمتعلمين أصحاب الوضعيات المعروضة ولزملائهم المستمعين، والملاحظ أن الكثير من الأساتذة لا يولي العناية الكافية بتصويب أخطاء المتعلمين عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم، كما أن الكثير منهم لا يولون اهتماما بتحفيز وتشجيع المتعلمين عند إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم مما قد يؤثر سلبا على مردود المتعلمين ويثبط دافعية التعلم عندهم. ج 35/36/37/38/39.

9- أكثر من نصف الأساتذة يذهبون إلى أنه لا يمكنهم الإطلاع على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون أو أنهم يستطيعون ذلك أحيانا فقط مرجعين السبب: بالدرجة الأولى إلى كثرة عدد المتعلمين في القسم، وإلى ضيق الوقت وهناك أسباب ثانوية منها: كثرة مشاغل الأستاذ وكثرة الواجبات الأخرى المبرمجة على المتعلمين. 40.

10- أغلب الأساتذة يرون أن الوضعية الإدماجية تساعد المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية والتحكم فيها، أي أنهم يدركون الهدف منها ويلمسونه في الواقع، بالرغم من أن هناك العديد منهم من لم يستفد من هذا النشاط في الرفع من كفاءته وزيادة مهارته اللغوية. ج 41/42.

11- إن جل الأساتذة 95 % يرون أن نشاط الوضعية الإدماجية ضروري للمتعلمين إلا أن هناك من يرى أنه يمكن الاستغناء عنه واستبداله بنشاط آخر 25 % وقد اقترحوا أنشطة بديلة عنه مثل: قراءة كتاب وتلخيصه أو إعداد بطاقة قراءة عنه، أو اقتراح حفظ نصوص شعرية، أو استبداله بالتعبير الشفوي، وهي اقتراحات بعيدة عن المعنى الحقيقي للإدماج، ولا تضاهي ما تتيحه الوضعية الإدماجية من إنماء للكفاءات التعليمية. ج 46

12- يؤكد أغلب الأساتذة أن بعض الوضعيات الإدماجية فقط يتلاءم مع المحتوى الدراسي، كما أن بعضها فقط يرتبط بالواقع الذي يعيشه المتعلمون في حياتهم اليومية، مما يُوجب عليهم ضرورة تعديلها .ج44/43.

13- إن البعض فقط مما هو موجود في الكتاب المدرسي من وضعيات إدماجية يتماشى مع ما هو مقرر في الوثائق التربوية، لذا يلجأ معظم المعلمين إلى تعديل هذه الوضعيات، كما أن الكتاب المدرسي لم يساير ما هو موجود من وضعيات إدماجية في التدرجات السنوية الجديدة منذ موسم 2018/2019. ج 48

14- إن أغلب الأساتذة لم يتلقوا تكويناً في الطريقة المثلى لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية .45

15- أن أكثر من نصف الأساتذة لم يطلعوا على (دليل الأستاذ والمنهاج والوثيقة المرفقة) بشكل كامل أو اطلعوا على بعض منها فقط، مُرجعين سبب عدم اطلاعهم إلى عدم توفر هذه الوثائق في المؤسسات التربوية أو بسبب ضيق الوقت أو أن هذه الوثائق غير ضرورية، وهذا يكشف عن تقصير الجهات الإدارية وجهل بعض المعلمين بأهمية هذه الوثائق.ج47

3.3.4. استنتاجات استبانة المفتشين:

1- يُقر أغلب المفتشين (مفتشو التربية والتعليم الوطني) أن نشاط الوضعية الإدماجية لا يتناسب والإمكانات المتاحة في الميدان، أو أن هذا التناسب يختلف من منطقة لأخرى ومن حالة لأخرى ، وهذا يكشف عن خلل في توزيع الإمكانات المتاحة في الميدان فبعض المناطق تشهد اكتظاظاً للمدرسين وهو ما يشتكي منه الكثير من الأساتذة ، كما يدل على عدم وجود سياسة ورؤية واضحة لتوزيع الموارد المتاحة بشكل عادل بين مختلف المناطق .ج50

2- ليس كل الأساتذة مؤهلين لأداء نشاط الوضعية الإدماجية على الوجه المطلوب، والسبب حسب المفتشين نقص التكوين وعدم التحكم في هذا النشاط، واعتباره عند البعض ثانوياً، وهناك من ينفر منه لأنه يحتاج جهداً، كما أن هناك العديد من المعلمين لا يلتزمون بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم.ج51/52.

3- إن عدد معاينة المفتشين للحصص التي تقدم فيها الوضعية الإدماجية ضئيل جداً مقارنة بتعداد الأساتذة، ورغم أن هناك بعض الدورات التكوينية التي تبين طبيعة هذا النشاط وكيفية تقديمه إلا أنها تبقى قاصرة ما لم تُشَفَّعَ بالمتابعة الميدانية.ج53/54

- 4- هناك العديد من المفتشين من يرى أن الوقت المخصص لهذا النشاط غير كاف لتقديره وفق ما هو مطلوب، مما يتوافق مع شكوى الأساتذة والمتعلمين من ضيق الوقت المخصص لهذا النشاط. ج55.
- 5- يؤكد جل المفتشين أن نشاط الوضعية الإدماجية يتماشى والمحتوى الدراسي وهناك من يرى أن بعض الوضعيات لا تتماشى والمحتوى الدراسي مما يوجب تعديلها، كما أن جل المفتشين يرون أنه موزع بإحكام على البرنامج السنوي. ج56/57.
- 6- يرى المفتشون أن نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب وقدرات كل أو أغلب المتعلمين، وهم يُجمعون على أنه يرفع من مستواهم ويزيد من كفاءتهم. ج58/59.
- 7- هناك تنوع في الاصطلاح على تسمية الوضعية الإدماجية فقد ظهرت باسم: الوضعية المستهدفة سابقا ، والوضعية الإبداعية والوضعية النقدية حاليا مما قد يولد غموضا حول طبيعتها. ج60.
- 8- إن الصعوبة التي يعاني منها المتعلمون في تحريرهم للوضعيات الإدماجية يرجع سببها حسب المفتشين إلى: ضعف مستوى المتعلمين ونقص تكوينهم القاعدي، بالإضافة إلى قلة اهتمام المعلمين ومعالجتهم لمثل هذه الحالات وغلبة منطق التعليم على منطق التعلم، أي اعتماد أسلوب التلقين عند بعض المعلمين (الطرق التقليدية). ج61.
- 9- إن سبب إلغاء الوضعية الإدماجية من امتحان البكالوريا سياسي بالدرجة الأولى، إذ أن هناك خوفا من الاضطرابات الاجتماعية احتجاجا على ارتفاع نسبة الراسبين في حال إدراج هذه الوضعية، وهو سبب غير مؤسس لأن الوضعية قد تعود عليها المتعلمون في المراحل السابقة من تدرسهم، وهذا يكشف أيضا من جهة أخرى إدراك القائمين على القطاع أن هناك نقائص تحف نشاط الوضعية الإدماجية. ج62.

الخاتمة :

يعتبر نشاط الوضعية الإدماجية من أهم الأنشطة التي تقيس مدى تحقُّق كفاءة المتعلمين، وتُبيِّن قدرتهم على إدماج الموارد التي درسوها في الوحدات التعليمية، وقد حاولنا في بحثنا هذا تسليط الضوء على واقع الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية وتعلمها وفق المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات" التي اعتمدت تماشياً مع إصلاحات 2003؛ وقد ركزنا في دراستنا الميدانية على الشعب الأدبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي، نظراً لأن هذا النشاط قد تم التعود عليه في هذا المستوى أكثر من السنوات الأولى، مع العلم أنه قد تم استبعاده من برنامج الأقسام النهائية ، وقد خلَّصَ بحثنا إلى النتائج التالية:

1. يشتكي بعض المتعلمين من اشتغال الوضعية على شيء من الصعوبة، وهذا ما يتماشى وأسس بناء الوضعية من ضرورة اشتغالها على شيء من الصعوبة والجدية شرط أن لا تكون من قبيل الاستحالة، وهذا ما أكد عليه الأساتذة إذ أخبروا أنها في متناول الجميع.
2. يعاني الكثير من المتعلمين من عدم القدرة على إدماج الموارد المطلوب توظيفها في الوضعية الإدماجية، رغم فهم هذه الموارد، أي أن هناك فشلاً في عملية التحويل للموارد والمكتسبات.
3. يشتكي الكثير من المتعلمين من عدم فهم الموارد المطلوب إدماجها في الوضعيات، والسبب الرئيسي ضعف مستواهم، بالإضافة إلى عدم قدرة بعض الأساتذة على تقديم هذه الموارد بالشكل المطلوب .
4. بعض الأساتذة لا يراعي الفوارق الفردية بين المتعلمين ، كما أن بعضهم لا يحسن صياغة الوضعية وتبسيطها بالشكل الوافي للمتعلمين مما يدفعهم للحيرة وطلب المساعدة، فهؤلاء الأساتذة غير مؤهلين لأداء نشاط الوضعية الإدماجية على الوجه المطلوب، والسبب حسب المفتشين نقص التكوين وعدم التحكم في هذا النشاط واعتباره عند البعض منهم ثانوياً.
5. هناك تقصير و قلة اهتمام بنشاط الوضعية الإدماجية، إذ أن الكثير من المتعلمين لا ينجزون الوضعيات المطلوبة منهم، والعديد من الأساتذة لا يقومون بتصحيح الوضعيات الإدماجية المنجزة، أي إن الكثير من المتعلمين لا تُقَوِّم وضعياتهم، كما أن بعض الأساتذة لا يقوم ببناء شبكة لتقويم هذه الوضعيات وفق معايير محددة للتصحيح بشكل دائم أو مطلق.
6. الكثير من الأساتذة لم يتلقوا تكويناً في الطريقة المثلى لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية، رغم بعض الدورات التكوينية التي قام بها بعض المفتشين.

7. أصبح نشاط الوضعية الإدماجية نشاطا لا صقيا بدرجة كبيرة، إذ أن أغلبية المتعلمين ينجزونه في منازلهم والأخطر من ذلك أنهم يستعينون بالمواقع الالكترونية في ذلك، وكثير منهم ينقلونها مباشرة من هذه المواقع دون تغيير.
8. هناك نوع من الإجماع بين الأساتذة والمتعلمين والمفتشين على ضيق الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية.
9. يلجأ بعض المتعلمين إلى استعمال العامية في تحريرهم للوضيعات الإدماجية مما يدل على قصور في ثروتهم اللغوية .
10. يقع المتعلمون في أخطاء متنوعة (إملائية، نحوية ، صرفية، تركيبية، معرفية) مما يدل على الضعف القاعدي في تكوينهم عبر المراحل الدراسية السابقة (الطور الابتدائي و الطور المتوسط)، وما يؤسف له أن الكثير من الأساتذة لا يولي العناية الكافية لتصويب أخطاء المتعلمين عند إنجازهم للوضيعات المطلوبة منهم، كما أن الكثير منهم لا يولون اهتماما بتحفيز وتشجيع المتعلمين عند إنجازهم للوضيعات المطلوبة منهم، مما قد يؤثر سلبا على مردود المتعلمين ويثبط دافعية التعلم لديهم.
11. إن أغلب المتعلمين لا يطالعون الكتب، مرجعين السبب إلى ضيق الوقت بالدرجة الأولى، أو أن كثيرا منهم لا يحبون المطالعة ولم يتعودوا عليها منذ الصغر، وهذا ينعكس سلبا على مستواهم ويظهر ضعفهم من خلال وضعياتهم .
12. هناك إجماع حول أهمية نشاط الوضعية الإدماجية في الرفع من كفاءة المتعلمين وتحسين مستواهم الدراسي، فالمتعلمون يفيدون منه في حياتهم اليومية ومعاملتهم مع الآخرين، لذا يرى الجميع ضرورة الاحتفاظ بهذا النوع من التمارين.
13. إن معظم المتعلمين يتخوفون من إدراج الوضيعات الإدماجية في الامتحانات، وهم يرون أن ضعف نتائجهم في الامتحانات يرتبط بإدراج هذه الوضيعات فيها، وقد تم إلغاؤها من امتحان شهادة البكالوريا لأسباب سياسية بالدرجة الأولى، إذ أن هناك خوفا من الاضطرابات الاجتماعية احتجاجا على ارتفاع نسبة الراسبين في حال إدراج هذه الوضعية.
14. يشتكي الأساتذة من كثرة تعداد المتعلمين في القسم، وضيق الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية، مما يحول بينهم وبين الإطلاع على جميع الوضيعات المنجزة.

15. إن نشاط الوضعية الإدماجية لا يتناسب والإمكانات المتاحة في الميدان (تعداد المتعلمين ، كفاءة المعلمين) ، أو إن هذا التناسب يختلف من منطقة لأخرى ومن حالة لأخرى، وهذا يكشف عن خلل في توزيع الإمكانات المتاحة في الميدان ويدل على عدم وجود سياسة ورؤية واضحة لتوزيع الموارد المتاحة بشكل عادل بين مختلف المناطق.

16. إن الكتاب المدرسي لم يعد وظيفيا فهو لا يغطي جميع الوضعيات المقترحة في التدرجات السنوية الجديدة، وأغلب المعلمين يلجئون إلى تعديل الوضعيات الإدماجية الموجودة فيه، كما أن هذا الكتاب فيه العديد من الهفوات منذ إصداره والمؤسف أنه لم يتم تداركها حتى الآن.

17. إن أكثر من نصف الأساتذة لم يطلعوا على (دليل الأستاذ والمنهاج والوثيقة المرفقة)، بشكل كامل أو اطلعوا على بعض منها فقط ، مُرجعين سبب عدم اطلاعهم إلى عدم توفر هذه الوثائق في المؤسسات التربوية، أو بسبب ضيق الوقت، أو أن هذه الوثائق غير ضرورية، وهذا يكشف عن تقصير الجهات الإدارية في توفير هذه الوثائق المهمة، وجهل بعض المعلمين بأهمية هذه الوثائق.

18. هناك تنوع في الاصطلاح على تسمية الوضعية الإدماجية فقد ظهرت باسم: الوضعية المستهدفة سابقا ، والوضعية الإبداعية والوضعية النقدية حاليا مما قد يولد غموضا حول طبيعتها .

وبناء على النتائج السابقة فإن البحث يقدم الاقتراحات والتوصيات التالية :

- 1- ضرورة العناية بنشاط الوضعية الإدماجية وإعطائه المكانة المناسبة.
- 2- الاهتمام بحسن صياغة الوضعية الإدماجية وإيفائها حقها من الشرح والتبسيط حتى لا يقع المتعلمون في الحيرة والغموض.
- 3- ضرورة مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين في تقديم نشاط الوضعية الإدماجية.
- 4- تنشيط دورات تكوينية لفائدة الأساتذة لتبيين الطريقة المناسبة لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية.
- 5- الحرص على إنجاز الوضعية الإدماجية من المتعلمين مع تصحيحها وتصويب الأخطاء الواردة فيها من الأساتذة، وذلك ببناء شبكة لتقويمها وفق معايير محددة للتصحيح.
- 6- يجب أن تنجز الوضعية الإدماجية داخل القسم حتى يتم التأكد من مدى فهم الموارد المطلوب توظيفها والقدرة الفعلية على إدماجها.
- 7- مراجعة الوقت المخصص للوضعية الإدماجية أو تكيفه حسب تعداد المتعلمين .
- 8- تقديم نشاط الوضعية الإدماجية بنظام الأفواج نظرا لكثرة تعداد المتعلمين في القسم.

9- الحرص على استعمال الفصحى من الأساتذة والمتعلمين مع التحذير من استعمال العامية في تحرير الوضعية الإدماجية.

10- ترغيب المتعلمين في مطالعة الكتب، وتنبيههم لأهميتها في بناء شخصيتهم الفكرية وإنماء ثروتهم اللغوية.

11- تصحيح الأخطاء والهفوات الواردة في الكتاب المدرسي "الجديد" مع مراجعة الوضعيات الإدماجية الواردة فيه.

12- ضرورة اطلاع المعلمين على الوثائق التربوية (دليل الأستاذ، المنهاج، الوثيقة المرفقة) وكل المراسلات والمناشير الجديدة المتعلقة بالتعديلات التي قد تطرأ على البرامج خلال السنة الدراسية مع ضرورة توفيرها في المؤسسات التربوية.

13- العمل على إدراج الوضعية الإدماجية في تكوين الطلبة في المدارس العليا لتكوين الأساتذة، حتى يكونوا مهئين على الوجه الأكمل لتقديم هذا النشاط وإفادة المتعلمين به .

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع.

القرآن الكريم: رواية حفص عن عاصم.

المصادر والمراجع :

- 1- ابن خلدون (عبد الرحمان) ،مقدمة ابن خلدون ، ضبط خليل شحادة ومراجعة سهيل زكار ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، 2001 م.
- 2- ابن فارس (أحمد زكريا)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، 1979م
- 3- ابن منظور (جمال الدين أبو الفضل)، لسان العرب ، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، 1981.
- 4- أمير (عبد القادر)، إيمان (إسماعيل)، المعالجة البيداغوجية، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2008.
- 5- برناد راي، فانسان كاريت ،صابين كهن :الكفاءات في المدرسة تعلّم وتقييم، ترجمة مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر 2015.
- 6- بن تريدي (بدرالدين)، قاموس التربية الحديث ، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2010.
- 7- بن قينة (عمر): في الأدب الجزائري الحديث {تاريخا.. وأنواعا، وقضايا.. وأعلاما}، ، ديوان المطبوعات الجامعية ،بن عكنون، الجزائر، 1995.
- 8- بن يحي (زكريا محمد) ، حناش (فضيلة) ، بناء المفاهيم/المنظور النظامي في تصميم الدرس/بناء المناهج وتطويرها على أساس المقاربة الجديدة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، وزارة التربية الوطنية ،الحراش،الجزائر، 2008.
- 11- بن يحي (زكريا محمد)،عباد (مسعود)،التدريس عن طريق :1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،2-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، -الحراش - الجزائر، 2006.

- 12- **بن يحيى (زكريا محمد)**، المدخل بالكفايات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش ، الجزائر ، 2003-2004.
- 13- **بوصبع (عبد المالك)**، مشروع المؤسسة من النص إلى الأجرأة، دارالأمل، تيزي وزو، 2012 .
- 14- **تركي (رابح)**، الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، الطبعة الرابعة، 1984.
- 15- **جورج (عطية)**، الكتاب في العالم الإسلامي، ترجمة :عبد الستار الحلوجي، عالم المعرفة، مطابع السياسة الكويت ،شعبان 1424- أكتوبر 2003.
- 16- **حاجي (فريد)**، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية - القبة القديمة -الجزائر ، 2013.
- 17- **خدوسي(رابح)**، المدرسة والإصلاح 100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية " مذكرات شاهد "، دار الحضارة، الجزائر ، ط 1 سنة 2002
- 18- **ديدونة (علي)**، المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والإستئصال ، منشورات دار نوريد ، بوزريعة-الجزائر، ط1 2006.
- 9- **الرازي (ابن أبي بكر محمد)** مختار الصحاح، ضبط :مصطفى ديب البغا، دارالهدى عين مليلة، الجزائر ، الطبعة الرابعة، 1990.
- 19- **رحيم (يونس) ، كرو (العزاوي)**، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة ، عمان ، الطبعة الأولى 2008.
- 20- **رقيق (ميلود)**، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، القبة، الجزائر، ط1/2010 .
- 21- **زايد (مصطفى)**، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1986.

- 22- سلامة (عبد الرحمان)، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، مكتبة الشعب الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر 1981
- 23- الشايب (أحمد)، أصول النقد الأدبي ،مكتبة النهضة المصرية، الطبعة العاشرة، 1994.
- 24- شنان (فريدة) ، هجرسي (مصطفى)، المعجم التربوي. تتقيح :عثمان آيت مهدي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، 2009.
- 25- عبيدات (محمد) ، أبو نصّار (محمد) ، عقله (مبيضين)، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر ط2، عمان ، الأردن ، سنة 1999.
- 26- غريب (عبد الكريم)، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، المغرب ، ط2 2011.
- 27- غريب (عبد الكريم)، مستجدات التربية والتكوين، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة بالدار البيضاء ، المغرب. د. ت.
- 10- الفيروز آبادي (ابن يعقوب محمد) ، القاموس المحيط ، تحقيق مكتب تحقيق التراث بمكتبة الرسالة، مكتبة الرسالة، بيروت لبنان ، الطبعة الثامنة ، 2005.
- 28- لاصب (الخضر)، الجامع البيداغوجي، دار الأمل، تيزي وزو ، الجزائر ، طبعة 2017.
- 29- لكحل (الخضر) ، فرحاي (كمال)، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش ، الجزائر ، 2009.
- 30- ناصف (مصطفى)، نظريات التعلم، دراسة مقارنة ، ترجمة: د. علي حسين حجاج، مراجعة : د. عطية محمود هنا، عالم المعرفة/المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الأدب، الكويت، أكتوبر 1983.
- 31- نويوات (مختار الأحمدى)، عن اللسان وفي البيان مقالات وافتتاحيات، المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر، د. ت.
- 32- هني (خير الدين)، تقنيات التدريس ، دار مدني ،الجزائر ، الطبعة الثانية ، 2002.

- 33-هني (خيرالدين)، لماذا ندرس بالأهداف، دار مدني ، الجزائر ، الطبعة الأولى 1999.
- 34- هني (خيرالدين)، مقارنة التدريس بالكفاءات ، مطبعة:ع/بن ،الطبعة الأولى:2005.
- 35-وعلي (محمد الطاهر)، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع،ط2،الجزائر 2013.
- 36-وعلي (محمد الطاهر)، نشاطات الإدماج :لماذا ؟ متى ؟ كيف ؟ ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش ،الجزائر ، دت.
- 37- وعلي (محمد الطاهر)، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ،دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013 .
- 38-وعلي (محمد الطاهر)، "الوضعية - مشكلة" في المقاربة بالكفاءات، الجزائر، طبعة 2007 . (دون دار نشر، رقم الإيداع 3108-2007).
2. المجلات والملتقيات :
- 39- أعراب (ويزة)، (مقال: ما بين اللغة العربية الفصيحة والعامية "الفصحى المعاصرة")، اللغة العربية بين التهجين والتهذيب "الأسباب والعلاج" ، المجلس الأعلى للغة العربية ،الجزائر ، 2010.
- 40- بابا أحمد (عبد اللطيف)،(كلمة معالي وزير التربية)، مجلة بحث وتربية،المعهد الوطني للبحث والتربية ، العدد 5/2011.
- 41- بغداد (الخضر)، (مقال بعنوان:شهادة النجاح المدرسي للتلاميذ وتحسين المردود الداخلي للنظام المدرسي) مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية ، العدد 11/2015 .
- 42-بناني (أحمد)،(مقال: تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات) مجلة الموروث ، العدد 03/2014.
- 43- بن رمضان (فريد)، (مقال المناهج المدرسية في الجزائر:مقاربة نوعية)، مجلة بحوث وتربية ،المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية الجزائر، العدد12/ 2015.

44- بن نابي (نصيرة)، (مقال بعنوان :تقويم الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفايات، دراسة تحليلية لكتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط)،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد التاسع ،العدد الرابع،2011.

45- روابح (مريم)،(مقال:التنشئة التربوية) ،تعريب إسماعيل إلمان ،مجلة المربي ،المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 2 جويلية 2004.

46- الزكري (محمد إبراهيم)، (مقال: عصر تقنية المعلومات ونماذج التدريس المتجددة)مشاركة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم و التدريب خلال الفترة 12-14 أبريل 2010م ، جامعة الملك سعود، كلية التربية ،قسم تقنيات التعليم، السعودية.

47- شرقي (رحمة)، بوساحة (نجاة)، (مقال: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 4، 2011.

48- صدقاوي (كمال)، (مقال : خصائص التكوين البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي ومتطلبات التحسين)،مجلة بحث وتربية ،المعهد الوطني للبحث والتربية ، العدد 5/2011.

49- طيار (نذير)، (سياسة الاستئصال اللغوي بالجزائر في الوثائق الرسمية الفرنسية من خلال كتاب: السياسة الثقافية الفرنسية بالجزائر،أهدافها وحدودها(1830-1962):كميل ريسليير .من.أعمال ندوة" دور جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في الحفاظ على اللغة العربية وأثره في اللغة العربية"، المجلس الأعلى للغة العربية ،ج1، 2016.

50- عريف (هنية)، (مقال :العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر)،مجلة الأثر،العدد29، ديسمبر 2017.

51- عزوز (ميلود)، (المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر -الواقع والمأمول-)مجلة آفاق علمية، مجلد 10، السنة2018.

52- عميّار (سعيد)، (مقال إشكالية تقويم الكفاءة)،الباحث ،مجلة دورية تعنى بالتعليمات والعلوم الإنسانية ،المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ،الجزائر،العدد السادس ، جوان 2012.

- 53- **لخضر (لكحل)**، (مقالا لمقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية) عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. العدد 4، 2011.
- 54- **لعزلي (فاتح)**، (مقال: التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية -البويرة- السنة الثامنة -العدد 14، أكتوبر 2013.
- 55- **مجلة بحث وتربية**، (يوم دراسي حول المطالعة في الوسط المدرسي)، المعهد الوطني للبحث والتربية، العدد 2014/10.
- 56- **مجلة المربي**: (ملف العدد)، المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 2، جويلية 2004.
- 57- **الموسى (نهاد)**، (الفصحى وعامياتها بين تجليات الكائن وتصورات الممكن)، الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهديب المجلس، الأعلى للغة العربية، الجزائر، الطبعة الأولى 2008.
- 58- **نويوات (مختار)**، (أهداف تدريس اللغة العربية)، "همزة الوصل" مجلة التكوين والتربية - مديرية التربية والتكوين خارج المدرسة، الجزائر، العدد الأول 1972-1973.
- 59- **نويوات (مختار)**، (مقال: الصلة بين الفصحى وعاميتها بالجزائر -المعالم الكبرى-)، الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهديب المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، الطبعة الأولى 2008.
- 60- **هويدي (عبدالباسط)**، (مقال الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات)، جامعة الوادي - الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع -ديسمبر 2015.

الأنطولوجات والرسائل الجامعية:

- 61- **خطوط (رمضان)**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية بعنوان: استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق -دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة-، السنة الجامعية 2010/2009.

62- زايدي (فاطمة)، (تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعب الأدبية من التعليم الثانوي -أنموذج- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر "بسكرة"، السنة الجامعية 2008/2009).

63- العربي (محمود)، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات "دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران ، قسم علم النفس وعلوم التربية، 2010/2011.

64- لعريط (أمال)، دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية الجزائرية-دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية "الثانويات"ولاية قسنطينة-مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قسنطينة، قسم علم الاجتماع، السنة الجامعية 2012/2013.

4. السندات والوثائق التربوية:

65- وزارة التربية الوطنية :التدرجات السنوية مادة اللغة العربية، سبتمبر 2018 ،إعداد المفتشية العامة للبيداغوجية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

66- وزارة التربية الوطنية :التدرجات السنوية مادة اللغة العربية، السنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة، المفتشية العامة للبيداغوجية ، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي 2019.

67- وزارة التربية الوطنية : التدرج سبتمبر 2019، إعداد المفتشية العامة للبيداغوجية، مفتش التربية الوطنية ع. بوعود . المقاطعة : 01 اليوم التكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية وآدابها مديرية التربية، الجزائر غرب ثا/ بن عبد المالك رمضان اسطاوالي، الاثنين 30 / 09 / 2019.

68- وزارة التربية الوطنية :الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2007-2008.

69- وزارة التربية الوطنية : الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي ،مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، أوت 2014.

70- وزارة التربية الوطنية : اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين:آداب وفلسفة /لغات أجنبية،إشراف :الشريف مربيبي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2012/2011.

71- وزارة التربية الوطنية :مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الثانوي،جانفي 2006 .

72- وزارة التربية الوطنية : منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعبتان :الآداب والفلسفة / اللغات الأجنبية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، أكتوبر 2005.

73- وزارة التربية الوطنية :منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام (جذع مشترك آداب / جذع مشترك علوم و تكنولوجيا) مارس 2005.

74- وزارة التربية الوطنية: النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005.

75- وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي الجزائري،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق، فيفري 2002.

76- وزارة التربية الوطنية:النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، سنة 2004.

77- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي"المملكة المغربية":دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء . د ت.

78- وزارة التربية الوطنية : وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي مواد التعليم العام، مديرية التعليم الثانوي العام، جوان 2008.

5. مناشير وقرارات وزارية:

79- قرار مؤرخ في 11 نوفمبر 2002 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج وتنظيم سيرها، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005، (لم يُذكر رقم القرار)

80- قرار رقم 053 مؤرخ 02/09/2003، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005.

81- قرار رقم 054 مؤرخ 03/11/2003، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005.

82- قرار رقم 06 مؤرخ في 27 ماي 2004، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005.

83- قرار رقم 29 المؤرخ في 13 سبتمبر 2004، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، عدد خاص جانفي 2005.

84- قرار وزاري رقم 16 مؤرخ في 14 ماي 2005، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد 491، جويلية /أوت. 2005.

85- قرار رقم 186 المؤرخ في 23 صفر 1427 الموافق لـ 23 مارس 2006، النشرة الرسمية للتربية الوطنية - عدد خاص سبتمبر 2006 -.

86- قرار رقم 382، مؤرخ 19 ماي 2007، وزارة التربية الوطنية.

- 87- قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الباب الثالث ،الفصل الرابع "التعليم الثانوي العام والتكنولوجي"، المادة 53.
- 88- مرسوم رقم 76-72 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396هـ الموافق 16 افريل 1976، (يتضمن تنظيم تسيير مؤسسات التعليم الثانوي)، الجريدة الرسمية ، العدد 33 ، السنة الثالثة عشر،الجمعة 23 ربيع الثاني عام 1396هـ الموافق 23 ابريل سنة 1976.
- 89-المرسوم الرئاسي رقم 2000. 102. المؤرخ في 5 صفر عام 1421هـ الموافق لـ 09 ماي 2003(يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية) ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005.
- 90- منشور رقم 97/م. ت. ا. الصادر بتاريخ 9 ماي 1990،مديرية التوجيه والامتحانات ،وزارة التربية الوطنية.
- 91- منشور رقم 489/و.ت.أ.ع مؤرخ في 2003/05/03،- النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005.
- 92- المنشور الإطار رقم 408 وت/ أ ع المؤرخ في 2003/03/30، النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية،وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال،المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر،عدد خاص جانفي 2005.
- 93- المنشور رقم 2160 / 2005 ،وزارة التربية الوطنية ، 2005/05/10.
- 94- منشور رقم 3/862. 05/0.0 ، الصادر في 2005/08/03،مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية.
- 95- منشور رقم 2006/185 ،إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية (الجزء الثاني) المديرية الفرعية للتوثيق ،23 مارس 2006.

96- منشور رقم 2006/1885 ،بتاريخ 2006/06/12،النشرة الرسمية للتربية الوطنية -عدد خاص
سبتمبر 2006 .

97- منشور رقم 2007/261 ، 22 مارس 2007، وزارة التربية الوطنية .

98- منشور رقم 2008/73 الصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام،وزارة التربية الوطنية،17 جوان
2008 .

99- منشور رقم 2009-244،وزارة التربية الوطنية ، 22 جويلية .2009

100- منشور رقم 2013//121/مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي،وزارة التربية الوطنية،الجزائر
15 أفريل 2013.

6. المراجع باللغة الأجنبية:

101. Abdellatif EL FARIBI et autres,Cahiers de l'éducation et de la Formation
Publication périodique triannuelle ,Conception, réalisation et impression Librairie des
Ecoles 12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC ,2009.

102.CHAIF Imèn, (Le manuel scolaire comme facteur motivant/ démotivant dans
l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle primaire algérien -Cas d'étude : la
cinquième année-)Thèse de doctorat en didactique du FLE,Université ABOU BAKR
BALKAID_ Tlemcen, Faculté des Lettres et des langues, 2015/2016.

103. GILBERT DE LANDSHEERDictionnaire de l'évaluation et de la recherche
en education, presse universitair de france.1^{re} edition:2^e trimestre 1979.

104.Guy Le Boterf,REPENSER LA COMPÉTENCE,Pour dépasser les idées reçues :
quinze propositions, Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles,2008 .

105.JEAN-MARIE DE KETELE ET FRANÇOIS-MARIE GERARD, La
validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les competences, MESURE
ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION, 2005, VOL. 28, NO 3.

106.Jean-Marie De Ketele, L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées,
un besoin et une nécessité d'agir.www.rcfe.ch > 2017/08 >
Article_Approcheparcompetences_DeKetele.

107. Lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et
de l'enseignement / Arts plastiques / Académie de Lille / Septembre 2006 .

108.**Marie-Françoise Legendre**, (Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation), Université de Montréal. Legendre - Revue de l'AQEFLS, 2001 - aqefls.org.

109.**Nico Hirtt** (L'approche par compétences : une mystification pédagogique) www.ecoledemocratique.org Cet article a été publié dans L'école démocratique, n°39, septembre 2009 ,p2.

110.**Philippe Jonnaert** , Domenico Masciotra, Johanne Barrette, Denise Morel, and Yaya Mane (From competence in the curriculum to competence in action), Prospects, vol. XXXVII, no. 2, June 2007.

111.**Philippe Jonnaert**, (Sur quels objets évaluer des compétences?) Revue Éducation & Formation, N° e-296 Décembre 2011 , Université de Mons – Belgique .

112.**Philippe Perrenoud** ,(Article : Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?), Pédagogie collégiale Vol. 12 no 3 ● Mars 1999.

113.**Philippe Perrenoud** ,Développer des compétences dès l'école ? ,Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2001. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_ .

114.**Roger Seguin** ,L'ELABORATION DES MANUELS SCOLAIRES GUIDE METHODOLOGIQUE,Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes Unesco,décembre1989.

115.**Xavier ROEGIERS** , La pédagogie de l'intégration en bref , Rabat, mars 2006.www.tata1.c.1a.

116.**Xavier ROEGIERS**, (L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?), août 2005 , [in TOUALBI-THAÂLIBI, K. & TAWIL, S. (Dir.), La Refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS.CASABA edition.

المَلَحِقُ

مسرد مصطلحات البحث

- أ -

Littérature	الأدب
Intégration	الإدماج
Instrumentsoutils de collecte de données questionnaire	أدوات جمع البيانات الاستبيان
Autonomie	الاستقلالية
Les fondements de l'élaboration des programmes	أسس بناء المناهج
Baselefondement philosophique	الأساس الفلسفي
Base lefondement sociale	الأساس الاجتماعي
Baselefondement psychologique	الأساس النفسي
Base lefondement culturelle	الأساس الثقافي
Réforme	الإصلاح
de l enseignementRéforme de l'éducation curuculum	الإصلاح التعليمي المنهاج
Analphabétisme Fonctionnel	الأمية الوظيفية
Objectifs	الأهداف
Objectifs généraux	أهداف عامة
spéciauxObjectifs	أهداف خاصة
Objectifs procéduraux comportementaux	أهداف إجرائية سلوكية
Objectifs intermédiaires	أهداف وسيطة

- ب -

scolaireprogramme	برنامج الدراسة
Construction	البناء
constructivisme social	البنائية الاجتماعية
Pédagogie de L'intégration	بييداغوجيا الإدماج

differentiellepédagogie des différences

بيداغوجيا الفوارق

- ت -

Analyse du contenu des manuels scolaire

تحليل محتوى الكتاب المدرسي

Transfert

التحويل

planification de l'enseignement

تخطيط التدريس

Cohérence

الترابط

Application

التطبيق

Apprentissage

التعلم

l'enseignement primaire

التعليم الابتدائي

Enseignement traditionnel

التعليم التقليدي

Enseignement secondaire

التعليم الثانوي

Enseignement fondamental

التعليم الأساسي

sommativeÉvaluation

التقييم التحصيلي

Évaluationdiagnostique

التقييم التشخيصي

Évaluationformative

التقييم التكويني

Évaluation du contenu

تقييم محتوى

Itération

التكرار

Formation

التكوين

transmissionDiction

التلقين

Distinction

التمييز

Alternance

التناوب

- خ -

Expériences

الخبرات

- س -

SUPPORT

السند

CONTEXTE

السياق

- ش -

Globalité

الشمولية

- ص -

Difficulté et nouveauté

الصعوبة والجدة

- ط -

Méthodes actives

الطرائق النشيطة

- ع -

Famille de situations

عائلة الوضعيات

applicationtravail

العمل أو الممارسة

Échantillon d'étude

عينة الدراسة

- ف -

COMPRÉHENSION

الفهم

- ق -

Capacités

قدرات

- ك -

Compétences de performance

الكفاءات الأدائية

Compétences productives

الكفاءات الإنتاجية

Compétences disciplinaire

كفاءات المادة

Compétences cognitives

الكفاءات المعرفية

Compétences affectives

الكفاءات الوجدانية

Compétence

الكفاءة

Compétence simple

الكفاءة البسيطة

Compétence finale

الكفاءة الختامية

Compétence transversale (horizontale)	الكفاءة المستعرضة (الأفقية)
Compétence globale	الكفاءة الشاملة
Compétence de base	الكفاءة القاعدية
Compétence de phase	الكفاءة المرحلية
Compétence complexe	الكفاءة المعقدة
Compétences à caractère social et personnel	كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي
Compétences communicative	كفاءات ذات طابع اتصالي
Compétences de nature intellectuelle	كفاءات ذات طابع فكري
Compétences de nature systémique	كفاءات ذات طابع منهجي
- م -	
Domaines d'études	مجالات الدراسة
Domaine humain	المجال البشري
Domaine géographique	المجال الجغرافي
Domaine temporel	المجال الزمني
Groupes spécialisés de matières	المجموعات المتخصصة للمواد
Contenus	المحتويات
École fondamentale	المدرسة الأساسية
Parcours d'étude	مسار دراسي
Connaissances	المعارف
Approche	المقاربة
Approches par objectifs	المقاربة بالأهداف
Approche par compétences	المقاربة بالكفاءات
Approche du contenu	المقاربة بالمحتوى
adaptation Pertinence	الملاءمة
Le système éducatif	المنظومة التربوية
Méthode d'étude	منهج الدراسة
Habiletés	مهارات
Attitudes	مواقف

- ن -

Activité

النشاط

Théorie constructiviste

النظرية البنائية

Théorie cognitive

النظرية المعرفية

- ه -

Objectif terminalfinal d'intégration

الهدف النهائي للإدماج

- و -

Situation

الوضعية

Situationd'intégration

الوضعية الإدماجية

Situation didactique

وضعية تعليمية

Situation complexe

الوضعية المركبة

Situation d'objectif ciblée

الوضعية المستهدفة

Situation - probleme

الوضعية - المشكلة

Fonction d'intégration

وظيفة إدماجية

Fonction d'évaluation

وظيفة تقييمية

جامعة الجزائر 2 سعد الله أبو القاسم.

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية.

قسم: علوم اللسان.

.....

استمارة استبانة موجهة إلى المتعلمين في "الشعب الأدبية" من السنة الثانية ثانوي -

في إطار القيام ببحث علمي أكاديمي يرتبط بنشاط الوضعية الإدماجية في التعليم الثانوي فإننا نضع بين أيديكم هذه الاستمارة.

راجين من أبنائنا المتعلمين الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة فيها خدمة للبحث العلمي

— ولكم جزيل الشكر والعرفان —

.

..

علما أن كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي*.

.

إعداد الطالب: ب . نورالدين .

.

.

...

السنة الجامعية : 2018-2019 .

للإجابة بدقة عن أسئلة الاستبانة ضع علامة (x) في المكان المناسب :

البيانات الشخصية:

المستوى "السنة الثانية" : آداب وفلسفة ☐ آداب ولغات أجنبية ☐

اسم المؤسسة: ولاية:

أسئلة الاستبانة :

1- هل تجد صعوبة في تحرير الوضعيات الإدماجية المطلوب منك انجازها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- أ/ هل الموارد (قواعد، بلاغة، معارف....) التي يطلب منك توظيفها في نشاط الوضعيات الإدماجية

مفهومة لديك ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-إذا كانت الإجابة لا أو أحيانا اذكر السبب:.....

.....

ب/و هل تستطيع إدماج هذه الموارد التي يطلب منك توظيفها أثناء تحريرك للوضعيات الإدماجية

المطلوبة منك؟ - دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ لا أستطيع ☐

لماذا ؟

3- هل تفهم ما يقدمه الأستاذ من معطيات أولية عن الوضعية الإدماجية المطلوب منك انجازها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4- هل تطلب توضيحات من الأستاذ (ة) قبل العمل على الوضعية ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟

5- هل يقوم الأستاذ بمساعدتك وتوجيهك في إنجاز الوضعيات الإدماجية ؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

6- هل تقوم بإنجاز الوضعيات الإدماجية المطلوبة منك؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

7- أين تقوم بتحرير الوضعيات الإدماجية المطلوبة منك ؟

داخل القسم ☐ في المنزل ☐ مكان آخر "اذكره":.....

- 8-أ/هل تستعين بالمواقع الإلكترونية في تحريرك للوضعية الإدماجية المطلوبة منك؟ نعم ☐ لا ☐
- ب/إذا كانت الإجابة (نعم) فهل تقوم بـ : النقل المباشر ☐ تعديل ما جمعته عن الوضعية ☐
- 9- هل الوقت المتاح لك في تحرير الوضعية الإدماجية كافٍ لِتَتَمَكَّن من إنجاز ما هو مطلوب منك ؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- 10- هل تستعمل بعض الألفاظ العامة "الدارجة" في تحريرك للوضيعات الإدماجية المطلوبة منك ؟
أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐
- 11- ما نوع الأخطاء التي ترتكبها في تحريرك للوضيعات الإدماجية ؟
أخطاء إملائية : ☐ أخطاء نحوية : ☐
أخطاء صرفية : ☐ أخطاء تركيبية : ☐
أخطاء معرفية : ☐
- 12- هل يقوم الأستاذ بمراقبة وتقويم الوضيعات الإدماجية المطلوبة منك :
دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ لا يصحها ☐
- 13-أ/هل يقوم الأستاذ ببناء شبكة لتقويم الوضيعات الإدماجية وفق معايير محددة للتصحيح ؟
نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
- ب - إذا كانت الإجابة "نعم" أو "أحيانا" فهل هي تؤثر على مردود المتعلمين: سلبا ☐ إيجابا ☐
- 14-هل تستفيد من توجيهات الأستاذ عند تصحيحه للوضيعات المنجزة؟
أستفيد ☐ لا أستفيد ☐ أحيانا أستفيد ☐
- 15- هل تقوم بعرض وقراءة ما كتبته في الوضعية الإدماجية المطلوبة منك أثناء الحصة المخصصة لذلك وأمام زملاء ؟ نعم ☐ لا ☐
- 16- هل يقوم الأستاذ بتحفيزكم وتشجيعكم عند إنجازكم للوضيعات المطلوبة منكم ؟
دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐
- 17- هل ترى أنك تستفيد من نشاط الوضيعات الإدماجية في تطوير مهارتك اللغوية وتحسين مستواك الدراسي؟ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

18- هل ترى أن الوضعيات الإدماجية المقترحة عليك ذات دلالة بالنسبة إليك لأنها تدعوك إلى تفعيل مكتسباتك وهي ذات علاقة مع واقعك الذي تعيشه :

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19- هل تستطيع توظيف ما تعلمته وتحصلت عليه من كفاءات من خلال نشاط الوضعيات الإدماجية في حياتك اليومية ومعاملاتك مع الآخرين :

أستطيع ☐ لا أستطيع ☐ أحيانا أستطيع ☐.

20- هل ترى أنه من الأفضل الاحتفاظ بهذا النوع من التمارين "الوضعية الإدماجية" ؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا.....

21- هل ترى أن ضعف نتائج التلاميذ قد يرجع إلى إدراج الوضعيات الإدماجية في مواضيع الامتحان؟

نعم ☐ لا ☐

22- هل تقوم بالمطالعة للكتب (من غير الكتب المدرسية)؟ نعم ☐ لا ☐

أ- إذا كانت الإجابة لا فهل يرجع السبب إلى :

ضيق الوقت ☐ عدم حب المطالعة ☐

أسباب أخرى اذكرها:.....

ب- إذا كانت الإجابة "نعم" كم هو عدد الكتب التي تطالعها سنويا:.....

جامعة الجزائر 2 سعد الله أبوالقاسم.

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية.

قسم: علوم اللسان.

.....

استمارة استبانة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي

في إطار القيام ببحث علمي أكاديمي يرتبط بنشاط الوضعية الإدماجية في التعليم الثانوي فإننا نضع بين أيديكم هذه الاستمارة.

راجين من زملائنا الأساتذة الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة فيها خدمة للبحث العلمي —

ولكم جزيل الشكر والعرفان —

.

..

علما أن كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي*.

.

إعداد الطالب: ب . نورالدين .

..

السنة الجامعية : 2018-2019 .

للإجابة بدقة عن أسئلة الاستبانة ضع علامة (x) في المكان المناسب :

البيانات الشخصية:

الحالة المهنية: ☐ مرسوم ☐ متربص ☐ مستخلف

اسم المؤسسة: ولاية:

أسئلة الاستبيان :

1-أ/هل يتفاعل المتعلمون مع نشاط الوضعيات الإدماجية ويهتمون به:

كلهم ☐ أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يتفاعلون ☐

ب/و هل يقومون بإنجاز ما هو مطلوب منهم من وضعيات إدماجية:

كلهم ☐ أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يقومون ☐

2-هل يستطيع المتعلمون توظيف الموارد المعرفية (القواعد، البلاغة...) التي يطلب منهم إدماجها في

الوضعيات: كلهم ☐ بعضهم ☐ أغلبهم ☐ لا يستطيعون ☐

ب/إذا كانت الإجابة بـ : "أغلبهم" "بعضهم" أو "لا يستطيعون" : فما هو تفسيرك لذلك ؟ (بإمكانك اختيار أكثر من سبب)

- ضعف مستوى المتعلمين ☐ - صعوبة الوضعيات ☐

- عدم فهم الموارد المعرفية المطلوب إدماجها ☐

- عدم القدرة على الإدماج رغم فهم الموارد المعرفية ☐

أسباب أخرى – اذكرها-.....

3-أ-هل تقوم ببناء شبكة لتقويم منتوج المتعلمين (في الوضعيات الإدماجية) وفق معايير مضبوطة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ج- هل يتحصل المتعلمون على علامات مرتفعة في الوضعيات الإدماجية : نعم ☐ لا ☐ بعضهم ☐

4- ما طبيعة الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في انجازهم للوضعيات (يمكن الشطب على أكثر من خيار):

أخطاء إملائية ☐ أخطاء نحوية: ☐ أخطاء صرفية: ☐

أخطاء تركيبية ☐ أخطاء معرفية ☐ لا توجد أخطاء مطلقا ☐

5- هل يستعمل المتعلمون الألفاظ العامة في تحريرهم للوضعيات المطلوبة منهم :

غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

6- هل تراعي التمايز والفوارق الفردية بين المتعلمين أثناء تقديم نشاط الوضعيات الإدماجية:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

7- هل الوقت المخصص لنشاط الوضعيات الإدماجية كاف لينجز التلاميذ ما هو مطلوب منهم :

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- هل تعتمد في تنشيط الوضعيات الإدماجية على : طريقة واحدة ☐ تنوع في الطرائق ☐

9- أ/ما هي الطريقة التي تتبعها في تصحيح الوضعيات (يمكن الشطب على أكثر من خيار):

1- تصحيح جميع الوضعيات ☐ 2- أخذ عينات منها ☐ 3- اختيار أحسن الوضعيات ☐

4- اختيار أسوأ الوضعيات ☐ 5- تقديم ملاحظات عامة ☐ 6- لا أقوم بالتصحيح أحيانا ☐

طريقة أخرى (اذكرها).....

ب- وهل تقوم بتصويب الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند إنجازهم للوضعيات:

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

10- هل تقوم باختيار عينات من الوضعيات المنجزة لعرضها على المتعلمين:

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

11- هل تقوم بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم بعد إنجازهم للوضعيات المطلوبة منهم:

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

12- أ/هل يمكن للأستاذ الإطلاع على جميع الوضعيات التي ينجزها المتعلمون و يصححها:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

ب/ إذا كانت الإجابة لا أو أحيانا فهل السبب يعود إلى: (يمكن الشطب على أكثر من خيار):

ضيق الوقت ☐ كثرة عدد التلاميذ ☐ مشاغل الأستاذ ☐

كثرة الواجبات الأخرى المبرمجة على التلاميذ ☐

أسباب أخرى (اذكرها).....

13- هل ترى أن الوضعيات الإدماجية المقترحة تساعد المتعلمين على إدماج مكتسباتهم القبلية والتحكم فيها :

نعم ☐ لا ☐ دون جواب ☐

14- هل ترى أن نشاط الوضعيات الإدماجية يرفع من كفاءة المتعلمين ويزيد من مهاراتهم اللغوية: جميعهم ☐ أغلبهم ☐ بعضهم ☐

15- أ/هل ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية ضروري للتلميذ : نعم ☐ لا ☐

ب- وهل يمكن الاستغناء عنه أو استبداله بنشاط آخر: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة "نعم" اقترح نشاطا بديلا: مع التعليل:

16- أ) هل ترى أن المواضيع المقترحة في نشاط الوضعيات الإدماجية تتلاءم مع المحتوى الدراسي:

كلها ☐ أغلبها ☐ بعضها ☐

ب) وهل هي مرتبطة بالواقع الذي يعيشه التلميذ في حياته اليومية:

مرتبطة كلياً ☐ بعضها مرتبط ☐ أغلبها مرتبط ☐

17- هل ترى أن ما هو موجود في الكتاب من وضعيات يتماشى وما هو مقرر في هذه الوثائق التربوية:

كلها ☐ أغلبها ☐ بعضها ☐

ب- وهل تقوم بتعديل ما هو موجود في الكتاب من وضعيات :

دائماً أعدل ☐ غالباً أعدل ☐ أحياناً أعدل ☐ لا أعدل مطلقاً ☐

- إذا كنت تقوم بالتعديل فلماذا :

18- هل تلقيت تكويناً في الطريقة المثلى لتقديم نشاط الوضعيات الإدماجية: نعم ☐ لا ☐

19- أ- هل اطلعت على " دليل الأستاذ و المنهاج والوثيقة المرفقة " لمادة اللغة العربية المخصصة للسنة الثانية للشعب الأدبية في المرحلة الثانوية: كلها ☐ بعضها ☐ لم أطلع ☐

ب- إذا كانت الإجابة "بعضها" أو "لم أطلع" لماذا:

.....

جامعة الجزائر 2 سعد الله أبو القاسم.

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية.

قسم: علوم اللسان.

.....

استمارة استبانة موجهة إلى السادة مفتشي مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية-

في إطار القيام ببحث علمي أكاديمي يرتبط بنشاط الوضعية الإدماجية في التعليم الثانوي فإننا نضع بين أيديكم هذه الاستمارة.

راجين من السادة المفتشين الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة فيها خدمة للبحث العلمي

— ولكم جزيل الشكر والعرفان —

.علما أن كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي*.

إعداد الطالب: ب . نورالدين .

السنة الجامعية : 2018-2019.

البيانات الشخصية:

الأقدمية في التفتيش :
المنطقة التعليمية المسندة إليك :

1- هل ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب والإمكانات المتاحة في الميدان (تعداد التلاميذ ، كفاءة الأساتذة.....):

نعم ☐ لا ☐ حسب المنطقة والحالة (نسبيا) ☐

2- أ) هل ترى أن الأساتذة مؤهلون لتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية كما ينبغي:

كلهم ☐ أغلبهم ☐ بعضهم ☐

ب) علل إذا كان الجواب "أغلبهم" أو "بعضهم".....

.....

3- هل يلتزم الأساتذة بتطبيق نشاط الوضعية الإدماجية وفق ما هو مقرر عليهم:

كلهم ☐ أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يلتزمون ☐

4- هل قمتم بمعاينة بعض الحصص التي قدم فيها نشاط الوضعيات الإدماجية:

مرة واحدة ☐ مرتين ☐ أكثر من ذلك (اذكر العدد):..... ولا مرة ☐

5- أ) هل قمتم بتنشيط دورات تكوينية للأساتذة لتبيين الكيفية المثلى لتقديم نشاط الوضعية الإدماجية:

نعم ☐ لا ☐

ب) إذا كان الجواب لا اذكر

السبب:.....

.....

6- هل الوقت المخصص لنشاط الوضعية الإدماجية كاف لتقديمه وفق ما هو مطلوب :

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- أ) هل ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية يتمشى و المحتوى الدراسي:

نعم ☐ لا ☐ معظمه ☐

ب) وهل هو موزع بإحكام على البرنامج السنوي؟

نعم ☐ لا ☐ معظمه ☐

8- هل ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية يتناسب وقدرات التلاميذ:

كلهم ☐ أغلبهم ☐ بعضهم ☐

9- هل ترى أن نشاط الوضعية الإدماجية يرفع من مستوى التلميذ ويزيد من كفاءته التعليمية وفق ما هو مقرر في بيداغوجيا الكفاءات:

نعم ☐ لا ☐ دون جواب ☐

10- هل هناك فرق بين الوضعيات المستهدفة و الوضعيات الإدماجية:

نعم ☐ لا ☐ دون جواب ☐

إذا كان الجواب نعم اذكر

الفرق:.....

.....
...

.....

11- بعض التلاميذ يعانون صعوبات في تحريره للوضعيات الإدماجية فإلى ما يرجع السبب حسب رأيك؟
.....

.....

.....

12- ما سبب إلغاء الوضعية الإدماجية من امتحان شهادة البكالوريا؟
.....

.....
.....

5	المُقدِّمة:
20	الفصل الأول :إصلاح التعليم الثانوي وتطور مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر.
23	المبحث الأول : إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر
23	1.1.1.تعريف الإصلاح:
24	2.1.1. شروط الإصلاح
24	3.1.1. مراحل إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر:
24	3.1.1 /1- المرحلة الأولى من 1962-1970 :
27	3.1.1 /2- المرحلة الثانية 1970/1990:
36	3.1.1 /3- المرحلة الثالثة 1990 - 2003 :
40	3.1.1 /4- المرحلة الرابعة 2003 إلى يومنا:
51	المبحث الثاني : تطور مناهج اللغة العربية.
51	1.2.1. تعريف المنهاج:
53	2.2.1. خصائص المنهاج :
55	3.2.1. مكونات المنهاج:
55	4.2.1. أسس بناء المناهج:
56	5.2.1.المراحل التي مر بها تطور مناهج تعليم اللغة العربية في الجزائر بعد الاستقلال
56	5.2.1 /1- المرحلة الأولى :من 1962 إلى 1970
59	5.2.1 /2- المرحلة الثانية : 1970-1980
62	5.2.1 /3- المرحلة الثالثة: من 1980 إلى 1990
65	5.2.1 /4- المرحلة الرابعة: من 1990 إلى 2003.
67	5.2.1 /5- المرحلة الخامسة من 2003 إلى يومنا :
76	الفصل الثاني : (الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات)
79	المبحث الأول :المقاربة بالكفاءات .
79	1.1.2.تعريف الكفاءة :
84	2.1.2. تعريف المقاربة :
85	3.1.2. تعريف المقاربة بالكفاءات :

86	4.1.2.الأصول النظرية للتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات:
89	1.4.1.2-النظرية المعرفية :
90	2.4.1.2- النظرية البنائية
91	3.4.1.2- البنائية الاجتماعية :
93	5.1.2. مجالات المقاربة الكفاءة :
93	1.5.1.2- المقاربة بالكفاءات و المجال المهني
93	2.5.1.2- المقاربة بالكفاءات في مجال التربية
95	6.1.2. مبادئ المقاربة بالكفاءات:
96	7.1.2.مزايا المقاربة بالكفاءات
98	8.1.2.مكونات الكفاءات :
99	9.1.2.أنواع الكفاءات
100	10.1.2.درجات الكفاءة
100	11.1.2.تصنيف الكفاءات
102	13.1.2.خصائص الكفاءة :
105	14.1.2. الانتقادات الموجهة للمقاربة بالكفاءات :
108	المبحث الثاني : الوضعية الإدماجية وأسس بنائها.
108	1.2.2. تعريف الوضعية :
109	2.2.2. 1/ - تعريف الإدماج:
110	2.2.2. 2/ - مميزات نشاط الإدماج:
110	2.2.2. 3/ - أهمية نشاط الإدماج:
111	2.2.2. 4/ - كيفية إعداد نشاط الإدماج
111	3.2.2. تعريف الوضعية الإدماجية:
113	4.2.2. وظيفة الوضعية الإدماجية:
113	5.2.2. عناصر الوضعية الإدماجية
114	6.2.2.أسس بناء الوضعية الإدماجية:
114	6.2.2. 1/ - الصعوبة والجدة
118	6.2.2. 2/ - ضم المعارف وإدماجها:
119	6.2.2. 3/ - أن تكون دالة مع التركيز على المتعلم:

120	6.2.2/4- مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين:
123	6.2.2/5- اختيار العناصر الهامة للوضعية مع التركيز عليها
125	6.2.2/6- حسن الصياغة والبعد عن التأويل :
127	المبحث الثالث : علاقة الوضعية الإدماجية بالمقاربة بالكفاءات :
127	1.3.2. العلاقة التلازمية بين الوضعية الإدماجية والمقاربة بالكفاءات:
128	2.3.2. علاقة الوضعية بالكفاءة من خلال درجات الكفاءة:
130	3.3.2. علاقة الوضعية الإدماجية بالكفاءة من خلال المفاهيم المرتبطة بمستويات إدماج المكتسبات
131	4.3.2. علاقة الوضعية الإدماجية بالكفاءة من خلال عائلة الوضعيات
133	5.3.2. علاقة الوضعية الإدماجية بالمقاربة بالكفاءات من خلال ربطها بيداغوجيا الإدماج:
136	الفصل الثالث: (تحليل محتوى الكتاب المدرسي "الجديد" المخصص لمتعلمي الشعب الأدبية من الطور الثانوي)
140	المبحث الأول : دراسة كتاب "الجديد" من الناحية الشكلية.
140	1.1.3. وصف شكل الكتاب :
141	2.1.3. تحليل تقديم الكتاب
144	3.1.3. الفهرس :
145	المبحث الثاني: عرض وتحليل محتوى الأنشطة المقررة في "الجديد".
147	1.2.3. محتوى نشاط النصوص الأدبية:
153	2.2.3- محتوى نشاط النصوص التواصلية :
157	3.2.3-محتوى نشاط المطالعة الموجهة:
161	4.2.3- محتوى نشاط القواعد (نحو وصرف) :
166	5.2.3- محتوى نشاط البلاغة
173	6.2.3- محتوى نشاط العروض
180	7.2.3- محتوى نشاط النقد الأدبي:
183	8.2.3-محتوى نشاط المشاريع :
185	9.2.3- محتوى نشاط "بناء وضعيات مستهدفة" :
189	المبحث الثالث : تقييم محتوى الكتاب إجمالاً:
192	الفصل الرابع : الدراسة الميدانية

194	المبحث الأول : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .
194	1.1.4. منهج الدراسة :
195	2.1.4. مجالات الدراسة
196	3.1.4. عيّنة الدراسة
198	4.1.4. أدوات جمع البيانات
201	المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبانة
202	1.2.4. تحليل نتائج الاستبانة الموجهة للمتعلمين
234	2.2.4. تحليل نتائج الاستبانة الموجهة للأساتذة
259	3.2.4. تحليل نتائج الاستبانة الموجهة للمفتشين
271	المباحث الثالث: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية واستنتاجاتها:
271	1.3.4. استنتاجات استبانة المتعلمين
273	2.3.4. استنتاجات استبانة الأساتذة:
275	3.3.4. استنتاجات استبانة المفتشين:
277	الخاتمة :
281	قائمة المصادر والمراجع
294	الملاحق.
295	مسرد مصطلحات البحث
300	استمارة الاستبانة الموجهة للمتعلمين
304	استمارة الاستبانة الموجهة للأساتذة
308	استمارة الاستبانة الموجهة للمفتشين
311	فهرس الموضوعات