جامعـة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربـــي

دراسات لغويـــة

لسانيـــات تطبيقية

رقـــــم: ت 17

إعـداد الطالبتيـــن:

عربيـــة فوزيـــة

جغـــلاف عزيـــزة

يوم: 2019/06/22

توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية في الطور الثانوي

ثانويـــــة ادهـــــان محمـــد بن يحى بأولاد جلال نموذجا

لجنة المناقشة:

كعواش عزيـــــز	**أ. د**	**جامعة محمد خيضر بسكرة**	**رئيســا**
دندوقـة فوزيـــة	**أ. د**	**جامعة محمد خيضر بسكرة**	**مقـررا**
بوديـــة رابـــح	**أ**	**جامعة محمد خيضر بسكرة**	**مناقشـا**

السنة الجامعية: 2018/ 2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

حمدا وشكرا لله جلّ وعلا الذي نور طريقنا

وهدانا وأعاننا على إتمام العمل وبعد:

إننا نتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان

إلى الوالدين الكريمين اللذان منحانا من وقتهما وجهدهما

وأمدانا بالنصائح والارشادات لنصبح على كما نحن عليه الآن.

ونتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتنا القديرة

"دندوقة فوزية"

الاهداء

إلى والديّ الكريمين

ربي اغفر لهما ومدّ في عمرهما

إلى جدتي العزيزة

إلى إخوتي الاعزّاء

إلى كل من وقف إلى جانبي وساندي

في مشواري الدراسي

إليهم جميعا...أهدي عصارة جهدي

مقدمة

تقرّ البشرية و تجمع على أنّ التّربية ،التّعليم ،التّعلّم ،ثلاثية حبل الوصال بينهما مفتولا لا مجال لانقطاعه ،بغية تحقيق التّطوّر و التّقدّم ،وعلى هذا الأساس فالاستثمار في عناصر هذه الثلاثية أضحى أولويّة لا مناص منها ، خاصة في عصرنا هذا الذي يشهد براكين معرفيّة و تكنولوجيّة لم يسبق لها نظير ، أهّلت إلى عولمة الاقتصاد ،وتغيّر ملامح المهن مع بروز مدارس أقلّ ما نقول عنها أنّها مزارع الفكر البشري بكونها ذكيّة ومتميّزة منتجة للمفكرين والمبدعين داخل الصّفوف .

وحقيقة لم تعد التّربية والتّعليم و التّعلّم مجرّد مطالبة بالحفاظ على تراث وثقافة الأمم والمجتمعات ، بل أصبحت حاملة لشعار نهل الثّقافات بما ينسجم ويتوافق مع التّحدّيات والرّهانات الجديدة ، المرتبطة بسيرورة العولمة ، وكذا التّأكيد على أهميّة المعرفة والتكنولوجيا ،أي أنّ الأنظمة التّربويّة أصبحت مطالبة بمخرجات على درجة من السّمو إزاء الأداء والتأهيل المتنامي ، من أجل الوصول إلى مستوى الإتقان ، هذا الأخير هو البلسم الشّافي من التّخلّف والضّعف ، والمحقق لتقدّم المجتمعات والأمم .

فكان الإصلاح منذ تسعينيات القرن الماضي ، استجابة للإعلان العالمي لمؤتمر "جومسيان" بتايلاندا ، الذي احتضن فكرة "التربية للجميع " ، وكذا المؤتمر العالمي للتربية ب:"دكار سنة "2000 ، إذ حدّد فيه المجتمع الدّولي غايات جديدة تتعلّق باستفادة الجميع من التّعليم ومن الإنصاف،والتّركيز على نتائج التّعلّمات وتطوير وتحسين التّعليم .

وبغية بلورة هذه الأهداف على أرض الواقع طالب مؤطّروا مؤتمر داكار كل الحكومات أن تتجنّد وتتحمّل مسؤوليّة تحقيق هذه الأهداف ، بوضع خطط وطنيّة يكون أقصى تقدير لها هو نهاية سنة 2002، ولقد كانت الحكومة الجزائرية من بين الحكومات التي فتحت أبوابها مستقبلة ومتبنّية توجيهات هذا المؤتمر، وملتزمة بتصميم وتنشيط برنامج واسع لإصلاح وتطوير النظام التربوي ، مدركة أنّ الإصلاح الذي تعتزمه لابدّ أن يقوم على سياسة واضحة للتّربية الوطنية ،على المدى البعيد ، إذ يقتضي هذا اعتماد مسعى في غاية الانسجام ، وكذا الشمول والتّكامل ، بحيث يمس كل عناصر العمليّة التّربوية،(معلّمّ ، متعلّم ، مادة)،فكان الصدر الرّحب لهذه الأقطاب "المقاربة بالكفاءات التي نظرت للمعلّم كونه موجّها ، ونظرت للتلميذ على أنّه روح تكوّن، ولا مجال لالتقاء المعلّم و التلميذ إلا في ساحة المادة التّعليميّة هذه الأخيرة وسيلتها اللّغة وشتّى هي اللّغات ، ولكن أكثرها بيانا وأعذبها لفظا ، ولا طفولة ولا شيخوخة لها متّصفة بكثرة مفرداتها ودقّة معانيها متّسمة باللّين والمرونة فكانت متكيّفة مع مقتضيات العصر ويكفيها فخرا أنّها لغة القران الكريم ،أكيد هي اللّغة العربية ، فحياتها مرهونة بمدى التّمكن والاستعمال لقواعدها النّحوية . ومن أجل الكشف عن هذا التّمكن والاستعمال–نرجع –دون مغالاة –للمقاربة بالكفاءات التي من أهم ميكانيزماتها المعارف الفعلية والوضعية الإدماجية التي تتيح للتلميذ معرفة مدى ترسيخه لمكتسباته القبلية.

وعلى هذا الأساس خضنا في غمار هذه الدّراسة التي نتشرّف أن نضعها بين أيديكم والموسومة بعنوان : توظيف القواعد النّحوية في الوضعيّة الإدماجية – الطّور الثّانوي– ثانوية ادهان محمد بن يحي بأولاد جلال – نموذجا .

ولهذه **الدّراسة** أهميّة قصوى لما تتضمنه من أهداف ، وعلى رأسها الكشف على حال النّحو لدى تلاميذنا في الطور الثانوي مع تحديد الأسباب المنفّرة من الدرس النّحوي في المرحلة الثّانوية ، باذلين جهدا في تقديم حلول ميدانية تتناسب وهذه المرحلة ، وكذلك معرفة أثر التّوظيف في تحسين مستوى التّلاميذ نحويا من خلال الوقوف على أعمالهم وتقييمها وبالتالي التّأكيد على مساهمة الوضعيّة الإدماجية في الكشف عن ما هو مكتسب من قواعد نحويّة مع التّنويه على أهمية الوضعية الإدماجية ضمن المقاربة بالكفاءات كونها تضمن الرّبط بين المعرفة والأداء فتحقيقا للكفاءة ،علاوة على السّعي نحو تصحيح الخطأ الشّائع أنّ الوضعية الإدماجية مجرّد تطبيق لمفهوم أو قاعدة ، بل هي نشاط مركّب ودال بالنسبة للمتعلّم ، يتطلّب حلّها تجنيد عدّة موارد سبق وأن تمّ تعلّمها إضافة إلى الاقتناع أنّ خروجنا من التّلقين نحو التّوجيه لن يتحقق إلا بتكليف التّلميذ انجاز وضعيات تسهّل تقييمه وتقويمه في الوقت ذاته ، ويبقى الهدف الأسمى هو ترغيب تلاميذنا في نهل القواعد النّحويّة والتّمكن من توظيفها تحقيقا لكتابة صحيحة وتحدّثا بلغة عربيّة فصيحة.

سعيا منّا لتحقيق هذه الأهداف اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي لما يتميّز به من دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ، كمّا وكيفا ، مستخدما الأسئلة والفرضيات و البيانات و الملاحظات والتّصنيف والإحصاء .

وفيما يخص سبب اختيارنا للموضوع فلدينا أسباب ذاتية وأخرى موضوعية ، ومن الأسباب الذّاتية نذكر : محاولة إفادة زملائي الأساتذة وعلى رأسهم المتربّصين منهم بما شملته هذه الدراسة – وإن كان زهيدا– وكذلك ما لاحظناه من لا مبالاة بالدّور الذّي تؤدّيه الوضعية في الكشف عن مدى استعاب التّلميذ للقواعد النّحوية أو حتى لباقي مكتسباته علاوة على تعلّقنا الشّديد باللّغة العربية وشعورنا بواجب الدّفاع عنها للحفاظ على كينونتها ، معتقدين أنّ أفضل سبيل للدفاع عن اللّغة هو البحث عن السّبل الجديدة التي تيسّر التّمكن من ناصيتها ، أمّا فيما يتعلّق بالأسباب الموضوعيّة فقد اخترنا القواعد النّحويّة لما لها من الأهميّة كونها أداة من أدوات اللّغة إذ تجنّب مستعمل هذه الأخيرة الخطأ أو الزّلل هذا من جهة ، واختيارنا للوضعية الإدماجية لأنّها من المفاهيم المفتاحية للإصلاح ومدخلا للمقاربة بالكفاءات وفضاء تجتمع فيه جميع المكتسبات المعرفيّة التي تلقّاها المتعلّم منفصلة .

ويتمثل **الإشكال الرئيسي** في دراستنا في : هل للوضعية الإدماجية دور في الكشف عن مدى استيعاب التّلاميذ للقواعد النحوية ؟.

ولقد تمخّض عن هذا الإشكال الرئيسي مجموعة من **التساؤلات** أهمها :

1-هل التلاميذ ملتزمون بتوظيف القواعد النحوية في الوضعية إذا كان هناك التزما بالتوظيف ، فهل هذه الّتوظيفات محققة للكفاءة ؟.

3- هل يجد التّلاميذ صعوبة في توظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية ؟.

ولما هممنا محاولة إيجاد إجابات لهذه الأسئلة حاولنا الإطّلاع على **دراسات سابقة** ولكن وا حرّا قلباه فلولا الحياء لهجاني استعبار ، إذ لم نجد ولو دراسة واحدة متعلقة بموضوع دراستنا ، فما وجدناه إما متعلق بالقواعد النّحوية فحسب ، ولا نحدثكم عن الوضعية الإدماجية التي لم نجدها إلا في ثنايا بعض الدّراسات وعلى الرغم من هذا لا نذكر أننا استفدنا ولو بالشّيء القليل من بعض الدّراسات نحو دراسة ستر الرحمان نعيمة والتي كان موضوعها الإدماجية ودراسة عبد الحميد معوش المعنونة ب:درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقارب بالكفاءات وهدف الدراسة التعرف على الدرجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية في تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثانوي دراسة الأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية الفيلالي بغرداية : هدفت الدراسة الى معرفة مدى تأثير الوضعية الإدماجية في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي فرع أدبي في حين تهدف دراستنا

إلى معرفة مدى مساهمة الوضعية في كشف عن توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية.

احتوت دراستنا على حدود نظرية وحدود تطبيقية وحدود زمنية وحدود مكانية .

تشمل حدود النظرية على فصل تمهيدي متعلق بالمقاربة بالكفاءات وفصل أول يشمل مبحثين فالمبحث الأول خاص بالقواعد النحوية أما ثاني متعلق بالوضعية الإدماجية وفصل ثاني خاص بالدراسة الميدانية.

معتمدين في تجسيد هذه الخطة مجموعة من المصادر والمراجع مثل الخصائص لابن جني، بحوث ودراسات في علم لسان ، كيف تمرن عضلات مخك .

ومن أهم الصعوبات الوضع الراهن للبلاد الذي حال دون استفادتنا من المكتبات الجامعية وكذا الوقت المعتبر الذي استغرقتاه في تصحيح ثلثوا مئة وستون ورقة(360).

ولما كان لكل عمل نهاية فكانت نهاية البحث مجموعة من نتائج توصلنا إليها ، وكانت الخاتمة .

الفصل التمهيدي

المقاربـــــــــــــة بالكفاءات

المقـــاربـــة بالكـــفـــاءات

تمهيد:

لما أرادت المنظومة التّربوية بناء متعلّم يتّسم بمواجهة التّحديات ساعيا نحو صقل مواهبه مدعمّا الخبرات المؤمثلة في: القراءة،الكتابة،الإتقان ، والأداء المتعلّق بالتفكير المنطقي وحسن انتقاء العبارات وتجلّي الفهم والتّحليل والتّعليل والاستماع والتقييم والتقويم , وكذا استخدام الموارد والتّعامل معها تنظيما وتوظيفا , قادرا على البحث عن المادة بنفسه متجاوزا مرحلة الحفظ والتّخزين، إلى الخبرة والقدرة والكفاءة والمعرفة ذات النوعية بغض النظر عن الكم فمربط الفرس متعلّق بالكيف , وكل الحرّية لهذا المتعلّم في توظيف مهاراته وقدراته , لن يتأتى له كل هذا داخل بوتقة المقارنة بالأهداف ,بل المجال الّذي كان مضيافا لهذا المتعلّم ولكلّ ما يطمح له، كان المقارنة بالكفاءات إذ هي إحدى البيداغوجيات التي تبّنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تمّ بناء المناهج الجديدة الّتي تمّ الشروع في تطبيقها ابتداء من السّنة الدراسية 2004/2003م .

أولا : مفهوم المقاربة بالكفاءات :

1-تعريف المقاربة :

1-1- المقاربة لغة:

« قَرُبَ ،القُرْبُ نَقِيضُ البُعْدِ ، قُرْبُ الشيء بالضم يَقْرُبُ قُرْبًا وَ قُرْبَانًا أي دنا فهو قريب وَالوَاحِدُ وَالإِثْنَانِ وَالجَمْعُ فِي ذَلِكَ سَوَاءُ ».[1]

« وَقَرُبَ قُرْبًا وَقُرْبَانًا :دَنَا وَقَرُبَ مِنْهُ وَإِلَيْهِ :دَنَا مِنْهُ » .[2]

« وَقَارَبَ :قَارَبَ فِي / قَارَبَ مِنْ يُقَارِبُ ، مُقَارَبَةً فَهُوَ مُقَارِبٌ و المَفْعُولُ مُقَارَبٌ ، وَقَارَبَ الشيء :دَنَاهُ ، قَارَبَهُ فِي رَأْيِهِ : شَابَهَهُ ، وَقَارَبَ فِي الأَمْرِ :إِقْتَصَدَ وَتَرَكَ المُبَالَغَة ، تَرَكَ الغُلُوَ وَقَصَدَ السَّدَادَ وَ الصِّدْقَ » .[3]

1-2-المقاربة اصطلاحا : « هي الأفعال والتصرفات الهادفة التي تمكّن التدرّج والقرب من الشّيء »[4].

[1] – ابن منظور ، معجم لسان العرب ، دار صادر للطباعة و النشر ، بيروت ، ط1 ، (د ت)، م 5 ، مادة ق ر ب ، ص220

[2] – المنجد الأبجدي ، دار المشرق بيروت ، لبنان ، ط8 ، 1967 م ، مادة ق ر ب ، ص879 .

[3] – أحمد مختار عمر ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2008 ، م 1 ، مادة ق ر ب ، ص1791 .

[4] - نايت سليمان طيب ، المقاربة بالكفاءات ، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، تيزي وزو، الجزائر ، ط1 ، 2004 ، ص20.

بالإضافة إلى أنّها :« تطور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال »[1].

ومن خلال هذه التّعريفات نجد المقاربة قائمة على أساس ترابط مجموعة من العناصر على رأسها الإدماج للمكتسبات وأدائها بطريقة فعّالة تخدم الواقع المعيش وتسعى لحلّ المشكلات.

2- تعريف الكفاءة :

2-1- الكفاءة لغة:

جاء في لسان العرب لابن المنظور في الفعل « كَفَا. كَفَاهُ مُكَافَأَةً ,حَازَاه وقولهم ما لي به قِبَلٌ وَلاَ كِفَاءٌ أَيْ مَالِي به طَاقَةٌ ، وقول حسان بن ثابت وروح القدس ليس له كِفَاءُ ، أي جبريل عليه السّلام ليس له نظير ولامثيل والكفء النظير المساوي. ومصدر كفاءة ، وتكافأ الشيئان تماثلا»[2].

وفي المنجد : كَفَاهُ الّشيء يَكْفِي كِفَايَةً استغنى به عن غيره، فهو كَافٍ وَكَفَى كِفَايَةً إذا قام بالأمر[3] .

[1] - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية ، الجزائر،(د ط)،2006 م ، ص7.

[2] – ابن منظور ، معجم لسان العرب ، دار صادر للطباعة و النشر ، بيروت ، ط1 ، م 5 ، مادة ك ف ء ، ص413 .

[3] – المنجد الأبجدي ،دار المشرق بيروت ، لبنان ، ط8 ، 1967 ، ص792.

ولقد ورد في معجم اللّغة العربية المعاصرة تعريف الكفاءة على النّحو الأتي: الكفاءة:{مفرد} مماثلة في القوة و الشّرف ،الأهلية للقيام بعمل و حسن تصريف ، امتحان كفاءة :امتحان مصمم لاختبار قدرات الشّخص في موضوع معين[1]

انطلاقا من التّعريف المعجمي فإن لفظ الكفاية أصح من حيث الدلالة من لفظ كفاءة لأنّ الأولى من الفعل كفى كفاية وأما الثّانية فمن كفا كفاءة وكفء غير أنّ الذين ألفوا المجال التربوي في الوطن العربي منهم من استعمل لفظ كفاءة للمعنى نفسه "وأن جلّ الفاعلين والممارسين التربويين والباحثين المهتمّين بموضوع الكفاءات يفضّلون استعمال الكفاءات.

2-2 الكفاءة اصطلاحا: الكفاءة(compétence):

للكفاءة في المجال التربوي تعاريف عديدة نذكر منها :

مجموعة من التّصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية والنّفسية والحسّية الحركية التي تمكن من ممارسة دور ، وظيفة ، نشاط ،مهمة،عمل معقد على أكمل وجه[2].

[1] – أحمد مختار عمر ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، دار عالم الكتب ،القاهرة ، ط1 ، 2008 م ، م1 ، مادة ك ف ء، ص1992.

1– فوزي بن دريد ، الوافي في التدريس بالكفايات ، دار الهدى للطباغة والنشر، الجزائر، ط2 ، 2002، ص8.

يعرفها الفرابي في نطاق التربية والتعليم "فإن للمفهوم دلالة عامة مفادها « أن الكفاءة جملة قدرات تتيح للمتعلّم ان يؤدي مهاما وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة ومثال ذلك : إذا قلنا أن للمتعلّم كفاية تواصلية شفهية فهذا يعني شيئين متلازمين , الشّيء الأول هو أنه يمتلك قدرات من قبيل اختيار الأسلوب المناسب للمقام واحترام أعراف التّواصل وعدم اللّحن , أما الشيء الثاني فيعني انه يقوم بأدءات وانجازات تؤشر على أنه يمتلك تلك الكفاءة »[1] .

كما أنّها "قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وان الكفاية التعليمية ترتبط بالقدرة على أداء المهمات المتصلة بمهنة التعليم ومهام المعلم ، فالكفايات لاترتبط بالعمل النصفي (مجموعة التلاميذ) فحسب الأدوار الشاملة للمعلم داخل القسم وخارجه كذلك[2].

و يعرفها القاموس الموسوعي للتربية والتكوين الكفاءة « على أنها الخاصة الإيجابية للفرد والتي تشهد لقدرته على انجاز بعض المهام والكفاءات شديدة التّنوع فهناك كفاءات قابلة للتّحويل وتسهل انجاز مهام عديدة ومتنوعة وهناك كفاءات خاصة وهي التّي توظف لانجاز مهام خاصة جدا أو محددة كما أنّ هناك كفاءات تسهل التعلم وحل المشكلات الجديدة »[3].

---

[1] - وزارة التربية الوطنية دليل إنشاء اللغة العربية .السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الجزائر ص4

[2] - عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، دار الريحان للنشر والتوزيع.الجزائر ، ط1، 2003م ، ص 97-99.

[3] - محمد الدريج ، التدريس الهادف ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة ، ط1 ،2004م،209. .

عرّفها عبد الكريم غريب على أنّها^ نظام من المعارف المفاهيمة أو الإجرائية التي تكزن منظمة بكيفية معينة أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات وأنّها تتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات وأنماط من البرهنة العقلية , وإطار تنظيميا لمكتسبات المتعلّم السابقة[1].

الكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم.

عرّفها فريد حاجي :« هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكل ماتحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد الظواهر الاجتماعية ,فهي اختبار منهجي يمكن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة ».[2]

[1] - المرجع السّابق ، ص 245.

[2] – حاجي فريد , بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، ص11.

عرّفها الأستاذ بكاي ميلود« هي مجموعة من المعارف والخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال وهي الاستجابة الّتي تدمج وتسخّر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة ، وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلّم أن مارسها» [1]

فمن خلال القول هذا فالكفاءة هي توليفة مدمجة من المعارف والمهارات، ويتجلى الإدماج ويتجسد عندما يكن المتعلّم قادرا على الوصول إلى نتائج محدّدة ولديه القدرة كذلك على الأداء، وفهم الشيء الذي يؤديه معتمدا على الجهود الخاصة والاستقلالية المحصنة ، وهكذا إدماج ماتمّ تعلّمه يرتكز على الثالوث المتفاعل : الفعل – الفهم والاستقلالية

ونعرّف أيضا :

تصور بيداغوجي يثني إستراتجية في التعلّم والتعليم مرتكز حول المتعلّم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى لتنمية قدراته ، واكتسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى ، ومفاد هذا القول أن المقاربة بالكفاءات لاتكترث بتلقين المعارف بقدر ماتسلّط الضوء على الاستعمال الفعلي لتلك المعارف واستثمارها في مواقف واقعية [2].

[1]–بكاي ميلود ، صياغة الهدف الاجتماعي بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفاءات، المجلة الجزائرية للدراسات النفسية والتربوية العدد 6 ،2007 ، ص83.

[2] - بن مري مسعود لبنى ، واقع التعليم في التقويم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة رسالة ماجستير ، تخصص تقييم أنماط التكوين ، جامعة منتوري قسنطينة 2008/2007 ، ص60.

شعار المقاربة بالكفاءات « لاتتعلّم بالضرورة لتعرف ولكن تعلّم خاصة لتتصرّف » [1]

وتقوم المقاربة بالكفاءات « على اختيار وضعيات تعلّمية مستعارة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عمليّة التعلم إلى حلّها باستعمال الأدوات الفكرية »[2].

وهذه الوضعيات من أهم الطرق النشطة التي تبنّتها في العملية التعلّميّة التعليمية ومن بينها الوضعية الإدماجية إذ تمّ تناولها بكثرة في ثنايا الوثائق التربوية ,كان لزاما علينا الوقوف عليها وقفة توضيحيّة.

كما عرّفت المقاربة بالكفاءات كونها : تدريب المتعلّم على ممارسة التفكير والرّبط بين المعارف في المجال الواحد وتوظيفها لحل مشكلة مافي وضعية معينة.[3]

المقاربة بالكفاءات هي تغيير عن تصورتربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية اي نشاط تعليمي أونهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية .

[1] - خطوط رمضان ، استخدام أساتذة الرياضيات – استراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم اثناء التطبيق، دراسة ميدانية لثانويات ولاية مسيلة ، رسالة ماجستير تخصص العلوم التربوية ، جامعة منتوري قسنطينة ، 2010/2009 ص 94.

[2] - الأخضر عواريب ، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية عدد خاص ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص 564 .

[3] - المرجع نفسه ص268

التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس أو الوسائل التعليمية وأهداف التعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[1] .

إن استراجية التعليم والتعلّم وفق المقاربة بالكفاءات تعكس التطور في النشاط التربوي عامة والعملية التعليمية خاصة من حيث اختيار الطرائق الفعالة والمناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة واستعمال التعليمية المناسبة وكذا نوع التقييم و أدواته.

ثانيا : **مبادئ المقاربة بالكفاءات** : تقوم على مبادئ كثيرة نذكر [2]

1- **مبدأ البناء** : عملية استرجاع للمعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة لدى التلميذ

2- **مبدأ التطبيق** : ممارسة تلك الكفاءة من خلال الوضعيات من أجل التّعرّف على القدرة التّصرف لدى التّلاميذ

3- **مبدأ التكرار** : عملية من خلالها يتم التّواصل إلى أعماق المحتويات واكتساب الكفاءات

4- **مبدأ الإدماج** : إدماج كفاءة مع كفاءة أخرى لتسهيل التمييز بين مكونات الكفاءات من طرف التّلاميذ.

5- **مبدأ الترابط** : هو الرّبط بين أنشطة التعليم وأنشطة التّعلم فهو يساعد المعلّم والمتعلّم في تنمية الكفاءات وتطويرها .

[1] – محمد صالح حثروبي ، مدخل إلى التدريس بالكفاءات ،الزقم ، الوادي ، (د ط) ، 2002،ص 12.

[2] – ينظر الوثيقة المرفقة لمنهاج مادة اللغة العربية , السنة الرابعة ابتدائي ص 4.

ثالثا أنواع الكفـاءات : للكفاءة ثلاثة أنواع [1]

1- الكفاءة القاعدية : هي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية .

2- الكفاءة المرحلية : تتعلق بشهر – فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية .

3- الكفاءة الختامية (النهائية) :يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور أو مرحلة التعليم وهي مجموعة من الكفاءات المرحلية.

رابعا : مزايا المقاربة بالكفاءات : تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق مايلي :

1-جعل المتعلّم محور العملية التعليمية وهي بذلك تعتبر من أحسن البيداغوجيات في التعليم.

2-تولّد دافع العمل لدى المتعلّم لذلك يزول الكثير من حالات عدم الانضباط في القسم كل واحد لديه مهمة تناسبية .

3- تنمية المهارات وقدرات لدى المتعلّم العقلية والمعرفية .

4-عدم إهمال المضامين والمعارف أي محتويات المواد لأنّه سيتّم إدراجها ضمن الكفاءات المنجزة .

5-مراعاة الفروق الفردية وعدم إهمالها،والإعنماد على أسلوب حل المشكلة[2]

[1] – محمد الصّالح حثروبي – مدخل إلى التدريس بالكفاءات , دار الهدى . الجزائر، (د ط) ،2002م . ص 56.

[2] – الوثيقة المرفقة لمنهاج اللّغة العربية , السنة الرابعة ابتدائي ص4 ,ص 5.

6- قدرة التلميذ على ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة .

7-قدرته على الاستماع للآخرين وتسجيل الملاحظات والتسجيل الملاحظات والتدخّل بفاعلية وفق مايقتضيه المقام.

8- تمكن التلميذ من الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة مع القدرة التلميذ على البحث في المصادر والمراجع.

9- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة وإلزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.

10- ممارسة الملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.

11- استطاعة التلميذ تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية انطلاقا من معطيات ملموسة .

12- إصدار أحكام نقدية معلّلة والاستقلال بالرّأي تدريجيا [1].

13- تحويل دور المدرسة من مهمة تكوين الطالب – خزان معرفة – إلى مهمة تكوين الطالب المتفاعل معها معنى ذلك أنّها نقلت المتلقي من التعليم إلى التعلّم ومن الحفظ المجرّد إلى الخبرة والقدرة ومن المعرفة المجزّأة إلى المعرفة المتكاملة ومن التكديس العلمي إلى الفاعلية العلمية.

[1] - وزارة التربية الوطنية , ،منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها ، أكتوبر 2005 ،ص4.

14- تبني في التلميذ مظاهر التنوع والتفرّد والاختلاف مع الاعتماد على توظيف مكتسباته ومواجهة وضعيات مشكلة وبذلك يكون الفعل البيداغوجي قد تحوّل تحولا جذريا معتمدا على مقاربة منتهجة وديناميكية خاصيتها الإدماج في تفعيل النشاطات التعليمية يتلاءم فيها الفعل التربوي بمضامينه العلمية الثقافية بالمتغيرات المحلية الإقليمية والعالمية .

15- يكون المتلقي ايجابي التفكير والفعل على دراية لما يجري في واقع حياته متفتحا على بيئته ليقوم بدوره كمواطن فاعل ,اذن فقد تحوّل التعليم بفعل هذا التغيير العالمي إلى ورشة استثمارية كبرى [1].

16- تغير دور الأستاذ في منطق المقاربة بالكفاءات فلا يلتزم في تقديم دروسه طريقة نمطية مكروه انّما تتكيف بطريقته وفق ظروف الموقف التعليمي التعلّمي فتكون في حاجة إلى توزيع وتفعيل لذلك تمكن من اعتبار المقاربة بالكفاءات من أنسب المقاربات لبناء المعارف فيمكّن الأستاذ المتّعلمين من اكتشاف المشكلات ومعالجتها بطرائقهم الخاصة ودعم معارفهم التطبيقية لمعارف نظرية كرافد لها.

ويسعى إلى تنظيم مكتسباتهم وتوجيههم ليحينوا الاستفادة من المرئي والمسموع والمفرد مع تدريبهم على تحليل أنماط التفكير – القدرة على استعمال لغة سليمة مؤثرة وفق

[1] - أحمد خوجة مفتش التربية الوطنية ملتقى +تعلّمية اللّغة العربية , كيفية تناول النص الأدبي وروافده , 2016-2017 ص 3.

استراتجيات التواصل , إلا إذا تجاوز الأستاذ التّواصل العمودي وعمل على إدماج المتعلمين في الفعل التربوي [1].

17- المقاربة بالكفاءات رد فعل عل المناهج التّعليمية السّابقة النّاقلة لمعارف غير ضرورية للحياة والتي تسمح لحاملها أن يتدبّر أمره في الحياة العملية [2].

18- التقييم في المقاربة يتسم بالتّركيز على تصويب الأخطاء التّي يقع فيها المتعلّمون مع الحرص على أن يكونوا مشاركين في تصويب أخطائهم[3].

19- التلميذ مساهم فعّال في بناء معارفه بمختلف أنواعها.

20- تسعى إلى الإدماج بين التعليم والتعلّم والتقييم.

21- منهج المقاربة بالكفاءات قائم على أساس أنّ المعلّم يشرح ويكيّف محتوى الدّرس على حسب مستوى تلاميذه.

---

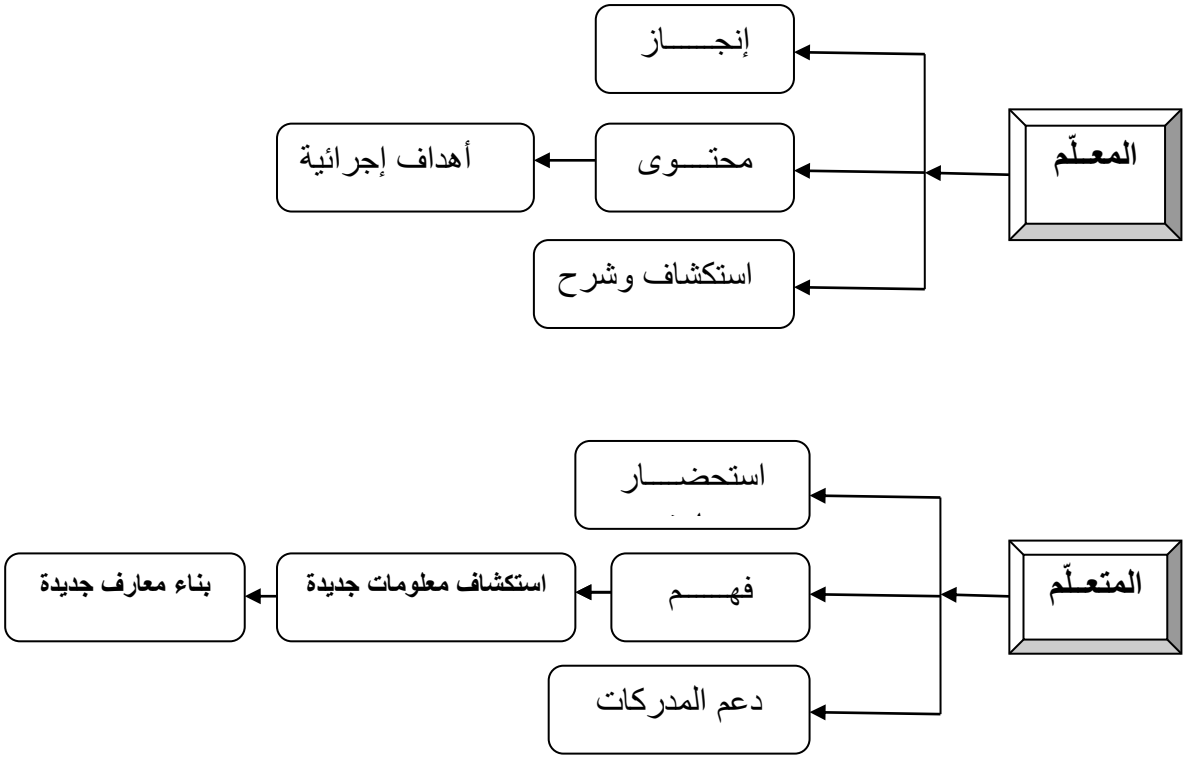
[1] - أحمد خوجة مفتش التربية الوطنية ملتقى +تعلّمية اللّغة العربية , كيفية تناول النص الأدبي وروافده , 2016-2017 ص 3.

[2] - محمد لحسن بوبكري وآخرون ،المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم , الجزائر، (د ط) ،2006م , ص7.

3-محمد الصّالح حثروبي ، نموذج التّدريس الهادف ، أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى ،عين مليلة ، (د ط) ،(د ت)،ص129.

كما يمكننا تمثيل منهج المقاربة بالكفاءات من خلال المخطط الأتي:

المخطط : [1]



مخطط يمثل منهج المقاربة بالكفاءات

[1] – ربيح ، محاضرات تعليمية النحو ، 2012/12/17 ، س 11.40

وجهان لعملة واحدة المقاربة بالكفاءات و المقاربة النّصيّة ، ما معنى هذه الأخيرة؟

المقاربة النّصية : تعدّ هذه المقاربة ذات أهميّة كبيرة بالنّسبة للمقاربة بالكفاءات ، في كونها رافدا قويّا يمكّن المتعلّم من ممارسة كفاءته، حيث إنّ النّشاطات المقّررة في تدريس اللّغة العربية تنطلق من النّص، فالنّص يصبح المحور الرّئيس الذي تدور في فلكه هذه النّشاطات خدمة لملكة التّعبير الكتابي والشّفوي لدى التّلميذ[1]

فالمقاربة النّصية اختيار منهجي يضع المتعلّم موضع المتفاعل مع النّص مستثمرا مكتسباته القبلية ، وهذه المقاربة توافق تماما المقاربة بالكفاءات التي هي اختيار تربوي .

[1] – وزارة التربية الوطنية ، منهاج اللّغة العربية جذع مشترك أداب وجذع مشترك علوم ، جانفي 2005 ، ص15.

خـــــــــلاصـــــــة : خصائص المقاربة بالكفاءات

المقاربة بالكفاءات	**1- من حيث التعريف**	قدرات مكتسبة تضم جملة من المعارف والمهارات والقدرات والاتّجاهات المتداخلة , والتي تسمح للمتعلّم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة , شبيهة لما تتعلمه
	2-من حيث النظرية	تأسست على ثلاث مدارس هي : المدرسة المعرفية – المدرسة البنائية و المدرسة البنائية الاجتماعية
	3-من حيث الدول المنفذة	تونس – لبنان –أمريكا – كندا – استراليا- بلجيكا – الدنمارك- اليونان –ايطاليا ومعظم الدول الغربية
	4-من حيث التعليم والتعلّم	تربط من المعارف السابقة والمعطيات الجديدة يتم من خلالها طرح التعلم كمهمات وظيفية تشكل تحديا لدى المتعلّم , تستدعي منه استدعاء كل قدراته وإمكاناته , الأهمية الكبرى تمنح لعملية التعلم وليس إلى عملية التعليم , كما أن التعليم

		لايحدّد التعلم وإنّما يدعمه.ويوجهه(فلا معنى للقول أن الطلبة يتعلمون لأننا نعلمهم ,إذ يمكنهم أن يتعلموا مهارات ويكتسبوا معارف بدون تعليم , إذا ماتوفرت لهم بيئة مناسبة) – تقوم على تحديد نوعين من الكفايات هي : الكفاية المشتركة(وتشترك فيها جميع المواد الدراسية) والكفايات الأكاديمية الخاصة بمادة ما مثل كفاية التخطيط والمبادرة وحل المشكلات تصاغ بشكل وظيفي تيسر عملية تكيف الطالب مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه , والتي لايمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته بل يستدعي تضافر مكونات شخصيتها جميعها تهتم بجميع مكونات شخصية المتعلّم سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني .التعلم عملية معقدة ذات طبيعة ذهنية واجتماعية ووجدانية , وتتطلب ممارسة تعليمية تتوافق مع طبيعتها ، ترتكز حول الاستراتجيات

		المعرفية– يتم تحقيقها وفق مهام كاملة وتتّصف بالشمولية– يتكون التعلّم من خلال البناء المتدرج للمعارف– يشارك في بناتها جميع الفئات المعنية بالمجتمع
	5–من حيث المعلّم	يتدخل المعلم بشكل مستمر– يعد المعلّم مدربا وموجها– يعد المعلم وسيطا بين المعرفة والطالب – المعلم مبدع في طرائق تدريسه – القيام بالعمليات الذهنية التي تؤسس لاكتساب المعرفة أو المهارة عملية تشاركية بين المعلّم والطالب
	6–من حيث المتعلّم	يعد المتعلم نشيطا – المتعلم يقوم بالبناء– تشجيع العمل ضمن فرق

	7-من حيث التقويم	تهتم بالمهارات العملية ومختلف الأداءات التي ينجزها المتعلّم لتوظيف الكفاية كمؤشرات لتقويم مدى تحقق الكفاية – يعتبر التقويم عنصرا من عناصر العلمية التعليمية التعلمية , ونشاط من أنشطتها , يشارك الطلبة أنفسهم في تقويم مدى امتلاكهم للكفاية موضوع التعلّم , على قاعدة احترام الفوارق (الفردية بين المتعلمين , وعلى قاعدة التعاون مع الآخرين) التقويم الذاتي المطلوب أداء بمستوى معين من الجودة, موضوعات معلنة مسبقا وتتمثل في مهمات بها بعض التعقيد وتتطلب كفايات محددة ،يتعين أن تكون الموضوعات مستمدة من واقع الحياة , موضوع الامتحان يحتوي على وضعية متكاملة معرفيا واجتماعيا ووجدانيا , موضوعات التقويم مركبة وتطلب إصلاحا غير بسيط , تقضي الإجابة إلى المراجعة الذاتية وإلى التعديل

الفصل الاول

تحديد المصطلحات وضبط المفاهيم

1- المبحث الأول : القواعد النحوية

2- المبحث الثاني:الوضعية الإدماجية

أوّلا: القواعـــد النحـــوية

1-مفهوم القواعد النحوية :

أ- القواعد :

أ-1- القواعد لغة: ورد في لسان العرب القواعد هي من مادة قعد :«القاعدة هي أصل الأسس».

والقواعد : الأساس ، وقواعد البيت أساسه ...قال الزّجاج: « القواعد أساس البناء التـي تعمده وقواعـد الهودج خشبات أربع معترضة في أسفله تُركب عيدان الهودج فيها ، قال أبو عبيد : قواعـد السّحاب أصولها المعترضة في أفق السّماء شُبّهت بقواعد البنـــاء »[1]

ومن خلال هذا التعريف نستطيع القول أنّ القواعد هي الأساس والأصل.

أ-2- القواعد اصطلاحا: من بين الذين أشار إلى ماهية القواعد لدينا طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي « إنّ قواعد اللّغة العربية تعدّ العمود الفقري لهذه المادة فالإنشـــــاء والمطالعة والأدب والبلاغة ، والنقد ، تظل عاجزة عن أداء الرسالة ، مالم تقرأ أو تكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية »[2] ويعرفها محمد إسماعيل ظافر

[1]- ابن منظور، لسان العرب ، ط3 ، 1994م ، م3 ، مادة (قعد) ، ص361.

[2] - طه حسين الدليمي ، تدريس اللّغة العربية بين الطوائف التقليدية والاستراتيجيات التجديدية ، علم الكتاب الحديث،ط1، (د ت) ، ص73.

بأنّها : « فـن تصحيح كلام العرب كتابة وقراءة وهي تُعنى بالإعراب وقواعد تركيب الجملة الاسمـية أم فعلية »[1] .

ب-النحــو :

ب-1- النحو لغة : النّحو جذره اللّغوي " نَحَا" ونجد لهذا الجذر معان متعدّدة في معجم لسان العرب ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر .

النحو : القصد والطّريق ، يكون طرفا ويكون اسما نَحَاهُ ، يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ ، نَحْوًا ، وانْتَحَاهُ ونَحْوُ العربية منه ، وهو في الأصل مصدر شائع، نَحَوْتُ نَحْوًا أي قصَدْتُ قصْدًا نَحَاهُ نَحْوًا إذا قَصَدَهُ ، ونحا الشيء، يَنْحَاهُ ، ويَنْحُوهُ إذا حرّفه ومنه سُميَ النَحو لانّه يُحَــرّف الكلام إلى وجوه الإعراب ، النّحو القصد نَحْوَ الشيء...[2] .

وجاء تعريف النّحو في معجم الصّحاح على منوال الأتي : « النّحو : القَصْد والطريق ، يقال : نَحَوتُ نَحْوَك : أي قَصَدْتُ قَصْدَكَ ، ونَحَوْتُ بَصَرِي إليه ، أي صَرَفْتُه ، وأنْحَيْـتُ عنه بصري أي : عَدلته ، وأنحى في سيره ، أي : اعتمد على الجانب الأيسر ، والانتحاء مثله هذا الأصل ، ثم صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه ، وانْتَحَــيت لفــلان ،

[1] – محمد إسماعيل ظافر واخرون ، التدريس في اللغة العربية . دار المريخ للنشر والتوزيع الرياض ،(د ط) 1994، ص181.

[2] – ابن منظور، لسان العرب ، مادة (نحا)، ص155.

أي : عَرَضت له وانْحَنَيْتُ على حلقة السكين أي : عَرَضت ، ونَحَيْتُه من موقعه تَنْحِـــيةً فَتَنَحّى ، والناحية واحدةُ النّواحي » [1].

ب-2-النحو اصطلاحا :

لم يتم ورود مصطلح النحو عند أوائل النّحاة وخاصة فيما يتعلّق بالفترة التي عاش فيها ، أبو الأسود الدؤلي لذلك لم نجد له تعريفا عندهم .

والكفّة ترجح انّ أشهر تعريف يؤخذ به هو تعريف ابن جني (ت 392هـ) ، إذ يقول : «النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره ، كالتشبيه والجمع والتحفيز والتكسير ، والإضافة والنسب ، والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس أهل اللّغة العربية أهلها الفصاحة فينطق بها وان لم يكن منهم ، وانّ شبه بعضهم عنها ردّ به إليها وهو في الأصل مصدر شائع ، أي نحوت نحوا لقولك قصدت قصدا ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من هذا العلم »[2] .

إذن فابن جني هذا التعريف يعتبر النحو هو تتبع كلام أهل اللغة العربية والسّير على وتيرتهم في النحو والذي قد مثل له بالإعراب والتركيب والصّرف ، الذي اقتصره على التشبيه والجمع والتحفيز والتكسير والإضافة والنسب وهو بهذا جمع بين علمي النحو

[1] – الجوهري ، الصّحاح . تح: احمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط3 1983م،ج 06 مادة(نحا) ، ص25 .

[2] – أبو الفتح عثمان بن جني ، الخصائص ، تح : محمد علي النجار ، المكتبة العلمية ، بيروت ، ط1 ،(د ت) ، ج1 ، ص34.

والصّرف ولم يعمد على التفريق بينهما بل مزجهما وهذا مايصطلح عليه في الدراسة النحوية الحديثة –بعلم النحو– وأمّا فيما يتعلّق بتعريف النحو –عند العلماء المتاخرين نجد على سبيل المثال لا الحصر ماذكره –الشريف الجرجاني–(ت 816هـ) –في كتاب التّعريفات – إذ قال النّحو :« يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال وقيل علم يعرف به صحّة الكلام وفساده » "[1].

فربما هذا التّعريف يكون الجرجاني قد حوّل مفهوم النّحو من تتبع كلام العرب إلى العلم بقوانين هذا الكلام فمن المنطقي أنّ الإنسان يتبع كلاما ثم إذا عرفه تمكّن منه.

وفيما يتعلّق بالمحدثين فلقد قدموا زخما من التّعريفات نذكر منها تعريف إبراهيم مصطفى «النحو هو قانون تأليف الكلام وبيانٍ لكل مايجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجمل حتّى ننسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها ، وذلك أن لكل كلمة منفردة معنا خاصا تتكفل اللّغة ببيانه ، وللكلمات مركبة معنى وهو صورة لما في أنفسنا ولمّا نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى النّاس . وتأليف الكلمات في كلّ لغة يجري على نظام خاص بها ولا تكون العبارات ولا مصوّرة ولما يُراد حتّى يجري عليه ولا يزيغ عنه »[2]

وهو بهذا التعريف يعارض النحاة الأوائل الذين ضيّقوا وحصروا مفهوم النحو في حدوده الواسعة من خلال اقتصاره على أواخر الكلمات.

---

[1]– علي محمد السّيد الشريف الجرجاني، التعريفات تح : محمد الصديق المنشاوي ، دار الفضيلة ،مصر، القاهرة، (د ط)، (د ت) ، ص202.

[2]– ابراهيم مصطفى ، إحياء النّحو ، دار التأليف والترجمة والنشر، ط2 ،1992م ، ص 32 .

ويمكن القول أنّ هذه التعريفات السالفة الذكر تتقاطع في كون النّحو وسيلة أو طريقة يتّخذها المتعلّم بهدف صون اللّسان وصقله من الوقوع في الخطأ واللّحن ومن ثمّ فهو صميم الفصاحة والبلاغة ، كما أنّ القواعد النحوية يقصد بها :« تلك القواعد التي تبيّن طرق تركيب الجمل وترتيب الكلام على طريقة العرب الفصحاء »[1] .

وما نلمسه في هذا التعريف اتّسامه بالعموم لا التفصيل هذا الأخير لاحظناه عند عبد الله علي مصطفى في حديثه عن القواعد النحوية إذ يرى أنّها :« القوانين التي تتناول الوظيفة النحوية الإعراب أو قوانين التّوافق والتخالف بين مكونات التركيب ، وقوانين الرّبط بين هذه المكونات وقوانين التقديم والتأخير »[2] .

ويعدّ هذا التعريف – للقواعد النحوية– صورة عاكسة للواقع التعليمي التعلّمي ، وما ورد في منظومتنا التربوية أنّها إذ تصل للتلميذ فكرة أنّ القواعد النحوية لايقتصر على الضوابط الإعرابية فحسب ، بل تتعدّاه إلى بيان الضوابط التركيبية ووظائف الكلمات في الجمل كما أنّها –أي القواعد – تعد وسيلة للمتعلّم إذ من خلالها يتمكن من توظيف اللّغة توظيفا صائبا.

[1] – سميح عبد الله أبو المغلي ، التدريس باللّغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس.دار البلدية، عمان، ط1 2008م، ص32.

[2] – عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللّغة العربية ، دار المسيرة،عمان، ط2 ، 2007م ، ص50 .

وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح القواعد النّحوية اصطلح عليه عند بعض النّحاة العرب بالنّحو و الصّرف و التّي هي « تلك المجموعة من القواعد التي تحكم الكلام المنطـوق والمكتوب بلغة ما تشمل ما يسميه اللغويون من العرب النحو والصّرف »[1] .

ومن خلال ماورد من تعريفات لغوية واصطلاحية نستشف أن القواعد النحوية هي محل اهتمام القارئ والكاتب على حد سواء .كيف لا ؟ وهذه القواعد هي التي تنبهنا للخطأ اللغوي وتسهل صون اللّسان والقلم لكل متحدث وكاتب على الترتيب دون أن ننكر أن الوسيلة الفعالة أو الحقّة التي يستعملها المعلم لتجنيب متعلميه الخطأ أثناء التعبير – في فترة وللأسف – أصبحت الرّيادة قي حجرات التعلّم للعامية.

2-الغاية من تدريس القواعد النحوية:

من الأمور التي لامناص منها في منظومتنا التربوية هو تدريس القواعد النحوية لما تحمله من غايات متشعبة .

غايات تدريس القواعد :

1- تجنب الخطأ والزلل في الكلام والكتابة .

2- تعويد التلميذ على الاستعمال الصحيح للمفردات .

3- صون الذوق الأدبي لدى المتعلمين .

[1] – مجدي وهبة ، كامل المهندس . معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب ، مكتبة لبنان ، بيروت ، (د،ط)، 1984 م ، ص298 .

4- تعويد التلميذ على صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب .

5- شحذ عقول الطلبة والتدريب على التفكير المتواصل والتمكين من فهم التراكيب المعقدة والغامضة .

ولن تتجسد هذه الغايات إلاّ بالنظر للغة العربية على أنّها أداة اتّصال والقواعد أداة من أدوات هذا الاتصال ، فهي وسيلة وليست غاية في ذاتها .

6- تعميق الثروة اللّغوية للتلاميذ عن طريق مايدرسونه من نصوص وشواهد ادبية تنمي أذواقهم وتقدّرهم على التعبير السليم كلاما وكتابة [1] .

7- زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها ويقرؤونها[2] .

8- وضع القواعد النحوية موضع التطبيق العلمي قراءة ومحادثة وكتابة.

9- مساعدة التلميذ على فهم مايسمع ويقرأ فهما دقيقا

3- صعوبات تعليم النحـــو :

حقيقة كثيرة هي الدراسات التي سلّطت الضوء على مجال تعليم النحو وفي الوقت ذاتـــه تكثر الشكوى من صعوبة النّحو وهي في تزايد مستمر ، جيلا وراء الجيل ن مما أدى هذا إلى نفور الكثيرين من مادة النحو ويمكن أن نقل دون مبالغة كرهم لها ، فالســـؤال الذي

[1] – علي أحمد مدكور ، فنون تدريس اللّغة العربية ، دار الشوّاق للنشر والتوزيع القاهرة ، ط1، 1990م، ص334.

[2]– المرجع نفسه ، ص334.

يفرض نفسه فيم تكمن الأسباب التي جعلت مادة النحو صعبة على المتعلـّمين ؟ تباينت أراء الدّارسين في تحديد جوهر ومكمن الصعوبة في النحو العربي إذا انقسموا إلى ثلاثة اتّجاهات فاتّجاه يرجّح أن الصعوبة متعلّقة بالمتعلّم ، واتّجاه ثانٍ تتعلّق الصعوبة بالمعلّم ، في حين ذهب رواد الاتّجاه الثالث إلى أنّ الصعوبة تتعلّق بمادة النحو[1].

3-1 الصّعوبات الخاصة بالمتعلّم :

كثيرة هي الأمور المؤهلة لشعور المتعلّم بصعوبة الرّافد النحوي وعدم قدرته على فهمه، من أهمّها:

الكم الكثير لدروس النحو مقارنة مع الحجم السّاعي الخاص به الذي لايتعدى نصف ساعة ½ من حجم ساعي كلّي مقدّر سبع ساعات لشعبة الآداب ، وعلاوة على هذا " إنّ القواعد تدرس بطريقة آلية حاقة لاستشير في التلميذ شوقا واهتماما ، خاصة إذا كانت الأمثلة مبتذلة متكلّفة [2].

هناك أسباب تعود إلى التلاميذ حيث الفروق الفردية بينهم وظروفهم الاجتماعية والنفسية [3]

---

[1]– ينظر ضبية سعيد الشليطي : تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية ، ط1 ، 2002م ، ص 29 .

[2] – تيحال نادية : النفور عند المتعلمين من مادة النحو وأسبابه ، مجلة العربية ، بوزريعة ، الجزائر، العدد2 ، 2005 ص166 .

[3]– أساتذة قسم اللّغة العربية بكليّة المعلّمين . النّحو العربي المشكلات و الحلول ،أبحاث و دراسات ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ،(د ط) ، 1418هـ ، ص40.

إنّ القواعد معقدة تكثر فيها الأقوال والأوجه الجائزة مما يصعب على التلميذ فهمها واستيعابها [1] .

3-2 الصّعوبات الخاصة بالمعلّم :

ترجع صعوبة النحو في بعض الحالات لأمور متعلّقة بالمعلّم عينه ، نذكر منها :

- ضعف معلّم اللّغة العربية وخاصة فيما يتعلّق بالخلفية المرجعية التي لديه في الجانب النحوي وهذه المعضلة من بين أسبابها الإعداد الأكاديمي والمهني الهنريلين، على الرغم أنّ المعلّم يعد عنصرا رئيسيا وفعالا ضمن عناصر العملية التربوية هذا من جهة ، وكذا أنّ اللّغة العربية هي اللّغة الأم والرسمية في البلاد ، فضعف هذا المعلّم سيكن له تأثير شامل في النظام التربوي ككل.
- والعزوف عن دراسة اللّغة العربية لدى طلاب الجامعة ، وهم وإن تخصصوا في هذا المجال يكونوا مجبرين حتى يضمنوا العمل الوظيفي فقط [2].
- عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ، ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللّغة العربية من جهة أخرى ، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام ، وحياة التلميذ وميوله ، واهتمامه على وجه الخصوص [3].

---

[1]- ينظر ضبية سعيد السليطي: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ص32-33 .

[2]- شيحال نادية : النفور عند المتعلّمين من مادة النحو وأسبابه ، ص167 .

[3]- محمد جاهمي : واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية ، ص34

❖ عدم اهتداء المعلّم للطريقة الفعالة والناجحة لتدريس القواعد النحوية وإيصالها بيسر ومتعة للمتعلّم ، ففاقد الشيء لايعطيه وكلما كانت طريقة الشرح جافة ،آليــة رغب عنه التلميذ ، وكلما كانت الأمثلة مرتبطة بواقعه وميولاته والقضايا التي تهمّه كلّما ركّز واستمع ورسخ بعد أن استوعب ، فحب التلاميذ للقواعد النحوية أو كرههم لها يرجع إلى طريقة التدريس وإلى مهارة المعلّم في ذلك [1] .

3-3 الصعوبات الخاصة بمادة النحو:

تتمثل الصعوبات الخاصة بمادة النحو في الأمور الآتية :

✓ طبيعة مادة النّحو التي تتسم بالجفاف والتجريد والبعد عن الواقع الذي يعيشــه التّلميذ وكذا أن الاهتمام في النحو يتوقف على التركيز على الجمل والتراكيب اللّغوية لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبط الحركات بالإضافة إلى شعب التفاصيل التي تتعلّق بالقواعد النحوية مما يعرقل فهمها عند التلاميذ وتسهيـل نسيانها [2].

✓ اضطراب المادة النحوية وكثرة التأويلات ، والواقع أن للنحو فلسفة معيّنة ، قد تناسب الخاصة ممن كرّس حياته لهذه المادة بحثا ودراسة ، ولكنّها تلائم العامة الذين لايحتاجون من النّحو إلاّ إلى مايقوّم الألسنة من الزلـــل والخطأ [3] .

---

[1] – ينظر ضبية سعيد السليطي : تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، ص40 .

[2] – المرجع نفسه ص 37.

[3] – تيحال نادية : النفور عند المتعلمين من مادة النحو وأسبابه ص 167.

- ✓ طبيعة مسائل النحو ، ففي كل مسالة نجد أراءً وأحكاماً مختلفة ومتنوعة ن وهذا يعد من أكبر العيوب والعراقيل في تحصيل القواعـــــد النحوية والتمكن من ضوابطها [1].
- ✓ عدم وجود علاقة بين واقع التلميذ وبين ماهو مبرمج له من دروس في النحو ، هذه الأخيرة لامكان لها على أرض الواقع [2].

ومن خلال ماسلف ذكره نجد الصعوبة لاتقتصر على عنصر دون غيره بل هــي مرتبطة بكلّ العناصر من متعلّم ومعلّم ومادة ومحيط ، ويمكن إضافة عنصرا خامسا المؤمثل في المنهاج الدراسي.

[1] – المرجع السّابق ص 167.

[2] – ينظر راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة : فنون اللّغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث الاردن ، ط1 ، 2009م ، ص281 .

خـــــــــلاصـــة متعلّقة بالقواعد النحوية :

ومن خلال ماورد من تعريفات لغوية واصطلاحية نستشف أن القواعد النحوية هـــــي (هاجس) محل اهتمام القارئ والكاتب على حدّ سواء إذ لم نقل هاجسا ، كيف لا؟ وهي التي تنبهنا للخطأ اللغوي تسهل صون اللّسان لكل متحدّث وكاتب على الترتيب دون أن ننكر أنها الوسيلة الفعالة أو الحقّة التي يستعملها المعلّم لتجنيب متعلّميه الخطأ أثناء التعبير في فتـــــرة وللأسف أصبحت الرّيادة في حجرات التعلّم للعامية.

ثانيا : الوضعية الإدماجية

تمهيد : تقوم المقاربة بالكفاءات على اختيار وضعيات تعلّمية مأخوذة من الحياة في صيغة مشكلات تسعى العملية التعليمية إلى حلّها ، باستعمال الأدوات الفكرية ، وهذه الوضعيات من أهم الطرق النشطة التي تبنّتها العملية التعليمية والتعلّمية ، وكنموذج لهذه الوضعيات لدينا الوضعية الإدماجية فماهيتها وماهي مكوناتها وخصائصها ومعاييرها؟

1- مفهــوم الوضــعية الإدماجية :

1-1 الوضعيّة لغة : جاء في تاج العروس من مادة وضع « وَضَعَ : وَضَعَهُ ، يَضَعُهُ وَضْعًا ، مَوْضِعًا ...» وإنّه لحسن الوضعة أي الوضع والوضع أيضا : الموضوع ، ويضع الشيء في مكانه : أثبته فيه [1].

وضع عن يَضَعُ ، ضَعْ ، وَضْعًا ، فهو وَاضِع والمفعول مَوْضُوع ، وَضَعَ الشيء أَلْقَاه بَيْنَ يَدَيْهِ عَكْسَهُ رَفَعَهُ ، وَضَعَ نَظَرِيَة : بَنَاهَا وَأَوْجَدَهَا وأقام الدليل عليها ، قال تعالى :« والسَّمَاء رَفَعَهَا وَوَضَعَ المِيزَان » . أما أقامه ونصبه ، وضع الكتاب : أَلَّفَه [2] .

وَضَعَ ، وَضْعًا ، مَوْضِعًا ومَوْضِعًا ، وَمَوْضُوعُ الشَّيْءِ : خِلاَفَ رَفْعِهِ أَثْبَتَهُ فِي مَكَانٍ[3]

---

[1] - محمد المرتضى الحسين الزبيدي ، تاج العروس من جواهر القاموس، تح مصطفى حجازي ، راجعه : عبد الستار أحمد فراج ، (د ط) ، 1169م ، ج 22، مادة (وضع) ص 335.

[2] - أحمد مختار عمر ، معجم اللغة العربية المعاصرة ، ص 2455.

[3] – المنجد الأبجدي ، ص 1156.

أ-2 الوضعية اصطلاحا : « مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلّما عند توظيف مجموعة المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد »[1].

يقصد بالوضعية السّياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعليم والذي يؤدي إلى ناتج تعليمي جديد ، تنمو من خلاله الكفاءة ، فالوضعية إذن لها أهمية قصوى بسبب أنّ فعل التعلّم يتم في إطارها ، وتمكن المتعلّم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة ، سواء أكانت معارف تصريحيه أم معارف إجرائية ، وفعل المتعلّم يتناول الإشكالية التي تطرح معالجتها لغرض الوصول إلى ناتج تعلمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة [2].

ونستنتج من هذا التعريف أنّ الوضعية بمثابة مشكلة تمثل المحيط الّذي تنمو من خلاله حلقات تعلّمية بحيث تدفع المتعلّم إلى الإنتاج وإيجاد الحلول .

ب-1- أمّا الإدماج : لغة : الإدماج : اِدْمَاج(مفرد) مصدر أُدْمِجَ : اِلْتِصَاقُ عُضْوَيْنِ وَنُمُوُّهُمَا مَعًا .أَدْمَجَ يُدْمِجُ اِدْمَاجًا فَهُوَ مُدْمَجٌ والمفعول مُدْمَجٌ ، وَأَدْمَجَ الشّيْءَ فِي الشَّيْءِ أَدْمَجَهُ فِيهِ وَأَحْكَمَ إِدْخَالَهُمَا أَوْ خَلْطَهُمَا أَوْ ضَمُّهُمَا مَعاً، وَوَحَّدُهُمَا ، أَدْمَجَ كَلَامَهُ : أَحْسَنَ نَظْمَهُ ، أَجَادَ سَبْكَهُ وَإِحْكَامَهُ [3].

[1] – محمد الصالح حثروبي ، مدخل إلى التدريس بالكفاءات ، الزقم ، الوادي ، 2002 ، ص 48.

[2] – خيرالدين هني : مقاربة التدريس بالكفاءات ، دار الفكر العربي ، مصر ، ط1 ،2005 ، ص 119.

[3] - أحمد مختار عمر ، معجم اللّغة العربية المعاصرة . مادة (أدمج) ، ص764.

اَدْمَجَ إدْمَاجًا : دَمَجَ الشَّيْء فِي الثَّوْبِ لَفَّهُ فِيهِ ، وَأَدْمَجَ الشَّيْء فِي الشيء أَدْخَلَهُ وَأَدْرَجَهُ فِيهِ وَأَدْمَجَ الحَبْل: أَجَادَ فَتْلَهُ ، أَدْمَجَ الكَلاَمَ : أَحْسَنَ نَظْمَهُ [1].

وجاء في تاج العروس من مادة أدمِج : « دُمِجَ الوَحْشُ فِي الكِناسِ دُمُوجًا بالضم ، دخل ...دَمَجَ الأَمْرَ يَدْمُج دُموجا : اِسْتَقَامَ ، أَمْرُ دُمِج : مستقيم ، وَدَامَجَهُ عَلَيْهِم دِمَاجًا ، وَأَدْمَجَ الحَبْلَ : أَجَادَ فَتْلَهُ وقيل : أَحْكَمَ فَتْلَهُ فِي رَفِّه » [2] ومنه الإدماج يعني الاستقامة والإحكام.

ب-2- الادماج : اصطلاحا : عندما يتم استعمال مصطلح الإدماج قد ينصرف الذهن مباشرة إلى عالم الإنسان ، حيث كثيرا مانسمع تعابير من نوع الإندماج الثقافي والإندماج العرفي ...وكل هذه التعابير تدل على التداخل والتفاعل والإختلاط والتعايش والإنسجام غير أن مفهوم الإدماج من حيث التعريف العام هو عملية تجعل بواسطتها مختلف العناصر المفككة عناصر مترابطة وذلك من أجل توظيفها وبشكل واضح ومنسجم لتحقيق مسعى معين ، أمّا في الحقل البيداغوجي فإن مفهوم الإدماج يندرج ضمن عملية توظيف المتعلّم بشكل متصل مختلف المكتسبات المدرسية لعلاج وضعية ذات دلالة [3].

[1] – المنجد الأبجدي ، دار المشرق ، بيروت ، لبنان ، ط5 1967م ، ص 39.

[2]– محمد مرتضى الحسين الزبيدي ، تاج العروس، ج5، مادة (دمج) ، ص 576– 578 .

[3] – المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي ، جذع مشترك أج م ع ،جانفي 2005 ، ص 9 .

وعرّف الإدماج بأنهّ : تجنيد المعرفة والقدرة على التصرّف أمام مشكل تربوي أو معرفي يتطلب التفكير والمبادرة للحل[1] .

وكذلك هو: مسار مركب يمكن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة في وضعيات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين لاكتساب تعلّم جديد ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات ، ولا يمكنه أن يدمج إلاّ ماتم إكتسابه فعلا [2].

لايكون هناك إدماج إلاّ إذا كانت هناك أولا تعلّمات متنوعة ونعني بمتنوعة معارف صرفة ، ومعارف تطبيقية، ومعارف تطبيقية ، ومعارف موقفية (savoire être – faire savoire).

الوضعية الإدماجية la sitiuation d integration : هي وضعية استثمار للموارد المعرفية والمكتسبات القبلية للمتعلّم ، تمكنه من إدماج مكتسباته القبلية التي تم تناولها في إطار تنمية الكفاءة القاعدية ، وهي وضعية قريبة من الوضعية المعيشية أو المهنية التي تقتضيها الوحدة التعلّمية [3] .

[1] – لخضر زووق ، دليل المصطلح التربوي الوظيفي ، دارهومة ، الجزائر ، 2003 م، ص 14.

[2] – حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات . الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونية . الجزائر 2005 ،ص 11-12.

[3] – وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014 ص 12 .

وعرّفت كذلك الوضعية كذلك بكونها: وضعية مركبة تدعو المتعلم إلى توثيق مكتسباته وتجنيدها وإعادة استثمارها في سياقات جديدة أو محدّدة بحيث يكون المتعلّم هو الفاعل أو العنصر النشط أي الذي سيواجه الوضعية ، هو الذي سيقدّم منتوجا أصيلا من خلال تجنيد الموارد المناسبة بمعنى أن المواجهة لاتقوم على الاسترجاع ولا على تطبيق قاعدة أو حل تمرين ، وحتى يقبل المتعلّم على الوضعية الإدماجية يجب أن تكون حقيقية أو شبيهة بالواقع ، كما يجب أن نهيكل هذه الوضعيات وفق عينات صعبة وتركيب متدرّج بحيث نربط_أفرعته بملمح الخروج المرغوب من المادة أو المجال المعرفي المحدّد ويمكن للوضعية الإدماجية أن تتمركز حول نشاطات متنوعة مثل:

1-تنفيد مهمة مركبة .

2-حل وضعية مشكلة.

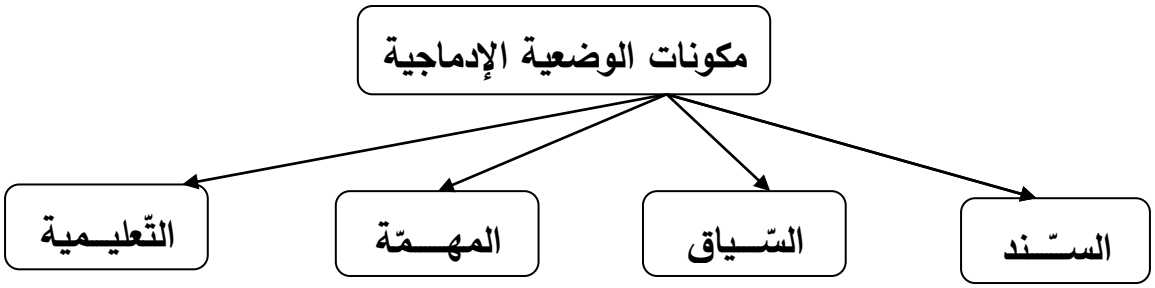
3-تقديم منتوج مؤسس ومقنن.

والوضعية الإدماجية تم تعريفها كذلك على أنّها : "وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم ويطلب منه حلّها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها(تجنيد معارف ومهارات ، معارف سلوكية) بشكل معين، قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكيفها مع متطلبات الوضعية المشكلة [1] .

[1] – محمد صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى ، (دط) ، 2012 م ، ص 284.

❖ وانطلاقا ممّا قدّم من تعريفات نستنتج أنّ العنصر الفاعل في الوضعية الإدماجية هو المتعلّم الذي ينقل مكتسباته المعرفية التي تحمل صيغة نظرية تتّسم بالانسجام إلى مكتسبات فعلية تطبيقية فتكن صورة عاكسة على كفاءة المتعلّم التعليمية والتّعلمية.

2- مكونات الوضعية الإدماجية : تتمثل مكونات الوضعية الادماجية في : [1]



الشكل رقم (2) يمثّل مكونات الوضعية الإدماجيّة

1- **السّند** : ويتمثل في مجموعة العناصر المادية المقدمة للمتعلّم نحو (نص مكتوب صور ، أشكال ...).

2- **السّياق** : يصف محيط الوضعية (اقتصادي ، اجتماعي ، ثقافي ...).

3- **المهمة** : تبين لأي هدف هذا النشاط .

4- **التعليمية** : مجموعة تعليمات أو توجيهات مقدّمة للمتعلم بصورة واضحة في ظل المهمة المراد انجازها ، إذ هذه التعليمية تبين ماسيقوم به المتعلّم من نشاط .

[1] – ينظر وزارة التربية الوطنية ، مكتب اليونسكو ، pare2برنامج(2007)،مقياس تكوين المكونين ، وثيقة خصائص الإدماج رقم 108 ص 01.

3- خصائص الوضعية الإدماجية : [1]

3-1- تكن وضعية ناجحة (pertinente) إذ ترتبط فعلا بالكفاءة المستهدفة بالتقويم ، وتنتمي كذلك إلى عائلة الوضعيات الخاصة لهذه الكفاءة.

3-2- وضعية مركبة (complex) بمعنى أنّها تتطلب توليف وتجنيد موارد مركبة متنوعة ومتعدّدة كما تتطلب إنجاز عدّة مهام .

3-3- وضعية محيرة (déroutante) على اعتبار أنّ المتعلّم مطالب بالبحث في مخزونه المعرفي عن الموارد المناسبة التي يجب أن يجندها لمواجهة كنه الوضعية بفعالية

3-4 - وضعية تستهدف منتوجا محدّدا من قبل المتعلّم .

3-5- وضعية محفزة(motitanate) بالنسبة للمتعلّم وذلك من خلال ربطها بالواقع المعيش .

3-6- للوضعية وظيفة نفعية إذ يمكن للمتعلّم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة علاوة على أنّها تعطي معنى جديد للتعلّم .

3-7- من خلال الوضعية يتمكّن المتعلّم من الاعتماد على إمكاناته الذاتية في معالجة المشكلات واقتراح الحلول الملائمة لها.

[1]- ينظر خير الدين هني : مقاربة التدريس بالكفاءات ، دار الفكر العربي ، مصر ، ط1، (2005) ،ص 17.

3-8- تمنح الوضعية للمتعلّم الثقة كي يجند قدراته ومكتسباته في التعلّم.

4- الفرق بين الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية

يمكن إبراز الفرق بين هاتين الوضعيتين من خلال الجدول الأتي[1]:

الوضعية المشكلة Situation problème di ducat	الوضعية الإدماجية La situation d integration
- تيسر السبيل إلى تعلّمات جديدة (معارف ومعارف فعلية) - انجاز الأعمال يتم عن طريق الأفواج	- تعلّم التلميذ ادماج مكتسباته وتبيّن مدى كفاءته - انجاز الأعمال يتم بشكل فردي بصورة خاصة
- الدّقة في التعلّمات ومع حدّة المعارف	- مجاز التعلّم الإدماج حيث المعارف والمعارف الفعلية قد درست وأصبحت من مكتسبات المتعلّم
- الوضعية بُنيت لأغراض بيداغوجية	- الوضعية قريبة من وضعية فعلية معيشية.

[1]- المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي ،ص7.

5-شبكة تقييم الوضعية الإدماجية[1]:

يعد تقييم وتقويم مكتسبات المتعلمين إشكالية رئيسية في تطوير النظام التربوي، فهو لايظهر فقط كمؤشر يرتبط بتحديد نوعية التكوين (قل لي كيف تقوم وسأقول لك كيف تكون)، بل نجده يؤثر على الممارسات البيداغوجية (ستكون في ضوء صيغة تقويم المتعلمين) ، وإصلاح النظام التربوي يكن محكوما عليه بالفشل ، إذا لم يكن تقييم مكتسبات المتعلمين في سينرجياsynergie مع أهداف الإصلاح ويسعى هذا الأخير إلى تفعيل كل موارد المعرفة الصّفية ، بحيث تتحوّل هذه الموارد إلى أدوات تساعد المتعلّم على مواجهة وضعيات الحياة ، أو السّياق الاجتماعي والإقتصادي الذي يعيش فيه هدف الإصلاحّ هو اكتساب المتعلّم مجموعة كفاءات تيسّر له التكيّف والاندماج ، كيف تكسب أو تبني هذه الكفاءات ؟ طبعا عبر وضعيات ووضعيات إدماجية مركبة Complexes.

كيف نقوّم هذه الكفاءات ؟ أيضا عبر وضعيات إدماجية مركبة بحيث يمكن بناء مجموعة من الوضعيات المتكافئة لكل كفاءة وهو ماأصطلح على تسميته بعائلة وضعيات ، والتي تسمح بجاهزية خيار الوضعيات التي هي فرص لممارسة الكفاءة من قبل المتعلّم أو التحقق من اكتسابها أو نملكها ، فكيف نقوم عمليا في إطار المقاربة بالكفاءات ؟

[1] – ينظر المرجع السابق ، ص50.

« الإجابة تتطلّب المكتسبات المدرسية أو التعلّمات المستهدفة في بيداغوجيا الإدماج : الموارد المرتبطة بكل المعارف الصّرفة Saviors والمعارف التطبيقية أو المهارات(Savoir–faire) المتعلّمة في المدرسة والتي تشكل موضوع التعلّمات الدّقيقة » .

(Les apprentissages –ponctuels) تقويم وتقييم هذه الموارد سيتم عبر اختبارات تقييمية ، كلاسيكية نسبيا ، ترتبط بأهداف خاصة ، وتصحيحها سيتضمن تحديد إذا كان المتعلّم قد أجاب بشكل سليم على الأسئلة المطروحة أو ببساطة تحديد الموارد المكتسبة والموارد غير المكتسبة . وبشكل إجرائي يمكن للمعلم أن يقترح عشرة (10) تمارين ، وإذا تمكن من حل 10/8 يمكن اعتبار الهدف الخاص محقق ، لكن إذا كان أقل على المعلّم أن يعود للعمل مع المتعلّم على هذا الهدف (الخاص) حتّى يتحكم فيه 5/2 والّذي لامناص منه أنّ الكفاءات التّي تمارس لحل وضعيات معقدة والّتي تتطلّب تجنيد الموارد المكتسبة .

مايعني أنّه يجب على المتعلّم أن يحدّد من جملة موارده ، الموارد التي سيحتاجها وينّظمها فيما بينها حتّى يَحُلَّ الوضعية .لاتكفي الاختبارات لتصحيح هذه الوضعيات ، ذلك أنّه لايكفي التأكّد إذا كان المتعلّم أجاب بشكل سليم أو جيد ، أو أنّه لم يُجِب بشكل سليم وجيّد ، ستستخدم شبكة التقييم والّتي هي « أداة تُمكِّن المُدرّس من فحص إنتاج المتعلّم اعتمادا على مجموعة من العناصر الّتي تُحدّد جودة الإنتاج المنتظر والتي تعرف بالمعايير والّتي تتجزّأ إلى مؤشرات».

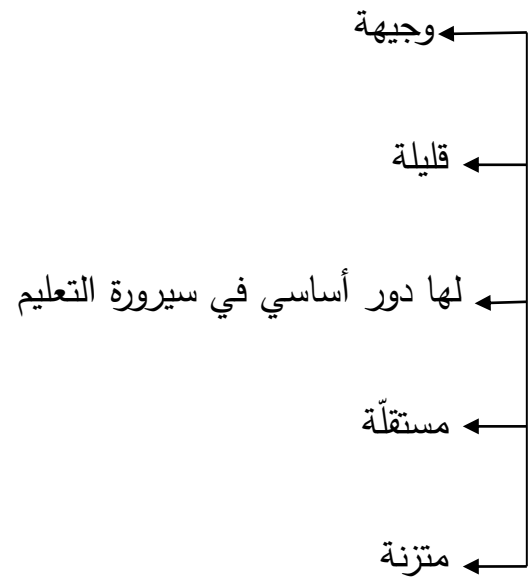
إنّ شبكة التصحيح هذه إذن تزوّد المدرّس بمعلومات وبيانات يشترط أن تكون وجيهة وثابتة وصادقة حتّى تسمح بتحديد درجة التّحكم في الكفاءة ، إلى جانب هذه الوظيفة التقيمية تسمح الشبكة لذلك بالوقوف على مواطن الخلل في المتعلّم أو في قدراته على تجنيد الموارد المستوجبة في الحل سعيا إلى التعديل والمعالجة .ودون أن ننكر أنّ المقاربة بالكفاءات من أهم مبادئها محاربة النجاح غير مستحق والفشل المجحف .ولتجسيد وتحقيق هذا المبدأ لابد من معايير تصحيح الوضعية الإدماجية ولا سيما أن الكثير من الأساتذة يقدّرون سلبا منتوج التلميذ الذي ارتكب بعض الأخطاء أثناء انجاز عمله إذ هذه الأخطاء تعطي انطباعا سيئا لدى الأستاذ على الرغم قد تكن هذه الأخطاء ليست لها أهمية كبرى ، ولكن للأسف وفي الوقت نفسه تؤثّر وبشكل تعسفي على مردود التّلميذ لتكون سببا رئيسيا في عدم نجاحه وسقوطه في بوتقة الرسوب الذّريع[1] ومن خلال هذه لامفر للأستاذ سوى أن يضع شبكة تقييم متعلّقة بتصحيح منتوج التلاميذ ، والتأكّد على ضرورة إقرار معايير التصحيح التي تمكّن من استقرار علامة التقييم وكذا التمكّن من تشخيص الصعوبات التي تعترض سبيل التلميذ بشكل دقيق ، وبالتالي السّعي لعلاجها .وهكذا يتّم إخضاع منتوج التّلميذ في اللّغة العربية لمعايير محدّدة وقبل حديثنا على أنواع المعايير (Les critéres) فيم تكمن ماهية المعيار؟

[1]– ينظر : المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي ، ص 44– 45.

2–ينظر الوثيقة المرافقة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط،ص22.

1-5 تعريف المعيار : يرى(Lalande) إنّ المعيار هو صفة أو خاصّية لموضوع (قد يكون شخصا أو شيئا) تسمح بإصدار حكم تقديري له ، كتقدير شخص لذكائه أو حسن حديثه أو لباقته.كما يمكن اعتبار المعيار النموذج Modéle المستخدم في إجراء المقارنات الكيفيّة أو النوعية ، بينما في المقارنات الكميّة ستُعتمَد وحدة قياس معيّنة 2

وينبغي أن تكون المعايير[1]



- وجيهة أي أنّها تعمد على التقييم الفعلي للكفاءة المستهدفة
- قليلة مايفضل أن تكون ثلاثة معايير لارابع لها متعلّقة بالحد الأدنى ومعيار واحد خاص بالإتقان وهذا بغية تحسين رؤيتها من قبل المتعلّمين والمعلّمين.

تلعب المعايير دور أساسي في سيرورة التعليم والتعلّم

(Le processus d'enseignement apprentissage) فمن خلال هذه المعايير يتمكّن الأستاذ معرفة وبشكل واضح ودقيق ماهو منتظر من قبل المتعلّمين وفي الوقت

[1] – ينظر ،محمد الصّالح حثروبي ، الدّليل البيداغوجي ،ص308.

نفسه يعرف المتعلّمين ماهو المنتظر منهم ، وتنويع المعايير يؤدي بالضرورة إلى تقديم صورة مشتّتة عن ماهو منتظر.

- المعايير مستقلّة كي تتجنّب تقييم الشيء مرتين وبالتّالي لا تعاقب المتعلّم مرتين على الخطأ نفسه .
- في بعض الأحيان تكن المعايير متّزنة .

كما ذكرنا سالفا أنّ المعايير المتّفق عليها هي معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان إذ يمكن التمثيل لها في الجدول الأتي[1] :

[1] – ينظر المجموعة المتخصّصة لمادة اللغة العربية ، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي. ص 47.

معايير الحد الأدنى	المدلول
Les critères minimaux 1- الوجاهة أوالملائمة La pertinence	نعني مدى ملائمة المنتوج للوضعية La pertinence du produit de l'apprenant à la situation بالإضافة إلى إستجابة المنتوج للتعليم la consignee)(وتوافقه معها وهي تتضمن الإجابة على الأسئلة الآتية : هل يقوم المتعلّم بما يجب أن يقوم به بشكل جيّد؟ أليس هو خارج الموضوع ؟ علاوة على استعمال رصيد معجمي فصيح ومناسب La cohérence (توفر الإتّساق والإنسجام الذي يؤدي إلى ترتيب والتسلسل وعدم السقوط في التناقض

2- سلامة اللّغة	الاستعمال السليم لمفاهيم وقواعد وأدوات المادة (L utilisation correct des concepts et outils de

	de la matière) إذ نأخذ في هذا العنصر بعين الاعتبار بناء الجمل بناءا سليما وحسن توظيف القواعد النحوية وكذا صحة أزمنة الأفعال
3-سلامة الرسم	مراعاة قواعد الكتابة والرسم الصّحيح كما هو متّصل بالرسم والإملاء
4-معايير الإتقان (Les critères de perfectionnement)	تتمثّل في مصداقية التعبير وجمالية العرض مع ثراء الأفكار والتعليل للرأي بالإضافة إلى إثراء الرصيد اللغوي، مع توفّر الأسلوب على الجمال الفنّي ، مع الأخذ بعين الاعتبار وضوح الكتابة وحسن الخط والتنظيم

❖ حقيقة الالتزام بهذه المعايير من طرف المصحّح اختيارا لا إجبارا وكذا استئناسا إذ بإمكان الأستاذ أن يضيف معايير أخرى يعتقد أنّها ملائمة ومفيدة وهذا ماورد في الوثيقة المرافقة « هذه المعايير توافق مستوى التعليم الثانوي وهي موضوعة للإستئناس ويمكن الأستاذ أن يجتهد في إثرائها وفي ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التصحيح ».[1]

[1] – المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربية، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي ، ص 46 .

ومن اللّذين أشاروا وتحدّثوا وقننوا لمقياس التصحيح لدينا الوزير السابق للتربية الوطنية ، معتبرا أنّ هذه المقاييس مؤمثلة في وجاهة الإنتاج إذ يستخدم التلميذ عناصر السّندات ويراعي ضوابط الصّيغ الّتي يستعملها ، وأيضا كمقياس ثان تناسق السّرد، بحيث تكوّن الجمل نصّا مكتوبا له معنى ، بال، بحيث تكوّن الجمل نصّا مكتوبا له معنى ، بالإضافة إلى هذا لدينا مقياس الاتفاق: الّذي يأخذ معنى أصالة الإنتاج فيبدع التلميذ في الأفكار والمفردات [1] وكأمثلة عن معايير الإتقان لدينا :

- نوعيّة اللّغة
- تقديم العمل في أوراق من طرف المتعلّم بحيث تكون منّظمة ومرتّبة ولا تشطب.
- الدّقة والوضوح.
- المنفعة الاجتماعية ، أو الاهتمام وعمق الاقتراحات المقدّمة عند تحليل مثلا المشكلات والآفات.
- الأصالة أو الطابع الشخصي للمنتوج إذ أنّ هذا الأخير صورة عاكسة على مستوى وقدرات المتعلّم .

[1] – بوبكر بن بوزيد ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ص 50 ، 51.

وكما ورد سابقا إزاء تعريف المعيار وسماته وأنواعه وأمثلته ، يلاحظ أنّ المعيار يتميّز بطابعه العام والمجرّد ويحتاج المصحّح إلى شيء ملموس إجرائي لتقييم وتقويم مايقدّمه المتعلّم ومن هنا يأتي الحديث عن المؤشرات التي تحقّق مسعى المصحّح.

5-2-المؤشرات[1] : (L es indicateurs) : يعدّ المؤشر عنصر élément قابلا للملاحظة والقياس ، مع ارتباطه بالسّياق مزوّدا المصحّح بمعلومات وبيانات مستمدّة من إنتاج المتعلّم ظاهرة خاصة كوضعية إدماجية ، فهذا المؤشر يمكّن من تحديد درجة التّحكم في الكفاءة الختامية أو الهدف الإدماجي النّهائي ، وتختلف المؤشرات باختلاف الوضعيات كما أنّها تسمح بتحديد جدول توزيع العلامات بغية الإقرار بدرجة التّحكم في المعيار من عدمه ، وماهو جدير بالذكرانه ، هناك أربع مستويات للتّحكم ، تحكّم أقصى تحكّم أدنى ، تحكّم جزئي ، انعدام التّحكم .

5-2-1- صياغة المؤشرات [2] : لابدّ أن تتّسم هذه الصّياغة بالدّقة مع الابتعاد عن الضمنية ، إذ أنّ دقة المؤشرات له دور ريادي في تحوّل شبكة التقييم إلى أداة تكوين ، أولا بالنسبة للمدرّس ، إذ يتمكن من معرفة مايجب ملاحظته وكيف يلاحظ ، وثانيا بالنسبة للمتعلّم الّذي يتعلّم مايجب التركيز عليه ، وعلاوة على إتّصاق المؤشر بالدّقة فلا بدّ أن تكون صياغته بسيطة وواضحة وموجزة .

[1] – وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم المتوسط{اللغة العربية، التربية الإسلامية) ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013 م ص23.

[2] – ينظر ستر الرحمان نعيمة ،مستوى تحكم مفتشي التعليم الإبتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الإندماجي ، أطروحة دكتوراه ،قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ،2016-2017 ،ص191.

وتعد المؤشرات الجانب الإجرائي للمعايير فالمعلّم عند العمل بشبكة التصحيح فهو لايبحث عن التحكّم في المؤشر بل يبحث عن مدى التحكّم في المعيار ، وفي الحقيقة يكن هناك تحكم في المعيار إذا وجد تحكم أقصى أو تحكم أدنى ، أمّا إذا كان هناك تحكم جزئي أوّلا تحكم فالمعيار غير متحكّم فيه وبالتّالي« فما يهم المعلّم هو كيفية الانتقال من المؤشرات المستخرجة من الوضعية إلى تقدير المعايير المخصّصة لمستوى التحكم وذلك عند تصحيح أوراق المتعلّمين تقيّدا بشبكة تصحيح مبنية على المعايير والمؤشرات» [1] ، كما أنّ درجة التّحكم في المعيار مرآة عاكسة لدرجة التّحكم في الكفاءة المبنى تقييمها على وضعية تسمح بتحديد مستوى اكتساب المتعلّمين لها .بواسطة معرف ومهارات واستنادا لمعايير ملائمة.

6 – خطوات تصميم الوضعية[2]:

1–تحديد الكفاءة المستهدفة والموارد المجنّدة للتقييم

2– اللّجوء إلى المعايير وتحديد مؤشراتها

3– ضرورة استجابة الوضعية لكمّ من المتطلبات تكن في شكل تساؤلات .

[1] ،باتنة ض3–pare2.4 – الطاهر العامري ،شبكة "الصحيح للمعايير والمؤشرات، برنامج

[2] – ينظر محمد صالح حثروبي ،الدليل البيداغوجي ،ص286.

التساؤلات

- هل ماهو مستهدف بالتقييم والتقويم محدّد بشكل صريح ؟
- هل التقييم يتّم عبر وضعية معقّدة ؟ وليس من خلال أسئلة منفردة
- هل هي وضعية دالّة ؟
- هل يتطّلب حل هذه الوضعية تجنيد عدّة مكتسبات وموارد ؟
- هل مكونات الوضعية موجودة (سياق ، سند ، مهمّة ، تعليمية)؟
- هل الوضعية تحترم قاعدة 3/2؟ أي هل تقدّم ثلاث فرص للمتعلّم
- هل التعليمات واضحة تبيّن للمتعلّم المطلوب منه

7-خصائص الوضعية الإدماجية:[1]

ويمكن بلورة متطلّبات الوضعية في الجدول الأتي وكذا كيفية تقييمها :

الخصائص	نعم	لا
1- تسمح الوضعية بتقييم مكتسبات مبنية مسبقا عند المتعلّم		
2- الوضعية دالة بالنسبة للمتعلّم		
3-تتضمن الوضعية مكونات وضعية هدف (سياق ،سند ، تعليمة، مهمّة)		

[1]- ينظر وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط،ص12.

4-تمنح الوضعية ثلاث فرص مستقلّة على الأقل للتّحقق من كل معيار		
5-التعليمة واضحة وقابلة للانجاز في الوقت المحدد		
6-التعليمة المنجزة في الوقت المحدّد- احترام الوضعية لقاعدة 3/2		

وتوضيحا للخاصية الأخيرة أعلاه نقدم :

7-1 مفهوم قاعدة 3/2 : من بين التساؤلات المتعلّقة بالمتطلّبات مدى احترام الوضعية لقاعدة 3/2 أي هل تقدّم فرص للمتعلّم فيتم من خلالها اكتساب الكفاءة المبنية راسا على تحكّم المتعلّم في المعايير خاصة فيما يتعلّق بمعيار الحد الأدنى ، إذ يتم التحكم فيه إذا أجاب التّلميذ بشكل صحيح على فرصتين من ثلاث فرص المقترحة في الوضعية بالنسبة لمعيارين من معايير الحد الأدنى مع تحكّم جزئي في المعيار الثالث أي أنّ المتعلّم يجيب

على فرصة من الفرص الثلاث وتعتبر شبكة التصحيح وسيلة للتعرّف وبسهولة على مدى التّحكم في المعايير ، والأمثلة التالية تبيّن ذلك[1] :

7-2 نملك الكفاءة : التّحكم في معايير الحد الأدنى

[1]- ستر الرحمان نعيمة ،مستوى تحكم مفتشي التعليم الإبتدائي ،ص193-194

الجدول رقم1

المعايير	الملائمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	الأصالة
الفرصة1	1	1	1	
الفرصة2	0	1	1	0
الفرصة3	1	0	1	
المجموع	3/2 متحكّم	3/2 متحكّم	3/3 متحكّم	غير متحكم

2-7-3عدم تملك الكفاءة : عدم التحكم في معايير الحد الأدنى : الجدول رقم 2

المعايير	الملائمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	الأصالة
الفرصة1	1	1	0	
الفرصة2	0	1	0	1
الفرصة3	0	0	1	
المجموع	3/1 متحكّم	3/2 متحكّم	3/1 متحكّم	غير متحكم

قراءة الجدولين : يوضّح الجدول الأوّل تحكّم في معايير الحد الأدنى الثلاث بحيث هناك تحكم في فرصتين من ثلاثة في معيار الملائمة وهناك تحكم أيضا في فرصتين من ثلاثة

في معيار الاستعمال السّليم لأدوات المادة (سلامة اللّغة وسلامة الرسم) وهناك تحكم في الفرصة الثالثة للمعيار الثالث وهو معيار الانسجام وهكذا فهناك تحكم في معايير الحد الأدنى الثلاث ، فإذن الكفاءة مكتسبة أو ممتلكة.

وأمّا الجدول الثاني فلا يوجد فيه تحكم في معيار الملائمة على اعتبار التّحكم في فرصة واحدة من ثلاث فرص ، بالنسبة لمعيار الاستعمال السّليم لأدوات المادة ، فهو معيار متحكّم فيه ، امّا المعيار الثالث فلا تحكّم فيه لأنّ هناك تحكم في فرصة واحدة من ثلاث فرص .وبالتالي النتيجة أنّ هناك تحكم في معيار واحد من معايير الحد الأدنى الثلاث .فالكفاءة غير مكتسبة أو متملّكة .

7- 3 كيفية حساب النّقطة أو العلامة[1]:

نجمع عدد الفرص النّاجحة لكل معيار ، أمّا معيار الإتقان (الاصالة) فيحتسب فقط إذا تحكّم المتعلّم في معايير الحد الأدنى بشكل مقبول أي تطبيق قاعدة 3/2 والجدول التّالي يوضّح ذلك :

[1]- وزارة التربية الوطنية ، الواثيقة الرافقةنص52.

الجدول رقم 3:

المعايير	الملائمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	الأصالة
الفرصة1	1	1	1	
الفرصة2	0	0	0	1
الفرصة3	1	0	1	
المجموع	3/2 متحكّم	3/1غير متحكّم	3/2 متحكّم	متحكم
العلامة	2	1	2	1

النقطة : 10/6

أمّا إذا لم يتحكم المتعلّم في معايير الحد الأدنى ، فإن معيار الاتقان لايحتسب إذا كان متحكم فيه والجدول الموالي يوضّح ذلك :الجدول رقم 4

المعايير	الملائمة	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الانسجام	الأصالة
الفرصة1	1	1	0	
الفرصة2	0	1	0	1
الفرصة3	0	0	1	

المجموع	3/1غيرمتحكّم	3/2 متحكّم	3/1 متحكّم	متحكم
العلامة	1	2	1	1

النقطة: 10/5

أهميّة الوضعية الإدماجية

وأهميّة الوضعية الإدماجية تكمن في أنّ التقييم في المقاربة بالكفاءات لا يكن من خلال صوغ أسئلة متعلقة بالمعارف المدروسة ، بل يتجسد بوضع المتعلّم في وضعية معقدة تتطلب منه استغلال إمكانياته وموارده ، ونظرا لأهمية التقييم ، فقد خصص في المنهاج الأسبوع الخامس بعد كل أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج إذ يقدم الأستاذ وضعيات إدماجية تسمح للتلميذ التمكن من الممارسة الفعلية[1] .

[1] – ينظر المجموعة المتخصّصة لمادة اللّغة العربية ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي ص 39.

خــلاصـــة إزاء الوضعية الإدماجية:

تؤدي الوضعيات الإدماجية في المقاربة بالكفاءات دورا أساسيا إذ نشكل سبب وجود المقاربة بالكفاءات إذ أنّه من خلال وضعيات فعلية تظهر أهميّة الكفاءات وهذه الوضعيات هي في حقيقة الأمر مجال لممارسة كفاءة التلميذ وتقييمها ، و الجدير بالذكر أنّ الوضعيات الإدماجية تصاغ بغية تقييم مدى تحقيق الكفاءات المحدّدة ، فالتلميذ لا يعدّ كفء إلا بمقدار قدرته على حلّ الوضعيات المقترحة ،و انجازه لها صورة عاكسة وصادقة لتحقيق الكفاءات على أرض الواقع ، ومن خلال هذه الفكرة ،شدّ حبل الوصال وأصبح مفتولا بين المدرسة والحياة ، إذا أنّه يمكن تلخيص ماذكر على النحو الأتي :

الحيـــاة	المدرســـــة	الحـــياة
الحياة تطلب أن يكون التلميذ كفء أي قادر على معالجة وضعيات فعلية وحلّها.	للاستجابة لهذا الطلب تحظّر المدرسة التلميذ ليتمكن من حل وضعيات فعلية ومن خلال قدرته على حل هذه الوضعيات تكن كفاءته	–بما أنّ المدرسة استطاعت أن تجعل التلميذ كفء حينئذ يمكنه مواجهة وضعيات فعلية في الحياة

كما لايمكن أن ننكر أنّ شبكة التقييم أداة ناجحة لتحفيز نجاح المتعلّم ومحاربة الفشل المدرسي. وهذا إذا تمّ استثمار هذه الشبكة بالشكل الحسن واللائق والموضوعي والدّقيق ولقد تمحّص عن هذا بناء مايعرف بجهاز المعالجة (le dispositif de rémédiation) الّذي قرّر تفعيله العام المقبل.

الفصل الثاني

الجانب التطبيقي للدراســــــــة

أولا–الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1–منهج الدراسة

2–مجالات الدراسة

3–وصف مجتمع الدراسة

4–أدوات الدراسة

5–الأساليب الإحصائية للدراسة

ثانيا–تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج

أولا : الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

تمهيد :

إنّ الرّكيزة الأساسية التي يستند إليها الباحث في وضع إطار دقيق لبحثه ، منذ البداية انطلاقا من الجانب النظري وصولا إلى النتائج المستخلصة من البحث_هي الدراسة الميدانية هذه الأخيرة آلياتها تتمثّل في الأدوات المنهجية ، إذ تمكّن الباحث من تحقيق مبتغيات الدّراسة ، وإنّ قيمة وصحة النتائج التي يتحصّل عليها أي باحث في دراسة مامتوقفة على الإجراءات المتوحاة والمتّخذة ، والأساليب المستعملة الّتي يتّم اختيارها من طرف الباحث أثناء معالجته لموضوع الدراسة، وعلى هذا الأساس عمدنا في هذا الفصل الميداني المتعلّق بتوظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية _إلى استخدام الأدوات والوسائل الخاصة بالدّراسة الميدانية والملائمة لموضوع بحثنا وهي متمثّلة في :

1- منهـــج الدّراســـــة:

تمّ اتّباع المنهج الوصفي " الذي يعتمد على دراسة الظّاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفا دقيقا يعبّر عنها كمّا وكيفا ، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضّح صائصها ، والتعبير الكمّي يعطينا وصفا رقميا يوضّح مقدار الظّاهرة وحجمها ودرجتها"[1].

[1] – جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية القاهرة 1984 ، ط1 ، ص 135 .

ويركّز هذا المنهج على الحوادث الحاضرة والوصف والتفسير ، مستخدما الأسئلة والفرضيات ومصادر البيانات ، وهو يتعلّق بالمشاركين والوثائق والملاحظة والتحليل والمقابلة ، وتحليل البيانات فيه غالبا مايصحّحه الإحصاء[1] .

2- مجالات الدّراســـة :

2-1 : المجال المكاني : لقد تمّ إجراء الدّراسة الميدانية في ثانوية(ادهان محمد بن يحي-بأولاد جلال) ، والجدول الأتي يمثل بطاقة فنّية للثانوية :

ثانوية محمد ادهان باطي
أولاد جلال

البطاقة الفنية

المؤسسة	
قرار الإنشاء	مدرسة ابتدائية معوّلة
سنة البناء كابتدائية	1976
تاريخ الإفتتاح	12 سبتمبر 1981
مقررة الفتح	بتاريخ 20/07/1981
قرار التسمية	89/03/25 بتاريخ 89/ت م/112
رقم التعريف الوطني	00433
رقم التعريف الإحصائي	0 986.0705.502582/1
الرقم الميكانوغرافي	07009
الرقم ق ت ق ا. الموادن الدرسية	07/27001/5
رقم الحساب الجاري البريدي	3202 06/79
رقم حساب الخزينة	1/07000 65
رقم الضمان الاجتماعي	07 507 979 36
رقم الهاتف	(033) 76 09 02
طاقة الإستيعاب	600
الصفة	مختلطة

الهياكل		
عدد الحجرات	عادية	15
	صغيرة	01
	الأساتذة	01
عدد المخابر	علوم طبيعية	02
	علوم فيزيك وكيمياء	02
	الإعلام الآلي	01
عدد المكاتب الإدارية		09
المكتبة		01
المخازن		02
الورشة		01
الأرشيف		01
مداخل المؤسسة		03
دورات المياه		03
الساحات		01
السكنات الوظيفية		05

التنظيم التربوي والإداري		
	م. مفتوحة	م. مشغولة
التنظيم التربوي	35	34
التنظيم الإداري	24	22

عدد الأفواج التربوية	19
* السنة الأولى	10
* السنة الثانية	04
* السنة الثالثة	05

المساحة الكلية	البنية	غير المبنية
م² 10.800	م² 2730	م² 8070

* الرقم الإستدلالي لدى مجلس المحاسبة الناتئ لقام ؟
«29441»

* الرقم ق. ت. ق المرتبة ؟
07270019

رقم التسجيل في الأملاك العقارية : 0 07058100 ؟

[1]- منذر الضامن ، أساسيات البحث العلمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمّان، 2007، ط1 ص 134.

2-2 المجال الزماني: أجريت هذه الدّراسة خلال موسم 2018 م -2019م ، حيث انطلقنا في الدّراسة الميدانية ابتداء من 01-01-2019 إلى غاية

3- وصف مجتمع الدّراسة :

- مجتمع الدّراسة: هوتلك المجموعة الأصلية التي تؤخذ منها العيّنة، وقد تكون هذه المجموعة مدارس ، فرق ، تلاميذ أو أيّ وحدات اخرى[1].
- يتكون مجتمع دراستنا من أساتذة التعليم الثانوي لمادة اللّغة العربية وآدابها وتلاميذ السنة الأولى جذع مشترك أداب ، خلال الموسم الدراسي 2018م-2019م .
- ولقد يتساءل البعض لِمَ لَمْ نختر التطبيق على مستوى الثالثة ثانوي ، على الرغم من أهميته ، مردّ هذا أن الوضعية الإدماجية غير مقرّرة على مستوى ثالثة ثانوي إذْ عوّضت بما يصطلح عليه بالتقويم النقدي في شعبة الآداب ولا وجود لبديل له في شعبة العلوم ، أمّا بالنسبة للسنة الثانية فلديهم شعبا مختلفة وحجما ساعيا متباينا بالنسبة للمادة ودروسا مختلفة، ممّا يحول أن يكون هناك مقارنة أو نتائج دقيقة ومنطقية ، وفيما يخص السّنة الأولى، فقد تم اختيار شعبة الآداب فالمادة ومعاملاتها أساسيان مقارنة بشعبة العلوم أو كذا أن الحجم الساعي في هذه الأخيرة مجرد ثلاث (03) ساعات على غرار شعبة الآداب إذ أنّ الحجم السّاعي هو سبع(07) ساعات في الأسبوع كفيلة أن تكون هناك ملاحظات دقيقة ومتابعة أكيدة ، علاوة أنّ التّلاميذ قادمون من مرحلة المتوسط

[1] - محي الدّين مختار ، محاضرات علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1995م ص 47.

فمن باب أولى أنّهم تدرّبوا فيها على إنتاج الوضعية الإدماجية والاهتمام بها على أساس أنّ تقييم الوضعية كان بثمان نقاط(08ن) ،وكذا استيعاب القواعد النحوية على أساس أنّهم اجتازوا اختبارا وطنيا متعلقا بشهادة التعليم المتوسط ، علاوة على أنّي أشرف على قسمين من هذه الشعبة في مؤسسة عيّنة الدّراسة (ثانوية ادهان محمد بن يحي _أولاد جلال).

3-1 : عيّنة الدراسة :

إنّ من أهم الخطوات المنهجية تحديد مجتمع البحث إذ لابدّ على الباحث أن يكون دقيقا عند تحديده لهذا المجتمع ، إذ يتوقف على هذا التحديد إجراء البحث وتصميمه ، وكذا صدق نتائج الدراسة الامبريقية ، كلما زاد أفراد مجتمع البحث والعكس صحيح. لكن هذا ليس بالشيء الهيّن ، لذا يلجأ الباحث في غالبية الأحيان انتقاء عدد محدود من المفردات مايصطلح عليه بالعيّنة ، آخذا بعين الاعتبار الوقت والجهد والإمكانات .

من بين تعريفات العيّنة "مجموعة الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي ، بحيث تكون ممثلة بصدق ...فالعيّنة هي مجموعة من الوحدات التي تتّصف بنفس موصفات مجتمع الدّراسة"[1] ولقد منا البحث استخدام العيّنة العشوائية [2].

[1] – عبد الكريم بوحفص،أسس ومناهج البحث في علم النفس ، ديوان المطبوعات الجامعية،بن عكنون الجزائرط1 ص54

[2] – يتم اختيار العيّنة العشوائية على أساس إعطاء فرصة لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلي،فإذا كان أفراد العيّنة مرقمين على قصاصات من ورق فانتقاء الأرقام يتم بطريقة عشوائية إلى أن يتم انتقاء العدد المطلوب وكل مازاد على ذلك العدد يلغى"عمار بوحوش ، دليل الباحث في المنهجية والرّسائل الجامعية،المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائرط2 دت ص36.

3-2 : حجم العيّنة : يكمن حجم العيّنة المتعلّقة بالأساتذة بثلاثين(30) أستاذا وأستاذة إذ تمّ مقابلتهم وتوزيع الاستبانة عنهم ومناقشتهم حيال موضوع البحث ، علاوة على أربعين(40) تلميذا تمت مقابلنهم ملاحظتهم.

4-أدوات الدراســـــة:

لايمكننا الخوض في غمار البحث العلمي إلاّ بتوفر أدوات يصطلح عليها بأدوات الدّراسة ومن بين الأدوات التي تم الاعتماد عليها نذكر:

4-1 : الاستبانة : "هي عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن تقدّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها ، وتعدّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط ولا يحتاج إلى شرح إضافي "[1].

4-2 : المقابلة : interview : هي تقنية من التقنيات المباشرة لجمع المعطيات ميدانيا بطريقة نصف موجهة Semi directional method ، وفيها يعمل الباحث على توجيه المستجوب في حدود السؤال المطلوب للإجابة عنه فقط ، ويحرص على مراقبة الخروج عمّا هو مطلوب بالتحديد ولا يتدخل ، فما دون ذلك من تخطئة الإجابة أو مناقشتها أو تقسيمها[2].

4-3 : الملاحظة observation:

[1] – أحمد عياد مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، دط،2006،ص121 .

[2] – أميرة منصور ، المقابلة رؤية منهجية في بحوث تعليم اللّغة العربية جامعة أبو القاسم سعد الله ، الجزائر ، مجلّة الأثر ، العدد 27، ديسمبر 2016 ص 215.

يكمن مفهوم الملاحظة على أنّها عملية مراقبة ومشاهدة للسلوك والظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتّجاهاتها ، وعلاقتها بأسلوب علمي منتظم ومخطط و هادف ، يقصد تحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوحيدها لخدمة أعراض الإنسان وتلبية احتياجاته [1] كما أنّ " أسلوب الملاحظة يمتاز بالجوانب الملموسة في معاينة الموضوع ومشاهدته عن قرب "[2].

5-الأساليب الإحصائية المستخدمة : عمدنا في معالجة بيانات الدّراسة على أساليب الآتية :

5-1 : توزيع التكرار :

هو وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق وأن جمعها الباحث ، إلاّ أنّ هذا الأخير هو الذي يختار الفئات التي حدّدها لنفسه في تصنيفه لبياناته إذن فهدف التوزيع هو ترتيب البيانات وتقسيمها تقسيما يسهّل إدراك مابينها من علاقات[3] .

5-2: النسبة المئوية : هي إحدى الطرق الإحصائية التي اعتمدنا عليها في الدّراسة من خلال القاعدة الثلاثية ، وذلك لتحليل المعطيات العددية والتي تدل على تكرارات ، ولقد تم استخدامها في تحليل البيانات الشخصية والأسئلة وارتباطها بالموضوع .

ثانيا : تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج

1- استبانه الأساتذة

1-1 :تحليل البيانات الشخصية المتعلّقة بعيّنة الأساتذة:

[1] – محمد عبيدان واخرون ، منهجية البحث العلمي والقواعد والمراحل والتطبيقات ص 42.

[2]- عمار بوحوش ، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية،ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ص41 .

[3]– أحمد عياد ، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون،الجزائر، (دط) ،2006 ص131.

أ-**متغيّر الجنس:** بعد تحيد الجنس من البيانات الهامّة التي لها علاقة وطيدة بمحاور الدّراسة ، لقد تكونت العيّنة الخاصة بدراستنا من ثلاثين(30) أستاذا وأستاذة والجدول رقم 01 يوضح ذلك :

توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس :

المتغير	العدد	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
ذكور	13	43.33%	156°
اناث	17	56.66%	204°
المجموع	30	100%	360°

نلاحظ من خلال الجدول رقم 01 أن نسبة الذكور تقدر ب 43.33% وهي أقل من نسبة الإناث المقدّرة ب 56.66

أنّ هذا التفوق النسبي للإناث يخدم بصورة كبيرة مواكبة المستجدات الإصلاحية وهذا ليس إنقاصا من الدور الي يلعبه الرجل ، ولكن الواقع يفرض ذاته ، فعلى الرغم من المسؤوليات المنوطة بالمرأة وهي بطبيعة الحال تثقل كاهلها فمن أقسام ، وأسرة والتزامات وارتباطات إلا أنّها تؤدي دورها الّريادي التعليمي على أكمل وجه ، ويكفيها فخرا أنّها المعلمة والمرشدة ، واللبنة الأساسية للمجتمع فهي: {قلب المجتمع فإذا صلح القلب صلح باقي الجسد ،وإذا توقف القلب عن ضخّ الّدماء النّقية تسمم الجسد ككل ....فهي نصف

المجتمع بل أكثر من نصف المجتمع } ، ويثمن الدكتور الغزالي دور وعمل المرأة معتبرا أنّ العمل اللائق بها بالدّرجة الأولى هو التدريس إذ يقول :{المرأة يمكن لها أن تخرج للعمل شريطة ألا يتعارض مع وظيفتها الأساسية وهي إعداد النشء و تربية الأجيال في أنشطة إنتاجية تتفق وطبيعتها كالتدريس ..} [1] ولقد أثبتت المرأة جدارتها عندما تسارعت متغيرات الإصلاح التربوي ، هذا الأخير يحتاج إلى التفرغ الكبير لكي يتم التمكن من ناصيته وإنجاحه ،كيف لا ؟والأستاذة تحظر جل الملتقيات ، بل **تنشّطها** و تفعّلها ، مطّلعة على كل المستجدات فعلى سبيل المثال لا الحصر الملتقى الثاني الذي تمّ برمجته[2] في:2019/3/11م .

[1] – عبير الرّملي ، دور المرأة في المجتمع،beentmasr، 12 /2019/4/س23:00.

[2] – أحمد خوجة ،يوم تكويني حول النّص الأدبي والنّص التواصلي وعلوم اللّغة والمعالجة التربوية 2019/3/11 ، ثانوية المقراني ، طولقة ،س 8:30.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

بسكرة في : 2019/02/19

مديـــر التربيـــة

إلى

السادة: مديري الثانويات

بالولاية

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

Email: formationbiskra07@gmail.com

Tel/fax: 033.65.62.13

19/2/26

34

الرقم: 354/م.ت.ت/2019

الموضوع : يوم تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية المقاطعة الأولى بالولاية

المرجـــع: مراسلة السيد المفتش رقم 09/ م.ت.م/ل.ع/2019

يشرفـــني أن اطلـــب منكـــم إستدعاء أساتذة مادة اللغة العربية ق01لحضور الملتقى تكويني وفقا لما هو مبين في الجدول أدناه:

تاريخ و مكان العملية	الفئة المعنية	الموضـــوع
2019/03/ 11 ثانوية القراني طولقة على الساعة الثامنة والنصف صباحا	جميع أساتذة المادة بالمقاطعة	بين النص الأدبي والنص التواصلي/علوم اللغة/ المعالجة البيداغوجية
التأطير	زهاني فرحات أ.ت.ث ثانوية رضا العاشوري بسكرة غربية صليحة أ.ت.ث ثانوية دهان محمد اولاد جلال ولد ماضي أ.ت.ث ثانوية حماني أولاد جلال	

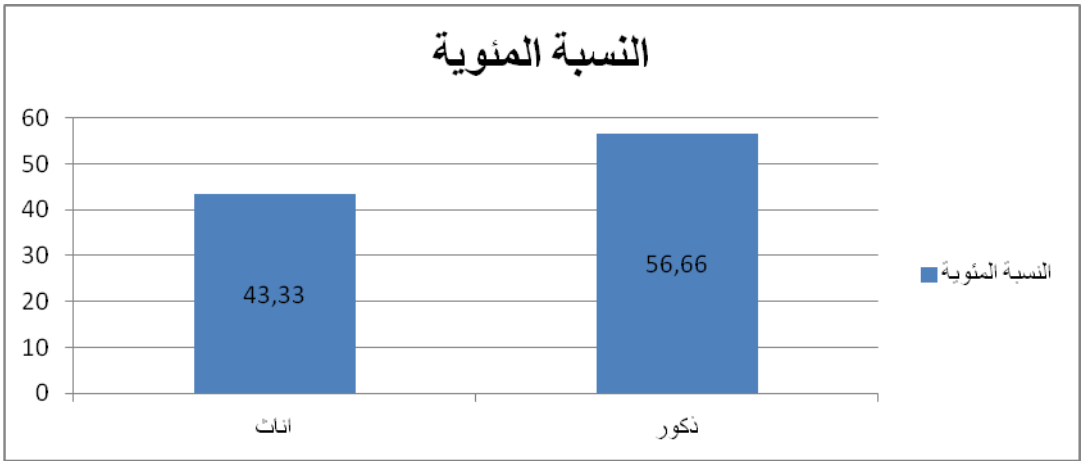
ع/مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

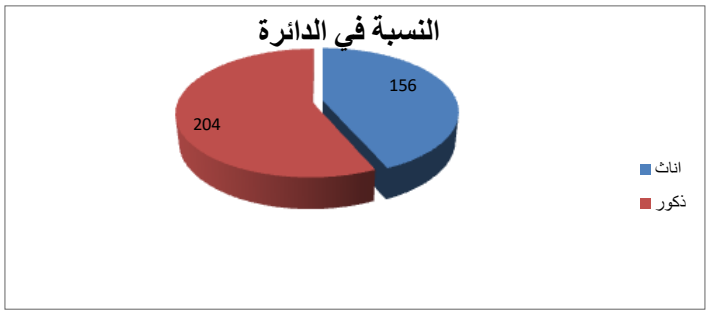
مسلم غربية

هذا الملتقى مهم جدا لما فيه من مضامين جديدة بإشراف مفتش المادة وكان بالضّبط في مدينة ظولقة ،إذ تمكّنت الكثير من الأستاذات الالتحاق بالملتقى التكويني على الرغم من عدم توفر السيارات لدى غالبيتهن، وكذا لا وجود لخط المواصلات المباشر بين أولاد جلال ،سيدي خالد ، رأس الميعاد ، الدوسن وطولقة ، في الوقت الذي لم يحظر فيه عدد معتبر من الأساتذة الّرجال،فالأستاذة حاضرة في كلّ زمكان جاعلة رسالة التّعليم فوق كلّ اعتبار، ونعبّر عن النّسب المتعلقة بمتغيّر الجنس بالتمثيل البياني الأتي والدائرة النّسبيّة:

التمثيل بالأعمدة للنسبة المئوية الخاصة بمتغيّر الجنس :



التمثيل بالدائرة النسبية للعيّنة حسب الجنس:



ب- متغيّر الأقدمية {متغيّر سنوات الخبرة في التدريس}: يقصد بها السّنوات التي قضاها الأستاذ في الّتدريس والجدول الأتي يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الأقدمية أو ما يصطلح عليه بالخبرة المهنية .

جدول رقم 02 : توزيع أفراد العيّنة حسب سنوات الأقدمية :

المتغيّر	الخاصية	العدد	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
سنوات الاقدمية	من1-5سنوات	6	20	72
	من6-10سنوات	12	40	144
	من11-15سنة	4	13.33	48
	من16سنة فأكثر	8	26.66	96
المجموع		30	100%	360°

تبيّن النسب الإحصائية في الجدول رقم 02 على أن الأساتذة ذوي الخبرة من سنة إلى خمس سنوات (1-5) قدّرت نسبتهم ب 20% ومن ست إلى عشر سنوات (6-10) وصلت نسبتهم إلى 40% ،أمّا فيما يتعلّق بذوي الخبرة من إحدى عشر إلى خمس عشرة سنة (11-15) نسبتهم 13.33% ومن ست عشرة سنة فأكثر (16 فأكثر) فنسبتهم 26.66%.

الجدير بالذكر من خلال النتائج المتحصل عليها أنّ حصّة الأسد كانت للذين قد استفادوا من التكوين الخاص بالمقاربة بالكفاءات، ولايمكن أن ننكر فضل هذا التكوين الذي حذف العديد من العقبات والعراقيل للأساتذة الجدد منذ عام 2012 ، لم هاته السّنة بالذّات ؟لقد خصّصت هذه السنة على اعتبار أنّ أول دفعة تمّ المباشرة في تكوينها وفقا للنظام الجديد كانت سنة 2012م، ولقد قسّم هذا التكوين في الّسنوات الأخيرة إلى مرحلتين فالمرحلة الأولى تدوم ستة {6}أشهر

و المرحلة الثانية تستغرق ثلاثة{3} أشهر[1] ، وكما لاحظتم الجدول أن نسبة المتكونين كانت بين 20% إلى 40% مع نسبة قليلة نوعا ما من الذين لم يستفيدوا من هذا التكوين وهم فئة (11-15 سنة) إلاّ أنّ البعض منهم كان له قاعدة سميكة خاصة خرّجي المدارس العليا للأساتذة ، ولكن النسبة المصنّفة الثانية بعد المستفيدين من التكوين هي نسبة أصحاب الخبرة من (16 سنة فأكثر) والمقدّرة كما ذكرنا سالفا ب 26.66%.فعناصر هذه الفئة هم أعمدة التعليم، عايشوا كل التغيرات التي طرأت على المنظومة التربويةإذ درّسونا ودرّسوا أجيالا سالفة لنا ، عندما نركزّ ونمعّن في هذه

المعطيات نستأنس ، ولكن عندما ندق باب الواقع نجد هذه الفئة تؤكد على عدم نجاعة ونجاح مشروع المقاربة بالكفاءات، فلا مجال ولا ظروف مهيئة لذلك .-على حسب اعتقادهم -معتمدين ولهذه اللّحظات على الطّريقة الكلاسيكية في التعليم، مقدّمون العديد من المبررات من بينها أنّ الطابع الجمالي الذي كانت تدرّس به اللّغة العربية قد اضمحلّ واندثر ، في خضم هذه المقاربة التي تسعى-حسب اعتقادهم إلى فرنسة التعليم عموما والمستهدف الأول هو اللغة العربية، ومن شاطر رأي هذه الفئة من الأساتذة الدكتور عبد الرّحمان الحاج صالح الذي استقال من منصب رئيس لجنة الإصلاح للمنظومة الّتربوية

[1] - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ،دليل إجراءات تدبير السنة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ،الموسم التكويني 2018.

إذ قال : {وجدت نفسي وحيدا ضمن تيار يدعو إلى فرنسة كل مراحل ألتعليم ، وكنت الوحيد بين أكثر من 150 عضوا

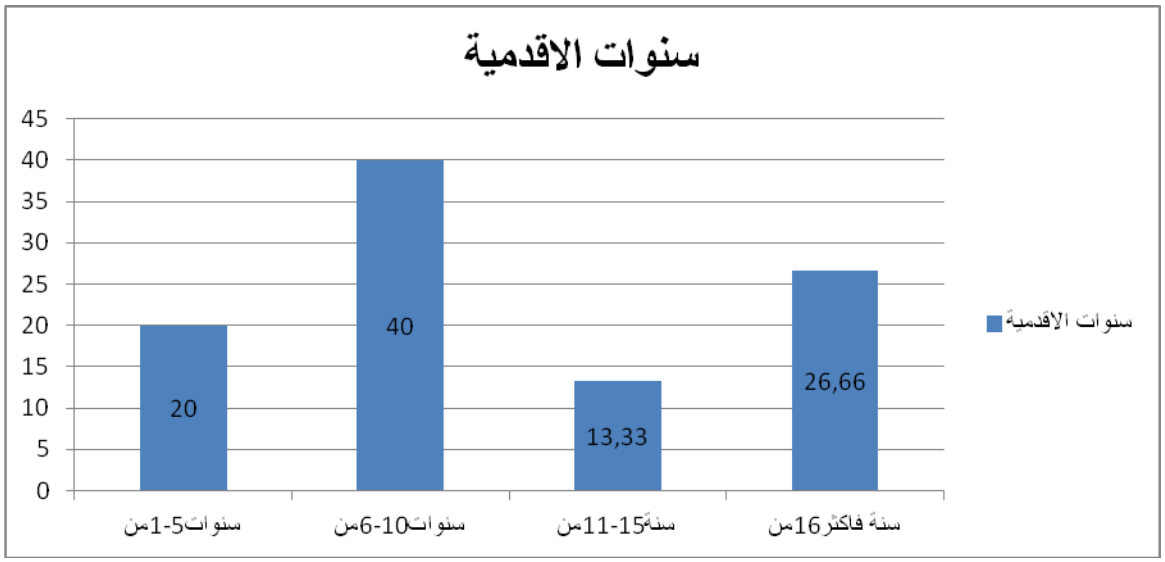
أدعو إلى تعريب التعليم ،فلاحظت أنّني لا أستطيع تغيير الأمر فخرجت واتجهت لإستكمال مشروع الذخيرة العربية [1] علاوة على تأكيدهم أنّ اللّغة العربية اصبحت وكأنّها مادة جافة علمية متبنّين العديد من الشعارات على رأسها أنّ المدرسة مجرد روضة أطفال لاغير ، والأقسام فهي والمدجنة سيّان ، وإذا رجعنا للّذين تمّ تكوينهم يتأفّفون كونهم تمّ تدريبهم على تدريس اثناعشر(12) تلميذا، وعندما صالوا وجالوا في أروقة الواقع اصطدموا بالاكتظاظ داخل الأقسام فعلى أقل تقدير نجد خمسة وأربعين(45) تلميذا في كل قسم.

وكوجهة نظر خاصة وتجربة بسيطة إذا تمّ الاقتناع أننا نحتاج إلى جيل يفكّر ، يبدع ، ينجز ، يحقق فلا بدّ علينا أن نؤمن في العملية التعليمية{ أنّ التلميذ روح تكوّن وليس بقارورة تعبّأ وبهذه الطّاقة الإيمانية وبلا منازع سنتجاوز كل العراقيل التي تقف ضدّ تحقيق هذه المقاربة أو غيرها.[2]

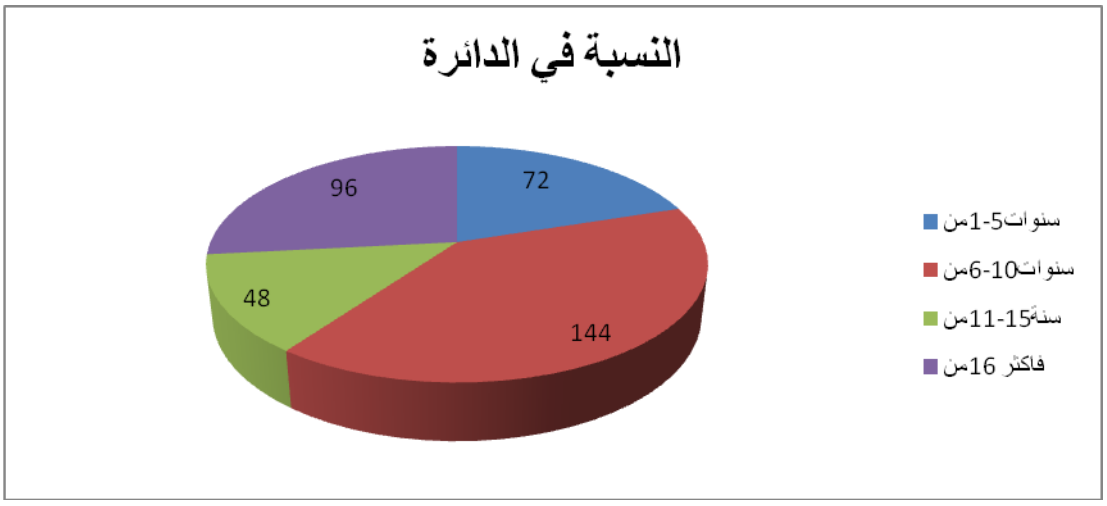
وفيما يلي التمثيل بالأعمدة للنسبة المئوية المتعلقة بمتغيّر الأقدمية:

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللّسان ، ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،الجزائر،2007م ص120.

[2] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من ألتعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،ج م أ،جانفي2005،ص1.



التمثيل بالدائرة النسبية لمتغيّر الأقدميّة:



ج- متغير الّدرجة العلمية {المؤهل العلمي } :حقيقة المعيار الأساسي في صقل شخصية الإنسان هو نهله للمعارف والعلوم التي تحقق له كل المؤهلات المساعدة على خوض معترك الحياة وإذا سلّطنا الضوء على قطاع الّتعليم نجد تباين الأساتذة في المؤهلات العلمية وهذا موضّح في الجدول أدناه :

جدول رقم 03 يوضّح نسب متغيّر المؤهل العلمي:

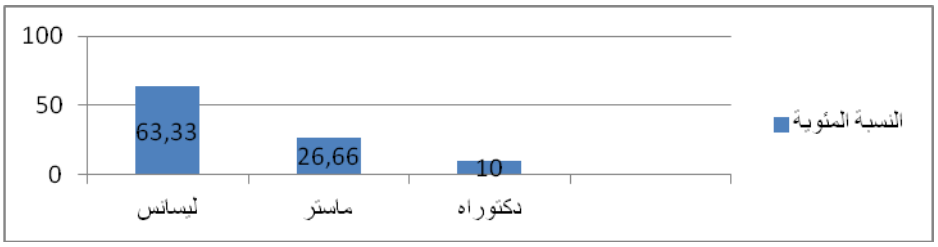
المتغيّر	الخاصية	العدد	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
المستوى التعليمي	ليسانس	19	63.33%	228°
	ماستر	8	26.66%	96°
	دكتوراه	3	10%	36°
المجموع		30	100%	360°

مايمكن ملاحظته من خلال الجدول رقم 03 الخاص بالدرجة العلمية نجد أعلى نسبة متعلّقة بشهادة ليسانس نسبة 63.33% ، تليها شهادة الماستر بنسبة 26.66% وأخيرا نسبة 10% بالنسبة لشهادة الدكتوراه.

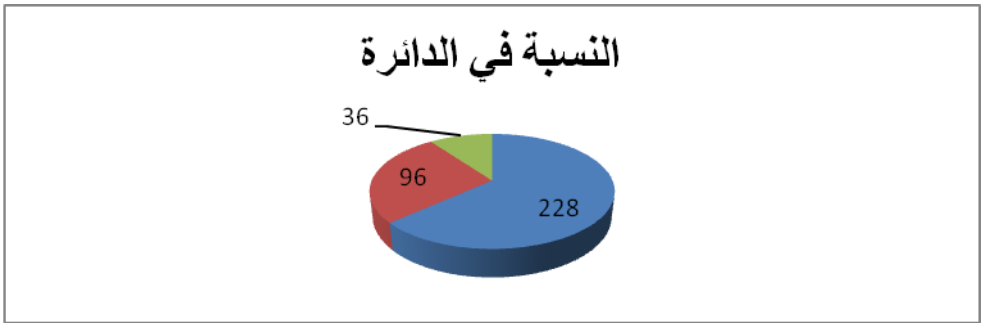
ومردّ استحواذ شهادة اللّيسانس على المرتبة الأولى هو كون السّنوات الماضية قد خلت من شرط الحصول على شهادة الماستر كي يتسنّى للمترشّح الالتحاق بالّتدريس في المرحلة الثانوية1 ، على عكس ماأصبح سائدا في الوقت الراهن ، وانطلاقا منهذا الأخير ترجّح الكفّة في السنوات المقبلة وبنسبة مرتفعة لشهادة الماستر إلاّ أنّ مكمن الصعوبة التي سيتخبّط فيها حامل هذه الشهادة أنّه متخصص إمّا في اللّغويات أو الأدبيات

[1]، الملحق 2 yarjonaneus – الديوان الوطني للإمتحانات و المسابقات

والمراحل التعليمية التي هي قبل مرحلة الجامعة تتطلّب الثنائيتين ، فهما وجهان لعملة واحدة مؤمثلة في تدريس مادة اللغة العربية وآدابها لما يصطلح لما يصطلح عليه بالمرحلة الثانوية ، فيجد الطّالب ذاته إمّا متمكنا من اللّغة أو من الأدب ، وهكذا يكشف التلاميذ نقاط ضعف أستاذهم والتي ستعرقل مسيرته التعليمية ،ونعبّر على نتائج الجدول من خلال التمثيل البياني بالأعمدة والدائرة للنسب المئوية الخاصة بالمؤهّل العلمي:



التمثيل بالدائرة النسبية للمؤهّل العلمي :



1-2: تحليل البيانات المتعلّقة بالأسئلة المطروحة على الأساتذة :

لقد تمّ بلورة الأسئلة الخاصة بالأساتذة ضمن أداة بحث ملائمة والّتي سبق التعريف بها إذ تضمّنت ثلاثة عشر (13) سؤالا مغلقا لتكون الإجابة عليه يوضع × في الخانة

المناسبة ولقد تمّ توزيع هذه الاستبانة على ثلاثين (30) أستاذا وأستاذة عدا سؤالا واحدا مفتوحا ، وهو السؤال الثالث{3} .

إذا المجال مفتوح للأستاذ لكي يبدي وجهة نظره ،وهذه الأسئلة تصب في معين واحد وهو مدى توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية ، تم توزيع الاستبانة بتاريخ 17 مارس 2019 ليتم جمعها بتاريخ 21 مارس 2019.

ولقد قسمنا هذه الإستبانة إلى محاور إذ يشمل كل محور مجموعة من الأسئلة

المحور الأول : القواعد النّحوية :

لقد تعلّق السؤال الأول بمدى التزام التلميذ بتوظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية ،وما تمخّض من إجابات على هذا السؤال تم وضعها في الجدول أدناه

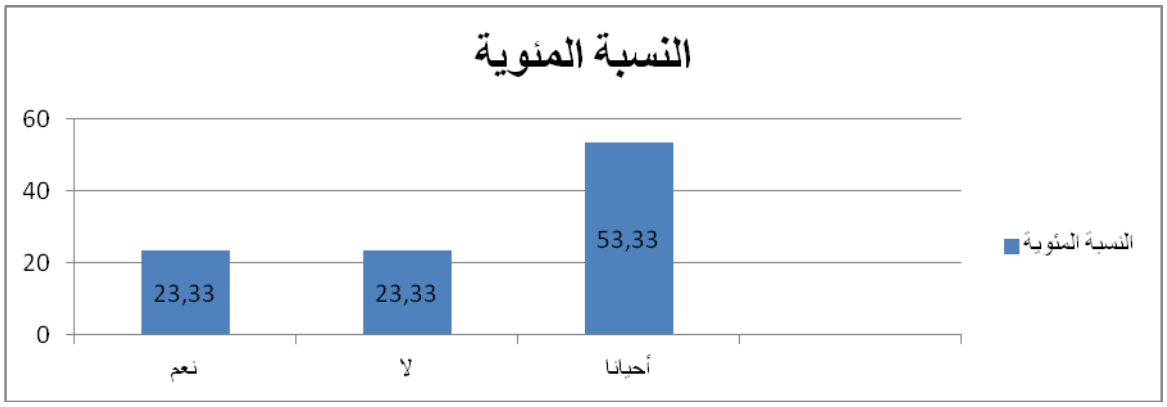
الجدول رقم 04: مدى التزام التلميذ بتوظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	07	23.33%	84°
لا	07	23.33%	84°
أحيانا	16	53.33%	192°
المجموع	30	100%	360°

انطلاقا من النتائج المدونة في الجدول أعلاه نجد أنّ نسبة إثبات الالتزام بالتوظيف ونفيه ذاتها إذ تقدّر ب23.33% ، أمّا فيما يتعلّق بحالة التذبذب(أي أحيانا الالتزام بالتوظيف تارة وعدم الالتزام بالتوظيف تارة أخرى فكانت هي الأعلى إذا قدّرت ب 53.33% .

وهذا يعني أن من عدمه مرهون بطبيعة الدرس النحوي وسياق الوضعية ، فكلما كان هذا الأخير سهلا ومقدّما بالطريقة الملائمة ، كلّما كان الالتزام بالتوظيف والعكس صحيح فشتان مثلا بين درس النعت والبدل بالنسبة للتلميذ وبين العدد الأصلي والترتيبي والمفعول المطلق[1] وهلم جر.وبالنسبة لسياق الوضعية فمثلا نجد أنّ التلميذ يسيل حبر قلمه في سياق– الدفاع عن الإسلام– ويجد إشكالا في حديثه عن ظاهرة الخسوف والكسوف[2] ،وفيما يلي التمثيل البياني والدائرة النسبية لنتائج الجدول رقم 04

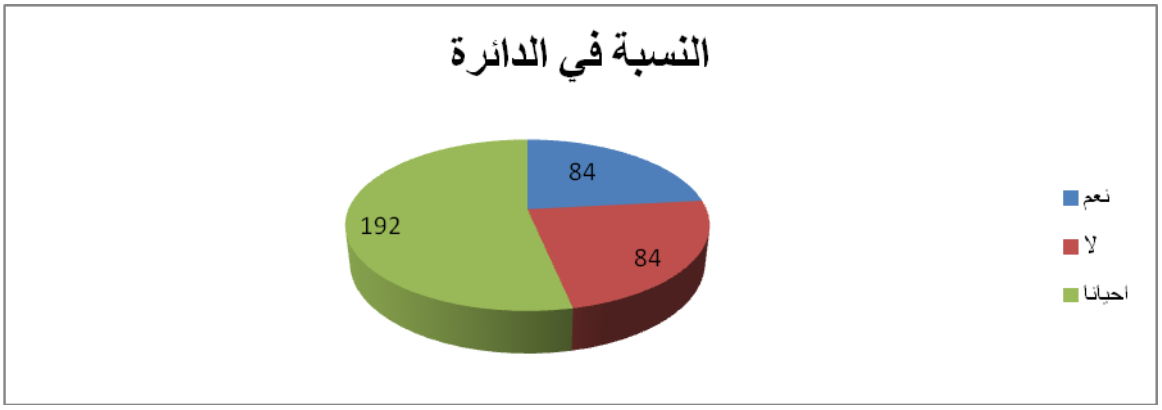
التمثيل البياني بالأعمدة لمدى التزام توظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية:



[1] – وزارة التربية الوطنية،التدرجات السنوية للمرحلة الثانوية ،ص11، 12.

[2] – المرجع نفسه ص13.

التمثيل بالدائرة النسبية لمدى التزام التلميذ بتوظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية :



وأمّا فيما يخص السؤال الثاني في هذا المحور فهو خاص بكون إن تمّ الالتزام بالتوظيف فهل هذا الأخير يعطي للمعلم انطباعا أنّ تدريس القواعد النّحوية وفق المقاربة النّصية فعّال أو غير فعّال أو يتطلب إعادة نظر،والجدول الأتي يلخّص لنا ما أسفر عنه هذا السؤال .

الجدول رقم05 : توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية من قبل المتعلم يعطيك انطباعا أنّ تدريس الرّافد النّحوي وفق المقاربة النّصية:

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
فعال	17	56.66%	204°
غير فعال	02	06.66%	24°
يتطلب إعادة نظر	13	43.33%	156°
المجموع	30	100%	360°

يظهر في الجدول أعلاه أنّ أعلى نسبة خاصة بكون أنّ توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية يعطي انطباعا أن تدريس الرافد النحوي وفق المقاربة النّصية فعال بنسبة تقدّر ب 56.66% تليها مباشرة نسبة ليست بالبعيدة عن سابقتيها ، والمتعلّقة بضرورة إعادة النظر في تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة النصية وكانت هذه النسبة 43.33% مع ضعف نسبة نفي الفعالية والتي قدّرت 06.66%

فالقائل بالفعالية مقتنع أنّ حبل الوصال مشدود بين النص الأدبي وما يتعلق به من روافد ومن هنا سيبقى هذاالمعلم يوّجه التلميذ إلى ضرورة التحضير والفهم الجيّد للنص الأدبي لأنه يتوقف عليه استيعاب باقي الرّوافد، وفي الوقت نفسه يتم توجيه التلميذ إلى أنّ الولوج داخل النص والقدرة على شرحه والتمكن من ناصيته والكشف عن معانيه ، لايتجسد إلاّ باستعمال وسيلة واحدة وهي تعلّم القواعد النحوية ، ومن باب الطّرح الموضوعي تبقى هذه الفعالية مؤكدة من حيث الحيثيات النظرية أكثر من التطبيقية بسبب عامل الزمن فكما ذكرنا سالفا لايتمتّع الرّافد النحوي إلا بأقل من ساعة .

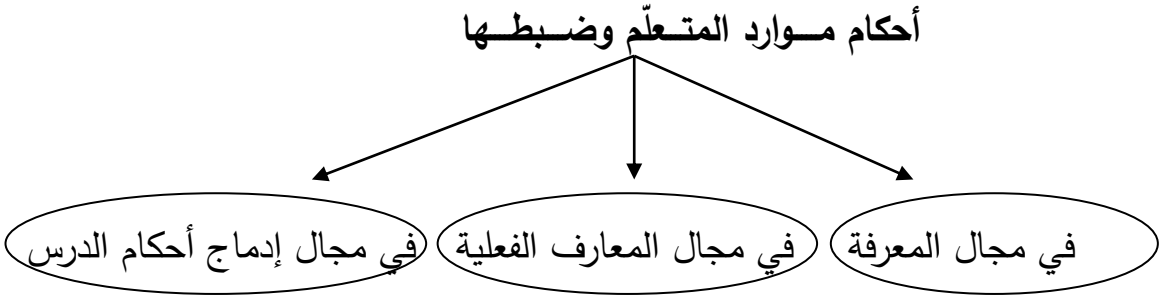
ولايمكن أن نتجاهل كل أستاذ طالب بإعادة النظر إزاء تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة النصّية ، ففي كثير من دروس القواعد يتم الانطلاق بمثال صعب مما يعرقل عملية الفهم والاستيعاب ، فعلى سبيل المثال لا الحصر في الكتاب المدرسي «المشوّق» عنوان الدرس« جزم الفعل المضارع»[1].

فما قدّم من أمثلة كان ستة(06) أبيات شعرية منتقاة من النص الأدبي. "في الإشادة بالصّلح والسّلام والتحذير من ويلات الحرب "وهذه الأبيات من الشعر الجاهلي ، وما توفر فيها كان أربع(04) أدوات جازمة فقط ، وهي جازمة لفعلين مضارعين ، وكما تعلّم

[1] – حسين شلّوف و أخرون ،المشوّق في الأدب و النّصوص والمطالعة الموّجهة ،السنة الأولى من التعليم الثانوي ، للمطبوعات المدرسية،2013/2012،ص19.onpsجذع مشترك أداب ،الديوان الوطني

التلميذ أن أدوات الّشرط الجازمة لفعلين لديها مواقع إعرابية محدّدة بشروط ، فلابدّ من شرحها للتلميذ وهذا بعد الإشارة إلى الجملة الّشرطية وعناصرها ومحلّها الإعرابي ، وكل هذا في موضوع واحد ، ومن باب أولى يتم الانطلاق بالأدوات التي تجزم فعلا واحدا ثم الّتي تجزم فعلين أي من السّهل إلى الصّعب .ولمّا كان التوزيع المدرج للحصص غير منسّق بالشكل المرجو، فلا يكون الحجم السّاعي للرافد النحوي كافيا لشرح الدرس وتركيب قاعدته وانجاز إحكام موار المتعلّم وضبطها(مايعرف بالتطبيقات سالفا فهذه الموارد تتفرّع إلى ثلاثة مجالات[1].

يمكن أن نمثّل لها على النّحو التّالي:



ولا بدّ ألاّ نغض النّظر على الّذي نفى فعالية المقاربة النّصية في تدريس القواعد النحوية وكذا أن الوضعية الإدماجية مرآة عاكسة لذلك ، فمهما كانت النسبة قليلة إلاّ أنّها تعد خطرا حقيقيا ، لأنّ وراءها تلاميذ يجهل مؤطرهم أو موجّهم أهمية المقاربة النّصية وكذا نجاعة الوضعية الإدماجية .

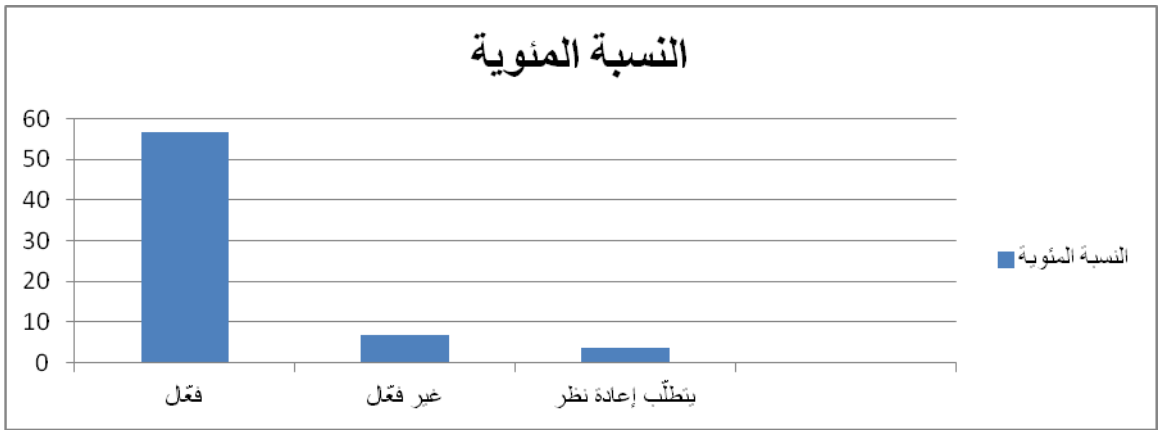
ضمن الإصلاح ،من باب أولى أنّ الأستاذ مسؤول على وضع قاعدة سميكة لتلاميذ السّنة الأولى الذين سيقبلون في يوم ما على _البكالوريا_ ،هذه الأخيرة أصبحت مادة اللّغة العربية وأدابها مادة إقصائية للأسف، كما أنّ أصحاب هذه النّسبة نسو أنّ الوضعية الإدماجية وضعية مركّبة تستهدف تجسيد كل الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية

[1] – ينظر:حسين شلّوف و أخرون ،المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموّجهة ،جذع مشترك أداب ،ص21

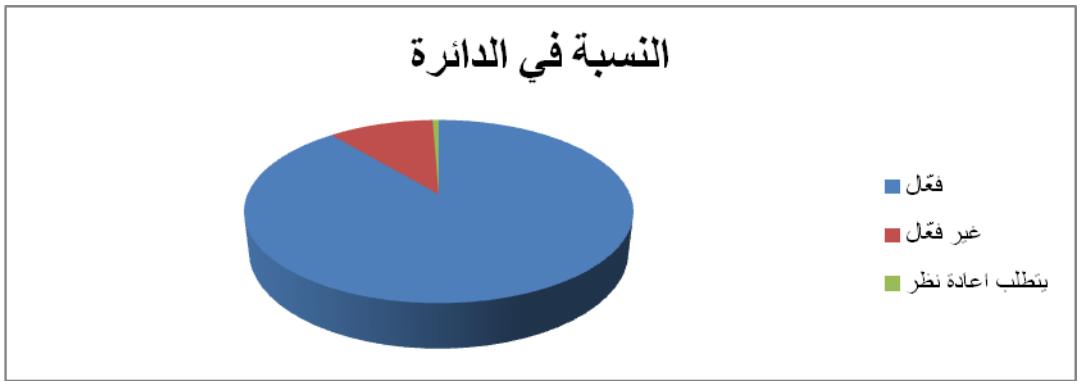
والموقفية ، وهذه الموارد تنتج التلميذ الكفء الذي قدّمت له الأمثلة مستخرجة من النصوص المقرّرة وهي تحمل الصّفات اللّغوية والخلقية والجمالية فهذه الثلاثية هي معايير كل تلميذ يتّسم بالكفاءة،

ويمكن أن نمثّل بيانيا وبالدائرة النسبية ما قدّم من نسب في الجدول رقم 05: التمثيل البياني بالأعمدة لتوظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية يعطي للمعلّم انطباعا أنّ تدريس الرّافد النّحوي وفق المقاربة النّصية فعّال ، غير فعال ،يتطلب إعادة نظر.

التمثيل بالأعمدة :



التمثيل بالدائرة النسبية : للعلاقة القائمة بين توظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية وتدريس الرافد النحوي وفق المقاربة النّصية:



ومواصلة مع محور القواعد النّحوية إذ يتمحور السؤال الثالث {03}على مدى وجود صعوبة في توظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية ،ليكون الجدول رقم 06 عارضا لنتائج هذا السّؤال.

الجدول رقم 06: صعوبة توظيف القواعد النّحوية في الوضعيّة الإدماجيّة :

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	26	86.66%	312°
لا	04	13.33%	48°
المجموع	30	100%	360°

وفقا للنتائج المتحصل عليها في الجدول والشكلين نجد أعلى نسبة تؤكد وجود صعوبة في توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية ،فلقد قدّرت هذه النسبة ب86.66% وبالمقابل يوجد من نفى وجود هذه الصعوبة بنسبة 13.33% وهي قليلة مقارنة مع نسبة الإثبات.

بالنسبة الذين أكّدوا وجود الصّعوبة رجّحوا العديد من الأسباب على رأسها الضعف القاعدي سواء في القواعد أو إنتاج الوضعية في حدّ ذاتها ، إلاّ أنّ التركيز وبصورة كبيرة على الضعف في القواعد النحوية ونعني لما للنحو من أهمية في تحسين اللسان من اللّحن وكذا كسب السّلامة اللّغوية[1] ، وهذا الضعف تفشى في غالبية التّلاميذ نظرا لاعتبارهم القاعدة النحوية غاية لضمان النجاح وليست وسيلة تساعدهم على إثراء رصيدهم اللّغوي ،

[1] – مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية ، تح أحمد ابراهيم زهوة ، ،دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، (د ط) ،2006 م، ج1 ص15 .

علاوة على برمجة التلميذ وللأسف على شعار أنت تتعلّم بغية الحصول على العلامة ، لاالإكتساب والتثقف ولا نهل المعارف .

فحتّى وان لايُجهر بهذا الشّعار إلاّ أنّه موجود في الممارسات التعليمية اليومية، فنرى زخم هائل من دروس القواعد في البرنامج الدراسي أو مايصطلح عليه الآن بتدرّج التّعلمات، وعندما يتم طرح السّؤال يُطرح على درس أو اثنان من أصل 10 دروس مثلا، وحتّى هذا الدرس الذي يتم انتقاؤه يدرس فيه التلميذ عددا معتبرا من الأحكام يمكن أن تثقل كاهله بترسيخها والتدرّب على توظيفها.

وفي أخر المطاف يتم التقييم بنقطة واحدة فكيف سيهتم التلميذ بدرس النّحو؟المعروف بكثرة دروسه إذ يمكن أن تؤدّي هذه الكثرة إلى التخمة اللغوية ولقد صدق الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح عندما قال :{نقدّم للطفل غالبا كميّة كبيرة من العناصر اللغوية لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها ولذلك يصيبه ما نسميه التخمة اللّغوية وقد يكون ذلك سببا في توقف الإستيعاب الذّهني والإمتثال...}[1].

وتجدر الإشارة إلى الضعف القاعدي في اللّغة العربية كرّر كثيرا من طرف العديد من الأساتذة وعلى أساسه رجعنا إلى نتائج تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك آداب في اللغة العربية ضمن شهادة التعليم المتوسط وبالفعل نجد نسبة 52.5% لم يتحصلوا على المعدل في اختبار اللّغة العربية ، فالمجال من 4-9 نقاط ، وكيف بامكان هذا التلميذ أن يستقبل مرحلة التعليم الثانوي والتي تدرّس – النحو- وفق المقاربة النّصية ، كأوّل ما سيصادفه هو نصوص مختارة من العصر الجاهلي ، ونعي جيّدا لغة هذا العصر بغض النظر على خصائصه ، وقاسمة الظهر أنّ خمس وعشرين(25)تلميذا من أصل أربعين 40 أي مايقدّر نسبة 62.5% التحقوا بالمرحلة الثانوية ولم يتحصلوا على شهادة التعتيم

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللّسان ص201. بتصرّف.

المتوسط ، فصعودهم كان من خلال الاختبارات الثلاث بالدرجة الأولى ، وهذا جلي من خلال الجدول الآتي(نتائج شهادة ت م)

السنة الدراسية : 2019 / 2018

نتائج التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط

الرقم	لقب واسم التلميذ	الجنس	عربية	فرنسية	انجليزية	رياضيات	شريعة	تاريخ وجغرافيا	م 4	مع.ت.م	م القبول
1	اسحيق فاطمة الزهراء	أ.ن	09.50	14.00	16.50	08.00	11.50	11.50	12.91	11.74	12.32
2	بن خرارة عبد الجليل	؟									
3	بن علية خولة	أ.ن	12.00	05.00	06.00	12.00	13.50	08.50	13.77	10.90	12.33
4	جراد مختار	ر.و	13.50	03.50	04.50	07.50	12.00	12.50	11.30	10.70	11.00
5	جلالة عبد الكريم*	أ.ن	09.00	05.00	11.00	05.50	10.00	12.50	11.73	09.54	10.63
6	جمعي خلسة	م	07.20	05.80	07.80	07.00	09.12	09.45			08.70
7	جودي شيماء	م	08.25	05.65	06.26	06.58	06.97	08.50			07.54
8	حمزة ريمة	؟									
9	خلفة فاطمة الزهراء	م	07.60	07.86	09.23	08.00	11.54	05.45			08.95
10	ذوياخ نزهر	ر.و	10.00	04.00	04.50	06.50	12.00	09.50	11.38	08.80	10.02
11	ربيع ريان	م	08.60	06.93	13.40	06.00	11.91	05.45			09.52
12	رزيقة خيرة	أ.ن	09.00	05.50	07.00	06.50	11.50	10.00	12.78	08.28	10.52
13	زرارة أيمن	م	04.95	04.13	03.79	04.29	06.41	07.49			05.98
14	سنوسي الياس	أ.ن	09.50	03.50	05.50	11.00	13.00	15.00	14.54	10.18	12.36
15	شيباني عائشة	أ.ن	11.00	04.00	04.00	02.50	13.50	13.50	12.79	08.56	10.67
16	شلش زينب	أ.ن	15.00	03.00	04.50	03.50	13.00	11.50	11.81	09.27	10.54
17	عباسي أسامة	ر.و	10.50	03.00	04.00	03.50	14.00	15.00	11.70	09.40	10.56
18	غرسة دنيا	أ.ن	11.00	15.00	09.00	09.50	09.50	11.50	11.35	09.86	10.60
19	فضة أيمن*	أ.ن	10.00	11.00	06.00	10.50	13.00	11.50	13.72	10.21	11.96
20	قراص سعيدة*	أ.ن	09.50	06.00	08.00	17.00	15.50	07.50	11.90	10.40	11.15
21	قويرة زينة	ر.و	10.00	09.50	03.50	03.50	14.00	06.00	11.94	08.19	10.06
22	لبعير شروق	أ.ن	10.50	09.00	09.00	01.50	12.00	11.00	12.30	08.72	10.51
23	مرغاد رجاء	ر.و	11.00	04.50	08.50	03.00	14.50	15.00	11.21	09.48	10.34
24	مكي ريان	م	09.20	08.33	09.43	07.75	11.04	07.29			09.25
25	مكي زكرياء	ر.و	12.00	06.00	08.50	05.50	15.00	12.50	12.82	11.08	11.95
26	منيب وئام*	أ.ن	10.50	09.00	06.50	07.00	12.00	09.00	13.24	09.40	11.32
27	هليوف مريم نور الهدى	أ.ن	12.50	06.00	07.50	03.50	14.00	09.50	12.42	09.24	10.83
28	وهاب مريم	ر.و	12.50	07.00	08.00	02.50	15.00	06.00	11.99	08.91	10.45
29	بلعربي سميرة										
30											

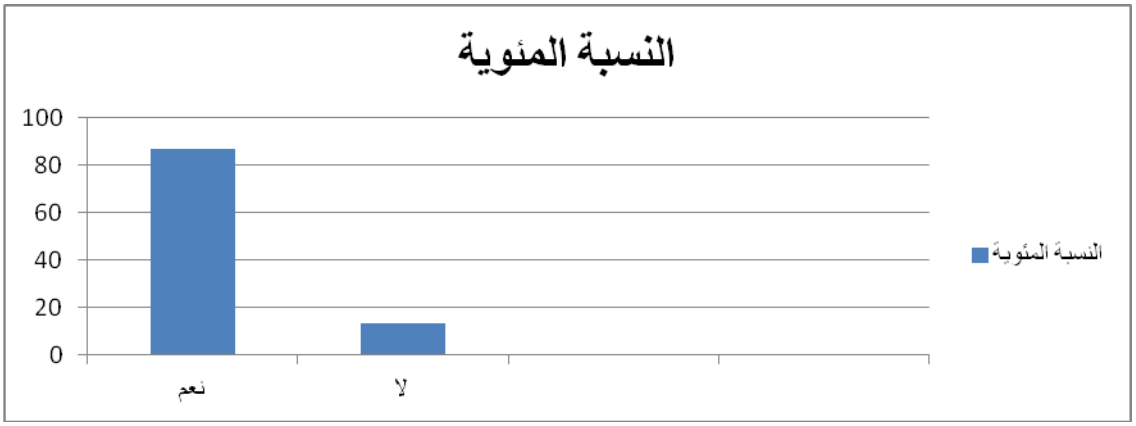
السنة الدراسية : 2019 / 2018

نتائج التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط

الرقم	لقب واسم التلميذ	الجنس	عربية	فرنسية	انجليزية	رياضيات	شريعة	تاريخ وجغرافيا	م 4	مع.ت.م	م القبول
1	بن ريالة شيماء	م	06.93	05.48	06.09	05.33	07.89	06.29		07.12	07.13
2	بن طالب نور الإسلام	أ.ن	15.00	09.50	09.50	09.50	12.50	14.00	12.02	12.62	12.32
3	بن غذاة العباسي	ر.و	10.00	04.50	09.50	09.00	05.00	06.00	12.21	08.14	10.17
4	بوعقارة فاطمة الزهراء	أ.ن	10.00	03.00	07.50	02.00	10.00	11.50	12.33	08.42	10.37
5	بوعيشة امال	م	07.96	07.70	06.43	11.83	10.20	08.29			09.06
6	تزير رقيه*	أ.ن	10.00	06.50	10.00	08.50	11.00	09.50	12.12	10.20	11.16
7	تبايش اكرام	ر.و	13.50	04.00	07.50	05.50	12.00	13.00	11.51	09.87	10.69
8	تبايش عبد العزيز	م	07.06	08.13	06.73	08.25	09.08	11.00			08.77
9	زغيب الياس	أ.ن	11.00	04.50	08.00	12.00	11.00	10.00	10.84	09.84	10.34
10	زكري سامية	م	08.86	06.80	06.23	07.29	13.49	09.03			09.88
11	سرارية ام كلثوم	أ.ن	13.00	04.00	04.50	06.50	15.00	13.00	11.51	10.14	10.82
12	شلالة ثوريا	ر.و	11.50	05.50	06.00	09.00	13.00	07.50	12.16	09.56	10.86
13	شلالة ماجدة	أ.ن	09.50	03.00	07.00	07.00	10.00	10.00	12.07	08.88	10.47
14	شلالي اصالة امنة	ر.و	13.00	04.50	04.00	10.50	15.50	09.00	13.16	09.79	11.46
15	شلالي وصال امنتي	ر.و	10.50	09.00	09.50	13.00	12.50	09.00	13.79	11.29	12.54
16	طيبي هشام	م	07.06	11.73	11.63	06.91	10.49	05.70			09.71
17	عباسي خديجة	م	07.10	07.50	07.60	09.50	07.79	08.87			08.94
18	كرولة هند	أ.ن	11.00	07.00	04.50	03.50	14.00	09.50	11.21	09.00	10.10
19	لصقب احمد علي	ر.و	11.00	06.50	08.50	03.00	09.50	12.50	11.29	08.79	10.02
20	تقريب عبد الله	م	05.56	10.73	09.40	09.41	06.70	06.16			08.55
21	محامدية زهرة*	أ.ن	09.00	11.00	05.50	11.50	11.50	07.50	12.88	09.52	11.21
22	محامدية يونس*	أ.ن	12.00	08.50	08.50	03.50	09.00	12.00	11.85	09.36	10.80
23	منصور شهرزاد	م	07.26	06.51	05.80	12.16	13.12	11.03			09.91
24	مهيري يوسف اسلام.د	ر.و	13.50	07.50	04.50	06.50	11.00	15.00	13.00	10.77	11.88
25	نجيم وصال سنسبيل	أ.ن	11.00	09.50	05.00	07.00	12.00	11.00	15.15	10.58	12.86
26	هويرة محمد ع السلام*	ر.و	16.50	01.50	03.00	06.50	14.00	14.00	10.31	10.30	10.30
27	محبوب جهينة	شع									
28	الصغير فريال										
29											

ومن خلال هذا النّتائج تتفشى الصّعوبة وتكثر العراقيل .

وفيما يلي التمثيل البياني بالأعمدة لصعوبة توظيف القواعد النّحوية :



التمثيل بالدائرة النسبية لصعوبة توظيف القواعد النحوية :

المحور الثّاني : الوضعية الإدماجيّة :

خصّصنا في هذا المحور باقة من الأسئلة متعلّقة بالوضعية الإدماجية،وكان فحو السؤال الأوّل مدى إطلاع الأستاذ على أهمية الوضعية الإدماجية في التدريس بالكفاءات ،وتكمن نتائج هدا السؤال في الجدول أدناه .

الجدول رقم 07 : مدى الإطلاع على أهمية الوضعية الإدماجية

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	25	83.33%	300°
لا	05	16.66%	60°
المجموع	30	100%	360°

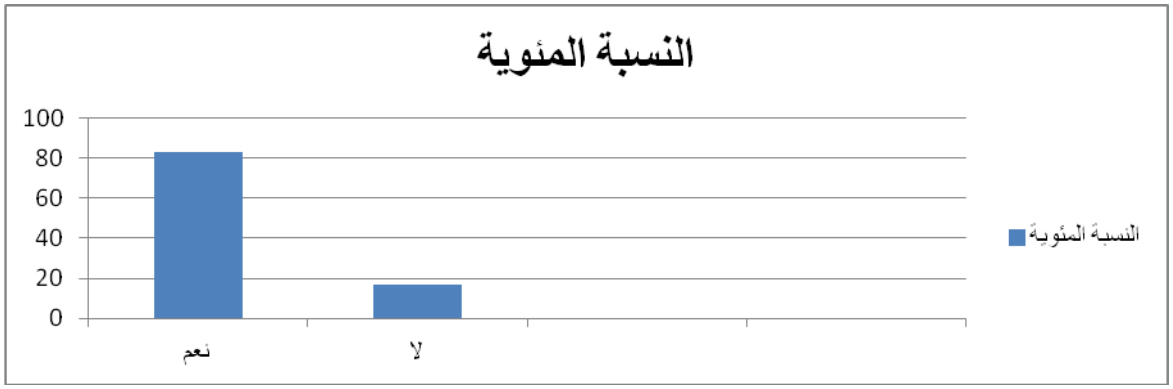
مايبرزه الجدول أن أغلب الأساتذة مطلّعون على أهمية الوضعية الإدماجية في التّدريس بالكفاءات بنسبة قدّرت ب 83.33% وهذا بفضل الندوات والجلسات الدّاخلية في الثانويات ، كما يدل هذا على مدى استيعاب الأستاذ لفكرة أن اللّبنة الأساسية للمقاربة بالكفاءات هي الوضعية الإدماجية، وكذاأن ضمان التمكن من القواعد النحوية فهما واستعمالا لايتجسد إلاّ في الوضعية الإدماجية وكيف لايتم الاطلاع عليها؟ بينما كانت نسبة غير المطّلعين مقدّرة ب16.66% فعلى الرغم من ضعفها مقارنة بنسبة المطّلعين إلاّ أنّها تعتبر خطرا لأهمية الوضعية الإدماجية .

ولكن يبقى السؤال مطروحا لم بقي هذا الاطلاع مقتصرا على الاطلاع النظري لا التطبيقي؟ فجل الأساتذة يبرمجون الحصص الخاصة بالوضعية التي هي في الأسبوع

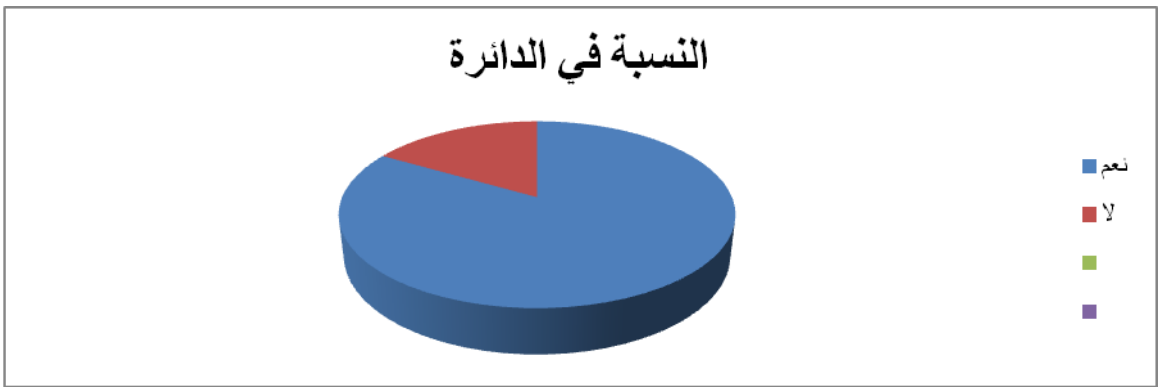
الخامس ضمن التّدرج السّنوي لتكملة دروس البرنامج السّنوي،فلابدّ أن نضع نصب أعيننا أنّ الجانب النّظري والتّطبيقي وجهان لعملة واحدة.

وفيما يلي التمثيل البياني بالأعمدة والدائرة النّسبية للسؤال الأول في المحور الثاني

التمثيل بالأعمدة لمدى إطّلاع الأساتذة على أهمية الوضعية الإدماجية:



التمثيل بالدائرة النسبية:لمدى الإطلاع على الوضعية الإدماجية:



وفيما يخص السّؤال الثاني في هذا المحور فهو يتعلّق بالحجم السّاعي لشرح الوضعية وانجازها وهل هو كاف.فبعد رصدنا للإجابات تمّ بلورتها في الجدول الأتي :

الجدول رقم 08 : الحجم الساعي لشرح الوضعية وانجازها كاف

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	09	30%	108°
لا	21	70%	252°
المجموع	30	100%	360°

ماكشف عنه الجدول أنّ أعلى نسبة خصّصت لعدم وجود حجم ساعي كافي لشرح الوضعية وانجازها وهذه النسبة مؤمثلة في 70% وهي نسبة جدّ معتبرة ولا مقارنة بينها وبين الذي أقرّ ملاءمة الحجم السّاعي للشرح والإنجاز ولم تتعدّ هذه النسبة 30%

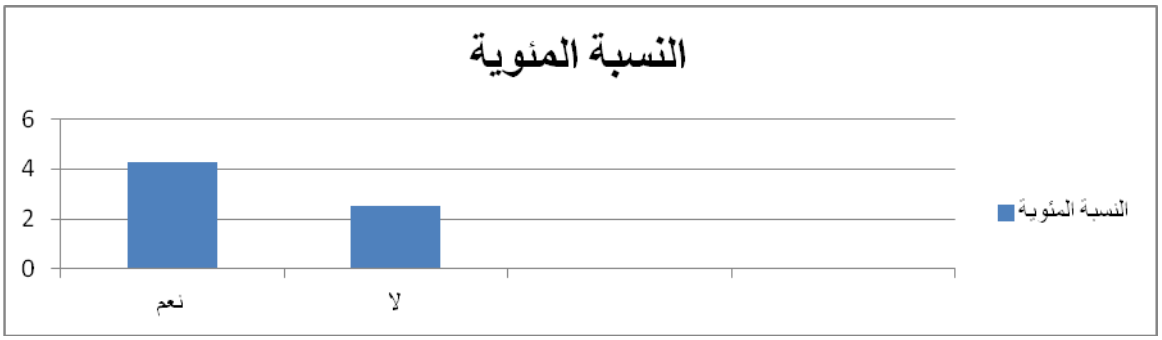
وهذه النتائج لديها تأثيرا سلبيا على التمكّن من القواعد النحوية فهما وممارسة .

وهذا دليل قطعي على أن الغالبية السّاحقة للأساتذة مع الأسف لا يستغلون الأسبوع الخامس المبرمج في تدرج التعلمات[1] لنشاط الإدماج وما يتخلله من وضعيات إدماجية وكذا مراجعة وتدارك وتصحيح الأخطاء ، فبعد ممّا يؤدي هذا إلى ضعف اللّغة العربية والمسؤول الأول عن ذلك الأستاذ كما ذكر أحمد أمين « فإذا نحن وصلنا إلى المعلّم فقد وصلنا إلى نقطة شائكة فهل يسمح المعلّمون أن نصارحهم...لأنّ جزءا كبيرا من ضعف اللّغة العربية يرجع إليهم» [2] الملاحظة والمتابعة وجدنا أنّ الأساتذة يستغلون ذلك الأسبوع لإكمال الدروس الموسومة بالكم لا الكيف ؟ وهذا الحال يعطينا تعليلا على الرداءة في منتوج تلاميذنا وكلنا مسؤولون انطلاقا من واضع البرنامج إلى منفذه.

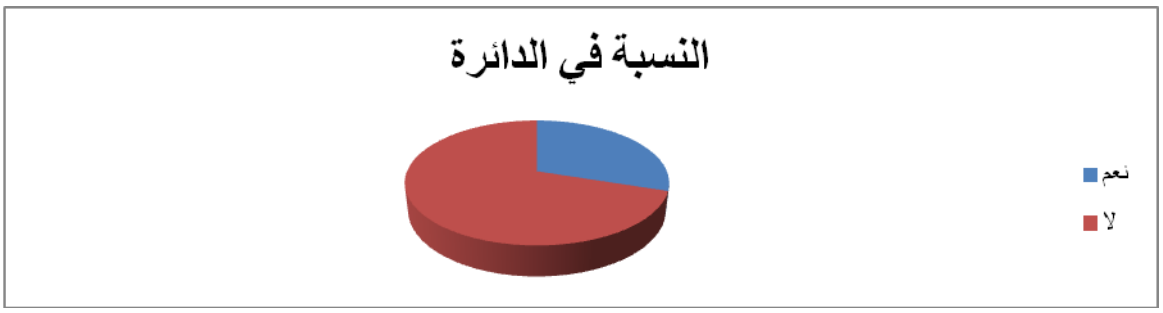
[1]– حسين شلوف ، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ص 218.

[2] – أحمد أمين ، فيض الخاطر ، مكتبة النهضة المصرية ، د ط ، 1940 ، ج2 ، ص307

التمثيل بالأعمدة للحجم السّاعي لشرح الوضعية وإنجازها:



التمثيل بالدائرة النسبية لشرح الوضعية وإنجازها



وأمّا عن السؤال الثالث في هذا المحور فهو خاص بدور الوضعية الإدماجية في استنتاج مدى فهم التلاميذ للقواعد النّحوية والجدول الأتي يوضّح نسب الأجوبة المتعلّقة بهذا السّؤال :

الجدول رقم 09: للوضعية الإدماجية دور في فهم القواعد النّحوية :

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	24	80%	288°
لا	06	20%	72°
المجموع	30	100%	360°

من الملاحظ في الجدول والشّكلين السابقين نجد أن أعلى نسبة في الإجابة عن هذا السّؤال وهي نسبة جدّ معتبرة كانت بحرف الجواب "نعم" قد قدّرت النسبة ب 80% أمّا عن نفي دور الوضعية الإدماجية في التأكد في فهم القواعد النّحوية وكانت ضئيلة مقارنة بجواب الإثبات إذ قدّرت ب 20% .

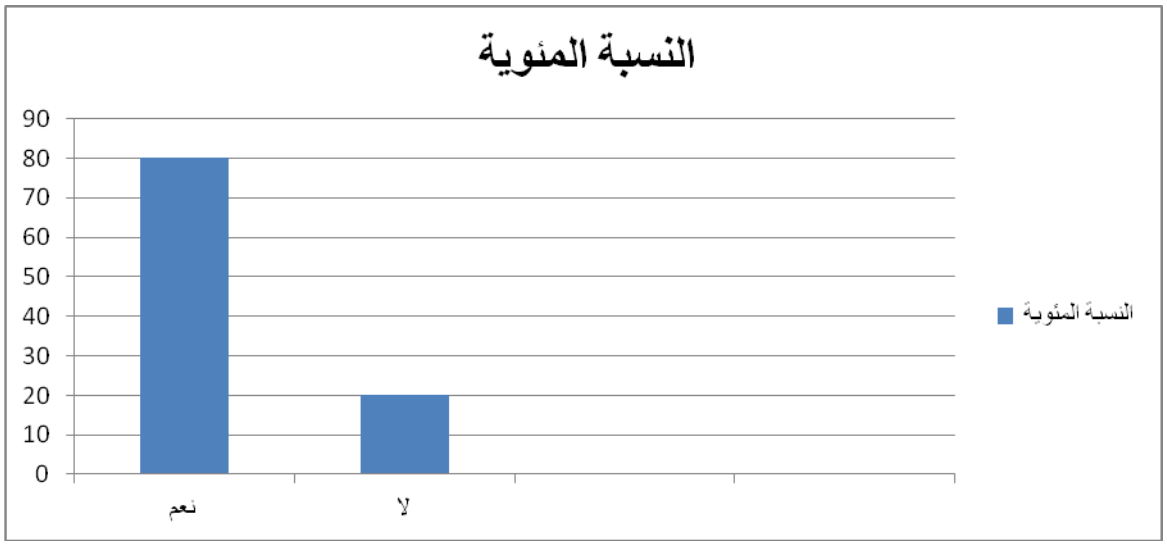
ولكن على الرّغم من قلّة هذه النسبة فلا بدّ علينا ألاّ نستهين بها ، وندق ناقوس الخطر حيالها ،إذ أنّ الذي اختار النفي ينقصه الاطّلاع المدقق والجيّد للمنهاج والوثيقة المرافقة كون أنّ الوضعية الإدماجية وضعية مركبة من مجموعة من الموارد[1] ، ومن بين نماذج هذه الأخيرة "القواعد النحوية" ، وهي تستهدف التدريب على الإدماج وتقويم الكفاءة بكلّ مستوياتها ، علاوة أنّها (الوضعية الادماجية) من المفاهيم المفتاحية في مقاربة التدريس بالكفاءات إذ هي ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءات المستهدفة بالتطور[2] وتحدّد مدى تملّك الكفاءة من عدمه وذلك بواسطة المنتوج الذّي يقدّمه المتعلّم ، وأنّ الوضعية الإدماجية استثمار للموارد المعرفية والمكتسبات القبلية[3] ، بالتّالي لِمَ يتم نفي دورها؟.

التمثيل بالأعمدة لدور الوضعية الإدماجية في فهم القواعد النّحوية:

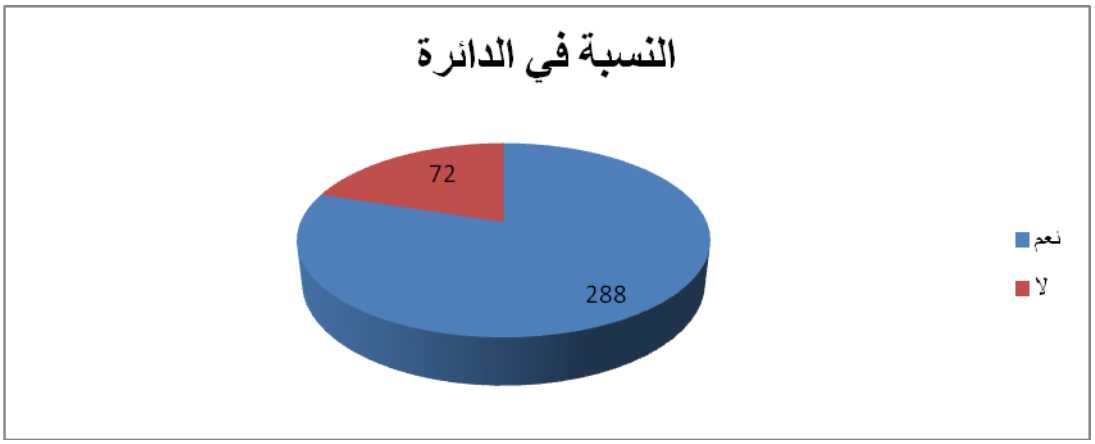
[1] – محمد الصالح حثروبي ،الدليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ،(د ط) ، 2012م ص284.

[2] – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي،ص39

[3] - مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي ،ص12



التمثيل بالدائرة النسبية لدور الوضعية الإدماجية في فهم القواعد النّحوية:



والسّؤال الرّابع في هذا المحور خصّص للوضعية الإدماجية من حيث الكم في الكتاب المدرسي والتيّ عددها استّ وضعيات ،أ فيمكنناأن نقول أنّ هذا العدد كاف بغية إكتساب التّلميذ القدرة على توظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية؟:

الجدول رقم 10: الوضعيات المبرمجة في الكتاب المدرسي كافية لكسب التّلميذ القدرة على توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية:

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	03	10%	36°
لا	27	90%	324°
المجموع	30	100%	360°

ما نلاحظه من الجدول أنّ النسبة المرتفعة تخصّ عجز الوضعيات المبرمجة في الكتاب المدرسي أن يكتسب التلميذ القدرة على توظيف القواعد النّحوية في الوضعية، إذ بلغت نسبة العجز 90% ، أمّا عن إثبات كونها كافية فلم تتجاوز النسبة 10% .

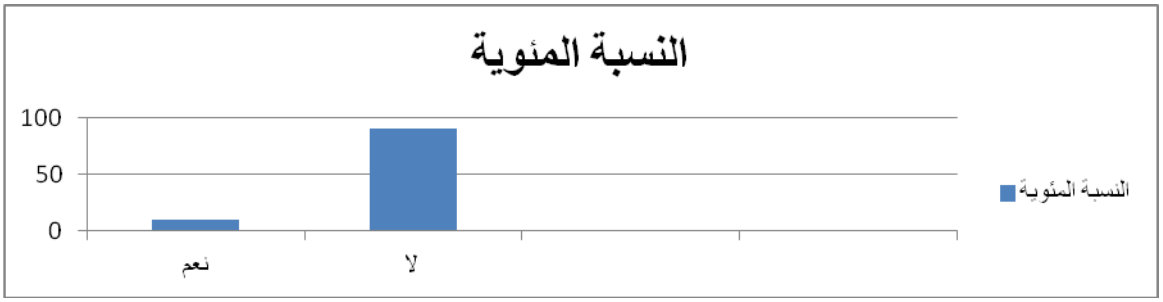
ومن أهم الأسباب التي تقرّ بعجز الوضعيات المبرمجة على كسب التلميذ القدرة على التوظيف هو الكم والكيف ، فمن الناحية الكميّة ، فالوضعيات في الكتاب لم تتجاوز ست وضعيات أي أنّها لن تعالج على الأقل غالبية دروس القواعد ولا نقل الكل ،بل تمّ الإقتصار على خمسة دروس{الفعل المضارع المرفوع والمنصوب و المجزوم ،والأفعال النّاقصة،والمفعول المطلق}[1] ، أمّا فيما يخص الكيّف فإنّ الوضعيات التي تتوفر فيها الشّروط هي2 من أصل 6 ، والباقي يتدرج تحت الوضعيات الإنتاجية التفسيرية لا الإبداعية ، هذه الأخيرة هي التي تهمّنا .

ومن الأمور التي لابدّ أن نقرّ بها أنّ الذّي يثبت كفاية الوضعيات المبرمجة فهو يفتقر إلى الإطلاع الحقيقي على مضامين الكتاب المدرسي. وتجدر الإشارة أنّه في خضم هذه

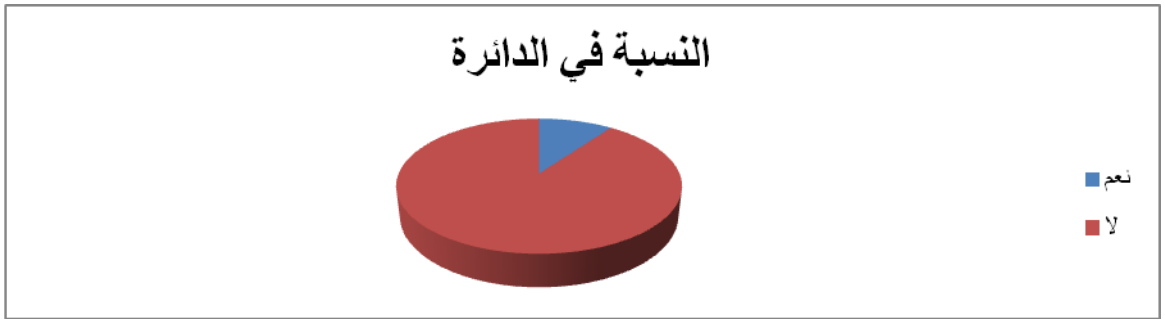
[1]- حسين شلوف و أخرون ،المشّوق في الأدب و النّصوص والمطالعة الموّجهة ،ص57وص119.

السّنة قدّم تعديل في المقرّر الدّراسي خاصة فيما يتعلق بالوضعيات إذ زاد عددها من ست وضعيات{ 6} إلى اثنتا عشرة {12}وضعية ،ولكن هذا لم يغيّر شيئا،لأنّ الأساتذة لم يعملوا على إنجازها بحجّة كثافة المقرّر الدّراسي مطالبين دوما بالتخفيف ،وكثيرون هم من اعتبروا { عملية التّخفيف عملية ناجعة ،إذ تخرجنا من بوتقة الحشو في المادة اللّغوية لما له تأثير على الإستعاب..}[1] .

وإليكم التمثيل البياني بالأعمدة الخاص بعدد الوضعيات في الكتاب المدرسي وكونها كافية أم لا في صقل توظيف القواعد النّحوية في الوضعية الإدماجية:



التمثيل بالدائرة النسبية لعدد الوضعيات كونه كاف أم لا في كسب القدرة على توظيف القواعد في الوضعية:



من أهمّ مكوّنات الوضعية الإدماجية السّند و التّعليمة ، فلا يمكن غضّ النّظر عليهما وعلى هذا الأساس طرحنا سؤالا خامسا في هذا المحور فحوه تمكّن التلميذ من السّند و

[1] – ينظر يوسف عبد الباري،تعليمية اللّغة العربية و إجراءاتها العملية من وجهة نظر الحاج صالح –الجهود اللّغوية لدى الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ،المجلس الأعلى للّغة العربيّة ،منشورات 2018،ص363.

التّعليمة أو تمكّنه مقتصر على واحد منهما ، أو لا يوجد التّمكن في كليهما ،و الجدول التّالي يخرجنا من دائرة الإحتمالات.

الجدول رقم 11:عدد الوضعيات المبرمجة في الكتاب المدرسي كافية:

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
التعليمة	17	56.66%	204°
السند	13	43.33%	156°
المجموع	30	100%	360°

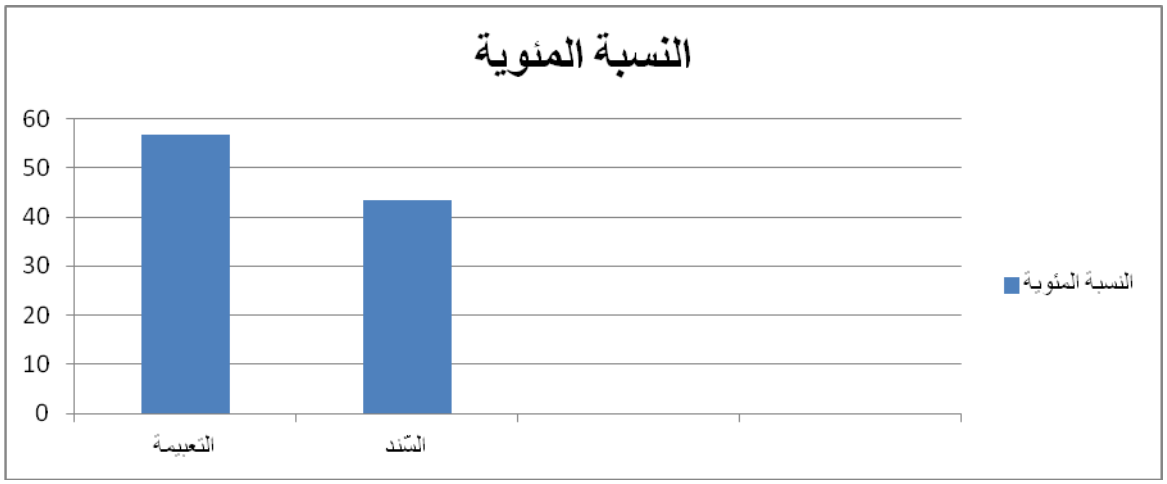
من خلال ماتقدم في الجدول نجد أن النّسب المتعلقة بالسّند أو التّعليمة ليستا متقاربتين من بعضهما البعض إذ نسبة.56.66% بالنّسبة للتّعليمة ونسبة43.33% بالنّسبة للسّند حقيقة من البديهي أن يكون الإشكال بالدرجة الأولى في التّعليمة أكثر من السّند لأنها (أي التعليمة) متعلّقة بالموارد والمكتسبات القبلية الخاصة بالرّوافد على رأسها الرّافد النحوي ، فان لم يستطع استيعاب الدرس فكيف يمكنه توظيفه؟.

وانطلاقا من الممارسة الفعلية لاحظنا أن الوضعيات المبرمجة – في تدرّج التّعلّمات– تتسم بأنها في بعض الحالات يكن السند سهل ولكن التعليمة صعبة ، وفي بعض الحالات يكن العكس وفي حالات قليلة يتوافق السند مع التعليمة نحو سند مزايا الأمن والاستقرار والتعليمة : توظيف الفعل المضارع المرفوع والمنصوب [1] وكذا كون السّند من

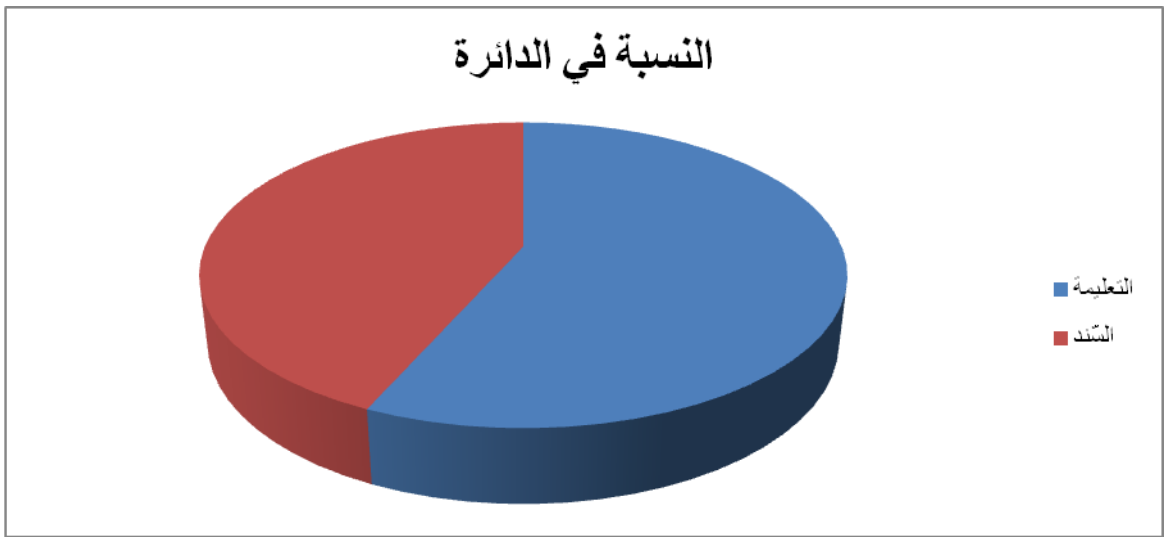
[1] – وزارة التربية الوطنية ، تدرج التعلمات السنوية للمرحلة الثانوية ص1.

بين السّندات التي وجد فيها التّلاميذ صعوبة نحو سند تأثير الإسلام على الفكر واللّغة مع شيء من اليسر في التعليمة عندما طلب منهم توظيف النّعت والتوكيد[1]

التمثيل البياني بالأعمدة لمدى تمكّن التلاميذ من السّند أو التعليمة في الوضعية الإدماجية:



التمثيل بالدائرة النسبية لمدى تمكّن التلاميذ من السّند أو التّعليمية في الوضعية الإدماجية:



[1]– المرجع نفسه ص12 .

حقيقة لا يستطيع الأستاذ الكشف عن نقاط ضعف تلاميذه بصورة دقيقة إلا بتصحيحه لنماذج منجزة فعليا تدوينا لا مشافهة ،وفي إطار موضوعنا وكسؤال سادس في هذا المحور كان خاصا بمدى وجود الوقت الكافي لتصحيح الوضعية والجدول الأتي يقدّم لنا نتائج الإجابة على هذا السّؤال.

الجدول رقم 12: الوقت كاف لتصحيح الوضعية؟

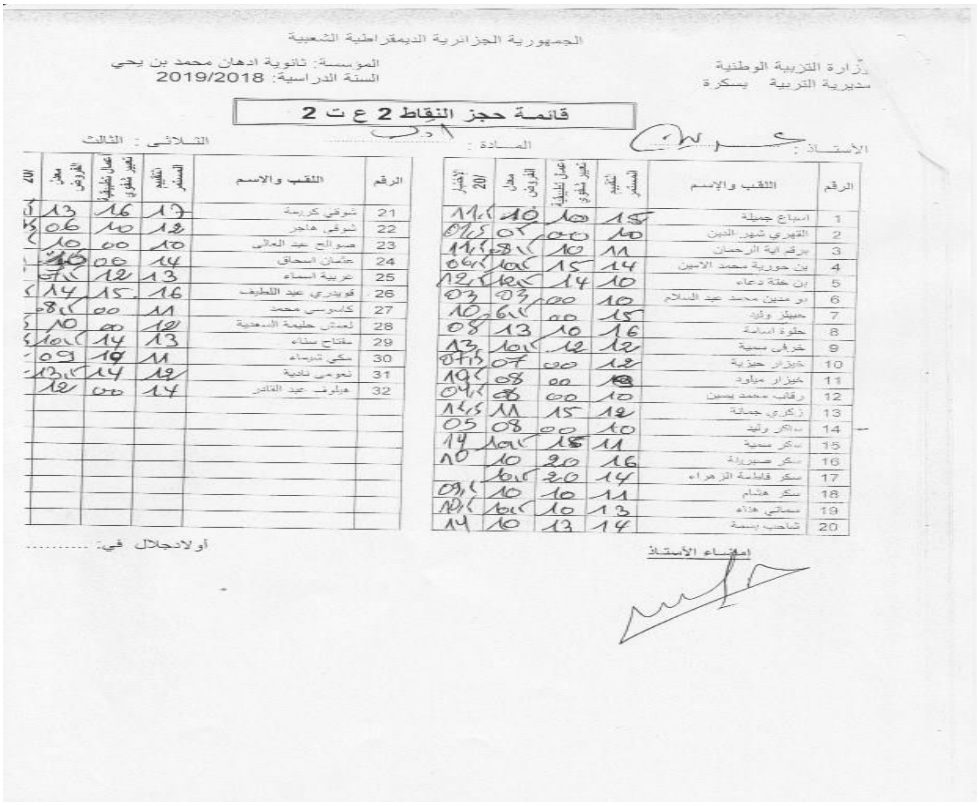
الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	09	30%	108°
لا	21	70%	252°
المجموع	30	100%	360°

مايمكن ملاحظته من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة تتعلّق بإقرار الأساتذة بعدم وجود الوقت الكافي لتصحيح الوضعية ، وهذه النسبة مقدّرة ب70% ونسبة 30% تؤكد وجود الوقت للتصحيح.

كل الظروف تهيّء إلى عجز الأستاذ على التصحيح الفعلي للوضعية وهذا راجع لعدّة أسباب ، أوّلها هو العدد المعتبر للأوراق التي لابدّ من تصحيحها وهذا لا يتعلّق بقسم واحد وعادة تبرمج الوضعية في الوقت عينه لكل الأقسام، على اعتبار التّقيّد بتدرّج التعلّمات (التوزيع الخاص بالدروس) دون أن ننسى الدروس الكثيرة والتي لابدّ أن تحظّر وتنجز على أكمل وجه، مع التقيّد برزنامة الفروض وتصحيح التعبير الكتابي ، وكما ذكرنا سابقا أن نسبة الذين ليس لديهم الوقت الكافي للتصحيح جدّ مرتفعة فعجز الأستاذ على التّصحيح فسيؤدي إلى عدم معرفة نقاط ضعف تلاميذه ، فلا يستطيع معالجتها هذا

من جهة وعجز التلميذ على فهم أخطائه وتداركها والسّعي للقضاء عليهامن جهة أخرى كما أنّ عدم تصحيح الوضعية يؤثر في التلميذ من الناحية النفسية وينجم عنه اللاّمبالاة لأنّه متأكد لن يتحصل على العلامة .ولا يتطور أسلوبه التعبيري أو يثري رصيده اللّغوي لأنّه متيقن أن الأستاذ لا أو لن يصحّح الورقة، وحتّى وان صحّح الأستاذ الورقة ووضع النقطة ، هذه الأخيرة غير واضح في المنهاج أين يتّم إدراجها هل في المراقبة المستمرة ؟ في الفروض؟ مع تثمين المطالعة أين بالضبط؟.

الوثيقة الأتية المتعلّقة بحجز النّقاط تؤكد ذلك:



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية بسكرة

المؤسسة: ثانوية ادهان محمد بن يحي
السنة الدراسية: 2019/2018

قائمة حجز النقاط 2 ع ت 2

الأستاذ : ..... المادة : ..... الثلاثي : الثالث

الرقم	اللقب والاسم				
1	اسباع جميلة	15	10	10	11
2	القهري شهر الدين	10	00	07	09
3	برقراية الرحمان	11	10	13	11
4	بن جورية محمد الامين	14	15	10	06
5	بن حفة دعاء	10	14	10	12
6	بو منين محمد عبد السلام	10	00	03	03
7	حميلر وئام	15	00	06	10
8	حلوة اسامة	16	10	13	08
9	خرفي مسية	12	12	10	13
10	خيزار حنزية	12	00	07	07
11	خيزار مياده	10	00	08	19
12	رقاب محمد يسين	10	00	08	04
13	زكري جمانة	12	15	11	11
14	ساكر رانية	10	00	08	05
15	سكر مسية	11	15	10	14
16	سكر صبرينة	16	20	10	10
17	سكر فاطمة الزهراء	14	20	10	10
18	سكر هشام	11	10	10	09
19	سماتي هناء	13	10	10	10
20	شاهب ياسمة	14	13	10	14

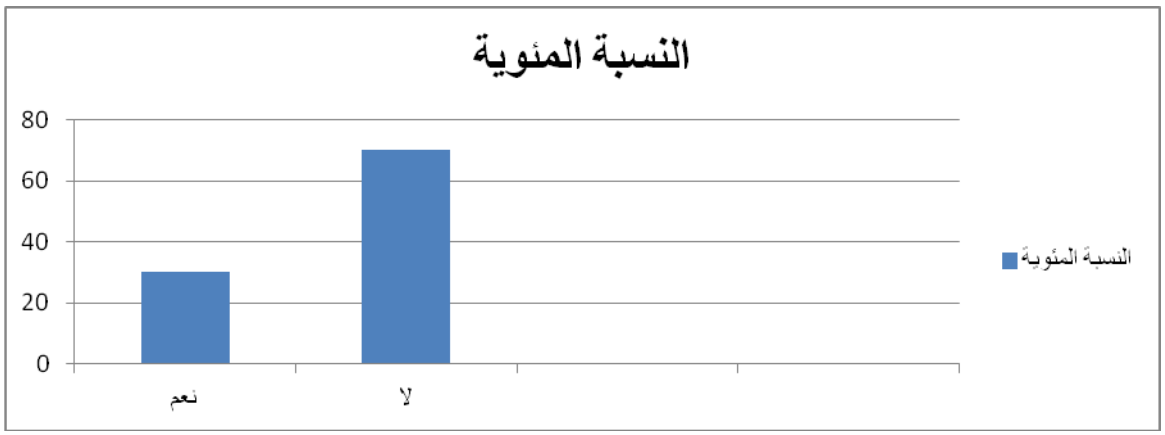
الرقم	اللقب والاسم				
21	شوقي كريمة	17	16	13	
22	شوقي هاجر	12	10	06	
23	صوالح عبد المالي	10	00	10	
24	عثمان اسحاق	14	00	10	
25	عربية اسماء	13	12	07	
26	قويدري عبد اللطيف	16	15	14	
27	كابوسي محمد	11	00	08	
28	لعماش حليمة السعدية	12	00	10	
29	مفتاح سناء	13	14	10	
30	مكي شيماء	11	10	09	
31	نعومي نادية	12	14	13	
32	هبلومة عبد القادر	14	00	12	

أولادجلال في: .....

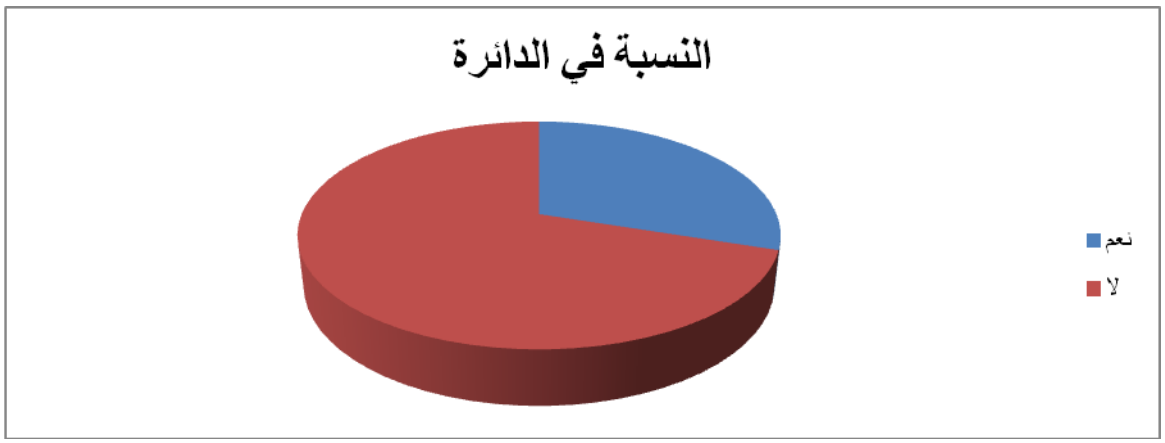
إمضاء الأستاذ

والذي لديه الوقت الكافي للتصحيح فالكفّة ترجّح أنّه ليس لديه إكتظاظ في الأقسام المسندة له.

التمثيل البياني بالأعمدة لمدى وجود الوقت الكافي لتصحيح الوضعية:



التمثيل بالدائرة النسبية إزاء الوقت كاف لتصحيح الوضعية:



المحور الثالث: التقييم

من خصائص التقييم الذّاتي نتقيّد بالمعايير والمؤشرات وكسؤال أيمكنك تحديد الفرق بين المعيار والمؤشر في تقييم الوضعية؟.

جدول رقم 13: مدى امكانية تحديد الفرق بين المعيار والمؤشر .

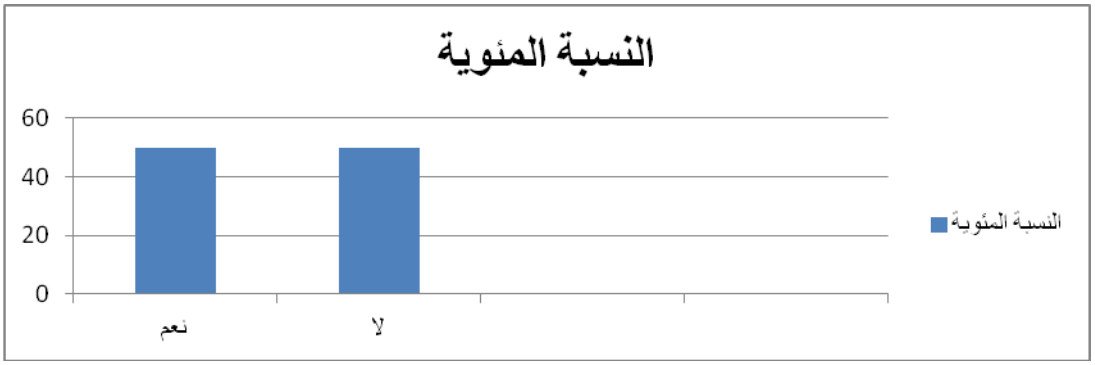
الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	15	50%	180°
لا	15	50%	180°
المجموع	30	100%	360°

مايوضحّه الجدول والشكلان معضلة حقيقية فالنسبة ذا تها بين الذي يفرّق والذي لايفرّق (بين المعيار والمؤشر) وقدّرت النسبة ب50% وعدم التفريق هذا يؤثر سلبا على تصحيح منتوج التلميذ ويمكن أن تظلمه ، فيؤثر عليه هذا نفسيا وتقيميا ، ولعلّ مرد هذه النتيجة هو افتقار الملتقيات التربوية (الأيام التكوينية) من معالجة موضوع الوضعية الإدماجية وما يتعلّق بها من مكونات وخصائص وحجم ساعي ، ولهذه اللحظات يجهل العديد من الأساتذة أهمية الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالمقاربة بالكفاءات ففي أطروحة دكتوراه موسومة ب مستوى تحكّم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الإدماجي ، للطالبة : ستر الرحمان نعيمة[1] ، جامعة الدكتور محمد الأمين – سطيف2–إذ جاء في الفصل السادس الجدول رقم 98 ص 289 ، أن مفتشي اللّغة ع بعد إجراء اختبار لهم لايتحكمون في مفهوم الوضعية إذ لم تتجاوز نسبتها 56.40% وتم الحكم عليها بالمتوسطة ، وأمّا عن مفهوم المعيار فنسبتها 37.25%وتم الحكم عليها بالضعيف ، وبالنسبة للنحو بلغت نسبة التحكم فيه 51.8% وتم الحكم عليه بالمتوسط

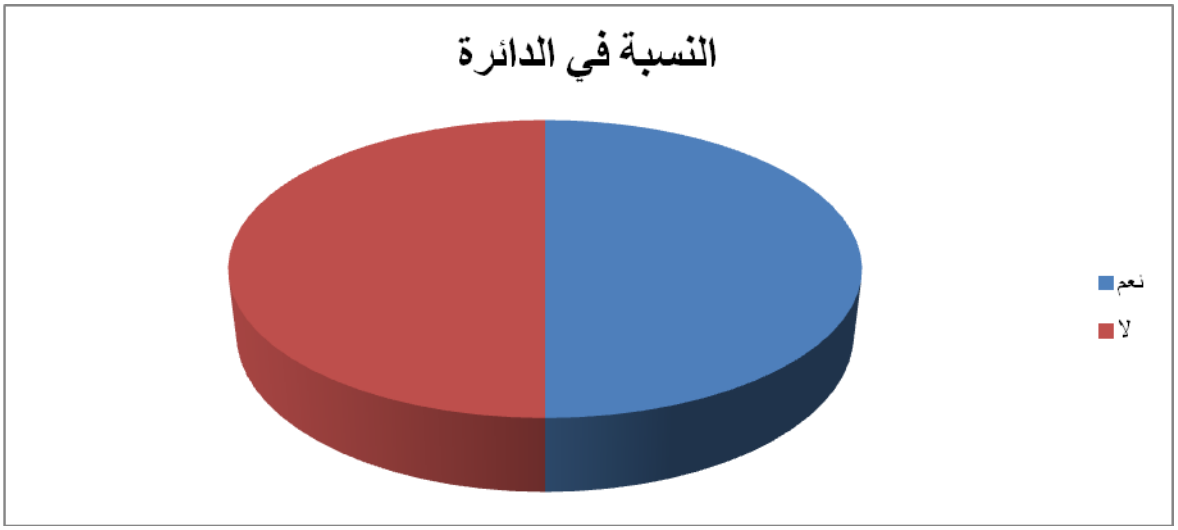
[1] – ستر الرحمان نعيمة : مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي دراسة ميدانية لولاية سطيف ، رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة محمد أمين دباغين ، سطيف2 2017 ، ص 289

(ص46) فإذا كان هذا حال المفتشين بالتالي كيف سيكن حال الأستاذ الذي ينتظر تكوينه ، وتحصيل حاصل فكيف سيكن حال التلميذ ، وعادة مايقال المنطلق الصّحيح يؤدي إلى النتيجة الصحيحة ، فإذا كان المفتش متمكنا من الوضعية وما يتعلّق بها فستنعكس ويظهر هذا على الأستاذ ، هذا الأخير يبسّط الفكرة ثم يرسلها ويرسخها في ذهن التلميذ.

التمثيل بالأعمدة :لإمكانية تحديد الفرق بين المعيار والمؤشر



التمثيل بالدائرة النسبية : لإمكانية تحديد الفرق بين المعيار والمؤشر.



س11 : هل أنت ملتزم بالمعايير والتّنقيط الخاص بشبكة التّصحيح؟

جدول رقم 14:الإلتزام بالمعايير والّتنقيط الخاص بشبكة التّصحيح.

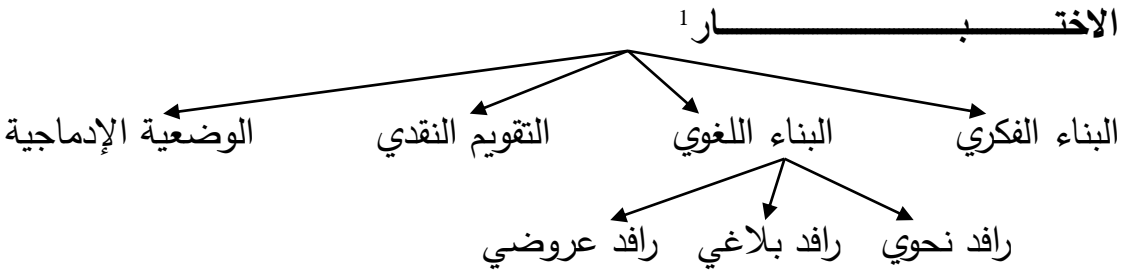
الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	25	83.33%	300°
لا	05	16.66%	60°
المجموع	30	100%	360°

ما يلاحظ من الجدول أعلاه أنّ نسبة 83.33% من الأساتذة ملتزمين بالمعايير المتعلّقة بتصحيح الوضعية وكذا علامات التّصحيح ، وعكس الإلتزام يقدّر بنسبة 16.66% .

حقيقة الالتزام بالمعايير هي الأرضية السّميكة للتلميذ كيف لا؟ ويتم التصحيح له على أساس ملاءمة ماكتب للسنة والتعليمة مع سلامة اللّغة والرسم والانسجام والاتساق وكذا جودة الإتقان[1] .فإذا أرسخ التلميذ هذه المعايير في ذهنه وجسّدها وهو يكتب سيتّم نشوء وبالفعل تلميذ متمكّن من ناصية القواعد النحوية واللّغة فهما وجهاز لعملة واحدة ، ولكن السؤال المطروح تنقيط الوضعية في المنهاج والوثيقة المرفقة 10 نقاط.

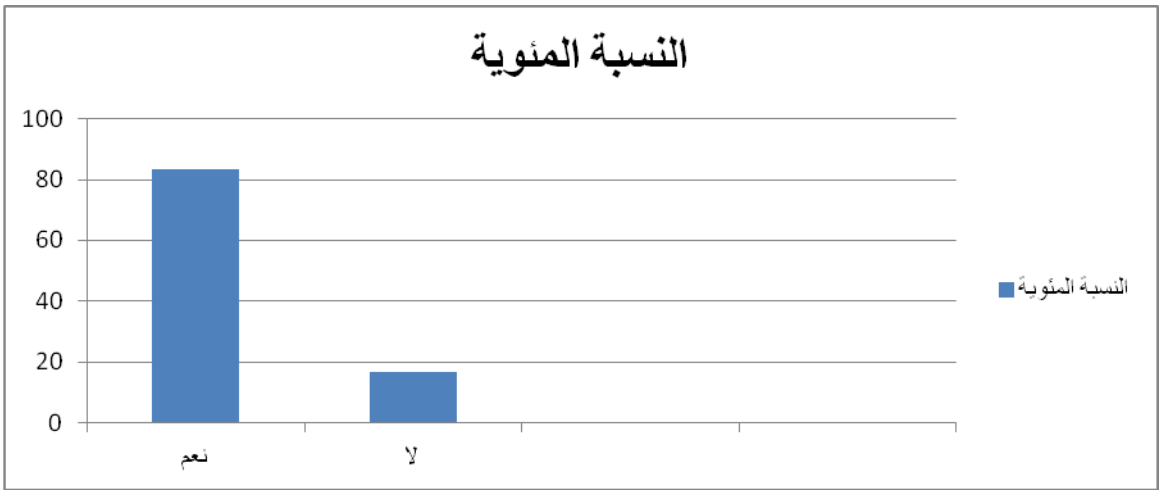
ولقد أشرنا إلى هذا في الفصل النظري ، وفي الواقع الأستاذ لايتقيّد بهذا التنقيط الخاص بشبكة التصحيح وكما ذكرنا سالفا أنّ هذه العلامة لم يصرّح بمكان إدراجها وإذا نظرنا إلى الأخير فلو تمّ التقيّد لهذا التنقيط فسنفقد خاصية إتاحة الفرصة لكل التلاميذ كي يتم التّحسن في المادة ، وذلك لأنّ الاختبار يتركب من رباعية ممثلة في :

[1] – ينظر : المجموعة المتخصصة لمادة اللغة ع ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ج م أ ص52



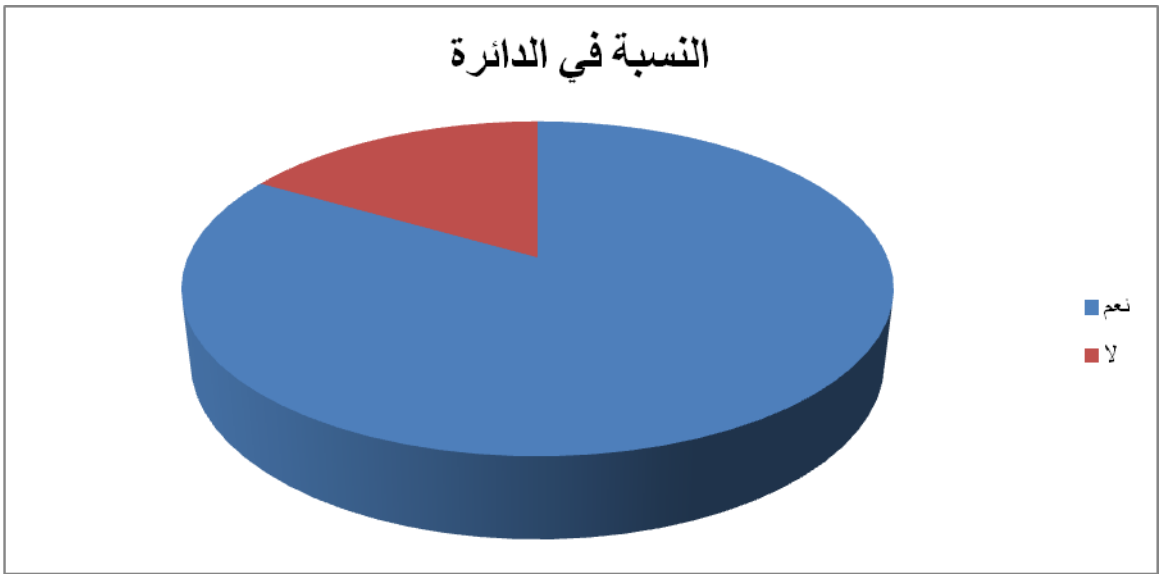
فهل من المعقول أن تكون هذه الثلاثية (بناء فكري، ولغوي والتقويم النقدي) يعتبر (10) نقاط ، والوضعية لوحدها ب10 نقاط ، ومن يرهه فقط قلنا أن الأستاذ يعاني من عدم وجود الوقت الكافي لشرح وتصحيح الوضعية فكيف سيتم اختبار التلميذ ولم تتح له فرصة التدرّب.

التمثيل بالأعمدة: لمدى الالتزام بالمعايير والتّنقيط الخاص بشبكة التّصحيح



التمثيل بالدائرة النسبية : لمدى الإلتزام بالمعايير والّتنقيط الخاص بشبكة التّصحيح

[1]– الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات،دليل بناء اختبار مادة الغة العربية،اكتوبر 2017 ص2.



س12- هل درّبت تلاميذك على استعمال شبكة التّصحيح الذّاتي ؟

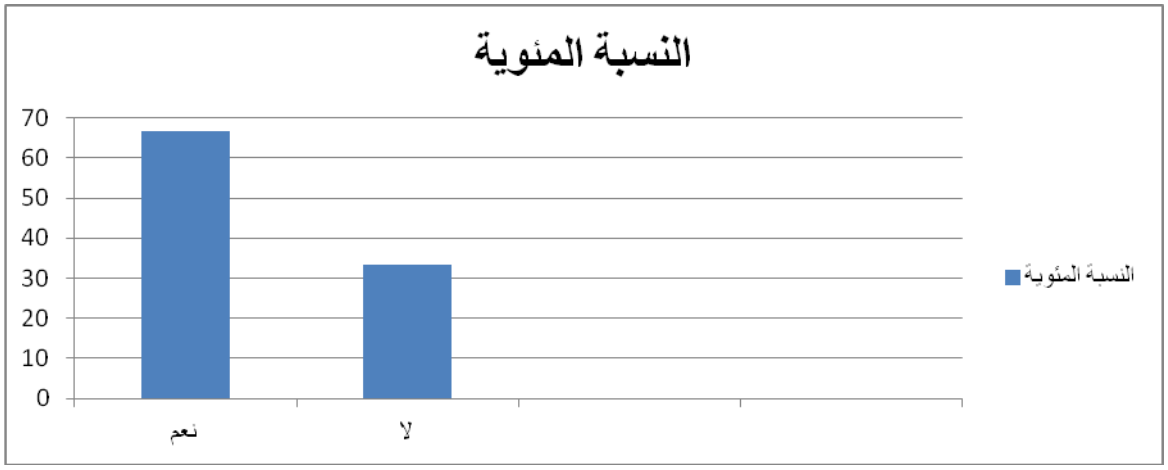
جدول رقم 15:التّدريب على استعمال شبكة التّصحيح الذّاتي.

الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	20	66.66%	240°
لا	10	33.33%	120°
المجموع	30	100%	360°

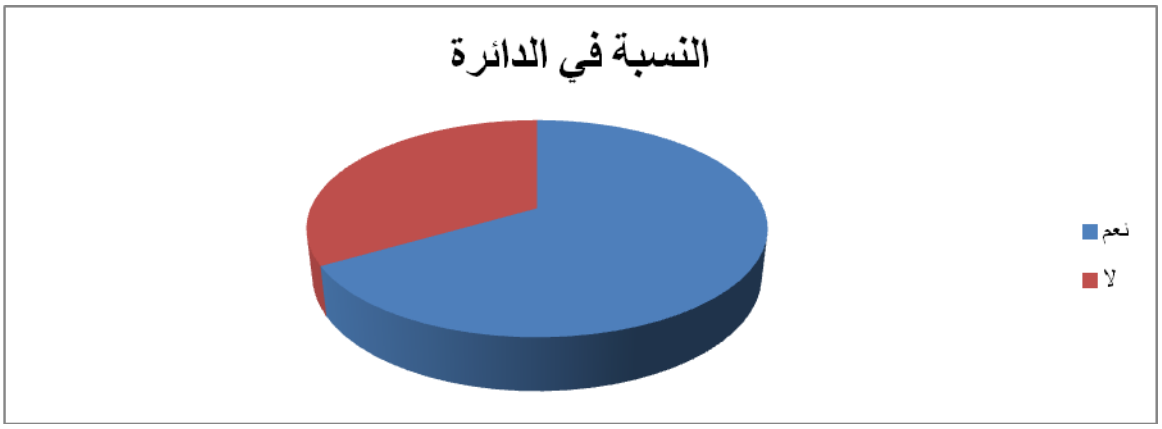
ما نلاحظه أن أعلى نسبة قدّرت ب 66.66% وهي خاصة بإثبات تدريب الأستاذ تلاميذه على شبكة التقييم والتصحيح الذّاتي ، وامّا من نفى فكرة التدريب للتلميذ على الاحتكار لشبكة التصحيح تضمن الأستاذ من منظور المقاربة بالكفاءات وظيفته كموجه، والتلميذ يعتمد على أن ينقد نفسه ويكشف أخطاءه ويصحّحها ، ويسعى لعدم تكرارها . وكذا يتعلّم أن يحاسب نفسه قبل أن يحاسبه الآخرون ويمكن أن يتعلّم من خلال هذه

الشبكة[1] أن ينقد أعمال زملائه فيتجسد الحوار والتفاعل داخل القسم ، وعلى الرغم من أنّ النفي نسبة اقل إلاّ انّا لابد أن يضعها نصب أعيننا للقضاء عليها.

التمثيل بالاعمدة: لتدريب الأستاذ لتلاميذه على شبكة التقييم الذاتي.



التمثيل بالدائرة النسبية: لتدريب الأستاذ لتلاميذه على شبكة التقييم الذاتي:



ثالثا : تحليل ومناقشة منتوج التلاميذ الخاص بتوظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية

1-عينة الدراسة :كما ذكرنا سالفا أن عيّنة الدراسة الخاصة بالتلاميذ عددها أربعون(40) تلميذا من بينهم سبعة(07) ذكور بنسبة 17.5% وثلاثة وثلاثون(33) أنثى 82.5%

[1] – دراجي سعيدي وآخرون اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي (الشعب رياضيات ، علوم تجريبية ،تسيير و اقتصاد ،تقني رياضي، الديّوان الوطني ONPSللمطبوعات المدرسية 2016 ص 27 .

وهذا التباين الجلي بين النسبتين يعود لأسباب شتى أهمها: في حقيقة الأمر أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور وهذا ليس فقط في المجال الدراسي بل حقيقة لامناص منها فمن الهرم المجتمعي فعلى سبيل المثال في التقرير السنوي 2018 [1] لمصلحة الولادة بالمؤسسة الجوارية الدوسن أنّ عدد المواليد من الإناث بلغ 231 أنثى ، ومن الذكور 207 ، وفي التقرير الثلاثي الأول لسنة 2019 بلغ عدد الإناث 85 مولودة ، ومن الذكور 61 مولودا ، والوثيقة أدناه تبرر ذلك.

[1] – التقرير السنوي للولادات الاستشفائية ، لمصالح الولادة ، المؤسسة العمومية للصحة الجوارية الدوسن ، وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة الصحة و السكان و اصلاح المستشفيات
مؤسسة العمومية للصحة الجوارية الدوسن
مكتب دراسة الأوبئة و الطب و الوقائي

سنوي 2018

التقرير الشهري للولادات الاستشفائية بمصالح الولادة

مصلحة الولادة : الدوسن

البلديات	الوفيات		المواليد	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
الدوسن	0	0	231	207
الشعيبة	0	0	0	3
المجموع	0	0	231	210
خارج المؤسسة			441	

خارج المؤسسة	الوفيات		المواليد	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
الدوسن	0	0	251	257
الشعيبة	0	0	74	52
المجموع	0	0	325	309
	634			

طبيب المصلحة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة الصحة و السكان و اصلاح المستشفيات
مؤسسة العمومية للصحة الجوارية الدوسن
مكتب دراسة الأوبئة و الطب و الوقائي

الثلاثي الاول 2019

التقرير الثلاثي للولادات الاستشفائية بمصالح الولادة

مصلحة الولادة : الدوسن

البلديات	الوفيات		المواليد	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
الدوسن	0	0	85	61
الشعيبة	0	0	11	7
المجموع	0	0	96	68
	164			

طبيب المصلحة

إذن فالفرق بارز من مرحلة الولادة ، وأضف لها في المجال الدراسي أن نسبة تسرّب وعزوف الذكور عن الدراسة أكثر من الإناث ، وهذا مانلاحظه في قوائم الأقسام في المؤسسات التربوية ، نحو ثانوية ادهان محمد بن يحي – أولاد جلال– ففي مستوى نهائي اثنان وأربعون(42) ذكرا، وتسعة وسبعون(79) أنثى ، وفي مستوى سنة ثانية واحد وستون(61) ذكرا ، ومئة وثلاثة عشر(113) أنثى ، وفي السنة الأولى سبعة وسبعون(77) ذكرا موزعة على جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب ، ومئة واثنا عشرة(112) أنثى[1] ، والوثيقة أدناه توضح ذلك :

[1]– ثانوية ادهان محمد بن يحي ، قاعة التلاميذ الحاضرين حسب نظام الدراسة والجنس ن مديرية التربية لولاية بسكرة 2019–2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية بسكرة

ثانوية ادهان محمد بن يحي
السنة الدراسية: 2019/2018

عدد التلاميذ الحاضرين حسب نظام الدراسة والجنس

القسم	داخلي			نصف داخلي			خارجي			التعداد الإجمالي			المعيدون		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
3 ع ت ر 1							12	14	26	12	14	26	4	4	8
3 ع ت 1							14	21	35	14	21	35	4	6	10
3 ع ت 2							8	24	32	8	24	32	3	10	13
3 آ ت 1							8	20	28	8	20	28	3	6	9
المجموع							**42**	**79**	**121**	**42**	**79**	**121**	**14**	**26**	**40**
2 ت ر 1							8	14	22	8	14	22	1		1
2 ع ت 1							11	21	32	11	21	32	2	2	4
2 ع ت 2							14	18	32	14	18	32	4	6	10
2 آ ت 2							17	17	34	17	17	34		1	1
1 ع ت 2							4	21	25	4	21	25	3	5	8
2 آ ت 2							7	22	29	7	22	29		7	7
المجموع							**61**	**113**	**174**	**61**	**113**	**174**	**10**	**21**	**31**
ج م ع 1							13	16	29	13	16	29	2		2
ج م ع 2							12	14	26	12	14	26		3	3
ج م ع 3							11	16	27	11	16	27	5		5
ج م ع 4							10	14	24	10	14	24	1		1
ج م ع 1							10	18	28	10	18	28	2	6	8
ع ت 2							12	16	28	12	16	28	1	4	5
ع ت 3							9	18	27	9	18	27	1	4	5
المجموع							**77**	**112**	**189**	**77**	**112**	**189**	**12**	**17**	**29**
المجموع العام							180	304	484	180	304	484	36	64	100

أولادجلال في: 06-03-2019

المدير

2- أداة الدراسة :

بغية معرفة مدى توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية لدى تلاميذ السّنة أولى جذع مشترك آداب،عمدنا على إجراء مقابلات مع التلاميذ مرفوقة بالملاحظات ومذيلة هذه الأخيرة تقوم بتحليل محتوى الوضعيات والهدف من هذا التحليل الكشف عن نسبة توظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية ، وفي إطار هذا التحليل اعتمدنا على تسع (09 مقابلات) ، ولقد يتساءل البعض تسع مقابلات دون غيرها ، يرجع هذا إلى تقيّدنا بالمقرّر الدراسي الذي يحتوي في الأصل على اثنتا عشر وضعية ، تسعة منها متعلّقة بالقواعد النحوية ، ثلاثة خاصة بالجانب الصّرفي.

ولقد كان عدد دروس النحو ثمانية عشر درسا نحويا ، وفي الحقيقة لن يتأتى هذا التحليل إلا بالاستناد لشبكة التقييم الذي هو عملية إصدار حكم على مايعرفه المتعلّم استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة [1] .

[1]- عفت مصطفى الطنطاوي ، التدريس الفعّال تخطيطه ، مهارته ، استراتيجياته ، تقويمه ، دار المسيرة ، عمان،ط1، 2009م، ص226.

والجدول الأتي يبين رزنامة المقابلات وما يتعلق بها من مجالات وموارد للوضعيات:

جدول رقم 16 :

موضوع المقابلة		اليوم والتاريخ	الساعة	المكان
إنتاج وضعية إدماجية				ثانوية ادهمان محمد بن يحي الحجرة 15
مجالها	مواردها			
مزايا الأمن والاستقرار	الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم	الأحد 06-01-2019	12-10	
المفاصلة بين صفات المدينة والقرية	الأحرف المشبهة بالفعل كاد وأخواتها	الأربعاء 09-01-2019	10-08	
صفات التلميذ الحق	المبتدأ والخبر كان وأخواتها	الأحد 13-01-2019	12-10	
الطموح والمجد الرفيع	لا النافية للجنس المفعول به	الأربعاء 16-01-2019	10-08	
بر الوالدين	المنادى المفعول لأجله	الأربعاء 30-01-2019	10-08	
الدفاع عن الإسلام	الحال المفعول لأجله	الأربعاء 06-02-2019	12-10	

الدفاع عن الرسول صلى الله وسلم	العدد الأصلي والترتيب التمييز	الأربعاء 20-02-2019	10-08	
ظاهرة الكسوف والخسوف	النعت التوكيد	الأحد 13-03-2019	12-10	
التغني بأبطال الجزائر	البدل	الأحد 17-03-2019	12-10	

3 -عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد استيفاء الحصص المتعلقة بشرح الوضعيات وانجازها من طرف تلاميذ السنة الأولى جذع مشترك آداب ثم تصحيحها وتحليلها وتصنيفها وإحصاؤها على أساس الالتزام بتوظيف القواعد النحوية من عدمه وكذا التوظيف الأكثر كفاءة فتوصلنا إلى زخم من النتائج سيتم عرضها ومناقشتها وتفسيرها.

3-1:عرض نتائج الدراسة:

من أجل الإجابة على الإشكال الأول والذي كان نصه مامدى التزام التلاميذ بتوظيف القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية مستوى السنة الأولى ثانوي آداب ، عملنا على إحصاء عدد التلاميذ الذين وظفوا الموارد (القواعد النحوية) بغض النظر عما إذا كانت توظيفا تهم صائبة أم فيها شيئا من الخطأ ن وكذا إحصاء الذين لم يوظفوا أي موضوع

نحوي مطالبين بتوظيفه في الوضعيات المبرمجة للدراسة ثم الحصول على النتائج التالية في الجدول الأتي:

جدول رقم 17 نتائج التلاميذ الذين وظفوا والذين لم يوظفوا القواعد النحوية :

الموضوع	عدد التلاميذ			النسبة المئوية والدرجة			
	الذين وظفوا	الذين لم وظفوا	المجموع	الذين وظفوا	الدرجة	الذين لم وظفوا	الدرجة
الفعل المضارع المرفوع	35	05	40	80%	288°	20%	72°
الفعل المضارع المنصوب	14	16	40	35%	126°	65%	234°
الفعل المضارع المجزوم	14	26	40	32.5%	117°	67.5%	243°
المفعول لأجله	13	30	40	25%	90°	75%	270°
الحال	10	30	40	25%	90°	75%	270°
العدد الأصلي	04	36	40	10%	36°	90%	324°
العدد الترتيبي	03	37	40	7.5%	27°	92.5%	333°
التمييز	07	33	40	17.5%	63.5°	82.5%	297°
النعت	25	15	40	62.5%	225°	37.5%	135°
التوكيد	12	28	40	30%	108°	70%	252°

الاحرف المشبهة بالفعل	15	25	40	37.5%	135°	62.5%	225°
كاد وأخواتها	09	21	40	47.5%	171°	52.5%	189°
لا النافية للجنس	02	38	40	5%	136.5°	95%	342°
المفعول به	40	00	40	100%	360°	00%	00°
البدل	40	00	40	100%	360°	00%	00°
الخبر	36	04	40	90%	324°	10%	36°
كان واخواتها	25	15	40	62.5%	225°	37.5%	135°
المنادى	28	12	40	70%	252°	30%	108°
المفعول المطلق	26	14	40	65%	234°	35%	126°

من خلال الجدول أعلاه نجد عدم التزام كل التلاميذ بالتوظيف ، أي هناك تباين واضح في توظيف الموارد سواء ، كان هذا التوظيف صحيح أم فيه نسبة من الخطأ ، أوكان توظيفا مقصودا أي منتظر بحثه أو غير مؤشر عليه أو لايوجد توظيف أصلا ضمن الوضعية المنجزة ولقد كانت أعلى نسبة في التوظيف متعلقة بالمفعول به والبدل ، وقدرت هذه النسبة ب 100% فلا تخلو كل الوضعيات المنجزة من التوظيف ، لِيَلِي هذين الدرسين ، درس الخبر نسبة 90% ثم المنادى بنسبة 70% لتنزل هذه النسبة قليلا لتكن

65% خاصة بالمفعول المطلق لتكن نسبته 62.5% متعلقة بتوظيف النعت ، ليكون الانخفاض وبصورة معتبرة عند توظيف كاد وأخواتها إذ كانت نسبة التوظيف 47.5% فتنزل نزولا واضحا هذه النسبة إذ قدرت ب 37.5% وهي تخص الأحرف المشبهة بالفعل أمّا فيما يتعلّق بتوظيف الفعل المضارع فبلغت النسبة ب35% وأما عن الفعل المضارع المجزوم قدرت النسبة 32.5% ولقد كانت نسبة توظيف الحال 25% وهي ذاتها مع توظيف المفعول لأجله وبعدها نسبة 17.5% خاصة بتوظيف التمييز ، ولم تتجاوز النسبة 10% فيما يخص العدد الاصلي و 7.5% نسبة خاصة بالعدد الترتيبي وأقل نسبة لم تتجاوز 5% لدرس النافية للجنس.

وبالنسبة لعدم التوظيف فأعلى نسبة قدرت ب95% ل لا النافية للجنس وكذا نسبة 92.5% لعدم توظيف العدد الترتيبي ليليه العدد الأصلي بنسبة 90% ، فالتمييز بنسبة 82.5% ، ليكون العجز في التوظيف للحال والمعول لاجله بالنسبة ذاتها والمقدرة ب 75% ، ليكون بعدها مباشرة اشكال توظيف الفعل المضارع المجزوم بنسبة 67.5% ولن نخرج عن نطاق الفعل المضارع ولكن المنصوب الآن . إذ بلغت نسبة عدم توظيفه ب65% ، لتكن نسبة 62.5% متعلقة بالاحرف المشبهة بالفعل ليليها نسبة 52.5% خاصة بكاد وأخواتها أما النعت وكان وأخواتها فالعجز في توظيف كان بنسبة موحدة وهي

37.5% لتليها مباشرة نسبة المفعول المطلق المقدّرة ب 35% لتكون نسبة المنادى 30% والفعل المضارع المرفوع 20% والخبر 10% والمفعول به والبدل 0%.

وللإجابة على الإشكال الثاني والذي نصّه : مامدى تحقيق التوظيفات للكفاءة :

من أجل الوصول للإجابة على هذا الإشكال والغوص في حيثياته ثم الرجوع إلى نتائج الإشكال الأول وتسليط الضوء على نسب ما تمّ توظيفه مغربلين إياه من خلال معايير تصحيح الوضعية الإدماجية[1] (معايير الحد الأدنى ومعيار الإتقان) فتم الوصول إلى النتائج الموضحة في الجدول الأتي :

جدول رقم 18 يوضح التوظيف الأكثر كفاءة:

الموضوع	التلاميذ الأكثر كفاءة في التوظيف	النسبة المئوية	الدرجة
الفعل المضارع المرفوع	22	62.85%	226.6°
الفعل المضارع المنصوب	07	%50	180°
الفعل المضارع المجزوم	04	30.76%	110.73°
المفعول لأجله	06	60%	216°
الحال	03	25%	90°
العدد الأصلي	02	50%	180°

[1] – الوثيقة المرفقة ، وزارة التربية الوطنية ص 51

العدد الترتيبي	03	42.85%	153°
التمييز	03	42.85%	153°
النعت	11	44%	158.4°
التوكيد	08	66.66%	240°
الاحرف المشبهة بالفعل	07	66.66%	240°
كاد وأخواتها	06	31.57%	113.68°
لا النافية للجنس	02	100%	360°
المفعول به	37	92.5%	333°
البدل	20	50%	180°
الخبر	36	100	360°
كان واخواتها	10	40%	144°
المنادى	20	53.57%	193°
المفعول المطلق	14	53.84%	194°

من خلال الجدول تظهر نسب التلاميذ الأكثر كفاءة في التوظيف إذ نجد في توظيف الفعل المضارع نجد عدد التلاميذ الأكفاء هو 22 تلميذ من أصل 35 تلميذ 62.85%

وبالنسبة للفعل المضارع المنصوب كان عدد التلاميذ الأكفاء سبع(07) تلاميذ من أصل 14 تلميذ بنسبة 50% والفعل المضارع المجزوم عدد التلاميذ الذين يصنفون كونهم أكفاء 04 من أصل 13 بنسبة 30.76% ، وأمّا عن المفعول لأجله كان عدد التلاميذ 06 من أصل 10 تلاميذ بنسبة 60%وعن الحال فعدد تلاميذه 03 من أصل 10 تلاميذ بنسبة 25% والعدد الأصلي فعدد التلاميذ 02 من أصل 04 بنسبة 50% وفيما يخص العدد الترتيبي فعدد تلاميذه 03 من أصل 03 بنسبة 100% وأما التمييز فتوظيفاته التي تتسم بالكفاءة فعددها 03 من أصل 07 تلاميذ بنسبة 42.85% وأمّا النعت فالموظفون 11 تلميذ من أصل 25 بنسبة 44% وفيما يخص التوكيد فعدد موظفيه 08 من أصل 12 تلميذ بنسبة 66.66% والنسبة ذاتها مع الأحرف المشبهة بالفعل فعدد التلاميذ الأكفاء 10 من أصل 15 ، وبالنسبة لكاد وأخواتها فعدد التلاميذ 06 من أصل 19 تلميذ بنسبة 31.57% ونسبة 100% لدرس لا النافية للجنس فعدد الموظفين 02 من أصل 02 كذلك ، وأمّا المفعول به فعدد التلاميذ الذين تتوفر فيهم شروط ومعايير الكفاءة 37 تلميذ من أصل 40 تلميذ ، والبدل 20 تلميذ من أصل 40 تلميذ بنسبة 50% والخبر عدد التلاميذ الموظفين 36 من أصل 36 أي بنسبة 100% امّا عن كان أخواتها فعدد التلاميذ الأكفاء 10 من أصل 25 بنسبة 40% وبالنسبة للمنادى فعدد التلاميذ 20 من

أصل 28 بنسبة 53.57% وبالنسبة للمفعول المطلق فعدد التلاميذ 14 من أصل 26 تلميذ بنسبة 53.84%وهكذا نجد تباين وتفاوت بالنسبة للموظفين بأكثر كفاءة .

3-2-مناقشة وتحليل نتائج الدراسة :

3 -2-1- مناقشة وتحليل نتائج الذين لم يوظفوا:

أبرزت النتائج أن نسبة التلاميذ الذين لم يوظفوا القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية هم النسبة الأكثر مقارنة بباقي النسب سواء الذين وظفوا أو الذين وظفوا بكفاءة وهذه النسب قدرت ب 50.39% وهذه النسبة في الحقيقة ليست بالهيّنة وترجح صعوبة توظيف القواعد النحوية في الوضعية ومرد هذا إلى :

1- العجز في التحكم في الموارد المكتسبة .

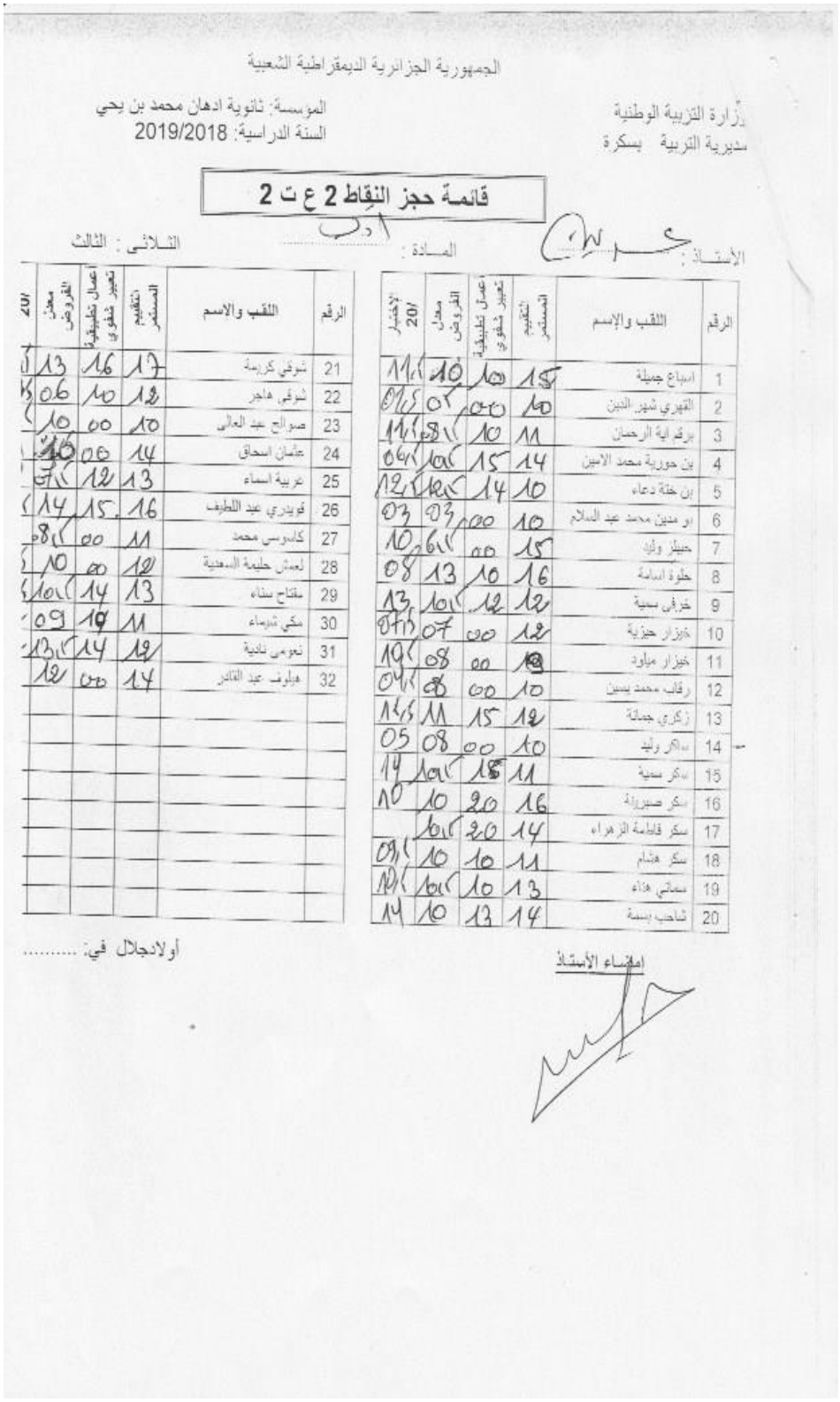
2- قلة استيعاب الموارد النحوية المدروسة فمثلا نجد التلميذ لايفرّق بين لا النافية للجنس ولا النافية و لا الناهية ، فما قدّم من كلّه يصب في لا الناهية أو النافية وذلك في الوضعية المتعلّقة " الطموح إلى المجد الرّفيع "[1] ومن بين الأمثلة قول أحد التلاميذ والذي لا يسعى إلى المجد فسطر تحت لايسعى وأيضا : لاتكل ولاتمل فهنا لا الناهية فسطر تحت هذا المثال ككل.

3- عدم الاكتراث بالحصص المخصصة لنشاط الادماج والمبرمجة – كما ذكرنا سالفا – في الأسبوع الخامس ، وعدم الكتراث هذا راجع أنّ هذه الحصص مقتصرة – إذا أنجزت –

[1] – التدرجات السنوية ، وزارة التربية الوطنية ، ص6

على تقديم ملاحظات وتقويمها دون وضع العلامة ، لأن هذه الأخيرة وإن وُضِعت لايوجد لها مجال لحسابها في النشاطات المبرمجة للتقييم نحو التقويم المستمر ، أعمال نظيفة (تعبير شفهي) ، فروض واختبارات.

الوثيقة الآتية تؤكد ذلك فلا خانة للوضعية الإدماجية:



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية بسكرة

المؤسسة: ثانوية ادهان محمد بن يحي
السنة الدراسية: 2019/2018

قائمة حجز النقاط 2 ع ت 2

الأستاذ: ..... المادة: ..... الثلاثي: الثالث

الرقم	اللقب والإسم	التقييم المستمر	أعمال تطبيقية تعبير شفوي	معدل الفروض	الإختبار 20/
1	اسياغ جميلة	15	10	10	11,5
2	القهيري شهير الدين	10	10	05	06,5
3	برقم اية الرحمان	11	10	08,5	11,5
4	بن حورية محمد الامين	14	15	10,5	06,5
5	بن حلة دعاء	10	14	10,5	12,5
6	ابو مدين محمد عبد السلام	10	00	03	03
7	حبيلز وئيل	15	00	06,5	10
8	حلوة اسامة	16	10	13	08
9	خرفي سمية	12	12	10,5	13
10	خيزار حنزية	12	00	07	07,5
11	خيزار مياود	19	00	08	19
12	رقاب محمد يسين	10	00	08	04,5
13	زكري جمالة	12	15	11	11,5
14	ساكر وليد	10	00	08	05
15	سكر سمية	11	15	10,5	14
16	سكر صبرينة	16	20	10	10
17	سكر فاطمة الزهراء	14	20	10,5	
18	سكر هشام	11	10	10	09,5
19	سماتي هناء	13	10	10,5	12,5
20	شاهب بسمة	14	13	10	14

الرقم	اللقب والاسم	التقييم المستمر	أعمال تطبيقية تعبير شفوي	معدل الفروض	20/
21	شرفي كريمة	17	16	13	
22	شرفي هاجر	12	10	06	
23	صوالح عبد العالي	10	00	10	
24	عثمان اسحاق	14	00	10	
25	عزيبة اسماء	13	12	07,5	
26	فويدري عبد اللطيف	16	15	14	
27	كابوسي محمد	11	00	08,5	
28	لعماش حليمة السعدية	12	00	10	
29	مفتاح سناء	13	14	10,5	
30	مكي شيماء	11	10	09	
31	نعومي نادية	12	14	13,5	
32	هيلوف عبد القادر	14	00	12	

أولادجلال في: .....

إمضاء الأستاذ

فكيف سيهتم التلميذ بهذه الوضعيات وهو مبرمج من الواقع ومن النظام الدراسي على حدّ سواء ندرس حصولا على العلامة لا الحصول على المعلومة وإضافتها للرصيد المعلوماتي أو الحفاظ عليها في الذهن أو حتّى في الكراس ، هذا الأخير مصيره التمزيق لتتناثر أوراقه ومعلوماته على الأرصفة والشوارع في نهاية الموسم الدراسي وبصورة على ذلك هذا المنظر الذي هو مكرر في كل ربوع الوطن.

الصورة

4- الافتقار للرّصيد اللّغوي نظرا لقلة الاستعمال للغة الفصيحة وسيطرة العامية حتى داخل الأقسام وحتى في حصة الرافد النحوي وهذا أكيد سيؤدي إلى عدم فهم المعاني وإن فهمت يتجسد العجز على التعبير عليها.

5- لامبالاة التلاميذ بأهمية توظيف الموارد النحوية في الوضعية الإدماجية وماله من أثر – هذا التوظيف- في تحسين مستواهم وتدعيم رصيدهم اللغوي .

6- الكسل والخمول الذي يتخبّط فيه التلاميذ وكذا عدم القابلية لتحرير المواضيع والتدرّب عليها إذ نجد التلميذ لا يستفيد من نشاط التعبير الكتابي الذي هو مبرمج في ثلاث حصص هذا من جهة ، وكذا عدم اكتراث الأستاذ من جهة أخرى لهذا النشاط ، لأنّه وبكل صراحة من ثلاثة مواضيع يصحّح واحد بحجة كثافة البرنامج ومن بين الذين أشاروا لكثافة البرنامج النحوي خصوصا ، داعيا إلى تطبيق الفكر العلمي المساعد في اختبار المواضيع النحوية التي تؤدي إلى الضبط السليم للغة نجد "أحمد خبري" تتزايد الحاجة في وقتنا الحضر إلى تطبيق الفكر العلمي والأساليب العلمية ...وذلك بهدف تحقيق تعلّم وأداء وكفاءة[1].

7- سيطرة الألفاظ العامية ، مع ندرة وجود مفردات تقابلها في فصحى ، فأهل هذا بطبيعة الحال إلى اتّساع الهوّة بين التلميذ والقواعد وهذا ماأكدّه الدكتور " عبد الرحمان الحاج صالح : " ...الهوّة اتسعت بين التلميذ وبين قواعد اللّغة العربية ، الفينة نجد الأستاذ نفسه ينزل إلى لغة مؤكدة ، بغرض التواصل مع المتعلّم وهي غير مزيج غير متكافئ بين الكثير من العامية والقليل من الفصحى إلاّ شد وندر"[2]

8- ضعف التلميذ في استيعاب القواعد النحوية التي هي إحدى موارد الوضعية وأهمها وعدم الاستيعاب راجع لافتقار تدريس القواعد الارتباط بالمواقف المعيشية و الأداءات الخاصة الملائمة للمقامات المتنوعة التي تجعل من التلميذ يكسب آليات استعمال اللغة ، وما يدعم هذه النقطة ماورد في مجلة المخبر : " تدريس القواعد

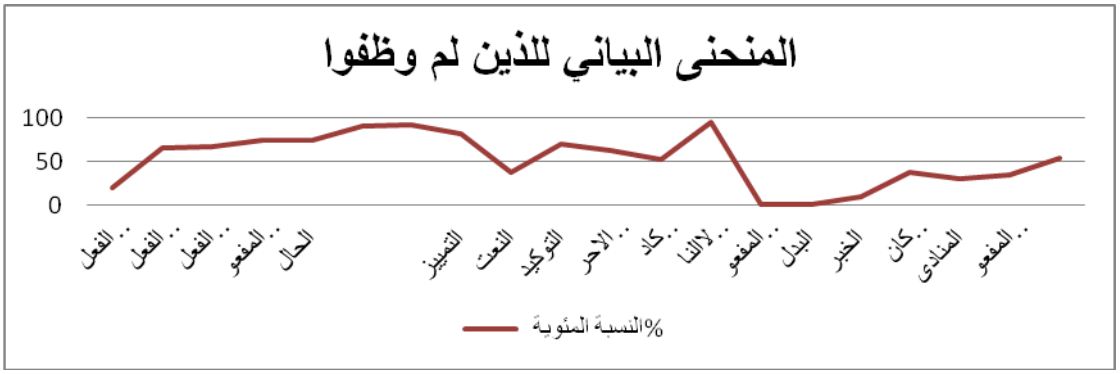
[1]- كمية جيرود، تصميم البرامج التعليمية ، تر : أحمد خيري ،كاظم ، ،دار النهضة العلمية ، القاهرة ، ط1 ،1994 م ، ص19

[2] - المجلس الأعلى للغة العربية ، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ص 97.

النحوية يكون مرتبط بالمواقف تلك التي تستعمل فيها اللّغة ضمن مقامات مختلفة مرهونة بأدءات خاصة حيث يستعمل المتعلّم القواعد طبقا لتلك التي يواجها ، وبالتالي يكسب التلميذ آليات استعمال اللغة وهو الشيء الذي يجعل تلك اللّغة تركّز في الذهن لأنّها ارتبطت باستعمالات تنمي الفكر"[1] .

9- عجز التلاميذ على الرّبط بين الموارد والسّندات وظهر هذا العجز بصورة ملحوظة في الوضعية المتعلّقة بالدفاع عن الرسول صلى الله عليه وسلم وتوظيف العدد الأصلي والترتيبي والتمييز

والمنحنى البياني الأتي يبيّن نسب اللّذين لم يوظفوا القواعد النحوية في الوضعية الإدماجية :



3-2-2 تحليل نتائج الذين وظفوا:

لقد أبرزت نتائج الذين وظفوا أنّ نسبة الذين وظفوا كانت هي الثابتة بعد نتائج عدم التوظيف ، إذ قدّرت هذه النسبة ب 47.89% وكما ذكرنا سالفا أنّ إحصاءنا لهذه التوظيفات قائم على ماوظف توظيفا صائبا أو توظيف تتخلّله بعض الأخطاء أو كان التوظيف ضمني " ومن بين الأسباب التي أهلت للوصول إلى هذه النسبة من التوظيف نذكر:

[1] – صفية طبني الابعد التعليمية للقواعد النحوية ، مجلة المخبر ، العدد 6 ، 2010 ص 116

1-الانسجام والاتساق القائم بين غالبية سندات الوضعية وليس كلها والتعليمات الخاصة لها ، فمثلا : في الوضعية الأولى من لايستطيع الحديث عن الأمن والاستقرار فهذا الموضوع من الواقع المعيش إذْ يَسْهُل على التلميذ إطلاق العنان لقلمه لكي يحرر الوضعية والتي كانت مواردها راسخة منذ مرحلة الابتدائي والمتمثلة في توظيف الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم[1] .

2-تعوّد التلاميذ على انجاز الوضعيات في كل أسبوع خامس من التدرجات السّنوية.

3-التزام التلاميذ بنص الوضعية الإدماجية أو مايصطلح عليه بالسّند .

4- التحكم النسبي للتلاميذ في الموارد النحوية التي نهلها أثناء الموسم الدراسي .

5-استغلال هؤلاء التلاميذ الّذين وظّفوا الشّرح المتعلّق بالدرس النحوي أو سند الوضعية.

6- من خلال تصحيحنا للأوراق نجذ التلاميذ لديهم استعاب للقواعد النحوية ولكن نجد تعبيراتهم غير سليمة ، وينطبق عليهم قول ابن خلدون " لايستطيعون التعبير اللّغوي السّليم ، رغم معرفتهم التامة بقواعد اللّغة"[2]

ومن بين هذه التعبيرات غير سليمة ، فعن المفعول المطلق ورد في تعبير أحد التلاميذ:" طع والدك طاعتا كاملة "ففي هذا المثال خطأ املائي والصّواب "طع والديك طاعة كاملة،

[1] – التدرّجات السّنوية ، وزارة التربية الوطنية ص 2

[2] – لبن خلدون ، المقدمة ، دار الرّائد العرب ، بيروت ، ط5 ن 1982 ص560

وكذا الخطأ الصرفي المتعلّق بمثال في توظيف التوكيد "إنّ ظاهرة الخسوف والكسوف كلهما والصواب " إنّ ظاهرة الخسوف والكسوف كليهما...وفي درس الحال ورد تعبير أحد التلاميذ " والحصرة على وجوهم ، فهمنا خطأ إملائي والصّواب والحسرة على وجوههم ، وفي الوضعية الخاصة بالموازنة بين المدينة والقرية وتوظيف الأحرف المشبهة بالفعل ورد المثال الآتي: لاكنها مكتظة خطأ إملائي والصواب لكنّها وأيضا الخطأ الصرفي : انّ المدينة هو تطور وتقدم ، وأيضا الخطأ الصرفي : كاد الناس أن يختنق من دخانها ، والصواب كاد النّاس أن يختنقوا من دخانها ، وأيضا الخطأ النحوي المتعلّق بجزم الفعل المضارع المعتل فدوما يضع التلميذ أنّ علامات الجزم مقتصرة على السّكون دون غيره ، فقول أحد التلاميذ والذي لم يسعى إلى المجد والصواب " والذي لم يسع إلى المجد" فالفعل يسع مجزوم بحذف حرف العلّة ، ودوما في السّياق ذاته (التعبيرات غير سليمة) وكمثال آخر " الحياة ذالك الاسم الذي له معنى خاص ، فيوجد خطا إملائي في اسم الإشارة والصواب : ذلك.

7-تعد السنة الرابعة متوسط القاعدة الأساسية للسنة الأولى ثانوي ، ولما كان هناك عدم مطالبة التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط بالتوظيف بعث هذا في نفوس التلاميذ التهاون، مما كان له تأثير واضح عندما التحقوا بالسنة الأولى ثانوي التي تنص على ضرورة التوظيف في الوضعية الإدماجية فلم يكن بالشيء الهيّن أن تعد التلاميذ على التوظيف وهم طيلة مرحلة المتوسط درسوا الوضعية على أساس تعبير لانشاط إدماج

يتطلّب توظيف المكتسبات القبلية وهكذا أصبح هذا الأمر بمثابة الطبع والطبع تغلّب على التطبع ولكل امرء من نفسه ماتعوّد كما قال المتنبي "لكل أمرء من نفسه ماتعود وعادة سيف الدولة القهر في العدل والذي زاد الطين بلة ، والوضع تفاقما في المرحلة الثانوية يوجد من الأساتذة من سوّلت له نفسه أن يحذف تدريس الوضعية الإدماجية ، وكذا حذفها أيضا في الاختبارات بحجّة أنّها غير مقررة في السنة الثالثة ثانوي فلا فائدة أو مصوّغ لتدريسها في السنة الأولى والثانية معتبرين إيّاها إهدار للوقت ولا أنكر أنّني تفاجأت لهذه المعلومة في آخر ملتقى من هذه السنة بتاريخ 22 افريل 2019 بثانوية سي الحواس

وكان فحو هذا اليوم التكويني متعلّق بالدرجة الأولى بالتحضير لاختبارات موحّدة ، لأكتشف أنّه يوجد من لايبرمج في أسئلة الاختبارات الوضعية الإدماجية ، فهذا قرار فردي غير مسؤول واحسرتاه ، أليست الوضعية الإدماجية تمكّن التلميذ من استغلال إمكانياته وموارده ويكشف عن نقاط ضعفه وينمي رصيده اللّغوي .

-كما أظهرت النتائج أن نسبة المفعول به كانت أعلى نسبة مقدرة ب100% ومردّ ذلك ما للتلميذ من مخزون معرفي حيال بعض القواعد النحوية التي درسها سابقا ، وهذا تكرّر

عليه كل سنة دراسية في مجال النحو ، كون مثلا الفعل اللازم والمتعدي وهذا الأخير يتعدّى إلى مفعول به فأصبح هذا الدرس من المكتسبات القبلية التي يوظفها التلميذ بشكل تلقائي ، والنسبة ذاتها100% للبدل ، فليس لسهولته أو استعابه بالقدر أنّ الذي ساعدهم

على التوظيف هو سند الوضعية والتي وُظف فيها بدل كل من كل ، فيوجد من وضعه على دراية ويوجد من وظفه بصورة عفوية ، والوضعية كانت متعلقة بالتغني بأبطال الجزائر، إذ ورد في سندها الأمير عبد القادر مؤسس الدولة الجزائرية ، أكتب فقرة عن شخصية الراحل "[1] دون دراية فهؤلاء لم يتم التسطير تحت هذا مثال الذي عادة جعلوه في مطلع فقراتهم الخاصة بالوضعية ، وهذا يتم على عدم معرفتهم لكنه البدل فلما وضعوا المثال سطّروا تحت الأمير الذي هو مبدل منه وليس على الذي هو "عبد القادر" .

وبالنسبة لباقي المواضيع التي كانت نسبتها بين (65% – 95%) وهي نسب جد معتبرة من حيث التوظيف مرد ذلك إلى طبيعة سندات الوضعية فهي في متناول " مزايا الأمن والاستقرار المفاضلة بين المدينة والقرية ، صفات التلميذ الحق ...وكذا التوافق القائم بين طبيعة السندات والتوظيف الخاص بدروس القواعد النحوية ، فجلّها موجود في المخزون المعرفي القبلي عند التلميذ إن لم نذهب بعيدا فلقد درسها في الرابعة المتوسط وهكذا فالتلميذ يتعامل مع القواعد على أنّها غاية يصل بها إلى النجاح ، وليست وسيلة تعينه على امتلاك ملكة لغوية تمكنه من التخاطب وتنمي رصيده ، وأمّا بالنسبة للنسب المنخفضة وكثيرة هي الأسباب المؤهلة لهذا الانخفاض فنجد مثلا درس " لا النافية للجنس " لم تتجاوز نسبة التوظيف 5% نظرا لعدم تفريق التلميذ بين لا النافية للجنس ولا الناهية أو لا النافية للجنس هذا من جهة ، ومن جهة أخرى عجز التلاميذ على استعاب

[1] – التدرجات السنوية ص 13

درس " الحرف المشبّهة بالفعل الذي لم تتجاوز نسبة توظيفه 37.5% . وكما نعلم أنّ لا النافية للجنس تعمل عمل إنّ بشروط فالأصل مفقود ، فهل لم تتعد نسبة 32.5% فمرد هذا الضعف يتعلّق بسير الدرس في الكتاب المدرسي إذْ ، إذ برمجت الأسئلة على شكل أبيات من العصر الجاهلي[1] ، والتلميذ أتى لتوهه من مرحلة المتوسط لم يكن متعوّدا بنسبة كبيرة على دراسة القصائد فكيف يكن الشاهد النحوي من الشعر وأضف لها الجاهلي ، المعروف بغريب اللّغة ، علاوة على أنّه سُلِّط الضوء من الوهلة الأولى على الأدوات التي تجزم فعلين مضارعين ولم نذكر كلها فقط أربع(04) أدوات من أصل ثلاثة عشرة أداة ، وكذا بالنسبة لدرس العدد الأصلي والترتيبي لم تتعد النسبة 10% وسبب ذلك عجز التلميذ الربط بين سند الوضعية الذي هو الدفاع عن الرسول – صلى الله عليه وسلم – وبين درس العدد فلا توافق بين السّند والتوظيف ، وفيما يخص "الحال" فلم تتجاوز النسبة 25% فلاحظنا أنّ الخلل في سير الدرس ضمن الكتاب المدرسي[2] :" إذ قدّمت ثلاث أبيات من قصيدة كعب بن مالك وطُلِب مباشرة استخراج الحال ، دون وجود تمهيد مذكر ومبسط ودقيق يسهّل على التلميذ الاستخراج ، فالانطلاق من الصعب لايمكن أن يحقق النتائج المرجوة بقدر مايرهّب لا يرغب علاوة عندما نُرِد الإنطلاق من وضعية مشكلة فلا

[1] – حسين شلوف، المشوّق ، ص17.

[2] – حسين شلوف ،المشوّق ، ص102.

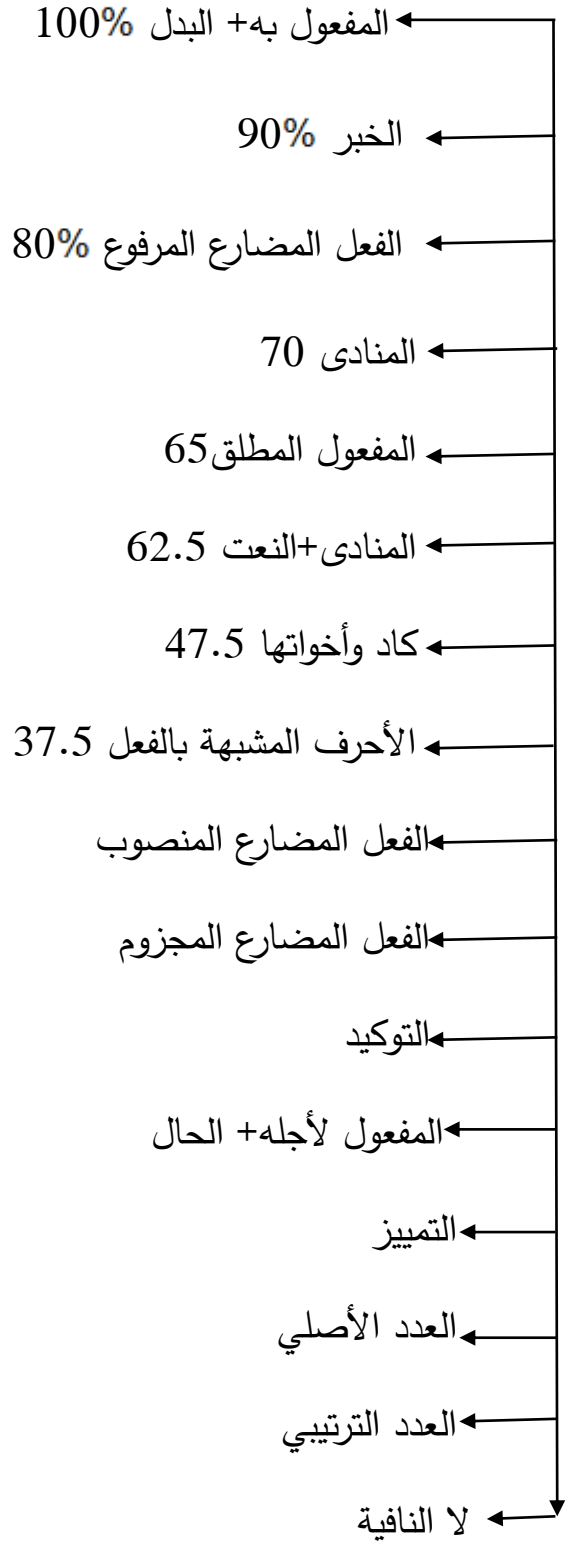
بد أن نضع في الحسبان عدد التلاميذ ومستوياتهم وفروقاتهم ، وخير دليل عدم نجاعة من الصعب أو مايصطلح عليه بالوضعية المشكلة .

-هذه النتائج ، فحتى وإن كان الدرس سهل سيظهر في عين التلميذ أنّه صعب ومعقّد ، وفي المضمار نفسه بالنسبة لدرس المفعول لأجله[1] إذ كانت نسبته 25% وهو من المنصوبات وفقا لشروط محدّدة وإن احتل أحد الشروط فسيكن المفعول لأجله غير صريح ، والمثال المقدّم في الدرس استند للمقاربة النّصية إذ أخذ من النص التواصل " الشعر في صدر الإسلام للدكتور حسن إبراهيم حسن" ،" لم يكن للأدب حظ في صدر الإسلام لانشغال العرب بالفتوح بغية نشر الدعوة ، فمن خلال هذا المثال نجد الأستاذ شرح المفعول لأجله غير صريح(لانشغال) ثم يتطرق للمفعول لأجله الصريح بغية ، فهل التلميذ استوعب الصّريح حتى أن ننطلق له بغير الصريح وهكذا إن نقدر الفهم أثناء الدرس سيصعب على التلاميذ بناء تراكيب على القواعد المدروسة والسؤال المطروح لِمَ لَمْ يتم الانطلاق بمثال يستوفي الشروط ثم يتم المرور بعد ذلك للحالات الخاصة ، على الرّغم أنّه قي القاعدة تم توظيف مثال مستوفي الشروط من باب الاستئناس في قوله تعالى « وَلَاتَقْتُلُو أَمْوَالَكُمْ خِشْيَةَ إِمْلَاقٍ »سورة الإسراء الآية 31.

ومن خلال ما قدّم نجد نسب متفاوتة في التوظيف والمخطط الاتي يبرز ذلك إذ رُتّبت النسب من أعلى نسبة وصولا إلى المنخفضة منها.

[1] – المرجع نفسه، ص 115.

مخطط يبيّن الترتيب التنازلي للتوظيف:



ومن خلال هذا المخطط نجد هذه النسب متفاوتة بين ماهو مرتفع وماهو منخفض ، ومن بين أسباب التفاوت :

1-طبيعة القواعد النحوية فهي تتراوح بين السهولة والصّعوبة فمثلا ليس مثل درس المفعول المطلق ودرس النافية للجنس ، فهذا الحرف لديه دلالات متنوعة في اللّغة وهكذا يصعب على التلميذ إنشاء تراكيب تستوفي عمل لا النافية للجنس فمن بين ماقدّم وتم التسطير تحته " لاتعادي هذا ولا تصاحب ذاك" فهنا التبس على التلميذ الفرق الجوهري بين لا الناهية ولا النافية للجنس ، فيمكننا القول أنّ هذا التلميذ توهّم التوظيف ولابد من إعادة النظر من طرف الأستاذ -إزاء هذا الدرس وتكثيف التدريبات حياله مقارنة بدرس المفعول به والمفعول المطلق.

2-عدم الاعتماد على طريقة تدريس موحّدة للرافد النحوي فيوجد من يعتمد على المقاربة النّصية ، معتمدا على استخراج الأمثلة من النص الأدبي أو التواصلي ، ويوجد من يفضل الطريقة الاستقرائية ، وهكذا.

3-الحجم الساعي للرّافد النحوي غير كاف ممّا يتعذّر على الأستاذ أن يستوفي مراحل أحكام الموارد وظبطها- كما يعرف سالفا بالتطبيقات ، فنجده يقتصر إمّا على مجال المعارف أو المعارف الفعلية أو مجال إدماج أحكام الدرس[1] وهذا درس أكيد سيؤثر سلبا على تدرب التلميذ وترسيخه للمعلومات وكذا الكشف عن نقاط ضعفه قبل أن يصل إلى

[1] - الكتاب المدرسي

انجاز الوضعية الإدماجية ، ولقد أكد هذا عبد الرحمان الحاج صالح : ليس هناك فترة كلها استقرائية وفترة أخرى مناسبة...إذا الاستقراء وإن كان الأول في عملية الإدماج إلا أنّه يتلون القياس والاستدلال[1] .

4- الاختلاف الجلي بين الساتذة من حيث الكفاءة المهنية وعلى رأس عناصرها كيفية إيصال المعلومات وكذا متابعة التلاميذ وتوجيههم وتدريبهم بعد الكشف عن نقاط ضعفهم وعلاوة على مدى تمكنهم من ناصية اللّغة وكما يصطلح عليها بالملكة اللغوية ، هذه الأخيرة شرط أساسي لابد من توفره عند الاستاذ الكفء .ويقول في هذا الصّدد عبد الرحمان الحاج صالح : " ...أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللّغوية الأساسية التي سيكلّف بإيصالها إلى تلاميذه والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله في طور التخصص"[2]

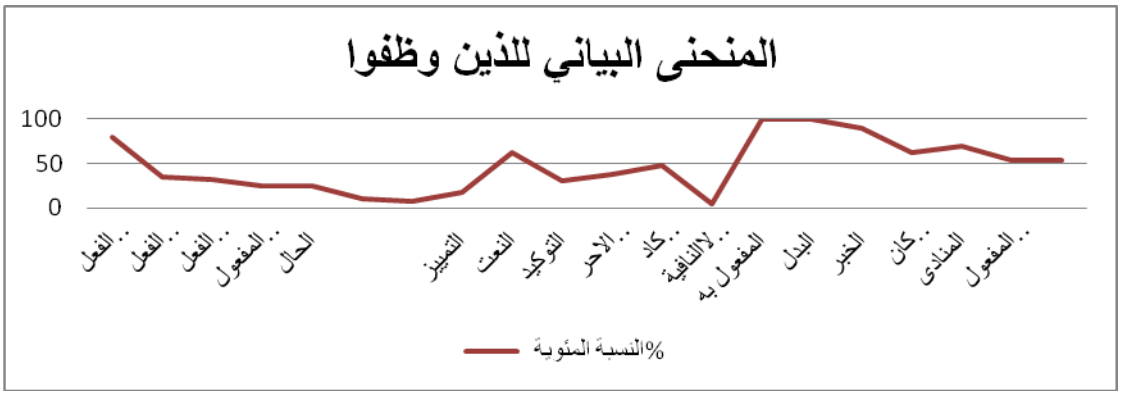
5-التباين بين طبيعة السندات فهناك فرق مثلا بين السّند المطالب فيه الحديث عن ظاهرة الكسوف والخسوف وبين سند الموازنة بين المدينة والقرية [3] .

والمنحنى البياني يبين نسب التلاميذ الذين وظفوا:

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص236-237 .

[2] - المرجع نفسه ، ص199.

[3]- وزارة التربية الوطنية ،التّدرجات السّنوية ، ص 12.



3-2-3 تحليل نتائج الأكثر كفاءة في توظيف القواعد النحوية :

من خلال النتائج المقدمة في الجدول ، نجد أن نسبة الأكثر كفاءة في التوظيف لم تتجاوز 34.60% وهي نسبة جدّ منخفضة ،ولقد رتبت المواضيع على أساس الأكثر كفاءة على النّحو الآتي :

1- الخبر + لا النافية للجنس 100%

2- المفعول به 92%

3-الأحرف المشبهة بالفعل 66.66%

4-التوكيد 66.66%

5- الفعل المضارع المرفوع 62.85%

6-المنادى + المفعول المطلق 53.87-53.84%

7-الفعل المضارع المنصوب + العدد الأصلي 50%

8-النعت 44%.

9-العدد الترتيبي + التمييز 42.85%

10-كان وأخواتها 40%

11-كاد وأخواتها 31.57%

12-الفعل المضارع المجزوم 30.76%

13-الحال %.

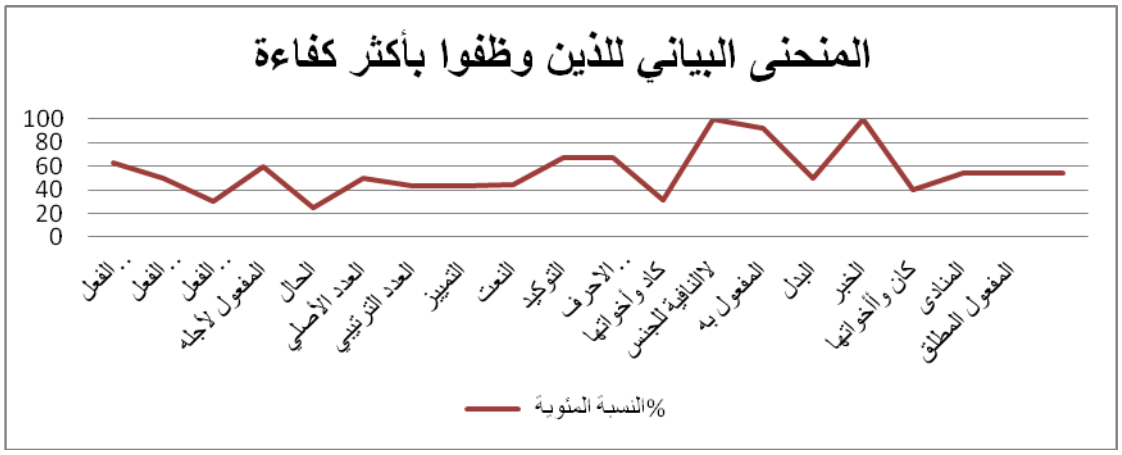
مانلاحظه أن هذه النتائج منخفضة ومتباينة من درس لأخر إلا أننا يمكننا أن نرجح مجموعة من الأسباب كانت مؤهلة أن نكون توظيفات هؤلاء التلاميذ أكثر كفاءة:

1- ثراء الرصيد اللغوي عند التلاميذ وذلك بفضل المطالعة وكذا الإطلاع على مختلف التراكيب وسماتها والبوادر الايجابية للمطالعة يظهر جليا في تعبيرات التلاميذ الأكثر كفاءة ، نحو حديث أحد التلاميذ عن صفات التلميذ الحق (يكن رأيه ميراثا في الدقة) ، وكذا في نبذ صفة التغلب والنفاق(لا خير في ود إمرئ متلون فإن الرياح مالت لا محال سيميل) .وأيضا (الرسول صلى الله عليه وسلم) أخرج الناس من الظلمات إلى النور وكذلك (مابيننا وبينك يارسول الله لاينتهي بعام أو خمسة أوعشرة أو بألف عام فأنت موجود في صدورنا كالنقش على الرخام.

فكل هذه التعابير تم إطلاع التلاميذ مستغلين التناص الشعوري الذي يحمل في طياته الاقتباس من القران الكريم والتضمين من أقوال الإمام علي كرّم الله وجهه واستعار نزار

قباني وكما أن هذه الفئة من التلاميذ الأكفاء استغلوا الحصص التي يدرسونها بشكل جيد معتمدين على الصّوغ بالأسلوب الخاص لكل المعلومات المقدّمة لهم في مختلف النشاطات وهذا يلعب دور في إثراء اللّغة وقلّة الأخطاء.

والمنحنى البياني أدناه يبين نسب التلاميذ الأكثر كفاءة في التوظيف :



وبعد عرضنا لنتائج التلاميذ سواء فيما يتعلق بالّذين وظّفوا أو لم يوّظّفوا ،أو من كانوا أكثر كفاءة في التوظيف نستشف عدم وجود التزام في توظيف القواعد النّحوية وخير دليل هو التفاوت في نسب التوظيف ، كما أنّ أعلى نسبة كانت للأسف لعدم التوظيف وهذا ينم على وجود صعوبة في توظيف القواعد النّحويّة.وهدا الإشكال يتطلب من الأستاذ أنجهودا معتبرة للتخلّص منه ، إذ لا بدّ عليه أن يكون مدركا كيف يدرّس من خلال القدرة على الرّبط بين ما تمّ تدريسه سابقا وما يقدّم اليوم وما سيتم تناوله وكذا التمكّن من الصّوغ الجيّد للأسئلة من خلال أن تكون واضحة مثلا ومساعدة من الإنتقال من فكرة إلى

أخرى.[1]مع مراعاة الفروق الفردية بين التّلاميذ والتنويع في الوسائل التّعليمية خاصة في الرّافد النّحوي.

[1] بن يربح نذير ، ملفات سيكوتربوية تعليميّة ،دار هومة للطّباعة والنّشر و التّوزيع ،الجزائر ،(د ط)، 2010م.

خاتمة

لم أجد تعبيرا أفضل من أن أقول صرخة الميدان بدل الخاتمة كيف لا؟إذ كانت نتائج دراستنا على النّحو الأتي :

- ✓ سمات ومبادئ المقاربة بالكفاءات بقيت بين طيّات المناهج والوثائق التربوية فلا أستاذ موّجه بقدر ما هو ملّقن ولا تلميذا كفء بقدر ما هو خزّان للمعلومات يتم استرجاعها يوم الاختبار .
- ✓ عدم الاستفادة من التّكوين المبرمج للأساتذة المتربصين لأنه يغلب عليه الجانب النّظري لا التّطبيقي . .
- ✓ قلّة الملتقيات التكوينية التطبيقية، فغالبية الأساتذة إلى يومنا هذا لا يتّفقون على كيفية تسيير الدروس في كل نشاط أو رافد.
- ✓ تركيز المناهج على الكم في وضع المحتويات النّحوية ، لا على الكيف ، لاحتوائها على مواضيع لا تخدم المتعّلم ، ولا تنمي ملكته اللّغوية .
- ✓ عندما كان هناك عدم اهتمام بالجانب النّفسي للمتعلّم أثّر هذا سلبا على تحصيله الدّراسي ، فمن باب أولى أن يضع الأستاذ نصب عينيه أنّ وظيفته ليست تلقين معلومةّ بل تنمية شخصيات سوّية .
- ✓ و دراستنا الميدانية تؤكد عدم التزام التّلاميذ بتوظيف القواعد النّحوية في الوضعيّة علاوة على أنّ نسبة الذين لا يستطيعون التّوظيف كانوا أعلى نسبة مما يؤكد صعوبة

توظيف القواعد النّحوية وكان السبب الرئيس العجز في استيعاب الدرس النحوي في حدّ ذاته.

- ✓ كما أثبتت الدّراسة الدّور الايجابي للوضعية الإدماجية في مساهمتها بنسبة معتبرة في الكشف عن توظيف القواعد النحوية ،إلا أنّ المساهمة تبقى محدودة لارتباطها بمجموع من العناصر التي قد تزيد أو تنقص من فعاليتها من أهمها : المتعلم الذي لا يدرك أهمية هذا النشاط والذي يكسبه الكفاءة في إدماج معارفه من خلال عملية التوظيف ،ومنها مايعود إلى المعلم والدور الذي يقوم به أثناء عرضه للدروس والتوجيه الفعال للتلاميذ، ومنها ما يعود إلى طبيعة القواعد النّحوية في حد ذاتها والتي يصعب على المتعلم استيعابها وتوظيفها ، وهناك مايعود إلى المنظومة التّربوية في إدراجها لنص الوضعية الإدماجية غير متلائم مع التّعليمة .
- ✓ فقدت الوضعية الإدماجية أهميتها لما تمّ حذفها من إختبار السنة الرابعة متوسط والباكالوريا فأدى هذا إلى حذفها من طرف بعض الأساتذة في مستوى السّنةالأولى والثانية من الطور الثانوي على الرغم أنّها مبرمجة .
- ✓ نجاح المقاربة بالكفاءات أو المقاربة النّصية ليس بالمستحيل كما يعتقد البعض أن يقتنع فبمجرّد الأستاذ أنّ التعليم رسالة لا مهنة الغاية منها الجانب المادي فسينظر أكيد للتلميذ أنّه روح تكوّن ومن هذا المنطلق سيجنّد كل الإمكانيات لإنتاج تلميذ كفء.

توصيات واقتراحات

التوصيات و الحلول: لقد قسّمنا هذه التوصيات و الحلول إلى محورين

المحور الأول خاص بالقواعد النّحوية : فمن بين الأشياء التي نوصي بها

*التّحضير الجيّد للدرس من طرف الأستاذ و التلميذ على حدّ سواء.

*لابدّ على الأستاذ قبل تقديمه للدرس أن يضع خطّة دقيقة أثناء تحضيره له ، وأكيد لهذه الخطّة مجموعة من الخطوات مفادها :

الإقتناع أنّني أستاذ موّجه لا ملقّن.

↓

التقييم التشخيصي للخبرات السّابقة و المعارف المكتسبة ويتم هذا عن طريق الحوار.

↓

تحديد الأهداف والكفاءات المستهدفة

↓

وضع قائمة لكلّ ما يتم الإحتياج إليه من وسائل بغية تنشيط الدرس .

↓

فتح الحوار مع باقي الأساتذة للإستفادة من خبراتهم في خطّة الدرس.

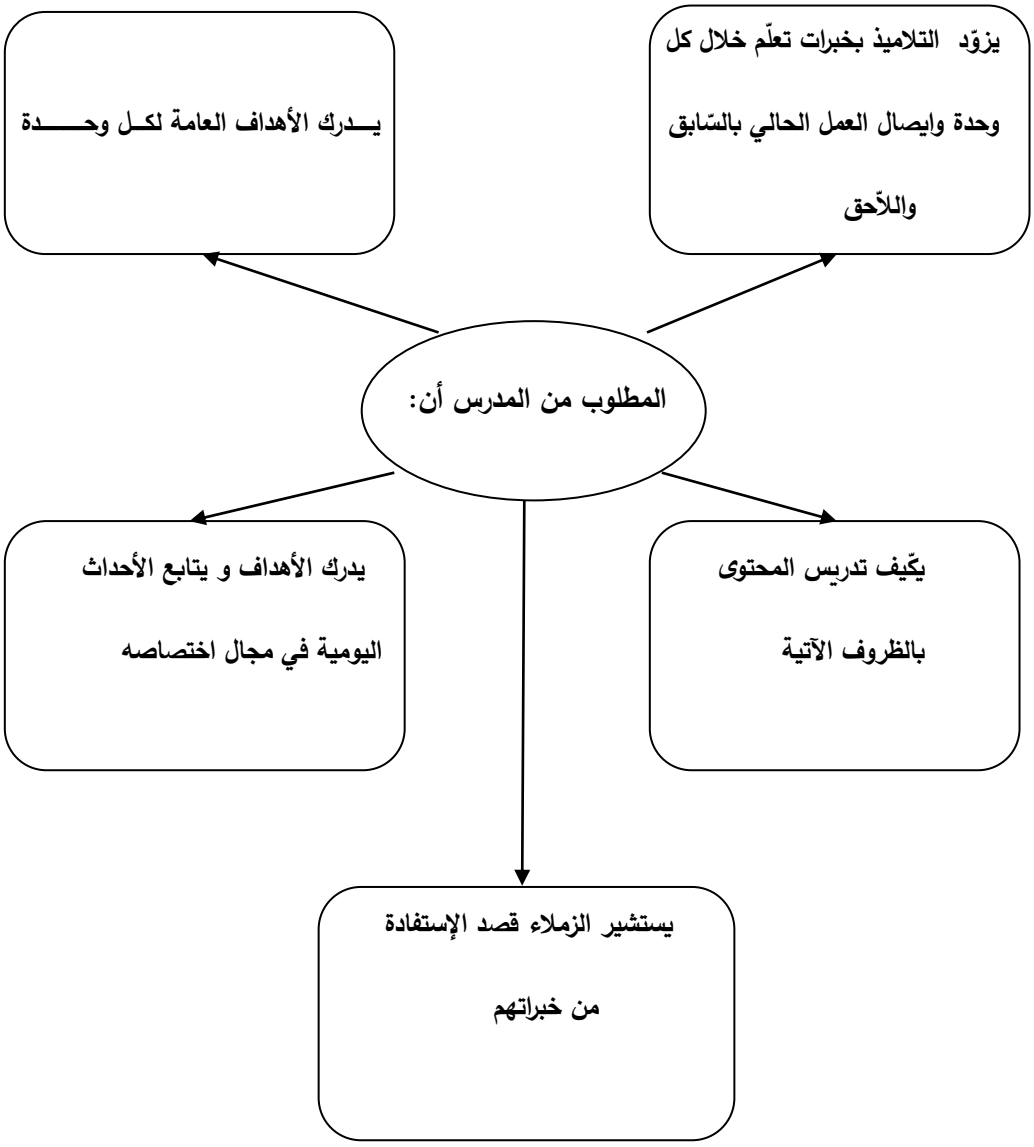
↓

تحضير الخطوات العريضة لمحتوى السّبورة وتنسيق المعلومات عليها

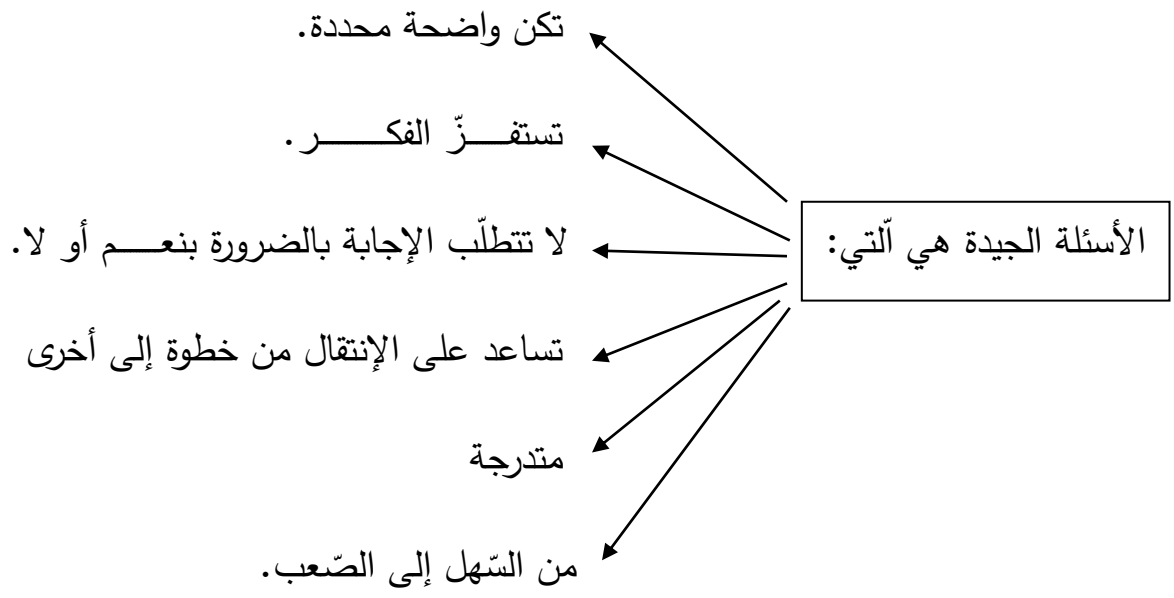
↓

تحضير ما يمكن أن يثريّ الدرس من صور مشهدية ،خرائط ذهنية ... .

*لابدّ على الأستاذ أن يكون لديه الوعي الكلّي بالشيء المطلوب منه في التّدريس ونمثّل لهذا المطلوب بالمخطّط الأتي :



يجب على الأستاذ ان يصوغ الأسئلة بشكل جيد، فيترتب عن هذا مجموعة من الشروط تتمثل في :



*لا بدّ على الأستاذ أن يواجه وبنجاح المشكلات التربوية ،ويخلق علاقانت ودّية مع تلاميذه ، ولن يتأتّى له هذا إلا بالإطلاع على علم النّفس وفروعه غلى رأسها الّتربوي منه فعلى الأستاذ أن يعرف نمط تلميذه وعلى أساسه يتم تكييف الأسئلة وشرحه ،ومن خلال ماورد في كتاب البرمجة اللّغوية العصبية لعبد الرحمان الزّهراني {ص36} أنّ النّمط البصري يليق أن نستعمل معه لفظ: أنظر ،لاحظ ،حدّق،راقب،نسلّط الضوء،دقّق النظر،أما النّمط السمعي فنستعمل معه ،اسمع ،أنصت ،اصغ ،انتبه لما أقول ،وعن النّمط الحسي :تأمل ،أحسس ، أشعر.

*ربط الدرس بالواقع الخاص بالتلميذ وسنّه وما يهمه من قضايا فعلى سبيل المثال

لا الحصر في درس – الإشتغال– الذي هو أن يتقدّم اسم على عامل من حقّه أن ينصبه لولا انشغاله عنه بالعمل في ضميره،نمهد لهذا الدرس بالعلاقة بين صديقين واسقاطها على علاقة الفعل بالمفعول به ونصفها كونها علاقة وطيدة ولكن سرعان ما تضمحل العلاقة بين الصّديقين لظهور صديق ثالث لأحدهما هذا الصّديق هو الضمير المتّصل

بالفعل ،فمن خلال هذا النوع من الأمثلة يسهل الإستعاب.

*تحلّي الأستاذ بالمرونة في التعامل مع عناصر الفعل التعليمي والتعلّمي.

*تخصيص حجم ساعي معتبر للدرس النّحوي، فبدل أن يكون مجرّد رافد يأخذ دقائق من حصّة النّص الأدبي أو النّص التواصلي يتم جعله في حصّة مستقلّة بذاتها ، فمثلا بدل إنجاز التعبير الكتابي في ثلاث حصص نجعله في حصّة واحدة ، وأمّا الدرس النّحوي نبرمجه في حصّتين ،الأولى لمضمون الدرس والثانية للتطبيقات أو مايصطلح عليها الأن إحكام موارد المتعلّم وضبطها وهذا لضمان الإستعاب الفعلي للدروس ، وكما يقال فاقد الشيئ لا يعطيه إذ كان التلميذ يفتقر للقواعد النّحوية فلا يكن لديه رصيد لغوي سليم وبالتّالي عدم قدرته على التعبير ، إذن هل هناك معنى لثلاث حصص للتعبر الكتابي والمادة الخام أو الأوليّة مفقودة.

*الإنتقاء الجيّد للأمثلة التي تساهم في استعاب وفهم التلميذ وترغيبه لا تنفيره من النّحو ،فتكن هذه الأمثلة مزوّدة التلميذ بالخبرة والثقافة والموعظة وتهذيب النّفس .

*ربط الأمثلة الخاصة بالقاعدة النّحوية بالواقع المعيش.

*الإعتماد على التّدرج في تدريس النّحو إذ يتم اختيار المواضيع على حسب الطور الدراسي تفاديا للتكرار الحاصل الأن إذ وجدنا دروس الرابعة متوسط في النّحو هي ذاتها في السّنة الأولى ثانوي وكرّر بعضها في السّنة الثالثة ، فلو كان في كلّ طور نختار دروس معيّنة وندرّسها بالطريقة اللائقة لما اضطررنا إلى تكرار هذه الدروس في سنوات مقبلة إذ يتم مثلا تناول القواعد العامة التي تدرك بسهولة قبل تناول القواعد النّحوية ،كأن تدرس الجملة كوحدة متكاملة وهذا أمر بسيط ثم يتم تناول التفصيلات الخاصة بها نحو:{النواسخ ،الزيادة، الحذف...}

*لا ننكر وجود التنويع في التطبيقات ضمن البرنامج ولكن ينقص الحجم السّاعي المخصص للحل لذلك نؤكد على ضرورة توفير الوقت لهذا العنصر.

*إعادة النظر في المنهاج والتّدرجات السّنوية و الوسائل التعليمية من محتويات و طرائق وأنشطة التّعلم .

*تنصيب لجنة خاصة تمكّن من التّنسيق بين واضعي المنهاج ومترجميه لكتب مدرسية تفاديا للأخطاء والتعقيدات مع المشاركة الفعّالة للأساتذة في تأليف الكتاب المدرسي .

*لابدّ أن يضع واضعوا المنهاج نصب أعينهم أنّ المقاربة النّصية مجرّد وسيلة لا غاية فيمكن التّنويع في طرائق تدريس النّحو تجنّبا للنّمطية وضمان الفعالية أخذين بعين الإعتبار طبيعة الدّرس ومستوى التّلاميذ و ظروفهم.

*التّخفيف من البرامج الدّراسية خاصة فيما يتعلّق بالرافد النّحوي .

*الإهتمام بالجانب التّطبيقي على الجانب النّظري في تدريس القواعد النّحوية وهذا يتجسّد من خلال الممارسة اليومية للغة العربية على الأقل داخل المؤسسات التربوية .

*يجب أن تتظافر جهود مدرسي جميع المواد للنهوض باللّغة العربية لأنّها مسؤلية الجميع فهي اللّغة الأم ،وليس كونها مسؤولية مدرس اللّغة العربية .وهكذا نجنّب اللغة العربية الرّكون إلى زاوية الأدب و الكتابة و الخطب والمحاضرات وإثبات وجودها في الميادين النابضة كالتخاطب اليومي .

*على قطاع التّربية أن يخصّص في البرنامج الدّراسية حصصا تدريبية تثقيفية خاصة فيما يتعلق بالتّفوق الدّراسي ،أو الثّقة في الذّات،أو في قوّة الذاكرة ،وكنموذج لهذه الحصص نقدّم المقترح التّالي وهذا بعد استفادتنا من كتاب مارتن لورى بعنوان كيف تمرّن عضلات مخّك : حصّة عن الذاكرة وداء النّسيان الذي يؤرّق تلاميذنا .

تمهيد : كأول شيء يسمعه التلميذ في هذه الحصّة لابد أن يكون تحفيزي فما يمكن قوله في هذا المقام ،ضعف الذاكرة ليس أمرا مفروغا منه يصيبنا مع التّقدم في السّن ، إنّه مجرد عارض يمكننا مكافحته بمجموعة من الوسائل منها :

العـــــــــرض:

1- تحاشي الخمول الذّهني عن طريق الخوض في غمار تحدّيات الحياة إذ البروفسور رانيد باكنير من جامعة واشنطن ،أنّ تعريض الدّماغ للتّحديات يحول دون تدهور القدرات الذّهنية ،فكلّ ما تمّ استخدام الارتباطات العصبية زادت قوّتها .

2- تناول الدهون الجيّدة فهي مصدر أساسي لقوة الدّماغ ولكن من المهم اختيار الّنوع الجيّد ، إذ أظهرت الدّراسات أنّ أحماض أميغا3 الدهنيّة تسهم في بناء خلايا الدّماغ الأمامي ،ويعزّز الاتصالات العصبية،حافظ على قدرة الذّاكرة طويلة الأمد ،ونجد هده الأحماض في سمك السّلمون وبذور الكتّان وزيوت الصّويا والجوز.

3- ممارسة الرّياضة فممارستها تؤدّي تسارع نبضات القلب وحركة التّنفس فتتحسّن الذاكرة بسب تزوّد الدّماغ بكميّة إضافية من الدّم .

4- الإستفادة من قوّة الأعشاب مثل :الجنسينغ لإذ ينشّط الدورة الدّمويّة ويحسّن الذاكرة والإدراك، وعشبة إكليل الجبل فهو يحفّز الجهاز العصبي ويكافح ضعف الذاكرة وتشّتت الإنتباه ،بالإضافة إلى الزّعرور المفيد للدورة الدّموية وصفاء الذّهن ،كما أنّ القصعين {المرامية} واحد من أكثر الأعشاب إفادة للذاكرة ويكبح مفعول انزيم يضر بالناقل العصبي {الأسيتلوكولين}.

5-النّوم الجيّد : المعروف أننّا عندما ننام جيّدا فإنّ أدمغتنا تعمل بشكل أفضل وتتذكّر أكثر .

6-تناول العناصر العناصر المغذّية مثل فيتامينa.e.c وهذه الفيتامينات مضادة للأكسدة.

7-تناول وجبة الإفطار فهي تقدّم الوقود اللّازم {الغلوكوز}المؤثّر في مقدمة الدّماغ و المسؤول على التّفكير والتحليل المنطقي.

*وكمقترح لسير درس القواعد للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب :اخترنا درس لا النّافية للجنس ،نظرا أنّنا عندما درسنا عيّنة التلاميذ في الفصل التّطبيقي وتوظيفاتهم وجدنا هذا الدّرس لم يتجاوز توظيفه 5" وهي أقل نسبة مقارنة بنسب باقي الّتوظيفات .

الكفاءة التعليمية	وضعيات التّعلّم	سير الدّرس	الوسيلة
	وضعية الإنطلاق	أصبحنا على فطرة الإسلام وكلمة الإخلاص وعلى دين نبيّنا محمد – ص– فصلّوا على النّبي ، يطيب لي اليوم أن ألتقي بكم في درس جديد من دروس الرّافدالنّحوي "لا النّافية للجنس " إذ درسنا في مراحل سابقة الكثير من أنواع "لا" ، فقبل أن نبدأ في الدرس تعالوا نتذكّر معا هذه الأنواع من خلال هذا النّشاط حدّد نوع "لا " في كلّ مثال مما يلي :1–لا تسأل حاجة من غير الله . 2–لا يتوانى أهل المروءة في نجدة إخوانهم وقت الضّيق . 3–لا نعيم دائما . • إيّاك أن تسأل غير الله في حاجة لك ،هو الله فقط من يقضي حاجاتنا ويعيننا . • ماذا نقصد بالمروءة ؟ هي نبل الأخلاق وتتجلى بصدق في وقت الضّيق عندما يهبّ أهلها لنجدة إخوانهم . • ولا نعيم دائما فليس كلّ نعيم يدوم لك أيّها الإنسان .	

	وضعية بناء التّعلّم	-هيّا معا لنلاحظ ونتأمل وندقّق لا تسأل حاجة هنا جاء ت لا بعد فعل مضارع وجاءت للخطاب وتدل على منع الفعل إذن هي بالتأكيد لا الناهية. تذكّر أنّ لا الناهية حرف جازم للفعل المضارع . 2.- لا يتوانى أهل المروءة ،لاحظ هنا "لا "جاء بعدها فعل مضارع لم تؤثّر فيه وبالتالي نسميها لا النّافية جاء بعدها فعل مصارع مرفوع . -لا نعيم دائما تأمّل بعد لا جاءت جملة اسمية من مبتدأ وخبر فالمبتدأ أتى مرفوعا فهو اسمها والخبر أتى منصوبا فهو خبرها إذن بالتأكيد إنّها لا العاملة عمل ليس ،فهذه هي أنواع لا التي تعلّمناها وفي درسنا اليوم سنضيف نوعا جديدا ل "لا" وهو لا النّافية للجنس ّ. طياران أم تجيف؟ نختار الطّيران فلنطر سويّالنتعرّف على دلالة لا النّافية للجنس و عملها وصور اسمها وكيفية اعرابه و أنواع خبرها . ركّز معي جيّدا : من يقرأ الأمثلة المدونة على السّبورة : تفضّل عزيزي :1 قال تعالى :{لا إكراه في الدّين} هل يوجد إكراه في الدّين ؟لا وجود للإكراه	

		مطلقا في الدّين إذن نفينا جنس وجود الإكراه في الدّين . إذن لا النّافية للجنس أفادت نفي جنس الوجود مطلقا . –انتبه معي ولاحظ الاسم الذي أتى بعد لا {إكراه} ما نوعه ؟ من حيث التّعريف والتّنكير، لقد جاء نكرة . –نعم لقد جاء الاسم نكرة وهذا شرط من شروط اسم لا النّافية للجنس . رسّخ :يجب أن يكون اسم لا النّافية للجنس نكرة. إذن لا النافية للجنس تنفي نفيا مطلقا واسمها نكرة ، ولكن ماهو عملها ؟ بغية معرفة عمله لاحظ المثال الأتي: أ–لا نشيط فاشل. –حدّد اسم وخبر "لا " النّافية للجنس: ا*سمها نشيط وخبرها فاشل –ما الحالة الإعرابية لهما ؟ * لقد جاء الإسم في حالة النّصب والخبر في حالة الرّفع . لذلك نقول : اسم لا النّافية للجنس دائما في حالة النّصب وخبرها دائما في حالة الرّفع . –بما يذكّرك هذا العرض ؟ نعم إنّه يذكرنا ب إنّ وأخواتها إذن يمكننا	

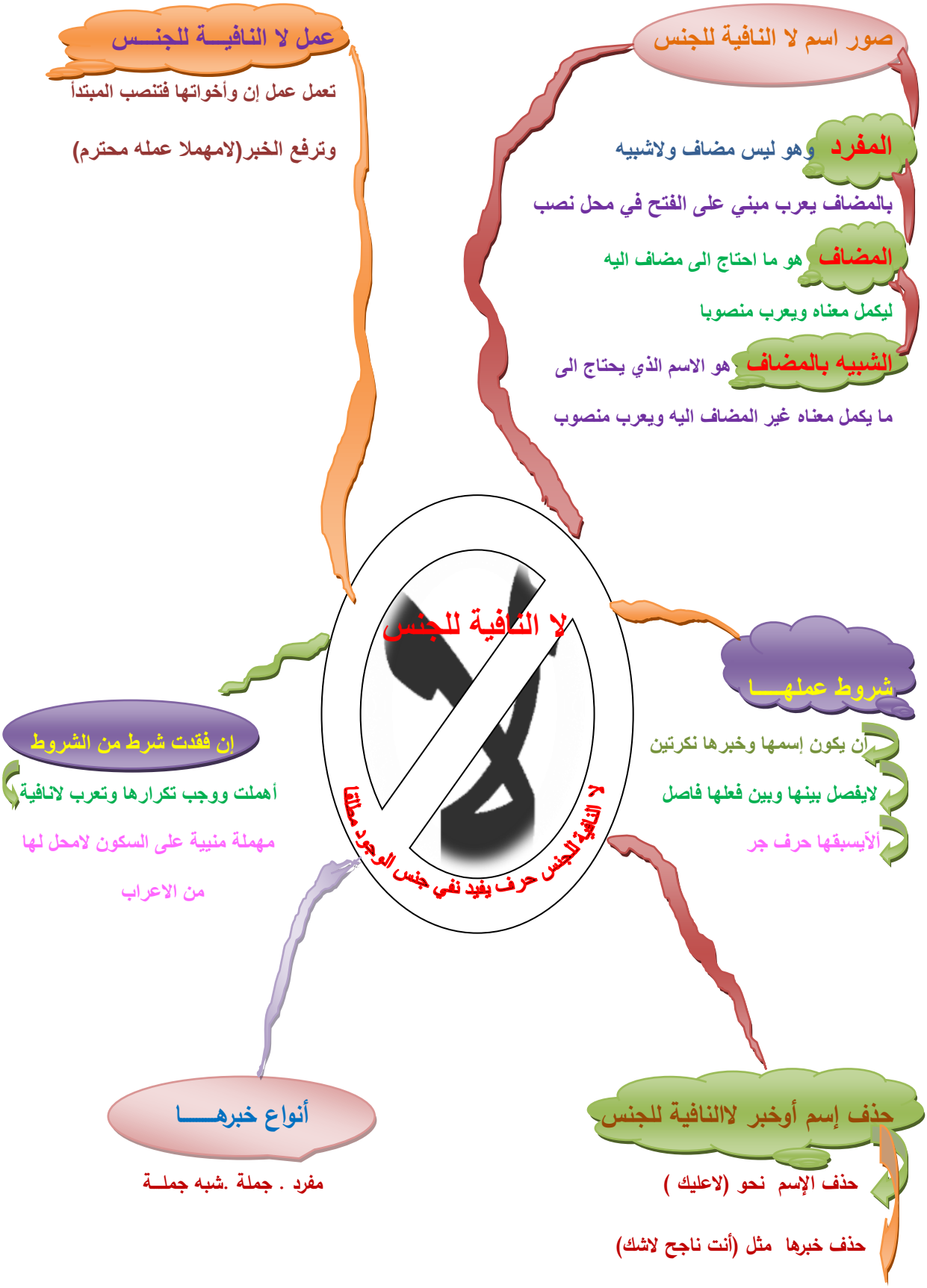
		القول: تدخل لا النّافية للجنس على الجملة الاسمية وتعمل عمل إنّ و أخواتها ، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمّى خبرها . –من يقدّم لنا مثالا : لا اجتماع خلاّن ممل . –هيّا معي لهذا النّشاط وحدّد اسمّ لا " النّافية للجنس وخبرها : 1–لا عامل مقصّر. 2–لا صاحب حقّ يسكت عن حقّه . 3–لاريب في نجاح المجتهد –تأمّل عزيزي التلميذ ستجد خبر لا النّافية للجنس جاء على أشكال مختلفة مفردا في {مقصّر} وجملة في {يسكت عن حقّه } وشبه الجملة{ في نجاح المجتهد} إذن ""لا النّافية للجنس يتنوع خبرها من مفدر وجملة وشبه جملة. –وسنركّز الأن على صور اسم لا النّافية للجنس ، فماهي هذه الصّور وكيف نعرب الاسم في كل صورة ، للإجابة نتأمّل الأمثلة : –لا نشيط فاشل . –لا أميين في قريتنا . –لا عالمات يخيب أمالهنّ. *ركّز على اسم لا " النّافية للجنس ، هل ترى أنّ هذا الاسم محتاجا إلى اسم أخر	

		يكمّل معناه ،انتبه يكمّل معنى الاسم وليس معنى الجملة ،لأنّ الخبر تمّم لنا معنى الجملة ،نجد نشيط و أمّيين و عالمات جاءت هذه الكلمات مستقلة لم تحتج إلى ما بعدها لتكملة معناها *ضع في ذهنك أنّ الاسم الذي لا يحتاج إلى اسم بعده ليكمّل معناه نسميه "المفرد" الذي لا يدل على الواحد فاسم لا النافية للجنس في الأمثلة السّابقة جاء مفرد نشيط وجمع مذكرسالم أميين وجمع مؤنّث سالم عالمات ،وهكذا فالمفرد في اسم لا النّافية للجنس هو ماليس بالمضاف أو الشبيه بالمضاف وهذا النوع الأول من أنواع اسم لا النّافية للجنس .من يعطيني مثالا ؟ لا مخلص مقصّر. –تعالى لننتقل للنوع الثاني ،تأمّل هذا المثال :–لا طالب علم كسول . –اتّفقنا أنّ اسم لا النّافية للجنس دائما نكرة لا تنسى ذلك ،عد إلى الاسم مرّة أخرى {طالب }هل هذا الاسم غير محتاج إلى اسم بعده يتمم معناه ؟ بالعكس لقد جاء بعده اسم يتمم معناه فكلمة علم أضافت معنى لكلمة طالب . فماذا يعرب هذا الاسم الذي كمّل معنى اسم لا النّافية للجنس ؟ يعرب مضافا إليه وماذا نسمي الاسم الذي يسبق المضاف إليه. نسمّيه مضافا . –ولكن إليك هذا السّؤال وركّز قبل أن	

		تجيبني ؟ يجب أن يكون المضاف إليه نكرة ، لماذا ؟ . -تعلّمنا معا أنّ اسم لا النّافية للجنس دائما نكرة فماذا يحدث لو عرفنا المضاف إليه بعده ؟ نعم سيفقد هنا الاسم تنكيره ويصبح معرّفا ، لذلك سنقول : يجب أن يكون المضاف إليه نكرة حتّى يحتفظ اسم لا النافية للجنس بتنكيره . -هيّا ننتقل للصورة الثالثة من اسسم لا النّافية للجنس ، دقق في الأمثلة : -لا كريما خلقه مذموم . -لا مؤدّيا عمله بإخلاص نادم . -لا مسلوبا حقّه راض . *تأمل معي اسم لا مرّة أخرى {كريما ،مؤدّيا ،مسلوبا } هل احتاج إلى اسم بعده ليتمّم معناه ؟نعم احتاج إلى اسم بعده ليتمّم معناه ،هل نعرب هذا الاسم مضافا إليه مجرورا ، لا فلم يأتي في حالة الجر فهو يشبه المضاف إليه فأصل الكلام مثلا :لا كريم الخلق ،ولقد جاء هذا الاسم الشبيه بالمضاف مرفوعا تارة ومنصوبا تارة أخرى	

		فالمرفوع يعرب فاعلا أو نائب فاعل ، و المنصوب يعرب مفعولا به لواحد من المشتقات الأتية التي تعمل عمل الفعل{الصفة المشبّهة كريما ، اسم الفاعل مؤدّيا ، واسم المفعول مسلوبا } إذن صور اسم لا النافية للجنس هي : 1مفرد،2-مضاف ،3- شبيه بالمضاف . *والسؤال المطروح الأن كيف نعرب هذا الاسم في كل صورة: إذا كان الاسم مفردا فهو دائما مبني على في محل نصب{مبني على الفتح في في اسم لا" نشيط "، مبني على الياء في "أمّيين" ،مبني على الكسر في "عالمات " *إذن اسم لا النّافية للجنس إذا كان مفردا فإنّه يبنى على ما كان ينصب به ": أ-يبنى على الفتح إذا كان مفردا من حيث العدد أو جمع تكسير . ب-.يبنى على الياء إذا كان مثنّى أو جمع مذكّر سالم . ج-يبنى على الكسر إذا كان جمع مؤنّث سالم. *وأما إذا كان مضافا أو شبيها بالمضاف فسيكون منصوبا .		
	بناء أحكام القاعدة	يتم تلخيص القاعدة عن طريق الخريطة الذهنية والتي هي :	

	التقييم	إحكام موارد المتعلّم وضبطها : الكتاب المدرسي المشوّق ص 71 {في مجال المعارف ،في مجال المعارف الفعلية ،في مجال إدماج أحكام الدرس.	



الخـــــريطـــــة الذهنـــــيـــة

– التكثيف من الدورات التفتيشية والملتقيات التكوينية التي من شأنها إلزام الأساتذة على العمل وفق منهجية موحّدة (واحدة)

توصيات خاصة بالوضعية

لابد من برمجة ملتقيات وأيام تكوينية لكيفية سير نشاط الإدماج خاصة فيما يتعلّق بالوضعية الإدماجية

–الاهتمام بشبكة التصحيح من خلال تطبيق مبادئها على اعتبار أن هذه الشبكة أداة مساعدة في تصحيح منتوج المتعلمين وتستخدم في تحقيق هدفين اثنين: ضمان أكبر قدر من الموضوعية في التصحيح من خلال لمعايير الأداء ثم ترجمة هذه المعايير إلى مؤشرات واضحة ودقيقة ، والهدف الثاني يرتبط بدعم المعلمين المبتدئين الذين يريدون تغيير ممارستهم التقويمية بحيث يعتبرون نظرتهم حول منتوج المتعلم [1]

–لابد على الاستاذ أن يجسد خصائص الوضعية الإدماجية وخاصة فيما يتعلّق الاتساق والانسجام بين السند والوضعية

–الاستغلال الفعلي لحصص الوضعية والتي هي مبرمجة في الأسبوع الخامس وإعادة برمجة الوضعية في شهادة البكالوريا لما لها من أهمية

–الأخذ بعين الاعتبار الوضعية الإدماجية هو نشاط مركب ودال بالنسبة للمتعلّم يتطلّب حلّها تجنيد عدّة موارد سبق تعلّمها بشكل مجزّأ أو التلميذ هو القائد الذي يستعد عن المعارف وينظمها وينسق بينها.

–لابد من تصحيح الخطأ الشائع أن الوضعية مجرد تطبيق لمفهوم أو قاعدة أو قانون ما

[1] – مذكرة الوضعية ص306

ضرورة الطلاع على الوثائق التربوية ليسهل التفريق بين المصطلحات نحو الوضعية م والوضعية إ .

-لابد من الإقرار أن الوضعية أداء وليس هدفها إعطاء معنى للتعلمات ، تنمية الكفاءة .

على الأستاذ أن يعد بطاقة خاصة لعلاج الإخفاق والنقائص المتوقعة .

-على الأستاذ استحضار خصائص الوضعية عندما يريد بناء وضعية لتلاميذه وعلى رأس خصائصها أن الوضعية المقدمة تسمح بتقسيم المكتسبات ، ويمكن إنجازها في الوقت المحدّد وتعليمتها واضحة.

المصادر و المراجع

فهرس المحتويات

أولا : القرآن الكريم برواية ورش.

ثانيا : الكتب

1- ابراهيم مصطفى ، إحياء النّحو ،دار التأليف والترجمة والنّشر ،ط1992،2م.

2- ابن خلدون ، المقدّمة ،دار الرائد العرب ،بيروت ، ط5، 1982م.

3- ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر للطباعة والنّشر ، بيروت، ط3 ، 1994، م 3. مادة (قعد).

4- أبو افتح عثمان بن جنّي ، الخصائص ، تح: محمد علي النّجار،ج1 ، المكتبة العلمية ، بيروت ، ط1، (د ت)،

5- أحمد أمين، فيض الخاطر، مكتبة النّهضة المصريّة ،مصر ، (دط)، ج2، 1940م.

6- أحمد عيّاد ، مدخل لمنهجيّة البحث الإجتماعي ،ديوان المطبوعات الجامعيّة ، بن عكنون الجزائر ،(دط) ،2006.

7- أحمد مختار عمر ،معجم اللّغة العربيّة المعاصرة ،عالم الكتب، القاهرة ، ط1 2008.م1.

8- أساتذة قسم اللّغة العربية بكليّة المعلّمين . النّحو العربي المشكلات و الحلول ،أبحاث و دراسات ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ،(د ط) ، 1418ه .

9-بن يربح نذير ، ملفات سيكوتربوية تعليميّة ،دار هومة للطّباعة والنّشر و التّوزيع الجزائر ،(د ط)، 2010م.

9- جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيري كاظم ، منهاج البحث في التربية وعلم النّفس ، دار النّهضة العربيّة ، القاهرة ، ط1 ،1984 م

10- الجرجاني ، التّعريفات ،تح: محمد الصّديق المنشاوي ، دار الفضيلة مصر ، القاهرة (د ط) ،(د ت).

11- الجوهري ، الصّحاح ، تح : أحمد عبد الغفور عطّار ،دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط3، 1983،ج6 ،مادة (نحا).

12-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات ، دار الخلدونيّة ،الجزائر ،(د ط)،2005.

13- حراجي سعيدي ، سليمان بورنار ، نجاة بوزيان ،مدني شحامي ، الشريف مريبعي

14- حسين الدليمي ، تدريس اللّغة العربية بين الطّرائق التّقليديّة و الإستراتيجايات التّجديدية ، علم الكتاب الجديث ، ط1 ،(د ت)

15- حسين شلّوف ، أحسن تليلاني، محمد القروي ،المشوّق في الأدب والنّصوص ، والمطالعة الموّجهة للسنة الأولى من التّعليم الثانوي ، جذع مشترك أداب ، الدّيوان الوطني onps ، للمطبوعات المدرسية 2012م/2013 م.

16- خير الدّين هنّي ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ،دار الفكر العربي ، مصر ط 1 ، 2005.

17- راتب قاسم عاشور ، ،محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النّظرية و التّطبيق ،عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط 1، 2009م.

18- سميح عبد الله أبو المغلي ،التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس ، دار البلدية ، عمان ،ط1، 2008م.

19- الضبية السعيد الشليطي ،تدريس النّحو العربي في صوء الإتجاهات الحديثة ، دار المصرية اللّبنانية ، ط2002،1م

20- طاهر العامري ، التصحيح للمعايير و المؤشرات ، برنامج pare 2، باتنة.

21- عبد الرحمان الحاج صالح ،بحوث ودراسات في علوم اللّسان ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعيّة ، الجزائر، دط ، 2007.

22- عبد الكريم بوحفص أسس ومناهج البحث في علم النّفس ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، بن عكنون ، الجزائر ،ط1،(دت).

23- عبد الله علي مصطفى ، مهارات اللغة العربيّة ،دار المسيرة ، عمان ،ط2، 2007.

24- عبد النّاصر بن عبد الرحمان الزهراني ،البرمجة اللغويّة العصبية،دار بن حزم (د ط)،2005م

25- عزيزي عبد السلام .مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ،دار الريحان للنشر والتوزيع.الجزائر ط1 . 2003 م.

26- عفّت مصطفى الطنطاوي ،التدريس الفعّال ،تخطيطه ،استراتيجياته ، تقويمه ، دار المسيرة ، عمّان ، ط1، 2009م.

27- علي أحمد مدكور ،فنون تدريس اللّغة العربيّة ،دار الشّواق للنشر والتوزيع القاهرة ، ط1 ،1990.

28- عمار بوحوش ، دليل الباحث في المنهجيّة والرسائل الجامعيّة ، المؤسسة الوطنيّة للكتاب ، الجزائر، ط2، (دت).

29- فوزي بن دريد ، الوافي في التدريس بالكفايات،دار الهدى للطباغة والنشر،الجزائر، ط2 ،2002 م.

30- كمب جيرود ، تصميم البرامج التّعليمية ،تر :أحمد خيري كاظم ،دار النّهضة العلمية ،القاهرة ط2، .1994.

31- لخضر زروق ، دليل المصلح التربوي الوظيفي ، دار هومة ، الجزائر،(د ط)، 2003.م.

32- مارتن لورى ، مخ فوق العادة ، تر : وائل سمير ، دار الخلود للتراث،(دط)،2011م.

33- مجدي وهبة ، كامل المهندس ، معجم المصطلحات العربية في اللّغة والأدب ، مكتبة ،لبنان ، بيروت ، (د ط)، 1984.

34- محمّد اسماعيل ظافر ، التدريس في اللّغة العربيّة ، دار المريخ للنشر والتّوزيع الرّياض ، (د ط) ، 1994.

35- محمد الدريج , التدريس الهادف , , دار الكتاب الجامعي , الإمارات العربية المتحدة ،ط1 ،2004م.

36- محمد الصّالح حثروبي ،مدخل إلى التدريس بالكفاءات الزقم ،الوادي (د ط)،2002م.

37- محمد الصّالح حثروبي ،الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الإبتدائي ،دار الهدى ،عين مليلة ، (د ط)، 2012م .

38- محمد الصّالح حثروبي ،نموذج التّدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ،دار الهدى عين مليلة ،(د ط) ،(د ت) .

39- محمد المرتضى الحسين الزّبيدي ، تاج العروس من جواهر القاموس ، تح : مصطفى حجازي ،راجعه : عبد السّتار أحمد فرّاج ، (د ط)، 1169م.ج22، مادة (وضع).

40- محمد عبيدان و أخرون ، منهجيّة البحث العلمبي والقواعد والمراحل والتطبيقات .

41- محي الدّين مختار ،محاضرات علم النّفس الإجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعّية ، الجزائر ،(دط)،1995م.

42- المنجد الأبجدي ، دار الشّرق ، بيروت ، لبنان ، ط8، 1967.

43- منذر الضامن ، أساسيات البحث العلمي ،دار المسير للنشر والتوزيع عمان ،ط1 ،2007.

44- نايت سليمان طيّب ، المقاربة بالكفاءات ، دار ألأمل للطباعة والنّشر والتّوزيع ، تيزي وزو، الجزائر ، ط1، 2004م.

الوثائق التربوية :

45- أحمد خوجة ، يوم تكويني حول النّص الأدبي و التّوصلي وعلوم اللّغةا المعالجة التربوية ،2019/3/11، ثانويّة المقراني ، طولقة . س8:30.

46- أحمد خوجة ،ملتقى تعليمبة اللغة العربيّة ،كيفية تناول النّص الأدبي وروافده المجموعة المتخصّصة لمادة اللغة العربية ،مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التعليم الثانوي والتّكنولوجي جذع مشترك أداب وجذع مشترك علوم ، جانفي 2005.

47- الدّيوان الوطني للامتحانات والمسابقات ، دليل بناء اختبار مادة اللّغة العربية ، أكتوبر 2007.

48- الدّيوان الوطني للإمتحانات والمسابقات ،yarjonaneus ، الملحق الثاني .

49- وزارة التربية الوطنية ، التّدرجات السّنوية للمرحلة الثانوية .

50- وزارة التربية الوطنية ، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي ، أوت 2014.

51- وزارة التربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسّط .

52- وزارة التربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسّط.(اللغة العربية التربية الإسلاميّة)، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ،2013م.

53- وزارة التربية الوطنيّة ، مكتب اليونيسكو ، 2 pare، برنامج 2007،مقياس تكوين المكوّنين ،وثيقة خصائص الإدماج ،رقم 108 .

54- وزارة التربية الوطنية ،دليل إنشاء اللغة العربية .السنة الأولى من التعليم المتوسط , الجزائر.

55- وزارة التربية الوطنيّة والتكوين المهني والتّعليم العالي والبحث العلمي ،دليل إجراءات تدبير السّنة التكوينيّة بالمراكز الجهويّة والتكوين، لمهن التربية،الموسم التّكويني 2018.

المجلات :

56- الأخضر عواريب ،اسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات مجلة العلوم الإنسانية ،عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في الّتربية، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة.

57- أميرة منصور ، المقابلة رؤية منهجيّة في بحوث تعليم اللّغة العربيّة ، جامعة أبو القاسم سعد الله ، الجزائر ، مجلّة الأثر ، العدد 27 ، ديسمبر 2016.

58- بكاي ميلود صياغة الهدف الاجتماعي بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفاءاتالمجلة الجزائرية للدراسات النفسية والتربوية ، العدد 6 ، 2007 م.

59- تيحال نادية ،النفور عند المتعلّمين من مادة النّحو وأسبابه ، مجلّة العربية ، بوزريعة ، الجزائر ، العدد 6،2005م.

60- صفيّ طبني ،الأبعاد التعليمية للقواعد النّحوية ،مجلة المخبر، العدد 6، 2010م.

61- عبير الرملي ، دور المرأة في المجتمع ،beenmasr، 2019/4/12، س 23:00.

62- المجلس الأعلى للغة العربية ، الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح ،منشورات 2018.

الرسائل الجامعية :

63- استخدام أساتذة الرّياضيات استراتيجيات التّقويم و الصّعوبات التي تواجههم أثناء التّطبيق رسالة ماجستير ،جامعة منتوري قسنطينة ،2009-2010م.

64- بن مر مسعود لبنى ،واقع التّعليم في التّقويم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري قسنطينة ،2007-2008م.

65- ستر الرحمان نعيمة، مستوى تحكم مفتّشي التعليم الإبتدائي في المتطلّبات البيداغوجية لمنظور التكوين الإندماجي ، أطروحة دكتوراه ، قسم علم النّفس وعلوم التربية ، 2016-2017.

الملاحق

ثانوية محمد ادهان باطي
أرلا - جلال

البطاقة التقنية

المؤسسة

قرار الإنشاء	مدرسة ابتدائية معوّلة
سنة البناء كابتدائية	1976
تاريخ الإفتتاح	12 سبتمبر 1981
مقررة الفتح	بتاريخ 1981/07/20
قرار التسمية	89/03/25 بتاريخ 89/ت م/112
رقم التعريف الوطني.	00433
رقم التعريف الاحصائي.	0986.0705.502.582.1
الرقم الميكانوغرافي	07009
الرقم الخاص بالمواد الدرسية	07/27001/5
رقم الحساب الجاري البريدي	3202 06/79
رقم حساب الخزينة	1/07000 65
رقم الضمان الاجتماعي	07 507 979 36
رقم الهاتف	(033) 76 09 02

طاقة الإستيعاب.	600
الصفة	مختلطة

المساحة الكلية	المبنية	غير المبنية
م² 10.800	م² 2730	م² 8070

الهياكل

الحجرات	عادية	15
	صغيرة	01
	الأساتذة	01
المخابر	علوم طبيعية	02
	علوم فيزيائية	02
	الإعلام الآلي	01

عدد المكاتب الإدارية	09
المكتبة	01
المخازن	02
الورشة	01
الأرشيف	01
مداخل المؤسسة	03
دورات المياه	03
الساحات	01

السكنات الوظيفية	05

التنظيم التربوي والإداري

	م. مفتوحة	م. مشغولة
التنظيم التربوي	35	34
التنظيم الإداري	24	22

عدد الأفواج التربوية	19
* السنة الأولى :	10
* السنة الثانية :	04
* السنة الثالثة :	05

* الرقم الإستدلالي لدى مجلس المحاسبة للتأمين العام :
«29441»

* الرقم الخاص بالمديرية :
072700 19

رقم التسجيل في الأملاك العقارية : 0 07 05 11 00 87

السنة الدراسية: 2018/19

نتائج التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط

الرقم	جذع مشترك أدب. 1.	المتوسطة	عربية	فرنسية	انجليزية	رياضيات	شريعة	تاريخ و جغرافيا	م 4 م	م.ش.ت.م	م القبول
1	بن ريالة شيماء	م	06,93	05,48	06,09	05,33	07,89	06,29		7,13	07,13
2	بن طالب نور الإسلام	ش.ن	15,00	09,50	09,50	09,50	12,50	14,00	12,02	12,62	12,32
3	بن غذفة العياشي	رو	10,00	04,50	09,50	09,00	05,00	06,00	12,21	08,14	10,17
4	بوعنقارة فاطمة الزهراء	ش.ن	10,00	03,00	07,50	02,00	10,00	11,50	12,33	08,42	10,37
5	بوعيشة أمال	م	07,96	07,70	06,43	11,83	10,20	08,29			09,06
6	ترير رقيم*	ش.ن	10,00	06,50	10,00	09,50	11,00	09,50	12,12	10,20	11,16
7	دبابش إكرام	رو	13,50	04,00	07,50	05,50	12,00	13,00	11,51	09,87	10,69
8	دبابش عبد العزيز	م	07,06	08,13	06,73	08,25	09,08	11,00			08,77
9	رشيد إلياس	ش.ن	11,00	04,50	08,00	12,00	11,00	10,00	10,84	09,84	10,34
10	زكري سامية	م	08,86	06,80	06,23	07,29	13,49	09,03			09,88
11	سرارية أم كلثوم	ش.ن	13,00	04,00	04,50	06,50	15,00	13,00	11,51	10,14	10,82
12	شالة ثوريا	رو	11,50	05,50	06,00	09,00	13,00	07,50	12,16	09,56	10,86
13	شالة ماجدة	ش.ن	09,50	03,00	07,00	07,00	10,00	10,00	12,07	08,88	10,47
14	شلالي أصالة آمنة	رو	13,00	04,50	04,00	10,50	15,50	09,00	13,16	09,75	11,46
15	شلالي وصال أماني	رو	10,50	09,00	09,50	13,00	12,50	09,00	13,79	11,29	12,54
16	طبش حنان	م	07,06	11,73	11,63	06,91	10,49	05,70			09,71
17	عباسي خديجة	م	07,10	07,50	07,60	09,50	07,79	09,87			08,94
18	كرفة هند	ش.ن	11,00	07,00	04,50	03,50	14,00	09,50	11,21	09,00	10,10
19	لصطب أحمد علي	رو	11,00	06,50	08,50	03,00	09,50	12,50	11,29	08,75	10,02
20	لغريب عبد الله	م	05,56	10,73	09,40	09,41	06,70	06,16			08,55
21	محامدية زهرة*	ش.ن	09,00	11,00	05,50	11,50	11,50	07,50	12,88	09,52	11,21
22	محامدية يونس*	ش.ن	12,00	08,50	08,50	03,50	09,00	12,00	11,85	09,36	10,60
23	منصور شهرزاد	م	07,26	06,51	05,80	12,16	13,12	11,03			09,91
24	مهيري يوسف إسلام. د	رو	13,50	07,50	04,50	06,50	11,00	15,00	13,00	10,77	11,88
25	نعيم وصال سلسبيل	ش.ن	11,00	09,50	05,00	07,00	12,00	11,00	15,15	10,58	12,86
26	هويوة محمدع. السلام*	رو	16,50	01,50	03,00	06,50	14,00	14,00	10,31	10,30	10,30
27	محبوب جهينة	شع									
28	العمري فريال										
29											

السنة الدراسية : 2018 / 2019

نتائج التلاميذ في شهادة التعليم المتوسط

الرقم	جذع مشترك أدبي . 3 .	المتوسطة	عربية	فرنسية	انجليزية	رياضيات	شريعة	تاريخ و جغرافيا	م 4 م	م.ش.ت.م	م القبول
1	امشيغل فاطمة الزهراء	ش.ن	09,50	14,00	16,50	08,00	11,50	11,50	12,91	11,74	12,32
2	بن خرارة عبد الجليل	؟									
3	بن علية خولة	ش.ن	12,00	05,00	06,00	12,00	13,50	08,50	13,77	10,90	12,33
4	جراد مختار	رو	13,50	03,50	04,50	07,50	12,00	12,50	11,30	10,70	11,00
5	جلالدة عبد الكريم*	ش.ن	09,00	05,00	11,00	05,50	10,00	12,50	11,73	09,54	10,63
6	جمعي حفصة	م	07,20	05,80	07,80	07,00	09,12	09,45			08,70
7	جودي شيماء	م	08,26	05,65	06,26	06,58	06,97	08,50			07,54
8	حمزة ريمة	؟									
9	خلفة فاطمة الزهراء	م	07,60	07,86	09,23	08,00	11,54	05,45			08,95
10	دوباخ لزهر	رو	10,00	04,00	04,50	06,50	12,00	09,50	11,38	08,60	10,02
11	ربيع ريان	م	08,60	06,93	13,40	06,00	11,91	05,45			09,52
12	روينة خيرة	ش.ن	09,00	05,50	07,00	06,50	11,50	10,00	12,76	08,28	10,52
13	زرارة أيمن	م	04,99	04,13	03,79	04,29	06,41	07,49			05,98
14	سنوسي إلياس	ش.ن	09,50	03,50	05,50	11,00	13,00	15,00	14,54	10,18	12,36
15	طبابي عائشة	ش.ن	11,00	04,00	04,00	02,50	13,50	13,50	12,79	08,56	10,67
16	طنش زينب	ش.ن	15,00	03,00	04,50	03,50	13,00	11,50	11,81	09,27	10,54
17	عباسي أسامة	رو	10,50	03,00	04,00	03,50	15,00	14,00	11,70	09,40	10,56
18	غرسة دنيا	ش.ن	11,00	15,00	09,00	09,50	09,50	09,50	11,35	09,86	10,60
19	غشة آية*	ش.ن	10,00	11,00	06,00	10,50	11,50	13,00	13,72	10,21	11,96
20	قراص سعيدة*	ش.ن	09,50	06,00	08,00	17,00	15,50	07,50	11,90	10,40	11,15
21	قويرة زياد	رو	10,00	09,50	03,50	03,50	14,00	06,00	11,94	08,19	10,06
22	لبعير شروق	ش.ن	10,50	09,00	09,00	01,50	12,00	11,00	12,30	08,72	10,51
23	مرغاد رجاء	رو	11,00	04,50	08,50	03,00	14,50	15,00	11,21	09,48	10,34
24	مكي ريان	م	09,20	08,33	09,43	07,75	11,04	07,29			09,25
25	مكي زكرياء	رو	12,00	06,00	08,50	05,50	15,00	12,50	12,82	11,08	11,95
26	منيب ونام*	ش.ن	10,50	09,00	06,50	07,00	12,00	09,00	13,24	09,40	11,32
27	هيلوف مريم نور الهدى	ش.ن	12,50	06,00	07,50	03,50	14,00	09,50	12,42	09,24	10,83
28	وهاب مريم	رو	12,50	07,00	08,00	02,50	15,00	06,00	11,99	08,91	10,45
29	باري سميرة										
30											

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية بسكرة

المؤسسة: ثانوية ادهان محمد بن يحي
السنة الدراسية: 2019/2018

قائمة حجز النقاط 2 ع ت 2

الأستاذ: ..... المادة: ..... الثلاثي: الثالث

الرقم	اللقب والإسم	التقييم المستمر	أعمال تطبيقية تعبير شفوي	معدل الفروض	الإختبار 20/
1	اسباع جميلة	15	10	10	11,5
2	القهري شهر الدين	10	00	05	01,5
3	برقم اية الرحمان	11	10	08,5	11,5
4	بن حورية محمد الامين	14	15	10,5	04,5
5	بن خلة دعاء	10	14	12,5	12,5
6	بو مدين محمد عبد السلام	10	00	03	03
7	حبلز وليد	15	00	06,5	10
8	حلوة اسامة	16	10	13	08
9	خرفي سمية	12	12	10,5	13
10	خيزار حيزية	12	00	07	07,5
11	خيزار ميلود	13	00	08	19
12	رقاب محمد يسين	10	00	08	04,5
13	زكري جمانة	12	15	11	16,5
14	سالكر وليد	10	00	08	05
15	سكر سمية	11	15	10,5	14
16	سكر صبرينة	16	20	10	10
17	سكر فاطمة الزهراء	14	20	10,5	
18	سكر هشام	11	10	10	09,5
19	سماتي هناء	13	10	10,5	12,5
20	شاهب بسمة	14	13	10	14

الرقم	اللقب والاسم	التقييم المستمر	أعمال تطبيقية تعبير شفوي	معدل الفروض	20/ الإختبار
21	شوقي كريمة	17	16	13	
22	شوقي هاجر	12	10	06	
23	صوالح عبد العالي	10	00	10	
24	عثمان اسحاق	14	00	10	
25	غربية اسماء	13	12	07,5	
26	فويدري عبد اللطيف	16	15	14	
27	كاسوسي محمد	11	00	08,5	
28	لعماش حليمة السعدية	12	00	10	
29	مفتاح سناء	13	14	10,5	
30	مكي شيماء	11	10	09	
31	نعومي نادية	12	14	13,5	
32	هيلوف عبد القادر	14	00	12	

أولادجلال في: .....

إمضاء الأستاذ

المستوى: [1] ج م أ

العدد	محله الإعرابي	حركته الاعرابية	التذكير و التأنيث	التمييز (المعدود)
العدد المفرد من 1 الى 10 اضافة الى مائة/ الف مليون/ مليار	يعرب حسب موقعه في الجملة	الرفع(ـُ)، النصب (ـَ)، الجر (ـِ) ما عدا اثنان، اثنتان، تعرب إعراب المثنى.	1-2 - اذا لا يهتمان بالمعدود إذا وقعا قبله. و اما مطابقته اذا وقعا بعده. من3-10 يخالفان المعدود	1 و 2 ليسا بحاجة لتمييز (معدود) بعدهما إن وجد جازت المطابقة. من3 الى 10 يأتي التمييز بعده جمع تكسير مجرور بالاضافة
العدد المركب من 11 الى 19 الجزء الاول صدر و ينتهي عجز	حسب موقعه في الجملة	يبنى على فتح الجزئين ما عدا 12 الذ- اثنتا ملحق بالمثنى [illegible] من الإعراب	11- 12 مطابقة المعدود من 13 إلى 19 الصدر يخالف [illegible]	تمييزه مفرد منصوب
العقود 20-30-40 90	حسب موقعه في الجملة	ملحق بجمع المذكر السالم الرفع(و) النصب و الجر (ي)	يلزم حالة التذكير سواء كان المعدود مذكرا او مونثا	تمييزه مفرد منصوب، وقد يجر بحرف الجر "من"
العدد المعطوف ج1: (من 1 الى 99) معطوف عليه ج2: (الفاظ العقود) المعطوف	يعرب الجزء 1 منه حسب موقعه في الجملة اما ج 2 فهو معطوف على الذي قبله	ج1: يعرب بالحركات(ـ) (ـ) (ـ) ج2:المعطوف يعرب اعراب جمع المذكر السالم	1/ 2: مطابقة المعدود 2/ 1: مخالفة المعدود العقود: تلتزم بصيغة المذكر	تمييزه مفرد منصوب ويمكن ان يجر بحرف الجر
العدد الترتيبي من 2 الى 10 على وزن فاعل	نعت يتبع معدوده رفعا ونصبا وجرا	الاول، الثالث، .... العاشر تعرب بالحركات الثاني يعرب اعراب المنقوص المركب مبني على فتح الجزئين المعطوف: يتحدد بالجزء الأول منه	مطابق لموصوفه فهو مستقل بهذا الحكم عن بقية انواع العدد	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

بسكرة في : 2019/04/15

مديـــر التربيـــة

إلى

السادة: مديري الثانويات

بالولاية

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

Email: formationbiskra07@gmail.com

Tel/fax: 033.65.62.13

الرقم: 609/م.ت.ت/2019

الموضوع : يوم تكويني لفائدة أساتذ اللغة العربية ق01 بالولاية

جـــع: مراسلة السيد المفتش رقم16/ م.ت.و/ل. ع /2019

يشرفنـــي أن اطلـــب منكـــم إستدعاء أساتذة اللغة العربية ق1 بالولاية الحضور اليوم

يني وفقا لما هو مبين في الجدول أدناه:

تاريخ و مكان العملية	الفئة المعنية	الموضـــوع
22 أفريل 2019 ثانوية سي الحواس بسكرة على الساعة الثامنة والنصف صباحا	أساتذة المادة بالمقاطعة	- المعالجة البيداغوجية +التعليمية+الإختبارات

ملاحظة : ضرورة إحضار وضعية تنفيذ البرمج.

ع/مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

مسلم غربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

بسكرة في : 2019/02/19

مديـــر التربيـــة

إلى

السادة: مديري الثانويات

بالولاية

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

Email: formationbiskra07@gmail.com

Tel/fax: 033.65.62.13

19/2/26

34

الرقم: 354/م.ت.ت/2019

الموضوع : يوم تكويني لفائدة أساتذة اللغة العربية المقاطعة الأولى بالولاية

المرجـــع: مراسلة السيد المفتش رقم 09/ م.ت.م/ل.ع/2019

يشرفـــني أن اطلـــب منكـــم إستدعاء أساتذة مادة اللغة العربية ق01لحضور الملتقى تكويني وفقا لما هو مبين في الجدول أدناه:

تاريخ و مكان العملية	الفئة المعنية	الموضـــوع
2019/03/ 11 ثانوية المقراني طولقة على الساعة الثامنة والنصف صباحا	جميع أساتذة المادة بالمقاطعة	بين النص الأدبي والنص التواصلي/علوم اللغة/ المعالجة البيداغوجية
المأطر	زهاني فرحات أ.ت.ث ثانوية رضا العاشوري بسكرة عربية صليحة أ.ت.ث ثانوية دهان محمد اولاد جلال ولد ماضي أ.ت.ث ثانوية حماني أولاد جلال	

ع/مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين والتفتيش

مسلم عربية

المعلم: زينة
التلميذ: حمزة
القسم: 4 م آ
المادة: آداب

2019.04.11

الموضوع: وضعية تعلم

كم من إنسان حرم من لمة العائلة وفقدها وكم من امرأة رملة وكم من طفل يتيم، حمد الله يجتمع لمة تقي الكثير من المعانات هي لمة الحرب، وضدها الأمن والإستقرار والصفاء يتمناه كل محروم أو كل مختل. لمة الإضطهاد وظلم ظلمت الكثير وعانى الكثير منها. الأمن والإستقرار يقي الصفاء والطمأنينة والسلام واكتمال الحياة بكل ما فيها شعوب تعيش هذا الشعور المحرومة منه شعوب أخرى كالفلسطين وسوريا... كم علينا حمد عز وجل على ما رزقنا به ومنعه لشعوب أخرى.

الوضعية الثانية:

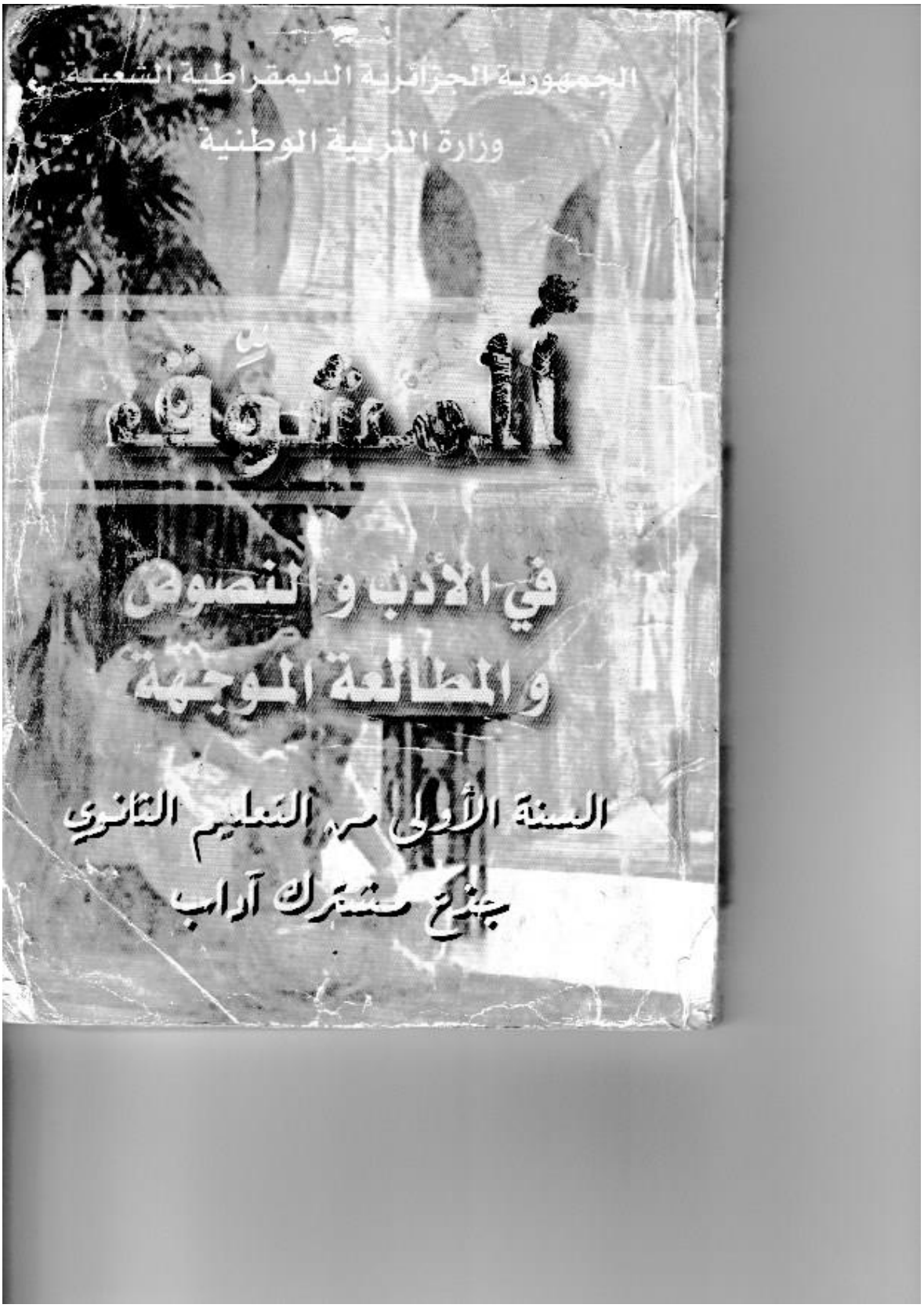
بعد كلام كثير دار بيننا حول ثلاث زملاء تدرس في قسم رتم تغير أماكن منزلنا حتى وصل كلام لها فتغار كل من صديقاتي بحيث أصبحوا ما كان الماكثة فيه تكلمت إحدهن عن القرية أنها ذات هدوء لا تعرفه المدينة وأجواء رائعة وجيوبة وأنها تقم ما كنت فيها، فما أن تلك تنصحها بأن لترى كم من صدود وعدم ضجيج وهواء نقي تكاد أن تصدح عليه صغير يستدعيها أناس في حد الوقت بأشياء عادية... وهو أصغاتا كثيرة حتى دخلت الأخرى لتتكلم عن مدينة وتحضرها وهو صفاتها من سيارات ومحلات فاخرة مدارس كثير ثانويات جامعات ومتوسطات ومرافق حيوية وخاصة في كل الأوقات بعد كلام هذه تكلمت كل في أنا أفضل منهما لا هما أن كل منهما تحقق على الأفضل فكل منها لديه ما يفضله على الأخرى. تماما كالقرية والمدينة.

الوضعية الثالثة:

لكل منا حلمه، وكل منا يدرس هدفه، نتمنى الرقي والأفضل لنا ولدولتنا، الحياة جبل كلما تسلقناه لا نجد إلا نهاية واحدة وهو ما تريده من نجاح، منها العلم وعالم كلما إمتلأ بزواره توسعنا. لا نعلم إلى أين نصل إذا لم يكن لدينا هدف نتمسك به للوصول للمجد الرفيع. لكل من يطلب أقل من القمة وهو يستحق القمة وهو يخطئ بشأنه ومصير نفسه هذا شعار من يرد الأفضل ليست شعار من لا يعلم مستوى دينه. إذا نجاح حليفا كل متابر قويا شجاع قال شاعر:

"ليس نيل مطالب بتمني
إذا تأخذ الدنيا غلابا"

الوحدة التعلمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات والنشاطات)		المدة الزمنية
الحادية عشرة: التقليد والتجديد في الشعر الأموي.	في مقام تواصل دال ينتج المتعلم مشافهة وكتابة نصوصا وفق النمط الحجاجي، والوصفي والتفسيري، ونصوصا نقدية حول التقليد والتجديد في الشعر الأموي	• يتعرف على مستجدات شعر المديح في العصر الأموي. • يحدد نمط النص و يستخرج خصائصه. • يكتشف ويناقش أحكام اسم المفعول، ويحكم مواردها فيها. • يحلل عروضيا بحر البسيط.	النصّ الأدبيّ وروافده	- من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل. - اسم المفعول. - بحر البسيط.	12 ساعة
			التّعبير الكتابيّ	- خصائص الشعر السياسي في عصر بني أميّة	
			المطالعة الموجّهة	تلوّث البيئة الترميحي	
		• يكتشف جديد المدح والهجاء في العصر الأمويّ، ويستنتج دور الغرضين في حركة الشعر السياسيّ. • يكتشف ويناقش أحكام الممنوع من الصرف، ويحكم موارده فيها. • يكتشف ويستخلص أحكام الطباق، وقدرته البلاغية كمحسّن معنويّ.	النصّ التّواصليّ وروافده	- التّجديد في المديح و الهجاء لـ د شوقي ضيف - الممنوع من الصّرف. - الطّباق.	
			التّعبير الكتابيّ	تحرير موضوع خصائص الشعر السّياسي في عصر بني أميّة.	
الوضعيّة	نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	
تقويم الكفاءة من خلال بناء وضعية إنتاج كتابيّ في:	الوضعية الأولى: وضعيّة إبداعيّة	وضعيّة إبداعيّة	التّعبير عن قضية من القضايا الرّاهنة.	الحجاجيّ الوصفي	
	الوضعية الثّانية: وضعيّة نقديّة	وضعيّة نقديّة	التّقليد والتّجديد في العصر الأمويّ.	التّفسيريّ	


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
أشرف
في الأدب و النصوص
و المطالعة الموجهة
السنة الأولى من التعليم الثانوي
جذع مشترك آداب

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمـقـراطـية الشعبـيـة
وزارة الصحة و السكان و إصلاح المستشفيات
مؤسسة العمومية للصحة الجوارية الدوسن
مكتب دراسة الأوبئة و الطب و الوقـــــــاي

سنوي 2018

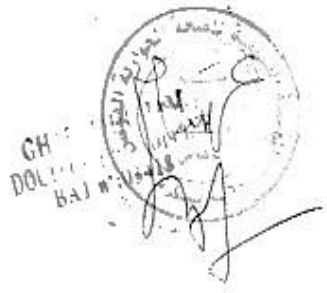
التقرير الشهري للولادات الإستشفائية بمصالح الولادة

مصلحة الولادة : الدوسن

البلديات	الوفيات		المواليد	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
الدوسن	0	0	231	207
االشعيبة	0	0	0	3
المجموع	0	0	231	210
خارج المؤسسة			441	

خارج المؤسسة	الوفيات		المواليد	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
الدوسن	0	0	251	257
االشعيبة	0	0	74	52
المجموع	0	0	325	309
			634	

طبيب المصلحة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة الصحة و السكان و إصلاح المستشفيات
مؤسسة العمومية للصحة الجوارية الدوسن
مكتب دراسة الأوبئة و الطب و الوقائي

الثلاثي الاول 2019

التقرير الثلاثي للولادات الإستشفائية بمصالح الولادة

مصلحة الولادة : الدوسن

البلديات	الوفيات		المواليد	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور
الدوسن	0	0	85	61
االشعيبة	0	0	11	7
المجموع	0	0	96	68
			164	

طبيب المصلحة

فهرس الموضوعات

الفـهـــــــرس

مقدمة.....ا-ب-ج-ت-ث-ح

الفصل االتمهيدي: المقــاربــة بالكـفـــاءات.....

تمهيد:.....

أولا : مفهوم المقاربة بالكفاءات :.....

2-تعريف المقاربة :.....

2-1- المقاربة لغة:.....

2-2- المقاربة اصطلاحا.....

3- تعريف بالكفاءة.....

2-1-الكفاءة لغة.....

2-2 – الكفاءة اصطلاحا .....

ثانيا : مبادئ المقاربة بالكفاءات .....

ثالثا : أنواع الكفاءات.....

رابعا : مزايا المقاربة بالكفاءات .....

خامسا : المقاربة النّصية .....

-خلاصـــــــة .....

الفـهـــــــرس

الفصل الأول : القواعد النّحوية في الوضعيّة الإدماجية تحديد المصطلحات وضبط المفاهيم .....

المبحث الأوّل : القواعد النّحويّة .....

1- مفهوم القواعد النّحويّة .....

أ-1- القواعد لغة .....

أ-2- القواعد اصطلاحا .....

ب- النحـــــــــــو .....

ب-1- النحـو لغـــــــــة .....

ب-2- النحو إستطلاحـــــا.....

3- الغاية من تدريس القواعد النحويـــة .....

4- صعوبات تعليم النحـــو .....

3-1- الصعوبات الخاصة بالمتعلم .....

3-2- الصعوبات الخاصة بالمعلم .....

3-3- الصعوبات الخاصة بمادة النحو.....

- خلا صـــــــــــــــة.....

المبحـث الثانـي : الوضعيـــــة الإدماجيـــــــــة.....

1-مفهـــــوم الوضعيـــــة الإدماجيـــــة .....

أ-1- الوضعيـــــــة لغـــــــة .....

أ-2- الوضعيـــــــة إصطلاحـــــا .....

ب-1- الإدمـــــــــاج لغـــــــة .....

ب-2- الإدمـــــــــاج إصطلاحـــــا .....

2- مكونـــــــات الوضعيـــــة الإدمـــــاجية.....

3- خصائص الوضعيـــــة الإدماجيـــــــة .....

5-الفرق بين الوضعيـــة المشكلة والوضعية الإدماجية .....

6- شبكة تقييم الوضعية الإدماجية .....

5-1- تعريـــف المعيـــــار.....

5-2- أنـــواع المعاييـــــر.....

5-3- تعريـــــف المؤشـــر .....

5-3-1- سياغـــة المؤشـــرات .....

7-خطوات تصميم الوضعيــة .....

7-خصائص الوضعية الإدماجية .....

7-1- مفهـوم قاعـدة 3/2.....

- خلاصـــــــــــــة .....

الفصـــل الثـــاني : الجانب التطبيقي للدراسة .....

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .....

1- منهــج الدّراســة .....

2- مجالات الدراســة .....

3-1-المجال المكاني .....

3-2-المجال الزماني .....

3- وصف مجتمع الدراسة.....

3-1- عينة الدراســـة .....

3-2- حجم العيّنـــــة .....

4- أدوات الدراســـــــــة .....

4-1- الإستبانـــــــــــة .....

4-2- المقابلـــــــــــة .....

4-3- الملاحظـــــــــــة .....

5- الأساليب الإحصائيــة المستخدمــة .....

5-1- توزيـــع التكـــرار.....

5-2- النسبـــة المئويـــة .....

ثانيا :تحليل و تفسير البيانات واستخلاص النّتائج .....

1- استبانة الأساتذة .....

1-1- تحليل البيانات الشّخصيّة المتعلّقة بعيّنة الأساتذة .....

أ- متغيّر الجنس.....

ب- متغيّر الأقدميّة.....

ج- متغيّر الدّرجة العلميّة .....

1-2- تحليل البيانات المتعلّقة بالأسئلة المطروحة على الأساتذة .....

المحور الأول :القواعد النّحويّة.....

المحور الثاني : الوضعيّة الإدماجية.....

المحور الثالث : التّقييم.....

ثالثا :تحليل ومناقشة منتوج التلاميذ الخاص بتوظيف القواعد النّحوي في الوضعيّة الإدماجية .....

1- عيّنة الدّراسة.....

2- أداة الدّراسة .....

3- عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها .....

3-1- عرض نتائج الدّراسة.....

3-2- مناقشة وتحليل نتائج الدّراسة .....

3-2-1- مناقشة وتحليل نتائج الذّين لم يوّظفوا.....

3-2-2- مناقشة وتحليل نتائج الذّين وظّفوا.....

3-2-3- تحليل نتائج الأكثر كفاءة في توظيف القواعدالنّحويّة.....

الخاتمـــــــــــة.....

توصيات وحلول.....

قائمـــــــــــة المصادر و المراجع.....

الملاحق .....

فهرس الموضوعات .....