وزارة التعليـم العـالــي والبحـث العلمـي
جـامعــة محمد خيضر – بسكرة –
كليـة الآداب واللغـات
قسم الآداب واللغة العربيـة

تعليميّة الوضعيّة الإدماجيّة بين التقيّيد والإبداع لدى تلميذ السنة الأولى متوسط.

مــذكرة مقـــدمة لنـــيل شهـادة الماستر فـي الآداب واللغة العربية
تخصّص: لسانيّات تعليميّة

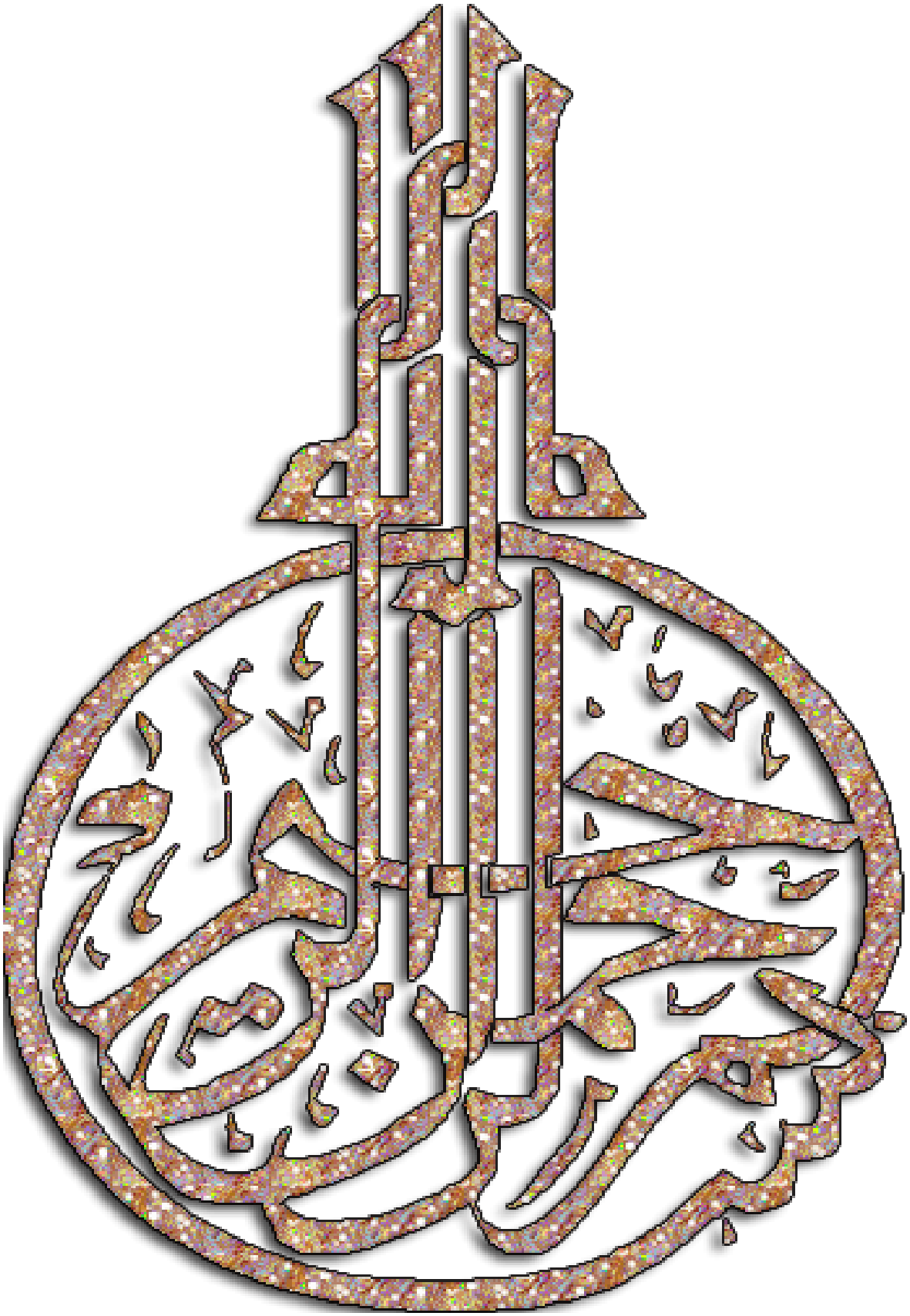
إعداد الطالب:
بوشمال مسعود

إشراف الأستاذة :
دليلة فرحي

لجنة المناقشة:

أعضاء اللّجنة	الرّتبة العلميّة	الصّفة
حمدي منصور جودي	دكتور	رئيسًا
دليلة فرحي	أستاذة	مشرفًا ومقرّرًا
عبد القادر رحيم	دكتور	مناقشًا

السّنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ
2016م/2017م



مقدمـــــة

تعدّ اللّغة من أهم المواد التي ينبغي إيلاؤها العناية الفائقة في شتى أطوار التعليم، كونها حاملة الحضارة نطقا وهوية. وبسلامتها تحافظ الأمة على تميزها وتفردها. لذا تحرص كل الأمم على الاهتمام بلغتها، لذا فهي ميدانٌ خصبٌ للدراسات وحقل للنظريات.

ومن هذا المنطلق تعدّدت الدّراسات والأبحاث التي حاولت أن تصل بها إلى الكمال عند متعلميها انطلاقا من أنّها اللّغة الأصل. لهذا نجد أنّ المنظومة التربويّة الجزائريّة تحاول منذ الاستقلال أنْ تقدّم البيداغوجيا الهادفة التي من شأنها أنْ تحقق للّغة مقاصدها من خلال تحقيق المهارات الأربع الكتابة والمشافهة والاستماع والقراءة.

فكانت البيداغوجيا الأولى بعد الاستقلال هي بيداغوجيا التّدريس بالمحتوى ثم تلتها بيداغوجيا التدريس بالأهداف وصولا إلى بيداغوجيا وفق التدريس بالكفاءات بداية السنة الدراسية 2004/2003 نظرا للتطور الحاصل في مجال البحث التربوي. هذه المقاربة الحديثة انتقلت من التعليم المركّز إلى التعلّم الهادف كون هذه الأخيرة تضع المتعلم في وضعيات مركبة تدفع به إلى تجنيد كلّ مكتسباته(معارف – مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعيّة ذات دلالة. وانطلاقًا من هذا المبدأ كان لزامًا لنقلة تحوّل وتغيّر من منطق التّعليم إلى منطق التعلّم. والوضعيّة في مختلف مناحيها (الوضعيّة المشكلة – الوضعيّة التعليميّة – الوضعيّة الإدماجيّة) ما هي إلا مركّبات تحاول الكشف عن قدرات المتعلّم انطلاقًا من مكتسباته السابقة، ولأهمية هذا المنحى سأحاول طرق هذا الموضوع بالدّراسة والتحليل وفقا لما أطمح له من نتيجة اخترت له عنوانا رأيته متماشيا مع المحتوى المراد انجازه (تعليميّة الوضعيّة الإدماجيّة بين التقييّد والإبداع لدي تلميذ السّنة الأولى متوسط أنموذجا). وبحكم هذه الأهمية في العمليّة التعليميّة وفي التحصيل الدراسي وقيمتها في صقل ملمح التلميذ آخر السنة وعلاقة ذلك كله بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات وهو الأمر المراد تحقيقه اليوم في منظومتنا التربوية.

لذا سيكون اختياري لمستوى الأولى متوسط كونها هي البداية الفعلية للكشف عن كفاءات المتعلّم الحقيقية بحكم أن السنة الأولى همزة وصل بين مرحلتين. ولقد تحمّست لطرق هذا الموضوع بدوافع موضوعية وأخرى ذاتية. فأمّا الدّوافع الموضوعيّة أجملها فيما يلي:

1- اعتماد التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مبدأ للتعلّم والتعليم واتخاذ الوضعيّة الإدماجيّة معيارًا في تدريس اللّغة العربيّة. وهي مادّة أساس بين المواد الأخرى.

2 – عدم وضوح الرؤى والمرامي من هذا الأسلوب في التقويم والتقييم لدى الكثير من المعلّمين الذين يدرّسون اللّغة العربيّة.

3- شح الدراسات المتخصّصة حول تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة الجديدة التي تتحكّم فيها الوضعيّة المشكلة التي تعدّ أحد أسس المنهج البنيوي الاجتماعي.

4- وجوب إدراك المتعلّم والمعلّم أن الوضعيّة الإدماجيّة بقدر ما هي تقييّد هي وسيلة للإبداع وكشف جماليات اللّغة العربيّة عند المتعلّم.

أما الدّوافع الذاتية فيلخصها مساري المهني المتواضع الذي دام ثلاثين سنة مررت فيها بالكثير من المناهج والأساليب والطرائق المتبايّنة في التدريس انطلاقًا من التدريس بالمحتوى مرورًا بالتدريس بالأهداف وصولاً إلى التدريس بالكفاءات بيّن لي أن اللّغة العربيّة مادّة متميّزة عن باقي المواد كونها لغة الكتابة والتواصل تحتاج إلى وقفات تقديرية تجعلني أحكم بالسّلب أو الإيجاب عن كل مقاربة جديدة في التدريس، فلا يمكن أن نسلّم بكون هاته المقاربات ناجعة أو غير مجدية مادام الأمر يتعلّق بأهم وسيلة للتواصل الأمر الذي أوصلني إلى قناعة أن كلّ جديد يحتاج إلى بحث وتمحيص وتفحّص مادام الأمر يتعلق بتربية الناشئة. وعليه ستتمحور إشكاليّة هذه الدراسة حول جملة من التساؤلات أهمها :

1- ما علاقة الوضعيّة الإدماجيّة بالتدريس بالكفاءات للّغة العربيّة؟

2- هل استطاع مدرس اللّغة العربيّة بأن يدرك أهميتها في التحصيل اللّغوي للّغة العربيّة؟

3- هل تمكن الوضعيّة الإدماجيّة التلميذ من الإبداع في اللغة العربية دون أن يقيد من قبل المعلم؟

4- هل الوضعيّة الإدماجيّة كفيلة بالوصول إلى الإبداع للكشف عن الموهبة الأدبيّة وعلاقة ذلك بالمقدرة العقليّة للبنيّة العميقة؟

وانطلاقا من هاته التساؤلات تتضح أهميّة البحث كون أن التدريس بالكفاءات هو طريقة لإعداد الدروس وأسلوبٌ للتقييّم والتّقويم حيث تعد الوضعية المشكلة مرجعا استراتيجيا لها تترجمها الوضعيّات تنتهي بالوضعيّة الإدماجيّة الكاشف الحقيقي على مدى استيعاب التعلّمات من هنا سيحاول البحثً الغوص في هذه الإستراتجية فكانت أهدافه:

1- تتبع الحركية الإصلاحيّة في مجال التربية والتعليم ومكانة اللّغة العربية في ذلك.

2- التقرب من المعلّم ومحاولة فهم مدى تمكّنه من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وتوظيفه للوضعيّة الإدماجيّة في تدريس اللّغة العربيّة.

3- الكشف عن مدى فهم معلّم اللّغة العربيّة لأهمية الوضعيّة الإدماجيّة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

4- تقديم اقتراحات لفهم مدى أهمية الوضعيّة الإدماجيّة في تدريس اللغة العربيّة.

5- الكشف عن مدى تمكّن المتعلّم من آليات الوضعيّة الإدماجيّة في تحقيقها لكفاءاته.

6- الإسهام في إعطاء حكم عن مدى نجاعة الوضعية الإدماجية كوسيلة للتقييّم والتقويم في تحرير مواضيع باللّغة العربيّة.

7- كشف مدى اقتناع تلاميذ السّنة الأولى متوسط بأهميّة الوضعيّة الإدماجيّة على أنّها تحقّق له مبدأ الحريّة في ما يكتب.

8- كشف مدى اقتناع تلميذ السنة الأولى متوسط بأن الوضعيّة الإدماجيّة تمكّنه من الكشف عن ملكته اللغويّة في الكتابة باللّغة العربيّة .

9- عدم وجود دراسة سابقة حول أهمية الوضعيّة الإدماجيّة في مجال الإبداع.

10- عدم وجود دراسة سابقة حول نظرة التلميذ للوضعيّة الإدماجيّة في انتاج المكتوب.

11- بيان الفرق بين الوضعيّة الإدماجيّة والتعبير الكتابي والإنشاء في استثمار مهارة الاستماع والكتابة.

وللخوض في هذه الفرضيات سألتزم في دراستي بالمنهج الوصفي القائم على التحليل والاحصاء الذي يمكن تحديد معالمه بشرح كل ما يتصل بالوضعيّة الإدماجيّة من مصطلحات ثم بيان علاقة الوضعيّة الإدماجيّة بالتقويم وفق التدريس بالكفاءات مع التركيز على توضيح متى تكون الوضعيّة الإدماجيّة مقيّدًا لغويًا تحدّ من قدرات المتعلّم الشخصية ومتى تكون دافعة إلى الإبداع. وللوصول إلى التحليل الدقيق وإيراد الحلول سأوظّف الإستبانة للوصول إلى إجابات دقيقة عن هذه التساؤلات وفق معايير علميّة حيث ستكون العيّنة المختارة والبيئة من معلّمين وتلاميذ في صميم البحث.

ولهذا سأبني بحثي على خطة تتصدّرها مقدمة تطرح فيها الإشكاليّة والمنهج المتبع والتساؤلات وأسباب اختياري لهذا الموضوع والأهداف المتوخاة منه بالإضافة إلى خطة البحث المعتمدة.

تتبعُ المقدمة بالفصل الأول الذي سأتناول فيه مفهوم التعليميّة ومكوناتها وعلاقة ذلك بالبيداغوجيا الحديثة الممثلة في التدريس بالكفاءات مع بيان مفهوم الإدماج وخصائصه، أمّا الفصل الثاني فسوف أبيّن فيه مفهوم الوضعية الإدماجيّة وعلاقتها بالإدماج مع تحديد أنواعها والرابط الذي يربطها بالوضعيّة المشكلة من خلال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ثم تحديد معالم الإدماج والإبداع في إنجاز الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية.

أما الفصل الثالث فسأخصصه للجانب التطبيقي للبحث فسيستهل بتمهيد تتلوه إجراءات البحث الاستطلاعي مشفوعا بمنهج البحث وعينته وحدوده مع الاعتداد بالإستبانة التي من خلال الدراسة والتمحيص سأحاول استخلاص جملة من الملاحظات التي على أساسها سأقدّم جملة من الاقتراحات.

ومن الصعوبات التي واجهتني أثناء إنجاز هذا البحث هو قلّة المراجع والمصادر والتي خاضت في مثل هذا الموضوع الامر إضافة إلى قلّة البحوث المنجزة وطنيًا التي تخدم الموضوع.

وفي الأخير ومن هذا المنبر تعجز الحروف على أن تبدع ألفاظا كفيلة بأن تفي الأستاذة فرحي دليلة حقها في الشكر والامتنان لما لمسته فيها من صبر وأناة وحرص في تقويم ما اعوجّ وفي تثمين ما صلح فكانت لي السّند والرّافد الذي لا ينضبُ ماؤه فلها منّي تحيّة إكبار.

الفصل الأول:

التعليمية والتدريس وفق المقاربة بالكفاءات

أولا: مفهوم التّعليميّة.

ثانيا: عناصر العمليّة التّعليميّة.

ثالثا: بين التّعليم والتعلّم.

رابعا : المقاربة بالكفاءات.

خامسًا: خصائص الإدماج.

خلاصة

أولاً: مفهوم التعليمية:

تسعى الدراسات الحديثة في مجال تعلّم اللّغات إلى تطوير الاجراءات لتحسين التعلّمات الأمر الذي أبرز نهاية القرن العشرين ميدانًا جديدًا ميّز العمليّة التعليميّة وذلك بالإحاطة بكلّ ما له علاقة بالطرائق والمناهج والأخطاء والبرامج فكانت التعليميّة كمقاربة حديثة تبحث في المثلث التعليمي (المتعلّم، المعلّم، المحتوى).

1 – تعريفها الاصطلاحي:

أوّل ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1554 واستعمل ليقدّم الوصف المنهجي لكلّ ما هو معروض بوضوح .

أمّا في المجال التّربوي فقد وظّف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفنّ التّعليم. التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي «مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم»

ومصطلح (Educational) يقابله باللغة العربية "التعليمية"، "علم التدريس"، و"علم التعليم".[1] ومن الدارسين من يذهب إلى إبقاء المصطلح الأجنبي كما هو، أي "ديداكتيك" تجنبا إلى أي لبس. وهو الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغاية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي والانفعالي أو الحسي أو الحركي. كما يتضمّن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد. فهو « تخصّص يستفيد من عدّة حقول معرفية مثل: اللّسانيات وعلم النفس والاجتماع وعلم التربية... حيث يختار منها ما يناسبه ليؤسّس عليها بناء تخصّص جديد في ميدان التدريس[2] .« إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظّروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى M.F.Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Educational)للحديث عن المنوال التعليمي. وهنا يتساءل أحد الدّارسين قائلا: « لماذا لا

1 : محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، دط، 2012، جزء1، ص126.

2 : بشير ابرير الشريف وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث اللساني والدراسات اللسانية الحديثة، دار المسيرة، عنابة، الجزائر، دط، 2009، ص84، 85.

نتحدّث نحن أيضا عن تعليميّة اللغات بدلا من اللسانيّات التطبيقيّة، فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض و اللبس و يعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها[1]»

والتعليميّة تعني: « فرع من علم التربيّة، موضوعه خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التربويّة وموضوعاتها ووسائطها، وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة »، وهي « مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم»، و أيضا: « هي دراسة علميّة تنظم وضعيات التعلّم، التي يندرج في سياقها المتعلّم لبلوغ أهداف معرفيّة عقليّة، وجدانيّة، حركيّة [2]» ...

ونجد مفهوما آخر للتعليمية يقارب مفهوم سابق: « وهي الدراسة العلميّة لطرق التدريس وتقنياته؛ ولأشكال تنظيم مواقف التعليم، التي يخضع بها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي؛ والانفعالي الوجداني؛ أو الحسّ الحركي[3] »

ثانيا: مكونات العمليّة التعليميّة:ومن عناصر العمليّة التعليميّة نذكر ما يأتي: المعلّم، المتعلّم، والمحتوى.

ثانيًا: عناصر العملية التعليمية:

1 – المعلّم:

- يعرّف محمد الطيب العلوي المعلّم: « إنّه ذلك الشخص الذي يعلّق عليه الآباء والأمّهات والمجتمع الآمال في تربيّة الأطفال، وإعدادهم لحياة شريفة كريمة[4] .»
- بينما يوضّح محمد زياد حمدان بأنّه « شخص تحمل مسؤوليّة توصيل المعلومات أو قيم أو مهارات لفرد آخر نطلق عليه في التربيّة التلميذ لغرض التأثير عليه والتغيير في سلوكه[5]» .

يشير هذا التعريف أنّ (المعلّم) لا ينحصر دوره في تلقين المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، ولكنّ الهدف من ذلك التأثير في سلوكاتهم هو تنمية الجوانب الروحيّة، والنفسيّة...الخ لدى تلاميذه.

1 : أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص130.

2 : مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دار علي بن زيد للطباعة، بسكرة، دط، 2014، ص12، 13.

3 : جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، مخبر المسألة التربوية، الجزائر، دط، 2009، ص13.

4 : محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، دط، 1982، ج1، ص17.

5: محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1983، ص65.

ولهذا « لم يصبح المعلّم ناقلا للمعلومات والحقائق، بل أصبح مهندسا اجتماعيّا له دور فعّال في تنشئة أبناء المجتمع تنشئةً سليمة بأسلوب إنساني عن طريق إحداث التغيّرات المنشودة في التفكير، والعلاقات والعادات[1] »

فالمعلّم هو « الفرد المكلّف بتربيّة التلاميذ في المدارس، وهو منظم نشاطات التعلّم الفردي للمتعلّم وعمله مستمر ومتناسق فهو مكلّف بإدارة سير وتطور عملية التعليم، وأنّ يتحقق من نتائجها [2]»

حيث نجد في تعريف المعلّم أنه يقارب مفهوم المربّي الذي يشرف على تربيّة وتوجيه القاصرين نحو المثل والقيم الاجتماعية.

ولَئِنْ كان هذا التعريف قد حصر مهّمة المعلّم في التربية، إلاّ أنّ ذلك يعتبر دورا موازيا لأدوار المعلّم ومهامه. فهو « الذي يعلّم في المدرسة أو المعهد العلمي والأدبي ومن خلاله يتمّ بناء شخصيّات أبناء الوطن[3] ».

- معلّم: « هو الشخص الذي يوفّر التعليم للتلاميذ (الأطفال) والطلاّب (البالغين). دور المعلّم هو رسمي في كثير من الأحيان والمستمرة التي نفّذت في المدرسة أو أيّ مكان آخر من التعليم الرسمي[4] ».
- كما أن المعلّم يمثّل في العصر التربوي الحديث عدّة أدوار تربويّة اجتماعيّة تساير روح العصر والتطوّر يمكن أن نذكرها بإيجاز:

1-1 المعلّم كناقل معرفة:

في هذا الدور لم يعد المعلّم موصلا للمعلومات والمعارف للطلاّب ولا ملقّنا لهم، لقد أصبح دوره في هذا المجال « مساعدا للطلاّب في عملية التعلم والتعليم، حيث يساهم الطلاّب في الاستعداد للدروس والبحث والدراسة مستنيرين بإرشادات وتوجيه معلّم كفء الذي يعي الأساليب التقنية للتعليم، ولديه القدرة على معاونة الطلاّب على توظيف المعرفة [5]».

1: سيد حسن حسين، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، دط، 1969، ص151.

2: ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص44، 45.

3: محمد عبد الله البيلي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، العين، ط1، 1997، ص100.

4: محمود أحمد موسى، المعلّم أنماطه وأدواره في التراث والتربية الحديثة، مجلة الدراسات التربوية، منطقة العين التعليمية، دط، 1987، العدد الثاني، ص51.

5: محمود أحمد موسى، المعلّم أنماطه وأدواره في التراث والتربية الحديثة، مجلة الدراسات التربوية، منطقة العين التعليمية، دط، 1987، العدد الثاني، ص51.

2-1 المعلّم في رعاية النمو الشامل للطلاب:

بمعنى يطلب من المعلّم في هذا الدور أن يكون ذا علاقات إنسانيّة طيّبة مع الطلاّب والمجتمع المدرسي بأكمله ليتمكّن من تحقق إيجابيّات هذا الدور.

3-1 المعلّم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم:

المعلّم يجب أن يسعى دائما للنمو المهني والتطوّر والتجديد في مجال الاطّلاع على الخبرات المهنة الحديثة والمتجدّدة ويجدر به أن يعي بها ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى طلابه بشكل فعّال وإيجابي، ويكون عصريا في توظيف تكنولوجيا التعلّم والتعليم المبرمج[1] .

ونجد أيضا المعلّم في مسؤوليّة الانضباط وحفظ النظام، كمسؤول عن مستوى تحصيل الطلاّب وتقويمه، المعلّم كمرشد نفسي...الخ.

4-1 خصائص المعلّم: ومن مميزات المعلّم الذي يتصف بها[2]:

- الخصائص الأكاديميّة: وتتمثل في التمكّن العلمي، والمهارة التدريسيّة، وعدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، والتفاعل الصفي مع الطلبة...الخ.
- الخصائص الانفعاليّة: تتمثل في الاتّزان الانفعالي، وحسن التصرّف في المواقف الحسّاسة، والثقة بالنفس، والاكتفاء الذاتي، والموضوعيّة.
- الخصائص الاجتماعيّة: وتتمثل في النظام والدقة في الأفعال والأقوال الإنسانيّة الطيبة والتعاون...الخ.
- القدرة على تقديم المادة التعليميّة بطريقة واضحة وفعّالة والمحافظة على علاقة احترام متبادلة بينه وبين الطلبة.

2 – المتعلّم:

لقد تعددت التعاريف التي اهتمّت بمصطلح المتعلّم نذكر منها:

المتعلّم: « هو فرد طالب للمعرفة أو دارس في مؤسسة تعليميّة، بينما يغلب استخدام كلمة تلميذ المدرسة الحديثة. وتلاميذ المدرسة طلاب للعلم أيضا ».[3] وهو « من تعلم أمورا لم تخرج عن نطاق الإطار الفكري الذي اعتاد عليه منذ الصغر. فهو زاد من العلم إلاّ ما زاد في تعصبه وضيّق من مجال نظره. هو قد آمن برأي من الآراء أو مذهب من المذاهب فأخذ يسعى وراء المعلومات التي

1: المرجع نفسه، ص60.

2: ينظر: بشير خليل إبراهيم جامل، عبد الرحمان أبو زيد وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، دط، 2005، ص99.

3: الحيلة محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، دط، 1999، ص90.

تؤيده في رأيه وتحرضه على الكفاح في سبيله. أمّا المثقف فهو يمتاز بمرونة رأيه وباستعداده لتلقي كلّ فكرة جديدة وللتأمّل فيها ولتملي وجه الصواب فيها » [1]

والمتعلّم اسم الفاعل من "تعلّم. يتعلّم. تعلّما. متعلّما. فهو متعلّم". والمتعلّم: « هو الإنسان الذي يتعلَّم عادة في المدارس أو المعاهد الإسلاميّة للحصول على العلم النافع في حياته ومعيشته[2]»

إنّ مصطلح المتعلّم يعني: « المزاول للتعليم الابتدائي أو الاعدادي أو الثانوي[3]».

ويعرّف المتعلّم كذلك: « بأنّه المحور الأوّل والهدف الأخير من كلّ عمليّات التربيّة والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانات، فلابدّ أنّ كل هذه الجهود الضّخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ، يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه، معارفه، واتجاهاته[4] ».

فالتلميذ أو المتعلّم هو الركن الهام والأساسي من أركان العملية التّعليمية فهو المستهدف وهو المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه العملية.

1-2 أنواع المتعلّم: وقد صنف المتعلّم إلى نوعين:[5]

- المتعلّم الذي يفكّر بطريقة كليّة شموليّة، حيث يفضّل هذا النوع من الطلاّب التعلّم المبني على الخبرة من خلال الاتّصال الذي يشجّع على التخمين والترتيب والتنّظيم.
- المتعلّم التحليلي والذي يفضّل التعامل بشكل رسمي للبحث عن القواعد والعلاقات ومجال تطبيق القواعد المشتقة.

فالمتعلّم يمتلك قدرات وعادات، وأيضا يجب أن تتوفّر فيه صفات نذكرها[6]:

- ❖ أن يكون مهيأ للانتباه وللاستيعاب .
- ❖ أن يكون له منهج في التعلم.
- ❖ أن تكون أخلاقهم حسنة.

1: الحيلة محمد محمود ومرعي توفيق أحمد، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2009، ص120.

2: سحن حافظ وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الجهاد، دط، 1956، ص72.

3: محمد برغوثي، دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية، دراسات معقمة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، دط، 1985، ج1، ص7.

4: رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999، ص112.

5: ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006، ص200.

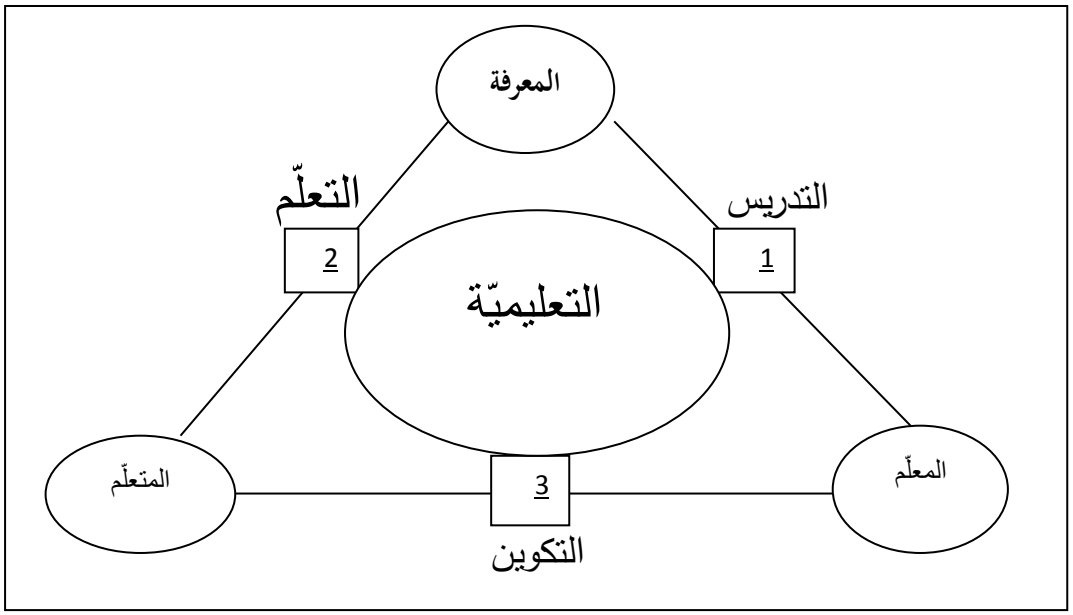
6:أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000، ص142.

3 – المحتوى (المادة):

هو نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تنظّم على النحو معيّن سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق، وهو من أهمّ العناصر في العمليّة التعليميّة يستند عليها كلّ من: المعلّم والمتعلّم، ويقصد بالمحتوى « المقرّرات الدراسيّة وموضوعات التعلّم وما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وما يصحبها أو ما تتضمّنه من مهارات عقليّة وجسديّة وطرائق البحث والتفكير الخاصّة بها والقيم والاتجاهات التي تنمّيتها، وتشمل كلّ فروع المعرفة المنظّمة التي تنشأ نتيجة الدراسة والبحث[1] »

كما تعتبر المادة « مجالا للخبرات يمرّ بها الفرد، وتكون منتقاة، بحيث يؤدي بها إلى تحقيق أهداف تربوية[2]»

ويمكن تمثيل هذا الكلام كلّ من المعلّم والمتعلّم والمحتوى بخطّاطة فيما يأتي:



نلاحظ من الخطاطة إثبات بعض مكونات العمليّة التعليميّة تشكّل موضوع الديداكتيك العامّة. فهناك المدرّس الذي يشكّل قطبا أساسيّا على ما يبدو، في العمليّة التعليميّة بحيث يتولّى مهام التلقين، ويعمل بإتباعه لطرق وأساليب معيّنة، على مساعدة التلاميذ لحصول المعرفة لديهم.
وينبغي للمعلّم أو المدرّس أن يتعاقد ضمنيّا مع تلامذته، وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة[3] .

1: سعدون محمود الشاموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص61.
2: فكري حسن، التدريس أهدافه، أسس، أساليب تقويم نتائجه، عالم الكتب، لبنان، ط4، 1999، ص61.
3: ينظر: محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، دط، ص5.

نستنتج أنّ العمليّة التعليميّة ترتبط أساسا بهذه العناصر الثلاثة، نجد المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، والمعلّم هو الموجّه والمحرّك للعمليّة، بينما المحتوى أو المعرفة هي ما نريد أن ننقله إلى المتعلّم من المعارف والمهارات بطريقة معيّنة.

ثالثا: بين التعليم والتعلّم:

1- التعليم.

أ-لغة:

جاء في قاموس المنجد كلمة "تعليم" « يشتق من عَلَّمَ، يُعَلِّمُ، تعليما ويقال علّمه الصنعة وغيرها بمعنى جعله يعلم[1] »

ب - اصطلاحا:

أمّا مفهوم التعليم عند بعض المؤهّلين في علم التربية ما يأتي:

- ذهبت الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي إلى القول: « التعليم هو توجّه كلّ موقف تدريبي نحو المتعلّم[2] »
- كما ذهب الدكتور محمد علي السمّان إلى أنّ التعليم: « هو إيصال المعلّم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمة، وهي طريقة اقتصادية توفر لكلّ من المعلّم والمتعلّم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة [3] »
- كما رأى صالح عبد العزيز عبد المجيد أنّ التعليم يقصد به: « نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم المتلقّي الذي ليس له إلاّ أن يتقبل ما يلقيه المعلّم[4] »
- وعرّف الدكتور رشدي أحمد طعيمة مصطلح التعليم: « على أنّه عملية إعادة بناء الخبرة التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم (...) إنّه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلّم يمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة »[5]

1: لويس معلوف، قاموس المنجد والإعلام، دار المشرق، بيروت، دط، 1976، ص526.

2: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص30، 31.

3: محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983، ص12.

4: صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، دط،ج1، ص59.

5: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، دط، 1989، ص45.

بناءً على التعاريف السّابقة فللتعليم دور مهمّ في تطوير حركة المجتمع من خلال تنمية العامل البشري، الذي يعتبر أساس كلّ تطور وتنمية، وتعتبر الأسرة المدرسة الأولى للطفل وينعكس تأثير التنشئة الوالدية على العملية التعليمية في مختلف المراحل العمرية، وترتبط بها قضيتي التفوق والتأخر المدرسي.

إذن التعليم هو النشاط الذي يسهم به كل من المعلّم والمتعلّم، بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلّم واستيعابها وتعلّمها من قبل المتعلّم.

2 – التعلّم:

أ – لغة: علم من صفات الله عزّ وجلّ العليم والعالم والعلاّم،

« علمت الشيء أعلمه علمه أي عرفته، وعلمه العلم وأَعْلَمَهُ إياه فتعلّمه. قال ابن السّكيت تعلمت أن فلانا خارج بمنزلة: عَلِمْتُ. علم الأمر وتعلمه أي أتقنه[1] »

ب – اصطلاحا :

إنّ التعلّم يعني: « إحداث تعديل في سلوك المتعلّم نتيجة التدريس، والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة وهو يرتبط بالعمليّة التعليميّة التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلّم بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية[2]»

وجاء تعريف التعلّم هو: «النّشاط الذي يمارسه الشّخص والذي يؤثّر على سلوكه مستقبلا[3]».

هذا يعني أن التعلّم يقوم أساسا على إيجابيات الفرد وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، وعن طريق هذا التفاعل يتوصّل الإنسان إلى طرق عديدة.

والتعلّم في مفهوم آخر هو: « عملية تستمر مدى الحياة، سواء كان ذلك مقصودا أو غير مقصود وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة وفهمها والسيطرة عليها » .

التعلّم هو: « لبّ العملية التربوية كلّها، وإنّ أيّ صورة من صور النشاط التربوي إنّما هي عبارة عن موقف تعليمي هادف، وهو كل ما يعتري الفرد من تغيّرات داخلية أثناء وجوده في الموقف تعليمي أثناء تكرار هذا الموقف تعليمي عليه[4] »

1: ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، م12، ص484، 485.

2: ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص29، 30.

3: رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981، ص12.

4: مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2004، ص164.

أيضا التعلّم هو: « العمليّة التي يكتسب الفرد عن طريقها وسائل جديدة، يتغلّب بها عن مشكلاته، ويُرضي عن طريقها دوافعه وحاجاته »، والتعلم هو:« تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة ».[1] وهو: « كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة كاكتساب الميول والاتجاهات والمهارات الاجتماعيّة والحركيّة والعقليّة[2] ».

هو: « تغير في السلوك له صفة الاستمرار، وصفة بذل الجهد المتكرّر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتشبع غاياته[3] »

1: مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، ص165.

2: داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، دط، ص33.

3: عبد السلام عبد الله الحقندي، دليل المعلّم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا،ط1، 2008، ص87.

تمهيد:

يعتبر التدريس بالكفاءات مسارا حديثا بالنسبة للمنظومة التربوية رغم كون هذه الفلسفة التربوية قديمة في جانبها النظري بحكم أن المنظومة التربوية الجزائرية و منذ زمن طويل تواصل إلى غاية سنة (2003) اعتمد على التدريس بالأهداف الذي يركّز على التراكم والكم المعرفي لدى المتعلم و بحكم التأثر و التأثير بين الثقافات و خاصة الغربية منها توجهه السلطة الوصية في الجزائر ممثلة في وزارة التربية و التعليم إلى مقاربة جديدة هي التدريس بالكفاءات حيث تلخص في وضع متعلم أمام مشكلات حقيقة تتميز بالتدرج قادرة على إكساب المتعلّم القدرة للتكيّف مع وضعيّات مشابهة وإيجاد الحلول.

عرفت الإصلاحات التي قامت بها الجزائر منذ فجر الاستقلال إلى اليوم بتحديد أو تنوعا حسب نوع الفلسفات المتجددة وذلك مسايرة لتحديث الذي يعرفه مجال التربية والتعليم وإن دل ذلك على شيء إنّما يدل على مدى حرص القائمين على هذا المجال على ملازمة التغيّرات المتسارعة في العالم، فكان الإصلاح الأخير سنة 2003 نقلة نوعية في مجال التدريس وذلك باعتماد المقاربة بالكفاءات كونه يعتمد بصفة أساس على أن المتعلّم هو محور العملية التعليمة.

لماذا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

تعد المقاربة بالكفاءات ، إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003.

بيداغوجية كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما= Peda » الطفل » وGogie =علم »،أي علم وفن تربية الطفل.

وعند جمع المقطعين Pédagogie يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل.

أما لفظ مقاربة، الذي يقابله المصطلح اللاتيني Approche،فمعناه الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما.

أما مصطلح الكفاءة الذي يقابله في اللغة الأجنبية " La Compétence" فالمقصود به هو مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة.

1- تعريف المقاربة (Approche):

1-1 لغة: هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) ; فعله (قارب) على وزن (فاعل) المصارع منه (يقارب) ومثله قاتل يقاتل (مقاتلة) ياسر ييسر(مياسرة) وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى داناه و حادثه بلا كلام حسن فهو (قربان)، هي(قربى) ومنها (تقارب) ضد (تباعد) .

1-2 اصطلاحا: المقاربة في معناها الاصطلاحي هي الطريقة التي يتناول بها موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما.

وهي أيضا كيفية معينة لدراسة مشكل أو تناول موضوع ما بغرض الوصول إلى نتائج معينة وترتكز كل مقاربة على استراتيجية عمل وضحها " لوجندر" بالرسم.

2 – مفهوم التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

أ – المدلول التربوي للكفاءات:

هي مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطارها معارف ومهارات ومنهجية واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أولهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعية معينة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيات جديدة«. يظهر من خلال هذا التعريف أن مفهوم

الكفاءة من المفاهيم التربويّة المركبة. إذن، أنه يختزن رصيدا من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة في سياقات محدّدة، والقابلة للتعبئة والتوظيف والنقل والتحويل في وضعيّات جديدة.

ب – أهم خصائص المقاربة بالكفاءات:

• إن مفهوم الكفاءة بالمعنى السابق يحيل إلى مجموعة من المواصفات والخاصيّات منها:

– الكفاءة تركز على الفعل أكثر من تركيزها على المعارف النظريّة.

– الكفاءة تتم في وضعيّات دالة مرتبطة بالمحيط لتحقيق الوظيفيّة.

– الكفاءة تكتسب بعد مسار، مسارات تكوينيّة.

– الكفاءة معطى غير ثابت، تنمو وتتطور، وقد تتراجع – الكفاءة مهارة عليا تندرج ضمن مجال واسع يشمل اتخاذ القرارات والفعل ومواجهة المشكلات، كما تقتضي الابتكار والإبداع.

ج – نوعا الكفاءات:

• والكفاءات في الغالب نوعان:

• ❊ كفاءات نوعيّة ترتبط بمادة دراسية معيّنة، وتستمد ذاتها من المقومات المعرفية والمنهجية لهاته المادة، وكذا من وظيفتها التكوينيّة والاجتماعيّة.

• ❊ كفايات ممتدة/ مستعرضة ترتبط بمواد دراسية متعددة، وغالبا ما تصب في الجوانب المنهجيّة والتواصلية والثقافيّة. ومهما كان نوع الكفاءة التربويّة، فإن أجرأتها تتم عن طريق تحويلها إلى قدرات تعتبر مبادئ منظمة للتعلّمات، وتترجم إلى أهداف تعلّمية تراعي التوازن المطلوب بين أبعاد الشخصيّة الإنسانيّة المستهدفة من التربيّة والتكوين، (المعارف، المهارات، المواقف والاتجاهات).

• بالنسبة للمضامين: تنطلق المقاربة من العناصر التالية:

• تجاوز التراكم الكمي باعتباره يعكس الحفظ والتبعيّة للملخصات ويهدم بناء استقلاليّة المتعلّم.

• استحضار البعد المنهجي عند تقديم المعرفة ومعالجتها، بما يمكن المتعلم من الاكتشاف وبناء المعرفة انطلاقا من دعامات ووثائق، وعبر سيرورة التفكير ذات الصلة بنهج المواد ودورات تعلمها.

• اعتبار المضمون المعرفي وسيلة تسهم في تحقيق أهداف التعلم وبالتالي بناء القدرات والكفاءات.

• اعتبار كتاب التلميذ مصدرا من مصادر المعرفة، التي يتوزع حضورها في صلب الدعامات والوثائق، وفي المصطلحات والمفاهيم.[1]

1: محمد لحسن بوبكري و اخرون المقاربة بالكفاءات وصفو تحليل , المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم , الجزائر , 2006- 2007 , ص7

• التحرر من الملخصات الجاهزة التي تتعارض مع مبدأ الاستقلاليّة والتعلم الذاتي وتعويضها بالإنجازات والاستنتاجات المتوصل إليها عبر العمليات الفكريّة في ضوء الأسئلة المرافقة للدعامات والوثائق، مع الحرص على تدوين ذلك في دفاتر المتعلمين.

• بالنسبة للدعامات والوثائق: انتقاء الدعامات والوثائق لتكون في خدمة أهداف التعلم وذلك وفق ما تفتضيه الخصوصية المنهجية لكل مادة في استثمار الدعامات والوثائق التربويّة في بناء أنشطة التعلم حسب ما هو مضمن في مرجعياتها الديداكتيكيّة.

• وفي ضوء ذلك يبقى دور المعلم توجيهيا، يعتمد في ممارسته الديداكتيكيّة اليوميّة على استثمار أساليب التنشيط التي تتلاءم والوضعيّات التعلميّة التي يقترحها.

• بالنسبة للتقويم: تستدعي طبيعة المقاربة المعتمدة، الاعتماد على التقويم التكويني باعتباره يعطي الأسبقية لوتيرة التعلم والإجراءات والمهام أكثر من النتائج.

د- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج التعليمية

- الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربيّة يفكرون في إعادة بناء المناهج التعليميّة على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصادا لوقته.

- المناهج التعليميّة السابقة مثقلة بمعارف غير ضروريّة للحياة ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العمليّة.[1]

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.

- التخفيف من محتويات المواد الدراسيّة.

- تفعيل المحتويات والمواد التعليميّة في المدرسة وفي الحياة.

- التكوين التمحور حول الكفاءة طموح، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعليّة، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفاءات تحديا أكبر من اكتساب المعارف.

3 - بين المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالكفاءات:

أ- المقاربة بتبليغ المحتويات.

1- المعلم مالك المعرفة، ينظمها ويقدمها للتلميذ.

1: محمد لحسن بوبكري و اخرون المقاربة بالكفاءات وصفو تحليل , المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم , الجزائر , 2006- 2007 , ص7

2- التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات.

3- يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المتوافرة في الكتب والمراجع.

4- عقل التلميذ مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز هذه المعرفة.

5- في طريقة التدريس:

• المعلم عارف والتلميذ جاهل.• المعلم متكلم والتلميذ سامع.

• المعلم منتج والتلميذ مستهلك.

6- وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.

7- التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قيّاس الحجم المعرفي المخزون في الذاكرة.

8- ترتكز على منطق التعليم.

9- التلميذ مستقبل للمعارف ومخزن لها.

10- البرنامج مبنيّ على أساس المحتويات.

ب – المقاربة بالكفاءات:

1- المعلم منظم وموجه.

2- التلميذ مساهم فعال في بناء معارفه بمختلف أنواعها.

3- المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها.

4- المحتويات تحددها الكفاءة التي يأمل المدرس تحقيقها.

5- التلميذ يعمد إلى البحث والاكتشاف.

6- في طريقة التدريس: التلميذ بصدد اكتساب قدرات ومهارات ومعارف فعلية وسلوكيّة بمساعدة المعلم.

7- تتعدد الوسائل والأدوات كما تتعدد معايير اختيارها وتوظيفها.

8- التقييم يتصف بالشمولية ولا ينحصر في المعارف وحدها بل يتعداها إلى المعارف الفعلية والسلوكيّة، بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته.

9- ترتكز على منطق التعلّم.

10- التلميذ محور التعلّم.

11- البرنامج مبنيّ على أساس الكفاءات.

ج – بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

1 – التكوين بالأهداف:

• يركز– خصوصاً– على المعارف.• مقاصد التعلم في غاية الوضوح.• التعلم مجزأ.

• الأهداف غير مندمجة.• جد متأثر بالسيكولوجيّة السلوكيّة.• يعتمد في تطوره على التمارين النظريّة.• يدرك بسهولة تحقيق النتائج.• يندفع إلى النشاط بحافز خارجي.

• يرتكز على تعليمات واضحة تساعد على انجاز الفعل.• تظهر أهمية التعليم التلقيني.

• الميل إلى التحليل.• حجم التقييم أقل سعة.• عملية القياس موضوعيّة.

• في بعض الأحيان يحدث شق بين التعلم والتقيّيم.• التقيّيم يحدث بصياغة أسئلة وأحيانا عن طريق مشروع.• التقييم معياري: المقارنة بين التلاميذ.• الميل إلى النوعية.• المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة)• يعرف بالنتائج بدلالة الأهداف.[1]

2 – التكوين بالكفاءات:

• يركز – خصوصاً– على المعارف الفعليّة• مقاصد التعلم شاملة وأقل وضوحا• مندمج (معارف، مهارات، قدرات)• جد متأثر بالسيكولوجيّة المعرفيّة.• يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقيّة.• درك بصعوبة تحقيق النتيجة لكونها تتصف بالشموليّة.• يندفع إلى النشاط بحافز داخلي.• يرتكز على تعليمات عامة تساعد على المبادرة.• ظهور أهميّة التعليم ذي العناصر المتبادلة التأثير.• يرتكز على أنشطة التعلم والتقيّيم التكويني.• الميل إلى الشموليّة.• حجم التقييم أكثر سعة.• عمليّة القياس نسبيّة.• البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلّم والتقيّيم.• يحدث التقيّيم عن طريق فعل مندمج.• التقيّيم مقياسي: مقارنة النتائج بمقياس النجاح.• الميل إلى الكميّة.• انتقاء المحتوى، البحث عن إدماج الكفاءات.• يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات واستراتيجيات التعلّم .

3 – مفهوم المقاربة من المنظور التعليمي:

هي الكيفيّة العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما ترتبط بأهداف معينّة، والتي يراد منها دراسة وضعيّة، أو مسالة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معيّنة، أو الانطلاق في مشروع ما.

وهي القاعدة النظريّة، التي تتكون من مجموعة مبادئ، يقوم عليها إعداد برنامج تعليمي دراسي، وكدا اختيار استراتيجيات التعليم والتعلّم، التي يجب إتباعها في العمليّة – التعليمية– التعليمة . وقد استخدمت في هدا السياق كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين

1: –لخضر زروق , تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات , دار هومة , الجزائر 2003 , ص59,60.

مكونات العمليّة – التعليميّة – التعليمة، التي تربط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتآزر فيما بينها، من اجل تحقيق غاية تعلميّة، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

وعموما فان المقاربة هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجيّة، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل، مكان، زمان، وخصائص المتعلم والوسط، والنظريّات البيداغوجيّة.

وهي في هذا الصدد، ترتبط بمنظور التدريس بالكفاءات، الذي يقصد من وراءه تسخير وتجنيد كافة القدرات والمهارات وتوظيفها فعليًّا، حتى يقال أننا أكفّاء، وليس مجرد الحصول على معرفة وتخزينها.

4 – تعريف الكفاءة:

1 – لغة: "يقال كفاك الشيء يكفيك , وقد كفى كفاية كفء : الكاف والفاء و الهمزة أصلان يدل احدها على التساوي والكفء المثيل قال تعالى: "وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ"(الإخلاص 4)"[1] كفأ : كافاه على الشيء، مكافأة و كفاء : جازاه يقول مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه.

وفي حديث الأحنف (لا أقاوم من لا كفاء له) يعني الشيطان، ويروى لا أقول . والكفء النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح ، وتكافأ الشيئان : تماثلا، وكفاه مكافأة وكفاء: ماثله: ومن كلامهم الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما سيكون مكافئا له والاسم الكفاءة "

" والكفء على وزن فعل و فعل، و المصدر الكفاءة بالفتح والمد، ويقال لا كفاء له بمعنى لا نظير له، والكفء :النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وغير ذلك.

ويوضح المعجم الوسيط أن الغاية تعني الاستغناء عن الغير (كفاه) الشيء، كفاية: استغنى به من غيره، فهو كاف ويقال كفاه مؤونته، وحفظه شر فلان، بينما الكفاءة تعني المماثلة في القوة والشرف، وفي حالة العمل يقصد بها القدرة عليه وحسن تصريفه.

أما في قواميس اللغة الأجنبية (المورد) يتضح أن (efficiency) ترجمتها فعالية، أو كفاية، بينما (sufficiency) ترجمها كفاءة، كفاية، قدرة.

1: فريد حاجي , بيداغوجيا التدريس بالكفاءات , الابعاد و المتطلبات , دار الخلدونية , الجزائر 2005 ص11 .

أما الكفاية فأخذت من فعل كفى، الذي يدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية، أي سد حاجاته و جعله في غنى عن غيره. فيقال كفاني هدا المال أي لا أحتاج الى غيره ويقال كفى فلان، أو كفى به عالما أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم، وقد ورد كفى في قوله تعالى { أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ }فصلت 53 ".

و الكفاءة أصلها لاتيني (compétence)، وهي من الكلام الدخيل على اللغة العربية ويقابلها في اللغة الانجليزية والفرنسية مصطلح (competencen) و(competencen) على التوالي، وهناك من يستعمل مصطلح الكفاية، وآخرون يستعملون الكفاءة، لكنها يؤديان المعنى نفسه .[1]

2 – اصطلاحا : لقد ورد المصطلح الكفاءة في تعاريف كثيرة ومتعددة، يذهب البعض إلى أنها تفوق 100 تعريف، وعلى الرغم من تعددها، إلا أنها تتفق فيما بينها وتكمل بعضها البعض، نورد بعضها فيما يلي:

يعرفها ليفي لوبوالي (levly loboyer 1996) بأنها (الرّصيد السّلوكي للفرد والذي يجعله فعلا في وضعيّة معينّة)، أما جيلي (gillet 1991) فيرى أنها (نظام من المعارف المفاهيميّة والمنهجيّة المنظّمة في شكل مخطط عملياتي تسمح في إطار عائلة من الوضعيّات بتحديد مهمّة، مشكلة وحلها بكيفيّة فعالة) .[2]

أما جود (good) فيرى أن " الكفاءة هي قابلية تصنف المبادئ والتقنيّات الجوهرية لمادة حقل معين في الموقف العملية " يعرفها محمد الدريج بانها " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سيّاق معيّن ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات .... مندمجة بشكل مركّب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثاراتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلّها في وضعيّة محدّدة . " الكفاءة هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيّات والتحكم فيها بفضل المعارف اللاّزمة التي نجنّدها في الوقت المناسب للتعرّف على المشاكل الحقيقية وحلّها.

1: سهيلة محسن كاظم القتلاوي , كفايات التدريس , دار الشروق ط 1 : 2003 , ص26.

2: محمد الطاهر واعلي , بيداغوجيا الكفاءات , الجزائر , 2006 –ص 20 21.

و تعرفها علال (allal) على أنها شبكة مدمجة ووظيفيّة تتشكل من مكونات عقلية، تتضمن المعارف السرديّة والمنهجيّة والشرطيّة . – مكوّنات وجدانيّة، وتحتوي على الاتجاهات والميول والدافعيّة.

– مكونات اجتماعيّة، وتدرج فيها صورًا للتفاعل الاجتماعي، مثل قبول الرأي والرأي المخالف

– مكونات حسية حركية و تشمل التآزر الحركي.

– يمكن تجنيدها في عمليات ذات غاية في إطار عائلة من الوضعيّات .

– تتأسس على قاعدة امتلاك طرق التفاعل والوسائل الثقافيّة، والاجتماعيّة ".

ويرى برينو (perrenoud 1999) أنّ الكفاءات تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفيّة والوجدانيّة، لمواجهة عائلة من الوضعيّات، وتكون هده المجابهة دوما في وضعيّة واقعيّة وذات مغزى من اجل النشاط ذي فعاليّة.[1]

الكفاءة مفهوم شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل، باستعمال المهارات والقدرات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معيّن، فالكفاءة تعني التنظيم، التخطيط للعمل، التجديد، التحوّل التطوّر والقدرة على التكيّف الايجابي مع نشاطات مستجدّة.

فالكفاءة إذن هي مجموعة معارف وقدرات وسلوكات، ناتجة عن تعلّمات متعدّدة يدمجها الفرد نحو الوضعيّات المهنيّة المرئيّة، أو ميادين محدّدة المهام.

5 – مفهوم الكفاءة اللّسانية:

لقد ظهر هذا المصطلح عند الأمريكي نعوم تشومسكي (naom chomsky)، الذي أعاد النظر في الدراسات اللّغويّة، و بخاصة منها التي كانت تتبنّى المنهج السلوكي في علم النّفس، الذي جعل من اللّغة مجرد عادات سلوكية تلقائيّة خاضعة للثنائيّة مثير – استجابة ، ومجردة من اية قدرة على الخلق والإبداع عند متكلّميها، لذلك حاول تشو مسكي إعادة النظر في هذه القضية، وفي ميادينها ومفاهيمها، من أجل أن يعيد للّغة مكانها وخاصيتها الإنسانيّة.

ويعني مصطلح الكفاءة اللسانيّة (lingustics compétence)، في نحو القواعد التحويلية التوليديّة ، الاستبطان الكامن عند الفرد أو (جراماكتيكا) لغة ما، أي قدرة الفرد على تكوين جملة وفهمها بما في ذلك الجمل التي يسمعها من قبل، وهي تشمل أيضا القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومها في لغة ما وغيره من التركيب المقبولة نظما، فمثلا

1: رشيدة ايت عبد السلام , لمادا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع , منشورات الشهاب , الجزائر , 2005 ص11 .

يستطيع المتكلّم باللّغة العربيّة قبول جملة مثل: (أريد مقابلة مدير الشركة) باعتبارها جملة عربيّة سليمة، ولكنّه لا يستطيع قبول جملة مثل: (مقابلة أريد الشركة مدير) مع أن جميع كلماتها عربية، وكثيرا ما يشار أن الكفاءة اللّسانية، هي تمكّن المتكلّم المستمع المثالي من معرفة لغة ما كاملة [1]، فتشومسكي يرى بأن الكفاءة هي قدرات داخلية كامنة في ذهن الفرد، وهي شيء فطري غريزي لا يمكن ملاحظته، ولكنها تتجسّد و تظهر في الكلام (performance) عند أداء الفرد.

فهي حسب تصوره معرفة – فعل فطري، إذ أن جميع الإفراد يمتلكون إمكانات تجعلهم قادرين على فهم اللّغة وإنتاجها، وتتكوّن هذه الإمكانات من استعدادات وراثيّة عامّة وقواعد فطرية مستدخلة، لكنها لا تتحرك تلقائيا وبشكل مباشر، بقدر ما تقتضي التدريب والتطوير والقدح بواسطة التربيّة. [2]

وهو يرفض منذ البدء الوصف القائم على الملاحظة الشكليّة للظاهرة اللّغوية والذي اعتمده السلوكيون في تفسيراتهم للّغة، لأنّ التحليل العلمي للحدث اللّغوي ليس بوصف خارجي لما كان قد تلفظ به المتكلم فحسب، إنما هو تعليل العمليّات الذهنيّة، التي باستطاعتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة.

ويرى الكثير من العقلانيين وأصحاب الاتجاه المعرفي، أنه من الضروري أن نفتح العلبة السوداء، لنكشف عن العمليات العقلية وراء السلوك، وهكذا فعلى العكس من الذين ينظرون إلى الكفاءات على أنها سلوكيّات، فإن هؤلاء يتصوّرونها بشكل يجعل منها أثرًا داخليًا وغير مرئي، لذلك يمكن إدراج تصورهم كما أسلفنا، في إطار المدرسة المعرفية في السيكولوجيا، ذلك التصوّر الذي سيمنح توجّها خاصّا لنموذج التدريس الهادف، حيث سيجعله يبتعد عن الانغلاق في النظرة السلوكيّة، ويتجنب بالتالي الانتقادات التي تتهمه بالنزوع نحو التجزيء والآلية والسطحية.[3]

وبذلك تمكّنت اللسانيات التحويليّة التوليديّة من تحويل البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي، إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاءة التي يمتلكها الفرد.[4]

1: خالد لبصص , التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الهداف دار التنوير الجزائر 200' , ص 99.

2: العربي سليماني , الكفايات في التعليم , من اجل مقاربة شمولية , دار كوم , ط1 2006 ص 18 .

3محمد الدريج , الكفايات في التعليم , منشورات رامسيس , سلسلة المعرفة للجميع , العدد 16اكتوبر 2000 ص2.

4: ينظر , احمد حساني , دراسات في اللسانيات التطبيقية , ص 25 , نقلا عن مازن الوعر , النظريات النحوية و الدلالية في اللسانيات التوليدية و التحويلية مجلة اللسانيات , العدد 6 , 1982.

6 – مفهوم الكفاءة من منظور وظيفي تداولي:

اذا كان التوليديون يميزون، ضمن الكفاءة اللغوية، بين قدرة نحوية صرفة وقدرة تداولية فإن الوظيفيين لتداوليّين بوجه عام، يذهبون إلى أن الكفاءة اللّغوية كفاءته واحدة تجمع بين النحو التداولي، ويسمونها بالكفاءة التواصلية (compétence communicative) أي أنها تمكّن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم، بواسطة العبارات اللّغوية أي ما يمكّنهم من التفاهم و التأثير في مدّخرهم المعلوماتي والتأثير الحسن في سلوكهم العقلي عن طريق اللّغة.

7 – مفهوم الكفاءة التعليمية:

حظيت الكفاءة في الآونة الأخيرة بعد إدخالها في قطاع التربية والتعليم باهتمام واسع من قبل العلماء خاصة القائمين على شؤون التعليم والتعلّم.

وفيما يلي نورد أهم المقاربات البيداغوجية لمفهومها، بدء بقواميس ومعاجم علوم التربية والبيداغوجيا وصولا إلى مختلف الأبعاد والمفاهيم التي أعطت للكفاءة في هذا المجال.

يعرفها لفرانسوار وريني في معجم المفاهيم الأساسية في البداغوجيا بأنّها مجموعة من السلوكيات الكامنة، الوجدانيّة والمعرفيّة والسيكوحركيّة التي تمكّن الشخص من أداء نشاط معقد بطريقة فعّالة.[1]

ويعرفها ابو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية بالجزائر، بشكل مبسط وقريب إلى ذهن القارئ بأنها " القدرة على انجاز عمل بشكل سليم، فالمعلّمة التي تقوم بعملها جيدا كفؤةٌ لإعطاء الدرس، والشرطي الذي يحرص في الصباح على أن تمرّ السيارات في مفترق الطرق كفء في تنظيم حركة المرور، والكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب ان يعمله بشكل ملائم.

وبالمثل يسعى المدير اليوم في المدرسة، لتنمية كفاءات التلميذ حتى يتمكّن من أن ينشط بفعالية في دراسته وفي وسطه وفيما بعد في حياته المهنية "

ويعرفها الفرابي فيقول : " في نطاق التربية والتعليم فان للمفهوم دلالة عامة مؤداها أن الكفاءة جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاما وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة ومثال ذلك: إذا قلنا أن للمتعلم كفاية تواصليّة شفهيّة، فهذا يعني شيئين متلازمين: الشيء الأول هو انه يمتلك قدرات من قبيل اختبار الأسلوب المناسب للمقام واحترام أعراف التواصل وعدم اللّحن، أما الشيء الثاني فيعني انه يقوم بأداءات و انجازات تؤشر على أنه يمتلك تلك الكفاءة ".[2]

1: ابو بكر بن بوزيد . المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية , الجزائر 2006 ص 17-

2: وزارة التربية الوطنية دليل استاذ اللغة العربية . السنة الاولي من تعليم المتوسط _ الجزائر ص 4

والكفاءة التعليمية هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين توجه سلوكه وترقي بأدائه إلى مستوى من التمكّن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء.

ويمكن القول بأن الكفاءة في مجال التعلم هي جملة من الأهداف التعليميّة المندمجة التي يمكن تحقيقها في نهاية مجال دراسي أو فترة تعليمية معينة تظهر على شكل وضعيّات تواصليّة ذات معنى ولها علاقة بحياة التلميذ حيث يوظف مختلف المعارف المكتسبة في العمليّة التعليميّة قصد التعرّف على مشكلة ما واتخاذ المواقف المناسبة لحلها عقليّا و منطقيّا في حينها في مختلف جوانب الحياة .

والكفاءة بالمفهوم المدرسي " لا تكتف بأن يكتسب المتعلم معارف وكفى لنقول عنه بأنه من العارفين بل إن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه.

فلا يكتف المتعلم مثلا باكتساب عدد من قواعد رسم الكتابة بل يوظف تلك المعارف ليكتسب كتابة سليمة فالكفاءة مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان معا المحتويات المعرفيّة والأنشطة التعليميّة و الوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة . فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، وقد قال احدهم : (إنا كفء اذا كنت استطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء) ".

ويمكن أن تعطى بصفة عامة مفهوما إدماجيًا للكفاءة من منظور تعليمي في التعريف التالي ":

- الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعيّة معقد:
- فالقدرة: تعني أن المتعلم يستطيع إن يتصرف إزاء المواقف، وخاصته الجديدة منها بفعالية وعن رغبة و ميل و بدافع.
- التجنيد: معناه تسخيره لمكتسباته المعرفيّة، المعرفيّة الفعليّة والمعرفيّة السلوكيّة، بشكل مدمج لمواجهة المواقف والتصرف إزاءها بعقلانيّة.
- الوضعيّة المعقدة: تمثل المشكل أو العائق الذي يعترض الفرد والذي يتطلب منه استخدام كل أشكال المعرف لبلوغ الحل.

رابعًا – المقاربة بالكفاءات:

صارت الأهداف التربويّة مجالا واسعا للتنظير الفلسفي بعد أن تطورت المجتمعات بتطور الحياة، وأصبح حقل التربيّة أرضا خصبة للباحثين و المفكرين و تشبعت فلسفتهم لكنهم لم يخرجوا

عن غايات التربيّة وأهدافها ورسم اتجاهاتها، وكثر الحديث عن مشروع المدرسة وكيفية بنائه. ورأى العديد من هؤلاء الباحثين انه لا يمكن الحديث عن إنتاجية المجتمع في غياب برنامج تربوي تكويني يرعى تربية القدرات والكفاءات التي لابد أن توفرها إنتاجيّة الأفراد والذي يحدد هذه الإنتاجية هي المنظومة التربويّة التعليميّة وذلك عن طريق تعهد الخبرات والقدرات التي اكتسبها الفرد خلال التكوين الهادف والساعي إلى بناء ذات قادرة على مواجهة التحدي وصقل مواهبها.

وهكذا يصبح من حق المتعلم أن يشارك في وضع منهاج يقوم على ترسيخ و تدعيم الخبرات التي يمتلكها قراءة وكتابة وإتقان تعبير مبني على التفكير المنطقي ومهارة حسن الاختيار العبارات ... منهاج يرسخ القدرة على الفهم والتحليل والتعليل والقدرة على الاستمتاع الوعي والتقويم والتقيّيم.

منهاج من شأنه أن يسلّح المتعلم بالقدرة على استخدام الموارد والتعامل معها تنظيما وتوظيفا ولضمان وجود مثل هذا المنهاج لابدّ من اتحاد جميع الأطراف من المتعلّم إلى أعلى إطار في الدولة مع تجاوز المفاهيم التقليديّة للتعلّم والانتقال من فكرة التعليم والتّعلم من مادة الخام التي تجتهد المنظومة التربويّة لتوفيرها إلى جعل المتعلم هو الذي يبحث على هذه المادة وبذلك يتجاوز مرحلة الحفظ والتخزين إلى الخبرة والقدرة والكفاءة والمعرفة ذات النوعيّة بغض النظر عن الكم المعرفي، واعتمدت المقاربة بالأهداف حينا من الزمن، إلا أن هذه البيداغوجيا لم تمنح المتعلّم الحريّة الكافيّة لتوظيف مهاراته و قدراته، وبقي من صلاحية المتعلم تسطير أهداف التي يدعن لها المتعلم دون نقاش، وأمام الزحف التكنولوجي وجدت الجزائر نفسها مرغمة على مسايرة التطور، ولم تعد بيداغوجية الأهداف تلبي الطلب المتزايد والملح على اليد العاملة التي تملك القدرة والفاعليّة على توظيف المكتسبات المعرفيّة في الميدان وسد احتياجات المجتمع في ظلّ التطوّر الاقتصادي والتكنولوجي الرهيب، لهذه الأسباب جاءت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لتخرج نظرية التدريس بالأهداف من أزمتها لأنها ظلت ولفترة زمنية أسيرة بعد تقني وإجراءات تراتبية تشتت المعنى، و أما الأنشطة فتحدث فينا حدوثا أليا لا نفكر من خلاله.

1 – تبني المقاربة بالكفاءات:

إن الكفاءات لم تقم على أنقاض المقاربة الأهداف كما يظن البعض بل تعد الجيل الثاني للبيداغوجية بالأهداف، وإنما حاولت تفادي العثرات التي حالت دون بلوغ هذه الأخيرة والدليل على ذلك أن مفهوم الكفاءة في المرجعي (المقاربة بالكفاءات) يقابل المرمى في مكونات المنهاج (بيداغوجية الأهداف) إلا إن الفرق بينهما يكمن في أن الفاعل في المرمى هو المربي في حين أن

الفاعل في الكفاءة هو المتعلم وفيما يتعلق بالقدرة أنها تقابل الأهداف العامة في التصنيف الأول (يقصد المنهاج) ومؤشر القدرة (يترجمه البعض مهارة فهو ناتج عن تفتيت القدرة ويعرف على انه سلوك قابل للملاحظة يظهر عند رسالة الكفاءة وأما مؤشر القدرة فيقابل الهدف الخاص وأما الهدف البيداغوجي السلوكي (الإجرائي) فلا يوجد اختلاف بين التنظيم الأول للأهداف التربويّة والتنظيم الثاني الذي يعتمد على الكفاءات. [1]

إن الغاية التي تنشدها بيداغوجيا الأهداف أو الكفاءات واحدة وهي النجاح وإعداد الفرد الذي يمكنه تحمل الأعباء والأخذ بيد مجتمعه نحو التطور والازدهار والرقي، والفرق يكمن في المكان ففي الأولى يكون النجاح في المدرسة دون النظر إلى ما وراء ذلك، في حين أن الثانية يكون الهدف المحقق امتدادًا أي يمتد خارج أسوار المدرسة حيث يكون المتعلّم قادرا على توظيف ما اكتسبه من معارف وخبرات ومهارات في مواقف ووضعيات طارئة.

فمعيار الهدف إذا في الأولى هو مدى إمكانية اكتسابه الآني استنادا إلى فهمه، وأما معيار الكفاءة هو مدى قابلية المكتسب والمفهوم للتحويل والاستثمار في مختلف الوضعيّات والمواقف التي قد تطرأ على المتعلم في حياته اليومية بمجالات، وانطلاقا من هذه الفروق نجد أن بيداغوجيا الأهداف تركز على وصف النتيجة النهائية لإنجازات المتعلم داخل الفصل الدراسي (القسم) حيث يكن الاهتمام بالسلوك الخارجي. وأما بيداغوجيا الكفاءات فان اهتمامها ينصب على التغيرات الداخلية للإنجاز وكذلك الأثر الذي يحدثه في نفسية المتعلّم وهو ما يضمن امتداد تحقق الهدف إلى ما بعد الحصة الدراسية أو ما بعد الدراسة . [2]

2 – ماهية الكفاءة:

تعريف المقاربة Approche: الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم. [3]

الكفاية أو الكفاءة : جاء في لسان العرب لابن منظور في الفعل كفا، كافاه مكافأة: جازاه وقولهم مالي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه . و قول حسان بن ثابت " وروح

1: محمد الطاهر وعلي : الاهداف البيداغوجية تصنيفها و صياغتها الديوان الوطني لمحو الامية و تعليم الكبار جزائر 1999 ص 125 وما بعدها .

2: ينظر محمد الراجي : بيداغوجيا الكفايات من اجل الجودة في التربية و التعليم طوب بريس الرباط 2007 ص 98 .

3: عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية بمظور سيكولوجي حديث دار ريحانة لنشر و التوزيع 2003 , ص 147.

القدس ليس له كفاء "، أي إن جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل. والكفء النظير أو المساوي، و منه الكفاءة في النكاح أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها ... وقول الرسول عليه الصلاة والسلام: "المسلمون تتكافأ دماؤهم " قال ابو عبيدة يريد تتساوى في الديات و القصاص .وفي المنجد: كفاه الشيء يكفي كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف وكفي ، كفى كفاية اذا قام بالأمر، انطلاقا من التعريف المعجمي فإن لفظ كفاية أصح من حيث الدلالة من لفظ كفاءة لأن الأولى من الفعل كفى كفاية و كفي، وأما الثانية فمن الفعل كفا كفاءة كفء . غير أن الذين ألفوا المجال التربوي في الوطن العربي منهم من استعمل لفظ كفاءة لنفس المعنى، وأن جل الفاعلين و الممارسين التربويين، والباحثين المهتمين بموضوع الكفايات يفضلون استعمال الكفاءات.[1]

مصطلح الكفاءة عوض الكفاية، ويظنون أن هذا المصطلح هو الصحيح من الناحية اللغوية والتحقيق اللغوي يكشف بأن الصواب الكفاية لكن رغم هذا فانه لا مشاحنة في الألفاظ ..

فاذا ربطنا بين المصطلح والدلالة التي يؤديها يكون من الممكن أن نفسر ذلك بمجموعة الموارد التي يمتلكها المرء بحيث تعينه عن غيرها فهم أداء مهمة معينة، وانطلاقا من ذلك يصبح لفظ كفاية اقرب إلى البيداغوجيا المقصودة من لفظ أو مصطلح الكفاءة. إلا أن عزيزي عبد السلام يرى أن لفظ كفاءة يقابله باللغة الفرنسية مصطلح Compétence ويقول أنها تعني القدرة عل إنتاج هذا السلوك أو ذلك، وأن الكلمة لم تكن تشكل جزء من قاموس علم النفس قبل أن يستعملها تشومسكي N.Chomsky في سياق الألسنية التكوينية. في حين أن لفظ كفاية يقابله مصطلح Efficience ويقول أن الكفاية ليست القدرة على المعرفة أو مهارة ما أو اتجاها.

هي قدرة مركبة تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات وبذلك يمكن التحدث عن كفايات معرفية وكفايات أدائية وأن الكفاية التعليمية ترتبط بالقدرة على أداء المهمات المتصلة بمهنة التعليم و مهام المعلم، فالكفايات لا ترتبط بالعمل الصفي (مجموعة التلاميذ) فحسب بالأدوار الشاملة للمعلم داخل القسم و خارجه وكذلك ... [2]

و هكذا يشمل مفهوم الكفاية المعلم والمتعلم معا. ما يشير الأستاذ غريب إلى أن لفظ الكفاية حديث التداول داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، وأنه يرتبط بتصور تربوي جديد يسعى إلى

1: ينظر بوداود حسين و محمد داوي : النظرية البنائية كاساس لبيداغوجيا الكفاءات ص 102.

2: ينظر عزيزي عبد السلام : مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث , ص 97 99.

التحسين من جودة فاعلية المتعلمين فمن البديهي أن يكون مفهوم هذا اللفظ مختلفا باختلاف المرجعيّة المؤسسة له والمعتمدة في تحليله وبنائه ..فالكفاية تعلم الفرد كيف يصنف وكيف يعيد تصنيف وترتيب المعلومات، وكيف ينظر إلى المشكلات الطارئة بعين المحلل والمعلل ليصل إلى لبّ المعضلة ثم يجد لها مخرجا .[1]

ومفهوم الكفاية أو الكفاءة يشوبه كثير من الغموض وقد أكد الباحثون على وجود ما يزيد (100) تعريف لهذا المصطلح منها:

1- تعريف بيرينو(Ph.perrenoud)(1998)): الكفاية هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات.

1- تعريف لوبرتوف (Le Boterf(2000)) :الكفاية هي معرفة حسن التصرف، ويتجلى حسن التصرف في معرفة التجنيد والتعبئة ودمج المعارف والمهارات والقدرات المكتسبة وتحويلها في الوقت المناسب في وضعيات معينة إلى انجاز savoior intégrer et transférer أما التصرف فيقصد به الوضعيات المعقدة الطارئة وتدخل ضمن عملية التفكير والتحليل واتخاذ القرار ...[2]

فاذا كان التعريف الأول قد ركز على الإدماج و التجنيد وتحويل المعارف و المهارات إلى انجاز وقدرة المتعلم وإتقانه لكل ذلك، فإن التعريف الثاني بين أن الكفاية هي دمج وتنسيق بين المعارف وليست هي المعارف في حد ذاتها، ولتفعيل هذه المعارف لابد أن يكون المتعلم في إطار وضعيّة طارئة. وأما محمد الدريج فيقول: الكفاية هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين و يتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيف قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.[3]

إن هذا التعريف لا يختلف عما سبقه فالكفاية تعززها المعارف والمهارات ويوظفها الفرد في وضعيات إدماجيّة لمواجهة مشكلة ما، فكان المتعلم يوضع دائما أمام وضعيات حقيقية محتملة الوقوع و عليه أن يحسن التصرف وأيجاد الحلول .

3- تعريف عبد الكريم غريب: " الكفاية نظام من المعارف الاجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة او انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة

1:عبد الكريم غريب , استراتيجيات الكفايات و اساليب تقويم جودة تكوينها منشورات عالم التربية الطبعة الثالثة 2003 ص 5.

2: داود حسين ومحمد داودي : النظرية البنائية كاساس لبيداغوجيا الكفايات ص 103.

3:محمد الدريج : الكفايات في التعليم منشورات سلسلة المعرفة للجميع مطبعة النجاح الدا البيضاء 2003 , ص16.

من المشكلات ... وتتضمن الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات والاجراءات ... وقدرة فرد أو مؤسسة على الانتاج، وكلما كانت الكفاءة الانتاجية عالية دل ذلك على ان الانتاج يتف بالوفرة والنوعية الجيدة فالطالب ذو الكفاءة مثلا يحصل على مقدار أكبر في وقت قصير وجهد قليل .. [1]

يركز هذا التعريف على أجرأة المعارف، ويرى صاحبه أنه لا فرق بين المؤسسة التي تنتج سلعة ما وبين الفرد المتعلم ما دامت الغاية واحدة هو الجودة مع اختصار الوقت والجهد، أي أنه ينظر الى الكفاءة بمنظور اقتصادي.

1- تعريف رومانفيل و آخرون : (Romainville et consorts(2001 : " الكفاءة تفيد الادماج الوظيفي للمعارف، ونتعلم لنعمل Savoir faire ونتعلم لنكون Savoir être ونتعلم لنكون في المستقبل Savoir devenir بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات فان الكفاءة تمكنه من التكيف، ومن حل المشاكل كما تمكنه من انجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل .

إن الكفاءة تمثل جملة من الامكانات التي يستطيع بها الفرد بلوغ درجة من النجاح في التعليم أو على أداء مهام مختلفة وتكون عبارة عن معارف إدماجيّة مبنية على تسخير المعارف والمهارات وطرائق التفكير والاستعدادات وتحويلها وفق سيّاق معين لمواجهة.

3 – الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

إن التصور البيداغوجي للكفاءة جاء بعد مقاربة كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية و التعليم و التكوين،وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات ففليب جونيز[2] مثلا يرى أن تصورات علوم التربية للكفاءة تتوزع إلى مدرستين نظريتين أحداهما انجلوساكسونية و الأخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفاءة رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة للمقاربة.

3-1 المدرسة الانجلوساكسونية : يعود إدخال مفهوم الكفاءة في برامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى سنوات الستينيات من القرن العشرين، بحيث انحصر مفهوم الكفاءة فالتصور السلوكي: في السلوكات les compotements، السلوكات القابلة للملاحظة، ويتحدد الانجاز ب : . إظهار الفرد للسلوكات المنتظرة من تحكمه في هذه الكفاءة أو تلك الموصوفة في

1: عبد الكريم غريب : استراتيجيات الكفايات و اساليب تقويم جودة تكوينها منشورات عالم التربية , المغرب الطبعة 3 2003 ص 59.

2: 1فيليب جونير .الكفايت والسوسيو بنائية .اطار نظري ترجمة الحسين سحبان ط1الدار البيضاء 2005.ص34.35

البرامج الدراسي . الخلط بين الهدف والكفاءة .- تضخم الأهداف - الكفايات التي بلغت في بعض الأحيان إلى الخلط بين الهدف وكفاءة.

الدراسية : لوائح الكفاءات، التجزيئ، وفي مرحلة لاحقة تم استدماج تصورات جديدة وأسس معرفية مثل علم النفس المعرفي ولم تعد الكفاءة سلوكية محضة. فقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني le cognivitisme (مهارات، معارف، قدرات .....) تحل تدريجيا محل العادات السلوكية كما أخذت هذه المقاربة "الدهنية " تتحدث شيئا فشيئا في سياق الوضعيات وتشمل هذه المدرسة لها اسماء كثيرة منهم:

هاملتون (1973) ، هيلبر (1982) "سلوكية "، اندرسون (1986) ، "ذهنية" فلدمان (1978) " سياق الوضعيّات "

2-3 المدرسة الفرانكفونية: يشمل هذا التيار أسماء كثيرة مثل دهينوت وميريو وجيلي وجونير ولورارس (1991) وبلتي وريبال(1990) وريونيي وبيرنو (1997) وبولاسيو وبوسمان وروبجرس (2000) الخ ... (سويسرا، بلجيكا، كندا) وما يجمع بين هؤلاء الباحثين، في نظر فليب جونير ما يلي:

- نقد المقاربات السابقة مثل المقاربة اللسانية والسايكولوجية ومقاربة علوم الشغل. - محاولة الابتعاد عن التصور السلوكي الصرف السائد في الولايات المتحدة الأمريكية - محاولة اقتراح مقاربة تنمي للعلوم التربيّة - تطور مقاربتهم في منأى عن التصور الأمريكي _ الانجلوساكسوني

- الدخول الفعلي لمصطلح الوضعيات " situation " وهو الهرم الثاني للكفاءات

ويلاحظ في أراء رواد هذه المدرسة في مجال المقاربة بالكفاءات أنهم طبعوها بصبغة ديداكتيكية حقيقية أي أنهم أعطوا الكفاءات ميزة تعليمية وابتعدوا بها عن مسار اللسانيّات والشغل والسيكولوجيا التي امتازت بها المدرسة سابقة فقد يسيء مدرس بارع في التنشيط، استخدام وضعيّة تعلميّة / تعليمية رغم وضوح الكفاية على مستوى الذهن أي جلاء الفكرة المراد توصيلها إلى التلاميذ.

إن هذا الفصل بين الكفاءة والانجاز يخلص مفهوم الكفاءة من المنظور الأدائي" la perspectiv instrumenteliste" الذي كان يرى في الانجاز تلك الصفات أو الخصائص القابلة للملاحظة من الكفاءة، وهذا التباعد مهم لأنه يتجنب من البداية كل مشابهة

اختزالية مفرطة بين الكفاءات والأهداف البيداغوجية (لان هناك خلطا شائعا يجعل الكفاءات هي الأهداف ولكن بصورة أخرى "الجيل الثاني من الأهداف").

إن هذا المنحنى يبرز الفرق بين المعارف المنطلقة من منظور بيهافيوري (النزعة السلوكية) والتي تقدم جوابا غير كاف على الأسئلة المتعلقة بنمو المعارف و بنائها فهناك مقاربة ابستيمولوجية جديدة مغايرة للسلوكية يمكن لها –حسب أصحاب هذا التيار – أن تؤسس لمعارف جديدة، إنها السوسيوبنائية هدا "البراديغم " الاابيستيمولوجي الجديد الذي يبني عليه أهل الكفاءات الجديدة معارفهم في ميدان التربيّة.

3-3 المقاربة السوسيوبنائية للكفاءة: (نظرية بياجي 1896-1980 jean piaget)

: المدرستان تعودان إلى إطار نظري واحد أنه السوسيوبنائيّة ليست السوسيوبنائيّة منهجا ولا اتجاها بيداغوجيًا بل هي تفسير ابستمولجي للمعرفة، هو إطار مرجعي عام، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكرة والعمل بالنسبة لولائك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها و انتمائها. فالبنائية تعطي الأسبقية المطلقة للذات العارفة في بناء المعارف، كما ان المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة من العالم الخارجي أو هي مجرد نسخة عنه.[1]

بخلاف الفرضية الأنطولوجية: المعرفة هي معرفة للواقع. مع المصادرة على ان هذا الواقع مستقل عن (الذات العارفة) و الملاحظين الذين يصفونه .

إنه واقع أنطولوجي وفي هذا الإطار تتدرج النزعة الوضعية التي ترى بأن المعارف هي موضوعيّة ومستقلة عن الذات العارفة وبأن القوانين و المفاهيم العلميّة لها وجود قائم بذاته خارج عن الذات ومن ثم لايمكن للذات أن تبنيه لأنه يوجد في قبلها. أقصى ما في وسعها أن تفعله حياله هو تتلقاه. فالمعارف المتلقاة وفقا هذا المنظور هي نسخ مطابقة للواقع ولا يبقى لنا إذن سوى أن نراكم هذه المعارف.

إن فليب جونير يتساءل كيف يمكن تناول مفهوم الكفاءة من منظور سوسيوبنائي؟ فيجب قائلا بأن المقاربة بالكفاءات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار البراديغم السوسيوبنائي. ويضيف أن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه و اذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجيها أن تظهر كفاية معينة في سلسلة الوضعيات.

1: ادبوعبد الله ةا.أماني نبيلة .منشورات مخبر ادارة تنمية الموراد البشرية –جامعة فرحات عباس-2010سطيف.الجزائر ص90.

وهذه الوضعيّات لا ينبغي أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب بل يجب أن يكون كذلك مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع فعلا معارف المتعلم موضع تساؤل.

وبعبارة أخرى فإن مضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعليمات بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها المعارف المستبقاة بوصفها موردا من بين موارد أخرى من اجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات، يتوجب إذن على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم.

وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه ان يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي حيث تقوم نظرية بياجي بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي.

وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفاءات ولذلك نستطيع القول بأن الكفاءة تبنى تحدد داخل وضعية إنعكاسية صالحة للاستبقاء مؤقتا.

إنها تتصف بمميزات أربع هي:

- تعبئة الموارد أو استنفارها.
- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنيّة، الوجدانيّة، الاجتماعيّة، السياقيّة .... الخ
- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة.
- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعيّة.

ويشترط لتحقق المقاربة السوسيوبنائية ما يلي:

أولا: يجب ألا يكفّ التلميذ عن الاشتغال انطلاقا من معارفه الخاصة يلائمها ويغيرها ويعيد بينائها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيّات:

ثانيا: تستدعي الوضعيّات المقترحة على التلاميذ ضمن منظور تكامليّة المواد الدراسية المختلفة

ثالثا: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا: إعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

فالسوسيوبنائية إذن فرضية ابستيمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي فالمعارف تبنى من قبل المتعلم ممّا

يجعله كافيا في وضعيّات مختلفة وهذا ما سنتناوله لاحقا في دور الوضعيات في التعليم أي السياق التطبيقي للكفاءات.

4 – الفرق بين الأهداف والكفاءات:

– من حيث الماهية: المقاربة كل والطريقة جزء من هذا الكل: أي بيداغوجيا الأهداف طريقة في التدريس ويعني ذلك الخطوات المنهجية الممكن اعتمادها لتقديم الدرس كما هو معلوم في كل مادة من المواد الدراسية.

المقاربة بالكفاءات: تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة يأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الأهداف، الطريقة، الوسائل، المعارف، خصائص الطفل، الوسط، الزمن، المكان ....) .[1]

أ – التعريف: الأهداف: هي الغايات الأساسية المنشودة من المتعلمين عند مرورهم بالخبرات التعليميّة التعلميّة في المقررات.

الكفاءة: قدرات مكتسبة تضم جملة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات المتدخلة والتي تسمح للمتعلم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة شبيهة لما تعلمه.

ب – النظرية: الأهداف تأسست على المدرسة السلوكية (وتقوم على تحديد مجموعة من الأهداف حول المعارف والماهرات التي ينبغي تعليمها من قبل المعلم وحفظها واكتسابها من قبل المتعلم ومن ثم تقويمها).

الكفاءات: تأسست على ثلاث مدارس هي: المدرسة المعرفية والمدرسة البنائية والمدرسة البنائية الاجتماعية.

ج – التعليم والتعلم:

– تنطلق الأهداف من حقيقة أن التعلم يتم بطريقة آلية وفق آلية المثير والاستجابة وبالتالي خلق استجابات شرطية بدلا من خلق أفراد قادرين على الإبداع وحل المشكلات.

– ترى أن التعليم سبب التعلم وأن جودة التعليم تحدد جودة التعلم (فهي بذلك تركز على دور المعلم أكثر من تركيزها على عملية المعالجة التي تقوم بها للتلميذ).

– تقوم على تحديد مجموعة من الأهداف الجزئية قصيرة المدى قد لا يكون مجموعها محقق للهدف العام المطلوب تحقيقه.

1: حمد بوعلاق –مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات – قصر الكتاب–د.ط.البليده.2004ص14.15.

- تركز على تنمية السلوك القابل للملاحظة.

5 – مميزات الإدماج في التدريس بالكفاءات:

يعتبر (دوكيتال De ketele) هذا النشاط مجموعة من الوضعيات العلمية تحمل المميزات التالية

أ- نشاط يلعب فيه المتعلم دورا رئيسيا ينتهي بمجرد انتهاء دوره.

ب – نشاط يجند فيه المتعلم بصفة منتظمة مجموع من المواد (معارف، مفاهيم، قدرات).

ج – نشاط موجه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماجي نهائي.

د – نشاط ذو دلالة (مثل كتابة مراسلة مدرسية، أو انجاز قائمة اسمية للأشخاص أو للتلاميذ الذين يرغبون في زيارة متحف...).[1]

- نشاط يتمحور حول وضعية جديدة مستقاة من فئة من فئة معينة من الوضعيات يحقق الكفاءة.

و على العموم فان الوضعية الإدماجية تتميز بجملة من المميزات يمكن اختصارها في النقاط التالية:

- توظيف جملة من المكتسبات، فتدمجها إدماجا ولا تجمعها الواحدة تلو الأخرى.
- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم.
- تستند إلى صنف من المشكلات الخاصة بالمادة أو من المواد.
- هي شيء جديد بالنسبة للمتعلم، يثير فيه الرغبة في التعلم.

خامسًا: خصائص الإدماج:

أهمها ما يلي:

أ- التبعية المتبادلة (Interdépendance) بين مختلف العناصر المراد إدماجها , و يتم ذلك بإبراز النقاط المشتركة بين هذه العناصر و الكشف عما يربط بينها ومن ثمة تمتين روابطها وتقريب بعضها إلى بعض , دون المزج بينها أو إذابتها.

ب- التنسيق المنسجم (Coordination harmonieuse) الذي ينبغي أن يطبع حركية العناصر المختلفة و ذلك بتمفصلها و تآزرها و تكاملها ببعضها البعض.

ت- القطبية (Polarisation) بمعنى ان تفعيل العناصر لا يتم بشكل عفوي بل يكون لأجل غرض محدد وبصفة خاصة قصد بلوغ دلالة معينة.[2]

1: محمد الطاهر و علي , دون تاريخ 22.23).

2: محمد طاهر و علي , دون تاريخ ,3 -4).

1 – أهمية الإدماج:

يمكن تحديد أهمية نشاط الإدماج في العناصر الأساسية التالية : تبين فائدة كل تعلم نقطي: وذلك من خلال تبيان نشاطات الإدماج العملية لنشاطات التعلم النقطية الأساسية، فمثلا في وضعية معقدة سيكتشف التلميذ كيفية استعمال قانون أو قاعدة و فق مجالات الاستعمال وفي وضعية أخرى سيكتشف أهمية علامات الوقف في التعبير الكتابي ... ويمكن للتلميذ كذلك إن يدرك نوع الوضعية التي يكون فيها مطالبا باستعمال نوع خاص من المكتسبات. للعلم انه ليس بالضرورة إن يكون لكل ما يتعلمه التلميذ فائدة تطبيقية مباشرة.

– تسمح بإبراز الفارق بين النظري والتطبيقي: وذلك من خلال تطبيق بعض القواعد أو القوانين، التي تعترض المتعلم عقبات من نوع:

أ – معطيات مشوشة.

ب– معطيات ينبغي تحويلها قبل استخدامها.

ت– معطيات ناقصة يجب البحث عنها.

ث– اللجوء إلى حالات خاصة لتطبيق قاعدة معينة.

ج– بعض الوضعيات يتطلب حلها (1) والقاعدة (2) مع الربط بينهما.

– تكشف للتلميذ عما ينبغي أن يتعلمه لاحقا : وذلك من خلال اقتراح وضعيّات تكون درجة صعوبتها عالية بشرط أن تكون قابلة للتحليل والحل، كدراسة نص ترد فيه بعض المفردات التي يجهل المتعلم معانيها أو تفسير نشرة جوية قبل أن يدرس الضغط الجوي ...

– تسمح بإبراز أهمية المواد المختلفة: وذلك من خلال اختيار وضعيّات تتطلب استعمال مختلف المواد كما هو الحال في الرياضيّات و الفيزياء و العلوم التي تشترك في الكثير من الجوانب.

2 – أساليب الإدماج:

إن أساليب الإدماج تتم وفق ما يراه (روجيرس قزافي Xavier Roegiers) كالآتي:[1]

–الإدماج داخل المادة الواحدة: ويتضمن ثلاثة نماذج:

أ– التجزئة : وهو الذي تقدم فيه المادة بشكل متقطع .

ب – الاتصال : ويتم فيه الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.

ت– الدمج : وهو الذي تستغل فيه مختلف ابعاد المفهوم او الفكرة داخل ميدان واحد.

1 – وزارة التربية الوطنية (2006)، مدخل عام للمناهج.

- الإدماج عبر مواد متعددة : و يتم من خلال خمس نماذج هي:

أ – التسلسل: وفيه تعالج الميادين بصفة منفصلة، وبالمحتوى بأسلوب تعاقبي.

ب- التداخل وفيه تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات المشتركة بين مادتين أو أكثر.

ت- المخطط المفاهيمي: ويتم فيه استغلال نفس الموضوع في مختلف المواد

ث – الخيط الموصل: ويقود إلى ظهور المهارات الأساسية (مهارات ذات علاقة بالتفكير، علاقات اجتماعيّة ،...) التي تخص كل المواد.

ج – المندمج: وفيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.

-التركيز على المتعلم: ويشمل نموذجين هما:

أ – نموذج الانغماس: حيث يقوم المتعلم بفحص وغربلة المحتوى، بما يلبي حاجاته وكفاءاته، دون تدخل من المعلم إلا نادرا.

ب- نموذج التشابك: حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد، أين يكون المتعلم مسؤولا على إدماج معارفه، وتثبيت شبكاته المعلوماتيّة الخاصة على مستوى الموارد والأشخاص.

3 – أهداف الإدماج:

تتمثل أهم هداف الإدماج فيما يلي: [1]

1- إعطاء دلالة التعليمات: ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التعلّمات في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، ومرتبط بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية.

2- التمييز بين ما هو أهم وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلمات الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلمات لاحقة .

3- تعلم كيفية استعمال المعارف في الوضعيّة ، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلّم (المتمثلة في تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفء، والشخص المستقل ,... الخ)

4- ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته.

وانطلاقا من هذه الأهداف يمكن القول بأن الإدماج عملية يتم من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة منفصلة تهدف تحقيق غاية معينة.

1 – بوكرمة أعلال فاطمة الزهراء (2006)، الاصلاح التربوي في الجزائر، مجلّة الباحث، العدد4، الجزائر ص 15.

ويتمثل كذلك فيما يلي: أ- تعتبر فرصة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته، مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال موارده في حل وضعي مركبة.

ب – تعالج من طرف التلاميذ بشكل فردي.

ت – تعكس وضعية مماثلة في واقع التلميذ وفي حياته اليوميّة.

ث- هي وضعية دالة وتستند إلى كفاءة محددة أو وحدات من مجال أو أكثر.

ج – التعلّمات يصبح لها معنى ودلالة عندما يحدث تزاوج بين وضعيّات تعليميّة ووضعيّات إدماج.

4 – أنماط الإدماج:

هناك نمطان من الإدماج:

1- الإدماج العمودي: ويتعلق باكتساب المتعلّم في البداية، مجموعة من الكفاءات القاعدية في مواد مختلفة، ستمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيّات متنوعة وذلك حسب طبيعة المهام المزمع تنفيذها.

2-الإدماج الأفقي: يساير الإدماج العمودي وبشكل تدريجي ويتمّ فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحلية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات التعقيد المتزايد والتي تتطلب من المتعلم التحكم في عدد معين من الكفاءات.

5 – مستويات الإدماج:

هناك ثلاثة مفاهيم مترابطة ومتسلسلة تبين مستوى إدماج المكتسبات، إنها العمل، والفهم، والاستقلالية وفيما يأتي توضيح لكل مفهوم:

1- العمل والممارسة (l'action):

يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وانجازا لنشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته،كما يمكن من الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداءات والنتائج القابلة للملاحظة، للعلم إن كل نشاطات التعلم التي ستخطط، تنظم في علاقة بالكفاءة ستكون نشاطات تساعد على إدماج المكتسبات، من النشاطات الموافقة لهذه المقاربة إعداد المشاريع و تنفيذها، حل المشكلات المعقدة ...

2- الفهم (La compréhension):

لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعلم بفهم وإدراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطا لإدماج المكتسبات وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج لتوضيح ما سبق القول أنه من غير المعقول تخيل متعلم يستطيع أن يعبر كتابة وبشكل صحيح دون إن يحفظ ويفهم القواعد النحوية، إن أي الضعف الذي يظهر على مستوى الفهم ستنجر عنه صعوبات في الإدماج فالعمل (كفاءة) والفهم (المكتسبات القاعدية) عمليتان متلازمتان ولا يمكن الفصل بينهما لأن المكتسبات القاعدية جزء لايتجزأ من الكفاءة.

3 – الاستقلالية : (L'autonomie)

تعتبر الاستقلالية (الاعتماد على النفس) من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلا، غير انه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم يجرب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات وتستقر تدريجيا عملية الاستقلالية وذلك بإقحام المتعلّم في وضعيّات جديدة ومتنوعة و بالتقليل من التدخّل ينبغي أن تنقل عملية التعليم من الأسلوب الموجه إلى التفويض وذلك وفق المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة.

6 – أنواع الإدماج:

نشاطات الإدماج عديدة و متنوعة، ترتبط في الغالب بنوع المهمة المراد انجازها ويمكن تنفيذ بعضها في كل المستويات والمواد والبعض الأخر خاص بمستويات ومواد معينة، وعموما نذكر منها ما يأتي:

1- نشاط حل المشكلات: تعرف المشكلة على أنها عقبة تحول دون تحقيق حاجة، ويكون حلها بإتباع الخطوات الآتية:

أ – فهم طبيعة المشكلة .ب- تخيل الحل (الربط بين المجاهيل والمعطيات) .

ت – تنفيذ الحل . ث- ملاحظة النتيجة.

2- التعبير الكتابي أو الشفوي (وضعية اتصالية) : هو نشاط إدماجي خاص بتعلّمات اللّغة يمكن أن يأخذ أشكالا متنوعة والمهم فيه هو يكون في وضعيّة وظيفيّة.

- أو وصف شخص أو حيوان أو ،..، او تكملت شريط مصور، إخراج رواية قصيرة، صياغة دعوة لحضور حفل، كتابة بداية قصة أو إتمامها.

3- المهام الاجتماعية: ينبغي أن تؤدى المهمة المراد انجازها غرضا ذا طابع اجتماعي:

أ- كتابة مقال قصد نشره يلفت انتباه الرأي العام الى ضرورة ....

ب- إعداد مشروع تزيين محيط المدرسة بالأشجار والنباتات.

ت- رسم مخطط مكان ما وليكن المدرسة.

ث- إعداد برنامج النشاطات الثقافية التي ستقام بمناسبة ...

ج- انجاز مجسم المدرسة.

ح- انجاز تركيب شريط سمعي بصري حول موضوع ما.

خ- إعداد وانجاز تحقيق يتناول مشكلة نظافة المحيط مثلا.

د- إعداد ملصقات للانطلاق في حملة تحسيسية حول ظاهرة ما.

4- إنتاج حول موضوع مقترح:

يطلب من التلميذ هنا إن ينتج عملا شخصيا معقدا يسخر فيه مجموعة من مكتسباته التي سيعالجها بصفة خاصة ولكن عليه أن يكملها ببحث إضافي. إن الإنتاج هنا ما هو إلا ذريعة للتعلم، إعداد بحث يعالج فيه مشكلة تتعلق بمحيطه، كنظافة الحي أو حوادث المرور ... يأخذ هذا العمل عدة أشكال، ففي الابتدائي والمتوسط يتمثل في التعبير وفي الثانوي يتعلق بالبحث وفي التعليم العالي يرتبط بمذكرة أو رسالة، كما يمكن أن يؤدى هذا العمل إلى انجاز معرض أو إصدار ما (مطرية , مجلة ....) .

5 – الزيارات الميدانية:

تكون الزيارة الميدانية نشاط إدماج اذا لم يقم فيها التلميذ بدور المشاهد ' أي إذا قادته هذه الزيارة إلى حل مشكلة بوضع فرضيّة، والبحث عن معلومات تسمح له بإثبات صحة أو بطلان الفرضيّة، أو عليه في نهاية الزيارة أن يعالج المعطيات التي استقاها وتحليلها واستخلاص ما يمكن استخلاصه منها، فحينئذ يمكن أن تنعت الزيارة الميدانية بنشاط الإدماج.

بصفة عامة يمكن اعتبار كل ملاحظة، نشاط إدماج بشرط أن تؤدي إلى وضع فرضية واختبار مدى صحتها، ونفس الشيء في ما يتعلق بمجموعة من المعلومات التي تتطلب المعالجة (تحقيق، بحث، وثائقي ,..)

6-أعمال تطبيقية في المخبر: إن الأعمال التطبيقية مثلها مثل الزيارات الميدانية، لن تعتبر نشاط إدماج إلا في حالة ما اذا جندت نشاط التلميذ أي دفعته إلى استخدام المنهج العلمي (وضع الفرضيات، اختيار الوسائل الضرورية، جمع المعلومات، انجاز التجربة وملاحظة النتائج،....)

7- الابتكارات الفنية: الابتكار هو النشاط الإدماجي بعينه، اذ فيه يوظّف المتعلم كل مكتسباته، يتعلق الأمر هنا بالإنتاج الأدبي أو الفني (كتابة الشّعر، والقصّة والرسم، والنّحت، والموسيقى تأليفا وعزفا ...)

8-التدريب الميداني: هو نوع من نشاط الإدماج بشرط أن تعطى فيه للمتعلّم فرصة إقران المكتسبات النظريّة والعلميّة، أي الربط بين ما يمارسه أثناء التدريب وما تعلّمه من قبل، يمكن اعتبار التدريب الميداني كنشاط إدماج سواء نفذ قبل الفعل التعلّمي أو بعده.

9- المشروع البيداغوجي (مشروع القسم): تمثل المشروعات البيداغوجية نشاطات إدماج حقيقية بشرط أن يكون فيها التلاميذ هم الأطراف الفاعلة أي يسخر فيها كل واحد منهم مكتسباته وفق أهداف محددة.

_ مراحل إعداد وتنفيذ المشروع: يمر إعداد وتنفيذ المشروع بالمراحل الآتية:

أ- تحليل الحاجات (تحديد المشكل)

ب- تحديد الكفاءة (أو الكفاءات) اللازم إكسابها للتلاميذ.

ت- اختيار الاستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف.

ث- ضبط قائمة الوسائل.

ج- إعداد مخطط التقويم.

ح- تحديد مخطط العمل.

خ- تنفيذ مخطط العمل.

خلاصة:

إنّ المقاربة بالكفاءات تحتاج منّا إلى دراسة معمّقة حتى نستطيع أن نسقطها على تعليمية اللّغة العربية لأنّ هذه الاخيرة لها ميزاتها وخصائصها الأمر الذي يتطلّب استراتيجية خاصة في تدريسها فليس معنى تعلّم اللغة العربية هو القدرة على التحدّث بها فقط بل يتجاوز الامر إلى أنها حاملة للهوية والحضارة.

تمثل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الأسلوب التربوي والتعليمي الناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم في عصرنا، له أصول ومصادر فكرية وفلسفية واجتماعية، ويتحدد بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج، كما يتطلب وسائل وأدوات متطورة، كما يفرز آثارا ونتائج على الفرد والمجتمع، كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها.

– لقد جرّب الإنسان المعاصر في العالم المتقدم عدة مقاربات، وثبت أنّ النقص والخلل حال في كل واحدة منها، لكن بدرجات متفاوتة، فمن أسلوب التلقين أو تبليغ المحتويات، إلى التّعليم بالأهداف إلى المقاربة بالقدرات، إلى المقاربة بالكفاءات، وهذه الأخيرة تمثل في فلسفة التربيّة غاية في ذاتها، والحقيقة أن العمل التربوي في جميع عناصره نسبي ومتطور باستمرار، – وكأنّ تاريخ البيداغوجيا انتهى وتوقف بحسب منظور ''فوكو ياما''.

– تتطلب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ثقافة علمية عالية، وفكرا اجتماعيا ينسجم مع نمط الحياة والظّروف التي أنجبت هذه البيداغوجية، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات تقنية وفي مقدمتها التحكم في المعلوماتية، وفي وسائل وتقنيات الاتصال والإعلام والتثقيف المعاصرة، وعلى رأسها شبكة الإنترنت، وهذا ما لم تتوفر عليه الدول النامية، مثل الجزائر وهي تدخل التدريس بالكفاءات في نظامها التربوي، حيث أثبتت العديد من الدراسات الميدانية أن شعوب العالم الثالث وبدرجات متفاوتة لا تتحكم في الثقافة العلمية ولا في تقنية الإعلام الآلي المطلوبة في أسلوب التدريس بالكفاءات، ولا تسيطر على تقنيات الاتصال، ولا تمتلك وسائله، وهذا يعيق بلوغ الأهداف المطلوبة من وراء المقاربة بالكفاءات.

– إن فلسفة التربية المعاصرة بمصادرها وقيّمها، وبالمناهج والاستراتيجيات التربوية المنبثقة عنها، تعكس توجّهات وإيديولوجيات قوى معينة، في العالم المتقدم بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، متجاهلة التنوع الثقافي والفكري والديني والاجتماعي واللغوي وغيره، المتواجد في العالم ومتجاهلة خصوصية الدولة الوطنية والقومية وغيرها.

الفصل الثاني:

الإدمـــاج والوضعيـّـة الإدماجيـّة

أولا: مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة.

ثانيا: أنواع الوضعيّات.

ثالثا: مفهوم الإدماج.

رابعًا: الوضعيّة المشكلة (حل المشكلات).

خامسًا: أنواع المشكلات(الوضعيات).

أولاً: مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة :

أ – الوضعيّة لغة:

وضع: الوضع: ضد الرفع، وضعه يضعه وضعا وموضوعا، وهو مثل المعقول، وموضعا. وإنّه لحسن الوضعة أي الوضع [1]. وعليه فإن الوضعيّة تعني لزوم القاعدة والمكانة الحسنة.

ب – الوضعية اصطلاحًا :

يقصد بالوضعيّة السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلّم والذي يؤدي إلى ناتج تعلّمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة، فالوضعيّة إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلّم يتمّ في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة، سوء أكانت معارف تصريحيه أم معارف إجرائية وفعل المتعلم يتناول الإشكاليّة التي تطرح معالجتها لغرض الوصول إلى ناتج تعلّمي يؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة.

و حسب تقسيم علم النفس المعرفي للمعارف يوجد نوعان من المعرفة هما :[2]

1. المعارف التصريحية : وهي المعارف التي يمكن التعبير بها بواسطة اللفظ أو الرمز، وتكون في العادة في شكل خطاب، ويمكن الاجابة بها عن سؤال (ماذا).

2. المعارف الإجرائية : وهي عبارة عن معارف وظيفية مهارية تمكن من انجاز النشاط وتكون إجابة عن سؤال (كيف).

ج – الإدماج اصطلاحًا:

الإدماج عموما هو: "عمليّة إدخال عنصر جديدة في مجموعة أو تفعيل مجموعة عناصر في بعضها بغية الحصول على انسجام و تفعيل فيما بينها". وحسب دليل المصطلح التربوي أو المعرفي للخضر زروق فان معنى الإدماج هو: " تجنيد المعرفة والقدرة على التصرف أمام مشكل تربوي أو معرفي يتطلب التفكير والمبادرة الحل " [3]

وفي مجال الديداكتيكي هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو مجالات مختلفة.

---

1 – خالد رشيد قاضي ج 15. 2006 .دار الصبح – بيروت لبنان

2 – خير الدين هني ,مقاربة التدريس بالكفاءات ط.1 دار الفكر العربي –مصر 2005.

3– لخضر زروق , دليل المصطلح التربوي الوظيفي .دار هومة للطباعة والنشر الجزائرص14ص2003 .

أما في مجال التربية فيفيد الإدماج ازالة الحواجز بين المواد وهذا حسب (لوجندر، 1988.R;legendre).

يستند الإنتاج التعلّمي إلى مسلّمة ترى أن المعارف تشكل كلا منطقيا منظما، وتعتبر التعلم عملية حل المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة.

- أو هو: ربط كل تعلم جديد بما يقابله بانسجام وتكامل.
- أو هو: مسار مركب يمكن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعيات ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين لاكتساب تعلم جديد ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات، ولا يمكنه ان يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلاً.[1]
- أو هو: نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي اكتسبها المتعلمون في سياقات تعلمية مجزّأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية وهي تستهدف إدماج (مزج) ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين مختلفة) قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين وفي غالب الأحوال إنها تنجز في نهاية تعلّمات معينة، وهي تستهدف بناء كفاءات محددة.
- أو هو : نشاط تعليمي وظيفته قيادة المتعلم فرديًا او جماعيًا نحو تجنيد عدة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة للبرهنة على التحكم في الكفاءة القاعدية المطلوبة في نهاية كل وحدة تعليمية أو مجموعة وحدات. [2]
- و مما سبق يمكن القول أن الإدماج البيداغوجي يعني:

توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط وفي اطار وضعية ذات دلالة للإشارة انه الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا أي تلميذ عوض آخر، بمعنى أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها. كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك إن على المعلم أن يمكّن المتعلّم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته.

---

1 – حاجي فريد 2005,بيداغوجيه التدريس بالكفاءات –الابعاد والمتطلبات – دار الخلدونية الجزائر 11ص-12)

2 – محمد الطاهر وعلي نشاطات الإدماج لمادا وكيف؟ المعهد الوطني لمستخدمي التربية. دون تاريخ.

وتستهدف هذه البيداغوجية جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات إدماج.

- لا يحدث الإدماج الا بعد كتساب تعلّمات مختلفة (معارف ومهارات ومواقف)
- لا يحدث الإدماج إلا من خلال وضعيّة مركبة جديدة تستدعي من المتعلّم إيجاد حل لها وعليه أن يبدأ بالبحث ضمن مكتسباته عن المعارف والمهارات التي تجب تعبئتها لحل هذه الوضعية. فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين.
- والإدماج عملية داخليّة وشخصية فلا احد يمكن أن يقوم به مقام آخر.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف الوضعيّة الإدماجيّة على أنها:

هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة.

فالإدماج في المجال التعليمي هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة، ونشاط الإدماج هو الذي يساعد على إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعيّة ذات معنى وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات.

و عند قيام المعلم بإنجاز وضعية إدماجيه أن يعمل على:

أ- تحديد الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.

ب- تحديد التعلمات المراد إدماجها (قدرات، مضامين)

ت- اختيار وضعيّة ذات دلالة تعطي المتعلم فرصة لإدماج ما يراد إدماجه.

ث- تحديد كيفية تنفيذ الوضعيّة، والحرص على أن يكون المتعلم في قلب هذه الوضعيّة.

2.2 مكونات الوضعية :

يرى (دوكاتال، jean – marie de ketele) أن الوضعيّة تتكون من ثلاثة مكونات هي :[1]

1- السند : ويسمى الرافد أيضا، ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسالة أو مشكلة أو صورة أو نص أو منظوم أو خريطة ... الخ .

1 – خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات ط.1 دار الفكر العربي –مصر 2005، ص 10.

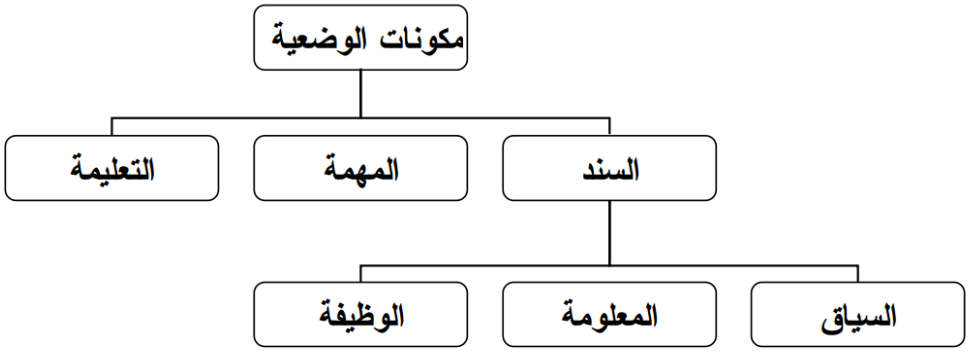
و يتكون هذا السند من ثلاثة عناصر : أ – السياق العام الذي يجري فيه السند.

ب- المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي ت- الوظيفة التي من خلالها يتحدد الهدف من انجاز الوظيفة.

2- المهمة : وهي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.

3 – التعليمة : و تبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل يبيّن مكونات الوضعيّة:



2-3 خصائص الوضعيّة :

من خلال تعريفات الوضعيّة على أنها جهاز تعليمي يمكن استنباط الخصائص المميّزة لها في النقاط التالية: [1]

2-3-1 تمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة وتعطي معنى جديدا للتعلّم (وظيفة نفعيّة).

2-3-2 تمنح الثقة الكاملة للمتعلّم كي يجند قدراته ومكتسباته في التعلّم.

2-3-3 تتوخى الفعل التّعليمي التعلّمي البسيط وبين الفعل الصعب الذي لا يقدر المتعلّم على انجازه وتجاوز صعوباته.

2-3-4 تؤدي إلى ناتج فردي للمتعلّم، بالاعتماد على إمكاناته الذاتية في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.

1 – خير الدين هني ,مقاربة التدريس بالكفاءات ط.1 دار الفكر العربي – مصر 2005، ص 17.

2-3-5 كما يقوم المتعلم بمفرده بمواجهة الإشكاليات المطروحة، فإنه لا يتعاون مع فئة من زملائه لمعالجتها و إيجاد الحلول المناسبة لها.

ثانيًا: أنواع الوضعيّات :

تتخد الوضعيّات أشكالا عدّة أهمها:

1- الوضعيّات التعليميّة: هي علاقة بين المتعلّم ووسط ما يحتوي على نظام تربوي كامل قصد الاستفادة من محتويات معيّنة.

وهي كذلك : " مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلّمّ أو مجموعة من المتعلّمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس،... الخ) ونظام تربوي يمثله المعلّم بهدف إكساب المتعلّم معرفة مبنيّة أو في طريق البناء "، ومنها أنواع:

أ – وضعيّة الفعل : وتتمثل في دفع التلميذ إلى انجاز عمل باستثمار طاقته الفكرية وتسخير قدراته الشخصيّة للوصول إلى الأداء الناجح.[1]

ب- وضعيّة الصياغة: وتتمثل في حسن صياغة التعليمات أو المعلومات المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم.

ت- وضعيّة التصديق: وتتمثل في كون المتعلّم مطالب بالبرهنة على ما يقول أو يفعل بشواهد أو ممارسات من اجتهاده الخاص.

1-1 وضعيّات التعلم:

وهي الوضعيّات التي يوجد فيها المتعلّم في علاقة مع المادة الدراسية ومع الموجه ومحيط يخدم تعلماته. ولكي يبني الكفاءة المنتظرة لابد أن تتضافر مجموعة من الوضعيّات التعلّمية في شكل متكامل وفق التحديد الآتي:

أ- وضعيّة التعلّم الاستكشافي: وهي كل سيّاق يثير تعلّما جديدا يتسم هذا النوع من الوضعيّات بالتعقيد لأنه يطرح آليات جديدة تجعل المتعلّم يكتسب عن طريقها معارف أعمق من المعارف السابقة تمكنه من مواجهة الوضعيّات الجديدة المعقدة.

1 - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، دون تاريخ، 15)

ب- **وضعيّة التعلّم الآلي** : وهي السيّاق الذي يتيح الفرصة للمتعلّم كي يتدرّب وبشكل أكثر على آلية استخدام مختلف المكتسبات القبلية، وتتجسد أنشطة التعلّم الآلي في انجاز تمارين متنوعة في إطار التعلّمات المحددة. ويظهر المتعلّم في هذه الوضعيّة أكثر حيوية وفاعلية، إذ لا يعتمد في انجازه إلا على نفسه وإمكانيته الفردية فيتكون له أسلوب خاص به في تعلّماته.

ت- **وضعية التعلم الإدماجي**: وهي السياق العام الذي يتيح للمتعلّم إدماج مكتسباته السابقة (معارف، مهارات، سلوكات) والتي كونت له ناتجا تعلّميًا حصل من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها في شكل مستقلّ ومجزأ .

ث- **الوضعيّة التقويميّة** : هي عبارة عن نشاط من الأنشطة التي تشملها الوضعيّات السابقة ولكنها تختلف عنها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم، وسلوكاتهم القبليّة واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيّات جديدة.

أو هي : " وضعيّة يتم فيها إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف مسطرة والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة "

و التقويم في وضعه الجديد يشبه الى حد كبير أنشطة التعلم الإدماجي من جهتين:

حتى يصبح تلاميذك مميزين في الوضعية الإدماجية

لي ملاحظة صغيرة للمعلمين أرجو أن تلفتوا انتباه التلاميذ عند قراءتهم للوضعية الإدماجية إلى ما يلي:[1]

1*قراءة الموضوع برويّه و تركيز.

2*وضع خطوط على الكلمات المهمة التي جاءت في الوضعيّة.

3*تعليم التلميذ أن الجواب على الوضعيّة يأتي:

1*1 بمقدمة بسيطة ومبسطة.

2*2التعبير في صلب الموضوع هنا أن أمكن يستدل في تعبيره بآيات أو أشعار أو أحاديث على حسب قدرات التلميذ.

3*3 يأتي بخاتمة بسيطة ومبسطة وهنا أنصح المعلمين باستعمال الأساليب المعروفة لدى التلميذ

إذا كان الموضوع مثلاً يتعلق بوصف الطبيعة أو ذكر مزايا البلد يمكن للتلميذ أن ينهي تعبيره هكذا.

ما أجمل بلدي لقد أعطاه الله نعما كثيرة...مناظر طبيعية خلابة تسر الناظرين و ثروات تمكنه من التقدم و الازدهار بين الأمم.

[1] – محمد وعلي، (د ت)، منشورات وزارة التربية.

مثال على وضعية إدماجية داخل سيّاق اختبار:

السنة : الأولى المتوسطة

الميدان : الإنتاج الكتابي

الكفاءة الختامية :

ينتج كتابة نصوصا منسجمة لا تقل عن عشرة أسطر يغلب عليها النمط الوصفي والسردي في وضعيات تواصلية دالة .

مركبات الكفاءة : . يصف الشيء بما يقاربه ويشاكله. . يحسن انتقاء التعابير الوصفية وتوظيفها. . يتقن العلاقات بين الأوصاف. . يبني تعابير خبرية مؤكدة.

السياق : تبينت في القصيدة الإنطلاقية أن تاريخ الجزائر حافل بالأمجاد والبطولات والقصيدة الآتية توضح أن تاريخ الجزائر سلسلة مترابطة تشد بنيان هذه الأمة عبر مراحل هذه الحياة.

السند : نص شعري

سَلْ اِبْنَ النّاسِ عنْ ذكرنَا وقلعةَ حمّادٍ عنْ مجدنَا

يجيبكَ ابنُ حمديس في الخالدِ ينَ ، ويصنعُ قوافيهِ منْ وحينَا

وتنبئكَ عائشةُ كيفَ كانتْ ترقَ وتقسو على بعضنَا

وتذكرُ بجايةُ أحلافنَا وأسطولنَا الضّخمَ يغزو الدّنَا

وفي القصرِ تختالُ بالآرةُ تشيعُ الضّياءُ ، وتفشي السّنَا

تصاهرَ فيها ألدّهَا والجما لُ ، فضمَّ أنصارُهَا شملنَا

وأعلنتْ بجايةُ هامَ الجزائ رِ ، علمًا وشادتْ صروحَ الهنَا

وبارى ابنُ سبعينَ النّصا رى، فأقحمَ منْ لاحقُوا ظلّنَا

وأرقامنَا العربيّة ما لتْ أوربَّا العجوز لها طوعنَا

وكان أبو مدينُ والثعا لبيُّ هنا ، يرفعانِ البنَى

شغلنَا الورى وملأنَا الدُّنَا

بشعرٍ نرتّلهُ كالصلاةِ

تسابيحهُ من حنايَا الجزائرْ

مفدي زكريا

التعليمات :

1 . ذكر مفدي زكريا شواهد حضارية عن مجد الجزائر وعظمته، حدد هذه المظاهر الحضارية، وبين مكانها وزمانها .

2 . من هو ابن حمديس ؟ ولماذا اعتبره الشاعر من الخالدين؟

3 . لمفدي زكريا مقاصد محددة من هذا المقطع الشعري. ما هي؟

4 . من الأعلام الذين احتضنتهم عاصمة الحماديين؟ وعلام يدل ذلك؟

5 . فيم يشترك نص مفدي زكريا ، ونص ابن حمديس الصقلي؟

6 . عملت بنصيحة أستاذك فبحثت عن القصيدة التي عثرت عليها في مصادر متنوعة، فعرفت قائلها، وأدركت مضمونها، وقيمها التاريخية والفنية، فشعرت بالاعتزاز والفخر بهذه الحضارة العريقة.

اكتب رسالة إلى أستاذك تعبر له فيها عن إعجابك وتقديرك الكبير لابن حمديس الصقلي صاحب القصيدة الرائعة التي أشاد فيها بتحفة قصر المنصور التاريخي ،بمدينة بجاية، وشكر الأستاذ على توجيهاته القيمة في التعامل مع القصيدة .

التقويم :

المعايير	المؤشرات
الوجاهة.	. الكتابة في الموضوع . احترام عناصر التعليمة. . المعجم اللغوي المناسب.
الاستعمال السليم لأدوات المادة.	. يستخدم القرائن اللغوية المناسبة. . يستخدم الأوصاف الملائمة للموضوع و القيم المستهدفة. . يوظف المعجم اللغوي المناسب.
الانسجام.	. التسلسل المنطقي للأفكار والترابط بينها. . الهيكلة السليمة للنص. . يعبر عن موقفه الشخصي إزاء الموصوف.
الجودة أو الإتقان.	. جمال العرض والأسلوب. . اقتراحات شخصية.

خطوات تحضير المعالجة:

1 . التشخيص (يركز فيه الأستاذ على تحديد القيم المستهدفة).

2 . تصنيف فئات المتعلمين حسب الصعوبات.

3 . اقتراح خطة لكل فئة.

أنماط المعالجة

1 . التغذية الراجعة:

. تصحيح المتعلم في الحين.

. مقارنة التصحيح الذاتي بتصحيح يقدمه طرف آخر.(الأستاذ أو أحد المتعلمين).

2 . الإعادة والأعمال الإضافية:

. مراجعة مضامين معينة من التعلم.

. إنجاز تمارين إضافية لدعم المكتسبات وتركيزها.

. مراجعة المكتسبات القبلية.

3 . استراتيجيات تعلم بديلة:

. اعتماد طريقة تربويّة بديلة قصد إرساء المكتسبات (من الوضعيّة إلى القاعدة، أو من الأمثلة إلى القاعدة).

4 . تدخل أطراف خارجية:

. اللجوء إلى أطراف خارج المؤسسة التربويّة (المختصون في الأرطوفونيا أو الطب النفسي والسمع ، وطب العيون .....الخ، من أجل تصحيح خلل في التعلم، أو اضطراب في السلوك مثل: عسر القراءة . ضعف السمع أو البصر .....الخ.

الشبكة التقويميّة:

المعايير القاعديّة (الأساسيّة)

التلاميذ	الوجاهة 01				سلامة استعمال أدوات المادة 02				الانسجام03				م . إ	معايير غير متحكم فيها
	ت أق	ت أد	ت ج	إ ت	ت أق	ت أد	ت ج	إ ت	ت أق	ت أد	ت ج	إ ت		
م 1														
م 2														
م 3														
م 4														
م 5														
م 6														
م 7														
م 8														
م 9														
م 10														
م 11														
م 12														
م 13														
م 14														
م 15														
م 16														
م 17														
م 18														
م 19														
م. نجاح			///	///			///	///		///	///	///	/////	
م . فشل	///	///			///	///			///	////			/////	

تفسير الرموز :

ت / أق = تحكم أقصى ت/ ج = تحكم جزئي

ت/ أد = تحكم أدنى إ / ت = انعدام التحكم

م / إ = معيار الإتقان م = متعلم

م . نجاح = مجموع النجاح م = فشل

مجموع الفشل

تصنيف فئات المعالجة حسب المعاني:

1. المتعلمون ذوو الأرقام: /...../ ...../ ...../...../...../ يحتاجون دعماً للتحكم في معيار الوجاهة
2. المتعلمون ذوو الأرقام: /..../.../.../.../.../.../.../.../ يحتاجون دعماً للتحكم في معيار الاستعمال السليم للأدوات المادة.
3. المتعلمون ذوو الأرقام: /...../...../...../...../...../...../ يحتاجون دعماً للتحكم في معيار الانسجام.
4. المتعلمون ذوو الأرقام: /...../...../...../...../...../ يحتاجون دعماً للتحكم في المعايير الثلاثة.

خطة المعالجة

التلاميذ المعنيون	المعايير المستهدفة	الأنشطة العلاجية	تمارين تقويم أثر العلاج على تعلمات المتعلمين
التلميذ رقم	الوجاهة	- أنشطة من واقعه - استعمال تعابير من حقله اللغوي في صياغة التعليمة - اختيار سندات واضحة - استعمال أفعال أدائية لا تحتمل التأويل في صياغة	- تلخيص نص بهدف استخراج الأفكار الرئيسية - استخراج الكلمات المفتاحية من نص - استخراج الفكرة

.....		التعليمة – تدريب المتعلم على استخراج الكلمات المفتاحية – استخراج الأفكار الرئيسة من نص معين	الرئيسية من صورة
التلميذ رقم	الاستعمال السليم لأدوات المادة	– اختبار الكتاب المفتوح – تنويع طرائق التعلم – إلقاء خطاب . بناء جمل تتضمن قرائن لغوية . تحليل عناصر جملة . تحويل جمل بتغيير الوضعيات . شكل كلمات . جمل . فقرة	إنجاز تمارين إضافية تثبت المكتسبات السابقة انطلاقا من سند مكتوب أو مصور
التلميذ رقم	الانسجام	– إبداء الرأي والدفاع عنه – لعبة تتابع الأفكار حول موضوع معيّن – اقتراح فرضيات والتحقق من صلاحيتها	– أسئلة تحتاج إلى تبرير – أسئلة عن الموصوف والموصوفات الفرعية وعن الزمان والمكان (بيئة النص) – أسئلة سردية – تلخيص نص

ثالثًا: مفهوم الإدماج:

يقصد بالنشاط المدمج (activité d'intégration) كل نشاط يحمل المتعلّم على استحضار مكتسبات سابقة نتيجة لتعلّمات منفصلة وتوظيفها في بناء تعلمات جديدة ذات معنى.

1- مميزات النشاط الإدماجي:

الدافعيّة لأنّه يحث المتعلم على بناء تعلّمات جديدة يتسم بالجدة والإبداع. الوظيفيّة: فهو موجه لتحقيق كفاية. الواقعيّة: لأنّه مرتبط بواقع المتعلّم.[1]

1-1 عوامل نجاح النشاط الإدماجي:

الإحاطة بالكفاية المطلوب تحقيقها، ولذلك لابد من استحضار الكفاءات في مستهل البرامج أو الكتب المدرسية أو الوحدات التعلميّة – التعليميّة.

معرفة التعلمات التي يراد إدماجها، يسمى ".يسمى التعلّمات السابقة بالنسبة للمدرس والتلميذ معا.

اختيار الوضعيّة المدمجة المناسبة. اقتراح موارد بيداغوجيّة مناسبة.

إرفاق النشاط المدمج بإرشادات موضحة لما يطلب إنجازه. تحديد أنشطة تقويميّة.

خصائص نشاط الإدماج:

1- نشاط يكون فيه التلميذ فاعلا -

2- هو نشاط يقود التلميذ إلى تعبئة مجموعة من الموارد: (معارف-) وتوظيفها، واستثمارها في حل وضعية – مشكلة دالة. ليس بمنطق تراكمي ولا تجميعي فارغ من المعنى.

3- هو نشاط موجه نحو كفاية أو نحو هدف إدماج نهائي.

4- إنه نشاط لم يرتكز على حل وضعية مشكلة / أو وضعية دالة.

5- إنه نشاط يتوخى تنمية كفاية، ويعد التلميذ لممارسة الكفاية لهذا ليس من الضروري انجاز تعلمات منفصلة . فالكفاية ذاتها تتكون و تتطور عبر مجموعة من الأنشطة. –كفاية مرحلية-

1- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط : دليل الإستاد للغة العربية (السنة الأولى من التعليم المتوسط)دار موفم للنسر .د.ط..2016.ص55.

6-إنه نشاط ذو معنى، فهو ينبني على استثمار وضعيات دالة... والوضعية الدالة يجب أن تكون قريبة من محيط المتعلم.

7- يبرز المسافة بين النظرية و لتطبيق مثل: * معطيات دخيلة * معطيات ناقصة – * حلول متعددة.

2-1 الخاصيّة الإجرائيّة للإدماجيّة:

الهدف الإدماجي هو كفاءة تشتمل على الخاصيات التالية:

-1-يمارس على وضعيّة إدماجيّة قريبة من الوضعيّة التي يعيشها التلميذ.

2- وضعيّة مركبة ومعقدة.

3- تتضمن معلومات أساسيّة وأخرى دخيلة.

4- تتناول التعلمات السابقة.

5- تتماشى مع الإمكانات الحقيقية للمتعلّم.

6- تكون لها وظيفة اجتماعيّة ذات دلالة.

7- يفضي إلى إنتاج ذاتي ويكون الناتج قابلا للتقييم.

مثال لنشاط إدماجي أهم وضعيّات مشكله فيه الوضعيّة الإدماجيّة:

متوسطة : الشهيد عيسى مشحاط المغير الموسم الدراسي: 2017/2016

المـدة : ساعتان.

الاختبار الثاني في مادة اللغة العربية مستوى الأولى متوسطة

السند: حب الوطن

حب الوطن من الإيمان ، كلمة تجري دائما على ألسنة المخلصين له لأن معناها صحيح لا خاطئ في الإسلام، ومن الإيمان أن تحب من أحسن إليك ومن أحسن إليك مثل وطنك؟ منه تغذى أبوك وأمك، فتكون الدم الذي كنت منه نطفة فعلقة ... ثم من دم أمك ولبنه تغذيت أنت، أليس هو مسح طفولتك وشبابك، كيف تكون مؤمنا إن لا تحبه ،وما جاء به الإسلام يقبله العقل ويعترف به حكماء الأمم . – العلامة ابن باديس –

الأسئـلة:

أ)– البناء الفكري: (06 نقاط).

1-استبدل العنوان الأصلي بعنوان آخر. 2ن

2- إلام دعانا الكاتب ولماذا؟ 2ن

3- مادا تعني كلمة الامم ثم وظّفها في جملة مفيدة 2ن

ب)- البناء الفني : (2نقطتان).

1- استخرج من النص كلمتين متضادتين . 1ن

2- استخرج من النص جملة استفهامية. 1ن

ج)- **البناء اللغوي**: (04 نقاط).

1- إليك: يقبله العقل . 1ن

أ – ما نوع هده الجملة ب- سم عناصرها كما هو مسطر

2- املأ الجدول التالي مع الشكل :

الفعل المضارع	يجري	يقبل
	لم	لم.....
	لن.....	لن.....

3- ما نوع التاء في الكلمات التي تحتها سطر في النص.

د)- الوضعيّة الإدماجيّة : (08 نقاط)

السند: حب الوطن من الإيمان

التعليمة: اكتب فقرة لا تزيد عن ثمانية اسطر تحثه فيها على حب الوطن وكيفية المحافظة عليه .موظفا نعتا وجملة منسوخة وطباقا .

شبــكة التقويم

المعايير	المؤثرات	التقدير
البناء الفكري 06 نقاط	1- العنوان المناسب للنص : الاخلاص الوطني. 2- دعانا إلى حبّ الوطن لفضله علينا... 3- المفردات :	1ن 1ن
البناء الفني	1- الطباق بين (الصحيح والخاطئ)	1ن

02 نقطتان	2- الأسلوب الإنشائي: من أحسن إليك مثل وطنك.	
البناء اللغوي 04 نقاط	يقبله العقل: جملة فعلية.	01

الوضعيّة الإدماجيّة : 08 نقاط

المعايير	المؤشرات	التقدير
الملاءمة	1-المنتوج لا يقل على ثمانية أسطر 2-المنتوج على شكل فقرة: يتضمن 3-توظيف الفعل 1-التوظيف	0.5ن 02ن 01ن
	2-استعمال علامات الوقف. 3-الاستعمال الجيد لأدوات الربط 1-التسلسل المنطقي للأفكار	01
سلامة اللغة	ح سب المنهجية : مقدمة /عرض/خاتمة. 2-وضوح الأفكار وانسجامها.	0.5 0.5 01.5
الانسجام الإبداع والإتقان	1-وضوح الخط. 2-الابداع.	0.5 0.5

رابعًا: الوضعيّة المشكلة (حل المشكلات):

تعرف الوضعيّة المشكلة "وضعيّة يواجهها المتعلم، و حالة يشعر فيها بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير، لا يملك تصور مسبق عنه و يجهل الإجابة عنه، مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات لحل المشكلات ...." و يعرفها دوما كاري Dumas carré بأنها "وضعيّة تتضمن صعوبات لا يملك المتعلم حلولا جاهزة لها ".[1]

فالمتعلّم لا تقدم له المعلومة جاهزة بل تفتعل له مشكلة يصل من خلالها إلى المعلومة بنفسه و بتوجيه من الأستاذ، أي أن الوضعيّة المشكلة من حيث هي "وضعيّة مبنية لغرض تعليمي يجب أن ترتكز على معطيات معقدة, مثيرة للشعور بالحيرة والغموض يتطلب حلها إجهاد الفكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي, ، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي وذات دلالة بالنسبة إليهم "، فالأستاذ بعد تمهيد صغير يعرض المشكلة على التلاميذ و يوجههم عن طريق الأسئلة فيستثير تفكيرهم وبعد الأخذ والرد والنقاش المثمر يصل التلاميذ إلى حل ويتحدد التعلم عن طريق الوضعية – المشكلة في المراحل التالية: "

1.مرحلة عرض المشكلة: وفيها يوجه المدرس المتعلمين إلى الوضعية المشكلة فيحدد لهم اهدافها ويصف آلياتها على أعضاء الفوج.[2]

2.مرحلة التهيئة: وتحصل بفهم المعطيات الوضعية، واستيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج وتوزيع المهام على أعضاء الفوج.

3.مرحلة الدراسة و التعلم و تتم من خلال:

ضبط المعلومات واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها.

البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة، وينجم عن هذه المرحلة:

1. إعداد قائمة أهداف التعلم و الموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه.

1 – عياش زيتون: الكافيات في التعليم من اجل مقاربة شمولية، ص 63.

2 – وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس2005، ص18

2. الحلول الفردية التي توصل اليها المتعلمون من خلال إعمالهم ونشاطاتهم.
3. مرحلة تقييم التعلم، وتشمل: تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها ببعضها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلمات التلاميذ والأفواج."[1]

عرّف روجرز كزافييه Rogers Xavier الوضعيّة . المشكلة بأنها " تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يحركها شخص أو مجموعة أشخاص من اجل تنفيذ مهمة محددة لم يكن مخرجها في البداية واضحا." تستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات السيكو. بيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائيّة التفاعليّة الاجتماعية. فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم كم أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة .. وطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حالة توافر شروط التقويم الذاتي بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفايات."

بهذا المنظور يمكن للمدرس أن يقترح على المتعلمين وضعية . مشكلة تتطلب حلا بطريقة ما ، إما فرديا أو جماعيا، وبهذا يكون المتعلم قد أسهم بفاعلية في بناء معارفه عن طريق البحث و، الاكتشاف ومما يجعله يكتسب المهارات والقدرات والمعارف الفعلية، ولن يتأتّى ذلك إلا إذا ساهم المعلم في دفع المتعلم للتمحيص فيتأكد من معارفه بالبحث المستمر وغرس حب الاطلاع في نفسه، وينجح المعلم في هذا العمل اذا شعر المتعلم بأنه هو محور عملية التعليمة، لذا عليه أن يسأل ويناقش ويعارض ليس من أجل المعارضة وإنما لتتضح أمامه الكثير من الأمور اللغوية والمعرفية .

إنّ تحديد المهارات اللغوية المراد اكتسابها من قبل المعلم من شأنه أن يجعل المتعلم يقبل عليها و يتقنها، فيسعى جاهدا إلى إنماء معجمه اللغوي و توظيف مكتسباته ، ويكون درس التعبير من أهم حقول التوظيف، على أن يتدخل الأستاذ للتصحيح حينا والتوجيه و الإرشاد حينا آخر، ويشعر المتعلم بأن الإقبال على الدروس ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو وسيلة من وسائل التعلم فإقباله على النص الأدبي أو النص التواصلي يكسبه القدرة على ترتيب الأفكار وعمق العواطف،

1 – روجرز كزافيه Rogers Xavier: بيداغوجيا الإدماج، ترجمة لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2005،ص135.

واقتباس الأساليب والنسج على منوالها، وإقباله على درس قواعد اللغة إنما هو وسيلة لسلامة اللسان من اللحن وصحة الكلام عند التعبير وأما درس البلاغة فيفتح أمامه أبواب الخيال للتعبير عن خلجات النفس وعن الأحاسيس والأفكار. فيقبل على التعبير الإبداعي دون خوف أو وجلٍ ويكسر حاجز الخجل الذي يشعر به الكثير من التلاميذ فيبعدهم عن المشاركة والإدلاء بآرائهم والمساهمة الفعّالة في التعبير الشفهي بصفة خاصّة.

إنّ وضع المتعلّم في وضعيّة حلّ مشكلة له مزايا جمّة منها:

1. يغرس في المتعلّم الثقة في قدرته على العمل واتقانه.

2. يجعله يحسن أسلوب التفكير المنطقي المنهجي بغية الوصول إلى الحلول الممكنة.

3. يحرك دوافع النشاط لديه، فالمتعلم عندما يشعر أن له رأي يحترم يسعى جاهدا للحصول إلى الحل المناسب و حينئذٍ يشعر بالرضا أنه ساهم في البحث والتقصي.

إنّ دور التّلميذ في التدريس بالمضامين يتمثل في توظيف مهارة الاستماع ومحاولة الفهم ليتسنّى له انجاز التمارين التي تطلب منه لاختبار مدى قدرته على استرجاع المعلومات .

و أما دوره في التدريس بالأهداف، وإن اختلف قليلا عن التدريس بالمضامين إلا أنّه يظلّ محصورا في تعميق مكتسبات المتعلم المعرفية و المنهجية وتدريبه على المناقشات الفكرية , حتى يكون منهجيا في عمله، مقنعا في نقاشه، يعتزّ بلغته وأمّته ووطنه لكن وفق ما رُسم له من أهداف.

وأمّا دوره في بيداغوجيا الوضعيات فإنه يشارك وينخرط في الجماعة لإعداد مشاريع كما أن له الحق في التعبير عن فكره بكل حرية .[1]

1- قواعد بناء الوضعيّة :

يتم التدرج في الوضعيّة المشكلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ومن الواضح إلى التجريد المبهم ,ومن العملي المحسوس المادي إلى النظري .و بناء الوضعية . المشكلة يتم تخطيطه من طرف التلاميذ بطريقة فردية او جماعية، على أن ترتبط بحاجات المتعلم واعتمادها على

[1]- محمد امزيان: الذكاءات المتعددة و تطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المغرب،2004،ص99.

الأنشطة الاستكشافيّة واتصافها بالمقاومة لتحفيز التلاميذ على استثمار أفكارهم ومعارفهم السابقة.

فإذا طبقنا هذا نشاط التعبير مثلا: فالتلميذ يوضع في موقف إلقاء كلمة بمناسبة يوم العلم وأن يوظّف في هده الكلمة ما أمكن من النواسخ والفاعل ومفعول به وغيرها من المعارف التي اكتسبها خلال أسبوع كامل من التعلم أو في وحدة تعليمية كاملة أن تعتمد على النمط الوصفي مثلا وتكون هده الوضعية قابلة للتحويل فتكون الكلمة بمناسبة أخرى غير يوم العلم.

تعدّ الوضعيّة المشكلة من أهم الطرائق لبناء الكفاءات وذلك بالنظر إلى الدور الفعال الذي تلعبه في تعديل سلوك المتعلم، وجعله يجند ما لديه من موارد، ويكتسب الخبرات و يوظفها في حياته اليومية عن طريق الربط بين نشاطات المختلفة ليصل الى الحلول المناسبة ويتجاوز عوائق التعلم عبر سيرورة من عمليات التعبئة والاستحضار والانتقاء لما يمتلكه من موارد معرفية فينمي كفاءات ويبني اخرى ..لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتصور كفاءة دون معارف كما يتوهم البعض (حيث يرى بعض المدرسين أن المقاربة بالكفاءات هي ترك الحبل الغالب للتلميذ يفعل ما يشاء بلا ضابط ولا رقيب مادام حل المشكلات هو نشاط استكشافي، أي أن دور المعلم في إعطاء المعرفة قد ولى و انتهى) ويرى فيرنيو G.vergnaud إن المعرفة باعتبارها ضرورية للكفاءة تكمن خلال المشكلات، أي بواسطة التحكم في المواقف، فالفرد يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للوصول الى الحل المناسب. إنها تقنية من تقنيات التعلم والتكوين الذاتي.
فالمتعلم يكتسب الخبرات والمعارف ويوظف ما اكتسبه عن طريق المحاولة والخطأ ليصل إلى الحلول المناسبة وهنا تلتقي المقاربة بالكفاءات مع النظرية السلوكية التي رسمت مسار التدريس بالأهداف.
ولكي تؤدي هذه الطريقة (طريقة حل المشكلات) وظيفتها في بناء الكفاءة لابد من توفر شروط أساسية منها:

1- اختيار المدرس للمشكلات التي تتلائم مع مستوى نضج التلاميذ العقلي و قدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه. وتجنب التعقيد الذي يؤدي الى التثبيط فيما يؤدي إلى التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم.
2- اختيار مشكلة تنصبُّ على إحدى القضايا الخاصة أو العامة لكنها مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة وتجنيد مواردهم المعرفية والحركية وغيرها.

3-اختيار مشكلة متمركزة حول المعارف لتحقيق الكفايات الأساسية التي ينبغي اكتسابها، وهذا يعني تحفيز المتعلمين وجعلهم يبحثون بطرائق ناجعة في الاتجاهات الصحيحة.

4-اختيار مشكلة قابلة للتجزئة عند الانقضاء من المشكلات الفرعية.

5-إقامة حوارات أفقية بين مجموع المتعلمين وخلق صراعات سوسيو معرفية من شأنها تخضيب الوضعيّة وبناء الكفاءات اللازمة وتحقيق الانجازات الدالّة على حصول الكفاءة.

إن طريقة حل المشكلات أو الوضعيّة المشكلة تجل المتعلّم بعد تزويده بالمعلومات اللازمة والمعرفة الهادفة، يصحح مساره ذاتيًا (بتلميح من المعلم طبعا) في ضوء ما اكتسبه من معارف ومهارات لغوية فيسترشد إلى الخطأ ويعدله تدريجيا، وذلك عن طريق طرح المشكلة في هيئة سؤال شفهي أو كتابي.

ويراقب المعلم التلاميذ فرادى أو جماعات حتى يتجاوزوا الخطوات بنجاح، ثم يعزز ويثمن العمل الذي قام به المتعلم، ويقترح عليه مشكلات مشابهة لتطبيق الاستراتيجية التي توصل إليها من قبل، فالمتعلم في مسار حلّه للمشكلات يمر بمرحلة اللاتوازن وهي الفترة التي يشعر فيها بالحيرة والقلق، وبعد وصوله الى حل المشكلة يعود إلى مرحل التوازن مرة أخرى , على ألا يترك المتعلم في مرحلة اللاتوازن يتخبط في حيرته بل يأخذ المعلم بيده ليصل به إلى شاطئ النجاة دون أن يشعره بذلك.

خامسًا: أنواع المشكلات (الوضعيات):

إن حل المشكلة يعتمد أساسا على وضع المتعلم في مواجهة وضعيّات معقدة ليس لديه تصور مسبق على حلها، وهذا تعني أن الطريقة تختلف اختلافا جذريا عما سبق، فالتلميذ لا تعطى له القاعدة ويطلب منه تطبيقها، بل عليه أن يصل هو بنفسه إلى القاعدة. وقد استطاع ميندرك Minderc التمييز بين المشكلات المبنية construit والمشكلات التلقائية spontanés و المشكلات المحْدثة suscités.

فالمشكلات المبنية: "مشكلات يتم تحضيرها والتخطيط لها من طرف المدرس، وتتّسم هذه المشكلات بمراحل منظمة ومتتالية لتحقيق الهدف المسطّر:

- مرحلة التحفيز وطرح المشكلة.
- مرحلة صياغة الفرضيات انطلاقا من خبرات المتعلم.
- مرحلة تمحيص الفرضيات اعتمادا على التوثيق والتجريب والملاحظة.

و أمّا المشكلات التلقائيّة: فهي ليست مصنعة أو محدثة، بل إنها تطرح من لدنِ المتعلّم وتكون نابعة من إحساسه و تجربته الخاصة و حاجات ذاته، في علاقته بالواقع و حياته الخاصة اليومية.

والمشكلات المحدثة، فهي التي يتولى فيها المدرس استدراج المتعلم ومساعدته على وضع المشكلة بنفسه، وذلك من خلال خلق جو مناسب، شريطة الارتباط بالمقررات والبرامج.[1]

ويبقى للمدرس حق اختيار الوضعيّة التي يراها مناسبة للدرس، لأن ما يصلح لدرس قواعد اللغة قد لا يصلح للنص الأدبي أو النقد الأدبي، وما يصلح للبلاغة قد يتماشى ودرس التعبير، وحتى في درس التعبير فالوضعيّات تختلف من موضوع إلى آخر.

1 – أهداف طريقة حل المشكلات:

يرى الفارابي أن طريقة حل المشكلات تحقق الأهداف التالية:

1. تمكين المتعلمين من اكتساب تفكير منطقي، ومنظم و سليم ومتوازن وموضوعي.
2. تعويدهم على التفكير المنهجي، لمعالجة المواقف الاجتماعية وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم العامة.
3. اكتساب الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة مشكلات واقعهم والبحث عن حلول مناسبة لها.
4. اكتسابهم شخصيّة متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل التي يجدونها."[1]

إن الوضعية المشكلة انطلاقا مما سبق هي العمل على إظهار مجموع المعارف من أجل أداء نشاط محدد، كأن تكون الوضعيّة في نشاط التعبير الكتابي تحرير رسالة إلى صديق لدعوته إلى حفل زفاف مثلا. وما دامت الوضعية هي احد عناصر الكفاية فإنها تتكون من:

الرافد: وهو مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم، نص مكتوب، صور، خرائط...و هذا الرافد يتضمن بدوره مجموعة من العناصر:

- السياق الذي يحدده إطار الوجود.
- المعلومات التي يتفاعل بدلالتها المتعلم.

1– محمد الفتي: الوضعية المشكلة، مجلة علوم التربية ،العدد42،مارس 2003،في العربي أسليماني، ص65،ص66.

- الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج.
- بعد الوضعية و هو الإنتاج المنتظر.[1]
- مجموع التعليمات الخاصة بالإنجاز و المبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.

و للتمثيل: وضعيّة كتابة نص نثري للحديث عن أخلاقيات الصداقة و صفات الصديق المستقيم في أفعاله و أقواله ،بتوظيف الفعل الماضي و التشبيه و المجاز.

تقويم الكفاءات في مناهج الإصلاحات

. تعريف الكفاءة في أبسط تعريفها: الكفاءة تجنيد الموارد (معارف ،قدرات و مهارات) أمام وضعيات اشكالية جديدة قصد انجاز مهمة و إيجاد حل لمشكل.

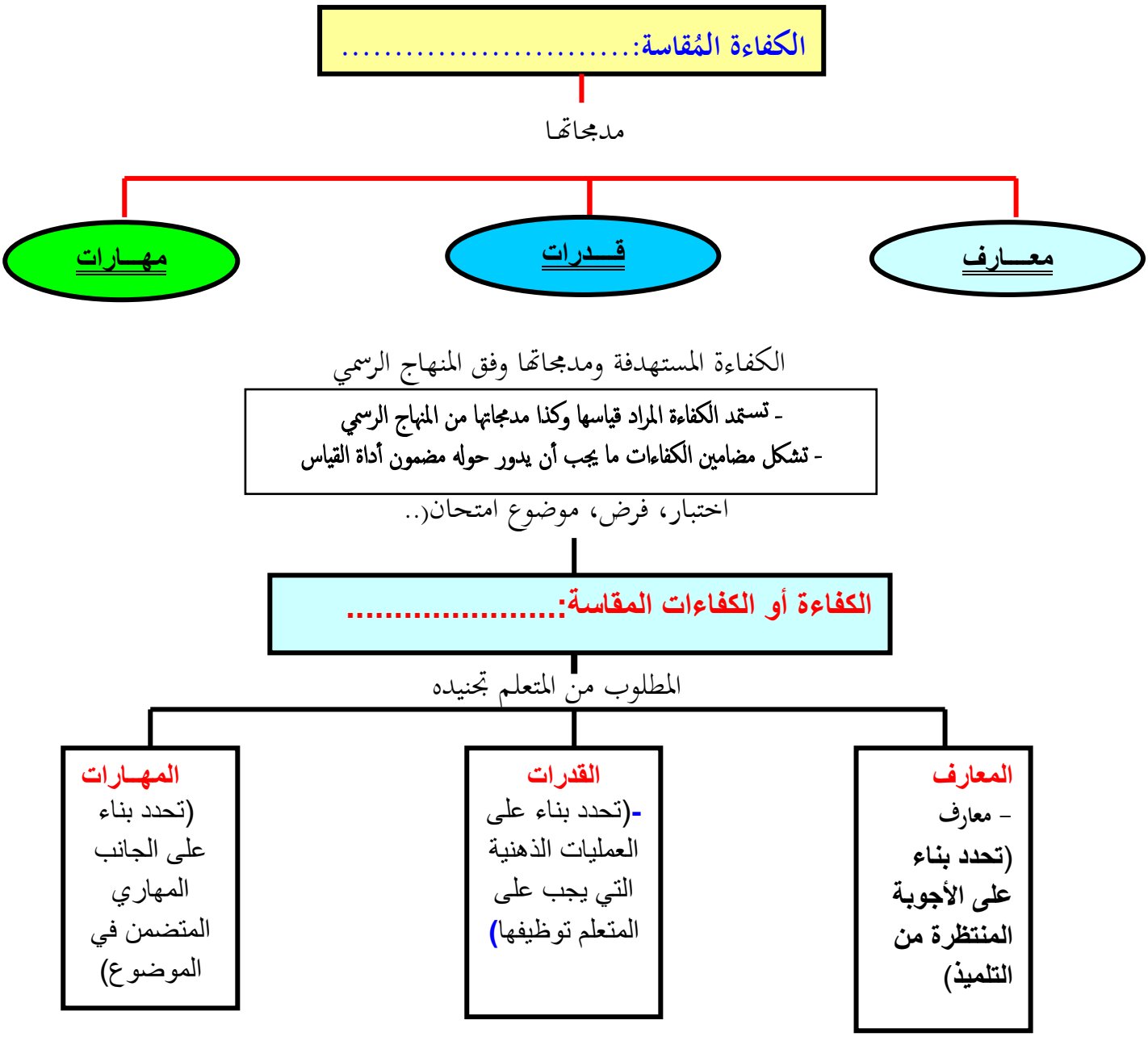
1-1 الكفاءة وخصائصها:

- توظيف الكفاءة يستدعي القدرة على إدماج مركباتها وفق مقتضيات الوضعيّة المطروحة.
- لامعنى للمعارف والقدرات والمهارات دون سياق ،وبشكل معزول.
- تمتاز الكفاءة بطابعها الإدماجي.
- الكفاءة قابلة للتقويم.

1-2 تقويم الكفاءات:

- بنيت المناهج الجديدة على أساس كفاءات بمستويات مختلفة.
- مبتغى هذه الكفاءات:
  - ✓ ليس ما يكون المتعلم قادرا على القيام به بل ما يقوم به فعلا.
  - ✓ انجاز المهمة يستدعي تجنيد الموارد.
  - ✓ جعل المعارف ذات دلالة وبالتالي يركز على المعارف الأساسية.
- بناء أدوات القياس يستدعي الانطلاق من الكفاءة التي نستهدف تقويمها مع تحديد مدمجاتها.
- حتى لا يهملها القياس ويركز فقط على استرجاع المعارف.

1- محمد الفتي: الوضعية المشكلة، مجلة علوم التربية ،العدد42،مارس 2003،في العربي أسليماني، ص88



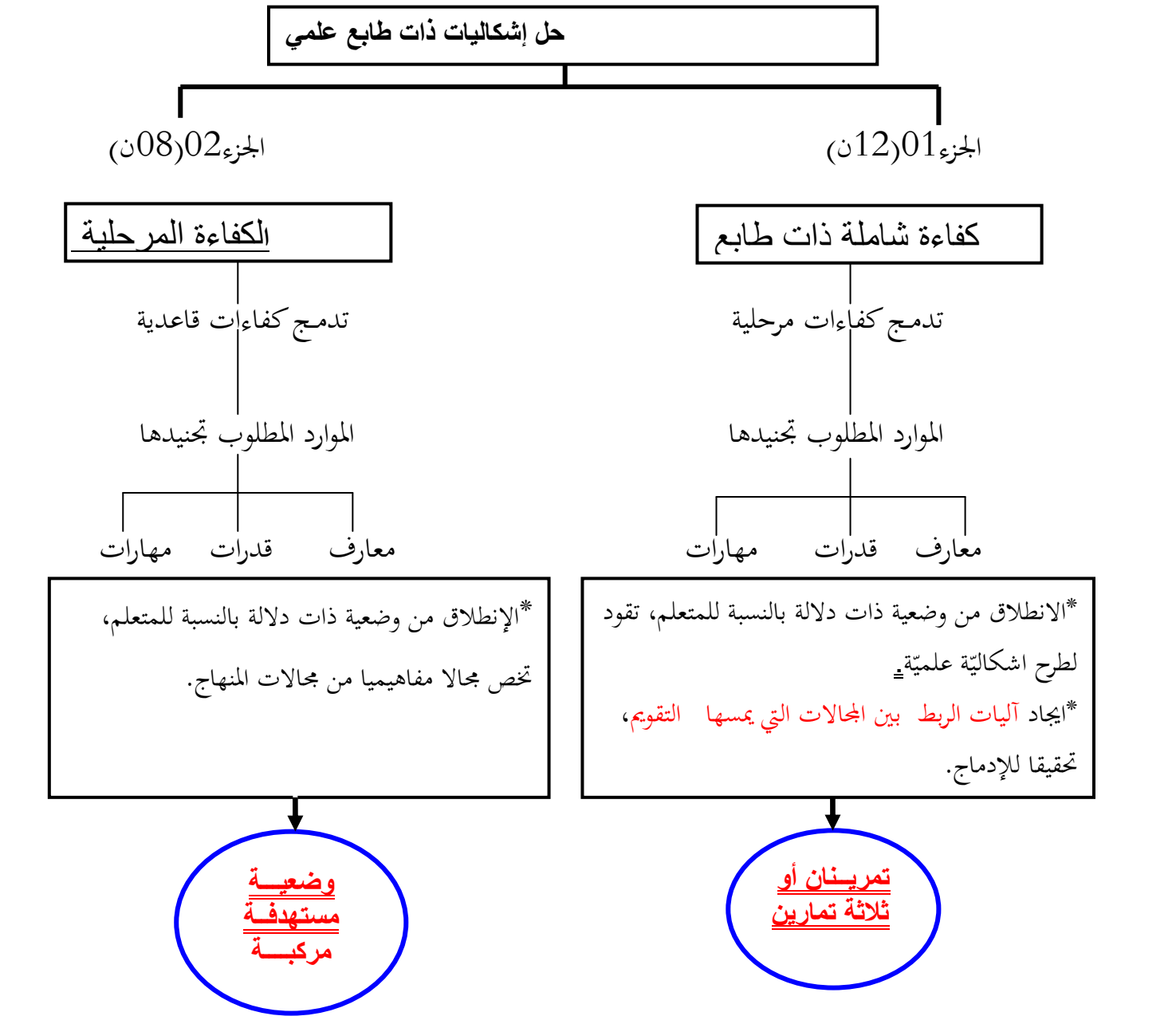
1. البعد المعرفي للكفاءة يسمح بضبط المعارف المطلوب تجنيدها بحيث توافق إلى حد كبير البعد المعرفي الوارد في المنهاج الرسمي والذي يوظف في وضعيّة جديدة.
2. القدرات الموظفة في حل الموضوع هي القدرات المدمجة في الكفاءة وفق الأنشطة المقترحة في المنهاج والمنجزة خلال الفعل التعليمي التعلّمي،
3. نفس الشيء بالنسبة للمهارات .
4. قصد بناء أداة القياس الموافق لكفاءة معطاة أو عدة كفاءات يجب وضع معايير ومؤشرات الكفاءة

5 . حتى تحقق أداة القياس تقويم الكفاءة يجب أن تنطلق بوضعيّة تضع الممتحن في السياق المطلوب وتبين له الحقل المفاهيمي الذي يدور ضمنه الموضوع،كما يجب أن تكون

6 التعليمات واضحة المقصد تفاديا لكل تأويل وذلك باستعمال أفعال إشارية دقيقة.

مخطط بناء موضوع لتقويم الكفاءات

- يمكن ألا يشمل القياس كل مدمجات الكفاءة بل أهمها فقط و التي تعتبر بمثابة مؤشرات لاكتساب وتجنيد الكفاءة أمام وضعيّة معطاة،تكون جديدة وليست وضعيّة القسم تماما حتى يتجنب الموضوع الافراط في استرجاع المعارف.



2 – أهداف طريقة حل المشكلات:

يرى الفاربي أنّ طريقة حلِّ المشكلات تحقق الأهداف التالية:

1-تمكن المتعلمين من اكتساب تفكير منطقي، ومنظم وسليم ومتوازن وموضوعي.

2-تعويدهم على التفكير المنهجي، لمعالجة المواقف الاجتماعية وإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم العامة.

3-اكتساب الأدوات المنهجية و القدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة مشكلات واقعهم و البحث عن حلول مناسبة لها.

4-إكسابهم شخصية متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل التي يجدونها .

ان الوضعية المشكلة انطلاقا مما سبق هي العمل على إظهار مجموع المعارف من اجل أداء نشاط محدد كان تكون الوضعية في نشاط التعبير الكتابي تحرير رسالة إلى صديق لدعوته إلى حفل زفاف مثلا، وما دامت الوضعية هي احد عناصر الطفاية فإنها تتكون من:

الرافد: وهو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم، نص مكتوب، صور، خرائط ... وهذا الرافد يتضمن بدوره مجموعة من العناصر:

- السياق الذي يحدد إطار الوجود.
- المعلومات التي يتفاعل بدلالتها المتعلم.
- الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج.
- بعد الوضعية وهو الإنتاج المنتظر.
- مجموع التعليمات الخاصة بالإنجاز والمبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.

وللتمثيل : وضعية كتابة نص نثري للحديث عن أخلاقيات الصداقة و صفات الصديق المستقيم في أفعاله و أقواله , بتوظيف الفعل الماضي و التشبيه و المجاز.

فمن خلال هذا المثال نستخلص أن:

- السياق هو إطار مدرسي حيث أن الأمر يتعلق بكتابة نص نثري.
- المطلوب توظيف الفعل الماضي والتشبيه و المجاز فقط.
- الوظيفة مهاريّة بحيث أن الكاتب لا يوظف ولا يستعمل إلا ما طلب منه.
- البعد هو انجاز نص نثري.

- والتعليمات قد تكون كالتالي: كتابة نص نثري بمراعاة انسجام الأفكار، واتساق المعاني، وإثراء الرصيد المعجمي الموظف وجماليات العرض، واحترام علامات الترقيم، والحرص على دلالة الأفكار.

وهكذا تكون الوضعيّة ذات الدلالة هي تلك التي توظف موارد المتعلم و مكتسباته , وبالتالي تجعل المتعلم في موقف عمل و انجاز , فهي تضفي معنى على المادة التعليمية.

3 – الكفاءات و بيداغوجيا الإدماج:

ترمي دراسة اللغة العربية وآدابها في مرحلة التعليم ا لمتوسط إلى تحقيق أهداف عامة هي تلك التي تستمد من الأهداف الوطنية الكبرى، ومن أهداف التربية لمسايرة المقاصد السياسية والاقتصادية والاجتماعية وأهداف خاصة هي الغايات التي تسعى الدراسة اللغوية والأدبية إلى تحقيقها، وبهذا يكون " هدف إصلاحات الانظمة التعليميّة في غالب الأحيان تحديث مقاصد وغايات التعليم حتى تجعلها أكثر انسجاما وتوافقا مع حاجيات الإفراد والمجتمع ومن جهة وإلى تحقيق أهداف محددة لتكوين وتعليم الأجيال وتثقيفهم بشكل أوسع من جهة أخرى.

ولكي تتحقق الأهداف العامة لابد من تحديث البرامج حتى تتماشى مع التطور الذي يشهده العا لم، ويرى الباحثون إن " استغراق السنين الطوال في استيعاب المعارف المدرسية لا يعد كافيا لتوظيفها خارج المدرسة، أن المدرسين يعلمون جيدا أن تقييم المعارف في سياقات غير سياق تحصيلها الأصلي يعني الاستعداد لمفاجآت لا تكون في الحسبان .لماذا؟ لأننا ندفع إلى الإخفاق و الرسوب بكل من لا يتحكم في المعارف. أن المقاربة بالكفايات ترتبط بالأوضاع و الممارسات كما يشترط قيامها على المعارف أي أنها تحول المعارف إلى موارد لحل المشكلات، وتحصل الكفاية للمتعلم بعد سلسلة من العمليات التعليمية، وبعد خضوعه لجملة من أشكال التقييم المرتبطة بالكفايات المرصودة في المجال الشفهي والمجال الكتابي، وأشكال التقييم هذه تنجز بعد كل أربعة أسابيع دراسيّة، أي في الأسبوع الرابع، حيث يعمد المعلم إلى بناء وضعيّات مستهدفة قصد تدريب التلاميذ على إدماج مكتسباتهم والوقوف على مدى حجم الكفاءة المحققة لديهم، فينجز التلميذ هذه الوضعيات بنفسه شرط تكون قريبة من وضعية فعلية معيشة.

4 – المقاربة بالكفاءات (الوضعية – المشكلة): [1]

مفهوم الوضعيّة: لماذا التدريس وفق أسلوب الوضعيّات المشكلات؟

أهمية الوضعيّة / المشكلة في العمليّة التعليميّة .

متى تعتبر الوضعية مشكلة ؟

-المعايير التي تحدد وفقها الوضعية / المشكلة -صياغة (بناء) الوضعيّة / المشكلة

-مراحل تقديم حصة الوضعية/ المشكلة -تقويم حصة الوضعية/ المشكلة

ما هي الوضعيّة-المشكلة؟

- عقبة يمكن تجاوزها .ذات معنى .تثير التساؤل .وضعيّة توهم بأنها مستحيلة
- تتطلب مكتسبات ذات طابع عمومي.

وضعيّة تعلم -وسيلة للتعلم- استراتيجية تعليم- شاملة- معقدة – ذات معنى- مهمة- شاملة وجود معطيات و هدف- تتطلب طرقا و عمليات – يمكن تقسيمها إلى عناصر- معقدة-تتطلب استخدام معارف كثيرة ومتنوعة-تولد صراعا عقليا معرفيا-تمثل تحديا واقعيا وفي متناول التلميذ – ترتبط بعدة أهداف من المقرر- ذات معنى.

ترتبط بالواقع المعيش للتلميذ – ترمي إلى تحقيق هدف – تتطلب استخدام المكتسبات القبلية لماذا التدريس وفق أسلوب الوضعيات المشكلات؟

4-1 المبادئ التي تقوم عليها حصة الوضعيّة/ المشكلة:

التلاميذ يتصرفون بشكل إنتاجي- دور المعلم التوجيه والتنشيط والاستشارة.

. أهمية الوضعيّة / المشكلة في العملية التعليميّة – التعلميّة.

تدفع التلميذ إلى تجنيد موارده- تعطيه الرغبة في العمل- تكسبه الثقة بالنفس.

تكشف له عما يتعلم- تساعده على إدماج مكتسباته-..متى تعتبر الوضعية مشكلة ؟

– عندما لا يكون بحوزة التلميذ بعض الموارد التي تساعده على بلوغ الحل.

عندما تبدي العقبة نوعا من المقاومة تدفع التلميذ – إلى تسخير تصوراته فيعيد النظر في بعضها ويبني أخرى – عندما يدرك التلميذ بأن العقبة يمكن تخطيها.

---

1 إعداد : محمد الطاهر وعلي استاد بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية – الجزائر

4-2 المعايير التي تحدّد وفقها الوضعيّة / المشكلة

-خلق قطيعة مع التصورات السـابقة إثارة التسـاؤلات-وجود عقبة.

- تجنيد مختلف الاستراتيجيات من طرف المتعلّم.

- الانتهاء باكتساب معرفة ذات طابع عمومي.

4-3 المنطلقات في صياغة (بناء) الوضعيّة / مشكلة:

* المتناقضات في شكل * تصورات التلاميذ المتناقضة التي ترد إليهم

- درس سبق لهم التعرض له - أفكار أو نصوص أو أحداث تدعو إلى الحيرة.

* نتيجة تجربة تبدو و كأنها غير منطقية - ممارسة اجتماعية سائدة.

* استفزاز هم بصفة مباشرة.

* ألغاز .

* نص يثير حساسيتهم أو يربكهم في قيمهم .

* وضعية يدركون من خلالها جهلهم بأمر يعتقدون معرفتهم به وعدم كفاءتهم على حلّه.

* وضعيّة فشل إزاء نشاط يعتقدون أن النجاح فيه سهل المنال.

* تحد يبدو مستحيلا أو مشكل يظهر وكأنه غير قابل للحل.

1- تحديد الهدف العقلي المعرفي للنشاط وفق المحاور الهامة في المادة.

2- تشخيص التصورات العامة للمحتوى لدى المتعلّم قصد مساءلته واستفزازه.

3- الوضعية إعداد الوثائق والسندات التي يمكن أن تدعم بها الوضعيّة.

4- اقتراح أنشطة تسمح باستعمال -الموارد وفق مختلف الاستراتيجيات —

5- ما هو الهدف المراد بلوغه ؟ما هي المهمة (أو المهام اللازم اقتراحها؟ما هي الموارد التي ستتحضر . ما هي الأنشطة التي ستقترح ؟

مراحل تقديم حصة الوضعية/ المشكلة - مرحلة العمل - مرحلة العرض - مرحلة الصياغة مرحلة المصادقة - مرحلة التأسيس - طرح المشكلة

الفصل الثالث:

إجراءات البحث في جانبه التطبيقي

- تمهيد .

1- إجراءات البحث الاستطلاعي .

2- منهج البحث .

3- إجراءات البحث الأساسية .

3-1 – مجتمع البحث .

3-2 – عينيّة البحث .

3-3 – محددات اختيار العينة .

3-4 – حدود البحث .

حدود البحث :

- الحدود الزمانيّة .
- الحدود المكانيّة .
- الحدود البشريّة .

أوّلاً: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج.

تمهيد:

بعد أن تناولت في الدّراسة النظرية كل ما له علاقة بتعليميّة اللّغة العربيّة والتدريس وفق المقاربة بالكفاءات دعمتُ البحث بفصل تطبيقي ميداني هدفه الكشف عن مدى نجاعة الوضعيّة الإدماجيّة حيث اعتمدت على الوسائل العلمية التي تستخدم في دراسة عيّنة .

1- منهج الدّراسة:

طبيعة الموضوع تفرض على الباحث إتباع منهج معين للوصول إلى الإجابة على التساؤلات المطروحة وتحقيق الهدف المتوفر من البحث لهذا لا يمكننا أن نتوصل إلى أي نتيجة دون اعتمادنا على منهج ما والدراسة التي بين أيدينا الآن تعتمد على معرفة إجابات الأساتذة والتلاميذ في نظرتهم للوضعية الإدماجية.

1- مجالات الدّراسة:

1-1- **المجال المكاني:** تمّ إجراء الدّراسة الميدانيّة على مستوى دائرة المغير وبالتحديد متوسطة الشهيد عيسى مشحاط بحكم أنني ادرس فيها وأستاذ مكون اسند إلي الإشراف على الكثير من الأيام التكوينية الموجه لأساتذة اللغة العربية لطور المتوسط ،علمًا أنّ اختياري كان عشوائيا لفئة الأساتذة أما التلاميذ فقد كان قسم الأولى متوسط بنفس المؤسسة بحكم أني ادرس هذا القسم.

1-2- **المجال الزماني:** أجريت هذه الدّراسة خلال موسم 2016-2017حيث انطلقت في الدّراسة الميدانية ابتداءً من 2017/01/01 إلى غاية 2017/04/30،وكان ذلك بعد موافقة كليّة الآداب واللّغات بجامعة محمد خيضر بسكرة، فاستغرقت وقتًا كبيرًا في كيفية إنجاز استمارة الاستبيان وطرح الأسئلة، وبعد كلّ هذه الإجراءات قمت بتوزيع استمارات الاستبيان في شهر فيفري في تكويني خصص للفئة المستهدفة وجمعت أخر الشهر على مستوى كل متوسطة.

2- المجال البشري: حدّدت الدراسة على عنصرين؛ كان العنصر الأوّل خاص بالأساتذة الذين يدرسون السنة الأولى من التعليم المتوسط، أمّا بالنسبة للعنصر الثاني كان مخصّصا للتلاميذ الذين أدرسهم.

3- عيّنة الدّراسة:

3-1- ضبط العيّنة وكيفيّة اختيارها:

تعتبر مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهمّ الخطوات المنهجية وهي تتطلب من الباحث الدقّة البالغة، إذ يتوقّف عليها إجراء البحث وتصميمه، وكذا نتائج الدّراسة الإمبريقية والتي يثبت صدقها كلما زاد أفراد مجتمع البحث والعكس صحيح، لكن هذا الأمر ليس سهلاً لذا يلجأ الباحث في الغالب إلى انتقاء عدد محدود من المفردات يأخذها في حدود الوقت والجهد والإمكانات المتاحة.

إنّ العيّنة في أبسط تعريفاتها المقدمة علىأنّها: « مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي، بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا وبعبارة أخرى فالعيّنة هي مجموعة من الوحدات التي أن تتصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة »[1] وهي « بأنّها المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسة عليها، بحيث يجب أن تكون ممثلة بخصائص المجتمع الكلّي للدّراسة »[2]،وهي أيضا « أوّل خطوة يقوم بها الباحث حيث تعرّف بأنّها جزء من مجموعة أو أفراد أو المادة المراد دراستها ».[3]

ولقد اقتضى مني البحث استخدام العينة العشوائية البسيطة، وهي: «ذلك النموذج من السكان الذي يختار بالطريقة العشوائية والذي تشتق من خلال دراسته المعلومات، وتستخرج الاستنتاجات وتبنى التعميمات الشمولية الكونية عن مجتمع البحث الذي انتقيت منه العينة، والعينة العشوائية غالبا ما تكون ممثلة لمجتمع البحث وعاكسة للبيانات والحقائق التي يتسم بها، والطّريقة هي التي تُعطي جميع الوحدات السكانية فرصة متساوية للاختيار في العينة المطلوب دراستها وتحليلها».[4]

ويمكن القول أنّ هناك أنواع كثيرة للعيّنات مثل العينة العشوائيّة منها البسيطة والمنتظمة والطبقيّة والعنقوديّة، والعيّنة غير العشوائيّة، كلّ منها تتناسب مع طبيعة المجتمع، و في البحث

1: عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2011، ص54.

2: حسام منسي، مناهج البحث التربوي، دار الكندي، الأردن، د ط، 1999، ص92.

3: إحسان محمد حسن، الأسس العلمية لمنهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 2001، ص63.

4: إحسان محمد حسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط2، 2009، ص202.

اتّبعت الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار العيّنة والتي تعرف بأنّها «هي عيّنة تمّ اختيارها بدون ترتيب وبذلك يكون لكلّ فرد من أفراد العيّنة فرصة متساوية لغيره».[4]

3-2- حجم العيّنة:

تمّ اعتماد توزيع (32) استبانة على أساتذة المؤسسات المتعلّقة بالطور المتوسط.

واعتماد توزيع (40) استبانة على تلاميذ قسم الأولى متوسط – متوسطة عيسى مشحاط-

3-3- أدوات الدّراسة:

للقيام بأيّ بحث علمي لا بدّ من الاستعانة بمجموعة من الأدوات لجمع البيانات الميدانيّة، ومن ضمن الأدوات التي استعنّت بها في بحثنا أداة الاستبانة:

3-4- الاستبانة:

« هي عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن تقدّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها وتعدّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي».[1] وهو « مجموعة من الأسئلة التي ترسل إلى الأشخاص الذين يصعب الوصول إليهم أو مقابلتهم وجها لوجه لاستفتائهم نحو موضوع معيّن أو مشكلة معيّنة».[2]

وهي « أداة لفظية بسيطة ومباشرة تهدف إلى التعرّف على ملامح خبرات المفحوصين واتجاهاتهم نحو موضوع ومن خلال توجيه أسئلة قريبة من التقنين في الترتيب والصياغة وما شابه ذلك »[3] و « هو وسيلة للحصول على إجابات لعدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعدّ لهذا الغرض ويقوم المفحوص بملئه بنفسه ».[4]

اعتمدت في بحثي استمارة استبانة وُجّهت لأساتذة اللّغة العربية من التّعليم المتوسط احتوت على 15سؤالاً، حيث ربطت أسئلة هذه الاستمارة بإشكالية البحث وتساؤلاته.

وتضمّنت محورين أساسيين:

المحور الأول: ويشمل البيانات الشخصية للأساتذة والتلاميذ.

4: المرجع نفسه، ص202.

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

2:نبيل أحمد عبد الهادي، منهجية البحث في العلوم الانسانية، دار الأهلية للنشر، عمان، الأردن،ط1، 2006، ص54.

3: عبد المعطي عبد الباسط، الباحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية، المعارف المصرية، القاهرة، دط، 1979، ص336.

4: زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، غزة، ط2، 2010، كتاب الأول، ص17.

والمحور الثاني: ويشمل15سؤالاً متعلقة بكل ما له علاقة بالوضعية الإدماجية مقدمة الاساتذة، واستبانة أخرى تشتمل على أربعين سؤالاً وجّهت للتلاميذ.

الملاحظة:

جاء مفهوم الملاحظة على أنّها «عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها، وعلاقتها بأسلوب علمي منتظم ومخطط وهادف، يقصد تحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوحيدها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته».[1] إضافة إلى أنّ الملاحظة «تستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية ».[2].

4- الأساليب الإحصائية المستعملة:

لقد اعتمدنا في تفريغ بيانات الاستمارة على بعض الأساليب الوصفية والتي تمثّلت في:

4-1-**توزيع التكرار:**« هو وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق جمعها الباحث، إلاّ أنّ هذا الأخير هو الذي يختار الفئات التي حدّدها لنفسه في تصنيفه لبياناته إذن فهدف التوزيع التكراري هو ترتيب البيانات و تقسيمها تقسيمًا يسهل إدراك ما بينها من علاقات».

4-2-**النسبة المئوية:** كما تمّ استخدام النسبة المئوية والتي هي إحدى الطرق الإحصائية، التي اعتمدنا عليها في الدراسة على القاعدة الثلاثية، وذلك لتحليل المعطيات العددية والتي تدلّ على تكرارات، وقد تمّ استخدامها في تحليل البيانات الشخصية والأسئلة وارتباطها بموضوع وتعطى بالصيغة الآتية:[3]

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع أفراد العيّنة}}$$

ثانيًا: عرض وتحليل البيانات.

1- تفريغ وتحليل البيانات الشخصية: الاستبانة الخاصة بالأساتذة

1: محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، ص42.

2: أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، طد، 2006، ص121.

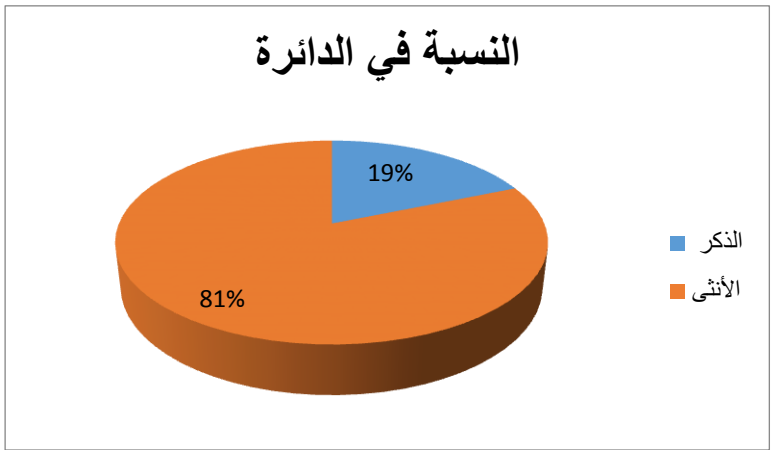
3: صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2002، ص65.

أ- **الجنس:** يعتبر تحديد جنس الأستاذ من البيانات الهامّة التي تدور حولها أهم المحاور المعالجة في هذه الدراسة. والجدول أدناه يعالج الموضوع وهو كالآتي:

جدول رقم 01:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
الذكر	06	18.75%	67.5^0
الأنثى	26	%81.25	292.5^0
المجموع	32	%100	^{0360}

توزيع أفراد العينة حسب الجنس للأساتذة:



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الجنس

هنا نجد في إحصائيات الجدول أنّ النسبة المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس المقدرة بـ (18.75%)بالنسبة لجنس الذكورمن الاسا تذة ، و(81.75)بالنسبة للإناث من الاستاذات، ونلاحظ ان هناك تبان ملحوظ بين الجنسين أنها متباعدة نسبيا،ومن هنا يمكننا القول أن دور الجنس الانثوي مهم جدا في العملية النعليمية.

جدول رقم 02:

يمثل توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية:

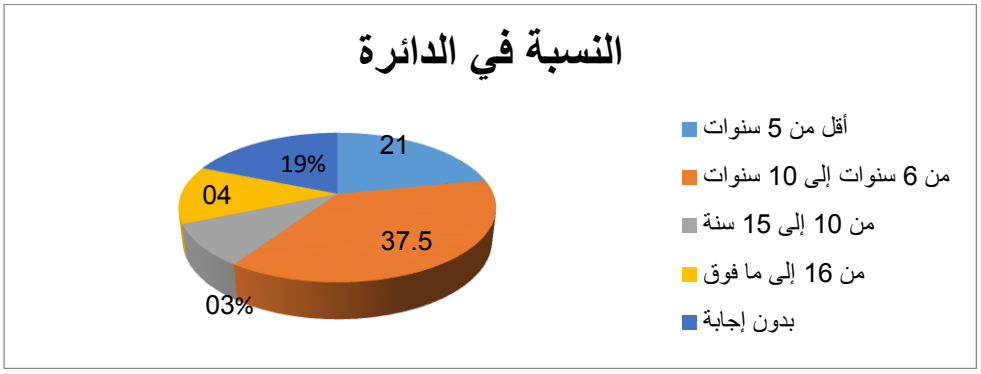
الأقدمية في المنصب	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
أقل من 5 سنوات	07	%21	$^078.75$

من6 إلى 10 سنوات	12	%37.5	^{0}135
من11إلى 15 سنة	03	%9.37	^{0}33
من16 إلى ما فوق	04	%12.5	^{0}45
بدون إجابة	06	18.74	67.5
المجموع	32	%100	^{0}360

أ- **الأقدميّة في المنصب:** أي هي تلك الفترة الزمنية التي قضاها الأستاذ في مجال التدريس

جدول رقم03:

يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية في المنصب:



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الأقدمية في المنصب

يوضّح الجدول الذي أمامنا أنّ المدرّسين الذين لديهم خبرة مهنية أقلّ من خمس سنوات: يمثلون نسبة (21)%، أمّا الذين تتراوح مدة خبرتهم من 6إلى 10 سنوات تساوي (37%) في حين بلغت النسبة المئوية للمدرّسين الذين تزيد مدة خبرتهم المهنية من 11إلى 15 سنة بـ (9%) بينما الذين زاولوا مهنتهم من 16إلى ما فوق بـ(11%).

ويمكن أنّ نستنتج من خلال ملاحظة النسب السابقة أنّ أغلب المدرّسين المتواجدين في سلك التعليم، ذو الخبرة المهنية هي الفئة التي تتراوح من 5إلى 10 سنة. وهذا مؤشر جيد على أن سلك التعليم يعيش وضعية جيدة من الاستقرار ولابد إن هذه الفئة استفادة من التدريس بالكفايات والأهداف فهي مخضرمة الأمر الذي يسهل عليها هضم المقاربات الحديثة.

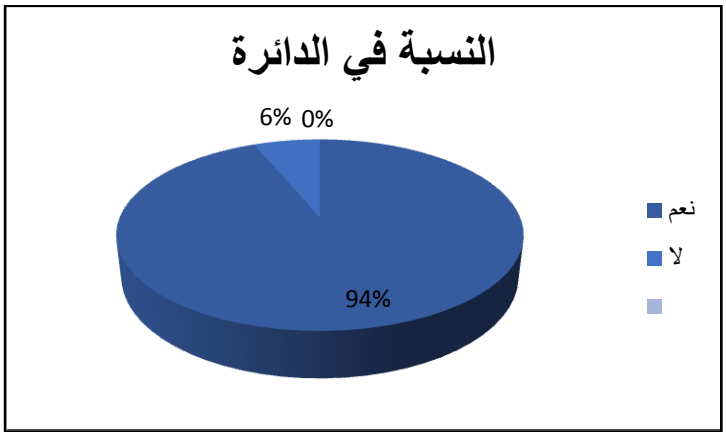
2- تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة للأساتذة:

جدول رقم01:

هل أنت مطلع على أهمية الوضعية الإدماجية بالتدريس بالكفاءات ؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	30	%93.75	$^{0}337.5$
لا	02	%6.25	$^{0}22.5$
المجموع	32	%100	$^{0}360$

مصدر جدول هذه الدّراسة (السؤال 01)



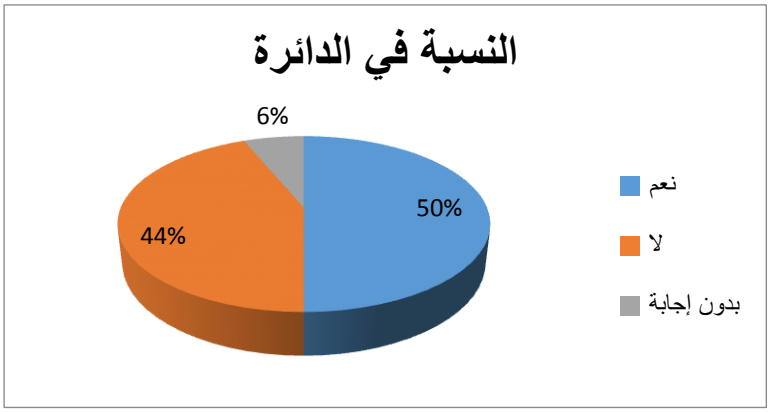
يتّضح من خلال الجدول والشّكل السابق أنّ أغلبية الأساتذة هم مطلعون على أهمية الوضعية الإدماجية وهذا يدل على مدي الفائدة من الأيام التكوينية والندوات التربوية والتي كانت نسبتها تقدر بـ(90%)،بينما كانت النسبة لغير المطلع قدرت بـ(6%) ورغم النسبة الضعيفة إلا أن هده النسبة تمثل ندير خطر لأهمية الوضعية الإدماجية في التقييم والتقويم.

جدول رقم 02:

هل ترى الفرق واضحا بين المؤشر والمعيار في تقييم الوضعية الإدماجية؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	16	%50	$^{0}180$
لا	14	43.75%	157.5
بدون إجابة	2	%6	22.5
المجموع	32	%100	$^{0}360$

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 02)



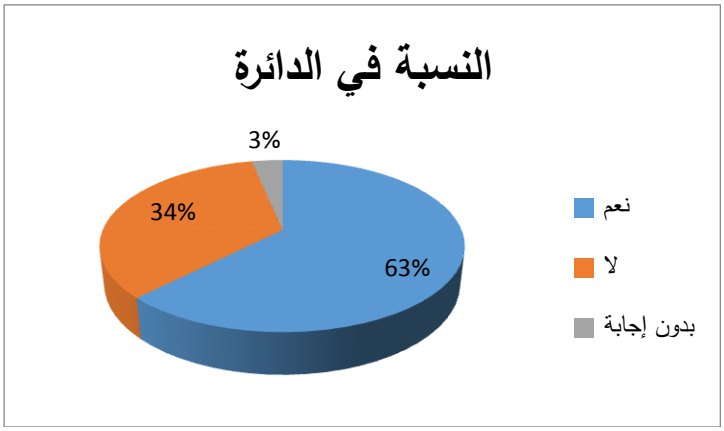
من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول والشكل الذي أمامنا نلاحظ بأنّ جُلّ الأساتذة لا يفرقون بين المؤشر والمعيار حيث ، كانت إجابتهم "نعم" حيث قدرت هذه النسبة المئوية بـ(50%) ولا بـ(43%) وبالتّالي نجد النسبتين متقاربتين، ومن هذا يمكن ملاحظة أنّ هذه النتيجة المتقاربة تعطي انطباعا بان الأستاذ الذي لا يفرق بين المؤشر والمعيار لا يمكنه أن يقيم التلميذ بطريقة علمية دقيقة.

جدول رقم 03:

هل تعتقد أنه يمكن تقييم المتعلم عن طريق الوضعية الإدماجية وحدها ؟

أنواع	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدرجة
نعم	11	%34.37	^{0}123.75
لا	20	%62.25	^{0}225
بدون إجابة	1	%3	11.25
المجموع	32	%100	^{0}360

مصدر جدول هذه الدّراسة(السؤال رقم 03)



يتّضح من خلال الجدول الذي يبيّن فيه نسبتها قدرت بـ(34%) بينما نسبة لا (62%) أن الأستاذ المصحح غير مقتنع بكون الوضعية الإدماجية آلية دقيقة للتقييم.

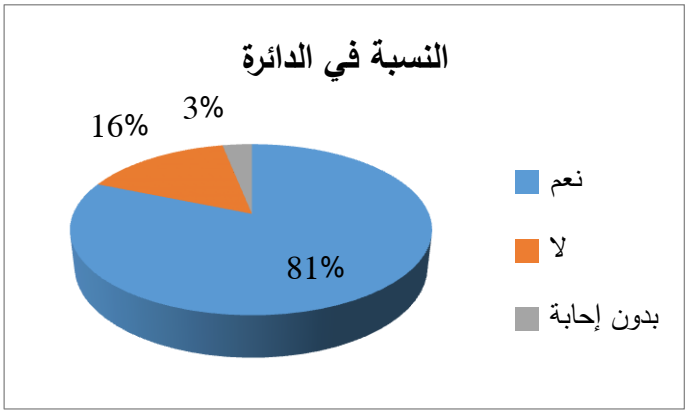
نستنتج أن التدريس بالكفاءات تحتاج إلى مراجعة جديدة في آلية التقييم لأن التعليم بدون تثمين لا يمكنه أن يقدم نتيجة . لأن اكتساب اللغة ليس هو التحكّم في الظواهر اللّغوية بل يتعدّى الأمر إلى المخزون اللّغوي الشّخصي.

جدول رقم 04:

هل ترى أن الالتزام بالمطالب في الوضعية الإدماجية يساعد المتعلم على إبراز مكتسباته القبلية؟

العامل	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	26	%81.25	292.5^0
لا	05	15.62%	56.25^0
بدون إجابة	1	%3	11.25
المجموع	32	%100	^{0360}

مصدر جدول هذه الدراسة(سؤال رقم 04)



إن نسبة(81%) تبن بجلاء عدم ايجابية الوضعية الإدماجية بقدر ما هي وسيلة لتقييم هي آلية استرجاعية فقط وهنا مكمن الخلل في عملية تقييم المادة وعلاقة ذلك بالبنية العميقة للمتعلم

ومن خلال ملاحظتي للنتائج المتحصل عليها في الجدول والشّكل أعلاه نجد أنّ الوضعية الإدماجية هي أقرب للتدريس بالأهداف من التدريس بالكفاءات .

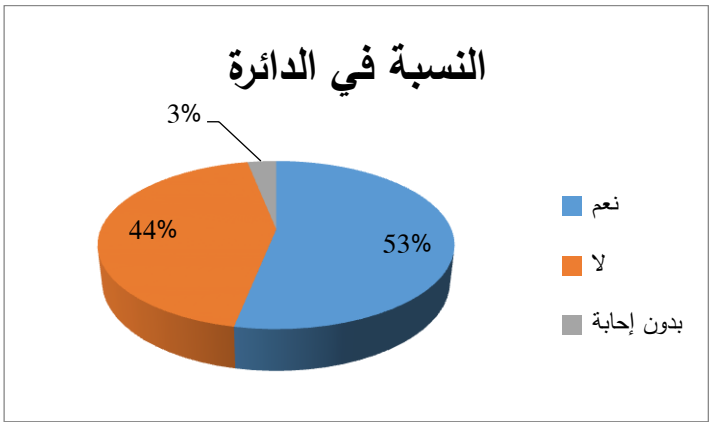
وعليه نستخلص من هذا التّعليق أنّ الوضعية الإدماجية هي هدف إجرائي لا يعكس الهدف المنشود من التدريس بالكفاءات.

جدول رقم 05:

هل ترى أن نقطة الإبداع في شبكة التقويم تجعل المتعلم يوظف كل مهاراته ؟

السبب	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	17	%53.12	^{0}191.25
لا	14	%43.75	^{0}157.5
بدون إجابة	1	%3	11.25
المجموع	31	%100	^{0}360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 05)



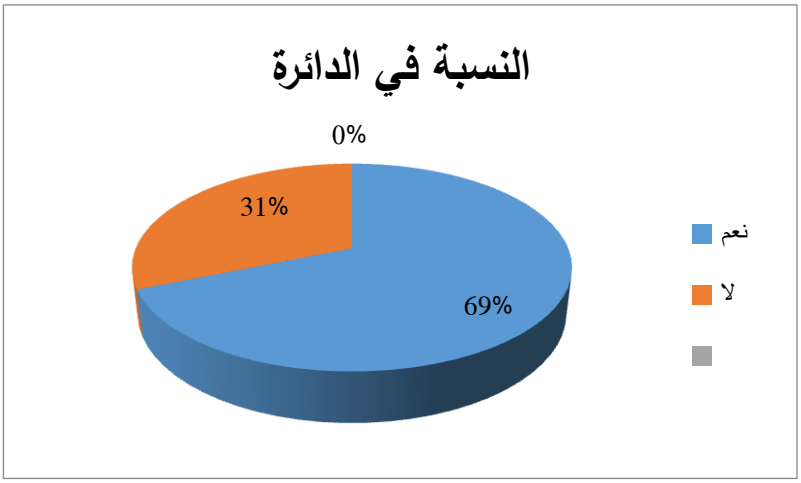
يتبين من خلال الجدول أن حكم الأستاذ على الوضعية الإدماجية سلبي لوجود نسبة44 % من الأساتذة ترى أن المتعلم لا يمكنة توظيف كل مهارته خاصة الكتابة و بالتالي هذا يشير إلى أن المهارات الأخرى كالاستماع و المحادثة و القراءة لا تحقق وعدم تحققها يدل على سلبية التدريس بالكفاءات .

جدول رقم 06:

هل تعتقد أن الوضعية الإدماجية وسيلة أساسية للتقييم في التدريس بالكفاءات؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	22	%68.75	°247.5
لا	10	%31.25	°112.5
المجموع	32	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة(سؤال رقم 06)



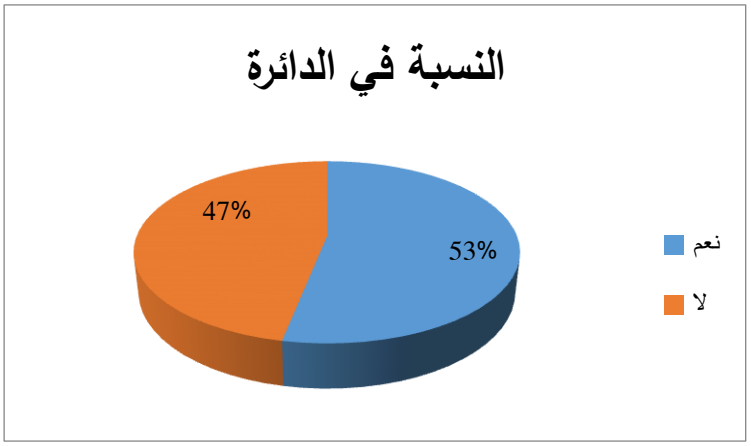
من خلال التدقيق في الجدول يقر أغلب الأساتذة أن الوضعية الإدماجية وسيلة للتقييم68.75% لكن هو تقييم نسبي بحكم أن الاختبار وحده لا يمكنه أن يعطي الصور الحقيقية لمدى ما اكتسبه المتعلم من تعلمات كون التعليمة محددة بحملة من المطالب هذه المطالب يمكن الحكم عليها أنها استرجاعية أكثر ما هي إبداعية.

جدول رقم 07:

هل تعتقد أن الوضعية الإدماجية وسيلة أساسية للتقويم في التدريس بالكفاءات؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	17	%53.12	°191.25
لا	15	%46.87	°168.75
المجموع	32	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 07)



إن تقارب النسبة بين نعم 53% ولا 47 % يعطي انطباعا أن الأستاذ غير قادر على ضبط الإخفاقات باتخاذ التقييم للوضعية الإدماجية من خلال الاختبار وسيلة للتقويم .

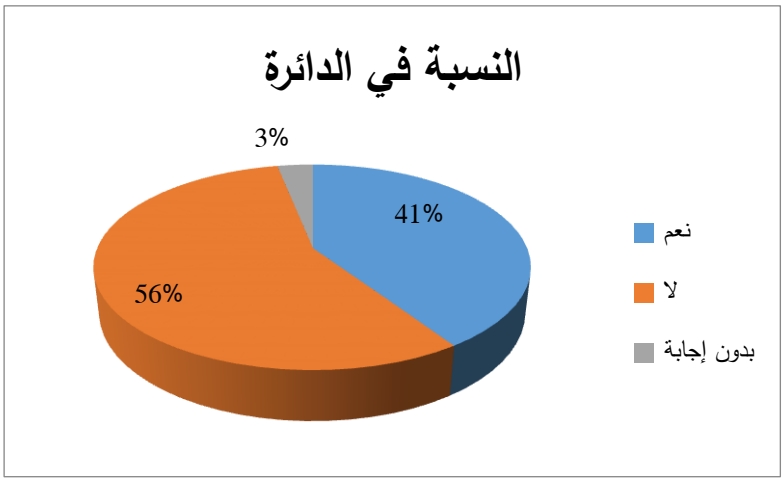
وبالتالي نستنتج أن كل الكفاءات لا يمكن الوقوف علي تحققها بدقة لأن الوضعية في هدا المقام هي نسبية وما انجزه المتعلّم كفاءات عرضية محدودة المعالم مسبقًا وكأنّي به عاد إلى التدريس بالأهداف الإجرائية.

جدول رقم08:

أين تجد عدم تمكن المتعلم في فهم الوضعية الإدماجية؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	13	%40.62	°146.25
لا	18	%56.25	°202.5
بدون إجابة	01	3	11.25
المجموع	31	%100	360

مصدر هذه الدّراسة (سؤال رقم 08)



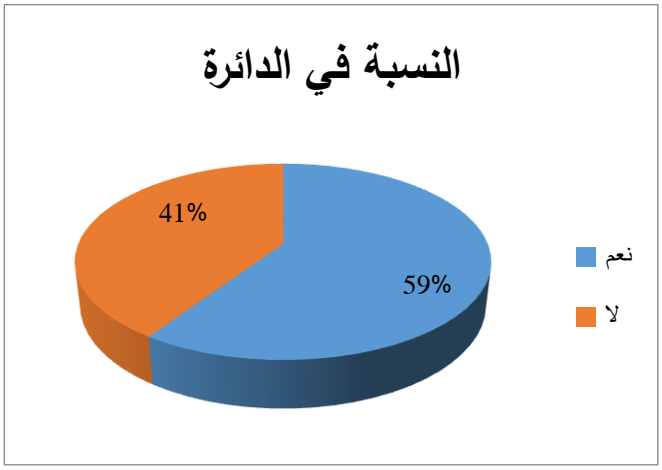
إن تقارب النسبة بين نعم (40%) ولا (56%) يبرهن أن الأستاذ مازال لم يكيف الوضعية الإدماجية جيد و فق المنهج البنيوي الاجتماعي في اللغة و بالتالي التدريس بالكفايات كمقاربه في تدريس اللغة العربية لم تصل حد التمكن من الآلية التي تسمح أن تكتشف عن المخزون اللغوي لدى المتعلم وذلك بأن يتيح لنا منتوجا أدبيا في مختلف الأجناس اللغوية .

جدول رقم 09:

هل بإمكان الوضعية الإدماجية أن تعطي صورة حقيقية عن ملمح التلميذ أخر السنة ؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	19	%59.37	°213.75
لا	13	%40.62	°146.25
المجموع	32	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 09)



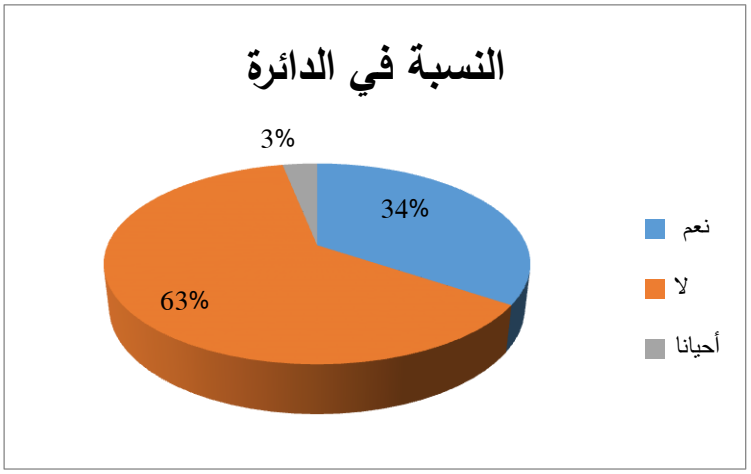
النسبة متقاربة نعم 59.37%و لا 40.62% فيمكن أن نستنتج أن الملمح غير محقق في تقييم بقدر ما هو ختامي فهو إشهادي لذا يمكن جعله تشخيصي، لا يمكنه أن تصدر حكما نهائيا على اكتساب التعلمات المسطرة في المنهاج.

جدول رقم 10:

هل ترى أن هناك توازن بين بناء الوضعية الإدماجية وشبكات التقويم ؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	11	%34.37	°123.75
لا	20	%62.25	°225
بدون إجابة	01	3	11.25
المجموع	32	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 10)



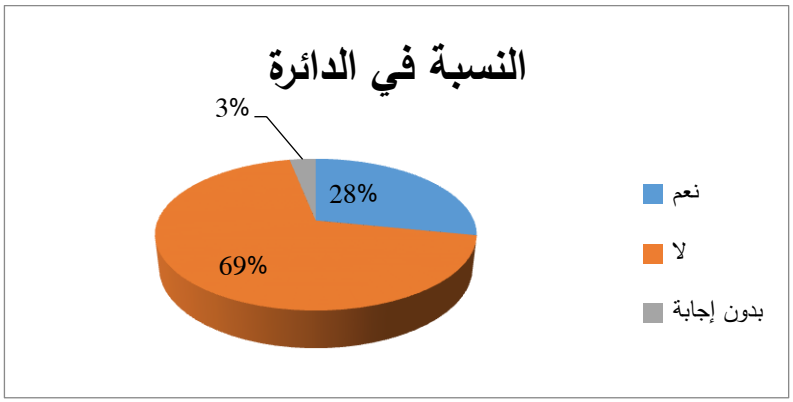
إن نسبة لا62.25% إذا ما قارناها بنعم تؤكد بان المعيار لا يعبر عن مصداقية المؤشر بحكم أن توزيع النقاط كما هو مبين في شبكة التقويم في القسم النظري لا يعطي المتعلم حقه في التميز الشخصي فيما يكتبه.

جدول رقم 11:

هل تجد صعوبة في ضبط مطالب الوضعية الإدماجية معا لأساتذة الدين يدرسون نفس المستوى معك في المتوسطة نفسها ؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	09	%28.12	°101.25
لا	22	%68.75	247.5
بدون إجابة	01	3	11.25
المجموع	31	100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 11)



بعد طرح السؤال رقم 11 على الأساتذة " حيث نلاحظ جُلّ إجاباتهم تندرج ضمن الخانة "نعم «وقدرت بالنسبة المئوية (28%) بينما نسبة الذين أجابوا بلا جاءت نسبتهم بـ(69%).

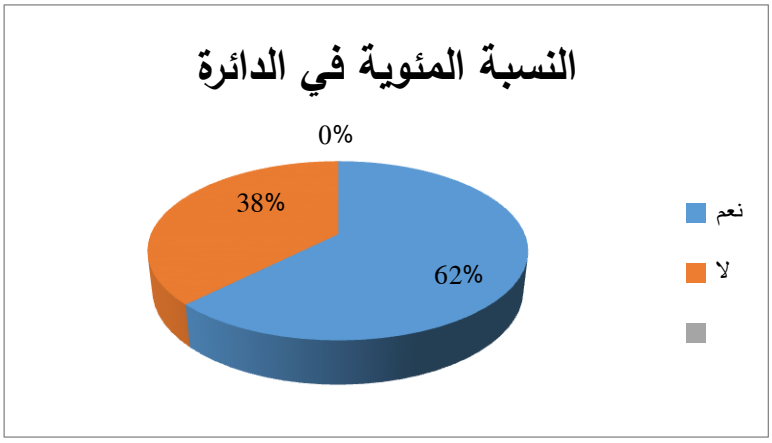
وبهذا نستنتج أنّ الطريقة وضع مطالب الوضعية الإدماجية تعتمد على الفكرة المشتركة الأمر الذي يعدم أهم مبدأ من مبادئ التدريس بالكفاءات وهو الفروق الفردية كون أن التعليمة تحتم على الأساتذة جعل التلميذ في بوتقة واحدة أمام ما يمتحنون فيه .

جدول رقم 12:

هل ترى أن منح ثماني نقاط للوضعية الإدماجية تحفيز للإبداع ؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	20	%62.25	225
لا	12	40.62%	135
المجموع	32	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 12)



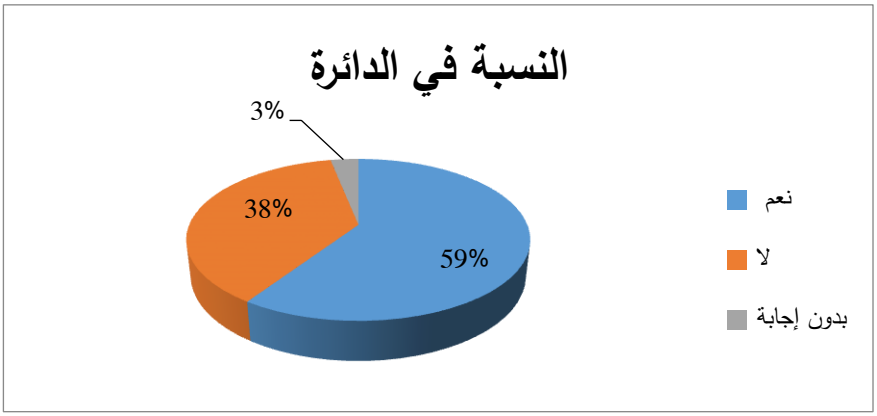
بعد تحليل النتائج نلاحظ أن نسبة من الأساتذة يرون أن الوضعية الإدماجية محفزة للإبداع بنسبة62.25%و من قال لا غير محفزة بنسبة 40.62% ما يطرح تساؤلاً كبيرًا كيف هي محفزه للإبداع ونقطة الإبداع 1من8 أم أنهم لم يفهموا صيغة السؤال آو أنهم مازالوا لم يهضموا جيدا مقاربة التدريس بالكفايات فهم يعيشون تحت سلطة التدريس بالمحتوي بالتالي يلاحظ أن الأستاذ يرى أن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم بين التعلمات بل الوضعيات لكن هذه الوضعيات هي قاصرة أن تعبر عن كل التراكمات اللغوية عند المتعلم و هنا ترتبط الوضعية بالنمو العقلي كما يراها بيارجي لا كما يراها أصحاب النمو النفسي .

جدول رقم 13:

هل انجاز الوضعية الإدماجية من قبل المتعلم يعطيك انطباعا أن التدريس بالكفاءات ؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	19	%59.73	°213.75
لا	12	%37.5	135
بدون إجابة	01	%3	11.25
المجموع	31	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال13)



عند تحليل هذا الجدول نلاحظ أن اغلب الأساتذة يرون في انجاز الوضعيّة الإدماجيّة بنسبة 59.73% فعال من خلال المقاربة بالكفايات بينما غير فعال ب 37.5%.

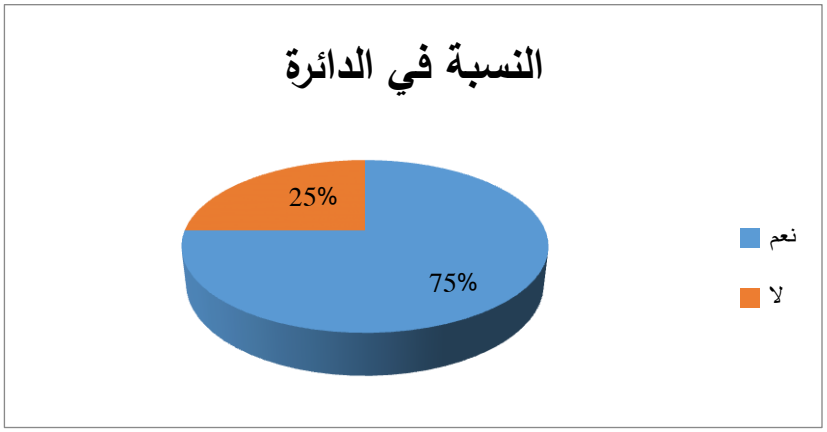
صحيح أن اكتساب أي كفاءة لا يكون دون امتلاك المكتسبات القاعدية لأنها هي التي تسمح له بفهم وإدراك ما ينجز لكنها في الوقت نفسه تجعله يجبر على حصر تعلّماته فيما يطلب منه من خلال التعليمية، فلا تظهر الاستقلالية كمبدأ للتدريس بالكفايات .

جدول رقم14:

هل تمكن الوضعية الإدماجية المتعلم من الكشف عن قدراته العرضية من خلال تجنيده للموارد المعرفية المكتسبة في مختلف المواد الدراسية؟

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	24	%75	°270
لا	08	%25	°90
المجموع	32	%100	°360

مصدر جدول هذه الدراسة (سؤال 14)



عند تحليل الجدول يلاحظ أن نسبة نعم 75% ولا25% أن الكفاية محققة من خلال أن المتعلم تمكن من جملة من الكفايات استطاع بها بلوغ درجة من النجاح في التعليم بحكم أنها معارف إدماجية .

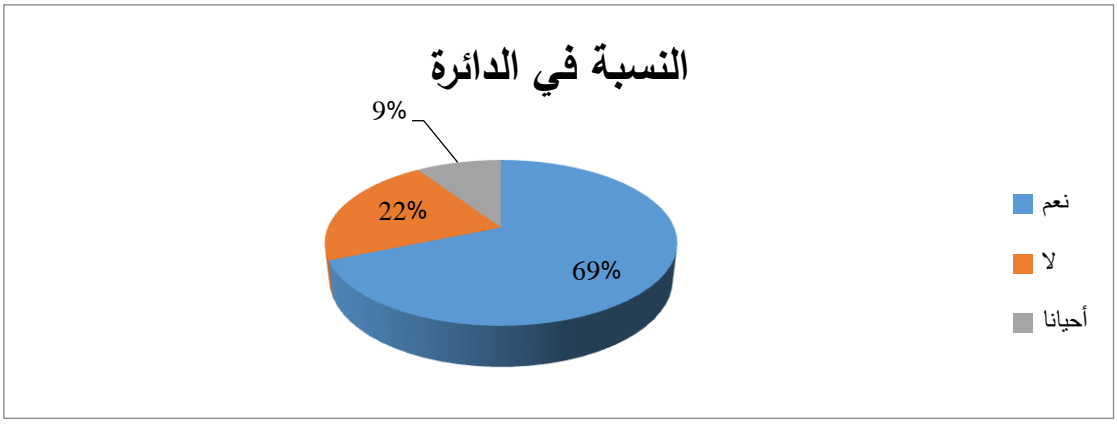
فيسنتج أن سلطة التعليمة ضاغطة ومتحكمة في عملية الاسترجاع فلا خيار للمتعلم غير رد للبطاعة التي تحصل عليه فهو لايملك الخيار كبديل شخصي في المجال الإبداع اللغوي.

جدول رقم 15:

– ماذا تقترح كبديل عن الوضعية الإدماجية لجعل التلميذ أكثر ايجابية:

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
تغيرها	22	%68.75	247.5°
لا	07	21.87	78.75
بدون إجابة	03	9.37	33.75
المجموع	32	%100	360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال 15)



إن نسبة 68.75% من الأساتذة تجمع على إيجاد آلية جديدة في التقييم فيمكن أن نستنتج أن هده الآلية تحتاج إلى دراسة معمقة وإصدار حكم نهائي عليها بنجاعتها من عدمه.

2- الاستبانة الخاصة بالتلاميذ:

	ذكر				أنثى			
الجنس	العدد		النسبة		العدد		النسبة	
	08		20		32		80	
مستوى الأم	ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	15	%37.5	16	40%	13	32.5%	02	05%
مستوى الأب	ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	06	15%	14	35%	12	30%	08	20%
الأسئلة	نعم				لا			
	العدد	النسبة			العدد	النسبة		
1	28	70%			12	30%		
3	36	90%			04	10%		
4	30	75%			10	25%		
5	32	80%			08	20%		
6	38	95%			02	05%		
7	28	70%			12	30%		
8	38	95%			02	05%		
10	30	75%			10	25%		
11	32	80%			08	20%		
12	34	85%			06	16%		
13	البناء الفكري		البناء الفني		البناء اللغوي		الوضعية الإدماجية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	00	00%	02	05%	36	90%	10	28%
2	العرض		الطريقة		كليهما			
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
	12	30%	20	%50	08	20%		

1- تفريغ وتحليل البيانات الشخصية:

الاستبانة الخاصة بالتلاميذ:

أ- الجنس: يعتبر تحديد جنس الولي من البيانات الهامّة التي يمكن الاعتداد بها في الحكم على الجو الأسري الذي يعيش فيه المتعلم.

هنا نجد في إحصائيات الجدول أنّ النسبة المئوية المتحصل عليها من تكرارات الجنس المقدرة بـ: (20%) بالنسبة لجنس الذكور، و(80 %) بالنسبة للإناث،ما يستنتج أن للأم دور فعال في تمدرس المتعلم الأمر الذي يطرح بإلحاح هل هي قادرة على مواكبة التغيرات الحاصلة على مستوى المناهج والطرائق.

تحليل نتائج الأسئلة الخاصة بالتلاميذ:

السؤال الأول: كانت نسبة الخوف من الوضعية الإدماجية بـ : 70% من التلاميذ مقابل 30% من التلاميذ يستنتج أن المتعلم إما يعيش حالة خوف من الاختبار أو أنه لم يهضم آليات التعامل معها.

السؤال الثاني: اجمع أغلب التلاميذ أنهم يجدون صعوبة في عرض الوضعية الإدماجية وهذا يستنتج منه أن المتعلم غير متمكن من آلياتها ا وأن الأستاذ لم يستطع أن يكيفها وفق تدريس اللغة العربية بطريقة التدريس بالكفاءات.

السؤال الثالث: إن نسبة 90% أجابوا بأنهم لا يتوقعون مطالبها ,هذا يستنتج منه أنها غير قادرة على احتواء محتوي التعلمات بالتالي التدريس بالكفاءات غير فعال.

السؤال الرابع: إن نسبة 75% ومن التلاميذ يحاولون تعلمها مقابل 25% لا هذا يستنتج منه أن التلميذ يحاول تعلمها لكنه غير موجه من أستاذه.

السؤال الخامس: من خلال تحليل الإجابات والتي كانت نسبة التلاميذ الدين يتحررون من مطالبها 80% بينما 20% لا يستنتج أن المتعلم رغم وجود التعليمة إلا أنه يتحرر منها وهذا يؤكد فرضية أن الوضعية الإدماجية مقيد لغوي تثبط المتعلم عن إخراج ما عنده من قدرات.

السؤال السادس:

نجد أن 95% من التلاميذ يرون أن التعليمة في عدد اسطرها تحد من قدراتهم ويمكن أن نستخلص من هذا النمط من التقويم التحصيلي لا يمكنه أن يجدي نفعا في تعليمة اللغة العربية كون المتعلم يتعامل مع اللغة الأم وليس اللغة الثانية.

السؤال السابع: عند التحليل نجد أن 70% مقابل 30% من التلاميذ يجدون صعوبة في توظيف المكتسبات لوجود المطالب في التعليمة وهذا يؤكد أن إدماج المعارف في إنتاج المكتوب صعب حين الكتابة باللغة العربية لان اقتران المطلب بالبنية العميقة للمتعلم يوقعه في صعوبة المزاوجة بين الأمرين.

السؤال الثامن : نجد أن95%من التلاميذ يفرقون بين السند والتعليمة كمصطلح إجرائي لكنهم يجدون صعوبة في تكيفها عند انجاز المكتوب بالعربية.

السؤال التاسع : عند الإجابة عن هذا السؤال والذي لم يكن مشفوعا بنعم أو لا و إنما كان ماذا تقترح كنقطة للوضعية الإدماجية لوحظ أن 90 % من التلاميذ يفضلون نقطة متدنية لها وهذا يمكن أن يستنتج منه أن التلميذ لا يرى فيها جدوى كونها لا تحكم على مدى تعلماته أو أنه يجد فيها صعوبة كبيرة حين إنجازها.

السؤال العاشر: إن النسبة الغالبة من التلاميذ والمقدرة 75% ترى بأنها تجد صعوبة في الربط بين التعليمة والمكتسبات القبلية. يمكن تفسير ذلك بأمرين: إما المتعلم يجد صعوبة في تكييف تعلماته مع التعليمة وإما أنه يجد صعوبة في هضم المحتوى التعليمي.

السؤال الحادي عشر: 80% من التلاميذ يفضلون السؤال المباشر على السؤال المدمج فيستنتج من هذا أن الوضعية الإدماجية بحاجة إلى توضيح أكثر عند المتعلمين والمعلمين لان خاصية اللغة العربية تجعلها إنتاجية لا استرجاعية.

السؤال الثانية عشر: 80%من التلاميذ أكدوا أن الوضعية تمكنه من الكشف عن مواهبه ما يستنتج من هدا الشبه الإجماع أن الوضعية كفاءة عرضية لمكتسبات قبيلة ضيقة لأنها لا تبيح له الخوض في لب الأجناس الأدبية المختلفة.

السؤال الثالث عشر: كانت الإجابة عن هذا السؤال كالآتي : البناء الفكري00% و البناء الفني 05% والبناء اللغوي 90%والوضعية الإدماجية 28% ما يستنتج من هده النتيجة أن الصعوبة كامنة في البناء اللغوي رغم أنه مجسّد في الوضعية الإدماجية بأكثر صعوبة.

توصيات:

– إعادة النظر في الوضعية الإدماجية كآلية من آليات التقييم لدى تلميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط.

– قيام السلطة الوصية ممثلة في وزارة التربية والتعليم بدراسة معمقة لآليات التقييم والتقويم وفق مقاربة التدريس بالكفايات.

– البحث عن حلول لتمكين الأستاذ من الفهم الجيد لمفهوم الإدماج.

– تغير الاستراتيجيات في ميدان تنشيط المهارات الأربع من خلال التفعيل والتفاعل في إنتاج المكتوب.

– عدم ربط الوضعية الإدماجية في بنائها وشكلها مع المواد العلمية الأخرى وإنما البحث عن شكل آخر لها يتناسب مع نشاط اللغة العربية.

– صحيح أن الوضعية الإدماجية تطبيق في التقييم لكنها لا تحقق الكفاءة المراد الوصول إليها من خلال مقاربة التدريس بالكفايات.

– ربط السند بالأجناس الأدبية وفق سباق معين يتيح للمتعلم التعبير عن قدراته وهو عين الإبداع فيها.

– إعادة النظر في نقطة التقييم.

–إرفاق النشاط المدمج بإرشادات موضحة لما يطلب إنجازه يفضي إلى إنتاج ذاتي ويكون الناتج قابلا للتقييم.

– إنّ عناصر الوضعية الإدماجية (السّند، والتعليمة والسيّاق) لا تحقّق مبدأ الكفاءة في المفهوم المدرسي، فهي بقدر ما تعكس تراكم التعلّمات لا يمكنها ان تفيده في الحياة العملية كون أنّ اللغة في شقّها التواصلي الشفهي أكثر حضورًا من الجانب الكتابي.

الخلاصة :

يتضح من خلال ما سبق أن هناك رابط متين بين التدريس بالكفايات كمقاربة وبيداغوجيا الإدماج وأخص بالذكر الوضعية الإدماجية نحكم أنها لا تعترف بالتراكم المعرفي ،بل المتعلم هو الذي يبني تعلماته، لكن ما يلاحظ على الوضعية الإدماجية هي البراغمتية في أوج عنفوانها بحكم أنها وسيلة للتقويم وكفى دون أن يكون فيها حرص على الغوص إلى ملكة التلميذ اللغوية الخاصة ما دام هناك سند وتعليمه ،وحتى السند لا يلبي رغبات المتعلم بحكم أنه لا يجسد مبدأ الفوارق الفردية بين المتعلمين.

فمن هذا المقام ومن خلال خبرتي البسيطة في مجال التدريس أرجو من على التربية والتعليم في الجزائر إعادة النظر في الوضعية الإدماجية وذلك بإيجاد حلول أخرى تمكن المتعلم من أن يبدع فيما يكتب فيتمكن من أن يكون في المستقبل الشاعر والكاتب بمختلف الأجناس الأدبية.

إن التقييم تثمين لما أنجزه المتعلم كما يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصية بعملية التعلم والتعليم ويسهم في الحكم على سوية الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعلم ويوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم لمتخذي القرارات التربوية حول المدخلات والمخرجات المسيرة للعملية التعليمية التعلمية. ويساعد التقويم التربوي على التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة للدولة. ويلعب التقويم التربوي دورا دافعا وحافزا للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم من خلال حمل المعلمين على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية، وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية .

إن التقويم التربوي يسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة التربوية، والتأكد من مدى فاعليتها من حيث تبيان مدى الإنجازات التي تم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وما تتطلّبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة .من هنا انطلق بحثي لأكد أن هنالك مجالات تطبيقية متعددة ومتباينة للتقويم التربوي والتقييم في أي نظام تربوي ضمن أي مستوى من مستوياته، وضمن أي مكون من مكوناته يمكن اللجوء إليه بحثا على التجديد والتحديث وعلى الله قصد السبيل...

خاتمـــــــة

خاتمـــــة

إن النقطة المفصلية التي بنيت عليها المذكّرة هي معالجة قضية في غاية الاهمية وهي التدريس بالكفاءات واعتمادها على الوضعية الإدماجية في الحكم على مدى استيعاب المتعلّم للتراكمات المعرفية الخاصّة باللّغة العربية، ومن خلال تجربتي البسيطة في ميدان التدريس الّذي دام ثلاثون سنة توصلت من خلال الممارسة الفعلية للتدريس لهذه المقاربة والتي تعتمد بالأساس على الإدماج، ومن خلال هذا البحث خلصت إلى:

1 - عدم وضوح الرؤى حول الوضعيّة الإدماجية وآليات تطبيقها على اللّغة العربية بحكم ما تتميّز به هذه الأخيرة عن المواد العلميّة الأخرى.

2 - إنّ الوضعية الإدماجية في شكلها الحالي هي عودة بنا إلى التدريس بالأهداف خاصّة في ما يتعلّق بتدريس اللغة العربية.

3 – غيّاب دليل موحّد يوضّح كل الآليات التي تنجز بها الوضعيّة الإدماجية في إنتاج المكتوب للّغة العربية.

4 – إنّ مفهوم الوضعية الإدماجية من المفاهيم التربوية الجديدة التي جاءت بها المقاربة وفق التدريس بالكفاءات تحتاج إلى الكثير من البحث نظرًا للخاصيّة التي تميّز اللّغة العربيّة عن غيرها خاصّةً في تنوّع الأجناس الأدبيّة.

5 – صياغة الوضعية الإدماجية في تدريس اللّغة العربية يواجه صعوبات جمّة عند المتعلّمين ويتّضح ذلك جليًّا عندهم في كيفية المزاوجة بين القدرة اللّغوية خاصة وبين ما هم مطالبون به، وكذلك بالنسبة عند المعلّمين أثناء التقييم والتقويم نظرًا لأنّ أهم مبادئ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هو الفروق الفرديّة.

يمكن أن نستشفّ ممّا سبق أنّ تعليمية اللّغة العربية أمام تحدٍّ كبير يحتاج إلى أكثر من بحثٍ للوصول إلى آلية تمكّن المعلّم والمتعلّم واللغة نفسها من التفاعل والتجاوب للوصول إلى مقاربة يكون فيهما المنهاج والطريقة خادمين لكلّ أطراف العملية التعليمية في مثلّثها المعلّم والمتعلّم والمحتوى.

وختامًا آمل أن أكون قد لامستُ جانبًا مهمًّا في تعليمية اللّغة العربية لما له من أهمية في الجانب الاستشرافي للفعل التعلّمي مستقبلاً.

قائمـــة المصـــادر والمـــراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ل م)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، م12.

2- أبو بكر بن زيد ،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،الجزائر،2006.

3- إحسان محمد حسن، الأسس العلمية لمنهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط2، 2001.

4- إحسان محمد حسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط2 2009.

5- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

6- أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006.

7- أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006.

8- ادبوعبد الله وأماني نبيلة .منشورات مخبر إدارة تنمية الموارد البشرية –جامعة فرحات عباس- 2010سطيف.الجزائر .

9- بشير ابرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث اللساني والدراسات اللسانية الحديثة، دار المسيرة، عنابة، الجزائر، (دط)، 2009.

10- جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، مخبر المسألة التربوية، الجزائر، (دط)، 2009.

11- حاجي فريد : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات : دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر، **2005**.

12- محمد لحسن بوبكري و آخرون المقاربة بالكفاءات وصفو تحليل , المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم , الجزائر , 2006- 2007.

13- الحيلة محمد محمود ومرعي توفيق أحمد، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2009.

14- الحيلة محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، (دط) 1999.

15- خالد رشيد قاضي ج 15. 2006 .دار الصبح –بيروت لبنان.

16- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والهداف ،دار التنوير الجزائر،200.

17- خير الدين هني ,مقاربة التدريس بالكفاءات دار الفكر العربي ،مصر،ط1، 2005.

18- داود حسين ومحمد داودي : النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفايات .

19- داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، (دط).

20- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999.

21- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، (دط)، 1989.

22- رشيدة ايت عبد السلام , لمادا المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا المشروع , منشورات الشهاب , الجزائر , 2005 .

23- رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981.

24- روجرز كزافيه Rogers Xavier،بيداغوجيا الإدماج، ترجمة لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،2005.

25- الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998،ج1.

26- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، غزة، ط2، 2010.

27- سحن حافظ وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الجهاد، (دط)، 1956.

28- سعدون محمود جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005.

29- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 2003.

30- سيد حسن حسين، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، (دط) 1969.

31- صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، (دط)،ج1.

32- صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.

33- صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، 2002.

34-صمود عبد القادر علي قراقزة، مهنتي كمعلّم، الدار العربية للعلوم، لبنان، ط1، 1996.

35- عبد السلام عبد الله الحقندي، دليل المعلّم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا،ط1، 2008.

36- عبد الكريم بوحفص، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2011.

37- عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها، عالم التربية،ط3،2003.

38- عبد المعطي عبد الباسط، الباحث الاجتماعي محاولة نحو رؤية نقدية،،المعارف المصرية، القاهرة، (دط)،1979.

39- العربي سليماني،, الكفايات في التعليم، من اجل مقاربة شمولية، دار كوم،ط2006،1.

40- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث.

41- عياش زيتون: الكافيات في التعليم من اجل مقاربة شمولية.

42- فكري حسن، التدريس أهدافه، أسس، أساليب تقويم نتائجه، عالم الكتب، لبنان، ط4 1999.

43- فيليب جونير، الكفاية السوسيو بنائية، إطار نظري، ترجمة الحسين سحبان، الدار البيضاء،ط1،2005.

44-لخضر زروق , دليل المصطلح التربوي الوظيفي .دار هومة للطباعة والنشر الجزائر،2003 .

45- لويس معلوف، قاموس المنجد والإعلام، دار المشرق، بيروت، (دط،) 1976.

46- محمد الدريج : الكفايات في التعليم منشورات سلسلة المعرفة للجميع مطبعة النجاح الدار البيضاء 2003.

47- محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديداكتيك، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (دط).

48- محمد الراجي: بيداغوجيا الكفايات من اجل الجودة في التربية و التعليم طوب بريس الرباط 2007.

49- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، (دط)، 2012، جزء1.

50- محمد الطاهر وعلي , بيداغوجيا الكفاءات , الجزائر , 2006.

51- محمد الطاهر وعلي : الأهداف البيداغوجية تصنيفها و صياغتها الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار ،جزائر 1999 .

52- محمد الطاهر وعلي نشاطات الإدماج لمادا وكيف؟ المعهد الوطني لمستخدمي التربية.(دت).

53- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، قسنطينة، (دط) 1982، ج1.

54- محمد امزيان: الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004.

55- محمد برغوثي، دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانوية، دراسات معقمة في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، (دط)، 1985، ج1.

56- محمد بوعلاّق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ،قصر الكتاب، البليدة ،(دط)،2004.

57- محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، (دط)، 1983.

58- محمد عبد الله البيلي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، العين، ط1، 1997.

59- محمد عبيدات وآخرون،، منهجية البحث العلمي(القواعد والمراحل والتطبيقات).

60- محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، (دط)، 1983.

61- مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، (دط)، 2004.

62- مغزي بخوش محمد، التعليمية (الديداكتيك) مسار واستراتيجيات، دار علي بن زيد للطباعة، بسكرة، (دط)، 2014.

63- ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

64- نبيل أحمد عبد الهادي، منهجية البحث في العلوم الانسانية، دار الأهلية للنشر، عمان، الأردن،ط1، 2006.

المجلّات:

1- أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية، نقلا عن مازن الوعر، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية ،مجلة اللسانيات،العدد:6،1982.

2- محمد الدريج، الكفايات في التعليم، منشورات رامسيس، سلسلة المعرفة للجميع، العدد: 16أكتوبر 2000.

3- محمد الفتي: الوضعية المشكلة، مجلة علوم التربية ،العدد42،مارس 2003،في العربي أسليماني.

4- محمود أحمد موسى، المعلّم أنماطه وأدواره في التراث والتربية الحديثة، مجلة الدراسات التربوية، منطقة العين التعليمية، (دط)، 1987، العدد الثاني.

الوثائق التربوية:

1- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة أولى ابتدائي، اللغة العربية الجزائر،2003.

2- وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام التكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،مارس2005.

مـــــلاحـــــق

استبانة الاستاذ:

زميلي الأستاذ زميلتي الأستاذة السلام عليكم وبعد :

كوني ملتزم بإعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر موسومة بعنوان (تعليمية الوضعية الإدماجية بين التقييد والإبداع . تلميذ السنة الأولى متوسط أنموذجا)

أرجو منكم ملئ هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية وهذا بوضع علامة أمام كل خيار ترونه مناسبا.

رجائي فيكم كبير في كون كل إسهام منكم يمكنني من دراسة هذا الموضوع المهم كون الوضعية الإدماجية القلب النابض للتدريس بالكفاءات .كونوا على يقين أن كل معلومة ستشاركون بها في هذا الاستبانة ستستغل في إطار البحث العلمي خدمة للتربية والتعليم .

لكم مني فائق الشكر والتقدير .

أولا : البيانات الشخصية :

- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
- الأقدمية في التعليم :
- عدد سنوات الاقدمية في التعليم: ☐
- المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ماستر ☐
- الأقسام المسندة إليك:
- 1.متوسط ☐ 2 .م ☐ 3 .م ☐ 4.م ☐

أجب بوضع إشارة(+)أمام الخانة المناسبة :

س1– هل أنت مطلع على أهمية الوضعية الإدماجية بالتدريس بالكفاءات ؟

نعم ☐

لا ☐

س2– هل ترى الفرق واضحا بين المؤشر والمعيار في تقييم الوضعية الإدماجية؟

نعم ☐ لا ☐

س3– هل تعتقد أنه يمكن تقييم المتعلم عن طريق الوضعية الإدماجية وحدها ؟

نعم ☐ لا ☐

س4– هل ترى أن الالتزام بالمطالب في الوضعية الإدماجية يساعد المتعلم على ابراز مكتسباته القبلية؟

نعم ☐ لا ☐

س5– هل ترى أن نقطة الإبداع في شبكة التقويم تجعل المتعلم يوظف كل مهاراته ؟

نعم ☐ لا ☐

س6- هل تعتقد أن الوضعية الإدماجية وسيلة أساسية للتقييم في التدريس بالكفاءات؟

-نعم ☐ لا ☐

س7- هل تعتقد أن الوضعية الإدماجية وسيلة أساسية للتقويم في التدريس بالكفاءات؟

نعم☐ لا ☐

س8- أين تجد عدم تمكن المتعلم في فهم الوضعية الإدماجية؟

- السند ☐
- التعليمة ☐

س9-هل بإمكان الوضعية الإدماجية أن تعطي صورة حقيقية عن ملمح التلميذ أخر السنة ؟

نعم ☐ لا ☐

س10- هل ترى أن هناك توازن بين بناء الوضعية الإدماجية وشبكات التقويم ؟

نعم ☐ لا ☐

س11- هل تجد صعوبة في ضبط مطالب الوضعية الإدماجية معا لأساتذة الدين يدرسون نفس المستوى معك في المتوسطة نفسها ؟

نعم ☐ لا ☐

س12- هل ترى أن منح ثماني نقاط للوضعية الإدماجية تحفيز للإبداع ؟

نعم ☐ لا ☐

س13- هل انجاز الوضعية الإدماجية من قبل المتعلم يعطيك انطباعا أن التدريس بالكفاءات ؟

- 1- فعال ☐
- 2- غير فعال ☐
- 3- يتطلب إعادة النظر ☐

س14- هل تمكن الوضعية الإدماجية المتعلم من الكشف عن قدراته العرضية من خلال تجنيدها للموارد المعرفية المكتسبة في مختلف المواد الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

س15- هل ترى أن ربط التعليمة بالسند المقترح للامتحان أمر ايجابي؟

- نعم ☐ لا ☐

س15- ماذا تقترح كبديل عن الوضعية الإدماجية لجعل التلميذ أكثر ايجابية.

الاستبانة:

بني التلميذ , بنيتي التلميذة السلام عليكم :

- ضع علامة (+) أمام الإجابة التي نراها مناسبة لك بكل صراحة وقناعة لان الغاية من هذه المعلومات هو ا تستخدمها لغرض البحث العلمي فقط .

الجنس :

- ذكر ☐ - أنثى ☐

المستوى التعليمي للأم:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ أمي ☐

المستوى التعليمي للأب :

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ أمي ☐

- راسب ☐ - غير راسب ☐

ترتيبك بين إخوتك : ☐

أجب بوضع إشارة(+)أمام الخانة المناسبة :

س1- هل الوضعية الإدماجية تخيفك أثناء إجراء الامتحان؟

- نعم ☐
- لا ☐

س2- فيم تكمن صعوبتها في الطريقة أم في العرض ؟

- في العرض ☐
- في الطريقة ☐
- في كليهما ☐

س3- هل تتوقع ما يمكن أن يكون في مطالبها عند انتهائك من المراجعة؟

- نعم ☐
- لا ☐

س4- هل جربت القيام بحل وضعيات إدماجية وحدك ؟

- نعم ☐
- لا ☐

س5- هل تتقيد بمطالبها أم تتحرر منها؟

- نعم ☐
- لا ☐

س6- هل الوضعية الإدماجية تحد من قدراتك بسبب تحديد عدد أسطرها ؟

- نعم ☐
- لا ☐

س7- هل تجد صعوبة في توظيف المكتسبات أثناء انجازها ؟

- نعم ☐
- لا ☐

س8- هل تفرق بين التعليمية و السند ؟

- نعم ☐
- لا ☐

س9- ما النقطة التي تقترحها من عشرين لتقييم الوضعية الإدماجية؟

- نعم ☐
- لا ☐

س10- هل تجد صعوبة في الربط بين المطالب وما تريد أنت كتابته؟

- نعم ☐
- لا ☐

س11- لو خيرت هل تختار السؤال المباشر أم الوضعية الإدماجية؟

- المباشرة ☐
- الوضعية الإدماجية ☐

س12- هل الوضعية الإدماجية تمكنك من الكشف عن مواهبك في الكتابة ؟

- نعم ☐
- لا ☐

س13- أثناء إجراء الامتحان هل تجد صعوبة في :

- البناء الفكري ☐
- البناء الفني ☐
- البناء اللغوي ☐
- الوضعية الإدماجية ☐

قائمة الجداول

رقـــم الجـدول	العنوان	رقم الصفحة
01 -	توزيع عيّنة الدراسة من حيث الجنس.	**81**
02 -	توزيع عيّنة الدراسة من حيث السن.	**82**
03 -	**1- تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة للأساتذة:** **جدول رقم01: توزيع التكرار** هل أنت مطلع على أهمية الوضعية الإدماجية بالتدريس بالكفاءات ؟	**83**
04 -	**جدول رقم 02:** هل ترى الفرق واضحا بين المؤشر والمعيار في تقييم الوضعية الإدماجية؟	**84**
05 -	**جدول رقم 03:** هل تعتقد أنه يمكن تقييم المتعلم عن طريق الوضعية الإدماجية وحدها ؟	**85**
06 -	**جدول رقم 04:** هل ترى أن الالتزام بالمطالب في الوضعية الإدماجية يساعد المتعلم على إبراز مكتسباته القبلية؟	**86**
07 -	**. جدول رقم 05:** هل ترى أن نقطة الإبداع في شبكة التقويم تجعل المتعلم يوظف كل مهاراته ؟	**87**
08 -	**جدول رقم 06:** هل تعتقد أن الوضعية الإدماجية وسيلة أساسية للتقييم في التدريس بالكفاءات؟	**88**
09 -	**جدول رقم 07:** هل تعتقد أن الوضعية الإدماجية وسيلة أساسية للتقويم في التدريس بالكفاءات؟	**89**
10 -	**جدول رقم08:** أين تجد عدم تمكن المتعلم في فهم الوضعية الإدماجية؟	**90**

11 -	**جدول رقم 09:** هل بإمكان الوضعية الإدماجية أن تعطي صورة حقيقية عن ملمح التلميذ أخر السنة ؟	**91**
12 -	**جدول رقم 10:** هل ترى أن هناك توازن بين بناء الوضعية الإدماجية وشبكات التقويم ؟	**92**
13 -	**جدول رقم 11: ؟** هل تجد صعوبة في ضبط مطالب الوضعية الإدماجية معا لأساتذة الدين يدرسون نفس المستوى معك في المتوسطة نفسها ؟	**93**
14 -	**جدول رقم 12:** هل ترى أن منح ثماني نقاط للوضعية الإدماجية تحفيز للإبداع ؟	**94**
15 -	**جدول رقم 13:** هل انجاز الوضعية الإدماجية من قبل المتعلم يعطيك انطباعا أن التدريس بالكفاءات ؟	**95**
16 -	**جدول رقم14: ؟** هل تمكن الوضعية الإدماجية المتعلم من الكشف عن قدراته العرضية من خلال تجنيدها للموارد المعرفية المكتسبة في مختلف المواد الدراسية؟	**96-**
17 -	**جدول رقم 15:** - ماذا تقترح كبديل عن الوضعية الإدماجية لجعل التلميذ أكثر ايجابية:	**97**
18 -	الاستبانة الخاصة بالتلاميذ:	**98**

الفهـــرس

الفهرس:

شكر وتقدير

الاهداء

مقدمة..... أ – د

الفصل الأول:.....05 - 43

أولاً: مفهوم التعليمية.....06

أ– لغة.....06

ب– إصطلاحًا: 06

ثانيًا: عناصر العملية التعليميّة: 07

أ– المعلّم.....07

1–1 المعلّم كناقل معرفة.....08

1–2 المعلّم في رعاية النمو الشامل للطلاب.....09

1–3المعلّم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم..... 09

1–4خصائص المعلّم.....09

2– المتعلّم.....09

2–1 أنواع المتعلّم.....10

3– المحتوى (المادة) 11

ثالثًا: بين التعليم والتعلّم: 12

1–التعليم.....12

أ–لغة.....12

ب – اصطلاحا..... 12

:2–التعلّم.....13

أ– لغة..... 13

ب– اصطلاحا.....13

تمهيد..... 15

لماذا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟.....16

_1 تعريف المقاربة.....16

– 1_ 1لغة..... 16
2-1اصطلاحا..... 16
2 – مفهوم المقاربة بالكفاءات.....16
أ- المدلول التربوي للكفاءات..... 16
ب- أهم خصائص المقاربة بالكفاءات..... :.....17
ج – نوعا الكفاءات..... 17
3 – بين المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالكفاءات: 18
أ- المقاربة بتبليغ المحتويات.....18
ب- المقاربة بالكفاءات..... 19
ج- بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات..... :.....20
1 – التكوين بالأهداف: 20
2- التكوين بالكفاءات..... 20
3 – مفهوم المقاربة من منظور تعليمي..... 20
4- تعريف الكفاءة..... 21
1- لغة..... 21
2- اصطلاحا..... 22
5 – مفهوم الكفاءة اللسانية.....23
6 – مفهوم الكفاءة من منظور وظيفي تداولي.....25
7 – مفهوم الكفاءة التعليمية.....25
-رابعًا: المقاربة بالكفاءات.....26
1 – تبني المقاربة بالكفاءات.....27
2 – ماهية الكفاءة.....28
3 – الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات.....31
3-1 المدرسة الانجلوساكسونية.....31
3-2المدرسة الفرانكفونية.....32
3-3 المقاربة السوسيوبنائية للكفاية.....33
4- الفرق بين الأهداف والكفايات.....35
أ – التعريف.....35

ب – النظرية..... 35
ج – التعليم و التعلم.....35
5 – مميزات الإدماج في التدريس بالكفاءات.....36
خامسًا: خصائص الإدماج.....36
1– أهمية الإدماج..... 37
2 – أساليب الإدماج..... 37
3 –أهداف الإدماج..... 38
4 – أنماط الإدماج..... 39
5 – مستويات الإدماج..... 39
6 – أنواع الإدماج..... 40
خلاصة..... 43
الفصل الثاني: 44- 75
أولاً: مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة : 45
أ – الوضعيّة لغة: 46
ب – الوضعية اصطلاحًا : 46
ج– الإدماج اصطلاحًا : 47
2.2 مكونات الوضعية : 47
1– السند : 47
2–المهمة : 48
3 – التعليمة : 48
2–3 خصائص الوضعية : 49
ثانيًا: أنواع الوضعيات : 49
1– الوضعيات التعليمية: 49
أ – وضعية الفعل : 49
ب– وضعية الصياغة 49
ت– وضعية التصديق: 49
1–1 وضعيات التعلم: 49
أ – وضعية التعلم الاستكشافي : 49

ب – وضعية التعلم الآلي : 50
ت – وضعية التعلم الإدماجي: 50
ث – الوضعية التقويمية : 50
ثالثًا: مفهوم الادماج 58
1 – مميزات النشاط الإدماجي..... 58
1-1 عوامل نجاح النشاط الإدماجي:..... 58
1-2 الخاصية الإجرائية للإدماجية:..... 59
رابعًا: الوضعية المشكلة (حل المشكلات):..... 62
1- قواعد بناء الوضعية : 64
خامسًا: أنواع المشكلات(الوضعيات):..... 66
1 – أهداف طريقة حل المشكلات:..... 67
3 – الكفاءات و بيداغوجيا الإدماج: 72
4 – المقاربة بالكفاءات(الوضعية – المشكلة): 73
4-1 المبادئ التي تقوم عليها حصة الوضعية/ المشكلة:..... 73
4-2 المعايير التي تحدد وفقها الوضعية / المشكلة..... 74
4-3المنطلقات في صياغة (بناء) الوضعية / مشكلة:..... 74
الفصل الثالث: ..... 76 - 100
أوّلاً: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج..... 76
تمهيد..... 76
1- منهج الدّراسة..... 76
1- مجالات الدّراسة..... 76
1-1 المجال المكاني..... 76
1-2 المجال الزماني..... 76
2 – المجال البشري..... 77
3- عيّنة الدّراسة..... 77
3-1 ضبط العيّنة وكيفيّة اختيارها..... 77
3-2 حجم العيّنة..... 78
3-3 أدوات الدّراسة..... 78

3-4 الاستبانة..... 78
4- الأساليب الإحصائية المستعملة..... 79
4-1توزيع التكرار..... 79
4-2 النسبة المئوية..... 79
ثانيًا: عرض وتحليل البيانات: 79
1- تفريغ وتحليل البيانات الشخصية: الاستبانة الخاصة بالأساتذة..... 81
1-1 تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة المطروحة للأساتذة..... .. .. 79- 96
2-1 الاستبانة الخاصة بالتلاميذ 97
1 – تفريغ وتحليل استبانة التلاميذ 98-99
التوصيات 100
الخلاصة 101
خاتمة: 102
المراجع 103- 108
الملاحق .....109 - 113
قائمة الأشكال الجداول 114-116
الفهرس ..... 117 - 122

ملخص البحث

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية مند فجر الاستقلال تحولات نوعية في نمط التعلّم والتعليّم وهدا راجعاً إلى التغيرات المتسارعة العالميّة ففي سنة 2003 تبنت الجزائر نمط جديداً هو المقاربة بالكفايات كبديل عن التّدريس بالأهداف كون هذا الأخير يركز على تراكم التعلّمات والمقاربة بالكفايات ترى أن المتعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، لكن أهم آليات المقاربة بالكفايات هو الإدماج الذي أحد أسسه الوضعيّة الإدماجية لهذا كان عنوان البحث موسوم بـ: تعليمية الوضعية الإدماجيّة بين التقيد والإبداع لدى تلميذ السنة الأولى متوسط انموذجا.

هدفه :

1- التقرب من المعلم و محاولة فهم مدى تمكنه من التدريس بالكفايات وتوظيفه للوضعية الإدماجيّة في تدريس اللغة العربيّة.

2- الكشف عن مدى فهم معلم اللغة العربيّة لأهمية الوضعيّة الإدماجيّة في التدريس بالكفايات.

3- تقديم اقتراحات لفهم مدى أهمية الوضعيّة الإدماجيّة في تدريس اللغة العربيّة.

4- الكشف عن مدى تمكّن المتعلّم من آليات الوضعيّة الإدماجيّة في تحقيقها لكفاياته.

5- الإسهام في إعطاء حكم عن مدى نجاعة الوضعية الإدماجية كوسيلة للتقييم والتقويم في تحرير مواضيع باللغة العربيّة.

6- كشف مدى اقتناع تلاميذ السّنة الأولى متوسط بأهميّة الوضعيّة الإدماجيّة على أنّها تحقق له مبدأ الحريّة في ما يكتب.

7- كشف مدى اقتناع تلميذ السنة الأولى متوسط بأن الوضعية الإدماجية تمكّنه من الكشف عن ملكته اللغويّة في الكتابة باللغة العربيّة.

8- عدم وجود دراسة سابقة حول أهمية الوضعيّة الإدماجيّة في مجال الإبداع.

9- عدم وجود دراسة سابقة حول نظرة التلميذ للوضعية الإدماجيّة.

10- بيان الفرق بين الوضعية الإدماجيّة والتعبير الكتابي والإنشاء في استثمار مهارة الاستماع والكتابة.

للوصول إلى الهدف:

اخترت عينة البحث من أساتذة وتلاميذ متوسطة الشّهيد "عيسى مشحاط" بالمغير ولاية الوادي للعام الدّراسي (2016 – 2017) والبالغ عددهم 32 أستاذاً و40 تلميذاً، وطبقت عليهم أداة البحث (الاستبانة بجزأيها) بعد التحقق من صدقها وتفسير نتائجها توصلت إلى ما يلي:

-الوضعية الإدماجية لا تمكن المتعلّم من التصرف في كل الأداءات التي يملكها.

-تجعل المتعلم يمتلك كفاءة لا تقدير للملكات بحكم أن اللغة العربية ظواهر لغوية تحمل معاني متعددة.

- المتعلم يعبر كتابة وبشكل صحيح لكنه لا يملك القدرة على إحراج ما يملكه من قدرات لغوية في مجال الكتاب العربية حيث نكون قد أغفلنا مبدأ الفوارق الفردية في التدريس بالكفايات

- مبدأ الاستقلالية في التدريس بالكفايات تغفله الوضعية الإدماجية بحكم الفكرة المشتركة للوضعية الممتحن فيها.

- إن أكثر ما تعالجه اللغة العربية يكون مشافهة بحكم الأنشطة المقدمة لكن الوضعية الإدماجيّة تحد من استثمار كل المهارات.

في الأخير خلصت إلى اقتراحات يمكن الاستهداء بها لتعلّم العربية بطريقة أفيَد.

Résumé en français

Le système éducatif Algérien a connu depuis l'aube de l'indépendance des changements de qualité au style d'apprentissage et de l'enseignement, celas revient aux changements rapides du monde. En 2003 l'Algérie a adopté un nouveau modèle celui de l'approche par compétences alternative à l'enseignement par objectifs opérationnels, vu que celui-ci met l'accent sur l'accumulation des apprentissages, alors que l'approche par compétences estime que l'apprenant et l'axe du processus éducatif, mais l'approche la plus importante est les mécanismes d'intégration des compétences, fondée par une situation intégrationniste entre l'adhésion et la créativité chez les élèves de la 1ère année moyenne comme modèle

Son objectif :

01- S'approcher de l'enseignant et essayer de comprendre dans quelle mesure peut enseigner avec les compétences et employer la situation d'intégrateur dans l'enseignement de la langue arabe .

02-la divulgation de l'étendue de la compréhension de l'enseignât de la langue arabe à l'utilité de la situation d'intégration en enseignant avec les compétences.

03-Faire des suggestions à l'importance de la situation d'intégration à l'enseignement de la langue arabe.

04- La divulgation de la mesure de l'importance de la situation d'intégration chez l'apprenant afin de réaliser ses compétences.

05-Contribuer à donner un jugement sur l'efficacité de la situation de l'entrepris comme un moyen d'évaluation et d'évaluation dans les sujets d'édition en langue arabe.

06-Révéler le degré de conviction Che les élèves de la 1ére AM de l'importance de la situation d'intégration quelle lui assure la liberté à ce qu'il écrit.

07- Révéler la mesure de conviction chez les élevés de la 1ére AM que l'intégrationniste lui permet de détecter ses capacités en langue en vers l'écriture en langue arabe.

08-L'absence d'une étude antérieur sur l'importance de la situation intégrationniste dans le domaine de la créativité.

09- L'absence d'une étude antérieure sur la vision de l'élève en vers la situation d'intégrationniste.

10-Déclaration de la différence entre la situation intégrationniste, expression écrite et de l'investissement de la construction dans la compétence de l'écoute et l'écrit.

Pour atteindre l'objectif :

J'ai choisi comme échantillon pour ma recherche des professeurs et des élèves du collège Aissa Mechhat El Megharier pour l'année scolaire 2016/2017 dans leur nombre 32 professeurs et 40éléves les outils de recherche appliquée questionnaire après vérification de sa sincérité et l'interprétation des résultats obtenus ce qui suit :

République Algérienne Démocratique Et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Kheider : Biskra

Faculté de Langues et Littératures

Département de Langue et Littérature Arabe

Pédagogie de l'Intégrationniste chez l'élève de la 1ère Année Moyenne « modèle

Mémoire de Fin d'Etudes pour l'Option du Master en Littérature et Langue Arabe

Spécialité : Linguistique Educative

Présenté par L'étudiant :

Bouchemal Messaoud

Sous la Supervision :

Dr/ Ferhi Dalila

Année Universitaire

1437 - 1438

2016 - 2017

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED KHEIDER – BISKRA

FACULTÉ DE LANGUES ET LITTÉRATURES
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE ARABE

La Didactique De La Production écrite Entre Limitations Et Créativité

Mémoire de Fin d'Etudes pour l'Option du Master en Littérature et Langue Arabe

Spécialité : Linguistique Educative

Présenté par L'étudiant :
Bouchemal Messaoud

Sous la Supervision :
Pr/ Ferhi Dalila

Année Universitaire

1437 – 1438

2016 – 2017