الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية
وزارة التعليم العالي
والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم اللغة العربية وآدابها

نشاط الإدماج و فعّاليته في المرحلة الثّانوية في مادّة اللغة العربيّة

- السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا -

مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في تعليمية اللغة العربية

إعـــداد الطالـــبة:
مـــــراد بيـــــدي

إشـــراف الدكتـــور:
سيدي محمد بوعياد دباغ

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
د.أ. رشيدة آيت عبد السلام	أستاذ محاضر	جامعة	رئيسا
د.أ. سيدي محمد بوعياد دباغ	أستاذ محاضر	جامعة الجزائر 2	مشرفا
د.أ. نبيلة عباس	أستاذ محاضر	جامعة بوزريعة	عضوا

السنة الجامعيـــة: 2016- 2017

مقدمة

مقدمـــــة:

تبنى فلسفة التّربية في جميع المجتمعات المعاصرة على أسس ذات أهداف وغايات تروم كلّها بناء إنسان فعّال ملتزم ومندمج ومنخرط في الحياة الاجتماعية، وقد عرفت هذه التّربية تطورا من مرحلة التّدريس بالمحتويات التي تقوم على أساس الكمّ المعرفي، ما جعل من العمليّة التّعليمية وظيفة قائمة على التّلقين الذي يمارسه المعلّم في مقابل متعلّم يؤدّي وظيفة المتلقّي في الغالب، وهو أمر يكاد يحصر التّقييم في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفيّ الذي تلقّاه المتعلّم.

ثم جاءت مرحلة التعليم وفق الأهداف (المعرفية، السّلوكيّة) المتأثرة بالسّيكولوجيّة السّلوكية، والتي تعتمد على التّمارين النّظريّة والمعرفة المجزّأة أو الأفكار المعنصرة بعيدا عن الشّمولية، زيادة على دفع التّلميذ بحوافز خارجية بدلا من دفعه إلى النّشاط بحافز داخلي، ورغم هذا يجب الإقرار بأن كلاّ من بيداغوجيا تبليغ المحتويات والتّكوين بالأهداف قد أدّت دورها المنوط بها في سياقها التاريخي الذي اقتضاها، ولكنّ سنّة التطور والانفتاح في إطار العولمة، وفي سياق تقدّم المعارف وتقنيات الإعلام والاتصال التي تفرض شروطها، استوجبت الانتقال إلى البحث عن سبل جديدة في التدريس تتّسم بالتكامل بين عناصرها وإشراك المتعلم في مجرياتها، وهي تستهدف بناء إنسان يتمتع بالكفاءات التي تؤهّله للتفاعل مع ملابسات الحياة والتّكيف مع مختلف الوضعيات والمواقف، وهذا ما عرف **بالمقاربة بالكفاءات** (L'Approche compétences par les).

وفي هذا السّياق جاءت عمليّة الإصلاح التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية عام 2003، وفيها تم تبنّي المقاربة بالكفاءات تماشيا مع مقتضيات التربية الحديثة، مستهدفة النّهوض بالعملية التّعليمية التّعلّمية بما يمنحها نجوعا أكثر وجودة أفضل، بحيث يُتاح للمتعلّم تحقيقُ أرقى درجات التّكوين والتأهيل، من خلال إشراكه بفعالية وإيجابية في جميع أنشطة التعلّم.

وللتأكّد من تنصيب هذه الكفاءات أو معظمها لدى المتعلم استُحدثت أساليب مختلفة في تعليم اللغة العربية – شأنُها شأن سائر الموادّ – ضمن الاختيار القائم على أساس المقاربة النّصية،

ولعلّ أهمّ تلك الأساليب بيداغوجيا الإدماج التي تُتيح للمتعلم فرصة تجنيد مكتسباته القبلية أوبعضِها من أجل حلّ كلّ وضعية تصادفه سواء في محيطه المدرسيّ أو الحياتي العامّ.

وتكتسي بيداغوجيا الإدماج أهمّية خاصّة في الوثائق التربوية، وعلى رأسها المنهاج الذي خصّ هذا النشاط بوعاء زمنيّ كبير ممّا هو مخصّص لمادة اللغة العربية، واستجابة لهذا الاهتمام، وسعيا إلى تحقيقه ووضعه موضع التنفيذ جاءت الوضعية الإدماجية المستهدفة إضافة إلى نشاطي المشروع والتعبير الكتابي، لـــتمنح المتعلّم فرصة تعلُّم إدماج مكتسباته فعليا وذاتيا داخل القسم أو خارجه، كما تسمح له بتقويمها بنفسه أو من طرف المعلّم، ومن ثمّ يتمّ التّحقّق من مدى كفاءته، زيادة عن كونها تكشف للمتعلم أهمية ما يتعلّمه من نشاطات ذات ارتباط بواقعه الحياتي، فتكون حينئذ وضعية ذات دلالة بالنسبة إليه.

بناء على ما سبق يتجلّى بوضوح دور المدرسة في تزويد المتعلّمين بالمعارف الضّرورية لفهم ما حولهم، إلى جانب تمكينهم من الكفاءات اللّازمة لجعلهم قادرين على تجنيدها بنجاح وفعّالية في المدرسة وفي الحياة اليومية على حدٍّ سواء. وهذا ما زاد من خطر المسؤولية الملقاة على عاتق المعلّم، إذ أصبح يخطّط وينفّذ ويراجع ويقيّم من أجل بناء المعارف والكفاءات، ثم ينتقل ليدرّب ويوجّه ويحفّز المتعلّمين على ممارسة تلك الكفاءات في نشاط إدماجيّ، وفي المرحلة الثالثة يعمد إلى التقييم والمعالجة. والأمر الذي قد يحيّر المعلم ويربكه في هذا المقام – خاصة حين يقارن بين مقتضيات المرجعية النّظريّة لبيداغوجيا الإدماج والواقع التعليمي من حيث هو ممارسة وتطبيق ينفذّهما قطبا العملية التّعليميّة التّعلميّة (المعلّم والمتعلّم)– هو ملاحظته إخفاق فئة من التّلاميذ في الاستجابة للتّعليمة وضوابطها الإدماجيّة، ومثال ذلك – في اللغة العربية– تجنيدُهم لبعض المكتسبات المطلوبة بشكل تعسّفي خارج حدود السّياق، وهذا ما يظهر بوضوح في الفقرات الإدماجيّة المتعلّقة بنهاية بعض الدروس أو في الوضعيّات الإدماجيّة المستهدفة التي تلي نهاية كلِّ وحدةٍ دراسيّة، وهو إشكال عشته في الميدان من خلال تجربتي المتواضعة في التّعليم بالمرحلة الثانوية، واشتكى منه عديد الزّملاء في بعض اللقاءات التّربوية؛ حيث لاحظوا أنّ كثيرا من التّلاميذ يعتبرون الإدماج نشاطا إضافيا هامشيا، ما دام الأمر– في نظرهم – لا يتعلّق بالرّسوب والنّجاح، حيث لا تترتب عليه علامة كبيرة في الاختبارات، زيادة

عن كونه لمّا يُدرج في الامتحانات الرسمية (البكالوريا)، وحتى في نشاط التعبير الكتابي بوصفه إنتاجا كتابيا ذا طبيعة إدماجية يلاحظ القصور نفسه، رغم كونه نشاطا يستحوذ على حجم ساعي مقبول وثابت أسبوعيا.

هذه الملاحظات أوحت إليّ بفكرة البحث وموضوعه الموسوم بـــ:

نشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية

– السّنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا–

والإشكالية التي بُني البحثُ على أساسها تتمثل في:

" **هل يتمكن تلاميذ السنة الأولى الثانوية من إدماج مكتسباتهم حسبما تقتضيه المقاربة بالكفاءات؟**

وعلى ضوء هذا التساؤل سيتركز الاهتمام في هذا البحث على بيان معنى الإدماج لغة ومفهومه بشكل عام وماهيته في الحقل البيداغوجي وإبراز خصائصه في ظل المقاربة بالكفاءات، وذكر الشروط الموضوعية لنجاح الوضعية الإدماجية كما حدّدها المختصون في ميدان التربية والتعليم، وصولا إلى محاولة الكشف عن واقع ممارسته التعليمية – التعلُّمية في الميدان من طرف كل من المعلّم والمتعلم في مستوى السنة الأولى الثانوية، وذلك من خلال تقصّي وتتبع كيفية تنفيذه من قبل عيّنة من أساتذة اللغة العربية وآدابها داخل القسم، ثم متابعة ودراسة كيفية ممارسة عينة من المتعلمين لمقتضيات هذا النشاط من خلال فحص وتحليل كتاباتهم استجابة لوضعية إدماجية مقترحة.

و قد صُمِّم هذا البحث للإجابة عن السُّؤالين التاليين:

1– هل يتوقّف نجاح الإدماج على تمكّن الأستاذ من بناء الوضعية المستهدفة بناء محكما؟

2– هل يستطيع التلميذ إدماج معارفه ضمن منتوج كتابي؟

أهمية الموضوع: تظهر أهمية الموضوع الذي سأشتغل عليه في هذا البحث، من حيث إنّه:

أ– يبحث في الناحية العملية الميدانية لممارسة نشاط الإدماج في التعليم الثانوي؛ أوّلًا من جهة المعلّم بصفته مشرفا وموجّها ومخطّطا للوضعية الإدماجية، وثانيا من قبل التلميذ لأنّه المستهدف بالتّعليمة والمتفاعل مع معطياتها المنفّذ لمقتضياتها.

ب- يشكّل(الإدماج) محكّا حقيقيا للمقاربة بالكفاءات، والبحث فيه قد يسلّط الضّوء على أيّ اختلال يعتري تنفيذها في الواقع التعليمي، ومن ثمّ يمكن تدارك النّقائص المسجّلة ومقاربة الحلول المناسبة اعتمادا على النّتائج المتوصّل إليها.

أهداف الدراسة تكمن في:

- تسليط الضوء على الممارسة الفعلية لنشاط الإدماج لدى تلاميذ الأولى ثانوي.
- التأكّد من مواكبة هذه الممارسة لمقتضيات الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات.

أسباب اختيار الموضوع:

- السبب الموضوعي: كون الموضوع جديدا في المنظومة التربوية الجزائرية ولم يتناول بالدراسة الميدانية – في حدود علمنا – إضافة إلى أنّه يطرح مشكلة تربوية ميدانية يعيشها مدرّس اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- السبب الذاتي: الحرص على خدمة المدرسة الجزائرية وردّ بعض جميلها، والنهوض بتعليم اللغة العربية بوصفها إحدى اللغات الحية في العالم.
- السبب الغائي: محاولة مقاربة النقائص والاختلالات من خلال النتائج المتوصّل إليها علّها تفيد المعنيين في الوصول إلى سبيل علاجها وسدّها.

منهجيّــة البحــث:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع الميدانية وخلفيته النظرية فقد ألزمتنا الضرورة المنهجية أن نستند في مقاربته إلى المنهج التّاريخيّ والوصفي والتحليلي، وذلك ما يظهر في الفصل الأول الذي يتمحور حول الخلفية النظرية التاريخية لبيداغوجيا الإدماج في ظلّ المقاربة بالكفاءات التي حلّت محلّ بيداغوجيا المحتوى والأهداف، وذلك بالتعريج على بيان مكانة الإدماج في ضوء المقاربة بالكفاءات، وإبراز أهمّ مقوّماته وخصائصه كما بينها المختصون في حقل التربية والتعليم، وكذا بيان أهمية هذا النشاط في حياة المتعلم المدرسية والاجتماعية والمهنية. كما يتضح المنهجان الوصفي والتّحليلي في الفصل الثاني، لأنّني أتطرقت فيه إلى مكانة الإدماج في المرحلة الثانوية، والتي تتجلى فيما تنصّ عليه الوثائق التربوية الرسمية عن موضوع الإدماج

وعلى رأسها المنهاج بوصفه الترجمة الفعلية للسياسة التربوية وفلسفتها، تليه الوثيقة المرافقة للمنهاج من حيث كونها شرح وتفصيل لما جاء في المنهاج مبهما أو مجملا بهدف تقريب بعض المفاهيم الجديدة تيسيرا لعمل الأستاذ ومساعدة له على تنفيذ محتويات المنهاج ونقلها إلى الممارسة التعليمية، ويتبع ذلك كتاب التلميذ لأنّه وسيلة تعليمية تظهر أهمّيتها في كونها همزة الوصل بين المتعلّم والأستاذ من جهة وبينه ومحتويات المنهاج من جهة ثانية، ويلي ذلك القيام بعملية تقييم مكتبي يشمل هذه الوثائق مجتمعة وينظر في مدى التطابق بين ما يدعو إليه المنهاج والوثيقة المرافقة له وما تضمنه كتاب التلميذ، وذلك بإبراز إيجابياته والتّنويه بنقاط قوّته، مقابل بيان نقائصه والتّنبيه إليها، كما سيبرز الوصف والتحليل عند التطرق إلى الوضعيات الإدماجية التي تضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي.

أما الفصل الثالث وهو ذو طبيعة ميدانية محضة فيعتمد بدوره على منهجي الوصف والتّحليل، لأنه مقسّم إلى فرعين؛ أوّلهما استبيان يقوم على تجميع البيانات والمعطيات المتعلّقة بكيفية ممارسة عيّنة من أساتذة اللغة العربية لنشاط الإدماج في السنة الأولى من التّعليم الثّانوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وثانيهما مدوّنة تتشكل من نصوص كتابية تحرّرها عيّنة من المتعلّمين، غرضها ملاحظة كيفية استجابتهم لهذا النشاط داخل الصف، وتتبّع أبرز الظّواهر اللغويّة التي أدرجوها في منتجاتهم الكتابية.

وقد ذيّلت هذا البحث بخاتمة لخّصت فيها كلّ ما سبق، وأهمّ ما خلصت إليه من نتائج أفضت إلى جملة من الاقتراحات والتي آمل أن تجد صداها عند المهتمّين بالشأن التربويّ من المسؤولين والباحثين.

أمّا عن الصّعوبات والعوائق التي اعترضت سبيل بحثنا فنذكر منها:

- جدّة الموضوع وندرة الدّراسات الميدانية التّطبيقية التي تناولت الإدماج ممارسة وتطبيقا مقابل وجود عديد المؤلّفات التّنظيريّة باللغة الأجنبيّة أو مترجمة إلى العربيّة، مع ملاحظة اعتماد هذه الأخيرة في الغالب على أعمال غزافيي روجيرس، يضاف إلى ذلك – أحيانا– اختلاف المصطلح بين ما هو مترجم وبين ما هو معتمد في المنظومة التربوية الجزائرية.
- صعوبة المتابعة الميدانيّة لمجريات العمليّة التعلّمية التي تسبق الأنشطة الإدماجية، لأنّها

تتطلّب وقتا أطول لملاحظة أنشطة التعليم والتعلّم، في ظلّ تحرّج كثير من الأساتذة من ذلك، وهذا ما دفع بنا إلى الاقتصار على عدد محدود من الحصص، واللجوء إلى الزّملاء الأقربين، أو إلى الاكتفاء بما يدلي به بعضهم من ملاحظات عن طريقة عملهم وعمل تلاميذهم إجابة عن أسئلتنا.

ولكن بعون من الله وتوفيقه، ثمّ دعمٍ من الأستاذ المشرف الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته، ورغبة منا وأمل يحدونا في إنجاز عمل مشرّف تمكّنا من تجاوز تلك العوائق والوصول بالبحث إلى منتهاه.

الفصل الأول

الخلفية التاريخية للمقاربة بالكفاءات

1. تعليمية اللغة العربية من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

2- دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي.

3- مفاهيم ومصطلحات: المقاربة بالكفاءات، الوضعية التعليمية- التعلّميّة، بيداغوجيا الإدماج، الوضعية الإدماجية، بيداغوجيا المشروع.

4- مقوّمات نشاط الإدماج ومواصفات الوضعية الجيّدة.

1. تعليمية اللغة العربية من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

1.1 – توطئة:

لقد مرّ تعليم اللغة العربيّة بالجزائر في العصر الحديث عبر مسارٍ طويل ومتدرّج، ومراحل مختلفة تمتدّ بين عهدي الاحتلال والاستقلال، كما تعدّدت أشكاله ونظمُه ومضامينه، فهناك تعليم تقليديّ شاع في الكتاتيب والزّوايا، ينحصر دوره في تلقين مبادئ القراءة والكتابة والحساب، إلى جانب تحفيظ القرآن الكريم، وقد ارتقى مقام بعضها إلى تخريج شباب مؤهّل لمواصلة دراسته العليا في تونس أو المغرب. وفي مقابل هذا النّمط التعليميّ قامت سلطات الاستعمار الفرنسيّ بتقنين تعليم مختلط من خلال تأسيس أربعين مدرسة ابتدائية عربيّة – فرنسيّة، وذلك "بموجب المرسوم المؤرّخ في 14 جويلية 1850"[1]، ولكنّ هذا المشروع لم يُكتب له النّجاح، بدليل ضآلة عدد المسجّلين فيه سنة 1883؛ إذ لم يتعدّ عددهم 4095 تلميذا، ولعلّ من أسباب إخفاقه عدم جدّيّة المستعمر في مسعاه، ورغبته في توظيف المدرسة ضمن سياق يخدم غاياته، وهذا بدوره ما كان يثير توجّس الجزائريين ويثنيهم عن الإقبال عليه.

وممّا يؤكّد الحكم السّابق " إحصائيات سنة 1889[التي بيّنت أنّ]:

- عدد الأطفال ذكورا وإناثا[ممّن هم]في سنّ الدراسة من 6 – 13 سنة: 538389
- عدد المسجلين ذكورا وإناثا في المدارس الابتدائية: 10631"[2]

ومنه نتبيّن أنّ 1.98% فقط من الأطفال الجزائريين كانوا يحظون بفرصة التّعلّم، وهي نسبة ضئيلة جدّا تكشف بلا شكّ بأنّ التجهيل كان سياسة ممنهجة، لأنّ المستعمر مدرك بأنّ العلم سلاح ينبغي ألاّ يُمكَّن منه الجزائريون إلاّ في حدود دنيا تجعل منهم خدما لمصالحه لا أسيادا على أنفسهم، كما صرّح بذلك " مفتّش سطيف للتعليم الابتدائي حين قال سنة 1897: "إنه لا حاجة إلى وضع تعليم شامل للجزائريين الصغار،لأنّنا لا نودّ أن يصبحوا علماء متعطّلين مرتّبين في درجة لا

[1] الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1983، ص 15.

[2] المرجع نفسه، ص 17.

يستحقّونها..."[1]. وعليه وُضعت برامج محدودة الجدوى المعرفيّة؛ لأنّها ذات بعد عملي زراعي تكاد لا تتجاوز تعليم القراءة والكتابة، مع محاباة الفرنسيّة على حساب العربيّة التي حوصرت وعوملت على أساس كونها لغة أجنبيّة خُصّص لها حجم ساعيّ لا يتجاوز ثلاث ساعات أسبوعيّا، ولم تُعلّم بشكل يليق بها إلاّ في نطاق محدود؛ وذلك عندما " أُنشئت ثلاث مدارس حكوميّة بموجب مرسوم مؤرخ في 1850/09/30... تهدف إلى تكوين مترشّحين إلى الوظائف الدّينية والقضائيّة والتّعليميّة والإداريّة..."[2] بكلّ من الجزائر وتلمسان وقسنطينة. وقد مرّت هذه المدارس بتغيّرات عدّة في تسييرها ومناهجها وتسمياتها، إلى أن استقرّت سنة 1951 على اعتبار أنّها ثانويّات تعليم فرنسيّ إسلاميّ (Lycée Franco-Musulman)؛ من مهامّها تلقين تعليم عربيّ إسلاميّ إلى جانب التّحضير لاجتياز امتحان البكالوريا. وما يهمّنا في هذا المجال هو حظّ اللغة العربيّة الذي اتّسع فيها؛ إذ " خُصّص قسط واسع من التوقيت للدّراسات العربيّة في هذه الثانويّات من سبع إلى اثنتي عشرة ساعة في الأسبوع بدل ثلاث ساعات بالمقارنة مع الثانويّات العادية"[3]؛ ولعلّ هذا الحجم يُتيح للتّلاميذ تكوينا جيّدا بالعربيّة، إلى جانب ما يتلقّونه بالفرنسيّة، وهو ما يفتح أمامهم آفاقا واسعة للتّوظيف والارتقاء الاجتماعي.

بيد أنّ ما يثير الانتباه في هذا المقام هو ضآلة نسبة الملتحقين بهذه المدارس؛ إذ لم يزد عددهم عن 79 طالبا سنة 1868، ليبلغ عام 1936 أي بعد 86 سنة من تأسيسها 172 طالبا، وهي أرقام لا تحتاج تعليقا لأنّها تشكّل مفارقة واضحة.

وجاء الاستقلال فورثت الجزائر تركة ثقيلة من الأعباء في حقل التّعليم، منها قلّةُ عدد المؤطّرين كمّا وكيفا إثر الفراغ الكبير الذي خلّفه انسحاب آلاف المعلّمين الفرنسيين انتقاما من الجزائر المستقلّة.[4]

[1] الطاهر زرهوني، المرجع نفسه، ص 20.

[2] المرجع نفسه، ص 15.

[3] المرجع نفسه، ص 223.

[4] المرجع نفسه، ص 70.

وممّا زاد الطّين بلّةً صعوبة استيعاب الأعداد الكبيرة للمتعلّمين، بسبب قلّة الهياكل المتوفّرة لا سيّما بعد فتح الأبواب على مصاريعها أمام جميع أبناء الجزائر المستقلّة، استجابة لمبدأ العدالة والمساواة في ظلّ ديموقراطية التّعليم، ورغبة في تعميمه على جميع الفئات إنهاءً للتمييز الذي طالما كرّسه المستعمر وعانى منه الأهالي الجزائريون؛ حيث بلغ عدد المسجّلين " في مطلع العام الدّراسي 1963/1962...777636 تلميذا"[1]، وهو عدد يفوق ضعف نظيره المسجّل في السنة الدّراسية 1962/1961 والبالغ 353358 تلميذا[2].

وإلى جانب الأعباء السابقة يضاف عبء النّظام التّعليمي الموروث عن عهد الاحتلال الفرنسي؛ إذ لجأت الجزائر المستقلة إلى إدخال تحويرات عليه دون تغييره بصفة جذريّة لانعدام الظّروف المساعدة على ذلك، وهكذا أدخلت اللغة العربية بالتّدريج في مناهج التّعليم، فتمّ ترسيمها بحجم سبع ساعات أسبوعيا في الابتدائي والتكميلي، مع تعريب موادّ التّاريخ والجغرافيا والأخلاق في جميع المستويات إضافة إلى الفلسفة في المرحلة الثّانوية، وكان نصيب السنتين الابتدائيتين الأولى والثانية من ذلك التعريب كبيرا فقد تقرّر" في أكتوبر من سنة 1964 رفع عدد ساعات تعليم العربية إلى خمس عشرة ساعة(15سا)...كما تقرّر في أكتوبر من سنة 1967 التعريب الشامل للتعليم في هاتين السّنتين، بما في ذلك مادّة الحساب"[3] في حين بقيت السنوات الأربع الموالية مزدوجة، نصيبُ العربيّة فيها ثابت بعشر ساعات، مقابل حظ أكبر للفرنسية بوصفها مادّة دراسية من جهة ولغة تعليم من جهة ثانية؛ إذ نالت خمس عشرة ساعة في الأسبوع في السنتين الثالثة والرّابعة، وعشرين ساعة في السّنتين الموليتين.

وظلّ الأمر سائرا على هذه الوتيرة إلى غاية عام 1971، عندما جرى تعديل آخر حدّد الحجم السّاعي بأربع وعشرين ساعة لكلّ سنوات الطّور الابتدائي، معزّزا مكانة العربيّة ومرجّحا كفّتها في السّنتين الثالثة والرّابعة لتصبح أربع عشرة ساعة مقابل عشر للفرنسيّة، مع اعتماد نمط آخر

[1] عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التّشريع المدرسيّ، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، د ط ،1993، ص17.

[2] عبد الرحمن بن سالم، المرجع نفسه، ص17.

[3] سيدي محمد بوعياد دبّاغ، تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسيّة، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، السنة السادسة نموذجا، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر"2"، 2010/2009، ص 3.

في السنتين الخامسة والسّادسة لتكون إمّا معرّبة وإمّا مزدوجة (Bilingue)، وامتدّ تطبيق هذا النّمط ليشمل التّعليم المتوسّط أيضا، أمّا عن الفرق بين فرعيه فيكمن في تدريس الحساب ودراسة الوسط في الابتدائي، والرّياضيات والعلوم في المتوسّط باللغة العربيّة أو بالفرنسيّة[1].

والملاحظ أنّ الإجراءات السابقة لم تتجاوز كونها تعديلات لنظام تربويّ موروث عن الاستعمار، أملتها ظروف البلاد غداة الاستقلال، ودواعي الاستجابة لعناصر الهويّة الوطنيّة، غير أنّها ظلّت دون المستوى المأمول الذي يلبي الحاجات الاجتماعية والتطلّعات الشعبيّة، ويسهم في تحقيق التنمية والرقيّ، فبقيت الحاجة الملحّة إلى إصلاح جذريّ شامل لبنية النّظام التّعليمي قائمة، حتّى جاء الأمر رقم 67-35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1336 الموافق لـــ 16 أفريل سنة 1976، لتتبنى النظام الأساسي بديلا عن الابتدائي والمتوسّط، ولكن لم يُشرع في تنصيب هذا النّظام فعليّا حتى وافى الموسم الدراسيّ 1981/1980.

أمّا التّعليم الثانوي الذي يُعدّ امتدادا طبيعيا للتعليم الأساسيّ الإلزاميّ، ويمثّل همزة وصل بينه وبين التّعليم العالي فلم يُشرع في تنفيذ إصلاحاته إلاّ في الموسم الدّراسي 1986/1985[2].

2.1 – مبادئ الإصلاح وأسسه:

لقد قام الإصلاح التّربوي الذي جاء به الأمر المؤرّخ في 16 أفريل 1976 على جملة مـــن الأسس والمبادئ أهمها:

- أنّ رسالة النّظام التّربويّ تتمّ في إطار القيم العربيّة الإسلاميّة والمبادئ الاشتراكيّة على أساس:
- اعتبار التّعليم قاطرة للتنمية، وذلك بتأسيس مدرسة تسعى إلى تحقيق مطامح الشّعب الجزائريّ، من خلال تنمية شخصية أبنائه، وإعدادهم للعمل والحياة، وإكسابهم المعارف العامّة والتّكنولوجية، إضافة إلى غرس القيم الوطنية في نفوسهم. وهذا ما يجعلهم قادرين على المساهمة بشكل فعّال في التّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافية للوطن.

---

[1] أنظر: عبد الرحمن بن سالم، المرجع نفسه، ص 21،20.

وكذلك الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، ص 42.43.44.

[2] الطاهر زرهوني، المرجع نفسه، ص 96.

- دمقرطة التعليم، وذلك بتعميمه ليصبح حقا لكل مواطن جزائريّ، وجعله إلزاميّا لجميع الأطفال من سنّ السادسة حتّى السّادسة عشرة، والتّأكيد على مجّانيته في جميع المستويات، واعتباره من اختصاص الدّولة وحدها.

- جعل العربيّة لغة التعليم الوحيدة في جميع المستويات، مقابل فسح المجال أمام تعليم لغة أو لغات أجنبيّة أخرى.[1]

3.1 – المدرسة الأساسية وبيداغوجيا الأهداف:

ولعلّ أبرز ما جاءت به منظومة التعليم الأساسي في المنظومة التربوية الجزائرية، هو تبنّيها لبيداغوجيا الأهداف (Pédagogie par objectifs) التي استلهمت أسُسها من النّجاحات المحقّقة في الميدانين الاقتصادي والصّناعي في الولايات المتّحدة الأمريكية من قِبل الشركات الإنتاجية والمؤسّسات الصّناعية، نتيجة اعتمادها على التّسيير العقلاني الرّامي إلى ضبط العملية الإنتاجية من خلال تجزيئها بشكل صارم وفق أهداف محدّدة مسبقاً بعيداً عن العفوية، هذا ما دفع المدرسة إلى تبنّي هذا النّموذج في التّسيير، "حيث شُرع في تقسيم المهامّ وتجزيء الأهداف إلى سلوكات قابلة للتّحقيق..."[2].

أمّا الناحية الفلسفية لبيداغوجيا الأهداف فاستلهمت من الفلسفة البراغماتية* التي أسّس ركائزها في الولايات المتحدة الأمريكية ثلاثة من أقطابها هم: الفيلسوف اللساني **شارل موريس**** وعالما

---

[1] الجريدة الرسمية، أمر رقم 76– 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق لـــ 16 أفريل سنة 1976 والمتعلق بـــتنظيم التربية والتكوين، الباب الأول، الفصل الأول، مبادئ عامة، المواد: 2، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، العدد 33، السنة الثالثة عشرة .

[2] العربي اسليماني: الكفايات في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3، 2006، ص80.

* **البراغماتية** Pragmatisme: " مذهب فلسفيّ يقرّر أنّ العقل لا يبلغ غايته إلاّ إذا قاد صاحبه إلى العمل النّاجع، فالفكرة الصّحيحة هي الفكرة النّاجحة، أي الفكرة التي تحقّقها التجربة..." جميل صليبا، المعجم الفلسفيّ، ج1، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط1، 1982، ص 203، 205.

** **شارل موريس:**(1901 – 1979) فيلسوف أمريكي عمل أستاذا للفلسفة بعدة جامعات مثل شيكاغو وفلوريدا، وكانت إسهاماته الرئيسية في مجال فلسفة اللغة. يعدّ من رواد اللسانيات التداولية التي تهتمّ بدراسة اللغة عند الأداء، أي أثناء حصول الفعل الكلامي بين أطراف العملية التّخاطبية. كان يسعى إلى إدماج النزعة البرجماتية السلوكية بالنزعة التجريبية

النفس التربوي **ويليام جيمس**[***] و**جون ديوي**[****] وغيرهم، وهي مبنيّة على أساس الغاية النّفعية- العمليّة بعيداً عن كل تجريد غير قابل للتّحقّق.

وإلى جانب الرّافدين السابقين يضاف رافدُ المدرسة السلوكية[*****] القائمة على قوانين"المثير والاستجابة والإشراط والمران والأثر"[1]. ومن أبرز أقطاب هذه المدرسة كل من **واطسن**[*] و**سكينر**[**] و**بلومفيلد**[***].

المنطقية. أنظر: جماعة من الأكاديميين الإنجليز، الموسوعة الفلسفية المختصرة، نقلها عن الإنجليزية فؤاد كامل وآخرون، دار القلم، بيروت، لبنان، د ط، د ت، ص 462، 463.

[***] **ويليام جيمس:** (1842- 1910)؛ فيلسوف أمريكي ومن رواد علم النّفس الحديث.كتب كتباً مؤثرة في علم النفس الحديث وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الديني والتصوف، والفلسفة البراغماتية. من كتبه: إرادة الاعتقاد، أصناف الخبرة الدينية. انظر: وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدّراسية، دار المرّيخ للنشر، العربية السعودية، 1988، ص 286.

[****] **جون ديوي:** (1859-1952): فيلسوف وعالم نفس أمريكي كبير، حائز على جائزة نوبل للآداب، وهومن أوائل مؤسّسي البراغماتية النّقدمية من خلال فلسفته التي تُسمى الذرائعية؛ إذ تصور التربية بأنها عملية تدريب الأجيال وإعدادهم للعمل الديمقراطي في المجتمع، ومن عباراته المشهورة: " إن المدرسة ليست مجرد المكان الذي يعدّ التلاميذ للحياة المستقبلة، بل إنها الحياة نفسها".. انظر: وليد عبد اللطيف هوانة، المرجع نفسه، ص 286.

[*****] **السّلوكيّة** Behaviorisme: اسم مشتقّ من السلوك، ويطلق على النظريّة التي وضعا (واطسون) الأمريكي عام 1912، إثر اطّلاعه على تجارب "بخترف" و"بافلوف" في دراسة الأفعال المنعكسة الشرطية، وهي تفسّر سلوك الحيوان والإنسان بإرجاعه إلى ردود فعل ناشئة عن تأثير الأسباب الخارجيّة." جميل صليبا المعجم الفلسفي، ص 67.

[1] العربي اسليماني، المرجع السابق، ص 80.

[*] **جون واطسن** (**J. Watson**): (1887-1958):عالم نفس أمريكي وحجّة في علم النفس التجريبي وطرق تعليم الحيوان. كان أستاذا في جامعة جون هوبكينز؛ حيث وضع فيها أسس النظرية السّلوكية، والتي فيها يؤمن بأهمية البيئة وعناصرها التي تؤثر في حدوث سلوك معين في مواقف معينة، وبالتالي تحدث تأثيرا في نفس المتعلم سلبا وإيجابا. ولهذا فإن التحكم بعناصر البيئة يؤدي إلى توجيه السلوك، وبالتالي التحكم في المخرجات التعليمية. وقد تحدى واطسن المربين بأنه يمكن إنتاج أطفال مجرمين أو علماء أو شحاذين أو نجارين أو أصحاب أيّة مهنة أخرى وذلك بتطبيق نظريته السلوكية. انظر: وليد عبد اللطيف هوانة، المرجع السابق، ص 289.

[**] **سكينر بورهوس**(**Skinner**): عالم نفس أمريكي وصاحب أراء في التعليم السلوكي، اشتهر في العالم بأعماله في التعلم الاشتراطي من خلال جداول التعزيز وتطوير فكرة التعليم المبرمج، وتكنولوجيا التعليم (آلات التعليم..)، واشتهر أيضا بتجاربه على الحمام والفئران في المختبر.

[***] **ليونارد بلومفيلد** (**Bloomfield**): (1887- 1949)، عالم لغة أمريكي، وأحد رواد مجال اللغويات البنيويّة في

4.1 – مرتكزات بيداغوجيا الأهداف ومبادؤها:

لقد استندت بيداغوجيا الأهداف كما سلف القول إلى ما جاءت به النظريات السلوكية، والتّحوّلات الاقتصادية الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن العشرين، وما رافقها من سيادة الفلسفة النّفعية (البراغماتية) في البيئة نفسها، وهذا ما يدفعنا إلى ذكر أهمّ المبادئ التي قامت عليها بيداغوجيا الأهداف وهي: العقلنة والأجرأة والمردودية ومركزية المدرّس.

- **العقلنة** (Rationalisation): "ويقصد بها التنظيم المنطقي والنّسقي للفعل الدّيداكتيكيّ، قصد بلوغ أهداف محددّة وجعل هذا الفعل خاضعا لطرق الفحص الموضوعية وللتّجريب."[1]

- **الأجرأة** (Opérationnalité): " وتعني تجزيء العمل المزمع تنفيذه إلى عناصر صغيرة تحدّد تحديدا إجرائيا يصف مختلف العمليات الواجب اتّباعها لتحقيق الهدف، وتقتضي الأجرأة تحديداً صارماً ودقيقا للأهداف والعناصر المكونة للإنجاز ومعايير التقويم وإصدار الأحكام"[2]

- **المردودية** (Rendement): " ويقصد بها أن فعالية التعليم تقاس بالنتائج المحصّل عليها، فهي التي تقدّم معلومات حول نجاعة الوسائل المستعملة."[3]

- **مركزية المدرّس** (Centralisation de l'enseignant): وذلك باعتباره مصدر المعرفــة والمتحكّم في العملية التعليمية، وهذا ما" يجرِّد التلميذ من حقّه في بناء المعرفة والمشاركة في الدّرس وإبداء الرأي أو الاختلاف مع الأستاذ."[4]

5.1 – مزايا بيداغوجيا الأهداف:

بالنظر إلى المرتكزات التي ذكرناها سابقا، تتجلّى قيمة بيداغوجيا الأهداف في ضبط مسار العملية التعليمية – التعلُّمية وتوجيه سيرورتها بما يخدم التعلّمات المرصودة ويوصل المضامين

الولايات المتّحدة الأمريكيّة في القرن العشرين. علّم بعدّة جامعات (شيكاغو، ليبزغ، هارفارد..).

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ، مطبعة النجاح الجديدة، ج2، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006،ص 734.

[2] العربي اسليماني الكفايات في التعليم، ص 80.

[3] عبد الكريم غريب المرجع نفسه ص 734.

[4] العربي اسليماني المرجع نفسه ص 80.

المقصودة في دقّةٍ وسرعة؛ " ذلك أننا عندما نعمل بواسطة الأهداف فإنّنا نحدد نقطة الانطلاق ونقطة الوصول التي هي الهدف والذي لا يمكن أن يتحقق إلا بوضع خطة دقيقة وتنظيم محكم"[1]

وهذا ما يساعد المعلّم على الاستعداد للّدرس بشكل محكم ، بحيث يحدّد مقاييس نجاحه أو فشله مسبقاً، من خلال توقّع استجابات المتعلّمين وملاحظة سلوكاتهم القابلة للملاحظة والقياس أثناء الدّرس، ومن ثمّ يتمكّن من اتّخاذ الإجراء الملائم للتّقويم والدّعم في الوقت المناسب.

6.1 – سلبيات بيداغوجيا الأهداف وأثرها على العملية التعليمية:

بقدر ما كان لهذه البيداغوجيا من مزايا محمودة تخصّ تنظيم التعلّم والتحكّم في مجرياته بشكل دقيق، إلّا أنها لم تسلم من انتقادات وجّهها إليها المختصون في حقل البيداغوجيات، ومن أبرز السلبيات المرصودة فيها:

- أنها " ظلّت سجينة سلوكية متطرّفة "[2] تعتمد على المثير والاستجابة.
- كما أنها تحدّ من حرّية المتعلّم، بسبب إعطائها المعلّم سلطة مطلقة يتحكّم بواسطتها في مجريات العملية التعليمية – التعلّمية برُمّتها، لأنه من يخطّط للدّرس ويرسُم أهدافه وفق المنحى السّلوكيّ، فيصبح تبعا لذلك مصدر المعرفة.
- وفوق ذلك نراها لا تنظر إلى العمليّة التّعليميّة – التّعلُّمية وفق نظرة شمولية متكاملة ومترابطة أفقيا وعموديا، بل تتناولها في شكل تعلّمات منفصلة ومجزّأة وهذا ما يجعل منها " مقاربة تفتيتية لنشاط التّعلّم بإلغاء مظهره الفكريّ الخاصّ؛ لأنّ الذي يتعلّم ليس من يمارس سلوكا وإنّما من يتصرّف ... ثمّ إنّ تجزئة التعليم بتعدّد الأهداف الدّنيا قد لا يفضي إلى تحقيق الأهداف العليا."[3]
- ومن سلبيات هذه البيداغوجيا كذلك أنّ تعلُّماتها تظلّ حبيسة المدرسة فلا تُربط بواقع المتعلّم

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، الجزائر، 2004، ص123.

[2] العربي اسليماني ، المرجع السّابق، ص80.

[3] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، دار راجحي للنشر والطباعة، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجزائر، د ت، 2010، ص91.

ولا بمستقبله إلا بشكل عفوي، وهذا ما يجرد التّعلّم من دلالاته في نظر المتعلم فلا يدرك لماذا يتعلّم، ولا يستطيع تحويل معارفه – قليلة الرّسوخ – إلى ممارسات في الحياة الحاضرة والمنظورة.

7.1 – تعليمية اللغة العربية في بيداغوجيا الأهداف:

لقد كان تعليم اللغة العربية في ظلّ بيداغوجيا الأهداف يتمّ في شكل نشاطات منفصلة رغم انضوائها تحت مادة واحدة؛ فالنّص الأدبي الذي يمثل " مركز ثقل الموادّ التي يدرّسها أستاذ اللغة كان يعامل كبنية مستقلة عن الأنشطة أو الفروع اللّغوية الأخرى من نحو وبلاغة وعروض، وهذا ما يجعل العمليّة التعلّمية فاقدة التكامل والترابط، ويحرم المتعلمين من أدوات معرفية لغوية تساعد على فهم النصّ واستكناه دلالاته المختلفة، ويحول دون الغوص في مكنوناته اللغوية والفنية، ولعلّ هذا ما جعل دراسة النصوص الأدبية تتوقف عند " استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية... مع الإشارة إلى العاطفة ودراسة الأسلوب. "[2]

ومع أن دراسة النص الأدبي تعتبر إبداعا ثانيا، إلاّ أنها في ضوء المقاربة السّابقة تحولت إلى آلية نمطية تتلخص في أحكام جاهزة، وقوالب يحفظها التّلميذ لكثرة تكرارها وتواطئها من نصّ إلى آخر، من قبيل "الأفكار واضحة وسهلة الفهم، بسيطة في مجملها، العاطفة قوية وصادقة، الأسلوب جزل قويّ لا تكلّف فيه، العبارات والألفاظ ملائمة للمعاني"[3]، ولا يخفى على ذي خبرة أنّ هذه الطّريقة مدعاةٌ للشّعور بالملل والرّتابة، ومثارٌ للنّفور والإعراض عن درس الأدب.

كما أن الاعتماد على مدخل العصور الأدبيّة والتركيز على تطوّر الأغراض والفنون الأدبيّة عبر المراحل التّاريخية، حوّلَ الاهتمام من دراسة النّص الأدبي ذاته إلى التركيز على تاريخ الأدب.[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2005، ص21.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص22.

[4] أحمد سعيد مغزي، تعليمية النّصّ الأدبي ، المأمول اللغوي والمنجز الأدبي في التعليم الثانوي العام بالجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية (سطيف)، العدد18، ص62.

وإذا انتقلنا إلى نشاط آخرَ من أنشطة اللغة العربية كالدّرس النّحوي مثلا، ألفيناه قائما بذاته نائيا بنفسه عن نشاط النّصوص الأدبية، مبنيّا على أساس ما عُرف بنحو الجملة على الّرغم من استناد المثال النّحوي المدروس إلى نصوص قصيرة، بعضها طبيعي وبعضها الآخر مصطنع، تلبية لاختيار تبنّاه مُعدُّو كتاب القواعد للسنة الأولى من التعليم الثانوي بقولهم: "...عالجنا في القسم الأول الموضوعات النّحوية والصرفية، اعتمادا على النص- غالبا- لاعتقادنا جدوى ذلك في مثل هذه المواضيع، فمهّدنا له، وعرضناه مشكولا، فناقشنا معناه الإجماليّ، وأبرزنا أمثلة الدّرس، وأتبعناها بمناقشة متدرّجة وخلصنا إلى القاعدة العامّة فصُغناها بعبارة محكمة، وذيّلنا كلّ درس بتمارين مستقصية طريقة موضوعيّة "[1].

ولئن كان هذا الاختيار معقولا من ناحية المنطق البيداغوجي، فإنه يبقى فاقدا لمعنى الشّمولية، لأنّه يظلّ منبتّ الصّلة عن الأنشطة الأخرى وبخاصّة النّص الأدبي الذي يُعدّ الميدان الخصب لدراسة الظواهر اللغوية، فنجد التّركيز منصبّا على العنصر النحوي كالمبتدأ والخبر والفاعل ونائبه والمفعول به والحال ونحو ذلك ضمن جمل مستقلة أو مفصولة عن سياقها النصي، ويتلقّى المتعلّم – وفق هذه الطريقة – الأحكام المتعلّقة بالدّرس النّحوي في تفريعاتها المختلفة على أنّها غاية في حدّ ذاتها، دون أن يدرك وظيفتها داخل بنية النّص أو أثرها على معانيه أو قيمتها الجمالية في نسيجه العام، لأنّه تناولها بشكل منفصل يصطنع حدودا بين فروع اللغة العربية، ولا يرى ارتباطا بين النحو والبلاغة عند دراسة التقديم والتأخير مثلا، أو في درس الأمر ومراتبه وعلاقته بالإنشاء وتعدّد أغراضه البلاغية، فلا يدري المتعلّم الغاية من دراسة هذه المادة، أو أثرها في العمليّة التواصلية، فيحسبها غير ذات جدوى.

والأمر ذاتُه نراه في نشاط العروض وثيق الصّلة بموسيقى النصّ الأدبي الشّعري وبخاصة في عروض **الخليل بن أحمدَ الفراهيديّ** (ت 786م)؛ حيث يدرس هذا النشاط بمعزلٍ عن النّصّ المدروس، وللتأكد من ذلك يكفي أن نلقي نظرة على منهاج السنة الأولى جذع مشترك آداب لما قبل الإصلاح؛ حيث نجد أن المقرّر الدراسي لهذا المستوى قد تضمّن أربعة بحور شعرية موزّعة

[1] وزارة التّربية الوطنية، المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى الثانوية، الفرع الأدبي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1998- 1999، ص3.

على أربع وحدات تعليمية هي على الترتيب: بحر الكامل في الوحدة السّابعة ثم البسيط في الوحدة الثامنة ثم الطّويل في الوحدة التاسعة وأخيرا الخفيف في الوحدة العاشرة، مقابل سبع قصائد شعرية؛ اثنتان منها في الوحدة السابعة وقصيدتان في الوحدة الثّامنة وواحدة تضمّنتها التاسعة، أما العاشرة فاشتملت على قصيدتين.[1]

فالوحدة السابعة تضمّنت قصيدتين من بحر الطّويل أولاهما مدح وإشادة للمتنبي وثانيتهما ختمت كتاب الله **لمحمد العيد آل خليفة**، برمج في مقابلهما في نشاط العروض بحر الكامل، وهذا ما يكشف عن إغفال واضح لفكرة التّرابط بين هذا النّشاط ونشاط النصوص الأدبية وما يؤكد هذا الحكم هو الوحدات الموالية؛ حيث تضمنت الوحدة الثامنة قصيدتين إحداهما من الوافر بعنوان (فجيعة **الخنساء**) والأخرى من الطويل عنوانها (وما فقد الماضون مثل محمد) **لحسّان بن ثابت**، أما البحر المبرمج معهما فكان البسيط والأحرى أن يكون الطويل، فإذا انتقلنا إلى الوحدة التاسعة وجدناها قد اشتملت على قصيدة واحدة **لأبي العلاء المعرّي** بعنوان (رثاء وتأمّلات)، وهي من بحر الخفيف، بُرمج إزاءها بحر الطويل، أما الوحدة العاشرة فبُرمجت فيها قصيدتان أولاهما (ألا لا يجهلن أحد علينا) **لعمرو بن كلثوم** من الوافر وثانيتهما من البسيط (شاعرية وفروسية) **للمتنبي** قابلهما في نشاط العروض بحر الخفيف.

من خلال هذا الاستعراض البسيط للنّهج الذي صُمّمت على أساسه المضامين التعليمية للغة العربية في بيداغوجيا الأهداف، يتبين لنا بوضوح غياب البعد التكاملي بين نشاط النصّ الأدبي وسائر الفروع التي يُفترض أن ترتبط به وتنهل منه مادّتها، وهو خلل ناجم عن منطق التدريس بالأهداف الذي يقوم على المعرفة المجزّأة البعيدة عن الشّمولية، والمكتفية " بنمط واحد من أنماط تجمّع المعلومات هو نمط الجملة [المحصور] في مستويين هما: المستوى النحوي والمستوى الصرفي والاهتمام بالزلاّت الإعرابية ومواطن ضعف المفردات وعيوب الإملاء والافتقار إلى التقويم الأسلوبي"[2]

---

[1] وزارة التربية الوطنية منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر 2004، ص 33، 34.

[2] محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاحات الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2003، ص 26.

كما نتبين تركيزا على فكرة المحتوى وتبليغه دون مدّ جسور بينه وبين واقع المتعلِّم، ما يفقد التعليم دلالته ويجعله حبيس قاعة الدّرس، في وقت "لم تعد [فيه] الأهمّية للمعارف في ذاتها بل صارت الأهمية مرتبطة باستعمالها."[1]

وبالنّظر إلى القصور الذي كشفت عنه بيداغوجيا الأهداف ورغبة في تجاوز اختلالاتها التي أشرنا إلى بعضها فيما سلف، اتجّه اهتمام المختصّين والقائمين على الشأن التّربوي إلى البحث عن مقاربة تعليمية جديدة تتّسم بالشّمولية والتّكامل بين عناصرها، دون أن تقطع صلتها تماماً بالبيداغوجيا السابقة، فجاءت المقاربة بالكفاءات (L'approche par les compétences)، بوصفها بديلا بيداغوجياً جديداً " لتخرج نظريّة التدريس بالأهداف من أزمتها وأفقها المسدود الذي زُجّت فيه بسبب الممارسات التي حوّلتها إلى قطع متحجّرة ومتراصّة "[2].

ولم تكن الجزائر لتنأى بنفسها عن مواكبة هذا الجديد البيداغوجي الذي فرض نفسه في عديد بلدان العالم تماشيا مع التحوّلات العالمية التي فرضتها العولمة، وتلبيةً لمقتضيات التربية الحديثة، فتبنّت بيداغوجيا الكفاءات مقاربة للإصلاح الذي شهدته المنظومة التّربوية الجزائريّة عام 2003.

" وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج، التي تختلف عن الطّريقة التقليديّة ذات الطّابع التّراكمي... وترتكز بيداغوجيّات الإدماج على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كلّ مرحلة دراسيّة، كما تقوم على مسارٍ تعليميّ لا يعتمد على ضمِّ المعارف والمهارات إلى بعضها البعض وتجميعها، بل تهتمّ بتوظيف المكتسبات لحلِّ المشاكل في وضعيات جديدة وإنتاج خطاب ذي دلالة"[3].

ومن أجل تنصيب الكفاءات التي يحدّدها المنهاج قصد بلوغ الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السنة الدراسية، تمّ اعتماد المقاربة النصّية (L'approche textuelle)؛ " وهي طريقة يتمّ بمؤدّاها تناولُ النّصّ سواء كان قصّة أو مقالا أو خطابا أو غير ذلك من عدّة زوايا هي: نوع النّصّ ونظام

[1] الحسن اللحية، بيداغوجيا الإدماج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، د ط، 2010، ص67.

[2] محمد مكسي، المرجع السابق، ص 24.

[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص 05.

الإبانة ونيّة صاحب النّص"[1]؛ وذلك باعتبارها اختياراً ملائما لتعليم اللغة العربية في إطار من الشمولية والتّكاملية، بحيث يُستند إليها في تكوين" متعلّم قادر على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير"[2] وفق النّمطين التفسيريّ والحجاجيّ في المجال الكتابي بالنّسبة للجذعين المشتركين آداب وعلوم إنسانية في السنة الأولى ثانوي، مع اكتساب الكفاءة التّواصلية الشفويّة بلغة سليمة في مقام التعبير عن الذات أو الدّفاع عن رأي أو مساندته أو دحضه باستخدام أساليب الاستدلال.[3]

2- دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي.

لقد جاءت المقاربة بالكفاءات بوصفها خيارا بيداغوجيا جديدا في سياق عالميٍّ جديد، أملته المتغيرات الجيوسياسية التي شهدها العالم أو اخر القرن العشرين وتلبيةً لرهانات اقتصادية من جهة واستجابة لمبرّرات علمية وثقافية وبيداغوجية من جهة أخرى، ومن ثَمّ يمكن حصر دواعي تبنّي هذه المقاربة الجديدة ضمن المبرّرات السّياسية الاقتصاديّة والمبرّرات العلميّة والبيداغوجيّة.[4]

1.2- الدّواعي السياسية والاقتصادية:

شهد العالم بداية من أو اخر ثمانينيات القرن الماضي تحوّلات جذريّة عميقة مسّت جميع أبنيته التي استقرت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، حيث بدأت ملامح ميلاد نظام عالمي جديد في التّشكّل، وظهرت إرهاصاته واضحةً مع تصدّع الاتحاد السّوفياتي وتفكّك ما كان يسمّى بالكتلة الشرقية، وكان من نتائج ذلك ظهور ما يدعى العولمة التي فرضت سلطانها، وتحوّل العالم بموجبها إلى قرية صغيرة زالت معها أو تكاد كلّ الحدود السّياسيّة والجمركيّة، كما انهارت الثّنائية

---

[1] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص، 335.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السّابق، ص 12.

[3] أنظر وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 16.

[4] انظر محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم ،مطبعة طوب بريس، الرباط المغرب، د ط، 2007، ص9. وكذا حفيظة تازروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، دار هومة، الجزائر، ط1، 2014، ص85.

الإيديولوجية والاقتصادية لصالح النّموذج الرأسمالي المهيمن في ظلّ اقتصاد السّوق الموسوم بحدّة المنافسة بين المؤسسات والشّركات متعددة الجنسيّات التي تعمل وفق شعار (البقاء للأقوى)، ورافق ذلك ثورة الاتصال والمعلوماتيّة التي وظّفت في خدمة الاقتصاد ضمن إطار " يأخذ بعين الاعتبار المشاكل الطارئة، ويعتمد العلاقة التواصلية بين جميع عناصر المقاولة لمعالجتها ...[مع] اعتماد مجال التعلّم والتكوين المستمر، إذ أصبح العامل في حاجة مستمرة إلى معارف وخبرات جديدة تمكنه من استيعاب التّغيرات الحاصلة أو المرتقبة، في تحقيق الفعالية وتطوير القدرات والكفاءات لمواجهة المنافسة"[1]، ومن هنا تولّدت فكرة البحث عن تعليم يتسّم بالديمومة والذّاتية والكفاءة في التغلّب على المشكلات والعوائق الطارئة بنجوعٍ وفعالية وإبداع.

2.2-الكثافة المعرفية وعلاقة البيداغوجيا بالواقع:

بالإضافة إلى العوامل المذكورة آنفا، ارتبط ظهور المقاربة بالكفاءات بما شهده العصر الحاضر من كثافة معرفية؛ حيث تفجّرت المعارف، واتّسعت العلوم وتشعّبت، فلم يعد بإمكان المدرسة أن تبقى وفيّة لدورها التّقليدي في نقل المعارف وحشو أذهان المتعلّمين بكمّها الهائل، مقابل بروز أسئلة راحت تعترض هذا التّوجه من قبيل: ما علاقة ما يتعلّمه التلاميذ في المدرسة بالواقع؟ وأيّهما أولى؟ "هل المعارف المفصّلة أم الخبرة في استخدامها؟"[2] وهي أسئلة تمخّضت عن الأزمة التي وصلت إليها بيداغوجيا الأهداف.

ومن أجل تجاوز هذه الأزمة ذات البعد البيداغوجيّ برزت الحاجة إلى تطوير النّظام التعليمي ودفعه قُدما بحيث يصبح أكثر مردوداً، وأفضل نُجوعا، وفي هذا الإطار "جاءت المقاربة بالكفاءات لتجيب عن التّساؤلات المذكورة [آنفا]، ولتمثّل بيداغوجيا بديلة من شأنها سدّ الثغرات وتذليل الصعوبات التي تعاني منها جميع أطراف العمليّة التعليمية – التعلُّمية "[3].

---

[1] محمد الراجي، المرجع السابق، ص9.

[2] فيليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، تر: لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط ، المغرب، ط1، 2004 ، ص17.

[3] حفيظة تازروتي ، المرجع السابق، ص87.

كما أنّها تشكل مخرجاً لمشكلة كثافة المعارف، حيث تتيح التحوّل من منطق التّعليم والتّلقين، إلى منطق التعلّم والاكتساب المعتمد على الذّات، وهو أمر يجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليمية ويخرجه من دور المتلقّي السّلبي والمنفعل، إلى وضع المُشارك الإيجابي والمُحاور الفعّال، ومن ثمّ فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تفعيل المعارف واستثمار الموارد بشكل يجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف التي يتعرض لها المتعلّم، لأنّها في حقيقة الأمر " لا تنصرف عن المحتويات والموادّ ولكنها تسعى إلى تطبيقها واستخدامها"[1].

3.2 – ظهور نظريّات معرفيّة جديدة:

لقد برزت في ساحة البحث العلميّ نظريّات وعلوم جديدة اهتمّت بدراسة كيفيّة حصول المعرفة البشرية وطرق تنميتها، ومن ذلك لسانيات النّص وعلم النّفس التّربويّ والمعرفي والاجتماعي، وكان من أقطاب هذه النّظريات **نعّوم تشومسكي*** (Chomsky Noam) صاحب النظريّة اللّسانية التّوليديّة التّحويلية، و**جان بياجي**** (Joan Piaget) صاحب النّظرية البنائية الاجتماعية، و**فيجوتسكي** *** (Vygotsky) المعروف بالنّظريّة الاجتماعية التّفاعليّة، وكان لنتائج أبحاث هؤلاء تأثير واضح في رسم ملامح المدرسة الحديثة وتحديد أطرها المرجعيّة وبلورة نظرتها إلى العمليّة التّعليميّة على أساس علاقة جدليّة متشابكة بين الذّات العارفة ومحيطها الاجتماعي.

---

[1] فيليب بيرينو، المرجع السابق ، ص22.

* **أفرام نعوم تشومسكي:** (1928) هوأستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي إضافة إلى أنه عالم إدراكي وعالم بالمنطق ومؤرخ وناقد وناشط سياسي. وهوأستاذ لسانيات فخري في قسم اللسانيات والفلسفة في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، والتي عمل فيها لأكثر منذ 50 عاما. من كتبه "نمط الأصوات في اللغة الإنجليزية".

** **جون بياجيه:** (1896–1980) عالم نفس سويسري، اشتهر في العالم بآرائه وتجاربه في مجال علم نفس النموّ. انصبّ أكثر اهتمامه على كيفية حصول الفرد على المعارف بشكل منطقي، كما اهتم بالذكاء وبطبيعته، وبعملية النموالفكري عموماً. انظر: وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدّراسية، دار المرّيخ للنشر، العربية السعودية، 1988، ص 284.

*** **فيجوتسكي:** (نوفمبر 1896 جوان 1934) ليف سيمينوفيتش فيجوتسكي كان طبيبا وعالم نفس سوفيتي، مؤسس علم النفس الثقافي التاريخي والد المدرسة التاريخية في علم النفس.

1.3.2- الأطر المرجعية للمقاربة بالكفاءات:

من المجمع عليه بين الباحثين أنّ المقاربة بالكفاءات في الحقل التّربوي تستند في خلفيتها الفكريّة والفلسفيّة إلى عديد المرجعيّات، فهي من ناحية اللفظ والمفهوم قد نشأت في ظلّ التّطوّر الذي شهدته تنظيمات العمل والإنتاج في الميدانين الاقتصاديّ والصّناعي، وما تبعه من تغييرات على مستوى برامج التّكوين المهني وأنماطه[1]، أمّا من النّاحية النّظرية المعرفية فإنّنا نجدها تمتح من مرجعيّات كثيرة لعلّ أبرزها النظريتان: البنائية الاجتماعية والاجتماعية التفاعلية.

1.1.3.2- **النّظرية البنائية الاجتماعية:** وتنسب إلى الباحث في علم النّفس المعرفي **جون بياجي**، وتمثّل إحدى نظريّات التعلّم الحديثة التي ترى أنّ "ذهن المتعلّم لا يكدّس المعارف التي تبلغه تكديسا، وإنّما يقوم بمواجهة المعطيات الجديدة بمكتسباته القبلية، ويخرج من تلك المواجهة بتركيب جديد"[2]، فالإنسان في نظره مزوّد بقدرات ذاتية ومهيّأ بآليات داخلية تتيح له أن يكتسب "المعارف عن طريق البناء ووفق ترتيب معين [شريطة] أن يوفّر الوسط الذي يعيش فيه المنبّهات الضّرورية وفي الوقت المناسب"[3]، فالمعرفة حسبه تنطلق من الذّات العارفة وليس من البيئة الخارجية المحيطة بها، وهي أي المعرفة متمحورة حول أربع نُقط رئيسة كما ذكرها الباحث المغربي **العربي اسليماني:**

- المعارف تُبنى ولا تُبلّغ.
- المعارف قابلة مؤقّتا للحياة والاستمراريّة.
- المعارف تتطلّب ممارسة مفكّرة، وليست مبلّغة وملقّنة كما هي دون فائدة.
- المعارف تتحدّد داخل سياقات ووضعيات ، وليست خارجة عن السّياق.[4]

---

[1] أنظر ، حفيظة تازروتي، المرجع السّابق ، ص88.

[2] بدر الدين بن تريدي، المرجع السّابق، ص 86.

[3] المرجع نفسه ، ص87.

[4] العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، ص 58.

والملاحظ أنّ هذه النّظرية تلتقي في بعض نواحيها مع ما جاء به **فيجوتسكي** صاحب النّظرية الاجتماعية التفاعلية التي ترى بأن المرء يتعلّم من خلال علاقة التّأثير والتّأثّر بينه وبين محيطه الخارجي والاجتماعي.

2.1.3.2- **النّظريّة الاجتماعية التفاعلية:** تندرج هذه النّظرية ضمن أبحاث علم النّفس الاجتماعي، وهي ذات علاقة بالطّرح الفلسفي الاجتماعي الماركسي، وتقوم نظرتها على أساس أنّ بناء المعرفة إنّما يتمّ من خلال التفاعل الذي يجري بين الفرد محيطه، فهذا الأخير حسب **فيجوتسكي** يظلّ عاجزا عن الوصول إلى اكتساب المعارف بنفسه، ولن يتسنّى له ذلك إلاّ إن أسعفه شخص راشد كالمعلّم أو غيره آخذا بيده في سبيل بناء تعلّماته. ومما تؤكّد عليه هذه النّظريّة " أهمّية دراسة العلاقة بين المعارف السابقة والتّمثّلات الذّهنية للفرد وموضوع المعرفة أو المعارف الجديدة، ذلك أنّ الفرد [نفسَه] هو الذي يبني معارف جديدة ويعدّل معارفه القديمة عن طريق التّفاعل مع محيطه الفيزيائي والاجتماعي"[1]، ومن ثمّ فهو منطلق من الذّات ولكنّه مرتبط بسياق اجتماعي.

بناء على ما سبق نكون قد ألمحنا بإيجاز إلى أهمّ رافدين نظريين استقت منهما المقاربة بالكفاءات مرتكزاتها، فالبنائية تقضي بأنّ المعارف صادرة من ذّات المتعلم؛ فهو الذي يبنيها بنفسه تأسيسا على مكتسبات سابقة، ثمّ يخزّنها ليشغّلها في مواقف جديدة مرّة أخرى، وهذا عينُ ما تتبنّاه المقاربة بالكفاءات وتدعوإليه، ومن جهة أخرى يحيلنا تشغيل هذه المعارف في وضعيات جديدة دالّة بالنّسبة للمتعلّم على السّياق الاجتماعي الذي ركّزت عليه النّظرية التّفاعلية الاجتماعيّة لفيجوتسكي.

3- مفاهيم ومصطلحات: المقاربة بالكفاءات، الوضعية التعليمية- التعلّميّة، بيداغوجيا الإدماج، الوضعية الإدماجية، بيداغوجيا المشروع.

إن إدراك مفهوم المقاربة بالكفاءات يقتضي منا التّعريج على بعض ما يرتبط بها من مفاهيم ومصطلحات قصد توضيحها باعتبارها مفاتيح لمقاربة فهم هذا المنحى الذي فرض نفسه في الواقع

[1] المرجع السابق، ص59.

التربوي محلّيا وعالميا، ومن ذلك المقاربة والكفاءة والوضعية التّعليمية–التّعلّمية، وبيداغوجيا الإدماج، والوضعية الإدماجية، وبيداغوجيا المشروع.

1.3- المقاربة بالكفاءات (L'approche par les compétences):

قبل أن نتطرق لمفهوم المقاربة بالكفاءات لابدّ أن نشير إلى مكوّنتي هذا التركيب وهما المقاربة والكفاءة كل على حده:

1.1.3- **المقاربة** (Approche): إن المقاربة لغةً تعني الدّنومن الشيء، وهي كما ذكر الباحث عبد الكريم غريب " كيفيّة دراسة المشكل أو معالجة وبلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذه، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل"[1]، فهي إذن عبارة عن طريقة خاصة للعقل؛ حيث إنه يحاول العمل وفق آلية معينة، لأن لكلّ واحد منّا في فهمه لقضيّة من القضايا كيفية تناول معيّنة. ومن تعريفات المقاربة حسب **بدر الدّين بن تريدي** أنّها: " – الكيفية العامّة التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل، أو تناول مشروع أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية.

– أساس نظريّ يتألّف من مجموع المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي واختيار استراتيجيات التعليم والتعلم أو التقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع "[2].

فهي بهذا المعنى طرح نظريّ تجاه برامج دراسية وفق خطط محاولاتية لبلوغ الحقيقة، مع العلم أنّ المحاولة ليس معناها الوصول التامّ بل الاقتراب النّسبي اعتمادا على الأسس والمبادئ التي وضعها علماء التّربية والتّعليم.

2.1.3- **الكفاءة** (Compétence): من تعريفات الكفاءة أنها "تجنيد مجموعة المعارف والقدرات والمهارات والخبرات وتوظيفها لحلّ إشكال بسيط أو معقّد يتعلّق بالجانب الدّراسيّ أو المهنيّ أو الحياتيّ الخاصّ والعامّ"[3]، ومنه يتبين أن الكفاءة هي أن يحاول الفرد تعبئة رصيده من المكتسبات

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ج1، ط1، 2006، ص82.

[2] بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص 334.

[3] رمضان أرزيل وآخرون، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار عاقل، ج1، الجزائر، 2002، ص 215.

في حلّ ما قد يواجهه من مشكلات، فإذا ما استطاع هذا الفرد – معتمدا على نفسه – أن يتغلّب عليها بإيجاد حلول ناجعة وفعالة، فإنه يكون حينئذ ذا كفاءة تُمكّنه من مواجهة مجمل الطوارئ المجهولة. وعليه فإن "الكفاءة تمثّل ما يقدر المرء على إنجازه"[1]، وحسب هذا التعريف ندرك أن الفرد الكفء هو القادر على التصرّف بإرادة وحيوية في توظيف معارفه بغرض مواجهة القضايا الطارئة والمعقدة.

بعد أن ألمحنا بإيجاز إلى معنى كل من المقاربة والكفاءة، نكون قد اقتربنا إلى حد ما من مفهوم المقاربة بالكفاءات، التي تمثل مرحلة جديدة يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف، وهي إستراتيجية تنطلق من القدرات التي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة، وبالتالي فكل قدرة من قدرات التعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية."[2]

من خلال هذا التعريف نفهم أن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تطوير قدرات المتّعلم وذلك بإكسابه كفاءات تخلق فيه عنصر التحدّي في مواجهة وضعيات معقدة، وهي لا تتعارض مع نظيرتها السابقة (الأهداف)، ولكن تتجاوزها بطموحها إلى غايات أرحب وأنجع، لأن غايتها هي ربط معارف الفرد بالحياة وتمكينه من استثمارها بإرادة حرّة وفذّة قصد تجاوز الصّعاب الواقعية، إذ ما الهدف من امتلاك معارف دون تطبيقها على أرض الواقع؟ ولعلّ هذا المعنى هو ما قصده **فيليب بيرينو(Perrenoud)** بقوله إنّ " المقاربة بالكفاءات تحدّد مكانة المعارف في الفعل؛ هذه المعارف تشكّل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلّها، واتخاذ القرارات، وتكون عديمة القيمة إلا إن توفّرت في الوقت المناسب وتسنّى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف."[3] من هنا يتعين أن هذه المقاربة تتضمن ثنائية جدلية بين المعرفة والفعل؛ حيث إنّ قيمة المعرفة في عملها لا في تخزينها فقط وإلا عُدّ حاملها " **كَمَثَلِ الحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا**"[4]

---

[1] بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص 274.

[2] الربيع بوفامة ، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، الجزائر، ط2، د ت، ص50.

[3] وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003، ص14.

[4] سورة الجمعة، الآية 4.

ومن جهة أخرى تقف المقاربة بالكفاءات في تعاملها مع المعارف على أساس الدّمج الكلّي للموادّ، ولهذا " تعتبر انطلاقاً كبيراً عن منهج المواد الدّراسية المنفصلة، ويعرف هذا النوع من المناهج أحياناً بالمنهج التكاملي أو المنهج المتكامل أو منهج النشاط أو منهج الخبرة، كما يطلق على هذا النّوع من المناهج منهج المواقف أو المشكلات الحية "[1]، وعليه يظهر أنّ قوّة المعرفة في الحقل التّربوي تكمن في حلّ المشكلات المعقّدة واتّخاذ المواقف الحاسمة دون تردّد ولا تأخّر انطلاقا من وضع (وضعية) يجابه به المتعلّم.

2.3 – الوضعية التعليمية–التعلّمية (Situation Enseignement/Apprentissage):

لفهم الوضعية التعليمية – التعلّمية، وجب علينا أن نردّها إلى مصدرها الذي تنسب إليه أي التّعليم (Enseignement) الذي يعني كلّ ما يقوم به المعلّم " قصد الإسهام في تحقيق أهداف تربوية مدرسية كما جرى تحديدها في البرامج الدراسية "[2]، وذلك من خلال خلق الموقف التّعليميّ الذي يتيح للمتعلّم فرص التّعلّم وفق حاجاته وقدراته، ويفتح باب الحوار المتبادل وفق تساؤلات متعدّدة في إطار موضوع معين يتبين بها مدى وصول المتعلّمين للفهم والإدراك، وهو ما لن يتحقّق، ما لم يكن هناك حوار تتجاذبه الأطراف المتعددة. وقد عرّف إخوان الصّفا* التعليم بأنّه " انتقال المعلومات والمعارف إلى المتعلّمين...[وبأنّه] ليس سوى إخراج ما في القوة يعني الإمكان إلى الفعل يعني الوجود، فإذا نسب ذلك إلى العالم سمي علماً، وإذا نسب إلى المتعلّم سمي تعلّماً"[3]،

---

[1] فايزة مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط1، 2003، ص22.

[2] بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص 125.

* إخوان الصّفا: جماعة ذات طابع سياسي دينيّ، توفيقيّة في نهجها، نشأت في البصرة نحو 983 م. جمعوا بين الفكرين الإسلاميّ واليونانيّ... دوّنوا تعاليمهم في 52 رسالة، خلاصة عقيدتهم أنّ العالم صادر عن الله وقد فاض عنه، وأنّ الله علّة كلّ فيض. المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط 15، 1987، ص 30.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص343.

كما اعتبره ابن خلدون " من جملة الصنائع"[1]، وذلك " لأنه يحتاج إلى إتقان مهارات عديدة لإقدار المتعلّمين على تحصيل المعارف"[2].

من خلال التّعريفات السابقة يصبح بإمكاننا مقاربة معنى التعليمية، فهي من حيث اللفظ تقابل المصطلح الأجنبي الإنجليزيّ أو الفرنسي (Didactique) ذي الجذور الإغريقيّة و" هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التعلّم التي يعيشها المتربّي لبلوغ هدف عقلي وجداني أو حسّي حركي "[3]، وعليه فإنّ اهتمام التّعليميّة له بعدان، أحدهما إبستيمولوجيّ (Epistémologie) والآخر سيكولوجيّ (psychologie) ومن ثمّ فهي تُعنى بمواجهة " مشكلات تتعلّق بالمادّة [الدّراسيّة] وبنيتها ومنطقها،.. ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعيّة التّعلم "[4]؛ فوظيفتها إذن دراسة التعليم وما يرتبط به من مناهج وأساليب وطرائق تسهّلُ عملية التّدريس كي تؤدَّى بشكل ناجع وعمليّ في الآن نفسه، أي متابعة العملية التفاعلية التي تتم بين الأقطاب الثلاثة للعملية التعليمية: المعلم – المعارف – المتعلم. وإلى هذا المعنى ذهب الدّكتور **بشير إبرير** حينما ذكر أنّ اهتمام التعليميّة ينصبُّ على دراسة " التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علميّة، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما؛ ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟"[5]

والجدير بالذكر في هذا المقام أنّ التعليمية تنادي بالروح النّقدية في علاج نقائص التعليم، وبإبداع طرق جديدة ومبتكرة تتماشى ورهانات العصر، وعليه نتبيّن أن من مهام التعليمية – علاوة على اهتمامها بدراسة المحتويات وانتقائها – أن تنشغل بالتساؤل عن الغاية من هذه المحتويات بل وعن جدواها ومدى نجوعها، وفوق ذلك من شأنها أن تتساءل عن مدى ارتباط ما يدرس بالواقع العملي.

وبعد أن أدركنا معنى التعليمية وجب أن ندرك معنى التعلُّمية، ولكن قبل أن نعرَف بها لابد أن نعرف معنى التعلّم وهو حسب الدكتورة **جنان سعيد رحو**" تغيّر أو تعديل في السلوك والخبرة، ينشأ

[1] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص 342.

[2] عبد الكريم غريب، المرجع السابق ص 343.

[3] المرجع نفسه، ص264.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[5] بشير إبرير، تعليميّة النّصوص، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص9.

عن قيام الإنسان بنشاط معيّن، تتفاعل فيه شروط البيئة الخارجية مع مجموعة الاستعدادات والدوافع الفردية التي زُوّد بها الكائن الحيّ"[1]، فالتعلّم حسب هذا المفهوم عبارة عن تفاعل جدلي متعدد الأبعاد بين مختلف المعارف والاتجاهات والعواطف والقدرات والمهارات، هدفه تقويم الاعوجاج وتطوير الذات المتعلّمة.

ولقد عرّفه **عبد الكريم غريب** بأنه " عملية اكتساب لسلوك أو تصرّف معيّن (حركات، معارف، مواقف، مهارات، كفايات...) ويتمّ هذا الاكتساب في وضعية محدّدة، ومن خلال تفاعل ما بين المتعلّم والموضوع الخاصّ بالتعلّم، ذلك أنّه يمكن اعتبار كل فرد يوجد في وضعية تعلّم معينة، هو فرد متعلّم يخضع لشروط محدّدة، والمتعلّم كذات هو شخصية تتكون من مجموعة من الاستعدادات والقدرات الذهنية والوجدانية والحركية والاجتماعية والثقافية..."[2]، وهنا نفهم أنّ التعلّم خاص بالذّات التي تتلقى تعليماً سواء بطريقة معرفية أو حركيّة أو بطرق أخرى من أجل اكتساب معارف نظرية أو عملية.

وفي المقام نفسه نجد الدكتور **جابر عبد الحميد** يعرّف التعلّم بأنه " اكتساب خطط تصوّرية جديدة وتعديلُها استجابة لحاجات جديدة "[3]، وهو تعريف يكتسي طابعا علميا وتقنيا ونفعيا في نظرته للتّعلّم، فهذا الأخير يكسب الفرد آليات وخططا معرفية وسلوكية جديدة قابلة للتصحيح والتعديل حسبما يستجدّ من مواقف أو غايات.

بعد أن تعرفنا على المقصود بالتعلّم لا بدّ أن ندرك معنى التعلّمية، وهي "الوضعية التي يوجد فيها المتعلّم في علاقة مع المادّة ومع المدرّس، والتي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال"[4]، فما يفهم من هذا التعريف أنّ التعلّم الجيّد لا يتحقّق إلاّ إذا نجح المعلّم في خلق وضعيات تربوية تُقحم المتعلّم وتُعمّق نظره في قضية من القضايا القريبة منه واقعيا، فتجعله معنيا بها شخصيا، وهذا تماشيا مع النُّظم التربوية الجديدة، ومن ثمّ فالوضعية تعكس الجانب النفسيّ

---

[1] جنان سعيد رحو، أساسيات في علم النفس، الدّار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط01، 2005، ص90.

[2] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج1، ص70.

[3] بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص 123.

[4] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج2، ص 858.

للمتعلّم والمعلّم، وهو أمر يقتضي من هذا الأخير أن يتوفر على مهارات تربوية في كيفية لفت انتباه المتعلّم وجعله مشدودا إلى الدّرس بحوافز مختلفة. وهكذا يتعين أنّ الوضعية التعليمية " وضع بيداغوجيّ هيأه المدرس لإثارة تعلّم المتعلّمين بأنفسهم"[1]، وما يدرك من هذا التعريف التربوي أنّ المعلّم لا بدّ أن يؤسّس وضعيات متعدّدة في تقديم دروسه النّظرية / التطبيقية حتى يستشكل ذكاء المتعلّم ويتحاور مع نفسه في موضوع ما، شريطة أن تكون له علاقة بالواقع، فهذا النوع من الأساليب التربوية هو الذي ينمّي قدرات المتعلّمين على التّحليل والتركيب والانتباه والتركيز حتى تُمتحن عقولهم وتتفادى الوقوع في الأخطاء، ومن جهة أخرى إذا وقع المتعلّم في الخطأ فذاك بدوره هدف حتى يمارس التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ كما تشير إليه بعض البيداغوجيات.

الآن وقد عرّفنا التعليمية والتعلّمية لا بد أن نعرّف الوضعية التعليمية – التّعلميّة و"هي كلّ وضعية مخطّط لها من حاجات أو مشكلات، وتشمل مجموعة من العناصر المتفاعلة (مدرس، تلاميذ، مادّة، وسائل...) ويمكن ترجمة هذه الوضعية من خلال العناصر المركّبة التالية:

1/ متعلمون في علاقة مع، 2/ مدرّس لكي يتعلّموا، 3/ محتويات داخل إطار 4/ مؤسسة من أجل تحقيق، 5/ أهداف عن طريق، 6/ أنشطة وبمساعدة، 7/ وسائل تمكّن من بلوغ، 8/ نتائج"[2].

من خلال هذه الخطاطة نستخلص أنّ الوضعيّة التعليمية – التعلّمية عبارة عن تفاعل عناصر عديدة من متعلّم من خلال خصائصه السيكولوجية والاجتماعية والعاطفية، ومدرّس من خلال الخصائص نفسها أيضا، ومحتويات مادة معرفية ما تخدم الفرد، ومؤسسة توفّر الذخيرة المادية والمعنوية، وأهداف نظرية وعملية؛ حيث إنّ الأهداف ليست معرفة فارغة من المهارات والخبرات، وأنشطة تتضمّن تساؤلات تطرح: كيف نتعلّم؟ نسمع؟ نقرأ؟ نصحح؟.. وطبيعة الوسائل الموظّفة لإنجاح العمليّة التربوية من مطبوعات وصور وأشرطة وسبّورات... وصولا إلى النتائج من حيث ما تمّ التّوصّل إليه، وما يمكن ملاحظته وتقييمه، ومتى يتمّ التّقييم وكيف؟ كلّ هذه التّساؤلات التربويّة غايتها الوصول إلى نتائج إيجابية تخدم مسار التربية والبيداغوجيا.

[1] بدر الدّين بن تريدي، المرجع السابق، ص382.

[2] عبد الكريم غريب، المرجع السابق، ج2، ص 860.

3.3 - بيداغوجيا الإدماج (Pédagogie de l'intégration):

بعد أن عرفنا معنى الوضعية التعليمية – التعلُّمية وموقعها فيما يسمى بالمقاربة بالكفاءات، يجدر بنا أن نعرّج على مفهوم الإدماج (Intégration) الذي يشكّل محكاً حقيقياً لهذه المقاربة؛ فهو لغة يعني الفتل (للحبل) والضَفْر (للشّعر) بإحكام، والدخول والتداخل والّتضافر والإدراج والانطواء ...[1]، وفي مجال الحياة العامّة نجد لفظة إدماج غير بعيدة عن هذه المعاني، ومثال ذلك الإدماج المهنيّ وإدماج العمّال المتعاقدين وإدماج المرأة في عالم الشغل أو السياسة وإدماج أبناء المغتربين العائدين من الخارج... فهي تعني الإلحاق والإدخال والإدراج والاحتواء، فهي قريبة من المعنى الأصلي المعجميّ، وأمّا في المجال البيداغوجيّ " فالإدماج خطّة بيداغوجية يعبّئ وفقها المتعلّم بعض موارده من أجل حلّ وضعيّة مشكلة معقّدة "[2]، وهو إذن أسلوب تعلُّم من شأنه أن يدرّب المتعلّم على كيفية تجنيد مكتسباته القبلية أو بعض منها من أجل التّموضع الجيّد قصد حلّ كلّ وضعية تصادفه سواء في الحقل المدرسي أو في المحيط الحياتيّ العامّ، ويرى بعض الدارسين أنّ "الإدماج التّعلّميّ يستند إلى مسلّمة ترى أنّ المعارف تشكّل كلّا منطقيا منظّما، وتعتبر التّعلّم عمليّة حلّ المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة "[3]، وهذا معناه أن يُقحَم المتعلّم في وضعيات حقيقية تستدعي منه تعبئة ما اكتسبه من موارد وتسخيرها لإيجاد حلّ لتلك الوضعية، وحينها يكون قد نجح في توظيف معارفه عملياً، خلافا لما كان عليه الأمر في بيداغوجيا الأهداف، فالإدماج يقوم على تحفيز المتعلّم عن طريق خلق الحيوية لديه ودفعه إلى تحريك أفكاره ومعارفه وإعطائها معنىً من خلال استثمارها في منتوج يبنيه بنفسه، فهو نشاط يستهدف تحويل المعارف والمكتسبات التي حقّقها المتعلمون إلى ممارسات فعلية. ومن هنا نفهم مدى العلاقة الموجودة بين الإدماج والكفاءة، باعتبار الأخيرة تمثل النتيجة الختامية لبيداغوجيا الإدماج، والتي من شأنها أن تتيح للمعلّم تقييم مستوى المتعلمين، فيدرك الصّعوبات التي يواجهونها، ومن ثم يّعمل على إيجاد البدائل العلاجية الممكنة والمناسبة للتلاميذ المتعثرين.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر، بيروت، لبنان، مج 1، ط1، 2008، ص 773-774.

[2] العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، ص91.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص519.

ويرجع الفضل في إدراج مفهوم الهدف النهائي للإدماج (Objectif terminal d'intégration) في حقل البيداغوجيا إلى الباحث **دي كتيل** (**De ketele**) سنة 1981م، وهذا ما يمثّل ملمح التخرّج لدى المتعلّم عند نهاية مسلك دراسي معيّن سواء على المستوى العموديً (في المادة الواحدة) (Interdisciplinaire) أو على المستوى الأفقي (بين مجموعة من المواد)[1] (Transversale)، وبالفعل فالهدف كلّ الهدف بالنّسبة لبيداغوجيا الإدماج هو تنصيب هذه الكفاءات لدى المتعلّم في خاتمة مطاف المسار التعليمي – التّعلُّمي، وهو مسار يُنتظر منه تكوين فرد ناجح علميا متمكّن عمليّا وفعّال في أرض الواقع.

4.3 – الوضعية الإدماجية (Situation d'intégration):

تمثّل الوضعية الإدماجية رهانا لمصداقية بيداغوجيا الإدماج لأنّها حسب بعض الدّارسين " وضع يساعد المتعلّم على هضم المعارف المكتسبة وضمّ عناصرها في مجموعات منسجمة"[2]، وعليه فهي إطار تعلّمي يدفع المتعلّم إلى تحريك مكتسباته القبلية وتعبئتها واستثمارها بشكل مترابط ومتناسق بغرض معالجة إشكالية أو حلّ مشكل معيّن، والهدف من إدراج هذه الوضعية هو: الإدماج والتقويم، فهي تدرّب المتعلّم على تجنيد موارده المختلفة، وتُمرِّسُه على حلّ المهامّ المطلوبة من جهة، مقابل تدرّبه وتعوّده على التقييم الذاتي من جهة ثانية اعتمادا على شبكة تُعدّ سلفا للتحقّق من جودة العمل المنجز، ومدى ملاءمته وسلامته. ويعرّف الباحث عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بأنها "الوضعيّة التي ينبغي للتّلميذ أن يكشف في إطارها عن قدرته على تجنيد موارد عدّة، وبتفكيك هذه الوضعيّة بشكل يتيح للمتعلّم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهامّ البسيطة، فقد يكون هناك انزياح عمّا يراد القيام به، وهو الأمر الذي يعني أنّ المسألة تهمّ بالتّحديد إثارة إدماج الدّرايات والإتقانات وليس مجاورتها "[3]، فهذا التعريف يبين بعض خصائص الوضعية الإدماجيّة؛ من حيث كونها تستهدف إنتاجا متوقّعا من المتعلّم يؤكّد فهمه الخاصّ لها

[1] عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2 ، 2011، ص 14.

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص382.

[3] عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج، ص 199.

ويفعّل الكفاءات الكامنة لديه في إطار إنجاز فعلي يكشف عن ذكاء وإبداع في حلّ المشكلات سواء في نطاقها المدرسي أو في مواجهة الواقع الخارجيّ.

5.3 – بيداغوجيا المشروع (Pédagogie du projet):

تندرج بيداغوجيا المشروع ضمن واحدة من الأنشطة المختلفة ذات البعد الإدماجيّ، والتي من شأنها أن تساهم في بناء الكفاءات وتنميتها، وتعدّ المشاريع فكرة جديدة في المنظومة الجديدة التي جاءت بها النّظريّة المعرفيّة الحديثة، تتجلّى في بحوث وعروض وأعمال تطبيقية فردية أو جماعية تدفع المتعلّمين إلى معالجة القضايا بأسلوب علمي وتفكير موضوعي ونقديّ يؤدّي إلى حلٍّ المشكلات الواقعية بفعّالية اعتمادا على الذّات، وفي هذا السّياق يعرّف الباحث المغربي **عبد الكريم غريب** بيداغوجيا المشروع بوصفها" طريقة تقوم على تقديم المشروع في صيغة وضعيّات تعلّمية تعليمية تدور حول مشكلة اجتماعية واضحة، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدرات كل منهم وبتوجيه وإشراف المدرّس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتّى. وتنطلق هذه الطريقة من تجاوز الحدود الفاصلة بين الموادّ الدراسية، حيث تتداخل هذه الموادّ لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرّد وسيلة لا غاية في حدّ ذاتها "[1]، وهو أمر لا مراء فيه؛ لأنّ المعرفة لا معنى لها إذا لم توظّف عمليًّا في حلّ مشكلات اجتماعيّة حادّة، فلا بدّ للمتعلّم أن يلمس ما يدرسه في واقعه وأن يراه عيانا في محيطه.

ممّا تقدّم تتبين لنا بعض مزايا العمل بالمشاريع، إذ من شأن هذه البيداغوجيا أن تنمّي في المتعلّمين روح الاستقلال والحرّيّة وحسّ المسؤولية، وأن تخلق فيهم بواعث المبادرة والإبداع والنّشاط والتنوّع والنّقاش، مع ما في هذا من تعويد على النّقد البنّاء في ظلّ الاحترام المتبادل، وهي من جهة أخرى تشجّع على الاندماج والمشاركة[2] وتبثّ روح التعاون بين المتعلّمين من جانب، وتلغي الحواجز بينهم وأساتذتهم من جانب آخر على أساس العمل التّشاركي، لأنّ المعلّم في

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص. 610.

[2] انظر بدر الدين بن تريدي، المرجع السّابق، ص. 91.

بيداغوجيا المشروع يتحوّل إلى مشرف وموّجه ومحفّز في حين يتكفّل المتعلّمون بالعمل، وفي هذا تأكيد على محوريّة هؤلاء المتعلّمين في العملية التّعليمية؛ إذ تتاح لهم فرصة " اكتساب المعلومات والمعارف بأنفسهم من المراجع والمصادر والتّجارب"[1]، مع ما في ذلك من إمكان الحيازة على القدرات والكفاءات، وهو عينُ ما تسعى إليه المدرسة الحديثة.

4- مقوّمات نشاط الإدماج ومواصفات الوضعية الجيّدة.

1.4- مقوّمات الإدماج:

تقوم بيداغوجيا الإدماج على جملة من الخصائص والمبادئ أبرزها:

1.1.4- الإدماج محكّ المقاربة بالكفاءات:

ذلك أنّ الكفاءة تتجسّد من خلال تمكّن المتعلّم من تعبئة موارده للتّغلّب على ما يواجهه من وضعيّات، بحيث:

- " يحل وضعيات مشكلة مركّبة في إطار التّنظيمات العلمية.
- ينتج تأمّلات نقدية مؤسسة واقعيّة بالخصوص في العلوم الإنسانيّة.
- ينجز أعمالا مركّبة (في ميدان اللغة والفنون...)[2] .

فالإدماج بهذا المعنى يعدّ تتويجا لهذه المقاربة بل غاية نهائية؛ لأنّه بمثابة الآلية التي يتمّ بواسطتها التّحقق من تنصيب الكفاءات المرجوّة لدى المتعلّم؛ كونه " يرتكز على وضعيّة شبيهة بالوضعيّة التي ندعوفيها المتعلّم إلى ممارسة نشاطه [التعلُّمي]، خصوصا إذا كان نشاط الإدماج يتوخّى تنمية كفاية، أو تحقيق هدف إدماج نهائي"[3]. وهكذا يتضح بأنّ هذا النشاط من النّاحية البيداغوجيّة وسيلة وغاية في آن واحد؛ فهو : **وسيـــلة** من حيث أنّه يهدف إلى " تأكيد وتقرير مدى إدماج التّعلّمات المحقّقة في مجموع البرنامج [الدّراسيّ]"[4]، ومن ثمّ يصبح أداة فعّالة لتقييم

---

[1] محمد صالح سمك ، فنّ التّدريس للغة العربية ،مكتبة الأنجلوالمصرية ،المطبعة الفنية الحديثة، مصر، 1975، ص.947.

[2] Xavier Rogiers , la pédagogie de l'intégration, De Boeck Bruxelles 2e tirage 2013 p 25 .

[3] العربي اسليماني، الكفايات في التّعليم، ص92.

[4] عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2010، ص44.

الأداء ومعالجة النّقائص وإصلاح الاختلالات المحتمل حصولها أثناء العمليّة التّعليميّة التعلّمية، وهذا ما ذهب إليه غزافيي حين ذكر بأنّ " بيداغوجيا الإدماج تولي اهتماما خاصا لنشاطات الإدماج، لأنّها تعتبر أنّ من خلالها يجب أن تضبط وتنظّم مجموع النّشاطات التّعلّميّة والتّقييمية."[1] كما يعتبر **غايـــة** لأنّه يمثّل أقصى ما تنشده المدرسة، أي الوصول بالمتعلّم إلى التطبيق العملي لما تعلّمه، وذلك من خلال تجنيد موارده المختلفة لمواجهة عائق أو مسألة معيّنة بمفرده.

مما تقدّم يتعيّن بأنّ الكفاءة والإدماج صنوان " من منطلق أن الكفاءة هي قدرة المتعلّم على تجنيد وإدماج القدرات والمعارف والموارد بطريقة فعّالة/عملية، بهدف إعطاء معنى للتعلّمات."[2]

2.1.4- جدلية الإدماج والمكتسبات:

لعلّنا لا نبالغ إذا قلنا بأنّ العلاقة بين الإدماج – بوصفه أحد أهمّ مرتكزات المقاربة بالكفاءات – والمكتسبات – باعتبارها الرّهان التّقليدي للمدرسة – علاقة طرديّة؛ فلا يمكن أن نتوقّع من المتعلّم مُنتجا إدماجيا ناجحا دون أن يكون قد امتلك رصيدا كافيا من الموارد المعرفية والمعرفية الفعلية والسلوكيّة؛ إذ فاقد الشيء لا يعطيه؛ " فليس ثمّة إدماج ما لم يكن هناك تعلّم للموارد."[3] لأن المكتسبات هي المادّة الخامّ التي تُستثمر في كلّ عمل إدماجيّ، وعليه فهي ذات أهمّيّة قصوى، على خلاف الظّنّ بأنّها ثانوية، " فالموارد تعدّ محورية في الوضعيات الإدماجيّة، بل يمكن القول بأنّ تعلّم الموارد يؤسّس الخطوة الأولى لتعلّم الإدماج."[4]

إذن يصبح من اللّازم دفع المتعلّمين إلى اكتسابها، وذلك بخلق وضعيات تعلّمية مناسبة ومحفّزة تجعلهم يتملّكونها ويتحكّمون في زمامها ويتمكّنون من تجنيدها بفعّالية عند مواجهة أيّ وضعيّة.

3.1.4 – الاستقلالية والفعّالية (L'autonomie et l'efficacité): إنّ الإدماج فعل شخصيّ، يقوم به المتعلّم بنفسه على اعتبار أنّه المعني الأوّل بإنجاز المهمّة الموكلة إليه انطلاقا من موارده،

---

[1] Xavier Rogiers, la pédagogie de l'intégration p, 57.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر2005 ، ص 24.

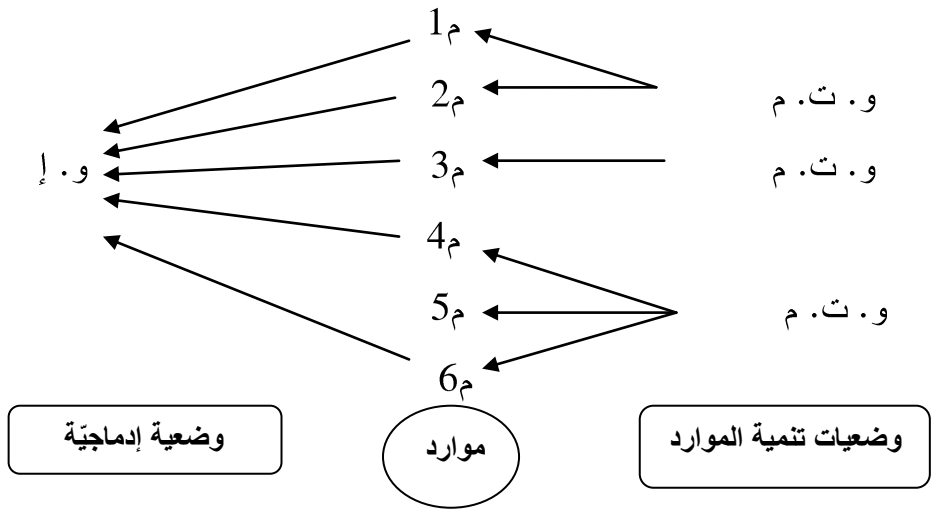
[3] Xavier Rogiers, la pédagogie de l'intégration, p 69 .

[4] Xavier Rogiers, curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, De Boeck s,a, Bruxelles,1er édition , 2011, p 62.

وذلك بإفساح المجال أمامه من أجل " إدماج المكتسبات، ومن ثمّ لا يمكن للمعلّم أن يقوم بعمليّة الإدماج عوض المتعلّم، كون مرحلة الإدماج شخصيّة بشكل أساسيّ"[1] وهذا معناه أن يكون المعلّم محايدا يقتصر دوره على تهيئة الجو الملائم للعمل، ما يجعل المتعلّم متحرّرا من أيّ سلطة أو تبعيّة فكريّة، ومسؤولا مباشرا عن إنجاز العمل الموكل إليه، وهو أمر يتطلّب منه أن يقوم " باستحضار موارده المعرفية والمادّية، ثمّ ينتقي منها العناصر التي تصلح لمعالجة الوضعية، ثم ينسّق بينها ليقوم أخيرا بمباشرة عمله آخذا بعين الاعتبار السّياقات المختلفة."[2]

من خلال ما سبق يتأكد بوضوح اقتضاء الإدماج أن يكون المتعلّم فعّالا في تجنيد موارده، وقادرا على انتقاء الملائم منها بنجاح، فليس كلّ متوفّر منها صالحا لمعالجة الوضعيّة، وليس كلّ ما يعرف يقال. ولعلّ هذا ماعناه **غزافيي** من خلال توضيحه لطبيعة العلاقة بين وضعيات التعلّم التي توظّف بغرض تنمية الموارد وتطويرها، والوضعيات المقترحة لغرض الإدماج " فالوضعيّة الإدماجيّة لا تستوجب بالضّرورة دفع المتعلّم إلى أن يحرّك (يجنّد) كلّ الموارد المكتسبة، بل قسطا (قسما) يعنيه منها."[3]

ولتوضيح ذلك يقترح غزافيي الخطاطة التالية (schéma):[4]



[1] انظر، Xavier Rogiers, la pédagogie de l'intégration, p 69

[2] العربي اسليماني، الكفايات في التّعليم، ص 92.

[3] انظر، Xavier Rogiers, curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, p 63

[4] Xavier Rogiers ibidem.

إنّ متأمّل هذه الخطاطة يلاحظ أنّ مجموع الموارد المكتسبة من الوضعيات التعلّمية (التي تستهدف تنمية الموارد) هو ستّة، ولكنّ المتعلّم أغفل موردا واحدا هو الخامس (م5)؛ فلم يوظّف منه إلا ما يلبّي حاجته لحلّ الوضعية الإدماجيّة التي جوبه بها.

2.4- مواصفات الوضعية الإدماجيّة الجيّدة:

يقرّ الباحثون المنظّرون لبيداغوجيا الإدماج وعلى رأسهم **غزافيي** بأنّه لا وجود لوضعيّة إدماجية جيدة بشكل مطلق، ولكنه بإمكاننا " أن نذكر عددا من المزايا التي قد تتوفّر عليها الوضعيّة بشكل جوهريّ لكـــي نصفها بالوضعيّة الجيّدة "[1] ومن أهمّ تلك المزايا حسب غزافيي أن تكون[2]:

- وضعية (هدفا) حقيقية.
- وضعية محفّزة للمتعلم.
- وضعية ذات استعمال واقعيّ.

1.2.4- الوضعية الهدف الحقيقية (La véritable situation cible):

ومن مواصفاتها أنّها تشكّل:

- وضعية إدماج مركّبة: أي أنّها تفعّل التعلّمات السابقة وتستدعي تعبئة موارد متنوّعة؛ بمعنى "أنّها تتطلّب تجنيدا معرفاتيا وحركيا وسوسيوبنائيا لعدّة مكتسبات للتلميذ"[3]، وأن تكون شبيهة بما يواجهه في الواقع الحقيقي.
- وضعيّة جديدة: لم يسبق للمتعلّم أن صادفها، وهذا كي تشكل له عائقا مفاجئا وتحدّيا مربكا لا بدّ عليه من مواجهته والتغلّب عليه بواسطة موارده التي امتلكها حقيقة.

---

[1] غزافيي روجيرس، التدريس بالكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص 201.

[2] أنظر، المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

- وضعيّة تفضي إلى إنتاج: بمعنى أنّها تدفع المتعلّم إلى إنجاز ما هو منتظر منه عمليا، وإن لم ندر بالضبط شكله النهائي، لأنّه يعكس طابعا شخصيا.
- وضعيّة ينتجها المتعلّم بنفسه: وهو ما يقتضي في بنائها " أن تصاغ بالشكل الذي يجعل الإنتاج فرديّا"[1]، بحيث يكون المتعلّم فيها صاحب الدّور الأساس، ومستقلا عن تأثير الزّملاء، وفي غير حاجة إلى مساعدة المعلّم إلاّ في حدود دنيا.

2.2.4- الوضعيّة المحفّزة للمتعلّم (La situation motivante pour l'élève): وهي التي تدفع المتعلمّ إلى العمل مدفوعا برغبة ودافع ذاتي، يجعله متفاعلا مع الوضعية بشكل طوعيّ، ومن خصائصها:

- أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم: إنّ الوضعيّة الدّالّة هي التي يشعر فيها المتعلم بأنّه معنيّ بها بشكل شخصيّ، بحيث " تثير فيه رابطة وجدانية، وتحثّه على العمل"[2]، وهذا ما لا يتأتّى إلاّ إذا كان هدفها واضحا للمتعلّم، فيدرك المطلوب منه من أوّل وهلة، ما يجعله ينخرط في العمل دون تردّد أو حيرة. كما أنّ هذا الوضوح يتأسّس على كون ملفوظ الوضعيّة قابلا للقراءة، فلا يحتوي مثلا على معجم لا يتوفر عليه رصيد المتعلّم ولوكان كلمة واحدة.[3]
- أن تمثّل وضعيّة تقييم للمتعلمّ: وهي التي يرى المتعلّم بأنّها في متناوله، وأنّ بإمكانه التّعامل معها وحلّها والتّغلّب على ما فيها من صعوبات، وهذا يعني أنّها متناسبة مع ما لديه من مكتسبات وليست مستحيلة، وهو ما يجعله يستجيب لها بسرعة ويشرع في حلّها مجنّدا موارده مدفوعا بشعور الثّقة في إمكاناته. غير أن الجدير بالتّنبيه إليه في هذا المقام هو ضرورة تفادي المبالغة في السهولة، لأنّها تفقد الوضعيّة عامل التّحفيز حينما يعتبرها المتعلّم بسيطة جدّا.

3.2.4- الوضعيّة الواقعيّة (La situation réaliste) وهي التي تكون ممكنة التنفيذ يسيرة التطبيق، يسهل على المعلّم أن يستغلّها داخل القسم مع المتعلّمين، فيستعملها سواء لبناء التّعلّمات أو

[1] المرجع نفسه، ص 203.
[2] المرجع نفسه، ص 207.
[3] المرجع السابق، ص 209.

لتقييمها. ومن خصائصها أيضا أن تُراعي الواقع الذي يجري فيه تنفيذها، بحيث تأخذ في الحسبان الظّروف المادّية للعمليّة التعلّميّة.

الفصل الثاني

مكانة نشاط الإدماج في مناهج المرحلة الثانوية

1. قراءة وصفية في الوثائق التربوية.
2. أهمية الإدماج في الوثائق التربوية.
3. التطابق والاختلاف، ودراسة وصفية للوضعيات الإدماجية في كتاب الأولى ثانوي.

1- قراءة وصفيّة في الوثائق التربوية الجديدة.

1.1- توطئة:

بادئ ذي بدء لا بد من التذكير بأنّ كل منظومة تربوية في العالم تحرص على الاسترشاد بفلسفة المجتمع الذي يتبناها، ومن ثم فهي ترتكز في بناء مناهجها التعليمية على الأسس الفلسفية والفكرية والاجتماعية والسياسية التي تسود ذلك المجتمع في مرحلة أو فترة معينة من مساره التاريخي، وما دامت الجزائر جزءا من هذا العالم فإنها محكومة بهذه القاعدة ولن تشذ عنها، فهي تحاول مواكبة التغيرات العالمية والمحلية باستمرار في منظومتها التربوية، فبعد أن استقرت على المقاربة بالأهداف في إطار المدرسة الأساسية التي أسّس لها الأمر المؤرخ في 16 أفريل سنة 1976 وبدأت عمليا عام 1980 واستمرّت إلى غاية 2003، جاءت عملية إصلاح أخرى تلبية لما أملته الظروف المستجدة على المستوى الوطني كالانتقال الديمقراطي وتغيير النمط الاقتصادي وما صاحبهما من تحولات اجتماعية وثقافية، يضاف إلى ذلك ما يشهده العالم من تحولات جذرية متسارعة في ميادين العلم والاقتصاد والعلاقات بين الدّول، كل هذا استدعى إعادة النظر في المناهج التربوية بشكل يستجيب لحاجات المجتمع الآنية والمستقبلية، ويلبي طموحات أفراده مع مراعاة خصوصيات المجتمع الثقافية والتاريخية، وعليه صدر القانون التوجيهي 23 جانفي 2008[1]، الذي رسم الخطوط العريضة التي ينبغي مراعاتها في بناء المناهج الجديدة من خلال إبراز مرتكزاتها، وعلى رأسها بيان الطابع الوطني والديمقراطي للمنظومة التربوية الجزائرية، وتحديد غاياتها من النواحي القيمية والمعرفية والبيداغوجية.

ففي **الجانب القيمي** يبرز دورها في:

- تكوينِ مواطن مزود بالمعالم الوطنية قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الرّوحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

[1] قانون رقم 08 – 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1424 الموافق لــ 23 يناير 2008.

- إرساء ركائز مجتمع متمسك بقيم السلم والديمقراطية والتفتح على العالم والرّقيّ والمعاصرة، مع تجذير قيم المجتمع الجزائري المستندة إلى العلم والعمل والتضامن والاحترام والتسامح.

أما **الجانب المعرفي** فيكمن في:

- تحقيق الكفاءات وذلك بتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصّر في وضعيات تواصل حقيقية وحلّ المشاكل بما يتيح لهم التعلّم مدى الحياة، وكذا القدرة على التحكم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية، مع القدرة على استغلال تكنولوجيات الإعلام والاتصال بفعالية، وتحضيرهم لعالم الشغل فيما بعد بإبراز أهمية العمل وقيمته باعتباره العامل الحاسم في الحياة الكريمة الفردية أو الجماعية.

أما **الجانب البيداغوجي** فقد رسمت معالمه المرجعية العامة للمناهج بوصفها وثيقة ضرورية لبناء المناهج والكتب والوسائل التعليمية؛ حيث نصّت على ضرورة تبنّي " توجُّه جديد لإعادة تأسيس المدرسة الجزائرية"[1]، يراعي الأبعاد المختلفة ومنها بالأخصّ:

- **البعد المنهجي:** وذلك بالدعوة إلى صياغة المناهج وفق مقاربة نسقيّة تضع في الحسبان تدرُّج المراحل التعليمية، وتنحو نحو الشمولية والتقارب بين المواد بمدّ جسور بينها كي تخدم بعضها، وهذا ما يشكّل قطيعة مع الرؤية البرامجية السابقة ذات التصوّر المادّوي التي تجزئ المعرفة وتفصل بينها بحسب المواد.

- **البعد البيداغوجي:** وهو تغيير منسجم مع التصوّر المنهجي آنف الذّكر؛إذ نودي إلى التخلي عن أسلوب التراكم المعرفي الكمّي الذي تأسست عليه المقاربة بالأهداف، وتمّ مقابل ذلك تبنّي المقاربة بالكفاءات كاختيار يمثّل بديلا بيداغوجيا يقوم على تمكين المتعلّم من اكتساب كفاءات يمكن استثمارها في مواجهة وضعيات مشكلة في واقعه المدرسي أو الاجتماعي، ومن ثمّ فإنّ هذه المقاربة الجديدة تضع المتعلّم في صميم العملية التّعلُميّة، وهذا من خلال " العناية بمنطق التعلّم

[1] اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجعية العامة للمناهج ، مارس 2009، ص 13.

المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ "[1]

ومما لا شك فيه أن هذا المنطق الجديد (الوضعية المشكلة/ محورية المتعلّم) سيلقي بظلاله على الطرق التعليمية وعلى دور المعلم والمتعلم والمدرسة ووظائف التقييم وأشكاله، وهذا ما لم تُغفله الوثيقة السابقة الذكر؛ حيث ركزت على بيداغوجيا الإدماج بوصفها تمثل فرصة للتعليم والتعلم وامتلاك المعارف وتحويلها في الإطار الخاص (المدرسي) أو الحياتي العام، كما روعي التّمايز البيداغوجي للمتعلمين؛ وذلك بالتأكيد على أن لكلّ متعلّم وتيرة تعلم خاصّة به (تفريد التعلّم)، وهذا ما يؤكد على محوريّة المتعلّم الذي تحوّل من منفعل ومتلقّ سلبيّ إلى متفاعل ومشارك فاعل.

وقد انجرّ عن التغيرات الآنفة الذّكر نظرة جديدة إلى التقويم التكويني، فلم يعد الخطأ عيبا يستدعي العقاب، وإنّما تحوّل إلى أدلة كاشفة عن مدى التقدّم الذي أحرزه المتعلّم أو العوائق التي حالت دون ذلك، ومن ثمّ أصبح مرتَكَزا يمكن استغلاله في عملية المعالجة (Remédiation).

أما المعلّم فقد تحول من موظّف في المدرسة إلى مشارك في الشأن المدرسي سواء تعلّق الأمر بالتسيير أو التكوين أو التأطير البيداغوجيّ، كما تغير دوره في العملية التعلّمية فلم يعد المصدر الوحيد للمعرفة بل صار أحدها فقط، وفي المقابل فسح المجال أمام المتعلم ليصبح باحثا عن المعرفة يعلّم نفسه بنفسه بتوجيه من المعلّم، وأُعطي بالتالي مجال التصرّف (Savoir agir).

كما تحوّلت المدرسة من حال السيطرة والانغلاق (حال الثكنة) إلى فضاء مفتوح وجاذب للمتعلّمين وذلك بما تحويه من نشاطات الترفيه المرافقة للأنشطة التعلّمية، فضاء تتضافر فيه جهود الفريق التربوي بمختلف مكوناته المادية والإدارية والبيداغوجية لصالح ترقية الفعل البيداغوجي وربط وظيفته بواقع المتعلّم وحاجاته؛ لأنه لبّ العملية التعليمية وقطبها.

ولا سبيل إلى تحقيق هذه الغاية السامية وإنزالها من مرحلة التّصور النّظري- الفلسفي إلى مستوى قابل للتطبيق العملي والميداني إلاّ إذا تُرجمت في إطار منهاج تُراعى في بنائه المقاربة النسقية ذات الطابع الشامل الذي تتداخل فيه الموادُّ وتتحاورُ دون أيّ تناقض.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، ص 13.

2.1 – المنهاج (Curriculum):

يكتسي المنهاج أهمية كبيرة بوصفه الترجمة الفعلية للسياسة التربوية وفلسفتها التي عبّر عنها القانون التوجيهي وحدّد إطارها، وجاءت المرجعية العامّة للمناهج لتبيّن أسس التكفل بها وتوضح اختياراتها، وعلى هذا الأساس جاءت عملية مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في الجزائر، لكي تساير المجتمع في ضوء التحولات التي يشهدها في شتّى المجالات على المستويين المحلي والعالمي، وذلك أن المنهاج يمثل مشروع المجتمع الذي يُراد بناؤه من خلال نوعية التعليم والتأهيل الذي يتلقاه أبناؤه في إطار المدرسة التي يقع على عاتقها تكوين هؤلاء الأبناء وصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم. ولمّا كان الأمر كذلك رأيت أن أتناول هذه الوثيقة الرسمية من خلال منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي في الشعبة الأدبية، فما الجديد الذي جاء به هذا المنهاج في ضوء المقاربة الجديدة؟ وما موقع الإدماج ومكانته في هذه الوثيقة الرسمية والوثائق المرافقة لها؟

1.2.1 – قراءة وصفية في محتوى المنهاج:

صدر منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا – جذع مشترك آداب) عن وزارة التربية الوطنية وعن اللجنة الوطنيّة للمناهج ومديريتي التعليم الثانوي العام والتقني، وصدرت طبعته الأولى (مارس 2005) عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في حجم متوسط ولون أزرق فاتح بعنوان: مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي – جذع مشترك علوم وتكنولوجيا – جذع مشترك آداب.

أمّا عن العنوان الظّاهر على غلاف الطبعة فقد جاء بصيغة الجمع (مناهج) ليضمّ ما تعلّق باللغات: العربية والأمازيغية والفرنسية والإنجليزية .

خُصّص لمنهاج العربية أربعون صفحة من مجموع الصّفحات البالغة إحدى وخمسين ومئة صفحة، وقد ضمّ بين دفتيه ما يلي:

2.2.1– توطئة:

أشارت إلى الظروف التي اقتضت مراجعة المناهج وتحديثها في بلادنا والغاية التي ترمي إليها وهي بناء الجيل الجديد على قيم المواطنة والمعرفة والتعلّم المستمر، والاندماج في مجتمع المعرفة، كما بينت المقاربة التي بُنيت على أساسها هذه المناهج، وهو المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على بيداغوجيا الإدماج التي " تهتم بتوظيف المكتسبات لحلّ المشاكل في وضعيات جديدة "[1]، وهذا ما يمثل قطيعة مع المقاربة السّابقة المبنية على التّعليم والتراكم المعرفي.

3.2.1 – فهرس محتويات المنهاج:

أوّل هذه المحتويات ما تعلّق بتقديم المادة، وفيه تمّ بيان علاقة اللغة بالفكر؛ "لأن التفكير في حقيقته عملية ذهنية لا تتمّ بدون اللغة "[2]، مع إبراز دورها وأثرها في التحصيل المعرفي، لأنّها ليست مادة للدراسة فحسب، بل هي – إضافة إلى ذلك – وسيلة تمثّل " قوام الفعل التعليمي–التعلّمي في منظومتنا التربوية"[3]، وهذا ما يجعلها ذات بعد مزدوج لأنّها تمثل كفاءات مستعرضة تتقاطع وتشترك في تكوين موادّ مختلفة.

4.2.1 – الحجم الساعي للغة العربية:

يراعي المنهاج في تحديد الحجم الساعي للغة العربية الفرق بين الجذعين المشتركين (آداب/علوم)؛ بحيث خصّص ستّ ساعات للجذع المشترك آداب مقابل تخصيص أربع ساعات للجذع المشترك علوم وتكنولوجيا.

5.2.1 – ملمح الدخول:

يتوقع المنهاج أن يستقبل من مرحلة المتوسّط متعلّما يكون قادرا على:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلامة النطق وحسن الأداء وضبط للحركات وتمثيل للمعنى.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس2005، ص 05.

[2] المرجع نفسه، ص 7.

[3] المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

- فهم للمعاني المتعدّدة للكلمات.
- مناقشة أفكار النّص بإقامة الحجّة والتزام الموضوعيّة.
- تمييز الصّواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتّراكيب.
- فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره.
- تلخيص قصة أو نصّ في حدود مستواه الفكري والمنهجي.[1]

ولعلّ الجديد الذي يجدر بنا التنويه به هنا هو اهتمام المنهاج بالتدرّج بين المراحل التعليمية وعلاقة التكامل والاستمرار بينها من خلال وضع ملمح الدخول والخروج بعين الاعتبار، وهو ما لم تعهده المدرسة الجزائرية من قبل.

6.2.1 – ملمح الخروج:

يمكن تلخيصه بالنسبة للتلميذ في السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب*– بحسب ما ورد في المنهاج – في:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة وإبراز مواطن الجمال فيها، وتلخيصها بلغة سليمة وفكر منتظم.
- التّمييز بين الصور البلاغية وقوة تأثيرها في النص والقدرة على توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب بمراعاة خاصّة الإدماج.
- إبداء الرأي في القضايا التي يواجهها باعتماد الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي، وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دالّ.
- الكتابة في أنماط نصية متنوعة[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 10.

* اقتصرنا على ما خصّ بالجذع المشترك آداب لأنه متعلّق بصميم بحثنا طلبا للاختصار.

[2] وزارة التربية الوطنية المرجع السابق، ص11.

7.2.1- الهدف الختامي المندمج:

ذكر المنهاج بأنّ الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي للجذعين معاً هو "أن يكون المتعلّم – في مقام تواصلٍ دالٍّ– قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير"[1] في المجالين الشفويّ والكتابيّ، ففي **المجال الأول** (الشفوي)، ينبغي أن تظهر كفاءة المتعلّم في "إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أوالتحليل أو التعليق"[2].

أما في **المجال الثاني** (الكتابي)؛ فتظهر كفاءته في: " كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة، ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مصطلحات النقد المناسبة."[3]

الملاحظ في هذا المقام أن الفرق بين الجذعين المشتركين ينحصر في إضافة يسيرة تبرزها عبارة " توظيف مصطلحات النقد المناسبة "[4]، الخاصة بالجذع المشترك آداب.

والجدير بالاهتمام أيضا – فيما يتعلّق بالهدف الختامي المندمج – هو تأكيد المنهاج على مبدأ الإدماج وإنتاج النصوص في مجال المنطوق والمكتوب، مع التركيز الواضح على النّمطين الحجاجي والتفسيري في المجال الكتابي.

8.2.1 – الأهداف الوسيطية المندمجة:

عرضها المنهاج بشيء من التّفصيل مرتبة بحسب الأنشطة مع ما يقابلها من الأهداف التعلمية:

– **نشاط النصوص:** تتمثل أهدافه الوسيطية المندمجة في أن:

- يكتشف المتعلّم معطيات النص الداخلية والخارجية ويناقشها.

---

[1] المرجع السابق، ص 12.

[2] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه والصفحة نفسها.

- يحدّد بناء النصّ.
- يكتشف الاتسّاق والانسجام في تركيب فقرات النص.
- يشرح شرحا معجميا ويبني المعنى.
- يتحكّم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها.

– **نشاط المطالعة:**

- يكتشف نصوصا متنوعة ويتقصّى معطياتها.

– **التعبير الشفوي / الكتابي:** وأهدافهما الوسيطية المندمجة حسب المنهاج هي أن:

- يتواصل المتعلم بلغة سليمة ويعبّر عن مشاعره وأفكاره وآرائه.
- ينتج نصوصا يُبرزُ من خلالها قدرته على حسن التفكير وصواب التعبير.

أما الأنشطة الأخرى (القواعد/ البلاغة/ العروض/ النقد) فذُكرت أهدافها ضمن (الأهداف التعليمية) المرتبطة عادة بنشاط النصوص الأدبية في شكل روافد فهي متضمّنة فيها.

9.2.1 طرائق التدريس:

يؤكّد المنهاج على أن التدريس من منظور المقاربة بالكفاءات يستوجب على المعلّم التنويع في الطرائق بشكل يثير اهتمام المتعلمين وفضولهم، ويدفعهم إلى التفاعل مع المادة التعليمية، بما يؤدي إلى بناء معارفهم وتطوير خبراتهم، واكتساب كفاءاتهم. وهذا ما يجعل المتعلّم إيجابيا في علاقته بالمعرفة يشارك بفعالية في اكتسابها بدلا من أن يكون متلقيا سلبيا وخزّانا للمعارف، ولعلّ أفضل الطرائق المعتمدة في "التدريس بالكفاءات...اعتماد منهجية حلّ المشكلات والمقاربة التواصلية، ومناهج المشروعات، لأن هذه البيداغوجيا في التدريس تعتبر التّعلم ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلّم."[1] فالوضعية المشكلة تثير القلق والحيرة لدى المتعلّم، وتجعله يجهد فكره ويجند موارده قصد حلّها.

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر، 2005، ص44.

وهكذا تتبدّى علاقة الإدماج بالوضعيّة المشكلة بوصفها إطارا لتوظيف مكتسباته المختلفة في شكل منتوج كتابي أو شفهي متكامل.[1]

وفي هذا الصدد دعا المنهاج إلى اعتماد المقاربة النصية في دراسة النصوص" وفق منطق الإدماج أي بإدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الروافد الأخرى في الدّراسة."[2]

ولا يفوتنا أن نشير إلى أن المنهاج قد عرض مثالا تطبيقيا عن طريقة تقديم درس في نشاط النحو؛ حيث انطلق بدءا ببناء وضعية تمثل تمهيدا، بين فيه الأصل في ترتيب ركني الجملة الاسمية، ثم عرض الوضعية المشكلة، وهي (تقدّم الخبر على المبتدأ) من خلال سند قصير طغت عليه هذه الظاهرة، لينتقل إلى مرحلة التّهيّؤ وإثارة فضول المتعلمّين، يلي ذلك مرحلة الدراسة والتعلّم والمناقشة في شكل أفواج تتوصّل في النهاية إلى اكتشاف أحكام القاعدة بالتعاون مع المعلّم.

10.2.1 – تقديم الأنشطة:

ينطلق المنهاج في تقديم الأنشطة من رؤية شاملة تضع نصب عينيها تحقيق الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة.

- النصوص الأدبية: يعتبر هذا النشاط مركز ثقل مادة اللغة العربية، لأنه ذو أهمّية بالغة في بناء شخصية المتعلم من جميع النواحي المعرفية والسلوكية، فهي التي تغرس فيه القيم الاجتماعية والإنسانية والجمالية، كما أنّ من شأنها أن تزوده بآليات النّطق الجيد والتعبير الصحيح، وتمدّه بالرصيد اللّغوي الذي يساعده على التعبير عن حاجاته اليومية وخلجاته النفسية، وتمكّنه كذلك من حسن التركيز ودقّة الفهم، وإدراك ما يحيط به من حراك اجتماعي وسياسي وأخلاقي، وتساعده أيضا على التفاعل مع الآخر من خلال فهم الطبيعة الإنسانية التي تكشف عنها الأعمال الأدبية المختلفة؛ كالوفاء والكرم والتسامح والتعاون والإيثار والصدق والأمانة والبخل والأنانية والغدر...لأنّ الأدب تصوير للحياة.

---

[1] انظر: حفيظة تازروتي، كفاءة التعبير الكتابي، دار هومه للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر 2014، ص 5.

[2] وزارة التربية الوطنية المرجع السابق، ص 23.

ومن هذا المنطلق يدعو المنهاج إلى تبنّي المقاربة النّصية في دراسة النصوص،عن طريق تجاوز الأحكام المسبقة والجاهزة، وإنما باستقصاء الظواهر المسيطرة على النّص، سواء أكانت فكرية أم لغوية أم فنية، وذلك بدفع المتعلّم إلى إعمال فكره مستثمرا مكتسباته في دراسته فكرةً وبنيةً وصورة بنظرة مستقلّة ورؤية منطقية تُسعفها الحجّة وتُسندها مواردُ النّحو والبلاغة والنّقد وغيرها، وفق منطق إدماجيّ.

11.2.1. المحتويات: لقد خضع منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب في محتوياته لعاملين هما:

- مراعاة المدخل التاريخي الذي يُقسم الأدب العربي إلى عصور أدبية:

– العصر الجاهلي (150 سنة قبل الإسلام)

– عصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام – 41 هـ)

– العصر الأُموي (من 41 هـ – 132هـ)

ولهذا تمّ التركيز على الأغراض والقيم التي تتضمنها النصوص الممثّلة لتلك الحقب.

- الاستجابة لـما تمليه المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية من تكامل وتواصل من بين الأنشطة، باعتبار أنّ النّصّ الأدبي يمثّل المنطلق والأساس في تعليم اللغة العربية؛ فهو مَعين لا ينضب من المعارف والقيم، وهوالسّند الذي تُستلُّ منه موضوعات النّحو وأساليب البلاغة وبحور الشعر المقرّرة في العروض وكذلك المصطلحات النّقديّة التي يكتشفها المتعلّم.

وفوق هذا يمتدّ أثر النّصّ الأدبيّ إلى النّصّ التّواصليّ الذي ينبغي أن يُعالِج نفس المجال، والأمر ذاته بالنسبة للتعبير الكتابي – غالباً – وكذلك الوضعيات الإدماجية، فهما يخضعان لمحور النّصّ الأدبيّ.

وتبعا للنظرة السابقة فإنّ محتويات المنهاج قد عُرضت بشكل يبرز تدرّجها عموديا، أي تاريخيا بحسب العصور، وبما يحقّق ارتباطها أفقيا أي باعتبار المحاور والمضامين، وهذا ما يوضّحه الجدول الموالي:

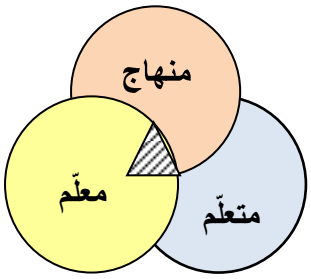
	محور النص الأدبي	محور النص التواصلي	قواعد اللغــة	
العصر الجاهلي	التقاليد والمثل العليا	الصّلح والسّلم بين القبائل في الجاهليّة	المبتدأ والخبر وأنواعهما	كان وأخواتها
	الفروسية	آداب الفروسية والبطولة	كاد وأخواتها	الأحرف المشبّهة بالفعل
	وصف الطّبيعة	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	لا النّافية للجنس	رفع المضارع ونصبه
	الحكم والأمثال	ترجمة الحكم والأمثال لعقلية الشعوب والأمم	جزم المضارع	المفعول به
صدر الإسلام	قيم روحية واجتماعيّة في الإسلام	قيم روحية واجتماعية واكبت ظهور الإسلام	المفعول المطلق	المفعول لأجله
	النّضال والصّراع	وضع الشعر أثناء الدعوة الإسلاميّة	الحال	التمييز
	شعر الفتوحات الإسلامية	شعر الفتوح وآثاره النفسية على الشّعر والشّعراء	المنادى	النعت
	تأثير الإسلام في الشّعر والشعراء	من آثار الإسلام على الفكر واللغة	البدل	التّوكيد
العصر الأموي	الخلافة والمؤثرات الحزبية في الشعر	الأحزاب السياسية في عهد بني أميّة	الفعل ودلالته الزّمنية	المجرّد والمزيد
	المواقف الوجدانية	التعبير الوجداني في غزل العهد الأموي	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	اسم المفعول
	التقليد والتجديد في الشعر	مظاهر التقليد والتجديد في الشعر الأموي	الصّفة المشبّهة	أسماء الزّمان المكان والآلة
	نهضة الفنون النثرية	وضع النّثر في العصر الأموي	الممنوع من الصّرف	العدد الأصليّ والترتيبي

	البلاغـــــة	العروض	مبادئ النّقد الأدبيّ	المشاريع	التعبير الكتابي
العصر الجاهلي	التّشبيه: أركانه وأقسامه	الكتابة العروضية	تعريف النّقد الأدبيّ	إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية للعرب في الجاهلية	تلخيص نصوص متنوعة
	المجاز اللغويّ	القافية وحروفها	وظيفة النّقد الأدبيّ		شرح نصوص متنوعة
	المجاز العقليّ	الحروف التي تصلح رويا	النّقد بين الموضوعيّة والذّاتية	إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض وعلاقتها بالسياسة	إتمام قصّة قصيرة
	المجاز المرسل	القافية المطلقة والمقيّدة	عناصر الأدب	إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة	الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال
صدر الإســـــلام	الاستعارة بنوعيها	عيوب القافية	الصّورة الأدبية	كتابة قصة قصيرة تعالج ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم	أثر العمل في حياة الفرد والمجتمع
	الكناية وأقسامها	الجوازات الشعريّ	الشّعر وأقسامه		الوقت وأهمّيته في حياة الفرد والمجتمع
	الجملة الخبرية والإنشائية	البحور الشّعريّة	التّذوّق الجماليّ للنّصّ	تأليف مسرحيّة تعالج ظاهر ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم	الدّقة في المحافظة على المواعيد
	أضرب الجملة الخبريّة	بحر الطّويل	الوحدة الموضوعيّة والعضويّة	كتابة تحقيق استطلاعي حول مؤسسة ما	رسالة المعلّم وأثرها في رقيّ الأمم وازدهارها
العصر الأمويّ	أنواع الجملة الإنشائيّة	بحر الكامل	التجربة الشعريّة	كتابة تقرير حول ظاهرة بيئية أو صحّية أو سكّانية	مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية ورقيها
	الجناس	بحر البسيط	اللفظ والمعنى	إعداد معرض حول السلام	أساليب استثمار وسائل الاتصال والإعلام لتحصيل العلم والمعرفة
	الطّباق	بحر الوافر	الطّبع والصّنعة	/	زهير شاعر السلم والسّلام
	المقابلة	بحر الخفيف	/		الخطابة فيعصرها الذّهبي
❖ **المطالعة الموجّهة والتعبير الشّفويّ:** لم يحدّد المنهاج موضوعات هذين النّشاطين، واكتفى بذكر وجوب مراعاة تحقيق الهدف النّهائي المندمج في اختيارها، وكذا الكفاءات المحدّدة، وأن تعالج وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّمين، كأن تتمحور حول قضايا اجتماعية أو فكرية أو أخلاقية، أو تاريخية					مظاهر التجديد في شعر شعراء المدينة
					خصائص الشّعر السّياسي في العصر الأموي

جدول رقم 01 – محتويات منهاج اللغة العربيّة للسنة الأولى جذع مشترك آداب

12.2.1 – وضعيات التعلّم: يؤكد المنهاج على أن المتعلّم هو قطب العملية التعليمية التعلّمية؛ وعليه فإنّ وضعيات التعلّم تنطلق من هذه النظرة أي من ميولات المتعلّمين واهتماماتهم وخبراتهم، وتبعا لذلك يقع على عاتق المعلّم استغلال مكتسباتهم القبلية، وتوفير الظروف المناسبة لتنميتها وتطويرها، وجعلهم يصلون إلى المعارف الصحيحة اعتمادا على أنفسهم من خلال " تبنّي وضعيات تدفع[هم] إلى استخدام طرق التفكير المختلفة والمعارف المتنوعة لتنمو قدرتهم على التفكير العلمي وتفسير الظواهر بطريقة منطقية صحيحة استجابة لمتطلبات الوضعيات المستهدفة (Situations cibles)."[1]

13.2.1– الوسائل: تطرّق المنهاج إلى الأمور التي تساعد على تجسيد محتوياته، والمتمثلة في كتاب التلميذ من جهة، ودليل الأستاذ من جهة أخرى.



– كتاب التلميذ: وهو وسيلة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، تكمن أهمّيته في كونه يمثّل همزة الوصل بين أقطاب العمليّة التعليميّة– التعلّميّة، أي المتعلّم والمعلّم ومحتويات المنهاج وقيمه.

ومن أهمّ محتويات المنهاج التي يترجمها الكتاب المدرسيّ النّصوص الأدبيّة، وممّا يشترط في هذه الأخيرة أن تكون:

- مناسبة لمستوى المتعلّمين الفكريّ واللغويّ.
- تتضمّن أسئلة تساعد على الدّراسة والتّحليل.
- مطابقة أهداف المنهاج.
- مشكولة بشكل كلّي إذا كانت كلماتها غريبة وجزئيّا إن كانت مألوفة.
- أن تحتوي على نشاطات وتطبيقات ومشاريع تسمح بتحقيق الأهداف وبناء الكفاءات وهذا ما يندرج ضمن عمليّات التّقييم.

– **دليل الأستاذ:** هو مرجع بيداغوجي خاصّ بالمعلّم، وظيفته تقريب بعض المفاهيم الجديدة والمساعدة على تنفيذ محتويات المنهاج الجديد ونقلها إلى الممارسة التعليميّة.

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص38.

وبالرغم من أهمّية هذه الوثيقة إلاّ أنّ محاولاتي للعثور على المتعلّقة منها بمادّة اللغة العربية في السّنة الأولى ثانوي قد باءت بالفشل، في مقابل وجود أدلّة الموادّ الأخرى للمستوى نفسه، وكذلك دليل العربية للسنتين الثانية والثالثة.

14.2.1- التقييم في المنهاج الجديد:

يؤكد المنهاج على أنّ التقييم Evaluation في المقاربة بالكفاءات متصف بالشمولية، لأنّه- على خلاف المناهج السابقة- "لا ينحصر في المعارف وحدها، بل يتعدّاها إلى المعارف الفعليّة والمعارف السلوكية "[1]، أمّا عن أشكال التقييم، فيشير المنهاج إلى ثلاثتها المعروفة وهي:

- التّقييم التشخيصي E. Diagnostique: وهو إجراء أولي يتم في بداية الموسم الدّراسيّ، أي قبل البدء في عملية التعليم، هدفه استكشاف ملامح المتعلّمين وتحديد مستوى معارفهم وكفاءاتهم القبلية، ومعرفة ما بينهم من فروق، من أجل اتخاذها منطلقا يحكم سير العملية التعليمية التعلمية، ويراعي الإمكانات الفعليّة للمتعلّم، ويساعد على معالجة النقائص.

- التّقييم التكويني: E. Formative: يتمّ هذا النّوع أثناء العملية التعلمية، ومن أهدافه التحكّم في مجريات الفعل التعليمي، ومعرفة مدى مواكبته من قبل المتعلّم، واكتشاف الصعوبات التي اعترضت المسار التّعلّميّ ومعالجتها فوريا.

- التّقييم التّحصيلي (النهائي) (Final) E. Sommative: وهذا النوع أوسع من سابقيه، لأنه يشمل مجموعة من التعلّمات تغطي وحدة أو مقرّرا دراسيا، فهو يتمّ بعد التعليم، ومن أهدافه قياس الفارق بين الأهداف المنشودة والمحقّق منها، وهذا ما يتيح التّأكّد من ملمح الخروج الذي حدّده المنهاج، ويسمح بالتّالي بتقدير التحصيل النهائي للمتعلّم.

وقد حدّد المنهاج معايير تصحيح وضعية التقييم، كالملاءمة وسلامة اللغة والرّسم والطرافة وثراء المعجم، كما خصّص لنشاط التقييم الإدماجيّ حجما زمنيا يقدر بست ساعات، يتمّ في الأسبوع الخامس من كلّ وحدة تعليميّة.

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 40.

2- أهمية الإدماج في الوثائق التربوية:

لقد ذكرنا بأن المناهج الجديدة قد تبنّت المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى التحوّل بالعملية التعليمية- التعلّمية من حشو أذهان المتعلّمين بالمعارف، إلى منطق يجعلهم يتفاعلون معها ويقدرون على توظيفها في إنتاج خطابات متنوّعة في وضعيات مختلفة، وهذا ما يجعلها تتبنى بيداغوجيا الإدماج بديلا عن بيداغوجيا المحتوى والأهداف، فما هو موقع هذه البيداغوجيا البديل في مناهج اللغة العربية للسنة الأولى في المرحلة الثانوية ؟ وفي الوثائق التربوية؟

1.2 - الإدماج في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى الثانوية:

إنّ اطّلاعنا على هذه الوثيقة الرسمية، قد كشف بما لا يدع مجالا للشك أنّ الإدماج يشكل فعلا مركز ثقل المقاربة الجديدة، وهذا من خلال جعله هدفا لكلّ التعلّمات في جميع الأنشطة، وما يؤكدّ هذا الحكم هو الحجم الساعي المخصّص لهذا النشاط، حيث " يخصّص للنشاط التقييمي الأسبوع الخامس من كلّ وحدة تعلّمية "[1]؛ أي ست ساعات كاملة من ضمن ثلاثين ساعة، وهذا ما يشكّل نسبة مئوية تقدّر بـــ 20%، وهي تمثّل حيّزا زمنياً معتبراً مخصّصا لتدريب المتعلّمين على إدماج مكتسباتهم، وتقييم إنتاجهم وتطوير كفاءتهم الكتابية من خلال مواجهتهم بالوضعيات الإدماجية التي تقترح عليهم داخل القسم (الصّف). وإذا أضفنا إلى ما سبق أوضاعا إدماجية أخرى تجسّدها تمارين التّقييم التي تعقب الروافد كالنحو والبلاغة - والتي تُسمى إحكام الموارد وضبطها- سيتّضح لنا ما للإدماج من مكانة منحتها إيّاه المقاربة النّصيّة المعتمدة كمدخل منهجي في تعليم اللغة العربية، لأن التّعامل مع النّصوص يكون بمنظور يستهدف الإنتاج في نهاية الأمر، أي بالانطلاق من النّص الأدبي فهما وتحليلا وتركيبا وصولا إلى إنتاج نصّ نسجاً وتركيباً وتحريراً، (من النّصّ إلى النّصّ).

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 43.

ويتأكدّ هذا التصوّر أكثر إذا انتقلنا إلى نشاط التعبير الكتابي، الذي يتناول موضوعا كتابيا في كلّ وحدة، وخُصّصت له ثلاث ساعات موزّعة على ثلاثة أسابيع؛ الحصّة الأولى للتقديم والثانية للإنجاز (داخل القسم) والثالثة للتّقييم، ومن ثمّ صحّ اعتباره نشاطاً إدماجياً بامتياز؛ فهو " ضرب من تقييم المتعلّم على إدماج مكتسباته القبلية، من وجهة نظر المقاربة بالكفاءات."[1]

وحتى فيما يتعلّق بصياغة الموضوع نجد المنهاج يراعي منطق الإدماج؛ وذلك بوضع المتعلّم في سياق وضعية مشكلة تستدعي منه تعبئة الموارد التي اكتسبها. وتوضيحا لهذا تمّ اقتراح نموذج وضعية لنشاط التعبير الكتابي كالتالي: "بعدما تعرّض جهاز التّلفاز إلى الإتلاف، طلب منك والدك أن تشتري جهاز تلفاز جديد ذا العلامة الجيدة المشهورة في الصناعات الإلكترونية منّبها إياك إلى عدم الانخداع بالعلامة الموسوم بها بعض أنواع التلفاز.

أكتب موضوعا إنشائيا تبين فيه المساعي والإجراءات التي تنتهجها لتلبية طلب والدك بشراء التلفاز ذي العلامة المطلوبة، مع توظيف ما يناسب من صيغ المضارع وتعابير المجاز اللغوي"[2]، فخاصّة الإدماج واضحة في هذا المقام؛ حيث وُضع المتعلم في وضعية دالّة، وفي وضعية إدماج، فلا بدّ له من مواجهة الموقف الذّي وضع فيه ليبيّن المساعي المنتهجة تلبية للمطلوب، وكذا التفكير في استعمال المضارع زيادة على المجاز اللغوي، مع مراعاة النّمط المناسب، وهذا ما يجعل نشاط التعبير إدماجيا بكامل المواصفات.

وعليه نخلُص إلى أنّ التعبير قد صار غاية الغايات؛ إذ انتقل من كونه نشاطا مستقلا، إلى هدف رئيس؛ حيث نصّ المنهاج على أنّ الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السّنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب هو: " في مقام تواصل دالّ، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوّعة في أشكال متعدّدة من التعبير."[3]، مع التّركيز في المجال الكتابيّ على النّصوص الحِجاجيّة والتفسيريّة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 25.

[2] المرجع نفسه و الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص12.

ولعلّ أسباب هذا التّوجّه الجديد، تُعزى إلى أنّ المتعلّم في نهاية الأمر محتاج إلى كفاءة المكتوب في مختلف المقامات المستوحاة من واقع الحياة، وفق أنماط مختلفة، لأنّ النّصّ المكتوب هو عصارة جميع المكتسبات، وهو محكّ نجاحه أو إخفاقه في مساره الدّراسيّ أو فيما سيواجهه في مسابقات التّوظيف مثلا، بل إنّه محتاج إلى هذه الكفاءة لخوض غمار الحياة في معظم تعاملاته.

من كلّ ما سبق يظهر بوضوح مدى المكانة البالغة التي يحتلها الإدماج في المنهاج، فما محلّ هذا النشاط في الوثيقة المرافقة له؟

2.2- مكانة الإدماج في الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تندرج الوثيقة المرافقة للمنهاج ضمن الوثائق التي تصدرها اللجنة الوطنية للمناهج تحت إشراف وزارة التّربية الوطنية، في إطار مسعى يهدف إلى تذليل الصّعوبات التي تعترض الأساتذة عندما يتعاملون مع المنهاج الجديد للسنة الأولى من التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي، من خلال شرح بعض المفاهيم، وتوضيح المبادئ التي يقوم عليها، وعلى رأسها المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصّية، وبيان طريقة تقديم النّصوص الأدبية وروافدها؛ وذلك بواسطة عرض نموذج تطبيقي يغطّي نشاط أسبوع كامل، تمثّل في دراسة نصّ شعري للشّاعر **الأخطل** " في مدح الخليفة **عبد الملك بن مروان** وبني أميّة "، يستكشف من خلاله المتعلّم خصائص شعر المدح عند الأخطل، والمدلول الخفيّ وراء ظاهر النّصّ، وصولا إلى تحديد النّمط وإبراز خصائصه، ومعرفة اسم الفاعل وصيغ المبالغة واسم المفعول وكذلك بحر البسيط ومفهومي الطبع والصنعة في الأدب، ويُتوّجُ ذلك بإنتاج نصّ تعبير وفق النمط السائد في النص.[1]

كما جاءت هذه الوثيقة انعكاسا للمنهاج مترسّمة خطاه بشيء من التفصيل؛ فبدأت ببيان سبل تحقيق الكفاءة في الحقل التربوي مبرزة بأن العبرة ليست في امتلاك المكتسبات، وإنّما في القدرة على تسخيرها لمعالجة وضعية مشكلة معينة، وهذا ما جعلها تربط بين تحقّق الكفاءة والوضعيات

[1] انظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 22.

المستهدفة – وهي وضعيات مشكلة ذات المجال الواحد – ثمّ تطرّقت الوثيقة إلى مفهوم الوضعية المستهدفة بأنها " انعكاس للكفاءة التي يُراد أن يتحكّم فيها المتعلّم"[1]، ويبرز من خلالها مدى كفاءته.

وقد حظيت هذه الوضعيات (المستهدفة) بحيّز كبير من اهتمام هذه الوثيقة؛ إذ اعتُبرت " مركز ثقل المقاربة بالكفاءات في المجال البيداغوجيّ؛ حيث إنّها:

- تسمح للتلميذ بأن يتعلّم إدماج مكتسباته، ولهذا تسمّى الوضعيّة المستهدفة بوضعية الإدماج أو بوضعيّة تعلّم الإدماج.
- تسمح للتلميذ بتقويم مكتسباته، وتكون الوضعية المستهدفة حينئذ دالّة على وضعيّة تقويم."[2]

كما تمّ التفريق بينها وبين الوضعيّة المشكلة التعليميّة، من خلال ذكر وظائف كلّ منهما وخصائصه، وإبراز الفرق بينهما رفعا للّبس، وذلك وفق الجدول التالي[3]:

الوضعيّة المشكلة التعليمية Situation probleme didactique	**الوضعيّة المستهدفة** – Situation cible
- تيسّر السّبيل إلى تعلّمات جديدة (معارف، معارف فعلية)	- تعلّم التلميذ إدماج مكتسباته. - تبيّن مدى كفاءته
- إنجاز الأعمال يتمّ عن طريق الأفواج أو جماعة.	- إنجاز الأعمال يتمّ بشكل فرديّ بصورة خاصّة.
- الدّقّة في التّعلّمات. - بعض المعارف والمعارف الفعليّة جديدة.	- مجال لتعلّم الإدماج حيث إنّ المعارف والمعارف الفعليّة قد درست وأصبحت من مكتسبات المتعلّم.
- الوضعيّة بنيت لأغراض بيداغوجيّة.	- الوضعيّة قريبة من وضعيّة فعليّة مشوّشة.

جدول رقم 02 _ الفرق بين الوضعيتين التعليمية والإدماجية

ممّا تقدّم يتبيّن أنّ الوضعيّة المستهدفة ذات طابع إدماجيّ محض؛ لأنّ غايتها هي دفع المتعلّم إلى تجنيد موارده بُغية حلّ مشكلة تواجهه في المجال الدّراسيّ أو الاجتماعيّ، ومن خلالها يتمّ

[1] المرجع السابق، ص 04.
[2] المرجع نفسه، ص 06.
[3] المرجع نفسه، ص 06.

التّحقّق من امتلاكه الكفاءة؛ أي بواسطة ممارسته الحقيقيّة للفعل الإدماجيّ في وضعيّة دالّة، وهذا ما نبّهت إليه الوثيقة المرافقة للمنهاج؛ إذ ألحّت على أمرين هما دلالة الوضعيّة وإدماج المكتسبات. فالوضعيّة الدّالّة (La situation significative) هي التي:

- تجعل التلميذ يسخّر موارده في التعامل مع الواقع الحقيقيّ.
- تُشعره بفاعليتها وجدواها في معالجة عمل معقّد.
- تسمح بتفعيل مختلف الموارد مجتمعة في حلّ مشاكل معقّدة.

أمّا إدماج المكتسبات (L'intégration des acquis) فيُقصد به توظيف المتعلّم لموارده بشكل منسجم ومتّصل في معالجة وضعيّة دالّة.[1]

3.2- الكتاب المدرسي والإدماج:

1.3.2- قراءة في كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسّنة الأولى ثانوي:

كان الكتاب المدرسي وما يزال من بين أهمّ الوثائق التربويّة ووسائل الفعل التعليمي/ التعلّمي؛ فهو للمتعلّم مرجع، وللمعلّم سند بيداغوجيّ، وقد زادت أهميته في ضوء المقاربة بالكفاءات، فلم يبق " مجرد محتويات موادّ على المتعلّم استيعابها بالذاكرة، أو تمارين يقوم بحلّها بطرق متشابهة، وإنّما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم في إدماج الكفاءات."[2]

ويُمكن تلخيص أهمّ وظائف الكتاب المدرسيّ استنادا إلى ما ذكره الباحث **بدر الدّين بن تريدي** كالتالي:[3]

- **الوظيفة العلمية:** وتتمثّل في نقل المعارف وتبليغ المعلومات بشكل صحيح ومتدرّج يستهدف تنمية معارف المتعلّم وكفاءاته.
- **وظيفة هيكلة وتوجيه التّعلّم:** وذلك لأنّه يهيّء وضع الانطلاق ويُؤطّر سيرورة العملية التعليميّة – التعلُّميّة وينظّمها، وهذه الأوضاع / المنطلقات متعدّدة؛ فقد تبدأ بتجربة عمليّة

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 8.

[2] حاجّي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص34.

[3] بدر الدّين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص 271.

لتصل إلى التنظير والتحصيل، أو العكس أو تنطلق من الأمثلة لتتجه إلى الملاحظة والتحليل، وربّما بدأت بعرض مشكلة يبحث لها عن حلّ يفضي إلى استخلاص أحكام الدّرس، ولعلّ هذا المنطلق هو أجدى خيار تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

- **وظيفة تنمية القدرات وترسيخ الكفاءات:** وهي الغاية المثلى التي تنشدها المدرسة وذلك بما يتضمّنه من نشاطات ويقترحه من أعمال.
- **وظيفة دعم المكتسبات:** وذلك بواسطة النشاطات والتطبيقات التي يعرضها الإنجاز بغاية ترسيخ المكتسبات وتثمين المعارف وتثبيتها وتنصيب الكفاءات.
- **وظيفة تقييم المكتسبات:** وذلك من خلال ما يقترحه من سندات ونشاطات تسمح بمراقبة نتائج التّعلّمات، ومدى تحكّم المتعلّم في المكتسبات و" تشخيص الصعوبات واقتراح مسالك التّعديل."[1]
- **وظيفة إدماج المكتسبات:** وهذا ما يتمّ بوضع المتعلّم في مواجهة وضعيات تدفعه إلى استدعاء مكتسباته السابقة واستثمارها من جديد في إنتاج فعليّ.
- **وظيفة المرجع:** ذلك لكونه يمثّل لدى المتعلّم مصدرا للمعرفة وسندا علميا موثوقا يعود إليه كلّما احتاج إلى تأكيد معلومة أو مراجعة فكرة ...

وفي هذا الإطار جاء تأليف كتاب اللغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثانويّ، الذي اختير له عنوان: **المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة الموجّهة**، الصّادر عن وزارة التّربية الوطنيّة، تحت إشراف **حسين شلّوف** مفتّش التربية والتّكوين، واشترك معه في التّأليف الأستاذان **أحسن تليلاني** و**محمّد القروي**، وصدرت الطّبعة الأولى عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة سنة 2006/2005، في حجم متوسط بلغ عدد صفحاته 222 صفحة، صدّر بمقدّمة من صفحتين (صص 3، 4) تطرّقت إلى المقاربة المعتمدة في بناء المناهج الجديدة (الكفاءات)، والتي " تقوم

[1] حاجّي فريد، المرجع السّابق، ص 34.

على إدماج معالجة وضعيات إدماجية معينة ذات دلالة "[1]، كما تمت الإشارة إلى المقاربة المعتمدة في دراسة النصوص الأدبية والتواصلية من خلال ربطها بدراسة المسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة والعروض والنقد الأدبي.

والملاحظ في هذا الصدد هو التركيز على نمطين اثنين من الأنماط النصية أو أنماط الخطاب هما الحجاجي والتفسيري مع إغفال الأنماط الأخرى.

وقد ختمت هذه المقدمة بالآية الكريمة:" وفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ المُتَنَافِسُونَ "[2]، تلاها بيان لخطوات دراسة النص الأدبي استجابة للمقاربة النّصيّة بوصفها مقاربة تعليمية / تعلّميّة، وذلك في ثمانية عناصر هي على الترتيب: (أتعرّف على صاحب النّصّ، تقديم موضوع النّصّ، أثري رصيدي اللغويّ، أكتشف معطيات النّص، أناقش معطيات النّصّ، أحدّد بناء النّصّ، أتفحّص الاتّساق والانسجام في بناء فقرات النّصّ، أجمل القول في تقدير النّصّ).

بعدها تمّ إبراز الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب مطابقا لما أورده المنهاج[3] ونصُّه كالتّالي:" في مقام تواصل دال، يكون المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير"[4]، وبعد ذلك يرد متن الدّروس الذي يستغرق أكثر من مائتي صفحة (صص 09 إلى 216)، وتشمل نصوصا أدبية وتواصلية مع روافدها، وقد اعتُمد في انتقاء النّصوص الأدبية المقررة على المدخل التاريخي القائم على العصور الأدبية، وبلغ عددها اثني عشر نصّاً موزعة على ثلاثة عصور هي: الجاهلي، صدر الإسلام وعصر بني أمية، بمعدّل أربعة نصوص لكل عصر.

وأما فهرس محتويات الكتاب فورد في الصفحات (صص 217 / 222)، ولا وجود للخاتمة ولا لقائمة المصادر والمراجع.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب والنّصوص و المطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثانويّ، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط 1، 2005، ص 3.

[2] سورة المطففين، الآية 26.

[3] انظر الفصل الثاني من هذا البحث، ص 47.

[4] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية، ص 12.

وقد جاء الكتاب المدرسيّ الجديد ضمن عمليّة الإصلاح التربويّ لسنة 2003، والذي دعا إلى منطق تعلُّميّ بديل يعوّض نظيره السّابق القائم على منطق التعليم، ومن ثمّ أصبح للكتاب المدرسيّ خصائصُ حديثة من أهمّها الارتكاز على مجابهة المتعلّم بوضعيات مشكلة معقّدة شبيهة بما يواجهه في واقعه، وتدريبه على كيفيّة استثمار موارده المختلفة في حلّها. وهدف هذا المرتكز هو: " البحث عن الدّلالة في كلّ تعلّم واستثارة وضعيات حياة مهنيّة، اجتماعية أو شخصيّة، يستطيع فيها التلميذ تجنيد معارفه وحسن التّصرّف فيها."[1]

ووفق هذا المنظور تتأكّد المكانة التي يحظى بها الإدماج في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي؛ إذ يكاد لا يخلو نشاط من أنشطة مادّة اللغة العربيّة منه، فكلّ درس في الغالب متوَّجٌ بتمرين إدماجيّ تحت عنوان: (في مجال إدماج أحكام الدّرس)، يطلب فيه من المتعلّم أن ينتج كتابيا فقرة ذات دلالة يوظّف فيها مكتسباته الجديدة في القواعد أو البلاغة أو غيرها، زيادة على الوضعيّات الإدماجيّة (المستهدفة) المقرّرة في نهاية كلّ محورين، وقد بلغ عددُها ستّ وضعيات، تلي كلّ واحدة منها تعلّمات شهر أو وحدتين تعلّميّتين، دون أن ننسى نشاط المشاريع الذي يُكلَّف المتعلّمون بمقتضاه إنجاز بحوث أو أعمال بشكل جماعيّ يستثمرون فيها مختلف الكفاءات المقرّرة، وهذا ما يحقّق أهمّ الوظائف التي تُرجى من كلّ كتاب مدرسيّ، وأبرزها ترسيخُ الكفاءات ودعمُ المكتسبات وإدماجُها وتقييمُها.

2.3.2- قراءة في الوضعيات الإدماجية الواردة في الكتاب المدرسي:

لقد تضمّن كتاب اللغة العربيّة وآدابها للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب ستّ وضعيات إدماجيّة يُفترض بها أن تُغطّي تعلّمات سنة كاملة تتوزّع على اثني عشر محورا بمعدّل وضعيّة

[1] محمّد غالم، المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسيّ، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية،ENAG، الجزائر، ط1، 2012، ص109.

واحدة في الشّهر، وقد آثرت إدراج هذه الوضعيات في متن البحث كما وردت في كتاب التلميذ[1]؛ فأولاها من محور (الأخلاق والمثل العليا)، ونصّها هو:

مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة في الإشادة بالصلح والسلام.

استعار زميلك كتابا من عند زميل له غير أنه أضاعه، فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما.

بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما، بتوظيف ماينا سب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، ومن الأفعال الناقصة مراعيا في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي.

أمّا الوضعيّة الثانية فهي من مجال (الوصف) وهي:

مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة من خلال الشعر الجاهلي (رقم 02)

وصف زميل لك مدينته التي يقيم بها، ووصف آخر قريته، وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته مدعيا أنها الأفضل، فلما احتدم الجدال بينهما احتكما إليك.

فكان لك أن تفقدت وصفهما، علام اعتمدت في إبراز مواطن جودة الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما.

وتأتي الوضعيّة الثالثة في مجال (القيم الرّوحيّة والاجتماعية، وهي عبارة عن:

مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة.
قيم روحية و قيم اجتماعية في الإسلام

ألّمت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية.

وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ماينا سب من المفعول المطلق ومن الاستعارة والكناية.

[1] وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب و النّصوص و المطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثانويّ، جذع مشترك آداب، صص(57، 86، 119، 146، 186، 215).

أمّا الوضعيّة الرابعة فهي من محور (شعر الفتوح) فتجسّدت ب:

مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة.
شعر الفتوح

نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدورة المدرسية التي تنظمها مديرية التربية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل وبينما كنت منهمكا مع زملائك في إعداده ورد خبر مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها.

ماهي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك و إبطال هذا الزعم.

وتصنّف الوضعيّة الإدماجية الخامسة ضمن مجال (الصراعات السياسية)، وهي :

مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة نشأة الأحزاب السياسية

في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبيه. فأعرض التلاميذ عن الترشح.

فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشح للقيام بهذه المهمة خدمة للمصلحة العامة .

تحدث عن أسلوب تدخلك وأوجه الإقناع التي ادعمت بها رأيك.

وأمّا آخر وضعيّة إدماجيّة تضمّنها كتاب التلميذ فهي السادسة، وقد جاءت منسجمة مع مجال الكتابة في العصر الأموي:

مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة حول الكتابة في العصر الأموي

في منتصف العام الدراسي، انتقلت للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيك الجديد، غيرأنه لم يوفق في مسعاه.

ماالإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك.

إن أول ما سينصب عليه اهتمامنا في تعليقنا على الوضعيات الإدماجية المذكورة هو ناحية الكمّ وتبين مدى تناسبها مع عدد المحاور التعلّمية وكفايتها لتغطية جميع التعلّمات التي اكتسبها المتعلّم؛ فهي من حيث العدد تبلغ ست (06) وضعيات إدماجية مرتبطة باثني عشر(12) محورا دراسيا وهو ما يعني من حيث المعدل وضعية واحدة في كل محورين، وهذا ما نراه غير واف بالغرض الأساسي من إدراجها وهو تدريب المتعلم على إدماج مكتسبات متعددة كونها من أنشطة متنوعة خلال أربعة أسابيع تعليمية وهو ما يجب على الجهات الوصية أن تنتبه إليه وتأخذه في الحسبان.

وإذا انتقلنا إلى الكيف ونعني به مدى تناسبها مع المحاور وارتباطها بالمكتسبات المفترضة، وتوفرها على عوامل الدّلالة والتّحفيز التي تزيد من إمكانية إدماج التعلّمات والمكتسبات وجدنا أغلب وضعيات الكتاب متوفرة على ذلك إلى حد كبير فالوضعية الأولى مستوحاة من المحيط المدرسي للمتعلمين وما يمكن أن يحدث من مشاحنات بينهم لأسباب مختلفة فهي مرتبطة بمحور "الدّعوة إلى الصّلح والإشادة بالسّلام ".

وكذلك الحال بالنسبة للوضعية الثالثة التي تحثّ على التكافل الاجتماعي من محور (القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام)؛ فهي لا تخلو من دلالة كونها تثير في المتعلّم نوازع الخير والتضامن ما يجعله يبادر إلى إنجازها برغبة واقتناع مدمجا المناسب من تعلّماته.

والأمر ذاته يكاد ينطبق على الوضعيّة الرّابعة فهي بدورها ذات دلالة من حيث ارتباطها باهتمامات أغلب المتعلمين لأن موضوعها يخص كرة القدم ذات الصدى في نفوسهم، ولكنّها منبتّة الصلة بمحور "شعر الفتوحات الإسلامية" إلا من جهة الحال والحجاج والحماس في الدّفاع عن الفريق الذي يفضله المتعلم ضد خصومه قياسا على ما كان يجري بين شعراء المسلمين والمشركين في صدر الإسلام من نضال وصراع .

أما الوضعية الخامسة فهي كالسّابقات لا تخلو من دلالة لأنها مستوحاة من واقع التلميذ في المدرسة (رفض الترشح لنيابة القسم)، ولكنها من جهة أخرى لا علاقة لها بالمحور المدروس"الغزل العفيف" مع بعض الارتباط بمحور"الحياة السياسية في العصر الأموي" (الترشح

والانتخاب)، وما تجدر الإشارة إليه أيضا هو فتور عامل التحفيز فيه؛ إذ كيف يستطيع المتعلم إقناع زملائه بما هو غير مقتنع به أيضا.

ويمكن اعتبار الوضعية الأخيرة من النوع المحفّز لأنها تتوفر على الدّلالية بسبب كونها من صميم اهتمامات المتعلم ومما يمكن أن يواجهه بشكل فعلي دراسيا واجتماعيا (تحويل الإقامة ومكان التّمدرس)، إضافة إلى أن حلّها غير واضح منذ البداية كما هي الحال في وضعية سابقة تتضمن تلميحا إلى طريقة حلها .

3- مدى التطابق والاختلاف:

1.3- التطابق والاختلاف بين الكتاب والمنهاج:

إنّ تعاملنا مع الكتاب المدرسي ومع المتعاملين معه من الأساتذة بحكم العمل الميداني، جعلنا نلاحظ عدم الاتفاق بينهم في الحكم عليه من جهتي الإيجاب والسّلب فمنهم من يذمّه ساخطا مقلّلا من قيمته المعرفيّة / البيداغوجيّة، خاصّة وهو يقارنه بكتابي ما قبل الإصلاح المعروفين ب: (المختار في الأدب والنّصوص والمختار في القواعد والبلاغة والعروض) اللّذين يمتازان بالتّفصيل في دراسة النّصوص وتحليلها، وبالوضوح في عرض القواعد النّحوية والبلاغية وتفريعاتها، وفي المقابل نجد من يمدحه منوّها بما فيه من شمولية وتكاملية كثيرا ما ألحّ عليها المنهاج الجديد؛ فبدل كتابين في المادّة الواحدة صار هناك كتاب واحد، وعوض الأنشطة المنفصلة أصبحت التّعلمات متّصلة ببعضها بدءا بالنّصّ الأدبيّ مرورا بالقواعد والبلاغة والعروض وصولا إلى التطبيق المثبّت للمكتسبات، وانتهاء بالوضعيّة والمشروع الإدماجيين.

انطلاقا من هذه الملاحظات حاولنا في هذا المبحث تتبُّع مزايا الكتاب ومآخذه، وذلك بالاحتكام إلى ما رسمه المنهاج من شروط سبقت الإشارة إليها[1]، معتبرين أهمّ عناصر التطابق مزايا، ونقاط الاختلاف مآخذ.

[1] انظر الفصل الثاني، المبحث الأول، ص 53.

1.1.3 - تجلّيات التطابق (مزايا الكتاب):

من المزايا التي حملها هذا الكتاب مراعاة البعد التّكاملي بين أنشطته في إطار المقاربة النصّية، التي تجعل من النّصّ المحور الذي تتفرّع منه سائر الرّوافد بشكل متسلسل ومتناغم غايته إثراء موارد المتعلّم وتنمية قدرته على تفعيلها في شتّى المواقف، كلّ ذلك تلبية لما دعت إليه " المقاربة بالكفاءات، التي تسعى إلى وضع مبادئ تربويّة توافق الحاجات الفيزيولوجيّة والوجدانيّة والعقليّة للمتعلّمين، بهدف تنميتها تنمية متّسقة ومتّزنة؛ حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلّة عن بعضها، وإنّما الاهتمام بها في شموليتها...أي انطلاقا من مفهوم إدماجيّ ووظيفيّ يأخذ بعين الاعتبار الدّوافع والرّغبات المختلفة للمتعلّمين"[1]. وعليه تمّ الحرص" على دعم الجانب المعرفي للمتعلّم (مكتسبات قبلية، نقد أثر أدبيّ، توظيف مصطلحات أدبية)، وتنمية قدراته العقلية (إنتاج نصوص شفوية أو مكتوبة / تلخيص وتحليل وتعليق، توظيف الأنماط الحجاجية والتفسيريّة"[2]. وعليه يتضح التركيز على الكفاءات التّواصلية في شقّيها الشّفوي والكتابيّ في مختلف المقامات والأوضاع ذات الدّلالة بالنسبة للمتعلّم.

وقد تمّ اختيار نصوص تغطّي العصرين الجاهليّ والإسلامي (صدر الإسلام والعهد الأموي) كما نصّ على ذلك المنهاج، واشتملت على أهمّ القيم التي يهدف إلى تمريرها كالدعوة إلى السّلم كما في نصّ (زهير بن أبي سُلمى) والفروسية المقترنة بالشهامة في نصّ (عنترة بن شدّاد) من الجاهلية، أو الحثّ على التقوى وبرّ الوالدين مثلما نجده في نصّ الشاعر المخضرم (عبدة بن الطبيب)، أو السموّ الوجداني في الغزل العفيف في نصّ (جميل بن معمر) من العصر الأمويّ.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص3.

[2] أحمد سعيد مغزي، تعليمية النّصّ الأدبي ، المأمول اللغوي والمنجز الأدبي في التعليم الثانوي العام بالجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية (سطيف)، العدد 18، ص62.

وردت هذه النّصوص واضحة الخطّ، حسنة الإخراج، متقنة الشّكل، ممّا يجعل قراءتها سهلة وصحيحة. إضافة إلى ذلك أُرفقت – في الغالب – بأسئلة تُساعد على فهمها ودراستها وتحليلها في مراحل متدرّجة سبق أن أشرنا إليها[1].

ومما يُحمد للكتاب علاوة على ما سبق ذكره تناسب نصوصه والروافد النّحوية والبلاغية المتّصلة بها في الغالب.

ومن المحاسن التي تجسّدت في هذا الكتاب كذلك إرفاقُ النّصوص وروافدها بالنّشاطات والتطبيقات والتمارين التي تسمح بتحقيق الأهداف وبناء الكفاءات استجابة لما ينصّ عليه المنهاج، مع تتويج كلّ محورين بوضعية إدماجيّة للإنتاج الفردي، ومشروع للإنجاز الجماعي.

ويمكن أن نضيف إلى المزايا السّابقة ذكرَ الكفاءات المستهدفة من كلّ وحدة تعلّميّة بشكل متكامل يغطّي جميع التّعلُّمات، وهو أمر يجعل كلاّ من المعلّم والمتعلّم على علم مسبق بالغاية المقصودة والكفاءات المرصودة فيسعيان إليها سويّا تحضيرا وتطبيقا.

2.1.3– تجلّيات الاختلاف:

رغم المزايا العديدة التي تضمّنها الكتاب المدرسيّ الجديد إلاّ أنّه لم يسلم من بعض المؤاخذات التي لاحظها بعض الدّارسين والمهتمّين بالشّأن المدرسيّ، ومن ذلك:

- المدخل التّاريخي ووعورة اللغة: إنّ اعتماد المدخل التاريخي في انتقاء النّصوص الأدبية هو اختيار له ما يبرّره من ناحية مراعاة السّيرورة التاريخية لتطوّر الأدب العربيّ، ولكنّه من جانب آخر يكشف عن الخضوع لعامل التّقليد الذي سنّه مؤرّخو الأدب القديم ونقّادُه، ما جعل تأليف الكتب المدرسيّة يمضي على هذا النهج دون أن يؤبه لما يعترض المتعلّمين من وعورة لغة بعض النّصوص وغرابتها؛ إذ " نجدها بعيدة كلّ البعد عن واقع المتعلّم اللغوي، لا من جهة ما يشغل فكره فحسب، بل حتى من جهة التداول والاستعمال؛ لقد استعصى التعامل مع بعض النّصوص حتى على

[1] انظر الفصل الثّاني من هذا البحث، ص 53.

الأساتذة"[1]؛ وخير ما يؤكّد هذا الحكم نصُّ **عبيدة بن الأبرص**[2] في وصف البرق والرّعد والمطر؛ وهو نصّ من تسعة أبيات فقط، ولكنّه رغم صغر حجمه تضمّن حشدا من الألفاظ الموغلة في القدم والمغرقة في البداوة زاد عددها عن ثلاثين كلمة من قبيل (عارض، مُسِفّ، هيدبُه، شطباً، أقرابُ أبْلقَ، مُنصاح، قِرواح، رَيط، عِشار، جِلّة، شُعثا لهَاميم، إرشاح، هُدلا، مشافرها، تُسيم، قَرقرٍ ضاح) وهلمّ جرّا.

وهذا ما يتعارض بشكل واضح مع ما اشترطه المنهاج حين أكّد على ضرورة أن تكون النّصوص المختارة " مناسبة لمستوى المتعلّمين الفكريّ واللغويّ."[3]

- التركيز على النّصوص الشعرية: الملاحظ في هذا المقام هو طغيان النّصوص الشعريّة على النّثريّة بنسبة ساحقة؛ إذ نجد في الكتاب عشرة قصائد لشعراء من العصور المذكورة آنفا، مقابل نصّ نثري واحد من العصر الأموي لعبد الحميد الكاتب، وهذا ما قد يوحي للمتعلّم بأنّ الأدب العربيّ القديم خال من الفنون النّثرية، وأنّه ينحصر في الشّعر (ديوان العرب)لا غير، وهو شكل تعبيري لا ينسجم مع فكرة الأنماط التي جاء بها المنهاج الجديد.

- الأنماط الخطابية والنّصوص الشّعرية: إنّ من أبرز ما ألحّ عليه المنهاج، وحاول الكتاب أن يترجمه هو السّعي إلى تحقيق الكفاءة التّواصليّة من خلال مقاربة النّصوص وفق نظرة عمليّة (براغماتية) تأخذ بعين الاعتبار أطراف الخطاب وعناصره من مرسِل ومرسَل إليه ومضمون (رسالة) وغاية وطريقة كتابة، "وقد أسفرت هذه المقاربة عن تصنيف للخطاب اللغوي بحسب مراميه: السرد، الوصف، الإقناع، التفسير، الإبلاغ والإيعاز، ويمكن إضافة نمط بدأ الدّارسون يصنّفون فيه ما لا يخضع للتّصنيف في الفئات السّابقة، وهو النمط الشعريّ الغنائي الوجدانيّ."4

---

[1] أحمد سعيد مغزي، تعليمية النّصّ الأدبي، المأمول اللغوي والمنجز الأدبي في التعليم الثانوي العام بالجزائر، مجلة العلوم الاجتماعية (سطيف)، العدد 18، ص63.

[2] وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب و النّصوص و المطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثانويّ، جذع مشترك آداب، ص 60.

[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، ص 38.

[4] أنطوان صيّاح و آخرون، تعليميّة اللغة العربيّة دار النهضة العربية، بيروت،ط1، 2006، ج 1، ص 28

في هذا الصّدد نجد أنفسنا في مواجهة سؤال يطرح نفسه بحدّة هو: هل يحقّق الشعر الكفاءة التّواصلية التي يتوخاها المنهاج؟ وهل يمكن تصنيف القصائد التي تضمّنها كتاب السّنة الأولى من التعليم الثانويّ ضمن أنماط الخطاب types de discours التي ركز عليها المنهاج وسمّاها الأنماط النصّية ؟ Types de textes.

إنّ الباحثين قد جزموا بأنّ الشعر عموما ينبو عن النّمط ويأبى الخضوع لتصنيف ثابت؛ لأنّه نابع من الوجدان ووليد اللّحظة الشعورية والموقف الذي يصدر عنه الشّاعر، ولهذا أمكن اعتباره نمطا قائما بنفسه. وهو ما يجعلنا نرى بأنّه ليس من مهامّ الشعر تحقيقُ الكفاءة التواصلية، ولا التّقولُب في نمط محدّد، كون الأخير يعني الاستناد مسبقا إلى منطق عقلي وتخطيط منهجي مناسب لطبيعة النّصّ الذي يُراد إنتاجُه.

وإذا رجعنا إلى الكتاب تأكد لنا الحكم السّابق؛ فمعظم نصوصه الشعرية لا تستجيب للأنماط التي حدّدها المنهاج ومنها على الخصوص التفسير والحجاج؛ ومثال ذلك نصّ (وصف البرق والرّعد والمطر) الذي سيطر عليه الوصف، والأمر نفسه" مع نصّ (تقوى الله والإحسان إلى الآخرين) **لعبدة بن الطبيب**... حيث نجد أنّ من مجموع اثني عشر بيتا، لم يحظ إلاّ نصفُها بتقاسم النمطين الحجاجي والتفسيري، أمّا باقي الأبيات فقد كانت للنّمط الإيعازيّ (الوعظيّ)، وهو نمط غير مبرمج أصلا."[1]

- افتقاد بعض النّصوص الأسئلة الاسترشادية المساعدة على الفهم والتحليل، وهذا ما يصعّب على المتعلّم أداء واجب التّحضير المسبق، ويجعل بالتّالي دوره في القسم ضعيفا إن لم نقل سلبيا، ليصبح – بحكم الأمر الواقع– رهينة أستاذه الذي سيتكفل بصوغ الأسئلة المناسبة، ومن أمثلة تلك النّصوص نصّ (البرق والرّعد والمطر) ؛ حيث اكتُفي فيه بذكر عناوين المراحل المنهجية لدراسته، فجاء نصا مبتورا من الشرح المعجمي لمفرداته، مع أنه ضمّ عديد الألفاظ الصّعبة والغريبة. وزيادة على ذلك لم يرفق بالرّوافد التي ترتبط به إلاّ في شكل عناوين غير واضحة الصّلة به. مثل الأحرف المشبهة بالفعل، إذ لا نجد منها في هذا النّصّ غير حرف واحد هو" كأنّ".

[1] أحمد سعيد مغزي، تعليمية النّصّ الأدبي، المرجع السابق، ص 63.

وعلى غرار المثال السابق نجد نصوصا أخرى (أدبية أو تواصلية) بلا أسئلة مساعدة ولا روافد ميسّرة؛ وهي على الترتيب: الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي، تقوى الله والإحسان إلى الآخرين، قيم روحية واجتماعية في الإسلام، فتح مكّة، شعر الفتوح وآثاره النّفسيّة، نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أميّة، توجيهات إلى الكتّاب.

- الاضطراب في ترتيب الرّوافد بين الكتاب والمنهاج: ولتوضيح ذلك سنكتفي بمثالين؛ ففي حين يضع المنهاج (درس المبتدأ والخبر) رديفا لنصّ زهير بن أبي سُلمى (التقاليد والمُثل العليا) باعتباره أوّل درس في النّحو، و(كان وأخواتها) من روافد النّص التّواصليّ (ظاهرة الصّلح والسّلم بين القبائل)، نجد في المقابل الكتاب يفتتح دروس النّحو بالفعل المضارع المجزوم بأدوات الشرط الجازمة، ليأتي بعده درس المضارع المنصوب تابعا للنصّ التواصليّ المذكور آنفا.

وما تجدر الإشارة إليه هنا أنّ اختيار المعتمد في الكتاب هو الأسلم في نظرنا كون النصّين الأدبي والتواصليّ غنيّين بتينك الظاهرتين النحويتين (المضارع المجزوم والمنصوب).

- افتقار عديد النّصوص المبرمجة للأمثلة النّحوية والأساليب البلاغية الكافية؛ فقد لا نجد ضمن النصّ غير مثال واحد عن الظّاهرة المدروسة مثلما هي الحال في درس (البدل) من الوحدة التّاسعة؛ إذ لم تتضمّن القصيدة المبرمجة (في مدح الهاشميين) غير مثال يتيم شكّل وضع الانطلاق مأخوذ من البيت الخامس ونصُّه:

بني هاشم رهطِ النّبيّ فإنّني بهم ولهم أرضى مِرارا وأ غضبُ[1]

ممّا يدعو المعلّم إلى اصطناع أمثلة مُنبتّة الصّلة عن القصيدة المدروسة في الوحدة؛ وهو شكل من التّرقيع يذكّرنا بالطّريقة المعتمدة في كتب المناهج السّابقة للإصلاح، ويثبت بوضوح مدى الإخلال بالنظرة الشمولية التي تؤكّد عليها المقاربة بالكفاءات وتؤطّرها المقاربة النصّية.

وما يؤكّد هذا الحكم أكثر هو درس النّعت بنوعيه (الحقيقي والسّببيّ) من الوحدة الثامنة؛ حيث لُجئ إلى سدّ الاختلال باعتماد الآيات (12، 13، 14) من سورة "المؤمنون" التي تضمّنت

[1] وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب و النّصوص و المطالعة الموجّهة للسّنة الأولى من التّعليم الثانويّ، جذع مشترك آداب ، ص 151.

ثلاثة نعوت وضّحناها بسطر تحتها كالتالي: (ولَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ منْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا العَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا المُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا العِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللهُ أَحْسَنُ الخَالِقِينَ)[1].

غير أنّ ما يثير الاهتمام في هذه الحالة هو الذّهول عن أنّ القصيدة المبرمجة في الوحدة تُتيح للمتلقّي إمكانية العثور على نعت في ثناياها بعدد يمثّل ضعف ما تضمّنته الآيات السّابقة، وذلك باعتبار الكلمات السّتة (المولجُ، الخافضُ، الرّافعُ، الخالقُ، البارئُ، المصوّرُ) – الواردة على الترتيب في أوّل كلّ من الأبيات الثاني والثالث والرّابع– نعوتا مجرورة للفظ الجلالة (الله) الوارد في البيت الأوّل بدل قراءتها مرفوعة على الابتداء.

الحمد لله لا شريك له من لم يقلها فنفسَه ظلما
المولج الليل في النّهار وفي الأرض نهارا يُفرِّجُ الظُّلما
الخافض الرّافع السماء على الأرض ولم يبن تحتها دِعما
الخالق البارئ المصوّر في الأرحام ماء حتّى يصير دما[2]

ولعلّ الملاحظة نفسها تتكرّر في نشاط العروض؛ فهناك عدم انسجام بين بعض القصائد وبحر الشعر المقرّر في الوحدة نفسها؛ ومثال ذلك قصيدة **النابغة الجعديّ** الميمية التي أشرنا إليها آنفا؛ فهي من بحر المنسرح*، وهو غير مقرّر أصلا، على عكس الكامل الوارد في المنهاج.

وبدلا من أن يلجأ مؤلّف الكتاب إلى أبيات قصيدة من الكامل درسها متعلّم السنة الأولى في كتابه المدرسيّ**، قرّر العودة إلى ما تضمّنه كتاب ما قبل الإصلاح سواء في مجريات الدّرس وبناء التّعلّمات أم عند التّقييم و تثبيت المكتسبات؛ إذ انطلق من بيت لجميل بن معمر:

---

[1] المؤمنون، الآيات 12،13،14.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 129.

* مفتاحه: منسرح فيه يضرب المثلُ مستفعلن مفعولاتُ مستفعلُ

** في الكتاب قصيدة من الكامل لعبدة بن الطبيب من اثني عشر بيتا، و مطلعها:
أبنيّ إنّي قد كَبرْتُ ورابني بصري و فِـــيَّ لمصلح مُستمتعُ انظر ص 91 من المرجع السابق.

وأطعتِ فيّ عواذلا فهجرتني وعصيتُ فيك وقد جهدن عواذلي

أمّا الخلاصة فوظّف فيها بيتا لجبران خليل جبران على سبيل التدعيم.

والأمر ذاته يتردّد في اختبار المعرفة الفعليّة، كنظيره في الكتاب القديم؛ فأبياته الثلاثة الأولى من الكامل لحافظ إبراهيم، أمّا الفرق بينهما فيكمن في غنى الكتاب القديم بالنّماذج التطبيقية، مقابل إقحام خلَفه الجديد لبيتين من البسيط لأبي القاسم سعد الله و نصّهما:

كم من شعوب أضاء الشّعر منهجها إلى الحقيقة فانجابت دياجيها

الشعر قنبلة مواراة لهـــــــــــبا إذا تفجّرت الأوزان تلقيــها[1]

وهو توظيف غريب عن الدّرس ولا مبرّر له؛ والأغرب ألاّ يُستدرك خلل كهذا رغم توالي طبعات الكتاب الجديد.

ويمكن أن نضيف ملاحظة أخرى تتعلّق بالعروض، وهي عدم توازن الزّمن مع النشاط بالزيادة أو النّقصان؛ فنلاحظ مثلا تخصيص حصّتين (ساعتين) لبحر الطّويل، مقابل ساعة واحدة لكلّ من البسيط والخفيف دون مسوّغ مقنع.

- بعض الأخطاء العلمية والهفوات اللغوية: إنّ للكتاب دورا كبيرا في العمليّة التعليمية – التعلّمية؛ فهو وسيلة مشتركة بين قطبيهما؛ إذ يعتبره المتعلّم مرجعا علميا، ويعدّه المعلّم سندا بيداغوجيا، ومن ثمّ وجب على كل المشاركين في إخراجه إلى الميدان إيلاؤه كلّ العناية كي يصدر خاليا أو يكاد من الأخطاء، وخصوصا العلمية منها بلهَ المطبعيّة؛ وهذا حتى لا يؤثّر سلبا على صحّة ما يقدّمه من معلومات من جهة، ولا يفقد ثقة المتعلّم من جهة ثانية.

وفي هذا الصّدد ننبّه إلى بعض ما ورد من أخطاء علميّة في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الأولى ثانوي على سبيل المثال لا الحصر كاعتبار اللفظ المجرور (بني هاشم رهط النّبيّ) مُنادى، رغم أنّه بدل من الاسم المجرور (النّفر) في قوله:

إلى النّفر البيض الذين بحبّهم إلى الله فيما نالني أتقرّبُ

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 134.

فقد جاء سؤال وضعيّة الانطلاق كالتّالي: من المقصود بالنّداء؟ ما العلاقة من حيث المعنى بين المنادى ولفظ رهط[1]؟

كما نجد بعض التّصرّف المخلّ في الاستشهاد من القرآن الكريم؛ ومثاله ما ورد في النّصّ التواصلي " قيم روحية واجتماعية في الإسلام"[2]؛ فقد وقع التّصرّف في النّصّ القرآني بالحذف من سورتي الفرقان ولقمان، مثل: " ووَصّينَا الإِنْسَانَ بِوَالِدَيهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ... وأْمُرْ بِالمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ المُنْكَرِ واصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابكَ إِنّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأُمُورِ..."[3]، فقد حذف أكثر من آيتين بلغ طولهما سبعة أسطر في المصحف دون أن ينبّه إلى ذلك، وهو أمر يؤثر سلبا على انسجام الآيات ويربك ترابطها، وقد يوقع المتعلّم في الخطأ إذا ما اعتمد في حفظها على الكتاب ولم يرجع إلى المصحف، كما أنّ الآيات وردت في الصّفحتين (96 و97) في حين تأجل تخريجها حتّى الصفحة (98).

ومثل هذا الاضطراب نعثر عليه في بعض النصوص الشعريّة التي لم يُحسن فيها التّصرُّف بالحذف؛ وهو ما يُخلّ ببناء النّصّ ويؤثّر سلبا في معناه، وهذا ما وقع في نصّ حسّان بن ثابت حين والى المؤلّفُ بين بيتين غير منسجمين فكريا، وإن بدا بينهما رابط قويّ هو ضمّير المفرد الغائب المتّصل (هو)، ولكن العائد عليه ليس واحدا. ولتوضيح ذلك لا بدّ من ذكر السّياق الذي وردت فيه، وهو:

وجبريلُ أمينُ الله فيـــــــنا وروحُ القُدْسِ لَيسَ لَهُ كِفاءُ

شهدتُ به فقوموا صَدِّقـــوه فقلتـــــمْ لا نقومُ و لا نشاء

أتهجُـــوهُ و لست له بكفء؟ فشـــــرّكما لخيركما الفداءُ

فقد تمّ حذف بيت يتوقّف عليه فهم المعنى الحقيقي الذي يرمي إليه الشاعر، و هو قوله:

و قال الله قد أرسلتُ عبـــدا يقول الحقّ إن نفع البـــــلاءُ

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص 153.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص 96.

[3] سورة لقمان من الآيتين 14 ، 17.

فالهاء في (به) و(صدّقوه) و(أتهجوه) تعود على (العبد) وهو الرّسول (صلى الله عليه وسلّم)، و ليس على الملَك جبريل (عليه السّلام) كما أوهمنا المؤلّف.

2.3- أثر وثيقة تخفيف المناهج على نشاط الإدماج:

صدرت هذه الوثيقة في شهر جوان 2008 عن وزارة التربية الوطنية، وجاءت بقصد "تخفيف المضامين المعرفيّة للمناهج في مختلف المستويات التعليميّة للمسار الدّراسي"[1]؛ وذلك تلبية لنداءات وملاحظات العاملين في الميدان والمتعاملين معهم، وعملا بنتائج " تحقيق ميداني قامت به مديرية التقويم والتوجيه والاتصال"[2]؛ إذ لاحظت عدة اختلالات تتعلق أساسا بكثافة المحتويات وعدم تناسبها مع الحجم السّاعيّ؛ فقرّرت بناء على ذلك حذف بعض الأنشطة مع تخفيف محتويات بعضها الآخر؛ ففي السنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم إنسانيّة تمّ تقليص عدد المشاريع من ثمانية إلى خمسة؛ وذلك بحذف الموضوعات التالية:

- إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معيّنة.
- كتابة تحقيق استطلاعيّ حول مؤسّسة ما.
- كتابة تقرير حول ظاهرة بيئيّة أو صحّيّة أو سكّانية.

و الأمر نفسه بالنّسبة لنشاط التعبير الكتابيّ؛ حيث حذفت منه سبعُ موضوعات هي:

- شرح نصوص متنوّعة.
- إتمام قصّة قصيرة.
- الوسائل المجدية لتحقيق المطالب والآمال.
- الدّقّة في المحافظة على المواعيد.
- رسالة المعلّم وأثرها في رقيّ الأمم وازدهارها.
- الخطابة في عصرها الذّهبيّ (الأسباب والخصائص).
- خصائص الشعر السياسي في العصر الأموي.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانويّ ،الجزائر،جوان 2008، ص2.
[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أما نشاط التعبير الشفهي فقد تمّ حذفه بشكل كامل لأنّ "اللجنة لا ترى جدوى من إقراره، وبالتالي تقترح حذفه كلّيّة."[1]

وإذا انتقلنا إلى نشاط الإدماج – وهو مجال بحثنا– وجدناه لم يسلم بدوره من تقليص حجمه السّاعيّ، فبدلا من سبع ساعات كاملة حُصر في ساعتين شهريّا؛ وذلك بإلغاء نظام تخصيص الأسبوع الخامس، وجعله مشتركا مع نشاط البلاغة يتمّ تناولهما بالتّناوب.

ولعلّ ما يجلب الانتباه ويثير الاهتمام فيما جاءت به هذه الوثيقة، أنّ عمليّة التخفيف قد مسّت تحديدا كلّ الأنشطة ذات البعد الإدماجيّ دون غيرها (المشاريع، التعبير الكتابي بأنواعه: التدريبي والفكريّ والأدبيّ، والتعبير الشفويّ إضافة إلى نشاط الإدماج). وسبب ذلك – حسبما تذرّعت به الوثيقة– هو توسعة المجال لتدريس بقيّة النّشاطات. وهذا ما يكشف بوضوح عن تغلّب الرؤية التقليديّة التي تركّز على التحكّم في المعارف بدل التّركيز على تفعيلها وتشغيلها في مواجهة مواقف مختلفة، يتمخّض عنها إنتاج نصوص كتابية أو خطابات شفويّة في وضعيات تواصل ذات دلالة كما نصّ عليه المنهاج وأكّدت عليه الوثيقة المرافقة له.

[1] وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانويّ، ص4.

الفصل الثالث

واقع نشاط الإدماج

وتنفيذه في السنة الأولى ثانوي (المعلّم-المتعلّم)

1. دراسة الاستبيان وتحليل معطياته.
2. دراسة المدوّنة وتحليلها.

1- دراسة الاستبيان وتحليل معطياته.

1.1- مجتمع البحث:

يتضمّن مجتمع البحث الذي يستهدفه الاستبيان أساتذة اللغة العربية وآدابها العاملين في التعليم الثانوي بالجزائر للموسم الدّراسيّ 2014/2013.

2.1- عيّنة الدّراسة Echantillon:

قبل توزيع استمارات الاستبيان وقع اختياري على أساتذة اللغة العربية العاملين بالمقاطعة الرابعة لولاية سطيف والتي تضمّ سبع عشرة ثانوية، وتمّ توزيع أربعين استمارة تمثّل 50% من أساتذة المقاطعة، استرجعت منها أربعين استمارة ثمّ استبعدت منها أربعا عند شروعي في عملية التفريغ كون أصحابها لم يستوفوا الإجابة عن كامل الصّفحات كما أهملوا عدّة أسئلة جوهرية، فكان حاصل الاستمارات المعتمدة في البحث ستّا وثلاثين استمارة.

أمّا عن سبب اختيار المقاطعة الرّابعة من ولاية سطيف، فيرجع من جهة إلى سهولة الاتّصال بأفراد العيّنة عند عقد النّدوات الدّورية بما أنّي أنتمي إليها من النّاحية الوظيفية، مقابل صعوبة الاتصال بجميع أساتذة الولاية الآخرين نظرا لشساعة مساحتها من ناحية ثانية، إضافة إلى اعتقادي بأنّ العيّنة المعتمدة كافية وقابلة للتعميم على الجميع ما دامت المواصفات والظّروف متشابهة بين جميع أساتذة القطر الجزائري في عمومها.

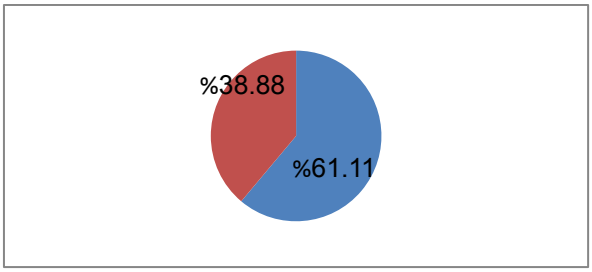
وبعد تحديد أفراد العيّنة، تأتي العناصر المعتمدة في بناء الاستبيان في شكل ثلاث استمارات تضمّنت أسئلة موجّهة للأساتذة، وهي متعلّقة في شقّها الأوّل بالتّعرّف على المستجوب من حيث الجنس والدّرجة العلميّة والخبرة المهنيّة والبيداغوجيّة، يليها أسئلة تتعلّق بنشاط الإدماج وماهيّته وأهمّيته في العمليّة التعليمية التّعلّمية، هدفها معرفة مدى إلمام الأساتذة بهذه البيداغوجيا التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات المعتمدة في منظومتنا التّربوية الجزائريّة، أمّا المحور الثاني من الاستبيان فانصبّ فيه الاهتمام على استطلاع رأي الأساتذة في قيمة الوضعيات الإدماجية الواردة في الكتاب

المدرسي، ثمّ تأتي المرحلة الأخيرة في بناء الاستبيان والتي تضمّنت أسئلة تخصّ تعليميّة نشاط الإدماج والطّرق المعتمدة في تقييم أداء المتعلّمين وسبل المعالجة التي يتبنّاها الأساتذة في هذا الصّدد.

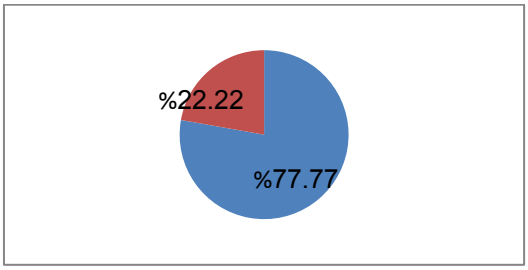
3.1 – معلومات عامة شخصية ومهنية عن المستجوب:

1.3.1- الجنس:

بعد إحصاء عدد الأساتذة المستجوبين ذكورا وإناثا تبين أن النّسبة راجحة بوضوح لصالح الإناث، فمن بين ستة وثلاثين أستاذا شملهم الاستبيان، بلغ عدد الإناث اثنتين وعشرين أستاذة نسبتهنّ 61.11%، مقابل أربعة عشر أستاذا بنسبة مئوية هي 38.88%، وهذا ما توضحه الدّائرة النسبية الموالية:



2.3.1- الصّفة: لقد أظهرت النتائج الإحصائية أن عدد الأساتذة المرسّمين يفوق بكثير عدد المتربّصين، فمن ضمن المستجوبين السّتّة والثّلاثين نجد ثمانية وعشرين أستاذا مرسّما، وهو رقم يمثّل نسبة77.77% مقابل ثمانية أساتذة متربّصين يشكّلون نسبة 22.22%، ويصدّق ذلك الدّائرة النسبية:



3.3.1- المؤهل العلمي:

الرقم	المؤهّل العلميّ	العدد	النسبة المئوية
.1	شهادة الليسانس	26	%72.22
.2	ليسانس مدرسة عليا	08	%22.22
.3	شهادة الماجستير	01	%02.77
.4	شهادة الماستر	01	%02.77
المجمـــوع		**36**	**%99.98**

جدول رقم -03- نوع المؤهل العلمي لدى الأساتذة المستجوبين.

لا يخفى على أحد ما للمستوى العلمي للمعلّم ودرجة تكوينه من أهمّيّة في المردود التعليميّ، وهذا ما جعلنا نتطرّق إلى الدّرجة العلميّة لأستاذ التعليم الثانوي، وقد أشارت إحصاءات معطيات الاستبيان إلى أنّ الحاصلين على شهادة الليسانس هم الفئة الغالبة بوضوح، مع وجود نسبة ضئيلة لذوي شهادة الماستر أو الماجستير وغياب كلّي لشهادة الدّكتوراه، وهذا ما يبيّنه الجدول أعلاه.

4.3.1- الأقدميّة في التعليم:

الأقدمية	من00←10 سنوات	من11←20 سنة	أكثر من20 سنة	المجمـــوع
العدد	17	11	08	**36**
النسبة	%47.22	%30.55	%22.22	**%100**

جدول رقم-04- الأقدمية المهنية لدى الأساتذة المستجوبين.

كشفت الإحصائيات المتعلّقة بالخبرة البيداغوجية للأساتذة عن هيمنة كبيرة لذوي الخبرة الدنيا أي التي لا تتجاوز عشر سنوات، إذ بلغ عددهم سبعة عشر أستاذا نسبتهم 47.22**%**، تليهم فئة الأساتذة الذين تمتدّ خبرتهم من إحدى عشرة سنة حتى عشرين سنة بنسبة بلغت 30.55**%** يمثّلهم أحد عشر أستاذا، وقريبا من هذه النسبة كان نصيب الأساتذة الأكثر خبرة أي الذين زادت سنوات عملهم عن العشرين سنة، إذ بلغ عددهم ثمانية بنسبة قدّرت ب: 22.22**%**.

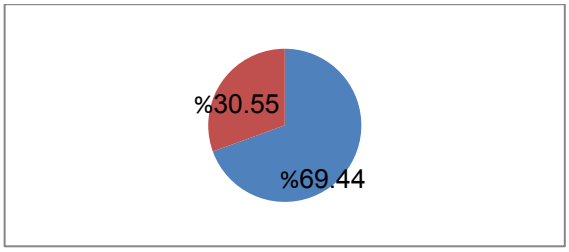
ولا شكّ أنّ ارتفاع نسبة الفئة الأولى التي لا تتجاوز خبرة أفرادها عشر سنوات في مقابل قلّة نسبة ذوي الخبرة الطويلة يدفعنا إلى إدراج فقرة تتعلّق بالتّكوين.

5.3.1- التكوين:

لقد أضحى تكوين المكوّنين يكتسي أهمّية قصوى ضمن عمليّة الإصلاح التربوي، وهذا ما يلحّ عليه خبراء التربية والتعليم، لأنّه ينعكس بشكل مباشر على نجوع الفعل التعليمي في الميدان، وكان هذا سببا في إدراج فقرة التكوين ضمن الاستبيان، وقد ضمّت هذه الفقرة أربعة أسئلة:

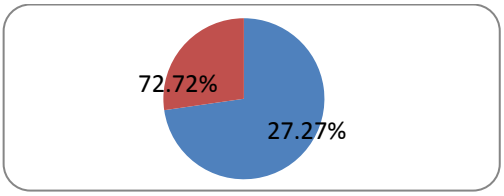
السّؤال الأول: – هل استفدت من تكوين بيداغوجيّ؟

بلغ عدد المستجوبين الذين كانت إجاباتهم ب "نعم" على السؤال الأول خمسة وعشرين أستاذا مثلوا نسبة 69.44%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة 30.55% التي تعني من حيث العدد أحد عشر أستاذا لم يتلقّوا تكوينا في المجال البيداغوجيّ، وهو بدوره رقم يجب ألّا يستهان به لما له من أثر سلبيّ على نجوع العمليّة التعليميّة، وهذا ما يستدعي البحث عن سبل علاجية واستدراكية مناسبة، والدائرة الموالية توضّح النسبتين:



السؤال الثاني: – هل ترى نفسك بحاجة إلى تكوين؟

وفيما يتعلق بالسؤال الثاني من فقرة التكوين، وهو خاص بمن لم يتلقّ تكوينا بيداغوجيا، كان عدد المجيبين ب"نعم" 08 من11 بنسبة 72.72%، نظير ثلاثة أجابوا بالنّفي نسبتهم 27.27% كما تبينه الدائرة النّسبية:

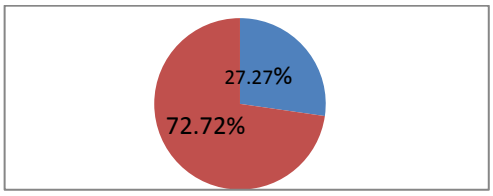


تكشف هذه النسبة عن درجة شعور هؤلاء بالخلل في تكوينهم، ومدى مواجهتهم للصّعوبات أثناء أداء مهامّهم الميدانية، ومن ثمّ تظهر حاجتهم الماسّة إلى من يسدّ هذا النّقص لديهم، فهل يجد نداء هذه الفئة آذانا صاغية ؟

وفي مقابل هذه النسبة يظهر ثلاثة أساتذة يمثلون نسبة 27.27% ذكروا بأنهم في غير حاجة إلى تكوين رغم تصريحهم بعدم تلقّيهم تكوينا رسميا أثناء دراستهم الجامعية، وهي مجموعة يُحتمل أنها فئة من العصاميين الذين غطّوا ما فاتهم من تكوين رسميّ نظاميّ بالتكوين الذّاتي والبحث المستمرّ؛ فهي في غنى عن التربّصات والأيّام التّكوينيّة. كما يحتمل أن تمثّل فريقا لا يؤمن بوجود تكوين حقيقي أثناء الخدمة الميدانية؛ لأن الدّورات والنّدوات التكوينيّة-عادة- تكون قصيرة المدى وأحيانا لا تزيد عن يوم واحدٍ أو نصفه، علاوة عن كونها - في معظم الحالات- روتينية لا تأتي بأي جديد، فلا يرجى منها نفع ولا غناء.

السؤال الثالث:- هل اطّلعت على بعض المراجع في بيداغوجيا الإدماج؟

وهو سؤال ذو علاقة مباشرة بموضوع بحثنا؛ لأنه يستهدف فحص درجة إلمام الأساتذة بهذه البيداغوجيا بالنظر إلى كونها إحدى الخيارات الأساسية للمقاربة بالكفاءات، وقد ألفينا النسبة المجيبة بـــ "نعم " 72.72% مقابل 27.27%، وهذا ما توضحه الدائرة النسبية:



وهي نسبة تكاد تتطابق مع نظيرتها في السؤال المتعلّق بالاستفادة من التكوين البيداغوجي، والظّاهر من الرّقم أنها إيجابية ما دامت مقاربة لثلاثة أرباع الأساتذة، لأنّ المطالعة في التّخصّص تشكل رافدا أساسيا يعضد التكوين النّظامي الذي قد يكون غير كاف، كما تكشف هذه النّتيجة عن محاولة الأستاذ تكوين نفسه بنفسه من الناحية النظرية والبيداغوجية، ولكن في المقابل نلاحظ نسبة غير قليلة لم تُحمّل نفسها عبء الاطلاع والبحث في هذا المجال بلغت27.27%، مع ما للتّكوين الذاتي من أهمية في الرفع من المستوى المعرفي للأستاذ، ودورٍ في تحسين مردوده التربوي التعليمي، ولتعليل هذا العزوف تركنا المجال للأستاذ نفسه من خلال السؤال الرابع.

السؤال الرابع: إذا كانت الإجابة سلبية فهل ترجع ذلك إلى:

– قلّة المؤلّفات – صعوبة الحصول عليها – رأي آخر؟

	إن كانت الإجابة سلبية فهل يرجع ذلك إلى:	العدد	النسبة
الاختياران	- قلة المؤلفات - صعوبة الحصول عليها	08	%77.77
رأي آخر	- الرأي الأول: عدم الاهتمام بهذا النشاط. - الرأي الثاني: لم أطلع عليها لأنني لم أكلف نفسي بذلك.	01 01	%11.11 %11.11
	المجموع	**10**	**% 100**

جدول رقم –05– أسباب عزوف بعض الأساتذة عن المطالعة في المجال البيداغوجي.

من أجل معرفة سبب عزوف بعض الأساتذة عن الاطلاع على بعض ما أُلّف في بيداغوجيا الإدماج، جاء السؤال الرابع في شكل اختيارين (اقتراحين) يؤشر المستجوب على أحدهما أو كليهما، مع ترك اختيار ثالث مفتوحا أمامه كي يبدي رأيه بحرية.

بلغ عدد المجيبين عن هذا السؤال إجابة سلبية عشرة أساتذة، وجاءت تبريرات ثمانية منهم متواترة بين الاحتمالين الأول والثاني، فرأينا من المنطق الجمع بينهما لتكون النسبة كالتالي77.77**%**، وهي فئة أرجعت سبب عزوفها عن القراءة عن بيداغوجيا الإدماج، إلى قلّة المؤلّفات وصعوبة الحصول عليها، وهو أمر نراه مردودا؛ خاصة في ظلّ وفرة المؤلّفات حاليا، فمعظم الثّانويات تتوفّر على كمّ لا بأس به من الكتب في مختلف التخصّصات ذات العلاقة بالبيداغوجيا، بالإضافة إلى وجود الأنترنت التي تُعدُّ واسطة تتيح الاطلاع على كل جديد أُلّف في أيّ مجال.

وإلى جانب التعليل السابق يبرز رأيان آخران متقاربان كثيرا في الفحوى رغم اختلافهما في العبارة؛ أوّلُهما يشير بصراحة إلى أنّ السبب هو: "عدم الاهتمام بهذا النشاط" أي الإدماج، وثانيهما "لم يُكلّف نفسه بذلك حسب رأيه"، وهما رأيان يشكلان في مجموعهما 22.22**%**، ويكشفان عن

قلّة إدراك هذه الفئة لأهمية الاطلاع الذاتي في التكوين، وعن قلة الوعي بمكانة نشاط الإدماج في العملية التعليمية. وهكذا يتضح جليا بأن مجموع من لم يطلع على مؤلَّف أو مؤلّفات تتعلق بالإدماج هو عشرة أساتذة؛ أي27.77% من المجموع العامّ، فهل من سبيل إلى سدّ هذا الخلل غير سنّ تكوين مُلزم – في نظرنا– قبل الخدمة وأثناءها؟

6.3.1- ماهية نشاط الإدماج وأهمّيته:

تتعلّق هذه الفقرة بمحاولة معرفة مدى إلمام أساتذة اللغة العربية في الطّور الثانوي ببعض المفاهيم الجديدة التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، وعلى رأسها "بيداغوجيا الإدماج"، وعليه صيغ السّؤال المتعلّق بها كالتالي:

السؤال الخامس: ما المفهوم البيداغوجي للإدماج في نظرك؟

	الأساتذة المعرفون للإدماج			الممتنعون عن التعريف			
الصّفة	مرسم	متربص	**المجموع**	مرسم	متربص	**المجموع**	**المجموع العامّ**
العدد	24	03	**27**	04	05	**09**	**36**
النّسبة	%66.66	%08.33	**%74.99**	%11.11	%13.88	**%25**	**100 %**

جدول رقم –06– نسب المعرّفين للإدماج والممتنعين عن تعريفه وصفة كلّ منهم

وكان عدد الاستجابات سبعا وعشرين إجابة في شكل تعريفات موجزة شكّلت نسبة 78.78% مقابل نسبة 21.21% للأساتذة الممتنعين عن التعريف وعددهم سبعة أساتذة.

وبعد فحصي هذه التعريفات رأيت أن أصنّفها ضمن مجموعات بحسب درجة مقاربتها أو مجافاتها للتعريفات التي وضعها المختصّون في حقل التّربية والتّعليم، ومنها أنّ الإدماج هو "ربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين، أو من مجالات مختلفة، يتمّ في عملية تصميم التعليم والتّعلّم"[1]، كما أنّه "عمليّة تقييم التفاعل بين مجموعة من العناصر قصد تكوين كلّ منسجم

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (الجزء الثاني)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 518.

من هذه العناصر أو عمليّة إدماج عنصر جديد بكيفيّة تجعله منسجما مع العناصر الأخرى "[1]، وبما أنّ الاستبيان موجّه لأساتذة اللغة العربيّة في التعليم الثّانوي فقد راعيت المفهوم الأرجح والمتعارف عليه في ضوء المنهاج، والذي يعني إنتاج نصوص متكاملة ومنسجمة استجابة لوضعية ذات دلالة بالنّسبة إلى التّلميذ تتطلّب منه تجنيد جملة من المعارف والمكتسبات قصد حلّها.

بناء على ما سبق وضعت التّعريفات التي ذكرها الأساتذة المستجوبون ضمن ثلاث فئات (صحيحة جيّدة، مقبولة غير دقيقة، خاطئة غير بيداغوجيّة)، ومراعاة للأمانة العلمية رأيت أن أذكرها كما وردت من أصحابها دون أيّ تعديل، مشيرا إلى صفة صاحب التعريف وخبرته وطبيعة تكوينه وجنسه؛ وهذا ما يوضّحه الجدول الموالي:

الرقم	عبارة التعريـــــف	صفة المعرّف	الخبرة بالسنوات	الجنس	المؤهّل
.1	استثمار المتعلّم مكتسباته المختلفة في منتوج لغوي بشكل مدمج ومتكامل	مرسّم	00 – 10	ذ	ليسانس
.2	هو إدماج المكتسبات القبلية المتعلّقة بموارد اللغة والأدب في منتوج أدبي	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ل،م،ع
.3	توظيف المكتسبات من خلال الأنشطة المقررة في نصّ من إنتاج التلميذ	مرسّم	20سنة	ذ	ليسانس
.4	هو توظيف المكتسبات القبليّة المحصّلة خلال المحور الواحد أو خلال النّشاط في إطار تعبيريّ.	مرسّم	00 – 10	أ	ليسانس
.5	أن يسخر المتعلم مجموعة من المعارف والمكتسبات ويجعلها مرتبطة مع بعضها لإنجاز عمل معيّن.	مرسّم	00 – 10	أ	ل،م،ع
.6	هو توظيف المتعلّم لمكتسباته القبلية في نصّ ينتجه بنفسه	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ليسانس
.7	توظيف المكتسبات القبلية في إعطاء منتوج جديد.	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ليسانس

[1] المرجع نفسه ص 518.

.8	ضمّ وإدماج مكتسبات قبلية في وضعيات ونشاطات مختلفة مع القدرة على التوفيق ودمج المعارف.	مرسّم	00 – 10	ذ	ليسانس
.9	الربط والجمع بين مجموعة من المعارف المكتسبة، يكشف المتعلّم من خلاله عن مهارات وقدرات.	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ليسانس
.10	الرّبط بين موضوعات دراسية مختلفة من وحدة معيّنة أو وحدات مختلفة.	مرسّم	11– 20	أ	ليسانس
.11	توظيف المكتسبات القبلية في إنتاج وضعية ما.	مرسّم	11 – 20	أ	ليسانس
.12	تمكينا لتلاميذ من اكتساب القدرة على توظيف معارفهم في وضعيات مختلفة.	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ل،م،ع
.13	القدرة على حلّ مشكلة وذلك من خلال الكفاءة المكتسبة.	مرسّم	11 – 20	ذ	ليسانس
.14	هو استثمار خبرات المتعلّمين المكتسبة في حلّ وضعية ما.	مرسّم	11 – 20	ذ	ماجستير
.15	هو أن تضع التلميذ أمام وضعيّة مشكلة يحاول الإجابة عنها بتوظيفه المكتسبات القبليّة.	مرسّم	00 – 10	أ	ليسانس
.16	هو النشاط الذي يختم به كل محور، ومن خلاله يبرز التّلميذ كفاءاته ومدى قدرته على توظيف ما تناوله من خلال النّصّ الأدبي وروافده.	متربّص	00 – 10	أ	ليسانس
.17	هو تمكين المتعلّم من توظيف مجموعة من مكتسباته القبلية بغرض إبراز مهاراته وقدراته التّعلمية.	مرسّم	11 – 20	أ	ليسانس
.18	نشاط ختاميّ لكلّ محور يتمّ فيه توظيف المكتسبات المتعلّقة بالمحور، فيبرز فيه الطّالب كفاءاته.	متربّص	00 – 10	أ	ليسانس
.19	هو عملية تسعى إلى التفكير في كيفيّة اكتساب المعارف في القسم مع القدرة على تحويلها إلى	مرسّم	11 – 10	أ	ليسانس

	مهارات في وضعيات لها دلالة بالنسبة للتلميذ .				
.20	هو جعل التلميذ خاضعا للإنتاج العلميّ التعليميّ بصفة مباشرة، أي أنّه يكتسب لينتج لا ليحفظ فقط.	مرسّم	00 - 10	ذ	ليسانس
.21	توظيف المتعلّم للمعارف والمعلومات التي اكتسبها، فتسمح الوضعية المكتسبة بتقويم مكتسباته	مرسّم	00 - 10	أ	ليسانس
.22	الإدماج يعني توظيف المكتسبات القبلية والآنية في الحياة الدراسية والعملية.	مرسّم	11 - 20	ذ	ليسانس
.23	تمكين التلاميذ من توظيف المكتسبات والاستفادة منها في الحياة التّعلّمية.	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ليسانس
.24	توظيف مكتسبات تعلّمية بالاستعانة بتعلُّمات قبلية وكفاءات المتعلّم .	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ليسانس
.25	عملية تربوية بيداغوجية، تسمح للتّلميذ باستذكار واستدراك المعارف والمعلومات .	مرسّم	11 - 10	ذ	ليسانس
.26	تعلم تقنية معالجة وتحليل مواضيع وقضايا مختلفة مع مراعاة منهجية التّحليل والطّرح والمعالجة، وبلغة سليمة واضحة.	مرسّم	≤ 20سنة	ذ	ليسانس
.27	هو أن يأتي قرار من الحكومة لإدماج الأساتذة المستخلفين، ويا لها من فرحة يومئذ.	متربّص	00 - 10	أ	ليسانس

جدول رقم -07- تعريفات الأساتذة لمفهوم الإدماج

اعتمادا على التصنيف السّابق للتعريفات تبين لي أنّ معظم الأساتذة قد قدّموا تعريفات جيّدة تدلّ على إحاطتهم بالمفهوم البيداغوجيّ للإدماج سواء بمعناه العامّ المشترك بين كلّ الموادّ، أو بمعناه الضّيق أي المرتبط بمادّة اللغة العربية كما نصّ عليه المنهاج، حيث بلغت نسبة هؤلاء 92.59%.

كما اتّضح أنّ بعض التعريفات – وقد بلغ عددها واحدا (01) ونسبتها03.70**%** – لم تخرج في تعريفها للإدماج عن المفهوم التقليدي لنشاط التعبير على أنه تحليل للمواضيع والقضايا المختلفة.... أنظر التعريف رقم (26) .

وشذّ من بين هذه التعريفات واحد (1) بنسبة 03.70% رأى صاحبه أنّ الإدماج هو أن تصدر الحكومة قرارا لإدماج المستخلفين...أنظر التعريف رقم (27)، وهي حالة تعزى – في نظري – إلى قلة خبرة وبخاصّة إذا علمنا أنّها صادرة عن أستاذ متربّص.

السؤال السادس: هل ترى الإدماج مستقلا بذاته أم متصلا بالنشاطات الأخرى؟

هل ترى الإدماج مستقلا بذاته أم متصلا بالنشاطات الأخرى؟	المجموع	النسبة
متصل بها	36	% 100
مستقل بذاته	00	00
المجمـــوع	**36**	**%100**

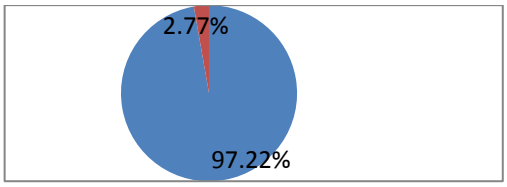
جدول رقم –08– رأي الأساتذة في علاقة الإدماج بالنّشاطات الأخرى

للتأكد من ضبط الأساتذة المستجوبين لمفهوم الإدماج في إطاره النظري المرتبط بالأنشطة التعليمية / التعلّمية ورد السؤال المذكور آنفا.

وجاء عدد الاستجابات مطابقا لعدد المستجوبين؛ أي 36/36. وكانت نسبة المجيبين بإيجاب 100**%**، أي إن جميع الأساتذة يرون أنّ نشاط الإدماج مرتبط بمختلف الأنشطة التعلّمية، مصداقاً لما تقرّه بيداغوجيا هذا النشاط؛ لأنه يمثل ملتقى سائر التعلّمات، وفيه تظهر مكتسبات المتعلّم بشكل فعلي في إطار منتوج كتابي.

السؤال السابع– هل ترى له (الإدماج) علاقة بالمكتسبات القبلية؟

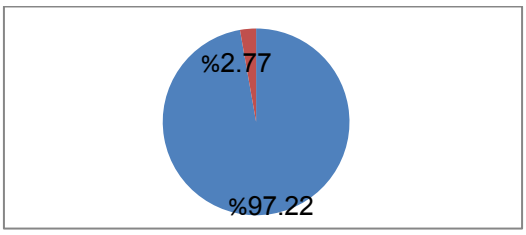
وهو سؤال غير بعيد عن السّياق السّابق؛ وقد وردت الإجابات المحصّل عليها مؤكّدة للنتيجة السّابقة مع فارق ضئيل جدا؛ إذ عبّر خمسة وثلاثون أستاذا أي 97.22% ب "نعم"، وفي المقابل نجد أستاذا واحدا فقط عبّر عن رأيه ب "لا"، وهو رأي يمثّل نسبة 02.77%، والدائرة الموالية تبرز ذلك بوضوح:



بناء على المعطيات التي تضمّنتها الدائرة النسبية نلاحــظ أنّ الأغلبيّة السّاحقة من الأساتذة تؤكّد ما ذهب إليه خبراء التّربية بأن لا إدماج دون مكــتسبــات[1]، أمّا الرأي المخالف فيمكن استبعاده وعدم البناء عليه مادام لا يشكّل سوى نسبة ضئيلة جدّا هي 02.77%، كما أنّه – وبالنّظر إلى صفة صاحبه المتربّص– قد ينمّ عن قلّة الخبرة أو التسرّع في الإجابة.

السؤال الثّامن: هل ترى له علاقة بالتقييم؟

جاءت نتائجه متطابقة مع نظيرتها في السّؤال السّابق، وهذا ما توضّحه الدائرة الموالــية:



حيث رأت أغلبية مطلقة بأنّ للإدماج ارتباطا وثيق الصّلة بالتقييم وهو ما تطرّقنا إليه في الفصل الأول من هذا البحث[2].

السّؤال التاسع: – ما أهمية نشاط الإدماج – حسب رأيك – في العمليّة التعليمية التعلّميّة؟

أهمية نشاط الإدماج في العمليّة التعليمية التعلّميّة	العدد	النّسبة
– مهمّ جــدّا	33	%91.66
– متوسّط الأهمّية	03	%08.33
– قليل الأهمّيّــة	00	%00
– غير مهــم	00	%00
المجمــوع	**36**	**%100**

جدول رقم –09– رأي الأساتذة في أهمية نشاط الإدماج في العمليّة التعليمية التعلّميّة.

[1] انظر الفصل الأول، ص 36،37.

[2] نفسه، ص 37.

ولمعرفة مكانة نشاط الإدماج وما يكتسيه من أهمّية في العملية التعليميّة التعلّمية من منظور الأساتذة، تمّ اقتراح سؤال يسبر رأيهم ، كما هو مبين في الجدول.

إن نظرة فاحصة في الجدول تكشف معطيات ذات دلالة على ما للإدماج من أهمية لدى أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، إذ ترى نسبة 91.66% منهم أنّه نشاط "مهم جدّا"، وهذا يعني أنّهم على دراية كبيرة بالمقاربة النّصيّة التي جاءت في إطار المقاربة بالكفاءات، هذا وتبقى نسبة يسيرة ترى أن الإدماج ذو أهمّيّة متوسّطة، وهي كما يبدو غير مؤثرة على النّسبة الإجمالية الإيجابية.

4.1- نشاط الإدماج في الكتاب المدرسيّ:

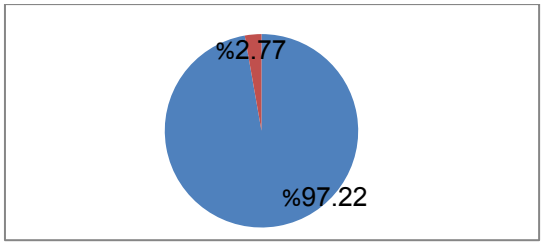
يشكّل هذا العنصر المحور الثاني من الاستبيان، ويخصّ استطلاع رأي الأساتذة فيما تعلّق بالوضعيات الإدماجيّة التي تضمّنها الكتاب المدرسي، وقد اشتمل هذا المحور على ثلاث فقرات.

1.4.1-الكتاب المدرسي:

تتضمّن هذه الفقرة ثلاثة أسئلة:

السؤال العاشر:- هل يتضمّن الكتاب المدرسيّ وضعيّات إدماجيّة ؟

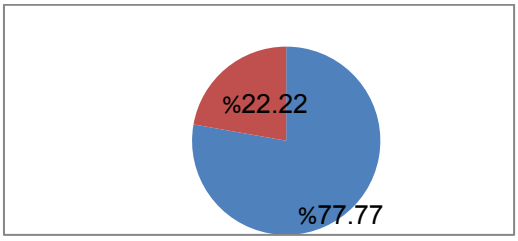
بلغ عدد الإجابات الإيجابية خمسا وثلاثين إجابة، نسبتها 97.22% أقرّ أصحابها بوجود وضعيات إدماجيّة في الكتاب المدرسيّ، مقابل إجابة واحدة تمثّل نسبة ضئيلة تقدّر ب 2.77% تنفي أن يكون هذا الكتاب قد تضمّن وضعيات إدماجيّة والدائرة النسبية توضح:



ويمكن تبرير هذا الرّأي بعدم اطّلاع صاحبه على الكتاب المدرسيّ لاسيّما وأنه مبتدئ ما يزال في مرحلة التربّص.

السؤال الحادي: هل هي مرتبطة بمضامين الكتاب ومحتوياته؟

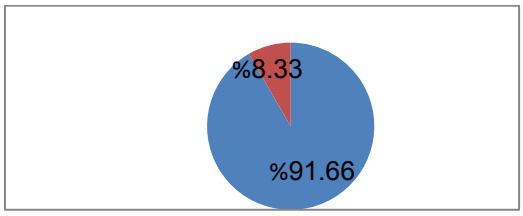
ذهب رأيُ أغلبية المستجوبين أي ثمانية وعشرين أستاذا إلى الإقرار بارتباط الوضعيات الإدماجيّة المقترحة في الكتاب المدرسيّ بمضامين هذا الأخير ومحتوياته، وذلك بنسبة 77.77%. في حين رأت نسبة 22.22% أي ما مجموعه ثمانية أساتذة خلاف ذلك، والدّائرة النّسبيّة توضّح ذلك:



وعند المقارنة بين طرفي هذه النتيجة يكون بإمكاننا الحكم مطمئنّين بأنّ هذه الوضعيات روعي في بنائها مضمون الكتاب، فهي إذن ملائمة لمكتسبات التّلميذ المفترضة، ومن شأنها أن تتيح له تجنيد موارده، وتنصيب المرجوِّ من الكفاءات لديه.

السؤال الثاني عشر:- هل هي كافية تغطّي جميع المحاور التعليميّة؟

أظهرت النتائج الإحصائية المرتبطة بهذا السّؤال رجحان الكفّة بوضوح كبير لصالح من يرون أنّ الوضعيات المقترحة لا تتناسب والمحاور التعليميّة المقرّرة من حيث الكمّ، إذ أجاب ثلاثة وثلاثون أستاذا ب "لا" لتكون نسبتهم 91.66 %، فيما رأى ثلاثة فقط أنّ هذه الوضعيات كافية لتغطية كلّ المقرّر ونسبة هؤلاء هي 08.33 %، وهذا ما توضّحه الدّائرة النّسبية:



إنّ توضيح هذه النتيجة يقتضي منّا الرجوع إلى كتاب السّنة الأولى ثانوي، من أجل إدراك حجم النّقص الحاصل في عدد الوضعيات الإدماجيّة المقترحة فيه؛ إذ يبلغ عددها ستّ وضعيات مقابل اثني عشر محورا تعليميا مقرّرا[1]، مع العلم أنّ الزّمن المخصّص للإدماج حسبما يقرّره المنهاج هو

[1] أنظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثانويّ، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط1، 2005.

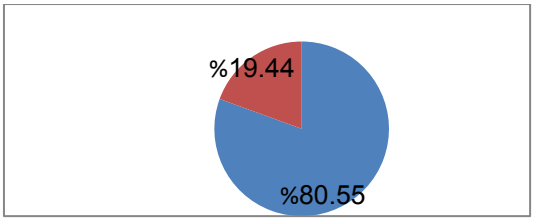
ستّة أسابيع إدماجيّة، وهو ما يعني ست ساعات في كلّ محور تخصّص لإنجاز وضعيّة واحدة يفترض بها أن تغطّي تعلّمات شهر كامل، أي محورين، وهكذا يبدو أنّ الرأي الأوّل هو ما يستحقّ أن يعتدّ به؛ لأنّ ستّ ساعات تكفي لإنجاز أكثر من وضعية واحدة لتتناسب مع عدد التعلّمات السّابقة.

ولكن ما ينبغي ألاّ نغفل عنه في هذا المقام هو الأثر السّلبي الذي أحدثته وثيقة تخفيف البرامج؛ حيث قلّصت الوقت المخصّص للإدماج ليصبح ساعة كلّ أسبوعين أو ساعتين في الشّهر، وهو ما لا يتناسب وعدد الوضعيات الواردة في الكتاب، بغضّ النظر عن كونها لا تغطي عدد المحاور.

2.4.1- الوضعيات الإدماجيّة المقرّرة في الكتاب المدرسيّ:

السؤال الثالث عشر: هل ترتبط بوضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم؟

بلغ عدد الأساتذة المجيبين عن هذا السّؤال ب "نعم "تسعة وعشرين أستاذا ما يوافق النّسبة 80.55% مقابل سبعة أساتذة عبّروا عن رأيهم ب "لا" نسبتهم 19.44%، وتمثيل ذلك في الدائرة الموالية:

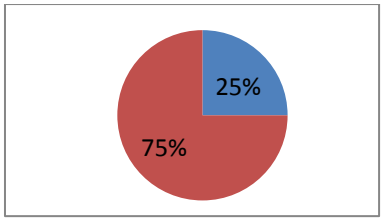


وهي نتيجة تظهر أنّ هذه الوضعيات مستوحاة في أغلبها من واقع المتعلّم أو هي قريبة من واقعه، ومن ثمة جاز لنا القول بأنّها تتوفّر على عامل الدّافعيّة للإنجاز والتّحفيز على الاشتغال بحلّها. غير أنّ بعض هذه الوضعيات – بعد رجوعنا إليها في الكتاب– موغل في السهولة والبساطة إلى حدّ يجعل التلميذ يتقاعس عن حلّها الذي يبدو له بديهيا، ومثال ذلك ما نجده في الوضعية المستهدفة رقم"1"، وهو ما أشرنا إليه سابقا[1]، ويجعلنا ندعو الأساتذة والمختصين إلى التجديد فيها أو تعديلها حسبما يرونه مناسبا.

[1] انظر الفصل الثاني، ص 66.

السؤال الرابع عشر: – هل هي مساعدة على إدماج المكتسبات ؟

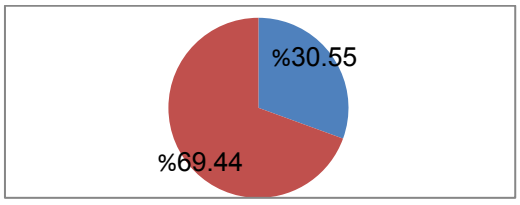
في الإجابة عن هذا السؤال أكّد سبع وعشرون أستاذا أنّ هذه الوضعيات تتيح للمتعلّم تجنيد موارده وإدماج مكتسباته، فيما عبّر تسعة من نظرائهم بالنفي، وعليه تكون النّسبة 75% مقابل25% وتمثيل ذلك في الدّائرة النّسبية:



وهي نتيجة غير بعيدة عن نظيرتها السّابقة ومثبتة لها، حيث تبيّن أنّها (الوضعيات الإدماجيّة) تدفع للمتعلّم إلى تعبئة بعض موارده التي اكتسبها خلال محور دراسي أو أكثر.

السؤال الخامس عشر: هل تساهم في بناء الكفاءات ؟

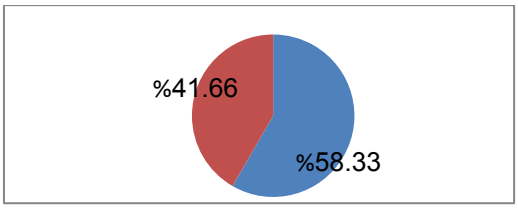
بيّنت العمليّة الإحصائيّة المرتبطة بهذا السّؤال أنّ خمسة وعشرين إجابة وردت بالإثبات أي "نعم"، وهذا يعني أنّ نسبة 69.44% من الأساتذة يرون بأن الوضعيات الإدماجيّة المقترحة في الكتاب من شأنها أن تسهم في بناء الكفاءات التي سطّرها المنهاج في مستوى الأولى ثانويّ، مقابل أحد عشر أستاذا نفوا ذلك، ما يعادل 30.55% وفق الدائرة النسبية التالية:



3.4.1- بناء الوضعيات الإدماجية في الكتاب المدرسي:

السؤال السادس عشر: – هل هي واضحة ودقيقة ؟

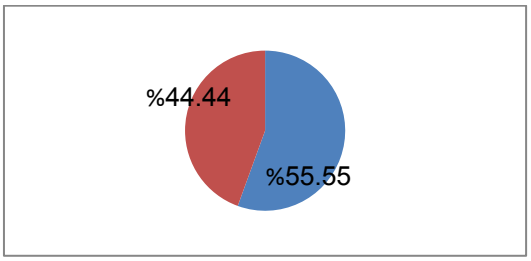
في الإجابة عن هذا السّؤال عبّر واحد وعشرون أستاذا عن رأيهم بالإيجاب، فيما خالفهم الرأي خمسة عشر آخرون مجيبين ب "لا"، وعليه تكون النّسبة 58.33% لقاء 41.66%.



استنادا إلى هذه النتيجة يظهر أنّ الوضعيات التي تضمّنها كتاب الأولى ثانوي تتّسم إلى حدّ ما بالوضوح والدّقة في الصياغة، ومن ثمّ يصبح من السهل على التلميذ أن يتعامل مع معطياتها ويشرع في حلّها بفعالية، غير أنّه ينبغي ألاّ نغفل الرّأي الآخر لأنّه ليس ضئيلا بل يستدعي الاهتمام ويدعو القائمين على تأليف الكتب إلى وجوب مراجعتها وتمحيصها، وللتّأكّد من هذه النتيجة عمدنا إلى طرح سؤال آخر.

السؤال السابع عشر: هل هي قابلة للتّأويل؟

لقد أظهرت حصيلة الإجابات عن هذا السّؤال صدق نتيجة نظيره السّابق إلى حدّ التّطابق تقريبا، إذ نفى عشرون أستاذا أن تكون هذه الوضعيات قابلة للتّأويل، وهو رقم يمثّل نسبة 55.55%، وإلى النقيض ذهب نظراؤهم السّتّة عشر، ونسبتهم المئوية 44.44% ؛ حيث رأوا أنّها قابلة للتّأويل.



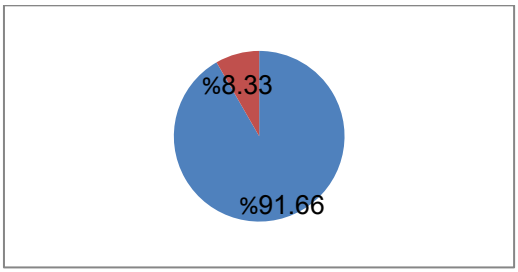
إنّ خلاصة هذه النتيجة تؤكّد صحّة الحكم السّابق، وهو أنّ بناء الوضعيات الإدماجية في الكتاب وإن توفّر على الحدّ الأدنى من الدّقّة والوضوح إلاّ أنه لا يخلو من قابلية للتّأويل، وهذا ما قد يشكّل عامل تشويش لدى المتعلّم ويحول بينه وبين الفهم الصّحيح للتّعليمة، فتأتي استجابته مجافية للإنجاز المرتقب والصّواب المرتجى.

ولكنّ السؤال الذي قد يطرح نفسه في هذا المقام هو: هل هناك فعلا ما يَشْكُل فهمه في سياق الوضعيات المقترحة أو تعليمتها؟

إنّ رجوعنا إلى الكتاب واطّلاعنا على ما وجد فيه من الوضعيات بيّن أنّ هذه الأخيرة في متناول التلميذ متوسّط المستوى في المرحلة الثانوية، وأنّ بإمكانه التعاطي معها بيسر، اللهمّ إن كان هذا التّلميذ مصنّفا ضمن الفئة الضعيفة، وحينها يصبح تدخل الأستاذ واجبا لإزالة ما يعيق انخراطه في إنجازها.

السؤال الثامن عشر: هل يقترح الكتاب شبكة تقييم؟

ذهبت الأغلبيّة المطلقة إلى الرأي السّلبي بعدد بلغ ثلاثة وثلاثين أستاذا ونسبة تقدّر ب91.66% نفى فيها هؤلاء اشتمال الكتاب المدرسيّ على شبكة للتقييم يهتدي بها المتعلّم أثناء الإنجاز وبعده، ويستأنس بها الأستاذ في عمليّة التّقييم أيضا، وفي المقابل رأى ثلاثة عكس الأوائل زاعمين أنّ الكتاب تضمّن شبكة لتقييم أعمال المتعلّمين الإدماجية، وبلغت نسبة أصحاب هذا الرّأي 08.33%.



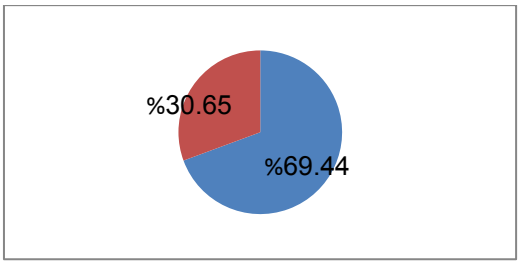
ولا شكّ أنّ الرّأي الأوّل هو الذي يعبّر عن الحقيقة بصدق، فرجوعنا إلى الكتاب أثبت خلوّه من أيّ شبكة للتّقييم.

5.1- تعليميّة نشاط الإدماج:

تتألّف هذه الفقرة من سبعة أسئلة غايتها استطلاع رأي الأساتذة في تعليميّة نشاط الإدماج بوصفهم الفاعلين المنفّذين في الميدان، ومحاولة معرفة كيفيّة أدائهم الفعلي وإدراك الصّعوبات التي تعترضهم والأسباب التي تقف وراءها والحلول التي يلجأون إليها قصد التّقليل من تأثيراتها السّلبيّة.

السؤال التاسع عشر: - هل ترى هذا النّشاط سهل التّنفيذ؟

مال رأي أغلبية المستجوبين إلى الكفّة السّلبية مرجّحين الإجابة ب "لا" بنسبة مئوية بلغت 69.44% وعدد بلغ خمسا وعشرين أستاذا معتبرين تعليميّة نشاط الإدماج صعبة، مقابل أحد عشر أستاذا يخالفونهم الرّأي بنسبة تقدّر ب 30.65% وفق الدّائرة النّسبية التّالية:

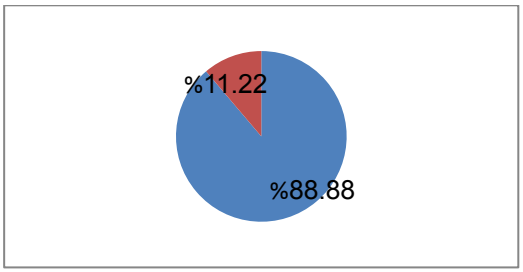


بناء على المعطيات السابقة يمكننا أن نستنتج مدى ما يستشعره الأساتذة من صعوبة في التّعامل مع هذا النّشاط، فما مردّ هذه الصّعوبات؟ هل تتعلّق بالنّشاط ذاته أم بالظروف المرتبطة بإنجازه؟ أم بنظرة المعلّمين إلى وظيفته البيداغوجية؟

من أجل مقاربة الإجابة عن هذه الأسئلة فسحنا المجال أمام الأساتذة أنفسهم من خلال الأسئلة الموالية:

السؤال العشرون: هل ترى الزّمن المخصّص لنشاط الإدماج كافيا؟

جاءت معظم الإجابات بالنّفي بنسبة مئوية هي88.88%؛ أي اثنتان وثلاثون إجابة جزم أصحابها بعدم كفاية الحجم السّاعي المخصّص لهذا النّشاط، مقابل أربع إجابات فقط عبّر أصحابها ب "لا" نسبتها 11.22% ، وفق الدّائرة التالية:



وهي نسبة تكشف عن أحد مكامن الصّعوبات التي تعترض الأساتذة، فالوقت المخصّص كما يبدو ضيّق جدّا، وبخاصّة إذا علمنا بأنّه يقدّر بساعة واحدة كلّ أسبوعين، بما معدّله "أسبوع في كلّ فصل دراسي يوافق الزّمن اللازم لإنجاز مختلف أنشطة التّقييم"[1]، يخصّص للتدريب على الوضعيّة وإنجازها على أن تغطّي محورا أو أكثر من التّعلّمات السّابقة، علاوة على ما يرتبط بها من تقييم ومعالجة.

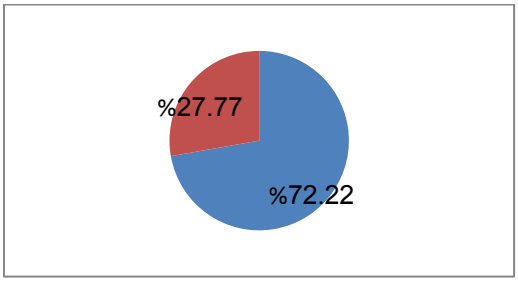
[1] وزارة التّربية الوطنية، مديرية التعليم الثانويّ العام ، وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الثانوي، جوان 2008 ص 3.

إنّ هذه الحقيقة الميدانية ناجمة عن التعديل الذي مسّ المناهج سنة 2008 بقصد تخفيفها، وهو ما شكّل تعارضا بل تراجعا عمّا سطّره المنهاج وتضمّنته الوثيقة المرافقة للمنهاج، والتي تذكر صراحة بأنّه تمّ تخصيص "الأسبوع الخامس بعد كلّ أربعة أسابيع دراسية لإجراء نشاط الإدماج "[1]

السؤال الحادي والعشرون: ما هو الهدف من إدراج الوضعيات الإدماجية في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية؟

إنّ غرضنا من هذا السّؤال هو معرفة نظرة الأساتذة إلى الوضعيّة الإدماجيّة من حيث غايتها والهدف منها، لأن معرفة ذلك قد تساعد على فهم طريقة تعاملهم ومنهج عملهم في هذا النّشاط.

لقد أجاب عن هذا السّؤال ستّة وعشرون أستاذا بنسبة مئوية هي 72.22%، مقابل امتناع عشرة مستجوبين عن الإدلاء برأيهم منهم أربعة متربّصين وستّة مرسّمين مثّل مجموعهم نسبة 27.77%، وهذا ما تبرزه الدّائرة النسبية التالية:



وقد بدا لي أنه من المنهجيّ الاقتصار في التّحليل على ما ورد من إجابات فقط، وهي في معظمها – كما تبيّن لي بعد فحصها – قريبةٌ ممّا أقرّه المختصّون الذين لهم باعٌ فيما يتعلّق بالمقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، ومنهم **غزافيي روجيرز** الذي يرى بأنّ " الوضعية المستهدفة... تعكس الكفاية المراد تثبيتها لدى التلميذ، ممّا يجعلنا نعتبرها فرصة لممارسة الكفاية أو فرصة لتقويمها. ففي إطار المقاربة بالكفاءات حينما نتحدّث عن الوضعيات فإنّنا نعني الوضعيات المستهدفة، وضعيات إعادة الاستثمار، وضعيات الإدماج"[2]، وهذا ما يميّزها عن الوضعية التعليميّة التي توظّف بقصد بناء التعلّمات واكتساب المعارف المختلفة.

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانويّ العام والتكنولوجيّ، ص 36.

[2] الحسن اللحية ، بيداغوجيا الإدماج، ص235.

وقد رأيت أن أصنّف هذه الإجابات مرتّبة بحسب درجة قربها من الصّواب، ضمن فئات (من01 إلى 06)، معتمدا في ذلك على ما ذهب إليه المستجوبون أنفسهم، فوجدتها لم تخرج عن المجالات السّتّ الموضّحة في الجدول التّالي:

الرّقم	المجال (الهدف من الوضعية الإدماجية)	العدد	النسبة
01	التّدريب على حلّ المشكلات وتوظيف المكتسبات	16	%61.53
02	القدرة على الإنتاج الكتابيّ ودمج المعارف	02	%07.69
03	وظيفة تقويمية للتّعليم والتّعلّم	05	%19.23
04	تنمية الحسّ الفنّي والتعبيريّ	01	%03.84
05	إكساب المتعلّم مهارة التّحليل الطّرح والمعالجة	01	%03.84
06	تحسين المردود الفكريّ وتطويع اللسان على النّطق السّليم	01	%03.84
المجمـــوع		26	**% 100**

جدول رقم –10– الهدف من إدراج الوضعيات الإدماجية في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

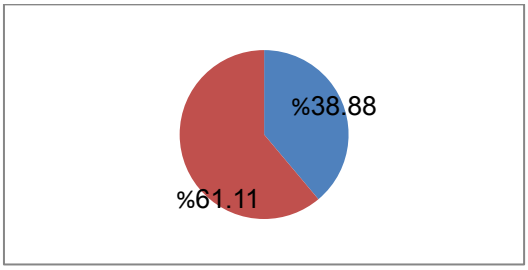
يبرز الجدول أنّ فئة كبرى من الأساتذة تعي جيّدا الغرض من إدراج الوضعيات الإدماجية؛ إذ رأى ما نسبته 61.53% من الأساتذة أنّ الغاية منها هي: " التدريب على حلّ المشكلات وتوظيف المكتسبات"، واقترب من هذا الرّأي أستاذان ذكرا بأنّ الهدف هو القدرة على الإنتاج الكتابيّ ودمج المعارف وهو رأي صائب إلى حدّ كبير يمثّل نسبة 07.69%، ويمكن أن نلحق بالآراء السّابقة وجهة نظر أخرى تمثّل نسبة 19.23%، رأى أصحابها أنّ الوضعية الإدماجية تؤدّي وظيفة تقويمية للتعليم والتّعلّم، فإذا جمعنا النّسب السّابقة وجدناها تساوي 88.43 %، وهي نسبة مرتفعة لا تخلو في مجموعها من الوجاهة، وخاصّة إذا علمنا أن هذه الوضعيات تُعدّ هدفا بحدّ ذاته (Situation cible)، لأن وظيفتها متعدّدة الأوجه؛ فهي من جهة ذات طابع تكويني ترمي إلى التّدريب على إدماج التّعلّمات، ومن جهة أخرى تشكّل وسيلة للتّقييم والمعالجة البيداغوجية، وهذا ما تشير إليه الوثيقة المرافقة للمنهاج التي جاء فيها "أنّ الوضعيات المستهدفة – باعتبارها وضعيات

تقييم – تصاغ بهدف تقييم مدى تحقّق الكفاءات المحدّدة؛ فالتلميذ لا يعدّ كفءا إلا بمقدار قدرته على حلّ الوضعيّة المستهدفة المقترحة عليه."[1]

وفي المقابل نجد ثلاثة آراء نسبتها الكلّية هي 11.52% ذكرت غايات أخرى بعيدة نسبيا عمّا حدّده المختصّون للوضعيات الإدماجية، أنظر الأرقام (4، 5، 6) من الجدول السّابق.

السؤال الثاني والعشرون:- هل تتقيّد بالوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسيّ؟

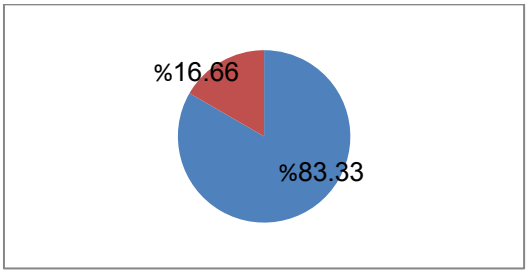
بلغت الإجابات ب "نعم" أربع عشرة إجابة بنسبة مئويّة قدّرت ب 38.88%، مقابل اثنتين وعشرين إجابة بالنّفي لتكون نسبتها 61.11 %.



انطلاقا من هذه النتيجة نرى أنّ معظم الأساتذة يمنحون لأنفسهم حرّيّة التّصرّف في التّعامل مع الوضعيات المقترحة، وهو أمر يدلّ على أنّهم يرونها غير كافية وهذا ما أثبتناه سابقا في الفقرة المتعلّقة بالكتاب المدرسيّ، لأنّ المقترح منها هو ستّ وضعيات في حين أنّ عدد المحاور المقرّرة في المنهاج هو اثنا عشر محورا، ولعلّ السّؤال الموالي يوضّح ذلك أكثر.

السؤال الثالث والعشرون: هل تقترح وضعيات أخرى؟

ذهب رأي أغلبية الأساتذة إلى الإجابة عن هذا السؤال بالإيجاب، وكان عددهم ثلاثين أستاذا، وهذا ما يعني نسبة مئوية هي 83.33%، نظير ستّة منهم أدلوا برأي مخالف يشكّل نسبة 16.66% وذلك وفق الدّائرة التالية:

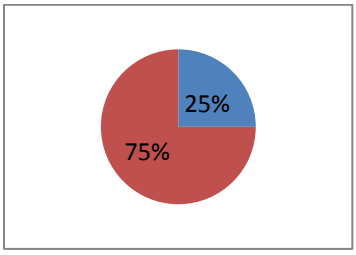


[1] وزارة التّربية الوطنيّة، المرجع السّابق ص 36.

إنّ هذه النتيجة تمثّل تأكيدا واضحا على نظيرتها السّابقة، وهذا ما يسمح لنا بمجاراة الأساتذة في رأيهم بأنّ المقترح من وضعيات الكتاب غير كاف من النّاحية الكمّية، وأنّ اجتهادهم في محلّه، كما يمكننا أن نضيف تبريرا آخر يتمثّل في كون هذه الوضعيات المقترحة قد فقدت عامل الجدّة وصارت مألوفة لدى المتعلّمين، وربّما مبتذلة في رأي معلّميهم، فحلولها معروفة ومتواطأ عليها غالبا، وذلك بسبب كثرة تناولها دون أن يطرأ عليها أيّ تجديد منذ أن انطلقت عملية إصلاح التعليم الثانويّ عام 2005، وبناء عليه أصبح جديرا بالأستاذ أن يسعى مبتكرا أو باحثا عن وضعيات تتّسم بالجدّة والدّلالة حتّى تستأثر باهتمام المتعلّم، وهذا مالا يتنافى والالتزام بما يقرّره المنهاج والوثيقة المرافقة له التي نصّت بأن "يعمد الأستاذ إلى بناء وضعيات مستهدفة بحيث يُمكّن التلميذ من الممارسة الفعلية لإدماج مكتسباته والتّعرّف على حجم الكفاءة الذي حقّقه."[1]

السؤال الرابع والعشرون: – هل تحدّد المكتسبات المطلوب إدماجها؟

مال رأي سبعة وعشرين من المستجوبين إلى الإجابة ب "نعم" بنسبة مئوية هي 7%، نظير تسعة منهم نسبتهم 25% رأوا خلاف ذلك.

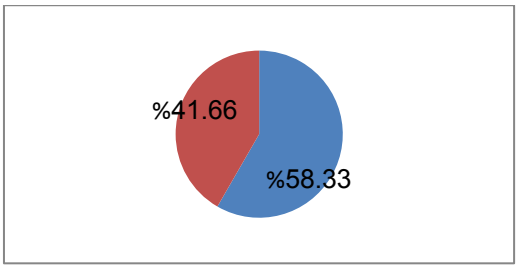


بناء على هذه النتيجة يظهر أنّ أساتذة الثانوي يعمدون قصدا عند صياغة التّعليمة إلى تحديد ما يجب على المتعلّم أن يدمجه من مكتسبات، وهو أمر قد يؤثّر – ولو نسبيا – على مصداقية الإنجاز؛ لأنّ الإدماج يقتضي أن يكون ذاتيا أي أنّه ينطلق من وعي المتعلّم وإرادته في توظيف ما يراه مناسبا لمقتضى الوضعية التي يواجهها، فما هي الأسباب التي تدفع الأستاذ إلى هذا الاختيار؟ لمحاولة فهم دواعي ذلك تركنا المجال للأساتذة أنفسهم من خلال السؤال التالي:

[1] وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 36.

السؤال الخامس والعشرون: هل تترك للمتعلم حرّية تجنيد ما يراه مناسبا من المكتسبات؟

ذهب رأي واحد وعشرين أستاذا بنسبة 58.33%، إلى الإجابة ب "لا" مقابل خمسة عشر أستاذا أجابوا ب "نعم"؛ نسبتهم 41.66% ، ومن ثمّ فهم يؤيّدون وجهة النّظر السّابقة.



ولئن اختلفت النّسبة قليلا فإنّ هذا لا يعني التّعارض؛ لأنّ المتعلّم إن وفّق في تجنيد ما يراه مناسبا فهذا يصبّ في إطار ما قد يحدّده الأستاذ سلفا من مكتسبات ينبغي تعبئتها. محاولة منّا تعليل وجهة النّظر الأخرى ذات النّسبة المئوية البالغة 41.66%، والتي رأى أصحابها أنهم لا يتركون الحرّية للمتعلّم كي يجنّد ما يراه هو مناسبا، تركنا التبرير للأستاذ نفسه من خلال السؤال الفرعيّ التالي:

السؤال السادس والعشرون: – إن كانت الإجابة سلبية فبماذا تبرّر ذلك؟

بلغ عدد الإجابات عن هذا السّؤال أربع عشرة إجابة مقابل امتناع أستاذ واحد عن الإدلاء برأيه، وقد جاءت معظم تبريرات المجيبين متقاربة في فحواها، ولهذا رأيت جمعها في الجدول:

الرّقـــم	منصوص الإجابة (سبب عدم ترك الحريّة للتلميذ في تجنيد ما يراه مناسبا)
01	حتّى يكون التّطبيق المناسب للبرامج والأنشطة المقرّرة
02	التّقيّد بالبرنامج
03	لأنه [المتعلّم] يطلق العنان لنفسه فيهمل المطلوب، ويعجز عن الوصول إلى الفكرة المنشودة لقلّة رصيده.
04	كي يبقى التلميذ في إطار المحور الذي درسه، وهذا ما يساعده على التّوظيف بدقّة، ويسهّل على الأستاذ عمليّة التّقييم والتّقويم.
05	لأنّه لن يوظّف إلاّ ما يقدر على توظيفه بعفويّة، وبذلك لن يتمكّن الأستاذ من تقييمه.
06	لتسهيل عمليّة تصحيح الوضعيّة، ولكي لا يذهب التّلميذ إلى مجالات قد تكون بعيدة عن المطلوب.

07	لأنّ عدد الوضعيّات لا يسمح بفتح المجال كثيرا لتعدّد الوضعيّات ،لأنّ قراءة وضعيّة واحدة تتطلّب وقتا.
08	بسبب ضعف مكتسبات المتعلّمين
09	لتسهيل عمليّة التّقييم.
10	السبب يرجع إلى تباين مستوى التلاميذ وتعدّد الأنشطة.
11	لعدم معرفته ماذا سيوظّف بسبب ضعف المستوى والزّاد المعرفيّ واللغويّ
12	كي نسهّل على التلميذ عمليّة التوظيف ونربح الوقت للقراءة والتّقويم.
13	ليصل بسرعة إلى ما يجب توظيفه من المكتسبات التي يملكها
14	لتقوية المكتسبات وترسيخها

جدول رقم -11- تبريرات المجيبين عن" سبب عدم ترك الحريّة للتلميذ في تجنيد ما يراه مناسبا"

من خلال معطيات الجدول يظهر أنّ معظم الأساتذة يعزون أمر إيثارهم تحديد ما ينبغي على المتعلّم أن يجنّده من مكتسبات على أن يتركوا ذلك لاختياره الحرّ إلى سببين رئيسيين متّصلين منطقيا؛ أحدهما تسهيل عملية التقييم على الأستاذ، والآخر هو حصر التلميذ في إطار ما تعلّمه ضمن محور تعليميّ أو مجموعة محاور.

6.1- تعلُّميّة نشاط الإدماج:

ترمي هذه الفقرة إلى استطلاع رأي الأساتذة في تفاعل المتعلّمين مع نشاط الإدماج، ومعرفة مدى تمكّنهم من تعبئة مواردهم المختلفة في إنتاجهم الكتابيّ، وقد تضمّنت الأسئلة التّالية:

السؤال السابع والعشرون: - ما مدى تجاوب المتعلّمين مع هذا النّشاط؟

مدى تجاوب المتعلّمين مع نشاط الإدماج	العدد	النسبة
باهتمام كبيـــــر	07	%19.44
باهتمام متوسّـــط	26	%72.22
دون اهتمـــام	03	%08.33
المجمـــــوع	**36**	**%100**

جدول رقم -12- مدى تجاوب المتعلّمين مع نشاط الإدماج.

ذهبت آراء المستجوبين إلى أنّ نشاط الإدماج يحظى باهتمام متفاوت بين المتعلّمين؛ حيث رأت نسبة تبلغ 72.44% أنّ الاهتمام به متوسّط، في حين رأت فئة أخرى تقدّر نسبتها ب 19.44% أنّ الإقبال على هذا النّشاط كبير، وظهر اختيار ثالث مثّل نسبة 08.33% ذكر من تبنّاه أنّ المتعلّمين لا يولون هذا النّشاط أيّ اهتمام،

انطلاقا من هذه المعطيات المفصّلة يتّضح أن للإدماج مكانة مقبولة لدى المتعلّمين؛ ولكنّها مكانة لا ترقى إلى ما يستحقّه هذا النّشاط الّذي يعدّ محكّ المقاربة بالكفاءات؛ فهو ميدان ممارستها عمليا والكاشف عن تحقّقها أو عدمه.

ولكي نعرف تبريرات من ذهب إلى الاختيار الثّالث، وندرك سبب عزوف بعض المتعلّمين عن هذا النّشاط، أوردنا السّؤال التّالي:

السؤال الثامن والعشرون: – إن كانت الإجابة سلبيّة، فبماذا تعلّل ذلك؟

الرقم	نصّ الإجابة (سبب عدم اهتمام بعض المتعلّمين بنشاط الإدماج)
01	بسبب انعدام المحفّز والرغبة وعدم إدراجه في الامتحانات الرّسمية منفردا بنقطته.
02	يبدو الإنجاز فيه تكلّف وقمع للعفوية والاسترسال.
03	يرجع عدم الاهتمام إلى العجز عن توظيف المكتسبات وبعد الموضوعات عن الواقع المعيش

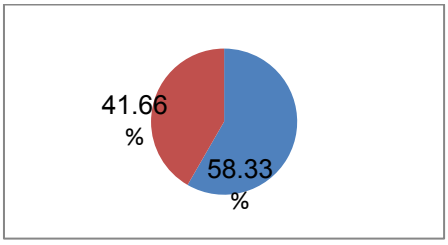
جدول رقم –13– سبب عدم اهتمام بعض المتعلّمين بنشاط الإدماج.

جاء عدد الإجابات عن هذا السّؤال مطابقا لعدد من تبنّى الاختيار الثالث من السؤال السابق، أي ثلاثة تبريرات، رأيت أن أوردها كما ذكرها أصحابها في الجدول رقم (13).

إذا تأملنا هذه الآراء وجدناها وجيهة إلى حدّ كبير، فهي تتفق في فقدان الحافز الذي يدفع المتعلّم إلى التّفاعل الإيجابي مع الوضعيّة الإدماجية؛ وذلك راجع لأسباب مختلفة معظمها يتعلّق بالمتعلّم ذاته؛ فهو إما شاعر بعدم جدوى هذا النّشاط بما أنّه لماّ يُدرج في الامتحانات الرّسميّة ونعني بها البكالوريا، وإمّا أنّه عاجز عن توظيف ما لديه من مكتسبات لأسباب قد ترتبط بقلّة التدريب أو بشعوره أنّ الوضعيات المقترحة عليه غير ذات دلالة، وهذا ما يجعل الإنجاز متكلّفا في نظره.

السؤال التاسع والعشرون:- هل تمكّن المتعلّمون من تجنيد مكتسباتهم في النّشاط الكتابيّ؟

بيّنت الإحصاءات المتعلّقة بهذا السؤال أن كفّة الإجابات الإيجابية أرجح من نظيرتها السّلبية؛ ذلك أنّ واحدا وعشرين أستاذا نسبتهم 58.33%، عبّروا عن رأيهم ب "نعم"، مقابل خمسة عشر منهم اختاروا "لا" مثّلت نسبتهم 41.66%، والدّائرة النّسبية توضّح ذلك:



إنّ الظاهر من هذه النّتيجة أنّها إيجابية نسبيا، ولكن تبقى النسبة 41.66% مثيرة للاهتمام ولا يمكن إغفالها، فما هي أسباب عجز بعض المتعلّمين عن توظيف معارفهم بشكل ناجح؟

السؤال الثلاثون: إن كانت الإجابة سلبيّة فهل ترجع ذلك إلى:

- ضعف الموارد - نقص التّدريب - رأي آخر؟

الاختيار	سبب عدم تمكّن المتعلّمين من تجنيد مكتسباتهم	العدد	النسبة
الأول	ضعف الموارد	07	%46.66
الثاني	نقص التّدريب	07	%46.66
سبب آخر	عدم التفاعل الجيّد مع بعض الموضوعات لأنّها بعيدة عن اهتمام التّلميذ	01	%02.77
المجمـــوع		**15**	**%100**

جدول رقم -14- سبب عدم تمكّن المتعلّمين من تجنيد مكتسباتهم.

تظهر معطيات الجدول أنّ الأساتذة قد انقسموا ثلاث مجموعات؛ الأولى والثّانية متساويتان عددا ونسبة، فمجموعة منهما رأت أنّ عجز بعض المتعلّمين عن تجنيد مواردهم بنجاح فيما يواجهون من وضعيات إدماجية، إنّما يُعزى إلى ضعف مكتسبات المتعلّمين، كون الإدماج مرتبط أساسا بالقاعدة المعرفيّة المكتسبة، وفاقد الشّيء لا يعطيه، أمّا المجموعة الثّانية فذكرت أنّ عامل نقص التدريب على تعلّم كيفيات توظيف المكتسبات عمليّا، هو الذي يحول دون ذلك عند مواجهة الوضعيات الإدماجية، ومنه يصبح من اللاّزم التنبيه إلى ضرورة تخصيص حصص يأخذ فيها

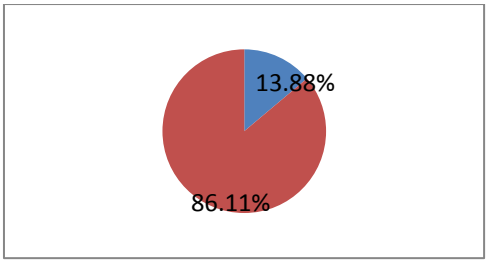
المعلّم بيد المتعلّم الذي يظهر قصورا وعجزا، ليبين له طريقة إدراج بعض موارده في سياقات مختلفة، وهذا ما يمثّل مراعاة للفروق الفرديّة وشكلا من أشكال المعالجة البيداغوجيّة. وإلى جانب الرأيين السّابقين يبرز رأي ثالث يردّ الأمر كلّه إلى عدم التفاعل الجيّد مع الموضوع، وهذا ما يعني أنّ بعض الوضعيات غير دالّة بالنّسبة للمتعلّم، ولا سبيل أمام المعلّم حينها – حسب رأينا المتواضع – إلاّ أن يعمد إلى تعديلها أو اقتراح بديل عنها.

7.1 – طريقة تقييم نشاط الإدماج:

تتكوّن هذه الفقرة من خمسة أسئلة؛ ثلاثة منها أساسية واثنين فرعيين، الغاية منها معرفة نظرة الأساتذة إلى عمليّة التّقييم المتعلّقة بهذا النّشاط ومكامن صعوباتها، وكذلك معرفة طرق تقييمهم لإنتاجات المتعلّمين الكتابية والمعايير التي يعتمدونها في ذلك.

السؤال الحادي والثّلاثون: – هل تجد سهولة في تقييم المنتج الكتابي للتلاميذ؟

لقد بيّنت عمليّة الإحصاء أنّ واحدا وثلاثين أستاذا قد اختاروا الإجابة بالنفي، بنسبة مئويّة بلغت 86.11%، مقابل خمسة فقط أجابوا ب " نعم " نسبتهم 13.88%.



وهي معطيات تكشف أنّ معظم الأساتذة يجدون صعوبة في عمليّة تقييم أعمال المتعلّمين الإدماجيّة، وهذا يجعلنا نطرح سؤالا آخر يتعلّق بأسباب ذلك.

السؤال الثاني والثلاثون: – إن كان الجواب بالنّفي فهل ترجع ذلك إلى:

– الاكتظاظ – ضيق الوقت – صعوبة شبكة التّقييم؟

الرّقم	أسباب صعوبة تقييم الإنتاج الكتابي للتلاميذ	العدد	النّسبة
01	الاكتظاظ	12	%38.70
02	ضيق الوقت	14	%45.16
03	صعوبة شبكة التقييم	05	%16.12
المجمـــوع		**31**	**%100**

جدول رقم –15– مدى صعوبة تقييم الإنتاج الكتابي للتلاميذ.

اعتمادا على معطيات الجدول نلاحظ أن أغلبيّة الأساتذة يبرّرون رأيهم القائل بصعوبة عمليّة التّقييم بعاملي الوقت والاكتظاظ، وهما عاملان يرتبطان فيما بينهما بصلة وثيقة، ولهما تأثير مباشر على نوعيّة التقييم ودقته، لأنّ تقييم أعمال قسم يضمّ أربعين متعلّما أو أكثر يحتاج وقتا أطول وتركيزا أكبر، وهو أمر قد يضطرّ الأستاذ إلى حلول أخرى كاعتماد الملاحظات المستندة إلى الانطباع العامّ، أو يلجأ إلى الاكتفاء بتقييم نسبة معيّنة من الأعمال على أساس الانتقاء، وهذا ما يعطّل مبدأ تكافؤ الفرص، ويجرّد الإدماج من طابعه الفرديّ الشخصيّ، كما قد يحول دون التشخيص الدّقيق للأخطاء، مع ما ينجم عن ذلك من تأثير سلبي على فاعليّة المعالجة.

إلى جانب الرّأيين السّابقين نجد فئة أخرى؛ عددها خمسة أساتذة، ونسبتها 16.12% ذهبت إلى أنّ الصّعوبة في عمليّة التّقييم تكمن في شبكة التّقييم ذاتها، والملاحظ في هذا الصّدد أنّ ثلاثة من أصحاب هذا الرّأي من الفئة المبتدئة (متربّصون)، لعلّ هذا ما يفسر استصعابهم شبكة التّقييم.

السؤال الثالث والثلاثون: – هل يتمّ تقييم إنتاج المتعلّمين الكتابيّ بشكل:

– ذاتيّ – جماعيّ – من قبل الأستاذ – طريقة أخرى؟

	الرّقم	كيفيّة تقييم منتوج المتعلّمين	العدد	النّسبة
الاختيارات	01	بشكل ذاتيّ	03	%08.33
	02	بشكل جماعيّ	24	%66.66
	03	من قِبل الأستاذ	07	%19.44

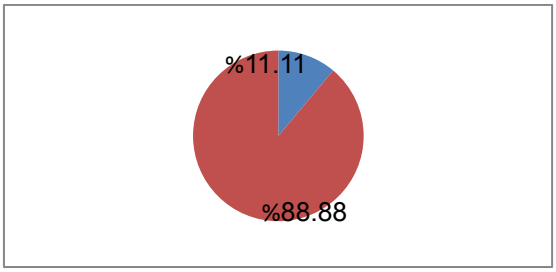
طرق أخرى	04	في الغالب يتمّ الدّمج بين هذه الأساليب بمعنى إشراك التلاميذ في تقييم بعضهم تحت إشراف الأستاذ.	01	%02.77
	05	أحيانا بتبادل الأوراق بين التلاميذ بعد توضيح الأستاذ شبكة التقييم	01	%02.77
المجمـــــوع			**36**	**% 100**

جدول رقم -16- كيفيّة تقييم منتوج المتعلّمين.

إنّ من يتفحّص معطيات الجدول سيبيّن له أنّ أغلب الأساتذة يؤثرون الأسلوب الجماعيّ في التّقييم، لأنّه يكاد يجمع بين مزايا الأشكال المختلفة للتّقييم، وبلغت نسبة من يتبنّون هذا الاختيار 66.66%، ويمكن أن نلحق بها نسبة 02.77% تمثّل رأيا آخر من غير الاختيارات المقترحة، قد يجوز إدراجه ضمن الأسلوب الجماعيّ لأنّه يجري بين المتعلّمين تحت إشراف الأستاذ، وهكذا تصبح النّسبة الكلّية لهذا الشّكل 69.44%. أمّا من ذهب إلى الاختيار الثّالث الذي يرى بأنّ التّقييم يتمّ من قبل الأستاذ فقط فبلغ عددهم سبعة نسبتهم 19.44%، وهي فئة تمثّل امتدادا للنّمط التّقليدي الذي لا يفتح المجال للتقييم الذّاتيّ أو التّبادليّ. ولم يظفر هذان الأخيران إلاّ بحظ يسير؛ حيث تبنّى الأوّلَ منهما أي الذّاتيّ ثلاثةُ أساتذة بنسبة مئوية بلغت 08.33%، في حين وردت نسبة ضئيلة جدّا هي 02.77%، تمثّل رأي من يعتمد التقييم التّبادليّ بين التّلاميذ، وذلك بعد أن يضع الأستاذ شبكة التّقييم.

السؤال الرابع والثلاثون: - هل تعتمد في تقييم إنتاج المتعلّمين على شبكة تقييم؟

إجابة عن هذا السّؤال ورد اثنان وثلاثون رأيا بالإيجاب بنسبة مئوية بلغت 88.88%، مقابل أربع إجابات بالنّفي نسبتها 11.11%.



اعتمادا على البيانات التي تشير إليها الدّائرة النّسبية يبدو واضحا أنّ أغلبيّة مطلقة من الأساتذة يستندون في تقييم المنتوج الكتابيّ للمتعلّم إلى نظام الشبكة، فما هي المعايير التي يعتمدونها في بنائها؟ من أجل معرفة ذلك أوردنا السّؤال الفرعيّ التالي:

السؤال الخامس والثلاثون: - إذا كانت إجابتك ب"نعم"، فهل تعتمد في بناء شبكة التّقييم على المعايير التّالية؟

المعايير / الإجابة		هل تعتمد في بنائك لشبكة التّقييم على المعايير التّالية؟			
		الوجاهة (الملاءمة)	الاتّساق والانسجام	سلامة اللّغة	الإتقان والإبداع
نعم	العــدد	31	32	32	17
	النّسبة	%96.87	%100	%100	%53.12
لا	العدد	01	00	00	15
	النّسبة	%03.12	% 00	%00	%46.87
المجموع		32	32	32	32
النّسبة الكلّية		%99.99	%100	%100	%99.99

جدول رقم -17- مدى الاعتماد على المعايير تعتمد في بناء شبكة التّقييم .

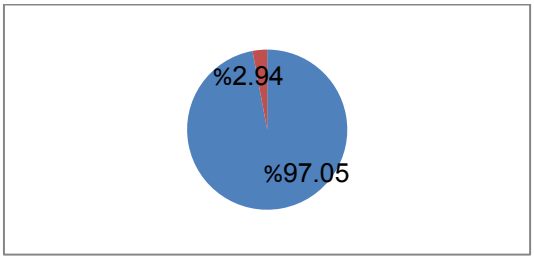
بمقتضى النّتائج المثبتة أعلاه يظهر بجلاء أنّ الأغلبيّة السّاحقة من الأساتذة المجيبين ب "نعم" في السّؤال السّابق يعتمدون على المعايير المتعارف عليها في تقييم أعمال التلاميذ؛ وبخاصّة معايير الحدّ الأدنى (الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة)، كما أنّ نسبة 53.12% منهم تهتمّ بمعايير الحدّ الأقصى (الإتقان).

8.1 - المعالجة في نشاط الإدماج:

تتضمّن هذه الفقرة ثلاثة أسئلة غرضها معرفة سبل المعالجة التي يعتمدها الأساتذة أثناء التّقييم وبعده، وكذا طبيعة المردود الناتج عنها.

السؤال السادس والثلاثون: – هل تقوم بمعالجة الأخطاء والنتائج إن وجدت؟

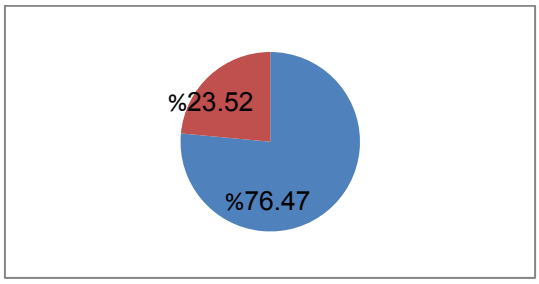
أجاب عن هذا السّؤال أربعة وثلاثون أستاذا مقابل امتناع اثنين، وجاءت كفّة المجيبين ب "نعم" أرجح بنسبة ساحقة بلغت 97.05%، لقاء إجابة واحدة عبّرت ب "لا " نسبتها المئوية 02.94%، كما تشير إليه الدّائرة النسبية التالية:



ومنها نستنتج أنّ الأساتذة واعون بأهمّية المعالجة والدّعم في عمليات التقييم، من أجل تحسين مردود المتعلّمين.

السؤال السابع والثلاثون: – هل تتيح للمتعلّم أن يصحّح الأخطاء بنفسه؟

تطابق عدد المجيبين عن هذا السؤال مع عددهم في السّؤال السابق، أي أربعة وثلاثون، فذهب ستة وعشرون منهم إلى الإجابة ب "نعم " نسبتهم76.47%، مقابل ثمانية منهم أجابوا بالسلب نسبتهم 23.52% والدائرة النسبية توضح:

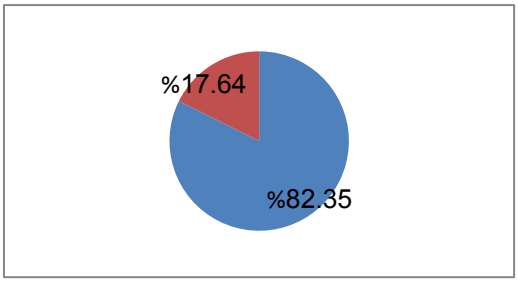


وهي نتيجة تكشف بأنّ كثيرا من الأساتذة يفسحون المجال للمتعلّمين كي يصححوا أخطاءهم بأنفسهم، وهذا شكل من أشكال التصحيح الذاتيّ، قد يمكّن المتعلم من الوعي بأسباب الخطأ فيقلّ احتمال الوقوع فيه مرّة أخرى، لأنّه سيتحوّل إلى خبرة شخصيّة/ذاتية تضاف إلى مكتسباته، غير أنّ الرّأي الآخر يسترعي الانتباه لأنه يمثل ما يناهز ربع الأساتذة (23.52%) ممن لا يتيحون للمتعلّم فرصة التعلّم من أخطائه إمّا لعدم الثقة بقدراته، وإمّا لضيق الوقت، أو لعدم إدراك

بيداغوجيا الخطأ، وأيّا تكن الأسباب فإنّ هذا يحدّ من حرّية المتعلم ويحرمه من فرص نقد الذات وتطويرها.

السؤال الثامن والثلاثون: – هل لاحظت – بعد التّقييم – تحسّنا في المنتوج الكتابيّ للمتعلّمين؟

ذهب معظم الأساتذة إلى الرّأي الإيجابيّ في ردّهم على هذا السّؤال، بعدد بلغ ثمانية وعشرين، ونسبة 82.35%، مقابل ست إجابات ب "لا" تمثّل نسبة قدرها 17.64%، والدّائرة النسبية تبرز ذلك:



وهي نسبة تعبّر عن أهمّية التقييم في المعالجة البيداغوجية، ودوره في سدّ الثغرات المحتملة في التّعلمات، وعن أثره الإيجابيّ في تحسين مردود المتعلّمين، والدّفع بهم إلى تحقيق إنجاز أكثر نجوعا في إنتاجاتهم الكتابية، وهذا ما يثبت – إن تحقّق – بأنّهم امتلكوا كفاءات وتنصّبت لديهم فعليا.

2- دراسة المدوّنة وتحليلها.

1.2- منهجية الدراسة:

1.1.2- هدف الدراسة:

إن الغرض المتوخّى من هذا البحث كما أسلفنا القول، هو مقاربة مدى تمكن المتعلّمين من إدماج بعض مكتسباتهم المحققة من مجموع التعلّمات التي خضعوا لها خلال محورين تعلّميين أو أكثر، ومن أجل ذلك سعيت إلى الحصول على المنتوج الكتابي لعينة من المتعلّمين حرّروه عقب شهر من التعلّمات أي ما يساوي وحدتين تعلّميتين، وهذا ما مكنني من الحصول على المدونة.

2.1.2- العيّـنة Echantillon: اختيرت عينة البحث من بين تلاميذ قسمين من مستوى السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية، ومن ثانوية محمد الشريف أمقران في موسم

2013 /2014، وذلك بانتقاء 50% من مجموع عدد التلاميذ البالغ تسعين (90) متعلّما، وقصد جعل العيّنة ممثّلة لمختلف مستوياتهم، تمّ الاعتماد على ترتيبهم بحسب معدّلاتهم المحصّل عليها في نهاية السنة الدّراسية كما وردت في القائمة الرّسمية لكلّ قسم، مع أخذ حالات الغياب بعين الاعتبار، من خلال تعويض التلميذ الغائب بمن يليه في الرتبة.

3.1.2- مدوّنة الدراسة Corpus: لقد تمّ جمع وثائق المدوّنة في شهر أفريل من الموسم الدّراسي 2013-2014، وذلك من خلال اختبار متعلّمي قسمين من السنة الأولى جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية بوضيعتين إدماجيتين؛ تُغطّي أولاهما تعلّمات المحورين السابع والثامن، أمّا ثانيتهما فتتعلق بتعلّمات المحورين التاسع والعاشر.

وقد آثرتُ في هذا الصّدد الاعتماد على ما هو جار في واقع المدرسة الجزائرية، فاستأذنت أستاذتين في حضور بعض الحصص التعلّمية داخل القسم قصد تتبُّع سيرورة مجموعة من التعلّمات التي خضع لها المتعلّم لأجل ملاحظة أداء كلّ من المعلّم والمتعلّم. وعقب ذلك حضرت حصّتين إدماجيتين للقسمين السابق ذكرهما بغية الاطلاع عن كثب على مجريات عملية الإدماج التي تسمى في منهاج التعليم الثانوي (بناء وضعيات مستهدفة).

وتبعا لذلك حصلت على خمس وأربعين(45) وثيقة تضمنت كتابات المتعلمين استجابة لوضعية إدماجية، شكلت في مجموعها مدوّنة البحث التي ستخضع للدراسة والفحص، كما يبينه الجدول:

	القسم	1 ج م آ ع إ (1)				ج م آ ع إ (2)			
العيّنة	عدد التلاميذ	الذّكور	الإناث	المجموع	النسبة	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
		13	31	44	%100	19	28	46	%100
المدوّنة	عدد الموضوعات المُعتمدة	05	15	22	%50	08	13	23	%50

جدول رقم -18- خصائص أفراد العينتين وحجم العينة.

4.1.2- الاختبار: ويتمثّل في مواجهة أفراد فوجي العيّنة بوضعيتين إدماجيتين يحرّرون بمقتضاهما نصوصا كتابية، وفيما يلي نصّ الوضعيتين:

الوضعية المقترحة على القسم "1":

شاهدت وزميلين لك مقابلة في كرة القدم على شاشة التلفاز، فتنازعا مؤيدا كل منهما فريقه المفضّل. فحاولت أن تحدّ من هذا النزاع.

التعليمة: بيّن كيف تقوم بذلك اعتماداً على الموضوعية في إبراز الحجج ووسائل الإقناع مع توظيف تمييز وتوكيد، والأفعال المضارعة بدلالاتها الزمنية المختلفة.

الوضعية المقترحة على القسم "2":

في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبيه، فأعرض التلاميذ عن الترشّح. فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشّح للقيام بهذه المهمة.

تحدث بأسلوبك عن أوجه الإقناع التي دعمت بها رأيك موظفاً: (كنايةً، وبدلا وأفعالاً مضارعةً دالةً على المستقبل، معتمدا النمط الحجاجي)* [1]

ما نلاحظه على الوضعيّة الأولى أنها من اجتهاد الأستاذ وتصرّفه، فهي غير متضمنة في كتاب المتعلّم وهذا ما يمنحها عامل الجدّة كما أنها قريبة من سياق الوضعية الإدماجية رقم 04، التي ترتبط بدورها بمجال الرياضة، وتستدعي تجنيد المعارف في إطار النمط الحجاجي دفاعاً عن استحقاق الفريق المفضل للفوز، وتفنيدا لكلّ شبهة أثيرت حوله، وهي منسجمة – إلى حدٍّ ما- مع محور الصراعات السياسية في العصر الأموي وأثرها في ظهور الشعر السّيّاسيّ المعتمد على الحجاج والحماس.

كما أن هذه الوضعية لا تخلو من صفة خاصّية الدّلالة بالنسبة للمتعلّم؛ لأنّ احتدام النّقاش بين عشاق كرة القدم وارد، كونها رياضة شهيرة ذات جمهور واسع، ولهذا فإنه يُفترض أن يتجاوب التلاميذ مع سياقها، ويجنّد بعضا من مكتسباته عند إنجازها.

أمّا الوضعية الثانية فهي خامسُ ستّ وضعيات تضمّنها الكتاب، تقع في الصّفحة 186، وهي تمثّل تتويجا لمحوري الحياة السّياسية في العصر الأموي وأثرها على الشعر والشعراء، وكذلك الشعر الوجداني (الغزل العفيف)، وأوّل ما يسترعي انتباهنا في هذا المقام هو ارتباط الوضعية

* ما بين قوسين من تصرّف الأستاذ ولم يرد في الكتاب.

بالمحور الأول دون الثاني، ومن ثمّ فهي لا تخلو من بعض الدلالية، لأنّ الترشح لمنصب "عريف القسم" يقابَل عادة بالنفور والإعراض من المتعلّمين، وهذا ما يدلّ عليه الواقع والتجربة؛ فهي إذاً وضعية مستوحاة من الواقع المدرسي، ولكن السؤال الذي يجابهنا هو: كيف نطالب المتعلّم بإقناع زملائه بشيء لم يقتنع به هو أيضا؟ فهذا أمر يفقده الحافز على الكتابة والدافع إلى الإدماج.

إضافة إلى ما سبق تضمن نص التعليمة خطأ في تصريف الفعل دعّم فبدل تضعيف عينه (دعّم) زيدت في أوله همزة فجاء كالتالي: "... تحدث ... عن أوجه الإقناع التي أدعمت بها رأيك..." وهو خطأ مكرّر في جميع طبعات الكتاب منذ 2005 إلى غاية 2014 على الأقل.

5.1.2- رصد الخلفية المعرفية المفترض اكتسابها: قبل الشروع في دراسة أعمال المتعلّمين الكتابية ورصد ما تمكّنوا من إدماجه في نتاجاتهم، لا بدّ من التعرّف على مجموع التعلّمات التي يفترض أنّهم خضعوا لها وفق ما يقرّره المنهاج، وحسبما تقتضيه الوضعيتان الإدماجيتان موضوع الاختبار؛ فالأولى ترتبط بالمحورين السابع والثامن (شعر الفتوحات الإسلامية) و(تأثير الإسلام في الشعر والشعراء والفكر واللغة)، أمّا الثّانية فتغطّي المحورين التّاسع والعاشر، وهما على التّوالي: (الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية على الشعر) و(المواقف الوجدانية في شعر الغزل)، وهي محاور انطوت على رصيد متنوّع من المكتسبات التي يُرجى تزوُّد المتعلّم بها من خلال نشاطي النصوص الأدبية والتواصلية، إضافة إلى الرّوافد اللغوية النّحوية والبلاغية...، وتوضيحها في الجدول أدناه حسب ورودها في قائمة الدّروس التي ذيّل بها الكتاب المدرسي[1].

[1] انظر وزارة التربية الوطنية، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، صص 217- 222.

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
07	فتح مكة (حسان بن ثابت)	121	العدد الأصلي و الترتيبي	122	بحر الوافر	122	التذوق الجمالي للنص	122	الإنسان بين الحقوق و الواجبات (أحمد أمين)	123
	شعر الفتوح وآثاره النفسية (النعمان عبد المتعال القاضي)	126	التميز	127	الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية	127				
08	من ثائير الإسلام في الشعرو الشعراء (النابغة الجعدي)	128	النعت بنوعيه	131	بحر الكامل	133	الوحدة العضوعية والوحدة الموضوعية	134	المواجهة	135
	من أثار الإسلام على الفكر و اللغة(د.زكرياعبدالرحما نصيام)	139	التوكيد	124	أضرب الجملة الخبرية	144				
الأسبوع العشرون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

العصر الأموي (41هـ - 132هـ)

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
09	في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد)	150	البدل	153	بحر الطويل	155	التجربة الشعرية	157	انتظار (قصة قصيرة لأبي العيد دودو)	158
	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية (د/ احمد الشايب)	163	الفعل ودلالته الزمنية	164	أنواع الجملة الإنشائية	164				
10	من الغزل العفيف (جميل بن معمر)	165	الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة	168	بحر الطويل (تتمة)	172	اللفظ والمعنى	173	مشهد من مسرحية مجنون ليلى (أحمد شوقي)	174
	الغزل العذري في عهد بني أمية (د/ زكي مبارك)	179	اسم الفاعل وصيغ المبالغة	182	الجناس	184				
الأسبوع الخامس و العشرون	نشاط الإدماج و بناء وضعيات مستهدفة									

لقد تضمنت هذه الوحدات (7-8) و(9-10) كمّا معتبرا من المعارف التي يُتوقّع أن يكتسبها المتعلّم، ويرجى منها أن تنمّي كفاءاته التواصليّة كتابة ومشافهة؛ فالنّصوص الأدبية والتواصلية إضافة إلى نصوص المطالعة، من شأنها أن تُثري رصيده اللغوي والفكريّ والأدبي، وتُمكّنه من الإحاطة بخصائص بعض الأنماط الخطابية كالحجاجيّ والتفسيريّ والإرشاديّ (الإيعازيّ)... وهو ما يتيح له أن يواجه زملاءه ويناقشهم ويوجّههم مستعملا وسائل الإقناع المختلفة.

أما الروافد النّحوية والبلاغية كالتمييز والنّعت والتّوكيد والبدل والفعل باختلاف دلالاته الزمنية، واسم الفاعل صيغ المبالغة، والخبر وأضربه والإنشاء وأنواعه، فقد تساعده على الدّقّة في التعبير بما يلائم المقامات المختلفة من تقرير ونصح ووعظ هدفه التّأثير في نفوس المتلقين، وكلّ ذلك ينسجم مع مقتضى الوضيعتين المقترحتين اللتين تستدعيان الحجاج والإقناع.

6.1.2- الملاحظة الميدانيّة للعمليّة التعليميّة التعلّمية: قصد الوصول إلى نتائج ذات مصداقيّة وقريبة من الواقع، قرّرنا الاعتماد على الملاحظة المباشرة للعمليّة التعليمية، وتتبّع سيرورتها داخل القسم من أجل رصد أداء كل من المعلّم والمتعلّم، من حيث طرائق تقديم المادّة والتّحكّم في فنّ السّؤال، وكيفيّة إحكام موارد المتعلّم وطريقة تقييمها بالنسبة للأول، وكذلك كيفيّة تجاوب الثاني ومشاركته في بناء تعلّماته ثمّ تثبيتها وإدماجها بالنسبة للثاني.

وبعد حضوري الفعليّ لثلاث حصص تعليميّة-تعلّميّة في أنشطة مختلفة (نصوص، قواعد، بلاغة) مع أستاذ تفوق خبرته عشرين سنة، وأستاذتين تقارب خبرتهما عشر سنوات، ومحاولة رصد النّشاط التّعليمي لكلّ منهم من جهة، وأنشطة التّعلّم التي يبديها المتعلّمون من جهة أخرى، أمكنني تسجيل الملاحظات التّالية:

أداء المعلّم (أنشطة التعليم)	أداء المتعلّم (أنشطة التعلّم)
- وضعيّة الانطلاق تقليديّة تتمثّل-غالبا- في سؤال لا يتجاوز التّذكير ببعض المكتسبات القبليّة، دون اعتماد الوضعيّة المشكلة التي تهيئ الموقف التعليمي وتحفّز المتعلّم على بناء تعلُّماته بنفسه.	- تلقّي أسئلة المعلّم ومحاولة الإجابة عنها بسبب غياب إثارة المشكلة في بداية التعلّمات (وضعية الانطلاق). - المشاركة في استنتاج أحكام القاعدة بالنّسبة لنشاط القواعد وأحكام الخلاصة في نشاط

- اعتماد الطريقة الحواريّة المبنيّة على السؤال والجواب. - الاكتفاء في نشاط النّصوص بأسئلة الكتاب في الغالب، مع أنّها موضوعة للاستئناس لا للتقيّد الحرفيّ بها. - الحرص على تبليغ المحتويات أكثر من العمل على تفعيلها ودفع المتعلّمين إلى إدماجها، ولهذا يستغرق الدّرس معظم وقت الحصّة. - لم يصل الأساتذة–في الغالب–إلى مرحلة التقييم إلا قليلا، وفي هذه الحالة لم يتجاوزوا المرحلة الأولى من إحكام الموارد المكونة – عادة – من مراحل ثلاث: ✓ في مجال المعارف. ✓ في مجال المعارف الفعلية. ✓ في مجال إدماج أحكام الدرس.	البلاغة. - التدعيم الفوري بأمثلة من إنشاء المتعلّم. - المشاركة في البحث عن العنصر اللغويّ المدروس المتضمّن في تمارين مجال المعارف والاكتفاء بتعيينه. - أظهر المتعلّمون–عموماً– فهما للعناصر النّحوية والبلاغية المدروسة، بدليل تمكّنهم من تحديدها وتعيينها في تمارين التّقييم، وكذا قدرتهم على توظيفها في تراكيب شفويّة قصيرة. ولكن لم تتح لهم فرصة التّدرّب على إدماجها في نصوص يحرّرونها. - عدم إدماج الظواهر اللغوية المدروسة في مرحلة التّقييم ضمن إنتاج مكتوب، بسبب ضيق الوقت.

جدول رقم –19– الملاحظة الميدانيّة للعمليّة التعليميّة التعلّمية.

ما يمكن استخلاصه من الملاحظات السّابقة أنّ ممارسة العملية التعليمية التعلّمية في المرحلة الثانوية في مادّة اللغة العربية، ما تزال حبيسة البعد المعرفي، فهي لم تتخلّص من ممارسات المرحلة السّابقة القائمة على تبليغ المحتويات بوصفها هدفا نهائيا لكلّ درس، مع اكتفاء المتعلّم بدور المشارك باستحياء في بناء تعلّماته، وهذا في غياب العمل بأسلوب إثارة المشكلات (الوضعية المشكلة)، مع تغييب تفعيل الموارد تجنيدها في حلّ وضعيات إدماجية يختتم بها الدرس، مثلما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

ولعلّ أسباب ذلك حسب رأي الأساتذة واعتمادا على ما استخلصناه من ملاحظاتنا الميدانية راجعة إلى:

- حرص الأساتذة على إنهاء مقررات المنهاج وفق الرّزنامة المحدّدة بصرامة من الوزارة الوصيّة.
- الحذر من التأخر خوفا من الوقوع تحت طائلة استفسار الإدارة وضغط سلطة التفتيش.
- كثافةُ المقرّر وعدم تطابق الحجم السّاعي المخصّص له مع الأسابيع الدّراسيّة الفعلية؛

فالمقررات– من الناحية النظرية – يبدأ تنفيذها أوّل سبتمبر ويفترض إنهاؤها في منتصف شهر ماي، غير أنّها في الواقع لا تنطلق إلاّ في أواسط سبتمبر أو أواخره، لتنتهي وتيرتُها في نهاية أفريل غالبا، مع ما يحدث من تأخرات بسبب فترة الفروض وتصحيحها، وكذلك تصحيح الاختبارات، وما يعقبها من مجالس لدراسة النّتائج وتقييمها، ناهيك عن حالات الغياب والإضراب والعطل المناسباتية.

كلّ هذا يؤدّي إلى التأثير سلبا على البعد الإدماجي لمختلف التعلّمات، وذلك ما يتجلّى في قلّة التدريب على إدماج المكتسبات في وضعيات تابعة لكلّ درس، زد إلى ذلك ما نجم عن تقليص الحصص الخاصة بالإدماج كما نصّت عليه وثيقة تخفيف المناهج التي أشرنا إليها في الفصل الثاني[1].

وعلى الرغم من ذلك لوحظ سعيُ الأساتذة إلى استدراك هذا النقص من خلال تكليفهم للمتعلّمين بمحاولة إنجاز نصوص قصيرة يُدمجون فيها معارفهم خارج الصفّ، والعمل على تحضير الوضعيات الإدماجية التي ستُقدّم في نهاية المحور، وهذا ما نسعى إلى الوقوف عليه في العنصر الموالي.

7.1.2- ملاحظة العمليّة الإدماجيّة: بعد تتبُّعنا لمجريات العمليّة التعلُّمية وتسجيل ما تسنّى من الملاحظات بإيجاز، انتقلنا إلى ملاحظة سيرورة العمليّة الإدماجيّة، ووصف كيفيّة تعاطي قطبيها تقديما ثمّ إنجازا، وعرضا وتقييما.

[1] انظر الفصل الثّاني من هذا البحث، ص 75،76.

المراحل	القسم 1	القسم 2
التقديم	وفيه مهّدت الأستاذة للموضوع محاولة ربطه بما يجري في واقع الناس من مناوشات كلامية بين الأفراد لأسباب مختلفة، مذكّرة بوجوب تدخّل المحيطين لإنهاء النّزاع وإزالة الشّحناء. ثمّ دوّنت نصّ الوضعية متبوعا بالتّعليمة. وقامت بقراءتها قراءة حسنة وتبعها في ذلك تلميذان، وبعدها كلّفت التلاميذ بتعيين الكلمات المفتاحيّة بغرض فهم الموضوع وتحديد عناصره. ثمّ لفتت انتباههم إلى العناصر اللغويّة الواجب إدماجها وهي: (التمييز والتّوكيد والأفعال المضارعة بدلالاتها المختلفة) إلى جانب تذكيرها بضرورة مراعاة النّمط المناسب. غير أنّ الأستاذة لم تضع شبكة للتّقييم كما فعلت زميلتها مع القسم (2).	بدأت الأستاذة بالإشارة إلى أجواء العصر الأمويّ والصراع بين أحزابها، وربطت ذلك بما جرى الخميس الماضي(2014/04/17) من تنافس حول منصب رئيس الجمهوريّة كي يكون الفائز ممثّلا للشعب، وتمكّنت بذلك من الوصول إلى الوضعية المستهدفة المقرّرة وهي "اختيار مندوب القسم"، ثمّ شرعت في تدوين نصّ الوضعيّة وتعليمتها. بعد قراءتها من بعض التّلاميذ نبّهتهم إلى تحديد المطلوب منهم، فأجابوا بأنّه: تذكير الزُّملاء بأهمّية التّرشح ووُجـــــوبه، وتوظيف البدل والكناية واعتماد النّمط الحجاجيّ. كما تمّ بناء شبكة التّقييم وتحديد معاييرها (الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة)، وكذلك ضبط مؤشّراتها الرّئيسة كي يحتكم التلاميذ إليها قبليا وبعديّا.
الإنجاز	بعد أن فهم التلاميذ الوضعية وسياقها شرعوا في محاولة حلّها محرّرين إجاباتهم في شكل نصوص قصيرة أو متوسطة الحجم، وكانت الأستاذة تراقبهم وتحثّهم على الإنهاء كي يُفسح المجال للإلقاء والمناقشة، وهو ما تمّ بعد حوالي نصف ساعة من الشروع في التّحرير.	شرع التّلاميذ في تحرير أعمالهم مستغرقين في ذلك قريبا من نصف ساعة أي من (11س و15د) حتّى (11س و42 د)، وخلال ذلك كانت الأستاذة تتدخّل أحيانا منبّهة إلى مقتضيات الحجاج كتوظيف الشواهد المناسبة.
التقييم	ما أن فرغ التلاميذ من مرحلة التحرير	بعد أن فرغ معظم المتعلمّين من تحرير

	حتّى كلّفتهم الأستاذة بالعمل على تقييم أعمال بعضهم وذلك بـــ: - تكليف بعضهم بقراءة ما كتب. - تدوين الملاحظات من قبل المتلقين من الزملاء بالتركيز على تتبع مدى إدماج العناصر المطلوبة من عدمه. وبعد أن قرأ ثلاثة تلاميذ أعمالهم وجّهت إليهم بعض الملاحظات من قبل زملائهم انصبّت في معظمها على العناصر النحوية (المضارع، التمييز، التوكيد). وكانت الأستاذة تتدخل أحيانا بتعليق يثمّن أعمال التلاميذ دون أن تتطرق لتصويب أخطائهم، كما أنّها لم تشر إلى ما تعلّق بالنّمط رغم أنّ التعليمة ركزت على استخدام الحجج ووسائل الإقناع، وهذا ما يتناسب والحجاج إضافة إلى احتمال ورود النمط الإرشاديّ (الإيعازيّ).	نصوصهم، طلبت الأستاذة من بعضهم إسماع زملائهم ما حرّروه، وفي الوقت ذاته كلّفت الباقين بتدوين ملاحظاتهم بناء على محتويات شبكة التّقييم. ثمّ قام تلميذان بالقراءة، لتتبع بالمناقشة التي تمّت كالتّالي: - قراءة التلميذة1: علّقت عليها زميلة في السبورة مؤكّدة أن وجاهة الموضوع متوسّطة لأن التركيز انصبّ على أهمية الانتخاب بدل التأكيد عل واجب الترشّح لنيابة القسم، كما أخذت عليها ركاكة الأسلوب وقلّة الصور البيانية، وكذلك عدم ثراء الألفاظ وخاصة ما تعلّق بالمجال (الانتخاب). - وفيما خصّ النّمط ذكرت التلميذة المكلفة بالتقييم أن الحجاج لم يبرز بقوّة بل جاوره الحوار في جميع المقاطع تقريبا. وهو ما أقرّت به صاحبة الإنجاز، واعترفت أيضا بملاحظة غياب البدل فيما كتبته معللة ذلك بكونها لم تعرف كيف ولم تجد المكان المناسب. وفي المقابل أصرّت على أنّها وظّفت الكناية في قولها "الاستعداد لخوض المعركة". وهو ما أثار نقاشا بينها وبين الزملاء حول كونها كناية أم استعارة. - التلميذ2: كانت قراءته حسنة ومعبّرة، وبعد الفراغ منها طلب إليه أن يردّ على جملة من الأسئلة، منها هل استخدم النمط الملائم

		والبدل والكناية؟ فكان ردّه إيجابيا دوما، فالنمط حجاجي لأنه عمل على تغيير رأي الزملاء ونصحهم بوجوب التّرشّح، مستخدما الجمل الإقناعيّة، كما أنّه وظّف البدل في قوله "هذه الانتخابات"، وكذلك الكناية عن صفة التعب في قوله: كثير العرق. وانتهت الحصة بتكليف المتعلّمين الدّرس الأوّل من الوحدة المقبلة.
الملاحظـــــات		
-لوحظ أن بعض الأعمال معدّة سلفاً أي خارج القسم، وهذا ما يؤثر في قيمتها لأنّه يصعب التأكدّ من إنجازها بشكل فردي (شخصي) . -لوحظ عدم الاعتماد على شبكة التقييم على خلاف ما لاحظناه بالنسبة للقسم الآخر. -لوحظ توجيه الأستاذة ملاحظات تؤاخذ التلميذ على طابع كتابته الموسوم بالوعظ، رغم أنّ النمط المناسب للنّص قد لا يخلو من الوعظ والإرشاد (الإيعاز) إلى جانب الحجاج. - لم يتجاوز عدد الموضوعات المقروءة ثلاثةً وهو ما يؤكدّ ضيق الحصّة زمنيا.		-لوحظ أثناء الإنجاز تواصل بين المتعلّمين، وهذا يقلل من مبدأ الاستقلالية والطابع الشّخصي للإدماج، ولعلّ تفسير ذلك هو عامل الاكتظاظ (47 تلميذا). -لوحظ استخدام التقييم التبادلي تحت إشراف الأستاذ، وهو نوع يعوّد المتعلّمين على النقد الإيجابيّ لبعضهم والتنبّه لمواطن الضعف والقوّة، فيتداركون ضعفهم ويعززون قوّتهم. -لوحظ استعجال للقراءة والتقييم،فاكتفي بنموذجين وهذا ما يؤكّد فعلا ضغط عامل الزمن على نشاط الإدماج.

جدول رقم -20- ملاحظة العمليّة الإدماجيّة.

8.1.2- رصد مظاهر الإدماج في أعمال المتعلّمين:

بعد ملاحظة سير العمليّة الإدماجيّة التي قام بها المتعلّمون استجابة للوضعيتين المقترحتين على قسمين من مستوى الأولى ثانوي كما بيّنّاه آنفا، وبعد تدوين أهمّ الملاحظات نقدا وتثمينا لما جرى، نصل الآن إلى أهمّ مرحلة وهي دراسة النّصوص التي أنتجها المتعلّمون، وتحليلها قصد تحديد مدى

تمكّنهم من إدماج بعض معارفهم المكتسبة من تعلُّماتهم في المحاور السّابقة، وبالأخصّ منها ما تعلّق بالرّوافد النّحويّة والبلاغيّة مركّزين على الظواهر اللغويّة المطلوب توظيفها، وعليه فإنّ عملنا سينحصرُ في رصد أهمّ مظاهر الإدماج في حدود ما ذكرناه سابقا. وتتمثل في مختلف الظواهر اللغوية المطلوبة للإدماج في التعليمتين وهي جملة المكتسبات المتعلّقة بتعلّمات نشاطي قواعد اللغة والبلاغة؛ كالتمييز والفعل المضارع بدلالاته المختلفة، والتوكيد وتتمثّل بالنّسبة للقسم الأول في:

❖ **توظيف التّمييز والتوكيد والأفعال المضارعة بدلالاتها المختلفة.**

ويمكن توضيح نتائجها في الجدول التالي:

الفوج	"1"				
عدد تلاميذ القسم	44				
الحاضرون	42				
الوثائق المسلّمة	42				
الوثائق المعتمدة	22				
الظـــــــواهر المطلـــــــوب إدماجها	التّمييـــز	التّوكيد	المضارع بدلالاته المختلفة		
			المستقبل	الماضي	الحال
الناجحون في إدماجها	15	08	19	17	16
النسبة المئوية	%68.18	%36.36	%86.36	%77.27	%72.72
المخفقون	07	14	06	05	06
النسبة المئويّة	%31.81	%63.63	%13.63	%22.72	%27.27

جدول رقم -21- نسب النّجاح والإخفاق في إدماج الظواهر اللغويّة (القسم"1")

أمّا المكتسبات المطلوب إدماجها بالنّسبة للقسم الثاني فانحصرت في:

❖ **توظيف الكناية والبدل والمضارع الدّالّ على المستقبل، القسم (2).**

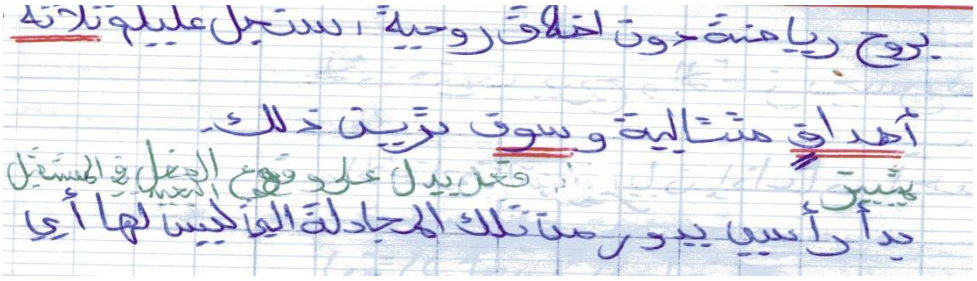
الفوج	"2"
عدد تلاميذ القسم	46
الحاضرون	42
الوثائق المسلّمة	42

الوثائق المعتمدة	23		
الظواهر المطلوب إدماجها	المضارع بدلالة المستقبل	البدل	الكناية
الناجحون في إدماجها	19	13	07
النسبة المئوية	%82.60	%56.52	%30.43
المخفقون	04	10	16
النسبة المئويّة	%17.39	%43.47	%69.56

جدول رقم -22- نسب النّجاح والإخفاق في إدماج الظواهر اللغويّة (القسم"2")

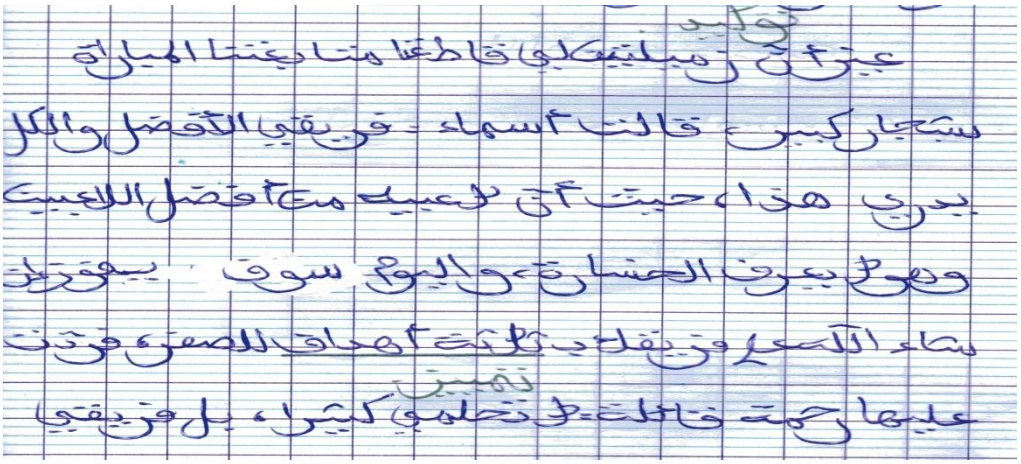
- **إدماج التمييز:** كشفت عملية الرصد والإحصاء أن الأغلبية النسبية لمتعلّمي القسم "1" قد نجحوا في توظيف العنصر النّحوي المطلوب منهم، إذ بلغ عددهم أربعة عشر تلميذا 15 ونسبتهم 68.18%، مقابل نسبة 31.81% منهم أخفقت في ذلك.

والملاحظ هو شبه اتفاق فئة من النّاجحين في هذا العنصر على إدراجه مجروراً بالإضافة، إذ تواتر تردّد اللفظة "أهداف" ضمن كتاباتهم مميّزين بها العدد ثلاثة سبع مرّات كالمثال الموالي:

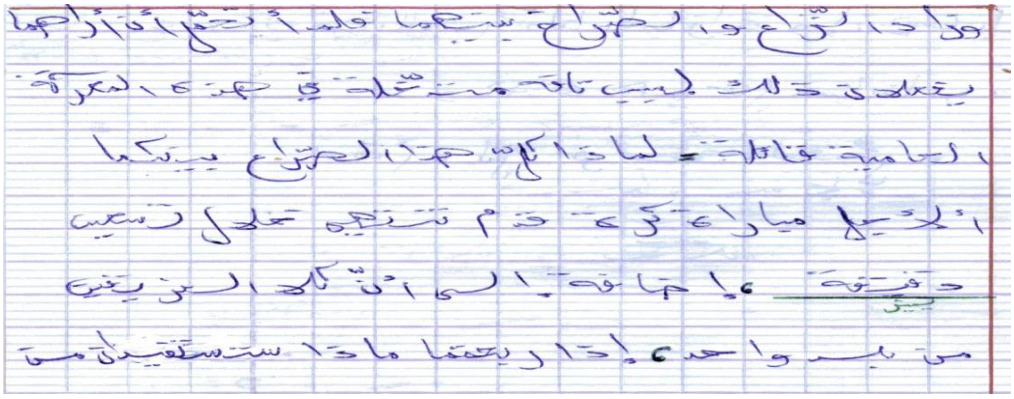


فقد أكّد التلميذ حالة الجرّ بتنوين الكسر مستخدما الشكل ومسطّرا تحت التمييز والمميّز بوضوح.

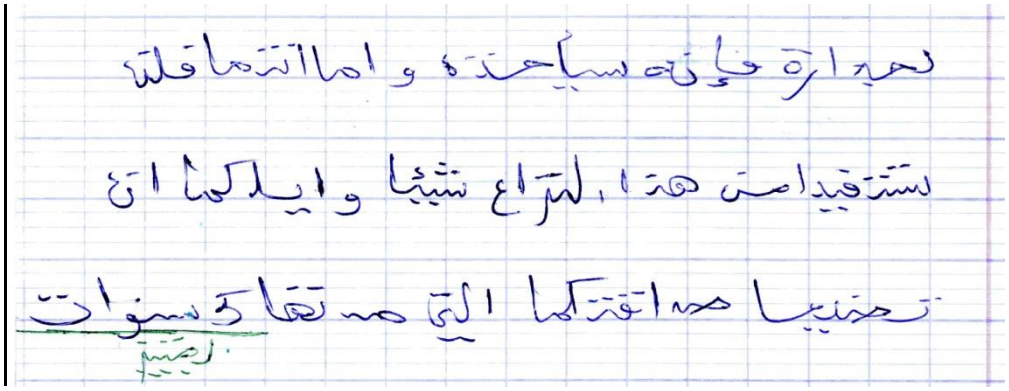
ومن أمثلة ذلك أيضا ما ورد في وثيقة تلميذ آخر استخدم بدوره عبارة " ثلاثة أهداف" على غرار زميله آنف الّذكر، ونصّه كالتّالي:



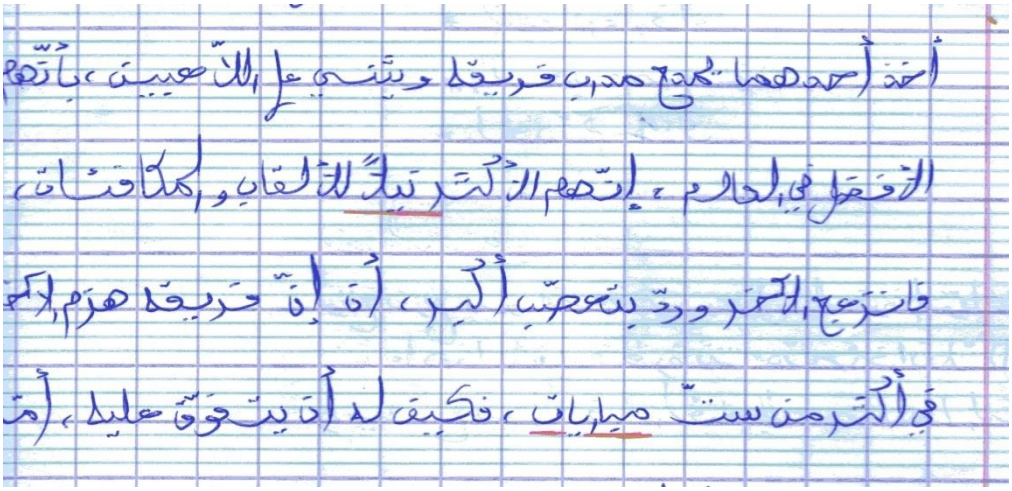
كما تردد لديهم تمييز العدد مجرورا ومنصوباً ست مرات بعد أعداد أخرى منها المركّبة وألفاظ العقود، ومثال ذلك لفظ " تسعين" الذي نطّلع عليه في النموذج التالي:



هذا واتفق المتعلّمون في استخدام لفظ التمييز إفراداً وجمعًا سالما وجمع تكسيرٍ؛ حيث وردت الكلمات دقيقة أربع مرّات، ودقائق مرّتين، وسنة وسنوات مرّة واحدة لكليهما، فمثال المفرد ما ورد في هذا المقطع السابق "دقيقة"، أما مثال الجمع السالم فنجده في هذا التركيب:



والملاحظ كذلك هو سيطرة تمييز العدد دون غيره من الأنواع (كتمييز الجملة والمقادير وأشباهها واسم التفضيل أو كم وكأيّن...)؛ إذ غاب كلّ أثر لها في نصوص المتعلمين، فلا نجد منها غير مثال واحد ورد بعد اسم تفضيل تمثّل في لفظة "نيلا" الواردة في النموذج التالي:

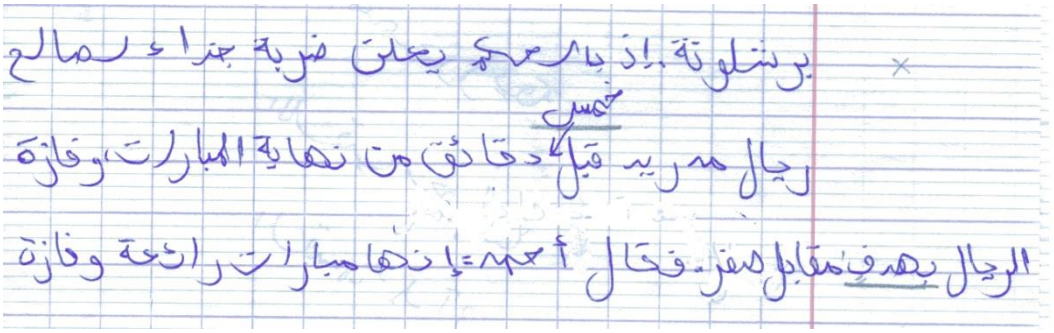


ولعلّ تفسير سيطرة النوع الأول المذكور آنفا، راجع إلى أن الوضعيّة المقترحة ذات دلالة بالنسبة لغالبية المتعلّمين، لأنها تتعلّق بمباراة في كرة القدم قد تكون نتيجتها ثلاثية بالفعل، وسياقها يتيح بسهولة توظيف تمييز العدد، كما يمكن تعليلُه بكون هذين العنصرين قد تمّ إدراجهما في المنهاج متجاورين ضمن محور واحد هو السابع كما بيناه سابقا [1]. وهو ما يعني تحكّما أكبر في أحكام درس العدد والمعدود ذي العلاقة الوثيقة بالتّمييز، وهذا بدوره ما يساعد المتعلّمين على ترسيخ مكتسباتهم فيتمكنون بالتّالي من إدماجها. يضاف إلى ذلك أن هذا الموضوع مطروق في المرحلة التعليمية السابقة (المتوسط)؛ وهذا يثبت أنّ للمتعلّمين مكتسبات وخبرات سابقة تمّ تثمينها وتفعيلها فتطوّرت وترسّخت وتحوّلت إلى كفاءة.

أمّا عن حالات الإخفاق، فنجد منها سبعة، عجز أصحابُها عن إيجاد المكان المناسب لإدماج التمييز، فمنهم من أهمله ولم يحاول إدراجه بأيّ صيغة من صيغه، وهو ما يدّل على عدم اكتسابه،

[1] انظر الفصل الثالث من هذا البحث ص 122 .

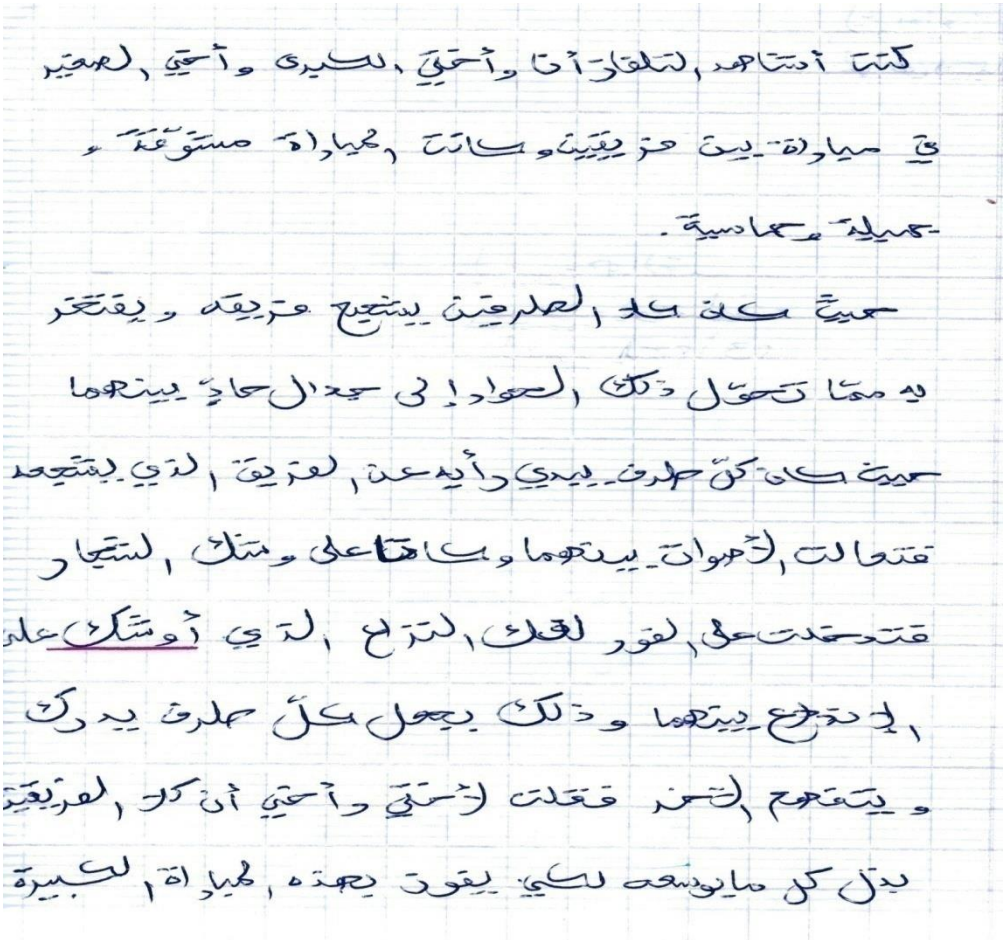
ومنهم من حاول ذلك ولكنّه جانب فيه الصواب، وكلتا الحالتين تدلاّن على عدم اكتساب التلميذ لهذا العنصر ولا الإحاطة بأحكامه، ومن النماذج الكاشفة عن مظاهر الإخفاق هذا المثال:



فكاتبُ هذا المقطع القصير حاول أن يُعيّن التّمييز مرّتين، ولكنّه لم يوفّق إلى ذلك بدليل أنّه سطّر تحت المميّز (خمس) بدل التمييز (دقائق)، ثمّ حاول ذلك مرّة أخرى، إلا أنه أخفق ثانية حين اعتبر الاسم المجرور بالباء (بهدف) تمييزا، فأكدّ ضعفه المعرفي وجهله بأحكام التمييز، فكيف سينجح في إدماجه وهو لم يكتسبه معرفيّا؟

وما يؤكد هذا الحكم هو خلّو بعض النّصوص من أيّ أثر للتّمييز كالمثال التالي[1].

[1] انظر النّصّ كاملا في ملحق أعمال التلاميذ ص 154.


كنت أشاهد لتلفاز أنا وأختي الكبرى وأختي الصغير
في سيارة بين حديقتين وساحة لعبة مستوقفة ،
عملية حسابية .
حينما كان الطفل يشجع فريقه ويفتخر
به مما تحول ذلك الصراع إلى جدال حاد بينهما
حينما كان كل طرف يدي رأيه عن الفريق الذي يشجعه
فتطاولت الأصوات بينهما وعلا على ذلك الشجار
فتدخلت على الفور لفك النزاع الذي أوشك على
التفرع بينهما وذلك يجعل كل طرف يدرك
ويتفهم الخبر فقلت لأختي وأختي أن كل الفريقين
بذل كل مايوسعه لكي يفوز بهذه المباراة الكبيرة

الملاحظ على هذا النّصّ أنّ لغته سليمة نسبيا وأسلوبه حسن سلس، غير أنه لم يتضمّن أيّ نوع من أنواع التمييز، ولعلّ أرجح تفسير نسوقه لذلك هو عدم اكتساب هذا العنصر معرفياً، وإلاّ رجع الأمر إلى عدم إدراك المتعلّم كيفية إدراجه ضمن ما يكتب، لأنّه لم يتدرّب عليه في حصة التعلّم.

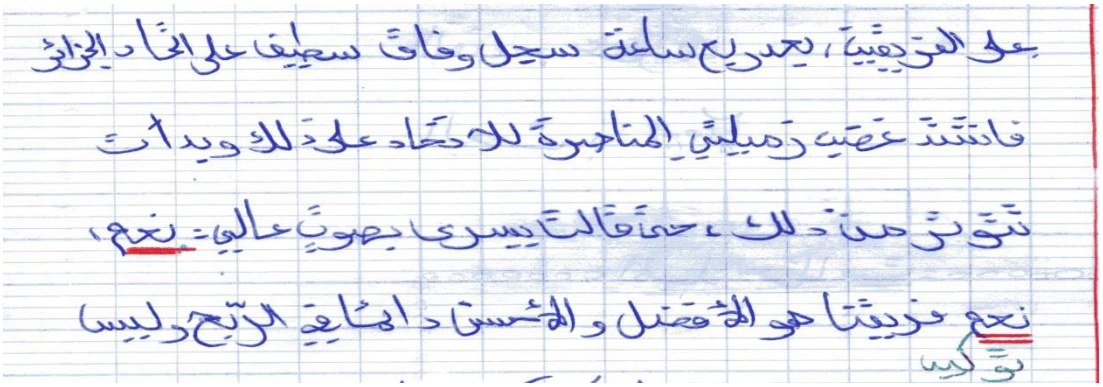
غير أنّ العبرة – في خاتمة المطاف– تعتمدُ على النسبة الغالبة وليس المطلقة، حيث أثبت المتعلّمون – عموماً– نجاحهم في إدماج التّمييز ضمن ما أنتجوه كتابيا، وأكّدوا بوضوح فهمهم لهذا العنصر، وقدرتهم على استخدامه بما يناسب السّياق يستجيب للتّعليمة، وهو ما يدلّ على تحكّمهم المعرفيّ واكتسابهم للكفاءة.

- **إدماج التوكيد:** إذا كان المتعلّمون قد تمكّنوا من إدراج التمييز بنجاح، وعلّلنا ذلك بكونه مبرمجا في مختلف مراحل تعلّمهم السابقة والآنية، وبأنّه استند إلى خلفية درس سابق هو العدد والمعدود، فإنهم قد أثبتوا عكس ذلك عند محاولتهم توظيف التوكيد فيما كتبوه من نصوص؛ فكانت نسبة المخفقين كبيرة إذ بلغت 63.63%، وهو ما يعني بلغة الأرقام أنّ أربعة عشر

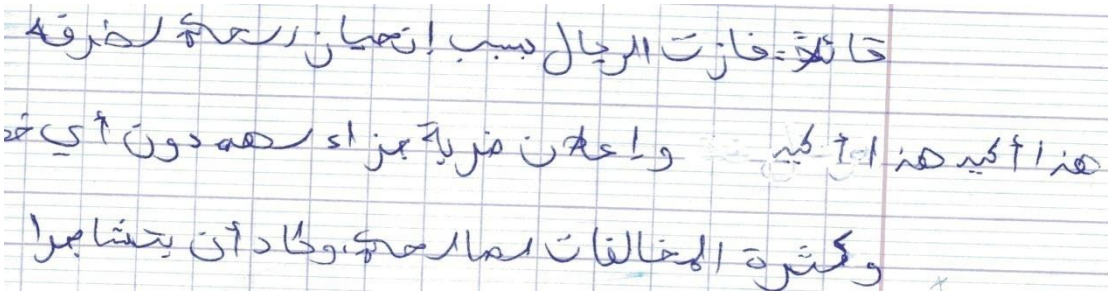
تلميذا عجزوا عن توظيف التّوكيد بنوعيه اللفظي أو المعنوي، رغم ما يتيحه النوعان من احتمالات متعدّدة تجعل الاختيار ممكنا لا يتطلّب غير تكرار لفظ المؤكّد أو معناه، أو باستخدام ألفاظ مخصوصة بعده، مثل (نفس، عين، ذات، كلّ، أجمع...). وعليه لم يبق أمامنا من تبرير لعجز المتعلّم عن استخدام التّوكيد مع كونه ميسورا سوى القول بعدم اكتسابه معرفيا وفعلياّ، وهذا ما يؤكّد حقيقة ألاّ إدماج بلا مكتسبات[1].

ولعلّ ما يثبت هذا الرّأي أكثر هو وجود عدّة محاولات لتوظيف التوكيد باستعمال "كلّ"، ولكنّها باءت بالفشل بسبب وضعها قبل اللفظ المؤكّد، ولو أنّ المتعلّم تعلّم ونُبّه أثناء عملية التّعلّم إلى أنّ التوكيد تابع لا متبوع لكان قد نجح في مثل هذه النماذج.

أما عن نسبة الموفّقين في تجنيده فلم تكد تتجاوز الثّلث إلاّ قليلا متوقفة عند الرّقم 36.36%؛ إذ استطاعت فئة من ثمانية أفراد أن تستخدم التوكيد منوّعة فيه لفظا ومعنى، فمن أمثلة اللفظي تكرار حرف الجواب (نعم) الوارد في هذا المقطع:

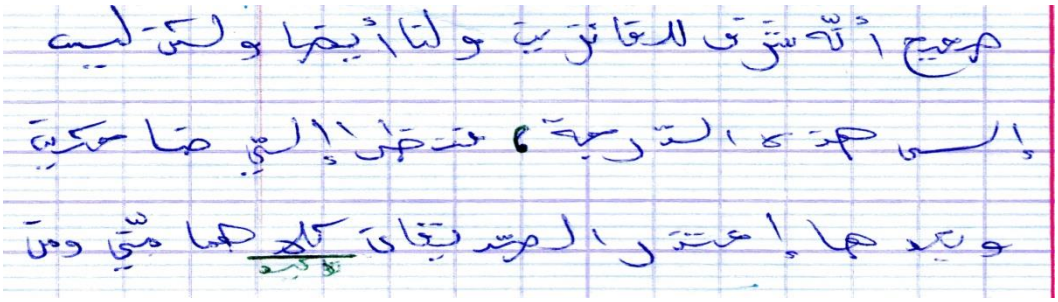


ومنه كذلك بدل الجملة (هذا أكيد) في نصّ أحد التلاميذ:



أما التوكيد المعنوي فنجد منه هذا المثال

[1] أنظر الفصل الأول، ص 35.



- **إدماج المضارع بدلالاته المختلفة:** من المعلوم أنّ الدّلالة الأصليّة للمضارع هي الحال والاستقبال، غير أنّ هذه الدلالة تتغير بحسب السّياق وقصديّة المتكلّم، ولا يتحقّق ذلك إلاّ من سبيل توظيف قرينة لفظية أو معنويّة، فالفعل " يُدمج" في قولنا: هذا يدمج اللاحق بالسابق، يدلّ على عمل يقوم به المُشار إليه حالا أي الآن أو بعد فراغنا من القول. غير أنّ هذه الدّلالة تتغير فور استعمالنا لفظة معينة قبل الفعل أو بعده، مثل حروف النّفي "لم" و"لن" و"لا" و"ما" أو الشرط "لو" أو الحرفين " السين وسوف" أو ظرف مثل "الآن، غدا" أو عبارة مثل: مذ عرفناه، فهو حينها يصبح دالاّ على الماضي أو على الحال فقط أو المستقبل فقط.

وفي هذا الإطار انصبّ اهتمامنا بأعمال المتعلّمين* الذين أبانوا عن تمكّنهم من المضارع بمختلف دلالاته الزمنيّة اكتسابا وإدماجا؛ إذ تحكّموا في أوجه توظيفه بحسب الدّلالة التي يريدونها كالماضي أو الحال دون الاستقبال أو الاستقبال فقط. لا أدلّ على ذلك من النّسب المئويّة التي أثبتناها في الجدول أعلاه رغم الاختلاف الطفيف بينها، وهو تفاوت مبرّره أنّ الخيارات مفتوحة أمام المتعلّم، فله أن يجنّد في نطاق المطلوب ما يشاء، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **المضارع الدال على المستقبل دون الحال:** وهو العنصر الوحيد المشترك بين أفراد العيّنتين، ولهذا رأيت من الأفضل الجمع بينهما في الدّراسة والتحليل، لأنّه يجعل العيّنة أكثر تمثيلا ويزيد النتائج تأكيدا.

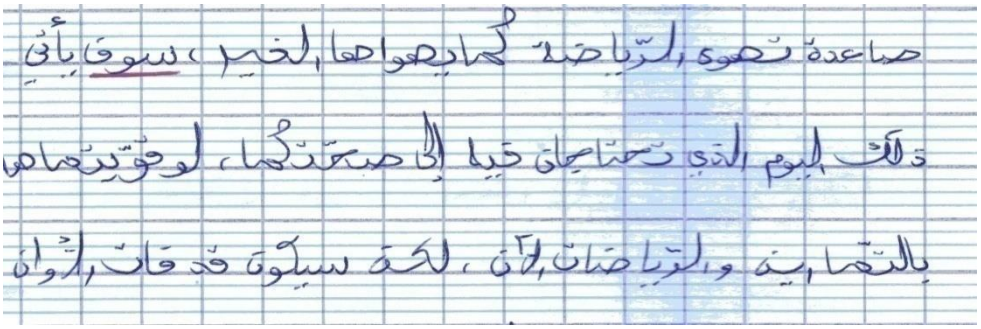
وللحصول على المضارع الدال على المستقبل دون الحال ينبغي أن يُسبق المضارع ببعض الحروف؛ كحرفي الاستقبال (سوف أو السين)، أو إحدى أدوات النّصب (أن، لن، كي، إذن)، أو

* لم نتطرّق للمضارع الدّالّ على الحال والاستقبال لأنّه يمثّل الدلالة الأصلية التي يفترض تمكّن المتعلّمين منها في المراحل التعليمية السابقة .

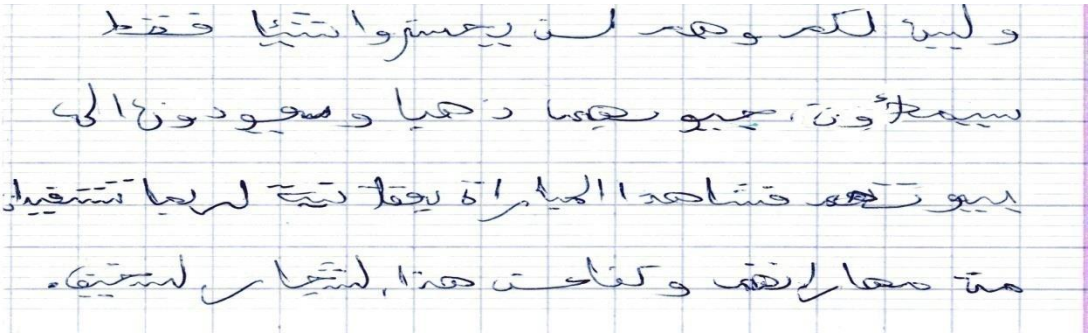
حرف الترجّي (لعلّ) أو التمنيّ (لو، ليت)، كما يتحقّق بإضافة لفظ يدلّ على المستقبل مثل(غدا، مساء، بعد عام). أو بألفاظ تفيد التوقّع والاحتمال، نحو (قد، ربّما).

بلغ عدد التلاميذ الناجحين في توظيف المضارع بدلالة الاستقبال من عينة القسم "1" تسعة عشر(19) من مجموع اثنين وعشرين (22) تلميذا، أي 86.86%، وهو ما يطابق عدد نظرائهم من القسم "2"، أي تسعة عشر من ضمن ثلاثة وعشرين مع اختلاف طفيف – لاختلاف العدد– في النسبة المئويّة التي بلغت سقف 82.60 %؛ وكلاهما يمثّل نسبة مرتفعة جدا تدلّ بما لا يدع مجالا للشّكّ بأنهم أحاطوا به معرفيا وتدرّبوا عليه فعليا فاستطاعوا إدماجه بنجاح، وقد نوّعوا في ذلك أيّما تنويع، خاصّة وقد أتيحت لهم حرّيّة اختيار ما يرونه مناسبا، وذلك بتوظيف:

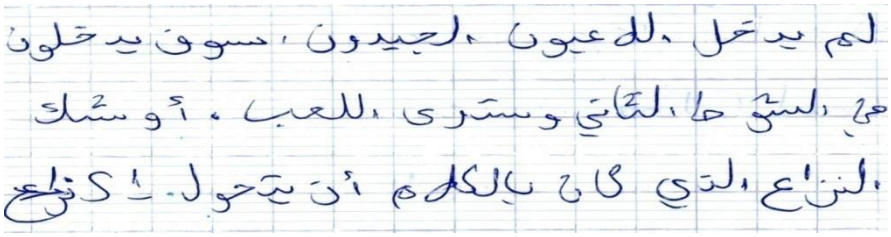
- **المضارع المقرون بالسّين أو سوف:** بلغ مجموع هاتين الصيغتين في نصوص العيّنة "1" خمسة وعشرين مرّة، غير أنّ حصّة الأسد فيهما كانت للسين؛ حيث تواتر استعمال هذه الصيغة بتردّد عال بلغ تسع عشرة (19) مرّة لدى ثلاثة عشر (13) تلميذا، ومن الأمثلة التي تؤكّد ذلك النماذج التالية:



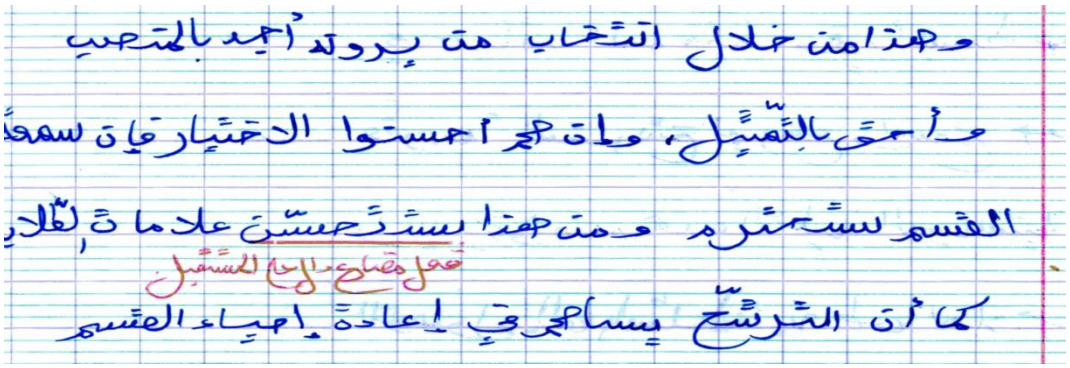
و نجد كذلك من وظّف هذه الحالة أكثر من مرة في فقرة واحدة، ومثال ذلك المقطع الموالي:



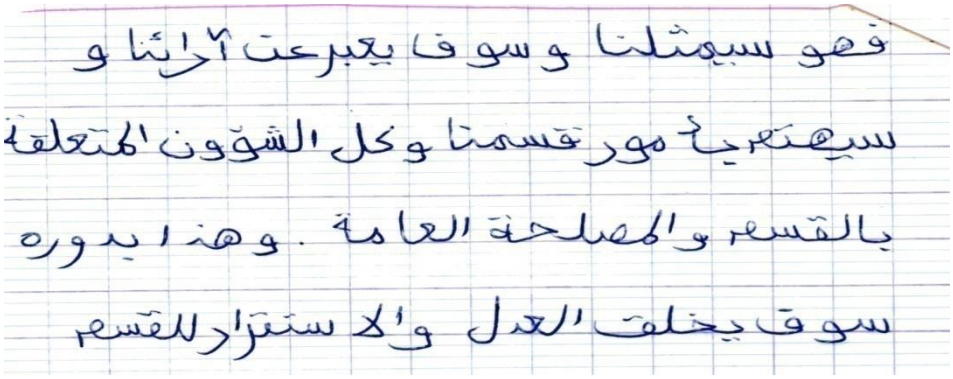
أمّا المضارع المقترن بسوف فقد استخدم في نتاجات المتعلّمين ستّ (6) مرّات، منها النموذج التّالي الذي اجتمعت فيه سوف بالسّين:



وإذا انتقلنا إلى العينة الثانية أي القسم"2" تأكّدت النتيجة أكثر، حيث وظّف أفرادها السين وسوف للدلالة على المستقبل القريب أو البعيد بمجموع بلغ اثنتين وعشرين مرّة، ومن نماذج توظيف السين في كتاباتهم ما نجده في هذه الفقرة:



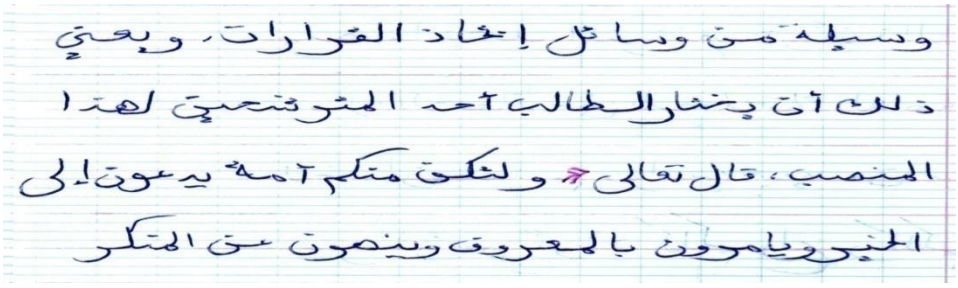
إلاّ أن الملاحظ في بعض الوثائق هو الجمع بين الحرفين السين وسوف بحيث يصعب الفصل بينهما، والنموذج التالي يبرز ذلك:



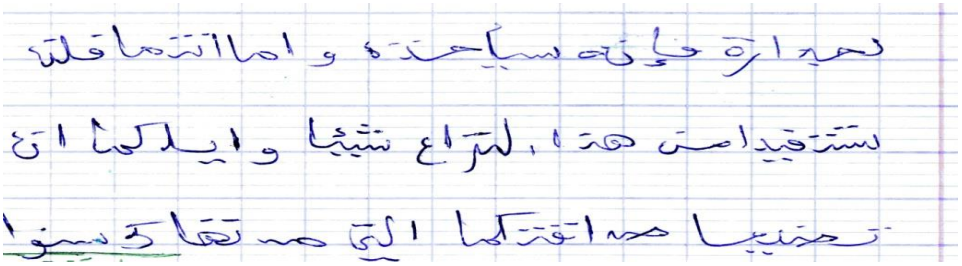
- **المضارع المقترن بأن:** جاء في الرتبة الثانية بعد النوع السّابق؛ حيث تردّد ثمانى عشرة (18) مرة عند أحد عشر تلميذا من أفراد العيّنة "1" وظّفوه بنجاح، وهذا بغضّ النظر عن المضارع المعطوف على هذه الحالة، وإلاّ فإنّ نسبة حضوره ستتأكّد أكثر، ومثال ذلك ما ورد في وثيقة أحد التلاميذ : لن أرضى أن تهيني فريقي بعد الآن بكلمة واحدة.

فقد وظّف أن وقرنها بـــــلن، وهو ما يثبت قصديّة التوظيف بدلالة الاستقبال.

أمّا أفراد العيّنة "2" فتردّدت "أن" في نصوصهم بدرجة أقلّ متوقّفة عند الرقم 13، حيث استعملها عشرة تلاميذ فقط، ومثال ذلك الفعل" يختار" في هذا المقطع:



- **المضارع المقترن بلن:** وهي تفيد النفي في المستقبل، قد تكرّر حضوره في نصوص خمسة(5) تلاميذ بتردّد بلغ سبع مرّات منها هذا المثال:



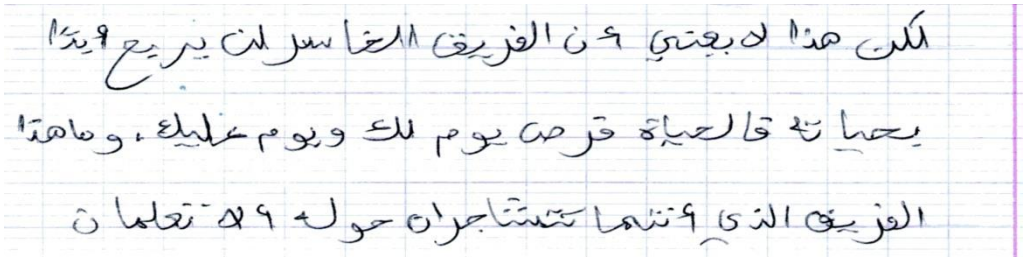
بناء على ما سبق من معطيات إحصائيّة يتّضح بأنّ المتعلّمين قد أحرزوا نجاحا كبيرا في توظيف المضارع بدلالة الاستقبال، حيث بلغ مجموع ما وظّفوه من هذه الصيغة 50 مثالا، بمعدّل 2.63 مثالا لكل متعلّم من ضمن التسعة عشر المعدودين في الناجحين، ويمكن صوغ ذلك بشكل رياضي كالتالي:

(19س+ 6 سوف+18 أن+7 لن)/19 = 2.63 / متعلّم.

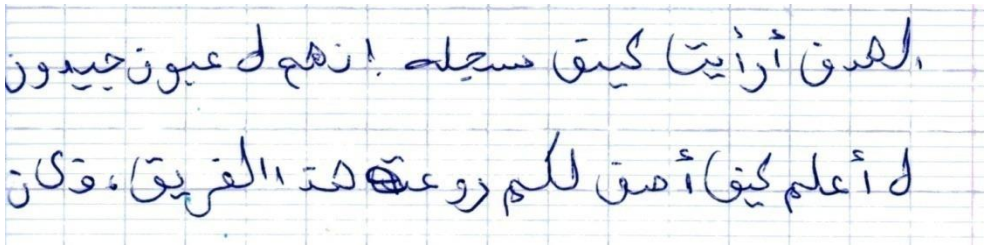
- **المضارع الدال على الحال دون الاستقبال:** وهي دلالة يتوصّل إليها من طرق عدّة أهمّها:
  - أن يسبق الفعل بأحد حرفي النفي: ما"، لا"، نحو: لا أعرف، ما أدري.
  - أن تسبقه ليس، مثل: لست أدري.
  - أن تدخل عليه لام الابتداء (المزحلقة): إنّي لأشكرُ كلّ من ساعدني ولو بكلمة.
  - أن تتلوه كلمة تدلّ على الحال، مثل: الآن، فورا، حينا، توّا، حالا...

ورغم أنّ صيغة المضارع الدّالّة على الحال فقط، لم تطلب بشكل خاص وإنّما في إطار عامّ قد يجعل المتعلّم يغفل عنها أو يوردها ملتبسة بدلالة الاستقبال كما وجدناه في عديد

النّصوص التي بين أيدينا، إلاّ أنّ التلاميذ قد نجحوا في توظيفها نسبيا؛ حيث تردّدت ثلاث عشرة مرّة لدى عشرة منهم، مثلما توضّحه النماذج التالية:



فقد وظّف فعلين مضارعين منفيين بلا هما " يعني" و"تعلمان " فجعلتهما أداة النفي يدلاّن على الحال دون الاستقبال، وقد تكرر مثل ذلك في النموذج التّالي الذي تضمّن مضارعاً منفياً هو "لا أعلم"



فعدم العلم في: " ألا تعلمان" و"لا أعلم " يعني الآن ، لأن هذه الصفة عارضة قد تتغير في أية لحظة بعد الحاضر .

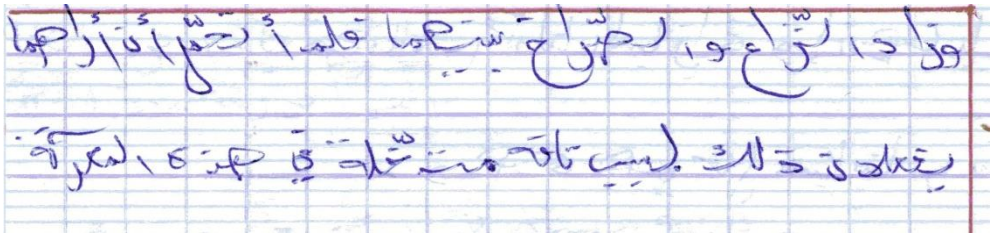
- **المضارع الدّالّ على الماضي:** ينقلب المضارع من أصل دلالته ليدلّ على الماضي في ثلاث حالات هي:
  - أن يسبق بحرف الجزم "لم"، مثل: لم أتخيّل هذه النتيجة قطّ.
  - أن يسبق بحرف الجزم "لمّا"، مثل: كان يجتهد ولمّا يزل.
  - أن يسبق بفعل ماض؛ مثل قوله تعالى:" وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنّة "[1]
  - أن يسبق ب"كان"، مثل:

وما كنت أدري قبل عزّةَ ما البُكا ولا موجعات القلب حتّى تولّت

[1] طه ، من الآية 121.

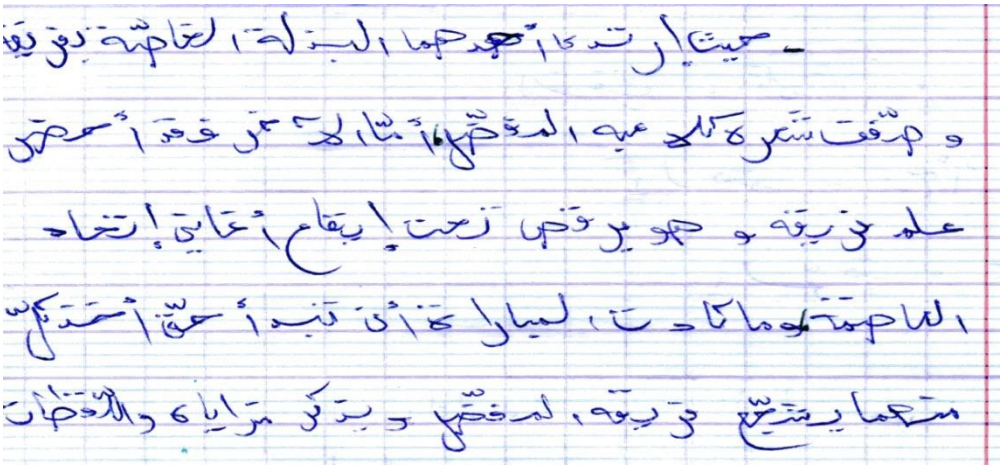
لقد أثبت المتعلّمون قدرتهم على استعمال المضارع بدلالة الماضي بنسبة عالية بلغت 81.81%، وخاصّة المسبوق ب لم ستّ(6) مرات وكان خمس (5) مرات والفعل الماضي بدأ، أوشك، كاد، مع غياب تام ل"لما".

فمن أمثلة المضارع المسبوق بـــــلم[1] الجازمة هذا المثال:



فقد أجاد التلميذ في التأليف بين ثلاثة أفعال مضارعة (أتحمّل، أراهما، يفعلان) مسبوقة بلم التي قلبت دلالتها إلى الماضي، فأصبح قصد المتكلّم: ما تحمّلت حينئذ رؤيتهما في نزاع...

أمّا حالة المضارع المسبوق بفعل ماض فتوضّحها هذه الفقرة:



فقد ضمّنها محرّرها أربعة أفعال مضارعة هي (يرقص، تبدأ، يشجّع، يذكر) وجعلها مسبوقة بما يناسبها من الأفعال الماضية (أحضر، كادت، أخذ) ما جعل دلالتها تنقلب من المضارع إلى الماضي، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:

أحضر ←+— يرقص = في الماضي.

كادت ←+— تبدأ = في الماضي.

أخذ ←+— يشجّع = في الماضي.

+ يذكر = في الماضي.

[1] **لم**: حرف جزم ونفي وقلب

ومن الأمثلة الناجحة أيضا ما نجده في هذا المقطع الذي تضمّن فعلين مضارعين يدلاّن على الماضي هما" يتمايلان" و" أذهب":

فوقوعهما بعد الفعلين الماضيين "جاء وألحّا" حوّل دلالتهما الزمنية من المضارع إلى الماضي بهذا الشّكل:

- يتمايلان حين مجيئهما في الماضي
- أن أذهب (في ذلك الوقت) حينما ألحّا

ممّا تقدّم في هذا المبحث المتعلّق بتقييم أعمال المتعلمين ومدى تحقيقهم للكفاءات التي حدّدناها تجسيدها كتابيا **نخلصُ** إلى أنّ:

- نجاح المتعلّمين في العملية الإدماجية كان بنسب مختلفة متقاربة أحيانا ومتفاوتة أخرى، وهو اختلاف مرهون بطبيعة الكفاءة اللغوية المرجوّ تحقيقها ممثّلة بنوعية الظواهر اللغويّة التي سطّرها الأستاذ عند تكليف المتعلّمين بالاستجابة لوضعية يقترحها عليهم؛ حيث تمكن تلاميذ فوجي العينة – بشكل عام– من تحقيق بعض الكفاءات، لكننا في الوقت نفسه نتبين وجود تباين في تحقيق بعض الكفاءات الأخرى سواء في القسم الواحد أو في القسمين معا ، وهو أمر يعود في نظري إلى علاقة النشاط بالمكتسبات القبلية؛ إذ نجد نجاحا كبيرا عند أغلب التلاميذ عندما يتعلق النشاط بمكتسبات قبلية متأصلة لديهم لأنهم اكتسبوها أثناء مشوارهم الدراسي في الأطوار السابقة وازدادت رسوخا عندهم في الطور الثانوي كما هو الشأن بالنسبة للتمييز والفعل المضارع بدلالاته المختلفة على عكس بعض الكفاءات الجديدة التي لم ترسخ بشكل جيد ، فقد وجدنا تعثّر الكثير من

التلاميذ في تحقيق تلك المكتسبات، وهذا ضعف له علاقة بالفروق الفردية أو نقص التدريب لدى التلاميذ وكذلك عدم وجود تناسب بين ثقل النشاط وأهميته والحجم الساعي المخصص له .

ولعلّ المقارنة التالية تؤكد ذلك :

فالنسبة العامة للنجاح في القسمين معا 62.34% والنسبة العامة للفشل بينهما هي 37.64%.

نسبة النجاح في القسم –1– هي 68.17% مقابل نسبة فشل حددت بـــ 31.81 %.

نسبة النجاح في القسم –2– هي 56.51% مقابل نسبة فشل حددت بـــ 43.48 %.

والتعليل الذي يمكن أن نقدّمه لهذا التفاوت بين القسمين هو:

* الاختلاف في عدد المؤشرات المقدّمة لكلّ فوج، فكلما كان عددها أكبر كانت فرص النجاح لدى التلاميذ أكثر والعكس بالعكس .

* كما يرجع أيضا إلى طبيعة المكتسبات الظواهر اللغوية المطلوب توظيفها في كل وضعية، فعندما كان المطلوب إدماج التمييز والمضارع بدلالاته المختلفة كانت نسبة النجاح كبيرة في القسمين بدليل تطابق عدد الناجحين في إدماج المضارع بدلالة المستقبل بين فوجي العيّنة مع تقارب كبير في النسبة التي بلغت في القسم –1– 86.36 % و82.60% في القسم –2–.

أما عندما تعلق المطلوب إدماجه بمكتسب جديد وهو التوكيد في القسم –1– والكناية في القسم–2– فقد لوحظ فشل كبير بين الفوجين بنسبة 36.36% للفوج الأول و30.43% في الفوج الثاني وهو ما يسند وجهة نظرنا.

* الاختلاف في طبيعة الموضوع ومدى توفره على عاملي التحفيز والدّلالة؛ فالموضوع الأول يتعلق بالحديث عن نزاع حول الفريق الرياضي المفضّل، وهو ما يجد صدىً في نفوس المتعلّمين عادةً في حين يكاد يكون الثاني مبتذلا وفاقدا للعاملين السابقين لأنه يتضمن دعوة الزملاء إلى وجوب الترشح إلى نيابة القسم بعد عزوفهم عنه، وهذا ما أشرنا إليه في بداية هذا المبحث [1]

[1] انظر الفصل الثالث ، ص 113 .

الخاتمة

خاتمـــة:

في خاتمة المطاف، وبعد رحلة بحث استقصت الخلفية التاريخية للمقاربة بالكفاءات، وعلاقتها ببيداغوجيا الإدماج، ومنزلة هذا الأخير في المنظومة التربوية بأبعادها الثلاثة؛ **المنهاج** وما ارتبط به من وثائق تجسّد المحتويات والوسائل والطّرائق وأساليب التقييم، و**المعلّم** بوصفه محرّك العملية التعليمية التعلّمية، والمعوّلَ عليه في تكوين المواطن المؤهل علميا والفاعل اجتماعيا، ثمّ **المتعلّم** باعتباره قطب تلك العملية برمّتها، فهو غايتها ومنتهى مقاصدها، أمّا سائر العناصر فأدوات مسخّرة لصالح بناء معارفه وترسيخها وتفعيلها لمجابهة شتّى الأوضاع الدّراسية والواقعية.

وبعد بحث في الوثائق التربوية، واستطلاعنا لرأي عيّنة من الأساتذة وفحص بعض الأعمال الإدماجية لعيّنة أخرى من المتعلّمين وتحليلها، توصّلنا إلى **النّتائج التّالية:**

- أنّ الكتاب المدرسيّ توفّرت فيه نقاط قوّة فعّالة؛ إذ جسّد إلى حدّ مقبول محتويات المنهاج سواء في بناء التعلّمات أو في ترسيخها من خلال اشتماله على أوضاع إدماجية متعدّدة، وكذلك مراعاته للبعد التكاملي بين الأنشطة من خلال اعتماد المقاربة النصّية كاختيار منهجي في إطار ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات.

ولكنّه – في المقابل– لم يخلُ من نقاط ضعف متعدّدة الجوانب، فمنها ما يتعلّق بالناحية العلمية؛ إذ تضمن عدّة أخطاء معرفية علمية تؤثر سلبا على نجوع التعلّمات وتحقيق الكفاءات، ومنها ما خصّ البناء المنهجي كتغييب البعد المتكامل للدّروس في بعض الوحدات، ذلك ما يتجلّى في عدم التّناسق بين النّص الأدبيّ وبعض الرّوافد، وهو ما لا يتماشى والنّظرة الشمولية للمقاربة بالكفاءات، ولا ينسجم مع المقاربة النّصيّة، وهذا ما يؤكّد على عدم التخلّص من آثار النمط التعليميّ السابق (بيداغوجيا الأهداف)؛ كما اشتمل على موضوعات لا تتناسب فيها الوحدات الزمنية (الأوعية الزمنية) مع الوحدات التعلّمية.

أمّا ما تعلّق بالأساتذة، فقد تبين لنا– بعد استجواب عيّنة منهم– أنّ أغلبهم ملّمٌ بمقتضيات المقاربة بالكفاءات التي تقوم على بيداغوجيا الإدماج بوصفه يشكّل ملتقى التعلّمات وذروة سنام هذه المقاربة، مع الإقرار بوجود قصورٍ لدى بعضهم، يتجلّى في عدم تحكّمهم في بعض الوحدات

التعلّميّة أو المفاهيم الجديدة، وهو أمر يحتاج إلى علاج استدراكيّ عن طريق نمطين من التكوين ؛ أحدُهما رسميٌّ يتّم قبل الخدمة وأثناءها، والآخر ذاتيّ مستمرٌّ يستغرق المشوار المهني كلّه.

ومن جوانب القصور التي رُصدت بقاء فريق من الأساتذة أوفياء لمنطق التعليم وفق منظور الأهداف الذّي يركّز على تزويد المتعلّمين بالمعارف، ولكنّه لا يعمل على توظيفها وإدماجها بحجج شتّى منها ضيق الوقت وضغط المقرّر وكثافة العدد (الاكتظاظ)، وضعف مكتسبات المتعلّمين.

وإذا انتقلنا إلى العنصر الأخير ممثّلاً في المتعلّمين، وجدناهم قد أبانوا عن نجاح نسبيّ جسّده تمكّنهم من إدماج تعلّماتهم، وبرهنوا على ذلك من خلال النّتائج التي أظهرتها كتاباتهم الإدماجية، والتي بلغت أحياناً درجة الإتقان، فقد تمكّنوا من توظيف بعض العناصر اللغويّة المطلوبة منهم باقتدار. إلاّ أن فئة أخرى أظهرت عجزاً عن ذلك، فلم تعرف كيفية إدراج تعلُّماتها في إنتاجاتها الكتابية، ومردُّ ذلك هو ضعف الرّصيد المعرفي المكتسب أو قلّة التّدريب أو هما معا، بسبب ضآلة الحجم الزّمني المخصّص للأنشطة الإدماجية التي أقرّها المنهاج، وهذا ما يؤثّر سلبا على إمكانية بلوغ الهدف الختاميّ المندمج لنهاية السّنة، ويعطّل الغاية الأساسيّة التي من أجلها جاءت عمليّة الإصلاح التربويّ عام 2003، وهي تكوين المواطن الصّالح والفعّال القادر على استغلال مواهبه في المدرسة والواقع.

ولتجاوز الاختلالات المذكورة سابقا وطمعا في جسر المسافة بين المأمول والواقع في مدرستنا **نقترح** ما يلي:

- اعتماد نمط تكوين جديد للأساتذة، وبخاصّة الجدد منهم، لكي لا ينتقل الطالب الجامعيّ من كرسيّ التّعلّم بالجامعة إلى ميدان التّعليم دون أيّ خلفيّة بيداغوجية أو نفسيّة تؤهّلانه لممارسة الفعل التّعليميّ بنجاح واقتدار.
- إعادة النّظر في هندسة الأوعية الزّمنية المخصّصة لأنشطة اللغة العربيّة بشكل يجعلها تتوازن مع طبيعة المضامين وحجم الموضوعات، لأنّ بعض الوحدات الزّمنية في المنهاج الحالي لا تتّسع للوحدات التعلّمية المدرجة ضمنها، كما نقترح حذف بعض الدّروس ذات المضامين المكرّرة والمتشابهة، مثل "فتح مكّة" **لحسّان بن ثابت**، و" من شعر النّضال والصّراع" **لكعب بن مالك**"؛ فكلاهما من نفس الوحدة ومن فترة واحدة، ويعالجان ظاهرة واحدة، فالأجدر أن يحذف أحدهما.

- البحث عن حل لمشكلة الاكتظاظ؛ لما لها من أثر سلبيّ على نجوع العملية التعليمية التعلمية، بشكل يستجيب لمقتضيات المقاربة بالكفاءات التي تركّز على التعلم أكثر من التعليم.
- تجديد الكتاب المدرسيّ، بغرض تحيين بعض معطياته، وإضفاء الديناميكية على تعلّماته خاصة الوضعيات الإدماجية التي أضحت مألوفة حتى فقدت عامل التّحفيز، وكذلك تصحيح بعض الهفوات العلمية الواردة فيه لأنّها تقلّل من قيمته، إضافة إلى العمل على تحقيق التناسق بين مضامينه وفق رؤية شمولية تكاملية.
- إعطاء حرّية المبادرة للأستاذ في كيفية تحقيق الهدف النهائي المندمج، وذلك بمراعاة الواقع وتغليب الذّهنية التّربوية التي تستند إلى عنصر الفعّالية والنّوعية، مقابل التقليل من التّركيز على جانب الكمّ الذي فرضته الذّهنية الإدارية القائمة على إحصاء نسب تقدّم الدّروس، وهو ما يجعل الأستاذ حريصاً على إنهاء مقرّرات المنهاج بصرف النّظر عن مردود العملية التعليمية التعلّمية ونجوعها.

وفي ختام الخاتمة لا أدّعي بأنّي قد ألممت بجميع عناصر الموضوع، ولا أوتيتُ فيه جوامع الكلم، ولكنّي آمل أن أكون وفّقت في إثارة الاهتمام بواقع جانب من جوانب الإصلاح التربوي في الجزائر، مسلّطا الضوء على بعض العوائق التي تعترض مساره، لعلّي بذلك ألفت انتباه القائمين عليه، وأفتح بابا على آفاق بحث أخرى غايتها النّهوض بالمدرسة الجزائرية. لاسيّما ونحن في زمن لم يبق فيه المجال واسعا أمام الجهد الفرديّ مهما كان مستواه، وإنّما صار التّوجّه الغالب قائما على الدّراسات الأكاديميّة الجامعيّة التي تقوم بها فرق بحث مختصّة، تتقاسم المهامّ بين أعضائها في إطار عمل شبكيّ منظّم يتيح تناول عناصر الموضوع بدقّة مفصّلة من جميع زواياها. واللهَ أسأل التوفيق والسّداد.

الملاحـــــق

الملاحق

1- المصطلحات الواردة في البحث:

أجرأة	Opérationnalité
إدماج	Integration
إدماج أفقي	Integration Transversal
إدماج المكتسبات	L’intégration des acquis.
إدماج عمودي	Integration Interdisciplinaire
استقلالية	L’autonomie
براغماتية	Pragmatique
بنائية اجتماعية	Structurisme sociale
بيداغوجيا الإدماج	Pédagogie de l’integration
بيداغوجيا الأهداف	Pédagogie par l’objet
بيداغوجيا المشروع	Pédagogie du projet
تعليم	Enseignement
تعليمية	Didactique
تفاعلية اجتماعية	Interaction sociale
تقييم تشخيصي	Evaluation diagnostique
تقييم تكويني	Evaluation formative
تقييم نهائي	Evaluation sommative.
خطاطة	Schema
شبكة التقييم	Grille d’évaluation
عقلنة	Rationalisation
عينة	Echantillon
الفعالية	L’efficacité

Corpus	مدونة
Savoir agir	مجال التصرّف
Rendement	مردوديّة
Centralisation de l’enseignant	مركزية المدرّس
Remédiation pédagogique	معالجة بيداغوجية
Approche	مقاربة
Approche par les compétences	مقاربة بالكفاءات
Approche textuelle	مقاربة نصية
Curriculum	منهاج
Resources	موارد
Type de discoures.	نمط الخطاب
Type de texte.	نمط النّص
Objectif terminal d’intégration	هدف نهائي للإدماج
Situation Enseignement/ Aprentissge	وضعية تعليمية تعلّمية
Situation significative.	وضعية دالّة

2- الاستبيان:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان موجّه لعينة من أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي

أساتذتنا الأفاضل ،

سعيا منّا للبحث في موضوع **نشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية** نرجو منكم المساعدة من خلال الإجابة بطيب خاطر عن الأسئلة التي تضمنتها فقرات هذه الاستبيان ، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة .

ويؤكد الباحث أنّ هذه البيانات سوف تستخدم لغايات الدراسة والبحث العلمي فقط .

و شكرا

1

01- معلومات تتعلق بالمجيب عن أسئلة الاستبيان وخبرته البيداغوجية:

1-1 معلومات عامّة شخصيّة و مهنيّة:

- الجنس : ذكـر ☐ أنـــثى ☐
- الصّفة : مرسّم ☐ متربّص ☐

2-1 المؤهل العلمي :

- بكـــالوريا ☐
- ليسانـــس ☐
- ليسانس مدرسة عليا ☐
- شهـــادة أخرى : ☐ أذكرها ☐

3-1 الأقدمية في التعليم (الخبرة) :

من 00 إلى10 سنوات ☐ من 10 سنوات إلى20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

4-1 التكويـــن :

- هل استفدت من تكوين بيداغوجي ؟ نعم ☐ لا ☐
- إن كانت الإجابة سلبية، فهل ترى نفسك بحاجة إلى تكوين ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل اطلّعت على بعض المراجع في بيداغوجيا الإدماج ؟ نعم ☐ لا ☐
- إذا كانت الإجابة سلبية، فهل ترجع ذلك إلى:
  - قلـــة هذه المؤلفات : نعم ☐ لا ☐
  - صعوبة الحصول عليها: نعم ☐ لا ☐
  - رأي آخر .....

5-1 ماهية نشاط الإدماج وأهمّيته :

- ما المفهوم البيداغوجي للإدماج في نظرك ؟.....

.....

- هل تراه مستقلا بذاته أم متصلا بالنشاطات الأخرى ؟ مستقل بذاته ☐ متصل بها ☐
- هل ترى له علاقة بالمكتسبات القبلية ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل ترى له علاقة بالتقييم ؟ نعم ☐ لا ☐
- ما أهمية الإدماج - حسب رأيك - في العملية التعليمية التعلّمية ؟

مهم جدّا ☐ متوسط الأهمية ☐ قليل الأهمية ☐ غير مهم ☐

2

02 - الكتاب المدرسي ونشاط الإدماج :

2-1 الكتاب المدرسي :

- هل يتضمن الكتاب المدرسي وضعيات إدماجية ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل هي مرتبطة بمضامين الكتاب ومحتوياته ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل هي كافية تغطي جميع المحاور التعليمية ؟ نعم ☐ لا ☐

2-2 الوضعيات الإدماجية المقررة في الكتاب المدرسي :

- هل ترتبط بوضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل هي مشوقة ومناسبة لمستوى المتعلمين ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل هي مساعدة على إدماج المكتسبات ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تساهم في بناء الكفاءات ؟ نعم ☐ لا ☐

2-3 بناء الوضعيات الإدماجية وتقييمها في الكتاب المدرسي :

- هل هي واضحة ودقيقة ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل هي قابلة للتـــأويل ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل يقترح الكتاب شبكة تقييم ؟ نعم ☐ لا ☐

3

04- تعليمية نشاط الإدماج :

4-1 هل ترى هذا النشاط سهل التنفيذ ؟ نعم ☐ لا ☐

4-2 هل ترى الزمن المخصص لنشاط الإدماج كافيا ؟ نعم ☐ لا ☐

4-3 ما هو الهدف من إدراج الوضعيات الإدماجية في العملية التعليمية التعلّمية ؟

أذكره .....

4-4 هل تتقيد بالوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي ؟ نعم ☐ لا ☐

4-5 هل تقترح وضعيات أخرى ؟ نعم ☐ لا ☐

4-6 هل تحدد المكتسبات المطلوب إدماجها في التعليمة ؟ نعم ☐ لا ☐

4-7 هل تترك الحرية للتلميذ في تجنيد ما يراه مناسبا ؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة سلبية فبماذا تبرر ذلك ؟.....

.....

05- تعلّمية نشاط الإدماج :

5-1 ما مدى تجاوب التلاميذ مع هذا النشاط ؟

باهتمام كبير ☐ باهتمام متوسط ☐ دون اهتمام ☐

- إذا كانت الإجابة سلبية ، فبماذا تعلل ذلك؟

.....

5-2 هل تمكّن التّلاميذ من تجنيد معارفهم ومكتسباتهم اللغوية في النشاط الكتابي :

نعم ☐ لا ☐

- إن كانت الإجابة سلبية فهل ترجع ذلك إلى : ضعف الموارد ☐ نقص التدريب ☐

- رأي آخر.....

06- طريقة تقييم نشاط الإدماج :

6-1 هل يتم تقييم إنتاج التلاميذ الكتابي ؟

بشكل ذاتي ☐ بشكل جماعي ☐ من قبل الأستاذ ☐

- طريقة أخرى .....

2-6 هل تجد سهولة في تقييم عمل التلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

- إن كان الجواب بالنفي فهل ترجع ذلك إلى :

- الاكتـــــــظاظ ☐
- صعوبة شبكة التقييم ☐
- ضيـــــــق الوقت ☐

3-6 هل تعتمد في تقييم إنتاجهم على شبكة تقييم : نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فهل تعتمد في بنائك لشبكة التقييم على المعايير التالية ؟

- الملاءمة (الوجاهة) نعم ☐ لا ☐
- الاتساق والانسجام نعم ☐ لا ☐
- سلامة اللغة نعم ☐ لا ☐
- الإتقان والإبداع نعم ☐ لا ☐

07 - المعالجة في نشاط الإدماج :

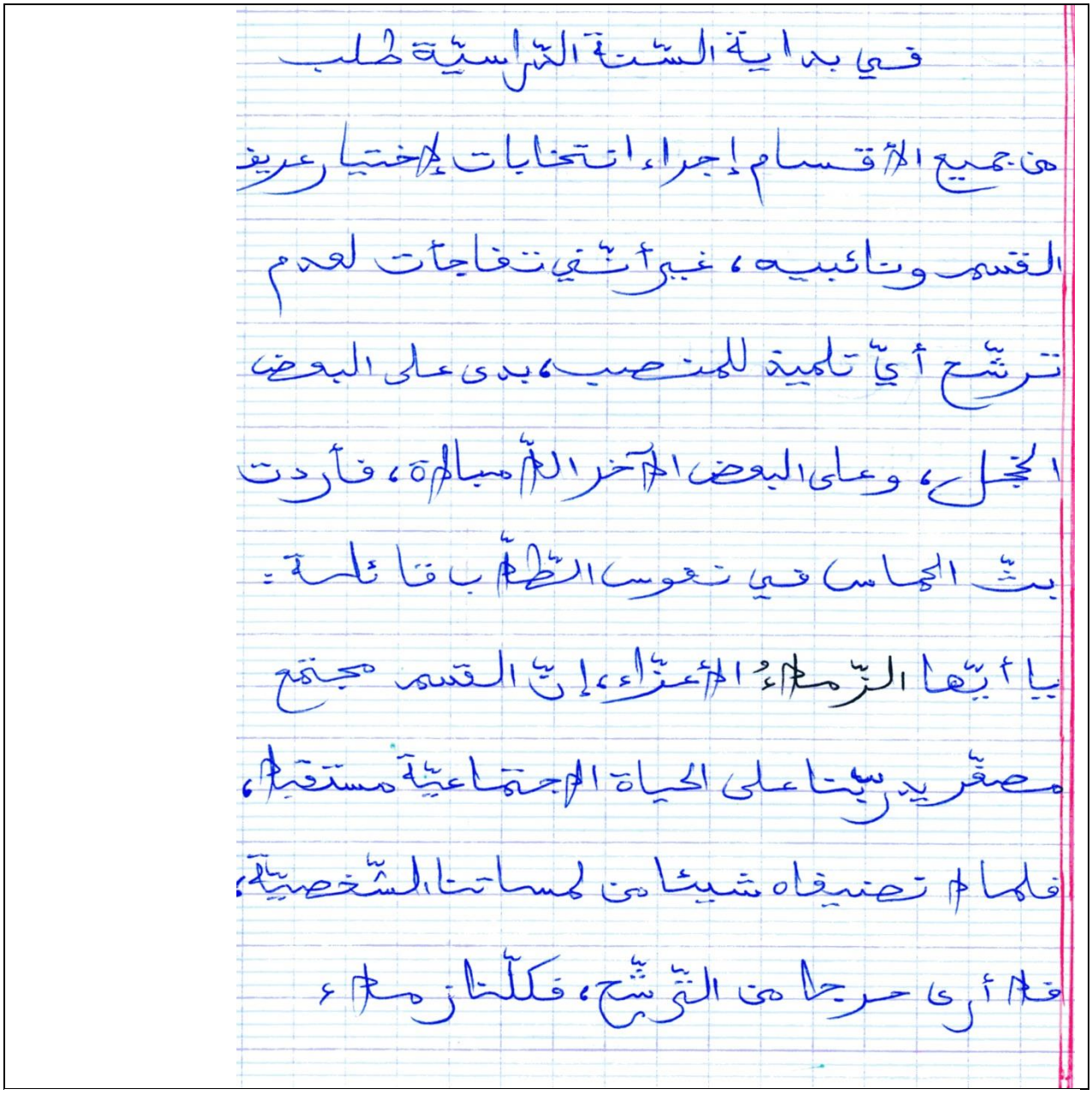
1-7 عند تقييمك إنتاج التلاميذ :

- هل تقوم بمعالجة الأخطاء والنقائص إن وجدت ؟ نعم ☐ لا ☐
- هل تتيح للتلميذ أن يصحح الأخطاء بنفسه نعم ☐ لا ☐

2-7 بعد التقييم هل لاحظتم تحسّنا في منتوج التّلاميذ الكتابي؟ نعم ☐ لا ☐

5

3- نماذج من أعمال المتعلّمين:



في بداية السّنة الدّراسيّة طلب
من جميع الأقسام إجراء انتخابات لاختيار رئيس
القسم ونائبيه، غير أنّني تفاجأت لعدم
ترشّح أيّ تلميذ للمنصب، بدى على البعض
الخجل، وعلى البعض الآخر اللّامبالاة، فأردت
بثّ الحماس في نفوس التّلاميذ بقائلة:
يا أيّها الزّملاء الأعزّاء، إنّ القسم مجتمع
مصغّر يبنى على الحياة الاجتماعيّة مستقبلا،
فلماذا تضيفوا شيئا من لمساتنا الشّخصيّة،
فلا أرى حرجا من التّرشّح، فكلّنا زملاء

تدرك قدرات بعضنا، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم
"كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"،
كلنا سنتعاون على الحفاظ على نظام
دراستنا لسلامة أغراض قسمنا، كما
لا أرى صعوبة بالغة في هذا العمل،
فمهامه سهلة لو مارستها جميعا فهن
يدي لعلك اليوم تتشرح غدا الرئاسة وطنك.
وهكذا انجلى الجمع على بعض الوجوه
وهمشى والهمبلة، وتذكروا الآية القائلة
« ويوم يعض الظالم على يديه يقول يا ليتني
اتخذت مع الرسول سبيلا »، فأخذ كل واحد
يسابق زميله إلى التشرح حتى تقاعس العدد،

ثم اختير العريف الهمام الذي نال ثقة شعبه

الآية من سورة الفرقان "27"

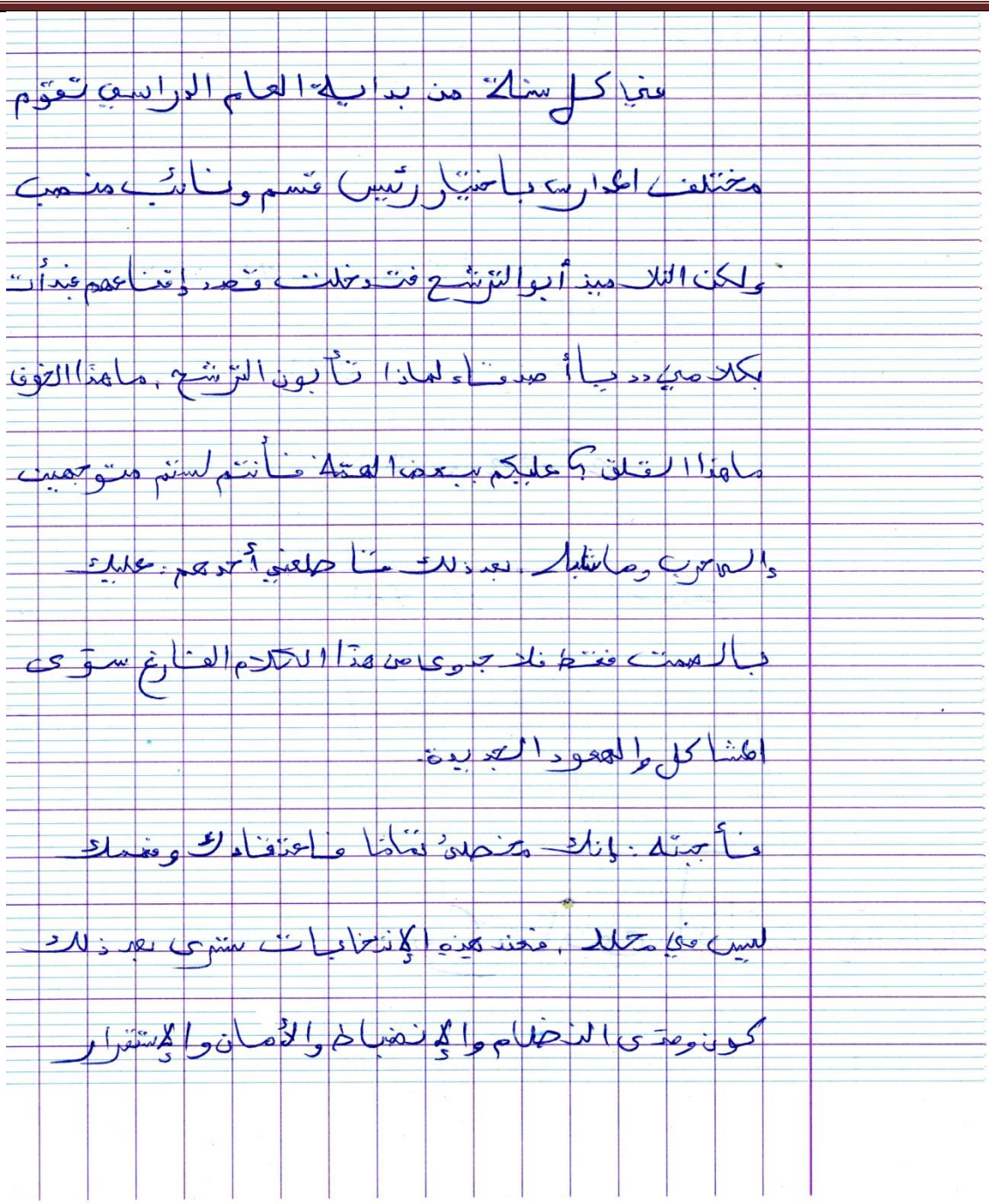
بناء الوضعية:

أهمية الترشح لمنصب عريف القسم

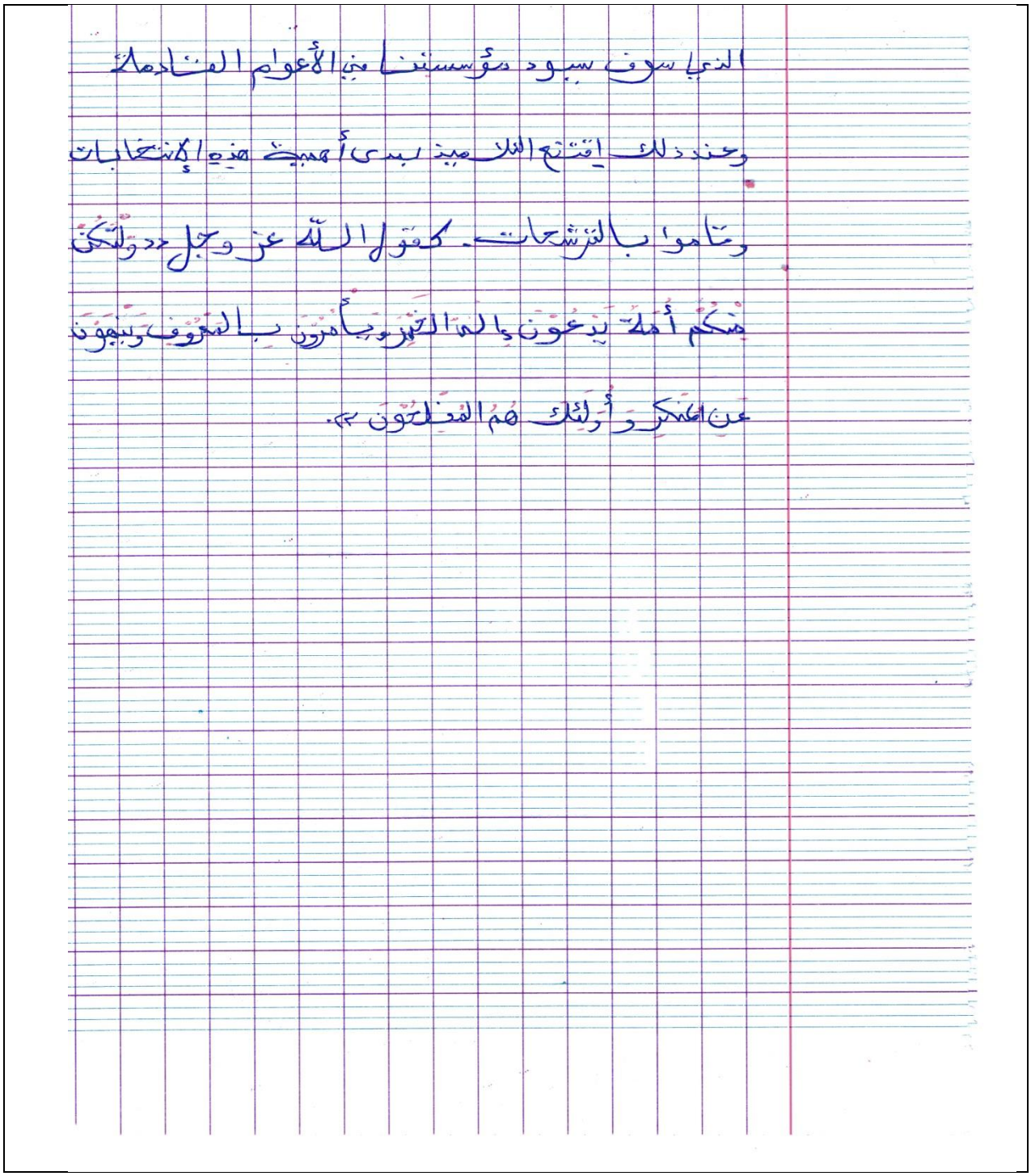
تماما يكون فعل الرمّوايا مختلفا ويتطلّب شجاعة عظيمة، فيتسحب الكل من أداءه ويفضّلون تقاعدي طريق المراقدة، وهذه كانت حال قسمنا عندما أوجمينا محاولة تيل لقب عريف القسم، فما كان لي إلا أن أتدخل محاولة إقناعهم بضرورة الترشح، فالقسم بلا عريف كأنه بيت بلا سقف يحميه مما يحاول التسلل من السماء. وعندما أولو انتباههم تكلّمت قلت: "الترشح واجب بدل من أوجب الديمقراطية التي تبنى عليها دولتنا الجزائر" والتي كطالب تعامل اتخاذها منهجيا

في ممارساتنا اليومية وفي أبسط صورها، كأن نعد قرصة للمترشح ليرفع ويسمع صوته ويبدي رأيه بقوة، وهذه العملية السياسية التشجيعية للوصول إلى السلطة تعطي أملا جديدا للقسم، وعليه فإن فائدتها يستعود على طريقين:

المترشح وذلك بالسماح له بإعطاء خطة وتوجيهية لتحسين ظروف القسم بالاضافة إلى إيصال انشغالات التلاميذ للإدارة، وإعادة هيكلة القوانين السارية داخل الصف. أما بالنسبة للفائدة العائدة على التلاميذ فإنها تتمثل في منحهم فرصة الاختيار وإبداء الرأي بالإضافة إلى حس المسؤولية



فيا كل سنة من بداية العام الدراسي تقوم
مختلف الادارات باختيار رئيس قسم ونائب منصب
ولكن التلاميذ أبوا التزشح فتدخلت قصد إقناعهم فبدأت
بكلامي قائلة يا أصدقاء لماذا تأبون الترشح، ماهذا الخوف
ماهذا القلق؟ عليكم بعد الله أنتم لستم متوجبين
والمراقب وما شابه، بعد ذلك مناطلبني أحدهم: عليك
بالصمت فقط فلا جدوى من هذا الكلام الفارغ سوى
المشاكل والهموم الجديدة.
فأجبته: إنك مخطئ تماما في اعتقادك وفهمك
ليس في محله، فعند هذه الانتخابات نشرى بعد ذلك
كون وصدى النظام والانضباط والأمان والاستقرار


الذي سوف يسود مؤسساتنا في الأعوام القادمة.

وعند ذلك اقتنع التلاميذ بسبب أهمية هذه الانتخابات

وقاموا بالترشحات. كقول الله عز وجل: ﴿ولتكن

منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون

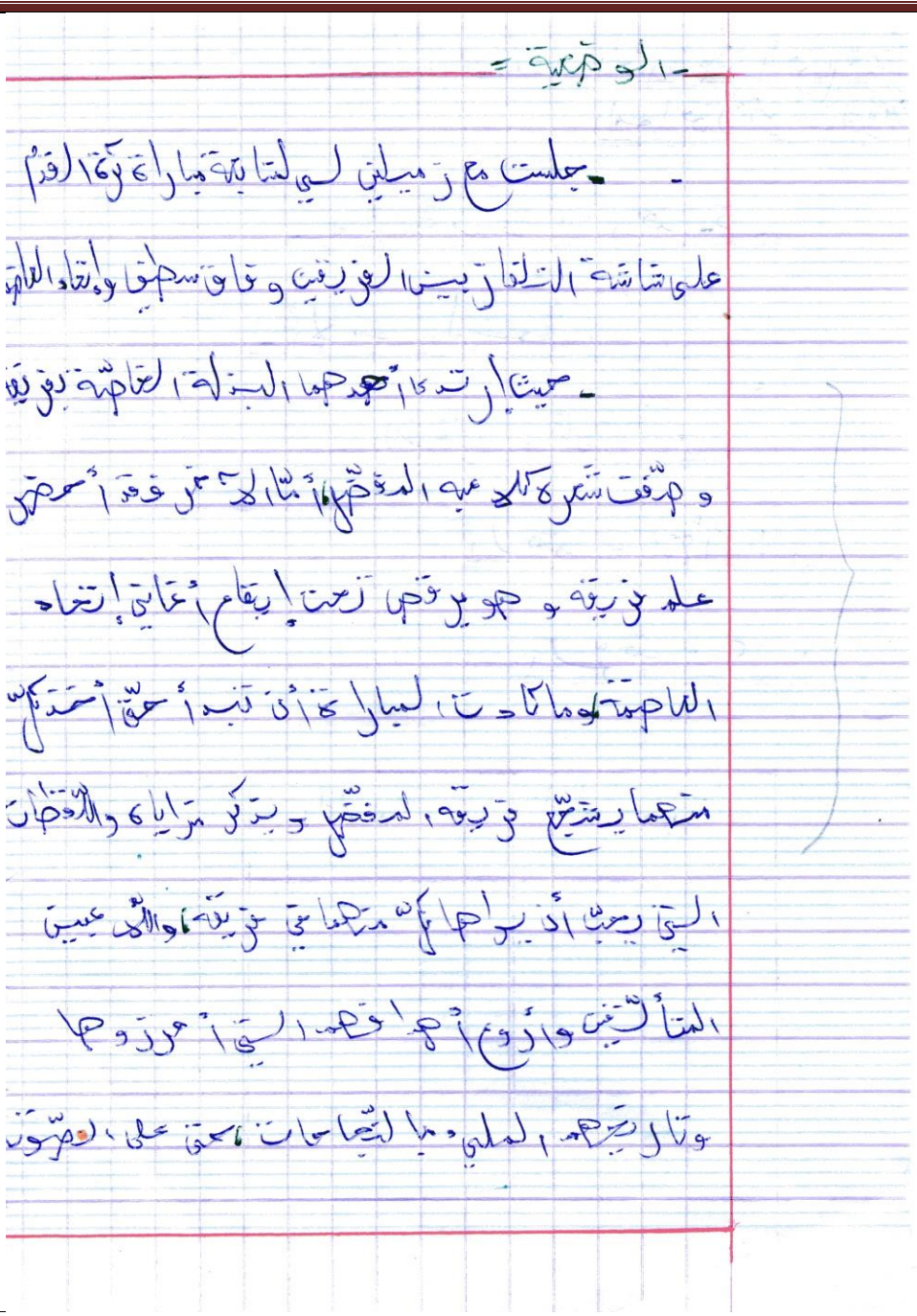
عن المنكر وأولئك هم المفلحون﴾.

كنت أشاهد لتلفاز أنا وأختي الكبيرى وأختي الصغير
في مباراة بين فريقين وسائت المباراة مشوقة ،
جميلة وحماسية .

حتى كاد الفريقين يشجع فريقه ويفتخر
به مما تحول ذلك الحوار إلى جدال حاد بينهما
حتى كان كل طرف يدي رأيه عن الفريق الذي يشجعه
فتعالت الأصوات بينهما وساد على ذلك الشجار
فتدخلت على الفور لفك النزاع الذي أوشك على
الوقوع بينهما وذلك بجعل كل طرف يدرك
ويتفهم الخطأ فقلت لأختي وأختي أن كل الفريقين
بذل كل مايوسعه لكي يفوز بهذه المباراة الكبيرة

لكنة الجدل التي دار بينهما فائدة منها أن
تبين أن كلا الفريقين يسعيان على التسامح ولم
يتعاهدوا بأتهم متزعجين لمنح الشجار أو
العنف في ملعبهم وبيتهم المتاصرين لأن العنف
لا يجلب إلا المتاعب وأن الرياضة تربية وأخلاق
مثما بالكما بالعنفين الحوة لذلك يجب أن لا
يشعر أي طرف بالحرج أو يتعرض بأفكارنا التي
يمكن أن تكون خاطئة .

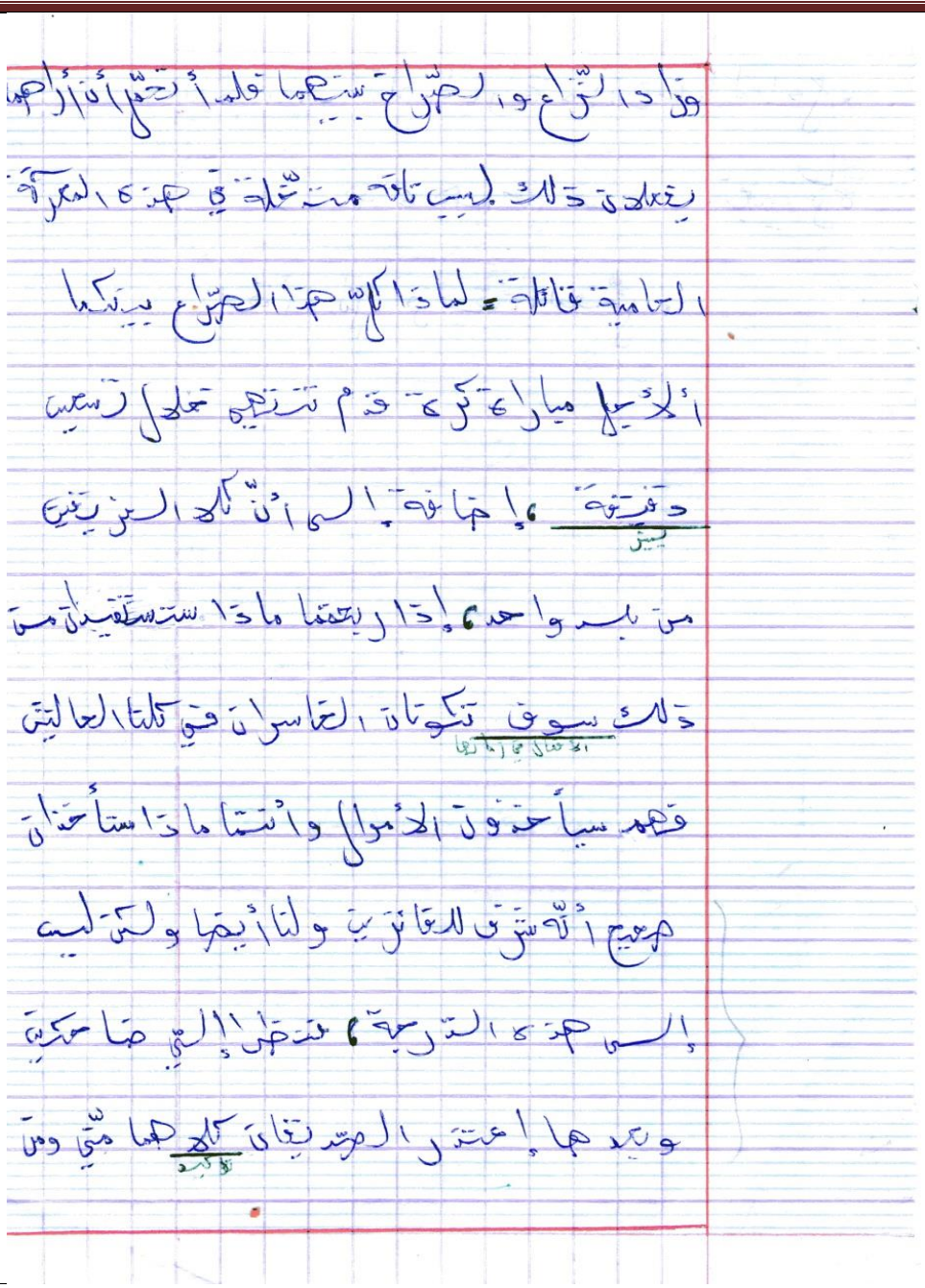
وفي الأخير بعد أن استمعنا للحكمين و
تعرفنا على خلفية النزاع الذي كان بينهما و
طلب كل واحد منهما الأخذ بالسماح والمغفرة .



- الوظيفة -

- جلست مع زميلتي لسي لمتابعة مباراة بركا الذي قدم على شاشة التلفاز بين الوزيتين و قاق سطيف و أتاح الفاصلة

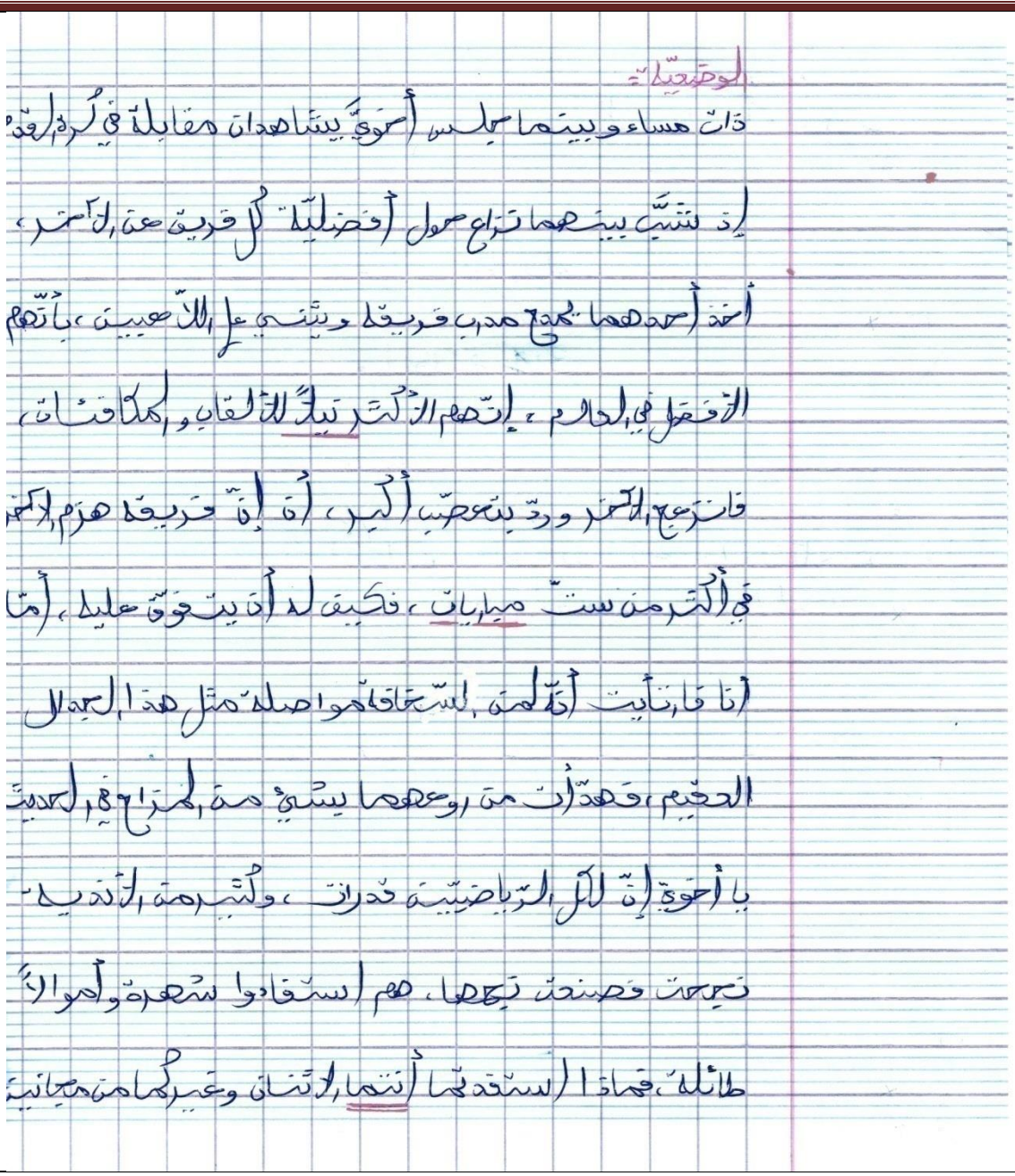
- حيث أرتد كل منهما البذلة الخاصة بفريقه و وقفت شيرة كل منهما أمام العمل فقد أحضر علم فريقه و هو يرفعه رفعت إيقاع أغاني إشجاع الخاصة وما كادت المباراة أن تبدأ حتى أشتد كل منهما يشجع فريقه، لمفضل و يذكر مزاياه والأوصاف التي يعتبر أنها أكثر من منافسه فريقه والأعيبين المتألقين وأروع أهدافهم التي أحرزوها وتارة يرجم الملعب بالتفاحات حتى على الجمهور



٤/١٥

يعترضهما، وأكملتا المباراة وانتهت بالتعادل.

- وجدة هي حال شبابنا وشبيبة كرة القدم، كل في فريقه المفضل.



الوضعية:

ذات مساء وبينما جلس أخوين يشاهدان مقابلة في كرة القدم
إذ نشب بينهما نزاع حول أفضلية كل فريق عن الآخر،
أخذ أحدهما يمدح مدرب فريقه ويثني على اللاعبين، بأنهم
الأفضل في العالم، إنهم الأكثر تتويجاً بالألقاب والمكافآت،
فارتفع الصوت وردّ بتعصب أكبر، أن إنّ فريقه هزم الكثير
في أكثر من ست مباريات، فكيف له أن يتفوق عليه، أما
أنا فارتأيت أنه لمن الشجاعة مواصلة مثل هذا الجدال
العقيم، فهدأت من روعهما بشيء من المزاح في الحديث
يا أخوة إن لكل الرياضيين قدرات، وكثيرة الأندية
تحمل فضلة بينهم، هم استفادوا شهرة وأموالاً
طائلة، فماذا استفدتما أنتما الاثنان وغيركما من مجانية

الكرة، غير الحماسة وتضييع الأوقات، أقلم يكن من الأجدر لو استغليتما ساعات عرض الحيل في ممارسة رياضة ما، أو بداية الجدال، تنافستما في مستوى ولياقة الرياضة، وكيف لنا أن نكون أجيالا صاعدة تحب الرياضة كما يهواها الخير، سوف يأتي ذلك اليوم الذي تحتاجان فيه إلى صحتكما، لو فوتيهما بالتمايز والرياضات الآن، لكنه سيكون قد فات أوان حينئذ، الحيل ليست أهم موضوع في الحياة، وحتاها ليس النهاية، دع حسبتك لما في الدنيا محمولا، يوفقك الله إلى ما تحب وترضى.

التوظيف:

1- « استفدتما أنتما » ⇐ توكيد

2- « حيل » ⇐ تمييز

3- « سوف يأتي ذلك اليوم » ⇐ تدل على وقوع الفعل المستقبل البعيد.

كُنْتُ فِي يَوْمٍ جَالِسًا عَلَى سَاحَةِ مَسْجِدٍ أَتَلَقَّى
فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِيحًا أَصْلُهَا فِي الرِّحَامِ، وَمَا
لَبِثْتُ أَنْ جَاءَنِي صَاحِبَانِ يَتَسَايَلَانِ حَيَاءً
كَمَا تَسَايَلُ الرِّيحُ بِالْأَعْلَامِ، فَسَلَّمَا عَلَيَّ
وَأَلَحَّا أَنْ أَذْهَبَ مَعَهُمَا لِمُشَاهَدَةِ كُرَةِ
الْأَقْدَامِ، وَلَمَّا بَلَغْنَا السَّاحَةَ وَلَبِثْنَا
مَا لَبِثْنَا جَاءَ الشَّيْطَانُ مُوَسْوِسًا كَسَابِقِ
عَهْدِهِ فِي الْأَيَّامِ، وَصَارَ صَاحِبَيَّ كِلَاهُمَا
يَمِيلُ إِلَى فَرِيقِهِ الْمُفَضَّلِ وَيَتَنَازَعَانِ
وَاحْتَدَمَ الْخِصَامُ، فَقَالَ أَحَدُهُمَا لِلْآخَرِ
مَجَازًا لَدَيَّ سَبْعُونَ سَنَةً وَأَنَا أُتَابِعُ

المباراة فقد وجدت غير فريقي في الأعلام،
قال الآخر إن ذلك إلا ظنك وإن فريقي
لهو الأعلى ولئن شئت فقرز لكم
في الأحلام، فنظرت إليهما نظرة
كظنيم ولقد كذبتنا وعجزت عن
الكلام، أأنتما الذين صاحبت منذ
طويل وشاهدنا ومضت عليه الأعوام،
ثم خصامكما عندي بلا حياء واشتد
كخصام على مريم إذ يلقون الأقلام،
ولو كان الجدال على شيء فعذر لكم
ولكن على اللهو ولعب لا يغر الشهام

وإنه على هذا لقاتلكما من حج سبقا
وصلى وصام، أهو لهؤلاء إن فازوا فسقي
ومن لم يحز قصب السبق في هذه الحياة تقام
وأن الصلاة قد حان وقتها فقوما
ولئن قتلتما فذاك أحسن القيام
فاز تشهدا وذهبا إلى الصلاة وكان
الختام مسك ولينعم الختام.

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم (برواية ورش)

- **باللغة العربيّة:**

1.أنطوان صيّاح وآخرون، تعليميّة اللغة العربيّة دار النهضة العربية، بيروت، ج 1، ط1، 2006.

2.بشير إبرير، تعليميّة النّصوص، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

3.جنان سعيد رحو، أساسيات في علم النفس، الدّار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط01، 2005.

4.حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

5.الحسن اللحية، بيداغوجيا الإدماج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، د ط، 2010.

6.حفيظة تازروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، دار هومة، الجزائر، ط1، 2014.

7.الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، الجزائر، ط2. د ت.

8.رمضان أرزيل وآخرون، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار عاقل، ج1، الجزائر، 2002.

9.سيدي محمد بوعياد دبّاغ، تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسيّة، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، السنة السادسة نموذجا، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر2، 2010/2009.

10. الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1983.

11. عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

12. عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التّشريع المدرسيّ، مطابع عمار قرفي، باتنة، الجزائر، د ط، 1993.

13. عبد الكريم غريب – المنهل التربوي، ج1، ج2 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

– بيداغوجيا الإدماج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2011 ، ط2.

14. العربي اسليماني : الكفايات في التعليم ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط3، 2006.

15. عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2010.

16. غزافيي روجيي، التدريس بالكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.

17. فايزة مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط1، 2003.

18. فيليب بيرينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 2004.

19. محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات، من أجل الجودة في التربية والتعليم، مطبعة طوب بريس، الرباط المغرب، د ط،2007.

20. محمد صالح سمك ، فنّ التّدريس للغة العربية ،مكتبة الأنجلو المصرية، المطبعة الفنية الحديثة، مصر ، 1975.

21. محمّد غالم، المعرفي والإيديولوجي في الكتاب المدرسيّ، مركز البحث في لأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية،ENAG، الجزائر، ط1، 2012.

22. محمد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاحات الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2003.

المعاجم والقواميس :

1.ابن منظور(أبو الفضل محمد الأفريقيّ المصريّ)، لسان العرب، دار الفكر، بيروت، لبنان، مج 1، ط1، 2008.

2.بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، دار راجحي للنشر والطباعة ، الجزائر، ط1،2010.

3.جماعة من الأكاديميين الإنجليز، الموسوعة الفلسفية المختصرة، نقلها عن الإنجليزية فؤاد كامل وآخرون، دار القلم، بيروت، لبنان، د ط، د ت.

4.جميل صليبا، المعجم الفلسفيّ، ج1، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط1، 1982.

5.عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (الجزء الأول والثاني)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

6.المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 15، 1987.

المنشورات والوثائق التربوية:

1. الجريدة الرسمية، أمر رقم 76- 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق لـــ 16 أفريل سنة 1976 ، العدد 33، السنة الثالثة عشرة .

2.اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجعية العامة للمناهج ، مارس 2009.

3.قانون رقم 08 – 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1424 الموافق لـــ 23 يناير 2008.

4.وزارة التّربية الوطنية، المختار في القواعد والبلاغة والعروض للسنة الأولى الثانوية، الفرع الأدبي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1998- 1999.

5.وزارة التربية الوطنية المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة وجذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط 1، 2005.

6.وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، د ط، 2003.

7.وزارة التّربية الوطنية، مديرية التعليم الثانويّ العام ، وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الثانوي، جوان 2008.

8.وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانويّ العام والتكنولوجي، د ت.

9.وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي العامّ والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2005.

10. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، الجزائر 2004.

المجـــــــلاّت:

1.مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف، العدد18.

المراجع الأجنبيّة:

1. Xavier Rogiers, la pédagogie de l'intégration, De Boeck Bruxelles 2e tirage 2013.
2. Xavier Rogiers, curricula et apprentissages au primaire et au secondaire, De Boeck s,a Bruxelles,1re édition,2011.

فهرس المحتويات.

مقدمـــــــــــة:.....1

الفصل الأول: الخلفية التاريخية للمقاربة بالكفاءات.

1- تعليمية اللغة العربية من بيداغوجيا المحتوى والأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.....8

1.1- توطئة.....8

1.2- مبادئ الإصلاح وأسسه.....11

1.3- المدرسة الأساسية وبيداغوجيا الأهداف.....12

1.4- مرتكزات بيداغوجيا الأهداف ومبادؤها.....14

1.5- مزايا بيداغوجيا الأهداف.....14

1.6- سلبيات بيداغوجيا الأهداف وأثرها على العملية التعليمية.....15

1.7- تعليمية اللغة العربية في بيداغوجيا الأهداف.....16

2- دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي.....20

1.2- الدّواعي السياسية والاقتصادية.....20

2.2- كثافة المعرفية وأزمة البيداغوجيا 21

3.2- ظهور نظريات معرفية جديدة.....22

2.3.1- الأطر المرجعية للمقاربة بالكفاءات.....23

1.1.3.2- النظرية البنائية الاجتماعية.....23

2.1.3.2- النظرية الاجتماعية التفاعلية.....24

3- مفاهيم ومصطلحات: المقاربة بالكفاءات، الوضعية التعليمية – التعلّمية، بيداغوجيا الإدماج، الوضعية الإدماجية، بيداغوجيا المشروع.....25

1.3- المقاربة بالكفاءات.....25

1.1.3- المقاربة.....25

2.1.3- الكفاءة.....25

2.3- الوضعية التعليمية – التعلّمية 27

3.3- بيداغوجيا الإدماج.....31

4.3- الوضعية الإدماجية 32

5.3- بيداغوجيا المشروع.....33
4- مقوّمات الإدماج وخصائصه ومواصفات الوضعية الجيّدة.....34
1.4- مقوّمات الإدماج.....34
1.1.4- الإدماج محكّ المقاربة بالكفاءات 34
2.1.4- جدلية الإدماج ولمكتسبات.....35
3.1.4- الاستقلالية والفعّالية.....35
2.4- مواصفات الوضعية الإدماجية الجيّدة.....37
1.2.4- الوضعية الهدف الحقيقية.....37
2.2.4- الوضعية المحفّزة.....38
3.2.4- الوضعية الواقعية.....38

الفصل الثاني: مكانة نشاط الإدماج في مناهج المرحلة الثانوية.

1- قراءة وصفيّة في الوثائق التربوية.....41
1.1- توطئة.....41
2.1 – المنهاج.....44
1.2.1 – قراءة وصفية في محتوى المنهاج 44
2.2.1– توطئـــة.....45
3.2.1 – فهرس محتويات المنهاج.....45
4.2.1 – الحجم الساعي للغة العربية.....45
5.2.1 – ملمح الدخـــــــــول.....46
5.2.1 – ملمح الخـــــــــروج.....46
6.2.1- الهدف الختامي المندمج.....47
7.2.1 – الأهداف الوسيطية المندمجة 47
8.2.1 – طرائق التدريس 48
9.2.1 – تقديم الأنشطة 49

10.2.1. المحتويات 50
11.2.1 – وضعيات التعلّم 53
12.2.1– الوسائل 53
13.2.1– التقييم في المنهاج الجديد .....54.
2– أهمية الإدماج في الوثائق التربوية:.....55
1.2 – الإدماج في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى الثانوية 55
2.2– مكانة الإدماج في الوثيقة المرافقة للمنهاج..... 57
3.2– الكتاب المدرسي والإدماج 59
1.3.2 – قراءة في كتاب اللغة العربية وآدابه للسنة الأولى ثانوي (ج م آداب)..... 60
2.3.2 – قراءة في الوضعيات الإدماجية. في كتاب الأولى ثانوي.....62
3– مدى التطابق والاختلاف.....66
1.3 – التطابق والاختلاف بين الكتاب والمنهاج.....66
1.1.3 – تجلّيات التطابق (مزايا الكتاب).....67
2.1.3– تجلّيات الاختلاف (مآخذُ على الكتاب الجديد) 68
2.3– أثر وثيقة تخفيف المناهج على نشاط الإدماج.....75
الفصل الثالث: واقع نشاط الإدماج وتنفيذه في السنة الأولى ثانوي (المعلّم – المتعلّم).
1– دراسة الاستبيان وتحليل معطياته..... 78
1.1– مجتمع البحث.....78
2.1– عيّنة الدّراسة 78
3.1 – معلومات عامة شخصية ومهنية عن المستجوب 79
4.1– نشاط الإدماج في الكتاب المدرسيّ.....90
5.1– تعليميّة نشاط الإدماج.....95
6.1 –تعلمية نشاط الادماج.....102
7.1 – طريقة تقييم نشاط الإدماج.....105

8.1- المعالجة في نشاط الإدماج 108

2- دراسة المدونة وتحليلها.....110

1.2- منهجية الدراسة 110

1.1.2- هدف الدراسة 110

2.1.2- عيّــنة الدراسة.....110

3.1.2- مدوّنة الدراسة.....111

4.1.2- الاختبار..... 111

5.1.2- رصد لخلفية المعرفية المفترض اكتسابها.....113

6.1.2- الملاحظة الميدانيّة للعمليّة التعليميّة التعلّمية 115

7.1.2- ملاحظة العملية الإدماجية 117

8.1.2- رصد مظاهر الإدماج في أعمال المتعلّمين.....120

9.1.2- خلاصة المبحث الثاني 134

الخاتمــة.....136

الملاحق 139

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة.....162

فهرس المحتويات 166