وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي – تبسة –
كلية الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

تحقيق كفاءة إدماج المعارف من الوضعية المستهدفة إلى الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية لتلاميذ الطّور الثانوي ـ أنموذجا -

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي.
تخصص: تعليمية اللغات.

إعداد الطالبة:
ملاح مـــروة

إشراف الدكتور:
رحمـون بلقاســم

لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
عمر زرفـــــاوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	رئيســـــــا
بلقاسم رحمـــــون	أستاذ محاضر- أ-	جامعة تبسة	مشرفا ومقررا
رضـــــــا زواري	أستاذ محاضر- ب-	جامعة تبسة	عضوا مناقشا

السنة الدراسية: 2020/2019م

شكر وتقدير

قال الله تعلى بعد بسم الله الرحمن الرحيم " إن الله يرفع الذين آمنوا والذين أوتوا العلم درجات "

اللهم أسألك أن تبعدني عن الغرور إذا نجحت وعن اليأس إذا فشلت وذكرني أن الفشل هو الخطوات الأولى التي تسبق النجاح.

الحمد والشكر لله تعالى الذي وفقني لإتمام هذا العمل العلمي المتواضع كما يسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الذي شرفني بمرافقته للإشراف على هذا البحث، الأستاذ الدكتور "بلقاسم رحمون" الذي منحني فرصة البحث مع توجيهاته الدقيقة، وفهمه العميق لما ينبغي أن يكون عليه البحث في مجال التعليمية.

فإليه ندين بالشكرونعترف بالجميل.

مع الشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتشريفهم لنا بمناقشة هذا البحث دون أن ننسى شكر كل أساتذة قسم الأدب العربي.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل الذين لم يبخلوا علينا بالمعلومات، فشكرا جزيلا لهم.

لكم مني كل الشكر والعرفان.

إن النظام التربوي هو المعيار الذي يقاس به تقدم الأمم فكلما كان هذا النظام فاعلا، كلما ساهم في تنشئة أفراده على قدر من الكفاءة، يساهمون في تطوير ورقي مجتمعهم لذا نجد العديد من الدول في سعي دؤوب لإصلاح منظومتها التربوية، تلعب التربية دورا بالغ الأهمية في المجتمع من حيث إسهامها في عملية التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية حيث أنها تزود المجتمع بمختلف المهارات الفكرية والمهنية من أطباء، علماء، فنانين، باحثين،.. وذلك من أجل المساهمة في حل المشكلات الاقتصادية المختلفة التي يعيشها المجتمع.

ولأجل ذلك فقد أعطيت الأولوية للمدرسة في استثمار الطاقات البشرية وذلك ما تقوم به من تعليم الأفراد مختلف المفاهيم والبرامج، واعتبرت أكبر جهاز إنتاجي بحيث أصبح مفروضا عليها تحقيق التنمية تحت إطار الأهداف التربوية المسطرة من أجل تنمية المجتمع، وبهذا فالمدرسة تعتبر شبكة من العلاقات، كالعلاقة بين المعلم والمتعلم والتي تعرف بالعلاقة التربوية فالأول منهما حين يتبع القيادة السليمة يعطي التلاميذ فرصة الإسهام في العمل المدرسي ويساعدهم على التكيف والاندماج.

فالعملية التربوية لم تكن وليدة الحاضر بل هي مجموعة من تراكمات من الخبرات التي تمارسها الأجيال المتلاحقة منذ تدوين التاريخ، كونهم يبحثون عن أفضل السبل للحياة الإنسانية الجيدة، وقد شكل التعليم في الجزائر أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على الاستقلال، إذ لا شك أن الإصلاحات التي قامت بها الجزائر إلى الآن في مجال التربية والتعليم هي خير دليل على ذلك.

المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية2004/2003.

بيداغوجيا الكفاءات قرينة بيداغوجيا الإدماج خاصة منها الوضعيات الإدماجية والوضعيات المستهدفة والإدماج في المفهوم الفعل التربوي لا يقبل التراكم المعرفي ويطلب من المتعلم بناء معارفه بإدماج مكتسباته وتوظيفها لأن المتعلمين لا يستطيعون إدماج مكتسباتهم إلا إذا استوعبوها بشكل جيد، وهذا يستدعي من المعلم أن يقوّم أعمال تلاميذه باستمرار لذلك تستولي الوضعيات على الحيز الأكبر لأهميتها في تنفيذ عمليتي التعلم والتعليم.

يتم بناء الوضعية المستهدفة والإدماجية بعد الإنتهاء من معالجة الوضعيات التعلمية التي تقتضيها الوحدة التعلمية، كما أن العلاقة بين هذه الوضعيتين والكفاءة والأهداف علاقة متراصة لا يمكن الفصل بينهم ذلك كون أن الوضعيتين هما مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم، من أجل الحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية، والكفاءة هي

المؤشر الوحيد على حصول المعرفة في شتى المجالات، وكاشف المتعلم على مواجهة وضعيات ومواقف تربوية مختلفة، كما أن لها القدرة على التجنيد الفعال لمجموعة من المعارف والمهارات والمواقف بهدف حل مشكل وإنجاز مشروع أما الهدف فهو السلوك النهائي أو القدرات النهائية التي تحدث في سلوك المتعلم بعد الإنتهاء من الموقف التعليمي.

ونظرا لأهمية الموضوع وحداثته سعيت إلى تقريب المفاهيم من خلال تناولي لهذا الموضوع الذي يخدم هذا الطرح وعنونته بـ: " تحقيق كفاءة إدماج المعارف من الوضعية المستهدفة إلى الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية لطلاب الطور الثانوي".

وفي هذا الصدد أقدم التساؤل الآتي:

- ما ماهية كل من الوضعية المستهدفة والوضعية الإدماجية ومدى ارتباطها بالكفاءة والأهداف؟ .

والهدف من بحثي هذا منبثقا من عدة أسباب أهمها:

ميولي ورغبتي في تسليطي الضوء على هذا الموضوع نظرا لأهميته العلمية والميدانية، إضافة إلى أنني أعمل في الميدان التعليمي فوجدته شيقا وجديرا بالبحث والدراسة.

وتكمن أهمية الموضوع في كونه يزيل الغموض عن التساؤلات التالية:

- هل يتقارب المفهوم اللغوي والمفهوم الاصطلاحي للوضعيتين؟
- ما العلاقة بين كل من الوضعيات الإدماجية والمستهدفة والتعلمية؟
- هل يقوم المعلمين بتدريب المتعلمين على نشاط الإدماج؟ وما الفائدة من ذلك؟

وللإجابة عن التساؤلات السابقة رسمت خطة بحث تشمل على ثلاثة فصول، فصلين نظريين وفصل تطبيقي، تسبقهما المقدمة وقد تم التمهيد لهما بمدخل تطرقنا فيه إلى: مراحل التطور التاريخي للتربية والتعليم في الدولة الجزائرية.

ويقع البحث في ثلاثة فصول، أما الفصل الأول فتمثل في الكفاءة والأهداف، حيث قمت في المبحث الأول بالتحدث عن ماهية الكفاءة مشتملة على مفهومها اللغوي والاصطلاحي إضافة إلى أنواعها ومكوناتها، مع الصياغة التقنية لها كذلك بنية التعلم القائمة على الكفايات، أما المبحث الثاني تناولنا فيه مفهوم الأهداف مع تصنيفاتها ومصادر اشتقاقها، وأيضا خصائصها كذلك المزايا والمآخذ

والمستويات مع الأمور الواجب مراعاتها عند الصياغة ومعايير الصياغة، كذلك أسس وضع الأهداف السلوكية ومكوناتها، ثم أخيرا أهمية الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة.

أما الفصل الثاني: شمل على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: عرجت فيه على مفهوم الوضعية الإدماجية لغة واصطلاحا كذلك مكوناتها، أنواعها، وأهم سياقاتها، بالإضافة إلى أهدافها ومراحل بنائها وكيفية كتابتها، أما المبحث الثاني: يتمثل في ماهية الوضعية المستهدفة "المشكلة" التي تمثلت في مفهومها ومكوناتها، وخصائصها، كذلك الأهمية وأنماط الوضعيات المشاكل، أيضا تطرقت إلى أسلوب وأهداف طريقة حل المشكلات، والمبحث الثالث: تمثل في طبيعة العلاقة بين الوضعيتين السابقتين، تمت فيه دراسة معايير اختيار وضعية مشكلة، وقمت بوضع الفرق بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم، ثم وازنت بين الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة "المشكلة ".

أما الفصل الثالث: فقد كان تطبيقيا تناولنا ملمح عن التعليم في مرحلة التعليم الثانوي، مع أدوات الدراسة الميدانية التي تفرعت منها عينة الدراسة، منهج الدراسة، الإطار الجغرافي والزماني مع بطاقة التعريف بالمؤسسة، وتحليل موضوع اختبار في مادة اللغة العربية للسنة الثانية ثانوي، كما قمنا بتحليل إستبيانات بالمعلمين والمتعلمين وأخيرا نتائج الدراسة التطبيقية.

أما المنهج المطبق في هذا البحث فأردناه أن يكون منهجا وصفيا تحليليا وذلك من خلال الجوانب التالية:

- التمهيد للموضوع من خلال الحديث عن الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة والكفاءة والأهداف وعلاقة كل منهم بالآخر.
- إعطاء مفاهيم دقيقة وشاملة للكلمات المفتاحية في هذا البحث مثل وضعية مشكلة، كفاءة الأهداف.

تحليل مجموعة من الاستبيانات الخاصة بالمعلمين والمتعلمين.

ومما لا شك فيه أن هناك من سبقنا في دراسة هذا الموضوع الشيق المنبثقة في العديد من المراجع والرسائل.

ومن أهم المصادر التي إعتمدتها في هذا البحث: استراتيجية التعلم والتعليم والتطبيق لباسم الصرايرة وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات لمحمد يحي زكريا، تصميم التعليم نظرية وممارسة لمحمد محمود الحيلة.

وأخيرا وليس آخرا اخترت هذا الموضوع نظرا للفوائد المعرفية التي جنيتها منه،ونظرا لأهميته البالغة في ميدان التعليم، رغم العراقيل والصعوبات التي لاقيتها تتمثل في:

- صعوبة الحصول على المصادر والمراجع.
- غلق المكاتب في بداية البحث جراء فيروس كورونا.
- الضغط النفسي والتوتر أثناء العمل على البحث.

وفي آخر الذكر أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور " بلقاسم رحمون " والشكر موصول لأعضاء اللجنة المناقشة كلّ باسمه وكل من مد لي يد المساعدة.

التطور التاريخي للتربية والتعليم في الجزائر:

1 -الفترة قبل الاحتلال الفرنسي: لم يكن العثمانيون يهتمون في الجزائر بميدان التعليم فلم تكن لهم وزارة للتعليم ولا أية مؤسسة مكلفة بهذا القطاع بل ترك الميدان مفتوحا للأفراد والجماعات يقيمون ما يشاؤون من مؤسسات دينية أو تعليمية وقد قامت بهذا الدور الزوايات والمساجد التي كان يتعلم بها أبناء الجزائريين اللغة العربية وحفظ القرآن الكريم إلى جانب علوم أخرى.
وهكذا كان انتشار التعليم خلال العهد العثماني انتشارا طيبا حتى غطى المدينة والقرية والجبل ويعترف الجنرال" فاليري" عام 1834م بأن وضعية التعليم في الجزائر كانت جيدة قبل التواجد الفرنسي.

ومما يؤكد المستوي التعليمي الذي كان سائدا في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي والذي يعود الفضل فيه إلى الزوايا والأفراد ما صرح به " ديشي" المسؤول عن التعليم العمومي في الجزائر في قوله: " كانت المدارس بالجزائر والمدن الداخلية وحتى الأوساط القبائلية كثيرة ومجهزة بشكل جيد وزاخرة بالمخطوطات ففي مدينة الجزائر هناك مدرسة بكل مسجد يجرى فيها التعليم مجانيا ويتقاضى أساتذتها أجورهم من واردات المسجد وكان من بين مدرسيها أساتذة لامعون تنجذب إلى دروسهم عرب القبائل.."[1]

2- فترة الاستعمار الفرنسي:
أ - محاربة اللغة العربية:
رأى الفرنسيون أن اللغة العربية هي إحدى أبرز مقومات الشخصية الجزائرية وأن بقاء هذه اللغة يعني بقاء الشخصية الوطنية للجزائريين التي تناقض حضارتهم وتعرقل أهدافهم ومشاريعهم، لهذا عملوا للقضاء عليها بمختلف الطرق ولتفكيك المجتمع الجزائري وفصله عن ماضيه ليسهل ضمنه وكانت الميادين التي خاضتها السلطات الفرنسية للقضاء على اللغة العربية هي الصحافة، الكتب، والمخطوطات:
ا- المدارس:
استولى الفرنسيون على بعض البنايات المدرسية وحولوها إلى مكاتب إدارية ،مدنية أو عسكرية وأخرى أغلقت أبوابها بعد مقتل معلميها في المعارك أو هجرتهم فالسلطات الفرنسية كانت تعتبر المعلم الجزائري خطرا يجب محاربته لهذا عملت على غلق الكثير من المدارس وطرد معلميها لتحويل المجتمع الجزائري إلى مجتمع أمي.
وباسم سياسة الدمج ثم العلمنة حددت المدارس القرآنية بدقة وأغلقت ومنذ ذلك الحين تقهقرت معرفة اللغة العربية الأدبية، إذ كانت لا تكاد تدرس وفي سنة 1904، صدر قانون يمنع فتح أي مدرسة لتعليم القرآن إلا برخصة من السلطات فقد جاء في أحد التقارير الفرنسية [2] (لجنة الفروض الاستثنائية عام 1847م) "لقد تركنا المدارس تسقط وشتتناها، لقد أطفأت الأنوار من حولنا، أي أننا حولنا المجتمع لمسلم إلى مجتمع أكثر جهلا وبربرية مما كان عليه قبل معرفتنا".
ب- الصحافة:

استطاع بعض الجزائريين أن يحصلوا على نصيب من التعليم خلال العهد الاستعماري فقام بعضهم بإصدار صحافة ناطقة بالعربية ذات ميول دينية وطنية متماشية مع مصالح السكان

[1] عبد اللطيف بن حسين،نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، دار الحامد للنشر، ط1، عمان، 2008، ص121.
[2] المرجع نفسه، ص122.

الجزائريين المسلمين فكان رد السلطات الفرنسية هو متابعة هذه الصحافة بالتضييق أو الغلق تحت ادعاءات وذرائع مختلفة.[1]

3- الكتب والمخطوطات الجزائرية:

في الوقت الذي كان التوسع العسكري على أشده في مختلف جهات الوطن الجزائري كان الفرنسيون من مدنيين وعسكريين يستولون على ما تحتويه المكتسبات العامة والخاصة في المساجد والزوايا والدور وقد لقيت مكتبة الأمير المصير نفسه بعد سقوط عاصمته المتنقلة "الزمالة" سنة 1843 م وتلت هذه العملية عمليات نهب وسطو على مختلف المخطوطات في مختلف المجالات وكان الكثير من الفرنسيين من صحفيين وعسكريين أو هواة أو غيرهم ينتقلون من المدن والقرى وفي المؤسسات الثقافية يجمعون هذه الكنوز الثمينة بطريقة أو بأخرى لدراستها أو بيعها لدور الوثائق والمخطوطات في فرنسا وغيرها من البلاد الأوروبية.

ج- إنشاء مدارس فرنسية:

عرف الفرنسيون أن تعليم لغتهم لأبناء الجزائريين هو السبيل السهل للسيطرة عليهم لذا دعا الكثير من عسكريين ومدنيين إلى الإهتمام بتعليم الأهالي اللغة الفرنسية، ومن أشهر هؤلاء الجنرال بيجو "Bugeaud" الذي كان يرفع شعار السيف والمحراث والقلم وكان الدوق دومان" Duc daumal" هو أيضا من المطالبين بهذا.

فقد كان من المدارس يتعلم الطفل اللغة الفرنسية وقواعدها وتاريخها الفرنسي والحضارة، وقد تم تكوين فئة من الجزائريين خدموا في المؤسسات الفرنسية الرسمية كمترجمين وقضاة وكتاب إداريين بسطاء..[2]

3- التعليم بعد الاستعمار الفرنسي:

لقد مر تنظيم التربية والتعليم بعد الإستقلال بفترتين أساسيتين:

أ - الفترة الأولى: (1962-1976):

وتعتبر هذه الفترة الانتقالية حيث لابد لضمان انطلاق المدرسة من إدخال تحويلات انتقالية تدريجية تمهد لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى ومن أولويات هذه الفترة:

- تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية، وتوسيعها إلى المناطق النائية
- جزأرة إطارات التعليم
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي
- التعريب التدريجي للتعليم

[1] عبد اللطيف بن حسين، المرجع السابق، ص123.

[2] المرجع نفسه، ص 124.

وكان من نتيجة ذلك الارتفاع في نسب التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة إذ قفزت من 20 %إبان الدخول المدرسي الأول بعد الاستقلال إلى 70 % في نهاية المرحلة.

ب المفترة الثانية (ابتداء من سنة 1976):

ابتدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976م المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر الذي أدخل إصلاحات عميقة وجذرية على نظام التعليم في الاتجاه الذي يكون فيه أكثر تماشيا مع التحولات العميقة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية وقد كرس الأمر السابق الطابع الإلزامي للتعليم الأساسي ومجانيته وتأمينه لمدة 9 سنوات وأرسى الاختبارات والتوجيهات الأساسية للتربية الوطنية من حيث اعتبارها:

- منظومة وطنية أصلية بمضامينها وإطاراتها وبرامجها
- ديمقراطية في إتاحتها فرصا متكاملة لجميع الأطفال الجزائريين
- متفتحة على العلوم والتكنولوجيا.[1]

2- المنهج التعليمي:

أ - مفهوم المنهج: هذا اللفظ ترجمة لكلمة"Méthode" الفرنسية ونظائرها في اللغات الأوروبية الأخرى، وكلها تعود في النهاية إلى الكلمة اليونانية "Méthodos" وهي كلمة يرى أفلاطون استعمالها بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة، كما نجد ذلك عند أرسطو أحيانا كثيرة بمعنى بحث ، والمعنى الاشتقاقي الأصلي لها يدل على الطريق أو المنهج المؤدي إلى الغرض المطلوب وكأنه لم يأخذ معناه الحالي، أي بمعنى طائفة من القواعد العامة المصوغة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العالم، إلا ابتداء من عصر النهضة الأوروبية، ففي هذه الفترة نرى المناطقة يعنون بمسألة المنهج، كجزء من أجزاء المنطق، فمثلا نرى "مولينا ونونيث" يهتمان به، ونجد فصلا طويلا عن المنهج في كتابه عام 1578م عن المنطق وكذلك لدى " أوستاشدي سان بول" مؤلف كتاب "خلاصة فيان" عام 1609 م غير أن هذه المحاولات لا تزال غامضة، أما المحاولة الواضحة في ذلك العصر، عصر النهضة، فهي التي قام بها راموس عام (1515م-1572م) فقد قسم المنطق إلى 4 أقسام، التصور، والحكم، البرهان، المنهج، قد طالب بدراسته في آثار أصحاب البلاغة والعلم والرياضة، على أن راموس لم ينتبه إلى تحديد منهج دقيق للعلوم، بل عنى خصوصا بالمنهج في البلاغة والأدب.

حدد أصحاب هذا المنطق بأنه " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة أما من أجل الكشف عن الحقيقة، حين نكون بها جاهلين، أو من أجل البرهنة عليها [2] للآخرين، حين نكون بها عارفين، إذن هناك نوعان من المنهج، أحدهما للكشف عن الحقيقة ويسمى التحليل أو المنهج الحل

1 عبد اللطيف بن حسين، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، ص130،129

2 عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنشر، ط3، الكويت 1977، ص3.

ويمكن أن يدعى أيضا منهج الاختراع والآخر هو الخاص بتعليمها للآخرين بعد أن تكون قد اكتشفناها، يسمى بالتراكيب أو منهج التأليف[1]

أما المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات المربية التي تهيّؤها داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب العقلية، الثقافية، الدينية، اجتماعية، جسمية. فوفقا للتعاريف السابقة فمن واجب المدرسة العمل على تهيئة الظروف المناسبة لكي يمر التلاميذ بهذه الخبرات تحت إشرافها سواء داخل المدرسة (في الفصول، في المعامل، في الفناء، في الملاعب) أو خارجها (في الرحلات، في المعسكرات، في الزيارات الميدانية) ومعنى ذلك أن التلميذ يتعلم داخل وخارج المدرسة.[2]

يعتبر التلميذ أساسا من الأسس الهامة التي يبنى عليها المنهج ولن نكون مبالغين إذا اعتبرنا التلميذ بمثابة العمود الفقري في جسم المنهج إذا لو رجعنا إلى تحديد مفهوم المنهج: مجموعة الخبرات المربية التي تهيّؤها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم.

الاستخدامات المتعددة للمنهج:

لقد استخدمت لفظة المنهج استخدامات عديدة ومتباينة، مما أدى إلى حدوث نوع من اللبس عند التربويين، فعلى مر العصور، تعرفنا على أنماط عديدة من المناهج، نذكر منها:

1 -المنهج المصاحب: " الملازم" Concomitant curriculum

وهو يقوم على مجموعة من التعاليم القادمة من خارج المدرسة، والمشتقة من المنزل.

2 -المنهج الشبح phontoncuriculum

وهو يمثل التعلم الذي يحدث عن طريق التلفاز ووسائل الإعلام

3 -المنهج الخفي: Hidden curriculum

وهو يشير إلى تعلم الطفل من الطبيعة، ومن التصميم التنظيمي للمدرسة العامة

4 -المنهج الضمني:Tacit curriculum

يشير إلى مجموعة السياسات المدرسية الغير مكتوبة ومجموعة الممارسات التي تؤثر على تعلم الأطفال.[3]

فإن جميع التعريفات السابقة تعني أن المنهج هو ما يتم تعلمه، سواء كان مخطط له من قبل أو لا. أو هو دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان في داخل الفصل أو خارجه.

1 عبد الرحمن البدوي، مناهج البحث العلمي، ص4.

2 حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة، ط3، عمان 2008، ص43

3 مجدي إبراهيم عزيز، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة أنجلو المصرية، ط1، مصر،2006، ص12.

أنواع المناهج ومستوياته:

المنهج مفهوما على هذا النحو، قد يكون مرسوما من قبل بطريقة تأملية مقصودة، وقد يكون نوع من السير الطبيعي للعقل لم تحدده أصوله سابقا، ذلك أن الإنسان في تفكيره قد ينظم أفكاره ويرتبها حتى تتأدى إلى المطلوب على أيسر وجه وأحسنه، على نحو طبيعي تلقائي ليس فيه تحديد ولا تأمل قواعد منظومة من قبل، فهذا منهج أيضا، ولكنه منهج تلقائي، أما إذا تأملنا في المنهج الذي سرنا عليه في تحصيلنا لمعارفنا العلمية، وحاولنا أن نحدد قواعده ونسن له قوانينه وتتبين أوجه الخطأ والإنحراف من أوجه الصواب والاستقامة، ثم كوّنا من هذا كله طائفة من القواعد العامة الكلية التي تخضع لها في المستقبل طرائق بحثنا، فإن المنهج يكون منهجا.[1]

إن المناهج أنواع ومستويات :

1 -**المنهج المأمول :** الذي يحلم به المسؤولون والتربويون، بمعنى أنه عند التفكير في ماذا تقدم لأبنائنا وبناتنا في مرحلة تعليمية ما، وكيف نقدمه لهم ... تتسابق طموحات المربي والمسؤول إلى أنبل وأعظم ما يمكن تقديمه لأبنائه، ويحلم أن تصل المدرسة إلى أعلى مستوى في العالم.

2 -**المنهج المكتوب:** وعندما نبدأ عمليات التخطيط المنهجي، تنكمش الأحلام السابقة لترتبط بأرض الواقع حيث الإمكانات الضرورية المحدودة، والكثافة في الفصول، ونوع المعلم، ومستوى التلميذ وبيئاتهم... ويتنازل المخطط عن بعض أحلامه ليضع مناهج يمكن تحقيقها على أرض الواقع.[2]

3 -**المنهج المنفذ:** يتحول المنهج المكتوب في هذه المرحلة إلى شيء حي يدب بالحركة والنشاط في شكل إعداد للكتب المدرسية وأدلة المعلم، ويخطط المعلم لدروسه ويعد رسائله، ويقف مع التلاميذ ليدرس... وهنا تتدخل شخصية المعلم وإمكانياته.

4 -**المنهج الذي يتعلمه التلميذ:** وهو يختلف عن كل ما سبق، حيث تتدخل قدرات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم بمادة من أكثر أو أقل من غيرها، كما تتدخل أنماط التعلم وسرعته والفروق الفردية بين التلاميذ.

5 -**المنهج الذي يقيسه الامتحان:** وتأتي أساليب التقييم والامتحانات لتركز على بعض الجوانب، وقد لا تركز بالقدر نفسه على جوانب أخرى، والامتحان هنا هو سيد الموقف التعليمي.[3]

1 عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، ص5

2 كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكاتب للنشر، ط3، مصر، 2006، ص13.

3 لمرجع نفسه، ص14.

إن كل فرد يتكلم عن شيء يختلف تماما عما يتكلم عنه الآخرون، فكل منهم لا يعنى المنهج المدرسي بمفهومه العلمي والتربوي لذلك إن المناهج أنواع ومستويات ولا بد للمتحدث أن يحدد ما الذي يقصده بالضبط في تعليقه.

مكونات وعناصر المنهج:

إن من أهم العوامل التي تساعد المدرس على تنفيذ المنهج بنجاح هو فهمه لبنية المنهج وأجزائه، وهذا الشكل يوضح تصميم المنهج كنظام إذ يعتبر المنهج وحدة واحدة، لترابط مكوناته وعناصره، وتتفاعل في كيان واحد.[1]

العوامل المؤثرة في بناء المناهج

1 -مفهوم الطبيعة الإنسانية:

لقد اختلفت أراء الفلاسفة والمربين عبر التاريخ حول مفهوم الطبيعة الإنسانية وخصائصها، هل هذه الطبيعة فطرية أو مكتسبة؟ هل هي ثابتة أم متغيرة؟ ما مكونات الشخصية، وما العلاقات بين هذه المكونات؟

وعن تعدد الآراء حول النواحي السابقة قد أدى إلى اختلاف أهداف التربية ومناهجها وطرقها.

2 -خصائص نمو التلميذ:

يمر الطفل أثناء نموه بمراحل يطلق عليها علماء النفس، مراحل النمو ولكل مرحلة منها خصائصها المميزة في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية ولقد كانت التربية التقليدية تجهل هذه الخصائص وتنظر إلى الطفل على أنه رجل صغير.

3 -سيكولوجية الخبرة والتعلم:

إذا كان المنهج مجموعة من الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهاتها فإنه يتعين علينا أن نوضح طبيعة هذه الخبرة وخصائصها والمبادئ التي ينبغي أن تراعى في تنظيمها وعلاقاتها بالتعلم.[2]

4 -ثقافة المجتمع:

إن الثقافة هي ما ورثناه من الأجيال السابقة من خبرة تتمثل في علوم وفنون وتقاليد ووسائل وأدوات وأساليب،.... نعيش في ظلها ونتأثر بها وترسم الإطار الاجتماعي لحياتنا وللمنهج علاقة وثيقة بمفهوم الثقافة، ومكوناتها وخصائصها ومشكلاتها، ولما كان لكل مجتمع ثقا فته المميزة، فإننا نتوقع تبعا لذلك اختلاف المناهج من ثقافة إلى أخرى، فالمنهج يصنع محليا ولا يستورد.

1 كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص14.

2 محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1، 2006، ص16،17.

5 -فلسفة المجتمع:

لكل مجتمع نظامه الاجتماعي وفلسفته الخاصة التي يحدد أسلوب الحياة فيه بما تتضمنه من مبادئ وقيم ومثل عليا... ولا شك أن فلسفة المجتمع تأثيرها العميق فيما ينبغي أن تكون عليه فلسفة المدرسة التربوية.

6 -المؤسسات الاجتماعية:

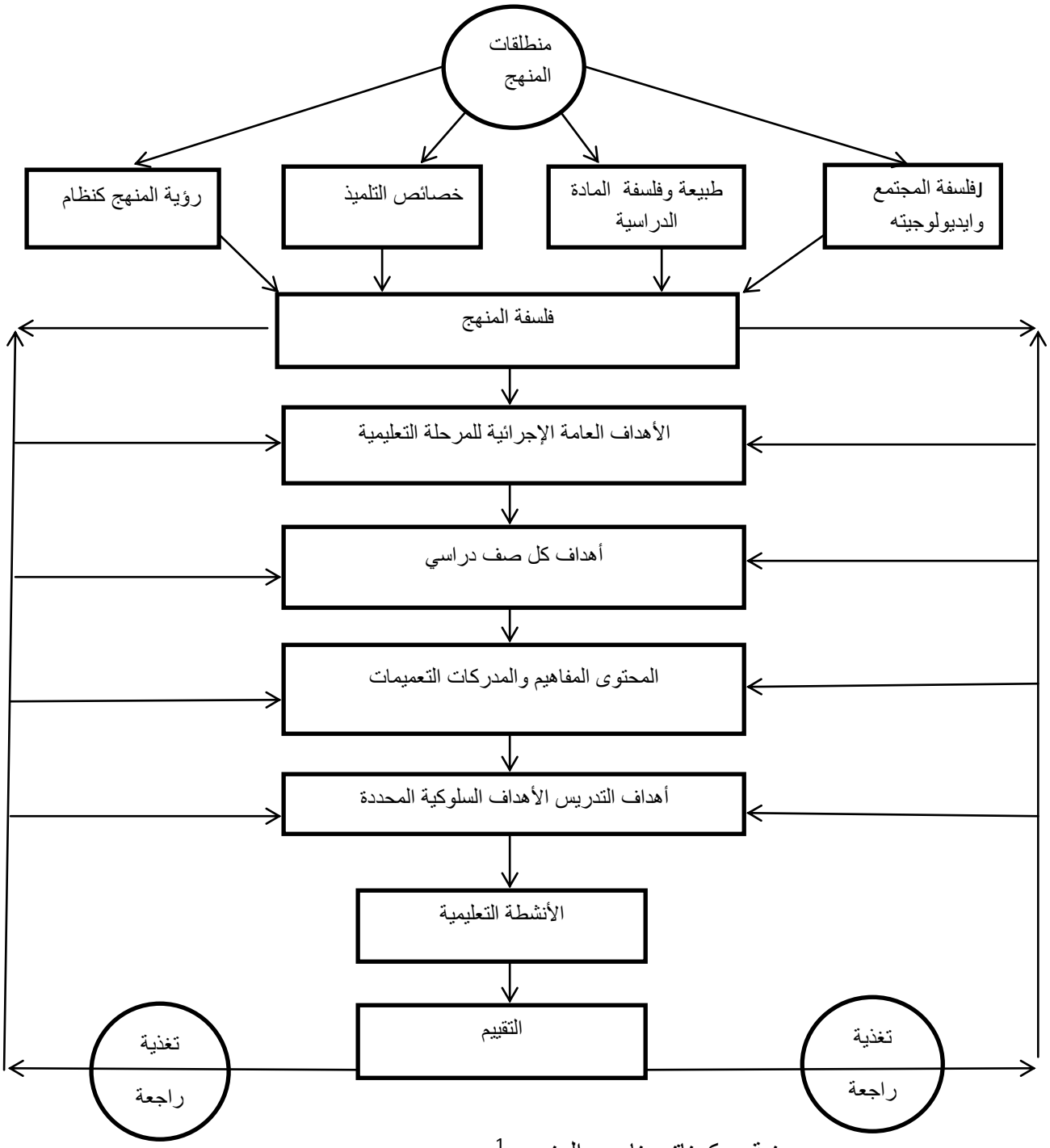
هناك مؤسسات اجتماعية متعددة تلعب دورا كبيرا في نقل ثقافة المجتمع وتطويرها ومن بين هذه المؤسسات الأسرة، فهي الخلية الأولى في المجتمع والمكان الذي يتلقى فيه الطفل أول دروس حياته.

7 -المصادر الطبيعية:

وكما يتأثر المنهج بالعوامل الاجتماعية السابقة، فإنه يتأثر كذلك بالمصادر الطبيعية في البيئة التي يعيش التلميذ في كنفها، فالأنهار والجبال والمعادن والنباتات والحيوانات البرية، والظواهر الطبيعية التي تؤثر في البيئة ...كذلك يؤثر في المنهج تأثيرا يتوقف على مدى فهم المجتمع لهذه الأمور.[1]

تلك كانت العوامل التي تشكل المنهج وتؤثر فيه، ومن المؤكد أنها لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض بل أنها متصلة ومتفاعلة تفاعلا عضويا مستمرا بحيث إذا تغير أحدها أثر في جميع العوامل الأخرى.

1 محمد صابر سليم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، ص16،17.



بنية ومكوناتوعناصر المنهج.[1]

---

1 كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص15.

الفصل الأول: الكفاءة والأهداف

المبحث الأول: ماهية الكفاءة

المبحث الثاني: الأهداف التعليمية

المبحث الأول: ماهية الكفاءة

1 -مفهوم الكفاءة:

أ - التعريف اللغوي:

ورد في لسان العرب لابن منظور"أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر ففي الحديث الشريف: "من قرأ البيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أعتتاه عن قيا الليل.

ويقال" استكفيته الأمر فكفانيه، أي طلبت منه القيام بأمر فأداه على الوجه الأكمل، وكفاك هذا الأمر أو الشيء أي حسبه، فقد ورد في الأثر:" كفى بالمرء نبلا أن تعُد معايبه، أي حسبه أن عيوبه قليلة".

أما في منجد اللغة والأعلام، "فالكفاية من كفى يكفي، كفاية... الشيء إذا حصل به الإستغناء عن سواه فهو كاف، قال تعالى:" وأرسلناك للنّاس رسولا وكفى باللّه شهيدا"[1]

أي أن شهادة الله تعالى تغني عن سواه".

ويقال"كفاني هذا المال، بمعنى لم أحتج إلى غيره، وكفاني العدو، حماني منه وكفاني مشقة السّفر، أي قام مقامي فلم أحتج إلى السّفر، ومنه قوله تعالى:"... كفى الله المؤمنين القتال."[2]

أي لم يحتاجوا إلى منازلتهم حتي يجلوهم عن بلادهم، بل كفى الله وحده.

وعليه فإنّ الكفاية في اللغة العربية تعني: قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاءة من (كفأ) وتعني حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر، ومنها (الكفؤ والكفْء) النظير والمثيل ويقال" تكافأ الشيئان، أي تماثلا، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للزوجة في حسبها ودينها وغير ذلك ويقول العربفي كلامهم: "الحمد لله كفاء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له.

وعليه فإن الكفاءة في اللّغة العربية لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن " مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفء بمعنى القوي القادر وأن مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق خطأت من يقول فلان كفء لملء هذا المنصب، لأن الكفء لا تعني إلا المثي ل

1 سورة النساء، الآية 79.

2 سورة الأحزاب، الآية25.

[1]، لقوله تعالى: "... ولم يولد ولم يكن له كفؤا أحد" .[2]

ب -التعريف الإصطلاحي:

يعد مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي يصعب تحديدها بدقة، فهو مفهوم متشعب تشترك فيه عدة ميادين (علم النفس، علم الإدارة، التكوين المهني،..) فإذا حاولنا حصر مفهوم الكفاءة في أدبيات التخصصات المختلفة نستخلص المعنى العام للكفاءة بالنسبة للمتعلم أنها:

- قدرة المتعلم على مواجهة وضعيات ومواقف تربوية مختلفة، كل وضعية تقتضي غنجاز عمل محدد يوظف فيه المتعلم جملة المعارف المنظمة بأسلوب يبرز استقلاليته في التوصل إلى الحل وحسن الاداء ووعيه بأهمية وفائدة المهارة والكفاءة المكتسبة

وهناك تعاريف أخرى للكفاءة نذكر منها:

- الكفاءة هي القدرة على التجنيد الفعال لمجموعة من المعارف والمهارات والمواقف بهدف حل المشكل أو إنجاز مشروع.
- الكفاءة هي سلوك مركب ومنظم يتطلب تعبئة قدرات ومهارات في المجالات المعرفية، المهارية والوجدانية من أجل مجابهة موقف معين أو حل إشكال مطروح في المجال المدرسي أو المهني أو الإجتماعي.
- ولقد لخص بعض الباحثين المميزات التي يمكن أن تعتمد معالم للتعرف على الكفاءة في الآتي:

1 -تتجلى الكفاءة من خلال النتائج التي يمكن ملاحظتها.
2 -تتطلب الكفاءات عدة مهارات.
3 -الكفاءة المفيدة ولها قيمة على المستوى الشخصي والمهني والاجتماعي.[3]

إذن الكفاءة هي مقارنة تربوية وديداكتيكية معاصرة ، تهدف إلى تسليح المتعلم وتزويده بمجموعة من الكفايات الأساسية لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة التي يواجهها المتعلم في واقعه الدراسي

1 محمد الساسي شايب، منصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،ص16،17

2 سورة الصمد، الآية 4.

3 ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم، ص70.

ومنه فهي بمثابة معارف ومهارات معرفية ومنهجية وثقافية يستخدمها المتعلم لحل الوضعيات والمشكلات، قصد التكيف والاستجابة لمتطلبات الواقع المعاش.

2 -أنواع الكفاءات:

تستند المقارنة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والمهارات التي تسمح للمتعلم أمام جملة من الوضعيات التعليمية التعلمية لإنجاز المهام والمطالب بشكل منسجم ومتوافق والكفاءات تتوزع على أنواع فنجد:

1 -الكفاءة القاعدية الأساسية:

هي المستوى الأول من الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعلمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات.

2 -الكفاءة المرحلية أو المجانية:

يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات خلال فترة زمنية قد تساغرق شهرا أو ثلاثيا او سداسيا ويتم بناؤها بالشل التالي:

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

3 -الكفاءة الختامية:

تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال الكفاءة المستعرضة: هي مجموعة من الكفاءات المعرفية والفعلية والسلوكية والتي يستطيع من خلالها المتعلم تحويل المعارف والمكتسبات القبلية إلى سلوك عملي.

كما أن للكفاءة ثلاث جوانب أساسية وهي:

أ - **الكفاءة المعرفية:** وهو جانب من الكفاءة يركز على امتلاك المعارف النظرية اللازمة التي تساعد التلميذ للوصول إلى كفاءة إنجاز الفعل.

ب **كفاءة الأداء:** وهو جانب من الكفاءة يركز على بيان مؤشرات القدرة على القيام بالفعل.

ج- **كفاءة الإنجاز:** وهو جانب من الكفاءة يركز على المفاهيم التي تمكّن التلميذ من انجاز الفعل الاجتماعي وإتقانه.[1]

ومنه أن الكفايات تتعدد بتعدد حاجات المجتمع وتستمد حركتها أيضا من المجتمع ونموه كما أنها تستند إلى نظام منسجم من المعارف فهي التي تجعل المتعلم فردا كفءا في مواجهة كل ما يعترضه من مشاكل في واقعه.[2]

3 -مكونات الكفاية :

تتكون الكفاءة من:

- معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.
- سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات.
- إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني والمهاري.
- مستوى معين لنتاج الأداء.
- خصائص الكفاية:
- الخصائص الأساسية للكفاية تتمثل فيما يلي:

1 -تعبئة مجموعة من الموارد (معارف، حقائق، مفاهيم، اتجاهات، مهارات، وغيرها،...) وتكون هذه الموارد في غالب الأحيان مجموعة مدمجة.

2 -الكفاية عبارة محددة ومضبوطة: ومعناه أن الكفاية لا تحدث عن طريق الصدفة أو الاعتباطية ولا تنفصل عن إمكانية الفعل، إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم فيها تعلم أو في وضعيات جديدة.

ويعني ذلك إمكانية تطبيقها في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا.

1 عبد الباسط هويدي، مقال "محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات"، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 12 سبتمبر2015، ص**58**.

2 عبد الباسط هويدي، المرجع نفسه، ص 59.

- قابلية التقويم: ويعني ذلك ترجمة الكفاءة بتحقق نشاط قابل للملاحظة والقياس، بعد تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقق الكفاءة في إطار من المعايير الدالة على وجود النتائج المستهدفة .[1]

من خلال التعريفات السابقة للكفاية نرى أنها مجموعة من المعارف والمهارات التي تبنى على عناصر مهمة وأساسية يمكن حصرها في القدرات والمهارات، كذلك الإنجاز والأداء والوضعية المشكلة، كما أنها تتميز بخصائص تجعل منها عملية مهمة وأساسية في التعليم.

3 -الصياغة التقنية للكفاءة:

تتمثل مرحلة صياغة الكفاءة في الإعتبارات التالية:

- أن تحمل الكفاية المتعلم على تعبئة مجموعة من المكتسبات المدمجة، وليست المتراكمة أو المتجمعة.
- أن يميل المتعلم إلى صنف من الوضعيات التي يمكن وصفها بشكل دقيق من خلال مجموعة من الثوابت.
- أن تتجسد الكفاية فيه كل الضمانات الدالة على وضعية التقويم بالنسبة للمتعلم.
- أن تصاغ الكفاية فيه كل الضمانات الدالة على وضعية التقويم بالنسبة للمتعلم.
- أن تصاغ الكفاية بطريقة قابلة للتقويم.
- أن ترتكز الكفاية على المهمة المسطرة من المتعلم وليس على القدرات التي تستند إليه.
- أن تتجسد الكفاية في مجموعة من الوضعيات الدّالة بالنسبة للمتعلم.[2]

4 -بنية التعلم القائم على الكفايات:

يعمل التعلم القائم على الكفايات على مساعدة التلاميذ حل المشكلات الحقيقية التي تواجههم، وليس حلها نتيجة لتعليمات تقدم لهم من طرف مدرسهم، وبالتالي فإن مهمة المدرس في مدخل حل المشكلات تقتصر على إرشاد لتلاميذ وتشجيعهم على تحقيق النجاح على نحو متكرر، وعلى طرح تساؤلاتهم وعلى البحث عن الحلول المناسبة لها ولنا وأن نتساءل أولا عن معنى مدخل حل المشكلات.

1 محمد بن يحي، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل مشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص90.

2 المرجع نفسه، ص93.

إن المشكلة تعبر عن وضعية مصطنعة يبتكرها المعلم بحيث يضع تلاميذه أمام عقبة أو تناقض يقودهم إلى إعادة النظر في معارفهم ومعلوماتهم، إنه موقف محير، يثير القلق لدى التلميذ، ويدفعه إلى التساؤل وإلى البحث عن حل لإجتياز هذه العقبة أو إيجاد جواب يفسر هذا التناقض.[1]

المبحث الثاني : الأهداف التعليمية

1 -مفهوم الأهداف

الهدف في اللغة هو كل ما ارتفع من بناء أو كثب رمل أو جبل، ونجد هناك مترادفات في المراجع منها الغاية والمقصد والمرمى والغرض والمأرب، ففي اللغة الانجليزية نجد مصطلحات مثل الغايات Ends ، المقاصد Amis ، الأهداف Goals ، المرامي Largets الأغراض Objectives، المآرب Purposesوالهدف في التربية يعني تنظيم النشاط والعوامل الداخلية في المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى، فهو يتضمن اتجاها للنشاط والعمل، كما يساعد على اختيار الوسائل واتخاذ الخطوات اللازمة للوصول إلى النتائج المنشودة، والهدف عمل منظم، بخطواته المتسلسلة، والمتتالية والقائمة على دراسته الظروف المحيطة.

أما الأهداف التعليمية، السلوك النهائي، او القدرات النهائية يجب أن تحدث في سلوك المتعلم بعد الانتهاء من الموقف التعليمي، وتعتبر موجها رئيسا لنشاطات المعلم والمتعلم، وتتباين الأهداف من حيث شمولها وغاياتها، والأهداف التعليمية أهداف ظاهرية أي أهداف سلوكية.[2]

الهدف هو قصد يعبر عنه بجملة أو عبارة مكتوبة أو غير مكتوبة تصف تغيرا مقترحا، في سلوك المتعلم، وقد يكون الهدف قصير المدى أو استراتيجيا بعيد المدى، أما الهدف التعليمي، فينبثق تعريفه من مفهوم التعليم الذي يهدف إلى إحداث تغيرات ايجابية معينة في سلوك الفرد، أو فكره أو وجدانه.[3]

1 محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل مشكلات، ص101.

2 محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر،ط1، عمان، 2006، ص69.

3 محمد محمود الحلية، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر،ط4، الأردن، 2008م، ص80.

وفي هذا يشير الهدف التعليمي إلى أثر العملية التعليمية في سلوك المتعلم والسلوك هو الاستجابة التي تصدر عن الفرد ردا على منبه سواء أكانت الاستجابة ظاهرية تأخذ شكل الفعل أو القول أم داخلية مستترة، أما المنبه يكون مصدره خارجيا أو داخليا الأول من المعلم والثاني من الطالب [1].

ويقصد أيضا بالأهداف: النواتج أو الغايات التي يسعى المرء لتحقيقها، أما في التعليم فالأهداف عبارات عامة تصف النتائج المرغوبة للدراسة.[2]

أما الأهداف التربوية تعرف بأنها أهداف وقيم عامة تتضمنها الفلسفة التربوية، وتنبثق منها الأهداف التعليمية.[3]

وظهرت تعريفات عديدة لكلمة أهداف ومن أبرزها:

- في القاموس المحيط أشار إلى أن الهدف هو كل مكان مرتفع من بناء وجبل والغرض من الهدف هو النية والحاجة والقصد.
- وفي القواميس الأجنبية يشير الهدف على الغاية البعيدة التي توفر اتجاها للنشاط ودافعا للسلوك، والهدف التربوي يعني التغيير المرغوب فيه والذي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقه سواء في سلوك الفرد أو في حياته الشخصية أو في حياة المجتمع أو البيئة التي يعيش فيها.
- ووصف ميجر " Mager 1948 " الهدف بأنه وصف للنتاج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم وما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، والمتضمن للمواصفات الممكن ملاحظتها في أدائه.
- وقدم " بلوم" ورفاقه (1973) الهدف بأنه محاولة من قبل المعلم أو اختصاصي المنهاج للبحث عن متغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية.
- وأشار "جانيه" (1975) إلى الهدف على أنه تعبير للنتاج التعليمي الحادث في ضوء أداء المعلم والمتضمن مواصفات الموقف الذي يمن ملاحظته في التعلم.

1 محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ص80.

2 عبد الحكيم محمود الصافي وآخرون، تعليم الأطفال في عصر الإقتصاد المعرفي ، دار الثقافة للنشر، ط1، عمان، 2010، ص77.

3 محمد عواد الحموز، تصميم التدريس، دار وائل للنشر، ط2، الأردن،2008،ص 85.

- يرى "تركمان" (1975) أن الهدف هو نتاجا مقصودا ينبغي تحديده بطريقة ما تمكنه من تحقيقه.[1]

إذن الأهداف هي التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها من خلال المادة كلها وهي نفسها الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها في الأجيال بأكملها، وتؤخذ في الغالب من الاتجاهات العامة لدولة من أجل خلق جيل يخدم هذه الاتجاهات وهو التغيير الرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ، وهو عبارة عن صياغات لفظية مجردة يضعها واضع لتحقيق شيء ما، ويجب أن تمتاز بالواقعية والوضوح والسلاسة.

1 -تحديد الهدف التربوي:

قد يتحدد الهدف تحديدا غائيا بمعنى أنه لا يعلوه هدف آخر وإن اندرجت تحته أهدافا أخرى.

ويتحدد الهدف الغائي للمنهج متجها في اتجاهين:

الأول: هو الاتجاه الميتافيزيقي ويرى أصحابه أن الإنسان يميز دوما بالعقل والتحليل لذا ينبغي أن تقدم له المناهج ثابتة المعالم دون النظر إلى العناصر الثقافية في أي مجتمع.
أما الاتجاه:

الثاني: هو الاتجاه التجريبي العلمي ويرى أصحابه أن الأساس في تحديد غايته الهدف التربوي هو تنمية الذكاء في الإنسان لتمتاز تصرفاته وأعماله بالعقلانية.[2]

2 -تصنيف الأهداف :

تساعد عملية تصنيف الأهداف المعلم على تحديد أفضل الشروط التعليمية ذات العلاقة الوثيقة بالمهام التي يجب على المتعلم تعلمها وهذا يجعل العملية التعلمية- التعليمية أكثر نجاحا فشروط تعليم التفكير الإبداعي تختلف عن شروط تعلم المفاهيم أو شروط اكتساب بعض المهارات، كما يساعد المعلم على إعداد الاختبارات والإجراءات التي تمكنه من معرفة مستوى تقدم طلابه من حيث انجاز الأهداف في ميادين متنوعة واعتبر عمل "بلوم" وزملائه من أشهر تصنيفات الأهداف وأشار إلى أن التصنيف هو السلوك الظاهر للمتعلم.

1 عماد عبد الرحيم الزعلول وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر، عمان، 2007، ص44.

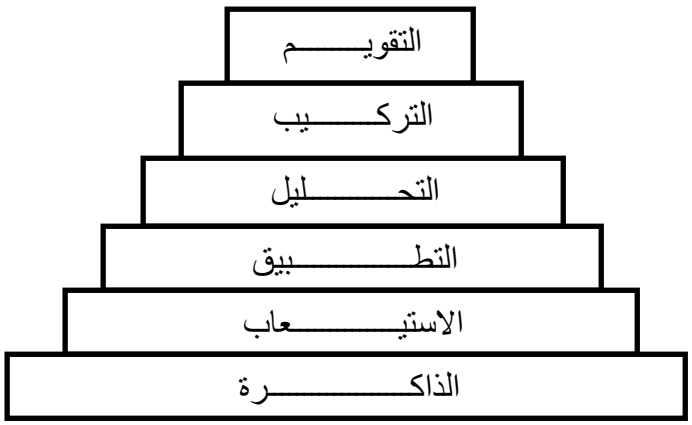
2 مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة للنشر،ط1، الأردن، 2004، ص318.

وقد صنف الأهداف إلى ميادين:

أ - تصنيف الأهداف في المجال العقلي المعرفي:

اشتمل التصنيف على ستة مستويات ترتيبا هرميا تتعلق بمختلف المهارات المعرفية والعقلية.

ويشير الشكل إلى هذا التصنيف:



مستويات الأهداف في الميدان العقلي – المعرفي[1]

-تشير طبيعة الهرم إلى طبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني الذي يبدأ بالبسيط وينتقل إلى الأكثر تعقيدا، ويثير إلى اعتماد كل مستوى على المستوى السابق له، حيث أكسب هذا التصنيف كدليل للمساعدين التربويين في تخطيط الأهداف، والخبرات التعليمية، وبنود الاختباراتويوجه تصنيف بلوم أنظار الربين إلى أهمية تقديم الخبرات التعليمية في مستويات متفاوتة الصعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم.[2]

3 -مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

تشتق الأهداف التعليمية العامة من مصادر متعددة منها ما يتعلق بأهداف الدولة، ومنها ما يتعلق بأهداف المجتمع المحلي، ومنها ما يتعلق بأهداف المؤسسة التربوية، ولما كان من المستحيل تصميم مادة تعليمية تحقق جميع الأهداف التربوية العامة لتلك الدولة، فإن على المدرسة أن تصمم أهدافها الخاصة التي تنبثق من الإطار العام لفلسفة التربية ، تلك الفلسفة المشتقة من الفلسفة العامة لتلك الدولة.

1 محمد فرحان القضاه، محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي، ص73.

2 المرجع نفسه، ص74.

وبما أن الأهداف التعليمية غالبا ما تعطى في شكل الخطوط العريضة للمنهاج ودليل المعلم، لذا أصبحت هذه الأخيرة في المصدر الأول الذي تنطلق منها الأهداف التعليمية.

إلا أن هناك مصادر أخرى تشتق منها الأهداف التعليمية، إضافة إلى العريضة للمنهاج ودليل المعلم منها:

أ - تحليل الاحتياجات:

هي سلسلة الاجراءات الاستطلاعية التي تقوم بها المدرسة أو الجامعة أو المسؤولون في وزارة التربية والتعليم، بهدف الكشف عن الاحتياجات الغير مشبعة التي يعاني منها المجتمع بمؤسساته كافة والعمل على إشباع هذه الاحتياجات وفق سلم الأولويات.[1]

ب -تحليل المادة التعليمية:

يعد تحليل المادة التعليمية لموضوع معين، أو تحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، من المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية حيث أن مثل هذا التحليل يزودنا بالمعرفة الدقيقة التي يتطلبها موضوع معين ومن ثم معرفة كيفية التسلسل في إنجازها، حيث تصبح هذه المعرفة، وهذه الخطوات هي الأهداف السلوكية التي يتوقع منها المتعلم إتقانها في نهاية التعلم.

ج- الخبراء والمختصون:

يعد الخبراء والمختصون في مجالات مختلفة من مصادر اشتقاق الأهداف التعلمية، فالمعرفة الفريدة التي يمتلكها هؤلاء المختصـــــــون والخبرة الطويلة التي يتمتعون بها، والتخصص العلمي الذي يمتازون به، سوف يساعد المعلم أو المربي المسؤول على تحديد أهداف تعليمية تعلمية دقيقة وواضحة وشاملة، ولا يشترط في هؤلاء الخبراء والمختصين أن يكونوا عاملين في سلك التربية والتعليم.[2]

4 -خصائص الأهداف:

1 - أن ترتكز على سلوك المتعلم أكثر من اهتمامها على سلوك المعلم.

2 - أن تصنف نواتج التعلم دون إهمال نشاطات المتعلم المؤدية إلى هذه النواتج.

3 - أن تكون واضحة المعنى قابلة للفهم والإستيعاب.

1 محمد محمود الحلية، تصميم التعليم نظرية وممارسة، ص 81.

2 المرجع نفسه، ص82.

4 -أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

5 -أن تكون الأهداف التعليمية وما تتطلبه من أعمل وأنشطة محددة وما ترمي إليه من نواتج دقيقة، في مستوى قدرة المتعلم ومستوى نموه.

5-مزايا ومآخذ الأهداف التربوية:

إن المستويات والتصنيفات المختلفة للأهداف التعليمية لقيت قبولا وترحيبا، كما واجهت معارضة شديدة من طرف عدد كبير من الباحثين والدارسين، ويمكن حصر مزاياه ومآخذ هذه الأهداف فيما يلي:

أ -المزايا:

- يتحقق تعلم أفضل لأن جهود كل من المتعلم والمعلم تتجه نحو تحقيق هذه الأهداف.
- يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحقيقها.
- تصبح المادة الدراسية أكثر دقة وأغنى مضمونا.

ب المآخذ:

- إن كتابة وصياغة الأهداف التربوية يتطلب جهدا وخبرة فائقة.
- إن تحديد الأهداف مسبقا يقلل من التلقائية وينقص من مرونة المعلم.
- إن التركيز على تحديد أهداف موحدة بالنسبة لجميع التلاميذ يضر بعملية التعليم وتهميش الفروقات الفردية.[1]

6 -مستويات الأهداف التعليمية:

صنف "كراثور" الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مستويات هي:

1 -المستوى العام:

هو تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التربوية بأنها عامة ومجردة وشاملة، ولا تتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة نسبيا أن مثل هذه الأهداف تتجلى في أهداف المناهج المدرسية كأهداف المرحلة الأساسية، وأهداف المرحلة الثانوية، وأهداف المرحلة الجامعية وغيرها، وغرضها الأساسي هو التركيز على تنمية مهارات تعلمية أساسية، وقدرات عامة، ومعرفة شاملة وشخصية قوية، وقيم خلفية.

1 نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبعي مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، ص48.

2 - المستوى المتوسط:

هو تلك الفئة التي تتأرجح فيها الأهداف التعليمية بين العمومية والخصوصية، بين التجريد والمحسوس، فالمستوى المتوسط هو أقل عمومية من الأهداف العامة، أكثر تعقيدا من الأهداف الخاصة، ومثل هذه الأهداف تتجلى في مساق معين أو وحدة تعلمية، وغرضها الأساسي هو تنمية مهارات تعلمية أساسية، وقدرات عامة خاصة بموضوع معين فهي أهداف لا تتعلق بأهداف مرحلة تعليمية بأكملها كالمرحلة الأساسية وغيرها، وإنما تتعلق بموضوع خاص.[1]

3 - المستوى الخاص:

هو تلك الفئة التي توصف فيها الأهداف التعليمية بأنها أهداف خاصة ومحددة، وتتحقق في فترة زمنية قصيرة نسبيا تتراوح من (45) دقيقة كما في حصص المدارس الأساسية والثانوية (60) دقيقة غلى (80) دقيقة كما في المحاضرات الجامعية، هذه الأهداف تعرف باسم الأهداف السلوكية الخاصة أو "الأدائية" ، وهي التي تتجلى في أهداف درس تعليمي واحد أو حصة مدرسية وغالبا ما تكون هذه الأهداف مفصلة تفصيلا كاملا.

وقد تشترك مجموعة منها لتحقيق هدف تعليمي عام واحد.[2]

ومن خلال ما سبق نرى أن الربون استخدموا عددا من المفاهيم التربوية التي تشير إلى الأهداف بمستوياتها المختلفة، ومع ذلك فإنه يصعب التمييز بين المفاهيم الثلاث، نظرا لاستخداماتها من وقت لآخر، ليدل كل واحد منها على معنى مشابه للآخر.

7 -الأمور الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التعليمية:

هناك نقاط يجب أن يأخذها المصمم التعليمي بعين الإعتبار عند تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها، وأهمها:

1 - ارتباط الهدف بحاجة حقيقية لدى المتعلم:

يجب أن يشبع الهدف حاجة حقيقية لدى المتعلم لتسد نقصه وتعيده إلى حالة التوازن.

1 المرجع نفسه، ص85.

2 محمد الحلية، تصميم التعليم، نظرية وممارسة، ص86.

2 -مناسبة الهدف لمستوى قدرة المتعلم على الأداء:

أي أن يكون الهدف في مستوى المتعلم ومتناسبا مع استعداداته ودوافعه وميوله وقدرته ومستوى ذكائه، بمعنى آخر يجب ألا يكون الهدف أعلى من قدرة المتعلم فيعجز عن تحقيقه، أو يكون أقل من قدرته فيستهزئ به ويهمله، وينصرف عنه إلى غيره.

3 -ارتباط الهدف مباشرة بالمحتوى التعليمي:

يجب أن يكون لكل هدف محتوى تعليمي يحققه، وعلى المصمم التعليمي في مثل هذه الحالة، الاستعانة بخبراء المادة التعليمية والمتخصصين بها، للحكم على أن المحتوى التعليمي محتوى كامل وشامل، وتعطي موضوعاته الأهداف التعليمية والمرسومة.

4 -أن يحدد الهدف الفعل الذي يقوم به المتعلم:

من المهم جدا عند صياغة الأهداف التعليمية تحديد العمل، أو الأداء، أو السلوك الذي سيقوم به المتعلم، فوظيفة المعلم هنا هي مساعدة المتعلم.[1]

5 -تعيين الوقت اللازم لتحقيق الهدف:

من المهم جدا عند صياغة الأهداف لتعليمية تحديد الفترة الزمنية التي ستنجز فيها، إذ تعد الفترة الزمنية مؤشرا على معيار الهدف وجودته فهناك أهداف تحتاج إلى وقت قصير لانجازها، وأخرى تحتاج لوقت طويل وكلما تحققت الأهداف في نطاق الفترة الزمنية المحددة لها، دل ذلك على جودة التخطيط من ناحية، وعمل على توفير كثير من الجهد والوقت، والمال الذي يصرف بلا مسوغ من ناحية أخرى.

8 -بعض معايير صياغة الأهداف التربوية:

فيما يلي أهم المعايير التي يجب مراعاتها والأخذ بها عند صياغة أهداف المنهج التربوي.

- أن تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.
- أن تكون واقعية قابلة للتحقيق، وذلك في ضوء ظروف كل من المدرسة والمجتمع.

1 محمد الحلية، تصميم التعليم، نظرية وممارسة، ص87.

- أن تقوم على أسس نفسية سليمة وأن تراعي إمكانات المتعلمين التربوية.[1]
- أن يشترك في تحديدها جميع المسؤولين عن العملة التربوية.
- أن تكون سلوكية قابلة للقياس.
- أن تتسم بالشمول والتكامل وأن تتميز بالصدق، وأن تراعي حاجات واهتمامات وميول المتعلمين.
- أن تسهم في تغيير وتعديل سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه وتنقسم الأهداف التربوية إلى الأقسام التالية:

أ - مساعدة التلميذ على اكتساب:

- معلومات.
- مهارات.
- اتجاهات.
- مناسبة بطريقة وظيفية.

مساعة التلاميذ على:

- التدريب على الأسلوب العلمي للتفكير.
- تنمية الميول في فروع العلوم المختلفة.
- تذوق العلم وتقدير مجهود العلماء في بناء صرح المعرفة.
- الإيمان بقدرة الخالق وبالقيم الإنسانية.[2]

9 -أسس وضع الأهداف:

نظرا لخطورة هذا العمل، يجب أن يشترك في وضع الأهداف لجنة من التربويين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع بشرط أن يحكم عملها الإعتبارات التالية:

- دراسة ظروف المجتمع ونفسية أفراده دراسة علمية شاملة.
- الاستعانة بالمدرسين في جميع مشاكل الميدان ذات الأهمية الخاصة.
- الأخذ بالدراسات الجادة في مجال أهداف الخبرة في صياغة الأهداف.

1 محمد محمود الحلية، تصميم التعليم ، نظرية وممارسة، ص87.

2 مجدي عزيزي إبراهيم، موسوعة التدريس، ص319.

- أن يسود أعضاء اللجنة الشعور بالحاجة إلى معرفة أساس صياغة الأهداف التربوية ثم الإلمام بهذه الأسس إلماما كاملا.

ويجب أن تصاغ الأهداف التربوية لتكون وثيقة يرجع إليها كل من الطالب والمدرس على أن يراعي في كتابتها الأسس التالية:

- أن تدل عباراتها على الانجازات المطلوبة.
- أن تعكس حاجات الفرد والمجتمع، بما يسهم في رفع المستوى العام لكل منهما.
- أن تتناول جميع جوانب نمو المتعلمين.
- أن تكون متسقة العبارات غير متضادة.
- أن تكون سهلة الفهم حتى يتأثر بها كل من يقبلها.
- أن تكون قابلة للتقويم المستمر في ضوء ما ينظر من تغيرك.
- أن تكون حركة تطوير وتحسين المنهج حركة مستمرة ومرنة لتساير التغيرات المستمرة والمفاجئة التي يتميز بها عالمنا اليوم.[1]

10 - أهمية الأهداف التربوية:

للأهداف بصورة عامة أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، تسعى جاهدة إلى تحقيقها مستخدمة في ذلك جميع الإمكانيات المتاحة لها إقتصاديا واجتماعيا وثقافيا بل وعسكريا أحيانا، كما أن للأهداف أهمية واضحة في حياة الأفراد، تحدد مسارهم، وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة اليومية، وتشجيعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها وفي الوقت نفسه، يتخبط المرء الذي ليست له أهداف واضحة نحو اليمين تارة ونحو اليسار تارة أخرى، وتتناقض قراراته ومواقفه من وقت لآخر، لعدم وضوح الرؤيا لديه، أو بعبارة أخرى لعدم وجود أهداف عامة واضحة يسعى إلى تحقيقها، وقد قال أحد المربين في هذا الخصوص: "إذا لم تكن متأكدا من المكان الذي تسير إليه، فإنك تصل إلى مكان آخر" وتمثل الأهداف أهم مكونات المنهج الدراسي، لأن جميع العناصر المتبقية الأخرى تعتمد عليها، حيث يتم اختيار المحتوى من حيث الحقائـــق والمفـــــــاهيم والتعميمات والنظريات،

1 مجدي عزيزي إبراهيم، موسوعة التدريس، ص 327.

كما يتم انتقاء الخبرات التعليمية من حيث مستوياتها وأنواعها وتنظيمها، في عدم تحقيقها.[1]

11 - الأهداف السلوكية:

مفهوم الأهداف السلوكية:

يرى جانيه (1977) أن الهدف السلوكي يمثل القابلية أو القدرة التي يكتسبها الفرد للمرور بالمواقف التعليمية والتي تمكنه من القيام بأداء معين، كما يذكر توم وآخرون (2002) أن الأهداف التربوية هي النتاجات النهائية للتعلم مبنية على شكل تغيرات في سلوك الطالب، ويشير مصطلح السلوك إلى أداءات ذهنية معرفية أو وجدانية انفعالية.

أما روبرت تيجر(1984م) فيرى الهدف السلوكي هو الأداء النهائي القابل للملاحظة والقياس والذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد المرور بالموقف التعليمي.

- ويمكن للمتعلمين اللجوء إلى المصادر التالية عند صياغة الأهداف السلوكية:

1 -الأهداف التعليمية للمادة أو الوحدة المدرسية:

يمكن للمعلم الرجوع إلى الأهداف التعليمية وتجزئتها إلى وحدات سلوكية صغيرة أو أهداف سلوكية يمكن تحقيقها في فترة زمنية معينة وهي الحصة الدراسية.

2 -دليل المعلم للمادة الدراسية:
يشمل دليل المعلم تحليلا للدروس مبني على الأفكار والمبادئ والمفاهـــيم

ويشير إلى المحك الذي يستخدم للحكم على مدى تحقيق الهدف التعليمي لدى المتعلم، ويصف المعيار عادة خصائص جودة التعلم الذي يتم قبوله، كما يحدد نوع الأداء المطلوب الذي يعتمده المعلم لاتخاذ القرارات المتعلقة بفعالية ونجاح عملية التعلم والتعليم لدى المتعلمين فقد يلجأ المعلم إلى تحديد معايير ترتبط بتغيرات زمنية .[(1)]

12 -أهمية تحديد الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة:

لا يستطيع الإنسان أن يعيش في هذه الحياة دون أهداف تحركه، تدفعه للعمل وتشغله بشكل متواصل، فالهدف متواصل، فالهدف هو الموجه لسلوك الإنسان، والهدف هو الذي يجعل للحياة قيمة ومعنى، ولو عاش الإنسان على هامش الحياة دون وجود أهداف تحركه، لما عرف ماذا يريد، ولا

1 جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر، ط1، الأردن، 2001، ص 38.

إلى أي غاية يسير، وعندها سوف تتبدد طاقاته في أشياء لا طائل لها ويعجز عن العمل المنتج الخلاق وتحقيق ذاته.

ويمكن القول أن تحديد الأهداف يخدم المعلم في الأمور التعليمية التالية:

1 -المساعدة في اختيار المحتوى التعليمي ومضمون المادة الدراسية المناسبة، ومن ثم مساعدته على توجيه الطلاب إلى المصادر، والمراجع والوسائل التي تعينهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.[1]

2 -المساعدة في اختيار الطرق التعليمية المناسبة لكل هدف تعليمي، فالأهداف تحتاج إلى طرق تعليمية تختلف باختلاف أنماطها، فمثلا تحتاج الأهداف العقلية المعرفية إلى طرق تعليمية تختلف عن تلك اللازمة لتحقيق الأهداف الوجدانية التي تحتاج إلى طرق تعليمية تختلف عن تلك اللازمة لتحقيق الأهداف النفسية الحركية.

3 -المساعدة على اختيار أساليب التقييم المناسبة لكل هدف فأساليب تقييم الأهداف النظرية يختلف عن أساليب تقييم الأهداف العملية على سبيل المثال ويلخص ميجر بشكل عام 1975م أهمية الأهداف التربوية وفائدتها في ثلاث نقاط رئيسية هي:

1/ مساعدة المربي على المادة التعليمية المناسبة.

2/ مساعدة المسؤولين الإداريين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم.

3/ مساعدة الطالب على تنظيم جهوده ونشاطاته نحو انجاز ما خططته عملية التعليم.[2]

- ومنه نقول أن للمدرسة السلوكية دورا مهما في تحديد خصائص الهدف السلوكي وخاصة سكنر الذي أجرى دراسة موضوعية للسلوك وتحليله وخلاصة الفرضية أن السلوك التعليمي سلوك معقد، وحتي يمكن فهمه وتفسيره، فلا بد من تحليله إلى أجزاء صغيرة جدا تسمى وحدات سلوكية رئيسية، بالإضافة إلى بعض النصائح والإرشادات والأمثلة التوضيحية، الأمر الذي يساعد المعلم في صياغة الأهداف السلوكية المناسبة.

4 -محتوى الدراسة:

قد يلجأ بعض المدرسين إلى قراءة الدرس وتحليل الأفكار الرئيسية والآراء والاتجاهات والمفاهيم والمصطلحات وأهم النقاط والقضايا المتضمنة فيه، مما يساعد في صياغة الأهداف التي تؤدي إلى تعلم هذه الخبرات.

1 عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ص52،51.

2 أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر،ط1، عمان، 2002،ص 61،60.

13 مكونات الأهداف السلوكية:

يرى ميجر أن الهدف السلوكي يتضمن ثلاث مكونات أساسية هي:

1/ السلوك النهائي:Terminal behavor

ويصنف هذا المكون السلوك المتوقع من الطالب القيام به بعد المرور بالخبرة التعليمية، وهو السلوك الذي يظهره المتعلم ليدل على الخبرة التي اكتسبها، وهو سلوك قابل للملاحظة والقياس، ويتحدد هذا السلوك بما يسميه بايرلي ورفاقه بالسلوك الظاهر أو السلوك الصريح.

2 / شروط الأداء والظروف: condition

ويشير هذا المكون إلى الشروط التي يتبدى من خلالها أداء المتعلم النهائي والتي يجب أن تتوفر لدى قيامه بالأداء فقد تكون عملية تحديد السلوك النهائي غير كافية لمنع سوء الفهم أو تتعدد التفسيرات وتنوعها، لذا يتخذ الهدف السلوكي شكلا أوضح عندما يقوم المعلم بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء.[1]

1 أفنان نظير دروزة، الرجع السابق، ص 62.

الفصل الثاني: ماهية الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة "المشكلة ".

المبحث الأول: مفهوم الوضعية الإدماجية.

المبحث الثاني: الوضعية المستهدفة" المشكلة" .

المبحث الثالث: بين الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة"المشكلة" .

المبحث الأول: مفهوم الوضعية الإدماجية

أ - المفهوم اللغوي:

" وضع: الوضع: ضد الرفع وضعه، يضعه، وضعا، وموضوعا، وأنشد ثعلب يتبين موضوع جودك ومرفوعه، عنى بالموضوع.

ما أضمره ولم يتكلم به والمرفوع ما أظهره وتكلم به.

" والمواضع معروفة واحدها موضع واسم المكان الموضع الموضع بالفتح الأخير نادر لأنه ليس في الكلام مفعل مما فاؤه واوا اسما لامصدر إلا هذا فأما موهب ومورق فالعملية وأما ادخلوا موحد موحد قد فتحوه إذ كان اسما موضوعا ليس بمصدر ولا مكان وإنما هو معدول عن واحد كما أن عمد معدول عن عامر " هذا كله" قول سيبويه" .

يقال " وضع الشيء يده يضعه وضعا إذا ألقاه فكأنه ألقاه في الضريبة، قال سديف:

فضع السيف وارفع السوط حتى لا ترى فوق ظهرها أمويا.

معناه " ضع السيف في المضروب به وارفع السوط لتضرب به ويقال وضع يده في الطعام إذا أكله [1]، وقوله تعالى:" فليس عليهن جناح أن يضعن ثيابهن غير متبرجات بزينة." [2]

وفي الحديث:" من أنظر معسرا أو وضع له أي حط عنه من أصل الدين شيئا.

"ووضع الشيء وضعا: اختلقه".

قال الأزهري:" ويقال وضع الرجل إذا عدا يضع وضعا وأنشد لدريد ابن الصمة في يوم هوزان:

يا ليتني فيها جذع أحب فيها أن أضع

أقود وطفاء الزمع كأنها شاة صـــــدع.

"ووضع الشيء في المكان: أثبته فيه وتقول في الحجر واللين إذا بني به".

"ووضع الحائط القطن على الثوب والباني الحجر توضيعا".[3]

1 ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2004، ص288،229.

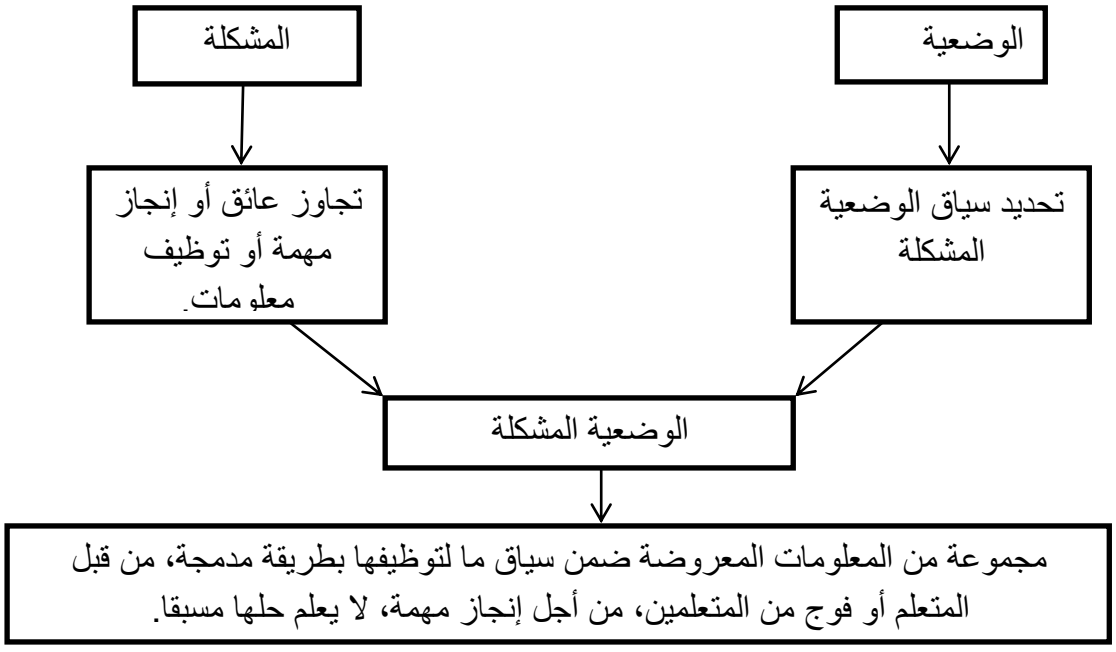
2 سورة النور، الآية 60.

3 ابن منظور، لسان العرب، ص 229،288.

ب -المفهوم الإصطلاحي:

الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالهدف وتحدد سياقه وقد تتداخل مع السياق والظروف والعوائق، والمواقف، والمشكلات، والصعوبات، والمسائل والاختبارات وتعرف الوضعية في مجال التربية والديداكتيك بكونها" وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية والمهمة التي تواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها أي إن الوضعية واقعية ملموسة، يواجهها التلميذ بقدراته وكفاءاته عن طريق حلها، والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة.

إن الوضعية حسب" محمد الدريج" تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية.



مخطط توضيحي يبين ماهية الوضعية الإدماجية.[1]

1 جميل حمداوي، مرجع سبق ذكره، ص12.

وتأسيسا على ما سبق، يتبين لنا أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم، من أجل الحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية/ التعلمية والمهنية وتعد المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات، ولأنه ينبغي علينا أن نعد التلميذ للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، ويتعلم الحياة عن طريق الحياة، وألا يبقى رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيّجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع الموضوعي، أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمعلومات وبالمثاليات التي تجاوزها الواقع أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان أي إن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراغماتية، كالمنفعة، والإنتاجية والمردودية والفعالية الإبداعية، والفائدة المرجوة من المنتوج، وهو تصور الفلسفة الذرائعية لدى جيمس جويس وجون ديوي، وبرغسون، والثقافة الأنجلو سكسونية بصفة عامة.

وخلاصة القول: ترتبط الكفايات بمواجهة المشاكل المركبة والوضعيات المعقدة، والمقصود بأن تكون كفئا ومؤهلا، يعني أن تكون إنسانا ناجحا ومتمكنا من أسباب النجاح.

2- مفهوم الدمج:

أ - المفهوم اللّغوي:

" دمج الأمر يدمج دموجا: استقام وأمر دماجودماج مستقيم وتدامجوا على الشيء: اجتمعوا ودامجه عليهم دماجا: جامعه وصلح دماج أو دماج محكم قوي وأدمج الحبل أجاد فتله وقيل: "أحكم فتله في رقة وقوله: إذ ذاك إذ حبل الوصال مدمش.

وإنما أراد مدمج فأبدل الشين من الجيم لمكان الروي ودمجت الماشطة الشعر دمجا، وأدمجته: صغرته ورجل مدمج ومندمج مداخل كالحبل المحكم الفتل ونسوة مدمجات الخلق ودمج كالحبل المدمج عن ابن الأعرابي، أنشد:

والله للنوم وبيض دمج أهون من ليل قلاص تمعج.

" دمج الشيء دموجا إذا دخل في الشيء واستحكم فيه وكذلك اندمج وأدمج بتشديد الدال كل هذا إذا دخل في الشيء واستتر فيه.[1]

1 ابن منظور، لسان العرب، ص296.

أدمج الشيء: " لفه في الثوب والحبل وأحكم فتله في رقة ويقال أدمج الأمر أحكمه والماشطة الشعر، دمجته وفلان الفرس: أضمره، وكلامه: أتى به محكما جيد السبك، أو أبهمه".

أدمج الشيء في الشيء:" دمج والفرس : ضمر".[1]

ب -المفهوم الإصطلاحي:

يستخدم هذا المصطلح للتعبير عن عملية تعليم المعاقين وتدريبهم وتشغيلهم مع أرانهم العاديين، كما يعرف الإدماج على أنه تعليم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية بحيث يتم تزويدهم ببيئة طبيعية تضم أطفالا عاديين، وبذلك يتخلصون من عزلتهم عن المجتمع.

كما يعرف أيضا بأنه: نظام يساعد الأطفال المعاقين على الحياة والتعلم والعمل في الأماكن خاصة حيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس على قدر طاقاتهم وإمكاناتهم.[2]

ومنه نستطيع القول إن الإدماج هو عملية تساعد التلميذ على جعل مهاراته وقدراته العلمية المنفصلة والمختلفة والمرتبطة فيما بينها بمعنى أنها مندمجة، من أجل بلوغ هدف محدد ففي عملية الإدماج يكون المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا أي تلميذ عوض عن الآخر بمعنى أن عملية الإدماج هي عملية شخصية في أساسها، كما أنه لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة.

إذن الإدماج هو نشاط ديداكتيكي وظيفته الأساسية جعل المتعلم يربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين او في مجالات مختلفة.

3- مفهوم وضعية إدماج:

تمثل وضعية الإدماج سيرورة ربط الموارد السابقة بالموارد الجديدة، وإعادة هيكلتها وفق التمثلات والمخططات الداخلية للفرد المتعلم، وتطبيقها على الوضعيات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقاربتها، بمعنى أن إدماج التعلّمات يدل على السيرورة التي بواسطتها يتمكن المتعلم من زرع تعلمات جديدة داخل تعلمات سابقة، مما يجعله يعيد بنية عالمه الداخلي، ويطبق على الوضعيات

1 ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية،د،ط، ص95.

2 فاروق عبد فلية:، أحمد عبد الفتاح التركي، معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء الدنيا، د ط، اسكندرية، ص23.

جديدة ملموسة بهذا، يصبح الإدماج يربط بين الموارد المكتسبة والمنفصلة لغاية تفعيلها وتوظيفها لتحقيق غاية معينة، أي التعاطي مع الوضعية المشكلة.

ويجعلنا هذا نستنتج مع الباحثين أن عملية الإدماج في المجال التعليمي التعلّمي، تتطلب من الفرد المتعلم الربط بين مكتسبات تعلمه السابقة والجديدة في إطار معين، أو من عدة أطر مختلفة ومكتسبات حالية، قصد إزالة مجموع التمفصلات بينها، لاستثمارها وتوظيفها بعد صهرها ودمجها بهدف إنجاز مهمة معينة، ويذهب الباحثون في هذا المجال إلى أن الإدماج في العملية التعليمية التعلمية نوعان:

- **الإدماج الجزئي:** يفيد الإدماج الجزئي في كونه مرحلة تأتي بعد فهم التعلمات الجديدة والتدريب عليها، في تمفصلات الديداكتيكية لا البنيوية، بحيث يتم هذا الإدماج من خلال وضعيات مشكلة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة، وربطها بموارده السابقة لمقارنة تلك الوضعيات، التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى.
- **الإدماج النهائي:** هو إدماج نهائي مرتبط بالكفاءة، بحيث تقدم للمتعلم وضعيات الهدف، قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلّمات الحديثة لمقاربة تلك الوضعيات، وتحقيق الهدف .[1]

إذن الوضعية الإدماجية هي مجموعة من المعلومات والبيانات منها ما هو أساسي وغير أساسي، بحيث يكون توظيفها بطريقة مدمجة ضمن سياق ما، من أجل إنجاز مهمة كما أنها تسمح للتلميذ بالتمرن على إدماج مكتسباته، وتسمح بتقويم هذه المكتسبات.

4- بيداغوجيا الإدماج:

الإدماج معناه إقامة علاقات بين التعلمات بهدف التواصل إلى حل وضعيات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة.

ولتدريب التلاميذ على الإدماج، نقدم لهم وضعيات مركبة تسمى "وضعيات الإدماج "ونطلب منهم إيجاد حل لها.[2]

1 ينظر، فاطمة الزهراء بوكرمة، الملتقى التكوين بالكفايات في التربية، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية تقويم، جدي إسماعيل، جامعة تيزي وزو، الجزائر، ص494.

2 دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، رباط، ص18.

- المراجعة هي إعادة الدروس التي سبق التطرق لها، ويكون المدرس خلالها هو العنصر الفاعل، أما الإدماج فهو جعل التلميذ يحلون وضعيات مركبة جديدة بأنفسهم.
- **ماذا تستهدف بيداغوجيا الإدماج؟**
- **ما المقصود ببيداغوجيا الإدماج؟**

تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يعي مكتسباته وينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، تسمى وضعيات الإدماج.

- لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات، مواقف..).
- لا يحدث الإدماج إلا من خلال وضعية مركبة جديدة، تستدعس من المتعلم إيجاد حل لها، وعليه أن يبدأ بالبحث، ضمن مكتسباته، عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحل هذه الوضعية فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين.
- والإدماج عملية داخلية شخصية ، فلا أحد يمكن أن يقوم به مقام الآخر.
- **من يقوم بالإدماج؟**

إن المتعلم هو الذي يمارس الإدماج لمصلحته وإذا كان المدرس يقترح على تلاميذه إنجاز تمارين تطبيقية وتلخيصات والقيام بمراجعات، فبإمكانه أيضاأن يقترح عليهم وضعيات مركبة، ولكنه في هذه الحالة ليس معنيا بالإدماج بل المعني بذلك هو التلميذ.

- **ما الفائدة من الإدماج؟**

إذا لم يتعلم التلميذ دمج موارده ومكتسباته، لن يذهب إلى ما هو أبعد، وسينحصر تعليمية في استظهار المعارف أو إنجاز التمارين المدرسية، ولن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية والدراسية.

- **هل ندرب التلاميذ على الإدماج أم أنه ممارسة عفوية؟**

بعض المتعلمين لديهم القدرة على الإدماج، فيعد اكتسابهم للقواعد النحوية والصرفية والمفردات الجديدة، يستطيعون توظيفها لإنتاج نص ما بالاعتماد على أنفسهم، ولكن أغلبية التلاميذ، وخاصة المتعثرين منهم، لا يدمجون مكتسباتهم بشكل عفوي ولن يصبحوا قادرين على الإدماج إلا إذا تدربوا عليه في المدرسة.[1]

1 دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، رباط، ص18.

5- مكونات الوضعية الإدماجية:

ينبغي أن تصاغ نماذج التقويم الإدماجي في إطار وضعيات معقدة ومركبة وفق الكفاية الأساسية المراد تنميتها لدى المتعلم، ولا يعني هذا أن تكون الوضعيات المقدمة للمتعلم وضعيات طبيعية أو معايشة، بل وضعيات أقرب إلى الواقع، في شكل نصوص، ووثائق وصور، مستندات، وخطاطات توضيحية تتطلب نوعا من المعالجة من المتعلم وفق الموارد التي اكتسبها في حصص التعلم والدعم.

وتبنى الوضعية الإدماجية على مجموعة من العناصر والمكونات الأساسية التي يمكن حصرها فيها يلي:

1 -**السند:** نعني بالسند تلك العناصر أو الدعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية الإدماجية مثل: النصوص الوثائق والصور والأيقونات والخرائط والبيانات.....، ويرتكز السند على ثلاثة عناصر هي: السياق والمعلومة، والوظيفة.

- وهذه السندات إما لفظية (نصوص ووثائق)، إما بصرية (صور وخرائط وجداول وبيانات...)، وإما رقمية (معطيات الحاسوب).

أ - السياق:

يقصد بالسياق البيئة التي تتم فيها الوضعية، أو هو ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذات، أي: ترتبط الوضعية بالسياق الذي يعني مجموعة من الظروف التي تتموقع فيها الأشخاص داخلها أي، "مجموعة من الظروف في لحظة معينة "[1].

وقد يكون السياق طبيعيا، أو حياتيا، أو مهنيا، أو مدرسيا... ومن هنا، فالسياق هو البيئة التي يتم فيها عمل التلاميذ، ويشتمل على مكونات عدة: الإطار المختار(الإطار المدرسي مثلا)، والفضاء الذي تحل فيه الوضعية (السياق المكاني، وزمن الوضعية "السياق الزمني" ويتضمن أيضا البيئة الاجتماعية للوضعية أي: العمل بشكل فردي أو بمساعدة وصي في إطار مجموعة (السياق الاجتماعي)

وينبغي أن يرتبط السياق بالقيم التي نود غرسها في المتعلم، مثل: قيم المواطنة وقيم التسامح، وقيم التعاون وقيم التضامن.

1 جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي، ص70.

ب -المعلومات:

هي المعلومات الوضعية ومواردها أساسية، بمعنى أن المعلومات هي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السياق، ويعضد دلاليا، وغالبا، ما تكون المعلومات هي عناصر للسياق، مثال: الذوات الحاضرة في السياق، والمعطيات الزمانية،والمكانية، والوثائق والنصوص، والخبرات التي يتضمنها النص السّياقي، وفي هذا يقول كسافي: "وأحيانا تكون الحدود دقيقة جدا على مستوى التمييز بين المعطيات(المعلومات) وعناصر السياق، حيث يمكن ألا يكون لتحديد المكان والتاريخ أي تأثير في بعض الحالات، ونعتبره عنصر فمن الصعب جدا إرساء هذه الحدود، لدرجة أن بعض المعطيات تكون في الوقت نفسه عناصر السياق"[1]

- وهذا يعني أن المعلومة عبارة عن معطيات من شأنها أن تتدخل في حل وضعية معينة، ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو ناقصة من جهة، أو تكون ملائمة أو مشوهة من جهة أخرى، وغالبا ما تكون المعلومة متضمنة في الوثائق التي يعرضها السند، وبصفة عامة تتواجد المعلومات في الوضعية إلا أنه قد يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات الملائمة من أجل حل وضعية.

ج- الوظيفة:

وهي التي تير الهدف الذي يحقق الإنتاجمن أجله **أي**، يجيب مفهوم الوظيفة على السؤال التالي: ماذا تستهدف الوضعية؟ ولم تصلح الوضعية؟ وما وظيفتها البيداغوجية؟.

- ومن هنا، فالوظيفة الإجرائية للوضعية هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعية، لذا فالوضعية "بإمكانها أن تأخذ طابعا إجرائيا أولا، فإن لها وظيفة بيداغوجية، تخدم التعلمات بطريقة خاصة ، يمكن القول إن بإمكان وضعية إدماجية أن تلعب بشكل أساسي ثلاث وظائف بيداغوجية وهي:" وظيفة ديداكتيكية لتعلمات مضبوطة، ووظيفة إدماجية، ووظيفة تقييمية.

وغالبا ما تكون الوظيفة ضمنية، إلا أنه بإمكانها أن تبرز بشكل صريح وواضح وبارز.[2]

1 جميل حمداوي، المرجع السابق، ص73.

2 المرجع نفسه، ص74.

2 - التعليمات: وهي مجموعة من التعليمات والأسئلة التي تعطى للمتعلم قصد التقيد بها أثناء معالجة الوضعية الإدماجية، ولكن بشكل صريح وواضح، انطلاقا من السندات المعروضة (سياق ومعلومة، ووظيفة)، " إنها تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية."[1]

وعليه فإن التعليمة بمثابة مهمة ينبغي أن يقوم بها المتعلم، وقد تكون هذه المهمة تحرير نص، أو إنجاز سيناريو، أو إيجاد حل لمشكلة ما أو إبداء اقتراحات.

وعموما تكون التعليمة صريحة إلا أنها يمكن أن تكون في بعض الحالات ضمنية، لأنها تفرض نفسها من ذاتها.

إذن تتعلق التعليمة بالمهمة أي: بما نريد أن يكتسبه المتعلم بنفسه وهي بمثابة أداء وإنجاز وترجمة ما اكتسبه المتعلم من موارد في أرض الواقع، وفي هذا، يقول كسافي: " عن هذه المهمة ليست صريحة بالضرورة بل ينبغي أحيانا البدء بولوج الوضعية لتحديد المهمة المراد انجازها أي: لوضع تقرير لما ينتظر من التلميذ، ففي أغلب الأحيان، تكون التعليمة هي التي تعكس بشكل جيد نوع المهمة المنتظرة، وتبعا للحالات يمكن التعبير عن المهمة بالمفاهيم التالية:

- حل المسائل
- إبداع جديد
- إنجاز مهمة معتادة
- اقتراح عمل
- اختيار جواب من اختيار متعدد مثلا.[2]
- إذن نستطيع القول أن المهمة تتمثل في مجموعة من التعليمات التي تحدد ما المطلوب من المتعلم إنجازه.

6- أنواع الوضعيات:

تتخذ الوضعيات أشكال عدة أهمها:

1 -الوضعيات التعليمية:

وهي علاقة بين المتعلم ووسط ما يحتوي على نظام تربوي كامل قصد الاستفادة من محتويات معينة.

1 جميل حمداوي، المرجع السابق، 74.

2 المرجع نفسه، ص 76.75.

وهي كذلك: "مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء(وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس،...الخ)، ونظام تربوي يمثله المعلم بهدف اكتساب المتعلم معرفة مبنية أو في"طريق البناء" ، ومن أنواعها:

أ -**وضعية الفعل:** وتتمثل في دفع التلميذ إلى إنجاز عمل باستثمار طاقته الفكرية وتسخير قدراته الشخصية للوصول إلى الأداء الناجح.

ب -**وضعية الصياغة**: وتتمثل في حسن صياغة التعليمات أو المعلومات المتبادلة بين المعلم والمتعلم.

ج- **وضعية التصديق:** وتتمثل في كون المتعلم مطالب بالبرهنة على ما يقول أو يفصل بشواهد أو ممارسات من اجتهاده الخاص.

2 -وضعيات التعلم:

وهي الوضعيات التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية ومع الموجه ومحيط يخدم تعلماته، ولكي يبني المتعلم الكفاءة المنتظرة، لا بد أن تتضافر مجموعة من الوضعيات التعليمية التعلمية في شكل متكامل وفق التحديد الآتي:[1]

أ - وضعية التعلم الاستكشافي:

وهي كل سياق يثير تعلما جديدا، يتسم هذا النوع من الوضعيات بالتعقيد، لأنه يطرح آليات جديدة، تجعل المتعلم يكتسب عن طريقها معارف أعمق من المعارف السابقة، تمكنه من مواجهة الوضعيات الجديدة المعقدة.

وتظهر الوضعية الاستكشافية في إطار إشكالية لا يمكن حلها بالآليات والمعارف التي اكتسبها من قبل بل يتطلب حلها اكتساب معرفة جديدة تؤدي بدورها غلى تعلم جديد.

ب -وضعية التعلم الآلي:

وهي السياق الذي يتيح الفرصة للمتعلم كي يتدرب، وبشكل أكثر على آلية استخدام مختلف المكتسبات القبلية، وتتجسد أنشطة التعلم الآلي في إنجاز [2] تمارين متنوعة في إطار التعلمات المحددة، ويظهر

1 مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بعنوان "درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقارنة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها "إعداد الطالب: معوش عبد الحميد، إشراف برو محمد، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012/2011م، ص 63.

2 المرجع نفسه، ص 64.

المتعلم في هذه الوضعية أكثر حيوية وفاعلية، إذ لا يعتمد في إنجازه إلا على نفسه وإمكاناته الفردية، فيتكون له أسلوب خاص به في تعلّماته.

ج-وضعية التعلم الإدماجي:

وهي السياق العام الذي يتيح للمتعلم إدماج مكتسباته السابقة (معارف، مهارات، سلوكات)، والتي كونت له ناتجا تعلميا حصل من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها في شكل مستقل ومجزأ.

د-الوضعية التقويمية:

هي عبارة عن نشاط من الأنشطة التي تشملها الوضعيات السابقة ولكنها تختلف عنها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم، وسلوكياتهم القبلية، واستغلالها في ايجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة.

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

والتقويم في وضعه الجديد يشبه إلى حد كبير أنشطة التعلم الإدماجي من جهتين:

الأولى: يستهدف التعلم الذي يراعي العلاقة التكاملية بين نواتج التعلم، حيث يستطيع المتعلم توظيف هذه المكتسبات في شكل مدمج، وليس منفصلا، أي لها ارتباط وثيق ببعضها البعض.[1]

الثانية: ترتبط بالإستراتيجية العامة للتقويم بمنظوره الجديد، حيث يلفت الانتباه إلى تقويم المكتسبات والسلوكات القبلية في إطار مدمج وموظف وهي الغاية التي يستهدفها التقويم.

ذ- وضعية الدعم والعلاج:

هي وضعية تتعلق بأنشطة الاستدراك والعلاج لثغرات التعلم، للذين يعانون من تأخر دراسي في بعض المواد الدراسية، لأسباب موضوعية خارجة عن ضعف في قدراتهم العقلية، أو هي: وضعية استدراكية تتيح فرصا إضافية يدركون بها ما فاتهم من تحصيل خلال تعلماتهم السابقة والمعلم وحده من يحدد نوع المشكلة التي يعانيها المتعلم والأسباب خلال تعلماتهم السابقة والمعلم وحده من يحدد

1 مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بعنوان " درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقارنة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها " إعداد الطالب: معوش عبد الحميد، ص 66.

نوع المشكلة التي يعانيها المتعلم والأسباب المحيطة بها، لغرض تشخيصها واقتراح الحلول الملائمة لها، ويقوم المعلم نفسه بالتخطيط الدقيق لتنفيذ الوضعيات بشكل يحقق للمتعلمين حاجاتهم التعليمة.[1]

ر- الوضعية الإشكالية:

وهي الوضعية التي يوجد فيها المتعلم نفسه أمام معطيات ومطالب تتطلب التفكير والإنجاز لإيجاد جواب أو مخرج يتوافق مع ما هو مطلوب وتتدرج تحتها كل الوضعيات السابقة بناء على ما سبق ذكره وفق المقاربة بالكفاءات أو بالتكوين المعتمد على الوضعية المشكل الإدماجية نرى أن :

تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام، لا تقويم المعارف والمعلومات، يستلزم من المعلم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (المعارف، المهارات، السلوكات، القدرات).

ومنه يبقى للمدرس حق اختيار الوضعية التي يراها مناسبة للدرس فالوضعيات تختلف من موضوع إلى آخر.

7- سياق الوضعيات الإدماجية:

لا يمكن فهم الوضعيات إلا إذا وضعناها في سياقها الاجتماعي والتاريخي، فلقد استلزم التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر، منذ منتصف القرن العشرين، توفير أطر مدربة أحسن تدريب لتشغيل الآلة بكل أنماطها، مما دفع بالمجتمع الغربي ليعيد النظر في المدرسة وطبيعتها ووظيفتها، بربطها بالواقع والحياة وسوق الشغل، قصد محاربة البطالة وأسباب الفشل المدرسي، وإيجاد حل اللامساواة الاجتماعية، ويعني هذا ربط المدرسة بالمقاومة والحياة المهنية والعولمة والقدرة التنافسية المحمومة أي: على المدرسة أن تنفتح على الواقع والمجتمع معا لتغيرهما، وإمدادهما بالأكفاء والأطر الدربة الماهرة والمتميزة، فلا قيمة للمعارف والمحتويات الدراسية إذا لم تقترن بما هو وظيفي ومهني وتقني وحرفي، إذا، فكل هذه العوامل هي التي كانت وراء عقلنة المناهج التربوية، وجعلها فعالة ناجحة ذات مردودية تقطيرية وإبداعية.[2]

وقد حاولت دول العالم الثالث، بما فيها الدول العربية (المغرب، الجزائر، تونس، وسلطنة عمان، ...)، أن يتمثل هذا النموذج التربوي القائم على بيداغوجيا الكفايات والوضعيات لمسايرة المستجدات

1 مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بعنوان " درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقارنة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها " إعداد الطالب: معوش عبد الحميد، ص 66.

2 جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي، ص 19.

العالمية، والإنصات إلى متطلبات السوق الليبيرالية، بغية الحد من البطالة، وتفادي الثورات الاجتماعية والحد من ظاهرة الهجرة بكل أنواعها، مع تبيئتها في مدارسها لخلق الجودة والعقلانية، وتحصيل المردودية الفعالة، وبذلك أصبحت التربية تابعة للسياسة الإقتصادية للدولة وظروفها الاجتماعية والتمويلية وفي هذا الصدد، يقول: " نيكوهيرت ": " ماهو إذا عالم اليوم هذا؟ يتميز محيطنا الاقتصادي بعنصرين اثنين: أولا تقلب بالغ، وثنائية اجتماعية قوية، ينجم عن احترام الصراعات التنافسية، وإعادة الهيكلة، وإغلاق المصانع وترحيل وحدات الإنتاج، واللّجوء المتسارع إلى اختراعات تكنولوجية زائلة أكثر فأكثر (سواء في مجال الإنتاج أم في مجال الاستهلاك)

وفي هذا السياق ، تتمثل إحدى أهم مساعي أرباب العمل في المرونة أي: مرونة سوق العمل، ومرونة العامل المهنية والاجتماعية، ومرونة أنظمة التربية والتكوين، وقابلية تكيف المستهلك. مازالت سوق، العمل حاليا منظمة بشكل قوي على أسس المؤهلات، أي على أساس الشهادات، وتمثل الشهادات جملة المعارف والمهارات المعترف بها، تخضع لمفاوضات جماعية وتخول حقوقا بشأن الأجور وشروط العمل أو الحماية الاجتماعية، ولإتاحة دوران أكثر ليونة لليد العاملة، بات أرباب العمل يسعون لتدمير هذا الثنائي المتصلب مؤهلات، شهادات، واستبداله بالثنائي الكفايات، شهادات مبنية على وحدات تكوين (مصوغات ومجزوءات).[1]

وهكذا يتبين لنا أن سياق الوضعيات يتمثل في الانفصال بين النظرية والتطبيق، أو في غربة المدرسة عن الواقع وسوق الشغل.

8- أهداف الوضعية الإدماجية:

تهدف الوضعية الإدماجية إلى ما يلي:

1 -إنماء الكفاءات.
2 -تعلم دمج الموارد.
3 -التمرس على دمج الموارد ضمن وضعية.
4 -التمرس على حل مهمة مركبة.
5 -التمرس على التقويم الذاتي عبر شبكة التحقق الذاتي للتثبيت من توفر مواصفات الجودة المطلوبة في إنتاج التلميذ مثل الملاءمة وسلامة أدوات المادة.

1 جميل حمداوي، المرجع السابق، ص20.

6 -إشعار المتعلم بأن الحصص التعلمية السابقة لا تشكل أجزاء منفصلة وإنما هي كل تعلم استثمار مجموع الكفاءات التي تم تحقيقها لدى المتعلم في الحصص التعلمية السابقة

تركيب ودمج الكفاءات المحصل عليها خلال مجموعة الحصص التعليمية حتى يحقق المتعلم الكفاءة القاعدية الخاصة بالوحدة.[1]

- الوضعية الإدماجية لها عدة أهداف من أبرزها، أنها تجعل المتعلم هو الفاعل بحيث يجند كل مكتسباته من مختلف الأنواع (معارف، اتجاهات، مهارات، آليات....) بشكل مترابط، كما أنه تعوّده على حل ومواجهة المشكلات والتعوّد على دمج الموارد والمكتسبات ذاتيا.

9- مراحل بناء وضعية إدماجية:

إن بناء وضعية إدماج يتمثل أساسا في اختيار صياغة (نص، تمثيل، جدول، تصميم، ..) يجد المتعلم نفسه فيها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة ويتم ذلك بإتباع الخطوات التالية:

1 -تحديد أو حصر الكفاءة المستهدفة
2 -تحديد التعلمات التي نريد إدماجها (المعارف والسلوكات..)
3 -اختيار وضعية جديدة ذات دلالة تمنح للمتعلم فرصة لإدماج ما نريد إدماجه فعليا
4 -تحديد كيفية التنفيذ مع الحرص على أن يكون المتعلم في صلب النشاط.[2]

- بناء وضعية إدماجية يعتمد أساسا على تحديد الكفاءة والمكتسبات المراد دمجها، وقبل ذلك تحديد واختيار الصيغة المناسبة للوضعية الموجهة للمتعلم التي من خلالها يستطيع المتعلم أن يقوم بإدماج فعلي لمكتسباته المختلفة.

10- خصائص الوضعية الإدماجية:

تتسم الوضعية الإدماجية بعدة خصائص من أبرزها ما يلي:

1 -مركبة، تدمج مجموعة موارد (حلها يتطلب تجنيد مختلف الموارد من طرف المتعلم)
2 -تطرح مشكلة قابلة للحل، (يحلها المتعلم)
3 -أن تكون وجيهة (تقوّم ما يجب تقويمه)

[1] www.ouarsenis.com,.10:50,2017/03/05)

2 ينظر إعداد مفتش التربية الوطنية لزهر عرايبية، الدمج الشكلي والدمج الوظيفي من خلال واقع الممارسة الصفية، خاص بأساتذة التعليم الثانوي، ثانوية سعدي الصديق تبسة، مفتش التربية الوطنية التكوين بالعربية، ص 29.

4 -تكون جديدة بالنسبة للمتعلم (لم يتم تناولها من قبل)

5 -تكون لغة صياغتها وتعليماتها مفهومة لدى المتعلم

6 -تحترم قيم المجتمع المتعلم ومرتبطة بواقعه المعيشي

7 -تنمي لدى المتعلم مواقف وسلوكيات

8 -تكون مرتبطة بكفاءة ما.[1]

- ومنه نرى أن للوضعية الإدماجية خصائص متعددة تتمثل فيما يلي أهم خصائصها الإدماج فمن خلالها يتم دمج جميع مكتسبات تعلمية لدى المتعلم: كما أنها تقوم بطرح مشكلة يتعين على المتعلم حلها من أجل تقويم مدى كفاءته كما أنها تكون ذات صلة بواقع المتعلم والقيم الاجتماعية لمحيطه أيضا تكون الوضعية الإدماجية جديدة وليس تجميع المعارف فقط كما هو الشأن بالنسبة للتعلم التقليدي.

11- كيفية كتابة وضعية إدماجية:

للوضعية الإدماجية أهمية بالغة لذا يجب الالتزام بتقنية معينة لتحرير الوضعية كما يجب التقيد بالمطلوب من خلال موضوع الامتحان لذلك يجب مراعاة الخطوات التالية:

1/ أن تقرأ المطلوب جيدا

2/ أن تحلل هذا المطلوب إلى عناصر حتى يتسنى لك فهم المطلوب والتقيد به ولا تخرج عن الموضوع.

3/ قبل أن تبدأ في المطلوب عليك أن تستهل الوضعية بتمهيد يخدم المطلوب حيث تجعل الوضعية على شكل فقرات:

أ - **الفقرة الأولى:**تخصصها دائما تمهيدا للمطلوب، ويمكن لك أن تعتمد في ذلك على السند.

ب -الفقرة الثانية: للعرض، حيث تتوسع فيها لتجيب عن المطلوب

ت -**الفقرة الثالثة:** تكون الخاتمة، حيث تذكر الحلول إن طلب منك أو غيرها.

4/ التقيد بعدد الأسطر المطلوبة.

5/ التزام النمط المطلوب استخدامه سواء كان حجاجيا أو سرديا...

1 ينظر إعداد مفتش التربية الوطنية لزهر عراييبة، الدمج الشكلي والدمج الوظيفي من خلال واقع الممارسة الصفية،ص28.

6/ احترام علامات الوقف (الفاصلة، النقطة، علامة الاستفهام، التعجب..)

7/ قد يطلب منك توظيف (جمل استفهامية أو تشبيه...) وهذا يجب الالتزام به.[1]

المبحث الثاني: الوضعية المستهدفة" المشكلة"

1 -مفهوم الوضعية المستهدفة "المشكلة" :

تمثل الوضعية المستهدفة وضعية في سياق تعليمي، تعلّمي، تكون ذات دلالة ومعنى للمتعلم، فهي تستهدف بالدرجة الأولى زعزعة البنية المعرفية السابقة (القبلية)، من أجل بناء التعلمات الجديدة المترتبة على الكفاءة وتتسم هذه الوضعية بأنها:

- وضعية الاستكشاف تكون في بداية الدرس أو نهاية وحدة تعلمية.
- تسمح تبعية مكتسبات مندمجة
- ترشد المتعلم نحو إنجاز مهمة ذات دلالة تعليمية، تعليمة علمية، أو اجتماعية، أو ثقافية...
- تحمل معنى ذاتي بالنسبة للمتعلم في حياته الخاصة أو العامة.
- تشكل للمتعلم تحديا في مقاربتها، حيث تجعله يحس بأنه في أمس الحاجة إلى اكتساب كفاءة معينة لمقاربة الوضعية بطريقة فعالة، وبذلك تتولد لديه رغبة التعلم، ويسمى هذا بالوظيفة الديداكتيكية لهذا النوع من الوضعيات وليست هذه الوضعية تمرينا، وإنما مقاربة لمشكل أو إشكالية ما.[2]
- إذن نستطيع القول أن الوضعية المشكل "المستهدفة"، الإطار الأكثر واقعية والمهمة التي يواجهها المتعلم، قصد تشغيل المعارف المفاهيمية والإجرائية الضرورية لبلورة كفاءته والبرهنة عليها، كما أنها تعتبر الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، تتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارف، بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

1 برباش عبد الباسط، المبسط في اللغة العربية رابعة متوسط (البناء الفكري، البناء الفني واللغوي، الوضعية الإدماجية)، دار عالم المعرفة 2015، ص75.

2 ينظر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم، وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم، فاطمة الزهراء بوكرمة، وحدي إسماعيل، جامعة تيزي وزو، ص492.

2 -مكونات الوضعية المستهدفة "المشكلة" :

تتكون الوضعية المستهدفة مما يلي:

1 -المعلومة:

هي التي يتصرف وفقها المتعلم وتكون إما كاملة أو ناقصة منسجمة أو مشوشة

2 -الوظيفة:

ومن خلالها يتم تبين الهدف الذي من أجله يحقق الإنجاز

3 -السند:

وهو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم وتتمثل إما في نص مكتوب أو صور أو مخططات، أو جداول...

4 -المهمة:

أي توقع الإنتاج المنتظر من المعلم.

5 -التعليمية:

وهي تحديد الإنتاج المطلوب من المتعلم ويكون بشكل صريح.[1]

3 -خصائص الوضعية المستهدفة "المشكلة":

ومن خلال تعريفات الوضعية على أنها جهاز تعليمي تعلمي يمكن استنباط الخصائص المميزة لها في النقاط التالية:

- ✓ تمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة، وتعطي معنى جديدا لتعلم وضعية نفعية.
- ✓ تمنح الثقة الكاملة للمتعلم، كي يجند قدراته ومكتسباته في التعلم

1 ينظر، تكوين لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي سكيكدة، تقديم مفتش التربية الوطنية لزهر العراييبة، كيفية تحديد حاجة المتعلم للمعالجة البيداغوجية، خاص بمفتشي ولاية سكيكدة في 15-03-2016، ص15.

✓ تتوخى الفعل التعلمي التعليمي البسيط وبين الفعل الصعب الذي لا يقدر المتعلم على انجازه وتجاوز صعوباته

✓ تؤدي إلى نتائج فردية للمتعلم، بالاعتماد على إمكاناته الذاتية في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها

- ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الوضعية:

- لها خصائص متعددة وتكمن في أنها تمكن من تعبئة مكتسبات مندمجة وليست مضافة لبعضها البعض، كما انها تحمل معنى بالنسبة للمسار التعلّمي للتلميذ، أو بالنسبة لحياته اليومية أو المهنية، إضافة إلى ذلك أنها تقوم بتوجيه التلميذ نحو انجاز مهمة مستقاة من محيطه، وبذلك تعتبر ذات دلالة تتمثل في بعدها الاجتماعي والثقافي.[1]

4 -أهمية الوضعيات- المشاكل:

من المعلوم أن للوضعيات أهمية كبيرة في اختيار المناهج الدراسية، وتقييم المدرسة المعاصرة والتمييزبين التقليدية منها والجديدة، ومعرفة المدرسة المنغلقة من المدرسة الوظيفية والمنفتحة، وعليه، فإن الوضعيات هي محك الكفاءة والمردودية، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة، وإنها تربية على حل المشاكل المستعصية، واقتراح الحلول المناسبة والممكنة والتحفيز على التعلم الذاتي، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرس إلى التلميذ سلبي.

ومن الأكيد أن التربية بالوضعيات هي التي تفرز الكفاءات والقدرات العقلية المتميزة، فهي التي تربط المدرسة بالواقع وسوق الشغل، وليس ذلك بالشهادات والدبلومات والمؤهلات بل بالشهادات، الكفايات بيد أن هذه الوضعيات والكفايات ليست عصا سحرية لمعالجة كل مشاكل وزارات التربية والتعليم، مثل: معالجة اكتظاظ التلاميذ في الفصول الدراسية، ونقص في تكوين المدرسين، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعية الاجتماعية للمدرسين، بل إن طريقة التعليم بالكفايات والوضعيات طريقة بيداغوجية لعقلنة العملية الديداكتيكية تخطيطا وتدبيرا وتسييرا وتقويما، وتفعيلها بطريقة علمية موضوعية على أسس معيارية وظيفية، وربط المدرسة بالحياة والعمل.[2]

وتلبية حاجيات أرباب العمل، وتحقيق الجودة والمنافسة، والسير وفق مقتضيات العولمة، ويتطلب هذا كله تغيير عقلية الإدارة والمدرس والتلميذ والآباء والمجتمع كله ولا ينبغي الوضعيات والكفايات في

1 مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بعنوان " درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقارنة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها"، ص62.

2 جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد، التقويم الإدماجي، ص16.

إطارها الشكلي، بمثابة موضة عابرة أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية، أو رهينة لتوجيهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة، باعتبارها غايات ومواصفات مثالية نظرية، دون تطبيق أو تنزيل واقعي أو ممارسة فعلية وميدانية وعليه، فالوضعيات أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم، لأنها تؤهل المتعلم ليكون إنسانا كفئا ومواطنا مسؤولا، يعتمد على نفسه في مواجهة المواقف الصعبة والوضعيات المستعصية.[1]

5 - أنماط الوضعيات المشاكل:

الوضعيات هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ الذي يتسلح بدوره بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية، قصد حل هذه الوضعيات المعقدة والمركبة، والحصول على إجابات وافية

وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر مجموعة من التعلّمات والموارد المدرسية المنجزة مسبقا، ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرر طبيعة الكفاية لدبه وهذه هي التي ستحدد لنا أنماط الوضعيات المشاكل على مستوى مؤشرات الأطر السياقية:

- **الوضعية المكانية:**
- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة الإنشاء داخل القسم
- أن يكون المتعلم قادرا على إجراء التجربة داخل المختبر
- **الوضعية الزمانية:**
- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة قصيدة شعرية في ساعتين
- أن يقطع التلميذ مسافة 40 كلمفي ساعتين
- **الوضعية الحالية:**
- أن يكون التلميذ قادرا على تمثيل دور مسرحي بطريقة كوميدية
- أن يكون المتعلم قادرا على السباحة على ظهره في مسبح المدرسة
- **الوضعية الوسائلية:**
- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة نص من ألف كلمة بواسطة الكمبيوتر
- أن يكون التلميذ قادرا على القفز بواسطة الزانة
- **الوضعية الحديثة أو المهارية:**

1 جميل حمداوي، المرجع السابق، ص15.

- أن يكون التلميذ قادرا على إنجاز تقطيع البيت الشعري، وتحديد بحره العروضي.
- أن يكون التلميذ قادرا على إصلاح آلة.[1]

- **وضعيات التقليد والمحاكاة:**

ترتكز على مهمات التقليد، وإعادة المعارف والمهارات المكتسبة عن طريق التطبيق والمماثلة والحفظ والإعادة.

- **وضعيات التحويل:**

تنطلق من وضعية معينة من العمل لتطبيقها على وضعيات غير متوقعة بيدأنها قريبة بالتفكير بالمثل والاستفادة من الوضعيات السابقة لحل الصعوبات، عن طريق تحويلها لإيجاد الحلول المناسبة.

- **وضعيات التجديد:**

تنطلق من مواجهة مشاكل وصعوبات وعراقيل جديدة، وتقديم حلول مناسبة لها (وضعيات الحوار والإبداع)

ويمكن تصنيف الوضعيات من الناحية التقويمية المعيارية على النحو التالي:

- **وضعية أولية:**

يتم طرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ أثناء بداية الدرس أو قبل الشروع فيه، وتتعلق هذه الوضعيات براجعة الدرس السابق، أو دفعه إلى الاستكشاف، أو حثه وتشجيعه على استعمال قدراته الذاتية والمهارية.[2]

- **وضعية وسيطة:**

يقدم المعلم للمتعلم مجموعة من الوضعيات أثناء مرحلة التكوين والتعلم الذاتي لحل مشاكلها، اعتمادا على الإسناد والوثائق والنصوص والتعليمات ومعايير التقويم، والهدف من ذلك كله هو التثبت من قدرات التلميذ التعليمية والمفاهيمية والمهارية.

1جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي، ص 16.

2 المرجع نفسه، ص17.

- **وضعية نهائية:**

يواجه التلميذ في نهاية الدرس وضعيات نهاية إجمالية أو نهائية هي التي تحكم على التلميذ إن كان كفئا أم لا؟ وهل تحققت عنده الكفاية الأساسية أو النوعية أم لا؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية الصعبة أم لا؟ وهل تحقق الهدف المبتغى والغاية المنشودة من التكوين والتعلم الذاتي أم لا؟[1]

- الوضعية المشكلة تسمح للمتعلم بالتعلم الحقيقي كما أنها تجعل منه تلميذ فعال، كما أنها تساهم في تنمية قدرته على التحليل والمقارنة والاستنتاج وإصدار الأحكام، أي أنها تقوم بتنمية جميع قدراته العقلية.

والوضعية المشكلة تعتبر أيضا أسلوبا متميزا لإدماج المكتسبات، كما أنها ذات دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم.

6 - أسلوب حل المشكلات:

خطوات التعليم بأسلوب حل المشكلات ، إن التعلم بأسلوب حل المشكلات يتطلب السير بخطوات منتظمة:

1/ خطوة الإحساس بالمشكلة:

تشتمل على تحديد الهدف الرئيس، على هيئة نتاج متوقع من المتعلمين مع وجود عائق يحول بين المتعلم وتحقيق الهدف، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق إرادته، وبذلك يمكن القول أن الإحساس بالمشكلة قد حصل، وتهدف هذه الخطوة إلى:

- مساعدة المتعلمين على تحديد المشكلة وصياغتها
- مساعدتهم على تعريف الكلمات المفتاحية في المشكلة
- السماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة، وقابلة للدراسة.

1 جميل حمداوي،المرجع السابق، ص17.

2/ خطوة تحديد المشكلة وصياغتها:

يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلة، وعناصرها، وحدودها، ومجالها، وحجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلب حلا.[1]

3/ خطوة جمع المعلومات :

البحث عن الحل باقتراح الإبدال الممكن (فرض الفروض) والفرض هو حل مقترح يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح الإبدال والقروض لا بد من تحليل المشكلة وجمع المعلومات.

4/ خطوة اختيار الحل المناسب:

من بين الإبدال الممكنة، أو الحلول الكثيرة المطروحة (اختيار الفرضيات) وهنا يقوم المتعلم باختيار كل فرضية على حدة، حتى يتوصل إلى الفرضية الصحيحة والتي تنم على الحل المناسب.

5/ خطوة تنفيذ الحل والحلول المقترحة واختبار صحتها أي تقويمها:

في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العملي للحل وتدوين ملاحضاته على النتائج التي توصل إليها ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل.

وفي ضوء خطوات حل المشكلات المعروضة سابقا هناك عدد من استراتيجيات حل المشكلة التي يمكن اتباعها.[2]

1/ المنحنى المبرمج في حل المشكلات:

ويشتمل هذا المنحى على عدد من الخطوات:

- تقديم المشكلة أو طرحها على هيئة سؤال شفوي أو مكتوب
- طلب حل المشكلة بشكل منطقي والاستمتاع إلى الإجابات
- تزويد الطلبة بتغذية راجعة هادفة ومباشرة
- تصحيح مسار المتعلم ذاتيا في ضوء التغذية الراجعة وتعديل خطاه إلى أن يتطابق مع الخطوات المنشودة

1 باسم الصرايرة وآخرون، استراتيجية التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 2009، ص36.

2 المرجع نفسه، ص 37.

- تزويد المتعلمين بتلميحات حول الخطوات اللاحقة بعد اختياره الخطوات الناجحة
- تعزيز عمل المتعلم وتشجيعه على مراجعة الخطوات التي اتبعها ثم أعطاه مشكلات متشابهة لتطبيق الاستراتيجية التي توصل إليها

2/ الطريقة المصطنعة: يتم بذلك وضع المتعلم في موقع مصطنع شبيه بالمواقف الحقيقية التي قد يتعرض لها كما لو كان موقفا أو مشكلة حقيقية، ومن ثم تزويده بالتغذية الراجعة الفورية عن الموقف نفسه، كما في الواقع، ومن شروط هذه الطريقة توافر موقف مشكل ووضع المتعلم فيه والطلب إليه التعرف كما لو كان الأمر حقيقيا وتعديل التصرف إلى أن يكشف المتعلم الأسلوب الصحيح المنشود ويتقن ممارسته ويعيد الحلول في مواقف متشابهة مصطنعة [1].

3/ طريقة التدربفي مواقع العمل:

يعد هذا الأسلوب من الأساليب المهمة، وخاصة في مجالات التدريب المهني والصناعي، وتتوقف فاعليته على إتقان المتدربين للمتطلبات الأساسية وامتلاكهم للمعارف، والمفاهيم

والمبادئ اللازمة، وعلى توافر المدرب الكفء، وفي إطار هذا الأسلوب نستخدم المشكلات الحقيقية في مواقف عملية واقعية.[2]

4/ - أسلوب استمطار الأفكار:

يقوم هذا الأسلوب على طرح المشكلة أمام المتعلمين وتحيطهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها، ثم الطلب منهم تقديم الحلول الفورية الشفوية، ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول، وتصنيفها دون محاولة تقويمها والتعليق عليها، وبذلك يتمكن من جمع أكبر عدد من الحلول المقترحة من المصادر البشرية، ويقوم المهتمون بالأمر بمحاكمة الحلول المطروحة واختيار المناسب منها يعد جلسة الاستمطار.

5/- إستراتيجية التفريق والتجميع:

تحلل المشكلة المطروحة ثم تقدم أكبر عدد من الأسباب التي قد تكون سببا لها، والتفكير في كل واحد منها على حدة واستثناء الحلول واحدا بعد الآخر عن طريق التجربة، ثم اقتراح مجموعة من الحلول وتجربتها إلى أن يتوصل إلى الحل المنشود.

1 باسم الصرايرة وآخرون، المرجع السابق، ص37.

2 باسم الصرايرة وآخرون، الرجع السابق، ص39،38،37.

8/- أهداف طريقة حل المشكلات:

يرى الفرابي أن طريقة حل المشكلات تحقق الأهداف التالية:

1/ تمكين المتعلمين من اكتساب تفكير منطقي، ومنظم وسليم ومتوازن وموضوعي

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

3/ اكتساب الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة مشكلات واقعهم والبحث عن حلول مناسبة لها.

4/ اكسابهم شخصية متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل التي يجدونها.

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

- ✓ **الرافد:**

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

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

وللتمثيل:

وضعية كتابة نص نثري للحديث عن أخلاقيات الصداقة وصفات الصديق المستقيم في أفعاله وأقواله، بتوظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز فمن خلال هذا المثال نستخلص أن:

- السياق هو إطار مدرسي حيث أن الأمر يتعلق بكتابة نص نثري.
- المطلوب توظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز فقط.

- الوظيفة مهارية بحيث أن الكاتب لا يوظف ولا يستعمل إلا ما طلب منه.[1]
- البعد هو انجاز نص نثري.
- والتعليمات تكون كالتالي:

كتابة نص نثري بمراعاة انسجام الأفكار، واتساق المعاني، وثراء الرصيد الموظف، وجماليات العرض.[2]

وهكذا تكون الوضعية ذات الدلالة هي تلك التي توظف موارد المتعلم ومكتسباته، وبالتالي تجعل المتعلم في موقف عمل وإنجاز، فهي تضفي معنى على المادة التعليمية

المبحث الثالث: بين الوضعية الإدماجية والوضعية المشكلة " المستهدفة"

1 -معايير اختيار وضعية مشكلة "مستهدفة" :

لبناء الوضعية المشكلة لابد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي:

- أن تكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
- أن تشكل عائقا قابلا للتجاوز
- أن تثير التساؤلات
- أن تحدث قطيعة مع التصورات السابقة
- أن تكون مرتبطة بالواقع (واقع التلميذ)

أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام. [3]

- إذن نرى أن الوضعية المشكلة تخضع لمعايير واعتبارات تساعد في بنائها، حتى تكون هادفة ومن أبرز هذه المعايير ما يلي:

تقدم الوضعية المشكلة للتلاميذ مجموعة من الواجبات لإنجازها عمليا وأن تكون هذه الوضعية مغطية للكفاءة المستهدفة، وأن تكون مرآة عاكسة لواقع المتعلم، وأن يكون هذا الأخير قادرا على تجاوزها.

1 مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي بعنوان " تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقارنة بالكفايات الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي- أنموذجا" إعداد: فاطمة زايدي، إشراف: عز الدين صحراوي جامعة بسكرة، 2008-2009، ص141

2 المرجع السابق، ص142.

3 محمد يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقارنة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، د، ط، ص205.

2 -الفرق بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم:

لا ينبغي الخلط بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم، فوظيفة هذه الأخيرة هي اكتساب المتعلمين موارد جديدة ،(مفهوم جديد، قاعدة جديدة، مهارة جديدة.. الخ) فمثلا عندما يقترح علهم المدرس صنع علبة انطلاقا من ورق مقوى، من أجل جعلهم يكتشفون المكعب أو غيره من المجسمات الهندسية فإن الأمر يتعلق بوضعية تعلم وبالمثل، عندما يقترح المدرس على المتعلمين نص، ويطلب منهم أن يتعرقوا على الكلمات التي تعوض الأسماء، من أجل جعلهم يكتشفون الضمائر، فإن الأمر يتعلق مرة أخرى بوضعية المتعلم.

فإذا كانت وضعيات الإدماج توظف بعد اكتساب مجموعة من التعلمات الجزئية قصد إدماجها، فإن وضعيات التعلم تصلح لبناء مفاهيم ومهارات جديدة، إن لوضعيات التعلم أهمية خاصة، لكن العمل بها ليس ضروريا، منذ البداية بالنسبة للمدرس الحديث العهد بالمقاربة بالكفاءات.

ملاحظة هامة:

في بعض الأحيان يعوض مصطلح" وضعية التعلم "بمصطلح الديداكتيكية" وفي الواقع وضعيات الإدماج قد تصلح أيضالتحقيق التعلم عندما تستعملها لتدريب المتعلمين على إدماج مكتسباتهم وتنمية كفاياتهم.[1]

ومن هنا نستطيع القول أن الوضعية التعليمية موقف يكتسب منه المتعلم معلومات، أو هي مجموعة من الظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته، بينما الوضعية الإدماجية من خلالها يقوم المتعلم باكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات، وسوابق،) ودمجها من أجل استخدامها في حل الوضعيات التي تواجهه.

3 -الفرق بين الوضعية الإدماجية والوضعية المشكلة" المستهدفة":

الوضعية الإدماجية تهدف إلى جعل المتعلم يعي مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج بحيث لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات) كما يحدث إلا من خلال وضعيات مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها، والإدماج عملية داخلية وشخصية فلا أحد يمكن له أن يقوم به مقام الآخر.

1 دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، رباط، ص 46.

بينما تعتبر الوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفاءات، عنصرا مركزيا وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاءة أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها، وتتمثل في استثمار معلومات أو انجاز مهمة أو تخطي حاجزا لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي مثل: المشاكل المقترحة في العلوم، وتحدث الوضعية المشكلة في الإطار الدراسي خلطة للبينة المعرفية للمتعلم وتساهم في إعادة بناء التعلم لديه."[1]

1 لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، السنة الثامنة، أكتوبر2013،العدد 14، ص75.

الفصل الثالث: دراسة تحليلية

- ✓ ملمح عن التعليم في الطور الثانوي.
- ✓ تعلّمية مادة اللغة العربية في الطور الثانوي.
- ✓ أدوات الدراسة الميدانية.
- ✓ تحليل الإستبيانات.

1/-المطلب الأوّل: ملمح عن التعليم في الطور الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي الطور الحاسم خاصة في شخصية المراهق كون هذا الأخير يكون في مرحلة حساسة، تتطلب الإهتمام أكثر نظرا لما يعاني منه من مشكلات وضغوطات نفسية تهدد طموحاته المستقبلية فالتعليم الثانوي هو الحلقة الأخيرة والتكميلية في المرحلة التعليمية وذلك لما يتضمنه من برامج ومقررات دراسية خاصة وأن هذه المرحلة تفتح المجال أمام فئة المراهقين من اكتشاف مواهبهم واستخدام قدراتهم العقلية في أحسن شكل ، فبحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور اجتماعي متوازن، إذ تقود طلابها لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا، كما تهيؤهم للانخراط في الحياة العملية من خلال كشف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم والعمل على تنميتها مما يساعدهم على اختيار المهنة أو الدراسة التي تتناسب مع خصائصهم.

- "يشكل التعليم العام والتكنولوجي المسلك الذي يلي التعليم الأساسي ".[1]
- " العمود الفقري للعملية التعلمية يمثل المكانة الوسطى التي تصل ما بين الأساسي من جهة والتعليم العالي من جهة أخرى. فالتعليم الثانوي يأتي لاستكمال التكوين الممنوح في المدارس الأساسية ويمنح التلاميذ باختلاف سعيهم تكوينا عاما يسمح لهم بتوسيع ثقافتهم واكتساب منهجية علمية تخدمهم باختلاف المجالات التي تلي التعليم الثانوي".

نستنتج مما سبق أن مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التي تلي التعليم الإلزامي وهي المر حلة التي تتوافق عمريا مع مرحلة المراهقة وهذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل التعليمية التي يمر عليها المتعلم .

قد أدخلت الجزائر إصلاحات جزئية متع ددة على التعليم وذلك في إطار صيرورة بحث المدرسة الجزائرية عن نفسها وخصوصيتها، .. وهكذا استعملت الوسائل التربوية من كتب وبرامج مناسبة للوسط الجزائري في مختلف مراحل التكوين ..، إن إنشاء كتابة الدولة المكلفة بالتعليم الثانوي والتقني لدليل قاطع على الإهتمام بالمرحلة الثانوية وإعطاء التعليم التقني المكانة اللائقة به في مجتمع يصبوإلى التطور الصناعي والتكنولوجي للحاق بركب الدولة المتقدمة.[2]

1 بوبكر بن بوزيد، قانون التوجيه للتربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية ،2008، ص 37.

2 فاخر عاقل،معالم التربية دراسات في التربية العامة والتربية العربية، دار علم الملايين، ط5، بيروت، 1983، ص 15.

حيث أن مرحلة التعليم الثانوي عرفت تطورا ما بين سنة 1962م تاريخ الاستقلال وبين الدخول المدرسي 1994/1993م الذي عرف آخر تعديل لهيكلته. فغداة الاستقلال بقي التعليم الثانوي يعمل حسب المخطط الموروث حسب طورين:

- الطور الأول للثانويات إلى جانب تعليم تكميلي مستقل تحول إلى التعليم العام فيما بعد وهذان المسلكان يوافقان التعليم المتوسط الحالي.
- الطور الثاني للثانويات الذي يواقف التعليم الثانوي الحالي وغايات مختلفة تتمثل فيما يلي:
- غاية مهنية تخص المتوسطوعلى مستوى التعليم الثانوي.
- غاية أكاديمية خاصة أساسا بالثانويات مع تعليم تكميلي تحولت إلى إكماليات وبداية من سنة 1968م عرف التعليم الثانوي سلسلة من التحولات التي تطورت تدريجيا كما يلي:
- إحداث بكالوريا التقني لتتويج المسار المهني سنة 1968م
- الزوال التدريجي للطور الأول الثانوي من الثانويات وإقامة تعليم متوسط مستقل سنة 1971.[1]
- إنشاء متقن ذي مستويين لغرض مهني: الأول في المتوسط والثاني في الثانوية سنة 1974م.
- التخلي عن صيغة متقن ذي مستوى واحد وجعل المؤسسات تتبع التنظيم التربوي والإداري للثانويات التقنية 1976م
- إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وكتابة الدولة للتكوين المهني سنة 1980م.
- تنصب تعليم ثانوي تقني قصير يتوج بشهادة الكفاءة التقنية-BCT– سنة 1981م.
- السماح لحاملي شهادة بكالوريا تقني بالدخول إلى الجامعة سنة 1988م.
- إلغاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وإنشاء منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي والتقني سنة 1984م.
- إلغاء التعليم التقني الطور القصير BCT سنة 1984م
- إعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي العام والتقني مع ماعفة الشعب مرتين ليصبح عددها 28 شعبة وإدراج تعليم اختياري إجباري سنة 1984م.
- إعادة الهيكلة الكبرى الثانية للتعليم الثانوي العام والتقني سنة 1991م وتنصيب ما يلي:
- جذع مشترك ثالث في السنة الأولى ثانوي سنة 1991.

1 بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984ص.ص34،33.

- تعليم تكنولوجي بدلا من الشعبة تقني رياضي.[1]
- مسلك ذو مجال ماقبل الجامعي الذي يضم شعب التعليم العام وشعب التعليم التكنولوجي.
- مسلك تأهيلي.
- تعميم اللغة العربية كلغة تعليم لكل المواد ابتداء من الموسم الدراسي 1986/1985م.
- جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي وإلغاء المسلك التأهيلي وإحداث التعليم التقني[2].
- ومن البديهي أن إلقاء نظرة شاملة على التطور التاريخي للتعليم الثانوي لا يمكن أن يكون كاملا، لكننا نستنتج بوضوح بأن التعديلات المتعددة التي عرفها هذا الطور هي عبارة عن محاولات لرد فعل مباشرة لظاهرة عدم الانسجام أكثر من كونها منبثقة من مشروع منسجم ذي مظاهر مدروسة مسبقا وانعكاسات محددة.

أهداف التعليم الثانوي في الجزائر:

- ✓ تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد الدراسية.
- ✓ تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤولية.
- ✓ توفير مسارات دراسية تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم.
- ✓ تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي [3]

من خلال ما تم ذكره نقول أن للتعليم الثانوي أهداف بالغة الأهمية في حياة المتعلم لأنها تسعى بدورها إلى تكوين إطارات ذوات كفاءات علمية ومهنية قادرين على تحمل المسؤولية وممارسة الأنشطة العلمية في كل الأوقات متجاوزين ومتحدين الظروف والصعوبات التي تواجههم.

1 زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مجلة الثقافة العدد 93 الجزائر 1986، ص.ص 146،145.

2 وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الالزامي، فيفري 2005، ص6 .

3 عياد أبو المعاطي الدسوقي، ناصر السيد عبد الحميد، عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن الالتحاق بالشعب العلمية في القرن 21، دط، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2009، ص57.

2/- المطلب الثاني: تعلّمية مادة اللغة العربية في الطور الثانوي:

في إطار التعديل البيداغوجيّ، وقصد تعديل الممارسات الأدائية داخل القسم، وتحقيقا لتسيير أمثل للحصة التعليمية التعلّمية تحتّم على المربّين تعديل أدوات تعليمهم، ومن هذه الأدوات وثيقة التوزيع السنوي التي عوّضت بوثيقة جديدة تضبط الكفاءات والأهداف التعلّمية والخطط والطرائق والنشاطات التي يقوم بها المعلم والمتعلم على السّواء، هي وثيقة مخطّط التدرّج في التعلمات .

لماذا هذا التعديل؟[1]

إن مخطط التدرّج في التعلّمات مأخوذ من التّخطيط التّربوي الذي يعتبر أسلوبا لحلّ المشكلات، وهو مجموعة من التّدابير التي تحدّد العمليات والأنشطة، وتختار الموارد والأساليب من أجل بلوغ أهداف معيّنة.

وسمات المخطط لا تخرج عن سمات التخطيط العامة التي هي:

- استشراف المستقبل.
- إرادة التغيير.
- استخدام الوسائل والنّماذج
- تسطير الأهداف القابلة للتحقق
- إمكانية الاختيار بين البدائل
- استغلال الموارد البشرية والطبيعية والتقنية.

وأما السمات الخاصة:

- ✓ موافقة المناهج الرّسمية.
- ✓ ضبط فترات التعلم.
- ✓ ضبط فترات الإدماج.
- ✓ ضبط فترات التقويم.
- ✓ ضبط فترات المعالجة.
- ✓ إدراج المشاريع.

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات، سند تربويّ موجّه لمفتشي وأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها، 2017/2016،ص3.

قبل الشروع في العملية التعليمية التعلّمية على الأستاذ أن يقرأ ويفهم ميكانيزمات مخطّط التدرّج في التعلّمات التي سيتعلمها المتعلّمون بإشراف وتوجيه منه، ومن اهم النقاط:

- الوقوف على التوافق بين الأهداف المميّزة والكفاءات المستهدفة.
- ممارسة التقويم التوجيهي أو التعديلي لمكتسبات المتعلّمين وتشخيصها.
- يضبط الأداء المنتظر في نهاية التعلّم.
- تحدّد الكفاءات المستهدفة ومكوّناتها.
- يوزّع الأهداف المميّزة والمحتويات والأنشطة وفقا للكفاءات ومكوّناتها.
- ينظّم زمن التعلّم الاستكشافي والإدماجيّ.
- يحدد فترات التقويم والمعالجة.
- يدرج المشاريع البيداغوجية بمراعاة الكفاءات العرضيّة والتكامليّة بين المواد.

يعدّل ممارساته داخل القسم للأسباب الآتية:

- تحقيق الاتساق والتدرّج في نماء الكفاءات.
- الاستجابة لحاجات المتعلمين بمراعاة نسق تعلّمهم بالتركيز أو التفصيل في تناول المحتويات.[1]

1 -بناء الوحدة التعلميّة:

الوحدة التعلميةُ في مادة اللغة العربية وآدابها هي وضعية بناء التعلّمات خلال أسبوعين مع اختلاف الحجم الزّمني لحصص الأسبوع باختلاف المستويات والشعب، وتتكوّن الوحدةُ من مجموعة أنشطة تنمّي كفاءة المتعلّمين في المجالين الشفوي والمكتوب، وتؤكّد تملّك المتعلّمين لمختلف مهارات التّواصل، فتتوزّع الأنشطة على ميداني التّلقي والإنتاج المشار إليهما في البرامج التعليمية لمادة اللغة العربية وآدابها الصادرة عن مديرية التعليم الثانويّ العام والتكنولوجي، طبعة جوان 2011 كما هو موضّح في الجدول الآتي:

إنّ نظام الوحدة التعلّمية يدمج مختلف أنشطة المادة في ميدان التلقي وميدان الإنتاج، فيجمع بين النصوص الأدبيّة والتّواصلية والمطالعة الموجّهة والتعبير الكتابي والمشاريع، وبهذا تضمَن الوحدو التعلمية ما يلي:

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره، ص4.

- إعطاء التعلمات معنىً بحيث يتلقىّ المتعلّمون جملة من المعارف وبعد إرسائها تجنّد لتدمج في وضعيات إدماجية تؤكّد نماء الكفاءة لديهم.
- تتيح للمعلّمين فرصة التحكم في تسيير الوضعيات التّعليميّة في القسم ومعالجتها والتحكم في حصصها والزّمن المخصص لها وفق ما يراه الأستاذ بناءً على ما ورد في المناشير المتعلّقة بتحليل الممارسات المهنيّة وتحليل الوضعيات التعليميّة وكيفية تنفيذ المناهج.
- تضمن الترابط والانسجام الأفقي والعمودي بين أنشطة المادة وروافدها.
- تجعل من الموارد اللغوية والبلاغية والموسيقية مفاتيح يقارب بها المتعلّمون النّصوص على اختلاف أنواعها وأنماطها.
- تحقق جودة كفاءات التّواصل الشفوي والكتابيّ وتحرص على نمائها.
- تضمن ممارسة تعديل التعلّم والتقويم والمعالجة.[1]

مثال:السنة الثانية آداب وفلسفة:96 ساعة.

الوحدة التعلمية	السير المنهجيّ للوحدة (المحتويات والنشاطات)				المدة الزّمنية.
01	الأسبوع الأوّل	النص الأدبي وروافده (قواعد اللغة،العروض).	التعبير الكتابي.	تقويم الكفاءة	08سا
	الأسبوع الثاني	//			
02	الأسبوع الأول	//	التعبير كتابي		08سا
	الأسبوع الثاني	النص الأدبي وروافده (قواعد اللغة،العروض.)	المطالعة الموجهة	تقويم الكفاءة	
	الأسبوع الثاني	//	التعبير كتابي		

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره،ص5

يحكم الوحدة التعلمية التعلميّة ميدانان هما:

أ - ميدان التلقي: من خلال النصوص الأدبية والتّواصلية ومواردهما في قواعد اللغة نحوها وصرفها، والبلاغيّة والموسيقيّة.

ب -ميدان الإنتاج: من خلال التعبير الكتابي والمشروع، ووضعيات الإدماج وتقويم الكفاءة.[1]

يختلف الوعاء الزّمني لأنشطة وموارد مادة اللغة العربية وآدابها لختلاف المستويات والشّعب غير أن توزيع هذه الحصص من اختصاص الأستاذ الذي يمارس أداء التعليم وضابطه في ذلك:

- مراعاة المكتسبات القبلية.
- أهميّة المحتويات والكفاءات المستهدفة من التعلّم.

وعلى هذا فالأستاذ مطالب بتكييف ممارسة تسيير الحصّة التعليمية باختيار وضعيات التّعليميّة التّعلمية والأنشطة وأساليب التّنشيط لتناسب المدد الزمنيّة، كما عليه أن يراعي كفاءات مختلف مهارات نماء الكفاءة من اكتشاف ومناقشة، ونقد للبناءين الفكريّ واللّغويّ، وممارسة الإدماج والتقويم.[2]

الكفاءة التي يسطرها مخطّط التدرج في التعلمات تنطلق من مقام تواصل دال ينتج المتعلّم مشافهة وكتابة نصوصا وفق أنماط نصيّة معيّنة، ونصوصا نقديّة ترتبط بالنصوص المدروسة، وعليه فإنّ المقام التواصلي يؤكّد المقاربة التواصلية التي تسعى إلى جعل التعلّمات ذات دلالة ومعنى بنقلها من الملفوظ إلى واقعيّة الملفوظ، أي وصف الكلام وضوابطه إلى إنتاج الكلام وفق هذه الضوابط في وضعيات تواصليّة معيّنة يجعل من المتعلّمين يتحكّمون في الكفاءة التّواصلية القائمة على امتلاك القواعد النّفسية والاجتماعية والثقافية للكلام، وكفاءة الإنتاج تجمع بين الشفويّ والمكتوب في إطار تلقي النّصوص وإنتاجها وتقويمها.

إنّ مجموعة السّلوكات التي ذكرتها الوحدة التّعلمية من خلال أهداف التعلّم ومِؤشرات الكفاءة تؤكّد اعتماد المقاربة التواصلية، وأمّا السير المنهجيّ للوحدة في (المحتويات والنشاطات) فيؤكّد المقاربة النّصية التي تعتبر الموارد اللّغوية والبلاغية والموسيقيّة في رافد قواعد اللغة العربية والبلاغة والعروض مفاتيح لفهم النّص، والتعمّق في فهمه، والوقوف عند خصائصه ومميّزاته، ولا تعتبر غاية في حدّ ذاتها. وقد نصّ مخطّط التدرّج على ممارسة التعبير الشفويّ في المقام التّواصلي للمطالبة

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره،ص6.

2 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره،ص6.

بإنتاج نصّ شفوي أو مكتوب، ولئن لم يرد ذكر لنشاطاته غير أن النّصوص الرسميّة وضّحت كيفية تناولها:

1 -تعليمية التعبير الشفوي.
2 -تنشيط المناظرة في حصص اللغة العربية وآدابها.
3 -ترقية المطالعة وتحبيبها للتلاميذ.
4 -التكاملية بين المواد والعمل بالوضعيات الإدماجية.
5 -تعديل كشف التّقويم الفصلي للنتائج.

إضافة إلى التعليميّة وكيفية سير النشاطات الشفويّة تحدّد النّصوص الرسمية كيفية تقويم الأداء الشفويّ لدى المتعلّمين وذلك بإدخال تقييم نشاطات التعبير الشفوي في اللّغات ذلك ما يتطلّبه تعليم وتعلّم كل لغة، والغرض منه تمكين الأساتذة من أداة تسمح لهم بتثمين الأداء اللّغوي في اللّغة العربية وفي اللغات الأجنبية وحثّهم على التعبير المنسجم والتفكير السّوي والنطق السليم وتدريبهم على تفادي الركاكة والتهجين وغيرهما من الاختلالات التي طالت الممارسات اللّغوية ويبقى على الأساتذة تدبّر أحسن الكيفيات لمنح علامات للشفويّ.

ولمّا كان نشاط " بناء الوضعيات المستهدفة " نشاطا إنتاجيّا هدفه تعلّم إدماج التعلّمات ، فتقويم الكفاءة يتمّ في حصص هذا النّشاط مع تغيير في التصوّر، وذلك باعتبار هذا النشاط يهدف إلى:

أوّلا: تعلم إدماج التعلّمات.

ثانيا: تقويم الكفاءة.

ولشرح كيفية سير النشاط نوجّه الأستاذ إلى الآتي:

- ✓ تقدم حصص تقويم الكفاءة في نشاط بناء الوضعيات المستهدفة، في الأسبوع الثاني من الوحدة التعليميّة.
- ✓ يختار الأستاذ وضعية من الوضعيتين (الإبداعية أو النقدية) من أجل تقويم مدى تملّك المتعلّمين للكفاءة المسطّرة.[1]

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره،ص،ص6،7.

- ✓ يوجّه الأستاذ المتعلّمين إلى ممارسة الإنتاج من خلال الوضعيّة الثانية كنشاط لا صفّي ويقوّم من خلال جداول المهام وشبكات التقويم.
- ✓ الوضعيات المصمّمة في وعاء التدرّج على سبيل الاستئناس بها، ولتقريب التصوّرات والأستاذ حر في تصميم ما يناسب الكفاءات المسطّرة في كلّ وحدة.
- ✓ تحليل السّندات شكل من أشكال الوضعيات النّقديّة وليس نشاطا مستقلا.
- ✓ بعد تقديم كلّ أنشطة المادة تقوّم الكفاءة من خلال وضعية إنتاج ذاتي بحسب التصوّر الآتي:[1]

الوضعية		نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	منصوص الوضعية.
تقويم الكفاءة من خلال بناء وضعية إنتاج كتابي في:	الوضعية الأولى	وضعية إبداعية	رعاية المسنين	الوصفي السّردي	الجمل التي لها محلّ من الإعراب.	**السند:** قال رسول الله- ص- "ليس منا من لا يرحم صغيرنا ويعرف حق كبيرنا". **التعليمة:** اكتب مقالا أدبيا عن ضرورة رعاية المسنين في المجتمع".
	الوضعية الثانية	وضعية نقدية	الالتزام في الأدب	التفسيري	الأحكام الفكرية المستنتجة، ومؤشرات النّمط التفسيري.	**السّند:** يقول محمّد النويهي: "الرسالة الملقاة على عاتق الفنان-أيا كان- هي رسالة إنسانية تقتضي منه الإحساس بالحياة التي يحياها، والتعمّق في المجتمع الذي يعيش فيه" **التعليمة:** اكتب مقالا أدبيا تعالج فيه موضوع

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره،ص8.

						الأدب بين الإلزام والإلتزام.

يمارس أستاذ مادة اللّغة العربية وآدابها حصّة تقويم الكفاءة من خلال وضعيّة إنتاج كتابيّ في شكلين اختيارين من الوضعيات الإدماجية:

1 -وضعية إنتاج كتابيّ ذي طابع إبداعي فردي.
2 -وضعيّة إنتاج كتابيّ ذي طابع نقدي فردي أو جماعيّ.

يبني الأستاذ الوضعيات الإدماجية بهدف تقويم الكفاءة، فيتيح الفرصة للمتعلّمين لممارسة الإدماج، وإنتاج نصوص إبداعيّة أو نقديّة وفق أنماط متنوّعة " حجاجيّة، وصفيّة، سرديّة، وتفسيرية" سبق لهم دراسة خطاطاتها ومؤشّراتها وخصائصها وذلك بإتباع الآتي:

أ - تحديد الكفاية المراد تقويمها مما سطّر في كلّ وحدة من وحدات التدرّج في التعلّمات.
ب -صياغة أو اختيار وضعية جديدة من فئة وضعيات الكفاءة المرصودة في مخطّط التدرّج استئناسا بالشّكل السابق.
ت -تحديد المعايير والمؤشّرات عند تقويم الكفاءة.
ث -إعداد الأسناد والتّعليمات بدقّة ووضوح.
ج -صياغة شبكات التقويم الخاصّة بالمعلّم، والخاصّة بالمتعلّم لممارسة التّقويم الذّاتي.
ح -إنجاز جداول المهام وضبط الموارد.

وقد تكون وضعيّة الإنتاج الكتابيّ ذي الطابع النّقدي تحليلا لسند من الأسناد الشّعريّة أو النّثرية، وقد ورد مثل هذه الوضعيات في بعض الوحدات التّعليمية مثل:[1]

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره،ص9.

الوضعيّة		نوعها	مجالها	النّمط	الموارد	منصوص الوضعيّة
تقويم الكفاءة من خلال بناء وضعيّة إنتاج كتابي في	الوضعيّة الثانية	وضعية نقدية	موقف الشّعراء من الحضارة الغربية.	التفسيري	الأحكام الفكريّة المستنتجة، ومؤشّرات النمط التفسيري.	السند: قصيدة "حدّث الشاعر عن نور القمر" لنسيب عريضة. المرفقة في دليل التدرّج. التعليمة: يحلّل القصيدة في بنائها الفكريّ وبنائها اللّغوي.

شبكة التصحيح:[1]

المعيار	دلالته
الملاءمة	ملاءمة الإنتاج وتناسقه مع الموضوع والأسناد والتّعليمات.
الاستعمال السّليم لأدوات المادة	التحكّم في استعمال معارف ومهارات ومواقف مادة اللغة العربيّة وآدابها.
الانسجام	التّحكم في الكتابة الممنهجة ترابطا وتسلسلا
جودة العرض	التّحكم في تنظيم ورقة الإنتاج الكتابيّ بتجنّب الشّطب، واعتماد وضوح الخطّ ومقروئيّة الإنتاج...

1 المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات،مرجع سبق ذكره، ص10.

المطلب الثالث: أدوات الدراسة الميدانية:

أ - عينة الدراسة:

تتمثل في عدد الاستبيانات التي مجموعها 20 استبانة منهم 04 للأساتذة و 16 للتلاميذ وذلك تم تقديمها إلى ثانوية حردي محمد وقد وجدت ترحابا كبيرا لملء الاستبيانات نظرا لأهميّة الموضوع.

ب -منهج الدراسة:

يتمثل في الوصفيّ التحليلي فقد وصفنا الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة من زاوية نظرية وأردفناها بجانب عملي تحليلي فوقعنا على حقيقة كلتا الوضعيتين وماهيتها.

ت -الإطار الجغرافي والزماني:

المجال المكاني: لقد استقر الرأي على إجراء الدراسة الميدانية بحكم أنها مقر عملي بتبسة.

المجال الزمني:انحصر المجال الزمني لدراستنا بفترة العمل في الثلاثيين الأوّل والثاني الذي سبق جائحة كورونا 2020/2019م.

بطاقة التعريف بالمؤسسة:

نبذة تاريخية عن حياة المناضل" حردي محمد":

حردي محمد المولود 1943/03/16بتبسة، زاول دراسته الإبتدائية بتبسة ثم ذهب إلى مدينة عنابة وأكمل دراسته هناك ثم التحق بكليّة الإقتصاد بزوريخ ألمانيا وتخرج بشهادة الإقتصاد ثم انتقل إلى فرنسا جامعة السوربون كلية الإقتصاد ثم رجع إلى الجزائر واشتغل كمدير لمركب الحجار بعنابة سنة 1973م ثم اشتغل مستشار دولي في الأمم المتحدة ONU عندها استنجدوا به في حكومة بلعيد عبد السّلام كوزير للداخلية والجماعات المحليّة وبقي في منصبه إلى غاية وفاته يوم1996/08/11م، رحمة الله عليه رحمة واسعة.

تأسست ثانوية حردي سنة 1996م ،

عنوانها: حي لاروكاد طريق الكويف بتبسة

البلدية: تبسة /ولاية: تبسة.

المساحة الإجمالية للمؤسسة: 4335م

مساحة المطعم :400م.

مساحة الساحة: 1430م.

اسم ولقب المدير: صالح مشري.

تاريخ التعيين: 2015م

رقم الحساب البريدي الجاري: 358586/25.

عدد الحجرات: 40حجرة.

الإدارة: جناح خاص بها

المبحث الأوّل: تحليل مواضيع امتحانات للثلاثيين الأوّل والثاني " السنة الثانية " أنموذجا:

- دراسة وصفية لنماذج مواضيع امتحانات الخاصة بالثلاثيين في مادة اللغة العربية.
- بعد التصفح فإن هذه المواضيع تخضع إلى دليل خاص بالأستاذ لبناء الفروض والاختبارات في ماد اللغة العربية نجدها تمتاز ب:
- ضبط السّؤال وعم تأويله ودقّته بعد التدقيق في اختيار سند الاختبار سواء كان شعريا أو نثريا.
- التنويع في الأسئلة حسب قدرات التلاميذ ومراعاة للفروقات الفردية واحترام مدى استيعاب المتعلمين للمادة.
- البناء الفكري لا يجب أن ينفصل عن مضامين النّص ، أو يكون بشكل متدرج من العام إلى الخاص، ومن الإجمال إلى التفصيل.
- أما من حيث البناء اللّغوي ينصب على اللغة بشكل مباشر والتنويع بين النحو والصّرف والبلاغة.
- أمّا من ناحية الوضعية الإدماجية:

فتكون على شاكلة الوضعيات المستهدفة التي تؤخذ في الإنتاج الكتابي في نهاية كل وحدة تعلّمية بعد تكملة كفاءة مؤسسة مسبقة وتكون الوضعية الإدماجية على صلة بموضوع النّص من جهة ومن جهة أخرى تختبر قدرات المتعلمين حيث تجعله يوظف مكتسباته العقلية في النحو والصّرف والبلاغة ضمن إطار المنظومة التركيبية والدلالية.

وعلى العموم فإن موضوع الإختبار يحتاج إلى التخطيط والبناء المنطقي بدءا من السّند ثم النص السّؤال وحتى الإجابة المطابقة له ثم مراعاة قدرات المتعلمين في ذلك تبعا للتعلّمات التي تحصّل عليها.

" انظر الأنموذج الآتي":

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم الوطنية
ثانوية حردي محمد

اختبار الثلاثي الأول في مادة اللغة العربية وآدابها
السنة الدراسية : 2020/2019 المستوى: 02 آداب وفلسفة
المدة الزمنية: ساعتان
السند: قال أبو العتاهية

إن كُنتَ تطـــمعُ في الحَياةِ فهاتِ كَم مِن أب لكَ صارَ في الأَمواتِ؟
2.**ما أقرَبَ** الشيءَ الجـَديدَ منَ البِلى يَومـا وأسرَع كُلَّ ما هـــو آتِ
.اللَيلُ يعـــملُ والنـــــهارُ عمـْ مـَـــا يعملان بأغفَلِ الغفـــلات
يا ذا الَّذي اتَّخذَ الزمـــــانَ مطيَّةً وخُـطا الزمانِ كثِيرةُ العَثَـــراتِ
ماذا تقولُ ولـــَـيسَ عندكَ حـجَّةٌ لو قد **أتاكَ** منغِّصُ اللـــــّذاتِ
.زُرتَ القبورَ قُبورَ أهلَ الملكِ في الـ ـدُنيا وأَهلِ الرتعِ في الشَهـواتِ
كانوا مـــُلوكَ مآكلٍ و مَشـاربٍ ومَلابسٍ وروائحٍ عَطـــِراتِ
فَإذا بأجســـــادِ عَرينَ مِـــنَ الكِسا وبأوجهٍ في التُربِ منعفِـــراتِ
.لَم تُبق منها الأرضُ غيرَ جماجِمٍ بيضٍ تلوحُ و أعظمٍ نَخـــِراتِ
.إنّ الـــــمقابرَ ما علِمتُ لَمنظرٌ يُهدي **الشَجا** ويهيَّجُ العَبـــرات
سبحَـــــانَ مَن قَهرَ العباد بقُدرَةٍ باري السُكون وناشر الحَركاتِ

أثري رصيدي اللغوي: هات يقصد أجبني/ منعفرات: متسخة بالتراب/ الشجا: الحزن/ العبرات: الدموع

المطلوب :

أولا: البناء الفكري(10ن):

1.بم يذكرنا الشاعر في مطلع النص؟ وما الغرض من هذا التذكير؟

2. ينظر الشاعر إلى الزمن نظرة فلسفية دينية. وضحها .

3. إلى من يتوجه الشاعر بالخطاب في البيتين(4 و 5)؟ وماذا يقصد بـ (منغصّ اللّذات)؟

4. يقول الله تعالى:(كل نفس ذائقة الموت)آل عمران 185/ .أين تجد هذا المعنى في النص؟ علام يدل ذلك.

5.لخّص مضمون القصيدة.

ثانيا : البناء اللغوي(6ن):

1.بين نوع الأسلوب وغرضه البلاغي في البيت الخامس؟ .

2.اعرب ما تحته خط إعرابا مفصّلا.

3. ما نوع الصورة البيانية في عجز البيت الرابع؟ اشرحها ثم بيّن أثرها البلاغي.

4.ما النمط الغالب على النص؟ اذكر خاصية واضحة له في النص مع الاستدلال عليها من النص؟ .

5. قطع البيت الثالث و اكتشف بحر القصيدة ثمّ بيّن نوع هذا البيت وقافيته وحرف الروي والوصل.

الوضعية الإدماجية(4ن):

يقول أحد النقّاد عن أبي العتاهية :(حديث أبي العتاهية عن ما بعد الموت يدور كلّه في جوّ إسلامي خالص مليء بالإيمان الديني المطمئن و اليقين الثابت الذي يستمد ثباته من الدين لا من العقل). على ضوء هذا القول اكتب فقرة لا تتجاوز 10 أسطر تحلّل فيها ظاهرة الزّهد في حياة العباسيين وفي شعرهم من خلال النقاط التالية: مقدمة تعرّف فيها غرض الزّهد / العرض وتبين فيه أشهر شعرائه ودعاته/ دوافع انتشاره في العصر العباسي/ الخاتمة وتبين فيها الدور الذي قام به هؤلاء الشعراء داخل المجتمع / وظّف ما يلي في فقرتك : اسما مبنيا/ فعلا معربا /(ضع سطرا تحت التوظيف وسمّه).

"جاءت الوضعية الادماجية على شاكلة الوضعية المستهدفة التي يتناولها التلميذ في الصف الدّراسي على نمط الوضعيات النقدية".

1/ استبيانات خاصة بالمتعلمين:

أ - جدول عدد الاستبيانات الموزعة والعائدة والصالحة:

العددالكلي	الفاقد	العائد	المستبعد	الصالح	النسبة المئوية الصالحة.
16	00	16	00	16	%100

وقد تم جمع البيانات وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا للإجابة عن أسئلة الدراسة والتعرف على طبيعة العلاقة بين وجهات نظر أفراد العينة وبعض المتغيرات والمدى المستخدم للحكم على دلالة النسب المئوية.

تحليل وتفريغ المعلومات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية عن طريق الاستبيانات يمكن القول بأن أفراد العينة يتميزون بما يلي:

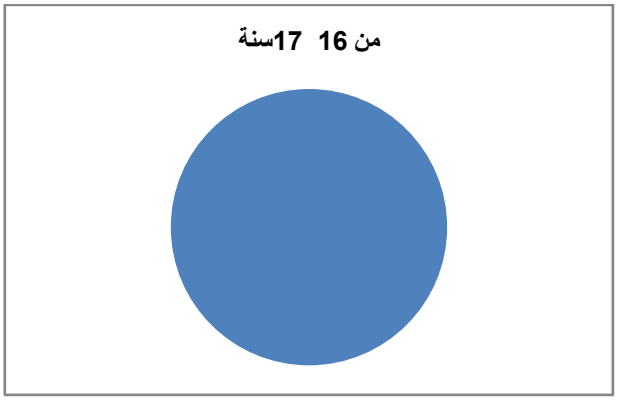
1 -طبيعة الجنس لأفراد العينة:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
ذكر	10	%62.5	°255
أنثى	06	%37.5	°105

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور والمتمثلة في 62.5% تفوق نسبة الإناث والتي تتمثل في 37.5% وهذا راجع إلى كون الاستبيانات وزعت عشوائيا في القسم العلمي للسنة الثانية وهذا راجع إلى كون عدد المتعلمين الذكور أكثر من عدد المتعلمين الإناث، وكذلك ميل الذكور إلى المواد العلمية التي ترتكز على الفهم خاصة الرياضيات والعلوم والفيزياء .

1 -الفئات العمرية لأفراد العينة "السن":

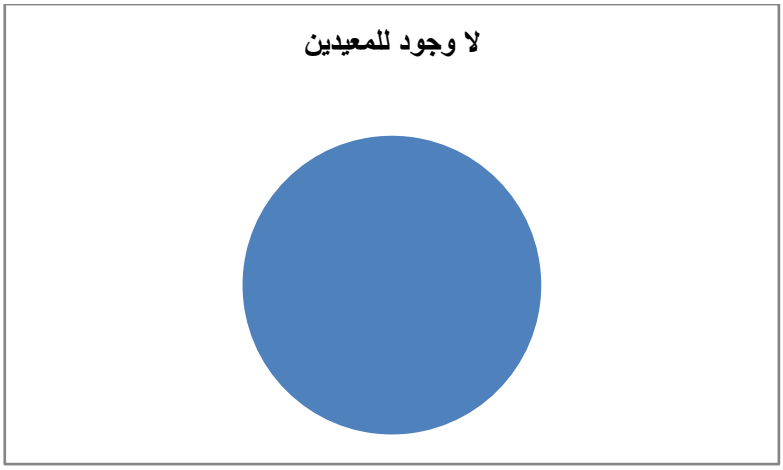
البيان	التكرار	النسبة المئويّة	نسبة الزاوية
15 16 سنة	00	%00	°00
16 17 سنة	16	%100	°360
17 18سنة	00	%00	°00



من خلال الجدول السابق نلاحظ أن الفئة العمرية للمتعلمين في السنة الثانية ثانوي أغلبها تتراوح أعمارهم بين 17 سنة وهذا راجع إلى أن أغلبية التلاميذ التحقوا بالثانوية خلال بلوغهم السن 15سنة وهذا لا ينفي وجود تلاميذ غير معيدين خارج هذه العينة المؤخوذة.

2 -إعادة الصف:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	00	%00	°00
لا	16	%100	°360

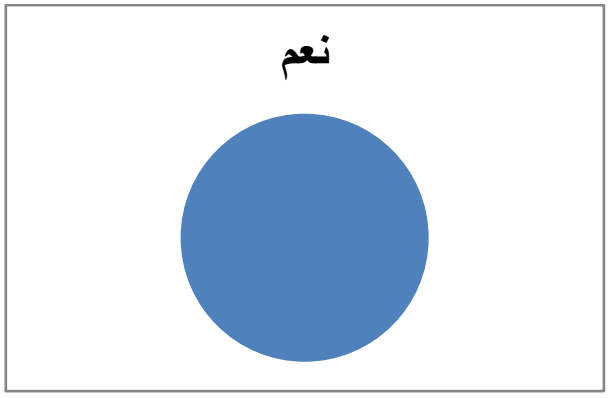


يشير الجدول السابق إلى عدم إعادة تلاميذ العينة السنة.

تحليل الاستبيانات الخاصة بالمتعلمين:

1/ هل تمارسون في الصف نشاط الإدماج في الوضعيات المستهدفة؟

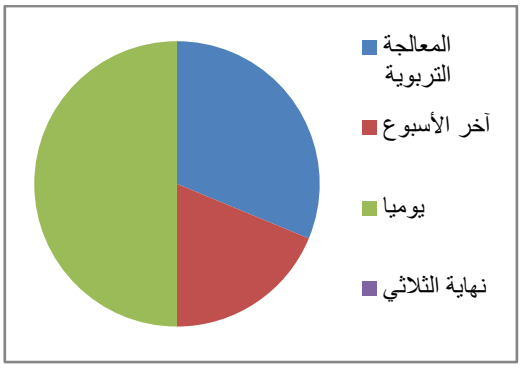
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	16	%100	°360
لا	00	%00	°00



الأغلبية من التلاميذ يمارسون نشاط الإدماج في الصف.

2 -ما هي الأوقات التي تقوم فيها بالإدماج؟.

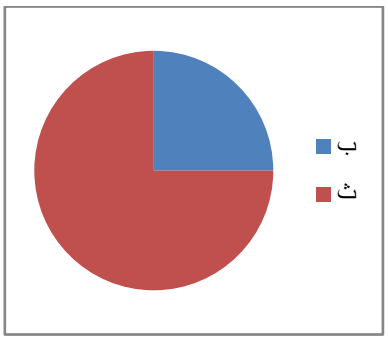
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
يوميا	08	%50	°180
آخر الأسبوع	03	%18.75	°67.5
المعالجة التربوية	05	%31.25	°112.5
نهاية الثلاثي	00	%00	°00



يفسر الجدول أن أغلبية التلاميذ يمارسون نشاط الإدماج يوميا من أجل توظيف مكتسباتهم بصفة دائمة، كما نلاحظ أيضا أن المعالجة التربوية أيضا مخصصة أغلب الأوقات للممارسة من أجل أن يتدارك التعلمين نقائصهم وأيضا التعود على توظيف وتجنيد مكتسباتهم المعرفية.

3 -ما مفهوم الإدماج في نظرك؟

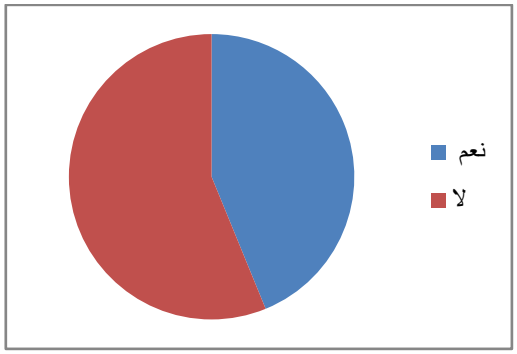
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
أ - تمارين متنوعة .	00	%00	°00
ب -توظيف معلومات بسيطة.	04	%25	°90
ث -تجسيد الموارد وتوظيفها في سياقات متنوعة.	12	%75	°270



يجمع معظم التلاميذ على أن الإدماج هو تجسيد للموارد وتوظيف لها في سياقات متنوعة، كما أن البعض الآخر من التلاميذ يرى أن مفهوم الإدماج هو توظيف لمعلومات بسيطة.

4 - هل تجد صعوبة في إنجاز الوضعية الإدماجية؟

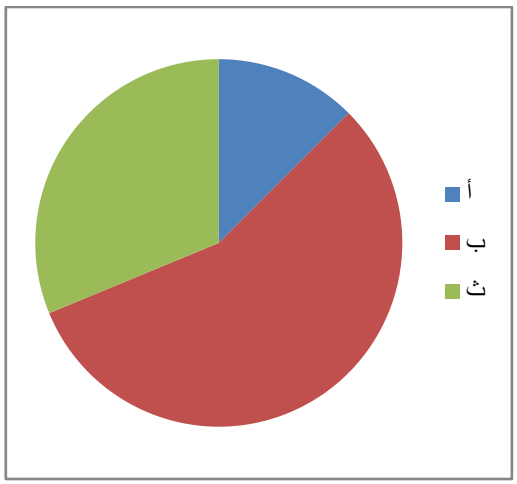
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	07	%43.75	°157.5
لا	09	%56.25	°202.5



إن الاغلبية الساحقة للتلاميذ لا يجدون إشكال في إنجاز وضعية الإدماج بالمقابل هناك نسبة معتبرة يجدون صعوبة في إنجازهم للوضعية الإدماجية.

5/ ما هي الصعوبة التي تجدها في نشاط التعبير الكتابي؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
أ. صعوبة في التعامل مع السند المقترح.	02	%12.5	°45
ب. عدم فهم التعليمة.	09	%56.25	°202.5
ج. عدم القدرة على التجنيد والتوظيف.	05	%31.25	°112.5



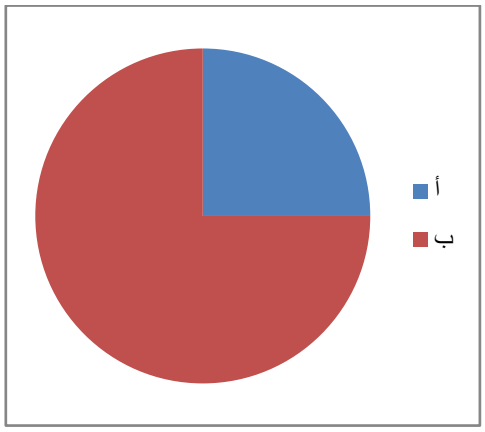
يبين الجدول السابق أن أغلبية التلاميذ يجدون صعوبة في نشاط التعبير الكتابي نتيجة عدم فهم التعليمة، أما التلاميذ الآخرين أغلبيتهم يجدون صعوبة في نشاط التعبير الكتابي نتيجة عدم القدرة على التجنيد والتوظيف، بينما هناك نسبة معتبرة من المتعلمين يجدون صعوبة في التعامل مع السند المقترح في نشاط التعبير كتابي.

6/ أثناء إنجاز الوضعية الادماجية في نشاط التعبير الكتابي؟

أ. هل تعتمد دوما على السند؟

ب. هل ترسم خطة لكتابة موضوعك؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
أ. تعتمد دوما على السند	04	%25	°90
ب. ترسم خطة لكتابة موضوعك	12	%75	°270

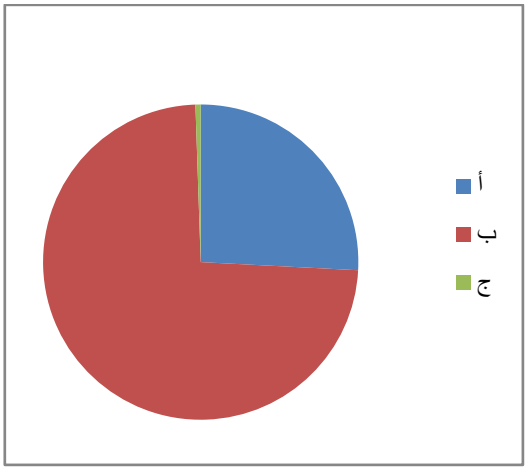


إن الأغلبية الساحقة للتلاميذ أثناء إنجازهم للوضعية الإدماجية في نشاط التعبير الكتابي يقومون برسم خطة لكتابة موضوعهم، بمقابل هناك نسبة معتبرة من التلاميذ الذين يعتمدون على السند في إنجاز وضعية إدماجية في نشاط التعبير الكتابي.

7/- أثناء إنجازك للوضعية الإدماجية أو الوضعية المستهدفة، هل تحترم المعايير المنصوص عليها في التعليمة؟.

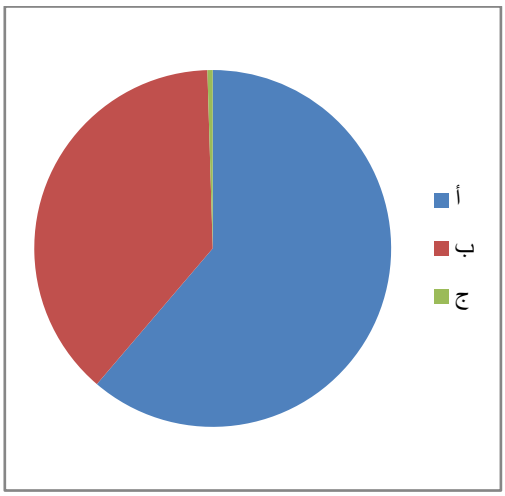
أ. سلامة الأفكار:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نوعا ما	03	%18.75	°65.5
أتقيد بها	13	%81.25	°292.5
لا أتقيد بها	00	%00	°00



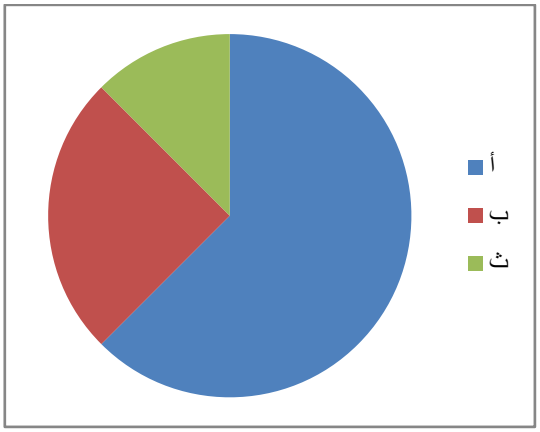
ب. علامات الوقف:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نوعا ما	08	%50	°180
أتقيد بها	05	%31.25	°112.5
لا أتقيد بها	03	%18.75	°67.5



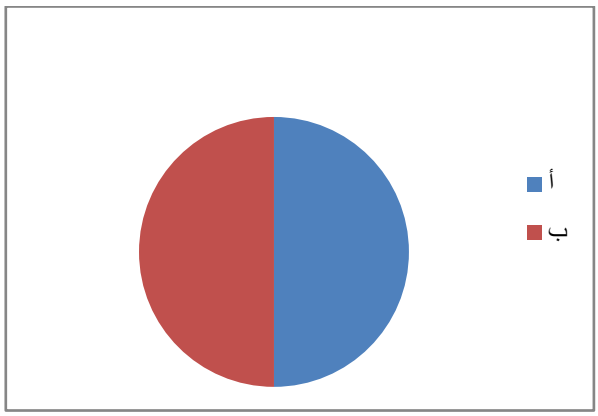
ج. خلوها من الأخطاء:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نوعا ما	10	%62.5	°225
أتقيد بها	04	%25	°90
لا أتقيد بها	02	%12.5	°45



د. الجودة والإتقان:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نوعا ما	08	%50	°180
أتقيد بها	08	%50	°180
لا أتقيد بها	00	%00	°00



أثناء إنجاز الوضعية الإدماجية هناك معايير منصوص عليها في التعليمة وتتمثل في:

- سلامة الأفكار حيث نرى أن الأغلبية الساحقة للمتعلمين يتقيدون بسلامة الأفكار بالمقابل هناك نسبة معتبرة يتقيدون نوعا ما بسلامة الأفكار.
- أما بالنسبة لعلامات الوقف معظم التلاميذ يتقيدون بها نوعا ما، بينما هناك بالمقابل نسبة معتبرة من التلاميذ يتقيدون بها، وهناك نسبة من التلاميذ لا يتقيدون بها،
- أما الخلو من الأخطاء نرى أن معظم التلاميذ يتقيدون بها نوعا ما، وهناك تلاميذ يلتزمون بها بنسبة معتبرة بينما هناك فئة قليلة لا يلتزمون بها.
- وفيما يخص الجودة والاتقان فنصف التلاميذ يتقيدون بها نوعا ما أما النصف الآخر يتقيد بها.

2/استبيانات خاصة بالأساتذة:

جدول عدد الاستبيانات الموزعة والعائدة والصالحة:

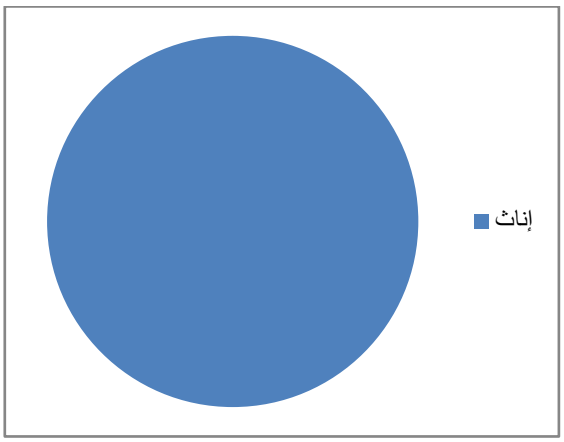
العدد الكلي	الفاقد	العائد	المستبعد	الصالح	النسبة المئوية
04	00	04	00	04	%100

وقد تم جمع البيانات وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا للإجابة عن أسئلة الدراسة والتعرف على طبيعة العلاقة بين وجهات نظر أفراد العينة وبعض المتغيرات والمدى المستخدم للحكم على دلالة النسب المئوية.

- **تحليل وتفريغ المعلومات الشخصية لأفراد العينة:**

من خلال المعلومات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية عن طريق الاستبيانات يمكن القول بأن أفراد العينة يتميزن بالصفات التالية:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
ذكر	00	%00	°00
أنثى	04	%100	°360



نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة الإناث طاغية في مجال التعليم وتفسير ذلك، أن هذا العمل يتناسب وطبيعة المرأة من حيث أنها تقوم بتربية الأجيال وتعليمهم، دون أن ننسى الكم الساعي والعطل الموجودة في هذا القطاع والذي يناسب المرأة باعتبارها ربة بيت مقارنة بالقطاعات الأخرى.

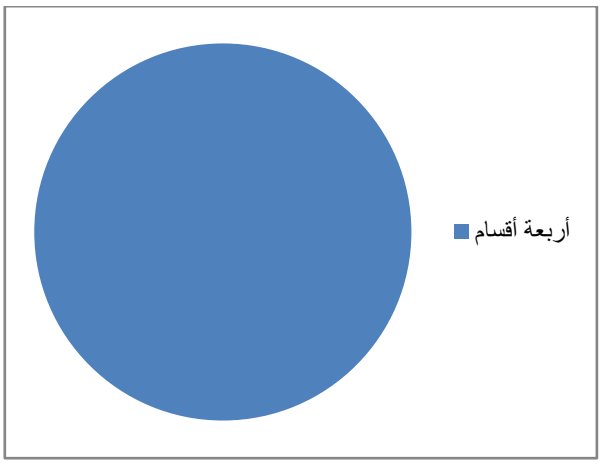
2/- عدد سنوات التدريس:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
1 4 سنوات	00	%00	°00
5 10سنوات	02	%50	°180
10 20سنة	02	%50	°180
أكثر من 20سنة	00	%00	°00

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد سنوات التدريس تختلف من معلم إلى آخر فأغلبية المتعلمين في بداية مسيرة التدريس حيث لا تتعدى سنوات عملهم 04 سنوات أما البعض الآخر فتجاوزت مسيرتهم التدريسية 5 سنوات وما فوق.

3/ عدد الأقسام المسندة:

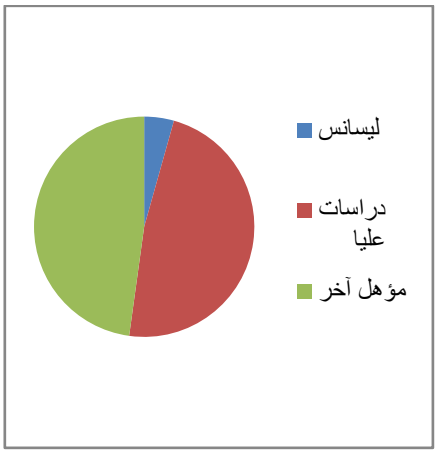
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
2	**00**	**%00**	**°00**
3	**00**	**%00**	**°00**
4	**4**	**%100**	**°360**
أكثر من 4	**00**	**%00**	**°00**



من خلال الجدول نرى أن كل أستاذ في الطور الثانوي تسند إلية أربعة أقسام فما فوق وهذا راجع إلى طبيعة المنظومة التربوية الخاصة بهذا الطور.

4/- المؤهل الدراسي:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
ليسانس	02	%50	°180
دبلوم دراسات عليا	01	%25	°90
مؤهل آخر	01	%25	°90

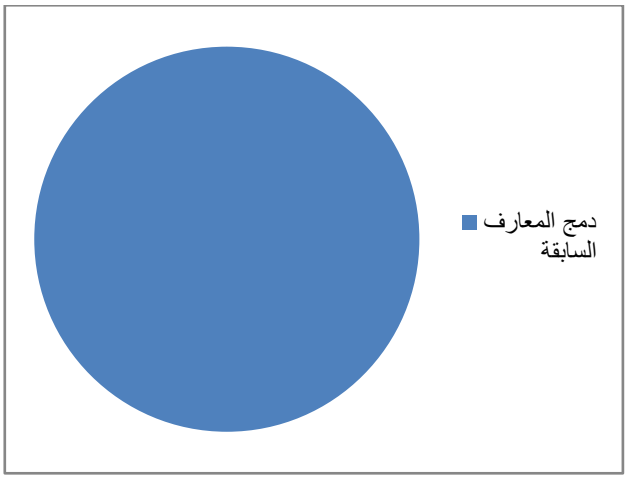


نلاحظ أن أغلبية الأساتذة متحصلين على شهادات تمكنهم من التدريس.

تحليل الاستبيانات الخاصة بالمعلمين:

1/ ما هي الوضعية الإدماجية؟

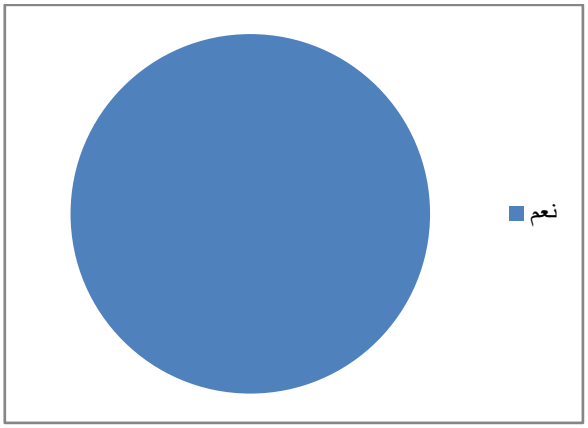
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
دمج المعارف السابقة	04	%100	°360
وضعية مشكلة تقويمية	00	00	00
نوع من أنواع التقويم تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات محددة.	00	00	00



إن الأغلبية السابقة للأساتذة يجمعون على أن الوضعية الإدماجية هي عبارة عن دمج لمعارف سابقة ذلك راجع إلى كون الوضعية الادماجية هي وضعية شاملة، تدمج تعلمات، مهارات، وسلوكات مكتسبة يعالجها المتعلم بمفرده.

2/ هل يمكن اعتبار الوضعية الادماجية رابطا بين المكتسبات السابقة؟

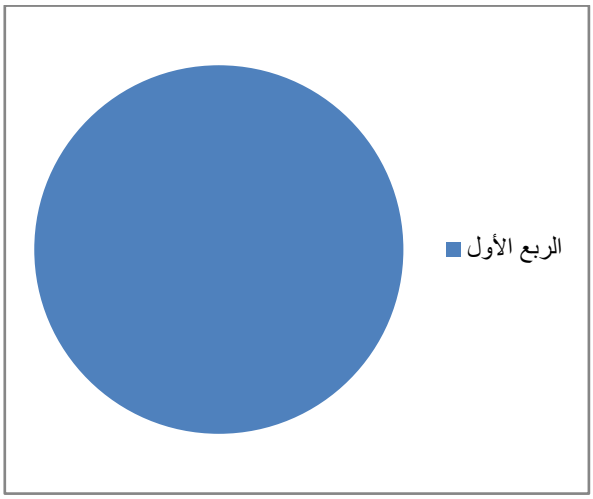
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00



من خلال الجدول السابق نرى أن أغلبية الأساتذة يجمعون على أن الوضعية الإدماجيةرابط بين المكتسبات السابقة، ذلك كون أن المتعلم يوظف في الوضعية الإدماجية معارفه ويعززها لترسخ في ذهنه.

3/ هل للوضعية الإدماجية دور في جعل المتعلم كفءا؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00



يجمع أغلبية الأساتذة على أن للوضعية الإدماجية دورا كبيرا في جعل المتعلم كفء بحيث تكسبه معارف لغوية ورياضية وتواصلية، كما أنها تكسبه أيضا القدرة على دمج كل هاته المعارف.

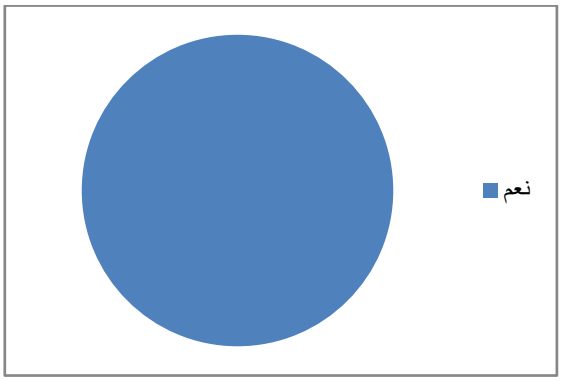
4/ تستخدم الوضعية الإدماجية لتفعيل مكتسبات معارف المتعلمين:

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00

نلاحظ أن جل الأساتذة يتفقون على أن الوضعية الإدماجية تستخدم لتفعيل مكتسبات معارف المتعلمين.

5/ تستخدم الوضعية الإدماجية قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية للمتعلمين.

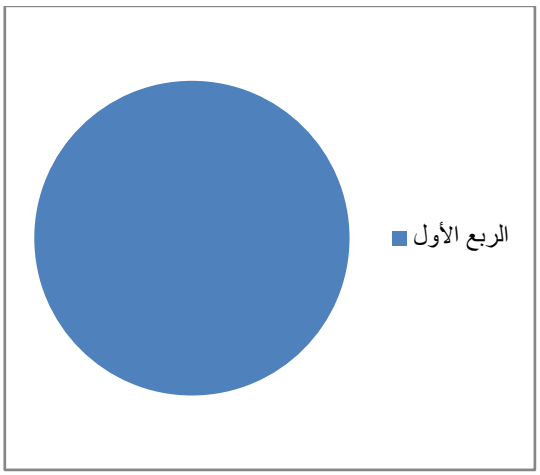
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00



من خلال الجدول السابق نلاحظ أن جل الأساتذة يتفقون في كون أن الوضعية الإدماجية تستخدم قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية للمتعلمين، ذلك أن الوضعية الإدماجية تعتبر مشكلة يواجهها المتعلم وتوكل إليه مهمة إنجازها من أجل تهيئته لمواجهة واقعه المعاش.

6 / هل تعد شبكة تقويم لتصحيح الوضعية الإدماجية؟

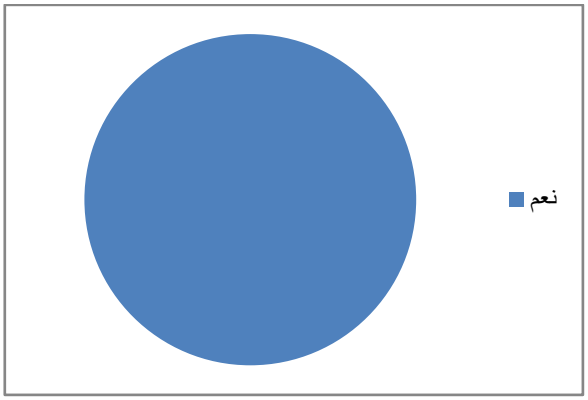
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00



نرى أن معظم الأساتذة يتفقون على أن تعد شبكة تقويم لتصحيح الوضعية الإدماجية.

7/ أتعتمد وضعية الإدماج من أجل استهداف المتعلمين بالمعالجة البيداغوجية؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00



إن الأغلبية الساحقة للأساتذة يعتمدون وضعية وضعية الإدماج من أجل استهداف المتعلمين بالمعالجة البيداغوجية.

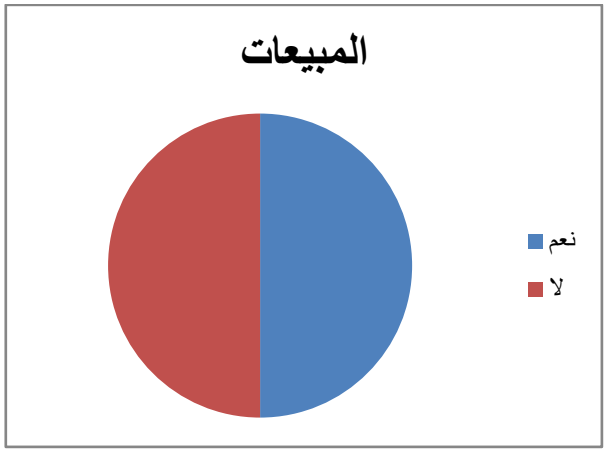
8/ أتعلم تلاميذتك بالمعايير المقترحة؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00

من خلال الجدول السابق نرى أن جل الأساتذة يلتزمون بالمعايير المقترحة في تعليم المتعلمين.

9/ أتجد سهولة في إعداد وضعية إدماج؟

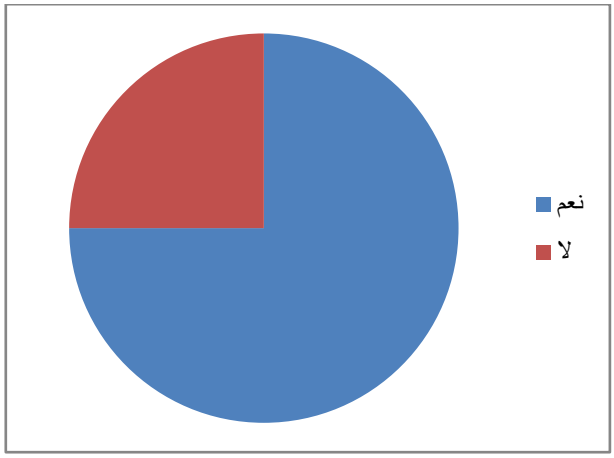
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	02	%50	°180
لا	02	%50	°180



نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الأساتذة يختلفون في إعداد الوضعية الإدماجية فالبعض يجد سهولة في إعدادها بالمقابل البعض الآخر يجد صعوبة في إعدادها.

10/ هل أنت على دراية كافية بكل ما يحيط نشاط الإدماج وأنواعه؟

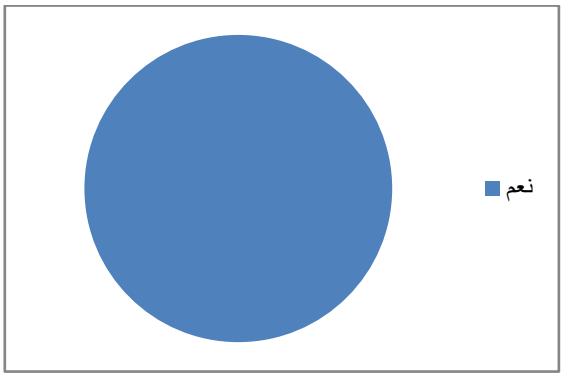
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	03	%75	°270
لا	01	%25	°90



نلاحظ أن معظم الأساتذة يرون أنفسهم على دراية كافية بكل ما يحيط نشاط الإدماج وأنواعه.

12/ أهناك مكونات وشروط الواجب أخذها بعين الاعتبار عند صياغة وضعية إدماجية؟

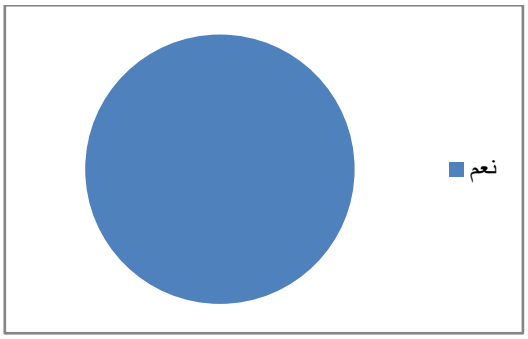
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00



من خلال الجدول السابق نرى أن أغلبية الأساتذة يتفقون في كون أن الكفاءة تقوّم، وذلك من خلال أن الإدماج يرتبط بتقويم الكفاءة بغية التثبيت من مدى تحققها في إنتاج المتعلم، والتأكد من مدى إكساب المتعلم لمختلف موارده التعليمية.

14/ أهناك فرق بين المهمة والتعليمة في الوضعية الإدماجية؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00



من خلال الجدول السابق نلاحظ أن الأساتذة يفرقون بين المهمة والتعليمة في الوضعية الإدماجية.

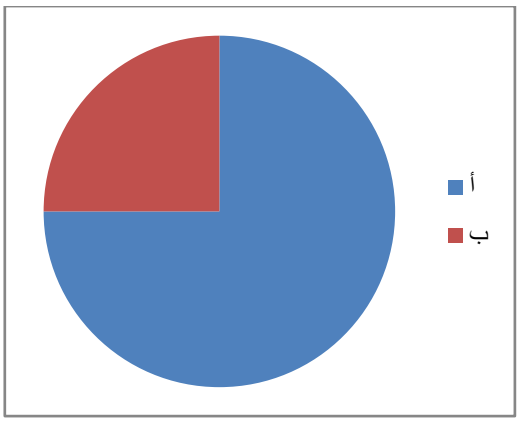
15/ ما اللغة التي يستخدمها المتعلمين في الوضعية الإدماجية؟.

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
العربية الفصحى	04	%100	°360
عامية	00	00	00
المزج بينهما	00	00	00
أخرى	00	00	00

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن اللغة الأكثر تداولا بين المتعلمين في الوضعية الإدماجية هي العربية الفصحى.

16/ وضّح مدى مساعدة كل من الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة في فهم نشاطات اللغة العربية الأخرى.

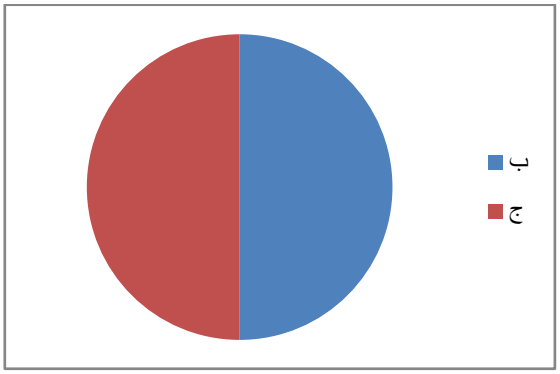
البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
كل النشاطات	03	%75	°270
أغلب النشاطات	01	25	90
بعض النشاطات	00	00	00
لا تساعد	00	00	00



يتفق أغلبية الأساتذة على أن كل من الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة يساعدان في فهم نشاطات اللغة العربية الأخرى.

17/ ما عدد المتعلمين المتحصلين على العلامة الكاملة في الوضعية الإدماجية؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
1 3	00	00	00
4 10	02	%50	°180
أكثر من 10	02	%50	°180



نلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك نسبة معتبرة من المتعلمين الذين يتحصلون على العلامة الكاملة في حل الوضعية الإدماجية.

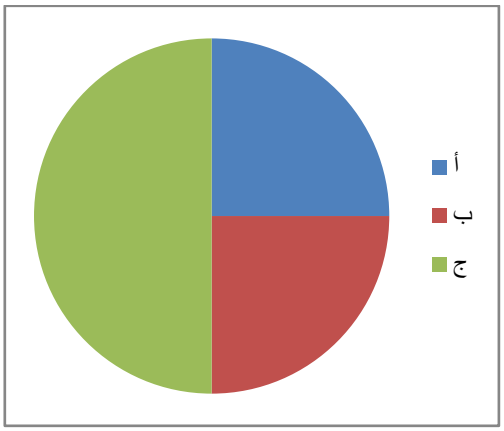
18/ هل هناك فرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	%00	°00

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن الأغلبية الساحقة للمعلمين يرون أن هناك فرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات.

19/ ما الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء انجازهم لوضعية إدماجية.

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
ضالة الرصيد اللغوي	01	%25	°90
عدم القدرة على ترتيب الأفكار.	00	%00	°00
هشاشة الأسلوب	01	%25	°90
عدم القدرة على التركيز.	02	%50	°180



تباينت الآراء حول الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء إنجازهم لوضعية إدماجية، فأغلبهم يرون أن عدم القدرة على التركيز هي من أكبر معيقات التي يواجهها المتعلم في إنجازه للوضعية الإدماجية وبالمقابل هناك من يرى أن ضآلة الرصيد اللغوي أو هشاشة الأسلوب هي التي تعيق المتعلم في إنجازه للوضعية الإدماجية.

20/ هل استراتيجية حل المشكلات تثري مكتسبات لمشاركة المتعلمين في الصف؟

البيان	التكرار	النسبة المئوية	نسبة الزاوية
نعم	04	%100	°360
لا	00	00	00

يفسر الجدول أن عدد كبير من المعلمين يرون أن استراتيجية حل المشكلات تثري مكتسبات لمشاركة المتعلمين في الصف.

نتائج الدراسة التطبيقية:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها وبناء على ما توصلنا إليه من تحليل هذه الدراسة قمنا برصد ووضع جملة من النتائج التطبيقية المتمثلة فيما يلي:

1/ الوضعية الإدماجية ليست هدفا في حد ذاته بل هي أداة هدفها إدماج وإعطاء معنى للتعلمات ودمج المعارف السابقة ورابطا لهذه المعارف حيث تجعل المتعلك كفء من خلال إكسابه القدرة على تفعيل مكتسباته المعرفية.

2/ ممارسة نشاط الإدماج داخل الصف بشكل مستمر يساعد على جعل المتعلم كفء ومتمرسا وقادرا على مواجهة وحل الصعوبات التي تعترضه.

3/ الوضعية الإدماجية نشاط قيم وضروري لأنها تفيد المتعلمين بشكل واضح وكبير.

4/ تعليمات الوضعية الإدماجية في الإنتاج الكتابي تتضمن جملة من المعايير يجب على المتعلم الالتزام بها خلال إنجازه الوضعية الإدماجية.

5/ لبناء وضعية إدماجية لا بد من تحديد التعلمات المراد إدماجها حتى تكون هادفة.

6/ الوضعية الإدماجية تعتمد على الحل الفردي خصوصا كونها تطرح مشكلة قابلة للحل من قبل المتعلم نفسه.

7/ ترفع الوضعية الإدماجية الرصيد المعرفي للمتعلمين كما تمكنهم من تجنيد مواردهم المعرفية وهذا ما يكسبهم القدرة على مواجهة وحل المشاكل الحياتية.

8/ نشاط الإدماج يكسب المتعلم كفاءات جديدة وينمي طرق التفكير السليمة له.

9/ التزام المعلم بالشروط المهمة التي يجب أخذها بعين الإعتبار في صياغة الوضعية الإدماجية كما يجب أن يكون على دراية تامة بكل ما يتعلق بنشاط الإدماج وأنواعه من خلال عقد دورات تكوينية مخصصة لمعالجة جوانب بناء وتنفيذ وتقويم الوضعيات الإدماجية.

الخاتمة

تحقيق كفاءة إدماج المعارف من الوضعية المستهدفة إلى الوضعية الإدماجية يبنى على دمج التعلمات والمهارات وسلوكات مكتسبة من جراء تناول مختلف الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة القاعدية، حيث يعالجها المتعلم بمفرده، كما أنها أخذت الحيز الأكبر في طيات المناهج الدراسية، وانطلاقا من الدراستين: النظرية والتطبيقية توصل البحث إلى جملة من النتائج المهمة تمثلت في الآتي:

- قيام المعلم بتقويم كفاءة المتعلم حتى يدرك مستواه التحصيلي ومدى كفاءته في توظيف الموارد التعليمية المقدمة له.
- تخصيص أوقات محددة لممارسة نشاط الإدماج داخل الصف حتى يتمرس المتعلمون.
- يجب أن يكون المعلم على دراية كافية بكل ما يحيط بنشاط الإدماج وأنواعه.
- تكون الوضعية الإدماجية هادفة إذا تم من خلالها توظيف المعارف في الحياة اليومية.
- قيام المعلم بوضع شبكة تقويم لتصحيح الوضعية الإدماجية.
- قيام المعلم بوضع شبكة تقويم لتصحيح الوضعية الإدماجية.
- اعتبار النتائج المسجلة بمثابة المؤشرات التي بفضلها يحكم المعلم على مدى تحقق الكفاءة لدى المتعلمين.
- معالجة الوضعية الإدماجية تكون فردية يمكن طلب المساعدة من المعلم.
- إتاحة فرص التفاعل والتعاون للمتعلم بإنجاز تطبيقات إدماجيةجماعية بغية اكتسابه مهارات العمل.
- استثمار مجموعة الكفاءات التي تمتحققها لدى المتعلم في الحصص التعليمية السابقة.
- المتعلم هو الفاعل الأساسي في التكوين الذاتي بالإضافة إلى أنشطة المعالجة والتطبيق فهو مدعو إلى توظيف مكتسباته في أنشطة ذات طابع إدماجي.
- الوضعية المستهدفة هي وسيلة من الوسائل التعليمية.
- الوضعية المستهدفة تقضي القيام بمهمة معقدة (تستدعي عدة معارف) وهي ذات دلالة.
- تقيم كل كفاءة قاعدية بوضعية إدماجية، تعكس وتعبر عن مدى تمكن المتعلم منها كاملة.
- إيجاد وإجراء استراتيجيات تتعلق بإكساب المعلمين لمفاهيم الوضعية الإدماجية لمساعدتهم في عملهم ولزيادة مستوى المعرفة لديهم.

ونظرا لأهمية الوضعيات سواء الوضعية المستهدفة أو الإدماجيةفي العملية التعليمية، ونظرا لأهمية الموضوع نفسه الذي ربما لم تذكره صفحات بحثنا من التعمق في دراسته، فإننا نأمل من الطلبة

الباحثين - بعدنا – منهم المواصلة في البحث والتوسع فيه قصد الوصول إلى نتائج عملية أكثر فائدة، ونوصي في هذا المجال بما يلي:

- كثرة عقد دورات إعلامية وتكوينية للمعلمين لمعالجة جوانب الضعف التي تمس بناء وتنفيذ الوضعيات الإدماجية وتقويمها وفق المعايير الخاصة بها.
- حث المعلم على الربط بين كل ما هو نظري وتطبيقي أثناء انجازه للوضعية الإدماجية.
- تدريب المتعلمين على الالتزام واحترام المعايير المنصوص عليها في التعليمة أثناء انجازهم للوضعية الإدماجية.

وفي الأخير وليس آخرا نرجو أننا قد عرجنا على جانب من الجوانب التي يمكن أن ترقى بالفعل التعليمي وتحسن من مردود العمليت التعلمية التعليمية.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية

- تبسة –

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة استبيانة بعنوان : تحقيق كفاءة إدماج المعارف من الوضعية المستهدفة إلى الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية ل طلاب الطور الثانوي.

أنا طالبة كلية الآداب واللغات فرع لغة وأدب عربي بصدد نيل شهادة الماستر، أرجو منكم ملأ هذه الإستبيانة لاستعمالها في حدود الدراسة العلمية وتتعهد سرية هذه المعلومات الممنوحة.

شكرا مسبقا على الثقة والتعاون

- وضع العلامة× في الخانة المناسبة

البيانات الشخصية الأولوية للأساتذة:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- عدد سنوات التدريس

1ـــ 4 ☐ 5ـــــ 10 ☐

10ـــ20 ☐ أكثر من 20 ☐

- عدد الأقسام المسندة:

3 ☐ 4 ☐

5 ☐ أكثر من 5 ☐

- المؤهل الدراسي:

ليسانس ☐ دبلوم دراسات عليا ☐

مؤهل آخر. ☐

- مؤسسة التخرج:

جامعة ☐ مدرسة عليا ☐

مكان آخر ☐

محور خاص بأساتذة التعليم الثانوي لغة عربية:

- وضع العلامة ×في الخانة المناسبة

1/ ما هي الوضعية الإدماجية؟

دمج المعارف السابقة

وضعية مشكلة تقويمية

نوع من أنواع التقويم تتضمن مجموعة من المعلومات ومعطيات محددة

أخرى

.....

2/ هل يمكن اعتبار الوضعية الإدماجية رابطا بين المكتسبات السابقة؟

نعم ☐ لا ☐

3/ هل للوضعية الإدماجية دورا في جعل المتعلم كفء؟

نعم ☐ لا ☐

4/ تستخدم الوضعية الإدماجية لتفعيل مكتسبات معارف المتعلمين

نعم ☐ لا ☐

5/ تستخدم الوضعية الإدماجية قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية للمتعلمين.

نعم ☐ لا ☐

6/ هل تعد شبكة تقويم لتصحيح الوضعية الإدماجية؟

نعم ☐ لا ☐

7/ هل تعتمد وضعية الإدماج من أجل استهداف المتعلمين بالمعالجة البيداغوجية؟

نعم ☐ لا ☐

8/ أتعلم متعلميك بالمعايير المقترحة

نعم ☐ لا ☐

9/ أتجد سهولة في إعداد وضعية الإدماج أو الوضعية المستهدفة؟

نعم ☐ لا ☐

10/ أأنت على دراية كافية بكل ما يحيط نشاط الإدماج وأنواعه:

نعم ☐ لا ☐

11/ أهناك شروط مهمة يجب مراعاتها في صياغة وضعية إدماجية؟

نعم ☐ لا ☐

12/ أهناك مكونات وشروط الواجب أخذها بعين الإعتبار عند صياغة وضعية إدماجية؟

نعم ☐ لا ☐

في حين الإجابة ب نعم: علل.

13/ هل تقوم الكفاءة؟

نعم ☐ لا ☐

14/أهناك فرق بين المهمة والتعليمة في الوضعية الإدماجية؟

نعم ☐ لا ☐

15/ ما اللغة التي يستخدمها المتعلمين في الوضعية الإدماجية؟

عربية فصحى ☐ عامية ☐ مزج بينهما ☐ أخرى ☐

16/ وضح مدى مساعدة كل من الوضعيتين الإدماجية والمستهدفة في فهم نشاطات اللغة العربية الفصحى.

كل النشاطات ☐ أغلب النشاطات ☐

بعض النشاطات ☐ لا تساعد ☐

17/ ما عدد المتعلمين الذين يحصلون على العلامة الكاملة في حل الوضعية الإدماجية؟

1ـــ 3 ☐ 4ـــ 10 ☐

أكثر من 10 ☐

18/ هل هناك فرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفايات؟

نعم ☐ لا ☐

19/ ما الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء إنجازهم لوضعية إدماجية؟

ضالة الرصيد اللّغوي ☐ عدم القدرة على ترتيب الأفكار ☐

هشاشة الأسلوب ☐ عدم القدرة على التركيز ☐

20/ هل استراتيجية حل المشكلات تثري المكتسبات لمشاركة المتعلمين في الصف؟

نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية

- تبسة –

قسم اللغة والأدب العربي

استمارة استبيانة بعنوان : تحقيق كفاءة إدماج المعارف من الوضعية المستهدفة إلى الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية ل طلاب الطور الثانوي.

أنا طالبة كلية الآداب واللغات فرع لغة وأدب عربي بصدد نيل شهادة الماستر، أرجو منكم ملأ هذه الإستبيانة لاستعمالها في حدود الدراسة العلمية ونتعهد سرية هذه المعلومات الممنوحة.

شكرا مسبقا على الثقة والتعاون

وضع العلامة × في المكان المناسب

البيانات الشخصية للتلميذ(ة):

المؤسسة التعليمية: ☐

- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

- السن:

16——17 ☐ 15——16 ☐

17——18 ☐

- إعادة الصف:

نعم ☐ لا ☐

محور خاص بمتعلمي التعليم الثانوي:

أجب ب نعم أو لا:

1/ هل تمارسون في الصف نشاط الإدماج؟

نعم لا

2/ما هي الأوقات التي تقوم فيها بالإدماج؟

يوميا آخر الأسبوع

المعالجة التربوية نهاية الثلاثي

3/ ما مفهوم الإدماج في نظرك؟

أ - تمارين متنوعة حول أخوات كان
ب -توظيف معلومات بسيطة
ت -تجسيد الموارد وتوظيفها في سياقات متنوعة

4/ هل تجد صعوبة في إنجاز الوضعية الإدماجية؟

نعم لا

5/ما هي الصعوبة التي تجدها في نشاط التعبير الكتابي.

أ - صعوبة في التعامل مع السند المقترح
ب -عدم فهم التعليمة
ت -عدم القدرة على التجنيد والتوظيف

6/ أثناء إنجاز الوضعية الإدماجية في نشاط التعبير الكتابي

أ - هل تعتمد دوما على السند
ب -هل ترسم خطة لكتابة موضوعك

7/ أثناء إنجازك للوضعية الإدماجية، هل تحترم المعايير المنصوص عليها في التعليمة؟

أ - سلامة الأفكار.

نوعا ما أتقيد بها لا أتقيد بها

ب -علامات الوقف.

نوعا ما أتقيد بها لا أتقيد بها

ث -خلوها من الأخطاء.

نوعا ما أتقيد بها لا أتقيد بها

د- الجودة والإتقان.

نوعا ما أتقيد بهما لا أتقيد بهما.

قائمة المصادر والمراجع

أ - المصادر:

القرآن الكريم: بالرسم العثماني رواية ورش عن نافع طبع بإشراف المؤسسة الوطنية للكتاب ط1، 1411ه.1991م.

ب -المراجع:

- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر، ط 1، عمان2000.
- باسم الصرايرة وآخرون، استراتيجية التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 2009.
- بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984.
- برباش عبد الباسط، المبسط في اللغة العربية رابعة متوسط (البناء الفكري، البناء الفني، البناء اللغوي، الوضعية الإدماجية)، دار عالم المعرفة 2015.
- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد التقويم الإدماجي، ط1، 2015.
- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر، ط1، الأردن2001.
- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة، ط 3، عمان 2008.
- عبد الحكيم محمود الصافي وآخرون، تعليم الأطفال في عصر الإقتصاد المعرفي دار الثقافة للنشر، ط1، عمان 2010.
- عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنشر، ط3، الكويت 1977.
- عبد اللطيف بن حسين، نظم التربية والتعليم في الوطن العربي، دار الحامد للنشر، ط 1، عمان،2008 .
- عماد عبد الرحيم الزعلول وشاكر عقله المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر، ط1، عمان 2007.
- عياد أبو المعاطي الدسوقي، ناصر السيد عبد الحميد، عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن الالتحاق بالشعب العلمية في القرن 21، دط، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2009.
- كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر، ط 3، مصر، 2006.

- مجدي ابراهيم عزيز، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1 مصر، 2006.
- مجدي عزيز ابراهيم، موسوعة التدريس، دار المسيرة للنشر، ط1، الأردن، 2004.
- محمد سليم صابر وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، ط1، الأردن، 2006.
- محمد عواد الحموز، تصميم التدريس، دار وائل للنشر، ط2، الأردن، 2008.
- محمد فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر، ط1، عمان، 2006.
- محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر، ط 4، الأردن، 2008م.
- محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.
- ناجي تمار، عبد الرحمن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم.
- فاخر عاقل، معالم التربية دراسات في التربية العامة والتربية العربية، دار علم الملايين، ط5، بيروت.

ج- المعاجم:

- ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، د،ط.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت، 2004.
- فاروق عبد فلية:،أحمد عبد الفتاح التركي، معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء الدنيا، د ط، اسكندرية.

د- الرسائل والمذكرات والأطاريح:

- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي بعنوان "تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقارنة بالكفايات الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي – أنموذجا " إعداد: فاطمة زايدي، إشراف: عز الدين صحراوي جامعة بسكرة، 2008-2009.
- مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي بعنوان "درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقارنة بالكفاءات وعلاقتها

باتجاهاتهم نحوها "إعداد الطالب: معوش عبد الحميد، إشراف: برو محمد، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012/2011.

د- المجلات:

- زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مجلة الثقافة العدد 93 الجزائر 1986
- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، معارف مجلة علمية محكمة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، السنة الثامنة، أكتوبر 2013، العدد 14.
- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبعي مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، (2010).

و- الملتقيات:

- فاطمة الزهراء بوكرمة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم، جدي اسماعيل، جامعة تيزي وزو، الجزائر.
- محمد الساسي شايب، منصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ملتقى التكوين بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- لزهر عرايبية مفتش التربية لولاية تبسة، ملتقى تكويني الدمج الشكلي والدمج الوظيفي من خلال واقع الممارسة الصفية، خاص بأساتذة التعليم الثانوي، ثانوية سعدي الصديق –تبسة-.
- لزهر عرايبية، ملتقى تكويني كيفية تحديد حاجة المتعلم للمعاجة البيداغوجية خاصة بمفتشي ولاية سكيكدة، 032016/15.

ن- المقالات:

- عبد الباسط هويدي، مقال محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 12 سبتمبر 2015.

و- الوثائق الرسمية (المنشورات):

- المفتشية العامة للبيداغوجيا مادة اللغة العربية، دليل مخطط التدرّج في التعلّمات، سند تربويّ موجّه لمفتشي وأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها، 2017/2016.

- بوبكر بن بوزيد، قانون التوجيه للتربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2008
- وزارة التربية الوطنية، مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الالزامي، فيفري 2005.
- دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، رباط.

ي- المواقع الإلكترونية:

1/ WWW. Ouarsenis.com10:50.,2017/03/05.

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكروعرفان	
مقدمة	**أ - د**
مدخل	**05**
الفصل الأول: الكفاءة والأهداف.	**13**
المبحث الأول: ماهية الكفاءة.	**14**
1 -مفهوم الكفاءة.	**15**
أ - لغة.	**15**
ب -إصطلاحا.	
2 -أنواع الكفاءات.	**16**
أ - الكفاءة القاعدية الأساسية.	**17**
ب -الكفاءة المرحلية أو المجالية.	**18**
ت -الكفاءة الختامية.	**18**
3 -مكونات الكفاءة.	**18**
4 -خصائص الكفاية.	**18**
5 -الصياغة التقنية للكفاءة.	**18**
6 -بنية التعلم القائم على الكفايات.	**19**
المبحث الثاني: الأهداف التعليمية.	**20**
1 -مفهوم الأهداف	**20**
2 -تصنيف الأهداف	**21**
أ - تصنيف الأهداف في المجال العقلي المعرفي.	**21**
3 -مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية.	**22**
أ - تحليل الإحتياجات.	**22**
ب -تحليل المادة التعليمية.	**22**
ت -الخبراء والمختصون.	**23**
4 -خصائص الأهداف.	**23**
5 -مزايا ومآخذ الأهداف.	**23**
أ - المزايا.	**24**

ب -المآخذ.	24
6 -مستويات الأهداف التعليمية.	25
أ - المستوى العام.	25
ب -المستوى المتوسط.	26
ت -المستوى الخاص.	26
7 -الأمور الواجب مراعاتها عند صياغة الأهداف التعليمية.	27
8 -بعض معايير صياغة الأهداف .	28
9 -أسس وضع الأهداف.	28
10-أهمية الأهداف التربوية.	29
11-الأهداف السلوكية.	29
أ - مفهومها	30
ب -مصادر صياغتها	31
12- أهمية تحديد الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة.	32
13- مكونات أهداف سلوكية.	32
الفصل الثاني: ماهية الوضعية الإدماجية/ المستهدفة.	33
المبحث الأوّل: مفهوم الوضعية الإدماجية.	34
1 -مفهوم الوضعية.	34
أ - لغة.	34
ب -اصطلاحا.	35
2 -مفهوم الإدماج.	35
أ - لغة.	35
ب -إصطلاحا.	36
3 -مفهوم الوضعية الإدماجية.	36
4 -بيداغوجيا الإدماج.	36
5 -مكونات الوضعية الإدماجية.	36
أ - السند.	37
ب -التعليمات.	37
6 -أنواع الوضعيات.	38

أ - الوضعيات التعليمية.	38
ب -وضعيات التعلم.	38
ت -الدعم والعلاج.	39
7 -سياق الوضعيات الإدماجية.	40
8 -أهداف الوضعية الإدماجية.	41
9 -مراحل بناء وضعية إدماجية.	41
10-خصائص الوضعية الإدماجية.	41
11-كيفية كتابة وضعية إدماجية.	42
المبحث الثاني: الوضعية المستهدفة.	55
1 -مفهوم الوضعية المستهدفة " المشكلة "	56
2 -مكونات الوضعية المستهدفة "المشكلة"	56
أ - المعلومة.	57
ب - الوظيفة.	57
ت -المهمة.	57
ث -التعليمة.	58
3 -خصائص الوضعية المستهدفة " المشكلة"	58
4 -أهمية الوضعيات المشاكل.	58
5 -أنماط الوضعيات المشاكل.	59
6 -وضعيات التقليد والمحاكاة.	60
7 -أسلوب حل المشكلات.	61
8 -أهداف طريقة حل المشكلات.	62
المبحث الثالث: بين الوضعية الإدماجية والوضعية المشكلة	64
1 -معايير اختيار وضعية مشكلة.	64
2 -الفرق بين وضعية الإدماج ووضعية التعلم.	65
3 -الفرق بين الوضعية الإدماجية والوضعية المستهدفة "المشكلة".	66
الفصل الثالث: دراسة تحليلية	67
1 -ملمح عن التعليم في الطور الثانوي.	68
2 -تعلّمية مادة اللغة العربية في الطور الثانوي	71

3 -أدوات الدراسة الميدانية.	**79**
أ - عينة الدراسة.	**79**
ب -منهج الدراسة.	**79**
ت -الإطار الجغرافي والزماني.	**79**
ث -بطاقة التعريف بالمؤسسة.	**79**
4 -تحليل موضوع اختبار اللغة العربية للسنوات الثانية الطور الثانوي "أنموذجا ".	**80**
5 -تحليل الاستبيانات	**81**
أ - الخاصة بالمتعلمين	**82**
ب -الخاصة بالمعلمين	**86**
ت -نتائج الدراسة التطبيقية	**106**
خاتمة	**107**
الملاحق	**110**
قائمة المصادر والمراجع	**120**
فهرس الموضوعات	**125**