الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة محمّد بوضياف –المسيلة–
كليّة الآداب واللُّغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ

الشّعبة: دراسات لغويَّة

التَّخصُّص: لسانيَّات عامة

الرَّقم التّسلسليّ:

رقم التَّسجيل:20105083949

تخصص: لسانيّات عامةLMDمذكرة مقدمة ضمن متطلّبات نيل شهادة الماستر

بعنوان:

صّعوبات حلّ الوضعيّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السَّنة الثانيّة متوسط:
"متوسطة أحمد شوقي أنموذجًا"

إعداد الطَّالبة:

فريدة سامية نور

الرقم	الاسم واللّقب	الرتبة العلميّة	الجامعة	الصفة
1	بغدادي نسيمة	أستاذ	جامعة المسيلة	رئيسًا
2	أمينة رقيق	أستاذ	جامعة المسيلة	مشرفًا ومقررًا
3	أرفيس بلخير	أستاذ	جامعة المسيلة	ممتحنًا

السّنة الدّراسيّة: 1445–1446هـ/2024–2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

التصريح الشرفي

الخاص بالتزام قواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

انا الممضي أسفله السيد(ة) : نور فريدة سامية الصفة: طالبة

الحامل لبطاقة التعريف رقم: 101462823 الصادرة عن : بلدية المسيلة

بتاريخ: 2016/10/22

المسجل بكلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي والمكلف بإنجاز بحث

(مذكرة ماستر) عنوانه: **صعوبات حل الوضعية الإدماجية في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط متوسطة أحمد شوقي أنموذجا**

تحت إشراف الأستاذة: أمينة رقيق

أصـرح بشرفي أنني ألتزم بالمعايير العلمية والمنهجية والأخلاقية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المسجل أعلاه ، وأتحمل مسؤولية مخالفة ذلك.

التاريخ: 2025/05/27 التوقيع :.....

حضر و صودق على التوقيع
المسيلة في 27 ماي 2025
رئيس المجلس الشعبي البلدي
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه ملحق رئيس الإدارة العام
عريوة أمال

شُّكر وعرفان

عملا بقوله تعالى: (اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا وَقَلِيلٌ مِنْ عِبَادِيَ الشَّكُورُ) [سبأ: 13]

نشكر الله العظيم ربي العرش العظيم، الذي وفّقنا لإتمام هذا العمل، فله الحمد حتَّى يرضى، وله الحمد إذا رضي، وله الحمد بعد الرّضا، وهو القادر على كلِّ شيء.

كما أتقدّم بجزيل الشُّكر وعظيم الامتنان للأستاذة الفاضلة الدكتورة أمينة رقيق، على كل ما قدمته لي من دعم وتوجيه وإرشاد، حتى تكلّل هذا العمل بالنجاح .فجزاها الله عنّا خير الجزاء، وجعل ما قدّمته في ميزان حسناتها

ولا يفوتني أن أتوجّه بخالص العرفان والامتنان لكل من مدّ لي يد العون، من قريب أو بعيد، وساهم في إنجاز هذه المذكرة، سواء بكلمة الطيبة، أو دعم عنوي، أو أي جهد آخر .فلكم مني جميعًا كلَّ الشّكر والتّقدير.

إ هـــــــــــــــد ا ء

أهدي ثمرة جهدي هذا:

إلى من وهباني الحياة والأمل ومن علماني أن أرتقي سُلم الحياة بحكمة وصبر، برًا وإحسانًا ووفاءً لهما: والدي العزيز -رحمه الله- ووالدتي الحبيبة حفظها الله ورعاها.

إلى فلذتا كبدي صهيب وعماد، إلى زوجي الذي كان سندًا لي وداعمًا لي أثناء إعدادي لهذا البحث.

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي، إخوتي وأخواتي وأخص بالذكر أخي الدكتور نور عبد الرشيد -رحمه الله - إلى رفيقة دربي غالية، إلى أستاذتي المشرفة الفاضلة أمينة رقيق، أطال الله في عمرها وبارك في علمها.

إلى كل من كان له فضل علي في إنجاز هذه المذكرة،

أهدي ثمرة جهدي هذا، عرفانًا وتقديرًا

مقـــــــدّمة

مقدمة:

شهدت العمليَّة التعليميَّة في الجزائر تحوّلات جوهرية خلال العقود الأخيرة، تمثلت أساسًا في الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات، وذلك في إطار سعي المنظومة التّربويّة إلى تحسين جودة التَّعليم ومواكبته للمعايير العالمية، وقد جاء هذا التوجه انطلاقًا من الحاجة إلى تكوين متعلم قادر ليس فقط على استيعاب المعارف واستظهارها، بل على توظيفها في وضعيات جديدة، واتخاذ قرارات مناسبة في سياقات حياتية متغيرة، وهو ما جعل من "الكفاءة" المحور الأساس في بناء المناهج الجديدة.

وفي هذا السياق، أُدرجت "**الوضعية الإدماجية**" كأداة تعليمية وتقييمية فعّالة، تهدف إلى قياس مدى قدرة المتعلم على دمج مجموعة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف) لحل مشكل مركب أو إنتاج متكامل. وتعدّ هذه الوضعية مؤشرًا حقيقيًا على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في البرامج التعليمية، خاصة في المواد الأساسية كاللغة العربية، نظرًا لما لها من دور في صقل ملكات التعبير والفهم والاستدلال.

غير أنَّ الممارسة الصفيَّة أظهرت وجود فجوة بين الأهداف التَّعليميَّة المنشودة والنتائج المحققة فعليًا على مستوى المتعلمين، حيث لا يزال العديد من التلاميذ، لا سيما في مرحلة التّعليم المتوسط، يواجهون صعوبات جمّة في التعامل مع هذا النوع من الوضعيات، سواء من حيث فهم المطلوب، أو تحليل السندات، أو تنظيم المحتوى، أو حتى الجانب اللغوي والأسلوبي للكتابة.

وقد أرجع العديد من الممارسين التربويين والمعلمين هذه الصعوبات إلى عوامل متعددة، تتعلق أحيانًا بضعف التكوين القاعدي للمتعلمين، وأحيانًا أخرى بالأساليب المعتمدة في التدريس، أو غياب التدرج المنهجي في تدريب المتعلم على الكتابة الإدماجية، كما تلعب العوامل النفسية والاجتماعية دورًا لا يستهان به في التأثير على أداء التلميذ، من خلال ضعف الثقة بالنفس أو القلق المرتبط بالتقييم.

وانطلاقًا من هذه الملاحظات، جاءت هذه الدراسة الميدانية التحليلية لتسلّط الضوء على واقع تعلم الوضعية الإدماجية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، من خلال الوقوف عند أبرز العراقيل التي تعيق أداءهم، وتحليل أسبابها، واستقصاء آراء الأساتذة حولها، بهدف الخروج بمجموعة من المقترحات والتوصيات التربوية التي من شأنها الإسهام في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

ولبلوغ غاية هذا الموضوع ننطلق من الإشكاليّة الرئيسة التاليّة:

ما الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الطّور المتوسط في حلّ الوضعيّات الإدماجيّة في مادة اللُّغة العربيَّة؟ وما سبل علاجها؟

وتتفرَّع عن هذه الإشكاليّة جملة من التَّساؤلات الفرعيّة:

1- ما مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة؟ وما عناصرها؟ وما خصائصها؟ وما شروط صياغتها؟ وطرق تقييمها؟

1- ما أنواع الصعوبات اللّغويّة والمنهجيّة والنفسيّة التي تواجه المتعلِّمين أثناء كتابة الوضعية الإدماجية؟

2- ما أسباب هذه الصعوبات حسب رأي الأساتيذ؟

3- ما الاستراتيجيات أو الحلول البيداغوجيَّة الممكنة لتجاوز هذه الصّعوبات وتحسين أداء المتعلم؟

بناءً على الإشكالية المطروحة، تفترض الدراسة ما يلي:

1- يواجه المتعلمون صعوبات متعددة في كتابة الوضعية الإدماجية بسبب ضعفهم في التحكم في قواعد اللغة وتنظيم الأفكار.

2- هناك قصور في التكوين المنهجي للمتعلمين في التعامل مع مكونات الوضعية الإدماجية.

3- يمكن لتطبيق بعض الاستراتيجيات التعليمية الفعالة أن يخفف من حدة هذه الصعوبات ويحسن نتائج المتعلمين.

ولقد جاء اختياري لهذا الموضوع انطلاقًا من ملاحظات ميدانية متكررة تُظهر عجز عدد كبير من التلاميذ في التحكم في هذا النمط من الوضعيات، سواء من حيث التحليل، أو التنظيم، أو التعبير الكتابي، وهو ما دفعني إلى محاولة تشخيص هذه الإشكالية بصورة علمية، للوقوف على الأسباب واقتراح حلول تربوية مناسبة.

ولأنّ المدرسة اليوم لم تعدْ مجرد فضاء لتلقين المعارف، بل أصبحت مجالًا لتكوين الكفاءات وتنمية القدرات، في ظل تحولات معرفية وتكنولوجية متسارعة تفرض على المنظومة التربوية أن تواكب متطلبات العصر، ومن هذا المنطلق، برزت بيداغوجيا الإدماج كمدخل أساسي لإحداث هذا التغيير، عبر اعتماد الوضعيات الإدماجية كوسيلة لربط التعلمات بالحياة العملية للمتعلم.

وقد شدّتني هذه المقاربة منذ بداية مساري في الماستر، لما تحمله من أبعاد بيداغوجية ومن رهانات تعليمية، خصوصًا في مادة اللغة العربية التي تتطلب إعمال الفكر، وتوظيف اللغة في سياقات معقّدة، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة التي تسعى إلى تسليط الضوء على صعوبات حل الوضعيات الإدماجية في اللغة العربية، من خلال الغوص في الأطر النظرية لبيداغوجيا الإدماج، وآليات بناء الوضعية، تمهيدًا لفهم جذور التعثرات التي يواجهها المتعلمون.

وتهدف هذه الدِّراسة في عمومها إلى التّعرف على مختلف الصّعوبات التي تواجه المتعلمين في تحرير وكتابة الوضعيات الإدماجيّة في مادة اللغة العربية، قصد الوقوف على مكامن الضعف والخلل، وذلك انطلاقًا من فهم فلسفة المقاربة بالكفاءات، ومراحل بناء الوضعية الإدماجية، واستراتيجيات التَّعامل معها كما تسعى الدِّراسة إلى تقديم اقتراحات عمليَّة من شأنها تحسين أداء التلاميذ وتوجيه المعلمين في ممارساتهم الصفية.

ولم يكن بحثنا في هذا الموضوع من البحوث المؤسِّسة، بل قد سبقته العديد من البحوث النّظريّة والتّطبيقيّة، حيث جاء البعض منها متناولًا الوضعيّة الإدماجيّة كأحد أهمّ روافد المقاربة بالكفاءات، واقتصر بعضها على تحليل مكونات المصطلح وتمييز بين الوضعيات المختلفة في العمليّة التّعليميّة، ومنها من سعت إلى الكشف عن مدى فاعليّة ونجاعة هذا النّوع من الوضعيّات في تعلّم الظواهر اللّغويّة، وهذه الدراسات مرتبّة على النّحو الآتي:

1- حنان مزهودي، الوضعيّة الإدماجيّة من أهمّ روافد المقاربة بالكفاءات، 2018.

2- أمينة زميت، فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة السنة الثانيّة من التّعليم المتوسط أنموذجًا، 2021.

3- عبد الحميد بوفاس، مُصطلحا وضعيّة إدماجيّة وإدماج في التّعليم "دراسة تحليليّة"، 2021.

وقد اقتضت طبيعة اتباع **المنهج الوصفيّ التَّحليليّ** كمنهج عمدة، نظرًا لملاءمته لطبيعة الموضوع، وسعيه إلى جمع المعطيات الميدانيَّة وتحليلها من أجل الوصول إلى مؤشرات دقيقة تساعد على فهم الإشكاليَّة المطروحة، كما تمَّ اللُّجوء **للمنهج الإحصائيّ** في الفصل الثَّاني من خلال اخضاع معطيات العيّنة للعمليات الإحصائيّة مع عرض البيانات وتحليلها، انطلاقًا من نتائج الاستبانات.

وللإجابة عن الإشكاليَّة الرّئيسة والتّساؤلات الفرعية المطروحة سار البحث وفق خِطّة منتظمة، في فصلين تسبقهما مقدّمة وتليهما خاتمة.

وقد تضمَّنت **المقدّمة** تمهيدًا عامًا للموضوع، والإشكالات المطروحة حوله، والفرضيّات المنطلق منها، وأسباب اختيار الموضوع، والمنهج المتّبع، وأهميَّة الموضوع، إلى جانب خطّة البحث، والدّراسات السّابقة له، والمصادر والمراجع المعينة في إنجازه، والعراقيل التي واجهتنا.

أمّا الفصل الأوّل **(الجزء النّظريّ)** عنوناه بـ **(بيداغوجيا الإدماج في الجزائر: الوضعيّة الإدماجيّة أنموذجًا)**، تناولنا فيه قراءة في مفهوم الوضعيّة الإدماجيّة، بتفكيك المصطلح، إلى جانب عناصر الوضعيّة الإدماجيّة، وأهميتها، وخصائصها، ومعايير بنائها، وطرق تقييمها.

أمّا الفصل الثّاني فقد جاء موسومًا بـ **(دراسة ميدانيّة تحليليّة للصّعوبات التي تواجه تلاميذ السَّنة الثَّانيَّة المتوسّط في حلّ الوضعيّات الإدماجيّة في مادّة اللُّغة العربيَّة)** يمثّل هذا الجزء **الجانب التّطبيقيّ** للبحث؛ لأنّه خُصِّص لعرض البيانات وتحليلها، انطلاقًا من نتائج الاستبانات، حيث تمّ التّعرف على خصائص العيِّنة المستجوبة، ثمَّ تحليل إجاباتهم وفق محاور الدِّراسة المرتبطة بصعوبات التَّعامل مع الوضعيَّات الإدماجيَّة. وقد أفضى هذا التَّحليل إلى رصد مجموعة من الصُّعوبات والمشكلات التي يعاني منها المتعلِّمون أثناء محاولتهم حلّ هذه الوضعيّات، سواء كانت صعوبات معرفيّة، لغويّة، منهجيّة، أو نفسيّة.

وفي ضوء النَّتائج المتوصّل إليها، يُختتم هذا الفصل بجملة من الحلول والتّوصيات المقترحة، التي يمكن أن تُسهم في تذليل هذه الصُّعوبات والارتقاء بمستوى أداء المتعلّمين في هذا النّوع من التّقييمات المركّبة.

وقد اعتمدنا في بناء هذا البحث على جملة من **المصادر والمراجع** التي خدمت الموضوع رغم قلّتها، من أهمِّها: "**نحو تقويم تربويّ جديد (التَّقويم الإدماجي)**" لجميل حمداوي، "**اللّغة العربيّة (دليل استعمال الكتاب) السَّنة الرَّابعة المتوسط**" الصَّادر عن وزارة التَّربيّة الوطنيّة، "**دليل بيداغوجيا الإدماج**" الصَّادر عن وزارة التَّربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلميّ.

ولم يكن طريق إعداد هذه الدِّراسة خاليًا من التَّحديات، فقد واجهتني عدّة **صعوبات** منها ما هو متعلّق بجمع المعطيات الميدانيَّة نظرًا لظروف الوقت والتَّنسيق مع الأساتيذ، ومنها ما هو متعلّق بصياغة بعض الأطر النَّظرية وفق المقاربات الحديثة، فضلًا عن التّوفيق بين المتطلبات الأكاديميّة ومتطلبات العمل اليوميّ.

وفي ختام هذه المقدمة، لا يسعني إلَّا أن أتوجّه بجزيل الشُّكر والعرفان إلى الأستاذة الدكتورة **رقيق أمينة**، التي كانت خير سند لي في كل مراحل هذا البحث، من خلال توجيهاتها الدَّقيقة، وملاحظاتها البنّاءة، وتشجيعها الدائم، فلكِ مني أصدق عبارات التَّقدير والامتنان.

الطالبة: نور فريدة

الفصل الأوّل: بيداغوجيا الإدماج في الجزائر "الوضعيّة الإدماجيّة أنموذجًا"

أوّلا- الوضعيّة الإدماجيّة: قراءة في المفهوم

ثانيًا- مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة

ثالثًا- أهميّة الوضعيّة الإدماجيّة في حياة المتعلِّم

رابعًا- معايير بناء الوضعيّة الإدماجيّة

خامسًا- أهداف الوضعيّة الإدماجيّة

سادسًا- شروط الوضعيّة الإدماجيّة

سابعًا: طريقة تقييم الوضعيَّة الإدماجيّة

تمهيد:

عرفت العمليّة التّعليميّة/ التعلميّة في الجزائر في السَّنوات الأخيرة إصلاحات كثيرة في مقاربات التّعلم كان آخرها التوجّه نحو المقاربة بالكفاءات كبديل أنجع للمقاربة بالأهداف، وقد طرحت هذه المقاربة الجديدة (بيداغوجيا الكفاءات) هي الأخرى العديد من الإصلاحات شملت العديد من النّشاطات من أهمها نشاط "**الوضعيّة الإدماجيّة**"، إذ سعت من خلال هذا النّشاط إلى محاولة إدماج المتعلّم كفاعل حقيقيّ في بناء التّعلمات، وذلك من خلال خلق وضعيات تستهدف تعويده على تسخير مكتسباته القبليّة وحسن استثمارها في مواجهة وضعيات جديدة من شأنها أن تساهم في تحفيزه على حلّ المشكلات التي تواجهه سواء داخل المجال التّعليميّ، أو في الحياة اليوميّة، بالرّغم من أهميّة هذا النّشاط في حياة المتعلّم، إلا أنّ الكثير من المتعلّمين ينفرون منه، نظرًا للصعوبات التي تواجههم في إنتاجه، ومن هنا حاولنا في بحثنا هذا رصد هذه الصّعوبات وبيان أسبابها، ومحاولة طرح بعض الحلول، ولكن قبل هذا سنحاول في هذا الفصل التّعريف بمصطلح "**الوضعيّة الإدماجيّة**"، والإحاطة بمكوناتها، وبيان معايير بنائها وصياغتها، وذكر شروطها وخصائصها، وتحديد كيفيّة تقويمها.

أولا- الوضعيّة الإدماجيّة: "قراءة في المفهوم"

يُعدّ مصطلح "**الوضعيّة الإدماجيّة**" من بين المصطلحات البيداغوجيّة الحديثة في المجال التّعليميّ التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، وقد تعدّدت تعريفاته وتنوعت من باحث إلى آخر، ولكن قبل عرض هذه التّعريفات وُجب الإشارة إلى دلالة الشّقين اللّذين يتركب منهما هذا المصطلح، وهما "**الوضعيّة**" و"**الإدماج**"، من أجل تحقيق الغرض المراد:

1- مفهوم الوضعيّة (production):

استعمل مصطلح "**الوضعيّة**" في علوم ومجالات معرفيّة مختلفة كالفلسفة والرّياضيات وعلم الاجتماع وغيرها، وقد تعدّدت تعريفاته وتنوعت بتعدّد تلك العلوم وتنوعها، فهو في الفلسفة يشير إلى بعض النَّظريات الفلسفيّة تستند في دراستها إلى كل ما هو واقعيّ تجريبي وترفض جميع المفاهيم الغيبيّة والميتافيزيقيّة، كالفلسفة الوضعيّة والوضعيّة المنطقيّة ... وغيرها، أمَّا في علم الاجتماع فالوضعيّة نظريّة سوسيولوجيّة لها أهميّة كُبرى في فَهم الواقع المجتمعي وتفسيره وتأويله.

أمّا في المجال التّعليميّ فهي كما جاء في (معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة): "مشكلة ذات دلالة، تنجز إثر التّطبيقات أو من خلال حصص التّعلم الاندماجيّة، تستهدف تعبئة المكتسبات من أجل التَّعامل أو حلّ وضعيّة جديدة"[1]. ويظهر من هذا القول أنّ الوضعيّة عبارة عن إشكاليّة ذات دلالة، تتطلب حلًا، تنجز في آخر كل محور أو وحدة للتعرف على مدى قدرة المتعلمّ على توظيف الخبرات السابقة ومدى رسوخها في ذهنه لتوظيفها في حلّ وضعيات جديدة.

[1]- حسن شحاتة وزينب نجّار، معجم المصطلحات التّربويّة والنفسيّة (عربي- إنجليزي، إنجليزي- عربي)، مر: حامد عمار، ط1، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، 2003، ص125.

ويعرفها جميل حمداوي فيقول: "الوضعيّة في مجال التّربيّة والديداكتيك، بكونها وضعيّة ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعيّة والمهمّة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيميّة والمنهجيّة الضروريّة لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"[1]ومن هذا فالوضعيّة حسب حمداوي مهمّة يواجهها المتعلّم يستوجب عليه حلّها من خلال توظيف المهارات والمعارف المكتسبة وهنا تظهر كفاءته اللّغويّة.

كما عُرِّفت **الوضعيّة** بأنّها: "مشكلة يتطلّب حلّها، وتكون مشابهة للمشكلات التي يصادفها في حياته اليوميّة، أمّا مستوى تعقيد الوضعيّة فينبغي أن تكون ممثلًا لمستواها في الحياة، وينبغي للوضعيّة أن تكون ذات معنى ودلالة بالنّسبة للتلميذ، فهي فرصة لممارسة الكفايّة وتقييمها"[2] وعليه فالوضعيّة كمشكلة لا تختلف عن المشكلات التي يواجهها المتعلّم في حياته العاديّة، ومن ثَمَّ فهي فرصة تُعدّ المتعلم للحياة الواقعيّة، ومن جهة أخرى فرصة لمعرفة قدرات المتعلمين وتقييمها.

ويُستشف من خلال ما سبق أنّ "**الوضعيّة**" عبارة عن مهمّة تُقدّم للمتعلّم تهدف إلى إنتاج متعلّم قادر على حلّ المشكلات التي تواجهه، ومن ثّمّ فهي تهيئ المتعلّم للحياة الواقعيّة.

2- مفهوم الإدماج (Intégration):

يُعدّ مصطلح الإدماج في المجال التّعليمي أيضًا من المصطلحات المستحدثة ضمن المقاربة بالكفاءات، يُراد به "تسطير مجموعة من الإمكانات والموارد المعرفيّة وتوظيفها مدمجة لحلّ مشكلة ما ولأهميّة هذه الخاصيّة فإنّه يُصطلح على المقاربة بالكفاءات ببيداغوجيا

[1]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، ط1، 2015، ص11.

[2]- دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربويّ والتجريب، وزارة التربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط، ص 52.

الإدماج"[1]؛ لأنّ الكفاءة مبنيّة أساسًا على إدماج المكتسبات، والغاية منها جعل المتعلّم ينظم معارفه ومكتسباته من أجل استخدامها في بناء وضعيّات مركبة، تسمى (وضعيات الإدماج) ومن ثمّ فالإدماج "إقامة علاقات بين التعلمات بهدف التوصّل إلى وضعيّات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة ولتدريب التلاميذ على الإدماج تقدم لهم وضعيّات مركبة تُسمى (وضعيات الإدماج) ونطلب منهم إيجاد حلّ لها"[2] وإلى مثله ذهب الباحثان (فريدة شنّان ومصطفى هجرسي) في قولهما: "هو قدرة المتعلّم على توظيف عدّة تعليمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، غالبًا ما يتمّ هذا التّعلّم الجديد نتيجة التّقاطعات التي تحدث بين مختلف الموارد والوحدات الدّراسيّة"[3]وبهذا يكون الإدماج بمثابة عمليّة ترابطيّة، يربط فيها المتعلم بين معارف عدّة في إطار وضعيّات جديدة.

ويتّضح ممّا سبق أنّ الإدماجَ أهمّ ركيزة في المقاربةِ بالكفاءاتِ، إذ يرتبط بمدى كفاءة المتعلّم على إدماج الموارد السّابقة وقدرته على استحضارها في حل الوضعيات التي تواجهه، فالكفاءة من هذا المنطلق تُكتسب انطلاقا من قدرة المتعلم على إدماج معارفه وموارده السّابقة، ولا يتأتّى لنا قياس تلك الكفاءة إلاّ بنشاط "**الوضعيّة الإدماجيّة**"

3- الوضعيّة الإدماجيّة (Situation d' apprentissage intégrative):

عرف مصطلح "**الوضعيّة الإدماجيّة**" كغيره من المصطلحات التّعليميّة تعريفات متعدّدة ومتنوّعة، أجمعت جميعها على أنّه نشاط ونهج تعليميّ "الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة مترابطة فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معيّن أو محدّد، أي تجنيد مكتسبات (معارف،

[1]- حنان مزهودي، الوضعيّة الإدماجيّة من أهمّ روافد المقاربة بالكفاءات، مجلّة دراسات لسانيّة، المجلد 2، العدد 9، 10 جوان 2018، ص148.

[2]- دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربويّ والتّجريب، ص 18.

[3]- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربويّ، تصحيح وتنقيح المركز الوطني للوثائق التّربويّة، ص 78.

مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعيّة ذات دلالة"[1] ويظهر من هذا القول أنّ الوضعيّة الإدماجيّة وضعيّة مركبة تصمّم لجعل التلميذ يوظّف عناصر مختلفة من المعارف والمهارات بشكل منسجم، لبلوغ هدف معيّن، وليس هذا فحسب بل إنّ الوضعيّة تجبر التلميذ على توظيف مكتسباته السّابقة بشكل مترابط في سياق معيّن ذي معنى، كأنّ يوظف المتعلم قاعدة نحويّة أو مجموعة من القواعد التي درسها خلال وحدة تعليمية أو خلال العديد من الوحدات في كتابة موضوع إنشائي معيّن.

وفي تعريف آخر هي: "المجال الذي يتيح الفرصة للتّلميذ لإبراز كفايته عكس التّمارين البسيطة التي لا تظهر إلّا أهدافًا متحكمًا فيها من خلال موارد مجزّأة تلقاها التلميذ في مواد معيّنة، كأن يدرس حرف الباء ثمّ يُطلب منه رسمه أو نطقه بعد التّعرف عليه ضمن الكلمة والجملة في المستوى الأوّل مثلًا، أو يقوم بإدخال النّاسخ الفعلي أو الحرفي على الجملة من مستوى أعلى، أمّا سياق العمل المركب فهو الوضعيّة الإدماجيّة"[2]. وعليه فالوضعيّة الإدماجيّة ليست مجرّد تمرين بسيط، بل هي سيّاق مركبٌ يتيح الفرصة للتلميذ ليكون فاعلًا، ولإبراز قدراته، أمّا التمارين البسيطة فتعدّ قاعدة أوليّة لبناء المهارات التي سيدمجها لاحقًا في بناء الوضعيّة الإدماجيّة.

ويُعرفها عبد الكريم غريب بقوله: "ويقصد بوضعيّة الإدماج (Situation d'intégration) الوضعيّة التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدّة، وبتفكيك هذه الوضعيّة بشكل يتيح للمتعلّم الإجابة عن أسئلة جزئيّة أو إنجاز

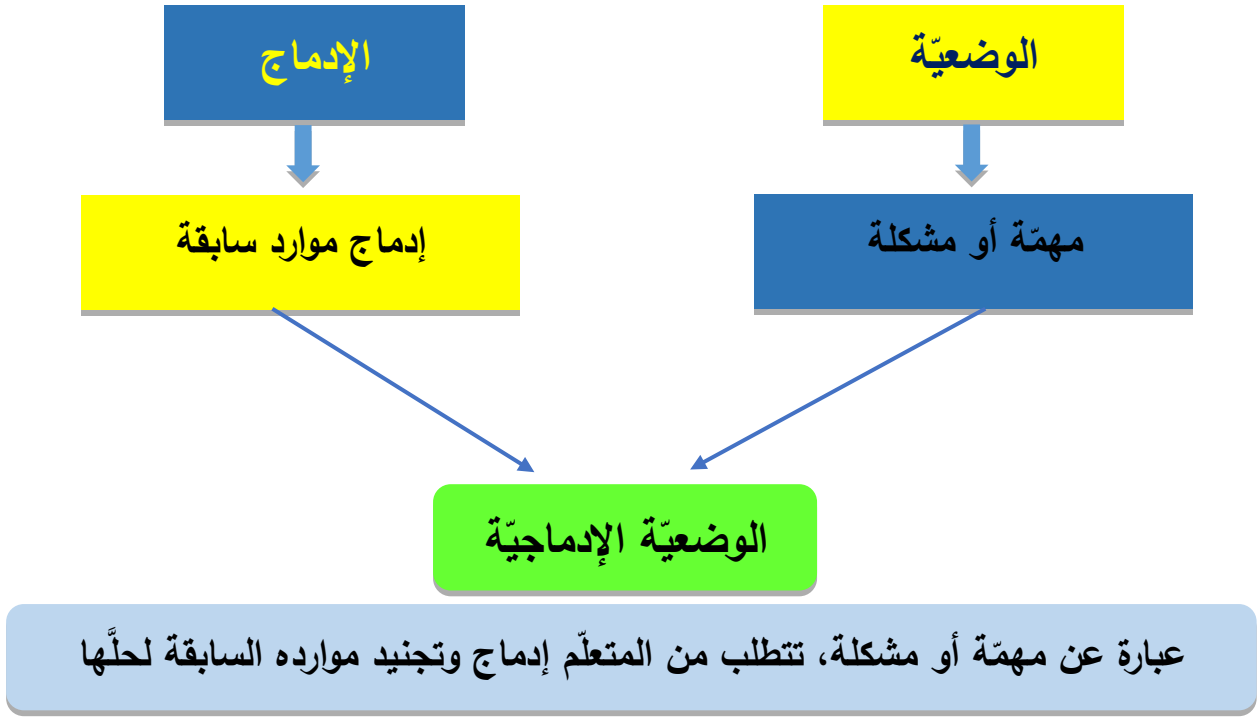
[1]– محفوظ كحوال، دليل الأستاذ: مادّة اللّغة العربيّة وآدابها السنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنشر، ص 47.

[2]– عبد الحميد بوفاس، مصطلحات وضعيّة إدماجيّة وإدماج في التّعليم دراسة تحليليّة، مجلّة ميلاف للبحوث والدّراسات، العدد 1، المجلّد 7، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، جوان 2021، ص 62– 63.

مجموعة من المهام البسيطة، فقد يكون هنالك انزياح عما يراد القيام به، وهو الأمر الذي يعني أنّ المسألة تهم بالتّحديد إثارة إدماج الدرايات والإتقانات، وليس القيام بمحاورتها"[1]

ويتضح ممّا سبق أنّ "**الوضعيّة الإدماجيّة**" عبارة عن نشاط يستهدف إثارة قدرات المتعلّم على إدماج واستظهار كل ما تعلّمه واكتسبه من معارف وموارد، وعلى هذا الأساس يتمّ تقييم كفاءة المتعلّم، وقياس مدى تحكّمه في التّعليمات المستهدفة.

ويمكن تلخيص ما سبق في الخُطاطة الآتيّة:



ونجد تطبيق الوضعيّة الإدماجيّة في كتب اللّغة العربيّة وبالتّحديد في الطور المتوسط، يُجرى ضمن حصّة بيداغوجيّة وهي حصّة التّعبير الكتابي أو الشفهي، وأيضًا ضمن الاختبارات الفصليّة "ويتعلّق بالقدرة على تحرير موضوع يلتزم فيه التلميذ بجملة من التّعليمات، كما قد

[1]– عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج "نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التّربيّة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2010، ص197.

يكون التّعبير عن موقف أو سلوك أو تمثّل قيمة"[1] كأنّ يُطلب من المتعلّم وصف مكان ما زاره، أو دعوته إلى حلّ قضيّة أو مشكلة ما، أو إكمال شريط أحداث أو قصّة ما، أو كتابة دعوة، أو ملء استبانة، أو تلخيص نصّ معين... وغيرها من الوضعيّات، وتكون صياغة الوضعيّة الإدماجيّة في اللّغة العربيّة وفق مجموعة من العناصر، تُعرف بمكوّنات "**الوضعيّة الإدماجيّة**".

ثانيًا: مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة:

تُبنى الوضعيّة الإدماجيّة على مجموعة من العناصر والمرتكزات التي يتمّ توظيفها في صياغتها، وقد حصرها الباحثون في ثلاث عناصر أساسية، وهي بالتّرتيب:

1- السّياق: ويقصد به الموضوع أو القضيّة التي سيتم مناقشتها أو البيئة التي تدور فيها الوضعيّة "وقد يكون السياق طبيعيًا أو حياتيًا أو مهنيًا أو مدرسيًا... ومن هنا فالسيّاق هو البيئة التي يتمّ فيها عمل التلميذ، ويشتمل على مكونات عدّة: الإطار المختار (الإطار المدرسي مثلا) والفضاء الذي تحلّ فيه الوضعيّة (السياق المكاني) وزمن الوضعيّة (السياق الزماني) ويتضمن أيضًا البيئة الاجتماعيّة للوضعيّة؛ أي العمل بشكل فردي أو بمساعدة وصي في إطار مجموعة"[2] ومن الشروط التي ينبغي أن تتوفر من السياق أن يرتبط بقيمة معيّنة نريد أن نزرعها في المتعلمين: كقيم التسامح أو التعاون أو القيم الدينيّة أو الأخلاقيّة والحياتيّة بصفة عامّة.

2- السند: ويقصد به مجموعة العناصر أو الدّعامات الماديّة التي تُقدّم للمتعلّم، وهذه الدّعامات تكون إمّ لفظيّة مثل: النّصوص، وإمّا بصريّة مثل: الصور، الخرائط والجداول وخطاطات توضيحيّة... وغيرها.

---

[1]- عبد الحميد بوفاس، مُصطلحا وضعيّة إدماجيّة وإدماج في التّعليم "دراسة تحليليّة"، مجلة ميلاف للبحوث والدّراسات، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، العدد 1، جوان 2021، ص 61.

[2]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، ص49.

3- التّعليمة (Consigne): يقصد بالتعليمة ههنا المهمّة الموكلة للمتعلّم، يقول **جميل حمداوي** في هذا الصدد: "فإنّ التّعليمة مهمّة ينبغي أن يقول بها المتعلّم، وقد تكون هذه المهمّة تحرير نصّ، أو إنجاز سيناريو، أو إيجاد حلّ لمسألة أو مشكلة ما، أو إبداء اقتراحات، أو إنتاج عمل أصيل... وعمومًا تكون التّعليمة صريحة إلا أنّها يمكن أن تكون في بعض الحالات الضمنيّة؛ لأنّها تفرض نفسها من ذاتها[1]

ومن هنا ينبغي أن تتوفر في التّعليمة مجموعة من الشروط، يمكن حصرها فيما يلي[2]:

- أن تكون نظاميّة (تامّة غير غامضة).

- أن تكون واضحة (أن تكون صريحة؛ أي يجب أن تُلائم السند: الصور، الخرائط، الخطاطات) والأحسن أن توجّه للتلميذ مباشرة بصيغة الأمر مثلا (سمّ عناصر كذا، أو بيّن، أو أذكر..) ولكن لا بأس أن توجَّه له في شكل استفهام مثلا (ما خصائص كذا، وما دور كذا...) وإن كانت الأولى أوضح من الثانيّة؛ لأنّ التّعليمة تترجم مهمّة يُطلب من المتعلم إنجازها، ومن ثمّ فالتّعليمة الحقيقيّة ينبغي أن تُصاغ بصيغة الأمر أو الإيعاز لا بصيغة الاستفهام، كما يجب أن تُجنّد التَّعليمة حقلًا معرفيًا يعرفه التلميذ؛ أي أن تكون مصطلحات التَّعليمة بسيطة، ويكون قد تطرّق إليها مسبقًا في الدّروس السابقة لدرس التّعبير الكتابي.

- أن تكون مختزلة (أي يجب أن تترجم مهمّة واحد دون الإكثار من المهام).

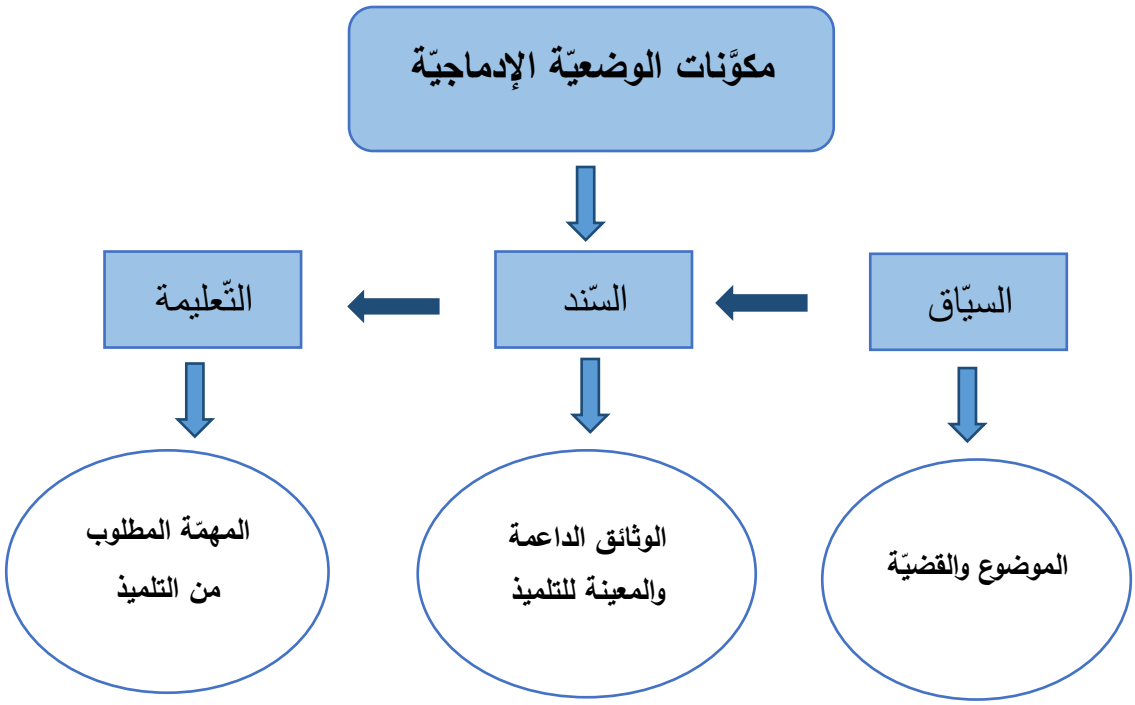
- أن تكون مصادق عليها (أي أن تكون متَّفق عليها من قبل الخبراء، ومجربة على المتعلمين، ومصاغة من قبل عدّة صياغات قبل المصادقة عليها) على أن يتمّ مراعاة الشروط السابقة (الوضوح، الاختزال والنّظاميّة).

---

[1]- المرجع نفسه، ص 53.

[2]- انظر: مسعودة سليماني، التّعليمة في الوضعيّة الإدماجيّة في إطار مقاربة التّعليم بالكفاءات، جامعة تيزي وزو، ص86-87.

ويمكن تلخيص العناصر السّابقة في الخطاطة الآتيّة:



المخطّط (1): يمثّل مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة

مثال تطبيقيّ:

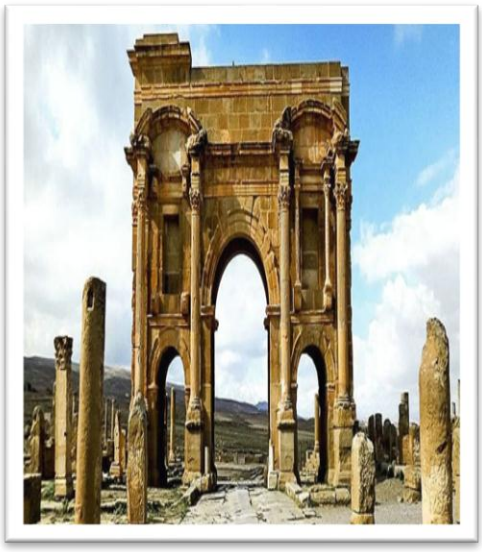
وفيما يلي مثال حي لطريقة صياغة الوضعيّة الإدماجيّة في مادّة التّعبير الكتابي:

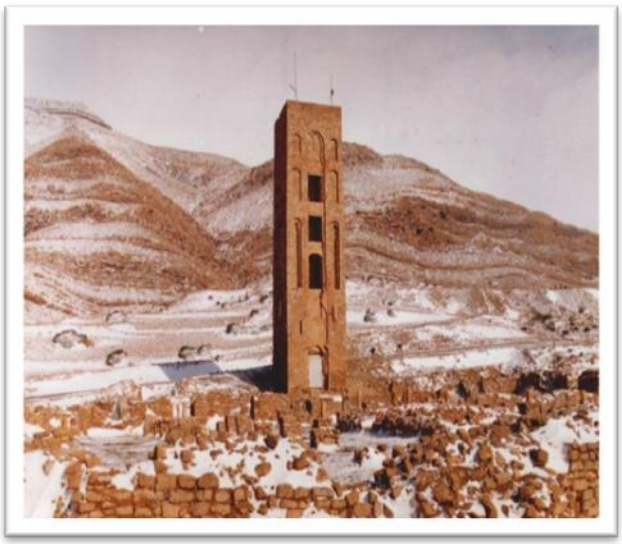
السّياق: تزخر الجزائر كغيرها من البلدان الأثريّة بالعديد من الآثار التاريخيّة، شكّلت معالم سيّاحيّة، وأماكن جذب سياحي للبلاد.

السّند:

1- تُعتبر المناطق الأثريّة أحد مقوّمات التّراث الثّقافي نظرًا لقيمتها التّاريخيّة والحضاريّة التي لا يُستهان بها، وهي متعدّدة ومتنوّعة. منها: قلعة بني حمّاد، مدينة جميلة، مقام الشّهيد، وادي مزاب... وغيرها.

2- الصوّر





تمثلان معلمين آثريين، وهما: مدينة تيمقاد، وقلعة بني حمّاد التّعليمة: أُكتب نصًّا منسجمًا لا يقلّ عن ستة عشر سطرًا، تتحدّث فيه عن أهميّة هذه الآثار ودورّها في التّرويج للسياحة الجزائريّة، موظِّفًا ما تراه مناسبًا من المكتسبات.

ثالثًا-أهميّة الوضعيّة الإدماجيّة في حياة المتعلِّم:

إنّ الوضعيّة الإدماجيّة كغيرها من الوضعيّات التعلميّة الأخرى، لها أهميّة كُبرى في سيرورة العمليّة التّعليميّة ونجاحها، وفي تطوير قدرات المتعلّم وصقل مهاراته اللّغويّة، وتكمن أهميتها فيما يلي:

- تُكسب الوضعيّة الإدماجيّة المتعلِّم العديد من المهارات اللّغويّة، خاصة مهارتي التّعبير الشفوي، والتّعبير الكتابي.

- كما تُسهم الوضعيّة الإدماجيّة بشكل كبير في تمكين المتعلّم من حلّ مختلف المشكلات التي تواجهه إن داخل الصفّ أو خارجه.

- تساعد الوضعيّة الإدماجيّة في استخراج طاقات المتعلمين وقدراتهم التعبيريّة ومهاراتهم الكتابيّة، وتُعطي لهم الفرصة لاكتشاف أنفسهم وإمكانياتهم.

– كما تُساعد الوضعيّة الإدماجيّة على إدماج المتعلّم في مواقف حقيقيّة، وتُكسبه الثقة بالنفس.

ويُلاحظ ممّا سبق الأهميّة الكبيرة التي تمتاز بها الوضعيّة الإدماجيّة، بحيث تجعل المتعلّم فاعلا إيجابيًا في العمليّة التّعليميّة، وليس مجرّد متلقٍ للمعرفة، وتسمح له باستخراج قدراته وإمكانياته التّعبيريّة، وترسخ فيه مبدأ مواجهة جلّ المشكلات التي تواجهه، ولعلّ هذا ما سعت إلية المقاربة بالكفاءات التي قامت على مبدأ إدماج المتعلّم في الوضعيات التّعلميّة المختلفة لاستخراج متعلّم متوازن الشّخصيّة.

رابعًا– معايير بناء الوضعيّة الإدماجيّة:

إنّ بناء وإعداد الوضعيّات الإدماجيّة لا بدّ أن يحتكم إلى مجموعة من المعايير والأسس المدروسة، ومن ثَمَّ يلزم على المعلّم الإحاطة بها ومراعاتها عند صياغة عناصر الوضعيّة (السيّاق، السّند، التّعليمة) حتى لا تكون هذه الوضعيّات من قُبيل التّمارين الجافّة، أو من قُبيل التّمارين غير الهادفة، ومن هذه المعايير:

– مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين عند صياغة عناصر الوضعيّة، ومراعاة مستوياتهم الدّراسيّة، وكذا المرحلة العمريّة.

– حسن صّياغة التّعليمة والبعد عن التّأويل (أي توضيح المطلوب بدقة بعيدا عن العشوائيّة).

– تفادي الحشو والإطناب.

– اختيار المواضيع الخادمة لحياة المتعلّم.

– أن ترتبط بالواقع المعيشي للمتعلّم، أي يجب على المعلّم مراعاة واقع المتعلّم والبيئة التي يعيش فيه.

– مراعاة الوقت المخصّص للوضعيّة الإدماجيّة، بحيث إذا كان الوقت المخصص للامتحان قصيرا، لا بدّ من التقليل في التّعليمات، حتى يتمكن المتعلّم من الموازنة بين نشاط الوضعيّة الإدماجيّة وبين الأنشطة التّعلميّة الأخرى.

– كما ينبغي تفادي "تقسيم التّعليمات إلى أسئلة فرعيّة جزئيّة متعدّدة، فهذا يجعل المتعلِّم أمام صعوبات معرفيّة ومنهجيّة؛ بسبب تعدّد الأسئلة التي قد تكون متشابهة وتابعة للتعليمة الأولى أو الثانيّة أو الثالثة. بمعنى بناء أسئلة مستقلّة هادفة وناجعة، كما ينبغي تجذير الوضعيّة داخل سياقها التداولي"[1]

خامِسًا– أهداف الوضعيّة الإدماجيّة:

تسعى الوضعيّة الإدماجيّة كغيرها من النّشاطات التّعليميّة المصاغة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التّعليميّة، من بينها:

– التثبُّت من مدى تحقق الكفاءة المستهدفة من خلال إنتاج المتعلّم،

– التأكد من مدى اكتساب المتعلّم لمختلف موارده التّعليميّة (أي ما تعلمه خلال وحدة تعلميّة معيّنة، أو خلال الفصل كاملا)،

– التّحقق من قدرات المتعلم الكفائيّة (أي التحقق من مدى قدرة المتعلم على كتابة موضوع في أي مجال)،

– إكساب المتعلّم المهارات اللّغويّة الأربع (مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع، مهارة المحادثة) والمهارات الفرعيّة (كالتوسع والتلخيص...)،

– تثبيت المكتسبات السابقة أكثر لدى المتعلّم،

– التّعرف على مختلف المشاكل التّعليميّة التي تواجه المتعلّم في كتابة الوضعيّات الإدماجيّة، ومحاولة إيجاد الحلول لها،

[1]– جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، ص 45– 46.

– تحفيز وتشجيع المتعلم على التفكير الإبداعي والنقدي (التفكير خارج الصندوق)،

– إكساب المتعلمين القدرة على التحكم في أفكارهم، وحسن عرضها وتنظيمها،

– تُدرّب المتعلّم على الكتابة بلغة سليمة، مع الاستخدام الأمثل لعلامات التّرقيم.

وجاء في كتاب (دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة) للسنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، أنّ من الأهداف الوضعيّة الإدماجيّة أيضًا[1]:

– جعل المتعلمين يدركون أنّ الإنتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير لا بدّ له من تصميم وبحث في المصادر والمراجع وقراءة وانتقاء لما يقرأ أو تصنيف وترتيب قبل الإنتاج،

– تمكين المتعلمين من فهمهم للنصوص وإلمامهم بعموميات ورسالة الوضعيّة الإدماجيّة،

– تجعل المتعلم يدرك أنّ الكتابة تنطلق من محاكاة النّصوص الجميلة وعن طريق التكرار والتّجربة ويتمّ اكتساب الأصالة والشّخصيّة في الكتابة،

– جعل المتعلمين يتعاونون مع زملائهم في إنجاز أعمالهم من خلال نقدهم وتوجيهاتهم ومن خلال التقييم بالنّظراء،

– قياس مدى اكتساب المتعلمين لكفاءة إنتاج سرد قصصي شفوي، والوقوف على المؤشرات الدّالة على نقص التّمكن من هذه الكفاءة لمعالجتها.

سَادِسًا– شروط الوضعيّة الإدماجيّة:

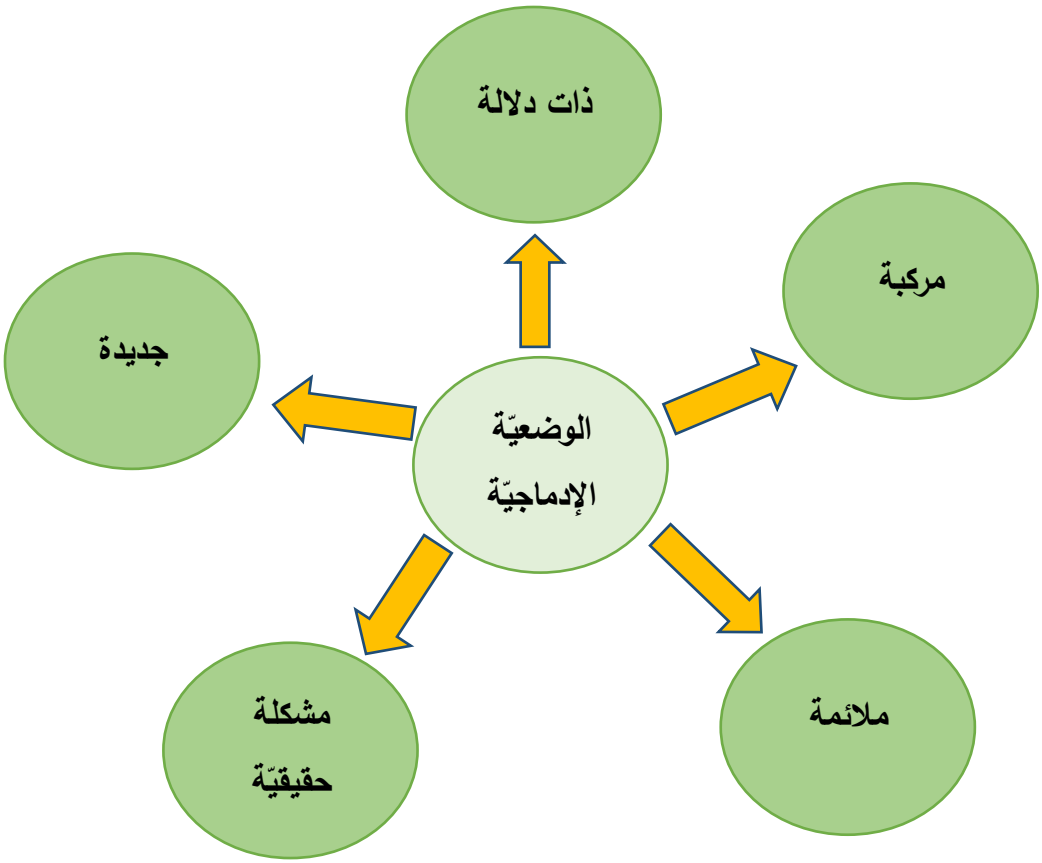
ولتحقيق الأهداف السابقة يجب أن تستوفي الوضعيّة الإدماجيّة مجموعة من الشروط الأساسيّة التي تضمن فعاليتها وجودتها، ومن هذه الشروط[2]:

[1]– اللّغة العربيّة (دليل استعمال الكتاب) السنة الرابعة المتوسط، وزارة التربيّة الوطنيّة، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019، ص 49–54.

[2]– فتحي بن سيفي، عدائكة ساميّة، بيداغوجيا الإدماج ومشكلات تطبيقها، مجلّة الحكمة للدّراسات الفلسفيّة، مخبر التكامل المعرفي في علوم اللغة العربيّة والعلوم الاجتماعيّة، جامعة الشّهيد حمّة لخضر الوادي (الجزائر)، العدد 1، 3 مارس 2024، ص595.

- أن تكون ذات دلالة (تعكس اهتمامات المتعلّمين)،
- أن يرى فيها المتعلّم مشكلًا حقيقيًا يتطلّب حلًا،
- أن تكون ذات جِدّة (أي جديدة بالنّسبة للمتعلّم) ولا تكون قد حُلت من قبل،
- أن تكون مركَّبة تستدعي تجنيد ودمج العديد من الموارد والمعارف لحلّها،
- أن تكون ملائمة للقدرات المتعلّم والكفاءة المراد توجيهها.

ويمكن تلخيص هذه الخصائص في الخُطَاطَة التاليّة:



المخطط (2): يُمثل شروط الوضعيّة الإدماجيّة

سابعًا- طريقة تقييم الوضعيّة الإدماجيّة:

يتمّ تقييم الوضعيّة الإدماجيّة في اللّغة العربيّة بالاستناد إلى ما يُعرف بشبكة التقييم، وتعرّفُ هذه الأخيرة بأنّها "أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعليميّة معينة قصد تحقيق أغراض تقويميّة، وبعبارة أخرى تفيد هذه الشبكة في ملاحظة المعيار عن طريق مؤشرات محدّدة بدقة"[1] ومن هنا تتكوّن شبكة التقييم من ركيزتين اثنتين هما: المعايير والمؤشرات، ويُقصد بالمعايير "تلك العناصر التي تسمح للموضوع بالتحقق من أنّه قام بالمهمّة المقترحة بشكل جيّد وأنّ نتاج نشاطه يتفق مع ما كان سيحصل"[2] يمكن حصر هذه المعايير فيما يلي:

1- معيار الملاءمة: ويُراد به ملائمة الحلّ الذي يقدّمه المتعلّم للوضعيّة المعطاة له (ملائمة الحّل للموضوع المطروح).

2- معيار الاستعمال السّليم لموارد المادة: ويُراد به "سلامة الاستعمال، وحسن الاستثمار لمختلف الموارد والمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها المتعلّم في حصص التّعلّم والدعم والتوليف"[3]

3- معيار الانسجام: ويُقصد به "استعمال خطّة منطقيّة لا تناقض فيها، والتوصّل إلى نتائج معقولة، والحفاظ على التسلسل في الأقوال والكتابة، وتوظيف للروابط المنطقيّة بشكل جيّد"[4]

[1]- أمينة زميت، فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة: السنة الثانيّة من التّعليم المتوسط أنموذجًا، مجلّة دراسات إنسانيّة واجتماعيّة، المجلد 10، ع2، 16 مارس 2021. ص 576.

[2]- المرجع نفسه، ص 576.

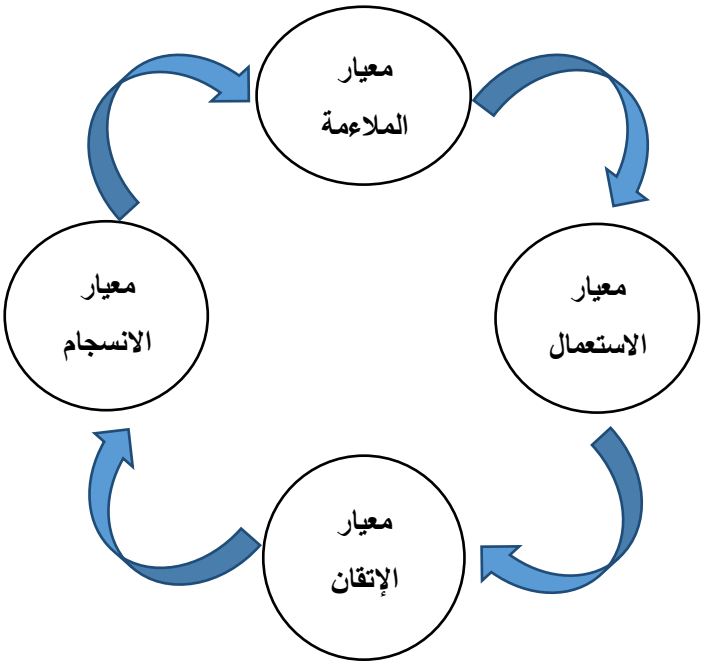
[3]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربويّ جديد "التقويم الإدماجي، ص80.

[4]- المرجع نفسه، ص 80.

4- معيار الإتقان أو الكمال أو الجودة:

وتتفاوت هذه المعايير من حيث أهميتها بالنسبة للتوظيف، ويُعد معيار الملاءمة أهمها جميعًا، يقول جميل حمداوي في هذا الصدد: "ينبني التقويم الإدماجي على معيارين أساسيين هما: **معيار الحدّ الأدنى، ومعيار الإتقان**، فمعيار الحدّ الأدنى، هو الذي يساعدنا على التثبّت من مدى تحقق الكفاية، ويتحقق ذلك بمعيار الملاءمة، أي ملائمة الحلّ لتعلمات الوضعيّة الإدماجيّة، وكلك انسجام الأجوبة مع المطلوب، وإذا أفلح المتعلّم في حلّ الوضعيّة المعطاة له، فقد حقق الهدف المنشود من تلك الوضعيّة، ومن ثمّ، فهو كفء ومؤهل وناجح في عمله، ويعني هذا أنّ الحدّ الأدنى هو مقياس النجاح، وليس معيار الإتقان والجودة"[1]

ويمكن تلخيص المعايير السّابقة في الخُطاطة أدناه:



مخطّط (3): يُمثّل معايير تقييم الوضعيّة الإدماجيّة

[1]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربويّ جديد "التقويم الإدماجي، ص 81,

أمّا المؤشرات فهي "علامة محسوسة أو رمز محدّد نستخدمه بغية معرفة مدى تحكم التلميذ في المعيار"[1] ومن ثمّ فهي تمثّل دليلا على قدرة التلميذ على احترام المعايير من عدمه.

وفيما يلي مثالًا توضيحيًا عن تقييم الوضعيّة الإدماجيّة: (نموذج من اختبار شهادة التّعليم المتوسط لدورة جوان (2023)[2]:

المعايير	المؤشرات	العلامة	المجموع
الملاءمة والواجهة	* الاستجابة لطبيعة الموضوع من خلال: – الدعوة إلى العمل المنتج. – بيان دور العمل وأهميته في تطوير الاقتصاد والرّقي في البلاد. – استخدام النمط الحجاجيّ كنمط غالب والتوجيهي كنمط مساعد. – الاستدلال بالحجج والبراهين المناسبة للإقناع مع استعمال أساليب التوجيه. – توظيف المكتسبات القبلية. – احترام حجم المنتج: (ستّة عشر سطرًا).	**0.5 ن** **0.5 ن** **0.5 ن** **0.5 ن** **0.5 ن** **0.5 ن**	**03 ن**

[1]– أمينة زميت، فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة السنة الثانيّة من التّعليم المتوسط أنموذجًا، 576.

[2]– مواضيع وحلول شهادة التّعليم المتوسط 2023، موقع الدّراسة الجزائري، (https://eddirasa.com/correction-bem-2023-arabic/) تمت الزيارة في (5 ماي 2025).

الاتساق والانسجام	* ترابط الأفكار ووضوحها، وانسجامها: – استخدام أدوات الاتساق وآليات الانسجام (الإحالة النّصيّة، الرّوابط...). – احترام علامات الوقف والتّرقيم.	**01 ن×2**	**02 ن**
سلامة اللّغة	* التوظيف السليم لقواعد اللّغة: (القواعد النّحويّة، والصرفيّة، والإملائيّة، والتّركيبيّة).	**0.5 ن× 4**	**02 ن**
الإتقان والإبداع	* حسن العرض وجودة الخطّ. * إدراج شواهد مناسبة للموضوع.	**0.5 × 2**	**01 ن**

المخطط 4: جدول يُمثل شبكة تقييميّة للوضعيّة الإدماجيّة

وفي النّهاية يمكن القول بأنّ الهدف من هذا التّنقيط ليس معرفة ما حصّله المتعلِّم من نقاط، بقدر ما هو معرفة مدى احترامه للمعايير ومؤشراتها، فضلا عن معرفة مدى قدرته على توظيف ما طلب منه توظيفًا صحيحًا.

الفصل الثّاني: دراسة ميدانيّة تحليليّة للصعوبات التي تواجه تلاميذ السنة الثانية متوسط في حلّ الوضعيّات الإدماجيّة في مادة اللغة العربية:

أولًا- منهجيّة الدّراسة الميدانيّة:

1- مجالات الدّراسة

2- منهجيّة الدّراسة

3- أدوات الدّراسة

4- عيّنة الدّراسة

ثانيًا- عرض البيانات مع تحليل نتائج الاستبانة:

1 - التّعرّف على المستجوَب

2- تحليل نتائج الأسئلة المتعلّقة بالدّراسة

3- نتائج الدّراسة الميدانيّة:

1-3 الصّعوبات (المشكلات) التي تواجه المتعلّم في حلّ الوضعيّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة:

2-3 الحلول المقترحة

خاتمة

الملاحق

تمهيد:

سعت المنظومة التّربويّة الجزائريّة منذ وقت بعيد –ومازالت– إلى إيجاد حلول فعالّة لمشكل ضعف التّلاميذ في تحرير الوضعيّات الإدماجيّة، ومازال هذا المشكل يؤرّق الجهات المعنيّة بالعمليّة التّعليميّة وبخاصّة المتعلّم إلى اليوم، حيث أصبحت حصّة التّعبير الكتابي أو الوضعيّة الإدماجيّة التي تُقدّم للمتعلّم في الامتحان تشكل هاجسًا كبيرًا أمامه وحملاً ثقيلاً على عاتقه، ما جعل الكثير من الدّارسين والعاملين في مجال التّعليمي يسعون إلى إجراء دراسات وأبحاث للوقوف على أسباب ذلك، والصّعوبات التي تواجههم وتعيق إنتاجياتهم.

وحاولنا نحن كهؤلاء الذين أرّقهم الموضوع السّعي إلى إيجاد بعد الحلول الفعّالة لهذا المشكل في هذا الفصل الموسوم بـ "**دراسة ميدانيّة تحليليّة للصعوبات التي تواجه تلاميذ السنة الثانية متوسط في حل الوضعيّة الإدماجيّة في مادة اللغة العربية** وذلك بالاعتماد على مجموعة من الاستبانات المقدّمة للأساتذة العاملين في هذا المستوى وفي المستويات الأخرى للكشف عن الصّعوبات التي تواجه هؤلاء التّلاميذ أثناء عمل إنتاجاتهم الكتابيّة، وكذلك التّعرف على أسباب وعوامل ذلك، ثمّ محاولة إيجاد حلول وسبل معالجة هذه الصعوبات بيداغوجيًا.

ونظرًا لما تحمله منهجيّة الدّراسة من أهميّة بالغة في تحقيق النتائج المرجوّة، ارتأينا أن نعرض أهمّ الأدوات المنهجيّة التي اعتمدنا عليها في هذا البحث الأكاديمي، الذي يُعنى بجانب مهمّ من العمليّة التّعليميّة وهو الوضعيّة الإدماجيّة، بالتّركيز على مجالات الدّراسة وأدواتها، والمنهج المتبع، والعيّنة المراد دراستها، وفيما يلي شرح مفصل لهذه العناصر:

أوّلًا– منهجيّة الدّراسة الميدانيّة:

1– مجالات الدّراسة:

1–1 المجال الجغرافيّ والبشريّ:

أُجريت هذه الدّراسة في متوسطة أحمد شوقي الكائنة بولاية المسيلة، تقع بالضبط (بحي 504 مسكن إشبيليا بالمسيلة) تضمّ (62) أستاذًا، و(1200) متعلمًا، مقسمون على المستويات الأربعة (أولى، ثانيّة، ثالثة، ورابعة)، ويقدر تعداد مدرسي اللُّغة العربية للسنة الثانيّة المتوسط بأربعة (04) مدرسين، وعدد المتعلمين (320).

1-2 المجال الزّمني:

أُجريت هذه الدّراسة في الفصل الثّاني من السّنة الدّراسيّة 2024- 2025م، وكان ذلك يوم (الأحد 02 فيفري2025) الموافق لـ (03 شوال 1446) حيث وُزعت فيه الاستبانات على اثني عشر (12) أستاذا، وتمّ استرجاعها على دفعات في مدّة امتدت على أسبوعين.

2- المنهج المتَّبع في الدّراسة:

من طبيعة أي بحث علمي أن يتَّبع منهجًا معيّنًا في الدّراسة من أجل الوصول إلى نتائج علميّة ودقيقة، إذ "مهما كان موضوع البحث فإنّ قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة"[1] ومن هنا فرضت علينا طبيعة بحثنا اتباع منهجين اثنين هما المنهج الوصفي التّحليلي، والمنهج الإحصائي، اتبعنا المنهج الوصفي التّحليلي في دراسة وتحليل الاستبانات الموجه للأساتذة، والمنهج الإحصائي من خلال إخضاع معطيات العينة للعمليات الإحصائيّة وتمثيلها في أشكال بيانيّة.

3- أدوات الدّراسة:

ويُقصد بأدوات الدّراسة ههنا مجموع تلك الوسائل المنهجيّة التي يستعين بها الباحث في جمع البيانات والمعلومات المرادة من عينة الدّراسة للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته للوصول إلى نتائج دقيقة وصحيحة. وهذه الأدوات متعدّدة ومتنوعة، وقدّ تمّ الاستعانة في هذه

[1]- موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص97.

الدّراسة بالاستبانة باعتبارها أداة اقتصاديّة في الجهد والوقت إذ ما قُورنت بأدوات أخرى كالملاحظة والمقابلة، ويُراد بها "مجموعة من الأسئلة المرتبطة بموضوع محدّد، بهدف الوصول إلى نتائج أكثر مصداقيّة"[1] وتختلف طبيعة هذه الأسئلة وطريقة صياغتها حسب طبيعة الموضوع والغرض منه، "فمنها ما هو مغلق، ومنها ما هو مفتوح، ومنها ما هو اختياري، ومنها ما هو ترتيبيّ، ويمكن أن تقتصر الاستبانة منها على نوع واحد من الأسئلة، كما يمكن أن تتضمّن عدّة أنواع"[2] أمّا طبيعة بحثنا فقد فرضت علينا صياغة ثلاثة أنواع من الأسئلة، وهي:

3-1 أسئلة مغلقة:

وهي تلك الأسئلة "التي يمكن الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا) أو ما في دلالتهما (أوافق، لا أوافق) وَفْقًا للإجابة الصّحيحة، ووظيفتها بالنسبة للاستبانة التّقليل من الخطأ في الحصول على المعلومات، ويتمّ عادة صياغة هذا النوع من الأسئلة وَفْقًا لهذه الوظيفة باستخدام أحد حرفي الاستفهام (هل) أو الهمزة (أ)"[3]

3-2 الأسئلة المفتوحة:

وهذا النوع من الأسئلة "يُترك الخيار للمُسْتَجْوَب في الإجابة عنها حسب معرفته بطبيعة الموضوع، ووظيفتها بالنّسبة للاستبانة الحصول على معلومات مجهولة لدى الباحث، ويتمّ كذلك صياغة هذا النوع من الأسئلة وفقا لهذه الوظيفة بأحد أسماء الاستفهام (ما، ماذا، كيف، متى... إلخ)"[4]

[1]- ياسين بوراس، الاستبانة مفهومها، وظيفتها في البحث العلمي، خطوات إعدادها، عناصرها الأساسيّة، طريقة توزيعها، كيفيّة إحصائها، تحليل النتائج، جامعة محمّد البشير الإبراهيمي، برج-بوعراريج، ص2.

[2]- المرجع نفسه، ص 4.

[3]- المرجع نفسه، ص 4.

[4]- المرجع نفسه، ص4.

3-3 الأسئلة الاختياريّة:

هي التي يتمّ الإجابة عنها وفقا لخيارات محدّدة في الإجابة ووظيفتها بالنّسبة للاستبانة، هي تحديد الإجابة الصّحيحة من بين الخياريات المتعدّدة، وتكون صياغة هذا النوع من الأسئلة كذلك بأحد أسماء الاستفهام (من، أين، متى...) مع توسط حرف العطف (أم) أو (أو) بين الإجابتين اللّتين تُمثِّلان الخيار، ووضع خيارات الإجابات متواليّة أو أفقيّة عقب السؤال"[1]

4- عيّنة الدّراسة:

تتمثّل عيّنة دراستنا في مجموعة من أساتذة الطور المتوسط، والتي يبلغ عدد أفرادها اثني عشر (12) أستاذا بمتوسطة أحمد شوقي بالمسيلة.

ثانيًا- عرض البيانات مع تحليل نتائج الاستبانة:

1- التّعرّف على المُسْتَجْوَب: وتتضمّن مجموعة من الأسئلة، وهي:

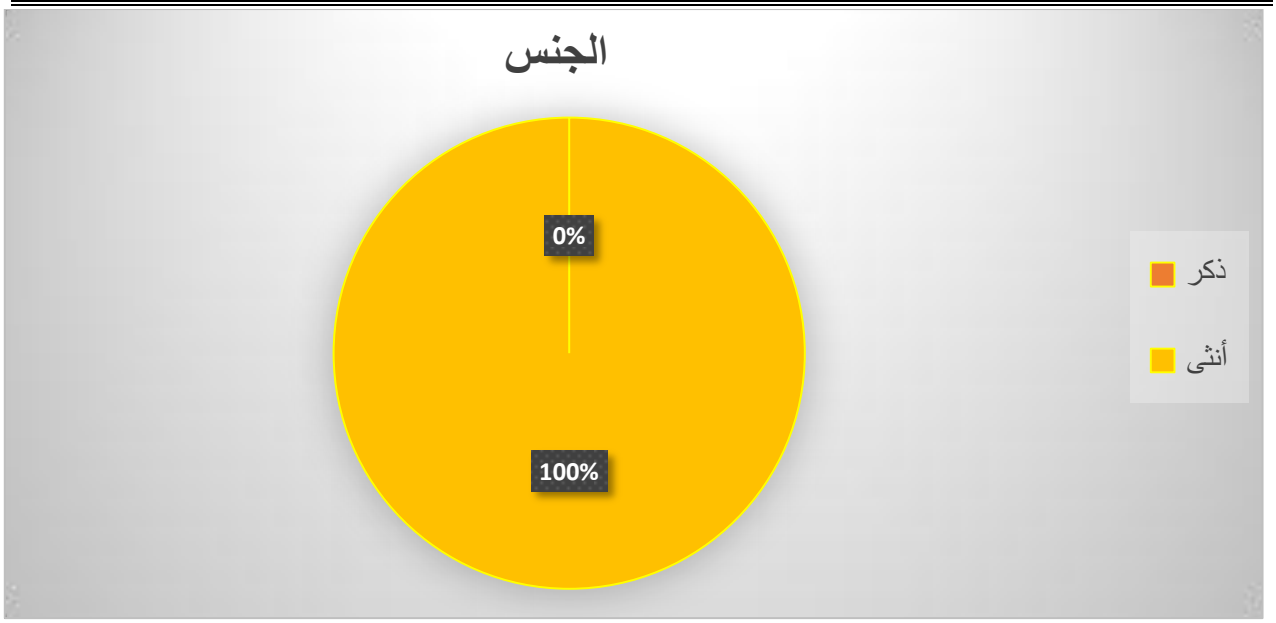
1-1 الجنس: كانت النتائج لمتغيّر الجنس ما يلي:

الجنس	التكرار	النسبة المئويّة
ذكر	**0**	**0**
أنثى	**12**	**% 100**
المجموع	**12**	**% 100**

جدول (1) يمثّل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:

[1]- ياسين بوراس، الاستبانة مفهومها، وظيفتها في البحث العلمي، خطوات إعدادها، عناصرها الأساسيّة، طريقة توزيعها، كيفيّة إحصائها، تحليل النتائج، ص5.



الشكل (1): دائرة نسبيّة تمثّل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

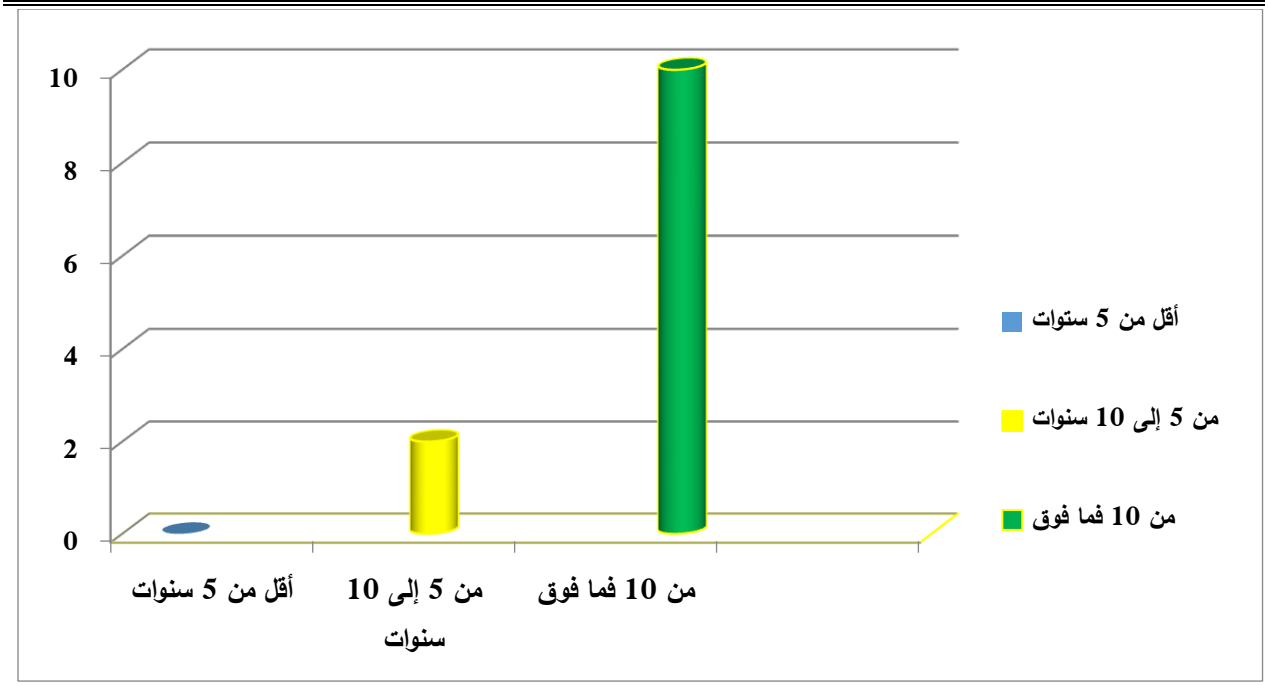
يظهر من العرض البياني أعلاه أنّ نسبة الأساتذة من جنس الأنثى هي المهيمنة في المؤسسة، حيث بلغت نسبتها (100%) وهي ظاهرة موجودة في أغلب مؤسسات التّعليم والتّربيّة وهذا منطقي جدًا نظرًا للنسبة المرتفعة في المواليد من الجنس أنثى، وقلة المواليد من جنس الذكر.

2-1 توزيع أفراد العيّنة حسب سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	%0	%0
من 5 إلى 10 سنوات	%02	%16.66
من 10 سنوات فما فوق	%10	%83.33

جدول (2) يُمثّل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:



الشكل (2): أعمدة بيانيّة تمثّل توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

يُلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) أنّ نسبة (83.33%) من أفراد العيّنة لديهم خبرة تفوق عشر (10) سنوات، بينما نسبة (16.66%) لديهم خبرة تتراوح ما بين خمس (5) سنوات وعشر (10) سنوات، وبلغت نسبة من لديهم خبرة تقل عن خمس (5) سنوات (0%).

وتوضح هذه النتائج أنّ غالبية الأساتذة بما يمثل (83.33%) يمتلكون خبرة تفوق عشر (10) سنوات، ممّا يشير أنّ الغالبية العُظمى من العينة لديهم خبرة طويلة في المجال، وهو ما يمثّل مؤشرا إيجابيا للاستفادة من خبراتهم ومعارفهم، وفي المقابل يمثل الأفراد ذوي الخبرة التي تتراوح ما بين خمس (5) سنوات وعشر (10) سنوات نسبة (16.66%) وهي فئة صغيرة من العيّنة ذات خبرة متوسطة، ويمكن اعتبارها في مرحلة التطوّر المهني، ولا يوجد من أفراد هذه العينة من لديه خبرة تقل عن خمس (05) سنوات كما هو ملاحظ أعلاه، ممّا يدل و يُشير إلى أن العينة تتكون من أفراد ذوي خبرة متقدمة، وقد يعني ذلك أيضًا أن الاستبانات تمّ توجيها لمجموعة مهنية معيّنة أو أشخاص لديهم باعٌ طويل في مجالهم.

2- تحليل نتائج الأسئلة المتعلّقة بالدّراسة:

ضمّ هذا العنصر أسئلة تتعلق بصعوبات حلّ الوضعيّة الإدماجيّة في اللّغة العربيّة، وكانت عيّنة بحثنا تلاميذ السنة الثانيّة من التّعليم المتوسط، حيث طرحنا مجموعة من الأسئلة في شكل استبانات على مجموعة من الأساتذة المدّرسين في هذا المستوى في متوسطة أحمد شوقي، فكانت الإجابات متفاوتة نوعًا ما، إذ هناك من الأساتذة من كانت إجاباته واقعيّة وصريحة ومفصلة إلى أبعد حدّ، وهناك من التزم الاختصار الشَّديد في التّعبير عن رأيه، وهناك من لمسنا فيه عدم الجديّة، وهناك من أجاب عن بعض الأسئلة وتجاوز الأخرى، وتوخيًا للأمانة العلميّة سنعرض كل هذه الآراء كما جاءت في الاستبانات:

السؤال (1): في رأيك ما الصّعوبات التي تواجه المتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط في حلّ الوضعيّة الإدماجيّة؟

استهدفنا من خلال هذا السُّؤال التّعرف على مختلف الصّعوبات التي تواجه المتعلّمين في الطّور المتوسط في تحرير وكتابة الوضعيات الإدماجيّة من وجه نظر الأساتذة العاملين في هذا الطوّر، فحصلنا على إجابات متعدّدة عن هذا السؤال، منها:

- "ضعف في فهم المطلوب، والتّسرع في الإنجاز دون التّخطيط أو مراجعته".
- "ضعف في توظيف المعارف، والكتابة السطحية والاكتفاء بجمل محفوظة وغير مترابطة".
- "نقص في المهارات المنهجية، وغياب التنظيم المنهجي للوضعية".
- "الاستهتار وعدم الجد في التعلم، وكثرة الأخطاء اللغوية بسبب الإهمال وعدم التركيز".
- "الاستسلام وعدم الرغبة في الكتابة".
- "صعوبات معرفية (ضعف الفهم والتحليل، قلة المكتسبات القبلية... إلخ).
- "صعوبات منهجية".

- "صعوبات لغوية وتعبيرية".
- "صعوبات نفسية وتحفيزية".
- "اضطراب التلميذ بوضعه في موقع الكتابة".
- "ضعف الثروة اللغوية".
- "عدم الفهم الجيد للمطلوب".
- "صعوبة في التعبير".
- "عدم قراءة السياق جيدا".
- "عدم المطالعة في الكتب وعدم وجود مخزون لغوي يساعده في التعبير".

السؤال (2): ما أسباب ذلك؟

عبارة عن سُؤال مفتوح، تُرك فيه الخيار للمعلِّمين للتّعبير عن آرائهم حول أسباب تلك المشكلات التي تواجه المتعلمين في كتاب الوضعيّة الإدماجيّة، فكانت آراؤهم أيضًا متعدّدة ومختلفة، على النحو التالي:

- "ضعف استيعاب الدّروس الأساسيّة وصعوبة استرجاع المعارف عند الحاجة".
- "عدم التّمييز بين المعطيات المهمّة والهامشيّة في النّصوص".
- "ضعف القدرة على تنظيم الأفكار وتسلسلها المنطقي".
- "ضعف في تكوين الجمل".
- "كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية".
- "فقر في الرصيد اللغوي والمصطلحات المناسبة".
- "الاعتماد على النقل مما يحد من تنمية المهارات الحقيقية".
- "عدم تقديم تغذية راجعة فعالة بعد التصحيح."
- "عدم فهم واستيعاب المفاهيم والمعلومات بشكل جيد خلال الوحدة وعدم المراجعة سيكون من الصعب استرجاعها وتوظيفها".

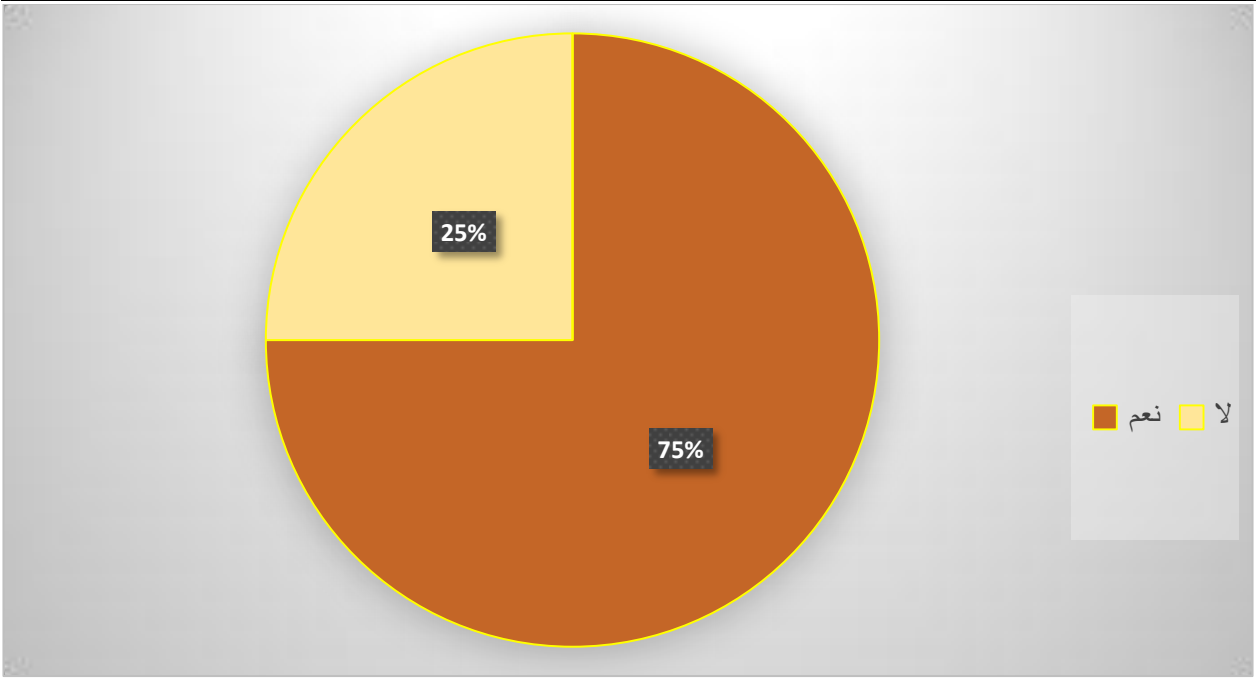
- "عدم الرغبة في التدريب والممارسة في كتابة وضعيات إدماجية وتوظيف المعارف وتحسين قدرته على استحضار المعلومات وتوظيفها بشكل دوري".
- "عدم الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ ومستوى استعداهم".
- "ضعف الفهم والتحليل، قلة المكتسبات القبلية، ضعف الربط بين المفاهيم".
- "عدم القدرة على التخطيط، سوء أدارة الوقت، الإخفاق في احترام مراحل الحل".
- "ضعف التعبير الكتابي، الأخطاء اللغوية بأنواعها (نحوية، صرفية، إملائية، تركيبية)".
- "عدم القدرة على توظيف المصطلحات والمكتسبات القبلية".
- "الخوف من الفشل، ضعف الدافعية (فإذا لم يكن للمتعلم دافع قوي فقد لا يبذل جهدا كافيا في التحليل والتفكير في حل الوضعية الإدماجية".
- "اللامبالاة".
-"عدم فهم الموضوع المطلوب منه".

السؤال (3): هل يواجه المتعلّم صعوبة في الالتزام بالحجم المطلوب في حلّ الوضعيّة الإدماجيّة؟

الجدول رقم (3): يوضح مدى صعوبة التزام المتعلّم بالحجم المطلوب لحل الوضعيّة الإدماجيّة.

	نعم	لا
التكرار	09	03
النسبة	%75	%25

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:



الشكل (3): يُمثل مدى التزام المتعلم بالحجم المطلوب لحلّ الوضعيّة الإدماجيّة

تشير هذه النتائج إلى أن أغلبية المشاركين بنسبة (75%) من الأساتذة يرون أنّ المتعلمين يواجهون صعوبة في الالتزام بالحجم المطلوب أثناء حلّ الوضعية الإدماجية، هذا يعكس مشكلات محتملة في الجوانب التالية:

- ضعف في التحكم في تقنيات التعبير الكتابي، ما قد يؤدي إلى إنتاج نصوص غير متوازنة من حيث الحجم.
- نقص في التخطيط المسبق للكتابة، مما يؤدي إلى توزيع غير منظم للأفكار.
- الخوف من الوقوع في الأخطاء، ما يدفع بعض التلاميذ إلى الاختصار المفرط.
- عدم وضوح مفهوم "الحجم المطلوب" لدى بعض التلاميذ.

وفي المقابل، تشير نسبة (25%) إلى أن بعض المتعلمين لا يواجهون هذه الصعوبة، مما قد يعكس فعالية بعض الممارسات التربوية أو استعداد بعض المتعلمين في هذا الجانب. ومن هنا ينبغي التركيز في الممارسات الصفية على تدريب المتعلمين على تخطيط الإنتاج الكتابي

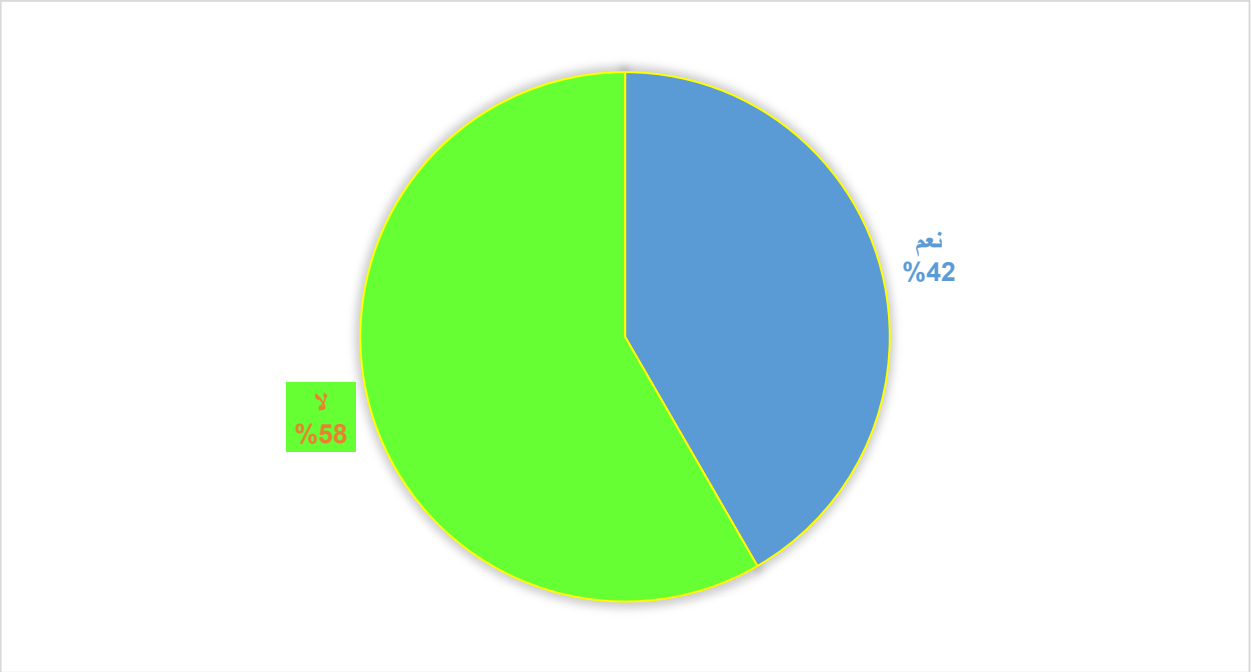
بشكل فعال، وتوضيح معايير الحجم المطلوب ضمن التعليمات، مع توفير نماذج تطبيقية تعزز لديهم الوعي بالشكل والمضمون.

السؤال (4): هل تجد المتعلّم ملتزما بتوظيف ما طُلب منه في التّعليمة؟

الجدول رقم (4): يوضح مدى التزام المتعلّم بتوظيف ما طُلب منه في التّعليمة.

	نعم	لا
التكرار	05	07
النسبة	%41.66	%58.33

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:



الشكل (4): يمثل مدى التزام المتعلّم بتوظيف ما طُلب منه في التّعليمة.

تشير النَّتائج الإحصائيّة أعلاه إلى أنّ ما نسبته (58.33%) من الأساتذة يرون أنّ نسبة كبيرة من المتعلمين غير ملتزمين بتوظيف التّعليمات الموجّهة إليهم، في مقابل (41.66%) من الأساتذة الذين يلاحظون وجود درجة من الالتزام، والحقيقة أنّ هذه النتيجة تمثّل مؤشرًا مقلقًا

حول ضعف في عدم الالتزام العام للمتعلِّمين، ممّا قد ينعكس سلبًا على تحقيق الأهداف البيداغوجية والمهارات المستهدفة.

ومهما يكن من أمر فإنَّ هذا الضعف في عدم التزام المتعلمين بتوظيف ما طُلب منهم في التّعليمات يمكن إرجاعه في عمومه إلى مجموعة من العوامل والأسباب التي تتعلّق بظروف مختلفة، يمكن حصرها في هذه العوامل:

أ – عوامل تتعلق بالمتعلمين أنفسهم:

– عدم فهم المطلوب بدقّة نتيجة صعوبات لغويّة أو معرفيّة.

– غياب الدافعيَّة.

– الاستعجال أو التّسرّع في التنفيذ دون التّحقق من فهم المطلوب.

– قلّة المسؤوليّة والانضباط الذاتي.

ب– عوامل تتعلّق بالمُمارسات التّربويّة:

– غموض التّعليمات أحيانًا أو تعقيدها.

–عدم التّدرج في توجيه المتعلم لتطبيق التعليمات.

– ضعف المتابعة الفردية خلال التطبيق.

– غياب استراتيجيات التّقويم التكويني.

ج– عوامل تنظيمية أو بيئية:

– العدد الكبير في القسم وصعوبة مراقبة مدى التزام كل متعلم.

– الضغط الزمني وكثافة البرامج.

– نقص الوسائل التعليمية التي تيسر فهم وتنفيذ التعليمات.

وعلى الرغم من الملاحظة العامة لضعف الالتزام بالتّعليمات، إلا أنّ ما نسبته (41.66%) من الأساتذة أقروا بوجود التزام من طرف بعض المتعلمين، وهو مؤشر إيجابي نوعًا ما وقابل للتحسن والتطوير، وذلك من خلال:

- تبسيط التّعليمات وتوضيحها مع الأمثلة العملية.
- التحقق من فهم التعليمات قبل الشروع في التنفيذ.
- تعزيز ثقافة الالتزام والمسؤولية لدى المتعلم منذ السنوات الأولى.
- اعتماد التقييم التكويني لمرافقة العملية التعليمية.
- إشراك المتعلم في تقييم ذاته.
- تقديم تغذية راجعة إيجابية للمتعلمين الملتزمين.

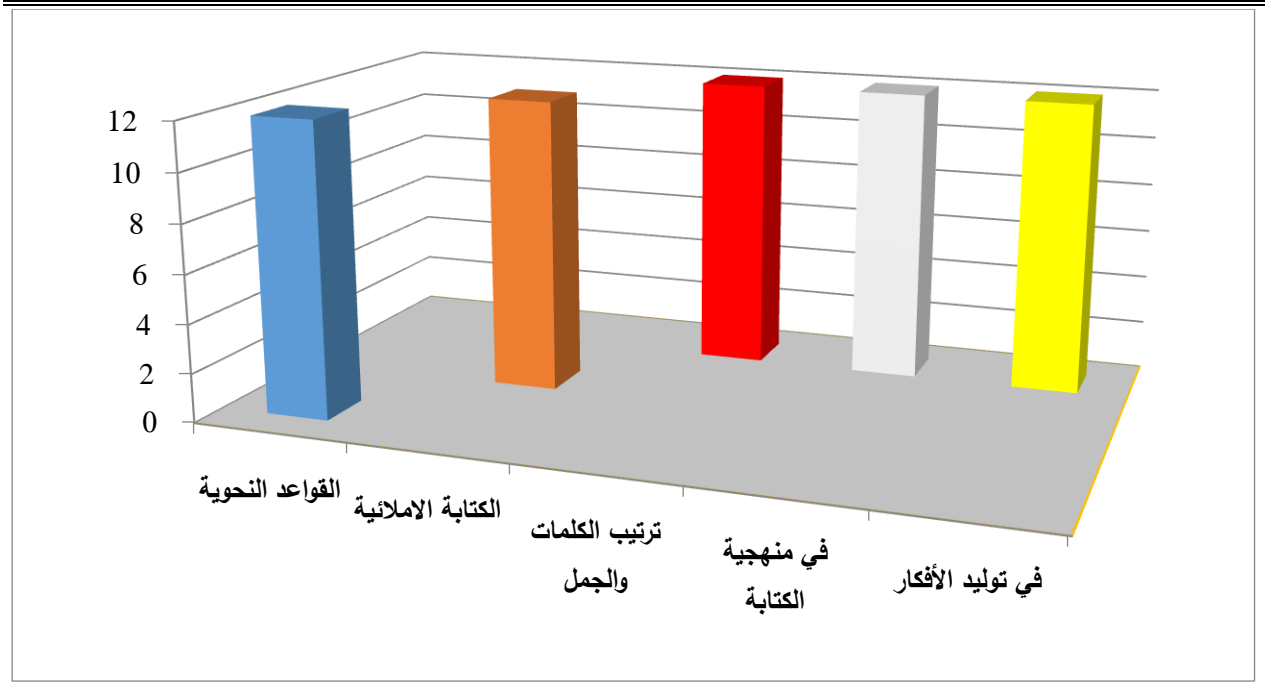
ومنه، فإنّ تحسين هذه الوضعية يتطلب جهدًا مشتركًا بين الأستاذ والمتعلم .من خلال تحسين طرائق التدريس والتواصل، يمكن رفع مستوى الوعي والانضباط لدى المتعلم مما يساهم في الرفع من جودة التعلمات.

السؤال (5): أين تكمن نقائص وضعف التَّلاميذ في كتابة الوضعيّة الإدماجيّة؟

الجدول رقم (5): نقائص وضعف التلاميذ في كتابة الوضعيّة الإدماجيّة.

تكمن نقائص وضعف التلاميذ في كتابة الوضعيّة الإدماجيّة في:	العدد	النسبة
القواعد النّحويّة	12	%100
الكتابة الإملائيّة	12	%100
ترتيب الكلمات والجمل	12	%100
في منهجيّة الكتابة	12	%100
في توليد الأفكار	12	%100

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصّل على الشكل البياني الآتي:



الشكل (5): يُمثّل مواضح نقص وضعف التّلاميذ في كتابة الوضعيّة الإدماجيّة

يلحظ من خلال النّتائج الإحصائيّة أعلاه أنَّ المتعلّمين حسب الأساتذة المشاركين يعانون من نقص وضعف كبير في جميع الجوانب (المنهجيّة والكتابيّة والمعرفيّة) بنسبة قدرت (100%) أولى هذه النقائص تتجلى في عدم إتقان القواعد النحوية، حيث يكثر الخطأ في ضبط أواخر الكلمات وتوظيف التراكيب بشكل سليم، ما يؤثر سلبًا على المعنى والوضوح .كما تبرز مشكلات واضحة في الكتابة الإملائية، إذ يعاني التلاميذ من ضعف في التمييز بين الحروف المتشابهة وصعوبة التفريق بين همزتي الوصل والقطع، إضافة إلى كثرة السهوات الكتابية .إلى جانب ذلك، يفتقر العديد منهم إلى مهارة ترتيب الكلمات والجمل داخل النص، ما يؤدي إلى نصوص غير متماسكة تفتقر للانسجام .أما من حيث المنهجية، فإن أغلب التلاميذ يجدون صعوبة في الالتزام بالمراحل الأساسية للكتابة، مثل تحديد الفكرة العامة، ثم البناء التدريجي للأفكار وتوظيف أدوات الربط المناسبة .ويُعزَّز هذا الضعف بضعف في توليد الأفكار، حيث يواجه المتعلمون صعوبة في استخراج محتوى مناسب وملائم للموضوع المطروح، مما يجعل

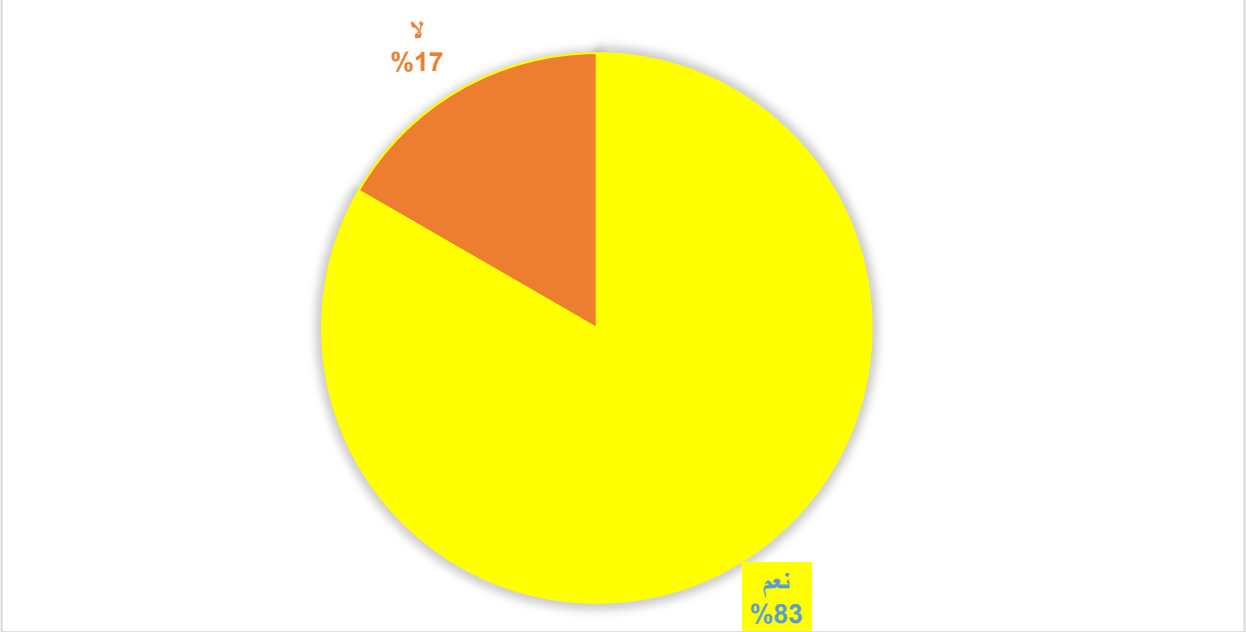
كتاباتهم سطحية ومحدودة .وبذلك، فإن هذه الجوانب مجتمعة تعرقل قدرة التلميذ على إنتاج نص إدماجي متكامل ومتماسك.

السؤال (6): هل تجد التّلميذ قادرًا على التّعبير بلغة سليمة وسلسة نوعًا ما؟

الجدول رقم (6): يوضح مدى قدرة التّلميذ على التّعبير بلغة سليمة.

	نعم	لا
التكرار	10	02
النسبة	%83.33	%16.66

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:



الشكل (6): يُمثّل مدى قدرة المتعلّم على التّعبير بلغة سليمة

تشير هذه النسبة المرتفعة إلى وجود قدرة مقبولة لدى غالبية التلاميذ، سواء من حيث التراكيب النحوية أو من حيث وضوح الأفكار، أو من حيث المنهجيّة، ومع ذلك فإن نسبة (16.66%) تظل مؤشرًا على وجود فئة من التلاميذ لا تزال تعاني من صعوبات في التعبير

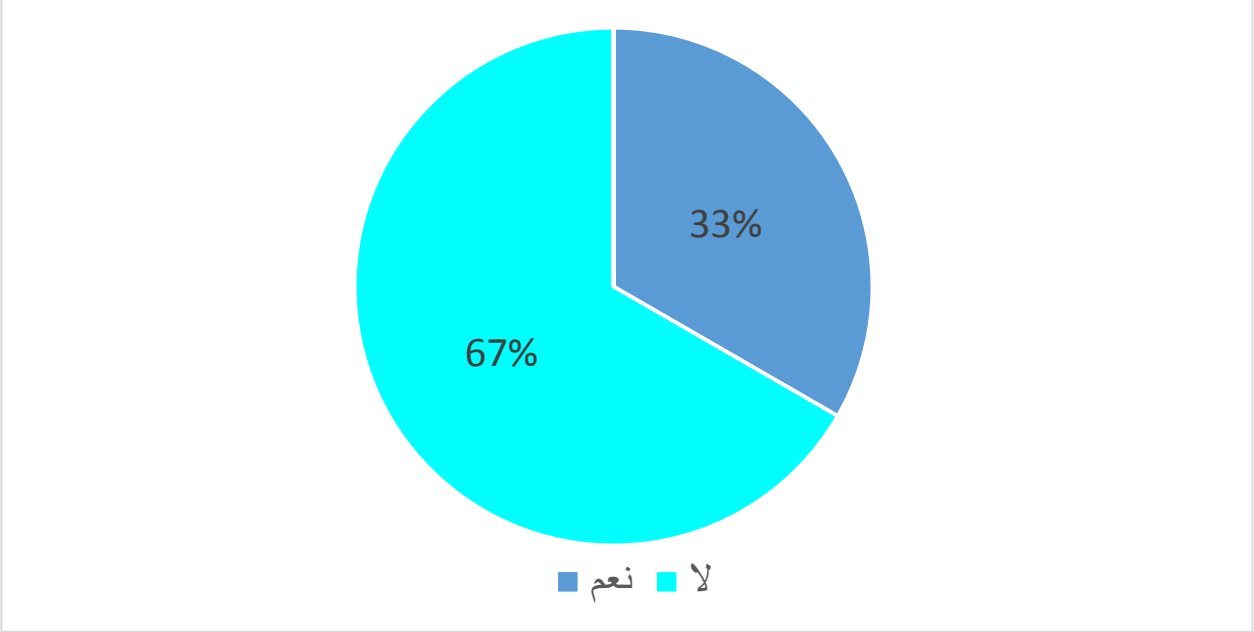
السليم، وهو يعكس تفاوتًا في مستوى التحصيل اللغوي داخل الفصول الدراسيّة، ما يستدعي الانتباه إليها والعمل على تعزيز مهاراتها.

السؤال (7): هل تجد التلميذ قادرًا على استحضار ما درسه خلال الوحدة التّعليميّة وتوظيفه في كتابة الوضعيّة الإدماجيّة؟

الجدول رقم (7): يوضح مدى استحضار المتعلّم لما درسه خلال الوحدة التّعليميّة وتوظيفه في إنتاج الوضعيّة الإدماجيّة.

	نعم	لا
التّكرار	04	08
النّسبة	%33.33	%66.66

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:



الشكل (7): يُمثل مدى قدرة التلميذ على استحضار ما درسه خلال وحدة تعليميّة معيّنة

يُعدّ توظيف المكتسبات التعليمية في الوضعيات الإدماجية مؤشراً أساسياً على تحقيق التلميذ لمستوى عالٍ من الفهم والتمكن، ومن هذا المنطلق تمّ توجيه استبانة إلى عينة من

الأساتذة قصد رصد مدى قدرة التلاميذ على استحضار معارفهم ومهاراتهم خلال الأنشطة الكتابية الإدماجية، وقد جاءت نتائج الاستبانة لتعكس واقع هذه القدرة، وتكشف عن جوانب القوة والقصور التي تستدعي الدراسة والتحليل من أجل اقتراح آليات تطوير مناسبة.

أظهرت نتائج الاستبانة الموجهة إلى الأساتذة بشأن مدى قدرة التلميذ على استحضار مكتسباته خلال الوحدة التعليمية وتوظيفها في الكتابة الوضعية الإدماجية أن نسبة 36.36% من الأساتذة يرون أنَّ التلميذ قادر على ذلك، في حين اعتبر 66.66% منهم أن التلميذ غير قادر على استحضار مكتسباته وتوظيفها بصورة فعالة.

وتعكس هذه النتائج وجود قصور ملحوظ لدى التلاميذ في عملية تحويل التعلمات النظرية إلى ممارسات تطبيقية في سياقات كتابية جديدة، مما يشير إلى ضعف في الكفايات الإدماجية لديهم. كما أنّ ارتفاع نسبة الإجابات السلبية يدل على أنّ غالبيّة التّلاميذ يعانون من صعوبات في الربط بين محتويات الوحدة التعليمية ومتطلبات الوضعية الإدماجية، الأمر الذي قد يعزى إلى أسباب متعددة، منها عدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة التطبيقية، أو ضعف استراتيجيات التعليم المعتمدة، أو غياب التقويم التكويني الذي يواكب مراحل بناء الكفايات.

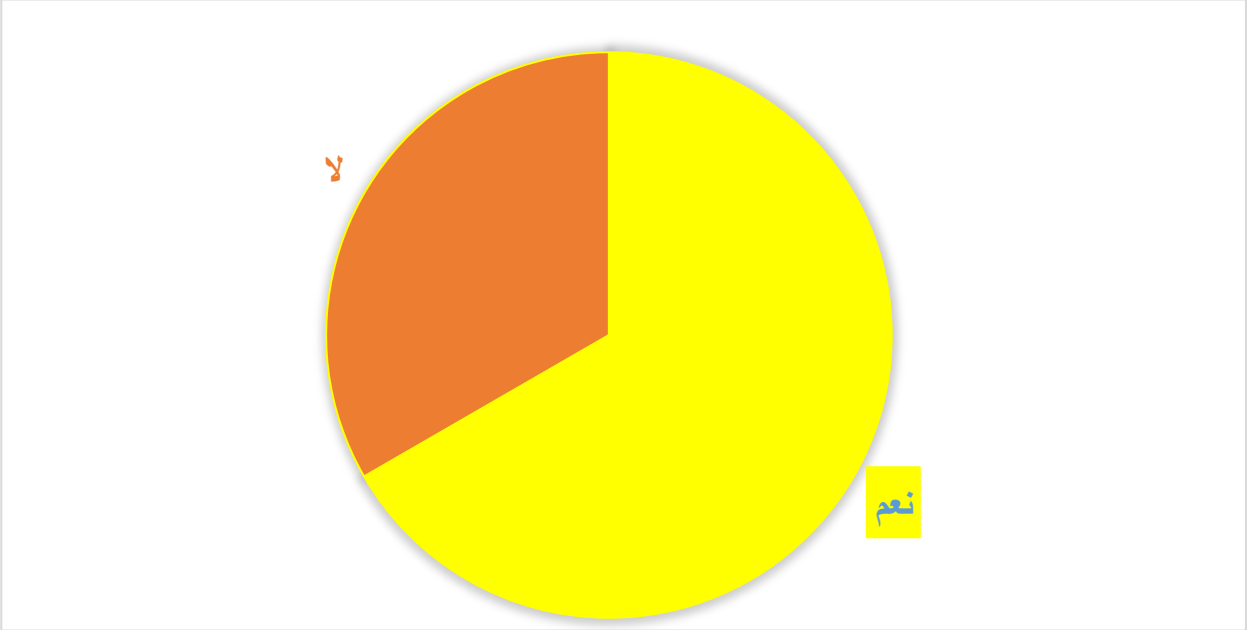
وتبعاً لهذه النتائج، يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى تعزيز البرامج التعليمية بأنشطة إدماجية أكثر كثافة وفاعلية، وإلى اعتماد طرائق تدريسية تركز على ترسيخ التعلمات من خلال ممارسات كتابية متدرجة، قصد تنمية قدرة التلميذ على التعبير الكتابي المستقل والمندمج.

السؤال (8): هل تجد الحصّة المبرمجة للتّعبير الكتابي كافيّة لاكتساب المتعلّم المهارات اللّغويّة (القراءة، الكتابة، التعبير، المحادثة)؟

الجدول رقم (8): يوضح مدى كفاية الحصص المبرمجة للتعبير الكتابي لاكتساب المتعلّم المهارات اللّغويّة (القراءة، الكتابة، التّعبير، المحادثة).

	نعم	لا
التّكرار	08	04
النسبة	%66.66	%33.66

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:



الشكل (8): يُمثل مدى كفاية الحصص المبرمجة للتعبير الكتابي لاكتساب المتعلّم المهارات اللّغويّة

تشير نتائج الاستبيان إلى أن غالبية المشاركين (66.66%) يرون أن الحصة المخصصة للتعبير الكتابي كافية لاكتساب المهارات اللغوية، ما يعكس نوعًا من الرضا عن الزمن المخصص لهذه الحصص وفاعليتها في تنمية قدرات المتعلمين في القراءة والكتابة والتعبير. في المقابل، فإن نسبة غير قليلة (33.33%) من المشاركين ترى أن الحصة غير كافية، وهو ما يستدعي الانتباه، حيث قد يعود ذلك إلى عوامل متعلقة باختلاف مستويات المتعلمين، أو تفاوت في طرائق التدريس، أو عدم تكامل المهارات اللغوية في الحصة الواحدة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الحصة المبرمجة للتعبير الكتابي تُعد مقبولة لدى معظم المشاركين، لكن من المهم مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين، ودعم هذه الحصة بأنشطة لغوية مدمجة، أو إضافية، لتعزيز فعالية اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

- إن كان لا فلماذا؟

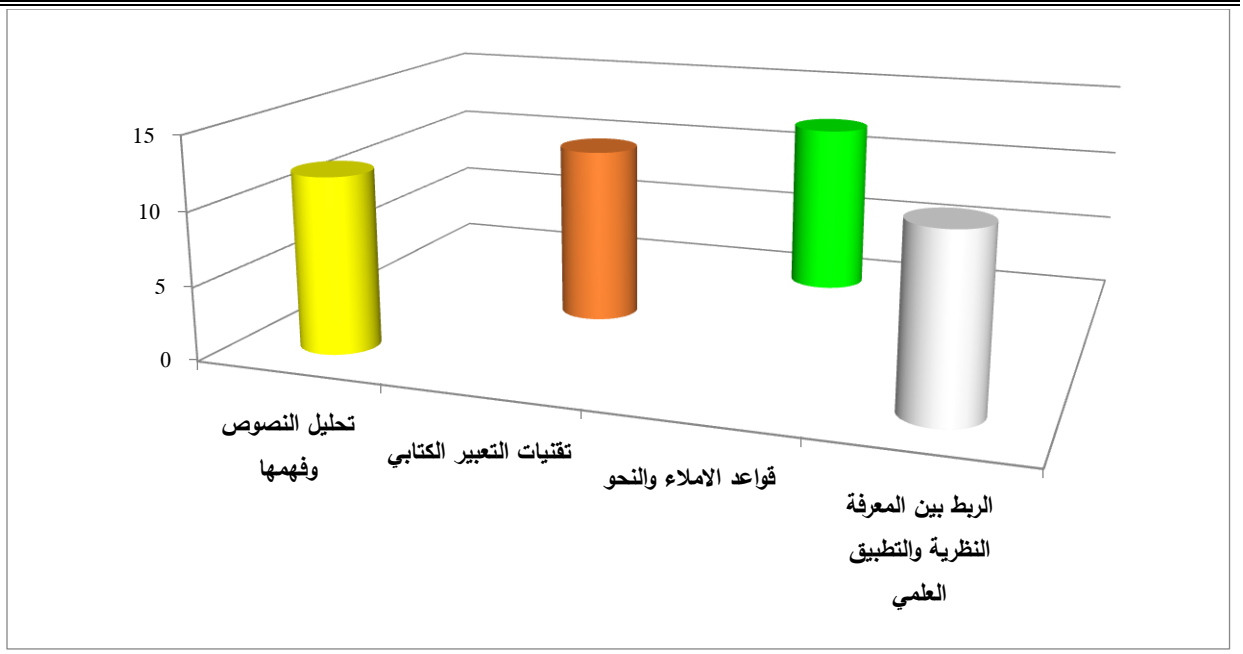
تركز هذه الحصة بشكل أساسي على تحسين قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره وصياغتها بطريقة مكتوبة وهذا يساعد على تعزيز مهارة التعبير لكن تحسينه يحتاج إلى مراجعة مستمرة وتصحيح للأخطاء اللغوية والتركيز على القراءة والمحادثة وهذا ما لا توفره الحصة بشكل كاف نظرا لضيق الوقت.

السؤال (9): ترون أن التلميذ بحاجة إلى التّدرب أكثر على:

الجدول رقم (9): يوضح الحاجات التي يحتاج التلميذ إلى التّدرب عليها أكثر.

التلميذ بحاجة إلى التّدرب أكثر إلى:	العدد	النسبة
تحليل النّصوص وفهمها	12	% 100
تقنيات التعبير الكتابي	12	% 100
قواعد الإملاء والنّحو	12	% 100
الرّبط بين المعرفة النظريّة والتّطبيق العلمي	12	% 100

وبإسقاط نتائج الجدول أعلاه نتحصل على الشكل البياني التالي:



الشكل (9): يُمثل الحاجات التي يحتاج التلميذ إلى التدرب عليها أكثر

تشير نتائج هذا الاستبيان إلى إجماع كامل من طرف المشاركين حول وجود حاجات متعددة يعاني منها المتعلم في مسار حل الوضعيات الإدماجية، ويعكس هذا الإجماع وعيًا واضحًا بضرورة تكثيف الجهود التربوية في دعم المهارات اللغوية والتحليلية.

السؤال (10): ما الحلول التي ترونها مناسبة لتذليل هذه الصّعوبات أمام المتعلّم؟

وهو أيضًا عبار عن سُؤال مفتوح، هدفنا من خلاله وصول المعلمين الى بعض الحلول للصعوبات التي تواجه المتعلمين في تحرير الوضعيّة الإدماجيّة، وقد اتفقوا على الاقتراحات التاليّة:

- "تشجيع التلاميذ على التعبير ومساعدتهم على تنظيم أفكارهم".
- "العمل على بناء ثقة التلميذ بنفسه وتحفيزه على الاجتهاد".
- "عرض نماذج وضعيات محلولة وتحليلها جماعيا لفهم منهجية المعالجة".
- "تقسيم الوضعية الى مراحل والعمل على كل جزء على حدة ثم جمعها لاحقا".

- "إنشاء بنك لغوي داخل القسم (أدوات الربط، التعابير المفتاحية، المصطلحات المناسبة...)".
- "قراءة متأنية وتحديد الكلمات المفتاحية التي تدل على المطلوب من المتعلم".
- "التخطيط المسبق قبل البدء في الحل، وتنظيم الإجابة يشكل متسلسل مع استخدام لغة واضحة ودقيقة".
- "المراجعة والتقويم بعد الانتهاء للتأكد من صحتها وشموليتها".
- "توفير الدعم والتوجيه اللازمين للمتعلمين أثناء حل الوضعيات".
- "تشجيع العمل الجماعي لتبادل الخبرات والأفكار".
- "تدريب التلاميذ على تحليل الوضعيات وفهم المطلوب منهم في التعليمة بدقة".
- "تعزيز الربط بين المعارف المكتسبة في الظاهرة اللغوية والبيان البديع والروابط اللغوية والمنطقية للوصول إلى حل وضعية إدماجية منسجمة ومنسقة اتساقا محكما.
- "تعليم إستراتجيات التخطيط والتنظيم قبل البدء في الحل".
- "تقوية التعبير الكتابي من خلال الممارسة المستمرة".
- "تحفيز التلاميذ وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال التشجيع والدعم والمكافأة.
- "استخدام خرائط ذهنية لمساعدة المتعلم على ربط المعلومات".
- "التدرب على القراءات الفردية في حصة المعالجة".
- "التدرب على إعطاء أفكار في الموضوع ثم ربطها لإنشاء فقرة".
- "تعليم تقنيات التعبير الكتابي والتعرف على الكتابة المنهجية (مقدمة، عرض، خاتمة)".
- "التدرب على الإملاء لتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية".
- "التركيز على القراءة والقواعد في سنوات الدراسة الأولى".
- "الإكثار من الإملاء والتدريب اللغوي".

- "تحفيز التلاميذ على المدارس القرآنية لحفظ كتاب الله".
- "تنمية الرصيد اللغوي والثقافي للتلميذ".

3- نتائج الدّراسة الميدانيّة:

3- 1 الصّعوبات (المشكلات) التي تواجه المتعلّم في حلّ الوضعيّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة:

- ضعف الثّروة اللّغويّة لدى المتعلّم، ممّا يجعله غير قادر على التعبير عن مواقف معيّنة
- صعوبة توليد الأفكار وتنظيمها في تسلسل منطقي
- عدم القدرة على التّعبير باللّغة العربيّة السّليمة والواضحة.
- غياب كفاءة استخدام قواعد الكتابة من الإملاء والنحو والصرّف.
- صعوبة فهم عناصر الوضعيّة الإدماجيّة (السياق، السند، والتّعليمة).
- غياب الحافز الذي هو أهم عنصر ليس في كتابة الوضعيّة فحسب، بل في نجاح العمليّة التّعليميّة برمتها.
- صعوبة في وضع علامات التّرقيم في مكانها المناسب، ممّا يجعل التلميذ يتجنب وضعها.
- عدم القدرة على الربط بين المعلومات.
- صعوبة في توظيف المكتسبات القبليّة، فقد يجد التلميذ صعوبة في ربط ما تعلّمه سابقًا بالموضوع المطروح في الوضعيّة الإدماجيّة.
- صعوبة التكيّف مع أنواع مختلفة من الوضعيّات الإدماجيّة.
- صعوبة توظيف المتعلّم الحجج والبراهين التي تدعم رأيه.
- قد يجد المتعلم صعوبة في إدارة وقته بشكل فعال في كتابة الوضعيّة الإدماجية.
- صعوبة توظيف ما طلب منه في التّعليمات خاصّة توظيف الظواهر اللّغويّة.

- عدم التّمكن من القواعد الإملائيّة.
- صعوبة القواعد النّحويّة.

3-2 الحلول المقترحة:

إنَّ تجاوز الصّعوبات التي تواجه المتعلم في حلّ الوضعية الإدماجية لا يكون بالتَّلقين وإنّما بترسيخ منهجية واضحة، وتوفير بيئة تعليميَّة مشجِّعة تعزِّز المُمارسة والتَّدرب، ممّا يُمكن المتعلّم من التّعبير عن أفكاره بوضوح وتنظيم. ويطوّر كفاءاته التّواصليّة والتّعبيريّة بشكل فعال؛ لأنّ في الوضعيَّة تتداخل الجوانب المعرفيّة والمنهجيّة واللُّغويَّة والنَّفسيَّة في تحديد مدى قدرة المتعلم على التَّعامل بنجاح مع الوضعيّات الإدماجيّة.

ومهما يكن من أمر فإنّ أهمّ الحلول التي يمكن طرحها ههنا هي حلول مستخلصة من دراسة آراء الأساتذة، فضلا عن ما توصلنا إليه نحن كمعلمين من خلال تجاربنا في الميدان، والتي نرجو العمل بها وتطبيقها على أرض الواقع لتجاوز تلك الصّعوبات أو تذليلها:

1- تدريب المتعلِّمين على فهم المطلوب، لأنّ كثيرا من الصعوبات تنبع من عدم فهم عناصر الوضعية الإدماجيّة.

2- تعويد المتعلم على التّخطيط المسبق لعناصر الوضعيّة الإدماجيّة، وذلك من خلال المُسوَّدة.

3- تدعيم الرّصيد اللّغوي والمعجميّ، من خلال القراءة المستمِّرة والأنشطة المعجميّة المتنوِّعة (كلمات مفتاحية- التَّمييز بين المرادفات والمتضادات/ وكذا الكلمات في حقول دلاليَّة/ واستخدام الكلمات في جمل من إنشائهم/ استخراج المفردات من نصوص وتوظيفها في انتاجاتهم الخاصة /إكمال الفراغ بكلمة مناسبة عبارات جاهزة وأساليب لغوية).

4- التَّركيز على الربط المنطقي بين الأفكار بتوظيف أدوات الرّبط ممّا يساعد على جعل الإنتاج منسجمًا ومترابطًا.

5- التّقييم البنائي المستمّر، وذلك بإعطاء المتعلّمين فرصة للتعلّم من أخطائهم من خلال التّصحيح التّشاركي والنّقد البناء، ما يساعدهم على تحسين مهاراتهم تدريجيًا.

6- تحفيز الكتابة الإبداعيَّة، وذلك من خلال تمارين مشوقة (مثل كتابة نهاية قصة أو وصف موقع مألوف) ممَّا يعزِّز الثِّقة بالنَّفس ويكسِّر حاجز الخوف من الكتابة.

7- دمج المهارات السَّابقة، مثل (القواعد، الإملاء، التَّعبير الشفوي) لأنّ ضعف الأداء الكتابي غالبًا ما يكون نتيجة خلل في هذه المهارات.

8- تخصيص حصص كافيّة للكتابة داخل القسم، وعدم الاكتفاء بالواجبات المنزليّة.

9- مراعاة الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، ومحاولة تقديم دعم إضافي للّذين يواجهون صعوبات في الكتابة ومهاراتها.

10- محاولة خلق بيئة تعليميّة محفّزة ومشجعة، إذ يجب على المعلّم تشجيع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحريّة مطلقة، دون الخوف من الوقوع في الخطأ، وتقدير جهودهم ومشاركاتهم.

11- إدراج تمارين إدماجية تدريجية في نهاية كل محور أو وحدة تعليمية.

12- تخصيص حصص دعم موجّهة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التّعبير والرّبط بين المعارف.

13- تشجيع التلاميذ على بناء مشروع كتابي متكامل يمكّنه من تفعيل مكتسباته.

14- التكوين المستمر للأساتذة في استراتيجيات التّدريس الإدماجي والتّقويم البنائي.

15- هناك حاجة إلى مراجعة منهجية تدريس الكفايات الإدماجية.

16- حسن صياغة الوضعيّة الإدماجيّة من قبل الأستاذ، لأنّها العتبة التي ينطلق منها المتعلم في التّحرير.

17- تكثيف العمل على المهارات الأساسية للغة ضمن سياقات كتابية حقيقية.

18- تعزيز القراءة النموذجية والتعبير الشفهي كقاعدة للكتابة الجيدة.

19- إدماج تمارين دورية تركز على النحو، الإملاء، والتركيب ضمن حصص الكتابة.

20- تدريب التلاميذ على مراحل الكتابة :التخطيط، التحرير، المراجعة

21- اعتماد مقاربة الإدماج لتدريب التلاميذ على نقل المعرفة إلى الممارسة\ -تفعيل التغذية الراجعة الموجهة لتصحيح الأخطاء وتعزيز التحسن التدريجي.

الخـــــــــاتِمـــة

الخاتمة:

لقد سعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على الصعوبات التي تواجه المتعلم في حل الوضعية الإدماجية في مرحلة التعليم المتوسط، وذلك من خلال دراسة ميدانية تحليلية هدفت إلى تشخيص مكامن الخلل ومعرفة العوامل التي تؤثر سلبًا على تفاعل المتعلم مع هذا النوع من الوضعيات التعليمية .وقد استندنا في بناء هذا البحث إلى المنهج الوصفي التحليلي، حيث قمنا بجمع المعطيات عن طريق الاستبيانات والملاحظة المنظمة، ثم تحليل النتائج بشكل علمي لاستخلاص أوجه القصور ومواطن الضعف.

لقد أظهرت النَّتائج المتوصّل إليها من خلال التَّحليل التَّربويّ والميدانيّ أنّ المتعلِّمَ يعاني من صعوبات على مستويات متعدّدة .

أولًا، من حيث الجانب المعرفي، لوحظ وجود ضعف في استحضار المعارف السابقة وتوظيفها بشكل فعال في حل وضعيات مركبة .وهذا راجع إما إلى سطحية التعلّم أو إلى عدم الفهم العميق للمفاهيم خلال الدروس اليومية، مما يجعل المتعلم عاجزًا عن الربط بين ما تعلمه في مواد مختلفة أو في مراحل تعليمية متتالية.

ثانيًا، أظهرت الصعوبات المرتبطة بالجانب المنهجي ضعفًا واضحًا في امتلاك المتعلم لأدوات التحليل والتخطيط والتنظيم داخل الوظائف الإدماجية .إذ غالبًا ما يفتقر إلى استراتيجية واضحة لمعالجة الوضعية، ولا يحسن قراءة التعليمات وفهم المطلوب منها، مما يؤدي إلى ارتباكه وتشوشه أثناء الإجابة، وهو ما ينعكس سلبًا على جودة إنتاجه.

ثالثًا، بيّنت الملاحظات أن غياب التدريب الكافي على هذا النوع من التقييم، سواء داخل القسم أو في الواجبات المنزلية، يجعل المتعلم غير مهيأ نفسيًا ومعرفيًا للتعامل مع وضعيات إدماجية .فرغم إدراجها ضمن التقييمات الرسمية، إلا أن توظيفها في الممارسة البيداغوجية

اليومية لا يزال محدودًا، كما أن بعض الأساتذة يجدون صعوبة في صياغتها وتقديم الدعم المناسب للمتعلمين في مواجهتها.

من جهة أخرى، لا يمكن إغفال أثر العوامل النفسية والوجدانية، حيث أظهرت بعض الحالات وجود إحساس بالإحباط والخوف من الفشل لدى المتعلم عند مواجهته وضعية إدماجية، خاصة إذا كانت معقدة أو غير مألوفة .هذا التوتر النفسي غالبًا ما يحد من قدرته على التفكير السليم واتخاذ القرارات المناسبة أثناء التحليل أو الكتابة.

وعليه، فإن معالجة هذه الصعوبات تتطلب إعادة النظر في كيفية تدريس الكفاءات القاعدية والأساسية التي تُبنى عليها الوضعيات الإدماجية، مع تعزيز أنشطة التدريب والتطبيق في ظروف مشابهة لتلك التي تُعتمد في التقييم، وتوفير مرافقة تربوية حقيقية للمتعلمين، خاصة ذوي المستوى المتوسط والضعيف .كما ينبغي تكثيف التكوين المستمر للأساتذة حول كيفية إعداد وتقييم هذا النوع من المهام، وخلق ديناميكية بيداغوجية تفاعلية تعتمد على التدرّج في بناء الكفاءة، من التعلّم البسيط إلى التعلّم المركب.

في ضوء ما سبق، يتضح أن نجاح المتعلم في حل الوظائف الإدماجية لا يقتصر على قدرته على الحفظ أو الفهم فقط، بل يتطلب امتلاكه لمهارات التركيب، التحليل، الربط، والتوظيف المنهجي السليم للمعارف، وهي مهارات لا تُكتسب عرضًا، بل تُبنى تدريجيًا من خلال تعليم هادف، تخطيط واعٍ، وتقييم هادف قائم على دعم مسار التعلم

إنَّ الوضعية الإدماجية ليست مجرد أداة للتقويم، بل هي مسار تعليمي متكامل يتطلب تضافر الجهود بين المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية، وأن تجاوز الصعوبات المرتبطة بها يستوجب رؤية تربوية شاملة تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات المتعلم وسياق تعلمه .نأمل أن تُسهم هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة لتحسين الممارسات التربوية، وتعزيز قدرات المتعلم على التفاعل الإيجابي مع الوضعيات المركبة والمعقدة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أوّلًا: الكتب:

1- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، ط1، 2015.

2- حسن شحاتة وزينب نجّار، معجم المصطلحات التّربويّة والنفسيّة، مر: حامد عمار، ط1، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، 2003.

3 - عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الإدماج "نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، منشورات عالم التّربيّة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1.

4- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربويّ، تصحيح وتنقيح المركز الوطني للوثائق التّربويّة.

5- محفوظ كحوال، دليل الأساتذة اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التّعليم المتوسط، موفم للنشر.

6- موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر.

7- اللّغة العربيّة (دليل استعمال الكتاب) السَّنة الرَّابعة المتوسط، وزارة التَّربيّة الوطنيّة، منشورات الشّهاب، الجزائر، 2019.

8- دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتَّجديد التَّربويّ والتّجريب، وزارة التربيّة الوطنيّة والتّعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط.

ثانيًا: المقالات العلميّة:

1- أمينة زميت، فاعليّة الوضعيّة الإدماجيّة في اكتساب القواعد النّحويّة: السنة الثانيّة من التّعليم المتوسط أنموذجًا، مجلّة دراسات إنسانيّة واجتماعيّة، المجلد 10، العدد 2، 16 مارس 2021.

2- حنان مزهودي، الوضعيّة الإدماجيّة من أهمّ روافد المقاربة بالكفاءات، مجلّة دراسات لسانيّة، المجلد 2، العدد 9، 10 جوان 2018.

3- فتحي بن سيفي، ساميّة عدائكة، بيداغوجيا الإدماج ومشكلات تطبيقها، مجلّة الحكمة للدّراسات الفلسفيّة، مخبر التكامل المعرفي في علوم اللغة العربيّة والعلوم الاجتماعيّة، جامعة الشّهيد حمّة لخضر الوادي (الجزائر)، العدد 1، 3 مارس 2024.

4- عبد الحميد بوفاس، مُصطلحا وضعيّة إدماجيّة وإدماج في التّعليم "دراسة تحليليّة"، مجلة ميلاف للبحوث والدّراسات، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)، العدد 1، جوان 2021.

5- مسعودة سليماني، التّعليمة في الوضعيّة الإدماجيّة في إطار مقاربة التّعليم بالكفاءات، جامعة تيزي وزو.

6- ياسين بوراس، الاستبانة مفهومها، وظيفتها في البحث العلمي، خطوات إعدادها، عناصرها الأساسيّة، طريقة توزيعها، كيفيّة إحصائها، تحليل النتائج، جامعة محمّد البشير الإبراهيمي، برج-بوعريريج.

ثالثًا: المواقع الإلكترونيّة:

1- مواضيع وحلول شهادة التّعليم المتوسط 2023، موقع الدّراسة الجزائري، (https://eddirasa.com/correction-bem-arabic-2023/) تمّت الزيارة في (5 ماي 2025).

فهـــــــرس المحتويات

المحتوى	الصَّفحة
الإهداء	–
الشُّكر والعرفان	–
مقدّمة	أ–هـ
الفصل النّظريّ: بيداغوجيا الإدماج في الجزائر: الوضعيّة الإدماجيّة أنموذجًا	7–24
أولا– الوضعّية الإدماجيّة: "قراءة في المفهوم"	08
1– مفهوم الوضعيّة (Situation):	08
2– مفهوم الإدماج	09
3– الوضعيّة الإدماجيّة	10
ثانيًا: مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة	13
ثالثًا–أهميّة الوضعيّة الإدماجيّة في حياة المتعلِّم	16
رابعًا– معايير بناء الوضعيّة الإدماجيّة	17
خامسًا– أهداف الوضعيّة الإدماجيّة	18
سادسًا– شروط الوضعيّة الإدماجيّة	19
سابعًا– طريقة تقييم الوضعيّة الإدماجيّة	21
الفصل الثاني: دراسة ميدانيّة تحليليّة للصّعوبات الّتي تواجه تلاميذ السَّنة الثّانيّة متوسط في حلّ الوضعيّات الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة	25– 50
أولًا– منهجيّة الدّراسة الميدانيّة	26
1– مجالات الدّراسة	29
1–1 المجال الجغرافي والبشري	29

2-1 المجال الزمني	27
2- منهجيّة الدّراسة	27
3- أدوات الدّراسة	27
4- عيّنة الدّراسة	29
ثانيًا- عرض البيانات مع تحليل نتائج الاستبانة	29
1 - التّعرّف على المستجوَب	29
2- تحليل نتائج الأسئلة المتعلّقة بالدّراسة	32
3- نتائج الدّراسة الميدانيّة	47
3-1 الصّعوبات (المشكلات) التي تواجه المتعلّم في حلّ الوضعيّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة	47
3-2 الحلول المقترحة:	48
الخاتمة	51
قائمة المصادر والمراجع	54
فهرس المحتويات	57
الملاحق	60

المـــــــلاحق

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ

جامعة محمّد بوضياف –المسيلة–

كليّة الآداب واللُّغات

قسم اللّغة والأدب العربيّ

استبانة موجَّهة لأساتذة متوسطة أحمد شوقي بالمسيلة

تحيَّة عطرة إلى السادة الأساتذة الكرام، وبعد:

أساتذتي الأفاضل، أنا بصدد البحث في موضوع **صعوبات حلّ الوضعيّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة لدى تلاميذ السّنة الثانيّة المتوسطة "متوسطة أحمد شوقي أنموذجًا"**، فأرجو منكم المساعدة بالإجابة عن الأسئلة الموجودة في الاستبانة مع خالص التقدير والامتنان العالي.

الباحثة: **فريدة سامية نور.**

أوّلاً– معلومات الأستاذ(ة):

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية:

ثانيا: أسئلة حول صعوبات التي تواجه التلميذ في حل الوضعيّة الإدماجيّة:

1– في رأيك ما الصّعوبات التي تواجه المتعلّم في مرحلة التعليم المتوسط في حلّ الوضعيّة الإدماجيّة؟

– .....

– .....

– .....

– .....

– .....

2- ما أسباب ذلك؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

3- هل يواجه المتعلّم صعوبة في الالتزام بالحجم المطلوب للوضعيّة الادماجيّة؟ نعم ☐ لا ☐

ولماذا؟ .....

4- هل تجد المتعلّم ملتزمًا بتوظيف ما طُلب منه في التّعليمة؟ نعم ☐ لا ☐

إن كان لا فلماذا؟ .....

.....

5- أين تكمن نقائص وضعف التلاميذ في كتابة الوضعيّة الإدماجيّة؟

- **في القواعد النّحويّة نعم ☐ لا ☐**
- **في الكتابة الإملائيّة نعم ☐ لا ☐**
- **في تركيب الكلمات والجمل نعم ☐ لا ☐**
- **في منهجيّة الكتابة نعم ☐ لا ☐**
- **في توليد الأفكار وتنظيمها نعم ☐ لا ☐**

6- هل تجد التلميذ قادرًا على التّعبير بلغة سليمة وسلسلة نوعًا ما؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ .....

7- هل تجد التلميذ قادرًا على استحضار ما درسه خلال الوحدة التّعليميّة وتوظيفه في كتابة الوضعيّة الإدماجيّة؟ نعم ☐ لا ☐

إن كان لا فلماذا؟ .....

.....

8- هل تجد الحصّة المبرمجة للتّعبير الكتابي كافيّة لاكتساب المتعلّم المهارات اللّغويّة (القراءة، الكتابة، التعبير، المحادثة)؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا؟ .....

9- ترون أن التلميذ بحاجة إلى التّدرب أكثر على:

- تحليل النّصوص وفهمها نعم ☐ لا ☐

- تقنيات التعبير الكتابي نعم ☐ لا ☐

- قواعد الإملاء والنّحو نعم ☐ لا ☐

- الرّبط بين المعرفة النظريّة والتّطبيق العلمي نعم ☐ لا ☐

10- ما الحلول التي ترونها مناسبة لتذليل هذه الصّعوبات أمام المتعلّم؟

.....

.....

.....

.....

.....

شكرًا على تعاونكم وصبركم

وفقكم الله لخدمة العربية وأهلها.

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أهمّ الصّعوبات التي يواجهها تلاميذ الطور المتوسط في حلّ الوضعيات الإدماجيّة بالنِّسبة لمادة اللّغة العربيّة من منظور الأساتيذ الذين يشرفون على تدريسهم وتقييمهم، بُغيّة تذليل هذه الصّعوبات، وتحسين أدائهم في الكتابة والتّحرير، وذلك من خلال دراسة ميدانيّة، بالاعتماد على استبانات مقدّمة لهؤلاء الأساتيذ، وبعد تحليل هذه الاستبانات توصَّلنا أنّ هذه الصّعوبات متعدّدة ومتنوِّعة منها صعوبات نفسيّة، وأخرى منهجيّة، وكذا معرفيّة، وحاولنا بناء على نتائج المعطيات تقديم بعض الحلول الفعالّة التي نرجو العمل بها وتفعيلها على أرض الواقع.

الكلمات المفتاحيّة: بيداغوجيا الإدماج، الوضعيّة الإدماجيّة، الطّور المتوسط، اللّغة العربيّة.

Research Summary:

This research aims to uncover the main difficulties faced by middle school students in solving integrative situations in the Arabic language, from the perspective of the teachers who oversee their instruction and hallenges and improve their assessment. The goal is to overcome these c performance in writing and composition through a field study, relying on questionnaires provided to these teachers. After analyzing the responses, we found that these difficulties are varied and include psychological, ical, and cognitive challenges. Based on the data results, we methodolog attempted to propose some effective solutions that we hope will be .implemented and activated in practice.

Keywords: Integrative pedagogy, integrative situation, middle .school, Arabic language