الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات المرجع: .....

قسم اللغة والأدب العربي

أهميَّة الوضعيَّة الإدماجيَّة في تقويم كفاءة المتعلِّم اللُّغويَّة
-السَّنة الثالثة متوسط أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة عربيَّة التخصص: علوم اللِّسان العربي.

إعداد الطالب(ة): إشراف الأستاذ:

*- أمينة لحيلح سمير معزوزن

*- عفاف خريفة

الأستاذ: عبد الحليم معزوز	رئيســــــــا.
الأستاذ: عبد المؤمن رحماني	عضوا مناقشا.
الأستاذ: سمير معـــزوزن	مشـــــــرفا.

السنة الجامعية: **2017/2016**

تسبيح الخالق

تسبيح المخلوق

دعاء

بسم الله الرحمان الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصّلاة والسّلام الأتمّان الأكملان على سيّدنا محمد وعلى آله الطّاهرين أجمعين، اللّهمّ لك الحمد يا من علّم الأنبياء والمرسلين، اللّهمّ لك الحمد يا من علّم الملائكة المقربّين.

اللّهمّ لك الحمد يا من علّم العلماء العاملين، اللّهمّ لك الحمد يا من علّم الأولياء و الصّالحين.

اللّهم يا مؤنس كل وحيد ويا صاحب كل فريد ويا قريبا غير بعيد شاهدا غير غائب ويا غالبا غير مغلوب صلّ على سيّدنا محمد عبدك ونبيّك ورسولك النّبي الأمّيّ وعلى آله وصحبه وسلّم تسليما كثيرا.

اللّهمّ يا من قلت وقولك الحقّ ﴿و علّمناه من لدنّا علما﴾ ارزقنا من لدنك علما يقربنا إليك.

اللّهمّ يا من قلت وقولك الحقّ ﴿واتقوا الله ويعلمكم الله﴾ اجعلنا من عبادك المتّقين وعلّمنا ما ينفعنا وانفعنا بما علّمتنا وزدنا علما، وعملا وفقها وإخلاصا في الدّين.

اللّهم إنّي عبدك ابن عبدك ابن أمّتك ناصيتي بيدك ماض في حكمك عدل في قضائك أسألك بكلّ اسم هو لك سمّيت به نفسك أو أنزلته في كتابك أو علّمته أحدا من خلقك أو استأثرت به في علم الغيب عندك أن تفتح علينا فتوح العارفين بحكمتك وأن تنشر علينا من خزائن رحمتك وذكّرنا من العلم ما نسينا يا فتّاح يا عليم يا خبير يا حكيم يا ذا الجلال والإكرام سبحانك الله والحمد لله ولا إله إلاّ الله والله أكبر ولا حول ولا قوّة إلاّ بالله العليّ العظيم.

شكر وتقدير

نحمد الله عز وجل على نعمه الّتي مُنَ بها علينا فهو العلي القدير، فالشكر الأول والأخير له جلا جلاله والذي بتوفيقه تم إنجاز هذا البحث

الشكر علينا دائما أن نشكر ونقدر من قدموا لنا المساعدة ومدوا لنا يد العون عند حاجتنا لمن يقف جانبنا، وعلينا أن نبوح لهم دوما عن فرحنا بوجودهم وتقديرنا لمساندتهم فالنجاح أُناس يقدرون معناه وللإبداع أُناس يحددونه، لذا نقدر جهود من هم أهل للشُّكر والتَّقدير، ووجب علينا تقديرهم، فلهم منَّا كلّ الثَّناء والتَّقدير.

من أي أبواب الثَّناء سندخل؟ وبأيّ أبيات القصيد نُعبّر؟.

إن قلنا شكرًا فالشكر لن يوفيك، حقًا سعيت فكان السَّعي مشكورًا إن جف حبرنا عن التَّعبير يكتبك قلبنا به صفاء الحب تعبيرًا، إلى صاحب التميُّز والأفكار النيِّرة (أستاذنا الفاضل سمير معزوزن) أزكى التَّحيَّات وأجملها وأطيبها، كلمات الثَّناء لا توفيك حقك شكرًا لك.

كما نتقدم بالشكر لكل من أسهم في تقديم يد العون لإنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد، إلى كل من زرعوا التَّفاؤل في دربنا وقدموا لنا المساعدة والمعلومات، فلهم منا كل الشكر والعرفان.

لكل مبدع إنجاز ، ولكل شكر قصيدة، ولكل مقال مقام ولكل نجاح شكر وتقدير.

مقدمة

مقدمـــــــ

مقدمـــــــ

مقدمـــــــ

مقدمـــــــ

مقدمـــــــ

القسم
النظري

الفصل الأول : تقويم كفاءة المتعلِّم في اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة

المبحث الأول: الكفاءة والوضعيَّة الإدماجيَّة

المبحث الثاني: التَّقويم في اللُّغة العربيَّة في ظل المقاربة بالكفاءات

المبحث الثالث: الوضعيَّة الإدماجيَّة في اختبار اللُّغة العربيَّة

توطئة:

إنَّ البحث في قضيَّة تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، يحيلنا مباشرة إلى توظيف الوضعيَّة الإدماجيَّة وفق تصور التَّدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات في التَّعليم الجزائري الّتي يعتمدها المعلم في بناء كفاءة المتعلم، وخاصة في اختبار اللُّغة العربيَّة. وبالرُّغم من الصُّعوبات الّتي يواجهها المعلِّمون في تدريس نشاط الإدماج والوضعيَّات في ضوء المقاربة بالكفاءات، إلَّا أنَّهم يحرصون على تكريس الإدماج من خلال تقييم المتعلِّمين وتقويمهم، وذلك من خلال وضعيَّات إدماجيَّة ختاميَّة في كل اختبار للُّغة العربيَّة.

ولهذا سنتناول في هذا الفصل تقويم كفاءة المتعلِّم في اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة من حيث المفهوم والخصائص، مع ذكر بعض الأنواع والمميِّزات، بالإضافة إلى الأهداف والأهميَّة وغيرها...

1/ الكفاءة والوضعيَّة الإدماجيَّة:

1-1/ الكفاءة Compétence:

1-1-1/ مفهوم الكفاءة:

لغة:

جاء في لسان العرب: « الكفىء النَّظير وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة والكفء النَّظير المساوي، ويقال كفأت الإناء إذا كببته، وأكفأ الشَّيء أماله [1]».

وجاء في أساس البلاغة للزَّمخشري :« كفأ: هو كفؤه ويقال كفأ الإناء وأكفأه قلبه[2]».

كما ورد في المعجم الوسيط الصَّادر عن مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة أنَّ" كفاه الشَّيء يكفي كفاية: استغنى به عن غيره فهو كاف، كفى".

---

[1]- **لسان العرب**، لابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، ضبط خالد رشيد القاضي، دار الصبح، لبنان،ط1، ج11 2006، مادة (كفأ)
ص107- 108

[2]- **أساس البلاغة**، أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، تح: محمد عيون السود، دار الكتب العلمية، لبنان، م2، ط2 1971، ص 367

والكفاءة: أي المماثلة في القوّة والشَّرف، ومنه الكفاءة في الزَّواج، وهو أن يكون الرَّجل مساويًا للمرأة في حسبها ودينها[1].

وبهذا فإنَّ معنى الكفاءة[*] مأخوذ من الكفء أي النَّظير وكذلك تعني المثل والقيام بالأمر.

◈ **اصطلاحا :**

الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكريَّة ومهارات حركيَّة، ومواقف ثقافيَّة واجتماعيَّة تمكن المتعلِّم من حلِّ وضعيَّات إشكاليَّة في الحياة اليوميَّة[2].

وهي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيَّات، أو هي إمكانيَّة بالنِّسبة للمتعلِّم لتوظيف جملة من المعارف الفعليَّة منها والسلوكيَّة يحل وضعيَّة/ مشكل، للتَّأكد من أنَّ المتعلِّم قد اكتسب كفاءة، فإنَّ المعلِّم يطلب منه أن يحلَّ وضعيَّة / مشكل.[3]

والكفاءة تعني: « القدرة على تشغيل مجموعة منظَّمة من المعارف والمهارات والمواقف من أجل إنجاز عدد من المهام[4]». وهي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشَّخصيَّة في وضعيَّات جديدة داخل حقل معيَّن[5].

وهي أيضا: مجموعة قدرات، نتاج مسار تكويني تتمفصل في إطار معارف ومهارات ومنهجيَّة واتجاهات، وتقوم على عنصرين: أوَّلهما القدرة على الفعل بنجاعة في وضعيَّة معينَّة، وثانيهما القدرة على توظيف المكتسبات في وضعيَّات جديدة[6]. وهي القدرة على

---

(1)–**المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات في المنظومة الجزائرية**، عبد الباسط هويدي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع،المركز الجامعي بالوادي، الجزائر، ص 157.

(*) – هناك من يطلق مصطلح الكفاية بدلا من مصطلح الكفاءة: فالكفاية تعني : بلوغ الأمر، أمَّا الكفاءة فتعني: النظير أو المثيل وفي ضوء الإصلاحات الجديدة، وبحكم دراستنا استعملنا مصطلح كفاءة بدلاً من مصطلح كفاية في دراستنا هذه.

(2)– **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، عبد الباسط هويدي، ص 158

(3)– **المعجم التربوي**، ملحقة سعيدة الجهوية، تص: عثمان أيت مهدي، دط، 2009، ص 28

(3)– **المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**، ليلى شريفي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ص43.

(5)– **المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية**، عدمان مريزق، مجلة علوم الإنسان والمجتمع العدد:08، 2010، ص 138.

(6)– **المقاربة التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات**، بن الدين بخولة ، الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج2، المنعقد يوم:2013/12/05 جامعة وهران، منشورات مختبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2014، ص 08

تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيَّات مشكلة[1].

ويُعرفِّها (جود Good) "الكفاءة هي القابليَّة على تطبيق المبادئ والتِّقنيات الجوهريَّة لمادة حقل معيَّن في المواقف العمليَّة"أمَّا (فنشر fincher) فيقول"الكفاءة مفهوما اقتصاديّا أو تنظيميّا هندسيّا. فالَّتنظيم الهندسي يعني النِّسبة بين المداخلات والمخرجات أمَّا المفهوم الاقتصادي فيعني الاستهلاك، وتنظيما يعني القدرة على حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم. فأمَّا الكفاءة في التَّدريس فهي معرفة المعلِّم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهميَّة[2]".

ويُعرِّفها محمَّد الصَّالح حثروبي بقوله:" الكفاءة عبارة عن سيرورة معقَّدة لاكتساب معارف تصوريَّة وأدائيَّة يستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص. وهي معرفة إدماجيَّة مبنيَّة على تسخير مجموعة إمكانات(معارف – مهارات – طرائق تفكير استعدادات...) أو لتحقيق انجاز ما[3]".

وبهذا، ومن خلال التَّعاريف السَّابقة، نجد أنَّ: الكفاءة تعني: القدرة؛ أي كل ما يجعل الفرد أو المتعلِّم قادرا على فعل جملة من النَّشاطات والمهام تتناسب مع وضعيَّة ما أوفي حلِّ مشكلة ما بحيث يكون مؤهَّلا للقيام بهذا الفعل مع قدرته على التَّحليل والاستخلاص معتمدا في ذلك على كل مكتسباته المعرفيَّة والمهاريَّة.

---

(1)– **دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها ، السنة الأولى من التعليم المتوسط**، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017/2016، ص45.

(2)–**كفايات التدريس المفهوم، التدريب، الأداء**، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، غزة، ط1 2003، ص28.

(3)– **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002 ص42، ص43.

1-1-2/ خصائص الكفاءة: تتمثَّل خصائص الكفاءة فيما يلي[1]:

- **الوظيفة:** أن امتلاك المتعلِّم معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز أو في حلِّ مشكلة تعترضه في المؤسَّسة التَّعليميَّة أو في حياته العامَّة، وهكذا تمكِّنه الكفاءة من ربط التَّعلمات لحاجاته الفعليَّة أو العمل على تلبيَّة هذه الحاجات باستقلاليَّة تامَّة ووفق وتيرة خاصَّة.
- **الارتباط بمحتوى دراسي:** أنَّ الكفاءة مرتبطة بفئة من الوضعيَّات يتطلَّب حلّها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معيَّن، ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسيَّة واحدة أو ضمن عدَّة مواد.
- **العلاقة أو الارتباط بفئة من الوضعيَّات:** أي وضعيَّات ذات مجال واحد بحيث أنَّ ممارسة الكفاءة لا يمكن أن يتمَّ إلا في إطار حمل فئة من الوضعيَّات متكافئة.
- **تعبئة وتجنيد[*] مجموعة موارد:** والمقصود بالموارد(المعلومات، الخبرات المعرفيَّة السلوكات، القدرات، وحسن الأداء والمعرفة السلوكيَّة) حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلِّم في سياق ذي دلالة بالنِّسبة له[2]. أنَّها كليَّة مدمجة؛ أي مجنَّدة لمعارف ومهارات ومواقف وفق الطَّلب الاجتماعي.[3]
- **القابليَّة للتَّقويم:** تتمثَّل قابليَّة الكفاءة للتَّقويم في إمكانيَّة قياس جودة إنجاز المتعلِّم (حل مشكلة، انجاز مشروع) ويتمُّ تقويم الكفاءة من خلال معايير تحدَّد سابقًا فقد تتعلق المعايير بنتيجة المهمَّة(جودة المنتوج، دقَّة الإجابة...) أو سيرورة إنجازها واستخدامها(مدة الإنجاز درجة استقلاليَّة المتعلِّم، تنظيم المراحل)[4].

---

[1]- **التدريس بالكفاءات وتقويمها**، فاتح لعزيلي ، معارف(مجلة علمية محكمة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة البويرة، العدد: 14 السنة الثامنة أكتوبر 2013، ص73-74.

[*] - **التعبئة أو التجنيد:** هو القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة، استجابة على الفور وعن دراية لما هو مطلوب فعله.

[2]- **التدريس بالكفاءات وتقويمها**، فاتح لعزيلي، ص72-73-74.

[3]- **التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات**، السعيد مزروع، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، العدد: 3 سبتمبر 2012، ص 192.

[4]- **التدريس بالكفاءات وتقويمها**، فاتح لعزيلي ، دط، ص 73.

- أنَّها قابلة للتَّقويم من خلال معاينة الأداءات أو المهارات، تبعًا لمعايير تقويم يخصُّ الجانب المعرفي والمهاري. كما أنَّها ختاميَّة بالنِّسبة للسَّنة والطَّور، للمرحلة، للمجال المعرفي. [1]
- الكفاءة ذات طابع نهائي، أنَّ الشَّخص الّذي يحصل كفاءة ما يكون قد حصل على قوة للتَّحرك بصورة إيجابيَّة في الحياة الاجتماعيَّة. ومعنى ذلك أنَّ الكفاءة تحمل في طيَّاتها دلالة بالنِّسبة للمتعلِّم، هذه الدِّلالة تدفعه إلى توظيف جملة من التَّعلُّمات للإنتاج أو للقيام بعمل أو بحلِّ مشكلة مطروحة في نشاطه المدرسي أو في حياته اليوميَّة. أنَّها تشجع الاستقلاليَّة والمبادرة لدى المتعلِّم، وتقدم أنشطة ذات دلالة بالنِّسبة إلى المتعلِّم، وتثير التَّساؤلات لديه، وتطلب منه أن يقيم علاقات بين تعلُّماته، ويفكِّر فيما تعلَّم وفي استراتيجيَّات التَّعلُّم[2].

1-1-3/أنواع الكفاءة:

يمكن إجمال أنواع الكفاءة فيما يلي:

1. الكفاءات المعرفية Compétences des connaissances:

لا تقتصر الكفاءات المعرفيَّة على المعلومات والحقائق، بل تمتدُّ إلى امتلاك كفاءات التَّعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق واستخدام هذه المعرفة في الميادين العلميَّة[3]. كما تشير إلى المعلومات والعمليَّات المعرفيَّة والقدرات العقليَّة والمهارات الفكريَّة الضروريَّة لأداء الفرد في شتَّى المجالات والأنشطة المتطلّبة بهذا المهام ويتعلَّق هذا الجانب بالحقائق والعمليَّات والنَّظريَّات والفنِّيات ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجيَّة المؤسَّسة التَّعليميَّة في الجانب المعرفي[4].

---

(1)- **التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات**، السعيد مزروع، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ص 192.

(2)- **المقاربة بالكفاءات**، بكي بلمرسلي، وزارة التربية الوطنية،ص 06-07.

(3)- **المرجع نفسه**، ص10 .

(4)- **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها**،عبد الحميد معوش، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري- تيزي وزو- 2012/2011 ص55.

2. كفاءات الأداء compétences des performance:

وتشتمل على قدرة المتعلِّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيَّات مشكلة، أنَّ الكفاءات تتعلَّق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق كفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسُّلوك المطلوب[1].

3. كفاءات النَّتائج أو الإنتاج compétences des résultats :

امتلاك الكفاءات يعني امتلاك المعرفة اللَّازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشِّر على أنَّه امتلاك القدرة على الأداء، وأمَّا امتلاك الكفاءات الأدائيَّة فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشِّر يدلُّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلِّمين، ولذلك يفترض مثلاً أنَّ المعلِّم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيُّرات في سلوك المتعلِّم[2].

1-1-4/ مستويات الكفاءة:

تتضمَّن مستويات الكفاءة ما يلي:

1.الكفاءة القاعديَّة:

وهي المستوى الأول من الكفاءات، تتَّصل مباشرة بالوحدة التَّعليميَّة، وهي الأساس الّذي تبنى عليه بقيَّة الكفاءات، وإذا أخفق المتعلِّم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشِّراتها المحدَّدة، فإنَّه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللَّاحقة (المرحليَّة) ثمَّ الكفاءات الختاميَّة في نهاية السَّنة الدراسيَّة [3].

---

[1]- **التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات**، السعيد مزروع، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ص194.

[2]- **المرجع نفسه**، ص 194.

[3]- **مقاربة التدريس بالكفاءات**، خير الدين هني، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، 2005، ص 76.

2.الكفاءة المرحليَّة (المجاليَّة):

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعديَّة الأساسيَّة، ويتحقَّق بناء هذا النَّوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنيَّة (سيرورة) قد تستغرق شهراً، أو ثلاثياً، أو مجالاً معيناً، ويتمُّ بناؤه بالشَّكل التَّالي: كفاءة قاعديَّة 1+كفاءة قاعديَّة2+كفاءة قاعديَّة 3=كفاءة مرحليَّة[1].

3.الكفاءة الختاميَّة (النهائيَّة):

هي الّتي تتكوَّن من مجموعة من الكفاءات المرحليَّة، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسيّة أو طور تعليمي[2]. وهي كفاءة تضمُّ نصف أو ثلث تعلُّمات السَّنة في مادَّة ما، وهي بمثابة هيكل البرنامج والتَّقييم يتمُّ على أساسها[3].

4. الكفاءة العرضيَّة (المستعرضة):

هي كفاءات عامَّة جدًّا وتنطبق على عدَّة مواد«البحث عن المعلومة» «معالجة المعلومة» إنَّها تشكِّل معالم هامَّة بالنِّسبة إلى التَّعلُّمات، غير أنَّها قليلة الاستعمال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها ولهذا نقيمها من خلال الكفاءات الختاميَّة[4].

هي كفاءة تتكوَّن من المواقف والمساعي العقليَّة والمنهجيَّة المشتركة بين مختلف المعارف والمهارات والقيّم التي يراد تنميتها وهي أربعة أنواع[5]:

- كفاءات ذات طابع فكريّ علميّ (يستعمل المعلومة ويمارس قدراته).
- كفاءات ذات طابع منهجي (يكتسب منهجيات العمل النّاجعة).
- كفاءات ذات طابع تواصلي (استغلال وسائل التَّعبير العلمي- الأدبي- الفنِّي - الرَّمزي- استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتِّصال).
- كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي (يتَّخذ مواقف ومبادرات).

---

(1)– **مقاربة التدريس بالكفاءات**، خير الدين هني، ص76.

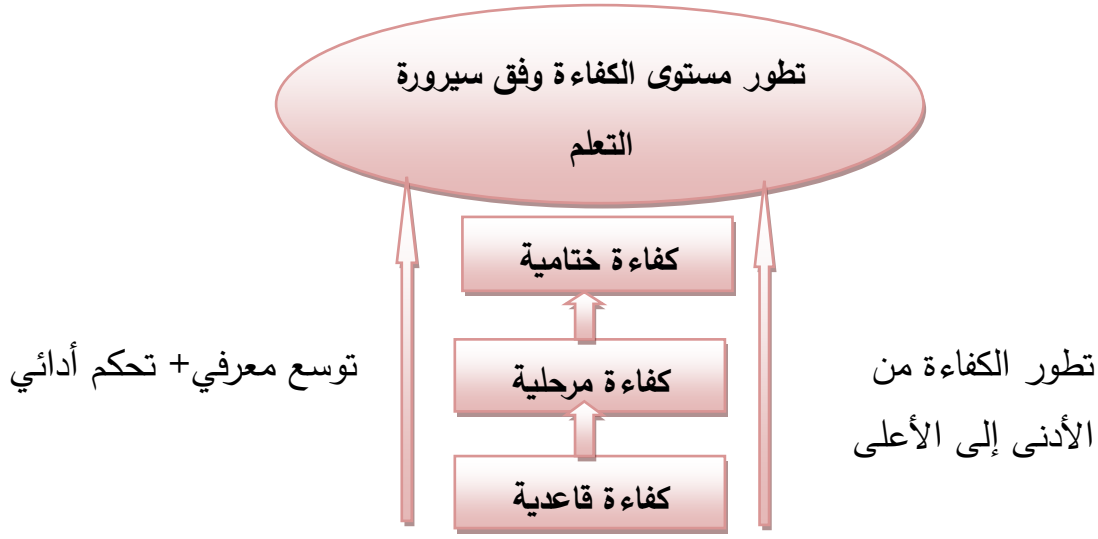
(2)– **المرجع نفسه**، ص76.

(3) – **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، إكزافيي روجيسرس، ت: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2006، ص19.

(4) – **المرجع نفسه**، ص19.

(5)–**دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط**، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، ص 45.

والمخطط التالي يمثل تطور مستوى الكفاءة[1]:



جدول يبين مستويات الكفاءة[2]:

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشِّر الكفاءة	هو الهدف الإجرائي ّالذي يتخلل حصَّة من الحصص (إجابات التلاميذ)
كفاءة حصة	هي الهدف الخاص من كل درس، أو حصَّة من الحصص.
كفاءة قاعديَّة	ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعلميَّة، أو ملف أو مجال.
كفاءة مرحليَّة	تضم مجموعة من الكفاءات القاعديَّة وتظهر في الشَّهر، أو في آخر الفصل.
كفاءة ختاميَّة (نهائيَّة)	تضمُّ مجموعة من الكفاءات المرحليَّة لنشاط من الأنشطة المقَّررة، وتظهر في آخر السَّنة، أو نهاية الطَّور، أو المرحلة.
كفاءة ختاميَّة مدمجة أو كفاءة استعراضيَّة أو كفاءات عرضيَّة	ترتبط بالمناهج المقَّرر، لأَّنها تضمُّ مجموعة من الكفاءات الختاميَّة (النهائيَّة) لجميع الأنشطة المقرَّرة لمستوى من المستويات.

[1]– **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، محمد الصالح حثروبي، ص58

[2]– **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، علي أوحدة، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، دط، 2007، ص 18.

1-2/الوضعيَّة الإدماجيَّة:

1-2-1/ الوضعيَّة situation:

1-2-1-1/مفهوم الوضعيَّة:

لغة:

جاء في اللسان لابن منظور:« وضَعَ: الوَضْعُ: ضدَّ الرَّفْع، وضعَهُ يَضَعُهُ وَضْعًا ومَوْضُوعًا. والمَوْضِعُ: مَصْدَرُ قَولِكَ وضَعْتُ الشَّيء باليَدِ وَضْعًا ومَوْضُوعًا، وهو مثل المَعْقول، ومَوْضَعًا. وإنَّهُ لحسن الوِضْعَةِ أي الوَضْعِ والوَضْعُ أيضا: الموضوع»[1].

وعليه، فإنَّ الوضعيَّة تعني الموضع الدَّال على إثبات الشَّيء في مكانه.

اصطلاحا :

تُعرَّف الوضعيَّة، في مجال التَّربيَّة والدِّيداكتيك، بكونها: " وضعيَّة ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعيَّة، والمهمَّة التي تواجه التِّلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيميَّة والمنهجيَّة الضروريَّة، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها[2]".

ويُعرِّفها محمد الدّريج بقوله:" الوضعيَّة تطرح إشكالاً عندما تجعل الفرد أمام مهمَّة عليه أن ينجزها، مهمَّة لا يتحكم في كل مكوِّناتها وخطواتها، وهذا يطرح التعلُّم كمهمة تشكل تحدِّيا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعيَّة وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية [3]".

وهي وضعيَّة تعلُّميَّة يدركها المدرِّس ويضعها بغاية تعليم المتمدرسين، مفضِّلا منطق التَّعلم على التَّعليم (التَّعليم بالمحتوى). وتتحدَّد بوجود تلاميذ متعلِّمين ومكون مدرِّس وبعلاقات وتفاعلات بين المدرِّس والمتعلِّم وبنوع من التَّعلم المحدَّد وبمحتوى للمعالجة وسلوك قابل للملاحظة في نهاية وبتقويم تكويني و استراتيجيَّة تعلميَّة واستراتيجيات معرفيَّة فارقيَّة ووسائل ومحيط، وعلى المدرِّس أن يتساءل إذا أراد أن يدرِّس بالوضعيَّة بماذا سيقوم تلاميذي في

---

(1)- **لسان العرب**، ابن منظور، ج15، ص135.

(2)- **نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)**، جميل حمداوي، مكتبة سلمى الثقافية للنشر، ط1، 2015 ص 17- 18.

(3)- **الكفايات في التعليم**، محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب 2003،ص76.

نهاية الوضعيَّة ولم يكونوا قادرين على القيام به قبل ذلك؟ وماذا عليَّ أن أقوم به لبلوغ ذلك؟ وما هي المهام التي تناسب ذلك؟[1].

وعليه، ومن خلال التَّعاريف السَّابقة، نستنتج أنَّ: الوضعيَّة هي مجموعة من المشاكل والعوائق التي تشكِّل تحدِّيًا أمام المتعلِّم إذ يستوجب عليه إيجاد الحلول المناسبة لها، معتمدًا في ذلك على مهاراته المعرفيَّة وقدراته العقليَّة في إنجاز هذه المهمَّة وحلِّ الإشكال، ومن ثمَّة يمكن الحكم على مدى فاعليَّته وكفاءته العلميَّة والمهنيَّة .

1-2-1-1/مكونات الوضعيَّة:

للوضعيَّة ثلاثة مكوِّنات هي:

- **السَّند أو الحامل support**: وهو عناصر ماديَّة مقترحة على المتعلِّم وهذه العناصر يمكن تحديدها كما يلي:
  - ✓ السِّياق: (ظروف تكون قريبة من حياة المتعلِّم واهتماماته)
  - ✓ معلومات كاملة أو ناقصة (على شكل معطيات).
  - ✓ وظيفة تحدد الهدف من المنتوج (حيث تمكن المتعلِّم من التَّقدُّم في انجاز عمل معقَّد)[2].
- المهمَّة وتوقُّع المنتوج المنتظر[3].
- **التَّعليماتconsignes**: هي مجموعة من التَّعليمات والأسئلة الّتي تعطي للمتعلِّم قصد التَّقيُّد بها أثناء معالجة الوضعيَّة الإدماجيَّة، ولكن بشكل صريح وواضح انطلاقًا من الإسناد المعروضة(سياق معلومة، ووظيفة)؛ إنَّها تترجم البيئة البيداغوجيَّة المستهدفة من خلال استغلال الوضعيَّة.

وعليه، فإنَّ التَّعليمة بمثابة مهمَّة ينبغي أن يقوم بها المتعلِّم، وقد تكون هذه المهمَّة تحرير نص، أو إنجاز سيناريو، أو إبداء اقتراحات، أو إنتاج عمل أصيل[4].

---

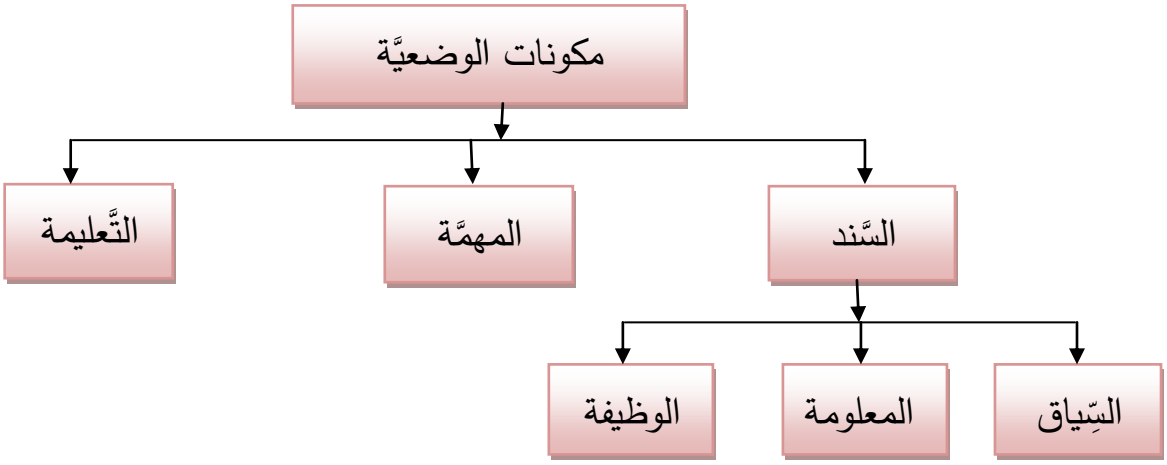
[1]- **الكفايات في علوم التربية بناء كفاية**، ت: الحسن اللحية، أفريقيا الشرق، دط، دت، ص 79.

[2]- **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، ، رحيمة شرقي ، نجاة بوساحة ، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص60.

[3]-**إدماج وتقييم الكفايات الأساسية**، عبد الطيف الجابري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2009 ص29.

[4]- **نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)**، جميل حمداوي، ص 90- 91 .

والشَّكل التَّالي يُبين مُكوِّنات الوضعيَّة:[1]



1-2-1-3/خصائص الوضعيَّة:

هناك مجموعة من الخصائص تتميَّز بها الوضعيَّة، نذكر منها:

- **إدماجيَّة:** تُعبِّئ وتجنِّد مختلف مكتسبات المتعلِّم من معارف، حركات ووجدان.
- **ذات منتوج منتظر:**وقد يكون هذا المنتوج واحد في حالة الوضعيَّة المغلقة، وقد يكون متنوِّعا في حالة الوضعيَّة المقترحة.
- **لا تعليميَّة:** بل هي وضعية تعلميَّة تعطى فيها حريَّة العمل للمتعلِّم[2].
- تتوخَّى الفعل التَّعليمي التَّعلُّمي البسيط وبين الفعل الصعب الّذي لا يقدر المتعلِّم على انجازه وتجاوز صعوباته.
- كما يقوم المتعلِّم بمفرده بمواجهة الإشكاليَّات المطروحة، فإنَّه يتعاون مع فئة من زملائه لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها[3] .

---

[1]- **مقاربة التدريس بالكفاءات**، خير الدين هني، ص 120.

[2]- **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، رحيمة شرقي، نجاة بوساحة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ص60.

[3]- **مقاربة التدريس بالكفاءات**، خير الدين هني، ص120.

بالإضافة إلى جملة من الخصائص ذكرها جميل حمداوي[1]:

- ❖ أن تكون الوضعيَّة حقيقة ملموسة وواقعيَّة تفرض على المتعلِّم صياغة فرضيَّات وتخمينات.
- ❖ تتطلَّب الوضعيَّة معارف وقدرات ومهارات، تساهم في تكوين الكفاية في شتَّى مستوياتها المعرفيَّة والحركيَّة والوجدانيَّة.
- ❖ تتشابه مع وضعيَّة حقيقيَّة يمكن أن تواجه الأفراد خارج المدرسيَّة، ضمن الحياة المهنيَّة أو الحياة الخاصَّة.
- ❖ ينبغي أن يكون المشكل الّذي يعدّ للمتعلِّم مشكلا حقيقيًّا، لا يكون فيه الحلِّ بديهيًّا.

1-2-1-4/أنواع الوضعيّة :

1.وضعيَّة تعليميَّة: وهي وضعيَّة ديداكتيكيَّة استكشافيَّة، تُهيّء للمتعلِّم تعلُّمات جديدة (معارف، أداءات مواقف وقيم)بعضها مكتسب لدى المتعلِّم والبعض الآخر جديد عليه، تتمُّ في الزمان والمكان بشكل فردي أو جماعي[2].

وهي كذلك " مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلِّم أو مجموعة من المتعلِّمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبُّورة، جهاز عاكس...الخ) ونظام تربوي يمثِّله المعلِّم بهدف إكساب المتعلِّم معرفة مبنيَّة أو في طريق البناء" ومن أنواعها[3]:

- ✓ **وضعيَّة الفعل:** وتتمثَّل في دفع التِّلميذ إلى إنجاز باستثمار طاقته الفكريَّة وتسخير قدراته الشخصيَّة للوصول إلى الأداء النَّاجح.
- ✓ **وضعيَّة الصِّياغة:**وتتمثَّل في حسن صياغة التَّعليمات أو المعلومات المتبادلة بين المعلِّم والمتعلِّم.
- ✓ **وضعيَّة التَّصديق:** وتتمثَّل في كون المتعلِّم مطالب بالبرهنة على ما يقول أو يفصِّل بشواهد أو ممارسات من اجتهاده الخاص.

---

(1) – **نحو تقويم تربوي جديد(التقويم الإدماجي)**، جميل حمداوي، ص 28- 29.

(2)– **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، رحيمة شرقي، نجاة بوساحة، ص 60.

(3)– **تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دط، دت ص15.

2.وضعيَّة إدماجيَّة(المستهدفة): وهي وضعيَّة تخصُّ إدماج مكتسبات المتعلِّم والتَّأكُّد من كفاءته، وتستعمل أيضًا في تقويم مدى تحكُّمه في الكفاءة المستهدفة، وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي.

أمثلة لوضعيَّات إدماجيَّة:

1-أمام اختلال توازن نظام شيء ما، وفي وضعيَّة جديدة مستقاة من المحيط، يكون التلميذ قادرا على اقتراح حلول علاجيَّة لها.

2- انطلاقا من وضعيَّة إشكاليَّة جديدة في الحياة اليوميَّة أو ظاهرة جغرافيّة[كسوف فيضانات، زلزال] يكون المتعلِّم قادرا على ربط العلاقة بين المشكلة ومكتسباته القبليَّة واقتراح مسعى لها.

3-في نهاية السنة الرَّابعة من التَّعليم المتوسِّط، يكون المتعلِّم قادرًا على التَّعرف على عوامل وضعيَّة تاريخيَّة جديدة، وتحديد أهمِّيتها على ضوء ما درسه حول تاريخ الجزائر في القرن 20[1].

1-2-2/ الإدماجIntégration:

1-2-2-1/مفهوم الإدماج:

لغة:

جاء في المصباح المنير للمقري الفيّومي:« اندَمَجَ:في الشَّيء دخل فيه وتستَّر به وأدْمَجَ الرَّجُلُ كلامَهُ أبْهمَهُ»[2].

وجاء في المعجم الوسيط الصادر عن مجمّع اللُّغة العربيَّة: « أدْمَجَ الشَّيءَ: لفَّهُ في ثوب. والحبل:أحْكَمَ فَتْلَهُ في رِقَّة. ويقال: أدمَجَ الأمْرَ: أَحْكَمَهُ. والماشطة الشَّعر:دمَجَتْهُ. اندمج الشَّيء في الشّيء دَمَجَ. والمُدْمَجُ: القِدْحُ. ومن الرِّجالِ: المتداخل الخلق كالحبل المحكم الفتل»[3].

---

[1]- **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمي**، رحيمة شرقي، نجاة بوساحة، ص61.

[2] -**المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي**، أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، ط2، دت، ص199.

[3]- **المعجم الوسيط**، مجمّع اللّغة العربيّة، مكتبة الشُّروق الدَّوليَّة، ط4، 2004، ص295-296.

أمَّا في لسان العرب لابن منظور:« هو من قولك أَدْمَجَ الحَبْلَ إذا أَحْكَمَ فَتْلَهُ. ورجلٌ مُدْمَجٌ ومُنْدَمِجٌ: مُداخِلٌ كالحَبْلِ المُحْكَمِ الفَتْلِ، ونِسْوَةٌ مُدْمَجَاتُ الخُلُقِ. ودُمَّجٌ: كالحَبْلِ المُدْمَجِ؛ أي يُظْهِرْنَ وصْلاً مُحْكَمَ الظَّاهِرِ فاسِدَ البَاطِنْ»[1].

ومنه فإنَّ الإدماج يعني الإبهام والفتل وإدخال الشَّيء في الشَّيء أي خلط الأشياء وإضافة شيء لشيء آخر.

◈ **اصطلاحا:**

يُعرَّف الإدماج بأنّه نشاط تطبيقي مركَّب يجري في إطار وضعيَّة تعليميَّة تتوخَّى تجنيد المكتسبات السَّابقة الّتي بناها المتعلّم في سياقات تعليميَّة مجزَّأة ضمن حصصها تشملها الوحدة التعليميَّة، وهي تستهدف إدماج ما تمَّ اكتسابه واستثماره ضمن وضعيَّات مختلفة قصد إعطائها معنى في حياة المتعلِّمين فنشاط الإدماج في القراءة مثلا يتناول تطبيقات مختلفة تشمل القراءة والتَّعبير والتواصل والكتابة والإملاء[2].

ويُعرِّف عبد الكريم غريب الإدماج في المجال الديداكتيكي بقوله" الإدماج هو الرَّبط بين موضوعات دراسيَّة مختلفة في مجال معيَّن أو من مجالات مختلفة، يتمُّ في عمليَّة تصميم التَّعليم والتعلُّم ...وهو يعني كذلك عمليَّة توزيع مرن ومتنوِّع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة ما بكيفيَّة تراعي قدرات وحاجات التَّلاميذ[3]".

أما في المعجم التَّربوي فيعرَّف بأنَّه: قدرة المتعلِّم على توظيف تعلُّمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، غالبا ما يتم هذا التعلُّم الجديد نتيجة التَّقاطعات الّتي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسيَّة[4].

---

(1)– **لسان العرب**، ابن منظور، ص391.

(2)– **التقويم في إطار المقاربة بالكفايات**، الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ص 565.

(3)– **بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكيَّة للممارسات الإدماجية**،عبد الكريم غريب،مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، ط2 2011، ص 186.

(4)– **المعجم التربوي**، ملحقة سعيدة الجهوية، ص 78.

وهو عمليَّة المزج بين مختلف الموارد(*) والمهارات اللاّزمة لتربيَّة الفرد، وعُرِّف أيضا بأنَّه توظيف المتعلِّم لمختلف مكتسباته بشكل متَّصل في وضعيَّات ذات دلالة، أي تفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة(1).

وعليه، فالإدماج هنا يعني: العمليَّة الّتي تُمَكِنُ المتعلِّم من تَجنِيدِ مختلف مكتسباته المعرفيَّة حتى يكون بإمكانه حل ما يعرف بوضعيَّة الإدماج، وأنَّ له فاعليَّة في إدماج مكتسباته الشَّخصيَّة وتنظيمها من أجل استعمالها لمعالجة هذه الوضعيَّة- وضعيَّة الإدماج- فالإدماج لا يحدث إلا باكتساب جملة من المهارات والمواقف من خلال وضعيَّة جديدة تتطلَّب من المتعلّم إيجاد حلول مناسبة لها، وما على المعلِّم إلاَّ توفير الأدوات والإمكانيات الَّتي تسمح للمتعلِّم باستغلال واستثمار جميع مكتسباته بهدف تشغيلها للوصول إلى هدف معيَّن، فالإدماج - إذن- هو نشاط تطبيقي وهو عمليَّة شخصيَّة يختلف من فرد إلى آخر؛ أي أنَّه عمل فرديّ شخصيّ.

1-2-2-2/ مميّزات الإدماج:

يتميَّز الإدماج بجملة من المميّزات أهمُّها(2):

3. **نشاط يكون فيه الفاعل هو التِّلميذ:** أي يكون التِّلميذ محوره بحيث يجنّد فيه كلَّ مكتسباته لإنجازه.
4. **نشاط تجنَّد فيه مجموعة من المكتسبات:** أي يجنّد فيه التلميذ كل أنواع مكتسباته(معارف، اتجاهات، مهارات، آليات...) بشكل مترابط.
5. **نشاط موجَّه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي.**
6. **نشاط يتصف بالطابع الدّلالي:** أي أنَّه نشاط ذو دلالة(مثل كتابة رسالة إلى مسؤول لطلب إذن بالتَّغيب عن العمل، هي وضعيَّة ذات دلالة بالنِّسبة للمعلِّم أو أيِّ موظَّف آخر

(*) – **الموارد:** هي كل ما يجنّده المتعلّم ويتحكّم فيه ويحوّله من أجل حل المشكلات وتنميّة الكفاءات وهي نوعان:

– **موارد داخلية:** موارد معرفية - مهارات- استراتيجيات...

– **موارد خارجية:** وتشتمل المعطيات الّتي توفّرها وثائق أو مراجع، يكون في حاجة إليها عند حلّ مشكلة ما.

(1)– **دليل الأستاذ مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط**، محفوظ كحوال، ص48.

(2)– **نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟**، محمد الطاهر وعلي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، دط، دت ص6-7.

ولن يكون لها معنى بالنِّسبة إلى التِّلميذ إذا كتبها لأمِّه بمناسبة معيَّنة كتهنئتها بعيد الأمَّهات).

7.**نشاط مرتبط بوضعيَّة جديدة:** أي أن الوضعيَّة جديدة ومختلفة عن الوضعيَّات الّتي تمَّ تناولها من قبل وأن تنتقى من عائلة الوضعيَّات الّتي تحدِّد الكفاءة.

1-2-2-3/ خصائص الإدماج:

- يكون المتعلِّم في هذا النشاط فاعلا فيه، وذا مكانة بارزة؛ أي مركزيَّة المتعلِّم في الوضعيَّة الإدماجيَّة، أمّا المعلِّم فيكون مشرفا وموجِّها.
- يقود(الإدماج) المتعلِّم، إلى تعبئة مجموعة من الموارد*المعرفيَّة والمهاريَّة والوجدانيَّة مع الحرص على تحريكها وإدماجها وفق هدف هذا النَّشاط المحدَّد.
- يستهدف الإدماج بناء أو تنميَّة كفاءة، ويرتكز على حل وضعيَّة تعدُّ المتعلِّم للقيام بانجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته.
- ينبغي أن يكون الإدماج ذا دلالة ومغزى يسعى إلى تحقيق هدف، ويمكِّن المتعلِّم من امتلاك آليّة لحلِّ وضعيَّة جديدة[1].

بالإضافة إلى جملة من الخصائص ذكرها محمد الطاهر وعلي وهي[2]:

ـ يتضمَّن مفهوم الإدماج فكرة التبعيَّة المتبادلة[*](Interdépendance)، ـ التَّنسيق المنسجم[**] (Coordination Harmonieuse)، ـ فكرة القطبيَّة[***] (Polarisation).

---

(1) – **دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة السّنة الأولى من التّعليم المتوسط**، محفوظ كحوال، ص49.

(2) – **نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟**، محمد الطاهر وعلي، ص43.

(*) – **التبعيَّة المتبادلة:** وتكون بين مختلف العناصر الّتي نودُّ إدماجها ويتمُّ ذلك بإبراز النِّقاط المشتركة بين هذه العناصر الكشف عمَّا يربط بينها ومن ثمَّة تمتين روابطها وتقريب بعضها إلى بعض، دون المزج بينها أو إذابتها.

(**)– **التَّنسيق المنسجم:** وهو الّذي ينبغي أن يطبع حركيَّة العناصر المختلفة، وذلك بتمفصلها وتآزرها وتكامل بعضها البعض.

(***) – **فكرة القطبيَّة** : بمعنى أنَّ تفعيل العناصر لا يتمُّ بشكل عفوي بل يكون لأجل غرض محدَّد وبصفة خاصة قصد بلوغ دلالة معيَّنة.

1-2-2-4/أساليب الإدماج:

إنَّ أساليب الإدماج تتم وفق ما يراه (روجيس قزافي، Xavier Roegiers) كالآتي[1]:

1. **الإدماج داخل المادَّة الواحدة:** ويتضمَّن ثلاثة نماذج :

- **التَّجزئة:** وهي الّذي تقدَّم فيه المادة بشكل متقطِّع.
- **الاتِّصال:** ويتمُّ فيه الرَّبط بين الأفكار والمفاهيم الخفيَّة في نفس الميدان.
- **الدَّمج:** هو الذي تستغل فيه مختلف أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.

2. **الإدماج عبر مواد متعدِّدة** :ويتم من خلال خمس نماذج هي:

- **التسلسل:** وفيه تعالج الميادين بصفة منفصلة، والمحتوى بأسلوب تعاقبي.
- **التَّداخل:** وفيه تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات المشتركة بين مادَّتين أو أكثر.
- **المخطَّط المفهومي:** وفيه يتمُّ استغلال نفس الموضوع في مختلف المواد.
- **الخيط الموصل:** ويقود إلى ظهور المهارات الأساسيَّة (مهارات ذات علاقة بالتَّفكير علاقات اجتماعيَّة ...).
- **المندمج:** وفيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.

3. **التَّركيز على المتعلِّم** :ويشمل نموذجين هما :

- **نموذج الانغماس:** حيث يقوم المتعلِّم بفحص وغربلة المحتوى بما يلبي حاجاته وكفاءاته دون تدخل من المعلِّم إلاّ نادراً.
- **نموذج التَّشابك:** حيث يقدّم منهجا متعدّد الأبعاد، أين يكون المتعلِّم مسؤولا على إدماج معارفه، وتثبيت شبكاته المعلوماتيَّة الخاصَّة على مستوى الموارد والأشخاص.

---

[1] – **بيداغوجيا التَّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، فريد حاجي، دار الخلدونيَّة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2005 ص25-26.

1-2-2-5/ أهداف الإدماج:

وتتمثل فيما يلي:

5. **إعطاء دلالة للتَّعلُّمات:** ويتحقَّق هذا الهدف من خلال وضع التَّعلُّمات في سياق ذي دلالة بالنِّسبة للتِّلميذ، ومرتبط بوضعيَّات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليوميَّة.
6. التّمييز بين ما هو أهم وهو أقل أهميَّة بالتَّركيز على التَّعلُّمات الأساسيَّة باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليوميَّة أو ضروريَّة لبناء تعلُّمات لاحقة.
7. تعلّم كيفيَّة استعمال المعارف في وضعيَّة، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التَّعلُّم (متمثِّلة في تكوين المواطن الصَّالح والمسؤول، والعامل الكفء والشَّخص المستقل).
8. ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصّلة لتمكين المتعلِّم من رفع التحدِّيات الّتي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصُّعوبات والعراقيل الّتي قد يصادفها في حياته[1].

1-2-2-6/أنماط الإدماج:

1. **الإدماج العمودي:** ويتعلّق باكتساب المتعلّم، في البداية مجموعة من الكفاءات القاعدية في مواد مختلفة، ستمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيَّات متنوّعة، وذلك حسب طبيعة المهام المُزْعَم تنفيذها.
2. **الإدماج الأفقي:** يساير الإدماج العمودي وبشكل تدريجي ويتمُّ فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحليَّة المرتبطة بتنفيذ مهام ذات التَّعقيد المتزايد والّتي تتطلَّب من المتعلِّم التحكُّم في عدد معيَّن من الكفاءات[2].

---

[1]- **المقاربة بالكفايات، بيداغوجيا الإدماج، أنشطة علمية**، فاطمة كمراوي وآخرون، قسم استراتيجية التّكوين، المملكة المغربية، 2006،ص14.

[2]- **نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟**، محمد الطاهر وعلي،ص8-9.

1-2-2-7/مستويات الإدماج:

وهي كالتَّالي[1]:

1. **العمل أو الممارسة(Action):** يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلِّم على التَّصرُّف وإنجاز النَّشاطات الّتي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته حيث يمكن الكشف عن قدرته على التَّصرُّف من خلال الأداءات والنَّتائج القابلة للملاحظة. للعلم أنَّ كل نشاطات التَّعلُّم الّتي ستخطّط وتنظّم في علاقة بالكفاءة ستكوِّن نشاطات تساعد على إدماج المكتسبات من النَّشاطات الموافقة لهذه المقاربة نذكر إعداد المشاريع وتنفيذها،حل المشكلات المعقَّدة.
2. **الفهم Compréhention:**لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعديَّة، إنَّ هذه الأخيرة هي الّتي تسمح للمتعلَّم بفهم وإدراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلُّم تعتبر المكتسبات القاعديَّة شرطًا لإدماج المكتسبات وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج لتوضيح ما سبق القول، لأنَّه من غير المعقول أن تتخيَّل متعلِّما يستطيع أن يعبِّر كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ ويفهم القواعد النحويَّة، إنَّ أيَّ ضعف يظهر على مستوى الفهم ستنجرُّ عنه صعوبات في الإدماج، فالعمل (الكفاءة) والفهم (المكتسبات القاعديَّة) عمليَّتان متلازمتان ولا يمكن الفصل بينهما لأنَّ المكتسبات القاعديَّة جزء لا يتجزَّأ من الكفاءة.
3. **الاستقلاليَّة Autonomie:**

تعتبر الاستقلاليَّة (الاعتماد على النَّفس) من المؤشِّرات الّتي تبيِّن بأنَّ إدماج المكتسبات قد تمَّ فعلا، غير أنَّه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلِّم يجرب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة وهنا تتجلى أهميَّة التَّقويم التَّكويني إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عمليَّة الإثراء وتحويل المكتسبات وتستقرُّ تدريجا عمليَّة الاستقلاليَّة وذلك بإقحام المتعلِّم في وضعيَّات جديدة ومتنوِّعة، وبالتَّقليل من التَّدخل، ينبغي أن تنقل عمليَّة التَّعليم من الأسلوب الموجَّه إلى التَّفويض، وذلك وفق المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة.

---

[1]- **نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟**، محمد الطاهر وعلي ، ص7- 8.

1-2-2-8/ أنواع الإدماج:

يقسم الإدماج كما يلي[1]:

1. **الإدماج الجزئي:** يرتبط بأنشطة البناء والتَّدريب، وتتيح للمتعلِّم ربط تعلّماته السابقة بالتَّعلُّمات الجديدة، وتمكِّنه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاءات الأساسيَّة واستثمارها في وضعيَّة مشكلة تندرج من حيث الصعوبة والمعنى، ويمكن لهذه الأنشطة أن تكون كذلك مناسبة لتعلُّم الإدماج النِّهائي والتَّدرب عليه.
2. **الإدماج المرحلي:** يرتبط بالكفاءة المرحليَّة، ويتجسَّد عن طريق نوعين من الأنشطة:
   - مواجهة وضعيَّات إدماجيَّة.
   - إنجاز مشاريع ملائمة لمجال الوحدة التعليميَّة.
3. **الإدماج النِّهائي:** ويرتبط بالكفاءة الأساسيَّة المستهدفة خلال سنة دراسيَّة، وتتيح للمتعلِّم إدماج الكفاءات المرحليَّة في وضعيَّات مشكلة، تتيح لنا تعبئة كل التعلُّمات المكتسبة خلال سنة.

[1]– **دليل الأستاذ مادة اللغة العربية السنة أولى من التعليم المتوسط**، محفوظ كحوال، ص48-49.

2/ التَّقويم التَّربوي في ضوء المقاربة بالكفاءات :

2-1/ التَّقويم Evaluation:

2-1-1/ مفهوم التّقويم:

- **لغة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور:« قوَّمَ السِّلعة استقامها: قدَّرَها. والاستقامة الاعتدال، يقال استقام له الأمر. وقوله تعالى:﴿ فاسْتقِيمُوا إِلَيْهِ﴾ أي في التَّوجُّه إليه دون الآلهة وقام الشَّيءُ واسْتقامَ: اعتدل واستوى»[1].

وجاء في منجد الطلَّاب: « قوَّمَ الشَّيءَ: عدَّلَهُ- دَرَأَهُ: أزالَ اعْوِجاجَهُ- المتَاعَ: جعل له قيمة معلومة. تَقَوَّمَ الشَّيْءُ: مُطَاوِعْ قَوَّمَ»[2]

كما جاء في المنجد في اللُّغة العربيَّة المعاصرة:« قوَّم:أصْلَحَ اعْوِجاجًا، أنْهَضَ ما كان مَائِلاً: "قوَّمَ شجرة" سعَّرَ وثمَّنَ: "قَوَّمَ بِضاعَةً" »[3]

و« قوَّمَ: أزال الاعوجاج أعَادَ ما هو مُلْتَوٍ إلى حَالَتِهِ السَّابقة(قَوَّمَ قَضيبًا معدنيًّا) أزال الاعوجاج والفساد وأعاد إلى الفضيلة، حوَّلَ إلى أحسن: قَوَّمَ الأخلاق، قَيَّمَ: حدَّدَ قيمة الشَّيء أي: ثمنا يعادله(قيَّمَ حجرًا كريمًا)»[4].

وعليه، ومن خلال التَّعاريف السالفة الذكر، نخلص إلى أنَّ التَّقويم: يفيد بيان قيمة الشيء كما أنَّه يعني تعديل أو تصحيح ما أعوج منه .

---

[1]- **لسان العرب**، ابن منظور، ج11، مادة(قوم)، ص324-325.

[2]- **منجد الطّلّاب**، ريمون حرفوش دار المشرق، بيروت، لبنان، ط6، 2011، مادة(قوم)، ص664.

[3]- **المنجد في اللُّغة العربيّة المعاصرة**، صبيعي حموي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط3، 2008، مادة(قوم) ص1198.

[4]- **المنجد الوسيط في اللُّغة المعاصرة**، صبيعي حموي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط3، 2008، مادة(قوم) ص878.

◈ **اصطلاحا:**

يُعرَّف التَّقويم(*) بأنَّه: «عمليَّة منهجيَّة منظَّمة، لجمع البيانات والمعلومات المتعلِّقة بالتَّعلُّم، من خلال أدوات وأساليب معياريَّة لقياس مدى تحقُّق أهداف أو نتاجات تعلم أو معايير محدَّدة، للمساعدة في إصدار أحكام قياسيَّة وتقديرات كمِّيَّة ونوعيَّة، وفي تصنيف المتعلِّمين والحكم على أدائهم، والكشف عن واقع عمليَّة التعلُّم والعمليَّات المؤثِّرة فيها، وتحديد سبل التَّحسين اللاَّزمة لرفع كفاءة التَّعلُّم وأدواته وعمليَّاته[1]».

وهو إجراء يسمح بالحصول على بيانات ومعلومات عن سيرورة الفعل التَّربوي في عناصره المختلفة(مضامين، طرائق، وسائل) والتَّدخُّل لتكييفها مع مقتضيات عملية التَّدريس[2].

ويُعرِّفه "بلوم، Bloom" بقوله: «التَّقويم هو مجموعة منّظمة من الأدلَّة الّتي تبيِّن فيما إذا جرت بالفعل تغيُّرات على مجموعة المتعلِّمين، مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيّر على التِّلميذ بمفرده» أمَّا "جرولاند، Gronlund" فيعرفه « التَّقويم عمليَّة تنظيميَّة لتحديد المدى الّذي يحقِّق فيه التلاميذ الأهداف التربويَّة الموضوعيَّة». و"عبد الحليم منسي" فيعرِّف التَّقويم بأنَّه « الأسلوب العلمي الذي يتمُّ من خلاله تشخيص دقيق للظَّاهرة موضوع التَّقويم وتعديل

(*) – **الفرق بين التَّقويم والتَّقييم:** التقييم: عمليّة يقوم بها المعلِّم بغرض الحصول على معلومات أو بيانات عن المتَّعلِّميّن من خلال استخدام طرق عديدة كالملاحظة والأسئلة. والتَّقويم هو العمليَّة الَّتي يهدف المعلِّم من ممارستها إلى تفسير البيانات الَّتي جمعها وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتَّعاقبة بتَّعلم المتَّعلِّمين.ومن خلال تعريفنا للتَّقييم والتَّقويم يكمن الفرق بينهما في النقاط التالية:

– التَّقييم يستخدم في تقدير القيمة أو الكميَّة ، وتحويل الشَّيء المعنوي (تحصيل المتَّعلِّم مثلا) إلى شيء حسّي مثل: درجات أو عبارات التَّقييم والتَّقدير والإطراء، أو وضع علامات، أو عبارات أو درجات تدلُّ على قيم مثل: (ممتاز جيد جدا، متوسط ضعيف)، أمَّا التَّقويم فيستخدم في تعيين وتحديد سلوك المتعلِّم مثلا بغرض توجيهه وتعديله إذا تطلّب الأمر ذلك.

– التَّقويم يعنى ببيان قيمة الشيء وتعديل أو تصحيح ما أعوج منه،أ مَّا التقييم فيدل على إعطاء قيمة للشيء فقط.

[1]– **دليل تقويم المتعلّم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي(التقويم من أجل التعلّم)**، وزارة التربية والتعلّيم، 1435، ص 8.

[2]– **العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم في ظل تعليمية المادة الدراسية**، جابر نصر الدين، مجلة المخبر وأبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص4.

مسارها»[1] ، وهذا يعني أنَّ التَّقويم عمليَّة يتمُّ من خلالها تحديد مستوى المتعلِّمين ومعرفة درجة التَّغيُّر لديهم.

والتَّقويم[*] هو"تقدير مدى صلاحيَّة أو ملائمة موضوع ما في غرض ذي صلة. وهو عمليَّة إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادًا على معايير أو محكَّات معيَّنة. وهو قياس مدى تحقُّق الأهداف عند الفرد، وهو عمليَّة منهجيَّة منظَّمة مخطَّطة تتضمَّن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقيس وذلك بعد موازنة المواصفات، والحقائق للسلوك الذي تمَّ التَّوصل إليه عن طريق القياس مع معيار تمَّ تحديده بدقَّة ووضوح[2]".

وهو نوع من الأحكام المعياريَّة الّتي تصدر على ناحيَّة من نواحي العمليَّة التربويَّة لبيان مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف الّتي سطّرت مسبقا وذلك لدعم الجوانب الايجابية وعلاج السلبية منها[3].

وعليه، ومن خلال هذه التَّعاريف المختلفة، نخلص إلى القول بأنَّ التَّقويم عمليَّة تربويَّة شخصيَّة يهدف إلى جمع البيانات والمعلُّومات الّتي لها صلة بالتعلُّم، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات والأساليب الَّتي ترمي إلى قياس مدى تحقيق نتائج التعلُّم المحدَّدة حتى يمكن

---

[1]– **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، محمد الصالح حثروبي، ص117-118.

[*] – **الفرق بين التَّقويم والقياس:** القياس هو التحديد الكمي للمشاهدات الَّتي تجري على السمات الَّتي تخص الأفراد أو الموضوعات أو الحوادث. أمَّا التَّقويم هو التفحص المستمر لكل المعلومات المتوفرة الخاصة بالمتَّعلِّم والمعلِّم والبرنامج المدرسيّ والعملِّية التَّعلِّيميَّة وذلك للوقوف على درجة التغيَّر الحاصل عند المتَّعلِّميّن وتكوين أحكام صادقة عنهم وعن فعالية البرامج المدرسيَّة الَّتي تُقَدَمْ لهم.والفرق بينهما يكمن في:

– إنَّ القياس أضيق من التَّقويم، فهو الذي يتيح للتَّقويم أن يستخلص النتائج فالقياس هو مقارنة فرد في مجموعة ما وتحدِّيد لمركز في هذه الصفة وهي المجموعة. أما التَّقويم فهو الحكم على مدى تحقق أهدف تربويَّة في نظام تعليمي معين.

– القياس وسيلة للتَّقويم أمَّا التَّقويم الحكم على مدى تحقق الأهداف.

– القياس يهتم بالنتائج الملموسة، أمَّا يهتم بالنتائج الملموسة وغير الملموسة في الشخصيَّة والنمو الفردي.

– أهم ما يراعي القياس الصورة المبسطة لتحصيّل المادة أو المهارة أمَّا التَّقويم يراعي التغيير الواسع المدى في الشخصيَّة وطرق الوصول إلى الأهداف المهمة.

– القياس يقيس الجزء(التحصيّل) في حين التَّقويم يشمل الكل(سلوك المتَّعلِّم، مقارنة قدرته، ميوله استعداده).

[2] – **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، علي سامي الحلّاق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان دط 2010 ، ص430.

[2] – **النظام التربوي والمناهج التعلّيمية، سند تربوي**، المعد الوطني لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش الجزائر، 2004، ص182.

إصدار أحكام قياسيَّة واتخاذ القرارات على مستوى المحتويات والطرائق والوسائل وحتى أدوات التَّقويم ومعرفة التقدُّم الَّذي أحرزه المتعلِّمون وتصنيفهم والحكم على أدائهم، فهو يساهم في الكشف عن إمكانيَّاتهم وقدراتهم وعليه فالتَّقويم هنا عمليَّة لا يمكن الاستغناء عنها وهو القاعدة الأساسيَّة لأيِّ منظومة تربويَّة تحرص على تحقيق جملة من الأهداف في العمليِّة التَّعليميَّة.

2-1-2/ أنواع التَّقويم:

وتتمثل أنواعه فيما يلي:

1. التَّقويم التشخيصي Evaluation Diagnostique [1]:

ويسمَّى التَّقويم الأوَّلي، أو التَّمهيدي، ويرتبط بوضعيَّة الانطلاق ويكون في بداية السَّنة الدراسيَّة أو الحصَّة، وقبل عمليَّة التعلُّم. وله أهداف كثيرة نذكر منها:

- يكشف عن ميول المتعلِّمين واتجاهاتهم، وخصائصهم العقليَّة والنَّفسيَّة.
- يكشف عن جوانب القوَّة والضّعف، وعن مدى الاستعداد للمرحلة اللاّحقة .
- يوضِّح العناصر الّتي لم يستوعبها التَّلاميذ والصعوبات الّتي يعاني منها المتعلّمون.

2. التَّقويم التكويني Evaluation Formative :

وهو التَّقويم الّذي يحصل أثناء العمليَّة التَّعليميَّة، ويكون الهدف منه تزويد المدرِّس والمتَّعلِّم بالتَّغذيَّة الرَّاجعة لتحسين التَّعلِّيم والتَّعلُّم ومعرفة مدى التَّقدُّم الحاصل لدى الطَّلبة[2].

3. التَّقويم الختامي (النِّهائي) Evaluation Sommative:

ويقوم على مبدأ تقويم عمليَّتي التَّعليم والتَّعلُّم بعد انتهائها، ويهدف إلى معرفة ما تحقَّق الأهداف التَّعليميَّة الطَّويلة المدى المنشودة، ومن بين أدواته الامتحانات

---

[1] – **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعلّيم المتوسط مادة اللغة العربية**، أحمد الزبير، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر دائرة البرامج والدعائم التكوينية، ص 9-10.

[2]– **مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها**، سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز،دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1 2014،ص353.

(الاختبارات) التحريريَّة الَّتي يعطيها المعلِّم في نهاية شهر أو فصل دراسي أو نصف العام أو نهايته[1].

جدول يبين أهداف التَّقويم [2]:

نوع التَّقويم	أهداف التَّقويم	مقتضيات التَّقويم
التَّقويم التشخيصي	–تحديد مستوى المتعلِّمين والفروق بينهم. – تحديد نقطة انطلاق الدَّرس . – الكشف عن المواقف تفاعلات. – تقديم بعض الحلول لمعالجة النَّقائص.	– قبل الدَّرس(أسئلة، فروض،انجازات). – في بداية الدَّرس أسئلة، أنشطة. – في دورة دراسيَّة أو وحدة تعليميَّة مهام مفتوحة.
التَّقويم التَّكويني	– التَّعرف على مدى مسايرة المتعلِّمين للدَّرس. – الكشف عن الصعوبات والعوائق . – تعديل وتصحيح المسار. – التحكُّم في عناصر الفعل التَّعليميّ.	– عند الانتقال من عمل لآخر. – عند الانتقال من أهداف لآخر. – أسئلة جزئيَّة ملائمة للأهداف الإجرائيَّة.
التَّقويم التحصيلي (النهائي)	–قياس الفروق بين الأهداف المرجوَّة والمحقَّقة. – قياس العلاقة بين عناصر الفعل التَّعلُّميّ. – قياس مستوى المتَّعلِّمين ونتائج التَّعلُّم . – فتح قنوات تواصل بين المعنيِّين بالتكوين.	– عند نهاية وحدة تعلِيميَّة أو دورة دراسيَّة. – الأسئلة تركيبيَّة وشاملة تلائم الأهداف العامَّة من التَّدريس.

[1]– **المدخل إلى التدريّس**، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مكتبة الشروق، دط،ن2010، ص267.

[2]– **النظام التربوي والمناهج التّعلِّيميَّة**، سند تربوي، ص188.

2-2/الاختبار:

2-2-1/ مفهوم الاختبارTast:

يُعرَّف الاختبار[*] على أنَّه أداة قياس يتمُّ إعدادها وفق طريقة منظَّمة من عدَّة خطوات تتضمَّن مجموعة من الإجراءات الّتي تخضع لشروط، وقواعد محدَّدة، بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معيَّنة من خلال إجاباته عن عيِّنة من المثيرات الّتي تشمل السِّمة أو القدرة المرغوب قياسها[1].

وهو أداء أو إجراء منظَّم لقياس عيِّنة من السُّلوك ويمكن تعريفه على أنَّه مجموعة من الأسئلة الّتي تقدَّم للمتَّعلِّميَّن للإجابة عنها، ثمَّ وصف هذه الإجابات بمقاييس عدديَّة ويجب أن توجَّه أسئلة أي اختبار إلى سلوكيَّات محدَّدة في ضوء العرض المراد قياسه، فهناك اختبارات معرفيَّة واختبارات استعداد، واختبارات ذكاء[2].

أمَّا صالح بلعيد فيعرِّفه بأنَّه تلك العمليَّة الّتي تستهدف التَّقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتَّعلُّم لقياس المردود عامَّة أو فرض يؤدّى فرديّا أو جماعيّا، أو فحص منظَّم أو سلسلة من الفروض تقدَّم لمترشِّح، بهدف تقويم تعلُّمه قصد جزائه، وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوُّره في مراحل مختلفة من تدرُّج تعلُّمه؛ بواسطة فروض شفويَّة أو كتابيَّة

---

[*] – **الفرق بين الاختبار والامتحان:** يعرف الاختبار عل أنَّه أداة قياس يتم من خلالها فحص المتَّعلِّم أو المتَّقدم، للتأكد من مدى إتقانه للمادة أو المهارة الَّتي اكتسبها ضمن خطوات وشروط محدَّدة، أمَّا الامتحان فيعرف على أنَّه الوسيلة الَّتي يتم فيها تقيَّم مدى قدرة الفرد بشكل عام وليس التربويّ على وجه الخصوص. ومن خلال التعاريف يَكمُنُ الفرق بين المصطلحين فيما يلي:

– الاختبار معيار للمتَّعلِّم والمعلَّم لأنَّه يمتلك الأدوات الصحيحة الَّتي تمكنه من اجتياز المادة التَّعلِّيميَّة حصرا أمَّا الامتحان فيتَّخذ صفة الرسميَّة أكثر فيقيّم مستوى الفرد بشكل عام وعند اجتيازه يمكنه من الانتقال من مرحلة إلى أخرى الَّتي تليها وما يصدر منه من حيث المادة التَّعلّيميَّة.

– يقيس الاختبار مدى إتقان المتَّعلِّم لمفهوم أو درس واحد أمَّا الامتحان يقوم بقياس مدى إتقان المتَّعلِّم لعدَّة مفاهيم أو عدَّة أساليب.

– الاختبار يتم داخل وخارج المؤسسة التَّعليميَّة ويتم في عدَّة مجالات أمَّا الامتحان يتم داخل المؤسسة التَّعلِّيميَّة ويرتبط مباشرة بالعمليَّة التَّعلِّيميَّة.

[1]– **القياس والتَّقويم في العمليّة التَّدريسيّة**، أحمد عودة، دار الأمل للنَّشر والتّوزيع، الأردن،ط2، 1998،ص52.

[2]– **التَّربيّة الميدانيّة وأساسيّات التّدريس**، عبد اللّطيف بن حمد الحلبي، مهدي محمود سالم، مكتبة العيبكان، دط، دت ص364.

كما تعدُّ الاختبارات أداء إضفاء المصداقية على مجهودات المتعلِّم على ضوئها يتمُّ اتِّخاذ القرارات والتَّدابير التَّربويَّة[1].

ومن خلال التَّعاريف السَّالفة الذِّكر نستنتج أنَّ: الاختبار(الامتحان) عمليَّة تربويَّة موضوعيَّة منظَّمة تستخدم في قياس نتائج التَّعلُّم عن طريق طرح جملة من الأسئلة توجُّه للمتَّعلِّمين للإجابة عنها، ومن خلال إجاباتهم عن هذه الأسئلة يمكن تحدِيد مدى اكتسابهم للمعلُومات والمهارات ومدى تحقُّق الأهداف التَّعلِيميَّة، ومن ثمَّ يتقرَّر في ضوء النَّتائج المتحصَّل عليها انتقال المتعلِّم من مستوى دراسي إلى آخر.

2-2-2/مميِّزات الاختبار:

يتَّسم الاختبار بعدد من الصفات هي:

1. **الصِّدق Validity**: مفهوم صدق الاختبار هو« قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه»[2].
2. **الثَّباتRebiability**: هو اتِّساق درجات الاختبار ودقَّة نتائجه وتحريرها من تأثير المصادقة عندما يطبق على مجموعة محدَّدة من الأشخاص في مناسبتين مختلفتين ويفصل بينهما زمن أو عند اختيار الأشخاص أنفسهم بمجموعتين مختلفتين من البنود المتكافئة.[3].
3. **الموضوعيَّةObjectivity**: عند تطبيق الاختبار لابد أن نضمن أنَّه ليس هناك تميُّزًا في عمليَّة التَّطبيق، كذلك ليس تحيُّزًا في عمليَّة التَّصحيح وعمليَّة تفسير نتائج الاختبار، والموضعيَّة تعني عدم التَّحيز، والشَّيء الموضوعي هو الشَّيء القائم على حقائق خارجيَّة وليست ذاتيَّة يمكن للآخرين التَّأكد منها[4].

---

[1]- **دروس في اللّسانيّات التّطبيقية**، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، ط2، 2006، ص167.

[2]- **بناء الاختبارات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، هيئة التّأطير بالمعهد، الحرّاش الجزائر، 2005، ص30.

[3]- **قياس الشَّخصية**، أحمد محمد عبد الخالق، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1996، ص 45.

[4]- **القياس النفسي بين النظرية والتَّطبيق**، عباس محمود عوض، دار المعرفة الجامعية، دط، 1996، ص52.

4. **الشموليَّة Containment:** ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التَّدريسيَّة المراد قياسها[1]. ومنه فإنَّ الاختبار الجيد هو الاختبار الشامل للأهداف الأساسية المرسومة ضمن المنهاج الذي يقيسه الاختبار، كما أنّه لا يقيس جانبا واحدًا من جوانب الأداء[2] .
5. **التَّمييز Excellence:** قدرة الاختبار على إظهار مابين المتَّعلِّمين من فروق في الأداء[3].
6. **التَّدرُّج Graduation:** عند إعداد الامتحان لابد من التَّدرُّج، بحيث نبدأ من السَّهل وصولا إلى الصَّعب والتَّدرج في ترتيبها مهم لأنَّ البدء بالأسئلة الصعبة يضع المتَّعلِّم في جو نفسي صعب منذ بداية الأمر الَّذي يؤثر على أدائه في باقي الأسئلة، علاوة على أنَّ البدء بالأسئلة الصعبة يضيع وقت المتَّعلِّم في الإجابة عنها[4].
7. **المحتوىCurriculum:** ينّبغي أن يكون الاختبار في المادة الدراسيَّة الَّتي تعلَّمها المتَّعلِّم شاملا لها مغطيا لمعظم نواحيها، وينّبغي أن يخلو الاختبار من الأمور الَّتي لم يتَّعلَّمها المتَّعلِّم[5].

2-2-3/ أنواع الاختبار: تتمثل أنواع الاختبار فيما يلي:

1. **الاختبارات المقاليَّة:** من الاختبارات التَّحصيليَّة التَّحريريَّة الَّتي يضعها المعلِّم هي اختبارات المقال، وهي شائعة جدا يطلب من المتعلِّم في أسئلتها أن يناقش ويبدي الرَّأي ويعرض وينظِّم ويوحِّد الاستجابة، كما يَخْتَبِرُ القدرة على التَّعبير وتنظيم الأفكار، كما تُخْتَبَرُ مهارات المتعلِّميّن العقليَّة في مجال التَّذكر والفهم والتَّطبيق والتَّحليل والتَّركيب والرَّبط وعقد مقارنات ومهارات التَّفكير النَّاقد وتلمس حلول المشكلات[6].

---

(1)– **مرشد المعلِّم في بناء الاختبارات التَّحصيليَّة**، إبراهيم الرواشدة وآخرون، عمان، دط، 2000، ص2.

(2)– **بناء الاختبارات**، ص31.

(3)– **المرجع نفسه**، الصفحة نفسها.

(4)– **أساليب تَّدريّس اللَّغة العربية بين النظرية والتطبيَّق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، دار المسيّرة للنشر والتوزيع، ط4، 2004، ص273.

(5)– **المرجع نفسه**، الصفحة نفسها.

(6)– **المدخل إلى التَّدريْس**، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص 296.

وتستهدف اختبارات المقال قياس أنماط متعدِّدة من تحصيل المتعلِّم كتذكُّر المعلومات وتنظيما وتحليلها إعادة صياغتها وتقويمها، حيث تتضمَّن هذه الاختبارات أسئلة تتطلَّب من إجابات مفتوحة، وفي بعض الأحيان مقيَّدة إلى حدٍّ ما، وفي هذا النَّوع من الاختبارات يعبِّر المتعلِّم كتابة عن نفسه باستخدام عباراته الخاصَّة مستعينا بمعلومات يستمدُّها من خلفيَّاته المعرفيَّة الخاصَّة[1].

2. **الاختبارات الموضوعيَّة:** تُشِيرُ الاختبارات الموضوعيَّة إلى أدوات القياس الَّتي تُمَكِّنُ المتعلِّم من تكوين إيجابات موضوعيَّة يتحكَّم فيها السؤال ذاته، كما تُمَكِّنُ المعلِّم من تكوين أحكام موضوعيَّة تتحكَّم فيها إجابات المتعلِّم ذاتها، وبذلك تُستَبْعَدُ الاختبارات الموضوعيَّة أثر العوامل الذاتيَّة الَّتي قد تؤثِّر في تكوين الإجابات أو بطرق تصحيحها[2].

وهي أنواع[3]:

- **أسئلة إكمال العبارات:** وفيها يُطْلَبُ من المتعلِّم أن يُكْمِلَ الجملة بكلمة واحدة أو عدد من الكلمات حسب تحديد السُّؤال.
- **أسئلة الصَّواب والخطأ:** وهو اختبار يُطْلَبُ فيه من المتعلِّم أن يضع كلمة صواب أو خطأ أو إشارة صواب أو خطأ قبل أو بعد الجملة .
- **أسئلة اختبار من متعدِّد:** هو اختبار يُطْلَبُ فيه اختبار الإجابة الصَّحيحة من بين عدَّة إجابات، وتُسْتَخْدَمُ في التَّعريف والغرض والسَّبب ومعرفة الخطأ والتَّمييز والتَّشابه والتَّرتيب.
- **أسئلة المزاوجة:** تكون بين قائمتين أو مجموعتين الأولى تضمُّ المقدِّمات أو الدّعامات والثَّانية تضمُّ الاستجابات.
- أسئلة إعادة التَّرتيب: وفيها يُعْطَى المتعلِّم عددا من الكلمات أو التَّواريخ أو الأحداث ويُطلَبُ منه ترتيبها وفق نظام معيَّن وذلك بإعطائها أرقام متسلسلة.

---

[1]– **تصميم التَّدريْس بين النظرية والتَّطبيق**،زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، للنَّشر والتَّوزيع، عمان، ط1 2011، ص200.

[2]– **علم النفس التَّربوي**، عبد المجيد نشواتي، دار الفرقان، إربد، الأردن، ط4، 2003، ص616.

[3]– **أساليب تدريّس اللُّغة العربية بين النظرية والتَّطبيّق**، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، ص277-278.

2-2-4/ **أهميَّة الاختبار:** تكمن أهميَّته في[1]:

1. **الدافعيَّة:** كل من عمل في مجال التَّعليم يوضِّح تماما أثر الاختبارات التَّحصيليَّة على المتعلِّمين فهي أقلُّ تقدير تدفعهم إلى الاستعداد والاستنكار فالعمليَّة التَّعليميَّة لا معنى لها بدون اختبار.
2. **التَّشخيص والعلاج والتَّدريس:** يَكْشِفُ الاختبار ما اكتسبه المتعلِّم فعلا من المعلومات أو المهارات السَّابقة ويستطيع من خلاله أن يقيس نقاط الضُّعف والقوَّة قبل أن يبدأ بتدريس، الموضوع الجيِّد كما أنَّها توضح للمعلِّم ما اكتسبه المتَّعلِّم من المستوى المقبول في التحصيل الذي يهدف إليه وهل حقق هذه الأهداف وإلى أيّ حد نجح في تحقيق هذه الأهداف.
3. **تحديد أهداف التَّدريس:** يجب أن يكون الهدف من الاختبار إعطاء صورة واضحة عن المهارات والقدرات والمعلومات الَّتي تستهدفها المادة الدراسيّة، وفي أيّ مستوى من مستويات التَّعلِيم .
4. **الانتقال إلى مرحلة أعلى:** تهتم الاختبارات التحصيليَّة بتحديد الفروق بين المتعلِّمين من أجل نقلهم إلى مرحلة دراسيَّة أعلى[2].

ونلخص أهميَّة الاختبار في النِّقاط التاليَّة[3]:

- رفع مستوى الطموح لدى المتعلِّم .
- زيادة إتقان المادَّة المدروسة .
- التعرُّف على مدى التَّقدم في المستوى التحصيلي.
- تشجِّع على التَّنافس بين المتعلِّمين.
- تعتبر وسيلة للمتعلِّم لأنَّ نتائجها تعمل على تعزيزه.

---

(1) – **مركز طرائق التَّدريَّس والتَّدريب الجامعي، معايير تصميم الاختبار التَّحصيلي**، فاهم حسين الطريحي، ص3-4.

(2) – **مركز طرائق التَّدريَّس والتَّدريب الجامعي، معايير تصميم الاختبار التَّحصيلي**، فاهم حسين الطريحي، ص4.

(3) – **معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيليَّة وأنواعها**، محمد الطاهر طبعلي، محمد قوارح، مخبر تطوير الممارسات النفسيَّة والتَّربويَّة العدد: 10،2010، ص176.

3/مميّزات اختبار اللُّغة العربيَّة في ظلِّ المقاربة بالكفاءات[1]:

السَّند:

الشَّباب طاقة دافعة إلى المعالي، إنَّ حركة الأمَّة ويقظتها في حركة الشَّباب ويقظته والخير كلُّه في شباب مؤمن بالله تعالى آخذ بأسباب التَّقدُّم وذلك هو المراد من شبابنا ألاَّ يكون خمولا، إن غلبته نفسه وخانه عقله وعمله، أوجد لنفسه ألف عذر وعذر.

والأصوب أن ينتقل الشَّباب من مرحلة الكلام إلى مرحلة العمل، وأن يتحرَّر من تلك الآفات الّتي غدت ظاهرة عامَّة بين المسلمين، وهي كثرة النَّحيب على الماضي وقلَّة العمل الحاضر، فالنَّحيب لا يحيي ما مات ولا يعيد ما فات.

إنَّ آفتنا كثرة الشَّاكين وقلَّة المداوين، كثرة من يسبُّون الظَّلام وقلَّة من يوقون النَّار. فو الله لو كانت لنا من المداوين عدد الشَّاكين لغزونا أقطار العالم.

لذا فالمطلوب من الشَّباب اليوم أن ينتقل من الثَّرثرة إلى العطاء، والعمل في هدوء بعيدا عن الارتجال وساعتها نقول بحق:" يوشك الشَّباب أن يحقِّقوا أهدافهم".

عن الانترنت ـ بتصرّف ـ

<u>الأسئلة</u>

<u>البناء الفكري:06 ن</u>

- هات عنوانا مناسبا للنَّص .
- ما الصِّفات الّتي حذَّر الكاتب منها؟
- ما الّذي ينبغي على الشَّباب أن يقوم به حسب رأي الكاتب؟
- اشرح ووظِّف في جمل من إنشائك:(المقصود، البكاء، البطالة).
- عيِّن ضدّ الكلمتين: (الاختصار، البخل)

<u>البناء الفنّي:03 ن</u>

1. اعتمادا على السَّند استخرج: طباقا، جناسا، سجعا.
2. استظهر بيتا من قصيدة – وأطلّ يوم العلم– واكتبه كتابة عروضيّة مع وضع الرّموز.

---

[1] – **الموقع الأول للتعلِّيم في الجزائر طريقك نحو الآفاق**، طارق.

البناء اللّغوي:04 ن

- في السّند فعل مقاربة، عيّنه مع تحديد اسمه وخبره، وأعرب هذا الأخير إعرابا تفصيليًّا.

الوضعيّة الإدماجيّة:08 ن

{ الشَّباب عماد الأمّة وذخرها في المستقبل وهو معراج الرُّقيّ والتَّطوّر.}

المشكل: هل حال شبابنا اليوم يبشّر بالخير؟

التَّعليمة: اكتب فقرة لا تقلّ عن عشرة أسطر تتكلّم فيها بكلّ موضوعيّة عن حال الشَّباب الجزائري وما هو دوره الفعلي في البناء والازدهار.

التَّوظيف: وظِّف ترادفا، فعل رجاء مع اسمه وخبره، واستعارة مكنيَّة.

الإجابة:

البناء الفكري:06ن

- العنوان المناسب للنَّص: الشَّباب.....01ن.
- الصفات الَّتي حذَّر الكاتب الشَّباب منها: الخمول، كثرة النَّحيب على الماضي وقلَّة العمل للحاضر..... 0.5ن.
- على الشَّباب أن ينتقل الَّباب من مرحلة الكلام إلى مرحلة العمل، وأن ينتقل من الثرثرة إلى العطاء، والعمل في هدوء بعيدا عن الارتجال .....0.5ن.

الكلمة	شرحها	توظيفها في جملة
المقصود	المراد	ما المقصود بالأمن الغذائي..... 0.5ن
البكاء	النَّحيب	البكاء من خشية الله يليِّن القلوب.....0.5ن
البطالة	العمل	أبرز المشاكل الَّتي يعاني منها العالم البطالة.. 0.5ن
الكلمة	ضدّها	
الاختصار	الثرثرة...0.5ن	
البخل	العطاء...0.5ن	

البناء الفنّي: 03ن

الطباق	الجناس	السَّجع
قلة_ كثرة 0.5ن	المداوي الشاكي.....0.5ن	مات_ فات 0.5ن

وأطلَّ يوم العلم يرفل في السَّنا وكأنَّه بفم الحياة ترنَّم

وأطلل يو م لعلم ير فل فسسنا وكأننه بفم لحيا ة ترننمو

0//0/// 0//0/0/ 0//0/// //0/// 0//0/// 0//0///

البناء اللُّغوي:03ن

فعل المقَّاربة	اسمه	خبره
يوشك..... 0.5 ن	الشَّباب..... 0.5ن	أن يحقِّقوا أهدافهم 0.5ن

الكلمة	إعرابها
أن	أداة نصب 0.5ن
يحقِّقوا	فعل مضارع منصوب ب(أن) وعلامة نصبه حذف النون لأنَّه من الأفعال الخمسة،والواو ضمير متَّصل مبني في محلِّ رفع فاعل.....01ن
أهداف	مفعول به منصوب وعلامة نصبه حذف الفتحة الظاهرة على آخره، وهو مضاف.....0.5ن
هم	الهاء ضمير متَّصل مبني في محلِّ جرِّ مضاف إليه، والميم للجماعة.....0.5ن

الوضعية الإدماجية:08ن

الملاءمة: حال الشَّباب الجزائري، وما هو دوره الفعليْ في البناء والازدهار احترام الحجم المطلوب .....03ن.

الانسجام: تسلسل الأفكار وترابطها، توظيف ترادفا،فعل رجاء مع اسمه وخبره استعارة مكنيَّة مقدَّمة وخاتمة مناسبتين.....02ن.

سلامة اللُّغة: سلامة التَّعبير وخلوِّه من الأخطاء التَّركيبيَّة والإملائيَّة والنحويَّة، استعمال علامات التَّرقيم المناسبة .....1.5ن.

الجودة والإتقان: حسن الإبداع وجماليَّة التَّصوير، حسن الخط.....1.5ن.

3/ الوضعية الإدماجيّة في اختبار اللّغة العربيَّة:

3-1/ التَّعليمة:

3-1-1/ مفهوم التَّعليمة:

هي مجموع المطالب الدَّقيقة والواضحة التي تقدَّم للمتعلِّم(عدد الأسطر)، بعض المميِّزات الكتابيَّة كأنماط النُّصوص، أو بعض المصطلحات المدروسة أو المبادئ اللُّغويَّة...[1]

3-1-2/ تعليمة النَّحو[2]:

النَّشاط: الظاهرة اللُّغوية.

الموضوع: المنادى.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على: - توظيف أسلوب النِّداء شفويًّا وكتابيًّا.

مؤشِّر الكفـــاءة: إعراب المنادى إعرابا صحيحا في حالتي الإعراب والبناء

سيرورة الحصَّة	وضعيَّات وأنشطة التَّعلُّم	أهداف التَّعلُّم الوسيطيَّة	التَّقييم
وضعيَّة الانطلاق	تقديم الدَّرس: عوضوا الجملتين التَّاليّتين بما يماثلهما في المعنى: أدعوا محمَّدا. أنادي صاحب السَّيَّارة. اليوم سنتناول أسلوب النِّداء.	يثبت المتعلِّم مكتسباته ويدعِّمها.	التَّقييم المبدئي: ركِّبوا جملا باستعمال ظنَّ و أخواتها.

[1]- **الوثيقة المرافقة لمنهاج التَّعليم المتوسِّط، اللّغة العربيّة والتّربيّة الإسلاميّة** ، اللّجنة الوطنيّة للمنهاج، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2013-2014، ص10.

[2] – **مذكرة أستاذ اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة متوسط**، علاوي خالد، درس المنادى، مذكرة رقم:55، 2016.

مرحلة بناء التَّعلُّم	عرض الأمثلة: أ) {1- يا رجال، إن هناك أرضا على مرمى البصر. ب) 2- أيا أبناء فلسطين، اتَّحدوا. 3-هيَّا قاصدا اليابسة، اصبر. 4-أمحمَّد، فكِّر في مستقبلك. ت) 5- أي رجلا، ساعدني. ث) 6- يا أيُّها إنَّ هناك أرضا على مرمى البصر. ج) 7- محمَّد،فكِّر في مستقبلك. قراءة الأمثلة: يقرأ الأستاذ الأمثلة ويكلِّف متعلِّمين أو ثلاثة بقراءتها. التَّحليل والاستنتاج: تعريف المنادى:لاحظوا المثال الأوَّل بما بدأت الجملة؟ ما هي أداة النِّداء؟ والمنادى؟ ما الغرض من النِّداء؟ المنادى هو اسم ظاهر يطلب إقباله أو لفت انتباهه بواسطة أداة نِّداء. أدوات النِّداء:لنلاحظ الأمثلة. ما هي أدوات النِّداء الّتي وردت فيها؟ على ما تدلُّ كل أداة؟ أدوات النِّداء هي: - الهمزة وأي للقريب، - أيا وهيَّا للبعيد - يا للقريب والبعيد.	يتحكَّم المتعلِّم في توظيف ظنَّ وأخواتها شفهيًّا وكتابيًّا. يثبت مكتسباته ويدعِّمها.	التَّقييم البنائي: وظِّفوا أسلوب النِّداء مع تنويع الوضعيَّات. يتحكَّم المتعلّم في استعمال أسلوب النِّداء.
المرحلة الختاميَّة	نداء المعرَّف ب(ال): لاحظوا المثال الرَّابع. كيف جاء المنادى؟ كيف توصَّلنا إلى ندائه؟ إذا أردنا مناداة اسم نعرِّف ب(ال) نستعمل (أيُّها) مع المذكَّر و(أيَّتها) مع المؤنَّث بعد أداة النِّداء أو نستعمل اسم إشارة مناسبا. مثال: يا أيُّها المعلِّمات. حذف أداة النِّداء: لاحظوا المثال الخامس. أين أداة		

	النِّداء؟ قد تحذف أداة النِّداء إذا دلَّ عليها سياق الكلام. مثال: ولدي العزيز.		

3-1-3/ تعليمة الصرف[1]:

النشاط: الظاهرة اللُّغوية

الموضوع: المصدر الميمي

الأمثلة:

1) – صُنْ وَجْهَكَ عنْ مَسْأَلَة أَحد شيئًا.
2) – مَنْ حسدَ الناسَ بدأَ بِمَضَرَّة نفسه.
3) – لا تعمل عملاً ليسَ لك فيه منفعة.
4) – أقْلِل طعامك تحمد منامك.
5) – أظهر النَّاس محبَّة أحسنهم لِقَاءً.
6) – الخير مسْعى النَّاس جميعًا.
7) – المنبع مُزدحم بالنَّاس.
8) – ربِّ أدخلني مدخل صدق وأخرجني مخرج صدق.

القاعدة:

المصدر الميمي: هو اسم دلَّ على حال أو حدث دون أن يتقيَّد بزمن، ولو تقيَّد به لصار فعلا. وقد سميَّ بالميمي لبدايته بحرف الميم فقط. يصاغ من من الأفعال الثلاثية على وزن مَفْعَلْ كمنظر من نظر ومضرَب من ضَرَبَ ومَرمى من الفعل رمى. أمَّا من غير الثلاثي فيصاغ على وزن مضارعه المبني للمجهول، مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة كاسم المفعول نحو: مُكرم من الفعل يكرم.

[1] – **الممتاز في اللُّغة العربية دروس وتمارين محلولة**، حسين بوحرين، منشورات بغدادي، الجزائر، دط، دت ص145-147.

3-1-4/ تعليمة البلاغة[1]:

النشاط: علم البلاغة.

الموضوع: التشبيه وأركانه.

الأمثلة:

1) الدَّرْسُ كَـــــــالشَّمْسِ فِي الوُضُوحِ.
المشبه أداة التشبيه المشبه به وجه الشبه

2) الخَلِيفَةُ كـــــــالبَحْرِ فِي الجُودِ.
المشبه أداة التشبيه المشبه به وجه الشبه

3) العِلْمُ كَـــــــالنُّورِ فِي الهِدَايَةِ.
المشبه أداة التشبيه المشبه به وجه الشبه

4) كَلَّامُ الأسْتَاذُ كَـــــالشَّهْدِ فِي الحَلَاوَةِ.
المشبه أداة التشبيه المشبه به وجه الشبه

5) الحِصَانُ كَـــــــالرِّيحِ فِي السُّرْعَةِ.
المشبه أداة التشبيه المشبه به وجه الشبه

القاعدة:

التشبيه: هو بيان أنَّ شيئا واحدا أو أشياء شاركت غيرها في صفة أو أكثر بواسطة أدوات أكثرها استعمالا الكاف. **وأركانه** هي: المشبه، المشبه به، الأداة، وجه الشبه.

[1] – **الممتاز في اللُّغة العربيَّة**، حسين بوحرين، ص201-202.

3-2/ النَّمط:

3-2-1/ مفهوم النَّمط:

هو الطَّريقة المستخدمة في إعداد النَّص لغاية يريد الكاتب تحقيقها. ولكلِّ نص نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النَّمط السَّردي، ووصف الرِّحلة يناسبها النَّمط الوصفي، والمقالة يناسبها النّمَط البرهاني، ويناسب الخطابة والرِّسالة النَّمط الإيعازي والمسرحيَّة النَّمط الحواري[1].

3-2-2/ أنواع الأنّماط:

3-2-2-1/النَّمط السَّردي: السرد هو نقل أحداث أو أخبار من الواقع أو نسخ الخيال أومن كليهما معًا، في إطار زمان ومكان بطريقة فنية،تتسلسل الأحداث فيه تسلسلا زمنيًا، يرتبط بعضعها بعلاقات زمانية منطقيّة [2].

◈ **مؤشِّراته[3]:**

- استعمال عنصر الزَّمان والمكان الذي تجري فيه الأحداث .
- بروز الشَّخصيَّات المؤثِّرة في الأحداث الرئيسيَّة والثانويَّة.
- غلبة الزَّمن الماضي على الأحداث.
- الإكثار من أدوات الرَّبط ولاسيما حروف العطف.
- هيمنة الجمل الخبريَّة.

◈ **موضوعاته[4]:**

- القصة، الرحلة، السيرة، الحكاية، المثل، المسرح، الفلم...الخ.

3-2-2-2/النَّمط الوصفي: هو تصوير لغوي فنِّي لإنسان أو حيوان أو جماد...أو هو وصف الشَّيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والّتي تقوم لدى الأديب، مقام الألوان عند الرسَّام، والنَّغم عند الموسيقي[5].

---

(1)- **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيَّة مرحلة التَّعليم المتوسِّط**، المجموعة المتخصِّصة لمادَّة اللّغة العربيَّة، وزارة التَّربيَّة الوطنيّة، 2016، ص5.

(2) - **المرجع نفسه**، ص5.

(3) - **المرجع نفسه**، ص6.

(4) - **المرجع نفسه**، ص6.

(5) - **المرجع نفسه**، ص6.

◈ **مؤشِّراته**[1]:

- تعيين الشَّيء الموصوف وتركيز الوصف عليه "من منظر طبيعي" أو وصف شخصيَّة ما، أو شكل من الأشكال، أو حالة نفسيَّة، أو حادثة.
- استعمال الصور البلاغيّة وخصوصا الاستعارة والكناية والتَّشبيه.
- استعمال الجمل الإنشائيّة، التعجّب، النداء، الاستفهام .
- ثراء النَّص بالنُّعوت والأحوال والظروف.
- غلبة الجمل الفعليَّة الَّتي تتضمن بشكل خاص الفعال المضارعة والَّتي تُعبّر عن الحركة والحيويّة أو تُعَبِّر عن الحالات النَّفسيَّة: القلق، الفرح، الدهشّة.

◈ **موضوعاته**[2]:

- بعض القصائد، بعض المقالات، القصص، خرائط أو مخططات.

3-2-2-4/ النَّمط الحجاجي:

هو إقامة الحجَّة والبيِّنة والدَّليل والبرهان وهو أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضيَّة أو الإقناع بفكرة، أو إبطال رأي، والسَّعي إلى تعديل وجهة نظر ما، من خلال الأدلَّة والشَّواهد المقنعة[3].

◈ **مؤشِّراته**[4]:

- استخدام أساليب التّوكيد والنَّفي والتعليّل والاستنتاج والتفصيل والمقابلة.
- استخدام ضمير المتكلِّم.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- الاستعانة بالبراهين والأدلَّة من المصادر والمراجع التاريخيَّة أو الفكريَّة.
- استخدام أدوات الرَّبط المتَّصلة.
- استخدام أسلوب الشَّرط.

◈ **موضوعاته**[5]: – المقالات، الإعلانات، الشِّعارات، نصوص نقديَّة.

---

(1) – **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللُّغة العربيَّة**، ص6.

(2) – **المرجع نفسه**، ص6.

(3) – **المرجع نفسه**، ص6.

(4) – **المرجع نفسه**، ص7.

(5) – **المرجع نفسه**، ص7.

3-2-2-4/ النَّمط التفسيري[1]:

هو طريقة في التَّعبير تتناول حقيقيَّة عامَّة، لا رأيًا شخصيًّا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات بل بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذَّات"هي معرفة معزَّزة بالشروح والشَّواهد مدعمَّة بالأدلَّة".

◈ **مؤشِّراته:**

- أدوات التَّحليل المنطقي الدَّالة: (الأسباب): لام التَّعليل، لأنَّ، لكي، بما أنَّ... (النَّتائج): لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا..، (التَّفصيل) : أمَّا، إمَّا،أو، أم، أوَّلاً ثانيًا...(التَّعاريض): لكن، غير أنَّ، بيد أنَّ...
- استخدام الأفعال المضارعة الدّالة على الحقائق.
- استخدام الجمل الخبريَّة.
- كثرة الجمل الاسميَّة الدَّالة على الاستمراريَّة.
- غياب الرَّأي الشَّخصي، وعدم حضور المتكلِّم في النَّص.
- الرَّاوي قد يحضر في النَّص أو يغيب عنه.

◈ **موضوعاته:**

- المقال، الموسوعات، الوثائق، الأخبار.

---

[1] – **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللُّغة العربيَّة**، ص7.

3-3/المعايير والمؤشِّرات(*) المعتمدة في اختبار اللُّغة العربيَّة في ضوء المقاربة بالكفاءات:

3-3-1/ المعايير Normes:

3-3-1-1/مفهوم المعايير:هي أسس للحكم على أداء المتعلِّمين في ضوء أدائهم الفعلي وتأخذ الصيغة الكميَّة في أغلب الأحوال وتتحدَّد في ضوء الخصائص الواقعيَّة لهذا الأداء فعلا إذا طبقنا اختبارا تحصيليًّا على عيِّنة من المتعلِّمين يمكننا أن نحسب المتوسِّط الحسابي لعلاماتهم في هذا الاختبار وتصبح العلامة الدَّالة على المتوسِّط في هذا الاختبار معيارا يصف الأداء العادي في الاختبار، وفي ضوءها تتحدَّد الأوضاع النسبيَّة للمتعلِّمين، فنقول أعلى من المتوسط أو أقل من المتوسِّط أو متوسط، وتوجد طرق إحصائيَّة كثيرة للحصول على أنواع متعدِّدة من المعايير[1].

3-3-1-2/أنواع المعايير[2]:

- ✓ **معيار الملائمة:** ويقصد به ملائمة الحلّ للمشكل الموضوع.
- ✓ **معيار الاستعمال السَّليم لموارد المادَّة:** ويعني سلامة الاستعمال، وحسن الاستثمار لمختلف الموارد والمفاهيم والمصطلحات الَّتي اكسبها المتعلِّم في حصص التَّعلُّم والدَّعم والتَّوليف .
- ✓ **معيار الانسجام:** والمقصود بذلك استعمال خطبة منطقيَّة لا تناقض فيها، التَّوصُّل إلى نتائج معقولة النَّتائج، والحفاظ على تسلسل في الأقوال والكتابة، وتوظيف للرَّوابط المنطقيَّة بشكل جيِّد.

(*) – **الفرق بين المعيار والمؤشر:**

– المعيار هو خاصية يجب احترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة أمَّا المؤشِّر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير خاصة (إمَّا كميَّة أو نوعية) ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشِّرات متعددة كي تتبين بمدى احترام المعايير خاصة في الحالات، الَّتي يصعب فيها ملاحظة المعيَّار.

– المؤشِّر يوفر للمصحِّح بيانات عن درجة تحقق المعيَّار.

–المؤشِّرات مرتبطة بالمعايير وبالفروض فهي تختلف باختلاف الوضعية والفرص.

(1) – **استراتيجيات التقويم وأدواته**، الفريق الوطني للتَّقويم، 2004،ص35.

(2) – **نحو تقويم تربويّ(التَّقويم الإدماجي)**، جميل حمداوي، ص96.

- ✓ **معيار الإتقان أو الكمال أو الجودة:** بمعنى أن حلّ الوضعيَّة مكتملاً وشاملاً لجميع عناصر الوضعيَّة – المشكلة– كأن يتميَّز العمل بأصالة الإنتاج، وجودة الفرض ومقروئيَّة الخط والتَّنظيم الجيِّد للورقة.

3-3-2/المؤشِّرات Indicateur:

3-3-2-1/مفهوم المؤشَّر: هو علامة واضحة ودقيقة وملموسة قابلة للملاحظة تسمح بأجرأة معيار معيَّن. ويعني هذا أن المؤشِّرات في خدمة معايير التَّقويم، كمعيار الملائمة ومعيار الانسجام، ومعيار الجودة والإتقان، ومعيار الاستخدام السَّليم لأدوات المادَّة.وينبغي أن تكون المؤشِّرات واضحة وملموسة وقابلة للتَّطبيق ومن ثم، فهي الّتي تسعفنا إلى في الحكم على مدى تمكن المتعلِّم من كفاية ما وهي الَّتي تجعل المعايير أيضا أكثر وضوحا وانسجاما ومقبوليَّة ضمن الوضعيَّة الإدماجيَّة[1].

3-3-2-2/أنواع المؤشِّرات[2]:

- ✓ **المؤشِّرات الكميَّة:** تستند المؤشِّرات الكميَّة إلى النّقط العدديَّة والدرجات والمقادير والنِّسب المئوية، وتحديد الأعداد والأحجام، كأن يكتب المتعلِّم إنشاء فيه على الأقل عشرة أسطر لينال ثلاث نقط تامَّة، وإذا كتب أقلَّ من ذلك، فينال نقطتين أو نقطة واحدة. بمعنى أنَّ المؤشِّر الكمِّي: هو توظيف مادِّي وعددي ونقطي.فالمؤشِّرات الكميَّة تعني سلم التَّنقيط، وتحديد عتبات النَّجاح والإخفاق.
- ✓ **المؤشِّرات الكيفيَّة:** تهتم المؤشِّرات الكيفيَّة بتحدِّيد مجموعة من المواصفات الَّتي ينبغي أن تتوفَّر في الإنتاج، مثل: استخدام الجمل الفعليَّة، أو الاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبويَّة، واستخلاص الجمل الإنشائيَّة، والتثبت من حضور عنصر أو غيابه، كحضور الفعل في الجملة، وكتابة جمل صحيحة وسليمة وخاليَّة من الأخطاء، واحترام المنهجيَّة. وتتَّخذ المؤشِّرات الكيفيَّة طابعا وصفيًّا، وتنصب على تبيان الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها.

---

(1) – **نحو تقويم تربويّ(التَّقويم الإدماجي)**، جميل حمداوي ص102.

(2) – **المرجع نفسه**، ص102-103.

خلاصة:

وفي ختام هذا الفصل نخلص إلى أنَّ: بيداغوجيا الكفاءات لا تقف عند معرفتنا للأشياء فقط بل تتعدَّى ذلك إلى القيام بتلك الأشياء وحسن استغلالها، وعليه، فهي تولِّد لدى المتعلِّمين القدرة على القيام بجملة من النَّشاطات وتوظيفهم لمختلف المعارف والمكتسبات في المدرسة وحتى في الحياة اليوميَّة والاجتماعيَّة.

كما أنَّ بيداغوجيا الإدماج عمليَّة تُمَكِنُ المتعلِّمين من تَجْنِيدِ مختلف مكتسباتهم المعرفيَّة وتَجْعَلُ لهم فاعليَّة في إدماج كل معارفهم ومكتسباتهم وإعادة تنظيمها وتوظيفها في وضعيَّات جديدة . والأهم هنا هو مدى تنميَّة كفاءة المتعلِّمين الضروريَّة وتحقّق الأهداف التَّعليميَّة من خلال النَّتائج الدراسيَّة الَّتي تسمح لهم بالانتقال إلى أعلى مستوى.

القسم
التطبيقي

الفصل الثاني:

الدراسة التطبيقيَّة

المبحث الأول: تقديم المدونة

المبحث الثاني: تحليل أوراق المتعلِّمين من خلال الفصل الأول والثاني

المبحث الثالث: تحليل الاستبانات

المبحث الرابع: النتائج

1/ تقديم المدوَّنة:

1-1/دراسة في كتاب اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسِّط:

1-1-1/التَّعريف بالكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسيّ مُعينا بيداغوجيًّا أساسيًّا في العمليَّة التَّعليميَّة، وتكمن أهميَّته الكبيرة في كونه يكاد يكون مرجعًا وحيدًا بالنِّسبة للمتعلِّم والمعلِّم على السَّواء [1]. وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلِّمون معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلاً عن أنَّه هو الأساس الذي يَسْتَنِدُ إليه المعلِّم في إعداد دروسه قبل أن يواجه متعلِّميه في حجرة الدَّرس[2] .

1-1-2/ شكل الكتاب وإنتاجه:

غلافه الخارجي صنع من ورق سميك أملس يجمع بين اللَّونين الأزرق والبرتقالي، فكان النِّصف الأيمن باللَّون الأزرق والنِّصف الأيسر باللَّون البرتقالي، مع وجود تداخل خفيف لبعض الألوان كالأصفر والأبيض والبنفسجي الفاتح هذا بالنِّسبة للألوان أمَّا الرسومات الموجودة على الغلاف فهي عبارة عن أربع ريشات مختلفة الأحجام ترمز للكتابة بالحبر اثنان منها باللَّون الأبيض ممزوج بالأزرق والثالثة باللَّون البرتقالي، أمَّا الرَّابعة فقد كانت أصغر واحدة ولوِّنت باللَّون البنفسجي الفاتح، وقد كتب عليه كتاب اللُّغة العربيَّة بلون أخضر بخط ديواني، وكتب أسفلها العدد (3) بلون أزرق سماوي مظلَّل بالوردي، وكتب أسفلها السَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسِّط بلون أحمر لتحديد المستوى الدِّراسي بخط ديواني، وقد كُتِبَ في الأعلى الجمهوريَّة الجزائريَّة الديمقراطيَّة الشعبيَّة، وعلى يسارها كُتِبَ تنوير باللَّون الأصفر بخط كوفي[3]. هذا بالنِّسبة للشَّكل الخارجي أمَّا من الدَّاخل فنجد في أوَّل الكتاب ورقة بيضاء لم يكتب فيها أي شيء تليها ورقة كُتِبَ عليها نفس المعلومات الموجودة في الغلاف إلاَّ أنَّ الألوان وحجم الخط يختلفان فنجد في الجانب الأيسر تنوير كتبت بخط عادي مظلَّل

---

(1) – **المفيد في التربيَّة**، محمد الصدُّوقي، دط، دت، ص79.

(2) – **المقاربة النصيَّة في كتاب اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة من التعليم المتوسط**، ليلى شرقي، جامعة مولود معمري- تيزي وزو- ص45.

(3) – **ينظر الملحق رقم:(01)**.

بالأخضر الفاتح داخل دائرة خضراء، في أسفلها اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسِّط باللَّون الأزرق، وذكر فيها أسماء المؤلفين[1]:

تأليف وإشراف: ـ الشريف مريبعي.

بالاشتراك مع: ـ رشيدة آيت عبد السلام ـ مصباح بومصباح. ـ هاشمي عمر.

تصميم الغلاف: ـ توفيق بغدادي(د.و.م.م).

تصنيف وتصميم: ـ نزيم عادل(د.و.م.م).

أمَّا الصَّفحة الموالِيَّة فتحتوي على مقدمة الكتاب[2]، تليها قائمة تفصيليَّة تحتوي على التَّوزيع السَّنوي للمحتوى، ذكر فيها الموضوعات الَّتي تمَّ تخصيصها لكلِّ نشاط مع ذكر الصفحات الَّتي ترد فيها[3]، أمَّا بالنِّسبة للورقة الَّتي جاءت بعد التَّوزيع السَّنوي فقد ذكر فيها تقديم الكتاب بذكر نماذج لكل نشاط كنشاط القراءة ودراسة النَّص، ونشاط المطالعة الموجَّهة لتحضير التَّعبير الشَّفهي تليها صفحة نشاط التَّعبير الكتابي، والمشروع ينجز في ثلاثة أسابيع، ونشاط دمج المعارف المحصَّلة خلال ثلاث وحدات ونشاط التَّقييم التَّحصيلي[4] وفي الصَّفحات الموالِيَّة تقديم الدُّروس المقرَّرة أوراقها بيضاء ملوَّنة من الأعلى والأسفل وعلى اليمين بألوان مختلفة، كما كتبت العناوين الأساسيَّة باللَّون الأزرق مع وضع صورة تعبِّر عن موضوع النَّص[5]، وقد صدر الكتاب عن الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة (O.N.P.S)، ونشر في الموسم الدِّراسي:2015/2014، وذكرت هذه المعلومات في الصفحة الأخيرة من الكتاب وذكر فيها أيضا رقم الإيداع القانوني، والهيئة المصادقة عليه[6]، وهي نفس المعلومات الَّتي ذكرت في الواجهة الخلفية للكتاب في أسفل الصفحة داخل إطار مقسم إلى ثلاث خانات في الجهة اليمنى ذكر فيها الهيئة المصادقة عليه طبقا للقرار الوزاري، وفي الوسط كتب الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وسنة الطباعة وفي اليسار كتب رقم الإيداع القانوني وسعر الكتاب وهذه الخلفية لونت بالون الأزرق ورسمت عليها

---

[1] - ينظر الملحق رقم: (02).

[2] - ينظر الملحق رقم: (03).

[3] - ينظر الملحق رقم:(04).

[4] - ينظر الملحق رقم:(05).

[5] - ينظر الملحق رقم:(06).

[6] - ينظر الملحق رقم:(07).

ثلاث ريشات اثنتان صغيرتان لونت باللون الأبيض مع البنفسجي الفاتح والثالثة أكبر حجمًا لونت باللون البنفسجي[1]، الملاحظ على الكتاب أنَّ غلافه بسيط وملون بألوان تجذب انتباه المتعلِّمين وتثير اهتماماتهم، كما أنَّ حجمه متوسط خفيف الوزن، وجاء في جزء واحد متوسِّط الحجم وبلغ عدد صفحاته 236 صفحة، إلا أنَّه ملصق تلصيق غير محكم سهل التَّمزُّق.

1-1-3/ محتوى الكتاب:

يتضمَّن محتوى كتاب السَّنة الثَّالثة من التَّعليم المتوسِّط مجموعة من المحاور في القراءة والمطالعة الموجَّهة، أنماط النُّصوص وأشكال التَّعبير، قواعد اللُّغة العربيَّة والمبادئ الأدبيَّة الأوليَّة وهي كما يلي[2]:

محور القراءة والمطالعة		
الموضوعات	1/ آيات من القرآن الكريم.	13/ المسرحيَّة.
	2/ أحاديث نبويَّة شريفة.	14/ من الآداب العالميَّة.
	3/ المكتبات.	15/ الطَّبيعة.
	4/ الحضارة العربيَّة الإسلاميَّة.	16/ البيئة.
	5/ رجال خلَّدهم التَّاريخ.	17/ الرياضة والتَّرفيه.
	6/ الإنسان والحريَّة.	18/ الأسفار والمواصلات.
	7/ علوم وتكنولوجيا.	19/ النُّمو الدِّيمغرافي.
	8/ التَّعايش السِّلمي.	20/ الصناعة والطَّاقة.
	9/ الأيَّام الوطنيَّة والعالميَّة.	21/ الخيال.
	10/ القصَّة.	22/ وسائل الاتصال الحديثة.
	11/ الخطبة.	23/ التَّصحُّر والجفاف.
	12/ المغامرات.	24/ عالم الشُّغل.
محور قواعد اللُّغة		

[1] - ينظر الملحق رقم:(08).

[2] – ينظر الملحق رقم:(03)

الموضوعات	1/ المبتدأ والخبر: – مواضع تقديم المبتدأ على الخبر. – مجيء المبتدأ نكرة. – مواضع حذف المبتدأ.	4/ النَّواسخ: – أفعال المقاربة. – أفعال الشُّروع. – ظنَّ وأخواتها.
	2/ الاسم: – مصادر الأفعال السداسيَّة. – المصدر الميمي. – المصدر الصِّناعي. – عمل المصدر. – اسما الزَّمان والمكان. – اسم الآلة. – الممنوع من الصَّرف.	5/ المنصوبات: – الاستثناء. – المنادى.
		6/ النّسب: – النَّسب إلى المختوم بتاء التَّأنيث. – النَّسب إلى المقصور والممدود. – النَّسب إلى المنقوص. – النَّسب إلى الأسماء الأعجميَّة.
	3/ الأساليب: – أسلوب الاستفهام والجواب.	– أسلوب الشَّرط.
محور أنماط النصوص وأشكال التَّعبير		
الموضوعات	1/ الحجاج.	13/ الحوار
	2/ التعليل.	14/ الخرافة
	3/ عرض كتاب.	15/ الوصف في حالة الحركة
	4/ توسيع فكرة.	16/ التقرير
	5/ الإخبار.	17/ الرسالة الإدارية
	6/ الاستشهاد.	18/ السَّرد
	7/ الأسلوب العلمي.	19/ عرض الحال
	8/ تقليص النص.	20/ أقسام الموضوع الإنشائي
	9/ الوصف في حال السكون.	21/ الأسطورة
	10/ دراسة شخصيَّة قصصيَّة.	22/ الرسالة الإخوانيَّة

	11/ الأسلوب الأدبي.	23/ تحرير الموضوع الإنشائي
	12/ تلخيص نص.	24/ تصميم الموضوع الإنشائي
محور المشاريع		
الموضوعات	تكوين بطاقيَّة	تأليف مسرحيَّة
	الترجمة لبطل من أبطال الثورة	إنجاز دليل سياحي
	إعداد عارضة تدعو إلى السلم	إنجاز لوحة إشهاريَّة
	تأليف قصة	كتابة رسالة إلكترونيَّة

1-1-4/ نقد محتوى الكتاب وتقييمه:

بعد اطِّلاعنا على محتوى الكتاب، لاحظنا أنَّ موضوعاته كثيرة وقد سجَّلنا بعض الملاحظات عن هذا المحتوى، وهي كما يلي:

- نصوص القراءة الواردة فيه تعالج موضوعات متنوعة منها(العرب والعلم، فضل الدَّعوة المحمَّديَّة على البشريَّة، الطَّاقة الكبرى...الخ)، ونصوص للمطالعة الموجَّهة(الحريَّة، نوح عليه السلام يدعوا قومه للإيمان، عصر المعلوماتيَّة...الخ) وهي في الأغلب مواضيع مناسبة لمستوى المتعلِّمين وقدراتهم ورغباتهم، وتنوَّعت النُّصوص بين النَّثر والشِّعر وغلبة النُّصوص النَّثريَّة على النُّصوص الشِّعريَّة، وهذا يعني أنَّ هناك إهمال للجانب الفنِّي والجمالي الّذي تتميَّز به النُّصوص.
- تنَّوع محتوى النُّصوص، فقد تضمن الكتاب مجموعة من النصوص شملت: الجانب الدِّيني والعلمي، والتَّاريخي، والاجتماعي، بأسلوب شيِّق يلفت انتباه المتعلِّمين، وهذا التنوُّع يجعل المتعلِّم متشوِّقًا لدراسة النُّصوص المواليَّة، إلاَّ أنَّ هذا التَّنوُّع هل يُمْكِنْ أن يجعل المتعلِّم قادرا على التَّمييز بين النَّص العلمي والنَّص الأدبي؟.
- بناء وعرض الجانب النَّحوي والصَّرفي أو ما يعرف بالظَّواهر اللُّغوية وعالج أيضا الجانب البلاغي والتَّعبير الكتابي، حيث يقدِّم جملة من الأمثلة مع ذكر مجموعة من الأسئلة مدعَّمة للشَّرح متبوعة بقاعدة، والَّتي يفترض من المتعلِّم أن يتوصَّل إليها عن طريق الاستنتاج، تليها جملة من التَّطبيقات يقوم المتعلِّم بحلِّها، ومن ثمَّة يمكن للمعلِّم أن يحكم

على مدى استيعاب المتعلِّمين للدَّرس المقدَّم، وهل حصلت الفائدة لديهم؟ إلاَّ أنَّ الأمثلة المقدَّمة لا تفي بالغرض خاصة ما تعلق بالظَّواهر اللغويَّة.

- وقد عالج الكتاب أيضًا نشاط المشاريع ونشاط الإدماج والتَّقييم التَّكويني، وهي أنشطة ينمِّي من خلالها المتعلِّم مهاراته العقليَّة والمعرفيَّة وروح الإبداع لديه، ويتمُّ من خلال هذه الأنشطة تقييم عمليَّة التَّعلم، إلا أنَّها تأخذ متَّسعا من الوقت وتتطلَّب الجهد الكثير.

1-2/ منهجيَّة البحث:

اعتمدنا في بحثنا على إجراء البحوث الميدانيَّة المطبَّقة في البحوث اللِّسانيَّة والعلوم اللِّسانيَّة عامَّة، والَّتي تقوم على التَّحريَّات الميدانيَّة بالاعتماد على عيِّنة تختار بمعايير مضبوطة ومقاييس مدروسة، وباستخدام أدوات البحث الميداني المعروفة والمتمثِّلة في: الاستبانات وأوراق اختبارات المتعلِّمين وسنقوم في هذه الدِّراسة بالكشف عن أهميَّة الوضعيَّة الإدماجيَّة في اختبار اللُّغة العربيَّة ودورها في تقويم كفاءة المتعلِّم اللُّغويَّة، معتمدين في ذلك على تحليل أوراق الاختبار، وبالأخص ما تعلَّق بالوضعيَّة الإدماجيَّة وسيكون ذلك في البيئة الَّتي تُؤَدَّى فيها العمليَّة التَّعليميَّة التَّربويَّة من خلال تلاميذ السَّنة الثَّالثة متوسِّط.

1-2-1/ التَّعريف بالمؤسَّسة:

تقع متوسِّطة بويوسف مصطفى بمدينة فرجيوة غرب ولاية ميلة تبعد عن الولاية بحوالي 42كلم فتحت أبوابها خلال الموسم الدراسِّي: سبتمبر 2010 وسميَّت باسم المجاهد بويوسف مصطفى في: 12أفريل 2016. تبلغ المساحة الكليَّة للمتوسِّطة 11220 م2المبنيَّة منها: 2406م2 وغير المبنيَّة: 8222,25م2 تتَّبع المتوسِّطة النظام الخارجي بها21قاعة للتَّدريس، ومخبرين وورشتين وقاعة للأساتذة ومكتبة وقاعة للمطالعة، و بها 5 سكنات وظيفيَّة. يزاول الدِّراسة في المتوسِّطة خلال الموسم الدِّراسي: 2017/2016، 643 تلميذًا منهم 336ذكورًا و298 إناثا، يسهر على تأطيرهم مدير و38 أستاذًاو13 موظفًا إداريًّا[1].

1-2-2/ العيِّنة والمواصفات:

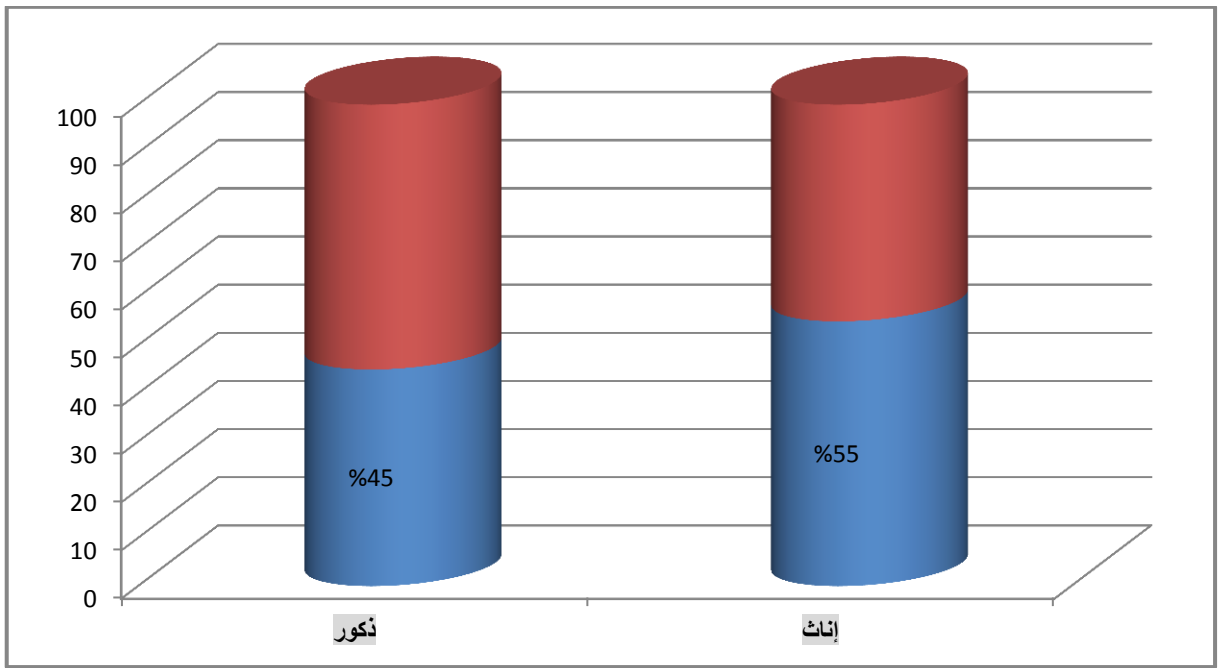
[1] – ينظر الملحق :رقم(09).

أخذنا العيّنة الَّتي اعتمدنا عليها في تحرّياتنا الميدانيَّة خلال السَّنة الدراسيَّة 2017/2016 من المتوسِّطة، وقد شملت تلاميذ السَّنة الثَّالثة متوسِّط ـ متوسِّطة بويوسف مصطفى أنموذجا ـ في الفترة الممتدَّة من: 15 ديسمبر إلى 30 مارس، وكان اختيارنا نابعا من واقع تعليم اللُّغة العربيَّة، وتتكوَّن العيّنة من تلاميذ السَّنة الثَّالثة متوسِّط، وعددهم(158) تلميذًا وتلميذة؛ ولقد اخترنا أقسام الثَّالثة متوسِّط، بحكم أنَّها السَّنة الَّتي تُمَهِّدُ للسَّنة الرَّابعة وبالتَّالي يظهر في هذه السَّنة مدى قدرة المتعلِّم على تحرير وضعيَّة إدماجيَّة موظِّفًا ما طرح في التَّعليمة، وتشكَّلت العيّنة من قسمين ويتراوح سنُّ العيّنة مابين: (13-16 سنة).

والجدول التَّالي يبيِّن توزيع التَّلاميذ في المتوسِّطة:

المتوسطـــــــــــــــــــــــــــــة		الذكور	الإناث
متوسطة بويوسف مصطفى	القسم الأول	16	24
	القسم الثَّاني	20	20
المجمـــــــــــــــــــــــــــــوع		36	44

والمخطط التالي يبيِّن أنَّ نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور في القسمين:



الشكل (أ):أعمدة بيانيَّة تمثِّل نسبة الإناث أكبر من نسبة الذُّكور في الأقسام الدراسيَّة

وقد راعينا عند اختيارنا هذه المتوسِّطة بعض العوامل اللُّغويَّة والاجتماعيَّة الموجودة عند أفراد العيِّنة، حتى يسهل علينا تشخيص الموضوع المدروس ولجمع المعطيات اللُّغويَّة اعتمدنا الوسائل التَّاليَّة:

1-2-3/ توزيع الاستبانات:

تعدُّ الاستبانات من بين أهمِّ الوسائل الَّتي يُعْتَمَدُ عليها لوصف الحالة الَّتي يُجْرَى عليها واقع تدريس اللُّغة العربيَّة، ومعرفة أهميَّة الوضعيَّة الإدماجيَّة في اختبار اللُّغة العربيَّة ، لدى تلاميذ السَّنة الثَّالثة متوسِّط، ولهذا قمنا بإعداد استبانة تحتوي على مجموعة من الأسئلة موجَّهة لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة في المتوسطة الَّتي شملتها الدراسة بمدينة فرجيوة، وقمنا بتوزيع استبانة على متعلِّمي المتوسِّطة.

1-2-3-1/ استبانة خاصَّة بالمعلِّمين:

وجَّهناها إلى معلِّمي المتوسِّطة الَّتي شملتها الدِّراسة، وكان الهدف من هذه الاستبانة معرفة آرائهم حول موضوع اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة، كون أنَّ المعلِّم هو المسؤول عن عمليَّة التَّقويم والتقييم في المدارس التَّعليميَّة. ولقد تضمَّنت هذه الاستبانة أربعة أقسام، حيث خُصِّصَ القسم الأول للمعلومات العامَّة للتَّعرُّف على مواصفات العيِّنة، أمَّا القسم الثَّاني فطرحت فيه جملة من الأسئلة المتعلِّقة باختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة، أمَّا القسم الثَّالث فَخُصِّصَ لمعرفة بعض المعلومات المتعلِّقة باختبار اللُّغة العربيَّة، وأخيرا القسم الرَّابع والَّذي خُصِّصَ لطرح مجموعة من الأسئلة المتعلِّقة بالمحتوى، وختمنا الاستبانة بملاحظات أخرى يراها المعلِّم ضرورية.

وقمنا بتوزيع الاستبانات في 12-13 مارس من السَّنة الدراسِّية 2017/2016، إلا أنَّنا قوبلنا بالرَّفض من قبل المعلِّمين بعدم ملء هذه الاستبانة، وبعد إلحاحنا عليهم تمَّت الإجابة عليها من بعض الأساتذة، ونظرا لعدم توفُّر العدد الكافي من معلِّمي اللُّغة العربيَّة في المؤسَّسة قمنا بتوزيع جزء من الاستبانة على مؤسَّسات مجاورة لها وهي متوسِّطة الإخوة فيلالي، ومتوسِّطة تيكودان البشير، لأنَّ عدد المعلِّمين الَّذين يُدَرِّسُونَ اللُّغة العربيَّة يتراوح مابين (6-7) في المؤسَّسة الواحدة، ووزَّعنا (14) استبانة وحصلنا على(12) استبانة[1] .

[1] – ينظر الملحق رقم: (11).

1-2-3-2/ استبانة خاصة بالمتعلِّمين:

إنَّ الهدف من توجيه هذه الاستبانة للمتعلِّمين هو معرفة وجهة نظرهم ورصد آرائهم حول الموضوع المدروس، باعتبار أنَّ المتعلِّم هو العنصر الأساسي في العملِّية التعلِّيميَّة، وقد تضمَّنت هذه الاستبانة قسمين: القسم الأوَّل منها للأسئلة المتعلِّقة بمواصفات العيِّنة والحالة الثَّقافيَّة لأوليائهم والقسم الثَّاني خصَّصناه للأسئلة المتعلِّقة باختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة، ولقد قمنا بتوزيع هذه الاستبانات على المتعلِّمين داخل القسم الدِّراسي، وذلك بعد الاستئذان من المعلِّم، وكان ذلك في 13 مارس من السَّنة الدراسِّية 2017/2016، وقمنا بشرح وعرض أسباب وضعنا لهذه الاستبانات، وتلقَّينا إقبالاً كبيرًا من المتعلِّمين، ووزَّعنا (40) استبانة وتحصَّلنا في النِّهاية على(40) استبانة[1].

2/ تحليل وثائق (أوراق) المتعلِّمين من خلال الاختبار الأوَّل والثَّاني:

أخذنا عينة من أوراق المتعلِّمين الخاصة باختبار اللُّغة العربيَّة للفصل الأول والثاني وذلك قصد تحليلها، وخاصة ما تعلَّق بالوضعيَّة الإدماجيَّة لمعرفة مدى قدرة المتعلِّم على معالجة معطيات هذه الوضعيَّة، والوقوف عند الأخطاء الَّتي وقع فيها مع حصرها ومعرفة أسباب وقوع المتعلمين فيها وبلغ عدد هذه الأوراق (76) ورقة من قسمين[2].

---

[1] – ينظر الملحق رقم: (12).

[2] – ينظر الملحق رقم: (10).

2-1/ منهجيَّة تحليل الأخطاء:

2-1-1/مرحلة وصف وتصنيف الأخطاء:

اعتمدنا على نظريَّة تحليل الأخطاء(*) الَّتي يمكن من خلالها تحديد ومعرفة المستوى المعرفي للمتعلِّمين في أيِّ مرحلة من مراحل التَّعليم، وفي هذه المرحلة نقوم بتقديم العبارات الخاطئة وتصحيحها مع ذكر نوع الخطأ ونسبة تكراره.

الجدول رقم (01): خاص بالأخطاء الإملائيَّة:

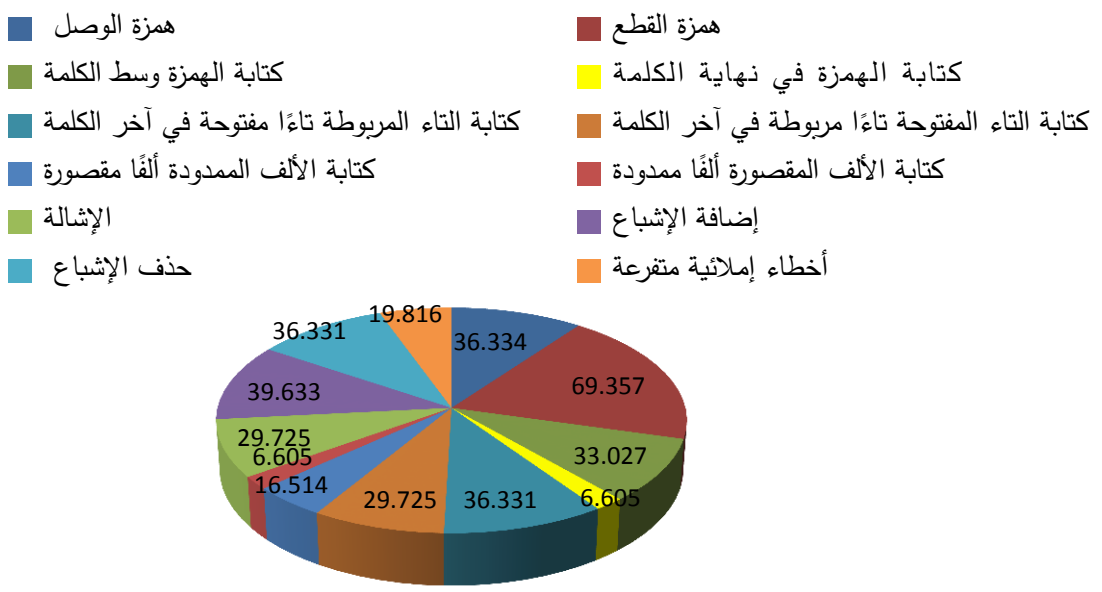
صورة الخطأ	الخطأ	تصحيحه	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
همزة الوصل	إنتهينا_إسم_إختبار_فإرتدينا إلتقطنا_إستمتعت_ إستلقينا إخترنا_إخترنا_إجتناب_ إنهيار_إنتشرت	انتهينا_ اسم_ اختبار_ فارتدينا التقطنا_ استمتعت _ استلقينا اخترنا _ اجتناب_ انهيار_ انتشرت	11	%10.092	°36.331
همزة القطع	انا_ الاشجار_ امرا _ اسهل الاعياد_ الاعشاب_ افضل اشعت_ اكثر_ الاخلاق الالفاظ _ افراد _ الاسرة اجمل- الامهاة _ الاباء الاخلاقية_ امام_ الاسلامية ان _ للانسان	أنا_ الأشجار_ أمرا _ أسهل الأعياد_ الأعشاب_ أفضل أشعت_ أكثر_ الأخلاق - الألفاظ _ أفراد _ الأسرة أجمل- الأمهات _ الآباء الأخلاقية_ أمام_ الإسلامية إنَّ _ للإنسان	21	%19.266	°69.357

(*) – **نظرية تحليل الأخطاء:** ظهرت هذه النظرية عندما ظهرت الحاجة إلى تعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة وسارت كل نظرية وفق منهج خاص حسب نظرة الباحثين للأخطاء. ومن المناهج الَّتي تناولت تحليل الأخطاء نذكر منها:

- منهج تحليل الأخطاء: ومن أشهر رواد هذا الاتجاه (س، ب، كوردر S.Pit.corder) الَّذي رأى في ظهور الخطأ ضرورة أساسيَّة لنجاعة الاكتساب، وأنَّ الطفل عند اكتسابه للُّغة الأولى لا ينتظر منه أن يُنْشِئَ في مراحله الأولى جملاً ولا صيغًا صحيحة أو مطابقة لمقاييس استعمال الكبار للُّغة، بل إنَّ الأخطاء الَّتي يرتكبها الطفل في إنتاجه اللُّغوي دليل على آليَّته الاكتسابيَّة. وهو ما يمكِّن الباحث من تحديد مستوى معرفة الطِّفل اللُّغوية في أي مرحلة من مراحل نموِّه من خلال تصنيفه لهذه الأخطاء وتحليلها وتعليلها.

الهمزة وسط الكلمة	أنتهاءنا_ جائت _ بدؤوا يلجئون _ تأدي _ بدءوا مأسستنا _ رئية _ بدئنا – تأثر	انتهائنا _ جاءت _ بدأوا _ يلجؤون _ تؤدي _ بدأوا _ مؤسستنا _ رأيت _ بدأنا _ تؤثر	10	%9.175	°33.027
الهمزة في نهاية الكلمة	ملئي – المرىء	مليء – المرء	02	%1.835	°6.605
كتابة التاء المربوطة تاءًا مفتوحة في آخر الكلمة	متشوقت – صغيرتا– الغابت – برفقت – أشعت – بسرعت –المظرت – زلت – قلت – منتشرت – زكات	متشوقة – صغيرة – الغابة – برفقة – أشعة – بسرعة – المضرة – زلة – قلة – منتشرة – زكاة	11	%10.092	°36.331
كتابة التاء المفتوحة تاءًا مربوطة في آخر الكلمة	أدواة_ نضمة_ تعلمة الأمهاة _ رئية _ فكنة _ تركة _ كَثُرَةْ _ ظهرة	أدوات_ نظمت _ تعلمت الأمهات _ رئيت _ فكنت تركت _ كَثُرَت_ ظهرت	09	%8.256	°29.725
كتابة الألف الممدودة ألفًا مقصورة	ذهبنى _ أكلنى _ غرسنى لعبنى _ بعضنى	ذهبنا _ أكلنا _ غرسنا _ لعبنا _ بعضنا	05	%4.587	°16.514

	كتابة الألف المقصرة ألفًا الممدودة	نها –حتا	نهى –حتَّى	02	%1.835	°6.605
	الإشالة	تتظمن_ المظرت_ نضمت _ ينضف – الضلام _ تنضم – بضلالها _ ألفاضها – ضاهرة	تتضمَّن – المضرَّة – نظَّمت ينظِّف – الظَّلام – تنظِّم – بظلالها – ألفاظها – ظاهرة	09	%8.256	°29.725
المد القصير والمد الطويل	إضافة الإشباع	ممكان – الحفار – كبيار الأثار – كانت أنا – تذاكرية – بهاذا – وكانوا الأساتذة – لنا أنساها – ذالك – وهاكذا – لكي نغرسوها	ممكن – الحفر – الأثر – كبير – كنت أنا – تذكاريَّة – بهذا – وكان الأساتذة – لن أنساها – ذلك – وهكذا – لكي نغرسها	12	%11.009	°39.633
	حذف الإشباع	ترك في نفسي أثر– كبير يشرك – الأغراض اللزمة كنت أنا من المشركين تقسَّمن – أفوه –بالذكرة كثير –يلجؤن – يستهزؤن	ترك في نفسي أثرًا– كبيرًا يشارك – الأغراض اللاَّزمة كنت أنا من المشاركين تقسَّمنا – أفواه – بالذَّاكرة كثيرًا – يلجؤون – يستهزؤون	11	%10.092	°36.331
	أخطاء إملائيَّة متفرقة	بلفأس – فيوم – فخترت وكان حاضرًا معًا المدير فالأشجار تمنع من إزلاق الأرض – متشوقين لذهاب	بالفأس – في يوم – فاخترت وكان حاضرًا معنا المدير فالأشجار تمنع من انزلاق الأرض – متشوقين للذهاب	06	%5.505	°19.816
	المجمـــــــ



الشكل (ب) : دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء الإملائيَّة

قراءة وتعليق:

يبيِّن الجدول رقم(01): عدد الأخطاء الإملائيَّة والنِّسبة المئويَّة لكُّل منها، وقد اندرجت هذه الأخطاء الَّتي وردت في الوضعيَّة الإدماجيَّة للمتعلِّمين إحدى عشر ضربًا:

1/ **أخطاء همزة الوصل:** بلغ عدد كتابة همزة الوصل همزة قطع (11) خطأً بنسبة (10.092%) وقد انحصرت في: عدم التَّمييز بين همزتي الوصل والقطع، حيث كتب بعض المتعلِّمين همزة الوصل بدلا من همزة قطع.

2/ أخطاء همزة القطع: نلاحظ أنَّ عدد أخطاء همزة القطع بلغ (21) خطأً وقدِّرت نسبتها بـ(19.266%) فنجد أنَّ هناك خلط بين همزة القطع وهمزة الوصل عند أغلبيَّة المتعلِّمين.

3/ أخطاء كتابة الهمزة وسط الكلمة: بلغ عددها (10) أخطاء وقدِّرت نسبتها بـ (9.175%)

4/ أخطاء كتابة الهمزة في نهاية الكلمة: بلغ عدد أخطاء كتابتها (11) خطأً فبلغت نسبة ذلك بـ(10.092%)

5/ **أخطاء كتابة التاء المربوطة تاءًا مفتوحة في آخر الكلمة:** بلغت (11) خطأً، وقدِّرت نسبتها بـ (10.092%)

6/ أخطاء كتابة التاء المفتوحة تاءًا مربوطة في آخر الكلمة: بلغ عددها (09) أخطاء بنسبة (8.256%)

7/ **أخطاء كتابة الألف الممدودة ألفًا مقصورة:** بلغ عدد كتابتها (05) أخطاء وبلغت نسبتها (4.587%)

8/ أخطاء كتابة الألف المقصورة ألفًا ممدودة: وكان عددها (02) وقدِّرت بـ(1.835%)

9/أخطاء الإشالة : بلغت (09) أخطاء وكانت نسبتها (8.256%) فنجد هناك العديد من المتعلِّمين يكتب الضَّاد بصورة الظَّاء والعكس؛ أي كتابة الظَّاء بصورة الضَّاد.

10/ أخطاء المد الطويل والمد القصير: وتمثلت في:

ـ **أخطاء إضافة الإشباع:** بلغ عددها (12) خطأً وبلغت نسبتها المئويَّة (11.009%)، فمن خلال قراءتنا لإجابات المتعلِّمين، لاحظنا أنَّ عددا منهم كان يحوِّل الحركات المشبعة إلى حروف نحو: بهاذا، ذالك بدلاً من: هذا، ذلك.

ـ **أخطاء حذف الإشباع:** وبلغت (11) خطأً وقدِّرت نسبتها بـ (10.092%)، والملاحظ من خلال تحليلنا لأوراق المتعلِّمين أن بعض منهم يحصر الحروف ويحوِّلها إلى حركات نحو: أفوه، يشرك، بدلاً من أفواه، يشارك.

11/ أخطاء إملائيَّة متفرِّقة: بلغت (06) أخطاء وقدِّرت نسبتها بـ (5.505%)

الجدول رقم (02): خاص بالأخطاء الصرفيَّة:

صورة الخطأ	الخطأ	تصحيحه	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
عدم التَّمييز بين الجمع والمثنى والمفرد	– وكان متشوقين. – فتجمَّع تلاميذ المؤسسة كلاهم. – ولمَّا بدأ العمل بدأ بالمرح والضحك مع الزملاء. – وكانوا الأساتذة يحثوننا. – فإنَّ الشباب صاروا قبيحان اللسان – وخاصة لدى الشباب الَّتي تتراوح أعمارهم. – هذا الأشخاص الفائزين. – أصبح الكثيرون يقول. – والأمهات الذي لا يحرصون على أولادهم . – وكنت أنا وزملائي سعيدين.	– وكنَّا متشوقين. – فتجمَّع تلاميذ المؤسسة كلهم. – ولمَّا بدأ العمل بدأنا بالمرح والضحك مع الزملاء. – وكان الأساتذة يحثوننا. – فإنَّ الشباب صاروا قبيحي اللسان – وخاصة لدى الشباب الذين تتراوح أعمارهم. – هؤلاء الأشخاص الفائزين. – أصبح الكثير يقولون. – والأمهات اللَّوائي لا يحرصن على أولادهن . – وكنت أنا وزملائي سعداء.	13	%65	°234

عدم إسناد الفعل إلى الضمير المناسب	ـ وتؤدي هذا السلوك إلى معصية الله. ـ وغرس الأشجار في بلادنا عيدا عالميًّا يحتفل به بعض الدول العربيَّة. ـ كان تلك اليوم. ـ وكان كل واحدة . ـ وكان كل واحدة منّا. ـ فرحت كثيرًا في تلك اليوم. ـ لأنَّ بعض الآباء يتفوهن بكلام بذيء	ـ ويؤدي هذا السلوك إلى معصية الله. ـ وغرس شجيرات في بلادنا عيدًا عالميٌّ تحتفل به بعض الدول العربيَّة. ـ كان ذلك اليوم. ـ وكانت كل واحدة . ـ وكان كل واحد منَّا. ـ فرحت كثيرًا في ذلك اليوم. ـ لأنَّ بعض الآباء يتفوهون بكلام بذيء	07	%35	°126
المجمـــوع			20	%100	°360

الشكل (ت) : دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء الصرفيَّة

قراءة وتعليق:

يتضِّح من الجدول أنَّ الأخطاء الصرفيَّة بلغت (20) خطأً و تمثلت فيما يلي:

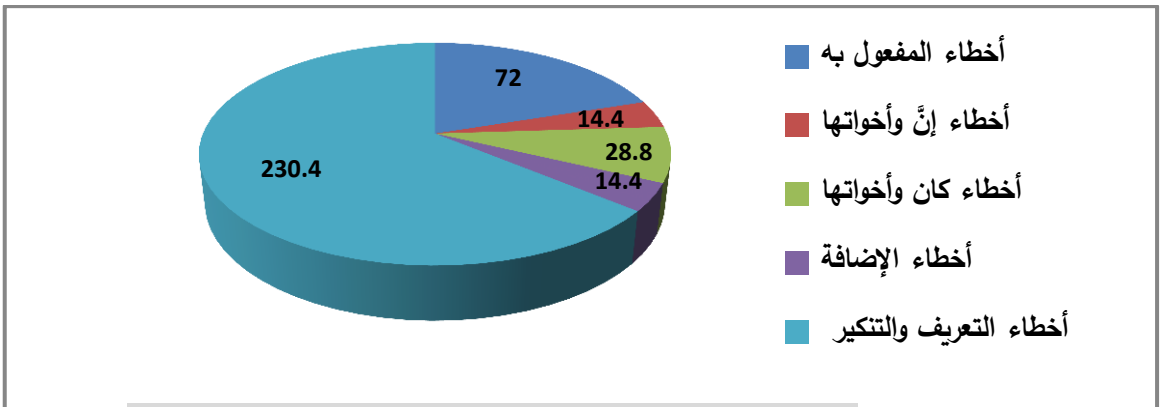
1/ أخطاء عدم التَّمييز بين الجمع والمثنى والمفرد: بلغ عددها (13) خطأً وقدِّرت نسبتها المئويَّة بـ(65%)، فهناك من المتعلِّمين من يمزج بين المثنى والجمع، والبعض الآخر يمزج بين جمع المذكر والمفرد المؤنَّث.

2/ أخطاء عدم إسناد الفعل إلى الضَّمير المناسب: وبلغت (07) أخطاء، بنسبة (35%) حيث نجد هناك من المتعلِّمين من يذكر ما يجب أن يؤنث، فحين نجد البعض يؤنِّث ما يجب أن يذكَّر.

الجدول رقم (03): خاص بالأخطاء النحويَّة:

صورة الخطأ		الخطأ	تصحيحه	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاويَّة
أخطاء المنصوبات	المفعول به	ـ اخترنا مكانٌ جيد للزراعة. ـ ترك في نفسي أثرٌ كبيرٌ. ـ فكنت أنا عضوٌ من الأعضاء المشاركين.	ـ اخترنا مكانًا ملائما للزراعة. ـ ترك في نفسي أثرًا كبيرًا. ـ فكنت أنا عضوًا من الأعضاء المشاركين.	05	%20	
	إنَّ وأخواتها	ـ أنَّ كلُّ شيء جرى بسرعة	ـ أنَّ كلَّ شيء جرى بسرعة	01	%4	
	كان وأخواتها	ـ كان الجوُ لطيفٌ وملائمٌ للغرس. ـ فقد كان لكلٍّ منَّا شجرةً.	ـ كان الجوُ لطيفًا وملائمًا للغرس. ـ فقد كان لكلٍّ منَّا شجرةٌ.	02	%8	
	الإضافة	ـ وكان بالنسبة لي أجملَ نهارًا .	ـ وكان بالنسبة لي أجملَ نهارٍ .	01	%4	

أخطاء التعريف والتنكير	ـ الأشجار في البلادنا جزائر تقل أكثر. ـ في اليوم 21 مارس من كل العام تنظم المؤسسة حملة الغرس الأشجار. ـ وأعطانا المشرف الرحلة. ـ وحفرنا عدة الحفر العميقة. ـ وعندما أنهينا حفر جلب أستاذ شجيرات. ـ نظمت مؤسسة حملة لغرس الأشجار. ـ فمنا بالغرس الأشجار. ـ تفكك الأسر ومجتمعات. ـ وأتمنى لكل مجتمعنا المسلم التحلي بصفات حميدة. ـ في يوم من أيام ذهبت. ـ وعلى الأبناء الإحسان إليهم للحد منها وتحلي بالأخلاق. ـ من مظاهر الَّتي تفسد العلاقات الاجتماعيَّة .	ـ الأشجار في بلادنا الجزائر تقل أكثر. ـ في اليوم 21 مارس من كل عام تنظم المؤسسة حملة لغرس الأشجار. ـ وأعطانا مشرف الرحلة. ـ وحفرنا عدة حفر عميقة. ـ وعندما أنهينا الحفر جلب الأستاذ شجيرات. ـ نظمت المؤسسة حملة لغرس الأشجار. ـ فمنا بغرس الأشجار. ـ تفكك الأسر ـ وأتمنى لكل مجتمعنا المسلم التحلي بالصفات الجميلة. ـ في يوم من الأيام ذهبت. ـ وعلى الأبناء الإحسان إليهم للحد منها والتحلي بالأخلاق. ـ من المظاهر الَّتي تفسد العلاقات الاجتماعيَّة.	16	%64	°230.400
المجمـــــــ



الشكل (ث): دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء النحويَّة

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أنَّ: الأخطاء النحويَّة الَّتي لاحظناها في أوراق المتعلِّمين كانت كما يلي:

1/ أخطاء المنصوبات: وهي خمسة :

ـ **أخطاء المفعول به:** بلغ عددها (05) أخطاء وقدِّرت نسبتها بـ(20%)، والملاحظ أنَّ بعض المتعلِّمين رفعوا المفعول به والمعروف أنَّه يكون منصوبًا.

ـ **أخطاء إنَّ وأخواتها:** وعددها خطأ واحد وبلغت نسبتها المئويَّة (4%)، حيث نجد المتعلِّم يرفع اسم "إنَّ" بدلاً من نصبه نحو: إنَّ كلُّ شيء جرى بسرعة.

ـ **أخطاء كان وأخواتها:** بلغ عددها (02) خطأ وقدِّرت نسبتها بـ(8%)، والملاحظ على إجابات المتعلِّمين أنَّهم يرفعون خبر "كان" والمعروف أنَّ خبرها يكون منصوبًا.

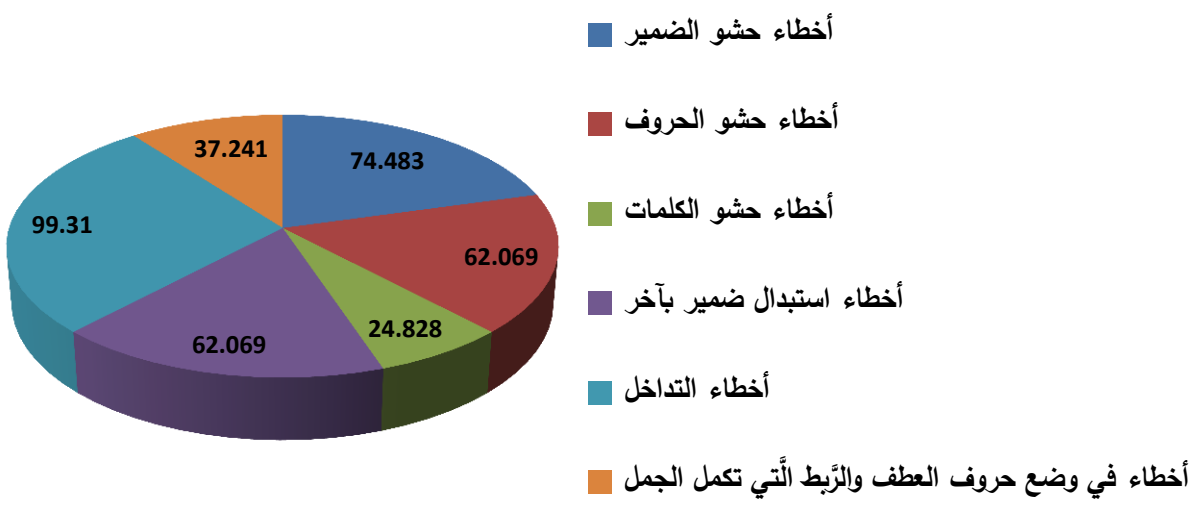
ـ **أخطاء الإضافة:** وبلغ عددها خطأً واحدًا بنسبة(4%)، والمعروف أنَّ الإضافة تكون بالجر، والملاحظ في إجابة المتعلِّم كانت بالنَّصب.

2/ **أخطاء التعريف والتنكير:** بلغت (16) خطأً وكانت نسبتها المئويَّة (64%)، حيث نجد في إجابات المتعلِّمين تعريف ما يجب تنكيره، وتنكير ما يجب تعريفه .

الجدول رقم (04): خاص بالأخطاء التركيبيَّة:

صورة الخطأ		الخطأ	تصحيحه	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
أخطاء الحشو والتكرار	حشو الضمير	ـ وكان هذا العيد هو عيد الشجرة. ـ وكنت أنا مشاركا فيها. ـ فكان هذا العمل هو العمل الَّتي أحببته. ـ والأثر الذي تركه في نفسي هو أني فرحت كثيرًا. ـ عيد الشجرة هو أفضل الأعياد. ـ فقلت أنا لولا شجرة النخيل.	ـ وكان هذا العيد عيد الشجرة. ـ وكنت مشاركا فيها. ـ فكان هذا العمل العمل الَّتي أحببته. ـ والأثر الذي تركه في نفسي أني فرحت كثيرًا. ـ عيد الشجرة أفضل الأعياد. ـ فقلت لولا شجرة النخيل.	06	%20.689	°74.483
	حشو الحروف	ـ وعندما وصل الوقت المحدَّد والذي نغرس فيه الأشجار. ـ فقد كان برفقتنا وجود أدوات للحفر. ـ فقد بدأنا بالحفر وغرس الأشجار مع زملائنا. ـ الشجرة فيها الخير للوطن والزاد والثروة ، ففيها الثمار وفيها الحياة للأرض.	ـ وعندما وصل الوقت المحدَّد الذي نغرس فيه الأشجار. ـ فكان برفقتنا وجود أدوات للحفر. ـ فبدأنا بالحفر وغرس الأشجار مع زملائنا. ـ الشجرة فيها الخير للوطن والزاد والثروة ، والثمار و الحياة للأرض.	05	%17.242	°62.069

	حشو الكلمات	ـ فكنت من الذين شاركوا فيها. ـ فالأشجار تمنع من ازلاق التربة فالشجرة تمنحنا الظلَّ والثمار.	ـ فكنت من المشاركين فيها. ـ فالأشجار تمنع من انزلاق التربة وتمنحنا الظلَّ والثمار.	02	%6.896	°24.828
أخطاء الاستبدال	استبدال ضمير بآخر	ـ فتجمع تلاميذ المؤسسة كلاهم. ـ لأن بعض الآباء يتفوهن. ـ والأمهات الذين لا يحرصون على أولادهم.	ـ فتجمع تلاميذ المؤسسة كلهم. ـ لأن بعض الآباء يتفوهون. ـ والأمهات اللَّواتي لا يحرصون على أولادهن.	05	%17.242	°62.069
	أخطاء التداخل	ـ عندما حان دورنا روحنا نجري. ـ ونقشنا الأرض. ـ فقلت أهذي شجيرات. ـ وبدأ العمل وراح الكسل. ـ ولم يكد يلحق نصف اليوم. ـ وعادوا يستعملون هذه الألفاظ. ـ وهي ظاهرة باشعة عند الإنسان. ـ وكل طرف منا يغرس ما قدر عليه	ـ عندما حان دورنا ذهبنا نجري. ـ وحفرنا الأرض. ـ فقلت أهذه شجيرات. ـ وبدأ العمل وذهب الكسل. ـ ولم يكد يصل نصف اليوم. ـ وأصبحوا يستعملون هذه الألفاظ. ـ وهي ظاهرة سيئة عند الإنسان. ـ وكل طرف منا يغرس ما استطاع غرسه.	08	%27.586	°99.310
	أخطاء في وضع حروف العطف والرَّبط الَّتي تكمل الجمل	ـ بدأت في الغرس والنشاط الحيوية والعمل الخيري. ـ من الظواهر الفاسدة الَّتي انتشرت عند شبابنا حتى كبارنا. ـ في يوم من أيام وذهبت مع عائلتي لأتنزه.	ـ بدأت في الغرس والنشاط والحيوية والعمل الخيري. ـ من الظواهر الفاسدة الَّتي انتشرت عند شبابنا وحتى كبارنا. ـ في يوم من أيام ذهبت مع عائلتي لأتنزه.	03	%10.345	°37.241
المجمـــــــــــــــــــــــــــــوع				29	100	°360



الشكل (ج) : دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء التركيبيَّة

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول رقم(04): نلاحظ أنَّ عدد الخطاء التركيبيَّة بلغ(29) خطأً وتمثلت فيما يلي:

1/ أخطاء الحشو والتكرار: وهي كالآتي:

ـ **أخطاء حشو الضَّمير**: بلغت (06) أخطاء، وقدِّرت نسبتها بـ(20.689%).

ـ **أخطاء حشو الحروف**: بلغ عددها (05) أخطاء، وبلغت نسبتها المئويَّة (17.242%).

ـ **أخطاء حشو الكلمات**: بلغ عددها (02) خطأً، وكانت نسبتها(24.828%).

2/ أخطاء الاستبدال: وتتمثَّل في:

ـ **أخطاء استبدال ضمير بآخر**: بلغ عددها (05) أخطاء وقد شكَّلت نسبتها (17.242%)

3/**أخطاء التداخل**[*]: بلغت أخطاء التداخل (08) أخطاء وقدِّرت نسبتها بـ(27.586%) فهناك بعض من المتعلِّمين يخلطون بين العاميَّة والفصحى.

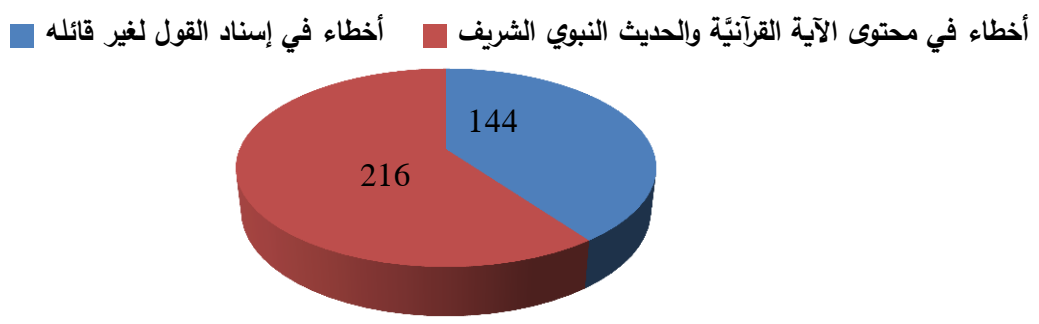
4/أخطاء في وضع حروف العطف والرَّبط الَّتي تكمل الجمل: بلغ عددها (08) أخطاء بنسبة(27.586%).

---

[*]– **التَّداخل**: تأثير العاميَّة على العربيَّة الفصحى، فينتج عن ذلك أخذ كلمات عاميَّة ووضعها في التَّركيب العربي.

الجدول رقم (05): خاص بالأخطاء المعرفيَّة:

صورة الخطأ	الخطأ	تصحيحه	التكرار	النسبة المئويّة	درجة الزاويّة
أخطاء في إسناد القول لغير صاحبه	– قال تعالى:« إذا كان في يدك فسيلت فغرسها». – قال تعالى:« ليس الشديد بالصرى وإنما الشديد الذي يملك نفسه وقت الغضب».	– قال رسول الله ﷺ:« إنْ قامت السَّاعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع أن لا تقوم حتَّى يغرسها فليغرسها». – قال رسول الله ﷺ:« ليس الشديد بالصُّرعة، وإنَّما الشديد من يملك نفسه عند الغضب».	02	%40	°144
أخطاء في محتوى الآية القرآنية والحديث النبوي الشريف	ـ قال رسول الله «من أراد أن يعمل عملا فل يتقنه». ـ قال الرسول صلى الله عليه وسلم« جليس الطيب هو الذي يترك ريحا طيبة وجليس السوء هو الذي يحرق ويحدد ثيابك». ـ قال تعالى:« وقل لعبادي يقولوا التي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم».	ـ قال رسول الله ﷺ«من عمل منكم عملا فليتقنه». ـ قال الرسول صلى الله « إنمَّا مثل الجليس الصالح والجليس السُّوء، كحامل المسك ونافخ الكير، فحامل المسك إمَّا أن يُحْذِيَكَ وإمَّا أن تبتاع مِنْهُ، وإمَّا أن تجد مِنْهُ ريحًا طيِّبةً، ونافِخُ الكيرِ إمَّا أن يُحْرِقَ ثِيَابَكَ وإمَّا أن تَجِدَ منهُ ريحًا خبيثةً». ـ قال تعالى:«ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم».	03	%60	°216
المجمـــــــــــــــــــــــــــــوع			05	%100	°360



الشكل (ح): دائرة نسبيَّة تمثِّل الأخطاء المعرفيَّة

قراءة وتعليق:

تمثَّلت الأخطاء المعرفيَّة الَّتي وقع فيها المتعلِّمين فيما يلي :

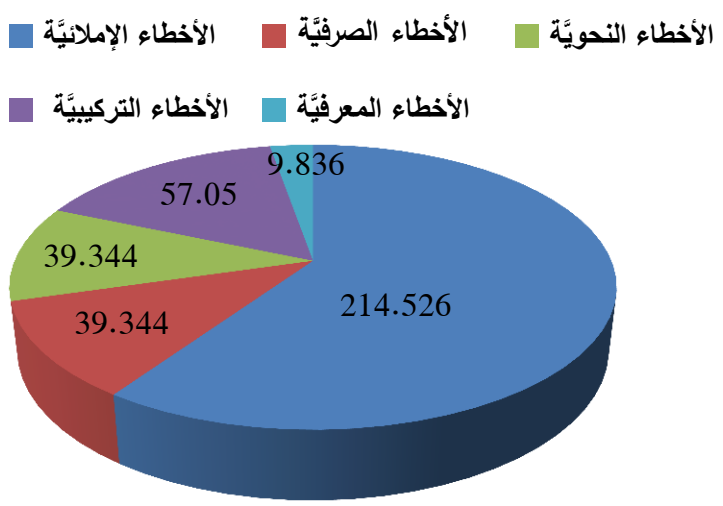
1/ أخطاء في إسناد القول لغير صاحبه: وبلغ عددها (02) خطأً بنسبة (40%)، فهناك بعض المتعلِّمين يأخذون القول وينسبونه لغير قائله، وهذا يعني أنَّ المتعلِّم يحفظ القول ولكن يجهل من القائل.

2/ **أخطاء في محتوى الحديث والآية القرآنيَّة:** بلغت (03) أخطاء بنسبة (60%)، حيث نجد هناك خلط ومزج بين الآيات القرآنيَّة من قبل المتعلِّمين حيث يستشهد المتعلِّم بآية قرآنيَّة ويبدأها بآية من سورة وينهيها بآية من سورة أخرى، كما يستشهد بالحديث إلا أنَّه يغيِّر بعض الكلمات أو يزيد أو ينقص منها، وهذا يعني أنَّ أغلب المتعلِّمين يفتقرون إلى الثَّروة المعرفيَّة.

2-1-2/ مرحلة تفسير الأخطاء:

بعدما قمنا بوصف وتصنيف الأخطاء ننتقل إلى مرحلة تفسير هذه الأخطاء والوقوف عند أسباب وقوع المتعلِّمين فيها، في ضوء النَّتائج المتحصَّل عليها، فمن خلال الدِّراسة الإحصائيَّة للأخطاء اللُّغوية في نشاط الوضعيَّة الإدماجيَّة للسَّنة الثَّالثة متوسِّط، نجد أنَّ نسبة هذه الأخطاء تتفاوت وتتقارب من مستوى إلى آخر. **والجدول التَّالي يبيِّن مجمل الأخطاء اللُّغوية:**

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
الأخطاء الإملائيَّة	109	%59.563	°214.426
الأخطاء الصرفيَّة	20	%10.929	°39.344
الأخطاء النحويَّة	20	%10.929	°39.344
الأخطاء التركيبيَّة	29	%15.8.47	°57.050
الأخطاء المعرفيَّة	05	%2.732	°9.836
المجموع	**183**	**%100**	**°360**



الشكل (خ): دائرة نسبيَّة تمثل مجمل الأخطاء اللُّغوية

من خلال الجدول والشكل (خ): يمكن تعليل هذه الأخطاء كما يلي:

1/ الأخطاء الإملائيَّة:

نعني بالخطأ الإملائي قصور المتعلِّم عن المطابقة الكليَّة أو الجزئيَّة بين الصُّور الصَّوتيَّة أو الذِّهنيَّة للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائيَّة مع الصور الخطِّيَّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائيَّة المحدَّدة أو المتعارف عليه [1]، وكانت نسبة الأخطاء الإملائيَّة مرتفعة إذ سجَّلنا وجود(109)خطأً، وقدِّرت نسبتها بـ(59.563%) من مجموع الخطاء اللُّغوية وهذا يدلُّ على ضعف أغلب المتعلِّمين في تطبيق قواعد الكتابة الإملائيَّة، وخاصة ما تعلَّق بهمزة القطع حيث نجد أنّ أغلب المتعلِّمين لا يميزون بين همزة القطع وهمزة الوصل، بالإضافة إلى الأخطاء الأخرى السَّالفة الذِّكر، والسَّبب في ذلك راجع إلى:

- " تشعُّب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها، حيث يعاني كثير من المتعلِّمين من هذه المشكلة، فقلَّ أن تجد قاعدة إملائية تخلو من هذا الاختلاف، وهكذا أصبح رسم الحروف يشكِّل صعوبة من صعوبات تعليم الإملاء وتعلُّمه[2]".
- عدم اهتمام معلِّمي اللُّغة العربيَّة بأخطاء المتعلِّمين الإملائيَّة، وعدم تصويبها مباشرة واكتفائهم بوضع علامة فوق الخطأ دون مشاركة المتعلِّم في تصحيحها.
- تشابه الحروف في درس الإملاء كما في أصوات الذَّال والدَّال، التَّاء والثَّاء، القَّاف والفَّاء، الزَّاي والرَّاء، الضَّاد والظَّاء.

2/ الأخطاء التركيبيَّة:

تحتلُّ الأخطاء التَّركيبيَّة المرتبة الثانيَّة بعد الأخطاء الإملائيَّة، إذ شكلت نسبة (15.847%)، من مجموع الأخطاء الكلِّيَّة، حيث نجد هناك عجز لدى المتعلِّمين في استعمال النِّظام اللُّغوي الفصيح إذ لاحظنا في تعابير المتعلَّمين طغيان اللُّغة الأم على اللُّغة العربيَّة الفصحى بالإضافة إلى عدم تقيُّدهم بأدوات الاتِّساق والانسجام الَّتي تساهم في تماسك النَّص الأمر الَّذي جعل كتاباتهم ذات أسلوب ركيك.

---

[1] – **الأخطاء الشائعة النحويَّة والصرفيَّة والإملائيَّة**، فهد خليل زايد، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2006، ص71.

[2] – **المرجع نفسه**، ص 76-77.

3/ الأخطاء النَّحويَّة:

نعني بالخطأ النَّحوي: قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النَّحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة[1]. إذ سجلنا وجود (20) خطأً وقدِّرت نسبتها بـ(10.929%)، وتعود صعوبة النَّحو إلى الأسباب التاليَّة[2]:

ـ اعتمادها على القوانين المجرَّدة والتَّحليل والتَّقييم والاستبدال ممَّا يتطلَّب جهودًا فكريَّة قد يعجز كثير من التَّلاميذ عن الوصول إليها.

ـ كثرة الأوجه الإعرابيَّة المختلفة، و التَّعاريف المتعدِّدة والشَّواهد والنَّوادر والمصطلحات ممَّا يثقل كاهل التِّلميذ ويجهد ذهنه، ويستنفذ وقته، ويضطرُّه إلى حفظ التَّعريفات.

4/ الأخطاء الصرفيَّة:

تنوعت الأخطاء الصرفيَّة في وثاق المتعلِّمين، وهي " تلك المآخذ الَّتي تخرج على قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرق اشتقاقها[3]". حيث سجَّلنا (20) خطأً وبلغت نسبة ذلك بـ (10.929%) وتمثَّلت أخطاء المتعلِّمين في الصَّرف في عدم التَّمييز بين الجمع والمثنَّى والمفرد ـ بالدَّرجة الأولى ـ وعدم إسناد الفعل إلى الضَّمير المناسب ـ بالدَّرجة الثَّانيَّة ـ والسَّبب في ذلك يعود إلى: جهلهم لأحوال بينية الكلمة وصيغتها وأوزانها وجمعها، كما أنَّهم لا يولون اهتماما لعلم الصرف في هذه المرحلة الدِّراسيَّة .

5/ **الأخطاء المعرفيَّة:**

بلغ عددها (05) أخطاء وقدِّرت نسبتها المئويَّة بـ(2.732%) من العدد الكلِّي للأخطاء وهي كل ما تعلَّق بالجانب المعرفي للمتعلِّمين وما يمتلكونه من رصيدٍ لـغويٍّ، حيث نجد هنـاك تفـاوت في مستوياتهم وقدراتهم المعرفيَّة، ففي بعض الأحيـان يخطؤون في أخذ المادَّة اللُّغويَّـة وينسبونهـا لغيـر قائلها كما يخطؤون في مضمون الآيات القرآنيَّة والأحاديث النَّبويَّة الشَّريفة.

---

(1) – **الأخطاء الشَّائعة النَّحويَّة والصَّرفيَّة والإملائيَّة**، فهد خليل زايد، دار اليازوري، ص 71.

(2)– **المرجع نفسه**، ص88.

(3) – **أخطاء اللُّغة العربيَّة المعاصرة عند الكُّتاب والإذاعيِّين**، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص 53.

3/ تحليل الاستبانة:

3-1/الأسئلة الموجَّهة للمعلِّمين:

ـ **الأسئلة (من01 إلى 03):** توضِّح لنا ملامح العيِّنة والمعلومات المتعلِّقة بها وتمثَّلت فيما يلي:

ـ **السُّؤال الأوَّل:** متعلِّق بالجنس والسِّن.

ـ **السُّؤال الثَّاني:** متعلِّق بالمؤهِّل العلمي.

ـ **السُّؤال الثالث:** متعلِّق بالخبرة.

ـ **الأسئلة (من 04إلى14):** نتعرَّف فيها عن كيفيَّة تقويم المعلِّم لاختبار اللُّغة العربيَّة وخاصة ما تعلَّق بالوضعيَّة الإدماجيَّة، وما هي الإجراءات الَّتي يتَّبعها في عمليِّة التَّقويم داخل القسم، وهل يتقيَّد بها؟ وتمثَّلت فيما يلي:

ـ **الأسئلة (من 04إلى08):** متعلِّقة باختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة وهي كما يلي:

ـ **السُّؤال(04):** وجِّه لمعرفة إذا ما كان المعلِّم يجد صعوبة في معالجة معطيات الوضعيَّة الإدماجيَّة أم لا؟.

ـ **السُّؤال (05):** متعلِّق بتقيُّد المتعلِّم بتعليمات الوضعيَّة الإدماجيَّة؛ أي معرفة إذا ما كان المتعلِّم يطبِّق التعليمات المطلوبة وتوظيفها إثناء تحرير الموضوع المعالج.

ـ **الأسئلة (06-07-08):** طُرِحَتْ لمعرفة إذا ما كان المعلِّم يتقيَّد بمحكَّات تقويم الوضعيَّة الإدماجيَّة؟ وإلى ماذا يستند في توزيع نقاط الوضعيَّة الإدماجيَّة وهل يضع سلَّم التَّنقيط عليها؟.

ـ **الأسئلة (من 09إلى11):** متعلِّقة باختبار اللُّغة العربيَّة وتمثَّلت فيما يلي:

ـ **السُّؤال (09):** طُرِحَ لمعرفة إذا ما كان المعلِّم يتقيَّد بمحكَّات الاختبار الجيِّد للُّغة العربيَّة؟؛ أي معرفة إذا كان المعلِّم يحترم أسئلة البناء الفكري، والبناء اللُّغوي والبناء الفنِّي والوضعيَّة الإدماجيَّة أم لا؟.

ـ **السُّؤال (10):** وجِّه لمعرفة في أيِّ أساسٍ يَجِدُ المتعلِّم صعوبة في الإجابة عليه؛ أي هل يجد صعوبة في البناء الفكري، أو البناء اللُّغوي، أو البناء الفنِّي، أو الوضعيَّة الإدماجيَّة؟.

ـ **السُّؤال (11):** متعلِّق بمعايير التَّقويم الحديثة المطبَّقة في المقاربة بالكفاءات وهل يعتمد عليها المعلِّم في تقويم مكتسبات المتعلِّم اللغويَّة؟.

ـ **الأسئلة (من 12إلى15)**: متعلِّقة بالمحتوى وهي كالآتي:

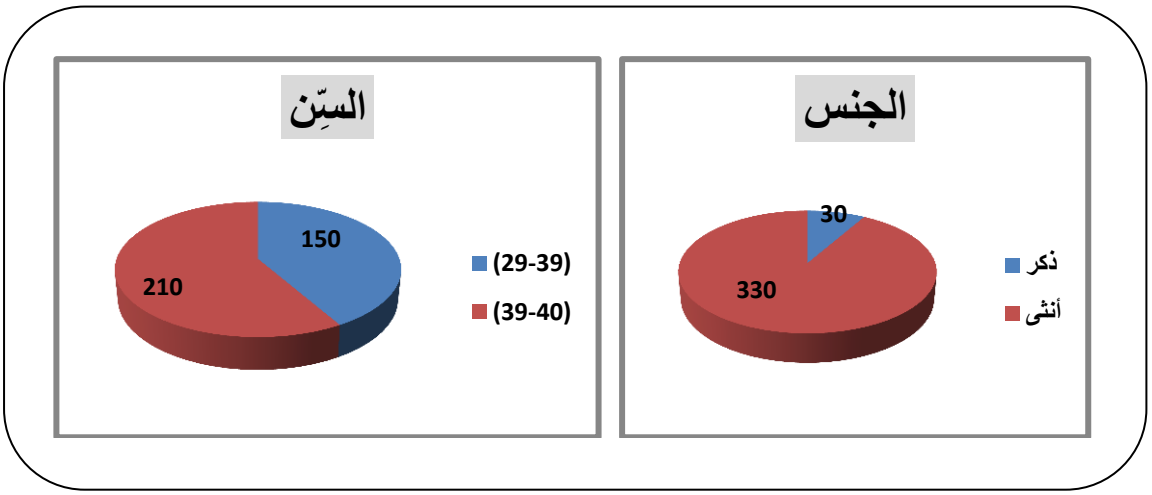
ـ **السُّؤال (12)**: طُرِحَ لمعرفة ما إذا كان الوقت المخصَّص للحصَّة الدراسيَّة كاف ويسمح للمعلِّم بإجراء تقويم تكويني وختامي أم لا؟.

ـ **السؤالان (14-15)**: متعلِّقان بالوضعيَّة المشكلة الَّتي تطرحها الوضعيَّة الإدماجيَّة ومعرفة إذا ما كانت ترتبط بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم وتثير ميولاته واحتياجاته الشخصيَّة وهل هي قابلة للتَّجسيد في الواقع المعيشي له أم لا؟.

ـ وفي الأخير وضعنا سؤالا مفتوحا يتضَّمن ملاحظات يراها المعلِّم ضروريَّة حول الموضوع المدروس.

الجدول رقم(01): حالة السِّن والجنس:

الجنس		التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
ذكر		01	%8.334	°30
أنثى		11	%91.666	°330
المجموع		12	%100	°360
السِّن	(29-39)	05	%41.666	°150
	(39-50)	07	%58.334	°210
المجموع		12	%100	°360

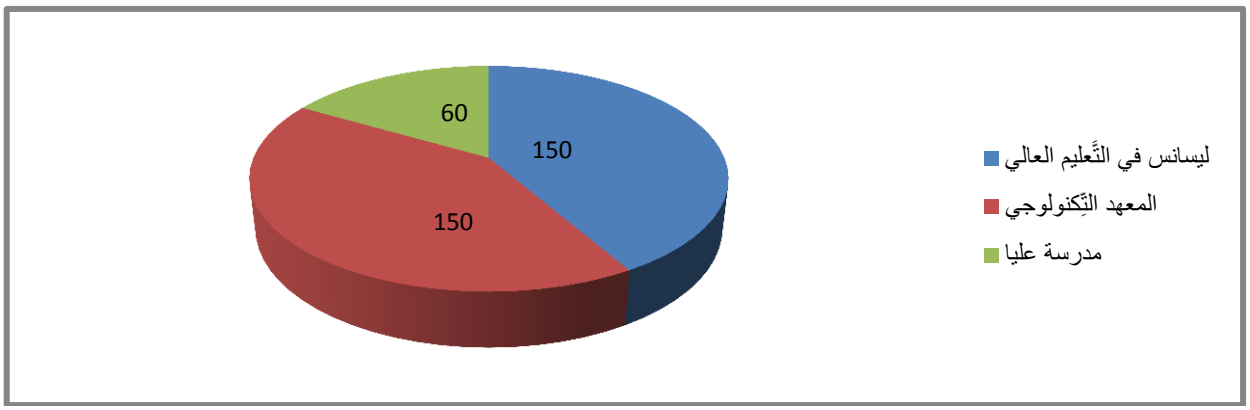


قراءة وتعليق:

نستنتج من الجدول أنَّ نسبة(91.666%) من أفراد العيّنة إناثًا، وهذا يدل على أنَّ أغلبيَّة الإناث لهن ميل إلى مهنة التعلِّيم أكثر من فئة الذُّكور الَّتي قدِّرت بـ (8.334%)، لأنَّ الذُّكور يميلون إلى مهن أخرى غير التعلِّيم كالهندسة والصَّيدلة... وغيرها، وفيما يخصُّ حالة السِّن، فالعيِّنة الَّتي تتراوح مابين(39-50 سنة) بلغت نسبة (58.334%) وهذا يدلُّ على أنَّ أغلبيَّة المعلِّمين في فترة الكهولة، والمعروف أنَّه في هذه المرحلة يكون الإنسان أكثر عطاءً بحكم أنَّ لهم خبرة في التعلِّيم، أمَّا الفئة الَّتي تتراوح ما بين(29-39 سنة)، قدِّرت بـ (41.666%) وهي فئة الشباب، وفي هذه المرحلة يكون المعلِّم قادرًا على العطاء ولكن أقل خبرة .

الجدول رقم(02): المؤهِّل العلمي في التدريس لمعلِّمي اللُّغة العربيَّة:

المؤهِّل العلمي	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
ليسانس في التَّعليم العالي	05	%41.667	°150
المعهد التِّكنولوجي	05	%41.667	°150
شهادة أخرى (مدرسة عليا)	02	%16.66	°60
المجـــــــــــــموع	**12**	**%100**	**°360**

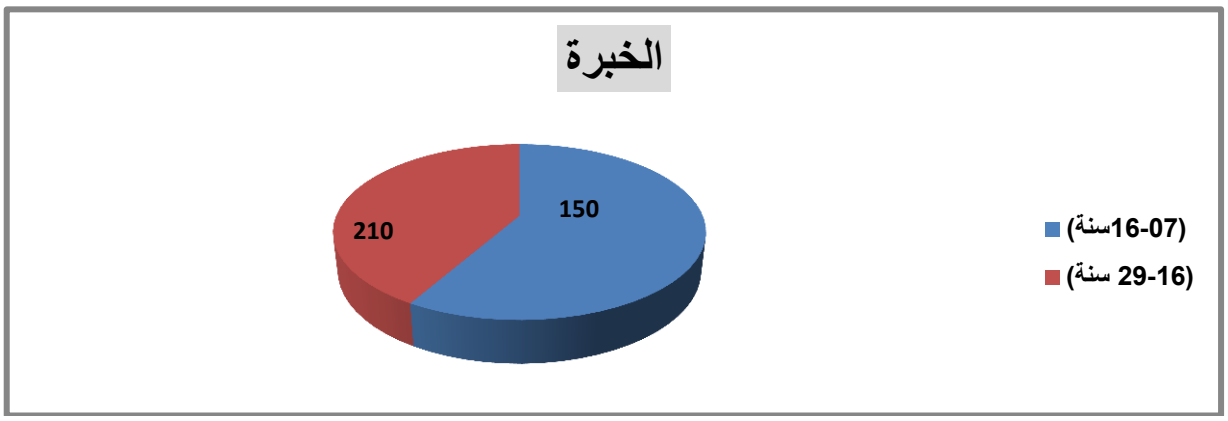


قراءة وتعليق:

الملاحظ من الجدول أنَّ نسبة (41.667%) من معلمي اللُّغة العربيَّة حائزين على شهادة اللِّيسانس في التَّعليم العالي، وهي نسبة متساويَّة مع المعهد التِّكنولوجي، أمَّا ما نسبته (16.666%) من خرِّجي المدرسة العليا للأساتذة، ومنه، نستنتج أنَّ: أغلبيَّة معلِّمي اللُّغة العربيَّة من حاملي الشهادات العليا، وهذا يجعلنا نفترض أنَّ المؤهِّل العلمي له دور وأهميَّة في نجاح العمليَّة التعليميَّة، وأنَّ المعلِّم مكون تكوينًا دقيقًا بالجانب المعرفي والتربوي.

الجدول رقم(03): يوضِّح الخبرة في التعلِّيم .

الخبرة	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
(07-16 سنة)	07	%58.334	°210
(16-29سنة)	05	%41.666	°150
المجموع	**12**	**%100**	**°360**

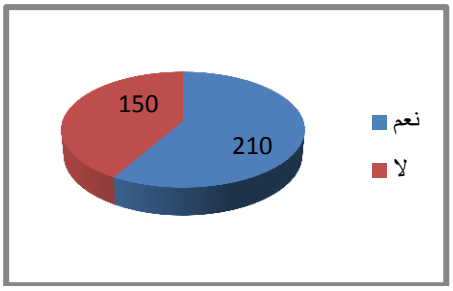


قراءة وتعليق:

من الجدول يمكن القول أنَّ العيِّنة الَّتي تتراوح خبرتها مابين (07-16 سنة) بلغت (58.334%) أمَّ الفئة الَّتي تتراوح مابين (16-29 سنة) فقدِّرت بـ(41.66%)، وهي أقل نسبة من الفئة الأولى إلا أنَّ لها خبرة أكثر في المجال التَّعليم، وهذا يجعلنا نفترض بأنَّ الأقدميَّة لها دور هام في رفع مستوى تعليم اللُّغة العربيَّة ونجاحها، فكلَّما كانت الأقدميَّة في التَّعليم كانت خبرة المعلِّم أكثر.

الجدول رقم(04): هل تجد صعوبة في معالجة معطيات الوضعيَّة الإدماجيَّة؟

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	07	%58.334	°210
لا	05	%41.666	°150
المجموع	12	%100	°360



قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنَّ نسبة (58.334%) من معلِّمي اللُّغة العربيَّة يجد صعوبة في معالجة معطيات الوضعيَّة الإدماجيّة والسَّبب في ذلك راجع ـ حسب رأيهم ـ إلى عدمِ تَقَيُّدِ المتعلِّمين بالتعليمات، الأمر الَّذي يجعل المعلِّم يواجه صعوبة في تقويمهم بالإضافة إلى الضُّعف القاعدي للمتعلِّمين والتباين في مستواهم الشَّيء الَّذي يفرض على المعلِّم التَّعامل مع كلِّ حالة بما يلائمها، وهناك من أرجعها إلى أنَّها تتطلَّب التَّركيز والمتابعة الدَّقيقة، أمَّا ما نسبته (41.66%) فكانت الإجابة بـ(لا) والسَّبب في ذلك ـ في رأيهم ـ يعود إلى أنَّها تتمُّ وفق معايير مضبوطة وأغلبيَّة المتعلِّمين يتجاوبون مع معطيات السَّند والمحاولة الجديَّة لفكّ مشكلة معظم المعطيات بالإضافة إلى أنَّها ترتبط بالمكتسبات القبليَّة للمتعلِّمين.

الجدول رق (05): هل يتقيَّد المتعلِّم بتعليمات الوضعيَّة الإدماجيَّة؟.

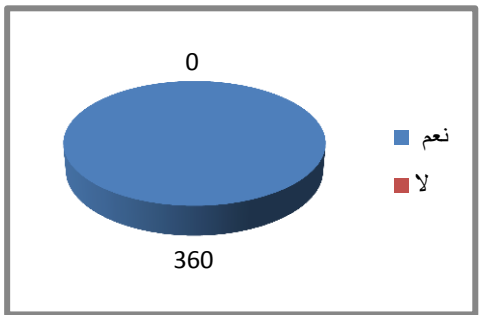
نعم أو لا أو أحيانا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	03	%25	°90
لا	06	%50	°180
أحيانا	03	%25	°90
المجموع	12	%100	°360

قراءة وتعليق:

يبيّن الجدول أنَّ نسبة (50%) كانت إجابتهم بـ (لا) لأنَّ المتعلِّم لا يفهم المطلوب منه وقلَّة التَّركيز والتَّسرُّع في الإجابة ومن ثمَّة تكون مواضيعهم خارجة عن الموضوع المطلوب أما ما نسبته (25%) فكانت إجابتهم بـ (نعم) والسَّبب في ذلك كون أنَّ تعليمات الوضعيَّة الإدماجيَّة تكون محدَّدة بدقَّة، الأمر الَّذي يجعله يَتَقَيَّدُ بها، وهي نسبة متساويَّة مع الفئة الَّتي كانت إجابتهم بـ (أحيانا) والَّتي قُدِّرت بـ (25%) لأنَّ المستوى يتفاوت من متعلِّم إلى آخر والتجاوب كذلك نظرًا للفروق الفرديَّة بينهم.

الجدول رقم (06): هل تتقيَّد بمحكَّات تقويم الوضعيَّة الإدماجيَّة(من احترام علامات الوقف، جودة الخط، نظافة الورقة، احترام الاتساق والانسجام، سلم التَّنقيط)؟.

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	12	%100	°360
لا	00	%00	°00
المجموع	12	%100	°360

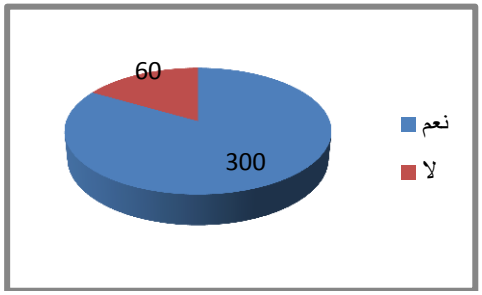


قراءة وتعليق:

نجد هناك إجماع في إجابات المعلِّمين بأنَّهم يتقيَّدون بمحكَّات تقويم الوضعيَّة الإدماجيَّة بنسبة (100%) لكونها مقاييس ضروريَّة في تقويم وضعيَّات المتعلِّم وتحديد نقاط الضُّعف لديه ويَتَعَوَّدُ على الانضباط والتَّقيُّد بالتَّعليمة وهناك من أرجعها إلى رفع مستوى المتعلِّمين.

الجدول رقم (07): ما هي الميكانيزمات الَّتي تستند عليها في توزيع النِّقاط على أسئلة الوضعية الإدماجيَّة ؟ وهل تأخذ التَّعليمات الحيّز الأكبر من العلامات؟ .

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	10	%83.334	°300
لا	02	%16.666	°60
المجموع	12	%100	°360

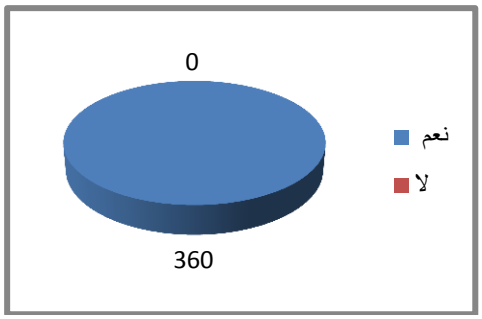


قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يمكن القول: أنَّ نسبة (83.334%) من معلِّمي اللُّغة العربيَّة كانت إجابتهم بـ (نعم)، أي أنَّ التَّعليمات تأخذ الحيِّز الكبير من العلامة وهذا راجع ـ حسب تصورهم ـ إلى أنَّ التَّعليمات هي الَّتي تترجم مدى استيعاب المتعلِّمين وتحكمهم في مكتسباتهم القبليَّة وتوظيفها بالشَّكل الصَّحيح، أمَّا ما نسبته (16.666%) فكانت إجابتهم بـ (لا) والسَّبب ـ في نظرهم ـ راجع إلى الضُّعف القاعدي لدى أغلبيَّة المتعلِّمين، وفيما يخصُّ الميكانيزمات الَّتي يستند عليها المعلِّم في توزيع النِّقاط فمعظم المعلِّمين يستندون إلى الانسجام والملاءمة، سلامة اللُّغة، الإبداع، حجم المنتوج وترابط وتسلسل الأفكار.

الجدول رقم (08): هل تضع سلَّم التَّنقيط على اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة؟.

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	12	%100	°360
لا	00	%00	°00
المجموع	12	%100	°360

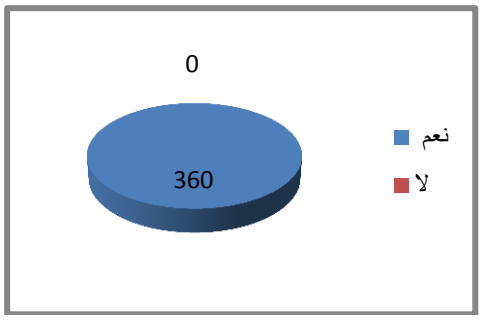


قراءة وتعليق:

يتضِّح من الجدول أنَّ نسبة (100%) من المعلِّمين يضع سلَّم التَّنقيط على اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة حتى يتمكَّن المتعلِّم من تقييم نفسه وإدراك حقيقة المكتوب، فيتمكن من المنهجيَّة المتَّبعة في التقييم، وبدون سلَّم تنقيط تضيع حقوق متعلِّمينا ويأخذ آخرين ما ليس لهم، وتحريًا للثِّقة وتثمينا لمجهودات المتعلِّم.

الجدول رقم (09): هل تتقيَّد بمحكَّات الاختبار الجيِّد للُّغة العربيَّة في ضوء المقاربة بالكفاءات من احترام للأساس الفكري، اللُّغوي، الفنِّي، والوضعيَّة الإدماجيَّة ؟ .

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	12	%100	°360
لا	00	%00	°00
المجموع	12	%100	°360

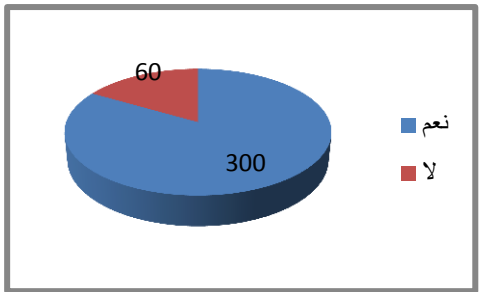


قراءة وتعليق:

إجماع معلِّمي اللُّغة العربيَّة بنسبة (100%) فكانت إجابتهم بـ (نعم) لأنَّ اختبار اللُّغة العربيَّة لكلِّ فصل يعتبر تقويم على ما اكتسبه من تعلُّمات ومعارف ومدى استعابه لدروسه وتوظيفها بشكل صحيح، حيث يتمُّ اختيار نص يتماشى ومستوى المتعلِّم ويمس واقعه المعيشي ويلمُّ بمختلف أنشطة اللُّغة العربيَّة (الظَّاهرة اللُّغوية، البناء الفنِّي، الإملاء...).

الجدول رقم (10): هل يجد المتعلِّم صعوبة في الإجابة على أسئلة البناء الفكري أو أسئلة البناء اللُّغوي أو البناء الفنِّي أو الوضعيَّة الإدماجيَّة؟ .

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	10	%83.334	°300
لا	02	%16.666	°60
المجموع	12	%100	°360

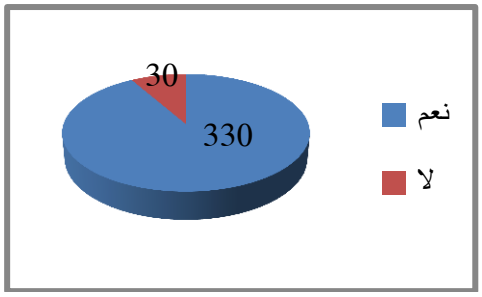


قراءة وتعليق:

يمكن القول من خلال الجدول أنَّ نسبة (83.334%) من معلِّمي اللُّغة العربيَّة كانت إجابتهم بـ (نعم)، حيث يَجِدُ الكثير من المتعلِّمين صعوبة في البناء اللُّغوي و نوعا ما البناء الفنِّي والوضعيَّة الإدماجيِّة، أمَّا بالنسبة للبناء الفكري يجدونه سهلاً سلسًا، نظرًا للفروق الفردية للمتعلِّمين، وهناك من يرجعها إلى الضُّعف القاعدي وعدم فهم السؤال، أمَّا ما نسبته (16.666%) كانت إجابتهم بـ(لا)، لوجود تباين في إجابات المتعلِّمين حسب مستواهم الدِّراسي، فمعظمهم لا يجدون صعوبة لكن المتعلِّم المحدود الفكر يجد صعوبة في جميع الأسئلة.

الجدول رقم (11):هل تعتمد على معايير التَّقويم الحديثة (التَّقويم المستمر، بيداغوجيا المشاريع، امتحان شفهي وكتابي) المطبقة في المقاربة بالكفاءات في تقويم مكتسبات المتعلِّم اللُّغوية؟.

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	11	%91.666	°330
لا	01	%8.334	°30
المجموع	12	%100	°360

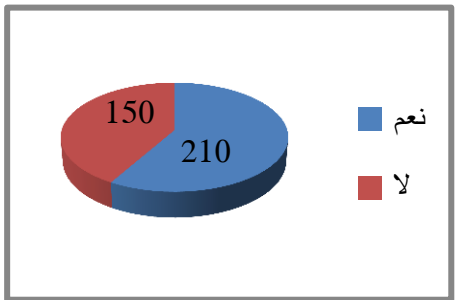


قراءة وتعليق:

نستخلص من الجدول أنَّ نسبة (91.666%) كانت إجابتهم بـ (نعم) ؛ أي أنَّهم يعتمدون على معايير التَّقويم الحديثة لمعرفة مدى استيعاب المتعلِّم للحصَّة الدراسيَّة ومعرفة مستواه الحقيقي، ويكون التَّقويم أكثر نجاعة وخال من النسبيَّة، أمَّا ما نسبته (8.334%) فكانت إجابتهم بـ(لا) وسبب ذلك راجع إلى كثافة المنهاج وعدم تماشيها ـ معايير التَّقويم الحديثة ـ ومستوى المتعلِّمين وتشكل إرهاقًا وحشوًا مبالغ فيه.

الجدول رقم (12): هل يسمح لك الوقت المخصص للحصَّة الدِّراسيَّة بإجراء تقويم تكويني ختامي؟.

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	07	%58.334	°210
لا	05	%41.666	°150
المجموع	12	%100	°360

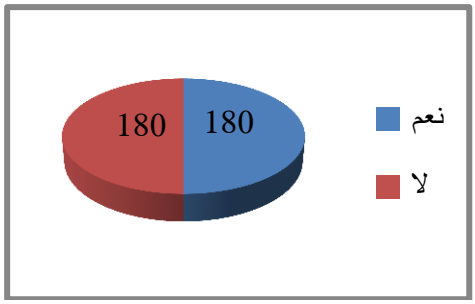


قراءة وتعليق:

وبهذا يمكن القول أنَّ نسبة (58.334%) كانت إجابتهم بـ (نعم)، وهذا راجع إلى أنَّه لابد للحصَّة الدراسيَّة من إجراء تقويم تكويني وختامي لأنَّ الكفاءة من الحصَّة لا يمكن تحقيقها من دون إجراء هذا التَّقويم، كما أنَّه لا يأخذ حيِّزًا كبيرًا من الحصَّة على مدار الفصل تعالج فيه مجموعة من المتعلِّمين، أمَّا ما نسبته (41.666%) كانت إجابتهم بـ (لا)، بسب كثافة البرنامج والاكتظاظ داخل القسم بالإضافة إلى الضُّعف القَّاعدي للمتعلِّمين.

الجدول رقم (13): هل تكتفي بالوضعيَّات الإدماجيَّة المدرجة في الكتاب المدرسي فقط؟.

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	06	%50	°180
لا	06	%50	°180
المجموع	12	%100	°360

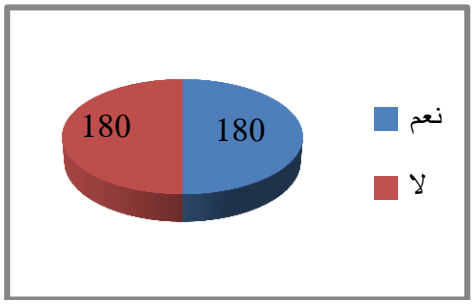


قراءة وتعليق:

إذن نلاحظ أنَّ نسبة (50%) من معلِّمي اللُّغة العربيَّة كانت إجابتهم بـ(نعم)؛ أي أنَّهم يكتفون بالوضعيَّات المدرجة في الكتاب المدرسي لأنَّها مناسبة للمحاور والمقاطع المقرَّرة في المنهاج تطبيقا وتقديما لما جاء فيه، أمَّا الفئة الَّتي كانت إجابتهم بـ(لا) فقدِّرت بـ (50%) وهي نسبة متساويَّة مع الفئة السَّابقة، والسَّبب في ذلك ـ حسب قولهم ـ راجع إلى أنَّ للمعلم حريَّة انتقاء الوضعيَّة الإدماجيَّة الَّتي يراها مناسبة أكثر للبيئة المعيشيَّة للمتعلِّمين واحتياجاتهم وميولاتهم، ويرى البعض الآخر أنَّها في الكثير من الأحيان لا تكون ملمَّة وكافيَّة ممَّا يستدعي من الأستاذ الخروج عنها وصياغة وضعيَّات جديدة.

الجدول رقم (14): هل الوضعيَّات الإدماجيَّة للمحتوى المقرَّر ترتبط بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم وتستجيب لميولاته واحتياجاته؟.

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	06	%50	°180
لا	06	%50	°180
المجموع	12	%100	°360

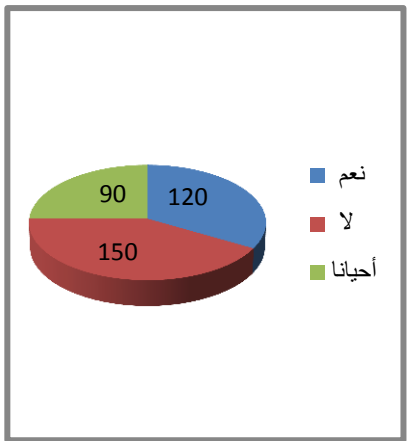


قراءة وتعليق:

ممَّا تقدَّم نجد أنَّ نسبة (50%) من المعلِّمين كانت إجابتهم بـ(نعم)، لكون أنَّ هذه الوضعيَّات تُؤْخَذُ من واقعه المعيش وتضعه أمام الأمر الواقع لفكِّ وحلِّ إشكاليّات هو يواجهها، أمَّا ما نسبته (50%) فكانت إجابتهم بـ (لا) ، لأنَّ بعض الوضعيَّات تكون عبارة عن تلقين وحشو للأفكار مقابل أنَّ تكون إبداءًا للآراء والأفكار بالإضافة إلى أنَّها خارجة عن نمط معيشة المتعلِّم، فهي تخدم فئة ولا تمس كل الفئات.

الجدول رقم (15): هل الوضعيَّة المشكلة الَّتي تطرحها الوضعيَّة الإدماجيَّة في المحتوى المقرَّر قابلة للتَّجسيد في الواقع المعيشي للمتعلِّم؟.

نعم أو لا أو أحيانا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	04	%33.333	°120
لا	05	%41.667	°150
أحيانا	03	%25	°90
المجموع	12	%100	°360



قراءة وتعليق:

القارئ للجدول يجد أنَّ نسبة (41.667%) كانت إجابتهم بـ (لا) وسبب ذلك أنَّها تكون بعيدة عن واقع المتعلِّمين وأقرب إلى الخيال وتكون صعبة التَّجسيد، كما أنَّها لا تناسب مستواهم، أمَّا ما نسبته (33.333%) فكانت إجابتهم بـ(نعم)، أنَّ المتعلِّم يرى فيها نفسه هو الآمر والمقترح للحلول قادرًا على تطبيقها وتجسيدها، أمَّا ما نسبته (25%) فكانت إجابتهم بـ (أحيانًا) أي أن البَّعض منها قابل للتَّجسيد والبعض الآخر لا يراعي ظروف المتعلِّم.

أمَّا بالنِّسبة إلى ملاحظات أخرى يراها المعلِّم ضرورية: فكانت هذه الملاحظات كما يلي:

- ✓ يجب أن ينظر إلى الوضعيَّة الإدماجيَّة أن تبقى كضرورة مأخوذة من الواقع الاجتماعي المعيش لدى المتعلِّم لتشعره بوجوده وبالأخذ برأيه فيما يراه مناسبا وغير مناسب بصفته فردا يتمُّ إعداده ليكون مسؤولا في مجتمعه ذات يوم.
- ✓ يجب أن تعكس الوضعيَّة المشكلة الَّتي تطرحها الوضعيَّة الإدماجيَّة في المحتوى المقرَّر موافقة حقيقيَّة تمسُّ المتعلِّمين ما يجعلهم ينغمسون فيها في مهمات ذات قيمة ومعنى، فتبدو لهم كنشاطات تعلُّم، وليس كاختبارات سريعة تتطلب مهارات التَّفكير العليا، وبالتَّالي القدرة على اتِّخاذ الأحكام والقرارات وحلِّ مشكلات حقيقيَّة يعيشونها.
- ✓ لتحقيق أفضل النَّتائج وإدراك الأهميَّة من الوضعيَّة الإدماجيَّة لابدَّ من عدم تَقْيِيدِ المتعلِّم وترك له الحريَّة في التَّعبير فلا تطالبه بالتَّوظيف أو الإكثار من التَّوظيف.
- ✓ أن تكون الوضعيَّة الإدماجيَّة ملائمة ترتبط بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم وعدم مطالبته بوضعيَّات خياليَّة أو فوق مستواه الاجتماعي.
- ✓ ضرورة إدراج نشاط المطالعة في مرحلتي التعلِّيم المتوسِّط والابتدائي لما له من أهميَّة بالغة في اكتساب المتعلِّم ثروة لغويَّة كبيرة وأسلوب أدبي يُمَكِّنُهُ من كتابة وضعيَّات إدماجيَّة خاليَّة من الأخطاء اللُّغوية والنَّحويَّة.
- ✓ تقويم المتعلِّم من خلال الوضعيَّة الإدماجيَّة يعكس المستوى الحقيقي للمتعلِّم وجوانب الضُّعف القاعدي له.
- ✓ عمليَّة تقويم الوضعيَّة الإدماجيَّة صعبة بالنِّسبة لمعلِّم اللُّغة العربيَّة كونها تخضع للعاطفة لا للموضوعيَّة.

3-2/الأسئلة الموجَّهة إلى المتعلِّمين:

ـ **الأسئلة (من01 إلى 02):** توضِّح لنا ملامح العيِّنة والمعلومات المتعلِّقة بها وتمثَّلت فيما يلي:

ـ **السُّؤال الأوَّل:** متعلِّق بالجنس والسِّن.

ـ **السُّؤال الثَّاني:** متعلِّق بالمستوى الدِّراسي للوالدين.

ـ **الأسئلة(من 03إلى 09):** نتعرَّف فيها على الأداء اللُّغوي للمتعلِّم في القسم، وخاصة ما تعلَّق بالوضعيَّة الإدماجيَّة، وتمثلت الأسئلة في:

ـ **السُّؤالان(03-04):** متعلِّقان باختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة؛ أي معرفة ما إذا كان المتعلِّم يَجِدُ صعوبة في تطبيق تعليمات الوضعيَّة الإدماجيَّة أم لا؟ وهل يفضِّلها على باقي الأسئلة الأخرى؟.

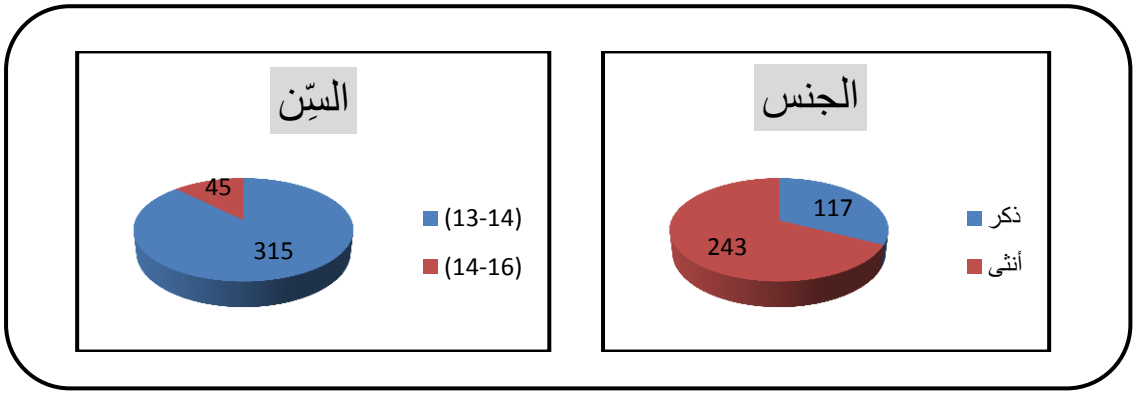
ـ **السُّؤالان(05-06):** وُجِّهَا لمعرفة ما إذا كان المتعلِّم يراجع ما كتبه في ورقة الاختبار وخاصَّة ما تعلَّق بالوضعيَّة الإدماجيَّة، ومعرفة ما الشَّيء المهمُّ لديه أثناء عمليَّة تصحيح الاختبار.

ـ **السُّؤال (07):** طُرِحَ لمعرفة ما إذا كان المعلِّم يضع سلَّم التَّنقيط على أسئلة الوضعيَّة الإدماجيَّة أم لا؟.

ـ **السُّؤالان(08-09):** طُرِحَا لمعرفة ما إذا كان المتعلِّم قادرًا على توظيف الشَّواهد في اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة، وهل المواضيع المقترحة فيها تثير اهتماماته واحتياجاته الاجتماعيَّة؟.

الجدول رقم(01): حالة السِّن والجنس:

الجنس		التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
ذكر		13	%32.50	°117
أنثى		27	%67.50	°243
المجموع		40	%100	°360
السِّن	(13-14)	35	%87.50	°315
	(14-16)	05	%12.50	°45
المجموع		40	%100	°360

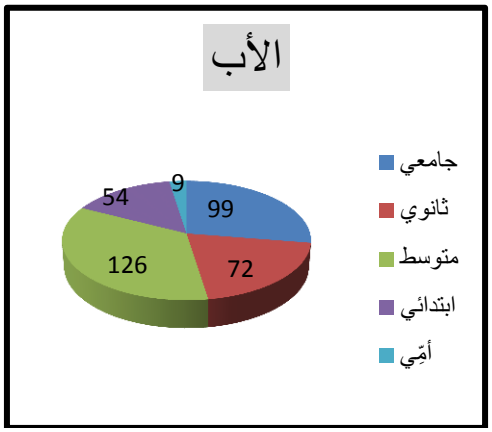


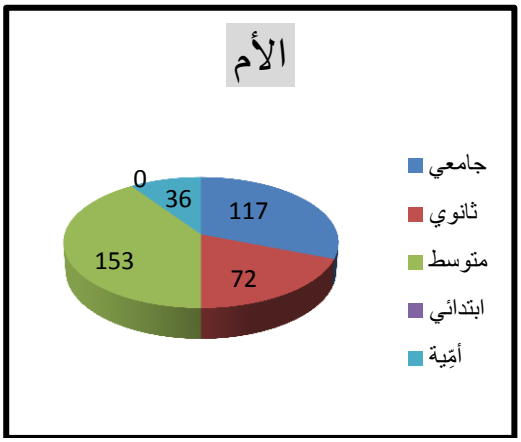
قراءة وتعليق:

نلاحظ من الجدول أنَّ نسبة(67.50%) من أفراد العيِّنة إناثًا، في حين بلغت نسبة الذُّكور(32.50%)، وهذا يدلُّ على أنَّ نسبة الإناث أكبر من نسبة الذُّكور في القسم الواحد أمَّا فيما يخصُّ السِّن فالعيِّنة الَّتي تتراوح مابين(13- 14 سنة) بلغت نسبة (87.50%) وهي سن مناسبة لهذا المستوى، أمَّا الفئة الَّتي تتراوح مابين (14-16سنة) فشكَّلت نسبة (12.5%)، وهي سنّ متأخِّرة لهذا المستوى، وتعكس المعيدين لسنة من سنوات التَّمدرس في طور من الأطوار.

الجدول رقم(02): المستوى الدِّراسي للوالدين:

الوالدين	المستوى	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
الأب	جامعي	11	%27.5	°99
	ثانوي	08	%20	°72
	متوسِّط	14	%35	°126
	ابتدائي	06	%15	°54
	أمِّي	01	%2.5	°09
المجمـــــــــــــــــــوع		40	%100	°360
الأم	جامعي	13	%32.5	°117
	ثانوي	08	%20	°72
	متوسِّط	15	%37.5	°153
	ابتدائي	00	%00	°00
	أمِّية	04	%10	°36
المجمـــــــــــــــــــوع		40	%100	°360



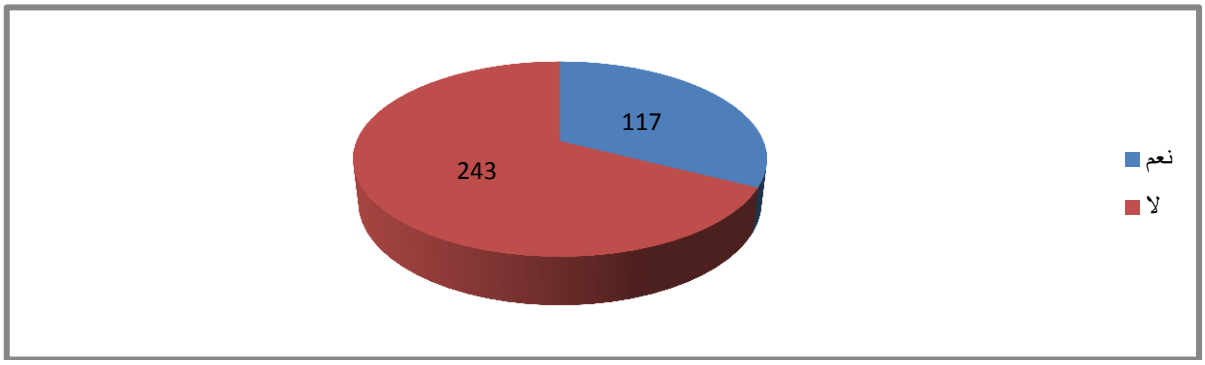


قراءة وتعليق:

يبيّن لنا الجدول أنَّ المستوى المتوسِّط للأب أخذ النِّسبة الأكبر وقدِّرت بـ(35%) ويليها نسبة المستوى الجامعي بـ(27.50%)، وبعدها نسبة المستوى الثَّانوي بـ(20%) ثم نسبة الابتدائي وقدِّرت بـ(15%)، وأخيرًا الفئة الأمِّيَّة والَّتي بلغت(2.50%)، وهذا يعني قلَّة الأمِّيَّة في العيِّنة الَّتي شملتها الاستبانة، إذن، فالمستوى التعلِّيمي للآباء يتراوح مابين المتوسِّط والجامعي وهذا يعني أنَّها فئة مثقَّفة. أمَّا فيما يخصُّ المستوى التَّعليمي للأم فنسبة المتوسِّط هي الأعلى تقدَّر بـ(37.50%) ثمَّ يليها المستوى الجامعي بـ(32.50%) ثمَّ نسبة المستوى الثَّانوي بـ(20%) وبعدها نسبة الأمِّية والَّتي بلغت (10%) أمَّا الابتدائي فكانت منعدمة وهذا يعني أنَّ المستوى التَّعليمي للأمَّهات يتراوح مابين المتوسِّط والجامعي وهو نفس مستوى الآباء. ومن الجدول نستنتج أنَّ: المستوى التَّعليمي للوالدين له تأثير على تحصيل المتعلِّمين لأنَّه كلما كان المستوى التعلِّيمي للآباء والأمَّهات أعلى كل ما كان له أثر ايجابي على تعلُّم الأبناء، إلا أنَّ هذا لا يعني أنَّ الَّذين لهم مستوى تعليمي بسيط لهم تأثير سلبي على تعلُّم الأبناء، فهناك فئات مستواهم بسيط إلا أنَّ أبناءهم متفوِّقون في الدِّراسة، وهذا راجع إلى المحيط الأسري والدَّور الَّذي يلعبه الوالدين.

الجدول رقم(03):هل تجد صعوبة في تطبيق تعليمات الوضعيَّة الإدماجيَّة؟:

نعم أو لا	التكرار	النِّسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	15	%32.50	°117
لا	27	%67.50	°243
المجموع	40	%100	°360

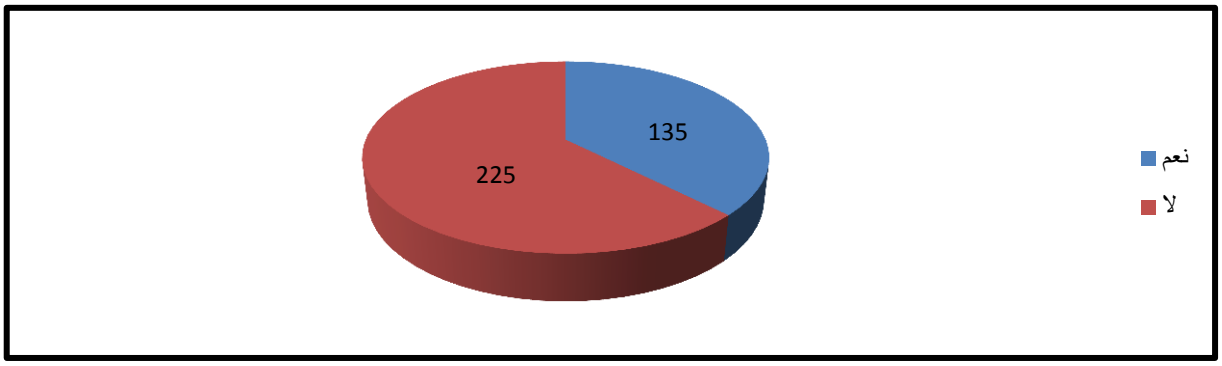


قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نجد أنَّ نسبة (67.50%) من المتعلِّمين كانت إجابتهم بأنَّهم لا يجدون صعوبة في تطبيق تعليمات الوضعيَّة الإدماجيَّة، لأنَّ المواضيع الَّتي تعالجها سهلة وممتعة بالإضافة إلى حبهم وميلهم إلى التَّعبير وهناك من أرجع السَّبب إلى كثرة مطالعة الكتب والَّتي يثري من خلالها رصيده اللُّغوي، في حين أرجعها البعض إلى أنَّ مواضيعها تتحدَّث عن الواقع المعيشي والاجتماعي الَّذي ينتمي إليه المتعلِّم، أمَّا ما نسبته(32.50%) فكانت إجابتهم بـ(نعم)، وسبب ذلك عدم فهمهم للمطلوب وصعوبة الموضوع، وافتقارهم للثَّروة اللُّغوية في تحرير الموضوع.

الجدول رقم(04): هل تفضِّل اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة على أسئلة البناء الفكري واللُّغوي والفنِّي؟:

نعم أو لا	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	15	%37.50	°135
لا	25	%62.50	°225
المجموع	40	%100	°360

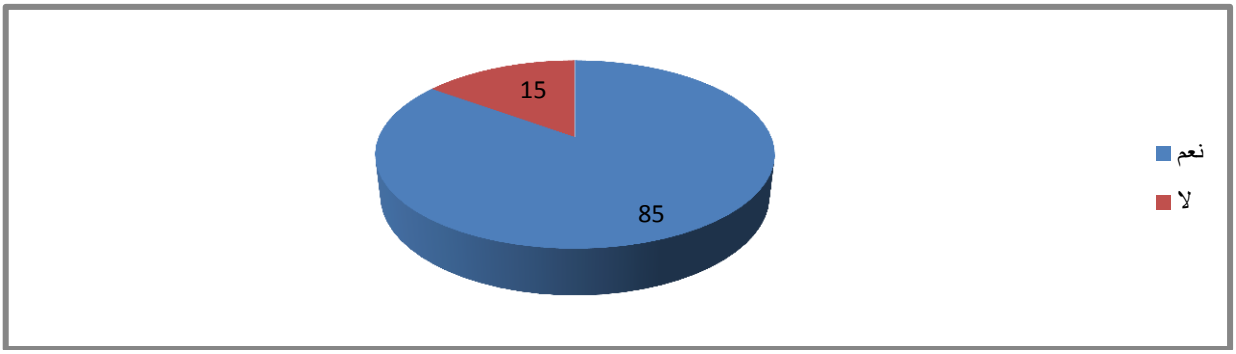


قراءة وتعليق:

يتَّضح من الجدول أنَّ نسبة كبيرة من المتعلِّمين كانت إجابتهم بـ(لا)، وقدِّرت النِّسبة بـ(62.50%) وذلك لسهولة أسئلة البناء الفكري واللُّغوي والفنِّي، وصعوبة الوضعيَّة الإدماجيَّة، في حين يرجعها البعض الآخر إلى عدم حصولهم على العلامة الكاملة الَّتي يضعها المعلِّم على هذه الوضعيَّة، فقد يتحصَّل على نصف العلامة أو أقل من النِّصف، أمَّا الفئة الَّتي أجابت بـ(نعم) بلغت نسبتها(37.50%)، وهذا راجع إلى سهولة مواضيعها كما أنَّها تأخذ الحيِّز الأكبر من النِّقاط ويرجعها البعض الآخر إلى حبِّهم وميلهم إلى التَّعبير.

الجدول رقم(05): هل تراجع ما كتبته في ورقة الاختبار قبل تسليم الورقة للمعلِّم وخاصة ما تعلق بالوضعيَّة الإدماجيَّة؟:

نعم أو لا	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	34	%85	°306
لا	06	%15	°54
المجموع	40	%100	°360



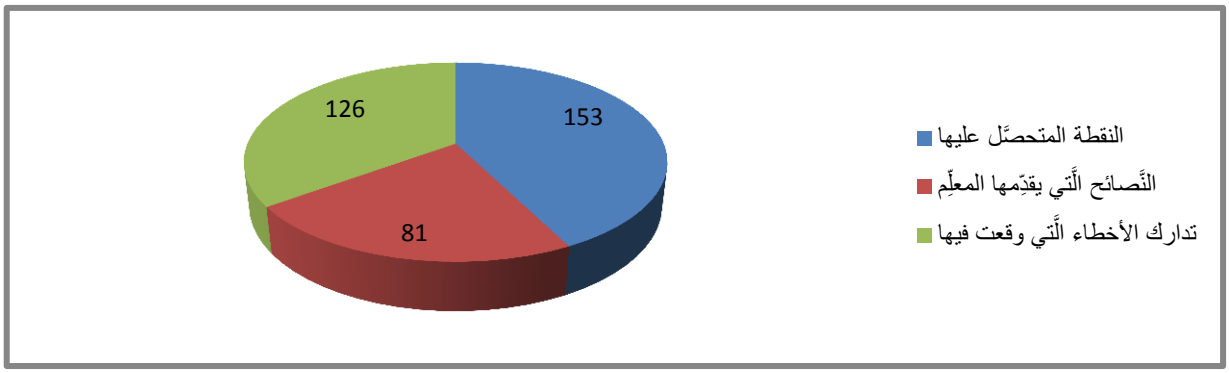
قراءة وتعليق:

الملاحظ من الجدول أنَّ أغلب المتعلِّمين كانت إجابتهم بـ(نعم) حيث قدِّرت نسبة ذلك بـ(85%)، وهذه المراجعة من أجل تدارك الأخطاء الَّتي وقعوا فيها، والتَّأكُّد من الإجابة على جميع الأسئلة، أمَّا ما نسبته(15%) فكانت إجابتهم بـ(لا)؛ أي أنَّهم لا يراجعون ورقة الاختبار قبل تسليمها للمعلِّم، لأنَّهم يجيبون على المسودَّة وعند نقلها إلى ورقة الإجابة يتداركون الأخطاء ويقومون بتصحيحها في حين أرجعها البعض إلى وقوعهم في موقف الشَّك بين الجواب الصَّحيح والجواب الخطأ بالإضافة إلى المحافظة على نظافة الورقة لأنَّ

المعلِّم يضع علامة على ذلك الأمر الذي يجعل المتعلِّم يتجنب شطب الكلمة الخطأ ووضع الكلمة الصَّحيحة من أجل الحصول على العلامة كاملة.

الجدول رقم(06): أثناء عملية تصحيح الاختبار ما الشَّيء المهم لديك؟:

الشيء المهم لدى المتعلِّم	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
النقطة المتحصَّل عليها	17	%42.50	°153
النَّصائح الَّتي يقدِّمها المعلِّم	09	%22.50	°81
تدارك الأخطاء الَّتي وقعت فيها	14	%35	°126
المجموع	40	%100	°360

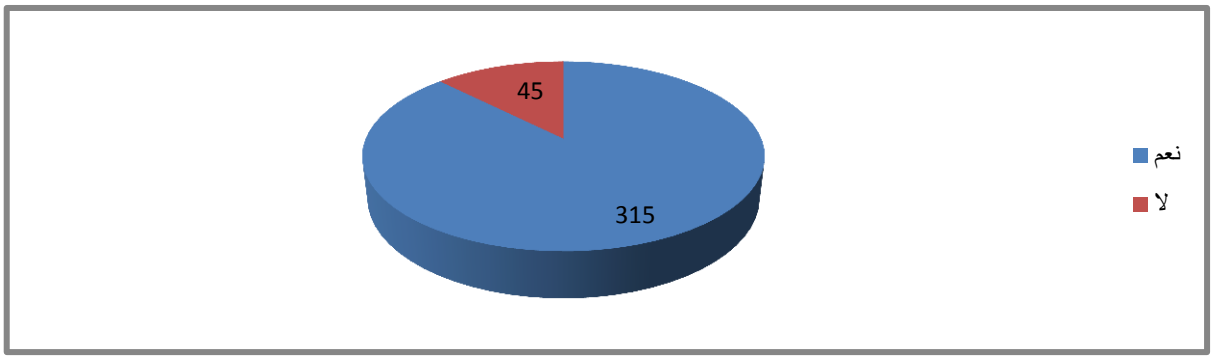


قراءة وتعليق:

يمكن القول: أنَّ نسبة (42.50%) من المتعلِّمين تهمُّهم النُّقطة المتحصَّل عليها أثناء عمليَّة تصحيح الاختبار، تليها تدارك الأخطاء الَّتي وقعوا فيها بنسبة(35%)، وبعدها النَّصائح الَّتي يقدِّمها المعلِّم بنسبة(22.50%)، ومنه نستنتج أنَّ أغلبيَّة المتعلِّمين ينصبُّ اهتمامهم على النُّقطة ـ بالدَّرجة الأولى ـ وتدارك الأخطاء ـ بالدرجة الثَّانية ـ ونادرًا ما يكون اهتمامهم بنصائح المعلِّم.

الجدول رقم(07): هل يضع المعلِّم سلَّم التَّنقيط على أسئلة الوضعيَّة الإدماجيّة؟:

نعم أو لا	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	35	%87.50	°315
لا	05	%12.50	°45
المجموع	40	%100	°360

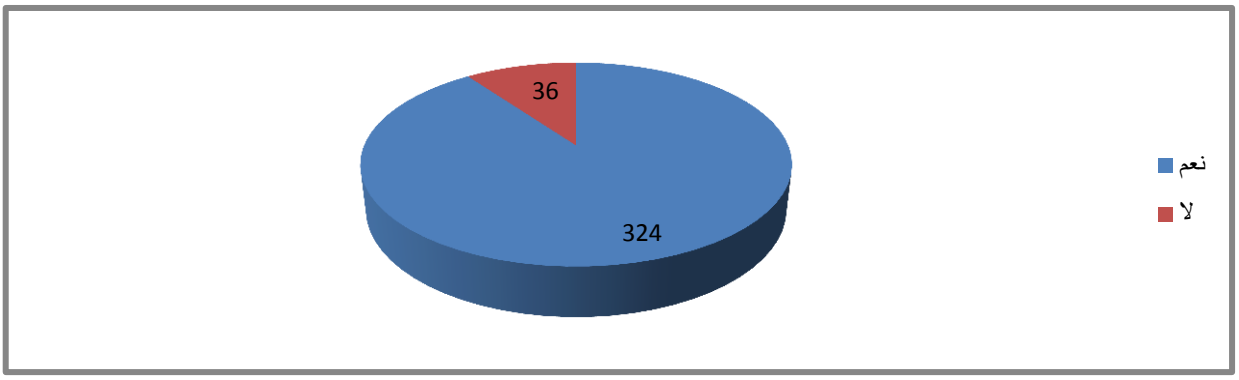


قراءة وتعليق:

نستنتج من الجدول أنَّ نسبة (87.50%) من المتعلِّمين كانت إجابتهم بـ (نعم)؛ أي أنَّ المعلِّم يضع سلَّم التَّنقيط، الأمر الذي يجعل المتعلِّم يقارن إجابته بسلَّم التَّنقيط لمعرفة النُّقص الَّذي تمَّ الوقوع فيه وحتَّى لا تضيع حقوق متعلِّمٍ على حساب آخر، أمَّا ما نسبته(12.50%) فكانت إجابتهم بـ(لا) لأنَّهم لا يعلمون إذا كان المعلِّم يضع سلَّم التَّنقيط أو لا، وهذا يجعلنا نفترض أنَّ هذه الفئة من المتعلِّمين لا تعرف المقصود بسلَّم التَّنقيط، وإمَّا عدم انتباههم مع المعلِّم أثناء عمليَّة التَّصحيح.

الجدول رقم(08): هل توظِّف الشَّواهد المطلوبة منك في اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة؟:

نعم أو لا	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	36	%90	°324
لا	04	%10	°36
المجموع	40	%100	°360

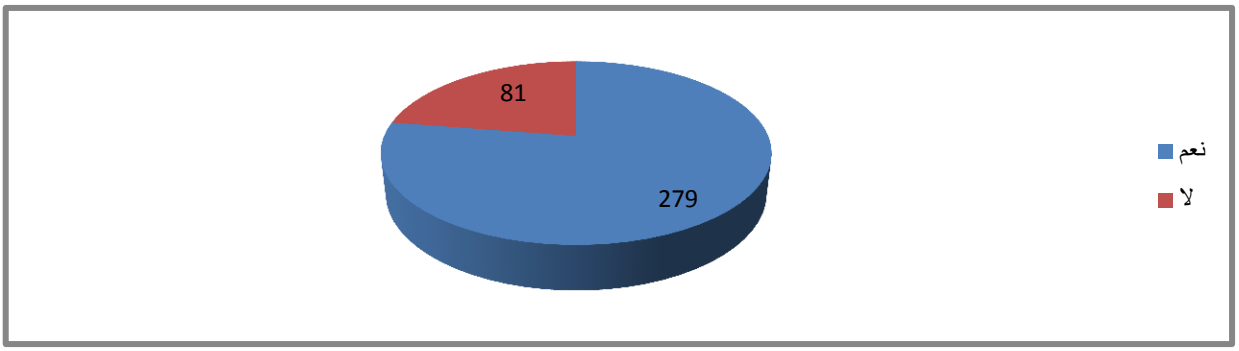


قراءة وتعليق:

نجد هناك إجماع في إجابات المتعلِّمين بنسبة(90%) فكانت الإجابة بـ(نعم)؛ أي أنَّهم يوظِّفون الشَّواهد المطلوبة منهم في اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة، لكونها تدعم وتقوِّي الفكرة وتجعلها مقنعة ومفيدة تنال إعجاب المعلِّم، بالإضافة إلى أنَّ لهم مكتسبات قبليَّة (كحفظ القرآن الكريم و الأحاديث النبويَّة، والشعر...)، وهناك من يوظِّفها من أجل الحصول على العلامة كاملة، أمَّا ما نسبته (10%) فكانت إجابتهم بـ(لا)، بسبب عدم فهمهم للمطلوب وصعوبة الموضوع المعالج، وهذا يجعلنا نفترض أنَّ هذه الفئة من المتعلِّمين ليست لديهم دافعيَّة نحو التَّعلُّم ولا خلفيَّة معرفيَّة.

الجدول رقم(09): هل المواضيع المقترحة في الوضعيَّة الإدماجيَّة تثير اهتماماتك وميولاتك واحتياجاتك الاجتماعيَّة؟:

نعم أو لا	التكرار	النسبة المئويَّة	درجة الزاويَّة
نعم	31	%77.50	°279
لا	09	%22.50	°81
المجموع	40	%100	°360



قراءة وتعليق:

القارئ للجدول يرى أنَّ نسبة (77.50%) من المتعلِّمين كانت إجابتهم بـ (نعم)؛ أي أنَّ المواضيع المعالجة في الوضعيَّات الإدماجية مثيرة للاهتمامات واحتياجات المتعلِّمين لأنَّها تفيد في الحياة اليوميَّة وتعالج مواضيع اجتماعيَّة حيث يجد المتعلِّم متعة فيها لأنَّها تمسُّ واقعه المعيشي، أمَّا ما نسبته(22.50%) فكانت إجابتهم بـ(لا)، وسبب ذلك راجع إلى عدم فهمهم للمطلوب وإيجاد صعوبة وعجز في التَّعبير عن الموضوع المعالج لعدم توفُّر الثَّروة اللُّغويَّة.

4/النتائج:

إنَّ التعلِّيم هو الوسيلة الأساسيَّة الَّتي يقوم عليها كل مجتمع من المجتمعات والَّتي نسعى من خلالها إلى تكوين أبنائها في شتَّى المجالات وعلى كل المستويات، وذلك من خلال تزويدهم بمختلف المعارف والمهارات الَّتي تمكِّنهم من فهم الحياة الاجتماعيَّة بصفة عامة والمجال التعلِّيمي بصفة خاصَّة، فالواجب على المنظومة التربويَّة تسخير الإمكانات اللاَّزمة للنَّهوض بالعمليَّة التَّعليميَّة وكل ما تعلَّق بها وخاصة تكوين المعلِّمين وإعدادهم.

ونظرًا لكون العملِّية التعليميَّة تطرح العديد من الموضوعات القابلة للبحث والمثيرة للاهتمام فإنَّه لواجب على الباحثين والمختصين فيها الاهتمام بمجالات العمليَّة التَّعليميَّة المختلفة وكل ما تعلَّق بنظامها التَّعليمي التَّعلُّمي، وعناصرها المكوِّنة له والمتمثِّلة في: المتعلِّم، طريقة المعلِّم، المحتوى.

فبالرّغم من الإصلاحات الجديدة والمجهودات المبذولة من طرف المنظومة التربويَّة إلا أنَّنا نلمس ضعف في مستوى التعلِّيم بالمدرسة الجزائريَّة، وخاصَّة في اللُّغة العربيَّة، حيث نجد فئة قليلة من المتعلِّمين لهم مستوى جيِّد في اللُّغة العربيَّة، ولديهم القدرة على إنجاز وتحرير وضعيَّة إدماجيَّة مفيدة بلغة سليمة خالية من الأخطاء، وهذا الضُّعف ليس سببه المدرسة فقط وإنمَّا يتعدى ذلك إلى المعلِّم وطريقته في التَّدريس والمتعلَّم ومدى قدرته على الإستعاب وقابليَّته للتعلِّيم وإلى المحيط الخارجي والواقع المعيشي للمتعلِّمين فكل هذه العناصر لها علاقة بنجاح العملِّية التعلِّيميَّة .

4-1/النَّتائج على مستوى المتعلِّم:

يعد المتعلِّم عنصرًا أساسيًّا في العملِّية التعلِّيميَّة وسبب قيامها في التربيَّة الحديثة ومن ثمَّة يجب البحث في مستواه المعرفي والفكري، وذلك من خلال عمليَّتي التَّقويم والتَّقييم الَّتي يتحدَّد من خلالها مستوى المتعلِّمين وقدرتهم على مواجهة مختلف العوائق الَّتي تشكِّل تحدِّيًا أمامهم في اختبار اللُّغة العربيَّة بصفة عامة والوضعيَّة الإدماجيَّة بصفة خاصَّة، ومن خلال البحث الميداني استنتجنا بعض النِّقاط المتعلِّقة بالمتعلِّم وحصرناها فيما يلي:

ـ ضعف المتعلِّمين في مادَّة اللُّغة العربيَّة، بسب إهمالهم لقواعدها اللُّغوية والرصيد اللُّغوي والمعاني.

ـ عدم تقيُّد بعض المتعلِّمين بتعليمات الوضعيَّة الإدماجيَّة الَّتي يضعها المعلِّم في كل اختبار، وخروجهم عن المطلوب.

ـ إهمال بعض المتعلِّمين لمنهجيَّة الوضعيَّة الإدماجيَّة وعدم تقيُّدهم بها.

ـ وقوع أغلب المتعلِّمين في الأخطاء اللُّغوية المختلفة خلال تحريرهم لمواضيع الوضعيَّة الإدماجيَّة، وخاصة الأخطاء الإملائيَّة، وهذا دليل على عدم إلمامهم بقواعد الكتابة الإملائيَّة للُّغة العربيَّة.

ـ نقص الجانب المعرفي لدى المتعلِّمين لقلَّة مطالعتهم الكتب الخارجيَّة والثَّقافيَّة لتنميَّة ثروتهم اللُّغوية، الأمر الَّذي كان سببًا في وقوعهم في الأخطاء المعرفيَّة، وخاصة ما تعلق بالآيات القرآنيَّة والأحاديث النبويَّة الشريفة.

ـ طغيان اللُّغة الأم على اللُّغة العربيَّة الفصحى في تعابير المتعلِّمين.

ـ تفاوت القدرات العقليَّة للمتعلِّمين، فهناك ضعيف المستوى والمتوسط والجيّد.

ـ أغلب المتعلِّمين يواجهون صعوبة في تحرير مواضيع الوضعيَّة الإدماجيَّة، والسبب في ذلك راجع إلى عدم فهمهم للمطلوب وصعوبته، الأمر الذي يجعلنا نفترض أنَّ المواضيع المقترحة في المقرَّر الدِّراسي لنشاط الوضعيَّة الإدماجيَّة غير مناسبة لمستوى المتعلِّمين ـ بالدَّرجة الأولى ـ والضُّعف القاعدي للمتعلِّمين ـ بالدرجة الثانيَّة ـ .

ـ ينصب اهتمام أغلب المتعلِّمين على العلامة المتحصل عليها أكثر من المادَّة العلميَّة الَّتي تقدَّم لهم والاستفادة من المعلومات.

ـ أغلبيَّة المتعلِّمين يواجهون صعوبة في توظيف مكتسباتهم القبليَّة رغم فهمهم للدروس.

ـ ضعف الرصيد اللُّغوي والمعرفي أثَّر سلبًا على نشطات اللُّغة العربيَّة وخاصة على نشاط الوضعيَّة الإدماجيَّة.

4-2/النَّتائج على مستوى طريقة المعلِّم:

إنَّ المعلِّم هو الركيزة الأساسيَّة في التعلِّيم لمَّا له من دور في تحسين العملِّية التعلِّيميَّة فهو يؤثِّر تأثيرًا كبيرًا على المتعلِّمين، لأنَّه العنصر الفعَّال في عمليَّة تنشئتهم وإعدادهم، وهو ركن أساسي من أركان العمليَّة التَّعليميَّة، ويعمل على تنميّة قدرات ومهارات المتعلِّمين عن طريق ضبط وتنظيم العمليَّة التَّعليميَّة، واستخدام وسائل التَّعليم الفعَّال وتقنياته، بالإضافة إلى معرفة حاجات المتعلِّمين وطرائق تعلُّمهم وتفكيرهم.

ونظرًا لأهميَّة المعلِّم في العمليَّة التَّعليميَّة، يجب النَّظر في طريقة تقديمه للوضعيَّة الإدماجيَّة، للمتعلِّمين وكيفيَّة تقويمهم، وهذا ما وقفنا عليه في دراستنا الميدانيَّة :

ـ أغلب المعلِّمين يجدون صعوبة في معالجة معطيات الوضعيَّة الإدماجيَّة .

ـ يراعي المعلِّمين خصائص المتعلِّمين وقدراتهم العقليَّة والنفسيَّة .

ـ تقيُّد المعلِّمين بمحكَّات تقويم الوضعيَّة الإدماجيَّة حرصًا على رفع مستوى المتعلِّمين.

ـ يجد المعلم صعوبة في تحديد نقاط ضعف كل متعلِّم وتقويمه بسبب اكتظاظ الأقسام التَّعليميَّة.

4-3/النَّتائج على مستوى المحتوى:

يعتبر المحتوى من عناصر المنهج وأكثرها تأثيرًا في الأهداف التربويَّة الَّتي يهدف التعلِّيم إلى تحقيقها، ويشمل المحتوى كل الخبرات الَّتي تحقق النمو الشامل والمتكامل للمتعلِّمين منها الخبرات المعرفيَّة والانفعاليَّة، كما يشمل كل الأهداف وأساليب التَّقويم والتَّقييم، والواجب أن يكون هذا المحتوى موافقًا لثقافة المتعلِّمين ويساعدهم على فهم مختلف المواقف التَّعليميَّة والاجتماعيَّة وهذا ما وقفنا عليه في دراستنا الميدانيَّة:

ـ كثافة البرنامج يتطلَّب وقتًا كبيرًا إلا أنَّ الوقت المخصَّص لتقديم المادَّة الدِّراسيَّة غير كافٍ.

ـ أغلب الوضعيَّات الإدماجيَّة المقرَّرة غير مرتبطة بالمحيط الاجتماعي للمتعلِّم ولا تتماشى وقدراته العقليَّة و ميولاته الشخصيَّة، الأمر الذي ينقص من دافعيَّة المتعلِّم نحو التعلُّم.

ـ بعض مواضيع الوضعيَّة الإدماجيَّة المقرَّرة في البرنامج لا تناسب مستوى المتعلِّمين لأنَّها غير قابلة للتَّجسيد على أرض الواقع.

خاتمة

خاتمـــــــ

خاتمـــــــ

الملاحق

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الوضعية الجدامجية:

- في آخر يوم من الجرمتحانات وضع المعلمون عن حمله لغرس الأشجار فكنت أنا و صديقتي نقضي في ذلك الجو الحزين و بمجرد انتهاء تمامنه ذهبنا سجلنا أسمائنا للمشاركة فيه.

- و ها قد حان الوقت في صبيحة يوم الثلاثاء ذهبنا لتلك العملة و كان أصدقائي و صديقاتي منتشرين هنا و هناك، و لقد قسمنا الفريق الى ثلاث مجموعات الأولى للحرث و الثانية للغرس أما الثالثة للري و السقي و كانت هناك حركة دالة على النشاط و الحيوية، و عند انتهاءنا من عملنا كنا منهكين كثيرا، فأخذنا استراحة قصيرة ثم عدنا إلى بيوتنا، فرحين مسرورين بذلك العمل الجماعي الذي ترك أثرا رائعا في نفسي لم أنساه مدى حياتي و تنبئني تنمية روح العمل الجماعي ما أجمل ذلك اليوم!

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

الملاحـــــــ

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

1/المصادر:

المعاجم:

- **ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم**، لسان العرب، ضبط خالد رشيد القاضي، دار الصبح، لبنان، ط1، ج11، 2006.

- **أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي**، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، تح: عبد العظيم الشناوي، دار المعارف، القاهرة،مصر، ط2، دت.

- **الزمخشري أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد**، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عون السود، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، م2، ط2، 1971.

- **المعجم التربوي**، ملحقة سعيدة الجهوية، تص: عثمان أيت مهدي، دط، 2009.

- **المعجم الوسيط**، مجمع اللُّغة العربيَّة، مكتبة الشروق الدوليَّة، مصر، ط4، 2004.

2/المراجع:

- **خير الدين هني**، مقاربة التدريس بالكفاءات، ع/بن، الجزائر، ط1، 2005.

- **زيد سليمان العدوان ، محمد فؤاد الحوامدة**، تصميم التَّدريس بين النظريَّة والتَّطبيق، دار المسيرة للنَّشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

- **أحمد عودة**، القياس والتَّقويم في العمليَّة التدريسيَّة، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط2 1998.

- **أحمد محمد عبد الخالق**، قياس الشخصيَّة، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1996.

- **أحمد مختار عمر**، أخطاء اللُّغة العربيَّة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط2، 1993.

- **إكزافيي روجسترس**، تر: ناصر موسى بختي، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريَّة،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، دط، 2006.

- **الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور**، التَّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، ملتقى التَّكوين بالكفايات في التربيَّة، مجلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- **السعيد مزروع**، التَّدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع جامعة بسكرة، العدد: 03، سبتمبر 2012.

- **بن الدين بخولة**، المقاربة التربويَّة في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، الملتقى الوطني حول الدِّراسات التحليليَّة التَّقويميَّة للمستندات التربويَّة في مختلف الأطوار التعليميَّة في ضوء المقاربة بالكفاءات،ج2،المنعقد في: 2013/12/05، جامعة وهران، منشورات مختبر الممارسات اللُّغويَّة، الجزائر،2014.

- **جابر نصر الدين**، العلاقة بين الاختبارات والقياس والتَّقويم في ظل المادَّة الدراسيَّة مجلة المخبر وأبحاث في اللُّغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

- **جميل حمداوي**، نحو تقويم تربوي جديد، (التَّقويم الإدماجي)، مكتبة سلمى للنشر والتوزيع،ط1، 2015.

- **حسين بوحرين**، الممتاز في اللُّغة العربيَّة دروس وتمارين محلولة، منشورات بغدادي الجزائر، دط، دت.

- **راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة**، أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة بين النظريَّة والتَّطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، 2004.

- **رحيمة شريفي، نجاة بوساحة**، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليميَّة ملتقى التكوين بالكفاءات في التربيَّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

- **ريمون حرفوشي**، منجد الطُّلَّاب، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط20011،6.

- **سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز**، مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1014.

- **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:**

  - المدخل إلى التَّدريس، مكتبة الشروق، فلسطين، دط، 2006.

- كفايات التَّدريس المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع غزة،فلسطين، ط، 2003.

- **صالح بالعيد**، دروس في اللسانيَّات التطبيقيَّة، دار هومة، الجزائر، ط2، 2006.

- **صبيعي حمودي:**

- المنجد الوسيط في اللُّغة المعاصرة، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، 2008.
- المنجد في اللُّغة العربيَّة المعاصرة، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط3، 2008.

- **عباس محمود عوض**، القياس النفسي بين النظريَّة والتَّطبيق، دار المعرفة الجامعيَّة دط 1996.

- **عبد الباسط هويدي**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع.

- **عبد الكريم غريب**، بيداغوجيا الإدماج المفاهيم والمقاربات الديداكتيكيَّة للممارسات الإدماجيَّة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2011.

- **عبد اللَّطيف الجابري**، إدماج وتقييم الكفايات الأساسيَّة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء المغرب، ط1، 2003.

- **عبد اللَّطيف بن حمد الحلبي، مهدي محمود سالم**، التربيَّة الميدانيَّة وأساسيَّات التَّدريس مكتبة العيبكان، دط، دت.

- **عبد المجيد نشواتي**، علم النفس التربوي، دار الفرقان، إربد، الأردن،ط4، 2003.

- **عدمان مريزق**، المقاربة بالكفاءات لدعم التعليميَّة في الجامعات الجزائريَّة، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد: 08، 2010.

- **علي أوحدة**، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، دط 2007.

- **علي سام الحلَّاق**، المرجع في تدريس مهارات اللُّغة العربيَّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010.

- **فاتح لعزيلي**، التَّدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة علميَّة محكمة، كليَّة العلوم الاجتماعيَّة والإنسانيَّة، جامعة البويرة، العدد:14، 08أكتوبر 2013.

- **فاطمة كمراوي وآخرون**، المقاربة بالكفايات، بيداغوجيا الإدماج، أنشطة علميَّة، قسم استراتيجيَّة التَّكوين، المملكة المغربيَّة، دط، 2006.

- **فاهم حسين الطريحي**، معايير تصميم الاختبار التحصيلي، مركز طرائق التدريس والتدريب الجامعي.

- **فريد حاجي**، بيداغوجيا التَّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونيَّة للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2005.

- **فهد خليل زايد**، الأخطاء الشائعة النحويَّة والصرفيَّة والإملائيَّة، دار اليازوري، عمان الأردن، دط، 2006.

- **ليلى شريفي**، المقاربة في كتاب اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة من التعلِّيم المتوسط، مجلة الواحات للبحوث والدراسات.

- **محمد الدريج**، الكفايات في التعلِّيم، سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، دط،2003.

- **محمد الصالح حثروبي**، المدخل إلى التَّدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، دط،2002 .

- **محمد الصدوقي**، المفيد في التربيَّة، دط، دت.

- **محمد الطاهر وعلي**، نشطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيَّة، دط، دت.

3/الوثائق الرسميَّة:

- **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة**، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعلِّيم المتوسط اللُّغة العربيَّة والتربيَّة الإسلاميَّة، اللجنة الوطنيَّة للمنهاج، 2014/2013.

- **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة**، دليل الأستاذ مادة اللُّغة العربيَّة وآدابها محفوظ كحوال، السنة الأولى من التعلِّيم المتوسط، 2017/2016.

- **الفريق الوطني للتَّقويم**، استراتيجيات التَّقويم وأدواته، 2004.

- **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيَّة وتحسين مستواهم**، تعليميَّة المواد في المدرسة الابتدائيَّة، الجزائر.

- **المعهد الوطني لمستخدمي التربيَّة وتحسين مستواهم**، النظام التربوي والمناهج التعليميَّة سند تربوي، الحراش، الجزائر،2004.

- **المعهد الوطني لمستخدمي التربيَّة وتحسين مستواهم**، بناء الاختبارات، هيئة التأطير بالمعهد، الحراش، الجزائر.

- **المعهد الوطني لمستخدمي التربيَّة وتحسين مستواهم**، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجيَّة موجه لأساتذة السنة الرابعة من التعلِّيم المتوسط مادة اللُّغة العربيَّة، الحراش، الجزائر، دائرة البرامج والدعائم التَّكوينيَّة.

- **علاوي خالد**، مذكرة أستاذ اللُّغة العربيَّة للسنة الثالثة من التعلِّيم المتوسط، درس المنادى مذكرة رقم:55، 2016.

- **وزارة التربيَّة الوطنيَّة**، اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثالثة من التعلِّيم المتوسط،الشريف مريبعي وآخرون،

- **وزارة التربية الوطنية**، المقاربة بالكفاءات، بكي بلمرسلي.

- **وزارة التربيَّة الوطنيَّة**، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللُّغة العربيَّة مرحلة التعلِّيم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللُّغة العربيَّة،2016.

- **وزارة التربيَّة والتعليم المديرية العامة للامتحانات والاختبارات**، مرشد المعلِّم في بناء الاختبارات التحصيليَّة، إبراهيم الرواشدة وآخرون، عمان، الأردن، دط، 2006 .

- **وزارة التربيَّة والتعلِّيم**، دليل تقويم المتعلِّم في النظام الفصلي للتعلِّيم الثانوي(التَّقويم من أجل التعلُّم) 2014.

4/الرسائل الجامعيَّة:

- **عبد الحميد معوش**، درجة معرفة معلِّمي السنة الخامسة ابتدائي الوضعيَّة الإدماجيَّة وفق منظور التَّدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012/2011.

5/المواقع الإلكترونيَّة:

- **الموقع الأول للتعلِّيم في الجزائر**، طريقك نحو الآفاق، طارق.

ملخص

الكلمات المفتاحية:

المصطلح باللُّغة العربيَّة	المصطلح باللُّغة الفرنسيَّة
الكفاءة	Compétence
التَّقويم	Evaluation
الإدماج	Intégration
الوضعيَّة	Situation

ملخص باللُّغة العربيَّة:

تهدف هذه الدَّراسة إلى التَّعرف على أهميَّة نشاط الوضعيَّة الإدماجيَّة في اللُّغة العربيَّة للسَّنة الثالثة من التَّعليم المتوسِّط، والَّتي يَقُومُ بإعدادها معلِّمو اللُّغة العربيَّة ويُطلَبُ فيها من المتعلِّم بناء معارفه وإدماج مكتسباته وتوظيفها بشكل جيِّد، وهذا يستدعي من المعلِّم أن يُقَوِّمَ أعمال متعلِّميه.

وعليه، للوصول لأهداف الدِّراسة، قمنا باختيار عيِّنة من أوراق اختبار اللُّغة العربيَّة للفصل الأوَّل والثَّاني، وبعد ذلك حللَّنا الجزء الخاص بالوضعيَّة الإدماجيَّة، فبيَّنت لنا الدِّراسة– دراسة الأوراق– الضُّعف اللُّغوي لدى المتعلِّمين، وهكذا تسنَّى لنا تسجيل جملة من الأخطاء الَّتي ارتكبها المتعلِّمون، ثم انتقلنا إلى تحديدها وتصنيفها، كما أوصلتنا قضيَّة البحث إلى أسباب هذا الضُّعف من خلال تحليل هذه الأخطاء باعتمادنا على منهج تحليل الأخطاء باعتباره المنهج الأنسب في التَّحليل.

وكانت نهاية بحثنا متركِّزة على أهميَّة الوضعيَّة الإدماجيَّة في تقييم كفاءة المتعلِّم اللُّغويَّة وتقويمها في ضوء المقاربة بالكفاءات، مع اقتراح بعض التَّوصيات.

ملخص باللُّغة الفرنسيَّة :

RESUME

La présente étude vise à identifier l'importance de l'activité d'intégration de la langue arabe dans la troisième année de l'enseignement moyen, préparé par les enseignants de la langue arabe, il est demandé à l'élève de construire ses connaissances et de bien les intégrer, ce qui impose à l'enseignant d'évaluer les travaux de ses élèves.

Pour atteindre les buts de cette étude, nous avons choisis une catégorie de feuille d'examen des 1er et 2ème trimestre de la langue arabe, après nous avons étudier le chapitre concernant la position d'intégration, l'étude nous à démontrer la faiblesse linguistique des élèves, ce qui nous a permis d'enregistrer une somme d'erreurs commises par les élèves. Après nous avons identifiés et classés ces erreurs, notre recherche nous a permis de connaître les motifs de cette faiblesse linguistique en analysant les erreurs, en adoptant le « procédé d'analyse des erreurs », car c'est le procédé le plus adapté à cette analyse.

Notre recherche était centralisée sur l'importance de la situation d'intégration dans l'évaluation de la compétence linguistique de l'élève et son évaluation par comparaison aux compétences et en proposant certaines recommandations

الفهارس

فهرس
الجداول

1/ فهرس الجداول:

الجدول	المحتوى	الصفحة
الجدول رقم(01)	يمثل الأخطاء الإملائيَّة ونسب وقوعها عند المتعلِّمين.	63-65
الجدول رقم(02):	يمثل الأخطاء الصرفيَّة ونسب وقوعها عند المتعلِّمين.	68-69
الجدول رقم(03):	يمثل الأخطاء النحويَّة ونسب وقوعها عند المتعلِّمين.	70-71
الجدول رقم(04):	يمثل الأخطاء التركيبيَّة ونسب وقوعها عند المتعلِّمين.	73-74
الجدول رقم(05):	يمثل الأخطاء المعرفيَّة ونسب وقوعها عند المتعلِّمين.	76
الجدول رقم(06):	يمثل مجمل الأخطاء اللُّغويَّة ونسب وقوعها عند المتعلِّمين	78

2/ فهرس الرسومات:

الشكل	المحتوى	الصفحة
الشكل(أ):	أعمدة بيانيَّة تبين أنَّ نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور في القسم.	60
الشكل(ب):	دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء الإملائية.	66
الشكل(ت):	دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء الصرفيَّة.	69
الشكل(ث):	دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء النحويَّة.	78
الشكل(ج):	دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء التركيبيَّة.	75
الشكل(ح):	دائرة نسبيَّة تمثل الأخطاء المعرفيَّة.	77
الشكل(خ):	دائرة نسبيَّة تمثل يمثل مجمل الأخطاء اللُّغويَّة.	78

1/ فهرس جداول خاصة بالمعلِّمين:

الجدول	الموضوع	الصفحة
الجدول رقم(01):	يوضح حالة السن والجنس.	82
الجدول رقم(02):	يوضح المؤهل العلمي.	83
الجدول رقم(03):	يوضح الخبرة في التعلِّيم.	84
الجدول رقم(04):	توضح جملة من الأسئلة الخاصة باختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة	87-85
الجدول رقم(05):		
الجدول رقم(06):		
الجدول رقم(07):		
الجدول رقم(08):		
الجدول رقم(09):	توضح معلومات متعلِّقة باختبار اللُّغة العربيَّة	89-87
الجدول رقم(10):		
الجدول رقم(11):		
الجدول رقم(12):	توضح مجموع الأسئلة الَّتي طرحت حول المحتوى	91-89
الجدول رقم(13):		
الجدول رقم(14):		
الجدول رقم(15):		

2/ فهرس جداول خاصة بالمتعلِّمين:

الجدول	الموضوع	الصفحة
الجدول رقم(01):	يوضح حالة السن والجنس.	94
الجدول رقم(02):	يوضح المستوى الدِّراسي لأولياء المتعلِّمين.	95
الجدول رقم(03):	توضح مجمل الأسئلة المتعلِّقة باختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة	96-102
الجدول رقم(04):		
الجدول رقم(05):		
الجدول رقم(06):		
الجدول رقم(07):		
الجدول رقم(08):		
الجدول رقم(09):		

فهرس
الموضوعات

الموضوعات **الصفحة**

إهـداء

شكر وعرفان

مقدمــة

الفصل الأول: تقويم كفاءة المتعلِّم في اختبار الوضعيَّة الإدماجيَّة

1 الكفاءة والوضعيَّة الإدماجيَّة

1-1 الكفاءة..... 08

1-1-1 مفهوم الكفاءة..... 10-08

1-1-2 خصائص الكفاءة..... 12-11

1-1-3 أنواع الكفاءة..... 13-12

1-1-4 مستويات الكفاءة..... 15-13

1-2 الوضعيَّة الإدماجيَّة..... 16

1-2-1 الوضعيَّة..... 16

1-2-1-1 مفهوم الوضعيَّة..... 17-16

1-2-1-2 مكونات الوضعيَّة..... 18-17

1-2-1-3 خصائص الوضعيَّة..... 19-18

1-2-1-4 أنواع الوضعيَّة..... 20-19

1-2-2 الإدماج..... 20

1-2-2-1 مفهوم الإدماج..... 22-20

1-2-2-2 مميزات الإدماج..... 23-22

1-2-2-3 خصائص الإدماج..... 23

1-2-2-4 أساليب الإدماج..... 24

1-2-2-5 أهداف الإدماج..... 25

1-2-2-6 أنماط الإدماج..... 25

1-2-2-7 مستويات الإدماج..... 26

1-2-2-8 أنواع الإدماج..... 27

2	التَّقويم في اللُّغة العربيَّة في ظل المقاربة بالكفاءات.....	28
2-1	التَّقويم.....	28
2-1-1	مفهوم التَّقويم.....	30-28
2-1-2	أنواع التَّقويم.....	32-31
2-2	الاختبار.....	33
2-2-1	مفهوم الاختبار.....	34-33
2-2-2	مميزات الاختبار.....	35-34
2-2-3	أنواع الاختبار.....	36-35
2-2-4	أهمية الاختبار.....	37
2-3	مميّزات اختبار اللُّغة العربيَّة.....	40-38
3	الوضعيَّة الإدماجيَّة في اختبار اللُّغة العربيَّة.....	41
3-1	التَّعليمة.....	41
3-1-1	مفهوم التَّعليمة.....	41
3-1-2	تعليمة النَّحو.....	42
3-1-3	تعليمة الصرف.....	43
3-1-4	تعليمة البلاغة.....	44
3-2	النَّمط.....	45
3-2-1	مفهوم النَّمط.....	45
3-2-2	أنواع الأنَّماط.....	47-45
3-2-2-1	النَّمط السَّردي	45
3-2-2-2	النَّمط الوصفي.....	46-45
3-2-2-3	النَّمط الحجاجي.....	46
3-2-2-4	النَّمط التفسيري.....	47
3-3	المعايير والمؤشِّرات في اختبار اللُّغة العربيَّة.....	48
3-3-1	المعايير.....	48
3-3-1-1	مفهوم المعايير.....	48

3-3-1-2	أنواع المعايير.....	48
3-3-2	المؤشِّرات.....	49
3-3-2-1	مفهوم المؤشِّرات.....	49
3-3-2-2	أنواع المؤشِّرات.....	49
	الفصل الثاني:الدراسة التَّطبيقية	
1	تقديم المدونة.....	53
1-1	دراسة في كتاب اللُّغة العربيَّة.....	53
1-1-1	التعريف بالكتاب المدرسي.....	53
1-1-2	شكل الكتاب وإنتاجه.....	53-55
1-1-3	محتوى الكتاب.....	55-57
1-1-4	تقييم ونقد محتوى الكتاب.....	57-58
1-2	منهجية البحث.....	58
1-2-1	التعريف بالمؤسسة.....	58
1-2-2	العيِّنة وموصفاتها.....	59
1-2-3	توزيع الاستبيانات.....	60
1-2-3-1	استبيان خاص بالمعلِّمين.....	60
1-2-3-2	استبيان خاص بالمتعلِّمين.....	61
2	تحليل أوراق المتعلِّمين من خلال الاختبار الأول والثاني	61
2-1	منهجية تحليل الأخطاء.....	62
2-1-1	مرحلة وصف وتصنيف الأخطاء.....	62-76
2-1-2	مرحلة تفسير الأخطاء.....	77-79
3	تحليل الاستبيان.....	80
3-1	استبيان موجه إلى معلمي اللُّغة العربيَّة.....	80-91
3-2	استبيان موجه إلى المتعلِّمين.....	92-101
4	النتائج	102
4-1	النتائج على مستوى المتعلِّم.....	103

2-4	النتائج على مستوى طريقة المعلِّم.....	104
3-4	النتائج على مستوى المحتوى.....	105-104
	خاتمة.....	108-107
	ملاحق.....	137-110
	قائمة المصادر والمراجع.....	144-139
	ملخص.....	147-146
	الفهارس.....	149
	فهرس الجداول والرسومات.....	150
	فهرس الجداول الخاصة بنتائج المعلِّمين والمتعلِّمين.....	152-151
	فهرس الموضوعات.....	157-154