مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 13 / العـــدد: 03 (2023)، ص 343 - 367

الوضعية الإدماجية في الوثائق التربوية: بين المنجز والمرغوب

The integrational situation in educational documents: between achieved and desired

سعيد بورياحي*
جامعة باجي مختار-عنابة (الجزائر)
said.bouriahi@univ-annaba.org

د. لطيفة هباشي
جامعة باجي مختار-عنابة (الجزائر)
habbachilat@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2022/02/06 تاريخ القبول: 2023/02/07

ملخص:

تمثّل الوثائق التربوية السند المرجعي والإطار المنهجي للمقاربات المطلوب تطبيقها في الممارسة الصفية، فهي التي تُمدّ الفاعلين التربوين بالطرق العلمية والأساليب الإجرائية لتطبيق وتنفيذ الممارسات التعليمية التعلّمية الصحيحة، وكما هو معلوم فالمقاربة بالكفايات تروم تزويد المتعلمين بجملة من الكفايات المنشودة، لهذا توجّب اختيار آلية تقويمية فعّالة لتقويم هذه الكفايات، فكانت الوضعية الإدماجية الخيار الأفضل لهذه المهمة، ولأن الوثائق التربوية هي المسؤولة عن ربط الصلة بين ما يتم التخطيط له في المناهج وما يجب تنفيذه فإنها ينبغي أن تحمل الشروحات اللازمة المتعلقة بهذا الخيار البيداغوجي وكذا المفاهيم المرتبطة به، ومن هذا الباب ارتأينا دراسة الوثائق التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط بُغية الوقوف على درجة اهتمام واضعي هذه الوثائق ببيداغوجيا الإدماج والوضعية الإدماجية.

وعليه سنحاول في هذه الورقة البحثية الإجابة على بعض الانشغالات أهمها: هل اهتمّ واضعو الوثائق التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط بمفهوم الوضعية الإدماجية من خلال شروحات كافية، وتعليمات إجرائية وافية عن هذا المصطلح الجديد، وعن المصطلحات المرتبطة به كبيداغوجيا الإدماج، والتقويم الإدماجي، وتقويم الكفاية...؟ وهل أُدرجت في هذه الوثائق التوجيهات والإرشادات اللازمة للمعلّم –والمتلقي بصفة عامة– لتوضيح بيداغوجيا الإدماج وسبل تحقيق أهدافها؟

الكلمات المفتاحية: إدماج؛ وضعية إدماجية؛ بيداغوجيا الإدماج؛ وثائق تربوية.

Abstract:

The educational documents represent referential base and methodological framework to approaches that must apply them in classroom practices, which they provide educational actors with scientific methods and procedural styles for the application and implementation of correct learning and teaching practices. As it is well known, the skills-based approach is supposed to provide the learners with some desired competencies, that is why it was necessary to choose an effective evaluation mechanism to evaluate these competencies, so it was be that the integrational situation is the best choose for this task; And because, the educational

* سعيد بورياحي.

documents are the responsible to relate between what is planned in curriculums and what is must execute it, so they must to carry about the necessary explanations related to this pedagogical option, as well as the concepts associated with it; from this section we decided to study the educational documents related to the Arabic language subject for the intermediate education stage in order to know how much the authors of these documents are interested in the pedagogy of integration and the integrational situation.

Therefore, in this research paper, we will try to answer some concerns, the most important ones are: Did the authors of the educational documents related to the Arabic language subject for the intermediate stage of education pay attention to the concept of integrational situation through adequate explanations and adequate procedural instructions on this new term, and on the terms associated with it such as the pedagogy of integration, the integrational evaluation, and the evaluation of competence...? Do these documents have the necessary directions and instructions for the teacher, and the receiver in general, to clarify the pedagogy of integration and the ways to achieve its goals?

Keywords: integration; integration situation; pedagogy of integration; educational documents.

مقدمة:

تروم المقاربة بالكفايات[1] تمكين المتعلّم من التحكّم في عدد من الكفايات المنشودة؛ أي أن نجاح المتعلّم –وفق هذه المقاربة– مرهون بمدى تحكمه بالكفايات المحدّدة سلفا في المناهج الدراسية، وبغرض تقويم هذه الكفايات والنظر إلى مدى تحكّم المتعلم بها اعتُمدت الوضعية الإدماجية كآلية تقويمية لتنفيذ هذه المهمة.

وبما أن الوثائق التربوية تمثّل السند المرجعي، والإطار المنهجي لأيّة مقاربة تعليمية، توجّب على الباحثين والمختصين النظر في هذه الوثائق لدراستها وتقويمها، ومن هذا الباب ارتأينا دراسة الوثائق التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، لغرض الوقوف على درجة اهتمام واضعي هذه الوثائق بالوضعية الإدماجية، ومدى وضوح مفهومها، وكيفية تقديمها للفاعلين التربويين. لهذا سنحاول في هذه الورقة البحثية الإجابة على بعض الانشغالات أهمها: هل اهتمّ واضعو الوثائق التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط بمفهوم الوضعية الإدماجية من خلال شروحات كافية وتعليمات إجرائية وافية عن هذا المصطلح الجديد بالنسبة للمعلّم والمتعلّم والولي...؟ وهل أوردوا في هذه الوثائق التعليمات والإرشادات اللازمة للمعلّم –والمتلقي بصفة عامة– من أجل توضيح بيداغوجيا الإدماج، وسبل تحقيق أهدافها؟...

وللإجابة على هذه الانشغالات قسمنا الدراسة إلى قسمين؛ أولهما: يضمّ مادة نظرية حول مفهوم الوضعية الإدماجية والمصطلحات المرتبطة بها، وثانيهما: يحوي وصفا وتحليلا لمحتويات الوثائق التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، من أجل الوصول إلى هدف هذه الدراسة المتمثل في تقييم وتحليل هذه المحتويات في كل ما ارتبط بمصطلح "الوضعية الإدماجية".

1. الوضعية الإدماجية: تأسيس نظري

يرتبط مصطلح "الوضعية الإدماجية" بعدد من المصطلحات على غرار: الوضعية، الإدماج، وبيداغوجيا الإدماج، تقويم الكفاية...، لهذا كان من الضروري التطرق إلى مفاهيم هذه المصطلحات بغية الوصول في الاخير إلى مفهوم الوضعية الإدماجية.

1.1. تقويم الكفاية (Competency assessment):

يُقصد بتقويم الكفاية التأكّد من درجة التحكم فيها، ويتحقق هذا من خلال عملية "تقييم المواقف والمهارات والقدرات العامة التي اكتسبها متعلم بعد قطعه لمسار تكويني معيّن، وهي عملية تتم في إطار التكوين"[2]، حين تكون المناهج والمحتويات الدراسية مبنية على كفايات معينة، تسعى إلى تهيئة المتعلم ليتمكن من أداء مهام معيّنة[3]؛ أي أنّ تقويم الكفاية يكون مسايرا للعملية التعليمية التعلمية ومندمجا فيها، من خلال تقييم القدرات والمهارات والمواقف... التي تُنمّى تدريجيا، لتصير كفايات يتحكم فيها المتعلم تحضيرا له لمواجهة مختلف عقبات الحياة (الشخصية، أو المهنية، أو الاجتماعية...) في الواقع.

ولتقويم أي شيء يتوجب أن يكون أولا قابلا للتقويم، ومن ثَمّ ينبغي أن تُراعى الفروق الفردية والاختلافات الموجودة بين المتعلمين، بالإضافة إلى تحديد المعايير الضابطة للتقويم مع مؤشراتها، وكذا وسائل وأدوات التقويم التي تتيح جمع المعطيات اللازمة لإجراء التقويم بكل مراحله، لهذا ينبغي عند تقويم الكفاية، مراعاة ما يلي[4]:

1- حين بناء المناهج، يجب صياغة كفايات قابلة للقويم، وإدراج أنشطة تقويم لمختلف الموارد الضرورية، التي تُسهم في تنمية الكفايات المطلوبة، إضافة إلى تنويع مواضيع التقويم لإتاحة فرصة التأكد من اكتساب الكفايات لدى المتعلمين.

2- عند ممارسة التقويم، ينبغي تحديد وتعيين الكفاية المستهدفة من التقويم.

3- تُقوّم أولاً الموارد المرتبطة بالكفاية المعنية، لأنّ المتعلم لا يستطيع إدماج موارد لم يستوعبها بعد، لهذا يجب التأكد من الاستيعاب الجيّد لهذه الموارد.

4- صياغة وضعيتين أو ثلاث وضعيات جديدة، تكون مكافئة للوضعيات التي يُطلب من المتعلم حلّها ليبرهن عن امتلاكه للكفاية المعنية بالتقويم.

5- تحديد معايير التقويم على ضوء الوضعيات المقترحة، وتفريع كل معيار إلى عدد من المؤشرات، مرفقة بسلم تنقيط موضوعي يُقيّم به إنجاز المتعلم.

6- بعد رصد النتائج تُحدَّد نقاط القوة لتُعزّز وتُدعّم، وتُرصد نقاط الضعف وتُوضع لها استراتيجيات لعلاجها.

بناءً على ما سبق يمكن القول: إن تقويم الكفاية يتجاوز التأكد من اكتساب الموارد المتعلقة بها، إلى التأكد من اكتساب الكفاية، لكن هذه العملية تتطلب مناهج ومحتويات دراسية علمية وعملية؛ أي مبنية على أسس علمية،

وقابلة للتطبيق، وتتطلب أيضا مقوِّما حذقا (يستطيع ممارسة تقويم الكفاية بكل مراحلها)، إذ ينبغي أن يكون ملمّا بعدد من المفاهيم على غرار: الكفاية، والإدماج، والتقويم، وأنواع التقويم، وأهدافه، ومعاييره، وآلياته...، إضافة إلى تمتّعه بالفطنة والذكاء لرصد كل العلامات الظاهرة على المتعلمين وإنتاجاتهم، وكذلك الاطلاع الواسع ليُحسن صياغة وضعيات جديدة، يتأكد بها من تحقّق الكفايات لدى المتعلمين، دون أن ننسى قدرته على وضع استراتيجيات لعلاج النقاط السلبية، واستثمار الخطأ وتوظيفه لبناء تعلّمات جديدة، مع حسن تعامله مع المتمكنين من الكفايات بالتشجيع والتعزيز.

2.1. مفهوم الوضعية (The situation):

1.2.1. الوضعية لغة:

الوضعية نسبةٌ للوضع، "والوَضْعُ مصدر قولك: وَضَعَ يَضَعُ "[5]، "ووَضَعَ الشيء في مكانه: أثبته فيه. وتقول في الحجر واللَّبِنِ إذا بُني به: وضَعهُ غير هذه الوَضْعَة والوِضْعَة والضِّعَة... ووَضَّعَ الخائط القطن على الثوب والباني الحجر توضيعا"[6]؛ أي جعل الخيّاط القطن في وضعية مناسبة للثوب، بجعله ثابتا في موضعه المحدّد، وجعل البنّاء كذلك الحجر أو اللَّبِنَ في مكانه المناسب بشكل ثابت ومستقر، إذن فالوضعية في اللغة من التوضيع؛ والتوضيع جعل الشيء في مكانه بشكل ثابت.

تجدر الإشارة إلى أن هذا المعنى اللغوي -المتعلق بالثبات في المكان-؛ هو المعنى اللغوي الوحيد الذي يحمل القليل من الدلالة القريبة من المعنى الاصطلاحي، أما غيره من المعاني فقد انصب جلّها حول دلالة الوضاعة؛ أي عكس الرِّفعة[7]، لكنّنا نجد المعنى اللغوي الأقرب للمعنى الاصطلاحي، في المعاجم الأجنبية للغات اللاتينية، فمثلا معجم **أوكسفورد** (Oxford)، يُورد معنى كلمة « Situation »، بالمعنى التالي: "الوضعية تعني معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص، وفي مكان خاص"[8]؛ وهذا المعنى قريب من المعنى الاصطلاحي للوضعية.

2.2.1. الوضعية اصطلاحا:

يُعتبر مفهوم الوضعية من بين المفاهيم التي ظهرت كرد فعل على المقاربات التقليدية؛ التي تتبنى تعلّمات مجرّدة، ومفصولة عن سياقاتها، لأن الوضعية بالإضافة إلى أنها السبيل لتنمية الكفاية، والوسيلة لإثبات تحكم المتعلم بها واكتسابها، فهي أيضا تجعل من المتعلم جزءا من موضوع الدراسة، لأنها تضعه أمام تعلّمات من واقعه، وبيئته المعاشة، وتجعله يتفاعل مع التعلمات التي يتلقاها، بشكل حيوي، فكل وضعية "مخطط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات، وتشمل مجموعة من العناصر المتفاعلة (مدرس، تلاميذ، مادة، وسائل...)"[9]؛ وعليه فإعداد الوضعية يكون انطلاقا من أهداف محدّدة سلفا، مع مراعاة كل عناصر الفعل التعليمي التعلّمي.

ويمكن تعريف الوضعية على أنها جملة الظروف الخاصة، التي تعكس صفات عائلة من الوضعيات، بحيث تقتضي كل وضعية تنتمي إلى هذه العائلة العلاج نفسه تقريبا، هذا العلاج يتطلب الأفعال والموارد نفسها، مع وجود بعض الاختلافات الطفيفة في هذه الأفعال والموارد[10]؛ أي أن الوضعية تُمثل ظروفا معيّنةً خاصةً بها، وهي

تنتمي إلى عائلة من الوضعيات التي تتشابه فيها الظروف، وعلاج كل وضعية من هذه الوضعيات (التي تنتمي إلى هذه العائلة)، يستوجب تعبئة وإدماج الموارد نفسها تقريبا؛ هذا يعني أن الفرد الذي يتمكن من معالجة بعض الوضعيات من عائلة وضعيات واحدة، سيتمكن بالضرورة من معالجة بقية الوضعيات التي تنتمي إلى العائلة نفسها.

ويقصد بالوضعية ذلك الإطار السياقي الذي "يجعل المتعلم يُحسّ بأنه في وضع مألوف، غير أن هذا الإطار يضعه أمام عائق جديد ومركب. وهذا العائق، الذي يتمّ تصوّره كمشكل يجب حله أو كمهمة يُكلِّف إنجازها في كل مرّة جهدا أكبر، يتطلّب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد أو معارف تم اكتسابها في السابق"[11]؛ أي أن من شروط الوضعية مراعاة خصوصيات المتعلم النفسية والعقلية والاجتماعية...، فهي تضع المتعلم في أجواء مألوفة يأنس لها، وتشدّه لرفع التحدي لتجاوز العائق الجديد، باستنفار طاقة أكبر من ذي قبل، وتعبئة موارد مناسبة لحل المشكلة التي تواجهه، عن طريق إدماج هذه الموارد المختلفة، وبهذا يكون قد تمكّن من التحكم في الكفاية المطلوبة، وتقتضي المعالجة الصحيحة للوضعية "أن نُدرك ما ينبغي علينا انتظاره طبيعيا...، وأن نجد مخططات بديلة عندما نُجابه الاستثناءات"[12]، لهذا يتوجّب على المتعلّم الذي يواجه وضعية ما أن يجد حلولا بديلة بالإضافة إلى الحلول الرئيسة من أجل مواجهة أي طارئ.

3.1. مفهوم الإدماج (The integration):

1.3.1. الإدماج لغة:

الإدماج مصدر للفعل دَمَجَ، يَدْمُجُ، و"دَمَجَ الأمر يَدْمُجُ دُموجاً: استقام...، وتدامجوا على الشيء: اجتمعوا...، وأدمج الحبل: أجاد فتله، وقيل أحكم فتله بدقةٍ"[13]؛ بمعنى أن الإدماج هو تجميع لعدد من العناصر بشكل منتظم، ليصير مدمجا؛ أي كتلة واحدة متماسكة، ويُقال: "دَمَجَ الشيء في الشيء: دخل واستحكم فيه"[14]؛ أي أنّ الإدماج هو كذلك إدخالٌ للعنصر في الآخر بشكل ملتحم، ليصير جزءاً منه.

2.3.1. الإدماج اصطلاحا:

يرتبط مفهوم الإدماج بمعناه اللغوي، فالإدماج في التعليم يعني "قدرة المتعلم على توظيف عدّة تعلمات سابقة منفصلة، في بناء جديد متكامل وذي معنى"[15]؛ أي أنّ الإدماج هو تلك القدرة العقلية لدى المتعلم، في تجنيد وتعبئة مجموعة من الموارد المنفصلة، والمكتسبة سابقا، من أجل دمجها، وتنسيقها، وتنظيمها، وربط بعضها ببعض، لتصير بنيةً متكاملة تحمل معنى؛ أي أنّ المتعلم عند تلقيه في كل مرّة تعلما جديدا، يُدمج هذا التعلّم الجديد مع التعلمات السابقة من أجل بناء تعلّم آخر.

فالإدماج هو "تقييم التفاعل بين مجموعة من العناصر قصد تكوين كلٍّ منسجم من هذه العناصر أو عملية إدماج عنصر جديد بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى"[16]؛ إذن فالغاية من الإدماج هي ترتيب عدد من الموارد المنفصلة (معارف، مهارات، مواقف، قيم...)، وجعلها في شكل منسجم ومنظّم، ودمجها مع بعضها

لتصبح كلاً متكاملاً في الذاكرة البشرية، أو هو إضافة عنصر معرفي جديد لمجموعة من المعارف المكتسبة سابقا، قصد دمجه بها وجعله جزءاً منها.

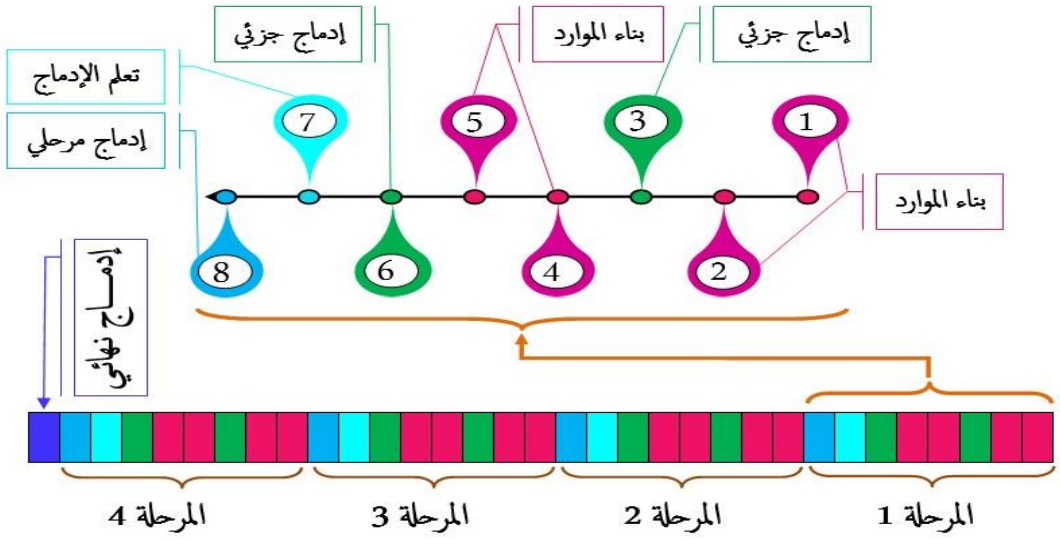
ولا يقف مفهوم الإدماج عند بناء معرفة جديدة انطلاقا من معارف مكتسبة فقط، بل يتعدى ذلك إلى تعبئة هذه المعارف والموارد بشكل مندمج لإيجاد حلول لوضعيات معينة؛ أي أنّ "الإدماج معناه إقامة علاقات بين التعلمات بهدف التوصّل إلى حلّ وضعيات مركّبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة"[17]؛ لهذا نجد المقاربة بالكفايات، تتخذ من بيداغوجيا الإدماج إطارا منهجيا إجرائيا لها، من أجل تمكين المتعلم من توظيف موارده بشكل مندمج لحل وضعيات مركبة، يُصطلح عليها "الوضعيات الإدماجية"، أي أنّ الإدماج يُمثّل إطارا منهجيا وعمليا لهذه المقاربة، وهو مرحلة أساسية من مراحل التحكّم بالكفايات، ودون توفُّرِه لا يمكن للمتعلم التحكّم في الكفايات المنشودة، لأن عملية التعليم والتعلّم من منظور المقاربة بالكفايات، ليست مجرد تلقين لمجموعة من المعارف والمهارات والقيم للمتعلم فقط، بل تكمن غايتها الأساسية في تمكين المتعلم من توظيف المعارف والموارد على اختلافها واختلاف مصادرها، بتعبئة ما يناسب منها، والتدرّب على دمجها واستثمارها، لأجل تخطي العقبات التي تواجهه في حياته المدرسية، والشخصية، والاجتماعية...، وفي الواقع ككل.

بناءً على ما سبق يمكن القول: إنّ بيداغوجيا الإدماج هي الإطار المنهجي والعملي للمقاربة بالكفايات، لأنها تصبو إلى إكساب المتعلم كفايات تساعده على حلّ وضعيات مركّبة، باستعمال موارده المكتسبة سابقا[18]، ولا يتحقق هذا إلاّ بعد مرور المتعلم عبر عدد من المحطات خلال الموسم الدراسي، الذي يتكوّن من أربعة وثلاثين (34) أسبوعا، ويُقسّم هذا الموسم إلى أربعة مراحل، تتألّف كل مرحلة من ثمانية (08) أسابيع، وتختصّ كل مرحلة من هذه المراحل بالعمليات التالية[19]:

- الأسبوع الأول والثاني والرابع والخامس: لبناء الموارد؛ بواسطة أنشطة تعلّمية مختلفة (معرفية، مهارية، وجدانية...).
- الأسبوع الثالث والسادس: إدماج جزئي؛ أي بناء تعلّمات وموارد جديدة، عبر دمج المكتسبات والموارد السابقة.
- الأسبوع السابع: تعلّم الإدماج؛ من خلال حلّ وضعيات إدماجية (وضعيتين أو ثلاث وضعيات) مرحلية خاصة بكفاية مرحلية.
- الأسبوع الثامن: إدماج مرحلي؛ عن طريق وضع المتعلم أمام وضعية إدماجية من فئة الوضعيات نفسها التي عُرضت عليه في الأسبوع السابع، حتى ما إذا تمكّن من حل هذه الوضعية نقول عنه بأنه اكتسب الكفاية المرحلية المنشودة.
- آخر أسبوع من السنة: إدماج نهائي؛ ويتم فيه تقويم الكفايات النهائية، بواسطة وضعيات إدماجية نهائية.

وبواسطة المخطط الموالي (الشكل (1)) سنحاول اقتراح تمثيل لهذه المراحل:

الشكل (1): مخطط يمثل سيرورة الإدماج في العملية التعليمية التعلمية.



والملاحظ على هذه المراحل أن عملية الإدماج مسايرة لجميع الأنشطة التعليمية التعلمية، وهذا يرجع إلى أنّ بعض الدراسات المتعلقة بالذاكرة تؤكّد بأنّ "حوالي (98 %) من التعلّمات المكتسبة يجري نسيانها بعد أقل من أربعة أسابيع من تعلّمها"[20]، لهذا ركّز المختصون في الشأن التربوي على ضرورة تبني بيداغوجيا الإدماج، لأنها تساعد على تنظيم وترتيب التعلّمات المكتسبة في ذاكرة المتعلّم، فكلّما كانت المعلومات منظمة بشكل جيّد، كان حفظها وتخزينها أقوى.

فبيداغوجيا الإدماج تستهدف "جعل المتعلم يعبّئ مكتسباته وينظّمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى الوضعيات الإدماجية"[21]، ولا يمكن تحقيق الإدماج لدى المتعلم إلا بعد اكتسابه تعلمات (موارد) مختلفة، ومن ثَمّ وضعه أمام وضعيات إدماجية جديدة، تستدعي منه إيجاد حلول لها، من خلال تعبئة ما يناسب من مكتسباته، وإذا لم يتدرب على دمج موارده ومكتسباته، فسينحصر تعلمه في استحضار المعارف أو إنجاز التمارين المدرسية، ولن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته المدرسية، أو الشخصية[22]، هذا يعني أن الإدماج قفز بعملية التعليم والتعلم من مجرّد تلقي التعلّمات على اختلافها إلى استخدام هذه التعلمات والموارد في مواجهة وضعيات مركبة تستوجب إدماجا، من أجل إيجاد حلول مناسبة.

4.1. الوضعية الإدماجية (The integration situation):

وضعيات الإدماج[23] هي وضعيات تتيح للمعلّم الفرصة ليُدرّب المتعلمين على التحكم في الكفاية، وتقويمها[24]؛ أي أنّها وسيلة فعّالة للتدرّب على تطوير الكفايات المنشودة والتحكم بها، من خلال جعل المتعلم أمام وضعيات من واقعه المعيش، تجعله يُسخّر كل طاقاته لإيجاد الحلول، ولن يتمكن من هذا إلاّ إذا استطاع تعبئة الموارد المناسبة في شكل مندمج، وهي أيضا تسمح بممارسة تقويم الكفاية، لهذا فوضعيات الإدماج ضرورية للنظام التربوي الذي يروم تطوير الكفايات[25]، وأفضل مقاربة تعليمية وظّفت هذه الوضعيات، هي المقاربة بالكفايات.

والوضعية الإدماجية: هي "وضعية مركّبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة، مرتبطةً فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معيّن أو محدّد. أي تجنيد مكتسبات (معارف-مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تُمكّنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف المواد"[26]؛ بمعنى آخر فالوضعية الإدماجية تُنمّي القدرة على ربط العناصر المنفصلة من معارف ومهارات ومواقف وغيرها من الموارد، بشكل منسّق ومدمج، لإيجاد حل للمشكلة؛ وهذا ما يُسهم في تطوير كفاية المادة، بل ويسهم أيضا في تطوير كفايات عرضية ممتدّة.

وتُمثّل الوضعية الإدماجية أيضا "تلك الأنشطة الصّعبة والمعقّدة التي تحمل في طياتها عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية. وأكثر من هذا، تتضمّن الوضعية الإدماجية معلومات ضمنية وصريحة، وأسنادا، وصورا، ووثائق، وخطاطات، وتعليمات، ومعايير، ومؤشرات كمية وكيفية. وترد في شكل مسألة معقّدة تستلزم حلولا، وكلّما وجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقّدة. كان المتعلم كفئاً ومؤهلا وذكياً"[27]؛ أي أنّ الوضعية الإدماجية تتشكّل من مجموعة من الأنشطة المعقدة والمركبة، والتي تتضمن جملة من المعطيات[28] ضمنية وصريحة، والتي تتضمّن أيضا جملة من المشكلات والتحديات، التي ينبغي على المتعلم إيجاد حلول لها، لكي يتمكن من الكفاية المستهدفة من هذه الوضعية.

والوضعية الإدماجية كما يُعرّفها عبد الكريم غريب، هي تلك "الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدّة، وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلّم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة"[29]؛ أي أنّ الوضعية الإدماجية تساعد المتعلم على توظيف قدرة تجنيد وتعبئة الموارد، لإيجاد السبيل للإجابة عن تساؤلات الوضعية، والقيام بالمهام المطلوبة منه، ليتمكن من معالجة الوضعية وحل المشكلة.

وعليه فالوضعية الإدماجية هي من الآليات الإجرائية لبيداغوجيا الإدماج، المعتمدة في مقاربة التعليم بالكفايات، إضافة إلى خيارات بيداغوجية أخرى. وحتى يبلغ المتعلم الكفايات المنشودة، يتوجب أن يمّر بعدد من الوضعيات، على اختلاف أنواعها؛ كوضعيات التعلم التي تُكسبه مجموعة من الموارد، والتي يضيفها المتعلم إلى موارد وخبرات أخرى اكتسبها من محيطه، ليكوّن مجموعة من الموارد المختلفة والمنفصلة، والتي يعمل على تجنيد وتعبئة ما يُناسب منها بشكل مندمج (إدماج جزئي)[30]، من أجل بناء تعلّمات جديدة، وبهذا يعزّز ويثري رصيده من الموارد على اختلاف أنواعها وأصنافها، وأشكال تحصيلها.

لكنّ المقاربة بالكفايات لا تكتفي عند هذا الحد من تحصيل للمعارف والمهارات والمواقف...، بل تسعى لإكساب المتعلم جملة من الكفايات المحدّدة، والتي تمكنه من مواجهة أي عائق أو مشكل في حياته المدرسية والواقعية، لهذا اعتمدت الوضعيات الإدماجية لتدريب المتعلم على مراحل لتحقيق الكفايات المنشودة، بداية بالوضعيات الإدماجية المرحلية؛ التي تسهم في بناء كفايات مرحلية؛ وهي خاصة بمرحلة معينّة من التعليم، وصولا إلى الوضعيات الإدماجية النهائية؛ الخاصة بتقويم الكفايات النهائية، وتتيح هذه الوضعيات للمتعلم بذل كل

جهده لأجل تعبئة وتجنيد ما يناسب من موارد أو كفايات، لإيجاد الحلول المناسبة، وتسمح كذلك بتقويم الكفايات، وتأكيد اكتسابها.

فالوضعية الإدماجية إذن: آلية تقويمية تبنّتها المقاربة بالكفايات، في إطار توظيفها لبيداغوجيا الإدماج، من أجل تقويم الكفايات المنشود تَحقُّقها لدى المتعلم، عن طريق وضعه أمام وضعيات مركّبة في سياقات من واقعه، تتناسب وشخصيته، ومتدرّجة من حيث الصعوبة والتعقيد، لغرض دفعه إلى حشد كل طاقاته وقدراته لمعالجة هذه الوضعيات، من خلال تعبئة الموارد المناسبة بشكل مندمج، لغرض إيجاد حلول مناسبة في الوقت المناسب.

2. الوضعية الإدماجية في الوثائق التربوية

سنورد في هذا العنصر كل ما وجدناه مرتبطا بالوضعية الإدماجية وبيداغوجيا الإدماج في محتويات الوثائق التربوية المدروسة، لنطابق بين ما جاء في هذه الوثائق من شروحات ومفاهيم وتعليمات...، وما أورده المختصون حول موضوع الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن البحث سيقتصر[31] على وصف وتحليل محتويات الوثائق التربوية التالية:

- منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط[32].
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط[33].
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط[34].

1.2. الوضعية الإدماجية في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط

بالنظر إلى فهرس المنهاج، لم نجد أي أثر لمصطلحات مثل: الوضعية الإدماجية، والإدماج، وبيداغوجيا الإدماج...، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أن إيجاد مثل هذه المصطلحات ومفاهيمها في طيّاته قد تكون غير ممكنة، لكن بعد تصفحنا لجميع صفحات المنهاج، وجدنا إشارات لمصطلحات متعلقة بالإدماج في ثلاثة مواضع؛ هي:

1- أثناء عرض البرامج السنوية[35]، نجد في خانة "أنماط لوضعيات تعلّمية" عبارة "وضعيات تعلّم الإدماج" في كل جداول البرامج السنوية للسنوات الأربع، وهي متكررة في الميادين الثلاثة، فعلى سبيل المثال في برنامج السنة الثالثة متوسط، نجد عبارة "وضعية تعلم الإدماج" في كل من[36]:

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: تلخيص شفهي لنص حجاجي أو تفسيري. ينتج خطابات شفوية حجاجية وتفسيرية. يؤدي أدوارا مسرحية.
- ميدان فهم المكتوب: انطلاقا من سندات كتابية متنوعة يدمج المتعلم مكتسباته اللغوية بالتحليل والنقد للمقروء.
- ميدان الإنتاج الكتابي: في وضعية تواصلية دالة، يحرّر المتعلّم كتابيا نصّا حجاجيا أو تفسيريا موظّفا مكتسباته اللغوية والقيمية.

وفي هذا العرض لم تكن هناك أي توضيحات عن مفهوم الإدماج، أو خطواته، أو آلياته، أو أساليبه، أو أيّ توجيه لقارئ المنهاج بشأن الإدماج، أو بيداغوجيا الإدماج، أو الوضعية الإدماجية...

2- وأثناء سرد التوصيات المتعلقة بوضع المنهاج حيّز التنفيذ[37]، نجد إشارة للوضعيات بصفة عامة –ومنها طبعا الإدماجية– حين تم توجيه المعلّم وتنبيهه على ضرورة تغيير ممارساته في القسم، بجعل المتعلمين في وضعيات التعلّم لا التعليم، وأشار المنهاج بأن هذه الوضعيات هي التي تشكّل "المقطع التعلّمي"، الذي يتألّف من عدد من الوضعيات التعلمية والإدماجية والتقويمية[38]؛ هذا يعني أن واضعي المنهاج أشاروا فقط إلى وجود وضعيات عديدة منها الإدماجية، لكن دون تفصيل أكثر حول دورها، وأهميتها، وخصائصها، وشروطها...

3- وأخيرا أثناء سرد التوجيهات العامة[39]، في الصفحة الأخيرة من المنهاج، نجد دعوةً للمعلّم لاقتراح "وضعيات ذات طابع إدماجي قصد تمكين المتعلمين من توظيف تعلّماتهم في حلّ المشاكل المطروحة عليهم"[40]، وهنا فقط نلحظ إشارة لإحدى مراحل حل الوضعية الإدماجية، ألا وهي توظيف المتعلم للتعلّمات المكتسبة في حل المشكلات التي تواجهه.

هذا وقد ورد في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط تصريحا مفاده: أن المقاربة بالكفايات ترتكز على"نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية عملية"[41]، لكن رغم هذا التصريح لم نجد أثراً كبيراً أو اهتماما كافيا ببيداغوجيا الإدماج، ومفهوم الإدماج، والوضعية الإدماجية، في منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، أي أنه لم يتحدث كثيرا عن الوضعية الإدماجية، ولم يقدّم أي تعريف لها، أو توجيه لصياغتها، أو غير ذلك من الإرشادات التي يحتاجها المعلّم، لأجل التطبيق الصحيح للمقاربة التعليمية المتبناة، وخياراتها البيداغوجية، وآلياتها...

2.2. الوضعية الإدماجية في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط

بما أن المنهاج لم يول اهتماما كبيرا بالوضعية الإدماجية، فإنّه من المنطقي أن ينعكس هذا على الوثيقة المرافقة له، باعتبارها وثيقة تمثّل دليلا ييسّر مقروئية هذا المنهاج، فالناظر لفهرس هذه الوثيقة لن يجد أيّ أثر لمصطلح الوضعية الإدماجية، أو المصطلحات المتعلقة بها، لكن بعد تصفّح المحتوى وجدنا بعض الآثار المرتبطة بمفهوم الإدماج، وبيداغوجيا الإدماج، نذكرها فيما يلي:

1- أثناء تقديم المادة، أُعتبرت اللغة العربية وسيلة لتحقيق عدد من الأهداف، منها: الإسهام في "الاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها"[42]، وهذا الهدف في حقيقة الأمر يُعبّر عن غاية المقاربة بالكفايات، وفي هذا إشارة لأهمية الإدماج بالنسبة لهذه المقاربة.

2- وحين تقديم المخطط السنوي لبناء التعلّمات، ذُكر أنّ هذا الأخير مبنيٌّ على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة، يستغرق كلٌّ منها فترة زمنية معيّنة ويسهم "في تنمية الكفاءة الشاملة عبر وضعيات تعلّمية جزئية ووضعيات إدماج وتقويم تؤدي إلى إنجاز عمل مركّب يضمن تجنيد الموارد المكتسبة واستعمالها استعمالا صحيحا في حل وضعية مشكلة انطلاقية"[43]، وفي هذا إشارة قويّة لمفهوم الوضعية الإدماجية، لأن العمل

المركّب الذي يتضمّن تجنيد ما هو مناسب من موارد مكتسبة من أجل حل المشكلة، ما هو إلاّ أهم عمليات حل الوضعية الإدماجية.

3- ومن جدول المخطط السنوي لبناء التعلّمات الخاص بالسنة الأولى متوسط، استنتجنا سيرورة الإدماج والتقويم في العملية التعليمية التعلمية، خلال السنة الدراسية، وهي كالتالي[44]:

الجدول (1): سيرورة الإدماج والتقويم في العملية التعليمية التعلمية خلال السنة الدراسية.

الأسبوع	النشاط
1	تقويم تشخيصي.
2	بناء التعلّمات للمقطع رقم:1.
3	
4	
5	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:1.
6	بناء التعلّمات للمقطع رقم:2.
7	
8	
9	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:2.
10	بناء التعلّمات للمقطع رقم:3.
11	
12	
13	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:3.
14	تقويم فصلي، وتقويم تشخيصي ومعالجة؛ للفصل الأول
15	بناء التعلّمات للمقطع رقم:4.
16	
17	
18	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:4.
19	بناء التعلّمات للمقطع رقم:5.
20	
21	
22	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:5.
23	بناء التعلّمات للمقطع رقم:6.
24	
25	
26	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:6.
27	تقويم فصلي، وتقويم تشخيصي ومعالجة؛ للفصل الثاني
28	بناء التعلّمات للمقطع رقم:7.
29	
30	
31	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:7.
32	بناء التعلّمات للمقطع رقم:8.
33	
34	
35	إدماج، وتقويم، ومعالجة؛ للمقطع رقم:8.
36	تقويم إشهادي (ختامي)؛ للسنة الدراسية

المصدر: مستخرج من الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، ص 9 وما بعدها.

والملاحظ على هذه السيرورة التعليمية التعلمية، هو برمجة أسبوع لتعلّم الإدماج بعد نهاية كل مقطع، وهذا أمر ضروري لتنمية الكفايات المطلوب تحقّقها لدى المتعلّم، لكن لفت انتباهنا بعض النقائص، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- عدم برمجة أسبوع للإدماج الجزئي؛ الذي يفيد المتعلم في تنظيم مكتسباته وتخزينها بشكل جيّد، وكذا بناء تعلّمات جديدة غير التي لُقّنت له، لهذا كان من المستحسن أن يبرمج أسبوع للإدماج الجزئي بعد كل أسبوعين لبناء التعلّمات، لإثراء مكتسبات المتعلم من جهة، ومن جهة أخرى لإعطائه فرصة لترتيب مكتسباته، وتطوير شبكة علائقية بين الموارد السابقة واللاحقة، ليتم حفظها بشكل جيّد، وهذا يعني أن تخزّن بشكل جيّد، وتخضع أيضا لتحكّم جيّد من طرف المتعلم إذا ما احتاجها مرّة أخرى.
- برمجة تقويم إدماجي بعد كل مقطع؛ أي بعد ثلاثة أسابيع من بناء التعلمات، وتبدو هذه الفترة قصيرةً، لأن أيّة كفاية تتطلب أولاً بناء موارد عديدة، خلال فترة زمنية كافية، ومدة ثلاثة أسابيع غير كافية لبناء أيّة كفاية، مع العلم أن الحجم الساعي الأسبوعي المقرر لمادة اللغة العربية[45] هو كالتالي[46]:

- السنة الأولى متوسط: 5 سا و 30 د.

- السنة الثانية متوسط: 5 سا و 30 د.
- السنة الثالثة متوسط: 4 سا و 30 د.
- السنة الرابعة متوسط: 5 سا و 00 د.

ففترةٌ تتراوح بين 13 ساعة ونصف، و16 ساعة ونصف للمقطع الواحد (أي خلال ثلاثة أسابيع)، يعمل فيها المعلّم والمتعلم على أنشطة مختلفة، من ثلاثة ميادين مختلفة (فهم المنطوق وإنتاجه، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي)، تبدو غير كافية لإنماء كفاية ما بشكل جيّد، لهذا تجدر إعادة النظر في الحجم الساعي المقرر لمادة اللغة العربية، أو إعادة النظر في تقسيم مراحل بناء التعلمات، وعليه تغيير موعد تقويم الكفايات المرحلية.

وبناء على ذلك، كان من الأولى أن تتم عملية التقويم الإدماجي للكفاية المرحلية، في الأسبوع الثامن؛ أي بعد تمام سبعة أسابيع، منها أربعة أسابيع لبناء التعلمات، وأسبوعين للإدماج الجزئي، وأسبوع لتعلّم الإدماج.

4- ويوجد أيضا في مخطط التعلّمات لإنماء الكفاية، أنموذج لمقطع تعلّمي في السنة الأولى متوسط، يمكن أن نستنتج منه سيرورة تعلّمات المقطع الواحد التي تُسهم في تنمية الكفاية، وهي كالتالي[47]:

- تحديد الكفايات الختامية لكل ميدان، ومركّباتها.
- تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لكل ميدان.
- تحديد الكفايات العرضية، والمواقف والقيم للمقطع.
- تحديد الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم).

- صياغة الوضعية المشكلة الانطلاقية.
- صياغة الوضعية الجزئية الأولى (الخاصة بالأسبوع الأول من المقطع)؛ ويُحدّد فيها السند المناسب (النص، والصور...)، ويُحدد فيها أيضا المهمات المطلوب انجازها في كل ميدان، وكذا مركبات الكفاية الختامية ومؤشراتها.
- صياغة الوضعية الجزئية الثانية (الخاصة بالأسبوع الثاني من المقطع)؛ ويُحدد فيها السند المناسب (النص، والصور...)، ويُحدد فيها أيضا المهمات المطلوب انجازها في كل ميدان، وكذا مركبات الكفاية الختامية ومؤشراتها.
- صياغة الوضعية الجزئية الثالثة (الخاصة بالأسبوع الثالث من المقطع)؛ ويُحدد فيها السند المناسب (النص، والصور...)، ويُحدد فيها أيضا المهمات المطلوب انجازها في كل ميدان، وكذا مركبات الكفاية الختامية ومؤشراتها.
- صياغة الوضعية الجزئية الرابعة (خاصة بالأسبوع الرابع؛ أي بعد نهاية المقطع)؛ وتشمل مرحلتين، هما:
  - المرحلة الأولى: وفيها الإدماج والتقويم في كل ميدان؛ أين تحدّد أنشطة الإدماج والتقويم في كل ميدان.

- المرحلة الثانية: وفيها الوضعية الإدماجية التقويمية؛ بسياقها وسندها وتعليماتها، وترفق أيضا بشبكة تصحيح وفق المعايير.

الملاحظ على سيرورة التعلّمات المقترحة في الوثيقة المرافقة للمنهاج، والتي تُسهم في تنمية الكفاية المستهدفة خلال المقطع الواحد؛ أنها مبنّية بشكل منهجي، يخدم حقيقةً تدرّج اكتساب الكفاية، لكن سلبيات المخطط السنوي لبناء التعلّمات –التي ذكرنها آنفاً– انعكست على مخطط التعلمات لإنماء الكفاية للمقطع الواحد، وظهرت هي الأخرى فيه، حيث نجد:

- ✓ عدم برمجة أسبوع للإدماج الجزئي، لغرض إدماج الموارد المكتسبة من أجل بناء موارد جديدة، وكذا تثبيت وبناء اللاحق على السابق.
- ✓ فترة بناء التعلّمات (ثلاثة أسابيع) غير كافية، لتزويد المتعلم بموارد تكفي لاكتمال اكتساب الكفاية المطلوبة لدى المتعلّم.

وعليه فتقويم الكفاية بعد نهاية مقطع تعلّمي واحد غير مجدٍ، لأن المتعلّم يحتاج لفترة أطول يُتمّ فيها بناء تعلّمات كافية لإنماء الكفاية، وإدماج جزئي لهذه التعلّمات بعد أسبوعين من البناء، إضافة لأسبوع لتعلمّ الإدماج، يعمل فيه المعلّم على توجيه وإرشاد المتعلّم لكيفيات، وأساليب، ومراحل حل الوضعيات المركبة، تحضيرا لوضعه في الأخير أمام وضعيات إدماجية من فئة الوضعيات نفسها التي تعلّم حلّها، لغرض التّأكد من قدرته على حلّ ومعالجة المشكلات المطروحة عليه بنفسه، ومن ثَمّ يتم التأكّد من تحقق الكفاية المنشودة.

5- أمّا أثناء الحديث عن التقويم، فقد اِقترح واضعو الوثيقة المرافقة للمنهاج ثلاثة أبعاد للتقويم، كلّها مرتبطة بالإدماج والوضعية الإدماجية؛ وهي[48]:

- تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكّم فيها؛ يتماشى مع سيرورة التعلّم والإدماج.
- تقويم كفاية تجنيد الموارد، واستعمالها الناجح في حل الوضعيات.
- تقويم القيم والكفايات العرضية.

ولتحقيق هذه الأبعاد؛ أُقترحت أيضا ثلاث شبكات للتقويم، وهي على التوالي[49]:

- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة؛ والمتمثلة في شبكتين:
  - شبكات خاصة بالقسم؛ تتماشى مع سيرورة تعلّم الموارد (ترتبط بالوضعيات الجزئية للمقطع).
  - شبكات خاصة بالتقويم المستمر للمتعلّم؛ تتماشى وتعلّم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد.
- شبكات بمعايير التصحيح.
- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية.

هذه الشبكات، تحقق شرط شمولية التقويم، وهي مرتبطة بتقويم الإدماج وتقويم الكفايات، لأنها تتابع مدى اكتساب الموارد اللازمة لتنمية الكفايات، بالإضافة إلى أنها تُساعد على تقويم الكفايات لمختلف المراحل، وكذا القيم والكفايات العرضية، إلاّ أننا سجّلنا بعض الملاحظات السلبية، نوجزها في النقاط التالية:

- "شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة"؛ هي بالفعل مقترحة لمسايرة التعلّمات، ومتابعة مدى اكتساب المتعلم الموارد اللازمة لبناء الكفاية المنشودة، لكنّ الملاحظ عليها أنها كثيرة، ومؤشرات معاييرها كثيرة جدا؛ إذ نجد أن لكل ميدان تعلّمي شبكة خاصة به، وكل شبكة تحتوي على عدد كبير من المعايير، ولكل معيار عدد كبير من المؤشرات، وهذا ما يجعلنا نتصوّر استحالة تطبيق هذه الشبكات، في خضم المسؤوليات الكثيرة الواقعة على عاتق المعلّم.
- أمّا "شبكات بمعايير التصحيح"؛ فهي فعلا تتماشى مع "جل الوضعيات، سواءً كانت الوضعيات الإدماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع التعليمي أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كل فصل أو بكفاءة شاملة نهاية السنة"[50]، لكن الوثيقة لم تقدّم توضيحات حول كيفية صياغة هذه المعايير، وكيفية تقييم إنتاجات المتعلمين؛ حيث لا نجد أيّ شروحات، ولا توضيحات، ولا حتى إشارة لقاعدتي "4/3" و "3/2" اللتان قدمهما **دوكيتيل** (De Ketele)، والخاصتان بمعايير التقويم وطريقة الحكم على نجاح المتعلم[51].
- وأمّا "شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية"؛ فهي أيضا صعبة التطبيق، فكثرة دلالات القيم والكفايات العرضية البالغ عددها أربعون (40) دلالة[52]، يُصَعِّب من مهمة المعلّم، وبخاصة المعلّم الذي يسهر على أقسام مكتظة قد يتجاوز عدد المتعلمين في القسم الواحد منها أربعين (40) متعلما.

6- ونجد أيضا إشارة أخرى لمصطلحي الإدماج والوضعية الإدماجية، عند الحديث عن شروط وضع البرنامج موضع التطبيق، إذ يؤكّد واضعو الوثيقة المرافقة للمنهاج في أول عنصر من الشروط البيداغوجية، على أهمية "التصميم" في تنفيذ برنامج اللغة العربية، والتصميم حسب ما ورد يمرّ بخمسة مراحل، هي: التحليل، والتخطيط، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم[53]. وفي مرحلة التطوير، تُحدّد استراتيجيات التعلّم، ويوضع تصميم المقطع التعلمي، بدءاً بصياغة الوضعية الانطلاقية، والوضعيات الجزئية، وأنشطة الإدماج والتقويم، وصولا إلى صياغة الوضعية الإدماجية، بالإضافة إلى بناء بطاقات للتقويم التشخيصي والنهائي[54]، وكل هذه المحطات مطابقة لما جاء في المخطط السنوي لبناء التعلّمات ومخطط إنماء الكفاية للمقطع التعلمي الواحد، وهذا مجرّد تذكير وتأكيد على ضرورة التصميم، قبل بداية الممارسة البيداغوجية.

وبناءً على ما سبق، نستنتج أن الوثيقة المرافقة للمنهاج، كانت أفضل من المنهاج من ناحية إيراد بعض الإشارات المتعلقة بالإدماج وبيداغوجيا الإدماج والوضعية الإدماجية، كونها وثيقة تساعد على مقروئية المنهاج، حيث أوردت العديد من التوضيحات التي تساعد المعلّم والمطّلع...، على فهم المنهاج بطريقة أفضل.

إلاّ أنّنا سجلنا نقصا كبيرا في توضيح بعض المفاهيم والآليات، على غرار مفهوم الإدماج، والوضعية الإدماجية، وقاعدة معايير التقويم (قاعدة ثلاثة أرباع"4/3")، وقاعدة الحكم على اكتساب الكفاية (قاعدة الثلثين"3/2")، وغيرها من المفاهيم المتعلقة ببيداغوجيا الإدماج والتقويم، بالإضافة إلى هذا سجّلنا كذلك بعض النقائص المنهجية في بيداغوجيا الإدماج المقترحة في المخطط السنوي لبناء التعلمات، كالتخلي عن الإدماج الجزئي، وكذا التقسيم السيء لمراحل سيرورة العملية التعليمية التعلمية خلال السنة الدراسية، وهذه النقائص تؤدي بالضرورة إلى عدم اكتمال الموارد لدى المتعلم، وعدم اكتساب الكفايات المنشودة لديه. هذا، وسجّلنا عيبا واضحا في شبكات التقويم؛ التي تبدو أنها صعبة التطبيق، لكثرتها وكثرة معاييرها ومؤشراتها ودلالاتها، بالنظر إلى الواجبات الكثيرة التي تقع على عاتق المعلّم، في ظل الاكتظاظ الذي تشهده جل مدارسنا.

3.2. الوضعية الإدماجية في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط

اخترنا "دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط"، كعينة نموذجية لأدلّة الأساتذة الخاصة بمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط، لنقف على مدى اهتمام مؤلفي هذه المدونة بالمفاهيم المرتبطة بالوضعية الإدماجية، وكذا مدى إسهام هذه الوثيقة في إزالة الغموض والضبابية التي تغشى غير المطّلع على مستجدات المقاربة بالكفايات، والتي لها ارتباط –طبعا– بمصطلح الإدماج، وآليات تقويم الكفاية، وشروط صياغة وضعية إدماجية، ومعايير تقويم حلولها، وغيرها من المفاهيم الأساسية في هذه المقاربة.

لهذا سنعاين محتوى هذا الدليل، بحثا عن أي أثر لمصطلحات ومفاهيم لها علاقة بالوضعية الإدماجية، وننوه في البداية أن فهرس هذا الدليل، فهرسٌ عام؛ أورد عناوين الفصول فقط، دون تفصيل لما حواه كل فصل، لهذا لم نجد فيه أيّة إشارة للمصطلحات والمفاهيم التي نبحث عنها.

وبعد النظر إلى محتوى الدليل، سجّلنا عديد الملاحظات، نوجزها فيما يلي:

أولاً: ملاحظات متعلقة بالفصل الأول المعنون بـ: "الأطر العامة الموجّهة للمدرسة الجزائرية":

في الفصل الأول من الدليل؛ الذي ضمّ عددا من مستخرجات مختارة من وثائق مرجعية[55]، قصد توفير سندات تكوين ذاتي للمعلّم[56]، نجد أن معظم هذه المستخرجات متعلقة بتوجيهات وإرشادات متعلقة بالمقاربة بالكفايات ومرجعياتها النظرية، على غرار التصريح بأن هذه المقاربة تعتمد على "النظرية المعرفية والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة...، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التّعلّم على أنّه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلّم من التفاعل مع بيئته، فإن البنوية الاجتماعية تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة ودالة...، أمّا البنوية فهي تؤكّد على أهمية بناء المعارف"[57].

مثل هذه التصريحات وأخرى، تؤكّد على المرجعيات النظرية المؤسِّسة للمقاربة بالكفايات، وهي مفيدة للمعلّم، ولها علاقة وثيقة ببيداغوجيا الإدماج، ومفهوم الإدماج، والتقويم الإدماجي، إلاّ أننا لم نجد نصوصا صريحةً متعلقة

بهاته المفاهيم، وهذا يؤكّد ما ذكرناه آنفاً؛ حول خلو منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط والوثيقة المرافقة له، من شروحات وتوضيحات تخص آلية تقويم الكفاية، والبيداغوجيا الموظّفة لها.

وفي هذا الفصل من هذا الدليل، لا يوجد سوى إشارات غير مباشرة، حول مصطلحات الإدماج والوضعية الإدماجية وبيداغوجيا الإدماج[58].

ثانيا: ملاحظات متعلقة بالفصل الثاني المعنون بـ: "المقاربات المعتمدة في تعليم وتعلّم اللغة":

في الفصل الثاني من دليل الأستاذ؛ وهو مكوّنٌ من خمسة مباحث، لم يورد أربعة منها أيَّ عنوانٍ مباشر متعلق بمصطلحات بحثنا، رغم أن المبحث الخامس؛ تحدث عن التقويم وأنواعه، إلاّ أنه لم يورد أيةّ ملاحظةٍ عن آليات ووسائل تقويم الكفاية.

أمّا المبحث الثالث؛ الذي تحدث عن المقــاربة بالكفـايــات في العملية التعليمية التعلمية، فهو المبحث الوحيـد –من هذا الفصل–، الذي وجدنا فيه ضالّتنا، إذ أورد عنصرين مرتبطين بمصطلح الإدماج، وهما:

1- في بداية الحديث عن خصائص الكفاية، كانت أول خاصية هي "الإدماج"، إذ عُرّف الإدماج على أنه مقابل لخاصية "تجزيء المعارف والمهارات...، حيث تسعى مقاربة الكفاءات إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف لتشكّل واقعا منسجما ومندمجا"[59]، وفي هذا توضيح موجز لمفهوم الإدماج، يتوجب دعمه بشروحات أخرى متعلقة بالمفهوم والآليات والطرائق والأساليب...

2- وفي عنصر آخر تناول أنواع الكفايات، ورد مصطلح "الكفاية الختامية الإدماجية" كأول نوع من أنواع الكفايات، وعُرّفت بأنّها "مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة التي تجنّدك لمواجهة وضعيات معقّدة يتم فيها توظيف كل المكتسبات السابقة...، تُعبّر عن مجموعة مندمجة من الكفاءات المرحلية يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور تعليمي"[60]، ومن هذا التعريف يمكن استنتاج أن الإدماج مفهوم رئيسي لتحقيق الكفايةالختامية.

ثالثا: ملاحظات متعلقة بالفصل الثالث المعنون بـ: "طريقة تناول الكتاب":

وجدنا الفصل الثالث أكثر الفصول تنويهً بالمفاهيم المرتبطة بالإدماج، وفيما يلي، يمكن أن نعدد هذه الإشارات:

1- أثناء الحديث عن مميزات المقطع التعلمي ذُكر أن من ميزاته: ظهور نمو الكفاية المرحلية للميادين في الإدماج، ونمو الكفاية المرحلية للمقطع في الإدماج بين الميادين[61]، أي أنّ الإدماج عملية مهمة وضرورية لإنماء الكفايات المنشودة.

2- في نهاية الحديث عن المقطع التعلّمي تمت الإشارة إلى أن كل مقطع يستغرق أربعة أسابيع؛ ثلاثة منها للتّعلّم، والرابع للإدماج والتقويم ومناقشة المشاريع والمعالجة البيداغوجية[62]، وفي هذا توضيح للتقسيم الزمني لسيرورة بيداغوجيا الإدماج.

3- وفي عنصر "لغة الكتاب" مسردٌ توضيحيٌّ لما تدلُّ عليه أهم عناوين الكتاب المدرسي، ومن هذا المسرد يتّضح جليا أن المقطع التعليمي مسطّرٌ وفق بيداغوجيا الإدماج، لأنه يشتمل بناءً للتعلمات، وتعلّمٌ للإدماج، وإدماج مرحلي[63]، إلاّ أنه لم يحتو عنصراً للإدماج الجزئي الخاص بالتعلمات، الذي هو جزء مهم من سيرورة الإدماج في هذا الخيار البيداغوجي.

4- وفي مخطط التّدرج السنوي لبناء التعلّمات، نجد أن الأسبوع الرابع من كل مقطع يشتمل على[64]:

- إدماج لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، لأنشطة التعبير الشفوي.
- إدماج لميدان فهم المكتوب، لأنشطة القراءة المشروحة ودراسة النص.
- وضعيات التدريب على الإدماج لميدان فهم المكتوب، لأنشطة قواعد اللغة.
- وضعيات تقويم الإدماج لميدان إنتاج المكتوب، لأنشطة التعبير الكتابي.

وهنا إشارة أخرى، إلى أن سيرورة المقاطع في الكتاب المدرسي، مصمّمة وفق مبادئ وأسس بيداغوجيا الإدماج، لكن مع تسجيل الملاحظات السابقة نفسها؛ المتعلقة بنقص عنصر إدماج التعلّمات، وسوء تقسيم أسابيع السنة الدراسية على المحطات المختلفة لبيداغوجيا الإدماج.

5- أمّا في مخطط تنظيم التعلّمات، فقد أُدرجت جداول تحدّد تفاصيل تقسيم الحجم الساعي الأسبوعي؛ وهي خاصة بأسابيع التعلمات، وأسبوع الإدماج، وقد تمت الإشارة إلى أن الإدماج لا ينتفي في أسابيع التعلّمات بل يوجد إدماج جزئي بعد كل أسبوع تعلّمي[65]؛ ويقصد بالإدماج الجزئي هنا: الإدماج الخاص بالوضعيات الجزئية، وهو ما اصطلحنا عليه في هذا البحث الإدماج المرحلي، لأنه خاص بمرحلة تعلّمية محددة، أمّا الإدماج الجزئي -وفق التعريف الإجرائي الوارد في هذا البحث- فهو خاص بإدماج التعلمات اللاحقة مع السابقة، وكذا من أجل بناء تعلمات جديدة من خلال إدماج التعلمات المكتسبة.

وبالنظر إلى تفصيل الحجم الساعي الأسبوعي، لأسبوع الإدماج فإنّنا نجد التفصيل التالي[66]:

- إدماج لميدان فهم المنطوق وإنتاجه: في ساعة واحدة.
- إدماج لميدان فهم المكتوب: في ساعة واحدة.
- إدماج لميدان إنتاج المكتوب: في ساعة واحدة؛ تشمل التدرب على الإدماج، والوضعية الإدماجية التقويمية.
- عرض ومناقشة وتقويم المشروع: في ساعة واحدة.
- المعالجة البيداغوجية: في نصف ساعة.

والملاحظ على هذا الحجم الساعي المقرّر أنه غير كاف، فكيف لساعة واحدة أن تكفي إدماجا للتعبير الشفوي، أو الإنتاج الكتابي؟...، وكيف لأربع ساعات ونصف في الأسبوع أن تلبي مطلب بناء تعلمات الوضعية

الجزئية الواحدة من وضعيات المقطع؟ لهذا ينبغي إعادة النظر في هذا الحجم، وخاصّة أنّ الأمر يتعلق باللغة العربية؛ التي تمثّل في الجزائر لغة التعليم، ولغة الإدارة، ولغة القضاء...، إضافة إلى خصوصية هذه اللغة ثقافيا وتاريخيا.

رابعا: ملاحظات متعلقة بالفصل الرابع المعنون بـ: "السير البيداغوجي للنشطات":

تعلق هذا الفصل بسيرورة عملية تنفيذ التعلّمات حيث تمرُّ على ثلاثة مراحل هي: التحضير، ثم التنفيذ، ثم التقويم، أين وجدنا بعض المفاهيم المرتبطة ببحثنا في مرحلة واحدة فقط وهي مرحلة التنفيذ، رغم أن مرحلتي التحضير والتقويم من أهم المراحل في بيداغوجيا الإدماج، فهما يعطيان المعلّم صورة عن مواضع الإدماج وآلياته وطرائقه...، وتبيّنان له آليات تقويم الكفايات...

أمّا مرحلة التنفيذ فقد أُشير فيها لبعض النقاط المتعلقة بالمصطلحات المرتبطة بالإدماج، وتقويم الكفاية، والشيء نفسه في عنصر آخر من هذا الفصل؛ والمعنون بـ: "كيفية تحضير ملف المقطع التعلمي"، وفيما يلي نعدّد هذه الإشارات:

1- فأثناء شرح كيفية استثمار مضامين صفحة "أتعلم" من الكتاب المدرسي، في بداية كل مقطع، ورد بأن العنوان الفرعي (في نهاية المقطع) أنه "يشير إلى الإنتاج النهائي الذي يتحقق في نهاية المقطع بحل الوضعية الأم في وضعية الإدماج في الميادين، ثم فيما بين الميادين..."[67]، وهنا نجد إدماجا مرحليا، بواسطة وضعيات إدماجية مرحلية خاصة بكل ميدان، وبالمقطع ككل.

2- وخلال سرد "تعلّمات الأسابيع" للمقطع، وبالتحديد أثناء الحديث عن ميدان إنتاج المكتوب ومراحل تنفيذه، نجد بأن إنهاء الأسبوع يكون بإدماج مرحلي يخصّ الوضعية الجزئية الخاصة بهذا الأسبوع، مع تنبيه المتعلمين إلى أهمية الاحتفاظ بحلول الوضعيات الجزئية للأسابيع الثلاثة، لاستثمارها في حل الوضعية المشكلة الأم، خلال الإدماج المرحلي للمقطع في نهاية أسبوع الإدماج[68]، وهذا حديث صريح عن الوضعيات الإدماجية المرحلية الخاصة بأسابيع التعلّمات، وكذا الوضعية الإدماجية المرحلية أيضا والخاصة بالمقطع ككل.

3- أثناء الحديث عن حصص الإدماج في الأسبوع الرابع من المقطع، تمّ تذكير المعلّم بجملة من الخطوات ينبغي عليه مراعاتها، أثناء تنفيذ حصص الإدماج خلال الأسبوع الرابع، وهي[69]:

- التذكير بما أنتجه المتعلم خلال الأسابيع الثلاثة للوضعيات الجزئية.
- تدريب المتعلمين على الإدماج في الميادين الثلاثة.
- دعوة المتعلم لحل الوضعية الانطلاقية، خلال الوضعية الثانية من التدريب على الإدماج.
- دعوة المتعلم لحل وضعية إدماجية، شبيهة بالوضعية الانطلاقية (الوضعية الأم).
- المعالجة البيداغوجية.

هذه التعليمات تشتمل على محطتين رئيسيتن من بيداغوجيا الإدماج، ألا وهما: تعلم الإدماج (في الميادين الثلاثة)، والإدماج المرحلي (الخاص بحل الوضعية الإدماجية المرتبطة بالكفاية الشاملة للمقطع).

هذا ما جاء من ملاحظات حول الفصول الأربعة الأولى من دليل الأستاذ، أمّا الفصل الخامس والأخير فقد اشتمل على "نصوص فهم المنطوق وإنتاجه"، وعلى العموم فقد لاحظنا اهتماما أكبر لمؤلفي هذا الدليل ببيداغوجيا الإدماج، مقارنة بالمنهاج والوثيقة المرافقة له، إلاّ أن النقائص المسجّلة على هاتين الوثيقتين، هي نفسها المسجلة في هذا الدليل، وهذا أمر حتمي لأن الوثيقتين من المراجع التي يُستند إليها في تأليف أدلة الأستاذة.

خاتمة:

جاءت المقاربة بالكفايات لتعطي نفسا جديدا للعملية التعليمية التعلمية، من خلال سعيها إلى تمكين المتعلمين من التحكم في جملة من الكفايات المحددة من طرف واضعي المناهج الدراسية، لغرض توظيف هذه الكفايات والموارد المحصّلة واستثمارها أثناء مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، ومن أجل الوصول إلى هذا المراد اعتمدت هذه المقاربة عددا من الخيارات البيداغوجية، أهمها بيداغوجيا الإدماج التي تُوظّف الوضعية الإدماجية كآلية لتقويم الكفايات المنشودة، عن طريق وضع المتعلّم أمام وضعيات مركّبة في سياقات واقعية، متدرّجة من حيث الصعوبة والتعقيد، لغرض دفع المتعلم إلى حشد كل طاقاته وقدراته لمعالجة هذه الوضعيات، من خلال تعبئة الكفايات والموارد المناسبة بشكل مندمج، للحصول على حلول مناسبة في وقت مناسب.

وتعتبر الوثائق التربوية –على غرار المنهاج، والوثيقة المرافقة له، وأدلة الأساتذة– السند المنهجي والدليل الإجرائي، الذي يساعد الفاعلين التربوين على تحقيق أهداف أيّة مقاربة، لهذا كان من الضروري الاهتمام بهذه الوثائق من خلال تضمينها كل الشروحات والتوضيحات اللازمة المتعلقة بكل المصطلحات الجديدة في المقاربة المتبناة (المقاربة بالكفايات)، لكن بعد اطّلاعنا على الوثائق التربوية المتعلقة بمادة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، اتضح أن هذه الوثائق لم تقدّم التوجيهات الكافية، ولا الشروحات الوافية للفاعلين التربوين، فيما يخص مفهوم الوضعية الإدماجية والمصطلحات المرتبطة بها كبيداغوجيا الإدماج، والتقويم الإدماجي...

فمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، لم يتحدث كثيرا عن الوضعية الإدماجية، ولم يقدّم أي تعريف لها، أو توجيهات لصياغتها...، أمّا الوثيقة المرافقة للمنهاج فكانت أفضل بقليل من المنهاج من ناحية إيراد بعض الإشارات المتعلقة بالإدماج وبيداغوجيا الإدماج والوضعية الإدماجية، لكن دون أيّ تفصيل، وكأنها موجهة لمتلق عارف بها مسبقا، والحال نفسها في دليل الأستاذ (عينة الدراسة).

وعلى العموم يمكن القول بأن هذه الوثائق تحمل بعض النقائص أهمها تلك المتعلقة بالمنهجية المقترحة لبيداغوجيا الإدماج، التي تم فيها التخلي عن الإدماج الجزئي، الذي من دونه لا يمكن للمتعلّم بأن يدمج الموارد الجديدة بالسابقة، بالإضافة إلى التقسيم السيء لمراحل سيرورة العملية التعليمية التعلمية خلال السنة الدراسية، التي لم تخصص فترة كافية لبناء التعلمات المطلوبة لاكتمال اكتساب الكفاية المنشودة.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن الحجم الساعي المقرر لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط غير كاف، لهذا يتوجّب إعادة النظر فيه، بغية تخصيص وقت أكبر كاف لتحقيق الأهداف المنشودة، ويتوجّب على واضعي

المنهاج كذلك إعادة النظر في تقسيم سيرورة العملية التعليمية التعلمية، من خلال جعلها مكونة من مراحل مؤلّفة من ثمانية أسابيع، تخصّص منها أربعة أسابيع لبناء التعلمات مقسّمةً إلى جزئين، بحيث يُختتم كل جزء بأسبوع للإدماج الجزئي، ثمّ يخصص أسبوع لتعلّم الإدماج، ومن ثمّ تختتم كل مرحلة بأسبوع للإدماج المرحلي، مع الإبقاء على أسبوع التقويم التشخيصي في بداية السنة، والأسبوع الأخير –طبعا– يخصص للإدماج النهائي.

أمّا المصطلحات الجديدة التي لم تُعن بالشرح الكافي، في الوثائق التربوية كالوضعية الإدماجية، وبيداغوجيا الإدماج، وتقويم الكفاية، والتقويم الإدماجي...، فينبغي تدارك هذا النقص بصياغة أدلة مفصّلة عن كل مصطلح، تشرح ماهيته وأهميته، ومدلوله في المقاربة بالكفايات، والكيفيات الإجرائية لتوظيفه وتطبيقه على أرض الواقع...

الهوامش:

1– طُبّقت المقاربة بالكفايات في نهاية السبعينيات من القرن الماضي، في بعض الدول المتقدّمة، أين تبنّاها التعليم التقني والمهني، ومن ثَمَّ انتقلت تدريجيا إلى التعليم العام، وانتقلت أيضا إلى الدول النامية في إطار سياسات إصلاح منظوماتها التربوية (يُنظر: واهمي خديجة، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، المغرب، العدد 2، 2010، ص 22)؛ أي أنّ مفهوم الكفاية وُلد، وترعرع، في أحضان التعليم التقني والمهني، وبالنظر إلى هذا النوع من التعليم الذي يَعتبر الإتقان غاية كبرى، فإنه بحاجة ماسة لمثل هذه المقاربة، لأن المتعلم لا يبلغ هذه الغاية، إلاّ إذا امتلك الكفاية المناسبة، التي تجعله يوظّف ما هو مناسب من موارد متوفّرة، لهذا فإن ظهور المقاربة بالكفايات في هذا النوع من التعليم هو أمر حتمي، غير أنّ الاهتمام بالكفايات بدل الاكتفاء بالمعارف، جعل هذه المقاربة تنتقل إلى مختلف مجالات التعليم.

وهكذا ظهرت "المقاربة بالكفايات الأساسية في نهاية الثمانينات من القرن الماضي من خلال أعمال دوكيتيل (De Ketele) الذي حدّد فيها مفهوم الهدف النهائي للإدماج (Objectif terminal d'intégration(OTI))، وهو عبارة عن ماكرو–كفاية، تُعبّر عن سَحنَةٍ (Profil didactique) –سحنة (Profil): تتعلق السحنة بوصف الوضعيات المهنية والأنشطة والمهام والمهارات التي ينبغي على المتعلم أن يتمكّن من تشغيلها عند نهاية التعليم، بالإضافة إلى الخصائص الإنسانية التي تنبغي إكسابها للمتعلم (يُنظر: غريب عبد الكريم، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ج2، 2006، ص 775)– للتلميذ في نهاية تعلّمات معينة... طُوّر هذا المفهوم في إطار ما يسمى بـ: بيداغوجيا الإدماج، التي تمت أجرأتها بشكل تدريجي في بياف (BIEF) (Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation)، وتم تطبيقها في العديد من الدول الأوروبية والإفريقية منذ تسعينيات القرن العشرين"(واهمي خديجة، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، ص 23)؛ لهذا تُعتبر فترة الثمانينيات من القرن العشرين مرحلة إرهاصات لميلاد المقاربة بالكفايات، التّي ولدت في نهاية هذه الفترة، ومن ثَمّ طُوّرت في تسعينات القرن نفسه لتكون البديل للمقاربات السلوكية التقليدية.

2– غريب عبد الكريم ، المنهل التربوي، ج1، ص 400.

3– يُنظر: المرجع نفسه، ص 400.

4– يُنظر: التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، مصر، 2009، ص 138 و139.

5- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب وتحقيق الهنداوي عبد الحميد، دار الكتب العلمية، لبنان، ج 3، 2003، مادة [و ض ع].

6- ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، لبنان، 1995، مادة [و ض ع].

7- ينظر: المرجع نفسه، مادة [و ض ع].

8- حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، مجلة الإصلاح الإلكترونية، المغرب، العدد 2، 2015، ص 11.

9- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج2، ص 860.

10- See: P. Jonnaert, Les cahiers de la CUDC : Approche par situations, matrice du traitement compétent de situations, cahier 5(1010), Université de Québec à Montérial Canada, 2010, P.50.

11- مجموعة من الخبراء المغاربة، دليل المقاربة بالكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مكتبة المدارس، المغرب، 2009، ص 26.

12- تيبرغيان غي وآخرون، قاموس العلوم المعرفية، ترجمة شحيد جمال، مراجعة حجازي مصطفى، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2013، ص 439.

13- ابن منظور، لسان العرب، مادة [د م ج].

14- ضيف شوقي وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، مادة [د م ج].

15- فريدة شنان وآخرون، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009، ص 78.

16- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، ص 518.

17- مجموعة من الخبراء المغاربة، دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المغرب، 2010، ص 17.

18- See: X.Roegiers, La pédagogie d'intégration en bref, Rabat, 2006, P.49.

19- يُنظر: - حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، ص 34 و35.

- التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 9 و10 و 25 وما بعدها.

20- التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 25.

21- مجموعة من الخبراء المغاربة، دليل بيداغوجيا الإدماج، ص 18.

22- ينظر: المرجع نفسه، ص 18.

23- تعدّدت مسميات الوضعية الإدماجية من باحث إلى آخر، إذ اصطُلح عليها: الوضعيات المستهدفة، ووضعيات إعادة الاستثمار، ووضعيات الإدماج، فالوضعية الإدماجية هي وضعية مشكلة مركّبة(يُنظر: واهمي خديجة، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، ص 23)، تهدف إلى تدريب المتعلم على قدرة تعبئة الموارد وإدماجها للوصول إلى حل لهذه الوضعية المشكلة المركبة، وبما أنها وضعيةٌ أُبتُكرت أساسا من أجل أجرأة مفهوم الإدماج، فأفضل تسمية لها هي الوضعية الإدماجية؛ وهذه التسمية هي أيضا الأكثر انتشارا بين الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي، لهذا سنتبنى هذا الاصطلاح.

24- See: E.Heinen et D.Lemenu , L'évaluation des unités d'enseignement au travers de situation d'intégration, Pôle académique de Bruxelles - 24/11/2016 , P.13. En ligne: https://www.poleacabruxelles.be/wp-content/uploads/Heinen_Lemenu.pdf

25- See: IBID, P.13.

26- كحوال محفوظ، وبومشاط محمد، دليل الأستاذ: اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، موفم للنشر، الجزائر، 2017، ص 31.

27- حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، ص 42.

28- المعطيات نوعان: معطيات مساعدة؛ كالسندات والصور والوثائق المتعلقة بالوضعية...، والتي تكون مساعدة وضرورية لحل المشكلة، ومعطيات أخرى مضلّلة ومشوّشة؛ لا يحتاجها المتعلم في حل المشكلة، لكنها تضفي الطابع الواقعي للوضعية، وتفيد أيضا في تقويم الكفاية، وتُبرز المتعلم الكفي الذكي عن غيره ممن وقع في التضليل. يُنظر: المرجع نفسه، ص 42 و45 و51 وما بعدها.

29- المرجع نفسه، ص 42.

30- أنواع الإدماج ثلاثة: إدماج جزئي؛ يتيح للمتعلم ربط تعلماته السابقة بالجديدة، وإدماج مرحلي؛ يتيح للمتعلم تعبئة جميع الموارد المرتبطة بالكفاية المرحلية، وإدماج نهائي؛ يتيح للمتعلم إدماج الكفايات المرحلية...وتعبئة كل التعلمات المكتسبة خلال السنة الدراسية.

يُنظر: التومي، عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 25 وما بعدها.

31- تجدر الإشارة إلى أننا اكتفينا بهذه الوثائق دون غيرها، لأن المجال لا يسمح بدراسة كل كتب اللغة العربية وأدلة الأساتذة المرتبط بها لكل سنوات التعليم المتوسط (وعددها ستة كتب)، فمثل هذا العمل يحتاج إلى أكثر من مقال لوصف وتحليل جميع محتويات هذه الكتب.

32- مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

33- مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

34- غرمول ميلود وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، الجزائر، 2017.

35- يُنظر: مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، ص 12 وما بعدها.

36- يُنظر: المرجع نفسه، ص 19.

37- يُنظر: المرجع نفسه، ص 26.

38- يُنظر: المرجع نفسه، ص 26.

39- يُنظر: المرجع نفسه، ص 27.

40- المرجع نفسه، ص 27.

41- المرجع نفسه، ص 26.

42- مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، ص 4.

43- المرجع نفسه، ص 5.

44- يُنظر: المرجع نفسه، ص 9 وما بعدها.

45- هذه المعطيات مستخرجة من منهاج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، وللتنبيه فقط فإن الحجم الساعي الأسبوعي الوارد في هذه المعطيات قد تقلص خلال فترة الوضع الصحي الذي تسببت به جائحة كورونا.

46- مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، ص 13.

47- يُنظر: المرجع نفسه، ص 14 وما بعدها.

48- يُنظر: المرجع نفسه، ص 20.

49- يُنظر: المرجع نفسه، ص 20 وما بعدها.

50- المرجع نفسه، ص 25.

51- في بيداغوجيا الإدماج تحظى معايير الحد الأدنى بتقدير أكبر من معيار الإتقان؛ إذ يُخصّص ثلاثة أرباع إجمالي النقط لمعايير الحد الأدنى، أمّا الباقي (الربع) فهو مخصص لمعيار الإتقان؛ وهذه القاعدة تسمى "قاعدة 4/3"، قدّمها دوكيتيل (De Ketele)، وبيّن أنه لا ينبغي أن تتعدى معايير الإتقان ثلث (3/1) مجموع النقط؛ أي أن معايير الحد الأدنى لها الأولوية، إذ يتوجب أن تحظى بثلاثة أرباع (4/3) مجموع النقط. وفي السياق ذاته قدّم دوكيتيل (De Ketele) أيضاً "قاعدة 3/2"، فحواها: أن المتعلم الناجح هو الذي يتمكّن من حل وضعيتين من أصل ثلاث وضعيات مستقلة عن بعضها، لهذا لابد أن تقدّم له ثلاث وضعيات مستقلة، أو وضعية واحدة تحتوي على ثلاثة تعليمات مستقلة ومختلفة عن بعضها.

يُنظر: - حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، ص 58 و59.

- مجموعة من الخبراء المغاربة، بيداغوجيا الإدماج: دليل التقويم، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المغرب، 2010، ص 18.

52- يُنظر: مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، ص 26 و27.

53- يُنظر: المرجع نفسه، ص 30.

54- يُنظر: المرجع نفسه، ص 30.

55- تتمثّل هذه الوثائق في كل من: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، والمرجعية العامة للمناهج، والإطار العام لمنهاج التعليم المتوسط، ومنهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط، والوثيقة المرافقة للمنهاج.

56- يُنظر: غرمول ميلود وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 5 وما بعدها.

57- المرجع نفسه، ص 8.

58- يمكن أن نورد هذه الإشارات فيما يلي:

- في المستخرج رقم 7، من وثيقة: "الإطار العام لمنهاج التعليم المتوسط"، ورد تعريفٌ للكفاية الختامية، بالإضافة إلى وصفها بأنها "تُعبّر بصيغة التصرّف (التحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها) عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة"؛ وفي هذا إشارة إلى وظيفة الإدماج وكيفية التدرج في اكتساب الكفاية.
- وفي المستخرج رقم 8، من الوثيقة نفسها، ورد تعريفٌ للكفايات العرضية، بالإضافة إلى ضرورة ربط هذه الكفايات بكفايات المادة؛ لأنه "يُساهم في فك عزلة المادة وفي تدعيم نشاطات الإدماج"، وهنا أيضا إشارة إلى بيداغوجيا الإدماج.

▪ وفي المستخرج رقم 9، من الوثيقة نفسها أيضا، ورد تعريفٌ للتّعلّم، بالإضافة إلى ذِكر بعض أهدافه؛ كالتحكم في الموارد، وتعلّم كيفية تجنيدها لأجل حل وضعيات مشكلة، وكذا إدماجها في عائلة من الوضعيات. وهنا أيضا نجد أشارة إلى أفكار مرتبطة بالإدماج والوضعية الإدماجية. يُنظر: المرجع نفسه، ص 9.

59- المرجع نفسه، ص 28.

60- المرجع نفسه، ص 29.

61- يُنظر: المرجع نفسه، ص 43.

62- يُنظر: المرجع نفسه، ص 43.

63- يُنظر: المرجع نفسه، ص 45.

64- يُنظر: المرجع نفسه، ص 46 وما بعدها.

65- غرمول ميلود وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 50.

66- يُنظر: المرجع نفسه، ص 51. للعلم فإن هذا التفصيل -المتعلق بالحجم الساعي الأسبوعي- قد تقلص على إثر الوضع الصحي الذي تسببت به جائحة كورونا.

67- المرجع نفسه، ص 58.

68- يُنظر: المرجع نفسه، ص 60.

69- يُنظر: المرجع نفسه، ص 60.

قائمة المراجع:

- ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، لبنان، 1995.
- تيبرغيان غي وآخرون، قاموس العلوم المعرفية، ترجمة شحيد جمال، مراجعة حجازي مصطفى، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، 2013.
- التومي عبد الرحمان، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، دار الكتاب الحديث، مصر، 2009.
- حمداوي جميل، نحو تقويم تربوي جديد: التقويم الإدماجي، مجلة الإصلاح الإلكترونية، المغرب، العدد 2، 2015.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ترتيب وتحقيق الهنداوي عبد الحميد، دار الكتب العلمية، لبنان، ج 3، 2003.
- شنان فريدة وآخرون، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.
- شوقي ضيف وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004.
- غرمول ميلود وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية: السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، أوراس للنشر، الجزائر، 2017.
- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، ج2، 2006.
- كحوال محفوظ، وبومشاط محمد، دليل الأستاذ: اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، موفم للنشر، الجزائر، 2017.

- مجموعة من الخبراء المغاربة، دليل المقاربة بالكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، مكتبة المدارس، المغرب، 2009.
- مجموعة من الخبراء المغاربة، دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المغرب، 2010.
- مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
- مجموعة متخصصة في مادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية: مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
- واهمي خديجة، المقاربة بالكفايات: مدخل لبناء المناهج التعليمية، دفاتر التربية والتكوين، المغرب، العدد 2، 2010.
- P. Jonnaert, Les cahiers de la CUDC : Approche par situations, matrice du traitement compétent de situations, cahier 5(1010), Université de Québec à Montérial Canada, 2010.
- X.Roegiers, La pédagogie d'intégration en bref, Rabat, 2006.
- E.Heinen et D.Lemenu , L'évaluation des unités d'enseignement au travers de situation d'intégration, Pôle académique de Bruxelles – 24/11/2016 . En ligne: https://www.poleacabruxelles.be/wp-content/uploads/Heinen_Lemenu.pdf