اللّسانيات التطبيقيّة
مجلّة علمية في اللسانيات التطبيقيّة
يصدرها مخبر اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللغات بجامعة الجزائر 2

المدير المسؤول : سيدي محمد بوعيّاد دبّاغ
رئيسة التحرير : حفيظة تزروتي

الهيئة الاستشارية :

مختار نويوات ـ عبد اللّه بوخلخال ـ باني عميري ـ نصيرة زلال - محمد الشريف بن دالي

لجنة القراءة :

ـ حفيظة تزروتي (الجزائر 2)
ـ فريال فيلالي (الجزائر 2)
ـ أميرة منصور (الجزائر 2)
ـ رشيدة آيت عبد السلام (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة)
ـ هندة بوسكين (الجزائر 2)
ـ عبد الوهاب مصيبح (الجزائر 2)
ـ حورية عميروش (الجزائر 2)
ـ نبيلة بوشريف (الجزائر 2)
ـ لطيفة هباشي (جامعة عنابة)
ـ سعيدة كحيل (جامعة عنابة)

- كمال جعفري (بليدة 2) - علي صالحي (جامعة بومرداس)
- محمد الطاهر وعلي (وزارة التربية الوطنية)
- عبد القادر مزاري (المدرسة العليا للأساتذة بمستغانم)
- نبيلة عباس (المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة)
- محمد خاين (المركز الجامعي لغيلزان)

لجنة التحرير :

- فضيلة بلقاسمي - ياسمينة طالبي
- سميرة وعزيب - منال نش
- أمينة سعد الدين - سعاد معمر شاوش
- أمال أورابح - كهينة حفّاظ

ISSN: 2588 - 1566

قواعد النشر في المجلة

- أن يلتزم المقال المقدم بتخصص المجلة.
- أن يكون البحث جديدا لم يسبق نشره، وأن تتوفر فيه معايير البحث العلمي ومنهجيته.
- أن لا يزيد حجم النص على خمس وعشرين (25) صفحة وأن لا يقل عن خمس عشرة (15) صفحة.
- أن يرفق نص المقال بملخص باللغة العربية وآخر بإحدى اللغتين الأجنبيتين ؛ الفرنسية أو الإنجليزية سواء حرر باللغة العربية أو باللغة الأجنبية.
- أن يكتب المقال ببنط AL- Mohanad Bold حجم 15 بالنسبة إلى المتن، وحجم 12 بالنسبة إلى الهوامش، أما العناوين فتكون ببنط AL-Mateen حجم 18.
- أن توضع الهوامش في آخر البحث.
- تخضع البحوث المرسلة للتقييم والتحكيم، ولهيئة التحرير أن تطلب من أصحابها إجراء التعديلات المناسبة.
- كل بحث لا يلتزم بقواعد النشر في المجلة لا يؤخذ في الاعتبار، وهيئة التحرير غير ملزمة بإعادته إلى صاحبه.
- المقالات المنشورة لا تعبر إلا عن آراء أصحابها.
- ترسل جميع المقالات إلى هيئة التحرير على البريد الإلكتروني الآتي : linguistiqueappliquee.revue@yahoo.com

محتويات العدد

كلمة العدد 9

تقديم 11

تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ
نهاية مرحلة التعليم المتوسط 15
منال نش

تجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم
الثانوي كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي
- جذع مشترك آداب - أنموذجا 45
سميرة وعزيب

مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية
للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة
من التعليم الأساسي 71
أمينة سعد الدين

فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب :
السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا 95
عمر شوشان

درجة تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة
لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة 117
لخضر شنوف

نشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية
في مادة اللغة العربية 145
مراد بيدي

كلمة العدد

يقدم مخبر اللّسانيات التطبيقيّة وتعليم اللّغات إلى جمهور الباحثين وأهل الاختصاص في حقل اللّسانيات التطبيقية وصناعة تعليم اللغات، العدد الأول من مجلة "اللسانيات التطبيقيّة "، وهي مجلة علمية أكاديميّة نصف سنوية، متعددة اللغات، تأتي استكمالا للمشروع المعرفي والبحثي للمخبر، المعني بالنهوض بالحركة العلمية والبحثية، تجسيدا للهدف الأول من الخطّة الاستراتيجية التي رُسمت عند إنشائه، والمتمثلة في رفع المستوى الأكاديمي، والرقي بالبحث العلمي الإبداعي في ميدان اللسانيات التطبيقيّة عامّة وتعليمية اللغات خاصّة، حرصا على دعم البحث العلمي الأصيل، واستمرارا لنهج تشجيع التميّز والإبداع لدى الباحثين، والرقي بدور الجامعة الريادي كدعامة للبحث العلمي.

تهتم المجلة بدراسة الظاهرة اللغوية في شتى مجالاتها التطبيقيّة، ومن ثمّ فإنّها تستوعب كل البحوث الخاصّة بمختلف فروع اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللّغات، وذلك تحت شعار "**حرص على التأصيل وانفتاح على المستجدات في شتى فروع هذا العلم** "، فهي تستهدف طرح رؤى علمية ونتائج بحوث ميدانية بطريقة أكاديمية، تستند إلى أخلاقيات البحث العلمي وقواعد النشر المعتمدة عالميًا، ولائحة داخلية تنظّم عملية التحكيم. وتسهر على تحقيق ذلك هيئة علمية من الأساتذة المتخصصين في صناعة تعليم اللغات وعلم المصطلح وعلم

المعجم والترجمة...المتصفين بالدقة والصرامة العلمية، سيرا على النهج الذي رسمه أبوهم الروحي، العالم الفقيد الأستاذ **عبد الرحمان الحاج صالح**، الذي كان يفترض أن يترأس اللّجنة الاستشارية لهذه المجلة، تبركا بفكره وعلمه، وعرفانا لما قدّمه للبحث اللساني العربي،

فإلى روحه الطاهرة، نهدي هذه المجلّة....

مدير المجلة

تقديم

يُخصّص هذا العدد الأول من مجلة "اللسانيات التطبيقية" لأعمال اليوم الدراسي **"البحوث المتميّزة في تخصص تعليميّة اللغة العربيّة "** الذي نظّمه مخبر اللسانيات التطبيقيّة وتعليم اللغات، بتاريخ 2017/05/06، والذي جاء كتتويج لمسار تكويني في ماجستير تخصص "تعليميّة اللغة العربيّة" المفتوح لموسمين جامعيين متتاليين : 2013/2012 و2013/ 2014 بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر 2، وتوقّف بعدها بفعل انطفاء النظام الكلاسيكي ليحلّ محلّه دكتوراه الطور الثالث في تخصّص "اللسانيات التطبيقيّة وتعليميّة اللغة العربيّة".

يشتمل هذا العدد إذًا على مجموعة من المقالات المتميزة في تعليمية اللغة العربيّة، هي خلاصة بحوث ميدانية عالجت إشكاليات تعليمية هادفة،عُرضت في هذا اليوم الدراسي الذي نظّم لتكريم أصحابها تثمينا وتقديرا لجهودهم من جهة، وتعميما للفائدة من منهجيتها وكيفية بناء أدوات جمع معطياتها وتحليلها من جهة أخرى، بالإضافة إلى بعث روح التنافس بينهم وتوجيهها نحو البحث العلمي المبدع والمتميّز.

يتضمن المقال الأول منها، والموسوم **بتقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط للباحثة منال نش**، تقييما لكفاءة هؤلاء التلاميذ في كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بغرض تقصّي أثر المقاربة النصيّة المعتمدة في تعليم اللّغة العربية. ويهدف المقال الثاني المعنون **بتجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم الثانوي للباحثة سميرة وعزيب** إلى الكشف عن مدى تجسيد المقاربة التّواصلية في

كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي للجذع المشترك – آداب -من خلال تحليل النصوص الأدبية المقررة فيه. ويكشف المقال الثالث المعنون بـ **مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي للباحثة أمينة سعد الدين** عن جديد التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال مقارنتها بنظيرتها التي كانت مقرّرة في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، وذلك قصد تحديد مدى مساهمتها في تحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم. ويسعى المقال الرابع الموسوم **بفاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب للباحث عمر شوشان** إلى التحقق من مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،بينما يبحث المقال الخامس المعنون **بدرجة تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة للباحث لخضر شنوف** في درجة تفعيل أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية لتلاميذهم، ويكشف عن العوامل التي تعيق هذا التفعيل. وأخيرا، يأتي المقال السادس الموسوم **بنشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية للباحث مراد بيدي** ليسلط الضوء على فعاليّة نشاط الإدماج في هذه المرحلة من خلال استقصاء درجة تفاعل تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي مع هذا النّشاط، وفحص قدرتهم على تجنيد مواردهم وإدماج مكتسباتهم.

هذه هي خلاصة بحوث الماجستير المتميّزة التي نوقشت في تخصّص تعليميّة اللغة العربية،والتي جمعت بين التأسيس العلمي النظري والمعطيات المستخلصة من واقع الممارسة التعليميّة، نضعها بين أيدي القراء والباحثين

في هذا العدد الأول من مجلة اللسانيات التطبيقيّة، التي نسعى إلى أن تكون علمية محكمة ذات سمعة متميّزة، باعتمادها على معيار الإضافة النوعية التي يقدّمها الباحث في مجال تخصّصه.

رئيسة التحرير

تقييم الكفاءة النصية لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط

منـــال نـــش

ملخص :

لقد عملت المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية منذ تطبيق إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003م على تنمية كفاءات المتعلمين اللغوية لاسيما كفاءة التعبير الكتابي، ولذلك أولته مناهجنا التعليمية أهمية كبيرة، وجعلته من أبرز غايات الإصلاح لأن كل محاولات تعليم اللغة قد تفشل إن عجزت على جعل المتعلم قادرا على التعبير بها. وفي هذا السياق، تأتي هذه الدراسة من أجل الكشف عن مستوى الكفاءة النصية لدى عينة من تلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على أثر المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية، فهل يمتلك هؤلاء التلاميذ كفاءة نصية تمكّنهم من كتابة نصوص تستجيب لمعايير الاتساق والانسجام ؟ وبالتالي هل كان للمقاربة النصية أثر إيجابي في كتاباتهم ؟

الكلمات المفتاحية : التقييم، الكفاءة النصية، المقاربة النصية، التعبير الكتابي.

Depuis la mise en œuvre de la réforme du système éducatif en 2003, l'approche textuelle a travaillé pour développer les compétences linguistiques des élèves, en particulier l'efficacité de l'expression écrite. Nos programmes d'enseignement ont donc donné une grande importance à l'expression écrite qui est l'un des objectifs primordial de la réforme, parce

que toutes les tentatives de l'enseignement de la langue échouent si l'apprenant est incapable de s'exprimer. Dans ce contexte, la présente étude vient saisir le niveau de la compétence textuelle des élèves de la fin du cycle moyen et de déterminer l'impact de l'approche textuelle dans l'enseignement de la langue arabe. Aussi, les questions que nous pouvons nous poser sont : est-ce que les élèves de quatrième année moyenne ont une compétence textuelle qui leur permet d'écrire des textes cohésifs et cohérents ? Est-ce que l'approche textuelle a eu un impact positif dans les écrits de ces élèves ?

Mots clés : L'évaluation, La compétence textuelle, l'approche textuelle, l'expression écrite.

لقد أولت مناهجنا التعليمية بعد تطبيق الإصلاح سنة 2003م واعتماد المقاربة بالكفاءات أهمية بالغة لتعليم اللغة العربية باعتبارها وحدة متكاملة، فكان الاتجاه إلى تبني "المقاربة النصية" كخيار تعليمي يجعل من "النص" منطلقا للتعلم، يستقي منه المتعلم ما يحتاجه من مكتسبات وموارد ليوظّفها في إنتاج نص شفهي أو كتابي يسمح له بتحقيق الغاية من تعلّم اللغة وهي التواصل مع أفراد مجتمعه، معتمدا في ذلك على كفاءته النصية، فما المقصود بالكفاءة النصية ؟

1. مفهوم الكفاءة النصية

إن اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية يقوم على مفهوم بناء "الكفاءة النصية" لدى المتعلم ؛ أي العمل على تنمية وتحسين قدرته على إنتاج نصوص شفوية ومكتوبة تتميز بالترابط والانسجام على نحو تلك التي يقوم بدراستها من أجل تحقيق مقاصد تواصلية، وتعني هذه الكفاءة عند دومينيك مانجنو (Dominique MAINGUENEAU) «القدرة التي تسمح للأفراد بأن يؤولوا ويفهموا نصوصا، وأن ينتجوا هم كذلك نصوصا من هذا القبيل»[1]، وتنقسم عند جان ميشال آدم (Jean-Michel ADAM) إلى :

- **كفاءة نصية عامة :** تمكّن الفرد من إنتاج نصوص متسقة ومترابطة.

- **كفاءة نصية خاصة :** تمكّن الفرد من إدراك وإنتاج مقاطع نصية معينة ومحددة : وصفية أو سردية أو تفسيرية أو حجاجية... إلخ[2]

إن تعريف مانجنو وتقسيم جان ميشال آدم يدلان على أن الكفاءة النصية لا تتعلق فقط بقدرة الفرد على إنتاج نصوص تتوفر على قدرٍ كافٍ من الاتساق والانسجام حتى تكون مقبولة لدى المتلقي وتحقق الهدف المطلوب، بل تتعلق كذلك بقدرة هذا الفرد على فهم وإنتاج مقاطع نصية أو نصوص تنتمي إلى

أنماط مختلفة تستجيب للوضعيات التواصلية التي يتعرض لها، وبالتالي فالكفاءة النصية تقوم في الحقيقة على كفاءتين أساسيتين هما :

- **كفاءة التلقي** أي القدرة على فهم النصوص من خلال التأويل الصحيح لمضامينها ومعرفة وسائل اتساقها وانسجامها.

- **كفاءة الإنتاج** أي القدرة على إنشاء النصوص مشافهة وكتابة وتأليفها على منوال تلك التي تم تلقيها، مع التوظيف الصحيح لوسائل الاتساق والانسجام في النص المنتج ومراعاة النمط المناسب له.

نستخلص مما سبق أن الكفاءة النصية تتمثل في القدرة على فهم النصوص وتأويلها والنسج على منوالها ؛ فـ «إذا كان كل متكلم قادرا على إصدار أحكام حول نصية نص ما، وكان بإمكانه فهم وصياغة وإرسال عدد غير محدود من النصوص في هذه اللغة، فإن ذلك يعني أنه يمتلك كفاءة نصية»[3].

وتنبغي الاستعانة ضمن العملية التعليمية التعلمية بثلاثة أنواع من الدراسات أو الأبحاث من أجل تدريب المتعلمين على تنمية كفاءتهم النصية، تتمثل فيما يلي :

- أبحاث حول البنى الصغرى للنص (Les micro-structures) المتمثلة في تحديد عوامل انسجام النص وتماسكه وتناميه.

- أبحاث حول البنى العليا (Super-structures) المتعلقة بأنماط النصوص : السردية، الوصفية، الحجاجية... وخصائص كل نمط منها.

- أبحاث حول استعمال النصوص في مختلف التفاعلات الاجتماعية[4].

ولا يتم بناء الكفاءة النصية لدى المتعلم في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية إلا من خلال نشاطين يتصلان مباشرة

بكفاءتي التلقي والإنتاج وهما : نشاط القراءة ونشاط التعبير الكتابي، فكيف يتم تعليمهما في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟

2. تعليم اللغة العربية في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

تُعتبر السنة الرابعة من التعليم المتوسط خاتمة هذه المرحلة التي تعمل على تزويد المتعلم بالتّعلمات الأساسية التي تؤهله إلى الانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين[5]، ويهدف منهاج هذه السنة إلى جعل «المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص : الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي»[6]، ويكون ذلك من خلال الانطلاق أولا من دراسة نصوص متنوعة في نشاط القراءة للوصول إلى إنتاج نصوص على منوالها في نشاط التعبير الكتابي، فما وضعية هذين النشاطين في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ؟

1.2. نشاط القراءة ونشاط التعبير الكتابي في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يخصص المنهاج حجما زمنيا يقدر بخمس (05) ساعات لتعليم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط موزعا على أنشطتها كما يلي :

النشاط	الحجم الزمني الأسبوعي
القراءة ودراسة النص	**ثلاث (03) ساعات**
المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي	ساعة واحدة
التعبير الكتابي	**ساعة واحدة**

يوضح هذا التوزيع أن المنهاج قد خصّص أكثر من نصف الحجم الزمني المقرر لتعليم اللغة العربية لدراسة النص وما يتعلق به من ظواهر لغوية، الأمر الذي يعكس الاهتمام المولى للنص باعتباره محورا لجميع التعلمات في إطار المقاربة النصية، ليأتي فيما بعد استثمار التعلمات في إنتاج شفوي أو كتابي.

ونشير هنا إلى أن المنهاج قد خضع للمراجعة والتخفيف استجابة لعملية تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط التي نص عليها القرار الوزاري رقم 23 المؤرخ في 30 جوان 2013، والمتضمن إقرار تنظيم زمني دراسي جديد لمرحلة التعليم المتوسط والمناهج الدراسية المتطابقة معها، والقاضي باعتماد المناهج التعليمية طبعة جوان 2013 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط بما فيها مادة اللغة العربية، وتطبيقها مع بداية الموسم الدراسي 2013 – 2014 [7]، وبموجبه تم استحداث حصة الأعمال الموجهة في مادة اللغة العربية وإعادة توزيع الحجم الزمني على الأنشطة اللغوية المقررة كالآتي[8] :

النشاط	الحجم الزمني الأسبوعي
القراءة المشروحة ودراسة النص	**ساعة واحدة**
الظواهر اللغوية	ساعة واحدة
المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي	ساعة واحدة
التعبير الكتابي	**ساعة واحدة**
الأعمال الموجهة	ساعة واحدة

يوضّح الجدول أن الحجم الزمني المخصص لدراسة النص وما يتعلق به من ظواهر لغوية في التوزيع الزمني الجديد قد تم تقليصه ليعادل الحجم الزمني المخصّص لإنتاج النص شفويا وكتابيا، ولعل ذلك يعكس رغبة معدّلي ومخفّفي المناهج في إيجاد توازن زمني بين بناء كفاءة تلقي النص وكفاءة إنتاجه لدى المتعلم على حد سواء، من خلال تحقيق التوازن بين الوقت المخصص لاكتساب التعلمات من النص والوقت المخصص لإدماجها وتوظيفها في إنتاج شفوي أو كتابي، أما النقائص والمشكلات التي تظهر أثناء ذلك فتتم معالجتها في حصة منفصلة هي حصة "الأعمال الموجهة".

ويهدف نشاط القراءة في هذه السنة إلى تحقيق الأهداف التعلمية الآتية :

«- قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة.

- التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.

- التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.

- تحديد المعاني المجازية والكناية النصية وبعض أنواع الدلالات (النحوية والصرفية والسياقية).

- التمييز بين المعاني الكلية والمعاني الجزئية.

- تفسير المقروء واستغلاله في حل المشكلات.

- تذوق المقروء والحكم عليه.

- اكتساب عادة القراءة والرغبة فيها»[9].

ويشير المنهاج إلى أن نصوص القراءة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية بحسب طبيعة أسلوبها، فالأولى «نصوص ذات أسلوب تقريري مباشر، غايتها عرض الأحداث والوقائع ونقلها بأقصر طريق إلى القارئ،

[أما الثانية فهي] نصوص تتميز بالجمال الفني، غايتها التعبير عن قضايا مختلفة بصياغة أدبية»[10]، ويتم استثمار موارد هذه النصوص في تعليم بقية الأنشطة اللغوية المقرّرة وهي : القواعد والبلاغة والعروض والإملاء.

أما بالنسبة إلى نشاط التعبير الكتابي فيعتبره المنهاج نشاط إدماج هام للموارد اللغوية، لكونه يكشف عن مدى قدرة المتعلم على توظيف مكتسباته اللغوية لإنتاج نصوص مكتوبة، ويهدف منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال نشاط التعبير الكتابي إلى جعل المتعلم قادرا على كتابة نصوص تنتمي إلى أنماط نصية مختلفة (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال سندات مختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، قصة، مسرحية) [11]، ويتم تعليمه من خلال وضعيات إدماجية تقترح عليه، إلا أن الملفت للانتباه في المنهاج هو غياب تحديد طريقة واضحة للكتابة، هذه العملية التي أقلّ ما يُقال عنها أنها "دقيقة ومعقّدة" لأنها تتطلب توظيف مجموعة من الموارد والكفاءات، ولا يقتصر هذا الأمر على الوثائق التربوية الخاصة بمرحلة التعليم المتوسط وحدها، بل يتعلق كذلك بالوثائق التربوية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي كما لاحظت ذلك الباحثة حفيظة تزروتي[12]، أما تصحيح التعبير الكتابي فيتم باعتماد شبكات التقييم (Les grilles d'évaluation) التي تساعد الأستاذ على تشخيص نقاط القوة والضعف في منتج المتعلم، كما يستعملها هذا الأخير أيضا لتقييم منتجه بنفسه في إطار ما يُعرف بـ "التقييم الذاتي"، فـ « المسار الذي يقوم بوساطته المتعلمُ بإصدار حكم في شأن نوعية مسعاه أو عمله أو مكتسباته بالنظر إلى كفاءات سبق تحديدها والاستناد إلى مقاييس تقديرية محددة، يضمن استقلالية المتعلم وتفطنه إلى أخطائه وبناء تعلماته، أما شبكة التقييم فتساعده على إصدار أحكام دقيقة وموضوعية بنية التعديل والضبط»[13]،

أي إن المتعلم عندما يقيم منتجه بنفسه فهو في هذه الحالة يتدرب على اكتشاف أخطائه وتصحيحها، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تنمية كفاءة المتعلم النصية التي يعمل الأستاذ على بنائها بصفة منظمة وممنهجة، فما هي الطريقة المقترحة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لتعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي ؟

2.2. نشاط القراءة ونشاط التعبير الكتابي في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يتم تقديم نشاط القراءة في الحصة الأولى من خلال دراسة نص معين عبر المراحل الآتية :

- وضعية الانطلاق (التمهيد) :

عادة ما تبدأ دراسة نص القراءة في الكتاب بوضعية انطلاق تمهد للولوج إليه، وذلك بتقديم فكرة عامة عن موضوعه، أو طرح مقولة تؤدي مناقشتها إلى قراءة النص للتعمق في فهمها والإحاطة بأبعادها، أو اقتراح وضعية مشكلة تنتهي بسؤال يتوصل المتعلم إلى الإجابة عنه بعد قراءة النص.

- قراءة النص :

بعد التمهيد يُطلب من المتعلم قراءة النص قراءة صامتة من أجل فهم مضمونه، ويُركز في القراءة الجهرية على معالجة نقصه و تدعيم أدائه من خلال تدريبه على : الاسترسال في القراءة، احترام علامات الوقف، كيفية نطق همزة الوصل، الوقف عند التنوين...[14]، ليتم بعد ذلك الانتقال إلى عنصر "المعجم والدلالة" ؛ حيث يدرب المتعلم على استعمال القواميس والمعاجم والموسوعات لشرح بعض الألفاظ الصعبة.

- البناء الفكري :

بعد قراءة النص قراءة صامتة وجهرية والتعرف على دلالات الألفاظ، تأتي مرحلة التعرف على البناء الفكري للنص عن طريق «أسئلة محددة يراقب فيها الأستاذ قدرة الفهم عند المتعلم، ودرجة استيعابه ومتابعته للأفكار المقروءة»[15]، فيقوم المتعلم باستخراج أفكار النص ونقدها بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ، غير أن الملاحظ في هذه المرحلة من الدراسة تضمنها إشارات قليلة جدا تتعلق بتحديد نمط النص واستخراج مؤشراته، من قبيل :

«في النص تعداد لمعلومات تفيد الإخبار. استشهد على ذلك»[16].

«اهتم الشاعر بوصف جانبين من المدينة، حددهما»[17].

بالإضافة إلى غياب الأسئلة التي تتعلق بوسائل اتساق النص وانسجامه.

- البناء الفني :

بعد الانتهاء من دراسة أفكار النص ومناقشتها، ينتقل الأستاذ بالمتعلم إلى دراسة النص من جانبه الفني ؛ أي اكتشاف بعض الأساليب الفنية البلاغية والعروضية المختلفة في التعبير، وعلى العموم فإن هذه المعارف تُستنبط من نص القراءة استجابة للمقاربة النصية في شكل أمثلة تتم مناقشتها بالتدريج إلى أن يتوصل المتعلم إلى اكتشاف الظاهرة وتعريفها في شكل خلاصة مختصرة تكون مشفوعة أحيانا بتدريبات فورية.

- البناء اللغوي :

استجابة للمقاربة النصية دوما، يتم الرجوع في هذه المرحلة إلى نص القراءة المدروس لاستنباط ما أمكن من أمثلة الظاهرة النحوية أو الصرفية

المقصودة، مع السماح للأستاذ بأن «يلجأ إلى التحويل أو التعديل للتقريب والمناسبة»[18]، ثم يشرع الأستاذ في توجيه المتعلم لاكتشاف الظاهرة ودراسة جوانبها للوصول في الأخير إلى استنتاج يكون مشفوعا بتطبيق فوري أحيانا.

- تطبيقات :

ترتبط هذه المرحلة بالمرحلة السابقة حيث تُنجز تطبيقات متعددة بعد دراسة الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية والعروضية المرتبطة بنص القراءة، من أجل تقييم درجة استيعاب المتعلم للموارد اللغوية المتعلقة بالموضوعات المدروسة ومدى تحكّمه فيها، بالإضافة إلى « تثبيت ما اكتسبه منها وممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا»[19].

تتوج الأنشطة اللغوية المقررة بحصة التعبير الكتابي من أجل توظيف مكتسبات المتعلم من تلك الأنشطة في منتج كتابي، ويتم تقديم هذا النشاط عبر المراحل الآتية :

- الانطلاق من النص المدروس : حيث يتم اقتباس فقرة أو مجموعة فقرات من نصوص القراءة أو نصوص المطالعة الموجهة أو حتى من نصوص خارجية تكون ذات صلة بالموضوع المقرر.

- شرح تقنية التعبير : حيث تشرح التقنية الموظفة في تلك الفقرة عن طريق أسئلة مرفقة بأجوبتها، وبشكل تدريجي يتوصل المتعلم إلى استنتاج تعريف للتقنية.

- استنتاج تعريف : يكون على شكل خلاصة مختصرة تتضمن مفهوما لتقنية التعبير أو تحديدا لمراحلها...

- تطبيق : يكلف المتعلم بعد الخطوات السابقة بإنجاز تطبيق فوري على شكل وضعية مقترحة.

إن تعليم نشاطي القراءة والتعبير الكتابي من شأنه أن يعمل على بناء الكفاءة النصية لدى المتعلمين عن طريق تنمية كفاءتي التلقي والإنتاج لديهم، ولاشك أن أثر ذلك سينعكس في كتاباتهم، فما هي مظاهر الكفاءة النصية التي تجلت في هذه الكتابات ؟

3. تقييم الكفاءة النصية لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

من أجل التعرف على أثر المقاربة النصية المعتمدة في تعليم اللغة العربية بعد إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003م، عمدنا إلى الكشف عن مستوى الكفاءة النصية المحققة لدى عينة من التلاميذ تم اختيارها على النحو الآتي :

المستوى	الموسم الدراسي	عدد تلاميذ العينة	التوزيع الجغرافي لتلاميذ العينة	
			المدرسة	المقاطعة
السنة الرابعة من التعليم المتوسط	2012 - 2013	61 تلميذا	07 متوسطات	الجزائر - وسط الجزائر - شرق الجزائر - غرب

تحتوي العينة على مجموعة من التلاميذ الذين وصلوا إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الموسم الدراسي 2012م – 2013م، وقد تم اختيار هذه السنة باعتبارها تتويجا لمرحلة التعليم المتوسط، ويعد التقييم فيها تقييما لمكتسبات التلاميذ طيلة فترة تمدرسهم من السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى غاية نهاية مرحلة التعليم المتوسط، وهي الفترة التي

تم فيها تطبيق الإصلاح على أفراد هذه العينة، وعليه فإن هذه الدفعة هي الدفعة الخالصة من تلاميذ الإصلاح، وتتكون العينة من واحد وستين (61) تلميذا يتوزعون على سبع (07) متوسطات واقعة في مناطق متعددة من مقاطعات الجزائر العاصمة الثلاث.

ومن أجل جمع مدونة العينة، قمنا بتطبيق اختبار عن طريق اقتراح وضعية إدماجية على نحو ما تعود عليه التلاميذ، يتمثل نصها فيما يلي :

" قرأتَ في الصحيفة اليومية خبرا عن تلوث مياه البحر بسبب تسرب كمية من البترول من إحدى السفن، فساءك الأمر كثيرا ".

اكتب نصا تبرز فيه مخاطر تلوث مياه البحر وتبيّن فيه أهمية الحفاظ على البيئة البحرية وضرورة حمايتها، موظفا : صفة.

ويندرج تقييمنا ضمن التقييم التحصيلي الذي يهدف إلى تقييم الكفاءة النصية لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم المتوسط التي عملت المقاربة النصية على بنائها طيلة (09) تسع سنوات من حياة تمدرسهم، واعتمدنا في الكشف عن أثرها في كتابات تلاميذ العينة المظاهر النصية المحققة وغير المحققة فيها استنادا إلى شبكة التقييم التي قام بتصميمها جيلبار تيركو (Gilbert TURCO) [20]، بعد تعريبها وإدخال بعض التعديلات عليها لتناسب غرضنا من البحث، فصارت على النحو الآتي :

الوحدة / المعيار	النص في مجمله	العلاقات بين الجمل
المعيار التداولي (الوجاهة/الملاءمة)	1.1. هل يستجيب النص المنتج لوضعية التواصل ؟ 2.1. هل اختار التلميذ نمط النص المناسب ؟	3.1. هل يتصف النص المنتج بتنامي الأفكار ؟ 4.1. هل تحكّم التلميذ في المنظمات النصية ؟
المعيار الدلالي (الانسجام)	1.2. هل انتقى التلميذ المعلومات ونظمها تنظيما جيدا ؟ 2.2. هل المعجم المستعمل منسجم مع موضوع النص المنتج ؟	3.2. هل تحكّم التلميذ في الاستبدالات الاسمية ؟ 4.2. هل احترم التلميذ الانسجام بين المعلومات ؟ 5.2. هل تحكّم التلميذ في استعمال الروابط ؟
المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	1.3. هل تلائم بنية النص المنتج نمط الكتابة المطلوب ؟ 2.3. هل تلائم أزمنة الأفعال الموظفة النمط المطلوب ؟ 3.3. هل تراعي لغة النص السلامة اللغوية ؟	4.3. هل هناك انسجام في أزمنة الأفعال الموظفة ؟ 5.3. هل تحكّم التلميذ في استعمال العائد ؟

وتحصلنا بعد تقييم كتابات التلاميذ على نتائج عامة تتعلق بوحدتي التحليل "النص في مجمله" و "العلاقات بين الجمل"، ونتائج عامة تتعلق بمعايير التحليل الثلاثة : المعيار التداولي (الوجاهة)، المعيار الدلالي (الانسجام)، المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)، موضحة فيما يلي :

1.3. النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل

تتضمن النتائج العامة المتعلقة بوحدتي التحليل "النص في مجمله" و"العلاقات بين الجمل" عدد التلاميذ الناجحين وعدد التلاميذ المخفقين في كل من الوحدتين مع نسبهم المئوية كما هو موضح أدناه :

الحكم / وحدة التحليل	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
النص في مجمله	51 تلميذا	% 83.60	10 تلاميذ	% 16.39
العلاقات بين الجمل	43 تلميذا	% 70.49	18 تلميذا	% 29.50

تبين نسبتا 83.60 % و 70.49 % أن معظم تلاميذ العينة قد نجحوا في المؤشرات المتعلقة بوحدة "النص في مجمله" ووحدة "العلاقات بين الجمل"، وبهذا يمكن الحكم بنجاح تلاميذ العينة أي تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الاختبار الذي طبقناه عليهم، من خلال امتلاكهم كفاءة نصية مكّنتهم من كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بفضل اعتماد المقاربة النصية

في تعليم اللغة العربية، ما يعني نجاح هذه المقاربة في مرحلة التعليم المتوسط على غرار نجاحها في مرحلة التعليم الابتدائي كما توصلت إلى ذلك الباحثة حفيظة تزروتي التي بينت أن هذه المقاربة قد كان لها أثر إيجابي في كتابات تلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية[21].

2.3. النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل

تمثلت النتائج العامة المتعلقة بمعايير التحليل الثلاثة : المعيار التداولي (الوجاهة)، المعيار الدلالي (الانسجام)، المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة) فيما يلي :

الحكم / معايير التحليل	النجاح		الإخفاق	
	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
المعيار التداولي (الوجاهة)	50 تلميذا	% 81.96	11 تلميذا	% 18.03
المعيار الدلالي (الانسجام)	37 تلميذا	% 60.65	24 تلميذا	% 39.34
المعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	54 تلميذا	% 88.52	07 تلاميذ	% 11.47

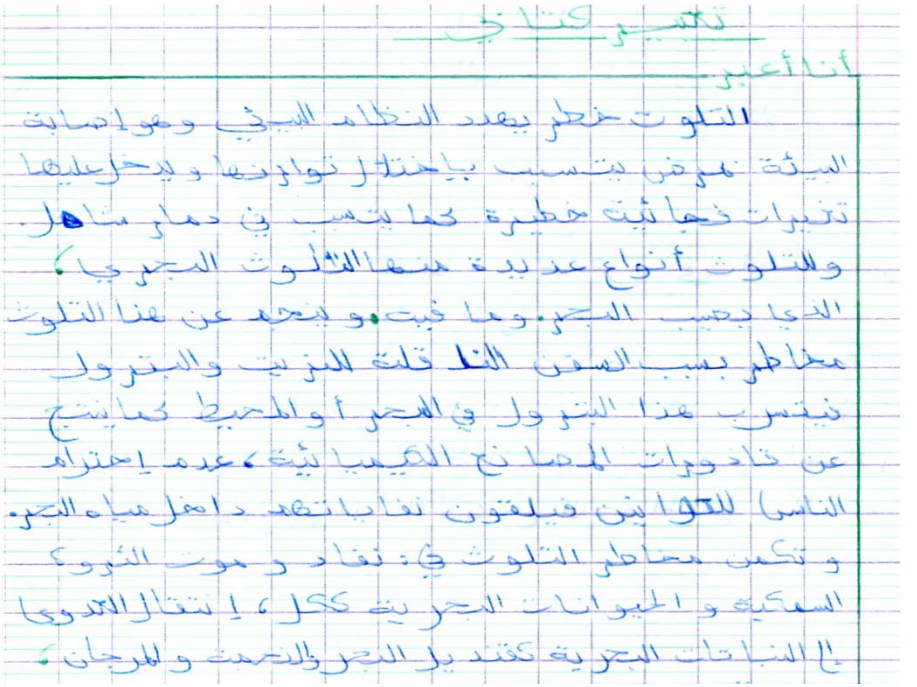
توضح نسبة 81.96 % في المعيار التداولي المرتبط بالوجاهة، ونسبة 60.65 % في المعيار الدلالي الخاص بالانسجام، ونسبة 88.52 % في المعيار

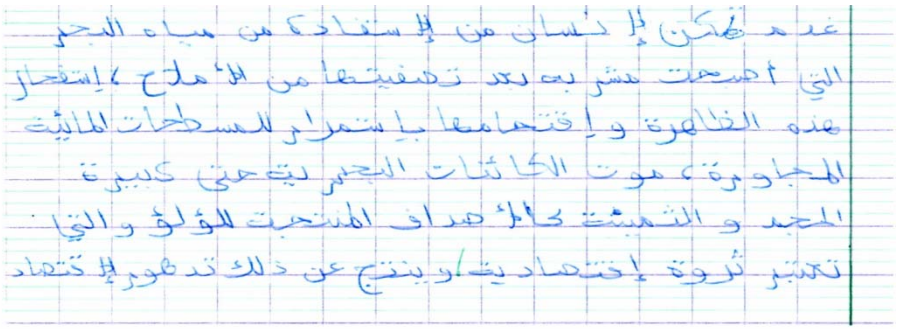
الصريفي التركيبي، أن معظم تلاميذ العينة قد نجحوا في المؤشرات المتعلقة بمعايير التحليل الثلاثة، ما يعكس نجاح تلاميذ العينة في جعل نصوصهم تتميز بملاءمتها للمطلوب، ترابط معانيها، وسلامة تركيبها اللغوي.

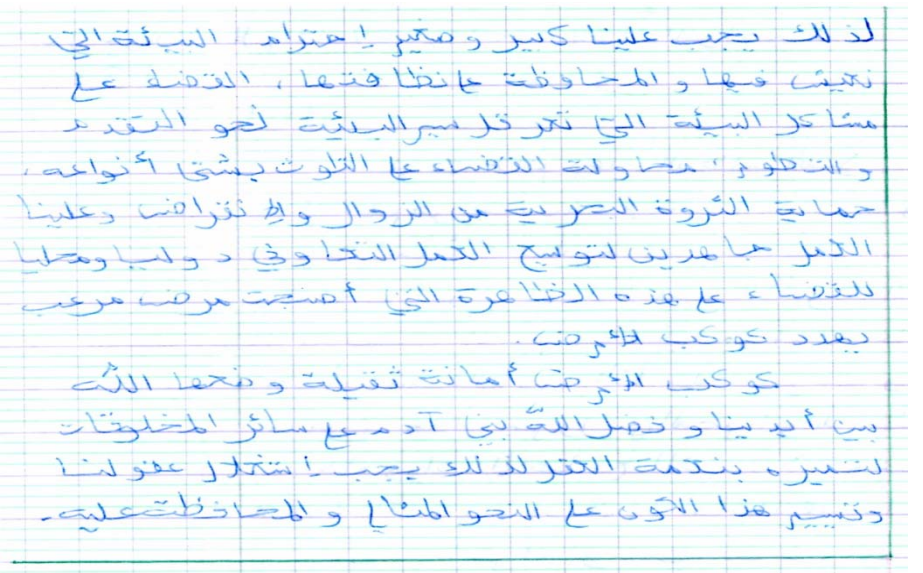
وسنعرض فيما يلي نماذج لأهم المؤشرات التي نجح فيها تلاميذ العينة والتي أخفقوا فيها بالنظر إلى كل معيار.

4. تحليل نماذج

يعتبر المؤشر (2.1) المتعلق باختيار نمط النص المناسب أكثر مؤشرات المعيار التداولي التي نجح فيها تلاميذ العينة ؛ إذ تمكّن معظمهم من كتابة نص ينتمي إلى النمط الإخباري أو يغلب عليه هذا النمط، ومن أمثلة النصوص الإخبارية التي نجح فيها أصحابها النص الآتي :

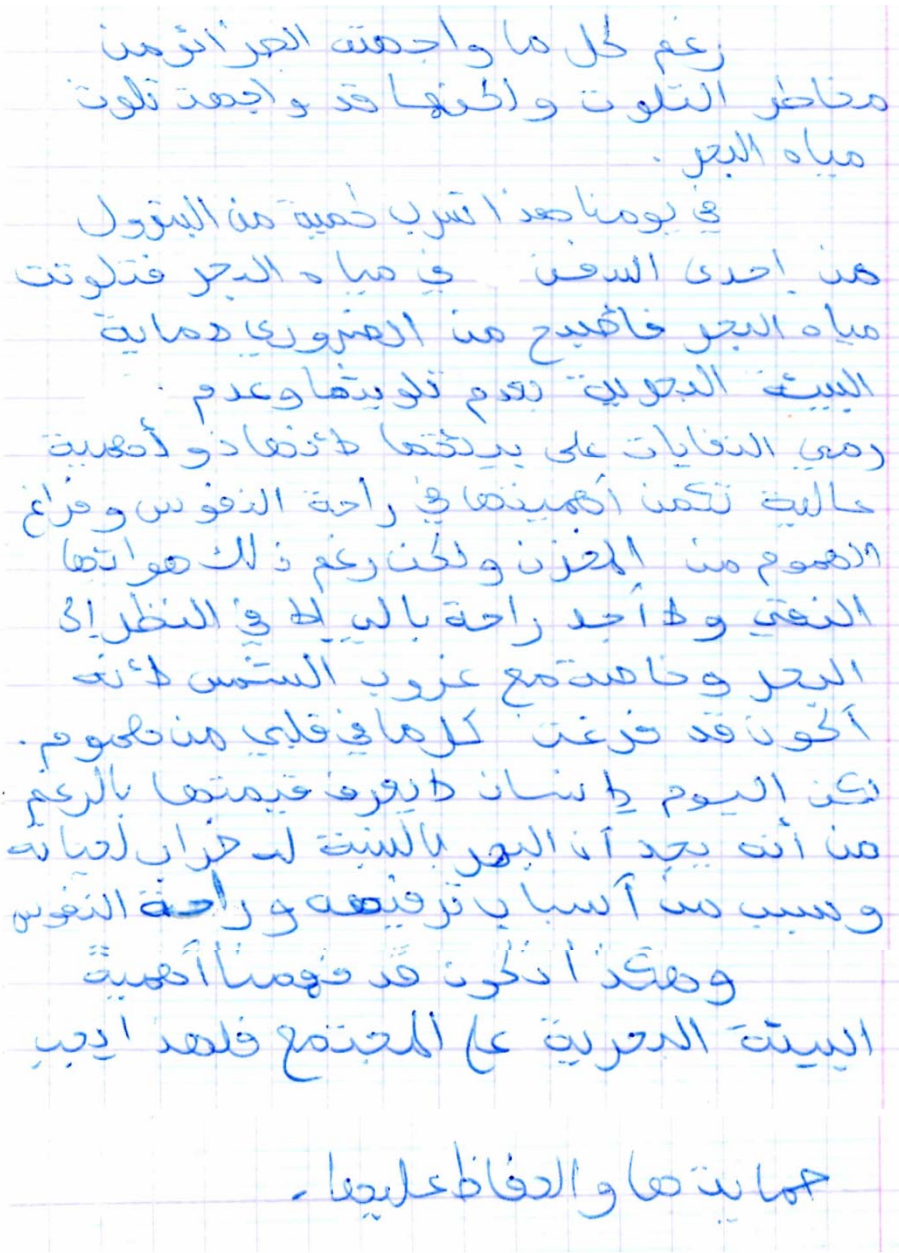






لقد استهل التلميذ نصه بتعريف التلوث عامة وبيّن أن له أنواعا، وركّز على التلوث البحري المقصود في الوضعية المقترحة، ثم بيّن أسبابه ونتائجه التي عبّر عنها بـ "مخاطر التلوث"، ليبرز في الأخير ضرورة حماية الثروة البحرية مقترحا بعض الطرائق للقضاء على ظاهرة التلوث، وقد اتبع معظم التلاميذ هذه الطريقة في معالجة موضوع الوضعية، ما يدل على أنهم قد استوعبوا كيفية كتابة نص إخباري.

ويعد المؤشر (4.1) المرتبط بالتحكم في المنظمات النصية أكثر المؤشرات التي أخفق فيها تلاميذ العينة، على غرار ما نجده في النص الآتي :


رغم كل ما واجهته البحر أثرمن
مخاطر التلوث والكثافة واجهة تلوث
مياه البحر.
في يوم ما هذا تشرب خمية من البترول
من احدى السفن في مياه البحر فتلوثت
مياه البحر فأصبح من الضروري حماية
البيئة البحرية تقوم تلوثها وعدم
رمي النفايات على بدتها لأنها ذو أهمية
عالية تكمن أهميتها في راحة النفوس وفراغ
الهموم من الحزن ولكن رغم ذلك هواتها
النقي ولا أجد راحة بالي إلا في النظر إلى
البحر وخاصة مع غروب الشمس لأنه
أكون قد فرغت كل ما في قلبي من هموم.
لكن اليوم الإنسان لا يعرف قيمتها بالرغم
من أنه يجد أن البحر بالنسبة له خزان لحياته
وسبب من أسباب ترفيهه وراحة النفوس
وهكذا أكون قد فهمنا أهمية
البيئة البحرية على المجتمع فلهذا أدب
حمايتها والحفاظ عليها.

يعكس هذا النص ضعف قدرة هذا التلميذ على التحكم في استعمال المنظمات النصية التي وظفها ؛ حيث استعمل في مقدمة نصه

المنظمين النصيين "رغم" و "لكن" اللذين يفيدان تعيين مفارقة، إلا أن السياق الذي أوردهما فيه لا يتطلب توظيف هذا النوع من المنظمات، كما وظف منظما عكسيا آخر هو "لكن رغم ذلك" على الرغم من أننا لا نجد مفارقة بين الهواء النقي وراحة النفوس، بل نرى أن بينهما تناسبا كبيرا خصوصا عند الوقوف أمام منظر البحر الجميل، ويواصل التلميذ استعمال المنظمات العكسية، ونلاحظ في هذه المرة أنه أحسن استعمال المنظم "لكن" ؛ فبعدما ذكر المزايا التي يبعثها منظر البحر في النفس، استدرك بالقول إن الإنسان اليوم لا يعرف قيمته، ويمضي في استعمال المنظمات العكسية ليقابلنا المنظم "بالرغم من" الذي أورد بعده عبارة أثرت تأثيرا واضحا في السياق مما أدى إلى الإخلال بانسجام دلالة العبارات، فكيف يكون البحر بعد كل تلك المحاسن المذكورة خرابا لحياة الإنسان ؟!، ولا شك هنا أن التلميذ أراد أن يقول : "لكن اليوم الإنسان لا يعرف قيمته [البحر] **بالرغم من** كونه سببا من أسباب ترفيهه وراحة نفسه".

إن هذا التلميذ يعاني من ضعف في استعمال المنظمات العكسية التي جعلت عباراته لا تعني ما يريد قوله، ولا بد من معالجة هذا الضعف بكثرة القراءة والمطالعة، والتركيز على تعليم هذه المنظمات في سياقاتها.

أما بالنسبة إلى مؤشرات المعيار الدلالي، فيعتبر المؤشر (2.2) المرتبط بانسجام المعجم المستعمل مع موضوع النص المُنتَج، أكثر المؤشرات التي نجح فيها التلاميذ، وذلك راجع إلى أنهم عملوا على توظيف مفردات مناسبة لموضوع التلوث البحري من قبيل : "التلوث المائي، الفيروسات، الأمراض الجلدية، قاذورات، الزيوت، البترول، السفن والبواخر... " كما في النص الآتي :

مخاطر التلوث المائي :

التلوث أخطر الظواهر التي يشهدها العالم و هي المشاكل العصرية التي يعاني منها الإنسان و يعد التلوث مشكل عويص يهدد حياة البشرية . بصفة خاصة.

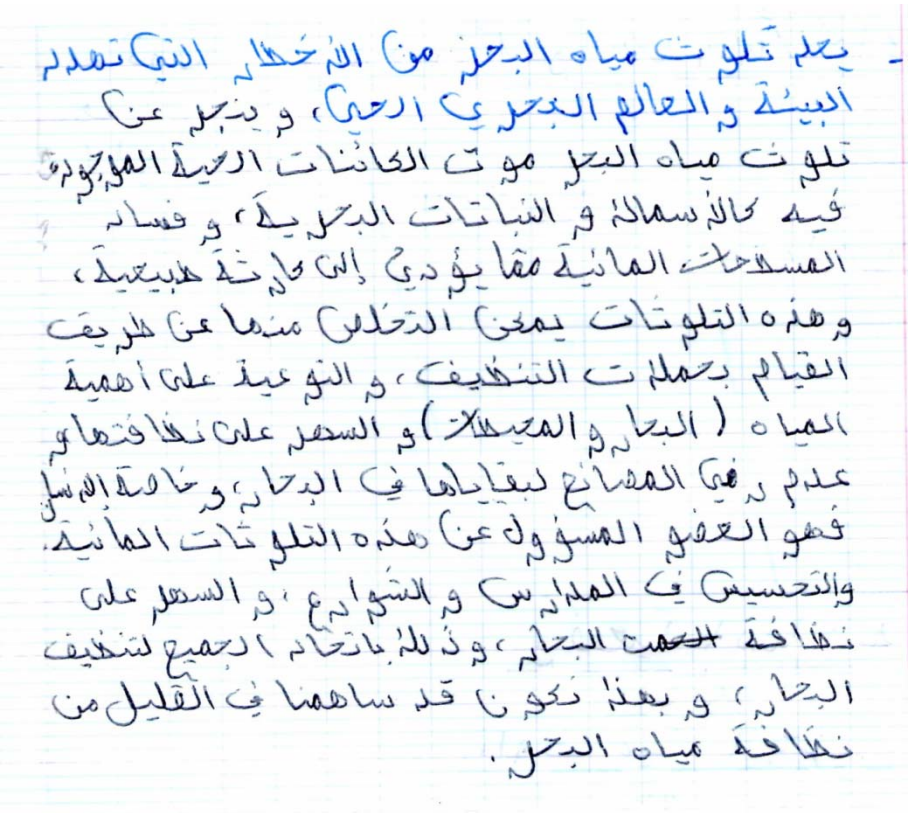
و نقصد بتلوث مياه البحر : تحول الماء من حالة صافية إلى حالة ملوثة .

و من مخاطر التلوث المائي : إنتشار الفيروسات و الأمراض الجلدية ، موت الحيوانات البحرية و نقص انتاج الثروة السمكية ، إتلاف النباتات مثل المرجان ، إختلال توازن النظام البيئي و تدهور مستقبل وصحة الإنسان .

و يعد العامل الأساسي و راء هذا التلوث الإنسان عن طريق تسرب كميات هائلة من الزيوت و البترول من إحدى السفن و البواخر و غادورات المصانع

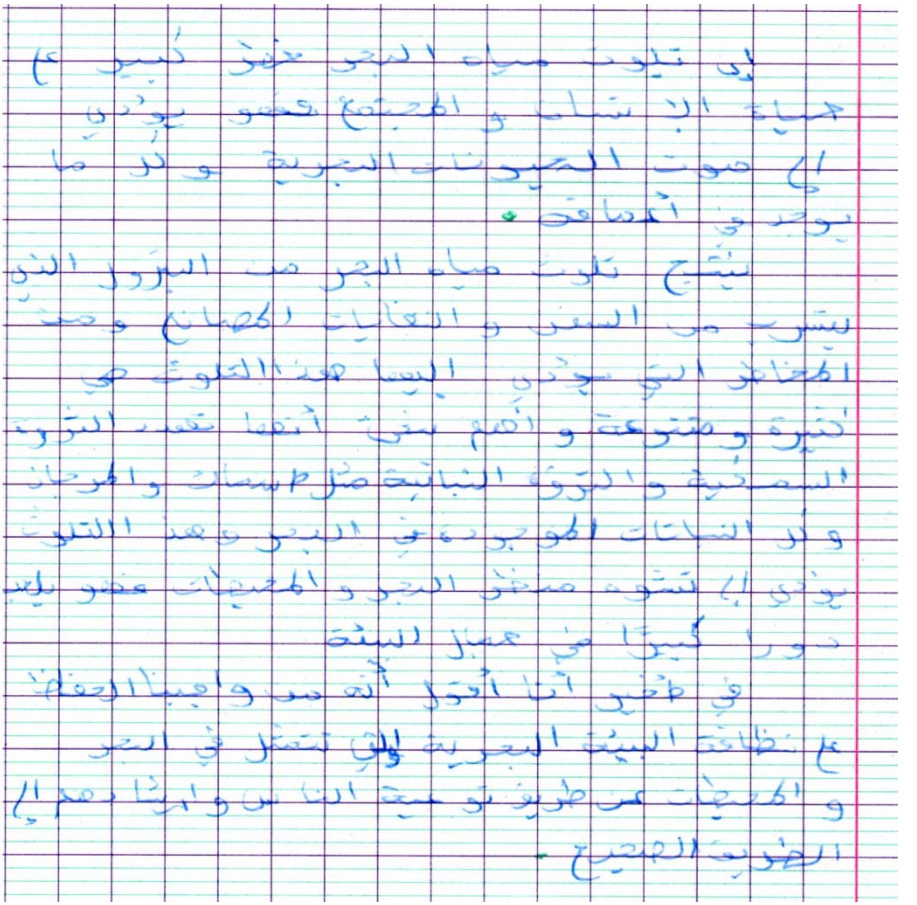
و الحفاظ على البيئة البحرية و ضرورة حمايتها يات أمرا شبه مستحيل لكن مشكلة التلوث تزداد تفاقما ، و لكن إن تظافرت جهود الجميع و سيطرة الإنسان على الوضع و التحكم في التلوث المائي سوف تأتي بنتائج إيجابية مثل وضع طرق بحرية خاصة بالسفن و البواخر بعيدا عن الثروة البحرية و النباتية و وضع حملات تحسيسية توعي بضرورة القضاء على التلوث تحريميا ، الرقابة القانونية على المصانع و الشركات .

وفيما يخص المؤشر (3.2) المرتبط بالتحكم في استعمال الاستبدالات الاسمية، فقد عرف إخفاقا ذريعا مقارنة ببقية مؤشرات المعيار الدلالي ؛ حيث كان توظيفها ضعيفا أو منعدما لدى تلاميذ العينة، فقد عمد معظمهم إلى تكرار الاسم بدل تعويضه باسم آخر يدل عليه، وأبرز مثال على ذلك النص الآتي الذي تكررت فيه عبارة "مياه البحر" وكلمة "البحار" مرات كثيرة :


يجب تلوث مياه البحر من الأخطار التي تهدد البيئة و العالم البحري الحي، و ينجم عن تلوث مياه البحر موت الكائنات الحية الموجودة فيه كالأسماك و النباتات البحرية، و فساد المسطحات المائية مما يؤدي إلى كارثة طبيعية، و هذه التلوثات يمكن التخلص منها عن طريق القيام بحملات التنظيف، و التوعية على أهمية المياه (البحار و المحيطات) و السهر على نظافتها و عدم رمي المصانع لبقاياها في البحار، و خاصة الإنسان فهو العنصر المسؤول عن هذه التلوثات المائية. والتحسيس في المدارس و الشوارع، و السهر على نظافة ~~الحمت~~ البحار، و ذلك باتحاد الجميع لتنظيف البحار، و بهذا نكون قد ساهمنا في القليل من نظافة مياه البحر.

ويعتبر المؤشر (5.3) المرتبط بالتحكم في استعمال العائد أكثر مؤشرات المعيار الصرفي التركيبي التي نجح فيها تلاميذ العينة ؛ حيث أبرز المؤشر قدرتهم على استعمال الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة

للإحالة بها على مذكور سابق أو لاحق، كما يظهر استعمالهم لأنواع عديدة من الإحالة، على النحو الذي يوضحه النص الآتي :



يظهر النص أن التلميذ قد وظف الضمائر للإحالة السياقية القبلية في قوله : "إن **تلوث مياه البحر** خطر كبير على حياة الإنسان والمجتمع، فهو يؤدي إلى موت الحيوانات البحرية وكل ما يوجد في أعماقه"، حيث استعمل ضمير الغائب المنفصل "هو"، وضمير الغائب المتصل "ـه" للإحالة على مذكور سابق في النص وهو "تلوث مياه البحر"، كما استعمل الأسماء الموصولة مثل "الذي" للإحالة السياقية القبلية كذلك في قوله : "ينتج تلوث

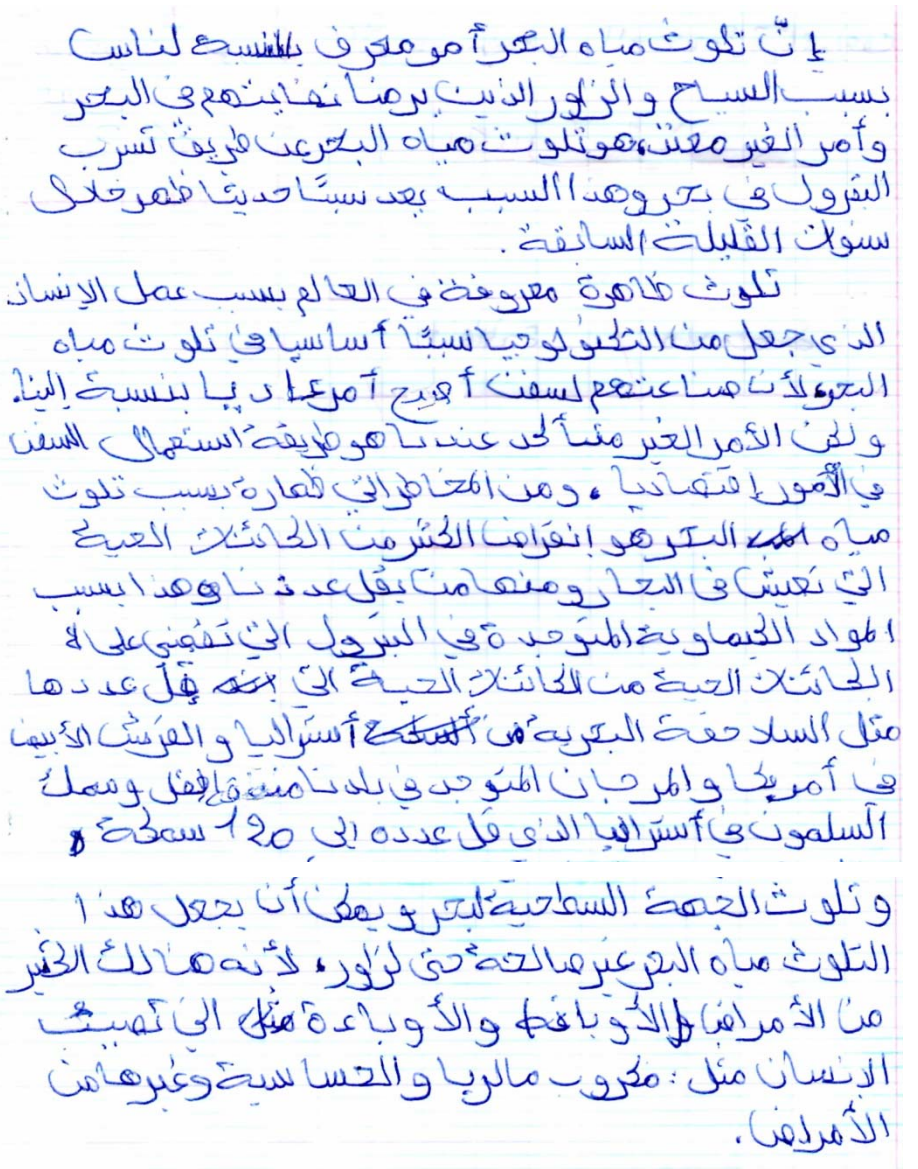
مياه البحر من **البترول الذي** يتسرب من السفن"، حيث قام التلميذ بتوظيف الاسم الموصول "الذي" للإحالة على مذكور سابق في النص وهو "البترول". ووظف أسماء الإشارة أيضا من أجل الإحالة السياقية البعدية، وذلك في قوله : "ومن المخاطر التي يؤدي إليها **هذا التلوث**..."، بحيث أحال اسم الإشارة "هذا" على مذكور لاحق في النص وهو "التلوث".

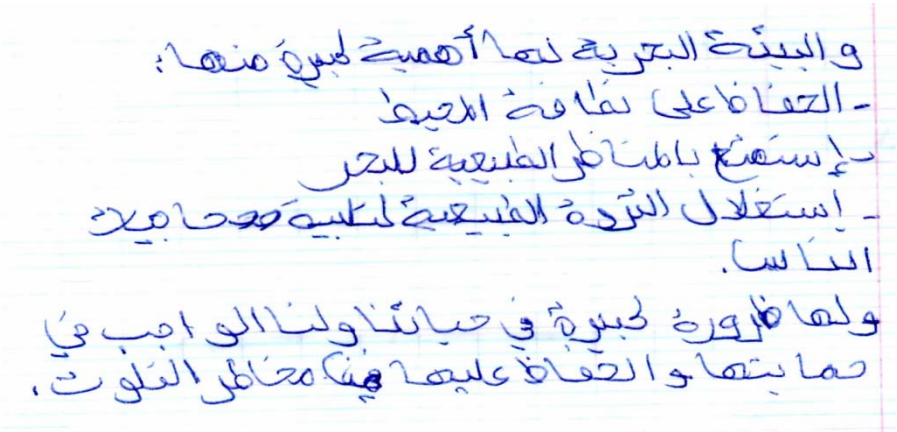
بالإضافة إلى استعمال التلميذ للضمائر "أنا" و"نحن" من أجل الإحالة المقامية أي على موجود خارج النص في قوله : "في الأخير **أنا** أقول أنه من واجب**نا** الحفاظ على نظافة البيئة البحرية"، حيث قام التلميذ بالإحالة على نفسه عن طريق ضمير المتكلم المنفصل "أنا"، والإحالة على نفسه وعلى جميع مُستقبلي نصه بضمير جماعة المتكلمين في قوله : "من واجبنا"، وهذا يدل على تمثل التلميذ لدور المرسِل الذي يوجّه رسالة تحمل معلومات إلى مستقبِل معيّن.

ونلاحظ أن كل هذه الإحالات هي إحالات معجمية لأن العنصر المحيل فيها سواء أكان ضميرا أم اسما موصولا أم اسم إشارة يعوّض لفظة مفردة موجودة داخل النص أو خارجه.

وقد عرف المؤشر (3.3) المتعلق بالسلامة اللغوية من الناحية النحوية والصرفية والإملائية إخفاقا كبيرا في مؤشرات هذا المعيار ؛ حيث لاحظنا ارتكاب التلاميذ أخطاء لغوية كثيرة في نصوصهم، فقد سجلنا كثيرا من الأخطاء الإملائية لاسيما تلك المتعلقة بكتابة همزتي الوصل والقطع مثل : "الإستفادة، الإقتصاد، إستقرار، الانسان، الاثار، انتاج..."، وكتابة التاءين المفتوحة والمربوطة مثل : "سلحفات، الحيات، قَرَأْتُ، تَلَوَّثَتْ..."، ورسم الضاد والظاء مثل : "يظر، المنجزات الحظارية، إظافة، الحفاض، النضافة..."، وكتابة ألف المد في مثل : "لاكن، ذالك..."، وعدم كتابتها

في مثل : "فياضنات، رفهيتك..."، وعدم تنقيط الحروف مثل : "الغِدَاء، هده، فى..."، ورسم علامات الوقف التي عادةً ما تقتصر على النقطة التي تُوضع في آخر الفقرة، والنموذج الآتي يبيّن ضعف التلميذ في الرسم الإملائي مما يصعّب قراءة بعض الكلمات الواردة فيه :




والبيئة البحرية لها أهمية كبيرة منها:
- الحفاظ على نظافة المحيط
- إستمتاع بالمناظر الطبيعية للبحر
- إستغلال الثروة الطبيعية لكسب معاش الناس.
ولها ظروف كبيرة في حياتنا ولنا الواجب في حمايتها والحفاظ عليها من مخاطر التلوث.

لا شك أن لغياب نشاط الإملاء في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط - رغم إقراره في منهاج هذه السنة - أثرا كبيرا في هذا النوع من الأخطاء، ولذلك ينبغي تدارك هذا النقص مع ضرورة مراجعة القواعد الإملائية باستمرار.

لقد أظهر تحليل المدونة نجاح تلاميذ العينة في وحدتي التحليل "النص في مجمله" و"العلاقات بين الجمل"، ونجاحهم في أغلب مؤشرات معايير التحليل وهي المعيار التداولي (الوجاهة) والمعيار الدلالي (الانسجام) والمعيار الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)، وهو ما يدل على امتلاك تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط كفاءة نصية تمكنهم من كتابة نصوص متسقة ومنسجمة بفضل اعتماد المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، وبالتالي كان لهذه المقاربة أثر إيجابي في كتابات التلاميذ، الأمر الذي يدل على نجاحها في مرحلة التعليم المتوسط على غرار نجاحها في مرحلة التعليم الابتدائي مثلما بينت ذلك الباحثة حفيظة تزروتي، كما أظهر التقييم قدرة التلاميذ على كتابة نصوص إخبارية، واختيار المعجم المناسب للموضوع المقترح عليهم، وتمكنهم من استعمال العائد بأنواعه المختلفة،

وفي مقابل ذلك كشف التقييم عن عدة جوانب أخفق فيها تلاميذ العينة ومنها إخفاقهم في استعمال الاستبدال الاسمي، وضعف قدرتهم على التحكم في استعمال المنظمات النصية والتحكم في توظيف قواعد اللغة النحوية والصرفية وخاصة الإملائية بسبب غياب نشاط الإملاء في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتستدعي جوانب الإخفاق هذه ضرورة التركيز على إظهار دور وسائل الاتساق في ترابط النص، وزيادة الاهتمام بتدريب المتعلمين على توظيف القواعد اللغوية المختلفة في كتاباتهم، مع ضرورة استدراك غياب نشاط الإملاء في كتاب هذه السنة.

الهوامش :

[1] Dominique MAINGUENEAU (1993), Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Dunod, Paris, p.99.

[2] Jean-Michel ADAM (1990), Eléments de linguistique textuelle ; Théorie et pratique de l'analyse textuelle, Mardaga, Leige, Paris, 2ème ed, p.108.

[3] Michel CHAROLLES (1976), " Grammaire de texte, Théorie du discours, Narrativité ", In Pratiques, 11/12, p.135.

[4] محمد الأخضر الصبيحي (2008)، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01، ص.127.

[5] ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (مارس 2009)، المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 -04 المؤرخ في 23 يناير 2008، ص.27. وينظر كذلك وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (جوان 2009)، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في 23 يناير 2008، ص.06.

[6] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2005)، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.20.

[7] وزارة التربية الوطنية (جوان 2013)، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، العدد 561، ص.27.

[8] وزارة التربية الوطنية (جوان 2013)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.08.

[9] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2005)، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.24، 25.

[10] وزارة التربية الوطنية (د.ط)، دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د.ت)، ص.06.

[11] ينظر، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2005)، منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.28.

[12] ينظر، حفيظة تزروتي (2011-2012)، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) -نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا -، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، ص.169.

[13] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (جويلية 2005)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.23.

[14] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، (جويلية 2005)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.16.

[15] المرجع نفسه، ص.15.

[16] الشريف مريبعي وآخرون (2011 -2012)، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.82.

[17] المرجع نفسه، ص.96.

[18] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (جويلية 2005)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص.16.

[19] المرجع نفسه، ص.27.

[20] ينظر :

André SEGUY (1989), «un classement des lieux d'intervention didactique : le «C L I D», mode d'emploi(s)», In Repères, N°79, p.78.

[21] ينظر، حفيظة تزروتي، تقييم كفاءة المكتوب لدى تلاميذ الإصلاح (2003) - نهاية المرحلة الابتدائية أنموذجا -، ص.232.

تجسيد المقاربة التواصلية في النصوص الأدبية لمرحلة التعليم الثانوي

كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب - أنموذجا

سميرة وعزيب

المجمع الجزائري للغة العربيّة

ملخّص :

تكرّس المقاربات البيداغوجية المعتمدة اليوم في تعليم اللغة العربيّة، النظرة الشّمولية للغة على أساس أنها نظام يقوم على مجموعة من المستويات لا يمكن إدراكها بشكل منفصل بل ككل منسجم يؤدي وظيفة معينة هي وظيفة التواصل، ليتمكن المتعلّم من تبليغ مقاصده والتّعبير عنها كتابة ومشافهة بلغة سليمة وذلك في مختلف الأنماط تحقيقا للكفاءة التّواصلية، فكيف تجسّدت هذه المقاربة من خلال كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي ؟

الكلمات المفتاحية : تعليمية- النص- التواصل - المقاربة التواصلية.

Resumé :

A présent, les approches pédagogiques appliquées dans l'apprentissage de la langue arabe, consacrent la vision globale de la langue, considérée comme un système d'ensembles de niveaux, cohérent et homogène, visant la fonction communicative ; permettant à l'apprenant d'atteindre ses objectifs et de les exprimer correctement, à l'oral et à l'écrit, dans différentes situations afin d'atteindre une compétence communicative. Aussi, comment cette approche s'est-elle concrétisée à travers le livre de la première année secondaire ?

Mots clés : La didactique, le texte, la communication, l'approche communicative

حملت بيداغوجيا الكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية منذ سنة 2003، تصوّرا جديدا ينبني أساسا على خاصيّة الإدماج وذلك بهدف تكوين فرد كفء قادر على توظيف مكتسباته وتجنيد معارفه في مواقف تواصلية مختلفة سواء في المحيط المدرسي أو خارجه، ولعل نجاح العملية التعليمية بالمعنى الوظيفي والتواصلي الذي ترمي إليه تعليمية اللغات والسياسة التربوية مرهون بمدى قدرة المتعلم على بناء كفاءة فهم وإنتاج نصوص صالحة لكل المواقف التواصلية وفق ما يقتضيه المقام.

وعليه، سنسعى من خلال بحثنا هذا إلى الكشف عن مدى تجسيد المقاربة التّواصلية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، وذلك من خلال تسليط الضوء على النصوص الأدبية المقررة، باعتبار أن تعليم هذه الأخيرة يتم اعتمادا على المدخل التاريخي الذي فرض نصوصا معظمها من الشّعر التقليدي البعيد كلّ البعد عن بيئة المتعلمين وزمانهم.

1- المقاربة التواصلية المفهوم والخلفية النظرية

إن التواصل هو الغرض الأول الذي من أجله أوجد الإنسان اللغة وقبلها الوسائل التبليغية الأخرى كالإشارات والرموز والرسوم والنقوش وغيرها من الوسائل التواصلية المختلفة، واللغة من أرقى هذه الوسائل وأكثرها تحقيقا للبعد التواصلي.

والتواصل لغة هو «الإبلاغ والإطْلاع والإخبار أي نقل " خبر ما" من شخص إلى آخر وإخباره به وإطْلاعه عليه»[1] و هو المفهوم الذي يتداوله عامة الناس.

وقد ورد مفهوم التواصل في قاموس ديداكتيك اللغات على أنه : «تحويل "المعلومة" بين "مرسل" و"مستقبل" بفضل "رسالة" تتنقل عبر "قناة"»[2]، فالتواصل إذا، فعل يقتضي وجود شخصين أو أكثر، كما يقتضي وجود

معلومة يتم تبادلها بينهم عن طريق رسالة تمر عبر قناة، لكن هذا التعريف يستبعد عنصرا آخرَ وهو المرجع أو السياق الذي تتم فيه عملية التواصل.

أما في الاصطلاح البيداغوجي فإن التواصل هو«كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس و تلاميذ. إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان»[3]، فكل تدخل لفظي أو غير لفظي داخل القسم، بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم يعتبر تواصلا بيداغوجيا.

وقد ارتبط مفهوم التواصل كنظرية لغوية بالعالم اللغوي رومان جاكبسون (R.Jakobson) الذي «طبقها ضمن مفاهيم وظائف اللغة الست، عندما عرض بعض قضايا الشعرية»[4]، وهذه الوظائف هي : الوظيفة التعبيرية، الوظيفة الندائية، الوظيفة المرجعية، وظيفة إقامة الاتصال، وظيفة تعدي اللغة والوظيفة الشعرية. ومع انتقال نظرية التواصل إلى دراسة اللغة، تكفلت مختلف النظريات في مجال العلوم الإنسانية عامة (اللسانية والنفسية والاجتماعية...)، بتكييفها نظرا لما يمكن أن تضيفه لهذا المجال من فائدة، وعليه لم يكن استثمارها في المجال التعليمي محض خيار بيداغوجي بقدر ما كان ضرورة قصوى في ظل انفتاح العالم واتساع دائرة التواصل.

وينقسم التواصل اللغوي إلى تواصل لفظي وتواصل كتابي، فالتواصل اللفظي هو الذي «يمثل الجانب المنطوق من اللغة واستعمالها في مختلف مستويات التخاطب اليومي التلقائي»[5] ومن ذلك المكالمات الهاتفية والمحادثات والمناقشات التي تتم مباشرة بين الأفراد، أما **التواصل الكتابي** فهو كل تواصل يتم عبر اللغة المكتوبة، ومثال ذلك الرسائل الإدارية، التيليغراف، طلب التوظيف وغيرها.

2- المقاربة التواصلية في التعليم

تستمد هذه المقاربة خلفياتها النظرية ومفاهيمها وأسسها من حقول معرفية ولسانية عدة منها : اللسانيات التداولية (Pragmalinguistique) والسوسيولسانية (Sociolinguistique) والأثنولسانية (Ethnolinguistique) ولسانيات النص (Linguistique Textuelle) ولسانيات الخطاب (Linguistique de discoure) ومن شأن تفاعل و تنوع هذه العلوم إضافة إلى علوم أخرى «أن تساهم بأدوات خاصة في مجال ديداكتيك تعليم وتعلم اللغات. كما يسمح هذا التنويع بالحد من هيمنة علم من العلوم على حقل تعليم اللغات»[6]

واللغة في منظور المقاربة التواصلية وظيفية بالدرجة الأولى «مرتبطة أساسا بغرض تعلمها ، وهو غرض آني يفرض الاستجابة لحاجة تبليغية عاجلة»[7]، وهكذا فإن التعليم بهذا المفهوم يغدو تعليما نفعيا أيضا يستهدف تمكين المتعلم من كفاءة تواصلية تسمح له بتبليغ مقاصده في كل المواقف التي يكون فيها.

هذا ، ولم تدخل المقاربة التواصلية مجال الديداكتيك (تعليم اللغات) كطريقة تعليمية بل «كتفكير تقني وسياسي لتحديد ووضع غايات وأهداف تعليم وتعلم اللغة»[8] كما أنها لا تحيل «على مواد تعليمية ولا على إجراءات تربوية فهي ليست إلا مبادئ تحضير وإعداد المقررات التعليمية على شكل جداول وقوائم ومستويات (Niveaux) تحدد مضامينها »[9] ، وهي مقاربة تسعى من بين ما تسعى إليه إلى «تقليص تلك الهوة الشاسعة بين أساليب وطرائق التعليم المدرسية وأساليب الاستعمال الوظيفي لهذه اللغات»[10] وأيضا إلى «جعل المتعلم يتحكم في النظام اللساني للغة و استراتيجية استعماله و توظيفه في مستويات مختلفة».[11] وتقوم هذه المقاربة على مجموعة من الأسس هي :

« أ- نقطة انطلاق تعلم اللغة هي النشاط اللغوي باعتباره فعلا اجتماعيا تفاعليا.

ب- أنه لا يمكن تعلم الشكل النحوي و نسق اللغة اللساني في معزل عن الدلالات والأفعال والنوايا التواصلية.

ج- إن تعلم اللغة هو التحكم في القدرة النصيّة وهي القدرة على إنتاج خطاب متناسق الأجزاء ومنسجم»[12]

- **الكفاءة التواصلية :**

تُعرّف الكفاءة التواصلية على أنها : «قدرة لغوية تترجم معرفة الفرد على استعمال اللغة في سياق اجتماعي قصد أداء نوايا تواصلية معينة حسب مقام وأدوار محددة، وهي كذلك كفاءة فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية، ومن أجل التواصل باللغة»[13] أو هي في تعريف آخر« مجموع القدرات التي يستطيع بواسطتها شخص أن يدخل في سيرورة تواصلية مع الآخرين».[14]

أما المكونات التي تدخل في بناء الكفاءة التواصلية فهي :

«1- **مكون لساني :** يتجلى في اكتساب المتعلم للنماذج الصوتية والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة Linguistique.

2- **مكون مقالي :** يتجلى في اكتساب المتعلم للقدرة على توظيف مستويات مختلفة من الخطاب وفق وضعيات التواصل Discursif.

3- **مكون مرجعي :** يكمن في إدراك المتعلم الضوابط والمعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب ثقافتهم Référentiel »[15]

وتحقيق الكفاءة التواصلية لدى المتعلم وانطلاقا من هذه المكونات الثلاث لا يتوقف على الجانب اللساني فحسب، أي تكوين جمل صحيحة نحويا وفق نظام لغوي ما، كما هو شائع، بل يتعداه إلى تحصيل عدة قدرات

منها «القدرة النحوية والقدرة الاستراتيجية، القدرة السوسيولسانية »[16] أو المرجع اللساني الاجتماعي وهي المعرفة بالعادات والأعراف التي تتواضع عليها جماعة لغوية ما، وكذلك القدرة على توظيف مستويات الخطاب المختلفة حسب الوضعية التواصلية التي يوجد فيها المتعلم.

وهكذا، فإن الاختلال الحاصل في الدرس التعليمي اللغوي يكمن في الاختلاف بين الاستعمال والتوظيف وذلك في «الفصل بين الأهداف الرامية إلى إكساب مهارات النطق والفهم والكتابة والقراءة عن طريق البنيات اللغوية... والأهداف التي تطمح إلى استعمال هذه المهارات في أغراض تواصلية، بربطها بإشكالات الاستعمال»[17] وبمواقف حقيقية تتبع أصلا من واقع المتعلم نفسه، وللتوضيح يضرب لنا الباحث ويدوسون (Widdowson) أمثلة منها : The cat sat on the mat (القط جالس على السجادة)

إن إنتاج مثل هذه الجمل حسب الباحث، يُظهر مدى معرفتنا بالنظام اللغوي، فهي أمثلة عن **الاستعمال** الصحيح (في الإنجليزية)، ولكننا، في الحالات العادية من حياتنا اليومية لا نملك فرصة لإظهار معارفنا ببساطة على هذا النحو بل يتوجب علينا استعمال معرفتنا بالنظام اللغوي بهدف التواصل، وبصفة عامة إنتاج أمثلة **وظيفية** للغة وفي الوقت نفسه نقوم بتحيينها في مواقف تواصلية دالة.[18]

3- الكفاءة التواصلية في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي (المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة)

حريّ بنا قبل الوقوف على مدى تجسيد المقاربة التواصلية في الكتاب المعني بالدراسة، أن نقدم تصوّر المنهاج المصاحب له لهذه المقاربة.

يصرح منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي بالأهداف المسطّرة لتعليم اللغة العربية ومن بينها :

<< - اكتساب القدرة على التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.

- القدرة على التعبير السليم في مختلف المجالات.

- امتلاك التعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللغة في التعبير على شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع>>[19].

تصبّ معظم هذه الأهداف في خدمة الكفاءة التواصلية التي تعتبر الهدف الأسمى والغاية الأولى لتعليم أيّ لغة، كما أنها ترجمة لتوجهات السياسة التربوية ونتيجة للتغيير الحاصل في المنظومة التربوية والذي يرمي لتحقيق كفاءة التواصل وتكوين مواطن قادر على التصرف إزاء المواقف المختلفة التي تصادفه في حياته اليومية، وممتلك لآليات التفكير التي تساعده على التحاور مع الآخر ومناقشته، وكذا قادر على التعبير عن آرائه وأفكاره بلغة سليمة، وبذلك يكون مسؤولا متفتحا على الثقافات الأخرى ومندمجا في الحركة التطورية العالمية.

كما أنّ ملمح التخرج من هذه السنة يؤكد على ضرورة اكتساب المتعلم للقدرة على إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحُجة وسلامة التعبير.

أما الهدف الختامي المندمج لهذه السنة فهو أن يكون المتعلم قادرا -في مقام تواصل دال - على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير بشقيه الشفوي والكتابي، والكفاءة المستهدفة في التعبير الكتابي هي كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات

دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدروسة بتوظيف مفاهيم النقد المناسبة. أما على صعيد التعبير الشفوي فقد سطرت الكفاءة الآتية : إنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتلخيص أو التحليل أو التعليق.

ويصرّح المنهاج عند تقديمه لنشاط النصوص الأدبية بأن مدخل تدريسها هو مدخل العصور الأدبية المتعاقبة : « تقدم النصوص الأدبية في إطار الأعصر الأدبية المتعاقبة ولكن ضمن حدود لا يتحول معها تاريخ الأدب إلى غاية بذاتها»[20] وهو ما تؤكده أيضا مقدمة الكتاب، كما تؤكد ما ورد فيه بخصوص عدم تحول التاريخ الأدبي إلى غاية في ذاتها « حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه ثم تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستخلص هذه المظاهر»[21].

تتوزع النصوص المتضمنة في الكتاب على اثنتي عشرة وحدة تعلمية، وثلاث عصور أدبية، بمعدل أربع نصوص في كل عصر، ومن الملاحظات التي سجلناها عند اطلاعنا على محتويات الكتاب ما يلي :

- اعتماد المدخل التاريخي وذلك استجابة لمتطلبات المنهاج.

- إرفاق كل عصر من العصور الأدبية بنبذة عن بعض ملامحه وهي كما وردت في الكتاب معطيات مختصرة تساعد المتعلم على امتلاك مفاتيح النص والولوج إليه بمعارف قبلية تسمح له بفهم ما سيتلقاه من نصوص.

- عنونة النصوص الأدبية بعناوين تعليمية لا تحمل بعدا جماليا، لها علاقة بالظاهرة التي تمت برمجتها للدراسة، مثل : "من تأثير الإسلام على الشعر والشعراء" وهو نص أدبي للنابغة الجعدي، ونص "من مظاهر التجديد في الشعر الأموي" للأخطل.

- إدراج نصوص تواصلية علاوة على النصوص الأدبية والتي تصب كلها في شرح وتيسير مواضيع النصوص الأدبية.

أما العصور المخصصة لهذه السنة فهي : العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، والعصر الأموي.

1.3 النصوص الأدبية وتحقيق الكفاءة التواصلية

إنّ إطلالة واحدة على النصوص الأدبية المتضمنة في هذا الكتاب تجعلنا نقول إن المقاربة التواصلية غائبة تماما ومنعدمة ويرجع السبب في ذلك إلى اعتماد المدخل التاريخي الذي فرض نوعا من النصوص الشعرية التقليدية والتي خلقت عدة صعوبات في الفهم بالنسبة للمتعلمين، فإذا كان تدريس الأدب وفق المدخل التاريخي يعني البدء بتدريس النصوص الجاهلية فالإسلامية (بكل مراحلها) فالحديثة تباعا، فإن المنطق يقتضي عدم التدرج من الصعب إلى السهل، لأن المتعلّم يجد في صعوبة اللغة الشعرية القديمة سببا كافيا للنفور من درس الأدب ومن الشعر خصوصا، ذلك أن استعداده الفكري والنفسي لا يسمح له بتلقي مثل هذه النصوص التي لم يتعامل معها من قبل ولا يملك أدنى فكرة عنها، إذ هي تفوق مستواه ولا تتناسب وسنّه، وعن ذلك نمثّل بنصّين، أما النّص الأوّل فهو لزهير بن أبي سلمى يقول فيه :

يمينًا لنِعمَ السيّدانِ وُجِدتُمـــــا ... على كُلّ حالٍ من سحـيلٍ ومُبرَمِ

تدَارَكتُمَا عبسًا وذُبيانَ بعـدمَـا ... تَفانَوْا ودقُّوا بينهُم عطرَ منشَـــمِ

وقَدْ قُلتُمَا إنْ نُدرِكِ السِّلمَ واسعـا ... بمالٍ ومعرُوفٍ من القــولِ نسْلَـمِ

فَأَصْبَحتُمَا منْها علَى خيرِ مَوطِـنٍ ... بعيديْنِ فيهَا مـن عُقُوقٍ ومـأثَـــمِ

عظِيميْنِ فِي عُليَا مَعَدّ هُديتُـــمَا ومن يسْتَبِحْ كَنزًا منَ المَجْدِ يَعْظُمِ

أَلَا أبلِغِ الأَحْلافَ عنِّي رِسَـــالَةً وذُبيَانَ هَـل أَقسَمتُمْ كُلَّ مَقْسَـمِ

فلَا تَكْتُمنَّ اللّهَ مَا فِي نُفُوسِكُم ليَخْفَى ومَهْمَا يُكـــتَمِ اللّهَ يعلـمِ

يُؤخَّرْ فيُوضَع فِي كِتابٍ فيُدّخَـرْ ليَومِ الحسَابِ أَوْ يُعجّـلْ فيُنْقَـمِ

وَمَا الحَربُ إلّا مَا علِمتُم وذُقتُـــم ومَا هُوَ عنهَا بالحَديثِ المُـرجّـمِ

متَى تبْعَثُوهَا تبعثُوهَا ذَمِيمـــــةً وَتَضْرَ إذَا ضَرَّيتُمـوهَا فَتَضْـرَمِ

فَتَعرُكُكُم عَركَ الرّحَى بِثِفالِهَا وَتَلْقَحْ كِشَـافًا ثُمَّ تُنتِـــجْ فتُتئِـمِ

فتُنتِج لكُم غلمَانَ أشْأَمَ كُلُّهُـــم كأحمرِ عادٍ ثُمَّ تُرضِـع فتفطِمِ

ينتمي هذا النص إلى العصر الجاهلي، وعددُ أبياته اثنا عشر بيتًا عُنونت بـ : "في الإشادة بالصّلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب" وقُدِّم للنص بما يلي :[22]

من أخلاق العرب إصلاح ذات البين بين المتخاصمين، والنص الآتي يكشف عن هذه الخليقة المحمودة التي علقت بطباع العرب في العصر الجاهلي. وهي خليقة تنمّ عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعايش ملؤه الصّدق والمودّة والإخاء.

نلاحظ أنّ هذا التقديم يتطرّق لظاهرة الصلح التي هي من أخلاق العرب، ويربطها بصفاء النّفس، وسلامة الفطرة، وخصال أخرى عُرفت بها العرب أيّام الجاهلية، غير أنه لا يذكر مناسبة النّص ولا يقدّم أيّة معلومة تساعد المتعلّم على قراءته علما أنه أوّل نص أدبي يُفتتح به الكتاب.

إنّ استقراء هذه القصيدة من حيث الدلالات التي تنطوي عليها سيكشف لنا عن صعوبتها لبُعدها عن واقع المتعلمّين، وإذا كان الكتاب

قد تكفّل بشرح بعض المفردات (السّحيل، منشم، الحديث المرجّم) فإنّ ذلك يبقى بنظرنا غير كافٍ لفهم واستيعاب معانيها، ذلك أنّ لها ارتباطا وثيقا بالسياق التاريخي والمناسبة التي قيلت فيها القصيدة ومن ذلك : عبس، ذبيان، الأحلاف. إنّ هذه المفردات جديدة بالنسبة للمتعلّم، ولا يمكن فهمها دون مرجعية تاريخية وهو ما ينعكس سلبا على تلقّي النص، إذ كثيرا ما يجد المتعلمون أنفسهم عاجزين أمام هذا النوع من النصوص، وذلك لأن مستواها يفوق قدراتهم على الفهم ولهذا يُشترط في النص«أن لا يكون مستغلقا غامضا... مثلما يشترط فيه من ناحية ثانية أن لا يكون مغرقا في البساطة والوضوح حتى لا يفرغ محاولات بناء المعنى من الجدية المطلوبة»[23]، فالنص المستغلق على الفهم والذي لا يتماشى ومستوى المتعلمين الفكري والعمري - خاصة من حيث المعجم- يتطلب من هؤلاء العودة في كل مرة إلى القواميس في محاولة لشرح المفردات الصعبة ومثل هذا الإجراء كما يؤكد الباحثون من شأنه «أن يحمل إلى النص المعالج، دلالات مشوشة قد تعيق فعل بناء المعنى»[24] لكن، هذا لا يعني في المقابل تذليل الصعوبات اللغوية، بل يجب أن يتمتع النص بشيء من التمنع والانغلاق الذي يجلب للقارئ عنصر التشويق والرغبة في خوض غماره والبحث عن الدلالات التي يفضي بها سياقه العام، إذ الفهم لا يعني تجاوز كل الصعوبات المعجمية و شرح كل المفردات المستعصية مادام السياق العام للنص يتكفل ببسط دلالاتها أثناء القراءة.

يؤكد الباحثون في شؤون التربية والتعليم أنّه لا يمكن إغفال الجانب الذاتي للقارئ والمتمثل في مرجعياته الثقافية (الكفاءة الموسوعية)، تلك التي اكتسبها من قراءات سابقة في مختلف مراحله الدراسية وفي مختلف المواد الدراسية أيضا، ولهذا فإن الخبرات السابقة تعتبر جد مهمة ومساعدة على تحصيل

كفاءة الفهم إذ إن القارئ «لا يمكنه أن يواجه النص دون الاستعانة بمكتسباته القبلية ومعارفه السابقة، مثلما أن النص لا يصبح له معنى إلا بعد خضوعه لعمليات الانتقاء والتصفية والتحويل التي تعمل على إدماجه في البنية المعرفية للمتلقي»[25] وهو ما يؤكده روجرس (Roegiers) بقوله إن «المكتسبات القبلية الضرورية أهداف تعد ملكتها ضرورية في بداية التعلم و إلا وقع الإخفاق» [26].

غير أن معدّي كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي قد أغفلوا ذلك، حيث يواجه المتعلم النص بمرجعية فارغة، وذلك نظرا لكونه لم يتلقّ النصوص الشّعرية الأدبيّة في مراحل تعلّمه السابقة (خاصة مرحلة التعليم المتوسط أين تلقى نصوصا بسيطة).

ولعل الأمر لا يتوقف على المفردات، بل يتعدّاه إلى التراكيب والعبارات من مثل قوله في البيت الأول : "يمينًا لنعم السيِّدان وُجدتُما" وقوله في البيت الثالث : "وقد قلتما : إن ندرك السلم واسعا بمال ومعروف من القول نسلم" وقوله أيضا "عظيمين في عُليا معدّ هديتُما" وقوله "فتعركُكم عرك الرّحى بثفالها" وقوله "وتلقح كشافًا ثم تنتج فتُتئم"...الخ

إن فهم مثل هذه العبارات - وغيرها كثير - يتطلّب معرفة عميقة بالأدب ومعرفة بحيثيات النصّ وبالمناسبة التي قيل فيها، فهذا الأخير يبدأ مباشرة بمخاطبة الشّاعر لسيّدين لم يرد ذكرُهما من قبل ولا يرد في أيّ موضع من القصيدة ولا حتّى في الكتاب، ولعلّ قائلا يقول إن الأستاذ سيتكفّل بذلك، ونحن لا ننكر دور الأستاذ في إثراء الدرس بالمعلومات، غير أننا نرى في ذلك تحوّلا عن درس الأدب إلى تاريخ الأدب، كما أنه يكرّس طريقة التلقين وهذا مخالف لمبادئ المقاربة بالكفاءات القائمة على توجيه المتعلمين والانطلاق من مكتسباتهم القبليّة.

2.3 القارئ والنّص والتفاعل

إن اختيار النصوص التعليمية القريبة من واقع المتعلم والمستمدة من قضايا عصره تساعده على الفهم والاقتراب من معنى النص والتفاعل معه والتمكن من استدعاء معارفه السابقة التي تلقاها قبلا ليدمجها أثناء فعل القراءة ويقوم بربطها بالمعارف الجديدة التي يكون بصدد بنائها في عملية تفاعلية، ولكي تتضح رسالة الكاتب لابدّ أن يفهم المتعلم السياق الذي قيل فيه النص وأن يشكل لديه موضوعا قابلا للنقاش والتفاعل، وإلّا حدث الإخفاق، وعن ذلك نمثل بقول الشاعر :

تدَارَكتُمَا عبسًا وذُبيَانَ بعـــدمَا تَفانَوْا ودقُّوا بينـــــهُم عطرَ منشَمِ

فالمرسل هنا هو الشاعر، والمرسل إليه سيديّ قبيلتي عبس و ذبيان، و فحوى الرسالة هو مدح لصنيعهما، ويريد الشّاعر في هذا البيت أن يمدحهما لتجنيب قبيلتيهما حربا أكيدة ولعلّ متلقيّا من العصر الجاهلي سيتأثّر بذلك، لأن له دراية بما يعنيه عطر منشم الذي تتطيّر منه العرب، وهو ما يمنح الرسالة قوّتها في حينها، غير أنّ المتعلم قد لا تكون له ردّة الفعل نفسها ولن يؤثر الشّاعر فيه ولن تثير هذه الأبيات رغبته في استكمال القصيدة نظرا لتلك الهوة الشاسعة التي تفصل زمن القائل عن زمنه، فعطر منشم الذي كان يمثّل في عصر الشاعر تشاؤما وتطيّرا بما قد تُحدثه الحرب، لا يمثل بالنسبة للمتعلم شيئا، وربّما قد يتفاعل أكثر مع الشاعر هشام الجخ[27] (على سبيل المثال لا الحصر) حين يقول :

أنا لا أحفظُ الأسماءَ والحكامَ إذ ترحلْ

سَئِمنا من تشتُتِنا وكلُّ الناسِ تتكتّل

ملأتُمْ دينَنَا كذباً وتزويراً وتأليفا

أتجمعنا يدُ اللّه ؟ وتبعدنا يد (الفيفا) ؟؟

هجرْنا دينَنا عَمْدا فَعُدنا الأَوْسَ والخزرج

ونعبدُ نارَ فتنتِنا وننتظرُ الغبا مَخرج

فهذا النص يتطرق لحادثة آنية، تمثّل بالنسبة إلى المتعلم حدثا معروفا واقعيا يتمثل في المشاحنات والحرب اللسانية التي تسببت فيها حادثة كرة القدم بين البلدين الشقيقين الجزائر ومصر، والنّص يحمل في طيّاته قيما اجتماعية وقومية، كان من الممكن استغلاله لتقوية الروابط القومية العربيّة والتحسيس بأهميّة الوحدة العربية، وبالوضع الراهن الذي يعيشه العالم العربي، ومثل هذا النصّ من الشعر الحديث والمعاصر كثير، ولعلّ شاعر اليوم أكثر وعيا بعمق قضيته، وهو أكثر من يمثلها بصدق وشفافية، لأنه يعايشها ويعايش مختلف الأزمات الراهنة التي نرى ضرورة منحها الأولوية في مناهجنا وكتبنا، ذلك أنّ مسايرة الواقع المعيش من شأنه تعميق الوعي بالقيم والمبادئ التي ترمي السياسة التربوية إلى غرسها في نفوس المتعلمين.

أما النّص الثاني الذي نمثل به، فهو قصيدة عبيد بين الأبرص المعنونة بـ "وصف البرق والمطر"[28] والتي وردت في تسعة أبيات :

يَا مَن لبرقٍ أبيتُ اللَّيلَ أرقُبُـــــهُ مِن عارضٍ كبياضِ الصُّبحِ لـَمَّاح

دانٍ مُسِفٍّ فُوَيْقَ الأرضِ هيْدَبُـــهُ يكادُ يدفعُهُ منْ قَامَ بالـــــرّاح

كـأَنَّ ريِّقَـهُ لَمَّـا عـــــــــلَا أقرابُ أبلقَ ينفِي الخَيلَ رمّـــاحُ

فالتَجَّ أعْـلَاهُ ثمَّ ارتجَّ أسفـــــلُهُ وضَاقَ ذَرْعًا بحَمْل المَاءِ مُنصَـــاحُ

فَمن بِنَجوَتِهِ كمَن بِمَحفـــلِهِ والمُستَكنُّ كَمَن يمشِي بقِـرواحِ

كأنّما بين أعلَاهُ وأسفلـــــهِ ريطٌ منَشَّرَةٌ أو ضَوءُ مِصْبَـــاحِ

كأنَّ فِيهِ عِشَارًا جِلَّةً شُرفًـــا شُعْثًا لَهَامِيمَ قد همَّت بإِرشَـــاحِ

بُحًّا حَنَاجِرُهَا هُدلًا مَشَافِرُهَـــا تُسيمُ أَولَادَهَا فِي قَرقَرٍ ضَاحِـي

هَبّتْ جَنُوبٌ بأُولَاهُ ومَالَ بِـــهِ أعْجَـازُ مُزنٍ يَسُحُّ المَاءَ دَلّـــاحُ

وهذا شرح لبعض المفردات الواردة في النص :

الكلمة	معنـــاها	الكلمة	معنـــاها
أبلق	فرس فيه سواد وبياض	ضاحي	بارز
إرشاح	أرشـحت الناقـة ولـدها أي أصـبحت تحـك أصـل ذنبـه وتدفعـه برأسـها وتقدمـه وتقف عليه حتى يلحقها	عارض	سـحاب عـابر أو السحاب المعترض بالسماء
أقراب	جمع قُرُب وهـي الخاصرة	قَرقَر	الأرض اللينة
التجّ	اضطرب	قرواح	الأرض المـستوية الظاهرة
تُسيمُ	ترعى	لَهاميم	جمـع لهـوم وهـي الناقة غزيرة اللبن

جِلّـــــة شُرُفَ	أي كبيرة مسنة	ينفي	يدفع
دلّاحُ	ممتلئ بالماء	هيدبٌ	السحاب المتدلي القريب من الأرض
رمّاح	رَمَح الفرس ضرب برجله	مُسِفٌّ	قريب من الأرض
ريْط	مفردها ريطة وهي الملاءة	منصاح	منشق بالماء

إن هذه المفردات التي تشكل القصيدة، غير مألوفة لدى المتعلم، ولا يتواصل بها في حياته اليوميّة وبالتالي هي غير وظيفيّة بالنسبة إليه، أضف إلى ذلك صعوبة فهمها، إذ ليس من السهل على المتعلم في مثل هذه السن أن يفهم مثل هذه الألفاظ ويستوعب تلك المعاني التي لو عُرضت على الطالب الجامعي لاستنجد بالمعاجم والقواميس ولربما بقي عاجزا عن فهم المعنى!

أما التراكيب فشأنها شأن المفردات معظمها غير مألوفة بعيدة عن واقع المتعلم وصعبة الفهم، وهو ما من شأنه أن يؤثر على فهم المتعلم واستيعابه للمعاني والدلالات التي تنطوي عليها، لاسيّما وأن النّص لم يُرفق بخطوات دراسة النص الأدبي، ما يجعل الأمر صعبا على المتعلم الذي لا يمتلك الكفاءات اللغوية ولا الموسوعية اللازمة لفهمه، كما أن محاولة فهمه تتطلب مستوى فكريا معينا وسنّا معيّنة أيضا، فالطالب الجامعي سيوجه طاقاته للبحث في المكتبات حيث يجد الدواوين وشروحاتها وربّما يستعين بالأساتذة و البحوث التي تناولت النّص أو الشاعر بالدّرس، لكنّ المتعلم في سنته الأولى من التعليم الثانوي لا يملك تلك الخبرة وروح البحث،

وأغلب الظن أنه سيلجأ للحل الأسهل وهو الشبكة العنكبوتية و يحمّل منها أول معلومة يصادفها دون فحص أو تمحيص.

أكّدت كثير من الدراسات التي تناولت موضوع تلقي النصوص الأدبية القديمة أنها لا تناسب سنّ المتعلمين بسبب صعوبة ألفاظها وعمق معانيها وبُعدها عن بيئة المتعلم وزمانه، ومن بينها ما توصلت إليه الباحثة "سارة قرقور" التي أثبتت من خلال دراستها أن سبب الإخفاق في فهم النصوص الأدبية يرجع إلى عدم تناسب النصوص الشعرية الجاهلية ومستوى التلاميذ ، وذلك لأنها تعبّر عن قيم ومعاني قديمة وبعيدة عن بيئة التلميذ ، كما كشفت دراسة الباحثة أن نسبة 58.69٪ من الأساتذة « يوافقون على ضرورة تأجيل تدريس النصوص الأدبية المنتمية إلى حقب تاريخية بعيدة إلى مراحل دراسية متقدمة[29]» وهو المطلب الذي نراه مشروعا فلا يوجد من هو أدرى بسير الدروس وعوائق العملية التعليمية/التعلمية من الأساتذة من خلال احتكاكهم بالمتعلمين والتماسهم ما قد يعيق أو يضمن نجاح الدرس التعليمي.

وفي الموضوع نفسه عالجت الباحثة "سهام بن زياني" مسألة تلقي النصوص الشعرية القديمة وعلاقتها بالقارئ اليوم حيث أكدت من خلال تحليلها لتلقي نموذج من الشعر الجاهلي وهو معلقة عمرو بن كلثوم أن«التغيرات التي عرفتها الشعوب العربية من العصر الجاهلي وصولا إلى العصر الحديث تجعل المكتسبات اللغوية تختلف فبعض الكلمات لم تعد مستعملة، ولا يمكن لأغلبية القراء فهمها » [30]، وتضيف الباحثة أن«الكلمة في اللغة العربية تخدم الحياة، وطالما أن هذه الحياة في تطور فإن الكلمة تتطور هي الأخرى»[31] ولعلّ الأمر لا يتوقف على اللغة العربية

فحسب وإنما هو دأب اللغات جميعا، ومن الممكن حقا أن تخفق عملية التواصل إذا كان المرسل والمرسل إليه ينتميان إلى بيئتين مختلفتين.

4- المدخل التاريخي وتحقيق الكفاءة التواصلية

لئن كان مدخل العصور هو المدخل السائد في تدريس الأدب منذ أكثر من عشرين سنة، فإن ذلك لم يشفع له، إذ لا نعدم وجود معارضين لاعتماده، ويرى هؤلاء أن تعليم اللغة العربية باعتماد المدخل التاريخي وحصر النصوص الأدبية في النماذج الشعرية القديمة، إنما هو تكريس للنظرة الضيقة التي تعتبر الشعر العربي القديم هو النموذج الأمثل الذي تُدرّس من خلاله اللغة بكل مستوياتها النحوية والصرفية والبلاغية...الخ.

هذه النظرة ولا شك، كانت النظرة المثالية إلى زمن قريب، ولكنها لم تعد تفي بحاجة القطاع التربوي الذي يناشد التكيّف مع التطور الرهيب الذي شهده ميدان النقد والدراسات الأدبية والنظريات التي انبثقت عن اللسانيات عامة واللسانيات النصية خاصة، والتي تفاعلت في إطار المقاربة التواصلية و قدمت للمجال التعليمي مفاهيم جديدة تنطلق أساسا من ضرورة تعليم اللغة للتواصل بها، وفي هذا يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح«فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للّغات الحية هو تحصيل المتعلم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة، وفي نفس الوقت على تأدية تلك الأغراض بعبارات سليمة... وبعبارة أخرى فإن الغاية القصوى من تعليم اللغة هو قبل كل شيء أن يجعل الطالب قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية »[32] و لهذا ينبغي تنمية الملكات التبليغية التواصلية لدى المتعلمين، وعدم الاكتفاء بمعرفة الجانب النحوي أو البلاغي للغة « بل تقتضي الضرورة أن يجيد المتعلم استثمارها بحسب مقتضيات الحياة العملية والعلمية في إطار ما تحتاج إليه الحياة

الاجتماعية المحيطة بنا وطنيا وعالميا وما تتطلبه الممارسة الوظيفية للغة في عالم الشغل» [33]، وإذا كان التعليم الوظيفي تعليما يستهدف بناء كفاءات تهيّء المتعلم لعالم الشغل وإكسابه معارف وظيفية تمكّنه من التواصل و تبليغ مقاصده، فإننا نتساءل : هل يتحقق هذا بنصوص من الشعر التقليدي حيث نجد معجما أدبيا زاخرا بمفردات اندثر معظمها ولا تمثل بأي حال الواقع اللغوي للمتعلمين ؟

يمكن القول إن تعليم اللغة الذي يقوم على النصوص الشعرية القديمة تعليم لا يلبي حاجات المتعلم التبليغية، ولا يواكب الحياة العصرية و الزحف العلمي والتكنلوجي الذي حمل معه أشكالا لغوية جديدة للتخاطب والتواصل كالإشهار مثلا عبر الرسائل الهاتفية القصيرة، أو التمثيليات الغنائية، كما حمل معه مواضيع أخرى تبدو لنا أكثر تعبيرا عن انشغالات المتعلمين و رغباتهم وطموحاتهم كالشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك) الذي يشكل اليوم - شئنا أم أبينا- الانشغال الأول لمراهقينا وشبابنا، وكل هذا يدعونا لموافقة الباحث محمد يحياتن في الملاحظة التي أبداها عن الكتب المدرسية والمتمثلة في كونها :«تعرض رؤية للعالم متخلفة لأنها مشدودة للماضي وغير عابئة بما لحق المجتمع من تطور و انفتاح على العالم» [34] وبالتالي فهي لا تخدم الهدف العام الذي من أجله تُدرّس اللغات والمتمثل في تحقيق الكفاءة التواصلية بنوعيها الشفهية والكتابية، فالحياة اليوم تختلف اختلافا بيّنا عن الحياة التي كان يعيشها العرب قديما على جميع المستويات بمتطلباتها ووسائلها ونمط عيشها وقيَمها ومبادئها وأدبها... و كذا بأشكال التواصل بين أفرادها.

وللوصول بالمتعلم إلى توظيف لغته وتحقيق الكفاءة التواصلية، يجب ألاّ نقتصر في اختيار النصوص الأدبية على النصوص الشعرية، فالتنوع أساسٌ من أسس اختيار النصوص الأدبية بحيث «لا تكون كلها أو

معظمها نصوصا شعرية بل لابدّ أن يكون هناك نصيب متعادل للنثر بأنواعه بين المقالات أو الخطب أو القصص أو المسرحيات وكذلك الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة»[35] ، فإذا كان العصر الجاهلي عصر الشعر بلا منازع رغم وجود بعض الأنواع النثرية كسجع الكهان مثلا والحكايات والسير، إلا أن العصر الإسلامي لا يخلو من نصوص نثرية على غرار النص القرآني و نصوص الأحاديث النبوية الشريفة.

إن الأدب ليس مجرد وثيقة تاريخية تُختزل فيها سيرة الشعوب، إنّه «في الواقع ظاهرة جمالية، ثقافية واجتماعية من الصعب محاصرتها بجلاء» [36] إنه رسالة سامية تصدر عن ذات مبدعة تتميّز بحساسيتها ورقيها و جمال روحها، ومن بين الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها أيضا من وراء تدريس الأدب «وقوف التلاميذ على ألوان مختلفة من الأدب تتمثل في الشعر والقصص والتمثيليات» [37] وهذا ما يمنح المتعلمين فرصة التعرف على الألوان الأدبية المختلفة التي لا تقتصر على الشعر فقط، فإذا كان هذا الأخير « يمثل الجانب الجمالي من الأدب فإن ألوان النثر المختلفة تصوّر أصدق تصوير حياة الأمم وثقافتها» [38]، وهذا ما يدعونا للقول إنه كان من الممكن بل من الضروري إدراج النصوص الشعرية والنصوص النثرية الأدبية بشكل متوازن بحيث لا يهيمن نوع على آخر، خاصة في السنة الأولى التي تعتبر الجسر الواصل بين مرحلتين مختلفتين تماما، هما مرحلتا التعليم المتوسط ببرامجه التي تعتمد على نصوص بسيطة وسهلة في متناول المتعلم من حيث موضوعها وأسلوبها، ومرحلة التعليم الثانوي ببرامجها التي تقوم على رفع مستوى المادة المدروسة من حيث المحتوى و الأسلوب.

وعن قصور النصوص الأدبية القديمة عن تحقيق الكفاءة التواصلية، نشير إلى ما توصّل إليه الباحث محمد يحياتن في دراسة أجراها حول تحليل

النص الأدبي في التعليم الثانوي سنة 1997، من أن اختيار النصوص الأدبية المتوقفة على أعلام بعينهم و اعتبار النموذج التراثي هو الأمثل الذي ينبغي احتذاؤه يفضي إلى الاغتراب في الزمن، و لعلّ هذا يصدق اليوم أيضا بعد مُضي قرابة السبعة عشر عاما على تحليله ذاك، و يذهب الباحث أبعد من هذا حين يصرّح أنّ « هذا الشّعور بالاغتراب في الزمن من شأنه أن يتعاظم لدى التلميذ حين يتصفح كتاب النصوص باللغة الأجنبية (الفرنسية) ويستأنس بنصوصها ومضامينها المتفتحة على الواقع المعيش » [39] فها نحن اليوم نقف موقفه أمام الإشكالية نفسها، وكأن الزمن لم يتحرك قط، فمازالت تلك الأعلام نفسها تدرّس على مدار المرحلة الثانوية وتلك النصوص الأدبية الزاخرة بثروتها البلاغية مازالت تعتبر النموذج الأول والأمثل.

هذا ويؤكد الباحثون أن المادة موضوع التدريس تعد مشكلة حقيقية، يقول بشير إبرير في ذلك : « فماذا تفعل الأجيال القادمة بموضوعات المدح و الهجاء والرثاء والفخر والصراعات القبلية، إن لم يكن وراءها بعد فكري و إنساني عام. ثم إن هذه الأغراض لم تعد مقتصرة على الشعر والخطابة، بل أصبحت تؤديها خطابات أخرى كذلك مثل الصحافة»[40] إن مثل هذه الطرح الذي نوافقه لا يعني ولا يرمي إلى إلغاء الموضوعات الأدبية من مثل المدح والهجاء و الفخر والرثاء، بقدر ما يرمي إلى إقامة نوع من التوازن في اختيار النصوص التعليمية، ذلك أن النصوص التي تشكل فارقا زمنيا كبيرا بينها وبين واقع المتعلم إضافة إلى كونها تشعره بالاغتراب على حد قول محمد يحياتن، فإنها«تصبح لعنة على المراهقين» [41] بتعبير بشير إبرير، نعم، إن المراهق الذي انتقل لتوّه إلى التعليم الثانوي بعالمه وألفاظه وشخصيته سيصطدم بتلك النصوص التي لا تمتّ إليه وإلى عالمه بصلة، تلك الصدمة التي نقصد بها القطيعة بين معارفه

القبلية وما هو بصدد تلقيه فكيف سيتعامل مع النص ؟ هل سيكون ذلك القارئ السلبي أم سيحاول إثبات حضوره من خلال التفاعل معه ؟

أخيرا ، إنّ تحقيق كفاءة تواصلية في ظل البعد الوظيفي للتعليم، يعني إكساب المتعلم كفاءات يمكنه توظيفها في مختلف المواقف وتسمح له بخوض غمار الحياة الاجتماعية، وإمداده بالكفاءات التي يحتاجها في كافة تعاملاته اليومية، وعليه فإننا مُلزمون بأن نمُدّه بمعارف عملية قريبة من واقعه، يسهُل تمثّلها واستحضارها، وهو ما يعود عليه بالإيجاب سواء من الناحية التربوية أو النفسية والعقلية، ذلك أن الإنسان بصفة عامة يتفاعل مع ما يعرفه أكثر ويشارك في المواضيع التي يملك عنها معارف ولو بسيطة، في حين أنه يتجنب المواضيع التي لا يملك عنها أيّة فكرة ويتفادى الخوض فيها، وإذا كان متعلّم السّنة الأولى من التعليم الثانوي بصدد تلقي مادة الأدب للمرة الأولى فإنه بحاجة إلى نصوص أدبية قريبة من بيئته وعصره، وذلك تدرجا في تقديم المعارف وتفاديا للصعوبات التي قد تواجهه في فهم نصوص تعود لأكثر من أربعة عشر قرنا، ولا يمكن تحقيق كفاءة تواصلية لدى المتعلم إلا إذا وفرنا له مواقف تواصلية تفاعلية تحاكي المواقف الطبيعية، أي أن يوضع هذا المتعلم أمام وضعيات تعلمية تجسد الواقع الفعلي، وذلك قصد إكسابه كفاءة تبليغية في مقام تواصلٍ دال، حيث يجنّد مجموعة من الموارد المتمثلة في مجموع المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية، سواء تلك المتعلقة بالنظام اللغوي كالنحو والصرف والأصوات وغيرها، أو تلك المتعلقة بالمرجع الثقافي والاجتماعي، ولا يتحقق ذلك إلا بنصوص تجسّد واقعه الفعلي.

الهوامش :

[1]- عبد الكريم غريب (2006)، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية الديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ج 1، ط1، ص. 157.

[2]-R. GALISSON et D. COSTE (1979), dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 4eme édition, p. 104

[3]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص. 161.

[4]- صالح بلعيد (2003)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، ، ص. 43.

[5]- بشير إبرير، "التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في مجلة اللسانيات، عدد 10،2005، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ص. 33.

[6]- محمد مكسي(1997)، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص. 29.

[7]- الشريف بوشحدان، "لغة وظيفية أم تعليم وظيفي؟ "، في مجلة العلوم الإنسانية، عدد 03، أكتوبر2002، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص. 137.

[8]- محمد مكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، ص. 27.

[9]- المرجع نفسه، ص. 28.

[10]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[11]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[12]- عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، ص. 22.

[13]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ص. 173.

[14]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[15]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[16]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[17]- ميلود حبيبي (1993)، الاتصال التربوي وتدريس الأدب، دراسة وصفية تصنيفية للنماذج والأنساق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص. 110، 111

[18]- H. G Widdowson (1981), une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de Katsy et Gérard Blamont, hatier-credif, Paris, France, p. 13,14.

[19]- وزارة التربية الوطنية (2005)، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجذعين المشتركين (آداب - علوم وتكنولوجيا)، الجزائر، ص. 02.

[20]- المرجع نفسه، ص. 15.

[21]- حسين شلوف وآخرون (2012- 2013)، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص. 03.

[22]- المرجع نفسه، ص. 16، 15.

[23]- محمد حمود (1998)، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التشيط)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص. 136.

[24]- المرجع نفسه، ص. 135.

[25]- محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، ص. 108.

[26]- بدر الدين بن تريدي (2010)، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص. 344.

[27]- شاعر مصري معاصر من مواليد 1978، له حوالي 30 قصيدة معظمها بالعامية المصرية وجميع قصائده صوتية، فلم يصدر له دواوين شعرية.

[28]- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص. 59.

[29]- سارة قرقور (2010-2011)، تعليمية النص الادبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب أنموذجا، رسالة ماجيستير، كلية الآداب واللغات، جامعة فرحات عباس، الجزائر، ص. 147، 148.

[30]- سهام بن زياني، "العلاقة بين التلقي والنص الجاهلي في ظل متغيرات اللغة والبيئة والفكر"، مجلة الباحث، عدد 05، ديسمبر2010، مخبر اللغة العربية وآدابها، جامعة عمار ثليجي الأغواط، الجزائر، ص. 50.

[31]- المرجع نفسه، ص. 51.

[32]- عبد الرحمان حاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، عدد03، 2000، الجزائر، ص. 109.

[33]- بشير إبرير، "إشكالية تصنيف النصوص: معالجة تعليمية"، في مجلة العلوم الإنسانية، عدد 05، فيفري2003، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ص. 121.

[34]- محمد يحياتن، " في ضرورة الاستفادة من لسانيات النص في النهوض بتدريس اللغة العربية"، في أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 4 و 5محرم 1421 الموافق 09 و10 أبريل 2000، الموسومة بـ "إتقان العربية في التعليم"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، يونيو2000، الجزائر ، ص. 69.

[35]- محمد رجب فضل الله (1997)، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، مصر، ط17، ص. 212.

[36]- Jean-Pierre Goldenstein, "enseigner la littérature ?", in, pratique, Metz, France, n° 38, juin 1983,p. 03.

[37]- محمد صلاح الدين مجاور (2000)، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ص. 410.

[38]- المرجع نفسه، ص. 450.

[39]- محمد يحياتن " تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي ملاحظات أولية"، في مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، عدد12، ديسمبر 1997، ص. 418.

[40]- بشير إبرير، "التواصل مع النص إشكالات الفهم والقراءة الفعالة"، في مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر، ع 10، 2005، ص. 52.

[41]-المرجع نفسه، ص. 52.

مقارنة بين التمارين اللغوية المتضمنة في كتابي اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي

أمينة سعد الدين

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية

ملخص :

تستهدف مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط تحقيق الكفاءة التواصلية، وهي الكفاءة التي لا يمكن أن يمتلكها المتعلم إلا بامتلاكه لكفاءة لغوية مرتكزة على تعليم قواعد اللغة العربية وفق منظور وظيفي، مؤسس على البعد الإجرائي المتمثل في الاستعمال الذي يكفله التمرين اللغوي، فكيف تساهم التمارين اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط في تحقيق الكفاءة التواصلية ؟ وما جديد التمارين اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط مقارنة بتلك التي كانت متضمنة في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي ؟

الكلمات المفتاحية : الكفاءة التواصلية، الكفاءة اللغوية، التمارين اللغوية، المقاربة النصية.

Résumé :

Les programmes de la langue arabe, destinés à l'ensiengement moyen, visent la compétence communicative. L'acquisition de ladite compétence est tributaire d'une compétence langagière fondée sur l'enseignement de la grammaire arabe d'un point de vue fonctionnel, construit sur la base de la dimension procedurale, à savoir l'usage qui est garanti par la pratique langagière. Aussi, nous pouvons nous poser les questions suivantes :

De quelle manière les exercices langagiers inclus dans le livre d'arabe de la quatrième année moyenne contribuent-ils à l'acquisition de la compétence communicative ? Quelle est la nouveauté apportée par ces derniers par rapport aux livres de grammire de la neuvième année de l'enseignement fondamental ?

Mots clés :

la compétence communicative, la compétence langagière, l'approche textuelle, les exercices langagiers.

1- التمارين اللغوية وأنواعها

يعتبر الوصول بالمتعلم لمرحلة تطبيق المكتسبات، والمعارف النظرية التي يبنيها خلال مساره التعلمي من القضايا الأساسية التي يجب الإعداد لها إعدادا محكما، ويعرّف التمرين اللغوي على أنه : «فعل لممارسة التحدث عبر التكرار، والتجربة، والخطأ.»[1] من هنا تتبدى أهميته في تعليم أي لغة من اللغات، وفي جعل المتعلم قادرا على توظيف القواعد المدروسة توظيفا سليما ،وهو أمر لطالما نادت الدراسات المتخصصة في المجال التعليمي بضرورة تطويره، وبجعله أكثر فعالية ومسايرة للتطورات الحاصلة في حقل الدراسات اللسانية والتعليمية ،وذلك لما له من مساهمة في التحصيل اللغوي، خصوصا وقد

صار من المسلمات في تعليميات اللغات أنه «على قدر جودة التدريب، والمران تكون جودة الملكة الحاصلة، وبالتالي جودة الاستعمال.»[2] لذا يوصي المختصون بضرورة مراعاة عدّة مقاييس عند إعداده منها : التنوع، التكامل، الترابط، الانطلاق من مبدأ إكساب المتعلم الملكتين اللغوية والتواصلية، إثارة دافعية المتعلم، التدرج من السهل إلى الصعب، التركيز على التمارين الاتصالية، الحرص على اختيار المضمون الثقافي المناسب لمستوى المتعلم، اعتماد المصطلحات والمعارف الجديدة وكذلك السابقة ليحصل الإدماج بينها، واستهداف الإنجاز الفردي تارة والإنجاز الجماعي(الفوجي) تارة أخرى...الخ.

1- 1 أنواع التمارين اللغوية : تتنوع التمارين اللغوية بحسب مرجعياتها النظرية، والعمليات العقلية التي تستهدفها، وأشكال إنجازها... ولأن مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو المستهدف من هذه الدراسة، حرصنا فيما يلي على عرض الأنواع التي تناسب فئة متعلميه :

1-1-1 تمارين التحليل والتركيب : هو نوع يتناول الجملة أوالنص بتحليل العلاقات التي تربطها، من خلال الوظائف النحوية التي تؤديها هذه العناصر داخل التركيب الواحد، وفي هذا يقول الدكتور عبد الرحمن حاج صالح : «أمّا الوسائل التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة...»[3]

1-1- 2 تمارين التطبيق : هو نوع يساهم في نقل ما تمّ تعلمه من قواعد لغوية من مجال الدرس الضيق إلى مجال أوسع، «ويهتم بتطبيق ما تمّ تعلمه على حقائق، وأمثلة جديدة.»[4]

1-1 - 3 تمارين الاستخراج والتعيين : «وهي عبارة عن تدريبات يعيّن من خلالها المتعلم نوع العنصر النحوي المتضمن فيها، بغرض تقييم مدى استيعابه للمعارف المدروسة.»[5]

1-1- 4 تمارين التحويل : هي تمارين يطلب فيها من المتعلم التحويل من صيغة إلى أخرى، كأن يحوّل الجملة الخبرية إلى جملة طلبية [6]...

1-1- 5 تمارين الإعراب : فيها يطلب من المتعلم تحديد وظيفة المفردات، أو الجمل في نص من النصوص، مع ذكر الخصائص المناسبة لكل وظيفة.

1-1- 6 تمارين الضبط بالشكل : تنجز بعرض جمل، أو نصوص غير مضبوطة بالشكل على المتعلم، ليطلب منه ضبطها بالشكل التام، مع مراعاة القواعد النحوية التي تحدد ذلك.

1-1-7 تمارين التصنيف : هو نوع الهدف منه جعل المتعلم قادرا على الربط بين الوحدات التي تشترك في الخصائص، أوكلها.

1-1- 8 تمارين إعادة كتابة النصوص بالتبسيط أو التعقيد : ويتم ذلك بإعادة ترتيب نص فككت هياكله النحوية الكبرى لجعله مفهوما، أو بتوظيف وحدات بسيطة في الجمل لتكوين الجمل المعقدة.

1-1- 9 تمارين إعادة تأهيل الخطاب : وتطبّق هذه التمارين بإعادة هيكلة النص، ويمكن تحقيق ذلك بتغيير نوع النص، أو جنس، وغيرها من أساليب إعادة بناء النصوص.

1-1- 10 تمارين في شكل ألعاب لغوية : لقد أصبحت الألعاب اللغوية جزءا لا يتجزّأ من الكتب المدرسية الحديثة، لما تتميز به من طواعية تجعلها تناسب مختلف الفئات العمرية، ولأنها تحقق عدة أهداف أهمها [7] تنمية الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والفكرية، والإبداعية...كما تنقسم الألعاب اللغوية إلى تمارين علاجية تستهدف استدراك ومعالجة النقائص التي يعاني منها المتعلم، وأخرى خاصة بالمتفوقين تستهدف تنمية قدراتهم وإمكانياتهم أكثر وأكثر..

1-1- 11 التمارين البنوية : وهي عدة أنواع : «تتصل بالبنيات الصرفية، والنحوية، والمعجمية للغة.» [8] وتتفرع التمارين البنوية إلى أقسام متعددة نذكر منها : تمارين ملء الفراغ، وتمارين التكرار، وتمارين الاستبدال، وتمارين التحويل، وتمارين التركيب، وتمارين الزيادة، وتمارين الحوار الموجه...

1-1- 12 التمارين التواصلية : تنقسم التمارين التواصلية عموما إلى قسمين رئيسين : تمارين الفهم، وتمارين الكتابة.

1-1- 12- 1 تمارين الفهم : منها أسئلة الصواب والخطأ، والإجابة بنعم أولا، والأسئلة الشمولية (إلام يهدف ؟)، والأسئلة التفصيلية (من ؟ ومتى ؟).

1-1- 12- 2 تمارين الإنشاء أوالإنتاج : وتهتم في مجملها بالإنتاج اللغوي السليم بشقيه الشفهي، والكتابي، متبنية النظرة الشمولية

للغة ،والغاية من تدريباتها هي تحقيق الكفاءة التواصلية، مما يندرج ضمنها : تمارين التلخيص، تمارين ترتيب النصوص، تمارين تحويل النصوص، التمارين التفاعلية والألعاب اللغوية (لعبة تبادل الأدوار، لعبة تبادل الهوية...) وتتناسب التمارين التواصلية تماما مع التوجهين الوظيفي، والتواصلي المعتمدين في تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية اليوم.

2 - تصنيف التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط[9]

- **عدد التمارين اللغوية في الكتاب :** تسعة وتسعون (99) تمرينا.
- **عدد التمارين المحذوفة لارتباطها بالعروض أو البلاغة :** ستة عشر(16) تمرينا.
- **العدد الإجمالي للتعليمات :** عشرة ومائة (110) تعليمة.

جدول رقم (01) : تصنيف التمارين اللغوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط

الرقم	نوع التمرين	قسمه	عدد وروده	نسبة وروده
01	التحليل والتركيب	التحليل	00	/
		التركيب	08	٪07.27
02	التطبيق	/	09	٪08.18
03	الاستخراج والتعيين	/	32	٪29.09

04	التحويل	/	08	٪07.27
05	الإعراب	/	11	٪10.00
06	الضبط بالشكل	/	00	/
07	التصنيف	/	03	٪02.72
08	إعادة كتابة النصوص بالتعقيد والتبسيط	/	04	٪63،03
09	إعادة تأهيل الخطاب	/	00	/
10	ألعاب لغوية	إبداعية	00	/
		علاجية	00	/
11	بنوية	ملء الفراغ	03	٪72،02
		تكرار بسيط	00	/
		التكرارالتراجعي	00	/
		التكرار بالزّيادة	03	٪02.72
		الاستبدال البسيط	00	/
		الاستبدال متعدد المواضع	00	/

		الاستبدال بالتقليص أوبالزّيادة	01	٪00.90
		الاستبدال بالربط	00	/
		التوسع	00	/
		الحوار الموجه	00	/
		تقليص نص	00	/
		توجيه طلبات	00	/
		سؤال وجواب	04	٪03.63
		التكملة	00	/
		مجموع التمارين البنوية	11	٪97،09
12	التواصلية (الفهم)	نعم أولا	00	/
		الاستماع والتعيين	00	/
		الاستماع والكتابة	00	/
		الاستماع والإكمال	00	/
	الإنتاج	الأسئلة المفتوحة	00	/
		بطاقة تنفيذ التعليمات	00	/
		بطاقةاختيار الجواب	00	/

		الصحيح		
		بطاقة الألغاز	00	/
		بطاقة الأسئلة الكثيرة	00	/
		صناديق القصص	00	/
		التلخيص	00	/
		ترتيب الحوار	00	/
		تحويل نصوص	00	/
		الألعاب اللغوية	00	/
		إنتاج جمل ونصوص	24	٪21.81
	المجموع العام	/	110	٪94،99

تحليلا لنسب ورود أنواع التمارين اللغوية الواردة في الكتاب المدرسي المعبر عنها في الجدول أعلاه نقول :

- إنّ ورود التمارين التواصلية بنسبة (21.81٪) أمر إيجابي يتماشى والنظرة الوظيفية في تعليمية اللغة العربية، إلّا أنّ ما يؤخذ على هذا التوظيف أنّها وردت كلها على شاكلة واحدة"إنتاج جمل ونصوص"، في حين تمّ إهمال أربعة عشر (14) قسما منها.

- إنّ الاستغناء التام عن تمارين الضبط بالشكل، والألعاب اللغوية، وتمارين إعادة تأهيل الخطاب من شأنّه أن يؤثر على اكتساب التلاميذ للكفاءة اللغوية، ومن ثمة الكفاءة التواصلية المستهدفة.

- إنّ الألعاب اللغوية على اختلاف صيغها وأهدافها وأساليب إجرائها(فردية أم جماعية)... نوع يعاب على الكتاب المدرسي عدم اشتماله عليها، إذ كان يفترض إدراجه،بل والتركيز عليه لتميزه بإثارة دافعية المتعلم،وملاءمته لمختلف مستويات اللغة العربية (صوتية، صرفية، معجمية، دلالية) ولحث المقاربات المعتمدة حاليا عليه، فبم يبرّر عدم إدراج نوع فعّال كهذا عند تأليف الكتاب المدرسي الجديد ؟

- إنّ توظيف تمارين الاستخراج والتعيين بنسبة عالية (29.09٪) لا يعني فعلا أنّ هذا النوع هو أهّم الأنواع على الإطلاق، وأقدرها على إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية سواء تعلق الأمر بالإنتاج الكتابي، أو الشفهي، فهو نوع لا يتطلب عمليات ذهنية عليا كالتحليل والتركيب ... وإنّما يدفع فقط إلى التذكر والتعرف... فعلى أي أساس تمّ الإكثار من تمارين الاستخراج والتعيين ؟ وما الذي يمكن أن يعكسه ذلك من وجهة نظر المؤلفين ؟

- إنّ ورود تمارين الإعراب بنسبة (10.00٪) أمر يمكن تبريره بأهمية هذا النوع في جعل المتعلم مدركا لما يجب أن تكون عليه حركات أواخر الكلمات بحسب المواقع التي تتّخذها كل مرة في بناء الجملة أو النص، غير أنها تبقى نسبة مرتفعة إذا ما قورنت بالتجاوز

التام لتمارين الضبط بالشكل التي تخدم مباشرة تواصل المتعلم في وضعيات خطابية مختلفة كتابية أو شفهية، و تعتبر أكثر مناسبة منها وللتوجه الوظيفي في تعليم اللغة العربية.

- إنّ إدراج تمارين التطبيق بنسبة (08.18٪) وتمارين التحويل بنسبة (07.27٪)مقبول جدا إذا ما قورن بنسبة (08، 02٪) التي تمّ تحديدها كنسبة متوسطة لمختلف أنواع التمارين الواردة في الكتاب المدرسي موضوع الدراسة أولا، وبالنظر إلى آلية إنجاز كلا النوعين واعتمادهما على إعمال قدرات المتعلم الذهنية ثانيا.

- إنّ إدراج التمارين البنوية بنسبة (07.97 ٪) المقاربة للنسبة المتوسطة (08.02 ٪) إدراج مقبول، إذ يجب تحاشي التمارين البنوية خصوصا في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي يعتبر مستوى متقدما من المستويات التعليمية عامة.

- إنّ إدراج تمارين التركيب بنسبة (07.27٪) دون إدراج لتمارين التحليل التي تعتبر مكملّة لها، وقسما ثانيا يندرج معها تحت نوع "التحليل والتركيب " أمر غير مبرر ولا يمكن تفسيره بغاية تربوية معينة.

- إنّ توظيف تمارين التصنيف (02.27٪)، قد يبدو ضئيلا بالنسبة للأنواع الأخرى، لكنّه يبقى مناسبا بالنظر إلى المستوى التعليمي الذي يفترض أنّه تجاوز هذا النوع من التمارين إلى تمارين أخرى تستهدف قدرات ذهنية عليا.

هذا، ونشير إلى أنّنا لا نروم من خلال التعليق على نسبة ورود كل نوع من أنواع التمارين بلوغ التساوي المطلق في توظيفها، وإنّما

نقصد التقارب، وعدم إهمال نوع على حساب المبالغة في اعتماد نوع آخر، فالأنواع المحدّدة التي اعتمدناها معيارا في تصنيف الأنواع الواردة في الكتاب المدرسي متكاملة، إذ لا يمكن أن تُحقق الكفاءة التواصلية لدى المتعلمين إلا باعتمادها اعتمادا مدروسا خاصة في ظل الإقرار بمبدأي التنوع والتكامل.

3- تصنيف التمارين اللغوية الواردة في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي[10]

- **عدد التمارين اللغوية :** أربعة وثمانون ومائة (184)تمرينا.
- **العدد الإجمالي للتعليمات :** مئتان وخمس عشرة (215) تعليمة.

جدول رقم (02) : تصنيف التمارين اللغوية الواردة في كتاب قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة من التعليم الأساسي.

الرقم	نوع التمرين	قسمه	عدد وروده	النسبة
01	التحليل والتركيب	التحليل	05	٪02.32
		التركيب	25	٪11.62
02	التطبيق	/	03	٪01.39
03	الاستخراج والتعيين	/	31	٪14.41
04	التحويل	/	48	٪22.32

05	الإعراب	/	15	٪06.97
06	الضبط بالشكل	/	15	٪06.97
07	التصنيف	/	24	٪11.16
08	إعادة كتابة النصوص بالتعقيد أو بالتبسيط	/	03	٪01.39
09	إعادة تأهيل الخطاب	/	00	/
10	الألعاب اللغوية	للمتوفقين	00	/
		علاجية	00	/
11	التمارين البنوية	ملء الفراغ	18	٪78،08
		التكرار البسيط	00	/
		التكرار التراجعي	00	/
		التكرار بالزّيادة	02	٪00.39
		الاستبدال البسيط	03	٪01.39
		الاستبدال متعدد	00	٪ 00

		المواضع		
	06	الاستبدال بالتقليص أوالزيادة		٪02.79
	00	الاستبدال بالربط		/
	00	التوسّع		/
	01	الحوار الموجه		٪00.46
	00	تقليص نص		/
	00	توجيه الطلبات		/
	13	سؤال وجواب		٪06.04
	00	التكملة		/
	43	المجموع		٪85،19
12	00	نعم أولا	التواصلية (الفهم)	/
	00	الاستماع والتعيين		/
	00	الاستماع والكتابة		/
	00	الاستماع والإكمال		/
	00	الأسئلة المفتوحة		/
	00	بطاقة تنفيذ	الإنتاج	/

		التعليمات		
		بطاقة اختيار الجواب ...	00	/
		بطاقة الألغاز	00	/
		بطاقة الأسئلة الكثيرة	00	/
		صناديق القصص	00	/
		التلخيص	00	/
		ترتيب الحوار	00	/
		تحويل النصوص	00	/
		التفاعلية والألعاب اللغوية	00	/
		إنتاج جمل ونصوص	03	٪01.39
	المجموع	/	215	٪ 99.79

4- مقارنة أنواع التمارين اللغوية الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بتلك الواردة في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي

من المعلوم أن الكتابين اللذين أجريت بينهما المقارنة يختلفان في كون أحدهما قد ألّف وطبّق في إطار المقاربة بالأهداف، والآخر أعد

ّوُطبق في ظل اعتماد المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، وجدير بالإشارة أن ّالهدف من إجراء هذه المقارنة هو التعرف على جديد التمارين بعد اعتماد المقاربتين الجديدتين، وأنّ كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي مثّل العينة الضابطة التي تجعلنا نكتشف التغيير الذي طال الدرس اللغوي النحوي، وتحديدا مرحلة إنجاز التمارين منه، وفيما يلي عرض لأهم نتائج المقارنة :

- الزيادة في نسبة اعتماد التمارين التواصلية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بـ(20، 42٪)، ما يترجم فعلا غاية تعليم اللغة العربية المتمثلة في تحقيق كفاءة التواصل لدى المتعلم، غير أنّ ما يعاب عليها هو ورودها كلها على شاكلة واحدة و هي : "إنتاج جمل ونصوص"، دون ورود أي قسم من الأقسام الأربعة عشر(14) المتبقية منها.

- التراجع الواضح عن اقتراح التمارين البنوية بنسبة (09، 88٪)، على اعتبار أنّها تمارين فعّالة بالنسبة إلى المستويات التعليمية الأولى، في حين أنّ المتعلم في السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون قد اكتسب كمّا لا بأس به من المعارف التي تؤهله لإنجاز أنواع أكثر تعقيدا منها، بالإضافة إلى أنها تعتبر تمارين تقليدية مقارنة بما جدّ في حقل تعليميات اللغات من تمارين تواصلية، وتمارين الإنتاج، وقد أوضحت الكثير من الدراسات الميدانية في مجال تعليمية اللغات سلبياتها، ودعت إلى التقليل من اعتمادها.

-التراجع عن توظيف تمارين التركيب بنسبة (04، 35٪)، فبعدما كان توظيفها في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي يقدر بـ (11، 62٪) تراجع إلى (07، 27٪)، مع الإقصاء التام لتمارين

التحليل،وهو مالا يعكس توجها محددا في الخطّة العامة لاقتراح التمارين اللغوية في الكتاب المدرسي الجديد، فالتحليل والتركيب قسمان متكاملان يفترض العناية بهما معا.

- ارتفاع نسبة اعتماد تمارين التطبيق من (08، 18 ٪) إلى (01، 93٪) في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط،و هو ما يتناسب والتوجه الجديد في تعليم اللغة العربية، مادام الهدف من إنجاز هذا النوع هو تمكين المتعلم من تطبيق معارفه النظرية المكتسبة.

- تضاعف نسبة ورود تمارين الاستخراج والتعيين في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط مقارنة بما ما كانت عليه سابقا، وهو ما يعدّ أمرا غير مقبول عمليا لبساطة هذا النوع، ولغايته التي لا تتعدى تقييم مدى اكتساب المتعلم للمعارف اللغوية والنحوية نظريا، وهو ما يتنافى مع الدعوة إلى الاهتمام بالتطبيق الفعلي للمعارف وجعلها أكثر وظيفية ....الأمر الذي يجعلنا لا نجد مبرّرا تعليميا يفرض مضاعفة نسبة ورود هذا النوع بالتحديد في الكتاب الجديد، وزيادته بنسبة (14، 68٪) مع العلم أنّ عدد ورود هذه التمارين زاد بتمرين واحد فقط، في حين تغيّر مدلوله النسبي مقارنة بتراجع العدد الإجمالي للتمارين المتضمنة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- التراجع الكبير عن توظيف تمارين التحويل، فبعدما كانت نسبة اعتمادها في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي (22، 32 ٪) صارت في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط (07، 27٪) أي أنها تراجعت ب(15، 05٪)، وهو تراجع إيجابي على اعتبار أن هذا النوع مهم من منطلق أنه يستهدف قدرة المتعلم على

تحويل الخطاب من صيغة إلى أخرى، غير أنّ توظيفه ينبغي ألا يتجاوز قدرا معينا يؤثر على توظيف الأنواع الأخرى.

- الرفع من نسبة ورود تمارين الإعراب في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بنسبة (03، 03٪)، فبعدما كان توظيفها في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي بنسبة (97، 06 ٪) صارت في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط موظفة بنسبة (10٪)، وهو ارتفاع قد يكون إيجابيا إن نحن نظرنا إلى مستوى تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي صار قادرا على التجريد أكثر، فتمكنّه من الإعراب وتحديد مختلف وظائف المفردات أو الجمل في النصوص، مع ذكر أهم خصائصها، وما يميّزها عن بعضها البعض أمر مهم يعكس مدى تحكّم التلميذ في القواعد النحوية التي يتعلّمها، ومعرفته بالعلاقات المختلفة التي تجمع بين المفردات، والجمل، إلا أن ذلك يبقى مرتبطا بالمعرفة النظرية للغة بعيدا عن المعرفة العملية إن لم يتم إرفاق هذا النوع من التمارين بتمارين تواصلية وإنتاجية يثبت من خلالها قدرته على توظيف المعارف النحوية التي يتعلمها، والتي يظهر من خلال تمارين الإعراب أنّه يعرفها معرفة صحيحة، ونبيّن هنا أنّ توظيف تمارين الإعراب بهذه الكثرة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط كان على حساب تمارين الضبط بالشكل التي انعدمت فيه تماما، علما أنها تمارين كفيلة هي الأخرى بإبراز قدرة المتعلم على معرفة وظائف الكلمات في التركيب، وكذا العلاقات النحوية الموجودة بينها، لذلك كان يفترض التقليل من توظيف تمارين الإعراب لصالح تمارين الضبط بالشكل ليتحقق التكامل بينهما.

- التراجع عن إدراج تمارين التصنيف في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط بنسبة معتبرة تقدر بـ (08، 44٪) مقارنة بما كان عليه في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، لتضاف إلى الثلاثة أنواع التي سجلّنا تراجع نسب إدراجها فيه بتفاوت والمتمثّلة في : التمارين البنوية، تمارين التحليل والتركيب، تمارين التحويل، تمارين التصنيف، وهو تراجع مقبول بالنظر إلى سن متعلم السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وبالتالي مستوى نموّه المعرفي الذي صار يتطلّب التركيز على قدرات ذهنية عليا غير التصنيف، وهو ما يجب العمل عليه من خلال الاهتمام بأنواع أخرى من التمارين.

- قلّة اعتماد تمارين "إعادة كتابة النصوص بالتعقيد أو التبسيط " في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، وهو أمر مقبول بالنظر إلى المقاربة المعتمدة أنذاك، وبالنظر إلى مرجعيتها السلوكية أيضا ،لكنّ اللافت للانتباه عدم تدارك الأمر عند تأليف كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إذ لم يتضمّن هذا الكتاب الجديد غير أربعة تمارين تستهدف إعادة كتابة النصوص بالتعقيد أو التبسيط، في حين كان من الضروري إدراج مثل هذا النوع خصوصا في ظلّ المقاربة النصية التي تدعو إلى تعليم اللغة العربية باعتماد نحو النص لا نحو الجملة، ناظرة إليها نظرة شمولية، فقد كان من الممكن جعل المتعلم يتعلّم قواعد النحو والصرف انطلاقا من نصوص، ويتدرّب على تطبيقها وإنجازها من خلال نصوص أيضا، ربطا للعلاقة بين التلقي والإنتاج التي تمثّل أهم مبادئ المقاربة النصية.

هذا وتبيّن نتائج المقارنة أيضاعدم ورود كل من تمارين إعادة تأهيل الخطاب، والتمارين في شكل ألعاب لغوية بصفة مطلقة في كتاب السنة التاسعة من التعليم الأساسي، كما توضّح عدم تدارك الأمر بإدراجهما في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، في حين أنّهما نوعان حديثان يتماشيان والمقاربة النصية، فتمارين إعادة تأهيل الخطاب تستهدف تمكين المتعلم من تغيير نمط النص، أو جنسه، وهي كفاءة أساسية تجعل المتعلم قادرا على التخاطب بنفس المضمون وفق ما تتطلبه المواقف المختلفة، أمّا تمارين الألعاب اللغوية فهي محبّذة جدّا ومفيدة لكونها متعدّدة الأشكال، ومتدرجة الصعوبة، يمكن تقديمها في كل المستويات عن طريق مراعاة القدرات الذهنية للمتعلم، فهي تمارين تمتاز بطواعية كبيرة.

من أهّم ما يؤاخذ على كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط إذن، هو إهماله لهذين النوعين الحديثين والمهمين، والملائمين تماما لتحقيق الغاية المنشودة من تعليم اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية حاليا. فمن الأكيد أنّ إدراجهما كان سيمثل إضافة إيجابية، ولمسة تجديدية بارزة في الكتاب المدرسي الجديد.

لقد شهد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط تغييرا في طريقة عرضه للوحدات التعلمية، وللدروس المقررة التي من بينها الدرس اللغوي النحوي الذي صار مرتبطا بالقراءة المشروحة وفق ما تقتضيه المقاربة النصية، في حين أنه لا فرق واضح بين الكتابين المدرسيين السابق والحالي عندما يتعلق الأمر بالتمرين اللغوي، إذ لا يزال جافا وغير مختلف في جوهره عمّا كان عليه سابقا، ولم تتمظهر

من خلاله النقلة النوعية التي عرفها التعليم عامة، وعرفها تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص لا من حيث طريقة عرضه لهذه التمارين ،ولا من حيث أنواعها، فلئن كانت المقارنة المجراة قد ترجمت تراجعا في نسب إدراج بعض أنواع التمارين النحوية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، على اعتبار أنها لا تتناسب والمنظور الوظيفي المنتهج في تعليم اللغة العربية من جهة ، وترجمت زيادة في نسب توظيف أنواع أخرى على اعتبار أنها أكثر ملاءمة لهذا المنظور من جهة أخرى، فقد كشفت في الوقت نفسه أنه قد تم إيراد نفس أنواع التمارين اللغوية في كلا الكتابين المعنيين بالدراسة، وأنّه لم يدرج أي نوع حديث من التمارين اللغوية في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط مقارنة بما كان معتمدا في كتاب قواعد اللغة للسنة التاسعة من التعليم الأساسي، فخلاصة الوضع أن :

- التمارين الواردة في كلا الكتابين تمارين غير مختلفة تماما عن بعضها البعض من حيث عدم ارتباطها بالمواقف التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية ،وانفصالها عنه، وهو ما يعاب خاصة على كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط لأنّه ألّف في إطار مستجدات تعليمية تستلزم ربط المعارف المراد تعليمها للتّلاميذ بواقعهم واستمدادها منه.

- كلا الكتابين لا يدعمان التمارين اللغوية بالرسومات التوضيحية، أو الجداول، وهو ما يجعل المتعلم لا ينجذب إليها في أغلب الأحيان، ولا يخرج من فكرة الدروس اللغوية الجافة التي لا يستسهلها أولا وقبل كل شيء لطبيعتها، «فالواقع يثبت أن كتب النحو ومقرراته

تعاني من فقر كبير في الوسائط التربوية مقارنة بكتب النحو في اللغات الأجنبية التي تظهر في صورة عصرية جذابة.»[11].

- كلا الكتابين لم يوظفا تمارينا لغوية في شكل ألعاب، وهو ما يعاب خاصة على كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي كان ثمرة الإصلاح التربوي، إذ كان يفترض أن يستجيب لما أثبتته الدراسات الحديثة من أهمية لهذه التمارين وفعالية تأثيرها في تحقيق الكفاءات اللغوية لدى المتعلم.

- كلا الكتابين اقترحا تمارين تنجز بطريقة فردية فقط، في حين كان من الملائم إدراج تمارين تستدعي الإنجاز الفوجي في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط تحديدا، كون المتعلم عنصر من مجموعة، وكون الكتاب ثمرة لتبني مقاربة وبيداغوجيات جديدة في التعليم تدعو إلى إدراج أنشطة تعليمية تعاونية فوجية، لإتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعلّم من بعضهم البعض، والتنافس فيما بينهم، وبناء معارفهم بطريقة جماعية، وإثارة الصراعات المعرفية بينهم، وتشجيع تطور التمثلات والمعارف لديهم، غير أنّ ما يجب الانتباه إليه أنّ العمل الفوجي «يتمثّل في استحداث مهام تفرض تعاونا حقيقيا.»[12]

- كلا الكتابين لم يقدّما تمارين إدماجية تستدعي استحضار أكثر من ظاهرة نحوية واحدة وتوظيفها بعد عدد معين من الدروس النحوية، وكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط أولى بذلك، وهو ما لا يضع المتعلم أمام فرصة حقيقية لإدماج المعارف اللغوية التي هو بصدد تعلّمها.

هـذا هـو إذا واقـع التمـارين اللغويـة في ظـل المقاربـة النـصية، وهـو الواقع الذي يجعلنا فعلا نتساءل عن سبب الاحتفاظ بنفس أنواع التمارين في ظل كل المستجدات التي طرأت على التعليم عامة، وعلى تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص، فقد تغير منطلق تعليم اللغة العربية، وتغير الهدف من تعليمها، وأثريت طرائق تعليمها، وتكاملت، ومازالت نماذج التمارين اللغوية المقترحة مماثلة لما كانت عليه سابقا، ليبقى الرهان التعليمي الحقيقي الذي يجب أن يرفعه القائمون على تأليف المناهج والكتب المدرسية هو اعتماد و إعداد تمارين لغوية متماشية ومتطلبات التعليم وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، للمساهمة في تحقيق كفاءة التواصل، خصوصا وأن الوزارة الوصية ماضية في إعداد مناهج الجيل الثاني وفي تأليف كتب اللغة العربية الجديدة.

الهوامش :

[1]- R. Galisson et D. Coste, (1979) Dictionnaire de didactique des langue, hachette ,4éme édition ,Paris, p. 201.

[2]- صليحة مكي، كريمة أوشيش، حبيبة بودلعة،(2006)"طريقة تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية"، في كراسات المركز، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد 03، الجزائر،ص. 206.

[3]- عبد الرحمن حاج صالح (1974)،" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، في مجلة اللسانيات، العدد 04،الجزائر، ص. 74.

[4]- يوسف منصر(2007) الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، " واقع التمارين اللغوية في الكتب المدرسية الجزائرية" في أعمال الملتقى الوطني المنظم بالجزائر يومي 24و 25 نوفمبر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ص. 143، 144.

[5]- حبيبة بودلعة (2007)، " دراسة تحليلية لتمارين لقواعد المقررة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط"، في مجلة اللسانيات، العددان 12و13، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ص. 189.

[6]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[7]- انظر، زيد الهويدي (2002)، الألعاب التربوية، استراتيجية لتنمية التفكير،دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية، ، ط1، ص. 26، 27.

[8]- صالح بلعيد (2012)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة ، الجزائر، ، ط7، ص. 34.

[9]- الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح، هاشمي عمر(2006)، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

[10]- حروش موهوب، كابويا عبد الرحمن، عبلاوي محمد،(1992،1991)، كتاب قواعد اللغة العربية، السنة التاسعة من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

[11]- محمد صاري (2006)، "واقع تدريس القواعد النحوية في مراحل التعليم العام، دراسة تقويمية" في مجلة المجلس الأعلى للغة العربية،العدد16، ص. 262.

[12]- فيليب بيرينو (2010)، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس،ترجمة المركز الوطني للوثائق التربوية،الجزائر، ص. 88.

فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب: السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا

عمر شوشان

ملخص :

لقد سعى النظام التربوي الجزائري إلى استخدام أحدث ما توصلت إليه النظريات اللسانية والنفسية الاجتماعية لتطوير تعليم اللغة العربية، وقد جسّد ذلك من خلال اعتماد المقاربة بالكفاءات التي استدعت بدورها تطبيق بيداغوجيات جديدة من ضمنها بيداغوجيا المشروع. وقد أُولي الاهتمام أكثر لتنمية كفاءة المكتوب، لكون هذه الأخيرة تساهم بدرجة كبيرة في تمكين المتعلّم من التواصل في مختلف الوضعيات الحياتية، وفي هذا الإطار يسعى هذا البحث إلى التحقق من مدى فاعلية بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Le système éducatif algérien a cherché à utiliser les dernières théories linguistiques dans le développement de l'enseignement de la langue arabe, par l'adoption de l'approche par compétences. Ce qui a nécessité l'application de nouvelles pédagogies y compris la pédagogie de projet. Le but a été d'améliorer l'enseignement de l'arabe en mettant l'accent sur le développement des compétences de l'écrit, du fait que ces dernières contribuent de manière significative à permettre à l'apprenant de communiquer dans différentes situations de la vie. Cette recherche vise à vérifier l'efficacité de la pédagogie de projet sur le développement de l'écrit des élèves de l'enseignement primaire.

Mots clés :

La pédagogie de projet, compétence de l'écrit, le texte descriptif, l'évaluation.

الكلمات المفتاحية : بيداغوجيا المشروع – كفاءة المكتوب – النص الوصفي – التقييم.

تحتلّ اللغة العربيّة مكانة هامة في منظومتنا التربوية باعتبارها من مقومات الهوية الوطنية التي وجب الاعتزاز بها، والعمل على ترقيتها بالإضافة إلى كونها وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع، وأداة لاكتساب المعارف المختلفة، وهذا ما يجعلها كفاءة عرضية تخدم جميع المواد الأخرى.

ولـمّا كان تطور المجتمعات مرهونا بنجاحها في مجال التربية والتعليم اعتمد نظامنا التربوي المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي، والذي نجم عنه إعادة النظر في المناهج والبيداغوجيات التي كانت تُعلّم من خلالها اللغة العربيّة.

وهذا بالفعل ما سعى نظامنا التربوي إلى تجسيده في واقع مؤسساتنا التربوية، من خلال اعتماد ممارسات بيداغوجية جديدة تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وعنصرا فاعلا لا سلبيا مستقبلا، حيث يُعدّ لتوظيف المعارف في حياته كلها، ولا يقصرها على حجرة الدرس فحسب، ليتحول بذلك من التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.

في هذا الإطار، يسعى هذا البحث إلى استثمار نتائج البحث الديداكتيكي وتوظيفها في سبيل التحقق من مدى مساهمة بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب، في مرحلة التعليم الابتدائي.

وانطلاقا من هذه الرؤية، جاءت الدراسة الحالية، محاولة الإجابة عن **الإشكالية** التالية :

هل يساهم استخدام بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

وذلك من خلال تعريف بعض المصطلحات والمفاهيم التي لها علاقة بالبحث، وإتباع ذلك بدراسة تطبيقية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، للتحقق من مدى مساهمة بيداغوجيا المشروع في تنمية كفاءة المكتوب.

1. تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث

1.1. تعريف بيداغوجيا المشروع :

حسب الباحث **جون برولكس (Jean proulx)**، بيداغوجيا المشروع هي "سيرورة منتظمة لاكتساب وتحويل المعارف، يمكن للمتعلّم من خلالها أن يتوقع ويخطط وينجز في وقت محدد، بمفرده أو مع أقرانه، ويتمّ هذا بتوجيه من المعلّم، ويحصل هذا في سياق بيداغوجي منتج وقابل للتقييم."[1] فبيداغوجيا المشروع هي إذن طريقة أو استراتيجية، تقوم على مشاركة المتعلمين في بناء أو تحويل معارفهم، ويقتصر دور المعلّم أثناء ذلك على توجيه تلاميذه ومساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تعترضهم.

2.1. مزايا بيداغوجيا المشروع في تعليم الكتابة

لبيداغوجيا المشروع مزايا كثيرة في العملية التعليمية التعلّمية وفي شتى أنواع النشاطات، ومن ذلك نشاط تعليم الكتابة الذي يستفيد من إيجابيات متنوعة عند ممارسته من خلال المشروع، نذكر من بين ذلك: تحفيز التلاميذ وتنمية الكفاءات العلائقية والتنظيمية لديهم، وتنمية الكفاءات النصيّة التي تساهم في زيادة حجم المنتج...[2] ولا يمكن الاستغناء عن هذه الكفاءات، فهي تعتبر الوسيلة التي تمكّن المتعلم من التصرف تجاه وضعيات مدرسية وحياتية.

"المشروع وظيفة لتحفيز التلاميذ على الكتابة ".[3] بهذه العبارة تقرر **جوزات كادو** "**Josette Gadeau**" أهمية المشروع في دفع التلاميذ للكتابة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال اتباع مراحله.

3.1. مراحل الكتابة من خلال المشروع :

اختلف كثير من الباحثين في تحديد مراحل إنتاج نص من خلال المشروع، وإن كان جلّهم يتفق على مراحل كبرى مشتركة، ومن هؤلاء **مجموعة (EVA)** التي ترى أن مشروع الكتابة يتمّ في ست حصص[4] هي :

<u>الحصة الأولى :</u> (من مشروع الحياة إلى مشروع الكتابة)

في هذه الحصة، ينطلق المتعلّم من حاجة حياتية، تدفعه إلى التفكير في مشروع كتابة، يصوغه بوضوح.

الحصة الثانية :

ويتم فيها شرح وتبسيط مشروع الكتابة، وصياغة المعايير من قبل المعلم أو مساعدة المتعلّم ليحدّدها بنفسه، وتكون هذه المعايير مناسبة لنوع النص المراد إنتاجه.

الحصة الثالثة : الكتابات الأوليّة (المسودات الأولى) :

في هذه الحصة يبدأ المتعلّم في كتابة مسودته، وينجز عمله خلال الوقت الممنوح له في استعمال الزمن.

الحصة الرابعة : تقييم المسودات الأولى من قبل المعلّم والتلاميذ

يتم ذلك وفق المعايير المحددة سلفا، حيث يقوم التلميذ بقراءة إنتاجه لزملائه، ثم يُختار منها ثلاثة نصوص لقراءات متعددة، قد تضفي صياغة جديدة للمعايير الموضوعة سابقا، ثم يدرّب التلاميذ على نقد كتاباتهم في ضوئها، بعد أن تكون قد وُضعت لها مؤشرات مناسبة.

الحصة الخامسة : إعادة الكتابة

في هذه الحصة، يبدأ كل تلميذ الكتابة في ضوء المؤشرات المصاغة لهذا الغرض.

الحصة السادسة : التحرير النهائي للنص.

يستمر المتعلّم في إخضاع كتابته للمعايير (المؤشرات)، حتى يخرجها في شكلها النهائي.

لقد لمسنا أثناء حديثنا عن مراحل تعليم الكتابة، حضور التقييم في جميع مراحل سيرورة الكتابة، وهذا يدل على الأهمية الكبرى التي يحوزها في هذا النشاط.

4.1. تقييم المكتوب

كان للتقييم في المقاربات التقليدية بعد واحد فقط، وهو البعد المعرفي أما في المقاربات الحديثة فقد أصبح التقييم يمس جوانب عديدة في شخصية المتعلم.[5] ولم يعد التقييم كما كان في السابق يبحث في مدى اكتساب المتعلم للمعارف المقررة، وإنما أصبح الآن وبالإضافة إلى دوره السابق يتحقّق من التغير الإيجابي الحاصل في سلوكات المتعلم، وفي وجدانه وحتى في جانبه الحس حركي .

لقد عرفنا في الاختبارات التقليدية أنه لا يمكن للفرد التعبير عن وجهة نظره، أما في المقاربات الجديدة، فقد أصبح التقييم مناسبَة للتواصل بين فرد ملاحَظ و الشخص الذي يقيّمه، ومن خلال وضعية مقدّمة يمكن للفرد تحديد المهمَّة المطلوب منه إنجازها أو توضيح الإجابة المناسبة لها، وفي هذا السياق تأخذ كلمة "**مرافقة**" كل معناها[6]. فالتقييم هو في خدمة المتعلم، حيث يساعده على الفهم أكثر و معرفة كيفية اكتساب المعارف، كما يساعده خاصة في تنمية الكفاءات، وعلى هذا تصبح إجراءات التقييم مدمجة في عملية التعلّم لدى التلميذ، و في الممارسة البيداغوجية للمعلم[7].

وإدماج التقييم في فعل الكتابة يقتضي تنظيم فترات لـ :

- ✓ تحديد المعايير.
- ✓ استعمال هذه المعايير لتحليل الكتابات وبالتالي تحديد المشكلات المصادفة والعمل على حلّها، وهذا ما نقوم به في عملية إعادة الكتابة[8].

2. الدراسة التطبيقية

1.2. منهج الدراسة :

لقد تمثلت إشكالية البحث في التحقق من مدى مساهمة بيداغوجيا المشروع في تحسين كفاءة المكتوب لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، أي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، واستعملنا لأجل ذلك المنهج التجريبي الذي " يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر"[9].

وقد اخترنا من بين التصاميم التجريبية العديدة المجموعة التجريبية الواحدة باختبارين، وإلى هذا يشير **موريس أنجرس** بقوله : "قد نحصر عملنا في مجموعة واحدة بإخضاعها للاختبارين القبلي والبعدي دون الاعتماد على مجموعة المراقبة"[10].

2.2. عينة البحث

تتكون عينة البحث من أربعة وثلاثين (34) تلميذا، موزعين على ثلاث مدارس، هي :

- ✓ مدرسة حضرية (م/ 20 أوت) الواقعة بمدينة تيسمسيلت.

- ✓ مدرسة شبه حضرية (م/ بني مايدة) الواقعة بضواحي مدينة تيسمسيلت.
- ✓ مدرسة ريفية (م/ الشهيد شاكر اعمر) التابعة لبلدية لرجام.

وقد كان حرصنا على أن يتوزع أفراد العينة على هذه المدارس المختلفة المواقع لتكون العينة أكثر تمثيلا.

3.2. أداة البحث

لقد استعملنا للتجريب أداة لجمع المعطيات، متمثلة في وضعية إدماجية والتي تعتبر في حالتنا هذه **الاختبار القبلي (Pré-test)**، ويكون ذلك على عينة من التلاميذ أي مجموعة التجريب، فيُدعون من خلال هذا الاختبار إلى كتابة نص وصفي، في حصة تعبير كتابي عادية، ثم يطلب من المجموعة كتابة نص وصفي في الموضوع نفسه، ولكن يتم ذلك من خلال إنجاز مشروع وهو الذي يمثل **الاختبار البعدي (Post-test)**، لنحصل في الأخير على مدونتين كتابيتين، تكونان محل تقييم في ضوء شبكة تقييم معدّة لهذا الغرض، والنتائج التي تفرزها هذه العملية يتم تحليلها .

وقد كانت مجموع الوثائق محل هذه الدراسة ثمان وستين (68) وثيقة موزعة كما يلي :

- ✓ أربع وثلاثون (34) وثيقة منتجة خلال حصة التعبير الكتابي، أي في الاختبار الأول.
- ✓ أربع وثلاثون (34) وثيقة منتجة إثر حصص المشروع الكتابي، أي في الاختبار الثاني.

4.2. بناء الاختبار الأول

لإعداد الاختبار الأول، رجعنا إلى الكفاءة الختامية للغة العربية في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، والذي كان منصوصها كما يلي :

"يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة، يغلب عليها الطابع الوصفي."[11]

ينتظر إذن من التلميذ في نهاية هذه السنة أن يكتب نصا وصفيا، وهذا الذي دفع الباحث إلى بناء الاختبار الأول في شكل "وضعية إدماجية" يُدعى من خلالها تلاميذ العينة إلى الكتابة في هذا النمط .

وقد أخذ الاختبار الأول صورته النهائية، على النحو الآتي :

المستوى : الرابعة ابتدائي	الاختبار (1)
النشاط : تعبير كتابي	المدة : 45 دقيقة
	الموضوع : وصف إنسان

الوضعية

اكتب نصا لا يقل عن عشرة (10) أسطر، تصف فيه إنسانا تعرفه (أمك، أباك، جدك، جدتك، أخاك، صديقك ...) تحدث عن أوصافه الجسدية وأوصافه المعنوية.

لقد تعمّدنا بناء الاختبار في شكله التقليدي، ولم ندرج فيه المصطلحات الجديدة المستفادة من المقاربة بالكفاءات، مثل : السند والسياق والتعليمة، ذلك أن الممارسات الصفيّة اليومية لا تزال تكرّس الطريقة التقليدية في بناء الوضعية الإدماجية، ولم يدرَّب التلاميذ على التعامل مع هذه المصطلحات، بل حتى الجهات الوصيّة الرسمية لا تزال تحافظ على الشكل القديم في بناء الوضعية، في امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

5.2 . بناء الاختبار الثاني

يتمثل الاختبار الثاني في إنجاز مشروع كتابي، يُدعى التلاميذ من خلاله إلى إنتاج نص وصفي أيضا، وفي الموضوع نفسه أي وصف إنسان، إثر سلسلة من الحصص يعمل فيها التلاميذ في أفواج ويكون إنتاجهم الأخير فرديا. لقد حرصنا على أن يكون الموضوع المنتج في الاختبار الثاني هو الموضوع نفسه الذي عبّر عنه التلاميذ في الاختبار الأول، حتى نستطيع قياس التأثير الحاصل في كتابات التلاميذ وملاحظة الفروق بين المدونتين بصورة جلية بخلاف مثلا لو كان موضوع الاختبار الثاني، حول وصف طبيعة، بينما هو في الاختبار الأول وصف إنسان.

وقد أدرجنا في كل مرحلة من مراحل المشروع النشاطات المناسبة ليسترشد بها الأساتذة المكلفون بتجريب بيداغوجيا المشروع في صفوفهم ويوجهوا تلاميذهم في ضوئها. وكان الاختبار الثاني في صورته الأخيرة كالآتي :

المستوى: الرابعة ابتدائي **الاختبار (2)**

النشاط : مشروع كتابي المدة : ثلاثة أسابيع

الموضوع : إنتاج نص وصفي

تحديد الهدف : كتابة نص يصف فيه التلميذ شخصا يعرفه.

التخطيط : - تفويج التلاميذ، مناقشة التعليمة .

- تزويد التلاميذ ببعض الموارد مثل: (مفردات مناسبة للنمط، صفات جسدية، صفات معنوية ...).

الإنـجاز: - الكتابة الأولية (استعمال المسودة).

- المراجعة: تقييم النصوص في ضوء مؤشرات.

- إعادة الكتابة.

التحرير النهائي: كتابة النص فرديا، في الحصة الأخيرة من المشروع.

6.2. تقييم الإنتاجات الكتابية

1.6.2. شبكة تقييم نصوص التلاميذ :

لتقييم الإنتاجات الكتابية لعينة البحث، اعتمدنا شبكة تقييم (EVA) واقتصرنا على بعض المؤشرات فيها، ولأن النص المراد تقييمه هو نص وصفي، فقد أجرينا على هذه الشبكة بعض التعديلات المستفادة من :

- مفاهيم جون ميشال آدم (Jean-Michel Adam) للنص الوصفي[12].

- بطاقة متابعة لكفاءة تحرير نص وصفي، وهي معدّة من قبل جنوفياف ميار (Genevieve Meyer)[13].

وقد وضعنا لمؤشرات هذه الشبكة تقديرات عددية، لتصير الشبكة على النحو الآتي :

شبكة تقييم نصوص التلاميذ

المعايير	المؤشرات		التقدير	
1- الجانبة التداولي (الملاءمة)	1.1 هل اختار التلميذ النمط المناسب (الوصفي) ؟	معيار العدد الأدنى	5 نقاط	40 نقطة
	2.1 هل بدأ التلميذ الوصف وأنهاه بجملة تناسب الموضوع العام ؟		5 نقاط	
	3.1 هل وظف جملا تتناسب مع النمط الوصفي ؟		5 نقاط	
2- الجانب الدلالي (الانسجام)	1.2 هل استعمل مفردات ملائمة لموضوع النص ؟		5 نقاط	
	2.2 هل الروابط مستعملة بطريقة صحيحة ؟		5 نقاط	
	3.2 هل يظهر في نص التلميذ العمليات الوصفية ؟		5 نقاط	

3- الجانب الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	1.3 هل أزمنة الفعل المستعملة تناسب النمط الوصفي ؟ 2.3 هل تركيب الجملة مقبول نحويا ؟		5 نقاط 5 نقاط	
4- الجانب المادي (سلامة العرض)	1.4 هل كتب التلميذ نصا مقبولا حجما ؟ 2.4 هل وظف علامات الوقف توظيفا سليما ؟	بالإتقان	5 نقاط 5 نقاط	10 نقاط
المجموع : 50 ن				

2.6.2. دراسة وتحليل مدوّنة الاختبار الأول:

لقد أفرزت عملية تقييم المدونة الأولى على النتائج الإجمالية التي يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (01) نسب النجاح والإخفاق في معايير الاختبار الأول

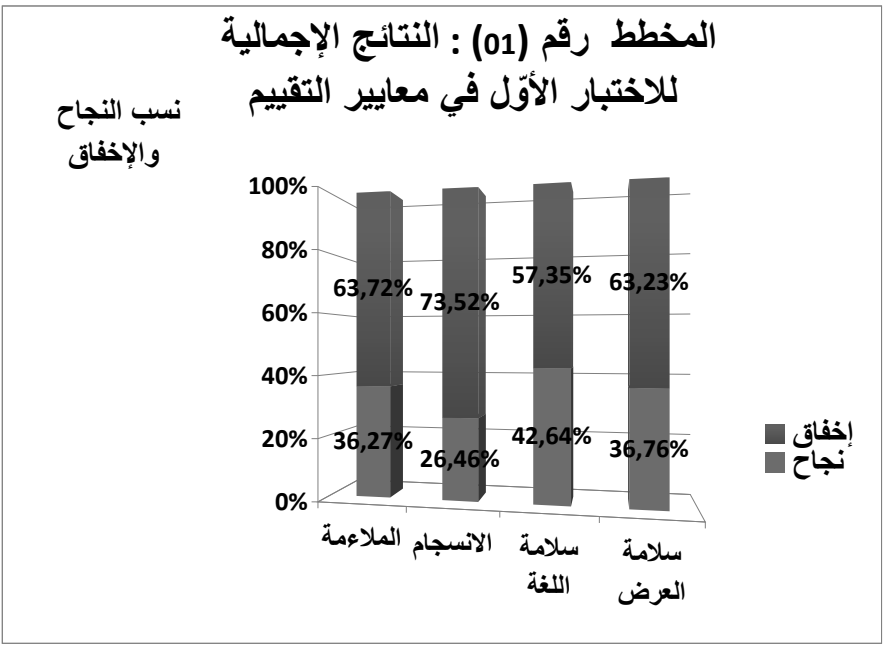
المعايير	نسبة النجاح	نسبة الإخفاق
الملاءمة	**% 36.27**	**% 63.72**
الانسجام	**% 26.46**	**% 73.52**
سلامة اللغة	**% 42.64**	**% 57.35**
سلامة العرض	**% 36.76**	**% 63.23**
معدّل المعايير	**% 35.53**	**% 64.45**

تبين النتائج المتضمنة في الجدول، أن ثلثي أفراد العينة تقريبا لم يوفقوا في كتابة نصوص تحترم المعايير المحددة لمواصفات النص المطلوب إنتاجه من العينة في الاختبار الأول، وتجاوزت نسبة الإخفاق المعدل في معيار سلامة اللغة بنسبة قدرها 57.35 %، وهو المتعلق باستعمال الأفعال في أزمنة تناسب النمط الوصفي، وكذا المؤشر الخاص بالسلامة النحوية لجمل النص، بينما اقتربت نسبة الإخفاق من ثلثي أفراد العينة في معيار الملاءمة، بنسبة 63.72 % وهو المتمثل في إخفاق أفراد العينة في الكتابة في النمط المناسب (الوصفي)، وإخفاقهم أيضا في المؤشر المتعلق بتوظيف جمل تتناسب مع النمط الوصفي، وكانت نسبة الإخفاق في معيار سلامة العرض، هي أيضا قريبة من ثلثي أفراد العينة وقد قدرت بـ 63.23 % وهي تمثل الإخفاق في كتابة نص مقبول حجما، وفي مؤشر التوظيف السليم لعلامات الوقف، أما أكثر نسبة إخفاق في الاختبار الأول، فهي تلك المسجلة في معيار الانسجام، وقدرت بـ 73.52 % من مجموع أفراد العينة، حيث لم يُوفقوا في استعمال مفردات ملائمة لموضوع النص، وأخفقوا في استعمال الروابط بطريقة صحيحة، كما أنهم لم ينجحوا في المؤشر الثالث لهذا المعيار والمتعلق بتضمين نصوصهم العمليات الوصفية.

والمخطط الموالي يوضح بصفة جلية نتائج الاختبار الأول

3.6.2. دراسة وتحليل الاختبار الثاني :

لقد أفرزت عملية تقييم المدونة الثانية على النتائج الإجمالية التي يوضحها الجدول التالي :

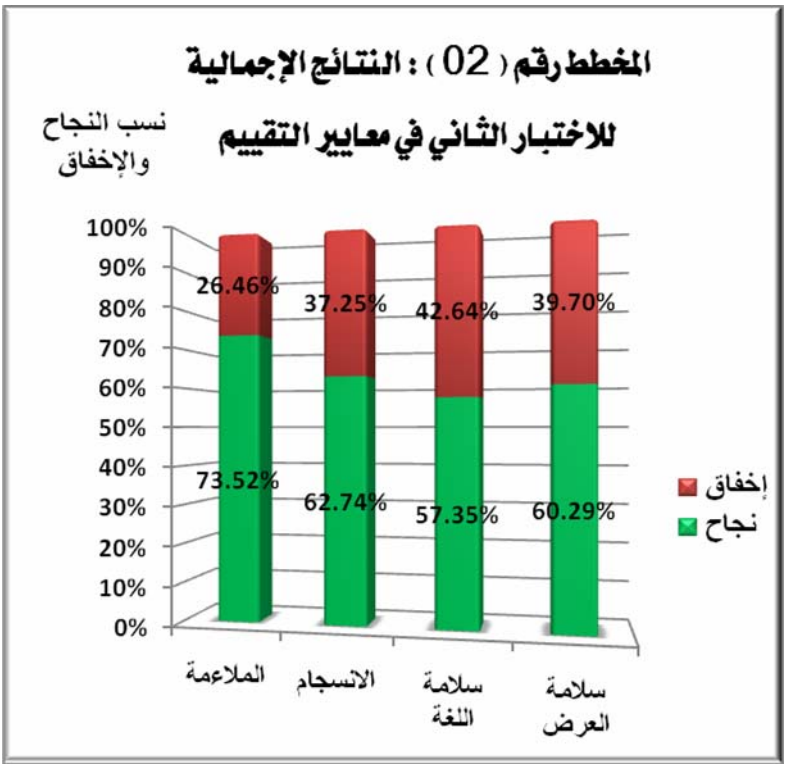


جدول رقم (02) نسب النجاح والإخفاق في معايير الاختبار الثاني

المعايير	نسبة النجاح	نسبة الإخفاق
الملاءمة	**73.52%**	**26.46%**
الانسجام	**62.74 %**	**37.25%**
سلامة اللغة	**57.35%**	**42.64%**
سلامة العرض	**60.29%**	**39.70%**
معدّل المعايير	**63.47%**	**36.51%**

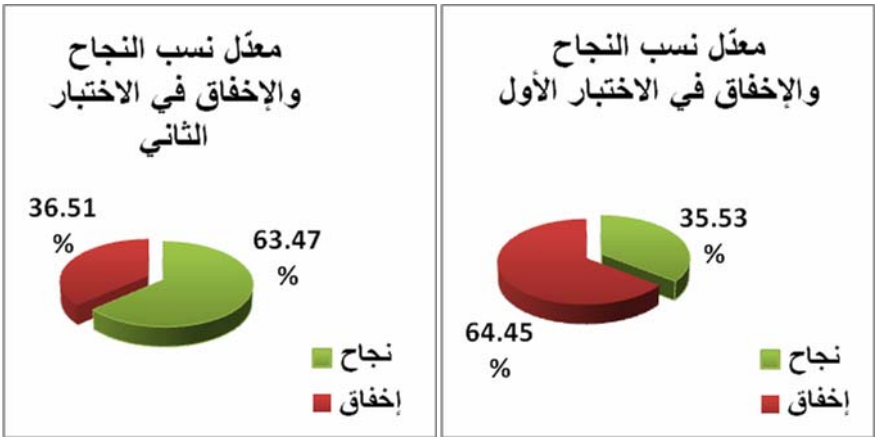
يجسد الجدول رقم (02) النتائج التي حصل عليها تلاميذ العينة في الاختبار الثاني أي إنتاج النص من خلال المشروع، وقد جاءت هذه النتائج على عكس نتائج الاختبار الأول، حيث تجاوزت نسبة النجاح نصف أفراد العينة في المعايير الثلاثة الأخيرة : الانسجام وسلامة اللغة وسلامة العرض بنسب قدرها 62.74 % و57.35 % و60.29 % على الترتيب، وكانت أكثر نسبة نجاح في معيار الملاءمة وقدرت بـ 73.52% من تلاميذ العينة ويفسَّر هذا بكون مجموعة لا بأس بها من أفراد العينة، قد نجحوا في معيار الملاءمة وخاصة في مؤشره الأول المتعلق بالكتابة في النمط المناسب وقد كان مشروع واحد كافيا بالنسبة إليهم، ليعدلوا عن الأنماط التي كتبوا فيها في الاختبار الأول وخاصة النمط السردي، ويكتبوا في النمط الوصفي المناسب للوضعية، بينما هم في حاجة إلى مشاريع عديدة، لينجحوا في المعايير الثلاثة الأخرى.

والمخطط الموالي يبرز بوضوح نتائج الاختبار الثاني، ونسب النجاح المرتفعة في جميع معايير التقييم، كما أشرنا إليه سابقا.



4.6.2. المقارنة بين نتائج الاختبارين :

تبرز الدائرتان البيانيتان معدّل نسب النجاح والإخفاق في الاختبارين.



انتقل معدّل نسب النجاح في الاختبار الأول، من 35.53 % في الاختبار الأول إلى 63.47 % في الاختبار الثاني، حيث قدرت الزيادة بـ 27.94 %، وهي نسبة دالة، تنبئ عن التأثير الإيجابي لبيداغوجيا المشروع في كتابات التلاميذ فالنقاشات الحاصلة بين تلاميذ المجموعات خلال عمل الأفواج، قد مكّنت عددا لابأس به من التلاميذ، من بلوغ عتبة التحكم في مؤشرات المعايير.

ولتتضح أكثر الفروق بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني لخصناها في الجدول الموالي :

جدول رقم (03) : مقارنة بين نسب النجاح في الاختبارين الأول والثاني بالنسبة لمعايير التقييم :

المعايير	نسبة النّجاح		
	الاختبار (1)	الاختبار (2)	الفرق بينهما
الجانب التداولي (الملاءمة)	%36.27	73.52%	+% 37.25
الجانب الدلالي (الانسجام)	%26.46	%62.74	+ % 36.28
الجانب الصرفي التركيبي (سلامة اللغة)	% 42.64	%57.35	+ % 14.71
الجانب المادي (سلامة العرض)	% 36.76	% 60.29	+ % 23.53

يتضح من الجدول رقم(03) أن نسبة النجاح في الاختبار الثاني قد ارتفعت في جميع معايير التقييم، مقارنة مع تلك المسجلة في الاختبار الأول وقد كانت الزيادات متباينة بين المعايير، وسُجّلت أعلى نسبة زيادة في معيار الملاءمة، حيث قدرت بـ 37.29%، بينما حصل معيار سلامة اللغة أدنى زيادة، حيث بلغت 14.71% .

يُعدّ بحثنا هذا حلقة في سلسلة بحوث درست تأثير المقاربة بالكفاءات وما اعتمدته من طرائق تعليمية جديدة، في تنمية كفاءة المكتوب لدى المتعلمين، بينما حاولت دراستنا هذه الكشف عن مدى تأثير واحدة من هذه الطرائق والتي هي "بيداغوجيا المشروع" في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي كانت الإشكالية التي سعى البحث للإجابة عنها.

من خلال التصور النظري الذي انطلق منه البحث، ثم تحديد الإطار المنهجي لهذه الدراسة، ومن خلال التجريب على عينة من التلاميذ، توصل البحث إلى جملة من النتائج و التوصيات، نلخصها في الآتي:

إن الزيادات الملحوظة في جميع معايير التقييم ومؤشراتها، بين الاختبار الأول (القبلي)، والذي أجريناه على المجموعة التجريبية قبل إدخال المتغير المستقل (تأثير بيداغوجيا المشروع في كتابات التلاميذ)، والاختبار الثاني (البعدي) الذي أجريناه بعد التطبيق، تبيّن بوضوح الدور الإيجابي للعمل بالمشروع في تمكين التلاميذ، من بلوغ عتبة التحكم في مؤشرات معايير التقييم، بعدما عجزوا عن ذلك في حصة تعبير كتابي عادية.

تساهم بيداغوجيا المشروع بفعالية في تنمية كفاءة المكتوب، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فكلما تُرك المجال أمام المتعلّم، ليستفيد من تعاون وتنافس زملائه، وتلقى الإرشادات والتوجيهات من المعلّم، فإن كفاءته الكتابية تنمو لديه بصفة ملحوظة مقارنة بما

يحصل لديه من تطور في هذا الجانب من اللغة باستعمال الطريقة العادية في تعليم التعبير الكتابي فحسب .

ولا يدّعي الباحث أن بيداغوجيا المشروع، هي الأداة الوحيدة التي تنمي كفاءة المكتوب وإنما ما خلص إليه من نتائج هذا البحث، يؤكد ما توصلت إليه دراسات أخرى في هذا المجال، وهو الأمر الذي يمكننا من القول إن بيداغوجيا المشروع هي عامل إيجابي في تنمية كفاءة المكتوب وبصفة فعالة، إلى جانب طرائق أخرى.

على لجان المناهج إيلاء هذه البيداغوجيا - بيداغوجيا المشروع - العناية اللازمة، وإثراء الوثائق التربوية الرسمية، بمادة علمية كافية ومناسبة، لتمكين الأساتذة من تطبيق هذه البيداغوجيا في أقسامهم وبالتالي المساهمة بصفة فعالة في تنمية كفاءة المكتوب لدى تلامذتهم.

الإحالات

(1) Jean Proulx, Apprentissage par projet (2004) , Presses de l'Université du Québec, Canada, p.31.

(2) ينظر:

Yves Reuter, Enseigner et Apprendre à écrire (2002), ESF éditeur Paris , France, p.27.

(3) Groupe EVA, Josette Gadeau, Colette Finet, Evaluer les écrits à l'école primaire (1991), des fiches pour faire la classe, Hachette Education, Paris, p.89.

(4) ينظر المرجع نفسه، ص ص. 22 - 32.

(5) ينظر :

Gérard Scallon (2004), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Edition du Renouveau Pédagogique, Québec, Canada,p.24.

(6) ينظر : المرجع نفسه، ص.ص.16- 18.

(7) ينظر : Suzane Belzil (2002), L'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme scolaire, Québec français, n 127, Canada, p.56.

(8) ينظر : Groupe EVA , Josette Gadeau, Colette Finet, Evaluer les écrits à l'école primaire (1991) , p.51.

(9) أنجرس موريس، منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخران (2013)، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، ص.102.

(10) المرجع نفسه، ص. 213.

(11) مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج (2011)، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص.14.

(12) Jean-Michel Adam (1992) , Les textes : types et prototypes, Edition Nathan , France, PP.75.93.

(13) Geneviève Meyer (2007), Evaluer, Pourquoi ? Comment ? Hachette Education, Paris, France, P.110.

درجة تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائيّة

لخضر شنوف

ملخص :

تتقصى هذه الدراسة درجة تفعيل أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية، هذه المقاربة التي هي مطلب فرضته البحوث اللسانية الحديثة التي انتقلت من الاهتمام بالجملة إلى الاهتمام بالنص، ليدعو إليها منهاج اللغة العربية.

وقد توصلنا إلى وجود عوامل مختلفة تعوق تفعيل المقاربة النصية، بعضها متعلق بالأستاذ وبعضها الآخر متعلق بالنصوص القرائية المقررة، حيث أثرت التغييرات بشكل أعاق تفعيل تدريس الظواهر النحوية وفق المقاربة النصية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: النحو، النص، نحو النص، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية.

Abstarct

The degree of the textual approach activation in teaching grammatical phenomenas to the final stage primary school pupils

This study investigates the degree of textual approach activation in teaching grammatical phenomena at the primary school fifth year. This approach is imposed by modern linguistic researches, whose the interest moved from the phrase to the text, and recommended by the Arabic language curriculum.

The study showed that there are different factors preventing the activation of the textual approach, some of them are related to the teacher and some others are related to the planned reading texts themselves; which were exposed to many changes affected the activation of the grammatical phenomena teaching by the textual approach at the end of the primary school stage.

لقد قضت اللّسانيات العامّة وقتا غير يسير تعالج الكثير من المشكلات المرتبطة بوظيفيّة اللّغة، حيث اعتمدت ولوقت طويل على الجملة في دراساتها النّظريّة والتّطبيقيّة، مما أدّى إلى ضرورة تطوير البحث اللغوي للوصول إلى مستوى أعلى من الجملة، فأضحت اللّسانيات مهتمّة بالواقع اللّغوي في شقّه التّواصلي الممارس ليصير النّصّ أو الخطاب مخرجَها، فباتت الدّراسة المنهجية منصبّةً عليه بعد أن أبانت الدراسات المركزة على وحدة الجملة عن عجزها في مجاراة ما تتّصف به اللّغة من ديناميكية، خصوصا وأن اللغة هي لسان حال كل المعارف والعلوم.

وسدا لهذا العجز، برزت لسانيات النّصّ، التي استفادت منها علوم كثيرة ومنها حقل تعليميّة اللّغات خصوصا فيما تعلق بالجانب الأدائي للّغة، فبالنّظر للصعوبات التي أعاقت تعليم اللّغات كان ولابدّ من استغلال النّصوص التّعليميّة لتمكين تعليمها، وفي هذا الصدد، عانى متعلمو اللّغة العربيّة كغيرهم من متعلمي اللّغات الأخرى من صعوبة ممارستها، جراء تدريسها بشكل تجريدي يبعث على الملل، فكان مبلغ الاهتمام لا يجاوز حفظ قواعدَ وملخّصاتٍ نحويّةٍ وصرفيّةٍ، يردّدها المتعلّم دون نفع محسوس في واقعه التّواصلي، ليكون الرّهان على دور النّصّ في تدريس اللّغة العربيّة بالتّركيز على بُعدها الوظيفيّ التّواصليّ، ورغبة كذلك في الحدّ من الهوّة الّتي ما فتئت تزداد بين ما يُعلّم للمتعلّم في المدرسة وما يعيشه في واقعه الحياتي، فكان من المسلّم به أن لا تغضّ المنظومة التّربويّة في الجزائر الطّرف عما تمخّضت عنه السّاحة البحثية اللّسانيّة من دراسات متطوّرة من شأنها رأب الصّدع الحاصل بين المتعلم الجزائري ولغته العربية، وبذلك

سارع المشرفون على قطاع التّربية والتّعليم إلى إعادة النّظر في مناهج اللّغة العربية وسبل تعليمها، بالعمل على استغلال ما توصّلت إليه الدّراسات اللّسانية وتعليمية اللّغات، فكان أن تم تبني المقاربة النّصيّة (Approche textuelle) كاختيار لساني وفّرته لسانيات النص، في خضم اختيار آخر يهمّ تعليميّة كلّ المواد الدّراسيّة هو المقاربة بالكفاءات (Approche par les compétences)، وبهذا أصبح النصُّ القرائيّ منطلقا لتدريس أنشطة اللّغة العربية عموما والظّواهر النّحوية خصوصا في كل المراحل التعليمية، وتحديدا المرحلة الابتدائيّة التي تحظى بأهمية في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، فهي القاعدة التي يتأسّس عليها التّعليم، والتي ينبغي أن يُشجّع فيها المتعلم على استعمال اللّغة العربيّة في وضعيات ذات دلالة تستحضر واقعه المعيش، وتُراعي الأبعاد التّواصليّة المختلفة وفي مقدمتها التّفاعل بين المتكلّم والمخاطَب خاصة في السّنة الخامسة التي هي طورُ التحكّم في اللّغة العربيّة تواصلا وكتابة.

لقد مرَّ عقدٌ ونيِّف على تبني هذا التّوجه الجديد في منهجيّة تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر منذ تبنيه سنة 2003 ؛ حيث ظل المنهاج على امتدادها ومازال داعيا إلى تفعيل المقاربة النّصيّة في تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، على الرغم من التعديلات المستمرة التي لحقت به، وبالوثائق الرسمية التي رافقته، وهو ما يبرر مشروعية التساؤل الملح الذي يُثار دوما والمتمثل في :

هل يتم فعلا تدريس أنشطة اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّصيّة في المرحلة الابتدائية لا سيما السّنة الخامسة منها باعتبارها تتويجا لها أم لا ؟

من هنا تبرز أهمية تقصي درجة تفعيل هذه المقاربة في تدريس نشاط له حضوره البارزُ في تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة التّعليميّة الهامّة ألا وهو قواعد النّحوّ، وذلك نظرا للأهمية التي يكتسيها هذا النشاط من جهة، ومن جهة أخرى نتيجة الانتقادات الكثيرة التي تطال طريقة تدريسه وعدم فعاليتها، كونها لا تُكسب المتعلم كفاءة لغوية تجعله يتواصل بلغة سليمة، سواء أكان ذلك شفهيا أم كتابيا، من هذا المنطلق تبلورت الإشكالية الآتية :

ما درجة تفعيل أساتذة السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي للمقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة ؟

هي إشكالية بدورها تنبثق عنها أسئلة فرعية هي :

- هل المقاربة النصية مفعّلة في تدريس الظّاهرة النّحويّة في نهاية المرحلة الابتدائيّة ؟

- هل يجد المعلّم صعوبة في آلية ممارسة المقاربة النّصيّة في تدريس الظّواهر النّحويّة ؟

- هل النّصوص القرائية وظيفية في تدريس الظّواهر النّحويّة وفق المقاربة النّصيّة ؟

وبغية الإجابة على هذه الأسئلة ومن ثم الإشكالية لزم تحديد :

1- عينة الدراسة ؛

2- الأدوات البحثية التي تم اعتمادها، ومنها تحليل النتائج المتوصل إليها.

1- عينة الدراسة

تحددت العينة في الأساتذة المسندة إليهم أقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والموزعين على المدارس الحضرية والريفية، البالغ عددها خمسة وستين (65) مدرسة ابتدائية، كلها تتواجد ضمن تراب ولاية تيارت، حيث بلغ عدد الأساتذة اثنين وثمانين (82) أستاذا، وللإشارة شملت عينة البحث أساتذة ومعلمين من كلا الجنسين، بخبرات تدريسية متفاوتة، وزود عناصر العينة المذكورة بالاستبيانات، إضافة إلى أحد عشر (11) أستاذا خصوا بالملاحظة.

تمت الدراسة خلال السنة الدراسية 2015/2014 حيث استمرت عملية توزيع الاستبيانات وجمعها حتى نهاية الفصل الثالث من السنة الدراسية نفسها.

2- أدوات الدراسة

تطلبت الدراسة الميدانية استغلال أدوات بحثية مختلفة، بغية المساعدة على التبين الفعلي لدرجة تفعيل المقاربة النصية في تدريس الظاهرة النحوية في نهاية المرحلة الابتدائية، وتتمثل هذه الأدوات فيما يلي:

2-1 الاستبيانات

تضمّن الاستبيان طلب معلومات تخص خبرة الأستاذ ومؤهلاته العلمية، مع أسئلة تتعلق بالتكوين، إضافة إلى معلومات تخص تعليمية مادة اللغة العربية، وبالضبط نشاط النحو في شقه الإجرائي.

بلغ عدد الاستبيانات الموزعة خمسين ومئة (150) استبيانا، جمع منها خمسة وتسعون (95)، وبعد الدراسة والتنقيح تم اعتماد اثنين وثمانين (82) منها، حيث ألغي ثلاثةَ عشر (13)، كون أربعة (04) منها لم ترفق بالمذكّرات، وخمسة (05) أرفقت بها ولكن لم يتمّ التأشير عليها من طرف مديري المؤسسات، بالإضافة إلى أربعة أخرى (04) أرفقت بمذكرات غير مرتبطة بموضوع البحث، حيث خصت الكفاءات المستهدفة فيها نشاطات لغوية أخرى غير الظاهرة النحوية.

للعلم، لقد تم توزيع الاستبيانات على الأساتذة والمعلّمين، مع تضمينها ملاحظة تطلب إرفاق الاستبيان بعد ملئه بالمذكّرة الخاصة بتدريس نشاط النحو المقرر في الحصة التعليمية الثالثة المقررة يوم كل اثنين.

2.-2 المذكرات

كما هو معلوم تمثل المذكرة الأرضيةَ التي توضع عليها معالم بناء التعلم، ولذلك كان من الضروري مطالبة كل أستاذ ومعلم إرفاق الاستبيان بمذكرة اللغة العربية، الخاصة بالحصة الثالثة المقررة يوم الاثنين من كل أسبوع والمبرمجة فيها أنشطة اللغة (قراءة + قواعد نحوية + تمارين)، مع تأشير المدير عليها بختم المؤسسة، والغاية من إرفاق الاستبيان بالمذكرة هي التعرف بشكل جلي على الخطة المعتمدة من طرف الأستاذ لتوجيه متعلميه تحقيقا للتعلم، وكذا استيضاح مدى تطابق ما تم تخطيطه في المذكرة مع بعض الإجابات في الاستبيان، المتعلقة بتعليمية مادة اللغة العربية؛ كالطريقة، ومدى استغلال النص في تدريس الظاهرة النحوية.

وتسهيلا للجانب الإحصائي تم اعتماد ترميزات، تتكرر ضمن الجداول الإحصائية، فالأستاذ رمز له بـ "أس"، في حين رمز للمذكرة بـ "مذ" مع إلحاق كلا الرمزين برقم ترتيبي.

3.-2 الملاحظة المباشرة

لقد تمت الملاحظة من خلال الحضور مع أحد عشر (11) أستاذا، أثناء بناء التعلم داخل حجرة الدّرس، في الحصة المخصصة لنشاطي القراءة والقواعد النحوية، وتطلب الأمر تحضير شبكة، تم من خلالها متابعة:

أ- مدى اعتماد الأستاذ النص في تدريس الظاهرة النحوية.

ب- كيفية تقديم نشاط النحو باعتباره نشاطا لغويا يقدّم بمعزل عن نص القراءة أو لا.

ج- تخصيص الأستاذ زمنا محددا لنشاط القواعد النحوية أو تقديمه ضمن الحزمة الزمنية المخصصة لمادة اللغة العربية الممثلة بحصتين مدمجتين.

4.-2 الوثائق الرسمية

إيراد أمثلة متنوعة وموافقة للبرنامج الدّراسي للتّدعيم، تحددت مصادرها في المنهاج والوثيقة المرافقة، التدرجات السنوية، دليل الأستاذ وكتاب المتعلّم.

لقد تطلب العمل بالأدوات السابقة إحداث توليفة فيما بينها لتصب في مصلحة الدراسة وتساعد على الاستفادة من البيانات المجمّعة، إذ بعد تنظيم كل من الاستبيانات رفقة المذكرات المرافقة لها، وترتيب الملاحظات المسجلة تم الشروع في تفريغ المعلومات المستنبطة في جداول وتحليلها.

3- تحليل النتائج

3.-1 الاستبيانات

أفرز تحليل النتائج مناقشة المعطيات المستخلصة من كل أداة من الأدوات المعتمدة في البحث على حدة، فكان البدء بالاستبيانات وتحليل المعلومات الخاصة بالأستاذ والمتمثلة في :

3-1-1 الخبرة :

هي عدد السنوات التي مارسها الأستاذ في التدريس، ومن خلال الاطلاع على المذكرات المرافقة للاستبيانات تم تحري أثر الخبرة في تفعيل المقاربة النصية في تدريس الظاهرة النحوية، وتسهيلا للتقصي تم توزيع فئة العينة إلى مجالات عمرية تتعلق بسنوات التدريس، حيث كانت كالتالي[1]:

- من سنة واحدة إلى 05 سنوات ؛
- من 6 سنوات إلى 10 سنوات ؛
- من 11 سنة إلى 15 سنة ؛
- من 16 سنة وأكثر.

3-1-2 المؤهلات العلمية :

تميزت الفئة موضوع الدراسة بالتنوع من حيث المستوى المتحصل عليه، وتجسدت في ثلاث تشكيلات محددة في نسب مئوية؛ حيث غلبت نسبة الذين أنهوا دراستهم الجامعية وهي المقدرة بـ 59,76 ٪ ، منهم 71,42 ٪ حائز على شهادة ليسانس تخصص "لغة وأدب عربي" ، وذلك بالنظر للأولوية المعطاة لهم في دخول المسابقات المهنية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية[2].

3-1-3 التكوين :

خضع أفراد العينة على اختلاف أصنافهم إلى تكوين، يخص أولا بيداغوجيا الأهداف، وذلك بالنسبة للذين كانوا قد التحقوا بالتعليم قبل الإصلاح، وثانيا بيداغوجيا الكفاءات بما فيها المقاربة النصية.

ونظرا لأهمية المقاربة النصية وارتباطها الشديد بموضوع الدراسة، لزم إحصاء ما تعلق بالتكوين فيها، لذلك كان من الضروري التطرق إليه في شقيه النظري والتطبيقي، فالأول ذو حضور هام جدا باعتباره داعما ومعينا على فهم وتنفيذ متطلبات المنهاج، خاصة إذا ما ترجم عمليا في النوع الثاني (التكوين التطبيقي)، فهذا الأخير يكتسي الأهمية الكبرى لدى الأستاذ في الميدان، كونه يتعلق بالممارسة داخل القسم.

مواصلة في استقراء الاستبيان وبالتطرق لما تعنيه المقاربة النصية للأساتذة فإن الإجابات كانت تلتقي في تعريف وهو مزيج بين التعريف اللغوي والاصطلاحي، حيث لا يعكس بحق وجهة نظرهم، دون التغاضي على أن أكثر من نصف عدد المستجوبين لم يدرجوا تعريفا للمقاربة النصية وهذا يعكس صعوبة تحديدهم لتعريف معين، وكذا عدم اقتناعهم بمفاهيم المقاربة النصية لصعوبة تجسيد هذه المفاهيم في الميدان، فنحو النص الذي يحيل الأستاذَ والمتعلّمَ إلى الإحاطة بشمولية "النص، وسياقه، وظروفه، وفضاءاته، ومعانيه المتعالقة القبلية والبعدية"[3]، مازال بعيدا عن الأجرأة الميدانية، فبدل أن يُوجَّه المتعلم إلى الشعور بأن الظاهرة النحوية تؤدي جانبا وظيفيا في متانة النسيج النصي، مازالت عادة تناول النص بالشرح ومن ثم التعاطي مع الظاهرة النحوية مستقلة وكأنّ لا علاقاتٍ

عضويةً بين أجزاء النص التي لولا التركيب لما أدت المعنى المستهدف جزئيا في حال الجملة أو كليا في حال النص.

ودائما تحت جزئية التكوين سُجل تباين واضح في إجابات الأساتذة فيما تعلق بمدى الاستفادة من اللقاءات التكوينية الداخلية أو القطاعية وحتى المنظمة من طرف الوصاية.

4-1-3 تعليمية اللغة العربية :

أما فيما تعلق بمدى وضوح معالم المقاربة النصية بالنسبة إليهم، فقد سُجّل من دراسة الاستبيانات اعتقادهم أن مفهوم المقاربة النصية يتلخص فيما اقتصر عليه كل من المنهاج والوثيقة المرافقة نظريا، وما يجسده الكتاب المدرسي تطبيقيا، فما أتت به هذه السندات التربوية لا يعد مرجعا كافيا لتوضيح الرؤى حول تفعيل المقاربة النصية، فقد اكتفت بكون هذه الأخيرة تنحصر في اتخاذ النص منطلقا لتجسيدها.

وعملا على تتبع مدى صعوبة التطبيق الميداني للمقاربة النصية من عدمها أفصح 59,57 ٪ عن عدم مواجهة أي صعوبة في تفعيل المقاربة النصية عند تدريس الظاهرة النحوية، غير أن التحفظ يكتنف هذا التصريح بالنظر للنتائج المسجلة والمتطرق إليها ضمن الدراسة، كما يبقى من المهم الإشارة إلى أن نسبة 40,43 ٪ من عينة البحث أقرت بصعوبة تطبيق المقاربة النصية ميدانيا.

لقد أبان أساتذة النسبة الأخيرة من خلال تعدادهم بعض الأسباب التي حالت دون تطبيق المقاربة النصية عن إدراكهم أهمية النص في تدريس

الظاهرة النحوية، فمعظمهم أفصح بطريقة أو بأخرى عن مدى صعوبة تدريس الظاهرة النحوية بسبب أن النص لا يخدم الظاهرة النحوية المقررة في الوحدة التعليمية/التعلمية.

لقد تم الحرص على الإحاطة بأسباب صعوبة تفعيل المقاربة النصية في المنهاج والوثيقة المرافقة والتدرجات السنوية، ويمكن إيفاء ذلك في النقاط الآتية :

- اكتفاء منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في طبعتيه 2006 و2011 بالإشارة إلى المقاربة النصية ضمن طرائق التدريس، باعتبارها الطريقة الأنجع لتحقيق الكفاءات المستهدفة، كونها تضمن عنصري الشمولية وإدماج المكتسبات، وهذا غير كاف حيث لا يستطيع المعلم إيجاد ما يعينه على تبين سبل تفعيل هذه المقاربة في واقعه التوجيهي والإرشادي.

- لم تشرح الوثيقة المرافقة ما ورد في المنهاج، حيث دعت في منصوص مقتضب إلى "اعتماد المقاربة النصية التي تجعل النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها"[4]، وذلك من خلال "نص يقرأه المعلم ... يتلمس منه القواعد النحوية والصرفية والإملائية"[5]، دون ذكر ما يتصل بالجانب الإجرائي الذي يحتاجه الأستاذ ميدانيا.

- اقتصار الدليل في نسخته الصادرة سنة 2012 على أنموذج مذكرة توضح طريقة تقديم نشاط القواعد النحوية موضوعه "الأسماء الخمسة"، يمكن للأستاذ أن يستأنس به في تفعيل المقاربة النصية، غير أنه غير قابل للتعميم على غالبية الدروس، فكثير من الظواهر النحوية لم تشملها نصوص القراءة، وقد أوردنا في البحث الأمثلة عديدة قصد التوضيح والتدليل.

- صدور وثائق التخفيف تباعا والممثلة في وثيقة "جوان 2008"، فوثيقة المضامين المخففة في مناهج التعليم الابتدائي؛ جويلية 2009، ثم دليل المعلم للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي؛ جوان 2012 والذي تضمن قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وقد أحدثت الوثائق تغييرات جذرية في تدريس مضامين نشاط النحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وهذا على امتداد سيرورة الإصلاح التربوي، وهو ما أثر بشكل أو بآخر على تنفيذ توصيات المنهاج الداعية إلى اعتماد المقاربة النصية في تدريس نشاط النحو، خصوصا وأن كتاب المتعلم لم يمسّه أي تحيين يتناسب وهذه التخفيفات العديدة المتعلقة بحذف موضوعات واستحداث أخرى دون مراعاة للنصوص القرائية التي وردت فيها، وهو الأمر الذي ألزم ربط بعض الظواهر النحوية بنصوص قرائية تخدم ظواهر نحوية سابقة تم حذفها، مما أدى إلى خلل في تدريس نشاط النحو من خلال النصوص.

- حدوث تعديلات عديدة على وثيقة تدرج التعلمات نسخة 2003، وهي وثيقة استحدثها الإصلاح، الغرض منها توزيع الدروس على امتداد السنة الدراسية، فقد وحدت هذه الوثيقة سيرورة الدروس سنويا في كافة مدارس التراب الوطني، بعدما كان كل معلم فيما قبل الإصلاح يقوم بتوزيع الدروس على أسابيع السنة اجتهادا منه، وفي سنة 2008 صدرت نسخة أخرى جاءت بتغيرات عديدة تمثلت في حذف نصوص وظواهر نحوية مع استحداث أخرى بدلا من المحذوفة، ليتبع بنسخة أخرى سنة بعد ذلك (2009) حيث استمرت حملة التخفيف، وفي سنة 2011 صدرت نسخة حملت تعديلات على سيرورة دروس الوحدات اللغوية، والتي بدورها أُلحقت

بنسخة أخرى سنة 2012 متبنية أنواع الحذف الذي طال عدة مضامين نحوية، واستبدالها بأخرى، حيث جاءت محاولة استعادة بعض من التوافق بين نصوص كتاب المتعلم والظواهر النحوية المقررة، غير أن الحذف حال دون تحقيق ذلك لتبقى المقاربة النصية نسبية التفعيل، غير ملازمة لتدريس كل الظواهر النحوية المقررة.

لقد صعب التخفيف والحذف مهمة الأساتذة في تفعيل المقاربة النصية مما أجبرهم على الاستعانة إما بالفقرة المرفقة للنص المشتمل على الظاهرة النحوية وهذا في أضيق الأحوال، أو الاستعانة بأمثلة من كتب شبه مدرسية، وأخرى من إنتاجهم الخاص، وحتى بتوجيه المتعلمين بأسئلة موجّهة لإنتاج أمثلة تحوي الظاهرة النحوية.

2-.3 تحليل المذكرات

باستقراء المذكرات تبين أن نسبة 3,65 ٪ فقط من أفراد العينة يعتمدون النصوص القرائية المقررة في تدريس الظاهرة النحوية، أما البقية فكلها تستنجد بأمثلة خارجة عن النص، وتقدم أنشطة النحو وفق الطريقة الاستقرائية بنسبة 91,51 ٪ باعتبارها نتاج تكوين سابق تم التعود عليه إبان فترة التعلم أو خلال التعليم فيما قبل الإصلاح، لذا فمازال لها أثر الحضور في ممارسة الفعل التعليمي التعلمي في ظل المقاربة بالكفاءات.

3.-3 تحليل الملاحظة الميدانية

مكنت الزيارات الميدانية من تتبع مدى محافظة الأساتذة على تكامل أنشطة اللغة العربية من حيث التناول وكيفية التصرف ضمن

الزمن المخصص لها والمقدر بساعة ونصف، وكذا متابعة مدى ارتباطهم بالنص عند تدريس الظاهرة النحوية، حيث قدم 72,73 ٪ من أفراد العينة الظاهرة النحوية في حصة مستقلة بذاتها، لا تستدعي الإبقاء على النص كسند يتم الانطلاق منه، حيث بادروا بالشروع في تقديم الظاهرة النحوية مباشرة بعد الانتهاء من تكليف عدد معين من المتعلمين بالأداء القرائي، عندها طالبوا المتعلمين بغلق كتب القراءة ووضعها جانبا، والشروع في تدريس الظاهرة النحوية، انطلاقا من استذكار درس فأكثر من الحصص السابقة، ليتم التمهيد إلى الدرس الجديد، فالتواصل مع المتعلمين في وضعيات حوارية استدعت طرح الأسئلة وتلقي الأجوبة، ثم كتابة أمثلة على السبورة بعضها مستوحى من النص وبعضها من إنتاج التلاميذ بتوجيه من المعلم، وبعضها الآخر من اقتراحه وصولا إلى كتابة خلاصة، كما خصص 63,63 ٪ منهم زمنا محددا لنشاط القواعد كان في حدود الثلاثين (30) دقيقة، حيث تمت الإشارة إلى ذلك كتابيا على سجل المشاريع اليومية أو ما يسمى بالكراس اليومي.

أما النسبة المتبقية فلم تخص نشاط النحو بوقت محدد لكنها شرعت فيه بعد إيفاء كل المتعلمين حقهم من القراءة وبمعزل عن النص.

يتضح من خلال ما سبق عدم قدرة الأساتذة محل الزيارة على تحقيق مطلب المقاربة النصية المتعلق بتدريس الظواهر النحوية بالعودة إلى النص، وهذا يعزى إلى صعوبة التخلص من قيود الطريقة التقليدية التي تقوم على فصل الأنشطة اللغوية عن بعضها البعض وحصر وظيفة النص في كونه سندا للأداء القرائي وحسب، وبتغييب النص في تدريس الظاهرة اللغوية

غيّب دور المتعلم في الاكتشاف والتحليل والتعليل، وساعد على ذلك استئثار الأساتذة بتدوين قواعد الظواهر النحوية بشكل مباشر، دون إشراك المتعلمين في استنتاجها أو استنباطها، وهو ما لا يتوافق مع ما سعت إليه المنظومة التربوية الجزائرية من خلال إصلاح مناهج اللغة العربية وتبني المقاربة النصية كاختيار لساني يفرض تفعيلها لتدريس الظواهر اللغوية بما فيها الظاهرة النحوية من خلال النصوص القرائية، كما أن المقاربة بالكفاءات تعنى عناية كبيرة ببناء المعارف بغية توظيفها، حتى يغدو المتعلم عنصرا فاعلا من خلال توظيف تعلماته في واقعه الحياتي.

من المفروض أن يتم اعتماد طريقة النص في بناء التعلمات الجديدة، ولكن ما لوحظ خلال الزيارات الميدانية أن ما نسبته 54,54 ٪ من الأساتذة درّسوا الظواهر النحوية الملحقة بملاحظة "مراجعة"، وفق الطريقة القياسية، في حين أن 45,46 ٪ من الأساتذة اعتمدوا الطريقة الاستقرائية في تدريس الظواهر النحوية المتبقية المقررة لأول مرة على المتعلم، وذلك بالانطلاق من أمثلة جاهزة لم يكن للنص في كلتي الحالتين أي دور يذكر، وهذا تغييب لاعتماد المقاربة النصية وتغييب لتفعيل دورها في تدريس مثل هذه الظواهر النحوية، وهو ما يعلل بنقص التكوين في طريقة تناول الظواهر النحوية وفق المقاربة النصية لدى الفئة التي تمت زيارتها، هذه المقاربة التي تتيح للمتعلم دراسة الظاهرة النحوية عن طريق استخراجها من النص مع السعي إلى ترسيخها ضمن السياق في مواقف تواصلية؛ شفوية أو كتابية، وما يعين على ذلك أن مادة اللغة العربية بمختلف أنشطتها تسير وفق نظام الوحدة أسبوعيا، لكن ما هو ملاحظ يخالف ذلك تماما، فالأستاذ لا يجد خيارا في ظل هذا النقص الذي يعانيه

سوى انتهاج طريقة معتادة كالقياسية أو الاستقرائية، قد ألفهما ولم يعد يستطيع التخلي عنهما خصوصا وأنهما سهلتا التنفيذ، ولهما مراحل تتواتر دوما مع مختلف الظواهر النحوية، مع الإشارة إلى انعدام دليل يتيح للأستاذ تعلم سبل تفعيل المقاربة النصية على سبيل الاستئناس.

لقد أبانت الدراسة الميدانية وبشكل واضح عن المدى الذي وصل إليه تفعيل المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية في نهاية المرحلة الابتدائية، حيث أكدت وجود صعوبات تحول دون تفعيل هذه المقاربة، فالمعروف أن تطبيق أي جديد في أي مجال كان، لا سيما التربوي، عادة ما يبدأ بصعوبات، يُعكف على تذليلها تدريجيا بعون أهل الاختصاص من خبراء وباحثين، مع توجيه أهل الميدان للتكيف معها والعمل بالموازاة على توفير متطلباتها، لكن اللافت في تطبيق المقاربة النصية أنه حدث العكس تماما، حيث ازدادت الصعوبات مع مرور الوقت وبشكل طردي، ففي بداية الإصلاح بدا وكأن تبني المقاربة النصية في ظل المقاربة بالكفاءات يسير نحو التمكين له، وتجلى ذلك من خلال ذاك التوافق -إلى حد ما - بين المنهاج بوثيقته المرافقة وكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ليشرع بُعيد الإصلاح في إحداث اختلالات تمثلت في الحذف والتخفيف، مما استدعى كما ذكرنا آنفا تقديم مضامين، وتأخير أخرى، وحذف نصوص ثم إعادة إدراجها، وفي فترات متقاربة، وكل هذا كان يحدث بمبررات غير مقنعة، مما أربك الأستاذ، الذي هو المنفذ للمنهاج في الواقع التعليمي ومما دفعه إلى التركيز على ما هو ملزم

بتنفيذه ضمن التدرجات السنوية وفقط، وبأي كيفية كانت وإن لم يلتزم بمبادئ المقاربة النصية.

من خلال الملاحظة والتحري الميداني، تأكد أن العمليات الترقيعية التي طالت محتويات كتاب اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بحجة إصلاح الإصلاح وبالضبط ما تعلق بتدريس نشاط النحو الذي هو فرع هام من فروع اللغة العربية، قد أفضت إلى الحد من تفعيل المقاربة النصية، فقد حاول القائمون على إعداد منهاج اللغة العربية وفيما يتعلق بالظاهرة النحوية تحديدا الاستفادة من نتائج مختلف الاتجاهات اللسانية الحديثة والتي جسدتها "اللسانيات النصية" باعتبار النص نظاما وبنية وأداة للتواصل والتبليغ، إلا أن ذلك لم يتم استثماره الاستثمار اللائق في تعليم الظواهر النحوية، رغم محاولات الاستفادة من الطرائق الحديثة في تعليمها بما يضمن تحقق التوجه التعليمي العام المبني على المقاربة بالكفاءات منهجا والمقاربة النصية تصورا وتنفيذا.

وعليه تدفع النتائج المتوصل إليها إلى طرح سؤالين ملحين: لماذا راهنت منظومتنا التربوية على المقاربة النصية، في حين أبانت كل البوادر المتخذة والمشار إليها طي الدراسة إلى التخلي عنها ؟ هل تبيّن أن المقاربة النصية لا تعين بشكل فعلي على اكتساب المتعلم الكفاءات اللغوية ؟

كما تبين أيضا أن المعلم مازال يجد صعوبة في آلية ممارسة المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية، فقد تأكد دوما الأثر الإيجابي للتكوين لأنه يُكسِب الأستاذ مرونة وقدرة على التكيف مع أي تغيير حاصل، بل ودافعا إيجابيا في تأجيج روح المبادرة لديه، شريطة أن يكون

هذا التكوين وفق برنامج يشعره بأهمية دوره عند أداء مهمته التدريسية، لكن الحاصل في الواقع التربوي، هو تغييب الوظيفية في التكوين وإبقائه في الحيز النظري وهذا معروف ببعثه الملل في نفوس الأساتذة مع خلق ردات الفعل الرافضة لمثل هذا النوع من التكوين، وقد تجلى ذلك من خلال الجانب الأدائي الذي لم يتغير بل بقي على صورته التلقينية، وقد رصدت الدراسة الميدانية هذا الواقع المفصح عن وجود ضبابية في آليات تفعيل المقاربة النصية عند تدريس الظواهر النحوية، فرغم قناعة كثير من الأساتذة بأنهم مطالبون بالعمل على تفعيلها من خلال توجيه المتعلمين، إلا أن النصوص التعليمية لا تفي بالغرض، بل شكلت معوقا لتحقيق ذلك، ثم إن مطالبة الأساتذة بتكييف عدة نصوص تعليمية مبرمجة لتتناسب وظواهر نحوية جديدة بعدما كانت حاضنة لظواهر نحوية أخرى أمر يتطلب من الأستاذ بذل جهد إضافي أثناء التحضير المادي الذي يأخذ منه وقتا طويلا، كما أنه إثقال لكاهله بزيادة مهام أخرى إلى مهامه المنوط بها، معتبرا أن ذاك من مهمة أهل الاختصاص الذين تحملوا مسؤولية إعداد هذه النصوص التعليمية، وبالتالي تتأكد صعوبة تفعيل المقاربة النصية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باعتبارها استراتيجية لتدريس الظاهرة النحوية.

لقد تجلت صعوبة تفعيل المقاربة النصية من خلال دراسة النصوص القرائية ومدى وظيفيتها في تدريس الظواهر النحوية وفق المقاربة النصية، فقد اتضح أنها كانت قد أدت دورا إيجابيا بداية الإصلاح التربوي ولو بشكل نسبي، كونها كانت تخدم الظواهر النحوية التي جاءت ضمنها في كتاب المتعلم، وكون النص يستمد قيمته باعتباره سندا للتعليم، وهذا

ما يبرر العناية الكاملة به عند اختياره واختيار ما هو منوط بالمساهمة في تعليمه، فلا تشكل الظواهر النحوية وبقية الظواهر الأخرى في نظر المنهاج سوى وسائل لفهم النصوص التي تحويها أصلا، وأدوات تسهم في إنتاج نصوص خاصة على منوال النصوص المقررة، بغية تحقيق تواصل شفوي أو كتابي بطريقة صحيحة وسليمة، لكن ماذا نتوقع حدوثه بعد فك ذاك الارتباط؟ هل كانت ستبقى النصوص مكتسية الأهمية نفسها؟ المؤكد هو حدوث العكس وهو ما وقع بالفعل، فقد تحولت النصوص التعليمية المقررة في نظر الأستاذ إلى نصوص لا تستحق ذاك التوصيف الذي كانت عليه، بل باتت وبشكل نسبي غير مجدية بعدما فقدت وظيفيتها فيما تعلق تحديدا بتدريس ظاهرة نحوية معينة.

ورغم كل هذا يمكن أن تؤدي النصوص القرائية ضمن "كتابي في اللغة العربية" للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي المهمة مع عديد الظواهر النحوية المقررة في هذا المستوى بالنظر لبساطتها، يكفي الأستاذ التحلي بروح المبادرة لبذل الجهد والعمل على تكييف هذه النصوص لتكون وظيفية وباعثة على تفعيل المقاربة النصية ميدانيا.

لقد أبرزت الدراسة أهمية التكوين في تفعيل المقاربة النصية فاللقاءات التكوينية زيادة على قلّتها، غلب عليها الطابع النظري لا التطبيقي، الذي هو الانعكاس الحقيقي لمدى تنفيذ المناهج ميدانيا، حيث ركز نظريا على المقاربة بالكفاءات باعتبارها جديد الإصلاح وبتقديم معلومات عامّة عنها، تصلح لأن تشكّل مادة معرفية تقدّم في التكوين الخاص بأساتذة كل المواد لا اللغة العربية فحسب. ولما كانت المقاربة النصيّة تمثّل خصوصية في تعليم

اللغات، والعربية منها، فإنها لم تحظ ببرامج تكوينية توضّح الكيفية العملية لتفعيلها في الميدان، وقد يعزى ذلك إلى خلو الساحة التكوينية على مستوى المدرسة أو المراكز المهتمة بتكوين الأساتذة في المقاربة النصية لتكون مرجعا وتسهم في إثراء رصيدهم وفعلهم البيداغوجي؛ وهذا ما جعلهم يقصرون مفهوم المقاربة النصية في العبارة "الانطلاق من النص نحو جميع فروع اللغة" مع إهمالهم التام أهم متطلباتها، دون التغاضي عن العجز الذي يعانونه والمعلن في شكل ممارسات ميدانية، تعكس صعوبة التخلي عن الطريقة التلقينية التقليدية، الناجمة عن غياب البدائل أو عدم التمكن من فهمها حتى يتاح لهم تطبيقها، مع الأخذ في الحسبان غياب روح المبادرة لدى الأستاذ للتكوين ذاتيا.

ورغم إقرار المنهاج اعتماد المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية محيلا بذلك إلى الاهتمام بالإطار الوظيفي لها، مازال الأساتذة يركزون على الجانب التقعيدي في تدريسها، بدل الاهتمام بالجانب الوظيفي، حيث تستمر نسبة كبيرة منهم في تقديم الظواهر النحوية انطلاقا من أمثلة جاهزة، ليخلصوا في الأخير إلى نتائج لا بد على المتعلم من حفظها، مع الاعتقاد بأنّ العودة به (المتعلم) إلى النص لا طائل منه، جراء عدم وعيهم بدور الروابط الضمنية والظاهرة في حبك نسيج النص، وكذا الظواهر المحققة للاتساق والانسجام؛ وهذا ما جعل المضامين النحوية غايات لا وسائل، بينما هي ليست كذلك؛ فهي وسائل لتقويم لسان المتعلّم وصون أسلوبه من اللحن والخطأ، تجعله يقرأ قراءة صحيحة ويفهم فهما صحيحا، ويعبر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا صحيحا، وهذا رغم توفر إمكانية تحقيق ذلك من خلال وضعيات الإدماج، التي ما فتئ الأساتذة

يعتبرونها فرصا للعودة إلى استذكار القواعد النحوية وبقية الظواهر اللغوية الأخرى، التي تكون في شكل خلاصات مكتوبة على الكراريس، بدل التركيز على أثر الظاهرة النحوية ومدى استثمارها في الإنتاجات الكتابية عن طريق التجنيد ثمّ الإدماج.

لقد أبانت الدراسة الخلل الذي أحدثته المبادرات المتكررة بالتخفيف أو الحذف في تفعيل المقاربة النصية، حيث تمّ ذلك دون مراعاة الأسس العلمية التي بنيت عليها المناهج والكتب، وحتى دون تقديم مبررات علمية مقنعة، ولم تُرَاع العواقب المترتبة والمؤثرة على الروابط التي تسعى المناهج والوثائق المرافقة تمتينها مع الكتاب المدرسي، الذي هو ترجمة إجرائية لها في الميدان، فقد تم التغاضي عن تحيين المقررات الدراسية الممثلة في كتاب "كتابي في اللغة العربية" ودليل المعلم، فكان لزاما الاهتمام بذلك على الأقل ليواكبا المتغيرات الحاصلة جراء الحذف والتخفيف.

بعد استكمال الدراسة واستقصاء الحقائق الميدانية المتعلقة بـ"درجة تفعيل المقاربة النصية في تدريس الظاهرة النحوية في نهاية المرحلة الابتدائية"، يمكن القول بأن هذه المقاربة مازالت طي محاولات فهمها في المستوى الأفقي (التنظيري) وتطبيقها في المستوى العمودي (التطبيقي).

إن الدراسات اللسانية الحديثة تنظر إلى النصوص ضمن سياقاتها التفاعلية، وهي بذلك تتجاوز البناء التراكمي الجملي، مما يوجب دراسة اللغة دراسة نصية دون اجتزائها، بالبحث عن نماذجها وتهميش دراسة المعنى، وهذا ما دعا إلى التحول من نحو الجملة إلى نحو النص، كون هذا الأخير أكثر اتساعا وشمولية وتوافقا مع الطبيعة العلمية للدرس اللساني

الحـديث، غـير أن الواقـع التعليمـي في المدرسـة الجزائريـة وعلـى وجـه الخصوص ما يرتبط بتدريس الظواهر النحوية مازال يراوح مكانه بسبب سيطرة الطرائق التقليدية التي بفعلها لم تجد المقاربة النصية مجالا تطبيقيا يفعل دورها، فالوقوف الميداني على واقع تدريس النحو أتاح الوقوف على ملاحظات عديدة :

- يعاب كثيرا على منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي عدم تعدّيه، في حديثه عن المقاربة النصية حدود شرح المصطلح، وهذا مقارنة بما حظيت به المقاربة بالكفاءات من شرح وتفصيل؛ فالمقاربة النصية مستقاة في بنائها من مرتكزات النظرية النصية، لكنها أقحمت في العملية التعليمية بشكل تنقصه الدراسة، وحتى التكوين للمعلم الذي هو مفعِّل أساسيّ لهذه المقاربة، فمن الأولى إعطاء الأهمية البالغة للتوضيح بالأمثلة والنماذج المتنوعة ضمن الوثيقة المرافقة وكذا الأدلة حتى تعين الأستاذ على تفعيل المقاربة النصية ميدانيا، وعلى خلفية هذه المساحة الضيقة التي خصصها المنهاج للحديث عن المقاربة النصية بقي مفهومها بين أوساط الأساتذة والمكونين لا يتعدى كون النص محورا للنشاطات اللغوية التي تدور حوله، في حين يقتضي تفعيل المقاربة تضافر هذه الأنشطة وتعاضدها في تشكيله ومن ثمة قراءته وفهمه، وهو ما يشير إلى وجود عجز في استيعاب مفاهيم لسانيات النص ونحو النص، إضافة إلى ذلك، فقد اتصف التكوين المبرمج أثناء الخدمة وحتى الذاتي للمعلم بالشمولية، حيث تم فيه الاكتفاء بالرؤى النظرية فيما تعلق بطرائق التدريس أو المقاربات الجديدة فأعاق بشكل واضح تطبيق ما دعا إليه المنهاج ومن ثم

عطل قدرة تبيّن الخلفيات التي بني على أساسها. ومع غياب المادة العلمية لدى المعلمين والتوثيق العلمي فيما اتصل بطرائق تفعيل المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية، إضافة إلى اكتظاظ الأقسام بالمتعلمين، بقيت هذه المقاربة حبيسة الوثائق والسندات التربوية، بعيدة كلّ البعد عن الإجراء الميداني، وهو ما حال دون تحقيق النتائج المرجوة منها.

-لقد ابتعد المنهاج وبقية الوثائق والسندات من وثيقة مرافقة له وكتاب المتعلم ودليل المعلم عن مقتضيات المقاربة النصية رغم الإعلان عن تبنيها كاختيار لساني وفرته الدراسات اللسانية الحديثة، فالنصوص التي هي منطلق تطبيق هذه المقاربة تعرضت كثيرا للتغيير على امتداد فترة الإصلاح التربوي، ورغم أنه من الطبيعي إعادة النظر من وقت لآخر في المضامين المقررة بتخفيفها أو حذفها لدواع منها ما يتعلق بمدى مجاراتها للتطورات الحاصلة في ميدان التعليمية، وأخرى تتعلق بمدى مردودها النفعي على المتعلم، لكنه بالمقابل لا يكون ذلك بمعزل عن إعادة النظر في وسائل التنفيذ خصوصا الدليل وكتاب المتعلم المرتبطان بالمنهاج، فقد ظلا مستغلين ميدانيا دون الالتفات إلى تحيينهما، رغم احتلال المحتوى ركنا هاما في المنهاج باعتباره أحد مكوناته الأساسية، وهذا ما أخلّ بالانسجام الذي كان حاصلا في بداية الإصلاح، وأثر من ثمة سلبا على سيرورة تفعيل المقاربة النصية، لتصبح النصوص القرائية غير فاعلة بعد هذه التغييرات التي جاء بها الإصلاح التربوي.

- من الطبيعي أن التوجه إلى اعتماد المقاربة النصية يفرض حدوث تغيير في وظيفة العناصر المكونة للتعليم والتعلم وفي العلاقات بينها، وفي شكل التفاعل الحادث بينها، مع الإبقاء على دور المعلم كونه عنصرا هاما

في العملية التعليمية/التعلمية، إلى جانب المتعلم والمعرفة النحوية، غير أن تتبع واقع تدريس الظواهر النحوية في نهاية المرحلة الابتدائية قد أظهر أن الطريقة التلقينية القائمة على ملء أذهان المتعلمين بقواعد نحوية مازالت هي المسيطرة، وهي بذلك تثقل ذهن المتعلم وتصبح مع مرور الوقت لا فائدة منها، ومآلها النسيان، ولذا بات من الضروري في إطار تبني المقاربة النصية تجاوز القراءة المدرسية العفوية الانطباعية التي تركز على شرح المفردات وتقسيم النص إلى فقرات، مع استخراج الأفكار الأساسية والعامة إلى القراءة المنهجية الفعالة المتفحصة حيث يتحول النص فيها إلى بوتقة تتفاعل فيه الفنون اللغوية المتعددة من نحو وصرف وإملاء، بل ويتحول عندها المتعلم إلى مصدر أساسي لممارسة كفاءاته المتعلمة.

في خضم التفاعل الحادث بين العناصر المكونة للتعلم يبقى من أهم متطلبات تمكين المتعلم من تفعيل مكتسباته المتعلمة في النحو هو التواصل ضمن الوسط المدرسي بالفصحى، وهذا مهمل ومغيّب بشكل لافت داخل حجرة الدرس وبشكل تام في ساحة المدرسة، فكيف للظواهر النحوية المتعلمة أن تجد لنفسها شيئا من التفعيل الذي ينعكس على التواصل الشفوي والكتابي ؟ هذا أمر لا أمل في حدوثه في ظل هذه المعطيات المستمدة من الواقع المدرسي.

ثم إن تفعيل المكتسبات المتعلمة من نحو وغيره من الأنشطة اللغوية ومن خلال تشجيع المتعلم على التواصل باللغة العربية ولو في المحيط الداخلي للمدرسة يصب في مسعى تعليمية النحو الداعي وفق المقاربة النصية إلى إكساب المتعلم كفاءة لغوية بحضور النص المقروء تمكنه من

فهم وإنتاج النصوص المتسقة والمنسجمة، لكن عدم تكييف المحتويات النحوية وفق احتياجات المتعلم الذهنية والنفسية والاجتماعية وتركيزها على القواعد النظرية المجردة التي لا تعبر عن استعمال اللغة في واقع الحياة اليومية، حال دون التفعيل الجيد للنحو ضمن الوضعيات المختلفة التي تقترحها المدرسة ضمن عدة مواد مقررة، وهذا في ظل إقرارنا بسهولة الظواهر النحوية المقررة في مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وكذا سهولة التحكم في تدريسها بالنظر لبساطتها، لكن يبقى غياب مبادرة المعلم في تكييف النصوص المقررة خدمة للظواهر النحوية عائقا في تفعيل المقاربة النصية.

ختاما، تحيل الدراسة إلى ضرورة تحديد بيت الداء والسعي لمعالجته مباشرة، بدل الدوران في فلك من المشكلات قد حسم العالم موقفه منها، ووجد لها حلولا فعالة ينبغي على كل من يتصل بمهمة التعليم والتعلم التسلح بها وبكل ما تفرزه الدراسات الحديثة، مع استغلال ما توفره لغة العصر التي شاعت في بيوتنا قبل مدارسنا والتي تتيح الاطلاع على آخر البحوث المطورة في مجال التربية والتعليم، مع العمل على تعميم استخدام الحوسبة في تدريس اللغة العربية، والحرص على تفعيل دور المختصين المنشغلين بالميدان البحثي في التعليمية للوقوف على مجريات تعليم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية.

الهوامش

[1]- ينظر لخضر شنوف، (2016)، مذكرة ماجيستير "درجة تفعيل المقاربة النصية في تدريس الظواهر النحوية لتلاميذ نهاية المرحلة الابتدائية"، جامعة الجزائر2، ص. 115.

[2]- ينظر، الأمانة العامة للحكومة، الجريدة الرسمية، العدد 25، ماي 2014، ص. 20.

[3]- أحمد عفيفي (2001)، نحو النص ؛ اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق-القاهرة، مصر، ط 2، ص. 37.

[4]- اللجنة الوطنية للمناهج، (2006) مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص. 7.

[5]- اللجنة الوطنية للمناهج، (جوان 2011) ، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص. 14.

نشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية
في مادة اللغة العربية

مراد بيدي

ملخّص :

تسعى هذه الدّراسة إلى تسليط الضّوء على فعّاليّة نشاط الإدماج في مرحلة التعليم الثانوي، في مادّة اللغة العربيّة، وذلك بالاعتماد على مدوّنة كتابية لعيّنة من متعلّمي السنة الأولى ثانوي خضعت لأنشطة إدماجيّة شهر أفريل من الموسم الدّراسيّ 2014/2013 استقصاء لتفاعلهم مع هذا النّشاط، وفحصا لقدرتهم على تجنيد مواردهم وإدماج مكتسباتهم.

الكلمات المفتاحيّة : فعّالية، نشاط، إدماج، مكتسبات، المتعلّم.

RESUME

Cette étude a pour but de mettre la lumière sur l'efficacité de l'activité de l'intégration au niveau du cycle secondaire pour la langue arabe. La présente étude s'appuie sur deux outils :

Le premier consiste en un questionnaire adressé à des professeurs enseignant cette matière, et ce dans le but de rendre compte de la manière dont ils appréhendent cette activité.

Quant au second outil, il s'agit d'un corpus collecté au près d'un groupe d'élèves de la première année secondaire, auxquels nous avons soumis des activités d'intégration au cours de l'année scolaire 2013/2014

Dans ce dernier cas, nous avons voulu nous assurer de leur capacité à mobiliser leurs acquis et ressources.

Mots clés :

L'efficacité, l'activité, l'intégration, les acquis, l'apprenant.

اهـتمّ التربويّـون في العقـود الأخـيرة ببلـورة مقاربـات تعليميـة مستندين في ذلك إلى الفلسفة البنائية المستلهمة من نظريات علم النفس الـتي توصّـل إليهـا بياجيـه وفيجوتـسكي وغيرهـم، ومتـأثّرة أيـضا بإفرازات التّحوّلات الإيديولوجيّة العالميّة وما رافقها من تطوّرات علميّة وتكنولوجيّة متّسمة بالتّسارع والاتّساع.

وفي هذا السّياق جاءت عمليّة الإصلاح التي شهدتها المنظومة التربويـة الجزائريـة عـام 2003، وفيهـا تم تبنّـي المقاربـة بالكفـاءات تماشـيا مـع مقتـضيات التربيـة الحديثـة، مـستهدفة النّهـوض بالعمليـة التّعليمية التّعلّميّة بما يمنحها نجوعا أكثر وجودة أفضل، تتيح للمتعلّم تحقيق أرقى درجات التّكوين والتأهيل، من خلال إشراكه بفعالية في جميع أنشطة التعلّم.

وللتأكّـد مـن تحقـق هـذه الكفـاءات أو معظمهـا لـدى المتعلم استُحدثت أساليب مختلفة في تعليم اللغة العربية - على غرار سائر الموادّ وضمن الاختيار القائم على المقاربة النّصية - ولعلّ أهمّ تلك الأساليب بيداغوجيا الإدماج التي تُتيح للمتعلم فرصة تجنيد مكتسباته القبلية أو بعضِها من أجل حلّ كلّ وضعية تصادفه سواء في محيطه المدرسيّ أو الحياتي العامّ.

وتكتسي بيداغوجيا الإدماج أهمّية خاصّة في الوثائق التربوية، وعلى رأسها المنهاج الذي خصّ هذا النشاط بوعاء زمنيّ كبير ممّا هو مخصّص لمادة اللغة العربية، وذلك ما نصّت عليه الوثيقة المرافقة للمنهاج[1]، قبل أن تنقضها وثيقة تخفيف المناهج[2]، واستجابة لهذا الاهتمام، وسعيا إلى تحقيقه ووضعه موضع التنفيذ جاءت الوضعية

الإدماجية المستهدفة إضافة إلى نشاطي المشروع والتعبير الكتابي، لتمنح المتعلّم فرصة تعلُّم إدماج مكتسباته فعليا وذاتيا داخل القسم أو خارجه، كما تسمح له بتقويمها بنفسه أومن قبل المعلّم، ومن ثمّ يتمّ التّحقّق من مدى كفاءته، فما معنى الإدماج لغة ؟ وما مفهومه البيداغوجي ؟ وما المقصود بالوضعيّة الإدماجيّة ؟.

مفهوم الإدماج (Intégration) : لغة يعني الفتل (للحبل) والضَفْر (للشّعر) بإحكام، والدخول والتداخل والّتضافر والإدراج والانطواء ...[3]، وفي مجال الحياة العامّة نجد لفظة إدماج غير بعيدة عن هذه المعاني، ومثال ذلك الإدماج المهنيّ وإدماج العمّال المتعاقدين وإدماج المرأة في عالم الشغل أو السياسة وإدماج أبناء المغتربين العائدين من الخارج... فهي تعني الإلحاق والإدخال والإدراج والاحتواء، وكلُّها معان قريبة من المعنى الأصلي المعجميّ، وأمّا في المجال البيداغوجيّ فإنّ الإدماج يشكّل محكاً حقيقياً للمقاربة بالكفاءات؛ فهو " خطّة بيداغوجية يعبّئ وفقها المتعلّم بعض موارده من أجل حلّ وضعيّة مشكلة معقّدة "[4]، وهو إذن أسلوب تعلُّم من شأنه أن يدرّب المتعلّم على كيفية تجنيد مكتسباته القبلية أو بعض منها من أجل التّموضع الجيّد قصد حلّ كلّ وضعية تصادفه سواء في الحقل المدرسي أو في المحيط الحياتيّ العامّ، ويرى بعض الدارسين أنّ "الإدماج التّعلّميّ يستند إلى مسلّمة ترى أنّ المعارف تشكّل كلّا منطقيا منظّما، وتعتبر التّعلّم عمليّة حلّ المشكلات بواسطة المعارف والمهارات المكتسبة "[5]، وهذا معناه أن يُقحَم المتعلّم في وضعيات حقيقية تستدعي منه تعبئة ما اكتسبه من

موارد وتسخيرها لإيجاد حلّ لتلك الوضعية، وحينها يكون قد نجح في توظيف معارفه عملياً. فالإدماج يقوم على تحفيز المتعلّم عن طريق خلق الحيوية لديه ودفعه إلى تحريك أفكاره ومعارفه وإعطائها معنىً من خلال استثمارها في منتج يبنيه بنفسه، فهو نشاط يستهدف تحويل المعارف والمكتسبات التي حقّقها المتعلمون إلى ممارسات فعلية. ومن هنا نفهم مدى العلاقة الموجودة بين الإدماج والكفاءة، باعتبار الأخيرة تمثل النتيجة الختامية لبيداغوجيا الإدماج، والتي من شأنها أن تتيح للمعلّم تقييم مستوى المتعلمين، فيدرك الصّعوبات التي يواجهونها، ومن ثمّ يعمل على إيجاد البدائل العلاجية الممكنة والمناسبة للمتعثرين منهم.

ويرجع الفضل في إدراج مفهوم الهدف النهائي للإدماج (d'intégration Objectif terminal) في حقل البيداغوجيا إلى الباحث دي كتيل (De ketele) سنة 1981م، وهذا ما يمثل ملمح التخرّج لدى المتعلّم عند نهاية مسلك دراسي معيّن سواء على المستوى العموديً (في المادة الواحدة) (Interdisciplinaire) أو على المستوى الأفقي (بين مجموعة من المواد)[6] (Transversale)، وبالفعل فالهدف بالنّسبة لبيداغوجيا الإدماج هو تنصيب هذه الكفاءات لدى المتعلّم في خاتمة المسار التعليمي/التّعلُّمي، وهو مسار يُنتظر منه تكوين فرد ناجح علميا متمكّن عمليّا وفعّال على أرض الواقع.

الوضعية الإدماجية (Situation d'intégration) :

تمثّل الوضعية الإدماجية رهانا لمصداقية بيداغوجيا الإدماج لأنّها حسب بعض الدّارسين "وضع يساعد المتعلّم على هضم المعارف

المكتسبة وضمّ عناصرها في مجموعات منسجمة"[7]، وعليه فهي إطار تعلّمي يدفع المتعلّم إلى مكتسباته وتعبئتها واستثمارها بشكل مترابط ومتناسق بغرض معالجة إشكالية أو حلّ مشكل معيّن، والهدف من إدراج هذه الوضعية هو : الإدماج والتقويم، فهي تدرّب المتعلّم على تجنيد موارده المختلفة، وتجعله يتمرس على حلّ المهامّ المطلوبة من جهة، مقابل تدرّبه وتعوّده على التقييم الذاتي من جهة ثانية اعتمادا على شبكة تُعدّ سلفا للتحقّق من جودة العمل المنجز، ومدى ملاءمته وسلامته. ويعرّف الباحث عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بأنها "الوضعيّة التي ينبغي للتّلميذ أن يكشف في إطارها عن قدرته على تجنيد موارد عدّة، وبتفكيك هذه الوضعيّة بشكل يتيح للمتعلّم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهامّ البسيطة، فقد يكون هناك انزياح عمّا يراد القيام به، وهو الأمر الذي يعني أنّ المسألة تهمّ بالتّحديد إثارة إدماج الدّرايات والإتقانات وليس القيام بمجاورتها "[8]، فهذا التعريف يبين بعض خصائص الوضعية الإدماجيّة؛ من حيث كونها تستهدف إنتاجا متوقّعا من المتعلّم يؤكّد فهمه الخاصّ لها ويفعّل الكفاءات الكامنة لديه في إطار إنجاز فعلي يكشف عن ذكاء وإبداع في حلّ المشكلات سواء في نطاقها المدرسي أو في مواجهة الواقع الخارجيّ.

من هذا المنطلق جاء اهتمامنا بموضوع البحث الذي بُني على الإشكالية الآتية :

"هل يتمكن تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي من إدماج مكتسباتهم (اللغوية) حسبما تقتضيه المقاربة بالكفاءات ؟

تكمن غاية هذه الدّراسة في تسليط الضّوء على الممارسة الفعلية لنشاط الإدماج لدى تلاميذ الأولى ثانوي، والتأكّد من مواكبة هذه الممارسة لمقتضيات الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات، وقد صُمِّم هذا البحث للإجابة عن السُّؤالين الأتيين :

- هل يستطيع التلميذ إدماج معارفه المختلفة ضمن منتج كتابي ؟
- ما أسباب نجاح أو إخفاق المتعلّم في إدماج معارفه ؟

1- أهمية الموضوع :

تظهر أهمية الموضوع الذي تطرّق إليه هذا البحث، في أنه يبحث في الناحية العملية الميدانية لممارسة نشاط الإدماج في التعليم الثانوي، من قبل التلميذ المستهدف بالوضعية الإدماجية والمتفاعل مع معطياتها المنفّذ للتّعليمة ومقتضياتها. ومن جهة كون (الإدماج) يشكّل محكّا حقيقيا للمقاربة بالكفاءات، والبحث فيه قد يسلّط الضّوء على أيّ اختلال يعتري تنفيذها في الواقع التعليمي، ومن ثمّ يمكن تدارك النّقائص المسجّلة ومقاربة الحلول المناسبة اعتمادا على النّتائج المتوصّل إليها.

وفي سبيل الإجابة عن سؤال الإشكالية تم اعتماد مدونة تشكلت من كتابات عينة من التلاميذ حرروها استجابة لوضعية إدماجية، وقد خضعت هذه المدونة للدراسة والفحص.

أمّا عن مجتمع البحث فتكوّن من عيّنة،[9] تتمثّل في 50% من تسعين (90) متعلّما من قسمين من الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية، تمّ انتقاء أعمالهم بحسب ترتيب معدّلات كلّ قسم في نهاية الموسم الدّراسي 2014/2013، وباعتماد الأرقام الزوجيّة.

وقد خضع أفراد العينة الثّانية لنشاط إدماجي كتابي خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2014/2013، من خلال الوضعيتين التاليتين :

- **نص وضعية القسم "1" :**

شاهدت وزميلين مقابلة في كرة القدم على شاشة التلفاز، فتنازعا إذ أيّد كلٌّ منهما فريقه المفضّل. فحاولت أن تحدّ من هذا النزاع.

<u>التعليمة</u> : بيّن كيف تقوم بذلك اعتماداً على الموضوعية مبرزا الحجج ووسائل الإقناع مع توظيف تمييز وتوكيد، وأفعال مضارعة بدلالاتها الزمنية المختلفة.

- **نص وضعية القسم "2" :**

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

التعليمة : تحدث بأسلوبك عن أوجه الإقناع التي دعمت بها رأيك موظفاً : كنايةً، وبدلا وأفعالاً مضارعةً بدلالة المستقبل، معتمدا نمط الحجاج.

2- نتائج الدّراسة : أسفرت الدّراسة عن النتائج التالية :

2.2. نتائج اختبار المتعلّمين : قبل استعراض النتائج التي أفضت إليها عمليّة فحص الأعمال التي أنتجها المتعلّمون، نشير إلى أنها محصورة في هذا المقام فيما تعلّق بالرّوافد النّحويّة والبلاغيّة بالتركيز على الظواهر اللغويّة المطلوب إدماجها في التعليمتين وتتمثّل بالنّسبة للقسم الأول في :

- توظيف التّمييز والتوكيد والأفعال المضارعة بدلالاتها المختلفة.

أمّا المكتسبات المطلوب إدماجها بالنّسبة للقسم الثاني فانحصرت في :

- توظيف الكناية والبدل والمضارع الدّالّ على المستقبل.

ويمكن توضيح النتائج المتوصّل إليها في الجدولين التاليين اللّذين يبرزان نسب النّجاح والإخفاق في إدماج الظواهر اللغويّة في القسمين"1"و"2"

القسم	"1"
عدد تلاميذ	44

القسم					
الحاضرون	42				
الوثائق المسلّمة	42				
الوثائق المعتمدة	22				
الظواهر المطلوب إدماجها	التّمييز	التّوكيد	المضارع بدلالاته المختلفة		
			المستقبل	الماضي	الحال
الناجحون في إدماجها	15	08	19	17	16
النسب المئوية	% 68.18	% 36.36	% 86.36	%77.27	% 72.72
المخفقون في إدماجها	07	14	03	05	06
النسب المئويّة	%31.81	%63.63	%13.63	% 22.72	% 27.27

جدول رقم - 05 - نسب النّجاح والإخفاق في إدماج الظواهر اللغويّة القسم"1"

القسم	"2"		
عدد تلاميذ القسم	46		
الحاضرون	42		
الوثائق المسلّمة	42		
الوثائق المعتمدة	23		
الظواهر المطلوب إدماجها	المضارع بدلالة المستقبل	البدل	الكناية
الناجحون في إدماجها	19	13	07
النسب المئوية	% 82.60	% 56.52	% 30.43
المخفقون	04	10	16
النسب المئويّة	% 17.39	% 43.47	% 69.56

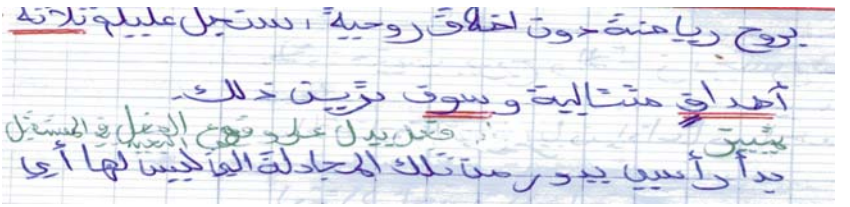
جدول رقم - 06 - نسب النّجاح والإخفاق في إدماج الظواهر اللغويّة

القسم"2"

3.2- تحليل النتائج :

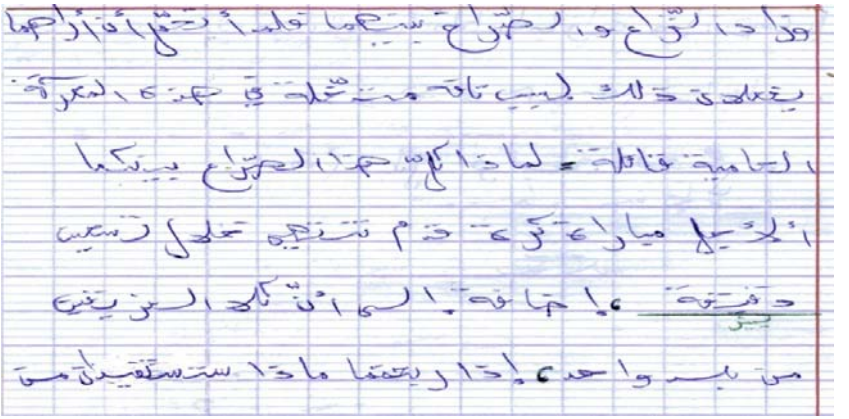
1.3.2- إدمـاج التمييـز : كـشفت عمليـة الرصـد والإحـصاء أن أغلبيـة متعلّمـي القـسم "1" قـد نجحـوا في توظيـف العنـصر النّحـوي المطلـوب مـنهم، إذ بلـغ عـددهم خمـسة عـشر تلميـذا(15) ونـسبتهم 68.18 %، مقابل نسبة 31.81 % مثّلت سبع حالات إخفاق.

والملاحظ هـو شبه اتفـاق فئة من النّـاجحين في هـذا العنـصر على إدراجـه مجـروراً بالإضـافة، إذ تـواتر تـردّد اللفظـة "أهـداف" ضـمن كتاباتهم مميّزين بها العدد ثلاثة سبع مرّات كالمثال الموالي :



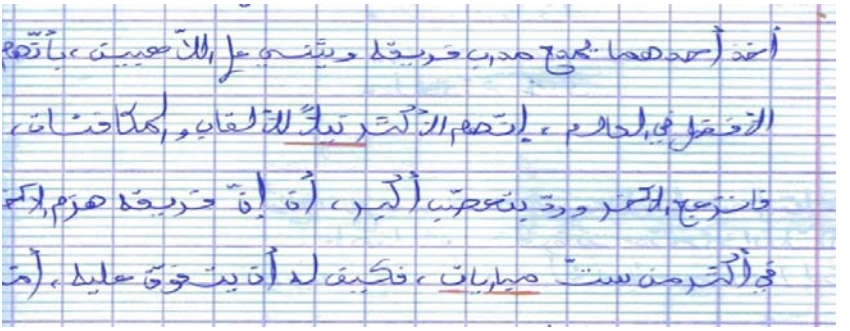
فقـد أكّـد هـذا التلميـذ حالـة الجـرّ بتنـوين الكـسر مـستخدما الشكل ومسطّرا تحت التّمييز والمميّز بوضوح.

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



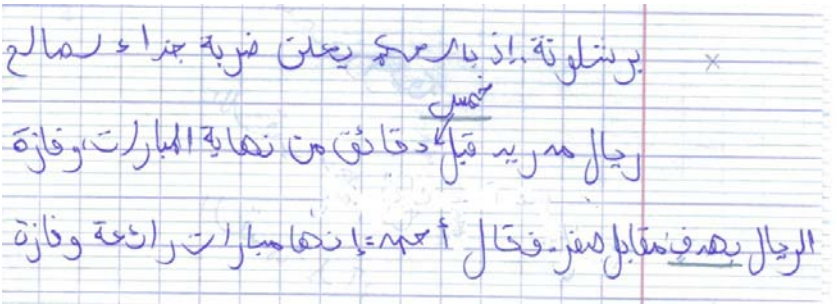
هذا واتفق المتعلّمون في استخدام لفظ التمييز إفراداً وجمعًا سالما وجمع تكسيرٍ؛ حيث وردت الكلمات دقيقة أربع مرّات، ودقائق مرّتين، وسنة وسنوات ومباريات مرّة واحدة لكل لفظة.

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



ولعلّ تفسير سيطرة النوع الأول راجع إلى أن الوضعيّة المقترحة ذات دلالة بالنسبة لأغلبية المتعلّمين، لأنها تتعلّق بمباراة في كرة القدم قد تكون نتيجتها ثلاثية بالفعل، وسياقها يتيح بسهولة توظيف تمييز العدد، كما يمكن تعليلُه بكون هذين العنصرين المقرّرين في المنهاج قد تمّ إدراجهما في مقرّر الكتاب متجاورين ليدرسا ضمن محور واحد هو السابع[10]. وهو ما يعني تحكّما أكبر في أحكام درس العدد والمعدود ذي العلاقة الوثيقة بالتّمييز، وهذا بدوره ما يساعد المتعلّمين على ترسيخ مكتسباتهم فيتمكنون بالتّالي من إدماجها. يضاف إلى ذلك أن هذا الموضوع مطروق في المرحلة التعليمية السابقة (المتوسط) ؛ وهذا يثبت أنّ للمتعلّمين مكتسبات وخبرات سابقة تمّ تثمينها وتفعيلها فتطوّرت وترسّخت متحوّلة إلى كفاءة.

أمّا عن حالات الإخفاق، فنجد منها سبعة، عجز أصحابُها عن إيجاد المكان المناسب لإدماج التمييز، فمنهم من أهمله ولم يحاول إدراجه بأيّ صيغة من صيغه، وهو ما يدّل على عدم اكتسابه، ومنهم من حاول ذلك ولكنّه جانب فيه الصواب، وكلتا الحالتين تدلاّن على عدم اكتساب التلميذ لهذا العنصر ولا الإحاطة بأحكامه، ومن النماذج الكاشفة عن مظاهر الإخفاق هذا المثال :



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

وما يؤكد هذا الحكم هو وقوفنا على نصوص ذات لغة سليمة نسبيا وأسلوبها حسن سلس، غير أنها لم تتضمّن أيّ نوع من أنواع التمييز، ولعلّ أرجح تفسير نسوقه لذلك هو عدم اكتساب المتعلمين لهذا العنصر، وربما يرجع الأمر إلى عدم إدراكهم كيفية إدراجه ضمن ما يكتبون، لأنّهم لم يتدرّبوا عليه في حصة التعلّم.

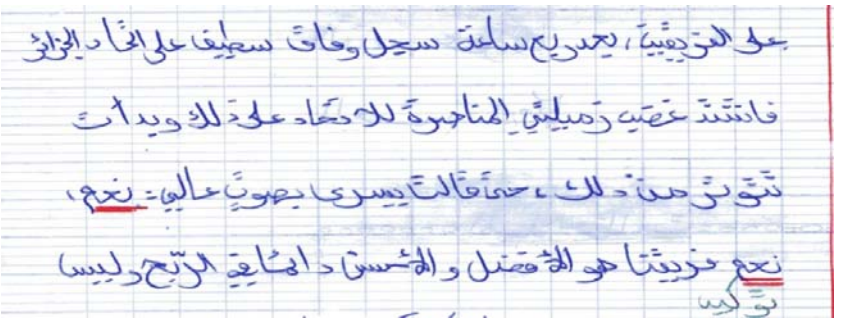
غير أنّ العبرة -في خاتمة المطاف- تعتمدُ على النسبة الغالبة وليس المطلقة، حيث أثبت المتعلّمون - عموماً - نجاحهم في إدماج التّمييز وقدرتهم على استخدامه بما يناسب السّياق ويستجيب للتّعليمة، وهو ما يكشف عن تحكّمهم المعرفيّ ويدلّ على اكتسابهم للكفاءة.

2.3.2 - إدماج التوكيد: إذا كان المتعلّمون قد تمكّنوا من إدراج التمييز بنجاح، فإنهم قد أثبتوا عكس ذلك عند محاولتهم توظيف

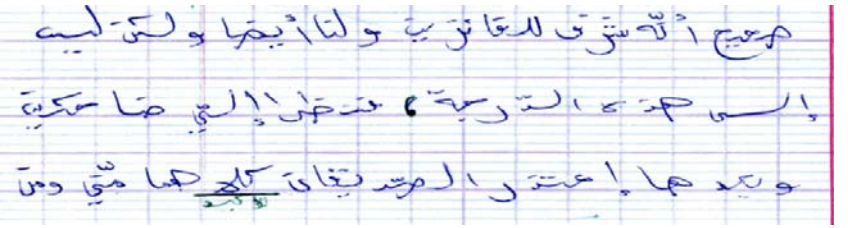
التوكيد فيما كتبوه من نصوص؛ فكانت نسبة المخفقين كبيرة إذ بلغت 63.63 %، وهو ما يعني بلغة الأرقام أنّ أربعة عشر تلميذا عجزوا عن توظيف التّوكيد بنوعيه اللفظي والمعنوي، رغم ما يتيحه النوعان من احتمالات متعدّدة تجعل الاختيار ممكنا لا يتطلّب غير تكرار لفظ المؤكّد أو معناه، أو باستخدام ألفاظ مخصوصة بعده، مثل (نفس، عين، ذات، كلّ، أجمع...). وعليه لم يبق أمامنا من تبرير لعجز المتعلّم عن استخدام التّوكيد مع كونه ميسورا سوى القول بعدم اكتسابه معرفيا وفعلياّ، وهذا ما يؤكّد حقيقة ألاّ إدماج بلا مكتسبات[11].

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

أما عن نسبة الموفّقين في تجنيده فلم تكد تتجاوز الثّلث إلاّ قليلا متوقفة عند الرّقم 36.36 % ؛ فلا نجد سوى فئة من ثمانية (08) أفراد فقط استطاعت أن تستخدم التوكيد منوّعة فيه لفظا ومعنى، فمن أمثلة اللفظي تكرار حرف الجواب (نعم) الوارد في هذا المقطع :



أما التوكيد المعنوي فنجد منه هذا المثال



3.3.2- إدماج المضارع بدلالاته المختلفة : من المعلوم أنّ الدّلالة الأصليّة للمضارع هي الحال والاستقبال، غير أنّ هذه الدلالة تتغير بحسب السّياق وقصديّة المتكلّم، ولا يتحقّق ذلك إلاّ بتوظيف قرينة لفظية أو معنويّة، فالفعل " يُدمج" في قولنا : هذا يدمج اللاحق بالسابق، يدلّ على عمل يقوم به المُشار إليه حالا أي الآن أو بعد فراغنا من القول. غير أنّ هذه الدّلالة تتغير فور استعمالنا لفظة معينة قبل الفعل أو بعده، مثل حروف النّفي "لم" و"لن" و"لا" و"ما" أو الشرط "لو" أو الحرفين "السين وسوف" أو ظرف مثل "الآن، غدا" أو عبارة مثل : مذ عرفناه، فهو حينها يصبح دالاّ على الماضي أو على الحال فقط أو المستقبل فقط. وفي هذا الإطار انصبّ اهتمامنا بأعمال المتعلّمين[12] فوجدناهم أبانوا عن تمكّن من المضارع بمختلف دلالاته الزمنيّة اكتسابا وإدماجا؛ إذ تحكّموا في أوجه توظيفه بحسب الدّلالة التي يريدونها كالماضي أو الحال دون الاستقبال أو الاستقبال فقط. ولا أدلّ على ذلك من النّسب المئويّة التي أثبتناها في الجدول أعلاه رغم الاختلاف الطفيف بينها، وهو تفاوت مبرّره أنّ الخيارات مفتوحة أمام المتعلّم، فله أن يجنّد في نطاق المطلوب ما يشاء. وفيما يلي تفصيل ذلك :

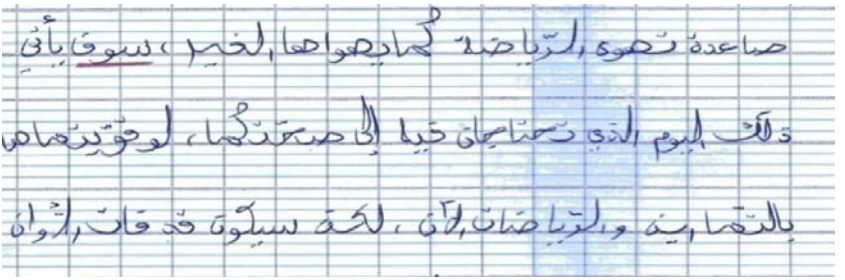
▪ **المضارع الدال على المستقبل دون الحال** : وهو العنصر الوحيد المشترك بين أفراد العيّنتين، ولهذا رأيت أنّه من الأفضل الجمع بينهما في الدّراسة والتحليل، لأنّه يجعل العيّنة أكثر تمثيلا ويزيد النتائج تأكيدا.

وللحصول على المضارع الدال على المستقبل دون الحال ينبغي أن يُسبق المضارع ببعض الحروف؛ كحرف الاستقبال (سوف أو السين)، أو إحدى أدوات النّصب (أن، لن، كي، إذن)، أو حرف الترجّي (لعلّ) أو التمنيّ (لو، ليت)، كما يتحقّق بإضافة لفظ يدلّ على المستقبل مثل(غدا، مساء، بعد عام). أو بألفاظ تفيد التوقّع والاحتمال والتّقليل أو التكثير، نحو (قد، ربّما)

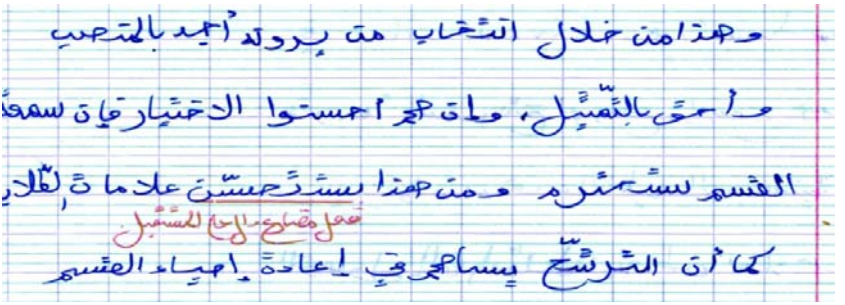
بلغ عدد التلاميذ الناجحين في توظيف المضارع بدلالة الاستقبال من عينة القسم "1" تسعة عشر(19) من مجموع اثنين وعشرين (22) تلميذا، أي نسبة 86.86 %، وهو ما يطابق عدد نظرائهم من القسم "2"، أي تسعة (19)عشر من ضمن ثلاثة وعشرين (23) مع اختلاف طفيف - لاختلاف العدد- في النسبة المئويّة التي بلغت 82.60 %؛ وكلاهما يمثّل نسبة مرتفعة جدا تدلّ بما لا يدع مجالا للشّكّ بأنهم أحاطوا به معرفيا وتدرّبوا عليه فعليا فاستطاعوا إدماجه بنجاح، وقد نوّعوا في ذلك أيّما تنويع، خاصّة وقد أتيحت لهم حرّيّة اختيار ما يرونه مناسبا، وذلك بتوظيف :

▪ **المضارع المقرون بالسّين أو سوف** : بلغ مجموع هاتين الصيغتين في نصوص العيّنة "1" خمسة و عشرين مرّة، غير أنّ حصّة الأسد فيهما كانت للسين؛ حيث تواتر استعمال هذه الصيغة بتردّد عال بلغ تسع عشرة (19) مرّة لدى ثلاثة عشر (13) تلميذا، وهذا ما

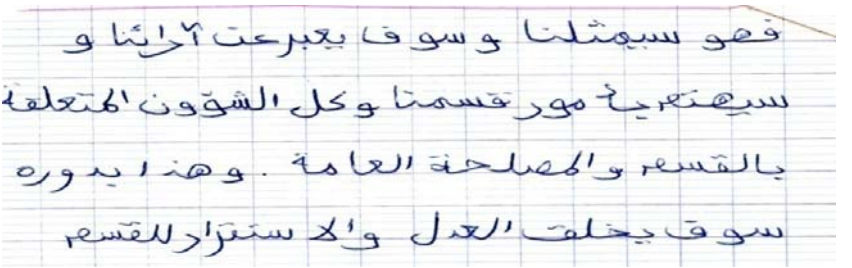
يعني وجود من وظّف هذه الحالة أكثر من مرة، ومن الأمثلة التي تؤكّد ذلك المقطع التالي :



وإذا انتقلنا إلى العينة الثانية أي القسم "2" تأكّدت النتيجة أكثر، حيث وظّف أفرادها السين وسوف للدلالة على المستقبل القريب أو البعيد بمجموع بلغ اثنين وعشرين(22) مرّة، ومن نماذج توظيف السين في كتاباتهم ما نجده في هذه الفقرة :

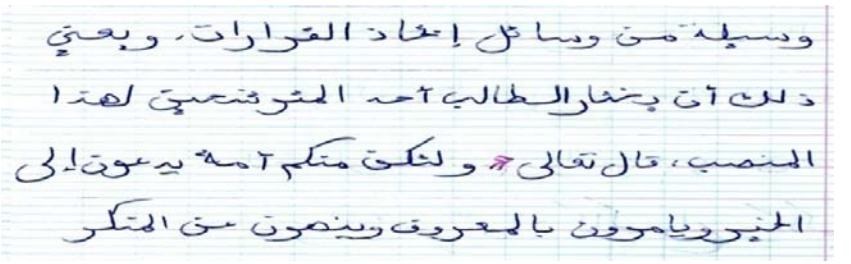


والملاحظ في هذا المقام أنّ بعض الوثائق تمّ فيها الجمع بين الحرفين السين وسوف بحيث يصعب الفصل بينهما، والنموذج التالي يبرز ذلك :


فهو سيمثلنا و سوف يعبر عن آرائنا و
سيهتم بأمور قسمنا و كل الشؤون المتعلقة
بالقسم و المصلحة العامة . و هذا بدوره
سوف يخلق العدل و الاستقرار للقسم

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

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


وسيلة من وسائل إتخاذ القرارات. و يعني
ذلك أن يختار الطالب أحد المترشحين لهذا
المنصب، قال تعالى ﴿ ولتكن منكم أمة يدعون إلى
الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر

▪ **المضارع المقترن بلن :** وهي تفيد النفي في المستقبل، تكرّر حضوره

في نصوص خمسة(5) تلاميذ بتردّد بلغ سبع مرّات .

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

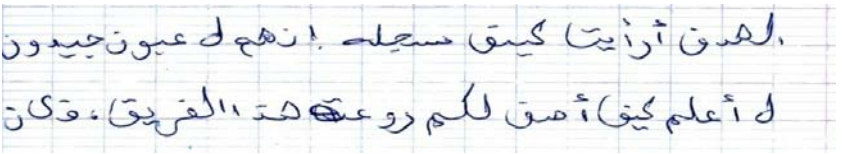
(19س+ 6 سوف+18 أن+7 لن)/19 = 2.63 / متعلّم.

▪ المضارع الدال على الحال دون الاستقبال : و هي دلالة يتوصّل إليها من طرق عدّة أهمّها :

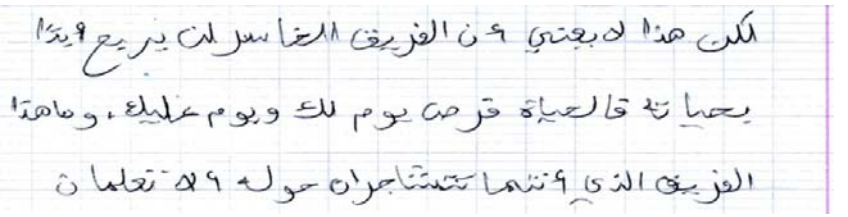
- أن يسبق الفعل بأحد حرفي النفي : ما"، لا"، نحو : لا أعرف، ما أدري.
- أن تسبقه ليس، مثل : لست أدري.
- أن تدخل عليه لام الابتداء (المزحلقة) : إنّي لأشكرُ كلّ من ساعدني ولو بكلمة.
- أن تتلوه كلمة تدلّ على الحال، مثل : الآن، فورا، حينا، توّا، حالا...

ورغم أنّ صيغة المضارع الدّالّة على الحال فقط، لم تطلب بشكل خاص وإنّما في إطار عامّ قد يغفل عنها المتعلّم، كما وجدناه في عديد النّصوص التي بين أيدينا، إلاّ أنّ التلاميذ قد نجحوا في

توظيفها نسبيا؛ إذ تردّدت ثلاث عشرة مرّة لدى عشرة منهم. ، مثلما يوضّحه النموذج الآتي :



في هذا النموذج وُظّف فعلان مضارعان منفيان ب"لا" هما " يعني" و"تعلمان " فجعلتهما أداة النفي يدلاّن على الحال دون الاستقبال، وقد تكرر مثل ذلك في النموذج التّالي الذي تضمّن مضارعاً منفياً هو "لا أعلم".



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

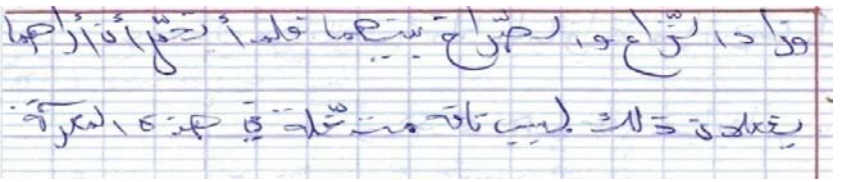
- **المضارع الدّالّ على الماضي :** ينقلب المضارع من أصل دلالته ليدلّ على الماضي في ثلاث حالات هي :

- أن يسبق بحرف الجزم "لم"، مثل : لم أتخيّل هذه النتيجة قطّ.
- أن يسبق بحرف الجزم "لمّا"، مثل : كان يجتهد ولمّا يزل.
- أن يسبق بفعل ماض؛ مثل قوله تعالى : " وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِن وَرَقِ الجَنَّةِ" (سورة طه، من الآية 121).
- أن يسبق ب"كان"، مثل :

وَمَا كُنتُ أدْري قبلَ عزّةَ ما البُكا ولا مُوجِعَاتِ القلبِ حتّى تولّت[13]

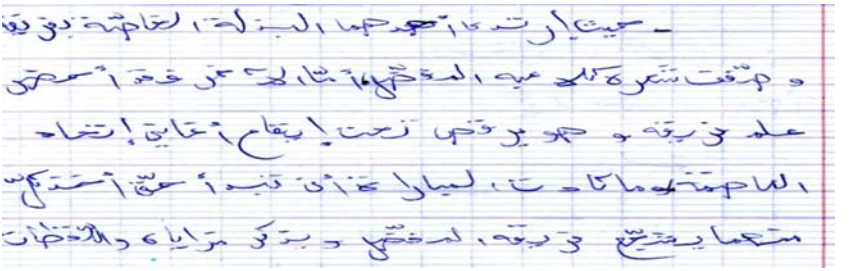
لقد أثبت المتعلّمون قدرتهم على استعمال المضارع بدلالة الماضي بنسبة عالية بلغت 81.81 %، وخاصّة المسبوق ب لم ستّ(6) مرات وكان خمس (5) مرات والفعل الماضي بدأ، أوشك، كاد، مع غياب تام لتوظيف"لما".

فمن أمثلة المضارع المسبوق بلم الجازمة هذا المثال :



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

أمّا حالة المضارع المسبوق بفعل ماض فتوضّحها هذه الفقرة :



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

أحضر ← + يرقص = في الماضي.

كادت ← + تبدأ = في الماضي.

أخـذ ← + يشجّع = في الماضي.

+ يذكر = في الماضي.

لَبِثْنَ أَنْ جَاءَنِي صَاحِبَانِ يَتَمَايَلَانِ حَيَاءً
كَمَا تَفْعَلُ الرِّيحُ بِالأَعْلاَمِ ، فَسَلَّمَا عَلَيَّ
وَأَلَحَّا أَنْ أَذْهَبَ مَعَهُمَا لِمُشَاهَدَةِ كُرَةِ
الأَقْدَامِ ، وَلَقَدْ بَلَغْنَا الْقَاعَةَ وَلَبِثْنَا

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

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

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

ممّا تقدّم من تحليل لنصوص المتعلمين بحثا عن مدى تحقيقهم للكفاءات التي حدّدناها نخلصُ إلى أنّ :

نجاح المتعلّمين في العملية الإدماجية كان بنسب مختلفة؛ تتقارب أحيانا وتتفاوت أخرى، وهو اختلاف مرهون بطبيعة الكفاءة اللغوية المرجوّ تحقيقها ممثّلة بنوعية الظواهر اللغويّة التي سطّرها الأستاذ عند تكليف المتعلّمين بالاستجابة لوضعية يقترحها عليهم؛

حيث تمكن متعلمو فوجي العينة -بشكل عام- من تحقيق عدّة كفاءات، لكننا في الوقت نفسه نجد تباينا في تحقيق كفاءات أُخرَى سواء في القسم الواحد أو في القسمين معا، وهو أمر يُعزى - في نظرنا- إلى علاقة النّشاط بالمكتسبات القبليّة ؛ إذ نجد نجاحا كبيرا عند أغلب المتعلّمين عندما يتعلّق الإدماج بموارد متأصّلة لديهم لأنّهم اكتسبوها أثناء مشوارهم الدّراسي في الأطوار السّابقة وازدادت رسوخا عندهم في الطور الثانوي كما هو الشّأن بالنسبة للتمييز والفعل المضارع بدلالاته المختلفة، على عكس بعض الكفاءات الجديدة التي لم ترسخ بشكل جيد، فقد وجدنا تعثّر كثير من التلاميذ في تحقيقها، وهذا ضعف قد يفسّر بضعف مواردهم أو نقص التدريب لديهم أو عدم التناسب بين أهمية النشاط والحجم الساعي المخصص له.

ولعلّ المقارنة التالية تؤكد ذلك :

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

نسبة النجاح في القسم -1- هي 68.17 % مقابل نسبة فشل هي 31.81 %.

نسبة نجاح القسم -2- هي 56.51% مقابل نسبة فشل قدرها 43.48 %.

وقد نعلّل أسباب التفاوت بين القسمين في نسب النجاح والإخفاق ب :

الاختلاف في عدد المؤشرات المقدّمة لكلّ فوج، فكلما كان عددها أكبر كانت فرص النجاح لدى المتعلمين أكثر والعكس صحيح.

كما يمكن ردّه إلى طبيعة المكتسبات والظواهر اللغوية المطلوب توظيفها في كل وضعية، فعندما كان المطلوب إدماج التمييز والمضارع بدلالاته المختلفة كانت نسبة النجاح كبيرة في القسمين بدليل تطابق عدد الناجحين في إدماج المضارع بدلالة المستقبل بينهما مع تقارب كبير في النسبة التي بلغت قي القسم -1- 86.36 % و 82.60 % في القسم - 2- .

أما حين تعلق المطلوب إدماجه بمكتسب جديد هو التوكيد في القسم -1- والكناية في القسم - 2- فلوحظ فشل كبير بين القسمين بنسبة 36.36 % للقسم الأول و 30.43 % في القسم الثاني وهو ما يسند وجهة نظرنا.

ولن نجافي الصّواب حين نضيف تبريرا آخر يتمثّل في الاختلاف في طبيعة موضوع الوضعيّة ومدى توفره على عاملي التحفيز والدّلالة؛ فالموضوع الأول يتعلق بالحديث عن نزاع حول الفريق الرياضي المفضّل، وهو ما يجد صدىً في نفوس المتعلّمين عادةً، في حين يكاد يكون الثاني مبتذلا فاقدا للعاملين السابقين لأنه يتضمن دعوة الزملاء إلى وجوب الترشح لنيابة القسم بعد عزوفهم عنه.

خلاصة ما أسفرت عنه نتائج تحليل الأعمال الكتابية للمتعلّمين هو نجاحهم النّسبيّ الذي جسّده تمكّنهم من تفعيل بعض مكتسباتهم وإدماجها باقتدار بنسبة عامّة قدرها 62.34 %، في حين أظهرت فئة

منهم نسبتها 37.64 % عجزا عن إدماج تعلُّماتها في كتاباتها بسبب ضعف الرّصيد المعرفي المكتسب أو قلّة التّدريب أو هما معا، وضآلة الحجم الزّمني المخصّص للأنشطة الإدماجية.

بناء على النتائج السابقة وأملا في رفع مردود المدرسة الجزائرية ومستوى التكوين الذي يكتسبه المتعلّم فيها نقترح :

فسح مجال التّصرّف والمبادرة أمام المعلّم للعمل بحرّية تتيح له اختيار كيفية تحقيق الهدف النهائي المندمج، وذلك بمراعاة الواقع وتغليب الذّهنية التّربوية التي تركّز على الفعّالية والنّوعية. بدل التّركيز على جانب الكمّ الذي فرضته الذّهنية الإدارية القائمة على إحصاء نسب تقدّم الدّروس، إضافة إلى إعادة النّظر في هندسة الحجم الساعي المخصّص لأنشطة اللغة العربيّة بما يجعله يتوازن وطبيعة المضامين وحجمها مع تخصيص حجم مقبول للأنشطة الإدماجية، بشكل يستجيب لمقتضيات المقاربة بالكفاءات التي تركّز على التّعلّم أكثر من التّعليم. دون أن نُغفل الدّعوة إلى تجديد الكتاب المدرسي بحيين معطياته، وإضفاء الديناميكية على مضامينه وبخاصة الوضعيات الإدماجية التي فقدت عاملي الجدّة والتحفيز.

الإحالات :

[1] انظر : وزارة التربية الوطنية،(د ت) ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانويّ العام والتكنولوجيّ، الجزائر، ص. 36.

[2] وزارة التّربية الوطنية، مديرية التعليم الثانويّ العام، (2008)، وثيقة تخفيف مناهج التّعليم الثانوي، الجزائر، ص. 3.

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

[4] العربي اسليماني،(2006) الكفايات في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط3، ص.91.

[5]عبد الكريم غريب، (2006)،المنهل التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ج2، ط1، ص.519.

[6]عبد الكريم غريب،(2011)، بيداغوجيا الإدماج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، ص.14.

[7] بدر الدين بن تريدي، (2010)، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربيّة، دار راجحي للنّشر والطّباعة، الجزائر، ط1، ص. 382.

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

[9] ينتمي تلاميذ العيّنة إلى ثانوية محمد الشريف أمقران، بلدية تيزي نبشار، المقاطعة الرابعة، ولاية سطيف.

[10] انظر : وزارة التربية الوطنية،(2005)، المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، جذع مشترك آداب، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، ص. 217-222.

[11] انظر :

Xavier Rogiers , (2013) la pédagogie de l'intégration, De Boeck Bruxelles 2e tirage p 69.

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

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

[13] أحمد محمد عليّان، (1992)، كثيّر عزّة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، ص.153.

طبع بمطبعة دار هومه – الجزائر 2017
34، حي لابرويار – بوزريعة – الجزائر
الهاتف: 56 13 19 023/ 58 13 19 023
الفاكس: 54 13 19 023 /57 13 19 023
www.editionshouma.com
email : Info@editionshouma.com