الجـــمهورية الجـزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية اللغات والآداب

قسم اللغة والأدب العربي

دور توظيف التعليمات اللغوية في الكشف عن المكتسبات القبلية لدى متعلم اللغة العربية –دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ الطور الثانوي –بغرداية–

أطروحة دكتوراه في تخصص: دراسات لسانية تطبيقية

إعداد الطالبة: فاطنة خينش

إشراف: الأستاذ الدكتور يحي بن يحي.

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	محمد السعيد بن سعد	أستاذ	جامعة غرداية	رئيسا
02	يحي بن يحي	أستاذ	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
03	مسعود بن محمد دادون	أستاذ	عمار ثليجي الأغواط	مناقشا
04	آمنة مناع	أستاذ محاضر أ	قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1442هـ –1443هـ /2021م–2022م

بسم الله الرحمن الرحيم

الملخص:

تتسم تعليمية اللغة العربية– كغيرها من المواد الدراسية– في إطار منهج المقاربة بالكفاءات بالطابع البراغماتي الوظيفي، لذلك تعتبر التعليمات اللغوية المؤشر العملي والعلمي الدال على مدى كفاءة المتعلم في استعمال اللغة الهدف، ويعتبر التوظيف النظير الواقعي للتعليمات وبمختلف أنواعه–وتوهم التوظيف منه خاصة– المؤشر الأمثل للمكتسبات القبلية لدى المتعلم، خاصة وأن التعليمات تَحدُ من ظاهرة التحاشي. ولإثبات مدى نجاعة هذه الحيثية تمَّ تطبيق منهج تحليل الأخطاء –باعتبار توهم التوظيف والتوظيف القسري خطأين– على عينة من تلاميذ الطور الثانوي. وقد تَّم تفسير هذه الأخطاء والتوصل إلى أسبابها الحقيقية انطلاقا من الطبيعة اللسانية للغة الهدف، وتسهم هذه النتائج في تقييم العملية التعلمية التعليمية وتحسينها وتطوير تعليمية اللغة العربية في إطار هذا المنهج التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التعليمات اللغوية– الكفاءة–المكتسبات القبلية–تعلم اللغة–التوظيف العفوي–التوظيف القسري– توهم التوظيف–منهج تحليل الأخطاء.

Le résumé:

Comme toutes les matières scolaires, l'enseignement de la langue arabe se caractérise d'un caractère pragmatique professionnel dans le cadre de l'approche par compétences .C'est pour cela, les instructions linguistiques sont considérées comme des indices pratiques et académiques qui démontre la compétence de l'apprenant à l'utilisation de la langue et la pratique est considérée un équivalent réaliste de différentes instructions , l'indice idéal des prés-requis de l'apprenant surtout que les instructions participent à limiter le phénomène du rembourrage, et pour montrer son efficacité, on procédé à la synthèse des erreurs chez les lycéens. On a expliqué ces erreurs et on a détecté ses véritables causes en allant de la nature linguistique de la langue arabe. Ces résultats participent à évaluer l'opération de

l'enseignement et son amélioration et le développement de la langue arabe dans le cadre du p\rogramme éducatif .

Mots clés: les instructions linguistiques- compétence- prés-acquis- Apprentissage de la longe- utilisation spontanée- utilisation forcée- une illusion de utilisation-l'analyse des erreurs.

Summary:

The teaching of the Arabic language - like other subjects - within the framework of the competency based approach is characterized by a pragmatic and functional character. Therefore, linguistic instructions are considered a practical and scientific indicator indicating the extent to which the learner is proficient in using the target language. Employing is considered as the realistic equivalent of learning with all its forms, especially the delusion of employment; and it is the best indicator of the learners' pre acquisitions, especially as the instructions limit the phenomenon of avoidance. And to prove the efficacy of this argument, the error analysis method was applied - considering the delusion of employment and forced employment as two errors - on a sample of secondary school students. These errors have been interpreted and their real causes reached on the basis of the linguistic nature of the target language, and these results contribute to the evaluation and improvement of the educational learning process and the development of the teaching of the Arabic language within the framework of this educational curriculum.

Key words: linguistic instructions - competence – pre acquisitions - language learning - spontaneous employment - forced employment - delusion of employment - error analysis method.

مقـــدمة

مقدمة:

إن ما تقدمه الدراسات الميدانية التي تُعنى بميدان تعليمية اللغات في مجال الدراسات اللسانية التطبيقية يتجاوز وصف وتشخيص المشاكل الواقعية في هذا الإطار، إلى كونه يقدم حلولا تنطلق من الواقع اللغوي الفعلي ، وهذا يؤكد تلك العلاقة بين نتائج الدراسات اللسانية التطبيقية وتطور مناهج تعليمية اللغات، ليس من الناحية النظرية فحسب (أي ما تقدمه اللسانيات النظرية)، بل من الناحية الدراسات التطبيقية أيضا، إذن فهي حلقة لابد منها ينطلق فيها من نتائج بحوث هذا الميدان وتعود إليه دوما وذلك في أغلب الدراسات اللغوية.

ولقد استفاد منهج المقاربة بالكفاءات في إطار تقديمه للغة باعتبارها مادة دراسية مما قدمته اللسانيات النظرية من حقائق علمية ومعرفية، لذا فإن أهم ما يميّز هذا المنهج هو تركيزه على كفاءة المتعلم في استعماله للغة الهدف استعمالا تداوليا، ولهذا تسعى الوضعية الإدماجية-كأهم ميزة لمنهج المقاربة بالكفاءات – لتوفير الإطار المنهجي المنظم الذي يستطيع فيه المتعلم أن يدمج معارفه المكتسبة ويوظفها، ولذلك تعتبر التعليمات اللغوية على تنوعها من أهم ما يميّز الوضعية الإدماجية ويربطها ببقية مكونات منهج المقاربة بالكفاءات بشكل مباشر وفعلي، ولذا تهدف هذه الدراسة لتثمين دور التعليمات اللغوية إبراز علاقتها بالمكتسبات القبلية في إطار هذا المنهج التعليمي، ومن هنا كان عنوان هذه الدراسة: **دور توظيف التعليمات اللغوية في الكشف عن المكتسبات القبلية لدى متعلم اللغة العربية ،دراسة عينة من تلاميذ الطور الثانوي بغرداية،** ذلك أن التعليمات اللغوية هي مجموع ما يطلب من متعلّم اللغة توظيفه وتجسيده لغويا في إنتاج لغوي محدد الموضوع والمنطلق، مما يجعل المكتسبات القبلية للمتعلّم قابلة للملاحظة والقياس، وقد خصت هذه الدراسة الطور الثانوي لنضج المتعلم الفكري والعقلي المختلف والمتطور عن الطورين السابقين، وتبرز أهمية هذا الموضوع في كونه ينطلق من إنتاج لغوي محدد-الوضعية الإدماجية- الذي له شروط مخصوصة أهمها التعليمات اللغوية، وذلك لإبراز دور هذه الأخيرة في الكشف عن المكتسبات القبلية لمتعلم اللغة من خلال دراسة علمية وصفية تحليلية ، وذلك في إطار السعي

للخروج بتوصيات وحلول مقترحة لتحسين مستوى تعلّم وتعليم اللغة العربية من خلال الكشف عن الإيجابيات وتدعيمها، وتحديد السلبيات ومحاولة تجنبها، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة قد عنيت الطور الثانوي بسنواته الثلاث (الأولى والثانية والثالثة)، فهي بذلك دراسة تطورية لنفس أفراد العينة (من سنة 2015 م إلى 2018 م)، مع إضافة متغيّر آخر وهو نوع التعليم؛ إذ تمَّ اختيار ثلاثة نماذج مختلفة وهي: التعليم النظامي، التعليم الحر، والتعليم الخاص، وتجدر الإشارة إلى أن المنهج المتبع وكذا البرامج الدراسية لا تختلف في الأنواع الثلاثة، والحق أن هناك دراسات سبقت هذه الدراسة في إحدى جوانبها، فمن الدراسات السابقة التي يجدر بنا ذكرها في هذا المقام لحداثتها وارتباطها بالمدرسة الجزائرية، الدراسة التي قامت بها سعاد عباسي بعنوان: التواصل اللغوي في التعليم الثانوي: مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات "السنة الثالثة نموذجا"، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان. الجزائر، سنة: 2018م، وقد أوردنا هذه الدراسة كونها اهتمت بتعليمية اللغة العربية في منهج المقاربة بالكفاءات، ورغم إشارتها للوضعية الإدماجية وما يميّزها إلا أنها لم تتطرق لها إلا من الناحية النظرية؛ وعليه فإن تجاوز الوضع النظري لأهداف الوضعية والبحث في دور التعليمات الخاصة بها في بناء الكفاءة اللغوية للمتعلم فعلا يعد موضوعا جديدا فيما نحسب.

-أسباب اختيار الموضوع:

لقد كانت بداية هذا البحث في حقيقة الأمر متصلة بالنتائج التي توصلت إليها في بحث مذكرة الماجستير المعنونة بـ"أثر الوضعية الإدماجية في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ الطور الثانوي(دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية محمد الأخضر الفيلالي)"، والتي تمّ فيها دراسة الإنتاج اللغوي لعينة تتكون من تلاميذ السنة الأولى فقط، ولكن الفضول دفعني لاستكمال البحث وتعميقه أكثر فيما يميّز فعلا الوضعية الإدماجية عن غيرها ألا وهو التعليمات اللغوية التي يعتبر حلقة الوصل بين التعلمات المسطرة والإنتاج اللغوي للمتعلمين، كما ارتأيت متابعة تطور العينة نفسها زمنيا أي لمدة ثلاث سنوات كاملة، أي أن لا أكتفي بالسنة الأولى فقط، كما اقترح علي أستاذي المشرف:"يحي بن يحي" أن لا أكتفيَّ بالتعليم النظامي الحكومي، وأن أُوَسِّع العينة من حيث النوع فيكون للتعليم

الحر والتعليم الخاص نصيب من الدراسة، خاصة وأنها تخضع للمنهج التعليمي نفسه في تقديم المادة، هذا إلى جانب عدة أسباب أخرى أهمها:

- اعتبار التوظيف هو النظير الفعلي الواقعي والملموس للتعليمات اللغوية في منظومة المكتسبات القبلية لدى متعلم اللغة.
- ارتباط التوظيف ونوعيته بمدى جودة كفاءة المتعلم في اللغة الهدف.
- اعتبار هذا البحث فرصة للمقارنة بين أنظمة التعليم الثلاث في الجزائر(النظامي-الحر-الخاص) واستفادة كل نظام من تجربة الآخر، من حيث تحقيقها لما سطره منهج المقاربة بالكفاءات.
- محاولة الاستفادة من التوظيف بأنواعه، لتحديد الإيجابيات وتطويرها والتأكيد عليها، وحصر السلبيات وإصلاحها، خاصة وأن التوظيف لا يكشف المكتسبات القبلية فحسب، بل يبين مواضع الخلل في الموقف التعلمي التعليمي، وما يحيط بها من ملابسات.

الإشكالية

وانطلاقا من الأرضية السابقة، وفي سبيل اختبار حقيقة تعبير التوظيف بأنواعه عن المكتسبات القبلية للمتعلمين، من خلال ما يقدمه من مؤشرات على مدى كفاءة المتعلم في استعمال اللغة الهدف، فقد كانت إشكالية البحث تقوم على السؤال الأساس الآتي: ما دور توظيف التعليمات اللغوية المطلوبة في الوضعية الإدماجية في الكشف عن الكفاية اللغوية والمكتسبات القبلية للمتعلّم في الطور الثانوي؟، وكان من الضروري أن يصاحب هذا التساؤل الجوهري أسئلة جزئية أهمها:

- ما هي التعليمات اللغوية؟ وما موقعها في تعليمية اللغة العربية في إطار منهج المقاربة بالكفاءات؟
- ما الفرق بين التعليمات والتعلمات؟ وما علاقة كل منهما بالتوظيف وبالمكتسبات القبلية؟
- كيف تمّ تكييف المحتوى ليعكس مبادئ منهج المقاربة بالكفاءات؟
- ما المقصود بالتوظيف؟ وما هي أنواعه؟ وما علاقته بالمكتسبات القبلية للمتعلم وكفاءته اللغوية؟
- وكيف نستفيد من دراسة توهم التوظيف؟ ولماذا يعتبر أهم أنواع التوظيف؟

- ما هو المنهج الأنسب لدراسة الإنتاج اللغوي في ظل هذا المنهج التعليمي المتبع؟

الفرضيات:

انطلاقا من هذه الأسئلة السابقة، تمّ وضع الفرضيات الآتية:

- تعتبر التعليمات اللغوية من أهم مكونات الوضعية الإدماجية في تعليمية اللغة العربية في منهج المقاربة بالكفاءات لأنها تمثل في مجموعها الكفاءة المستهدفة.
- تعتبر كل من المفاهيم الآتية: التعليمات، التعلمات، التوظيف، المكتسبات القبلية، مختلفة رغم ارتباطها الوثيق ببعضها من جهة، وبالحيثيات المختلفة التي تكون الموقف التعلمي التعليمي من جهة أخرى.
- يتمّ بناء الوحدات التعليمية في الكتاب المدرسي بناء على الكفاءات المسطرة للمتعلمين، ووفق مبادئ منهج المقاربة بالكفاءات.
- يعتبر التوظيف هو السبيل الأمثل للكشف عن الكفاءة اللغوية، وتجسيدها واقعا.
- التوظيف هو تجسيد المتعلم للتعليمات في إنتاجه اللغوي، وانعكاس لمكتسباته القبلية كما هي فعلا، وبالتالي يكشف التوظيف مدى جودة كفاءته اللغوية، ويعتبر توهم التوظيف أهم أنواع التوظيف لأنه يقلل من ظاهرة التحاشي ويبين مواطن الخلل والضعف في المكتسبات القبلية، مما ييسر كيفية علاجها وتجنب مسبباتها مستقبلا.
- إن أهم ميزة لمنهج تحليل الأخطاء هو الانطلاق من الأخطاء التي تمَّ رصدها في الإنتاج اللغوي للمتعلم، والتي لها علاقة مباشرة بما تمَّ أخذه في الصف الدراسي.
- إن للتعليمات دور بارز في الكشف عن المكتسبات القبلية لمتعلم اللغة العربية.

-المنهج المتبع:

أبرز ما يميّز هذه الدراسة أنها تتعامل مباشرة مع المنتوج اللغوي الفعلي لمتعلّم اللغة، وهذا المتعلّم ليس متعلّما عاديا، بل هو متعلّم دَرَسَ وفق منهج المقاربة بالكفاءات ومنذ سن الخامسة (في إطار الطور التحضيري الإجباري في المدرسة الجزائرية)، ولعل الجانب المميز الثاني هو اختلاف نوع التعليم المقترح للدراسة بين نظامي وحر وخاص، لذلك كان من الضروري الانطلاق أولا من جانب نظري تمثل في مبادئ اللسانيات التطبيقية، والنظرية العقلية في تعلّم

اللغة لجون بياجي، بصفة خاصة لارتباطها بمنهج المقاربة بالكفاءات، بل كان من الضروري رصد تعليمية اللغة العربية في إطار هذا المنهج باعتبارها مادة تعليمية، فكان لابد –في الجانب التطبيقي– من الاعتماد على المنهج الوصفي في دراسة المحتوى، وذلك بالتركيز على الوحدات المختارة لهذه الدراسة، وأما في دراسة الإنتاج العينة فقد تمَّ اختيار منهج تحليل الأخطاء القائم على عدة وسائل إجرائية كالإحصاء، والتحليل والاستنتاج، مع الاستعانة بالمقارنة بين نتائج المؤسسات التعليمية الثلاثة في إطار استثمار الفروقات في تفسير الأخطاء واقتراح الحلول.

–الخطة:

لقد تمَّ بناء هذه الدراسة على ثلاثة أقسام، سُبقت بمقدمة، وتلاها القسم الأول المتمثل في تمهيد للدراسة، والذي ضمّ فصلين وخلاصة، أولهما بعنوان خصوصية الدراسة ومصطلحيتها، وكان لابد منه لإرساء الجانب النظري لهذه الدراسة، فقد تمَّ فيه ضبط العلاقة بين المنهج التربوي التعليمي واللسانيات التطبيقية، باعتبار أن المادة التي تقدم وفق هذا المنهج هي "اللغة"، مع التركيز على ماله علاقة بحدود العنوان بتعريفها، والتفريق بينها، وضبط العلاقة بينها وفق هذا المنهج، كما كان من الضروري التعريف بمنهج تحليل الأخطاء كأحد أهم المناهج في مجال اللسانيات التطبيقية، والذي تمّ اختياره لهذه الدراسة، وفي الفصل الثاني بعنوان: أصول الدراسة ومرجعياتها تمّ التركيز على أهم الدراسات السابقة التي شابهت هذا العمل من حيث المنهج أو الهدف أو العينة، وهذا لإبراز مدى أهمية الموضوع واهتمام الباحثين به، كما أوردنا أهم المراجع التي كانت أساسية لبناء الجانب النظري وإعطاء المصداقية للجانب التطبيقي. بعد ذلك تمّ الانتقال إلى الجانب التطبيقي الذي اشتمل على قسمين، أما القسم الأول فقد كان بعنوان: الدراسة التأصيلية للموضوع، والذي ضم فصلين افتتح كل منهما بتمهيد وخُتم بخلاصة، وكان الفصل الأول للتأصيل المعرفي والاختصاصي للموضوع بعنوان: تعليمية اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، إذ تمَّ فيها تقصي كيفية تقديم اللغة العربية كمادة دراسية وفق هذا المنهج، وربطه بتعليميتها انطلاقا من المثلث الديداكتيكي، وخُصص الفصل الثاني في

هذا القسم للجانب التأسيسي المصطلحي والمفهومي للموضوع، وتمَّ ضبط مفهوم التوظيف وتحديد أنواعه والتفريق بينها ورصد علاقته بالتعليمات والتعلمات والمكتسبات القبلية وكذا إبراز أهميته، لننتقل بعد ذلك للقسم الأخير المعنون بالبحث الميداني، وقد ضمَّ فصلين، خُص كل واحد منهما بتمهيد وخلاصة، كان الفصل الأول بعنوان: بناء وضعية نموذجية لمتعلم الطور الثانوي، والذي تمَّ فيه تعريف طور العينة المختارة وتحديد خصائصها، وما هو مسطر لها في إطار تعليمية اللغة العربية من كفاءات، والمؤسسات التي تنتمي إليها، وفي الفصل نفسه تمَّ بناء الوضعيات الإدماجية النموذجية المستعملة في البحث للمستويات الثلاثة بناء على المحتوى وأهدافه، لنخصص الفصل الأخير لنتائج الدراسة الميدانية والمعنون بـ: عرض وتحليل نتائج البحث الميداني واستثمارها، وأوردنا فيه نتائج تطبيق منهج تحليل الأخطاء على الإنتاج اللغوي للعينة انطلاقا من معيار التوظيف وأنواعه وتفسيرها، لنتوصل بذلك إلى مجموعة من العوائق التي تحول دون نجاح التعلمات المسطرة، قد تم استثمار هذه المعلومات لاقتراح الحلول المناسبة لتجاوز هذه العوائق، لتُختتم هذا العمل بخاتمة جمعت أغلب النقاط التي أسفرت عنها هذا الدراسة في أقسامها الثلاثة.

-المراجع المعتمدة ومدى استغلالها:

لقد عكس تنوع المصادر والمراجع التي تمّ استعمالها في هذه الدراسة، تداخل المجالات التي تسهم في تعليمية اللغات بحق، وعلى رأسها تلك التي تهتم بتعليمية اللغة، منها: كتاب "أسس تعلم اللغة وتعليمها" لصاحبه دوغلاس براون، والذي أورد فيه أهم النظريات الخاصة بتعليم اللغة وتعليمها رابطا إياها بالطرائق التعليمية والنشاط الصفي، كما تمت الاستفادة من كتاب عبده الراجحي المعنون بـ"علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية"، ولكن هذا لم يغننا عن الرجوع إلى كتب التعليمية العامة المهمة ككتاب:"نظريات التعلم والتعليم" لصاحبه يوسف قطامي، والذي تمَّ فيه بيان الجانب النفسي والتربوي للمنهج التعليمي وربطه بالنشاط الصفي، كما تمت الاستفادة من مختلف المقالات التي اهتمت بالتنظير لتعليمية اللغة عامة واللغة العربية

خاصة ومحاولة ربطها بالواقع التعليمي على رأسها ما قدمه الباحث عبد الرحمن الحاج صالح في مختلف كتاباته، وأهمها كتابه:"بحوث ودراسات في علم اللسان"، وقد كان كتاب:"التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء" محمد اسماعيل صيني واسحاق محمد أمين، وكذا كتاب صالح بلعيد: "دروس في اللسانيات التطبيقية"، من أهم الكتب التي تمت الاستعانة بها في الجانب التطبيقي وذلك في تفسير الأخطاء لاستثمارها بأمثل طريقة، كما حاولنا قدر الإمكان استغلال مختلف ما أنتجته وزارة التربية الجزائرية في إطار تبسيطها لمنهج المقاربة بالكفاءات في مختلف مراحل البحث والتي كان أهمها ما نشره المركز الوطني للوثائق التربوية تحت عنواني "قراءات المركز" و"منهاج اللغة العربية وآدابها"، وذلك لارتباطه بواقع تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي، ولأنه يعتبر المنطلق المسطر لكل ما يتم تعليمه فعلا.

-الصعوبات:

يواجه الباحث في رحلته العلمية بعضا من الصعوبات، ولكنها في الحقيقة تكون مدعاة لبذل مجهود أكثر، ولإيجاد الحلول المثلى، ولعل أهم ما واجهته هذه الدراسة:

- صعوبة الحصول على العينات لأسباب تتعلق بظروف المؤسسات المختارة.
- صعوبة التوفيق بين العمل –التدريس في الطور الثانوي- والبحث العلمي والتنقل اللازم لذلك، خاصة وأن الأقسام الموكلة إلي في هذه السنوات الأخيرة أغلبها أقسام نهائية.

وأشكر السيد المشرف الأستاذ الدكتور "يحي بن يحي" الذي لم يدخر جهدا في إرشادي طوال هذه الرحلة البحثية، كما أشكر المؤسسات التعليمية الثلاثة، والأخ الأستاذ "علواني بلقاسم"، الذي كان عونا لي في جمع العينة. كما أرجو أن تفيد هذه الدراسة من يطلع عليها مهما كان موقعه باحثا أو معلما أو متعلما . تم بحمد الله وعونه.

غرداية في 07 أفريل 2022

الطالبة: خينش فاطنة.

Email :fatnakhineche@gmail.com

القسم الأول

تمهيـــــــــــد

الفصل الأول:

خصوصية الدراسة ومصطلحيتها

المبـــــــــحث الأول: خصوصـــــية الدراسة

المبـــــــــحث الثاني : مصطلـــــحية الدراسة

تمهيد:

لم يكن لاعتماد المنهج العلمي الموضوعي لدراسة اللغة الأثر المباشر في تطور الدرس اللساني فحسب، بل أثر في العديد من المجالات التي تنطلق من اللغة كموضوع لها، ويعتبر ميدان تعليمية اللغات language didactics من ضمن المجالات التي استفادت منه وبشكل واسع، ذلك أنه يمثل واحدا من أهم الأطر النظرية التي تحكم هذا الميدان، إضافة إلى أهمية هذا الميدان بالنسبة للمجتمع كله، وليس بالنسبة للمختصين في اللسانيات التطبيقية فحسب، فهو يُعنى-تعليمية اللغات- بجانب حيوي للغاية وهو تعلم اللغة وتعليمها سواء كانت اللغة الهدف هي اللغة الأولى أو اللغة الثانية. ولذلك كان لابد من ربط المجال العلمي بواقع المناهج التعليمية للغة ومدى تفاعل كل منهما مع الآخر وذلك لبيان القاعدة النظرية والمعرفية التي تنطلق منها هذه الدراسة وتحديد مصطلحيتها العامة.

1-خصوصية الدراسة:

أ-تعليمية اللغات مجال لساني تطبيقي:

لا يمكن إنكار ارتباط اللسانيات التطبيقية باللسانيات العامة، لهذا أُعتبرت اللسانيات التطبيقية فرعا من علم اللغة نظرا لاستفادتها من مختلف النظريات اللسانية، فوضعها هذا حيِّزَ التطبيق في بعض المجالات العملية المرتبطة بتعليم اللغة[1]، غير أنه منذ سنة 1964م أصبحت علما مستقلا عن الألسنية العامة[2]، ولذلك فهي من العلوم التي لا يزال تحديدها غير واضح المعالم نظرا لحداثتها[3]، لكن هذا لا يعني أن موضوعها أو هدفها أو مرجعياتها غير محددة، بل تعتبر علما يستقي ماهيته من خلال هذه العناصر الثلاثة، لذلك يعرفه عبده الراجحي بأنه علم وسيط يهدف إلى البحث عن حل لمشكلة لغوية موظفا كل العلوم المتاحة والتي لها علاقة باللغة مثل اللسانيات وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية[4]. كما ترتبط العلوم الثلاثة التي حددها الراجحي بالمتكلم "مستعمل اللغة" وأحواله الشخصية باعتباره فردا مختلفا عن غيره

---

(1) –ينظر: دوغلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي. علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت. لبنان، د.ط، ت: 1994م، ص:172-173.

(2) –ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، ت: 1995م، ص: 8.

(3) – ينظر: سمية جلايلي، **اللسانيات التطبيقية : مفهومها ومجالاتها**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر، ع: 29، ت: ديسمبر 2017م، ص: 125.

(4) –ينظر: **عبده الراجحي**، مرجع سابق، ص: 12

أو فردا في جماعة، ذلك أنه إما مؤثر في البيئة أو متأثر بها، وهذا التحديد يتطابق وإلى حد كبير مع متعلم اللغة، فإن رأي شارل بوتون القائل بأن اللسانيات التطبيقية تحل المشكلات العملية التي تعترض الإنسان الناطق[1] أوسع إحاطة بمجال هذا العلم، ذلك أنها اهتمت باللغة واقعا سواء ارتبطت بمتعلم اللغة أو لم ترتبط. ولا أدَّل على ذلك من اللسانيات الحاسوبية التي تسعى في الأساس لحل مشكلة الترجمة مع الآلة لجعلها أكثر فعالية ونجاعة[2]، وبالتالي فإن اللسانيات التطبيقية لا تهتم بتعليمية اللغة فحسب[3]، وإن كانت استفادة هذا المجال واضحة وجلية من بقية المجالات؛ إذ أنه ينتقي منها ما يفيده في حل المشاكل التي تعترضه في تعليمية اللغة، لذلك فإن لهذا المجال خصائص تنبثق أساسا من خصائص اللسانيات التطبيقية، وهي[4]:

1-البراغماتية: لأنها مرتبطة باحتياجات المتعلم وما يفيده فعلا.

2-الانتقائية: حيث يختار الباحث في هذا المجال ما يراه ملائما للمتعلم والتعليم.

3-الفعالية: لأنه يبحث عن الوسائل الأكثر نجاعة لتعلم اللغات وتعليمها.

فمجال تعليمية اللغات له طابع نفعي؛ إذ أنه يبحث عن حلول عملية وواقعية، لتلك العراقيل والصعوبات التي تواجه المتعلم، أما صفة الانتقاء فهذا يتوافق مع الطابع النفعي، إذ أنه لا ينتقي داخل مجال اللسانيات التطبيقية فحسب (ونقصد بذلك علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي و...و..)، بل يتجاوز حدود المجالات اللغوية إلى مجالات أخرى، ففي مجال التعليمية العامة[5] مثلا يتم تطوير الوسائط المتعددة واستغلال البرامج الحاسوبية لأهداف

---

[1] -ينظر: شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، تر: قاسم مقداد.محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات المطبعية، دمشق.سوريا، د.ط، د.ت، ص: 07-08.

[2] -ينظر: جلايلي سمية، مرجع سابق، ص:131.

[3] - يشير الراجحي إلى أن المؤتمرات التي عقدت تحت مسمى علم اللغة التطبيقي تضم العديد من المجالات مثل تعلم اللغة وتعليمها، تعليم اللغات الاجنبية، التعدد اللغوي، التخطيط اللغوي، علم اللغة الاجتماعي، علاج أمراض الكلام،....، غير أنه يغلب على هذه المؤتمرات الاهتمام بالمجال تعليمية اللغة الأم أو الثانية. .ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 9-10.

[4] -ينظر: جلايلي سمية، مرجع سابق، ص:125.

[5] - التعليمية العامة Didactique générale : وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئ ونتائج عامة تتعلق بالفعل التعليمي التعلمي على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين: القسم الأول يعتمد على الوضعية التعليمية : حيث يقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع المتعلمين في القسم، والقسم الثاني يهتم بالتعليمية التي تدرس القوانين العامة للتدريس بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس، التعليمية الخاصة Didactique spécifique : فينحصر مجالها داخل كل مادة من مواد التدريس أو التكوين. ينظر: سعدية سي محمد، مطبوعة **دروس في مقياس التعليمية "الديداكتيك"** لفائدة طلبة الثانية ماستر علم النفس المدرسي، قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة آكلي محند أولحاج، جامعة البويرة، السنة الدراسية: 2016-2017م، الموقع الرسمي للجامعة: www.univ-bouira.dz.plugins.includes. فالتعليمية العامة تُسهم في بناء المناهج التعليمية وما يترجم مبادئها من

تعليمية في مختلف التخصصات[1]، ومن الطبيعي أن تستغل تعليمية اللغات ما تتوصل إليه التعليمية العامة، على أن يتناسب مع موضوعها، فهذا لا يعني أن هذا المجال يواكب التطور التكنولوجي والعلمي فحسب، بل إنه يبحث عن وسائل تشجع عملية التعلم الذاتي ويجذب انتباه المتعلمين ليخرجهم من روتين الحفظ والنمطية ويقلل من زمن التعلم ويزيد في التحصيل[2] وهذا سيؤدي حتما إلى حل تلك الصعوبات التي تتعلق بالمتعلم من خلال البحث عن تفاعله وتحفيزه وفق ما يناسب روح عصره. ويحاول القائمون على تعليمية اللغة العربية الاستفادة من هذا التطور الحاصل في مجال تعليمية اللغات نظرا لنتائجه ونجاعته؛ إذ يدعو عبد الرحمن الحاج صالح إلى ضرورة الأخذ بالوسائل العلمية البحثية والأساليب الموضوعية التي تسهم في تطوير تعليم اللغة العربية كغيرها من اللغات–الأوروبية خاصة–[3] التي استفادت من هذا التطور الحاصل في مختلف المعارف والعلوم في منهج تعليمها وبشكل ملحوظ وهذا ما ستؤكده النقطة الموالية.

ب–المنهج التعليمي التربوي من منظور لساني تطبيقي:

إن بناء المناهج التربوية يعتبر من اهتمامات علم المناهج[4] ، ولا تكمن أهميته في ارتباطه بالواقع الآني فقط بل بكونه يحضر للمستقبل ويبنيه، وقد أشار كل من عبد الله القلي وفضيلة حناش لذلك تمثّلا بقولهما: «سئل أحد السياسيين عن رأيه في مستقبل أمة قال: "ضعوا

طرائق للتدريس ووسائل تعليمية.. مما تستفيد منه جميع المواد المقررة، ما تحكم علاقة المعلم بالمتعلم بشكل عام بغض النظر عن طبيعة المواد الدراسية سواء كانت لغوية أو علمية، ذات طابع نظري أو تطبيقي...، أما الخاصة فإنها تهتم بتعليمية المادة المقررة انطلاقا من طبيعتها ، ومثال ذلك المخابر العلمية فرغم أنها من تعتبر من الوسائل التعليمية التي توفر بيئة متميزة للتعليم، وقد وضعت التعلمية العامة أسس العمل فيه بشكل عام، إلا أن التعليمية الخاصة تفرق بين أسس ومبادئ التدريس في مختبر اللغات وبين تلك التي تحكم مختبر مادة الكيمياء مثلا، وذلك بالعودة إلى طبيعة المادة الدراسية وخصوصيتها.

[1] –ينظر:نبيل جاد عزمي، **التصميم التعليمي للوسائط المتعددة**، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، سلطنة .عمان، ط: 01، ت: 2005م . ص:09.

[2] –ينظر: محمد صبري سهير.نور خميمي زين الدين، **نظريات ومبادئ تصميم الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها–دراسة تحليلية تقويمية–**، مجلة العلوم الاسلامية، جامعة العلوم ماليزيا، ع: 20، ت: 2017م، ص:96.

[3] –ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية : طرق تكييفها ومناهج تعليمها**، مجلة الأصالة، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية ، مطبعة البعث. قسنطينة.الجزائر، ع:01، ت: 1971م، ص: 48.

[4] – تمَّ افتتاح أول قسم متخصص في علم المناهج سنة 1937م، بمعهد المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك–الو.م.أ– وقبل هذا التاريخ كان هذا العلم ملحقا بالدراسات التربوية. ينظر: عبد الله قلي. فضيلة حناش، **التربية العامة**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت: 2009م،ص: 60-61. وهذا الانفصال عن الدراسات التربوية يدل على التخصص والتمايز بين الأهداف والمنهج المتبع بين الفروع والأصول.

أمامي منهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها"»[1]، ولعل هذا ما يوضح سبب تطور المناهج وتغيرها وفقا لاحتياجات المتعلمين وبالرجوع إلى التطورات الحاصلة في محيطهم، وقبل التطرق إلى العناصر المؤثرة في بناء المناهج، لابد من تحديده أولا:

ب-1/- مفهوم المنهج في ميدان التربية والتعليم:

-**لغة**: منهجٌ: هو اسم مكان على وزن "مَفْعَل"من الفعل "نَهَجَ": أي : سلك واتبع، والمنهج هو المسلك أي الطريق الذي يُتبع، فلا حواجز فيه ولا عراقيل فهو طريق سالك وواضح، يقول ابن منظور: « طريق نهج: بيِّنٌ واضح، وهو النهج [...] ومَنْهَجَ الطريق: وضَّحه والمنهاج: كالمنهج وفي التنزيل: لكل جعلنا منكم شرعة منهاجا [...] ومنهجتُ الطريق: أبَنته وأوضحته: يقال: اعمل على ما نهجت لك»[2].

-**اصطلاحا**: المنهج :curriculum:

في ميدان العلوم التربوية والتعليمية لا يبتعد عن مفهوم المنهج في وضعه اللغوي كثيرا، بل إنه مأخوذ منه، إنه المسلك الواضح المتبع لعملية تدريس المعارف والمعلومات والخبرات للمتعلّم مع الأخذ بعين الاعتبار كل ما يحيط بهذه العملية بدءا من التخطيط للكفاءات إلى حين تحققها وتقويمها، ولقد تطور مفهوم المنهج تبعا لتطور الأسس والعناصر المؤثرة التي يبنى عليها[3]، ولقد ضبطه علي القلي في الوثيقة الموجهة لتكوين المعلمين في المدرسة الجزائرية بتحديده على أنه: «مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم»[4]، ويمكن تحديد حيثيات هذا التحديد لبيان مفهوم المنهج في النقاط الآتية:

---

(1) – عبد الله قلي. فضيلة حناش، المرجع السابق، ص:61.

(2)- ابن منظور، **لسان العرب (مادة "ن هـ ج")**، دار صادر، بيروت.لبنان، ط: 1، ت: 1997م، ج: 6، ص: 163. 164.

(3) – كان مفهوم المنهج سابقا مرادفا للبرنامج أو المقرر الدراسيSyllabus، وهو يشمل مجموع مفردات المادة المقررة في المدرسة، ولكل مرحلة دراسية، ولكل سنة منهجها"برنامجها" الخاص بها. ينظر: علي راشد . **مفاهيم ومبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، ت: 1997م، ص: 41. ونجد هنا أن التركيز على المحتوى وباعتباره المعلم الأساسي للتفريق بين المراحل الدراسية وسنواتها، وهذا لا يتوافق مع منهج المقاربة بالكفاءات الذي يركز على ما يتحقق من كفاءات عند المتعلم مما يعني التركيز على المتعلم وتثمين علاقته وتفاعله مع المعلم والمحتوى، وهذا المفهوم الجديد هو ما يتناسب مع منهج المقاربة بالكفاءات ومرجعياته الأساسية.

(4) –عبد الله قلي وفضيلة حناش، **التربية العامة**، مرجع سابق، ص: 67.

1-الخبرات(التربوية،...،الفنية): تتعلق بما يراد للمتعلم أن يحققه فعلا وواقعا، بالتركيز على علاقة المعلم بالمتعلم والعكس، وعلاقة المتعلمين ببعضهم في إطار الموقف التعلمي التعليمي، أي نموهم الشامل والذي لا تخدمه مادة دراسية واحدة بل مجموع المواد الدراسية.

2-تهيئة المدرسة: أي تحضيرها ككيان معرفي للأنشطة مخطط لها وفق استيراتيجية محددة (الكيف/ الكم /الزمن).

3-داخل المدرسة وخارجها: أنشطة صفية وغير صفية، تلمس الحياة اليومية.

4-تعديل النشاط: يقصد بها عمليات التقويم والتقييم التي تمس كل عناصر العملية أي النشاط التعلمي التعليمي بناء على ما يتحقق من خبرات مسطرة عند المتعلم.

5-الأهداف[1]: ما يُنتظر من المتعلم تحقيقه على المدى المتوسط والبعيد للمادة الواحدة وبشكل عام أو لمجموعة من المواد التعليمية.

6-أفضل ما تستطيعه قدراتهم: أي بمراعاة إمكانيات المتعلمين وخصوصيات نموهم.

ب-2/- أسس بنائه ومكوناته:

- **أسس بنائه والعوامل المؤثرة فيه:** من خلال تحليل مفهوم المنهج تتضح خطورته وصعوبة بنائه فهو لا يرتبط بالمادة التعليمية فحسب بل يراعي كل عناصر العملية التعلمية التعليمية (المتعلم –المعلم- المحتوى) وفي الوقت نفسه يرتبط بسياسة المجتمع وأهدافه، لذلك

(1)- من المهم التأكيد هنا على أن مصطلح الأهداف المقصود به الهدف العام للمادة المدروسة، إذ يرى كل من محمد سرير ونور الدين خالدي أن مستوى للتربية ثلاثة مستويات من الأهداف النوعية: أولا الغايات: وهي الأهداف والقيم والمعايير التي تعبر عن فلسفة المجتمع وتوجهاته وطموحاته والتي تثبتها السلطة السياسية لنظامها التعليمي، ثانيا: المرامي وهي الجانب التطبيقي للغايات، وتعكس الغايات إذ تحدد المقاصد المحددة من تنظيم معين مثال ذلك تنظيم السلم التعليمي إلى ثلاثة مراحل وتحديد مقاصد كل مرحلة ، ثالثا الأهداف العامة: ترتبط بشكل واضح بالمادة الدراسية وتُحدد لكل مرحلة هدف عام ويجب أن يترجم المنهج التعليمي على شكل قدرات ومهارات تتعلق بالمادة الدراسية ويحققها المتعلم. ينظر: محمد شريف سرير .نور الدين خالدي ، **التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم**، مر: محمد بن عيشة .احمد صرصار، د.دار نشر، معسكر. الجزائر، ط: 02، ت: 1995م، ص: 14،13، 16،15.وكان من الضروري التأكيد على هذه الحيثية حتى لا يُستحضر منهج التدريس بالأهداف الذي كان معتمدا في المنظومة التعليمية الجزائرية، إذ أنه قد تم « تخلي المنظومة التربوية في الجزائر عن بيداغوجيا التدريس بالأهداف التي تسعى إلى تزويد المتعلمين بحشد من المعارف والمعلومات النظرية عن طريق التلقين، وتبنيها بيداغوجية حديثة وهي التدريس بالكفايات التي تهدف إلى اكتساب المتعلم مجموعة من الكفايات والمهارات». هنية عريف، **اللغة العربية ومناهجها في ظل اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة**، مجلة الأثر، جامعة، قاصدي مرباح ,ورقلة .الجزائر، ع: 29، ت: ديسمبر 2017، ص: 84، وإن كانت هذه الأهداف العامة تترجم إلى أهداف خاصة وإجرائية سابقا فإنها تترجم اليوم على شكل كفاءات مستهدفة وتعلمية ومهارات في منهج المقاربة بالكفاءات.

لكي يكون هذا المنهج مواكبا لمختلف هذه المتغيرات وما يعتريها من تطورات لابد أن يبنى على تلك المستجدات التي تحدث فيها على مستوى:

1. المتعلم: لقد اتخذت الدراسات النظرية الحديثة النفسية والاجتماعية والتربوية توجها تثمن فيه العمل الجماعي وأهمية التفاعل والتواصل بين الأفراد، والذي ينتج أساسا عن قيمة الفرد وأهمية تقدير الذات ودور ذلك في التعلم واستغلاله[(1)]، وعلى المنهج الاستفادة من هذا الجانب باعتبار أن المتعلم يدرس ضمن مجموعة على أن يحترم في الوقت نفسه الخصائص المميزة لكل متعلم.

2. المعلم: لم يعد المعلم مجرد ملقن للدروس، ذلك أن التحدي الأكبر هو أن لا يعلم القواعد والأنماط اللغوية فحسب بل أن يتجاوز ذلك إلى تعليم المتعلم كيف يستعمل اللغة في مقام تواصلي تلقائي[(2)]، فلابد للمنهج أن يقدم له الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة وكيفيات التقويم المناسبة لتحقيق ذلك.

3. المحتوى: لا يمكن التركيز على كيفية تقديم المحتوى أو التركيز على المتعلم دون الاهتمام بالمادة؛ إذ يرى مجموعة من الباحثين في وضع المناهج أنه من الواجب «تحديد أساسيات المادة أو المجال الذي يراد تقديمه إلى التلاميذ تحديدا علميا يستند إلى الإحاطة بأحدث تطوراتها ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للتلميذ من حيث مساعدته في حل مشكلات مجتمعه»[(3)]، وفي ميدان اللغة تعتبر النظرية التي توصل إليها تشومسكي في الألسنية العامة "النظرية التوليدية التحويلية" من أهم ما توصل إليه البحث اللساني النظري خاصة مع ما انجر عنها من تطورات في مختلف الدراسات اللغوية، وتعتبر من أهم الحيثيات التي أثرت في المنهج كيفية تعلم اللغة واكتسابها وعلاقة هذا بالكفاءة والأداء[(4)].

---

(1) –ينظر: دوغلاس براون ، مرجع سابق، ص: 33.

(2) –المرجع نفسه، ص: 34.

(3) –محمد صابر. حسن سيد. يحي عطية يسرى عفيفي عفيفي. فايز مراد مينا. شحاتة سليمان. محمد حامد فراج، **بناء المناهج وتخطيطها**، دار الفكر ، عمان .الأردن، ط:01، ت: 2006م، ص: 18.

(4) – ينظر: حنيفي بناصر.مختار لزعر، **اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عنكون. الجزائر، د.ط، ت: 2009م، ص: 73.

من خلال ماسبق نجد أن المنهج –رغم ارتباطه بالتعليمية العامة–إلا أنه يخضع في أسس[1] بنائه إلى طبيعة العناصر التعليمية الثلاثة: المتعلم–المعلم– المحتوى، والمستجدات التي تطرأ على هذه العناصر ولذلك سنحاول ضبط مفهوم ومرجعيات منهج المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغات، ولكن من اعتبار لساني تطبيقي وذلك نظرا لتقاطعه مع تعليمية اللغات في المرجعيات المعرفية.

–مكونات المنهج التعليمي:

لقد تمّ ضبط مفهوم المنهج في معجم مصطلحات التعليم واللسانيات التطبيقية من خلال تحديد مكوناته وعناصره كما يلي[2]:

إن المنهج التعليمي هو المخطط الشامل للدورة التعليمية التعلمية، ويتكون من:

أ–الأهداف التعليمية التعلمية للعملية والتي تعكس الغايات.

ب–محتوى الدورة المتسلسل(المفردات المختارة من المادة) وفق نمط محدد[3](نمط عرض المادة).

ج– طرائق التعليم ونشاطات التعلم المعتمدة.

د–الوسائل المعتمدة لتقويم تعلّمات المتعلم.

هـ–الوسائل المستعملة لتقويم مدى تحقيق العملية للأهداف المسطرة لها.

---

(1) – لقد قسم محمد ابرير هذه الأسس التي تبني المنهج التعليمي بشكل عام –بغض النظر عن طبيعة المادة الدراسية– إلى مجموعة من الأسس: وهي الأساس الفلسفي: وهو أساس فكري يتناول الانسان والعالم والعلاقة بينهما، الأساس الاجتماعي : ويتعلق بالمجتمع وثقافته، الأساس النفسي: ويتعلق بالمتعلم ونفسيته ، الأساس المعرفي : ويتعلق بالمعرفة وتطوراتها، الأساس التربوي: وتنطلق من هدف التربية ومبادئها. ينظر: محمد ابرير. **دليل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي**، مطبعة المعارف، عنابة. الجزائر، د.ط، ت:2007م، ص:16، 17. غير أننا ارتأينا تناولها–الأسس والعوامل المؤثرة في بناء المنهج– انطلاقا من عناصر المثلث الديداكتيكي، وذلك حتى نبرز الجانب الذي يثبت أن المناهج بشكل عام تتقاطع مع اللسانيات التطبيقية، وبالتالي فإن منهج تعليمية اللغة يتقاطع في مرجعياته مع تعليمية اللغات، وهذا ما يخدم العنصر المطروح.

(2) –.ينظر: Jack c.Richards.Ritchard Schmidt,**Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**, ,printed in Malaysia,E:04,D :2010, p.:151.

(3) – تعتبر طريقة عرض المادة او ما يصطلح عليه بالتدريج Gradation : ويشير إلى الترتيب الذي يبنى على أساسه تقديم محتويات المادة انطلاقا من طبيعتها أومن علاقاتها ببعضها ، وله نوعان: التدريج الطوليlinear gradation: ويتم فيه تقديم مفردة من مفردات المحتوى تقديما مفصلا وشاملا ثم الانتقال إلى المفردة التالي، التدرج الدوري cyclic gradation : لا تقدم المفردة دفعة واحدة بل يقدم منها جانب واحد مع جوانب أخرى للمفردات الأخرى ثم العودة إليها من جديد وذلك لضبط العلاقات بين المفردات رويدا رويدا، ويرى عبده الراجحي أنها الطريقة الأنسب لتعليمية اللغة لأنه يحترم خصوصية استعمالها الذي ينبني أساس على العلاقات الموجودة بين مفرداتها. ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 73،74.

ومن خلال هذا التحديد يمكن استنتاج مكونات المنهج التعليمي-مهما كانت أسس بنائه- والتي يجب أن تتمثل واقعا حتى يمكن تطبيقه في الميدان العملي، وهي كالتالي:

1-الأهداف/الغايات: وسبق أن تم التطرق إليها وهي التي تحددها السلطة، وتعكس طبيعة المجتمع وقيمه وطموحاته وأهدافه بعيدة المدى[1]، ويُبنى المنهج على أساسها ويعكسها فيما يُسمى بالكفاءات الختامية، وهي-كما قررت اللجنة الوطنية للمناهج-: «التي تربط معنى الغايات بالعمليات الجارية في القسم، فإن الكفاءة الختامية تعبر عن ملمح من ملامح التخرج[2] من المرحلة ومن الطور(...) وتعبر عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية في هذا الميدان(التحكم في الموارد، معرفة كيفية تجنيدها وادماجها وتحويلها)»[3]، وإن كانت الغايات والأهداف العامة شاملة لكل المواد، فإن الكفاءات الختامية —ومن خلال تحديدها- هي خاصة بكل مادة على حدة على حسب طبيعتها العلمية والمعرفية.

2- المحتوى: هي مجموع المعارف التي يتناولها فعل التعلم مهما كان نوعها (معارف صرفة-مهارات-مواقف)[4].

3- الطرائق التعليمية والنشاطات التعلمية: وتتمثل في الخطاب التربوي الذي ينطلق من المعلم إلى المتعلم، ومن أهم الطرائق التعليمية: الحوارية، الإلقائية والتلقينية.. وغيرها من الطرائق المتبعة في عرض الدرس في القسم[5]، وتعتبر النشاطات التعلمية هي تلك الطرائق التي تعتمد أكثر على المتعلم وتنطلق من الفعل التعلمي بشكل أساسي، منها: طريقة المهام

---

(1) —أورد سعد لعمش هذه الغايات بالتفصيل، وتتكون من ستة محاور اساسية:1. تعزيز الانتماء للوطن والشعور بالوحدة الوطنية،2. الوعي بالهوية الوطنية ومكوناتها، 3. ترسيخ مبادئ ثورة نوفمبر 1954 م،4- التشبع بقيم الإسلام من كل النواحي، 5-ترقية قيم دولة القانون وقيمها، 6-ارساء دعائم مجتمع مسالم ديمقراطي معاصر مع التشبع بالقيم الانسانية. ينظر: سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مر: إبراهيم قلاتي، دار الهدى، عين مليلة. الجزائر، د.ط، ت:2010م، ج: 01، ص:48،47.

(2) – سيتم التطرق لهذا العنصر في الجزء التطبيقي، مع ربطه بتعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي.(أنظر:ص: 115-116)

(3)-اللجنة الوطنية للمناهج، **الاطار العام للوثيقة المرافقة للتعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، ت: 2016.ص:8.

(4)- ينظر: محمد صالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر، د.ط، ت:2002م، ص: 46. سيتم تناول هذا العنصر بشيء من التفصيل مع ربطه بتعليمية اللغة العربية في القسم النظري للبحث.أنظر ص:87، 88، 89.

(5) —ينظر: صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر، د.ط، ت:2009م، ص:56.

والاستكشاف، طريقة حل المشكلات....[1]، ولكن هذا لا يعني تغييب دور المعلم، فهو يبقى دوما مسيّرا لهذه الأنشطة والقائم على توجيهها[2].

4-الوسائل المعتمدة للتقويم: وتتمثل في مجموع الوسائل التي تتيح قياس مدى نجاح عمليات التعلم، ومن أهمها: الوضعيات الادماجية في آخر كل وحدة تعليمية، والاختبار التقويمي في آخر كل فصل دراسي[3]، وتعتبر عملية التقويم بشكل عام من أهم عناصر المنهج ليس لأنها تتيح الحكم على مدى نجاح العملية التربوية فحسب، بل لأنها تتيح تقويم العملية ككل وتحسينها[4] ، وبالتالي فالتقويم لا يعني التعلمات المحققة فعلا فحسب، بل يُعني بتقويم كل عناصر ومكونات المنهج التعليمي.

2- مصطلحية الدراسة:

من الضروري ضبط المصطلحات التي تقوم عليها أي دراسة علمية، ذلك لأنها الجهاز الذي يتم به فهم الموضوع واستيعابه، لذلك لا ينبغي أن يتم إغفال الإطار العام الذي تُستخدم فيه هذه المصطلحات، لأنها تكسب خصوصيتها وماهيتها من خلاله، فالمصطلحات الآتية: التعليمات، التعلمات، الوضعية الإدماجية، المكتسبات القبلية، التوظيف...وغيرها، من المصطلحات التي أُعتمدت في هذه الدراسة، لا يمكن فهمها إلا من خلال فهم ماهية منهج المقاربة بالكفاءات وتحديد آلياته الإجرائية ذات الطابع التعليمي العامة وهذا في المبحث الأول وستتضح أهمية هذا المبحث عند التطرق لتعليمية اللغة العربية في إطار هذا المنهج في القسم النظري؛ إذ من الصعب التطرق للخصوصيات إلا إذا تمَّ توضيح العموميات، كما تم تخصيص المبحث الثاني لمصطلحية منهج تحليل الأخطاء الذي تم اختياره كمنهج لدراسة العينة، نظرا لأهميتها في البحث الميداني.

---

[1] –ينظر: محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص:85-93.

[2] –وسيتضح الأمر أفضل في القسم التطبيقي والذي سيكشف عن المهمة الحقيقية للمعلم في الفعل التعلمي.(أنظر ص: 83-84)

[3] –ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص: 24. 25.

[4] –ينظر: إكزاييفي روجييرس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، تق:بوبكر بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، ت: 2006م، ص: 51. 57.

أ- منهج المقاربة بالكفاءات من منظور لساني تطبيقي:

أ-1/- ضبط حدود المفهوم: لغة واصطلاحا:

إن منهج المقاربة بالكفاءات يعتمد هذا المفهوم الذي تمَّ تحديده في المبحث السابق للمنهج، إذ تمَّ تحديده في دليل بيداغوجيا الإدماج[1] بأنه المحدد للمسار التعلمي للمتعلم، ويضم البرنامج الدراسي بدءا من الغايات والمحتوى والكفايات المسطرة له وحتى الطرائق البيداغوجية والتقويم وعدته[2]. وهذا ما أشار علي راشد بقوله «إن المنهج هو كل ما ت-قدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان»[3].

-المقاربة: لغة: جذرها اللغوي: ق ر ب، على وزن مفاعلة[4] وفعلها قارب: وهي بنية صرفية تشير إلى مشاركة الحدث بين اثنين[5]، وقد وردت في لسان العرب لابن منظور في الجذر:" ق ر ب": في قوله:« القراب والقِراب؛ مقاربة الشيء، تقول(...)ملء قدح ماء أو قُرابه(...)وإناء قربان : قارب الامتلاء(...) وقارب الشيء داناه»[6] .

-المقاربة:اصطلاحا: انطلاقا من المعنى اللغوي، يتشكل مفهوم المقاربة "appraoch" اصطلاحيا، إذ أنه من المسلم أن فهمنا للعملية التعليمية التعلمية يتغير ويتطور، ذلك أنه ليس

---

(1) – نشير أن بيداغوجيا الإدماج هي إحدى الترجمات العربية لمصطلح Approuch de integraiton، والتي تعددت وتنوعت، ففي بعض الكتب وجدناها: منهج المقاربة بالكفاءات، منهج بيداغوجيا الإدماج، منهج بيداغوجية الكفاءات، منهج التدريس بالكفاءات فمثلا محمد الدريج يصطلح عليه بمنهج التدريس بالكفايات (ينظر: محمد الدريج، **التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى منهج التدريس بالكفايات**، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، ت: 2004م.)، أما زينب عسعوس تصطلح عليه ببيداغوجيا الإدماج في كتابها: كيف نفهم الجيل الثاني؟ (ينظر: زينب عسعوس، **كيف نفهم الجيل الثاني**، مطبعة: Ellure،الجزائر، ط:1، ت:2017م، وهذا يعود أساسا إلى عدم ضبط المصطلحات، لذلك من الأجدر الرجوع إلى القواميس الأجنبية لضبط المصطلحات والتحقق منها، واستعمال ما يتم اعتماده اكاديميا (باتفاق الباحثين)، أو رسميا بالعودة إلى مختلف الوثائق الرسمية التي تحكم قطاع التربية والتعليم وهو ما قمنا به، إذ اعتمدنا المصطلح الذي أُعتمد رسميا، وهو مصطلح: منهج المقاربة بالكفاءات.

(2) – ينظر: المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، **دليل بيداغوجيا الإدماج**، وزارة التربية الوطنية والعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، د.ت، د.ط، ص:8.

(3) –علي راشد، مرجع سابق، ص:41.

(4) – يكون مصدر الفعل فاعل على وزن مُفاعلة،"ماكان على وزن فاعل فمصدره فعال ومُفاعلة نحو دافع دفاعا ومدافعة، وجاور جِوار ومُجاورة"، محمد فاضل السامرائي، **الصرف العربي أحكام ومعاني**.كتاب منهجي يجمع بين الأحكام الصرفية ومعاني الأبنية، دار ابن كثير، بيروت لبنان، ط: 01، ت:2013م، ص:80.

(5) –ينظر: المرجع نفسه، ص:30.

(6) –ابن منظور: مرجع سابق، ج: 01، ص:664-666.

نهائيا، وبالتالي فهمها والتخطيط لها أمران نسبيان يتجددان ويتغيران وفق التطورات الحاصلة على مستوى علوم التربية وعلم النفس... وغيرهما من المجالات والميادين التي تؤثر في هذه العملية، ولو كان غير ذلك لما كانا في تطور وتغير مستمر، وبالتالي ففي كل مرة نقارب هذه العملية–فهما وتخطيطا– وفق تصورنا لها؛ لذا تم ضبطها في قاموس التعليم واللسانيات التطبيقية بالقول أن « المقاربة في ميدان التعليم هي الجانب النظري والفلسفي والمبادئ الضمنية التي تبنى على أساسها الممارسات التعليمية»[1] .

–الكفاءات:لغة: الكفاءات ج مفرده كفاءة، وقد ورد في لسان العرب: : «كفأ: كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه(...) الكفء : النظير والمساوي، وكافأه مكافأة وكفاء: ماثله، ومن كلامهم :الحمد لله كفء الواجب، أي قدر ما يكون مكافئا له والاسم كفاءة والكفاء»[2]، ، وبذلك يكون المعنى اللغوي يشير إلى المساواة وهو بذلك يعتبر بعيدا عن المعنى الاصطلاحي، أما الكفاية فهي كما حددها خالد بسندي: « القيام بأمر ما والوصول إلى درجة معينة من الاتقان تتفاوت هذه الدرجة تبعا للشخص الذي يقوم به»[3]،وهذا المعنى اللغوي في الحقيقة يترجم المصطلح ويتوافق مع مدلوله المعرفي . كما أن الكفاية–فعلا– تتفاوت من متعلم لآخر، ولكن لخضر لكحل و رغم الاختلاف بين المصطلحين وبعيدا عن أيهما الأصح، يؤكد الأجدر اعتماد المصطلح الذي استعملته المناهج الرسمية الجزائرية وهو الكفاءة[4]، وسنعتمد هذا المصطلح بدل الكفاية في بقية بحثنا.

–الكفاءات:اصطلاحا: يتحدد مفهوم الكفاءة competence في الواقع التربوي من خلال قدرة المتعلم على تفعيل معارفه المكتسبة خلال العملية التعليمية التعلمية في حل وضعيات ذات دلالة بالنسبة له، وقد ضبطها محمد صالح حثروبي بقوله: « الكفاءة هي معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة إمكانات(معارف–مهارات– طرائق تفكير–استعدادات...) وتحويلها في سياق معين وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة، أو لتحقيق إنجاز ما»[5]،

[1] –Jack c.Richards.Ritchard Schmidt ,op. cit,p :30.

[2] – ابن منظور، مرجع سابق، المجلد:01، ص: 139.

[3] – خالد بسندي، **مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية**، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة.الكرك. الأردن، المجلد:5، ع:2، ت:2009م،ص:37.

[4] –ينظر : لخضر لكحل،مرجع سابق، ص:76 .77.

[5] –محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص:43.

وبالتالي لا يكفي أن يتعلم المتعلم المعارف ويكتسبها، أو أن يكتسب مهارات بل يجب أن يكون قادرا على توظيفها لحل المشاكل التي تواجهه، وذلك بوعي وقصدية وليس بالضرورة أن تكون كلها مما تعلمه من الصف (القسم)، يقول فليب بورنو بناء على ذلك بأن الكفاءة «هي القدرة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية لمواجهة نوع معين من الوضعيات»[1].

***منهج المقاربة بالكفاءات:**

اجتهد الكثير من الباحثين لتحديد مفهوم منهج المقاربة بالكفاءات، ومن بينهم محمد صالح الحثروبي الذي حدد المفهوم بقوله إنه: « تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي جديد ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية نشاط تعليمي»[2]، وقد تمّ ضبطه من طرف جاك س ريتشاردز وريتشارد شميدت في معجم مصطلحات التعليم واللسانيات التطبيقية كالتالي:« هو مقاربة تعليمية للتدريس الذي يركز على المهارات والكفاءات الوظيفية التي تبنى من خلال اعتماد التعليم الفعال»[3]، والفرق بين التعريفين أن الأول ركز على مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، دون الإشارة إلى ما يتخلل العملية التعليمية أو ما يسبقها، بينما في التعريف الثاني فقد أشار وبشكل صريح للتعليم الفعال، وهوما يتخلل العملية التعليمية من ممارسات تعليمية والتي تحيل إلى المحتوى والطرائق التعليمية والتقويم، وبناء على هاذين التعريفين من جهة، وعلى مفهوم كل حد من حدود منهج المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، يمكن القول إن منهج المقاربة بالكفاءات هو منهج تربوي تعليمي تتظافر عناصره المختلفة لإحداث الكفاءة لدى المتعلم وتنميتها ليكون قادرا بها على بناء تعلماته اللاحقة وتوظيف كفاءاته في حل ما يواجهه من صعوبات.

أ-2/ - نشأة منهج المقاربة بالكفاءات:

مما لا شك فيه أن صفة التراكمية والترابط بين الميادين العلمية من أهم ما يميز المعارف الإنسانية، وعليه فقد كان انبثاق منهج المقاربة بالكفاءات[4] ناتجا عن نقد المناهج التعليمية

---

(1) -فليب برونو، **عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس**، تر: المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ط،ت:2010م، ص:17.

(2) -محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص:12.

(3) -Jack c. Richards .Ritchard Schmidt, op. cit. p :103

(4) - ارتأينا أنه من الضروري الإشارة إلى أن فكرة المقاربة بالكفاءات واعتمادها في المجال التعليمي ظهر لأول مرة في ميدان خارج المدرسة بمفهومها التقليدي المتعارف عليه، إذ يشير محمد الدريج إلى أن « أول وأهم مجال ظهر فيه مفهوم الكفاية وانتشر هو مجال المقاولات، حيث وجد توظيفه العملي في مجال الشغل داخل المصانع والشركات» محمد الدريج، مرجع سابق، ص: 285، وذلك بحثا عن الفعالية والإنجاز

التي سبقته، ومحاولة تحسينها، وناتجا أيضا عن تطور المرجعيات المعرفية العلمية التي تقف خلف بناء هذه المناهج، فقد وضح دوغلاس براون ذلك بقوله «أن مناهج التعليم ما هي إلا تطبيق لأوضاع نظرية»[1]، ويضيف مخاطبا القائم على العملية التعليمية:« لا شك أن فهمك للكيفية التي يتعلم بها المتعلم سوف يحدد فلسفتك في التعليم وأسلوبك ومدخلك ووسائلك الفنية في قاعة الدرس»[2]، فلما كانت المدرسة النفسية السلوكية مرجعية لمنهج التدريس بالأهداف[3] ،كان المعلم يسعى لجعل المتعلم عارفا بأمر ما وينتظر منه سلوكا متوقعا يمكن قياسه، ويقيسه بمعيار "الصحة والخطأ" لتعزيزه، وهذا بالضبط ما قصده بوبهام Popham في تعريف للهدف الخاص بقوله: «هو ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله او اعتقاده في نهاية تعليم معين»[4]، ونجد بلوم blom في تعريفه للهدف الإجرائي أكثر وضوحا منه إذ يقول: «إنه صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة، المرتبطة بمجال محتوى محدد»[5]، ومن خلال التعريفين للهدف-الخاص والإجرائي- نلاحظ طغيان النزعة السلوكية وتأثيرها الشديد على المنهج التدريس بالأهداف، والذي سبق منهج المقاربة بالكفاءات؛ وهذا طبيعي فالنظرية السلوكية تنطلق من الحيثية أن التعليم ينبني على ثلاثة عناصر، ألا وهي: المثير، الاستجابة والتعزيز. فقد قدم روبرت ثورندايك Robert Thorndike دراسة تجريبية ربط فيها بين المثيرات والاستجابات، وقد حاول فيها تقديم نظرية للتعلم لفهم سلوك الطلبة في مواقف محددة، وكيف يكررون سلوكا دون آخر بفضل التعزيز[6]، وهنا نجد أن نظريات التعلّم

خاصة وان الكفاءة في هذا المجال تتعلق بالجانب العملي والتطبيقي. وقد أُستغل هذا المنهج رسميا إلى المجال التعليمي والتكويني، وكان ذلك في مجال تكوين المعلمين في سنة 1963م، ومع تطور علم نفس النمو المعرفي في التسعينات تمَّ انتهاجه في المدارس التعليمية، ينظر: زينب عسعوس، مرجع سابق، ص: 15-16.

(1)- دوغلاس براون، مرجع سابق، ص:33

(2) -المرجع السابق، ص:26

(3) - منهج التدريس بالأهداف: هو المنهج الذي سبق تطبيقه تاريخيا في منظومة التعليم الجزائرية منهج المقاربة بالكفاءات، ويعتبر التدريس استيراتيجية عمل تُعنى بتنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية المتعلمين من أجل تحقيق تعليم ما انطلاقا من أهداف محددة تجاه نتائج مرجوة، ويعتبر التلقين من أهم المبادئ المتبعة فيه وذلك نظرا لتفسيره فعل التعلم من وجهة نظر نفسية سلوكية . ينظر: محمد صالح حثروبي، **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته**، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة. الجزائر، د.ت، د.ط، ص:11.

(4) -محمد صالح حثروبي، المرجع السابق، ص:23.

(5) -المرجع نفسه، ص:24.

(6) - ينظر: يوسف محمد قطامي، **نظريات التعلم والتعليم**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن،ط:01، ت:2005م،ص: 35.

وضبطها لمفهوم التعلّم، هو ما ينقد منهجا قديما فيُظهر نقائصه، ويوجِد منهجا جديدا يتخطى عيوبه، وبالتالي يتأثر التعليم في كل عناصره، وهذا ما يؤكده دوغلاس براون فيقول:« إن تعريفا للتعليم هو الذي يضفي إلى المبادئ التي تحكم اختيار المناهج والأساليب بذاتها، وهكذا فإن نظرية التعليم التي تتبعها تحدد الطريق إلى إجراءات ناجحة إذا كانت متسقة مع فهمه»[1]، ويجدر هنا التأكيد على أن منهج التدريس بالأهداف لم يتم تجاوزه بشكل نهائي، بل لا تزال آثاره في منهج المقاربة بالكفاءات في عنصر التقويم، وهذا ما قصدناه بالقول في بداية الحديث بالتراكمية، فإن لخضر بلكحل يرى أن المقاربة بالكفاءات استندت في خلفيتها النظرية على الاتجاه السلوكي والبنائي والمعرفي ويتجلى أثر الاتجاه السلوكي من خلال المحافظة على الأساليب التقويمية القائمة على قياس مدى تحقق الكفاءة والتقدير الكمي الواضح للأداء، في حين أن الجديد في هذه المقاربة هو استنادها للاتجاه البنائي والمعرفي القائم على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات معرفية وذاتية وكذلك تأثير العوامل الاجتماعية في المتعلم[2].

أ-3/- المرجعيات المعرفية لمنهج المقاربة بالكفاءات:

-المرجعية النفسية: نظرية التطور المعرفي[3]: the Cognitive development :

لقد أهملت النظرية السلوكية دور المتعلم وشخصيته في فعل التعلم، وعاملته معاملة آلية، وقد حاول جون بياجيه J.Piaget منذ إسهاماته الأولى في علم النفس ومنذ سنة 1918م دراسة التطور المعرفي عند الطفل[4]، ليتوصل إلى فكرة غيرت نظرة علم النفس للفعل التعلمي لدى المتعلم؛ إذتمّ ربط الفعل التطور المعرفي لدى المتعلم بثلاث حيثيات وهي:

«-التمثل:Assimilation:هو عملية يدمج الفرد فيها ما يستقبله من خبرات جديدة في بنائه المعرفي.

-التكيف:Accomnodation: هو عملية يحاول فيها الفرد أن يوائم أبنيته المعرفية الموجودة لكي تتناسب وتتفق مع الخبرات الجديدة.

---

(1) -دوغلاس براون، مرجع سابق، ص:32-33.

(2) -لخضر لكحل، مرجع سابق.ص:73.

(3) -يطلق عليها أيضا: النظرية البنائية المعرفية consetructivism، وهذا يرجع إلى أن المتعلم يبني منظومته المعرفية بإنشاء علاقات بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة. ينظر: مصطفى ناصف، **نظريات التعلم**. **دراسة مقارنة**، مر: عطية محمود هنا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دار المعرفة، د.ط، د.ت، ص:334.

(4) -ينظر: يوسف محمد قطامي، مرجع سابق، ص:253.

-التوازن: Equilibration: هو عملية مستمرة للتوفيق بين العمليتين التمثيل والتكيف»[1].

ويتضح من خلال هذه النظرية أن المتعلم هو المتحكم في عملية التطور المعرفي لديه، لأنه هو من يقوم بهذه الحيثيات الثلاث-التمثل ،التكيف ،التوازن- إدراكيا وذهنيا، ولا يمكن أن تتدخل فيها العوامل الخارجية -سواء المعلم أو غيره- لأنها تتعلق بالقدرات ذهنية الداخلية للمتعلم، والمعارف الجديدة هي الشيء الوحيد الذي ينتمي لمحيطه الخارج عن إدراكه، والتي يخضعها هي الأخرى للعمليات الثلاث لتصبح جزءا من معارفه، ويؤكد مصطفى ناصف هذا الحكم بقوله «المتعلم يقوم بصورة فعالة ببناء العلاقات التي لا توجد ولا يمكن لها أن توجد في البيئة»[2]، وهنا يشير إلى حيثية التوازن، فالتمثلات يمكن ملاحظتها من خلال متابعة التطور المعرفي للمتعلم، والتكيف ناتج عن الخبرات الجديدة التي يتعرض لها المتعلّم، وتبقى حيثية التوازن غير قابلة للقياس والملاحظة بشكل مباشر وواضح؛ ولعل هذا ماجعل البنائيين اللاحقين وعلى رأسهم: J.Tradif، الذي يرى لخضر بلكحل أنه يقسم المعرفة إلى قسمين:«المعارف الصريحةDéclaratives Connaissanes المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة وقوانينها...والمعارف الإجرائية Connaissanes procédurales وهي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما»[3]، وما فعله تراديف أنه اعتبر التمثل والتكيف معارف صريحة، بينما اعتبر التوازن معرفة إجرائية، والحق أن هذا التحليل النفسي لفعل التعلم والبعيد عن النظرة السلوكية، هو ما يجعل اختلاف درجات الفهم والتمثل للدروس عينها بين المتعلمين واضح العلة، فكل متعلم يختلف عن الآخر في مدى كفاءته في المعارف الإجرائية.

- المرجعية التربوية: النظرية الإنسانية Personalism(الشخصانية)[4]: تعتبر هذه النظرية الإنسان محورا للعملية التربوية، وتؤكد على ضرورة تنمية وسائله الذاتية لفهم بيئته، وهذا

---

(1) -يوسف محمد قطامي، المرجع السابق، ص: 258.

(2) -مصطفى ناصف، مرجع سابق، ص: 334.

(3) -لخضر لكحل، مرجع سابق، ص: 76.

(4) - ترجم المصطلح: إلى عدة مصطلحات باللغة العربية، منها: الشخصانية، اللاتوجيهية، العضوانية، التحررية، المتفتحة، ينظر: بوطالبي بن جدو، **محاضرات في مادة النظريات التربوية**، السنة الثانية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. فرع علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية ، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 02 . الجزائر، د.ط، ت:2015-2016، ويعود ذلك إلى إشكالية ترجمة المصطلح العلمي بشكل عام من لغته الأصلية إلى لغة أخرى، ونتفق مبدئيا مع مصطلح الشخصانية ونستعمله لأنها تعكس كنه النظرية التي تنطلق من أن لكل متعلم طرقه الشخصية الخاصة في تفاعله مع البيئة فهما وتعلما.

ما يقصده على محمد الفنيش عندما أكد على أن تعلم التلميذ طريقة العثور على المعرفة الجديدة أهم من المعرفة نفسها، لأن "الطريقة" هي ما تجعله قادرا على مواجهة تغيرات العالم[1]، ويرى كارل روجرز K.Rogersعلى أن التعلم الخبراتي Experiential learning والذي ينتج عن تفاعل المتعلم مع المعارف والمعلومات-أو ما اصطلح عليه بالتعلم المعرفي Cognitive learning-وفق قدراته الشخصية أكثر تعقيدا من أن يفسر بطريقة سلوكية[2]، ولا يكتفي روجرز بجعل التعلم الخبراتي أهم من المعارف ذاتها، بل ويقوم هذا التوجه الفكري بتنحية المعلم من دوره التلقيني ويعتبره مجرد موجه للعملية التربوية، فيضيف موضحا دور المعلم «(...)فدور المدرس في كل ذلك فهو المساعدة والمراقبة والتشجيع والإرشاد» [3]، ويؤدي ذلك على إعطاء المزيد من المساحة لإبداع المتعلم في كيفية تعامله مع المعارف التي تقدمها البيئة، والذي له الحق في فهمها ونقدها وتركيبها تركيبا جديدا وفق ما يراه مناسبا، و هذا ما يقصده بوطالبي بن جدو بتحدثه عن علاقة الحرية بالتعلم، إذ يقول: «...تعميق مفهوم الحرية الشخصية من خلال جعل كل تعلم ينطلق من مبادرات الطالب الشخصية(...) وكذا جعل المتعلم قادرا على إدراك التلاؤم بين المعرفة التي يجب اكتسابها وموضوع التعلم»[4]، وهنا نجد أن البيئة تسهم وبشكل واضح في الفعل التعلم، بل إن التعلم الخبراتي لا يمكن أن ينمو إلا بنمو التعلم المعرفي الذي يحفزه، لأن الهدف من التعلّم هو فهم البيئة والتفاعل معها مما ينتج خبرات ومعارف جديدة.

-المرجعية اللسانية:

لم يؤثر الدرس اللساني في المنهج فقط في حالة كانت المادة المطروحة فيه تتعلق بمجال اللغة وتعليمها، سواء كانت اللغة الأولى أو الثانية، فنظرية تشومسكي التوليدية التحويلية لم تكن ذات أثر على الدرس اللساني النظري أو التطبيقي فحسب، فرصده لماهية اللغة الإنسانية وكيفية تطورها كان له مضاعفات عديدة في مختلف الميادين التي تسهم في بناء المناهج التعليمية، وهذا ما يؤكده ميشيل زكريا بقوله: «اضطر علماء النفس بتأثير من هذه النظرية إلى

---

[1] -ينظر: أحمد علي الفنيش، **التربية الاستقصائية. أصولها النظرية وتطبيقاتها العملية**، الهيئة القومية للبحث العالمي، طرابلس .ليبيا،ط:02، ت:1992م، ص:24.

[2] -ينظر: المرجع نفسه، ص: 65-66.

[3] -المرجع نفسه، ص:35.

[4] -المرجع نفسه، ص:16.

إعادة نظرهم في تحليل السلوك الكلامي»[1]، فلم يعد هؤلاء مكتفين بالوصف والتحليل بل انتقلوا إلى المستوى التالي وهو التفسير[2] ولا يخفى أثر ذلك على تعليمية اللغة إذ ستستغل النتائج في التحكم بالظاهرة اللغوية وخاصة في ميدان تعليمها وتعلمها. ولعل أهم مفهوم استعمله تشومسكي هو مفهوم"الإبداع" ليدحض بذلك عدة مبادئ قامت عليها النظريات النفسية والسلوكية والتربوية ولمدة طويلة[3]، فهو يرفض بذلك المبدأ القائل بأن اكتساب اللغة يكون تقليدا[4]من خلال التكرار والمؤثرات الخارجية، ويؤكد أن الإبداع هو أساس اكتساب اللغة وتعلمها، ويقصد تشومسكي بالإبداع هنا «هو قدرة المتكلم على إنتاج جمل جديدة وتفسيرها على نحو مستقل عن سيطرة المحفزات»[5]، فقد كان اكتساب الطفل الصغير للغة مرتبطا ولزمن طويل بالتقليد والمحاكاة، إلى أن أثبتت هذه النظرية —حسب سناء الداغستاني– «أن الطفل ليس صفحة بيضاء(...) بل ورث جهازا لغويا أي أنه مهيأ مستقبلا لتعلم لغة البشر»[6]، والحق أن تغير النظرة لطبيعة اللغة وكيفية اكتسابها سيغير حتما طريقة تعلمها وتعليمها. فقد نتج سابقا عن النظرية السلوكية من جهة، والدراسة المعيارية التوصيفية التصنيفية للغة دون مناقشة الذهنية العقلية[7]، أو ما أُصطلح عليه بالمنهج البنيوي، أهم المبادئ التي بُني عليها منهج التدريس بالأهداف، والذي ركز على الجانب النحوي المعياري من خلال التمارين البنيوية المتنوعة والمتكررة[8]، ليؤكد كل من حنيفي ناصر ومختار زعتر أن الدراسة اللغوية قد تغيرت معالمها لتنطلق أساسا من المنهج العقلي وهو–حسبهما–:« المنهج العقلي الذي همه

---

(1) –ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع ، بيروت .لبنان، ط:02، ت: 1982م، ص:17.

(2) –ينظر: عزيز كعواش، **علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع: 07، ت:جوان2010م، موقع الجامعة الرسمي: fill.univ.biskra.dz/index.php.

(3) –ينظر:سناء عيسى الداغستاني، **علم النفس الإجتماعي. نظريات ودراسات**، دار الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، ت:2017، د.ط، ص:285.

(4) –ينظر: ابراهيم خليل، **في لسانيات ونحو النص**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان . الأردن،ط:01، ت:2007م، ص: 36-37.

(5) –سناء عيسى الداغستاني، مرجع سابق، ص: 285.

(6) –المرجع نفسه، ص: 286.

(7) –ينظر: المرجع نفسه، ص:285.

(8) – ينظر: سمير شريف استيتية، **اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج**، عالم الكتب الحديث، الأردن،ط:01، ت:2005م، ص:171-172.

الوحيد من الدراسة اللغوية هو استكشاف القدرة الكامنة وراء الحدث الفعلي لحركية اللسان، ثم بعدها السعي من أجل تعليله وتفسيره بدلا من وصفه وتقريره»[(1)]، ومن هنا استثمار المعلومات النظرية المحصلة واستثمارها في عملتي اكتساب اللغة وتعلّمها[(2)].لقد أكد أحمد متوكل أن الإبداع يتجلى في الإنتاج اللغوي للمتعلم، وعليه وَجُب التفريق بين «ما يشكل معرفة المتكلم للغته، وما يشكل التحقيق المعرفي لهذه المعرفة اللغوية في مواقف تواصلية معينة»[(3)]، ولتتضح المفاهيم اللسانية التي أثرت في منهج المقاربة بالكفاءات والتي تجلت خاصة في تعليمية اللغات–وتعليمية اللغة العربية أيضا– لابد من تحديدها في النقاط الآتية:

1–المظهر الإبداعي في اللغة وأثره: سبق وأوردنا مفهوم الإبداع الذي يقصده تشومسكي، والذي كان الأساس الفكري المحرك لنظريته اللسانية، ولنربط بين هذا المفهوم وواقع تعليمية اللغة علينا أولا أن نحدد كيفية تمظهر هذا الإبداع في اللغة، والذي ضبطه ميشال زكريا في ثلاث نقاط:هي:«1–إن استعمال اللغة الطبيعي تجددي، فالسلوك اللغوي العادي يتضمن كميزة خاصة ميزة الابتكار والتجديد وبناء جمل جديدة وبنى جديدة.

2–لا يخضع استعمال اللغة لأي حافز ملحوظ إنه متحرر من كل المثيرات(الخارجية كانت أم داخلية) وبفضل التحرر من ضوابط المثيرات يمكن استعمال اللغة كوسيلة تفكير وتعبير ذاتيين.

3–يثبت الاستعمال اللغوي تماسك اللغة وملاءمتها لظروف المتكلم»[(4)].

نستنتج من خلال هذه النقاط أن الإبداع متعلق بالمتكلم فقط لأنه يعبر عن أفكاره هو، وأن العوامل الخارجية –في تعريض بالمنهج السلوكي–، وحتى الداخلية–باعتبارها تتعلق بالحالة الشعورية والتوجهات الأخلاقية مثلا–لا تتدخل في استعمال اللغة الخاضعة للملكة اللغوية الفطرية–وهي التي يولد الطفل بها[(5)]–، والأثر المباشر لهذا المفهوم في المنهج التعليمي هو

---

(1) –حنيفي ناصر.مختار زعتر، مرجع سابق، ص:68.

(2) – ينظر: محمد الغريسي، **اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية: تدريس اللغة العربية من منظور توليدي**، دار علم الكتاب الحديث، أربد . الأردن،ط:01، ت: 2019م، ص:43.

(3) –أحمد المتوكل، **اللسانيات الوظيفية. مدخل نظري**، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت .لبنان، ط:02، ت:2010م، ص:81.

(4) –ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص:29–30.

(5) –وهنا إشارة واضحة للملكة بالمفهوم الذي ضبطه تشومسكي، والذي سيتم تناوله فيما يلي: التفريق بين الكفاءة والأداء.(أنظر: ص:34)

التركيز على ذاتية واستقلالية المتعلّم في تعلّم اللغة والذي ينتج عنهما حتما خاصية الإبداع في الإنتاج اللغوي، وتخليص التعلّم من نظرية السلوكية التي بُنيت على المنعكسات الشرطية والمثيرات.

2-التفريق بين الكفاءة Competence والأداء Performance:

***الكفاءة:Competence** : إن مفهوم الكفاءة هنا لا يختلف عن مفهوم الكفاءة المعتمد في منهج المقاربة بالكفاءات-والتي سبقت الإشارة إليها-،غير أنها ترتبط وتنبني في تعليمية اللغة أساسا على مفهوم لساني نظري، فالكفاءة اللغوية كما حددها ميشال زكريا هي«معرفة المتكلم الضمنية بقواعد اللغة»[1]، وبالتالي فإن هذا سيتيح له القدرة على إنتاج جمل عديدة خاضعة للقواعد اللغوية، والحق أن سناء عيسى استطاعت أن تحدد ماهية الكفاءة بشكل أكثر واقعية حين ربطتها بحيثيتن وهما الملكة والأداء، فهي تقول عنها:« إن نظام القواعد والأعراف اللغوية إذن هو الذي يجعل القدرة/الكفاءة التمثيل الصريح للمعرفة الخفية (التي لم تبرز بعد ولن تبرز إلى حيز الأداء)، وهي مقدرة يمتلكها الذين يتكلمون بفعالية ضمن النظام، ولا يشترط فيهم الوعي بتلك القواعد والأعراف، بل هم في معظم الحالات لا يعونها أبدا، إذ أن تلك (القدرة /الكفاءة) هي إدراك ذاتي (فطري) لتلك القواعد والقوانين التي تهيء للمرء إمكانية القول والفهم دونما حاجة لأن تكون انعكاسا واضحا لتلك القوانين»[2]، فالكفاءة اللغوية هي القدرة على استعمال اللغة بشكل صحيح نحويا ودلاليا (وهنا نقصد: القول-الكلام أي الأداء الإنتاجي)، على هذا الأساس يستطيعون أيضا الحكم على صحة ما يسمعونه نحويا ودلاليا (الفهم: الأداء الاستقبالي). وما تشير إليه بقولها "ولا يشترط فيهم الوعي بتلك القواعد والأعراف": هو مقدرة أحد متكلمي اللغة على الحكم بصحة أو باضطراب جملة ما دون تعليل الحكم، بينما تشير بقولها "المعرفة الخفية" إلى الملكة، والتي يؤكد ستيفن بنكر أنها ذات طبيعة إدراكية عصبية وتتواجد عضويا في الدماغ، فهو يقول إن الملكة «لابد أن تكون في الدماغ منذ البدء جزءا من آلية تعلم اللغة يساعد الأطفال على إضفاء المعقولية على الضوضاء التي يسمعونها من أهلهم، ولقد ظهرت بعض التفاصيل التي تميز التراكيب بشكل بارز في تاريخ علم النفس، وذلك أن التفاصيل تمثل حالة لم ينشأ التعقيد الذي هي عليه في العقل بسبب

(1) -ميشال زكريا، مرجع سابق، ص:18.

(2) -سناء عيسى الداغستاني، مرجع سابق، ص:288-289.

التعلم، بل إن التعلم سببه التعقيد الذي في الدماغ»[1]، وقد يتبادر السؤال التالي حينها: أيعني ذلك أن كل البشر مجهزون بالقدرة العقلية نفسها عند ميلادهم؟، وتأتي الإجابة من الباحث نفسه فيقول:« إن الأطفال(...) مجهزون فطريا بخطة عامة لأنحاء اللغات كلها (...)، وهو ما يملي عليهم استخلاص الأنماط التركيبية من الكلام الذي ينطقه أهلوهم»[2]، فالكفاءة إذن تعكس هذه الملكة ولكنها ليست هي بحد ذاتها؛ لأن الملكة ليست متعلقة بلغة دون أخرى بل باللسان في حد ذاته وتتميز بطابعها الكلي الشمولي، وهذا ما جعل شارل بوتون يصطلح عليها بالكليات اللسانية[3]، وهذا ما يشير إليه محمد الغريسي بقوله إن تشومسكي توصل إلى حقيقة لسانية تتمثل في« ملكة اكتساب اللغة langage acquisition device إذ لاحظ أن جميع اللغات الطبيعية تمتلك الخصائص ذاتها وأن اللغة موروثة تكوّن جزءا من التركيبة الجينية، فنحن لا نتعلم اللغة بل نكتسبها لأن المعرفة اللغوية فطرية ومغروسة في كياننا الفيزيقي والنفسي، فالطفل يولد ومعه معرفة عن المبادئ محدودة بدقة لقواعد لغة شمولية وهي مشتركة بين جميع اللغات تعينه على كسب لغة قومه »[4]، ونخلص من خلال ذلك أن الملكة لا يمكن أن تتجسد فعلا وواقعا ملموسا، كما لا يمكن ربطها بالقواعد النحوية لأي لغة طبيعية كانت، في حين أن الكفاءة ترتبط بالقواعد النحوية والدلالية للغة محددة ومعينة، ويتضح هذا الاستخلاص بشكل أفضل بإيراد تحديد ميشال زكريا للكفاءة بقوله « يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم-المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته»[5].

***الأداء الكلامي Performance**: يرتبط الأداء الكلامي أساسا بالمتكلم الفعلي، أي التجسيد الفعلي(الواقعي) للغة، والذي يمكّن من ملاحظة الكفاءة اللغوية. وهذا ما يرمي إليه ميشال زكريا بقوله:« إن الكفاية اللغوية هي التي تقود الأداء الكلامي»[6]، غير أنه لا يمكن

---

(1) – ستيفن بنكر، **الغريزة اللغوية: كيف يبدع العقل اللغة**، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار المريخ للنشر، الرياض المملكة العربية السعودية، د.ط، ت:2000م، ص: 157.

(2) – المرجع نفسه، ص: 29.

(3) –استعمل شارل بوتون هذا المصطلح في كتابه "اللسانيات التطبيقية" في تحديده لمفهوم "الملكة"، ينظر: شارل بوتون، مرجع سابق، ص: 23.

(4) –محمد الغريسي، مرجع سابق، ص: 42.

(5) –ميشال زكريا، مرجع سابق، ص:32.

(6) –المرجع نفسه، ص: 33.

اعتبار الأداء الكلامي مرآة عاكسة للكفاءة رغم ذلك، فمن خلال تعريفه للأداء القائل بأن:« الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين(...) وفي الأداء الكلامي يعود متكلم اللغة إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية»[1]، نستنتج أن الأداء الكلامي خاضع بذلك لذاتية المتكلم وحالته النفسية ويرتبط بشكل مباشر بالموقف الكلامي(السياق)، وعليه لا يمكن أن يعكس الأداء الكلامي الكفاءة اللغوية فعلا، في حين يمكن أن نعتبره محققا لها وخاضعا لها؛ وهذا ما جعل ميشال يؤكد على أن الأداء الكلامي لا يمكن أن ينفصل عن حالة المتكلم العاطفية وانفعالاته وقدراته العقلية(مثلا الذاكرة)، ولا عن السياق وهذا ما سيؤدي حتما إلى الانحراف عن الكفاءة[2]؛ إذن لا يوجد متكلم مثالي لأن أي متكلم يخضع لهذه الحيثيات، وبالتالي من المستحيل أن نعتبر الأداء الكلامي انعكاسا فعليا للكفاءة[3].

*__استثمار مفهومي الكفاءة والأداء الكلامي وفائدة التفريق بينهما:__ لقد أكد ستيفن بنكر أن تلك المفاهيم التي أوجدتها النظرية التوليدية التحويلية أتاحت للدارسين فهم الكثير من الظواهر اللغوية[4]، وتؤكد جوديت قرين ذلك بقولها «إن هدف نظرية اللغة يجب أن يكون هو ايضاح قدرة المتحدث للغة في تقديم عدد لا نهائي من الجمل المحتملة في تلك اللغة»[5]؛ وعليه فكلما تم فهم الظاهرة اللغوية وكيفية تشكلها بطريقة أفضل؛ كلما تم استثمارها والتدخل فيها بشكل أكثر فاعلية، فالأداء الكلامي الذي يبدو لوهلة خاضعا لمتغيرات عديدة، هو أداء قابل للتطور والتحسين، وسيكون تطوره وتحسينه مرتبطا حتما بتطور وتحسين الكفاءة اللغوية، يقول شارل بوتون في هذا الصدد: «إن المطابقة المتدرجة لخطاب الطفل على الخطاب النموذجي للراشد (...) يفترض كفاءة غير مستقرة وخاضعة للتغيير في أية لحظة، لأنها تتحسن من أداء إلى آخر»[6]، وبملاحظة ودراسة الفروقات وآليات التطوير لهذا الأداء الكلامي، يمكن تحديد آليات تطوير الكفاءة اللغوية حتما، واستغلال هذه المعلومات في تعليمية اللغة، وتجدر الإشارة

---

(1) –ميشال زكريا، المرجع السابق والصفحة.

(2) –ينظر: المرجع نفسه، ص: 33-34.

(3) – ويؤكد ميشال زكريا بأن البحث اللساني وتوخيا لنتائج ملموسة، يعتبر اعتباطيا بأن الأداء الكلامي يعكس الكفاءة اللغوية، وذلك حتى تدفع عجلة البحث واقعا ، ولا تكتفي بالتجريد المطلق، ينظر: المرجع نفسه، ص:36.

(4) –ستيفن بنكر، مرجع سابق، ص: 23.

(5) –جوديت قرين، **التفكير واللغة**، تر: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية، مصر، د.ط، ت:1992م، ص: 158.

(6) –شارل بوتون، مرجع سابق، ص: 22.

إلى أن تشومسكي لم يربط بين هذا الجانب النظري والجانب التطبيقي، وهذا ما يؤكده كل من جاكو لوغات وجون-غاني كلين بقولهما: إن تشومسكي لم يحسب أبدا أن ما اكتشفه ووضحه في كيفية اكتساب اللغة وتعلمها قد يؤثر على منهج تعليمية اللغة فيما بعد[1].

3-البنية العميقة deep structure والبنية السطحية surface structure:

إن هاذين المفهومين يوضحان الجانب الخفي في إنتاج اللغة والذي قد لا يدركه المتكلم نفسه، ولعل سبب التعديلات التي طرأت على النظرية اللسانية لتشومسكي كان بسببهما، فهو بعد أن أكد على الجانب التفريعي للغة عدّله بإضافة مفهوم التحويل. وتضبط خولة طالب الإبراهيمي مفهوم البنية السطحية فتقول أن البنية السطحية المتمثلة في تسلسل العناصر المكونة من الكلمات في مدرج الكلام في حين أن البنية العميقة هي البنية المجردة الذهنية، وأن ما تدركه الحواس من مدارج الكلام هو في الحقيقة السطح الأعلى أما البنية العميقة فتوجد في ذهن الإنسان ولا يحققها إلا بتحويلها إلى سلسلة كلامية إلى البنية العليا الظاهرة والسطحية[2]، فيجب أن تتحول هذه البنية المجردة إلى بنية مادية يمكن ملاحظتها ودراستها. ونجد أن تشومسكي قد أطلق مصطلح "الجملة النواة: kernel" على البنية العميقة، وتعتبر أيّ جملة خاضعة لإجراء تحويلي متولدة عنها[3]. ويمكن الربط هنا بين القدرة الإبداعية في إنتاج الجمل الجديدة بالمفهوم التوليدي التحويلي، فمتكلم اللغة يستطيع أن يقدم معلومة محددة بجمل متعددة(صيغ متنوعة).

*‏**استثمار مفهومي البنية العميقة والبنية السطحية وأهمية التفريق بينهما**: من الواضح أنه من الصعب الوصول إلى البنية العميقة نظرا لطابعها المجرد وصعوبة ملاحظتها في الواقع الفعلي، ولكن تشومسكي أشار إلى أهمية كل من البنيتين بطريقة غير مباشرة إذ قال:«يبدو أن بنية العبارة والبنية التحويلية تقدمان الوسائل النحوية المتوفرة، فنظام قواعد لغة معين ينبغي أن يبين

---

(1) –ينظر:

jacques lerot.jean-renéKlein , terminologie grammaticale :**essai de clarfication et d'harmonisation**, é :A.De Boeck,Bruxelles.Belgium,d ;1984,P :7.

(2) – ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، ت:2000م، د.ط، ص: 109.

(3) –ينظر: نعوم تشومسكي، **البنى النحوية**، تر:يؤيل يوسف عزيز، مر: مجيد الماشطة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد . العراق، ط:01، ت:1987م، ص: 160.

كيف تتحقق هذه الأبنية التجريدية في اللغة التي نحن بصددها »[1]، وتحققها كما تمت الإشارة على مستوى البنية السطحية أو ما أطلق عليه البنية التحويلية، ومن خلال هذه البنى التحويلية المتعددة، يمكننا أن نعرف كيف يتم تعلّم اللغة وإنتاجها من طرف المتكلم، وكيف ينتقل من البنية العميقة إلى السطحية بمختلف التحويلات الممكنة أو ما اصطلح عليه ب"الوسائل النحوية المتوفرة" أي ما يتوافق ونظام اللغة؛ مما يتيح لنا فرصة لوضع نظرية لتعلّم اللغة مبنية على أساس ذلك. ويرى محمد الغريسي أن فهم الإجراء التحويلي والتوزيعي ودور كل منها في الإنتاج اللغوي واستعمال هذا في ميدان تعليمية اللغة لا يؤثر على الجانب النحوي فحسب بل الدلالي أيضا[2]، ولعل أهم ما يجب ملاحظته هنا هو الاهتمام والانطلاق من متعلم اللغة وكفاءته، ومن هنا تتضح أهمية التفريق بين البنية العميقة والسطحية ودورهما في توضيح إنتاج اللغة، وهذا ما تؤكده جوديت قرين بقولها:« إن هدف نظرية اللغة يجب أن يكون هو إيضاح قدرة المتحدث للغة على تقديم عدد لا نهائي من الجمل المحتملة في تلك اللغة»[3]، والحق أن ابن خلدون قد أشار لهذا، إذ ربط بين الملكة والنحو مبينا بأنهما ليسا الشيء نفسه، وأن أحدهما مرتبط بالآخر ويؤدي إليه، فقد قال:«...والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهي علم بالكيفية لا نفس الكيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصناعة علما لا يحكمها عملا»[4] فهنا إشارة واضحة لتعليم اللغة العربية وتعلمها من خلال ملاحظة ودراسة البنية السطحية (مقاييسها الخاصة)، لأن الوصول إلى الملكة اللسانية(البنية العميقة) أمر لا يتحقق واقعا.

– **المرجعية الاجتماعية: مفهوم المقاربة التواصلية:** لقد اعتبر رومان ياكبسون الوظيفة التبليغية أهم وظيفة للغة؛ ذلك أن الدورة التخاطبية بجميع عناصرها تهدف لإقامة التواصل والحفاظ عليه[5]، وعليه فإن منهج تدريس "اللغة" لابد أن يراعي هذه الخاصية، وأن لا يلغيها نظرا لارتباطها الوثيق بماهية اللغة وسبب وجودها أساسا، والملاحظ أن المناهج السابقة قد

---

(1) –نعوم تشومسكي، المرجع السابق، ص: 132.

(2) –ينظر: محمد الغريسي، م س، ص:48-49.

(3) – جوديت غرين، مرجع سابق، ص:158

(4) –عبد الرحمان بن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، تح: علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر، ج: 03، د.ط، ت: 006م، ص: 729.

(5) –ينظر: رومان جاكبسون ، **قضايا شعرية**، تر:محمد على مبارك حنوز، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء. المغرب،ط:01، ت: 1988،ص:27.

عاملت اللغة بشكل صوري مجرد، سواء في المناهج التقليدية لتعليمية اللغة المعتمدة على النحو واللغة المكتوبة أو حتى المناهج البنوية التي اعتمدت على السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس أي اللغة المنطوقة، ولأن مناهج تعليم اللغة تنطلق مما يتوافر نظريا، فإن حافظ اسماعيلي علوي يفصل في هذا الاختلاف بقوله أن «الدرس اللساني قد انقسم إلى اتجاهين: اتجاه شكلي صوري يميل إلى اعتبار اللغة ظاهرة عقلية ودراستها باعتبارها نظاما مستقلا، واتجاه وظيفي تواصلي يرى أن اللغة ظاهرة اجتماعية وتدرس على هذا الأساس»[1]، ويؤكد هادي نهر أن المدرسة اللغوية الاجتماعية تؤكد على أن حصر الاهتمام بالوظيفة العقلية للغة لن يؤدي إلى الفهم التام لطبيعتها كوسيلة لنقل الأفكار وتوصيلها إلى الغير[2]، وعليه فإن تعليمها يجب أن ينطلق من هذه الحيثية التي تعتبر ميزة أساسية لها، ويواصل قائلا أن «اللغة تتميز بوظيفتها الاجتماعية فهي ليست واقعا ذهنيا مجردا لا رابط يربطه بالواقع الاجتماعي فالكلمة قوتها الخاصة في أداء الأعمال وإنجازها»[3]، بل إن أهم مظهر في العملية التواصلية هو التفاعل الاجتماعي وما ينتج عنه من علاقات بين الأشخاص والجماعات[4] وهذا ما يحيل إلى المقاربة التواصلية[4] ، والتي تعتبر من أهم الأسس التي بُني عليها منهج المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة.

---

(1) –حافظ اسماعيلي علوي، **التداوليات: علم استعمال اللغة**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد.الأردن، ط: 02، ت: 2014م، ص:08.

(2) –ينظر: هادي نهر، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، جامعة المستنصرية، بغداد، ط:01، ت:1989م، ص: 67.

(3) – المرجع نفسه والصفحة.

(4) –ينظر: محمد عسعوس، **مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات**، دار الا/ل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو.الجزائر،ط: 02، ت: 2016م،ص: 90.

(4) – من المهم جدا الإشارة إلى أن مفهوم النظرية التواصلية (أو الاتصالية)COMMUNICATION TEARY، مختلف عن مفهوم المقاربة التواصليةCOMMUNICATIVE APPROACH ، إذ أن النظرية الاتصالية (التواصلية) تعتبر مفهوما أكثر شمولية وتشير إلى أي نظام يتم في اطاره تبادل المعلومات بين المرسل والمرسل إليه، ولا تتعلق بمجال دون آخر حتى أنه من مرادفاتها المضبوطة في نفس المصدر: information theory، و ويتضح الفرق بايراد حد مفهوم النظرية التواصلية التالي: هي«أي نظرية تشرح كيفية حمل النظام التواصلي للمعلومات وإجراءاته وخياراته وعناصره [...] مصدر المعلومة[...]،الذي يرسل الرسالة مشفرة [...]، عن طريق قناة الاتصال[...] والتي يتلقاها المستقبل[...] ويقوم بفك شيفرتها، ولا تخلو العملية من التشويش.... »–ينظر:

., Jack c.Richards.Ritchard Schmidt op.cit,p :283.

***مفهوم المقاربة التواصلية: COMMUNICATIVE APPROACH[(1)]:**

حدد كل من جاك ريتشاردز وريتشارد سميدت ماهية هذه المقاربة بكونها تقوم أساسا على أن هدف تعلم لغة ما هو الكفاءة التواصلية، التي تسعى ليكون التواصل بها ذا معنى، وتركز اللغة المستعملة في النشاطات الصفية على ذلك، وقد تطورت هذه المقـــاربة سنة 1980م، في الدراســات اللسانية التطبيقية البريطانية كرد فعل على المناهج التعليمية السابقة، أهم مبادئها مايلي:

1-المتعلم يستعمل اللغة في موقف تواصلي.

2-الأصالة والفعالية(لغة ذات معنى) التواصلية إذ يجب أن يكونا هدفا الأنشطة الصفية.

3-الطلاقة في النطق والسلامة النحوية هدفان مهمان في تعلم اللغة.

4-التواصل يضمن إدماج مختلف القدرات والمهارات اللغوية.

5-التعلم عملية بنائية إبداعية تتضمن التجربة والخطأ.

6- تعليمية اللغة بالاعتماد على مفهوم "التواصل" يؤدي إلى إعادة اختبار اللغة الهدف، المناهج، الوسائل التعليمية، الأنشطة الصفية مما يؤدي حتما إلى تطويرها.

ومن خلال هذا التحديد، نجد أن المقاربة التواصلية تُعطي للطابع الاجتماعي للغة أهمية بالغة أثناء تعلمها، من دون إهمال السلامة النحوية أو النطق الصحيح، بل يمكن اعتبار استعمال اللغة وفق احتياجات المتعلم وأغراضه (استعمال ذا معنى)، يؤكد على مفهوم التواصل، الذي يعني تفاعله مع الآخرين وإيصاله لأفكاره وإنجازيته لأقواله. وفي العنصر التالي سيتضح المفهوم بشكل أفضل خاصة عند التركيز على الوضعية الإدماجية.

أ-4/- الوضعية الإدماجية وأهميتها في منهج المقاربة بالكفاءات:

من خلال العنصر السابق يتضح أن منهج المقاربة بالكفاءات لم يركز على المعارف والمعلومات بقدر ما انطلق من المتعلم ومدى تفاعله مع المعارف وقدرته على تفعيلها لصالحه ووفق الظروف المحيطة به أي كفاءته الفعلية، وهذا ما يجعل الوضعية الادماجية أهم عنصر مميز

(1) -ينظر:

- Jack c.Richards.Ritchard Schmidt Ibid, p: 98

لمنهج المقاربة بالكفاءات، بل إن هناك من يصطلح على المنهج بـ"بيداغوجيا الإدماج[1]" لشدة تأكيده وربطه بالوضعية الإدماجية.

– الفرق بين الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية:

ضبطت اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية مصطلح الوضعية كالتالي: «هي الوضعية التي توظف موارد وامكانات المتعلم، هي الوضعية التي تجعل هذا المتعلم في موقع العمل، وإنها أخيرا وضعية تضفي معنى على المادة التعلّــــمية»[2]، يؤكد هذا التحديد على المتعلم وعلاقته التفاعلية مع المادة التعلمية، ومدى كفاءته في توظيف المعارف المكتسبة وفق قدراته لتصبح ذات معنى، وهذا يمثل جوهر منهج المقاربة بالكفاءات، وتعتبر "الوضعية" من أهم المفاهيم المكونة لهذا المنهج سواء في بداية الفعل التعلمي التعليمي أو نهايته، وهنا نجد نوعين من الوضعيات:

1–الوضعية المشكلة:

تتميز هذه الوضعية بكونها المدخل المحفز الذي يضمن انتباه المتعلم وتنشيط فضوله العلمي لتجنيد معارفه السابقة لاكتساب معارف لاحقة جديدة، ولهذا وصفتها شرقي حليمة بقولها: «تعتبر وضعية ديداكتيكية استكشافية تهيء للمتعلم تعلمات جديدة(معارف، أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لدى المتعلم والبعض الآخر جديد عليه»[3]، فهي تعلمية لأن المتعلم يفعّل فيها معارفه الصريحة السابقة مستخدما معارفه الإجرائية(يدمج–يربط–ينشئ علاقات) لاكتساب معارف صريحة جديدة، وتعليمية لأن المعلم هو الذي يوجه هذه العملية التفاعلية وفق الكفاءات المستهدفة. إن المعلم هو الذي يصوغ مشكلة لها سياق واقعي ذو دلالة للمتعلم تدفعه لصراع معرفي ينتج عنه شعوره بمشكلة وضرورة ايجاد حل لها[4]، وهنا يكتسب معرفة

---

[1]– تم اعتماد هذا المصطلح للدلالة على منهج المقاربة بالكفاءات في وزارة التربية الوطنية للمملكة المغربية، ينظر:دليل بيداغوجيا الإدماج ، مرجع سابق.

[2] –اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة مادة اللغة العربية، **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت: 2005م، ص:07.

[3]- شرقي حليمة. بوساحة نجاة، **بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .عدد خاص .جامعة قاصدي مرباح.ورقلة .الجزائر، ت:2011م، ص: 60.

[4] –ينظر: مديرية التعليم الأساسي، **دليل الأستاذ السنة الأولى من التعليم الإبتدائي**: لمادتي الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، ت: 2016م، ص: 20.

صريحة جديدة(الحل) يربطها بالسابقة مستخدما معارف إجرائية بتوجيه مقصود ومدروس من المعلم.

2- الوضعية الإدماجية:

تعتبر هذه الوضعية فرصة لانعكاس الكفاءة التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم وفي الوقت نفسه هي فرصة لتقويمه[1]، وتوضح شرقي حليمة ذلك بقولها:« هي وضعية تخص إدماج مكتسبات المتعلم والتأكد من كفاءته وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة»[2]، ومن خلال هذا التحديد نجد أن الوضعية الإدماجية حوصلة للعملية التعلمية التعليمية في هذا المنهج، فهي التي تحدد مدى النجاح في العملية وعند كل متعلم على حدة، وهنا نلحظ غياب معيار الخطأ والصواب لأن الكفاءة تتحقق عند كل متعلم وفق قدراته الشخصية وإمكاناته الخاصة، فقد تكون المعارف الصريحة واحدة ومشتركة، ولكن المعارف الإجرائية تخضع للفوارق الفردية(الذكاء –سرعة البديهة–الانتباه–الذاكرة–الفهم..).

-خصائص الوضعية (المشكلة/ الإدماجية):

تتميز أي وضعية بالخصائص التالية:

1/- خاصية الإدماج: وهو ما يضمن التعلّم الجيد، إذ أنه-كما يذهب إليه دراجي سعيد وآخرون-:«المزج بين مجموعتين من المحتويات المتداخلة، تنتمي لنفس مجال التدريس بهدف حل اشكالية أو دراسة موضوع»[3] وهو ليس عملية عقلية بسيطة، وهذا ما يؤكده باحثو المركز الوطني للتجديد والتجريب بقولهم: « إنه أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين بل هو عملية داخلية وشخصية فلا أحد يمكن أن يقوم به في مكان شخص آخر»[4]، فهو عملية إجرائية ذاتية وذات طابع عقلي. وهنا نجد نوعين من الإدماج[5]:

- الإدماج الأفقي: هو إدماج عدد من المعارف الصريحة والإجرائية التي تنتمي إلى مجالات مختلفة في نشاط التعلّم.

---

(1) –ينظر: دراجي سعيد وآخرون، **دليل الأستاذ**. السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، د.ت، ص:8.

(2) – شرقي حليمة.بوساحة نجاة ، مرجع سابق، ص: 60.

(3) –دراجي سعيد وآخرون، مرجع سابق، ص:11.

(4) –المركز الوطني للتجديد والتجريب، مرجع سابق، ص: 44.

(5) –ينظر: دراجي سعيد وآخرون، مرجع سابق، ص: 11.

- الإدماج العمودي: إدماج المعارف الصريحة التي تنتمي إلى مجال واحد وبها تُضمن عملية التواصل والتبادل بين مختلف المضامين المعرفية التي يأخذها المتعلّم.

*ولتوضيح الاختلاف بين النوعين يمكن تقديم المثال التالي باعتبار أن المادة التعليمية هي اللغة العربية: فيكون:

*الإدماج الأفقي: توظيف المتعلم لكفاءته اللغوية في كل المواد التعلمية التي يأخذها في الصف، فالمتعلم يوظف اللغة العربية في الفلسفة والرياضيات والعلوم الطبيعية.. وغيرها، وكلما كانت كفاءته ذات جودة في اللغة العربية سينعكس ذلك حتما في هذه المواد التعلمية.

*الإدماج العمودي: وهو ربط المتعلم بين المعارف السابقة واللاحقة في المجال الواحد، مثال أن يربط بين الحالة الإعرابية لخبر كان المفرد والمحلية لخبر كان الجملة، فلن يكتسب المضمون المعرفي الثاني إلا إذا اكتسب الأول.

ب-/2/- خاصية الإنتاجية: بما أن المنهج قد تجاوز تلقين المعارف إلى تحقيق الكفاءات، فمن الضروري أن تقيس هذه الوضعية الكفاءة. وعليه وجب أن تقدم منتوجا قابلا للملاحظة والقياس والتقويم الذي يقوم به المتعلم أولا لمعارفه إذ يحدد ما يعرف وما لايعرف والذي يقوم به المتعلم ثانيا فيحدد مدى تحقق الكفاءة[1].

ب-/3/- خاصية الجدة: يجب أن تكون جديدة على المتعلم[2]، فتثير فضوله العلمي ليجند معارفه الصريحة والإجرائية لحل ما يواجهه من إشكالات وبالتالي تتطور كفاءاته.

ب-/4/-خاصية الحرية: وهذا العنصر يخص بدرجة أكبر الوضعية الإدماجية دون الوضعية المشكلة -فالحرية فيها محدودة-؛ إذ تتميز بطابعها اللاتعليمي فتعطى حرية التصرف للمتعلم[3]، وذلك لإيجاد الحلول وهنا يتمايز المتعلمون تبعا للفوارق الفردية.

---

(1) – ينظر: محمد صالح حثروبي، مرجع سابق، ص: 48.

(2) – ينظر: دراجي سعيد وآخرون، مرجع سابق، ص: 09.

(3) –ينظر: شرقي حليمة .بوساحة نجاة، مرجع سابق، ص: 60.

*جدول يوضح أوجه الاختلاف والتوافق بين الوضعيتين:

الوضعية	المشكلة	الإدماجية
أوجه الإختلاف	-في أول العملية التعلمية التعليمية -يوجهها المعلم ويتحكم فيها، يؤطرها ويشارك فيها(تعليمية) -ينتج عنها تقويم ابتدائي[1] -يقوَّم فيها المتعلم فقط(التغذية الراجعة) -المعرفة الصريحة (أساسية) -المعرفة الإجرائية(ثانوية)	-في آخر العملية التعلمية التعليمية -لا يتدخل فيها المعلم بشكل مباشر -لا يشارك فيها (تعلمية) -ينتج عنها تقويم تحصيلي -تقوَّم فيها كل عناصر الفعل التعلمي التعليمي. -المعرفة الصريحة (ثانوية) -المعرفة الإجرائية (أساسية)
أوجه التوافق	-خاصية الإدماج (الطابع الإدماجي) -ينتج عنها منتوج ملاحظ يمكن قياسه. -خاصية الجدة. -واقعية ذات معنى للمتعلم.	

[1] – التقويم هو عملية يقوم بها المعلم بعد تقديم محتوى تعليمي ما لمعرفة مدى نجاحه في التعليم ومدى استيعاب المتعلم لما قدمه، ينظر: بكار امحمد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة. الجزائر، الموسم الجامعي 2006-2007، ص: 07، وللتقويم ثلاثة أنواع تبعا لمراحل الدرس: التقويم التقويم التشخيصي(الابتدائي) Evaluation Diagnostic : ويكون في بداية العملية التعلمية التعليمية ويحدد خلالها المعلم الوضع المعرفي للمتعلم ومدى استعداده للمعارف الجديدة. التقويم التكويني(البنائي)Evaluation Formative : ويكون أثناء العملية التعلمية التعليمية مستمرا ومتواصلا، التكوين التحصيلي (النهائي)Evaluation Somative ويهدف إلى قياس مدى نجاح العملية التعلمية التعليمية بكل عناصرها بدءا بالمتعلم والطريقة التعليمية والوسائل وغيرها،- ينظر: محمد شارف سرير. نور الدين خالدي،مرجع سابق، ص: 94-...-102، ومن الجدير أن نذكر التغذية الراجعة: feed back التي تعتبر من أهم المصطلحات في مجال التقويم خاصة في التقويم التكويني إذ تسمح للمتعلم بتقويم وتعديل آني لتعلمه ذاتيا مما سيؤثر بطريقة فعالة وإيجابية على معارفة الصريحة أو الإجرائية ويمكن ضبطها كالتالي: «هي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر، لمساعدته على تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل». ملحقة سعيدة الجهوية، **التغذية الراجعة وأثرها على المردود التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي: من قراءات المركز، ج: 01، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ت: 2010م.ص:93.

-**مكونات الوضعية الإدماجية**: تمّ ضبط مكونات الوضعية المستهدفة (الإدماجية) لتحقق دورها في تقويم الفعل التعلمي التعليمي في ثلاثة عناصر، وكل عنصر من هذه العناصر له علاقة مباشرة بالمرجعيات التي بني عليها هذا المنهج، والعناصر هي:

1-الرافد: ضبطه صالح حثروبي بقوله:« هو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم : مثال، نص مكتوب، مسألة صور، مخطط...»[1]، وفقا لطبيعة المادة التعلمية(اللغة العربية: نص، الرياضيات: مسألة، العلوم الإجتماعية:جداول...)، ويعتبر الأرضية التي ينطلق منها المتعلم إذ يقدم له مجموعة من المعارف الصريحة، ويجب أن يتصف الرافد بما يلي[2]:

- مناسبته للسياق: أي أن يكون قريبا من اهتمامات المتعلم وذا معنى.
- تميّزه بالتناسق والتكامل في المعلومات والمعطيات.
- وظيفي: أي يخدم الكفاءة المراد قياسها فعلا مما يسمح بتقويمها.

2-التعليمات: وهي التي تبرز وظيفية الرافد، وهي الشروط التي تمّ وضعها للمنتوج المنتظر من المتعلم وبشكل واضح[3]، وتتميز هذه التعليمات بإحاطتها بعناصر المنتوج المعنوية والفكرية والشكلية[4].

3-الإنتاج المنتظر: وهو ما ينتجه المتعلم محققا التعليمات على قدر استطاعته وهنا تبرز كفاءته المحققة فعلا[5].

أ-5/- الفرق بين التعلمات والتعليمات[6]:ومن خلال ما سبق فإن الوضعية الإدماجية لا تسعى للإجابة عن السؤال: "هل فهم المتعلم؟ وهل اكتسب المعارف؟ بقدر ما تسعى إلى تحديد مدى استفادة المتعلم من هذه المعارف وقدرته على توظيفها، فهي لا تهمل المعرفة الصريحة(المعارف) ولكنها في الوقت نفسه تعطي أهمية بالغة لتوظيفها وتحديد مدى استفادة المتعلم منها، والدليل أن الرافد يقدم جانبا هاما وفيرا من المعارف الصريحة، كما أن التعليمات

---

(1) -محمد صالح حثروبي ، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق، ص:48.

(2) - ينظر: شرقي حليمة .بوساحة نجاة، مرجع سابق، ص:60.

(3) -ينظر: محمد صالح حثروبي ، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، مرجع سابق، ص:48.

(4) -ينظر: دراجي سعيد وآخرون، مرجع سابق، ص: 09.

(5) - ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

(6) - سيتم التأسيس النظري للمصطلحين في هذا القسم من البحث، وذلك بهدف ربطهما بمنهج المقاربة بالكفاءات وبيان ارتباطهما النظري به، وسنتطرق للمفهومين من جديد ولكن من وجهة نظر تطبيقية وعملية بربطهما بتعليمية اللغة.(أنظر ص:104-105)

في الوضعية الإدماجية تنزع إلى المطالبة بالتوظيف والإدماج أكثر من المطالبة بإيراد التعريفات أو المفاهيم، وهنا نجد أنه من الضروري التفريق بين مفهومين وهما: "التعلمات" و"التعليمات"، وهذا للتأكيد على خصوصية الوضعية الإدماجية وأهميتها في هذا المنهج.

– **التعلمات**: هناك علاقة بين الفعل التعلمي"التعلم" وبين التعلمات، ولكنهما مفهومان منفصلان ومختلفان عن بعضهما، ولتوضيح ذلك سنضبط مفهوم الاكتساب أولا والفرق بينه وبين التعلم، ونحاول تحديد علاقتهما بالتعلمات (المكتسبات) في الوضعية المشكلة/الإدماجية.

1–مفهوم الاكتساب: لا يمكن تحديد هذا المفهوم بعيدا عن التركيبة العصبية للعقل، أو بعيدا عن الجهود التي بذلها تشومسكي في تحديد هذا المفهوم وضبطه، فقد توصل تشومسكي –كما وضح محمد الغريسي– إثر نظريته التحويلية في النحو إلى أن الانسان يمتلك جهازا لاكتساب اللغةlangage acquisition device والذي يؤهله لاكتسابها[1]، و وواصل الغريسي مؤكدا أن الطفل «يمكن يكتسب لغة البيئة التي يعيش فيها دون أي نشاط أو مجهود تعليمي واع ومنظم»[2]، فالطفل لا يتعلم لغة منشئه كما يتعلم متعلم اللغة في القسم وفق منهج محدد أوخطوات مدروسة ومقصودة، لهذا يقول ستيفن بنكر أن التعلم ليس هو نفسه ما يعلمه الوالدان لأبنائهما [3] بل إنه الاكتساب، فهما –الوالدان–لا يخصصان قاعدة نحوية أو حقلا دلاليا ليوم دون آخر.. بل في كثير من الأحيان لا يمكنهما التحكم في اكتسابه لمجموعة من الألفاظ التي لا يريدانه أن يتعلمها لسبب أو لآخر، إذن الاكتساب هو عملية عفوية لا يمكن التحكم فيها وتتم مباشرة للغة التي تشيع في محيط الطفل، ولكنها رغم ذلك لا تخضع للغة المحيطة فحسب، بل اللغة هي التي تخضع لطبيعة الجهاز المستخدم في هذه العملية، لذلك يقول ستيفن بنكر موضحا: «إن اللغة ليست ظاهرة ثقافية (...) بل هي بدلا من ذلك جزء مميز من التكوين العضوي لأدمغتنا، واللغة أداة معقدة متخصصة تتطور لدي الطفل بشكل فوري مباغت من غير جهد واضح أو تعليم محدد وتستعمل من غير وعي بمنطقها(...) إن اللغة قدرة نفسية وعضو ذهني ونظام عصبي وقالب حوسبي ولكنني أفضل أن أصفها بكلمة "غريزة"»[4]،

[1] –ينظر: محمد الغريسي، مرجع سابق، ص: 42.
[2] –المرجع نفسه، ص: 43.
[3] –ينظر ستيفن بنكر، مرجع سابق، ص:26
[4] –المرجع نفسه، ص:25.

و يمكن استغلال المعلومات المتوفرة حول "اكتساب اللغة" وطبيعته واستثمارها في "تعلم اللغة" وتحسينه[1]؛ ذلك أن الإنسان يستخدم الجهاز نفسه (langage acquisition device)، ولأن المتعلم يتعامل مع موضوع له طبيعة لغوية، وسيتعامل معه نفس التعامل مع لغته الأولى. وإن تمت الإشارة سابقا إلى مفهوم الاكتساب من منظور لساني نظري، فإنه في ميدان التعلم والتعليم–حسب فريدة شنان ومصطفى هجرسي- يعرف على أنه: «اكتساب/ تحصيل Acquisition : هو معرفة ومهارات مكتسبة من قبل المتعلمين نتيجة دراسة أو موضوع أو وحدة تعليمية محددة»[2]، وبالتالي نجد بأنه يرتبط بالفعل التعلمي، وليس في هذا أي نوع من التعارض، ذلك أنه تمّ التوصل إلى أن المتعلم يستخدم الجهاز نفسه في التعلم.

2–مفهوم التعلّم: هو ما يبذله المتعلم من جهود ذاتية مقصودة وواعية ليتفاعل مع المعارف الجديدة ويربطها بالمعارف السابقة، ويحددها مصطفى ناصف بأنها «عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها»[3]، وعليه فـ"التعلم" ليس جمعا للمعارف الصريحة أو تلقينا لها، بل هو إيجاد العلاقات بينها وتطويرها، وهذا ما يذهب إليه يوسف قطامي بقوله:«إن اكتساب تركيب ما أو بناء معرفي معين لا ينتقل ولا يساهم في تطور مرحلة ثانية(...) لكنه يعد المتعلم بحيث يتهيأ استعداده ويصبح ذا إمكانية أكثر في الانتقال إلى مرحلة نمائية تطورية معرفية تالية»[4]، ونستنتج من هذا أن التعلم ينطلق من تفاعل المتعلم مع المعارف وإدراكه لها (القصدية والوعي). وقد أشار بياجيه —حسب قطامي–إلى أن تنمية مهارة التعلم «تتضمن تنمية قدرة المتعلم على تنظيم إدراكه بشكل فعال لاستخلاص معنى معين من موقف معين أو المبادرة في تخطيط خطوات لحل مشكلة محددة سابقا»[5]، وفي هذا إشارة مباشرة للتعلم الخبراتي (المعارف الإجرائية)، ونستنتج من تحديد مفهوم التعلم ما يلي:

أ-التركيز على المتعلم وليس على المعارف، فالتعلم ذو طبيعة ذاتية.

---

(1) –ينظر: محمد الغريسي، مرجع سابق، ص: 43.

(2)– ملحقة سعيدة الجهوية ، **المعجم التربوي**، إثراء: فريدة شنان. مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت:2009 م، ص:04.

(3) –مصطفى ناصف، مرجع سابق، ص: 301.

(4) –يوسف محمد قطامي، مرجع سابق، ص: 284.

(5) –المرجع نفسه والصفحة.

ب- المعارف لا يتم تلقينها بشكل مباشر بل من خلال موقف يتفاعل معه المتعلم وهذا الموقف منتظم ومحدد المدخلات (ما هو متوفر لديه) والمخرجات (ما يجب تحققه عنده).

ج- تحقق الوضعية المشكلة والإدماجية هذا النوع من التعلم وتنميته، ذلك أنها تدخل في باب "تعلم حل المشكلات Teaching Problem solving"، ويؤكد محمد قطامي أن «حل المشكلات مهارة لا يمكن تعليمها بالطريقة المباشرة(...) إن القوانين أو النظريات التي يضمنها أي موضوع خاص ينبغي أن يعاد استنباطها أو اختراعها لدى المتعلم حيث لا يتم نقلها لفظيا بتعليم مباشر»[1]، ومن خلال ما سبق فإن التعلّم ذو طبيعة نفسية إدراكية، وهذا لا يتعارض مع طبيعة الاكتساب اللغوي التي حددناها سابقا فلهما نفس الماهية، باستثناء أن إحداهما منظمة ومحددة(التعلم) والأخرى فطرية وعفوية(الاكتساب)؛ فمتعلم اللغة مثلا يربط بين المعارف المختلفة التي يأخذها عن الجملة في جانبها النحوي التركيبي والبلاغي والدلالي وحتى الرمزي إن احتوت على هذا الجانب(في إطار تنظيمي ومدروس). كما يمكنه أن يحدد إيقاعها الخارجي إن كانت شطرا أو صدر بيت شعري، وهنا نجد أن المتعلم وإن أخذ هذه الجوانب منفصلة[2]، إلا أنه يربطها ببعضها في الوضعية المشكلة/الإدماجية، وهنا يقوم بتفعيل قدرته على اكتساب اللغة، وإلا بقيت تلك المعارف مجرد أجزاء لا معنى لها.

3- علاقة التعلمات بالمكتسبات: ينطلق مفهوم التعلمات من مفهوم التعلم ويتكون من خلاله، وترى زينب عسعوس أنه مجموع «مجموع المفاهيم والمعارف والقواعد والاستنتاجات والقوانين وفهم ميكانيزمات وآليات سيرورتها وسياقاتها كحقائق علمية قابلة للتطبيق والتدرب عليها»[3]، فالتعلمات لا تشير إلى المعارف الصريحة فحسب بل إلى علاقتها ببعضها وبالواقع وبمدى القدرة على تطبيقها فعلا، من خلال توظيفها في وضعية ما. وبالتالي فإن التعلّمات هي الجانب النظري المسطر للكفاءة المستهدفة التي يجب أن يمتلكها المتعلم بسبب الموقف التعلمي التعليمي، وبما أن المتعلم ليس مثاليا فإن الكفاءة-التي تميز متعلما ما دون آخر- هي تجسيد للتعلمات المسطرة، أما المكتسبات فهي الجانب الواقعي الحاصل فعلا من هذا التعلمات عند

(1) -يوسف محمد قطامي، المرجع السابق والصفحة.

(2) -أشار محمد صالح سمك إلى أن تقسيم الدرس في تعليم اللغة العربية إلى نحوي وبلاغي وصرفي وعروضي.. ونحو ذلك ..، ما هو إلا تقسيم صناعي قُصد به تسهيل تعليمها وتنسيق العمل في المحيط الدراسي بشكل عام، ينظر: محمد صالح سمك، **فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، دار الفكر العربي، د.ط، ت:1998م، ص:53.

(3) -زينب بن يونس، مرجع سابق، ص: 38.

المتعلم، وهي–كما ضبطه المعجم التربوي –: « كل ما تبقى لدى المتعلم مما سبق تعلمه في مواقف تعليمية أو ما مرّ به من خبرات تربوية لم يتعرض لعوامل التشتت أو النسيان، وتعدُّ المكتسبات مؤشرا على وجود العملية التعليمية باعتمادها على أساليب مساعدة لذلك»[1]، وتتميز هذه التعلمات الواقعة فعلا بأنها ناتجة عن موقف تعلمي تعليمي في موقف ذي طابع تربوي، واضحة ومضبوطة عند المتعلم، ولا يؤثر فيها عامل الزمن (لم ينسها المتعلم) ويشير وجودها عند الفرد إلى أنه قد تلقى تعليما منظما، ومن خلال ما سبق يمكن القول أن كل المكتسبات تعلّمات، ولكن لا يمكننا اعتبار كل التعلمات مكتسبات، لأن هناك تعلمات يتم التسطير لها ولا تتحقق عند المتعلم، وهناك تعلمات لا تضبط وتختلط بغيرها، وهناك تعلمات تُنسى.

–**التعليمات:** لقد سبقت الإشارة إلى التعليمات في مكونات الوضعية المشكلة / الإدماجية على أنها شروط إنجاز الإنتاج المنتظر في الوضعية، والحق أن للتعليمات دور مهم للغاية في توجيه التعلم وتحفيزه؛ إذ لا يكفي أن ننظر إليها على أنها مجرد إجراء تعليمي–وإن كانت بهذا الشكل تبدو مفهوما مبسطا–، بل إنها —كما حددها يوسف قطامي– «خصائص الموقف الذي سوف يتفاعل معه المتعلم خلال التدريس التي تقدم أولا مواقف محددة مصحوبة بملاحظات أو تعليقات تقدم للمتعلم يسهم هذا النشاط في توجيه التعلم وجهة محددة(...) وتمنعه من الخروج عن الموقف»[2]، وعليه فإن التعليمات هي الأداة المباشرة التي يستطيع بها المعلم التدخل والتأثير في الفعل التعلمي وتوجيهه–رغم كونه عملية داخلية وذاتية– وتخدم هذه التعليمات التعلمات، وتوجه المتعلم لتحقيقها لتتحول إلى مكتسبات نتجت عن فعل التعلم.

ب–منهج تحليل الأخطاء مجال لساني تطبيقي:

تميّزت تلك المناهج التي تناولت تعليمية اللغة بطابعها التطبيقي، ذلك أنها تحاول تقديم حلول لمشاكل واقعية في مجال تعليمية اللغة، فالمنهج التقابلي مثلا حاول رصد الصعوبات التي قد يتلقاها متعلم اللغة الهدف، مما يعني أن نتائج مثل هذه الدراسات لا تزال مجرد افتراضات ذات طابع نظري، والدليل أن هناك من الباحثين من قام بدراسات ليثبت إن كانت هذه

(1) –ملحقة سعيدة الجهوية، **المعجم التربوي**، مرجع سابق، ص: 04.

(2) – يوسف محمد قطامي، مرجع سابق، ص: 191.

النتائج تتحقق واقعا أم لا[1].غير أنها لم تنطلق من المتعلم بل من خصائص اللغة الهدف ذاتها بمختلف مستوياتها. هذا ما يجعل منهج تحليل الأخطاء يتفرد بانطلاقه من تحقق اللغة واقعا من خلال دراسة الأداء أي لغة المتعلم، إنه ليس مجرد بحث عن الأخطاء لتصويبها، بل إنه يعتبر كما يقول عبده الراجحي مندرجا ضمن مجال تعليمية اللغة التي تهم اللسانيات التطبيقية[2]، والذي ظهر في أواخر الستينات وبداية السبعينات[3]، ذلك أن هذا النوع من الدراسات التطبيقية هي ما يقدم معلومات عن كيفية التعلم فتحديد الأخطاء وأسبابها يكشف عن الاستيراتيجيات وطرق التعلم التي يتبعها المتعلم[4]، وبالتالي تستعــمل هذه المعلومات في تقويم العملية التعلمية التعليمية كما سنرى لاحقا.

ب-1/-مفهوم منهج تحليل الأخطاء:

لا يركز منهج تحليل الأخطاء على اللغة الهدف أو اللغة الأم بقدر ما يركز على ما ينتجه المتعلم من لغة خاصة به، وهو يستعمل اللغة الهدف يوضح عبده الراجحي خصوصية هذه اللغة فيقول بأنه منهج « يدرس لغة المتعلم نفسه(...) لغته التي ينتجها وهو يتعلم»[5]، وقد اصطلح عليها دوغلاس براون ب اللغة الوسيطة أو اللغة المرحلية، ويعرفها: «بأنها لغة لها نظام منفصل يبتكره الدارس من حيث وقوعه في مرحلة وسط بين اللغة الأم واللغة الهدف»[6]، ونجد هنا أن تحديد مفهوم منهج تحليل الأخطاء قد ارتبط أساسا بتحديد موضوع دراسته، وقد تم ضبط مفهومه في قاموس مصطلحات التعليم واللسانيات التطبيقية كما يلي:«هو دراسة وتحليل الأخطاء التي تقع في لغة المتعلم الثانية»[7]، فهو يرتبط أساسا بلغة المتعلم، وما يقع فيه من أخطاء معتقدا بأنه يتحدث باللغة الهدف في حين هو يتحدث بلغته الخاصة به(التي

---

(1) –ينظر: محمود اسماعيل صيني.إسحاق محمد أمين، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، الناشر: عمادة شؤون المكتبات، الرياض. المملكة العربية السعودية، ت: 1982م، د.ط، ص: 175.

(2) –عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 99.

(3)- ينظر: جلايلي سمية، مرجع سابق، ص: 132.

(4) –ينظر: محمود اسماعيل صيني. اسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 130.

(5) –عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 49.

(6) –دوغلاس براون، مرجع سابق، ص:201.

(7) - Jack c.Richards.Ritchard Schmidt .op.cit, p:201

ابتكرها)، ونظرا لصعوبة ملاحظة الأداء الاستقبالي[1]، فقد اختص هذا المنهج بدراسة الأداء الإنتاجي التعبيري سواء كان منطوقا أو مكتوبا، ذلك أن «دراسة الأداء التعبيري هو المصدر المباشر والوحيد للمعلومات حول قدرة الدارس الانتقالية»[2].

ب-2/-نشأة منهج تحليل الأخطاء:

لقد حدد عبده الراجحي علاقة منهج تحليل الأخطاء Error Analysis بالمنهج التقابلي contrastive Analysis حيث قال بأنه «ثمرة من ثمراته»[3]، مما يشير إلى الترتيب الزمني لكل منهما أيضا، وهذا ما يؤكده محمد أبو الرب بقوله: «يعد الاتجاه التقابلي في تحليل الأخطاء اللغوية الاتجاه الأول فعليا في ضوء علم اللغة التطبيقي»[4]، ويقوم المنهج التقابلي أساسا على دراسة وصفية موضوعية ومنظمة لقواعد وعناصر اللغتين لتحديد أوجه التشابه والاختلاف وبالتالي تحديد مواطن الصعوبة والسهولة التي قد تواجه المتعلم أثناء تعلمه للغة الهدف[5]، والمقصود باللغتين هنا اللغة الأم واللغة الهدف؛ إذ يسعى هذا المنهج لتحديد درجة تأثير اللغة الأم على تعلم اللغة الهدف والاستفادة من هذا التأثير المتوقع لصالح تعلم اللغة الهدف. وقد أشار علي أكبر إلى أهم اتجاهين في المنهج التقابلي، وهما[6]:

---

[1] - مفهوم الأداء الاستقبالي: يرتبط الأداء الإستقبالي بالفهم أساسا، ويفترض دوما أن القدرة الإستقبالية أقوى من الإنتاجية، وأن الأخيرة تعبر عن الأولى لأنها الطريقة الوحيدة لملاحظتها، و من الصعب ملاحظة الأخطاء على مستوى الأداء الإستقبالي، بل لا يمكن تفسير الأخطاء بالفشل في الفهم. ينظر: محمود اسماعيل صيني.إسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 142، ويضيف عبده الراجحي أن لجوء المتعلم إلى الصمت أو استعمال الإيماء يزيد من صعوبة رصد الأخطاء المتعلقة بالأداء الإستقبالي. عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 51-52، ولا يمكن تحديد أخطاء الأداء الإستقبالي في حين استعمل المتعلم الإشارات غير لغوية كابتسامه عندما يستمع لنكتة أوتنفيذه لتعليمات ما بشكل صحيح دون أن يفصح عن حقيقة فهمه لما سمع أو قرأ، فقد يكون ابتسامه ناتج عن تقليده لغيره من المتعلمين، وتنفيذه للتعليمات ناتج عن فهم جزئي للمطلوب وتخميناته الخاصة التي قد تكون محض صدفة، ولا يمكن حينها أن يجزم الباحث أن أداءه الإستقبالي كان سليما أم لا، فلا يوجد دليل على أي من الحالتين.

[2] - محمود اسماعيل صيني.إسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص:142.

[3] -عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 49.

[4] -محمد ابو الرب، **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي**، دار وائل للنشر، عمان .الأردن، ط:01، ت: 2005م، ص: 163.

[5] -ينظر : المرجع نفسه، ص: 164.

[6] Ali Akbar Khansir ,**Error Analysis and second language Acquisition**, Theory and Practice in Language Studies,vol:2.No:5,ACADEMY PUBLISHER. Finland, May 2012,p:1028.

-التوجه الأول: أو ما أطلق عليه مصطلح[1] Strong version (الأكثر فعالية) إن المنهج التقابلي يمكنه توقع صعوبات التعلم مما يساهم في برمجة وتأطير الوسائل التعليمية والمحتوى لمواجهة هذه الصعوبات.

-التوجه الثاني: Weak version (الأقل فاعلية): إن المنهج التقابلي ليس أكثر من شرح للبنية اللسانية لكلا اللغتين-الأم والهدف- وأن الأخطاء هي التي تكشف فعلا عن صعوبات التعلم وأن المقابلة بين اللغتين لا يمكن أن يساعد في تحديد أسباب الأخطاء وشرحها.ونستنتج من خلال هذين التوجهين أن منهج تحليل الأخطاء خاصة في التوجه الثاني، قد أُعتبر فرعا من المنهج التقابلي، إذ من خلاله يتم التحقق من صحة الافتراضات —صعوبات التعلم المتوقعة- التي تمَّ الوصول إليها في المنهج التقابلي.

وهناك من الباحثين من أمثال جاكلين شاختر Jacquelyn Schachter من انطلق في دراسته من معطيات تمَّ التوصل إليها من خلال التوجه الأول في تعليمية النحو —وكان موضوعها علاقة الصلة بالموصول- وحاولت إثبات صحة تلك المعطيات من خلال تطبيقها لمنهج تحليل الأخطاء على عينة من مواضيع إنشائية لطلبة معهد اللغة الإنجليزية بجامعة جنوب كاليفورنيا[2]، ومحل الشاهد هنا أن منهج تحليل الأخطاء هو فعلا أحد أهم ثمار المنهج التقابلي، كما أن سعي الباحثين للتحقق واقعا من مدى صحة تلك النتائج التي كان يقدمها المنهج التقابلي يدل على قوة منهج تحليل الأخطاء لانطلاقه من الواقع. وانطلاقا من هذه الحيثيات فقد أصبح المنهج التقابلي عرضة للنقد والتمحيص، ويمكن أن نحصر أهم هذه الانتقادات في النقاط التالية والتي كانت تؤكد بطريقة غير مباشرة على ضرورة تجاوز هذا المنهج أو تعديله إلى حد كبير:

---

(1) – لقد ترجم كلا من محمود إسماعيل صيني واسحاق محمد أمين في مقالة عن جاكلين شاختر هذين المصطلحين كالتالي: Strong version بالتحليل التقابلي المسبق: CA apriori ، Weak version بالتحليل التقابلي اللاحق: CA apsosterio. ينظر: محمود إسماعيل صيني. إسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 189.

(2) –يمكن الإطلاع على البحث في كتاب: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء لصاحبيه : محمود اسماعيل صيني واسحاق محمد أمين، مرجع سابق، الصفحات: 179 -201.

1-ربط المنهج التقابلي بالنظرية السلوكية وبعلم اللغة البنوي[1] في حين كانت كلا من المدرسة التوليدية التحويلية والمدرسة الإدراكية هي التوجه السائد[2].

2- توقعات المنهج التقابلي الخاطئة فيما يخص بعض المجالات المتوقع التداخل فيها، ففي المجال الصوتي في اللغات التي تستخدم الحرف الروماني توقع المنهج سهولة التعلّم بالنسبة للمتعلمين الذين يستخدمون الحرف نفسه، وكان الواقع عكس ذلك إذ تسبب التداخل في صعوبة تعلم أصوات اللغة الهدف[3] .

3-إهمال الأسباب التي قد تؤثر في التعلم كالتدرب واستيراتيجيات التواصل[4]، فالمتعلم الذي يتعلم اللغة الهدف في الصف فقط ليس كمن يتعلمها خارج الصف، وهنا نجد أن المنهج التقابلي قد أهمل دور البيئة تماما.

4-إهمال العامل النفسي والتربوي (عوامل غير لسانية)[5]، فقد تم إهمال الفروقات الفردية والحالة النفسية للمتعلم وكذا ظروف تعلمه (مدرسة، معلم، محيط...).

5-ليست كل الأخطاء التي قام بها المتعلمون نتيجة التداخل مع اللغة الأم، فهناك أخطاء ناتجة عن سوء التعليم أوعن قلة الدربة أوالجهل بالقاعدة النحوية أساسا[6]، إذ أن المنهج التقابلي ينطلق من اعتبار أن الظروف مثالية (المعلم كفء-المتعلم يعلم بكل القواعد- ويتدرب على اللغة الهدف) وهذا لا يتحقق إلا نظريا. إن هذه الانتقادات الموجهة للمنهج التقابلي والتي نتجت أساسا على امتحانه بمنهج تحليل الأخطاء، جعلت هذا الأخير أكثر مصداقية لأنه لا يفترض ولا يستبق النتائج، بل ينطلق مما هو محقق واقعا، ونجد أن أنصار المنهج التقابلي يعتبرونه مجرد نسخة معدلة عن المنهج التقابلي؛ إذ يقول كلا من محمود اسماعيل صيني واسحاق

---

(1)- يؤكد كل من محمود إسماعيل صيني واسحاق محمد أمين على أن هذا الربط خاطئ، وقد أثر بشكل سلبي على قيمة المنهج التقابلي، وقد أكدا على مرونته وأنه يمكن أن يقوم على وصف تحويلي توليدي، ينظر: المرجع السابق، ص: 98-99، غير أنهما لم يوردا مثالا تطبيقيا لذلك، كما لم يستشهدا بأية دراسة تؤكد هذا الرأي.

(2) -ينظر: محمود اسماعيل صيني واسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 98-99.

(3) -ينظر: -Ali Akbar Khansir,op.cit, p:1028

(4) -ينظر: - Ibid.p:1028

(5) - ينظر - Ibid.p:1028

(6) - ينظر: - Ibid, p: 1028

محمد أمين بأن:«التحليل التقابلي اللاحق في الحقل الأشمل ما هو إلا تحليل للأخطاء»[1]، ومهما يكن الأمر فلا يمكن إنكار تلك العلاقة بين منهج تحليل الأخطاء والمنهج التقابلي، ولكن طبيعة كل منهما من الناحية العملية التطبيقية مختلفة عن الآخر، رغم أنهما يخدمان نفس الهدف وهو الكشف عن صعوبات التعلم لتلافيها وتسهيلها.

ب-3/-أهمية منهج تحليل الأخطاء:

لا يقلل من أهمية هذا المنهج كونه فرعا من المنهج التقابلي، بل إن له من المميزات ما يجعله الأكثر مناسبة لتقديم معلومات حول تعليمية اللغة في إطار منهج المقاربة بالكفاءات. وهذا يرجع أساسا لتقديمه معلومات عن إستيراتيجية التعلّم لدى متعلم اللغة الهدف أثناء تعلمه لها، ومن أهم هذه المميزات:

1-لا ينطلق من فروض نظرية بل من أخطاء نتجت عن الأداء (ملاحظة) إذ يؤكد عبده الراجحي أن «معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء»[2].

2-يتوافق مع النظرية التحويلية التوليدية التي تكرس مبدأ "الإبداع اللغوي" فهو يركز-حسب ما يذهب إليه محمد أبو الرب- على الأخطاء الموجودة في «النظام اللغوي الذي وقر في ذهن المتعلم»[3]، والذي تكشف عنه اللغة المرحلية، ذلك أنه —حسب الباحث نفسه- «يخرج بقواعد يعتمد عليها فيما ينتجه من جمل والتي تبدو كأنها خاطئة، ولكنها في واقع الأمر جمل مبنية على قواعد مرحلية من اختراعه هو»[4]، كما أنه يتوافق مع منهج المقاربة بالكفاءات لأن الأخطاء تحدد نوعية أداء الفرد، مما يكشف مدى جودة قدرة الكفاءة وبالتالي جودة التعليم.

3-لا يكتفي منهج تحليل الأخطاء بتحديد الأخطاء وتصويبها بل ويحاول تفسيرها ويحدد أسبابها مما يسهل تجنبها لاحقا، وهذا ما يؤكده عبده الراجحي بقوله إن «ما يهمنا هنا كيف نواجه الأخطاء وكيف نتلافاها»[5].

---

(1) - محمود اسماعيل صيني واسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 189.

(2) -عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 51.

(3) -محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 199

(4) -المرجع السابق، ص: 197.

(5) -عبده الراجحي، مرجع سابق، ص:56.

4- يُعنى هذا المنهج بكل مستويات اللغة وليس بالمستوى النحوي فقط، إذ تؤخذ الأخطاء التي تعيق التواصل بعين الاعتبار[1]، لذلك ينطلق منهج تحليل الأخطاء من الأخطاء المرتكبة في الخطاب Discour ، وهذا ما يرمي إليه صالح بلعيد بقوله « أنه يميل في العادة إلى الوصف والتفسير لخطاب ما انطلاقا من القياس المنظم للدلالات الخاصة في الخطاب»[2]، ويؤكد صالح بلعيد أيضا أنه يجب أخذ التغيرات النفسية والاجتماعية والثقافية وكذا الاتجاه الإيدولوجي بعين الاعتبار عند تفسير الأخطاء[3]، مما يعني أن المستوى التداولي معني أيضا في هذا المنهج.

5-إن هذه المميزات ينتج عنها تحديد استيراتيجية المتعلم الواحد في تعلمه للغة الهدف، غير أن هذا المجال من الدراسات التطبيقية لا يهتم بخطأ الأفراد ولكنه يهتم بخطأ المجموعات[4]، ولهذا يؤكد الراجحي أنه يجب الاهتمام بالأخطاء الأكثر شيوعا عند مجموعة متجانسة من المتعلمين[5]، لأن هذا ما سيؤثر في اختيار المحتوى وترتيبه، ولذلك يعتبر كل محمود اسماعيل وإسحاق محمد أن «معرفة أنواع الأخطاء التي يرتكبها الدارسون فعلا تعتبر مؤشرا قيما لترتيب المادة التعليمية والتركيز عليها»[6].

6- يكشف منهج تحليل الأخطاء تلك الأخطاء التي يقوم بها متعلم دون آخر، فإذا تمت معاينة إنتاج المتعلم بعد مرحلة تعليمية محددة، يمكن رصد مدى تقدمه، وإن كان قد أحرز تحسنا في كفاءته اللغوية أم لا.

لا تؤثر نتائج هذا المنهج على كيفية اختيار المحتوى وترتيبه، بل حتى المنهج المناسب لعرضه، وعليه فهي تؤثر في العملية التعلمية التعليمية بكامل عناصرها حتى الصفية منها: كالطريقة المتبعة في التعليم ووسائله وطرق التقويم، إذ يؤكد يوكي سوريادارما أن من أهدافه التطبيقية تعديل «المقررات العلاجية وإعادة التعليم وتدريب المعلمين أثناء العمل وتحديد تسلسل المواد

---

[1] - ينظر: محمود إسماعيل صيني. إسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 167.

[2]- صالح بلعيد، مرجع سابق، ص: 163.

[3] –ينظر : المرجع نفسه، ص: 164-165.

[4] - ينظر: محمود إسماعيل صيني. إسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 142.

[5] –ينظر عبده الراجحي، مرجع سابق ص: 51.

[6] - محمود إسماعيل صيني. إسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 164.

التعليمية»[1]، كيف لا وكل هذه العناصر هي التي تؤثر على التعلم، فهي تشمل المثلث الديداكتيكي : المادة التعلمية–المتعلم –المعلم.

ب-4/–خطوات تطبيق منهج تحليل الأخطاء:

يطبق هذا المنهج وفق ثلاث خطوات أساسية[2] وهي:

– **تحديد الأخطاء ووصفها:**

يرتبط الخطأ أساسا بخلل في الأداء الإنتاجي المكتوب أو المنطوق لدى متعلم اللغة الهدف، ويعرفه دوغلاس براون بأنه:« انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم ويعكس قدرة اللغة المرحلية عند الدارس»[3]، ولكن هذا التعريف يركز على الجانب النحوي المرتبط بالنظام وذلك بسبب أهمية النحو للغة، فأي خطأ نحوي سينجر عنه خطأ في الدلالة غير أن الكبار باعتبارهم متحدثين للغة native speaker، قد يستشعرون وجود خطأ في عبارات المتعلم ولكن لا يكون الخطأ نحويا بالضرورة وسبب ذلك أن الخطأ لا يرتبط بالنظام فقط. فالخطأ الذي يهتم به منهج تحليل الأخطاء هو ذلك الخطأ الذي يظهر في خطاب أو كتابات متعلم اللغة الهدف والذي يعتبره متحدث اللغة الأصلي يُظهر تشوها وتعلما ناقصا[4].

*–الفرق بين االغلط والخطأ: Mistake /Error :

1–الغلط: Mistake : يحدده دوغلاس براون بأنه ما ينتج عن «عارض يعتور عملية الكلام وذلك كالتردد أو زلات اللسان»[5]، وقد يطال أي مستوى من مستويات اللغة. إنه أيضا –حسب قاموس تعليم اللغة واللسانيات التطبيقية–ذلك الخطأ الناتج عن «قلة الانتباه أو التعب أو عدم الاهتمام أو بعض الحيثيات الخاصة بالأداء»[6]، فحتى الشعور بالخوف أو

---

(1) – يوكي سوريا دارما، **المقارنة بين علم اللغة التقابلي وتحليل الخطاب**، مجلة عين الذهب، المجلد: 02، ع: 01، ت: أفريل 2015، http://WWW.resaerchgate.net/profile/Yoke-Suryadarma .

(2) – أشار صالح بلعيد إلى أكثر من ثلاثة خطوات، وجعل خطواته خمسة: جمع المعطيات(المدونة)، تشخيص الأخطاء ومعالجتها، تصنيف الأخطاء ووصفها، وصف الخطأ، تفسير الخطأ. ينظر صالح بلعيد، مرجع سابق، ص: 164. وهذا الاختلاف راجع إلى أن الباحث قد أخذ مراحل العمل الميداني بعين الاعتبار، كما اعتبر مرحلة فصل الأخطاء عن الأغلاط مرحلة منفصلة.

(3) –دوغلاس براون، مرجع سابق، ص:204.

(4) –ينظر: - Jack c.Richards.Ritchard Schmidt ,op. cit, p :201

(5) –دوغلاس براون، مرجع سابق، ص:204

(6) – ينظر: - Jack c.Richadrs.Ritchard Schmidt ,op. cit, p :201

الضغط النفسي يمكن اعتبارهما من الظروف التي تشوه الأداء، ومنه فإن الغلط ينتج عن ظرف خارج عن نظام اللغة وخارج استيراتيجية التعلم إذ أنه يرتبط بظرف مؤقت، وحتى ذلك "الخطأ" في القاعدة التي لم يدرسها المتعلم أو يتعرض لها في قاعة الدرس تعتبر غلطا، يقول كلا من اسماعيل محمد صيني وإسحاق محمد أمين: «إن ما لا يدرسه المتعلم وأخطأ فيه لا يعتبر خطأ»[1] .

2-الخطأ: هو أي خلل في استعمال اللغة الهدف سواء في المفردات(خطأ دلالي أو صرفي) أو النطق(خطأ فونولوجي)أو النحو(خطأ نحوي تركيبي)أو المقاصد والمعاني(خطأ في الفهم سياقي) أوخطأ تواصلي ناتج عن التداول(تداولية اللغة الهدف)[2]، وهذا التحديد لمفهوم الخطأ هو الذي يجب أن ينتبه إليه الباحث، ويبحث عن الأخطاء التي تعكس هذه المميزات؛ ولعل هذا ما يقصده صالح بلعيد بوصفه لمرحلة تصنيف الأخطاء بمرحلة تفريغ المعلومات وفق مهارة عالية [3]، وذلك حتى يفرق الباحث بين الغلط والخطأ، وبعد ذلك يصنف الخطأ انطلاقا من مستويات اللغة، لأنه بفصلها يسهل تفسيرها.

- **تفسير الأخطاء:**

1- تحديد مصادر الأخطاء: لا يعتبر تصنيف الأخطاء وفق مستويات اللغة السبيل الوحيد لتيسير تفسيرها، فتحديد مصدرها يفعل أيضا وذلك حتى يسهل تحديد أسبابها، و يوضح الراجحي أن هناك ثلاثة مصادر للخطأ وهي[4]:

-المصدر الأول: خطأ ناتج عن القدرة المعرفية الخاصة بكل متعلم: وهنا إشارة واضحة لاستيراتيجة التعلم التي يتميز بها كل متعلم عن الآخر.

-المصدر الثاني: خطأ ناتج عن التعليم: ويكون مرتبطا بالمحتوى من حيث مادته وترتيبه وطريقة تقديمه.

---

(1) – اسماعيل محمود صيني .اسحاق محمد أمين، مرجع سابق، ص: 158.

(2) – ينظر: Jack c.Richards.Ritchard Schmidt ,op. cit, p :201

(3) – صالح بلعيد، مرجع سابق، ص: 164.

(4) –ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 53.

-المصدر الثالث: خطأ ناتج عن التدخل[1]: والمقصود هنا هو تدخل اللغة الأم(كنظام لغوي) في اللغة الهدف وظهورها في اللغة المرحلية.

2- أقسام الخطأ الناتج عن استيراتيجيات التعلم: وبما أن منهج تحليل الأخطاء قد ركز على الكشف عن استيراتيجة التعلم فقد تم تصنيف الأخطاء الناتجة عن القدرة المعرفية للتعلم أربعة أقسام أساسية:

أ-أخطاء المبالغة في التعميم: Overgeneralization[2]:

وهي-حسب قاموس تعليم اللغة واللسانيات التطبيقية- تلك الأخطاء التي تنتج عن«تعميم المتعلم لقاعدة ما في اللغة الهدف على سياقات غير مناسبة»[3]، وقد أورد أبو الرب مثال صياغة اسم التفضيل على وزن أفعل من الفعل "حَمُرَ"[4]، في حين أنه لا يقبل هذه الصيغة القياسية بل يكون اسم التفضيل منه بإضافة المصدر للعبارة "أشدَّ" حمرة/ احمرارا.

ب- أخطاء التبسيط: Simplification[5]:

وتنتج عن تبسيط المتعلم للقاعدة اللغوية حيث لا يجهد نفسه بتفاصيلها [6]، وهنا يفضل المتعلم الاهتمام بالمعنى الذي يريد إيصاله أكثر من السلامة النحوية، ويسميها أبو الرب ب "أخطاء التطبيق الناقص للقواعد" incomplete application of rules[7]، يمكن التمثيل لها برفع اسم كان وعدم نصب خبرها.

---

(1) – من الضروري هنا التفريق بين مصطلحين: وهما interlangual و intralangual إذ ينتج عن كل منهما أخطاء في لغة المتعلم المرحلية، وتشيرinterlangual إلى التداخل الذي يحدث بين لغتين، اللغة الاولى واللغة الهدف، وترجمها محمد أبو الرب إلى : البيلغوية (أي: بين لغوية) ، وتشير intralangual إلى التداخل الواقع بين القواعد النحوية أو الدلالية أو الصرفية داخل اللغة الواحدة وترجمها إلى الضملغوية (أي ضمن اللغة الواحدة)، ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق: ص: 202،

(2) –ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 199.

(3) - Jack c.Richards.Ritchard Schmidt ,op. cit, p :201.

(4) –ينظر: المرجع نفسه، ص: 200.

(5) –ينظر: - Jack c.Richards.Ritchard Schmidt Jack c.Richarbs.Ritchard Schmidt ,op. cit, p :201

(6) –ينظر: - Ibid,p :201

(7) محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 200.

ج-الأخطاء التطورية: Developmental errors[1] وهي أخطاء مرحلية وطبيعية ومؤقتة ناتجة عن التعلم المرحلي للغة الهدف[2]، وهذا يشير إلى أنها ستختفي مع الدربة والمران. وتنقسم إلى[3]:

ج-1-أخطاء التواصل الأساسي:Communication-besed errors

ج-2-أخطاء أدائية ذاتية:Induced errors

ج-3-أخطاء التجاهل: Errors of avoidance

ج-1-أخطاء التواصل الأساسي:

هي الناتجة -كما حدد قاموس تعليم اللغة واللسانيات التطبيقية- عن «استيراتيجية الخطاب التواصلي فمتعلم اللغة الهدف قد يستعمل تعبيرا في موقف لا يتناسب معه»[4]، وذلك رغم سلامة الخطاب النحوية والدلالية، فالتحدث مع صديق ليس كالتحدث مع الوالد، واللغة المستعملة مع كل منهما مختلفة، وإن كان الموضوع المطروق واحدا فلا يستعمل معهما نفس الخطاب.

ج-2- الأخطاء الأدائية الذاتية: وهي الناتجة «عن التدرب أو التعلم خارج الصف (أو ناتجة عن تعليم سابق)»[5]-حسب القاموس السابق-، فمتعلم اللغة لا يتلقى اللغة الهدف من مصدر واحد بل من عدة مصادر، وقد يكون بعضها مُشوِها فمثلا في المستوى الدلالي فقد يستقر —على سبيل المثال-معنى خاطئ لمفردة ما في ذهن المتعلم من هذا المصدر الخارجي.

ج-3-أخطاء التجاهل: ويسميها محمد أبو الرب أخطاء "الافتراضات الخاطئة False Concepts Hypothesize"[6]، وتنتج —كما يرى جاك ريتشاردز وريتشارد سميدث-عن «اعتقاد المتعلم المسبق بصعوبة القاعدة وصعوبة تطبيقها مما يرغمه على التراجع في استعمالهـا

(1) —ينظر – Jack c.Richards.Ritchard Schmidt ,op. cit, p :201:

(2) —ينظر: - Ibid,p :201

(3) —ينظر: - Ibid,p :201

(4) —ينظر: - Ibid,p :201

(5) —ينظر: - Ibid,p :201

(6) —ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 200.

وتحاشيها، أو المبالغة في تطبيقها» Errors of overproduction »[1]، وأفضل مثال لهذا الخطأ هو نطق "ال" التعريف قبل الحروف القمرية او الشمسية، فمن المتعلمين من يتجنب استعمالها تماما أو يبالغ فينطقها دوما وإن كانت قبل الحروف الشمسية، ويُرجع أبو الرب هذا الخطأ لسوء التدرج في مفردات المحتوى أو سوء التعليم[2].

– **تصويب الاخطاء وعلاجها:**

إن الأخطاء التي تحقق صفة الشيوع في مجموعة متجانسة تقدم كما من المعلومات حول استراتيجية التعلم لدى المجموعة، مما يجعل مراجعة المحتوى وتعديله وإعادة ترتيبه مُوجها، وكذا تقويم الوسائل التعليمية بما يناسب المتعلم، فالأخطاء كما يقول الراجحي: ليس الهدف في المنهج ولا تدرس من أجل تصويبها بل من أجل معرفة أسبابها ووضع الحلول المناسبة لتجنب الوقوع فيها من جديد[3].

ب-5/-منهج تحليل الأخطاء وظاهرة التحاشي:

لقد استطاع منهج تحليل الأخطاء تجاوز الكثير من العيوب التي شابت المنهج التقابلي، غير أن هناك ظاهرة واحدة لم يستطع تجاوزها، وهي ظاهرة التحاشي[4]، والتي يحددها دوغلاس براون بأنها تجنب المتعلم استعمال صوت أو كلمة أو تركيب أو عبارة من إنتاجه اللغوي ويقدم هذا معلومات فيها لُبس عن قدرته اللغوية فعدم وجود الخطأ في الأداء الإنتاجي لا يعني عدم وجوده في لغة المتعلم[5]، وهذا ناتج أساسا عن طبيعة منهج تحليل الأخطاء الذي لا يدرس إلا ما هو متحقق واقعا، وقد تمَّ التأكيد على أن الأداء الاستقبالي للغة لا يمكن ملاحظته وليس للباحث أي دليل عن القدرة اللغوية للمتعلم إلا في ما ينتجه فعلا (الأداء الإنتاجي).

(1) - Jack c.Richards.Ritchard Schmidt ,op. cit, p :201

(2) – ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص: 200.

(3) –ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 56.

(4) –لقد تم التعليق على هذه الظاهرة في الجزء التطبيقي، وتمّ اظهار دور التوظيف في التخفيف منها، أوتحاشيها.(أنظر: ص:109)

(5) –ينظر: دوغلاس براون، مرجع سابق، ص: 48

خلاصة:

إن بيان خصوصية هذه الدراسة ومصطلحيتها، لا يمكِّن من ضبط المفاهيم ورصدها فحسب، بل يؤسس للقسم النظري والبحث الميداني، ويوضح المنطلق اللساني التطبيقي لكل منهما، وقد تم التوصل في هذا الفصل للنقاط التالية:

- ✓ يتم بناء المنهج التعليمي انطلاقا من أسس اجتماعية ونفسية ومعرفية تتعلق أساسا بالمادة الدراسية، مما يجعله يتقاطع مع المجال اللساني التطبيقي عندما تكون المادة الدراسية ذات طبيعة لغوية، مما يعني الاهتمام بالمتعلم واعتباره محور العملية التعلمية التعليمية، وترتبط نجاعة المنهج بمدى تحقق الكفاءات لديه.
- ✓ يتوافق وينسجم منهج تحليل الأخطاء باهتمامه بأخطاء المتعلم الناتجة عن استيراتيجيته التعلمية الخاصة به مع مبدأ منهج المقاربة بالكفاءات الذي يركز على تجويد أداء المتعلم وتنمية كفاءاته.
- ✓ إن تركيز منهج المقاربة بالكفاءات على توظيف الكفاءات في مواقف ذات دلالة، يمكن إسقاطه على تعليمية اللغة ليركز هذا المنهج على استعمال اللغة في موقف تواصلي.
- ✓ تمّ التفريق بين التعليمات والتوظيف، وبين التعلمات والمكتسبات القبلية، وذلك انطلاقا مما يتحقق واقعا في الإنتاج اللغوي الذي يقدمه المتعلم في الوضعية الإدماجية، كما اتضحت العلاقة بين المفاهيم الأربعة.
- ✓ يتميز منهج تحليل الأخطاء باهتمامه بالأخطاء التي تصدر فعلا عن المتعلمين، ولهذا يعتبر أكثر فعالية من المنهج التقابلي.
- ✓ يمكِّن تفسير الأخطاء وردها إلى مسبباتها من تحسين المناهج التعليمية بمختلف مكوناتها.

الفصل الثاني:

أصول الدراسة ومرجعياتها

المـــــــــــبحث الأول: الدراسات السابقة

المـــــــــــبحث الثاني: مرجعيات الدراسة

تمهيد:

لا يقلل من قيمة البحوث أن تكون هناك دراسات سابقة لها اهتمت بنفس الموضوع، بل في هذا أمارة قوية على أهمية الموضوع ومدى خطورته وتأثيره على المستوى الأكاديمي والواقعي، كما تعتبر المرجعيات –سواء النظرية أو التطبيقية– عونا للانطلاق من أرضية مرجعية واضحة ومضبوطة علميا ومنهجيا؛ لذلك سيتم التطرق للدراسات السابقة التي تقاطعت مع هذا البحث في بعض حيثياته، كما سيتم إيراد أهم المراجع التي تمَّت الاستفادة منها والاعتماد عليها.

1– الدراسات السابقة:

لقد تعددت تلك الدراسات التطبيقية التي اتخذت من منهج تحليل الأخطاء وسيلة لتحديد مستوى المتعلمين في اللغة العربية، وسبب ذلك نجاعة هذا المنهج وانطلاقه من لغة المتعلم، كما كان الطور الثانوي في ظل منهج المقاربة بالكفاءات محورا للعديد من الدراسات باعتباره عينة تمتاز بنوع من النضج الفكري واللغوي؛ مما يؤهله لتقديم فكرة جيدة عن مستوى اللغة العربية لدى المتعلمين الذين درسوا لمدة غير يسيرة اللغة العربية وآدابها، غير أن كل دراسة حملت طابعها الخاص الذي تتميز به عن غيرها، سواء من حيث الهدف أو طبيعة العينة أو المنهج المتبع، لذلك نعتبر أن هذه الدراسة قد تطرقت إلى بعض الحيثيات التي لم تتطرق لها هذه الدراسات، سواء من حيث الطرح حيث تمّ الانطلاق من منهج المقاربة بالكفاءات وبيان تعليمية اللغة العربية في إطاره نظريا وتطبيقيا، ومن حيث العينة إذ تنوعت العينة بين ثلاثة أنماط دراسية في الجزائر: التعليم النظامي العمومي، التعليم الحر والتعليم الخاص، كما كان تتبع هذه العينة تطوريا (من السنة الأولى إلى السنة الثالثة) مما يتيح قياس تطور المكتسبات لدى المتعلم، أو من حيث خصوصية الدراسة، إذ تمّ التركيز على خاصية "التعليمات" وانعكاسها واقعا "التوظيف" وتحديد دورها في بيان المكتسبات القبلية لدى المتعلم، ولم نجد فيما وقع بين أيدينا دراسة تأخذ بعين الاعتبار كل هذه الحيثيات، ويمكن أن نعرض بعض الدراسات التي تقاطعت مع هذا البحث:

أ–من حيث المنهج المتبع في تحليل الأخطاء: لقد تمَّ التركيز على هذه الحيثية، لتكون من أكثر الدراسات رواجا في هذا الميدان الدراسات التالية:

أ-1/-دراسة محمد أبو الرب: تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك[1]: والتي أوردها في كتابه: "الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي" كفصل ثالث، وتتميز هذه الدراسة بأنها استهدفت عينة غير ناطقة باللغة العربية، كما أن طريقة الحصول على العينة الكتابية كان من خلال الإملاء[2]، وبالتالي أدى هذا إلى تركيزه على الأخطاء الإملائية التي ظهرت في كتابات العينة، وأهم ما توصل إلى أن الأخطاء الشائعة عندها تشبه وإلى حد بعيد الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون الناطقون باللغة العربية، مما يضعف موقف التدخل الحاصل بين اللغة الأم واللغة الهدف[3].

وأول ما نلاحظه في هذه الدراسة أن العينة تختلف عن العينة المستهدفة في هذا البحث، كما أن نشاط الإملاء يكشف عن كفاءة المتعلم في نشاط الكتابة، ومدى قدرته على التفريق بين الأصوات، والحركات الطويلة والقصيرة ومواضع همزة القطع وهمزة الوصل وغير ذلك..، ولكنها لا تكشف عن كفاءة المتعلم في استعمال اللغة الهدف تواصليا، بل قد تقدم معلومات مغلوطة، فالمتعلم الذي لا يقع في الأخطاء الإملائية أو يقع في القليل منها، قد يكون من الذين يحفظون صورة الكلمة بشكل جيد، أو أنه تعرض لها أثناء قراءاته، فقد يكشف نشاط الإملاء على جانب من المكتسبات اللغوية، ولكنه بالتأكيد لا يكشف عن مستوى المتعلم الحقيقي في اللغة الهدف.

أ-2/- دراسة أحمد مختار علي: "أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين": يشير الباحث إلى أن مادة هذا البحث تمَّ جمعها مباشرة من مقامات تواصلية حقيقية استعملت فيها اللغة العربية الفصحى، وذلك لمدة قاربت الأربعين عاما[4]، وإن كانت الميزة الأولى هو رصده للغة مستعملة، فإن الميزة الثانية في هذه الدراسة هو تحليله للأخطاء المتنوعة وفق منهجية مضبوطة إذ عالج كل مستويات اللغة بدء من المآخذ الصوتية ووصولا إلى المآخذ الدلالية، كما خصص الفصلين السادس والسابع لتدريبات لغوية متنوعة في أغلبها ذات طابع

---

[1] – ينظر: محمد أبو الرب، مرجع سابق. يمكن الاطلاع على هذه الدراسة بدءا من الصفحة: 209.

[2] – ينظر: المرجع نفسه: إذ أشار إلى ذلك في الصفحة: 211.

[3] –وقد توصل إلى ذلك من خلال مقارنة نتائجه بنتائج دراسة أخرى قام بها: حسن شحاتة تتضمن نفس المنهج لمتعلمين ناطقين باللغة العربية، ينظر: المرجع نفسه: 236.

[4] –وهذا ما وضحه بالتفصيل في مقدمة كتابه، ينظر: أحمد مختار عمر، **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين**، عالم الكتب، مصر، ط: 03، ت: 1993م، ص:15.

بنوي، كضبط الحركات الإعرابية، أو تصحيح الأخطاء، أو التدريب على التصريف....، مما جعله يركز على نحو الجملة.

ورغم أن هذه الدراسة تميزت بالشمولية وتركيزها على اللغة المستعملة، إلا أنها تميزت بطابعها البنوي، وتركيزها على نحو الجملة، مما يشير إلى الطرق التقليدية في تعليمية اللغات، التي تنطلق من النحو وتركز عليه.كما أنها تعاملت مع عينة بعيدة عن الموقف التعلمي التعليمي (افتراضا أن الإذاعيين والكتاب قد تلقوا في العموم تعليما مدرسيا من نوع ما).وبذلك نجد أنه رغم وجود مدونة بحثية تعبر فعلا عن الجانب التواصلي للغة إلا أنه لم يتم تناولها من هذا الجانب.

أ-3/-دراسة منى العجرمي. هالة حسني بيدس: تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي من طلبة الكوريين في مركز اللغة العربية للجامعة الأردنية، وأهم ما يميز هذه الدراسة هو تركيزها على مهارتي الاستماع والكتابة (الإنتاج)، فتم تقسيم الدراسة إلى قسمين: القسم الأول: كان من خلال نشاط الإملاء، وذلك لتحديد مهارتي الاستماع والرسم (الكتابة)، والقسم الثاني كان من خلال الإنتاج اللغوي لعينة الدراسة إذ اقترحت "موضوع البطالة"، مما يجعل موضوع الدراسة محددا وموجها، وتجدر الإشارة إلى أنها استفادت من المنهج التقابلي إلى جانب منهج تحليل الأخطاء، مما جعل مواطن التدخل اللغوي "iterlingual" تتضح خاصة من الناحية الصوتية، وقد تم تحديد الأخطاء الناتجة عن ذلك بتناول مختلف مستويات اللغة (وقد تم تحديديها كما يلي: الصوتي، الصرفي، التركيبي، إملائي، دلالي). وتبرز أهمية دراستها في انطلاقها من إنتاج فعلي يعكس مستوى المتعلم أولا، ومن خلال اقتراح الحلول المناسبة لتفادي هذه الأخطاء ولعل أهم الاقتراحات التي تلفت الانتباه مايلي: تحديث تعليمية اللغة العربية من خلال الاستفادة مما توصلت إليه التعليمية العامة، كاستعمال الخرائط المفاهيمية، والورشات التدريبية باستعمال التمارين البنوية في نشاط النحو والصرف، ولعل تحديد موضوع التعبير قد سمح باختبار مدى نجاعة وثراء الرصيد الدلالي والمعجمي المتعلق به لدى المتعلم، غير أن هذه الدراسة اهتمت بالمستوى الجامعي، كما أنها تناولت كل الأخطاء التي يمكن أن ترد في إنتاج

العينة بغض النظر عما تعلمه في الوحدات المقررة على اختلافها في الطور الجامعي في تخصص اللغة العربية وآدابها[1].

ب– من حيث اهتمامها بالطور الثانوي في ظل المقاربة بالكفاءات: لقد عنيت هذه الدراسات بالتطورات التي اعترت المدرسة الجزائرية (انتهاجها لمنهج المقاربة بالكفاءات)، وركزت على الطور الثانوي وأعطت لتعليمية اللغة العربية كمادة دراسية اهتماما يفصح عن الاهتمام الأكاديمي بها، وأهم ثلاث دراسات لفتت الانتباه ما يلي:

ب–1/–دراسة عبد الكريم بن أحمد، تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام "مقاربة نصية"[2]، وقد اختار الباحث مستوى السنة الثالثة آداب وفلسفة، وقد اشتملت دراسته المدونة المتكونة من: الكتاب المدرسي المقرر، مجموع الوثائق التربوية التي قدمتها الوزارة الوصية لشرح منهج المقاربة بالكفاءات، وكذا تلك الوثائق التي تعلقت بمنهاج اللغة العربية، في محاولة للبحث عن التطابق بين الجانبين النظري والتطبيقي، كما قام بتحليل محتوى الكتاب، وتبرز أهمية دراسته في تقييم الجانب النظري لتعليمية اللغة العربية وتقييم عملية تجسيد هذا الجانب في الكتاب المدرسي من خلال المقاربة النصية، وقد توصل إلى عدة نتائج أهمها:

– مفهوم المقاربة النصية مفهوم مضطرب وغير واضح أو مضبوط في الوثائق التربوية.

–لاتزال الطرائق التقليدية لتعليم اللغة العربية–خاصة القواعد والبلاغة– طاغية على المحتوى، ولو كانت ضمنية.

–لقد تمَّ عرض اللغة العربية باعتبارها مادة معرفية وذلك بالتركيز على الأنشطة الداعمة[3] ، وليس باعتبارها وسيلة للتبليغ والتواصل.

ورغم خطورة ما تمَّ التوصل إليه نظريا، إلا أنه لا يجب إلغاء حقيقة جدة هذا المنهج في المنظومة الجزائرية، وسيأخذ الأمر وقتا حتى يتلاءم وبعد محاولات عديدة مع المرامي والأهداف

---

[1] – تمَّ نشر هذه الدراسة في مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية، المجلد: 42، الملحق: 01، ت: 2015، الصفحات: 1087–...–1108.

[2] – تمَّ تقديم هذه الدراسة كأطروحة دكتوراه، بإشراف: نواري سعودي، جامعة لمين دباغين سطيف02، الموسم الجامعي: 2016–2017.

[3] – ما اصطلح عليه عبد الكريم بن أحمد : بالأنشطة الداعمة، يصطلح عليه في المنهاج، بالروافد وهي: دروس: القواعد، البلاغة، العروض، النقد الأدبي.

العامة والواقع الاجتماعي فهو لا يزال في مرحلة التجريب، كما تمَّ إغفال الجانب التطبيقي العملي تماما، وتبقى هذه المدونة ذات طابع نظري إلى أن يظهر مفعولها واقعا، فالوثائق التربوية لا يمكن تحديد مدى فاعليتها إلا إذا تمَّ رصد تفاعل المعلم معها وكيف فهمها وطبقها، ولا يمكن تحديد فعالية المحتوى إلا إذا تمَّ تحديد أثره على المعلم والمتعلم ومدى نجاعته واقعا.

ب-2/-دراسة سعاد عباسي: التواصل اللغوي في التعليم الثانوي: مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات "السنة الثالثة نموذجا"[1]، وقد تمَّ اختيار مستوى السنة الثالثة آداب وفلسفة، وقد استعملت الدراسة وسيلتين وهما: استبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي، ونتائج العينة في اختبار للغة العربية وآدابها، في محاولة للكشف عن مدى فهم الأساتذة لنموذج التدريس بالكفاءات وطرق التقويم فيها، كما تمَّ إجراء اختبار[2] للعينة المختارة من التلاميذ بهدف معرفة مستواهم في اللغة العربية، وتبرز أهمية دراسته في الانطلاق من الأرضية الواقعية الفعلية للعملية التعليمية التعلمية من خلال المعلم والمتعلم معا،، وقد تمَّ التوصل إلى عدة نتائج أهمها:

- لم يتلق المعلمون التكوين الكافي من الناحية النظرية أو التطبيقية لفهم وتطبيق منهج المقاربة بالكفاءات، وتبقى محاولاتهم للفهم والتطبيق انطلاقا من جهود شخصية؛ مما يوضح سبب تفاوت مستويات المعلمين في تكوينهم ومردوديتهم.

-يفضل الأساتذة النشاطات الإدماجية، وطرق حل المشكلات وطريقة العمل بالمشاريع ويجدون أنها أكثر نجاعة من غيرها، وأنها تعكس ما يميز منهج المقاربة بالكفاءات عن غيره.

-لايوافق الأساتذة المشاركون في الاستبيان بنسبة: 85.48% على عدم إدراج الوضعية الإدماجية في البكالوريا، رغم أهمية هذا النشاط وتعود المتعلمين عليه.

-يعاني المتعلمون من الضعف في البناء اللغوي من بعض الاختبارات، مما يشير إلى ضعفهم في : النحو، البلاغة، العروض؛ ويعود ذلك –حسب الدراسة-لأسباب تتعلق بظروف العملية

---

(1)- تمَّ تقديم هذه الدراسة كأطروحة دكتوراه، بإشراف: عمر ديدوح، جامعة أبي بكر بلقايد .تلمسان، الموسم الجامعي: 2017-2018.

(2) – تجدر الإشارة إلى أن الاختبار الذي تمَّ تقديمه في هذه الدراسة هو اختبار إشهادي وهو من النوع الذي يتم تقديم نص فيه، ويتم تحليله لفهمه من خلال أسئلة البناء الفكري واللغوي والتقويم النقدي، ثم إعادة تركيبه من خلال أجوبة المتعلمين على هذه الأسئلة، ويتم التنقيط على أساس الصحة والخطأ فيها، وقد تمَّ ايراد نص الاختبار مع الإجابة النموذجية في ملاحق الدراسة :ص: 218-222.

التعلمية التعليمية: كالاكتظاظ في الأقسام، عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة، كثافة البرنامج، تخصيص حجم ساعي غير كاف لبعض الدروس.

إن أهم ما ميَّز هذه الدراسة هو اهتمامها بالجانب التطبيقي الواقعي المتعلق بالمعلم والمتعلم، وكذا تسليط الضوء على مدى تحقيق الكفاءات المسطرة للأنشطة اللغوية من خلال الاختبار، وأثبتت الدراسة مدى إدراك الأساتذة لأهمية الأنشطة الإدماجية في تعليمية اللغة العربية، لأنها توفر انغماسا لغويا من جهة ولأنها تدفع المتعلم لاستعمال اللغة في مقام تواصلي. ورغم إحاطة الدراسة بكل جوانب الموقف التعلمي التعليمي، إلا أنها لم تركز على الإنتاج اللغوي للمتعلمين، ذلك أن الهدف الأساسي في تعليمية اللغة هو استعمالها بشكل صحيح وفي موقف تواصلي، ورغم أن الدراسة توصلت إلى أهمية الإدماج إلا أنها لم تدرس أي نشاط إدماجي للمتعلمين. كما أن إجابات المتعلمين –رغم أنها تحمل معلومات جيدة على مستوى المتعلمين في استعمال للغة الهدف– لم تتم دراستها بتطبيق منهج تحليل الأخطاء، بل تمَّ تقييمها بطريقة معيارية (صحيح/خطأ)، بغض النظر عن كفاءتهم اللغوية في الإجابات.

لقد حاولنا تقديم أهم الدراسات التي ارتأينا أنها تقاطعت مع هذا البحث في إحدى حيثياته، ورغم أهميتها إلا أنها تختلف في طريقة مقاربة جزئيات الموضوع وتناوله في الدراسة، سواء من حيث المنهج المتبع، أو العينة المستهدفة، أو هدف الدراسة بشكل عام.

2–مرجعيات الدراسة:

تعتبر الإشارة إلى المراجع التي تمَّ الاعتماد عليها والانطلاق منها خطوة نحو بيان أهمية البحث من حيث مرجعيته العلمية، كما أنها مهمة لبيان كيفية التعامل معها، وقد تعددت المراجع وتنوعت مجالاتها نظرا لارتباطها الوثيق بمجال لساني تطبيقي والذي يتميز بتعدد مرجعياته النظرية، غير أنه يمكن الإشارة إلى أهم المراجع التي كانت عونا لابد منه لتأصيل المفاهيم وإرساء قاعدة متينة للقسم التطبيقي، ولكن يمكن تقديمها في عنصرين:

أ–مراجع المادة الأولية النظرية:

لقد كان من الضروري الربط بين جوانب الموضوع المتعددة، منها: الربط بين تعليمية اللغة ومنهج المقاربة بالكفاءات من الناحية النظرية والتطبيقية، لذلك كان من أساسيات البحث إثبات حيثية انطلاق منهج المقاربة بالكفاءات في أساسياته من طبيعة المادة التي يعرضها مع

بيان أهم مميزاته، كما كان من الضروري تناول منهج تحليل الأخطاء وتبرير سبب اختياره دون غيره من مناهج التحليل اللغوي وربطه بمنهج المقاربة بالكفاءات الذي يركز على فعل التعلم وتطوره، ومن أهم المراجع التي اعتمدنا عليها:

أ-1/-كتاب : "أسس تعلم اللغة وتعليمها" لصاحبه: دوغلاس براون[1]، وذلك في نسخته باللغة العربية، وأهم ما يميز هذه الدراسة هو تركيزها على تعليمية اللغة انطلاقا من كونها مجالا لسانيا تطبيقيا؛ في محاولة للتأسيس للمواقف التعليمية التعلمية في قاعة القسم، وإنطلاقا من خصوصية اللغة باعتبارها مادة تعليمية تتجاوز كونها مجموعة من المعلومات إلى كونها وسيلة متميزة للغاية للتواصل الإنساني، وقد استفدنا من هذه الدراسة في عدة نقاط أهمها:

-الربط بين الجانب اللساني والنفسي والاجتماعي والجانب العملي لتعليمية اللغة سواء كانت اللغة الأولى أو اللغة الثانية.

-ربط الفعل التعلمي بتعلم اللغة وتعليمها.

-فعالية التركيز على ذاتية المتعلم وتحفيزه، باعتبار أن اللغة ذات طبيعة إبداعية مما ينتج عنه استعمالها في مواقف تواصلية.

أ-2/- كتاب: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية: لصاحبه: عبده الراجحي، تمت الاستفادة من هذا الكتاب في نقطتين أساسيتين، وهما:

-في التأسيس لتعليمية اللغة في ظل منهج المقاربة بالكفاءات.

-في تناول منهج تحليل الاخطاء من جانب نظري وخاصة في بيان سبل تفسير الأخطاء ليسهل اقتراح الحلول لتجنبها.

أ-3/-كتاب: اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية تدريس اللغة العربية من منظور توليدي: لصاحبه محمد الغريسي: وقد تمت الاستعانة بهذا الكتاب في عدة نقاط ارتبطت أساسا بربط النظرية اللسانية المعاصرة بالجانب التطبيقي العملي لتعليمية اللغة العربية خصوصا، غير أن أهم

---

[1] - لقد ترجم كلا من عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان هذا الكتاب من نسخته باللغة الإنجليزية، والتي تتوافق في نسختها الأصلية كالتالي: H.DOUGLAS Brown , **Principles of language and teaching**, Addison Wesley Longman, E:04, D:2000. وبشكل عام فقد تم الاعتماد على المراجع الأجنبية إذا استدعت الضرورة وشحت المصادر العربية بالمعلومات التي تخدم الموضوع.

عنصر تمت فيها الاستفادة من هذا الكتاب هو التفريق بين الاكتساب والتعلم، مما أدى إلى ضبط بعض المفاهيم التي تتقارب وتتداخل[1]، والتي تعتبر أساسية في ماهية هذا البحث.

أ-4/- كتاب:"التقابل النحوي وتحليل الأخطاء" لصاحبيه: محمود اسماعيل الصيني واسحاق محمد أمين: إذ كان عونا فيما يخص الجانب النظري لتحديد مفهوم وتاريخية منهج تحليل الأخطاء، كما كان المنطلق في تحديد نوع الأخطاء وربطها بتفسيراتها من منظور لساني.

أ-5/-كما تمت الاستفادة من مراجع متنوعة دعت الضرورة وطبيعة البحث لاستعمالها منها:

-دراسات لسانية: ولقد تمت الاستفادة منها في ضبط المرجعية اللسانية لمنهج المقاربة بالكفاءات وفق النظرية اللسانية التوليدية التحويلية، وأهمها:

1-ميشال زكريا: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية.

2-ستيفن بنكر: الغريزة اللغوية.

3-شارل بوتون: اللسانيات التطبيقية.

والتي تم الاعتماد عليها أيضا في ضبط مفاهيم التعلمات والمكتسبات والتفريق بينهما من الجانب اللساني.

-دراسات ذات طابع تربوي ونفسي: إذ اهتمت هذه الدراسات بتأثير الألسنية العامة على مجالات نفسية وتربوية، وذلك نظرا لارتباط اللغة بطرق التفكير والمجتمع عموما، وأهمها:

1-سناء الداغستاني : علم النفس الاجتماعي نظريات ودراسات[2].

2-يوسف محمد قطامي: نظريات التعلم والتعليم.

3- محمد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات.

والذي كانت مصدرا لربط الجانب النظري اللساني بالجانب التطبيقي التعليمي للغة باعتبارها مادة دراسية.

-المراجع باللغة الأجنبية: لقد تمَّ الاعتماد في الأغلب على المراجع باللغة العربية، نظرا لكثرة التآليف في هذا الميدان من جهة، ونظرا لحركة الترجمة الواسعة التي اضطلع بها العديد من

---

[1] - وخاصة في التفريق بين مفهومي التعلمات والمكتسبات.

[2] -إذ خصصت الباحثة جزءا من الفصل السادس لعلم اللغة الإجتماعي، للإشارة إلى جهود تشومسكي وتأثيره في نظرية الاكتساب اللغوي وتفريقه بين الملكة والأداء، وتغييره النظرة العلمية لهذا المفهوم.ينظر: سناء عيسى الداغستاني، مرجع سابق، بدءامن ص: 284إلى 289.

الباحثين العرب، رغبة في الإحاطة بهذا المجال[1] وإفادة تعليمية اللغة العربية منها، ولقد تمت الاستفادة من المراجع الأجنبية كلما دعت الضرورة، ومثال ذلك الاستعانة بالقاموس الإنجليزي: "Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics"(قاموس لغة التعليم واللسانيات التطبيقية) لصاحبيه: جاك ريتشارد وريتشارد شميدث، ولم يكن ذلك إلا في إطار الضبط المفاهيمي في حالة تضاربت المفاهيم في مؤلفات الباحثين العرب، ومن أمثلة ذلك ما تمت ملاحظته حول الخلط بين مفهوم التواصل والاتصال، ولذلك تم الرجوع للقاموس لتوضيح الفرق بين المصطلحين بشكل جيد.

ب–مراجع القسم التطبيقي:

لقد تعددت مراجع هذا القسم نظرا لارتباطه بتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من جهة، ونظرا لارتباطه بمفهوم "التوظيف" الذي تم التأسيس له بربطه بالوضعية الإدماجية كمصطلح له خصوصيته، وقد تمثلت هذه المراجع في:

ب–1/–أعمال عبد الرحمن الحاج صالح: إذ تمَّ الرجوع إلى بعض كتبه ومقالاته، وخاصة كتابه: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ومقالته: الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، والتي وجدنا أنها تؤكد على عدة عناصر في تعليمية اللغة العربية يجب أخذها بعين الاعتبار، والتي توافقت وإلى حد كبير مع موضوع الدراسة أهمها:

- التأكيد على ضرورة تعليم المتعلم كيف يستعمل اللغة.
- ليست المعارف النحوية هي الهدف من تعلم اللغة، بل استعمالها بعفوية ووفق حاجة المتعلم هو ما يؤهل لتعلمها بشكل صحيح.
- لا يمكن تعليم اللغة من خلال قواعدها فحسب، بل من خلال عرضها على المتعلم وهي مستعملة في موقف تواصلي، أي أن يتم تحاشي تعلم اللغة من خلال القواعد مباشرة.
- يتعلم المتعلم النحو بشكل ضمني، ثم يتم التطرق إلى القواعد بشكل مباشر، مما لا يلغي نشاط القواعد بل يثمنه بالاستعمال.

---

[1] –أشار كل من عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان في مقدمتها ترجمتهما لكتاب : تعلم اللغة وتعليمها لصاحبه دوغلاس براون، إلى أنه من حق القائمين على تعليمية اللغة العربية الاطلاع على مختلف المؤلفات الأجنبية المعاصرة التي تساعدهم في أداء عملهم على اكمل وجه، ينظر: دوغلاس براون، مرجع سابق، ص:11.

ويتضح أن هذه المبادئ موجودة ضمنيا في تعليمية اللغة في منهج المقاربة بالكفاءات؛ إذ تتوافق مع أن المتعلم هو الهدف، وأنه لا قيمة للمعارف (المعارف الصريحة) إن لم يستطع المتعلم توظيفها(أي امتلاكه للمعارف الإجرائية).

ب-2/-مجموع الوثائق التربوية: والتي قامت وزارة التربية بوضعها في مجالين:

1- مجال تعليمية اللغة العربية: خاصة تلك التي تعلقت بالطور الثانوي: من أبرزها:

- منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، من إعداد: اللجنة الوطنية المناهج ومديرية التعليم الثانوي بوزارة التربية الوطنية الجزائرية، إذ أنها لم تكتف بربط منهج المقاربة بالكفاءات باللغة العربية كمادة دراسية، بل حددت الكفاءات التي يجب أن يتمكن منها متعلم اللغة العربية في هذا الطور[1].

2-المجال التعليمي العام: وهي تلك الوثائق العامة التي ضبطت كيفية تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات على مستوى القسم، وعلى مستوى مختلف مكونات المنهج التعليمي: ومن أهمها:

-التربية العامة، لصاحبيه عبد الله القلي وفضيلة حناش، حيث تمَّت الاستفادة منه في ربط العمل النظري بالتطبيقي، مما يجعل العمل النظري يتوافق مع العمل التطبيقي، أي في الحصول علىإنتاج لغوي يعبر عن النتائج التي يسعى إليه المنهج قدر المستطاع.

3-كتاب: كيف نفهم الجيل الثاني: لصاحبته زينب بن عسعوس، ورغم أن هذا الكتاب يدخل ضمن إطار التعليمية العامة، إلا أنه أسهم كثيرا في تحديد حيثيات الوضعية الإدماجية تطبيقيا ونظريا.

ب-3/- بعض المقالات المتنوعة: والتي تمَّ نشرها في مجلات متعددة، ولعل أكثر مجلة تمَّ الرجوع إليها والاستفادة منها هي مجلة الأثر، والتي تصدرها جامعة قاصدي مرباح بورقلة -الجزائر-، والتي ركزت في أغلبها على تطوير تعليمية اللغة العربية، مثال ذلك مقالة: مرتكزات التدريس الجيد لعبد الكريم قريشي[2]، ومقالة: العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية التعلمية للبوخ بوجملين وشيباني الطيب[3].

---

[1] -نظرا لمتطلبات الدراسة، واشتمالها على كل مستويات الطور الثانوي: السنة الأولى والثانية والثالثة، فقد تم استعمال الوثيقتين الخاصتين السنة الثانية والثالثة أيضا، إضافة إلى دليل المعلم في الطور الثانوي.

[2] -تمَّ نشرها في العدد الخامس بتاريخ: 2006.

[3] -تمَّ نشرها في العدد العاشر، بتاريخ: 2011.

ب-4/-معطيات البحث الميداني:

تعتبر المدونة التي تمَّ جمعها على مدار المواسم الدراسية السابقة:

1-السنة الأولى ثانوي: الموسم الدراسي: 2015-2016.

2-السنة الثانية ثانوي: الموسم الدراسي: 2016-2017.

3-السنة الثالثة ثانوي: الموسم الدراسي: 2017 -2018.

هي المنطلق المرجعي للبحث الميداني، وهي مدونة بشروط مخصوصة ومدروسة[1] ، تتميز بكونها إنتاجا لغويا، يختلف عن غيره في انبثاق ماهيته من منهج المقاربة بالكفاءات كمنهج تعليمي يؤكد على تحقيق الكفاءات لدى المتعلم وبروز ذلك على المستوى الأدائي فعليا، وذلك تحت مسمى: "الوضعية الإدماجية" لذلك:

-تمَّ تحديد الوحدات محددة من برنامج مادة اللغة العربية، والاعتماد على الكتاب المدرسي في ذلك (كأحد مراجع البحث الميداني).

-الاعتماد على الوثائق المتعلقة بتعليمية اللغة العربية، والتي تؤسس لكيفية بناء وضعية إدماجية في الطور الثانوي.

-تمَّ تحديد جدول زمني يتناسب مع أهداف البحث وحيثياته(نهاية السنة الدراسية تقريبا).

-نظرا للتنويع في نوع النظام الدراسي: التعليم النظامي العمومي، التعليم الحر، التعليم الخاص، فقد تمَّ الرجوع والاتصال بالمؤسسات التي أبدت الموافقة للمشاركة في هذا البحث.

ورغم أنه قد تمَّ فصل مرجعيات هذه الدراسة انطلاقا من فصولها في هذا المبحث احتراما للمنهجية، إلا أن طبيعة البحث وشدة الارتباط بين مختلف جوانبه، جعلت من الضرورة اللجوء إلى مختلف المراجع متى دعت الضرورة، وفي مختلف جزئيات الدراسة، ففي جانب البحث الميداني مثلا، تمَّ الرجوع في تفسير الأخطاء إلى كتاب التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، وذلك للربط بين جوانب الدراسة وتثمينها.

[1] – قد تمَّ توضيح هذا الشروط والتأسيس لها في موضعها، وكان ذلك في المبحث الثاني من الفصل الثاني في القسم النظري، أنظر: ص: 128 وما بعدها.

خلاصة:

يعبر هذا الفصل عن الجانب التقني والاستيراتيجي الذي تمَّ به التعامل مع الموضوع، وحيثياته، ومدى ارتباطه مع غيره من الدراسات السابقة له ونتوصل من خلاله إلى النقاط التالية:

1- من حيث الدراسات السابقة:

-تميزت هذا الدراسة عن غيرها في بيانها لخصوصية التوظيف في الوضعية الإدماجية، ومدى ارتباط كل منهما بمنهج المقاربة بالكفاءات.

✓ تقاطعت بعض الدراسات مع هذه الدراسة في استعمال منهج تحليل الأخطاء، ولكن الاختلاف في نوع العينة، وظروفها، تعتبران مفارقة نوعية بارزة تجعل هذه الدراسة تختلف عن غيرها.

✓ تطبيق منهج تحليل الأخطاء في مختلف الدراسات تعرض لكل أنواع الأخطاء، لكنه في هذه الدراسة يركز على التعليميات المرتبطة بالتعلمات، مما يجعل مفهوم الخطأ يحقق مفهوم الخطأ حسب هذا المنهج[1].

✓ اهتمت بعض الدراسات بالطور الثانوي في الجزائر وحاولت تقييم تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات، وأغفلت أهم جانب يمكن الحكم به على مدى نجاعة هذا المنهج في تعليمية اللغة العربية، وهو استعمال المتعلم للغة العربية، وهذا ما ركزت عليه هذه الدراسة.

✓ سعت كل الدراسات إلى تحديد العناصر التي يمكن أن تطور اللغة العربية وتعليميتها، واتفقت على ضرورة التطوير في الوسائل التعليمية والاستفادة من مختلف التطورات الحاصلة في الميادين المرتبطة بتعليمية اللغة العربية.

2- من حيث المرجعيات:

✓ إن تنوع المراجع من حيث المجال(لساني، نفسي، تربوي...)، أمر فرضته طبيعة البحث، وطبيعة الميدان العلمي الذي ينتمي إليه: أي الدراسات اللسانية التطبيقية.

---

[1] – لقد تمَّ التوصل في الجانب النظري، أن الخطأ الذي يقوم به المتعلم لا يعتبر خطأ إلا إذا كان المتعلم قد تعرض للدرس"التعلمات"، المتعلقة بالقاعدة التي أخطأ فيها. وأنه ضمن التعلمات المسطرة له سواء أصبح من المكتسبات أم لا. حيثية الفرق بين الخطأ والغلط، أنظر: ص: 54-55.

✓ كانت المراجع متنوعة من حيث طبيعتها: فقد تمَّ استعمال الكتب الورقية، وبعض المواقع الرسمية لبعض المجلات والمنصات العلمية.

✓ تمت الاستفادة وبشكل واسع من المقالات المنشورة في المجلات الجامعية، وذلك أنها معاصرة، ومواضيعها مواكبة للتغيرات الجذرية التي تمس مختلف جوانب تعليمية اللغة العربية.

✓ ومن حيث الجدة والقدم، فمنها ما تناول تطوير اللغة العربية بشكل معاصر، ويعود للسنوات السبعينات (كمقالة عبد الرحمن الحاج صالح اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها التي نشرت سنة 1971م في مجلة الأصالة)، ومنها ما يعود للسنة الألفين وتسعة عشرة(ككتاب محمد الغريسي: اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية الذي تمَّ نشره في طبعته الأولى سنة 2019م)، ذلك أن المعلومة الجيدة والصحيحة قد تصادف الباحث عنها مهما كان زمنها، كما يثبت هذا حرص الباحثين ومنذ زمن طويل على الارتقاء بتعليمية اللغة العربية.

✓ تمت الاستفادة من المقالات المتعلقة بتعليمية اللغة بشكل عام وبتعليمية اللغة العربية بشكل خاص، ومن مختلف المجلات المحكمة في المجال، ذلك أنها تتناسب في سرعة انتشارها وانجازها ووتيرة التقدم والتطور، مما يجعلها تعاصر آخر المستجدات.

✓ رغم صعوبة جمع العينة بسبب تنوعها من جهة[1]، وبسبب الإطار الزمني المحدد لها، إلا أنه تمَّ جمع مدونة لابأس بها تفي بالغرض المنوط بها.

[1] – تخضع الأنظمة الثلاث: التعليم العمومي والحر والخاص، إلى نفس القوانين والمناهج التعلمية، لكن نظام العطل والبرامج التعليمية، والنشاطات الإضافية، يختلف من مؤسسة إلى أخرى، إضافة إلى أن تحصيل العينة كان منوطا بأستاذ مادة اللغة العربية، والذي كان يتغير كل سنة للعينة الواحدة، وهذا كان يؤثر نوعا ما في سيرورة البحث الميداني، وقد تمَّ التطرق إلى هذا كأحد صعوبات التي لقيها هذا البحث.

القسم الثاني

الدراسة التأصيلية والتأسيسية

لمفاهيم الموضوع

الفصل الأول:

تعليمية اللغة العربية وأهمية التوظيف في إطارها

المبـــــــحث الأول:

تعليمية اللغة العربية في منهج المقاربة بالكفاءات

المبـــــحث الثاني :

تأسيس معرفي لمصطلح التوظيف و لأهميته في تعليمية اللغة

تمهيد:

تعتبر مسألة تعليمية اللغة مسألة لسانية تطبيقية في إطارها العام، ولكنها في إطارها الخاص كمادة دراسية، فإن لها تعليمية خاصة بها –اللغة العربية أو غيرها من اللغات–، ومن أجل ضبط حيثيات هذه الخصوصية في إطار العموم، لابد من توضيح الإطار المعرفي الاختصاصي لهذا الموضوع، من أجل ضبط مفاهيمه وتحديد معالم لمسار البحث الميداني؛ وعليه لابد أن نوضح خصوصية تعليمية اللغة العربية في إطار منهج المقاربة بالكفاءات، مع التأسيس لعلاقة ذلك مع التوظيف وعلاقته باستعمال اللغة والذي سنتناوله في المبحث الثاني.

إذ تُقدم اللغة بشكل عام باعتبارها مادة تعليمية في منهج المقاربة بالكفاءات، وكغيرها من المواد التعليمية أيضا فإنها تستفيد من "التعليمية العامة" التي تجعل المنهج التربوي التعليمي يرتبط بعناصر العملية التعلمية التعليمية؛ ليتجسد واقعا بشكل قابل للتطبيق. غير أنه من المجحف اعتبارها كبقية المواد التعليمية لعدة أسباب منطقية أهمها أنها الأداة التي تقدم بها بقية المواد الدراسية في المدرسة الجزائرية وفي مختلف المستويات التعليمية [1]، كما أنها–اللغة– الوسيلة الأساسية للتفكير وتطويره[2] ، وعليه فمن الضروري الاهتمام بها بشكل خاص.

1–تعليمية اللغة العربية في منهج المقاربة بالكفاءات:

أ– التعليمية: Didactique/Didactics: لابد من ضبط مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا حتى تتضح حدود هذا المجال، وأساسياته، إذ لا يمكن الانتقال إلى تعليمية اللغة العربية–التعليمية الخاصة– إلا من خلال هذا الضبط المنهجي.

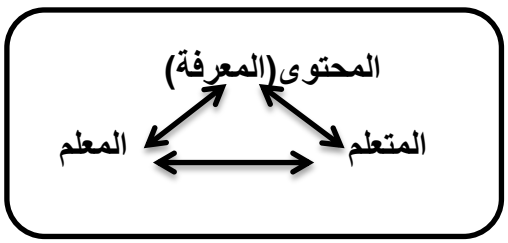
---

[1] –ينظر: سعد لعمش، مرجع سابق، ص: 48

[2] – ذلك أنه من أمارات تجلي التفكير الإبداعي: الطلاقة اللفظية: وهي القدرة على توليد كلمات في ظروف معينة بشكل منطقي وفي وقت قياسي، والطلاقة التعبيرية وهي القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة، واستعمال مختلف الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل. ينظر: محمود أحمد السيد، **اللغة والتفكير المستنير**، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد:88، الجزء: 04، ت: 2015، موقع الرسمي لمجمع اللغة العربية بدمشق سوريا، www.arabacademy.gov.sy/ar/page ، 2018/02/15م، 11.33.

أ-1/-التعليمية: لغة: هي مصدر صناعي[1]، وفعله: علّم، ويقول ابن منظور: «علَّمه العلم وأعلمه إياه فتعلَّمه(...)علمته الشيء فتعلّم»[2]، وتتكون :"التعليمية" من الاسم "تعليم"، واللاحقة "يَّة" للاسم "تعليم" من باب النسبة، ويوضح فاضل السامرائي قائلا أنها «صفة منسوبة إلى الاسم»[3].

-اصطلاحا: يحددها علي عوينات بقوله أنها «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المسطرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد»[4]، وعليه فإن التعليمية تهتم بالجانب العملي التطبيقي للعملية التعلمية التعليمية وتنظمه وتضبط اجراءاته فتهتم بالطرائق التعليمية والوسائل التعليمية المتنوعة والمواقف التعليمية (كيفية بناء الدرس والتقويم...) ومدى تناسقها مع ما هو مسطر من كفاءات مستهدفة لمختلف المواد الدراسية[5]، ومن المهم التأكيد على أنها «مصطلح متداول لا يخص تعليم اللغة فقط، وإنما يتسع لسائر العلوم والمعارف حالة كونها موضوعا للتعلم»[6]، فالمتعلم لا يتعلم اللغة فحسب بل سُطرت له العديد من المواد المقررة في كل مرحلة دراسية محددة، وتهدف التعليمية لضبط العلاقة بين العناصر الثلاثة للعملية التعلمية التعليمية وهي المتعلم، المعلم، والمحتوى، ولقد أطلق على هذه العناصر الثلاثة مصطلح: المثلث الديداكتيكي: Le traingle didactique[7] :



---

(1) –المصدر الصناعي هو اسم يصاغ من اسم آخر بزيادة ياء مشددة وبعدها تاء مربوطة في آخره،ينظر: فاضل السامرائي، مرجع سابق، ص: 89.

(2) –ابن منظور، مرجع سابق، مجلد:12، ص: 417.

(3) –فاضل السامرائي، مرجع سابق، ص: 89.

(4) –علي عوينات، **التعليمية**، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، خادم الوكيل: www.Maktoobblog.، 2018/07/03م، 10:30.

(5) – إذ تتنوع الكفاءات المسطرة بتنوع المواد الدراسية، فما هو مسطر للمواد العلمية مختلف عن المواد الأدبية، نظرا لاختلاف طبيعة المواد من حيث الطبيعة المعرفية.

(6) –يحي بن يحي، **تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها**، أطروحة دكتوراه، تخصص اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي: 2005-2006، ص: 36.

(7) –ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

وتنسجم هذه العناصر الثلاثة لتتفاعل سعيا لتحقيق الكفاءات المستهدفة فالمحتوى(المعرفة العالمة) يتحول بفضل تدخل المعلم إلى معرفة تعليمية (النقل الديداكتيكي) والمتعلم تربطه بالمعلم صلة محددة الشروط والآليات (العقد التعليمي)بينما يستفيد المتعلم من المحتوى من خلال تقنيات محددة إذ يتمثل تلك المحتويات المعرفية فعليا (التمثلات التعليمية)[1]، وهذا التحليل للعلاقة بين عناصر المثلث الديداكتيكي يوضح مجال التعليمية بشكل أكثر وضوحا:

التمثلات(المتعلم)ـــــ التعلمات، المهارات، التوظيف، الكفاءات المحققة فعلا.

النقل الديداكتيكي (المعلم)ـــــ التدريس وتقنياته: الطرائق الوسائل واستعمالها، التقويم...، المواقف التعليمية.

المعرفة العالمة(المحتوى) ـــــالمعارف، الكفاءات والمهارات المسطرة للمواد المقررة.

ولا يمكن أن نقلل أهمية أي عنصر عن آخر، ذلك أنها تنسجم معا لتحقق النجاعة والجدوى من الفعل التعلّمي والتعليمي غير أنه لا يمكن إنكار أهمية المتعلم في منهج المقاربة بالكفاءات خاصة وأن ذلك راجع إلى أسسه النظرية التي قام عليها.

أ-2/-مفهوم التعلم وعلاقته بالتعليمية:

تعددت تلك التحديدات التي حاول فيها الباحثون ضبط مفهوم التعلم نظرا لتعدد واختلاف مدارسهم وتوجهاتهم[2]، إلا أن التركيز سيكون على ما له علاقة بمنهج المقاربة بالكفاءات، فالتعلّم كما يضبطه محمد عسعوس هو:«تلك العملية التي يتم من خلالها تَغيُّر في السلوك، المعرفة، المهارة(...) ويكون ذلك من خلال الدربة أو التعليمات أو الخبرة أو نتيجة عمل ما»[3]، ومن خلال هذا التحديد فلابد أن يكون للتعلم أثر مباشر-أي تغيُّر- يمكن ملاحظته على المتعلم في أي جانب من الجوانب(معرفي، حسي، حركي...)، ويكون هذا التغيّر مقصودا وناتجا عن خطة(الدربة، التعليمات..)، وليس عفويا، ولهذا يؤكد الباحث نفسه «أن التعليم يرتبط بفعل أو نشاط يحمل صفة التطور والتغير المرتبط بالاكتساب، بحيث لا يحمل

---

[1] - استعمل يحي بن يحي المصطلحات التالية: المعرفة العالمة، النقل الديداكتيكي، التمثلات التعليمية، العقد التعليمي، نقلا عن تصور محمد برهمي للمثلث الديداكتيكي في كتابه: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي(النظرية والتطبيق)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء .المغرب، ط:01، ت: 1998م، ص: 17. ينظر: يحي بن يحي، مرجع سابق، ص: 37.

[2] -ينظر: علي القلي. فضيلة حناش، مرجع سابق، ص: 129.

[3] -محمد عسعوس، مرجع سابق، ص: 68.

التطور الناتج عن الوراثة أو الفطرة أو الحالة الطارئة فهذا ليس تعلما»[1] مما يشير هنا إلى القصدية، وليكتمل مفهوم التعلم لابد أن ينظر لهذه العملية بشكل أكثر عمقا من الناتج الملحوظ، لذلك يؤكد البنائيون —حسب عبد الله القلي وفضيلة حناش-أن التعلّم «هو تغير في البنية (البناء) المعرفية للمتعلم (...) كما أنه نتاج لما يعرفه الفرد ويفكر فيه، بل إن التفكير نفسه يرتبط وجودا وعدما بالمعرفة القائمة أو المشتقة داخل البناء المعرفي للفرد(...) في حين يرى المنظور المعرفي أن السلوك[2] هو وظيفة للفرد ويؤكد أصحابه أن البنية العقلية لا تتألف من المعرفة السابقة للمتعلم فقط ولكنها تتضمن أيضا الاستيراتيجيات التي يوظفها لمعالجة الموقف التعلّمي الراهن»[3]. إن هذا التحديد يربط التعلم بالتفكير وتطوره، فالبنية الفكرية ليست مجموعة من المعارف فحسب، بل هي أيضا كيفية الربط بينها واستعمالها في المواقف التعليمية وتوظيفها بأنسب طريقة حسب المتعلم وقدراته وهنا يختلف كل متعلم عن الآخر.

ويؤكد عبد الكريم قريشي أنه من الضروري التفريق بين مفهومي التعليم والتدريس[4]، وتجب الإشارة إلى أن الفرق هنا نظرا لارتباط كل منهما بالتعليمية، فالتعليم كما يؤكد عبد الله القلي وفضيلة حناش «هو عملية نقل للمعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيرا في حين يقتصر دور التلميذ على الاصغاء والحفظ والتسميع»[5]، وهذا التعريف يشير إلى النقل الديداكتيكي، فالمعلم هو المسؤول فعلا عن تجسيد المحتوى (المعرفة العالمة) في الموقف التعليمي، ولكن هذا التعريف يجعل المعلم محورا للعملية التعليمية، فيصبح بذلك كما يرى عبد الكريم القريشي «التعليم هو العطاء من جانب واحد»[6] والمتعلم مجرد متلق غير متفاعل مع ما يتلقاه، بل يؤكد الباحث نفسه أن المتعلم في هذا الوضع

---

(1) –عسعوس محمد، مرجع سابق، ص:68

(2) – لقد تمَّ الحرص على ايراد التحديد كاملا حتى لا يحدث لُبس بين مصطلح السلوك كما يراه السلوكيون (النظرية السلوكية في التعلم والتي تعتبر أساسا لمنهج التدريس بالأهداف السابق)، ومفهوم السلوك المقصود في النظرية البنائية المعرفية الذي يشير إلى التعامل مع المعارف في المواقف التعلمية التعليمية.

(3) – عبد الله القلي. فضيلة حناش، مرجع سابق، ص: 129.

(4) – ينظر: عبد الكريم قريشي، **مرتكزات التدريس الجيد**، مجلة الأثر. مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع: 05، ت: مارس2006، ص: 284.

(5) –عبد الله القلي. فضيلة حناش، مرجع سابق، ص: 15.

(6) –عبد الكريم قريشي، مرجع سابق، ص: 284.

« يكون سلبيا يتقبل كل ما يعرض له دون التشكيك أو المشاركة في أي شيء»[1]، وهذا لا يتوافق مع مفهوم التعلّم كما تمَّ ضبطه سابقا.

أما التدريس –كما يؤكد القريشي–فهو «عملية أخذ وعطاء أو الحوار والتفاعل (...) بهدف التدريس إلى بلوغ الحقيقة عن طريق المشاركة وليس تدريس الحقيقة فقط»[2]، وعليه فإن التدريس يبنى على الطرفين "المتعلم–المعلم"، ولا يغلب أحدهما عن الآخر، فالمتعلم يسعى للتعلم والمعلم يهيئ له الموقف التعلمي التعليمي بما يضمن له الوسائل المناسبة لتحقيق المعرفة والوصول إليها، وما نخلص إليه أن كلا من التعليم والتدريس يشير إلى ما يقوم به المعلم بشكل عام، ولكن التعليم يهمل نوعا ما دور المتعلم، في حين أن التدريس يجعله شريكا في العملية، فالاختلاف الجوهري ناتج عن نظرة كل منهما للمتعلم إذن، ويفصل دوغلاس براون في ذلك قائلا «أما التعليم فلا يمكن تعريفه منعزلا عن التعلّم ذلك أن متطلبات العملية للتعلم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلّم»[3] وبذلك يكون مفهوم التدريس هو الأصح استعمالا إذا ما تمت الإشارة إلى دور المعلم في منهج المقاربة بالكفاءات.

ورغم هذا الفرق بين المصطلحين، فقد درج الباحثون على استعمال مصطلح التعليم وإن قصدوا به التدريس، وذلك راجع–حسب دوغلاس براون– إلى أن التعليم معروف بأنه« تسيير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له»[4]، وقد أُخِذ في هذه الدراسة بهذا المعنى العام والذي لا يتعارض إطلاقا مع مفهوم التعلم في هذا المنهج.

وتجدر الإشارة تأكيدا على اختيار هذا المصطلح، ما اصطلح عليه حديثا بالتعليم الفعالEffective Instruction، وهو مسمى العلاقة الجديد بين المعلم والمتعلم والتي تتسم بكونها فعالة ومؤثرة ومتنامية نموا متسقا ومطردا، تُدمَج فيها مختلف الأساليب العملية المتباينة والمتنوعة ليس لهدف اكتساب المعارف فقط، بل لإحداث التفاعل الذي يحدث الإبداع[5]، واستعمال مصطلح "التعليم" هنا بالمعنى العام، والمقصود به التدريس طبعا.

---

(1) –عبد الكريم قريشي، المرجع السابق والصفحة.

(2) –المرجع السابق والصفحة.

(3) –دوغلاس براون، مرجع سابق، ص: 25.

(4) –المرجع نفسه والصفحة.

(5) –حنان عواريب.عبد المجيد عيساني، **الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.الجزائر، ع: 20، ت: 2014 م، ص: 156.

ب- تعليمية اللغة العربية وعناصر المثلث الديداكتيكي:

ب-1/-تعليمية اللغة العربية:

لا يمكن تحديد مفهوم اللغة العربية بمعزل عن متحدثيها، فقد عرفها العلماء اللغويون بأنها ما حُفظ من كلام العرب ونُقل عنهم من الألفاظ دالة على المعاني[1]، وهي كغيرها من اللغات لها علاقة قوية بهوية أصحابها؛ إذ أنها-كما وضح كل من سعاد بوضياف ولبوخ بوجملين- «أهم مظاهر التعبير عن الجماعة (...) إن النظر إلى اللغة في علاقتها بالهوية يتجاوز كونها أداة تواصل بين أفراد الجماعة إلى النظر إليها باعتبارها رمزا من رموز الجماعة تشارك في تحديدها وتعريفها»[2]، وهذا التعريف في الحقيقة يميل إلى الطابع اللساني الاجتماعي، أما من الناحية اللسانية العامة، فهي-كما حددها محمد الغريسي-« تمثل القدرة الذهنية المكتسبة لنسق يتكون من عدد من الرموز الاعتباطية المنطوقة وهي الرموز التي يتواصل بها أفراد مجتمع ما، وهي الوسيلة للتعبير على همومهم وأغراضهم المختلفة وتخضع اللغة لنظام معين في المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية»[3]، والحق أن هذا ما تتميز به اللغة بشكل عام –وليست اللغة العربية فحسب-؛ ولهذا يقول عبده الراجحي أن العربية لغة طبيعية كأية لغة طبيعية[4]، وتتعامل تعليمية اللغات معها على هذا الأساس، ولذلك يضيف بأن تعليمية اللغات المقصود به «مجال تعليم اللغة سواء لأبنائها أو لغير الناطقين بها أي باعتبارها لغة أولى أو لغة أجنبية»[5]، أي باعتبارها موضوعا للتعلّم، إذ تبحث عن حلول للصعوبات التي تطرأ أثناء تعلمها من خلال استعمال كل المعلومات المتعلقة بها وبمُتكلميها.

---

[1] –ينظر: اسماعيل سيبوكر، **اللغة العربية بين الذاتية والعولمة**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع:20،ت: جوان 2014م، ص:164.

[2] –سعاد بوضياف. لبوخ بوجملين، **أثرالهوية اللغوية في تطور اللغة العربية**، مجلة الاثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع:25، ت: جوان 2016 م، ص: 196.

[3] –محمد الغريسي، مرجع سابق، ص: 17.

[4] –ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 85، والمقصود باللغة الطبيعية تلك اللغة التي يجسدها متكلم مستمع مثالي في مجتمع متجانس وتصدر عن قدرة فطرية عند صاحب اللغة، وهذه اللغة كغيرها لها نمط فصيح ولها لهجاتها المتنوعة، ينظر المرجع نفسه، ص: 83-84-85، وتجدر الإشارة هنا إلى اللغة الاصطناعية Artificial language التي تعتبر مصطلحا مقابلا للغة الطبيعية (ولا نقصد بالتقابل التناقض)، والتي يعرفها محمود صنكور:«هي لغات رمزية اصطناعية اهتدى لها العقل الانساني لدى بعض الأفراد في مجموعة معينة أو مجاميع بشرية تستخدمها في أغراض خاصة أو محددة في الاستعمال اليومي»، محمود صنكور، **اللغة الاصطناعية**، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، بغداد. العراق، ع: 47، ت:2006 م، ص:33. www.iasj.net/iasj?func=issueTOC

[5] –المرجع نفسه، ص: 9-10.

ب-2/-أهم المفاهيم المرتبطة بتعليمية اللغة العربية:

1-القدرة اللغوية (الملكة):langage acquisition device : وهي تلك القدرة الفطرية التي يولد بها الانسان بها وتمكنه من اكتساب اللغة الأم بدون أي نشاط أو مجهود تعليمي منظم، وهي نفسها تمكنه من تعلم لغة ثانية، ولكن من خلال التعلّم[1]، ولهذا المفهوم ارتباط وثيق بالعملية التعلمية والتعليمية؛ إذ أنها تسهم وبشكل كبير في فهم الفعل التعلمي الخاص باللغة، واستغلاله في عملية تعليم اللغة[2].

2-النحو التعليمي(الوظيفي) Grammaire Pédagogique : إنه لمن الضروري الإشارة إلى النحو التعليمي لعلاقته المباشرة بتعليمية اللغة، فهو-كما تؤكد جنان التميمي- «يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة وهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة(...) مع تكييفها تكييفا محكما لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية»[3]، ذلك أن اللغة نظام مضبوط، ويعتبر النحو أهم ميزة فيه، ولا يمكن اعتبار اللغة سليمة إلا إذا كانت صحيحة نحويا، والمقصود بالتكييف مراعاة قدرات المتعلم وسنه وظروف تعلمه وكذا الكفاءة المتوخاة من تعلمه؛ وهذا في الحقيقة لا يتعارض مع سبب نشوء النحو الذي حددته جنان التميمي بقولها بأنه « نشأ أساسا لغرض تعليمي»[4]، ورغم أهمية النحو في تعليمية اللغة إلا أن التركيز على تدريسه أُعتبر ذا تأثير سلبي على تحصيل اللغة الهدف، فالمتعلم حين تعلمه النحو يكون على دراية أنه أمام مجموعة من القوانين اللغوية التي تحكم النظام، وأنه عليه تطبيقها، وهذا ما أطلق عليه ستيفن بنكر "التعليم العلني"، ويوضح رأيه فيه قائلا: « إن التعليم العلني- أي التعلّم عن طريق الأوامر –نوع من التعلّم العام الغرض، لكن أكثر الناس سيتفقون على أن هذا النوع من التعلّم هو أقل الأنواع أهمية»[5]، لذلك فإن المتعلم سيستشعر خطورته ويركز عليه مما يجعله يهمل بقية النشاطات اللغوية، ولهذا تقول جنان التميمي أن« الطالب إذا تعلّم القواعد يتجه تفكيره إلى تحليل اللغة بدل من

---

(1) –ينظر: محمد الغريسي، مرجع سابق، ص: 42-43.

(2) – سبق التفصيل في هذه الحيثية في الفصل التمهيدي : أُنظر الصفحة:32، 33.

(3) –جنان التميمي، **النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة**، دار الفارابي، بيروت. لبنان، ط:01، ت: 2013م، ص:30.

(4) –المرجع نفسه، ص: 71.

(5) –ستيفن بنكر، مرجع سابق، ص: 527.

الحصول عليها»[1]، كما معرفة نحو لغة ما -لوحده- لا يمكن أن يجعل المتعلّم قادرا على استعمالها استعمالا وظيفيا، ويشير ابن خلدون لذلك قائلا: «والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بالكيفية لا نفس الكيفية فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا»[2]، لذلك يرى عبد الرحمن الحاج صالح أنه يجب التفريق بين نوعين من النحو[3]:

أ-النحو الضمني:Grammaire Implicite: وهو نحو سليقي يقدم ضمنيا من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة (تعبير، محادثة، شرح الدرس...)، مع تجنب لشرح المصطلحات النحوية بإسهاب ولا ضير في الإشارة لها.

ب- النحو الصريح التعليمي:Grammaire Explicite:ويتم فيه التطرق للنحو بشكل متسلسل وممنهج مدعما بالأمثلة والمران.

ومن خلال ما سبق نخلص إلى أنه:

-يعتبر التركيز الكلي على النحو التعليمي سلبيا، فهذا يحول اللغة إلى مجموعة من القواعد التركيبية، لذلك يجب استغلال المواقف الكلامية واستعمال اللغة بشكل تداولي.

-لا يمكن تجاوز النحو التعليمي لأنه ما يضمن السلامة اللغوية في لغة المتعلم.

-يمكن التوفيق بين التوجهين من خلال اعتماد النحو الضمني غير المباشر، لتحقيق الهدف من تعليمية اللغة وهو أن يتقن المتعلم اللغة الهدف ويعبر بها عن أغراضه تعبيرا صحيحا نحويا وسليما دلاليا.

3-المهارات اللغوية الأربعة: the four language skils[4]: لقد تمَّ تحديد أربع مهارات يجب أن يتقنها المتعلم ليُعتبر تعلمه للغة الهدف ناجحا:

-مهارة الاستماع: listening: وقد تم تحديديها في كتاب: اللغة العربية:الإطار العام لمعايير المناهج كالتالي «هو الإصغاء والانتباه إلى حديث مسموع أو نص مقروء وإدراك المعاني

---

[1] -جنان التميمي، مرجع سابق، ص:74.

[2] - ابن خلدون، مرجع سابق، (ج:3) ، ص:1147.

[3] -ينظر: نصيرة بوفوس، **الطبيب اللساني وسر علاجه للغة العربية في عصرنا**، جامعة جيلالي اليابس- المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس 2018، طبع: دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ت: 2018م، ص: 311.

[4] - المهارة: skill: يقصد بها: «امتلاك قدرة على الأداء نشاط ما بشكل جيد ويكون ناتجا في أغلب الأحيان عن عمليات وأنشطة مترابطة ومرتبة» ،Jack c.Richards.Ritchard Schmid , op.cit,p :532 -

الكامنة فيه»[1]، وتدخل هذه المهارة في الأداء الاستقبالي، ويتضمن فهم المتعلم لما يسمعه ويتفاعل معه.

-مهارة الكتابة: writing:وقد وردت كالتالي في المرجع السابق الذكر:«هي تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة وفق أحكام اللغة وقوانينها في كلمات وجمل مترابطة، وهي عنصر مهم من عناصر التفاهم بين الناس ونقل الحضارات»[2]، وتشير هذه المهارة أيضا إلى الإملاء، ومراعاة رسمها، وكذا صحة ترجمة الجانب الصوتي إلى مكتوب، ويدخل هذا في الأداء الإنتاجي.

-مهارة القراءة: reading: والتي حددت كما يلي في المرجع السابق «القدرة على حل الرموز وفهمها والتعامل معها واستثمار المقروء في مواجهة المشكلات التي تعترض القارئ والانتفاع به في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك»[3]، وهي عكس المهارة السابقة، إذ يستطيع المتعلّم أن يحول "الرسم" الحروف إلى كلمات ذات معنى وتدخل في الأداء الاستقبالي أيضا.

-مهارة المحادثة: speaking: وقد تم ضبطها في المرجع السابق على أنها مهارة «التواصل وتبادل الأفكار باستخدام الأصوات والأساليب التعبيرية اللغوية والإشارية ويتوقف مستواها الفكري والتعبيري على مستوى المتحدث العلمي وطاقاته التعبيرية إضافة إلى موضوع الحديث»[4]، وهي أهم المهارات التي يُسعى لتحقيقها؛ فتحققها يعني تحقق مهارة الاستماع، وبها نعلم إن كان المتعلم قد أتقن اللغة فعلا، وتعتبر أداء إنتاجيا يمكن ملاحظته بشكل مباشر وسريع.

ويصطلح على مهارتي "الكتابة" و"المحادثة" بمهارتي الإنتاج: productive skills، بينما يصطلح على مهارتي "الاستماع" و"القراءة" بمهارتي الاستقبالreceptive skills [5]، فبينما تكشف مهارتي الإنتاج (الأداء الإنتاجي) عن مستوى المتعلم وهذا يتوافق مع ما أخذناه

---

[1] –وزارة التربية والتعليم، **اللغة العربية: الإطار العام لمعايير المناهج**، دولة الإمارات العربية، د.ط، ت: 2011م، ص: 349.

[2] –المرجع نفسه والصفحة.

[3] – المرجع نفسه والصفحة.

[4] –المرجع نفسه والصفحة.

[5]– ينظر:

- Jack c.Richards.Ritchard Schmidt ,op.cit,p :322.

سابقا، أما مهارتي الاستقبال(الأداء الاستقبالي) فهي قد تكشف عن أحد الجوانب، ولكنها لا تكشف عن المستوى الحقيقي، فقد يسمع المتعلم اللغة، ويمكن أن يفهم ما يدور حوله الكلام ولكن ليس بشكل كامل أو بشكل جيد معتمدا على بعض الكلمات المفتاحية فحسب، كما قد يكون قارئا جيدا ولكنه لا يفهم ما يقرأ.

4-التعليم التواصلي: سبقت الإشارة إلى أن التركيز على تعليمية النحو أمر له سلبياته على تعلم اللغة الهدف، ولذلك قدم عبد الرحمان الحاج صالح مفهوم النحو الضمني كبديل عن القواعد النحوية الصريحة(النحو العلمي)، ولكن ذلك لن يتحقق إلا إذا كان في مقام تواصلي، ويؤكد عيساني عبد المجيد وحنان عواريب ذلك بقولهما «إن الوظيفيين يُجمعون أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، فمن خلال أبحاثهم ودراستهم حاولوا ربط النظام اللغوي "البنية اللغوية" وبين كيفية استعمال هذه البنية(...) بفضل الوظيفة تغير منهج التعليم فلم يعد مقتصرا على اكتساب المتعلم مجموعة من البنى اللغوية وإنما يهدف إلى تعليم اللغة تحقيق القدرات اللغوية التواصلية»[1] ؛ وبذلك نستنتج أن هذا التوجه لم يتجاوز البنية اللغوية للغة الهدف، بل أكدوا على ضرورة استعمالها من طرف المتعلم، فلا يكفي أن يمتلك المتعلم القاعدة بل يجب أن يكون قادرا على توظيفها، ولا يكون ذلك التوظيف آليا-كأن يقدم مثالا يحقق فيه القاعدة- بل أن يوظفها في مقام تواصلي يهمه، وله معنى بالنسبة له، حينها سيدرك الجدوى من تعلّم هذه القاعدة، وعليه يُعرف التعليم التواصلي-حسب ما توصل إليه الباحثان- على أنه «تعليم قائم على اكتساب المتعلم المهارات اللغوية الأربعة(السماع، الكلام، القراءة، الكتابة) بشكل متكامل ثم القدرة على توظيف هذه المكتسبات في حياته اليومية بشكل سليم»[2].

4-الكفايات الثلاثة: وهي كفايات يجب أن يحققها المتعلم لتعتبر تعلم اللغة الهدف ناجحا وهذا يتوافق مع طبيعة التعليم التواصلي:

أ-الكفاية اللغوية: يوضح كل من صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح أن المقصود بها هو «سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة تمييزا وإنتاجا ومعرفته بتراكيب اللغة وقواعدها

[1] -حنان عواريب. عيساني عبد المجيد، مرجع سابق، ص: 155

[2] -المرجع السابق، ص: 160.

الأساسية نظريا ووظيفيا كما تعني الإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة للفهم والاستعمال»[1]، فيجدر بمتعلم اللغة أن يكون نطقه لحروفها جيدا موضحا الفروقات بين أصواتها قراءة وكتابة عارفا بقواعدها النحوية الأساسية، وأن يكون في رصيده ما يمكنه من استعمال اللغة استقبالا وإنتاجا، فيفهم ما يسمع ويعبر عن أفكاره.

ب-الكفاية التواصلية: تعني – حسب صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح- «قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية استخداما تلقائيا والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته مع تمكنه من استيعاب ما يتلقى من اللغة بيسر وسهولة»[2]، وهذا يشير إلى استعماله اللغة بعفوية، فهو على ثقة من كفايته اللغوية ذلك أن هذه الكفاءة التواصلية لا تتحقق إلا بتحقق الكفاية اللغوية.

ج-الكفاية الثقافية: قد ذهب كل من صالح عياد الحجوري ومحمد إبراهيم الجراح إلى أنها تشير إلى«فهم ما تحمله اللغة من ثقافة تعبر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم»[3]، فالهدف من تعلّم اللغة هو التخاطب مع أهلها وفهم ما يرمون إليه من مقاصد، ولا يكون ذلك إلا باستيعاب الخلفية الثقافية التي تستعمل فيها اللغة الهدف، وهذا يجعل تداولية اللغة أمرا مهما يجب على المعلم التنبه إليه وتعلمه؛ إذ لا يمكن تعلم أي لغة بمعزل عن ثقافتها، وهذا ما يثمنه صالح ناصر الشويرخ بقوله: «ليس هناك تعلم لغوي منزوع السياقاتcontext-free language learning وجميع السياقات التواصلية تتضمن جوانب اجتماعية وثقافية وسياسية تؤثر في الصيغ والتراكيب التي تُدرس»[4]، وهذا يؤكد أهمية هذه الكفاية وضرورة الاهتمام بها اهتماما خاصا.

ب-3/- عناصر المثلث الديداكتيكي:

سيتم تناول العناصر الثلاثة للمثلث التعليمي وذلك بربطها بتعليمية اللغة العربية:

---

[1] – صالح عياد الحجوري. محمد إبراهيم الجراح، **إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيةACTFL دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع:25، ت: جوان 2016م، ص: 100.

[2] – المرجع نفسه والصفحة.

[3] – المرجع نفسه والصفحة.

[4] – صالح ناصر الشويرخ، **قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض. المملكة السعودية، ط: 01، ت: 2017م، ص: 73.

1-المتعلم: هو محور العملية التعلمية التعليمية له القدرة على التعلّم والإبداع؛ والتي تمكنه من اكتساب المعرفة وحل الكثير من المشكلات وتجاوز العوائق[1] ، فلولا المتعلم لما قامت العملية التعلمية التعليمية أساسا ولا يمكن إغفال ما يتميز به من خصائص ذهنية ونفسية تؤهله للتفاعل مع المحتوى والمعلم والمشاركة بطريقة إيجابية في العملية، فهو ليس مجرد متلق سلبي؛ إنه يتفاعل وينمي قدراته ومهاراته التواصلية .وحسب التعليم التواصلي كما وضحه لبوخ بوجملين وشيباني الطيب فإن المتعلم يعتبر المتلقي أولا أو المستقبل(الاستماع والقراءة) فهو من ينشئ الخطاب له من أجله، ويعتبر المرسل ثانيا إذا كان منتجا للخطاب (الكتابة-المحادثة)[2]، وهكذا يكون مشاركا في الخطاب بطريقة مباشرة لأنه أحد طرفيه، وبذلك حتى يتم تفعيل واستثمار ما يتميز به على أكمل وجه، ليس هذا فحسب بل تذهب كل ليلى أوزين وحسينة عزاز أن «سر النجاح في تعليم اللغات ينحصر في التركيز على المتعلم لا على المادة اللغوية على حدة معزولة عنه أي عن معرفة احتياجاته الحقيقية وهي تختلف باختلاف السن والمستوى العقلي» [3] ، وذلك حتى يتم تحفيز وتفعيل قدرات المتعلم فإذا كان المحتوى لا يعنيه ولا يهتم بما يحتاجه فعلا؛ فإنه لن يثير فضوله العلمي وسيقل اهتمامه به.

2-المعلم: لا يعني التركيز على المتعلم إهمال دور المعلم إطلاقا، ذلك أنه من يسير العملية التعلمية التعليمية ويقودها نحو تحقيق ما هو مسطر لها، فهو-كما يرى محمد عسعوس- «من يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة وهو في هذا الدور يسعى لتوفير أفضل الظروف والإمكانيات وأفضل مناخ تعليمي»[4]، ولذلك يكتسب دوره أهمية خاصة؛ فهو ليس مصدر المعلومة وإنما من ييسر عملية الحصول عليها فهو لا يقدمها بشكل مباشر بل يعلم المتعلم كيف يتحصل عليها(كيف يتعلم؟؟) ويتابع عمله ويقوِّمه ويوجهه نحو المطلوب حتى يتسمَّ الموقف التعليمي بالتنظيم ويكون مضبوطا ومبرمجا، وهذا ليس أمرا يسيرا، فإن كان هذا يشير إلى الجانب البيداغوجي، فإن المؤهلات العلمية يجب أن تتوفر فيه كذلك. وحسب محمد الغريسي «يشترط

---

[1] - ينظر: عسعوس محمد، مرجع سابق، ص: 76-77.

[2]-ينظر: لبوخ بوجملين . شيباني الطيب، **العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية**، مجلة الاثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.الجزائر، ع: 10، ت:2011م، ص: 70.

[3]-ليلى أوزين .حسينة عزاز، **المصطلحات والمفاهيم التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح**، أعمال الملتقى الوطني: الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص: 357.

[4]-عسعوس محمد، مرجع سابق، ص: 83-84.

في المدرس أن يكون مؤهلا علميا وتربويا وبيداغوجيا» [1] . ويُعتبر المرسل في التعليم التواصلي، فهو مصدر الخطاب التعليمي وهو من يُسهل شرحُه والتعامل معه لينتج المتعلم في التواصل مع المعارف وكما أنه ييسر عليه استعمالها في المواقف التواصلية [2]، وهو المرسل لأنه ينشئ الخطاب التعليمي ويتحكم فيه ويخطط له بل إنه يتوقع كيف سيتفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي، لذلك لو كان المتعلم في أداء استقبالي (أي أن يسمع ويقرأ) فإن المعلم يعتبر مرسلا في هذا الموقف من خلال توجيهاته ومتابعته لأداء المتعلم. ويؤكد عبد الرحمن الحاج صالح أنه يجب أن تتوفر في مدرس اللغة العربية ثلاثة شروط:

« 1-الملكة اللغوية الأصلية: أن يكون قد تمَّ اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته المفروض أن يكون قد تمَّ له ذلك قبل دخوله في طور التخصص.

2-أدنى كمية من المعلومات النظرية في اللسان أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية[3] بصفة خاصة وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية.

---

[1]–محمد الغريسي، **اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية**، مرجع سابق، ص: 32.

[2]–ينظر: لبوخ بوجملين. سيباني الطيب، مرجع سابق، ص: 76-77.

[3] – اللسانيات العربية: هي مجموع الدراسات التي تناولت اللغة العربية كموضوع في التراث، على تنوعهن ويمكن حصره في مظهرين: الجانب النظري: للنحو وأصوله وأسسه وقضاياه من السماع والقياس والاستصحاب وما يتصل بتلك المسائل، إضافة إلى الجانب الصوتي والمعجمي، وعلوم البلاغة وما يتعلق بالنصوص المنتجة عموما. الجانب التعليمي: وهو ما يتعلق بتعليمية اللغة العربية من النحو وضوابط التراكيب والجمل وبنية المفردات وتصريفها في المجال التطبيقي والدراسات المتعلقة بالنصوص القرآنية وكذا الشعر العربي والوقوف على أشكال اللحن والانحرافات اللغوية التي ظهرت على ألسنة الخاصة والعامة في ذلك الحيز من الزمن. ينظر: يوسف وسطاني، **اللسانيات العربية في ضوء التراث ومقتضيات التطبيق المنهجي**، مجلة الإشكالات في اللغة والأدب، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي لتمنراست، الجزائر، ع: 09، ت: ماي 2016م، ص: 277-287. والملحوظ هنا أن اللسانيات العربية قد تم ربطها بالتراث اللغوي وبواقع تعليمية اللغة العربية آنذاك، ويؤكد عبد الجليل مرتاض أن سبب هذا الاهتمام بالدرس اللغوي العربي مرده القرآن الكريم وتعلمه وتعليمه، ذلك أن المسلم قد سعى لتدارس النص القرآني وتفسيره منبهرا به، ثم تنبه لضرورة تعليم اللغة العربية لغير العرب من المسلمين لحفظ الألسنة من اللحن، ونظرا لأهمية القرآن في حياتهم بعد دخولهم للإسلام. ينظر: عبد الجليل مرتاض، **الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، ت: 2008م، ص:44-45. ونجد هنا أن تعليمية اللغة العربية نتجت عن ضرورة دينية اجتماعية، قبل أن تكون ضرورة لغوية، ولكن ما هو ملاحظ أن هذا التحديد للسانيات العربية قد حصرها في التراث القديم، غير أن تحديد كل من عبد الكريم حيدور وعبد المجيد عيساني كانت أكثر شمولا إذ تمَّ فيها تثمين للتراث وفي الوقت نفسه يثمن مجهودات الباحثين اللسانيين المعاصرين وكان كالتالي: «اللسانيات العربية هي الميدان الذي يضم كل الجهود العلمية المنهجية التي اتخذت اللسان العربي موضوعا لها، والجهد الذي تنطبق عليه صفة العلمية هو ذلك الذي يحدد القائمون عليه المجال الذي يعالجونه من ظاهرة اللسان، ويوضحون الإجراءات والخطوات المنهجية المعتمدة في الكشف والتحقيق ويدخل في هذا التحديد كل مستويات البحث(...) وكذا مختلف توجهات البحث النظرية والتطبيقية والمتعددة الاختصاصات»، عبد الكريم حيدور عبد المجيد عيساني، **البحث والتطوير في ميدان اللسانيات العربية الواقع والتوقعات**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر، ع: 25، ت: جوان 2016، ص: 164. وتجدر بهذا الخصوص الإشارة إلى الجهود التي بذلها عبد الرحمن الحاج صالح في قراءته للتراث اللساني

-ملكة تعليم اللغة وهي الهدف الأسمى بالنسبة له، أن يكتسب أثناء تخصصه وهو ملكة كافية في تعليم اللغة، لا يمكن أن يحصل على هذا أيضا إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا ثم هذا الشرط الآخر لازم وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتربوي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة»[1]، أي أن يكون متفردا بالمعلومات اللسانية النظرية اللازمة التي تؤهله لفهم "تعلم اللغة" لدى المتعلم من جهة وتلك التي تؤهله لفهم طبيعة اللغة التي يدرسها من جهة أخرى، إن هذه الشروط الثلاثة تسلط الضوء على ثلاثة جوانب مهمة يجب أن تتوفر في المعلم :

فالشرط الأول: يتمثل في إتقان المعلم للغة العربية فلا يمكن أن يعلم لغة هو لا يتقنها تحدثا وكتابة وقراءة واستماعا (فهما)، وعليه أن يتفاعل معها كمتحدث أصلي؛ ذلك أنه أول مصدر للغة يتعامل مع المتعلم مباشرة، ففي التعامل مع النصوص مثلا-حسب واضعي مناهج الجيل الثاني- «على الأستاذ أن يكون قدوة عملية في قراءته المعبرة والنموذجية وتعبيره الراقي والتفاعل الصادق مع أحداث النص»[2]، وقد أشار الباحث عبد الرحمن الحاج صالح أن امتلاك المعلم لهذه الملكة يجب أن يكون قبل الدراسة الجامعية، لأنه في هذه الفترة من المفروض أن يشتغل على الجانب العلمي للمادة وتطوراتها لا على اتقان اللغة استعمالا.

الشرط الثاني: هو إلمامه بالجانب العلمي النظري للمادة التي يدرسها، والمقصود هنا اللسانيات العامة، غير أن الباحث أشار بشكل خاص للسانيات العربية لما تتميز به من تراث معرفي هائل يجب استغلاله في تطوير تعليمية اللغة.

الشرط الثالث: استعمل الباحث مصطلح "تعليم" مما يشير إلى العمل البيداغوجي التربوي التعليمي-نسبة إلى التعليمية-وهو ما يقوم به المعلم في الدرس، والحق أن هذا الشرط يتعلق بكل عناصر المنهج (معرفته بالكفاءات، الإدارة الصفية، الطرائق، الوسائل، طرق التقويم..)، فقد يكون الشخص متقنا للغة العربية ولكنه لا يستطيع تعليمها لفقدانه الكفاية التعليمية.

العربي، وحثه على العودة إليه والاستفادة منه، إذ أشار صالح بلعيد إلى منهجه هذا وتأكيده عليه في الكلمة التأبينية التي افتتح بها الكتاب التي طبعت فيه أعمال الملتقى الوطني للجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، ينظر: **الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن صالح**، مرجع سابق، ص: 13.

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، موفم للنشر، الجزائر، ت:2002م، د.ط، ص: 199-200 .

[2]–محمود عبود.حسيبة شناف مايدة. فتيحة مصطفاوي تواتي. حكيمة عباس شطيبي، **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الإبتدائي** اللغة العربية. التربية الإسلامية. تربية بدنية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، ت: 2016م، ص: 33.

والكفاية التعليمية –حسب محسن علي عطية–هي «مجموعة من المهارات والمعارف والأساليب وأنماط السلوك التي يبديها المعلم بشكل ثابت ومستمر في أثناء التدريس»[1] ، وهذه الكفاية ليست عشوائية أو غير منظمة بل إنها تنبع من المنهج المختار لعرض المادة أثناء تدريسها لذلك تُعرف أيضا –حسب الباحث نفسه–على أنها «هي القدرة على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية»[2]، إن التأكيد على الجانب البيداغوجي التعليمي لا يجعل المعلم مجرد مطبق لنظرية ما تطبيقا آليا، فالمعلم يجب أن يتميز بالمرونة فدوره –كما ترى زينب بن يونس– هو «هندسة أنشطة التعلم بينما يكون المتعلم باحثا وتكون المناقشة والنقد جزءا أساسيا من التكوين»[3] ، وتخضع المناقشة للمتعلم بمراعاة قدراته، وهذا يجعل المعلم الذكي هو المعلم الذي يراعي الفروق الفردية[4] للمتعلمين كمتغيّر في الموقف التعليمي.

3–المحتوى: المعرفة العالمة[5]: يعتبر المحتوى ثالث عناصر المثلث التعليمي، له أهمية بالغة تنبع من ارتباطه بالمجتمع والغايات المسطرة، ويؤكد يحي بن يحي أنه يُعتبر «إفرازا من إفرازات التراث الثقافي إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها ويسلم بأهميتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها»[6]، ذلك أن المحتوى يجب أن يتوافق مع محيط المتعلم وبيئته

---

[1]–محسن علي عطية، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، ط:01، ت:2007م، ص: 51

[2]–المرجع نفسه والصفحة .

[3]– زينب بن يونس، مرجع سابق، ص: 6

[4] –الفروق الفردية: Individual Differences: تتمثل في اختلاف المتعلمين في قدراتهم واتجاهاتهم وأساليبهم في التعلم ومركباتهم الجسمية والنفسية وخبراتهم السابقة وواقعهم اليومي والاجتماعي وأهدافهم المستقبلية وميولهم. ينظر: أحمد علي الفنيش، مرجع سابق، ص: 160. فلا يُقصد بالفروق الفردية الجانب الفكري النفسي: كالذكاء والذاكرة...، بل حتى التركيب الجسمي كنطق الحروف والكلمات وهذا من الجوانب التي يجب أن يراعيها المعلم أثناء تعليمه أيضا.

[5] – يعرف محمد الغريسي المعرفة العالمة بأنها تلك المعرفة التي ينتجها الباحثون المختصون، ويرى أنها غير قابلة للتدريس وفق شكلها الأصلي وأنها تُكتسب أثناء المسار الأكاديمي، وأن المعرفة المدرسية هي الشكل الذي يجب أن تقدم فيه المعرفة العالمة وهي متحولة إلى مناهج محددة الغايات والأهداف، وتترجم البرامج التعليمية والوسائل التعليمية بمختلف أنواعها هذه المعرفة العالمة ليمكن تقديمها للمتعلم، أما المعرفة المكتسبة فهي التي اكتسبها المتعلم فعلا وتحصل عليها ولا تعكس بالضرورة ما سطره المعلم لتدريسه. ينظر: محمد الغريسي، مرجع سابق، ص: 34-35. وقد ارتأينا أن نورد هذا الرأي نظرا لأهميته، إذ أننا في هذه الدراسة تم الوصول إلى أن المعرفة العالمة لا يمكن أن تصل إلا من خلال النقل إلى المتعلم، وبالتالي فإن المعرفة المدرسية هي: المعرفة العاملة بعد أن يعالجها المعلم بالنقل وما يتوفر له من إجراءات مساعدة، أما المعرفة المكتسبة فهي المكتسبات القبلية.

[6] – يحي بن يحي، مرجع سابق، ص: 100.

ويؤكد على القيم الموجودة فيها وينميها ويضيف يحي بن يحي قائلا إن الخطاب المدرسي «يتضمن مرجعية مزدوجة: مرجعية ظاهرة معلنة وهي التعليم والتكوين ونشر المعارف والإعداد للحياة العامة ومرجعية ضمنية مسكوت عنها وهي المتعلقة بكون الخطاب المدرسي باعتباره مؤسسيا ومعمقا هو في الوقت نفسه خطاب السلطة»[1] ، وجدير بالذكر أن المرجعية الضمنية (خطاب السلطة) يفصح عن غاياته في الوثائق الرسمية وتؤكد المرجعية العامة ذلك في بناء المناهج وتحديد المضامين؛ إذ أكدت اللجنة الوطنية للمناهج على أنه من الضروري « أن تتكفل المناهج الدراسية بإعطاء الأولوية كما توصي بذلك المرجعية العامة للمناهج للقيم المشكلة للهوية والضامنة للانسجام الوطني وممارسة المواطنة والتضامن الوطني كلازمة أولية»[2].

وقد كان اختيار منهج المقاربة بالكفاءات خير دليل على هذه الحيثية، فقد هدف المشرع الجزائري عند اختياره لهذا المنهج إلى توفير بيئة تعليمية للمتعلم تمكنه من تجنيد معارفه ومكتسباته واندماج موارده لحل الوضعيات المشكلة[3]، على أن تركز هذه البيئة على منطق التعلم وردود أفعال التلميذ لمواجهة المشاكل مما يساهم في إنشاء إنسان فعال ومرن تمَّ إعداده للمواقف الجديدة ومفيد لنفسه ومجتمعه.

-وهنا تجدر الإشارة إلى حيثيتين فيما يخص المحتوى، كيفية اختيار موضوعه، وكيفية تقديمه للمتعلم:

-الحيثية الأولى: اختيار المحتوى: أما عن موضوع اختيار المحتوى –محتوى مادة اللغة العربية– فقد حدد الراجحي نوعين من الاختيار:

1-اختيار النمط[4]: يتم اختيار النمط الفصيح من اللغة عادة للغة هدف[5]، فاعتماد اللهجات لا يتمثل سلبيته في الابتعاد عن الفصيح فحسب، بل تدفع للتساؤل أي لهجة سيتم

---

[1] – يحي بن يحي، المرجع السابق والصفحة.

[2] – اللجنة الوطنية للمناهج، **الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي**، مرجع سابق، ص: 3 .

[3] – ينظر: المرجع نفسه والصفحة

[4] –يقابل مصطلح "نمط اللغة" المصطلح الإنجليزي: Register وهو نوعيات اللغة حسب الاستخدام Varieties according to use(...)وهي نوعيات اللغة حسب استخدامها في مواقف معينة اي أن متحدثا معينا يملك نوعيات اللغة العديدة التي يمكنه الانتقاء منها في آن واحد لاستخدامات مختلفة. شمس الجميل أيوب، **مصطلح نمط اللغة وأهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر، ع: 10، ت: 2011م، ص: 45. 48، وهذا يتوافق مع ما يطرحه عبده الراجحين فالمتحدث باللغة العربية قد يستعمل لغة ذات نمط علمي، أو رسمي، أو عاطفي... حسب الموقف وما يتناسب معه.

[5] –ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص:65-66.

اختيارها؟ نظرا لتعدد اللهجات، حتى عند اختيار الفصيح، فإن الاختيار سيكون بين مستوياته، فهناك الأسلوب الرسمي والأسلوب غير الرسمي، مع التوجه للرسمي العام في المراحل الأولى لتعليم اللغة[1] .

2-اختيار مفردات المواد اللغوية: يخضع اختيار مفردات المواد اللغوية إلى معايير محددة[2] ، هي: الشيوع التوزيع، قابلية الاستدعاء، المعيار النفسي والتعليمي[3]، ونجد أن هذه المعايير تعتمد في مرجعيتها إلى البيئة والواقع والاستعمال، وهذا ما يجب أن يكون عليه الأمر لذلك يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على أنه يجب أن تُسد الاحتياجات التعبيرية للمتعلم انطلاقا من الألفاظ التي تغطي ما يعبر عنه في البيت وخارجه[4] ، سواء في حياته العائلية أو مع أصدقائه أو في مدرسته، كما أشار الباحث إلى مجموعة من المبادئ يجب الالتزام بها في اختيار المحتوى:

«-الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعينة وهي بالنسبة للغة: الألفاظ والصيغ مع ما تدل عليه من معان في الوضع وفي الاستعمال

-التخطيط الدقيق لهذه العناصر أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها وعدد الدروس.

-ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس بحيث تتدرج بانسجام من درس لآخر.

-اختيار كيفية ناجعة لعرضها على المتعلم وتقديمها له وتبليغها إياه في أحسن الأحوال.

-اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن التعلم وخلق الآليات التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية»[5].

وبذلك يكون قد حدد عدة عناصر مرتبطة باختيار المحتوى وطريقة عرضه وكيف يتم توظيفه فعلا، وبإسقاط هذه المبادئ واقعا، فإن المبدأين الأول والثاني يتجسدان في مفردات البرامج

---

[1] –ينظر:عبده الراجحي، المرجع السابق، ص:66.

[2] – لقد قسمها يحي بن يحي إلى معايير ذات بعد اجتماعي ثقافي: وهي : الشيوع، معيار الصدق، التوزيع، العالمية. ومعايير ذات بعد نفسي بيداغوجي: وتتمثل في قابلية التعلم، قابلية التعليم، قابلية الاستدعاء، معيار الأهمية، معيار الميول والاهتمامات، يحي بن يحي، المرجع السابق، ص: 24-29، وإن كانت المعايير ذات البعد الاجتماعي الثقافي تراعي خصوصيات الاستعمال اللغوي للمجموعة التي ينتمي إليها المتعلم، فإن البعد النفسي البيداغوجي يركز على خصوصيات المتعلم ونضجه الفكري والعقلي والنفسي نظرا لتأثيرها على استيراتيجية التعلم لديه.

[3]–ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص: 68. 69. 70

[4]– ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، ج:01،د.ط، ت: 2012 م،ص: 200.

[5]– عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسان**، مرجع سابق، ص: 224.

المقترحة لتعليمية اللغة العربية، بحيث يتم الاختيار على مستوى اللجان المختصة، كما يتم تحديد الترتيب المناسب لها، مضبوطا بحيز زمني، بينما تشير الكيفية إلى منهج المقاربة بالكفاءات والطرق التي يقترحها للتدريس، في حين تتمثل الآلية التي وفرها منهج المقاربة بالكفاءات ليحكم بها المتعلم استعماله اللغوي لما يتعلمه في الوضعية الإدماجية أساسا[1] ، والتي يتعرض فيها لمشكلة مدروسة ومنظمة لتوظيف معارفه اللغوية واستعمالها بشكل وظيفي وعفوي.

-الحيثية الثانية: كيفية تقديم المحتوى وعرضه على المتعلم: والتي يمكن تحديدها في المداخل الثلاثة التالية والتي يمكن بها تقديم اللغة العربية لمتعلميها:

1-المدخل الأول: المدخل التواصلي في تعليم اللغة العربية:

يرتكز هذا المدخل أساسا على أن اللغة وجدت لتسهل عملية التواصل بين المتحدثين، وهذا يحيلنا إلى التعليم التواصلي الذي أشرنا إليه سابقا[2]؛ ولذلك- كما أكد كل من هنية عريف ولبوخ بوجملين- «يقتضي المنحنى التواصلي في تعليم اللغة وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة الفعلية وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين باستخدام اللغة استخداما عمليا والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن»[3] والمراد هنا ليس استعمالها فحسب في موقف تعليمي محدد بل استعمالها كمهارة تواصلية، وهذا لا يتحقق واقعا إلا بوجود الانغماس اللغوي[4] الذي أكد عليه عبد الرحمن الحاج صالح، ففيه فقط يستشعر المتعلم أنه بحاجة فعلا لهذه اللغة التي يتعلمها ويستعملها استعمالا تواصليا، وهذا يعتبر اكتسابا تلقائيا وهو-كما وضح كل من يحي بن يحي ومناع آمنة- «ذلك الذي يتم من

---

[1] – وهذا ما سيتم تقديم نموذج تطبيقي عنه في الفصل الثاني من القسم الثاني.أنظر: ص128 وما بعدها.

[2] – يرتبط التعليم التواصلي بالمقاربة التواصلية ارتباطا وثيقا، وقد تم التفصيل في هذا في القسم التمهيدي ، أنظر الصفحة : 36، 37، 38.

[3] – هنية عريف. لبوخ بوجملين، **المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.الجزائر، ع: 23، ت: ديسمبر 2015م، ص:23.

[4] – الانغماس اللغوي: هو مهارة (ملكة لغوية) لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها (...) فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها هي وحدها ولفترة معينة. ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، مرجع سابق، ص: 193.

خلال الاحتكاك المباشر بأفراد الجماعة اللغوية والتواصل الدائم بأهلها لمدة زمنية»[1] ، رغم أن هذا المدخل ينجح في تعليمية اللغات الأجنبية[2] (مثال ذلك اللغة الانجليزية) إلا أن هذا المدخل يواجه عدة تحديات واقعية في تعليمية اللغة العربية، ذلك أنه لا توجد بيئة طبيعية تستعمل فيها اللغة العربية الفصحى فقط. إن تحقيق شروط هذا المدخل لا يمكن تحقيقها إلا من خلال الانغماس الجزئي، والذي يتم فيه استخدام اللغة العربية لمدة أقصاها 50% من اليوم الدراسي[3]، وعلى المدرس أن يحرص على استعمال اللغة الهدف طوال هذه الفترة.

2-المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية:

يركز هذا المدخل على تقديم ما يستطيع المتعلم استعماله فعلا من اللغة الهدف انطلاقا من الجانب النحوي لها،وهذا ما يؤكده كل من لبوخ بوجملين وهنية عريف بقولهما:أن «لا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنواحي الوظيفية للغة مما يحقق المهارات اللغوية (...) وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفا صحيحا»[4] ، ويبدو أن التركيز في هذا المدخل على القواعد النحوية، ولكنه ليس كذلك بل إن التركيز على مدى وظيفية هذا القواعد بالنسبة للمتعلم حسب نموه العقلي واللغوي ولهذا يقول عبد الرحمن الحاج صالح «ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموه»[5]،كما أن تحديد احتياجات المتعلم من اللغة تنطلق من واقعه أيضا، وانطلاقا من هذا المنظور، فليس المهم هنا أن يعرف المعلومة النحوية اللغوية، بل المهم هل سيستخدمها في لغته فعلا ويحتاجها في إنتاجه اللغوي.

---

[1] – مناع آمنة. يحي بن يحي، **الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات–دراسات لسانية–**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، غرداية .الجزائر، المجلد: 09، ع:01، ت:2016م، ص: 1055.

[2] – أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى هذا المدخل التواصلي في تعلّم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها. ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**،ج:01، مرجع سابق، ص: 193.

[3] – ينظر: آمنة مناع. يحي بن يحي، مرجع سابق، ص: 1055، وأما الانغماس الكلي: فهو أن يتم تدريس كل مواد المنهاج الدراسي اللغة الهدف فيتعرض المتعلم طوال فترة دراسته. ينظر: المرجع السابق والصفحة. غير أنه من الضروري الإشارة إلى أن هذا لا يحدث في مؤسساتنا بل أنه صعب التحقق، إذ أن المواد العلمية وإن كانت تُدرس باللغة العربية فإن المصطلحات باللغات الأجنبية، كما أن اللغة العامية تنافس اللغة العربية الفصحى في كل المواد الدراسية سواء كانت علمية أو لغوية.

[4] – هنية عريف. لبوخ بوجملين، مرجع سابق، ص:25.

[5] – عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، مرجع سابق، ص: 203.

3-المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية:

لا يمكن فهم هذا المدخل إلا من خلال النظر إليه من جانبين:

الجانب الأول: دراسة اللغة بكامل مستوياتها اللسانية: أي دراسة اللغة ككل متكامل، وقد يعتبر الجانب النحوي أهم جانب للغة، ولكنه ليس الوحيد. فالتصرف في الكلام وبالتالي الملكة اللغوية لا يمكن أن يقصر على الجانب النحوي التصريفي فقط بل يتجاوزه إلى التخاطب الحقيقي الذي يراعي الحال ومقتضياته وعليه فإن التحصيل المعرفة العملية للنحو لا يمكن أن تنفصل عن المعرفة العملية للبلاغة (علم المعاني خاصة) [1] . وعليه لا يمكن التركيز على أحد مستويات اللغة وإهمال البقية، والحق أن علماء اللغة والادب في مصنفاتهم قد اتخذوا من النصوص الأدبية محورا تنطلق منه كل أنواع البحوث كتفسير المفردات وشرحها وتناول الجانب النحوي واللغوي ومواطن حسن البيان وجمال المعاني وما فيه من معلومات تداولية تتعلق بالزمان والمكان والحضارة [2]، ويجعل هذا الانطلاق من تعليم اللغة من النص الأدبي المصدر لكل الظواهر والأنشطة فالنص هو استعمال للغة في موقف تداولي خاصة وأن النصوص الأدبية مختارة بعناية وبقصدية ويحقق هذا المقاربة النصية التي يؤكد واضع الكتاب المدرسي عليها قائلا أنها «تعد رافدا قويا يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته ويعدّ النص محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا»[3]. فمنه تستخرج كل الظواهر الأدبية (ملكة القراءة –ملكة الاستماع) فيقوم المتعلم بتحليل النص وإعادة تركيبه لينتج (ملكة الكتابة- ملكة المحادثة) نصا جديدا موظفا ما تعلمه.

الجانب الثاني: تكامل اللغة العربية مع بقية المواد الدراسية: تتميّز اللغة العربية كمادة تعليمية عن غيرها من المواد، وتكتسب تميزها من خلال أهميتها، ويؤكد محمود عبود ذلك مشيرا أن « التحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية[4]، وكل المواد التعليمية في حاجة إليها،

---

[1]-ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية بجامعة الجزائر**، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة السورية، سوريا، ع:27، ت:آب 1984م، ص: 79-80 .

[2]- ينظر: محمد صالح سمك، **فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، دار الفكر العربي، د.ط، ت: 1998م، ص:56.

[3] -دراجي سعيدي وآخرون، مرجع سابق، ص:08

[4] - الكفاية العرضية أو الممتدة compétences transversales : هي الكفايات التي توظف في إطار مواد دراسية مختلفة إذ لا تستعمل في مادة واحدة فقط بل في مختلف المواد الدراسية المختلفة، وتقابلها الكفاية النوعية الخاصة compétences disciplinaires وهي الكفايات المرتبطة بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد وهي خاصة بميدان دون آخر. ينظر: محمد الدريج، **التدريس الهادف من نموذج**

وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد»[1]، فالمتعلم يستعملها في تعلماته المختلفة للمواد الدراسية الباقية؛ فيتفاعل في الدرس بها، وذلك ليس بغريب نظرا لعلاقة اللغة بالتفكير، وهذا المدخل -كما وضح محسن علي عطية- «يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة تتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية والخبرات التي تقدمها للمتعلم»[2]. فاللغة إن كان تعلمها هو الهدف في تعليمية اللغة العربية فإنها وسيلة لتعلّم بقية المواد الدراسية وكلما كان المتعلم متمكنا من اللغة كلما كان ذلك عونا له في التمكن من بقية المواد الدراسية، لذلك تقر زينب بن يونس بحقيقة أن «التحكم فيها هو المحور الأساسي لإرساء المواد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد الأساسية والكفاءات العرضية التي تمكن المتعلمين من التواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات التي تعرض عليهم وتصادفهم باعتبارها وسيلة لامتلاك المعارف والانتفاع بها ونقلها وهيكلة الفكر وكذا القدرة على الاندماج في الحياة المدرسية»[3]، ومن خلال هذا نجد أن تعليمية اللغة العربية تحظى بمكانة خاصة بين بقية المواد، وتؤثر بشكل واضح على التحصيل الدراسي للمتعلم في بقية المواد الدراسية وإن كانت لا تنتمي إلى المجال اللغوي الأدبي.

ج-واقع اللغة العربية وتعليمها:

شاع بين عامة الناس في مجتمعنا أن هناك ضعفا لدى المتعلمين في تحصيل اللغة العربية، ولكن أن يصدر هذا الأمر من باحث لساني؛ فإن هذا يدل على خطورة الأمر وجديته، إذ يصرح عبد الرحمن الحاج صالح أن متعلمي اللغة العربية يعانون من ضعف الملكة وقلة إحكام اللغة العربية[4]، ويظهر هذا واضحا فيما ينتجونه من لغة، فرغم أن المتعلم يتلقى تعليمه باللغة العربية منذ الطور الابتدائي -وحاليا منذ الطور التحضيري- إلا أنه لا يتحكم في هذه اللغة،

التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة، ط:01، ت: 2004م، ص:320. وحتى يتضح الفرق بين النوعين يمكن ايراد المثال التالي، ففي مجال تعليمية اللغة العربية يتم تكوين وتحسين كفاءة الكتابة، ولكنها كفاءة عرضية تستخدم في كل المواد الدراسية، في حين أن تلك الكفاءات المتعلقة بمجال المادة من حيث النوع كالنقد الأدبي، وتحليل النصوص.. .خاصة بمجال اللغة العربية.

(1)-محمود عبود وآخرون، مرجع سابق، ص: 02.

(2) - محسن علي عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، ط: 01ت:2008م،ص:69.

(3) - زينب بن يونس، مرجع سابق، ص: 07

(4) - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية لتطوير اللغة العربية**، مرجع سابق، ص: 68.

والمشكلة –كما يرى عبد القادر بقادر وعز الدين صحراوي- هي «أن هذا الضعف اللغوي في اللغة العربية لا ينحصر في مستوى واحد من المهارات وإنما يتعداه إلى قصور في مهارة التفكير والتعبير أيضا»[1]، فهو يعاني من ضعف في المهارات الأربعة، مما يعني ضعفا في الأداءين الاستقبالي والإنتاجي، ونظرا لارتباط اللغة بالتفكير، فإن ضعف أداة التفكير وعدم التحكم فيها يؤدي طبيعيا إلى تدني المهارات الفكرية للمتعلم، خاصة وأنه يدرس بقية المواد المقررة باللغة العربية وهنا تكمن خطورة هذا الأمر؛ ذلك –حسب الباحثين- «أن العائق اللغوي سينتج عنه مشكلة التخلف الدراسي ومشكلة الانطواء الاجتماعي مما يؤدي حتما إلى تخلي المتعلم عن طلب العلم تماما»[2]، وليس في هذا أي وجه من المبالغة، إذ أن المتعلم في الأطوار الدراسية الثلاثة(الابتدائي–المتوسط–الثانوي)، يعير اهتماما شديدا بمكانته بين أقرانه وقد يتخلى عن الدراسة إذا عجز عن مجاراتهم فيها. والحق أنه قد اجتمعت عدة أسباب لتوجد هذا الضعف أهمها:

1–دراسة القواعد لنفسها ودراسة الأدب مفصولا عنها[3]، فالتركيز على النحو يفقد اللغة أهم خاصية لها وهي أنها أداة للتواصل.

2–انعزال اللغة العربية الفصحى عن لغة الخطاب اليومي–المنطوق- مما جعلها تبدو كلغة مصطنعة[4]، رغم أن هذه الصفة–المشافهة- أهم ما يميّز اللغة، ولكن هذا الانعزال جعلها بعيدة كل البعد عن الاستعمال وعن حاجات متعلمها اليومية.

3–عدم تجدد تعليم اللغة العربية في المضمون والطرائق[5]، وهذا على مستوى المدارس والمعاهد، فالتجديد الذي تضيفه –المدارس والمعاهد- فيها يكون تجديدا على مستوى كل المواد الدراسية، وليس هناك اهتمام خاص باللغة العربية، إذ يجب أن يكون التجديد فيها نابعا من خصوصيتها كمادة لغوية ومن تفردها كلغة عربية، إذ يشير عبد الرحمن الحاج صالح إلى ضرورة

---

[1]– عبد القادر بقادر. عز الدين صحراوي، **واقع اللغة العربة بين الاستعمال والإهمال**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر، ع: 29، ت: 2017م، ص:139.

[2] – المرجع السابق، ص: 138

[3] –ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية لتطوير اللغة العربية**، مرجع سابق، ص: 79، 80.

[4] – ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد: 11، ع:01، ت: 2011م، ص: 66-67.

[5] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 67.

العودة إلى الدراسات العربية التراثية وطرقها في ضبط تعليمية اللغة العربية واستغلالها بشكل علمي ومضبوط[1].

4-عدم استجابة المحتوى المقدم في تعليمية اللغة العربية لمتطلبات الحياة اليومية وذلك لا يعود إلى اللغة العربية كلغة بل يرجع لتكاسل أهلها في اعتنائهم بها وضعفهم فيها[2]، وتتمثل خطورة هذا السبب في أن الفئة المقصودة بالتكاسل هي الفئة المؤهلة لتطويرها بجدية.

5-مشاركة اللغة العامية واللغة الأجنبية اللغةَ العربية في مختلف المستويات والبيئات حتى البيئة الإعلامية[3]، وهذا التدخل اللغوي يؤدي إلى تقليص مساحة استعمال اللغة العربية عند المتحدثين عموما، وذلك لتعدد اللغات المنافسة لها في الاستعمال اليومي.

وقد تجلت نتيجة هذه الأسباب عدة مظاهر تثبت ضعف المستوى في تحصيل هذه اللغة، وقد استطاع كرم معلوف حصرها في عدة نقاط أهمها[4]:

في مجال المكتوب:

-الجهل بقواعد الإملاء ومصطلحاته وانتشار الأخطاء الكتابية المتنوعة.

-الجهل بالجانب الصرفي والنحوي على مستوى المدارس بمختلف المستويات التعليمية.

في مجال المنطوق:

-انتشار الأخطاء على لسان العامة الذين يتحدثون بالمستوى الفصيح مع إهمالهم للمعاني وعمل الأدوات اللغوية وإهمالهم لمعاني حروف الجر.

- لم يتأثر الأسلوب من الناحية المعيارية فحسب، بل اتسمت الأساليب بالركاكة والثقل مما أثر على الجانب البلاغي للغة فقللت من جماليتها.

ونجد هنا أن مظاهر الضعف قد تجلت في الجانب الإنتاجي فحسب، ولكن هذا لا يعني سلامة الجانب الاستقبالي، بل إن هذا يؤكد وجود الضعف في هذا الجانب أيضا، ونحكم عليه من خلال ما يظهر ويمكن ملاحظته من الجانب الإنتاجي، ومهما كانت الأسباب أو المظاهر، فإن النهوض بمستوى اللغة العربية منوط بمدى التجديد الإيجابي والفعال في تعليمها وفقا للطرق

---

(1) -ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية طرق تكييفها ومناهج تعليمها**، مرجع سابق، ص: 51.

(2) -ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، ج:01، مرجع سابق، ص: 160

(3) - ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

(4) - ينظر: كرم معروف شبيب، **مستقبل العربية بين الفصحى والعامية: العربية في خطر**، إشراف: محسن حيدر، حلقة البحث لمادة اللغة العربية، المركز الوطني للمتميزين، وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية، العام الدراسي: 2015م- 2016م، ص: 11-12 .

العلمية الحديثة، ولعل المبحث وضح وإلى حد كبير المنطلق التعليمي المعرفي الذي يجب أن تنطلق منه تعليمية اللغة العربية ولعل أهمها على الإطلاق تدريسها وفق المدخل التواصلي وذلك لتقوم بوظيفتها الأساسية ألا وهي التواصل.

2- تأسيس معرفي لمصطلح التوظيف ولأهميته في تعليمية اللغة:

يرتبط التوظيف على العموم بكون اللغة وظيفية في حد ذاتها، فاللغة-كما حددها ابن الجني- «هي أصوات يعبر بها قوم على أغراضهم»[1]، وبالتالي فإن الوظيفية هي صفة أساسية في اللغة، وهدف تعلم لغة ما هو قبل كل شيء سعي لاكتساب مهارة التبليغ بها كأداة مخصوصة النظام والبنية على أن لا ينفصل ذلك على مقتضى الحال الحقيقي الذي يتم فيه الخطاب[2]، وبالتالي يجب أن تهدف الأنشطة اللغوية المتنوعة إلى ما يخدم هذه الخاصية المميزة لها كوسيلة للتواصل، وهذا لا يظهر إلا بإتقان المهارات الأربعة وفق الحاجة التواصلية للمتعلم مما يعني نجاح العملية التعليمة التعليمية، ولذلك سيتم تأسيس معرفي لمصطلح التوظيف، والتفريق بينه وبين غيره من العناصر المرتبطة به في اطار الموقف التعليمي:

أ-تأسيس معرفي لمصطلح التوظيف وضبط لخصوصيته:

أ-1/-مفهوم التوظيف: يرتبط "التوظيف" بشكل عام حسب منهج المقاربة بالكفاءات بالمتعلم أساسا، ومدى ما يحتاجه من التعلمات اللغوية التي يكتسبها، لذلك نظريا —على رأي محمود أحمد نخلة- يمكن اعتبار دراسة توظيف المتعلم للغة من باب دراسة «توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال الفعلي من حيث هو صيغة مركبة من السلوك الذي يولد المعنى»[3] ، والمقصود بالسلوك هنا "الأداء" أي أداء المتعلم واستعمال ما يدرسه فعلا في إنتاجه اللغوي على أن يكون ذا معنى بالنسبة له، وفي الموقف التعليمي لا يترك هذا التوظيف للعفوية أو العشوائية بما أن هذا الموقف عملية منظمة ومقصودة، وإلا كيف يتم التحكم في العملية خاصة وأن صفتي التنظيم والتحكم هما ما يميز هذا الموقف؟ ، إذ تعتبر الوضعية-التعلمية/الإدماجية- من الأساليب النشيطة التي قال عنها يوسف محمد قطامي أنها «تتطلب من الطلبة إعادة اكتشاف أو إعادة بناء الحقيقة المراد تعلمها حيث لا ينبغي أن يترك الأطفال بدون مراقبة وأن

---

(1) —ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، نشر الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة .مصر، ج:01،ت: 2006م، ص33

(2)-ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية بجامعة الجزائر**، مرجع سابق، ص: 78-79.

(3) -محمود أحمد نخلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. مصر، د.ط، ت:2002م، ص: 14.

دور المعلم دور المنظم للخبرات المختلفة التي تتضمن مشكلات مفيدة للمعالجة»[1]، فهو- المعلم- أثناء تنظيمه لديه كفاءات تعلمية مستهدفة يحاول الوصول بالمتعلم إليها، والمقصود بالمعالجة: المعالجة الذهنية لمجموع المعارف الصريحة والإجرائية، ولعل الجدول الذي أورده يوسف محمد القطامي يوضح مفهوم هذه العملية مبسطا إياها كالتالي[2]:

أداء الفرد	نوع الخبرة المعرفية
التجريد التجريبي: إن عملية التجريد هي الخصائص الطبيعية لبعض الأشياء في البيئة من خلال عملتي التمثل والتكييف التجريد الانعكاسي عملية إعادة تنظيم الأفعال إلى أنماط نشاط أكثر منطقية خلال عملية تعديل التراكيب المعرفية	المعرفة الخارجية الخبرة الطبيعية المعرفة الداخلية الخبرة المنطقية الرياضية

وبتطبيق هذا النموذج الخاص بالمعالجة الذهنية في تعليمية اللغة العربية، مع التمثيل بنموذج لدرس النواسخ :

أداء الفرد	نوع الخبرة المعرفية
مجموع المعارف السابقة واللاحقة:(معارف صريحة وإجرائية) المتعلقة باللغة الهدف ومحاولة إدماجها(التمثل) والربط بينها منطقيا ومعرفيا(التكييف) مثال: المعرفة السابقة: الجملة الإسمية: المخبر عنه والخبر وعلاقتهما، المعرفة اللاحقة: تأثير النواسخ إلى عناصر الجملة الفعلية(من الناحية الإعرابية والمعنوية)	المعرفة الخارجية (لأنها تتعلق باللغة وطبيعتها النحوية ولم ينتجها المتعلم بنفسه) الخبرة الطبيعية (معلومة لغوية).

[1]- يوسف محمد قطامي، مرجع سابق، ص: 272-273.

[2]-المرجع نفسه، ص: 264.

التجريد الانعكاسي: يعيد المعلم تنظيم هذه المعارف ككل ويحوله إلى معارف يمكنه تفعيلها ووفق احتياجاته: المثال: توظيفه للنواسخ وفق موقف تداولي الذي يحتاجه من حيث المعنى كما أن المتعلم سيحرص على السلامة النحوية.	المعرفة الداخلية (يستخدمها وفق احتياجاته، وتفكيره الشخصي) الخبرة المنطقية الرياضية(استخدامها بشكل استراتيجي وواع وبشكل صحيح.

وفي الوضعية المشكلة (التعلمية) يتم التجريد التجريبي بتوجيه من المعلم فالتوظيف هنا لا يكون جليا أو مطلوبا بشكل مباشر من المتعلم، لأنه في إطار تعلم معرفة جديدة وربطها بالسابقة،-فحسب محمود عبود - هي وضعية «لا تكون لها دلالة إلا إذا اعتمدت على معارف ومعطيات نابعة من المحيط (...) مخزنة في ذاكرته كما أنها تمثل تحديا في متناول التلميذ واقعي وممكن التحقيق ويقوم المدرس بدور الوسيط الضابط للوضعية التعلمية»[1]، والمقصود بكون التحدي واقعيا وممكن التحقيق هو أن لا يتم تعجيز المتعلم بل مساعدته للوصول إلى المعرفة الجديدة واكتشافها من جديد انطلاقا من توظيف ما سبق.

أما في الوضعية الإدماجية فالتوظيف يكون مطلوبا وبشكل صريح ومباشر في إطار التجريد الانعكاسي ليتمكن المتعلم من تفعيل المعارف الإجرائية والصريحة معا، وحل المشكلة المطروحة أمامه، لأن المعلم-كما يوضح محمد علي فنيش- يريد الوصول « إلى تعلم متمركز حول استخدامات المعرفة»[2]، ولا يمكنه أن يتحقق من استخدام المتعلم لهذه المعرفة إلا إذا طلب منه توظيفها في موقف ذي دلالة وليتضح مفهوم التوظيف بشكل أفضل، وتتمثل علاقة التعلم بالمعرفة المدرسية إجرائيا في أربع وظائف:

*الوظيفة البعدية: يؤكد محمد عسعوس تتمثل في كون «التعلم يحدث بعد عميلة تحصيل المتعلم الناتج عن تلقينه المعارف والمهارات فإن المتعلم يدمج هذه المعارف مع مكونات شخصيته»[3]، وهذا لا يتحقق بشكل مقصود ومخطط إلا في الموقف التعليمي فقد تمت

[1]-محمود عبود وآخرون، مرجع سابق، ص:35.

[2]- محمد علي الفنيش، مرجع سابق، ص: 167.

[3]-محمد عسعوس، مرجع سابق، ص: 71.

الإشارة إلى أن المتعلم ينطلق من معرفة سابقة ومعرفة لاحقة ولا يمكنه تعلمها إلا بعد التعرض لها فعلا.

*الوظيفة التمثلية: يرى محمد عسعوس أن هذه الوظيفة تؤكد أن «التعلم لا يحمل صفة الإضافة وإنما هو عملية بنائية تعبر عن عملية نمو الشخصية من حيث تناسق الجانب الحس حركي والجانب العقلي والجانب العضوي والجانب الاجتماعي والجانب الوجداني»[1]، وهنا يتم الربط المدمج بين المعارف إذ أنها لا تتراكم بعشوائية بل تنتظم في علاقات فكرية ومحددة وهنا يتميز كل متعلم عن الآخر لأنه ينظمها وفقا لقدراته الفكرية.

*الوظيفة الشرطية: إن التعلم حسب محمد عسعوس لا يحدث «إلا ضمن شروط معينة ومحددة فإذا توفرت هذه الشروط حدثت عملية التعلم»[2] ، وهذا يشير بشكل واضح إلى الوضعيات التعلمية والإدماجية.

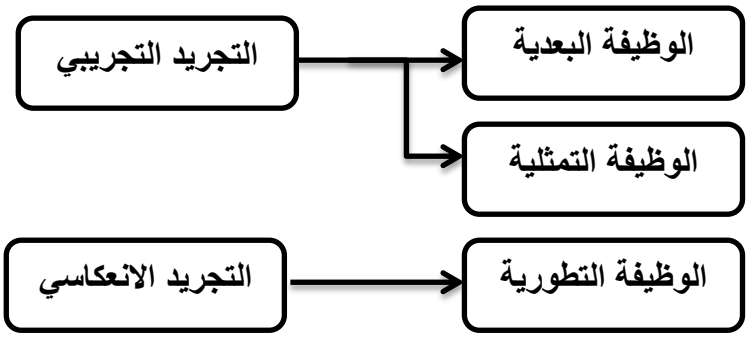
*الوظيفة التطورية: وتتميز بكونها ملحوظة، ودائمة إذيؤكد الباحث السابق بأنه «لا يحدث تعلم ما لم يُحدث تعديلا في السلوك مرغوبا فيه(...) ولا يحصل تعلم إلا إذا أدى إلى تطور»[3]، ولعل هذه الوظيفة هي الأهم لأنها ما يثبت أن التعلم قد حدث فعلا، فلا يكفي أن يحدد المتعلم الحالة الإعرابية للحال –مثلا–وأنه يبين الهيئة المؤقتة لصاحبه دلاليا (وظيفة بعدية) ولا يكفي أن يربط حالة النصب بمختلف علاماته(الفتحة الظاهرة والمقدرة، الياء في الاسم المثنى...)، ولا يكفي أن يحدده في نص ما ويعربه(وظيفة شرطية)، مفرقا بينه وبين بقية المنصوبات، ولكن يجب أن يوظفه في إنتاجه اللغوي(الوظيفة التطورية)، ويكون قادرا على تحديده بحيث يحقق كل شروط الحال(اسم نكرة، دال على هيئة مؤقتة،...) على أن يكون أسلوبه خاليا من الركاكة معبرا عن مقصد المتعلم وهذا ما يطلب من المتعلم من خلال عنصر التعليمات، والتي تعتبر أحد أهم العناصر المكونة للوضعية الإدماجية، وللتوضيح نورد المخطط التالي:

---

[1]–محمد عسعوس، المرجع السابق والصفحة.

[2]–المرجع نفسه والصفحة.

[3]–المرجع نفسه والصفحة.



ومن خلال هذا المخطط سنحاول ضبط **مفهوم التوظيف** ليكون كالتالي:

" **هو ما يوظفه المتعلم من تعلماته المحققة فعلا في موقف تعلمي تعليمي معين له كفاءة محددة على أن يعكس الوظيفة التطورية للفعل التعلّمي عنده**"، والمقصود بالموقف التعلمي التعليمي مجموعة من الدروس، والمقصود بالكفاءة المحددة تلك الكفاءة المسطرة لتلك المجموعة المحددة من الدروس.

أ-2/-الفرق بين الاستعمال والتوظيف: يعتبر الاستعمال usage مصطلحا لسانيا، وقد تمّ ضبطه في القاموس المتخصص كما يلي:«إنه كيفيات استخدام الناس للغة واقعا تحدثا وكتابة ويكون بذلك الاستعمال مرتبطا بالأداء»[1]، وهذا يثبت وجود فرق بين اللغة والكلام، و ضرورة التفريق بينهما، ثم تحديد العلاقة بين الكلام والأداء، ذلك أن اللغة –كما يشير أندري مارتيني- لا «تسفر عن وجودها إلا عبر الكلام (...) عبر أفعال الكلام، غير أنها لا تكمن فيه»[2] ، فالكلام مرتبط بالمتكلم وخصائصه المختلفة (صوته، طريقة نطقه، ...) واحتياجاته-الاستعمال الفعلي للغة هو الكلام- ولا يمكن اعتبار الكلام واللغة شيئا واحدا، ويوضح دي سوسير هذا الأمر قائلا:«إن اللغة هي أداة الكلام وحصيلته»[3] ، فهما إذن ليسا

---

(1) - Jack c.Richards.Ritchard Schmidt.op,cit,p :619.

(2) -أندري مارتيني، **مبادئ الألسنية عامة**، تر: ريمون رزق الله، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.لبنان، ط:01، ت: 1990م، ص: 31.

(3)- فرديناند دي سوسير، **علم اللغة العام**، تر: يوئيل يوسف عزيز، مر: مالك يوسف المطلبي، دار الآفاق، بغداد .العراق، ط:03، ت: 1985م، ص: 38.

الشيء نفسه، وهذا ما يوضح خصوصية الاستعمال في الكلام، موضحا أن اللغة لها وجود عند كل فرد من أفراد المجموعة ولكنها لا تتأثر بهم-صورتها المثالية التي لا تتحقق عند أي متكلم بها-، ذلك أن نظامها بمختلف مستوياته لا يتأثر بالفرد ومميزاته، ومن خلال ذلك يمكن اعتبار الكلام استعمالا للغة واقعا وهذا ما يؤكده دي سوسير فيقول:« أن الكلام هو مجموع ما يقوم به الناس ويضم: أ- الفعاليات الفردية التي تعتمد على رغبة المتكلم، ب-الأفعال الصوتية التي تعتمد أيضا على إرادة المتكلم وهذه الأفعال لابد منها لتحقيق الفعاليات المذكورة في أ»[1]، وهذا يثبت أن الكلام يتميز بالطابع الفردي الذاتي، وبما أننا في إطار الموقف التعليمي التعلمي فإن كلام متعلم اللغة باللغة الهدف يعتبر استعمالا أو أداء كلاميا بشكل عام. أما التوظيف فهو استعمال للغة ولكنه يتميز بارتباطه أساسا بالموقف التعلمي التعليمي، وبالكفاءة المحددة له، إنه ليس استعمالا اعتباطيا أو عفويا من طرف المتعلم للغة الهدف، بل هو مرتبط بالتعلمات وهو مقصود، تم التسطير له ويراد الكشف من خلاله عن مكتسبات قبلية محددة لدى لمتعلم وبالتالي عن كفاءته اللغوية.

ومن خلال ما سبق، فإن الاستعمال هو النتيجة النهائية لمجموع عمليات التوظيف، وهو أشمل منه، كما أن التوظيف يرتبط بالموقف التعليمي التعلمي على الخصوص فهو معدٌ من أجله، في حين أن الاستعمال يرتبط بالموقف التعليمي التعلمي بشكل عام؛ لأن المتعلم لا يمكنه إنتاج نص لغوي بدون استعمال اللغة.

أ-3-التوظيف وعلاقته بالتعليمات:سبقت الإشارة إلى التعليمات[2] وتم التأكيد على أهميتها في الوضعية الإدماجية بل إنها أهم مميزاته، ذلك أنها تتيح للمعلم تقويم التعلم الذي تحقق فعلا، بل وتقوم العملية التعلمية التعليمية (ونقصد بذلك عناصر المثلث الديداكتيكي)، ولا يمكن ضبط علاقة التوظيف بالتعليمات إلا من خلال فهم كيفية صياغة التعليمات في

[1] -فرديناند دي سوسير، المرجع السابق والصفحة.

[2] - تمَّ ضبط مفهوم "التعليمات" حسب منهج المقاربة بالكفاءات في القسم الأول الدراسة التميهيدية، ص: 47.

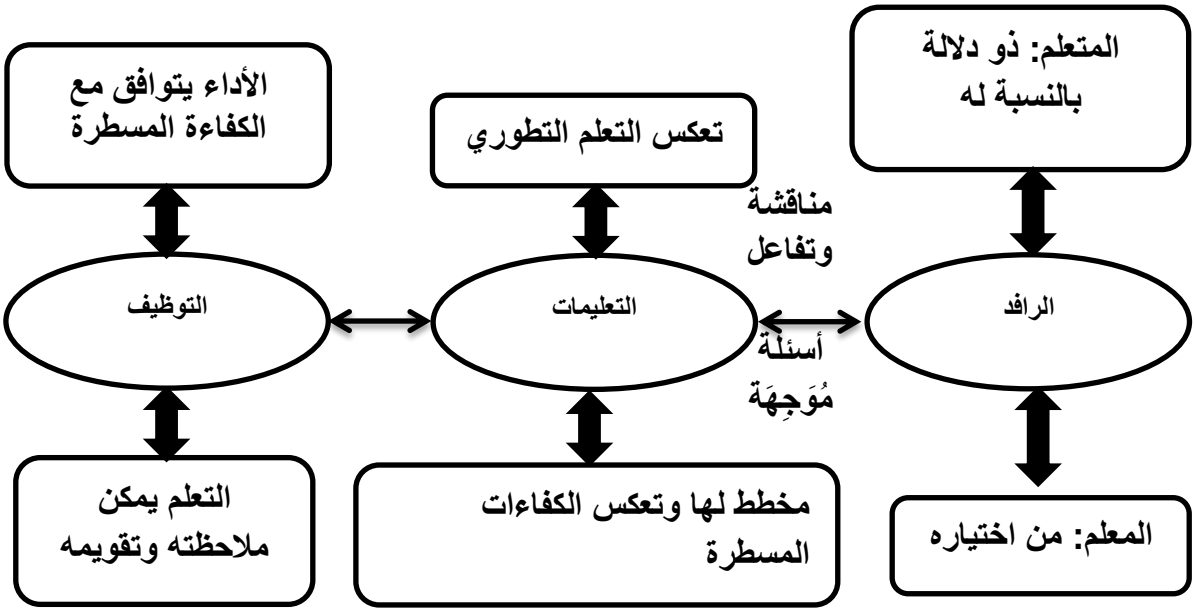
الحصة المخصصة للوضعية الإدماجية، إذ تعتبر أساسية فيها، وهي ترتبط-التعليمات-بالرافد كونه نقطة الانطلاق وترتبط بالإنتاج المنتظر -من المتعلم- كونه نقطة الوصول، غير أنه يجب التأكيد على أن هذه التعليمات ليست عشوائية فتخضع لاجتهاد المعلم الفردي[1]، وليست آلية فتخضع لما هو مسطر من كفاءات مستهدفة بشكل نمطي، بل هي تعليمات يسطرها المعلم بمعية المتعلم، وهذا في الحقيقة ما يدعو إليه جون بياجيه خاصة في المرحلة الثانوية إذ يجب أن تتاح الفرصة للمتعلمين —بتوجيه غير مباشر من المعلم- فرصة مناقشة الحلول للمشكل المطروح وتجريب الاقتراحات والبدائل التي يقترحونها مستغلين بذلك تفاعلهم مع البيئة من جهة وما تعلموه من جهة أخرى، ويسهم ذلك في رفع ذكاء الأفراد من خلال إعادة ضبط الخبرات والمعرفة الداخلية وتنظيمها بشكل واع ومنطقي ويسهم التفاعل بينهم في ذلك علما أن المتعلم يجب أن يطرح أسئلة استبصارية موجها بها هذه العملية بشكل ذكي[2]، ذلك أن المتعلم في الطور الثانوي يتميز بنضج فكري واجتماعي يؤهله للنقاش ويدفعه إلى التعلم من خلال تفاعله مع الآخرين كما يسهم هذا النقاش الذي يسعى لإيجاد حل للمشكلة بين المتعلمين إلى تصحيح المعارف الصريحة عند بعض المتعلمين وإن كانت مغلوطة أو مشوشة، ويكشف المتعلمين الأكثر نشاطا وتفاعلا عن معارفهم الإجرائية مما يتيح للبقية الاستفادة، وإذا كانت أسئلة المعلم فعالة، وقد تمَّ التخطيط لها بشكل جيد فإن المتعلمين هم من سيصل إلى

---

[1] — يجدر بنا التذكير بأن الاختيار الرافد والتخطيط للأسئلة لا يتم داخل القسم بل يتم التخطيط له خارج القسم وفق ما تمَّ أخذه من دروس في فترة محددة ولعل المذكرة التي يقوم المعلم ببنائها وبعناية لتخدم الموقف التعلمي التعليمي دليل على مدى انتظام العملية، وقد اقترحت الوزارة الوصية عدة نماذج للاستئناس وأوردتها في الوثائق التربوية المرافقة، كما هو الحال في"**دليل الأستاذ السنة الثالثة ثانوي**"(للاطلاع: دراجي سعيدي وآخرون، **دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها**، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مرجع سابق، ص: 21 - 48)، كما أن إعداد هذا المذكرات يجب أن يعكس مجموعة من الكفاءات التدريسية، يجب أن يتحكم بها المعلم. وفيما يخص مذكرة الوضعية الإدماجية يجب أن يمتلك المعلم ثلاثة كفاءات وهي: كفاءة تخطيط الإدماج، كفاءة تسيير الإدماج، كفاءة تقويم الإنتاج. ينظر: حسينة احميد، **تقييم مستوى التحكم لدي معلمي التعليم الابتدائي للوضعيات البيداغوجية المنتظمة في مناهج الإصلاح**، رسالة دكتوراه في تخصص علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين-سطيف 02، الجزائر، :2016م-2017م، ص: 269، وتبرز الكفاءة الأولى في اختيار الرافد وبناء مراحل الدرس نظريا، أما الكفاءة الثانية فتتمثل في تطبيق المذكرة واقعا في القسم مع المتعلمين، أما الكفاءة الأخيرة فتكمن في تقويم إنتاج المتعلمين واستخراج المعلومات منه عن سيرورة تعلمهم.

[2] -ينظر: يوسف قطامي، مرجع سابق، ص: 285. 286. 287.

التعليمات المسطرة فيضعونها على ضوء تعلماتهم في الدرس، ويربطونها بالرافد المقترح من طرف المعلم، وهذا في الحقيقة سيسهل تحقيق التعليمات في إنتاجهم ، لتتحول بذلك التعليمات (كاقتراح نظري)من شروط إلى واقع ملموس، وهو التوظيف في إنتاجهم اللغوي(تطبيق عملي)، والمخطط التالي يلخص العلاقة بين التعليمات والتوظيف:



- مخطط يوضح العلاقة بين التعليمات والتوظيف

أ-4/-علاقة التوظيف بالمكتسبات: تَمّ التوصل سابقا إلى أن المكتسبات[1] هي مجموع التعلمات التي يحصلها المتعلم فعلا، في نهاية كل درس أو فترة دراسية محددة، غير أن المكتسبات (التعلمات) قبل اكتسابها، تكون مكتسبات مستهدفة والتي تحددها زينب بن يونس بقولها أنها «الموارد المراد إرساؤها الكفاءات الختامية والكفاءات المستعرضة (الأفقية) منح المتعلم وضعيات تربوية تسمح له بالإنجاز والوصول إلى النتائج»[2] ، والمقصود بالموارد: مجموع المعارف والمعلومات والخبرات، أما الكفاءات الختامية —حسب الباحثة نفسها-فهي:« التحكم

[1] – تمَّ ضبط مفهوم "المكتسبات" حسب منهج المقاربة بالكفاءات في القسم الأول الدراسة التمهيدية، ص: 46.

[2] – زينب بن يونس، مرجع سابق، ص:99.

في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها وتحويلها»[1]، والكفاءة الختامية لتعلم اللغة هي استعمالها في مواقف تواصلية بشكل سليم نحويا وصحيح دلاليا وتداوليا، أما الكفاءة المستعرضة (الأفقية) –حسب ما تذهب زينب بن يونس–فهي «المساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد»[2]، وهذه الكفاءة لا تخص تعليمية اللغة فحسب، بل مختلف المواد ونجدها أساسا في المعارف الإجرائية كالكتابة وطرق التفكير، والربط بين المعارف الصريحة وخاصة القدرة على التوظيف، وبالتالي فالمكتسبات هي مجموع التعلمات التي حصلها المتعلم فعلا وأصبحت ضمن موارده المعرفية والخبراتية وله القدرة على استعمالها وبكفاءة في حل المشكلات التي يتعرض لها، ونصل بذلك إلى النقاط التالية:

–المكتسبات هي ما تحقق واقعا وفعلا من التعلمات المسطرة.

–يكشف التوظيف عن وجودها (كمعرفة صريحة) وعن جدواها من خلال الإدماج(كمعرفة إجرائية)، من خلال التعلم التطوري.

–يحدد التوظيف مدى فعالية هذه المكتسبات وإن كانت مدمجة في المنظومة الإدراكية البنائية للمتعلم فعلا، أم أنها مجرد معارف صريحة مخزنة يرددها المتعلم بآلية.

ب– أنواع التوظيف وأهميته في مجال تعليمية اللغة العربية.

ب–1/–أنواع التوظيف: لقد أفضت الدراسة التطبيقية إلى تقسيم التوظيف إلى أربعة أنواع:

–التوظيف الفعلي الصحيح: هو أن يحقق المتعلم التعليمة في إنتاجه اللغوي بشكل صحيح نحويا وسليم دلاليا، ومقبول تداوليا، مع تحديده بشكل واع ومقصود لموضع التعليمة، وبشكل

[1] –زينب بن يونس، المرجع نفسه، ص:80.

[2] – المرجع نفسه والصفحة.

واضح خاصة وأنه يطلب منه تمييز توظيفه عن بقية النص بالتسطير أسفله أو بكتابته بلون مغاير، وهذا قبل تقديمه للإنتاج اللغوي.

-التوظيف العفوي غير المحدد: هو أن يحقق المتعلم في انتاجه اللغوي الصحيح والسليم نحويا والمقبول تداوليا، ولكنه يعجز عن تحديده وتمييز، مما يدل على أنه لا يدرك بأنه قد حقق التعليمة، وهذا يشير إلى اكتسابه هذه المعرفة الصريحة(التعليمة) كمعرفة إجرائية، ولكنه لا يستطيع التعرف عليها من الناحية العلمية المعرفية، كأن يستعمل المتعلم حالا ولا يدرك بأنه حال، فلا يحدده كمطلوب للتوظيف.

-التوظيف القسري: هو أن يحقق المتعلم التعليمة في إنتاجه اللغوي بشكل سليم نحويا ولكن تحقيق هذه التعليمة كان على حساب الأسلوب فيكون غير مستساغ دلاليا وتداوليا، ويحدد المتعلم هنا موضع التوظيف بشكل واضح، وهذا يشير إلى أنه قد اكتسب الجانب المعرفي للتعليمة(المعرفة الصريحة)، وقد حاول استعمالها رغم قصور معرفته الإجرائية أي قصور قدرته على الإدماج.

-توهم التوظيف: وهو أن يتوهم المتعلم أنه قد حقق التعليمة ونجح في توظيف المطلوب، فيحدد موضع التعليمة ويعلّمها(يحددها) في حين أنها خاطئة، وهذا يعود إلى أن معارفه (الصريحة/ الإجرائية) مشوهة وغير مضبوطة أو لم تندمج في منظومة موارده ومعارفه.

ب-2/-أهمية التوظيف في مجال تعليمية اللغة العربية: تنبع أهمية التوظيف من أهمية التعليمة في حد ذاتها، ويمكن حصرها في النقاط التالية:

1-الكشف عن قدرة المتعلم في تفعيل تعلماته في بناء جديد[1]، إذ يتيح هذا للمعلم تحديد مستوى المعارف الإجرائية لدى المتعلم، وإن كان قادرا على ربط معارفه القديمة بالجديدة فعلا.

[1]-ينظر: زينب بن يونس، المرجع السابق، ص: 56.

2-يتيح للمتعلم إدماج معارفه حيث يتعلم كيف يدمجها[1]، وهذا سيؤثر على استيراتيجيته في التعامل مع التعلمات، إذ أن المعلم أثناء تسيير الإدماج (في الحصة)يساعد المتعلم على تحسين هذه المهارة وتطويرها.

3-يتمكن المتعلم من الممارسة الفعلية للغة من خلال بناء موقف تعلمي حقيقي[2]؛ وهذا يحقق انغماسا لغويا للمتعلم سواء أثناء مناقشة التعليمات وبنائها أو أثناء إنتاج الوضعية في حد ذاتها فالمعلم والمتعلمون يستعملون اللغة العربية بشكل تواصلي وتداولي، مما يتيح فرصة مثالية وواعية لممارسة اللغة العربية الفصحى.

4-تعتبر نتائج التوظيف أساسا مهما في عملية التقويم الذي «يسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتخاذ قرارات»[3]، وبشكل أكثر توضيحا فإن نتائج التوظيف تؤدي إلى تحديد مدى نجاعة وتيرة التعليم والتعلم كما أنها تقيس جدوى مخرجات المنهج وتسعى لتحسينها مع ضبط للمسار التربوي، مما يعني أن عناصر المثلث الديداكتيكي يتم تقويمها في الحقيقة: فالتوظيف يقوّم المتعلم (مدى تحسن كفاءته واستفادته من مكتسباته)، وبالتالي يتم تقويم المعلم من حيث كفاءته التعليمية ومدى جدوى الطرق والوسائل التعليمية التي اتبعها والوضعيات التي اقترحها، وكذلك المحتوى من حيث موضوعه وترتيب عناصره.

5-يعتبر التوظيف حلا لظاهرة التحاشي، فالمعلم يمكنه معرفة ما يريد عن مكتسبات المتعلم من خلال ضبط التعليمة، وتوجيهها.

6-ملاحظة الأداء الاستقبالي للمتعلم من خلال الأداء الإنتاجي(سواء أثناء المناقشة)، أو من خلال التوظيف فهو بذلك يعرف ما يوجد عند المتعلم فعلا، وحتى توهم التوظيف يكشف عما يوجد لدى المتعلم فعلا.

[2] -ينظر:زينب بن يونس، المرجع السابق، ص: 57.
[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 58.
[2] – المرجع نفسه، ص: 59.

7-إن التوظيف يعتبر جهدا لتوحيد الأخطاء، وحصرها في مجال واحد(نحوي، بلاغي،...)، ذلك أن المتعلمين يتعرضون كلهم لتعليمية موحدة، وهذا مفيد جدا في تطوير البرامج وترتيب المادة ونوع مفرداتها، ذلك أن «الاهتمام بأخطاء الجماعة (...) هي التي تفيد المناهج والإجراءات التصحيحية المصنفة للجماعات»[1].

خلاصة:

كان من الضروري التركيز على تعليمية اللغة العربية في إطار منهج المقاربة بالكفاءات، ذلك أن كل مادة دراسية تنعكس بخصوصية طبيعتها اللغوية على هذا المنهج، فتختلف عن بقية المواد في الطرح والعرض، وإن اتفقت معها في الخطوط العامة للمنهج كموضوع للتعلم، كما كان من الضروري ضبط مفهوم التوظيف والتفريق بين أنواعه، وذلك لبناء القاعدة النظرية للـ"الخطأ" الذي سيتم رصده ودراسته في البحث الميداني، وقد خلصنا إلى النقاط التالية في المبحث الأول لهذا الفصل:

- ✓ تستفيد اللغة العربية كغيرها من المواد الدراسية مما تقدمه التعليمية العامة لها في إطار منهج المقاربة بالكفاءات من حيث الطرائق والوسائل والمواقف التعليمية.
- ✓ تراعى في تعليمية اللغة العربية عناصر المثلث الديداكتيكي، وتحدد الخصائص التي يجب أن توفر في كل عنصر.
- ✓ تعتمد تعليمية اللغة على مفهوم القدرة على التعلّم الذي يرتكز أساسا على المتعلم: باعتباره المستهدف في العملية التعلمية التعليمية، وباعتباره مستعملا للغة.
- ✓ تتميز تعليمية اللغة العربية عن غيرها من المواد الدراسية وهذا انطلاقا من طبيعتها اللغوية، بمجموعة من المصطلحات أهمها: المهارات الأربعة، الكفايات الثلاثة.
- ✓ اهتمام الباحثين بواقع تعليمية اللغة العربية وبنواتج هذا التعلم واقعا.

وفي محاولتنا لتأسيس معرفي مضبوط لمفهوم "التوظيف" وضبط حدوده وخصوصيته وأنواعه في المبحث الثاني، والذي كان لابد من أن تناوله ضمن مجموعة من المفاهيم التي تسهم في بنائه وتتقاطع معه في إطار الوضعية الإدماجية ومميزاتها، فقد خلصنا للنقاط التالية:

---

[1] - محمد اسماعيل صيني. اسحاق محمد امين، مرجع سابق، ص: 142.

- ✓ لايمكن ضبط مفهوم التوظيف إلا من خلال فهم "التعلم" وفق منهج المقاربة بالكفاءات.
- ✓ التوظيف هو ما يطلب من المتعلم بشكل مخصوص ومدروس في الوضعية الإدماجية.
- ✓ يرتبط مفهوم التوظيف بكل من: الاستعمال، التعليمات، المكتسبات القبلية، ويتكون من خلالها.
- ✓ يكشف التوظيف عن المكتسبات القبلية، ويحدد مدى جدواها.
- ✓ يساهم التوظيف في التقليل من آثار ظاهرة التحاشي.
- ✓ يكشف التوظيف عن أخطاء الجماعة مما يسهم في تعديل مسار العملية التعلمية التعليمية من حيث اختيار مفردات المادة وترتيبها وطريقة عرضها.

الفصل الثاني:

بناء وضعية نموذجية لمتعلم الطور الثانوي

المبـــــــحث الأول:

تعريف مــجتمع الدراسة وخصـــــــوصياته

المبـــــــحث الثاني:

مرجعيات بناء الوضعية الإدماجية ومضمونها

تمهيد:

تعتبر الوضعية الإدماجية من أهم العناصر المكونة لمنهج المقاربة بالكفاءات، الذي يركز على المتعلم، لذلك ترتبط به وتركز على تنمية كفاءته لإدماج معارفه وخبراته، بحيث تدفعه إلى توظيف مجموع تعلماته الصريحة والإجرائية في موقف ذي دلالة؛ لذلك لابد أن تُؤخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم ومميزاته، وفي الوقت نفسه أن تحقق –هذه الوضعية–ما تسعى المدرسة إلى تكوينه وتنميته في هذا المتعلم، لذلك سيتم وصف العينة من هذا المنظور وبكل مميزاتها واختلافاتها، والإحاطة بما يجب مراعاته في بناء هذه الوضعية الإدماجية.

1- تعريف مجتمع الدراسة وخصوصياته:

لايمكن اعتبار الطور الثانوي طورا تعليميا كالذي يسبقه أو كالذي يليه، إنه يمس شريحة مجتمعية، في أهم مراحل تكونها ونضجها الفكري والاجتماعي، وهذا ما يثبته العنصر التالي.

أ- الطور الثانوي في المدرسة الجزائرية:

أ-1/-تعريف الطور الثانوي: هو الطور الذي يلي التعليم الإلزامي[1] ، ويسبق التعليم الجامعي، إنه هو يمثل –حسب وزارة التربية الوطنية- «المسار الدراسي لمرحلة التنوع والتوجيه والتحضير للتعليم العالي أو الحياة المهنية»[2]، فالمقصود بالتنوع والتوجيه هو بداية التخصص؛ إذ يكون التعليم قبل الثانوي موحدا، لكنه في التعليم الثانوي يتميز بالفصل بين المتعلمين وتوجيههم حسب ملامحهم العلمية وميولاتهم وكذا درجاتهم وتحصيلهم العلمي، وهذا يؤهلهم إما للدراسة الجامعية-التخصص- أو التخصص في مراكز التكوين المهني(الحياة المهنية) لذلك يعتبر التعليم الثانوي ذلك الطور الذي يتم فيه-حسب الوزارة الوصية- «تزويد كل تلميذ في نهاية مساره بمؤهلات مؤكدة تمكنه من مساهمة نشطة في المجتمع (...) في تحديد التخصص التدريجي في مجال من المجالات (...) وينبغي أن تمكن الترتيبات البيداغوجية أكبر عدد من التلاميذ من تحقيق النجاح في مسارهم الدراسي الثانوي وامتلاك الكفاءات الضرورية لمواصلة

---

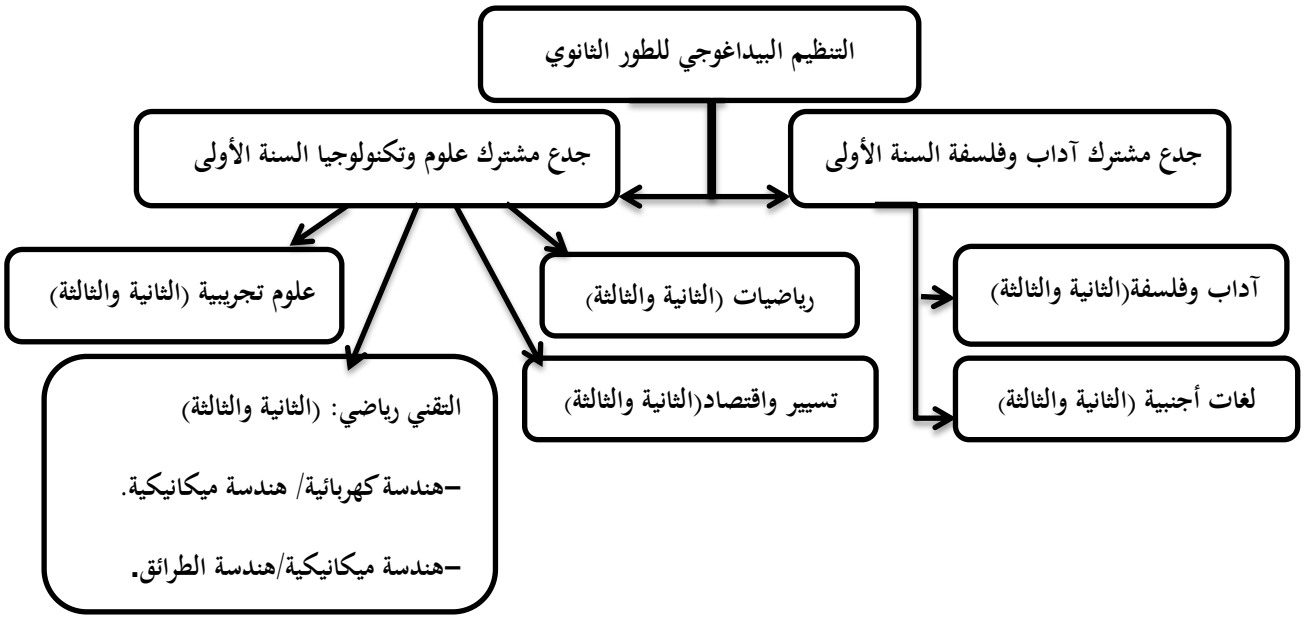
[1] – تنقسم المراحل التعليمية في المنظومة الجزائرية إلى قسمين أساسيين : التعليم الإلزامي (المؤمن): ويتكون من الطور الابتدائي والطور المتوسط ويمتاز باجباريته مما يؤمن التعليم للتلاميذ من ست إلى ستة عشر سنة. ينظر: سعد لعمش، مرجع سابق، ص: 40.

[2] – اللجنة الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت: مارس 2009، ص: 37.

الدراسة أو تكوين عال بنجاح»[1] ، ويمكن بذلك اعتبار الطور الثانوي عتبة مهمة ليحدد المتعلم مساره المهني ومستقبله الحقيقي.

أ-2/-تنظيم التعليم الثانوي وهيكلته البيداغوجية:

تستقبل المدارس الثانوية هؤلاء الناجحين في الطور المتوسط وتفاديا لحدوث قطيعة معرفية مع ما سبق أخذه في الطور الإلزامي، فقد تم الحرص على الاستمرارية التربوية البيداغوجية من خلال الحفاظ على نفس المواد التعليمية مع توجيه مدروس حسب ملامح الناجحين إلى قسمين: أدبي وعلمي[2]، وهذا التوجيه يعتبر أوليا، إذ يليه توجيه آخر أكثر دقة وموضوعية في نهاية السنة الأولى جدع مشترك آداب ونهاية السنة الأولى جدع مشترك علوم وتكنولوجيا[3]، ذلك أن المتعلم بعد السنة الأولى (الجدع المشترك) يأخذ فكرة جيدة عن التخصص الذي هو في إطاره، ويمكنه أن ينتقل إلى مسارات متوفرة له بدءا من السنة الثانية، وتتنوع الهيكلة البيداغوجية للطور الثانوي وتتمثل فيما يلي[4]:



---

[1]-اللجنة الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج**، المرجع السابق، والصفحة.

[2] - إذ تُقدَّم للتلاميذ وأوليائهم توضيحات حول هذا التوجيه خلال سنتين قبل انتقال التلميذ إلى الطور الثانوي مع تقديم بطاقات للرغبات مع التأكيد لهم أن معيار التوجيه هو قدرات المتعلمين ونتائجه من ولا يمكن لميولهم أن تتحكم لوحدها في التوجيه: ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية، المنشور49 المؤرخ في 16 فيفري 2008م، **المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجدعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ت، ع: 13، ص:5.

[3] - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة**، مرجع سابق، ص: 37.

[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص:39.

أ-3/-مهام الطور الثانوي:

لقد سبقت الإشارة إلى أن الطور الثانوي يعتبر عتبة مهمة للدخول إلى الحياة الاجتماعية بالنسبة إلى المتعلم، سواء في الدراسة الجماعية أو الحياة المهنية، وذلك عائد أساسا إلى تلك المهام العامة التي وُكل بها هذا الطور تربويا وبيداغوجيا وعلميا، والتي تمثلت في النقاط التالية[1]:

1)- التحضير لمواصلة الدراسات الجامعية مع احترام التخصصات وذلك بتنمية قدرة المتعلم على اكتساب المعارف وإدماجها.

2)- اكتساب القدرة على التحليل والتقويم والحكم وإيصال المتعلم إلى استقلالية الحكم.

3)-تنمية روح النقد واحترام البيئة الملكية العامة وحقوق الآخرين.

4)- ترسيخ قيم حب العمل والدقة وحب الاتقان.

5)- تنمية وتعزيز القيم الروحية الأصيلة للمجتمع الجزائري، وما تتميز به من قيم إنسانية.

6)-تعزيز الشعور بالانتماء إلى الأمة العربية الإسلامية والافتخار بما يميزها من إرث حضاري.

وتعكس هذه المهام ما يتميز به الفرد الفعال، خاصة وأنها لا تركز على الجانب الاجتماعي الثقافي فحسب، بل تركز أيضا على كفاءات المتعلم التعلمية مما يضمن اندماجه في المجتمع بشكل أفضل، وتحاول أن تؤهله ليكون قادرا على التكيف مع المراس المهني الذي يختاره أو يتاح له.

ب-ملامح المتعلم في الطور الثانوي في تعليمية اللغة العربية:

لا يمكن تحديد ملامح المتعلم في الطور الثانوي، إلا إذا تمَّ تحديد مفهوم الملمح وبيان أهميته في العمل البيداغوجي التربوي:

---

[1]-ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة**، المرجع السابق، ص: 38.

ب-1/-تعريف الملمح وأهميته: الملمح يتعلق أساسا بالمتعلم، وبما يجب أن يتميز به من كفاءات وخصائص؛لذلك تحدده زينب بن يونس بقولها أنه«معارف ومهارات وسلوكات» [1]، والتي يجب أن يتزود بها المتعلم إثر تمدرسه في طور ما، ولتسهيل ضبط مفهوم الملمح وربطه بالمنهج التعليمي، ترى اللجنة الوطنية للمناهج أن ملامح التخرج يجب أن تُضبط بصيغة كفاءات محققة ، ذلك أن الملمح يتمثل في كونه خلاصة ونظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعلمية أو مسار دراسي كامل وليس تراكما للكفاءات الختامية [2]، وهذا يشير بشكل واضح إلى أن التركيز لا يكون على المعارف فحسب، بل على الخبرات وكفاءة التعلم والتعامل مع المواقف الجديدة بتجنيد ملامحه التي حققها سابقا(ملامح الدخول)ليحقق الملامح المقبلة(ملامح الخروج)، كما أن هذه الملامح لا ترتبط بالمادة التعليمية فحسب(قصير المدى)بل ترتبط بالغايات والأهداف بعيدة المدى، ولذلك للملمح أهمية في إعداد البرنامج وهيكلته في مراحل وسنوات. وتحديد الملمح يساعد على[3]:

1-جعل غايات المدرسة عملية أكثر، ويربطها بالرهانات الاجتماعية.

2-تضمن الانسجام العمودي بين الكفاءات الختامية لمختلف المراحل التعليمية للمادة الواحدة من جهة، ولمختلف المواد من جهة أخرى.

يوفر الملمح معايير التقويم الختامي، ومجمل الجوانب المتعددة (المعرفية، الإجرائية، الوجدانية، الاجتماعية...، وعليه فإن الملمح يرتبط بغاية المدرسة أولا، وبالكفاءات الختامية للمادة الواحدة، بالكفاءات المستعرضة لمختلف المواد الدراسية، ليصنف بذلك الملمح بالشمولية والعمق والإستمرارية، والملمح نوعان:« ملمح الدخول (نقطة الانطلاق) وملمح التخرج (نقطة الوصول)»[4] ، وبينهما المسار الدراسي أي مجموع المواقف التعلمية التعليمية بكل عناصرها.

ب-2/-الملامح المسطرة للمتعلمين في الطور الثانوي: للسنوات الثلاثة في مجال تعليمية اللغة العربية، ويتم إيرادها بالفصل بين المستويات الثلاث:

---

[1] -زينب بن يونس، مرجع سابق، ص: 79.

[2]-ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة**، مرجع سابق، ص:30.

[3]-ينظر:المرجع نفسه، ص:29-30.

[4]-المرجع نفسه، ص:29

1-السنوات الأولى: لقد تمَّ بناء البرامج الدراسية وضبط مفردات المواد التعليمية حتى لا تُحدث قطيعة مع ما يسبق هذه المرحلة معرفيا؛ لذلك تصرح اللجنة الوطنية للمناهج أنه «في بداية هذه المرحلة من التعليم الثانوي ينصب الاهتمام على تعزيز التعلّمات السابقة في مجال التعامل مع النص، مع السعي إلى تعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم»[1]، ويمكن تقسيم الملامح إلى ملامح الدخول وملامح الخروج:

-ملامح الدخول: وقد تم ضبط ملامح الدخول للطور الثانوي، دون الإشارة إلى الشعبة والتخصص، ذلك أن المتعلمين في الطور المتوسط لم يتم تدريسهم حسب التخصص، وعليه فإن لكل المتعلمين نفس ملامح الدخول والتي تتمثل حسب الوزارة الوصية في النقاط التالية:

«-القراءة الجهرية، مقروءة بسلامة في النطق وحسن الأداء وضبط الحركات وتمثيل للمعنى.

-فهم المعاني المتعددة للكلمات.

-مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.

-تمييز الصواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.

-فهم محتوى المقروء ومناقشة أفكاره الرئيسية والجزئية.

-تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي» [2].

وبتحليل هذه الملامح نجد أنه قد تمَّ التركيز على ثلاث مهارات بشكل أساسي:

أولا: التركيز على مهارتي المحادثة والاستماع: إذ أن المتعلم يفهم اللغة، وله القدرة على المناقشة ويفرق بين المفردات دلاليا(الحقول الدلالية)، وصرفيا(البنى الصرفية)، ويفهم موضوعات النصوص بشكل يؤهله لتحديد الأفكار ومناقشتها وحتى تلخيصها(الأداء الاستقبالي).

ثانيا: مهارة القراءة: تتمثل أساسا في القراءة بشكل جيد وصحيح مع احترام الحركات الإعرابية علما أن النصوص غير مشكلة، مما يعني أن المتعلم يمتلك النحو الضمني غير المباشر باعتماده على السماع.

---

[1] -اللجنة الوطنية للمناهج. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، **مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت:جانفي 2008م، ص:15.

[2]-اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت: 2008، ص:6.

ثالثا: مهارة الكتابة: لم يتم التركيز على مهارة الكتابة(الإنتاج اللغوي)، إلا في عنصر التلخيص، غير أن حقيقة امتلاك المتعلم للمهارات الثلاث السابقة تؤهله للمهارة الرابعة (الكتابة).

-ملامح الخروج: لقد تمّ ضبط ملامح الخروج في السنوات الأولى للجذعين المشتركين العلمي والأدبي بشكل مختلف نظرا لاختلاف التخصص والتوجه العلمي، وحسب الوزارة الوصية هي كالتالي:

جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
إصدار الأحكام على النصوص المقروءة إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم التمييز بين الصور البيانية التي بلغ بها الأديب معانيه ومافيها من قوة تأثيرها في النفس. البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق. توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصية الإدماج . ابداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير. تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصلي دال. الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.	استنتاج عناصر العمل الأدبي شكلا ومضمونا واصدار أحكام معللة عليه. ابداء الرأي في موضوع ذي دلالة يطرح عليه لتوظيف مكتسباته العلمية. انتاج نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصلي دال. توظيف الأسس التي يقوم عليها الأسلوب المؤثر بمراعاة خاصية الإدماج. البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق. كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصلي دال. الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

إن هذا الجدول[1] يبين الفروقات بين ملامح خروج المتعلم في كلا الشعبتين، والذي نتج عن اختلاف التخصص، غير أنه سيتم ضبط الخصائص المشتركة، والخصائص المميِّزة:

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، المرجع السابق، ص:7.

- استعمال اللغة بشكل وظيفي علمي، من خلال النقد الموضوعي المبني على حقائق لغوية علمية.
- التعامل مع المراجع والمصادر اللغوية بشكل علمي.
- إنتاج نصوص متنوعة مع التركيز على النمط الحجاجي والتفسيري في وضعية ذات دلالة مع التركيز على الإدماج.

*الخصائص المميزة للشعب الأدبية: يتم التركيز في الشعب الأدبية على الجانب الفني الإبداعي، والنقدي الأدبي، ذلك أنه يجب تنمية ذوقه الفني الذي يرتبط بشخصيته، وذاتيته فيمكنه ذلك من إطلاق احكام نقدية حول جماليات النص، اِنطلاقا من معارفه اللغوية وذوقه الخاص.

*-**الهدف الختامي المندمج للسنوات الأولى ثانوي(أدبي/ علمي)**: يعكس الهدفُ الختامي الكفاءةَ الختامية التي يخرج بها المتعلم من السنة الأولى ثانوي، وتؤهله لمواصلة تعليمه الثانوي، وقد تم ضبطه في الوثيقة الرسمية للمناهج كالتالي:« في مقام تواصلي دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعددة» [1] .ونجد أن التركيز هنا على أن اللغة يجب أن تستعمل وفق حاجات المتعلم (التواصل)، وأن تكون التعلمات ذات دلالة ويتضح ذلك من خلال توظيفه للمكتسبات القبلية.

2-السنوات الثانية: يخرج المتعلم من السنة الأولى(الجذع المشترك) سواء كان علميا أو أدبيا، ليتم توجيهه مرة أخرى نحو تخصص يتناسب أكثر مع قدراته وميوله وقد سبقت الإشارة إلى الهيكلة التنظيمية التي تحكم الطور الثانوي من حيث التخصص.

*ملمح الدخول: يعتبر ملمح الخروج من السنوات الأولى، ملمحا للدخول للسنوات الثانية.

*ملمح الخروج: -الشعب الأدبية: ينتقل المتعلم من السنة الثانية إلى السنة الثالثة بعد أن يحقق مجموعة من الكفاءات التي تحقق الملامح التي تم حددتها اللجنة الوطنية للمناهج وهي كالآتي: «إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بالمحاور

[1]—اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، المرجع السابق، ص:8.

المطروحة في تدريس نشاطات المادة وذلك: في وضعيات ذات دلالة يتمثل خصائص الوصف والسرد أو الحجاج وبمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض، التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال»[1].

-الشعب العلمية: لا يمكن للمتعلم الانتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة إلا بعد أن يحقق مجموعة من الكفاءات التي تحقق له الملامح التي حددتها الوزارة الوصية والتي تنبني أساسا على: «إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع حجاجي أو وصفي أو سردي وذات علاقة بالمحاور المطروقة في تدريس نشاطات المادة وذلك: في وضعيات ذات دلالة يتمثل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج بمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض» [2].

*نلاحظ أن الفرق بين ملامح الخروج للشعب العلمية والأدبية هو التركيز على جانب الممارسة اللغوية التي تجعل المتعلم ذو التخصص الأدبي متحدثا جيدا ومتذوقا للأدب بتنمية ذائقته الفنية في حين تمّ التأكيد في كلا الشعبتين على الأداء الإنتاجي بمهارتيه : مهارة الكتابة ومهارة المحادثة.

***الهدف الختامي الهدف الختامي المندمج للسنوات الثانية ثانوي(أدبي/ علمي):**

سطرت الوزارة الوصية الهدف الختامي الآتي في الشعب الأدبية:« في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج –مشافهة وكتابة–نصوص متنوعة في أشكال متعددة من التعبير تتوافر على البنية الدلالية والشكلية»[3]، لقد تمّ التأكيد على الهدف الختامي للسنوات الأولى، إضافة إلى التركيز على الدلالية(الحقول الدلالية)والشكلية(التركيز على أجناس الأدبية والتفريق بين المقالة والقصة وغيرهما...).

---

[1] – مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها**. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: آداب وفلسفة. لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت:جانفي 2006م، ص:6

[2]– مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها**. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: الشعب العلمية: علوم تجريبية. رياضيات.تقني رياضي. تسيير واقتصاد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت:جانفي 2006م، ص:5.

[3]– مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها**. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: آداب وفلسفة. لغات أجنبية، مرجع سابق، ص:7.

أما في الشعب العلمية فالهدف الختامي-حسب اللجنة الوطنية للمناهج- هو «في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج –مشافهة وكتابة-نصوص متنوعة في أشكال متعددة، تتوافر على بُعدي الاتساق والانسجام[1] » [2].

ولقد تمّ التأكيد على الهدف الختامي للسنوات الأولى مع التركيز على جانبي الاتساق والانسجام في النصوص المنتجة مما يدل على التركيز على الربط المنطقي والوظيفي بين عناصر النص اللغوية وهذا يؤكد على ضرورة تنمية التفكير.

3-السنوات الثالثة: تتميز السنوات الثالثة ثانوي بأنها آخر محطة في الطور الثانوي وأهم ما يميزها هو اختبار البكالوريا الذي يعتبر رخصة للدخول إلى الجامعة أو إلى بعض معاهد التكوين المختصة المختلفة.

*ملمح الدخول: يعتبر ملمح الخروج من السنوات الثانية ثانوي، هو ملمح الدخول للسنوات الثالثة.

*ملمح الخروج: من المنطقي أن تكون ملامح الخروج من الأقسام الأدبية مختلفة عن الأقسام العلمية، وقد تمَّ ضبطها كالتالي:

-الشعب الأدبية: تتمثل-حسب الوثيقة الرسمية- في نقطتين:«- ضمان تكوين متين في الأدب وعلوم النصوص يمكن المتعلم من متابعة تكوين عال في الآداب واللغات -اكتساب كفاءة عرضية في مجال المواد الأدبية والعلوم الإنسانية والاجتماعية»[3].

---

[1] – تحديد مفهوم الاتساق والانسجام: الاتساق: يشير إلى الاتساق إلى العلاقات التركيبية النحوية بين عناصر الجملة الواحدة ثم بين الجمل ومل ينتج عنها من ترابط معنوي ناتج عن العلاقات النحوية بغض النظر عن المعنى العام، أما الانسجام: فيتمثل أساسا في العلاقات الدلالية بين الجمل وتعالقها وفقا للسياق النصي فمجموعها لا يمثل نصا بل خطابا منسجا ساهم الاتساق في بيان انسجامه معنويا. ينظر: محمد خطابي، **لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص**، المركز الثقافي، الدار البيضاء. المغرب، ط:02، ت:2006م،ص:31....36. وإن كان الاتساق يشير إلى الجانب اللغوي التركيبي فإن الانسجام ينطلق من الاتساق ويرتبط بالجانب المعنوي للموضوع المطروح في النص.

[2] –مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها**. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: الشعب العلمية: علوم تجريبية. رياضيات. تقني رياضي. تسيير واقتصاد، مرجع سابق، ص:6.

[3] –اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة**، مرجع سابق، ص:40.

ونلاحظ أن هذا الملمح يؤكد تمكن المتعلم من اللغة العربية تمكنا يؤهله لمتابعة دراسته الجامعية سواء اختار التخصص اللغوي الأدبي أو اختار تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية والتي تعتبر فيها اللغة أداة ضرورية أساسية. وهذا يتوافق إلى حد كبير مع ما أكده عبد الرحمن الحاج صالح، الذي أكد على ضرورة اكتساب المعلم للغة العربية وتمكنه منها قبل دراساته الجامعية المتخصصة بها[1].

-الشعب العلمية : وقد تمّ ضبط الملمح للأقسام العلمية في نقطة واحدة حسب الوثيقة الرسمية وهي:« اكتساب التلاميذ كفاءات لسانية تمكن المتخرج من متابعة تكوين عال باللغة العربية أو اللغات الأجنبية»[2]. ويؤكد هذا الملمح أن المتعلمين في الشعب العلمية يجب أن يتمكنوا من اللغة العربية لأن أبواب التخصص اللغوي والأدبي في الجامعة مفتوح لهم كخيار، ولا يمكنهم متابعة دراساتهم في التخصص إلا إذا امتلكوا للغة تؤهلهم لذلك.

***الهدف الختامي المندمج للسنوات الثالثة ثانوي(أدبي/ علمي)**: تعتبر هذه السنة-كما سبقت الإشارة- سنة التخرج من التعليم الثانوي، إنها السنة التي يصبح فيها المتعلم مؤهلا لاختيار مساره العلمي والعملي ولذلك نجد أن الهدف الختامي لتعليمية اللغة العربية موحد لكل الشعب، وقد تمثل فيما يلي[3]:

1- استعمال اللغة العربية باعتبارها لغة حية.

2- تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي

3- تزويد المتعلم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة.

4- إعادة الاعتبار للجانب الكتابي وصولا إلى الجانب الفني الإبداعي(شعر، رواية، قصة...).

---

[1] - هذا في الحقيقة ما تمَّ التوصل إليه في الفصل الأول للقسم الثاني، إذ أنه من شروط معلمي اللغة العربية اكتمال الملكة اللغوية لديهم قبل المرحلة الجامعية.(عنصر تعليمية اللغة العربية وعناصر المثلث الديداكتيكي"المعلم" أنظر ص:87، 88، 89).

[2] - اللجنة الوطنية للمناهج، **المرجعية العامة**، مرجع سابق، ص:40.

[3] -ينظر: المرجع نفسه، ص:52. 53.

5- بناء الثقة بين المتعلمين واللغة العربية ليتمكنوا بها من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والفنية واستثمارها.

ونلاحظ أن الهدف الختامي يسعى إلى إعادة الاعتبار للغة العربية الفصحى استعمالا وممارسة، وليس من الجانب التعبيري اليومي فقط وفق مقامات تواصلية، ولكن أيضا من الجانب العلمي المعرفي الذي يسهم فيه طلبة التخصصات العلمية المختلفة، والجانب الأدبي الفني كالترجمة، والإبداع الأدبي الفني...؛ وهذا بالتأكيد سيعيد للغة العربية مكانتها، كما سيسهم في القضاء على مظاهر الضعف في اللغة العربية، ليس بين المتعلمين فقط، بل بين متحدثيها بشكل عام وذلك بدخولها إلى الواقع اليومي وبقوة.

ج- خصوصية مجتمع الدراسة: إن عينة هذه الدراسة تتمثل في تلاميذ الطور الثانوي لثلاث سنوات متتابعة (السنة الأولى، الثانية، والثالثة) للشعبتين الأدبية والعلمية على اختلاف التخصصات الموجودة، إذ تمت متابعة التلاميذ ذاتهم (أفراد العينة) طوال فترة تواجدهم في الطور الثانوي، وهذا يعتبر عنصرا ثابتا، إلا أن نوعية المدرسة كانت من متغيرات الدراسة؛ إذ شملت الدراسة ثلاثة أنواع من المدرسة في المنظومة التربوية الجزائرية: المدرسة العمومية، المدرسة الحرة، المدرسة الخاصة، لذلك من الضروري عرض تفاصيل العينة المختارة (مجتمع الدراسة) من هذه الحيثية، للتفريق بين الأنواع الثلاثة وتحديد الفروقات بينها:

ج-1/-المدرسة الثانوية العمومية(النظامية): لقد تمّ تعريف الثانوية في النظام التربوي الجزائري بعدة تعاريف أهمها-حسب التشريع المدرسي-:

«-هي شخصية معنوية اعتبارية تستمد أهليتها من الغرض الذي أُنشئت لأجله(...) حيث تقضي أن يكون للشخص الاعتباري أهلية في الحدود التي يُعينها عقد إنشائه أو التي يقررها القانون»[1].

-هي« نظام (...) من العناصر يستخدم بغرض تحقيق هدف أو مجموعة من أهداف محددة على أساس ارتباطات وعلاقات فعالة ودائمة والمؤسسة في الواقع ما هي إلا مجموعة من العناصر البشرية والمادية»[2].

---

[1]-إعداد: سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مر: إبراهيم قلاتي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة.الجزائر،ج:02، د.ط، ت:2010م، ص:9.

[2]- المرجع نفسه، ص: 8.

-«التعليم الثانوي يمنح هذا النوع من التعليم الذي يطبعه الوصف العام والارتباط التكنولوجي ثلاث سنوات في الثانويات ينظم في جذوع مشتركة في السنة الأولى وشعب في السنة الثانية» [1].

وبشكل عام قد تمّ ربط المدرسة الثانوية في التعاريف:

-بالهدف من إنشائها: أي توفير بيئة للتعليم الناشئة لمدة معينة(ثلاث سنوات).

-بمجموع العناصر المكونة لها: ماديا(المنشأة) وبشريا(الطاقم التربوي- المتعلمون).

ونخلص إلى أن الثانوية هي مؤسسة تعليمية ذات طابع قانوني تقوم على جهود طاقم تربوي متخصص، هدفه توفير بيئة تعلمية فعالة للمتعلمين لمدة ثلاث سنوات، وتعتبر من القطاع العمومي الذي يتميز بتحقيق مبدأ مجانية التعليم ذلك أن«مجانية التعليم مضمونة في جميع المستويات وفي جميع المؤسسات العمومية التي تسيرها الدولة»[2]، لذلك تفتح الثانويات العمومية النظامية أبوابها لكل الناجحين في شهادة التعليم المتوسط، و«تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي»[3]، ويستطيع المتعلم بنيله لهذا المؤهل العلمي الالتحاق بالدراسات الجامعية أو الميدان المهني وفق قدراته وطموحه.

*-الثانوية العمومية المختارة كمجتمع الدراسة: "ثانوية محمد الأخضر الفيلالي"[4]: تمَّ فتح أبواب ثانوية محمد الأخضر الفيلالي سنة 1974م، وهي من الثانويات العمومية بولاية غرداية –الجزائر، ويدرس فيها سنويا ما يزيد عن الألف تلميذ، وتقدم التخصصات الأدبية(آداب وفلسفة، اللغات الأجنبية: حيث تُدرس اللغة الإسبانية)، والتخصصات

---

[1]–سعد لعمش، المرجع السابق، ص:11.

[2]- إعداد: سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مر: إبراهيم قلاتي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة.الجزائر،ج:01، مرجع سابق، ص:42.

[3]–المرجع نفسه، ص: 57.

[4] – تم تسمية الثانوية تخليدا لاسم العلامة محمد الأخضر الفيلالي، وهو من أبناء ولاية بسكرة(1889م-1979م) ، الذي تلقى تعليمه بمسقط رأسه ثم انتقل إلى قسنطينة ليدرس مع الشيخ البشير الإبراهيمي والشيخ العربي التبسي، وغيرهم، أين أصبح أحد أعضاء جمعية العلماء المسلمين، وتميز بنزعته الإصلاحية ومحاربته لظاهرة التنصير، مما جعله عرضة للنفي من الجزائر العاصمة إلى آفلو -بالأغواط- ولكن هذا لم يثنه من عمله الإصلاحي هناك، إذ انتقل إلى غرداية، واتخذ من مسجد خالد بن الوليد يعلم من قصده، وانتقل في أواخر عمره إلى الجزائر العاصمة وتوفي هناك. ينظر: أحمد أولاد سعد، **علماء مسجد خالد بن الوليد بمدينة غرداية ودورهم الريادي في العلم والوطنية**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المركز الجامعي بغرداية، غرداية. الجزائر، ع:09، ت:جوان 2009م، ص:97. 98. 99. 100.

العلمية (كلها باستثناء هندسة الطرائق)، وقد تمَّ تسميتها تخليدا لذكرى المصلح: محمد الأخضر الفيلالي.

ج-2/-المدرسة الحرة (التعليم الحر):لا يمكن تعريف هذه المدرسة دون الاطلاع على الظروف التاريخية والاجتماعية التي أوجدت التعليم الحر، فجذوره تعود لما قبل الفترة الاستعمارية،ويؤكد أحمد بن داود هذه العراقة بقوله «لقد عرفت الجزائر قبل الاحتلال وجود تعليم عربي إسلامي يقوم أساسا على الدراسة الدينية واللغوية والأدبية وقليل من الدراسة العلمية والذي كان يجري في الزوايا والمساجد على أيدي فقهاء وعلماء الشريعة واللغة العربية ويعرف بالتعليم التقليدي»[1]، وقد حاول الاستعمار الفرنسي القضاء على هذا النوع من التعليم لأسباب سياسية واجتماعية ودينية فانحصر في الزوايا والكتاتيب وعانى من التضييق والرقابة الشديدة حتى فقد الكثير من خصوصياته، إلى أن تبنت جمعية العلماء المسلمين هذا النوع من التعليم واجتهدت للحفاظ عليه[2]، ومن الواضح أن السلطات الاستعمارية ستحارب هذا النوع من التعليم لاتصاله بالهوية الوطنية الإسلامية وتركيزه على اللغة العربية. وقد كان التعليم الحر حرا في وضع المناهج والمواد المختارة وفق خصوصيات كل منطقة، إلى أن حددت جمعية العلماء المسلمين برامج خاصة وتنظيمات إدارية مضبوطة مع التركيز على علوم القرآن واللغة العربية[3]، وقد كان الشعب هو من يمول هذا النوع من التعليم من خلال الزكاة وأموال الأوقاف والتبرعات[4]، لذلك فالتعليم فيها مجاني. كما أن الهدف منها كان الحفاظ على الهوية الوطنية وخصائصها والإصلاح الاجتماعي ونشر الوعي الديني[5]، وبعد الاستقلال تقرر إلحاق هذه المدارس الحرة بالتعليم العمومي قصد توحيد التعلم. ونظرا للحاجة الملحة لسد العجز

---

(1)-أحمد بن داود، **المقاومة الثقافية للاستعمار الفرنسي في كل من الجزائر والمغرب من خلال التعليم**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ وعلم الآثار، كلية العلوم الانسانية والحضارة الإسلامية، جامعة أحمد بن بلة وهران01، الجزائر، الموسم الجامعي:2016م-2017م، ص:7.

(2)-ينظر: عزة حسين، **التعليم العربي في الجزائر إبان ثورة التحرير1954-1962**،إشراف: بوصفصاف عبد الكريم، مذكرة لنيل الماجستير في التاريخ الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية والعلوم الإسلامية، قسم العلوم الإنسانية، جامعة أدرار.الجزائر، الموسم الجامعي: 2012م-2013م، ص: 3.

(3)-ينظر: المرجع نفسه، ص: 15.

(4)-ينظر: المرجع نفسه، ص: 12-13.

(5)-ينظر: المرجع نفسه، ص: 25.

الحاصل على مستوى المعلمين المؤهلين [1]. ورغم انتهاج هذه المدارس الحرة المناهج نفسها التربوية المسطرة للتعليم العمومي إلا أنها لم تفقد خصوصيتها في اهتمامها بالجانب الديني الإصلاحي واللغوي والتركيز عليه.

*-المدرسة الحرة المختارة كمجتمع للدراسة: "معهد عمي السعيد"[2]: تأسس هذا المعهد سنة 1973 بغرداية-الجزائر-، وتمَّ اعتماده رسميا في السنة نفسها، يقدم هذا المعهد التعليم المتوسط والثانوي فقط، يرتكز فيه التعليم على المناهج الوطنية الرسمية، مع اعتماد منهج خاص في العلوم الإسلامية، وقد سمح هذا الالتزام لطلبة المعهد بالمشاركة في الامتحانات الرسمية (شهادتي: التعليم المتوسط، والبكالوريا)، ويعتبر هذا المعهد امتدادا للتعليم الحر ،كما تعتبر سنة 1985م السنة الفعلية لتأسيس معهد عمي السعيد وقد سُميَّ المعهد تخليدا لذكرى المصلح: الشيخ عمي السعيد[2].

ج-3/-المدرسة الخاصة: تعتمد وزارة التربية الوطنية على القطاع العمومي لتحقيق مجانية التعليم، غير أنه يمكن فتح المجال لإنشاء مؤسسات خاصة، ويتم تعريف هذه المدارس من خلال وضعها القانوني ووظيفتها المحددة كالتالي: «إن مؤسسات التربية والتعليم الخاصة يسري عليها القانون الخاص ويجب أن تتوفر فيها الشروط المحددة قانونا لتمتلك الحق في الفتح عن طريق ما يسمى بالاعتماد الذي يصدره الوزير كما يجب أن تلتزم باللغة العربية وتطبيق البرامج الرسمية وشروط التوظيف»[3]، ومن خلال هذا التجديد القانوني فالمدارس الخاصة تتوفر على

---

[1]—ينظر: إبراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر. أساتذة متوسطة: أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا**، إشراف: علي بوعناقة، مذكرة لنيل الماجستير في علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، الموسم الجامعي:2010م-2011م، ص:128-129

[2]—الموقع الرسمي **لمعهد عمي السعيد**: www.irwane.oz، 2019/08/21، 12:30.

[2] – سمي المعهد تخليدا لذكرى العلامة السعيد بن علي بن يحي ين يدّر بن سليمان بن عثمان الجوربي الخيري المعروف بـ: عمي السعيد (ت:1521م)، ولد بتونس وتلقى تعليمه هناك على يد الكثير من المشايخ والعلماء، أرسله والده إلى غرداية ليكون منارة للإصلاح الاجتماعي والعلمي والديني، وفعلا قام بعدة انجازات تنظيمية مهمة (كانشاء مجلس للفتوى) واجتماعية(كاصلاح ذات البين)، وتعليمية(انشاء دار التلاميذ)، فأسهم في تنشئة المحيط الاجتماعي وإصلاحه والتأثير فيه بشكل ايجابي، توفي في غرداية ودفن بها. ينظر: لجنة البحث العلمي. جمعية التراث، **معجم أعلام الإباضية**، نشر الجمعية الثقافية، القرارة. غرداية، الجزائر، ج:03، د.ط، ت: 1990م، ص:376-377-378.

[3]— إعداد: سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مر: إبراهيم قلاتي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة.الجزائر،ج:02، مرجع سابق، ص:10.

الشروط والظروف نفسها التي تتوفر في المؤسسة الثانوية العمومية، إلا أنها تابعة للقطاع الخاص مما يعني أنها مؤسسات تعليمية ربحية وتدرس المناهج التربوية نفسها.

وقد انطلق التعليم الخاص في الجزائر منذ بداية التسعينات ولكن بطرق غير شرعية وغير معترف بها وغير مرخصة من طرف وزارة التربية الوطنية، إلى أن تمَّ ضبط القانون الخاص بهذه المدارس من طرف الوزارة الوصية بصدور المرسوم رقم 90.04 المؤرخ في 24 مارس 2004م، أين حدد شروط الفتح والاعتماد مع مراقبة هذا النوع من التعليم بشرط تطبيق البرنامج الجزائري وباللغة العربية لتنتشر المدارس الخصوصية بعد ذلك[1] ، ونجد أن هذا الوضع القانوني المحدد للمدارس الخاصة يضمن المساواة بين ما يتلقاه المتعلم في المدارس العمومية والخاصة، ويؤكد التشريع المدرسي على أن «يتوّج تمدرس التلاميذ في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم بالامتحانات التي ينظمها القطاع العام بنفس الصيغة وبنفس الشروط المطبقة على التلاميذ المتمدرسين في مؤسسات التربية والتعليم العمومية»[2] ، بل ويدمجون معهم أثناء الاختبارات الرسمية النهائية آليا أما عن التعليم النوعي الإضافي الذي يتم تقديمه في هذه المؤسسات الخاصة يستوجب موافقة رسمية، إذ يصرح القانون: «يخضع كل نشاط تربوي أو بيداغوجي تعتزم المؤسسات إضافته علاوة على النشاطات التي تحتويها البرامج الرسمية إلى ترخيص مسبق من الوزير المكلف بالتربية الوطنية»[3]، مما يتيح للوزارة مراقبة نوعية النشاطات ومدى توافقها مع البرامج المسطرة للمتعلمين.

*–الثانوية الخاصة المختارة كمجتمع الدراسة: مؤسسة الرضوان[4] : مؤسسة الرضوان هي مؤسسة تعليمية خاصة للتربية والتعليم، افتتحت بالاعتماد رقم: 29-2008، وقرار الفتح رقم: 550/أ/2008 بالعطف ولاية غرداية–الجزائر، وتقدم هذه المؤسسة التدريس الثلاثي الأطوار: التعليم الابتدائي–التعليم المتوسط– التعليم الثانوي.

---

[1]–ينظر: بلحسين رحوى عباسية، **النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي. دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية لبعض ولايات الغرب الجزائري**، رسالة لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة السانيا، وهران.الجزائر، الموسم الجامعي:2011م-2011م، ص:157.

[2]– إعداد: سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مرجع سابق، ص:58.

[3]–المرجع نفسه والصفحة.

[4]–ينظر: الصفحة الرسمية للمدرسة **الرضوان الخاصة**: ar-ar.facebook.com/pg/1417860495111927، 2019/08/21، 10:30.

د–تعداد مجتمع الدراسة: سبقت الإشارة إلى أنه قد تمت متابعة العينة المختارة لمدة ثلاث سنوات في المؤسسات الثلاثة، كما لم يؤخذ التخصص (الأدبي /العلمي) بعين الاعتبار، لأن الدراسة تتناول تعليمية اللغة العربية في الطور الثانوي ككل، وليس في شعبة دون أخرى، ويبرز هذا الجدول تطور عدد المتعلمين المشاركين في البحث الميداني في كل مؤسسة:

	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع
ثا/ محمد الأخضر الفيلالي	78	96	71	245
معهد عمي السعيد	157	146	102	405
مؤسسة الرضوان	51	51	32	134
مجموع تلاميذ المستوى الواحد	286	293	205	784

2–الوضعية الإدماجية : مرجعيات بنائها ومضمونها:

الوضعية الإدماجية لا تنطلق بشكل عشوائي أو غير ممنهج من مجموع التعلمات التي حققها المتعلم بل تنطلق بشكل أساسي من مجموع التعلمات المحققة في فترة محددة لذلك تؤكد زينب بن يونس أنها يجب أن «تكون في نهاية مقطع تعلمي تستهدف إدماج عدة معارف أو عدة إجراءات تمَّ اكتسابها»[1]، ولذلك تمَّ اختيار وحدات تعلمية (مقاطع تعليمية) محددة من الكتاب باعتباره أحد أهم المرجعيات الأساسية لمفردات تعليم اللغة العربي.

أ–مرجعيات بنائها: تبنى الوضعية الإدماجية وفقا لمعطيات ومضامين يحددها المحتوى والكفاءات المسطرة للوحدات التي تكونه: لذلك تمثل الوحدة التعليمية بمختلف أنشطتها مرجعية أساسية للوضعية.

[1]–زينب بن يونس، مرجع سابق، ص: 110.

أ-1/-الكتاب المدرسي: بما أن المادة ذات طابع لغوي فإن "للكتاب" دورا أساسيا في تعليمها، إنه ليس مجرد مصدر محسوس ومهم لمهارتي القراءة والاستماع فحسب، بل –كما يؤكد حسان جيلاني لوحيدي فوزي-إنه «مجموعة منهجية من المعطيات المنتقاة والمصنفة والمبسطة والقابلة لأي تعلم (...) هو الوعاء الذي يشتمل على المعلومات المختارة والمعرفة المنظمة التي يستعملها المتعلمون»[1]، وإن كان هذا التعريف يركز على علاقة الكتاب بالمحتوى والمتعلم ذلك أنه يقدم المعرفة العالمة بشكل مبسط(كمعرفة مدرسية) يناسب النضج العقلي والفكري للمتعلم، فإن هذا لا يعني أنه لا يخص المعلم، ذلك أنه وسيلة تعليمية في المقام الأول لذلك يعرفه الباحثان أيضا على أنه: «ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة وطرق تدريسها ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين كما يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة»[2]، ولذلك يجب أن يحقق الكتاب كوسيلة تعلمية هذه الشروط ويعكسها، ليترجم المنهج الذي بُني على أساسه حتى يمتلك المعلم الإسقاط التطبيقي والواقعي للمنهج الذي يدرس به، وهذا من الشروط المحققة في كتاب اللغة العربية وآدابها؛ إذ بُني على مبدأ الإدماج وبشكل أساسي وأُعتبر النص محورا لبقية التعلمات، مما يشير إلى اعتماد المدخل التكاملي في تعليمية هذه اللغة وتقديمها للمتعلم والمعلم، على شكل نص أدبي وروافده والنص التواصلي وروافده، ويكون مرتبطا موضوعيا وتاريخيا ومنطقيا بالنص الأدبي، ليمثلا معا وحدة تعليمية واحدة وهذه الروافد هي: دروس: القواعد(النحو والصرف)، البلاغة، الصرف، العروض، النقد الأدبي، المطالعة الموجهة، ليتم تتويج الوحدة بوضعية إدماجية مقترحة مع فتح باب الإبداع والتغيير للمعلم. ليصبح بذلك النص الأدبي محورا للعملية التعلمية التعليمية ينطلق فيها المتعلم لاكتشاف مختلف الظواهر اللغوية ثم يعود للنص ليحدد كيفية توظيفها وجماليتها[3] ثم يوظفها هو الآخر في وضعية إدماجية.

---

[1]–حسان جيلاني .لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع:09، ت: 2014م، ص: 196.

[2]–المرجع نفسه والصفحة.

[3]–ينظر: حسين شلوف. أحمد تليلاي. محمد القروي، **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، السنة الأولى جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت: 2006م، ص: 3-4.

*- الوحدة التعليمية ومكوناتها: يتضمن الكتاب المدرسي كل الوحدات التعليمية بتنوعها عرض المحتوى وفق مدخل تكاملي تواصلي؛ إذ تنطلق كل وحدة من النص الأدبي(اللغة مستعملة في سياق تداولي تواصلي)، وتتناول مختلف جوانبه، مع فتح المجال لإبداع المعلم في التمثيل والتوسع، وتتكون من الأنشطة(الروافد) التالية:

1)-النص الأدبي: يحقق النص الأدبي الوظيفة الفنية والجمالية للغة ويقدمها في طابعها الإبداعي[1]، ولا يخفى أثر ذلك على الجانب الوجداني للمتعلم باعتبار اللغة المترجم عن الأفكار والعواطف، كما تُقدم اللغة في موقف تواصلي يتسم بالواقعية وصدق التجربة الفنية، كما سينمي هذا-حسب اللجنة الوطنية للمناهج- «خبرات المتعلمين من الجوانب الاجتماعية والخلقية والسياسية لأن الأدب يمس الحياة من جميع نواحيها»[2]، إذ يتم تقديم النصوص باحترام تعاقب الأعصر الأدبية مع عدم تغليب الجانب التاريخي، ولكن هذا لا يتعارض إطلاقا مع الهدف من النص الأدبي الذي يقدم للمتعلم نصا لغويا في مقام تواصلي حقيقي وواقعي، وقد يكون نصا نثريا أو شعريا.

2)-النص التواصلي: ترتبط النصوص التواصلية بالنصوص الأدبية وتعتبر امتدادا لها إذ أنها -كما وضحت اللجنة الوطنية للمناهج-«نصوص نثرية الهدف منها إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية(...)هي نصوص داعمة للنصوص الأدبية ورافدة لها في الفهم والاستيعاب»[3]، إذ أنها تركز على الجانب الموضوعي والتاريخي والاجتماعي للنصوص الأدبية فتعرض القضية التي تناولها الأديب من جانب تاريخي أو نقدي أو اجتماعي أو إنساني، مثال ذلك أن شعر القضية الفلسطينية (قصيدة حرة لمحمود درويش) يليها نص تواصلي يتحدث عن ظاهرة الالتزام عند الشاعر المعاصر بقضايا وطنه وأمته ومظاهر هذا الالتزام في النص من الناحية اللغوية والدلالية.

3)-المطالعة الموجهة: سميت بالمطالعة الموجهة لأنها تختلف عن المطالعة التي يقوم بها المتعلم وفقا لميوله وتوجهاته، إنها نصوص مختارة بعناية ومقررة على المتعلم فهي-حسب اللجنة الوطنية

---

[1]- ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مرجع سابق، ص:18.

[2]- المرجع نفسه، والصفحة.

[3]- المرجع نفسه، ص:17.

للمناهج- «عمل حر يجري جزء منه في القسم والجزء الأكبر خارجه»[1]، ولا تهدف المطالعة الموجهة لتنمية الرصيد اللغوي فحسب بل تستهدف الذائقة الفنية من خلال النقد ومناقشة أفكار صاحب النص وربطها بالمعطيات الواقعية للمتعلم في حياته اليومية[2]،كما أن هذه النصوص تستهدف الكفاية الثقافية لتعززها وتثريها.

4)- قواعد النحو والصرف: تنطلق دراسة الظاهرة النحوية باستغلال النصوص الثلاث في الأنشطة السابقة (النص الأدبي-النص التواصلي- المطالعة الموجهة)، مما يتيح التنوع في الأمثلة والتعدد في مقامات الاستعمال الفعلي للغة الهدف، وهذا النشاط الأساسي يهدف حسب اللجنة الوطنية للمناهج إلى «عصمة ألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على دقة التعبير والفهم»[3] ، هذا يعني التركيز على الأداءين الإنتاجي والاستقبالي؛ إذ لا يعتبر هذا النشاط هدفا بقدر ما هو إحدى وسائل تعلم اللغة في مقام تواصلي، إذ يؤخذ هذا النشاط- حسب الوثيقة الرسمية السابقة- في «ظل المقاربة النصية خدمة لفهم النص وبناء المعنى»[4]،وهنا نجد أن النحو يقدم بشكل ضمني في النصوص أولا، ثم يقدم بشكل صريح في حصة محددة، وهذا يتوافق مع ما تمت الإشارة إليه في تعليمية اللغة العربية في إطار هذا المنهج.

5)-البلاغة: لقد سبقت الإشارة إلى أن عبد الرحمن الحاج صالح يؤكد على ضرورة ربط الدرس النحوي بالدرس البلاغي[5]، فإذا كان النحو يضمن الصحة النحوية، فإن البلاغة تضمن السلامة الدلالية والتداولية؛ ولذلك ترى اللجنة الوطنية للمناهج أن «علم البلاغة يوضح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي»[6]، خاصة وأنه من ملامح تخرج المتعلم هو امتلاكه لذائقة فنية ناضجة وناقدة تؤهله للدراسة اللغوية الأدبية المتخصصة في التعليم الجامعي، فالنص الأدبي التواصلي ونص المطالعة، يوفران جانبا تطبيقيا لدرس البلاغة ليقدم للمتعلم حتى لا يعالج هذا النشاط بشكل جاف وبعيد عن الاستعمال، أو كما صرحت اللجنة الوطنية

---

[1] –اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، المرجع السابق، ص: 20.

[2] – ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

[3] – المرجع نفسه، ص: 23.

[4] – المرجع نفسه، ص:24.

[5] – تمت الإشارة إلى ذلك في الفصل الأول من القسم الثاني: أنظر: ص:95.

[6] – اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مرجع سابق، ص: 24.

للمناهج: «بأسلوب يغلب عليه الطابع النظري»[1] ،لأن هذا يوقع المتعلم في حيرة من جدوى هذا الدرس وسيستشعر التكلف فيه والتصنع[2]، خاصة وأن المتعلم سيطالب بتوظيف التعليمات البلاغية التي تترجم مدى استيعابه لدروس البلاغة.

6)- نشاطي التعبير الشفوي والكتابي: يرتبط نشاط التعبير بصفة عامة باستعمال اللغة في مقام تواصلي لذلك فإذا كان التعبير الشفوي يركز على الجانب المنطوق (مهارة المحادثة) من اللغة فإن التعبير الكتابي يركز على الجانب الكتابي(مهارة الكتابة):

*التعبير الشفوي: يتجسد التعبير الشفوي في مجموع الممارسات اللغوية ذات المعنى في القسم خاصة في دراسة النصوص. إذ تعتبر مشاركة المتعلمين الفعالة في مناقشة وإثراء هذه الدروس جانبا من التعبير الشفوي الذي يجب أن يزكيه المعلم ويهتم به[3] ، ويستغل المعلم نص المطالعة الموجهة باستغلاله فيما يخص مواضيع نشاط التعبير كتقنية التلخيص[4]؛ إذ تحتاج لإعمال العقل وإحداث التوافق بين الفكر واللغة.

*التعبير الكتابي: يمكن تتويج التعبير الشفوي (خاصة في نصوص المطالعة)[5] بإنتاج مكتوب يطلب من المتعلم مع إتاحة فرصة زمنية محددة يستطيع المتعلم معها تصحيح أخطائه ومراجعته لذلك يسمح للمتعلم أن يقوم بالعمل في البيت ليصبح هذا التعبير الكتابي كالواجب المنزلي، ويكون التعبير متوجا للوحدة وقبل الوضعية الإدماجية تماما في الترتيب الزمني.

7)-العروض: يُدرس هذا النشاط للأقسام الأدبية فقط ورغم أنه أُستبعد من الدراسة بسبب ذلك، إلا أنه من حسن التدبير أن يتم إيراده حتى تكتمل الوحدة التعليمية كما ينبغي أن تكون، ويستهدف أهم ميزة للشعر(الموسيقى الخارجية). ويتم التركيز على البحور الأكثر ورودا لتيسير هذا العلم على المتعلم[6]، وأهم أهداف هذا النشاط حسب الوثيقة الرسمية هو

---

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، المرجع السابق والصفحة.

[2] – ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص:20-21

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص:21.

[5] – ينظر: المرجع نفسه، ص:23.

[6] –ينظر: المرجع نفسه ص: 25.

«تعريف المتعلمين الوزن الشعري وبعض الأبحر الشعر العربي المتداولة بين الشعراء قديما وحديثا- تنمية الحس الموسيقي لديهم-تمكينهم من التمييز بين صحيح الشعر وفاسده»[1]، وترتكز هذه الدروس أساسا على إكساب المتعلم القدرة على تقطيع الأبيات الشعرية، والتفريق بين البحور الشعرية مع تعريفه بعيوب القافية، وهذا سيعطي المتعلم الأدبي ذائقة نقدية جيدة للدراسات الجامعية أولا، كما أنه سيستثير الجانب الإبداعي الفني لديه ويقدم له الأداة الفنية (الموسيقى الخارجية) ويضبطها.

8)-الوضعية الإدماجية: رغم أن واضع الكتاب قد أورد تقريبا بعد كل وحدة تعليمية وضعية إدماجية مقترحة إلا أنها للاستئناس، إذ من شروط الوضعية الإدماجية أن تكون ذات طابع تداولي يهم المتعلم ومتجددة، ولذلك للمعلم حرية التصرف في بناء الوضعية الإدماجية التي تتناسب مع المتعلم من حيث المستوى ومن حيث الواقع اليومي الذي يعيشه.

أ-2/- الكفاءات الختامية لكل مستوى: لقد تمت الإشارة سابقا إلى الكفاءات المستهدفة الختامية لكل مستوى[2]، إذ لا يمكن الاكتفاء بالوحدات ومحتواها، لأنها تتسم بكونها غير مباشرة، ولا تشير بشكل واضح إلى الكفاءة المستهدفة، وكان لابد للوضعيات أن تنطلق في مرجعياتها إلى هذه الأهداف كل مستوى على حدة.

ب-الوحدات المختارة لبناء الوضعية ومعايير الاختيار:

لم يكن اختيار الوحدات التي ستبنى على أساسها الوضعيات الإدماجية للسنوات الثلاث (الأولى الثانية الثالثة) اختيارا اعتباطيا، بل كان من الضروري مراعاة التوافق في المواضيع، خاصة وأن كتب اللغة العربية وآدابها الوجه للشعب العلمية والأدبية يعتريها بعض الاختلاف انطلاقا من اختلاف التخصص.

---

[1] -اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، المرجع السابق والصفحة.

[2] - تم عرض الأهداف الختامية لكل مستوى وتم التعليق عليها وربطها بالكفاءات المسطرة وذلك في عنصر ملامح خروج المتعلم من مستوى إلى آخر. أنظر الصفحات: 119-120-122

ب–1/–معايير اختيار الوحدات التعليمية لكل مستوى: للتقليل من التناقضات وتسيير أمر بناء الوضعية تمّ وضع المعايير التالية:

1–اختيار الوحدات المتشابهة في قيمتها اللغوية والمعرفية وأحيانا تكون النصوص والدروس متطابقة تماما.

2–اختيار وحدات تعليمية لها نفس الكفاءات المستهدفة مع التركيز على موضوع الوحدة.

3–استبعاد الدروس التي تخص شعبة دون أخرى(كدرس العروض).

4–تم اختيار الدروس التي تضمن تقاطعا بين كل السنوات الأولى والثانية والثالثة، مثل درسي: الحال والاستعارة.

5–اختيار وحدة من الوحدات التعليمية الأخيرة(الوحدة التعليمية لشهر أفريل)، وذلك حتى تعكس المكتسبات التي تمَّ تحقيقها فعلا في تلك السنة، وليست السنة التي سبقتها، وكان من الموضوعي أن يكون زمن إنتاج الوضعية الإدماجية في أول السنة الموالية، ولكن المتعلم سيكون بعيدا كل البعد نفسيا وبيداغوجيا عن الموقف التعليمي، وعن ما أخذه في السنة الماضية، لذلك كان اختيار شهر أفريل، ولم يتم اختيار شهر ماي نظرا لأن المتعلم في فترة فروض واختبارات فصلية (الفصل الثالث)، مما سيعرقل حتما نتائج الدراسة ويقلل من قيمتها الفعلية.

ب–2/–الوحدات المختارة[1]: تمَّ اختيار وحدات تعكس معايير الاختيار، وكان من غير اليسير إيجاد التوافق بين الشعبتين الأدبية والعلمية في مختلف السنوات، ولكن الرجوع إلى الكفاءات الختامية لكل سنة، ساهم في حل هذه المعضلة، وعن اختيار التوقيت الزمني: الأسبوع الثاني والثاني والرابع من شهر أفريل(2016م/2017م/2018م)، فقد أتاح الفرصة للمتعلم، أن يأخذ مختلف الدروس التي تم اختيارها في الوضعية الإدماجية، مثال ذلك:

*التعليمة النحوية: لأقسام السنة الأولى (علمي/ أدبي) وقع الاختيار على درسي الحال والتمييز لأنهما بُرمجا للشعبتين رغم تواجدهما في وحدتين مختلفتين، ولما لوحظ تكرار الدرسين في الثالثة بشكل صريح في الوحدة السادسة للأدبيين، والوحدة السابعة للعلميين، تمَّ اختيار هذه

[1] –سيتم ايراد الوحدات كاملة في الملاحق: أنظر: ص: 209 وما بعدها.

التعليمة، مع العلم أنه يتم التطرق إليها في السنة الثانية (الشعب الأدبية والعلمية) في دراسة النصوص وتحليلها.

*التعليمية البلاغية: تم التركيز على درس الاستعارة (بنوعيها)، لأن المنهاج في كل السنوات باختلاف الشُعب يشير إليها بشكل غير مباشر-كجزء من دراسة النصوص- أو بشكل مباشر أي أن يـــكون مبـــرمجا كدرس، كما أن المتعلم في الطـــور المتـــوسط قد أخذ هذا الدرس[1] ، وهو يعتبر من الدروس التي تضمن التقاطع بين السنوات رغم اختلاف الشعب، وللأسباب نفسها تم اختيار الأسلوب الإنشائي.

*التعليمة الخاصة بالنمط: تمّ اختيار النمطين الوصفي والحجاجي انطلاقا من ملامح الخروج التي يسعى إليها منهاج المادة في مختلف الشعب؛ إذ يعتبر هاذان النمطان من النقاط المشتركة التي يجب أن تتحقق كمكتسبات لمتعلم اللغة العربية.

ج-الوضعيات الإدماجية المقترحة:

1 -الوضعية المقترحة للسنوات الأولى ثانوي: تكون مكونات الوضعية الإدماجية مضبوطة ومحددة: السند (الرافد) التعليمات (أي ما سيتحول واقعا إلى توظيف)، المطلوب: وهو الإنتاج اللغوي المنتظر. غير أن هذه الوضعية لا تُفرض على المتعلم ولا تُقدم له جاهزة، بل يجب اتخاذ الخطوتين التاليتين:

الخطوة الأولى: تخصص لها حصة(ساعة واحدة) يبني فيها المعلم الوضعية الإدماجية من حيث الموضوع والتعليمات، حيث يتم الانطلاق من موضوع الوحدات في محاولة لربطها بالواقع الذي يعيشه المتعلم اليوم لذلك تمَّ اختيار موضوع الإسلاموفوبيا للسنوات الأولى وربطه بمواقع التواصل الاجتماعي باعتبار المتعلم أحد رواده اليوم، مع توظيف تعلمات الروافد (القواعد، البلاغة...) المناسبة وتتميز هذه الحصة بالتفاعل بين مجموعة المتعلمين وضرورة تسيير الحصة بفعالية من طرف المعلم مع توجيهه ومراقبته لعملية بناء الوضعية.

---

[1] - درس الاستعارة مبرمج للسنة الرابعة متوسط. ينظر: الشريف مريبعي. رشيدة آيت عبد السلام. مصباح بومصباح. هاشمي عمر، **اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت:مارس 2006م، ص:113-114.

الخطوة الثانية: تخصص لها حصة (ساعة واحدة) حيث تتاح الفرصة للمتعلم أن يُنجز المطلوب وينتج قطعة نثرية يحاول فيها توظيف التعليمات مع الالتزام بالموضوع.

وتوضح المذكرة التربوية[1] التي تم اعتمادها في الدراسة كيفية بناء الوضعية مع المتعلمين مع بيان كل الخطوات، حتى يستطيع المعلمون توظيفها[2]، علما أن:

-"وضعيات التعلم وأنشطته" تشير إلى ما يقوم به المعلم.

-"الهدف التعليمي الوسيطي" يشير إلى ما يقوم به المتعلم أي ما هو متوقع منه نظرا لأن المذكرة تنجز خارج القسم، ويبنيها المعلم وفقا لمعرفته بالتعلمات المسطرة وبمستوى التلاميذ في القسم الذي يدرسه.

وسنورد الرافد(السند) الذي تمَّ به بناء موضوع الوضعية الإدماجية، كما سنورد التعليمات التي تمَّت المطالبة بتوظيفها:

نص الرافد: "تنظر بعض الدول الأجنبية إلى الإسلام على أنه تهديد لأمنها وسلامها، في جهل منها لكل ما يدعو إليه من قيم إنسانية وخلقية رفيعة، وصادف أن تحادثت مع شخص له نفس النظرة في دردشة عن طريق إحدى غرف المحادثة".

التعليمات: حاول اقناعه بحقيقة ما جاء الإسلام به، وحقيقة التغييرات التي أحدثها على المجتمع العربي وعقليته، موظفا: أسلوبا إنشائيا، حالا وتمييزا، استعارة مكنية أو تصريحية.

2- الوضعية المقترحة للسنوات الثانية(الشعب العلمية والأدبية):

تمّ اتباع المنهجية نفسها في العمل مع السنة الثانية، فتمت مراعاة الموضوع والتعليمات ومدى ارتباطهما بالمتعلم واقعا، إذ تمَّ ربط موضوع رثاء المدن والمماليك بالواقع الذي تعيشه الأمة العربية اليوم والاضطراب السياسي والاجتماعي الذي تعيشه بعض البلدان العربية(العراق، ليبيا، ...)، وتأثير العنف وانعدام التوافق والتعايش في تدهورها من مختلف

---

[1] – المذكرة التربوية هي عبارة عن بطاقة عمل تشمل مخططا توضيحيا لكيفية العمل داخل الصف مع المتعلمين، وقد تم اقتراح نماذج لتصميم هذه المذكرات لمختلف الأنشطة التعليمية منها مذكرة الوضعية الإدماجية. ينظر: دراجي سعيدي. سليمان بورنان. نجاة بوزيان. مدني شحامي، **دليل الأستاذ** اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، إشراف: الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، د.ت، ص:10-11-12.

[2] – سيتم إيراد المذكرات التي تمَّ تسليمها للأساتذة كاملة في الملاحق(في المستويات الثلاث)، وجدير بالذكر أن المذكرة نفسها تمَّ تقديمها في المؤسسات الثلاثة.(أنظر الملاحق: بدءا من الصفحة: 252).

النواحي. وسنورد الرافد(السند) الذي تمَّ به بناء موضوع الوضعية الإدماجية، كما سنورد التعليمات التي تمَّت المطالبة بتوظيفها:

نص الرافد: "لا يمكن لأحد أن ينكر أن الدول العربية تعاني الكثير من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية، ولكن ما يجب أن نعرفه أن العنف لا يمكن أن يحلها، بل إن الواقع يشهد بأن العنف قد زاد الوضع تعقيدا، حتى أن تساقط بعض الدول العربية التي انتهجت هذا الحل تباعا تذكرنا بتساقط المدن في الأندلس، فقد سقطت العراق ثم سوريا ثم ليبيا، ولا يمكن أن نغفل عما يحدث في لبنان ومصر وتونس".

التعليمات: تحدث عن شعورك تجاه ما يحدث في هذه البلدان العربية، في محاولة للاعتبار والوعظ، مبينا خطر استعمال العنف كوسيلة لإصلاح الأوضاع، موظفا: أسلوبا إنشائيا (استفهام)، حالا وأسلوب تحذيرا، استعارة مكنية أو تصريحية.

3-الوضعية المقترحة للسنوات الثالثة: (للشعب العلمية والأدبية):

تمَّ اتباع المنهجية نفسها في العمل مع السنة الثالثة، فتمت مراعاة الموضوع والتعليمات ومدى ارتباطهما بالمتعلم واقعا، إذ تمَّ ربط موضوع القضية الفلسطينية وتأثيرها على الأمة العربية بما يشعر به المتعلم فعلا، وقد تمَّ بناء واقع افتراضي يكون فيه المتعلم متحدثا عن القضية الفلسطينية ووزنها عند الشباب العربي في مهرجان عالمي للشباب[1] ، خاصة وأن المتعلمين مطلعين على هذه التغيرات على المستوى الإعلامي، حيث يكون إنتاجه اللغوي عبارة عن رسالة موجهة للعالم، وفي الوقت نفسه رسالة دعم للشعب الفلسطيني.

وسنورد الرافد (السند) الذي تمَّ به بناء موضوع الوضعية الإدماجية، كما سنورد التعليمات التي تمَّت المطالبة بتوظيفها:

[1] – يعتبر مهرجان العالمي للشباب والطلبة من أهم المناسبات التي تجمع شبابا من مختلف البلدان والجنسيات، وقد احتضنت الجزائر الدورة الخامسة عشرة (شهر أوت 2001م)، وشارك فيه 7127 مشارك من مختلف البلدان ممثلين 151 دولة، وشارك خمسة آلاف شاب جزائري، وقد تضمن المهرجان عدة نشاطات من أهمها: إقامة معارض لصور الانتفاضة الفلسطينية وما يتعرض له الشعب الفلسطيني من ممارسات وحشية، ينظر: محمد مقدم، المهرجان العالمي للشباب العالمي في الجزائر... صور ومحاور، **مجلة الحياة**، www. alhayat.com/article الموقع الرسمي لمجلة الحياة السعودية، ت: 2019/08/12م، 12:12.

نص الرافد: " كل مسلم يؤمن يقينا أن القضية الفلسطينية تعنيه، ولا يتوقف أي منا عن التفكير في طريقة لمساعدة الفلسطينيين، ماديا أو معنويا، وقد يكون العون المعنوي من أقوى المساندات التي يحتاجها الشعب الفلسطيني الذي يعاني يوميا من ويلات الصهيون، وهذا أمر يغفل عنه الكثير من الناس ".

التعليمات: أُتيحت لك المشاركة في مهرجان الشباب العالمي واختارك زملاؤك لتقدم كلمة لشباب العالم حول أهم انشغالاتكم القومية التي تجمع الأمة ألا وهي القضية، اكتب هذه الكلمة في قطعة نثرية، موظفا: أسلوبا إنشائيا، حالا وتمييزا، صورة بيانية: النوع: استعارة مكنية أو تصريحية، استعمل اللغة الإيحائية والرمز.

تعقيب مهم: لقد تمَّ بناء الوضعيات الثلاثة رغم اختلاف السنوات والشعب لتحقيق إحدى أهم الكفاءات المسطرة للطور الثانوي، وهي: «امتلاك قدرات الحكم على الأشكال الثقافية والحضارية التي يستوحون منها شعورهم بالانتماء إلى نفس الجماعة الوطنية وإلى التاريخ البشري»[1]، وهذه الوضعيات تراعي هذه الكفاءة وتحاول بناءها على مدار السنوات الثلاث لذلك كان التركيز على عناصر هوية المتعلم: الإسلام العروبة، الشعور بالمسؤولية وضرورة المشاركة والإسهام في واقع الأمة العربية.

خلاصة:

يعكس هذا الفصل مدى توافق التنظيم الثانوي مع منهج المقاربة بالكفاءات وتوجهاته، إذ لا يمكن النظر إليه على أنه مجرد مرحلة تعليمية عادية، لما يتميّز به كونه تلك العتبة التي تؤهل المتعلم للدخول إلى التعليم العالي، ويمكن تحديد النقاط الدالة على ذلك كما يلي:

- ✓ يعتبر الطور الثانوي أول محطة يتم فيها الفصل بين المتعلمين حسب التخصص(العلمي- الأدبي)، وذلك بعد اجتيازهم شهادة التعليم المتوسط.
- ✓ من أهم مهام هذا الطور –إضافة إلى بداية التخصص- تنمية الجانب الوجداني والثقافي والاجتماعي للمتعلم.

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج. **المرجعية العامة**، مرجع سابق، ص:37.

- ✓ يعتبر استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالا وظيفيا علميا وأدبيا من أهم ملامح الخروج المسطرة للمتعلم من الطور الثانوي.
- ✓ يتاح لكل المتعلمين من مختلف الشعب الالتحاق بتخصص اللغة العربية وآدابها في التعليم العالي، مع إعطاء الأفضلية للأقسام الأدبية.
- ✓ يعتبر التعليم الخاص أقل عمرا وانتشارا مقارنة بالتعليم الحر والنظامي.
- ✓ تنتمي العينات المختارة الثلاث (التعليم النظامي، الحر، الخاص) من المنطقة الجغرافية نفسها (تقع كلها في ولاية غرداية)، كما تخضع كلها للبرنامج نفسه في اللغة العربية وآدابها، وتؤخذ المادة كلها بنفس المنهج "منهج المقاربة بالكفاءات".
- ✓ يعتبر كل من الكتاب المدرسي بمحتوياته والكفاءات الختامية وواقع المتعلم المرجعيات الأساسية لبناء الوضعيات المقترحة بالدراسة.
- ✓ تمّ اختيار الوحدات التي تتفق فيها الكفاءات بين الأقسام العلمية والأدبية مع الوضعيات المتناسبة معها ومع واقع المتعلم في الوقت نفسه لتحفيزه وإثارة اهتمامه.

القسم الثالث

عرض نتائج البحث الميداني

واستثمارها

الفصل الأول:

عرض النتائج العامة وتحديد الأخطاء ووصفها

المبـــــــحث الأول:

عرض وتحليل النتـــــــــائج العـــــــامة

المبـــــــحث الثاني:

تحديد الأخطاء المتعلقة بالتوظيف ووصفها

تمهيد:

إن أهم ما يميّز الوضعية الإدماجية هو تركيزها فعلا على المتعلم وتوظيفه لمكتسباته في محاولة لربط الاستعمال اللغة بحياة المتعلم وانشغالاته وواقعه اليومي لذلك تمَّ التركيز على تلك الأخطاء التي تتعلق بالتوظيف فقط، وذاك لتقويم العملية التعليمية التعليمية في إطار منهج المقاربة بالكفاءات الذي انبنى أصلا على فكرة توظيف المعارف وبناء الكفاءات وتحسينها، ولا يكون ذلك إلا بتحديد دور التعليمات في التحصيل اللغوي.

1- عرض وتحليل النتائج العامة:

أ-عرض النتائج العامة:

لقد تمت الإشارة سابقا إلى تعداد العينة وخصائصها، وما هو منتظر منها من ملامح للانتقال من مرحلة إلى أخرى، ومن مستوى إلى آخر، وأول الإحصائيات ستكون مساهمة كل مؤسسة بالنسبة للأخرى في العينة. أولا بشكل عام، ثم كل مستوى لوحده، وقد تمّ الوصول إلى النتائج التالية:

أ-1/ نسبة مشاركة كل ثانوية في العينة مع تحديد نسب كل مستوى بالنسبة للعينة:

المؤسسة التعليمية	العينة (نسبة مشاركة كل مؤسسة ككل /التكرار)		السنة الأولى ثانوي نسبتها وتكرارها في عينة المؤسسة الواحدة		السنة الثانية ثانوي نسبتها وتكرارها في عينة المؤسسة الواحدة		السنة الثالثة ثانوي نسبتها وتكرارها في عينة المؤسسة الواحدة	
ثا/الفيلالي	%31	245	%32	78	%39	96	%29	71
معهد عمي السعيد	%52	405	%39	157	%36	146	%25	102
مؤسسة الرضوان	%17	134	%38	51	%38	51	%24	32
المجموع العام +نسبة كل مستوى	%100	784	%36.5	286	%37.4	293	%26.1	205

-نجد أن نصيب معهد عمي السعيد من العينة قد تجاوز: بعدد 405وضعية مشاركة في العينة(أي بنسبة: 52%)، وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعداد لا يشير إلى عدد المتعلمين، لأن المتعلمين هم أنفسهم على مدار السنوات الثلاث، ولكن الملاحظ أن معهد عمي السعيد في كل مستوى على حدة (السنة الأولى: 157 متعلما، الثانية 146 متعلما، والثالثة: 102متعلما)، إذ كان الأعلى من حيث التعداد في كل سنة، في حين تسهم ثانوية محمد الأخضر الفيلالي بمقدار: 245 وضعية إدماجية (أي بنسبة:31% من العينة ككل)، والملاحظ أنها الثانية من حيث تعداد التلاميذ على مر السنوات الثلاث(السنة الأولى:78متعلما، السنة الثانية:96متعلما، السنة الثالثة:71 متعلما)، في حين أن مؤسسة الرضوان أسهمت بما مقداره: 134 وضعية إدماجية(أي بنسبة:17%)، لتحقق بذلك الترتيب الثالث في تعداد التلاميذ وحافظت على هذه الرتبة طوال السنوات الثلاث(السنة الأولى: 51 متعلمة، السنة الثانية 51 متعلمة، السنة الثالثة: 32 متعلمة).

أ-2/-الإحصائيات المتعلقة بالتعليمات:

إنه لمن الضروري الإشارة إلى أن المتعلمين قد انقسموا إلى قسمين، فمنهم من قام بالتوظيف(مهما كان نوعه)، ومنهم من لم يوظف إطلاقا، ونظرا لتنوع التعليمات، فإن من المتعلمين من وظف تعليمة ما دون أخرى، وعليه وجب تحديد نسبة التوظيف بشكل عام وفيها تمّ الفصل بين المتعلمين الذين وظفوا والذين لم يوظفوا، وذلك في كل تعليمة على حدة، فقد وجد بعض المتعلمين الذين وظفوا تعليمة دون أخرى لذلك تختلف النسب والأعداد، وكانت النتائج كالتالي:

1- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:***السنة الأولى**:

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	46	%59	32	%41	78	%100
التعليمة النحوية التمييز	17	%22	61	%78	78	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	68	%87	10	%13	78	%100
تعليمة أسلوبية الأسلوب الإنشائي	61	%78	17	%22	78	%100
تعليمة النمط الحجاجي	39	%50	39	%50	78	%100
تعليمة النمط الوصفي	73	%90	05	%10	78	%100

– نجد أن التعليمة المتعلقة بالنمط النصي كانت الأعلى تحققا (بنسبة: 90% في النمط الوصفي، و50% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب الإنشائي) كانت الثانية مرتبة من حيث التوظيف(87%/ 78%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(59% /22%).

–*السنة الثانية:

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	47	%49	49	%51	96	%100
التعليمة النحوية أسلوب التحذير	61	%64	35	%36	96	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	89	%93	07	%07	96	%100
تعليمة الأسلوب الإنشائي الاستفهام	60	%63	36	%38	96	%100
تعليمة النمط الحجاجي	63	%66	33	%34	96	%100
تعليمة النمط الوصفي	95	%99	01	%01	96	%100

– نجد أن التعليمة المتعلقة بالنمط النصي كانت الأعلى تحققا (بنسبة: 99% في النمط الوصفي، و66% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب الإنشائي) كانت الثانية مرتبة من حيث التوظيف(93%/ 63%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(49% /64%)، والملحوظ هنا ارتفاع النسبة في التوظيف بشكل عام في مختلف التعليمات مقارنة بالسنة الأولى. **–*السنة الثالثة:**

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	56	%79	15	%21	71	%100
التعليمة النحوية التمييز	25	%35	46	%65	71	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	56	%79	15	%21	71	%100
تعليمة أسلوبية الأسلوب الإنشائي	43	%61	28	%39	71	%100
تعليمة النمط الحجاجي	59	%83	12	%17	71	%100
تعليمة النمط الوصفي	71	%100	00	%00	71	%100
تعليمة استعمال الرمز	68	%96	03	%04	71	%100

-نجد أن التعليمة المتعلقة بالنمط النصي كانت الأعلى تحققا (بنسبة: 100% في النمط الوصفي، و83% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة الخاصة بالرمز، والتي حققت نسبة: 96%، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب الإنشائي) كانت الثالثة مرتبة من حيث التوظيف(79%/ 61%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(79% /35%)، والملحوظ هنا ارتفاع النسبة في التوظيف بشكل عام في مختلف التعليمات مقارنة بالسنة الثانية.

2/ مؤسسة معهد عمي السعيد:*السنة الأولى:

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	99	%63	58	%37	157	%100
التعليمة النحوية التمييز	58	%37	99	%63	157	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	133	%85	24	%15	157	%100
تعليمة أسلوبية الأسلوب الإنشائي	113	%72	44	%28	157	%100
تعليمة النمط الحجاجي	110	%70	47	%30	157	%100
تعليمة النمط الوصفي	157	%100	00	%00	157	%100

– نجد أن التعليمة المتعلقة بنمط النص كانت الأعلى تحققا (بنسبة: 100% في النمط الوصفي، و70% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب الإنشائي) كانت الثانية مرتبة من حيث التوظيف(85%/ 72%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(63% /37%).-***السنة الثانية:**

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التعليمة النحوية الحال	85	%58	61	%42	146	%100
التعليمة النحوية أسلوب التحذير	79	%54	67	%46	146	%100
التعليمة البلاغية الاستعارة	133	%91	13	%09	146	%100
تعليمة الأسلوب الإنشائي الاستفهام	121	%83	15	%17	146	%100
تعليمة النمط الحجاجي	99	%68	47	%32	146	%100
تعليمة النمط الوصفي	146	%100	00	%00	146	%100

– نجد أن التعليمة المتعلقة بالنمط النصي كانت الأعلى تحققا (بنسبة: 100% في النمط الوصفي، و86% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب الإنشائي) كانت الثانية مرتبة من حيث التوظيف(91%/ 83%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(58% /54%)، والملحوظ هنا ارتفاع النسبة في التوظيف بشكل عام في مختلف التعليمات مقارنة بالسنة الأولى.

–*السنة الثالثة:

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	58	%57	44	%43	102	%100
التعليمة النحوية التمييز	33	%32	69	%68	102	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	91	%89	11	%11	102	%100
تعليمة أسلوبية الأسلوب الإنشائي	71	%70	31	%30	102	%100
تعليمة النمط الحجاجي	96	%94	06	%06	102	%100
تعليمة النمط الوصفي	102	%100	00	%00	102	%100
تعليمة استعمال الرمز	34	%33	68	%67	102	%100

–نجد أن التعليمة المتعلقة بالنمط النصي كانت الأعلى تحققا (بنسبة: 100% في النمط الوصفي، و94% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب الإنشائي) كانت الثانية مرتبة من حيث التوظيف(89%/ 70%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(57% /32%)، لتكون التعليمة الخاصة بالرمز الرتبة الأخيرة بنسبة توظيف بلغت: 33%، والملحوظ هنا ارتفاع النسبة في التوظيف بشكل عام في مختلف التعليمات مقارنة بالسنة الثانية.

3/ مؤسسة الرضوان:*السنة الأولى:

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	40	%78	11	%22	51	%100
التعليمة النحوية التمييز	15	%29	36	%71	51	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	51	%100	00	%00	51	%100
التعليمة البلاغية الأسلوب الإنشائي	43	%84	08	%16	51	%100
تعليمة النمط الحجاجي	16	%31	35	%69	51	%100
تعليمة النمط الوصفي	51	%100	00	%00	51	%100

– نجد أن التعليمة المتعلقة بالتعليمة البلاغية كانت الأعلى تحققا (100%/ 84%)، تليه التعليمة المتعلقة بنمط النص كانت الثانية مرتبة من حيث التوظيف (النمط وصفي بنسبة: 100%، النمط الحجاجي بنسبة: 31%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(78% /29%).

–*السنة الثانية:

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	27	%53	24	%47	51	%100
التعليمة النحوية أسلوب التحذير	38	%75	13	%25	51	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	46	%90	05	%10	51	%100
تعليمة الأسلوب الإنشائي الاستفهام	45	%88	06	%12	51	%100
تعليمة النمط الحجاجي	31	%61	20	%39	51	%100
تعليمة النمط الوصفي	51	%100	00	%00	51	%100

– نجد أن التعليمة المتعلقة بالنمط النصي كانت الأعلى تحققا (بنسبة: 100% في النمط الوصفي، و61% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب

الإنشائي) كانت الثانية مرتبة من حيث التوظيف(90%/ 81%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الثالثة(53% /75%)، والملحوظ هنا ارتفاع النسبة في التوظيف بشكل عام في مختلف التعليمات مقارنة بالسنة الأولى، وتراجع رتبة التعليمة البلاغية أمام التعليمة الخاصة بنمط النص.

-*السنة الثالثة:

	التوظيف		عدم التوظيف		العينة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		النسبة
التعليمة النحوية الحال	25	%78	07	%22	32	%100
التعليمة النحوية التمييز	26	%81	06	%19	32	%100
التعليمية البلاغية الاستعارة	32	%100	0	%00	32	%100
تعليمة أسلوبية الأسلوب الإنشائي	25	%78	07	%22	32	%100
تعليمة النمط الحجاجي	31	%97	01	%03	32	%100
تعليمة النمط الوصفي	32	%100	00	%00	32	%100
تعليمة استعمال الرمز	31	%97	01	%03	32	%100

-نجد التعليمة الخاصة بالرمز الرتبة حققت أعلى نسبة توظيف بلغت: 97%، في حين كانت التعليمة المتعلقة بالنمط النصي الثانية تحققا (بنسبة: 100% في النمط الوصفي، و97% في توظيف النمط الحجاجي)، تليه التعليمة البلاغية (الاستعارة، الأسلوب الإنشائي) كانت الثالثة مرتبة من حيث التوظيف(100%/ 78%)، وحقق توظيف التعليمة المتعلقة بالجانب النحوي الرتبة الرابعة(78% /81%)، والملحوظ هنا ارتفاع النسبة في التوظيف بشكل عام في مختلف التعليمات مقارنة بالسنة الثانية.

ب-تحليل النتائج العامة وتفسيرها: إن الملاحظة الدقيقة للإحصائيات العامة المتعلقة بالتوظيف من عدمه لدى العينة في المؤسسات الثلاثة وفي على مدار السنوات الثلاثة، تخلص بنا إلى عدة ملاحظات سنوردها بدءا بالتعليمة الأعلى توظيفا:

ب-1/-بالنسبة للسنة الأولى: لقد كانت النتائج متقاربة في مختلف التعليمات في حال ما تمت المقارنة بين المؤسسات الثلاثة، إذ نجح عدد كبير من المتعلمين في تحقيق تعليمة النص

الوصفي إلى امتلاكهم كفاءةإنتاج نص وصفي كملمح للانتقال من الطور المتوسط، ويرجع عدم توظيف بعضهم إلى التركيز على النمط الحجاجي، ومحاولتهم النجاح في بنائه، وهذا لم يؤثر على النمط الوصفي فحسب، بل أثر أيضا على جودة النصوص الحجاجية ومدى تحقق مؤشرات النمط الحجاجي فيها وفق اتساق وانسجام مقبولين، إذ أن بعض المتعلمين قاموا برصف الحجج والبراهين (آيات قرآنية، أحاديث شريفة، أشعار، حكم...)، دون توظيفها بشكل منطقي يتناسب مع الأفكار التي طرحوها، مما أثر سلبا على النمط الوصفي وبنائه.

-كما حازت التعليمة البلاغية على نسبة عالية من التوظيف(الاستعارة-الأسلوب الإنشائي)، ذلك أن المتعلم يتعرض لهذه الدروس وبشكل متكرر منذ الطور المتوسط، ويأخذها بشكل مفصل في أكثر من درس (ضمن نشاط البلاغة)، ويدرسها وهي موظفة في النصوص الأدبية والتواصلية وفي نصوص المطالعة الموجهة.

-كانت التعليمة النحوية أقل التعليمات نسبة في التوظيف، غير أنه تجدر الإشارة إلى أن التعليمة المتعلقة بالدرس النحوي (التمييز) الذي أخذه التلاميذ لأول مرة، كان أعلى نسبة بالمقارنة مع تعليمة النحو المتعلقة بالدرس النحوي (الحال)، رغم أن درس الحال من الدروس المكررة على مدار السنوات السابقة (الابتدائي والمتوسط والسنة الأولى)، وهذا يفسر بظاهرة نسيان المعلومات أو اختلاطها بغيرها مما يؤدي إلى تهرب المتعلم من توظيفها تماما.

ب-2/-بالنسبة للسنة الثانية: لقد كانت النتائج متقاربة في مختلف التعليمات في حال ما تمت المقارنة بين المؤسسات الثلاثة، إذ نجح أغلب المتعلمين في تحقيق تعليمة النص الوصفي والحجاجي، إذ نلاحظ غلبة تحقيق النص الوصفي على الحجاجي، مع ارتفاع في توظيف النمط الحجاجي، وهذا يشير إلى تحسن كفاءة إنتاجهم للنصوص الحجاجية، وقدرتهم على المزج بين النمطين، كما قلّ استعمال الشواهد وبالمقابل استعمال الحجج المنطقية والواقعية (انطلاقا من واقعهم خاصة وأن الموضوع هو تساقط الدول العربية).

-وقد حافظت التعليمة البلاغية على نسبة عالية من التوظيف(الاستعارة-الأسلوب الانشائي)، ذلك أن المتعلم يتعرض لهذه الدروس مرة أخرى في إطار برنامج السنة الثانية،

ويأخذها بشكل من حيث دورها البلاغي وآثرها البياني في المعنى (ضمن نشاط البلاغة)، مع أخذ نماذج أدبية متنوعة.

-وحققت التعليمة النحوية أقل نسبة في التوظيف، رغم أن الدروس التي تمَّ ربط التعليمات بها من الدروس التي سبق أن أخذها المتعلم في المرحلة المتوسطة، ولهذا لا يمكن تفسير انخفاض نسبة التوظيف إلا بتخوف المتعلم من التعليمة النحوية عموما.

ب-3/- **بالنسبة للسنة الثالثة:** لقد كانت النتائج متقاربة في مختلف التعليمات في حال ما تمت المقارنة بين المؤسسات الثلاثة، وأول ما تمت ملاحظته هو ارتفاع نسبة التوظيف فيما يخص تعليمة الرمز إذ نجح أغلب المتعلمين في تحقيقها، رغم أنها تتعلق بمفهوم جديد لم يتعرض له المتعلم في سنواته السابقة، ولكن من خلال ملاحظة برنامج السنة الثالثة ثانوي، نجد أن درس الرمز(الذي يدخل ضمن المجال النقدي الإبداعي) من الدروس التي يتم الإعداد لها منذ أول درس في أدب العصر الحديث وبطريقة غير مباشرة، لذلك يتجاوب المتعلم ويتفاعل معه بشكل جيد. وتبقى بقية التعليمات محافظة على ترتيبها من حيث النسب ولنفس الأسباب، مع ارتفاع بعضها، إذ نجد أن تحقيق التعليميتين المتعلقتين بالنمط النصي قد بلغت نسبا مرتفعة، وتبقى التعليمة البلاغية محافظة على الرتبة الثالثة ذلك أن المتعلم يجدها أسهل من التعليمة ذات الطابع النحوي، وحققت التعليمة النحوية(الحال، والتمييز) النسبة الأقل، ولكنها تتأرجح بين زيادة وانخفاض طفيفين مقارنة بالسنتين الأولى والثانية.

2- تحديد الأخطاء المتعلقة بالتوظيف ووصفها: لقد تمَّت دراسة كلإنتاج لغوي على حدة، وفي كل مرة تمت مراعاة توظيف تعليمة دون أخرى، وتجدر الإشارة إلى أن بعض المتعلمين قد حاولوا تحقيق كل التعليمات، وهناك من حقق التعليمة ولم يحددها(لم يميزها بلون أو من خلال التسطير أسفلها أو الإشارة إليها) رغم أنه قد تمَّ إعلامه بضرورة إظهارها في حالة وظفها بوعي، مما يجعلنا نعتبره-اعتباطا- أنه في حالة توظيف التعليمة بشكل صحيح دون إبرازها، أنه وظفها عفويا، دون أن يدرك أنها هي المطلوب، وعليه تمَّ تقسيم التوظيف إلى أقسامه الأربع: التوظيف الفعلي الصحيح(مع التحديد)، التوظيف العفوي بدون تحديد،

التوظيف القسري، توهم التوظيف)، وذلك بالاستعانة بالدوائر النسبية لتكون المقارنة أكثر سهولة، كما تم وصفها بعد ذلك في العنصر الموالي مع إيراد مثال لكل خطأ.

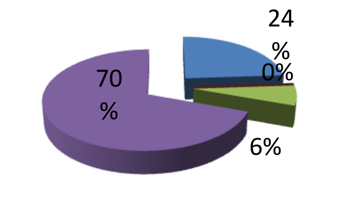
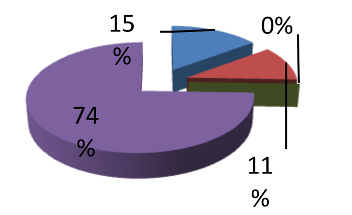
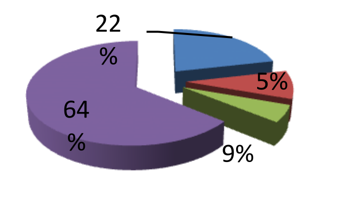
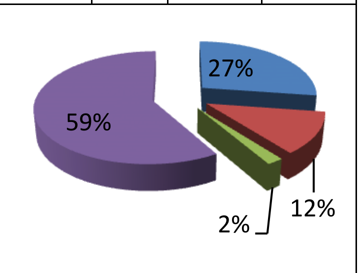
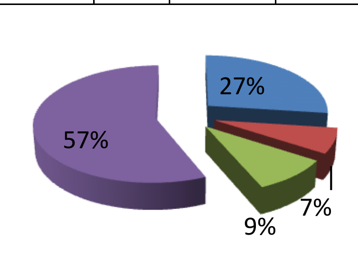
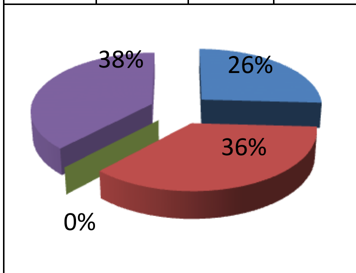
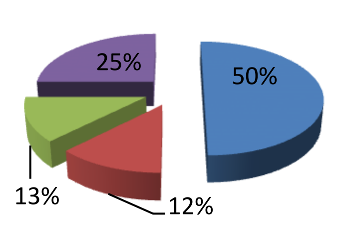
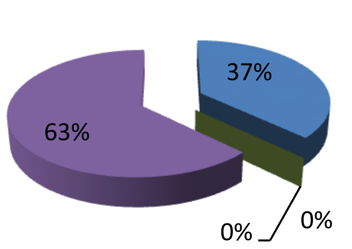
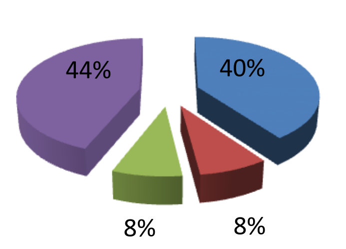
أ-الإحصائيات المتعلقة بكل تعليمة على حدة: لتكون الدراسة أكثر وضوحا، تمَّ تقسيم التعليمات فكانت خمسة أقسام: التعليمة النحوية، التعليمة البلاغية، التعليمة الخاصة بالنمط النصي، التعليمة الخاصة بالأسلوب، التعليمة الخاصة باستعمال الرمز. ولأن التعليمات كان بعضها قارا وبعضها متغيرا لأغراض الدراسة، فقد ارتأينا أن يتم استعمال المؤسسة والمستويات كثوابت لتكون نتائج الدراسة أسهل للملاحظة والتحليل، مع الاستعانة بالدوائر النسبية، ومفتاحها كالتالي:

اللون:	الدلالة:
الأزرق	التوظيف الصحيح مع التحديد
الأحمر	التوظيف العفوي بدون تحديد
الأخضر	التوظيف القسري
البنفسجي	توهم التوظيف
الأصفر	عدم توظيف الرمز

-وتماشيا مع هدف الدراسة تجدر الإشارة إلى أنه وسيتم بعد كل تعليمة، التعليق على النسب والمقارنة بينها، وقد تمَّ احتساب نسبة التوظيف الفعلي الصحيح المحدد والتوظيف العفوي غير المحدد رغم أنهما لا يعتبران خطأ، وذلك لأهميتهما في الدراسة فكلاهما يعتبر مؤشرا عن مدى نجاح الدرس، ونجاح المتعلم في تمثل التعليمية وتطويرها، فإن هو حددها، فقد اكتسب التعليمة تمثلا واستعمالا موقفيا، بل وقام بتطويرها لتكون قاعدة معرفية (محيطا بجانبها المعرفي)، مدركا جوانبها قادرا على ربطها بغيرها، وإن وظفها عفويا ولم يحددها فقد اكتسبها تمثلا واستعمالا في لغته المنتجة، ولكنه غير قادر على تطوريها، وربطها بمعلومات جديدة، وهذا يشير إلى خلل في مكتسباته القبلية المتعلقة بالجانب النحوي، ورغم أن هذا لا يعتبر خطأ-عدم التحديد- ولكنه يشير إلى وجود خلل في منظومة معلوماته، ونرجع هذا إلى طبيعة اللغة في حد

ذاتها[1]، فقد يستعمل المتعلم حالا لغرض بيان هيئة صاحبه، ولكنه لا يتعرف على محله الإعرابي، مما يشير إلى نقص في التحصيل العلمي، والتي ستكون لاحقا الأساس لبناء المعارف الجديدة. وهذا ما سيتم التمثيل له وحصر حالاته في العنصر الموالي (أي: تفسير الأخطاء وتصويبها)، وذلك في إطار تطبيق الخطوة الأولى من منهج تحليل الأخطاء.

أ-1/-التعليمة النحوية: *الحال:

<table>
<tr><th></th><th colspan="4">السنة الأولى ثانوي</th><th colspan="4">السنة الثانية ثانوي</th><th colspan="4">السنة الثالثة ثانوي</th></tr>
<tr><th></th><th colspan="4">التكرار</th><th colspan="4">التكرار</th><th colspan="4">التكرار</th></tr>
<tr><th></th><th>التوظيف +التحديد</th><th>التوظيف —التحديد</th><th>التوظيف القسري</th><th>توهم التوظيف</th><th>التوظيف +التحديد</th><th>التوظيف —التحديد</th><th>التوظيف القسري</th><th>توهم التوظيف</th><th>التوظيف +التحديد</th><th>التوظيف – التحديد</th><th>التوظيف القسري</th><th>توهم التوظيف</th></tr>
<tr><td rowspan="2">ثانوية محمد الأخضر الفيلالي</td><td>11</td><td>0</td><td>3</td><td>32</td><td>7</td><td>5</td><td>0</td><td>35</td><td>12</td><td>5</td><td>3</td><td>36</td></tr>
<tr><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td></tr>
<tr><td rowspan="2">معهد عمي السعيد</td><td>27</td><td>12</td><td>2</td><td>58</td><td>23</td><td>6</td><td>8</td><td>48</td><td>15</td><td>21</td><td>0</td><td>22</td></tr>
<tr><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td></tr>
<tr><td rowspan="2">مؤسسة الرضوان</td><td>20</td><td>5</td><td>5</td><td>10</td><td>10</td><td>0</td><td>0</td><td>17</td><td>10</td><td>2</td><td>2</td><td>11</td></tr>
<tr><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td></tr>
</table>

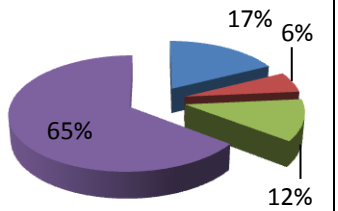
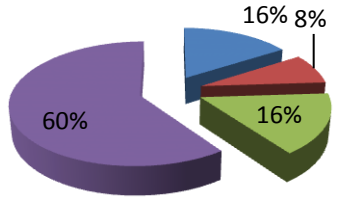
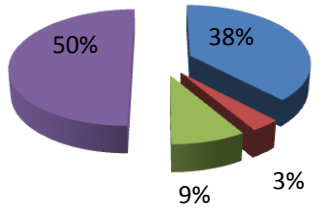
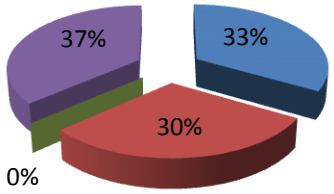
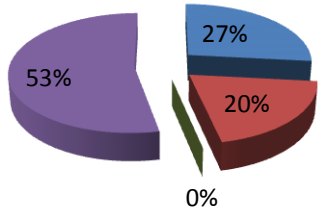
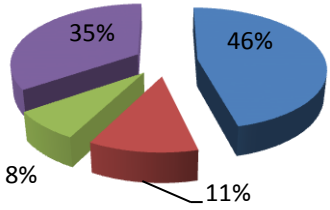
[1]– فالمتعلم قد يستعمل الحال –أو غيره– في إنتاجه اللغوي، بل وقد يستعمل العديد من التراكيب النحوية وبشكل صحيح وليس من الضروري أن يكون قادرا على إعرابها اعرابا تفصيليا، أو مدركا للجانب المعرفي اللغوي المتعلق بها.

- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي: حقق التوظيف المحدد نسبة منخفضة على مدار السنوات الثلاث من نسبة: 24% إلى نسبة: 22%)، وأقل نسبة كانت في السنة الثانية التي بلغت نسبة: 15%، كما سجل التوظيف العفوي غير المحدد نسبة منعدمة في السنة الأولى ليرتفع نوعا ما في السنة الثانية ليصل إلى نسبة:11%، ثم انخفض في السنة الثالثة ليصل إلى نسبة: 5%، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في ثانوية محمد الأخضر الفيلالي في التعليمة النحوية: الحال: تأرجح بين ارتفاع وانخفاض طفيفين محافظا على مجال محدد بين الـ64% و70%،بينما كان التوظيف القسري منخفضا منذ السنة الأولى للسنة الثالثة إذ لم يتجاوز نسبة: 9%.

- معهد عمي السعيد: حافظ التوظيف المحدد على نسبته طوال السنوات الثلاثة والتي بلغت 27%، كما سجل التوظيف العفوي غير المحدد نسبة منخفضة في السنة الأولى والثانية، ليكون في أعلى نسبة له بـ36% في السنة الثالثة، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في معهد عمي السعيد في التعليمة النحوية: الحال: انخفض على مدار السنوات الثلاثة من 59% إلى 38%،بينما كان التوظيف القصري منخفضا منذ السنة الأولى لينعدم تماما في السنة الثالثة.

- مؤسسة الرضوان:–حقق التوظيف المحدد نسبة معتبرة على مدار السنوات الثلاث، إذ تراوح ما بين 37% و50%، كما سجل التوظيف العفوي نسبة منخفضة وذلك في السنة الأولى والثانية فحسب، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في مؤسسة الرضوان في التعليمة النحوية: الحال: ارتفع من نسبة:25% إلى نسبة: 63% في السنة الثانية، لينخفض من جديد في السنة الثالثة إلى 44%،بينما كان التوظيف القصري منخفضا منذ السنة الأولى للسنة الثالثة.

*التمييز:

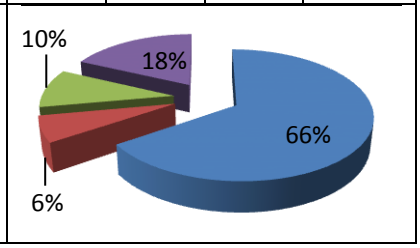
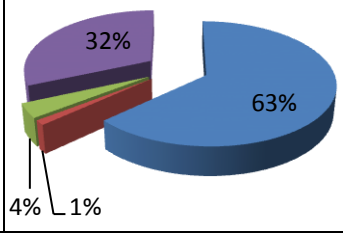
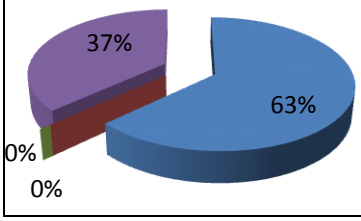
	السنة الأولى ثانوي				السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي			
	التكرار				غير مطلوب	التكرار			
	التوظيف +التحديد	التوظيف – التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف	غير مطلوب	التوظيف +التحديد	التوظيف – التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف
ثانوية محمد الأخضر الفيلالي	3	1	2	11	غير مطلوب	4	2	4	15
					/				
معهد عمي السعيد	22	2	5	29	غير مطلوب	11	10	0	21
					/				
مؤسسة الرضوان	4	3	0	8	غير مطلوب	12	3	2	9
					/				

- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:- لم تتغير النسب كثيرا في مختلف أنواع التوظيف، فهي متقاربة سواء في السنة الأولى أو السنة الثالثة، إذ تحقق التوظيف الفعلي المحدد بنسبة 17% ثم 16%، وارتفع التوظيف العفوي بدون تحديد: من 6% إلى 8%،كما ارتفع التوظيف القصري بشكل طفيف: من 16% إلى 18%، في حين كان توهم التوظيف الأعلى نسبة (65%-60%).
- معهد عمي السعيد: انخفضت نسبة التوظيف المحدد من 38% إلى 33%، في حين ارتفعت نسبة التوظيف العفوي من دون تحديد من 3% إلى 30%، في حين نجد أن توهم

التوظيف عند المتعلمين في معهد عمي السعيد في التعليمة النحوية: الحال: انخفض من 50% إلى 37%، بينما كان التوظيف القصري منخفضا في السنة الأولى بنسبة 9% لينعدم تماما في السنة الثالثة.

- مؤسسة الرضوان:-ارتفع التوظيف المحدد بشكل ملحوظ، إذ ارتفع من نسبة 27% إلى نسبة 46%، كما سجل التوظيف العفوي انخفاضا من نسبة 20% إلى نسبة 11%، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في مؤسسة الرضوان في التعليمة النحوية: الحال: انخفض من نسبة:53% إلى نسبة: 35%،بينما حقق التوظيف القصري ارتفاعا من نسبة منعدمة إلى نسبة: 8%.

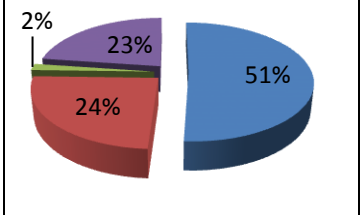
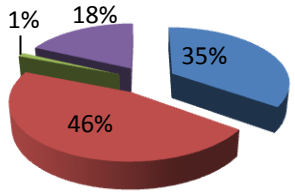
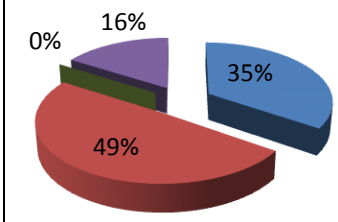
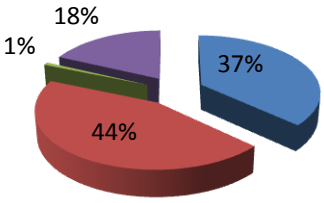
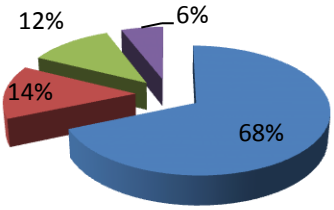
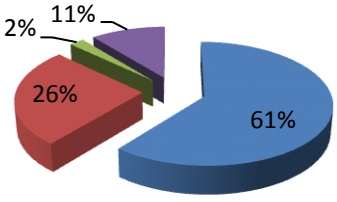
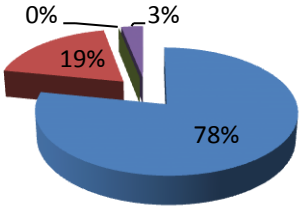
* أسلوب التحذير: خاص بالسنوات الثانية:

ثانوية الفيلالي				معهد عمي السعيد				مؤسسة الرضوان			
التوظيف +التحديد	التوظيف –التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف	التوظيف +التحديد	التوظيف – التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف	التوظيف +التحديد	التوظيف – التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف
40	4	6	10	50	1	3	25	24	0	0	14
											

- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:-حقق التوظيف المحدد نسبة مرتفعة تقدر بـ : 66%، كما سجل التوظيف العفوي غير المحدد نسبة منخفضة تقدر بـ: 6%، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في ثانوية محمد الأخضر الفيلالي في هذه التعليمة قد بلغ 18%، بينما لم يتجاوز التوظيف القصري نسبة: 10%.
- معهد عمي السعيد:-حقق التوظيف المحدد نسبة مرتفعة تقدر بـ : 63%، كما سجل التوظيف العفوي غير المحدد نسبة منخفضة جدا، إذ تقدر بـ: 1%، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في معهد عمي السعيد في هذه التعليمة قد بلغ 32%، بينما لم يتجاوز التوظيف القسري نسبة: 4%.

- مؤسسة الرضوان:-حقق التوظيف المحدد نسبة مرتفعة تقدر بـ : 63%، كما سجل توهم التوظيف عند المتعلمين في معهد عمي السعيد في هذه التعليمة قد بلغ 37%،في حين كان التوظيف العفوي غير المحدد والتوظيف القسري منعدمان تماما.

أ-2/- التعليمة البلاغية: الاستعارة:

	السنة الأولى ثانوي				السنة الثانية ثانوي				السنة الثالثة ثانوي			
	التكرار				التكرار				التكرار			
	التوظيف + التحديد	التوظيف - التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف	التوظيف +التحديد	التوظيف - التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف	التوظيف +التحديد	التوظيف - التحديد	التوظيف القسري	توهم التوظيف
ثانوية محمد الأخضر الفيلالي	13	46	4	5	31	41	1	16	29	14	1	13
												
معهد عمي السعيد	42	49	7	35	49	59	24	1	28	40	0	13
												
مؤسسة الرضوان	35	7	6	3	28	12	1	5	25	6	0	1
												

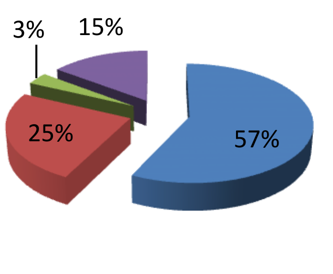
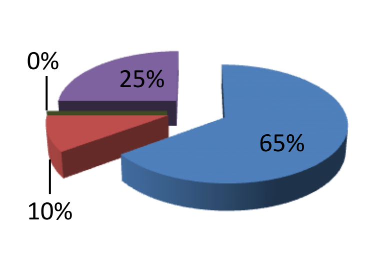
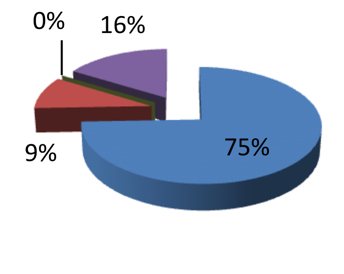
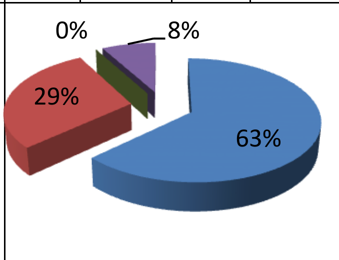
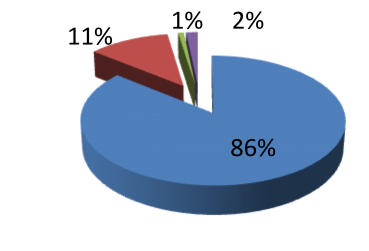
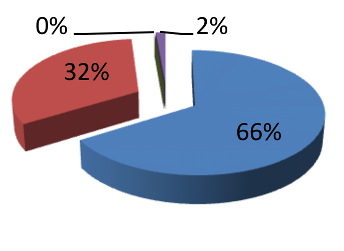
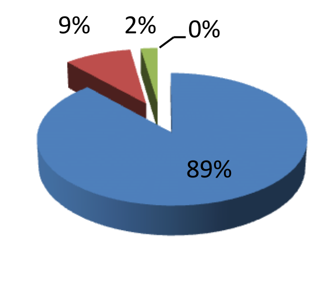
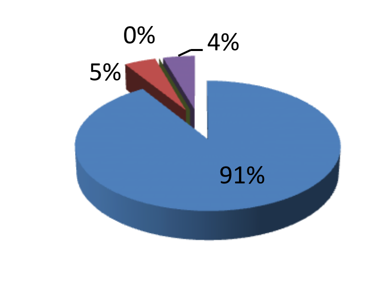
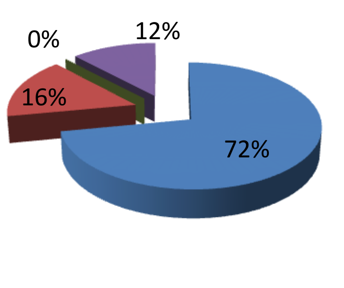
- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:-حقق التوظيف المحدد ارتفاعا ملحوظا على مدار السنوات الثلاثة إذ ارتفع من نسبة: 19% إلى نسبة: 51%، وفي المقابل انخفضت نسبة التوظيف العفوي غير المحدد من نسبة:68% إلى 24%، في حين نجد أن توهم التوظيف عند

المتعلمين في ثانوية محمد الأخضر الفيلالي في هذه التعليمة ارتفع من نسبة 7% إلى نسبة: 23%، بينما سجل التوظيف القسري النسبة الأقل في السنوات الثلاثة.

- معهد عمي السعيد: حافظ التوظيف المحدد على نسبته ما بين 32%نسبة 37%، كما سجل التوظيف العفوي غير المحدد ارتفاعا من نسبة: 37% إلى نسبة: 49%، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في معهد عمي السعيد في فيما يخص هذه التعليمة قد انخفض على مدار السنوات الثلاثة من 26% إلى 16%، بينما كان التوظيف القصري منخفضا منذ السنة الأولى لينعدم تماما في السنة الثالثة.

- مؤسسة الرضوان:–حقق التوظيف المحدد نسبة مرتفعة على مدار السنوات الثلاث، إذ تراوح ما بين 68% و71%، كما سجل التوظيف العفوي نسبا تتأرجح بين الارتفاع والانخفاض ففي السنة الأولى كانت النسبة: 14%، بينما في السنة الثانية بلغت: 26%، في حين انخفضت في السنة الثالثة لتصبح: 19%، في حين نجد أن توهم التوظيف عند المتعلمين في مؤسسة الرضوان فيما يخص هذه التعليمة منخفض رغم تأرجحه: ارتفع من نسبة:6% إلى نسبة: 11% في السنة الثانية، لينخفض من جديد في السنة الثالثة إلى 3%،بينما كان التوظيف القسري منخفضا منذ السنة الأولى لينعدم تماما للسنة الثالثة.

*الأسلوب الإنشائي:

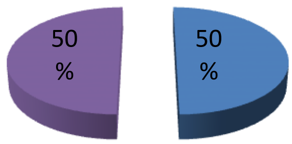
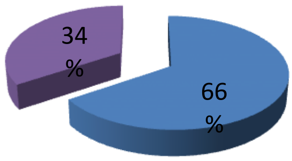
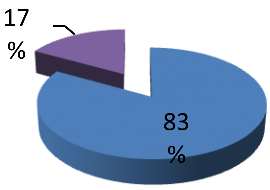
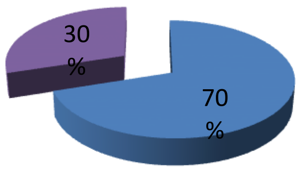
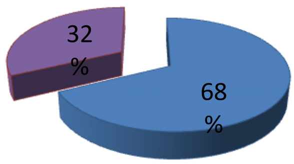
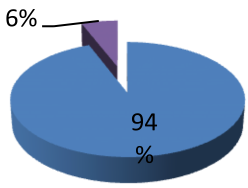
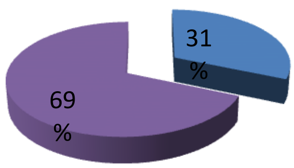
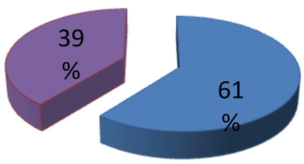
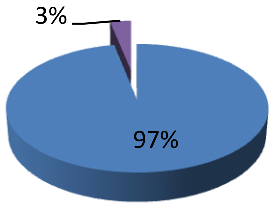
<table dir="rtl">
<tr><th></th><th colspan="4">السنة الأولى ثانوي</th><th colspan="4">السنة الثانية ثانوي</th><th colspan="4">السنة الثالثة ثانوي</th></tr>
<tr><th></th><th colspan="4">التكرار</th><th colspan="4">التكرار</th><th colspan="4">التكرار</th></tr>
<tr><th></th><th>التوظيف +التحديد</th><th>التوظيف – التحديد</th><th>التوظيف القسري</th><th>توهم التوظيف</th><th>التوظيف +التحديد</th><th>التوظيف – التحديد</th><th>التوظيف القسري</th><th>توهم التوظيف</th><th>التوظيف التحديد</th><th>التوظيف – التحديد</th><th>التوظيف القسري</th><th>توهم التوظيف</th></tr>
<tr><td rowspan="2">ثانوية محمد الأخضر الفيلالي</td><td>35</td><td>15</td><td>2</td><td>9</td><td>39</td><td>6</td><td>0</td><td>15</td><td>32</td><td>0</td><td>4</td><td>7</td></tr>
<tr><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td></tr>
<tr><td rowspan="2">معهد عمي السعيد</td><td>63</td><td>29</td><td>0</td><td>8</td><td>104</td><td>14</td><td>1</td><td>2</td><td>47</td><td>23</td><td>0</td><td>1</td></tr>
<tr><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td></tr>
<tr><td rowspan="2">مؤسسة الرضوان</td><td>38</td><td>4</td><td>1</td><td>0</td><td>41</td><td>2</td><td>0</td><td>2</td><td>18</td><td>4</td><td>0</td><td>3</td></tr>
<tr><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td><td colspan="4"> 
</td></tr>
</table>

- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي: حقق التوظيف المحدد نسبة مرتفعة ومتزايدة على مدار السنوات الثلاثة، إذ ارتفع من نسبة: 57% إلى نسبة: 75%، وبالمقابل انخفض التوظيف العفوي بدون تحديد من نسبة: 25% إلى نسبة: 9%، ونجد أن توهم التوظيف قد سجل أعلى نسبة له في السنة الثانية إذ ارتفع من نسبة: 15% إلى نسبة:25%، لينخفض من

جديد إلى نسبة:16%، في حين نجد أن التوظيف القسري قد حقق نسبة منخفضة في السنة الأولى بلغت: 3%، لينعدم تماما في السنة الثانية والثالثة.

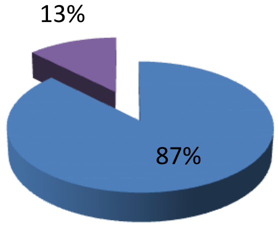
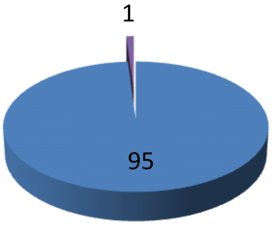
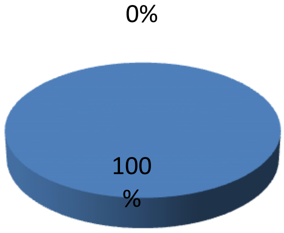
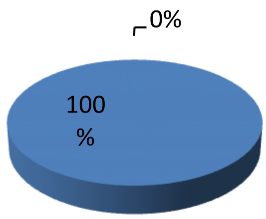
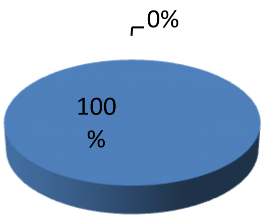
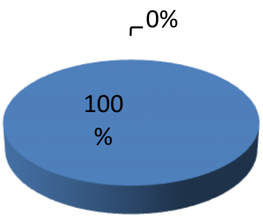
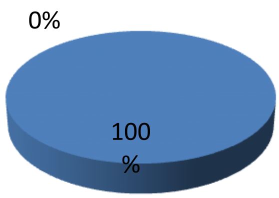
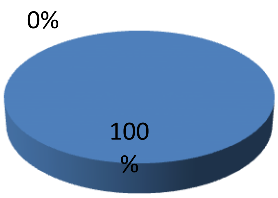
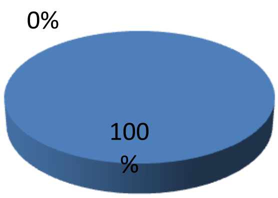
- معهد عمي السعيد:-سجل التوظيف المحدد أعلى نسبة طوال السنوات الثلاثة، ولكنه تأرجح بين الارتفاع والانخفاض: ففي السنة الأولى بلغت نسبته: 63 %، وفي السنة الثانية بلغت نسبته: 86%، وفي السنة الثالثة بلغ نسبة: 66%، كما سجل التوظيف العفوي غير المحدد نسبة 29%، وانخفض في السنة الأولى ليصل إلى نسبة: 11%، ليرتفع من جديد إلى نسبة: 32%، أن توهم التوظيف عند المتعلمين في معهد عمي السعيد في هذه التعليمة: سجل نسبا منخفضة كانت على التوالي: 8%، ثم نسبة:1% ثم بنسبة: 2%،بينما كان التوظيف القسري منعدما منذ السنة الأولى وحقق أعلى نسبة له في السنة الثانية بنسبة: 1%.
- مؤسسة الرضوان: -سجل التوظيف المحدد أعلى نسبة طوال السنوات الثلاثة، ولكنه تأرجح بين الارتفاع والانخفاض: ففي السنة الأولى بلغت نسبته: 89 %، وفي السنة الثانية بلغت نسبته: 91%، وفي السنة الثالثة بلغ نسبة: 72%، كما سجل التوظيف العفوي غير المحدد نسبة 9%، وانخفض في السنة الأولى ليصل إلى نسبة: 5%، ليرتفع من جديد إلى نسبة: 16%، أن توهم التوظيف عند المتعلمين في مؤسسة الرضوان في هذه التعليمة: شهد ارتفاعا على مدار السنوات الثلاث كانت على التوالي: 0%، ثم نسبة:4% ثم بنسبة: 12%،بينما كان التوظيف القسري حقق أعلى نسبة له في السنة الأولى بنسبة: 2% لينعدم تماما في السنة الثانية والثالثة.

أ-3/- **تعليمة النمط:** *النمط الحجاجي:

	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثالثة ثانوي	
	التكرار		التكرار		التكرار	
	التوظيف	توهم التوظيف	التوظيف	توهم التوظيف	التوظيف	توهم التوظيف
ثانوية محمد الأخضر	39	39	63	33	59	12
						
معهد عمي السعيد	110	47	99	47	96	6
						
مؤسسة الرضوان	16	35	31	20	31	1
						

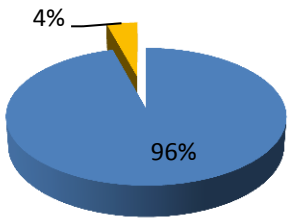
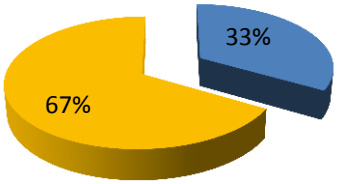
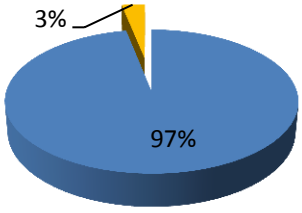
- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:-حقق أغلب المتعلمين التعليمة، إذ أنتجوا نصوصا حجاجية، ونلحظ أن النسبة ارتفعت تباعا من نسبة 50% إلى نسبة: 83%، وبينما كان توهم التوظيف مرتبطا بتوظيف أنماط أخرى: كالنمط الأمري أو التفسيري.
- معهد عمي السعيد: حقق أغلب المتعلمين التعليمة، إذ أنتجوا نصوصا حجاجية، ونلحظ أن النسبة ارتفعت تباعا من نسبة: 70% إلى نسبة: 94%، وبينما كان توهم التوظيف مرتبطا بتوظيف أنماط أخرى: كالنمط الأمري أو التفسيري..
- مؤسسة الرضوان: حقق أغلب المتعلمين التعليمة، إذ أنتجوا نصوصا حجاجية، ونلحظ أن النسبة ارتفعت ارتفاعا ملحوظا من نسبة 31% إلى نسبة: 97%، وبينما كان توهم التوظيف مرتبطا بتوظيف أنماط أخرى: كالنمط الأمري أو التفسيري.

*النمط الوصفي:

	السنة الأولى ثانوي		السنة الثانية ثانوي		السنة الثالثة ثانوي	
	التكرار		التكرار		التكرار	
	التوظيف	توهم التوظيف	التوظيف	توهم التوظيف	التوظيف	توهم التوظيف
ثانوية محمد الأخضر الفيلالي	70	10	95	1	71	0
						
معهد عمي السعيد	157	0	146	0	102	0
						
مؤسسة الرضوان	51	0	51	0	32	0
						

- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:–حقق أغلب المتعلمين التعليمة، إذ أنتجوا نصوصا وصفية، ونلحظ أن النسبة ارتفعت تباعا من نسبة 87% إلى نسبة: 100%، وبينما كان توهم التوظيف مرتبطا بتوظيف أنماط أخرى: كالنمط الأمري أو التفسيري..
- معهد عمي السعيد: حقق كل المتعلمين التعليمة، إذ أنتجوا نصوصا وصفية، محققين أغلب المؤشرات التي تميز النمط الوصفي.
- مؤسسة الرضوان: حقق كل المتعلمين التعليمة، إذ أنتجوا نصوصا وصفية، محققين أغلب المؤشرات التي تميز النمط الوصفي.

أ-4/-تعليمة توظيف الرمز: خاص بالسنوات النهائية:

ثا/ الفيلالي		معهد عمي السعيد		مؤسسة الرضوان	
توظيف	عدم التوظيف	توظيف	عدم التوظيف	توظيف	عدم التوظيف
68	3	34	68	31	1
					

- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي: حقق أغلب المتعلمين التعليمة، إذ استعملوا الرمز، وذلك بنسبة مرتفعة بلغت: 96%، بينما بلغت الوضعيات التي لم توظف الرمز نسبة:4%.
- معهد عمي السعيد: حقق التوظيف نسبة منخفضة بلغت:33%، في حين لم يوظف 67%من المتعلمين التعليمة.
- مؤسسة الرضوان: حقق أغلب المتعلمين التعليمة بنسبة: 97%، في حين لم تُحقق التعليمة بنسبة: 3%.

ب-تحديد الأخطاء ووصفها:

لقد سبقت الإشارة إلى أن الأخطاء التي سيتم التركيز عليها مرتبطة أساسا بالتوظيف، لذلك لن تتم دراسة الأخطاء الأخرى التي لا علاقة لها بالتعليمات(وهو أي خطأ نحوي أو دلالي أو صرفي..مهما كانت طبيعته ولاعلاقة له بالتعليمات المطلوبة في الوضعية)، ولتيسير تحديد الأخطاء وتفسيرها، سيتم اتباع نفس المنهجية السابقة بدراسة كل تعليمة على حدة، مع التركيز على توهم التوظيف(أي ما حدده المتعلم بشكل واضح وصريح على أنه قد تحقيق للتعليمة المطلوبة منه) والتوظيف القسري، وهذا لا يعني أن التوظيف الفعلي المحدد أو التوظيف العفوي غير المحدد غير مهمَيْن للعملية التعلمية التعليمية، أو أنهما لا يسهمان في الكشف عن المكتسبات القبلية للمتعلم، فهما في الأصل كذلك، ولكنهما لا يعتبران خطأين، ويمكن تحديد أهمية كل منهما في النقاط التالية:

*التوظيف الفعلي المحدد: يدل هذا النوع من التوظيف على أن المعرفة قد أصبحت ضمن التعلمات المحققة فعلا وواقعا لدى المتعلم، وأنه ليس قادرا على توظيفها فحسب، بل هو قادر على تطويرها بربطها بالمعارف اللاحقة، وذلك من خلال قدرته على معرفة الجانب العلمي للمعرفة، فتحديده للحال مثلا، يجعله قادرا على التفريق بينه وبين غيره لاحقا، ولذلك كلما ارتفعت نسبة هذا النوع من التوظيف، دلَّ ذلك تباعا على نجاح العملية التعلمية التعليمية.

*التوظيف العفوي بدون تحديد: يدل على النوع من التوظيف على أن المعرفة قد أصبحت المكتسبات اللغوية للمتعلم، ولكن المتعلم لا يستطيع تطويرها أو ربطها بالمعلومات اللاحقة نظرا لعدم امتلاكه معرفة حول الجانب العلمي لها، فهو -مثلا- قد يوظف الحال الجملة ولكنه لا يستطيع ربطه بالحال المفرد، فهو غير قادر على تأويل الجملة إلى مفردة إلى مفردة، وإن فعل لا يمكنه تحديد محلها الإعرابي، نظرا لغياب المعرفي العلمية المتعلقة بالجانب النحوي للحال، ولكما ارتفعت نسبة هذا النوع من التوظيف دلَّ ذلك على خلل في المكتسبات القبلية المتعلقة بالجانب العلمي والمعرفي للغة الهدف، خاصة وأن المتعلم يتناول هذه اللغة كمادة دراسية ومن المفروض أن يتمكن من مختلف جوانبها قبل انتقاله إلى المستوى الجامعي[1] .

ب-1/- تحديد الأخطاء المتعلقة بالتعليمة النحوية ووصفها[2]:

- التعليمة النحوية : 1-الحال: أ- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة عالية قدرت بـ:70 % في السنة الأولى، وبـ: 74% في السنة الثانية، وقدرت بـ: 64% في السنة الثالثة، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة العديد من الأسماء المنصوبة على أنها حال، من أمثلة ذلك:

(1) - سبقت الإشارة إلى هذه النقطة في القسم الثاني الفصل الأول، إذ أن المعلم لابد أن يمتلك ملكة لغوية أصلية قبل دخوله طور التخصص الجامعي. أنظر ص: 88.

(2) - مصدر كل الأمثلة عن مختلف الأخطاء سيكون تلك الوضعيات التي كتبها أفراد العينة المحددة.

الاسم المنصوب المحدد على أنه حال	مااعتبره حالا هو	الاسم المحدد على أنه حال	ما اعتبره حالا هو
فالمسلم يكون متسامحا	خبر كان	....من اضطهاد	اسم مجرور
...دينا كاملا	نعت	...وضعهم غير مستقر	مضاف إليه
...حارب العنف	مفعول به	..أن المسلمين يسعون	جملة فعلية في محل رفع خبر إن .
.....ينهبوها نهبا	مفعول مطلق	"حددت الجملة على أنها جملة حالية"	
فجعلوها رمادا	مفعول به ثان		
... واضحا وسهلا للفهم	اسم معطوف		
....الأكثر حزنا	تمييز		

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبا منخفضة : 6% في السنة الأولى، وانعدم في السنة الثانية، ليحقق نسبة 3%، فرغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل، مثال ذلك:

الخطأ	وصفه
الاسلام هو دين المحبة والتعاون ومساعدة الآخرين فجاء محمد خطيبا يسحر الألباب	لم يحسن المتعلم الربط بين الفكرتين السابقة واللاحقة
أشرقت الشمس مزهرة	عدم مراعاة الجانب الدلالي
الفلسطينيون هم اليوم محتاجين مستغيثون..	إقحام الحال محدثا الخلل في الجانب التركيبي

ب- معهد عمي السعيد: -توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة متوسطة قدرت بـ:59 % في السنة الأولى، وبـ: 57% في السنة الثانية، وانخفضت لتصل إلى: 38% في السنة الثالثة، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة العديد من الأسماء المنصوبة على أنها حال من أمثلة ذلك:

الاسم المنصوب المحدد على أنه حال	ما اعتبره حالا هو	الاسم المحدد على أنه حال	ما اعتبره حالا هو
"كان العرب شعبا" "...يعيشون حياة قاسية .. من أشخاص فاشلين "والكل يرى نفسه أسدا" ".احترم الأديان احتراما" "في حروب ومعاركَ أليمة وترى ذلك الطفل النور"	خبر كان النعت النعت المجرور المفعول به مفعول مطلق الاسم المعطوف بدل منصوب	لدي شعور بالاحباط" فلسطين تنزف.."-حددت تنزف على أنها جملة حالية- كانت البشرية قبل الإسلام في ظلام" نجد أن العنف يأكل البلدان	اسم مجرور خبر جملة شبه جملة وهي متعلقة بخبر محذوف. خبر أن جملة

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبا منخفضة : 2% في السنة الأولى، ليرتفع لنسبة: 9% في السنة الثانية، ثم انعدم في السنة الثالثة، فرغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل، من أمثلة ذلك:

الخطأ	وصفه
فقد أحس كما يحس الكثير من الناس متألمين	لم يحسن الربط بين الفكرتين السابقةواللاحقة
فتغير الشعر مسرعا بقدوم الإسلام	أقحم الحال محدثا الخلل في الجانب التركيبي
هذا كله عنفا كبيرا	ركز على الجانب الإعرابي فنصب مرفوعا

ج- مؤسسة الرضوان:

-توهم التوظيف: كانت نسبة توهم التوظيف نسبة منخفضة قدرت ب:25 % في السنة الأولى، ثم ارتفعت لتصل إلى: 63% في السنة الثانية، ثم انخفضت لتصل إلى: 44% في السنة الثالثة، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة العديد من الأسماء المنصوبة على أنها حال، وهذه الأسماء هي:

الاسم المنصوب المحدد على أنه حال	ما اعتبره حالا هو	الاسم المحدد على أنه حال	ما اعتبره حالا هو
-فلنكن مستبشرين -سادت أفكارهم وعقولهم المشبعة -دين يستحق التمجيد -أرى كل الوجوه عابسة" -"...تمزقت قطعا -وتعود تلك الإبتسامة البريئة.. -تزيد قلقا..	خبر كان نعت منصوب مفعول به مفعول به ثان مفعول مطلق بدل منصوب تمييز	-وآخرون هم العبيد.." -كانوا يتصفون بأرذل الأخلاق -بسبب الصراعات التي كانت قائمة فيها".	خبر جملة خبر كان جملة صلة موصول

-التوظيف القسري سجل التوظيف القسري نسبة منخفضة بلغت: 13% في السنة الأولى، انعدمت في السنة الثانية، ثم ارتفعت لتصل نسبة 8% في السنة الثالثة، فرغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل:

الخطأ	وصفه
وإن كان بعض من يدنسون اسم الرسول ودينه ووجوههم بريئة	لم يحسن الربط بين الفكرتين السابقة واللاحقة " ركاكة في الأسلوب"
حيث أن العرب قد أخطأوا في حق الإسلام وهم قد قاموا بنشر الإشاعات ".	ومنهم حاول استعمال الجملة الحالية مراعيا استعمال واو الحال والضمير العائد على صاحب الحال بدون مراعاة الانسجام بين الجملتين

2-التمييز: أ- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة عالية قدرت بـ:65 % في السنة الأولى، وبـ: 60% في السنة الثانية، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة العديد من الأسماء المنصوبة على أنها تمييز، ومن أمثلة ذلك:

الاسم المنصوب المحدد على أنه تمييز	ما اعتبره تمييزا هو	الاسم المحدد على أنه تمييز	ما اعتبره تمييزا هو
ستصبح حرة مشرقة"	خبر تصبح	...مئات السنوات	مضاف إليه
...بأركانه الخمسة	نعت منصوب	"..أكثر من سبعين مليون	اسم مجرور
وانتشر الإسلام ممجداً/ الواحد	حال/ اسم معطوف	استشهد الملايين	مبتدأ
والعشرين/ نساعد بها إخواننا/	مفعول به/ مفعول	فالملايين من الناس	مبتدأ
/الجزائري خاصة	مطلق	وآلاف الناس يحمدون الله	فاعل

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبا منخفضة : 12% في السنة الأولى، ليرتفع لنسبة: 16% في السنة الثالثة، فرغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل ، ومن أمثلة ذلك:

الخطأ	وصفه
فعليك أخي أن تكون أكثر علما	لم يحسن الربط بين الفكرتين السابقة واللاحقة، وهو في إطار التحدث عن موضوع اجتماعي
ولهذا يزرع الشعب الفلسطيني سلاما	المتعلم يناصر القضية الفلسطينية وهو في إطار تحدثه عن ما يجب أن يغرسه الفلسطينيون في أبنائهم.

ب-معهد عمي السعيد:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة متوسطة قدرت بـ:50 % في السنة الأولى، وانخفضت إلى نسبة: 37% في السنة الثالثة، ومن أخطاء المتعلمين الأمثلة التالية:

الاسم المنصوب المحدد على أنه تمييز	ما اعتبره تمييزا هو	الاسم المحدد على أنه تمييز	ما اعتبره تمييزا هو
لكي أكون خيِّرا	خبر كان	...لعشرات السنين	مضاف إليه
أن محمدا رسول الله	اسم إن	وهي اثنتا عشرة بندا	خبر
وجعلهم يدا واحدة	نعت منصوب	في هذه السنوات	بدل
...عدم اتيانه مجبرا	حال	الثلاثة	
بلغ مليارين	المفعول به		
إلا صبرا أيها الشعب الفلسطيني	مفعول مطلق		
وأن محمد عبده ورسوله فعلا وقولا	اسم معطوف		

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبا منخفضة : 9% في السنة الأولى، بينما انعدم في السنة الثالثة، ورغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل، من أمثلة ذلك:

الخطأ	وصفه
نأمل أن يكون المسلمون كلهم قدحا عسلا	أقحم نموذجا عن توظيف التمييز في وضعيته رغم عدم تناسبه مع الموضوع
الإسلام يملأ إيمانا	المتعلم استعمل تركيبا ناقصا

ج- مؤسسة الرضوان:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة متوسطة قدرت بـ:53 % في السنة الأولى، وانخفضت إلى نسبة: 35% في السنة الثالثة، ونورد الأمثلة التالية:

الاسم المنصوب المحدد على أنه تمييز	ما اعتبره تمييزا هو	الكلمة المحددة على أنه تمييز	ما اعتبره تمييزا هو
رغم أن دين الإسلام أسهل من كل الديانات	خبر إن	.لأربعة قرون قبل ألف وأربعمئة سنة فبحثَ...	اسم مجرور باللام مضاف إليه
محوتم تلك النظريات الكاذبة تمزقت تمزقا	نعت منصوب مفعول مطلق	.وننشد و(ما زاد الطين بلة)	فعل ماض تمَّ تعيين جملة معطوفة على أنها في محل نصب تمييز

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبة منعدمة في السنة الأولى، ليرتفع لنسبة: 8% في السنة الثالثة، فرغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل: فمنهم من حاول إقحام التمييز: مثال ذلك: "في كل إشراقة شمس أطنان أموات".

3- أسلوب التحذير: أ- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة ضعيفة قدرت بـ:18 % لدى المتعلمين، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة العديد من العبارات على أنها أسلوب تحذير، ويمكن حصرها في الحالات التالية :* الأسلوب الخبري المنفي: مثال ذلك:"لا للعنف".

*الأسلوب الخبري المثبت: "أنا متأكدة أن الله سوف يحاسب كل المجرمين".

* الأسلوب الإنشائي: الأمر: مثال ذلك:"فاحذر أيها الأجنبي.."

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبة منخفضة قدرت بـ: 10%، فرغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل:

*فمنهم من بنى نموذج أسلوب التحذير بدون مراعاة ربطه معنويا أو فكريا بما يسبقه أو بما يلحقه، مثال ذلك:"إياكم والشرك".

*ومنهم من لم يراعي وجود المحذر منه (المفعول به بفعل محذوف تقديره احذر)، فكان تركيب أسلوب التحذير ناقصا: مثال:"إياك أنت يا رجل المستقبل"، و"إياكم يا عرب".

ب- معهد عمي السعيد:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة معتبرة قدرت بـ:32 % لدى المتعلمين، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة العديد من العبارات على أنها أسلوب تحذير، ويمكن حصرها في الحالات التالية : *الأسلوب الإنشائي: الأمر: مثال ذلك:"احذر احذر أيها المسلم"، و"احذر احذر العنف"

* استعمال أسلوب الإغراء: مثال ذلك:"اليقظة اليقظة لبناء المجتمع".

*تصريف الضمير المنفصل(إياك) مع المتكلم: "إيانا والاحباط" و" إيانا والاستسلام".

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبة منخفضة قدرت بـ: 4%، فرغم السلامة النحوية التي راعاها المتعلمون، إلا أن توظيفهم شابه نوع من الخلل:

*فمنهم من بنى نموذج أسلوب التحذير باستعمال كلمات لا تحدث انسجاما في الدلالة، مثال ذلك: "العنف العنف فإنه عماد التخلف"

*ومنهم من أقحم غريبا بين أركان التحذير دون استعمال العارضتين، مما يجعل هذا الغريب هو المحذر منه، مثال ذلك:"إياك أخي والعنف".

ج-مؤسسة الرضوان:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة ضعيفة قدرت بـ:37 % لدى المتعلمين، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة العديد من العبارات على أنها أسلوب تحذير، ويمكن حصرها في الحالات التالية :

*الأسلوب الخبري المثبت: "ولكن العنف العنف فهو يزيد الطين بلة" و"فالويل الويل للعرب"

*الأسلوب الإنشائي: الأمر: مثال ذلك: "فاحذروا من أن يعيد التاريخ...."و النداء:"يا حسرتاه.."

*أسلوب الإغراء: "الاقتداء الاقتداء بالنموذج..."

*أسلوب المدح: "نعم الرسول محمد.."

* تصريف الضمير المنفصل(إياك) مع المتكلم: "إيانا وتصديقهم".

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبة منعدمة(0%) في هذه التعليمة.

ب-2/- تحديد الأخطاء المتعلقة بالتعليمة البلاغية ووصفها:

1- الاستعارة: أ-ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-توهم التوظيف: سجلت نسبة توهم التوظيف نسبا منخفضة على مدار السنوات الثلاثة، ولكنها تميزت بارتفاع نسبي، إذ بلغت نسبة بـ:7 % في السنة الأولى، ثم نسبة: 18% في السنة الثانية، لترتفع في السنة الثالثة إلى نسبة: 23% في السنة الثالثة، ومن أمثلة هذا التوهم:

مااعتبره المتعلم استعارة	إن الإسلام شيء رائع"، و"المسلمون كأنهم كالبنيان المرصوص"	أن نضع يدا بيد	:"..فلسطين حتى تستشعر وجودنا	وينتقل بذلك من(الأسوء إلى الأحسن).
وهو في الأصل	التشبيه البليغ أو التشبيه تام الأركان	الكناية	المجاز المرسل	الطباق

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبا منخفضة : 6% في السنة الأولى، وحقق نسبة: 1% في السنة الثانية، ثم نسبة 3% في السنة الثالثة، فرغم سلامة بناء الاستعارة باعتبارها مجازا لغويا يعتمد على علاقة المشابهة بين المشبه والمشبه به التي راعاها المتعلمون، إلا أن صورهم شابها نوع من الخلل، من أمثلة ذلك:

عبارة الصورة	وصف الخطأ
يولدون على الجهاد	لم يحسن تركيب الصورة البيانية نحويا
كان الاسلام يرشق أشعته في كافة مدن أوروبا" و"فافرغوا على الراحة".	لم يراعي الجانب الدلالي الذي يضمن الانسجام في العبارة مما أدى إلى ركاكتها أو خلل في معناها

ب- معهد عمي السعيد:

-توهم التوظيف: سجلت نسبة توهم التوظيف نسبا منخفضة على مدار السنوات الثلاثة،، إذ بلغت نسبة ب:26 %، ثم انخفضت لتصل إلى نسبة: 18% في السنة الثانية، لتنخفض نسبيا في السنة الثالثة إلى نسبة: 16% في السنة الثالثة، ومن الأخطاء نورد ما يلي:

ماعتبره المتعلم استعارة	كم من الأرواح أزهقت	*الاسلام جوهرة *وقد صرنا جذورا هشة	القرآن الذي نزل على قلب النبي	ومؤيدوها يعدون على أصابع اليد الواحدة بلغ السيل الزبى
وهو في الأصل	عبارة حقيقية	تشبيه بليغ تسبيه تام الأركان	مجاز مرسل	كناية

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبا منخفضة : 5% في السنة الأولى، وحقق نسبة: 1% في السنة الثانية، لينعدم في السنة الثالثة، فرغم سلامة بناء الاستعارة باعتبارها مجازا لغويا يعتمد على علاقة المشابهة بين المشبه والمشبه به التي راعاها المتعلمون في هذه الفئة، إلا أنهم لم يراعوا الجانب الدلالي الذي يضمن الانسجام في العبارة مما أدى إلى

ركاكتها أو خلل جلي في معناها، مثال ذلك: "كاد الجني أن يحيي الجن والإنس" و"فالمسلمون يأكلون حق الإسلام".

ج- مؤسسة الرضوان:

-توهم التوظيف: سجلت نسبة توهم التوظيف نسبا منخفضة على مدار السنوات الثلاثة، ولكنها تميزت بانخفاض نسبي، إذ بلغت نسبة بـ:6 % في السنة الأولى، ثم نسبة: 11% في السنة الثانية، لتنخفض في السنة الثالثة إلى نسبة: 3% في السنة الثالثة، ومن أمثلة توهم التوظيف مايلي:

مااعتبره المتعلم استعارة	والسلاح سيزيد الجرح عمقا	-فإن الإسلام نور -..هي أشبه بصب الماء	إن أغلب الدول العربية تعاني وتتألم	-وأقدام الصهاينة تدوسهم -ستبقى راية الإسلام ترفرف
وهو في الأصل	عبارة حقيقية	تشبيه بليغ تشبيه تام الأركان	مجاز مرسل	كناية

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبا منخفضة : 12% في السنة الأولى، وانخفضت إلى نسبة: 2% في السنة الثانية، لينعدم في السنة الثالثة، فرغم سلامة بناء الاستعارة باعتبارها مجازا لغويا يعتمد على علاقة المشابهة بين المشبه والمشبه به التي راعاها المتعلمون في هذه الفئة، إلا أنهم لم يراعوا الجانب الدلالي الذي يضمن الانسجام في العبارة مما أدى إلى ركاكتها أو خلل جلي في معناها، مثال ذلك: "ونعلم أولادنا شعلة المستقبل" و"مثالا للمجتمع القديم شديد الأسى".

2- الأسلوب الإنشائي: أ- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-توهم التوظيف: سجلت نسبة توهم التوظيف نسبا منخفضة على مدار السنوات الثلاثة، إذ بلغت نسبة بـ:15 %، ثم ارتفعت لتصل إلى نسبة: 25% في السنة الثانية، لتنخفض نسبيا

في السنة الثالثة إلى نسبة: 16%، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة بعض الأساليب الخبرية على أنها أساليب إنشائية، مثال ذلك:

* "وأصبحت المرأة تتخذ قراراتها بنفسها" و"كم من البلدان هدمت!"

*كما حُددت بعض أساليب الإنشائية في السنة الثانية على أنها أسلوب استفهام[1] ، مثال ذلك: "يا حسرتي على الدول التي..."، و"تعاونوا...".

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبة منخفضة : 3% في السنة الأولى، وحقق نسبا منعدمة في السنة الثانية والثالثة، فرغم سلامة بناء الأسلوب الإنشائي، واستعمال أحد أنواعه فعلا، إلا أنهم لم يراعوا الجانب الدلالي الذي يضمن الانسجام في العبارة مما أدى إلى ركاكتها أو خلل جلي في معناها، مثال ذلك: "فالناس تقول ما أروع دين المسيح! إلا أنه العكس".

ب-معهد عمي السعيد:

-توهم التوظيف: سجلت نسبة توهم التوظيف نسبا منخفضة على مدار السنوات الثلاثة، إذ بلغت نسبة بـ:8 %، ثم نسبة: 2% في السنة الثانية، ثم نسبة: 2% في السنة الثالثة، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة بعض الأساليب الخبرية المثبتة والمنفية على أنها أساليب إنشائية، مثال ذلك: "لقد لوحظ في الآونة الأخيرة" و"لا يُجنى من الشوك العنب"و"كم عائلة شُردت".

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبة منعدمة في السنة الأولى والثالثة، في حين سجل نسبة: 1% في السنة الثانية، كما تمَّ بناء بعض الأساليب الإنشائية الاستفهامية بأسلوب ركيك أثر سلبا على انسجام النص ومثال ذلك: "أليس لهم ضمائر تنزغهم عن المنكر؟".

ج- مؤسسة الرضوان:

-توهم التوظيف: سجلت نسبة توهم التوظيف نسبا منخفضة على مدار السنوات الثلاثة، ولكنها ارتفعت بشكل نسبي، إذ بلغت نسبة بـ:0 %، ثم نسبة: 4%، ثم نسبة: 12%على

[1] - ذلك أنه في السنة الثانية تمَّ تحديد أسلوب الاستفهام دون سواه من الأساليب، لذلك يعتبر توظيف أي أسلوب آخر غير صحيح.

التوالي، وقد حدد المتعلمون في هذه الفئة بعض الأساليب الخبرية المثبتة على أنها أساليب إنشائية، مثال ذلك: "ويشككون في إذا كان لنا وطن أصلا" و"كم روعوا من آمن".

-التوظيف القسري: سجل التوظيف القسري نسبة منعدمة في السنة الثانية والثالثة، في حين سجل نسبة: 2% في السنة الأولى، كما تمَّ بناء بعض الأســـاليب الإنشائية الاستفهامية بأسلوب ركيك أثر سلبا على انسجام النص ومثال ذلك: "إلى متى يبقوا على ظلالهم[1]؟".

ب-3/-تحديد الأخطاء المتعلقة بتعليمة نمط النص ووصفها:

1- التعليمة الخاصة بالنمط الحجاجي: أ- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-توهم التوظيف: تميزت نسبة توهم التوظيف بالتناقص، إذ بلغت في السنة الأولى: 50% لدى المتعلمين، وفي السنة الثانية: نسبة: 34 %، وفي السنة الثالثة بلغت: 17%، فالمتعلم مطالب ببناء نص ذو نمط حجاجي، ولكن الفئة التي توهمت توظيف هذه التعليمة قامت أحد الأمرين :إما أنها قامت برصف الأدلة والحجج، دون توظيفها بشكل مناسب أو ربطها بما يسبقها أو يلحقها من أفكار، أو أنها استعملت مؤشرا آخر للنمط الحجاجي (مثلا أسلوب الشرط، استعمال أن وإن للتوكيد,..).

ب- معهد عمي السعيد:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة قدرت بـ:30 % لدى المتعلمين في السنة الأولى، وفي السنة الثانية بلغت نسبة: 32 %، أما في السنة الثالثة فقد انخفضت النسبة، وقدرت بـ: 6 %، وهذه الفئة التي توهمت توظيف هذه التعليمة قامت بأحد الأمرين :إما أنها قامت برصف الأدلة والحجج، دون توظيفها بشكل مناسب وربطها بما يسبقها أويلحقها من أفكار، أو أنها اكتفت باستعمال مؤشر آخر للنمط الحجاجي (مثلا أسلوب الشرط، استعمال أن وإن للتوكيد,..).

[1] - إضافة إلى الخطأ المتعلق بحذف النون من الفعل المضارع بدون عامل للنصب أو الجزم، وانطلاقا من السياق فإن المتعلم هنا يقصد "ضلالهم"، وليس "ظلالهم"، وبما أن هاذين الخطأين لا يتعلقان بالتعليمات فقد تم تجاهلهما.

ج- مؤسسة الرضوان:

-توهم التوظيف: بلغت نسبة توهم التوظيف نسبة عالية قدرت بـ:69 % لدى المتعلمين في السنة الأولى، ثم انخفضت لتصل في السنة الثانية إلى نسبة: 39 %، أما في السنة الثالثة فقد انخفضت النسبة، وقدرت بـ: 3 %، حيث أن هؤلاء المتعلمين قد توهموا توظيف هذه التعليمة، بمحاولتهم لاستعمال المؤشرات الخاصة بالنمط الحجاجي، وكان ذلك إما برصف الأدلة والحجج، دون توظيفها بشكل مناسب أو ربطها بما يسبقها أو يلحقها من أفكار، أو باستعمال مؤشرا آخر للنمط الحجاجي (مثلا أسلوب الشرط، استعمال أن وإن للتوكيد,..).

2-التعليمة الخاصة بالنمط الوصفي: أ- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-توهم التوظيف: تميزت نسبة توهم التوظيف بالانخفاض، إذ بلغت في السنة الأولى: 13% لدى المتعلمين، وفي السنة الثانية: نسبة: 1 %، وفي السنة الثالثة كانت منعدمة، فالمتعلم مطالب ببناء نص ذو نمط وصفي، ولكن الفئة التي توهمت توظيف هذه التعليمة قامت أحد الأمرين: إما أنها قامت بالسرد (كتقديم بعض المتعلمين لقصة وعد بلفور، أو كيفية سقوط العراق...)، دون توظيف السرد لخدمة النمط المطلوب(أي لم يتم استخدامها كدليل تاريخي)، كما كان النمط الأمري حاضرا في بعض الوضعيات من خلال انسياق بعض المتعلمين لمخاطبة القارئ ونصحه وارشاده بشكل عام.

ب-معهد عمي السعيد:

-توهم التوظيف: تميزت نسبة توهم التوظيف بالانعدام منذ السنة الأولى، مما يدل على أن المتعلمين لديهم الكفاءة لإنتاج نص وصفي منذ المرحلة المتوسطة.

ج- مؤسسة الرضوان:

-توهم التوظيف: تميزت نسبة توهم التوظيف بالانعدام منذ السنة الأولى، مما يدل على أن المتعلمين لديهم الكفاءة لإنتاج نص وصفي منذ المرحلة المتوسطة.

ب- 4/-تحديد الأخطاء المتعلقة بتعليمة الرمز ووصفها:

أ- ثانوية محمد الأخضر الفيلالي:

-عدم التوظيف: بلغت نسبة عدم التوظيف 4%، إذ أن هذه الفئة من المتعلمين لم يحددوا أية كلمة على أنها رمز، كما أنه لم يوظفوا أية رموز توظيفا عفويا، في حين أن الفئة التي وظفت توظيفا صحيحا ومحددا استفادت من القصائد درسوها في الوحدة الخاصة بالقضية الفلسطينية.

ب- معهد عمي السعيد:

-عدم التوظيف: بلغ عدم التوظيف: 67%، إذ لم تحقق هذه الفئة من المتعلمين التعليمة الخاصة بالرمز، ولم تشر إليها.

ج- مؤسسة الرضوان:

-عدم التوظيف: بلغت نسبة عدم التوظيف 3%، إذ أن هذه الفئة من المتعلمين لم يحددوا أية كلمة على أنها رمز، كما أنه لم يوظفوا أية رموز توظيفا عفويا، في حين أن الفئة التي وظفت توظيفا صحيحا ومحددا استفادت من القصائد درسوها في الوحدة الخاصة بالقضية الفلسطينية.

خلاصة:

لقد وفر امتداد العينة من الناحية الزمنية (ثلاث سنوات)، وتنوعها (التعليم النظامي، الحر، الخاص)، معلومات متعددة ومتنوعة حول التوظيف بأنواعه الأربعة، ويمكن استخلاص النقاط التالية منها:

- ✓ تفاوتت نسبة العينات المشاركة من مؤسسة لأخرى، فقد بلغت نسبة عينة معهد عمي السعيد : 53% من مجموع العينة الكلية، بينما ثانوية محمد الأخضر الفيلالي شاركت بنسبة: 31%، في حين كانت نسبة مؤسسة الرضوان: 17%.
- ✓ يعود اختلاف عدد المتعلمين من مؤسسة إلى أخرى ومن سنة إلى أخرى إلى عدة أسباب أهمها: طاقة استيعاب المؤسسات، استقطاب مراكز التكوين المهني للمتعلمين وتخليهم عن الدراسة للالتحاق بها، الانتقال إلى مؤسسات أخرى لسبب أو لآخر، تفضيل التعليم النظامي والحر عن التعليم الخاص بسبب التكاليف المادية.

- ✓ تفاوت تحقيق التعليمات المتنوعة من مستوى لآخر له علاقة قوية بمستوى المتعلمين، ومدى فهمهم للتعليمات اللغوية المطلوبة في الوضعية الإدماجية في مختلف مستويات اللغة: نحويا ودلاليا وتداوليا.
- ✓ تعتبر نسب التوظيف المحدد الفعلي والتوظيف العفوي غير المحدد مؤشرات لمدى جودة كفاءة المتعلم من الناحية اللغوية والمعرفية، ودليل على نجاح التعلمات.

الفصل الثاني:

تفسير الأخطاء واستثمار المعطيات

المبـــــحث الأول: تفسير الأخطاء وتصـــويبها

المبـــــحث الثاني: استثمار المعطيات وتوظيفها

تمهيد:

يعتبر تفسير الأخطاء أهم خطوة في منهج تحليل الأخطاء، ذلك أنه يقدم معلومات حول استيراتيجيات التعلم التي ينتهجها المتعلم، وفي نفس الوقت يكشف عن مدى فعالية طرائق التدريس، كما يبين مدى نجاعة المحتوى ومدى توافقه مع ما هو مسطر للوصول له مع المتعلم في اللغة الهدف، ومن خلال استثمار هذه المعلومات يمكن حل العديد من العقبات التي تواجه تعليمية اللغة العربية.

1- تفسير الأخطاء وتصويبها:

لا يمكن تفسير الأخطاء بدون الرجوع إلى مصادرها لأن هذا ما يسهل تفسيرها وبالتالي كيفية علاجها وتجنبها مستقبلا، وحسب ما تم التوصل إليه سابقا[1] فإن مصادر الخطأ ثلاثة هي: المصدر الأول: خطأ ناتج عن تدخل اللغة الأم، بحيث تؤثر على اللغة الهدف في إحدى جوانبها.

المصدر الثاني: خطأ ناتج عن التعليم: ويتعلق بالمعلم، أو بالمحتوى وترتيبه، وبشكل عام تتعلق بكل ما هو خارج عن المتعلم واستراتيجية تعلمه.

المصدر الثالث: ويتعلق بالمتعلم واستراتيجية تعلمه، وقد تمَّ التفصيل في الأخطاء المتعلقة بهذا المصدر.

أ- ملاحظات عامة: من خلال تحديد الأخطاء ووصفها، تمت ملاحظة ما يلي:

- هناك كثير من الأخطاء التي تكررت لدى المتعلمين في المؤسسات الثلاث، وتعتبر أخطاء مشتركة بينهم في وضعياتهم الإدماجية.

- هناك بعض الأخطاء التي وجدت في مؤسسة دون أخرى بنسب قليلة جدا، وفي بعض التعليمات لايوجد أي اختلاف بين الأخطاء التي وجدت.

- تمَّ تفسير الأخطاء المشتركة وتصويبها دون الإشارة إلى كل مؤسسة على حدة؛ لأن لها التفسير نفسه، وسيتم تفسير الأخطاء الفارقة بين المؤسسات والتي توجد في مؤسسة دون أخرى، دون الإشارة إلى المؤسسة التي وقع فيها الخطأ، ذلك أن منهج تحليل الأخطاء ينطلق

[1] - تمَّ التفصيل في هذا في القسم التمهيدي، الفصل الأول، أنظر: ص:55.

من أخطاء الأفراد المتعلمين، وكان يمكن أن ينتج هذا الخطأ في أية مؤسسة، وإنما تنوع الأخطاء مزية إيجابية في الحقيقة؛ لأن تفسيرها وتصويبها سيقلل من نسبة وقوعها فيما بعد وتجنبها.

-لا يمكن الإنكار أن هناك أسباب غير لسانية يمكن بها تفسير الأخطاء، كارتباك المتعلم وخوفه وقلقه ...أي حالته النفسية بشكل عام، وحتى العوامل الخارجة عنه كأداء المعلم ومدى جودة تعليمه وحتى مدى مساعدته من عدمها للمتعلمين أثناء كتابتهم للوضعية، ولكنها كلها أسباب خارج الإنتاج اللغوي الذي تمت دراسته، ولا يمكن ملاحظتها، لذلك مبدئيا سيتم تجاوزها، وتفسير الأخطاء تفسيرا لسانيا لغويا، في حين سيتم الإشارة لهذه العناصر في الحلول المقترحة.

ب- تفسير الأخطاء مع التصويب:

ب-1/-تفسير الأخطاء المتعلقة بالتعليمة النحوية وتصويبها:

أ- التعليمة النحوية : الحال:

أ.1-تفسير الأخطاء المتعلقة بتوهم التوظيف وتصويبها: وتنقسم إلى الأخطاء التالية:

-أخطاء التبسيط: مصدر هذا الخطأ هو المتعلم لأنه يتعلق باستراتيجيته التعلمية، حيث ركز المتعلم على جزئية من القاعدة وأهمل بقية التفاصيل، فنجد أن المتعلمين هنا قد حددوا المفعول به على أنه حال (مثال: حارب العنف/ ترى ذلك الطفل النور)، انطلاقا من حالة النصب، دون أن تحقق هذه المفردة بقية الشروط لتكون حالا(كالتنكير مثلا)، كما يُعتبر تحديد الجملة الفعلية في المثالين الآتيين: "أن المسلمين يسعون.."،"فلسطين تنزف.." على أنها جملة حالية يعتبر من باب خطأ التبسيط أيضا؛ إذ أن الجملة فعلية وبها ضمير يعود على الفاعل(الذي يعتبره المتعلم هنا صاحبا للحال).

-أخطاء التعميم: مصدر هذا الخطأ هو المتعلم واستراتيجية تعلمه، إذ نجد أن المتعلم يعمم جزئية ما للقاعدة ويعممها على بقية القواعد، وهنا نجد أن المتعلمين قد استوعبوا أن الحال يرفع الإبهام ويزيد المعنى وضوحا، فحددوا المضاف إليه".. وضعهم غير مستقر" والاسم المجرور"... من اضطهاد" على أن كليهما حال، مع إهمال واضح للحركة الإعرابية، ونجد أن جملة صلة الموصول التي تسهم أيضا في توضيح المعنى قد حُددت على أنها جملة حالية مثال ذلك:"..الدويلات التي سقطت بسبب الصراعات التي كانت قائمة فيها" فالمتعلم هنا أيضا

عمم جزئية رفع الإبهام على صلة الموصول، ومن المتعلمين من نصب مرفوعا، متوهما أنه حال بتركيزه على الحركة الإعرابية معمما إياها على المفردة التي اختارها مثال ذلك:"هذا كله عنفا كبيرا".

–أخطاء التجاهل: هي من الأخطاء التطورية والمتوقعة في اللغة المرحلية للمتعلم، إذ أن المتعلم في هذه المرحلة يجد أن القاعدة صعبة فيبالغ في استعمالها، ولذلك نجد أن المتعلمين قد حددوا: المفعول به الثاني مثال ذلك: "فجعلوها رمادا"، المفعول المطلق مثال ذلك:"....وينهبوا نهبا"، والنعت المنصوب النكرة مثال ذلك:"...دينا كاملا"" .. من أشخاص فاشلين"، وخبر كان المفرد مثال ذلك: "فالمسلم يكون متسامحا"، وحتى أن هناك بعض المتعلمين الذين حددوا خبر كان الجملة على أنه جملة حالية وتفسير ذلك أنهم يؤولون هذه الجملة إلى مفردة فيتحصلون على اسم منصوب مثال ذلك:" كانوا يتصفون بأرذل الأخلاق" إذ تؤول الجملة: "متصفين"، فيتوهمون أن الجملة حالية بناء على حالة النصب، والتمييز مثال ذلك:"...والأكثر حزنا"، والاسم المعطوف النكرة المنصوب مثال ذلك:"... وسهلاً للفهم" على أنها أحوال، فقد استوعب المتعلمون أن الحال هي كلمة منصوبة (بالفتحة أو بالياء إذا كانت جمعا مذكرا سالما) ونكرة، ولكنهم يجدون بقية جزئيات القاعدة صعبة(يرفع الإبهام، يعتبر من الفضلة، يبين هيئة صاحب الحال...) لذلك تجاهلوها أثناء تحديدهم للحال.

أ.2–تفسير الأخطاء المتعلقة بالتوظيف القسري وتصويبها: وتنقسم إلى قسمين:

–القسم الأول: يعود إلى **تدخل اللغة الأم:** إذ نجد أن بعض المتعلمين استعملوا أساليب تعبيرية شبيهة بأسلوب اللغة العامية مثال ذلك: "الفلسطينيون هم اليوم محتاجين مستغيثون.."، فالأجدر أن تكون كلمة "محتاجين" مرفوعة على أنها خبر أول، ولكن هذا الأسلوب متأثر باللغة العامية.

–القسم الثاني: **أخطاء التواصل الأساسية** تعد من الأخطاء التطورية المرتبطة باللغة المرحلية(استراتيجية المتعلم): إذ يتسبب التركيز على استعمال "الحال" بغض النظر على الانسجام بين الأفكار، في إنتاج تعابير غير مناسبة، مثال ذلك:" الاسلام هو دين المحبة والتعاون ومساعدة الآخرين فجاء محمد خطيبا يسحر الألباب"، إذ أن المتعلم لم يحسن الربط

بين الفكرة السابقة-وهو أن الإسلام دين ذو طابع إنساني- وبين الفكرة اللاحقة —وهي أن النبي الكريم صلى الله عليه وسلم- كان خطيبا مقنعا، فالمتعلم لم يحسن الربط بينهما، ومنهم حاول استعمال الجملة الحالية مراعيا استعمال واو الحال والضمير العائد على صاحب الحال ومحققا كل شروط الجملة الحالية، ولكن ذلك بدون مراعاة الانسجام بين الجملتين، مثال ذلك:"حيث أن العرب قد أخطأوا في حق الإسلام وهم قد قاموا بنشر الإشاعات "، فالمتعلم يستطيع تأويل الجملة إلى مفردة منصوبة:"ناشرين"، وحينها ستكون الفكرتان أكثر انسجاما من التعبير السابق، كما حاول بعض المتعلمين إقحام الجملة الحالية في تعبير أصبحت فيه واو الحال أقرب إلى واو العطف ومثال ذلك:"وإن كان بعض من يدنسون اسم الرسول ودينه ووجوههم بريئة"، فالجملة"وجوههم بريئة" تبدو جملة معطوفة على ما قبلها، ويُفهم أن فاعلي "يدنس" قد دنسوا وجوههم أيضا، وبما أن هذه العبارة في نص، فإنها حسب النص "حالا"، وهي تعبر عن البراءة التي يدعونها هؤلاء المدنسين، فالمتعلم هنا اعتبر واو الحال وسياق النص كافيين، وهذا ليس صحيحا، فكان من الأفضل أن يستعمل طريقة تعبير أخرى للتعبير عن فكرته، ومن المتعلمين من أقحم الحال محدثا الخلل في الجانب التركيبي بوضعه في غير محله واستعمال صيغة دون أخرى مثال ذلك: "فتغير الشعر مسرعا بقدوم الإسلام"، فهذا التعبير كان ليستقيم لو اختار المتعلم وضع الحال في ترتيبه آخر الجملة، وباستعمال شبه الجملة: فتكون العبارة: "فتغير الإسلام بقدوم الإسلام بسرعة"، كما أن بعض الكلمات لا تتوافق من الناحية الدلالية مع بقية عناصر الجملة رغم سلامتها من الناحية التركيبية، والنحوية، مثال ذلك: "أشرقت الشمس مزهرة"، فكان الأصح أن يستعمل المتعلم لفظة: "ظاهرة" أو "ساطعة".. وليس"مزهرة".

ب/ التعليمة النحوية : التمييز:

ب.1-تفسير الأخطاء المتعلقة بتوهم التوظيف وتصويبها: ونتقسم إلى الأخطاء التالية:

-أخطاء التبسيط: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم لأنه يتعلق باستراتيجيته التعلمية، حيث ركز المتعلم على جزئية من القاعدة وأهمل بقية التفاصيل، نجد هنا أن أغلب المتعلمين قد حددوا الكلمات الدالة على العدد كتمييز، مثال ذلك:"بأركانه الخمسة"و"فالملايين من

الناس..." "وآلاف الناس يحمدون الله تعالى"، "استشهد الملايين .."، فالملاحظ هنا أن لم يهتم للحالة الإعرابية، ففي المثال الأول الكلمة المحددة نعت مجرور، وفي المثال الثاني الكلمة المحددة مبتدأ، ووفي المثال الأخير فاعل، فالمتعلم هنا خلط بين المميز والتمييز، لأن القاعدة تشير إلى أن المميز قد يقبل أي موضع إعرابي في الجملة، ولكن المتعلم ركز على فكرة وجود كلمة دالة على مقدار، وما يثبت هذا التفسير، هو أن بعض المتعلمين عينوا كلا من: الاسم المعطوف والاسم المجرور والمضاف إليه والخبر والمفعول به على أنها تمييز، والأمثلة التالية تثبت ذلك: "نحن في القرن الواحد والعشرين "،"...لأربعة قرون"،"...قبل ألف وأربعمئة سنة"، "وهي اثنتا عشرة بندا ""بلغ مليارين"، فلكل هذه الأخطاء نفس التفسير السابق. في حين نجد أن بعض المتعلمين قد اعتقدوا أن كل ما هو قبل العدد يعتبر تمييزا، مثال ذلك:"في هذه السنوات الثلاثة .."، فهذا المتعلم لم يستوعب أن رتبة التمييز تكون بعد المميز، لذلك حدد السنوات لأنه"المعدود". وإن كان هؤلاء المتعلمون قد ركزوا على فكرة المميز وكونه يعبر عن مقدار، فإن هناك من ركز على حالة النصب لهذا حدد بعض المتعلمين الفعل الماضي"بحثَ..." واسم إن "أن محمدا رسول الله"، والنعت النكرة المنصوبة "محوتم تلك النظريات الكاذبةَ"، على أن كل واحدة من هذه الكلمات تمييز، كما يعتبر نصب الخبر المرفوع من هذا الباب أيضا، مثال ذلك"...والطفولة مهددةً"، خاصة وأن المتعلم قد أبرز علامة النصب في الكلمات التي حددها.

–أخطاء التعميم: يكون مصدر هذا الخطأ هو المتعلم واستراتيجية تعلمه، إذ نجد أن المتعلم يعمم جزئية ما للقاعدة ويعممها على بقية القواعد، وهنا نجد أن هذه الفئة من المتعلمين قد حددوا الكلمات التي تلت أي كلمة دالة على مقدار(العدد في هذه الحالة)، على أنها تمييز، فحددوا المضاف إليه–المثال"..عشرة حقوق" و".. مئات السنوات"– فقد قر في أذهانهم أن كل ما بعد الكلمة الدالة على عدد هو تمييز، وتفسير أن بعض المتعلمين عينوا جملا على أنها تمييز هو عدم استيعابه لمصطلح "تمييز الجملة"، فاعتقد أن التمييز قد يكون جملة–على غرار الحال أو النعت أو غيرها من الدروس المقررة –لذلك عين بعضهم جملا على أنها محل نصب تمييز: مثال ذلك:"...وننشد و(ما زاد الطين بلة).."

-أخطاء التجاهل: تعد أخطاء التجاهل من الأخطاء التطورية والمتوقعة في اللغة المرحلية للمتعلم، إذ أن المتعلم في هذه المرحلة يجد أن القاعدة صعبة فيبالغ في استعمالها، ولذلك نجد أن المتعلمين قد حددوا كل الكلمات المنصوبة والنكرة، والتي ترفع الإبهام على الجملة وتُسهم في توضيح المعنى فيها على أنها تمييز جملة، متجاهلين بقية المعايير، لذلك حددت هذه الفئة: الحال-المثال:"...عدم اتيانه مجبرا"-، وخبر كان-المثال: لكي أكون خيِّرا"- والمفعول المطلق-المثال: "تمزقت تمزقا"- والمفعول به الثاني-المثال: "وجعلهم يدا واحدة"- والاسم المعطوف النكرة المنصوب-المثال: "..وأن محمد عبده ورسوله فعلا وقولا "-،على أن كل واحد منها تمييز(أي تمييز جملة)، ومن الأخطاء التي تدخل هذا التصنيف أيضا صعوبة القاعدة عندما يتعلق الأمر بما بعد اسم التفضيل، والذي يعرب في بعض الحالات تمييزا ونجد هنا بعض المتعلمين قد بالغوا في استعمال هذه القاعدة لصعوبتها فحددوا المفعول به في صيغة "ما أفعله" على أنه تمييز، ومثال ذلك: "ما أحلى النصر"، كما يمكن أن نرد الخطأ التالي لدى أحد المتعلمين"...أطنان أموات"، إلى كون المتعلم قد استوعب أن التمييز يُجر ب:من، وأنه يكون بعد المميز، وأنه يرفع الإبهام، ولكنه لم يوفق في توظيفه، لأن الأصل أن يقول:" أطنانا من الموتى"، هذا يدل على أن هذا المتعلم يجد صعوبة في القاعدة ويبالغ في تحقيق كل حيثياتها لدرجة الخطأ.

ب.2-تفسير الأخطاء المتعلقة بالتوظيف القسري وتصويبها: لوحظ أن هذه الأخطاء **أخطاء تواصل أساسية** وهي من الأخطاء التطورية المرتبطة باللغة المرحلية (استراتيجية المتعلم): إذ أن المتعلمين وظفوا التمييز بشكل صحيح من الناحية التركيبية النحوية، ولكنهم لم يهتموا بالانسجام بين الأفكار ولم يوفقوا في إحداث توافق دلالي بين عناصر الجملة، وأبرز الأمثلة: "نأمل أن يكون المسلمون كلهم قدحا عسلا"، فحتى من الناحية البلاغية يشوب هذا التصوير نوع من الركاكة، وكأن النموذج التركيبي كان قارا[1] في ذهن المتعلم –عبارة:"قدحا عسلا"- وكل ما كان عليه هو إقحامها في الوضعية، فمنهم لم يحسن الربط بين الفكرتين السابقة واللاحقة، مثال ذلك:" فعليك أخي أن تكون أكثر علما" وكان من المفروض أن يستعمل

[1] – يعود هذا في الأغلب إلى استعمال المعلم للأمثلة البسيطة والتي لا تحقق المقاربة النصية المستعملة في الدرس وشرحه، إذ يلجأ بعض المتعلمين إلى حفظ الأمثلة حرفيا وتوظيفها، بدون أية نزعة ابداعية في توظيف النموذج.

المتعلم كلمة "معرفة" أو "فهما" لأنه في إطار التحدث عن موضوع التحدث عن موضوع ذي طابع اجتماعي، والمثال الثاني قول أحد المتعلمين: في إطار وصفه للمقاومة الفلسطينية: "ولهذا يزرع الشعب الفلسطيني سلاما"، فالأنسب هنا كلمة: شهادة، وطنية ...، ومن المتعلمين من استخدم تركيبا ناقصا، ومثال ذلك:"الإسلام يملأ إيمانا"، فمفعول يملأ غير موجود، مثلا: يملأ القلبَ، ومن المرجح أن المتعلم حذف المفعول به خوفا من أن يقع لُبس بينه وبين التمييز.

ج- التعليمة النحوية : أسلوب التحذير:

ج.1-تفسير الأخطاء المتعلقة بتوهم التوظيف وتصويبها: ونتقسم إلى الأخطاء التالية:

-أخطاء التبسيط: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم لأنه يتعلق باستراتيجيته التعلمية، حيث ركز المتعلم على جزئية من القاعدة وأهمل بقية التفاصيل، فقد ركز بعض المتعلمين على استعمال الفعل"احذر" بمختلف تصريفاته: مثال ذلك: "احذر احذر العنف"، "فاحذروا من أن يعيد التاريخ...."، :"فاحذر أيها الأجنبي.."، وهذه ليست أساليب تحذير، لأن أسلوب التحذير يُحذف فيه عامل النصب في المفعول به (المحذر منه) وجوبا، فالأصح أن يقول المتعلم:"العنف العنف..."، ووجود الفعل ظاهرا لا يعني أن المتعلم قد وظف أسلوب التحذير، وإن كرر المفعول به، فالأصل أن يكرر المحذر منه لبيان خطورته، كما نجد أن بعض المتعلمين كرروا اسما منصوبا وحددوا العبارة على أنها أسلوب تحذير لمجرد أن الاسم منصوب-وفي المثال اسم لكن- ومثال ذلك:"ولكن العنف العنف.."

-أخطاء التعميم: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم واستراتيجية تعلمه، إذ نجد أن المتعلم يعمم جزئية ما للقاعدة ويعممها على بقية القواعد، وهنا نجد أن المتعلمين استوعبوا أن أسلوب التحذير يحمل معنى الجزم والقطع في الأمر ومدى أهميته، لذلك حدد بعض المتعلمين العبارات التالية على أنها أساليب تحذير: الأسلوب الخبري المثبت: "أنا متأكدة أن الله سوف يحاسب كل المجرمين"، الأسلوب الخبري المنفي: "لا للعنف"، وتصويب ذلك[1] أن يركز المتعلم على فكرته ويضعها في قالب أسلوب التحذير: مثلا: "القيامة القيامة فإن موعد يحاسب فيه المجرمين"، "العنف العنف فإنه عدو للإنسانية"، كما أن بعض المتعلمين ركزوا على أن المفعول

[1] - تم تصويب هذه العبارات وفق ما هو وارد من أفكار في الوضعيات الإدماجية التي وردت فيها، ومن الممكن أن تكون هناك تصويبات أفضل لها من الناحية الدلالية والبلاغية.

به- والذي يكون الأول في ترتيبه من الناحية اللفظية- يتكرر، فنتج عن ذلك تحديد المبتدأ على أنه مفعول به في العبارة التالية "فالويل الويل للعرب"، وما يثبت هذا التفسير أي التركيز على التكرار، هو تحديد بعض المتعلمين لأسلوب إغراء على أنه أسلوب تحذير –على الرغم من أنهما متضادان من الناحية المعنوية-، مثال ذلك: "اليقظة اليقظة لبناء المجتمع"، فهذا أسلوب إغراء وليس أسلوب تحذير، كما حدد أحد المتعلمين أسلوب المدح على أنه أسلوب تحذير، وهذا راجع إلى أنه يأخذ درس أسلوب المدح والذم، ثم درس أسلوب الإغراء والتحذير على التوالي، فاختلط عليه الأمر.

-أخطاء التجاهل: تعد أخطاء التجاهل من الأخطاء التطورية والمتوقعة في اللغة المرحلية للمتعلم، إذ أن المتعلم في هذه المرحلة يجد أن القاعدة صعبة فيبالغ في استعمالها، وهنا نجد الجزء الثاني من قاعدة أسلوب التحذير، وهي استعمل "إياك"وما يصاحبها من شروط لتكوّن مع حرف العطف والمحذر منه أسلوب التحذير، وقد بالغت هذه الفئة من المتعلمين في استعمال "إياك" مصرفة مع ضمير المتكلم الجماعة-مثال ذلك: "إيانا والاحباط"و"إيانا وتصديقهم"، وتصويب ذلك أن يُستعمل مع الضمير المخاطب.

ج.2–تفسير الأخطاء المتعلقة بالتوظيف القسري وتصويبها: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام:

-القسم الأول: يعود إلى **تدخل اللغة الأم**: يمكن تفسير خطأ تحديد أحد المتعلمين للأسلوب الإنشائي -أسلوب الندبة-"يا حسرتاه" على أنه أسلوب تحذير، بالرجوع إلى استعمال هذه الصيغة في اللغة الأم، فهي تستعمل في مواقف التحذير والتأفف مما هو سلبي وغير مرغوب فيه، فاختار المتعلم هذه الصيغة بالذات معتقدا أنه يحذر من العنف.

-القسم الثاني: **أخطاء التواصل الأساسية** هذه الأخطاء من الأخطاء التطورية المرتبطة باللغة المرحلية(استراتيجية المتعلم): إذ نجد أن بعض المتعلمين قد وظفوا أساليب تحذير: غير تامة: مثال ذلك:" :"إياك أنت يا رجل المستقبل"، و"إياكم يا عرب"، فقد تمَّ حذف المحذر منه وهذه العبارات مبتورة ناقصة رغم أن التوظيف صحيح ، وتصويب ذلك: :"إياك أنت يا رجل المستقبل والعنف"، و"إياكم يا عرب والخلاف"، ومن المتعلمين من لم يراعي الانسجام بين الأفكار والمعاني، فالموضوع كان هدفه إثارة العروبة واللحمة بين بني الأمة المسلمة وتجنب الخلافات والعنف في حل الأزمات، ولكن هذه الفئة أوردت العبارتين التاليين: "إياكم

والشرك"، وهذا قالب جاهز في ذهن المتعلم لا علاقة له بالموضوع، والعبارة الثانية :"إياك أخي والعنف". فالمتعلم هنا لم يضع أخي بين عارضتين، وهذا يجعل المعنى مضطربا.

-القسم الثاني: **أخطاء أدائية ذاتية** هي من الأخطاء التطورية المرتبطة باللغة المرحلية(استراتيجية المتعلم): وتشير إلى تشويه مكتسبات المتعلم بمكتسبات خارج الصف: وهنا نجد أن بعض المتعلمين استعمل كلمات غير متوافقة دلاليا: ككلمة "عماد"(ايجابية، بناءة) مع كلمة "تخلف"(سلبية، هدامة)، ونجد ذلك في المثال: "العنف العنف فإنه عماد التخلف"، وتصويبه: "العنف العنف فإنه من أسباب التخلف"، وتفسير ذلك أن المتعلم متأثر بنموذج موجود سابق عنده:(الصلاة الصلاة فإنها عماد الدين).

ب-2/- تحديد الأخطاء المتعلقة بالتعليمة البلاغية وتصويبها:

أ/ التعليمة النحوية : الاستعارة:

أ.1-تفسير الأخطاء المتعلقة بتوهم التوظيف وتصويبها: ونتقسم إلى الأخطاء التالية:

-أخطاء التبسيط: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم لأنه يتعلق باستراتيجيته التعلمية، حيث ركز المتعلم على جزئية من القاعدة وأهمل بقية التفاصيل، فقد حدد المتعلمون بعض العبارات على أنها استعارة، لمجرد أن هذه العبارات مجازية فيها من المبالغة والخيال وحسن تصوير المعنى ما فيها وأنها لا تقدم المعنى عاريا وحقيقيا، فقد استوعبوا هذه الجزئية بالضبط وأهملوا البقية، لذلك تم تحديد الكناية-مثال ذلك: "بلغ السيل الزبى" و"وأقدام الصهاينة تدوسهم"-، والمجاز المرسل - مثال ذلك:"..القرآن الذي نزل على قلب النبي"، فهنا مجاز مرسل علاقته الجزئية، ولا وجود لعلاقة المشابهة فيه.

-أخطاء التعميم: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم واستراتيجية تعلمه، إذ نجد أن المتعلم يعمم جزئية ما للقاعدة ويعممها على بقية القواعد، وهنا نجد أن بعض المتعلمين استوعبوا أن الاستعارة تبنى على علاقة التشابه، وأن فيها مشبها ومشبها به، على أن يحذف أحدهما، ولكن هذه الفئة اعتبروا التشبيه التام الأركان استعارة أيضا، لأنه يشمل كل عناصر الاستعارة في نظره، ومثال ذلك: "المسلمون كأنهم كالبنيان المرصوص"[1] وما يثبت هذا التفسير هو تحديد بعض

[1] - لم نشر هنا إلى الخطأ التركيبي، إذ كرر المتعلم اداة التشبيه: "كأنهم"، و"الكاف"، ذلك أننا بصدد تفسير الخطأ المتعلق بالجانب البلاغي للعبارة.

المتعلمين للتشبيه البليغ على أنه استعارة لاحتوائه على المشبه والمشبه به، ومثال ذلك: "..الإسلام جوهرة" و"إن الإسلام شيء رائع".

-أخطاء التجاهل: أخطاء التجاهل من الأخطاء التطورية والمتوقعة في اللغة المرحلية للمتعلم، إذ أن المتعلم في هذه المرحلة يجد أن القاعدة صعبة فيبالغ في استعمالها، ولذلك نجد أن المتعلمين قد حددوا بعض العبارات الحقيقية على أنها استعارات، مثال ذلك: "السلاح سيزيد الجرح عمقا"، إذ أن السلاح هو الأداة المستعملة للجرح والقتل وهذا حقيقي، ومثال ذلك أيضا: "كم من الأرواح أزهقت"، وهذا عبارة حقيقية، وتفسير ذلك أن المتعلم لا يفرق بين ما هو حقيقي وما هو مجازي لغوي، ومن المتعلمين من حدد الطباق على أنه استعارة، مثال ذلك: "وينتقل بذلك من(الأسوء إلى الأحسن).، فكلاهما يؤخذان في دروس البلاغة، واختار الطباق دون سواه لأنه مبني على تضاد المعنى مما يستلزم وجود عبارة، ولهذا بالغ واعتبر الطباق استعارة.

أ.2-تفسير الأخطاء المتعلقة بالتوظيف القسري وتصويبها: وتنقسم إلى قسمين:

-القسم الأول: يعود إلى **تدخل اللغة الأم**: حدد بعض المتعلمين العبارات على أنها استعارة؛ لأنها في اللغة العامية تستعمل للمشابهة والتمثيل، فاستعملها المتعلم على أنها استعارات مثال ذلك: "أن نضع يدا بيد"، وهي كناية عن العمل الجماعي والتوافق، كما نجد بعض المتعلمين قد بنوا استعارات بتعابير العامية مثال ذلك: "فالمسلمون يأكلون حق الإسلام"، إضافة إلى الركاكة فإن المعنى غير واضح، ويقصد المتعلم هنا عدم تطبيق تعاليم الإسلام.

القسم الثاني: **أخطاء التواصل الأساسية** هي من الأخطاء التطورية المرتبطة باللغة المرحلية(استراتيجية المتعلم): وتتميز أخطاء هذه الفئة من المتعلمين بإحداث خلل دلالي أو نحوي ينتج عنه خلل في الاتساق والانسجام، أما من الناحية الدلالية، فيتمثل في استعمال ألفاظ عير متوافقة دلاليا، مثال ذلك: "كان الاسلام يرشق أشعته في كافة مدن أوروبا"، فالأشعة لا "ترشق"، بل "ترسل"، ومن الأمثلة أيضا: "كاد الجني أن يحيي الجن والإنس"، فالجني لا يحيي ولا يميت، ولا يمكن نسب هذا الفعل له ولو من باب الاستعارة دينيا ومنطقيا، فهذه تعابير غير مناسبة، تعرب عن ضعف الرصيد اللغوي، وفي نفس الوقت-وخاصة المثال

الثاني- يدل على أفكار المتعلم المشوشة وغير الواضحة تجاه قيمه ومبادئه، أما من الناحية النحوية فإن جاءت بعض الاستعارات ناقصة، وبحروف جر غير مناسبة، مثال ذلك: "يولدون على الجهاد" "فافرغوا على الراحة"، وتصويب ذلك: "يولدون بكلمة حي على الجهاد"، "افرغوا من الراحة"، فالمتعلم هنا لا يفرق بين معاني حروف الجر مما أدى إلى خلل في تركيب الجملة.

ب/-الأسلوب الإنشائي:

ب.1-تفسير الأخطاء المتعلقة بتوهم التوظيف وتصويبها: ونتقسم إلى الأخطاء التالية:

-أخطاء التبسيط: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم لأنه يتعلق باستراتيجيته التعلمية، حيث ركز المتعلم على جزئية من القاعدة وأهمل بقية التفاصيل، بدر هذا الخطأ من بعض متعلمي السنة الثانية، عندما طلب منهم توظيف أسلوب استفهام، ولكنهم حددوا أساليب إنشائية أخرى على أنها استفهام، مثال ذلك: "يا حسرتي على الدول التي..."، و"تعاونوا..."، وما يجمع بين المطلوب وما تمَّ توظيفه فعلا أنها أساليب إنشائية وليست خبرية، وتفسير ذلك أنهم لا يفرقون بين أنواع الأساليب الإنشائية.

-أخطاء التعميم: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم واستراتيجية تعلمه، إذ نجد أن المتعلم يعمم جزئية ما للقاعدة ويعممها على بقية القواعد، وهنا نجد أن بعض المتعلمين قد حددوا جملا خبرية مثبتة، على أنها جمل إنشائية، ومثال ذلك: "وأصبحت المرأة تتخذ قراراتها بنفسها" و"ويشككون في إذا كان لنا وطن أصلا"، وتفسير ذلك أن هؤلاء المتعلمين يقصدون إبراز الدهشة والتعجب، وكان الأجدر أن يظهروا ذلك برسم أداة التعجب، وقد اعتمدوا على التنغيم[1]، وكأنهم يكتبون ويقرؤون ما يكتبون في الوقت نفسه، ولهذا اعتبر بعض المتعلمين أن هذه بعض العبارات أساليب إنشائية بمجرد رسمهم لأداة التعجب.

-أخطاء التجاهل: إن أخطاء التجاهل هي من الأخطاء التطورية والمتوقعة في اللغة المرحلية للمتعلم، إذ أن المتعلم في هذه المرحلة يجد أن القاعدة صعبة فيبالغ في استعمالها، ولذلك نجد أن بعض المتعلمين قد حددوا بعض العبارات الخبرية على أنها إنشائية بسبب تركيبها، ومن هذه

---

[1]- التنغيم "intonation" يشير أنريه مارتيني إلى أنه صعود وهبوط في نوتات الكلام يلعب دورا هاما في المعاني وتوضيح المعاني، وليس لهذا التنغيم دال لغوي. ينظر أندريه مارتينيه، مرجع سابق، ص: 96-97، فالمتعلم هنا اعتمد على التنغيم معتبرا أن هذه العبارات أساليب إنشائية(التعجب). يعتبر النموذج الوارد في الملاحق مثالا عن هذه الظاهرة، أنظر الصفحة:263.

العبارات، تلك التي تحوي "كم" الخبرية فاعتبروها "كم" الاستفهامية، ومن أمثلة ذلك: "كم من البلدان هدمت!"-علامة التعجب هنا لا تشير للتنغيم مع وجود كم الخبرية-"كم عائلة شُردت"، ومن العبارات أيضا التي تحوي" لا "النافية، فقد اعتبرها بعض المتعلمين "لا" الناهية، ومن أمثلة ذلك: "لا يُجنى من الشوك العنب".

ب.2-تفسير الأخطاء المتعلقة بالتوظيف القسري وتصويبها: ويمكن تفسير الأخطاء بأنها: **أخطاء التواصل الأساسية** تعتبر هذه الأخطاء من الأخطاء التطورية المرتبطة باللغة المرحلية(استراتيجية المتعلم): إذ يتسبب التركيز على استعمال "الأسلوب الإنشائي" بغض النظر على الانسجام بين الأفكار أدى إلى ركاكتها وضحالتها، ولعل أفضل مثال ما حدده أحد المتعلمين: "فالناس تقول ما أروع دين المسيح! إلا أنه العكس"، فالعبارة سليمة، والأسلوب إنشائي، ولكن بناء الفكرة به خلل ناتج على التركيز على المبنى وإقحامه للأسلوب الإنشائي بدل تركيزه على التوافق بين المعنى والمبنى، ومن الأمثلة التي يجب ايرادها لانعدام التوافق الدلالي بين مفردات الجملة الواحدة ، المثال التالي: "أليس لهم ضمائر تنزغهم عن المنكر؟"، فالنزغ كلمة سلبية تحمل معنى الفساد والوسوسة، وارتبطت في النص القرآني بالشيطان، والمتعلم هنا استعملها بشكل يتعارض مع دلالتها، وتفسير ذلك أنه يعاني من ضعف في الرصيد اللغوي.

ب-3/-تحديد الأخطاء المتعلقة بتعليمة نمط النص وتصويبها:

أ/ التعليمة الخاصة بالنمط الحجاجي: تفسير الأخطاء المتعلقة بتوهم التوظيف وتصويبها: تمَّ رصد نوعين من الخطأ :

-أخطاء التبسيط: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم لأنه يتعلق باستراتيجيته التعلمية، حيث ركز المتعلم على جزئية من القاعدة وأهمل بقية التفاصيل، ونجد ذلك عند بعض المتعلمين الذين اعتبروا استعمال مؤشر من مؤشرات النمط الحجاجي كافية[1] ، فاستعمل المتعلمون أسلوب الشرط أو أدوات التوكيد، ولكن هذا لم يساهم في توضح معالم النص كنمط حجاجي.

-أخطاء التعميم: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم واستراتيجية تعلمه، إذ نجد أن المتعلم يعمم جزئية ما للقاعدة ويعممها على بقية القواعد، وهنا نجد أن بعض المتعلمين قد استعملوا النمط الأمري بدل النمط الحجاجي، ذلك أن ما يجمع بينهما هو الهدف، فكلاهما يهدفان

[1] - يمكن الاطلاع على النماذج المختارة في الملاحق، والنص المثال لهذا الخطأ هو النص الوارد في الملاحق الصفحة:260.

لتغيير نظرة القارئ وسلوكه، وهذا ما جعل هؤلاء المتعلمين، يستعملون مؤشرات النمط الأمري من نصح وإرشاد-باستعمال مختلف مؤشراته- مع منح مساحة ضيقة للحجاج والإقناع، فيغلب النمط الأمري على الحجاجي[1].

-أخطاء التجاهل: هذه الأخطاء من الأخطاء التطورية والمتوقعة في اللغة المرحلية للمتعلم، إذ أن المتعلم في هذه المرحلة يجد أن القاعدة صعبة فيبالغ في استعمالها؛ ولذلك نجد أن بعض المتعلمين قد بالغوا في استخدام الأدلة والباهين وأوردوها في نصوصهم[2]: بدون توظيفها في إثبات أفكارهم.

ب/ التعليمة الخاصة بالنمط الوصفي:

- تفسير الأخطاء المتعلقة بتوهم التوظيف وتصويبها: تمَّ رصد نوع واحد:

-أخطاء التبسيط: إن مصدر هذا الخطأ هو المتعلم لأنه يتعلق باستراتيجيته التعلمية، حيث ركز المتعلم على جزئية من القاعدة وأهمل بقية التفاصيل، ونجد ذلك عند بعض المتعلمين الذين استعملوا النمط السردي ليكون خادما للنمط الوصفي، ولكن نصوصهم غلب فيها السرد، خاصة من حاول الانطلاق من الجانب التاريخي[3].

ب-4/- تحديد الأخطاء المتعلقة بتعليمة الرمز وتصويبها: فيما يخص هذه التعليمة، قد استطاع المتعلمون توظيف الرمز انطلاقا من الدروس التي أخذوها واقتباسا من القصائد التي كانت في الوحدة التعليمية "القضية الفلسطينية"، ويمكن رد انعدام التوظيف عند بعض المتعلمين إلى أنهم:

1- لم يستوعبوا مفهوم الرمز، فتجنبوه تماما، وهنا تبرز "ظاهرة التحاشي"، رغم أن المتعلم على دراية بوجوب التوظيف، ليبقى التفسير الأكثر ترجيحا هو عدم فهمهم للدرس.

2-غير مقتنعين به لارتباطه بالشعر الحر من جهة الذي يعتبر شعرا ذا نمط جديد بالنسبة إليهم، ولارتباطه بالرموز الغربية والتيار الحداثي بشكل عام، ونظرا لطبيعة الموضوع المطروح(القضية الفلسطينية)، فلم يستعملوه لانعدام جدواه في نظرهم، مقارنة بتعرية الحقيقة والسعي إلى ما هو حقيقي ملموس.

---

[1] - يمكن الاطلاع على النماذج المختارة في الملاحق، والنص المثال لهذا الخطأ هو النص رقم:259.

[2] - يمكن الاطلاع على النماذج المختارة في الملاحق، والنص المثال لهذا الخطأ هو النص رقم:258.

[3] - يمكن الاطلاع على النماذج المختارة في الملاحق، والنص المثال لهذا الخطأ هو النص رقم:260.

2-استنتاج العوائق واقتراح الحلول:

أ-استناج العوائق:

إن أهمية الوضعية الإدماجية كإنتاج لغوي مخطط له ومرتبط بمجموع التعلمات المقدمة في الدروس، لا تكمن في مجرد استظهار للتعلمات أو تكرارها؛ بل تكمن في توظيف هذه التعلمات في وضعية ذات دلالة(بعد تداولي) بالنسبة للمتعلم، لتحديد مكتسباته الفعلية، وتكمن أهمية المطالبة بتحديد مواضع توظيف التعليمات في قياس مدى نجاح الدرس-بُعْد تربوي- ومدى قدرة المتعلم على إدماج معارفه وتوظيفها-بُعْد تعلمي-، ومدى تمكّنه من اللغة الهدف، إذ لايكفي أن يتمكن من اللغة استعمالا فحسب، بل يجب أن يمتلك معلومات علمية كافية عنها خاصة وأنه سيتوجه للتعليم المتخصص الجامعي، وقد سبقت الإشارة لذلك. ومن خلال مختلف الأخطاء التي تمّ رصدها وتفسيرها وتصويبها يمكن استنتاج العوائق التالية التي حالت دون تحقيق الوضعية الإدماجية لأهدافها:

1)-تركيز المتعلم على أحد مكونات الوضعية الإدماجية: إما الرافد وإما التعليمات، غير مدرك للعلاقة بينهما، مما يثبت أنه لا يدري ما الهدف من الوضعية الإدماجية، فيكون إنتاجه اللغوي مختلا، كما يمكن ربط هذا العائق بسببه الأساسي، وهو المعلم فهو لم يبن معه الدرس بشكل جيد، فلم يحسن استثمار الرافد، ولم يبن خطوة "بناء التعليمات" بشكل جيد فلم يعطها حقها من المناقشة الشفوية أو من الحوار الكافي بين المتعلمين.

2)-اعتقاد بعض المتعلمين أن الوضعية الإدماجية هي كتابة للرافد وإضافة بعض الجمل له، وهذا يعود إلى طريقة التلقين التي تقتل الإبداع وتجمد التفكير، ويتسبب فيها المعلم الذي لا يدرك الهدف المسطر للوضعية الإدماجية.

3)-كثافة الدروس على حساب الوقت المخصص للوضعيات الإدماجية، واستثمار المكتسبات وتوظيف الكفاءات، ونجد أن هذا العائق مرتبط وبشكل كبير بالسابق.

4)-عدم استيعاب الدروس المختلفة (القواعد، البلاغة...)، ودليل ذلك التوظيف العفوي، فالمتعلم الذي ورد هذا التوظيف في وضعيته، يستعمل مكتسباته اللغوية التي طورها على مدى سنوات دراسته، سواء داخل الصف (في المراحل التعليمية السابقة)، وذلك بشكل منتظم وعلمي ومقصود، أو بشكل غير مقصود (مثلا : حفظه للقرآن في الكتاب، واستماعه للغة من

التلفاز، مطالعاته الخاصة...)، غير أنه في تحديد مواضع توظيف التعلمات، يحدد مفردة أو عبارة لا تمت للمطلوب بصلة- مثال ذلك أن يستعمل المتعلم "الحال" بشكل صحيح نحويا سليم دلاليا ومحققا الانسجام بين أفكار وضعيته، ولكنه يحدد "خبر كان" على أنه "حال"، إن هذا يدل على عدم استيعابه للدرس، وفقدانه للجانب العلمي النظري للتعليمة، كما يدل على تداخل حدث بين حيثيات الدروس المختلفة،وهنا لدينا درس الحال وخبر كان المنصوب، وحتى تجنب بعض المتعلمين للتحديد رغم توظيفهم العفوي يعتبر دليلا على عدم استيعابهم للدروس-ومن أقوى الأدلة ارتفاع نسبة التوظيف العفوي في التعليمة البلاغية: الإستعارة-، وفي هذا الوضع يعتبر التوظيف القسري على ما فيه من ركاكة وإخلال بانسجام الأفكار، أفضل من التوظيف العفوي، لأنه يكشف عن الجزء الذي لم يستوعبه المتعلم في الدرس.

5)-الضعف القاعدي المصاحب للمتعلم من الطور السابق في بعض المكتسبات القبلية، ويدل على ذلك الفرق بين توظيف النمط الوصفي والنمط الحجاجي، فأغلب المتعلمين استطاعوا بناء نصوص وصفية وبنسب مرتفعة، ومنذ السنة الأولى، إلى أن وصلت نسبة النجاح في ذلك نسبة 100%، ولكن النمط الحجاجي تأخر في تحقيق هذه النسب المرتفعة، مما يشير إلى وجود خلل تمَّ تداركه في الطور الثانوي.

6)- كل من الاكتظاظ في القسم والتباين في مستوى المتعلمين، يجعلان مجهود وتركيز المعلم في الحصة التي يبني فيها الوضعية الإدماجية، مع تلاميذه يتوزع عليهم، ولكن فعالية هذا المجهود تتناقص كلما زاد العدد، ويجعل سيطرة المجتهدين على الحوار والنقاش واضحا، مما يجعل البقية خارج المناقشة، ومن الصعب أن يُوفق المعلم في مهمته، في ظل هذا التمايز وبعدد كبير، وقد دل على هذا العائق تطور لغة بعض المتعلمين نحو الأحسن على مدى السنوات الثلاث في المدرسة الخاصة التي يبلغ عدد التلاميذ فيها من 25 متعلما إلى 18 متعلما، في حين نجد بعض المتعلمين الذين تميَّزوا بلغة جيدة –خاصة في معهد عمي السعيد- حافظين للقرآن الكريم أو لجزء كبير منه، مما جعل لغتهم بعيدة من حيث المستوى عن غيرهم، وذلك منذ السنة الأولى.

7)-من خلال خطأي التعميم والتبسيط، نحدد عائقا له جانبان:

أ-أولهما يتعلق بالمتعلم: فهو يعاني ضعفا في الجانب المعرفي النظري للمعلومة، فلا يستوعب إلا جزءا واحد، إما يبسط هذا الجزء إلى أن تفقد القاعدة خصوصيتها، وإما يعمم هذه الجزئية على غيرها فتصبح كل القواعد مثلها، وهذا ينتج من قلة الانتباه وانعدام التركيز وقلة المراجعة

وانعدام الجدية في طلب العلم (وهي في الغالب ذات جانب ذاتي شخصي)، مثال التبسيط أن يعتبر كل اسم بعد مقدار تمييزا، مبسطا مفهوم التمييز ليقع بعد ذلك في تحديد المضاف إليه بعد الألف والمئة على أنه تمييز، ومثال التعميم أن يعتبر كل اسم دال على هيئة المتحدث عنه حالا فيحدد النعت على أنه حال.

ب-ثانيهما: يتعلق بالمحتوى: فقد سبقت الإشارة إلى أن النحو التعليمي ينفر المتعلم من النحو، أو يجعله مقتنعا بصعوبته، مما يجعله مركزا على السلامة النحوية ومهملا للاستعمال اللغوي، وأفضل مثال هنا ما وقع في تعليمة التمييز، فقد حدد بعض المتعلمين جملا أو مفعولا أو مبتدأ على أنها تمييز، لأنه سمع في الدرس[1] المصطلحات التالية: "تمييز جملة"و"تمييز محول عن مبتدأ" و"تمييز محول عن مفعول"، وهذا يشير إلى أن المتعلم قد فهم جزءا كبيرا من القاعدة، ولكن التعقيد الموجود فيها أدى إلى وجود تشويش في المعلومات المتعلقة بالتمييز.

8)- ترد أخطاء التجاهل والتعميم إلى ترتيب الدروس في المحتوى، فالتركيز على تلك الأساليب الخاصة التي لها إعراب مخصوص بشكل متتال، شوش تفكير المتعلم، مثال ذلك أن بعض المتعلمين في السنوات الثانية ينظرون إلى أسلوب الإغراء والتحذير وأسلوب المدح والذم -باعتبار أن لهما إعراب مخصوص- على أنهما نفس الشيء، فيعمم أو يتجاهل، ومن الأمثلة المشابهة لهذا الوضع اعتبار اللام الناهية واللام النافية، نفس اللام لذلك حدد بعض المتعلمين الأسلوب الخبري المنفي على أنه أسلوب نهي.

9)- ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلمين مما ينتج عنه ضعف الحوار والنقاش باللغة الهدف، فالمعلم يجد نفسه أمام وضعين: إما أن يقبل تدخل المتعلمين باللغة العامية، أو يلزم أغلب المتعلمين الصمت نظرا لإصراره على اللغة الهدف، ودلَّ على ذلك استعمال كلمات في غير محلها(مثل كلمة "ينزغ").

10)-تدخل اللغة العامية من حيث طرق التعبير (العبارات)، فكأن المتعلم يفكر بالعامية ويكتبها باللغة العربية الفصحى، انطلاقا من تراكيب العامية ومعانيها، ولهذا وُجدت العبارات غير التامة نحويا، كما تواجدت العبارات المعتمدة على التنغيم.

[1] - يمكن الاطلاع عن درس التمييز للسنة الأولى في الملاحق، أنظر الصفحتين:216- 217.

11)- اعتبار اللغة العربية الفصحى هي اللغة الأم للمتعلم ومعاملته على هذا الأساس يمثل عائقا لدى المتعلم، في حين أن المستوى العام لأغلب المتعلمين في اللغة العربية متوسط أو متدني، وكأن المتعلم أمام لغة ثانية، خاصة وأنه يتلقى بقية المواد-في أغلب الحصص- باللغة العامية، وإقبال المتعلمين على الكتاتيب وحفظ القرآن قلَّ عما كان منتشرا سابقا.

12)-قلة تعرض المتعلم للغة العربية الفصحى بالشكل الكافي الذي يحقق انغماسا لغويا، فهو لا يسمعها-مبدئيا ولهدف تعليمي- إلا من معلم اللغة العربية في الصف، في حين يستعمل بقية الأساتذة هجينا من اللغة العربية الفصحى واللغة العامية، مما يجعله بعيدا عن تجسيد هذه اللغة لجوانب الحياة التي يعيشها، فيؤدي هذا إلى ضعف الرصيد اللغوي، وتدخل اللغة العامية بتراكيبها وعباراتها للغة المتعلم.

ب- اقتراح الحلول:

لايمكن ربط الحلول بالموقف التعلمي التعليمي فحسب، بل به وبما يحيط به في واقع المتعلم، ليس لأن منهج المقاربة بالكفاءات موجه لتطوير كفاءات المتعلم وإعداده معرفيا وفكريا وذهنيا فحسب، بل لأن طبيعة "اللغة" الاجتماعية وتناولها كمادة دراسية يستوجب ذلك، ولأن اللغة التي نحن بصددها لها ارتباط ديني واجتماعي وواقعي بالمتعلم؛ فإن الحلول يجب أن تعكس كل هذه الحيثيات وتستغلها في الوقت نفسه وتراعيها، ولذلك نقترح مجموعة من الحلول يمكن انتهاجها و تتعلق بأربعة جوانب: المعلم، المحتوى، المتعلم ومحيطه؛ ذلك أنها الجوانب التي يمكن بها التدخل في العملية التعلمية التعليمية وبالتالي في الوضعية الإدماجية وتعليماتها، وهي كالتالي:أ/ حلول تتعلق بالمعلم:

1- تخصيص الحصص الأولى لمراجعة المكتسبات القبلية للمتعلمين، وإدراك مواطن الضعف والقوة، وتخصيص حصص استدراكية خاصة بهؤلاء الذين تظهر عليهم مؤشرات الضعف، وما نقصده بالضعف هنا ليس الضعف في القواعد أو البلاغة فحسب، بل حتى الضعف في اللغة الهدف كتابة وقراءة وفهما ومحادثة (الكفاءات الأربع).

2- أن يوضح المعلم أهمية الوضعية الإدماجية للمتعلم، ويبين له أهمية تحديد التوظيف ولو بشكل كان خاطئا-أي توهم التوظيف مع عدم استعماله لهذا المصطلح أمام المتعلم- في إظهار مواطن التشويش والغلط، ليستطيع المعلم معالجته فيما بعد، فإذا أدرك المتعلم الفائدة

المرجوة لن يتجنب التحديد، كما أن إبراز العلاقة بين الرافد والتعليمات تجعل المتعلم يوظف أفكار الرافد وينطلق منها بدل تكرارها، خاصة وأن له نضجا عقليا فكريا يمكنه من التفريق بين الإنتاج اللغوي الذي هو بصدده وبين الوسائل التي تساعده (الرافد- المطلوب).

3-على المعلم أن يكشف للمتعلم حقيقة الاختلاف بين اللغة العامية واللغة الفصحى متى أتيحت له الفرصة، وخاصة أثناء المناقشة حتى يتنبه مجموع المتعلمين لهذه الاختلافات، خاصة من الناحية التركيبية.

4-توجيه المعلم للتكوين الذاتي والبحث والتنويع في طرق تعليمه، واستغلال التكنولوجيا (استعمال أجهزة العرض، طلب تقارير مصورة باللغة العربية من إنجاز المتعلمين، توجيه المتعلمين للمواقع التعليمية، استعمال الصور، والفيديوهات...)،وكل ما يحفز المتعلم للتفاعل والإبداع، خاصة وأن التكنولوجيا أصبحت جزءا من واقع المتعلم اليوم. كما أن هذا سيجعل المتعلم يشعر بأن اللغة العربية هي مادة تعليمية قادرة على مواكبة التطور والتكنولوجيا.

ب/ حلول تتعلق بالمحتوى:

1-الاهتمام بنوعية التدريس وتوفير وقت للاستيعاب بدل تكثيف الدروس خاصة أن طبيعة المادة المدروسة (اللغة) تتطلب الكفاءة في المهارات الأربعة (التحدث الفهم القراءة الكتابة)، وبذلك يتمّ التخفيف على مستوى الدروس التي تطرح الحالات الخاصة قليلة الاستعمال في لغة المتعلم في هذه المرحلة (مثال ذلك في القواعد: درس التنازع، الترخيم، وفي البلاغة: التقسيم، اللف والنشر...) أو تلك التي يكتسبها المتعلم بالممارسة اللغوية ولا حاجة لأخذها كدروس في هذه المرحلة التي لم يتخصص فيها بعد (مثال ذلك في القواعد: درس مواضع كسر وفتح همزة إن، مثال ذلك في البلاغة: حسن التعليل..).

2-تخصيص حصص للتفريق بين خصائص المتشابهات من الدروس، فقد لاحظنا انخفاض نسبة توهم التوظيف في تعليمتي الحال والتمييز على مدى السنوات الثلاث في العينة ككل، وكانت أقل نسبة محققة في السنة النهائية، وذلك نتيجة درس مبرمج في هذه السنة بعنوان:" أحكام الحال والتمييز"، وفيه يحدد المتعلم بتوجيه من المعلم أوجه التشابه والاختلاف بين الحال والتمييز، فيجب إيراد هذا النوع من الدروس الذي يسعى للتفريق بين المتشابهات ليس في القواعد والبلاغة وغيرهما من الدروس.

3-إعادة ترتيب المحتوى في بعض أجزائه ليتوافق مع حصص التفريق بين المتشابهات، مما سيقلل من تلك الأخطاء المتعلقة حتى بالدروس التي لها أحكام مخصوصة في الإعراب(كالخلط بين أسلوب المدح والذم وأسلوبي الإغراء والتحذير)، فالمتعلم قد يراها متشابهة لسبب من الأسباب (في المثال السابق تتشابه في نظره بناء على القيم وسلبياتها وإيجابياتها)، لأن طريقة تفكيره ونظرته للدروس مختلفة عن المعلم.

4-تجنب النحو العلمي والتركيز على النحو التعليمي، وتخليص الدروس (خاصة القواعد) من المصطلحات المعقدة التي تسبب تشويشا على المتعلمين (مثل المميز، التمييز المحول عن المبتدأ، تأنيث العامل،..)، والسعي لتبسيط المعارف والمعلومات.

5- تحفيز المطالعة الخارجية، وتقرير كتب (من الأفضل أن تكون ذات طابع قصصي) للمناقشة داخل الصف تراعي مستوى المتعلم ونضجه الفكري والعقلي واهتماماته، وتخدم في الوقت نفسه الكفاءة المسطرة للطور الثانوي، على أن تتجدد العناوين كل سنة، أو يفتح المجال لاختيار المعلم حتى لا يصبح الأمر مجرد تكرار.

4-استغلال التكنولوجيا بشكل فعال وواضح، بإعداد أفلام وثائقية تتحدث عن العصور الأدبية (العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي، العصر العباسي، الأدب الأندلسي، الأدب المغاربي، أدب العصر الحديث)، مما يوفر مادة سمعية جيدة جدا للمتعلمين، خاصة وأن هناك ما يمكن استغلاله من مقاطع سنيمائية يتحدث فيها أصحابها بلغة عربية فصيحة، فلا تبقى هذه اللغة حبيسة التطبع والتمثل، ويتأثر بها المتعلم من الناحية الوجدانية. وهذا يتوافق ولحد كبير مع توفر التكنولوجيا ومدى سهولة استعمالها واقعا، خاصة وأن كل المؤسسات في الطور الثانوي تحتوي على قاعات للإعلام الآلي ومدرجات للعرض.

ج/ حلول تتعلق بالمتعلم ومحيطه: المقصود بالمحيط هنا : المؤسسة، الأسرة، المجتمع :

1-تنبيه أساتذة المواد الأخرى بشكل عام، والمواد التالية بشكل خاص: العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا)، العلوم الشرعية، الفلسفة، لضرورة استعمال اللغة العربية الفصحى، لأن المتعلم ينتظر منه ذلك ومن المفروض أنه تعوَّد ومنذ المرحلة الابتدائية وكذا في المرحلة المتوسطة على اللغة العربية الفصحى، فإن استعمل معلمو بقية المواد في الطور الثانوي اللغة العامية، فإن هذا سيهدم كل ما يبنيه معلم اللغة العربية في حصته. والتي لا تزيد عن معدل ست ساعات في الأسبوع للأقسام الأدبية على مدار السنوات الثلاث، ولا تزيد عن معدل ثلاث ساعات في

الأسبوع للأقسام العلمية على مدار السنوات الثلاث، فكيف لا يحدث تدخل للغة العامية في هذا الواقع الذي يعيشه المتعلم.

2-إدراج القرآن الكريم وحفظه كمادة قارة في البرنامج -وإن لم يلحق هذه المادة اختبارا- على أن تكون لها نقاط تحفيزية (أي ما يسمى بنقاط الامتياز)، وتُلحق بمادة اللغة العربية وآدابها، وهذا في إطار الاستفادة من تجربتي المدرستين الحرة والخاصة إذ يتم إدراج هذه المادة لغاية دينية مما ساعد على التمكن من اللغة العربية.

3-إعادة الاعتبار للكتاتيب وإحياء دورها الفعال، ومنذ سن مبكرة، لما توفره من انغماس لغوي، وتصحيح لمخارج الحروف وإثراء للرصيد اللغوي، ولا يخفى أثر ذلك على سرعة البديهة والفهم، ويجب تنبيه الأسرة لذلك من خلال اللقاءات مع الأولياء، ومن خلال الملتقيات والفعاليات الاجتماعية المتنوعة، وصحيح أن هذا الحل هو من الحلول الطويلة المدى ولكنه من الحلول الفعالة وبشكل ملموس وأثره واضح في نتائج هذا الدراسة؛ إذ أن عينة المتعلمين من المدرسة الحرة تميَّزوا بلغة فصحى ذات مستوى أعلى[1] من غيرها.

4-السعي إلى إيجاد أقسام أقل اكتظاظا، مما يجعل مردودية العمل الذي يقوم به المعلم والمتعلم ذا تركيز عال، فالوضعية الإدماجية لا يمكن أن تأتي بأكلها إلا إذا لاقت التقييم الدقيق، ولا يمكن للحلول أن تكون فعالة إلا في قسم بعدد يتناسب مع إمكانيات المعلم، ومع مدى انتباه المتعلم وتركيزه.

5-محاربة قلة الانتباه وانعدام التركيز وقلة المراجعة والاهتمام بإشراك المتعلم في العملية التعلمية التعليمية، فهو في سن تسمح له بالتفاعل وإدراك ما هو مسطر له في هذه المرحلة، وتحمل المسؤولية، لذلك يجب تفعيل الجانب النفسي في إطار ما يسمى بالتنمية البشرية، إذ لاحظنا أن مؤسسة الرضوان الخاصة تهتم بهذا الجانب وتستقدم خبراء في هذا المجال للتحدث مع المتعلمات لتحفيزهم ومحاربة التخوف والملل والخمول أثناء الدروس-وهذا من بين أسباب ارتفاع نسب التوظيف الفعلي الصحيح-، في حين أن هذا منوط بالمعلم في المؤسسة

[1] - بل إن أحد المتعلمين قد كتب من جزءا وضعيته الادماجية شعرا لا نثرا. أنظر الملاحق: الصفحة:261.

النظامية[1]، إذ يقوم المعلم بهذا الدور بشكل ثانوي وضئيل، وهو غير مكلف بشكل صريح بهذا الدور، وإنما ملحق بدوره البيداغوجي في التعامل مع المتعلمين، وفي الحقيقة أن هذا الحل هو حل ذو فائدة عامة لا يعود فقط على مادة اللغة العربية وآدابها بالفائدة، بل يعود على كل المواد التعليمية بالنفع.

خلاصة:

لقد وفر امتداد العينة من الناحية الزمنية (ثلاث سنوات)، وتنوعها (التعليم النظامي، الحر، الخاص)، معلومات متعددة ومتنوعة حول التوظيف بأنواعه الأربعة، ويمكن استخلاص النقاط التالية منها:

- ✓ يوضح التوظيف القسري الجانب الذي لم يستوعبه المتعلم بعد من اللغة، ويتعلق أساسا بالجانب الدلالي التداولي للغة، ويبرز مدى تدخل اللغة العامية في لغة المتعلم.
- ✓ أهم ما يقدمه توهم التوظيف هو إبراز مواطن عدم الفهم لدى المتعلم للتعلمية المطلوبة مما يقلل من ظاهرة التحاشي.
- ✓ تم تفسير توهم التوظيف والتوظيف القسري وتصنيفها إلى: أخطاء تبسيط، أخطاء تعميم، أخطاء تجاهل، تدخل اللغة الأم، أخطاء تواصل أساسية، أخطاء أدائية ذاتية.
- ✓ تعددت العوائق التي تحول دون تحقيق الوضعية الإدماجية لأهدافها، وتعود إما للمعلم، أو المتعلم أو المحتوى، ومن أهم هذه العوائق عدم فهم الدور الذي وضعت من أجله الوضعية الإدماجية، وهو إدماج التعلمات وتوظيفها بوعي في وضعية ذات دلالة.
- ✓ انطلقت الحلول من مصادر العوائق مع الأخذ بعين الاعتبار: طبيعة المادة الدراسية "اللغة العربية"، والمحيط العام للعملية العلمية التعليمية، ومن أهم هذه الحلول: التركيز على النحو التعليمي والتقليل من النحو العلمي بمصطلحاته وتفاصيله، وإيجاد بيئة للانغماس اللغوي، وتعرض المتعلم بشكل مباشر للغة الهدف واستغلال كل الوسائل المتاحة لذلك: الدينية، التكنولوجية، التربوية...

[1] – يتواجد على مستوى المؤسسات النظامية رعاية نفسية، إذ لا تخلو مؤسسة محمد الأخضر الفيلالي–على سبيل المثال– من طاقم للرعاية النفسية، ولكن هذا الطاقم يستقبل فقط الحالات الاجتماعية الخاصة، بينما المقصود بإيراد هذا الحل هو تفعيل كل ما توافر حول علم النفس التربوي لمحاربة الظواهر ذات الطابع العام الشائعة بين المتعلمين كالتكاسل وفقدان الأمل في التحسن، وقلة الاهتمام..

خـــاتمة

خاتمة:

لقد حاولنا في هذا البحث رصد دور التعليمات اللغوية المتنوعة في الكشف عن المكتسبات القبلية لمتعلم اللغة العربية في الطور الثانوي، والتي كانت مسطرة كتعلمات في المرحلة النظرية للدروس المقررة للمتعلمين، والتي تكوِّن في مجموعها الكفاءات المستهدفة للوحدات التعليمية، ذلك أن منهج المقاربة بالكفاءات يؤكد على أن التعلّم لن ينجح إلا إذا تمثّل المتعلم تعلماته ووظفها بشكل صحيح وسليم في وضعيات إدماجية ذات دلالة بالنسبة له، تربط بين ما يتعلمه وبين ما يعيشه في واقعه اليومي، خاصة وأن المادة الدراسية التي تُقدم من خلال هذا المنهج هي اللغة العربية، لما لها من خصائص كلغة أولا ذات طابع اجتماعي، ولما لها من علاقة بواقع المتعلم –العينة– لارتباطها الديني والفكري والثقافي بواقعه. وكان لأنواع التوظيف الأربعة لهذه التعليمات الفضل في الكشف عن مدى جودة المكتسبات القبلية للمتعلمين وتبرز أيضا ماشابه من قصور وتشويش، ورغم أننا قد ألحقنا كل فصل بخلاصة، إلا أنه من الضروري أن نضع خاتمة للبحث تكون فيها إجابات واضحة للأسئلة التي شكلت هذا البحث ورسمت حدوده، وذلك في النقاط التالية:

- يركز منهج المقاربة بالكفاءات على كفاءة التعلّم عند المتعلم وتحسينها، كما أن هدفه أن يستعمل ما يتعلمه بشكل وظيفي يخدمه، وتتفق معه في ذلك تعليمية اللغة التي تسعى إلى الوصول بمتعلم اللغة الهدف إلى تحقيق كفاءة لغوية تمكنه من اللغة الهدف محادثة واستماعا وقراءة وكتابة(المهارات الأربعة)، لذلك تعتبر اللغة نقطة الالتقاء بين منهج المقاربة بالكفاءات واللسانيات (العامة والتطبيقية).
- إن التعلمات المسطرة لكل درس تمثل في مجموعها الكفاءات التي يسعى الفعل التعلمي التعليمي لتحقيقها، وهي الجانب النظري لما يجب أن تكون عليه المكتسبات القبلية للمتعلم لاحقا.
- تعد التعليمات العصب الرابط بين الوضعية الإدماجية كإنتاج لغوي–في نهاية كل وحدة تعليمية– وبين ما يتم تسطيره لتلك الوحدة من تعلمات.
- إن التوظيف بأنواعه، يمثل ما يحققه المتعلم فعلا من تعليمات مطلوبة انطلاقا من مكتسباته القبلية، مما يجعله مؤشرا على تحصيله اللغوي، ونظرا لطبيعة اللغة التي لا يمكن

حصرها في مستوى واحد(نحوي، تركيبي، دلالي، تداولي) فإن التوظيف يهتم بكل هذه المستويات دون تغليب مستوى عن آخر.

- تمَّ اعتبار كلا من توهم التوظيف والتوظيف القسري أخطاء لارتباطهما بما تمَّ تعليمه في الصف، وتمت معالجتهما بمنهج تحليل الأخطاء، وقد كشفا العديد من المعلومات عن المكتسبات القبلية الفعلية للمتعلمين بالكشف عن مواطن الخلل فيها، خاصة تلك الأخطاء التي كان تكرارها مرتفعا بين المتعلمين وقد نتج عن تفسيرها تحديد أسبابها، وبالتالي اقتراح الحلول التي يمكن بها تجنبها ومحاربة الخلل الموجود في المكتسبات القلبية للمتعلم، والذي تؤثر بشكل مباشر على تحصيله اللغوية.

أما بالنسبة لنتائج الأقسام الثلاثة، فهي كالآتي:

أ-بالنسبة للقسم الأول: القسم التمهيدي: ويمكن إيراد نتائجه في النقاط التالية:

- يركز منهج المقاربة بالكفاءات على فعل"التعلم"، وبذلك يتمحور الفعل التعلمي التعليمي على المتعلم، دون إهمال مجموع العوامل المحيطة به: بدءا بالمعلم، المحتوى، المدرسة، المحيط(المجتمع).
- يستفيد منهج المقاربة بالكفاءات من اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية في تقديمه للغة كمادة دراسية.
- تختلف المصطلحات التالية: التعلمات، التعليمات، المكتسبات القبلية، التوظيف، ولكنها ترتبط بطبيعة منهج المقاربة بالكفاءات بتركيزه على المتعلم، لذلك ترتبط به-بالمتعلم- أساسا وبكفاءته في استعمال اللغة الهدف.
- يتوافق منهج تحليل الأخطاء مع فلسفة منهج المقاربة بالكفاءات في تركيزه على المتعلم، ذلك أنه يهتم بتحديد وتصويب وتفسير أخطاء صدرت فعلا من كل متعلم على حدة، وبرصده للأخطاء عند مجموع المتعلمين وتفسيرها خاصة تلك التي تتكرر عندهم، فإنه يقدم وسائل الإصلاح والتقويم التي تسهم في تحسين الفعل التعلمي التعليمي بمختلف عناصره.
- اختار العديد من الباحثين منهج تحليل الأخطاء في دراستهم للإنتاج اللغوي، نظرا لفعاليته وارتباطه بالإنتاج الفعلي للمتحدثين باللغة الهدف، كما كان تطبيق منهج المقاربة

بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية مدعاة للعديد من الدراسات التطبيقية التي تهدف التقييم والتقويم.

- استدعت الضرورة المعرفية والعلمية والعملية أن تتنوع المصادر والمراجع الخاصة بهده الدراسة، ويعكس تنوعها واختلاف مجالاتها المعرفية مدى استفادة وتقاطع الدراسات اللسانية التطبيقية في مجال تعليمية اللغة بغيرها من المجالات.

ب- بالنسبة للقسم الثاني: والخاص بالجانب النظري للدراسة، ويمكن إيراد نتائجه ملخصة في النقاط التالية:

- تشترك اللغة العربية كمادة دراسية مع غيرها من المواد الدراسية في التعليمية العامة حسب منظور منهج المقاربة بالكفاءات.
- تتميز اللغة العربية كمادة ذات طبيعة لغوية عن غيرها بمجموعة من المفاهيم: كالنحو التعليمي، والمهارات اللغوية الأربعة، المدخل التواصلي.. وغيرها.
- تشهد تعليمية اللغة العربية تحديات حقيقية في ظل واقع تزاحمها فيه اللغة العامية واللغات الأجنبية المختلفة.
- تحديد مفهوم التوظيف وضبطه اصطلاحيا، يثبت ارتباطه بالمتعلم من خلال حيثيتين: الحيثية الأولى: هي ما سُطر له من تعلمات في الفعل التعلمي التعليمي المنظم، والحيثية الثانية هي استيراتيجية التعلم الخاصة به.
- ينقسم التوظيف إلى أربعة أنواع، وكل واحد من هذه الأنواع يكشف عن المكتسبات القبلية لدى المتعلم.

ج- بالنسبة للقسم الثالث: والخاص بالبحث الميداني، ويمكن إيراد نقاطه ملخصة كالتالي:

- تمثلت العينة في تلاميذ الطور الثانوي، ويتميز تلاميذ هذه العينة بنضج عقلي ومعرفي يختلف عن غيرهم في الأطوار السابقة، خاصة وأنهم على عتبة الانتقال إلى المستوى الجامعي.
- سُطرت لهذه العينة مجموعة من الكفاءات في اللغة العربية وآدابها، تؤهلها لمواصلة اللغة العربية وآدابها كتخصص في الجامعة، سواء كانت تخصص المتعلم علميا أو أدبيا.

- يتنوع التعليم في المدرسة الجزائرية، فهناك التعليم النظامي الحكومي، التعليم الحر، والتعليم الخاص، وقد أُخذ هذا التنوع بعين الاعتبار في العينة المختارة للدراسة، كما تمّ اقتراح ضرورة تبادل الخبرات والتجارب بين الأنظمة الثلاث.
- تمّ بناء الكتاب المدرسي للغة العربية وآدابها وفق المبادئ المسطرة لتعليمية المادة على ضوء منهج المقاربة بالكفاءات، وقد تمَّ اختيار الوحدات التعليمية التي تتسم بالتوافق بين الشعبتين العلمية والأدبية، في مختلف المستويات : السنة الأولى والثانية والثالثة.
- تمت دراسة الإنتاج اللغوي للمتعلمين في المستويات الثلاثة، وفي المؤسسات المختارة كعينة، وضبط نسب أنواع التوظيف المختلفة مع تحليلها.
- كان التركيز على التوظيف بنوعيه: توهم التوظيف والتوظيف القسري في تطبيق منهج تحليل الأخطاء، باعتبارهما يرتبطان بالتعلمات المسطرة في الوحدات المختارة.
- تمَّ تفسير الأخطاء المتنوعة، ليكشف ذلك على الاستيراتيجية التي ينتهجها المتعلم في تعلمة للغة العربية، فتوهم التوظيف ارتبط تفسيره بأخطاء التعميم أو التبسيط أو التجاهل، كما ارتبط التوظيف القسري بأخطاء التواصل الأساسية، أو أخطاء أدائية ذاتية أو تدخل اللغة الأم (العامية).
- تمّ استنتاج مجموعة من العراقيل التي تحول دون التوظيف الفعلي الصحيح والمحدد لدى المتعلمين من خلال تفسير الأخطاء، أهمها : التدخل اللغوي، سوء ترتيب المحتوى، التركيز على النحو العلمي، كثافة الدروس، الاكتظاظ في القسم.
- تمَّ اقتراح العديد من الحلول بالاستفادة من العراقيل، ومن تجربة كل مؤسسة على حدة، وأهم هذه الحلول: الرجوع إلى تعليم النص القرآني، وإحياء دور الكتاتيب، وتشجيع المطالعة، وتأطيرها بشكل أكثر فعالية بربطها بالواقع وبميولات المتعلم، كما أن هناك حلولا مقترحة على مستوى المعلم والمحتوى: كتعديل طرائق التعليم، وتعديل المحتوى وترتيبه.
- إن للتوظيف بأنواعه دور واضح وجلي في الكشف عن المكتسبات القبلية لمتعلم اللغة العربية في الطور الثانوي، فالتوظيف الصحيح المحدد دليل على اكتساب المتعلم للمعرفة الصريحة والإجرائية للتعليمة اللغوية في بنيته المعرفية، واندماج هذه المعرفة في كفاءته اللغوية، بينما التوظيف القسري دليل على وجود خلل في معرفته الإجرائية، فالمتعلم هنا بحاجة لمزيد من المواقف التداولية التي تجعله قادرا على استعمال المعرفة الصريحة. بينما التوظيف العفوي غير

المحدد يكشف عن وجود خلل في المعرفة الصريحة للمتعلم، لذلك وجب إعادة ربط التعلمات التي يأخذها المتعلم في القسم بمعارفه الصريحة وبشكل واضح؛ لأنه ليس مستعملا عاديا للغة، إنه متعلم للغة العربية يُعد ليتجه نحو التخصص فيما بعد في الطور الجامعي؛ وبالتالي لابد أن يكون على دراية بالجانب النظري للتعليمات اللغوية بتنوعها(نحوا، بلاغة، نمطا...). أما فيما يخص توهم التوظيف فإنه يحيل إلى مواطن الخلل في المكتسبات القبلية لدى المتعلم وما ينجر عنه من أخطاء في المعارف الإجرائية، مما يتيح تصحيحها على مستوى المتعلم أو على مستوى المعلم أو على مستوى المحتوى.

وتبقى هذه الحلول محاولة للتدخل في استيراتيجيات المتعلمين وتعديلها وتوجيهها من خارجها، إذ أنها أخطاء تتعلق باللغة المرحلية للمتعلم ووجودها واقع لابد منه، وفي حالة عدم الالتفات لها وتصحيحها، ستعلق على الدوام في مكتسباته، وسيكون من الصعب عليه في المرحلة التالية–المرحلة الجامعية– أن يعدلها.

إن ما تقدمه هذه الدراسة–كغيرها من الدراسات التطبيقية– من حلول يمكنها أن تتفادى الأخطاء الحالية مستقبلا، هو ما يعطيها قيمة خاصة، لذلك فإنه الواجب تحيينها للمتابعة والاستفادة؛ ذلك أن المتعلم ومحيطه في تطور وتغيّر مستمرين، وتتأثر اللغة الهدف بهذا التغير، لأن استراتيجية المتعلم تتأثر به أيضا.

الملاحق

الملاحق: 1-الوحدات المختارة:أ- الأقسام السنة الأولى ثانوي: الأدبية والعلمية:

ملاحظات مهمة: -لقد تمَّ إيراد الدروس المشتركة بين الشعبتين مرة واحدة، مع الإشارة إلى الصفحة التي تمَّ فيها إيراد الدرس في كل كتاب على حدة. مصدر الوحدات في الشعب الأدبية هو:حسين شلوف. أحمد تيليلاي. محمد القروي، **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، السنة الأولى جذع مشترك آداب، مرجع سابق، بدءا من الصفحة: 121.....، مصدر الوحدات في الشعب العلمية هو:حسين شلوف.محفوظ كحوال.محمد خيط، **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، إشراف: حسين شلوف، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية، د.ط، ت: 2009م.

النص الأدبي:

فتح مكة
(حسان بن ثابت)

أتعلم من خلال هذا النص، بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة.

- أثر الفتوحات الإسلامية في تفاعل الشعر مع الأحداث.
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على محاكاة نمط النص مشافهة وكتابة.
- العدد الأصلي والترتيبي.
- بحر الوافر.
- التذوق الجمالي للنص.

أتعرف على صاحب النص:

هو أبو الوليد حسان بن ثابت الأنصاري الخزرجي، شاعر مخضرم، و هو أشهر شعراء الرسول – ص – فقد ظل يهجو الكفار و يدافع عن الدين الجديد حتى توفي سنة 50 هـ في خلافة معاوية، له ديوان شعر.

تقديم النص

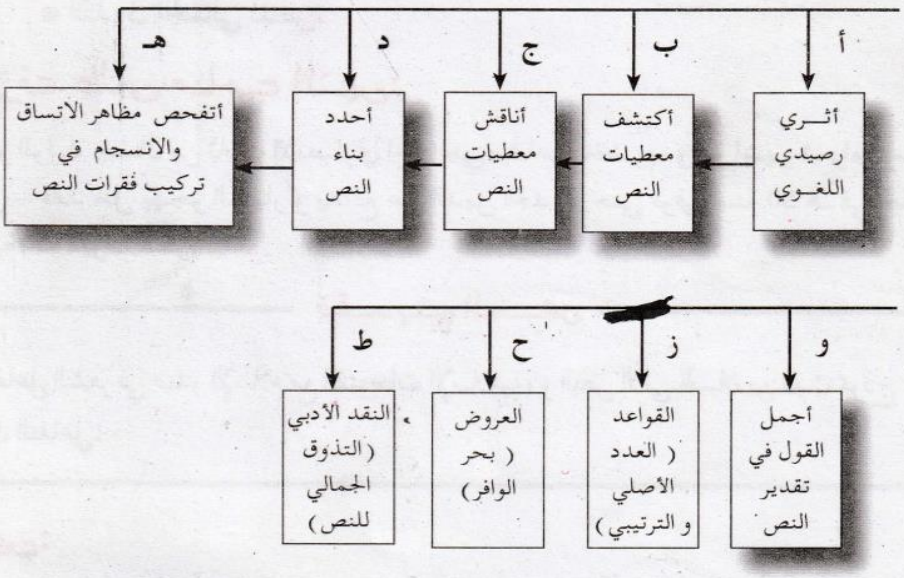
تفاعل الشعر في صدر الإسلام مع الفتوحات الإسلامية، و النص الآتي لحسان بن ثابت نموذج لذلك التفاعل:

النص:

1. عَدِمْنَا خَيْلَنَا إِنْ لَمْ تَرَوْهَا ... تُثِيرُ النَّقْعَ مَوْعِدُهَا كَدَاءُ
2. يبارين الأسنّة مُصْعِدات ... عَلَيَ أَكْتَافِهَا الأَسَلُ الظِّمَاءُ
3. تَظَلُّ جِيَادُنَا مُتَمَطِّرَاتٍ ... تُلَطِّمُهُنَّ بِالْخُمُرِ النِّسَاءُ

121

4. فَإِمـَّا تُعـْرِضُـوا عَنـَّا اعْتَـمَرْنَا وَكَـانَ الـفَتـْحُ وَانْكـَشَـفَ الغِطَـاءُ
5. وَ إِلاَّ فـَاصـْبِرُوا لِجِـلاَدِ يَـوْمٍ يُـعِـزُّ الـلـهُ فِيـهِ مَـنْ يَشَـاءُ
6. وَجِبـْرِيلُ أَمِـينُ الـلـه فِينـَا وَرُوحُ القُـدْسِ لَيـْسَ لَـهُ كِفَـاءُ
8. شَهِـدْتُ بِهِ فَقـُومُوا صَـدِّقُوهُ فَقـُلْتُـمْ، لاَ نَـقُـومُ وَ لاَ نَـشَـاءُ
10. أَتَهْـجُوهُ وَ لَسـْتَ لَهُ بِكُـفْءٍ فَشَـرُّكُمـَا لِخَـيـْرِكُمـَا الفِـدَاءُ
11. هَجـَوْتَ مُبَـارِكًا بَرًّا حَنِـيفًا أَمِيـنَ الـلـهِ شِيـمَـتُهُ الوَفَـاءُ
12. فَمـَنْ يَهْجُـو رَسُولَ الله مِنْكُمْ وَيَمْـدَحُـهُ وَ يَنـْصـُرُهُ سَـوَاءُ
13. فَـإِنَّ أَبِي وَوَالِـدَهُ وَ عِرْضِـي لِـعـِرْضِ مُـحَـمَّـدٍ مِنـْكُمْ وِقَـاءُ
14. لِسـَانِي صَـارِمٌ لاَعَيْبَ فِـيهِ وَ بَـحـْرِي لاَ تُـكَـدِّرُهُ الـدِّلاَءُ



122

ملاحظة مهمة: تمَّ إيراد القصيدة نفسها في كتاب الشعب العلمية ابتداء من الصفحة: 108-109.

المطالعة الموجهة: الإنسان بين الحقوق و الواجبات

(أحمد أمين)

تقديم النص

إذا كان الشعور بالطمأنينة و السعادة أقصى مايطلبه الإنسان في كل عصر، فإن مثل هذا الشعور هو ماتفقده الحياة المعاصرة، وفي هذه الرسالة لأحمد أمين، المقتطفة من كتابه (إلى ولدي) حديث عن هذه المسألة.

النص:

أي بني !

إني لأشفق عليك من زمنك الذي نشأت فيه، فقد كان زمن من قبلك هادئا مستقرا، تجري شؤونه على وتيرة واحدة... وأملنا في المستقبل أن يكون زمنا هادئا مستقرا كذلك.

أما زمنك هذا فقلق مضطرب حائر، كفر بالقديم، ثم لم يجد جديدا يؤمن به. قد كانت الأمور في زمننا سائرة سيرا منظما، و إن لم يكن حسنا ولا كاملا، كان من تحدثه نفسه بالرشوة يخشى افتضاح أمره ونزول العقوبة به، و كان من يقصر في عمله ينال العقوبة على تقصيره، وكان الطالب إذا طاف به طائف من الاضطراب أو الخروج على أمر الأستاذ فكر طويلا قبل أن يقدم، وقلّ أن يقدم. وكان الناس يخشون أن ينحرفوا – ولو قليلا – عن الأوضاع المألوفة والتقاليد الموروثة، خوف أن ينقدهم ناقد أويعيرهم معير.. ثم زال كل هذا الخوف وتحرر الناس من كل هذه القيود. ولكن لا يستقيم أمر الناس مع هذه الفوضى ومع الحرية التي لا حد لها. و إنما استقام الأمر في الأمم الراقية مع زوال هذا الخوف لأن الشعور بالواجب حل محل الخوف، و تبادل العطف بين الشعب والحكومة، حل محل الرعب و الاستبداد، وتحكيم العقل فيما يصلح عن الأوضاع والتقاليد حل محل الطاعة العمياء، وهذا – للأسف – مالم نصل إليه بعد.

أكبر ما يؤلمني فيك وفي أمثالك من الشبان، أنكم فهمتم الحقوق أكثر مما فهمتم الواجب. وطالبتم غيركم بحقوقكم أكثر مما طالبتم أنفسكم بواجباتكم، والأمة لا يستقيم أمرها إلا إذا تعادل في أبنائها الشعور بالحقوق والواجبات معا، ولم يطغ أحدهما على الآخر وكل مانرى في الأمة من فساد وارتباك وفوضى وتدهور نشأ من عدم الشعور بالواجب. فلو تصورنا الموظفين في المصالح الحكومية شعروا بواجبهم نحو الأفراد فأدوا ماعليهم في عدل وسرعة، وأدى الطلبة ماعليهم نحو دروسهم وجامعاتهم وأساتذتهم، وأدى الصانع ماعليه في صناعته، وأدت الحكومة ما عليها لشعبها، لاستقامت الأمور وقلّت الشكوى، وسعد الناس بحكومتهم وسعدت الحكومة بشعبها، ولكن أنّى لنا ذلك وحاجتنا شديدة إلى تفهم الواجب والعمل على وفقه؟

إن العلم في زمنكم أكثر أضعافا مضاعفة من العلم في زمننا، ولكن ليس نجاحكم في الحياة ولاسعادتكم فيها تناسب تقدمكم العلمي... لأن العلم لايفيد في السعادة والرقي إلا إذا صحبه الشعور بالواجب، والعلم كالمصباح قد تكتشف به طريق الهداية وقد تكتشف به طريق الضلال.

إن الاحتفاظ بالخلق الطيب في زمنك أصعب منه في زمننا لكثرة ما يحيط بك من مغريات بالشر، فأسباب اللهو ميسورة في زمنك وقد كانت صعبة في زمننا...وأفانين الخلاعة مغرية جذابة بفضل ما أدخلته المدنية الحديثة من أساليب فتانة. و قد كان الدين في زمننا حصنا منيعا من التدهور والسقوط، فلما ضعف شأن الدين في زمنكم ولم يحل محله مايحفظ عليكم نفوسكم وقعتم بين شرين: قوة المغريات وضعف الحصون المانعات. ولا منجاة من هذا إلا بتقوية الإرادة وتدريبها على الخير، ومقاومة بواعث الشر، ومكافحة الشهوات ومحاربة الأنانية.

بتصرف. من كتاب: "**إلى ولدي**"

أ. أكتشف معطيات النص:

- إلى من يوجه الكاتب خطابه؟
- بماذا تميزت الحياة في زمن الكاتب؟ وبم تميزت في زمن ابنه؟
- كيف كانت تسير الأمور في زمن الكاتب؟ دُلّ على الأمثلة التي ضربها.
- بم استقام الأمر في الأمم الراقية؟

– ما الذي يؤلم الكاتب في ولده وفي أمثاله من الشبان؟
– ماسبب تدهور الأمة في نظر الكاتب؟ إلام يحتاج التقدم العلمي؟
– يقارن الكاتب بين الخلق الطيب في زمنه وفي زمن ولده، ماخصائص هذه الخلق في الزمنين؟
– بماذا ينصح الكاتب جيل ولده؟ وما تقديرك لنصائحه؟

ب. أناقش المعطيات:

– هل يخاطب الكاتب ولده تخصيصا؟ أم أنه من خلال ولده يخاطب جميع الأبناء؟ علل إجابتك.
– ماموقف الكاتب من الحياة في الزمن الحاضر مقارنة بها في الزمن الماضي؟
– فيم ترى أمراض العصر الحاضر؟
– كيف يتم علاج تلك الأمراض في نظر الكاتب؟
– ما الطرح الذي قدمه الكاتب بخصوص مسألة الحقوق والواجبات؟ وما رأيك في هذا الطرح؟
– بم يكون العلم كالمصباح تكتشف به طريق الهداية كما تكتشف به طريق الضلال؟
– بماذا ربط الكاتب العلم النافع؟ وماتعليقك على رأيه؟
– ماأثر الشعور بالواجب في توجيه العلم وجهة نافعة؟
– بم علل الكاتب ظاهرة القلق في العصر الحاضر؟ وماتعليقك عليها.

ج. أستثمر المعطيات:

– قال أحمد أمين: إني لأشفق عليك من زمنك الذي نشأت فيه، فقد كان زمن من قبلك هادئا مستقرا، تجري شؤونه على وتيرة واحدة... وأملنا في المستقبل أن يكون زمنا هادئا مستقرا كذلك.
– اشكل هذه الفقرة شكلا تاما؟
– أعرب ماتحته خط.
– اكتب فقرة على منوال تعبير الكاتب.
– على منوال رسالة الكاتب إلى ولده، اكتب رسالة إلى صديقك تبين له فيها محاسن الحياة المعاصرة و نقائصها، مقترحا عليه أسلوب تجاوز هذه النقائص.

النص التواصلي:

شعر الفتوح وآثاره النفسية

(النعمان عبد المتعال القاضي)

تقديم النص

تعلمت أن الفتوحات الإسلامية كان لها صدى قوي في الشعر، وفي هذا النص المقتطف من كتاب « شعر الفتوح الإسلامية »في صدر الإسلام للنعمان عبد المتعال القاضي توضيحات لبعض خصوصيات شعر الفتوح وآثاره النفسية.

النص :

هذه الموضوعات الجديدة التي عبر عنها شعر الفتح نتيجة طبيعية لحياة الفاتحين في بيئة جديدة عنهم و بعيدة عن أوطانهم. وأول هذه الموضوعات مانسميه بشعر الحنين، ونعني به ذلك الشعر الذي يعبر عن أشواق الشاعر التي كانت تملأ جوانبه حنينا، وعن المواجع التي كانت تلدغ كبده أسى، نتيجة بعده عن وطنه، عندما يتذكر مرابعه الأولى فيحن إليها، يذكر أهله الذين فارقهم، ويتمنى لقاءهم فيشكو بعده واغترابه عنهم.

وكما يسكب الشاعر الغريب عواطفه على الطيور و يشكو إليها همومه يفزع إلى طبيعة دياره التي خلفها وراءه، عندما يعاني من قسوة أجواء هذه المناطق النائية و بردها وثلجها، فيتحسر على دفء موطنه.

وموضوع الحنين على هذه الصورة باب رائع من أبواب الشعر الإسلامي، ذلك أنه يلتف في نطاق وجداني رقيق، تنسكب فيه أعمق المشاعر العاطفية في تدفق وحرارة وصدق. ونحن لا نعرف لهذا الشعر شبيها يقابله في شعر الجاهلية على كثرة ماكان من ظعنهم ورحيلهم إلا ماكان يعرف من بكاء الأطلال. وفي اعتقادنا أن وجود هذا الضرب من الشعر في الفتوح يعلل اختفاء المقدمات من هذا الشعر، إلى جانب ما أسلفناه من أسباب في تعليل هذه الظاهرة. وربما يعلل وجود هذا اللون أيضا: ما أخذ يشيع بعد استقرار المجتمع الإسلامي وبسط سلطانه على الأمصار المفتوحة من غزل رقيق عذري، متطور عن هذا اللون من شعر الحنين الحزين الشجي.

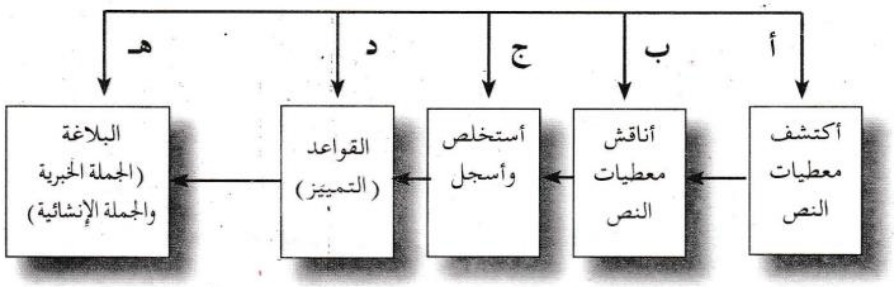
126

ملاحظة مهمة: تمَّ إيراد هذا الدرس للشعب العلمية بدءا من الصفحة: 119.

وفي الوقت الذي نجد فيه الرجز يقاسم الشعر في الموضوعات القديمة المتطورة كشعر الجهاد والرثاء نجده لا يستطيع أن يشاركه في شعر الحنين، إذ هو اللون الوحيد من ألوان الشعر في الفتوح، الذي لم يكن للرجز فيه نصيب من التعبير. وربما يرجع هذا إلى أن معاني الحنين لا يمكن نظمها إلا في ظروف وجدانية خاصة ولحظات غنائية حالمة و متأنية، ممايخالف طبيعة الرجز، الذي غلبت عليه طبيعة الاندفاع والانفعال العنيف اللاهب، نتيجة لقيامه بدور التحميس والحث في ظروف القتال.

وحظيت المشاهد الغريبة التي يعانيها المسلمون لأول عهدهم بها في مناطق الفتح النائية وبخاصة في الجناح الشرقي لفارس بغير قليل من عناية الشعراء الذين راحوا يصورون انطباعاتهم بهذه المشاهد وانعكاساتها على أنفسهم. وقد حظيت طبيعة هذه البلدان التي تختلف عن طبيعة بلاد العرب، باهتمام الشعراء بها وتصويرها، والتعبير عن إعجابهم بها، والضيق منها، وبخاصة أحوال الجو وبرده، الذي عانى منه المسلمون في حصارهم بعض المناطق.

بتصرف. من كتاب: "**شعر الفتوح الإسلامية في صدر الإسلام**"



127

ملاحظة مهمة: تمّ تصوير هذه الدروس من كتاب السنة الأولى الشعب العلمية.

ب. أناقش معطيات النص

- ما أثر الشعور بالغربة في شعر الفتوح من حيث اللفظ والمعنى؟
- ما تعليقك على لجوء الشاعر إلى الطبيعة ليبثها غربته وشكواه؟
- هل تعتبر شعر الحنين موضوعا جديدا؟ ما هي مميزاته؟
- ما سبب غياب الرجز عن شعر الحنين؟
- ما صدى الطبيعة الجديدة للبلدان المفتوحة في شعر الفتوح؟
- تجاوز الكاتب تقرير الظواهر إلى تعليلها؟ كيف كانت منهجيته في ذلك؟
- لخص مضمون النص وبين طريقة عرض الكاتب لأفكاره.

ج. أستخلص وأسجل

- عرف شعر الفتوح وحدد أهم موضوعاته.
- ما المميزات الفنية لشعر الفتوح؟
- ماذا أضاف شعر الفتوح إلى حركة الشعر العربي في صدر الإسلام؟

قواعد اللغة: التمييز

1 عد إلى النص ولاحظ قول النعمان عبد المتعال القاضي

"وأوّلُ هذه الموضوعات ما نسمّيه بشعر الحنين، ونعني به ذلك الشّعرَ الذي يعبِّرُ عنْ أشواقِ الشاعرِ التي كانتْ تملأُ جوانبَهُ حنينًا وعن المواجعِ التي كانتْ تلدغُ كبدَهُ أسًى".

2 تعلمت

أن التمييز نكرة جامدة تزيل إبهام ما قبلها.

- عين التمييز في قول النعمان عبد المتعال القاضي.

3 أكتشف أحكام القاعدة

- التمييز نوعان، ما هما؟ ما هي المواضع التي يقع فيها تمييز المفرد؟ عم ينقل تمييز النسبة أو الجملة؟

4 أبني أحكام القاعدة

أ. التمييز نكرة جامدة تزيل إبهام ما قبلها. **مثل**: اشتريتُ رِطلاً عنبًا – ارتفعَ المجتهدُ قدْرًا.

121

ب. التمييز نوعان:

1. **تمييز المفرد**: (ويسمى مبيّنا لإبهام الذات) ويقع في أربعة مواضع:

- **المساحة**: **مثل**: لِي هكتارٌ أرضًا. أو ما يشبه المساحة. **مثل**: عندِي مدُّ البصرِ أرضًا.
- **الوزن**: **مثل**: عندِي رطلٌ عسلاً. أو ما يشبه الكيل وهو ما دل على قدر غير معين. **مثل**: عندِي جرةٌ عسلاً.
- **العدد**: وهو قسمان: صريح. **مثل**: عندِي ثلاثونَ قلمًا. وكناية. **مثل**: كمْ سطرًا كتبتَ؟

تمييز العدد يجب أن يكون مجرورا مع المائة والألف، ومفردا منصوبا مع أحد عشر إلى تسعة وتسعين. **مثل**: «إِنِي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالْشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ». (يوسف/04)

ومن التمييز المفرد ما دل على مماثلة. **مثل**: منْ لنَا بمثلِهِ عالِمًا. أو على مغايرة. **مثل**: ليسَ لي غيرُ اللهِ مُعينًا.

ومنه ما كان متفرعا عن مميزه. **مثل**: عندِي ساعةٌ ذهبًا.

ومنه ما دل على تعجب. **مثل**: يا لهَا محاضرةً !

2. **تمييز النسبة أو الجملة**:

إن التمييز المفسر إبهام نسبة يكون:

- **منقولا عن الفاعل**: **مثل**: فاضَ الإناءُ ماءً أي فاضَ ماءُ الإناءِ.
- **أو عن مفعول**: **مثل**: حصدنَا الأرضَ قمحًا أي: حصدنَا قمحَ الأرضِ.
- **أو عن مبتدأ**: **مثل**: عليٌّ أرجحُ منكَ عقلاً أي: عقلُ عليٍّ أرجحُ منْ عقلِكَ.
- **ويكون غير منقول عن شيء**: **مثل**: للهِ درُّه عالماً.

ملاحظة: التمييز يكون غير منقول إذا لم يكن رده إلى تركيب يقع فيه فاعلا أو مفعولا به أو مبتدأ أو المنقول خلاف ذلك.

5 إحكام موارد المتعلم وضبطها

أ. في مجال المعارف

عين فيما يأتي تمييز المفرد وتمييز النسبة:

قال تعالى: "**وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُونًا**". (القمر/12) أنجح الطلاب في دراسته أكثرهم مواظبة. اشتريت لترا حليبا. العلماء أعلى منزلة. التأني أفضل عاقبة من التسرع. أعطى المحسن الفقير خمسين دينارا.

122

النص الأدبي

من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء
(النابغة الجعدي)

أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة:

- مظاهر تأثير الإسلام في الشعر و الشعراء.
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على بناء أفكار بتوظيف الخصائص النمطية للنص.
- أنواع الجملة الإنشائية.

أتعرف على صاحب النص

النابغة الجعدي شاعر مخضرم فصيح يجري في شعره على السليقة، ولا يتكلف، لُقب بالنابغة لأنه سكت عن قول الشعر ثم عاد إليه بعد مدة ونبغ نبوغا كبيرا. أسلم ووفد في قومه فأنشد الرسول (ص) شعرا فأعجب به. أقام بالمدينة زمنا وشهد الفتوح. له ديوان شعر يضم عدة أغراض كالمدح والهجاء، والوصف والحكمة.

تقديم النص

تفاعل الشعراء مع قيم الإسلام التي آمنوا بها، فصوروا الهدي النبوي، وجاء شعرهم معبرا عن تغلغل العقيدة الإسلامية في نفوسهم إذ عكس رؤيتهم الجديدة للحياة وللإبداع وما يحمله من مضامين استمدوها من القرآن، وهذه القصيدة نموذج جلي لتأثير الإسلام في الشعر والشعراء.

النص

1. الحَمْدُ للَّه لا شَريكَ لَهُ — مَنْ لَمْ يَقُلْهَا فَنَفْسُهُ ظَلَمَا
2. المُولِجُ اللَّيْلَ في النَّهَارِ وفي اللَّيْـ — ـلِ نَهَارًا يُفَرِّجُ الظُّلَمَا
3. الخَافِضُ الرَّافِعُ السَّمَاءَ عَلَى الـ — ـأَرْضِ وَلَمْ يَبْنِ تَحْتَهَا دِعَمَا
4. الخَالِقُ البَارِئُ المُصَوِّرُ في الـ — ـأَرْحَامِ مَاءً حَتَّى يَصِيرَ دَمَا

124

ملاحظة مهمة: تمّ إيراد هذا الدرس للشعب الأدبية، بدء من الصفحة:128.

5. مِنْ نُطْفَةٍ قَدَّهَا مُقَدِّرُهَا ... يَخْلُقُ منها الأبْشَارَ وَالنَّسَمَا
6. ثُمَّ عِظَامًا أَقَامَهَا عَصَبٌ ... ثُمَّتَ لَحْمًا كَسَاهُ فَالتَأَمَا
7. ثُمَّ كَسَا الرَّأْسَ والعَوَاتِقَ أَبْـ ... ـشَارًا وجِلْدًا تَخَالُهُ أَدَمَا
8. والصَّوْتَ واللَّوْنَ والمَعَايِشَ وَالـ ... ـأَخْلاقَ شَتَّى وفَرَّقَ الكَلِمَا
9. ثُمَّتَ لابُدَّ أنْ سَيَجْمَعُكُمْ ... واللهِ، جَهْرًا، شَهَادَةً قَسَمَا
10. فَائْتَمِرُوا الآنَ مَا بَدَا لَكُمُ ... وَاعْتَصِمُوا إِنْ وَجَدْتُمُ عِصَمَا
11. فِي هَذِهِ الأَرْضِ والسَّمَاءِ، وَلا ... عِصْمَةَ مِنْهُ إِلا لِمَنْ رَحِمَا

أ. أثري رصيدي اللغوي

البارئ: برأ الله الخلق برءًا: خلقهم. **قدها**: قد القلم أو الثوب قدا: شقه طولا. **النّسما**: ج. نسمة: كل كائن حي فيه روح. **الأبشار**: البشر. **أبشار**: من البَشرة: ظاهر الجلد. **العواتق**: ج. عاتق: ما بين المنكب والعنق. **أدما**: أديم الليل: ظلمته.

ب. أكتشف معطيات النص

- من الظالم لنفسه في نظر الشاعر؟
- ما هي آيات الله في الكون؟ وما هي آياته في الخلق؟
- ما هي مراحل تشكل الخلق؟ علام تقوم العظام؟
- وحد الله مراحل تشكل الخلق إلا أنه أخرجهم في صور شتى. اذكر صور اختلافهم. علام أقسم الشاعر في البيت التاسع؟
- ما مدى حاجة الإنسان إلى حماية الله؟
- ما هي المعاني التي تضمنتها القصيدة؟ وما تقديرك لها؟

ج. أناقش معطيات النص

قال تعالى: «**وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ**». (المؤمنون/ 12- 14).

- عين الأبيات المتضمنة لمعاني هذه الآيات مبرزا أثرها الفني.
- استخرج أبياتا أخرى تضمنت معاني قرآنية.

125

- كيف يسمى توظيف القرآن والحديث في الشعر؟ وما أثر هذا التوظيف على المعنى؟
- استخرج الألفاظ القرآنية من النص؟ بين دلالتها.
- أجود الشعر هو الذي يجمع بين المتعة الفنية والإفادة الفكرية، هل وفق الشاعر في الجمع بين الإفادة والمتعة؟ علل إجابتك.
- حدد مظاهر تأثر الشاعر بالعقيدة الإسلامية.
- «**الشعر نكد يقوى في الشر، فإذا دخل في الخير ضعف ولان**» ما مدى صحة هذا الحكم في ضوء قراءتك لهذه القصيدة؟

د. أحدد بناء النص

- أكثر الشاعر من توظيف اسم الفاعل في أي مقام استعمله؟
- ما أثر صيغة «**لابد**» وأسلوب القسم في البيت التاسع؟
- وظف الشاعر النفي والاستثناء في البيت الأخير، فيم يستعمل هذا الأسلوب؟ و ما أثره في المعنى؟
- في ضوء هذه الأسئلة حدد نمط النص. علل إجابتك.
- قرأت مقالا أسيء فيه لرمز من رموز الوطن. حرر فقرة تعدد فيها مزايا الرمز المساء إليه بحيث ترد له الاعتبار مع مراعاة نمط النص.

هـ. أتفحص مظاهر الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص

- قدر الضمير المستتر في الأفعال الواردة في الأبيات الثاني والثالث والخامس حتى التاسع. ثم حدد الاسم الذي تعود عليه؟
- ما الأثر المعنوي الناتج عن انتقال الشاعر من الحديث عن الغائب إلى محادثة المخاطبين؟
- ما الرابط المستعمل في تعداد مراحل تشكل الخلق؟ ماذا يفيد؟
- ما دلالة لفظ «**شتى**» على المعاني السابقة؟
- علام عطفت لفظة «**الصوت**» في البيت الثامن؟ وما علاقة العاطف بالمعطوف؟

و. أجمل القول في تقدير النص

- أوجز القول في الموضوع الذي تناوله الشاعر.
- كيف تظهر شخصية الشاعر من خلال هذا النص؟
- اذكر مظاهر تأثير الإسلام في معاني القصيدة.
- استخرج مظاهر تأثير الإسلام في أسلوب القصيدة. ما تقديرك العام للنص؟

126

البلاغة: أنواع الجملة الإنشائية

1 عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر

فائْتَمِرُوا الآن مَا بَدا لَكم واعتصموا إن وجدتم عصما

2 تعلمت أن البلاغة تهتم بدراسة الأساليب الإنشائية الطلبية ذات الأغراض البلاغية، وأن الأساليب الإنشائية الطلبية لها عدة صيغ أو أنواع.

3 أكتشف أحكام الخلاصة

- ما نوع الفعل الذي بدئ به الشطر الأول والثاني من البيت السابق؟
- كيف يسمى الأسلوب الذي يبدأ بفعل الأمر؟ هل توجد صيغ أخرى لهذا الأسلوب؟ اذكرها.
- هل الشاعر يلزم المخاطبين بالفعل الذي أمرهم به؟ ما غرضه من الأمر إذن؟
- كيف يسمى الأمر الذي يخرج عن وظيفته الحقيقية؟
- لاحظ التعبير الآتي: أين نحن من الأمم المتقدمة؟
- ما نوع الاسم الذي بدئ به التعبير السابق؟ ما نوع هذا الأسلوب؟ هل غرض السائل الاستخبار عن شيء يجهله؟ ما غرضه إذن؟ كيف نسمي الاستفهام الذي يخرج عن غرضه الحقيقي؟ هل توجد أنواع أخرى للأساليب الإنشائية؟ اذكرها. وميز الحقيقي منها من المجازي؟

4 أستنتج الخلاصة

ينقسم الإنشاء إلى قسمين:

الإنشاء الطلبي: وهو أنواع هي:

- **الأمر**: وهو طلب الفعل على وجه الاستعلاء والإلزام وله أربع صيغ هي: فعل الأمر، المضارع المقترن بلام الأمر، اسم فعل الأمر، والمصدر النائب عن فعل الأمر. **مثل**: رويدك لا يلهيك الطرب عن واجباتك.

127

ملاحظة مهمة: يتم إيراد درس الجملة الإنشائية للشعب الأدبية بدءا من الصفحة:127.

• **النهي** : وهو طلب الكف عن الفعل أو الامتناع عنه على وجه الاستعلاء والإلزام. وله صيغة واحدة وهي الفعل المضارع المقرون بـ «**لا**» الناهية الجازمة. **مثل** : لا تهمل واجبك.

• **النداء** : وهو طلب المتكلم إقبال المخاطب عليه بحرف من حروف النداء، وقد يحذف حرف النداء إذا فهم من الكلام. **مثل** : بني قومي إلام التفرق والشتات بينكم؟

• **الاستفهام** : هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوما من قبل. وله أدوات عديدة منها الهمزة، هل، من، متى، أي، أنى... إلخ.

• **التمني** : وهو طلب الشيء المحبوب الذي لا يرجى لاستحالة الحصول عليه، أو بعد منالـه. والأداة الرئيسة للتمني هي : ليت وقد يتمنى بهل ولو ولعل لأغراض بلاغية تستفاد من السياق.

مثل : ليت الكواكب تدنو لي فأنظمها عقود مدح فما أرضى لكم كلمي

2. **الإنشاء غير الطلبي** : وهو ما لا يستدعي مطلوبا وله صيغ كثيرة منها : التعجب، المدح، الذم، القسم، وأفعال الرجاء وصيغ العقود.

5 إحكام موارد المتعلم وضبطها

أ. في مجال المعارف

حدد أنواع الأساليب الإنشائية فيما يأتي :

«أنت صالح، يا صاح، إذا كنت واحدا مع ذاتك ...، وأنت صالح يا صاح إذا جاهدت لكي تعطي الناس من ذاتك... وأنت صالح، يا صاح إذا كنت تسير إلى محجتك راسخ العزم، جرئ الخطى... الحق أقول لك : إن الثمرة لا تستطيع أن تقول للجذر : كن مثلي ناضجا، جوادا يبذل كل ما فيه لأجل غيره »

– يا ليت الظباء تستطيع أن تعلم السلاحف البطيئة السرعة والرشاقة.

– إن الصالح لا يسأل العراة أين ثيابكم؟ ولا الغرباء أين منازلكم؟

– أيستطيع البلبل أن يعكر صفو سكينة الليل أم الحباحب نور الكواكب؟

المطالعة الموجهة

فضل العرب على أوروبا
(زيغريد هونكة)

تقديم النص

هذا النص مأخوذ من مقدمة كتاب « شمس العرب تسطع على الغرب » للدكتورة زيغريد هونكة – الألمانية – وفي هذا الكتاب عالجت المؤلفة مختلف نواحي النشاط العقلي العربي في ميادين العلم والأدب والفن مفندة بذلك مزاعم كثير من أبناء جنسها الأوروبيين الذين زيفوا التاريخ العربي وشوهوا حقائقه، مدفوعين إلى ذلك بعامل الهوس القومي والجنون الوطني، والتعصب الديني ضد كل ماهو عربي، وفي مقدمة الكتاب قدمت المؤلفة شكرها للعرب داعية قومها إلى مراجعة موقفهم المتعصب والاعتراف بفضل الحضارة العربية على أوروبا الحديثة.

النص

من الحماقة أن نقول إن تاريخ أوروبا هو تاريخ هذا العالم، وذلك لأنه مما لاشك فيه أن سائر القارات التي يتكون منها عالمنا هذا ساهمت وتساهم في تكييف الأحداث العالمية التي تخضع لها شعوب المعمورة، ويكفي أن ننظر إلى خريطة عالمنا هذا في العصور الوسطى لنرى كيف يحاصر البحر المتوسط جنوب القارة الأوروبية ويخضعها للسلطان الثقافي لأثينا وروما. أما اليوم فقد شاء الله أن تزول هذه الغشاوة عن أعيننا وأن يتسع صدرنا للحقيقة، فلا نغمط الشعوب الأخرى التي ساهمت في إيقاظ الوعي الإنساني، وبعث ثقافة إنسانية رفيعة أثرت وتؤثر حتى يومنا هذا لا في أوروبا فقط، بل في مختلف أرجاء العالم المتحضر. وشاء الله أن يظهر من الأوروبيين من يجرؤ وينادي بهذه الحقيقة، فلا نغمط العرب حقهم، في أنهم حملوا رسالة عالمية، وأدوا خدمة إنسانية للثقافة البشرية قديما وحديثا. إن هذا النفر من الأوروبيين المنصفين لا يأبه بتحدي أولئك المتعصبين الذين أعماهم تعصبهم الديني فحاولوا جهد طاقاتهم طمس معالم هذه الحضارة العربية أو التقليل من شأنها.

إن أوروبا تدين للعرب وللحضارة العربية، وإن الدين الذي في عنق أوروبا و سائر القارات الأخرى للعرب كبيرٌ جدا، وكان يجب على أوروبا أن تعترف بهذا الصنيع منذ زمن بعيد، لكـن التعصـب الديني واختلاف العقائد أعمى عيونها وترك عليها غشـاوة، حتى إننا نقرأ ثمانية وتسـعين كتابا من مائة، فلا نـجد فيها إشـارة لفضل العرب وما أسـدوه إلينا من علم ومعرفة، اللهم إلا هذه الإشـارة العابرة إلى أن دور العرب لا يتعدى دور سـاعي البريد الذي نقل إليهم التراث اليوناني. أما العربي فلم يأت بجديد ولم يحقق رسالته !!

إن العـرب ظلوا ثمانية قرون طوال، يشـعون على العالم علمـا وفنا وأدبا وحضارة، كما أخـذوا بيـد أوروبا وأخرجوها من الظلمات إلى النور، ونشـروا لـواء المدنية أنّى ذهبوا في أقاصي البلاد ودانيها، سـواء في آسـيا أو في افريقيا، ثم تنكر أوروبا على العرب الاعتراف بهذا الفضل.

إن النهضة العلمية الحديثة كشـفت الغطاء عن حضارات الشرق القديم وبخاصة مصر و بابل وآشـور، ولم يعد سـرا أن مصر هي الوطن الذي بزغ فيه فجر الضمير وأن هذا الشرق العربـي القديـم هو وطن الوحي ومبعث الفنون والعلـوم والآداب، وإذا ما تنقل الباحث إلى بيزنطة لينفذ منها إلى المسـيحية في العصور الوسـطى، فالعصور الحديثة ازداد شكه في اليونان وروما وأيقن أن أوروبا وروما لا تستحق كل هذه العناية، وأن ما يحاول المغرضون خلعـه عليهـا، ما هو إلا سـراب لا يقوى على البقاء أمام شـمس الشـرق العربـي التي إذا ما سـطعت بـددت ضباب الغرب وسـحابه ومطـره وثلوجه إنها سـبة أن يعلم أهـل العلم من الأوروبيـين، أن العـرب أصحاب نهضة علمية لا تعرفها الإنسـانية من قبل وأن هذه النهضة فاقت كثيرا ما تركه اليونان أو الرومان، ولا يقرون بهذا.

إن موقـف أوروبـا من العرب منذ نزول الوحـي المحمدي موقف عدائي بعيد كل البعد عـن الإنصـاف و العدالة، والتاريخ وقتذاك كان يملي ويصنع، والمملي لم يكن الضمير بل التعصـب الأعمـى. إن مثـل هذا الوضع كان مفهوما في عصر كان فيه الشـعور السـائد هو إغماط حق كل فرد يخالف الأوروبيين عقائديا، ومـما يؤسف حقا، أن هذه النظرة القديـمة التي كان مبعثها الظن في أن الاعتراف للعربي بالفضل، خطر يهـدد العقيـدة المسيحية،

131

مـا زالـت قائمة حتى اليوم، والتعصب الديني ما زال جادا في إقامة الحواجز بين الأوروبيين والشعوب الأخرى، إذ ينظر الغربي إليهم كما لو أنهم مجرمون وثنيون سحرة. إن هذه النظرة الأوروبيـة دليل على ضيق أفق الغربيين وخشـيتهم قول الحـق، والاعتراف للعرب بفضلهم وبخاصة فقد غيروا وجه العالم الذي نعيش فيه.

ثم لا يفوتنا أن نذكر أن هؤلاء العرب الذين ذكرهم هيرودوت، و الذين بسطوا سلطانهم على شـعوب كثيرة مهـدوا للمغلوبين الطريق للاندماج في المجتمع العربـي لغة وأدبا وعلما ودينا، وأصبح الخلق العربي والطبيعة العربية والثقافة العربية والعقيدة الإسلامية مثالا يحتذى.

بتصرف، من كتاب : «شمس العرب تسطع على الغرب»

أ. أكتشف معطيات النص

- لماذا رفضت الكاتبة مقولة «**إن تاريخ أوروبا هو تاريخ هذا العالم**»؟
- ما الحقيقة التي دعت الكاتبة الأوروبيين إلى الاعتراف بها؟
- بم وصفت الكاتبة من لا تتسع صدورهم من الأوروبيين لهذه الحقيقة؟
- ما الذي أخر أوروبا عن واجب الاعتراف بفضل العرب؟
- فيم حصر بعض الأوروبيين دور العرب الحضاري و إسهامهم في نهضة أوروبا؟
- بانكشاف الغطاء عن حضارات الشرق القديم. كيف بدت حقيقة الإسهام الأوروبي في الحضارة؟
- ما موطن نشأة الفنون والأدب والعلوم؟
- بم شبهت الكاتبة حضارة العرب وحضارة أوروبا؟ ما دلالة هذين التشبيهين؟
- كم دام إشعاع الحضارة العربية على العالم؟
- ما مبعث الموقف العدائي لأوروبا تجاه العرب؟ وعلام يدل؟
- فيم تجلت خاصة انفتاح العرب على الآخرين؟ وما أثرها على الثقافة العربية؟
- ما أهم مميزات الحضارة العربية؟ و ما أهم ميادين تأثيرها في الحضارة الأوروبية؟

ب. أناقش المعطيات

- حدد الخلفيات التي دفعت أوروبا إلى التنكر لفضل الحضارة العربية.
- ما دور الوعي العلمي في جعل الأوروبيين يعترفون بفضل الحضارة العربية؟
- إلى أي مدى أسهم التعصب الأوروبي في احتلال الدول العربية؟

النص التواصلي

من آثار الإسلام على الفكر واللغة

(د/ زكريا عبد الرحمن صيام)

تقديم النص

نزل القرآن بأسلوب معجز بهر الفصحاء والبلغاء، فدانت أساليبهم لنظمه وبيانه. وصار أسلوبه مصدرا يستمدون منه ثراء لغتهم وقوة فكرهم، ويعد النثر أكبر مستفيد من القرآن أسلوبا ومضمونا، والنص الآتي يبين كيف استفاد النثر من القرآن الكريم، ولماذا كان أكثر استفادة منه دون الشعر.

النص

قام النثر بعبء أكبر في نشر الدعوة الإسلامية، وأسهم في مجالات أوسع لما أتيح له من مقومات جعلته يفوق الشعر. ذلك أن كتاب الله الكريم نزل نثرا. فوضع أسسا للفنون النثرية لم يكن للعرب قبل بها، فكانت آيات القرآن الكريم حين تبلغ مسامع القوم على يد رسول الله – صلى الله عليه وسلم – تبهر جهابذة الفصاحة، وتعجز أساطين البيان، فيأخذون في استلهام هذا القول المعجز موظفين آياته في خطبهم ووصاياهم وسائر ضروب منطقهم.

وقد أمر الحق – تبارك وتعالى – رسوله الكريم أن يدعو الناس بالحكمة والموعظة الحسنة، فسار بين الأقوام وهو يخاطبهم بأسلوب يشق حجب الجهل والوثنية التي رانت على أذهانهم وقلوبهم، ويبدد ظلمات العصبية القبلية، حتى جعل من العرب أمة موحدة لها مكانتها بين الأمم.

والرسول – صلى الله عليه وسلم – لم يقل شعرا قط، فكان النثر وسيلته في إقناع الناس وتبليغهم الرسالة، وبذلك اكتسب النثر العربي – ولاسيما الخطابة منه – بعدا جديدا أضيف إلى البعد الذي اكتسبه من القرآن الكريم.

وقد شرع الله فريضة الجمعة على المسلمين، فجاءت خطبتها الأسبوعية نعمة كبرى للنثر يعالج خلالها الإمام شؤون الناس ويبصرهم بدينهم ودنياهم.

وعلى نهج القرآن الكريم والهدي النبوي سار الخلفاء الراشدون ومن عاصرهم من خطباء المسلمين فبلغت الخطابة أوجا من الازدهار لم تبلغه من قبل ولا من بعد حتى استحق أن يطلق على تلك الحقبة من الزمن عصر الخطابة الذهبي بحق. وقد وجد الخطباء المجال فسيحا للاستشهاد بقدر أكبر من ألفاظ الآية القرآنية بل لاقتباس آية كاملة أو أكثر في الخطبة الواحدة، فتزداد خطبهم جلالا لم يكونوا بالغيه لولا نزول الفرقان شفاءً ورحمة للناس.

ولنا في خطابة الرسول أسوة حسنة، فقد سن – صلى الله عليه وسلم – للخطباء اقتباس ما يؤيد آراءهم، و يدعم أفكارهم من آي الذكر الحكيم، حيث نراه يستشهد في خطبته يوم فتح مكة بقول الله سبحانه: « **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى، وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ** ». (الحجرات / 13) لدى إعلانه على قريش أن الله قد أذهب عنهم نخوة الجاهلية وتعظمها بالآباء، فلا فرق بين أحد لأن الناس من آدم، وآدم من تراب، فمثل هذا القبس القرآني يزيد الخطبة قيمة لا تبلغها بدونه. ونرى أبا بكر الصديق يستند في إقناع المسلمين بموت النبي – صلى الله عليه وسلم – حين انتقل إلى الرفيق الأعلى ولم يصدق بعضهم، نراه يستند إلى الآية الكريمة: « **وَمَا مُحَمَّدٌ إِلاَّ رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ أَفَإِنْ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ، وَمَنْ يَنْقَلِبْ عَلَى عَقِبَيْهِ فَلَنْ يَضُرَّ اللَّهَ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ** ». (آل عمران / 144)

وللفاروق – رضي الله عنه – حنكة فائقة في قيادة المسلمين أثناء السلم والحرب على السواء ففي عام الرمادة بلغ الخوف مبلغه من قلوب الناس بسبب المجاعة التي أصابتهم، وكاد بعضهم يقنط من رحمة الله – عز وجل – فما كان منه إلا التجلد والتضرع لله الذي لا ييأس من روحه إلا القوم الكافرون، ويقف وقفته المشهورة في التاريخ مخاطبا الناس: « استغفروا ربكم إنه كان غفارا، اللهم إني أستغفرك وأتوب إليك، اللهم إنا نتقرب إليك بعم نبيك و بقية آبائه وكبار رجاله، فإنك تقول – وقولك الحق – « **وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ، وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا** ». (الكهف / 82) فحفظتهما لصلاح أبيهما، فاحفظ اللهم نبيك في عمه.

135

ملاحظة مهمة: تمّ إيراد هذا الدرس للشعب الأدبية، ابتداء من الصفحة:139.

وهكذا اتسع النثر لما لا يتسع له الشعر من قبس الذكر الحكيم، فسما عن الشعر درجات وازداد قيما فنية أفاد منها الخطباء إلى يومنا هذا، ولا شك أن لهذه الناحية أثرا فعالا في ارتقاء العقول وتطور الحياة الأدبية في ذلك العصر.

أما أسلوب التصوير والخيال في القرآن الكريم، بتجسيد المعاني لتظل حية في الأذهان – من تشبيه واستعارة ومجاز مرسل وكناية و ما إلى ذلك من ضروب البيان – فقد كان للنثر منه نصيب الأسد، وبطبيعة الحال فإن النثر أقدر على القيام بعدة صور متلاحقة، وهو أوسع مضمارا من الشعر بسبب ما هو معروف من القيود العروضية التي تلزم الشاعر بعدم الخروج عنها.

وإذن فإن تأثر النثر بالقرآن الكريم كان أعمق غورا من الشعر سواء من ناحية الشكل أو من ناحية المضمون، وذلك لأن النثر هو لغة العقل ولغة القلب أو هما معا، بينما الشعر لغة القلب ليس إلا، وقد جاء الفرقان ليرتقي بكلا الأمرين في الإنسان دون تعطيل أحدهما، فكان النثر أقوى على القيام بهذه المهمة من الشعر.

بتصرف. من كتاب : "دراسات في أدب العصر الجاهلي و صدر الإسلام"

أ. أكتشف معطيات النص

- ما الأثر الذي كانت تتركه الآيات القرآنية في نفوس البلغاء؟
- ما المقومات التي أعانت النثر على أداء دور أكبر من دور الشعر في نشر الدعوة؟
- ما الذي جعل خطب الخطباء أكثر جلالا؟ وبمن اقتدوا في ذلك؟
- فيم وظف أبو بكر وعمر – رضي الله عنهما – اقتباساتهما من القرآن الكريم؟ وهل تحققت غايتهما؟
- ما أثر الاقتباس من القرآن الكريم في تطور الفكر والأدب؟
- ما الأسلوب البياني الذي كثر استعماله في القرآن الكريم؟
- لماذا كان النثر أكثر تأثرا بالقرآن من الشعر؟
- ما المعوقات التي أضعفت قدرة الشعر على التفاعل مع القرآن الكريم؟
- النثر وليد العقل، والشعر وليد الخيال، بدلالة هذا التصنيف بين ميادين دور كل من النثر والشعر في نشر الدعوة الإسلامية.

ب. أناقش معطيات النص

- ما العلاقة بين انتشار الفتوحات وازدهار الخطابة؟
- هات آيات قرآنية تبين بها تجسيد المعاني بصور بيانية.
- فيم ترى إسهام القرآن الكريم في تطوير الفكر والأدب عند العرب؟
- ما هي خصائص الأسلوب القرآني في التصوير البياني؟
- تنزه القرآن الكريم الرسول (ص) عن قول الشعر في قوله سبحانه : «**وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَ مَا يَنْبَغِي لَهُ**». (يس / 69). بماذا تفسر تنفير القرآن من الشعر ودعوة الرسول شعراء المدينة إلى قوله وإنشاده؟

ج. أستخلص وأسجل

- اذكر أثر القرآن على الأدب شعرا ونثرا. بين أثر القرآن على الفكر.
- علام اعتمد النثر في تأثيره على نشر الدعوة الإسلامية؟
- ما خصائص التصوير الفني في القرآن الكريم؟

قواعد اللغة: الحال

1 عد إلى النص ولاحظ

- يأخذون في استلهام هذا القول المعجز « موظفين » آياته في خطبهم ووصاياهم.
- سار بين الأقوام وهو يخاطبهم بأسلوب يشق حجب الجهل والوثنية.

2 أكتشف أحكام القاعدة

- عندما استلهم الفصحاء القرآن، ماذا فعلوا؟ ما اللفظة التي بينت كيف استلهموه؟
- هل هذه الكلمة نكرة أم معرفة؟ هل هي جامدة أم مشتقة؟ هل يتأثر معنى الجملة الأولى بحذف هذه الكلمة؟ ما محل هذه الكلمة من الإعراب؟ وما علامتها؟ وكيف تعرب؟
- عد إلى العبارة الأولى وحدد الاسم الذي بينته كلمة «**موظفين**». وهل هو نكرة أم معرفة؟
- كيف يسمى الاسم الذي بينت هيئته؟ ما أنواعه؟ عرف الحال.
- عد إلى العبارة الثانية. كيف سار الرسول (ص) بين الأقوام؟ ما الجملة التي بينت كيف سار بينهم؟ ما نوعها؟ ما محلها من الإعراب؟
حدد الضمير الذي يعود على الرسول (ص). كيف يسمى هذا الضمير؟
- اذكر أنواعا أخرى للحال.

137

ملاحظة مهمة: تم إيراد درس الحال للشعبة الأدبية ابتداء من الصفحة:102.

3 أبني أحكام القاعدة

أ. الحال : اسم نكرة مشتق يبين هيئة صاحبه عند حدوث الفعل ويصح الاستغناء عنه غالبا. **مثل :** طلعَ القمرُ صافيًا.

وقد لا يصح الاستغناء عن الحال. **مثل :** إنما الميْتُ من يعيشُ يائسًا.

ب. صاحب الحال : وهو اسم المعرفة الذي اتضحت هيئته عند حدوث الفعل. ويأتي الحال من :

1. **الفاعل : مثل :** أتاكَ الربيعُ الطلقُ يختالُ ضاحكًا.
2. **نائب الفاعل : مثل :** يُضربُ الحديدُ ساخنًا.
3. **المبتدأ : مثل :** محمد خطيبًا يسحرُ الألبابَ.
4. **المفعول به : مثل :** شربتُ الماءَ عذبًا.
5. **المضاف إليه : مثل :** عش حياتَكَ مستقيمًا.

ج. أنواع الحال : تأتي الحال مفردة، وجملة فعلية أو اسمية، وشبه جملة ظرفا أو جارا ومجرورا.

1. **الحال المفردة :** تأتي الحال لفظا مفردا يطابق صاحبه في النوع والعدد. **مثل :** خرجَ الطالبُ المجتهدُ من الامتحان مسرورًا.
2. **الحال جملة :** تأتي جملة فعلية مؤولة بمفرد. **مثل :** وقفَ الطالبُ المُجِدُّ يَخْطُبُ.

تأتي جملة اسمية مؤولة بمفرد مثل : زرتُ الشاطئَ والصيفُ في أوّلِه.

يجب أن تشتمل الحال الجملة على رابط يربطها بصاحبها والرابط هو "**واو الحال**" أو الضمير أو هما معا. **مثل :** سافرتُ والليلُ مقمرٌ.

3. **الحال شبه جملة :** تأتي الحال ظرفا. **مثل :** رأيتُ الأستاذَ بينَ تلاميذِه. تأتي الحال جارا ومجرورا. **مثل :** لا تضيِّعْ عمرَكَ في الراحةِ.

د. تعدد الحال : تتعدد الحال جوازا بشرط ألا يفصل بينها حرف عطف. **مثل :** أعيشُ مقتفيًا آثارَ الناجحينَ متشبِّهًا بصفاتِ الكرماءِ.

ب-الوحدات المختارة لأقسام السنة الثانية: للشعب الأدبية والعلمية:

ملاحظة مهمة: مصدر هذه الوحدات هو: أبو بكر الصادق سعد الله. كمال خلفي. مصطفى هواري، **الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، السنة الثانية ثانوي: لشعبتي : آداب وفلسفة. اللغات الأجنبية، إشراف: أبو بكر الصادق سعد الله، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت:2009م.

(2)-أبو بكر الصادق سعد الله. مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي للشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، ت:2009م.(تمَّ إيراد الدروس نفسها بدءا في الصفحات:45، 149...160.

النص الأدبي

6.أجمل القول في تقدير النص:

* ما الفرق بين الزّهد والتّصوف؟
* ما الدّوافع التي جعلت الشاعر يعالج موضوع الزهد؟
* ما الأسلوب الذي انتهجه الشاعر لمواجهة موجة المجون ؟
* كيف تبدو لك شخصية الشاعر من خلال هذه القصيدة ؟ علّل.

قواعد اللغة :

الإغراء والتحذير :

1. عد إلى النص ولاحظ قول الشاعر:

إيّاك إيّاك والدّنيا ولذّتها فالموت فيها لخلق الله مُفْترس.

2. تعلّمت أن هناك صيغا تفيد التحذير وأخرى تفيد الإغراء.

3.أكتشف أحكام القاعدة:

* مَنْ يحذّر الشاعر وممّ يحذره؟

1.أعرب إيّاك.

* تأمل العبارة :"أخاك، أخاك .
* في أي شيء يرغّب الشّاعر؟
* ما العامل في نصب لفظة أخاك؟
* ما هوأسلوب الإغراء؟

4.أبني أحكام القاعدة:

1. **الإغراء**: هوحث المخاطب على أمر محمود ليفعله . وينصب الاسم في الإغراء بفعل محذوف تقديره الزَمْ. مثل : الفضيلةَ فإنّها أسُّ النجَاح.
2. **التحذير** : هوتنبيه المخاطب إلى أمر مكروه ليجتنبه مثل:"إيَّاكم والحسدَ فإنّ الحسد يأكل الحسنات كما تأكل النار الحطبَ"حديث شريف.

71

النص الأدبي

ينصب الاسم في المحذّر منه بفعل محذوف تقديره احذر، أواجتنب، أوباعد.
يجب حذف الفعل في كل من الإغراء والتحذير إذا كان الاسم مكررا أومعطوفا عليه مثل: " المروءة وحفْظَ الجَار يا سلالةَ المسلمين".
ويجب حذفه في التحذير إذا كان أيضا بإياك وفروعها مثل: إيّاك والنّميمةَ.
ويجوز حذف الفعل في غير هذه المواضع . مثل: الاجتهَادَ فإنّه طريق النّجاح

5.إحكام موارد المتعلم وضبطها:

أ)- في مجال المعارف:

عين الإغراء والتحذير فيما يأتي:

1 -أخَاك أخَاك إنّ مَنْ لا أخا لـــه كساعٍ إلى الهَيْجَا بغير سلاح

2 - مصاحبةَ الحليم .

3 - الطّمَعَ الطّمَعَ فإنه وِثاقُ الذُّل .

ب)- في مجال المعارف الفعلية:

1 - هات مثالين من أسلوب الإغراء، بحيث يكون فيهما الفعل محذوفا وجوبا.

2 - هات مثالا من أسلوب التّحذير بحيث يجوز فيه حذف الفعل .

3 - أتمم الجمل التالية بما يناسبها من إغراء وتحذير .

أ) ..... فإنه يهدم الدّيار.

ب) ..... فإنها تحفظ الجار.

ج) ..... من النّفاق.

4 - أغْرِ صديقك بالصّفات الآتية مع استيفاء الإغراء : الشهامة، الشرف، الإخلاص، كتمان السّرّ .

5 - حذّر زميلك مما يأتي مع استيفاء صور التّحذير : المجون، الجبن،الظلم، مال اليتيم، النّفاق، العجلة.

72

ملاحظة مهمة: تمَّ إيراد هذا الدرس للشعب العلمية بدءا من الصفحة:45.

النص التواصلي

5.إحكام موارد المتعلم وضبطها:

أ)- في مجال المعارف: بين ما حدث في المنسوب من تغيير.

الكلمة	النسب إليها	ما حدث فيها من تغيير	الكلمة	النسب إليها	ما حدث فيها من تغيير
قوم	قوميّ		عليّ	علويّ	
زراعة	زراعيّ		أخ	أخويّ	
ليبيا	ليبيّ		عنابة	عنابيّ	
ابتداء	ابتدائيّ		هندسة	هندسيّ	
زرقاء	زرقاويّ		الجامع	الجامعيّ	

ب)- مجال المعارف الفعلية:

1) كوّن جملا مفيدة من الأسماء التالية منسوبة (بشّار، سياسيّة، احتفال، نظام، عسكر، بحر).

2) أكمل الجمل الآتية بوضع اسم منسوب في المكان الخالي.

– تتمتّع الجمهوريّة الجزائريّة بنظام ...

– ترتبط النهضة ... بالنهضة ...

– يتسابق العلماء في صنع المركبات...

ج)- في مجال إدماج أحكام الدرس:

لا تزال العنصريّة تمزّق المجتمعات المعاصرة، حرّر فقرة تبطل فيها مزاعم الذين اتخذوا من اللون والجنس واللغة سببا لاحتقار غيرهم موظفا ما أمكن من النسبة.

البلاغة:

بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز.

كثيرا ما يلجأ الكتّاب والشعراء إلى توظيف التشبيه والاستعارة والمجاز المرسل. ما أثر ذلك في المعنى ؟

44

النص التواصلي

1.أكتشف أحكام القاعدة:

تأمل التشبيه التالي :

أنا كالماء إنْ رَضيتُ صَفَـــاء وإذَا ما سَخِطْتُ كنتُ لَهيبَـا

*بم شبه الشّاعر نفسه في الشطر الأول ؟

*ما الصفة المشتركة بين المشبه والمشبه به ؟

*هل هناك صفات أخرى يختلف فيها الشاعر عن الماء ؟

*هل هناك فرق بين الشّاعر واللهيب في الشطر الثاني ؟

*ما سبب المبالغة في الصورة الثانية؟

*أيّهما يجعل المعنى أوضح وأقرب إلى الذهن ؟

قال الشاعر :

فتحَ الفجْرُ جفْنَه فإذَا الطُّـو فَانُ يغْشَى المَدِينةَ البيْضَـاءَ

*كيف تتخيّلُ الفجر في قول الشّاعر ؟

*بم شبّه الشاعر الفجر ؟ ما الطّرف المحذوف ؟

لـمَّا حُذفتْ الأداة ووجه الشبه، كان التشبيه أبلغ، وأمَّا إذا حُذِف أحد طرفي التشبيه تتحوّل الصّورة إلى استعارة فتكون بذلك أبلغ .

قال تعالى : ﴿ وينَزِّل لكم من السّماءِ رِزقا ﴾سورة غافر، الآية 13.

*ما المنزّل من السّماء ؟

*ما علاقة الماء بالرّزق ؟

*ما الكلمة التي كان من المفروض أن تستعمل ؟

*أين تكمن بلاغة المجاز ؟

2.أستنتج الخلاصة :

بلاغة التشبيه: هوتصوُّر قوي للمعنى يزيده وضوحا وقربا وتأثيرا ومراتب قوّته مبنيّة على حذف أداة التشبيه ووجه الشبه، فالمحذوف منه أبلغ وأقوى مما لم يحذف منه.

45

التمرين التواصلي

بلاغة الاستعارة: هي أبلغ من التشبيه فهي تصوّر المعنى المراد تصويرا يجمع الرّونق إلى الإيجاز في شيء من المبالغة المقبولة التي تزيد المعنى قوّة.

بلاغة المجاز: فيه إيجاز ومهارة في تخير العلاقة بين المعنى الأصليّ والمعنى المجازيّ، بحيث يكون المجاز مصوّرا للمعنى المقصود خير تصوير.

3.إحكام موارد المتعلم وضبطها:

أ) في مجال المعارف:

*اشرح الصوّر البيانية التّالية مبيّنا أثرها وبلاغتها:

أ)- قال إيليا أبوماضي:

السُّحبُ تَرْكُض في الفَضَـــاءِ الرَّحْبِ رَكضَ الخَائِفيـــــن

ب)- قال الأمير عبد القادر:

وقلتُ: أرَى المسْكِينَ عذَّبه النَّوى وأنْحَلَه – حقًا –إلى منتهَى الحَدِّ

ج)- قال مفدي زكريا:

ويأْبَى الحَديدُ اسْتِمَاع الحَدِيـث إذَا لمْ يكُنْ من رَوَائِع شِعْـري

ب) في مجال المعارف الفعلية:

*عبِّر عن المعاني التّالية في صور بيانية: (الإخلاص، الحبّ، الشّجاعة، الشّكوى).

46

ملاحظة مهمة: وإن لم يتم برمجة درس الصور البيانية للأقسام العلمية، فإنه يرد في عنصر تحديد بناء النص في دراسة النصوص الأدبية باستمرار.

النص الأدبي

نكبة الأندلس

لابن البقاء الرندي

تقديم النّص:

وعند مطلع شمس يوم 2 يناير عام 1492 م، التقى الملكان فرديناند وإيزابيلا بالسلطان أبي عبد الله الشقي بجانب جامع صغير قريب من النهر، وهناك سلماه ابنه الذي كان مرهونا ،فضمه الى صدره وأخذ يقبله .. ثمّ سلّم أبوعبد الله آخر ملوك غرناطة مفاتيحها إلى الملك قائلا: "هذه المفاتيح هي آخر ما بقي من سلطان العرب في إسبانيا ،خذها فقد أصبح لك ملكنا ومتاعنا وأشخاصنا".

أتعرف على صاحب النص:

الشاعر هوأبوالبقاء صالح بن شريف الرنديّ، من شعراء القرن السابع الهجريّ وخاتمة أدباء الأندلس، عاصر تساقط المدن الأندلسيّة في أيدي الإسبان وكان لذلك أثر عميق في نفسه دفعه الى تسجيل تلك الأحداث،توفي سنة **696**هـ.

النص:

1 - لِكُلِّ شَيءٍ إِذَا مَا تمَّ نُقْصَـــــانُ ... فلَا يُغَرَّ بِطيبِ العَيْشِ إِنْسَـــانُ

2 - هيَ ٱلأُمُورُ كَمَا شَاهَدْتُهَـــا دُولٌ ... مَنْ سرَّهُ زَمنٌ سَاءَتْهُ أزْمَـــانُ

3 - دهَى الجَزيرَةَ أمْرٌ لا عَزَاءَ لَـــــهُ ... هوَى لهُ أُحُدٌ وانْهَدَّ ثهْـــلَانُ

4 - فاسْأَلْ بَلَنْسِيَةً: ما شَأْنُ مُرْسِيَـــةٍ ... وَ أيْنَ شَاطِبَة أمْ أيْنَ جيَّـــانُ

5 - وأَيْنَ قُرْطُبَةٌ دارُ العُلُومِ، فَكَـــمْ ... مِنْ عَالِمٍ قدْ سَما فيها لَهُ شَـانُ؟

6 - قوَاعِدٌ كُنَّ أرْكَانَ ٱلبِلاَدِ فَمَـــا ... عسَى البقَاءُ إذا لمْ تَبْقَ أرْكَـانُ

7 - تَبْكِي الحَنِيفِيَّةُ البَيْضَاءُ منْ أَسَـفٍ ... كمَا بَكَى لِفرَاقِ الإِلْفِ هَيْمَـانُ

8 - علَى دِيَارٍ منَ الإِسْلاَمِ خَالِيَـــةٍ ... قدْ أقْفَرَتْ ولها بِالْكُفْرِ عُمْـرَانُ

213

النص الأدبي

9 - حيْثُ المَساجِدُ قَدْ صَارَتْ كَنَائِسَ مَا فِيهِنَّ إِلَّا نَواقِيسٌ وصُلْبَـــانُ
10 - حتَّى المَحَارِيبُ تَبْكِي وَهْيَ جامِـدَةٌ حتَّى المَنَابِرُ تَرْثِي وَهْي عِيـــدَانُ
11 - كَمْ يسْتغِيثُ بَنُوالمُستَضْعَفِينَ وهُـمْ قَتْلَى وأسْرَى فمَا يَهْتزُّ إِنْسَـــانُ
12 - يا مَنْ لِذِلَّةِ قَوْمٍ بعْـدَ عزِّهِـــــمُ أَحَالَ حَالَهُمُ جَوْرٌ وطُغْيَـــــانُ
13 - بِالْأَمْسِ كانُوا مُلوكًا فِي مَنازِلِهِـــمْ وَ اليَوْمَ هُمْ فِي بِلادِ الكُفْرِ عُبْدَانُ
14 - ولَوْرأيْت بُكاهُم عنْدَ بَيْعِهِـــــمُ لَهَالَكَ الأمْرُ وَ اسْتَهْوَتْك أحْـزَانُ
15 - لِـمِثْلِ هذَا يَذُوبُ القَلْبُ مِنْ كَمَـدٍ إِنْ كانَ فِي القَلْبِ إِسْلَامٌ وَ إِيمَانُ

2.أثري رصيدي اللغوي:

دهى: يدهى، **دهيا ودهى الجزيرة** : أصابها أمر عظيم. **الحنيفية البيضاء** : الدّين الإسلاميّ السمح. **هيمَان**: هام هيْما وهُيُوما وهِياما وهيمانا، بالشّخص أو بالشيء أحبَّه، سار في الأرض لا يعلم أين يتوجّه. **كمد** : الحزن المكتوم.

3.أكتشف معطيات النص:

- أين التمس الشاعر التأسّي ؟
- أي شيء دهى الجزيرة ؟
- ما المقصود بالجزيرة ؟
- أين تقع المدن التي ذكرها الشاعر؟
- ما الذي أصاب الإسلام والمسلمين في الأندلس؟
- ما الغرض من الاستفهام في البيتين الرابع والخامس ؟
- هل مد المسلمون في شتى الأقطار يد العون إلى الأندلس؟
- ماذا حدث للملوك ورعيتهم في الأندلس؟

214

النص الأدبي

4.أناقش معطيات النص:

* ألف الشعراء رثاء الموتى، فما يرثي الشاعر في النص؟
* ما الفرق بين النوعين ؟
* في القصيدة تصوير لهدم القيم الإنسانيّة الأساسيّة من طرف الإسبان ؟ علّل.
* كيف ترى بيئة الشاعر الاجتماعيّة والتاريخيّة؟ . وضّح.
* هل صوّرَت القصيدة بصدق سقوط الأندلس ؟علّل.
* « تبكي الحنيفيّة، المحاريب تبكي، » وضّح أثر الصورتين في المعنى.

5.أحدد بناء النص.

* ما نمط النص ؟ اذكر خصائصه .
* اذكر الكلمات والعبارات الدّالة على طابع الحزْن والأسى.

6.أتفحص الاتساق والانسجام في فقرات النص:

* اذكر عواطف الشاعر في النص.
* ما علاقة البيت الأول بالبيت الأخير ؟
* كرّر الشاعر لفظة الإسلام والكفر والمساجد والكنائس علام يدلّ ذلك؟

7.أجمل القول في تقدير النص:

* ما موضوع القصيدة ؟
* ما هي خصائصه؟ أهوجديد أم قديم ؟
* استخرج صورة بيانية من النص واشرحها .
* استخرج محسنا بديعيا وبين أثره في المعنى.
* بم تعلّل الصّدق الفنيّ لدى الشّاعر من خلال النص؟

215

ملاحظة مهمة: تم إيراد هذا الدرس للأقسام العلمية بدءا من الصفحة:149.

النص التواصلي

رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية

عبد العزيز عتيق

تقديم النّص :

قال تعالى: ﴿ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم واصبروا إنَّ الله مع الصابرين﴾ سورة الأنفال، الآية 46

انتهت الخلافة الأمويّة بالأندلس بخلع هشام الثالث سنة 422هـ، فانقطعت الدولة الأمويّة من الأرض، وانتشر سلك الخلافة بالمغرب، فقام الطوائف من أمراء ورؤساء البربر والعرب والموالي يقتسمون خطط البلاد، وسُمّي هذا العهد بعصر ملوك الطوائف، وكان سببا في ضعف المسلمين هناك ممّا أطمع الإسبان فيهم، فانتزعوا منهم البلاد إقليما بعد إقليم، فازدهر رثاء المدن.

النص :

ـ فنّ الرّثاء ويقال له التأبين أيضا،وإذا كان المدح هوالثناء على الشخص في حياته فإنّ الرّثاء هوالثّناء على الشخص بعد موته، وتعديد مآثره، والتعبير عن الفجيعة فيه شعرا.

والرثاء من فنون الشعر التّقليديّة ،غير أنّ شعراء الأندلس لم يقفوا بهذا الفن عند حد رثاء موتاهم من الملوك والرؤساء والأقارب والأحباب، وإنما نراهم ولأسباب خاصة بهم يتوسعون فيه، ويطوون مفهومه، وذلك برثاء مدنهم، تلك التي غلبهم عنها أعداؤهم النصارى وأخرجوهم منها مشردين في أنحاء الأندلس، كانوا يرون هزل ملوكهم وجد أعدائهم ويَرَون ديارهم تنزع منهم مدينة تلومدينة، ويرون ملكهم الذي أقامه الآباء والأجداد حصنا للإسلام، تتداعى أركانه أمام أعينهم ، فيستولي عليهم الذّهول ثم لا يملكون إلا أن يرثوه ويتفجّعوا عليه بشعر يقطر أسى مُمِضّا ودموعا حارة .

وقد قال شعراء الأندلس وأكثروا القول في رثاء مدنهم ودولتهم، حتى صار رثاء المدن والممالك بسبب ذلك فنا شعريا قائما بذاته في أدبهم.

ربما نجد في أدب المشارقة شيئا من هذا القبيل، كقصيدة ابن الروميّ التي رثى بها مدينة البصرة، عندما أغار عليها الزنج سنة 255هـ واستباحوا فيها الأموال والحُرُمات والأعراض.

222

النص التواصلي

لكن المشارقة لم يتوسعوا في رثاء المدن والممالك توسع الأندلسيّين ولذلك لم يظهر هذا اللون من الشعر في أدبهم كما ظهر في الأدب الأندلسيّ فنا قائما بذاته. وذكر صاحب "نفح الطيب" أنّ من أوّل ما استرده الإفرنج من مدن الأندلس العظيمة مدينة طليطلة التي استولى عليها النصارى سنة **478** هـ بعد حصار طويل، وكان سقوطها مصابا جللا هز نفوس الأندلسيين هزا عنيفا. فقال قائلهم:

طليطلة أباح الكفر منهـــا حماها...إنّ ذا نبأ كبيـــر
كفى حزنا بأنّ النّاس قالـــوا إلى أين التحول والمسيـــر؟
ولا ثمّ الضياع تروق حسنـــا نُبَا كرها فيعجبنا البكـــور
ألا رجل له رأي أصيـــل به ممّا نحاذر نستجيـــر؟

وقال ابن خفاجة في رثاء مدينة "بلنسية" التي سقطت في أيدي الأعداء سنة **488**هـ.

عافت بساحتك العدا يـا دار ومحا محاسنك البِلى والنـار

ولعلّ نونيّة أبي البقاء الرّنديّ هي أروع وأشْجَى ماجادت به قريحة شاعر أندلسيّ، لا في رثاء مدينة بعينها بل في رثاء الأندلس، كلّ الأندلس وتصوير نكبته التي تعلوعلى كل فجائع الدّهر وتتحدّى السلوان والنسيان.

وكأنّي بأبي البقاء في مرثيته الخالدة يتحدث بلسان كلّ الأندلسيّين، ويشعر بمشاعرهم، ويترجم عن ثورتهم الدفينة المكبوحة فكل بيت فيها يطالعنا مشحونا بالأسى مبلّلا بالدّموع تفجّعا بما آل إليه الإسلام والمسلمون بالأندلس.

والطّابع الغالب على هذا النوع من الرثاء هوالأسى العميق والتماس العظة والتّأسّي في قيام الدّول، ثم زوالها منذ القدم، وإرجاع نكبتهم إلى فعل الدّهر حينا، وإلى أنفسهم حينا آخر، وتصوير ما أصاب الإسلام والمسلمين في الأندلس من ذلّ وهوان، وتعلقهم بديارهم الجميلة التي أجلوا عنها، والتفجّع على الأهل والرّفاق المشرّدين، واستنهاض همم المسلمين في شتى الأقطار لمدّ يَد المعونة إلى إخوانهم في الأندلس والدعوة للذّود عن الإسلام والتطلع إلى المنقذ الذي ينضوون تحت علَمه في معركة المصير.

أما عن طرائق تناولهم للموضوع فتكاد تكون متشابهة، على الرغم مما فيها من تنوع، ومن تفاوت في درجة جودة التعبير.

223

ملاحظة مهمة: تم إيراد هذا الدرس للأقسام العلمية بدءا من الصفحة:158.

النص التواصلي

ومن الناحية الفنية تميزت مراثيهم لمدنهم بغلبة عنصر العاطفة عليها كما تميزت بالاعتماد أكثر على التشبيه والاستعارة في إبراز المعاني، وبثّ الحركة والحياة فيها، ثم باللجوء إلى أسلوب الاستفهام البياني وخاصة ما يخرج منه عن معناه الحقيقي إلى التعجب والإنكار والتمنّي، ولا غرابة في ذلك، فكم من المعاني التي فجرتها نكبة الأندلس في نفوسهم، كان يدعو إلى العجب أو الإنكار أوالتمنيّ .

الأدب العربيّ في الأندلس

1.أكتشف معطيات النص :

*ما المقصود بفن الرثاء؟ اذكر خصائصه .

*لماذا توسع شعراء الأندلس في هذا الفن أكثر من المشارقة؟

2.أناقش المعطيات :

*ما أسباب نكبتهم؟ وكيف كانت الأيام الأخيرة من حياة المسلمين في الأندلس؟

*اذكر أمثلة من شعر رثاء المدن تأثرت لها .

3.أستخلص وأسجل :

*لخص النص.

قواعد اللغة :

خصائص كان وليس : (آداب وفلسفة)

1.عد إلى قول الكاتب " وكان سقوطها مصابا جللا هزّ نفوس الأندلسيّين...

2.تعلمت أنّ كان وأخواتها أفعال ناقصة تختص بالجملة الاسميّة فترفع الاسم وتنصب الخبر وتتميّز كان وليس بخصائص:

3.أكتشف أحكام القاعدة:

*الفعل كان هل هوتام أم ناقص؟

*لماذا سمي بالناقص؟

*حدد اسم كان وخبرها؟ ما عملها ؟

224

ج-الوحدات المختارة لأقسام السنة الثالثة العلمية والأدبية :

ملاحظات مهمة: لقد تمَّ إيراد الدروس المشتركة بين الشعبتين مرة واحدة، مع الإشارة إلى الصفحة التي تمَّ فيها إيراد الدرس في كل كتاب على حدة، ومصدر هذه الوحدات هو على التوالي: دراجي سليمان، نجاة بوزيان.مدني شحامي.الشريف مريبيعي، **اللغة العربية وآدابها** للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب العلمية، إشراف: الشريف مريبيعي، إشراف: الشريف مريبيعي، وزارة التربية الوطنية، د.ط، ت: 2009م، والمصدر الثاني: شريف مريبيعي.. دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، **اللغة العربية وآدابها**، السنة السنة الثالثة ثانوي أدبي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د.ط، ت: 2009م

النص الأدبي

حالة حصار

محمود درويش

أتعرف على صاحب النص

محمود درويش شاعر فلسطيني ولد عام 1941م في قرية البروة (عكا). واصل دراسته الثانوية في كفر ياسين. عمل في الصحافة في العديد من البلدان العربية، حصل على عدة جوائز وأوسمة عربية وعالمية، ترجمت أعماله إلى أهم اللغات الحية. من دواوينه: «عاشق من فلسطين»، «حصار لمدائح البحر».

تقديم النص

قد يُعبِّرُ كلُّ عربي عن قضية فلسطين، ويُبْدع.. ولكن من ذا الذي يعبّر عنها أفضل من أبنائها الذين عايشوا مأساتها بعمق؟

النص

1

هنا، عند مُنحدرات التّلال، أمام الغروب
وفُوَّهَةِ الوقتِ
قُرْبَ بساتينَ مقطوعةِ الظِّلّ،
نَفعلُ ما يفعلُ السُّجناءُ،
وما يفعلُ العاطلون عن العملِ
نُربّي الأملْ
بلادٌ على أُهْبَةِ الفَجْر. صِرْنا أقلَّ ذكاءً
لأنّا نُحملق في ساعةِ النّصرِ
لا ليلَ في ليلنا المتلألئ بالمدفعيةِ
أعداؤنا يَسْهرون وأعداؤنا يُشْعلون لنا النّورَ
في حِلْكةِ الأقبيةِ

2

هنا، بعد أشعار «أيّوب» لم ننتظر أحدا
سيمتدّ هذا الحصار إلى أن نُعَلِّمَ أعداءنا
نماذج من شعرنا الجاهلي
السماء رصاصية في الضحى
برتقالية في الليالي، وأمّا القلوب
فظلت حيادية مثل ورد السياج

المحور السادس
96

3

هـنـا، لا أنـا
هـنـا، يـتـذكّـر آدمُ صَـلْـصـالَـه ...
يـقـول عـلـى حـافـة المـوت:
لـم يـبـق بـي مـوطـئ لـلـخـسـارة
حـرٌّ أنـا قُـرب حريتي . وغـدي في يدي
سـوف أدخـل عـمـا قـلـيـل حـيـاتـي،
وأولـد حـرًا بـلا أبَـويْـن،
وأختار لاسمي حروفا من اللاَّزَوَرْد ...
في الحصار، تكون الحياة هي الوقت
بَـيْنَ تَـذَكُّـر أوَّلِـهَـا
ونـسـيـان آخـرهـا.

4

هنا، عند مرتفعات الدّخان، على دَرَج البيت،
لا وقـتَ لـلـوقـت.
نفعل ما يفعل الصاعدون إلى الله:
نَـنْـسَـى الأَلَـمْ.
الألـمْ
هو: أن لا تُعَلِّقَ سيّدةُ البيت حَبْلَ الغسيل
صباحًا، وأن تكتفي بنظافة هذا العَلَمْ.

5

لا صـدًى «هـوميـريٌّ» لـشـيءٍ هنا.
فالأساطير تطرق أبوابنا حين نحتاجها.
لا صدى «هوميريّ» لشيء. هنا جنرالٌ
يُـنَـقِّـبُ عـن دولـة نـائـمـهْ
تحت أنـقـاض «طـروادةَ» الـقـادمـهْ
يقيس الجنودُ المسافةَ بين الوجودِ وبين العَدَمْ
بمـنـظـار دَبَّـابَـة ...
نقيس المسافة ما بين أجسادنا والقذائف
بـالـحـاسَّـة الـسـادسـهْ.

6

أيها الواقفون على العَتَبات ادخلوا،
واشـربـوا مـعـنـا الـقـهـوةَ الـعـربـيَّـهْ
فقد تشعرون بأنكمُ بشرٌ مِثْلُنَا.
أيها الواقفون على عتبات البيوت !
اخـرجـوا مـن صـبـاحـاتـنـا،
نـطـمـئـن إلـى أنـنـا
بَـشَـرٌ مـثـلـكـم !
نجد الـوقـت لـلـتّـسـلـيـهْ:
نـلـعـب الـنـرد، أو نَـتَـصَـفَّـحُ أخبارنا
في جرائد أمس الجريح، ونقرأ زاوية الحظ:
في عام ألفين واثنين تبتسم الكاميرا
لـمـوالـيـد بُـرج الحـصـار.

7

كـلـمـا جـاءنـي الأمـس، قـلـت لـه:
لـيـس مـوعـدنـا الـيـوم، فَـلْـتَـبْـتَـعِـدْ
وتـعـالَ غـدًا !
أُفَـكِّـرُ، مـن دون جـدوى:
بـمـاذا يـفـكّـر مـن هـو مـثـلـي، هـنـاكَ
على قمة التّلّ، منذ ثلاثة آلاف عام،
وفـي هـذه الـلـحـظـة الـعـابـرهْ؟
فَـتُـوجِـعُـنـي الخـاطـرهْ
وتـنـتـعـش الـذاكـرهْ

ديوان «حالة حصار»

المحور السادس
97

ملاحظة مهمة: تم إيراد هذا الدرس للأقسام الأدبية بدءا من الصفحة:101.

أستثمر موارد النص وأوظفها

في مجال قواعد اللغة

أحكام التمييز والحال وما بينهما من فروق

– عد إلى النص واقرأ قول الشاعر:

يزرع الكونَ سلامًا وابتسامًا وبطولاتِ شهيد

ينحني شوقًا إلى صوتِ المناجل.

تعلمت أن التمييز نوعان: تمييز مفرد وتمييز نسبة، وأن أحكام التمييز إما النصب وإما الجر وإما الرفع على البدلية.

كما تعلمت أن صاحب الحال لا يكون إلا فاعلا أو مفعولا به أو مجرورا، أو مبتدأ أو نائب فاعل.

أما الحال فالأصل أن تكون نكرة، وإذا وردت معرفة أوّلت بالنكرة، وتتعدد الحال وصاحبها واحد.

وأن الحال تأتي على أشكال مختلفة مفردة، جملة، وشبه جملة.

أكتشف أحكام القاعدة:

– ماهي المواضع التي ينصب فيها التمييز وجوبا؟

– ماهو حكم تمييز «كم» الاستفهامية و«كم» الخبرية و«كأيّن» و«كذا»؟

– ماهو عامل التمييز في المفرد وفي الجملة؟

– ماهي الحالات التي يجب فيها تأخير الحال؟

– الحال لها عاملان: لفظي أو معنوي وضح ذلك بأمثلة.

– متى تتقدم الحال على صاحبها؟

– متى يجب حذف عامل الحال؟

– ماهي الجوانب التي يتفق فيها الحال والتمييز، وماهي الجوانب التي يفترقان فيها؟

أبني أحكام القاعدة:

مميز «كم» الاستفهامية يكون مفردا منصوبا مثل: كم كتابا قرأت؟

مميز «كم» الخبرية يكون مجرورا بإضافتها إليه مثل: كم تلميذ تخرج في هذه الثانوية وصار من إطارات الأمة.

المحور السابع

116

ملاحظة مهمة: تمَّ إيراد هذا الدرس للشعب الأدبية بدءا من الصفحة:120.

مميز « كأيّن » يكون مفردا مجرورا بـ « من » مثل: ﴿ وكأيّنْ من نبّى قتل معه ربّيّون كثير فما وهنوا لما أصابهم في سبيل الله وما ضعفوا وما استكانوا والله يحب الصابرين ﴾ (آل عمران: 146)

مميز « كذا » يكون مفردا منصوبا على التمييز دائما نحو: اشتريت كذا كتابًا.

– يجب تأخير الحال في ثلاث حالات:

إذا كانت محصورة نحو: ﴿ وما نرسل المرسلين إلا مبشرين ومنذرين ويجادل الذين كفروا بالباطل ليدحضوا به الحق واتخذوا آياتي وما أنذروا هزؤا ﴾ (الكهف: 56)

إذا كانت مرتبطة بالواو نحو: جاءني أخي وهو يحمل البشرى.

إذا كان صاحبها مجرورا بالإضافة أو بالحرف نحو: مررتُ بهند جالسةً.

– يتفق الحال والتمييز في أنهما اسمان نكرتان فضلتان منصوبتان رافعتان للإبهام.

– ويفترقان في ثلاثة أمور هي:

تجيء الحال جملة وشبه جملة والتمييز لا يكون إلا اسمًا.

الحال مبينة للهيئات والتمييز مبين للذوات.

حق الحال الاشتقاق وحق التمييز الجمود.

– أكمل بقية الأحكام.

أجمل القول في تقدير النص

أدونيس شاعر صاحب موقف إنساني ذي أبعاد حضارية، وهو يعالج قضايا مجتمعية ويتفحص بعمق آفاته المصيرية. وقد استطاع تشخيص لبّ الداء ووضع أنجع الدواء للتخلص من هذه الحالة المرضية.

ولقد عرف بخبرته ومراسه وذوقه الفني وقدرته على المزج بين الموقف الشعري والصورة الشعرية، كما استطاع المزاوجة بين بساطة اللغة وعمق دلالاتها المعنوية.

استثمر معطيات النص وأوظفها

1 – في مجال قواعد اللغة

الفعل المجرد

– تعلمت أن الفعل المجرد هو ما كانت فيه الحروف الأصلية وحدها من غير زيادة عليها، وأن الفعل المزيد هو ما أضيف فيه إلى الحروف الأصلية حرفٌ أو أكثر.

– عد إلى النص واستخرج منه الأفعال المجردة، اذكر وزنها في الماضي والمضارع مع ضبطها بالشكل.

– كيف يمكنك أن تميز المزيد من الأصلي؟

– استخرج من النص الأفعال المزيدة.

– لماضي المجرد الثلاثي ثلاثة أبنية، اذكرها مع التمثيل.

– كم هي أوزان الثلاثي المجرد مع المضارع؟

– هل لهذه الأوزان قياس معين؟ علل إجابتك.

– بين الأسباب التي أوجبت كسر عين المضارع أو فتحها أو ضمها في هذه الأفعال: تندب، تنشد ، تضل ، تطل ، ترجع.

– لماضي المجرد الرباعي بناء واحد اذكره مع الشكل.

– هناك أوزان أخرى للفعل المجرد الرباعي ملحقة بالوزن الأصلي اذكر أهمها مع التمثيل.

2 – في مجال البلاغة

بلاغة الاستعارة

تأمل قول الشاعر: ورَصَّع بالعار تاريخَه
وغَمَّس باليأسِ أعْمَاقَهُ وأحْدَاقَهُ،

المحور الثامن

131

لعلك أدركت أنهما عبارتان مجازيتان :

– فالعار صار مثل الجواهر في العبارة الأولى

– واليأس صار مثل مادة يغمس بها في العبارة الثانية

وهما استعارتان كما تلاحظ، وظفهما الشاعر لتقريب معانيه وتجسيد رُؤاه الشعرية.

والاستعارة كما تعلم تخبئ تشبيها وتجعل الصورة أبلغ وأقوى.

وإذا كنت قد عرفت أن بلاغة التشبيه تتمثل في تآلف الألفاظ، وابتكار مشبه به بعيد عن الأذهان لا يجول إلا في خاطر الأديب القادر على توليد المعاني، فإن بلاغة الاستعارة لا تتعدى ذلك. لكن تركيبها يجعلك تنسى التشبيه ويحملك على تصوّر صورة جديدة تنسيك روعتُها ما تضمَّنَهُ الكلام من تشبيه خفي مستور. وما يزيد من جمالها الفني عنصر الإيجاز فيها.

– انظر إلى قول مفدي زكرياء في القصيدة التي درستها :

وأشْرَبْتَهُ حُبَّ الشّهادةِ، فَارْتَمى
على غَمَراتِ المَوتِ، تُلْهِبُهُ الذِّكْرى
وفي ساحةِ التّحرير، سُوقٌ، قِوامُها
ضَمائرُ قَوْمٍ، لا تُباعُ، ولا تُشْرى !!

ألا ترى أنه يشبه الشهادة وهي شيء معنوي بشراب، وترى أن الاستعارة هنا تملك مشاعرك وتذهلك عما خبأته من التشبيه حتى يصير منسيا تماما.

– وانظر إلى قول محمود درويش في قصيدته التي درستها أيضًا :

... ليلنا المتلألئ بالمدفعية..

ألا ترى العملية نفسها؟ فقد استعار الشاعر المدفعية بدلا من النجوم ليقربنا من حالة المعاناة الفلسطينية حين يُحْكَم الشعب بقوة السلاح والنار.

– وانظر إلى قول أحد الشعراء في وصف الكتاب :

لنا جُلساء لا تَمَلُّ حديثهم أَلِبّاءُ مأمونون غَيْبًا وَمَشْهَدَا

فهذه الاستعارة التصريحية التي صُرِّح فيها بالمشبه به وهو « الجُلساء » وحُذف المشبه وهو « الكتب » تجعلنا نتصور ونتمثل حيوية ونفع الكتاب الأزلي دون تفصيل في الوصف.

المحور الثامن

132

ملاحظة مهمة: تمَّ إيراد هذا الدرس للشعبة الأدبية بدءا من الصفحة: 187.

النص التواصلي

«الأوراس» في الشعر العربي

عبد الله الركيبي

... من هذه الجبال التي حَمَتْ ثورتَنا، وناضلتْ مع الإنسان الجزائري، وتعرَّضت معه للدّمار والتّخريب، كان الطيرانُ الفرنسيّ يُلقي آلافَ القنابل على الصخور وعلى المواطنين معا، يُحرقُ القُرى والسُّكّان والأشجار، والْتَقَى الإنسانُ والطبيعة في موقف واحد، فأصبحَت الإرادةُ واحدةً تُقاوم الظّلم والطغيان والعبودية، وفي الوقت نفسه تَزرع الأملَ والحق والخير والثورة، وتُعيد للطبيعة جمالَها الحقيقيّ وللإنسان طبيعتَه وإنسانيَّتَه، فتهدم ماضيا بل تُغيِّر عالَمًا قديمًا بناه الشّرُّ لتبنيَ عالَمًا جديدا مُضيئًا ومَليئا بالخَيْر والحُبّ والسّلام.

وإذا كان الناس قد تغَنّوْا بالثّورة وبجبال «الأوراس» التي انطلقتْ منها الثورةُ واقترن اسمُها بهذه الجبال، فحَقّ للشُّعراء أن يَكونوا روادًا لهذا، وحقّ لهم أن يُشيدوا بـ«الأوراس» والجَبَل «الأزْرَق» وجبال «الأطلس» و «جرجرة» و «الونشريس» وغيرها من سلسلة الجبال التي تَمْتَدُّ آلاف الأميال، حقَّ لهم أن يَتغنّوا بمآثرها وأمجادها، بالرجال والنساء، بالكبرياء والصُّمود والمُقاومة، بالشُّموخ والعَظَمة، بإرادة الإنسان والطبيعة في تَحْقيق الحرّيّة والوجود.

فالشاعر يُحَقِّق هذا الحلمَ من خلال الرّمز، وقد جَسّد الشعراء حُلمهم في تحقيق الحرية من خلال «الأوراس» وتعلّقوا به إلى درجة يُمْكن معها القولُ بأنه ما مِنْ شاعر عربيّ إلا وذكر «الأوراس» في شعره – قليلا أو كثيرا – وربما كان ذِكْرُ «الأوراس» جَوازَ سَفَر القصيدة إلى النّشْر، صحيحٌ أن شعراء كثيرين في العالمْ تحدّثوا عن وقائعَ أو أماكنَ لها مَكانتُها في تاريخ بلدانهم، أو تحدّث عنها غيرُهم، ولكنها لم تُصبح رَمزًا للأمة كلها كما أصبح «الأوراس» في وجدان الأمة العربية.

وغالبا ما يقترن ذِكْرُ «الأوراس» بالحديث عن الثورة والبندقية والدّم وصَوْت الرصاص، فها هو الشاعر «أبو القاسم خمّار» يرى بعين الخيال أو بعين الحقيقة كيف أن المارِدَ الذي لا يُقهَر انطلق من جبال «الأوراس» التي تَفجّرتْ بالنّار والثورة لأن «الأوراس» يمثّل المنطلقَ لثورة الشعب:

وبدا من الأوراس مارِدُنا كمـــا ... يبدو لدَحْر النّائبات قَضـــاءُ
مُتفجِّر البُركان مَحموم الذّرى ... تَذْري الجنديَّ أطرافُه الهوجاء

وحين يتحدّثُ «صالح باوية» عن «ساعة الصفر» ليلة أول نوفمبر مثل غيره من الشعراء الذين تحدثوا عن هذه الساعة أو هذه الليلة التي كانت البداية لانطلاق الثورة، فإنها تمثل في فكر الشاعر وخياله اللحظةَ الحاسمة في تاريخ الجزائر الثّائرة، ومن هنا يَكون الحديثُ عنها مَقرونًا بالحديث عن «الأوراس» لأنه المنطقة الأولى لمهادها وميلادها:

قصة الأوراس جرحي جرحنا الخلاق يا صحبي وجود وحقيقة
قصة الساعد والزّند المدمي والهدايا والمناديل الأنيقة
قصة العملاق يُمناه دماء ويسراه عصافير رقيقة

وكما اهتم شعراؤنا بـ«الأوراس» اهتمّ به الشعراء العرب في شتى أنحاء الوطن العربي، واعتبروا ثورة الجزائر هي ثورتهم وتغنّوا بها وبأمجادها وهم ينطلقون من أن الجزائر جزءٌ من الأمة العربية وأن نصرَها هو نَصْرٌ للعرب جميعا، وكان فخرُهم بثورة نوفمبر واعتزازُهم بها هو تعبير عن إيمانهم بعروبة الجزائر أولاً وتقديسا للحرية ثانيا وإيمانا بالقيم الإنسانية ثالثا.

وهو ما تُؤكده نظرةُ الشاعر الفلسطيني «محمود درويش» في قصيدته «عناقيد الضياء»:

في بلاد .. كلّ ما فيها كبيرُ الكبرياء
شمس أفريقيا على أوراسها قرص إباء
وعلى زيتونها مشنقة للدُّخَلاء.

على أن «سليمان العيسى» قد هام بالأوراس وامتزج به وبثورة نوفمبر وانتصارها يقول في قصيدته «آمنت بالأوراس»:

يا سفْح يوسف يا خَضيب كَمينه يا رَوعة الأجداد في الأحفاد
يا إرْث موسى في النُّسور وعقبة والبحرُ حولك زَوْرَق ابن زياد
يا شمخة التاريخ في أوراسنا يا نبع ملحمتي بثَغْر الحادي

فهو يرى في «الأوراس» إعادةً لانتصارات «يوسف بن تاشفين» و«موسى بن نصير» و«عقبة بن نافع» و«طارق بن زياد» وغيرهم من الأبطال في القديم، فالتاريخ يُعيد نفسه مرة أخرى عن طريق «الأوراس» ومجده، ويستمر في ربط الماضي بالحاضر.

المحور السابع
119

وهناك شاعر من اليمن هو «إبراهيم الدامغ» يحث الثوار في «الأوراس» على مطاردة الأعداء حتى النصر بعنوان «روابي الخلد» يقول فيها:

يا نخب ا»لأوراس» يا نسل الأباة الفاتحين
يا سيوف الثأر يا رمز الكفاح المُسْتَبين
يا فداء الوثبة الكبرى على حق ودين.

ومن السودان «محمد الفيتوري» الذي تغنّى طويلاً وتجاوب مع ثورة نوفمبر كغيره من الشّعراء العرب وأنها ستدوس على جماجم جلاّديها من المُحتلّين الفرنسيين:

فالثورةُ مازالتْ تَكسو
قمّةَ الأوراس وتَسقيها
والثورةُ مازالتْ تَمْشي
فَوْقَ جماجم جلاّديها

أما الشاعر «عبد المعطي حجازي» فيَرى أنّ زِلزالاً قد أحدثه «الأوراسُ»، وأن هذه الثورة قد أيقظت النيام وفتحت جفونهم من جديد:

مدُن المغرب
ترتجُّ على قمم «الأوراس»
زلزالٌ في مدن المغرب
لم يهدأ منذ سنين مائة
لم يترك في جفنٍ أملاً لنُعاس

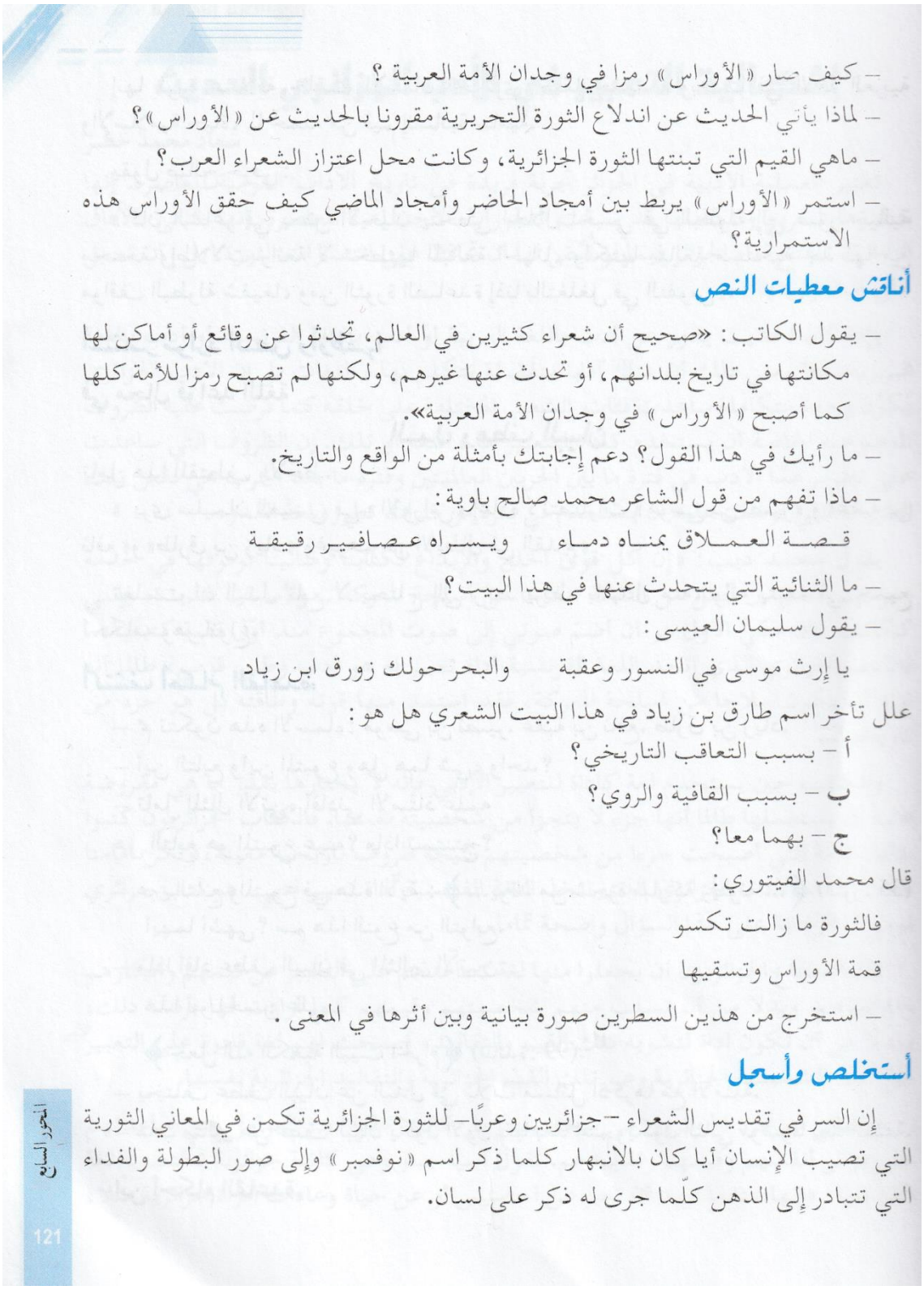
إذا كان «الأوراس» هو المحور في أشعارهم بل المبتدأ كما كانت ثورة نوفمبر هذا المحور والمنتهى، فمنهما ينطلق الشعراء وإليهما يعودون، وهما جديران بالشعر والفخر، بالاعتزاز والبحث لأنهما حققا أمل الأمة العربية سواء في الجزائر أم في غيرها من البلاد العربية الأخرى، فخلّدهما الشعراء كما خلدهما التاريخ العربي المعاصر.

الأوراس في الشعر العربي ودراسات أخرى

أكتشف معطيات النص

– بين كيف توحدت الإرادة في هذا النص بين الإنسان والطبيعة؟
– لماذا حق للشعراء أن يتغنوا بالثورة وبأمجادها وأن يكونوا من روادها؟

المحور السابع
120



– كيف صار «الأوراس» رمزا في وجدان الأمة العربية ؟
– لماذا يأتي الحديث عن اندلاع الثورة التحريرية مقرونا بالحديث عن «الأوراس»؟
– ماهي القيم التي تبنتها الثورة الجزائرية، وكانت محل اعتزاز الشعراء العرب؟
– استمر «الأوراس» يربط بين أمجاد الحاضر وأمجاد الماضي كيف حقق الأوراس هذه الاستمرارية؟

أناقش معطيات النص

– يقول الكاتب: «صحيح أن شعراء كثيرين في العالم، تحدثوا عن وقائع أو أماكن لها مكانتها في تاريخ بلدانهم، أو تحدث عنها غيرهم، ولكنها لم تصبح رمزا للأمة كلها كما أصبح «الأوراس» في وجدان الأمة العربية».
– ما رأيك في هذا القول؟ دعم إجابتك بأمثلة من الواقع والتاريخ.
– ماذا تفهم من قول الشاعر محمد صالح باوية:

قصة العملاق يمناه دماء ويسراه عصافير رقيقة

– ما الثنائية التي يتحدث عنها في هذا البيت؟
– يقول سليمان العيسى:

يا إرث موسى في النسور وعقبة والبحر حولك زورق ابن زياد

علل تأخر اسم طارق بن زياد في هذا البيت الشعري هل هو:
أ – بسبب التعاقب التاريخي؟
ب – بسبب القافية والروي؟
ج – بهما معا؟

قال محمد الفيتوري:

فالثورة ما زالت تكسو
قمة الأوراس وتسقيها

– استخرج من هذين السطرين صورة بيانية وبين أثرها في المعنى .

أستخلص وأسجل

إن السر في تقديس الشعراء –جزائريين وعربًا– للثورة الجزائرية تكمن في المعاني الثورية التي تصيب الإنسان أيا كان بالانبهار كلما ذكر اسم «نوفمبر» وإلى صور البطولة والفداء التي تتبادر إلى الذهن كلّما جرى له ذكر على لسان.

المحور السابع
121

ملاحظة مهمة: يتم إيراد الدرس بنوع من التفصيل للشعب الأدبية بدءا من الصفحة:173.

2-الوضعيات الإدماجية المقترحة: أ-مستوى السنة الأولى ثانوي:

مذكرة تربوية

الوحدة	رقم الدرس	النشاط	الموضوع	المستوى	الوسائل	الزمن
عصر صدر الاسلام	التاسع	وضعية مستهدفة (إدماجية)	تأثير الاسلام على الفكر واللغة	الأولى ثانوي	السبورة	2سا
الكفاءات المستهدفة:	إدماج معارف وحدة العصر الجاهلي، ومعارف وحدة عصر صدر الإسلام في وضعية ذات دلالة من واقع المتعلّم.					

سيرورة الدرس	وضعيات التعلم وأنشطته	الهدف التعليمي الوسيطي	تقويم+ ملاحظات توجيهية
وضعية الانطلاق	تقديم الدرس: "نستحضر النصوص الأدبية الخاصة بعصر صدر الإسلام" ما هي المستويات التي يظهر التأثير الإسلامي على الشعر العربي؟ هل لك أن تمثّل؟(من خلال النصوص السابقة) في المجال الاجتماعي، هل أحدث الإسلام أية تغييرات؟ مثّل؟	المستويات التي يظهر فيها التأثير هي على مستوى: الأفكار والمعاني والدلالات وألفاظ.. التمثيل: التوحيد:"الحمد لله لا شريك له":النابغة الجعدي. النبوة:"وفينا رسول الله والأوس حوله": كعب بن مالك. العمرة والفتح: "فإما تعرضوا عنا اعتمرنا.. والفتح": حسان بن ثابت. نعم، التمثيل: الاهتمام بالمعاملات الاجتماعية، والعلاقات بين البشر في مختلف الأحوال: بر الوالدين، الصدق الأمانة..	تقويم ابتدائي: 15% تذكير بالقيم الفكرية في النصوص خاصة التي تتناسب مع واقعنا.
التعلمات البنائية	اقرأ السند التالي بانتباه: *نص السند (يُكتب على السبورة): «تنظر بعض الدول الأجنبية إلى الإسلام على أنه تهديد لأمنها وسلامها، في جهل منها لكل ما يدعو إليه من قيم إنسانية وخلقية رفيعة، وصادف إن تحادثت مع شخص له نفس النظرة في حسابك الالكتروني». *الأسئلة: س1: ما رأيك فيما يذهب إليه هؤلاء؟ س2: ما سبب هذه النظرة يا ترى؟ س3: ما هو واجبنا كي نستطيع تغيير هذه النظرة؟ المطلوب: حاول اقناعه بحقيقة ما جاء الإسلام به، وحقيقة التغييرات التي أحدثها على المجتمع العربي وعقليته. *تعليمات السند:-بعد شرح ما يصعب من السند- من حيث الأفكار: اقترح أهم الأفكار التي يجب ذكرها؟ من حيث النمط:ما النمط الأنسب للاقناع؟اذكر بعضا من مؤشراته. من حيث الأسلوب: ما الأسلوب المناسب لهذا الموقف؟ ولماذا؟ *التوظيف المطلوب: -استعمل أسلوبا إنشائيا. -استعمل حالا وتمييزا. -استعمل صورة بيانية: النوع: استعارة "مكنية أو تصريحية"	ج1-ما يذهب إليه هؤلاء خاطئ طبعا، إذ لا علاقة للإسلام بتهديد الأمن والسلام في العالم، بل إنه يدعو إلى السلم والسلام. ج2-سبب هذه النظرة هو جهلهم للقيم الحقيقية التي يدعو إليها الإسلام، واعتقادهم بأن كل من يدعي الإسلام، مسلم حقا. ج3-واجبنا هو تصحيح هذه النظرة الخاطئة، متمسكين بالمبادئ التي تثبت صحة عقيدتنا، وتجعلنا نمثل الإسلام أحسن تمثيل. الأفكار: *حالة العرب قبل الاسلام وبعد الاسلام. *احترام الإسلام بقية الأديان وحفظ حقوق أصحابها. *دعوة الإسلام إلى القيم الإنسانية والأخلاقية: كالتسامح، العفو عند المقدرة. النمط المناسب: النمط الحجاجي، الوصفي: *استعمال حجج مناسبة: تاريخية (أحداث)، اجتماعية (المعاملة بين الناس وكيف قننها الإسلام بعدل)... الأسلوب: أسلوب واضح المعاني، بسيط الأفكار، لأنني في موقف مخاطبة العقل والمنطق...	تقويم ابتدائي: 35% تعزيز الأفكار الايجابية والتذكير بمواقف النبي الكريم عليه الصلاة والسلام في حالات مشابهة.
المرحلة الختامية	*المطلوب: حاول اقناعه بحقيقة ما جاء الإسلام به، وحقيقة التغييرات التي أحدثها على المجتمع العربي وعقليته. *التأكيد على ضرورة تحديد التوظيف.		تقويم ختامي: 50%

ب-مستوى السنة ثانية ثانوي:

مذكرة تربوية

الوحدة	رقم الدرس	النشاط	الموضوع	المستوى	الوسائل	الزمن
الأدب المغربي والأندلسي	السادس	وضعية مستهدفة (إدماجية)	سقوط الدول العربية اليوم	الثانية ثانوي	السبورة	2سا
الكفاءات المستهدفة:	إدماج معارف وحدة العصر العباسي، ومعارف وحدة الأدب المغربي والأندلسي في وضعية ذات دلالة من واقع المتعلّم.					

سيرورة الدرس	وضعيات التعلم وأنشطته	الهدف التعليمي الوسيطي	تقويم+ ملاحظات توجيهية
وضعية الانطلاق	تقديم الدرس: "نستحضر النصوص الأدبية الخاصة بالعصر العباسي الثاني+الأدب المغربي والأندلسي" ما الواقع الذي يجمع بين المشرق والمغرب في هذه الفترة؟ هل لك أن تمثّل؟(من خلال معلوماتك السابقة) لطالما قلنا أن الأدب هو مرآة تعكس الواقع، فهل كان هذا الواقع واضحا في المجال الأدبي، هل كان هذا واضحا؟	كثرة الخلافات، الانقسامات، والصراع حول السلطة، وإهمال الحكام لمهامهم الحقيقية كتطوير الأمة ونشر الإلام التمثيل: ضعف الخلفاء العباسيين، وتمزق النسيج السياسي والابتعاد عن الدين الصحيح. المغرب والأندلس ظهور الدويلات وتخاذل المسلمين في الدفاع عن بعضهم بعضا. نعم، لقد عبر الشعر بصدق عن هذا الواقع من خلال الشعر الاجتماعي مع ابن الرومي، والشعر السياسي مع أبي حمو موسى الزياني، وشعر رثاء المدن مع ابن بقاء الرندي	تقويم ابتدائي: 15% تذكير بالقيم الفكرية في النصوص خاصة التي تتناسب مع المطلوب.
التعلمات البنائية	اقرأ السند التالي بانتباه: *نص السند (يُكتب على السبورة): «لا يمكن لأحد أن ينكر أن الدول العربية تعاني الكثير من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية، ولكن ما يجب أن نعرفه أن العنف لا يمكن أن يحلها، بل إن الواقع يشهد بأن العنف قد زاد الوضع تعقيدا، حتى أن تساقط بعض الدول العربية التي انتهجت هذا الحل تباعا ذكرنا بتساقط المدن في الأندلس، فقد سقطت العراق ثم سوريا ثم ليبيا، ولا يمكن أن نغفل عما يحدث في لبنان ومصر وتونس». *الأسئلة: س1: فيم يذكرك تساقط هذه البلدان؟ س2: بماذا تشعر تجاه ذلك؟ولماذا؟ س3: ما السبب الرئيسي في رأيك؟ المطلوب: تحدث عن شعورك تجاه ما يحدث في هذه البلدان العربية، في محاولة للاعتبار والوعظ، مبينا خطر استعمال العنف كوسيلة لإصلاح الأوضاع. *تعليمات السند:-بعد شرح ما يصعب من السند- من حيث الأفكار: اقترح أهم الأفكار التي يجب ذكرها؟ من حيث النمط:ما النمط الأنسب للاقناع؟اذكر بعضا من مؤشراته. من حيث الأسلوب: ما الأسلوب المناسب لهذا الموقف؟ ولماذا؟ *التوظيف المطلوب: -استعمل أسلوبا إنشائيا (استفهام) -استعمل حالا وأسلوب تحذير -استعمل صورة بيانية: النوع: استعارة "مكنية أو تصريحية"	ج1-يذكرنا بتساقط الدويلات سواء التابعة للسلطة العباسية، أو في المغرب، أو في الأندلس. ج2-أشعر بالألم، بالحسرة....، وهذا طبيعي لأننا إخوة في الإسلام، ولأن سقوط أية دولة إسلامية اليوم يعني سقوط أخرى يوم غد..، فسقوط أية دولة إسلامية هو زيادة في ضعف الأمة الإسلامية دوليا وسياسيا واقتصاديا، (قد يجيب التلميذ: بسبب القومية العربية والرابط الديني) ج3-السبب الرئيس هو انتهاج سياسة العنف كسبيل للتغيير والعلاج وتصحيح الأخطاء.. الأفكار: *شعوره تجاه مايحدث في هذه البلدان(الألم، الحسرة،). *التمثيل لمظاهر الذل والقهر والعنف التي تميزت بها هذه الدول(التشرد، موت الأطفال جوعا وبردا...) *دعوة الإسلام إلى القيم الإنسانية والأخلاقية: إصلاح ذات البين التعاون، الاتفاق..، والتحذير من خطر الوقوع في نفس الخطأ. النمط المناسب: النمط الوصفي، الحجاجي: *استعمال حجج مناسبة: تاريخية (أحداث)، ... الأسلوب: أسلوب واضح المعاني، بسيط الأفكار، لأنني في موقف مخاطبة العقل والمنطق..ولكنني سأحتاج إلى أسلوب التخييل(الصور البيانية) لأعبر عن مشاعري..	تقويم ابتدائي: 35% تعزيز الأفكار القومية (الجانب العاطفي الوجداني) والتذكير بأن الاصلاح لا يمكن أن ينطلق من الهدم.
المرحلة الختامية	*المطلوب: تحدث عن شعورك تجاه ما يحدث في هذه البلدان العربية، في محاولة للاعتبار والوعظ، مبينا خطر استعمال العنف كوسيلة لاصلاح الأوضاع.. *التأكيد على ضرورة تحديد التوظيف.		تقويم ختامي: 50%

ج–مستوى السنة الثالثة ثانوي:

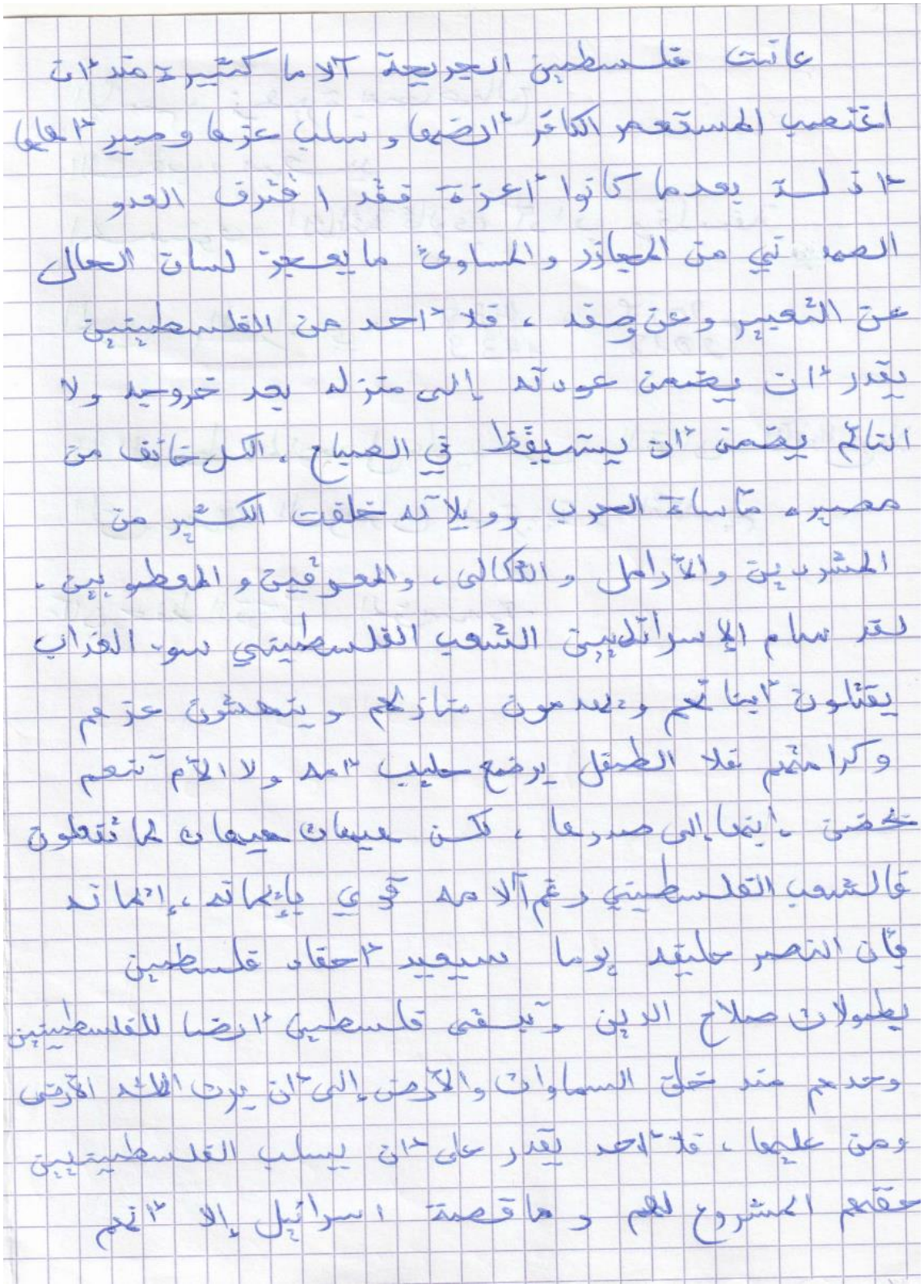
مذكرة تربوية

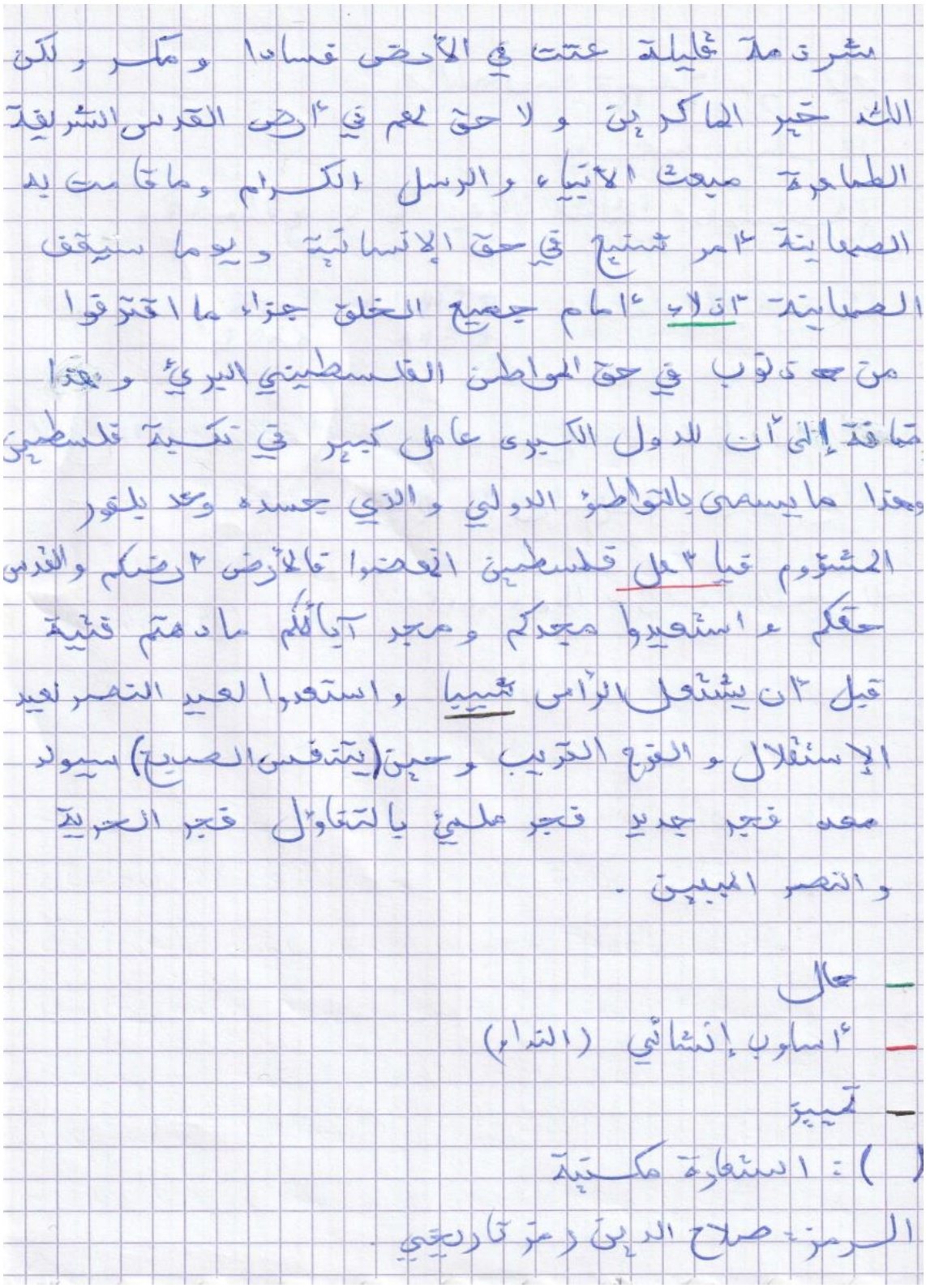
الوحدة	رقم الدرس	النشاط	الموضوع	المستوى	الوسائل	الزمن
الشعر الحديث والمعاصر	5–8	وضعية مستهدفة (إدماجية)	القضية الفلسطينية	الثالثة ثانوي	السبورة	2سا
الكفاءات المستهدفة:	إدماج معارف وحدة الشعر الحديث والمعاصر في وضعية ذات دلالة من واقع المتعلّم.					

سيرورة الدرس	وضعيات التعلم وأنشطته	الهدف التعليمي الوسيطي	تقويم+ ملاحظات توجيهية
وضعية الانطلاق	تقديم الدرس: "نستحضر النصوص الأدبية الخاصة بالشعر الحديث والمعاصر ما القضية التي لطالما شغلت الشعراء العرب وجمعت قلوبهم وأوجعتها؟(من خلال النصوص السابقة) هل الشاعر هو المعني الوحيد بالقضية؟ علل؟ ما أكثر الشعراء الذين نظموا حول الواقع الفلسطيني المؤلم، فهل وجدوا آذانا صاغية؟ ورغم ذلك لم يتوقفوا...فلماذا في رأيك؟	حالة حصار،... لطالما كانت القضية الفلسطينية هي الجامع لقلوب الشعراء وأقلامهم. لا..بل كل العرب معنيين بالقضية الفلسطينية. لا.. هم لم يجدوا آذانا صاغية.. لأنهم لم يفقدوا الأمل في الأمة العربية...وشبابها	تقويم ابتدائي: 15% تذكير بالقيم الفكرية في النصوص خاصة التي تستفز النزعة القومية للتلميذ
التعلمات البنائية	اقرأ السند التالي بانتباه: *نص السند (يُكتب على السبورة): «كل مسلم يؤمن يقينا أن القضية الفلسطينية تعنيه، ولا يتوقف أي منا عن التفكير في طريقة لمساعدة الفلسطينيين، ماديا أو معنويا، وقد يكون العون المعنوي من أقوى المساندات التي يحتاجها الشعب الفلسطيني الذي يعاني يوميا من ويلات الصهيون، وهذا أمر يغفل عنه الكثير من الناس ». *الأسئلة: س1: ما رأيك فيما تتوجه له المقولة؟ س2: هل يحتاج الشعب الفلسطيني للدعم النفسي أكثر أم المادي؟ علل؟ المطلوب: أُتيحت لك المشاركة في مهرجان الشباب العالمي واختارك زملاؤك لتقدم كلمة لشباب العالم حول أهم انشغالاتكم القومية التي تجمع الأمة ألا وهي القضية، اكتب هذه الكلمة في قطعة نثرية. *تعليمات السند:–بعد شرح ما يصعب من السند– من حيث الأفكار: اقترح أهم الأفكار التي يجب ذكرها؟ من حيث النمط: ما النمط الأنسب لهذا الموضوع ؟ اذكر بعضا من مؤشراته. من حيث الأسلوب: ما الأسلوب المناسب لهذا الموقف؟ ولماذا؟	ج1–أرى أن المقولة تلفت الانتباه لأمر مهم جدا وهو المساندة المعنوية للشعب الفلسطيني، ... ج2–نعم: إنه يحتاج للدعم النفسي ليستمر في المقاومة رغم ضعف أسلحته وقلة حيلته. التعليل: كيف لشعب يعاني من واقع مزر، ودواء قليل وحصار قاتل وكهرباء متقطعة وصواريخ متناثرة أن يعيش مرتاحا، فعلى الأقل إذا علموا بأن إخوتهم يقفون معهم ويساندونهم ولو نفسيا قد يتمسكون بالأمل. الأفكار: *حالة الشعب الفلسطيني تحت الحصار. *الطفولة المهددة والأمومة التي تنزف كل يوم. *حق الفلسطينيين في قيام دولة، وحقهم الديني الشرعي في القدس. *ضرورة الاعتراف بأن الدولة الصهيونية ماهي إلا احتلال، وتحميله مسؤولية جرائمه ضد الإنسانية. النمط المناسب: النمط الحجاجي، الوصفي: *استعمال حجج مناسبة: تاريخية (أحداث، هجومات ، قصف)، انسانية (قصف المدارس والمستشفيات وقتل الأطفال..)...	تقويم ابتدائي: 35% تعزيز الأفكار القومية والتذكير بأحداث مشهورة: مقتل الشهداء الأطفال مثلا أحمد الدرة، وسجن القاصرات، وما يجري حاليا كل يوم جمعة عقب الصلاة.

	*التوظيف المطلوب: -استعمل أسلوبا إنشائيا. -استعمل حالا وتمييزا. -استعمل صورة بيانية: النوع: استعارة "مكنية أو تصريحية" -استعمل اللغة الإيحائية والرمز.	الأسلوب: أسلوب واضح المعاني، بسيط الأفكار، لأنني في موقف مخاطبة العقل والمنطق...كما يمكنني استعمال اللغة غير المباشرة لأنني في إطار مخاطبة قلوب الحاضرين وإرسال دعمي للشعب الفلسطيني في محفل دولي.(لغة إيحائية +الرمز)	
المرحلة الختامية	*المطلوب: حاول كتابة هذه الفقرة بكل جوانحك ليشعر العالم بحبك لفلسطين، وليشعر الشعب الفلسطيني عند متابعة رسالتك في وسائل الإعلام بالدعم النفسي له. *التأكيد على ضرورة تحديد التوظيف.		تقويم ختامي: 50%

3- نماذج من الإنتاج اللغوي للمتعلمين:أ-نموذج للتوظيف المحدد والصحيح:


عانت فلسطين الجريحة آلاما كثيرة منذ أن
اغتصب المستعمر الكافر أرضها وسلب عزها وصير أهلها
أذلة بعدما كانوا أعزة فقد اختلف العدو
الصهيوني من المجاور والمساوئ ما يعجز لسان الحال
عن التعبير وعن وصف ، فلا أحد من الفلسطينيين
يقدر أن يضمن عودته إلى منزله بعد خروجه ولا
التالم يضمن أن يستيقظ في الصباح ، الكل خائف من
مصيره مأساة الحرب وويلاته خلفت الكثير من
المشردين والأرامل والثكالى ، والمعوقين والمفطومين ،
لقد سام الإسرائيليين الشعب الفلسطيني سوء العذاب
يقتلون أبناءهم ويهدمون منازلهم ويتعدون حرمة
وكرامتهم فلا الطفل يرضع حليب أمه ولا الأم تنعم
بحضن ، أينما إلى صدرها ، لكن هيهات هيهات لما تتعلون
فالشعب الفلسطيني رغم آلامه قوي بإيمانه ، إيمانه
فإن النصر حليفه يوما سيعيد أحقاد فلسطين
ليطولان صلاح الدين ، تبقى فلسطين أرضا للفلسطينيين
وحدهم منذ خلق السماوات والأرض إلى أن يرث الله الأرض
ومن عليها ، فلا أحد يقدر على أن يسلب الفلسطينيين
حقهم المشروع لهم وما قصة إسرائيل إلا أنهم

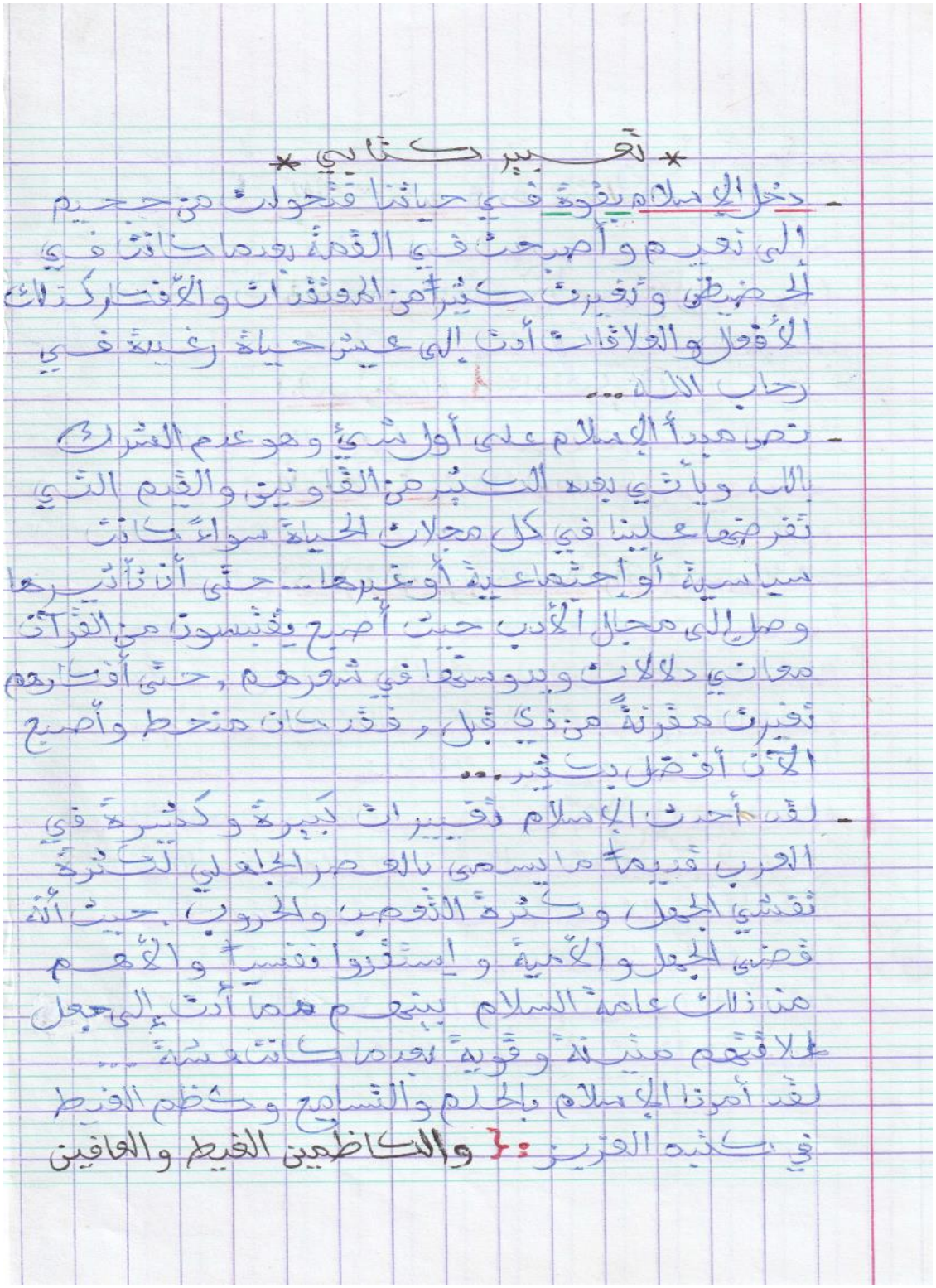


بشرذمة قليلة عتت في الأرض فسادا ومكر، ولكن الله خير الماكرين ولا حق لهم في أرض القدس الشريفة الطاهرة مهبط الأنبياء والرسل الكرام وما قامت به الصهاينة أمر شنيع في حق الإنسانية ويوما سيدقق الصهاينة أذلاء أمام جميع الخلق جزاء ما اقترفوا من ذنوب في حق المواطن الفلسطيني البريء ونهدا إضافة إلى أن الدول الكبرى عامل كبير في نكبة فلسطين وهذا ما يسمى بالتواطؤ الدولي والذي جسده وعد بلفور المشؤوم فيا أهل فلسطين انهضوا فالأرض أرضكم والقدس حقكم، استعيدوا مجدكم ومجد آبائكم ما دمتم فتية قبل أن يشتعل الرأس شيبا واستعدوا لعيد التحرير الإستقلال والفوز القريب وحين (يتنفس الصبح) سيولد معه فجر جديد فجر علمي بالتفاؤل فجر الحرية والنصر المبين.

- حال
- أسلوب إنشائي (النداء)
- تمييز
- ( ): استعارة مكنية

الرمز: صلاح الدين رمز تاريخي.

ب-نموذج لتوهم التوظيف:



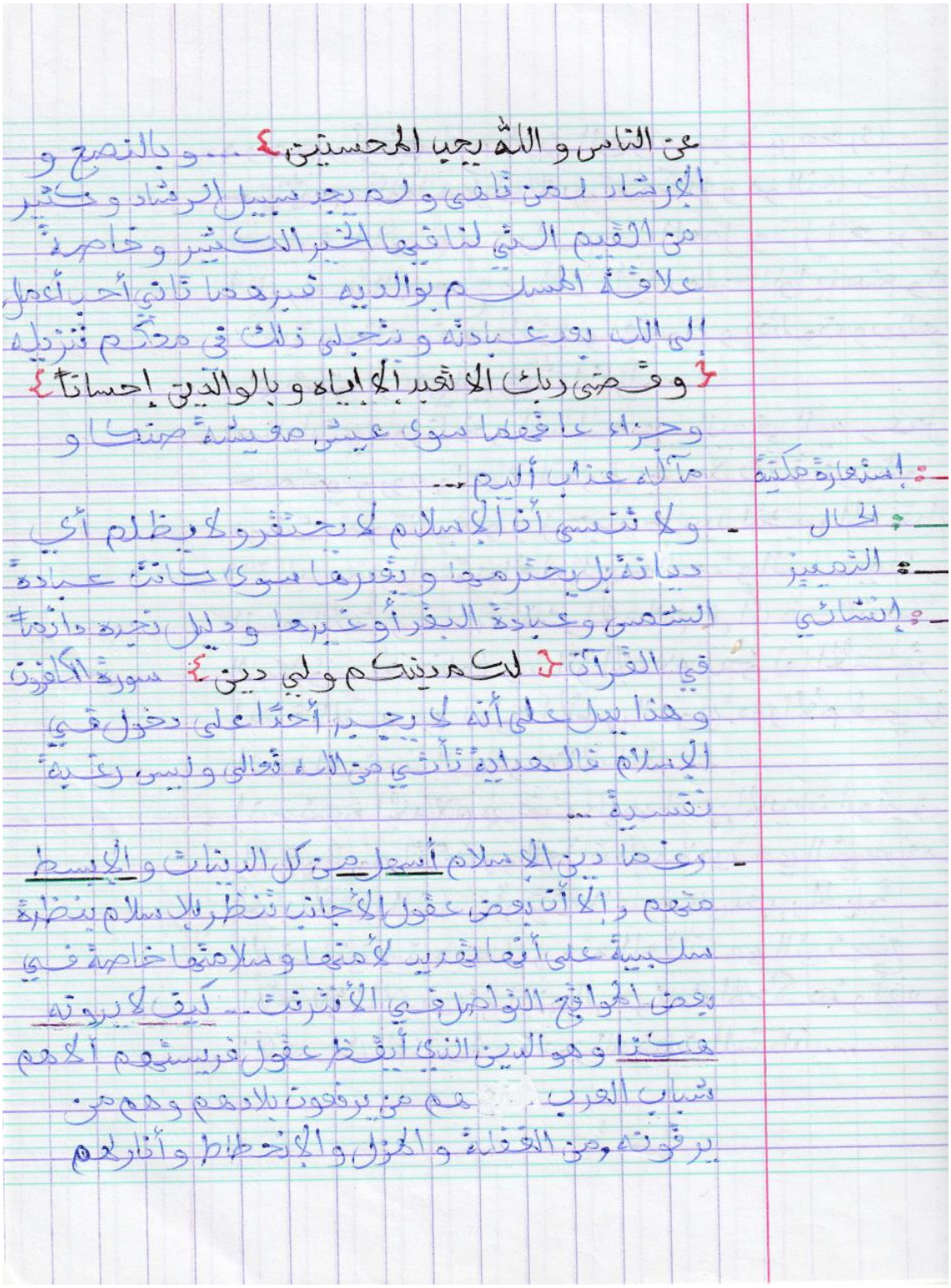
* تعبير كتابي *

- دخل الإسلام بقوة في حياتنا فتحولت من حضيض إلى تعليم وأصبحت في القمة بعدما كانت في الحضيض وتغيرت كثيرا من العقليات والأفكار كذلك الأفعال والعلاقات أدت إلى عيش حياة رغيدة في رحاب الله...

- تصر مبدأ الإسلام على أول شيء وهو عدم الشرك بالله ويأتي بعده الكثير من القوانين والقيم التي تفرضها علينا في كل مجالات الحياة سواءً كانت سياسية أو اجتماعية أو غيرها حتى أنه أثر فيها وصل إلى مجال الأدب حيث أصبح يقتبسون من القرآن معاني دلالات ويوسعونها في شعرهم، حتى أفكارهم تغيرت مقارنة من ذي قبل، فقد كان منحط وأصبح الآن أفضل بكثير...

- لقد أحدث الإسلام تغييرات كبيرة وكثيرة في العرب قديما ما يسمى بالعصر الجاهلي كثرة تفشي الجهل وكثرة التعصب والحروب حيث أنه قضى الجهل والأمية واستنزوا نفسيا والأهم من ذلك عامة السلام ينتظم هذا أدت إلى جعل أخلاقهم متينة وقوية بعدما كانت وحشية...

لقد أمرنا الإسلام بالحلم والتسامح وكظم الغيظ في كتابه العزيز: ﴿ والكاظمين الغيظ والعافين



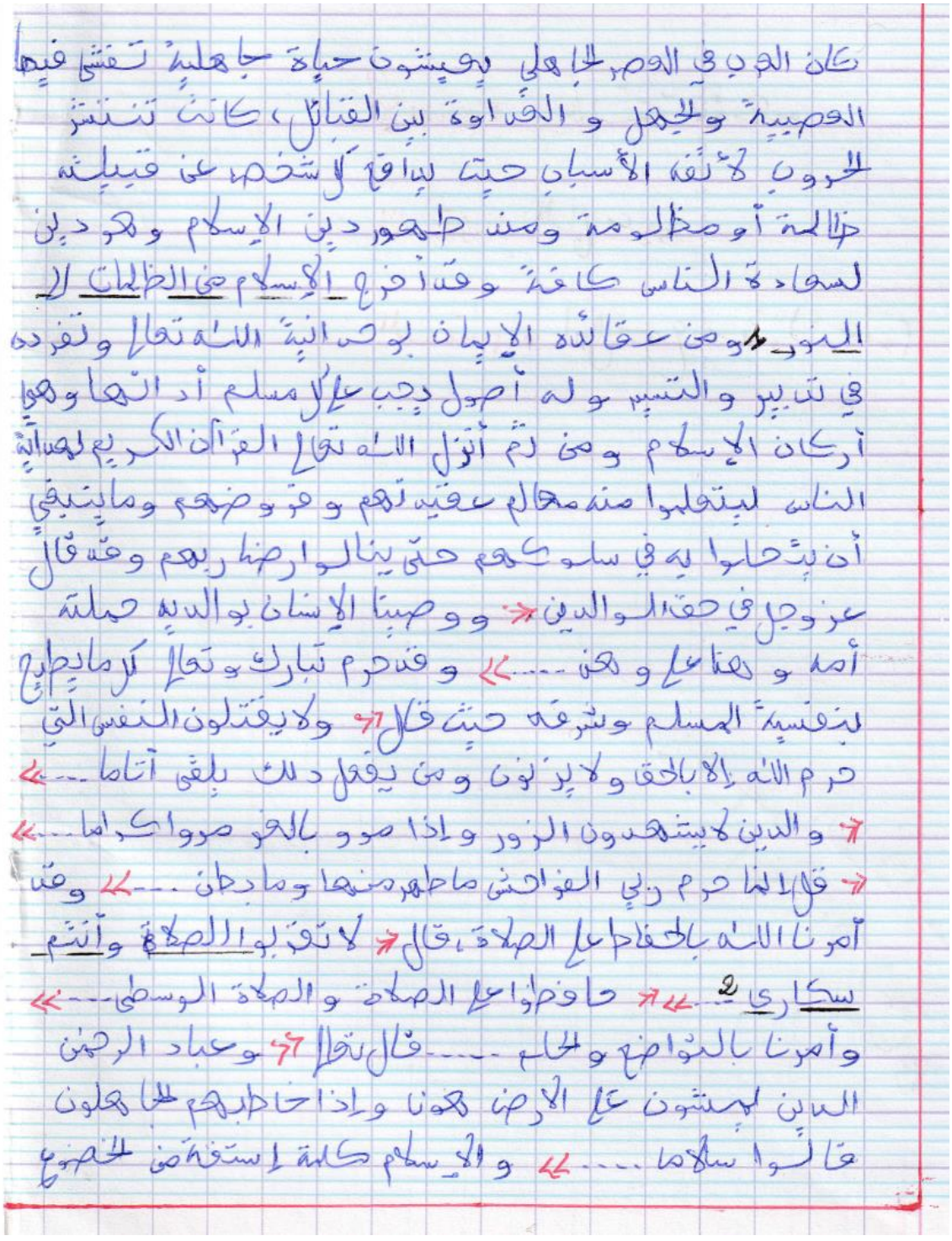
عن الناس و الله يحب المحسنين ﴾ ... و بالنصح و الإرشاد لمن تلقى و لم يجد سبيل الرشاد و كثير من القيم التي لتلقيها الخير الكثير و خاصة علاقة المسلم بوالديه فبرهما تاني أحب الأعمال إلى الله بعد عبادته و تجلى ذلك في محكم تنزيله ﴿ وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه و بالوالدين إحسانا ﴾ وجزاء عاقهما سوء عيش و معيشة ضنكا و مآله عذاب أليم ...

- إستعارة مكنية
- الحال
- التمييز
- إنشائي

- ولا ننسى أن الإسلام لا يحتقر و لا يظلم أي ديانة بل يحترمها و يقرها سوى كانت عبادة الشمس و عبادة البقر أو غيرها و دليل ذلك ورد في القرآن ﴿ لكم دينكم و لي دين ﴾ سورة الكافرون و هذا يدل على أنه لا يجبر أحدا على دخول في الإسلام فالهداية تأتي من الله تعالى و ليس رغبة نفسية ...

- و عن دين الإسلام أسهل من كل الديانات و الأبسط منهم و إلا أن بعض عقول الأجانب تنظر للإسلام بنظرة سلبية على أنها تهدد لأمنها و سلامتها خاصة في بعض الحوادث الواضحة في الأنترنت ... كيف لا يروته هكذا و هو الدين الذي أيقظ عقول فريستهم أعظم شباب العرب ... هم من يرفعون بلادهم و هم من يرقونه، من الغفلة و الخمول و الانحطاط و أنارهم

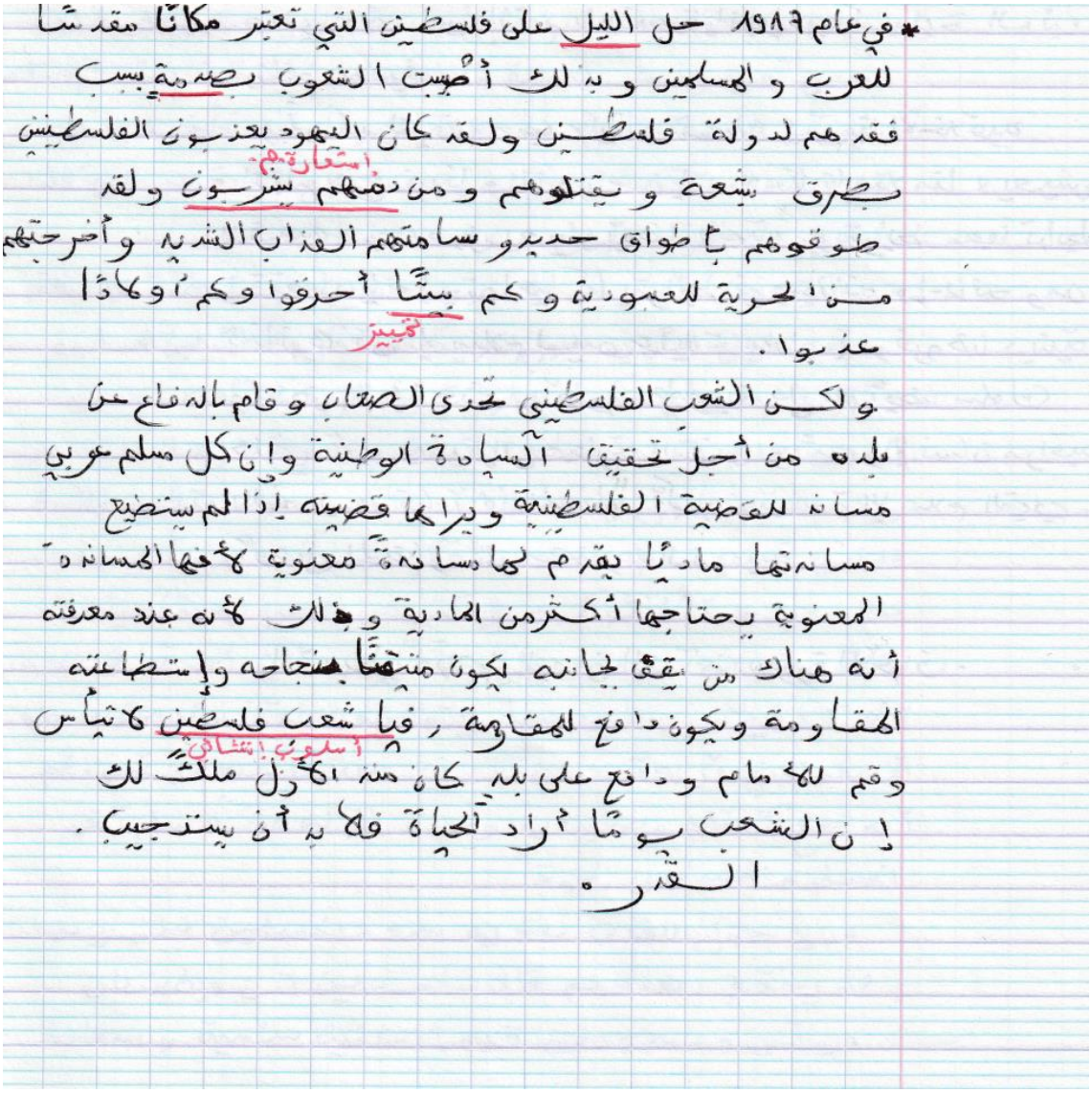
ج- نموذج عن توهم التوظيف في النمط النصي:



كان العرب في العصر الجاهلي يعيشون حياة جاهلية تفشى فيها العصبية والجهل والعداوة بين القبائل، كانت تنشب الحروب لأتفه الأسباب حتى يدافع الشخص عن قبيلته ظالمة أو مظلومة ومن ظهور دين الإسلام وهو دين السعادة الناس كافة وقد أخرج الإسلام من الظلمات إلى النور ومن عقائده الإيمان بوحدانية الله تعالى وتفرده في التدبير والتنفيذ وله أصول يجب على كل مسلم أن أدائها وهي أركان الإسلام ومن ثم أنزل الله تعالى القرآن الكريم لهداية الناس ليتعلموا منه معالم عقيدتهم وفروضهم وما ينبغي أن يتحلوا به في سلوكهم حتى ينالوا رضا ربهم وقد قال عز وجل في حق الوالدين ﴿ ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنا على وهن ... ﴾ وقد حرم تبارك وتعالى كل ما يطيح بنفسية المسلم وشرفه حيث قال ﴿ ولا يقتلون النفس التي حرم الله إلا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلقى آثاما ... ﴾ ﴿ والذين لا يشهدون الزور وإذا مروا باللغو مروا كراما ... ﴾ ﴿ قل إنما حرم ربي الفواحش ما ظهر منها وما بطن ... ﴾ وقد أمرنا الله بالحفاظ على الصلاة، قال ﴿ لا تقربوا الصلاة وأنتم سكارى ... ﴾ ﴿ حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى ... ﴾ وأمرنا بالتواضع والحلم ... قال تعالى ﴿ وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هونا وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما ... ﴾ والإسلام كلمة إستعيرت من الخضوع

د- نموذج عن توهم التوظيف النمط النصي:

هـ-نموذج عن توهم التوظيف في النمط النصي:

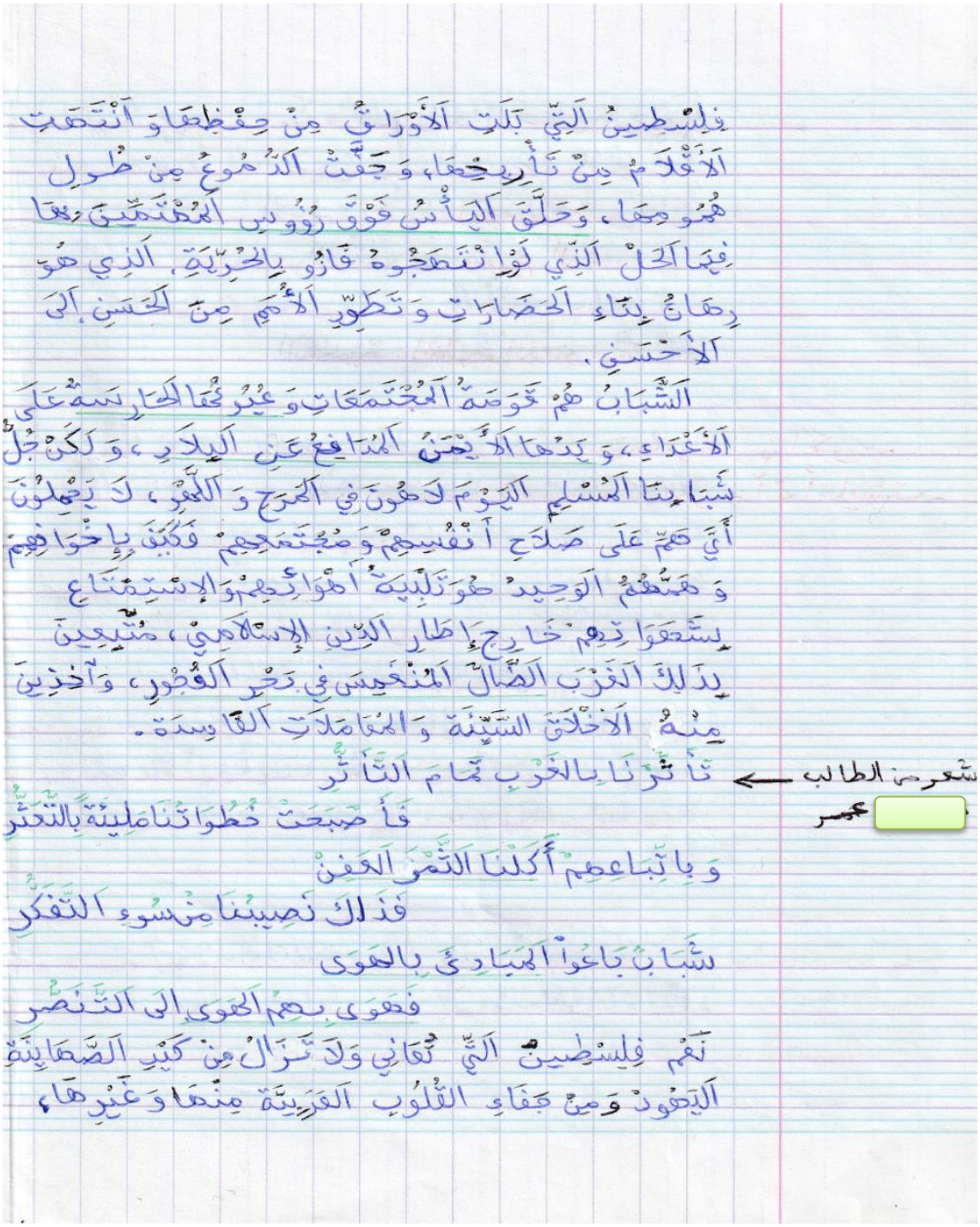


* في عام 1948 حل الليل على فلسطين التي تعتبر مكانا مقدسا للعرب و المسلمين و بذلك أصيبت الشعوب بصدمة بسبب فقدهم لدولة فلسطين ولقد كان اليهود يعذبون الفلسطينين بطرق بشعة و يقتلونهم و من نجا منهم يشردون ولقد طوقوهم بأطواق حديد و ساموهم العذاب الشديد و أخرجتهم من الحرية للعبودية و كم بيتا أحرقوا و كم أولادا عذبوا.

و لكن الشعب الفلسطيني تحدى الصعاب و قام بالدفاع عن بلده من أجل تحقيق السيادة الوطنية و إن كل مسلم عربي مسانده للقضية الفلسطينية و يراها قضيته إذا لم يستطيع مساندتها ماديا يقدم لها مساندة معنوية لأنها المساندة المعنوية يحتاجها أكثر من المادية و ذلك لأنه عند معرفته أنه هناك من يقف لجانبه يكون منتصرا بنجاحه و استطاعته المقاومة ويكون دافع للمقاومة , فيا شعب فلسطين لا تيأس وقم للأمام و دافع على بلدك كان منذ الأزل ملكك لك إن الشعب يوما أراد الحياة فلا بد أن يستجيب.

القدر.

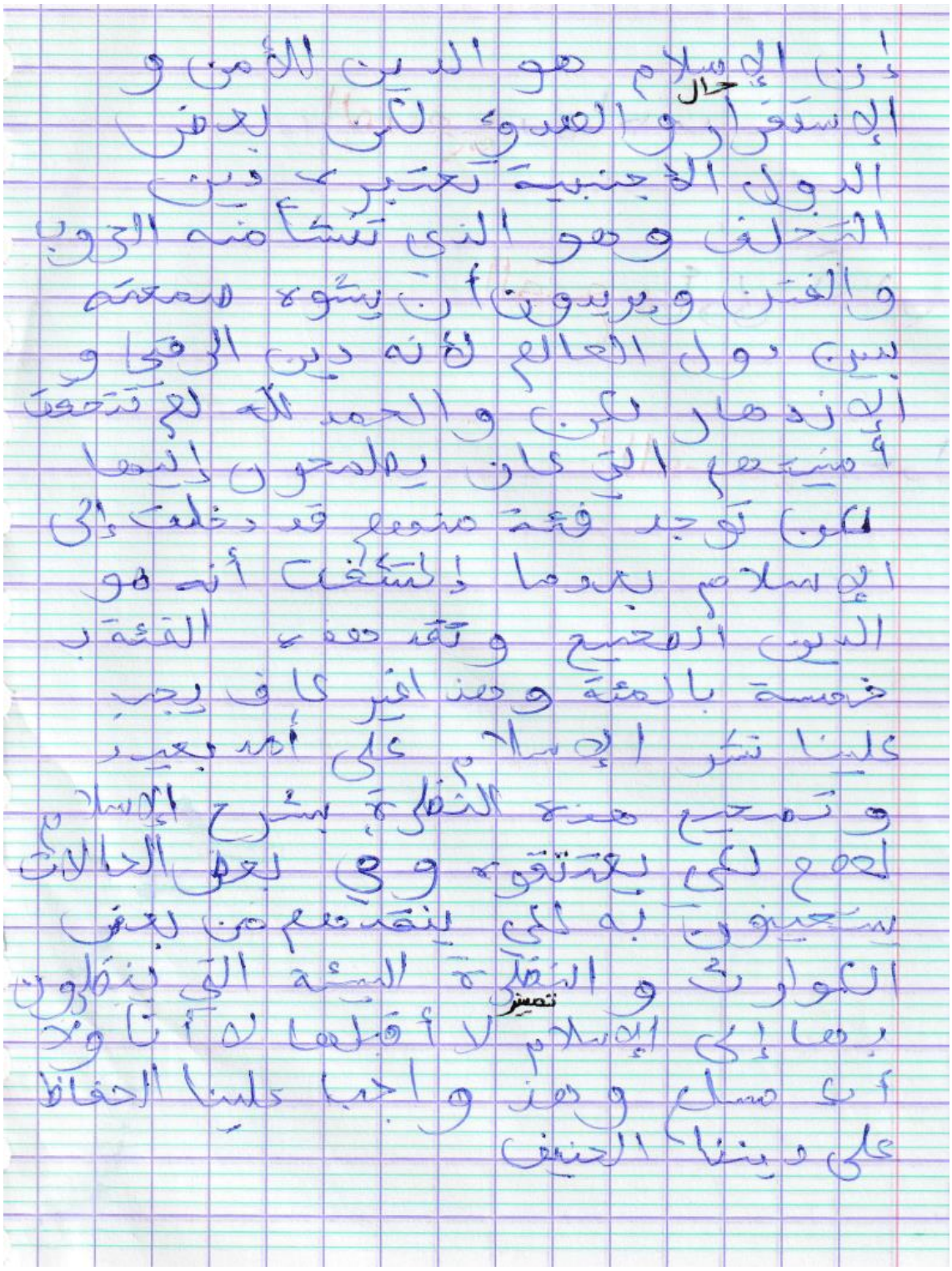
و-نموذج عن نظم الشعر في الوضعية الإدماجية:



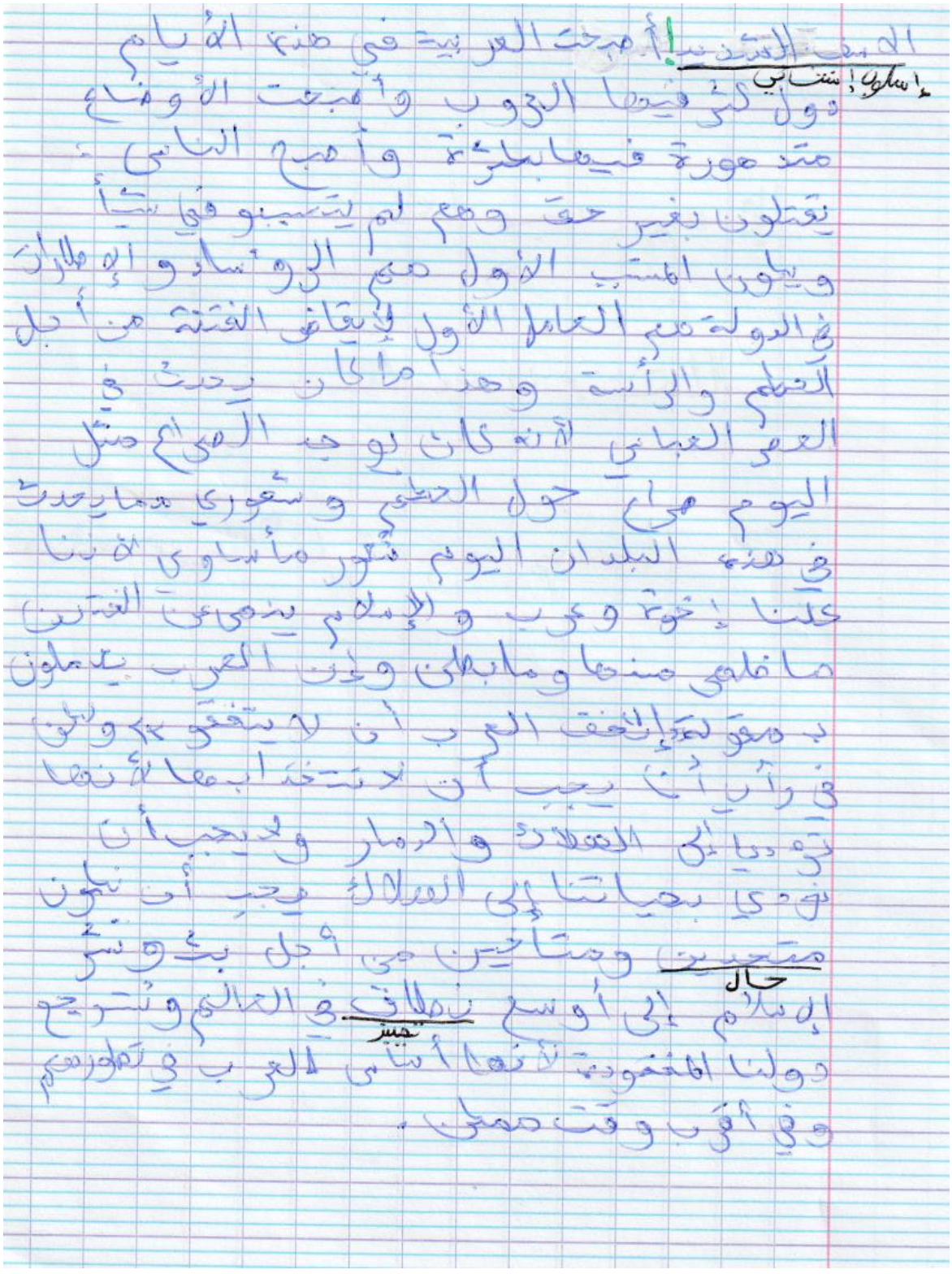
فلسطين التي بلت الأوراق من حفظها وانتصبت
الأقلام من تأريخها، وجفت الدموع من طول
همومها، وحلق اليأس فوق رؤوس المتمنين بها
فيها الحل الذي لو انتهجوه فازوا بالحرية، الذي هو
رهان بناء الحضارات وتطور الأمم من الحسن إلى
الأحسن.
الشباب هم عوضة المجتمعات وغيرتها الحارسة على
الأعداء، ويدها الأيمن المدافع عن البلاد، ولكن جل
شبابنا المسلم اليوم لاهون في المرح واللهو، لا يهملون
أي مهم على صلاح أنفسهم ومجتمعهم فكبن بإخوانهم
وهمتهم الوحيد حرتلبية أهوائهم والاستمتاع
بشهواتهم خارج إطار الدين الإسلامي، متبعين
بذلك الغرب الضال المنغمس في بحر الفجور، وآخذين
منه الأخلاق السيئة والمعاملات الفاسدة.
تأثرنا بالغرب تمام التأثر ← شعر من الطالب
فأصبحت خطواتنا مليئة بالتعثر
وباتباعهم أكلنا التمر العفن
فذلك نصيبنا من سوء التفكر
شباب باعوا الهادي بالهوى
فهوى بهم الهوى إلى التنصر
نعم فلسطين التي تعاني ولا تزال من كيد الصهاينة
اليهود ومن جفاء القلوب العربية منها وغيرها،

ز-نموذج لوضعيات متعلم محدد من السنة الأولى إلى السنة الثالثة على التوالي:

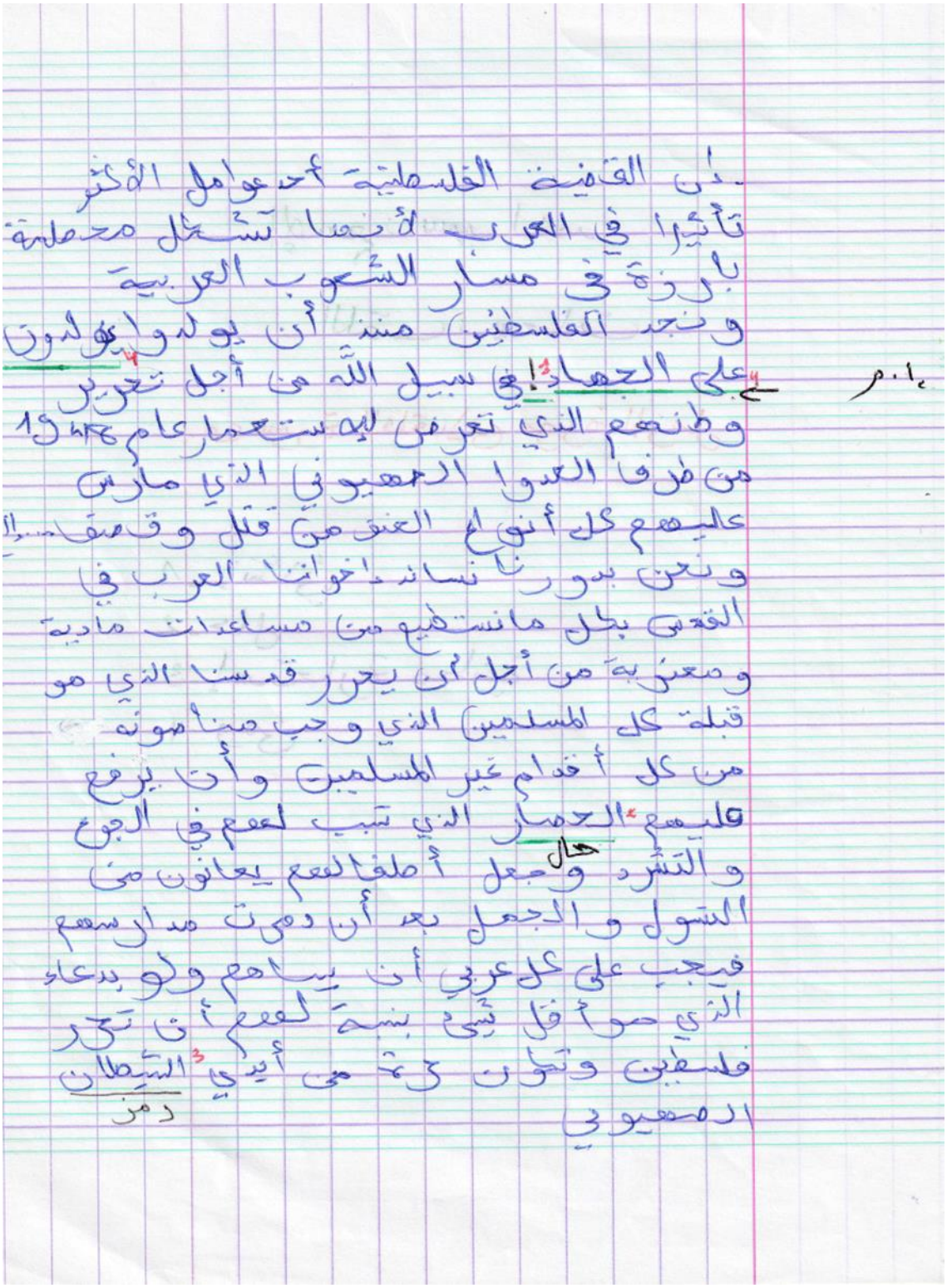
1-السنة الأولى ثانوي:



2-السنة الثانية ثانوي:



3- السنة الثالثة ثانوي: (الوضعية تحوي توظيفا قسريا : تعليمة الاستعارة المكنية)



فهرس المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ)–المصادر:

1. جنان التميمي، **النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة**، دار الفارابي، بيروت. لبنان، ط:01، 2013م.

2. دراجي سعيدي. سليمان بوزيان. نجاة بوزيان. مدني شحامي، **دليل الأستاذ. السنة الثالثة من التعليم الثانوي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط، د.ت

3. دوغلاس براون، **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت.لبنان، د.ط، 1994م.

4. زينب عسعوس، **كيف نفهم الجيل الثاني**، مطبعة: Ellure، الجزائر، ط:01، 2017م.

5. ستيفن بنكر، الغريزة اللغوية: **كيف يبدع العقل اللغة**، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار المريخ للنشر، الرياض المملكة العربية السعودية، د.ط، 2000م.

6. صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2009م.

7. عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، ج:01،د.ط، 2012 م.

8. عبد الله قلي. فضيلة حناش، **التربية العامة**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2009م

9. عبدة الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.مصر، د.ط، 1995م.

10. اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة مادة اللغة العربية، **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط، 2005 م.

11.اللجنة الوطنية للمناهج. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، **مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، جانفي 2008م.

12.اللجنة الوطنية للمناهج. مديرية التعليم الثانوي، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2008م.

13.اللجنة الوطنية للمناهج، **الاطار العام للوثيقة المرافقة للتعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، 2016م.

14.اللجنة الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، مارس 2009م.

15.محمد أبو الرب، **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي**، دار وائل للنشر، عمان. الأردن، ط: 1، 2005م.

16.محمد صالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، الدار الهدى، الجزائر، د.ط، 2002 م.

17.محمود اسماعيل صيني.إسحاق محمد أمين، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، الناشر: عمادة شؤون المكتبات، الرياض. المملكة العربية السعودية، د.ط، 1982م.

18.ملحقة سعيدة الجهوية، **المعجم التربوي**، إثراء: فريدة شنان. مصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2009 م

19. يوسف محمد قطامي، **نظريات التعلم والتعليم**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن،ط:01، 2005م.

ب) المراجع:

20.إبراهيم خليل، **في اللسانيات و نحو النص**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.الأردن، ط: 1، 2007م.

21. إبراهيم هياق، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر. أساتذة متوسطة: أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا**، إشراف: علي بوعناقة،

مذكرة لنيل الماجستير في علم الاجتماع، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، الموسم الجامعي:2010م-2011م.

22.أبو بكر الصادق سعد الله. كمال خلفي. مصطفى هواري، **الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، السنة الثانية ثانوي: لشعبتي : آداب وفلسفة. اللغات الأجنبية، إشراف: أبو بكر الصادق سعد الله، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2009م.

23.أبو بكر الصادق سعد الله.مصطفى هواري، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية ثانوي للشعب العلمية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2009م.

24.أحمد المتوكل، **اللسانيات الوظيفية. مدخل نظري**، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت .لبنان، ط:02، 2010م.

25. أحمد أولاد سعد، **علماء مسجد خالد بن الوليد بمدينة غرداية ودورهم الريادي في العلم والوطنية**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المركز الجامعي بغرداية، غرداية. الجزائر، ع:09، جوان 2009م.

26. أحمد بن داود، **المقاومة الثقافية للاستعمار الفرنسي في كل من الجزائر والمغرب من خلال التعليم**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في التاريخ الحديث والمعاصر، قسم التاريخ وعلم الآثار، كلية العلوم الانسانية والحضارة الإسلامية، جامعة أحمد بن بلة وهران01، الجزائر، الموسم الجامعي:2016م-2017م.

27.أحمد علي الفنيش، **التربية الإستقصائية.أصولها النظرية وتطبيقاتها العملية**، الهيئة القومية للبحث العالمي، طرابلس .ليبيا،ط:02، 1992م.

28.أحمد فاضل السامرائي، **الصرف العربي أحكام ومعاني.كتاب منهجي يجمع بين الأحكام الصرفية ومعاني الأبنية**، دار ابن كثير، بيروت لبنان، ط: 01، 2013م.

29.أحمد مختار عمر، **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين**، عالم الكتب، مصر، ط: 03، 1993م.

30. اسماعيل سيبوكر، **اللغة العربية بين الذاتية والعولمة**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع:20، جوان 2014م.

31.إكزافيي روجيريس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، تق: بوبكر بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونسك ولإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، 2006م.

32.أندري مارتيني، مبادئ الألسنية عامة، تر: ريمون رزق الله، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.لبنان، ط:01، 1990م.

33.بكار امحمد، **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة.الجزائر، الموسم الجامعي: 2006-2007م.

34. بلحسين رحوى عباسية، **النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي. دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية لبعض ولايات الغرب الجزائري**، رسالة لنيل الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة السانيا، وهران.الجزائر، الموسم الجامعي:2011م-2012م.

35.بوطالبي بن جدو، **محاضرات في مادة النظريات التربوية**، السنة الثانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. فرع علوم وتقنيات النشاطات الرياضية والبدنية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 02 . الجزائر، د.ط، 2015-2016م.

36.جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم.ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت .لبنان، ط: 1، 1997م، ج: 6.

37.جوديت قرين، **التفكير واللغة**، تر: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية، مصر، د.ط، 1992م.

38.حافظ اسماعيلي علوي، **التداوليا علم استعمال اللغة**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد.الأردن، ط: 02، 2014م.

39. حسان جيلاني . لوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع:09، 2014م.

40. حسين شلوف. أحمد تليلاي. محمد القروي، **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، السنة الأولى جذع مشترك آداب، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2006م.

41. حسين شلوف. محفوظ كحوال.محمد خيط، **المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة**، إشراف: حسين شلوف، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية، د.ط، 2009م.

42. حسينة احميد، **تقييم مستوى التحكم لدي معلمي التعليم الابتدائي للوضعيات البيداغوجية المنتظمة في مناهج الإصلاح**، رسالة دكتوراه في تخصص علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين-سطيف 02، الجزائر، 2016م-2017م.

43. حنان عواريب.عبد المجيد عيساني، **الأسس الاجتماعية لتعليمية اللغة في ضوء علم اللغة الحديث**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.الجزائر، ع: 20، 2014 م.

44. حنيفي ناصر. مختار لزعر، **اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2009م.

45. خالد بسندي، **مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية**، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، جامعة مؤتة.الكرك. الأردن، المجلد:05، ع:02، 2009م.

46. خولة طالب الإبراهيمي، **مبادئ في اللسانيات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، 2000م.

47. دراجي سعيدي. سليمان بوزيان. نجاة بوزيان. مدني شحامي، **دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)**، إشراف: الشريف مريبيعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، د.ت.

48. دراجي سعيدي.سليمان يورنان.نجاة بوزيان.مدني شحامي.الشريف مريبيعي، **اللغة العربية وآدابها** للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعب العلمية، إشراف: الشريف مريبيعي، إشراف: الشريف مريبيعي، وزارة التربية الوطنية، د.ط، 2009م.

49. رومان جاكبسون، **قضايا شعرية**، تر: محمد على. مبارك حنوز، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء الرباط،ط:1988،01م.

50. سعاد بوضياف. لبوخ بوجملين، **أثر الهوية اللغوية في تطور اللغة العربية**، مجلة الاثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع:25، جوان 2016 م.

51. سعاد عباسي: **التواصل اللغوي في التعليم الثانوي: مقاربة تحليلية لنتائج دراسة اللغة العربية بالكفاءات "السنة الثالثة نموذجا"**، أطروحة دكتوراه، بإشراف: عمر ديدوح، جامعة أبي بكر بلقايد .تلمسان، الموسم الجامعي: 2017م-2018 م.

52. سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، مر: إبراهيم قلاتي، دار الهدى، عين مليلة. الجزائر،ج:1. 2، د.ط، 2010م.

53. سعدية سي محمد، **مطبوعة دروس في مقياس التعليمية "الديداكتيك"** لفائدة طلبة الثانية ماستر علم النفس المدرسي، قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة آكلي محند أولحاج، جامعة البويرة، السنة الدراسية: 2016م-2017م، الموقع الرسمي للجامعة: www.univ-bouira.dz.plugins.includes.

54. سمية جلايلي، **اللسانيات التطبيقية : مفهومها ومجالاتها**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر، ع: 29، ديسمبر 2017م.

55.سمير شريف استيتية، **اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط: 01، 2005م.

56.سناء عيسى الداغستاني، **علم النفس الاجتماعي. نظريات ودراسات**، دار الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، د.ط، 2017م.

57.شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، تر: قاسم مقداد.محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات المطبعية، دمشق.سوريا، د.ط، د.ت.

58. شرقي حليمة.بوساحة نجاة، **بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، 2011م.

59.الشريف مريبيعي. دراجي سعيدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، **اللغة العربية وآدابها**، السنة الثالثة ثانوي أدبي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د.ط، 2009م.

60.الشريف مريبيعي. رشيدة آيت عبد السلام. مصباح بومصباح. هاشمي عمر، **اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، مارس 2006م

61. شمس الجميل أيوب، **مصطلح نمط اللغة وأهميته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر، ع: 10، 2011م.

62. صالح عياد الحجوري. محمد إبراهيم الجراح، **إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيةACTFL دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع:25، جوان 2016م.

63.صالح ناصر الشويرخ، **قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية**، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض. المملكة السعودية، ط: 01، 2017م.

64.عبد الجليل مرتاض، **الفسيح في ميلاد اللسانيات العربية**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2008م.

65.عبد الرحمان الحاج صالح، **بحوث ودراسات في علوم اللسان**، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، 2002م.

66.عبد الرحمان بن خلدون، **المقدمة**، دار النهضة، مصر، د.ط، 2006م.

67. عبد الرحمن الحاج صالح، **إعادة الاعتبار للغة العربية في المجتمع العربي**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد: 11، ع:01، 2011م.

68. عبد الرحمن الحاج صالح، **الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية بجامعة الجزائر**، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة السورية، سوريا، ع:27، آب 1984م.

69. عبد الرحمن الحاج صالح، **اللغة العربية : طرق تكييفها ومناهج تعليمها**، مجلة الأصالة، وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، مطبعة البعث. قسنطينة.الجزائر، ع:01، 1971م.

70.عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**، موفم للنشر، د.ت، د.ط، الجزائر، ج: 01.

71. عبد القادر بقادر. عز الدين صحراوي، **واقع اللغة العربة بين الاستعمال والإهمال**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر،ع: 29، 2017م.

72. عبد الكريم بن أحمد، **تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام "مقاربة نصية"**، أطروحة دكتوراه، بإشراف: نواري سعودي، جامعة لمين دباغين سطيف02، الموسم الجامعي: 2016م-2017 م.

73. عبد الكريم حيدور عبد المجيد عيساني، **البحث والتطوير في ميدان اللسانيات العربية الواقع والتوقعات**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة .الجزائر، ع: 25، جوان 2016م.

74. عبد الكريم قريشي، **مرتكزات التدريس الجيد**، مجلة الأثر. مجلة الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ع: 05، مارس2006م.

75. عثمان بن جني أبو الفتح. ابن جني، **الخصائص**، تح: علي النجار، نشر الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.مصر، د.ط، 2006م، ج: 01.

76. عزة حسين، **التعليم العربي في الجزائر إبان ثورة التحرير1954-1962**،إشراف: بوصفصاف عبد الكريم، مذكرة لنيل الماجستير في التاريخ الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية والعلوم الإسلامية، قسم العلوم الإنسانية، جامعة أدرار.الجزائر، الموسم الجامعي: 2012م-2013م.

77. عزيز كعواش، **علم اللغة النفسي بين أدبيات اللسانية والدراسات النفسية**، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، مجلة كلية الآداب والعلوم النفسية والاجتماعية، جامعة خيضر. الجزائر، جوان 2010م، ع: 07.

78. عزيز كعواش، **علم اللغة النفسي بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية**، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع: 07، جوان2010م، موقع الجامعة الرسمي: fill.univ.biskra.dz/index.php

79.علي راشد، **مفاهيم ومبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، 1997م.

80. علي عوينات، **التعليمية**، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، خادم الوكيل: www.Maktoobblog.

81.فرديناند دي سوسير، **علم اللغة العام**، تر: يوئيل يوسف عزيز، مر: مالك يوسف المطلبي، دار الآفاق، بغداد .العراق، ط:03، 1985م.

82.فليب برونو، **عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس**، تر: المركز الوطني للوثائق التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ط، 2010 م.

83. كرم معروف شبيب، **مستقبل العربية بين الفصحى والعامية: العربية في خطر**، إشراف: محسن حيدر، حلقة البحث لمادة اللغة العربية، المركز الوطني للمتميزين، وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية، العام الدراسي: 2015م- 2016م.

84. لبوخ بوجملين . شيباني الطيب، **العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، روقلة.الجزائر، ع: 10، 2011م.

85. لجنة البحث العلمي. جمعية التراث، **معجم أعلام الإباضية**، نشر الجمعية الثقافية، القرارة. غرداية، الجزائر، ج:03، د.ط، 1990م.

86. لخضر لكحل، **المقاربة بالكفاءا الجذور والتطبيق**، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، 2011م.

87. ليلى أوزين .حسينة عزاز، **المصطلحات والمفاهيم التعليمية عند عبد الرحمن الحاج صالح**، أعمال الملتقى الوطني: الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، جامعة جيلالي اليابس. سيدي بلعباس– المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس، طبع:دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018م.

88. مجلة **الحياة**، www. alhayat.com/article الموقع الرسمي لمجلة الحياة السعودية.

89.محسن علي عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان. الأردن، ط: 01، 2008م.

90.محمد ابرير. **دليل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي**، مطبعة المعارف، عنابة. الجزائر، د.ط، 2007م.

91.محمد الدريج، **التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات**، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة، ط: 01، 2004م.

92.محمد الغريسي، **اللسانيات وديداكتيك اللغة العربية: تدريس اللغة العربية من منظور توليدي**، دار علم الكتاب الحديث، أربد. الأردن، ط:01، 2019م.

93.محمد خطابي، **لسانيات النص مدخل إلى انسجام النص**، المركز الثقافي، الدار البيضاء. المغرب، ط:02، 2006م.

94.محمد صابر. حسن سيد. يحي عطية. يسرى عفيفي عفيفي. فايز مراد مينا. شحاتة سليمان. محمد حامد فراج، **بناء المناهج وتخطيطها**، دار الفكر، عمان . **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته** الأردن، ط:01، 2006م.

95. محمد صالح حثروبي، **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته**، دار:عين مليلة. الجزائر، د.ت، د.ط.

96.محمد صالح سمك، **فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها** العملية، دار الفكر العربي، د.ط، 1998م.

97. محمد صبري سهير.نور خميمي زين الدين، **نظريات ومبادئ تصميم الوسائط المتعددة في تعليم مفردات اللغة العربية وتعلمها–دراسة تحليلية تقويمية–**، مجلة العلوم الاسلامية، جامعة العلوم ماليزيا، ع: 20، 2017م.

98.محمد عسعوس، **مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو.الجزائر،ط: 02، 2016م.

99. محمود أحمد السيد، **اللغة والتفكير المستنير**، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد:88، الجزء: 04، 2015م، موقع الرسمي لمجمع اللغة العربية بدمشق سوريا، www.arabacademy.gov.sy/ar/page .

100.محمود أحمد نخلة، **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية. مصر، د.ط، 2002م.

101.محمود صنكور، **اللغة الاصطناعية**، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، بغداد. العراق، ع: 47، 2006 م، www.iasj.net/iasj?func=issueTOC

102. محمود عبود.حسيبة شناف مايدة. فتيحة مصطفاوي تواتي. حكيمة عباس شطيبي، **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي** اللغة العربية. التربية الإسلامية. تربية بدنية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، د.ط، 2016م.

103. مدرسة الرضوان الخاصة. الصفحة الرسمية. ar-ar.facebook.com/pg/1417860495111192

104. مديرية التعليم الأساسي، **دليل الأستاذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي**: لمادتي الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 2016م.

105. مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها**. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: آداب وفلسفة. لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، جانفي 2006م.

106. مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها**. السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: الشعب العلمية: علوم تجريبية. رياضيات.تقني رياضي. تسيير واقتصاد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، جانفي 2006م.

107. مديرية التعليم الثانوي العام، **منهاج مادة اللغة العربية وآدابها**، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا)، د.ط، مارس 2005م.

108. المركز الوطني للتجديد والتجريب، **دليل بيداغوجيا الإدماج**، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط. المملكة المغربية، د.ط، د.ت.

109. المركز الوطني للوثائق التربوية، **المنشور49 المؤرخ في 16 فيفري 2008م، المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجدعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ت، ع: 13.

110. مصطفى ناصف، **نظريات التعلم. دراسة مقارنة**، مر: عطية محمود هنا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دار المعرفة، د.ط، د.ت.

111.ملحقة سعيدة الجهوية، **التغذية الراجعة وأثرها على المردود التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي: من قراءات المركز، ج: 01، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2010م.

112.مناع آمنة. يحي بن يحي، **الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات–دراسات لسانية–**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، غرداية .الجزائر، المجلد: 09، ع:01، 2016م.

113.منى العجرمي . هالة حسني بيدس: **تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي من طلبة الكوريين في مركز اللغة العربية للجامعة الأردنية**، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية، المجلد: 42، الملحق: 01، 2015م.

114.الموقع الرسمي **لمعهد عمي السعيد**: www.irwane.oz .

115. ميشال زكريا، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت .لبنان، ط:02، 1982م.

116.نبيل جاد عزمي، **التصميم التعليمي للوسائط المتعددة**، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، سلطنة .عمان، ط: 01، 2005م .

117.نصيرة بوفوس، **الطبيب اللساني وسر علاجه للغة العربية في عصرنا**، أعمال الملتقى الوطني: الجهود اللغوية لدى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، جامعة جيلالي اليابس.سيدي بلعباس– المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس 2018م، طبع: دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2018م.

118. نعوم تشومسكي، **البنى النحوية**، تر:يؤيل يوسف عزيز، مر: مجيد الماشطة، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد . العراق،ط:01، 1987م.

119.نور الدين خالدي، محمد شارف سرير، **التدريس بالأهداف وبيداغوجية** التقويم، مر: محمد بن عيشة. أحمد صرصار، د. دار نشر، معسكر. الجزائر، ط:02، 1995م.

120.هادي نهر، **علم اللغة الاجتماعي عند العرب**، جامعة المستنصرية، بغداد، ط:01، 1989م.

121.هنية عريف. لبوخ بوجملين، **المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل**، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.الجزائر، ع: 23، ديسمبر 2015م.

122.هنية عريف، **اللغة العربية ومناهجها في ظل اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة**، مجلة الأثر، جامعة، قاصدي مرباح ,ورقلة .الجزائر، ع: 29، ديسمبر 2017م.

123. وزارة التربية والتعليم، **اللغة العربية: الإطار العام لمعايير المناهج**، دولة الإمارات العربية، د.ط، 2011م.

124.يحي بن يحي، **تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية وآدابها**، أطروحة دكتوراه، تخصص اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، الموسم الجامعي: 2005م-2006م.

125.يحي محمد. محمد مروش، **عروض نظرية ومسائل في الإحصاء**، دار الشريفة، الجزائر، ط: 01، 1998م.

126.يوسف وسطاني، **اللسانيات العربية في ضوء التراث ومقتضيات التطبيق المنهجي**، مجلة الإشكالات في اللغة والأدب، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي لتمنراست، الجزائر، ع: 09، ماي 2016م.

127.يوكي سوريا دارما، **المقارنة بين علم اللغة التقابلي وتحليل الخطاب**، مجلة عين الذهب، المجلد: 02، ع: 01، أفريل 2015م،
http://WWW.resaerchgate.net/profile/Yoke-Suryadarma

***المراجع الأجنبية:**

128. Ali Akbar Khansir ,Error Analysis and second language Acquisition, Theory and Practice in Language Studies,vol:2.No:5,ACADEMY PUBLISHER. Finland, May 2012.
129. Jack c.Richards .Ritchard Schmidt, Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, ,printed in Malaysia,E:04,D :2010.
130.Jacqueslerot. jean-renéKlein , terminologie grammaticale :essai de clarfication et d'harmonisation,é :A.De Boeck, Bruxelles .Belgium, D :1984.

فهرس الموضوعات

الموضوع **الصفحة**

الملخص.....02

مقدمة.....04

القسم الأول

تمهيـــــــــــد

الفصل الأول خصوصية الدراسة ومصطلحيتها

تمهيد.....14

المبحث الأول: خصوصية الدراسة:.....14

أ- تعليمية اللغات مجال لساني تطبيقي..... 14

ب-المنهج التعليمي التربوي من منظور لساني.....16

ب-1/- مفهوم المنهج في ميدان التربية والتعليم.....17

ب-2/-أسس بنائه ومكوناته.....18

المبحث الثاني : مصطلحية الدراسة:.....22

أ- منهج المقارنة بالكفاءات من منظور لساني تطبيقي:.....23

أ-1/- ضبط حدود المفهوم.....23

أ-2/-نشأة منهج المقاربة بالكفاءات.....25

أ-3/-المرجعيات المعرفية لمنهج المقاربة بالكفاءات.....27

- المرجعية النفسية: نظرية التطور المعرفي.....27

- المرجعية التربوية: النظرية الإنسانية:.....28

- المرجعية اللسانية:.....29

1- المظهر الإبداعي في اللغة وأثره.....31

2- التفريق بين الكفاءة والأداء.....32

3- البنية العميقة والبنية السطحية.....35

- المرجعية الاجتماعية: مفهوم المقاربة التواصلية.....36

أ-4/-الوضعية الإدماجية وأهميتها في منهج المقاربة بالكفاءات:.....38

أ-5/- الفرق بين التعلمات والتعليمات:.....43

- التعلمات:.....44

1- مفهوم الاكتساب.....44

2 - مفهوم التعلم.....45

3- علاقة التعلمات بالمكتسبات..... 46

- التعليمات.....47

ب- منهج تحليل الأخطاء مجال لساني تطبيقي:.....47

ب-1/- مفهوم منهج تحليل الأخطاء. 48

ب-2/- نشأة منهج تحليل الأخطاء.....49

ب-3/- أهمية منهج تحليل الأخطاء.....52

ب-4/-خطوات منهج تحليل الأخطاء.....54

ب-5/- منهج تحليل الأخطاء وظاهرة التحاشي.....58

خلاصة.....59

الفصل الثاني: أصول الدراسة ومرجعياتها:

تمهيد.....61

المبحث الأول: الدراسات السابقة:.....61

أ- من حيث المنهج المتبع في تحليل الأخطاء.....61

ب-من حيث اهتمامها بالطور الثانوي في ظل منهج المقاربة بالكفاءات..... 64

المبحث الثاني : مرجعيات الدراسة:.....66

أ- مراجع المادة النظرية:.....66

ب- مراجع القسم التطبيقي:.....69

خلاصة.....72

القسم الثاني

الدراسة التأصيلية والتأسيسية لمفاهيم الموضوع

الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية وأهمية التوظيف في إطارها

تمهيد.....76

المبحث الأول: تعليمية اللغة العربية في منهج المقاربة بالكفاءات.....76

أ- التعليمية.....71

ب-تعليمية اللغة العربية وعناصر المثلث الديداكتيكي.....81

ب-1/- تعليمية اللغة العربية.....81

ب-2/-أهم المفاهيم المتعلقة بتعليمية اللغة العربية.....82

ب-3/- عناصر المثلث الديداكتيكي.....86

ج- واقع اللغة العربية وتعليمها.....96

المبحث الثاني : تأسيس معرفي لمصطلح التوظيف ولأهميته في تعليمية اللغة.....99

أ- تأسيس معرفي لمصطلح التوظيف وضبط لخصوصيته.....99

أ-1/-مفهوم التوظيف.....99

أ-2/- الفرق بين التوظيف والاستعمال.....103

أ-3/-التوظيف وعلاقته بالتعليميات.....104

أ-4/- علاقة التوظيف بالمكتسبات.....106

ب- أنواع التوظيف وأهميته في مجال تعليمية اللغة العربية:.....107

ب-1/- أنواع التوظيف.....105

ب-2/- أهمية التوظيف في مجال تعليمية اللغة العربية.....108

خلاصة.....110

الفصل الثاني : بناء وضعية نموذجية لمتعلم الطور الثانوي

تمهيد.....113

المبحث الأول: تعريف مجتمع الدراسة وخصوصياته.....113

أ- الطور الثانوي في المدرسة الجزائرية..... 113

ب-ملامح المتعلم في الطور الثانوي في تعليمية اللغة العربية.....115

ج- خصوصية مجتمع الدراسة:.....123

ج-1/- المدرسة العمومية النظامية.....123

ج-2/-المدرسة الحرة (التعليم الحر).....125

ب-3/- المدرسة الخاصة.....126

د- تعداد مجتمع الدراسة.....128

المبحث الثاني : مرجعيات بناء الوضعية الإدماجية ومضمونها.....128

أ- مرجعيات بنائها.....128

ب- الوحدات المختارة ومعايير الاختيار:.....133

ج- الوضعيات الإدماجية المقترحة.....135

خلاصة.....138

القسم الثالث

عرض نتائج البحث الميداني واستثمارها

الفصل الأول: عرض النتائج العامة و تحديد الأخطاء ووصفها

تمهيد.....142

المبحث الأول: عرض وتحليل النتائج العامة:.....142

أ- عرض النتائج العامة..... 142

أ-1/-نسبة مشاركة كل ثانوية في العينة.....142

أ-2/-الاحصائيات المتعلقة بالتعليمات.....143

ب-تحليل النتائج العامة وتفسيرها.....148

ب-1/- بالنسبة للسنة الأولى.....148

ب-2/-بالنسبة للسنة الثانية.....149

ب-3/-بالنسبة للسنة الثالثة.....150

المبحث الثاني: تحديد الأخطاء المتعلقة بالتوظيف ووصفها:.....150

أ-الإحصائيات المتعلقة بكل تعليمة على حدة:.....151

أ-1/- التعليمة النحوية.....152

أ-2/-التعليمة البلاغية.....156

أ-3/-تعليمة النمط.....160

أ-4/-تعليمة توظيف الرمز:.....162

ب- تحديد الأخطاء ووصفها:.....163

ب-1/- تحديد الأخطاء المتعلقة بالتعليمة النحوية ووصفها.....163

ب-2/- تحديد الأخطاء المتعلقة بالتعليمة البلاغية ووصفها.....170

ب-3/- تحديد الأخطاء المتعلقة بتعليمة النص ووصفها.....174

ب-4/- تحديد الأخطاء المتعلقة بتعليمة الرمز ووصفها.....176

خلاصة.....176

الفصل الثاني: تفسير الأخطاء واستثمار المعطيات:

تمهيد.....179

المبحث الأول: تفسير الأخطاء وتصويبها:.....179

أ- ملاحظات عامة.....179

ب-تفسير الأخطاء مع تصويبها.....180

ب-1/- تفسير الأخطاء المتعلقة بالتعليمة النحوية وتصويبها.....180

ب-2/- تفسير الأخطاء المتعلقة بالتعليمة البلاغية وتصويبها.....187

ب-3/- تفسير الأخطاء المتعلقة بتعليمة النص وتصويبها.....190

ب-4/- تفسير الأخطاء المتعلقة بتعليمة الرمز وتصويبها.....191

المبحث الثاني : استثمار المعطيات وتوظيفها:.....192

أ- استنتاج العوائق:.....192

ب- اقتراح الحلول:.....195

خلاصة.....199

خاتمة 200

الملاحق.....206

1-الوحدات المختارة.....207

2-الوضعيات المقترحة.....250

3-نماذج من الانتاج اللغوي للمتعلمين.....254

فهرس المصادر والمراجع:.....265

فهرس الموضوعات.....280