

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية اللغات والآداب

قسم اللغة والأدب العربي

أثر الوضعية الإدماجية في تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثانوي  
دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية الفيلاي بغرداية-السنة الأولى أدبي-

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص: دراسات لسانية تطبيقية.

إشراف:

الدكتور يحيى بوتردين.

إعداد الطالبة:

فاطنة خينش

لجنة المناقشة:

أ.الدكتور : عيسانبي عبد المجيد رئيسا

الدكتور: يحيى صالح بوتردين مشرفا ومقررا

أ.الدكتور : خنور صالح عضوا

الدكتور: بن سعد محمد السعيد عضوا

الدكتور: سالمبي عبد المجيد عضوا

السنة الجامعية: 1433هـ - 1434هـ / 2012م - 2013م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## \*الملخص:

تتلم هذه الدراسة بإبراز أهمية الوضعية الإدماجية- كأهم ميزة لمنهج المقارنة بالكفاءات-، وتحديد مفهوما وأثرها في تعلّم اللغة العربية كما هو متوقع منها، لنرصد بعد ذلك مدى فاعليتها من خلال دراسة وصفية لعينة محددة-الطور الثانوي- وذلك بتطبيق منهج تحليل الأخطاء، في محاولة لربط الأهداف المفترضة نظريا للوضعية الإدماجية مع واقعها، لتتوصل في الأخير إلى ملاحظة أثرها الحقيقي في الواقع، وبالتالي تقييم وضعها واقترح ما يُحسّنه.

## الكلمات المفتاحية:

الوضعية الإدماجية-منهج المقارنة بالكفاءات-تعلّم اللغة-منهج تحليل الأخطاء-الطور الثانوي.

## Le résumé

cette étude montre la nécessité de la situation d'intégration comme le plus important caractéristique de l'approche par compétence et précise sa signification et sa marque dans l'apprentissage de la langue arabe, comme cela est prévu, pour distinguer, son efficacité à partir de l'étude d'un échantillon précis (1ère année secondaire tronc commun lettres) par l'application de l'analyse des erreurs pour relier les objectifs visés à la situation d'intégration avec sa réalité pour arriver à la fin à observer sa signification réelle dans la réalité vécue pour évaluer sa situation et proposer ce qui le rend meilleur .

## **Mots clés :**

la situation d'intégration - l'approche par compétence - l'apprentissage de la langue - l'analyse des erreurs-le cycle secondaire .

## **Summary :**

This study focus on showing the importance of the integrale state as a most important factor in "competency based aproach and identify its real definition and its traces of learning" Arabic" as expected from it, to see then in what extent effective it is, through a descriptive study of a particular group or type -First year Secondary phase - by implementing the errors analytic aproach, as an attempt to join theoretical hypothetical objectives for the integral situation with its reality effect, to reach an end to remark its real effect in fact in order to evaluate its situation and suggest what improve it.

## **Key words:**

Integrale situation – Competency based aproach -Learning language - Error analysis aproach -Secondary phase.

فهرس الموضوعات :

| الصفحة: | المحتويات:                                       |
|---------|--|
| ز       | مقدمة  |
| 12      | الفصل الأول: - الدراسة النظرية:                  |
| 13      | المبحث الأول: مصطلحية الدراسة:                   |
| 14      | 1-منهج المقاربة بالكفاءات.                       |
| 14      | - مفهوم المنهج                                   |
| 15      | -منهج المقاربة بالكفاءات                         |
| 15      | أ-منهج التدريس بالأهداف                          |
| 17      | ب-نقد منهج التدريس بالأهداف                      |
| 20      | ج-مفهوم منهج المقاربة بالكفاءات                  |
| 22      | د-الأسس والمنطلقات:                              |
| 22      | د/1-المنطلق النفسي.                              |
| 24      | د/2-المنطلق التربوي.                             |
| 24      | د/3-المنطلق اللساني.                             |
| 26      | هـ-أهم المفاهيم في منهج المقاربة بالكفاءات       |
| 30      | -دواعي اختيار منهج المقاربة بالكفاءات في الجزائر |
| 33      | 2-الوضعية الإدماجية:                             |
| 33      | -مفهوم الوضعية الإدماجية                         |
| 35      | -خصائصها   |
| 35      | -مكوناتها  |
| 36      | -الفرق بين الوضعية الإدماجية والتعبير الكتابي.   |
| 42      | 3-منهج تحليل الأخطاء:                            |
| 42      | -مفهوم منهج تحليل الأخطاء                        |

|    |   |
|----|---|
| 46 | - مراحل منهج تحليل الأخطاء                    |
| 48 | -النقد الموجه لمنهج تحليل الأخطاء             |
| 49 | المبحث الثاني: منهجية الدراسة:                |
| 49 | 1-وصف العينة:.                                |
| 49 | -الطور الثانوي في منظومة التربية الجزائرية.   |
| 53 | -مجتمع الدراسة.                               |
| 53 | 2-مرجعية الدراسة:                             |
| 53 | -الكتاب المدرسي.                              |
| 57 | -منهج تحليل الأخطاء.                          |
| 57 | - منهج الإحصاء.                               |
| 57 | 3- منهج الدراسة:                              |
| 57 | -أسس بناء الوضعية الإدماجية وتعليماتها.       |
| 58 | -نص الوضعية الإدماجية.                        |
| 59 | -طريقة العمل.                                 |
| 61 | خلاصة:  |
| 63 | الفصل الثاني: - الدراسة التطبيقية:            |
| 64 | المبحث الأول: عرض النتائج وتحليل المعطيات     |
| 65 | -الإحصائيات والنتائج:                         |
| 67 | -تحديد الأخطاء ووصفها:                        |
| 77 | -تفسير الأخطاء وتصويبها                       |
| 92 | المبحث الثاني: استنتاج العوائق واقتراح الحلول |
| 92 | -استنتاج العوائق.                             |
| 95 | -اقتراح الحلول.                               |

|     |                         |
|-----|-------------------------|
| 99  | خلاصة.                  |
| 101 | خاتمة.                  |
| 105 | الملاحق.                |
| 120 | قائمة المصادر والمراجع. |

فقرت

## مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين شفيعنا يوم الدين  
محمد الهادي الأمين، أما بعد:

مما لا شك فيه أنّ مناهج تدريس المواد اللغوية، لا بد أن تُبنى على نتائج الدراسات اللسانية التطبيقية لما تُقدمه من حقائق علمية وعملية حول مقارنة الظاهرة اللغوية في إطار تعليمية اللغات. ولكن هذا المبدأ لا يعني في أي حال من الأحوال إهمال أي عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلمية، سواء المعلم أم المتعلم، بل إنّ التركيز على المتعلم يعتبر أمراً لا بد منه لأنّه المستهدف في هذه العملية كلها.

ولقد لفت انتباهي هذا الأمر، خاصة وأنّ الإصلاح الذي طال نظامنا التربوي بُني على هذا التوجّه، بحيث تمّ تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات بكل ما يميّزه من الاختلافات عن منهج التدريس بالأهداف، ومن هنا كان عنوان المذكرة: "أثر الوضعية الإدماجية في تحصيل اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثانوي (دراسة لأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية الفيلاي بغرداية -السنة الأولى أدبي-)"، إذ لا يخفى على أحد في ميدان التعليم أنّ الوضعية الإدماجية لكل وحدة تعليمية تعتبر إنتاجاً لغوياً يعكس جميع الجوانب المتعلقة بالوحدة المدروسة معجمياً ونحوياً وبلاغياً ودلالياً وتداولياً، ولعلّ هذا السبب الرئيس هو الذي يجعل الوضعية مؤشراً على مدى التمكّن في اللغة وإنتاجها، ودراسة هذا الموضوع من خلال تطبيق منهج تحليل الأخطاء على عينة مختارة ومحددة، يجعلنا نلقي الضوء على مستوى تعلّم اللغة العربية وتحصيلها في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي (الفرع الأدبي).

بما أنّ الوضعية الإدماجية قد ارتبطت بالتجربة الجديدة في النظام التربوي الجزائري قائمة على منهج المقاربة بالكفاءات، فإنّ الدراسات السابقة التي مسّت الإنتاج اللغوي للمتعلّم قد ركزت على التعبير الكتابي مثل: دراسة محمد لطفي محمد جاد بعنوان: علاج بعض الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي الحر لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1992م، وقد أوردنا هذه الدراسة -على الرغم من أنّها لا تخصّ نظام التعليم الجزائري- لأنّها تتناول التعبير الكتابي بشكل خاص باعتبارها إنتاجاً لغوياً محدد المفهوم، كما أنّ هناك بعض الدراسات التي درست الإنتاج اللغوي للتلاميذ دون تسمية



لنشاط اللغوي، منها دراسة: ساكر مسعودة بعنوان: الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة الثانية ثانوي دراسة وصفية تحليلية، إشراف الدكتور رابح بومعزة، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2008م. وعليه فإنّ تناول الوضعية الإدماجية بالدراسة والبحث يُعدُّ موضوعاً جديداً فيما نحسب.

### -أسباب اختيار الموضوع:

إنّ أهم سبب جعلني أختار هذا الموضوع هو أنّ الوضعية الإدماجية مؤشر هام لمعرفة مدى تمكّن المتعلّم من اللغة وبالتالي فإنّ دراستها أولوية لا بد منها، إلى جانب عدة أسباب أخرى نوجزها فيما يأتي:

- تبرم المتعلّمين من الوضعية الإدماجية، واعتبارها مجرد تعبير كتابي، وعدم إدراكهم لدورها الهام في تقويم استعمالهم للغة الهدف.
- دعوة بعض الأساتذة إلى التحلي عنها في الاختبارات الفصلية، على الرغم من أنّ إيرادها في الاختبار يُسهم وبشكل كبير في تثمينها، وزيادة اهتمام المتعلّم بها.
- تعتبر الوضعية الإدماجية من أهم الأنشطة التي تركز خاصية الإدماج، والذي يحسن الكفاءات التعليمية لدى المتعلّمين.
- كون العينة المختارة من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي لهذا الموسم الدراسي (2012م-2013م)، وهم أول الدفعة الأولى التي واكبت الإصلاح التربوي الجديد، منذ المرحلة الابتدائية، أي منذ دخولهم للمدرسة في موسم (2003م-2004م).
- محاولة لتقييم الوضعية الإدماجية، في إطار نقد نظام الإصلاح، خاصة مع الضجة الإعلامية التي صاحبت بداية تطبيق النظام في مستوى المدارس، عند عامة الناس (أولياء المتعلّمين)، وعند خاصتهم (القائمين على الفعل التربوي).

### -الإشكالية (أسئلة البحث) والفرضيات:

ولتحديد مسار الدراسة وتحقيق الهدف المرجو منها والمتمثل في اختبار حقيقة تأثير الوضعية الإدماجية في التحصيل اللغوي، فإنّ إشكالية البحث تقوم على السؤال الأساس الآتي: إلى أي مدى يمكن للوضعية الإدماجية أن تؤثر في التحصيل اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى -الفرع

أدبي - ثانوي؟، وللإجابة عن هذا التساؤل الجوهري، فإنّه من الضروري طرح أسئلة جزئية أخرى أهمها:

➤ كيف يتم تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات في تعلّم اللغة العربية وتعليمها باعتبارها- اللغة العربية- مادة دراسية؟

➤ ما الذي يُميز ملامح المتعلّم في الطور الثانوي فيما يخص الجانب اللغوي المعرفي؟

➤ هل هناك فرق بين الوضعية الإدماجية والتعبير الكتابي أو لا؟

➤ كيف تؤثر الوضعية الإدماجية في التحصيل اللغوي؟ وكيف تكون مؤشرا على تحسّنه؟

➤ كيف يمكن الاستفادة من منهج تحليل الأخطاء في دراسة ثمار الوضعية الإدماجية؟

ووفقا لهذه الأسئلة فقد وضعنا الفرضيات التالية:

➤ تعتبر النظريات اللسانية الحديثة من أهم المنطلقات التي بُني عليها منهج المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغات، خاصة وأنّ هذا المنهج يركز على تفعيل قدرات المتعلّم اللغوية وعلى استعماله للغة الهدف حسب حاجته وبشكل سليم نحويا ودلاليا.

➤ يتميّز المتعلّم في الطور الثانوي بخصائص معرفية وقدرات لغوية تعكس نضجه الفكري.

➤ بما أنّ الوضعية الإدماجية تُعتبر من أهم مميزات منهج المقاربة بالكفاءات، فلاشك أنّها

تختلف اختلافا بيّنا عن التعبير الكتابي.

➤ لقد تمّ بناء الوضعية الإدماجية لتُوجد موقفا تداوليا لاستعمال اللغة الهدف من قبل

المتعلّم، لتكون بذلك مؤشرا على كفاءته اللغوية في الوقت ذاته.

➤ يمكن دراسة الوضعية الإدماجية بتطبيق منهج تحليل الأخطاء، لأنّ هذا المنهج يهتم

بالإنتاج اللغوي الفعلي للمتعلّم.

### -منهج المتبع:

من الضروري لمثل هذه الدراسات التي تقوم على جانبيين أحدهما نظري والثاني تطبيقي، أن تكون لها خلفية نظرية تتمثل في مبادئ اللسانيات التطبيقية، والنظرية العقلية في تعلّم اللغة لجون بياجى بصفة خاصة لارتباطها بمنهج المقاربة بالكفاءات، ليس باعتباره منهجا بيداغوجيا للمواد التعليمية ككل فحسب، بل في علاقته بتعليمية اللغات بشكل عام، وباللغة العربية بشكل خاص، كما تعتمد الدراسة التطبيقية على منهج تحليل الأخطاء القائم على عدة وسائل

إجرائية كالوصف، والإحصاء، والتحليل والاستنتاج وذلك في التعامل مع الإنتاج اللغوي للعينة المختارة.

### -الخطوة:

وقد تمّ بناء المذكرة على فصلين، سبقا بمقدمة جاء الفصل الأول بعنوان: الدراسة النظرية والذي ضمّ تمهيدا ومبحثين وخلاصة، أولهما بعنوان: مصطلحية الدراسة، وقد تمّ فيه تعريف منهج المقاربة بالكفاءات مع رصد منطلقاته، والفروق بينه وبين منهج التدريس بالأهداف، كما تمّ تحديد مفهوم الوضعية الإدماجية للتفريق بينها وبين التعبير الكتابي، وكان منهج تحليل الأخطاء الخطوة التالية، إذ تمّ تحديد مفهومه، وخطواته ونقده. أما المبحث الثاني فبعنوان: منهجية الدراسة، والذي تمّ التركيز فيه على وصف العينة، والتعريف بالطور الثانوي وخصائصه، وكذا الثانوية التي يدرس فيها هؤلاء المتعلّمون، وذلك لتحديد كيفية التعامل مع هذه العينة أثناء الدراسة التطبيقية انطلاقا مما يميزها، وتلا هذا العنصر منهجية الدراسة، الذي تمّ فيه تحديد أدوات العمل والخطوات التي اعتمدت في البحث، لنختم هذا الفصل بخلاصة جمعت أهم النقاط المتوصل إليها. ويبدأ الفصل الثاني المعنون بالدراسة التطبيقية، بتمهيد يتلوه المبحث الأول الذي ضمّ نتائج تطبيق منهج تحليل الأخطاء، بينما المبحث الثاني خُصص لاستنتاج العوائق التي تحول دون تفعيل الوضعية الإدماجية، واقتراح الحلول المناسبة لتجاوز هذه العوائق، وخُتم الفصل التطبيقي بخلاصة ضمت النتائج المحصل عليها، وتلا هذا الفصل التطبيقي خاتمة جمعت أغلب النقاط الهامة التي أسفر عنها هذا البحث.

### -المراجع المعتمدة ومدى استغلالها:

وما كان لهذه المذكرة أن تكتمل لولا مجموعة من المصادر والمراجع التي كانت عوننا وسندا معرفيا هاما، على رأسها تلك التي اهتمت بمنهج المقاربة بالكفاءات، مثل كتاب: "المدخل إلى التدريس بالكفاءات" لصاحبه محمد صالح حثروبي، ويتميز هذا الكتاب برصد نقاط الاختلاف بين المناهج التعليمية المختلفة، مما يتيح للدارس الوقوف على أهم النقاط المميزة لمنهج المقاربة بالكفاءات وبشكل واضح، تليه مختلف المؤلفات التي تناولت الجانب التعليمي والتعلمي للغة العربية في ظل هذا المنهج، خاصة تلك الكتيبات الصادرة عن لوزارة التربية والتعليم، التي اهتمت بالطابع المعرفي والتعليمي ذلك أنّها موجّهة للمعلّم، وهذا أسهم كثيرا في فهم كيفية

تطبيق منهج المقاربة بالكفاءات في العملية التعلّمية والتعليمية في الطور الثانوي، كما استفدنا من كتاب: "أسس تعلّم اللغة وتعليمها"، لصاحبه دوغلاس براون، الذي جمع فيه أهم نظريات تعلّم اللغة مع ما أفرزته من طرائق تعليمية وتعلّمية، أما من الناحية التطبيقية فقد كان كتاب: "الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي" لصاحبه محمد أبو الرب، من أهم المصادر المستعملة، إذ بيّن فيه أهمية الخطأ في تعليمية اللغة ومختلف المناهج التي اهتمت بدراسته، وقد اهتم بمنهج تحليل الأخطاء بشكل خاص، إذ أورد في الفصل الأخير دراسة تطبيقية بعنوان: "تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك"، وهذا ساعدنا كثيرا في الجانب التطبيقي.

### - الصعوبات:

ليس طلب المعرفة سهلا يسيرا، ذلك أنّ هناك مشطبات تعترض سبيل طالبها مهما كانت مؤهلاته، ولعل أهم ما عانىنا في هذا البحث يتجسّد في النقاط التالية:

- 1- خصوصية الموضوع وجدّته، خاصة مع عدم توفر دراسة مشاهجة.
- 2- تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد، فمثلا وجدنا أكثر من مصطلح لمفهوم منهج المقاربة بالكفاءات، ومنها: منهج التدريس بالكفاءات، منهج بيداغوجية الكفاءات، نموذج التدريس بالكفاءات.

3- صعوبة تطبيق منهج تحليل الأخطاء وتكييفه ليتناسب مع خصائص الوضعية الإدماجية بتوسيع دائرة الدراسة إلى الأخطاء غير النحوية.

وفي الأخير أتقدم بأسمى عبارات التقدير والاحترام وأعطر التحيات للمشرف الدكتور يحي صالح بوتردين، الذي تفضّل بتوجيهي إلى اختيار الموضوع والإشراف عليه وتبعه في مختلف مراحل، حيث منحني من وقته وخبرته العلمية والعملية الكثير، إذ لولاه ما كان لي أن أصل إلى إتمام هذه الدراسة. فأسأل الله له القبول ولي التوفيق والسداد. على أنّي لا أدعي لهذه الدراسة الكمال، ذلك أنّها لا تُعتبر إلا حلقة في سلسلة دراسات أخرى كُرسَت لنقد هذا الإصلاح التربوي الجديد، كما أدعو الله أن يفيد كل زملائي المعلمين الذين يسعون لتحسين أدائهم وتكييفه مع هذا الإصلاح.

غرداية في: 31 ماي 2013 م .

الطالبة: فاطنة خينش.

E-mail: fkheinech@yahoo.fr

الفصل الأول:

# الدراسة النظرية

المبحث الأول: مصطلح الدراسة

المبحث الثاني: منهجية الدراسة

## الفصل الأول: الدراسة النظرية:

قد يُنظر إلى البحوث التي تتناول الفعل التعليمي التعلّمي على أنّها ذات طبيعة تربوية نفسية محضّة، ولكن هذا الحكم حكم عام، يمكن دحضه إذا تعلّق الأمر بما يسميه عبد الرحمن الحاج صالح ب: علم التدريس الخاص باللغات وظواهر اكتساب اللغة، فهو يرى أن البحث في منهجية تعليم اللغات *méthodologie de l'enseignement de langue* - على الرغم من كونه ميدانا بحثيا قائما بنفسه - هو في الواقع مكملّ للسانيات التطبيقية، مما يجعل البحث اللساني بشكل عام أحد أهم الأسس في هذا الميدان<sup>(1)</sup>.

وتجدر الإشارة إلى أنّ تشومسكي يعتبر أول عالم لساني ربط بين البحث اللساني والنفسي بشكل صريح، وبذلك «استطاع أن ينقل البحث اللغوي من الاقتصار على الوصف والتحليل دون تفسير، إلى محاولة تفسير الظواهر والتفرقة بين القدرة والأداء. واهتم أتباع هذا الاتجاه بدراسة العقل البشري ودوره في العملية اللغوية لمحاولة تفسير الظواهر اللغوية»<sup>(2)</sup> وبهذا نستنتج أنّ وضع أيّة منهجية لتعليم وتعلّم اللغات لا تنطلق من علوم التربية وعلم النفس فحسب، بل يجب أن يُؤخذ البحث اللساني بعين الاعتبار كمنطلق لا بد منه لمعرفة طبيعة المادة التي يتم تدريسها.

## المبحث الأول: مصطلحية الدراسة:

يعتبر المتعلّم أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية التعلّمية، وهذا بالضبط ما تركز عليه المناهج التربوية الحديثة، ذلك أنّه المستهدف لتفعيل قدراته وتحسين فاعليته مع باقي عناصر العملية التعليمية التعلّمية بمختلف حيثياتها وعناصرها، وسواء تحدثنا عن منهج المقاربة بالكفاءات أو الوضعية الإدماجية أو منهج تحليل الأخطاء، فإنّ المتعلّم يبقى هو الرابط الأساسي والمحوري بين عناصر هذا المبحث الثلاث.

(1) - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، د.ت، د.ط، الجزائر، ج: 1، ص: 192.

(2) - عزيز كعواش، علم اللغة النفسي بين أدبيات اللسانية والدراسات النفسية، مجلة كلية الآداب والعلوم النفسية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر. الجزائر، ت: جوان 2010م، ع: 07، ص: 21.

## أولاً: منهج المقاربة بالكفاءات:

### - مفهوم المنهج:

المنهج في اللغة من: نَحَج، يَنْهَج، نَحَجًا وَمَنْهَجًا أي مسلكا وطريقا، يقول ابن منظور: «طريق نَحَج: بَيِّنٌ واضح، وهو النهج [...] وَمَنْهَجُ الطريق: وَضَحُه والمنهاج: كالمنهج وفي التنزيل: لكل جعلنا منكم شرعة منهاجا [...] وَمَنْهَجُ الطريق: أَبْتَنَتْه وَأَوْضَحْتَه: يقال: اعمل على ما نَحَجْتَ لَكَ»<sup>(1)</sup>.

وفي الاصطلاح يوجد مفهومان للمنهج، تقليدي وحديث:

أ- مفهوم المنهج في الاصطلاح التقليدي: المنهج هو المقرر الدراسي syllabus<sup>(2)</sup>، أي مجموع المواد التي يدرسها المتعلم خلال السنة الدراسية من حيث الدروس وعددها وتسلسلها، أو كما يقول علي راشد بأن المنهج «هو مجموعة من المواد الدراسية المقررة في صف من صفوف المدرسة»<sup>(3)</sup>. وهذا مفهوم ضيق وقاصر انتشر للأسف لدى أغلب المعلمين والمربين<sup>(4)</sup>. وذلك أنه لا يحوي على أية تفاصيل حول الفعل التعليمي والتعليمي بشكل عام أو خاص.

ب- مفهوم المنهج في الاصطلاح الحديث: اختلف مفهوم المنهج حديثا عن المفهوم القديم، فالمنهج حديثا «هو كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل، نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان»<sup>(5)</sup>، وتصبح بالتالي المقررات الدراسية جزءا من المنهج بمفهومه الحديث، إذ أنّ المنهج هو<sup>(6)</sup>: الأهداف التربوية، المقررات الدراسية، الكتب والمراجع، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المختلفة الصفية واللاصفية، أساليب التقويم من اختبارات وامتحانات، الإدارة المدرسية، المخبر، المرافق التعليمية والملاعب... وغيرها، وبالتالي فإنّ كل ما يسهم في بناء المتعلم يعتبر جزءا من المنهج، وهذا المفهوم أكثر شمولاً وأوسع نطاقاً من المفهوم السابق، وبالتالي فهو المفهوم الذي نرتضيه ونعتمده في هذه الدراسة.

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

(2)- ينظر: علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، مصر، د. ط، ت: 1993م، ص: 41.

(3)- المرجع نفسه والصفحة.

(4)- ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

(5)- المرجع نفسه، ص: 47.

(6)- المرجع نفسه والصفحة.

## - منهج المقاربة بالكفاءات:

لكي يتمّ توضيح منهج المقاربة بالكفاءات وضبط مفهومه لابد من الرجوع إلى منهج التدريس بالأهداف الذي سبقه تاريخيا من حيث تطبيقه في نظام التعليم، ذلك أنّه في حقيقة الأمر يعتبر منطلقا له، وهذا ما يراه دوغلاس براون في قوله: «مع كل منهج جديد يُهجر المنهج القديم، ولكنه يأخذ في الوقت نفسه من المنهج القديم جوانبه الإيجابية»<sup>(1)</sup>، وبالتالي فمن الضروري أن يتمّ ضبط مفهوم منهج التدريس بالأهداف أولا.

### أ- منهج التدريس بالأهداف:

إنّ هذا المنهج يعتمد على عنصر "l'enseignement"<sup>(2)</sup>، باعتباره أساس الفعل التعليمي التعلّمي، والتدريس هو ما يقوم به المعلّم وليس ما يقوم به المتعلّم، وبذلك فإنّ إعداد المعلّم للدرس والتخطيط له قبل الحصة يعتبر هو أيضا جزءا أساسيا وهاما من التدريس، وإن كان يحدث خارج حجرة الدرس، فالتدريس كما يقول علي راشد هو: «نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلّم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلّما ومتعلّما ومنهجيا دراسيا، وهذه العناصر ذات خاصية دينامية، كما أنّه يتضمن نشاطا لغويا هو وسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة، والغاية من هذا النظام اكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة»<sup>(3)</sup>، وبالتالي فإنّ المعلّم هو صاحب المعرفة والمسيطر هنا، فهو الذي يُكسب المتعلّم المعرفة، مع الإشارة إلى أنّ المنهج الدراسي هنا المقصود به المادة الدراسية (المحتوى)، بل الأكثر من ذلك إنّ المعلّم هنا مسؤول حتى عن بناء الميول لمن يعلّم. وبعد تحديد مفهوم التدريس، يمكننا أن نضبط مفهوم منهج التدريس بالأهداف بشكل أوضح، إذ أنّه: «مجموعة إجراءات وخطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلّم والتعليم»<sup>(4)</sup>.

(1) - دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت. لبنان، د.ط، ت:

1994، ص: 33.

(2) - **lexique pédagogique français arabe**, centre national de documentation Pédagogique, Alger, 2007,p :27

(3) - علي راشد، م س، ص: 67.

(4) - بكار احمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة. الجزائر، الموسم الجامعي: 2006م-2007م، ص: 07.



وهذا التعريف يشير إلى العناصر التي تكوّن في مجموعها المنهج بمفهومه الحديث، والمتمثلة في: الأهداف البيداغوجية، والإجراءات والخطوات التي تمثل في مجموعها الفعل التعليمي: اختيار المحتوى، تنظيمه، طرائق تقديمه وتعليمه، الوسائل التعليمية، والتقييم<sup>(1)</sup>.

1-الأهداف البيداغوجية<sup>(2)</sup>: الهدف وهو الغاية، وتنقسم الأهداف إلى عامة وخاصة، أما العامة فهي مشتقة من الأهداف القومية للأمة. ومن الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في الجزائر: «إشعار التلاميذ بأهمية اللغة العربية باعتبارها عنصرا هاما من عناصر شخصية المواطن ومقوما أصيلا من مقوماته»<sup>(3)</sup>. أما الخاصة فهي التي تتحقق بتدريس اللغة نفسها وما يترتب عن تدريسها من قدرات لغوية كما أنّها هي تخص مرحلة تعليمية معينة<sup>(4)</sup> ففي المرحلة التعليمية الإعدادية مثلا من الأهداف الخاصة «القدرة على المحادثة والكتابة بلغة سليمة»<sup>(5)</sup>، ونلاحظ هنا أنّ الفرق بين الهدف العام والخاص يتمثل في كون الأول هدفا لتعليم اللغة العربية يتمّ السعي لتحقيقه من خلال كل المراحل التعليمية، أما الهدف الخاص فهو ما يجب تحقيقه في مرحلة معينة.

2-الإجراءات والخطوات: وهنا من الضروري أن نفصل بين الإجراءات والخطوات، فالإجراءات جزء هام من المنهج ولكنها تتعلّق بما هو خارج قاعة الدرس، بينما الخطوات هي ما يتعلّق بالفعل التعليمي بشكل مباشر وهذا ما سيتوضح أكثر بعد تحديد مفهوم كل من الإجراءات والخطوات:

1/2-الإجراءات: ويمكن رصدها في النقاط التالية:

•الإجراء اللساني: ويتمثل في تكوين أستاذ اللغة من الناحية اللسانية ليصبح قادرا على وضع تصور شامل لبنية النظام الذي هو بصدد تدريسه<sup>(6)</sup>.

(1) -ينظر: نورالدين خالدي. محمد شارف سرير، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقييم، مر: محمد بن عيشة. أحمد صرصار، د. دار نشر، معسكر. الجزائر، ط: 2، ت: 1995م، ص: 38 39.

(2) -ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، ت: 2009م، ص: 101. 103.

(3) -المرجع نفسه، ص: 103.

(4) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 104، 105.

(5) - المرجع نفسه، ص: 105.

(6) -ينظر: بكار المحمد، م س، ص: 9. 10.

• الإجراء اللساني البيداغوجي<sup>(1)</sup>: بالرجوع إلى عبده الراجحي نجد أنّ من الإجراءات اللسانية ضمن العملية التعلّمية التعليمية ما يلي:

\* اختيار المادة اللغوية: يتم اختيار المادة اللغوية التي سيتم تدريسها، وفق ما يخدم الأهداف البيداغوجية للعملية التعليمية إذ لا يمكن تدريس كل اللغة\*، ويراعى إلى جانب ذلك مستوى المتعلّم العقلي واللغوي وكذا اهتماماته، مع مراعاة الزمن المخصص للمادة\* .

\* التدرج في تعليم المادة اللغوية: وهي الخطوة التالية بعد اختيار المحتوى، والتدرج هو عملية تنظيم لكيفية عرض المادة المختارة، فلا يمكن تقديم المحتوى دفعة واحدة، بل من الضروري الانتقال من عنصر لآخر لإحداث تتابع معرفي، وتتعدد هنا أنماط التدرج، فنجد: التدرج الطولي، النحوي، الدوري، والموقف.

2/2- الخطوات: ويمكن رصد أهمها في النقاط التالية:

• الطرائق التعليمية: والطريقة التعليمية هي ذلك الخطاب التربوي الذي ينطلق من المعلم إلى المتعلّم، ومن بين أهم الطرائق التعليمية: الطريقة الحوارية، الإلقائية، التلقينية... وغيرها من الطرق المتبعة في عرض الدرس في قاعة الدرس<sup>(2)</sup>.

• الوسائل التعليمية: وهي أية أداة تساعد المتعلّم على اكتشاف المعارف كالسبورة، الكتاب، أجهزة العرض .. وغيرها من الوسائل المستعملة في القسم<sup>(3)</sup>.

• التقويم: هو إجراء يقوم به المعلم بعد تقديم كل محتوى في مرحلة من مراحل الدرس لمعرفة مدى نجاح تعليمه ومدى استيعاب المتعلّم للدرس ومدى نجاعة طريقته التعليمية<sup>(4)</sup>، وبالتالي فإنّ التقويم ليس هدفه تقويم التلميذ فقط، بل هو تقويم للمعلم وأسلوبه في التعليم أيضا.

ب- النقد الموجه لمنهج التدريس بالأهداف:

يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح على أنّ: «الغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحيّة هو تحصيل المتعلّم على القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس

(1) - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. مصر، د. ط، ت: 1995م، ص: من: 68 إلى: 76.

\* - تجدر الإشارة هنا أن اللغة المقصودة هنا هي اللغة العربية الفصحى (أي المستوى الفصحى من اللغة العربية).  
\* لاختيار المحتوى معايير أخرى تتمثل في: الشبوع، التوزيع، قابلية الاستدعاء، ينظر: المرجع نفسه، ص: 68، 67، 69.

(2) - ينظر: صالح بلعيد، م س، ص: 56.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 107.

(4) - ينظر: بكار احمد، م س، ص: 9، 10.

الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس»<sup>(1)</sup>، مما يعني أنّ الاستعمال السليم للغة من الناحية النحوية، والمتوافق دلاليا مع متطلبات الموقف الذي يريد المتكلم فيه التعبير عن أغراضه هو المبتغى من دراسة أية لغة. وبالتالي فإنّ المستهدف هو متعلّم اللغة أولا وأخيرا، وانطلاقا من هذه الحيثية، يمكن أن نورد أهم النقاط السلبية التي أنتقد بسببها منهج التدريس بالأهداف:

1. المدرس هو المالك الفعلي للمعرفة: فهو الذي يسيّر الدرس، ويتدخل باستمرار في مجريات الحصة<sup>(2)</sup>، مما يعني أنّه المحور الذي يركز عليه الفعل التعليمي، في حين أنّ المستهدف -من المفروض- هو المتعلّم، وما يثير الانتباه أنّ التركيز على المدرس ليس باعتباره مالكا للمعرفة أو مقدا لها فحسب، بل إنّ نجاح الفعل التعليمي يقوم على مدى كفاءة المتعلّم في التخطيط للدرس، ومهارته في تنفيذ ذلك التخطيط، ومدى تمكنه من تقنيات التعليم، ومهارته التقويمية، وحتى مهارته في الإدارة الصفية<sup>(3)</sup>، ونلاحظ هنا أنّ المتعلّم مهمل مقارنة بالمعلّم على الرغم من أنّه المستهدف.

2. طغيان النظرة السلوكية: إنّ المنطلق البيداغوجي الذي بُني عليه منهج التدريس بالأهداف هو النظرية السلوكية<sup>(4)</sup> ويعتمد أساسا على العلاقة التالية:

«\*النموذج السلوكي: مؤثر ← استجابة»<sup>(5)</sup>.

وقد انجرّ عن تطبيق هذا المبدأ الأساسي وبناء كل مكونات المنهج عليه العديد من السلبيات أهمها على الإطلاق:

(1) -عبد الرحمن الحاج صالح، م، س، ص: 174.

(2) -ينظر: شرقي حليلة. 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: 56.

(3) -ينظر: علي راشد، م، س، ص: 10. 11.

(4) -ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الدار الهدى، الجزائر، د.ط، ت: 2002م، ص: 13 .

(5) - المرجع نفسه والصفحة.

- تفتيت وتجزئة الأهداف<sup>(1)</sup>: إذ يرى محمد الدريج<sup>(2)</sup> أن: الأهداف الإجرائية\* لكل درس ما هي إلاّ تحديد للسلوك الذي يجب أن يحققه المعلم، وهي عبارة عن وحدات وتنظيمات تتكون كل وحدة من مثير يرتبط باستجابة محددة، وارتباط هذه الوحدات ببعض يكون تنظيمًا معينًا وهو العادة، والحقيقة أنّ هذا الاتجاه التجزيئي للمعرفة يُكثر من الأهداف المولدة من أجل كل درس بل من أجل كل مرحلة فيه، مما يؤدي إلى التشتت والانحلال فتفقد الأهداف علاقتها ببعضها البعض ويفقد السلوك وحدته فيصير دون جدوى لدى المتعلمين، لأنّ كل معلومة منفصلة عن الأخرى، وبالتالي فإنّ المتعلم سيجد صعوبة كبيرة في ربطها ببعضها وفي استخدامها في مقامات مختلفة وبشكل موحد مع غيرها من المعلومات، فالمتعلم للغة عليه أن يربط بين مختلف فروعها حتى يمكنه هذا من استعمال تلك اللغة وذلك نحوياً وصرفياً ودلالياً، وهذا ما سيصعب عليه إذا قُدمت له المعلومات بالشكل المذكور سابقاً.
- صعوبة صياغة كل الأهداف<sup>(3)</sup>: فالأهداف تكون صعبة الصياغة تبعاً لفرع اللغة، ونوع الدرس ومدى صعوبته وعمقه. وليس هذا السبب الوحيد لصعوبة صياغة الأهداف والعائد للمحتوى فقط، بل إنّها صعبة الصياغة أيضاً على مستوى أشمل من ذلك إذ يرى محمد الدريج<sup>(4)</sup> أنّ الدليل على صعوبتها هو الاختلاف في صياغتها لدى المعلمين، إضافة إلى صعوبة تحقيقها، وما يعيب هذه النقطة أيضاً أنّ وضع الهدف الإجرائي يعتبر تنبؤاً قبل إجراء الدرس وتحققه محتمل، ولهذا أثر سلبي آخر يتمثل في الحد من إبداع المعلم والمتعلم في نفس الوقت.
- الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي<sup>(5)</sup>: ليست كثرة المعلومات هي النقطة السلبية في حد ذاتها، وإنّما ما ينجرُّ عنها من اكتظاظ في البرامج، وتكثيف للحجم الساعي الدراسي<sup>(6)</sup>، ولا يخفى أثر هذا على المتعلم والمعلم.

(1) - ينظر: المرجع السابق، ص: 18.

(2) - ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة، ط: 1، ت: 2004م. ص: 276. 277.

\* - المقصود بالأجراة: « القدرة على ترجمة سلوك المتعلم إلى عوامل حسية»، وذلك حتى يتمكن المعلم من ملاحظتها وتقييمها. محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، د.ط، ت: 1997م، ص: 23.

(3) - ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص: 18.

(4) - ينظر: محمد الدريج، م س، ص: 279. 280. 281.

(5) - ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص: 18.

(6) - ينظر: أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، د.ط، ت: 2009، ص: 48.

● إعطاء الأسبقية للمكتسبات العقلية الأولية والحركات البسيطة وذلك على حساب المكتسبات الوجدانية والاجتماعية<sup>(1)</sup>، ذلك أنّ نواتج العملية التعليمية سلوكية بالدرجة الأولى ولا «تهتم بالعمليات الداخلية والتي تحدث داخل الفرد فالسلوك الظاهري هو القابل للملاحظة والقياس يعُدُّ المحور الرئيسي في كلّ نشاط إنساني»<sup>(2)</sup>، مما نتج عنه «إهمال بعض المواد التي تسهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة»<sup>(3)</sup>.

3- إنّ التقويم-خاصة التقويم النهائي- هو أهم غاية ومرحلة في المنهج، وهي التي تحدد نجاح أو فشل العملية التربوية<sup>(4)</sup>.

وكما نلاحظ فإنّ هذا المنهج يولي اهتمامه للمعلّم، وللمادة الدراسية، ولكنّه يهمل المتعلّم تماما مما يؤدي إلى الآثار السلبية التي أوردناها سابقا. وأما عن الأثر المباشر الذي يظهر على مستوى المتعلّم فيتمثل في كون هذا المنهج منهجا آليا غير إبداعي، لأنّه ينتج تلميذا متعودا على التكرار، والنمطية، لا يحتاج للحكم النقدي وليس في تفكيره مكان للاختراع الإبتكاري، مما يعني بأنّه سيلقى صعوبة في تنمية وتطوير سلوكه في أي موقف جديد عليه<sup>(5)</sup>، ففي اللغة مثلا لا يمكن للمتعلم أن يتكيف مع أوضاع أخرى مغايرة ولو جزئيا لما أخذه في الصف، فهو بالتالي لا يملك الاستجابة اللغوية الصحيحة<sup>(6)</sup> لأنّه يفتقد للإبداع.

ورغبة في تحسين المناهج التعليمية والحصول على نتائج أفضل، ظهر منهج المقارنة بالكفاءات في محاولة للتقليل من النقائص التي يعاني منها منهج التدريس بالأهداف.

#### ج- مفهوم منهج المقارنة بالكفاءات:

مما لا شك فيه -وكما سبقت الإشارة- أنّ منهج المقارنة بالكفاءات قد جاء ليغطي تلك النقائص ويقضي على تلك السلبيات التي تمّ نقد منهج التدريس بالأهداف بسببها، وذلك بالانطلاق من عنصر آخر من عناصر العملية التعليمية التعليمية ألا وهو المتعلّم، ومن أشمل التعريفات التي عبّرت عن هذا المنهج بشكل دقيق ما وضعه محمد صالح حثروبي إذ يرى بأنه:

(1) - ينظر : محمد الدريج، م س، ص: 277.

(2) - المرجع نفسه، ص: 256.

(3) - أبو بكر بن بوزيد، م س، ص: 48.

(4) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 45.

(5) - ينظر: محمد الدريج، م س، ص: 278.

(6) - ينظر: لطفي بوقرية، اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة بشار. الجزائر، د.ط، د.ت، ص: 33.

«تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي جديد ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي ونهاية مرحلة تعليمية تعلّمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس ووسائل التعليم وانتقاد المحتويات وأساليب التقويم وأدواته»<sup>(1)</sup>.

ونلاحظ هنا بأنّ هذا المنهج مبني على أساس المفهوم الحديث للمنهج، ففي هذا الضبط المفاهيمي رصد لكل مكونات الفعل التعلّمي التعليمي، ويتمثل الفرق بينه وبين منهج التدريس بالأهداف في استهداف كفاءة المتعلّم، وليس تحقيق الهدف من الدرس فحسب، ذلك أنّ تحقيق الهدف من الدرس يعتبر مرحلة لا بد منها ليتمكّن المتعلّم بعدها من تفعيله بكفاءة، مما يجعلنا ندرك أنّه «لا يمكن القول بأنّ بيداغوجيا الأهداف أصبحت متجاوزة بشكل مطلق، إذ أنّ المقاربة بالكفاءات لا تلغيها بل تستند إلى إيجابياتها لتغنيها»<sup>(2)</sup>.

وبالتالي فإنّ كل مكونات المنهج مُسخرة لتحقيق كفاءات تتعلق بالمتعلّم، بل إنّنا من خلال مفهوم منهج المقاربة بالكفاءات، نستنتج بأنّ الكفاءة الهدف هي المنطلق في بناء المنهج سواء فيما يتعلّق بما هو خارج حجرة الدرس من انتقاء للمحتوى، أو فيما يتعلّق بما هو داخل حجرة الدرس كاختيار الوسائل المناسبة ووضع الأهداف المتماشية مع الكفاءة المستهدفة ووضع أساليب تقويم فعالة ومناسبة.

وتجدر الملاحظة هنا إلى أنّ التقويم\* ما عاد هدفه معرفة مدى نجاح الدرس والمدرس بقدر ما هو وسيلة ضبط للتعلّم بشكل دقيق، وخاصة في التقييم التكويني لأنّه يرصد الخلل أثناء الدرس لدى كل متعلّم على حدة وتبعاً لقدراته هو-وليس مقارنة بغيره-وهذا يتيح للمدّرس معرفة المعالجة المناسبة وبالوسائل المناسبة وبالطريقة المناسبة أيضاً<sup>(3)</sup>، ولا يخفى أنّ تجاوب المتعلّم مع

(1) - محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالأهداف، م س، ص: 12.

(2) - المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط. المملكة المغربية، د.ط، د.ت، ص: 9.

\* -التقويم والتقييم يختلفان من الناحية اللغوية، إلا أنّهما مرتبطان ارتباطاً شديداً في الفعل التعليمي والتعلمي، فمن خلال عملية التقييم يتم وضع خطة التقويم المناسبة. ينظر: حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، مصر، ط: 2، ت: 200م، ص: 203، وتجدر الإشارة إلى أن هناك ثلاثة أنواع للتقويم: تقويم تشخيصي أولي، التقويم التكويني المرحلي، التقويم التحصيلي النهائي، ينظر: محمد الصالح حثروبي، التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، م س، ص: 96.

(3) -ينظر: إكزافيي روجيرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تق: أبو بكر بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، ت: 2006م، ص: 51. 57.

هذا يتيح للمدرّس تقييم مدى تحسّن كفاءته في التعلّم، وبهذا يصبح التقييم التكويني أكثر أهمية وفعالية من التقييم النهائي.

#### د- الأسس والمنطلقات:

إنّ ظهور أي منهج تعليمي وازدهاره مرتبط بالنظريات المعرفية وتنوعها، «ذلك أنّ مناهج التعليم إنّما هي تطبيق لأوضاع نظرية»<sup>(1)</sup>، وما مناهج التعليم إلا حصيلة تعاون نظريات مختلفة وفي مجالات متعددة، وليست منهجية تعليم اللغات باستثناء خارج عن هذا التصور، ومنه فإنّ المنطلقات النظرية التي بنّت هذا التوجّه هي كالتالي:

**1/د- المنطلق النفسي: النظرية البنائية المعرفية:** لقد بدأت العلاقة بين علم النفس وبين مناهج التعليم تتضح أكثر عندما اهتم علم النفس بتفاعل الأشخاص مع بعضهم، وبقيمة وقوة الذات في خضم ذلك<sup>(2)</sup>، وتعتبر أبحاث بياجيه J.Piaget من أول وأعرق الأبحاث النفسية التي أسست لهذا التوجه في التعلّم الإنساني إذ «أطلق عليه اسم البنائية: *constructivism* في التعلّم التلقائي الذاتي التنظيم الذي نجده في تكوين المفاهيم التي تتم بصورة طبيعية لا يمكن تعليمها، فالمتعلّم يقوم بصورة فعالة ببناء العلاقات التي لا توجد ولا يمكن لها أن توجد في البيئة»<sup>(3)</sup>، إذ ركز على تفاعل ذات الطفل مع بيئته واعتبر البيئة شرطاً هاماً ليمكنّ الطفل من الاستمرار في نموه، وذلك من خلال إدماج المثبرات الجديدة مع ما هو موجود عنده من مخططات معرفية سابقة لتصبح بالتالي مخططات جديدة معرفية<sup>(4)</sup>، فتأخذ طابعها البنائي وذلك بإيجاد علاقات بين المعارف السابقة والمثبرات التي عولجت بالإدماج، وبالتالي فإنّ المعرفة ليست تراكمية، غير أنّ البنائية لا تعتبر العوامل البيئية- كما أشرنا سابقاً- والتعليم الأساس في النمو العقلي بل إنّ العكس هو الصحيح، إذ أنّ النمو العقلي هو المتحكم في عمليتي التعليم والتفاعل مع العوامل البيئية المحيطة، وعليه لا ينبغي أن يكون التعليم قائماً على تبليغ المعلومات وتقديمها، وإنّما على تسهيل بناء هذه المعلومات لكل متعلّم وبمفرده وحسب قدراته، وهذا

(1) - دوغلاس براون، م س، ص: 33.

(2) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 33.

(3) - مصطفى ناصف، نظريات التعلّم. دراسة مقارنة، مر: عطية محمود هنا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، دار المعرفة، د. ط، د. ت، ص: 334.

(4) - ينظر: لخصر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م س، ص: 73.

بواسطة الأدوات التعليمية المناسبة والاحتكاك مع البيئة في الوقت ذاته<sup>(1)</sup>، وأمام هذا الإلغاء شبه التام للعوامل الخارجة عن ذات المتعلم واعتبارها مجرد عامل مساعد؛ تفرّع في وقت لاحق على يد بعض البنائين أمثال دواز ومونيه Doise et Mugny توجه جديد اصطلاح عليه بالبنائية الجديدة Modéle néo constructiviste، والذي بُني على فكرة هامة مفادها أنّ التفاعل الاجتماعي يعتبر تحديا خارجيا يثير القدرات التعلمية للمتعلّم وبالتالي يطوّرها، وذلك بإحداث توافق بين ما يفرض على المتعلّم من الصراع والاحتكاك الاجتماعي وما هو موجود سلفا من بُنى معرفية<sup>(2)</sup>. ليظهر بعد ذلك توجه جديد للبنائية أسس له تارديف J.Tradif، والذي تأثر بباقي النظريات ذات الصلة بالنشاط المعرفي الإنساني كالفلسفة واللسانيات والذكاء الاصطناعي وغيرها، ليركّز على أهمية الذاكرة في التعلّم<sup>(3)</sup>، وتوصل هذا الأخير إلى أنّ: «العملية المعرفية تعني عملية الذاكرة بالدرجة الأولى فهي تخزن المعلومات بعد ترميزها وتسترجعها عند الحاجة إليها»<sup>(4)</sup>، وأنّ المعرفة تُصنّف «إلى نوعين من المعارف، المعارف الصريحة déclaratives Connaissances، المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة وقوانينها... والمعارف الإجرائية Connaissances procédurales وهي ترتبط بإجراء ما أو استعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما»<sup>(5)</sup>، وهذا التوجه الجديد هو ما ربط بوضوح بين المعارف والقدرة على التعلّم من خلال الربط بين ما يقدمه المحيط من تحديات تجعل المتعلّم يدمج ما يعرفه من معلومات من أجل مواجهة تلك التحديات وحل المشاكل المختلفة.

ومنه فإنّ النظرية البنائية المعرفية تركز على المتعلّم، وتجعله محورا لعملية التعلّم. وبهذا يتمّ تجاوز التعليم النمطي القائم على حصر النتائج في زاوية قدرة المتعلّم على استرجاع المكتسبات والذي يجعله عاجزا على توظيف معلوماته وإدماجها للتعامل مع وضعيات معقدة ومواقف جديدة<sup>(6)</sup>،

(1) - ينظر: لخضر لكحل، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(2) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 74.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 76.

(4) - المرجع نفسه والصفحة.

(5) - المرجع نفسه والصفحة.

(6) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 76.



والتركيز بدل ذلك على تنمية قدرته في التعلّم، ومعالجة المعارف المقدمة له وتوظيفها وفق ما يحتاجه.

**د/2- المنطلق التربوي : النظرية الإنسانية:** تؤكد هذه النظرية على أنّ هدف التربية هو توفير الخبرات التي تمكّن الشخص من أن يصبح أكثر تحقيقاً لذاته وأقل اعتماداً على البيئة، وبإسقاط هذا المبدأ العام على المتعلّم فإنّ تعلّم التلميذ طريقة العثور على المعرفة الجديدة، ومواجهة العالم المتغير أكثر أهمية من مجرد استيعاب المعلومات والمعارف الموجودة سلفاً<sup>(1)</sup>، ومن خلال هذه الحيشية نجد أنّ روجرز قد فرّق بين نوعين من التعلّم: التعلّم المعرفي Cognitive Learning وهو مجموع ما يستوعبه المتعلّم من معارف ومعلومات، التعلّم الخبري Experiential Learning وهو نوع خاص من التعلّم ينتج عن تفاعل المتعلّم مع تلك المعارف والمعلومات وفق ما يتيح له إثبات نفسه وذاته ووجوده وهو بالتالي أعمق وأكثر تعقيداً من أن يفسر تفسيراً آلياً سلوكياً<sup>(2)</sup>، وقد اشتهر جون ديوي كأحد أقطاب هذا التوجّه لأنّه حاول إيجاد إسقاطات تطبيقية لمبادئ هذه النظرية على أرض الواقع\*، فهو يرى بأنّه من الواجب «الأّ يقتصر عمل المدرسة على مجرد نقل المادة الدراسية، والحكم والحقائق المجمّعة، ولكن بإعطاء التلاميذ الفرصة لتساؤل والاستفسار تمهيداً لقبول هذه المعلومات أو إعادة بنائها على أسس جديدة»<sup>(3)</sup>.

### د/3- المنطلق اللساني:

\*-**النظرية التوليدية التحويلية:** تعتبر هذه النظرية من أهم وأخطر مراحل الدرس اللساني، ليس لأنّها كانت رداً على المنهج البنيوي\* فحسب، بل لأنّ مؤسسها تشومسكي سعى

(1) - أحمد علي الفنيش، التربية الاستقصائية. أصولها النظرية وتطبيقاتها العملية، الهيئة القومية للبحث العالمي، طرابلس. ليبيا، ط: 2، ت: 1992، ص: 64. 65.

(2) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 65. 66.

\* - من أبحح التطبيقات التي وضعها جون ديوي وتم اعتمادها في منهج المقاربة بالكفاءات: طريقة حل المشكلات: problem-solving، والتي لا تتطلب من المتعلّم استرجاع المعلومات بقدر ما تحفزه على توظيفها وإعادة بنائها لحل مشكلة ما، ينظر: المرجع نفسه، ص: 82.

(3) - المرجع نفسه والصفحة.

\* - تجدر الإشارة إلى أنّ منهج التدريس بالأهداف قد استمد المبادئ الأساسية لتدريس اللغة من المنهج البنيوي مركزاً بذلك على الجانب النحوي للغة الهدف وذلك من خلال التمارين البنوية، إضافة إلى تجزئة المعارف اللغوية، ينظر: سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط: 1، ت: 2005م، ص: 171. 172.

لتطويرها على ضوء النقد الموجه لها بشكل مستمر<sup>(1)</sup>. وأول ما رفضه تشومسكي هو المبدأ القائل بأن اكتساب اللغة يتم من خلال التقليد، ذلك أن الإنسان في حدود طفولته المبكرة يكتسب مجموعة محدودة العدد من القواعد النحوية تمكنه من بناء ما يشاء من جمل جديدة، أو فهم جمل سمع بها للمرة الأولى<sup>(2)</sup>، ولهذا جعل مسألة الإبداع اللغوي من أسس نظريته وركنا من أركانها<sup>(3)</sup>، وبذلك استطاع أن «يعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات الجانب النفسي السلوكي إلى منهج عقلي همه الوحيد من الدراسة اللغوية هو استكشاف القدرة الكائنة وراء الحدث الفعلي لحركية اللسان ثم بعدها السعي من أجل تعليقه وتفسيره بدلا من وصفه وتقديره»<sup>(4)</sup> ومنه فإنّ التعرّف على هذه القدرة وخصائصها وكيفية بنائها هو ما يفيد تعليمية اللغة بالفعل. ومن خلال هذا وضع تشومسكي المبادئ التي ميّزت نظريته. وأهم المبادئ التي تجب الإشارة إليها هنا هي:

#### أ- التفرقة بين الكفاءة *compétence* والأداء *performance*:

فالكفاية اللغوية هي «معرفة المتكلم للغة أي القدرة الضمنية التي يمتلكها، والتي تخول له إنتاج عدد لا حصر له من جمل لغته (...) كما تتيح له الحكم على سلامتها أو بعدها عن الصواب»<sup>(5)</sup>، وهنا تجدر الإشارة إلى مفهوم الملكة التي هي «بمثابة النظام الإدراكي والنسق الصوري الداخِل في تركيب العقل أو الدماغ»<sup>(6)</sup>، والتي أشار تشومسكي في أكثر من مرة للتفرقة بينهما<sup>(7)</sup>، إذ أنّها تعتبر القاعدة الأساسية لتكوين الكفاية اللغوية وتطويرها لدى المتكلم. أما «الأداء الكلامي أو اللغوي فهو الإنجاز الفعلي للغة في الظروف المحسوسة»<sup>(8)</sup>، أي أنّ الأداء هو ما ينتجه المتكلم بالفعل اعتمادا على كفايته اللغوية، ووفق الظروف والسياق الذي يستعمل فيها اللغة.

(1) - ينظر: سمير شريف استيتية، المرجع السابق، ص: 173.

(2) - ينظر: إبراهيم خليل، في اللسانيات و نحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن، ط: 1، ت: 2007م، ص: 36.

(3) - ينظر: سمير شريف استيتية، م س، ص: 174.

(4) - حنيفي ناصر. مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ت: 2009م، ص: 68.

(5) - المرجع نفسه، ص: 73، 74.

(6) - المرجع نفسه، ص: 75.

(7) - ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

(8) - المرجع نفسه، ص: 73.

ب- البنية العميقة والبنية السطحية: إنّ لكل جملة مستويين: المستوى الأول هو: البنية العميقة deep structure، أما المستوى الثاني فهو البنية السطحية surface structure والتنبّه لوجود هاذين المستويين يسهم في فهم المعنى من جهة، ومعرفة الخفايا المتحكمة في النظام اللغوي نحوًا وصرفًا ودلالةً وأصواتًا<sup>(1)</sup>.

\*-الاتجاه التواصلي في الدرس اللساني: إثر الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص بفضل جهود فان دايك، ظهر علم نحو النص، وبهذا أصبحت الدراسة اللسانية لا تكتفي بدراسة الجملة فحسب، بل بدراسة النص ككل باعتباره مكوّنًا من جملة متصلة طويلة تؤلف وحدة معنوية، بكل ما يعترها من حذف، أو إضافة أو ضمائر أو غيرها من الظواهر اللغوية، إضافة إلى الدلالة والسياق<sup>(2)</sup>، وهذا ما أسهم في وجود الاتجاه التواصلي الذي يهتم بالمنجز التلفظي وفي سياق معين، مما يعني دراستها في خضم استعمالها في التواصل ضمن إطار اجتماعي، وفي الحقيقة لقد تمثل الاتجاه التواصلي في مناهج كثيرة منها الدراسات التداولية<sup>(3)</sup>، وما يركز عليه الباحثون وفق هذا الاتجاه في الدراسة اللغوية- كما يرى عبد الهادي بن الظافر- «هو تحديد فعل التواصل ومعرفة كيفية حدوثه ومعرفة الاستراتيجيات التي يوظفها المرسل لتحقيق التواصل مع الآخرين، والعوامل التي تتدخل في اختيارها، وتأثير نظام اللغة المستعملة في تشكيل الخطاب التواصلي»<sup>(4)</sup>، ومن خلال ما سبق نجد أنّ أهم نقطتين يجدر التركيز عليهما هما:

-الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

-إعادة الاعتبار للسياق التواصلي كمؤثر أساسي في النشاط اللغوي لدى المتكلم.

ه-أهم المفاهيم المتداولة في منهج المقاربة بالكفاءات:

انطلاقًا من الأسس النظرية السابقة، بُنيت عدة مفاهيم أساسية في منهج المقاربة بالكفاءات، من أهمها:

(1)-ينظر: إبراهيم خليل، م س، ص: 37.

(2)-ينظر: المرجع نفسه، ص: 195.

(3)-ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب. مقارنة لغوية تداولية، دار الكتب الوطنية، بنغازي. ليبيا، ط: 1، ت:

2004م، ص: 9.

(4) - المرجع نفسه، ص: 10.

✓ التعلّم: أي ما يقوم به المتعلّم من جهود ذاتية ليحقق كفاءة محددة، ويوضحها مصطفى ناصف بشكل أدق فيقول: «عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد المحدد، وفهم كيف يرتبط هذا المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلّمها»<sup>(1)</sup>، أي أنّه يُعتمد على المتعلّم بشكل كلي، فهو يتفاعل مع المعارف-المفاهيم- بإيجاد علاقات بينها وبين ما سبقها من جهة، ثم يدمجها في حل مشكلة ما وذلك بشكل إبداعي، فمتعلّم اللغة العربية وإن كان يتعلّم فروع اللغة العربية\* من نحو، صرف، بلاغة.. وبشكل منفصل، فإنّ تعلّمه لا يكون ناجحاً إلاّ إذا أُوجد العلاقات بين الدروس المختلفة للفرع الواحد، مثال ذلك العلاقة بين عناصر الجملة الفعلية التي يأخذ كلّ عنصر منها بشكل منفصل، ثم عليه أن يربط بين فرع وآخر كأن يرصد الجانب البلاغي في الجملة الفعلية فقد تكون صورة بيانية. ومن خلال هذا الربط سيحدد أثرها الدلالي في النص ككل وهذا يُعتبر تفعيلاً لمعارفه السابقة، ولكن التعلّم الخبراتي-تحقيق الكفاءة- لا يتمّ إلاّ إذا نجح في توظيف صورة بيانية من إنتاجه الخاص ووفق ما توصل إليه من دمج للمعارف في خطابه الذي ينتجه. وبالتالي لم يعد التعلّم -كما يرى علي راشد- مجرد «تغيير في أداء الفرد يُدرك بتعديل في سلوكه عن طريق الخبرة أو المران»<sup>(2)</sup>، لأنّ هذا -كما نلاحظ- مرتبط وبشكل كبير بنظرية التعلّم السلوكية، بل أصبح المتعلّم مطالب بالاعتماد على حيشة أخرى أكثر من المران، وهي فهم وإدراك العلاقات المختلفة بين المعلومات والتأليف بينها بشكل إبداعي، ويقول محمد صالح سمك في هذا السياق: «قديماً أدرك السابقون الأولون من علماء اللغة والأدب ما بين فروع اللغة العربية من روابط وثيقة فمزجوا بينها وخلطوا بعضها ببعض في مؤلفاتهم ومصنفااتهم، واتخذوا من النصوص الأدبية التي يختارونها مركزاً وأساساً تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة كتفسير مفردات النص، وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية. وما به من الإشارات التاريخية والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن وماأخذ[...] مع التحدث عن حياة الشاعر

(1) - مصطفى ناصف، م س، ص: 301.

\* تجدر الإشارة إلى أنّ «هذا التقسيم تقسيم صناعي قصد به تنسيق العمل في المحيط الدراسي العام»، ينظر: محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، د.ط، ت: 1998م، ص: 53.

(2) - علي راشد، م س، ص: 59.

أو الكاتب صاحب النص...»<sup>(1)</sup> وهذا ما يجعلنا ننتقل إلى المفاهيم التالية والتي ترتبط ببعضها البعض لتؤسس لمفهوم التعلّم وفق هذا المنهج.

✓ الكفاءة *compétence*: يرتبط مفهوم الكفاءة وبشكل كبير بمفهوم التعلّم الذي ذكرناه، إذ أنّ فيليب برونو يرى بأنّ الكفاءة هي: «القدرة على تجنيد مختلف الموارد المعرفية لمواجهة نوع معين من الوضعيات»<sup>(2)</sup>، وبالتالي فإنّ الكفاءة\* ليست امتلاكاً للمعارف، كما أنّها ليست تفعيلاً لها بشكل اعتباطي، بل هي تفعيل ودمج للمعارف في سياق وضعية محددة وهذا يتطلب مجهوداً ذهنياً معقداً، وهذه الكفاءة لها قابلية التطور وذلك بالانتقال من وضعية لأخرى، مما يعني بأنّها قابلة للقياس والملاحظة<sup>(3)</sup>، والمتعلّم للغة يتحسن مستواه أكثر كلما تطورت كفاءته في استعمال اللغة، وذلك بمراعاة المواقف والسياقات المختلفة التي يتعرض لها. وتجدر الإشارة هاهنا للفرق بين مصطلحين قد يبدوان وللوهلة الأولى كمصطلحين لمفهوم واحد، وهما الكفاءة والكفاية، إذ تؤكد سهولة محسن الفتلاوي بأنّ الاختلاف بينهما ليس لغوياً فحسب بل اصطلاحياً أيضاً، فمن الناحية اللغوية: الكفاءة هي المماثلة، أما الكفاية فهي سد الحاجة، أما من الناحية الاصطلاحية فالكفاءة هي القابلية لتطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة تعلّمية معينة في مواقف معينة، أما الكفاية فهي أشمل من ذلك إذ أنّها القدرة على تحصيل النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الوقت والجهد مع إتباع جملة مترابطة من المهام وبنجاح وفاعلية<sup>(4)</sup>، وبالتالي فإنّ مفهوم الكفاية هو الأكثر شمولاً وتعبيراً عن الكفاءة بالمفهوم الذي أشرنا إليه سابقاً، غير أنّ العاملين في الميدان التربوي، درجوا على استعمال مصطلح كفاءة للدلالة على المفهومين معاً، ولهذا نفضل اعتماده في هذه الدراسة.

(1) - محمد صالح سمك، م س، ص: 56.

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

\* من الضروري أن نشير إلى أن الكفاءة كمفهوم أساسي في هذا المنهج قد لاقت عناية فائقة وعميقة من حيث التعريف والتصنيف ورصد الخصائص والمستويات الخاصة بها، ويمكن رصد هذا بالتفصيل في مختلف الكتب التي تناولت هذا الموضوع، ولاحظنا بأن محمد صالح حثروبي في كتابه: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، قد أسهب في تفصيل كل الحثيات المتعلقة بالكفاءة.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 17. 18.

(4) - ينظر: سهيل محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم. التدريب. الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع نعمان الأردن، ط: 1،

ت: 2003 م، ص: 26. 27. 28. وتجدر الإشارة إلى أنّ الباحثة قد عادت إلى مختلف المصادر اللغوية والمعرفية المتعلقة بالموضوع..

✓ الإدماج: وهي أهم خاصية تتميز بها الكفاءة على الإطلاق وتعني: تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المعرفية، وتوظيفها مدججة لحل مشكلة ما<sup>(1)</sup>، ولأهمية هذه الخاصية فإنّ بعض المراجع التربوية تطلق مصطلح "بيداغوجيا الإدماج"<sup>(2)</sup> على منهج المقاربة بالكفاءات، ونجد أنّ هدف هذه البيداغوجيا هو: «جعل المتعلّم يعبئ مكتسباته وينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى: "وضعيات الإدماج" (...)، ومنه فإنّ الإدماج هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين بل هو عملية داخلية وشخصية فلا أحد يمكن أن يقوم به في مكان شخص آخر»<sup>(3)</sup>، فهو يرتبط بمدى فهم واستيعاب وذكاء المتعلّم وقدرته على توظيف مكتسباته المعرفية. ولعلّ من أوضح تحديدات مفهوم الإدماج التحديد التالي: «هو المزج بين مجموعتين من المحتويات المتداخلة، تنتمي إلى نفس مجال التدريس بهدف حل إشكالية أو دراسة موضوع»<sup>(4)</sup>، ونميّز هنا نوعين من الإدماج<sup>(5)</sup>:

- الإدماج الأفقي: وهو إدماج عدد من المضامين المعرفية والأدائية التي تنتمي إلى مجالات مختلفة أو إدماج مهارات متنوعة في نشاط التعلّم.
- الإدماج العمودي: إدماج موضوعات التعلّم التي تنتمي إلى مجال واحد وبها تضمن عملية التواصل والتبادل بين المواد التي درسها أو يدرسها المتعلّم.

✓ المقاربة النصية: وهي تعني أساسا الانطلاق من النص كظاهرة لغوية متكاملة، وقد أطلق على هذه الدراسة مصطلح "مقاربة" لأنّ: «المقاربة هي الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. كما أنّها من جهة أخرى خطة عمل أو استيراتيجية لتحقيق هدف ما»<sup>(6)</sup>، وقد سبقت الإشارة إلى ضرورة دراسة النص كوحدة كاملة ومتكاملة كمنطلق لتعلّم اللغة في مختلف نواحيها، ومنه فإنّ «المقاربة النصية تعد رافدا قويا يمكن المتعلّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته ويعد

(1) - ينظر: محمد حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص: 44.

(2) - ينظر: المركز الوطني للتحديد التربوي والتجريب، دليل بيداغوجيا الإدماج، م س، ص: 18.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 19.

(4) - دراجي سعدي وآخرون، دليل الأستاذ. السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط، د. ت، ص: 11.

(5) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 11.

(6) - شرقي رحيمة. بوساحة نجاة، م س، ص: 53.

النص محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق ونقطة الوصول أيضا»<sup>(1)</sup>، ولا يخفى هاهنا أثر النظريات النقدية كنظريات التلقي من خلال مفهوم الاتصال الأدبي حيث ترى أحدث هذه النظريات أنّ العمل الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة، وأنّ جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ<sup>(2)</sup>، لهذا تعتبر قراءة النص مقارنة نصية لأنّها ليست مطلقة من جهة ولأنّ لكل قارئ تفاعله المميّز عن غيره من جهة أخرى، ونظرا لهذا الدور الهام للقارئ -الذي هو المتعلّم ها هنا- فلا بد أن نعطي اعتبارا لما يُحدثه النص من أثر أدبي وجمالي ولغوي في نفس المتعلّم، والذي لا بد أن يظهر على المدى القصير أو البعيد في استعمال المتعلّم للغة الهدف، خاصة وأنّ «النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص، فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ»<sup>(3)</sup>.

#### - دواعي اختيار منهج المقاربة بالكفاءات في الجزائر:

لقد عرفت المناهج التعليمية في الجزائر عدة تعديلات بناء على عدة اعتبارات اجتماعية وسياسية، وذلك منذ سنة 1962م، حيث ركزت على المواد ذات الأبعاد الإستراتيجية كمادة التاريخ والجغرافيا، والتربية الدينية، كما أعادت الاعتبار للغة العربية بإدراجها في المسار التعليمي. وقد شهدت فترة السبعينات تعديلات خاصة كانت بمثابة إعداد لتطبيق برامج تعليمية محضنة، بُنيت أساسا من أجل تكوين مواطن جزائري تكويننا متماشيا مع تطلعات المشرّع آنذاك، مع تقديم أفضل المعارف واتباع أنجح المناهج المعروفة، وبالعودة للواقع الجزائري آنذاك فقد شهدت فترة الثمانينات أيضا اضطرابا في وضع البرامج المناسبة والمترجمة للأهداف والغايات المسطرة، ويرجع السبب الرئيس إلى نقص الخبرة وعدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص، وفي خضم هذا العجز وصعوبة تداركه كانت التطورات الاجتماعية والاقتصادية تسير قدما، ولهذا اتخذت الجزائر أول خطوة في تدارك هذا الوضع بتنصيب اللجنة الوطنية

(1) -ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، م س، ص: 8.

(2) -ينظر: المرجع نفسه، ص: 6.

(3) - اللجنة الوطنية للمناهج التخصصية مادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط، ت: 2005م، ص: 1.

لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000م، وقد تمَّ إعداد البرامج الدراسية وفق منهج المقاربة بالكفاءات<sup>(1)</sup>، وتمَّ تفعيلها في الميدان ابتداء من الموسم الدراسي: 2003/2004م<sup>(2)</sup>. وقد أفصح أبو بكر بوزيد<sup>(3)</sup> -وزير التربية الوطنية السابق والمشرف على هذا الإصلاح- عن التحديات الداخلية والخارجية التي ترفعها الإصلاحات التي مسّت المدرسة والناجحة عن التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الحاصلة في الجزائر. وتمثل التحديات الداخلية في النقطتين التاليتين:

1- المساهمة الفعالة والمسؤولة في التنشئة الاجتماعية والتأهيل مما يعني التأكيد على الفعالية والنوعية.

2- مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم وجعله في متناول أكبر عدد من التلاميذ.

أما التحديات الخارجية: على النظام التربوي أيضا أن يستجيب لتحديات خارجية تتمثل في:

1- تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية ومتلائمة مع متطلبات التطور المستمر.

2- تحدي المعلوماتية باللجوء إلى توظيف تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي، واستخدامها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة.

3- رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي في جعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد من مختلف النواحي ضمن بيئة عالمية.

ونجد بأنّ هذه التحديات تتميز بطابع عام لأنّها تمسّ التعليم بشكل عام، كما تعكس الجانب السياسي الوطني لاختيار منهج المقاربة بالكفاءات في ميدان التعليم، أما عن الدواعي التطبيقية العملية التي تتعلق بالفعل التعلّمي التعليمي بشكل مباشر، فأهمها:

1- أنّ المدرسة مكان لتعلّم التلاميذ كيف يتعلّمون، بدلا من تقديم المعرفة جاهزة، فإنّ التعلّم يكون فعالا أكثر إذا اكتسب المتعلّم آليات اكتساب المعرفة بدل من تراكمها<sup>(4)</sup>، ولا يمكن أن

(1) - ينظر: أبو بكر بن بوزيد، م. س، ص: 46، 47، 48.

(2) - ينظر: لخضر لكحل، م س، ص: 72.

(3) - ينظر: إكراييفي روجيرس، م س، ص: 10، 11.

(4) - ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إل التدريس بالكفاءات، م س، ص: 13.



ننكر بأنّ نوعية التعلّم التي يهدف إليه منهج المقاربة بالكفاءات، هو ذلك التعلّم الذي يعدّ المتعلّم للخبرات الجديدة والمواقف غير المتوقعة.

2- التركيز على اهتمامات المتعلّم أي «ضرورة تقديم تعلّات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلّمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلّم مادة معينة وبطريقة محددة؟»<sup>(1)</sup>، أي التركيز على المتعلّم وجعله مشاركا وبشكل فعال وأساسي في الفعل التعلّمي والتعليمي من خلال وعيه وإدراكه لما يصبو إليه الدرس، وفي هذه الحالة إذا كان الدرس لا يخدم احتياجاته، مهما كان نوع هذه الاحتياجات (فضول علمي، التعبير بشكل سليم...)، فإنّه لن يدفع بالمتعلّم إلى التفاعل مع الدرس.

3- «ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية»<sup>(2)</sup>، بتزويد المتعلّم بالقدرة على التعلّم، لمجاعة هذه الحقيقة بدل حصر قدراته بالتلقين الموجه من طرف المعلّم.

4- «ضرورة الاستجابة لمطلب ملح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلّم في محور الاهتمام»<sup>(3)</sup>، فهذا المنهج يشجع ذاتية المتعلّم، وينمي الإبداع والتجديد لديه.

5- تخفيف الحواجز بين المواد المقررة باستغلال كل نقاط التقاطع بين المواد من أجل بناء الكفاءة المستهدفة<sup>(4)</sup>، فالنقطة المشتركة بين اللغة العربية وبين باقي المواد كالفلسفة والتاريخ والجغرافيا وغيرها، هي التعبير بشكل مفهوم وسليم، ويسعى هذا المنهج لاستغلال هذه النقطة لصالح تعلّم المتعلّم.

6- تكسير الحلقة المفرغة الموجودة بين المراحل الدراسية (الأطوار الثلاثة: الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، وإحداث تواصل واستمرارية بين هذه المراحل داخل حلقة أكبر هي حلقة الحياة<sup>(5)</sup>.

(1) - محمد صالح حثروبي، المرجع السابق. الصفحة نفسها.

(2) - المرجع نفسه، ص: 13.

(3) - المرجع نفسه والصفحة.

(4) - ينظر: لخضر لكحل، م س، ص: 83.

(5) - ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

7-ابتكار طرق جديدة للتقويم بالابتعاد عن التقويم التقليدي المرتبط بالتأكيد باسترجاع المعلومات أو الأهداف الإجرائية ذات الإنتاج السلوكي، والتركيز على قدرات المتعلم لدى المتعلم ومدى تطوره بالنسبة لمستواه هو<sup>(1)</sup>.

ولعلّ أهم ملاحظة يمكن استنتاجها من هذه الدواعي، هي أنّ التركيز على المتعلم وتفاعله مع ما يتعلم، هو السبب الرئيسي لاختيار هذه المنهجية لأنّ هذا يضمن وإلى حد بعيد نوعية تعليم جيدة، وجودتها لا تنتج عن المعلم، أو المادة التعليمية بقدر ما تنتج عن نوعية المتعلم.

### ثانيا: الوضعية الإدماجية:

#### **1/- مفهوم الوضعية الإدماجية: la situation d'intégration**

- لقد تعددت محاولات ضبط هذا المفهوم، لارتباطه بمنهج جديد من جهة، ولأنّ كل باحث ينظر إليه وفق وجهة نظره هو، فنجد:

\* «هي الوضعية التي توظف موارد وإمكانات المتعلم، هي الوضعية التي تجعل هذا المتعلم في موقع العمل، وأتمّها أخيرا وضعية تضيف معنى على المادة التعلّمية»<sup>(2)</sup>.

\* «هو مصطلح يدل على الإشكالية التي يتم إيجادها لتكوّن تعلّما عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد»<sup>(3)</sup>.

\* «هي مجموعة من ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلّم، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته، وتعبير آخر فإنّ الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم. والوضعية تتكون من كفاءات (...)، أي مجموعة المعارف التي تندرج داخل سياق معين، يتم الربط بينها لاجتياز عمل ما»<sup>(4)</sup>.

وما تتفق فيه هذه المفاهيم هو أنّ الوضعية ظرف يدفع بالمتعلم لتوظيف ما لديه من مكتسبات ومعارف، إذ لا يكفي أن يستدعيها فحسب بل عليه أن يربط بينها ويستعملها

(1) - ينظر: لخطر لكحل، المرجع السابق، الصفحة نفسها.

(2) - اللجنة الوطنية للمناهج، م س، ص: 7.

(3) - محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص: 48.

(4) - شرقي حليمة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

استعمالا جديدا وكأنّه يكتشف هذه المعارف من جديد، من خلال رصد علاقات جديدة بينها، وهنا تظهر مدى كفاءته التعليمية. وتجدد الإشارة هنا إلى أنّ هناك نوعين من الوضعيات: أ- الوضعية المشكّلة: وهي وضعية تعليمية تتمّ التعلّات من خلالها وتشتمل على معطيات أولية تحدد سياق الوضعية وتكون مفيدة لحلّ المشكّلة وتسعى إلى تجاوز الصعوبات<sup>(1)</sup>، وبمفهوم آخر: « تعتبر وضعية ديداكتيكية استكشافية، تهيئ للمتعلم تعلّات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لدى التلميذ والبعض الآخر جديد عليه»<sup>(2)</sup>، مثال ذلك أن يقترح المعلّم على المتعلّمين نصا، طالبا منهم أن يتعرفوا على الكلمات التي تعوض الأسماء، ليجعلهم يكتشفون الضمائر، فإنّ الأمر يتعلّق هنا بوضعية التعلّم أو المشكّلة<sup>(3)</sup>، يجعلهم يحددون الضمير، وعائده، ووظيفته في النص ككل، فهذه التعلّات الجزئية جديدة بالنسبة للمتعلم على الرغم من أنّها تنطلق من مكتسباته القبلية فهو يستطيع أن يحدد الضمير في الجملة البسيطة وبشكل بسيط.

ب- الوضعية الإدماجية "المستهدفة": هي انعكاس الكفاءة التي نريد من المتعلّم التحكم فيها، ومن خلالها يمكن أن نقوم المتعلم<sup>(4)</sup>، كما يمكن القول بأنّها: « وضعية تخصّ إدماج مكتسبات المتعلّم والتأكد من كفاءته، وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكّمه في الكفاءة المستهدفة»<sup>(5)</sup>، والفرق بينها وبين الوضعية المشكّلة يكمن في أنّ هذه الأخيرة تُيسر السبيل إلى التعلّات جديدة وتنطلق من المكتسبات القبلية، بينما الوضعية المستهدفة تعمل على إدماج المكتسبات القبلية للمتعلم بتعلّات جديدة<sup>(6)</sup>، ومن الواضح بأنّ الوضعية المشكّلة خاصة بأول الدرس بهدف الربط بين المكتسبات السابقة والمكتسبات اللاحقة، أما الوضعية المستهدفة- ويصطلح عليها أيضا بالإدماجية- فالهدف منها هو دمج المعارف بإيجاد علاقات جديدة بينها على أن تكون هذه العلاقات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم، وتكتسب هذه الدلالة من كونها

(1)- ينظر: دراجي سعدي وآخرون، م س، ص: 8.

(2) - شرقي حليلة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

(3) - ينظر: المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل بيداغوجيا الإدماج، م س، ص: 46.

(4)- ينظر: دراجي سعدي وآخرون، م س، ص: 8.

(5) - شرقي حليلة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

(6) - ينظر: دراجي سعدي وآخرون، م س، ص: 8.

حلا لمشكلة -ظرف- يوضع فيه المتعلّم، وانطلاقاً من المثال السابق، فإنّ المتعلّم مطالب بتوظيف الضمائر وفق معارفه الجديدة وبشكل صحيح.

## 2/- خصائص الوضعية الإدماجية:

تتميز الوضعية الإدماجية بالخصائص التالية:

أ- كونها إدماجية: أي أنّها تعبئ وتجنّد مختلف مكتسبات المتعلّم ومعارفه<sup>(1)</sup>، ليستفيد منها في معالجة ما هو بصدد، مع اتصال هذا الأخير بواقع المتعلّم المعيش، وليس هذا فحسب، فكلما كان الإدماج يمسّ مواد دراسية أخرى كان الإدماج أنجح<sup>(2)</sup>.

ب- كونها ذات منتج منتظر<sup>(3)</sup>: فهذا المنتج هو قابل للقياس والملاحظة، مما يسمح بالقيام بعملية التقويم ليس من طرف المعلم فحسب بل حتى من طرف المتعلّم نفسه لأنه سوف يقيس الفرق بين ما يعلم وما لا يعلم من أجل إيجاد الحل المناسب للوضعية<sup>(4)</sup>.

ج- لا تعليمية: إذ أنّها وضعية تعلّمية تعطى فيها الحرية للمتعلّم<sup>(5)</sup> ليدمج مكتسباته بالطريقة التي تتلاءم مع شخصيته وذكاءه وطريقة تفكيره وقدراته.

د- جديدة على المتعلّم<sup>(6)</sup>: وذلك حتى يشعر بجداها وفعاليتها في تطوير كفاءته.

## 3/- مكونات الوضعية الإدماجية:

تتكون الوضعية من ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- الرافد: وهو النص بشكل أساسي في مادة اللغة العربية، أما الرافد بشكل عام فهو: « مجموع العناصر المادية التي تُقدّم للمتعلّم مثال: نص مكتوب، مسألة، صور، مخطط...»<sup>(7)</sup>، وقد يُصطلح عليه بالسند<sup>(8)</sup>، ويشترط في هذا الرافد ليكون فعالاً مايلي<sup>(9)</sup>:  
- مناسبة السياق: أي أنّ سياقه (ظروف السند) قريبة من حياة المتعلّم واهتماماته.

(1) - ينظر: شرقي حليلة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

(2) - ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص: 48.

(3) - ينظر: شرقي حليلة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

(4) - ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، م س، ص: 48.

(5) - ينظر: شرقي حليلة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

(6) - ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، م س، ص: 9.

(7) - محمد صالح حثروبي، المدخل على التدريس بالكفاءات، م س، ص: 48.

(8) - ينظر: شرقي حليلة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

(9) - ينظر: شرقي حليلة. بوساحة نجاة، م س، ص: 60.

-اتسام المعلومات والمعطيات فيه بالتكامل والتناسق.

-وظيفية بحيث تحدد الهدف من المنتوج بتمكين المتعلمين من انجاز العمل المطلوب.

- التعليمات: وهي الشروط الخاصة بالإنجاز المبلّغة إلى المتعلم بصورة واضحة<sup>(1)</sup>، على أن تَمَسَّ هذه التعليمات كل عناصر العمل المنتظر: من الناحية الفكرية والشكلية والمعنوية<sup>(2)</sup>.
- الإنتاج المنتظر بعد الوضعية: وهو ما ينتجه المتعلم على أن يوافق الشروط السابقة قدر الإمكان، وهنا تظهر كفاءة المتعلم<sup>(3)</sup>.

وبالتالي فإنّ للوضعية الإدماجية أهمية بالغة، ليس لأنّها تظهر مدى فهم المتعلم واستيعابه للمعارف فحسب، بل لأنّها توفر له الظروف لتوظيف هذه المعارف بشكل فعلي من جهة، وادماجها مع مكتسباته القبلية من جهة أخرى، ولهذا نجد بأنّ «وضعيّات الإدماج توظف بعد اكتساب مجموعة من التعلّات الجزئية قصد إدماجها (...)» وهي تصلح أيضا لتحقيق التعلّم، عندما نستعملها لتدريب المتعلمين على إدماج مكتسباتهم وتنمية كفاياتهم<sup>(4)</sup>، ومنه فإنّ للوضعية الإدماجية دورا كبيرا في بناء وتنمية الكفاءة الإدماجية للمتعلم.

#### 4/- الفرق بين الوضعية الإدماجية والتعبير الكتابي:

لا بد أن نوضح الفروق بين الوضعية الإدماجية والتعبير بشكل عام، لأنّ الخلط بينهما يلغي أهم التحديات التي رفعها منهج المقاربة بالكفاءات، ولكي نحدد الفروق، علينا أولا أن نتعرف على التعبير.

#### 1/4- التعبير:

التعبير في اللغة من: عبّر، يعبر، تعبيرا، وهو: «الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون»<sup>(5)</sup>.

لا يتعدّ التعبير من الناحية الاصطلاحية عن التعبير لغويا، إذ أنّه يشير وبشكل مباشر إلى التعبير باستعمال اللغة كوسيلة، ويربطه بالفعل التعليمي التعلّمي فهو: «العمل المدرسي

(1) - ينظر: محمد صالح حثروبي، المدخل على التدريس بالكفاءات، م س، ص: 48.

(2) - ينظر: دراجي سعيدي وآخرون، م س، ص: 9.

(3) - ينظر: المرجع نفسه والصفحة..

(4) - المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل بيداغوجيا الإدماج، م س، ص: 46. 47.

(5) - سعاد عبد الكريم الوائلي. طه علي حسين الدبلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان. الأردن، د.ط، ت:

2003م، ص: 199.

المنهجي الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين»<sup>(1)</sup>.

وما نلاحظه في هذا التحديد هو أنّ التعبير يعدّ -وبشكل صريح- الهدف الأساسي من تعلّم اللغات وتعليمها، وهذا صحيح إلى أبعد الحدود، وهو ما يؤكده عبد الرحمن الحاج صالح بقوله: «فالغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تحصيل المتعلّم القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارة سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعاً ومقاييس»<sup>(2)</sup>. وانطلاقاً من هذا نجد بأنّ الغاية من تعليم كل فروع اللغة هو إمداد التعبير بالوسائل المناسبة والصحيحة، ومنه -كما يقول كل من راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة- «يجب أن تُسخر كل فروع اللغة العربية كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير»<sup>(3)</sup>، وهناك من يرى بأنّ هذا وحده ليس كافياً على الإطلاق، فالتعبير كما يرى أحمد عبد الكريم الخولي «ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها المتعلّم حتى يصبح متمكناً مما يريد أن يعبر عنه في يسر، بل إنّ للتعبير بُعداً آخر غير البعد اللغوي، ألا وهو البعد المعرفي الذي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات»<sup>(4)</sup>، وفي هذا إشارة واضحة إلى المستوى الثقافي والمعرفي والتحصيلي الذي يتميز به المتعلّم، ذلك أنّ المعرفة اللغوية ليست كافية لوحدها لكتابة التعبير.

## 2/4-أنواع التعبير:

\*لقد تمّ تقسيم التعبير على أساس معيارين هما:

- المعيار الأول: من حيث الأداء:

(1) - سعاد عبد الكريم الوائلي. طه علي حسين الديلمي، المرجع السابق، ص: 199.

(2) - عبد الرحمن الحاج صالح، م س، ص: 174.

(3) - راتب قاسم عاشور. محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن، ط: 2، ت: 2007م، ص: 197.

(4) - أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط: 1، ت: 2004م، ص: 16.

أ-التعبير الشفوي<sup>(1)</sup>: ويُصطلح عليه بالمحادثة والمناقشة، وهو الكلام ويعتبر من أهم ألوان النشاط اللغوي، وتُحدر الإشارة إلى أنّ له الأسبقية في الظهور والتوظيف، ومن أهم العناصر الأساسية فيه: السلامة والطلاقة في النطق، حضور الأفكار وسلامة ترتيبها، وملاءمتها للموضوع المتناول، واستعمال أساليب الكلام المناسبة للموضوع، مع مراعاة الوقف، وأداء العبارات بالتنغيم المناسب.

ب-التعبير الكتابي التحريري<sup>(2)</sup>: ويعبّر فيه التلميذ عن أفكاره كتابة، وذلك بعبارات صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء ويتمّ تدريبه على الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها، وجمعها وربط بعضها ببعض، ولا بد أن تكون جملة موحية وفقراته معبرة ومتناسقة فيما بينها نحوياً ودلالياً، ذلك لأن اللغة المكتوبة هي التي تتكلم عن التلميذ في التعبير الكتابي.

المعيار الثاني: من حيث الغرض<sup>(3)</sup>:

أ-التعبير الوظيفي: يُعبّر فيه عن رأي أو فكرة أو تُدرس فيه حقيقة معينة، وغالبا ما يكون ذا طبيعة وصفية أو تقريرية، يمتاز بالموضوعية والإيجاز والوضوح.

ب-التعبير الإبداعي: وهو التعبير عن الأفكار والخواطر بصورة مشوقة ومثيرة، ويمتاز عن غيره بالطابع الذاتي والإبداع من حيث الفكرة والأسلوب.

#### 3/4-طريقة تدريس التعبير الكتابي:

إنّ تدريس التعبير مُدرج في كل مراحل التعليم التي تسبق التعليم الجامعي، على الرغم من أنّ وسائله تختلف حسب المتعلّم ونضجه العقلي في كل طور، ففي الطور الابتدائي يكون الانطلاق من التعبير الشفوي بالاعتماد على الوسائل البصرية كالصور مثلا، أو إتمام العبارات الناقصة أو إدخال الكلمات في جمل مفيدة أو ترتيب عبارات غير مرتبة، أو كتابة قصة سبق الاستماع إليها عند بداية اكمال القدرة على الكتابة لدى المتعلّم، أما في المراحل اللاحقة فيصبح التعبير أكثر ارتباطا بنضج المتعلّم الفكري واللغوي<sup>(4)</sup>، ونلاحظ هنا أنّ مبادئ كل

(1)-ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، المرجع السابق، ص: 49.

(2)-ينظر: المرجع نفسه، ص: 50.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 50، 51.

(4)-ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي. طه علي حسين الديميلي، م س، ص: 201.

المنهج البنوي والسلوكي لا تزال الأساس النظري في ميدان التعبير خاصة في الطور الابتدائي. ولأننا في حضم رصد الفرق بين التعبير والكتابي والوضعية الإدماجية، سيتمّ التركيز على التعبير الكتابي وطريقة تدريسه. ويمكن رصد طريقة تدريس التعبير الكتابي في النقاط التالية<sup>(1)</sup>:

- التمهيد: يمهد المدرس للموضوع بالطريقة التي يراها مناسبة، كأن يقدم قصة أو حكمة على شرط أن يكون ما يقدمه له علاقة بالموضوع.

- العرض: يعرض المدرس عناصر الموضوع من أفكار أساسية ويثريها بالنقاش مع التلاميذ

- كتابة الموضوع: بعد مناقشة الأفكار، يُطلب من التلميذ الكتابة في هذا الموضوع.

- التصحيح<sup>(2)</sup>: يتم تصحيح التعبير مع تحديد الأخطاء وأنواعها، مع التركيز على الأخطاء الأكثر شيوعاً، وتعزيز الجوانب الإيجابية، مع مراعاة الشكل والمضمون.

#### 4/4 - النقد الموجه للتعبير الكتابي:

على الرغم من أهمية التعبير الكتابي والشفوي ودورها في دفع المتعلم لاستعمال اللغة الهدف، إلا أنّ عليه بعض المآخذ المتمثلة فيما يلي:

أ- ضرورة الالتفات إلى باقي المواد التعليمية والاستفادة منها للتدريب على التعبير، وبخاصة المواد الاجتماعية والتربية الوطنية، والاستفادة من مواضيعها<sup>(3)</sup>، أي أنّ التعبير يفتقر إلى خاصية الإدماج التي سبقت الإشارة إليها.

ب- ضرورة إدخال الواقع اليومي، واهتمامات المتعلم في مواضيع التعبير<sup>(4)</sup>.

ج- فرض المعلم للأفكار وعناصر المواضيع الفكرية على المتعلم، وإدارته للنقاش وكيفية عرض الأفكار وترتيبها<sup>(5)</sup>، مما يحدّ من إبداعية المتعلم وحرّيته، وهذا يعني عدم تطوير ملكته اللغوية.

د- إنّ عجز التلاميذ في كتابة تعبير منسجم من الناحية الدلالية واللغوية يعود أساساً إلى عدم استيعابهم لكيفية كتابة التعبير، فالاعتقاد بأنّ كتابة التعبير تنطلق من تحديد الأفكار ثم صياغتها في جمل ثم الربط بين تلك الجمل، هو اعتقاد غير مضبوط وغير واضح لأنّه يغفل عدة

(1) - ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي. طه علي حسين الديميلي، المرجع السابق، ص: 220. 221.

(2) - ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، م س، ص: 14.

(3) - ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، اللغة العربية وآدابها: أساليب. تدريس، مهارات، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية

المتحدة، ط: 1، ت: 2001 م، ص: 256.

(4) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 256.

(5) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 256. 257.



جوانب هامة ألا وهي: وحدة الموضوع، تحقيق مبدأ التلاؤم بين الأفكار، وتحقيق مبدأ الانسجام بين هذه الأفكار وترجم هذه الوحدة في فقرات تتميز بالتناسق والانسجام، مما يعني بأنّ التعبير ليس مجرد رصف للأفكار، ولا يمكن للمتعلم أن يصل إلى هذه الدرجة من الإتقان إلا من خلال إدراكه لهذه الحقيقة من جهة، والتدريب عليها من جهة أخرى<sup>(1)</sup>.

#### 5/4- الفروق بين التعبير الكتابي والوضعية الإدماجية:

سنحاول في الجدول التالي رصد مختلف الفروق بين الوضعية الإدماجية والتعبير الكتابي، وذلك من خلال ما سبق، وتجدر الإشارة هاهنا إلى أنّ منهج المقاربة بالكفاءات يعتبر التعبير الكتابي نشاطا تعلميا إلى جانب الوضعية المستهدفة، مع الفصل الواضح بينهما، وسنورد هنا التحديد الذي أعطته اللجنة الوطنية للمناهج- المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية- إذ ترى أنّ: «مفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات، يختلف عنه في نمط التعليم التراكمي. حيث إنّ التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يعد ضربا من التقييم ومجالا لإدماج مكتسبات المتعلم، وانطلاقا من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التعبير الكتابي. كما هو الحال بالنسبة إلى التعبير الشفوي وسائر النشاطات التقييمية الجزئية، إذ تجب في التعبير مراعاة الهدف الوسيطي المدمج\* والكفاءة المحددة للمجال الكتابي»<sup>(2)</sup>. كما أننا بالعودة إلى البرنامج السنوي للمادة -برنامج السنة الثالثة آداب وفلسفة مثلا- نجد للتعبير الكتابي ثلاث حصص على مدار الوحدة كاملة- والتي تدوم أسبوعين كاملين- في الحصة الأولى تتم مناقشة الموضوع، وفي الحصة الثانية يتم تحرير الموضوع، وفي الحصة الثالثة يتم تصحيح الموضوع<sup>(3)</sup>.

(1)-ينظر: محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، ت: 1998م، ص: 232.

\*-الهدف الوسيطي المدمج: وهي أنشطة التعلم المنتظرة من المتعلم، وتتمثل في تفاعله وتحاويه وتفعيله لمعارفه السابقة لبناء تعلماته.

(2) - اللجنة الوطنية للمناهج التخصص مادة اللغة العربية، م، س، ص: 32.

(3)-ينظر: المديرية الفرعية للبرامج التعليمية، التوزيعات السنوية للبرامج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي، مديريةية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، ت: 2011م، ص: 20، ويمكن الاطلاع على هذه الصفحة في الملاحق.

| التعبير الكتابي   | الوضعية الإدماجية (المستهدفة)  |              |
|---|--|--------------|
| <p>-التمهيد باستعمال قصة أو حكمة أو بيت شعري.</p> <p>-يركز العرض على مناقشة الأفكار وترتيبها.</p> <p>-الإنتاج المنتظر قطعة نثرية.</p> <p>-المتعلم هو المنتج هنا أيضا.</p> <p>-يتم تصحيحها من طرف المعلم.</p>  | <p>-ضرورة وجود الرافد أو السند للانطلاق في العمل.</p> <p>-مناقشة الأفكار وترتيبها من بين التعليمات.</p> <p>-الإنتاج المنتظر قطعة نثرية.</p> <p>-المتعلم هو من ينتج القطعة النثرية.</p> <p>-يتم تصحيحها من طرف المعلم.</p>  | أوجه التشابه |
| <p>-الرافد اختياري من طرف المعلم.</p> <p>-يتم التركيز على الجانب الفكري فقط.</p> <p>-يتم التصحيح من أجل تقويم لغة المتعلم.</p> <p>-يتم أخذ درس التعبير في ثلاثة ساعات: ساعة للنقاش، وساعة للتحرير الكتابي وساعة للتصحيح.</p> <p>-المعلم هو محور الدرس والمسير له.</p> <p>-التعبير الكتابي يعتبر رافدا من روافد الوضعية الإدماجية.</p> <p>-التعبير الكتابي يكون أطول من الوضعية الإدماجية.</p> <p>-يدمج فيها المتعلم معارفه من دون إدراك أو قصد.</p> | <p>-الرافد له شروط بحيث يجب أن يمسّ اهتمامات المتعلم الحياتية، وأن يتوافق مع موضوع الوحدة المدروسة.</p> <p>-التعليمات تشمل كل نواحي الإنتاج: الفكرية واللغوية (نحو وصرفا) والمعنوية (بلاغة وهدفا)، بشكل يتوافق مع ما أخذ في الوحدة من دروس.</p> <p>-المعلم مجرد موجه في وضع التعليمات والمتعلم هو المحور.</p> <p>-لا يتم التصحيح من أجل تقويم المتعلم من الناحية اللغوية والمعرفية فقط، بل تُصحح لتحديد مدى كفاءته في إدماج المعارف بشكل تداولي، ليتم بعد ذلك تقويم العلمية التعليمية التعلمية ككل.</p> <p>-في نهاية كل وحدة هناك وضعية إدماجية مستهدفة واحدة، وتصحح في نفس الحصة.</p> <p>-الوضعية الإدماجية قطعة نثرية قصيرة نسبيا.</p> | الاختلاف     |

ومن خلال هذا الجدول، نلاحظ بأنّ الفروق بين كل من التعبير والوضعية الإدماجية، فروق عميقة نتجت أساسا من منهج المقاربة بالكفاءات الذي يركز على المتعلم وبتيح له فرصة وضع

أساسيات الموضوع، كما يتيح له توظيف معارفه (معارفه السابقة مع التركيز على معارفه الجديدة)، بإدماجها في وضع يهّمه ويناسبه، مما يجعله يقوم نفسه ذاتيا، فالمتعلّم إذا لم يستطع توظيف الحال الذي أصبح من مكتسباته الجديدة-مثلا- في وضعية إدماجية مع ما يعرف من قبل، سيدرك بأنّ هناك خللا في تعلّمه، كما لا تُغفل هنا دور المعلم الذي ينبه المتعلّم لهذا الخلل بشكل واضح وصريح، وليوجهه إلى التقويم الأمثل، فالخلل قد يكون سببه عدم فهمه لدرس الحال، أو في عدم تمكنه من إدماجه في الوضعية كما هو مطلوب. وما يجري على هذا المثال الخاص بالجانب النحوي، يجري على غيره من الجوانب، قد يبدو الأمر هنا صعبا بعض الشيء، ولكن الكفاءة المسطّرة لكل وحدة هي التي يتمّ التركيز عليها بالدرجة الأولى كمرجعية أساسية لتقويم الوضعية الإدماجية. وعلى الرغم من أنّ التعبير الكتابي يسعى لاستعمال اللغة استعمالا صحيحا وسليما، مع تنمية القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء، مع تناسب إنتاجهم اللغوية مع المواقف الحياتية المختلفة<sup>(1)</sup>، إلا أنّ هذا الهدف هنا عام وغير مضبوط وغير مرتبط بشكل مباشر بالوحدة التعليمية، كما أنّه نفس الهدف من التعبير مهما كان الطور التعليمي، وبالرجوع إلى النقد الموجه للتعبير الكتابي، نجد بأنّ ما يميّز الوضعية الإدماجية هو استفادتها من هذا النقد بشكل واضح، إضافة إلى تحديد الكفاءات الخاصة بكل طور، بل بكل وحدة تعليمية وبشكل صريح.

### ثالثا: منهج تحليل الأخطاء:

#### **1- مفهوم منهج تحليل الأخطاء: Error Analysis**

ينطلق هذا المنهج أساسا من دراسة الخطأ اللغوي، على الرغم من أنّ ذلك ليس الهدف الأساسي له، وهذا ما يوضحه محمد أبو الرب بقوله: «يهتم منهج تحليل الأخطاء بدراسة الأخطاء اللغوية، لأنّها تكشف عن حقيقة الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة»<sup>(2)</sup>، وفي الحقيقة لقد تعددت المناهج التي حاولت علاج هذا الجانب المهم جدا في علم اللغة التطبيقي<sup>(3)</sup>،

(1) -ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، م س، ص: 245. 246.

(2) - محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان. الأردن، ط: 1، ت: 2005 م، ص: 7.

(3) - لقد حاول الباحث: محمد أبو الرب التطرق لكل المناهج التي تناولت هذا الجانب مراعي الترتيب التاريخي لظهورها، وذلك بالتفصيل في الفصل الثاني من كتابه: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، المرجع السابق، ص: 129-205.

وعلى الرغم من هذا التعدد فقد بقيت الأخطاء هي النقطة المشتركة بينها، لهذا علينا أولاً أن نضبط مفهوم الخطأ وأنواعه كخطوة أولى لتحديد مفهوم منهج تحليل الأخطاء.

### 1/1- الأخطاء اللغوية:

الخطأ في اللغة من: أخطأ يخطأ، خطأ، ويقول ابن منظور: «خطأ الخطأ والخطاء ضد الصواب [...] والخطأ ما لم يُتعمد»<sup>(1)</sup>.

أما من الناحية الاصطلاحية ووبربط هذا المفهوم باستعمال اللغة، فالخطأ - كما يوضحه دوغلاس براون - هو: «انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم ويعكس قدرة اللغة المرحلية لدى الدارس»<sup>(2)</sup>، وأول ما نلاحظه هنا هو الاهتمام بالجانب النحوي كمعيار للصواب، ولا شك بأنّ هذا راجع لمدى أهمية النحو في اللغة ككل، لما ينجر عن الخطأ النحوي من خطأ في التركيب والدلالة والمعنى بشكل عام، كما أنّه من الملفت للانتباه اختيار "القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار" كمرجعية لتعيين الخطأ وهذا يعود وبشكل أساسي إلى أنّ اللغة عند هؤلاء مكتملة مقارنة بالمتعلّم (الدرس).

### 2/1- الفرق بين الغلط والخطأ:

من الضروري أن نفرق بين الغلط والخطأ، وذلك حتى نحدد بالضبط ما يهتم منهج تحليل الأخطاء بدراسته:

أ- الخطأ "اللحن": يرى محمد أبو الرب بأنّه «مخالفة الفصحى في الأصوات أو في الصيغ أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ»<sup>(3)</sup>، وبالتالي فإنّ هذا التحديد يتفق وإلى حد بعيد مع التحديد المذكور سابقاً.

ب- الغلط: يؤكد دوغلاس براون أنّ «الغلط يشير إلى خطأ أدائي، قد يكون تخميناً عشوائياً، أو «هفوة» تدل على فشل الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة، والناس جميعاً يقعون في أغلاط، في لغتهم الأم [...] وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها، إذ لا تنتج على قصور في القدرة بل عن نقصان عارض يعتبر عملية الكلام وذلك كالتردد أو زلة في اللسان أو العبارات العشوائية الخاطئة نحويًا أو غيرها من

(1) - ابن منظور، م س، ج: 2، ص: 75.

(2) - دوغلاس براون، م س، ص: 204.

(3) - محمد أبو الرب، م س، ص: 34.

هفوات الأداء اللغوي»<sup>(1)</sup>، ومنه فإنّ الغلط لا ينتج عن جهل المتكلم لقواعد لغته، أو عن عدم تمكّنه منها، بل هو خطأ يتعلق بأدائه\* اللغوي الفردي أي كلامه، وهنا نلاحظ بأنّ الغلط هو الزلة أو الهفوة، ولا يخفى بأنّ الزلة أو الهفوة تنتج عادة عن انفعال المتكلم، أو عدم تركيزه، أو صعوبة الموقف الذي هو فيه<sup>(2)</sup>.

### 3/1- أهمية الخطأ في هذا المنهج:

تبرز أهمية دراسة الخطأ في أنّه يوضح استراتيجيات تعلّم اللغة لدى المتعلّم، وهنا لا يجب النظر إلى الخطأ على أنّه علامة تعثر، بل على أنّه حدث طبيعي قد يوضّح للمتعلّم مدى تقدمه في كفاءته اللغوية<sup>(3)</sup>. كما أنّ الخطأ لا يعتبر تشويهاً للغة الهدف، ذلك أنّه يعكس مدى ذكاء المتعلّم وإبداعه، فهو يتقدم من خلال مراحل اكتساب منطقية ومنتظمة ويتصرف تصرفاً إبداعياً ليتأقلم مع مختلف السياقات التي يواجهها ومن ثمّ ينجح بالمحاولة والخطأ واختبار الافتراضات مما يُمكنه من الاقتراب من اللغة الهدف أكثر<sup>(4)</sup>، ومنه فإنّ للخطأ نقاط إيجابية:

➤ على مستوى المتعلم: الخطأ هو الطريق إلى التصويب وبالتالي التعلّم.

➤ على مستوى المعرفي العلمي: التعرف على كيفية تعلّم اللغة وبالتالي وضع الطرائق المناسبة لتعليمها.

➤ لا يتم تقويم المتعلّم فقط، بل كل ما يتعلق بالفعل التعلّمي التعليمي، ويمكن الاستفادة ولحد بعيد من دراسة هذه الأخطاء.

### 4/1- منهج تحليل الأخطاء:

من خلال ما سبق نستنتج بأنّ هذا المنهج يهتم بدراسة اللغة الوسيطة\* التي ينتجها المتعلّم، والمفترض أنّها تعكس القدرة الإنتاجية له، ومع التركيز على أخطائه لأنّ لغته الصحيحة التي ينتجها لا تقدم لنا معلومات كافية عن لغته الوسيطة، بل تقدم لنا معلومات حول نظام اللغة

(1) -دوغلاس براون، م س، ص: 204.

\* -الأداء هو: الإنتاج الفعلي للغة، ينظر: المرجع نفسه، ص: 44.

(2) -ينظر: محمد أبو الرب، م س، ص: 38.

(3) -ينظر: صالح بلعيد، م س، ص: 138.

(4) -ينظر: دوغلاس براون، م س، ص: 204.

\* اللغة الوسيطة أو المرحلية: هي لغة لها « نظام منفصل يتكره الدارس من حيث وقوعه في مرحلة وسط بين اللغة الأم واللغة الهدف»، دوغلاس براون، المرجع السابق، ص: 201. 202.

الهدف<sup>(1)</sup>، وهذا ما يؤكدّه محمد أبو الرب بقوله: «لا بد أن يخطئ المتعلّم أخطاء يمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النظام اللغوي الذي وقر في ذهن المتعلّم، تلك حقيقة أفضت إلى موجة من الدراسة لأخطاء المتعلّمين أطلق عليها "تحليل الأخطاء"<sup>(2)</sup>، وتجدد الإشارة هنا إلى أنّ هذا المنهج قد ظهر على إثر نقد منهج سبقه تاريخياً، ألا وهو منهج التقابلي<sup>(3)</sup>، والذي اعتمد أساساً على المبدأ المستمد من النظريتين السلوكية والبنوية، والقائل بأنّ الحاجر الذي يحول دون اكتساب لغة ثانية هو تدخل أنظمة اللغة الأولى مع أنظمة اللغة الثانية، وإنّ فحص كلتا اللغتين فحصاً بنائياً علمياً ينتج عنه تصنيف للمتقابلات اللغوية بينهما مما يُمكن من التنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه المتعلّم لأيّ من اللغتين<sup>(4)</sup>، ومن الواضح أنّ المشكلات هنا لا تشمل فقط صعوبة التعلّم بل حتى الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلّم. وانطلاقاً من هذه النقطة تمّ توجيه النقد لهذا المنهج، ونذكر هنا أهمّ النقائص التي رُصدت له<sup>(5)</sup>:

أ- لم يتعد نجاح المنهج التقابلي مكونات النظام الصوتي للغتين المدروستين، ويعود ذلك أساساً إلى أنّ الصوت مهارة نفسية حركية، ويمكن التنبؤ بها، في حين كان من الصعب التنبؤ بالتدخل النحوي والدلالي والمعجمي، ليس هذا فقط، بل إنّ هناك بعض التنبؤات حول النظام الصوتي، أثبتت الواقع بأنّها مخطئة تماماً، ولعلّ أفضل مثال طرحه هنا هو ما تنبئ به هذا المنهج حول سهولة تعلّم نظام هجائي للغة ما إذا كان قريباً من اللغة الأولى (صوتياً وكتابياً)، ولكن بعض الدراسات أثبتت بأنّ العكس صحيح، فالفرنسي والإسباني-مثلاً-يجدان صعوبة في النطق الصحيح للحروف والاستعمال الصحيح لأدوات التعريف...، أثناء تعلّمهم للغة الإنجليزية، بينما العرب واليابانيون لا يعانون مثل هذه الصعوبات وبالشكل الموجود عند من يستعملون لغة نظام حروفها روماني، وبالتالي فإنّ هذا التنبؤ خاطئ.

ب- إجراء عدة تجارب أهمّها تجربة "ويتمان" و"كينيث جاكسون"، اللذين حاولا التحقق من صحة تنبؤات دراسة أنجزها كل من "ستكويل" و"بووين" و"مارتن" والتي حاول فيها هؤلاء

(1) - ينظر: محمد أبو الرب، م س، ص: 198.

(2) - المرجع نفسه، ص: 199.

(3) - ينظر: لطفي بوقرية، م س، ص: 37.

(4) - ينظر: دوغلاس براون، م س، ص: 182.

(5) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 163، 194.

بتطبيق المنهج التقابلي التنبؤ مسبقا بالأخطاء النحوية التي قد يقع فيها متعلم ياباني للغة الإنجليزية، وبعد هذه التجربة- تجربة ويتمان وكينيث جاكسون- تمت مقارنة نتائجها بالتنبؤات فلم يوجد ما يدعم توقعات التحليل التقابلي التي وضعها الباحثون الثلاثة بعناية فائقة. ومن خلال ما سبق نستنتج بأنّ منهج تحليل الأخطاء يتوافق مع النظرية التحويلية التوليدية (التي تركز مبدأ الإبداع اللغوي) والنظرية البنائية المعرفية (التي تعتبر المتعلم أساس الفعل التعليمي) وبالتالي فهو الأفضل لدراسة أخطاء المتعلم في ظل منهج المقاربة بالكفاءات، لأنه لا يهتم إلا باللغة التي ينتجها هو وحسب كفاءته.

**2-مراحل تحليل الأخطاء:** يتم تطبيق هذا المنهج في ثلاث مراحل أساسية هي:

### 2/1-تحديد الأخطاء ووصفها:

أول ما يجب أن ندركه هو بأنّ الخطأ هو ما يقع فيه الفرد الواحد، غير أنّ المقررات التعليمية توضع للجماعات، ومنه وجب أن نتعامل مع أخطاء مجموعة من المتعلمين، متجانسة من حيث الفئة العمرية، والمستوى، والمعرفة اللغوية، مما يضمن لنا الحصول على الأخطاء التي تمتاز بالشيوع، مع التركيز على طبيعتها كنظام أثناء الوصف، أي أنّنا لن نركز على الجمل المقبولة الملائمة والتي يقبلها نظام اللغة الهدف، وهنا لا بد أن نشير إلى أن هناك نوعان من الأخطاء: أخطاء القدرة، وأخطاء الأداء<sup>(1)</sup>. ويصطلح على أخطاء القدرة أيضا: الأخطاء النظامية: وهو الخطأ الناتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة الناتج عن جهل قواعد اللغة أو عدم التحكم فيها بسبب عدم فهمها. أما أخطاء الأداء والتي يُصطلح عليها بالأخطاء غير النظامية: وهي التي تنتج بسبب الأداء الفعلي الفردي للغة<sup>(2)</sup>، وتنقسم إلى قسمين<sup>(3)</sup>:

\*أخطاء الأداء الاستقبالي: وهي أخطاء يصعب رصدها وتحديدتها، لأنّ المتعلم قد يرد على ما يسمعه بالإيماء أو الصمت، وليس من السهل أن نعرف إن كان استقباله صحيحا أو خاطئا.

\*أخطاء الأداء الإنتاجي (أخطاء الأداء التعبيري): وهو الإنتاج اللغوي التلقائي للمتعلم

سواء كتابيا أم شفويا.

(1) - ينظر: عبدة الراجحي، م س، ص: 51.

(2) - ينظر: صالح بلعيد، م س، ص: 132.

(3) - ينظر: عبدة الراجحي، م س، ص: 51. 52.

- كما تجدر الإشارة إلى أنّ وصف الأخطاء يمسّ كل مستويات الأداء: كتابة ودلالة ونحواً و صرفاً وحتى أصواتاً، ووصف الخطأ يتم في إطار نظام اللغة، لأنّ أي خطأ يدل على خلل في قاعدة من قواعد النظام، ومنه فإنّ الأخطاء الكتابية ليست مجرد خطأ في حروف الهجاء بل دليلاً على فقدان قاعدة من قواعد نظام اللغة، ومثال ذلك أن يخطئ المتعلّم في كتابة "كتابة" فيكتبها "كتابه" غير مفرق بذلك بين التاء المربوطة والهاء التي هي ضمير متصل<sup>(1)</sup>.

## 2/2- تفسيرها<sup>(2)</sup>:

بعد تحديد الأخطاء ووصفها، يتمّ تحليلها لتفسيرها، وذلك وفق معايير عدة، وعلى الرغم من صعوبة تحديد أي المعايير أكثر صواباً، إلا أنّ أقربها إلى التناول هي كالتالي:  
\*المعيار الذي يفسر الخطأ على ضوء التعليم: أي أنّ الخطأ ناتج عن المحتوى المختار وطريقة تصنيفه أو عرضه، أو أنّ تعليم اللغة يكون مجزئاً في حين هي كلّ متكامل، يؤدي إلى عدم اكتمال المعرفة.

\*المعيار الذي يفسر الخطأ على ضوء القدرة المعرفية: والمقصود هنا تلك الإستراتيجية التي يتميز بها كل متعلّم عن غيره، وهذا أمر صعب لا يمكن الوصول إليه بسهولة. وبالتالي هناك أخطاء يقع فيها البعض ولا يقع فيها آخرون.  
\* المعيار الذي يفسر الخطأ على ضوء التدخل: ويقوم هذا المعيار أساساً على أنّ المتعلّم يميل بشكل عفوي إلى نقل بنية لغته الأولى إلى لغته الثانية التي هو في صدد تعلّمها.

## 2/3-تصويبها وعلاجها:

لا تدرس الأخطاء في الحقيقة لذاتها، كما لا تدرس من أجل تصويبها فقط، بل تُدرس لتُعرف وتُحدد أسباب وقوعها، مما يتيح الفرصة لمواجهتها ومعرفة مصدرها، وبالتالي وضع الحلول المناسبة لتلافي وقوع هذا الخطأ من جديد<sup>(3)</sup>.

(1) - ينظر: عبدة الراجحي، المرجع السابق، ص: 53. 45. 55.

(2) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 54.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 56. 57.



### 3- النقد الموجه لمنهج تحليل الأخطاء:

لقد أثبت منهج تحليل الأخطاء فعاليته في معالجة منهجيات تعلّم اللغات على ضوء اللسانيات التقابلية ، ومن ضمن النقاط الإيجابية التي ميّزته<sup>(1)</sup>:

\* إثبات وجود ما يسمى بتأثير النقل من اللغة الأم.

\* الإسهام في الكشف عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلّم اللغة الأم واللغات الأجنبية.

\* مساعدة المعلم في اكتشاف مصدر الخطأ ومحاولة تقويمه في حدود صلاحياته

كمعلم ( الطريقة، المحيط، الوسيلة...)

\* مساعدة صانعي القرار وواضعي التخطيط للمقررات الدراسية في تقويم مقرراتهم

وتعديلها وإصلاحها.

على الرغم من أهمية هذه النقاط، فهذا لم يمنع من وجود بعض المآخذ عليه والمتمثلة في:

\* التركيز على الأخطاء بشكل مفرط، وإهمال التراكيب الصحيحة-على الرغم من أنّها

الهدف من تعلّم اللغة في الأساس- ما يجعل المعلم لا يعطي الاهتمام اللازم للطلاقة الاتصالية في اللغة<sup>(2)</sup>.

\* الإفراط في التركيز على إنتاج المتعلّم نظرا لسهولة عملية الملاحظة، وإهمال فهم اللغة على

الرغم من أهميته وهذا بسبب صعوبة ملاحظته<sup>(3)</sup>، وهذا ما تمّت الإشارة إليه سابقا، فالأداء

الاستقبالي صعب الملاحظة على الرغم من أهميته، مما أدى إلى التركيز على الأداء الإنتاجي فقط.

\* الإخفاق في تفسير ظاهرة التحاشي، والتحاشي هو تجنب المتعلّم لاستعمال صوت أو

كلمة أو تركيب مما يجعل الدارس لإنتاجه يعتقد بأنه متمكن مما لم يستعمله، وبالتالي تكون

نتائج دراسة مضللة، فعدم وجود الخطأ لا يعني بالضرورة قدرة تُشبه قدرة المتحدث الأصلي،

لأن المتعلّم قد يتحاشى ما يسبب له مشكلا أثناء إنتاجه<sup>(4)</sup>، وبالتالي فإنّ انعدام الخطأ على

مستوى الأداء الإنتاجي لا يعني انعدامه على المستوى الاستقبالي، والذي يعتبر مهما للغاية.

(1) - ينظر: عبدة الراجحي، المرجع السابق، ص: 57.

(2) - ينظر: دوغلاس براون، م س، ص: 206.

(3) - ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

(4) - ينظر: المرجع نفسه والصفحة.

\* من غير الصائب اعتبار كل الأخطاء ناتجة أو دالة عن الخصائص الكلية للغة الأم أو اللغة الثانية لأنّ ما يُدرس في الحقيقة هو اللغة المرحلية التي أبدعها المتعلّم<sup>(1)</sup>، وبالتالي قد تخضع لنظام إحدى اللغتين، كما قد يكون لها نظاما جديدا مرحليا من إبداع المتعلّم. وعلى الرغم من هذا النقد الموجه لهذا المنهج، إلا أنّه ومن الواضح مدى توافقه مع أهداف منهج المقاربة بالكفاءات المطبق حاليا في المدرسة الجزائرية، فهو يكشف عن مدى تجاوب المتعلّمين مع الدروس التي يأخذونها، وبالتالي سُبُل تحسين كفاءاتهم اللغوية، ولأنّ المتعلّم في المرحلة الثانوية يتميز عن غيره من المتعلّمين في المرحلتين المتوسطة والابتدائية، بالنضج المعرفي واللغوي-وهذا ما سنكشف عنه في المبحث التالي-، فإنّ تطبيقه على الإنتاج اللغوي لمتعلّم من هذه الفئة، قد يكشف بوضوح أثر الوضعية الإدماجية، وبالتالي تشجيع ما هو ايجابي فيها ومحاولة تعديل وتقويم ما هو سلبي نحو الأحسن لتفعيلها بشكل أفضل.

### المبحث الثاني: منهجية الدراسة:

يتمّ إعداد المتعلّم في الطور الثانوي على مدى ثلاث سنوات لينتقل إلى الجامعة مع ما يؤهله للخوض في الدراسة الجامعية وما يميّزها من خصوصية، لذلك لا يمكن حصر ما يميّز الطور الثانوي في سن المتعلّم أو نضجه الفكري أو بداية التخصص (الفرع الأدبي والعلمي)، بل هو مجموع ذلك.

### أولا: وصف عينة الدراسة:

قبل أن نتحدث عن عينة الدراسة -تلاميذ من السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب- علينا أن نعرض أولا تعريف الطور الثانوي :

#### 1-الطور الثانوي في منظومة التربية الجزائرية:

1/1-تعريف الطور الثانوي: وهو الطور التعليمي الذي يسبق التعليم الجامعي، و«يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلّي التعليم الإلزامي»<sup>(2)</sup>، والذي تدوم مدته ثلاث سنوات في الثانويات، كما يمكن أن يُمنح في المؤسسات الخاصة للتربية

(1) - ينظر: دوغلاس براون، المرجع السابق، ص: 207.

(2) - إ: سعد لعمش، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، مر: إبراهيم قلاقي، دار الهدى، عين مليلة . الجزائر، د.ط، ت: 2010م،

ص: 57.

والتعليم والمعتمدة والمنشأة طبقا للقوانين الجزائرية، وتستقبل الثانوية كل التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم المتوسط<sup>(1)</sup>، ومنه فإنّ التعليم الثانوي تعليم غير إلزامي\*.

2/1-أهدافه<sup>(2)</sup>: يهدف التعليم الثانوي بشكل عام إلى الأهداف التالية:

➤ تعميق المعارف القبلية واستذكارها، إذ أنّه يواصل تحقيق الأهداف العامة التي ينشدها التعليم الأساسي الإلزامي.

➤ تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والجماعي، وبالتالي إعداد المتعلّم للاندماج بشكل أكثر فعالية في المجتمع.

➤ تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات، مما يعني تنمية القدرة على التفكير والتعامل مع المعارف والمعلومات، وتحسين ملكة التواصل لدى المتعلّم، من دون أن تُغفل دور هذا في تنمية شخصية المتعلّم.

➤ توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب، وتحضير التلاميذ للتعليم العالي، إذ لا يخفى ما يقدمه الطور الثانوي من قاعدة علمية ومعرفية لا بد منها للدخول إلى التعليم العالي.

3/1-تنظيمه:

في إطار الإصلاح الذي عرفته المنظومة التربوية في الجزائر، تمّ سحب الشعب التقنية إلى الشعب التكنولوجية، وهذا سعيا لتكثيف التعليم الثانوي مع الدراسات الجامعية<sup>(3)</sup>، وإثر ذلك أُعيد تنظيم التعليم الثانوي من حيث التخصصات حسب الجدول<sup>(4)</sup> التالي:

(1)-ينظر: سعد لعمش، المرجع السابق، ص: 65، 57.

\* التعليم الإلزامي هو: التعليم الأساسي الذي يمتاز بإجبارية التعليم للتلاميذ ما بين ستة سنوات وستة عشرة سنة، وهو يضم: التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، ينظر: المرجع نفسه، ص: 40.

(2) -ينظر: المرجع نفسه، ص: 87.

(3) -ينظر: أبو بكر بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، م س، ص: 219.

(4) -تمّ إنشاء هذا الجدول استنادا لما ورد في كتاب: "إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات"، المرجع نفسه، ص: 218، 219.

| السنة الأولى جذع مشترك علوم |           |       |          | السنة الأولى جذع مشترك آداب |        |         |        |        |                              |
|-----------------------------|-----------|-------|----------|-----------------------------|--------|---------|--------|--------|------------------------------|
| تقني رياضي                  |           |       |          | علوم                        | تسيير  | رياضيات | لغات   | آداب   | السنوات                      |
| هندسة                       | هندسة     | هندسة | هندسة    | تجريبية                     | اقتصاد |         | أجنبية | وفلسفة | الثانية<br>والثالثة<br>ثانوي |
| هندسة<br>تقنية              | ميكانيكية | مدنية | كهربائية |                             |        |         |        |        |                              |

وبهذا تمّ إلغاء ما كان يُعرف بالمتقن، وهي الثانويات التي كانت تهتم بتدريس الفرع التكنولوجي التقني الخالص، وتعليل ذلك أنّ هذا التنظيم الجديد يأخذ بعين الاعتبار التوجهات الكبرى التي يشهدها ميدان تطوير المردود الثانوي، ذلك أنّ هذا الإجراء يندرج ضمن التوجهات العالمية التي تتجنب العمل بالتخصص المبكر وكثرة الشعب وتفرعها، فقد لوحظ أنّ التعليم الثانوي التقني يحدث نوعاً من القطيعة بين ما يُؤخذ في التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، في حين أنّه من المفروض أن يكون هناك مواصلة وتدرج ومجانسة بين الطرفين<sup>(1)</sup>.

وهنا نلاحظ بأنّ خيارات التخصص في التعليم العالي أمام المتعلّم أكثر مما كان أمامه من قبل، فالمتعلّمون الحائزون على شهادة البكالوريا التقنية والتكنولوجية كانت أمامهم خيارات لها ارتباط مباشر بما كانوا يدرسون مما يُقلص أمامهم الاختيارات التي من المفروض أن لا يحكمها المستوى فحسب بل الميل أيضاً.

#### 4/1- ملامح المتعلّم قبل وبعد المرحلة الثانوية:

يُصطلح بالملتح على مجموع الكفاءات والقدرات المعرفية التي من المفروض أن يكون المتعلّم متمكناً منها بعد انجازه مرحلة تعليمية محددة في مادة معينة، ولضرورة هذا النقطة، سنورد الملمح الذي من المفروض أن يميّز المتعلّم سواء قبل المرحلة الثانوية أو بعدها مع التركيز بالطبع على ملامحه في مادة اللغة العربية وآدابها:

#### أ- ملامح المتعلّم قبل المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية وآدابها:

إنّ تحصيل المتعلّم على شهادة التعليم المتوسط وانتقل إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي، فهذا يشير إلى كونه قادراً على:

(1) - ينظر: أبو بكر بوزيد، المرجع السابق، ص: 217. 218.

«-القراءة الجهرية مقرونة بسلامة في النطق وحسن في 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 مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي»<sup>(1)</sup>.

إنّ أول ما نلاحظه في هذه النقاط هو التركيز على الأداء الاستقبالي، مما يعني بأنّ المتعلّم يتميز بنضج معرفي ولغوي يخوله إلى فهم ما يقرأ، ونقده بموضوعية، وستنعكس هذه الكفاءات في أدائه الإنتاجي بطريقة واضحة، ولهذا نجد بأن ملامح خروج المتعلّم من السنة الأولى آداب يركز على الأداء الإنتاجي، ويمكن أن نورد الملمح في النقاط التالية:

«-إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.

-إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.

-تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

-التمييز بين الصور البلاغية التي يلبس الأديب بها معانيه وما فيها من جمال وقوة 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.

-إبداء 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 تواصلية دال.

-الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص»<sup>(2)</sup>.

(1) - مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجدعين المشتركين

(آداب، علوم وتكنولوجيا)، د.ط، ت: مارس 2005م، ص: 10.

(2) - المرجع نفسه، ص: 11.

وكما نلاحظ فإنّ الأداء الاستقبالي لم يتمّ إهماله فإن تأثر المتعلّم بجماليات النص أو عرض هذا النص على ذوقه ورأيه يُعتبر أداء استقباليا، بينما تمّ التركيز على الأداء الإنتاجي، يجعل المتعلّم يوظف معارفه وييدي رأيه من خلال إنتاج لغوي سواء كان هذا شفويا من خلال المناقشة في الصف أو كتابيا من خلال تحليل النصوص وتركيبها أو البناء على منوالها.

2-مجتمع الدراسة:

2/1- تعريف ثانوية محمد الأخضر الفيلاي<sup>(1)</sup>: تقع ثانوية محمد الأخضر الفيلاي في ولاية غرداية، بلدية غرداية، في ساحة مولود قاسم، فتحت أبوابها لاستقبال التلاميذ منذ سنة 1974م، وقد تمت تسميتها على أحد أكبر المجاهدين في المنطقة\*. تعتبر من أقدم الثانويات على مستوى ولاية غرداية، يبلغ عدد الأساتذة فيها الثمانين أستاذا في مختلف المواد التعليمية، ومما تجدر الإشارة إليه أن اللغة الأجنبية الثالثة التي تدرس فيها على مستوى أقسام اللغات هي اللغة الإسبانية. كما يبلغ عدد الأفواج الدراسية للسنة الدراسية 2012-2013 ستة وثلاثين فوجا، وعدد السنوات الأولى جذع مشترك علوم يبلغ العشرة أفواج، بينما السنوات الأولى جذع مشترك آداب يبلغ خمسة أفواج.

2/2- العينة المختارة: تمّ اختيار مستوى السنة أولى جذع مشترك آداب، وبالتحديد تمّ اختيار قسمين من أصل خمسة (السنة أولى رقم أربعة ورقم خمسة)، ليلعب بذلك عدد تلاميذ العينة المدروسة: خمسة وستين تلميذا: اثنين وعشرين تلميذا، وثلاث وأربعين تلميذة، نسبة الذكور في العينة: 33.85%، أما نسبة الإناث في العينة فهي: 66.15%، ومع العلم أنّ أعمارهم محصورة بين ست عشرة سنة وسبع عشرة سنة.

### ثانيا: مرجعية الدراسة:

1- الكتاب المدرسي: يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية هامة للغاية في منهج المقاربة بالكفاءات، إذ أنّ من أهم المبادئ التي بُني عليها الكتاب المدرسي مبدأ الإدماج إذ لا مجال للتعلّقات المنفصلة والمجزأة، وانطلاقا من هذه النظرة فإنّ النص الأدبي وروافده، والنص التواصلية

(1) - ينظر : البطاقة الفنية للمؤسسة "في الملاحق".

\* -تعريف محمد الأخضر الفيلاي(1889م-1979م): ه ومن مواليد مدينة بسكرة، ومن أعضاء جمعية العلماء المسلمين، نفاه المستعمر إلى آفلو، وانتقل منها إلى غرداية التي أثر في أبناءها أثرا بالغا، ونُفي من جديد منها إلى منطقة القبائل الكبرى بسبب نشاطه الإصلاحية، وبعد الاستقلال استقر بالبيدة حتى آخر أيام حياته.

وروافده يمثلان وحدة متكاملة (الروافد هي: دروس النحو، والبلاغة، والصرف، والعروض، والنقد الأدبي والمطالعة الموجهة) وبذلك يصبح النص الأدبي محورا للعملية التعليمية التعلّمية، ينطلق منه المتعلّم لاكتشاف الظواهر النحوية البلاغية والعروضية، ويعود إلى النص أيضا لتحديدها وبيان كيفية توظيفها وجماليتها<sup>(1)</sup>، وبالعودة إلى الكتاب المدرسي نجد أنّ كل وحدة تعليمية تتكون من نص أدبي مع ما يلحقه من روافد، ونص تواصلية مع ما يلحقه من روافد. ولبيان هذا التوجّه الإدماجي لنقدم مثلا توضيحيا يخدم هذه الدراسة بشكل مباشر، سنعرض الوحدة التعليمية الخامسة<sup>(2)</sup>، والتي تمّ بناء الوضعية الإدماجية الخاصة بهذه الدراسة وفقها، ومما لاشك فيه أنّ المنطلق النظري والمنهج التعليمي التعلّمي الذي بُني عليه هذا الكتاب هو منهج المقاربة بالكفاءات والذي سبق تناوله نظريا في هذه الدراسة.

### \*دراسة الوحدة الخامسة:

وتجدر الإشارة هنا أنّ العصر الأدبي المعني بالدراسة هو عصر صدر الإسلام:  
1) النص الأدبي: يتمّ تقديم النصوص الأدبية في إطار العصور الأدبية المتعاقبة مع اختيار النص الذي يعبر عن العصر الأدبي لغة وأسلوبا وأفكارا، مع التركيز على الطابع الأدبي المحض، حتى لا يغلب على الدراسة الطابع التاريخي<sup>(3)</sup>، وللتعبير عن عصر صدر الإسلام؛ تمّ اختيار نص أدبي عنوانه: " تقوى الله والإحسان للآخرين"، وهو عبارة عن قصيدة لشاعر مخضرم وهو "عبدة بن الطبيب" وهي قصيدة: "أَبْنِيَّ إِلَيَّ قَدْ كَبِرْتُ وَرَأْبَنِي" \*، وهي قصيدة يركز موضوعها على مكارم الأخلاق، وحسن المعاملة مع كل من يحيط بالفرد المسلم بدءا بأسرته، وانتهاء بمجتمعه ككل، مع ربطها بالطبع بالمعاني الدينية السمحة.

(1) – ينظر: حسين شلوف وآخرون، المشوّق في اللغة العربية وآدابها. السنة الأولى جلد مشترك أدبي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د.ط، ت: 2009م، ص: 4.3.

(2) – ينظر: المرجع نفسه، ص: 98.90.

(3) – ينظر: مديريةية التعليم الثانوي العام، م س، ص: 21.

\* – سيتم إيراد نص القصيدة في الملحقات.

(2) درس القواعد: ويتمّ تعليم النحو باعتباره وسيلة لعصمة أقلام وألسنة المتعلّمين من الخطأ<sup>(1)</sup>، ونلاحظ أن الدرس النحوي هنا هو المنادى، ويمكن تحقيق المقاربة النصية هاهنا، انطلاقاً من النص الأدبي لأنه يحتوي على أسلوب نداء في أوله.

(3) درس العروض: يتمّ الانطلاق في تدريس العروض من النص الأدبي الشعري، وذلك حتى يرتبط تعليم هذا العلم بنص موجود بين يدي المتعلّم، لأنّ تعليم العروض بشكل منفصل عن النص الأدبي يعتبر درساً عقيماً نظراً لخصوصية الدرس العروضي الذي يتطلب درجة معينة من التذوق الفني الجمالي الموسيقي<sup>(2)</sup>، والدرس بعنوان: عيوب القافية، ويُطلق فيه من تلك الملاحظات التي تتمّ على مستوى قافية القصيدة الخالية من العيوب، لأنّه بالأضداد تُعرف الأشياء.

(4) النقد الأدبي: وقد تمّ إضافة هذا العنصر الأدبي من أجل توفير بعض أدوات الدراسة الأدبية النقدية للمتعلّم، باستعمال المصطلحات النقدية الأساسية لتنمية الملكة النقدية بطريقة أكثر منهجية<sup>(3)</sup>، والموضوع المقرر لهذا الدرس هو: الصورة الأدبية، بحيث يستطيع المتعلّم التخلص من تلك الصورة النمطية للصورة الأدبية في ذهنه، من كونها مجرد صورة بيانية، إلى فهمه الواضح لهذا المفهوم، والمتمثل في كون الصورة الأدبية لوحة فنية كاملة العناصر، ترسم في ذهن القارئ، وبالتالي فإنّ الصورة البيانية قد تكون عنصراً من الصورة الأدبية، ولكنها ليست هي نفسها، ويتخذ النص الأدبي منطلقاً أساسياً لرصد هذا المفهوم.

(5) المطالعة الموجهة: وهو عبارة عن نص نثري-مقالة اجتماعية دينية-، لصاحبه: عباس محمود العقاد، بعنوان: الأخلاق والديمقراطية، وهو مقتطف من كتاب: "الديمقراطية في الإسلام" بتصرف، ويركز موضوعه على تعاليم ديننا الحنيف فيما يخصّ المعاملات، خاصة الاجتماعية منها\*، ويمثل هذا النص النثري الأقلّ صعوبة من النص الشعري، والأقرب إلى لغة المتعلم، مصدراً معجمياً وفكرياً هاماً جداً لإنتاجه اللغوي، ولهذا «المطالعة مقام ممتاز

(1) - ينظر: مديرية التعليم الثانوي العام، المرجع السابق، ص: 26.

(2) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 28.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 29.

\* - سيتم إيراد النص كاملاً في الملحقات.



لاكتساب المعارف (...). وتنمية الثروة اللغوية للمتعلمين وهي من أهم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لديهم وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وتزيد خبراتهم»<sup>(1)</sup>.

(6) النص التواصلية: هي نصوص نثرية تهدف إلى إثراء معارف المتعلمين حول المظاهر التي تناولتها النصوص الأدبية، فهي تدعمها لتزيد استيعاب المتعلم للدرس الأدبي<sup>(2)</sup>، والنص التواصلية يحمل عنوان: "قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام"، لصاحبه: شوقي ضيف، وهو مقتطف بتصريف من سلسلة: تاريخ الأدب العربي، وبالتحديد من كتابه: العصر الإسلامي. ويركز هذا النص على تعميق المعاني والأفكار التي نادى بها الشاعر في النص الأدبي، والتأكيد على طابعها الإسلامي، ليربط المتعلم بين الإسلام -الواقع العربي الجديد آنذاك- وبين تغير معاني القصيدة العربية مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ المتعلم سبق وتعرّف على القصيدة الجاهلية ومعانيها، وبهذا الشكل يدعم النص التواصلية النص الأدبي.

(7) القواعد: لقد سبقت الإشارة إلى أنّ النحو هنا تعليمي، فهو وسيلة وليس غاية، ويتمّ الانطلاق في هذا الدرس من ثلاث نصوص: النص الأدبي، النص التواصلية، ونص المطالعة، مما يجعل الوحدة متماسكة، والدرس هاهنا: هو درس المفعول المطلق.

(8) البلاغة: من غير المعقول أن ننطلق في درس البلاغة دون الانطلاق من نص أدبي، وأمام المتعلم في هذا الدرس أكثر من نص ليستفيد منه. وما يجب الإشارة إليه هاهنا أنّ التحضير لدرس البلاغة في الحقيقة يبدأ منذ دراسة النص الأدبي، إذ يستشعر المتعلم جمال الصورة وأثرها لبناء ذوق فني سليم، لأنّ عدم إعداد المتعلم لدرس البلاغة بهذا الشكل يجعل درس البلاغة درسا نظريا مصطنعا، يشعر المتعلم معه بأنّ التعابير متكلفة مما يدفعه للشك في قيمة الدرس الأدبية<sup>(3)</sup>. والدرس المختار لهذه الوحدة هو الاستعارة بنوعها: المكنية والتصريحية.

(9) الوضعية الإدماجية: من أهم شروط الوضعية الإدماجية أن تكون شاملة قدر الإمكان لكل عناصر الوحدة، وقد سبقت الإشارة إليها سابقا، غير أنّ هناك وحدات تمّ اقتراح الوضعية الإدماجية فيها، في حين أنّ بعضها تُرك في الأمر للمعلم لإيجاد الوضعية المستهدفة المناسبة والتي تأخذ بعين الاعتبار المتعلم ومستواه واهتماماته وواقعه.

(1) - مديرية التعليم الثانوي العام، المرجع السابق، ص: 24.

(2) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 21.

(3) - ينظر: المرجع نفسه، ص: 27، 28.

2- منهج تحليل الأخطاء: يركز منهج تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي للمتعلم، مما يجعله متلائما مع هدف ومادة هذه الدراسة، خاصة وأنها تركز على الوضعية الإدماجية، وهذا بالطبع في التعامل مع الأخطاء النحوية، غير أنّ هناك تعديلا بسيطا لا بد منه، إذ سيتم تطبيق المنهج على الأخطاء الإملائية والأخطاء الصرفية أيضا، وهذا لسبب هام جدا، وهو أنّ الوضعية الإدماجية وُجدت لهدف أساسي وهو الإدماج، أي إدماج كل الكفاءات الموجودة عند المتعلم، بدءا من الخط (الرسم وجودته)، وانتهاء بالنمط النصي، مما يعني بأنّ دراسة الوضعية الإدماجية من الجانب النحوي فقط، يُعدّ خللا وإهمالا للمبادئ الأساسية التي بُنيت عليها الوضعية الإدماجية، لذلك سيتم تدارك هذا في الجزء التطبيقي.

3- منهج الإحصاء<sup>(1)</sup>: سيتم الاعتماد على النسب المئوية في تحديد نسب الأخطاء من حيث النوع سواء في النحو أو الصرف أو الإملاء، كما سيتم إحصاء نسبة المتعلمين الذين نجحوا في توظيف المطلوب وكذا المتعلمين الذين أخفقوا من حيث التوظيف، مع إيراد نسبة الذين أهملوا جانب التوظيف تماما، لأنّ توظيف المطلوب في الوضعية الإدماجية يعتبر من أهم المميزات التي تجعلها إدماجية بالفعل.

### ثالثا: منهج الدراسة:

#### أ- أسس بناء رافد الوضعية الإدماجية وتعليماتها:

- لقد تمّ إعداد الوضعية الإدماجية وفق الوحدة الرابعة- والتي تمّ عرضها في عنصر سابق - ليس من حيث الموضوع فقط بل بأخذ كل روافد النص الأدبي بعين الاعتبار، مع ضرورة ربط موضوع الوضعية بواقع المتعلم، ولأنّه لا يجب الضغط على المتعلم بحشد تعليمات إنجاز الوضعية الإدماجية، فقد تمّ استبعاد درس المنادى، إذ يجب أن تُستدعى مكتسباته القبلية تحضيراً للدروس اللاحقة وكثرة التعليمات النحوية قد تؤثر سلبا على التعليمات الأخرى، لذلك فقد اقتصرت التعليمات في الجانب النحوي على المفعول المطلق، الدرس النحوي الثاني في الوحدة، وتمّ اختيار المفعول لأجله، كأحد أهم دروس المكتسبات القبلية النحوية في المرحلة المتوسطة.

(1) - سيتم الاعتماد في هذا الجزء على كتاب: عروض نظرية ومسائل في الإحصاء، لصاحبه: يحيى محمد ومحمد مروش، دار الشريعة، الجزائر، ط: 1، ت: 1998م،

-وعلى مستوى الجانب البلاغي فقد كانت الاستعارة -المكنية أو التصريحية- من بين تعليمات الوضعية.

-أما على المستوى الفكري فقد تمَّ اختيار النمط الحجاجي، لأنه المناسب في إظهار إيجابيات الموضوع وأثره على الفرد والمجتمع في الأولى والآخرة وبأسلوب منطقي مقنع بعيد عن العواطف والميول.

-أما على مستوى الموضوع فقد تمَّ ربط موضوع الوحدة المتمثل في القيم الروحية والقيم الاجتماعية، بتجربة واقعية مرَّ بها المتعلِّم، ألا وهي حادثة فيضان غرداية سنة 2008م، في محاولة للربط بين ما أرساه الإسلام من قيم وبين ما حدث في تلك الحادثة من مظاهر التراحم والتعاون.

## 2- نص الوضعية الإدماجية:

### موضوع الوضعية (الرافد):

أنت تذكر حادثة الفيضان في غرداية سنة 2008م، وتعرف ما انجر عنها من محن ومآس، حيث شعر كل واحد منا بأنه في حاجة للعون والمساعدة:  
-تكلم عن ضرورة التكافل الاجتماعي الذي حثَّ عليه الإسلام في مثل هذه الحالات مستشهدا بالوقائع، ولا تنسى ذكر فضل ذلك في الأولى والآخرة.

### التعليمات (شروط إنجاز الوضعية):

من أهم أسس منهج المقاربة بالكفاءات أن يكون المعلم موجها للمتعلِّم في وضع التعليمات، لا أن يكون ملقنا لها، والجدول التالي يعرض جزءا من المذكرة التي تمَّ بناءها، والتي تمت فيها محاولة تحقيق ذلك:

|   |   |
|---|---|
| ما يقوم به المعلم (وضعية التعلُّم وأنشطته)  | ما يقوم به المتعلم (الهدف التعلُّمي الوسيطي)                                      |
| <u>المضامين (شروط إنجاز الوضعية)</u><br>لا نستطيع كتابة نص إلا إذا فهمنا حيثياته، فحاول تحديد النقاط التالية:<br>*الهدف: تحديد الهدف من الموضوع وعلاقة أجزائه ببعضها البعض. | *الهدف: إظهار دور تلك القيم الاجتماعية الحميدة التي باركها الإسلام وشجعها، وربطها |

|   |  |
|---|--|
| <p>بتطبيقها ونتائجها في الواقع الغرداوي.<br/>*المنطلق: هو وقوع الكارثة وآثارها، ودور التكافل في مواجهتها.<br/>*النص يتكون من تمهيد وعرض وخاتمة، وهذا يساعد على تنظيم أفكار النص.<br/>*بما أننا بصدد إظهار دور التكافل وفضله في الأولى والآخرة، فالنمط المناسب هو النمط الحجاجي مع استعمال الوصف للضرورة.<br/>*التوظيف لا يكون مقحما، بل مدروسا ومنسجما مع النص.<br/>*يكون الأسلوب بسيطا وتحرى فيه قلة الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية والتركيبية والدلالية.</p> | <p>*تحديد المنطلق الفكري:<br/>*المنهجية: رسم هيكل للنص:<br/>*تعيين النمط المناسب:<br/>*التوظيف: نوظف: مفعولا مطلقا، مفعولا لأجله، وإحدى الاستعارتين، كيف يكون التوظيف؟<br/>*الأسلوب: كيف يكون الأسلوب؟</p> |
|---|--|

-تجدر الإشارة هاهنا إلى أنّ المعلم يضع المذكرة مع تصور إجابات المتعلم قبل بداية الوضعية، وذلك انطلاقا مع معرفته بمستوى المتعلم، وانطلاقا أيضا من المنهاج الذي يتمّ تدريسه، وليس من الضروري أن تكون إجابات المتعلم متطابقة مع ما هو منتظر منه، بقدر ما يجب أن تكون قريبة أو مشابهة لها، وأحيانا تكون إجابات المتعلم أفضل من المتوقع، مع العلم أنّ المتعلم مطالب بتميز موقع تحقيق شروط الوضعية، كأن يسطر أسفل المفعول المطلق، أو عبارة الكناية، أو أن يكتبها بلون مغاير، كما يمكنه بعد الانتهاء من الوضعية رصد المطلوب بشكل واضح، كأن يكتب: المفعول المطلق: كذا، والمفعول لأجله: كذا...، وقد تمرّس على ذلك لسببين هما: أن يبرهن فهمه للدرس، ويبين مدى قدرته على الإدماج بشكل صحيح لمعارفه.

### 3- طريقة إنجاز العمل:

تمّ تقديم هذه الوضعية للمتعمّم (عينة الدراسة)، بعد تدريس الوحدة الخامسة مباشرة، إذ تمّ توفير الشروط التالية:

-الزمن: ساعتان: في الساعة الأولى تمّ مناقشة الموضوع، وفي الساعة الثانية تمّ فتح المجال لكتابة الفقرة، مع الإشارة لضرورة اعتماد كل متعلم على نفسه.

-الحصة: لقد تمّ اختيار الزمن بتوافق مع حصة الأدب العربي مع العلم أنّ المتعلّم يعرف بوجود حصة الوضعية الإدماجية، إذ اعتاد ومنذ أول السنة-وهذا يُوضع في برنامج مادة الأدب الأسبوعي-على اختتام أية وحدة بإنتاج وضعية إدماجية، تُصحح ويُقيّم مدى تحسّن الأداء اللغوي للمتعلّم من خلالها، مما يعني أنّ المتعلّم كان على استعداد تام نفسي ومعرفي. وأخيراً تمّ جمع المواضيع من المتعلّمين، بعد انتهاء الفترة المحددة، وتمّ إحصاؤها وتجهيزها ليتمّ تطبيق منهج تحليل الأخطاء عليها، وتجدد الإشارة إلى أنّ الدراسة لم تركز على حيثية واحدة، بل تمّ أخذ كل العناصر التالية بعين الاعتبار:

1. الأخطاء النحوية: إحصاؤها، وتصنيفها لبيان كيفية تصويبها.
  2. الأخطاء الإملائية: إحصاؤها، وتصنيفها، لبيان كيفية تصويبها.
  3. الأخطاء الصرفية: إحصاؤها، وتصنيفها، لبيان كيفية تصويبها.
  4. الأخطاء الدلالية التعبيرية: لقد تمّ تحديد كل الأخطاء من هذا النوع، وتجدد الإشارة إلى أنه قد تمّ إهمال التعابير المضطربة لأنّ السبب الرئيسي فيها كان خطأ نحويًا أو صرفيًا وذلك حتى لا يُحسب الخطأ مرتين.
  5. إحصاء المتعلّمين الذين وظفوا المطلوب.
  6. إحصاء المتعلّمين الذين استعملوا النمط الحجاجي.
  7. إحصاء الأخطاء التي تمّت على مستوى الشواهد المستعملة في بناء النمط الحجاجي.
  8. الإشارة للخط (الرسم)، كواحدة من أهم الكفاءات المنتظرة من المتعلّم.
- ومن خلال ما سبق نجد أنّ الاهتمام بكل ما يتعلق بالإنتاج اللغوي المتمثل في الوضعية الإدماجية سواء من ناحية الشكل أو المضمون، لا يُمكن ربطه بما يؤخذ في القسم فقط من دروس اللغة المتعددة الفروع، بل بطريقة تفكير المتعلّم وحياته اليومية أيضًا، ومدى استعماله التداولي للغة الهدف، وهذا بالضبط ما يسعى منهج المقاربة بالكفاءات إلى تحقيقه.

## الخلاصة:

إنّ من أهمّ النتائج التي نخلص إليها من هذا الفصل النظري، أنّه من غير الممكن رصد الفعل التعلّمي التعليمي من دون التطرّق إلى كل تلك المجالات والميادين العلمية والمعرفية التي تتقاطع لجعل معاملة تتضح وتكتمل، وهذا ما تؤكده النقاط التالية:

- ✓ المنهج بمفهومه الحديث هو أكثر شمولاً وعمقاً من المنهج بمفهومه القديم.
- ✓ منهج المقاربة بالكفاءات كان نتيجة مباشرة لنقد منهج التدريس بالأهداف، ويُنظر إليه في أغلب الأحيان على أنّه إصلاح للجوانب السلبية في منهج التدريس بالأهداف وتطوير له في نفس الوقت، على الرغم من اختلاف المنطلقات المعرفية والنظرية لكل منهما.
- ✓ يركز منهج المقاربة بالكفاءات على المتعلّم بشكل خاص، وبالعودة إلى منطلقاته النظرية والعلمية نستطيع تحديد السبب، فالنظرية البنائية المعرفية تركز على المتعلّم باعتباره ذات متفاعلة متحركة، تستطيع بناء معارفها وفق طريقتها الخاصة، في حين أنّ النظرية الإنسانية في التعلم ترى بأنّه من الواجب ترك المجال للشخص حتى يثبت ذاته وقدراته بمفرده من خلال التعلم الخبراتي، ولا يخفى تأثير النظرية اللسانية لتشومسكي في تعليم اللغات وتعلّمها، فقد اعتبر الكفاية اللغوية قدرة ضمنية يمتلكها المتكلم بالفعل، ولا يمكن تلقينها، وكل ما نستطيع فعله هو تطويرها، كما أنّ الاتجاه التواصلية في الدرس اللساني، أظهر مدى قصور نحو الجملة في تعلّم اللغة وتعليمها، مما أفرز مفهوم نحو النص.
- ✓ إنّ أهمّ المفاهيم التي تمّ رصدها في منهج المقاربة بالكفاءات لها علاقة مباشرة بمنطلقاتها المعرفية والنظرية، فالتعلّم مفهوم نفسي تربوي والكفاءة نجدها في علم النفس، واللسانيات، والتربية...، وغيرها من المفاهيم الأساسية.
- ✓ إنّ اختيار هذا المنهج في الجزائر لم يكن إلا نتيجة لأسباب هامة جداً، أهمها على الإطلاق الاهتمام بتطوير التعليم في الجزائر، وذلك نوعاً وكماً حتى نجاري التطور الحاصل على المستوى العالمي.
- ✓ تعتبر الوضعية الإدماجية من أهمّ الأنشطة التعلّمية التعليمية في منهج المقاربة بالكفاءات، وتتميز بخصائص نابغة من صميم هذا المنهج الجديد، كخاصية الإدماج.

- ✓ من الواضح أنّ هناك فرقا بين التعبير الكتابي والوضعية الإدماجية، إلى درجة يمكن الإستنتاج معها بأنّ الوضعية الإدماجية جاءت لتدارك النقائص الموجودة في التعبير الكتابي.
- ✓ ظهر منهج تحليل الأخطاء كنتيجة لنقد المنهج التقابلي، ويهتم بدراسة الأداء الإنتاجي للمتعلم، من خلال المرور بثلاثة مراحل هامة وهي: تحديد الأخطاء ووصفها، تفسير هذه الأخطاء، وتصويبها.
- ✓ تعتبر مرحلة تفسير الأخطاء أهم مرحلة في منهج تحليل الأخطاء لأنها تتيح لنا تقويم الفعل التعلّمي والتعليمي ككل، على مستوى القسم من طرف المعلم، أو على مستويات عليا من طرف المسؤولين على وضع المقررات واختيار المحتويات.
- ✓ لمنهج تحليل الأخطاء جوانب إيجابية أهمها: مساعدة المعلم على معرفة أسباب الخطأ وبالتالي تلافيتها ومواجهتها بالحلول المناسبة، وجوانب سلبية أهمها على الإطلاق: الإخفاق في تفسير ظاهرة التحاشي التي تضلل نتائج هذه الدراسة.
- ✓ يركز التعليم الثانوي على تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم، مما يعني تنمية قدرة المتعلم على التفكير الفردي والمؤسس، وهذا ما يعدّه للتخصص بشكل منهجي.
- ✓ ينتقل المتعلم من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية وهو يتميز بعدة كفاءات لغوية وأدبية، ارتكزت أساسا على الأداء الاستقبالي، وهي تؤهله لدراسة الأدب كتخصص، ويُتظر منه في السنة الأولى ثانوي أن يطور كفاءاته من خلال التركيز على الأداء الإنتاجي، وذلك ليظهر ملمحا أدبيا أكثر عمقا، وهذه تعتبر أول خطوة في مساره للتخصص الأدبي.
- ✓ بما أنّ الكتاب المدرسي بُني ليحقق أهداف منهج المقاربة بالكفاءات، فقد تمّ اختيار إحدى الوحدات التي تتناسب بشكل كبير مع واقع المتعلم.
- ✓ تمّ بناء الوضعية الإدماجية بشكل دقيق، مع محاولة عدم الإخلال بأية خاصية من خصائصها المميزة لها.
- ✓ لأنّ أهم ما يميز الوضعية الإدماجية هو اعتبارها مؤشرا هاما لمختلف كفاءات المتعلم بدءا بكفاءة الكتابة، إلى كفاءة بناء نص حجائي، فإنّ التركيز على دراسة الأخطاء النحوية سيُعتبر إلغاء لما يميزها عن غيرها من أداءات إنتاجية، ومن هذا المنطلق تمّ تكييف منهج تحليل الأخطاء ليتناسب مع طبيعة الوضعية الإدماجية وخصائصها لتتسنى دراستها بشكل دقيق.

## الفصل الثاني:

# الدراسة التطبيقية

البحث الأول: عرض النتائج وتحليلها والتعليق

البحث الثاني: استنتاج العوائق واقتراح الحلول



## الدراسة التطبيقية:

يُعتبر النحو أهم ميزة لأية لغة، فالسلامة النحوية تؤدي إلى السلامة الدلالية بالضرورة، غير أنّ إهمال الجانب السياقي والتداولي للغة، يؤثر سلباً على كفاءة المتعلم في استعمال اللغة في المواقف التي تحدّد في حياته اليومية، فلا يمكن أن تُغفل في أي حال من الأحوال بأنّ اللغة قد وضعت للتواصل، واللغة التي لا يمكن لمُتعلّمها أن يتواصل بها وبشكل صحيح على الرغم من إتقانه لقواعدها النحوية، ما تزال بعيدة عن تناوله، بل بالنسبة له لا تزال هذه اللغة غير مستعملة كما يجب.

والوضعية الإدماجية وُجدت لتلبي هذه الحاجة، وتسد هذه الهوة الموجودة بين الأداء الإنتاجي والأداء الاستقبالي، فلا يجب أن يكتفي المتعلم بدراسة القواعد والبلاغة وأنماط النصوص وخصائصها، بل يجب أن يسعى لاستعمال هذه اللغة، ومنه فإنّ الأخطاء النحوية تُظهر جانباً من الخلل المحتمل، وليس الخلل كله، لأنّ الصورة لن تكتمل إلا بدراسة كل حيثيات الإنتاج اللغوي للمتعلم.

### المبحث الأول: عرض النتائج وتحليلها:

لقد سبقت الإشارة إلى عينة هذه الدراسة وخصائصها المعرفية اللغوية التي من المفروض أن تتميز بها بمجرد استحقاقها الانتقال من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية، مع الإشارة إلى ما يجب أن يتميز به المتعلم في السنة الأولى ثانوي في الفرع الأدبي من ملامح. كما تمّ الإشارة إلى عدد المجتمع الإحصائي (65 فرداً)، ونسبة الذكور: 33.85%، ونسبة الإناث: 66.15%. والجدول التالي يوضح ذلك مع الإشارة إلى التكرار<sup>(1)</sup>:

| الذكور  |        | الإناث  |        |
|---------|--------|---------|--------|
| التكرار | النسبة | التكرار | النسبة |
| 22      | 33.85% | 43      | 66.15% |

(1) -التكرار: هو عدد مرات تكرار الفئة قيد الدراسة، والفئة هي مجموعة جزئية تم اختيارها من أجل الدراسة، على أن تكون مجموع تكرارات الفئات يمثل المجموع الكلي لعينة الدراسة (المجتمع الإحصائي)، ينظر: محمد يحيى . أحمد مروش، عروض ومسائل في الإحصاء، دار شريفة، الجزائر، ط: 1، ت: 1998، ص: 23.

## 1) الإحصائيات والنتائج:

بعد معاينة الوضعيات الإدماجية التي أنتجها المتعلمون، والاعتماد على الطريقة الإحصائية التي أسفرت على النسب والتكرارات، تبين أنّ المجموع الإجمالي للأخطاء هو 653 خطأً، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يميز الوضعية الإدماجية، كالإخلال بأحد تعليماتها (شروط إنجازها)، أو تطبيق التعليمات بطريقة خاطئة، مما أسفر على النتائج التالية:

أ)- الأخطاء التي لا علاقة لها بتعليمات الوضعية الإدماجية:

| نوع الخطأ | نحوي   | إملائي | تعبيري | صرفي  | المجموع |
|-----------|--------|--------|--------|-------|---------|
| المجموع   | 225    | 203    | 164    | 43    | 653     |
| النسبة    | %35.43 | %31.97 | %25.83 | %6.77 | %100    |

ومن المهم أن نقدم لمحة على هذه الأخطاء قبل الخوض في تحديدها ووصفها:

1) الأخطاء النحوية: لقد مثلت الأخطاء النحوية أعلى الأخطاء وروداً، وقد تمّ إدراج كل ما يتعلّق بالإعراب خاصة إذا كان المتعلم يهمل أعمال الأدوات أو النواسخ، وكذا ما يتعلق بالتركيب الخاطئ الناتج عن إهمال الخبر، أو عدم ذكر الفاعل بعد ذكر الفعل، أو ذكر ضمير بدون عائذ، أو استعمال حرف جر مكان آخر، أو حتى إظهار عمل حرف ما دون ذكر الحرف، كما تمّ رصد عدة أخطاء أخرى كاستعمال حرفين في نفس الوقت مع ظهور عمل أحدهما.

2) الأخطاء الإملائية: لقد احتلت الأخطاء الإملائية المرتبة الثانية من حيث النسبة، مع العلم أنّه قد تمّ اعتبار إهمال أي جانب صوتي من الكلمة، خطأً إملائياً، بدءاً من إسقاط همزة القطع وعدم التفريق بينها وبين همزة الوصل، التي تعتبر من أكثر الأخطاء تكراراً، كما تمّ رصد إبدال حروف بأخرى، وحتى إضافة مدّ غير الموجود أو حذفه إذا كان موجوداً، وتجدد الإشارة هاهنا إلى أنّ إهمال ألف التفريق قد تمّ اعتباره من الأخطاء الإملائية.

3) الأخطاء التعبيرية: وقد كانت نسبة الأخطاء التعبيرية أقل من النحوية والإملائية، وتجدد الإشارة هاهنا بأن أي تركيب مضطرب لسبب نحوي أو صرفي لم يتم اعتماده هاهنا وهذا حتى لا يُحسب الخطأ مرتين، وقد تنوعت الأخطاء التعبيرية فمنها ما يتعلق بإيراد المعنى

ثم نقضه، وبعضها يتعلق في استعمال كلمات في غير مواضعها، مما تسبب في اضطراب المعنى واختلال الدلالة بشكل واضح.

4) الأخطاء الصرفية: من أهم الأخطاء الصرفية التي تمّ رصدها: عدم توافق الضمير وعائده من حيث الجنس أو العدد، وكذا وجود خطأ في بنية الكلمة أو خطأ في تصريف الفعل مع الفاعل من حيث العدد.. وغيرها من الأخطاء الصرفية التي كان لها بالغ الأثر في الموضوع.

(ب)- الأخطاء التي تتعلق بتطبيق تعليمات الوضعية الإدماجية:

وفي سبيل تيسير دراسة الأخطاء التي تخصّ التعليمات، تمّ مراعاة نوع التعليمات (نحوية، بلاغية،...)، ورصد تعامل المتعلّم معها ومدى استجابته لها، ولتوضيح طريقة العمل بشكل أوضح، لا بد من عرض التفاصيل التالية:

● الأخطاء المتعلقة بالتعليمة النحوية: وهنا تمّ رصد نسبة التلاميذ الذين وظفوا المطلوب النحوي (المفعول المطلق، المفعول لأجله) بالنسبة للمجموع، وبأخذ تحديد موقع التوظيف من طرف المتعلّم كميّار، لاحظنا بأنّ التلاميذ الذين طبقوا التعليمات يقتسمون إلى قسمين أقسام: \*قسم توهم بأنه قام بتوظيف المطلوب.

\*قسم وظف بالفعل، وينقسم هذا القسم بدوره إلى قسمين:

-قسم وظف بشكل قصري- مع تحديد موقع التوظيف - بحيث أترّ ذلك على صحة التعبير واتساق الأفكار.

-قسم وظف بشكل عفوي وصحيح: وقد لاحظنا هاهنا أنّه من الواجب أن نأخذ بعين الاعتبار ضرورة تحديد موقع تطبيق التعليمة، نظرا لما يمكننا أن نستنتجه من هذا، وبالتالي تمّ تقسيم هذا القسم أيضا إلى:

■ قسم وظف بوعي وتحديد.

■ قسم وظف من دون وعي أو تحديد: وتجدد الإشارة هنا إلى أنّ هذا القسم لم

يقم بتحديد موقع التعليمة، إلا أنّ إحصاءهم هام جدا بالنسبة لهذه الدراسة.

● الأخطاء المتعلقة بالتعليمة البلاغية: والتعليمة هاهنا هي استعمال إحدى الاستعارتين،

وقد تمّ معاملتها بنفس الطريقة التي سبق ذكرها في التعليمة النحوية.

● الأخطاء المتعلقة ببناء النص على نمط حجاجي وصفني: وهنا تمّ رصد نسبة التلاميذ الذين نجحوا في تطبيق التعليم، والذين لم ينجحوا، مع تصنيف الذين لم ينجحوا في ذلك إلى ثلاثة أقسام: \*قسم توهم نجاحه في تطبيق التعليم.

\*قسم استعمل نمطا آخر

وبالتأكيد إنّ تناول هذه التعليمية بهذه الطريقة سيظهر لنا الكثير من الجوانب الفكرية لدى المتعلّم.

## 2) تحديد الأخطاء ووصفها: \*

ولأنّ الهدف من الوضعية الإدماجية هو قياس كفاءة المتعلّم في اللغة العربية، وكذا مدى قدرته على إدماج معارفه في وضعية ذات دلالة، فإنّ الدراسة أسفرت على النتائج التالية:

### 2-1)- الأخطاء التي لا علاقة لها بتعليمات الوضعية الإدماجية:

أ)- الأخطاء النحوية: لقد تمّ تحديد الأخطاء النحوية، وكذا تصنيفها، وللإشارة فإن هناك بعض الأخطاء قد تواترت بشكل أكثر من غيرها، ووفقا لذلك سيتم ترتيب الأخطاء من الأكثر تواترا إلى الأقل تواترا، وبهذا يكون الخلط بين تنكير الكلمة وتعريفها أول الأخطاء التي سيتم تناولها، في حين يكون نصب الفاعل بدل رفعه، وإهمال نون الوقاية آخر الأخطاء التي سيتم وصفها، ويمكن الحصول على فكرة أكثر شولا انطلاقا من الجدول \* وانطلاقا من هذا فالأخطاء النحوية كانت كالتالي:

أ-1) الخلط بين تنكير وتعريف الكلمة: بلغت نسبة الأخطاء: 29.33%، بتكرار يقدر ب: 66 مرة، يواجه صاحب هذا الخطأ مشكلة كبيرة في تركيب جملته بشكل صحيح، وعلى رأس هذه المشاكل إضافة مضاف إليه لكلمة معرفة، أو حذف التعريف في كلمة مضافة، وكذا تعريف كلمات من الواجب أن تكون نكرة كتعريف الحال وغير ذلك من المواقع التي تحدث فيها ألف ولام التعريف فرقا كبيرا...، ومن بين الأمثلة: "...أن مجتمع كالجسد الواحد، مثل

\* -تجدر الإشارة هنا إلى أننا سنطبق منهج تحليل الأخطاء على كل أنواع الأخطاء وليس النحوية منها فقط، وذلك بإتباع كل خطوات هذا المنهج.

\* - يمكن الإطلاع على الجداول في الملاحق.

القصة الفيضانات، الفيضان أخذ كثير من السيارات، لكن واحد منا يعرف، على إنسان أن يساعد، ولو لم يكن تكافل اجتماعي".

أ-2) استبدال حرف من حروف المعاني بآخر: بلغت نسبة الأخطاء: 12%، بتكرار يقدر ب: 27 مرة، إذ لا يوفق المتعلم في اختيار حروف المعاني المناسبة للربط بين عناصر الجملة، ومن الأمثلة ما يلي: بغض النظر على هذا، ويعدنا عن البغض والحسد من مجتمعنا، ويجب التعاون على الغير..".

أ-3) إيراد ضمير من غير عائد: بلغت نسبة الأخطاء: 11.11%، بتكرار يقدر ب: 25 مرة، حيث أورد المتعلمون عبارات ذكر فيها الضمير من دون عائد، ومثال ذلك: " فإنه أظهر تعاوهم وتضامنهم ببعضهم البعض، أمر به الرسول صلى الله عليه وسلم".

أ-4) تركيب مضطرب لسبب نحوي: بلغت نسبة الأخطاء: 10.22%، بتكرار يقدر ب: 23 مرة، إذ تم استخراج تعابير غير تامة، أغلبها جمل اسمية بدون خبر، مثال ذلك: "أصبحت المكالمات الهاتفية من مختلف ولايات الوطن، والمجتمع بلا تعاون، وكل يعود على أفراد، فصار التعاون في ولاية غرداية فأصبح".

أ-5) تركيب مضطرب بسبب إضافة أداة أو حرف من حروف المعاني: بلغت نسبة الأخطاء: 8%، بتكرار يقدر ب: 18 مرة، إذ استعمل بعض المتعلمين بعض الحروف الزائدة، وبعضهم كان يستعمل حرفين متتابعين، في حين أن البعض أضاف حرفا في غير موقعه، ومثال ذلك "بغية لمجتمع صالح، لكي ليكون، علمت الناس على أن يتعاونوا، إن التكافل الاجتماعي يجارب على العداوة".

أ-6) عدم إتباع المعطوف بالمعطوف عليه: بلغت نسبة الأخطاء: 7.56%، بتكرار يقدر ب: 17 مرة، إذ لا يتبع المتعلم المعطوف بالمعطوف عليه، فينصب الأول ويرفع الثاني أو يعرف الأول ويقوم بتنكير الثاني: ومثال ذلك: "ومساعدتهم وتكاتف معهم، أن المجتمع يحتاج إلى التكافل وتعاون، يتحقق مجتمع مزدهر ومتعاون ومتماسكا".

أ-7) إهمال عمل النواسخ: بلغت نسبة الأخطاء: 7.11%، بتكرار يقدر ب: 16 مرة، إذ أهمل بعض المتعلمين عمل النواسخ وأثرها على الجمل الاسمية، ومثال ذلك: " أن يكون الإنسان متعاون، إذا كان حقود، كان متخاصم مع آخر".

أ-8) عدم إعمال أدوات الجزم: بلغت نسبة الأخطاء: 4%، بتكرار يقدر بـ: 9 مرة، إذ واجه المتعلم مشكلة في إعمال حروف الجزم، في الأفعال الناقصة، أو التامة، فقد بقيت الأفعال كما هي على الرغم من أن حروف الجزم قد سبقتها: مثال ذلك "لم يكون، ولم يبقى".

أ-9) عدم نصب المفعول به: بلغت نسبة الأخطاء: 3.56%، بتكرار يقدر بـ: 8 مرة، ونلاحظ أن المتعلم لم يتم بنصب المفعول به سواء كان الفعل متعديا لفعل واحد أو لمفعولين، ومثال ذلك: "تجعل المجتمع متكامل، يساعد فقير، ولا يجعل قلبه أسود".

أ-10) أخطاء في كسر الهمزة أو فتحها: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 1.33%، بتكرار يقدر بـ: 3 أخطاء، إذ استعمل بعض المتعلمين أن بدل إن في بداية نصهم، ومن الأمثلة: "أن التكافل يصنع التعاون".

أ-11) عدم إتباع الصفة بالموصوف: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 1.33%، بتكرار يقدر بـ: 3 أخطاء، إذا أغفل المتعلم ضرورة إتباع الصفة للموصوف، ومن أمثلة ذلك: "يعلم أسلوبا حضاري، ولو بصدقة صغير".

أ-12) أخطاء في الأفعال الخمسة: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.89%، بتكرار يقدر بخطأين، إذ أهمل المتعلم نون الأفعال الخمسة على الرغم من أنها مرفوعة: ومثال ذلك: "والذين يذكروا الله".

أ-13) عدم إعمال حروف الجر: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.89%، بتكرار يقدر بخطأين، إذ استعمل المتعلم حرف جر مع إهمال أثره الإعرابي، ومثال ذلك: "على أخوه، لتنمية".

أ-14) عدم جر المضاف إليه: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.44%، بتكرار يقدر بـ: 1 أخطاء، وهو في قول أحد المعلمين: "...ألف مضرورا".

أ-15) عدم نصب الحال: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.44%، بتكرار يقدر بمرة واحدة، ولاحظنا هنا أن المتعلم قام برفع الحال: "والناس عاشوا مضطربون في تلك الأيام".

أ-16) عدم رفع الخبر: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.44%، بتكرار يقدر بمرة واحدة، وقد لاحظنا وجود خطأ واحد من هذا النوع وهذا في قول أحدهم: "وهو متضامنا".

أ-17) نصب الفاعل بدل رفعه: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.44%، بتكرار يقدر بمرة واحدة، وأخطأ متعلم واحد فقط هذا الخطأ، وهذا في قول أحدهم: "اشتغل المسلمين..".

أ-18) حذف نون الوقاية: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.44%، بتكرار يقدر بمرة واحدة، وهذا في قول أحدهم: "أعجبي تعاون الناس...".

أ-19) نصب الفعل المضارع بدل رفعه: بلغت هذه الأخطاء نسبة: 0.44%، بتكرار يقدر بمرة واحدة، ولاحظنا هذا إثر محاولة أحد المتعلمين ضبط التشكيل لحديث نبوي شريف فكتب: "سيورته".

ب)- الأخطاء الإملائية: لقد تمَّ تحديد الأخطاء الإملائية، وكذا تصنيفها، وللإشارة فإنَّ هناك بعض الأخطاء قد تواترت بشكل أكثر من غيرها، ووفقاً لذلك سيتم ترتيب الأخطاء من الأكثر تواتراً إلى الأقل تواتراً، وبهذا يكون حذف مدّ من المفترض أن يُكتب أول الأخطاء التي سيتم تناولها، في حين تكون إضافة نون للتثنية آخر خطأ سيتم رصده، ويمكن الحصول على فكرة أكثر شمولاً انطلاقاً من الجدول\*، وقد ارتأينا إيرادها في جدول نظراً لوضوح مسائل وقواعد الجانب الإملائي، وانطلاقاً من هذا فالأخطاء الإملائية هي كالتالي:

| نوع الخطأ               | تكراره | نسبته  | مثال عن الخطأ                 |
|-------------------------|--------|--------|-------------------------------|
| حذف مدّ موجود           | 35     | 29.33% | المؤنة، معانة، الاسلام، يأيها |
| ألف الوصل بدل القطع     | 33     | 12.00% | الاسلام، اليهم، ان، اساس      |
| إضافة مدّ غير موجود     | 34     | 11.11% | فياضان، أهمية، المادة، فإما   |
| ألف القطع بدل الوصل     | 28     | 10.22% | إجتماعي، الأنسان، إرتباط      |
| حذف ألف التفريق         | 15     | 8.00%  | تعاونو، جدو، يتآزو، كانو      |
| إبدال حرف بآخر          | 14     | 7.56%  | معضم، انقاض، هده، صمد         |
| حذف لام التعريف         | 7      | 7.11%  | باجار، فاتكافل، اظاهرة.       |
| حذف ألف التعريف         | 6      | 4.00%  | بين مسلمين، كلبنيان           |
| حذف حرف من الكلمة       | 6      | 3.56%  | متحان، تعال، وجوهم            |
| خطأ في تاء الاسم        | 5      | 1.33%  | الحادثت، الحيات، رغبة         |
| ألف مقصورة بدل الممدودة | 4      | 1.33%  | أوصاني، لذى، إذى              |
| إضافة ألف التعريف       | 4      | 0.89%  | فالللمسلمين، بالخسائر         |

\* - يمكن الإطلاع على الجدول في الملاحق.

|                                  |       |   |                         |
|----------------------------------|-------|---|-------------------------|
| ظننة، حدثه، جاءه، ملاءة          | 0.89% | 4 | تاء الفعل مربوطة        |
| المُرَّة، المؤوى، المبادئ، الدفء | 0.44% | 4 | خطأ في كتابة الهمزة     |
| طبقه، عميقه، الراقه              | 0.44% | 3 | حذف نقطي التاء المربوطة |
| متضررتن                          | 0.44% | 1 | إضافة نون للتونين       |

ج)- الأخطاء الصرفية: لقد تمَّ تحديد الأخطاء الصرفية، وكذا تصنيفها، ولإشارة فإنَّ هناك بعض الأخطاء قد تواترت بشكل أكثر من غيرها، ووفقاً لذلك سيتم ترتيب الأخطاء من الأكثر تواتراً إلى الأقل تواتراً، وبهذا يكون الخطأ في بنية الكلمة أول الأخطاء التي سيتم تناولها، في حين يكون عدم توافق الاسم الموصول مع العائد من حيث الجنس آخر خطأ سيتم رصده، ويمكن الحصول على فكرة أكثر شمولاً انطلاقاً من الجدول\*، وقد ارتأينا إيرادها في جدول نظراً لوضوح مسائل وقواعد الجانب الصرفي، وانطلاقاً من هذا فالأخطاء الصرفية هي كالتالي:

| نوع الخطأ                                      | تكراره | نسبته  | مثال عن الخطأ  |
|--|--------|--------|--|
| خطأ في بنية الكلمة                             | 12     | 27.91% | أهليهم، الأعيون، أوقاتاتها                             |
| عدم توافق الضمير مع العائد من حيث الجنس        | 9      | 20.93% | النعمة التي وهبنا إياه، الوادي لم يمش في مجراها        |
| عدم توافق الفعل مع الفاعل من حيث الجنس         | 9      | 20.93% | الإسلام توجب، وفي هذه المحنة ظهرت التعاون              |
| عدم توافق الفعل مع الفاعل من حيث العدد         | 9      | 20.93% | أيها المسلم إلتزموا، على أفراد المجتمع أن يوحد كلمتهم  |
| عدم توافق الضمير مع العائد من حيث العدد        | 3      | 6.98%  | أمة مثالية يسودهم، التضامن والتعاون هو، الفقراء هما... |
| عدم توافق الاسم الموصول مع العائد من حيث الجنس | 1      | 2.33%  | في يوم العيد التي كان ...                              |

د)- الأخطاء الدلالية والتعبيرية: لقد بلغ عدد التعابير التي شابها خطأ دلالي أو تعبيرية: 164 خطأ، ليلعب بذلك نسبة: 25.83%، وذلك بالنسبة إلى كل الأخطاء التي لا علاقة لها

\* يمكن الإطلاع على الجدول في الملاحق.



بتعليمات الوضعية الإدماجية، وقد لاحظنا وجود بعض التعابير المضطربة، والتي قد تكون أحيانا متناقضة، ومن أهم الأمثلة التي يجب إدراجها كأمثلة:

المثال الأول: "إن ساد بين أفراد المجتمع التعاون والتضامن لكان مجتمعا غير صالح وضعيف": فالملاحظ هنا أنّ هذه العبارة سليمة من الناحية النحوية والإملائية وحتى الصرفية، ولكن معنى جملة الشرط لا يتوافق مع جملة جواب الشرط، فمن غير المعقول أنّ التعاون والتكافل يتسببان في جعل المجتمع فاسدا وضعيفا.

المثال الثاني: "التكافل الاجتماعي هو شرط ضروري في الحياة وهي أساس ضرورة في التكافل الاجتماعي"، نلاحظ هنا بأنّ الموضوع المسطر هو الوحيد الذي يحوي خطأ صرفيا، ولكننا وإن صححناه، فإنّ الخطأ التعبيري لا يزال قائما، فمن غير المعقول أن يكون الشيء أساسيا وضرورة لذاته.

المثال الثالث: "التكافل يضع التعاون وينشئ محبة بين المسلمين وانتشار ويكون...": مع عدم اكتمال المعنى في الجزء الأول من الجملة "يضع التعاون بين الناس"، فإننا نجد خطأ تعبيرا غير مقبول، فعند قراءة التعبير نجد جزءا دخيلا عليها ألا وهو "وانتشارا"، إذ لم يرتبط بالمعنى السابق أو اللاحق بشكل واضح.

المثال الثالث: "فالناس توقفت فيهم روابط التعاون بينهم": على الرغم من أن قراءة هذا التعبير يحدد لنا فكرة معينة وهي انعدام التعاون بين الناس، إلا أن المتعلّم لم يُوفّق في اختيار التركيب الصحيح، وحتى الألفاظ المناسبة، مما جعل التركيب معقدا وغير مفهوم للوهلة الأولى. \*وتجدر في هذه النقطة الإشارة إلى وجود التعابير العامية في بعض الوضعيات الإدماجية ومن الأمثلة التي لا بد من الإشارة إليها ما يلي:

المثال الأول: "ونفكر فيما سرى في نكبة 2008"، فالمتعلّم هنا يقصد: ما حدث في نكبة 2008.

المثال الثاني: "لأن الواد لم يمش.."، فالمتعلّم يقصد بذلك "لم يجري، لم ينساب...".

المثال الثالث: "أن يتحلّى بيه من شمائل"، فالمتعلّم يقصد هنا: "يتحلّى به...".

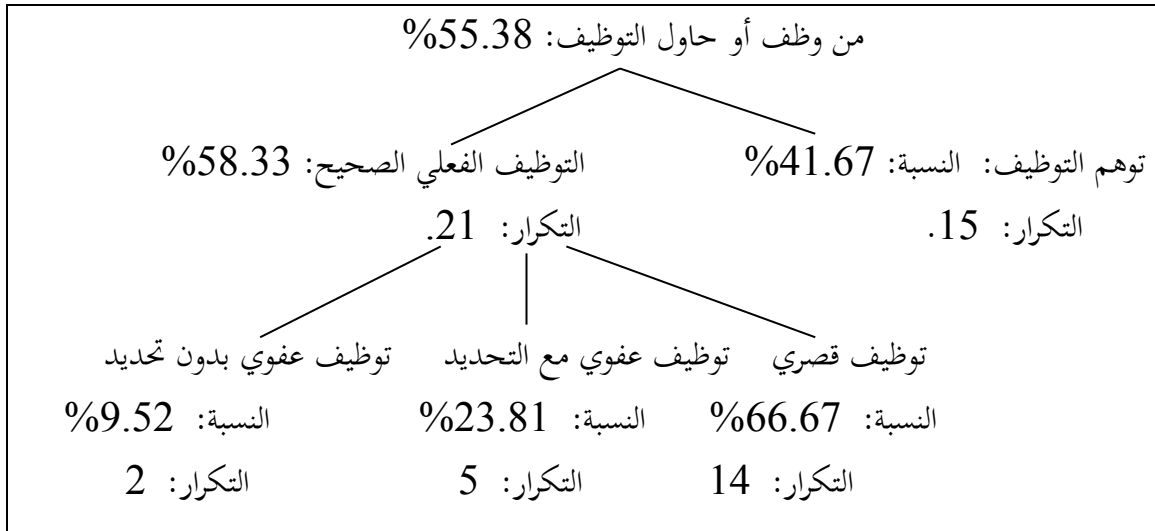
المثال الرابع: "فتح الناس أبوابهم للمتمردين"، وقد استعمل المتعلّم هنا كلمة عامية، في حين كان يمكنه استعمال كلمة: المتضررين.

وقد تمّ إحصاء العبارات العامية لتصل إلى ثلاثة وعشرين تعبيرا عاميا.

## 2-2)- الأخطاء التي تتعلق بتطبيق تعليمات الوضعية الإدماجية:

لقد سبقت الإشارة إلى كيفية التعامل مع التعليمات الخاصة بالوضعية الإدماجية بهدف تيسير دراستها، ولذلك سنبدأ بالتعليمة النحوية، ثم التعليمة البلاغية، ثم التعليمة الخاصة بالنمط النصي، وبذلك تكون النتائج كالتالي:

(أ)- نتائج التعليمة النحوية: لقد طُلب من المتعلّم توظيف المفعول المطلق والمفعول لأجله،



وكانت النتائج كالتالي:

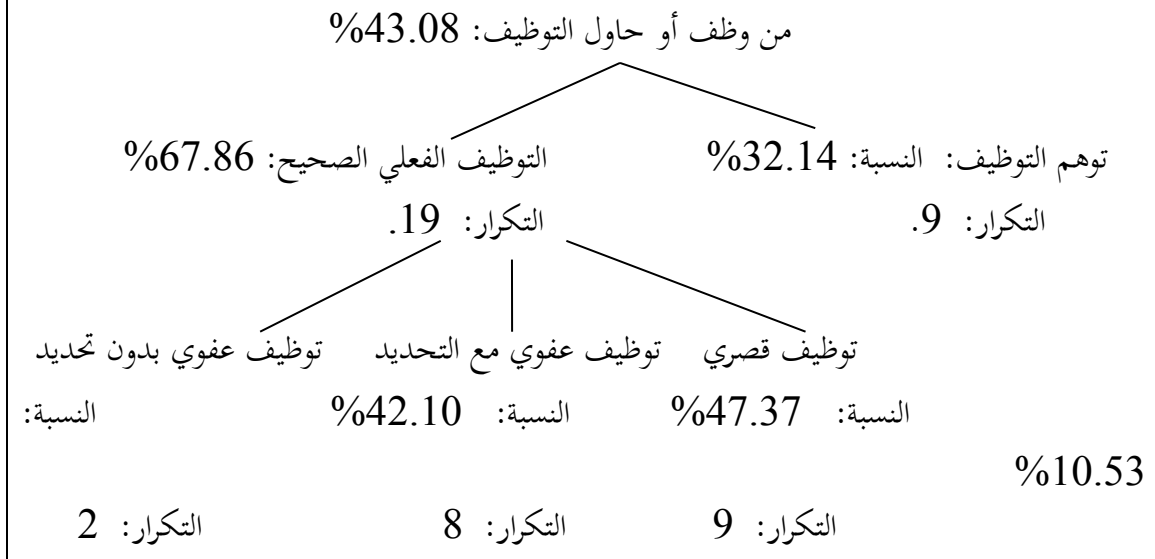
أ-1)- توظيف المفعول المطلق: من خلال رصد المفعول المطلق في كامل الوضعيات الإدماجية التي أنتجها المتعلّمون، نجد بأنّ نسبة من لم يوظف ولم يحاول على الأقل، قد بلغت 44.62%، بتكرار يقدر بـ: 29 متعلّم، في حين أنّ من وظف أو على الأقل حاول قد بلغ نسبة: 55.38%، أي بتكرار فيقدر بـ: 36 متعلّماً، وعند رصد مدى نجاح المتعلّمين في توظيف المفعول المطلق تحصلنا على ما يلي:

وبما أننا في صدد رصد الأخطاء فسندمّم أمثلة عن المتعلّمين الذين توهموا التوظيف، ومثالا عن المتعلّمين الذين وظفوا ولكن بشكل قصري أثر فيه توظيفهم للمفعول المطلق على سلامة تعبيرهم، ومنه نلاحظ مايلي:

● مثال عن توهم التوظيف: مع العلم أنّ تحديد المطلوب من قبل المتعلّم والإشارة إلى أنه هذا التحديد\* هو المطلوب (التعليمة)، هو المعيار الذي تمّ من خلاله تحديد هذا النوع من

\*- يتمّ التحديد بالتسطير أسفل الكلمة أو بكتابتها بلون مغاير أو الإشارة إليها آخر الورقة كملاحظة.

الأخطاء، ومن الأمثلة ذلك: "ليس كل من تعاون، وتضامنهم مع بعضهم البعض، وكان المنكوب يبكي بكاءً بالغاً، ونتحد كل الاتحاد، والتكافل من أخلاق المسلم، وينشئ المحبة"، نلاحظ هنا أن المتعلم قد توهم بأنه قد وظف المفعول المطلق.



● مثال عن التوظيف القصري: استطاع جزء من المتعلمين توظيف المفعول المطلق، مع تحديده بالطبع، ولكن جملهم التي احتوت المفعول المطلق كانت ركيكة التعبير، أو أنّ المفعول المطلق مقحماً، ومثال ذلك: "في حادثة فيضان غرداية.. تعاونوا كل التعاون، فقد تآزرُوا تآزرًا، ليقوا أنفسهم كل الوقاية".

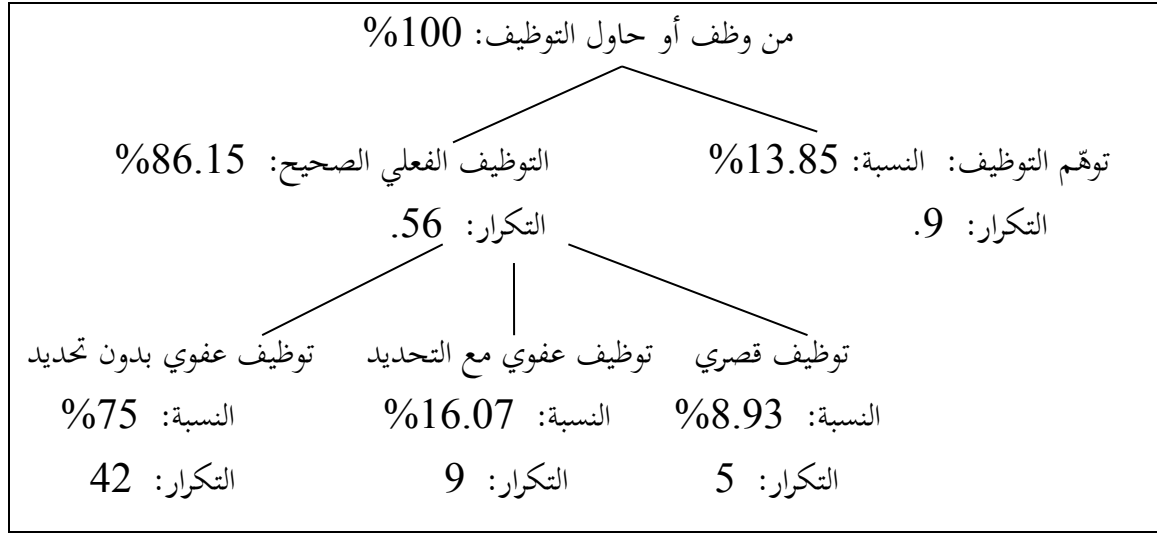
أ-2- توظيف المفعول لأجله: من خلال رصد المفعول لأجله في كامل الوضعيات الإدماجية التي أنتجها المتعلمون، نجد بأن نسبة من لم يوظف ولم يحاول على الأقل، قد بلغت 56.92%، بتكرار يقدر بـ: 37 متعلم، في حين أن من وظف أو على الأقل حاول قد بلغ نسبة: 43.08%، أي بتكرار فيقدر بـ: 28 متعلمًا، وعند رصد مدى نجاح المتعلمين في توظيف المفعول لأجله تحصلنا على ما يلي:

وبما أننا في صدد رصد الأخطاء فسندم أمثلة عن المتعلمين الذين توهموا التوظيف، ومثالا عن المتعلمين الذين وظفوا ولكن بشكل قصري أثر فيه توظيفهم للمفعول لأجله على سلامة تعبيرهم، والأمثلة كالتالي:

● مثال عن توهم التوظيف: وقد تمّ التوصل إلى هذا من خلال تحديد المتعلم للمطلوب، ومن الأمثلة ذلك: "فالتعاون هو بغية المحتاجين، متضامننا كل التضامن واقتداء بالرسول، أن

يعان أخاه، فرض الله الزكاة، إذا كان المجتمع متكافلاً"، نلاحظ هنا أن المتعلم قد توهم بأنه قد وظف المفعول لأجله.

● مثال عن التوظيف القصري: استطاع جزء من المتعلمين توظيف المفعول لأجله، مع تحديده بالطبع، ولكن جملهم التي احتوت المفعول لأجله كانت ركيكة التعبير، أو أنّ المفعول لأجله مقحما، ومثال ذلك: "كان الغني يساعد الفقير بغية بأن يتبع..، حتى تخلصوا من هذه



المحنة بغية نجاتهم، يحارب كل أنواع الحقد والحسد بغية لمجتمع صالح.

(ب)-نتائج التعلّمة البلاغية: لقد طُلب من المتعلم توظيف الاستعارة، مع ترك الخيار له في اختيار نوعها(تصريحية أو مكنية)، وأول ملاحظة لافتة للانتباه هي أنّ كل المتعلمين قاموا بتوظيف استعارة مكنية أي بنسبة: %100، في حين أنّ الاستعارة التصريحية كانت غائبة تماما في الوضعيات الإدماجية، وعند رصد مدى نجاح المتعلمين في توظيف الاستعارة المكنية تحصلنا على ما يلي:

وبما أنّنا في صدد رصد الأخطاء فسندم أمثلة عن المتعلمين الذين توهموا التوظيف، ومثالا عن المتعلمين الذين وظفوا ولكن بشكل قصري أثر فيه توظيفهم الاستعارة على سلامة تعبيرهم، ومنه:

● مثال عن توهم التوظيف: وقد تمّ التوصل إلى هذا من خلال تحديد المتعلم للمطلوب، ومن الأمثلة ذلك: "وتبادل الغذاء كأنهم أسرة واحدة والتنظيف معا كضرس في مشط، إذا كنت في قوم فاحلب في إناهم، أن كل غني يساعد الفقير"، ونلاحظ هنا أن المتعلم قد توهم بأنه قد وظف الاستعارة.

● مثال عن التوظيف القصري: استطاع جزء من المتعلمين توظيف الاستعارة، مع تحديدها بالطبع، ولكن جملهم التي احتوت الاستعارة كانت ركيكة التعبير، أو أنّ الاستعارة كانت مقحمة، مع الإشارة هنا إلى أن هذا الوصف لا يمكن أن نتبينه من خلال إيراد جملة الاستعارة فقط لا يُظهر تأثيرها على النص، لذلك سنقدم مثالين فقط:

\*المثال الأول: "فنقصت نسبة الخسائر البشرية والمادية فأشرقت شمس الازدهار على الضحايا".

\*المثال الثاني: "فالتضامن شيء مهم بالنسبة للمجتمع والوقوف مع بعضهم في المحن والمصائب وغيرها كقول الشاعر يخاطب الممدوح: ألا أيها السيف الذي ليس مغمدا حيث ذكر المشبه به وهو "السيف" وحذف المشبه وهو الإنسان يعني الخليفة".

وبالتالي نلاحظ أنّ التوظيف المقحم لاستعارة بدل أن يضيف للمعنى وضوحا وجمالا فإنه يزيده تعقيدا أو سطحية، وأحيانا خروجاً تام عن الموضوع.

ج)-نتائج التعليم الخاصة بالنمط النصي: لقد طلب من المتعلم بناء نصه وفق نمط حجاجي، وعند رصد مدى نجاح المتعلمين في بناء نصوصهم وفق هذا النمط، تحصلنا على ما يلي:

| النمط   | النمط  | توهم النمط | النمط  | النمط  |         |
|---------|--------|------------|--------|--------|---------|
| الحجاجي | الوصفي | الحجاجي    | الوصفي | السردى |         |
| 49.23%  | 24.61% | 13.85%     | 12.31% |        | النسبة  |
| 32      | 16     | 9          | 8      |        | التكرار |

وما يجب أن نشير إليه هنا فيما يخص هذه التعليمية، هو استعمال الشواهد كأهم مؤشر للنمط الحجاجي، وقد تعددت الشواهد التي استعملها المتعلمون من شواهد دينية إلى شواهد منطقية، وعند دراسة الوضعيات لفت انتباهنا بعض الأخطاء الموجودة في الشواهد الدينية سواء كان مصدرها القرآن أو السنة، وقد ارتأينا إيرادها، وهي كالتالي:

1)- نسب الشاهد لغير قائله: وقد تكرر هذا الخطأ سبعة مرات، إذ اعتبر الحديث النبوي آية قرآنية أو العكس.

(2)- استعمال الشاهد دون نسبة لقائله: وقد تكرر هذا الخطأ مرة واحدة إذ استعمل المتعلم الحديث كاملاً كجزء من كلامه.

(3)- تلفيق شاهد: إذ اعتبر أحد المتعلمين إحدى العبارات من النص القرآني، والعبارة كالتالي: "استر من في الأرض يستر من في السماء".

(د)- الخط: من أهم الكفاءات التي تمّ رصدها بالملاحظة، هي كفاءة الخط، ذلك أنّ الكتابة ومدى جودتها لها تأثير مباشر على القراءة، وبالتالي في الفهم وقد تنوّعت الخطوط بين رديء صعبة قراءته إلى مقروء\*.

### 3) تفسير الأخطاء وتصويبها:

يعتبر تفسير الأخطاء خطوة أساسية تفتح الباب أمام الباحث للكشف عن أسباب الأخطاء، ومعرفة سبب الخطأ، يُسهّم في فهمه وبالتالي إيجاد حلول لتفاديه، وسيتم تفسير الأخطاء وفق معايير ثلاثة<sup>(1)</sup> ألا وهي:

1- معيار يفسر الخطأ في ضوء التعليم: أي أنّ الخطأ ناتج عن خلل في المحتوى أو تقديمه أو عرضه.

2- معيار يفسر الخطأ على ضوء القدرة المعرفية: أي أنّ الخطأ يرجع للمتعلّم.

3- معيار يفسر الخطأ على ضوء التدخل: أي أنّ المتعلّم يميل إلى نقل بنية لغته الأولى إلى اللغة الهدف.

وانطلاقاً من هذه المعايير سنحاول تفسير الأخطاء التي تمّ رصدها وبالتالي تصويبها، سواء على مستوى الأخطاء بشكل عام أو الأخطاء المتعلقة بتطبيق تعليمات الوضعية الإدماجية:

2-1) الأخطاء التي لا علاقة لها بتعليمات الوضعية الإدماجية:

أ)- الأخطاء النحوية:

أ-1)- الخلط بين تعريف وتنكير الكلمة: يعود انتشار هذا الخطأ بين المتعلمين لجهلهم بالفرق بين تنكير الكلمة وتعريفها، واعتقادهم بأنّ الأمرين سيان، وللعلم فقد أخذ المتعلّم هذا

\* يمكن الإطلاع على ثلاثة نماذج في الملاحق، لبيان الفرق في مقروئية الخط بينها.

(1) -تمت الإشارة إلى هذا في الفصل الأول في المبحث الثالث، ص: 36-37

الدرس في السنة الأولى متوسط وبشكل مفصل<sup>(1)</sup>، ومن هنا فإنّ المتعلّم لا يجهد هذه الحيثية المعرفية، فالخطأ يعود هنا إلى عدم استيعاب المتعلّم لدور ألف ولام التعريف من جهة، كما أنّ المتعلّم قد يُسهّم في جزء من هذه الخطأ بعدم انتباهه له وتصحيحه للمتعلّم ليس في الوضعيات الإدماجية فحسب بل حتى في إجابات المتعلّم الشفوية، أو بصدور هذا الخطأ من المتعلّم أحيانا من دون انتباه. إذا لم يعدّ الدرس بشكل جيد وكان يرتب أفكاره رويدا ورويدا وهو يتكلم، فقد يعرف الكلمة، ثم يضيف مضافا إليها من دون تركيز، وذلك إثر تداركه لتعبير هو في صدد قوله.

أ- (2)- استبدال حرف من المعاني بأخر: لا يمكن التحكم في استعمال حروف المعاني بشكل صحيح إلا إذا فهمنا المعاني التي تؤديها، وقد لوحظ أنّ عدم التحكم في ذلك هو النوع الثاني من الأخطاء الأكثر تواترا، وتجدر الإشارة إلى أنّ المتعلّم لم يتناول هذا الموضوع من قبل دراسة<sup>(2)</sup>، ولكن هذا لا يمنع من أنّ بعض المتعلّمين قد أظهروا تحكما جيدا باستخدامها، ولهذا فإنّ تفسير هذا الخطأ يعود أساسا إلى تداخل اللغة العامية مع اللغة الفصحى، فلنلاحظ المثال: "يجزيه الله عليه"، فمن المرجح أنّ المتعلّم قد نقل نظام اللغة العامية إلى اللغة الفصحى، ففي هذا المقام في اللغة العامية نستعمل "على" في حين أنّنا في اللغة الفصحى نستخدم "عن"، كما تمّ استخدام بعض حروف العطف بمعانيها في اللغة العامية، ففي قول أحدهم: "بدلوا جهدا كبيرا حتى يساعدوا"، نلاحظ هنا أنّ "حتى" قد استعملت بمعناها في اللغة العامية، في حين كان على المتعلّم استعمال أحد حروف الجر "يساعدوا"، وقد لاحظنا أنّ بعض العبارات تُعتبر خاطئة حتى في اللغة العامية، كقول أحدهم: "ويجب التعاون على الغير"، في حين من المفروض أن يستعمل "مع"، مما يدل على أنّ المتعلّم لم يركز في إنتاجه، وأنّه لم يراجع بعد كتابته.

أ- (3)- إيراد ضمير من دون عائد: يعود هذا الخطأ أساسا إلى عدم تركيز المتعلّم وعدم مراجعته لما يكتبه، كما لاحظنا في بعض الأخطاء أنّ السبب هو عدم إدراكه أنّ اسم الجمع

(1) - ينظر: الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط: 1، ت: 2003/ 2004م، ص: 258.

(2) - بُرّج درس حروف المعاني "حروف الجر وحروف العطف" في السنة الثالثة ثانوي الفرع الأدبي، ينظر: الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة/لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط، ت: 2010 م/ 2011م، ص: 34- 42.

يعامل معاملة المفرد وإن كان يعني الجمع، فهاهو أحدهم يقول: على كل "مجتمع أن يسود التعاون والتماسك بينهم" فنلاحظ هنا أنه قد عامل كلمة: "مجتمع" على أنّها تعني الجمع، وتجدد الإشارة إلى أنّ هذا الدرس-درس اسم الجمع<sup>(1)</sup>- مدرج في السنة الثالثة ثانوي في التخصص الأدبي.

أ-4- تركيب مضطرب لسبب نحوي: إنّ أغلب الأخطاء التي تمّ رصدها هنا سببها ذكر المبتدأ من دون إتباعه بالخبر، ومن الواضح أنّ هذا الخطأ سببه عدم تركيز المتعلّم وعدم مراجعته لإنتاجه اللغوي.

أ-5- تركيب مضطرب بسبب إضافة أداة أو حرف من حروف المعاني: يمكن إرجاع هذا الخطأ إلى سببين، أولهما عدم مراجعة المتعلّم لما يكتب، والسبب الثاني هو تداخل اللغة العامية مع اللغة الفصحى، ومن أمثلة ذلك قول أحد المتعلّمين: "علمت الناس على أن يتعلموا"، فهذه العبارة أقرب إلى العامية من الفصحى، لأنّ الفعل "علم" في اللغة العامية يُستعمل أحيانا مع حرف الجر "على"، وبالتالي نجد أنّ المتعلّم قد نقل نظام اللغة العامية إلى اللغة الفصحى.

أ-6- عدم إتباع المعطوف بالمعطوف عليه: قد يكون سبب عدم إتباع الاسم المعطوف بالمعطوف عليه، لا يعود إلى جهل المتعلّم لوجوب ذلك، لأنّ هذا الدرس من أهم الدروس التي يحرص عليها المعلّمون منذ المرحلة الابتدائية، إضافة إلى أنّ المتعلّم يستخدم هذه القاعدة بشكل عفوي خاصة في التعبير الشفوي أو في إجاباته على الأسئلة المطروحة أثناء الدرس، فالخطأ بعد حصر الأمثلة قد يكون ناتجا عن توهم المتعلّم لتطبيقه القاعدة، فنلاحظ المثال التالي: "مساعدتهم وتكافل معهم"، فالمتعلّم قد توهم بأنّ المعطوف عليه نكرة، لذلك كانت كلمة "تكافل" نكرة، مما يعني بأنّ المتعلّم لا يفرق بين النكرة والمعرف بالإضافة، والصواب أنّ يعرف تكافل بالألف واللام، كما أن سبب الخطأ في بعض الأمثلة ناتج عن خطأ إملائي، فبعض المتعلّمين لم يستوعبوا الميزة الصوتية التي تميز الكلمة التي تبدأ بأحد الحروف الشمسية، ففي المثال التالي: "عن الأخوة وصداقة والحبّة وتضامن"، نلاحظ أنّ المتعلّم قد أغفل تعريف الكلمات التي تبدأ بحرف من الحروف الشمسية "الصاد، التاء"، اعتقادا منه بأنّ الألف واللام لا تكتبان، وفي مثال آخر توهم المتعلّم بأنّ للمعطوف إعرابا مختلفا نظرا لموقعه من الجملة،

(1) - يُنظر: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، المرجع السابق، ص: 171.



فلنلاحظ المثال: "يتحقق مجتمع مزدهر متعاوناً و متماسكاً"، فقد توهم المتعلم بأنّ الفعل "يتحقق" هو فعل يتعدى لمفعول واحد على الأقل، ولهذا كانت كلمة متعاوناً منصوبة، وقد يكون نصبه لكلمة "متماسكاً" يعود لاعتقاده بأنّ الفعل "يتحقق" يتعدى لمفعولين، أو لتطبيقه قاعدة إتباع المعطوف للمعطوف عليه، أو أنّه اعتبر الكلمة المنصوبة الأولى حالاً، والثانية اسماً معطوفاً على الحال

أ-7- إهمال عمل النواسخ: يعتبر درس عمل النواسخ وأثرهما في الجملة الاسمية من الدروس المكررة في جزء القواعد، وهو مبرمج في السنة الأولى آداب، وبشكل مفصل<sup>(1)</sup>، وفي الحقيقة لا يمكن أن نردّ الخطأ إلى عدم استيعاب المتعلم للقاعدة فقط، بل إلى سبب آخر قد يغفل عنه المعلم، ألا وهو سوء القراءة، فالمتعلم يميل إلى تسكين أواخر الكلم أثناء القراءة أو التعبير الشفوي، والملاحظ أنّ كل الجمل الاسمية التي دخلت عليها كان أو إحدى أخواتها كانت متبوعة بفاصلة، أو كانت في آخر الفقرة، كما لا يخفى هنا تأثير اللغة العامية.

أ-8- عدم إعمال أدوات الجزم: لقد انقسمت الأفعال التي لم يُعمل فيها المتعلم لأداة الجزم إلى قسمين، الأفعال الناقصة، والأفعال المعتلة الآخر، فالمتعلم لم يُظهر عمل الحروف الجازمة في الأفعال الناقصة، فقد كتب "لم يكون" بدل "لم يكن"، على الرغم من أنّ درس الأفعال الناقصة وما تتميز بها من خصائص وما يطرأ عليها من تغير عند إدخال حروف الجزم عليها قد تمّ تناوله في المرحلة المتوسطة، وبالنسبة إلى الأفعال المعتلة الآخر فإنّ سبب الخطأ هو أنّ المتعلم يعامل الفعل المعتل الآخر كأبيّ فعل صحيح فلا يطبق تطبيق القاعدة القائلة بحذف حرف العلة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذا الدرس تمّ تناوله في المرحلة المتوسطة<sup>(2)</sup>.

أ-9- عدم نصب المفعول به: لا يمكن أن يكون سبب الوقوع في هذا الخطأ هو جهل المتعلم بالقاعدة، لأنّ نصب المفعول به من أول وأهم دروس اللغة العربية، كما تمّ تناوله بالتفصيل في المرحلة المتوسطة<sup>(3)</sup>، يمكن أن نرجع أغلب هذه الأخطاء إلى ظاهرة تسكين أواخر الكلم بتأثير من اللغة العامية، كما تجدر الإشارة إلى أحد الأمثلة، ألا وهو: "يساعد أخيه"،

(1) -الدرس مبرمج في جزئين: "كان وأخواتها" والأحرف المشبهة بالفعل" في الوحدة الثانية والثالثة، ينظر: الشريف مربي وآخرون، المشوق في اللغة العربية وآدابها، م س، ص: 52-60.

(2) -ينظر: الكتاب الأدب العربي السنة الأولى متوسط، م س، ص: 164، 165.

(3) - ينظر: الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، الجزائر، ط:

1، ت: 2003/ 2004م، ص: 94.

فالخطأ ناتج هنا عن إغفال المتعلم لخصوصية الأسماء الخمسة، التي تنصب بالألف، معتقداً أنّ الياء هي علامة النصب وعلامة الجر في نفس الوقت، مما يعني بأنه قد ألحق الكلمة بحكم المثني.

أ-10- أخطاء في كسر الهمزة أو فتحها: يعتبر هذا الخطأ من الأخطاء الشائعة بين المتكلمين، وتجدد الإشارة هنا أنّ هذا الدرس مبرمج للسنة الثانية ثانوي في التخصص الأدبي<sup>(1)</sup>، فالمتعلم لم يتناول القاعدة بشكل نظري، وعلى الرغم من أنّ الخطأ تكرر ثلاث مرات فقط، إلا أنّ سبب جهل المتعلم لهذه القاعدة قد يكون سبباً أساسياً.

أ-11- عدم إتباع الصفة للموصوف: تجدد الإشارة هنا إلى أنّ هذا الخطأ تكرر ثلاث مرات فقط، ولأنّ الدرس تمّ تناوله في المرحلة المتوسطة<sup>(2)</sup>، فالخطأ لم ينتج عن جهل المتعلم، وإنما نرجعه إلى تداخل اللغة العامية ونقل نظامها إلى اللغة الفصحى، ودليل ذلك أنّ أحد المتعلمين قد كتب "صدقة صغير"، معتقداً بأنّ الفتحة كافية لتكون الصفة تابعة للموصوف.

أ-12- أخطاء في الأفعال الخمسة: من المتوقع أن يستخدم المتعلم الأفعال الخمسة فالموضوع حول التعاون والتكافل بين أفراد المجتمع، ووجود خطأين فقط يدل على تمكن المتعلمين من توظيف الأفعال الخمسة، وتجدد الإشارة إلى أنّ هذا الدرس قد تمّ تناوله في المرحلة المتوسطة وبكل تفاصيله<sup>(3)</sup>، ويمكن أن نرجع سبب هاذين الخطأين إذا عرضنا كل خطأ لوحده، ففي العبارة الأولى: "الذين يذكروا الله"، قام المتعلم بحذف علامة الرفع-ثبوت النون- على الرغم من أنّ عامل الجزم أو النصب لم يسبق الفعل، وقد يرجع هذا إلى تشابه هذه التركيب مع تركيب قرآني سابق في ذهن المتعلم، وإذا كانت قلة التركيز حاضرة أيضاً فمن الطبيعي أن يُخطئ هذا الخطأ، أما في العبارة الثانية: "أن يتكافلوا ويستعينون بالله"، فالمرجح هنا أن المتعلم لم ينتبه لضرورة نصب الفعل الثاني "يستعينون" بما أنّه معطوف على فعل منصوب بـ"أن"، وقد يعود الأمر لجهله بأنّ أداة النصب: "أن" تعمل في الفعل "يستعينون" أيضاً بما أنّه معطوف على "يتكافلوا".

(1) -ينظر: الشريف مريعي وآخرون، المرجع السابق، ص: 55.

(2) ينظر: كتاب الأدب العربي السنة الأولى متوسط، م س، ص: 286.

(3) -ينظر: كتاب الأدب العربي للسنة الأولى من التعليم المتوسط، م س، ص: 155-156.

أ-13)-عدم إعمال حروف الجر: يُعتبر إعمال حروف الجر من الدروس الأساسية في اللغة العربية، وقلما يخطئ المتعلم في اعمال حروف الجر، والدليل أنّ الخطأ تكرر مرتين فحسب، والخطأ الأول يعود إلى أنّ المتعلم لا يحسن التعامل مع الأسماء الخمسة، فبملاحظة العبارة: "على أخوه"، نجد أنّه رفع "أخ" بدل جرّها بالياء كما هو مفروض، أما في الخطأ الثاني فقد قام المتعلم برسم فتحة على التاء، فكتب: "لتنمية مجتمع متكامل"، ولا يمكن ردّ هذا إلى لعدم معرفة المتعلم، بل إلى عدم تركيزه كتنفسير محتمل.

أ-14)-عدم جر المضاف إليه: تكرر الخطأ مرة واحدة فقط في عبارة أحدهم: "ألف مضرورا"، ويعود الخطأ أساسا إلى توهم المتعلم بأنّ المضاف إليه تمييز، فعلى الرغم من أنّ المعنى الذي تُفيدة كلمة "مضرور" هي بالفعل رفع الإبهام على كلمة "ألف"، إلا أنّ محلها الإعرابي الأصح هو "مضاف إليه"، فالمتعلم هنا لا يفرق بين الوظيفة المعنوية والوظيفة الإعرابية للكلمة.

أ-15)-عدم نصب الحال: تكرر الخطأ مرة واحدة فقط في عبارة أحدهم "والناس عاشوا مضطربون"، ويعود الخطأ أساسا إلى توهم المتعلم بأنّ الحال خبر، كما أنّ سبب ذلك أيضا هو تركيب الجملة المربك والمعقد، فلو بدأ المتعلم بقوله "عاش الناس" لكانت الجملة أقل تعقيدا وواضحة له بأنّ "مضطربين" في موقع الحال.

أ-16)-عدم رفع الخبر: تكرر الخطأ مرة واحدة فقط في عبارة أحدهم "وهو متضامنا"، والخطأ لا يعود بالتأكيد لجهل المتعلم بضرورة رفع الخبر، بل يعود الخطأ أساسا إلى توهم المتعلم بأنّ الخبر حال، ولعلّه أراد أن يشير إلى حال الفرد آنذاك، فأورد المفردة منصوبة ونكرة، وقد يعود الأمر إلى قلة التركيز وعدم المراجعة، لأنّ هذا الخطأ ثقيل على اللسان ويكتشف بمجرد مراجعة الوضعية من طرف المتعلم.

أ-17)-نصب الفاعل بدل رفعه: تكرر الخطأ مرة واحدة فقط في عبارة أحدهم "اشتغل المسلمين"، والخطأ لا يعود بالتأكيد لجهل المتعلم بضرورة رفع الفاعل<sup>(1)</sup>، بل إلى كيفية رفع الفاعل إذا كان جمع مذكر سالم، إذ أنّه يرفع بالواو، بينما المتعلم أوردته منصوبا بالياء، فسبب هذا الخطأ هو على الأرجح عدم انتباه المتعلم إلى أن كلمة "مسلمين" منصوبة وليست مرفوعة.

(1) -ينظر: كتاب الأدب العربي للسنة الأولى من التعليم المتوسط، م س، ص: 6.

أ-18)- حذف نون الوقاية: تكرر هذا الخطأ مرة واحدة فقط في قول أحدهم "أعجبني"، ومن الواضح أنّ الخطأ ناتج عن عدم التركيز، وعدم المراجعة، وقد يكون الخطأ ناتج عن التسرع في الكتابة، فلا يخفى على المتعلم الخلل الذي يحدث في المعنى بمجرد حذف النون.

أ-19)- نصب الفعل المضارع بدل رفعه: تكرر هذا الخطأ مرة واحدة فقط في قول أحدهم "سيورثه"، وقد ورد هذا الفعل في حديث نبوي شريف، وقد قام المتعلم بتشكيل الحديث، فمن الأرجح أن يكون هذا الخطأ ناتج عن عدم التركيز أو التسرع في التشكيل، فمن المستبعد أن المتعلم قد توهم بأنّ الفعل منصوب بسبب حرف السين، فهي من الحروف غير العاملة، صحيح أنّ لها أثر في المعنى-حرف تسويق-، ولكنها لا تعمل في الفعل، ويبقى هذا التفسير محتملاً على الرغم من ضعفه.

ب) الأخطاء الإملائية:

ب-1) حذف مدّ موجود: هذا الخطأ من أكثر الأخطاء تواتراً، وهو ناتج عن عدم التفريق بين المدّ والحركة، ففي المثال التالي "المؤنة" اعتقد المتعلم بأنّ الضم هو المدّ في حد ذاته، ومما لا شك فيه أنّ هذا الخطأ يرافق المتعلم منذ المرحلة الابتدائية، وكان على المعلم أن ينتبه إلى هذا الخطأ ويصححه عند المتعلم.

ب-2) ألف الوصل بدل القطع: يُعتبر هذا الخطأ من الأخطاء الشائعة بين المتكلمين، وعلى الرغم من أنه من الصعب تقدير سبب هذا الخطأ باعتبار أنّه من أساسيات دروس الإملاء في المرحلة الابتدائية، ولا يخفى الفرق بين ألف الوصل والقطع خاصة في الأفعال لأنّ ذلك يؤدي إلى اختلاف المعنى، فلهذا الخطأ الإملائي أثر بالغ على الصرف وبالتالي الدلالة فنلاحظ بأنّ "اعطوهم" و"أعطوهم" لا يمكن أن تكونا كلمة واحدة، والفارق بينهما أنّ الأولى فعل أمر، والثانية فعلاً ماضياً<sup>(1)</sup>، ويمكن أن يكون سبب هذا الخطأ قد يكون تداخل اللغة العامية مع الفصحى، لأنّ ألف القطع يتم حذفها بشكل عفوي-صوتياً- إذا كانت الكلمة ضمن تركيب الجملة.

(1) - ينظر: عبدة الراجحي، م س، ص: 98.

ب-3) إضافة مدّ غير موجود: وهو ناتج عن عدم التفريق بين المدّ والحركة أيضا، وإضافة إلى هذا فإنّ للغة العامية أثر واضح في بعض الكلمات، مثال ذلك: فياضان، أنهو، كلّو، ويلاية، المتضريرين.

ب-4) ألف القطع بدل الوصل: يعتبر هذا الخطأ من الأخطاء الشائعة أيضا، وسببه الأساسي هو تداخل العامية مع اللغة الفصحى.

ب-5) حذف ألف التفريق: يعود السبب الرئيسي لهذا الخطأ إلى أن المتعلّم لا يكتب إلا ما ينطقه، ويهمل ألف الفرق على الرغم من أهميتها، فهي كما يؤكد عبدة الراجحي «ليست للزينة وإنما هي علامة على فروق صرفية ونحوية ودلالية»<sup>(1)</sup>.

ب-5) إبدال حرف بآخر: على الرغم من قلة تكرار هذا الخطأ (7 مرات)، إلا أنّه يدلّ على عدم تمكّن المتعلّم من التفريق بين الحروف، وإذا كان إبدال حرف الظاء بالضاد من الأخطاء الشائعة بسبب عدم تفريق المتعلّم بين الضاد والطاء نطقا، فإنّ هناك أخطاء نتجت عن أسباب أخرى، فنظرا لخصوصيات المنطقة الصوتية\* وتأثيرها على المتعلّم تمّ إبدال حرف الثاء بالطاء، وتمّ إبدال حرف الذال بالذال أو العكس، ويظهر هنا تأثير اللغة العامية بشكل واضح.

ب-6) حذف لام التعريف: يمكن ردّ هذه الخطأ أساسا إلى سببين: أولهما تداخل اللغة العامية مع الفصحى إذ تُحذف لام التعريف في الكلمة إذا سبقها حرف جر، وهذا يظهر في المثال التالي "باجار"، وثانيهما أن المتعلّم لا يكتب إلا ما يُنطق.

ب-7) حذف ألف التعريف: بملاحظة المثال التالي "بين لمسلمين" يظهر جليا التداخل بين اللغة العامية واللغة الفصحى، ونرصد هنا أيضا مشكلة المتعلّم مع الحروف القمرية، إذ غفل المتعلّم عن تلك الخاصية الصوتية التي تتميز بها الحروف القمرية عند اتصالها بألف ولام التعريف، إذ تكتب الألف ولكنّها لا تنطق.

ب-8) حذف حرف من الكلمة: لا يمكن ردّ هذا الخطأ لجهل المتعلّم، بل إنّ سببه الوحيد هو تسرعه وعدم مراجعته لما يكتب.

(1) - عبدة الراجحي، المرجع السابق، ص: 99.

\* - من مميزات اللهجة الغرداوية إبدال الثاء بالطاء، وإبدال الذال بالذال.

ب-9) خطأ في تاء الاسم: كتب بعض المتعلمين تاء الاسم مفتوحة، مثال ذلك: "حيات"، أو مربوطة مثل "رغبة"، ومن الواضح أنّ المتعلم الأول عامل الاسم المؤنث المفرد على أنّه جمع مؤنث سالم، وعامل المتعلم الاسم على أنه مؤنث مفرد، وهذا يدل على أنّ المتعلم لم يُوفّق في ربط الدلالة "دلالة التأنيث" بدلالة "الجمع" أو "الإفراد"، مع العلم بأنّ التاء المفتوحة في الأغلب للجمع المؤنث السالم، والتاء المربوطة في الأغلب للمفرد المؤنث.

ب-10) ألف المقصورة بدل الممدودة: من الواضح أنّ المتعلم متأثر بكلمات معينة اتخذها كنماذج ككلمة "لدى"، "تعالى"، لذلك عامل المتعلمون المخطئون: الفعل: "أوصاني" على منوال "تعالى"، واسم الإشارة المسبوق باللام التعليل "لدى"، والأداة "إذى"، على منوال "لدى"<sup>(1)</sup>.

ب-11) إضافة ألف التعريف: إضافة المتعلمين لألف التعريف في الكلمة المسبوقة بحرف جر والتي تبدأ بحرف قمرى، تعود أساساً لخلط المتعلمين بين خصائص الحروف الشمسية والقمرية، فنجد في قول أحدهم: "بالخسائر" بدل "بالخسائر".

ب-12) تاء الفعل المربوطة: لا يعود بالتأكيد هذا الخطأ لجهل المتعلم، بل يعود إلى عدم تركيزه وعدم مراجعته لما يكتب.

ب-13) خطأ في كتابة الهمزة: يعتبر درس كتابة الهمزة من أهم الدروس التي يتناولها المتعلم في الصرف، ويمكن أن نعتبر سبب وجود هذا الخطأ هو عدم تركيز المتعلم، وخلطه بين المبادئ الأساسية لهذا الدرس، فهو يكتب الهمزة على السطر إذ سبقها سكون دون مراعاة لحركة الهمزة "المرّة"، وها هو يكتب الهمزة على السطر على الرغم من أنّ الكسر يسبقها "المبادئ"، في حين يطبق القاعدة الصحيحة في موقع تسبق فيه الهمزة سكون فيكتب "الدفى"، وهذا يعني بأنّه لا يفرق بين حالات كتابة الهمزة على الرغم من أنّه يعرفها، فهو يطبق جزءاً ويهمل جزءاً آخرًا.

ب-14) حذف نقطى التاء المربوطة: يمكن ردّ السبب هنا إلى طريقة القراءة المعلم والمتعلم وأثر السماع على الكتابة، فالمتعلم لا يفرق بين التاء المربوطة والهاء كضمير متصل، كما يمكن ردّ هذا الخطأ إلى تداخل اللغة العامية مع اللغة الفصحى.

(1) تجدر الإشارة هنا إلى أنّه قد تمّ العودة إلى المتعلمين، ومناقشة هذه الخطأ مع بعضهم.

ب-15) إضافة نون التنوين: تكرر هذا الخطأ مرة واحدة فقط "متضررن"، والمرجح هنا أنّ المتعلّم لم ينتبه لهذا الخطأ، كما يمكن رصد أثر دروس العروض في هذه الكلمة "الكتابة العرضية"، مما يدل على أنّ المتعلّم لا يركز فيما يكتبه، ولا يراجع.

ج) الأخطاء الصرفية: لقد تمّ رصد الأخطاء الصرفية، وكما لا حظنا فإن أغلبها ناتج عن عدم التركيز، وعدم مراجعة الوضعية بعد كتابتها، خاصة فيما يتعلّق باختلاف الضمير والعائد من حيث العدد أو الجنس، ولكن الملفت للانتباه في هذا الأخطاء، وجود خطأين لا بد من تفسيرهما بشكل خاص، لأنّ الوقوع فيهما لا يمكن ردّه لعدم التركيز، وهما:

1- الخطأ في بنية الكلمة: سبب وجود هذا الخطأ تداخل اللغة العامية مع اللغة الفصحى، فالمتعلّم الذي يجمع "عين" فيقول "الأعيون" بدل "أعين"، ويصوغ اسم الفاعل من الفعل "تعاون" على أنّه "معاون" بدل "متعاون"، ينقل وبشكل واضح نظام اللغة العامية إلى اللغة الفصحى.

2- عدم التوافق بين الفعل والفاعل: إن هذا الخطأ له ميزة خاصة، إذ أنّه يبدو وللوهلة الأولى صواباً، فالمتعلّم يقول: "تعاونوا أفرادهم..."، اعتقاداً منه بأنّ تصريف الفعل مع الجمع هو الصواب، بينما الصواب أن يقول: "تعاون أفرادهم..."، فالمتعلّم هنا يجهل وجوب أفراد العامل، لأنّه إن لم يفعل فسيذكر الفاعل مرتين وهذا خطأ، أما في مثال آخر فقد ذكر متعلّم آخر اسم كان مرتين في قوله "فقد كانوا الذين..." بدل أن يقول "كان الذين...".

ج) الأخطاء الدلالية والتعبيرية: تعود الأخطاء الدلالية بشكل أساسي إلى عدم مراجعة المتعلّم لما يكتبه، لأن الخطأ التعبيري، يمكن تداركه وبسهولة مع بعض التركيز.

\*أما عن استعمال اللغة العامية وأحياناً اللغة المشرقية في قول أحد المتعلّمين "وتصحى مشاعر الأخوة.."، فسببه الرئيسي تداخل العامية ونقل مفرداتها إلى اللغة الفصحى، وتأثر المتعلّم بوسائل الإعلام بشكل عام.

## 2-2) الأخطاء التي تتعلق بتطبيق تعليمات الوضعية الإدماجية:

أ)- التعلّمة النحوية:

أ-1)- توظيف المفعول المطلق: سيتمّ تفسير النتائج المحصل عليها بدءاً بالفئة التي لم توظف، ثم التي توهّمت التوظيف، ثم سيتمّ تناول الفئة التي وظفت بشكل فعلي، مع محاولة رصد أسباب هذه النتائج:

-الفئة التي لم توظف: على الرغم من أنّ نسبة الذين لم يوظفوا لم تتجاوز: 44.62%، إلا أنّ إهمالهم لهذه التعليمات لا يُفسر إلا بعدم فهمهم للدرس، نظرا لمعرفتهم المسبقة بأنّ هدف الوضعية الأساسي هو تطبيق التعليمات، وأنّ عدم توظيف المفعول المطلق يعدّ نقيصة قد ينتج عنها انخفاض في النقطة المستحقة\*.

-الفئة التي وظفت: صحيح أنّ هناك من توهم توظيف المفعول المطلق، ولكن نتائج عمل هذه الفئة هي أهم من الفئة التي وظفت بشكل فعلي، لأنّ المتعلّم الذي يتوهم توظيف المفعول المطلق في حين هو لم يوظفه، يكشف عن كيفية فهم المتعلّم للدرس أثناء محاولته لذلك، وهذا ما يفيد هذه الدراسة بشكل مباشر.

ومن الأسباب التي جعلت المتعلّمين يتوهمون التوظيف:

1-تركيز المتعلّم على العلامة الإعرابية "النصب"، وإهماله للدلالة والمعنى الذي يتميز به المفعول المطلق، ونستنتج ذلك من خلال تعيين بعض المتعلّمين للمفعول به أو النعت على أنّهما مفعولا مطلقا، مثال ذلك "وينشئ المحبة، يبكي بكاء بالغا". وهذا ما يصطلح عليه محمد أبو الرب بأخطاء الجهل بقيود القاعدة<sup>(1)</sup>، فالمتعلّم هنا حفظ جزءا من القاعدة عن ظهر قلب وطبقه من دون فهم، معتقدا أنّ علامة النصب وحدها كافية.

2-تركيز المتعلّم على المصدر: كما حدد بعضهم أي مصدر استعمله على أنّه مفعول مطلق في حين أنّه مضاف إليه في أكثر من مثال، ومن ذلك: "فشكرهم كل الشكر، ونتحد كل الاتحاد"، وهذا يميلنا إلى نقطة أخرى، وهي أنّه لم يستوعب بأنّ كلمة "كل" قد تنوب عن المفعول المطلق وتُعرّب إعرابه إذا أُضيفت لمصدر الفعل، ففي المثالين السابقين تُعرّب "كل"، مفعولا مطلقا.

3-فهم جزء من القاعدة وتعميمه: سبقت الإشارة إلى أنّ المتعلّم قد تناول جزئية ما ينوب عن المفعول المطلق في الدرس "كل وبعض"، وهذا جعل بعض المتعلّمين يعممون القاعدة، اعتقادا منهم بأنّ "بعض" و"كل" تعربان على الدوام مفعولا مطلقا وإن لم تضافا إلى مصدر الفعل، ومن الأمثلة "ليس كل من تعاون، وتضامنهم مع بعضهم البعض".

\* - يتم ربط التنقيط في الوضعية الإدماجية بالتعليمات النحوية، إذ تخصص له على الأقل ثلث العلامة، فإذا كانت النقطة الكلية للوضعية ستة نقاط فإن لتوظيف المفعول المطلق نقطة واحدة وللمفعول لأجله نقطة واحدة، وإن كان توظيفا مقحما.

(1) ينظر: محمد أبو الرب، م س، ص: 200.



وبالنسبة للفئة التي وظفت بشكل صحيح وعفوي على الرغم من أنّها لم تحدد المطلوب، فلا يمكن أن نحدد سبب عدم تحديدها، إذ أنّ التوظيف الصحيح وتحديده يعود على المتعلّم بالنفع، فالأرجح أنّ المتعلّم وظف المطلوب من دون أن يُدرك ذلك، ولهذا النتيجة وجهان:  
\*الوجه الأول: أنّ هدف الوضعية الإدماجية قد تحقّق، وأنّ المتعلّم نجح في إدماج معارفه النحوية في تعبيره وبشكل عفوي، وهذا وجه إيجابي.

\*الوجه الثاني: أنّ المتعلّم لا يعرف ذلك، أي أنّنا لو طلبنا منه إعراب الكلمة، لا يمكنه الوقوع على إعرابها الصحيح، وهذا وجه سلبي، لأنّه يفتقد الجانب النظري للمعلومة.  
وبالنسبة للفئة التي وظفت المفعول المطلق بشكل صحيح، ولكن بطريقة قصيرة أثرت في سلاسة المعنى، فإنّ لعملهم هذا وجهين أيضا:

\*الوجه الأول: أنّ هدف الوضعية الإدماجية لم يتحقّق، وأنّ المتعلّم لم يوفق في إدماج معارفه النحوية في تعبيره وبشكل عفوي، وهذا وجه سلبي.

\*الوجه الثاني: أنّ المتعلّم يمتلك الجانب النظري للمعلومة وبشكل صحيح، ولكنّه يفتقد إلى مهارة الإدماج بين معارفه النظرية واستعماله اللغوي لها.

أ-2)-توظيف المفعول لأجله: سيتمّ تفسير النتائج المحصل عليها بدءا بالفئة التي لم توظف، ثم التي توهّمت التوظيف، ثم سيتمّ تناول الفئة التي وظفت بشكل فعلي، مع محاولة رصد أسباب هذه النتائج:

-الفئة التي لم توظف: ما نلاحظه هنا ارتفاع عدد المتعلّمين الذين لم يوظفوا المفعول لأجله إذ بلغت نسبتهم 56.92%، وهي نسبة مرتفعة جدا، صحيح أنّهم لم يتناولوا هذا الدرس بعد، وأنّ الهدف من توظيف المفعول لأجله هو توظيف مكتسبات قبلية واستدكارها-والذي قد يكون سببا أساسيا-، ولكن هذا ليس سببا كافيا لأنّ المتعلّم سبق وتناول الدرس في المرحلة المتوسطة في السنة الثالثة<sup>(1)</sup>، وإهمالهم لهذه التعليمات لا يفسر إلا بعدم فهمهم للدرس وعدم تذكره، نظرا معرفتهم المسبقة بأنّ هدف الوضعية الأساسي هو تطبيق التعليمات، وأنّ عدم توظيف المفعول لأجله يعدّ نقيصة قد ينتج عنها انخفاض في النقطة المستحقة.

(1)-ينظر: الشريف مربي وآخرون، اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط: 1، ت: 2003/2004م، ص: 54.

-الفئة التي وظفت: صحيح أنّ هناك من توهم توظيف المفعول لأجله، ولكن نتائج عمل هذه الفئة هي أهم من الفئة التي وظفت بشكل فعلي، لأنّ المتعلّم الذي يتوهم توظيف المفعول لأجله في حين هو لم يوظفه، يكشف عن كيفية فهم المتعلّم للدرس أثناء محاولته للتوظيف وهذا ما يفيد هذه الدراسة بشكل مباشر.

ومن الأسباب التي جعلت المتعلّمين يتوهمون التوظيف:

1-تركيز المتعلّم على العلامة الإعرابية "النصب"، وإهماله للدلالة التي يتميز به المفعول لأجله، ونستنتج ذلك من خلال تعيين بعض المتعلّمين للمفعول به أو خبر كان أو المعطوف المنصوب على أنّ هذه الأخيرة مفعولا لأجله، مثال ذلك "إذا كان المجتمع متكافلا، فرض الله الزكاة لمساعدة...، هو الذي ينشر المحبة والتوافق".

2-تركيز المتعلّم على المصدر: كما حدد بعضهم أي مصدر استعمله على أنّه مفعول لأجله في حين أنّه مبتدأ، ومثال هذا في المثال التالي: "فالتعاون هو بغية المحتاجين"، وهذا يحيلنا إلى نقطة أخرى، وهي أنّ المتعلّم فهم جزءا من القاعدة فقط وهو كون المفعول لأجله مصدرا قلبيا، ولكنه أهمل باقي الشروط.

وبالنسبة للفئة التي وظفت بشكل صحيح وعفوي على الرغم من أنّها لم تحدد المطلوب، فلا يمكن أن نحدد سبب عدم تحديدها، إذ أنّ التوظيف الصحيح وتحديده يعود على المتعلّم بالنفع، فالأرجح أنّ المتعلّم وظف المطلوب من دون أن يدرك ذلك، ولهذا النتيجة وجهان:  
\*الوجه الأول: أنّ هدف الوضعية الإدماجية قد تحقق، وأنّ المتعلّم نجح في إدماج معارفه النحوية في تعبيره وبشكل عفوي، وهذا وجه إيجابي.

\*الوجه الثاني: أنّ المتعلّم لا يعرف ذلك، أي أنّنا لو طلبنا منه إعراب الكلمة، لا يمكنه الوقوع على إعرابها الصحيح، وهذا وجه سلبي، لأنّه غير متمكن من الجانب النظري للمعلومة. وبالنسبة للفئة التي وظفت المفعول لأجله بشكل صحيح، ولكن بطريقة قصيرة أثرت في سلاسة المعنى، فإنّ لعملهم هذا وجهين أيضا:

\*الوجه الأول: أنّ هدف الوضعية الإدماجية لم يتحقق، وأنّ المتعلّم لم يُوفّق في إدماج معارفه النحوية في تعبيره وبشكل عفوي، وهذا وجه سلبي.

\*الوجه الثاني: أنّ المتعلّم يمتلك الجانب النظري للمعلومة وبشكل صحيح وهذا إيجابي على العموم، ولكنه يفتقد إلى مهارة الإدماج بين معارفه النظرية واستعماله اللغوي لها.

ب)-التعليمة البلاغية:

توظيف إحدى الاستعارتين: سيتم تفسير النتائج المحصل عليها بدءاً بالفئة التي لم توظف، ثم التي توهمت التوظيف، ثم سيتم تناول الفئة التي وظفت بشكل فعلي، مع محاولة رصد أسباب هذه النتائج:

-الفئة التي لم توظف: كل المتعلمين وظفوا أو حاولوا التوظيف، وقد تبدو هذه النتيجة للوهلة الأولى مرضية للغاية، ولكن تفسير هذه النتيجة مرتبط بتفسير النتائج التالية.

-الفئة التي وظفت: صحيح أنّ هناك من توهم توظيف الاستعارة، ولكن نتائج عمل هذه الفئة هي أهم من الفئة التي وظفت بشكل فعلي، لأنّ المتعلم الذي يتوهم توظيف الاستعارة، في حين هو لم يوظفها، يكشف عن مدى فهم المتعلم للدرس أثناء محاولته للتوظيف وهذا ما يفيد هذه الدراسة بشكل مباشر.

ومن الأسباب التي جعلت المتعلمين يتوهمون التوظيف:

1-عدم التفريق بين التشبيه كصورة بيانية، والاستعارة كمجاز لغوي، وهذا يعود أساساً إلى طريقة شرح الاستعارة إذ يُستعمل في ذلك عادة بعض المصطلحات الخاصة بالتشبيه "حذف المشبه به وترك أحد لوازمه.. إلخ"، فقد حدد أحد المتعلمين التشبيه التالي على أنّه استعارة مكنية: " .. معاكضرس في مشط".

2-عدم التفريق بين الصور البيانية: فنجد أن بعض المتعلمين قد أوردوا صوراً بيانية على أنّها استعارات في حين هي كنايات، ومثال ذلك: قول أحد المتعلمين: "فقد قال المثل: إذا كنت في قول فاحلب في إنائهم"، فهذه كناية عن صفة الولاء، وليست استعارة.

وبالنسبة للفئة التي وظفت بشكل صحيح وعفوي على الرغم من أنّها لم تحدد المطلوب، فيمكن أن نفسر هذه النتيجة بطبيعة اللغة العربية في حد ذاتها، إذ أنّ ابن جني يقول: "واعلم أنّ أكثر اللغة مع تأمله مجاز لا حقيقة"<sup>(1)</sup>، وما تجدر الإشارة إليه أنّ أغلب المتعلمين في هذه الفئة استعمل عبارة: "لقد حثنا الإسلام..."، فهذه استعارة مكنية شُبه فيها الإسلام بالإنسان النصح، وحذف المشبه وتُركت إحدى لوازمه "حثنا"، وبالتالي فإنّ المتعلم لا يعرف بأنّ هذه العبارة هي عبارة مجازية، ولو طُلب منه أن يستخرج من نصه استعارة مكنية لما استطاع، كما

(1) - ابن جني، الخصائص، تح: علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، د.ط، د.ت، ج: 2، ص: 447.

أنّ العبارة قد ذكرت في متن الرافد الخاص بالوضعية الإدماجية، مما يعني أنّ المتعلّم قد استخرج العبارة من الرافد.

وبالنسبة للفئة التي وظفت الاستعارة بشكل صحيح، ولكن بطريقة قصيرة أثرت في سلاسة المعنى، فإنّ لعملهم هذا وجهين أيضا:

\*الوجه الأول: أنّ هدف الوضعية الإدماجية لم يتحقق، وأنّ المتعلّم لم يوفق في إدماج معارفه النحوية في تعبيره وبشكل عفوي، وهذا وجه سلبي.

\*الوجه الثاني: أنّ المتعلّم يمتلك الجانب النظري للمعلومة وبشكل صحيح، ولكنه يفتقد إلى مهارة الإدماج بين معارفه النظرية واستعماله اللغوي لها.

(ج)-نتائج التعليم الخاصة بالنمط النصي:

لقد وُفق أغلب المتعلّمين في بناء نص حجاجي(49.23%)، أما بقية المتعلّمين فقد كان توزيعهم كالتالي:

1-فئة توهمت أنّ نصها حجاجي: إذ نلاحظ بأنّ نصوصهم عبارة عن جمل غير مترابطة، وقد أسهم اعتقادهم بأنّ حشد الشواهد في النص كاف ليكون النص نصا حجاجيا، في إضعاف بناء النص لديهم.

2-فئة أنتجت نصا سرديا: فقد المتعلّم سيطرته في بناء النص وانساق يسرد قصة فيضان غرداية، وما تعرّض له هو وأسرته، وكيف نجوا من ذاك الوضع، وهذا خارج الموضوع تماما، ويعود ذلك إلى عدم ضبط المتعلّم لأفكاره وتسلسلها، وعدم فهمه للمطلوب في الوضعية، إذ ركز على جزئية واحدة، ألا وهي حادثة الفيضان.

3-فئة أنتجت نصا وصفيا: فقد المتعلّم سيطرته في بناء النص وانساق يصف أحداث الفيضان، وما خلفه من آثار مادية ونفسية، وسبب الوقوع في هذا الخطأ هو عدم التركيز على المطلوب، والتركيز على الرافد.

\*استخدام الشواهد: استخدام الشواهد الدينية وتنوّعها بين النص القرآني والحديث النبوي الشريف، دليل واضح على تشبع المتعلّم من الناحية الدينية، ويدل هذا على قدرة المتعلّم على دمج معارفه الدينية وخصوصياته فيما ينتجه من نصوص، والأخطاء التي تمّ رصدها ناتجة عن

عدم التوثيق الصحيح، أو الحفظ الخاطيء لبعض الشواهد، كما أنّ أخطر خطأ يمكن أن نشير إليه، هو تلفيق ما اعتبره أحد المتعلّمين آية قرآنية\* .

\*الخط (الكتابة): لأنّ الحكم على الخط مسألة متعلّقة بالناحية الجمالية والذوقية، فليس من المعقول أن نرصد نسبا أو أرقاما، ولكن هذا لا يعني بأن نغض الطرف على هذه الكفاءة المهمة، فالمعيار الذي تمّ به رصد الخط هو "الخط المقروء"، وللإشارة فقط فإن هناك بعض الأوراق "أربعة على الأقل"، كان من الصعب قراءتها، ومن الواضح أن سبب ذلك هو الخط الرديء الذي لم يتمّ علاجه منذ المرحلة الابتدائية، وقد يعود السبب أيضا إلى عدم إعطاء الحروف حقها من النقاط كحذف نقطة الجيم، أو حذف إحدى نقطتي الياء، أو إضافة سنة إلى الصاد، وغير ذلك من الأخطاء التي تغير من رسم الكلمة.

\*وتجدر الإشارة هنا إلى خلو بعض النصوص من علامات التنقيط ومن الفواصل..، مما يدل على افتقاد المتعلّم لعلامات التنقيط، على الرغم من أنّه يلاحظها في مختلف دروسه إلا أنّه لا يوظفها ككفاءة.

على الرغم من تفاوت نسب الأخطاء فيما بينها، ومع تنوعها حيث النوع، إلا أنّنا نؤكد على أهمية أي خطأ مهما كان بسيطا، فيما يتعلّق باللغة من أي ناحية كانت نحوية أو صرفية أو معجمية أو دلالية أو سياقية، وحتى من ناحية إخراج النص سواء من حيث مقروئية الخط أو استعمال علامات التنقيط، ذلك أنّ الوضعية الإدماجية هي محطة لتفعيل كل كفاءات المتعلّم بدءا بتلك المتعلّقة بالأداء اللغوي-للغة الهدف- إلى تلك المتعلّقة بتنظيم النص وإخراجه.

## المبحث الثاني: استنتاج العوائق واقتراح الحلول:

### أولا: استنتاج العوائق:

من المؤكّد أنّ أهم مرحلة في منهج تحليل الأخطاء هو تفسير الأخطاء وتصويبها، إذ أنّها توضح للدارس مواضع الخلل والعوائق التي تحول بين الوضعية الإدماجية وبين تحقيقها لهدفها المتمثل في دمج المعارف اللغوية للمتعلّم وفق سياق تداولي محدد وذلك ليتمكن من حل

\* - يمكن الاطلاع على النموذج المقصود في الملاحق، الصفحة: 116.

مشكلة محددة، ومنه يجب أن نشير هنا إلى أنّ الوضعية الإدماجية لا تهتم فقط بتطبيق التعليمات، على الرغم من أهميتها، بل تهتم أيضا بالتركيب السليم للغة المتعلّم، من مختلف النواحي الصوتية والمعجمية والنحوية والدلالية والسياقية، وما الاهتمام بإدماج التعليمات بشكل عفوي وصحيح، وتنوع التعليمات بين نحوية وبلاغية ونصية، إلا دليلا قويا على ذلك. ومنه يجب أن لا نعتقد بأنّ دراسة الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية خارج نطاق الدراسة، إذ أنّ هذه الأخطاء تؤثر وبشكل مباشر وقوي على قيمة الوضعية الإدماجية، ومن خلال هذا التوضيح نتوصل إلى أن العوائق التي تحول دون تحقيق أهداف الوضعية الإدماجية تتمثل فيما يلي:

● كثرة الأخطاء النحوية والإملائية التي يمكن إرجاعها إلى الضعف القاعدي، والتي لا تتعلق بتعليمات الوضعية، ولكنها أثرت على الوضعية بشكل عام، كما أنّ لظاهرة التسكين دور كبير في الأخطاء الإعرابية للكثير من المتعلّمين.

● استطاع بعض المتعلّمين توظيف جزء من التعليمات فقط مع إهمال الباقي، وحتى هذا التوظيف كان أحيانا مقحما وقصريا أثر بشكل سلبي على المنتج اللغوي، فالمتعلّم يركز على توظيف المفعول المطلق مهملا دوره في المعنى، مما يجعل التعبير ركيكا، وهذا يدل على عدم قدرته على إدماج معارفه فهو يفتقد هذه المهارة، إذ أنّه يمتلك معارف صريحة، وغير متمكن من المعارف الإجرائية.

● إنّ تحديد التوظيف من طرف المتعلّم يُعتبر هاما جدا لأنّه مؤشر على نجاح الدرس من جهة، ومؤشر على قدرة المتعلّم على الإدماج-إدماج معارفه- من جهة أخرى، ولهذا لا يمكن أن نعتبر المتعلّم الذي لم يحدد المطلوب متمكنا من الدرس بشكل أكيد، لأنّ التحديد هو المؤشر الدال على ذلك، وبما أنّ لتحديد المطلوب تأثير على النقطة المستحقة، فإنّ الأرجح هو أنّ المتعلّم لا يدرك حقيقة تطبيقه للتعليمات، مما يشير إلى وجود خلل في الجانب النظري للمطلوب لديه.

● تأثير عدم فهم الدروس في المرحلة المتوسطة على التعليمات التي توضع أساسا من أجل مراجعة المكتسبات القبلية، فالمفعول لأجله، الذي تمّ إدراجه في التعليمات لغرض تقويم

المكتسبات القبلية، لم تكن نتائجه جيدة، خاصة وأنّ المتعلّمين الذين لم يوظفوا، بل لم يحاولوا على الإطلاق قد بلغ عددهم السبعة والثلاثين تلميذاً، وهذه نسبة تتجاوز نصف العينة.

● بعض المتعلّمين ركزوا على التعليمات، وأهملوا الرافد كمصدر مناسب للحجاج والتمثيل.

● بعض المتعلّمين ركزوا على الرافد، وأهملوا التعليمات، واعتقدوا بأنّ المطلوب منهم الكتابة في نفس موضوع الرافد.

● تفاوت تجاوب المتعلّمين مع الوضعية الإدماجية، فهناك من استطاع تحقيق التعليمات من جهة، وتخري الأسلوب الصحيح الخالي من الأخطاء، وهناك من لم يستطع فعل ذلك، مما يعني بأنّ المتعلّمين في الحالة الأولى تحسّن كفاءتهم اللغوية بشكل أسرع وأعمق من المتعلّمين الآخرين، مما قد يُوسّع الهوة بين مستوى المتعلّمين في القسم الواحد.

● سبقت الإشارة إلى أنّ الوضعية الإدماجية تهدف إلى توظيف المعارف المختلفة للمتعلم، بما فيها المعارف الثقافية، كاستعمال الأشعار، والحكم والحديث النبوي الشريف، وخاصة الآيات القرآنية التي يحفظها، ولكن الملاحظ أنّ أغلب المتعلّمين استخدموا حديثاً نبوياً واحداً، وتداولوه بينهم وهو قوله صلى الله عليه وسلم "ما زال جبريل يوصيني بالجار حتى ظننت أنّه سيورثه"، على الرغم من أنّ نص المطالعة المبرمج لهذه الوحدة يزخر بالشواهد الدينية التي تنوعت بين النص القرآني والحديث النبوي الشريف، مما يعني أنّ المتعلّم لم يستوعب بعد بأنّ الوضعية الإدماجية هي محصّلة لكل ما يكون الوحدة التعليمية بدءاً بالنص الأدبي وانتهاءً بدرس البلاغة.

● يُعتبر الخط من الكفاءات التي تهتم الوضعية الإدماجية بها، وما لاحظناه بأنّ بعض الخطوط رديئة إلى غير مقروءة، على الرغم من أنّ المتعلّم في السنة الأولى ثانوي قد كتب لمدة تزيد عن تسع سنوات، والمشكلة أنّ هذا العائق سيؤثر على الوضعية الإدماجية بشكل عام، وحتى على تقييمها فيما بعد.

- نقل نظام اللغة العامية إلى اللغة العربية الفصحى، سواء على المستوى الصوتي أو المعجمي أو النحوي، يعتبر من أهم المشاكل التي تحول دون تحقيق أهم هدف لتعلّم اللغة، لأنّ هذا يدل على وجود الفكرة في ذهن المتعلّم، وعلى الرغم من ذلك فإنّ المتعلّم يفتقد إلى الوسيلة المتمثلة في استعماله اللغة العربية الفصحى.
- أهم خاصية في الوضعية الإدماجية، خاصية الإدماج، لذلك تمّ تخصيص حصة لها داخل الصف، بحيث يكون المعلّم موجهًا للمتعلّم مجيبًا على استفساراته، ومناقشًا له في أية قضية قد تخطر في باله حول كيفية الإدماج خاصة في الوحدات الأولى، لذلك فإنّ عدد المتعلّمين يجب أن يكون مناسبًا حتى يستطيع المعلّم القيام بهذا الدور بعدل، وللأسف فإنّ عدد التلاميذ الكبير في الأقسام لا يسمح بذلك.
- تثمين الوضعية الإدماجية من طرف المعلّم أيضا تتأثر بكثرة العدد، فالتقويم المستمر لكفاءة المتعلّم اللغوية تحتاج إلى الكثير من العناية والتركيز والدقة.

### ثانيا: اقتراح الحلول:

- من الأمانة أن نشير إلى أنّ الوضعية الإدماجية قد حققت بعض أهدافها، والدليل على ذلك نجاح بعض المتعلّمين في تحقيق أغلب التعليمات، ولكن ماذا عن باقي المتعلّمين؟، وكيف يمكن تدارك النقائص التي تحدّ من فعالية الوضعية الإدماجية؟
- ما يجب أن نشير إليه هنا أن الحلول التي يمكن لها أن تُسهم في تفعيل الوضعية الإدماجية بشكل أكثر نجاعة في تعلّم واستعمال اللغة الهدف، لا يمكن أن تتعلق فقط بالمعلم أو المتعلّم أو المحتوى، بل تتعلق بالموقف التعلّمي التعليمي ككل، إذ لا يمكن إهمال المواد الدراسية الأخرى أو المحيط المدرسي العام، أو حتى المجتمع وبيئة المتعلّم بشكل عام، ذلك أنّ الوضعية الإدماجية تتميز بطابعها الإدماجي فهي تسعى إلى إثارة اهتمام المتعلّم باتخاذ واقعه منطلقًا ورافدًا، ومن خلال هذا المنطلق ومن خلال الأخطاء التي تمّ رصدها يمكن أن نقترح هذه الحلول التي قد تُسهم في تحسين مدى فعالية الوضعية الإدماجية، وهي كالتالي:
- يجب إدراج حصص لمراجعة دروس اللغة العربية بشكل عام في أول السنة الدراسية، خاصة وأنّ المتعلّم قد انتقل من طور لآخر مما يمثل بالنسبة له قفزة نوعية مختلفة، فمن الأفضل



أن يقوم المعلم بالقيام بمراجعة عامة، ولا يجب أن يكتفي بالتقويم التشخيصي، الذي تخصص له حصة واحدة فقط. كما يمكن أن يتم استغلال الأسابيع المخصصة لاستدراك التأخر في البرنامج السنوي لتقديم الدروس التي وجد المعلم أنّ المتعلّم يُكثر الخطأ فيها، ومن خلال الدراسة نجد أنّ بعض الدروس الأساسية كإعراب الأسماء الخمسة، والاسم المعطوف، ودروس الإملاء خاصة درس كتابة الهمزة، وحتى الملاحظات حول الخط، من الدروس التي يجب أن يشير إليها المعلم، ومن الأفضل أن يركز على العينة التي تعاني هذه المشاكل ويوليها عناية خاصة.

- محاربة ظاهرة التسكين في حصة المطالعة، أو في الإجابات الشفوية.
- الإكثار من التمارين وتنويعها، واستعمال التعبير الشفوي في الحصة بثمين الأمثلة التي ينتجها المتعلّمون ومناقشة مدى صحة وسلامة التوظيف فيها من طرف المتعلّمين فيما بينهم بتوجيه من المعلم، تُسهم كل هذا الخطوات في تنمية كفاءة الإدماج لدى المتعلّم كما تُسهم في تدارك النقاط التي لم يستوعبها المتعلّم في الدرس (صاحب المثال أو المناقشون أو حتى العناصر التي تكتفي بالانتباه).
- التأكيد على ضرورة تحديد المطلوب، وتنبيه المتعلّم إلى أهميته وفائدته، لأنّ توهم التوظيف، سيُنبه المعلم للنقاط التي لم يستوعبها المتعلّم في الدرس، كما سينتبه إلى الدروس التي يعاني فيها المتعلّم نوعاً من الخلط، كخلط بعض المتعلّمين بين الصور البيانية وعدم تفريقهم بين الاستعارة وغيرها من الصور، وتوعية المتعلّم بهذه النقطة، يُسهم في إقباله على التوظيف وعدم إهماله له خوفاً تدني العلامة، لأنّ عدم التوظيف وعدم التحديد نتيجتهما واحدة، في حين أنّ التوظيف أو توهمه يقدمان للمعلّم معطيات عن مدى فهم واستيعاب المتعلّم.
- على المتعلّم أن يعرف بأنّه من الضروري تحضير الدروس قبل أخذها في القسم، لأنّ هذا يُسهم وبشكل كبير في تحسين مكتسباته القبلية.
- تنبيه المتعلّمين لأهمية الرافد، ومن الجيد أن يقوم المعلم ببناء وضعية إدماجية مع تلاميذه وبشكل جماعي، توضح للمتعلّم الخطوات السليمة وبشكل تطبيقي، بحيث ينبههم المعلم لضرورة الاستفادة من الرافد بشكل جيد، ومن دون أن يطغى هذا الأخير على المطلوب.

● قد تكون الفروق الفردية بين المتعلمين سببا رئيسيا في تفاوت النتائج التي تحقّقها الوضعية الإدماجية في تلاميذ القسم الواحد، ولكن حل هذا يكمن في تقويم كل متعلّم لوحده، فالمتعلّم الذي يكون إنتاجه مُرضيا، من المفروض أن لا يتراجع مستواه، بل يجب أن يتحسن أكثر، بينما المتعلّم الذي يواجه إشكالا في بناء وضعيته، فإنّ المعلم في كل وضعية، يراقب مدى تحسنه هو بالنسبة له ومستواه، ولا يمكن أن نعتبر المتعلّم الجيد معيار لهذا المتعلّم، وبهذا يمكن تدارك هذا التفاوت بالنظر إلى مستوى كل متعلّم على حدة، ومن جهة أخرى، فإنّ على المعلم الاهتمام بالمتعلّم صاحب المستوى المتدني بتقديم أعمال إضافية له.

● من المفيد أن يشير المعلم أثناء توجيهه للمتعلمين في الحصة، إلى أنّ المتعلّم يمكنه الاستفادة من مختلف روافد الوحدة، كما أنّه من المفروض أن يوضح ذلك في الحصص الأولى من التقائه مع التلاميذ وقيامه بتعريفهم بما يميز الدرس الأدبي في المرحلة الثانوية.

● من أهم الخطوات الناجعة في مواجهة تداخل اللغة العامية في اللغة الفصحى للمتعلّم ما

يلي:

أ- استعمال اللغة العربية الفصحى وبشكل سليم أثناء الدرس، وليس هذا خاصا بدرس الأدب فقط، بل في المواد الدراسية الأخرى، كالتاريخ والجغرافيا، والعلوم الشرعية، والعلوم الطبيعية، الرياضيات... وغيرها.

ب- تفعيل المكتبة المدرسية، وإثراءها بالجانب الأدبي "روايات، قصص، نصوص مسرحية، دواوين شعرية..."، واعتبار المطالعة جزءا لا يتجزأ من الدرس الأدبي، كأن يُقدم نص أدبي للمتعلّم كواجب في العطل المدرسية الفصلية، مع المطالبة بإعداد ملخصات، وملاحظات حول ما لفت انتباه المتعلّم في ذلك النص الأدبي، ولا يخفى أثر ذلك على لغة المتعلّم وسلامة أسلوبه، والجانب غير المباشر هنا، أنّه يستفيد من الناحية الإملائية والمعجمية أيضا، كما يلمس ذلك وجدانه بشكل مباشر.

ج- توعية المتعلمين بضرورة قراءة جزء من القرآن الكريم وبشكل يومي، وبشكل متواصل، لما له من أثر في تقويم اللسان وثقافته من الناحية الإعرابية خاصة، مع ضرورة توعيتهم بهذا الهدف.

د- مطالبة التلاميذ بإعداد تقارير حول ما يأخذونه من مواضيع (مثلا مميزات شعر عصر صدر الإسلام)، ومطالبتهم بإلقائه أمام مسامع بعضهم البعض وبشكل تلقائي، مما يتيح

للمعلم تقديم ملاحظات للمتعلّم حول استعماله للغة العامية، ومطالبته بتصحيح أخطائه ومراجعة تعابيره بشكل آني، ولا تخفى هنا الفائدة التي تعود على باقي المتعلّمين.

● تنبيه المتعلّمين للخط، وضرورة تحسينه، ويمكن أن تُقدم واجبات خاصة للعينة التي تعاني من مشكلة الخط غير المقروء، كأن يُطلب منهم إعادة كتابة نص تمّ تناوله في الوحدة، وقد يزيد حرصهم وإدراكهم لخطورة هذه المشكلة إذا ربط المعلم مدى تحسّن خطهم بتقييم أعمالهم، كما أنّ مطالبة هؤلاء المتعلّمين بكتابة إجاباتهم في السبورة قد يصبح دافعا قويا لتحسين الخط، مع تشجيع المعلم لذلك، وإلا أعطت هذه الخطوة انعكاسا سلبيا، فيمتنعون عن الإجابة، فالأمر منوط بمدى حسن إدراك المعلم لأوضاع المتعلّمين وذكائه في استخدام السبورة كوسيلة لتحسين خط المتعلّمين، كما أنّ كراس الدرس يُعتبر مسارا موثقا لمدى تحسّن خط المتعلّم، فعلى المعلم مراقبته باستمرار.

● من الواضح أنّ عدد المتعلّمين في القسم يؤثر في فعالية الوضعية الإدماجية، إذ أنّ العدد الكبير قد يُضعف من توجيه المعلم لأنه يشته بين التلاميذ، خاصة إذا حاول المعلم أن يقوم أعمالهم كلهم، كما أنّ تقييم العمل من طرف المعلم يجب أن يكون تقييما دقيقا، والعدد الكبير للمتعلّمين لا يساعد على ذلك، ومن الواضح أنّ الحل الأنسب هو تخفيض عدد التلاميذ على مستوى القسم الواحد، ولكن هذا الحل صعب لاحتكامه بأمر أخرى، خارجة عن نطاق المعلم والمتعلّم والمحتوى، ومنه فإنّ أفضل الحلول الآنية التي يمكن اتباعها هو تقسيم المتعلّمين في القسم الواحد إلى ثلاثة أفواج بحيث تُخصّص الوضعية الأولى للفوج الأول، ويُقدم للفوجين الباقيين عمل مختلف كإعداد التقرير حول موضوع الوحدة، أو كتابة التعبير الكتابي على أن يُعفى الفوج الأول من هذا العمل، على أن تُقبل الوحدة الرابعة وكل متعلّمي القسم قد قدموا وضعية على الأقل، وتقريراً وتعبيراً كتابيا، وتُقدم الوضعية الإدماجية الخاصة بالوحدة الرابعة لكل المتعلّمين، كما من المفروض أن تُخصّص لها أكثر من ساعة حتى تؤتي أكلها.

## الخلاصة:

إنّ من أهمّ النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال الدراسة التطبيقية، هي أنّ الوضعية الإدماجية تُسهم وبشكل كبير في الكشف عن طريقة تفكير المتعلّم، كما تُسهم في وضع المعلّم في المسار الصحيح للتقويم، ومما لا شك فيه بأنّ خاصية الإدماج التي تتميز بها قد نبهت إلى أنّ اللغة ليست نحواً فقط، ومن خلال هذا المنطلق يمكن رصد النتائج التالية:

✓ الوضعية الإدماجية تُفعل مجموع الكفاءات عند المتعلّم، وتُسهم في تعليمية اللغة الهدف بشكل واضح.

✓ نجاح الوضعية الإدماجية وتحقيقها لأهدافها لا يرتبط بسلامة التراكيب والدلالة فقط، بل ترتبط أيضاً بتوظيف التعليمات المختلفة، على أن يكون التوظيف صحيحاً وعفويّاً.

✓ تفاوت تجاوب المتعلّمين مع التعليمات وتطبيقها، فإذا كان بعضهم قد وظف بشكل صحيح وعفوي مع التحديد فإنّ بعضهم لم يفعل مخلاً بشرط عدم التحديد أو عفوية التوظيف.

✓ إنّ أهمّ الوضعيات التي يمكن أن تُسهم في فهمنا لطريقة فهم المتعلّم للدرس اللغوي هي تلك الوضعيات التي توهم فيها المتعلّم التوظيف.

✓ لا تكشف الأخطاء في الوضعية الإدماجية على ضعف المتعلّم فقط، بل تكشف أيضاً على كفاءته لفهم اللغة واستعماله لها، وذلك من خلال دراسة الخطأ، وقد يفتح هذا الباب أمام التعديل في كمية المعلومات في الدرس الواحد، سواء في ترتيب الدروس أو طريقة عرضها، أي أنّ التعديل في المحتوى وارد هنا لتخفيف العراقيل أمام الوضعية الإدماجية.

✓ تواجه الوضعية الإدماجية بعض العوائق، والتي يعود بعضها لعقبة المكتسبات القبلية الضعيفة، ويعود بعضها إلى عقبة عدم استيعاب الدروس، في حين يعود بعضها لعدم إدراك المتعلّم لخصوصيات الوضعية الإدماجية كوجوب تحديد المطلوب.

✓ تُنقص الأخطاء التي لا علاقة لها بالتعليمات، من قيمة الوضعية الإدماجية، وهذا يدل على افتقار المتعلّم لخاصية الإدماج بين معارفه النحوية والبلاغية والدلالية التعبيرية.

✓ قد نستطيع ردّ عدم توظيف المطلوب في بعض الأحيان إلى عدم استيعاب المتعلّم للدرس، ولكننا لا يمكن أن نجزم بذلك، لأنّ هذا قد يُعتبر تحاشياً من طرف المتعلّم لسبب آخر، لا يمكننا تقديره.

- ✓ وجوب إدراك المعلّم للدور الذي تلعبه الوضعية، ذلك أنّ نجاحها يعتبر الهدف الذي يسعى إليه منهج المقاربة بالكفاءات.
- ✓ وجوب توضيح أهداف الوضعية للمتعلم في الحصة الأولى، وتنبهه لضرورة التحضير لها، ووجوب تحديد التعليمات.
- ✓ إعطاء مراجعة المكتسبات القبلية للمتعلم مساحة مناسبة وكافية.
- ✓ الإكثار من المطالعة، خارج الصف، وتفعيل المكتبة المدرسية، لما لذلك من أثر على الرصيد المعجمي للمتعلم، دون أن نغفل الدروس الإملائية التي يمكن للمتعلم أخذها بطريقة غير مباشرة.
- ✓ على المعلّم أن يحاول التعامل مع العدد الكبير للمتعلمين، بإيجاد حل مناسب لهذه المشكلة، بحيث لا تؤثر بشكل سلبي على فعالية الوضعية الإدماجية.



## خاتمة:

لقد حاولنا في هذه الرحلة المعرفية رصد مدى فعالية الوضعية الإدماجية في الواقع التعليمي والتعلّمي، والتي تناولنا فيها منهج المقاربة بالكفاءات وما تميز به عن منهج التدريس بالأهداف، خاصة في مادة اللغة العربية وآدابها، ذلك أنّ الوضعية الإدماجية تُعتبر بالإضافة إلى المقاربة النصية من أهم الأساسيات التي ميزت منهج المقاربة بالكفاءات عن سابقه، لنستثمر هذه الثمرة في دراسة تطبيقية تُبين مدى فعاليتها، وعلى الرغم من أننا أوردنا خلاصة مفصلة لكل فصل إلا أننا ارتأينا أن نقدم خاتمة لهذا البحث ككل على شكل نقاط محددة، سنحاول من خلالها الإجابة عن الأسئلة التي قادت البحث على هذا المنوال، وهي كالتالي:

- يؤكد منهج المقاربة بالكفاءات على إيجاد مسار صحيح لتعليم وتعلّم اللغة، إذ أنّ استعمالها بشكل سليم في مقام تداولي ذا دلالة بالنسبة للمتكلّم، هو الهدف الحقيقي لتعلّمها، وبالتالي فإنّ جعل المنهج يتسع ليشمل المدرسة ككل، بل المجتمع ككل هي خطوة كان لا بد منها، على أنّ هذا التوسع يكون من دون إهمال للمحتوى أو المعلّم.
- لا يمكن أن نعتبر الوضعية الإدماجية تعبيراً، لأنّها تختلف عنه في المنطلق والأهداف وطريقة العمل.

- تسعى الوضعية الإدماجية لجعل المتعلّم يستعمل اللغة في وضعية ذات دلالة بالنسبة له وبشكل واع، ومن أهم الخصائص التي تجعلها مؤشراً على التحصيل اللغوي هو مدى تطبيقه للتعليمات، والتي لا تمسّ جانبا واحدا من اللغة، بل تسعى لتشمل كل جوانبها.
- على الرغم من أنّ الوضعية الإدماجية تحقق بعضاً من أهدافها، إلا أنّها تواجه بعض العوائق التي تعود أساساً إلى افتقاد المتعلّمين القدرة على إدماج معارفهم، لارتباط هذه القدرة بجوانب عديدة عند المتعلّم، ولا يمكن للمعلّم التدخل إلا في ما يخص الجانب المعرفي، لأنّ لهذه القدرة ارتباطاً كبيراً بمدى نباهة المتعلّم ودكائه.

- أما بالنسبة لنتائج الفصلين فهي كالتالي:

أ- بالنسبة للفصل الأول: الدراسة النظرية: والذي يمكن رصد نتائج مبحثيه في النقاط

التالية:

➤ يعتبر منهج المقاربة بالكفاءات من أكثر المناهج التعليمية الحديثة التي تركز على المتعلم، كمحور للعملية التعليمية، ليصبح بذلك "التعلم" هو الهدف منها، وأصبحت الكفاءة هي المنتظرة من هذه العملية، لا المعرفة النظرية فحسب.

➤ تُعتبر الوضعية الإدماجية من أهم الأنشطة التي تسعى إلى تحسين كفاءة المتعلم، من خلال تمييزها بخاصية الإدماج، دون إهمال الطابع التداولي للمواضيع، وهذه النقطة من أهم الفروق بينها وبين التعبير الكتابي.

➤ يناسب منهج تحليل الأخطاء منهج المقاربة بالكفاءات وإلى حد كبير لأنه يهتم بكل متعلم على حدة، مع بيان أسباب إخفاقه، وهذا بالضبط ما تسعى إليه الوضعية الإدماجية باعتبارها مؤشرا على كفاءات المتعلم المختلفة.

➤ يتميز المتعلم في المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة من النضج اللغوي والفكري مقارنة بالأطوار الأقل منه، خاصة إذا عرفنا بأن التركيز يكون على أداءه الإنتاجي لا أداءه الاستقبالي.

ب- بالنسبة للفصل الثاني: الدراسة التطبيقية: والذي يمكن رصد نتائج مبحثه في النقاط التالية:

➤ حققت بالفعل الوضعية الإدماجية بعض أهدافها، وقد تمثل ذلك في نجاح بعض المتعلمين في تطبيق التعليمات وإدماجها بشكل عفوي وصحيح مع تحديد المطلوب، ولكن هذا لا يعني تطبيق كل التعليمات، بل تطبيق تعليمة دون أخرى، في حين أنّ بعضهم توهم توظيف المطلوب.

➤ بتطبيق منهج تحليل الأخطاء على كل أنواع الأخطاء، وتناول تعليمات الوضعية الإدماجية بشكل منفصل، تمّ الكشف عن عدة أخطاء لتفسيرها وتصويبها. ليتمّ التوصل إلى أنّ أهم ما قد يُفصح عن كيفية فهم المتعلم للغة، هو الخطأ الذي ينتج عن توهم التوظيف، لأنّه يكشف عن مواطن الخلل في الدروس النظرية، كأخذ أحد خصائص المفعول المطلق بعين الاعتبار - شرط النصب مثلا-، وإهمال باقي الشروط -أن يكون مصدرا، وأن يكون من لفظ الفعل الذي يؤكده-، فالشرط الذي أُخل به، يجب تداركه، وهذا الخلل كما نلاحظ على مستوى الدرس الواحد. أما على مستوى كل الدروس النظرية فقد تمّ التوصل إلى وجود خلط بين الدروس، كتحديد المفعول به على أنّه مفعول مطلق فقط لأنّه منصوب، فالمعالجة هنا تكون مختلفة. ففي الحالة الأولى يجب استدراك المعلومات التي أهملها المتعلم، أما في الحالة الثانية



يجب التركيز على الفروق بين المعلومات التي لاتزال غير واضحة لدى المتعلم. ولم يكن من الممكن التوصل إلى هذه النتيجة لولا تطبيق منهج تحليل الأخطاء في دراسة الوضعية الإدماجية بتكييفه مع طبيعتها.

➤ هناك الكثير من العوائق التي تحول دون تحقيق أهداف الوضعية الإدماجية، منها ما يعود للمتعمّم وعدم فهمه لخصائص وأهداف الوضعية، ومنها ما يعود للمحتوى بسبب عدم استيعاب المتعمّم له، وهناك ما يعود للمعمّم الذي يواجه صعوبة في تثمين الوضعية الإدماجية كما يجب، ولأي سبب من الأسباب.

➤ تمّ اقتراح عدة حلول من الممكن أن تسهم في تفعيل الوضعية الإدماجية بشكل أكثر مما هي عليه، ولكن أهم حل على الإطلاق هو ضرورة إدراك المتعمّم والمعلم لضرورة الوضعية الإدماجية وتأثيرها المباشر في تعلم اللغة الهدف، لأنّ الوعي بأهميتها ودورها الفعال هو أول خطوة نحو الاهتمام بها، وبالتالي نحو تفعيلها في تعليمية اللغة الهدف.

السلامة

**الملحق الأول:** البرنامج السنوي: هذا جزء من البرنامج السنوي للسنة الثالثة ثانوي<sup>(1)</sup>،  
للتأكيد على أن نشاط الوضعية الإدماجية منفصل عن نشاط التعبير الكتابي:

| ح ساعي | العنوان   | رقم الدرس | المحور   | الأسبوع | الشهر  |
|--------|---|-----------|--|---------|--------|
| 5      | _التقويم التشخيصي في مدح الرسول (ص)<br>_الإعراب اللفظي _ الإعراب التقديري           | 1         | التقويم التشخيصي<br>الزهد والمدائح<br>النبوية و التصوف | 1       | سبتمبر |
| 1      | تعبير كتابي: _تلخيص نص  | 2         |  |         |        |
| 1      | مطالعة موجهة: _إنسان ما بعد الموحدين  | 3         |  |         |        |
| 5      | ن 2 في الزهد<br>إعراب المعتل الآخر<br>التضمين<br>نص تواصل: الشعر في عهد المماليك    | 4         | الزهد والمدائح<br>النبوية و<br>التصوف                  | 2       |        |
| 1      | تعبير كتابي: _تلخيص نص  | 5         |  |         |        |
| 1      | بناء وضعيات مستهدفة   | 6         |  |         |        |
| 5      | ن1 خواص القمر وتأثيراته - معاني حروف الجر   | 7         | من نثر الحركة<br>العلمية                               | 3       |        |
| 1      | تعبير كتابي: تحرير الموضوع داخل القسم   | 8         |  |         |        |
| 1      | مطالعة موجهة: مثقفونا والبيئة   | 9         |  |         |        |
| 5      | ن2 في علم التاريخ - معاني حروف العطف<br>_حركة التأليف في عصر المماليك               | 10        | من نثر الحركة<br>العلمية                               | 4       |        |
| 1      | مشروع:<br>_إعداد إضبارة عن عوامل النهضة في العصر الحديث                             | 11        |  |         |        |
| 1      | بناء وضعيات مستهدفة   | 12        |  |         |        |
| 5      | ن1آلام الاغتراب - المضاف إلى باء المتكلم<br>_بلاغة المجاز المرسل والعقلي            | 13        | من شعر المنفى<br>عند شعراء<br>المشرق أو المغرب         | 5       |        |
| 1      | تعبير كتابي:<br>_تصحيح موضوع  | 14        |  |         |        |
| 1      | مطالعة موجهة:<br>_المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة                               | 15        |  |         |        |
| 5      | ن2من وحي المنفى<br>- نون الوقالية _بلاغة التشبيه<br>نص تواصل: احتلال البلاد العربية | 16        | من شعر المنفى<br>عند شعراء<br>المشرق أو<br>المغرب      | 6       |        |
| 1      | المشروع: تصحيح  | 17        |  |         |        |
| 1      | بناء وضعيات مستهدفة   | 18        |  |         |        |

(1) -مديرية التعليم الثانوي والتكنولوجي. المديرية الفرعية، التوزيعات السنوية لأقسام السنة الثالثة ثانوي، م س، ص: 20.

**الملحق الثاني: وثيقة المؤسسة: (ثانوية محمد الأخضر الفيلاي):**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

السنة الدراسية 2012/2013  
إدارة الثانوية

المفتشية العامة

**بطاقة فنية للمؤسسة**

- **إسم المؤسسة** : ثانوية محمد الأخضر فيلاي  
العنوان : ساحة مولود قاسم غرداية  
رقم التعريف الوطني : 02995  
- **النظام** : (عدد التلاميذ في كل فئة) :- داخلي : - نصف داخلي : - خارجي :  
التعداد العام (حسب الجنس) :- ذكور : / - إناث : / - المجموع :  
- **المحلات و المرافق** : - عدد المكاتب الإدارية : 10 - قاعة الأرشيف : 01  
- القاعات العادية : 29 - المتخصصة : 04 - المخابر : 02 - الورشات : /  
- المدرج : 01 - المكتبة : 01 - قاعة المطالعة : / - قاعة الرياضة : / - الملاعب : 03  
- المرادف : 00 - طاقة الإستيعاب : / - المطعم : 01 - طاقة الإستيعاب : 150  
- المخازن (العدد و النوع) : 01  
- محلات أخرى : العيادة ، وحدة الكشف م. ... : 01  
- **السكنات الإلزامية** : عددها : 05 - المشغول منها : 05  
- الساكنون : موظفوا المؤسسة : (ذكر الوظيفة فقط) مدير - حاجب مؤسسة - مقتصد - رئيس مصلحة  
مديرية التربية - مستشار التربية.

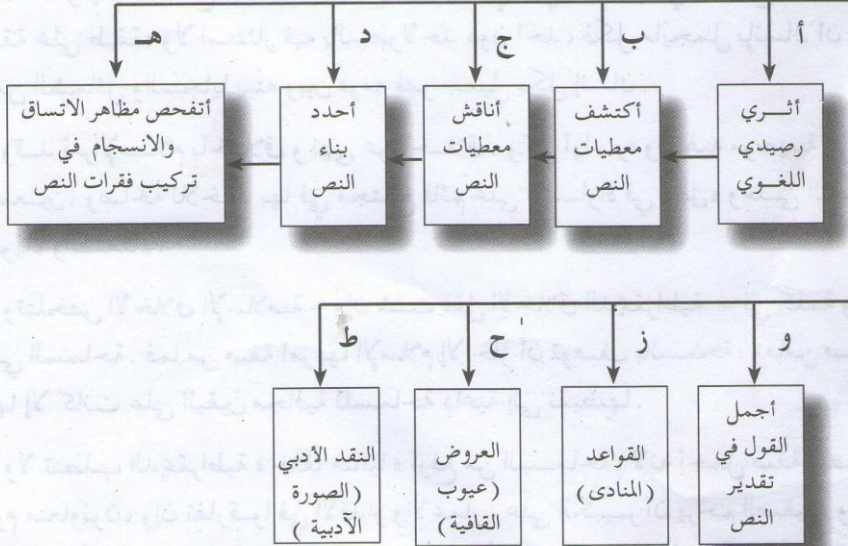
- **عدد الأفواج التربوية** :- في الجذع م : 10 - في السنة II : 08 - في السنة III : 12 - المجموع - 30  
تفصيل الأفواج :

|           |          |           |           |              |         |
|-----------|----------|-----------|-----------|--------------|---------|
| المجموع : | تكنو : / | علوم : 06 | آداب : 04 | عدد الأفواج  | الجذع   |
| 332       |          | 205       | 127       | عدد التلاميذ | المشترك |

| المجموع | ت.محا | كيميا | بناء | الكثر | الكثر | ص.ميك | هند | هند | هند | تس.ا | علوم | علوم | آداب | آداب | آداب | الشعبية / المستوى |
|---------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|-------------------|
|         |       |       | ش.ع  | ونيك  | وتقند | ميك   | ميك | كهر | مدن |      | د    | ط.ح  | ل.أ  | ع.ش  | ع.ا  |                   |
| 07      | /     | /     | /    | /     | /     | /     | /   | /   | /   | 01   | 01   | 02   | 01   | /    | 02   | ف.س               |
| 197     | /     | /     | /    | /     | /     | /     | /   | /   | /   | 30   | 09   | 67   | 14   | /    | 77   | ت.س               |
| 07      | /     | /     | /    | /     | /     | /     | /   | /   | /   | 01   | 01   | 02   | 01   | /    | 02   | ف.س               |
| 182     | /     | /     | /    | /     | /     | /     | /   | /   | /   | 18   | 16   | 67   | 22   | /    | 59   | ت.س               |
| 04      | /     | /     | /    | /     | /     | /     | /   | /   | /   | /    | /    | 02   | /    | /    | 02   | ف.س               |
| 143     | /     | /     | /    | /     | /     | /     | /   | /   | /   | /    | /    | 92   | /    | /    | 51   | ت.س               |

النص:

1. أَبْنِيَّ إِنِّي قَدْ كَبِرْتُ وَرَأْبَنِي
2. فَلَعْنُ هَلَكْتُ لَقَدْ بَنَيْتُ مَسَاعِيًا
3. ذَكَرْتُ إِذَا ذَكَرَ الْكِرَامُ يَزِينُكُمْ
4. وَمَقَامُ أَيَّامٍ لَهْنٌ فَضِيلَةٌ
5. وَلَهْيٌ مِنَ الْكَسْبِ الَّذِي يُغْنِيكُمْ
6. وَنَصِيحَةٌ فِي الصَّدْرِ صَادِرَةٌ لَكُمْ
7. أُوصِيكُمْ بِتَقَى الْإِلَهِ فَإِنَّهُ
8. وَبِإِبْرٍ وَالِدِكُمْ وَطَاعَةَ أَمْرِهِ
9. إِنَّ الْكَبِيرَ إِذَا عَصَاهُ أَهْلُهُ
10. وَدَعَا الضَّعِيفَةَ لَا تَكُنْ مِنْ شَأْنِكُمْ
11. وَأَعْصُوا الَّذِي يُزْجِي النَّمَائِمَ بَيْنَكُمْ
12. وَلَقَدْ عَلِمْتُ بِأَنَّ قَصْرِي حُفْرَةٌ



(1) - حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، م س، ص: 90-91.

## الأخلاق و الديمقراطية

### المطالعة الموجهة:

(عباس محمود العقاد)

#### تقديم النص

أصبح الحديث عن الديمقراطية موضوع الساعة، وهي إما أن تكون سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية وإما أن تكون دولية توجب قيام العلاقات الدولية على أساس السيادة والحرية والمساواة. ومهما يكن من أمر فللديمقراطية مبادئ تقوم عليها في كل المجالات. فما المبدأ الأساس الذي يجب أن تقوم عليه لتبلغ غايتها في وزن واحد من الاتساق والانسجام. وهذا ما يجيب عنه هذا النص.

#### النص:

إذا وُصفت الأخلاق بالديمقراطية سبق إلى الذهن معنى هذه الصفة بغير حاجة إلى المراجعة، وفهم السامع أن الأخلاق الديمقراطية هي التي تسري في مجتمع لا سيادة فيه لطبقة على طبقة، ولا استئثار فيه بالسطو لأحد دون أحد، فكل ما يجمل بإنسان أن يتحلى به من الشمائل والسجايا بينه وبين قومه فهو جميل بكل إنسان.

وقد أمر الإسلام بأخلاق ونهى عن أخلاق، وكل أوامره ونواهيه موجهة إلى الناس أجمعين، وصالحة للأخذ بها في مجتمع قائم على المساواة في الحق، وعلى التعاون بين الأقوياء والضعفاء.

وتتلخص الأخلاق الإسلامية - وإن شئت فقل الأخلاق الديمقراطية - في كلمة واحدة: وهي السماح. فما من صفة أمر بها الإسلام إلا جاز أن توصف بالسماحة، ومامن صفة نهى عنها إلا كانت على اليقين مجافية للسماحة داعية إلى نقيضها.

ولا تتطلب الديمقراطية «خلقاً مثالياً» أرفع من السماح؛ لأنه أجمل صفة يتصف بها قوم متعاونون، وإن تفرقوا في الأقدار والأعمار. على الكبير أن يرحم الصغير، والصغير أن يوقر الكبير: «ومن لم يرحم صغيرنا ويعرف حق كبيرنا فليس منا» كما قال عليه السلام.

(1) - المرجع السابق، ص: 92-93-94.

والكبرياء خلة ذميمة: «إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ»<sup>1</sup>. والقول الحسن واجب: «وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا»<sup>2</sup>. وليس لأحد أن يسخر من أحد «لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ، وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ، وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ»<sup>3</sup>.  
وللمرء على صاحبه حق في مغيبه كحقه في حضوره: «وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبِ بَعْضُكُم بَعْضًا»<sup>4</sup>.

وتعد آداب التحية والمجاملة من الفرائض التي يأمر بها الكتاب والسنة، «وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا»<sup>5</sup>. «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْذِنُوا وَتَسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا»<sup>6</sup>. وقال غير واحد من رواة الحديث من صحابة النبي: «أمرنا رسول الله بعبادة المريض واتباع الجنابة وشميت العاطس، وإجابة الداعي وإفشاء السلام».

ولكن قبول الصدقة مكروه إذا استطاع الرجل عملاً يغنيه عنها: «لأن يأخذ أحدكم حبله ثم يغدو إلى الجبل فيأتي بحزمة حطب فيبيعها فيكف الله بها وجهه خير له من أن يسأل الناس، أعطوه أو منعوه». والحقوق موفاة لذويها، فلا مطل في الدين، ولا نكران للمعروف، ولكنه وفاء على المودة والمعونة لاعلى البغضاء والشحناء، فمن البخل المذموم أن يغلو المرء في مقاضاة غريمه و: «بحسب امرئ من البخل أن يقول: أخذ حقي كله ولا أدع منه شيئاً» و«من نفس عن غريمه أو محاه عنه كان في ظل العرش يوم القيامة».  
وعلى المؤمن أن يكون من «الكَاطِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ» لأنها صفة القوي القادر، وليست بصفة الجبان الخائف. إذ «ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد من يملك نفسه عند الغضب».

واشتملت السنة النبوية على تفصيلات من هذه الآداب الأخوية لم تحرم شيئاً مما يحسن بالمرء في مجلسه أو قيامه «فنهى عليه السلام أن يجلس الرجل بين الرجلين إلا بإذنهما». وقال: «يسلم الصغير على الكبير، والمرء على القاعد، و القليل على الكثير، والراكب على المشي».

وعلى توكيد الصدق في آيات الكتاب وأحاديث النبوة قال عليه السلام في الإصلاح بين الناس: «لا أعدّه كاذباً الرجل يصلح بين الناس ويقول القول ولا يريد به إلا الإصلاح، والرجل يقول في الحرب، والرجل يحدث امرأته والمرأة تحدث زوجها». والرفق بالناس مطلوب حتى في أداء الفريضة و«إذا أم أحدكم الناس فليخفف، فإن فيهم الصغير والكبير، والضعيف والمريض وذا الحاجة، وإذا صلى لنفسه فليطول ما يشاء».

إن وقائع التاريخ تروى لنا المئات من المواقف التي اتبعت فيها هذه الآداب عملاً عن طواعية ومحبة، ولم يكن قصارها أنها أمر ونهي باللسان أو حض على المثل الأعلى الذي يطلب ولا يدرك بين الناس.

كانت الديمقراطية المثالية في آداب السلوك، والمعاملة هي شرعة الواقع في عهد النبي وخلفائه وتابعيه. ومن العسير أن تتفق على «الديمقراطية» آداب قوم ونظام اجتماعهم وقواعد سياستهم وعقائد ضمائرهم كما اتفقت في ديمقراطية الإسلام.

بتصرف من كتاب. «الديمقراطية في الإسلام»

## أ. أكتشف معطيات النص:

- في نظر الكاتب، في أي نوع من المجتمع تسري الأخلاق الديمقراطية؟
- ماهي الكلمة التي تلخص الأخلاق الديمقراطية في رأي الكاتب؟
- علام تقوم خليقة السماحة؟
- اذكر الأخلاق التي تقوم عليها الديمقراطية في الإسلام، كما وردت في النص.
- ما مفعول هذه الأخلاق في بناء المجتمع الديمقراطي؟

## ب. ناقش المعطيات:

- اذكر الأخلاق التي أمر بها الإسلام، والأخلاق التي نهى عنها، مع التعليل للأمر والنهي.
- لماذا اعتبر الكاتب خليقة «السماحة» قوام الأخلاق الديمقراطية؟
- جعل الكاتب الأخلاق الإسلامية قرينة الأخلاق الديمقراطية، أتوافقه في هذه الرؤية؟ علل إجابتك.
- الديمقراطية الحققة، كل متكامل، فهي تلمس جميع مجالات الحياة، ماهو المجال الذي ركز عليه الكاتب في هذا النص؟ ولماذا؟
- هل يمكن الحديث عن الديمقراطية دون أخلاق؟ لماذا؟
- ماهي المجالات الأخرى للديمقراطية؟



## النص التواصلية: قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام (د / شوقي ضيف)

### تقديم النص

بعد دراسة نص شعري للشاعر المخضرم عبدة بن الطبيب، لاشك في أنك تعرفت على أهم مؤثرات الإسلام الفكرية والأسلوبية على نتاج الشعراء المخضرمين وللإفادة أكثر، نعرض هذا النص الداعم الذي يتناول بعض المؤثرات الروحية والاجتماعية التي أحدثها الإسلام.

### النص:

تدل كلمة الإسلام باشتقاقها اللغوي علي معنى الخضوع والانقياد، وقد ترددت في القرآن الكريم بهذا المعنى في مثل: «وَأَمِرْتُ أَنْ أَسْلِمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ»<sup>1</sup> ومن ثم أطلقت علما على ديننا الحنيف، وهو دين لسعادة الناس كافة، دين يكمل الديانات السماوية السابقة. والإسلام يقوم على ركنين أساسيين هما: العقيدة والعمل، وأهم أصل في العقيدة الإسلامية الإيمان بوحداية الله وتفردة في التدبير والتسيير، وتنبتق عن هذا الأصل أصول أخرى هي أصول العقيدة الإسلامية، وبجانبتها أعمال من العبادات يجب على المسلم أدائها وهي ترجع إلى أربعة أصول: الصلاة والصوم، والحج والزكاة.

ولم يرسم القرآن الكريم للمسلمين معالم عقيدتهم وفروضها العملية فحسب، بل رسم لهم طريق الفضيلة وما ينبغي أن يتحلوا به في سلوكهم وأخلاقهم حتى ينالوا رضابهم ومحبتة، يقول تبارك وتعالى: «وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا»<sup>2</sup>... وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا»<sup>3</sup>... وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا»<sup>4</sup>. يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَانًا»<sup>5</sup>... وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا»<sup>6</sup>

(1) - حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، م س، ص: 96-97-98.

« وَصَيَّنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهَنًا عَلَيَّ وَهَنٌ 7 ... وَأَمْرٌ بِالْمَعْرُوفِ وَ أَنَّهُ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبَرَ عَلَيَّ مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرْحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ »<sup>8</sup> . وقد حرم الإسلام جملة الفواحش ما كبر منها وما صغر « قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَّنَ »<sup>9</sup> . ومما حرمه تحريمًا باتا آفة الخمر وآفة القمار « إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ ... رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ »<sup>10</sup> ودائمًا تلقانا في الذكر الحكيم دعوة المسلمين إلى الخير والارتفاع عن الدنيا والنقائص .

وبهذه القيم الروحية جميعا يقوم الإسلام، فهو ليس عقيدة سماوية وفروضا دينية فحسب، بل هو أيضا سلوك خلقي قويم، إذ يدعو إلى طهارة النفس ونبذ الفواحش والردائل، ومراقبة الإنسان لربه في كل ما يأتي من قول أو فعل .

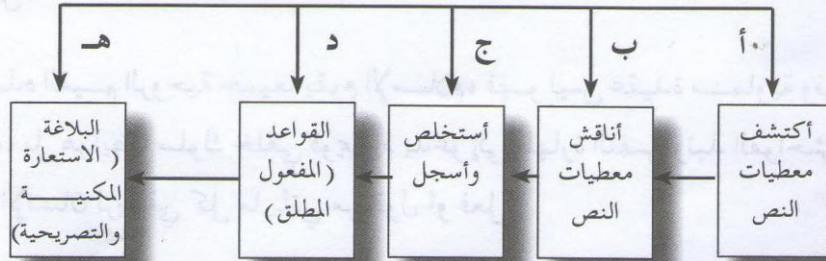
وإلى جانب هذه القيم الروحية أرسى الإسلام القواعد الاجتماعية لهذه الأمة، بحيث تكون أمة مثالية يتعاون أفرادها على الخير آمرين بالمعروف ناهين عن المنكر، يسودهم البر والتعاطف حتى لكانهم أسرة واحدة، محيت بين أفرادها كل الفوارق القبلية والجنسية، يشعر كل واحد منهم بمشاعر أخيه، باذلا له ولمصلحة هذه الأمة كل ما يستطيع .

وحاول القرآن أن يقيم ضربا من العدالة الاجتماعية في محيط هذه الأمة إذ جعل رد الغني بعض ماله على الفقير وعلى الصالح العام للأمة حقا دينيا . إنه لا يعيش لنفسه وحدها بل يعيش أيضا لأمته ويترايط معها ترايطا اقتصاديا كما يترايط في وجدانه وإيمانه . وقد اندفع كثير من الصحابة ينفقون أموالهم جميعا في سبيل الله .

وقد نظم حقوق المرأة ورعاها خيرا رعاية، فجعلها كفوًّا للرجل، لها ماله من الحقوق، يقول تبارك و تعالی : « وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيَّهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ »<sup>11</sup> . وأيضا لهن ما للرجل من السعي في الأرض والعمل والتجارة يقول عز شأنه : « لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِمَّا اكْتَسَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِمَّا اكْتَسَبْنَ »<sup>12</sup> .

ومن غير شك ليست هناك علاقة بين الإسلام و نظام الحریم الذي شاع في العصر العباسي، فإن الإسلام يجعل المرأة ويرفع قدرها حتى لتراها في صدر الإسلام تشارك في الأحداث السياسية على نحو ما هو معروف عن موقف السيدة عائشة أم المؤمنين في حروب عليّ و طلحة والزبير. ولا شك في أن النساء يقدرن دور الإسلام في إنصافهن.

بتصرف «تاريخ الأدب العربي» / العصر الإسلامي



1 - ( سورة غافر / 66 )

2 - ( سورة الفرقان / 63 )

3 - ( سورة الفرقان / 67 )

4 - ( سورة الفرقان / 68 )

5 - ( سورة الفرقان / 69 )

6 - ( سورة الفرقان / 72 )

7 - ( سورة لقمان / 14 )

8 - ( سورة لقمان / 17-19 )

9 - ( سورة الأعراف / 33 )

10 - ( سورة المائدة / 90 )

11 - ( سورة البقرة / 228 )

12 - ( سورة النساء / 32 )

الملحق السادس: نماذج عن الوضعية الإدماجية التي أنتجها المتعلمون:

النموذج الأول:

آة التكافل يمتنع التعاون والرحمة  
بين أفراد المجتمع ويظهر المودة و  
التواضع وهو يتكسر المصيبة التشاوراً  
ويكون التكافل في أوقات المحن والشدائد  
مثل القلعة القوية أثناء التواجد الجادة الكهربية  
غداية عام له في أوقات يوت فيها التعاون  
والرحمة ويظهر الوفاء في المحن  
وشدة المودة والمصحة في أوقاتنا  
قد قال الله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر  
والترقى ولا تعاونوا على الأثم والعدوان﴾  
وأي يكون الإنسان معاً وتواضع في  
قلبه البغضاء والحسد والضعف  
وهو متضامنا كل التضامنا وإقتداءً  
بالرسول صلى الله عليه وسلم الذي  
كان متفاعلاً مع المستحيين.

التواضع  
التشاوراً = متفوقاً  
إقتداءً = متفوقاً  
أنتابية هو: ﴿وتعاونوا على البر والتقى  
ولا تعاونوا على الأثم والعدوان﴾  
تتبع عن التعاون في عار البر والتقى

إن التعاون والكافل ~~يحتاجون~~ يجب أن يلتزم به  
جميع أفراد المجتمع لأن الاستخدام حث عليه  
فيجب أن يتعاون الناس في بعضهم والموفق  
الرحيم في السراء والضراء وزيارة المريض  
ومسك الفقير وإعالة اليتيم إن كان يقرب  
كقوله تعالى «والمسكين من في الأرض يسأل من في  
السماء» حثله فيهما نزل آية «وهددنا آياتنا  
أن الناس رغب أذهم لا يتفرون بعضهم ولا توجه قراية بينهم  
فإنهم تعاونوا وكافوا في بعضهم ما دنا ومعنونا  
لأن التعاون يكون بالمادة ومعنونا فإعانة  
التي تكون معنونا لفخداة مسك كانه والفقير  
تكون ما دنا كقوله تعالى «وتعاون على البر  
والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان»

لتوفير الأمن والمحبة والازدهار وانعدام  
 المشاكل والخشونة والهمم شاذة  
 على أقران المجتمع أن يمسك بأيديهم  
 سلفاً ويؤخذوا كل كلمة ويحددون  
 للتغلب على الصعاب لأن في الاتحاد  
 قوتاً ونزعة كل الاتحاد غنية الازدهار  
 والأمن مثل المشاكل التي نواجهها  
 أولهم الكوارث الطبيعية عندما تأتي  
 الفيضان تتعاوننا في تقار الجميع الذين  
 أهدكهم الفيضان فنقوت نسبة  
 الخسائر البشرية والمادية فأشرفت  
شمس الازدهار على الزخايم فالتكافل  
 أمر مهم فإذنا وجد في أي المجتمعات  
فهو ذرع ضد العدو

الاتحاد ، نعول مطلقاً  
 غنية ، العمل  
 أشرفت شمس الازدهار ، استعارة  
 - ذرع ضد العدو ، كناية

الملحق السابع: جداول النتائج:

أ- جدول يبين نسبة الأخطاء النحوية من حيث النوع:

| نوع الخطأ                                   | تكراره | نسبته  |
|---|--------|--------|
| الخلط بين تعريف الكلمة وتنكيرها             | 66     | 29.33% |
| استبدال حرف من حروف المعاني بآخر            | 27     | 12%    |
| إيراد ضمير من غير عائد                      | 25     | 11.11% |
| تركيب مضطرب لسبب نحوي                       | 23     | 10.22% |
| تركيب مضطرب بسبب إضافة أداة أو حذف حرف معني | 18     | 8%     |
| عدم إتباع المعطوف بالمعطوف عليه             | 17     | 7.56%  |
| إهمال عمل النواسخ                           | 16     | 7.11%  |
| عدم إعمال حروف الجزم                        | 9      | 4%     |
| عدم نصب المفعول به                          | 8      | 3.56%  |
| أخطاء في كسر الهمزة أو فتحها                | 3      | 1.33%  |
| عدم إتباع الصفة بالموصوف                    | 3      | 1.33%  |
| أخطاء في الأفعال الخمسة                     | 2      | 0.89%  |
| عدم إعمال حروف الجر                         | 2      | 0.89%  |
| عدم جر المضاف إليه                          | 1      | 0.44%  |
| عدم نصب الحال                               | 1      | 0.44%  |
| عدم رفع الخبر                               | 1      | 0.44%  |
| نصب الفاعل                                  | 1      | 0.44%  |
| حذف نون الوقاية                             | 1      | 0.44%  |
| نصب الفعل المضارع بدل رفعه                  | 1      | 0.44%  |

ب- جدول يبين نسبة الأخطاء بالنسبة لغيرها من حيث النوع:

| نسبته   | تكراره | نوع الخطأ         |
|---------|--------|-------------------|
| % 35.43 | 225    | الأخطاء النحوية   |
| % 31.97 | 203    | الأخطاء الإملائية |
| % 25.83 | 164    | الأخطاء التعبيرية |
| % 6.77  | 43     | الأخطاء الصرفية   |
| % 100   | 635    | مجموع الأخطاء     |



فائزہ المصاوير

والمراديج

## قائمة المصادر والمراجع:

أ)-المصادر:

1. ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط: 1، ت: 1997م، ج: 6.
  2. ابن جنّي، أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص، تح: علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، د.ط، د.ت، ج: 2.
  3. دوغلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبدة الراجحي. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت. لبنان، د.ط، ت: 1994م.
  4. عبدة الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. مصر، د.ط، ت: 1995م.
  5. محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، ط: 1، ت: 2005م.
  6. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الدار الهدى، الجزائر، د.ط، ت: 2002م.
  7. مديرية التعليم الثانوي العام، منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجدعين المشتركين (آداب، علوم وتكنولوجيا)، د.ط، ت: مارس 2005م.
- ب) المراجع:
- 1/ كتب في اللسانيات وتعليمية اللغة والتربية:
  8. إبراهيم خليل، في اللسانيات و نحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.الأردن، ط: 1، ت: 2007م.
  9. أبوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبه للنشر، الجزائر، د.ط، ت: 2009م.
  10. أحمد الفيش، التربية الاستقصائية. أصولها النظرية وتطبيقاتها العملية، الهيئة القومية للبحث العالمي، طرابلس. ليبيا، ط: 2، ت: 1992م.

11. أحمد عبد الكريم خولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، ط: 1، ت: 2004م.
12. إكزافيي روجيريس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تق: أبو بكر بوزيد، تر: ناصر موسى بختي، برنامج دعم منظمة اليونسك ولإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني لمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، ت: 2006م.
13. اللجنة الوطنية للمناهج المتخصصة مادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د. ط، ت: 2005 م.
14. المركز الوطني للتجديد والتجريب، دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الرباط. المملكة المغربية، د.ط، د.ت.
15. بكار محمد، 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.
16. حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الدار العربية للكتاب، مصر، ط: 2، ت: 2001م.
17. حنيفي ناصر. مختار لزعر، اللسانيات منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، ت: 2009م.
18. 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.
19. راتب قاسم عاشور. محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربي بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان. الأردن، ط: 2، ت: 2007م.
20. سعاد عبد الكريم. طه علي حسين الديملي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان. الأردن، د.ط، ت: 2003م.

21. سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط: 1، ت: 2005م.
22. سهيل محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم.التدريب.الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط: 1، ت: 2003م.
23. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، ت: 2009م.
24. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، د.ت، د.ط، الجزائر، ج: 1.
25. عبد الفتاح حسن البجة، اللغة العربية وآدابها: أساليب. تدريس ومهارات، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة، ط: 1، ت: 2001 م.
26. عبد الهادي بن الظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب. مقارنة لغوية تداولية، دار الكتب الوطنية، بنغازي. ليبيا، ط: 1، ت: 2004م.
27. علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، ت: 1993م.
28. فليب برونو، عشر كفاءات جديدة لممارسة التدريس، تر: المركز الوطني للوثائق التربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ط، ت: 2010 م.
29. لطفي بوقربة، اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة بشار. الجزائر، د.ط، د.ت.
30. محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين. الإمارات العربية المتحدة، ط: 1، ت: 2004م.
31. محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، د.ط، ت: 1997م.
32. محمد صالح سمك، فن تدريس التربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، د.ط، ت: 1998م.

33. محمد صلاح مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، مصر، د.ط، ت: 1998م

34. نور الدين خالدي، محمد شارف سرير، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، مر: محمد بن عيشة. أحمد صرصار، د. دار نشر، معسكر. الجزائر، ط: 2، ت: 1995م.  
2/الكتب المدرسية:

35. الشريف مربي. أحمد حبيلي. لزهري جابري. يوسف فيلاي، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط: 1، ت: 2004/ 2003.

36. الشريف مربي. دراجي سعدي، سليمان بورنان، نجاة بوزيان، مدني شحامي، اللغة العربية وآدابها، السنة الثالثة ثانوي أدبي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د.ط، ت: 2009م.

37. الشريف مربي. رشيدة آيت عبد السلام. مصباح بومصباح. هاشمي عمر، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، ت: مارس 2006م.

38. حسين شلوف. أحمد تلياني. محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى جذع مشترك أدبي، وزارة التربية والتعليم، الجزائر، د.ط، ت: 2009م.

### 3/الدوريات:

39. شرقي حليلة. بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مباح، ورقلة. الجزائر، ت: 2011م.

40. 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، ت: جوان 2010م، ع: 07.

41. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر، ت: 2011م.

4/المراجع العامة:

42. سعد لعمش، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، مر: إبراهيم قلاطي، دار الهدى، عين مليلة. الجزائر، د.ط، ت: 2010م.

43. يحيى محمد. محمد مروش، عروض نظرية ومسائل في الإحصاء، دار الشريفة، الجزائر، ط: 1، ت: 1998م.

5/المراجع الأجنبية:

44. lexique pédagogique français arabe ,centre national de documentation Pédagogique, Alger, 2007.