الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلّيّة الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

المكتسبات اللغوية عند تلاميذ طور التعليم المتوسط بين التحصيل والاستعمال

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في اللسانيات

التخصّص : اللسانيات (تعليمية اللغات)

إعداد الطالب : **إشراف الدكتور :**

بكّار امحمد **بوحساين نصر الدين**

السنة الجامعية : 2013 / 2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلّيّة الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

المكتسبات اللغوية عند تلاميذ طور التعليم المتوسط

بين التحصيل والاستعمال

أطروحة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في اللسانيات

التخصّص : اللسانيات (تعليمية اللغات)

إعداد الطالب : **إشراف الدكتور :**

بكّار امحمد **بوحساين نصر الدين**

أعضاء لجنة المناقشة :

أ/ الدكتور/ مخلوف بن لعلام	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	رئيسا
أ/ الدكتور/ نصر الدين بوحساين	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مشرفا ومقررا
أ/ الدكتورة/ خولة طالب الإبراهيمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر2	مناقشا
أ/ الدكتور/ عمار ساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مناقشا
أ/ الدكتور/ عبد المجيد سالمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
أ/ الدكتور/ بوعبد الله لعبيدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مناقشا

السنة الجامعية : 2013 / 2014

إهداء

إلى روح والديّ الطاهرتين

رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه.

إلى زوجتي التي تمثّلت فيها قيّم المحبّة والعطاء،

وتجسّدت فيها قيّم التضحية والوفاء.

إلى أبنائي الأعزاء : أمينة ، نسرين ، عابد ، وعزّ الدّين .

إلى كلّ مربٍّ حريص على تعليم اللغة العربية للأبناء،

والوصول بهم إلى مراتب العلماء.

إلى طلبة العلم ومحصّلي ميراث الأنبياء.

أهدي هذا العمل.

المقدمة

مقدمة

مرّ النظام التربوي الجزائري في السنوات العشر السابقة بأزمة حادة تمثّلت في ضعف المستوى الدراسي وتدنيه المستمر، الناتج عن عدم كفايته الداخلية في مواجهة متطلبات التنمية التي تتطلّع إليها الأمّة؛ كما تمثّلت في ضعف التحصيل الدراسي عامة والتحصيل اللغوي خاصة.

لقد أدركت الدولة حجم الأزمة وخطورتها، سيّما إذا استمر وضع التعليم على هذه الحال، وما قد ينجم عن ذلك من مخاطر وأضرار. فأسرعت في معالجة الوضع التربوي من مختلف جوانبه، ومباشرة الإصلاحات؛ فكان آخر الإصلاحات إصلاحات سنة 2003 – 2004 . حيث أخذت في بناء هياكل الاستقبال للتخفيف من الاكتضاض، وتوفير التجهيزات المادية والوسائل العلمية والطاقات البشرية، وعملت على تحسين ظروف المؤطّرين التربويين والإداريين المادية، وأعادت النظر في المناهج والبرامج وما صاحبهما من بيداغوجيات وطرائق تدريس، وطبعت كتبا مدرسية جديدة، وعملت على توفيرها وتوزيعها بأثمان رمزية؛ آملة في أنّ الجهد المبذول في التغيير والتعديل والإصلاح سيعمل على تحسين مستوى التمدرس ورفع درجة التحصيل لدى المتعلّمين.

غير أنّ وضع التعليم بصفة عامة ما يزال يراوح مكانه، بل ما انفكّ الضعف قائما وازداد حجمه وعمقه. لقد بيّنت الدراسات الحديثة بعد مرور عشر سنوات كاملة على الإصلاحات الأخيرة (إصلاح الإصلاحات وما تبعها من تعديلات وما حوته هذه الأخيرة من إضافات وحذوفات إن صحّ التعبير) بيّنت أنّ الوضع التعليمي تدنى مستواه أكثر ممّا كان عليه، والمردود التعليمي الفعلي للقطاع تراجع، ومستوى التحصيل الدراسي لتلاميذنا قد انخفض بشكل مخيف، وظهرت أعراض ذلك في تراجع نسبة النجاح في شهادة البكالوريا للسنة الدراسية الحالية : 2013/2012، مقارنة بالسنوات السابقة التي كانت تزداد من سنة إلى أخرى.

لقد وجدت من خلال مزاولتي التعليم في مختلف مستوياته، والتقائي عددا كبيرا من التلاميذ والطلبة الذين درّستهم، والأساتذة الذين كنت أشرف عليهم في مقاطعات التفتيش التي أوكلت إليّ عندما كنت مفتشا للغة العربية في التعليم المتوسط، وبعض الأساتذة والطلبة الذين كان لي الشرف أن أشرف على تكوينهم في معاهد التكوين وفي الندوات والملتقيات التربوية التي كنت أدعى إليها أو أنشطها في مقاطعات التفتيش التابعة إليّ، أنّ عددا كبيرا من هؤلاء يجدون صعوبات كبيرة في

التعبير عن أفكارهم أثناء طرح انشغالاتهم، وفي مناقشاتهم للآخر، ويعانون نقصا كبيرا في مواصلة تعبيرهم بالفصحى المعربة عند أخذ الكلمة في جلسات رسمية أو حميمية. ممّا يعني أنّ هذه الظاهرة لم تقتصر على التلاميذ والطلبة، وإنّما تشمل أيضا الكثير من الأساتذة والمعلّمين في الميدان.

كما تبيّن لي من قراءاتي لعدد من الدراسات والمقالات المنشورة في دوريات متخصصة وفي الصحف المحلية والعربية التي تحدثت عن الوضع اللغوي الراهن في عالمنا العربي عامة وفي الجزائر خاصة، وعمّا يعانيه تلاميذنا وطلبتنا في مراحل تعليمهم المختلفة من ضعف عام في لغتهم، أنّ من أبرز مظاهر الضعف اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ والطلبة وحتى لدى هؤلاء الأساتذة والمعلّمين افتقارهم للطلاقة في التعبير بلغتهم الفصحى، رغم بلوغ عدد منهم مستويات تعليمية عالية ومتطوّرة.

كما وجدت أنّ من أهم أسباب هذه الظاهرة لديهم – الافتقار للطلاقة اللغوية – ضآلة مكتسباتهم (محصولهم) من ألفاظ الفصحى الملائمة لاحتياجاتهم في التعبير، وعدم توفّر الحوافز والوسائل الكافية لديهم لتنمية هذا المحصول والارتقاء به.

وقد أتاحت لي تجربتي في التدريس في مختلف مراحل التعليم بوزارة التربية الوطنية، وفي بعض جامعات ومراكز جامعية وتربوية وفي المدرسة العليا بالخصوص، ما يؤكد تفشي الظاهرة المشار إليها في الوسط التعليمي الذي مارست عملي فيه على الأقل، وهو وسط يركّز الاهتمام فيه على التخصصات اللغوية والتربوية بصفة أساسية.

لقد شاهدت ما يعانيه معظم التلاميذ والطلبة من ضعف القدرة على التعبير بلغتهم الفصحى، ومن فقر في محصولهم اللغوي اللفظي، وجهل الكثير منهم بموارد وطرق تنمية هذا المحصول.

إنّ اللغة العربية في المحيط التعليمي لهؤلاء التلاميذ والطلبة تعيش في صراع مرير ودائم مع اللغة الفرنسية، اللغة المفروضة، وتعاني من تداخل بغيض متواصل مع هذه اللغة واللهجات المحلية (العربية والأمازيغية)، وهذا ما يزيد الموقف سوءا وخطرا ويبرّر الخوف على مستقبل لغة هؤلاء الطلبة ولغة المجتمع الذي سيعملون فيه ويشكّلون جزءا مهما فيه. وهذا ذاته ما كان يجعل من ضعف محصول هؤلاء الطلبة من مفردات لغتهم الأولى – وما نجم وينجم عن هذا الضعف

لديهم من تدن في مستوى التعبير – ظاهرة خطيرة في تصوّري، جديرة بدراسة علمية معمقة تكشف عن الأسباب الحقيقية لهذا الضعف في المدرسة الجزائرية، خاصة بعد الإصلاحات الأخيرة، وتسعى إلى اقتراح الحلول المناسبة، كما تسعى بقدر الإمكان إلى دعم موقف اللغة تجاه ما تعيشه في المحيط المذكور من صراع؛ لاسيّما أنّ قوى هذا الصراع باتت غير متكافئة.

إنّ ما نشاهده من ضعف أو ضحالة أو قصور أو افتقار إلى الأصالة في كثير من الإصدارات والبرامج الإعلامية والتثقيفية الجزائرية المسموعة والمرئية الموجّهة للأطفال والشباب، وما نجده لدى أطفالنا وشبابنا بالخصوص من عزوف عن القراءة وإعراض عن ممارسة النشاطات الثقافية الكتابية والشفوية المثمرة، لانشغالهم بوسائل الاتصال المتطوّرة المختلفة كالتلفزة الرقمية ثلاثية الأبعاد والهاتف النقّال والأنترنت التي يتمّ تشغيلها باللغة الفرنسية، وما تقدمه من خدمات ترفيهية. ما هذه إلاّ مظاهر واضحة وعوامل مساعدة في الوقت نفسه للضعف في اللغة ولضآلة المكتسب منها من صيغ وألفاظ وتراكيب وأساليب وقواعد لدى الأطفال وغيرهم.

إنّ لوجود الظاهرة سابقة الذكر وانتشارها في المؤسسات التعليمية ومحيطها، وفي الأوساط الثقافية بصفة عامة عندنا، أسبابا عديدة متفرعة متشعبة مختلفة في طبيعتها وفي آثارها أو نتائجها. يعود بعض هذه الأسباب إلى طرق التدريس وأساليبه المتّبعة في مؤسساتنا التعليمية، والبعض الآخر منها يعود إلى الكتب المدرسية والبرامج، بينما هناك أسباب أخرى تشترك في إيجادها أو تطويرها ظروف اجتماعية وثقافية وتاريخية مختلفة.

إنّ من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية في مختلف الأطوار عندنا ضعف المهارات اللغوية في نقلها وتعليمها للتلاميذ، وعدم وجود الاهتمام الكافي بتنميتها وتطويرها، ونقص الاستعمال والاستخدام لتفعيل مختلف المكتسبات اللغوية أو لانعدامه تماما، بحيث تصبح مواكبة للطرائق والمناهج الحديثة في التعليم، ومتلائمة مع معطيات هذا العصر، ومع ما تواجهه اللغة من ظروف، وما يعيشه أهلها من أوضاع.

فمازال الكثير من الأساتذة والمعلمين الموكول إليهم تعليم اللغة العربية والنشاطات المتعلقة بها في مراحل التعليم المختلفة عندنا في الجزائر وفي مختلف الدول العربية ينهجون في تدريسهم طرقا غير فعّالة، لا تشدّ انتباه التلاميذ إليها ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللغوي اللفظي والكتابي

وتطوير مهاراتهم اللغوية على النحو المأمول، بل إنّ بعض هذه الطرائق يقلّل من الحماس لتعلّم اللغة ويضعف القدرة على اكتساب مفرداتها وصيّغها الصحيحة، ويؤدي إلى النفور من دروسها.

من هذه المنطلقات نبعت إشكالية الدراسة، وتتمثّل في أنّ ضعف المكتسبات اللغوية (التحصيل اللغوي) عند تلاميذنا في طور التعليم المتوسط تحديدا لها أسباب كثيرة وعديدة، من أهمها الأسباب التربوية–البيداغوجية، والأسباب اللغوية بالخصوص، وعلى رأس الأسباب اللغوية هذه قلّة استعمال المكتسبات اللغوية المحصّلة أو انعدامه، أي قلّة الاستخدام والممارسة.

الإشكالية

تتمثّل إذن إشكالية الدراسة في المشاكل التي يعاني منها تلاميذ طور التعليم المتوسط، المتمثلة في ضعف قدرتهم على تعلّم اللغة العربية واكتساب مهاراتها الأساسية وضآلة محصولهم اللغوي نتيجة ضعف التعليم في نقل هذه المهارات للتلاميذ وتعليمها، وفي عجزه عن ذلك من جهة، ونتيجة قلة استعمال المكتسبات في الدرس اللغوي على الأقل أو انعدامه من جهة أخرى؛ ممّا أدّى إلى ضعف حصيلتهم اللغوية المسبّبة لضعف تحصيلهم الدراسي بشكل عام. إنّ تفاقم هذه المشاكل يسبب هدراً في التنمية البشرية التي يعوّل عليها المجتمع في تقدمه وتطوّره.

نسعى من خلال هذا البحث أيضا إلى الكشف عن العوامل البيداغوجية واللغوية الأساسية التي أدّت إلى ضعف مردود النظام التربوي الجزائري الحالي بصفة عامة، ومردود الدرس اللغوي في المدرسة الجزائرية بعد الإصلاحات الأخيرة في طور التعليم المتوسط بصفة خاصة. فبالرغم من الإمكانات المالية الضخمة المرصودة لهذا القطاع (لقد بلغت الميزانية السنوية لوزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية الحالية : 2014/2013، 852 مليار دينار)، وبالرغم من خبرة الكثير من المعلّمين والأساتذة وتجربتهم المكتسبتين في التدريس والتكوين طيلة عشر سنوات من الممارسة التعليمية في ظلّ الإصلاحات، فما يزال ضعف مستوى التلاميذ مستمرا وبقوة، وما يزال تحصيلهم يتدهور من سنة دراسية إلى أخرى.

وبناء على ذلك، تمّ تحديد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

ما الأسباب الحقيقية التي أدّت إلى ضعف مكتسبات التلاميذ اللغوية في طور التعليم المتوسط ؟ وهل الاستعمال اللغوي سبب رئيس في ضعف مكتسباتهم اللغوية ؟

وللتصدي لدراسة هذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ما علاقة المكتسبات اللغوية (التحصيل اللغوي) بالتحصيل الدراسي الجيّد ؟
2. وإلى أي مدى يؤثّر التحصيل اللغوي في التحصيل الدراسي عامة والتفوّق فيه ؟
3. ما علاقة الاستعمال (الممارسة اللغوية) بالتحصيل الدراسي ؟
4. ما أبرز معوّقات الاستعمال اللغوي في تعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها الأساسية لدى تلاميذنا في طور التعليم المتوسط ؟
5. وما العراقيل التي تحول دون اكتساب تلاميذنا في هذا الطور من التعليم المهارات الأساسية واستخدامها في العملية التعلّمية على الأقل ؟
6. ما سبل التخلص من المعوّقات التي تحول بين التحصيل والاستعمال ؟ أو بمعنى آخر ما العمل للجمع في تعليمنا بين الاهتمام بالتحصيل والعناية باستعمال ذلك التحصيل حتى ترسخ التعلّمات اللغوية المحصّلة وعلى رأسها المهارات اللغوية التي تحقّق الملكة اللغوية المرجوة ؟
7. ما السبل الكفيلة لمعالجة ضعف مستوى التحصيل اللغوي لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط خاصة ؟

فرضيات البحث

بناء على إشكالية البحث وتساؤلاته، تمّ اقتراح الفرضيات التالية :

1. لا يحدث التحصيل الدراسي المأمول دون وجود تحصيل لغوي ثري ومتين.

2. لا حصيلة لغوية ثرية ومتينة دون تفعيل المكتسبات اللغوية المختلفة التي تمّ تعلّمها، ولا سبيل لذلك سوى الاستعمال (الاستخدام والممارسة) .

3. غياب استعمال المكتسبات في الدرس اللغوي وغير اللغوي (غياب الممارسة اللغوية الكافية والمجدية) غياب ناجم عن جهل الأساتذة بذلك لقلّة الخبرة ونقص التكوين.

4. لانعدام الاستعمال في الدرس اللغوي أو قلّته أسباب ومعوّقات، أهم هذه الأسباب الأسباب اللغوية والبيداغوجية بالخصوص.

أهمية البحث وأهدافه

تتمثّل أهمية البحث وأهدافه في :

1. الكشف عن علاقة التحصيل اللغوي بالتحصيل الدراسي، وذلك لإبراز أهمية التحصيل اللغوي الجيّد في تحقيق التحصيل الدراسي المثمر الذي يعدّ الغاية من التعليم.

2. الكشف عن العلاقة بين التحصيل اللغوي والاستعمال، وذلك لبيان أهمية الاستعمال اللغوي (الممارسة اللغوية المجدية) في رسوخ المكتسبات وإغنائها، وفي اكتساب آليات اللغة وتحصيل مهاراتها وثقافتها.

3. مساعدة الممارسين لفعل التعليم اللغوي والمشرفين عليه، على القيام بمهام التعليم اللغوي مستأنسين بما جاء فيه في هذا الشأن؛ ومساعدة الباحثين الناشئين في التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة، الاستفادة ببعض ما جاء فيه ولإثرائه وتطويره.

4. الجمع بين أمرين هامين في العملية التعليمية التعلّمية في الدرس اللغوي، هما التحصيل اللغوي واستعمال هذا التحصيل، باعتبارهما (أي التحصيل والاستعمال) وجهين لعملة واحدة، فلا يتحقّق الأول إلاّ بتحقّق الثاني؛ وإذا انعدم الاستعمال قلّ مستوى التحصيل وضعف. ذلك الجمع الذي لم أجد له أثرا في أيّة دراسة إلاّ في دراسة واحدة بالرغم من البحث المضني (قد تكون هناك أكثر من دراسة تناولت الموضوع فقط لم أعثر عليها ولم أصادفها). وهذا يعني أن البحث إذا كتب له الخروج إلى النور سيعزّز هذا النوع من الدراسة، ويثري المكتبة الجزائرية بها.

5. إنّ البحث يسلّط الضوء على الاستعمال (*usage*) الذي خصّص له أكثر من فصل، بحيث تعرّض بشيء من التفصيل إلى : مفهومه، مصادره ومرجعياته، نظرياته،... فلقد كتب لي أن زرت عدّة مكتبات عامة وخاصة في عدّة دول عربية، فلم أعثر على مرجع عربي أو أجنبي أو دراسة من الدراسات التي أشارت إلى الاستعمال اللغوي، وخصّصت له ما خصّص هذا البحث المتواضع له (هذا في حدود علمي) .

6. الكشف عن أهم سبب – في نظرنا – من أسباب الضعف الكثيرة عند التلاميذ في تحصيلهم الدراسي وتعلّمهم للغة العربية بالخصوص، والذي يكمن كما نرى في قلّة استعمال المكتسبات اللغوية أو انعدامه جراء الممارسات التعليمية المنحرفة.

7. مساعدة نتائج هذه الدراسة على معرفة الأسباب الحقيقية التي تعوق تعلّم التلاميذ في طور التعليم المتوسط لمهارات اللغة العربية الأساسية واكتساب آلياتها وثقافتها، والبحث عن إزالتها أو معالجتها.

8. إسهام البحث في توعية المجتمع التربوي بصفة خاصة (الأساتذة، المشرفين، الإدارة المدرسية، أولياء التلاميذ) والباحثين في التخصص والمجتمع عامة بضرورة العناية بإثراء تحصيل التلاميذ اللغوي لتمكينهم من التوفيق في دراساتهم الآنية والمستقبلية، لما للحصيلة اللغوية من آثار إيجابية على التحصيل الدراسي ككلّ.

9. السعي إلى إبراز مشكلة ضعف حصيلة التلاميذ اللغوية وأضرارها على مسارهم الدراسي.

10. السعي إلى تحديد أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف طلاقتهم اللغوية الشفوية والكتابية، المتمثلة بالخصوص في قلة الاستعمال ونقص الممارسة اللغوية الفردية المجدية.

11. مساعدة البحث المهتمين بشؤون التعليم والمشتغلين في حقله في بلادنا، على اعتبار غياب عامل الممارسة والاستعمال في مجال تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها وآلياتها عامل هام في فشل التلاميذ الدراسي، ليأخذوه بعين الاعتبار أثناء عملية تشخيص أسباب ضعف محصول التلاميذ الدراسي.

منهجية البحث

نسعى من خلال هذا البحث إلى الكشف عن العوامل التي أدّت إلى ضعف الحصيلة اللغوية ومحاولة معالجتها بالدرس والتحليل للوصول إلى مسبباتها، قصد اقتراح الحلول لإزالتها أو التخفيف من وطأتها وحدّتها.

وللتأكّد من الفرضيات التي اقترحناها بعد تحديد الإشكالية توسلنا عدّة مناهج بحث تتضافر فيما بينها، منها :

المنهج الوصفي (الاستقرائي) الذي اعتمدناه منهجا أساسيا، وهو المنهج العلمي الغالب في هذه الدراسة، باعتباره المنهج الملائم لملاحظة ظاهرة ضعف التحصيل اللغوي في عين المكان ودراستها، ووصف تطوّراتها أثناء معاينة العملية التعليمية التعلّمية للوقوف على مظاهرها وأسبابها وعلاقاتها بالمتغيّرات الأخرى.

المنهج الوصفي التحليلي الذي اعتمدناه في تحليل تقارير زيارات الأساتذة في الأقسام التي حررناها أثناء معاينة وقائع الدرس اللغوي وملاحظة الأداء (أداء الأساتذة والمتعلّمين وتفاعلهما مع أطوار الدرس)، والتي اعتمدناها مدوّنة لإجراء الدراسة التحليلية عليها، بغرض الوقوف على واقع تعليم المهارات الأساسية وعلى نجاعة تعليمها إن حدث ذلك، وللوقوف على قياس الممارسة اللغوية داخل الأقسام وتقدير الاستعمال اللغوي من خلالها. كما اعتمدناه أيضا على تحليل كتابات التلاميذ، قصد دراسة نتائج التحليل ومحاولة تفسيرها.

تقنية الإحصاء اعتمدناها لتسيير متطلبات الدراسة الميدانية، والاستعانة بإجراءاتها في تحليل وتفسير المعطيات والبيانات التي وفّرتها أدوات البحث والاستقصاء.

المنهج التاريخي تمّ اعتماده لمتابعة مراحل المدرسة الجزائرية ومتابعة أطوار تعليم اللغة العربية عبر سنوات الاستقلال (أي من سنة *1962* إلى يومنا هذا)، كما استعنّا به في بعض المباحث التي تتطلب مثل هذا المنهج.

سرد إجمالي موجز لمحتويات البحث

وبناء على مناهج البحث العلمي المتّبعة في إعداد هذه الدراسة، تمّ تقسيم محتوى البحث إلى قسمين كبيرين، قسم خصصناه للدراسة النظرية يتقدمه مبحث تمهيدي سميناه الإطار العام للدراسة خصص للمقدمة وما يتبعها (الإشكالية، الفرضيات، أهمية البحث، أهداف البحث، منهجية البحث،...)، وقسم للدراسة الميدانية، يليه الخاتمة وما يتبعها (المصادر المراجع، الملاحق، الفهرس، ...) .

القسم الأول (الدراسة النظرية)

التحصيل والاستعمال

خصّصناه للدراسة النظرية، ويضمّ ثلاثة فصول :

الفصل الأول : التحصيل اللغوي

(مفهومه، أهميته، مصادره، وعوامل تنميته)

خصصناه للحديث عن التحصيل اللغوي من حيث المفهوم والأهمية، ومن حيث مصادره وعوامل تنميته. ويضمّ ثلاثة مباحث، يتناول الأول : مفهوم التحصيل اللغوي وأهميته وأهمية ثرائه والأضرار الناجمة عن ضعف الحصيلة اللغوية. وذلك لإبراز ضرورة إيلاء الأهمية للتحصيل اللغوي في تعليم اللغات واللغة العربية بالخصوص، لما يعانيه تعليمها من ضعف؛ كما أردنا أن نبيّن من خلال هذا المبحث الأضرار الناجمة عن التفريط في تنمية محصول التلاميذ اللغوي. ويتناول المبحث الثاني الحديث عن مصادر التحصيل اللغوي. ويتناول المبحث الثالث وسائل إثراء الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ وعوامل تنميتتها.

الفصل الثاني :

اللسانيات المعاصرة والاستعمال اللغوي

خصصنا لهذا الفصل أربعة مباحث تناولت في مجملها الحديث بشيء من التفصيل عن اللسانيات المعاصرة والاستعمال اللغوي. يتناول المبحث الأول مفهوم الاستعمال اللغوي، وأهميته، وشروط تحقّقه. ويتناول المبحث الثاني أسس الاستعمال اللغوي ومرجعياته. ويتناول المبحث الثالث اللسانية الحديثة والاستعمال اللغوي (اللسانيات البنيوية والاستعمال اللغوي في مجال تعلّم اللغة واكتساب آلياتها). ويتناول

المبحث الرابع اللسانيات المعاصرة والاستعمال اللغوي (التداولية وتعليمية اللغات). ضمنّا هذا الفصل أربعة مباحث وذلك لأهمية موضوع الاستعمال (الممارسة) في الدرس اللغوي.

الفصل الثالث:

نظريات الاستعمال ومقارباته

(النظريات اللسانية والمقاربات البيداغوجية المعاصرة)

خصصنا هذا الفصل للحديث عن نظريات الاستعمال ومقارباته (النظريات اللسانية والمقاربات البيداغوجية المعاصرة)، وخصصنا ثلاثة مباحث لذلك، حيث تناول المبحث الأول مقاربة التواصل اللغوي من حيث هي بيداغوجيا، فتعرّض الحديث فيه إلى مفهوم المقاربة، وأسسها المنهجية ومرجعياتها، ومبادئها، ونشأتها وروّادها، والمزايا التي تقدّمها لتعليمية اللغات في مجال التعليم. ويتناول المبحث الثاني تعليم مهارات اللغة الأساسية في ضوء مقاربة الاتصال اللغوي. ويتناول المبحث الثالث الحديث عن المقاربات البيداغوجية المعاصرة (مقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجياتها : بيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا المشروع).

القسم الثاني (الدراسة الميدانية)

واقع التحصيل اللغوي واستعماله لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط

خصّصناه للدراسة الميدانية، ويتضمن هذا القسم ثلاثة فصول يتقدّمها مبحث تمهيدي أطلقنا عليه "الإطار المنهجي"، يحتوي على مقدّمة وما يتبعها (كالتذكير بالإشكالية والفرضيات، والتعريف بأهداف الدراسة الميدانية، وبعيّنة البحث، وبالمنهج المتّبع في الدراسة الميدانية، وبالزمان والمكان التي أجريت فيهما المعاينة، والوسائل المستعملة في ذلك،...).

الفصل الرابع : معاينة العملية التعليمية التعلّمية وملاحظة الأداء البيداغوجي

خصصنا هذا الفصل لوصف معاينة العملية التعليمية التعلّمية، وتدوين الوقائع التعليمية التعلّمية في مختلف أطوار الدرس اللغوي ومراحله (عملية رصد الأحداث ومتابعة أطوار الممارسة التعليمية بالخصوص) . ولتحليل مدوّنات الملاحظة ودراسة نتائج التحليل.

يتقدم هذا الفصل مدخل بمثابة تمهيد للدراستين الميدانيتين ذكرنا فيه أهمية الدراستين بالنسبة للبحث، والمناهج المتّبعة في الدراستين، وتحديد العيّنتين، والوسائل المستخدمة في الدراستين.

يحتوي الفصل على أربعة مباحث، الأول سميناه الإطار العام للدراسة الميدانية، خصّصناه للحديث عن معطيات الدراسة (العيّنة، أهداف الدراسة، المنهج العلمي المتّبع، زمان ومكان الدراسة، الوسائل، ...). والثاني لمعاينة تعليم القراءة والتعبير الشفوي، والثالث لمعاينة تعليم النصّ الأدبي وقواعد اللغة، والرابع لمعاينة تعليم التعبير الكتابي وتصحيحه.

الفصل الخامس : تحليل إنجازات التلاميذ الكتابية ودراستها

خصصنا هذا الفصل لتحليل إنجازات التلاميذ الكتابية ودراسة نتائج التحليل اعتمادا على محاضر المعاينة ومحاضر التصحيح التي استخدمناها لهذا الغرض. يتقدّم الفصل المذكور مدخل سميناه "الإطار العام للدراسة الميدانية الثانية"، والمبحث الأول خصّصناه للحديث عن المكتسبات اللغوية (المعرفية والمهارية والوجدانية) كما ترسمه مناهج اللغة العربية لطور التعليم المتوسط. والمبحث الثاني لتحليل أسئلة الجزء الأول من اختبار اللغة العربية ودراسة نتائج التحليل. والمبحث الثالث لتحليل كتابات التلاميذ (التعبير الكتابي) ودراسة نتائج التحليل.

الفصل السادس :

المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط بين التحصيل والاستعمال

خصصنا الفصل الثالث والأخير من الدراسة الميدانية لدراسة واقع المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط واستعمالها على ضوء نتائج تحليل كتابات التلاميذ وتحليل تقارير زيارات الأقسام، وذلك لدراسة واقع التحصيل والاستعمال اللغوي (الممارسة اللغوية الفردية للتلاميذ). اعتمادا على نتائج تحليل كتابات التلاميذ ومعاينة الأداء البيداغوجي للأساتذة، لمعرفة الأسباب الحقيقية لضعف مستوى أداء المتعلّمين اللغوي الشفوي والكتابي الناتج عن ضعف مكتسبات التلاميذ الناتج هو الآخر على قلة الممارسة ونقص الاستعمال .

خصّصنا لهذا الفصل ثلاثة مباحث، الأول للحديث عن واقع الحصيلة اللغوية والاستعمال لدى تلاميذ السنة الرابعة من خلال نتائج تحليل كتابات التلاميذ. والثاني للحديث عن العوامل الأساسية التي أدّت إلى ضعف التحصيل اللغوي واستعماله. والثالث للحديث عن علاقة الاستعمال بالمكتسبات اللغوية.

أسباب اختيار الموضوع

لقد تمّ اختيار موضوع البحث الموسوم :

"المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط"

بين التحصيل والاستعمال

لاعتبارات ذاتية شخصية كثيرة، سنقتصر على ذكر أهمها فيما يلي :

. بحكم مزاولتي التدريس منذ عقود، حيث يعود تاريخ أول تعييني في التعليم الابتدائي إلى سبتمبر 1971، ثمّ تعييني أستاذا للغة العربية في التعليم المتوسط سبتمبر 1974، ثمّ مفتشا ومكوّنا للغة العربية وآدابها في التعليم المتوسط من سبتمبر 1982 إلى سبتمبر 2002. ثمّ التحاقي رسميا بالجامعة منذ سبتمبر 2002 لتدريس اللغة العربية وبعض علومها إلى اليوم .

. مزاولتي تعليم اللغة العربية وآدابها في طوري الابتدائي والمتوسط والإشراف على تعليمها في طور التعليم المتوسط لعقدين كاملين، جعلتني أبحث في تعليمية اللغة والعلوم المصاحبة لها كعلم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، وعلم نفس الطفل والمراهق، والتربية، والبيداغوجيا، واللسانيات،... وأجتهد لإيجاد الحلول للمشاكل والمسائل التعليمية التعلّمية التي يطرحها عليّ الأساتذة العاملين في الميدان. كلّ هذا أكسبني رصيدا من المعرفة العلمية والعملية والخبرة في مجال تعليم اللغة وتعلّمها التي تراكمت طيلة هذه السنوات، أردت أن أستثمرها في البحث العلمي، لعلّي أفيد بها غيري.

. تشجيع الأستاذ المشرف لمّا استشرته في موضوع البحث المذكور وفي إمكانية البحث فيه، واستحسانه، وقبوله الإشراف عليّ في إعداده، هو أهم عامل في اختيار الموضوع والبحث فيه.

. احتكاكي بعدد كبيرة من المعلّمين والأساتذة الممارسين في مختلف مراحل التعليم ومعايشة كثيرهم، جعلني أستمع إلى شكواهم من صعوبات التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة، ومن ضعف اكتساب التلاميذ، كان دافعا قوياً لاختيار الموضوع والبحث فيه.

. احتكاكي بنخبة كبيرة من الأساتذة الباحثين في التعليم العالي المتخصصين في تعليمية اللغات بالخصوص، وإعجابي ببعضهم كالأستاذ أحمد حساني والأستاذة خولة طالب الإبراهيمي والأستاذ محمد يحياتن – رحمة الله عليه – وغيرهم من الأساتذة هذا من جهة؛ ورصيدي المهني الطويل (أربعة عقود) في تعليم العربية، كلّ هذه العوامل جعلتني أتخصص في التعليمية، وأبحث فيها، فلا غرابة إذن من اختياري لهذا الموضوع.

. السعي من وراء البحث في هذا الموضوع الحصول على درجة علمية.

والاعتبارات الموضوعية، هي الأخرى كثيرة، سنقتصر فيما يلي على ذكر أهمها:

. محاولة تبرئة اللغة العربية التي اتهمت بالضعف والتخلف والتعقيد، في ميدان التعليم، من الأسباب الهامة التي دفعتني للبحث في الموضوع، وذلك محاولة للكشف عن الأسباب الحقيقية لضعف التلاميذ اللغوي، والبحث عن السبل الكفيلة لترقية تعليمها وتيسير تعلّمها للناشئة بالخصوص، حتى يرغب في تعليمها المعلّمون وفي تعلّمها المتعلّمون، ولا يتحقّق ذلك إلاّ في اختيار الموضوع المذكور الذي يبحث عن الأسباب الحقيقية الخفية المعرقلة للتعليم الجيّد المفيد وللتعلّم الجاد والنافع.

. الإيمان بدور البحث العلمي في حلّ مشكل ضعف مكتسبات التلاميذ اللغوية على أسس علمية سليمة وفي إيجاد حلّ له.

. الرغبة في الإسهام في سد النقص في الإنتاج العلمي في هذا التخصص.

. إبراز الأدلة العلمية التي تشير إلى صحة الفروض العلمية والتي تدلّ على أنّ تلاميذ طور التعليم المتوسط يعانون ضعفا كبيرا في حصيلتهم اللغوية، فإذا لم توجد الحلول الناجعة لإزالة هذا الضعف أو التقليل من حدّته سيكون مسارهم الدراسي صعبا للغاية ومهددا، وقد لا يواصلونه لتفاقم الضعف وتراكمه. كما ستسهم هذه الظاهرة في تدني مستوى التعليم في كلّ مراحله خصوصا المراحل العليا منه، فستخرّج مدارسنا وجامعاتنا إطارات حاملة لشهادات علمية فارغة المحتوى جوفاء.

صعوبات البحث

الصعوبات التي وجهتني أثناء إنجاز البحث كثيرة، منها ما يعود إليّ شخصيا، ومنها ما يعود إلى طبيعة البحث ومقتضياته، ومنها ما يعود إلى أمور أخرى.

فالصعوبات التي تعود إليّ شخصيا، أهمها هي عدم السفر في منحة طويلة المدى لأنقطع للبحث، لظروفي العائلية والصحية، كان له آثاره على نفسيتي وعلى عائلتي التي كدت أن أهملها، وعلى تقدّم البحث خاصة، كلّ ذلك سبّب لي ضغوطا حدّت من قدرتي على العمل المتواصل.

أمّا العوامل التي تعود إلى طبيعة البحث فهي أيضا كثيرة، نذكر أهمها :

1/ قلّة المراجع التي تتناول بالدراسة موضوع المكتسبات اللغوية بالدراسة الكافية الشافية إن لم نقل ندرتها.

2/ انعدام المراجع التي تتناول بالدراسة موضوع الاستعمال اللغوي، حيث لم أعثر على مرجع تناول موضوع التحصيل اللغوي والاستعمال أو الممارسة اللغوية بالحجم المقبول والقدر الكافي، الأمر الذي صعّب عليّ إنجاز أجزاء هامة من البحث، ودفعني إلى قراءة المئات من المقالات ومن الكتب لجمع بعض الشتات من هنا وهناك، لأؤلّف منها ما يسدّ حاجات البحث .

3/ موضوع الاستعمال اللغوي موضوع شائك ومعقّد، تناوله يجرّ الباحث إلى الخوض في دراسات لسانية حديثة كالتداولية، والملفوظية، ولسانيات النصّ، وتحليل الخطاب، ويدفعه دفعا للتطرق إلى نظرية أفعال الكلام ومستلزماتها المعرفية والمنهجية، وإلى نظرية المقام، وغيرها من النظريات والمباحث. وهي دراسات حديثة لم يشتدّ ساعدنا بعد للتطرق إلى مسائلها التي الكثير منها (ومن مصطلحاتها بالخصوص) لم يستقرّ على حال.

4/ صعوبات كثيرة واجهتنا في إعداد الدراسة الميدانية، طرحتها نوعية هذه الدراسة ومتطلباتها المنهجية. فقد صادفتنا عراقيل بيروقراطية كثيرة، عندما تقربنا من بعض مديريات التربية لطلب وثائق امتحان شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية التي اعتمدناها مدوّنة لإجراء الدراسة عليها، فمن جملة ست مديريات تربية في خمس ولايات قصدناها، مديرية واحدة استجابت لطلبنا ومنحتنا ما نحتاجه.

5/ وبالنسبة لزيارات الأساتذة في الأقسام لمعاينة وقائع الدرس اللغوي، فكثير من المدارس ومديريات التربية في الولايات التي قصدناها رفضت تقديم تراخيص تسمح لنا بالدخول إلى الأقسام. فبجهد جهيد وعن طريق بعض الزملاء المفتشين وبعض المديرين والمديرات التي تربطنا بهم علاقة صداقة استطعنا حضور الدروس في الأقسام والقيام بواجبنا العلمي.

الدراسات السابقة

لم نعثر على دراسة تناولت التحصيل والاستعمال في مجال تعليمية اللغات، ولم نعثر على مؤلّف واحد خصّص دراسة تناولت موضوع الاستعمال اللغوي. وما عثرنا عليه من دراسات، إنّما تناولت التحصيل الدراسي في مفهومه العام، وقد لمّحت بعضها وهي قليلة إلى موضوع التحصيل اللغوي. أمّا الدراسة الوحيدة والقيّمة التي خصّصت مؤلّفا كاملا للتحصيل، فهي الدراسة التي قام بها الأستاذ أحمد محمد المعتوق.

وفي موضوع الاستعمال اللغوي لم نعثر على دراسة خصصت له موضوعا مستقلا تناولته بالدراسة من مختلف جوانبه، ما عدا بعض المؤلّفات التي تطرقت له عرضا وبكيفية مختصرة.

ومن أهم الدراسات التي تقترب من موضوع بحثنا وبعض مباحثها تتقاطع مع بعض مباحث بحثنا ما يلي :

1. "**الحصيلة اللغوية : أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها**"، للدكتور أحمد محمد االمعتوق، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 212، الكويت، جويلية/أوت السنة 1996.

ركّز الباحث في هذه الدراسة على أهمية الحصيلة اللغوية، وبيّن أثر الحصيلة اللغوية الثرية على التحصيل الدراسي، وأضرار ضعفها عليه بشكل عام. كما ركّز على مصادرها وكيفية تنميتها وتطويرها لدى الناشئة.

2. "**المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**"، تأليف الدكتور علي سامي الحلاق، السنة 2010.

ركّز المؤلِّف فيها على تعليمية نشاطات اللغة العربية ومهاراتها الأساسية والثانوية، وعلى إعداد معلّم اللغة وتنمية مهاراته التدريسية، وعلى دوره في تنمية المهارات اللغوية الأساسية لدى التلاميذ وتطويرها.

3. "**التحصيل وعلاقته بالقيّم الإسلامية التربوية**"، بحث دكتوراه لعلي عبد الحميد أحمد، مكتبة حسين العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010.

ركّز الباحث فيه على التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيّم الإسلامية التربوية. خصّص له فصلا تعرّض من خلاله لمفهوم التحصيل الدراسي وأهميته والعوامل المؤثرة فيه. ولم يشر لا من بعيد ولا من قريب إلى التحصيل اللغوي.

4. "**الخلفية الاجتماعية للطالب وأثرها في التكيّف مع المناخ الجامعي والتحصيل الدراسي**"، دراسة لمحمد سعيد أندر قيري، وآخرون، مجلة التربية، جامعة الزهر، العدد 53، السنة 1995.

تعرّض فيها الباحثون إلى أثار الخلفية الاجتماعية بمختلف مظاهرها على تكيّف الطالب في وسطه الجامعي، وآثار إفرازات هذه الخلفية على التحصيل الدراسي والتكيّف بالخصوص مع متطلبات المستوى العلمي الأكاديمي.

5. "**العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**"، لمحمد أحمد الدسوقي، مجلة رسالة التربية، جامعة الملك عبد العزيز، العدد الثالث، جدّة، السنة 2001.

ركّز الباحث في هذه الدراسة على إبراز العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة عامة وطلاب جامعة الملك عبد العزيز خاصة. وتعرضت الدراسة إلى العلاقة الجدلية بين الحاجات النفسية للطلبة وضرورة إشباعها، وبين التحصيل الدراسي كحاجة نفسية يجب إشباعها. والدراسة تعرضت للتحصيل الدراسي الجامعي في مختلف تخصصات التعليم الجامعي؛ ولم تتعرّض إلى التحصيل اللغوي على افطلاق.

6. "**الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه**"، للدكتور احمد جمعة أحمد نايل، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1، الإسكندرية، مصر، السنة 2005.

يتناول الكتاب دراسة الواقع اللغوي، وتشخيص مواطن الضعف اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأزهر، ثمّ يقدّم برنامجا مبنيا على أسس علمية لعلاج الضعف اللغوي لدى التلاميذ. وتركّز الدراسة على علاج الضعف اللغوي في المهارات الأساسية كالاستماع والقراءة والتعبير بنوعيه بصفة خاصة.

7. "**المهارات اللغوية وعروبة اللسان**"، للدكتور فخر الدين قباوة، دار الفكر، ط1، دمشق، السنة 1995.

تناول الباحث في هذا الكتاب بالدراسة المهارات اللغوية، وبيّن أهميتها في تعلّم اللغة العربية، ووضّح عوامل تنميتها . وتعرّض إلى تعليم اللغة العربية الفصحى وتكوين الملكة اللغوية، وإلى أسباب انحدارها وعوامل النهوض بها.

8. "**تنمية المهارات اللغوية للطفل**"، تأليف الدكتورة كريمان بدير والدكتورة إميلي صادق، عالم الكتب، ط3، الإسكندرية، السنة 2005.

خصّصت الباحثتان ثلاثة فصول لدراسة المهارات اللغوية للطفل، فصل تناولت فيه المهارات اللغوية الساسية : الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة، من حيث المفهوم والأهمية. وفصل لتعليم مهارة القراءة لطفل ما قبل الدراسة، والآخر لتعليمه مهارة الكتابة .

9. "**المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**"، تأليف الدكتوررشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، السنة 2006.

خصّص الباحث فصلين من جملة ثلاثة فصول سمّاها دراسات، تناول في الأول تحديد المهارات اللغوية ومستوياتها، وتناول في الفصل الثاني دراسة مقاربة الاتصال اللغوي، وهي دراسة قيّمة.

10. "**بحوث ودراسات في اللسانيات العربية**"، تأليف الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، ج1، السنة 2007.

خصّص الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح جزءا هاما من الكتاب للحديث عن الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، وإلى علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي. وتحدّث بإسهاب عن التحصيل مشيرا إلى الاستعمال باعتباره ضرورة لحصول الملكة.

11. "**بحوث ودراسات في علم اللسان**"، تأليف الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، ج1، السنة 2007.

خصّص الأستاذ فصلا تناول فيه الحديث عن أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. تطرق فيه إلى دور اللسانيات في ترقية الدرس اللغوي، وفي إفادة تعليمية اللغات بمعطيات تسمح بتطوير مردود الدرس اللغوي. وتحدث في ثنايا البحث عن دور الرصيد اللغوي وسبل إثرائه، وأشار إلى أهمية الاستعمال في إغناء التحصيل اللغوي.

وهناك الكثير من البحوث الأكاديمية (رسائل الدكتوراه والماجستير) موضوعاتها تشبه بعض المحاور التي تناولها بحثنا، سنذكر بعضها من غير التعليق عليها، لأنّ الكثير منها غير منشورة ولا يمكن الاطّلاع عليها إلاّ بعين المكان (في المكتبات الجامعية)، يتعذّر تواجدنا بهذه المكتبات لتصفحها . ومن هذه البحوث والدراسات :

1. أحمد حسن حنورة (1982) : **مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة من خلال القراءة والكتابة**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة طنطا.

2. حسني عبد الباري عبد الهادي عصر : **تقويم اكتساب طلاب السنة الرابعة بقسم اللغة العربية بكليات التربية للمفاهيم النحوية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1983.

3. محمود عبد الحي علي إبراهيم : **تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والصرفية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 1986.

4. فتحي إبراهيم أبو شعيشع : **مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية تحديدها وقياسها وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1987.

5. عبد الوهاب هاشم سيد : **برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، 1988.

6. جمال مصطفى علي العيسوي: **بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، 1991.

7. عبد اللطيف خليفة عبد العال القزاز : **حاجات الاتصال اللغوي الشفوي ومهاراته عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر والكويت دراسة ميدانية**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، 1991.

8. عبد الله محمد عبد الله بطرونة : **أثر استخدام بعض طرق التعليم الذاتي في تدريس القواعد على التحصيل والأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي بليبيا**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1995.

9. أماني حلمي عبد الحميد: **برنامج مقترح لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، 1996.

10. محمود جلال الدين سليمان (1998) : **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة والكتابة في ضوء التكامل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

11. شكور بنت أحمد بن خالد العامري (1999) : **تقويم مدى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للمفاهيم البلاغية المقررة ومدى توظيفهم لها في كتاباتهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس.

12. حازم محمود راشد قاسم (2000) : **فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

13. جيهان محمد مصطفى عوف (2004) : **برنامج مقترح لتنمية قدرات الإبداع في مجال القصة لأطفال الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

14. حافظ حفني شعبان عيسى (2007) : **فاعلية منهج متكامل بين القراءة والكتابة في تنمية الأداء القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

15. جمال السيد أحمد حسانين (2008) : **فاعلية استخدام استراتيجية التدريس العلاجي في علاج الضعف اللغوي لدى بعض التلميذات منخفضات التحصيل بمدارس الفصل الواحد.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

هذه بعض الدراسات والأبحاث التي اطّلعنا على بعضها، والتي تطرقت بعضها وهي لا تتعدى مرجعين هامين إلى بعض المباحث والقضايا المتعلّقة بالتحصيل، التي تناولناها في هذا البحث ولكن من زوايا مختلفة وبأقدار متفاوتة الحجم. غير أنّ ما يتعلّق بالاستعمال فلم نعثر على مرجع أو دراسة تناولته بالحجم والكيفية التي كنّا نطمح إلى العثور عليها للاستعانة بها.

القسم الأول

(الدراسة النظرية)

التحصيل والاستعمال

الفصل الأول

التحصيل اللغوي

مفهومه، أهميته، مصادره، وعوامل تنميته

المبحث الأول

مفهوم التحصيل اللغوي وأهميته

يعتبر موضوع التحصيل الدراسي من الموضوعات الأساسية والظواهر الهامة التي شغلت كثيرا الباحثين منذ زمن بعيد، وذلك لأنّ التحصيل موضوع بالغ التعقيد، تتداخل فيه مجموعة من الاعتبارات والتغيّرات العقلية وغير العقلية المتشابكة والمتفاعلة فيما بينها، بحيث يصعب في كثير من الأحيان الفصل بينها أو تحديد أشدّها تأثيرا، أو تحديد نسبة كلّ عامل من هذه التغيّرات.

ويعدّ التحصيل الدراسي من أكثر المشكلات العويصة التي اعتنى بها الباحثون في تفسير تباينه، وتحديد العوامل المؤثّرة في هذا التباين. فأرجعوا هذا الأخير (أي التباين) إلى قدرات المتعلّم العقلية، وافترضوا أنّ نسبة الذكاء هي العامل الأساس في زيادة التحصيل الدراسي.

لقد ظلّ الاهتمام بالتحصيل الدراسي مركّزا لفترات طويلة على القدرات العقلية للمتعلّم دون النظر لجوانب أخرى تؤثّر كذلك على التحصيل الدراسي، وذلك وفق اعتقاد أنّ الجوانب العقلية تعتبر المؤثّر الوحيد على مستوى تحصيل المتعلّم، وأنّ أيّ تقدّم أو تأخّر في المستوى الدراسي يعود إلى قدرات المتعلّم العقلية. ثمّ اتّضح فيما بعد أنّ الجوانب الأخرى النفسية والعضوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية لها هي الأخرى علاقة ارتباطية بالتحصيل الدراسي، باعتبارها مؤثّرات هامة فيه.

ولم يكن التركيز على العوامل العقلية في نظر الكثير من الباحثين كافيا للإحاطة بجوانب هذه الظاهرة المعقّدة، فظهرت دراسات كثيرة ركّزت على الجوانب النفسية مثل السمات الشخصية، والتوافق النفسي، ودافعية المتعلّم نحو الدراسة؛ وأخرى ركّزت على جانب البيئة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والحضارية، باعتبارها مؤثرات هامة في التحصيل الدراسي.

1/ مفهوم التحصيل الدراسي

لمفهوم التحصيل معنيان، معنى لغوي، ومعنى اصطلاحي.

1.1/ المعنى اللغوي

– حَصَلَ، حَصَلَ الأمرُ حُصُولاً ومَحْصُولاً : أي ثبت، حَصَلَ عليه من حقّي كذا : أي بَقِيَ، وحَصَلَ لي عليك كذا : أي ثبت ووجب، وحَصَلَ الأمرُ حُصُولاً ومَحْصُولاً له : أي وقع، وحَصَلَ الشيءُ حُصُولاً ومَحْصُولاً عنده كذا : أي وُجِدَ. والحَاصِلُ : جمع حواصل، ما خلص من الفضة من حجارة المعدن، والحاصل من كلّ شيء : ما بقي وثبت وذهب ما سواه، والحاصل ما يحصل بعمل الضرب في العملية الحسابية[1].

– حَصَّلَ، حَصَّلَ الشيءَ أو العلمَ : حَصَلَ عليه، وحَصَّلَ الكلامَ : ردّه إلى محصوله ومفاده، وحَصَّلَ الدَيْنَ : جمعه . وتَحَصَّلَ الشيءُ : اجتمع، وتَحَصَّلَ من المسألة كذا : استخلص. والحَصِيلَةُ جمع حَصَائِل : الاسم من التحصيل أي ما حَصَّلْتَهُ، يقال : "ما حَصِيلَتُكَ وما حَصَائِلُكَ" أي ما حَصَّلْتَهُ. والمَحْصُولُ : الحَاصِلُ، ويقال : "هذا مَحْصُولُ كلامِهِ"، أي مفاده ومعناه، ويقال : "ما لفلان محصولٌ ولا معقولٌ"، أي لا رأي ولا تمييز. والمحصول ما يأخذه الحاكم على تحصيل الدَيْنِ والقاضي على تحصيل الحقِّ [2].

– التَحْصِيلُ : تميُّزُ ما يُحَصَّلُ، وقد حُصِّل الشيءُ تَحْصِيلاً : جُمِّعَ، وتَحَصَّلَ الشيءُ : تَجَمَّعَ وثَبَتَ، والمَحْصُولُ الحَاصِلُ، وتَحْصِيلُ الكلامِ ردُّهُ إلى مَحْصُولٍ[3] .

– التحصيل : تمييزُ ما يَحْصُلُ، والاسم : الحَصِيلَةُ، وتَحَصَّلَ : تَجَمَّعَ وثَبَتَ، والمَحْصُولُ : الحَاصِلُ[4]. والتَحْصِيلُ : تميُّزُ ما يحصّل. وقال الراغب : التَحْصِيلُ : إخراجُ اللُّبِ من القُشُورِ والذّهبِ من حجرِ المعدنِ والبُرِّ من التِّبْنِ، قال الله تعالى : "(وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ)"[5]، أي أظهر ما فيها وجُمِعَ كإظهار اللّب من القشر وجمعه، أو كإظهار الحاصِل من الحساب. وقال

---

[1] المنجد في اللغة والأعلام، ط21، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، 1973، ص 137 .

[2] المرجع نفسه، ص 138 .

[3] ابن منظور، لسان العرب"، ص 654، نقلا عن علي عبد الحميد أحمد، "التحصيل وعلاقته بالقيّم الإسلامية التربوية"، بحث دكتوراه، ط1، مكتبة حسين العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2010، ص 89 .

[4] محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، "القاموس المحيط"، ص 1272. نقلا عن علي عبد الحميد أحمد، المرجع السابق، ص 90.

[5] سورة العاديات، الآية 10.

الأزهاري في الأية نفسها : "(وَحُصِّلَ مَا في الصُّدُورِ)"، أي بُيِّنَ، وقيل : مُيِّزَ، وقيل : جُمِعَ[6].

2.1/ المعنى الاصطلاحي

يعرّف التحصيل الدراسي اصطلاحا بأنّه :

– "(إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة، ويعني بلوغ المتعلّم مستوى معيّن من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة أم في الجامعة، وتحدّد ذلك اختبارات مقنّنة أو تقارير المعلّمين أو الاثنين معا)"[7].

– "(النتيجة النهائية التي تبيّن مستوى الطالب، ودرجة تقدّمه فيما يتوقّع منه أن يتعلّم)"[8].

– "(مقدار ما يحصّله الطالب من خبرات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدّرا بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأداء الاختبارات التحصيلية كما تحدّد بالمعدّل التراكمي)"[9].

– "(اكتساب المعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة)"[10].

– "(درجة الاكتساب التي يحقّقها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريبي معيّن)"[11].

– "(المعرفة والمهارات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محدّدة)"[12].

---

[6] تاج العروس، ص 697، نقلا عن علي عبد الحميد أحمد، المرجع السابق، ص 90.

[7] عبد المنعم الحفني، "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، ط/2، دار العودة، القاهرة، مصر، 1987، ص 11.

[8] خليل يوسف الخليلي وآخرون، "تدريس العلوم في مراحل التعليم العام"، ص 26، نقلا عن علي عبد الحميد أحمد، المرجع السابق، ص 90 .

[9] لطفي فطيم، "الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين"، مجلة العربية للدراسات الاجتماعية العدد 26، 1989، البحرين، ص 25،.

[10] حامد عبد القادر، "دراسات في علم النفس"، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1975، ص368.

[11] صلاح الدين علاّم، "القياس والتقويم التربوي والنفسي : أساسيته، تطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة"، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1999، ص305 .

[12] محمد مصطفى زيدان، "دليل مناهج البحث التربوي والاختبارات النفسية"، عالم المعرفة، ... نقلا عن علي عبد الحميد أحمد، المرجع السابق، ص 92.

ومن خلال اطّلاعنا على التعاريف الاصطلاحية وعلى التي ذكرناها، تبيّن لنا أنّ بعض هذه التعاريف قد ركّزت على مستوى الأداء الفعلي الذي وصل إليه المتعلّم، وبعضها ركّزت على الجانب التقويمي للتحصيل ومستوى الأداء الفعلي الذي بلغه المتعلّم. كما تبيّن لنا أنّ البحوث والدراسات التي تناولت مفهوم التحصيل الدراسي أثبتت أنّ هذا الأخير لا يعني تنمية سلوك المتعلّم وإكسابه الثقة بالنفس والقيّم والمباديء والاتجاهات فحسب، بل يعني أيضا إكسابه الكفاية التعليمية التي تنتج من خلال تنفيذ استراتيجية العملية التعليمية والتربوية وتحقيق أهداف التربية لنمو المجتمع.

3.1/ مفهوم التحصيل اللغوي

هذا بالنسبة إلى مفهوم التحصيل الدراسي بشكل عام، أمّا مفهوم التحصيل اللغوي فله هو الآخر عدّة تعاريف اصطلاحية سنقتصر على ذكر تعريفين :

– الأول يعرّف التحصيل اللغوي بأنّه "((كلّ أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية اللغوية المختلفة والتي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرّسين أو كليهما))"[13].

– والثاني يعرّف معجم علوم التربية المكتسبات اللغوية بأنّها "((تلك المعارف والمهارات والأداءات اللغوية والاتجاهات والقيّم المختلفة التي اكتسبها المتعلّمون في تعليم سابق، والتي تشكّل سجل تجاربهم ومحصّلهم القبلي وخبراتهم التعلّمية، ويكون لها دور فاعل في تعلّم معطيات جديدة))"[14].

وبناء على التعريفين السابقين، يعني التحصيل اللغوي أو الحصيلة اللغوية مجموع المكتسبات اللغوية التي يحصّلها المتعلّم في فترة معيّنة من الدراسة في مادة اللغة، وتتكوّن من مجموع الخبرات والمهارات الأدائية والمفردات والتراكيب والصيّغ وقوانين الضبط والقيّم والاتجاهات والثقافة اللغوية، والتي تسمح له بالتوفيق في النشاطات اللغوية التي ينجزها وتساعده على النجاح في الاختبارات المدرسية التي يجريها.

هادي شعلان، ربيع وإسماعيل محمد الغول، "المرشد التربوي ودوره الفاعل في حلّ مشاكل الطلبة"، دار عالم الثقافة، ط1، عمّان، ص 84 .

[14] عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، مرجع سابق، ص 07 .

ونخلص في النهاية إلى أنّ التحصيل الدراسي بوجه عام هو ما يحصّله المتعلّم من علوم ومعارف وثقافة ومهارات وأداءات وسلوكات وقيّم واتجاهات من خلال دراسته واطّلاعه، بحيث يظهر هذا التحصيل في النشاطات التعلّمية التي يقوم بها

المتعلّم أو في الاختبارات المدرسية وتقديرات المعلّمين أو في كليهما معا. والتحصيل اللغوي أو الحصيلة اللغوية بوجه خاص هو تلك المعارف والمهارات ومختلف الأداءات والسلوكات والقيّم والثقافة اللغوية التي استوعبها المتعلّم للغة ما أو لغات خضع لتعلّمها بشكل نظامي في مؤسسة تعليمية وفي مرحلة دراسية، فثبتت وصارت من مخزونه الذهني، بحيث تسمح له مواصلة تعليمه فيها (أي في اللغة) وفي المواد الأخرى بنجاح .

2/ أهمية التحصيل

1.2/ أهمية التحصيل الدراسي

يعتبر التحصيل الدراسي من المجالات الهامة التي تحظى باهتمام الأباء والمربين والدارسين والمشرفين على قطاعات التربية والتعليم والثقافة، على اعتبار أنّنا في مجتمع يعطي قدرا كبيرا من الاهتمام للتحصيل الدراسي باعتبار ما يترتّب على مستواه على جميع الأصعدة وفي مختلف المجالات والميادين. لقد أثبتت الدراسات والبحوث أنّ للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلّمية، حيث يعدّ في حياة الأنظمة التربوية من أهم مخرجات التعليم والتربية التي تسعى إلى تحقيقها هذه الأنظمة. وأنّ أهميته أكبر في حياة المتعلّمين كما سنرى فيما بعد. وتظهر أهميته بالنسبة للأنظمة التربوية والتعليمية في :

– أنّ التحصيل الدراسي يساعد في الحصول على معلومات وصفية تبيّن مدى ما حصّله المتعلّمين

بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسي، كما يساعد على الوصول إلى المعلومات التي من شأنها إعطاء المؤشّر عن ترتيب المتعلّمين في الخبرة بالنسبة للمجموعة [15].

– أنّ التحصيل الدراسي يدلّ على كفاية النظام التربوي (المدرسة بتعدّد أنماطها وأطوارها والجامعة بمختلف فروعها وكلياتها) التي تقاس بنسبة مخرجاته من المتعلّمين والطلبة إلى مدخلاتها منهم. فإذا كان النجاح

[15] علي عبد الحميد أحمد، المرجع السابق، ص93 .

يمثّل هدفا أسمى للطلبة يسهم في تحقيق طموحهم المهني والاجتماعي فهو يمثّل في الوقت نفسه قدرة النظام التعليمي ونجاحه وطموحه .

– أنّ أهميته تتبدّى في العملية التعليمية التعلّمية في كونه يعالج كمعيار لقياس مدى جدوى العملية التعليمية ونجاعتها، ومدى كفاءة المعلّمين والأساتذة في مختلف أطوار التعليم في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع، ممّا يمّهد لاستغلال هذه القدرات.

– أنّ أهميته تكمن أيضا في كون معرفة مستوى التحصيل تسهم في توجيه العملية التعليمية التعلّمية وفي صنع قراراتها المتنوعة (التربوية والنفسية والاجتماعية) ممّا يمكّن المعلّم والأسرة والإدارة التعليمية من تحقيق مستوى دراسي أعلى لتلاميذها، ومن الاستجابة لحاجات التلاميذ التربوية والنفسية بما يتوافق مع قدراتهم وخصائصهم الشخصية والاجتماعية [16].

– أنّ أهميته تتضح عند المتعلمين من خلال كشفه لظاهرة انخفاض مستوى تحصيلهم. وفي أنّ التحصيل الدراسي (بما فيه اللغوي) يعدّ بمثابة المرحلة التي يستطيع فيها المعلّم أن يصدر قراراته حول مستوى تلاميذه في ضوء أدائهم مستقبلا.

وتظهر أهمية التحصيل الدراسي بالنسبة للمتعلّم في :

– أنّ التحصيل الدراسي يشبع حاجة من الحاجات النفسية التي ينشدها المتعلّمون، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجة، فإنّها تؤدي إلى شعور المتعلّم بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات عدوانية (من قبل المتعلّم) قد تؤدي إلى اضطرابات مضرة به وبمحيطه.

– أنّ التحصيل الدراسي يعدّ من الحاجات الشخصية التي يسهم مستواه الناجح في زيادة تقبّل المتعلّم لذاته، وبالتالي في إحداث التوافق النفسي له. ويرتبط التحصيل الدراسي بالتعليم الذي يشتمل على كافة التغيّرات التي تحدث في الأداء، وتضم الجوانب التحصيلية المختلفة التي يحرزها المتعلّم تحت ظروف الممارسة المجدية والتدريب الفعّال .

– اعتبار مستوى التحصيل الدراسي الجيّد من الإجراءات الوقائية لعدم الوقوع في التعثرات الدراسية

التي تسبب تكرار المتعلمين لمستوى دراسي (مستوى دراسي واحد أو مستويين أو أكثر) والتي تزيد من تكلفة الدراسة وتطيل عمرها. والتي قد تتسبب أيضا في التسرّبات المدرسية التي تنهك كاهل الدولة وتشقي الأباء وتسبب مشكلات أمنية للمجتمع نتيجة ظهور الآفات المختلفة نتيجة الفراغ .

2.2/ أهمية ثراء التحصيل اللغوي

[16] المرجع نفسه، ص 95 .

لقد رأينا أعلاه أهمية التحصيل الدراسي بمفهومه الشامل، وذكرنا بعضا من أهميته بالنسبة للفرد المتعلّم وبالنسبة للمدرسة باعتبارها ممثّلة للنظام التربوي، وفي هذا السياق سنتعرض إلى أهمية التحصيل اللغوي باعتباره جزءا هاما من أجزاء التحصيل الدراسي لأهميته في نجاح العملية التعليمية التعلّمية سواء بالنسبة للدرس اللغوي ذاته أو بالنسبة لدراسة المواد الأخرى غيره (أي سواء للتحصيل اللغوي بصفة خاصة أو بالنسبة للتحصيل الدراسي بصفة عامة) .

إنّ ثراء الحصيلة اللغوية عند الفرد عموما والمتعلّم خصوصا وتنوّع مستوياتها يجعله أكثر فهما لما يقرأ ويكتب. فهو عندما يتعلّم اللغة ويدرك مدلولات مفرداتها وتراكيبها، يسهل عليه فهم معاني الجمل والعبارات التي تصاغ بها أو منها، كما يدرك معاني الكثير من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمنها. وهذا ما يساعد بدوره على مدّ حصيلته اللغوية بالمزيد من المفردات والتراكيب، ومن ثمّة يوسّعها ويطوّرها. ومن أهمية الحصيلة اللغوية الثرية :

1/ زيادة المعارف والخبرات والمهارات والتجارب التي يكتسبها المتعلّم، والتي ستزيد من محصوله الفكري والثقافي والمعرفي عامة. لأنّ الكلمات* والصيغ اللفظية عامة هي المادة اللغوية الأساسية التي تدوّن بها المعارف والثقافات، وتنقل بوسطتها الأفكار. فيتمكن الإنسان العارف بها من الاستمرار في التحصيل المعرفي وتزوّد الفكر بالخبرات والمهارات والثقافات على اختلافها وتنوّع مجالها.

2/ نمو غريزة الاجتماع وروح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس عند المتعلّم، وهي آثار نفسية تنبعث من انفتاح شخصيته على ما يحيط به. فالمتعلّم الذي يقلّ محصوله من ألفاظ اللغة وصيّغها يقلّ محصوله الفكري كما تقلّ قدرته على التعبير وعلى التواصل مع الآخرين والتكيّف معهم.

---

* على أساس أنّ الكلمات هي الوسيلة الأولى التي يتخاطب بها الإنسان، ويستخدمها لنقل تجاربه ومعارفه وخبراته إلى الآخرين وتبادل الأفكار والمشاعر معهم.

وقلّة المحصول الفكري وفقدان القدرة الكافية على التواصل والتكيّف مع الآخرين قد يؤديان بالفرد إلى الشعور بالنقص وعدم تقدير الذات، وهذا يمكن أن يؤدي هو الآخر إلى نوع من الشعور بالاكتئاب وإلى

الرغبة في الانسحاب والعزلة، وربّما إلى الفصام[17]. وهذا على خلاف من يمتلك ناصية اللغة، لأنّ معرفة الإنسان الحضاري لفنون لغته، وكيفية نطق الحروف والأصوات المكوّنة لبنيان اللغة بما يناسب الموقف ويلائم الحالة وينسجم مع الذوق، يوفّر له قفزة نوعية في بناء شخصيته الجديدة* .

3/ إنّ ثراء حصيلة المتعلّم اللغوية من الألفاظ والتراكيب والصيّغ اللغوية التي يكتسبها بفضل علاقاته الاجتماعية الوثيقة والواسعة، يساعده على فهم الكثير ممّا يقرأ، لأنّ هناك تقاربا وتوافقا بين لغة التخاطب (لغة العامة "العامية") ولغة الكتابة "اللغة الفصحى" في الكثير من الاستعمالات والتراكيب اللغوية، فكثيرا ما يتداول الناس وخاصة المثقفين منهم في لغتهم اليومية صيّغا ومفردات فصيحة. ومن الواضح "((أنّه كلّما زادت نسبة فهم الفرد لما يقرأ كان اتجاهه إلى القراءة أكثر فأكثر، وهكذا تتضاعف الخبرات والمعارف والتجارب والمهارات اللغوية المكتسبة، وتتنامى وتتوسّع وتتنوّع وتتدفّق))" [18].

4/ ونتيجة لتكرار اتصال الفرد عامة والمتعلّم خاصة بالآخرين ولاسيّما المتعلّمين منهم، واتّساع هذا الاتصال، وممارسة الاحتكاك بهم، فإنّ المحصول اللفظي المتوافر يصبح أكثر تدولا، وذلك لا يؤدي إلى تكاثر هذا المحصول واتّساعه فحسب، وإنّما "((يؤدي أيضا إلى جعل المفردات والتراكيب والصيّغ والأساليب المكتسبة أكثر حضورا في الذهن، وأكثر بروزا وجلاء في الذاكرة، ممّا يجعلها أكثرا انقيادا، ويجعل صاحبها أكثرا طلاقة وسلاسة في التعبير، وبالتالي أكثر تهيؤا للإبداع الفكري))" [19].

5/ إنّ محصول المتعلّم اللغوي المكتسب عن طريق قراءة اللغة المكتوبة بصفة عامة* تعينه على فهم

ما في النصوص في مرحلة تعليمه النظامية من مفردات وتراكيب وأفكار ومن معانٍ، كما تقوده أيضا إلى زيادة التعرّف على محتويات النصوص المختلفة والأسرار الدفينة فيها .

---

[17] سيلفانو أريتي، "الفصامي : كيف نفهمه ونساعده"، دليل للأسرة والأصدقاء، ترجمة د/ عاطف أحمد، عالم المعرفة، العدد 156، ديسمبر 1991، ص 105- 106.

* فهو بالإضافة إلى أنّه يستطيع تحقيق رغباته الحياتية وتلبية حاجاته من الآخرين بيسر يجد لذة في بناء الروابط مع الآخرين وفي تبادل المشاعر والأحاسيس معهم، ويحسّ بنشوة في لقائه معهم، لأنّ ذلك يعطيه فرصة لإبداء مهاراته وللتنفيس وإرضاء غريزة الاجتماع أيضا. إضافة إلى ذلك، فإنّه قد يجد في نفسه إلى اكتساب الخبرات والمعارف وإلى بناء الشخصية وتوسيع العلاقات الاجتماعية من أجل النفوذ.

[18] أحمد محمد االمعتوق، "الحصيلة اللغوية : أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها"، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 212، الكويت، جويلية/أوت 1996،ص 61 .

[19] المرجع نفسه، ص 62 .

* نقصد هنا كلّ ما يقرأه المتعلّم من مكتوب سواء في كتب مدرسية أو غير مدرسية أو جرائد أو ملصقات ولوائح إشهارية أو إعلانات أو ما يقرأه من مكتوب على شاشة القنوات التلفزيونية .

6/ الثروة اللفظية المعتبرة لدى المتعلّم تعينه على إدراك واستيعاب ما يقرأ، وتدفعه إلى الاستمرار في القراءة، ولا شكّ في أنّ ذلك الاستمرار في القراءة، يكسبه ثقافة وعلما وقيّما مختلفة، ويعينه على فهم واستيعاب قواعد اللغة وضوابطها (قواعد النحو والصرف والإملاء) التي درسها، وعلى توظيفها على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه، "((لأنّ الدراسة النظرية لقواعد نحو اللغة العربية لا تكفي لتحقيق القدرة على توظيفها للقيام بمهامها في التعبير مهما طالت هذه الدراسة واتّسعت وتعمّقت، ولا بدّ من رؤيتها في إطارها التطبيقي العملي على نحو مستمر، والمواظبة على القراءة والمطالعة تحقّق ذلك))"[20].

7/ إنّ ثراء الحصيلة اللغوية عند المتعلّم تسمح له بفهم مختلف دروس اللغة ومختلف دروس المواد الأخرى غير اللغة (كالرياضيات والفيزياء والتاريخ والجغرافيا،...) واستيعاب محتوياتها إذا كان يتعلّمها باللغة التي يمتلك ناصيتها. لأنّ ثروته اللغوية اللفظية بالخصوص تسمح له فهم دروس هذه المواد بسهولة كبيرة ودون عناء فكري يذكر، لأنّ محتويات هذه الدروس تنقل بالمفردات التي يفهم معظمها إن لم نقل جلّها. ويوفق المتعلّم كذلك في فهم مرامي أسئلة الاختبارات ومطالبها، لأنّها تبنى باللغة التي حصّل مفرداتها وصيّغها وأساليبها.

على ضوء ما سبق، يمكننا القول أنّ لثراء التحصيل اللغوي لدى المتعلّم دورا كبيرا في جعله فعّالا في محيطه الاجتماعي والمدرسي بالخصوص، حيث يمتلك زمام المبادرة في التواصل في العملية التعليمية التعلّمية بإيجابية ونجاح، وهنا تتولّد عنده القدرة على التكيّف الجيّد في محيطه التربوي، وعلى مواصلة تعلّمه بجدية وثبات وفعّالية واستمرار.

3/ الأضرار الناجمة عن ضعف الحصيلة اللغوية

لقد بيّنا أعلاه أهمية الحصيلة اللغوية، وتطرقنا إلى بعض الجوانب من تلك الأهمية التي تعود بالنفع العميم على المتعلّمين، وعرفنا من خلال ذلك الدور الأساسي الذي تؤديه في عملية التواصل الاجتماعي والتربوي بالخصوص، وفعّاليتها الكبيرة في اكتساب الخبرات والمعارف والعلوم. وإذا عرفنا ذلك أدركنا ما يترتّب على نقص هذه الحصيلة أو ضعفها وعجزها من سلبيات يعود آثارها على الفرد وعلى المجتمع وحضارته. ولعلّ في ذكرنا لبعض السلبيات الناجمة عن فقر الحصيلة اللغوية عند المتعلّمين، وفي التأمل فيها وتحليلها بجدية، تخلق الدوافع الفعّالة للاهتمام بإثراء الحصيلة اللغوية عند المتعلّمين والحرص على تنميتها. ولا سبيل لتحقيق ذلك (إغناء الحصيلة

[20] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 61 .

اللغوية والحرص على تنميتها) إلاّ باستقامة العملية التعليمية وترشيد الدرس اللغوي. ومن سلبيات ضعف الحصيلة اللغوية :

1.3/ **الميل إلى العزلة الاجتماعية**

ميل المتعلّم إلى العزلة الاجتماعية يعني ذلك أنّ المتعلّم يقلّل علاقاته وروابطه الاجتماعية، ويميل نحو الانفراد والانطواء. ويعود ذلك إلى ضعف محصوله اللغوي (ألفاظ اللغة وصيّغها وتراكيبها) والفكري. فضعفت عباراته وأساليبه، وقلّت قدرته على التواصل والتخاطب والتفاهم مع الآخرين، ممّا يؤدي إلى تقليل فرص الاختلاط بهم، وبالتالي "((إلى العجز عن تحقيق المصالح التي يطمح إلى بلوغها، وقد يؤدي ذلك إلى الشعور بالفشل، وإلى تصوّر استحالة وجود روابط قوية وناجحة مع أفراد المجموعة أو إلى الشعور بالنقص والتخلّف عن مستوى الأفراد، وعدم جدوى المحاولة لإنشاء علاقات معهم. ويضاعف هذه الإحساسات والميول الرصيد المعرفي أو الفكري الذي ينتج بدوره عن تضاؤل المحصول اللغوي. لأنّ الثقافة عادة ما تكسب صاحبها نوعا من المرونة، وتعينه على تبادل الأفكار والأراء مع الآخرين، وتجذبه إلى الاستزادة من التحصيل الفكري، كما تجذب الآخرين إليه*. ومع الفقر الثقافي ربّما يتضاؤل هذا الانجذاب، فيكون ذلك سببا للميل إلى انعزال الفرد))" [21]. فضعف القدرة على التفاهم والتكيّف لدى المتعلّم الناتج عن عدم وجود الكفاءة اللغوية قد لا يشجع الآخرين على إنشاء الروابط الوثيقة معه، لأنّ الإنسان مدفوع إلى إنشاء الروابط مع من يفهمه ويُفهمه، ويبادله المشاعر والأفكار، ويشاركه المواقف، ويستطيع التفاعل والتواصل معه بنجاح.

2.3/ **اضطراب الشخصية**

اضطراب الشخصية لدى الفرد، قد يكون مردّه عجز هذا الفرد عن التعبير عن مشاعره وأفكاره بصورة طليقة. وأنّ عجزه عن "((التواصل أو التخاطب الاجتماعي بمرونة كافية قد يولّد لديه مع مرور

---

* وربّما كانت رغبة الفرد ضعيف اللغة في الانعزال ناتجة أيضا عن قلقه وخوفه من الوقوع في الخطأ في التعبير أو التعثر في الإفهام والتعرض لمواقف محرجة مع الآخرين. فالخوف كما يرى النفسنيون يولّد نوعا من التوتّر ويؤدي بالإنسان إلى تجنب المواقف التي تواجه فيها الموضوع الذي يخاف منه ويدفعه إلى الهروب. (د. لويس كامل مليكة، "سيكولوجية الجماعات والقيادة"، الهيئة المصرية العامة، ط1، ج1، القاهرة، 1989، ص 20) .[21] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 69 .

الزمن شعورا بالنقص أو الدونية، وربّما يتركه في صراعات نفسية وإحباطات متكررة وأزمات لا يقوى تكوينه النفسي على تحمّلها، فيحسّ بعدم الانسجام الشخصي والاجتماعي، ويصاب باضطراب الشخصية وتظهر عليه بعض الانحرافات السلوكية))"[22].

وقد يكون اضطراب الشخصية لدى الفرد ناتجا عن كبت الغريزة الاجتماعية، فالإنسان بطبعه ميّال إلى إثبات وجوده في المجتمع، وإلى الاجتماع بالآخرين، والتحدث إليهم. لأنّ ذلك يخفّف من شعوره بالوحدة، وينفّس عما قد يضطرب في داخله من أحاسيس، ويذهب وحشته، ويحلّ الكثير من مشاكله، ويشعره بالدفء والاطمئنان، ويشبع الكثير من حاجاته الاجتماعية والنفسية الأخرى؛ كما يبعث في نفسه النشاط، ويهيئه للعمل، وينمي فيه روح التعاون مع الغير. وفي المقابل، فإنّ عدم قدرته على التواصل والتفاهم نتيجة لضآلة محصوله اللغوي والفكري "((يمنعه من إشباع غريزته الاجتماعية، ويحرمه من تلبية رغباته النفسية مع الآخرين. وهذا سيولّد لديه نوعا من القلق والتوتّر المستمرين، وربّما قد يشجعه على اللجوء إلى وسائل منحرفة للتخفيف من هذا القلق أو التوتّر، أو يولّد عنده عادات سيئة شاذة، و يجعل من شخصيته شخصية مضطربة))"[23].

3.3/ ضيق الأفق الثقافي والفكري

تعدّ اللغة (بكلماتها وتراكيبها وأصواتها) وسيلة لنقل الأفكار والأحاسيس وإيصالها إلى الآخرين، كما تعدّ الوسيلة الأساسية لنقل المعارف والعلوم التي تتولّد وتتطوّر في الأذهان، والتي تنقل منها للأشخاص والشعوب من جيل إلى جيل. فاللغة هي بوابة الإنسان الرئيسية التي يصل من خلالها إلى عقول وأحاسيس أبناء جنسه في كلّ زمان ومكان، ليغترف ممّا تفيض به هذه العقول والأذهان من علم وأفكار وأحاسيس، ويشكّل بما اكتسبه منها ثقافته الخاصة، ويطوّر مهاراته اللازمة. فعجزه عن امتلاك اللغة الكافية أو السيطرة عليها السيطرة المرجوة يعني ذلك "((عجزه عن اكتساب المعارف والخبرات الكافية، وتعثّره في فهم وهضم ما ينقل إليه من هذه المعارف والخبرات، وهذا بدوره يعني عجزه عن التطوير لما يحتاج إليه من مهارات))"[24].

---

[22] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 70 .

[23] المرجع نفسه، ص 70 .

[24] المرجع نفسه، ص 71 .

إنّ ضعف الحصيلة اللغوية لدى الفرد والمتعلّم بالخصوص من المفردات والصيّغ والتراكيب ومدلولاتها الواضحة يصعب عليه فهم ما يسمع ويقرأ، وتعثّره المستمر في فهم ما يسمع قد يقوده إلى العزلة الاجتماعية، وتعثّره المتوالي عن إدراك وفهم ما يقرأ قد يصدّه عن القراءة. ولا شكّ في أنّ الاجتماع والقراءة مصدران لا غنى عنهما في التزوّد بالمعرفة والثقافة، وأنّ انقطاع المتعلّم عنهما يؤدي به إلى الضعف الفكري والثقافي اللذين يؤديان أيضا إلى ضعف التحصيل والتعثر الدراسي، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ أحمد محمد المعتوق : "((ومن الواضح أنّ إعراض الفرد عن القراءة يزيد بدوره من عجز ونقص حصيلته اللغوية ويضاعف من الصعوبات التي يواجهها، وبالتالي يقلّص حصيلته الفكرية أو الثقافية، وربّما أدّى ذلك إلى فشله في حياته الدراسية إن كان دارسا، وإلى تعثّره في حياته العامة بعد الدراسة))" [25].

4.3/ ضعف الإنتاج الفكري أو الإبداعي وضحالته

الإبداع هو هبة من الله، ليس للإنسان دخل فيه، بمعنى أنّه لا يكتسب بكثرة التدريب، وهي طاقة عقلية هائلة، فطرية في أساسها، اجتماعية في نمائها. ويعني الإبداع* الإنشاء والابتكار، وهو "((عملية ذهنية تنتهي بالكشف والتوليد والاهتداء إلى ما هو جديد مثمر، وتؤدي إلى بلورة أفكار معيّنة تتّخذ كيانا متميّزا))"[26].

والإبداع الفني والفكري بالخصوص لدى الإنسان قائم أساسا على ما يستوحيه من ثمار عقول

وتجارب الاخرين، التي يتّخذها قاعدة خلفية تموّل إبداعاته وابتكاراته. فهي الخامات الأساسية التي يعمل فيها الفكر، ويصهرها الإحساس، وتصقلها الموهبة، ويبلورها الذهن، فيوجد منها نتاجا جديدا أصيلا مطبوعا بشخصية منتجها وروحه وعقله. حيث ثبت أنّ لا شيء يوجد من فراغ وإن توفّر الذكاء والاستعداد. كما ثبت أنّ الذكاء شرط أساسي للإبداع، ولكنّه غير كاف؛ إذ لا بدّ للشخص المبدع من امتلاكه لقدر كاف من المعلومات والمعرفة والأفكار المختزنة في ذهنه. وإذا كان الأمر

---

[25] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 72 .

* يعني الإبداع الإتيان بشيء لا نظير له، فيه جودة وإتقان. وهو ابتكار شيء غير مسبوق بمادة أو زمان. والإبداع عند الفلاسفة يعني إيجاد شيء من عدم، وهو أخصّ من الخلق. (قاموس المعاني، قاموس إلكتروني : *www. almaany.com*)

[26] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 73 .

كذلك، فهذا يعني أنّه لا إنتاج ولا إبداع مع الفراغ الفكري والثقافي، ولا رقي أو تطوّر في الإنتاج والإبداع إن أصاب الحصيلة الفكرية والثقافية نقص أو فقر[27]، وهذا ما يِكّده بيرت *Burt* بقوله : "((إنّ الغزارة البسيطة في طلاقة الأفكار لا تكفي من أجل تكوين الروح الإبداعية، فإنّ الأفكار ينبغي أن تكون غزيرة جدا))"[28].

والفراغ أو الضعف الفكري والثقافي إن وجد فهو ناتج عن فقر الحصيلة اللغوية وضعف مهاراتها. وضعف الإنتاج والإبداع الفكريين أو ضحالتهما أو عدم وجودهما أصلا عائد أساسا إلى ضعف الحصيلة اللغوية أو فقرها*. حيث أنّ الإبداع يتوقف على وجود حصيلة فكرية

غزيرة، وهذه الأخيرة يتوقف وجودها هي الأخرى على وجود حصيلة لغوية واسعة.

5.3/ هجر اللغة أو اتهامها بالعجز

الكثير ممّن يشكون الضعف في لغتهم الوطنية، وقلّ محصولهم اللغوي من مفرداتها وصيّغها وتراكيبها، ووجدوا صعوبات جمّة في التعبير بلغتهم بيسر وطلاقة، أو عجزوا عن الإنتاج والتأليف

---

[27] المرجع نفسه، ص 74 .

[28] ألكسندرو روشكا، "الإبداع العام والخاص"، ترجمة د. غسان عبد الحي أبو فخر، كتاب عالم المعرفة، العدد 144، الكويت، ص 60.

* من الناس من تتوفّر لديه إمكانية الإبداع، فتحضر في ذهنه الأفكار والمعاني، ومنهم من يحسّ بحاجة ماسّة إلى التعبير عمّا تفيض به نفسه أو يضطرب في وجدانه من مشاعر، ولكنّه لا يجد الألفاظ أو الصيّغ أو التراكيب اللغوية الملائمة لها حاضرة في ذهنه جاهزة للاستعمال، أو لا يجد ما ينقلها ويؤديها على الوجه الصحيح، لضعف حصيلته اللغوية (من مفردات وصيّغ وتراكيب وأساليب)، فتبقى الأفكار حبيسة في ذهنه والأحاسيس مكبوتة في نفسه جائشة حائرة لا تجد متنفّسا. وقد يحاول نقلها للآخرين أو التعبير عنها بما أوتي من قدرة وحصيلة لغوية ضئيلة، فتخرج ناقصة أو غامضة مبهمة أو مثيرة للاستغراب والسخرية أحيانا. فيصمت ويلجأ إلى كبح لسانه أو قلمه، ويمتنع عن الإنتاج وقد ينسحب من الساحة الفكرية.

[28] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 74-75 .

* بعض هؤلاء العرب الذين تلقوا تعليمهم في بلدان أجنبية أو كثر اختلاطهم بغير العرب، فغلبت ثقافتهم الدخيلة على ثقافتهم الأصلية، أو ضعفت لغتهم الوطنية، وانتابهم شعور بدونية هذه اللغة أو إحساس بعجزها وتفوّق الأجنبية عليها. يسعى هؤلاء الأفراد إلى اجتثاث أنفسهم من أمّتهم، فيتنصّلون من لغتهم ويتنكّرون لها، ويصبحون يتباهون بمعرفة غيرها، فيستعملون الألفاظ الأجنبية في حديثهم بدلا من المفردات العربية المساوية لها حتى مع علمهم بها وإمكان استخدامها ظنّا منهم أنّ ألفاظ لغتهم لم تعد مناسبة للعصر الذي يعيشونه .

فيها، تميل بهم العاطفة أو يدفعهم الجهل أحيانا والكبرياء أحيانا والانبهار بالحضارة الغربية أحيانا أخرى، فلا يقرّون بضعفهم وعجز قدراتهم اللغوية، ولا ينسبون ذلك إلى أنفسهم وتقصيرهم عن الجدّ في اكتسابها وتقاعسهم على بذل الجهد في تعلّمها. وإنّما ينسبون العجز والضعف إلى اللغة نفسها، فيتهمونها بضيق الأفق والفقر، وينعتون مفرداتها بالثقل والغرابة والقصور عن مجاراة تطوّرات الحياة.

إنّ لمثل هذه المواقف عواقب وخيمة، فجفاء هؤلاء* للغتهم الوطنية قد يقودهم إلى التقليل من شأنها وشأن تراثها، ممّا يؤدي إلى تضاؤل روح الاعتزاز بهذا التراث لديهم، وربّما كان لذلك آثار سلبية في أبناء الجيل القادم من المجتمع أيضا، حيث تنتقل العدوى إليهم ممّن سبقوهم. يقول عبد الله العلايلي واصفا العربية في نظر هؤلاء : "((فهي ما زالت عند نفر لغة شائخة منزوفة الطاقة والمائية، ولا تنهض بفكر ولا تجري في مضمار الحضارة إلى غايته حتى تلهث ويبطل فيها نبض الحرف... وهي عند آخرين لغة جاءت والصعوبة على موعد، فالقاعدة فيها عصية لا تلين والقانون النحوي إدراكي مثقل))"[29] .

6.3/ **الازدواجية اللغوية**

إنّ شعور الفرد في المجتمع المتعدد الألسن (الذي تتعايش فيه الثنائية والازدواجية) بقصور لغته الوطنية، أو الجهل بمكانتها وبما فيها من طاقات وإمكانات، أو الإحساس بالضعف فيها والعجز عن استخدامها بمرونة أو مهارة كافية، ربّما يدفع به ذلك الأمر إلى التشبّث بلغة أخرى، لغة أجنبية أكثر إغراء، ويشجّعه على الاهتمام بها واستعمالها بحكم أنّها الأنسب أو الأسهل أو أكبر مكانة وأكثر هيمنة وانتشارا أو أجدر بالتقدير.

ومن هنا يزداد الاقتراض من هذه اللغة الأجنبية، ويكثر التداخل بينهما. وقد ينجم عن هذا الوضع مع مرور الزمن انسحاب اللغة الوطنية أمام الغزو اللغوي الأجنبي، ومن ثمّة يقلّ استعمالها، فتحلّ محلّها في الاستعمال اللغة الأجنبية. إنّ مثل هذا الوضع اللغوي المتسم

---

[29] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 77- 78 .

بالاختلاف والاختلاط اللغوي من شأنه أن يجعل الفرد في صراع نفسي وثقافي وحضاري دائم، وفي ازدواجية ثقافية محيّرة [30].

وأثبتت الدراسات أن الفرد في مثل هذا المجتمع اللغوي، إذا كان ضعيفا في لغته الأصلية لضعف حصيلته اللغوية، فإنّ الأمر سيزيده ضعفا عندما يطغى استعمال اللغة الأجنبية في مجتمعه وفي حياته العامة، سواء أكان هذا الاستعمال ناتجا عن العلاقات الاقتصادية أو التجارية الثقافية أو كما هو الحال في الجزائر وفي كثير من الدول العربية، أم كان ناتجا عن الشعور بتميّز وتفوّق متعلّمي هذه اللغة الأجنبية. إنّ عدم الاهتمام باللغة الوطنية لدى هذا الفرد قد يزداد، ويزداد معه ضعفه في هذه اللغة، في حين تبقى اللغة الأجنبية التي يمارس استخدامها إلى جانب لغته الأصلية ويبدي رغبته في التعلّق بها هي الأخرى ضعيفة.

هذه جملة من السلبيات ارتأينا ذكرها، لتبيّان الآثار التي تترتّب على ضعف التحصيل اللغوي، وما ينجم عن ضآلته وفقره، وذلك للحثّ على ضرورة إيلاء أهمية قصوى لإنجاح الدرس اللغوي، الذي يسعى إلى تقوية الحصيلة اللغوية وإثرائها ليستفيد منه المتعلّم الاستفادة التامة، ويتجنب أضرار ضعف المحصول اللغوي الذي سيؤثّر سلبا على مساره الدراسي اللغوي وغير اللغوي.

[30] المرجع نفسه، ص 79 .

المبحث الثاني

مصادر التحصيل اللغوي

يتناول هذا المبحث الحديث عن المصادر التي تسهم في تكوين الحصيلة اللغوية لدى الفرد عامة والمتعلّم خاصة، وتعمل على تنميتها. لقد تبيّن لنا ونحن نبحث في إطار إعداد هذا المبحث أنّ مصادر تنمية الحصيلة اللغوية كثيرة ومختلفة، وليس غرضنا في هذا المبحث استقصاؤها كلّها والحديث عن كلّ فروعها ومقتضياتها على نحو مفصّل، لأنّ ذلك قد يدفعنا إلى الاستطراد والتشّعب، ومن ثمّة الخروج عن منهجية البحث. لذلك سنتحدث عن بعض هذه المصادر فقط، باعتبارها أبرز المصادر وأهمّها في تكوين حصيلة المتعلّم اللغوية، وباعتبارها أيضا أبعدها أثرا وأكثرها فاعلية في تنميتها وتطويرها، ومن هذه المصادر :

1/ الاتصال الاجتماعي

نقصد بالاتصال الاجتماعي ذلك التواصل والتفاعل الاجتماعي الناتج عن جميع أشكال الاحتكاك والتواصل التي تفرضها العلاقات الاجتماعية الإنسانية، والتي تدعو إليها الاحتياجات الحياتية اليومية المختلفة والأغراض المعيشية المتعدّدة للفرد والجماعة، والتي تستدعي التخاطب واستخدام اللغة وما يصاحبها* في إطارها اللفظي (أي الكلام) بما في ذلك الأغراض التربوية والتعليمية.

وتشمل أشكال الاحتكاك والتواصل أيضا أنواع الاتصال الاجتماعي والثقافي المباشر الذي يلتقي فيه الفرد مع غيره التقاء فعليا ويختلط به اختلاطا حقيقيا حيّا، ويبادله الحديث أو الحوار مشافهة. كما تشمل أنواع الاتصال الاجتماعي غير المباشر، الذي تتمّ فيه المشاهدة أو يتمّ التخاطب أو هما معا من طرف واحد عن طريق واسطة معيّنة.

---

* من حركات وإيماءات وتعبيرات الوجه المختلفة المصاحبة للكلام .

وقبل الشروع في الحديث عن الاتصال الاجتماعي المباشر وغير المباشر باعتبار الاتصال الاجتماعي مصدرا هاما في تكوين الحصيلة اللغوية للفرد وتنميتها، يحسن بنا تعريفه حتى يسهل فهم الحديث عن الاتصالين.

يعرّف الاتصال أو التواصل نظريا بأنّه "((عملية نقل الأفكار وتبادل المعارف والمشاعر بين الذوات والأفراد والجماعات. وقد يكون ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا، وقد ينبني على الموافقة أو المعارضة والاختلاف))"[31]. ويعرّف أيضا، بأنّه "((نقل معلومات من مرسل إلى متلقٍ بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة تحقّق عمليتين : ترميز المعلومات، وفكّ الترميز، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل))"[32].

1.1/ الاتصال الاجتماعي المباشر

إنّ المجتمع بدءا من الأسرة التي تعدّ الخلية الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الفرد ويترعرع بين أحضانها ويكبر في ربوعها، ثمّ المجتمع الكبير بمفهومه الواسع بكلّ قطاعاته وطبقاته وأشكاله ومؤسساته ووسائل وطرق الاتصال فيه، يعدّ المورد الأول لاكتساب الفرد مفردات لغته وصيّغها وتراكيبها وأساليبها.

يبدأ الفرد الاحتكاك والاختلاط بغيره من الأفراد منذ المراحل الأولى من حياته، تدفعه لذلك طبيعته المفطورة على الاجتماع، فالإنسان كما يقول ابن خلدون اجتماعي بطبعه، كما تدفعه حاجاته المختلفة (كحاجته إلى الدفاع عن نفسه لتأمينها من الأخطار المحدقة بها، وحاجته إلى توفير الطعام، وتلبية رغباته، وإشباع غرائزه). فيبدأ الاتصال بوالديه وأفراد أسرته الصغيرة، ثمّ بأفراد محيطه، ثمّ بأفراد مجتمعه الكبير بمختلف مستوياتهم وأعمارهم وطبقاتهم الاجتماعية والثقافية. فأفراد المجتمع الواحد كما يرى ابن جني في معرض حديثه عن انتقال لغة العربي الفصيح :

---

[31] جميل حمداوي، "التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي"، مقال منشور في كتاب : "اللغة والتواصل التربوي والثقافي : مقاربة نفسية وتربوية"، تأليف مجموعة من الباحثين، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص 53.

[32] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص 43 .

"((... بتجاورهم وتزاورهم يجرون مجرى الجماعة في دار واحدة، فبعضهم يلاحظ صاحبه، ويراعي أمر لغته، كما يراعي ذلك من مهم أمره))"[33]. وتظلّ دائرة اتصاله تتسّع شيئا فشيئا مع مرور الزمن، وتعدّد حاجاته المختلفة [34] ، وعن طريق ذلك الاتصال والاحتكاك يكتسب لغته الأولى (لغته الأمّ) إذا توفّر لديه الاستعداد لذلك*. بهذه الملاحظة وبهذه المراعاة يكتسب الطفل الناشيء من أفراد مجتمعه عند اتصاله واختلاطه بهم لغته، أو ينميها ويطوّرها، لتصبح تجري على لسانه مجراهم.

إنّ اتصال الفرد بأعضاء مجتمعه يساعده على اكتساب مفردات لغته وقواعد تركيب هذه المفردات وطرق تأليفها للتعبير عن المعاني والمقاصد في المواقف التواصلية المختلفة، كما يتعلّم "((كيفية استخدامها في سياقاتها وأنساقها المقبولة، ويتعرّف على كلّ ما يتواطأ أفراد المجموعة اللغوية ويتعارفون عليه من اختصارات أو أنماط في تركيبها وفي طرق نطقها))"[35].

ويظلّ الفرد في الاتصال بمختلف أفراد مجتمعه ما دام يواصل الاحتكاك بهم ومعاشرتهم، ويظلّ يستمع إليهم تارة ويخاطبهم تارة، فتظلّ لغته حينئذ في تنام وتطوّر مستمرين. وكلّما زادت علاقاته الاجتماعية وتوثّقت وتنوّعت وتعدّدت كانت مساحة اللغة التي يكتسبها أوسع وأكبر. بينما إذا مال الفرد إلى العزلة أو قلّ نشاطه الاجتماعي للأسباب التي ذكرناها سابقا أو لأسباب أخرى، تقلّصت هذه المساحة، وقلّ معها اكتسابه. وأصبحت حصيلته اللغوية من مفردات وصيّغ وتراكيب وأساليب قليلة العدد والعدّة، كما يصبح مخزونه من هذه العناصر اللغوية في ذاكرته خلال فترات نموّه أقلّ تداولا واستعمالا، ممّا "((يجعلها أو يجعل طائفة منها تترسّب في قاع الذاكرة، وتتراجع تدريجيا حتى تضمر وتنسى أو تكون فاعليتها ضئيلة أو قاصرة أو متعثّرة))"[36]. ولذلك فعملية اتصال الفرد بغيره* من أفراد المجتمع ذات أثر كبير في تنمية مهارات اللغة لديه والتزوّد بالأفكار والمعارف المختلفة.

---

[33] أبو الفتح عثمان بن جني، "الخصائص"، تحقيق علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، 1952، ج2 ص16 .

[34] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 84 .

* الاستعداد الفطري لاكتساب اللغة لايتوقف على سلامة القدرة العقلية فقط، بل يشمل أيضا سلامة أعضاء النطق وأعضاء السمع، كما يشمل الاستعداد الذهني الذي يتمكن به الدماغ من القيام بوظائفه في ضبط حركة الفم والحلق وتمييز الأصوات وفرزها وتصنيفها والإفادة من الأصوات المسموعة وتذكّرها واسترجاعها، وتخزين الإحساسات ورصدها ...

[35] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 84 .

[36] المرجع نفسه، ص 85.

2.1/ الاتصال الاجتماعي غير المباشر

لقد عرف المجتمع الإنساني الحالي قفزة لا نظير لها في سلّم التطوّر الحضاري، نتيجة التقدم المذهل في ميدان البحث العلمي والتكنولوجيا، وآثار ذلك في تطوير مختلف الميادين والمجالات كمجال النقل والصحة والتربية والإعلام والاتصال وغيرها من المجالات والميادين الأخرى. ففي مجالي الاتصال والإعلام مثلا بلغ التقدم فيهما مرحلة متقدمة جدا من التطوّر والإبداع، الأمر الذي مكّن الإنسان من بلوغ درجة كبيرة من الرفاهية والنفعية لم يكن يحلم بهما من قبل .

فإذا كان الإنسان في الماضي القريب يتّصل بغيره من الأهل والأصدقاء في محيطه الذي يعيش فيه، ويخلو إليهم في وقت لقائه بهم وفي أماكن خاصة أو مرافق عامة يرتدونها، ولا يتجاوز الأمر ذلك؛ فإنّه في الحاضر يلتقي بمن يشاء ممن يتكلمون لغته أو يتكلّم لغتهم، وقت ما يشاء وفي أيّ مكان يشاء.

فاختراع الباخرة والسيارة والحافلة والطائرة ووسائل النقل الأخرى كالمترو والترامواي، سهّلت للإنسان التنقّل أنّى شاء ومتى شاء بيسر وسرعة، ليلتقي مع من يشاء في أي وقت يشاء. وتمّ اختراع في مجال الاتصال الإذاعة والسينما والفيديو والهاتف الثابت والهاتف التلفزيوني

---

* ليس هذا دائما، فإنّ الأستاذ أحمد محمد المعتوق يرى "أنّ نسبة اكتساب الفرد للمهارات اللغوية ونوعية ما يلتقطه من مفردات وصيّغ وتراكيب وأساليب عن طريق الاحتكاك بالآخرين تتوقف على جنس الفرد وتكوينه العصبي والنفسي، ومستواه العقلي وما لديه من استعداد وحوافز في اكتساب اللغة ومهاراتها، وما لديه من موهبة في التقاط مفرداتها ومدى الاحتفاظ بها في ذاكرته وتصوّر وتمثّل مدلولاتها. كما تعتمد هذه النسبة على نوعية الفئات الاجتماعية التي يختلط الفرد بها، ومدى اختلاطه بهذه الفئات، ومدى ما يتاح من فرص لتداول المفردات وممارسة المهارات المكتسبة منهم" (الحصيلة اللغوية : أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، ص 85).

وزيادة على ذلك، أن يتمّ احتكاك هذا الفرد واختلاطه لاكتساب اللغة في مجتمع لا تتجاذبه لغتان أو أكثر، وألاّ يختلط = بفئة من الناس يتكلمون لغة أخرى غير لغة الفرد الأم. فإن كان الأمر كذلك فسيتأخر عن اكتساب لغته، لأنّه سيمارس الازدواج اللغوي، حيث سيتأثّر بلغتين تختلف احدهما عن الأخرى في طبيعتها، ويداخل بين ألفاظ وعبارات هاتين اللغتين، ويمارس كلا منهما على حساب الأخرى، فيصبه الضعف في اللغتين معا.

والوسائل السمعية البصرية والهاتف النقال والتلفزيون الملون والتلفزيون الرقمي ذا الأبعاد الثلاثة والحاسوب (الإعلام الآلي) والأنترنت ووسائل الاتصال الأخرى عبر الأقمار الصناعية، التي سّهلت للإنسان أن يتصّل بغيره مهما ابتعد عنه جغرافيا وزمانيا.

وهي كلّها وسائل للاتصال والتعامل والاختلاط الاجتماعي غير المباشر التي ساعدت الإنسان على التعرّف والتثقف ومواصلة تعلّمه، وساعدت الباحث أو المتخصص على إجراء أبحاثه أو مواصلتها في مختلف مجالات العلم والمعرفة والثقافة.

عن طريق هذه الأجهزة والوسائل التي ذكرنا يتخاطب الأفراد ويتبادلون الآراء والخبرات، وينقل بعضهم إلى البعض المعارف والأفكار، فتلتقي ألسنتهم وعقولهم وثقافاتهم وحضاراتهم على اختلافها وتباعد أماكنها. وبواسطتها يرى الإنسان ويسمع لأبناء جنسه من مختلف الجنسيات والأعراق ومن مختلف البلدان والأصقاع، فيتفاعل معهم (ينفعل، ويتجاوب)، ويتأثّر بما يقولون أو يفعلون، وإن لم يشاهدهم أو يختلط بهم حقيقة .

ومن خلال هذا الاختلاط الفعلي أو عن بعد يكتسب من أبناء جنسه ومن غيرهم العلوم والمعارف والأفكار والخبرات وغيرها، ويتعلّم منهم المفردات والصيّغ والتراكيب اللغوية وكيفية تشكيلها وأدائها، فيطوّر مهاراته وأداءاته اللغوية.

وتتيح هذه الأجهزة للإنسان أن يلتقي بفئة متميّزة من أبناء شعبه وأمته العربية الكبيرة، فيسمع كلامهم وحوارهم، ويصغي لأحاديثهم متى طلب أورغب في ذلك، فيلتقط ذهنه من خير كلامهم وأعذب حديثهم، وتخزّن ذاكرته من تراكيبهم وألفاظ لغاتهم على قدر إصغائه إليهم، وبمقدار ما يمتلك من فطنة ونباهة ومقدرة على الربط والتمييز والحفظ والمحاكاة والتقليد؛ ثمّ على مقدار ما يتمتّع به المتحدّثون أنفسهم من فصاحة وبلاغة وطلاقة في التفكير والتعبير، وما لهم من كفاءة على التبليغ والتوصيل، وما يصاحب سياق كلامهم من شرح وتفسير وتصوير تجسّد بها عبارتهم فتجعلها قريبة من النفوس عالقة في الأذهان[37] .

لا يحصل هذا بالضرورة ودائما، لأنّ الإنسان لا يتصّل بهذه الفئة المتميّزة اتصالا مباشرا إلاّ

[37] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 87- 88 .

عن طريق الوسائل والأجهزة المذكورة، ومن هنا، لا يمكنه اكتساب الألفاظ وطرائق تركيب اللغة وتشكيلها مثلما يكتسبها من الناس عن طريق الاختلاط بهم فعليا وملاقاتهم وجها لوجه. فهو بواسطة هذه الأجهزة لا يسمع إلاّ أصواتا تتردد دون أن تستجيب، وألسنة تتحدّث ولا تحاور، فلا نصيب له من الحوار، ولا يجد في الغالب مجالا للردّ، ولا يمارس ما يكتسبه من ألفاظ وصيّغ وعبارات بالقدر الذي يكفل لها الاستقرار في ذاكرته.

ومع كلّ هذا، فلهذه الأجهزة والوسائل العصرية الدور الكبير في عملية اكتساب المفردات والصيّغ والتراكيب اللغوية[38]، فيقول في هذا الصدد مصطفى مندور : "((يلحظ اللغويون عودة القيادة المؤثّرة إلى اللفظ المنطوق، وذلك منذ أن عرف الإنسان أجهزة الاتصال الصوتي كالهاتف والمذياع وأجهزة الإعلام المماثلة. ومن جديد يقف الإنسان متوجسا أمام الطاقة التي تمتلكها تلك الأجهزة لتحويل أحاسيس الناس، بل ولتحويل مواقفهم السلبية إلى طاقات إيجابية بانية أو مخربة))" [39].

لقد مكّنت وسائل الاتصال الثقيلة كالتلفزيون والصحافة المكتوبة والإذاعة والأنترنت في عصرنا الحالي لنفوذ اللغة، وأصبح الإنسان يستمع من خلالها إلى جلجلة الكلمة تهزّ حياته هزّا وتنفذ بمعناها بقوة إلى وجدانه. وفي ذلك ما يوجب الحذر ويدعو إلى الحيطة وتحليل الدور الذي تقوم به هذه الأجهزة في توصيل اللغة، للتعرّف على إيجابياتها في تلقين اللغة أو نشرها، وما قد ينشأ من آثار سلبية على اللغة من جرّاء استخدامها. ولنا أمثلة كثيرة على دور هذه الوسائل في قلب الأوضاع والموازين، وأخيرها الربيع العربي، والدور الذي لعبه التلفزيون والأنترنت (الفايس بوك) والصحافة المكتوبة في انتفاضة بعض الشعوب العربية وتمردّها على الأنظمة الحاكمة في كثير من الدوّل العربية .

إنّ لهذه الوسائل والأجهزة كالمذياع والتلفزيون والصحافة المكتوبة والأنترنت أهمية كبيرة في الإعلام ونشر الثقافة وتعليم اللغة، سنتطرق للحديث عن بعضها بإيجاز باعتبارها أهم وسائل الاتصال الاجتماعي غير المباشر، وباعتبارها أيضا وسائل اتصال واسعة الانتشار، كبيرة الأثر، كثيرة الفاعلية، متعددة الأدوار، تستخدمها أو تتردّد على استعمالها قاعدة جماهيرية واسعة؛ وذلك

---

[38] المرجع نفسه، ص 88 .

[39] مصطفى مندور، "اللغة بين العقل والمغامرة"، منشأة المعارف، د/ط، الاسكندرية، مصر العربية، 1974، ص37.

لبيان دورها في نشر اللغة واكتساب مهاراتها. وقد اخترنا وسيلتين اثنتين من هذه الوسائل : التلفزيون والمذياع، بحكم أنّ كلّ العائلات في الوقت الحاضر يمتلكها لكثرة انتشارها ولتوفّرها بأثمان في متناول كلّ العائلات هذا من جهة، ولكون الوسيلتين تشتركان في نفس الخصائص والوظائف والأهداف.

1.2.1/ **المذياع**

كان للمذياع في العقود الخمسة الأخيرة من القرن الماضي الوسيلة الأساسية التي يكاد يمتلكها كلّ الناس بحكم أنّه كان الوسيلة الوحيدة آنذاك*، حيث أنّ الوسائل الأخرى الحالية لم تكن قد ظهرت وانتشرت في عهده على النحو الذي هي عليه الآن. وقد كان المذياع لعدم توفّر ما ينافسه من وسائل التثقيف والإعلام آنذاك وسيلة بالغة الأثر وهامة في نشر اللغة العربية، لقول عبد القادر المغربي وقتها مشيدا بدوره في ذلك : "((إنّ "الراديو" أصبح اليوم أعظم تلك الوسائل أثرا في نشر اللغة، فإنّ الإصغاء إليه، واهتمامهم بتفهم أخباره وتداول تلك الأخبار بينهم، يحكيها بعضهم لبعض، ويرويها بعضهم عن بعض، كلّ ذلك يجعل صورة كلمات اللغة ترسخ في أذهانهم على الوجه الذي سمعوه، فإن سمعوها صوابا، حفظوها صوابا، ورووها صوابا، وإلاّ وعوها وأدّوها خطأ))"[40].

وبالرغم من وجود الوسائل التثقيفية والإعلامية والترفيهية الحديثة الأخرى كالحاسوب والأنترنت والفيديو وغيرها في الوقت الحاضر، ما يزال المذياع يحتلّ مكانة هامة في حياة الأفراد، ويقوم بدور مهم في التواصل الاجتماعي، وفي نشر اللغة وإمداد العامة والخاصة من الناس بما يزيد حصيلاتهم اللغوية من ألفاظ ومصطلحات ومفاهيم وصيّغ، وما يغني ثقافتهم العامة والخاصة. وذلك بما يبثه من برامج متنوّعة شيّقة وحوارات مختلفة قيّمة، تنقل بلغة صحيحة فصيحة قيّمة.

---

* وأيضا لثمنه الذي كان في المتناول نتيجة تنافس الشركات العالمية على تصنيعه، وتوفّره وانتشاره، ولسهولة حمله ونقله، ولتعدد برامجه ومواده المسموعة، ولامتداد فترات البثّ فيه.

[40] عبد القادر المغربي، "الراديو وآثره في نشر اللغة"، مقال منشور في مجلة المجمع العلمي العربي، المجلّد 16، ج 1- 2، دمشق، 1941، ص 23 .

وفي الجزائر هناك قنوات جديرة بالاستماع إليها كالقناة الوطنية الأولى والقناة الثقافية وغيرهما من القنوات الوطنية والجهوية التي تبثّ برامج وربرتاجات قيّمة لتلبية أذواق سامعيها وتحرص على تقديمها باللغة العربية الفصحى

2.2.1/ **التلفزيون**

فإذا كان للراديو هذه الأهمية وهذا الدور في نشر اللغة والثقافة وإمداد سامعيه بحصيلة لغوية وافرة، فإنّ للتلفزيون الدور الأهم، وخاصة بالنسبة للشعوب العربية التي يغلب عليها استخدامه. لقد أثبتت الكثير من الدراسات والبحوث الميدانية التي أجريت على عدد من الدول وعلى الدول العربية بالخصوص، على أنّ التلفزيون كان المصدر الأول للإعلام والثقافة والترفيه والتسلية، قبل اختراع النقال والأنترنت متفوّقا بذلك على وسائل الاتصال الأخرى، ما يزال المصدر الأول[41]. وبذلك أصبحت أهميته في تطوير اللغة وتنمية حصيلتها لدى الفرد والطفل بالخصوص كبيرة، وتعود هذه الأهمية إلى :

أ/ اتساع رقعة انتشار التلفزيون، وسعة نفوذه، ومن ثمّة تأثيره في مجال تنمية اللغة باعتبار أنّه الأداة الأولى التي يتمّ بها نقل وتوصيل المادة الإعلامية والثقافية والترفيهية حتى.

ب/ البث التلفزيوني في الدول العربية الذي أصبح واسعا في عصر الفضاء الحالي، بفضل الأقمار الصناعية متوسطة القوة وأقمار البثّ المباشر غزيرة الإشعاع، حيث صار في إمكان المواطن العربي استقبال قنوات تلفزيونية متعددة، من مختلف الأقطار العربية وغير العربية ومن مختلف القارات. أعطى هذا فرصا كثيرة للمشاهد للتنويع والتنقّل من قناة إلى أخرى. الأمر الذي شدّه للمشاهدة أطول ما يمكن، ومن ثمّة "((إعطاء مساحات زمانية أوسع للتأثير، والاتصال والتثقيف اللغويين))" [42].

ج/ في توصيل التلفاز برامجه المختلفة للمشاهد العربي تشترك الصورة والألوان والصوت والنغم والحركة زيادة على اللغة التي تنقل بها هذه البرامج، ويشترك سمع المشاهد وبصره في متابعة هذه البرامج. وبذلك قد يتضاعف اكتساب المعارف والأفكار والمادة اللغوية المختلفة من مفردات وصيّغ وتراكيب وأساليب وثقافة لغوية.

---

[41] سعد لبيب، "برامج التلفزيون والتكنولوجيا الحديثة للاتصال في الوطن العربي"، المجلة العربية للثقافة، السنة 11، ع 20، مارس 1991، تونس، ص 10.

[42] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 93 .

د/ إنّ المفردات وأساليب القول المختلفة تتردّد وتتكرّر خلال المشاهدة والمتابعة لمختلف برامج التلفزيون مقترنة في الغالب بالصوّر الملوّنة الزاهية والمشاهد الجذابة الأنيقة والأداء المتقن والأصوات العذبة والخط الأنيق تارة، وتتكرّر أيضا مصحوبة بحركات موحية مساعدة على الفهم. وبذلك تتجسّد هذه المفردات والأساليب، وتتبدّى حيّة في إطار عملي مثير جذّاب، فتعلق في الذهن وتثبت في الذاكرة وترسخ مدلولاتها ومعانيها في تصوّر المشاهد والسامع المنصت، فتنمّى مهارات الفرد اللغوية وخصوصا الناشيء المتعلّم ويتطوّر أداؤه القولي وتثبّت قواعد لغته النحوية والصرفية والإملائية بحكم ما يسمع من مادة لغوية ويشاهدكتابتها.

وهذا لا يعني أنّ كلّ ما في التلفزيون خير ونافع، فله منافع كثيرة إن أحسن استخدامه، فهو كما سبق أن قلنا المصدر الأول لتعلّم اللغة وتنميتها وللتثقيف وللترفيه والتسلية، لما يشتمل عليه من قنوات فضائية كثيرة ومفيدة، تبثّ برامج وربرتاجات تعليمية وتربوية وثقافية وعلمية قيّمة جديرة بالمشاهدة والمتابعة، ينصح بتوجيه الصغار إلى مشاهدتها وحثّهم على ذلك. وله في المقابل مضار كثيرة إن أسيء استعماله، لما يشتمل عليه من قنوات وبرامج كثيرة مضرّة خصوصا بالنسبة للناشئ، ممّا يتطلب الحذر في اسعماله، ينصح بإبعاد النشء على متابعتها ومشاهدتها، لما فيها مضيعة للوقت ومفسدة للسلوك وهدم للقيّم.

2/ المادة المقروءة

لا يختلف اثنان في أهمية المادة المقروءة وفوائدها في مجال تعلّم اللغة واكتساب آلياتها ومهاراتها وثقافتها، فهي وسيلة لا بدّ من وجودها في إمداد العقل الإنساني بالفكر والمعرفة وعناصر اللغة المختلفة (من مفردات وصيّغ وتراكيب وأساليب). والمقصود بالمادة المقروءة في هذا المقام معناها الواسع الذي يشمل كلّ ما يقرأ الفرد من مادة قرائية سواء ما تفرضه البرامج المدرسية (اللغوية وغير اللغوية) في مختلف مراحل التعليم، أو ما تدعو إليه الحاجة (القراءة لإعداد بحث، أوكتابة مقال، أو قراءة لمعرفة أمر ما يتعلق بشيء ما، ...)، أو ما تدعو إليه النفس والميل كقراءة قصة، أوكتاب، أو مقال، أي ما يقرأ طوعا وبدافع ميل حرّ. ويقصد بالمادة القرائية أيضا "((

النتاجات المكتوبة أو المدوّنة بجميع أشكالها وطرقها وفي كلّ مواردها وبكلّ موضوعاتها، وإن كان الكتاب يعتبر المورد الرئيسي والرمز الأساسي لهذه المادة))" [43] .

وإذا كان فكر الإنسان الخلاّق يحيا حياته العقلية الحاضرة، ويستمدّ من تجاربها وحوادثها وأهلها بعض مقوّمات فكره وإبداعاته، فإنّه بالمداومة على القراءة يعيش حياة الحاضر والماضي معا، يعيش عصورا وأزمنة بعيدة في التاريخ ممتدة في الماضي، فيشارك أهلها معارفهم وتجاربهم وخبراتهم وطرائق نظرتهم للأشياء والأمور، ويستمدّ من كلّ ما أبدعته عقولهم إبداعاته الجديدة، لأنّ "((صوّر ذكاء البشر ومعارفهم – كما يقول فرانسيس بيكون – تبقى في الكتب بمنجاة من عنكبوت الزمن، وهي قادرة على التجدد الدائم))" [44] .

فإذا كانت القراءة تنقل الإنسان من حاضره إلى الماضي السحيق، وتمدّه بتجارب الأولين وثقافاتهم ومعارفهم وخبراتهم ما يستعين به لبناء فكره وتوسيع نظرته لفهم مظاهر وسطه الطبيعي والاجتماعي، فإنّه يستمدّ منها أيضا عناصر اللغة على اختلاف مستوياتها وأنواعها ومراحلها وأبعادها، فيستمد "((حصيلته اللفظية الوافرة المرنة التي تمكّنه من إبراز ما استفاده من معارف وما اكتسبه من خبرات، كما تمكّنه من التعبير عمّا تفيض به قريحته ويتفتّق به ذهنه من أفكار، وما تنعكس وتنصهر في وجدانه من مشاعر وأحاسيس))" [45].

يبحر الإنسان من خلال قراءته لإنتاج القدماء وآثارهم من بني أمته وجنسه في ماضي كتابتهم، فيتعرّف على ما استخدموه من ألفاظ وتراكيب وصيّغ ومصطلاحات بمختلف مدلولاتها، وعلى أساليبهم المختلفة في التعبير، ويطّلع على اللغة بكلّ ما طرأ عليها من تغيّرات وما خضعت له من تطوّرات، "((فيضم إلى حصيلته من مفرداتها وصيّغها حصيلة أخرى واسعة، كما يتصل بمن يعاصرهم على مختلف مواطنهم وبيئاتهم من خلال ما يقرأ من نتاجاتهم المدوّنة، فيتعرّف على اللغة في حاضرها، وعلى ما تجدّد وتغيّر من ألفاظ وأساليب، وما تبدّل أو تطوّر من مدلولات فيها، فتزيد حصيلته اللغوية سعة وإحاطة، ويصبح مدركا لما يتناسب مع عصره من أساليب وطرق التعبير))"[46]. وهكذا يصبح ثراء

---

[43] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 121 .

[44] محمد قرة علي، "سنابل الزمن"، ط/6، مؤسسة نوفل، بيروت، 1986، لبنان، ص 31 .

[45] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 122 .

[46] أحمد محمد االمعتوق، المرجع السابق، ص 122 .

التحصيل اللغوي وتنميته لدى الفرد متوقفا على المداومة والتوسّع في قراءة الإنتاج المكتوب وكثرة الاطلاع على تراث اللغة المدوّن في إطاره الزمني والمكاني الرحب.

ويبقى الكتاب أهم مصدر من مصادر المادة المقروءة، لما يتمتّع به من ميزات لا توجد في مصادر الثقافة ووسائل الاتصال الأخرى. ومن ميزات الكتاب أنّه :

– يصل الإنسان بحاضره وماضيه في أبعد عصوره، وبالحضارات الإنسانية المختلفة، وباللغة في كلّ مراحلها وأطوارها.

– يسهل نقله وتوزيعه ونشره والحصول عليه، ويمكن استخدامه في كلّ زمان ومكان.

– قليل الكلفة بالمقارنة بوسائل الاتصال الأخرى.

– لا يحتاج في استخدامه إلى مهارات فنية وتقنية، حيث يكفي مستخدمه التمكّن من القراءة والقدرة على الفهم.

– مصدر أساسي تعتمد عليه معظم الخدمات التي تؤديها أجهزة الاتصال الأخرى .

إنّ أهمية القراءة في تنمية التحصيل اللغوي وإثرائه كما ذكرنا وخصوصا الكتاب كبيرة، حيث يزداد حجم هذا المحصول كلّما وسّعنا نطاق القراءة وداومنا عليها، إلاّ أنّ هذا قد لا يتحقق دائما، لأنّ هناك أمورا عديدة أخرى قد تحول دون ذلك إن لم تؤخذ بعين الاعتبار. فنسبة تنمية التحصيل اللغوي وإثرائه لا تتوقف على كمية القراءة فقط، بل تتوقّف أيضا على المادة المقروءة من حيث نوعيتها وأسلوب كتابتها وقيمتها من حيث توفّر الناحية الفكرية واللغوية، وعلى الشكل أو الإطار الذي تخرج فيه. فالمادة المكتوبة (من نصوص علمية أو أدبية، أو مقالات، أو كتب، أو قصة، أو غيرها) تختلف في مستواها اللغوي بحسب اختلاف موضوعاتها والغاية من إنتاجها، وكذلك حسب اختلاف مؤلِّفيها في ثقافاتهم وأذواقهم وقدراتهم البيانية.

ومن المؤكّد أنّه كلّما كان المقروء عالي المستوى، ثري اللغة، جميل الأسلوب، غنيا بالأفكار القيّمة، واضحا في صياغة أفكاره، قيّم المضمون، كانت فعّاليته في تطوير الحصيلة اللغوية

أكبر. كما يتوقف أيضا على أسلوب القراءة نفسها، وطريقة استغلالها كوسيلة لتنمية المحصول اللغوي المرغوب اكتسابه وتخزينه قصد الاستعمال. فأساليب القراءة وطرقها تختلف بحسب اختلاف

مستوى القارئ ومقصده، وبحسب خلفياته الثقافية، وبمدى قدرته على القراءة والفهم والاستيعاب والتذكر والتذوّق، وبحسب ظروفه النفسية والاجتماعية، ونوعية الحوافز والأهداف التي تدفعه إلى القراءة .

وخلاصة القول فإنّ المادة المقروءة بمختلف أشكالها مصدر رئيسي للمعرفة بكلّ أنواعها، يستمد منه الإنسان عامة والمتعلّم خاصة كلّ ما يمكن أن يرتقي بعقله وخياله، وإنّها المنبع الثري الواسع الذي يستقي منه كلّ ما يمكن أن ينمي به لغته وينطلق بلسانه وفكره. لأنّ كيان المادة المقروءة قائم في وجوده على ألفاظ اللغة وصيّغها وتراكيبها وأساليبها، وأنّ هذه الأخيرة هي الأوعية التي فيها تنقل المعارف والخبرات والتجارب الإنسانية وتدوّن وتسجّل لتقرأ وتؤخذ وتنقل إلى الأجيال الآتية. وبهذا تصبح المادة المقروءة مصدرا أساسيا لمفردات اللغة وصيّغها في أرحب مستوياتها وأوسع أبعادها، وأرقى صوّرها، ومصدرا ثابتا مستمرا لا بدّ من الاهتمام به.

3/ المدرسة

المدرسة* مؤسّسة تربوية تهدف إلى تكثيف عملية التعليم والتثقيف الاجتماعي وتطويرها وإخضاعها لنظم مدروسة ترتقي بها من العفوية أو العشوائية وقانون المصادفة الذي يخضع له التعليم في المجتمع العام. ولها طبيعتها الخاصة ومعطياتها المتميّزة. فالطفل يكتسب فيها ما يكتسب من لغة ومعارف وعلوم وعادات وقيّم وسلوكات بشكل مكثّف ومنتظم ومتوازن ومتدرج ومستمر، ويتوفّر له من الحوافز والبواعث لهذا الاكتساب ما لا يتوفّر في المجتمع في إطاره العام. وهذا ما جعل المدرسة مصدرا أساسيا مستقلا لمفردات اللغة وصيّغها وتراكيبها وأساليبها وطرق نطقها وأدائها جديرا بالاهتمام وحريا بالرعاية.

---

* هو مفهوم يشمل كلّ مؤسّسة تربوية وعلمية تقدّم المعرفة وتنشر العلم، ويدخل تحت هذا المفهوم المدرسة الابتدائية والمتوسطة (الإعدادية) والثانوية وحتى الجامعة .

ولذلك عظم دورها واتّسع نطاق فعلها وأثرها في تنمية اللغة* لدى المتعلّمين على مختلف مستوياتهم، حيث أصبحت من أهم المصادر التي يمكن أن يستمدّوا منها العناصر المكوّنة للغتهم أو المطوّرة لمهاراتهم المرتبطة بها. ولهذا أضحت تعدّ من أهم المؤسّسات التربوية والعلمية والثقافية

التي تلعب دورا كبيرا في نشر اللغة الوطنية وترسيخها وجعلها دعامة أساسية قوية للارتقاء بثقافة الأمة وبوعي أفرادها، وإغناء لغة المتعلمين بمختلف عناصر اللغة وتمكينهم منها من أهم الأهداف التي تسعى إليها المدرسة جاهدة لتحقيقها. لأنّ تحقيق ذلك يعني إقدار المتعلّمين على تحقيق غاياتهم من الانتساب إليها، على أساس أنّ التمكّن من اللغة يعني التمكّن من استيعاب المعارف والخبرات والمضامين والأداءات والمهارات التي تقدمها بقية المواد الأخرى غير مادة اللغة.

فالمتعلّم في المدرسة في مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي مثلا، يتعلّم اللغة من أستاذ اللغة، من خلال دراسته للبرامج اللغوية، فيكتسب مفردات لغته والصيّغ والكثير ممّا يرتبط بها من ضوابط وقواعد وأساليب، كما يكتسبها أيضا من نشاطات عديدة علمية وثقافية تجري في المدرسة، ومن كلّ أساتذته المؤهّلين الذين يكبرونه في السن ويفوقونه في العلم والتجربة "((والخبرة والطلاقة وسعة الإحاطة باللغة وألفاظها وصيّغها. إنه يتصل بهم ويأخذ من علمهم ويتحدث إليهم ويتحدثون إليه، وفي تعليمهم له وحديثهم معه يمارسون اللغة بمستوياتها المختلفة المرتبطة بأنواع عديدة من المعارف والخبرات والنشاطات فيكتسب اللغة منهم عن طريق التعلّم، كما يكتسبها عن طريق التقليد أو المحاكاة لهم ولغيرهم من الأعضاء في هذه المؤسسة))" [47].

فإذا كان لاتصال التلميذ بأساتذته هذه الإيجابيات في تعلّم لغته وإثرائها، فإن لاتصاله بزملائه في الدراسة إيجابيات عديدة أيضا، فالتلميذ بما يمتلكه من رصيد لغوي سابق يأخذ ويعطي مع زملائه، يحاورهم ويصغي إليهم ويتحدث معهم، يسألهم ويجيب عن أسئلتهم، يناقشهم ويجادلهم، يقبل ويتحدى، يمارس معهم النشاطات اللغوية المختلفة في مجالات متعددة ومتكررة، وعن طريق سماعه إيّاهم وممارسة اللغة معهم ومحاكاته لما ينطقون، يتعلّم منهم الكثير من طرق الأداء في نطق اللغة، ويلتقط العديد من المفردات والصيّغ والتراكيب والأساليب والمعاني التي اكتسبوها من موارد اللغة المختلفة والبيئات الخاصة التي ينتمون إليها، كلّ حسب أسرته ومحيطه ونشأته وموهبته[48].

---

[47] أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 136 .

[*] لأنّ اللغة هي أهم الوسائل التي تعتمد عليها المدرسة في أداء مهمتها، ومن أهم القوى التي تنميها في الطفل وتهيئه لاستخدامها للوصول إلى الغايات الاجتماعية التي تسعى إلى تحقيقها.

[48] المرجع نفسه، ص 138 .

والمدرسة على هذه الحال فضاء رحب للاتصال الاجتماعي الفعّال في إثراء محصول المتعلّم اللغوي، وهي أيضا مجال واسع لتعلّم القراءة (بنوعيها الجهرية والصامتة) وممارسة فنياتها لاكتساب مهاراتها المختلفة، التي "((تفتح آفاق اللغة في أطرها الحاضرة والماضية والقاصية والدانية، وفي جميع أجيالها ومراحلها وأزمانها. فالمقررات الدراسية التي تحمل في طياتها جزءا من التراث العلمي والأدبي للأجيال الماضية وآثار ونتاجات الإبداعات الحاضرة، والكتب والمجلات التي تحويها مكتبة المدرسة، والنشرات والمجلات الجدارية ووسائل القراءة الأخرى، هذه كلها تنقل المعارف إلى الناشيء، كما تنقل إليه اللغة الفصحى الصافية في ماضيها وحاضرها، وتنقلها بكلّ ما مرّت به مفرداتها من تغيرات وتطورات، وتطلعه على أساليب وتعبيرات وكلمات ومعان جمة مختلفة، يكتسب منها على قدر ما يحتاح له من فرص، وما يتوفر له من حوافز ، وما يوجد لديه من طموحات ،وما يتهيأ له من أجواء، ويسدى إليه من توجيهات سديدة))" [49].

وبناء على ما سبق، يمكن القول أنّ المتعلّم في داخل الحرم المدرسي يعيش لغته في مجالها النظري ومجالها التطبيقي، ويعيشها بمختلف مظاهرها ومستوياتها وأشكالها، الفصحى المنتقاة والعامية الدارجة، العلمية والأدبية ... ومن خلال هذه المعايشة التي تدوم في العادة سنوات، يتعلّم اللغة ويكتسب مجموعة كبيرة من كلماتها وصيّغها وتراكيبها مما يغْني محصوله اللغوي من الألفاظ أو يزيده ثراء، وينمي مهاراته اللغوية المختلفة. فدور المدرسة في تنمية الحصيلة اللغوية وتطوير المهارات اللغوية لدى المتعلّمين سيكون أكيدا، إذا كان للمدرسة إدارة مسيِّرة كفءة ومسؤولة، قائمة بواجبها أحسن قيام؛ ونظاما متّبعا صارما، وتقاليد تعليمية عالية الجودة، ومقررات ذات نوعية ملائمة لمستوى المتعلّمين العقلية والنفسية، ملبية لحاجاتهم العملية، ومعبّرة عن واقعهم المعيش؛ ومعلّمين مؤهّلين أكفاء جديّين، ومخلصين؛ ووسائل تعليمية متطوّرة متوفّرة ومسخّرة للاستعمال، ومستغلة أحسن استغلال؛ وعلاقات أخوية متينة؛ ومحيطا داخليا وخارجيا سليمين ومريحين.

[49] أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 139 .

المبحث الثالث

وسائل تنمية التحصيل اللغوي

لقد سبق أن أشرنا إلى أهمية التحصيل في مجال تعليمية اللغات وتعلّمها، وبيّنا ما يترتّب على ثراء الحصيلة اللغوية عند المتعلّمين من آثار إيجابية تعود بالفائدة عليهم وتشجعهم على مواصلة مسار تعلّمهم بثقة وثبات وعزم، وبالخير على النظام التربوي الذي سيواصل بذل المزيد من الجهد لتطوير كفاءته لبلوغ أقصى مستويات النجاح بقوة وإرادة وتصميم، وبالنفع على الأمة كلّها حيث ستقوى مكانتها العلمية والثقافية والحضارية بفضل تألّق أبنائها وريادتهم في مجالات البحث العلمي والثقافة وفي مختلف الميادين الأخرى.

وبيّنا أيضا ما يترتّب على ضعف الحصيلة اللغوية عند الفرد عامة والمتعلّمين خاصة من آثار سلبية تعود بالضرر عليهم، حيث تتراجع نتائج المتعلّمين الدراسية، فيفشلون في دراستهم، وقد يكرّرون السنوات، وقد ينقطعون عنها تماما. وتعود على المدرسة والنظام التربوي كلّ بالفشل والضعف والخيبة؛ وعلى الأمة بالحسرة والتأخر في سلّم الحضارة والرقي، وبالتبعيّة في تأمين كلّ حاجاتها الضرورية المختلفة من غذاء وتجهيزات وخدمات... .

لذلك تولي الدول الأهمية القصوى والرعاية الكبرى لقطاعات التربية والتعليم والثقافة، لما لهذه القطاعات من مكانة استراتيجية في رقيّها الحضاري وتقدمها العلمي والتكنولوجي وأمنها الاستراتيجي. ويحظى قطاع التربية والتعليم بالخصوص بالعناية الكبرى من قبل الدولة باعتباره الأساس الركين في تكوين أبنائها التكوين الجيّد المتين، الذين يعوّل على جهودهم وعقولهم في بناء أمجادها وتشييد صرح حضارتها.

دلّت الأبحاث والدراسات في ميدان التربية والتعليم وفي تعليمية اللغات على وجه الخصوص بأنّ نجاح المتعلّمين في مختلف مجالات الدراسة مرهون بمدى تحكّمهم في اللغة التي يتمّ بها تعليم المواد الدراسية المقرّر تعلّمها، لأنّ عدم التحكّم في اللغة وفي مهاراتها الأساسية يحول بين فهم الكثير من دروس المواد الأخرى (أي كلّ المواد بما فيها اللغة)، ممّا يؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي، الذي يؤدي بدوره إلى الفشل الدراسي والرسوب.

ومن هنا شكّل ضعف التحصيل الدراسي عامة واللغوي خاصة هاجس كلّ مؤسّسات التربية في الوقت الراهن، وأعلنت الدول والمجتمعات التي تعيش هذه الظاهرة حالة الطوارئ القصوى، حيث شرعت في التجنيد للتصدي لها. وكان التشخيص لمعرفة الأسباب التي أدّت إلى ذلك قد بيّن أنّ أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي ناتج عن ضعف التحصيل اللغوي الناتج هو الآخر عن ضعف المردود التعليمي.

وعليه فأدرك المشرفون على نظم التربية والتعليم أنّ علاج هذه الظاهرة يجب أن يمرّ بعلاج ضعف التحصيل اللغوي، فاهتدوا إلى أنّ علاج هذا الأخير يكون بتنمية المكتسبات اللغوية لدى المتعلّمين، وذلك بالتركيز على دعم الدرس اللغوي وحسن تعليمه، وتهيئة كلّ الظروف التي تساعد على نجاحه. فسخّروا لذلك كلّ الوسائل.

كما اهتدوا إلى الوسائل الناجعة لتنمية المحصول اللغوي عند المتعلمين، فأحصوها، ثمّ شرعوا في التأكيد على وجوب العمل بها، وحثّ المدرسين على ضرورة مراعاتها. وفي هذا المبحث سنتحدث عن بعضها باختصار باعتبارها في نظرنا أهم الوسائل التي تعمل على تنمية حصيلة المتعلّم اللغوية، ومن هذه الوسائل :

1/ ممارسة النشاطات اللغوية

إنّ للممارسة الجادة في التعلّم آثار إيجابية كثيرة في تحيين التعلّمات المختلفة وترسيخها في الأذهان. والممارسة الفردية اللغوية تبقي عناصر الحصيلة اللغوية المكتسبة المختلفة دائمة الحضور في الذهن، نشطة قابلة للاستعمال في أيّ وقت.

والممارسة في الدرس اللغوي ضرورية لتعلّم اللغة ومهاراتها، لأنّها بمثابة الأداة التي تحرّك المكتسبات اللغوية المحصلة وتجعلها ثروة لغوية فعلية صالحة للاستغلال قابلة للنمو والتطوّر. فليس هناك وسيلة أنجع "((لبعث الحياة أو الحيوية والنشاط في المخزون اللغوي المكتسب خير من الممارسة الفعلية الدائمة للكلام بمختلف نشاطاته وأشكاله وأوضاعه الممكنة، واستغلال كلّ الفرص التي

تسمح بها الإمكانات الفردية الخاصة وظروف الحياة الاجتماعية لتنفيذ هذه الممارسة. فالكلام هو المادة التي تتكوّن منها اللغة، وهو الوسيلة التي تحي بها اللغة ويتأصّل وجودها ويستمر))"[50].

والمفردات والصيّغ والتراكيب والأساليب اللغوية التي يتعلّمها المتعلّم من أيّ مصدر مثلها مثل أيّ معلومات أخرى (غير اللغوية) تبقى طافية في ذهنه مدّة زمنية، فإن وجد ما يحرّكها بقيت طافية سهلة التناول والاستعمال، وإن لم يوجد ما يحرّكها مالت إلى الركود وانحدرت إلى قاع الذاكرة، ثمّ غابت في طيّاتها إلى درجة يصعب أو يستحيل استرجاعها وحضورها في الذهن مرة أخرى. إنّ ما يبقي المكتسبات اللغوية حاضرة في الذهن سهلة الاسترجاع هو ممارسة استخدامها بصفة مستمرة، أو محاولة تطبيق ما يمكن تطبيقه منها على الدوام[51]. إذ أنّ ذلك "((يهيء الارتباط الدائم بينها وبين هذه المعارف اللغوية وبين الحوافز وبالتالي يساعد على إتقانها وبلورتها وتعلّقها وثباتها في الذاكرة ونموها، وهذا ما يجعل الممارسة شرطا أساسيا في التعلّم وليس عاملا أو حافزا وعملا اختياريا))"[52].

وإذا كانت للمارسة هذا الدور في تحيين المكتسبات اللغوية وإحيائها وجعلها حاضرة قابلة للاستدعاء قصد تسهيل استخدامها، فيجب على الأساتذة والمعلّمين في مختلف أطوار التعليم عندنا تكريسها، وخلق ما أمكن من الفضاءات للمارسة اللغوية الجادة. لأنّها أضحت ضرورة ملحة في التحصيل اللغوي المكتسب وفي تحيينه وإثرائه وترسيخه. وأشكال الممارسة لمعالجة ضعف التحصيل عامة والتحصيل اللغوي خاصة كثيرة وضروبها عديدة، سنقتصر على ذكر أهمها فيما يلي :

1.1/ **المحادثة والتخاطب (ممارسة الكلام)**

المحادثة أو التخاطب أو التحاور هو لون من ألوان الكلام وطريقة من طرق استخدام اللغة. وفي أثناء المحادثة أو التحاور تزداد نسبة تسميع الكلمات التي تتلقاها الذاكرة، ويزداد ترددها في الذهن، ويتكرّر استرجاع مجموعات كبيرة منها لفترات طويلة ومستمرة بحسب الفرص المتاحة لهذا

---

[50] أوتو جسبرسن، "اللغة بين الفرد والمجتمع"، ترجمة عبد الرحمن محمد أيوب، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1954، ص 19.

[51] أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 263 .

[52] أنور الشرقاوي، التعلم : نظريات وتطبيقات"، ب/ط، مكتبة الأنجلو، القاهرة، السنة 1987، ص 246 .

التخاطب أو التحاور. وهذا لا يعمل فقط على تمكين المتعلّم من نطق هذه الكلمات نطقا سليما، وإدراك ما تنتجه حروفها أو ترتبط به أصواتها من إيقاعات مختلفة التأثير، وإنّما يزيد أيضا من ثبات هذه الكلمات في الذاكرة، ويسهّل على مكتسبها استرجاعها من الذاكرة، واستحضارها عند الحاجة إليها دون بطء ممّا يؤثّر إيجابا على تطوّر الطلاقة اللغوية أو نموها لديه[53].

ومن إيجابيات المحادثة أو التخاطب أيضا هو تحرير الطلاقة اللغوية وتوفير السيولة اللفظية *la fluidité verbale* عند الفرد عامة والمتعلّم خاصة، لأنّ المحادثة بطبيعتها تستدعي الحاجة الملحة والفورية إلى الصيّغ والقوالب اللفظية التي يستعين بها المتحدّث، وتمكّنه من التعبير عمّا يجول في فكره، ويختلج في صدره دون تعثّر أو توقف أو صعوبة. وهذا ما يحرّك الذاكرة ويثيرها ويلّح عليها من أجل الاستدعاء الفوري لما يسدّ الحاجة من العناصر اللغوية التي تحتويها.

وفي حالة استمرار المحادثة أو الحوار وتنوّعهما، أبقيت نسبة كبيرة من المحصول اللغوي طافيا في الذاكرة، وفي حالة استنفار وتأهب قصد الاستخدام. وفي حالة عدم استمرارية المحادثة وتنوّعها، فإنّ الفرد عندما يكون أثناء التخاطب فيصبح كثير التعثّر، لأنّ ذاكرته أو حصيلته اللغوية لم تعد تسعفه بالمفردات المطلوبة أو المناسبة للتعبير عن أمر ما في موقف ما، فيضطر إلى الاقتراض من لغة أخرى أو من مستوى لغوي أدنى، أو من محدّثه أو محدثيه. وممّا لا شكّ فيه أنّ كثيرا ممّا يكتشفه الفرد المتحدّث أو يقترضه من محدّثه الآخر من عناصر لغوية ليسدّ بها نقصه، يبقى في ذهنه ويثبت في ذاكرته، ليشكّل إضافات جديدة في رصيده اللغوي، وهذا بفضل ممارسة التخاطب والمحادثة.

فممارسة المتعلّم اللغة المنطوقة أثناء التخاطب يعتبر أساسا مهما في معرفة وإدراك معانٍ ومدلولات وظيفية ومعجمية أو لهجية خاصة أو سياقية إيحائية جديدة للألفاظ التي سبق أن اكتسبها؛ كما تعتبر أمرا مهما في تثبيت المعاني والمدلولات التي سبق أن عرفها، وسبق أن ارتبطت (هذه المعاني والمدلولات) بالمفردات التي علقت في ذهنه بالاستخدام، أو في زيادة تحديد هذه المعاني وهذه المدلولات، "((فقد تختلف الكلمات في صوّرها وإيحاءات حروفها المكتوبة عن صوّرها وإيحاءات أصواتها المنطوقة، وقد تختلف في كيفيتها الموضّحة في المعجم عن كيفيتها أو كيفياتها المتعدّدة

[53] أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 263- 264 .

في الاستخدام، فتساعد ممارسة اللغة المنطوقة على تحديد هذه الاختلافات وعلى التمييز والتفريق بينها، وتعين على معرفة المواقف والمجالات والكيفيات المختلفة لاستعمالها))"[54].

إنّ ممارسة المتعلّم المحادثة أو التخاطب يتيح له التعرّف على الخواص الصوتية للغة المنطوقة وآثرها الكبير في تشكيل معاني الكلمات، وفي تنوّع وتفرّع هذه المعاني، وفي الكشف عنها وتمييزها وتحديدها أيضا، حيث يمكن أن يكون للكلمة الواحدة عدّة دلالات مختلفة بسبب النبر والنمط الصوتي الذي تنطق به، أو بسبب الموقف الذي تلفظ فيه أو الإيقاع الذي نتج عن تجاورها مع كلمة أخرى في الجملة[55].

2.1/ ممارسة الكتابة

فالفرد عموما والمتعلّم بالخصوص لما يكون في حالة التخاطب الشفوي أو الحوار، لا يتسع له هذا الموقف للتداعي اللفظي أو تداعي الأفكار والمعاني إلاّ بشكل قليل ومحدود، لما تستوجبه مقتضيات الموقف بسبب السرعة التي تتطلبها المحادثة أو بسبب الانتقالات السريعة والمفاجئة من فكرة إلى أخرى، أو من موقف شعوري إلى آخر بإرادة من المخاطب الذي نبادله الحديث. فالوضع يختلف عند ممارسة الكتابة، ففي حالة الكتابة هناك طرف واحد يسيّر الموقف، يتحكّم في زمن الكتابة وموضوع التفكير، فلا وجود لمن يفرض إرادته على الكاتب في الإسراع بتغيير الموقف أو تحويل الفكرة أو صرف الذهن عمّا يشغل الفكر[56].

وفي إمكان الكاتب أن يطلق العنان لفكره وخياله، فيستدعي ويتذكّر ويغوص في طيّات الذاكرة، في لحظات من التفكير والتأمل أو التخيّل أو الكشف، ومن هنا تكون الفرصة أكبر عند ممارسة الكتابة لتداعي ولتوارد التصوّرات والأفكار والمعاني والألفاظ المعبّرة عنها أو المقترنة

بها. كما تكون الفرصة أكبر أيضا لدوران ما يسترجع من الذاكرة وبقائه طافيا حاضرا في ذهن من يمارس الكتابة [57].

---

[54] أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 265 .

[55] المرجع نفسه، ص 266 .

[56] المرجع نفسه، ص 269 .

[57] المرجع نفسه، ص 269 .

فممارسة الكتابة فضاء رحب للتحرّر، يتّسع فيه الوقت للتأمل والبحث في الذاكرة، وميدان واسع للإبحار في أعماقها وكشف ما في أغوارها من عنصر لغوي ثمين، ويزداد الإلحاح عليها من أجل العثور على ما يناسب الفكرة أو المعنى المراد التعبير عنه. وهذا ما ينعش عناصر عديدة من الحصيلة اللغوية المختزنة. إنّ الكاتب أثناء ممارسة الكتابة "((لا يرجع إلى ما طفح في ذهنه وطفا على سطح ذاكرته من العناصر اللغوية فحسب، إذ قد لا تغنيه أو لا تسدّ حاجته وتلبي رغبته في التعبير، ولذلك فهو يطيل البحث والتأمل، ويسبر أعماق الذاكرة، لينتقي ممّا اختزن فيها أو كمن في طيّاتها من ألفاظ وتراكيب تنقل أفكاره وأحاسيسه في شكل أدق أو أجمل وأرق ما يمكن أن يكون. ولا شكّ أنّ مثل هذا البحث يتيح لكثير من العناصر اللغوية المختبئة في طيّات الذاكرة أن تطفو على سطح هذه الذاكرة وتسترجع، وربّما اصطحبت معها عناصر أخرى وأبقتها ماثلة حاضرة في الذهن معها))"[58].

3.1/ ممارسة القراءة

إنّ ممارسة القراءة إلى جانب ممارسة التخاطب والكتابة من أهم وسائل تنمية المحصول اللغوي وتطوّره، لما لهذه النشاطات من فوائد جمّة تعود بالنفع الكثير على اكتساب الفرد للغة وعلى اكتساب المتعلّم بالخصوص. والقراءة تعدّ أهم هذه الوسائل لما للقراءة من خصوصيات تتميّز بها عن التخاطب والكتابة. فالقراءة فضاء لغوي وتربوي متميّز، وحقل خصب صالح للكشف عن مختلف عناصر اللغة، والتقاط منها ما بوسعه التقاطه، وتثبيت ما التقطه من معارف ومفردات وصيّغ وتراكيب وأساليب لغوية، وترسيخها في الذهن صورة وصوتا.

فالقراءة مجال يتمّ فيه كما يقول فندريس : "((التوفيق بين الرسم والصورة، والجمع في دائرة الإدراك بين التصوّرات البصرية والتصوّرات السمعية))"[59]. فالمتعلّم يدرك من خلال ممارسته

للقراءة أنّ ما يراه مكتوبا ليس إلاّ صوّر للكلمات التي يسمعها، وبذلك تتمّ في ذهنه عملية الربط بين ما يسمع وما يرى، وتتجسّد في مخيّلته، ويزداد رسوخها في ذاكرته، ويطول بقاؤها وحضورها، وعندئذ يسهل عليه استدعاؤها واستخدامها. فعندما نسمع كلاما يتخيّل إلينا أنّنا نراه مجسّدا في ذهننا، ففي هذا الصدد يقول فندريس : "((عندما نسمع حديثا ما، نلاحظ في أغلب الأحيان أنّ الكلمات

---

[58] أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 270 .

[59] *Vendreis* فندريس "اللغة"، ص 385. عن أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 271،

تقرع في نفس اللحظة جهازنا البصري بقدر ما تقرع جهازنا السمعي، بمعنى أنّ الأثر الواقع على المراكز السمعية ينتقل بدوره إلى المراكز البصرية، وحينئذ نبصر الكلمات التي تسمعها آذننا. بل نحن أيضا عندما نتكلّم نرى الكلمات التي نلفظها، فتمرّ أمام عقولنا كأنّها مسطورة في كتاب مفتوح. والصورة التي نتّخذها على شفاهنا محدّدة غالبا بالمنظر الذي تظهر فيه أمام عقولنا. لذلك كان من خير الوسائل لتجنب أخطاء النطق أن نرجع إلى صورة الكلمة البصرية التي تصحبها دائما صورتها السمعية في أذهاننا. وكذلك صورة الكلمة البصرية يصحبها عند القراءة إحساس سمعي، فنرانا نعني لأنفسنا جمل الكتاب الذي نقرؤه، وعندما نكتب نرى قلمنا يتبع الإشارات التي يمليها عليه الصوت الداخلي، فيمكننا أن نقول إنّه في أثناء النشاط اللغوي لدى الشخص المتحضّر العادي، تشترك صورة اللغة جميعها في العمل))"[60].

فممارسة المحادثة أو التخاطب (أي اللغة المنطوقة) تساعد على تجسيد وتصحيح نطق بعض الكلمات التي نطّلع عليها مكتوبة، أو على تجسيد وترسيخ معاني هذه الألفاظ في الذهن. فكذلك تساعد القراءة والاطّلاع على الكلمات في صوّرها البصرية المكتوبة على تصحيح نطق وهجاء بعض الكلمات التي تسمع أثناء ممارسة التخاطب، وعلى تحديد المعاني الوظيفية لهذه الكلمات والتأكّد منها أو تعزيز فهمها على حقيقتها.

فاللغة المنطوقة بمختلف مستوياتها تعجّ بالكلمات وتزخر بالمعاني، غير أنّ هذه اللغة بجميع مستوياتها وبكلّ عناصرها تخضع لتأثيرات التأدية الفردية والاختلافات اللهجية، فهي معرّضة باستمرار للابتعاد عن النموذج الفصيح البليغ. فتتعرّض الكلمات في التأدية إلى التغيير والتحريف والتصحيف، وتختلف أحيانا معاني ومدلولات الكلمات تبعا لاختلاف اللهجات والمستويات الاجتماعية. بينما تبقى اللغة المكتوبة في أغلب الأحوال ثابتة، محافظة على أصالتها ونقائها وصفائها، لأنّ الكلمة كما يقول فندريس : "((إذا سجّلت عندما تخرج ما بين حواجز

الأسنان، استقرّت إلى الأبدّ كأنّها وثيقة إثبات؛ وبعد كلّ هذا فإنّ الإنسان يؤخذ بما كتب))"[61].

فاللغة المنطوقة أسبق من اللغة المكتوبة كما بيّنت الدراسات اللسانية وأكّد عليها دي سوسير (أسبقية المنطوق على المكتوب)، وهذا ما جعل الكتابة في العادة تقتفي النطق في الأصل وتجاريه، لأنّ اللغة المنطوقة أساسا هي المنبع الذي استمدّت منه اللغة الكتابية. فاللغة المكتوبة "((تبقى

---

[60] *Vendreis* فندريس "اللغة"، ص 415- 416. نقلا عن أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 271- 272.

[61] عن أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 272، فندريس "اللغة"، ص 404 .

الثابت الرصين الذي يعتمد عليه الإنسان المتحضّر في كبح جماح اللغة المنطوقة التي تخضع للتاثيرات والتغيّرات السريعة، وتخرج عن الأصل أحيانا))" [62].

إنّ ثبات اللغة المكتوبة واستقرارها النسبي إضافة إلى "((انتقال السلسلة الكلامية من المستوى الزمني إلى مستوى الإشارات المكتوبة جعل الكلمات تبقى بالنسبة للقارئ موجودة، حيث يستطيع أن يعود من العنصر السابق إلى ما سبقه من العناصر))"[63]، لا ليصحّح ما قد أخطأ في نطقه أو تصوّره من هذه العناصر اللغوية فحسب، وإنّما ليدرك ما قد فاته استيعابه أو فهمه أو تذكّره منها، وأيضا ليجدّد العهد بما نسيه من الألفاظ والمفاهيم. ومن هنا، تعمل ممارسة القراءة على زيادة فرص استيعاب المتعلّم لمعاني اللغة وفرص ربط هذه المعاني بألفاظها وأساليب تركيبها على نحو وثيق وصحيح، كما تعمل على إنعاش العناصر اللغوية المختلفة المكتسبة أو على تعزيز تذكرها.

2/ الاقتداء والمحاكاة

يكاد علماء النفس وعلماء اللغة يجمعون على الدور البارز والمهم لعملية التقليد والمحاكاة في اكتساب الطفل للغة، فلقد أثبتت دراسات كثيرة أنّ اقتداء الطفل بالكبار في تعلّم اللغة أمر ثابت، كما أثبتت أنّ اقتداء المتعلّم بأستاذه أو بأساتذته حقيقة لا شكّ فيها. إنّ لعملية الاقتداء والمحاكاة في تعلّم اللغة أهمية كبيرة في الاكتساب اللغوي، فمن العلماء من قرّر بأنّه "((لا توجد فترة في تاريخ البشرية على الإطلاق لم يعترف فيها بأهمية المحاكاة في اكتساب اللغة بالتعلّم ... وأنّ أيّ نظرية من نظريات علم النفس البشري لا تجعل للمحاكاة مكانا بارزا فيها تدمغ بأنّها غير مكتملة))"[64].

إنّ لشخصية المدرّس في المدرسة أثرا كبيرا ومباشرا في المتعلّم سواء أكان التأثير من الناحية السلوكية أم من الناحية العلمية أم من الناحيتين معا. فالغالب أنّ التلميذ يقلّد مدرّسه ويحاكيه في الكثير من تصرفاته، لأنّه يعتبره قدوة ومثالا يحتذى؛ ومن الأمور التي كثيرا ما يحاكي فيها المتعلّم مدرّسه أمر اللغة.

---

[62] المرجع نفسه، ص 273 .

[63] فاطمة طبال بركة، "النظرية الألسنية عند جاكوبسن : دراسة ونصوص، المؤسّسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، السنة 1993، ص 218- 219 .

[64] السير روي. سي هجمان، "اللغة والحياة والطبيعة البشرية"، ترجمة د . داود حلمي أحمد السيد، جامعة الكويت، الكويت، السنة 1989، ص 124 .

وإنّ أثر المحاكاة والاقتداء في تعلّم اللغة لا يقتصر على مرحلة معيّنة من حياة المتعلّم، وإنّما يشمل جميع مراحل نمو اللغة عنده. وهذا يعني أنّه يجب أن يختار الأستاذ ليس على كفاءته المهنية والعلمية وأسلوب تدريسه فحسب، وإنّما على طلاقة لغته التي تفترض مهارته العالية على حسن استخدام مفردات اللغة وأساليبها. والطلاقة اللغوية المطلوب توفرها عند الأستاذ يصبح لها مهمتان أساسيتان في عملية التعلّم هما [65] :

أ/ أنّ الطلاقة اللغوية أساس مهم في توظيف الحصيلة العلمية والخبرات والكفاءات الأخرى للأستاذ ونقلها للمتعلّمين بسهولة ويسر إلى أذهان المتعلمين ومداركهم .

ب/ إنّ المتعلّمين يتأثّرون بطرق مباشرة أو غير مباشرة بطلاقة أستاذهم اللغوية وسيولته اللفظية، ويكتسبون منها عن طريق التأثّر أو الاقتداء والتقليد ما يرتقي بقدراتهم اللغوية وينميها ويقوّيها.

3/ المكتبة المدرسية

تؤكد الاتجاهات التعليمية الحديثة على أهمية المكتبة المدرسية وما تؤديه من دور فعّال في تحقيق أهداف التعليم الأساسية المتمثلة في تحقيق النمو المتكامل للمتعلّم من كافة النواحي الوجدانية والعقلية والاجتماعية والسلوكية، فهي السند الحقيقي للعملية التعليمية التعلّمية [66]. لأنّها مرتكز لكثير من العمليات والأنشطة التربوية والتعليمية داخل المدرسة، ومصدر للثقافة المتجددة والمعرفة المتطورة التي تضع المتعلّم والمعلّم في اتصال دائم مع المستجدّات المعرفية، كما تضع أيضاً المدرسة ومن ورائها المجتمع بمختلف مؤسساته وهيئاته على طريق التقدم العلمي والحضاري والتكنولوجي بعيداً عن الجمود والركود الفكري .

وتتميز المكتبة المدرسية عن بقية أنواع المكتبات الأخرى في المجتمع بكثرة عددها وسعة انتشارها، فحيثما توجد المدرسة بغض النظر عن مرحلتها يفترض وجود بها مكتبة تخدم المتعلّمين وأعضاء هيئة التدريس. وهي بهذا العدد والانتشار تعتبر من أهم مظاهر النهضة والتطور التي تتميّز بهما الحياة المدرسية العصرية.

---

[65] أحمد محمد المعتوق، المرجع السابق، ص 273 .

[66] حسن عبد الشافعي، "الخدمة المكتبية في المدارس الابتدائية، ط1، دار الشروق. القاهرة، 1988، ص31 .

ولم يعد أحد يشكّ في أهمية المكتبة المدرسية أو يقلّل من قيمتها التربوية في ظلّ تحديث العملية التعليمية إذ أصبحت المكتبة جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسي. كما أصبحت تحتلّ مكانة بارزة في العملية التعليمية، وذلك نتيجة لظهور عدد من النظريات التربوية التي أكّدت على أن التعليم عن طريق الخبرة هو أفضل أنواع التعليم[67]. وبذلك تغيّرت العملية التعليمية من مجرد كونها عملية تعليم وتلقين إلى كونها بحث وتعليم ذاتي مستمر، وتغيّر اسم المكتبة وأصبح يطلق عليها مركز مصادر المعلومات، والمكتبة الشاملة [68].

وللمكتبة المدرسية أهمية كبيرة في كونها وسيلة من أهم الوسائل التي يستعين بها النظام التعليمي في التغلب على كثير من المشاكل التعليمية الناتجة عن المتغيرات الكثيرة والمتلاحقة التي طرأت على الصعيدين الدولي والمحلي، وفي كونها نظاما يحتوى على مصادر المعلومات المختلفة؛ تلك المصادر التي تكون تحت تصرف المتعلّمين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين بما يعكس فلسفة المدرسة وأهدافها ويدعم مناهجها التعليمية ويثرى برامجها التربوية.

وتعتبر المكتبة المدرسية زيادة على ذلك مكان التقاء المتعلّمين ببعض المعلّمين حول العمل والحوار والتشاور وتبادل الأراء في ضوء التوجيهات التربوية للمدرسة، كما تعتبر مرفقا تربويا

وثقافيا وتعليميا هاما في الحياة المدرسية. وجودها في الحرم المدرسي أضحى ضرورة تعليمية ملحة باعتبارها مرفقا وأداة بيداغوجية أساسية، لما لها من دور مهم في تربية النشء وتعلّمهم. ودورها في تعليم اللغات وتعلّمها مهم جدا باعتبارها فضاء ثقافيا ولغويا، يسمح للمتعلّمين بالاطلاع على الكتب والدوريات التي تخدم حاجاتهم الدراسية في مختلف المواد المقرّرة عليهم. فيمارسون المطالعة والقراءة في مختلف مناحي المعرفة، الأمر الذي يكسبهم معرفة واسعة وأفكارا جديدة وخبرات متنوّعة، ويرسّخ معارفهم المختلفة واللغوية بالخصوص (المتعلقة بمختلف النشاطات اللغوية كالخط والإملاء والنحو والصرف والبلاغة والأدب وغيرها ...) .

---

[67] عبد الله الشريف، "مدخل إلى علم المكتبات والمعلومات"، ط1، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1983، ص 42 .

[68] عمر أحمد همشري، ربحي مصطفى عليان، "المرجع في علم المكتبات والمعلومات"، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 1997، ص 36 .

تكون المكتبة في المدرسة العصرية النموذجية عنصرا أساسيا من عناصر التنظيم المدرسي كما قلنا، وتكون أهدافها الأساسية هي أهداف المدرسة التي تقدم إليها خدماتها بحيث لا تختلف عنها، ومن أهم أهداف المكتبة المدرسية تدعيم المنهج الدراسي، وإثراؤه ومساندته بتوفير المصادر العلمية والتربوية على اختلاف عناوينها وتخصصاتها، وتيسير استخدامها للمعلّمين والمتعلّمين للاستزادة من المعلومات التي تتعلق بموضوعات المواد الدراسية المقررة. فالغرض الأساسي للمكتبة غرض تعليمي تربوي في المقام الأول، ومن ثمّ فإن المنهج الدراسي الذي يعدّ محور العملية التعليمية والتربوية يأتي في مقدمة اهتماماتها، ويصبح مجالا حيويا من مجالات عملها وأنشطتها.

ونخلص إلى القول بأنّ المكتبة المدرسية مرفق من أهم مرافق المدرسة العصرية التي تتبع الأساليب والطرق التربوية الحديثة، وتطبق المنهج الدراسي بمعناه الواسع. وليس باستطاعة المدرسة أن تحقّق المفهوم الحديث للمنهج بدون مكتبة معدة إعدادا جيّدا، ومزودة بقدر كاف من مصادر المعلومات على اختلاف أنواعها. والمدرسة التي تأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج، لا تكون مكانا تقتصر مهمته على حشو أذهان الطلاب بالمعلومات، وإنجاحهم في الامتحانات، بل تكون مكانا يساعد المتعلمين على النمو المتكامل، ويحتاج معظم هذا النشاط إلى القراءة والاطلاع.

لذلك نرى أن للمكتبة المدرسية أهمية كبرى في المدرسة العصرية ، حيث إنها ترتبط ارتباطا وثيقا بنشاطات المتعلّمين التي تهدف إلى إتاحة الفرص الكافية لتعليمهم وفق أسس تربوية سليمة، فضلا عن نموّهم نموا متوازنا من كافة النواحي.

4/ **النشاطات المدرسية (اللغوية والثقافية)**

1.4/ **الإذاعة المدرسية**

يعتبر المفهوم الحديث الإذاعة المدرسية إحدى وسائل الإعلام المدرسية المهمة التي أخضعتها التربية الحديثة لخدمة الأهداف التربوية المنشودة في المدرسة، للمساهمة في تحقيق التربية المتكاملة للمتعلّمين في مختلف مراحل التعليم. وهي تعتمد اعتماداً أساسياً على المهارات اللغوية ومهارات النطق والتعبير الشفوي والإلقاء والموسيقى، كما تعتمد على حاسة السمع والانتباه في

الاستقبال، والقراءة لموضوعات أعدّت خصيصاً لتنمية المعرفة والقيّم والاتجاهات الوجدانية. ومن ثمّ فهي تعمل بالمهارات اللغوية جميعا (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) [69] .

فالإذاعة المدرسية وسيلة من وسائل الاتصال في المدرسة تقدم من خلالها برامج تعليمية متنوعة تعتمد على استخدام التسجيلات الصوتية إلى جانب البرامج التي يقدمها التلاميذ مباشرة، وهي تهتم بتنمية بعض القدرات الخاصة بالإلقاء والمهارات الاجتماعية وتنمية الميول الثقافية لدى المتعلّمين، بإلقاء الأخبار والطرائف والألغاز والقصص القصيرة والمعلومات[70].

استحداث في المؤسّسة التربوية إذاعة مدرسية يشجّع فيها التلاميذ على أخذ الكلمة أو إلقاء الخطب والمشاركة في الحوارات المختلفة حدث بالغ الأهمية في الحياة المدرسية، وأمر هام في مجال تعليم اللغات وتعلّمها. ومن الأهمية التي ينبغي الإشارة إليها في هذا الصدد أنّ الإذاعة المدرسية بصنيعها هذا تضفي على الجوّ المدرسي نوعا من النشاط العلمي والثقافي، وتخلق تقاليد مدرسية رائدة، ممّا يجعل المدرسة مصدر عطاء متواصل.

وتكمن أهمية الإذاعة المدرسية أيضا في نشر الثقافة في الوسط المدرسي، وإرساء تقاليد حميدة تجعل المتعلّمين يرتبطون بمدرستهم ويرغبون فيها، هذا ما يشدّهم إليها شدّا باعتبارها فضاء تصقل مواهبهم وتمدّهم بتقنيات ومهارات علمية ولغوية وفنية معتبرة ينتفعون بها في

حياتهم الدراسية وحياتهم المستقبلية عندما يخرجون من المدرسة. وليست أهميتها قاصرة على المتعلّمين المشتركين بها بل تشمل جميع التلاميذ، حيث تثري معلوماتهم وتجدّد ثقافاتهم وتنمي لديهم الملاحظة والمتابعة والفهم والتحليل والنقد وفنيات التقويم ومهارات الاستماع، وتدعّم الوحدة الفكرية والثقافية، وتجانس الفكر والرأي داخل المدرسة وخارجها[71].

وفي الجانب اللغوي تعدّ الإذاعة المدرسية مجالا رحبا لاستعمال اللغة والتدريب على الأداءات الشفوية المختلفة، وهذا يعني اختيار الألفاظ الفصيحة المناسبة، وانتقاء الصيّغ والأساليب الملائمة،

---

[69] راضي فوزي حنفي، "المفهوم الحديث للإذاعة المدرسية وأهميتها كنشاط لغوي"، منتدى مجالس الفصحى لعلوم اللغة العربية وآدابها، المجلس التربوي، المملكة العربية السعودية، *http.//www.alfusha.net* [70] المرجع نفسه، ص141.

[71] راضي فوزي حنفي، المرجع السابق ص95-96.

واحترام ضوابط اللغة الكتابية والشفوية. وكلّ ذلك عامل فعّال في تنشيط المحصول اللغوي وتفعيله، ممّا يؤدي إلى إثرائه وتحيينه. وتتلخّص مهامها في المجال الثقافي والأدبي واللغوي بالخصوص في[72] :

1/ تدريب التلاميذ على حسن الأداء وجودة الإلقاء وإتقان اللغة وانتقاء الأساليب، وتهيئة مواقف طبيعية بريئة من التكلف ومحبّبة إلى نفوسهم يستخدمون فيها اللغة استخداماً ناجحاً.

2/ صقل مواهب المتعلّمين وتهذيب ميولهم وتربية الجرأة والقدرة على الإلقاء وسرعة الخاطر، والاعتماد على أنفسهم فيما يحصلون من شتى المصادر لإعداد المادة التي سيلقونها في الإذاعة.

3/ تنمية المقيادات الطلابية وإتاحة الفرصة للخطابة والمناقشة لموضوعات ذات أهمية على المستوى المدرسي أو المحلي أو الوطني .

4/ مساعدة المتعلّمين على التذوق الفني والجمالي عن طريق إذاعة بعض ألوان الأدب والفكر والموسيقى المناسبة المنتقاة.

5/ تدريب المتعلّمين على إلقاء البيانات والإرشادات، وإعطاؤهم النموذج السليم في القراءة الجهرية المعبّرة عن المشاعر والأحاسيس والانفعالات والاتجاه الذي يتبناه الكاتب.

6/ تدريب المتعلّمين على أساليب الأداء وكسب المهارات اللغوية التي تتصل بطبقة الصوت والنطق، واختيار المواد الإذاعية الطريفة والمتنوعة والثقافة المتجددة والمبتكرة.

7/ شرح وتحليل بعض المقررات وإضافة معارف ومهارات وقيم تثري المنهج الدراسي.

8/ ربط المتعلّمين بالمجتمع المدرسي، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي.

9/ التشجيع على التفكير الناقد وتنمية الخيال العلمي والروح الابتكارية والنقد الذاتي البناء.

10/ معالجة الكثير من المشكلات النفسية واللغوية كالانطواء والخجل وبعض عيوب النطق كاللجلجة وغيرها وتقديم بيئة خصبة لتنمية مهارات الإلقاء.

2.4/ **المسرح المدرسي**

[72] المرجع نفسه، ص 97 – 98، بتصرف.

المسرح المدرسي نشاط ثقافي ولغوي وفني لا يقلّ أهمية عن الإذاعة المدرسية من حيث هو وسيلة أساسية من وسائل تنمية المحصول اللغوي لدى المتعلّمين واستعماله. فإشراك المتعلمين في إعداد المسرحيات وتدريبهم على الأداءات الشفوية المختلفة التي تقتضيها الأدوار المسندة إليهم في هذه الأعمال الفنية، عامل هام من عوامل تعلّم اللغة الفصيحة البليغة واكتساب آلياتها ومهاراتها.

وزيادة على يساعد المتعلّم على تحقيق التكيّف المدرسى وتعديل سلوكه التعليمى بوساطة ما يبعثه فى المتعلّم من إحساس بالمتعة والنشاط وروح المرح فى العمل المدرسى؛ فيزداد دافعه الذاتى نحو الاندماج فى عالم المدرسة الذى أصبح بفعل الأنشطة الممارسة فيه مصدر متعة وأصبحت الحياة المدرسية مقبولة محبوبة. إن المسرح المدرسى بذلك يحقق جوانب المتعة الحسّية، بل أكثر من ذلك، يزيل بعض المعوقات النفسية أو الاجتماعية الخاصة بالمتعلّم، ويهذب سلوكه ويفجّر الطاقات الزائدة فى سلوكه الذى قد يتصف بشيء من العنف أو العدوانية ويمتصها أيضاً، أو قد يسهم بدوره فى تنمية قدراته التخيلية وازدياد قدراته على الإدراك والملاحظة، هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى فإن المسرح المدرسى يسهم بدوره فى تحقيق المتعة الفكرية، وأقصد توصيل المعلومات الدراسية التى تمّ تقديمها فى قالب ممتع وشيق وبذلك يصبح هذا النشاط وسيلة لإمداد المتعلّم بمعلومات تاريخية واجتماعية جديدة؛ لأنّ أثر اللعب التمثيلى أعمق وأبقى من آثار الشرح التقليدى الرتيب، ولأنّ المتعلّم يكون فى حالة تلبية واستجابة تجعله أشد شوقاً وأعظم انتباهاً وإقبالاً على ما يمارسه.

وللمسرح المدرسى أهمية كبيرة في مسار تعلّم التلاميذ، حيث[73] :

أ/ يساعدهم على زيادة قدرتهم فى التعبير والخطابة بسرعة البديهة والجرأة الأدبية.

ب/ يوجههم نحو روح التعاون والمثابرة فى العمل والبناء، ذلك أنّ نجاح العمل المسرحى يعتمد على تضافر الجهود من كلّ مشارك لإيجاد علم فنى ممتع ومفيد.

ج/ يزيد معلومات المتعلّمين الثقافية فى الأدب واللغة ومختلف العلوم الأخرى التي يدرسونها، حيث تتعرض المسرحيات المدرسية لمختلف نواحى الحياة.

---

[73] أحمد صقر، "المسرح المدرسي : تعريفه، أهميته، مصادره، ومقوماته الفكرية والجمالية، موقع الحوار المتمدن، بتصرف *http/www.ahewar.org*

د/ يتعلم المتعلّمون عن طريق المسرح المدرسى الكثير من المهارات والأمور الحياتية التى قد لا يجدونها فى البرامج الدراسية.

هـ/ يعمل المسرح المدرسى على تنمية الذوق الفنى والإحساس الجمالى لدى الطلبة مما يسهم فى رعايتهم الجسمانية والعقلية.

وللتمثيل في المدارس دور كبير وبارز في المحافظة على اللغة، وهو الأمر الذي يشغل بال الكثيرين من علماء اللغة العربية، فهنا تظهر أهمية التمثيل في المدرسة حيث سيقوم المتعلّمون بتجسيد أعمالهم على المسرح المدرسي باللغة الفصحى، والتي يدرسونها في كتبهم الدراسية؛ وبذلك يستطيع المتعلّم أن يتقن لغته من خلال التمثيل أو المشاهدة للأعمال المسرحية المقدمة في مدرسته أو المدارس الأخرى، بذلك يكون المتعلّم قد أدرك أهمية التحدث بلغته العربية والانتماء إليها وإلى تراثه وإلى عروبته، وهذا ما نريده من المتعلّمين.

فزيادة على المادة اللغوية الفصيحة المعربة التي تنقل بها أفكار المسرحية وأطوارها وأحداثها والتي عند اكتسابها ستثري المحصول اللغوي، هناك أمر أخر أكثر أهمية هو التوفيق بين الأداء الجسدي (التعبيرات الجسمية من إيماءات وحركات وإشارات) وما يصحبه من لغة، والربط هذا يشرك اللغة في مختلف مواقف التعبير بما يناسبها من التعبيرات الجسدية بمختلف أنواعها وأشكالها؛ وكلّ ذلك ينعكس بالإيجاب على أداء المتعلمين اللغوي.

3.4/ **الجريدة المدرسية**

الجريدة المدرسية نشاط لغوي هام، وعامل من عوامل ممارسة اللغة الكتابية بمختلف أوجهها. فهي بهذا الاعتبار فضاء واسع لاستقبال كتابات المتعلّمين ونشرها، وحافز قوي يدفع المتعلّمين لخوض غمار الكتابة، وعامل حاسم في تحرير تلقائيتهم الكتابية من القيود النفسية إذا وجد هناك تشجيع من الأساتذة على تخطي هذه القيود والعراقيل والمثبطات.

والكتابة في الجريدة المدرسية هي عملية تجنيد لكلّ القوى الفكرية والمعرفية والثقافية واللغوية بالخصوص، وتسخيرها في بناء موضوع (مقال إذا صحّ التعبير) يعدّ للنشر. فإنّ إعداد موضوع مقبول، يجعل المتعلّم يعود إلى مخزونه اللغوي وإلى مختلف مكتسباته المعرفية الأخرى لانتقاء

أحسن المفردات والصيّغ والتراكيب، واختيار أفضل الأساليب، وتوظيفها، ليعدّ منها لغة سلسلة واضحة صحيحة تنقل أفكاره وأراءه بيسر ووضوح ودقة. وهذا عينه ما تدعو إليه بيداغوجيا الإدماج التي تستوجبها مقاربة التدريس بالكفاءات، وهي وجه من وجوه الممارسة الجديّة والفعّالة .

4.4/ **المسابقات الثقافية**

ونقصد بالمسابقات الثقافية تلك المسابقات المدرسية الثقافية والعلمية بين الأقسام التي تنظّمها المدرسة طيلة السنة الدراسية بين تلاميذ أقسام المستوى الدراسي الواحد (كأقسام السنة الأولى، والسنة الثانية، والثالثة، إلخ...)، يتبارى فيها المتعلّمون من مختلف المستويات الدراسية بالمدرسة في مختلف المواد العلمية (كالرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء) واللغوية (كالنحو والصرف والبلاغة والأدب) وفي الثقافة العامة (المعرفة الفنية، والرياضية، والتاريخ، والسينما، إلخ...، بما فيها النشاطات الثقافية الأخرى كالرسم والمسرح والشعر) . تنظم في أمسية يوم من أيام الأسبوع، حيث يلتقي كلّ أسبوع قسمان من مستوى دراسي معيّن، فيتمّ تباري التلاميذ في مختلف المواد والنشاطات، يدير المباراة الثقافية لجنة تحكيم تشرف عليها هيئة التدريس.

والقسم الفائز يقابل الفائز من القسمين الآخرين، وهكذا حتى تسفر المنافسة على بقاء القسم الفائز. وكلّ تلاميذ القسم الفائز من كلّ مستوى تعليمي تمنح لهم جائزة تقديرية ويستفيدون من رحلة لمدينة أثرية أو ساحلية أو سياحية تقديرا لمستواهم العلمي والثقافي وللمجهودات المبذولة. أما أقسام المستوى النهائي فيتبارون للفوز بجائزة المدرسة التقديرية والرحلة، وزيادة على ذلك الفوز بمن يمثّل المدرسة في المسابقات العلمية والثقافية ما بين المدارس على مستوى المقاطعة الإدارية والتربوية. ولمثل هذه المسابقات الثقافية والعلمية فوائد كثيرة تعود على كلّ أعضاء المدرسة من إدارة وهيئة تدريس وتلاميذ وأولياء التلاميذ خاصة، وعلى المجتمع ككلّ عامة. ومن جملة الفوائد التي تعود على التلاميذ بالخصوص ما يلي :

أ/ إنّ النشاطات الثقافية والعلمية واللغوية تعتبر مجالا مشجّعا لاحتكاك المتعلّمين باللغة، لأنّ كلّ مضامين النشاطات المدرسية الثقافية والعلمية وأداءاتها تقوم على اللغة، ومن هنا فتحضير هذه النشاطات من قبل المتعلّمين يستوجب اللجوء إلى اللغة .

ب/ مشاركة المتعلّمين في مثل هذه المسابقات سواء بالإعداد والتحضير أو بالأداء أو بالمساعدة والاستشارة أو بالتشجيع ينمي فيهم روح الجماعة، ويوطّد أواسر الأخوة والمحبّة بينهم من جهة، وبينهم وبين المعلّمين المشرفين على تنظيم هذه التظاهرات ورعايتها من جهة أخرى.

ج/ تصبح المدرسة بفعل هذه الأنشطة مصدر متعة، وتصبح الحياة المدرسية مقبولة محبوبة، كما يزداد دافع المتعلّمين الذاتى نحو الاندماج فى عالم المدرسة قويا ممّا سينعكس بالإيجاب على دراستهم وبالخير على مكتسباتهم العلمية والثقافية واللغوية بالخصوص.

الفصل الثانـي

اللسانيات المعاصرة والاستعمال اللغوي

المبحث الأول

الاستعمال اللغوي

المفهوم، الأهمية، والشروط

الاستعمال في مفهومه العام والشامل في إطار تعليمية اللغات وتعلّمها يعني ممارسة أداء اللغة واستخدامها في مختلف الميادين والمجالات لتحقيق أغراض ذات صبغة اجتماعية واقتصادية وثقافية...، وفي مفهومه الخاص والضيق أي في مجال تعليم اللغة وتعلّمها دائما يعني ممارسة اللغة في مجال تعليم الدرس اللغوي لأغراض تعليمية تعلّمية من أجل التحصيل الجيّد والاكتساب الفعّال .

1/ مفهوم الاستعمال

اتّضح من خلال تصفّحنا المصادر والمراجع التي تناولت مفهوم الاستعمال في مجال تعليمية اللغات وتعلّمها أنّ لهذا المفهوم تسميات عديدة، منها على سبيل المثال "الاستخدام" *l'emploi*، "الممارسة" *la pratique*، وهذه الأخيرة هي التسمية الشائعة عند اللسانيين والتربويين المحدثين وكذلك عند بعض القدماء، و"التمرّن"، و"الدربة" أو "التدريب"*، و"التكرار" تسميات شائعة عند العلماء العرب القدماء كابن خلدون والفارابي والغزالي. ويبدو أنّها تسميات كثيرة لمفهوم واحد.

---

* التدريب أو التمرين هو أكثر صوّر الخبرة تنظيما، ويتمثّل في سلسلة منظمة من المواقف التي يتعرض لها الفرد، مثل التدريب المنظم على الحاسوب في التوصّل إلى المواقع الإلكترونية. والتدريب اتصال بالممارسة أي انتقال من الخطاب إلى التجربة، وهدفه ليس هو الإنتاج والابتكار، ولكن التكوين وإعداد لأداء مهام في مجال مهني معيّن. يتميّز التدريب بطابعه التكراري، ويقوم على جزء من مكوّنات اللغة فهو ذو طابع تجزيئي، يرمي إلى تمرين المتعلّم على ما اكتسبه سابقا، ذلك أنّ التمرين يمكن من تقويم عمل المتعلّم وتصحيحه. (ينظر، عبد اللطيف الفارابي، وآخرون، " معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية 9- 10، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 1994، ص 137).

فمعجم اللسانيات *Dictionnaire de la linguistique (Français / Arabe)* معجم مزدوج اللغة فرنسي– عربي، يعرّف الاستعمال اللغوي "*l'usage*" على أنّه "((عرف لغوي))"[74].

وجاء في هذا المفهوم أيضا *langue usuelle* : لغة شائعة، *termes usuels* : عبارات شائعة. ويعرّفه معجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، بأنّه : "((استخدام للغة))"[75]، ويقابله باللغة الفرنسية *emploi* أو *pratique* وباللغة الإنجليزية مفهوم *pratice*.

ويعرّف أبو حامد الغزالي الممارسة في كتابه "إحياء علوم الدين" بأنّها : "((المواظبة على نمط واحد من الأفعال على الدوام مدّة مديدة))"[76]. ويتبيّن من خلال هذا التعريف أنّ المقصود من الممارسة هنا التكرار، فالممارسة صحيح تكرار، ولكنّه تكرار معزّز وموجّه. لأنّ التوجيه والتعزيز هما اللذان يحوّلا التكرار إلى الممارسة التي تؤدي إلى التحسّن في الأداء، كما يؤكّد ذلك محمد مصطفى زيدان في قوله : "((الممارسة هي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزّز))"[77]؛ وكما يؤكّده أيضا الأستاذ إبراهيم مصطفى حماد في قوله : "((هي عبارة عن التكرار المعزّز للاستجابات في وجود المثيرات))"[78]. ويعرّفها هذا الأخير أيضا بأنها : "((إعادة موقف ما بتوجيه مقصود نحو تغير أداء الفرد في مظاهر النشاط))"[79].

فالممارسة* حسب هذه التعاريف شرط من شروط التعلّم، ونوع من الخبرة المنظمة نسبيا، أي إنّها تكرار حدوث الاستجابات نفسها أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا، مثل ممارسة

---

[74] معجم اللسانيات، فرنسي– عربي مع سرد ألفبائي بالألفاظ العربية، وضع الدكتور بسّام البركة، بدون طبعة، منشورات جروس، طرابلس، لبنان، بدون تاريخ، ص 209 .

[75] المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، إنجليزي فرنسي عربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1989، ص 150 .

[76] أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، "إحياء علوم الدين"، المطبعة العثمانية المصرية، ج5، القاهرة، 1933، ص57.

[77] محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ط1، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1985، ص37.

[78] إبراهيم مصطفى حماد، "الممارسة والتعلّم"، موقع الجامعة الإسلامية غزة، موقع الأنترنات، الصفحة الأولى . *http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc*

[79] المرجع نفسه، الصفحة الثانية.

* الممارسة لغة : مَارسَهُ : عَالَجَهُ ، وزَاوَلَهُ، وتَمَرَّسَ بالشيءِ ، وامْتَرَسَ : احتكَّ به.

الكتابة تحت إشراف المعلّم. ولكن ليست كلّ ممارسة تؤدي إلى حدوث التعلّم، فقد تؤدي الممارسة أحياناً إلى الملل، ولكنّ الممارسة الحقيقية* المؤدية للتعلّم هي ما تعرف بالممارسة المدعّمة (الموجهة)، فالمتعلّم لا يتعلّم قواعد الحساب الأساسية (جمع وطرح ...) بمجرد سماع حديث معلّمه عمّا يجب تعلّمه بالجمع والطرح، وإنمّا نتيجة تكرار حلّ الكثير من التمارين والواجبات التي تشتمل على مسائل الجمع والطرح تحت إشراف وتوجيه من المعلّم .

ويجب أن نشير في هذا السياق إلى أنّ هناك فرق بين مفهوم *l'usage* "الاستعمال" ومفهوم *l'emploi* "الاستخدام"، حيث يوضّح ويندوسون *Winddowson* الفرق بين المفهومين، فيرى أنّ مفهوم "*usage*" الاستعمال، يطلق على الاستعمال الذي يقتضيه الوضع اللغوي بعيدا عن المقامات الحيّة، ومفهوم *emploi* يطلق على الاستعمال اللغوي الذي يقتضيه التواصل الذي يتماشى مع مقتضى الحال ومقامات الكلام.

ولشرح هذين المفهومين يستخدم ويندوسون أسلوب الاستفهام، ليوضّح من خلاله أنّ استعمال الاستفهام وفقا للمفهوم الأول *usage* يمكن أن يجرّ إلى نوع من الكلام غير منضبط تماما، أو على الأقل غير مستحسن من قبل السامع، فيقول في هذا الشأن متسائلا : "((هل يمكن أن يعبّر السؤال التالي عن لغة طبيعية ؟ :

ماذا يوجد فوق الطاولة ؟ ..... *what on the table ?*

يوجد كتاب فوق الطاولة ..... *there is a book on the table*))"[80].

ثمّ يستنتج قائلا : "((إنّ هذه لغة اصطناعية، لأنّ التساؤل يكون عادة عن شيء نجهله، أمّا أن

---

* وقد تبنينا مصطلح الممارسة في هذا البحث وفضلناه على مصطلح الاستعمال، لكون الأول (أي الممارسة) يرتبط باستخدام اللغة في إطار التعلّم داخل قاعة الدرس بغرض اكتساب اللغة وآلياتها وثقافتها، بينما المصطلح الثاني يحيل إلى استخدام اللغة للتواصل في المجتمع في مجاله الواسع لأغراض مهنية وتجارية وسياسية واقتصادية و... في مجالات محددة وميادين معيّنة .

[80] جلال رشيدة، "نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللغة العربية"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2012، ص21 .

نسأل عن كتاب موجود أمامنا، فهذا ما يفقد اللغة وجهها المشرق الذي يرتبط بالحياة، ويجعلها لا تؤدي وظيفتها الحقيقية كوسيلة تبادل بين الناس، فاللغة أخذ وعطاء وتواصل طبيعي حيّ بين النّاس))"[81].

والاستعمال في مفهومه الخاص والضيق أي الممارسة في مجال تعليمية اللغات يعتبر شرطا هاماً ورئيسيا من شروط التعلّم اللغوي. فالتعلّم الجيّد والجاد هو تغيّر شبه دائم في أداء الكائن الحيّ، حيث تؤدي الممارسة* فيه دورا رئيسيا. ولذلك لا يتحقّق التعلّم الجيّد والتام دون الممارسة، التي تحقّق اكتساب المهارة المطلوبة، سواء أكانت مهارة حركية أم لفظية أم عقلية. فممارسة الأداء اللغوي تساعد على استمرار الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات لفترة أطول ممّا يؤدي إلى تحقيق التعلّم.

2/ أهمية الممارسة في تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها

أشرنا أعلاه إلى أهمية الممارسة في الموقف التعليمي التعلّمي بشكل عام، وسنشير فيما يأتي إلى أهميتها في تعليم اللغة وتعلّمها بشكل خاص، لنبيّن مكانتها في هذا المجال، وذلك لتحسيس المشرفين عامة والمربين الممارسين خاصة بأهمية الممارسة ودورها الفعّال في تعلّم المتعلّمين اللغة واكتساب مهاراتها وآلياتها.

فممارسة اللغة على كلّ مستوياتها وأشكالها دعامة مهمة في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين، لأنّها الأساس في دعم الدور الذي تقوم به كلّ مصادر تنمية المكتسبات اللغوية، ولأنّها الأساس أيضا في حيوية ما يستمدّ من هذه المصادر من عناصر وقواعد ومعارف لغوية.

وتعتبر الممارسة اللغوية الفردية بالخصوص القاعدة الأولى في تكوين فاعلية كلّ مصدر من المصادر الفكرية والثقافية واللغوية أو تطويرها واستمرارها، لاسيّما إذا كانت هذه الممارسة منظمة

---

[81] جلال رشيدة، المرجع السابق، ص 21 .

* سنتبنى مفهوم الممارسة بدل مفهوم الاستعمال، لسببين، الأول لشيوع هذا المفهوم وكثرة استخدامه من قبل جمهور اللسانيين وكلّ التربويين في الوقت الحالي، حيث لا يخلو مرجع أو مصدر من غير استخدامه، ولاقتناعي بما ذكره ويندوسون. والثاني في نظري أنّ مصطلح الاستعمال يطلق ونعني به استخدام اللغة وتوظيفها في ميادين وقطاعات مختلفة كاستخدام اللغة العربية في قطاعي العدالة والتعليم، واستعمال الفرنسية في المجال الاقتصادي والتجاري والبنوك والإدارة. بينما مصطلح الممارسة يطلق على استعمال اللغة في مجال التعلّم واكتساب المعرفة والمهارات والقيّم المختلفة، وهو الشائع في هذا المجال.

وموجّهة التوجيه الصائب كما سبق أن أشرنا، حيث لا جدوى ممّا يكتسب من هذه المصادر ما لم يمارس في الحياة الفعلية، ولا باعث للاستعانة بهذه المصادر، ولا حافز يدعو لاستخدامها والاستمداد منها إلاّ إذا تجدّد وتجسّد بالممارسة.

والممارسة إذا كانت أساسا في كلّ ذلك (أي في دعم كلّ ما يكتسب من معارف وقواعد وعناصر لغوية وثقافية وفكرية، وفي حياته وحيويته)، فهي بلا شكّ أساس ثابت ومهم في حياة اللغة وحيويتها. ولتكون المكتسبات اللغوية للفرد والمتعلّم بالخصوص حيّة واسعة ثرية طيّعة مرنة لابدّ أن تستخدم، ولا بدّ أن يتجدّد حضورها في الذهن ودورانها في الذاكرة وتردّدها على الألسن وتداولها في الاستخدام.

وبالنسبة لتعلّم اللغة، فإنّ ممارستها نطقا وقراءة وكتابة تعمل على إثراء المكتسبات اللغوية عامة عند التلاميذ وزيادة فاعليتها وخاصة اللفظية، كما تعمل على ربط التراكيب اللغوية بمدلولاتها ومعانيها. وهذا ما يجعل هذه المكتسبات حاضرة بشكل دائم.

وتعتبر الممارسة في نظر علماء التربية أساسا في التعلّم عامة، وفي تعلّم اللغة خاصة، فهي تعمل على تسهيل عملية التعلّم وعلى تجسيد ما يتمّ تعلّمه وترسيخه. كما تعمل على تطوير عملية الإدراك والفهم والاستيعاب، ومن ثمّة على زيادة المعرفة واتساعها.

وعن أهمية الممارسة، يشير دى سيكو *De Cecco* أنّها تعتبر الشرط الثاني الخارجي بعد الاقتران في تعلّم المهارات الحركية [82]، حيث إنّها تضع الأساس الصحيح للتغذية الراجعة وتؤكّد التعزيز، وخاصة في تحقيق مستوى مرتفع في أداء المهارات المعقدة وإذا توفر شرط وضوح المهارة المطلوب تعلّمها، فإن الممارسة بوجه عام تحقّق الوظائف التالية [83] :

أ/ تساعد الفرد على إتقان أداء الأعمال الفرعية في تعلم المهارة .

ب/ تحقّق التناسق بين الأعمال ممّا يؤدي إلى أدائها في تتابع وفي الزمن المناسب .

ج/ تمنع انطفاء ونسيان الأعمال الفرعية في المهارة المطلوب تعلّمها .

---

[82] دي سيكو، "تعلّم المهارات الحركية"، موقع علم النفس والتربية، الأنترنات
http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc

[83] المرجع نفسه.

د/ تساعد على تنمية المهارة إلى مستوى التعلّم .

وبصفة عامة تعتبر الممارسة شرطاً ضرورياً في أساليب تعلّم الاشتراط البسيط والاشتراط الإجرائي والاشتراط الوسيلي، وفي تعلّم المهارات الحركية والتعلّم اللغوي. وتقلّ أهمية الممارسة في تعلّم المفاهيم وتعلّم المبادئ وفي حلّ المشكلات إذا لم يتمّ توفر الشروط الأخرى للتعلّم وضبطها [84].

وللممارسة أهمية كبرى ودور فعّال في تغيير أداء المتعلّم وتعديله. فالتعلّم لا يحدث إلاّ بالممارسة، كما يؤكّد ذلك ابن خلدون حين قال : "((لأنّ الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة، ثمّ تكرّر فتكون حالا، ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التكرار فتكون ملكة، أي صفة راسخة))" [85]، أي يتغيّر الأداء عن طريق مواظبة الممارسة الجادة والموجّهة للغة المراد تعلّمها واكتساب ملكتها، ينتقل الأداء من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي آخر، فاللغة في نظر ابن خلدون مستويات ثلاث : اللغة المفهمة، اللغة الصحيحة، اللغة البليغة. ويركّز ابن خلدون على الممارسة والتكرار الواعي، فيقول: "((وإنّما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرّار لكلام العرب))"[86].

وتترسّخ الملكة عبر كثرة الحفظ والاستعمال* كما يقول: "((فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ

---

[84] المرجع نفسه،

[85] عبد الرحمن بن خلدون، "المقدمة"، تحقيق عبد الواحد وافي، مطبعة القاهرة، 1962، ج 4، ص1279. انظر كذلك محمد عيد، "الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون"، دون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 25.

[86] عبد الرحمن بن خلدون، "المقدمة"، ص 1087.

انظر كذلك ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية : دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية"، ط/1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1993، ص 110.

* ويقول أيضا "((فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنها أولا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم. هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلّمها العجم والأطفال وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم))". (عبد الرحمن بن خلدون، "المقدمة"، مؤسسة الكتب الثقافية، ط3، المجلّد الثاني، بيروت، لبنان، بدون تاريخ، ص 258).

والاستعمال، وتزداد بكثرتهما رسوخا وقوة))"[87].

وفي هذا الصدد يقول الفارابي : "((يأخذ الناشيء هذه الأشياء عن السالف، على الأحوال التي يسمعها من السالف، وينشأ عليها ويتعوّدها مع من نشّأه إلى أن تتمكّن فيه تمكّنا يحفو به أن يكون ناطقا لغيره))"[88]. وهكذا يرى الفارابي أنّ الاكتساب يتمّ من خلال أخذ الناشيء الكلام عن المحيط الذي يترعرع فيه، وذلك عبر تكوّن العادات الكلامية. وفي السياق نفسه يذهب ابن سينا مذهب الفارابي، فيما يخص الملكة اللغوية، فيشير إلى أنّ ما يرسّخ ملكة الصناعة في نفس الإنسان، هو الاستعداد الجبلّي والممارسة والاستعمال للجزئيات [89].

ولكن كلّ ممارسة لا تكون تعلّما بالضرورة، لأنّ الممارسة التي لا تكون تعلّما هي ببساطة تكرار وليست ممارسة كما توضحه المعادلتان [90] :

أ- التعلّم = ممارسة + تغيّر في الأداء .

ب- التكرار = ممارسة – تغيّر في الأداء .

وللممارسة أهميتها أيضا في إظهار التغيّر في الأداء، فلولا الممارسة لما أمكن الحكم على حدوث التعلّم وقياسه. ولها أهميتها أيضا في تثبيت المادة المتعلّمة، فتكرار قراءة القصيدة يساعد على تثبيتها وبلوغها الحدّ اللازم للحفظ، أي تثبيتها في الذاكرة. كما تساعد الممارسة على زيادة الفهم ووضوح الفكرة، فتكرار قراءة مسألة الحساب يساعد على فهم مكوّناتها والعلاقة بين تلك المكوّنات.

ويتضح من خلال ما سبق أنّ أهمية الممارسة تتوقف على نوع التعلّم المطلوب وكذلك على

---

[87] ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية : دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية"، المرجع السابق، ص 110.

[88] أبو نصر محمد الفارابي، "كتاب الحروف"، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1970، ص 135 .

[89] ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية : دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية"، ط/1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1993، ص 108.

[90] كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون، "نظريات التعلّم"، ط1، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2012، ص17.

أسلوب التعلّم المستخدم، وأسلوب الممارسة ذاتها. وعلى توفّر النضج والاستعداد والدافعية والتوجيه والتعزيز.

3/ شروط الممارسة

عرفنا ممّا سبق أنّ الممارسة هي تكرار معزّز للاستجابات، وأنّها تعتبر شرطا رئيسياً من الشروط الواجب توفّرها في مواقف التعلّم ولا يعني ذلك أنّ الممارسة وحدها تحقّق التعلّم، فلا بدّ من توفّر جملة من الشروط. ونعرض فيما يلي بعض* الشروط التي تحقّق الممارسة الفعالة في مواقف التعلّم المختلفة، وقد تختلف أهمية هذه الشروط باختلاف شروط التعلّم الأخرى والظروف التي يتمّ فيها موقف التعلّم، ومن هذه الشروط :

1.3/ تجانس العمل

يعتبر تجانس العمل أو المهارة المطلوب تعلّمها شرطا من الشروط الرئيسية للممارسة، بالإضافة إلى أنّ هذا الشرط يعتبر ذا أهمية عملية في تعلّم المهارة وفي اكتساب خاصية استقراء المبادئ والمفاهيم، والمشكلة التي أثارت الاهتمام بشأن تجانس العمل أثناء الممارسة هي : هل يتحقّق التعلّم واكتساب المهارة مع تقديم فاعلية التعلّم نتيجة التركيز الأقل في الممارسة مع إعطاء أمثلة أكثر في الحالة الأولى ؟

وقد تبيّن نتيجة للدراسات التي تناولت الأبعاد المختلفة للممارسة وبشروطها أنّه مع توفّر الشروط الرئيسية للممارسة، فإنّ تحديد خواص المفهوم أو المهارة أو العمل المطلوب تعلّمه، يساعد على تحقيق التعلّم عندما يقدّم هذا المفهوم أو المهارة أو هذا العمل للمتعلّم في عدة أشكال

---

* هناك عدّة شروط لم نذكرها، منها : الملاءمة بين الميول والقدرات، مراعاة الفروق الفردية، وضوح الهدف،... واقتصارنا على ما ذكرنا من شروط يبدو موضوعيا على اعتبار أنّ الشروط المذكورة متعلّقة بالممارسة نفسها، أي من صميم مقتضياتها.

أو طرق مختلفة، ولذلك فإنّ الخبرة* التي يحصل عليها المتعلّم وهي خبرة اكتساب مدلول الخصائص التي تميّز هذا المفهوم أو هذا العمل التي تقدّم له بطرق مختلفة، تساعد على تعميم المعرفة وتسهيل عملية انتقال أثر اكتساب المهارات إلى المواقف التالية المشابهة [91].

ولكن ما يجب الإشارة إليه، هو ضرورة إلاّ تكون هذه الخبرة التي يحصل عليها المتعلّم، على حساب إتقان العناصر الأساسية المكوّنة للعمل أو للمهارة المطلوب تعلّمها، وعلى ضرورة التمكّن من هذه العناصر قبل الوصول إلى مرحلة التعميم. ففي تعلّم المفاهيم والمبادئ العامة وكذلك في اكتساب المهارات، فإن الخبرة التي يتم اكتسابها في هذه المجالات من الأمثلة والنماذج المحدّدة التي تقدّم للمتعلّم والتي يتمّ إتقانها والتمكّن منها يكون لها تأثير إيجابي في انتقال أثر هذه الخبرة إلى الأمثلة والنماذج الأخرى التالية في المواقف المشابهة، وبالتالي تتحقّق الخبرة الكليّة بنجاح، ويتمّ تكوين وتشكيل التعميم القائم على انتقال أثر الخبرة .

ولذلك فإنّ انتقال أثر اكتساب خواص موضوع التعلّم يتطلب أولا الإتقان والتمكّن من العناصر الداخلية المكوّنة لهذا العمل أو لهذه المهارة داخل الإطار المقدّم أولا، ثمّ اكتساب هذه الخطوة من خلال عدّة أطر أخرى لنفس المشكلة أو لنفس موضوع التعلّم، وبالتالي فإنّ التعلّم الفعّال الذي يحقّق انتقال أثر اكتساب المهارات والمعلومات يتطلب التوازن المناسب بين تعلّم الأمثلة أو النماذج الخاصة بمكوّنات العمل أو المهارة. أي إن هذين البعدين يعتبران مكملين لبعضهما، وليسا متضادين أو متنافرين على الرغم من أنّ تواجدهما معا يختلف في المستوى من موقف إلى أخر، طبقا لاختلاف نوع ومستوى موضوع التعلّم، ولذلك يمكن أن نرجع الفشل في تحقيق مستوى مناسب من التعليم لبعض المهارات الأكاديمية الخاصة إلى عملية التركيز الزائد على اكتساب الخبرات الكثيرة في مواقف التعلّم المختلفة دون الاهتمام بمستوى الممارسة ودرجة التمكّن من العناصر المكوّنة للمهارة.

ويلاحظ بشكل عام أنّ كثيراً من المعلّمين يميلون إلى الاهتمام بالعمل المطلوب تعلّمه في

---

* هي كلّ ما يؤثّر في الإنسان ويؤدي به إلى الوعي بذلك المثير، فلسعة النار للإنسان مثلا تجعله على وعي بخاصية الاحتراق، ومن ثمّة يكتسب خبرة خاصة بذلك .

[91] موقع علم النفس والتربية، الأنترنات *http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc*

الموقف الواحد، ممّا يجعل من الضروري الاهتمام بحقيقة أنّ اكتساب المهارات العامة أنما يعتمد على اكتساب الخبرات المرتبطة بنماذج ومكوّنات هذه المهارات، والذي لا يتمّ إلّا إذا مارس المتعلّم هذه النماذج والمكوّنات بدرجة كافية، تحقّق له درجة معينة من الاتفاق والتمكّن من العناصر أو الأجزاء الفرعية المكوّنة للعمل أو المهارة [92].

ولذلك فمن الأفضل لتحقيق فاعلية التعلّم وانتقال أثاره إلى المواقف التالية سواء داخل المدرسة أو خارجها الاهتمام بقدر بسيط من المعلومات أو المعارف المتماسكة، حتى يتمّ التمكّن منها، ثمّ الانتقال إلى الوحدة التالية أو إلى المرحلة التالية، وذلك ممّا يساعد على منع حدوث الملل لدى المتعلّم بالإضافة إلى أنّ ذلك يرفع من مستوى حافز الاكتشاف ممّا لو تمّ تقديم مجموعة كبيرة من المعلومات غير المترابطة في الموقف التعليمي الواحد.

2.3/ **العلاقة بين نوع التعلم وطريقة الممارسة**

تختلف طريقة الممارسة حسب نوع التعلّم المستخدم في الموقف التعليمي، ففي التعلّم بالاستقبال مثلاً، يتلقى المتعلّم مادة التعلّم في شكل مجموعة حقائق أو مجموعة مبادئ أو بعض العلاقات، ثم يقوم بممارسة تعلّم هذه المادة ومحاولة استدعائها بعد ذلك، إمّا بشكل حرفي أو باستدعاء أجزاء منها.

وقد تبيّن من نتائج الأبحاث المبكرة – التي أجريت لدراسة العلاقة بين نوع التعلّم وطريقة الممارسة – أنّ زيادة تسميع المادة المتعلّمة يساعد على تعلّم المواد عديمة المعنى إلى حدّ ما والتذكر بشكل أكبر، إلاّ أنّ أثر التسميع يكون ضعيفا في التعلّم القائم على المعنى، حيث إن استدعاء المادة المتعلّمة بعد تكرار تسميعها في تعلّم المواد عديمة المعنى يكون بمثابة اختبار للمتعلّم يبيّن إلى أي حد قد استطاع أنّ يحقّق الهدف من الممارسة، وبالتالي فإنّ التغذية الراجعة التي يحصل عليها المتعلّم في المحاولات التالية تكون عاملاً مؤثراً في ممارسة القراءة بدرجة أكبر عما يكون في حالة تلخيص مادة التعلّم وإعادة عرضها، فإنّ المعلومات التي يحصل عليها المتعلّم من استدعاء مادة التعلّم، تبيّن له بوضوح الارتباطات الصحيحة أو المعاني التي كوّنها في علاقتها بما استقبله قبل ذلك من معلومات ومعارف، ممّا يجعل التغذية الراجعة في هذه الحالة تحقّق

---

[92] موقع علم النفس والتربية، الأنترنات *http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc*

الوظيفة الحافية والتأكيد المعرفي والتصحيح والوضوح وتقويم التعلّم، ممّا يمكّن المتعلّم من التعرّف على أجزاء المادة التعليمية التي لم يتمّ السيطرة عليها وبالتالي يقوم بتركيز الانتباه وزيادة المجهود لتحقيق الهدف من الموقف التعليمي[93].

أمّا في حالة التعلّم القائم على المعنى، فإنّ فهم المتعلّم للمادة المتعلّمة المقدمة يقلّل من المجهود المطلوب للتعلّم، حيث يؤدي إدراك المعاني، والعلاقات التي تربط بين أجزاء المادة دور المكافأة والحافز على التعلّم. وبالتالي فإنّ القيمة الحافية للتغذية الراجعة في هذا الموقف تكون أقلّ أهمية ممّا تكون في حالة تعلّم المواد عديمة المعنى الذي يمارس بواسطة التسميع وهذا يوضح أنّ دور التغذية الراجعة في التعلّم يختلف باختلاف أسلوب التعلّم المستخدم في المواقف التعليمي [94].

3.3/ **تحديد شكل الاستجابة**

تعتبر طبيعة أو شكل الاستجابة التي يصدرها الفرد خلال الممارسة من العوامل التي يجب أن تحدّد قبل بداية الممارسة، لأنّ لذلك أثرا على الأداء في مواقف التعلّم المختلفة. فقد تكون الاستجابة ظاهرة أو علنية أو قد تكون ضمنية أو خافية فإنّ القراءة الصامتة والاستماع مثلا وما يترتب عليهما من فهم وإدراك أو بعض العمليات العقلية الأخرى التي تحدث خلال عملية التعلّم تعتبر من الاستجابات الضمنية، في حين أنّ عملية تكوين الاستجابة الملائمة واختيار الاستجابة المناسبة من عدّة استجابات كما في اختبارات الاختيار من متعدد يعتبر من الاستجابات الظاهرة[95].

وقد تبين من الدراسات المحدودة التي أجريت في مجال التعلم الآلي، وهو المجال الذي أهتم ببعد الوضوح والضمنية في الممارسة أنّ الأفراد الذين كانت استجابتهم ضمنية كان مستوى التعلّم والتذكر لديهم في المجال اللغوي في نفس مستوى أداء الأفراد الذين كانت استجاباتهم ظاهرة في حين أنّ بعض الدراسات* الأخرى قد بيّنت أن أداء المجموعة الأولى كان أفضل من أداء المجموعة الثانية، وأنّ الزمن المستغرق في التعلّم والتذكّر كان أقلّ لدى المجموعة الأولى، وفي

---

[93] موقع علم النفس والتربية، الأنترنات *http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc*

[94] المرجع نفسه .

[95] المرجع نفسه

دراسة تالية* تبيّن أنّ الاستجابة الظاهرة كانت أكثر فاعلية في التذكّر المرجأ الذي استمر لمدة أسبوعين .

فالممارسة تعتبر من الشروط المطلوبة بل الواجبة في الموقف التعليمي التعلّمي بشكل عام، وهي عبارة عن التكرار المعزّز للاستجابات في وجود المثيرات*. وهي تختلف عن التكرار *Répétition* كما أشرنا أعلاه، في أنّ هذا الأخير (أي التكرار) عملية إعادة شبه نمطية دون تغيير ملحوظ في الاستجابات. أمّا الممارسة فإنّها تكرار معزّز، بمعنى أنّنا نلاحظ تحسّنا تدريجيا في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادرا عن الفرد نفسه (التغذية الراجعة الحسّية)، أو يكون التعزيز من الخارج عن طريق إمداد الفرد بالمعلومات عن نتائج خطوات أدائه أو عن نتائج استجاباته، سواء أكانت ناجحة أم غير ناجحة؛ وهذا التحسّن يلاحظ في نقص الزمن المستغرق أو في نقص عدد الأخطاء أو عدد الحركات غير المرغوب فيها، حتى يستقرّ الزمن المرجو (المقبول) أو تثبت عدد الحركات الصحيحة المطلوبة. ولذلك تتوقف فاعلية الممارسة على أسلوب التعزيز المستخدم في الموقف التعليمي التعلّمي طبقاً لاختلاف المتغيّرات الأخرى، ومنها وضوح الهدف ومستواه ووسائل تحقيقه[96].

وتساعد الخبرة السابقة على تقليص الفترة الزمنية اللازمة لممارسة المهارة أو نمط السلوك المطلوب تعلّمه، أي إنّ ممارسة الأعمال أو المهارات المألوفة لدى الفرد مع وجود درجة معيّنة من المعرفة لديه عن المتغيّرات المستقلة في الموقف التعليمي التعلّمي، يساعد على الوصول إلى الهدف بدرجة أسرع ممّا لو كانت الاستجابات المطلوب تحقيقها والمثيرات المقدمة جديدة على

---

* ونعني بذلك دراسات إيفانس قليزر *Evans Glaser* وهوم *Home* سنة 1960 .

* أجراها كل من كرومبولتز *Krumboltz* وويزمان *Weisman* سنة 1962 .

* من وجهة نظر علماء المذهب السلوكي .

[96] موقع علم النفس والتربية، الأنترنات *http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc*

المتعلّم*. لذلك فإنّ وضوح الهدف في شكل تقديم بعض التنظيمات التي أشار إليها أوزوبل *Ausubel* في التعلّم القائم على المعنى يحقّق الهدف بسرعة وفاعلية [97].

والممارسة وحدها لا تحقّق فاعلية التعلّم دون توفر الشروط الأخرى اللازمة لتحقيق التعلّم، مثل الدافعية والفهم والنضج اللازم لمستوى العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها... إلخ كما سبق أن أشرنا، ورغم إنّ كثيرا من علماء النفس التربوي يركّزون الآن على التعلّم المعرفي القائم على المعنى، إلاّ إنّ تنظيم الممارسة واستخدام الأسلوب المناسب للعمل أو المهارة المطلوب تعلّمها واستخدام أسلوب التعزيز المناسب للفرد وللمهارة التي يمارسها الفرد، يحقّق التعلّم الفعّال بدرجة ملحوظة.

كما يتوقف ذلك كلّه على ضبط الشروط والمتغيّرات الأخرى في الموقف التعليمي التعلّمي التي تساعد على إبرازه وتأكيد أهمية الممارسة كشرط للتعلّم. ومن الشروط الأساسية الواجب توفّرها حتى تكون الممارسة اللغوية مجدية ما يلي*:

1.3.3/ **النضج**

النضج عامل نفسي فيزيولوجي، وهو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحيّ. يحدث بكيفية غير شعورية (فهو حدث غير إرادي، يواصل فعله بالقوة، خارج إرادة الفرد)، ويظهر النضج طبيعيًا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز، ويعود إلى عوامل وراثية خاصة [98] .

النضج والتعلّم متلازمان، فالتعلّم يتصل بالنضج إلى درجة يعسر الفصل بينهما، إذ أنّهما متفاعلان في تناسق تام بحيث يصعب الفصل بينهما [99]. فالنضج ضروري للتعلّم والممارسة

---

* نظرية إدوارد تولمان المعرفية في كتاب محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق، ص 143- 163 .

[97] موقع علم النفس والتربية، الأنترنات *http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc*

* هذه الشروط الرئيسية الواجب وجودها إلى جانب الممارسة هي عوامل هامة للتعلّم وأساسية يجب توفرها، وفي نفس الوقت هي عوامل ضرورية لنجاح الممارسة، كما سنوضّح ذلك أثناء البحث .

[98] أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، السنة 1974، ص 52 .

[99] المرجع نفسه، ص52.

ضرورية للتعلّم، ومن ثمّة أضحى النضج قرينا للممارسة وملازما لها. لأنّ اكتمال الذات ونضج الشخصية لهما أثر كبير على الممارسة الواعية والفعّالة، وبالتالي على التعلّم الجيّد الذي يختلف عن مجرد عملية "الترويض" واكتساب الفرد عادات لاشعورية [100] .

فالنضج وحده غير كاف لحدوث التعلّم، إذ لا بدّ من وجود فرص للممارسة المناسبة، فإذا كان النضج يحدّد إمكانية أداء سلوك معيّن، فإنّ الممارسة هي التي تساعد على ظهوره وإبرازه وتطويره وتعديله. فطفل السابعة لا يستطيع تعلّم القراءة والكتابة معتمدا على النضج فقط، بل لا بدّ من الممارسة والتدريب لاكتساب هذه المهارات، وطفل الثالثة لا يمكنه تعلّم الكلام والحديث إذا عاش معزولا عن الناس ولم يتلق فرصا للتدريب والممارسة .

ومن شروط الممارسة المجدية النضج، فالمتعلم الذي لم تنضج أعضاؤه الفيزيولوجية الهامّة والضرورية كالسمع والبصر، والقدرات العقلية كالقدرة على التفكير والإدراك والتمييز والانتباه والتركيز،... فهذه الأعضاء وتلك القدرات التي تسمح له بمتابعة الدروس والاستفادة من عملية التعلّيم، ولا يكون موضوعا للتعليم إذا لم تنضج أعضاؤه وقدراته، وهذا ما أشار إليه القرآن الكريم "((وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا))"[101]. ولهذا السبب حددت النظم التعليمية سن التحاق الأطفال بالمدرسة لأول مرة بست سنوات، وهناك من النظم من حددتها بسبع سنوات، وهذا ما أقرّه الرسول محمد صلى الله عليه وسلّم عندما طالب الأباء وأصحابه ومن خلالهما كلّ الأمة بأمر أبنائهم بالصّلاة حينما قال : "((... وآمروهم بالصلاة لسبع، واضربوهم عليها لعشر،...))"[102].

2.3.3/ الاستعداد

الاستعداد عامل نفسي هام لعملية الممارسة المجدية، لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم الذي يقوم على الممارسة الفعّالة لا يؤدي إلى نتيجة، بل يصبح عائقًا كابحًا لطاقة المتعلّم النفسية، ممّا يعرقل تحقيق الغاية المتواخاة من عملية الممارسة ومن ثمة من عملية التعلّم. يرتبط تهيؤ المتعلّم

---

[100] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 54.

[101] سورة يوسف، الآية 22 .

[102] حديث شريف .

واستعداده لتعلّم مهارة أو خبرة ما بنموّه العقلي والعضوي والوجداني والاجتماعي، وتشكّل كلّ هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلّم [103].

والاستعداد عامل نفسي بحت، عامل لا يقلّ أهمية عن النضج لأنّ عدم الاستعداد لفعل التعلّم يفشل عملية الممارسة، ويكون كابحا لطاقة المتعلم النفسية، ممّا يعرقل عملية الممارسة المفضية إلى التعلّم[104] كما سبق أن أشرنا. وهذا ما يجعلنا ندعو إخواننا المعلمين والأساتذة إلى ترغيب المتعلمين في الدرس اللغوي بحسن معاملتهم، ومدّ يد العون للضعفاء منهم، وحثّهم على بذل الجهد حسب المستطاع، وتشجيعهم عليه. بمثل هذه المعاملة قد يرغب المتعلمون في الدرس اللغوي، وتقوى إرادتهم ويتحقق الاستعداد .

وفي مجال تعليم اللغات وتعلّمها، فهناك فرق بين الاستعداد للتكلّم والكلام نفسه، الأول ضروري للإنسان، فطبيعي أن يتكلّم الإنسان كما هو طبيعي له أن يمشي وأن يتنفس، وهذا الاستعداد الفطري لابدّ أن يتحقّق للإنسان في صورة كلام فعلي ما لم يوجد طارىء قاهر يمنع تحقّقه، وهذا الكلام الفعلي يعتمد على التعليم والتدريب المستمر لاكتساب لغة المجتمع الذي يعيش المرء فيه، تماما كما يكتسب المظاهر الاجتماعية الأخرى من تقاليد وعادات[105].

3.3.3/ **الفهم**

الفهم عامل أساسي في عملية التعلّم. فالفهم* لا يتحقق بين المعلّم والمتعلّم إلاّ بتوافر شروط من

---

[103] محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق ، ص 14.

[104] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 56.

[105] محمد عيد، "الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون"، دون طبعة، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 26- 27 .

* الفهم ضروري في نجاح الممارسة. ويتحقّق الفهم عندما يراعي معلّم اللغة عدة أمور كاختيار طريقة تربوية ناجعة وفعّالة تراعي ظروف المتعلّمين وتساير إمكاناتهم واستعداداتهم، وكمراعاة مبدأ التدرج، وحسن التواصل والتبليغ،... فهذه القضايا البيداغوجية وغيرها هي عوامل مساعدة على الفهم، إلاّ أنّ لغة المعلّم تبقى هي الأهم، وعليها يتوقف الفهم من عدمه. ومن هنا وجب أن تكون لغته فصيحة معربة وملائمة لمستوى المتعلمين اللغوي. كما يجب عليه أيضا أن يكيّف لغته لتكون قريبة من لغتهم. وإذا ما أراد أن يتحقّق الفهم، يجب عليه أن يتخيّر المفردات الفصيحة السهلة القريبة من معجمهم، التي يستخدمها للتواصل في الدرس مع متعلميه، فيحصل التواصل في الدرس، ويتحقّق الفهم.

أبرزها التجانس في النظام التواصلي، إذ أنّ عملية التعلّم في جوهرها هي عملية تواصلية. ومن شروط نجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السنن والقواعد بين الملقي والمتلقي، فكذلك الشأن في العملية التعليمية، لا بدّ من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلّم والمتعلّم، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلّم، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى خبراته (رصيده المعرفي) [106] .

فإنّ نظام العلامات الدالة التي تكوّن بنيّة النظام اللغوي التواصلي في مجتمع ما، هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع، فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم، لا بدّ لنا من استثمار خبرته السابقة في مجال النظام اللساني، ولا بدّ لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد، إذ أنّ اكتساب المفاهيم يتطلب حضورًا في الواقع الحسي للأشياء [107].

وخلاصة لما تقدّم، فالفهم شرط ضروري لنجاح الممارسة الفردية الجادّة، لأنّ المتعلّم الذي يفهم المطلوب منه تعلّمه تكلّل ممارساته بالنجاح، وإذا كان الأمر كذلك ازداد تعلّمه واكتسابه للغة أو لغيرها من العلوم والمعارف.

4/ أساليب الممارسة

اختلاف أسلوب الممارسة من الموضوعات التي أخذت كثيراً من اهتمام الباحثين في مجال علم النفس بوجه عام، وفي مجال سيكولوجية التعلّم بوجه خاص. وهناك شبه إجماع نتيجة الدراسات التجريبية التي تناولت الفرق بين الممارسة الموزّعة والممارسة المركّزة، وبين الممارسة الكلية والممارسة الجزئية، على أنّ الممارسة الموزّعة تحت شروط معيّنة وفي مجالات محددة أكثر فاعلية في التعلّم والتذكّر من الممارسة المركّزة [108]، فعند حفظ قصيدة شعرية مكوّنة من عشرة أبيات فإنّنا نحفظها في فترة زمنية متّصلة (ممارسة مركّزة)، أمّا إذا كانت القصيدة من ثلاثين بيتا، فإنّنا نحفظها في فترات زمانية منفصلة بينها فترات الراحة (ممارسة موزّعة). وعندما نريد مثلا تعلّم

---

[106] أحمد حساني، المرجع السابق، ص 54 .

[107] المرجع نفسه، ص 55 .

[108] كفاح يحي صالح العسكري، "نظريات التعلّم وتطبيقاها التربوية، المرجع السابق، ص 19 .

قيادة الدراجة، فإنّنا نتعلّم المهارة كلّها كوحدة واحدة (ممارسة كلية)، أمّا إذا أردنا تعلّم قيادة السيّارة، فإنّنا نتعلّم المهارة موزّعة على أجزاء (ممارسة جزئية).

كما أثبتت الدراسات أنّ فترات الممارسة القصيرة أفضل من فترات الممارسة الطويلة بالنسبة لنفس العمل، بمعنى أنّ الممارسة الموزّعة تؤدي إلى نتائج أفضل في التعليم من الممارسة المركّزة[109].

وقد تبيّن من نتائج هذه الدراسات أنّ فاعلية الممارسة الموزّعة يعتمد على كثير من العوامل مثل سنّ المتعلّم وقدرته على أداء الممارسة المطلوبة وكذلك على طبيعة العمل المطلوب تعلّمه وكميته ومستوى صعوبته، كما تبيّن أيضا أنّ مميّزات الممارسة الموزّعة تكون أكثر وضوحاً في تعلّم الصغار والأقل استعدادا للتعلّم في حالة تعلّم الأعمال والمهارات الصعبة التي تستغرق زمنا طويلاً، ممّا يكون لدى الكبار والأكثر استعدادا للتعلّم أو في حالة ما إذا كانت هذه الأعمال قصيرة وسهلة ولها معنى*. كما تبيّن أنّ الممارسة الموزّعة تكون أقل فاعلية من الممارسة المركّزة في حالة أداء الأعمال التي تتطلب فترة تنشيط متصلة أو تحتاج إلى تركيز المجهود بشكل معيّن[110].

وكما تساعد الممارسة الموزّعة على التعلّم القائم على المعنى، فإنّها تسهّل كذلك على تعلّم المواد عديمة المعنى بشكل أكثر وضوحا، ممّا يكون في التعلّم القائم على المعنى. وقد تبيّن أنّ الممارسة المركّزة تكون أكثر فاعلية في حالة التذكّر الفوري للموضوعات المتعلّمة ذات المعنى[111]. وفي موضوع أفضلية الممارسة الموزّعة عن الممارسة المركّزة، يسبق الغزالي علماء النفس والتعليمية إلى المطالبة بالتدريب الموزّع كأفضل صوّر للتعلّم، وهي الحقيقة التي

أثبتت صحّتها دراسات* جوست A. Jost *1897* وابنغاهوس *Ebinghauss 1850* وغيرها من الدراسات. يقول الغزالي موضّحا ذلك "((فمن أراد أن يحصّل لنفسه خلق التواضع وغلب عليه التكّبر،

---

[109] محمد مصطفى زيدان، المرجع السابق ، ص 28 .

* تعدّ الممارسة الموزعة من التوجيهات التربوية التي تنصح بها النظرية الجشطالية والتي يستفاد منها في مجال التعلّم المفيد. (الغربي اسليماني و رشيد الخديمي، "قضايا تربوية"، ط1، منشورات عالم التربية، المغرب، 2005، ص 24) .

[110] موقع علم النفس والتربية، الأنترنات *http : // www.faculty.ksu.edu.sa/74119/doc*

[111] المرجع نفسه .

فطريقه في المجاهدة أن يواظب على أفعال المتواضعين مواظبة دائمة على التكرار مع تقارب الأوقات))"[112].

* لقد اثبتت دراسات أخرى ما أثبتت دراسات جوست وبنغاهوس. فلقد أثارت الدراسات التي تناولت دور الممارسة في تعلم المهارات الحركية عدة أسئلة حول أفضلية الممارسة المركّزة والممارسة الموزّعة، من هذه الأسئلة :

1/ هل من الأفضل ممارسة عمل ما يتخلله مقاطعة لفترة معينة كراحة المتعلّم أم أنّ هذه الفترة تساعد المتعلّم على أداء وتعلّم المهارة ؟ بمعنى أيّهما أفضل في تعلّم المهارات ؟ الممارسة الموزعة أم الممارسة المركزة ؟

2/ هل طول فترة الراحة التي تتخلل الممارسة يؤثّر على أداء وتعلّم المهارات ؟

3/ ماهية نتيجة التعلّم إذا اختلفت فترة الممارسة واختلفت فترة الراحة في زمن أداء واحد ؟

وقد تعرضت إحدى هذه الدراسات لمشكلة طول فترة الراحة وإلى أيّ مدى تفيد هذه الفترة ؟ ومتى تصبح عديمة الجدوى ؟ وقد حدّدت الشروط التجريبية في هذه الدراسة التي تناولت تعلّم مهارة يدوية على أساس أن تتنوّع فترة الراحة من الصفر (ممارسة مركّزة) إلى 7 أيام وقد كشفت النتائج أن التقدم في الأداء كان بطيئاً بعد 45 دقيقة وأن أعلى معدّل كان بين صفر وعشرة دقائق ممّا يدلّ على أن فترات الراحة بين الممارسة ولو لمدة دقائق معدودة تؤدى إلى زيادة معدّل الأداء في الممارسة الموزّعة .

[112] أبو حامد الغزالي، "الميزان"، ص59. نقلا عن (حمانة البخاري، "التعلّم عند الغزالي"، ط2، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص 59) .

المبحث الثاني

الاستعمال اللغوي : الأسس والمرجعيات

إنّ التطرق إلى الحديث عن الاستعمال اللغوي وعن أسسه ومرجعياته يجرّنا بالضرورة إلى الحديث عن الفلسفات الحديثة والتيارات اللسانية المعاصرة التي تبنت فكرة الاستعمال اللغوي وروّجت لحضوره في حقل اللسانيات عامة واللسانيات الاجتماعية والتعليمية خاصة، ومن أهم هذه الفلسفات الذرائعية أو النفعية كما يسميها بعض الدارسين "*Pragmatisme*" ومن أهم هذه التيارات أو المقاربات التداولية "*Pragmatique*" وما يدور في فلكها، كما سنبيّنه فيما يأتي من المبحث .

إنّ المتأمّل في مسار اللسانيات المعاصرة، يلاحظ أنّ اللسانيات البنوية قد تخلّت عن قصد، عن البحث فيما وراء الكينونة اللغوية الضيقة بمفهومها البنيوي الذي هو الشكل وليس المادة، وعملت على إقصاء الإنجاز اللغوي المتمثّل في "الكلام" الذي يعدّ الأساس الذي يعوّل عليه في الدراسات اللسانية الاجتماعية والوظيفية، وفي تعليمية اللغات وتعلّمها بالخصوص. وكان فريق من فلاسفة المدرسة التحليلية ومن تأثّر بهم من اللغويين ومن ذهب مذهبهم من العلماء والدارسين الذين أخذوا على عاتقهم البحث فيما تخلت عنه اللسانيات البنيوية. فكان الجديد الطاريء على الدراسة اللغوية هو أنّ البحث في اللغة قد تجاوز مرحلة ما بعد دي سوسير، أي مرحلة اللسانيات البنوية التي كانت سائدة حتى العقود الأولى من القرن العشرين.

فشهدت مسيرة البحث اللغوي في المرحلة الراهنة انقلابا مفاهيميا هاما، حيث صار الاهتمام بالمواضيع التجريدية (الفلسفية والمنطقية)، منذ أواسط القرن العشرين، من المشاغل الأساسية للسانيات، وانبعث الطرح الفلسفي للقضايا اللغوية في صلب هذا العلم، فاستوعبت مسائله علاقة اللغة بالإنسان، فأصبحت تعنى باللغة في ذاتها، وباللغة من حيث هي وليدة الفكر، وبالفكر من

حيث هو مُفرز للغة [113].

ولم يعد الدارسون المعاصرون مقيّدين منهجيا ومعرفيا بالأطر المفاهيمية البنوية التقليدية، بل انفتحوا على الأنساق المعرفية العامة كالفلسفة والمنطق وعلم الاجتماع وعلم النفس وحتى الرياضيات[114]. وفي هذا المسار التراجعي وجدت اللسانيات البنوية نفسها في مرحلة من مراحل تطوّرها وجها لوجه أمام قضايا شمولية تُطرح فيها اللغة في ذاتها، وتطرح فيها اللغة باعتبارها وليدة الفكر، ثمّ تطرح فيها قضية الفكر من حيث هو مولِّد للظاهرة اللغوية كما سبق أن أشرنا. وهذا يعني أنّ اللسانيات المعاصرة قد تخلّت عن الانكفاء على الكينونة اللغوية بمعناها البنوي الصوري الصارم، وبمعناها التوليدي التحويلي الذهني المجرّد[115]... وتجاوزتها إلى آفاق أخرى حيث تلتقي المعرفة اللغوية مع معارف إنسانية أخرى، وإلى حيث يركّز على "الكلام" وعناصره الأساسية كـ"غرض المتكلّم" و"حال المخاطَب" أو "سياق الحال" كما يطلق عليه في الفكر اللغوي العربي القديم، وهذه هي المرتكزات الحيوية للدراسة اللسانية المعاصرة.

وبهذا تكون اللسانيات قد تجاوزت مرحلة "ما بعد البنوية"، وشهدت تحوّلات هامة، منها "((إبعاد شبح الشكلانية عن البحث اللغوي، وإنّ هذا الانعطاف في مسار الدراسة اللسانية قد مهّدت له أعمال العديد من الفلاسفة واللغويين، وتضافرت على صنعه تيارات لسانية وفلسفية ونفسية كثيرة))"[116]. وعليه فالعلم الذي اتّخذ اللغة موضوعا له – اللسانيات البنوية بالخصوص – لم يكن في مقدوره احتواء كلّ المسائل المتعلّقة باللغة، باعتبار اللغة هي الوسيط الكبير بين الإنسان والعالم، ومن هنا تخلّى عن جزء هام من مهامه بذلك التضييق المفاهيمي الذي اتّخذته اللسانيات شعارا، وهي تراهن على أنّ موضوع اللسانيات الوحيد والحقيقي هو دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، وكانت الترجمة لهذه المقولة "((في كثير من ساحات التنظير، وفي الممارسات أن ساد تصوّر شكلي لماهية اللغة وللدراسات اللغوية. وتحوّلت اللسانيات مع البنويين وخصوصا المدارس الصورية المتشدّدة إلى علم صوري

---

[113] مسعود صحراوي، "التداولية عند علما العرب : دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي"، ط1، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 16 .

[114] عبد القادر الفاسي الفهري، "اللسانيات واللغة العربية"، منشورات عويدات، بيروت، 1986، ص 41 .

[115] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 17 .

[116] المرجع نفسه، ص 17 .

مغلق ذي إجراءات داخلية خالصة، يؤمن بكيانيّة العبارة اللغوية في مستواها البنوي الصوري المجرد))"[117].

وبذلك عملت اللسانيات على إقصاء "الكلام" وأحوال التخاطب أو الطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، واستبعاد الدلالة التي هي جوهر اللغة الإنسانية ومناط التواصل اللغوي والاجتماعي. ولم تُسدّ هذه الثغرة إلاّ جزئيا في أعمال التوجّهات اللسانية الوظيفية، ثمّ سُدّت كليا بعد ظهور التتداولية والتيارات اللسانية الوظيفية المنبثقة عنها أو المتأثّرة بها. وكان من نتائج ذلك التضييق المفاهيمي "((أن كادت تؤول بعض مفاهيم المنهج البنوي إلى الضمور، وأن تفقد شرعيتها المنهجية وتأثيرها العلمي، وأوشكت أن تصبح أثرا يذكر، اللهم إلاّ إذا استثنينا بعض مفاهيمها النظرية والإجرائية، كمفاهيم البنية، والنظام، والوظيفة، والعلاقة ...))"[118].

إنّ المتتّبع لظهور اللسانيات الغربية وتطوّرها يصل في تأمله لمسارها وتتّبعه لتاريخها إلى خلاصة، مفادها أنّها تطوّرت في سيرورة جدلية أفرزت النظريات اللسانية المعروفة، التي تكاثرت في شكل توالد جدلي، وحظّ اللاحق منها أنّه ينشأ كردّ فعل انتقادي على السابق، دون أن يلغيه تماما، ولكن يأخذ ببعض مقولاته، ويؤسّس عليها مقولات جديدة. وإذا صحّ هذا الوصف على المسار التطوّري للسانيات الغربية عموما، فإنّه أصحّ ما يكون "((على علاقة اللسانيات التوليدية التحويلية باللسانيات الوظيفية–التداولية. فالوظيفيون الجدد لم يلغوا مرحلة "البنى التركيبية" ومرحلة "النظرية المعيار" تماما، ولكنّهم ألغوا أو قلّصوا "الجانب التحويلي" منها، مع توظيفهم لبعض مقولاتها، واستثمارهم لجزء من جهازها المفاهيمي))"[119].

والمتتّبع لنشأة التداولية في أواخر الثلاثينيات من القرن الماضي، يتبيّن له أنّ التداولية نشأت بنفس الطريقة التي نشأت بها النظرية التوليدية التحويلة قبلها، فالتوليدية نشأت كردّ فعل على السلوكية، وكذلك التداولية، هي الأخرى نشأت كردّ فعل على التوليدية، كما سنرى لاحقا.

---

[117] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 18 .

[118] المرجع نفسه، ص 18.

[119] المرجع نفسه، ص 24 .

التداولية

إنّ التطرق إلى التداولية في هذه المرحلة من مراحل البحث، وفي هذا المبحث بالخصوص، إنّما اقتضته منهجية البحث وصرامة اتباع خطته، باعتبار التداولية كما سنشرع في توضيحه فيما هو آت، بأنّها "((علم استعمال اللغة))"، وأنّ الاستعمال اللغوي يعدّ جوهر بحث التداولية ومن صميم اهتماماتها، كما أنّها بهذا المفهوم تعتبر أساسا ومرجعا له ومبحثا لسانيا يتّخذ الاستعمال اللغوي هدفا لدراسته. ولذا وجب التطرق إليها بناء على هذا الاعتبار، وسيكون حديثنا عن موضوع التداولية وما يتعلّق بها ممّا يفيد تعليمية اللغة وتعلّم آلياتها ومهاراتها محدودا ومختصرا.

1/ مفهوم التداولية

يرى الكثير من الدارسين أنّ أقرب حقل معرفي إلى التداولية "*la pragmatique*" هو اللسانيات، وإذا كان الأمر كذلك، فإنّه من الشرعية البحث في صلة هذا العلم التواصلي الجديد باللسانيات وبغير اللسانيات من الحقول المعرفية الأخرى، إمّا لأنّها قريبة منه أو لأنّه يشترك معها في بعض الأسس العلمية نظرية كانت أو إجرائية، وذلك قبل وضع تعريف للتداولية أو تحديد مفهومها [120]. ومن الدارسين من يرى أنّ التداولية هي مبحث لساني جديد من مباحث الدراسات اللسانية التي تطوّرت إبان

السبعينيات من القرن العشرين، وهذا المبحث يدرس كيفية فهم الناس بعضهم لبعض وإنتاجهم لفعل تواصلي أو فعل كلامي في إطار موقف كلامي ملموس ومحدّد. فهي دراسة منفصلة تتعامل مع المعاني التي يتغاضى عنها علم الدلالة [121]. ومن الدارسين من يرى أنّ التداولية مقاربة وجدت في بداياتها منشأ في حضن فلسفة اللغة العادية، هذا التيار الفلسفي الذي نشأ مع رواد الفلسفة والمنطق أمثال : فريج *Frege* وراسل *Russell* وفنجنشتاين *Wittgenstein*

وستراوسن *Strawson* [122].

---

[120] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 22 .

[121] عادل الثامري، "التداولية واللسانيات"، موقع العربية ويكيبيديا، مجلة إلكترونية. *http// www.ar.wikipedia.org*

[122] عبد السلام إسماعيلي علوي، "التداوليات : علم استعمال اللغة"، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2011، ص17.

2/ تعريف التداولية

وبالرغم من اختلاف وجهات النظر بين الدارسين حول التداولية، وحول القيمة العلمية للبحوث التداولية، وتشكيكهم في جدواها، فإنّ معظمهم يقرّ بأنّ قضية التداولية هي إيجاد القوانين الكلّية للاستعمال اللغوي والتعرّف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي.

واختلاف وجهات نظر الدارسين حول التداولية أفرز بدوره اختلافا في تعريفها، وخلق صعوبة في الإلمام بتعريف شامل ودقيق للتداولية لسعة مجالها في المنظومة الفكرية الحديثة*. ولعلّ أوّل أسباب ذلك، أنّ مفهومها تتجاذبه مصادر معرفية كثيرة، فعدّت ملتقى لمصادر أفكار وتأمّلات مختلفة يصعب حصرها، ولا يكاد يستقرّ في أحد منها؛ وربّما يعود ذلك لنشأتها غير المستقرّة أيضا. والسبب الثاني يعود إلى تداخلها مع علوم أخرى، ممّا جعل مجالها ثريا وواسعا وعسيرا [123].

ومن التعاريف الكثيرة والمختلفة، نورد بعضا منها فيما يلي :

- "((التداولية علم استعمال اللغة))"[124].

- "((التداولية تدرس علاقة العلامات بمستعمليها، وبظروف استعمالها، وبآثار هذا الاستعمال على البنى اللغوية))" [125].

---

* إنّ اختلاف تعريفاتِ التداوليةِ وتباينها كان نتيجة طبيعية لتفاوتِ مقاصدِ معرِّفيها، فهناك – زيادة على ما ذكرنا في المتن – من الدارسين من حصر مجالها في الخطاب على العكس من اللسانيات التي اهتمت برصد الجملة، ومنهم مَنْ حصرها في دراسة العلاقة بين العلامات ومفسِّريها، ومنهم من فتح حقلَ دراستها بحيث جعلها تدرس كلَّ ما يحيطُ بالمتكلمين وبعمليةِ التواصل نفسياً وظرفياً واجتماعياً، ومنهم من اهتمَّ بدراستها للأدب ورمزيته ومجازاته وحجاجه في ضوء توجهاتها الجديدة. وعلى أية حال فإن التداوليةَ لم تعد اليوم سلةَ مهملات اللسانيات؛ لأنها صارت حقلاً مهماً كُتِبتْ فيه المئاتُ من الكتب في أوربا وأمريكا لكنْ لم يُتَرجمْ منها للعربية إلا القليل، ولعلَّ هذا الإقبالَ الذي لقيه الدرس التداوليُّ في الغرب واهتمامه بدراسة العلاقة بين اللغة ببنيتها اللغوية والسياق كان نتيجة ردِّ الفعلِ على المناهج النصيةِ التي عزلت البنيةَ الصوريةَ للغة عن محيطها وما صحبَ ذلك من عزل اللغة عن الإنسان وقضاياه.

[123] محمود نحلة، "آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر"، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص 11 .

[124] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 24 .

[125] محمد الخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات"، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، الجزائر، ص 38 .

– "((التداولية نسق معرفي عام، يرصد مسالك الاستدلال اللغوي وطرق معالجة الملفوظات، وهي علم استعمال اللغة))"[126].

– ويعرّف تشارلز موريس التداولية بأنّها "((جزء من السيمياء وأحد مكوّناتها، تهتم بدراسة العلاقة بين العلامات وبين مستعمليها أو مفسريها))"[127]، وفي سياق شرح علاقة التداولية بالسيمياء، عُرّفت حسب بيرس بأنّها "((فرع من السيميائية تهتم بالعلاقة بين الخطاب ومستعمليه، وبالخطاب أثناء التفاعل اعتددا بشروط تلفظه، وبأنّها – التداولية – آخر مولود للدرس السيميائي))" [128].

– "((هي نسق معرفي استدلالي عام، يعالج الملفوظات ضمن سياقاتها التلفظية، والخطابات ضمن أحوالها التخاطبية))"[129].

– ويعرّفها موشلار *Moeschler* "((التداولية تهتمّ باللغة عند استعمالها، أي الاستعمال اللغوي. فهي تعنى بدراسة الاستعمال اللغوي))" [130] .

– أمّا منقونو *Mainguenau* فيرى التداولية بأنّها "((أنّ مفهوم التداولية يحيل في الوقت نفسه إلى فرع من فروع الدراسة اللسانية، وإلى تصوّر معيّن للغة نفسها وللتبليغ اللغوي))"[131].

وتأسيسا على المفهوم العام لـ "*Pragmatique*" في الدرس اللساني الغربي الحديث، فالتداولية أو الـ"*Pragmatique*" هي دراسة اللغة حالَ الاستعمال، أي حينما تكون متداولة بين مستخدميها.

3/ أسس التداولية ومرجعياتها

---

[126] عادل الثامري، التداولية واللسانيات، مجلة العربية ويكيبيديا، مجلة إلكترونية، *http//www.ar.wikipedia.org* .

[127] خليفة بوجادي، "في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم"، ط1، الجزائر، 2009، ص 66.

[128] المرجع نفسه، ص 74 .

[129] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 24 .

[130] *J. Moschler, Ennonçation et conversation, CREDIF ? 1985 ? P 17.* . نقلا عن خولة طالب الإبراهيمي، "عن التداولية"، مجلة التبيين، العدد 18، الجزائر، السنة 2002، ص62 .

[131] *D. Mainguenau; Approche de l'ennonçation en linguistique française ; Armand Colin, 1980.* . نقلا عن خولة طالب الإبراهيمي، المرجع نفسه، ص62 .

للتداولية المعاصرة أكثر من مرجعية واحدة، لغزارة درسها ولتنوّع مصادر استمدادها، بحيث لكلّ مفهوم من مفاهيمها الكبرى حقل معرفي يستمدّ منه مادته العلمية وتصوّراته عن اللغة والتواصل اللغوي. فـ"الأفعال الكلامية" مثلا، وهو أول مفهوم تداولي ظهر إلى الوجود، انبثق من مناخ فلسفي عام هو "الفلسفة التحليلية" بما احتوته من مناهج وتيارات وقضايا؛ وكذا مفهوم "نظرية التخاطب" الذي انبثق من "الفلسفة الحديثة"، ومن فلسفة بول غرايس *Paul Grice* تحديدا، ومفهوم "نظرية الملاءمة" فقد ولد من رحم "علم النفس المعرفي"، أو من نظرية القوالب على وجه التحديد، وهكذا ...[132]

وبما أنّ مرجعيات التداولية كثيرة ومتنوعة سنتعرض إلى أهمها بشيء من الإيجاز، وسنبدأ بالفلسفة التحليلية باعتبارها المصدر الأول لأول مفهوم تداولي ظهر إلى الوجود، وباعتبارها تجسّد الخلفية المعرفية والمحضن الفكري لنشوء هذا المفهوم ومعه بعد ذلك التداولية التي عرفت به. وسنتعرض أيضا إلى النظرية الوظيفية ثمّ إلى النفعية باعتبارهما أيضا مرجعيتين هامتين للتداولية بمختلف فروعها ومفاهيمها.

1.3/ **الفلسفة التحليلية**

إنّ أبرز حقل معرفي أثّر في ظهور التداولية – اللسانيات التداولية – هو حقل الفلسفة التحليلية "*la philosophie analytique*"، التي تعتبر لدى الكثير المنبع الأول الذي انبثقت منه أول البوادر التداولية، ولا سيّما ما تعلّق منها بظاهرة "أفعال الكلام". ولذلك فإنّ أكثر ما يشدّ الاهتمام إليه في الفلسفة التحليلية هو ما انبثق من هذه الظاهرة التي انجرّ عنها ولادة التيار التداولي في البحث اللغوي؛ باعتبارها – أي الفلسفة التحليلية – السبب الرئيس في نشأة اللسانيات التداولية.

ظهرت الفلسفة التحليلية بمفهومها العلمي الصارم إلى الوجود، في العقد الثاني من القرن العشرين في فيينا بالنمسا، على يد الفيلسوف الألماني غوتلوب فريج *Gottlob Frege* (*1848–1925*) التي وردت أصولها وخطوطها العامة في كتابه "أسس علم الحساب" *Les fondements de*

[132] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 27 .

l'arithmétiques؛ وكان درسه في الجامعة الألمانية موردا لطلاب الفلسفة والمنطق من مختلف بقاع الدول الأوروبية ولا سيّما من ألمانيا والنمسا [133].

إنّ القيمة الفلسفية لما جاء به فريج من وجهة نظر بعض فلاسفة اللغة فهي قيّمة وثمينة، حيث ما طرحه من أفكار كان يمثّل عندهم ثورة أو انقلابا فلسفيا جديدا. فالجديد الذي جاء به في نطاق البحث اللغوي هو رؤيته الدلالية، خصوصا "((تمييزه بين اسم العلَم والاسم المحمول، وبين المعنى والمرجع، محدثا قطيعة معرفية ومنهجية بين الفلسفتين القديمة والحديثة، كما ربط بين مفهومين تداوليين هامين، هما الإحالة والاقتضاء، ولا شكّ أنّ ذلك من نتائج اعتماد "التحليل" منهجا فلسفيا جديدا))"[134].

واتّبع الفيلسوف لودويج فيتغنشتاين "*Ludwig Wettgenstein*" أثر فريج، فانتقد مبادئ الفلسفة "الوضعانية المنطقية"، وأسّس اتجاها فلسفيا جديدا سماه "فلسفة اللغة العادية"، قوامها الحديث عن طبيعة اللغة وطبيعة المعنى في كلام الإنسان العادي*.

ولذلك فإنّ الفلسفة التحليلية قد حدّدت لنفسها مهمة واضحة منذ تأسيسها، ألا وهي إعادة صياغة الإشكالات والموضوعات الفلسفية على أساس علمي "((فأدارت ظهرها منذئذ للمنهج الذي اتّبعته الفلسفة الكلاسيكية (الميتافيزيقية والطبيعية)، ويتمثّل ذلك الأساس العلمي في اللغة. ومن هنا

راحت تبديء وتعيد في الإلحاح على أنّ أولى مهام الفلسفة هي البحث في اللغة وتوضيحها. وقد اعتبر فلاسفة التحليل هذا المبدأ المنهجي هو علامة قوة منهجهم وحقّانيته. ولذلك يعتبر هذا المذهب الفلسفي ردّة فعل قوية على الفكر الفلسفي القديم برمته))"[135].

---

[133] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 26 .

[134] المرجع نفسه، ص 29 .

* أهم ما يميّز فلسفة فيتغنشتاين التحليلية بحثه في المعنى، وذهابه إلى أنّ المعنى ليس ثابتا ولا محددا، ودعوته إلى تفادي البحث في المعنى المنطقي الصارم .

[135] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 30 .

وقد تأثّر بهذا التيار الفلسفي عدد من الفلاسفة أمثال : هوسرل *Husserl* وكارناب *Carnap* وفيتغنشتاين *Wittgenstein* وأوستين *Austin* وسيرل *Searl*، وتجمع هؤلاء الفلاسفة مسلّمة عامة مشتركة، مفادها أنّ فهم الإنسان لعالمه يرتكز في المقام الأول على اللغة، فهي التي تعبّر له عن هذا الفهم؛ وتلك رؤية مشتركة بين جميع تيارات الفلسفة التحليلية واتجاهاتها.

ونجمل باختصار مفهوم "الفلسفة التحليلية" في جملة من المبادئ التي تتلخص في [136]:

– ضرورة التخلي عن أسلوب البحث الفلسفي القديم، وخصوصا جانبه الميتافيزيقي.

– تغيير بؤرة الاهتمام الفلسفي من موضوع "نظرية المعرفة" إلى موضوع "التحليل اللغوي".

– تجديد وتعميق بعض المباحث اللغوية، ولا سيّما مبحث "الدلالة" والظواهر اللغوية المتفرعة عنه.

وقد انقسمت الفلسفة التحليلية إلى ثلاثة اتجاهات كبرى :

– الوضعانية المنطيقية *positivisme logique* بزعامة رودولف كارناب *Rudolph Carnap*.

– الظاهراتية اللغوية *phénoménologie du langage* بزعامة إدموند هوسرل *Edmond Husserl* .

– فلسفة اللغة العادية *philosophie du langage ordinaire* بزعامة لودويج فيتغنشتاين *Ludwig Wettgenstein*، ومن بين أحضان هذا الفرع الفلسفي نشأت ظاهرة "أفعال الكلام" التي يعدّ أول مفهوم تداولي.

فالمادة الأساسية للفلسفة عند فيتغنشتاين هي اللغة. ويرى أنّ جميع مشكلات الفلسفة تُحلّ باللغة، فاللغة هي المفتاح السحري الذي يفتح مغاليق الفلسفة، بل كان يعتقد أنّ الخلافات والتناقضات المنتشرة بين الفلاسفة سببها الأساسي سوء فهمهم للغة أو إهمالهم لها. وعمل على تطوير فلسفته الجديدة التي توصي بمراعاة الجانب الاستعمالي في اللغة؛ فالاستعمال هو الذي يكسب تعليم اللغة واستخدامها[137].

2.3/ النظرية اللسانية الوظيفية

---

[136] المرجع نفسه، ص 31 .

[137] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 34 .

أسّس فيلام ماثيزيوس *Filem Mathesius* العالم التشيكي وبعض معاونيه نادي براغ اللساني "*cercle de Prague*" سنة *1926*. الذي أصبح يعرف بمدرسة براغ، أو المدرسة الوظيفية. وقد بلغت هذه المدرسة ذروتها في الثلاثينيات من القرن العشرين، وما زال نفوذها مستمرا إلى يومنا هذا. تأسست اللسانيات الوظيفية من فرضية مركزية تعتقد بأن بنية اللغات الطبيعية لا يمكن أن تُرصدَ إلا إذا ارتبطت بوظيفة التواصل. وتضم عددا كبيرا من الباحثين المتخصصين في اللغات السلافية من تشيكوسلوفاكيا وخارجها، ومن روادها : تروبتسكوي وياكبسون وبوهلر وكارسفسكي. وقد تأثّر أقطاب هذه المدرسة قبل تأسيسها بأفكار دي سوسير تأثيرا كبيرا، حيث شرعوا في عقد الندوات بانتظام، فتوّجت جهودهم وأعمالهم ببحوث في اللسانيات الوظيفية على وجه الخصوص. وما اللسانيات الوظيفية إلاّ فرع من فروع البنيوية، غير أنّها ترى أنّ البنية النحوية الدلالية والفونولوجية للغات تحدّد بالوظائف المختلفة التي تقوم بها في المجتمع[138].

بدأت تتشكّل الاتجاهات اللسانية المختلفة التي أسهمت في تكوين المعرفة التداولية عموما، منذ بداية نشاط نقد البنيوية في نهاية القرن الماضي، فبعد تعميم النموذج اللغوي على العلوم الإنسانية والمعارف، ظهرت تيارات الخروج عن هذا النموذج، بل ونقده، بدءا من البنيويين أنفسهم، الذين فضلوا الجوهر عن الأشكال.

ونشط البحث السيميائي، بعد الانتقال من البنيوية إلى السيميائية والتأويل والبحث عن المعنى بصورة لم تعرف من قبل، فتعدّدت مستويات القراءة في النص الأدبي نتيجة خضوع المعنى لسلطة النظام اللغوي، وهو أساس الفهم البنيوي الذي كان سائدا آنذاك.

وبدأ تيار ما بعد البنيويين يبحث حقيقة المعنى ضمن الأنظمة الفكرية والفلسفية واللغوية والأدبية، واتّسع موضوع البحث من النص الأدبي إلى الخطاب الفلسفي أو الديني. وتجاوز لسانيو وعلماء هذا التيار اعتماد الكلمة وحدة للتحليل إلى الاعتداد بالجملة، وسرعان ما تجاوزوها هي الأخرى إلى النصّ وظروفه المقامية، ليصبح موضوعا للّسانيات، بعدّه وحدة التحليل الأساسية. وسادت مفاهيم "نحو النصّ" و"الجملة النصّية"، بدل نحو الجمل، والجملة النظامية المعروفة في

[138] أحمد مومن، "اللسانيات النشأة والتطوّر"، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص 136 .

اللسانيات. ويرى علم النصّ أنّ "((مهمته هي أن يصف الجوانب المختلفة لأشكال الاستعمال اللغوي وأشكال الاتصال، ويصحّحها كما تحلّل في العلوم المختلفة، في ترابطها الداخلي والخارجي))"[139].

وإلى جانب إسهامات نقد البنيوية بما عرضته من ضرورة الاهتمام بالجانب التبليغي في اللغة وظروف الأداء فيها، والإسهامات التي قدمتها لسانيات النصّ في تشكيل المعرفة التداولية، تضاف جهود اللسانيات الوظيفية، بدءا بما قدّمه الشكلانيون الروس بأبحاثهم في الإنشائية، ثمّ أعلام مدرسة براغ والمدرسة النسقية الذين اهتموا جميعا بالوظيفة، انطلاقا من مفهوم التواصل، بعدّه وظيفة أساسية في النشاط اللغوي لدى الإنسان.

ومنذ منتصف الستينيات من القرن العشرين اهتمّ بعض اللسانيين بما قدّمه سابقوهم في براغ، وأسهموا في إرساء اللسانيات الوظيفية التي تناولت الجملة بالنظر إلى حركية التواصل فيها. وأوضحوا في هذا الشأن أنّ التواصل في لحظة معيّنة ليس ثابتا كما قد يوحي بذلك نموذج ياكبسون حول وظائف اللغة. والجملة ليست كلمات بقدر ما هي فعل لغوي وموقف إزاء واقع معيّن، وتنقل تجارب المتكلّمين. والتحليل الملائم لها هو الذي يقدر على تبيان مقدار هذه الحركية التي تسهم بها في عملية التواصل اللغوي. وحينها رفض الوظيفيون التقسيم المنطقي لعناصر الجملة (مسند / مسند إليه)، وعدّوهما محورا (المعلومة المشتركة)، إلى جانب التعليق (الجزء الذي يحمل المعلومة الجديدة للسامع)[140].

وفي ضوء هذه المفاهيم الجديدة المبنية على مبدأ الوظيفة، تبلورت مساعي النحو الوظيفي في السبعينيات من القرن الماضي. الذي يقوم على أنّ الشروط التداولية هي التي تحدّد الخصائص التركيبية والصرفية؛ أي أنّ ظروف التواصل تحدّد بنية اللغة. ومن هنا يهدف النحو الوظيفي إلى رصد خصائص لغات طبيعية متباينة نمطيا، وإلى دراسة الجمل للوصول إلى تنميطها وفق ما يطابق العمليات الحاصلة في ذهن المتكلّم، وإلى أن "((يكوّن نظرية خطاب شاملة، تفسّر خصائص الخطاب الطبيعي أيّا كانت أشكاله وأنماطه وظروف إنتاجه ...))" [141].

---

[139] فان ديك، "علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات"، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، ط1، القاهرة، مصر، 2001، ص11.

[140] خليفة بوجادي، "في اللسانيات التداولية"، مرجع سابق، ص 61 .

[141] أحمد المتوكل، "قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية : بنية الخطاب، من الجملة إلى النصّ"، ط1، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، 2001، ص 276.

ويعدّ سيمون ديك النحو الوظيفي جزءا من نظرية تداولية موسّعة، مجالها التفاعل الكلامي؛ حيث يعكف على كشف خصائص العبارات اللغوية الواردة، وكيفية استعمالها، وطرق ارتباطها بقواعد التفاعل الكلامي. وبذلك تكون اللسانيات الوظيفية هي أيضا قد تجاوزت النصّ بعدّه موضوعا للدرس إلى الاعتداد بالمقام، وجعل الخطاب موضوعا للدرس اللساني[142].

إن النظرية اللسانية الوظيفية تنفرد بكونها لا تهتم باللغة كنسق مجرد يؤدي وظائف متعددة، أهمها وظيفة التعبير عن الفكر، بل إنّها تعتبر اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي، أي نسقا لغويا يؤدي مجموعة من الوظائف أهمها : وظيفة التواصل. وفي هذا السياق يرى الوظيفيون أنّ القدرة هي معرفة المتكلّم بالقواعد التي تمكّنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة، فهي إذن قدرة تواصلية تشمل القواعد التركيبية، والدلالية، والقواعد الصوتية، والقواعد التداولية. كما يرون أنّ الطفل وفق هذا التصوّر لا يتعلم اللغة مستعينا بالمبادئ التي فُطر عليها، وإنما يتعلّم النسق الكامن خلف اللغة واستعمالاتها، أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل التي تتحقق بواسطتها.

وعليه تقترب اللسانيات الوظيفية كثيرا، في تصوّرها هذا، وفي أهدافها من مجال تعليم اللغات، ذلك أنّ الهدف الأقصى للتعليم اللغوي، هو تلبية حاجيات التواصل لدى متعلّم اللغة. ففي اعتقاد روادها، إنّ الإلمام بلغة معينة، لا يحصر فقط في الفهم، والتحدّث، والقراءة، وكتابة الجمل، بل كذلك في معرفة المتعلّم كيف يستخدم الجمل لغايات تواصلية، ولهذا أبرز العديد من الباحثين أن اللسانيات الوظيفية، باعتمادها على المقاربة التواصلية للغات، تمثّل الإطار المرجعي الضروري لكلّ تفكير في تعليمية اللغات، وهذا ما سنقف عليه عند الحديث عن استثمار معطيات النظرية اللسانية الوظيفية في تعليمية اللغات وتعلّمها في المبحثين القادمين.

ويقصد بتعلم اللغة وظيفيا، توجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا، أي أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ، حتى يتمكن من ممارستها في مواضعها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، ولا يمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة

[142] أحمد المتوكل، "الجملة المركّبة في اللغة العربية"، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، 1988، ص 5.

واضحة في ذهن المعلّم، وممّا يلاحظ على هذا التعريف أنّه ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة. والوظيفيون جميعا يرون أن كل القدرات اللغوية قابلة لأن تتحوّل إلى مهارات، ولا يكون شأنها كذلك إلاّ إذا تمكّن منها المعلّم بصورة جيّدة، من خلال مسئولياته أو مواقعه المختلفة، التي ينبغي أن يتضح أدواره في كلّ منها لهذا المنحى الوظيفي، وإلاّ فإنّ تلك القدرات اللغوية تكون ناقصة. فما قيمتها في الحياة العملية إذا كانت لا تؤدى بصورة صحيحة خالية من العيوب، كما يقصد بتعليم اللغة الوظيفية أن نعلّم التلميذ بعض الأشياء التي يمكن استخدامها في الحياة اليومية[143].

وللوظيفية وجه آخر ومعنى ذو فائدة في حياة الإنسان، فعندما تستخدم اللغة من أجل المساهمة في بناء مجتمع إنساني متآزر الثقافة والأعراق تكون اللغة موظّفة توظيفا صحيحا، وفي مثل هذه الحال، تخدم اللغة الإنسان وتساعد في بناء شخصيته بناء سليما، تتوحّد قدراته ومهاراته اللغوية في سبيل تحقيق هذا الهدف لتثبت أنّها حقًّا مهارات وظيفية [144].

3.3/ **الذرائعية**

الذرائعية أو البراغماتية "*le pragmatisme*" أو النفعية* تعتبر أحد المصادر الهامة والرئيسية في طرح التداولية وتسميتها، ذلك لأنّ الذرائعية هي أحد روافد التداولية، وأنّ جذورها الجنينية تمتدّ في الأصل إلى منظري السيمياء أمثال شارل بيرس وشارلز موريس وجون ديوي على

---

[143] اللغة الوظيفية، *Language Fonctionel*، مقال منشور في موقع : "المعلّم نات"، *almualem_s@hotmail.com http//www. Almualem.net:*

[144] اللغة الوظيفية، المرجع السابق .

* يطلق على البراجماتية أحيانا "النفعية"، ذلك أنه يعتقد أنها تؤمن بأن الشيء النافع أو المفيد بطريقة عملية هو فقط الشيء الحقيقي أو الذي يجب وضعه في الاعتبار، وهو أيضا أي شيء يمكن أن يساعدنا على البقاء على قيد الحياة في المدى القصير. (د. ميشال حنا، "البراجماتية"، من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة. *http://ar.wikipedia.org*) .

وجه الخصوص وتختلف دلالاتها حسب الحقل الذي تنبعث منه كالفلسفة واللسانيات والاتصال، على أنّ سماتها الغالبة تظلّ في توجهها العملي [145].

فالذرائعية مذهب فلسفي أمريكي، مؤادّاه أنّ معيار صدق الفكرة أو الرأي هو النتيجة العملية التي تتأسّس عليها من حيث كونها مفيدة أو مضرة، أو أنّ الأفكار المجرّدة تقاس بمدى انطباقها على الواقع أو بإمكانية تبلورها عمليا. وأنّه حين تكون الأفكار غير عملية، فإنّ الواقع التاريخي والعملي يظلّ مهيمنا عليها، ومن هنا أمكن تسمية هذه الفلسفة التي عرفت بها الثقافة الأمريكية بالفلسفة العملية[146]. والذرائعية هي المذهب الفلسفي الذي يحبّذ التركيز عى كلّ ما له أهمية عملية للبشر، ويتجنب البحث في القضايا المطلقة المجرّدة [147]. وعنها يقول ويليام جيمس: "(إنها تعني الهواء الطلق وإمكانيات الطبيعة المتاحة، ضد الموثوقية التعسفية واليقينية الجازمة والاصطناعية وادعاء النهائية في الحقيقة بإغلاق باب البحث والاجتهاد. وهي في نفس الوقت لا تدعي أو تناحر أو تمثّل أو تنوب عن أيّة نتائج خاصة، إنها مجرّد طريقة فحسب، مجرّد منهج فقط))" [148]. ويقول ديوي عنها، بأنّها "((فلسفة معاكسة للفلسفة القديمة التي تبدأ بالتصوّرات، وبقدر صدق هذه التصوّرات تكون النتائج، فهي تدعُ الواقع يفرض على البشر معنى الحقيقة، وليس هناك حقّ أو حقيقة ابتدائية تفرض نفسها على الواقع))"[149].

ومن أبرز أعلام الذرائعية وأشهرهم شارلز ساندر بيرس، ووليام جيمس وجون ديوي. ويعدّ تشارلز ساندر بيرس *Ch. S. Peirce* (*1839 - 1914*) مؤسّس الذرائعية، وأوّل من ابتكر كلمة البراجماتية في الفلسفة المعاصرة. فبيرس أوّل من استخدم هذا اللفظ عام *1878*، في مقال له بعنوان : "كيف نجعل أفكارنا واضحة"، حيث ذكر فيه أنّه "((لكي نبلغ الوضوح التام في أفكارنا

---

[145] ميجان الرويلي وسعد البازعي، "دليل الناقد الأدبي : إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا، ط4، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 167. نقلا عن عبد القادر عواد، "آليات التداولية في الخطاب : الخطاب الأدبي أنموذجا" مجلة "علامات"، العدد 74، جويلية 2011، ص 43. *.http://www.mohamedrabeea.com*

[146] عبد القادر عواد، المرجع السابق، هامش ص 61 .

[147] المرجع نفسه، هامش ص61 .

[148] "البراجماتية"، من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، . *http://www.ar.wikipedia.org*

[149] المرجع نفسه .

من موضوع ما، فإنّنا لا نحتاج إلاّ إلى اعتبار ما قد يترتّب من آثار يمكن تصوّرها ذات طابع عملي، قد يتضمنها الشيء أو الموضوع))"[150]. أمّا عن اللفظ نفسه، وأعني به لفظ "*pragmatisme*". فإنّ بيرس يعترف أنّه قد توصّل إليه بعد دراسته للفيلسوف الألماني إيمانويل كانط ممّا ينفي ما ذهب إليه البعض من تصوّر أمريكي خالص.

تعارض الذرائعية الرأي القائل بأنّ المبادئ الإنسانية والفكر وحدهما يمثلان الحقيقة بدقة. فالفيلسوف ويليام جيمس *W. James* (*1842 - 1910*) أحد أبرز مؤسّسي الذرائعية يحدّد في كتابه "البرجماتية" الموقف البرجماتي فيقول عنه : "((الموقف الذي يصرف النظر عن الأشياء الأولى والمبادئ والمقولات والضرورات المفترضة، ويتجه إلى الأشياء الأخيرة، والآثار والنتائج والوقائع))"[151]. إلى أن المنفعة العملية هي المقياس لصحة هذا الشيء. وذهب الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (*1859 - 1952*) إلى "((أنّ العقل ليس أداة للمعرفة وإنّما هو أداة لتطوّر الحياة وتنميتها؛ فليس من وظيفة العقل أن يعرف... وإنّما عمل العقل هو خدمة الحياة))"[152].

والعلاقة بين الذرائعية والتداولية تكمن في كونهما تشتركان مبدئيا في أبعاد واحدة كالغاية والمقاصد الفعلية في الواقع العملي؛ وفي جذر المصطلح الذي يطلق عليهما، فتسمى الذرائعية *pragmatisme*، والتداولية *pragmatique*؛ غير أنّ المصطلح الذي يطلق على الذرائعية *pragmatisme* بمعنى الفلسفة أقدم نسبيا من المصطلح الذي يطلق على "التداولية" *pragmatique*، هذا من جهة. وفي كون التداولية استمدت أسّسها الفلسفية والمنهجية من الذرائعية من جهة أخرى. فالذرائعية أثّرت في نشأة التداولية تأثيرا واضحا وعميقا كما سنرى فيما هو آت من البحث.

4/ مهام التداولية

إنّ الموضوعات التي تعالجها التداولية، وتتعامل معها كثيرة وذات أهمية كبيرة في الدراسات الإنسانية عموما واللسانيات خاصة. ومن هذه الموضوعات على سبيل المثال، المفردات التأشيرية التي يمكن تقسيمها إلى شخصية وزمانية ومكانية وخطابية واجتماعية، فضلا عن التضمينات

---

[150] "البراجماتية"، من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، *http://www.ar.wikipedia.org*

[151] المرجع نفسه . .

[152] المرجع نفسه.

المحادثية، والمعاني الحرفية والسياقية، وأفعال الكلام وتصنيفاتها، وتحليل الخطاب والمحادثة وغيرها .

فالتداولية لها علاقة مع جميع العلوم التي تتناول اللفظ، المتكلِّم، والمخاطَب، والسياق ...، كما سبق أن قلنا، ولها تطبيقات في حقول أخرى، كتطبيقاتها في حقل **الأدب (الرواية والقصة والمسرح،...). ولها إمكانية القيام بحلّ مسائل لغوية لسانية في الصعوبات الت**واصلية التي تظهر في اللقاءات، والتي لا يوفق فيها المتخاطبون، أي يجدون صعوبات في التواصل. كما تقوم بتحليل الخطاب والأدوار الاجتماعية، ولها دور في تحديد صيغ المخاطبة.

وتمتلك كذلك علاقات مع اللسانيات النفسية خصوصا في مجال نظريات إنتاج اللغة وتطوّر مفاهيم القوة الإنجازية والافتراضات المسبقة، ولها أيضا علاقة بعلم النفس خصوصا في مجال اكتساب اللغة والدور الذي تلعبه السياقات في اكتساب اللغة.

لقد أصبحت التداولية في الوقت الراهن، من أحدث فروع العلوم اللغوية في اعتنائها بتحليل "((عمليات الكلام بصفة خاصة ووظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراءات التواصل بشكل عام))"[153]. بمعنى أنّها تعتني في الأساس بدراسة فعل الكلام ومعالجة وظائف الأقوال اللغوية وخصائصها، بحيث تجعل شغلها الأول البحث في تلك الشروط الضرورية اللازمة، كي تكون الأقوال اللغوية مقبولة وناجحة وأيضا مناسبة في الموقف التواصلي الذي يتحدث فيه المتكلّم.

إنّ ظهور هذا الفرع العلمي في الدراسات اللسانية كان في الواقع وليد طرح جديد في الاهتمام بجانب مهم من التواصل البشري، جاء ليسهم في تفعيل النشاط اللغوي ووظائفه. وذلك كون اللسانيات ظلّت خلال فترة طويلة من الزمن تكتفي بقسمين تقليديين أساسيين، هما : "النحو التركيبي" وهو يدرس علاقات العلامات اللغوية بعضها ببعض، و"الدلالة" وهو قسم يبحث علاقات العلامات اللغوية بالمعاني التي تدلّ عليها. وكان هذان القسمان يطمحان إلى وصف كلّ اللغة البشرية، ثمّ أضاف اللغويون قسما ثالثا أطلق عليه اسم "التداولية" وهو يعنى بعلاقات

---

[153] صالح فضل، "بلاغة الخطاب وعلم النصّ"، سلسلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جويلية/أوت 1992، ص 20 .

العلامات اللغوية بمستخدميها[154].

أي إنّ الاتجاه التداولي ينصب اهتمامه بالدرجة الأولى على البعد الاستعمالي والإنجازي للكلام وللغة الخطاب. ومن هنا فالتداولية يمكن عدّها من هذا المنطلق نظرية استعمالية وتخاطبية من حيث تركيزها على اللغة في استعمال المتكلّمين لها، وعلى وصف شروط التبليغ والتواصل التي تحكم المتكلّمين ومقاصدهم من وراء استعمال السياقات اللغوية والمقامات الممكنة التي ينجز ضمنها موقف التواصل. وتتلخص مهام التداولية في [155] :

– دراسة "استعمال اللغة" عوضا عن "دراسة اللغة"، فالتداولية لا تدرس البنية اللغوية ذاتها كما تفعله اللسانيات، ولكن تدرس اللغة حين استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة* .

– شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات.

– بيان أسباب أفضلية التواصل غير المباشر وغير الحرفي على التواصل الحرفي المباشر.

– شرح أسباب فشل المعالجة اللسانية البنيوية الصرف في معالجة الملفوظات.

5/ أبرز مفاهيم التداولية ومبادئها

للتداولية مفاهيم ومبادئ كثيرة وقضايا متعدّدة وموضوعات مختلفة، لا يمكننا الإلمام بكلّ قضاياها ومفاهيمها وبمختلف موضوعاتها في هذا المقام للسبب الذي ذكرناه في بداية هذا المبحث، وعليه فسنذكّر بأبرز المفاهيم والمبادئ باختصار شديد.

فمن أبرز مفاهيم التداولية :

1.5/ أفعال الكلام

يعدّ مفهوم أفعال الكلام أول مفهوم الذي نشأت منه اللسانيات التداولية، ومن أهم مراجعها، بل

---

[154] عبد القادر عواد، المرجع السابق، ص 44 .

[155] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 37- 38 .

* أي اعتبارها كلاما محدّدا صادرا عن متكلّم محدّدا وموجّها إلى مخاطب محدّد بلفظ محدّد في مقام تواصلي محدّد لتحقيق غرض تواصلي محدّد.

يمكن التأريخ منها للتداولية [156]. و"أفعال الكلام" كما يقول الباحث عبد السلام إسماعيلي علوي : "((هي نظرية أسّس لها أوستين *Austin* وقام ببنائها سورل *Searle* ليوسع مجالها – في أطوار –باحثون آخرون))"[157]. وتقوم هذه النظرية على فرضية أساسية مفادها أنّ الجمل في اللغات الطبيعية لا تنقل مضامين مجرّدة، وإنّما تؤدي وظائف تختلف باختلاف السياقات والمقامات، وفي هذا الصدد يقول فان ديك : "((الاستعمال اللغوي ليس إبراز منطوق لغوي فقط، بل إنجاز حدث اجتماعي معيّن أيضا في الوقت نفسه))"[158]. كأن تفيد طلبا أو سؤالا أو وعدا أو غيرها، ممّا يحقّقه السلوك اللغوي من فعل[159]. ووفق هذا التصوّر، ستشكّل كلّ نظرية تخص اللغة جزءا من نظرية عامة للفعل *Théorie de l'action*، ذلك أنّ المتكلِّم يحقّق أو ينجز عبر العملية التواصلية فعلا أو عملا تماما كما هو الحال في الأفعال غير اللغوية، "((فلا وجود البتّة لملفوظ لا ينجز فعلا))"[160]. وبنفس التصوّر أصبحت اللغة بعدما كانت مجرّد أداة تمثيلية فضاءً تمارس فيه حيوية العناصر الإنجازية. وعليه، تمّ صرف النظر في الدراسات التداولية عن الكلمة أو الجملة كوحدات تحليلية إلى وحدة الفعل باعتبارها "((الوحدة الأساسية الصغرى التي تقوم عليها العملية التواصلية))"[161].

2.5/ **الاستلزام التخاطبي أو المحادثي**

حسب الباحث عبد السلام الإسماعيلي علوي أنّ مفهوم الاستلزام التخاطبي " *L'implicitation conversationnelle*" هو نظرية خاصة بكيفية الاستعمال اللغوي، أرسى دعائمها الفيلسوف بول غرايس هاربارت " *Paul Grice Herbert*" (*1913- 1988*) وأقامها على مبدإ عام يقضي بتعاون المتخاطبين بهدف تحقيق الفعّالية القصوى لتبادل المعلومات، ومفاده "((لنتكلّم فيما يقتضيه الغرض من التواصل))"[162].

---

[156] خليفة بوجادي، "في اللسانيات التداولية"، مرجع سابق، ص 66 .

[157] عبد السلام إسماعيلي علوي، "التداوليات علم استعمال اللغة"، مرجع سابق، ص 21 .

[158] فان ديك، "علم النصّ"، مرجع سابق، ص18.

[159] طه عبد الرحمن، "التواصل والحجاج"، سلسلة دروس رقم 10، كلية الآداب بأكادير، 1993- 1994، ص 11.

[160] *J. Caron, Les régulations du discours édition PUF, 1983, p 93.*

[161] *J. Searle, Les actes de Langage, ..., p 56.* نقلا عن عبد السلام إسماعيلي علوي، مرجع سابق، ص 22 .

[162] عبد السلام إسماعيلي علوي، مرجع سابق، ص 21 .

وقد قامت هذه النظرية – إن صحّ اعتبارها كذلك – على افتراض مجموعة من القواعد الصادرة عن اعتبارات عقلية تجعل من السلوك اللغوي فعلا تواصليا ناجحا، وتساعد على رصد الاستلزام التخاطبي باعتباره خرقا مقصودا لقاعدة من القواعد الآتية التي يسميها الأستاذ/ مسعود صحراوي بالمسلّمات، والأستاذ/ محمد محمد يونس بالمبادئ، وهي[163] :

أ– مسلّمة القَدْر (*quantité*) :

تخص قدر (كمية) الإخبار الذي يجب أن تلتزم به المبادرة الكلامية، وتتفرّع إلى مقولتين :

1/ اِجعل مشاركتك تفيد القدر المطلوب من الإخبار.

2/ لا تجعل مشاركتك تفيد اكثر ممّا هو مطلوب .

ب– مسلّمة الكيف (*qualité*) :

ومفادها : "لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب، ولا تقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه".

ج– مسلّمة الملاءمة (*pertinance*) :

وهي عبارة عن قاعدة واحدة، "لتكن مشاركتك ملائمة".

د– مسلّمة الجهة (*modalité*) التي تنص على الوضوح في الكلام، وتتفرّع إلى ثلاث قواعد فرعية :

1/ ابتعد عن اللبس. 2/ تحرّ الإيجاز . 3/ تحرّ الترتيب .

وتحصل ظاهرة الاستلزام التخاطبي كما قلنا إذا تمّ خرق إحدى المسلّمات الأربع السابقة.

لقد كان يتوقف تأويل الملفوظات على عاملين اثنين : معنى الملفوظ والسياق المقامي لإنتاجه، وأضافت النظرية هذه عاملا ثالثا تمثّل في مبدإ التعاون، الذي يسمح بحساب الخرق المسجّل في التواصل، هذا المبدأ الذي يسمح بإدراك انسجام معاني الملفوظ مع المقصود من التخاطب[164]. وقد استمرت الأبحاث لتطوير هذه النظرية التطوير الملحوظ بعد صياغة أوزوالد ديكرو *O. Ducrot* *1972-1979*لقوانين الخطاب، واعتماد ويلسن وسبريبر *Wilson et Sperber*

---

[163] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 46– 47 .

[164] عبد السلام إسماعيلي علوي، مرجع سابق، ص 21 .

1979 على مبدإ الملاءمة في محاولة منهما لتطوير كفايتها في رصد الوقائع المستلزمة[165].

3.5/ **متضمّنات القول** (*les implicites*)

متضمّنات القول أو الإضمارات التداولية كما يطلق عليها بعض الباحثين المعاصرين هي مفهوم* تداولي إجرائي يتعلّق برصد جملة من الظواهر المتعلقة بجوانب ضمنية وخفية من قوانين الخطاب، تحكمها ظروف الخطاب العامة كسياق الحال وغيره [166]. ومن أهمها :

أ- **الافتراض المسبق*** (*la présupposition*)

ظهرت بوادر هذا المفهوم الإجرائي* "الافتراض المسبق" أو "نظرية الاقتضاء" كما يطلق عليها الباحث عبد السلام الإسماعيلي علوي، على هامش الأبحاث المنطقية التي تناولت القضايا باعتبار قيّمها الصدقية *Les valeurs de vérité*، لقد وردت بشكل عارض في أبحاث فريج *Frege* وراسل *Russell* وكذا ستراوسن *Strawson* الذين اعتمدوا في تحديد هذه القيّم على مقدّمات خارجية سابقة، مثّلت شروطا ضرورية لتحقيق صدق أو كذب القضايا على اختلافها وتعدّدها. وقد حدّد ستراوسن الاقتضاء مبديا تأثّره بفريج في أنّ قضية (أ) تقتضي قضية (ب) إذًا، وفقط إذا كانت (ب) تمثّل شرطا مسبقا لتحقيق صدق أو كذب (أ) [167].

ويرى التداوليون أنّ "الافتراضات المسبقة" ذات أهمية قصوى في عملية التواصل والإبلاغ، ففي مجال تعليميات اللغات تمّ الاعتراف بدور "الافتراضات المسبقة" منذ زمن طويل. فلا يمكن تعليم الطفل معرفة لغوية جديدة إلاّ بافتراض وجود أساس سابق يتمّ الانطلاق منه والبناء عليه.

---

[165] المرجع نفسه، ص 21 .

* يقول الباحث مسعود صحراوي، عنه "((بأنّه في كلّ تواصل لساني ينطلق الشركاء من معطيات وافتراضات معترف بها ومتفق عليها بينهم. تشكّل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، وهي محتواة ضمن السياقات والبنى التركيبية العامّة))" (انظر : مسعود صحراوي، "التداولية عند علماء العرب"، المرجع السابق، ص 42) .

[166] مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 42 .

* من الباحثين من يطلق على المصطلح مفهوم "الاقتضاء"، ومنهم من يطلق عليه نظرية، ومنهم من يطلق عليه إجراء تداولي.

[167] عبد السلام إسماعيلي علوي، مرجع سابق، ص 20 .

ب- **الأقوال المضمرة** (*les sous-entendus*)

هي النمط الثاني من متضمنات القول، وترتبط بوضعية الخطاب ومقامه، على عكس الافتراض المسبق الذي يحدّد على أساس معطيات لغوية. تقول الباحثة أوركيوني: "((القول المضمر هو كتلة المعلومات التي يمكن للخطاب أن يحتويها، ولكن تحقيقها في الواقع يبقى رهن خصوصيات سياق الحديث))"[168]. ومثال ذلك قول القائل : "(إنّ السماء ممطرة)"[169]. إنّ السامع لهذا الملفوظ قد يعتقد أنّ القائل أراد أن يدعوه إلى المكوث في البيت، أو الإسراع إلى عمله حتى لا يسقط عليه المطر فيتبلّل، أو الانتظار والتريّث حتى ينزل المطر ويتوقف، أو عدم نسيان مظلته عند الخروج ... وقائمة التأويلات مفتوحة مع تعدّد السياقات والطبقات المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب. والفرق بينه وبين الافتراض المسبق، أنّ الأول وليد السياق الكلامي المتنامي تدريجيا، والثاني وليد ملابسات الخطاب .

---

[168] *Orecchioni,L'implicite, p 39.* نقلا عن مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 44 .

[169] المثال للباحث مسعود صحراوي، المرجع السابق، ص 44 .

المبحث الثالث

اللسانيات البنيوية والاستعمال اللغوي

في مجال تعلّم اللغة واكتساب آلياتها

لقد تعرضنا بشيء من التفصيل في المبحثين السابقين إلى مفهوم الاستعمال اللغوي وأهميته وشروطه وأسّسه ومرجعياته بشيء من التفصيل؛ وسنتعرض في هذا المبحث بشيء من الإيجاز إلى التطبيقات التربوية للنظريات اللسانية البنوية في مجال تعليمية اللغات لنقف على واقع الاستعمال اللغوي في هذا المجال.

1/ النظرية اللسانية السلوكية وتطبيقاتها في مجال تعلّم اللغة

لقد سبق وأن أشرنا إلى المبادئ التي تبنتها النظرية السلوكية في مجال تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها على غرار مبدأ المثير والاستجابة، ومبدأ التعزيز والتكرار والمحاكاة، إلخ... وسنتناول بعض هذه المبادئ أثناء تعرضنا إلى بعض نظريات اكتساب اللغة السلوكية، لنقف كما قلنا على واقع الاستعمال اللغوي في العملية التعليمية التعلّمية في مجال تعلّم اللغة، والتي حصرناها في نظريات التعلّم الآتية :

1.1/ نظرية "التعلّم بالمنعكس الشرطي" وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة

عرفت بعض طرائق تعليم اللغات العمل بمبادئ نظرية التعلّم بالمنعكس الشرطي لـ"بافلوف". وقد بيّن أوسقود *Osgood* عام *1953*، أنّه في الإمكان استخدام مبادئ هذه النظرية في تعلّم معنى اللفظ اللغوي[*].

ففي الواقع إنّ الأسّس التي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللفظ، قد ظهرت في نظرية التعلّم

---

* في علمي، وبناء على المراجع المتفحصة، أنّ لهذه النظرية تطبيقات محدودة في مجال التعلّم اللغوي .

بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما. وقد أوضح أوسقود، حدوث مثل هذه العملية في التعلّم اللغوي، وهي : أنّ معنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ

والمثير الشيئي "المثير الطبيعي" الدال على هذا اللفظ (المعنى). بمعنى أن المثيرات اللفظية (الأصوات الكلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقترانًا منظمًا متكررًا، مثال ذلك : حينما تقول الأمّ لطفلها كلمة "كرة" مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى المثير الشيئي نفسه وهو الكرة، أو تقول له كلمة "قطة" في حضور القطة أمام عيني الطفل. ففي هذين المثالين يوجد اقتران منتظم ومتكرر بين مثيرين، مثير لفظي وهو اللفظ "كرة" أو "قطة"، ومثير شيئي وهو الكرة كشيء أو القطة كحيوان[170]، فالمثير الأول مثير شرطي، والثاني مثير طبيعي، والاستجابة الشرطية تتمثّل في دلالة اللفظ المكتسب، بحيث كلّما يلفظ لفظ كرة أو قطة يستجيب له ويفهمه دون إحضار الكرة كشيء أو إحضار القطة.

ويدلنا المثال التالي لما يمكن أن يحدث أثناء هذا الاقتران المنتظم، كما تفسّره أسّس الإشراط الكلاسيكي. حينما يسمع الطفل مثيرًا معينًا، وليكن كلمة "لا" وذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل "سحب اليد"، فالمثير السمعي "لا" يعتبر مثيرًا شرطيًا بالنسبة لليد المسحوبة. وتتكرّر حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل أولاً كلمة "لا" التي تعقبها مباشرة "الضربة على اليد" وسحب اليد، وذلك بعد اقتران كلمة "لا" عددًا من المرات مع الضربة على اليد، وفي هذه الحالة، تنشأ علاقة إشراطية بين المثير الشرطي "لا" والاستجابة الشرطية "سحب اليد"، وهكذا ينشأ ويتكوّن المنعكس الشرطي[171].

غير أنّ ما يجب الإشارة إليه هنا، هو أنّ تطبيقات نظرية التعلّم بالمنعكس الشرطي في المجال التربوي قليلة جدا وفي المجال اللغوي لا تكاد تذكر، لقصور تلك النظرية على الإلمام بكلّ متطلبات النظرية اللغوية، ولأمور أخرى.

2.1/ نظرية "التعلّم بالمحاولة والخطأ"وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة

---

[170] حفيظة تازروتي،"اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"، د/ط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص 54.

[171] المرجع نفسه، ص 55 .

لقد تأثّرت مناهج التعليم في العشريات السابقة، في أطوار التعليم الأولى، بالخصوص في طور التعليم التحضيري والسنوات الأولى من التعليم الابتدائي، بالكثير من مبادئ نظرية التعلّم بالخطأ* لثورانديك. حيث استمدّت من قانون الأثر*، مبدأ التكرار المنظم الواعي أو التدريب* الجاد والفعّال، والذي مفاده أنّ القيام بعمل من الأعمال يسهّل القيام به فيما بعد، وبالعكس فإنّ الفشل في العمل يجعل من الصعب القيام به فيما بعد .

والمتتبّع للحدث التعليمي التعلّمي أنّ مبدأ التكرّار أضحى إجراء أساسيا في طرائق التدريس المنتهجة، وكذلك الأمر بالنسبة للتدريب. ولكن ليس أيّ تكرار، لأنّ تكرار الموقف سوف لن يؤدي إلى التعلّم، وإنّما الذي يؤدي إلى التعلّم، هو تكرار الارتباط المدعّم كما يرى ثورانديك. فعملية التدعيم بالإثابة (الثواب) هي التي تجعل للتكرار فائدة.

وما يجب أن يذكر لهذه النظرية، أنّ قانون الأثر كان له الفضل في استبعاد المدرسة الحديثة العقوبة عند الخطأ في الموقف التعلّمي، وحلّت محلّها الإثابة، لأنّ أثر الثواب في تقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات كما يذكر ثورانديك قوي ومضمون. أمّا العقوبة فأثرها غير مضمون، ولهذا استخدمت التربية الحديثة الدوافع الموجبة دون الدوافع السالبة. ومن التطبيقات

---

* يلاحظ أنّ الجشطليين حين تعرضوا لعملية التعلّم لم ينكروا إمكان حدوث تعلّم بالمحاولة والخطأ أو عن طريق تراط شرطي بين مثير واستجابة بقدر نقدهم لتفسير ثورنديك وبافلوف، ويقولون أن تجاربهما لا يمكن أن تطبّق على التعلّم عموما وأنّ الأمثلة التي جاءت في تلك التجارب أمثلة خاصة لاتقبل التعميم ولا تشمل جميع الكائنات وجميع المواقف. (محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 169.

* الذي ينصّ على أنّ هناك ميل لتكرار السلوك المؤدي إلى النجاح أو الارتياح عند الكائن الحيّ، كما أنّ هناك *ميل عنده لتجنب السلوك المؤدي للفشل والألم .

* هناك عاملان رئيسيان يؤثّران في قانون التمرّن، هما :

– التكرار : فالتمرّن يكون فعّالا إذا كان المتعلّم يقوم به من وقت لأخر دون انقطاع.

– الحداثة : فالتمرّن يكون فعّالا كلّما كان حديث العهد .

التربوية لهذه النظرية :

أ/ مبدأ النشاط الذاتي : إنّ التعلّم عن طريق المحاولة والخطأ والاستفادة من الخبرات السابقة يقوم على مبدأ النشاط الذاتي. فالمتعلّم في ظلّ هذا المبدأ يتعلّم عن طريق العمل، أي عن طريق الاستجابات النشطة. هذا المبدأ الذي كان موضع عناية كبيرة من العلماء، فقد تحدّث عنه وليام جيمس سنة *1890*، وتأثر جون ديوي بما قاله جيمس، وتمّت على يديه إنشاء المدارس المعروفة بـ"مدارس النشاط"*.

فمبدأ النشاط الذاتي في التعلّم في نظرية تعليم اللغات أمسى مبدأ أساسيا في منهجية تعليم الدرس اللغوي، وهذا ما نراه مكرّسا في بيداغوجيا التدريس بالأهداف وفي بيداغوجية التدريس بالكفاءات بالخصوص كما سنرى لاحقا .

ب/ مبدأ الحرية : كانت الحيوانات التي أجرى عليها ثورانديك التجارب تتمتع بقسط وافر من الحرية لتصل إلى هدفها. فكانت تتحرّك داخل المتاهة أو القفص دون قيد أو شرط. وتطبيقا لهذا المبدأ نجد أنّ تمتع الطفل في قاعة الدرس بالحرية أثناء تعلّمه، وعدم تقييده في جلسته وفي حركاته يساعد على أن يكون أكثر قابلية للتعلّم وأكثر استجابة، ممّا لو كانت حركاته محسوبة عليه. وما التعليمات التي أصدرتها الهيئات المشرفة على التربية والتعليم في مختلف الدول، الموجهة للمؤطرين والمشرفين والممارسين في الميدان، والتي مفادها أنّ المتعلمين وبالخصوص الصغار منهم في المدارس التحضيرية والمدارس الابتدائية وغيرها يجب أن يعاملوا معاملة حسنة وألاّ تقيّد حريتهم كلّ التقييد.

ج/ مبدأ التدرج من السهولة إلى الصعوبة : عندما كانت تعرض على الحيوانات المخبرية مشكلات صعبة، كانت تلجأ إلى استجابات عشوائية خاطئة بعيدة كلّ البعد عن الهدف. فكان ذلك سببا في إعاقة الحيوان عن التعلّم، وسببا في عدم الرغبة في مواصلة أي نشاط للوصول إلى الهدف. وعندما كانت تقدّم للحيوانات في أول مراحل التجربة مشكلات سهلة تتدرج في الصعوبة، كان الحيوان يتمكّن من حلّها بسهولة، ومن ثمّ بدت عليه مظاهر الشعور بالثقة، ذلك الشعور الذي حقّق النجاح. وهو من العوامل الهامة التي سهّلت عملية التعلّم .

وقد استفادت المدرسة الحديثة من هذا المبدأ في وضع البرامج الدراسية بما فيها برامج تعليم اللغات. هذا المبدأ الذي تبنته عن قناعة نظرية تعليم اللغات كما سنرى لاحقا. بمعنى أن تكون موضوعات الدراسة اللغوية ومحتوياتها في المراحل الأولى من التعلّم سهلة ومبسطة، ثمّ تتدرّج في الصعوبة

---

* المدارس التي تقوم برامجها على أنواع متباينة من النشاط، حيث نجد الطفل يبني أشياء، ويمارس ممارسات مختلفة، ويقوم برحلات تنمي الملاحظات، ويجمع خلالها الأشياء التي تستعمل في مواد الدراسة، ثمّ تعقب هذا مناقشات يشترك فيها التلاميذ اشتراكا عمليا.

والتعقيد شيئا فشيئا، وذلك لتساعد خبرات المتعلّمين السابقة وما كان يسودها من شعور بالنجاح على حلّ المشكلات الجديدة، وتمدّهم بما يحتاجونه من نشاط وعناية وجهد في التعلّم.

د/ أهمية الدافع في التعلّم : يلعب وجود الدافع دورا هاما في استمرار نشاط الحيوان للوصول إلى الهدف. فوجود الدافع شرط أساسي من شروط التعلّم. فأي تعلّم بدون وجود الدافع يكون عديم الأثر، ويكون مآله الفشل، كما أنّه يتطلب مجهود اكبيرا من التعلّم. والدافع كلّما كان قويا كان التعلّم ناجعا وناجحا.

3.1/ نظرية "التعلّم بالإشراط الإجرائي" وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة

لقد رأينا في المبحث الأول من هذا الفصل، أنّ احتمال ظهور الاستجابة الشرطية في قانون الاشتراط الإجرائي تزداد قوّة إذا تدعّمت بمثير يعزّزها. فالتعلّم في نظر سكينر كما سبق أن ذكرنا، هو تغيّر في احتمال حدوث الاستجابة. ويتمّ هذا التغيّر بواسطة الاشتراط الإجرائي، فالاشتراط الإجرائي هو عملية التعلّم التي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث والتكرار. ورأينا أيضا أنّ نظريته تقوم أساسا على مبدأ التعزيز "المكافأة"، وأنّها تعتمد على المحيط لما للمحيط من دور فعّال في نظريته.

وقد تأثّرت مناهج النظم التربوية بما فيها النظام التربوي الجزائري بمبدأ التعزيز أو المكافأة أيّما تأثّر، وقد أخذت بمبدأ التعزيز، وجعلته شرطا أساسيا من شروط التعلّم الناجح والمفيد. فالمتتّبع لأطوار الدرس اللغوي أو أي درس آخر في أي نظام تربوي، وفي أي مستوى من مستويات التعليم، سيجد جلّ الأساتذة إن لم نقل كلّهم يعتمدون في تدريسهم على مبدأ التعزيز، لأنّهم أدركوا بحكم التجربة والخبرة أنّ فعل التعزيز مهما كان نوع التعزيز، سيجعل المتعلّمين يقبلون على الدرس إقبالا كبيرا، لأنّه بمثابة الدافع المعنوي الذي يحمّس المتعلمين على التحصيل.

فعندما يجيب المتعلّمون على أسئلة الأستاذ الشفوية أوالكتابية عقب مختلف مراحل الدرس الهامّة، ويوفّقون في إجاباتهم وفي حلّ تمارينهم، ينّوه الأستاذ بصنيع المتعلّمين، ويثني على الجهد المبذول في المتابعة والاجتهاد، ويشجع المتعلّمين على المثابرة ومواصلة بذل الجهد. فهذا ضرب من ضروب التعزيز المعنوي .

ونجاح التلاميذ في مختلف الامتحانات الفصلية والسنوية، وانتقالهم من مستوى تعليمي إلى آخر، ومن طور إلى آخر، والحصول على معدّلات عالية، هو تعزيز مادي يشحذ الهمم ويحمّس على مواصلة بذل الجهد والاجتهاد في التعلّم. ولعلّ نجاح المتعلّمين في مختلف الامتحانات

الرسمية والحصول على الشهادات العلمية لأعظم مكافأة لهم التي تفتح الشهية للمزيد من النجاح في المستقبل.

أمّا تأثر مناهج التعليم في مختلف الأطوار بمبدأ المحيط، فهو تأثر كبير، فالمحيط في نظر سكينر كما رأينا في نظريته، يتضمّن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معيّنة، إذا لقيت تدعيما خارجيا؛ فالمحيط يمثّل في نظريته مكانة بارزة. ويظهر هذا التأثّر في ربط محتوى التعليم بمحيط المتعلّم الطبيعي والاجتماعي، وربط التعليم بالحياة وبالنمو، ليسهل على المتعلّم الاندماج في المجتمع بعد خروجه من المدرسة.

خلاصة القول، فإنّ تعليم اللغة وتعلّمها في ظلّ النظرية السلوكية سيصبح قائما على خلق آليات لغوية لدى المتعلّم عن طريق تعلّم جمل جاهزة قريبة من الطبيعية، قد تستجيب لمثيرات في مواقف معيّنة، وتتمّ عملية التعلّم عبر وضع المتعلّم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية، حيث تختبر ردود فعله، وتدعمها بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير والاستجابة.

وقد استفادت بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة من هذا التصوّر السلوكي واسترشدت به من خلال :

– التركيز في دراسة اللغة على الجانب الشفوي بالدرجة الأولى.

– التركيز على اللغة الحيّة، لغة الحديث الفعلية في فترة محددة.

– اهتمام السلوكيين بظواهر اللغة أدّى بالمعلمين إلى الاعتماد على الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغة والقائمة على المثير والاستجابة والتدعيم.

اللسانيات السلوكية والاستعمال اللغوي

يتضح ممّا سبق أنّ النظريات السلوكية في مجال اكتساب اللغة وتعلّمها تعتمد في تفسيرها لعملية التعلّم عامة والتعلّم اللغوي خاصة على كلّ من المثير والاستجابة والتعزيز الذي يثبّت الإجابة الصحيحة وتعمل على انطفاء الإجابة الخاطئة. ويرى السلوكيّون ولا سيّما سكنر أنّ ذهن الإنسان خال تماماً من اللغة، وهو (أي الإنسان) ناتج للتفاعل مع البيئة المحيطة، وبالتالي يمكن

تشكيله من خلال التحكّم بشروط البيئة المحيطة، وبالتالي يمكن التحكّم بلغته وتطويرها بناء على هذا التحكّم، فلغته خبرة مكتسبة من تلك البيئة .

ولا يعير اللسانيون السلوكيّون أدنى اهتمام للعمليّات العقليّة الداخليّة كما بيّن تشومسكي، وإنّما يركّزون على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وقياسه، وبالتالي يمكن ضبطه من خلال المثيرات والاستجابات والمعزّزات، وتشكّل اللغة عندهم السلوك الظاهر، وهي استجابات للمؤثّرات الخارجيّة تحوّلت عن طريق الإثابة والتعزيز الخارجيّ إلى عادات لغويّة. أمّا مصدر هذا التعزيز فيأتي من قبل الوالدين أوّلاً ، ثمّ المدرّسين وأفراد المجتمع ثانياً.

واستقراء لمّا سبق، يتبيّن أن الطرق المقترحة لتعليم اللغة وفق النظرية اللسانية السلوكية قد عمدت إلى تعليم جزء من اللغة، وهو الجزء الظاهر منها، بالتركيز على التركيب الشكليّ أو البنية الظاهرة للغة، وبخاصّة الأصوات، ودراسته مثل أيّ عادة سلوكيّة أخرى. وما بطن من اللغة أهمل، أي إهمال المعنى على اعتبار أنّه باطن اللغة، لأنّه لا يلاحظ ولا يقاس ولا يخضع للتجريب والاختبار. وهم يفتقدون الأدوات التي تعينهم على التعامل مع هذا الباطن، بمثل ما يتعاملون مع الظواهر الطبيعيّة .

ونظراً لتوجّه النظرية السلوكيّة إلى السلوك اللفظيّ الظاهر، فإن جهود علمائها في مجال التعلّم اللغويّ انصبّت على المهارات اللغويّة الشفهيّة، ولذلك لا نرى حرجاً من وصف التعليم في ضوء هذه النظرية بشكل عامّ، والتعليم اللغويّ على وجه الخصوص وفق تلك المدرسة بالتعليم الآليّ.

كما عمدت إلى تعليم اللغة خارج مقاماتها الحقيقية وسياقاتها الاجتماعية والثقافية، ومن هنا فانعدم الاستعمال اللغوي التي تنشده اللسانيات المعاصرة كالتداولية. كما أنّ دراساتها في مجال تعلّم اللغة لم تتعد عتبة الجملة، ولهذا سميت بلسانيات الجملة.

فاللسانيات البنوية قد تخلّت عن قصد، عن البحث فيما وراء الكينونة اللغوية الضيقة بمفهومها البنيوي الذي هو الشكل وليس المادة. وعملت على إقصاء الإنجاز اللغوي المتمثّل في "الكلام"، الذي يعدّ الأساس الذي يعوّل عليه في الدراسات اللسانية الاجتماعية والوظيفية، وفي تعليمية اللغات وتعلّمها بالخصوص.

وبذلك عملت اللسانيات على إقصاء "الكلام" وأحوال التخاطب أو الطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، واستبعاد الدلالة التي هي جوهر اللغة الإنسانية ومناط التواصل اللغوي والاجتماعي. ولم تُسدّ هذه الثغرة إلاّ جزئيا في أعمال التوجّهات اللسانية الوظيفية، وعملت على سدّها اللسانيات التداولية أو اللسانيات التعليمية المعاصرة.

2/ النظرية اللسانية العقلية وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة

أجمع الباحثون على أنّ النظرية العقلية اللغوية تجاوزت النظرية السلوكية بتفسيرها ما عجزت على تفسيره هذه الأخيرة في مجال اكتساب اللغة وتعلّمها عند الطفل. وأنّها أعادت الاعتبار إلى القدرات العقلية التي غيّبها السلوكيون، تلك القدرات التي يمتلكها الإنسان، والتي ميّزته عن الكائنات الحيّة الأخرى.

ترتكز النظرية العقلية في تفسير التعلّم عند الطفل كما سبق أن أشرنا، على مسلّمة مفادها أنّ الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة، "(فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية، وهذه النماذج هي التي تكوّن الكلّيات اللغوية عند البشر، ثمّ إنّ هذه الكلّيات هي التي تشكّل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معيّن)" [172] .

ومن مبادئ* النظرية العقلية التي أفادت نظرية تعليم اللغات والتي اتّخذتها هذه الأخيرة منطلقا لها في أبحاثها التربوية والبيداغوجية وفي ممارساتها التعليمية التعلّمية ما يلي:

أ/ هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك اللغوي[173] :

يعتقد تشومسكي جازما كما ذكرنا أنّ هناك حقيقة عقلية تكمن خلف السلوك اللغوي

للإنسان. لأنّه ليس في مقدور الحواس وحدها القيام بكلّ الوظائف التي تقتضيها عملية اكتساب اللغة واستعمالها بتلك العبقرية والإبداعية. وهذه الحقيقة أخذت بها النظم التربوية الحديثة، وبنت

---

[172] أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 95 .

* يسميها الأستاذ أحمد حساني خصائص، و قد ذكرناها كلّها في المبحث الثاني من هذا الفصل تحت عنوان : خصائص النظرية العقلية .

[173] أحمد حساني، المرجع نفسه، ص 95 .

على أسّسها مناهج التعليم عامة ومناهج تعليم اللغات خاصة، وهي الحقيقة التي أكّدها الجاحظ أيضا عندما أعلن أنّه لا يثق في العلم الذي يأتي عن طريق الحواس الخمس، فيقول في هذا الشأن : "((إنّ الحواس لتكذب، وما الحكم القاطع إلاّ للذهن، والاستبانة الصحيحة إلاّ للعقل))"[174].

تتصوّر النظرية العقلية في إطار الثورة المعرفية أنّ الحديث حول اللغة واكتسابها منصب على العقل وحده، وأنّ هناك ملكة نوعية للذهن هي المسؤولة عن اكتساب اللغة واستعمالها. يقول تشومسكي في هذا الصدد : "((إنّ ما نسميه بالثورة المعرفية، هو مجال يبحث في الحالات الذهنية المتعلقة بالفكر والتنبؤ والإدراك والتعلّم، إنّها تتصوّر الذهن كآلة تعالج المعلومة التي هي مجموعة من التمثّلات المجرّدة، ثمّ تعمل على تطبيق حسابات عليها))" [175].

فمشكل التعلّم عند تشومسكي يتحوّل إلى افتراض وجود جهاز بمواصفات محددة. هذا الجهاز يتلقى إشارات معيّنة تؤدي إلى تغييرات على مستوى حالة الذهن، وهناك يتمّ الالتقاء بين الذهني والمعرفي [176]. وعليه، ترى النظرية العقلية أنّ الطفل الذي لم يتعرّض لأيّة معرفة لغوية محددة، لا يمكنه أن يقوم بأي سلوك لغوي. وأنّه حين يتمّ التعامل مع وقائع لغوية معيّنة يخضع الذهن لتغييرات دالة، وهذا ما يؤهّل الطفل لفهم لغة معيّنة وتكلّمها. وعلى هذا الأساس، تحثّ نظرية تعليم اللغات على اعتبار اللغة كيانا نفسيا (عقليا) مجرّدا ومعقّدا يتطلب تعليمها مراعاة مسايرة المحتويات اللغوية موضوع التعلّم لقدرات المتعلمين العقلية والنفسية.

ب/ كلّ أداء فعلي للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معيّنة [177] :

يرى العقلانيون أنّ كلّ إنسان ينشأ في بيئة اجتماعية معيّنة يستطيع التعبير بلغة هذه البيئة.

وهذا يعني بإمكانه فهم عدد غير متناه من جمل هذه اللغة، وصياغتها حتى ولولم يسبق له سماعها من قبل. وبإمكانه في كلّ آن وبصورة عفوية، فهم جمل اللغة وصياغتها. ويتمّ للطفل ذلك باتّباعه

---

[174] محمد سعد القزاز، "الفكر التربوي في كتابات الجاحظ"، ط1، دار الفكر العربي، مدينة نصر، مصر العربية، 1995، ص159 .

[175] يوسف باش، "أسباب حدوث الاكتساب : ملاحظات حول تعلّم اللغة العربية"، مجلة "دراسات"، تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة أكادير، المغرب، العدد 13، السنة 2008، ص 123.

[176] يوسف باش، المرجع السابق، ص 124 .

[177] أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية"، المرجع السابق، ص 95 .

قواعد معيّنة يكتسبها من ضمن اكتسابه اللغة [178]. فاكتساب الطفل لهذه القواعد التي تتيح له إنشاء عدد غير متناه من الجمل المتجدّدة بشكل دائم[179]، فهي عند تشومسكي بمثابة التنظيم المحرك لهذه الآلية (آلية إنتاج عدد غير متناه من الجمل). وقد عرّف تشومسكي هذه القواعد "(على أنّها آلة مولّدة في مقدورها توليد كلّ الجمل السليمة من حيث النحو لا غير)"[180].

ومن هنا، أقرّت الأنظمة التعليمية الرسمية تدريس النشاطات اللغوية المختلفة من نحو وصرف وإملاء وخط وتعبير وقراءة وبلاغة وتراكيب ومفردات وأساليب، وغيرها من النشاطات اللغوية، للمتعلمين والتي هي بمثابة المعرفة اللغوية التي تحكم عملية اكتساب اللغة وتعلّمها عندهم، لأنّه في حين اكتساب لغتهم سيكتسبون كفاية لغوية فيها، أي معرفة ضمنية بقواعد اللغة التي اكتسبوها. وفي هذا الصدد يقول اللساني تشومسكي : "((إنّ الطفل الذي اكتسب اللغة يكون قد نمّى في ذاته تصوّرا داخليا لتنظيم قواعد بالغة التعقيد، يحدّد كيفية تركيب الجمل واستعمالها وتفهّمها (الكفاية اللغوية)، ولا يكتسب الطفل الكفاية اللغوية فحسب، بل يكتسب في الوقت نفسه محتوى الكلام كحقيقة بحدّ ذاتها، ويمتلك تقنية التواصل، أي يمتلك ما نسميه بالكفاية اللغوية المراسية))" [181].

ج/ كلّ طفل سوّي يكتسب اللغة من خلال تعرّضه للغة بيئته :

يركّز تشومسكي على طبيعة النمو العقلي عند الطفل، وعلى الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته. وتجدر الإشارة إلى أنّ الطفل يملك قدرات فطرية تجعله يكتسب لغة بيئته التي ترعرع فيها، وفي إمكانه تعلّم أيّة لغة إنسانية، انطلاقا من المعطيات اللغوية التي توفرها البيئة، حتى وإن كانت هذه المعطيات ناقصة. ومن هنا، فالمحيط أو البيئة يلعب دورا هاما في تفعيل عملية اكتساب اللغة عند الطفل.

---

[178] ميشال زكريا، "الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)"، ط/1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1983، ص7.

[179] ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية : دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية"، ط/1، دار العلم للملايين، بيروت، 1993، ص92 .

[180] التواتي بن التواتي، "المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث"، ط/2، دار الوعي، الرويبة، الجزائر، 2008، ص66 .

[181] *N chomsky , Essays on Form and interprétation ; p 11* ، عن ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية"، ص93،

فالطفل كما سبق أن أشار تشومسكي إلى ذلك، يمتلك أشكالا عامة مشتركة بين كلّ اللغات الإنسانية، أي يمتلك كجزء من ملكته الفطرية قواعد كليّة، ويكون اكتسابه للغة بمثابة إجراء يقوم به لاكتشاف قواعد لغته بالذات من ضمن القواعد الكلية الكامنة ضمن ملكته اللغوية الفطرية. ولا تعمل هذه الكليّات إلاّ عن طريق التفاعل مع المادة اللغوية التي يتعرّض لها الطفل.

ويبرز دور الأسرة والبيئة في توفير المادة التي تمكّن الطفل من اكتشاف قواعد لغته. فالملكة اللغوية كما يقول تشومسكي : "((تبني القواعد عندما تتوفّر لها الإثارة الملائمة في مراحل النمو الملائمة))"[182]. وهذا ما جعل اللسانيين يوصون بتدريس اللغة ضمن المجتمع حتى يسهل على المتعلّمين الاندماج في وسطهم الاجتماعي ويتكيّفون مع قيّمه ولغته واتجاهاته. كما يوصون بضرورة إغماس المتعلّم في الوسط اللغوي، حيث يحتكّ باللغة وبأسرارها وآلياتها وأداءاتها فيسهل عليه حينئذ اكتساب ملكتها. فتعليمية اللغات أقرّت نجاعة العملية التعليمية التعلّمية التي تعرّض المتعلّم إلى اللغة، وتقحمه في وسطها وجوّها، وهذا ما يسميه اللسانيون بالإغماس اللغوي أو بالحمام اللغوي *bain linguistique* .

تنظر النظرية العقلية إلى اللغة على أنّها قدرات كامنة عند الإنسان، تعمل البيئة المحيطة على تفتّحها وتطويرها، بعكس المدرسة السلوكيّة التي ترى أنّ اللغة عادات تكتسب من الوسط الخارجيّ عن طريق حاسة السمع بعد أن يتمّ تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتميّز النظرية العقلية بين كلّ من الكلام واللغة، حيث يذهب تشومسكي *Chomsky* إلى أنّ السلوك اللغويّ ينقسم إلى قسمين : اللغة، والكلام. فاللغة هي الكفاية أو القدرة الداخليّة *Compétence* ، في حين أن الكلام مظهر خارجيّ يعبّر عن القدرة الداخليّة في صورة أداء *Performance* .

وبذلك فإنّ دراسة اللغة ينبغي أن تركّز على القدرة الداخليّة، وليس على الأداء الذي يعكس تلك القدرة إلاّ إذا كان الهدف من دراسة الأداء استنتاج ما ينطوي عليه من قدرة داخليّة. ويرى تشومسكي أيضاً أنّ كلّ فرد يولد مزوّداً بقدرة فطريّة تمكّنه من تعلّم اللغة واكتسابها وهذه الفطرة أسماها "جهاز اكتساب اللغة".

---

[182] ميشال زكريا، "مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات"، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985، ص 62.

ونظراً لانصراف تركيز المدرسة المعرفيّة على القدرات اللغويّة الكامنة، فقد كانت سيكولوجيّة التفكير، ومشكلات المعرفة، والإدراك، والجوانب الاجتماعيّة في التعلّم من الأمور التي أولتها جلّ اهتمامها، على عكس المدرسة السلوكيّة ركّزت على مفاهيم المثير، والاستجابة، والتعزيز، والأثر، والعقاب، والثواب، والكفّ، وغير ذلك من المفاهيم المرتبطة بضبط السلوك والتحكّم فيه .

وبذلك فإنّ النظريّات العقلية لا ترى الإنسان سالباً يستمع، ويحاكي، ويكرّر ما يستمع إليه فحسب، بل إنّه كائن فاعل في عمليّة اكتساب اللغة، ولا تجري عليه قوانين التعلّم التي اشتقت من التجريب على الحيوان. وقد تعدّدت نظريّات التعلّم وفق النظرية العقلية، وكان من أبرز تلك النظريّات، نظريّة الجشطلت، ونظريّة النمو المعرفيّ لبياجيه، ونظريّة التعليم الاجتماعيّ .

وقد أسفرت نظريّات التعلّم العقلية عن جملة من الأفكار والمبادئ في مجال التطبيقات التعليميّة، ومنها التطبيقات في مجال التعلّم اللغويّ، وكان من أبرز تلك الأفكار :

أ/ قدرة كلّ إنسان على أن يتعلّم اللغة – أيّة لغة – في أيّ زمان أو مكان، وليس تعلّم اللغة خاضع للارتباط الشرطيّ بين المثيرات والاستجابات كما هي الحال في المدرسة السلوكيّ .

ب/ معرفة المعايير اللغويّة (قواعد اللغة) التي يسير الكلام وفقها أمر ضروريّ لتعلّم اللغة، ولا يمكن تعلّم اللغة بالاعتماد على الكلام وحده – وهو هنا الأداء – فثمّة فرق بين اللغة (المكوّن المعرفيّ)، والكلام (المكوّن المهاريّ) الذي ينبغي أن يكون متماشياً مع المكوّن المعرفيّ، وخاضعاً لقواعده.

ج/ استحالة حفظ كلّ جملة في اللغة وتخزينها في الذاكرة كالكلمات، ومن هنا فإنّ التعليم الحقيقيّ للغة يتمّ من خلال تعليم القواعد الكليّة للغة التي تستطيع إنتاج قدر غير محدود من الجمل والمعاني المنطوقة أو المكتوبة. على الرغم من أنّ الفرد نادراً ما يفكّر في القواعد التي تحكم لغته المنطوقة، إلاّ أنّ معرفة تلك القواعد يسهم إلى حدّ كبير في التخلّص من الأغلاط اللغويّة نطقاً وكتابة، وفي الارتقاء بمستوى التعبير والتواصل.

د/ التعزيز في التعلّم اللغويّ ليس شرطاً لاطّراد الاستخدام اللغويّ الصحيح، ولذلك فالتعويل عليه لإنتاج لغة صحيحة أمر غير مؤكّد عند أنصار المدرسة المعرفيّة.

هـ/ الفهم أمر ضروريّ في التعلّم اللغويّ لدى المدرسة السلوكيّة، ومن دون الفهم لا يمكن تعلّم تراكيب اللغة، ومن ثمّ استخدامها .

و/ إكساب المتعلّمين كفاية التواصل الاجتماعيّ *Compétence Communicative Sociale*، واستخدام المقال المناسب لكلّ مقام من الأمور الرئيسية التي تركّز عليها المدرسة المعرفيّة في التعلّم اللغويّ, ويوازي الدرجة نفسها التي يتمّ التركيز فيها على قواعد اللغة .

النظرية **اللسانية العقلية والاستعمال اللغوي**

ومنذ ظهور نظرية تشومسكي اللسانية (نظرية اكتساب اللغة عند الطفل)، وخاصة قوله بأنّ الطفل يولد مزوّدا بقدرة فطرية تمكنّه من اكتساب اللغة شرط تفاعل محدود مع محيطه، شرع علماء النفس وعلى رأسهم ميلر *Miller G.* وكلنتر *Klinter* وبريمان *Breiman* إلى تبنّي هذا الافتراض في مجالهم. وترتّب على ذلك ظهور فرع علمي جديد هو "علم النفس المعرفي" *Psychologie Cognitive*، وشرع علماء البيولوجيا بإجراء دراسات تبحث في الأساس البيولوجي لاكتساب اللغة، وعلى رأسهم البيولوجي الشهير لينبرك الذي أكّد فطرية هذا الاكتساب ووجود دعماته البيولوجية [183].

ووجد اللسانيون المختصون بتعليمية اللغات وتعلّمها في نظرية تشومسكي اللسانية، وخصوصا ما يتعلّق بالمظهر الإبداعي للغة والمظهر الخلاّق للاستعمال اللغوي، السبيل الذي يخلّصهم من المناهج التعليمية المستوحاة من افتراضات السلوكية. وفي هذا السياق دعا طوماس *Tomas O.* سنة *1965* إلى تطبيق النحو التحويلي في مجال تعليم اللغات، بما فيها تعليم اللغة الإنجليزية وفي جميع المستويات[184].

وبظهور افتراضات سيمون ديك *Dik S.* رائد النظرية الوظيفية الحديثة القائمة على مفهوم القدرة التواصلية التي تمكّن الطفل من اكتساب المعرفة اللغوية واكتساب استعمالها في آنٍ واحد،

---

[183] عزّ الدين البوشيخي، "نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية"، كتاب خاص بأعمال اليوم الدراسي الذي نظمته كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة المولى إسماعيل بمكناس يوم 2001/02/08، منشورات عكاظ، الرباط، أكتوبر 2002، ص 16 .

[184] المرجع نفسه، ص 16 .

ظهر "((اتجاه جديد في تفسير اكتساب اللغة يأخذ بالحسبان السياقات الاجتماعية والثقافية، حيث يتمّ هذا الاكتساب. وتمّ تبني القدرة التواصلية في تعليمية اللغات، بل ووضعت برامج تعليم اللغات على أساسه. وشكّلت مثل هذه الأعمال مدخلا لظهور اللسانيات التعليمية))"[185].

واستمر العلماء والباحثون في محاولاتهم الجادة الرامية إلى الإفادة من معطيات النظرية اللسانية التوليدية والوظيفية على السواء في مجال تخصصاتهم (التي شملت علم النفس، وفلسفة العلوم، والابستمولوجيا، والانتربولوجيا، والترجمة، وتحليل الخطاب، واستراتيجيات التواصل)، فظهرت علوم فرعية جديدة كاللسانيات النفسية بشقيها النظري والتطبيقي، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات التعليمية، واللسانيات العصبية، واللسانيات الإكلينيكية [186]، ...

وخلاصة لما سبق، إنّ النظرية العقلية في مجال تعليم اللغة بالرغم من الثورة التي أحدثتها فقد عرفت إخفاقات كثيرة في بدايتها. يوجز دونيس جيرار *D. Girard* أسباب الإخفاقات التي عرفتها عند تطبيقها في ميدان التعليم، في تعقيد النحو التوليدي التحويلي وتجريده، وفي عدم توافق نماذجها على الرغم من فعّاليتها في وصف المسار اللغوي [187] .

غير إنّها كانت أرضية خصبة للبحث اللساني المعاصر فيما بعد، الذي كان يسعى إلى تجاوز قصور النظرية العقلية خصوصا في مجال اللغة وتعلّمها. فأثمرت البحوث هذه على ظهور اللسانيات الوظيفية، وبعدها اللسانيات التداولية. فاللسانيات التداولية أو علم استعمال اللغة ظهرت كردّ فعل للنظرية العقلية التي أقصت في دراساتها للغة ولتعلّمها الجانب الاجتماعي، كما سنرى بالتفصيل في الفصل الموالي.

3/ النظرية اللسانية البنائية وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة

إنّ جان بياجيه ببناء نظريته هذه على قاعدة تفاعلية، يكون قد أعطى للمتعلّم دورا فعّالا

---

[185] المرجع نفسه، ص 16 .

[186] المرجع نفسه، ص 17.

[187] *Denis Girard, Enseigner les langues méthodes et pratiques, Bordas ? Paris ? 1991, p. 98.*

وأساسيا في التعلّم، ومن ثمة فقد أمدّ المهتمين بعمليتي التعلّم والتعليم بمبادئ هامة تتعلق باختيار الأهداف البيداغوجية وتنظيم البرامج الدراسية، واختيار المواد للمستويات المدرسية المختلفة[188]،... ففي مجال اختيار الأهداف، كانت أفكار بياجيه المتعلقة بالنموّ الفكري للطفل أساس الطريقة المستعملة في انتقاء الأهداف، والتي لم يعد من مهام المدرسة في إطارها "((تدريس أحداث ومفاهيم خاصة أو اقتراح حلول لمشاكل اجتماعية خاصة، بل العكس فإن هدفها يكمن في ترقية النمو الأفضل للقدرة على التفكير الخاصة بكل مستوى من مستويات النمو، وهدف هذه الطريقة أن يستطيع الطفل وإلى غاية المراهقة تطبيق عملية التفكير الرسمية هذه بحيث يقدر على حل المشاكل التي يواجهها في حياته اليومية، وبالتالي فهو يتعلّم أحداثا ومفاهيم منتقاة ليس من أجل قيمتها الكامنة، بل من أجل مفعولها المنشّط لمستوى التطوّر المعرفي الذي يتواجد فيه، في فترة معينة))"[189]. كما كان لأفكار بياجيه لفت الانتباه إلى ضرورة الملاءمة بين نمو الطفل ونشاطات التعلم المراد اقتراحها. فقد كانت المدرسة التقليدية تفرض على الطفل اكتساب مفاهيم في وقت ليس هناك استعداد لقدراته الفكرية على تفهّمها، وقد أرشدت هذه الأفكار الباحثين إلى ضرورة الملاءمة بين ما يقدّم للطفل ومستوى تطوّره الخاص [190].

ومن بعض المبادئ التربوية المستمدة من نظرية جان بياجيه ما يأتي[191]:

أ/ ضرورة الاستفادة من أخطاء الطلاب في بناء مواقف تعلّميةٍ – تعليمية، نتجاوز بوساطتها جوانب الضعف في أدائهم.

ب/ إتاحة فرصة التفاعل بين الطفل وبيئته الطبيعية أو الاجتماعية يساعد كثيراً في تطوّره المعرفي.

ج/ يجب عدم تصنيف إجابات الأطفال عن أسئلة المعلّم إلى إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، لأن كثيراً مما نعتقده إجابات خاطئة، يعتبر صحيحاً بالإشارة إلى الإطار المرجعي لتفكير الأطفال.

---

188 حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص 72 .

189 انظر : *R. Murray Thomas et Claudine Michal , p. 286 a 300 .*

190 انظر : *R. Murray Thomas et Claudine 300 -286, Michal. p;*

191 الدكتور موسى رشيد حتاملة، " نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية"، دراسة منشورة على موقع مجمع اللغة العربية الأردن *http// : www.majma.org.jo*

د/ يجب عدم مواجهة الطفل بمشكلات تتطلّب عمليات عقلية عليا تفوق كثيراً مرحلة تطوّره المعرفي، كما يجب أن نوفّر له الفرصة لممارسة النشاطات التي يؤهّله نموه المعرفي لممارستها.

هـ/ ضرورة بناء مواقف تربوية تتسم بالتحدي المعقول لقدرات الأطفال المعرفية، بحيث لا تصل مواقف التحدي هذه إلى درجة تعجيز الطلبة، وشعورهم بالتالي بالإحباط والفشل.

و/ إن الطفل لا يفكر بالمستوى نفسه أمام جميع المواقف.

ي/ يلعب التفاعل مع الآخرين دوراً تعليمياً وتعلمياً بارزاً في المجال المعرفي الوجداني الاجتماعي.

وخلاصة لما سبق، يتبيّن لنا من دراسة هذه النظريات اللسانية في مجال اللغة عامّة وتعليمية اللغة وتعلّمها خاصة، أنّها على الرغم من اختلافها وتباينها باختلاف وتباين المرجعيات الفلسفية والفكرية والعلمية التي تؤطرها، يمكن لها أن تكوّن أرضية لإمكانية وجود نظرة تكاملية في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل[192]. وما يمكن استخلاصه أيضا ممّا عرضناه من نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها، نوجزه في هذه النقاط[193] التي هي بمثابة بعض خلاصات البحث اللساني في مجال تعليم اللغة وتعلّمها. هذه الخلاصات التي قد استفادت منها نظرية تعليم اللغات في تطوير أساليب تعلّم اللغة وتعليمها؛ وكانت من نتائج تطبيق هذه المبادئ القول :

– بأنّ الإنسان يولد خالي الذهن من أية خبرة أو لغة، لكنّ اكتشافه للغة واكتسابها يبدأ بعد نمو قدراته العقلية وأعضائه النطقية المختلفة. واكتشاف قدرة التصويت التي كان يستعملها عشوائيا في أول الأمر للتعبير عن حاجاته وعن حالاته الانفعالية المختلفة كالجوع والألم، ... ثمّ التعبير عن المعاني الكامنة في نفسه بترجمتها إلى كلمات ولغة.

– بأنّه لا يمكن للإنسان أن يكتسب لغة ما إلاّ بالانتماء إلى مجتمع يتكلم ويتواصل بها.

– بأنّ اللغة لا تكتسب في أول الأمر تامة كاملة، وإنّما تكتسب شيئا فشيئا، فهي كالكائن الحي، تولد ضعيفة هزيلة ناقصة، لا تتمثل إلاّ في الأصوات، ثمّ تنشأ وتتطوّر بمرور وقت طويل، وتمرّ عبر مراحل كثيرة قبل اكتمالها.

– وأنّه تتدخل في اكتسابها عناصر كثيرة تتحكم فيها، وهي أعقد المكتسبات عند الإنسان.

– بضرورة التدرج في تعليم اللغة .

---

192 حفيظة تازروتي، المرجع السابق، ص 72 .

193 أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية"، المرجع السابق، ص 97 .

– بوجوب انتقاء المحتوى اللغوي المناسب لقدرات المتعلّم ولحاجاته .

وما يجب الإشارة إليه هنا أيضا، هو أنّ هذه المدارس اللسانية كانت أرضية ممهّدة لبروز نظريات لسانية فرعية ودراسات ومقاربات بداغوجية وتربوية كثيرة سواء في مجال تعليم اللغات وتعلّمها أو في مجالات أخرى لغوية وغير لغوية. تناولت دراسة اللغة في بعدها الاجتماعي والتفاعلي، متجاوزة دراستها الجملة، التي ما برحتها النظريات اللسانية التي ذكرناها. ومن هذه المقاربات والنظريات : لسانية النصّ، التداولية، نظرية تحليل الخطاب، الملفوظية، ...

النظرية اللسانية البنائية والاستعمال اللغوي

وبناء على ما سبق، فالنظرية المعرفية لجان بياجيه هي امتداد للنظرية العقلانية لتشومسكي، ومحاولة لتعشيشها في إطار اجتماعي محض، بحيث يتم إنتاج اللغة وفق الأحوال الخطابية والسياقية المختلفة مع ما يسمح به المجتمع من تعابير ومعان، وإن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية، وخاصة قولها (أي النظرية المعرفية) بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلّم اللغة.

ومن آثار النظرية المعرفية لبياجيه على نظرية تعليم اللغة، نشأة مقاربة التدريس بالكفاءات التي بنت الكثير من أسّسها ومبادئها على مفهوم البنائية، كما سنرى ذلك في الفصل القادم. وظهور التعليم الذاتي الذي هو الآخر استمدّ أسّسه وبعض مبادئه من أسّسها وتوجيهاتها. فهي حسب رأي الكثير من الدارسين لم تركّز على الاستعمال اللغوي بالرغم من الإشارة إليه التركيز المطلوب، ولكنّها مهدّت لبروز علماء تناولوا دراسة اللغة في بعدها التفاعلي والاجتماعي وذلك بالتركيز على الكلام في بعده الاستعمالي والتفاعلي. فكانت هذه الدراسات والبحوث ممهدّة لظهور اللسانيات التداولية وغيرها من فروع اللسانيات الأخرى التي تتّخذ الاستعمال اللغوي مقوّما أساسيا لها، كما سنرى ذلك بالتفصيل في الفصل الموالي .

المبحث الرابع

اللسانيات المعاصرة والاستعمال اللغوي

(التداولية وتعليمية اللغات)

إنّ العوامل التي أدّت إلى ظهور التداولية في البحث اللغوي المعاصر عديدة، أهمها ثورة الكثير من اللغويين ضد المناهج الشكلية التي هيمنت على الدراسات اللغوية في كلّ من أمريكا وأوروبا على امتداد النصف الأول من القرن العشرين، كما سبقت الإشارة إليه. ونشأة التداولية كردّ فعل للتوجّهات البنيوية فيما أفرزته دراساتها من تصوّرات صورية مبالغ فيها، كما رأينا أيضا، خاصة عند اللساني تشومسكي وأتباعه. وكذلك "((الغلو في الاعتماد عند وصف الظواهر اللغوية على التقابل المشهور (الثنائيات)، الذي وضعه دي سوسير بين اللغة والكلام، حيث أبعد الكلام الذي يمثّل الاستعمال الحقيقي للغة ونظامها))"[194]. وعليه، فإنّ أهم ما عيب على اللسانيات البنيوية* وعلى مناهجها الشكلية الصورية، ما يلي [195] :

– حصر الدراسة في اللغة كبنية أو كنظام معزول عن سياقه.

– اقتصار الدراسة على البنى والأشكال اللغوية، وإبعاد دراسة المعنى.

– عدم تجاوز عتبة الجملة كأعلى مستوى للدراسة.

– إهمال الظواهر الكلامية باعتبارها قضايا عارضة وفردية، وبالتالي لا تصلح أن تكون موضوعا للبحث اللغوي.

غير أنّ ما يجب التذكير به في هذا المقام، هو أنّ اللسانيين التداوليين، وإن كانوا لا ينكرون قيمة الأبحاث والدراسات اللغوية التي أنجزها البنيويون، فإنّهم يرون أنّ هذه الأبحاث والدراسات

---

[194] خولة طالب الإبراهيمي، "مباديء في اللسانيات"، ط1، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، هامش ص 177 .

* البنيوية هي اللسانيات التي بدأت عند دي سوسير، وازدهرت عند بلومفيلد.

[401] محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات"، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، الجزائر، ص 40 .

شكلية وغير كافية، "((وتبقى منقوصة، ولا تكتمل إلاّ بوضعها على محكّ الاستعمال. فالاستعمال وحده القادر على توجيهها وتسديدها، وهو الذي يمنحها كثيرا من الحيوية والانطلاق والقبول))" [196]. ويرون أيضا أنّ النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما من العلامات، على سداده وصحته، ولا يجب أن ينسينا ذلك وظيفة اللغة الأساسية، ألا وهي التبليغ والاتصال. "((فاللغة استعمال يومي مستمرّ ومتواصل، بل لا تتحقّق اللغة إلاّ ضمن هذا الاستعمال في تفاعل دائم بين المتكلّمين))" [197].

وإحقاقا للحقّ، فالبنيويون تكلّموا عن الوظيفة التواصلية للغة، وأدركوا الوظيفة الحقيقية لها؛ واللسانيون التداوليون لاينكرون فضلهم هذا؛ غير أنّ ما يؤخذونه عليهم، هو حصر اللغة في جانبها الإخباري المتمثّل في نقل المعلومات والأفكار لغاية الإخبار والإعلام، ومحاولتهم بناءً على ذلك إخضاع كلّ الظواهر اللغوية لهذا التصوّر، بما فيها تلك التي لا تجسّد هذه الوظيفة، وكذا تبسيطهم الشديد لهذه الوظيفة التي حصروها في نطاق ضيق وهو الإعلام [198].

وأمّا فيما يتعلّق بتوقف البنيوية في دراساتها للغة عند عتبة الجملة ولم تتجاوز حدودها، فإنّ التداوليين يرون في ذلك ابتعادا عن الموضوع الحقيقي للدراسة اللسانية، لأنّ الوحدة القاعدية للنظام اللغوي كما يرون، هي الخطاب وليس الجملة؛ ويعود رفضهم للجملة إلى تركيزهم على الوظيفة التواصلية للغة. لأنّ التواصل بين المتكلّمين وتفاعلهم لا يتحقّقان في اعتقادهم عن طريق جمل وعبارات معزولة، وإنّما يتأتى عن طريق إنجازات كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب[199]. لذلك، فإنّ الدراسة في هذا الإطار "((تهتمّ هذه المرة بالنصّ، على اعتبار أنّ الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة، إذا كان ذلك مفيدا للساني، فإنّ ذلك غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللغة

في شكل إنجاز كلامي أو خطابي الذي هو موضوع الباحث في التداولية))"[200].

---

[196] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 41 .

[197] *Nicolas (Journet), Les linguistiques de la communication, In : le langage, p 57.* نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 41 .

[5] *Reboul (Anne), Aux sources du malentendu, In : le langage, p 67.* نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 41 .

[199] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع نفسه، ص 41 .

[200] حبيبي ميلود، "الاتصال التربوي وتدريس الأدب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1993، ص102.

ومن الأمور الأخرى التي ترتّبت عن النظر إلى اللغة في أبعادها التواصلية، الدعوة إلى دراسة مختلف صوّر الاستعمال، وهو ما ترتّب عنه ردّ الاعتبار للظواهر الكلامية التي أبعدها البنيويون من مجال الدراسة بحجة أن الكلام جزء من اللغة فقط، وليس كلّ اللغة، وأنّه سلوك ذاتي، وإنجاز فردي مادي، لا يصلح أن يكون موضوعا لعلم اللغة.

والاعتراف بالطبيعة التبادلية للغة كما اقتنع بذلك التداوليون، يقتضي بالضرورة الاعتراف بما للظواهر الكلامية من دور فعّال في تحقيق الوظيفة التبليغية التواصلية للغة. وهذا ما يفرض إعادة الظواهر الكلامية التي اعتبرها دي سوسير ومن بعده البنيويون ظواهر ثانوية، وأرجأ تشومسكي دراستها إلى وقت معلوم، إلى دائرة اهتمام اللغويين[201]. وعليه "((فلم يلبث أن توجّه اهتمام الدارسين إلى العناية بكلّ هذه القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها اللغة، وبالكيفية التي تتحقّق بها اللغة بالفعل عند الاستعمال، عند التخاطب، ...))"[202].

وهذا التوجّه الجديد في الدراسات اللسانية المعاصرة – أي التداولية – وجد ترحيبا كبيرا في الدراسات اللسانية الراهنة، وأخذ تأثيره يقتحم كلّ مجالات العلم والمعرفة ولاسيّما مجال تعليمية اللغات، التي تبنت معظم مفاهيم التداولية ومبادئها التي من شأنها أن تسهم بفعّالية في تعليم اللغات واكتساب آلياتها المعرفية ومهاراتها التواصلية بالخصوص.

فأيّة علاقة بين التداولية واللسانيات ؟ وإلى أيّ مدى يمكن لتعليمية اللغات الإفادة من معطيات اللسانيات التداولية وفروعها في مجال تعليم اللغة وتعلّمها ؟ هذا ما سنقف عليه في هذا المبحث بشيء من الإيجاز.

1/ التداولية وتعليمية اللغات

لقد أفادت التداولية – شأنها في ذلك شأن كلّ النظريات اللسانية السابقة – مجالات عديدة من الحقائق العلمية والمعطيات المعرفية التي توصل إليها التداوليون في دراستهم للغة. وكان مجال

---

[201] *Charles Bouton, La signification : contribution à une linguistique de la parole, Paris, Editions Klincksieck, 1979, p 67.*

[202] خولة طالب الإبراهيمي، "مباديء في اللسانيات"، ط1، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، هامش ص 158.

تعليمية اللغات أكبر المستفيدين من ذلك. فما مظاهر الاستفادة هذه ؟ وما آثار الاستفادة على تعليم اللغات وتعلّمها بالخصوص ؟

هذان السؤالان سيكونان محور اهتمامنا في الحديث عن هذا الموضوع، وقبل ذلك يحسن بنا أن نتوقف عند بعض قضايا التداولية التي تفرض نفسها بالضرورة أثناء الشروع في الحديث عن التداولية وتعليمية اللغات.

لقد استمدّت تعليمية اللغات من الأبحاث والدراسات التي أنجزتها اللسانيات التداولية على اللغة، ما يسمح لها بتطوير أساليب ومنهجيات تعليم اللغة وفق توجّه البحث التداولي. وقبل عرض مظاهر هذه الاستفادة، يحسن أن نعود إلى الوراء قليلا للتذكير، بأنّ البنيويين قد سبق أن أكّدوا أسبقية المنطوق على المكتوب، وأنّ المظهر الشفوي للغة هو الأصل، وأنّ الكتابة ما هي إلاّ شكل تعويضي ينوب عن هذا الأصل، وأنّ التواصل هو وظيفة اللغة الأساسية.

وانطلاقا من ذلك، سعت اللسانيات البنيوية إلى وضع طرائق التعليم التي تنمي القدرة لدى المتعلّمين على التواصل الشفوي؛ وهو نفس المسعى الذي تروم اللسانيات التداولية بلوغه؛ وهو ما جعل كلتا النظريتين تلتقيان في نفس المسعى. فإذا كان الأمر كذلك، إذن، ما هو الجديد الذي أضافته اللسانيات التداولية في مجال تعليمية اللغات ؟

يمكن القول، جوابا عن هذا السؤال، أنّ الجهود النظرية للسانيين البنيويين اهتمّت ببنية اللغة، ولكن "((على حساب وظيفتها، وهو ما ترتّب عنه أنّ الوظيفة التواصلية للغة، لم تنل حظّها من الشرح والتحليل، ولذلك جاءت المقاربة البنيوية في تدريس اللغة مركّزة على البنى والتركيب، وهمّشت الأداء والاستعمال. وهذا ما جعل مردود هذه المقاربة اللسانية في تجديد دروس اللغات وتفعيلها أدنى بكثير ممّا كان يتوقعه البيداغوجيون))"[203].

بينما كانت أولى اهتمامات المقاربة التواصلية التي وضعتها اللسانيات التداولية، هو تداركها لنقائص البنيوية في هذا المجال، بمحاولة معرفة أسباب فشل هذه المقاربة. وبعد تأمّل أصحاب

[203] *Jupp T.C., et autres, Apprentissage linguistique et communication, Paris, Clé international ; 1978 ; p -6.*

الاتجاه التواصلي مسألة الفشل، تبيّن لهم أنّ للحصيلة السلبية للمقاربة التي تبناها البنيويون سببين مترابطين [204] :

– تحديد ضيق للهدف المنشود المتمثّل في التحكّم في اللغة كوسيلة تواصل، وعدم وضوحه الوضوح المطلوب.

– النقص في المرجعية العلمية المعتمدة من أجل توضيح هذا الهدف .

يرى اللسانيون التداوليون أنّ مقولة "التحكم في اللغة كوسيلة تواصل" هدف يصعب تحقيقه عمليا وتجسيده بيداغوجيا، نظرا للغموض الذي يكتنفه. لأنّ في نظرهم لا يكفي للمتعلّم أن يكون قادرا على قراءة جمل قراءة صحيحة وكتابتها بطريقة سليمة، مثلما هو الشأن مع طرائق التدريس التقليدية*، ولا يكفي أيضا أن يكون قادرا على تكوين جمل بسرعة آلية استجابة لدوافع مفتعلة، مثلما هو الشأن مع الطريقة السمعية الشفوية التي تستمد مبادئها من النظرية السلوكية. وإنّما يجب على المتعلّم اكتساب "((القدرة على استعمال الجمل والعبارات المناسبة لسياق لغوي معيّن، والمناسبة أيضا لمواقف تواصلية محدّدة. وبعبارة أخرى، ينبغي على المتعلّم أن يكون قادرا على صياغة جمل في شكل وحدات تواصلية أوسع، مثل نص أو حوار، وذلك في إطار موقف تواصلي محدّد))" [205].

يرى اللسانيون التداوليون أنّ "التحكم في اللغة كوسيلة تواصل" لا يعني اكتساب القدرة على تبليغ معلومات، أو "((الكلام على الموجودات في العالم المحيط بنا، بقدر ما نتكلّم قصد ربط صيلة أو علاقة محادثة، أو السعي إلى التأثير في السامع، إنّها باختصار التحكم في مختلف وظائف اللغة))" [206].

كما يرون أنّه لا يكفي للتواصل بطريقة جيّدة في مجموعة لغوية ما، أن يمتلك الفرد لغة صافية ذات مستوى رفيع، بل يجب أن تكون لديه زيادة على صفاء اللغة "((القدرة على فهم واستعمال

---

[204] محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 44 .

* طرائق التدريس التي تقوم على توجّهات النظرية اللسانية البنيوية ومبادئها .

[205] *R.oulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 81*.

[206] محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 44– 45 .

مستويات ومتغيّرات لغوية عديدة، لأنّ مواقف التواصل في أي مجتمع عديدة ومختلفة، ويتعيّن على المتكلّم اختيار المتغيّر اللغوي الملائم لكلّ وضعية تواصلية حتى يضمن لنفسه أداءً لغويا اجتماعيا سليما))"[207].

وكلّما أراد البيداغوجيون توضيح بهدي من اللسانيات التداولية كلّ الجوانب التي يمكن إدراجها تحت مقولة "التحكّم في اللغة كوسيلة تواصل" سرعان ما يكتشفوا أنّ النظريات والدراسات اللغوية السابقة التي تنبني على أساسها تعليمية اللغات، سواء أتعلّق الأمر بالنحو التقليدي البنيوي أم التوليدي التحويلي، هي دراسات ناقصة من عدّة جوانب، أهمّها [208] :

– إنّ هذه النظريات تركّز على البنية وتهمل الاستعمال، كما سبق أن أشرنا إلى ذلك.

– إنّ هذه النظريات تعالج بنية الجملة ولا تتعدّاها، ولا تأخذ بعين الاعتبار وحدات تواصلية أوسع، مثل النصّ أو الحوار*.

– إنّ أبحاث اللسانيين البنيويين ودراساتهم قصّرت اهتمامها على الوظيفة المرجعية، وأهملت بقية وظائف اللغة الأخرى.

– أقصت اللسانيات البنيوية في معالجتها للغة دراسة المستويات اللغوية الأخرى، التي تمثّل جوانب أساسية من السجل اللغوي لكلّ جماعة لغوية. واقتصرت دراساتها وأبحاثها على مستوى لغوي واحد فقط، هو المستوى الفصيح، الرفيع .

ولمّا كان لا بدّ من تجاوز نقائص النظريات اللسانية البنيوية، بما من شأنه أن يمكّن من سدّ ثغرات بيداغوجيا اللغات، تمّ اللجوء في بداية الستينيات إلى مختلف الدراسات اللغوية الاجتماعية التي تعنى كما أشرنا سابقا بدراسة مختلف اللغات، وهي تؤدي وظيفتها داخل المجتمع. ونذكر في هذا المقام بما يسمى بـ"اثنوغرافيا الاتصال" *l'ethnographie de la communication* بزعامة هايمر *Hymer* التي اهتمّت بدراسة مختلف المتغيّرات اللغوية *variantes langagiéres* واستعمالاتها[209].

---

[207] *Gschwind et Holter (G), Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. p 34.* نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 45 .

[208] محمد الأخضر الصبيحي، المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

* هو ما تجنبته الطريقة التواصلية تحت مفهوم "نحو النصوص"، الذي يعالج قواعد صياغة الجمل في مختلف أنواع النصوص، وكذلك "نحو الخطاب"، الذي يتعرّض لقواعد صياغة الجمل في أفعال تواصلية.

[209] محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 45 .

وكان هدف هذه الدراسة "((هو إجراء معالجة شاملة لمختلف الأنشطة اللغوية لدى مجموعة لغوية معيّنة، والوقوف على كلّ المتغيّرات اللغوية المستعملة لديها. وهذا بدل العناية بلغتها ككلّ أو بأحد جوانبها فقط))"[210].

وقد أسفرت هذه الدراسة التي قامت بوصف منظم لاستعمال هذه المتغيّرات اللغوية ووضع قواعد لها، على نتائج علمية قيّمة أفادت الدارسين والبيداغوجيين بالخصوص في مجال تعليم اللغات، تفوق بكثير تلك التي قدّمتها اللسانيات البنيوية بمختلف اتجاهاتها.

وبناء على ذلك، يرى روّاد المقاربة التواصلية أنّه لتجاوز الهفوات السابقة والنقائص التي وقعت فيها اللسانيات البنيوية في مجال اكتساب الكفاية التواصلية وتعليمها، وتجنب تكرارها. فإنّه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار هاتين الملاحظتين اللتين أبداهما جاكوبوفتس *Yakobovits* في هذا الشأن [211] :

– الأولى : تتمثّل هذه الملاحظة في كون نتائج الأبحاث حول كيفية اكتساب الفرد للغة لا تزال ضعيفة، وهذا ما يجعل معطيات المنظرين والدارسين في هذا المجال وتوصياتهم للممارسين في الميدان محلّ شكّ، ولا تتمتّع بالمصداقية الكافية.

إنّ النظريات والدراسات النفسية اللغوية لم تستطع إلى بداية القرن الواحد والعشرين أن تقدّم سوى بعض الفرضيات والمؤشّرات التي يجب أن تخضع إلى التجريب والاختبار. ولذلك فإنّ المبادئ القطعية المترتبة عن التيار البنيوي والتي هيمنت طويلا على اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – يجب أن تفسح المجال للمزيد من الملاحظة والتجريب البيداغوجي المكثّف.

– الثانية : تتمثّل في أنّ قدرة الفرد على تعلّم اللغة تفوق بكثير قدرته على وصف وتحصيل معلومات نظرية عنها وعن اكتسابها واستعمالها. والدليل على ذلك أنّ الكثير من الأفراد يتعلّمون بسرعة، ليس في لغتهم فحسب، ولكن حتى في اللغات الثانية، استعمال تراكيب وصيّغ لا زالت لم تخضع بعد إلى تقنين أو تقعيد اللغويين .

---

210 *Vignard (Gerard) , Didactique fonctionnelle du Français, Paris, Hachette, 1980. P 25-*

424 محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 46 .

فليس من المعقول إذن، "((أن نعلّم اللغة بطريقة صارمة ومنظمة بدقة متناهية، وهو ما حاولت فعله البيوية، مادة لم يكتمل وصفها ودراستها في الكثير من جميع جوانبها. وهذا ما يدعو إلى تسخير وتفعيل، إلى أبعد حدّ ممكن، قدرات الاستكشاف والتعلّم الذاتية الكامنة لدى كلّ فرد))" [212].

لقد جاءت المقاربة التواصلية، كما سبق أن بيّناه، كردّ فعل على الطريقة البنيوية والسلوكية خاصة. ومن مبادئ هذه المقاربة ما أثبتته الدراسات المتأخرة حول اكتساب اللغة، من أنّ ذهن المتعلّم ليس صفحة بيضاء، في إمكاننا أن نطبع عليها ما نشاء من مادة لغوية وتراكيب بصورة آلية*. إنّ لكلّ فرد إرادته الخاصة به، التي تتدّخل في أثناء عملية التعلّم؛ ومن هنا وجب على البيداغوجيين أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار في تصميم طرائق التعليم الناجعة [213].

وحسب جاكوبوفيتس، يتمثّل تعلّم اللغة "((في اكتشاف وفي إعادة تأليف تدريجي لتراكيب أو قواعد استعمال اللغة، وذلك من خلال عمليات استنتاجية واستقرائية توجّهها معرفة الفرد بكليات لغوية غريزية، وذلك من خلال ملاحظته لعيّنات من اللغة في مواقف تواصلية حقيقية. ويتمّ هذا الاكتشاف أو إعادة التأليف بصورة مختلفة من شخص لآخر، وذلك حسب حاجيات كلّ متعلّم واستعداداته الخاصة، وحسب استراتيجيته في التعلّم))"[214].

ومن هنا، يمكن القول أنّه ليس هناك طريقة واحدة مثلى لاكتساب اللغة، وأنّ أنسب طريقة هي التي تتماشى وإمكانات الفئة المستهدفة بالتعليم وخصوصياتها. ومهما يكن من أمر فإنّ الاتجاه الغالب في تعليم اللغة وتعلّمها، لا يقتصر على الأخذ من نظرية لسانية بعينها، ولا بمنهج بذاته، وإنّما يأخذ ما يراه نافعا في حلّ المشكلة. وفي هذا الصدد، وزيادة على ذلك، يرى التداوليون أنّ اكتساب الكفاية التواصلية *compétence communicative* يتطلب إجراءات ثلاثة :

- انتقاء المادة اللغوية التي ستقدّم للمتعلّمين.
- طريقة تقديمها.
- التدرج في تعليمها .

---

[212] *Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 83*

* هذا ما نادت به النظرية السلوكية، وأكّدت عليه. وذلك بإدخال المتعلّم إلى المخبر وجعله يكرّر أشكالا لغوية محدّدة استجابة لمثيرات مصطنعة.

[213] *Besse Henri, Galisson Robert, Polémique en didactique, Paris, Clé international, 1980; p 83 .*

[214] *Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980; p 37*

ففيما يتعلّق بالإجراء الأول "انتقاء المادة اللغوية"، ونظرا لوجود فروق في استراتيجيات التعلّم لدى المتعلّمين، وفي اهتماماتهم واحتياجاتهم اللغوية، كما سبقت الإشارة إليه، فإنّه من الصعب إن لم نقل من المستحيل، أن نحدّد مسبقا مهما كان تحرّي المادة اللغوية التي تناسب كلّ متعلّم وتقصيّها. وإذا كان إجراء تحديد معيّن للمادة اللغوية أمرا ضروريا إلى حدّ ما، فإنّ ذلك لا يجب أن يتمّ على أساس وحدات معجمية وتراكيب نحوية، ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصلية، حسب حاجات هذه الفئة أو تلك من المتعلّمين [215].

وفي هذا السياق، يرى البنيويون والسلوكيون أنّ تحصيل الكفاية اللغوية يجب أن يسبق الكفاية التواصلية، أمّا التواصليون فيرون عكس ذلك، يرون أنّه "((يستحسن أن تقدّم المادة اللغوية منذ البداية خلال مواقف استعمالها، كما يتعيّن أيضا تقديم سجل لغوي متنوّع، الأمر الذي من شأنه أن يمكّن المتعلّمين من تطوير واختبار استنتاجاتهم حول تراكيب اللغة واستعمالاتها))"[216]. ويرون أيضا فيما يتعلّق بالمادة التعليمية، أنّه يجب الاعتماد في إعدادها على المبادئ التالية[217] :

– بما أنّه يتعيّن على المتعلّم أن يكتشف تدريجيا قواعد استعمال اللغة من خلال المادة المقدّمة إليه، فإنّه من المفيد إذن أن نخصص منذ البداية، وقتا كافيا لإسماع مادة لغوية مستمدّة من الواقع، تجسّد أفعالا كلامية لمواقف تواصلية لها صلة باهتمامات المتعلّم وحاجاته.

– حثّ الطلبة منذ البداية أيضا على أن يعبّروا بكلّ حرية كلّما أحسّوا بذلك أو رغبوا.

– ضرورة غض الطرف عن الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلّمون في أدائهم اللغوي، في حصص التعبير الشفوي، والتساهل معهم، من أجل توفير الشروط الملائمة لتطوير التعبير الحرّ، وتنمية القدرة لديهم على التواصل الجيّد. لأنّ الخطأ يمثّل وسيلة هامّة يختبر بها المتعلّم صحّة بعض الفرضيات التي كوّنها لنفسه، كما أنّها تمكّنه من قياس مدى صحّة قاعدة معيّنة.

– وجوب تقديم المادة اللغوية موضوع التعليم بطريقة تنمي الملاحظة والتفكير، لأنّ هاتين الأخيرتين تلعبان دورا كبيرا في اكتشاف قواعد اللغة واكتساب قوانينها، وتساعدان على رسوخ المادة اللغوية

---

[215] انظر : محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص47 .

[216] *Jupp (T.C.), et autres, Apprentissage linguistique et communication, p 6.* نقلا عن محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 48 .

[217] . *Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, p. 23* المرجع السابق .

المحصّلة في أذهان المتعلّمين.

إنّ تأثير الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة، على تعليمية اللغات، كانت انعكاساته البيداغوجية واضحة؛ وما يجب الإشارة إليه في هذا المقام، هو أنّ تعليمية اللغات قد استفادت كثيرا من هذا الاتجاه، وخصوصا من أهم أركان التداولية التي قامت عليه، ألا وهو "نظرية أفعال الكلام"، التي توصل فيها "سيرل" من خلال تحليل مختلف قضاياها إلى أنّ جانبا هاما جدّا من سلوكنا اللغوي يتكوّن من أفعال كلامية ينجزها المتكلّمون*. لقد بيّن "سيرل" ومن بعده "أوستين" أنّ تحقيق كلّ فعل من هذه الأفعال في الواقع يتمّ وفق صيّغ لغوية تختلف باختلاف العناصر المكوّنة للمواقف الكلامي الذي تنجز فيه (المتكلّمون، مراكزهم الاجتماعية، نوع العلاقة بينهم، الزمان الذي يجري فيه الكلام، المكان، ...)[218].

كما أنّ تأويل أي فعل كلامي لا يمكن أن يحصل على الوجه الصحيح، ما لم يراع الموقف أو الوضعية التي أنجز فيها. ممّا يعني أنّ الفعل الكلامي الواحد يتمّ تحقيقه بواسطة عدّة صيّغ مختلفة، ممّا يعني أيضا عدم وجود تطابق في حالات عديدة بين الصيغة اللغوية والفعل الكلامي الذي تنجزه. ومثال ذلك "(هل في إمكانك أن تعيد لي هذه الورقة يوم الإثنين)"، فهي قد تكون استفهاما حقيقا، كما قد تكون طلبا[219].

وهذا يعني أنّ الأفعال الكلامية التي ينجزها المتكلّمون أثناء تفاعلاتهم اللغوية أكثر بكثير من الصيّغ الأربعة المتعارف عليها التي تتمثّل في الجملة التقريرية والطلبية والاستفهامية والتعجبية، وأنّها – الأفعال الكلامية – أعقد ممّا نتصوّر. كما أنّ الاقتصار على تدريس هذه الصيغ دون التنبيه إلى أنّها تخرج في أغلب الأحيان، عمّا وضعت له أصلا، لتفيد معان أخرى عديدة يفرضها السياق، سوف لن يمكّن التلاميذ من اكتساب الكفاية التواصلية المنشودة.

ولمّا كانت الأفعال الكلامية تمثّل جانبا كبيرا من سلوكنا اللغوي، فإنّ في إمكان القائمين على تدريس لغة من اللغات والمشرفين على وضع مناهج لتعليمها، أن يقوموا بعملية جرد دقيقة لمختلف

* مثل طرح الأسئلة، توجيه الأوامر، تقديم وعود، ...

[218] أحمد نحلة، "آفاق جديدة في البحث اللغوي"، المرجع السابق، ص 42- 43 .

[219] محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 49 .

هذه الأفعال، وتحديد الكيفيات التي يتحقّق بها كلّ فعل أثناء التفاعل اللغوي بين المتكلّمين، ثمّ اعتمادها في تحديد مضامين مختلف الدروس مراعين في ذلك حاجات كلّ فئة من المتعلّمين لهذه الأفعال. وفي هذا الصدد يقول الأستاذ محمد الأخضر صبيحي : "((وعليه، وفيما يتعلّق بتعليم اللغة العربية، مثلا، في إمكاننا مثلما ندرّس "كان وأخواتها" أو أي مبحث نحوي أو بلاغي، أن نعلّم تلاميذ هذه المرحلة مختلف صيّغ طلب إرشادات (*comment demander un renseignement)* ونلفت انتباههم إلى أنّ كلّ صيغة يتطلبها مقام معيّن، وبذلك نمكّنهم من تحصيل كفاية، بدل حفظ قواعد وتراكيب جامدة معزولة عن سياقها))"[220].

نستنتج ممّا سبق، بعد أن تعرّضنا إلى المقاربة التواصلية، أنّ "المقام" في هذه المقاربات يمثّل أحد المفاهيم الأساسية للاتجاه الوظيفي التواصلي، وقد اكتسب في تلك المرحلة أهمية بيداغوجية كبيرة، حيث أصبح أحد الأسس التي بنيت عليها كلّ الطرائق البيداغوجية ذات الطابع التواصلي. ونظرا لهذه المكانة التي أصبح يحتلّها في كلّ مشروع بيداغوجي في ظل هذه المقاربات، صار لزاما علينا أن نتطرق إلى لحديث عنه للوقوف على دوره وأهميته في تعلّم اللغة واكتساب الكفاية التواصلية، ولكنّ بشيء من الإيجاز.

2/ المقام وأثره في تعليمية اللغات

أصبح عنصر المقام ومكوّناته في الدراسات اللسانية المعاصرة مركز اهتمام الباحثين في مختلف التخصصات. وفي تعليمية اللغات، قد أصبح تعليم اللغة مقترنا بالمقام وبكلّ مكوّناته، وأضحى موضوعه من أولويات التعليم الناجح في الغرب، حيث أصبح منطلق الطرائق البيداغوجية الحديثة في تدريس اللغة.

1.2/ مفهوم المقام

يكتسي مفهوم المقام في مجال تعلّم اللغة وتعليمها أهمية كبرى من ناحيتين :

– الأولى : باعتبار أنّ عملية التعليم هي قبل كلّ شيء موقف تواصلي عادي.

[220] محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وآثرها في تعليمية اللغات"، المرجع السابق، ص 50 .

– الثانية : باعتبار أنّ هذا المفهوم زادت أهميته بعد دعوة التعليميّين إلى ضرورة تدريس اللغة من خلال المواقف التواصلية اليومية الحيّة (والمواقف التواصلية الحيّة في نظر التعليميّين واللسانيين التداوليّين تعني مطابقة القوالب اللغوية لوضعيات التواصل الطبيعية، كما تجري في الواقع المعيش).

تعتبر العملية التعليمية التعلّمية عملية تواصل لغوي، ولذلك فإنّ فهم المعلّم لهذا الاعتبار يعدّ أمرا ضروريا من أجل تيسير سبل التواصل بينه وبين تلاميذه بما يضمن له تحقيق أهدافه التربوية واللغوية بأنجع السبل وأيسرها. ويعود الفضل للسانيات الحديثة عموما وللدراسات التي أجريت حول التواصل خصوصا، في إثبات أنّ المخاطب عنصر مهم في عملية الكلام. وانعكس ذلك على التدريس، فأصبح ينظر إليه على أنّه عملية ديناميكية تتفاعل فيها جميع الأطراف المشاركة فيها.

ومن هنا، أصبح المتعلّم يلعب دورا إيجابيا في العملية التعليمية التعلّمية، ويشارك مشاركة فعّالة فيها. وأصبح التعليم عبارة عن تواصل مستمر بين المعلّم والمتعلّمين أحيانا، وبين المتعلّمين أنفسهم أحيانا أخرى. وبهذا المفهوم "((لم يعد التدريس مجرّد عملية نقل معلومات أو معارف، بل أصبح اتصالا ومشاركة في الخبرة بين طرفين، خبرة المعلّم الناضجة التي اكتسبها بطرق شتى، من خلال تكوينه وتجاربه في ميدان العمل والحياة من جهة، وخبرة التلاميذ المتواضعة من جهة أخرى))"[221].

2.2/ تعريف المقام

"المقام" حسب دلالته اللغوية والبيانية، هو موضع الإقامة. و"المَقَامَةُ" : هي الإقامة في المكان، متضمّنا ملازمة المكان، وعدم مغادرته إلى غيره. وقيل : بل هي الجماعة المقيمة في المكان. وقد أصبح "المقام" في العصور المتأخرة، من الألقاب الخاصة بالملوك، فقد كان الناس آنذاك يكنّون بذلك عن السلطان، تعظيما له عن التفوّه باسمه[222].

والمقام في القرآن الكريم، قد ورد ذكره في آيات كثيرة. تمحور معناه في الجملة حول عدة دلالات، أبرزها [223] :

---

[221] رشيدة جلال، "نظرية المقام وأثره في حسن تعلّم اللغة العربية"، المرجع السابق، ص10.

[222] عبد الواسع الحميري، "ما الخطاب ؟ وكيف نحلّله ؟ ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009، ص 51– 52.

[223] عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص 53– 54.

– موضع حضور العبد في الحضرة الإلهيّة، موضع قيام العبد بواجب العبودية للّه جلّ جلاله، بواجب الخضوع والطاعة للّه، كما تدلّ عليه الآية "(وإِذْ جَعَلْنَا اَلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا واتَّخِذُوا من مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّى)"[224].

– موضع الإقامة وتلقّي الكرامة أو أثرها، كما تدلّ عليه الآية "(فَأَخْرَجْنَاهُمْ مِّنْ جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ (□□) وَكُنُوزٍ وَمَقَامٍ كَرِيمٍ)"[225].

– موضع تألّق الحضور الإلهيّ، وانكسار العبد في هذه الحضرة،كما تدلّ عليه الآية "(وَلِمَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ جَنَّتَانِ)"[226].

– موضع الإقامة الآنيَّة والزّمنيّة المؤقتة في المكان (مكان جلوس الملك الآمر النّاهي)، كما تدلّ عليه الآية "(قَالَ عِفْرِيتٌ مِّنَ اَلْجِنِّ أَنَا ءَاتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ تَقُومَ مِّنْ مَّقَامِكَ)"[227].

– موضع الإقامة الزّمنيّة أو التاريخيّة (أو موضع التفاعل الاجتماعي أو التاريخي مع الآخرين)، كما تدلّ عليه الآية "(قَالَ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنْ كَانَ كَبُرَ عَلَيْكُمْ مَّقَامِي)"[228]، والمراد هنا مقامي بينكم.

– موضع الإقامة المقيمة في هاوية اللاّزمانيّة أو اللاتاريخانية في عالم الأزل، أي في عالم الإقامة الدائمة أو المقيمة : عذابا في نار جهنّم، تدلّ عليه الآية "(إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا)"[229]، أو نعيما في جنّة الخلد، كما تدلّ عليه الآية "(عَسَى أَنْ يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَامًا مَّحْمُودًا)"[230].

أمّا المقام في الاصطلاح البياني أو البلاغي، فقد نظر إليه بوصفه ما يستدعي عملية التلفظ، ويفرض شروط الملفوظ. لذلك نظر البلاغيون إليه باعتبار أنّه قد يكون مقام تكلّم، أو مقام خطاب، أو مقام غيبة، هذا من جهة. ونظروا إليه من جهة أخرى، على أنّه من شأن المقام، أنّه قد يكون مقام إثبات، أو مقام نفي، أو مقام استفهام، أو مقام تحضيض وتحريض، أو مقام مدح،

أو مقام ذمّ، أو مقام اعتذار، أو مقام تهديد أو وعيد [231]...

---

[224] سورة البقرة، الآية 125.

[225] سورة الشّعراء، الآية 57 و 58.

[226] سورة الرّحمن، الآية 46.

[227] سورة النّمل، الآية 39.

[228] سورة يونس، الآية 71.

[229] سورة الفرقان، الآية 66 .

[230] سورة الإسراء، الآية 79 .

[231] عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص55.

وأول من أشار إلى المقام، وبيّن أهمية مراعاته خلال عملية إنجاز الكلام – أي التلفظ– هو بشر بن المعتمر الذي نقل عنه الجاحظ قوله في هذا الشأن "((المعنى ليس يشرف بأن يكون من معاني الخاصّة، وكذلك ليس يتّضع بأن يكون من معاني العامّة، وإنّما مدار الشرف على الصّواب، وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقام من مقال))"[232].

ويقول في موضع آخر، موضحا أهمية المقام وما ينبغي على المتكلّم مراعاته خلال عملية التكلّم : "((وينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين اقدار الحالات، فيجعل لكلّ طبقة من ذلك كلاما، ولكلّ حالة من ذلك مقاما، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات. فإن كان الخطيب متكلّما تجنّب ألفاظ المتكلّمين، كما أنّه إن عبّر عن شيء من صناعة الكلام واصفا أو مجيبا أو سائلا كان أولى الألفاظ به ألفاظ المتكلّمين، إذ كانوا لتلك العبارات أفهم، وإلى تلك الألفاظ أميل، وإليها أحنّ، وبها أشغف))"[233].

أمّا في الاصطلاح التداولي، فالمقام هو حجر الزاوية في اللسانيات التداولية باعتبارها "((العلم الذي يدرس تأثير المقام في معاني ملفوظات الأقوال))"[234].

2.3/ **مكوّنات المقام (عناصره)**

والأصل في المقام أنّه يتألّف من العناصر التالية [235] :

– المشاركين في الكلام باعتبارهم ذواتا اجتماعية أو بيولوجية، يمكن وصفهم بمعزل عن الخطاب، من جهة؛ وباعتبارهم من جهة أخرى أدوارا يقومون بها في الخطاب : كاتب، بائع، تلميذ ...

– مكان الكلام .

– زمان الكلام .

---

[232] عمرو بن بحر الجاحظ، "البيان والتبيين"،ج1، عبد السلام محمد هارون، ط7، دار النشر مكتبة الخانجي، مصر، ج1، 1998.ص 137.

[233] الجاحظ، "البيان والتبيين"، المرجع السابق، ج1، ص 136.

[234] صابر الحباشة، "من آليات تحليل الخطاب"، جذور، ج 22، مج 10، ديسمبر 2005، ص 332.

[235] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– هدف الكلام أو الغاية منه .

– موضوع الكلام .

– جنس الخطاب الذي يجري فيه الكلام .

– قناة التعبير، واللهجة المستخدمة فيه، وقواعد توزيع الكلام، كما يرى ذلك هايم.

– يضاف إلى تلك العناصر حسب بعض الدارسين معارف المشاركين عن العالم، ومعرفة بعضهم بعضا، إضافة إلى معرفة الخلفية الثقافية للمجتمع الذي انبثق فيه الخطاب.

أمّا النواة التي تشكّل المقام، ضمن هذه العناصر، فتتمثّل في المشاركين في الخطاب، وفي إطاره الزماني والمكاني، و الهدف من إجرائه. ويذهب براون بول إلى أنّ اهتمام العمل اللساني بالمقام يربط الأصناف التالية بعضها ببعض [236] :

– الخاصيات المتعلقة بالأطراف المشاركة كالأشخاص والشخصيات (الفعل الكلامي وغير الكلامي للأطراف المشاركة) .

– الأشياء المتعلّقة بموضوع الكلام .

– وقع الفعل الكلامي .

– ويضاف إلى ذلك الخصائص العامة للقناة*.

4.2/ **المقام والسياق**

[236] بول براون، "تحليل الخطاب"، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير تريكي، ط1، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص47 .

* الخصائص العامة للقناة يقصد بها : كيفية ربط حلقة الوصل بين الأطراف المشاركة في الفعل الكلامي لفظا أم كتابة أم إشارة، واللغة أو اللهجة أو الأسلوب المستعمل، وصيغة الرسالة من حيث هي حديث عابر غير رسمي أو مناظرة أو خطبة أو...، والحدث أي طبيعة الحدث التواصلي الذي يمكن أن نضمّن داخله نمطا خطابيا معيّنا. (بول براون، "تحليل الخطاب"، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير تريكي، المرجع السابق، ص48) .

* عن القرائن الخارجية (أي المقامية)، يرى الباحث الأستاذ عبد الواسع الحميري، أنّها "((تتّخذ صوّرا مختلفة، منها ما يتعلّق بزمان الخطاب ومكانه، أو بوضع الملقي (المتكلّم)، ومنها ما لها صلة وثيقة بالمتلقّي وأفق انتظاره؛ فكما تختلف درجات تلقي النصّ ومستوياته بين كلّ من الفقيه والأصولي والنحوي والبلاغي، ..=

إنّ ما يميّز المقام بالمفهوم التداولي السابق، عن السّياق، أنّ هذا الأخير أعمّ من المقام؛ وهو سياقان : داخلي وخارجي، أمّا المقام فلا يكون إلاّ خارجيا، أي إنّ المقام يرتبط بالسّياق الخارجي للملفوظ (الكلام). ومن هنا اهتمّ البلاغيون القدامى بالسّياق الداخلي لملفوظ الخطاب آملين الوقوف على طبيعة العلاقات التي تسهم في إنتاجه، وتتحكّم في بنيته ودلالته، وما تحدثه التغيّرات التي تشمل التركيب في دلالة الخطاب. كما اهتمّ البلاغيون القدامى بسياق آخر خارج الخطاب، عبّروا عنه بمفهوم المقام، يتوخّون من ورائه الوقوف على القرائن الخارجية* التي تسهم بشكل كبير في تحديد الدلالة وتوضيحها.

5.2/ **المقام والحال**

أمّا الفرق بين المقام والحال، فيتمثّل في في كون المقام أعمّ في دلالته من الحال. لأنّ المقام ممّا يتعلّق بوضع الإنسان في علاقته بعالم الخارج، مكانا وزمانا وكائنات. أمّا الحال فخاصّ، فإنّه ممّا يتعلّق بوضع الإنسان في علاقته بذاته أو بعالمه الداخلي، بمعنى أنّه ممّا يخصّ المتكلّم الفرد.

فالمقام ثابت، أمّا الحال فطارئ متحوّل. وقد ميّز الكفويّ بين الحال والمقام، واعتبر الحال ممّا يكون عليه الإنسان من خير أو شرّ، ويطلق على الزّمان الحاضر، وعلى المعاني التي لها وجود في الذهن، لا في الخارج كعرضية العرض. والحال يختص بالإنسان وغيره من أموره المتغيّرة في نفسه وفي جسمه وصفاته [237].

وفي تعاريف علماء المنطق، الحال هي كيفية سريعة الزوال، مثل حرارة وبرودة ويبوسة

ورطوبة عارضة. والهيئة النفسانية أول حدوثها قبل أن ترسخ تسمى حالا، وبعد أن ترسخ تسمى ملكة [238].

= = حيث تتباين آفاق انتظارهم *leurs attentes* وأغراضهم من تلقيه. فإنّ المتلقي أيضا لا يمكن النظر إليه على أنّه متلقٍّ واحد، وإنّما هو قراءة من قراءات مختلفة، تتعامل مع الخطاب، حسب آفاقها ومداركها. ولعلّ هذا من الأسباب المباشرة التي تجعل النصّ يخترق الزمان والمكان ويحيا مع متلقيه وقارئه))". (عن الحميري، ص60).

[237] عبد الواسع الحميري، المرجع السابق، ص 61 .

[238] المرجع نفسه، ص 61 .

6.2/ مكانة المقام في تعليمية اللغات

في تعليمية اللغات، يحمل مفهوم المقام بعدا تربويا صرفا. وأصبح الأساس الذي ترتكز عليه طرائق تعليم اللغات وتعلّمها في الوقت الحالي. حيث ترى هذه الطرائق جميعها وجوب تعليم اللغة على أساس أنّها وسيلة تواصل قبل كلّ شيء. وعليه، فهدف هذه الطرائق والمقاربات البيداغوجية تمكين المتعلّم اكتساب القدرة على استعمال اللغة في مختلف المواقف التواصلية الحيّة داخل المجتمع، لأنّها تدرك أنّ تعليم اللغة وتعلّمها خارج مقام التواصل، لا يعمل سوى على اكتساب المتعلّم كفاية لغوية صرفة، مع عجز في استعمال اللغة داخل المجتمع الذي يعيش فيه. وأنّ تعليمها من خلال مواقف تواصلية حيّة يعمل على إكساب المتعلّم كفاية لغوية وكفاية تواصلية.

لقد تطوّر البحث اللساني في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، في السنوات الأخيرة بشكل كبير، ولم يعد ينظر إلى اللغة على أنّها مجموعة حقائق وأحكام، وأنّه يجب تزويد التلاميذ بأكبر قدر منها لإكسابهم اللغة وتمكّنهم منها؛ فقد "((اتّضح مؤخرا في ضوء معطيات علم النفس وعلم الاجتماع اللغويين أنّ اللغة هي مجموعة مهارات، وأنّ المعرفة وحدها لا تكفي لتكوين هذه المهارات، إذ لا بدّ من استعمال اللغة وممارستها بشكل مستمر داخل مقامات تواصلية حقيقية. ذلك أنّ تعليم اللغة بعيدا عن مقامات التواصل يعمل على تعلّم اللغة تعلّما شكليا))"[239].

وتعليم اللغات بعيدا عن مقامات التواصل، هو تعليم شكلي يقوم على القواعد المجرّدة والشروح والتعريفات؛ وهذا النوع من التعليم صار اليوم ينتقد بشدّة، بسبب بعده عن واقع المتعلّمين المعيش، وبعده عن الأخذ باستراتيجية تعليمية تساعد المتعلّم على تحقيق الهدف من تعليم اللغة. وفي هذا الشأن يقول نهاد موسى : "((إنّ الخروج عن السياق يعمل على تحصيل لغوي شكلي يقف من اللغة عند حدود السطح الخارجي، ويخلق في كثير ممن يستعملون اللغة لفظية جوفاء مهزوزة، توضح اجترار الألفاظ الرتيبة تحول دون تفكير المتعلّم، واستخدامه في حلّ المشاكل))"[240].

إنّ التعليم الذي يبعد المقام يشجع على استعمال لغة اصطناعية قد تعبّر عن الوضعية التعليمية، ولكن لا علاقة لها بوضعية الاستعمال الحقيقية، وفي هذا الصدد يقول كمال بشر:

---

[239] رشيدة جلال، "نظرية المقام وأثره في حسن تعلّم اللغة العربية"، المرجع السابق ص 19 .

[240] نهاد موسى، "مقدمة في علم تعليم اللغة العربية، المجلة العربية للدراسات اللغوية، أوت 1982 . نقلا عن رشيدة جلال، المرجع السابق، ص 19 .

"((كلّ محاولة لعزل المقال عن الموقف اللغوي... هو حرمان للمقال من دفء وجهه الطبيعي، وإحالته على شيء مشوّه ممسوخ أو شيء جامد))" [241].

وخلاصة القول، فتعلّم مفردات اللغة وجمل مقطوعة عن مقامها كما سبق أن أشرنا، لا يكفي وحده مهما كان التعلّم ناجحا في إكساب المتعلّمين اللغة ما لم يعزّز بممارستها الممارسة العملية والتمرن عليها باستمرار داخل مقاماتها الحقيقية، ووفقا لمقتضيات أحوالها؛ وكلّما توقف هذا التمرين توقف معه نمو اللغة واكتسابها. ومن ثمّة فأوّل ما يجب فعله عند وضع طرائق التدريس هو البحث عن المواقف التواصلية الحيّة، ورصد مختلف المواقف الاجتماعية التي يمكن أن تواجه المتعلّمين في حياتهم العادية واليومية، وتعليمهم الأساليب اللغوية الخاصة بكلّ موقف.

ومن هنا يتبيّن لنا الفائدة العظيمة التي يمكن أن نجنيها من توظيف مفهوم المقام في تدريس اللغة من خلال مواقف حيّة، والتقليل من التمارين التركيبية (كحوّل من المفرد إلى الجمع، ... وركّب جملة تحتوي على كذا وكذا، ... و أعرب ما تحته خط، ...). وهذا ما يمكّننا من الابتعاد بالمتعلّمين عن تكرار تراكيب وقوالب لغوية مجردة. وإذا كان يتعذّر تدريس اللغة داخل مقامات حقيقية، فيمكن خلق وضعيات تواصلية يسودها جوّ من العفوية والتلقائية شبيهة بالظروف الطبيعية التي تستعمل فيها اللغة.

[241] كمال بشر، "دراسات في اللغة"، طبعة دار المعارف بمصر، القاهرة، 1969، ص135.

الفصل الثالث

نظريات الاستعمال ومقارباته

(النظريات اللسانية والمقاربات البيداغوجية المعاصرة)

المبحث الأول

مقاربة التواصل اللغوي

(الاتصال اللغوي بيداغوجية لتعليم اللغة العربية وتعلّمها)

يكتسي التواصل أهمية بالغة في قيام علاقات مادية ومعرفية بين الأفراد والجماعات. إنّه ممارسة ضرورية لقطاعات متعددة، ومنها قطاع التربية والتعليم بالخصوص، حيث تقوم بين أطرافه المختلفة علاقات تبادل للمعرفة. ويلعب التواصل في هذا القطاع دورا كبيرا في وضع البرامج والمناهج وفي استمرار تماسكها. فما هو التواصل ؟ وما هي مقاربة التواصل اللغوي ؟

قبل الشروع في تعريف مقاربة* التواصل اللغوي *Approche Communicative* يحسن بنا أن نوضح مفهوم التواصل أولا، حيث يتوقف الفهم الدقيق لهذه المقاربة على تحديد مفهوم التواصل، وعلى توضيح المقوّمات التي يستند إليها؛ فالتواصل أو الاتصال من المفاهيم التي تمثّل محور مقاربة الاتصال اللغوي.

1/ مفهوم التواصل

يعدّ التواصل عنصرا بالغ الأهمية في الحياة الإنسانية، فالحياة ذاتها تواصل مستمر، وهو فعل حضاري ضروري لدى الشعوب والمجتمعات. والتواصل في اللغة العربية يعني الاقتران والاتصال والصلة والترابط والجمع والالتئام والجمع والإبلاغ والانتهاء والإعلام.

---

* تعرّف المقاربة على أنّها "(كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية ... وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذه لحظة معيّنة. وترتكز كلّ مقاربة على استراتيجية للعمل)"، (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، "معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، سلسلة علوم التربية 9– 10، ط1، المغرب، 1994، ص 21).

فالتواصل أو الاتصال لغة وبالتحديد هو "الإبلاغ والاطلاع والإخبار، أي نقل خبر ما من شخص إلى آخر" [242]. وجاء في لسان العرب "((اتّصلَ الشيءُ بالشيءِ، لم ينقطعْ، والتواصلُ ضدّ التصارمِ "التقاطع"))" [243].

وفي الاصطلاح يدلّ التواصل على أنّه "((عملية نقل الأفكار وتبادل المعارف والمشاعر بين الذوات والأفراد والجماعات. وقد يكون ذاتيا شخصيا أو تواصلا غيريا، وقد ينبني على الموافقة أو المعارضة والاختلاف))"[244]. والتواصل يدلّ أيضا، على "((نقل معلومات من مرسل إلى متلقٍ بواسطة قناة، بحيث يستلزم ذلك النقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة تحقق عمليتين : ترميز المعلومات، وفكّ الترميز، مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة والسياق الذي يحدث فيه التواصل))"[245].

ولمفهوم التواصل *Communication* تعاريف كثيرة*، تكاد تتباعد في أمور كثيرة، إلاّ أنّها تدور جلّها في فلك واحد هو تفسير عملية الاتصال. ويعرّفه شارل كولاي هورتون *Charles Cooley Horton* : "((بأنّه الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر. إنّه يتضمن كلّ رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصوت والكلمات والكتابات...))" [246].

---

[242] عبد اللطيف الفارابي وآخرون معجم علوم التربية"، المرجع السابق، ص43 .

[243] ابن منظور، "لسان العرب"، مادة "اتصل"، دار صادر، طبعة 1410هـ – 1990م.

[244] جميل حمداوي، "التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي"، مقال منشور في كتاب : "اللغة والتواصل التربوي والثقافي : مقاربة نفسية وتربوية"، تأليف مجموعة من الباحثين، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، 2008، ص 53. .

[245] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص 43 .

* تورد دائرة المعارف البريطانية الموسعة *Macropédia* في المجلد (16) تقريرا عن جورجن ريوتش *Ruesh Jurgen* يذكر فيه أربعين تعريفا لمفهوم الاتصال، ومداخل كثيرة لتناوله منها ما هو معماري، ومنها ما هو نفسي، ومنها ما هو أنتروبولوجي، ... وفي هذا الصدد، يشير الأستاذ أحمد فريقي في كتابه "التواصل التربوي واللغوي"، ص21، أنّ هناك خمسة وعشرين تصوّرا مختلفا لمصطلح التواصل يجري استخدامه في البحث في هذا المجال، ومنذ أن نشر شانون وويفر سنة 1949 نموذجهما الرياضي عن الاتصال، ظهر أكثر من خمسة عشر نموذجا مختلفا في تفسير التواصل.

[246] جميل حمداوي، المرجع السابق، ص 53 .

ومن خلال هذا التعريف يتبيّن لنا أنّ التواصل هو جوهر العلاقات الإنسانية، ومحقّق تطوّرها. ولذا له وظيفتان، وظيفة معرفية تتمثّل في نقل الرموز الذهنية وتبليغها بوسائل لغوية وغير لغوية. ووظيفة تأثيرية وجدانية، تقوم على تمتين العلاقات الإنسانية وتفعيلها على مستوى لفظي وغير لفظي[247].

وقد استعمل "فعل" *communiquer* أول مرة "((في اللغة الفرنسية القديمة سنة *1361*، ومعناه ربط الشيء بالشيء، أمّا المصدر *communication* فقد استعمل أول مرة سنة *1564*. واللفظ مشتق من اللاتينية الشعبية، ويدلّ على مجموع الوسائل والتقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد))" [248].

وعملية الاتصال* اللغوي هي أيضا تلك "(الطريقة أو العملية التي يتمّ عن طريقها انتقال المعرفة

---

[247] العربي أسليماني ورشيد الخديمي، المرجع نفسه، ص 52 .

[247] حماد أريج، التواصل في المجال التربوي، بحث تربوي، عن العربي أسليمان ورشيد الخديمي، المرجع السابق، ص 30، نيابة تارودانت، 1998- 1999، إشراف المفتش العام إسماعيل ابن الشيخ، مناقشة الدكتور العربي أسليمان وآخرون.

* ينبغي التمييز بين الاتصال والتواصل من حيث الدلالة، فالاتّصال من فعل اتّصل يتّصل؛ فنقول اتّصل المعلّم بالتلميذ، واتّصل خالد بسعيد، أي أقام معه صلة. ويفيد هذا المعنى أنّ المبادرة تأتي من جانب واحد هو الفاعل. أمّا التواصل، فهو من فعل تواصل يتواصل، نقول : تواصل المعلّم والتلاميذ، وتواصل خالد وسعيد. ويفيد ذلك المشاركة، ما دام الفاعل أكثر من واحد، وما دامت المبادرة تأتي من الطرفين معا. فالتواصل حوار يتبادل فيه الطرفان الحديث في دورة الكلام؛ حيث يكون أحد الطرفين مرسلا، والآخر متلقيا. وحين يردّ المتلقي يصير مرسلا، والمرسل الأول متلقيا، وهكذا. وهذا ما يفيده الفعل تواصل : يتحوران أو يتحاورون أي يتراجعان أو يتراجعون الكلام . (العربي أسليماني ورشيد الخديمي، "قضايا تربوية"، المرجع السابق، ص30) .

وللتواصل أنماط :

– التواصل مع الذات : ويعني هذا النمط وعي الفرد لذاته وعلاقاته بالعالم المحيط به، وكذلك لقدراته وحدوده، ولجوانب قوته وضعفه، وبما يعيق انطلاق طاقاته. وقد ذهب الباحث نوتان *J. Nuttin* إلى القول بأنّ الوعي هو الحضور الفوري للعالم ذاته، ذلك الحضور الذي يؤدي إلى تمكين الفرد من إدراكه لنفسه وكذلك في اتصالها بالعالم. (عن العربي أسليماني، المرجع السابق، ص33، طلعت منصور، "سيكولوجية الاتصال"، ص 103).

– التواصل بين الفرد والآخرين : إنّ إدراك الفرد لذاته ووعيه لقدراته مرتبطان بإدراكه للآخرين.

– التواصل بين الجماعات الاجتماعية : يعدّ الفصل الدراسي عالما مغلقا لا يمكن النفاذ إليه بطريقة تعليمية واحدة، لذلك فإنّ التواصل بين أفراد المجموعة الدراسية، يقتضي التحاور والتشارك والاختلاف وتعدد الطرائق البيداغوجية. والمدرس مطالب بتحويل قسمه إلى جماعة منتمية، يكون فيها لدى كلّ فرد الحسّ التشاركي التعاوني، وذلك باعتماد بيداغوجية فارقية وطرائق تعاونية، كدينامية الجماعات التي تسّهل عملية التواصل العمودي والأفقي. (العربي أسليماني ورشيد الخديمي، المرجع السابق، ص33) .

من شخص إلى آخر، حتى تصبح مشاعة بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر)"[249]، ويرى جون ديوي في كتابه " الديمقراطية والتربية" أنّ الاتصال هو عملية "((مشاركة في الخبرة بين طرفين لاكتساب خبرة بين هذين الطرفين))" [250]. فالهدف من الاتصال هو تأثير أحد الطرفين في الآخر، بحيث يؤدي هذا التأثير إلى تغيير مرغوب فيه في سلوك الطرف الآخر.

وفي المجال التربوي، فالتواصل اللغوي البيداغوجي يعرّف على أنّه كلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة بين معلّم وتلاميذه. فالتواصل البيداغوجي في الدرس اللغوي يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو ما يقوم مقامه) والتلاميذ، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمكان والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف والاتجاهات مثلما يهدف إلى تأثير على سلوك المتلقي[251].

1.1/ مفهوم مقاربة التواصل اللغوي

يطلق على مقاربة التواصل اللغوي في بعض الدراسات اسم "المدخل الاتصالي"، واسم "مقاربة الاتصال"، وهي مقاربة من المقاربات التواصلية. والمقاربات النواصلية هي : "(مجموع المناهج والطرائق والاستراتيجيات المرتبطة بحقل تعليمية اللغات التي تنطلق من المنظور الوظيفي*

---

[249] عبيد ميلود منقور، "نظرية الاتصال في التعليم"، مجلة اللغة والاتصال، عدد خاص بملتقى البيداغوجيا والتواصل، تصدر عن كلية الآداب اللغات والفنون، جامعة وهران العدد الأول، أكتوبر 2005، ص114 .

[249] حمد الله جبارة، "التواصل البيداغوجي الصفي : ديناميته، أسسه ومعوّقاته"، منشورات علوم التربية 18، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2009، ص 18 .

[251] 1981، *Widdowson* ، عن عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص 22،

* والمقصود بالمنظور الوظيفي تمكين المتعلّم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق اجتماعي ثقافي وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية .

[250] 1981 , *Widdowson* . عن عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص 22.

[756] 1981، *Widdowson* ، عن عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص 22،

* والمقصود بالمنظور الوظيفي تمكين المتعلّم من التواصل باللغة واستعمالها في سياق اجتماعي ثقافي وفي وضعيات تواصلية محددة قصد أداء نوايا تواصلية .

لتعليم اللغات وتعلّمها)"[252].

2/ مصادرها

تنطلق المقاربات التواصلية من اللسانيات التداولية واللسانيات الاجتماعية والإثنولسانية ولسانيات النصّ ولسانيات الخطاب ... وتلتقي معظم هذه التيارات في كونها تهتمّ بالمظهرين التواصلي والتفاعلي للغة، وتنظر إلى اللغة في بعدها الاجتماعي الثقافي[253] .

وتنطلق المقاربات التوصلية من نظريات التواصل ونماذجه الآتية [254] :

1- نموذج كلود شانون *C . Channon* (*1949*) :

مرسل ـ ترميز ـ رسالة ـ فكّ الترميز ـ متلق

2- نموذج وينر *Weiner (1894- 1964)* :

مرسل ـ ترميز ـ رسالة ـ فكّ الترميز ـ متلق

رجوع الأثر

3- نموذج لاسويل *Lassweil (1894- 1964)* :

من ـ يقول ماذا ـ لمن ـ بأيّة وسيلة

بأيّ أثر

[252] *Widdowson* , 1981 . عن عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص 22.

[253] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص 22 .

[254] العربي أسليماني ورشيد الخديمي، المرجع السابق، ص 34.

3/ مبادؤها البيداغوجية والتوجيهية

ترتكز المقاربة التواصلية على "(المحوارية المركزية داخل القسم، ومدى التحيين الوظيفي للغة المستعملة في الحياة اليومية، كما أنّها تنتظم على أساس الوظائف التواصلية التي يحتاجها المتعلّم لمعرفة طرق استعمال الأشكال النحوية قصد التعبير عنها بشكل مناسب، وهذا يعني أنّ هذه المقاربة تهتم بالأهداف التواصلية لأفعال الكلام)"[255]. وتحكم هذه المقاربة في تعليم اللغة وتعلّمها مبادئ تتمثّل في هذه العناصر*:

– التواصل والتبليغ البيداغوجي من الوظائف الأساسية والهامة للغة كما يؤكّد اللسانيون. وينشأ تواصل بيداغوجي بمدى وعي كلّ من المرسِل (المعلّم) والمتلقي (المتعلّم) بالجهد في إقامة الاجتماعية الفاعلة في التبليغ، وبمعنى آخر فإنّ التبليغ مؤسّس على العلاقة الإنسانية. ولهذا النوع من التبليغ ديناميكية وفاعلية واضحتان، لأنّ المشاركين فيه مرسلين ومستقبلين في آن واحد[256].

– التركيز على التعلّم بدل التعليم، واعتبار المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، ومن هنا وجب الاهتمام بالمتعلّم ودعم مشاركته، والاجتهاد في جعله إيجابيا ما أمكن. واعتبار المعلّم مجرد موجّه ومنظم للعملية التعليمية التعلّمية.

– الاهتمام في تعليم اللغة وتعلّمها بما تتطلبه المواقف الوظيفية، وهذا يعني أنّ مركز اهتمامها لا يقع على ما يعرفه المتعلّمون عن اللغة، بل بما يمكنهم فعله بها سواء داخل القسم أم خارجه*.

– التحوّل من الاهتمام الخاص بالدقة اللغوية لدى المتعلّمين إلى الطلاقة اللغوية، بحيث أصبحت تؤخذ بعين الاعتبار الاستعمالات اللغوية. وهذا يدعم أهمية اعتماد السياقات الوظيفية للغة بحسب مقاماتها الاجتماعية.

– اعتماد مبدأ التسامح أكثر تجاه أخطاء المتعلّمين، ويعني هذا النظر إلى الخطأ ليس باعتباره دليلا على إخفاقهم في تنمية العادات الصحيحة، ولا فشلا للعملية التعليمية التعلّمية، وإنّما فعل إيجابي يدلّ على أنّ المتعلّم يعيش حالة تعلّم وتفكير، يجب الانطلاق منه قصد تصحيحه وترسيخ الصواب بدله بطريقة مقبولة.

---

[255] بدر بن الراضي، "تعليم اللغة وتعلّمها مقاربة تواصلية"، مقال منشور في كتاب " اللغة والتواصل التربوي الثقافي : مقاربة نفسية وتربوية"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008، ص 15 .

* اقتصرنا على ذكر بعض المبادئ التي ذكرها بدر بن الراضي بشيء من التصرف، المرجع السابق، ص 15 وما بعدها .

[256] أحمد عزوز، "التبليغ المعرفي والبيداغوجي"، مجلة اللغة والاتصال، تصدر عن مخبر اللغة العربية والاتصال، بجامعة وهران، العدد الأول، أكتوبر 2005، ص 44 .

* نقصد بذلك تنمية الكفاءة التواصلية لدى المتعلّمين .

– دمج المهارات الأساسية الأربع في النشاط التعليمي التعلّمي للغة، بأن يتضمن نشاط لغوي معين مهارات الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

– العمل على منح الفرص للمتعلّمين فيما بينهم للقيام بعمليات تعلّم إجرائية وحلّ المشكلات ولعب الأدوار.

– وإذا كانت المقاربات السابقة تهتم بشكل اللغة ووظائفها، فإنّ هذه المقاربة تؤكّد على أنّ الهدف من تعليم اللغة هو تطوير القدرة التواصلية عند المتعلّم.

وبناء على هذا اعتبرت مقاربة الاتصال اللغوي مقاربة معتمدة في تعليم اللغات وتعلّمها، وأضحت خيارا لا بديل عنه.

4/ أسّسها

تتأسّس المقاربات التواصلية على المبادئ التالية[257] :

أ/ نقطة انطلاق تعلّم اللغة هي النشاط اللغوي باعتباره فعلا اجتماعيا تفاعليا.

ب/ إنّه لا يمكن تعلّم الشكل النحوي ونسق اللغة اللساني في معزل عن الدلالات والنوايا التواصلية.

ج/ إنّ هدف تعليم اللغة هو إكساب المتعلّم قدرة تواصلية* في سياق اجتماعي معيّن.

د/ إنّ تعلّم اللغة هو التحكّم في القدرة النصية.

5/ خصائصها المنهجية

تشتمل المقاربات التواصلية على خصائص منهجية وبيداغوجية يصعب الإحاطة بها... إلاّ أنّ معظم الاستراتيجيات التعليمية تلتقي عند خطوات عامة تمثّل تدرجا لتصميم النشاط اللغوي، وهي [258] :

---

[257] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، "معجم علوم التربية"، المرجع السابق، ص 22 .

* أي القدرة على إنتاج خطاب متناسق الأجزاء منسجم .

[258] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، "معجم علوم التربية"، المرجع السابق، ص 22 .

* والكفاءة اللغوية هي "((المعرفة المستخدمة لآليات إنتاج الألفاظ في لغة ما، وتمكّن هذه الآليات من تكوين جمل صحيحة، من جهة، ومن الحكم على جمل بأنّها صحيحة أو خاطئة من جهة أخرى ...، إنّها مجموع القواعد التي تحكم

أ/ الأهداف المتوخاة، حيث تتوخى الاستراتيجية التواصلية جعل المتعلّم يتحكّم في النظام اللساني للغة واستراتيجية استعماله وتوظيفه وفق تدرج مستويات مختلفة، أي يتوخى اكتساب كفاءة لغوية* وكفاءة تواصلية بالخصوص.

ب/ تصميم الوضعيات التعليمية : فالمدرّس يصمّم النشاط اللغوي في عملية التدريس وفق تدرج تعليمي يراعي متغيّرات نفسية وتداولية ومفهومية، فإذا أراد المدرّس تصميم وضعية تعليمية تعلّمية لتدريس اللغة، فإنّه يأخذ بعين الاعتبار متغيّرات منها طبيعة العلاقة بين المتخاطبين، تحديد الإطار الزماني والمكاني للتخاطب، تحديد القيمة التداولية للخطاب، أي النوايا والآثار (تهديد، طلب، أمر، رجاء)، إبراز المواقف المعبّر عنها في الخطاب (عنف، صداقة، وئام)، البحث عن الملفوظات المناسبة لهذه المعطيات (جمل، حوار ..).

جـ/ الأدوات الديداكتيكية : يكون التعلّم مفتوحا معتمدا على طرائق التنشيط وأساليب العمل الجماعي، ويعتمد التقويم على الضبط الذاتي للمتعلّم بكيفية تجعل الأخطاء منطلق تعلّم اللغة .

2/ علاقة التعلّم بالتواصل

إنّ عملية التعلّم مشروطة بقيام علاقة ثنائية أو جماعية. والتعلّم الناجع والفعّال، هو المبني على التفاعل والتبادل والتعاون بين الأطراف المكوّنة للوضعية التعليمية التعلّمية. ولذلك لا يمكن

صياغة الألفاظ في لغة من اللغات))". *Bourdieu, Pierre, Ce que parler veut dire , l'économie des échanges linguistiques, p. 59, 60,61*

(نقلا عن العربي أسليمان ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، المرجع السابق، ص 42).

ويميّز تشومسكي بين الكفاءة اللغوية والأداء أو الإنجاز الكلامي *compétence et performance*، فالأولى هي "((قدرة المتكّلم المستمع المثالي على أن ينتج انطلاقا من قواعد ضمنية عددا غير متناه من الجمل. فهي إذن المعرفة الضمنية لقواعد اللغة التي تقود عملية التكلّم. أمّا الأداء الكلامي، فهو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معيّن ... ، فهو بمثابة انعكاس مباشر للكفاءة اللغوية))"، وبه تنتقل من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل. (نقلا عن العربي أسليمان ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، المرجع السابق، ص 42، ميشال زكريا، "الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية"، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1983).

أمّا الكفاءة التواصلية هي التي تحكم استعمال اللغة حسب السياق الذي تجري فيه الظاهرة اللغوية، بحيث كما يقول عنها جرار نابيف *Gerard-Naef, J*/ "((إنّ الكفاءة التواصلية هي مجموع القواعد التي تحكم الاستعمال الملائم للغة))". (عن العربي أسليمان ورشيد الخديمي، قضايا تربوية، المرجع السابق، ص *43*، *Gerard-Naef, J. PP.16 , 17.*) .

أن نتصوّر عملية تعليمية تعلّمية ناجحة ليس فيها تواصل وتفاعل؛ كما يرى بعض الباحثين، إمكانية "((ترجمة الوضعية التعليمية وتحليلها إلى مجموعة من المركبات المترابطة فيما بينها، منها على الخصوص : العامل الذاتي للمتعلّم والعامل الديداكتيكي والعامل التواصلي))" [259]. فما يجمع التواصل الناجح والتعلّم الناجع هو التفاعل والتعاون والتبادل، وهذا موجود في الاثنين، ومن هنا فيترابطان تمام الترابط في علاقة قوية .

3/ مكوّنات التواصل اللغوي ومقوّماته

التواصل عملية مركّبة، تشتمل على مجموعة عمليات متداخلة، مكوّناتها أربعة :

أ- المرسل :

وهو الطرف الأول في عملية التواصل، وهو مصدر الرسالة، الذي يريد التأثير في الآخرين من خلال أفكار لديه ومعرفة. والمرسل قد يكون فردا أو مجموعة أفراد، وفي عملية التعليم هو المعلّم. ويشترط أن تكون الفكرة في ذهنه واضحة، وخبرته بالموضوع الذي يعالجه مع التلاميذ عميقة، وطريقته في عرض الأفكار متنوّعة، وقدرته في اختيار الألفاظ المناسبة كبيرة، وصوته عند الحديث واضحا. كما يجب أن يكون قادرا على عرض أفكاره بتفصيل أكثر، مستعينا بالأمثلة لجعل الرسالة محسوسة.

ب- الرسالة :

وهي المحتوى الذي يريد المرسل نقله إلى الآخرين مستهدفا من ورائه التأثير عليهم. ولكلّ رسالة مضمون، وهو عبارة عن الأفكار التي يراد التعبير عنها، ولكلّ رسالة شكل، وهو عبارة عن الرموز اللغوية التي يتمّ التعبير بها. وفي مجال تعليم اللغات هو الدرس اللغوي. الذي يجب أن تكون أفكاره مرتبة ترتيبا منطقيا، ومفرداته دقيقة، وعباراته محددة، وتراكيبه اللغوية بسيطة، وحجمه مناسبا، فلا هو طويل مملّ يتضمن كثيرا من المعلومات في الزمن المحدد له، حتى لا تتجاوز عتبة الاستقبال لدى المتعلّم، ولا هو قصير مخلّ. كما يجب أن تكون الرموز والتجريدات فيه قليلة، ولغته التي نقلت بها الأفكار صحيحة، والمفاهيم والمصطلحات المتضمنة فيه قليلة وواضحة.

ج- الوسيلة :

---

[259] العربي أسليماني ورشيد الخديمي، "قضايا تربوية"، المرجع السابق، ص 44 .

وهي الأداة التي تنتقل من خلالها الرسالة. وتتنوّع الوسائل ما بين الصوت العادي عند الاتصال المباشر إلى الكتابة (الرسالة الكتوبة)، إلى المذياع والتلفزة، إلى غير ذلك من الوسائل الأخرى. وللوسيلة شأن كبير في إتمام عملية الاتصال، إنّها قد تساعد عليها أو قد تعوقها، وفي المجال التربوي هي اللغة في الأساس الأول والوسائل الأخرى كالسبورة والكتاب وغيرهما،... ويشترط فيها أن تتوفّر على عدّة شروط منها، بالنسبة للحديث : الدقة في نقل الأصوات، عدم وجود مؤثّرات جانبية تشوّش على الحديث. وبالنسبة للكتابة: وضوح الطباعة ودقتها، قلة الأخطاء المطبعية، جاذبية الإخراج وحسن تنسيق الصفحة.

د- المستقبِل :

وهو الذي تنتهي الرسالة إليه، وقد يكون فردا أو مجموعة أفراد، وهو الذي يتولى فكّ رموز الرسالة وتفسيرها، متخذا بعد ذلك الموقف المناسب إزاءها. وفي عملية التدريس المستقبل هو المتعلّم، الذي يجب أن تكون حواسه (الأذن والعين) في استقبال الرسالة سليمة، قادرا على فكّ الرموز التي وصلت إليه، داريا باللغة التي يستقبل بها الرسالة عارفا بموضوع الرسالة. نضيف إلى ذلك ألفته بالمرسل (المعلّم) ومعرفته لعاداته في الحديث والكتابة، اتجاهه نحو الموضوع وتحمسه لأفكاره.

قد يحدث الاتصال التام بين البشر إذا توفّرت كلّ الشروط المذكورة – والشروط التي سنذكرها فور إنهاء هذه الفقرة – ولا سيّما إذا اتّحد معنى الرمز عند المرسِل والمستقبل، واستطاع كلّ منهما تبادل نفس الأفكار وبنفس درجة الوضوح. وهذا في رأيّ أمر يندر أن يحدث بين البشر. لأنّ هناك معوّقات للاتصال الكامل بين البشر، هذه المعوّقات تحدث إذا نقص شرط من الشروط المذكورة أعلاه أو أكثر.

4/ شروط التواصل الفعّال

لقد تحدّث الكثير من المختصين عن الشروط اللازم توفّرها لتحقيق تواصل لغوي فعّال، وفيما يلي أهمها [260] :

1.4/ مبدأ الانسجام

[260] العربي أسليماني والخديمي رشيد، "قضايا بيداغوجية"، المرجع السابق، ص 36- 37- 38، بتصرف .

إنّ التواصل الفعّال في الدرس اللغوي يقتضي أن يتلقى المستقبِل (المتعلّم) الرسالة (المعرفة اللغوية وما يتعلّق بها من مهارات وقيّم واتجاهات) ويفهمها وفق مقصدية المرسِل (الأستاذ)، وهذا يستوجب أن تتّحد اللغة في نوعها ومستواها حتى يتمّ الفهم والتفاهم. وقد اعترض البعض على هذه المقصدية قائلا: إنّ المقصدية مقصديتان: مقصدية المرسل ومقصدية المتلقي. وتظهر المقصدية الأولى في رغبة الأستاذ في جعل المتعلّم يشارك في الدرس اللغوي وبنائه عن طريق الحوار والمشاركة البناءة، وتظهر المقصدية الثانية في رغبة المتعلّم واعترافه بذلك.

2.4/ مبدأ التبادل المستمر

لأقامة تواصل فعّال في الدرس اللغوي بين الأستاذ وتلاميذه يجب تقييم العملية التعليمية التعلّمية وضبط مسارها، أي يجب أن تحصل التغذية الراجعة *feed back*، فإنّ التغذية الراجعة هي "((المعلومات المرجعة إلى فرد قام بعملية تقويم، والتي تفيده في تصحيح الفارق بين الهدف المتوخى والنتيجة التي حصل عليها))" [261] . وتتموقع التغذية الراجعة ضمن السيرورة التالية :

- تحديد الهدف من النظام التعليمي أو المنهاج بعد تحليل الحاجات والمنطلقات.
- تحديد المهمات ووسائل التنفيذ .
- تنفيذ العمليات والمهمات .
- تقويم سير التنفيذ وآثاره ونتائجه .

وعلى هذا الأساس، تفيد التغذية الراجعة ضبط وتصحيح الفارق بين الهدف المتوخى والآثار والنتائج الفعلية المحقّقة .

3.4/ مبدأ الإدراك الشامل

إنّ التواصل لا يمرّ فقط عبر الكلمات الملفوظة أو المكتوبة، ولكنّ ينبغي الانتباه إلى ما يمكن أن يحسّ به كلّ طرف من أطراف العملية التواصلية. ويحدّد برنار سانانيس *Bernard Sananés*

[261] الفارابي وآخرون، "معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، المرجع السابق، ص 142.

قواعد الاتصال في خمس أمور أساسية، هي [262]: الوعي، الحرّية، التعبير، التبادل، الفعّالية.

والتواصل الفعّال يتطلب فعّالية الكلام والكتابة من خلال أربعة عناصر رئيسية، هي :

أ/ استعمال أسلوب متين ومتّسق يتميّز بالبساطة والإيجاز، قلّة الكلمات وبساطتها، قصر الجمل، بساطة الجمل وخلوها من الاستطرادات.

ب/ استعمال أسلوب حيّ يتميّز بالحوار، إعطاء الأسبقية لصيغة الأمر وللصيغة التي يقلّ فيها المبني للمجهول.

جـ/ استعمال البناء المنطقي من خلال ما يلي :

– إعلان منطق الأفكار .

– استعمال الروابط الكرونولوجية، مثل : قبل كلّ شيء، بعد هذا، من أجل ذلك، الشيء الذي أدّى إلى، وينتج عن هذا، وسبب ذلك، وهذا ما يجعلنا نقول، ... واستعمال روابط التعارض، مثل : خلافا لذلك، على عكس ذلك، ... واستعمال روابط الهوية، مثل : وفي هذا الصدد، وفي نفس السياق، وفي هذا الإطار، ...

د/ استعمال المراحل *en qualifiant les étapes*، كأن يقول الستاذ مثلا : "((يمكن أن نتناول هذا الموضوع من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي : ...))"، ثمّ يسجلها على السبورة بخط بارز .

5/ التواصل اللغوي من المنظور اللساني

يذهب مجموعة من اللسانيين إلى أنّ اللغة وظيفتها التواصل، فدي سوسير يرى أنّ اللغة نسق من العلامات والإشارات هدفها التواصل. ويرى أندريه مارتينيه أنّ اللغة عبارة عن تمفصل مزدوج وظيفتها التواصل، ويذهب رومان جاكبسون إلى أنّ اللغة ذات بعد وظيفي، وأنّ لها ستة

عناصر وست وظائف*.

وإذا كان اللسانيون الوظيفيون يرون أنّ اللغة تؤدي وظيفة التواصل الواضح والفعّال بين المتكلّم والسامع، فإنّ أزوالد ديكرو *Ducrot* يرى خلاف ذلك، يرى أنّ اللغة ليست دائما لغة تواصل واضح

[262] عن العربي أسليماني ورشيد الخديمي، المرجع السابق، *Bernard Sananés, Les fondements d'une communication efficace, Dunot, 2002, pp 8- 9 .*

وشفاف، بل لغة إضمار وغموض وإخفاء[263]. ويعني ذلك أنّ الفرد قد يوظِّف اللغة باعتبارها لعبة اجتماعية للتمويه والتخفية وإضمار النوايا والمقاصد. ويكون هذا الإضمار اللغوي ناتجا عن أسباب دينية ونفسية واجتماعية وسياسية وأخلاقية.

ويقول رولان بارت *Roland Barthes* أنّ اللغة الإنسانية بعيدة عن التواصل، واعتبرها لغة سلطة مصدرها السلطة، ويعني هذا كما يرى الأستاذ جميل حمداوي "(أنّ الإنسان عبد للغة وحرّ في نفس الوقت، فالمتكلّم عندما يتحدث لغة أجنبية، فهو خاضع لقواعدها وتراكيبها ولمنظومتها الثقافية، ولكنّه في نفس الوقت يوظّف هذه اللغة كما يشاء ويطوّعها جماليا وفنيا)"[264]. وهكذا، فاللغة قد تكون أداة للتواصل الواضح الشفاف، كما يمكن أن تكون لغة للإضمار والتمويه والإخفاء، كما يمكن أن تكون أداة للسلطة.

6/ مجالات التواصل اللغوي

نقصد بالمجالات هنا، مجموعة الأنشطة التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة. وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمرّ بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة للتواصل، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال... إلى غير ذلك من التباين في مجالات الاتصال اللغوي المتنوّعة والمختلفة*. ولكلّ مجال من هذه المجالات نمط اللغة المناسبة له من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلا عن السياق الثقافي المحيط به.

فالمجالات (التي أوردناها في هامش الصفحة السابقة) هي التي ينبغي أن يدور حولها النشاط اللغوي في القسم.

وعليه فعلى معلّم اللغة العربية أن يهيء من الفرص ما يجعل تعلّم اللغة العربية لأبنائنا وللناطقين بلغات أخرى عملية حيّة وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات. ومواقف التواصل اللغوي في

---

* هي الوظائف الآتية : الوظيفة المرجعية، الوظيفة التعبيرية، الوظيفة التأثيرية، الوظيفة الشعرية، الوظيفة الحفاظية، الوظيفة الميتالغوية.

[263] جميل حمداوي، المرجع السابق، ص 56 .

[264] المرجع نفسه، ص 55 – 56 .

داخل القسم إنّما هي مرحلة تدريبية، شأنها شأن التدريب في مسبح صغير لخوض البحار. والذي نقرّ به هنا، هو أنّ الاتصال الفعلي في مواقف حيّة أمر يتعذر حدوثه في برامج تعليم اللغة العربية وذلك لاعتبارات موضوعية كثيرة.

7/ تاريخ ظهور مقاربة التواصل اللغوي في المجال التربوي

يرجع هووات *A. P. Howatt* الدعوة إلى تعليم اللغات من منظور اتصالي إلى القرن السابع عشر حين كتب جون لوك عن تعلّم اللغة قائلا : "((يتعلّم الناس اللغة من أجل التعامل مع المجتمع وتحقيق الاتّصال بين الأفراد في الحياة العادية بدون تخطيط أو تنظيم مقصود مسبق في استخدامهم للغة. ومن أجل هذا السبب فإنّ الأسلوب الحقيقي أو الأصلي لتعلّم اللغة فإنّما يتمّ بالمحادثة. وهذا وحده أدعى لتحقيق تعلّم سريع ومناسب وطبيعي))"[265].

وكانت سنة *1864*، الفترة التي تجذب طرائق تعليم اللغات بأسلوب اتصالي انتباه المعلّمين المهاجرين إلى أمريكا، وقد اتّخذت هذه الطرائق كما يذكر هووات عدة أسماء مثل الطريقة الطبيعية، وطريقة المحادثة، والطريقة المباشرة، والمقاربة الاتصالية، إلاّ أنّه مع تعدد أسماء هذه الطرق، ومع اختلاف أساليبها وإجراءات التدريس فيها، فإنّ الفلسفة الكامنة وراءها تكاد تكون واحدة، وهي تعليم اللغة بشكل اتصالي[266].

والملاحظ أنّه على الرغم من تردد مصطلحات ومفاهيم مثل الاتصال، التعلّم الوظيفي، الأسلوب الأصلي أو الحقيقي، والمحادثة، والتعليم الطبيعي،... التي تمثّل صلب المقاربة التواصلية، فإنّ التفكير المنهجي حول هذه المقاربة، وتناوله بأسلوب علمي يعتمد على منطلقات معيّنة، ويتّخذ له إجراءات محددة في القسم، لم يبدأ إلاّ منذ الستينيات من القرن الماضي، حين بدأ علماء اللغة

---

* وهناك عددا من المجالات العامة للاتصال اللغوي لخصها بعض الدارسين من بينهم وليجا ريفرز وصاحبتها ماري تيمبرلي، منها ما يلي : 1/ تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها. 2/ تعبير الفرد عن استجابته للأشياء. 3/ مناقشة الأفكار. 4/ حلّ المشكلات. 5/ طلب المعلومات وإعطاؤها. 6/ تعلّم طريقة عمل أو تعليمها للآخرين. 7/ اللعب باللغة. 8/ المحادثة عبر الهاتف. 9/ لعب الأدوار الاجتماعية. 10/ تحقيق الفرد لإنجازاته. 11/ الترويح عن الآخرين...

[265] رشدي أحمد طعيمة، "المهارات اللغوية : مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص166.

[266] رشدي أحمد طعيمة، "المهارات اللغوية : مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، المرجع السابق ، ص166 .

البريطانيون في نقد أسلوب تعليم اللغات الأجنبية عندهم؛ ووجّه هذا النقد أساسا لأسلوب تعليم اللغات في ضوء المواقف. وصادف هذا النقد نقدا مماثلا في أمريكا، غير أنّه كان موجّها للطريقة السمعية الشفوية.

من هنا طرح علماء اللغة البريطانيون فكرة الإمكانيات الوظيفية والاتصالية للغة، وأبرزوا الحاجة إلى الإجادة الاتصالية، كما برزت بعد ذلك الحاجة إلى تعليم لغات الشعوب المنضمّة إلى السوق الأوروبية المشتركة وإلى المجلس الأوروبي. وفي *1972*، وفي دراسة نشرها ويلكنز، قدّم فيها تعريفا وظيفيا واتصاليا للغة، وهذا التعريف كان الأساس لإعداد المناهج الاتصالية لتعليم اللغات. ويرجع تطوّر المقاربة التواصلية إلى أعمال مجلس التعاون الأوروبي الذي عمل على تطوير منهج دراسي خاص بالمتعلمين مؤسّس على المفاهيم الوظيفية لاستعمال اللغة. كما عمل هايمز سنة *1971* في أمريكا على طرح مصطلح القدرة التواصلية الذي يأخذ بعين الاعتبار استعمال اللغة في سياقها الاجتماعي، وذلك ردا على مصطلح القدرة اللغوية للمتكلّم المثالي لتشومسكي[267]. ولقد تطوّرت هذه المقاربة خاصة من قبل اللسانيين البريطانيين في الثمانينيات كردّ فعل ضد المقاربات المؤسّسة على النحو.

[267] بدر بن الراضي، "تعليم اللغة وتعلّمها مقاربة تواصلية"، المرجع السابق، ص 12 .

المبحث الثاني

تعليم مهارات اللغة الأساسية

في ضوء مقاربة الاتصال اللغوي

من المهام الأساسية للمدرسة في مجال تعليمية اللغات تعليم المهارات الأساسية للغة، للمتعلّمين ومواصلة تنميتها وتعزيزها وترقيتها؛ وتنمية قدرتهم على استخدامها الاستخدام الجيّد، لتصبح أساسا يبنون عليه حياتهم المعرفية والثقافية. فمن غير هذه المهارات لا يمكن للطفل دخول عالم المعرفة، أو ينال حقّه من الخدمات التي توفرها الدولة في مجال التعليم والثقافة [268].

وللمهارات اللغوية* موقع لا يختلف عليه اثنان، عند الحديث عن برامج تعليم اللغات، فهي همزة الوصل بين منطلقات البرنامج النفسية والاجتماعية واللغوية والتربوية، وبين أسّسه الفلسفية من جهة، وبين المواد التعليمية التي تجسّد هذه المنطلقات وتلك الفلسفة إلى شيء محسوس من جهة

---

[268] عبد القادر فضيل، "نحو انطلاقة جديدة وجادة في مجال واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي"، دفاتر المجلس، العدد الثالث، عدد خاص أصدره المجلس الأعلى للغة العربية بمناسبة اليوم الدراسي الذي عقه بجامعة الجزائر يومي 18 و 19 أكتوبر 1997، الذي كان موضوعه: "تعليمية اللغة العربية واللغات الأجنبية والتربية الإسلامية في التعليم الأساسي".

* لقد مرّ مفهوم المهارة بمراحل كثيرة، وتناوله الكثيرون من الدارسين والباحثين في المجال التعليمي وعلم النفس التربوي بالبحث والدرس حتى استقر على المفهوم الحالي. وتعرّف المهارة اللغوية بالحذق والتمكّن في أداء التحصيل اللغوي المتنوع الذي تمّ اكتسابه من قبل المتعلمين في فترة التعلّم؛ ولذا فهي لا تنحصر في مجرد الاكتساب بل يشترط فيها نوعية الاكتساب. (نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، دراسة لسانية تربوية،كتاب ب ط، بدون دار النشر و بدون السنة، ص 46). ومن معاني المهارة أيضا، وصف الشخص بأنّه على درجة كبيرة من الكفاءة والجودة في الأداء ، ويرى الباحثان *E.A. Fleisman* و *J.F. Parker* أنّ المهارة جزء من القدرة، فالقدرة على القراءة تشتمل مثلا على مهارات الفهم والسرعة والتحليل والنقد والحكم والاستنتاج، وغير ذلك من المهارات. (رشدي أحمد طعيمة، "المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، و صعوباتها"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، السنة 2004، ص 30). فالمهارة اللغوية عند بنجهام *Bengham* هي دقة الأداء وسهولته، وعند فيتلاس *Viteles* وبيير *Pear* نمط من الأداءات التوافقية المتميّزة بالتعقيد والتكامل والتكيّف في المواقف المتغيّرة، ويعرّفها ستيفنس *Stevens* "((بأنّها درجة الفعّالية الظاهرة في النتيجة النهائية للأداء ممثلة في السرعة والدقة والقوة والكيفية والكلفة))". (نسيمة ربيعة جعفري، "الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية"، المرجع السابق، ص 46).

أخرى. وفي ضوء المهارات اللغوية المحددة يتمّ بناء المواد التعليمية التي تساعد على تنمية هذه المهارات.

فالمهارات الأساسية في ضوء مقاربة التواصل اللغوي، هي قدرة المتعلّم على تكييف القواعد اللغوية واستخدامها من أجل أداء وظائف اتصالية معيّنة بطرق مناسبة لمواقف معيّنة.

والمهارات اللغوية الأساسية التي يسعى الدرس اللغوي إلى تنميتها وتعزيزها عند التلاميذ في ضوء مقاربة التواصل اللغوي، هي :

1/ الاستماع

يعتبر علماء التربية واللسانيون والمتخصصون في مجال تعليمية اللغات الاستماع نشاطا أساسيا من نشاطات الدرس اللغوي، فالاستماع* في نظرهم شكل من أشكال القراءة، ووسيلة أساسية من وسائل التعلّم اللغوي، لأنّ اكتساب اللغة قائم أساسا على سماع العبارات الدالة وطريقة أدائها. فحصة الاستماع في الدرس اللغوي هي الحصة الطبيعية التي تعرض فيها اللغة نفسها على المتعلّم[269]، فيتلقاها كما سمعها، ثمّ يحاول بعد فهمه لها أن يتصرف فيها وفق المواقف التي تعرض له في حياته، على عكس الحصص اللغوية الأخرى التي يحاول فيها المتعلّم أن يلتقي باللغة، ويعرض نفسه عليها، فيجهد فكره في معرفة رموزها وما تدل عليه من خلال تعلّم مكوّنات مهارات القراءة والكتابة وممارسة التعبير[270]. وأثبت البحث العلمي في مجال التربية وتعليمية اللغات أنّ الشخص الذي يصغي جيّدا من السهل عليه أن يصبح متكلما ناجحا وخطيبا مفوّها وملاحظا

---

* ويميّز الدارسون في عملية الاستماع بين مصطلحين، الأول السماع، والثاني الاستماع، ويراد بالأول استقبال المتعلّم لرموز صوتية يركّبها في ذهنه بعد ذلك ليجعل منها شيئا ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرّف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها؛ فهذا النشاط لا يعدو أن يكون ترجمة للرموز المسموعة إلى دلالات مفهومة لا غير، فهو يقف عند اكتساب مهارات التعرف التي يقتصر الأمر فيها على استقبال الرموز وتمييزها وإدراك معناها. (رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص184). ويراد بالاستماع إدراك العلاقة بين أشكال الحديث المسموع، والتعمق في فهم المقصود منها، والتأكد من أنّ هدف توصيل الرسالة قد تحقق. (عبد القادر فضيل، المصدر السابق، ص 24) .

[269] عبد القادر فضيل، المصدر السابق، ص23.

[270] المصدر نفسه، ص 23 .

بارعا، يستطيع أن يجمع معلومات مفيدة من الخطاب المسموع بيسر وسهولة، ويستخدمها في الردّ أو الاستفسارات أو الإجابة عن التساؤلات أو الدفاع عن وجهة نظره[271] .

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة متينة، علاقة تكامل وتداخل. فالعلاقة بين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنّهما مهارتان صوتيتان، فالاستماع مهارة استقبال أصوات ملفوظة، والكلام مهارة إنتاج أصوات ملفوظة. والعلاقة بين مهارة الاستماع ومهارة القراءة علاقة مؤداها أنّهما مهارتا استقبال، في حين أنّ مهارتي الكتابة والكلام تعدّان مهارتي إنتاج. وهكذا فالمتعلّم في حصة الاستماع لا يذهب إلى اللغة ولا إلى المعلومات، لأنّ المعلومات هي التي تأتيه، فالمطلوب منه حينئذ أن يرهف سمعه وينصت باهتمام لما يعرض عليه، ويتابع بذهنه الأحداث ويميّز بين المعاني التي تتولى في الخطاب المسموع فكأنّه يراها أمامه مشخصة أو يقرأها [272].

إنّ التلميذ في حصة الاستماع اللغوي يكون في وضعية نفسية مريحة مقارنة بالحصص الأخرى التي تدرّس فيها المهارات اللغوية الأخرى. ويكون في هذه الحصة في حالة تركيز كبير لفهم الخطاب المسموع والاستفادة منه لغويا وثقافيا. وهذا النوع من حصص تعليم الاستماع وتنمية مهاراته يهيء التلميذ لفهم اللغة والتأثر بها والاستمتاع بمعانيها، لأنّ النص الذي يقرأ أو يلقى على المتعلمين تصحبه نبرات صوتية معبّرة وإشارات وحركات وإيماءات انفعالية شارحة للمعنى ودالة عليه، وهذا يعين على الفهم ويدفع إلى التذوق. وللغة المنطوقة مزايا عديدة وأهمها كما يقول الأستاذ كمال بشر* : "((إنّها المسرح الحقيقي في الدرس اللغوي الحديث إذ في الكلام المنطوق دفء حقيقي وتمثيل الواقع، وكذلك الخواص التي حرمت اللغة المكتوبة من بعضها أو أكثرها. أمّا اللغة المكتوبة في نظري فهي مستوى من الكلام محروم من عنصر مهم من عناصر النظر في اللغة وهو المسرح اللغوي الحيّ الذي لا يمكن تصوّر الكلام بدونه))" [273].

---

[271] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص184 .

[272] جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، ط/1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، السنة، 2009، ص 357 .

* عضو بارز في مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ولغوي فذّ، له منشورات ومساهمات قيّمة في اللغة العربية وفي تدريسها.

[273] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص23 .

والاستماع هو أبو الملكات كما يعرّفه ابن خلدون[274]، ويعرّف بأنّه مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، تهدف إلى توجيه انتباه المتعلّمين في مرحلة تعليمية ما إلى موضوع الخطاب المسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

ويعرّف أيضا على "((أنّه مهارة معقدة يعطي فيها المتعلم المستمع المتحدث كلّ اهتماماته مركزا انتباهه إلى حديثه محاولا تفسير أصواته وإيماءاته وكلّ حركاته وسكناته))"[275]. ويعرّف الأستاذ جودت أحمد سعادة الاستماع : "((بأنّه تلك المهارة التي تستخدم من أجل فهم الأمور وحفظ المعلومات المسموعة، أمّا من حيث الطلبة فتعني الإنصات بعناية فائقة من أجل الفهم والحصول على المعلومات))"[276].

تنبع أهمية الاستماع من كونه وسيلة من الوسائل الأساسية للتعلّم في حياة الإنسان، فمن خلالها يتّصل المتعلّم بالبيئة البشرية وبالطبيعة للتعرّف إليها والتفاعل معها في المواقف الاجتماعية المختلفة، وللاستماع أهمية بالغة في حياة الفرد سواء أكان داخل المدرسة أم خارجها، ويرى بعض الباحثين أن الفرد يستمع يوميا ما يعادل كتابا ويقرأ شهريا ما يعادل كتابا ويكتب سنويا ما يعادل كتابا[277].

تتلخص أهمية الاستماع في تعليم اللغات وتعلّمها فيما يلي :

– إنّ للاستماع دور هام في تعليم المهارات اللغوية الأخرى .

– إنّ تعلم اللغات لا يمكن أن يتمّ دون الاعتماد الكلي على مهارة الاستماع، وذلك لتأثيره القوي في نشاطاتها المختلفة [278].

---

[274] عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، "المقدمة"، المجلد الثاني، مرجع سابق، ص 249 .

[275] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص134 .

[276] ومن التعريفين السابقين يمكن استخلاص ما يلي :

– أنّ الاستماع عملية ذهنية لغوية نشطة تهدف إلى التفاعل مع الأفكار والمضامين المتلقاة وتقويمها وإبداء الرأي فيها.

– أنّ الاستماع أصبح شرطا رئيسيا للفهم والتفسير والتحليل والنقد والتقويم لتحقيق استيعاب مضمون الرسالة المسموعة.

– أنّ للاستماع أهمية في تحقيق الأهداف المرجوة كفهم النص المسموع والتمييز بين الأصوات وتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلمين. (رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص135) .

[277] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص134 .

[278] المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

– أهمية تدريس مهارة الاستماع ترجع إلى اعتبارها مهارة ضرورية يصعب إهمالها أو تجاهلها باعتبارها عنصر هام في أيّة عملية تعليمية تعلّمية. فالإصغاء الدقيق في الدرس اللغوي بالخصوص يمثّل وسيلة لاكتساب المعلومات وتوسيع المعارف وتنمية الرصيد اللغوي [279] .

– إنّ الإنسان يعتمد في تحصيله المعرفي والعلمي وفي تكوين خبراته على الاستماع أكثر من القراءة أو أي شيء آخر.

– هناك فنون كثيرة ونشاطات مختلفة في حياتنا العلمية والثقافية تعتمد على الاستماع في المقام الأول كإلقاء الشعر والخطب والمحاضرات والمناظرات وعرض التمثيليات.

– اعتماد وسائل الإعلام المسموعة والمرئية على فن الاستماع في بث برامجها.

وفن الاستماع في العملية التعليمية التعلّمية تتألف من المكوّنات التالية :

أ– المعلّم :

وهو المتحدث والمقرئ والملقي للخطاب التعليمي، ومطلوب منه أن يتوفّر على صوت واضح يمكّن المتعلّمين من الاستماع الجيّد، وعلى سلامة نطق الحروف والكلمات وحسن الأداء. كما يجب أن يتفاعل وجدانيا مع مضامين النصوص عند قراءتها أو تسميعها، وضرورة الاستعانة بالحركات والإشارات والإيماءات المصاحبة للخطاب ليسهل على المتعلّمين الفهم والاستيعاب. وأن تتوفّر شخصية الأستاذ على عناصر الجذب والتشويق والهيئة الباعثة على الانتباه.

ب– المتعلّم :

هو التلميذ المستمع المستقبل للخطاب التعليمي المسموع، ولكي تتمّ عملية الاستماع بنجاح يجب أن يراعي آداب التعلّم والاستماع والتي من أهمها، حسن الإصغاء والإنصات، التركيز في الإنصات للخطاب المسموع والتفاعل مع مضمونه، عدم الانشغال أثناء الاستماع بأشياء خارجة عن الموضوع أو التفكير في قضايا لا تخص مضمون الخطاب المسموع، تجنيد كلّ خبراته السابقة ومكتسباته المعرفية والثقافية واللغوية المحصلة سلفا والتي تدور حول موضوع الخطاب الشفوي المسموع وجعلها في خدمة المتعلمين للاستعانة بها في فهم النصّ المسموع، ضرورة تجنيد كلّ طاقات الاستقبال لديه والتركيز حول ما يقال أو ما يتمّ عرضه ليتفاعل مع الخطاب الشفوي

[279] جودت أحمد سعادة، المرجع السابق، ص357 .

المسموع قصد التقاط المعلومات الأساسية والأفكار الهامة، وعدم الانشغال بما يلهيه عن الاستماع، تدوين الملاحظات ورؤوس الأقلام التي تعينه على الفهم والتذكر واستدعاء المعلومات. كما يجب أن يقدر المتحدّث ويحترم أراءه وعدم مقاطعته أثناء الحديث، لقول الجاحظ : "((إذا جالست العلماء فكن على أن تسمع أحرص منك على أن تقول، وتعلّم حسن الاستماع كما تتعلّم حسن القول، ولا تقطع على أحد حديثه))" [280].

ج- المادة اللغوية موضوع الاستماع :

هي غالبا النصوص التي تعتمد في حصص القراءة والمطالعة ودراسة النص وكذلك النصوص التي تعتمد سندا لتعليم قواعد النحو والصرف والإملاء والبلاغة. ولكي تتمّ عملية الاستماع بنجاح ينبغي أن تكون النصوص موضوع الاستماع في مستوى المتعلّمين اللغوي والعقلي، خالية من التعقيد اللفظي والمعنوي الذي يعيق الفهم ويصعّب عليهم إدراك المعاني بيسر. وأن تكون من فصيح الكلام وأبلغه، قيّمة جذابة، تتوفر على القيّم الجمالية الرفيعة والقيّم الأخلاقية والحضارية النبيلة. وأن تكون جديدة لم يسمعها المتعلّمون من قبل، وموضوعها يدور حول قضايا الساعة واهتماماتهم.

للاستماع مهارات فرعية تنمى في كنفه، قسّمها التربويون واللسانيون وعلماء التعليمية إلى أربعة أقسام :

- مهارات الفهم :

وهي أهم مهارات الاستماع على الإطلاق، تتكوّن من العناصر الأتية : الاستعداد للاستماع والتهيؤ النفسي له، القدرة على حصر الذهن وتركيزه أثناء الاستماع، إدراك الفكرة العامة للنص المسموع وأفكاره الأساسية والجزئية، القدرة على فهم أحداث النص المسموع المختلفة.

- مهارات الاستيعاب، ومن مهاراته :

[280] محمد سعد القزاز، "الفكر التربوي في كتابات الجاحظ"، ط1، دار الفكر العربي، مدينة نصر، جمهورية مصر العربية، 1995، ص 195 .

القدرة على تلخيص النص المسموع، وعلى إدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة وتصنيفها[281]، القدرة على إدراك الأهداف والربط بينها، القدرة على التمييز بين الحقيقة والخيال فيما يقال.

– مهارات التذكر، ومن أهمها :

التعرّف على الجديد في الخطاب المسموع وربطه بالخبرات السابقة ، القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة القيّمة بقصد الاحتفاظ بها في الذاكرة[282].

– مهارات التذوق والنقد، ومن أهم مهارات التذوق والنقد ما يلي :

حسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث، القدرة على مشاركة المتحدث وجدانيا، القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في الحديث المسموع، الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة من حيث القبول أو الرفض، القدرة على التنبوء بما سينتهي إليه الحديث[283].

1.1/ تنمية مهارة الاستماع اللغوي لدى التلاميذ

وتنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ تستدعي أن يلعب كلّ من التلميذ والأستاذ دوره في هذا المجال، ويتمثّل دور التلميذ في :

أ/ التحضير للاستماع :

ويعني أنّ التلميذ يتهيأ للاستفادة ما أمكن من حصص الاستماع اللغوي لتصير فيه مهارة مكتسبة، وأداة ينمي بها معارفه العلمية، ويوسع مداركه الفكرية، ويثري خبراته في مختلف ميادين العلم والمعرفة. وذلك بتحضير النصوص والمادة اللغوية الأخرى التي ستكون موضوع الاستماع، فيطالعها ويتدبر معانيها ويتدرب على تذليل صعوباتها اللغوية والفكرية حتى يستفيد

من حصص الاستماع الاستفادة التامة.

---

[281] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص137 .

[282] المرجع نفسه، ص137 .

[283] جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، المرجع السابق، ص 357 .

ب/ تدوين الملاحظات أثناء الاستماع :

يتهيأ التلميذ في طور التعليم المتوسط بحكم سنه ومستواه التعليمي لكلّ ما يقوله الأستاذ ويتلفظ به في مختلف مراحل حصة الدرس اللغوي وخصوصا عندما يقرأ على مسامعه ومسامع بقية التلاميذ نصوص القراءة والمطالعة والمقطوعات الأدبية، لأنّه مطالب بفهم النصوص واستيعاب مضامينها وأحداثها. فيركز فيما يلقيه عليه الأستاذ ليفهم مضامين النصوص ويتعرّف على أفكارها العامة والأساسية ويلّم بمغزاها، ولا يتأتى له ذلك إلاّ إذا ركّز سمعه وأرهفه، وانقطع للنص، فوطّن أذنه لينصت جيّدا، واستعان بأخذ رؤوس الأقلام ليقيّد ما يراه أهم من أحداث وأفكار وأقوال ...

مراجعة ما قيّده من أفكار وأقوال وأحداث أو مفردات أو تراكيب لغوية أو أساليب أو أمور أخرى، يراها مهمة، فيرتبها وينسقها ليبني من خلالها فهمه ويعمقه، ويدوّن استنتاجاته لتكون مساعدة له على بناء تدخلاته في الحصة في إطار تعلّمه.

أمّا دور الأستاذ في تنمية المهارات اللغوية الأساسية ومهارة الاستماع بالخصوص لدى التلاميذ تتمثل فيما يلي :

أ/ تحضير الدروس :

من قبل الأستاذ، ومطالبة المتعلّمين بتحضير المادة موضوع التسميع إن أمكن ذلك.

ب/ تهيئة التلاميذ وتعويدهم آداب الاستماع الجيّد :

والمتمثلة فيما يلي : تخصيص الحصة الأولى لتعريف التلاميذ بمهارة الاستماع وبأهميتها في تعلّم اللغات، وتدريبهم على الإجراءات الواجب اتخاذها في متابعة حصص الاستماع والاستفادة منها ما أمكن، كاحترام المتحدّث وعدم مقاطعته في أثناء الحديث حفاظا على تسلسل أفكاره، الإنصات التام لما يلقيه المتحدّث وإظهار الاهتمام به وبجديّته، وعدم إصراف الذهن عنه. تدريب التلاميذ على تدوين الملاحظات المرتبطة بموضوع الاستماع وكيفية تقييدها حتى لا ينسوها، وعلى كيفية استغلال ما قيّدوه من ملاحظات فيما بعد. تعويد التلاميذ على التدخل للاستفسار أو لمناقشة فكرة ما أو لإبداء الرأي فيما استمعوا إليه بكلّ أدب واحترام. إثارة حاسة السمع عند التلاميذ والحرص على جديّة الاستماع عن طريق توجيه الأسئلة إليهم من حين لأخر حول ما استمعوا إليه

وما يقال في الحصة. تهيئة الفرص المناسبة للاستماع الجيّد والمفيد والتدريب الجيّد على الاستماع المركّز، كأن يسمعهم شريطا مسجلا ثمّ يطلب منهم التعليق عليه، أو يسمعهم قصة أو مقطع من حوار أو أي شيء آخر، ثمّ يطلب منهم تلخيصه بأسلوبهم الخاص، أو إبداء الرأي فيه. تمكينهم من تمييز الغرض المقصود من الكلام من خلال نبرات الصوت وطريقة توجيه الحديث، فيميّزون بين نبرة الاستفهام أو اللوم والسخرية والزجر... الأخذ بيد تلاميذه ليعلّمهم كيف يحيطون بالأفكار الأساسية والجزئية ويتتبعونها، وكيف يوفّقون في استنتاجها والحكم على تتابعها ومدى انسجامها مع الفكرة العامة. اختبار التلاميذ على فهم المسموع، واستيعاب مضامينه، بمطالبتهم بتلخيص ما استمعوا إليه في فترة زمنية قصيرة ومحدّدة، من نصوص أو غيرها لتنمية لديهم القدرة على الاستيعاب والفهم والاستنتاج والتقييم. استغلال حصص النشاطات اللغوية الأخرى كالقراءة والمطالعة ودراسة النص الأدبي والتعبير الشفوي بالخصوص لتنمية مهارة الاستماع، ولجعلها فضاءات للممارسة على حسن الاستماع والإنصات.

ج/ توفير الجو الدراسي الذي يسمح لتعلم الاستماع اللغوي :

إنّ عملية الاستماع في الدرس اللغوي ليست بالعملية التعليمية السهلة، حتى أنّ بعض المربين يضعونها قبل القراءة في الصعوبة، وذلك للمشقات التي يواجهها التلاميذ من جراء الالتزام بالهدوء والتجنّد للاستماع والتركيز بقصد الفهم والانتباه الواعي لكل ما يلفظه الأستاذ وما يبديه من إشارات وإيماءات وانقباض في الوجه وارتفاع أو انخفاض في الصوت أو الشدّة والهمس أثناء الإلقاء وغيرها[284]. وكذلك ما تتطلبه عملية الإنصات للنص وما تقتضيه عملية استنتاج الأفكار، وتتبع الأحداث، من تركيز وفهم دلالة المفردات في سياقاتها المختلفة، وتقييم

لما يسمعه من أفكار وأراء دون أن تشغله مهمة عن أخرى. وعليه وجب على الأستاذ العمل على توفير كلّ ما يعين على تنمية عملية الاستماع، وإزالة كلّ المعوقات التي تعرقل السير الحسن لحصص الاستماع* اللغوي ، وجعل هذه الحصص تسير نحو الأهداف الموضوعة لها.

[284] جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، المرجع السابق، ص 358.

2/ الكلام

مهارة الكلام* هي مهارة لغوية هامة وأساسية في تعلّم اللغة العربية. يسعى الدرس اللغوي

---

* إنّ السير الحسن لحصص الاستماع يستوجب اختيار طريقة تدريس فعّالة، وعليه سأقترح هذه الطريقة لتدريس الاستماع، التي تبناها الأساتذة في التعليم الأساسي في الثمانينات من القرن الماضي، والتي أثبتت مردوديتها وفعّاليتها، وتتضمن مراحل أساسية ثلاثة، يجب احترامها في حصص الاستماع، لتنمية مهارات الاستماع المنشودة :

أ/ مرحلة الإعداد : في هذه المرحلة يقوم الأستاذ بتحضير المادة اللغوية موضوع الاستماع مسبقا بحيث يختارها الأستاذ لتكون مناسبة لقدرات التلاميذ العقلية واللغوية وموافقة لميولهم وخبراتهم، ثمّ يعدّ الأدوات والوسائل اللغوية وغير اللغوية التي تساعد على الاستماع الجيّد وعلى حسن تسيير حصة الاستماع كالأسئلة والمسجلة وغيرهما. وفي هذه المرحلة، يتمّ تحديد الهدف من حصة الاستماع والغاية التعليمية من تدريسها، وعقد النيّة على تحقيقهما.

ب/ مرحلة الإجراء و التنفيذ : في هذه المرحلة، يقوم الأستاذ بإسماع النص أو المقطوعة الأدبية أو المقتطف من الحوار أو القصة، سواء عن طريقة قراءته الجهرية أم عن طريق آلة التسجيل أكثر من مرة، يتخلل كلّ تسميع توقف، يتمّ خلاله مراقبة الفهم عن طريق أسئلة محدودة، أو تعميقه، أو مساءلة التلاميذ حول بعض الأفكار الأساسية والأحداث الهامة في الخطاب المسموع. ويقوم بلفت انتباه التلاميذ قبل التسميع إلى ضرورة متابعة النص، ومتابعة أبرز النقاط فيه وأهمها، لتوجيه التركيز فيها.

ج / مرحلة المتابعة : وهي المرحلة التي يتمّ فيها فسح المجال أمام التلاميذ ليستفسروا عن بعض ما يقف في وجه فهمهم واستيعابهم لمعاني وأحداث الخطاب المسموع، ويتمّ فيها أيضا مساءلة التلاميذ حول موضوع الخطاب المسموع، وحول أفكاره الهامة، وحول الاستنتاجات التي استخلصوها من عملية التسميع التي طالبهم بها، وإجراء حول ذلك مناقشة جادة يضبط الأستاذ حدودها وأهدافها. وتعدّ هذه المرحلة أهم مرحلة في حصة الاستماع اللغوي، لأنّها بمثابة الفضاء الذي يتمّ فيه تعلّم التلاميذ، وتتحقق فيه ممارسة التلاميذ لمهارات الاستماع التي يسعى الدرس اللغوي في هذه المرحلة من التعليم لتعزيزها وتنميتها وترقيتها قصد إكسابهم مهارات الاستماع؛ كما تعتبر هذه المرحلة – مرحلة المتابعة – مرحلة لتقويم ممارسة التلاميذ وتعلّمهم في حصة الاستماع، ولتقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية لحصة الاستماع.

* يميّز ويدسون *Widdowsoon* في مجال تعليم اللغات بين الكلام والتحدث. فالكلام يقصد به القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها. والتحدث =

بمختلف فروعه ونشاطاته إلى تنميتها وترقيتها عند التلاميذ. ويعتبر الكلام نشاطا أساسيا وهاما من أنشطة الاتصال بين البشر، ويعدّ الطرف الثاني في عملية الاتصال الشفوي. فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم فإنّ الكلام وسيلة لتحقيق الإفهام [285].

وفي نظرية تعليم اللغات نقصد بالكلام التعبير الشفوي. فالتعبير كما لا يخفى على أحد هو الأداة التي تصل الإنسان بغيره، والتي يتوسّل بها لشرح أفكاره، وإبداء مشاعره واهتماماته، ومحاولة التأثير فيمن يحاورهم، لذلك يعدّ التعبير بنوعيه أمرا بالغ الأهمية[286].

1.2/ مهارة الكلام وعلاقتها بالمهارات الأساسية الأخرى

إنّ العلاقة بين الاستماع والكلام علاقة تأثير وتأثّر، حيث أنّ نمو القدرة على الكلام مرتبط بالقدرة على الاستماع[287]. وأنّ العلاقة بين كثرة ما يستمع المتعلّم وجودة ما يتكلّم به علاقة قوية، فكلّما أحسن الاستماع إلى الكلام الصحيح الفصيح البليغ زاد تعلّمه وتوسّعت مداركه وتدعّم رصيده اللغوي وتحسّن تعبيره. وعلى هذا يتوجب على الأستاذ أن يسمع تلاميذه أحسن النصوص وأجودها.

فالعلاقة بين مهارة الكلام ومهارة القراءة علاقة تأثير متبادل. فالتحصيل القرائي المتنوّع يمكّن المتعلّم من الدقة في الحديث، ويمنحه المدد القوي للقدرة على التحدّث. لأنّ القراءة تمدّ الفرد عامة والمتعلّم خاصة بثروة من المفردات والأفكار والأساليب والقيّم والمعارف والمفاهيم التي تغني حصيلته اللغوية، وتنمي لغته الشفوية والكتابية.

إنّ العلاقة بين مهارة الكلام ومهارة الكتابة هي علاقة تمثيل. فالعلاقة بينهما في إطار

= = بخلاف الكلام يشتمل على اللغة المنطوقة واللغة المصاحبة. واللغة المصاحبة *Paralinguistique* هي اللغة المنطوقة التي تشتمل على الإيماءات والإشارات والحركات وغيرها من الإلمحات التي يستخدمها المتكلم لتوصيل رسالته.

[285] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 145 .

[286] المرجع نفسه، ص 185 .

[287] راشد محمد عطية أبو الصواوين، "تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث و الاستماع) : دراسة عملية تطبيقية"، ب/ط، دار أزاك للنشر والتوزيع، هيليوبوليس، مصر، بدون تاريخ، ص182 .

العملية البيداغوجية، تعني أنّ الكلام سابق عن الكتابة، وأنّ المهارتين ترسّخان الملكة اللغوية عند المتعلّم. فأصبحت الكتابة في هذه الحال الوجه الثاني للكلام، باعتبارها ترجمة وتمثيلا للكلام المنطوق.

2.2/ تنمية مهارة الكلام (التعبير الشفوي) لدى المتعلّمين

التعبير الشفوي في نظرية تعليم اللغات يعدّ فضاء لغويا أساسيا يجب استغلاله لتنمية مهارة الكلام وترقيتها، فالمفروض أن تكون مهارة الكلام هي المهارة اللغوية المألوفة بالنسبة إلى تلاميذ طور التعليم المتوسط عندنا، لأنّهم مارسوها باستمرار طيلة سنوات التعليم الابتدائي؛ ولأنّ المضمون اللغوي الذي تجعل منه المدرسة مادة للتعبير لا يختلف كلّية عن المضمون اللغوي الذي اكتسبوه في الطور السابق، ومع ذلك فإنّ نسبة كبيرة من التلاميذ المتخرجين من طور التعليم المتوسط لا يملكون هذه المهارة والكثير من مهاراتها الفرعية الأخرى*، ولا يستطيعون ممارسة التعبير المسترسل والمنظم.

ويبدو أنّ الأسباب كثيرة ومختلفة، غير أنّ الأسباب التي تعود إلى المدرسة ومحيطها ترجع كما يرى الأستاذ عبد القادر فضيل إلى[288] :

أ/ إلزام المعلّم التلاميذ منذ البداية بالكلام المعرب الفصيح، ممّا يجعل التلاميذ يتهيّبون لعجزهم على ذلك، فيمتنعوا عن المشاركة، والمفروض يسمح للتلاميذ بالمشاركة بلغتهم، كما هي عليه، تشجيعا لهم على المشاركة، ثمّ يصحح لهم شيئا فشيئا، حتى يتعوّدوا على الحديث باللغة المعربة الفصيحة.

ب/ انعدام البيئة اللغوية السليمة التي يحتكّ بها التلميذ، والتي هي الأصل في إشاعة الاستعمال اللغوي الفصيح. فتلاميذ اليوم لا يجدون إلاّ المدرسة التي تحاول أن توفر لهم جانبا من هذه البيئة المفقودة، وحتى المدرسة التي هي المكان الوحيد لاستخدام الفصحى أصبحت عرضة لظاهرة التسيّب اللغوي .

ج/ إنّ العناية التي أعطيت للتعبير الشفوي في طور التعليم الابتدائي من حيث الحجم الساعي، لم تستمر في باقي المراحل بنفس الحجم والاهتمام.

---

* مثل مهارة الفهم والتحليل والاستنتاج والتنظيم والربط وغيرها من المهارات الفرعية التي تنمّى في حصص التعبير الشفوي والكتابي.

[288] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص 26 .

ما يجب على الأستاذ مراعاته والقيام به في حصص التعبير الشفوي :

أ/ ينبغي أن يتجه اهتمامه في حصص التعبير إلى الأفكار من حيث استخلاصها وتنظيمها باعتبارها الأساس في تنظيم الكلام وهيكلته.

ب/ ينبغي تنويع الوسائل المعتمدة في تدريس التعبير الشفوي قصد شدّ انتباه التلاميذ وترغيبهم في المشاركة.

ج/ إنّ تنشيط حصص التعبير الشفوي وإدارة الحديث يتطلب مجموعة من الفنيات البيداغوجية يجب توفرها في الأستاذ، مثل :

– أن يقلّل الأستاذ من تدخلاته ليفسح المجال واسعا أمام تدخلات التلاميذ، وأن تكون لغته التي يدير بها الحديث في حصة التعبير الشفوي وفي غيرها صالحة للاقتداء. كما يجب أن يلتزم اللغة الفصحى المعربة سواء أكان داخل قاعة الدرس أم خارجها حتى يكون كلامه صالحا للمحاكاة ومؤثّرا تأثيرا إيجابيا في أدائهم اللغوي باعتباره قدوتهم ومصدر الخبرة الراقية في نظرهم[289].

– أن يشجّع المحاولات التي يقوم بها التلاميذ مهما كان مستواها.

– ألاّ يطالب تلاميذه بتحريك أواخر الكلم في الجمل في الحصص الأولى حتى لا ينفروا من المشاركة وحتى يستأنسوا ويقبلوا على المشاركة، ثمّ يطالبهم بالتدريج على التدخل باللغة الفصحى المعربة.

– أن يمدّ لتلاميذه يد العون باستمرار لمساعدتهم على فكّ عقدة ألسنتهم، ويدفع الخجولين والمتهيّبين للمشاركة

في حصص التعبير ويشجّعهم على الاستمرار فيه.

– أن يحضّر الأستاذ حصة التعبير الشفوي التحضير الجيّد، فيستحضر كلّ ما يتعلق بالموضوع المعتمد لحصة التعبير، ليكون متهيأ لملء الفراغات التي تظهر فبي كلام التلاميذ، وتوجيههم لتناول جزئيات الموضوع .

– أن يحسن ترغيب التلاميذ في المشاركة في حصص التعبير وتحفيزهم للكلام.

– يجب انتقاء مواضيع النصوص المعتمدة لحصص التعبير، على أن تكون من الموضوعات التي تتماشى أحداثها ومعانيها مع اهتمامات التلاميذ وتساير ميولهم. وأن يكون موضوع الحوار الذي يدور حوله الكلام والذي يديره الأستاذ بين التلاميذ حوارا حقيقيا لا تكلّف فيه، بحيث ينظم على أساس أنّه موضوع حيّ يعيشه التلاميذ ويتفاعلون معه، وتستخدم فيه عبارات وتراكيب تثري رصيدهم وتكسبهم دراية على استخدام

[289] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص27 .

اللغة في الاتصال بالناس وفي المواقف المختلفة. ويتطلب هذا تجنب الأنماط الجافة والمفروضة التي يستوعب التلاميذ معناها ولا يشاركون في بنائها [290] .

3.2/ وسائل الكلام (التعبير الشفوي)

وسائل التعبير الشفوي هي غالبا :

أ/ نصوص أدبية نثرية أو شعرية، أو دينية، قيّمة، قصيرة، أو أقوال مأثورة تتوفر على قيّم جمالية أو فكرية أو ثقافية أو دينية أو حضارية راقية، في المستوى اللغوي والفكري للتلاميذ، تدور مضامينها حول الموضوعات المختلفة التي تدخل في صلب اهتماماتهم وتعبّر عن انشغالاتهم. إمّا تسمّع شفويا، يقرأها الأستاذ أو أحد التلاميذ النجباء، أو تسمّع عن طريق آلة تسجيل أو عن طريق وسيلة سمعية بصرية.

ب/ مقتطفات من حوارات يدور موضوعها حول مسائل أو ظواهر اجتماعية وثقافية عامة تدخل في اهتمامات التلاميذ.

ج/ عرض قصير يعرض بواسطة وسيلة سمعية أو سمعية بصرية.

د/ نصوص قصيرة مكتوبة، مطبوعة على أوراق توزع على التلاميذ.

هـ/ فكرة أساسية هامة أو عامة تمّ استخلاصها والتطرق إليها بالشرح والدرس أو التعليق في حصة القراءة أو المطالعة أو دراسة النصوص، يستحضرها ويتخذها سندا للتعبير الشفوي.

4.2/ مادة التعبير الشفوي

هي المادة اللغوية التي يسعى الأستاذ إلى إفادة تلاميذه بها ليثري رصيدهم اللغوي ويوسع مداركهم ويرسخ المادة اللغوية التي درّسها لهم في مختلف النشاطات اللغوية السابقة، وهي عادة لا تخرج عن : مفردات جديدة تثري رصيد التلاميذ تمّ التعرض إليها بالشرح في نصوص القراءة والمطالعة ودراسة النصوص الأدبية، تراكيب لغوية قيّمة وأساليب بليغة راقية تمّ استخلاصها من النصوص التي تمّت دراستها، بنيات لغوية لإحكام التعبير، الأفكار الجديدة القيّمة، أبيات شعرية من عيون الشعر العربي القديم أو المعاصر، حكم وأمثال، قواعد نحوية وإملائية تمّت دراستها مؤخرا يطلب من التلاميذ مراعاتها والتقيّد بأحكامها في مختلف تدخلاتهم.

---

[290] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص 27 .

هذه هي غالبا المادة اللغوية التي يسعى الأستاذ إلى جعل التلاميذ يوظفونها في تعبيرهم الشفوي والكتابي حتى يكسبهم العادات اللغوية ويحصّلوا آليات اللغة وثقافتها.

5.2/ طريقة تعليم التعبير الشفوي

طريقة تعليم التعبير الشفوي (مهارة الكلام) في ضوء مقاربة الاتصال اللغوي لها إجراءات ومراحل تكاد تكون عامة، وهي :

أ- مرحلة التمهيد :

يعرّف الأستاذ التلاميذ بموضوع النص المعتمد للتعبير (حسب الوسيلة المعتمدة التي قد تكون إمّا نصا قصيرا مطبوعا يوزع على التلاميذ أو شريطا مسجلا يسمع بواسطة آلة تسجيل، وإمّا فكرة عامة أو فكرة أساسية هامة يستحضرها)، عن طريق أسئلة قليلة محددة ومضبطة، أو تقديم شفوي قصير مشوّق، يهيء أذهانهم ليدخلهم في جوّ الموضوع، ويدفعهم إلى الإقبال على الحصة.

ب- مرحلة تهيئة التعبير الشفوي :

في هذه المرحلة، يهيء الأستاذ التلاميذ للاستماع إلى قراءة النص المعتمد، أو إلى الحوار المسجل، أو يستحضر بمعيّتهم الفكرة العامة أو الأساسية التي ستعتمد سندا للتعبير. ويهيء المادة اللغوية التي سيعمل على ترسيخها بإجبار التلاميذ على استعمالها في تعبيرهم الشفوي، كاسترجاع :

1/ بعض المفردات التي زوّدهم بها من قبل لها علاقة بموضوع التعبير.

2/ فكرة أو بعض الأفكار الهامة التي تخدم التعبير، والتي تمّ التعرض لها في نصوص سابقة.

3/ قاعدة نحوية، ومطالبة التلاميذ بالتقيّد بضوابطها.

4/ بنية لغوية أو أكثر يعزّز بها التلاميذ لغتهم.

5/ بيت شعري أو آية كريمة أو حديث أو قول مأثور يستشهد التلاميذ به ويدعمون أفكارهم أثناء التعبير. وتدوين الفكرة على السبورة باعتبارها سندا لموضوع التعبير أو الحوار، وكذلك المادة اللغوية المسترجعة (التي تمّ تدريسها قبل حصة التعبير الشفوي) موضوع الترسيخ والتوظيف على جانب متطرف من السبورة للاسترشاد بها.

ج- مرحلة ممارسة التعبير الشفوي :

وهي أهم مرحلة في منهجية تعليم التعبير، لأنّها مرحلة ممارسة التلاميذ إنجاز الكلام للتعبير عن

رأيهم في موضوع النص المعتمد. وهي فضاء سانح لتعلّم اللغة، ونطقها تحت رعاية الأستاذ وتوجيهه. وفي هذه المرحلة، يجب على الأستاذ حسن تسييرها وتوجيهها، كما يجب عليه :

1/ العمل على ترغيب التلاميذ في الحصة، وإشراك أكبر عدد ممكن منهم، دون أن ينسى إشراك التلاميذ المتهيّبين.

2/ الحدّ من تدخلاته ما أمكن، حتى يفسح المجال واسعا أمام تعلّم التلاميذ، ولا يتدّخل إلاّ للضرورة كتوجيه التعبير وتقييمه وتصحيحه وتعيين المتدخلين.

3/ الحرص على توظيف التلاميذ للمادة اللغوية (لبعضها التي يتطلبها سياق التعبير) التي أعدّها للحصة التوظيف المطلوب.

4/ نقل التعبير من فكرة إلى أخرى، ومن مرحلة إلى أخرى.

5/ مدّ يد المساعدة للتلاميذ المتدخلين، وتلقينهم العبارة أو الكلمة التي تنقصهم ليواصلوا التعبير لمدة أطول.

6/ لا ينبغي على الأستاذ التشدّد مع التلاميذ في الحصص الأولى، فيما يخص اللغة التي يستعملونها، حتى لا يمتنع التلاميذ على المشاركة.

7/ توفير الجو النفسي واللغوي حتى تصبح الحصة طبيعية، ومجالا للتواصل اللغوي الهادف البعيد عن التكلّف والتصنع.

د- مرحلة استغلال التعبير :

وهي أخر مرحلة في منهجية تعليم التعبير الشفوي، وفيها يتمّ التحضير للتعبير الكتابي، حيث يطالب المعلّم التلاميذ بنقل أهم الأفكار والأساليب والتراكيب التي استعملت في هذه الحصة. (ملاحظة يجب أن تكون مدة المرحلة قصيرة، و لهذا ننصح الأستاذ أن يعدّ الأسئلة أو التقديم بحكمة بحيث تدفع التلاميذ إلى الإقبال على قراءة النص).

خلاصة القول فمهارة الكلام أو التعبير الشفوي، هي مهارة الأداء المنطوق، مهارة إنجاز اللغة، ومهارة التواصل بما تتيحه المعرفة اللغوية الناشئة عن الاستماع والفهم والدرس. فهذه المهارة هي مرحلة الممارسة الحقيقية للغة في الواقع التعليمي، ولذا يتطلب الاهتمام بها كلّ الاهتمام.

3/ **مهارة القراءة**

هي المهارة التي تسمح للمتعلّم بترجمة الرموز المكتوبة في الخطاب المكتوب إلى أداءات مسموعة، فهي مهارة لغوية أساسية هامة باعتبارها ملكة ناشئة عن استماع جيّد وواع وعن فهم كبير، تتيح للمتعلّم تحويل المكتوب الصامت إلى أداءات ملفوظة مسموعة تؤدّى بكيفيات تقتضيها القراءة الجيّدة للرموز المكتوبة.

1.3/ أهمية القراءة

اللغة توأم الفكر، أو هي الفكر معلنا، والفكر هو اللغة مستبطنة. والعلاقة بين اللغة والفكر تظهر في مستوى اللفظ أولا، فعلم المنطق (علم قوانين الفكر) قد اتخذ اسمه عند الأوروبيين من كلمة *logique* المشتقة من كلمة *logos* اليونانية التي تعني الكلمة أو اللغة، كما اشتق العرب كلمة منطق من النطق، إشارة إلى ما بين اللفظ والفكر من صلات[291].

وإذا كان للغة هذه الأهمية، فهذا يعني أنّ للقراءة باعتبارها أهم مهارة في تعليم اللغة وتعلّمها شأن كبير في تنمية الفكر وازدهار الثقافة ونشر المعرفة. ولذلك تعتبر أهم الوسائل في تلقي المعرفة وتنمية المدارك[292]. فللقراءة الفضل الأول فيما نعرف من حقائق وعلوم ومعارف، وقد تنبّه العلماء القدماء والمحدثون إلى أهمية القراءة هذه في الحياة بعامة وفي العملية التعليمية التعلمية بخاصة، واعتبروها أهم النشاطات في تعليم اللغات وتعلّمها.

وقد كانت القراءة عند البعض معيارا لتقييم الإنسان، فقد قيّم بعضهم الإنسان بما يقرأ؛ فقد سئل أرسطو يوما : "((كيف تحكم على الإنسان؟))". فأجاب : "((أسأله كم كتابا قرأ ؟ وماذا يقرأ؟))"[293].

2.3/ مفهوم القراءة

تعرّف القراءة على أنّها نشاط لغوي تعليمي هام، وأنّها مهارة لغوية أساسية في مجال تعليم

---

[291] سجيع الجبيلي، "مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي"، ط/1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، السنة 2009، ص9.

[292] المرجع نفسه، ص 10 .

[293] المرجع نفسه، ص 11 .

اللغات، حيث تتّصل العين في عملية القراءة بمكتوب يشتمل على رموز لغوية معينة يهدف الكاتب من خلالها توصيل رسالة إلى القاريء، وعلى القاريء أن يفكّ هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب مسموع خاص به. ولا يقف الأمر عند فكّ الرموز وفهم دلالاتها، وإنّما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء الرموز. ومن هنا تعدّ القراءة عملية عقلية يستخدم فيها الإنسان عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه[294]. فالقراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما يظنّ البعض، بل هي عملية ذهنية معقدة.

فتعرّف القراءة أيضا على أنّها : "((عملية ذهنية، ينبغي أن تبنى كتنظيم مركّب، تتكون من أنماط ذات عمليات عليا، إنّها نشاط، ينبغي أن يحتوي على كلّ أنماط التفكير كالتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات))"[295].

وفي واقع الأمر، فإنّ القراءة ليست عملية سهلة كما أسلفنا، بل هي كما يرى الدكتور عبد القادر فضيل عملية معقدة خاصة بالنسبة للمبتدئ، لأنّها ترتبط بالكلمة المكتوبة، والكلمة المكتوبة صورة مجردة ومختلفة عن الكلمة المنطوقة، لأنّ الأولى مؤلفة من رموز خطية متفق عليها، والثانية مؤلفة من عناصر صوتية تؤدى وفق تسلسل مكاني وزماني، وتكتسب بالسماع. وليس هناك علاقة بين ما ينطق، وما يكتب إلاّ من حيث المعنى. فالصورتان ترمزان إلى معنى قائم في الذهن، وله صورة موجودة في الواقع الحياتي، فالانتقال من الرموز الكتابية إلى الرموز الصوتية ثمّ إلى المعنى المستقر في الذهن أو المجسد في الواقع ليس أمرا سهلا [296].

إنّ التعرّف على المعنى الذي هو دليل الكلمة يتوقف على إدراك العلاقة بين اللفظ والمعنى، وقراءة اللفظ المكتوب قراءة سليمة، يتوقف على معرفة الرموز والإشارات الخطية، وطريقة النطق بها. ومن هنا، أضحت القراءة خاصة بالنسبة إلى المبتديء تعرّفا ونطقا وإدراكا، وليس من السهل على من لم يدرّب تدريبا كافيا الربط بين هذه العناصر الثلاثة، أن يتقن القراءة بصفتها أداء متصلا ومعنى مستوعبا. فالربط بين العناصر الثلاثة يتطلب مستوى من النضج

---

[294] المرجع نفسه، ص 10 .

[295] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص187 .

[296] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص29 .

وقدرا كافيا من الاستعداد وبرنامجا من التدريب[297].

ولهذه الصعوبة، يجب على الأستاذ مساعدة التلميذ على إتقان القراءة، وإدراك ما فيها من معان وأحداث. ويقتضي ذلك، تدريب التلميذ على استخدام القرائن المختلفة، لاستيعاب النص المقروء. ومن هذه القرائن شكل الرموز نفسها، ومعناها المعجمي ودلالاتها الثقافية، فضلا عن طريقة بناء الجمل والتراكيب، كلّ هذه إشارات أو قرائن تساعد على فهم محتويات النصوص. ويطالب التلميذ بأن يكتسبها حتى يستقل بنفسه بعد ذلك في تحصيل المعرفة. كما يجب أيضا في حصص القراءة تنمية قدرة التلميذ على التنبؤ بما سوف يقوله الكاتب[298].

3.3/ التوجيهات الواجب مراعاتها في تعليم القراءة و تنمية مهاراتها

من أهم ما يجب على المربين وأساتذة اللغة بالخصوص معرفته عن القراءة وتعليمها، ومراعاته في تعليمهم لهذا النشاط، ما يلي :

أ/ أنّ تعلّم القراءة يقوم على أساسين اثنين :

أساس آلي ميكانيكي، يوجّه الاهتمام فيه إلى التعرّف عن أصوات الكلمات ونطقها وفكّ رموزها. وأساس ذهني لغوي يركّز فيه على فهم اللغة وإدراك معاني الألفاظ. فالقراءة ليست تدريب المتعلّم على اكتساب مهارة الأداء القرائي فقط، بل هي عملية بنائية تبني فكر التلميذ* وتحفظ وجدانه وتهذّب ذوقه وتغرس في سلوكاته الاتجاهات الإيجابية إذا ما تدرب عليها وفق التصوّر الذي يراه الأستاذ أجدى وأنفع لاكتساب آليات القراءة[299].

ب/ لا يمكن الفصل بين القراءة باعتبارها مهارة أدائية للغة المكتوبة ونشاطا مكرّسا للاستماع والتعلّم، وبين القراءة باعتبارها أداة مثلى للتدبر والتفكير وبناء المعرفة ونشر الوعي. فالقراءة وفق هذا المنظور تصبح سلوكا في التلميذ خاصة وفي الفرد عامة، و تصبح عملية مستمرة ملازمة له طوال حياته[300].

---

[297] المرجع نفسه، ص29 .

[298] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص189 .

* القراءة في واقع الأمر لا تبني فكر التلميذ وحده، بل تبني فكر الإنسان عامة ما دام يقبل على القراءة ويتخذها مصدرا لتنمية معارفه و تهذيب وجدانه.

[299] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص29 .

[300] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص29 .

ج/ اعتبار القراءة نشاطا لغويا تعليميا متعدّد الأشكال ومتنوّع الأغراض، بحيث لا يستطيع المتعلّم الإلمام بمكوّنات القراءة واكتساب مهاراتها المختلفة إلاّ إذا تلقى تعليما مباشرا مركّزا وهادفا، وتدريبا عمليا مكثّفا. الأمر الذي يجعلنا نفرد للقراءة عناية خاصة في تحضير مادتها وإجراءات تعليمها وتوفير ظروف ممارستها، من شأن ذلك أن تيسير تعلّمها وترغّب المتعلمين فيها[301].

د/ يجب تجنب الأساليب التي تعلّم بها القراءة للقراءة.

وما يجب على الأساتذة الحرص عليه أيضا، والعمل به في تحضيرهم لدرس القراءة وتعليمه، ما يلي : تنمية القدرة على القراءة الصحيحة المتّصلة المعبّرة، تنمية مهارات القراءة المختلفة التي تكسب المتعلّم في هذا الطور من التعليم عندنا العادات القرائية الصحيحة كالابتداء، الوقف، الوصل، المدّ، الشدّ، النبر، التفاعل مع المعاني المختلفة وتمثّلها أداء.

4.3/ طريقة تعليم القراءة

يرى بعض المربين والمنظّرين في تعليمية اللغات أنّ الطريقة الناجعة هي التي تجعل المتعلّم يقبل على درس القراءة ويتابع اطوار الدرس بجدية كبيرة، لأنّ وجد في الحصة ما يثير فضوله ويلبي حاجاته. ويقترحون هذه الطريقة التي تتمثّل خطواتها الأساسية في :

أ- مرحلة التمهيد :

التمهيد للنص المعتمد للقراءة بأسئلة قليلة محددة أو بتقديم شفوي قصير ومشوق، يدور حول أهم معاني النص أو حول فكرة هامة من أفكاره، بقصد تهيئة أذهان التلاميذ وإدخالهم في جوّ النص، ودفعهم للإقبال على قراءته . (ملاحظة : يجب أن تكون مدة المرحلة قصيرة، ولهذا ينصح الأستاذ أن يعدّ الأسئلة أو التقديم بحكمة، بحيث يدفع التلاميذ إلى الإقبال على قراءة النص).

ب- مرحلة القراءة الصامتة :

يطالب المعلّم التلاميذ بقراءة النص قراءة صامتة مباشرة بعد فراغه من التمهيد. وفي هذه المرحلة يجب على الأستاذ : توفير الجو المناسب للتعلّم، منح التلاميذ الوقت الكافي أي الوقت الذي يسمح للتلميذ المتوسط أن يقرأ النصّ ويتدبر معناه. حرصه على جعل كلّ التلاميذ يهتمون بهذه المرحلة وذلك بإشعارهم بأنّهم سيسألون عن معاني النص وأحداثه بعد فراغهم من القراءة.

---

[301] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص29 .

ج- قراءة الأستاذ الجهرية :

قبل شروع المعلّم في قراءة النص على مسامع التلاميذ، يستذكر مع التلاميذ فنية (نقصد بالفنية هنا الأداء الذي يقتضيه الشدّ والمدّ والوصل، والنبر المختلف، ...) القراءة التي درّبهم على مقتضياتها الأدائية في الحصة السابقة، ثمّ يخبرهم بالفنية الجديدة التي سيتدربون على مقتضيات أدائها في هذه الحصة. فيشرحها للتلاميذ ويوضح الأداء الذي تقتضيه، ثمّ يطالب التلاميذ بالإنصات الجيّد لقراءته الجهرية وملاحظة مختلف أداءاته أثناء القراءة، خصوصا آداءاته للفنية الجديدة.

وهنا يُلحّ على الأستاذ على وجوب تحضير النصّ لغويا وثقافيا وفنيا، وتحضير نفسه لقراءة النصّ جهريا حتى تكون قراءته نموذجا يحتذي بها التلاميذ.

د- قراءات التلاميذ الفردية الجهرية :

هي أهم مرحلة في منهجية تعليم القراءة، يجب أن يخصّص لها الأستاذ وقتا معتبرا حتى يسمح لعدد كبير من التلاميذ قراءة النص. فهذه المرحلة فضاء رحب لممارسة الاستماع الواعي والقراءة الفردية الجهرية تحت إشراف المعلّم وتوجيهه.

ويجب على المعلّم في هذه المرحلة :

- متابعة قراءات التلاميذ وتوجيهها فنيا، وتصويب ما اختلّ فيها بحكمة ووعي، حتى ينمي في التلاميذ القدرة على القراءة الجيّدة.

- التركيز على الأداء الذي تقتضيه فنية القراءة المبرمجة في هذه الحصة، مع تعزيز الفنيات السابقة.

- إقراء أكبر عدد ممكن من التلاميذ في هذه المرحلة، على أن تكون كمية القراءة الممنوحة لكلّ تلميذ قاريء مقبولة وقتا وحجما حتى يتمكّن التلميذ من خلالها إبراز إمكاناته القرائية والمعلّم من متابعتها وتقييمها وتوجيهها وتصحيحها إن اقتضى الأمر ذلك.

- إكسار الرتابة التي قد تتولّد عن توالي القراءات، بحيث كلّما يقرأ خمسة تلاميذ أو ستة (أو يُقرأ النص مرة واحدة) يوقف القراءات ليفسح المجال أمام التلاميذ لممارسة الفهم ومهاراته الأخرى، فيشركهم في شرح المفردات الصعبة والهامة والتي لا يجب أن تتعدى أربع مفردات على الأكثر، ويطالبهم بمحاولة تحديد معاني النص أو أحداثه الهامة، وباستنتاج أفكاره الأساسية وفكرته العامة، وباستخلاص المغزى وكلّ ما يريد الكاتب تبليغه للقاريء من خلال النصّ.

هـ- مرحلة استغلال النصّ :

هي المرحلة الأخيرة في منهجية تعليم القراءة تخصص لترسيخ القيّم المختلفة وتنمية الجانب الوجداني في التلاميذ وغرس في نفوسهم الاتجاهات الإيجابية الصحيحة، وذلك باتباع الأستاذ هذه الإجراءات والحرص

على تطبيقها بالكيفية المنصوص عليها بوعي وحكمة، وبالانضباط مع ما تقتضيه المراحل المختلفة لهذه المنهجية المقترحة، تصبح هذه الحصص مفيدة لتعلّم التلاميذ، فتنمو مهاراتهم الأساسية وتتفتح مداركهم ويزداد معجمهم لغة، ورصيدهم النفسي والعقلي والوجداني ثقافة وأفكارا وقيّما واتجاهات؛ ويكتسبون زيادة على ذلك مهارات القراءة الصحيحة التي ستتحول بالممارسة إلى عادات قرائية.

4/ **الكتابة (التعبير الكتابي)**

إنّ الكتابة مهارة لغوية حركية وفكرية، وتعلّمها يتمّ من خلال ثلاث أنشطة لغوية. نشاط الخط والهدف منه معرفة الشكل الكتابي المتعارف عليه والتدريب على حسن كتابة الحروف والكلمات والعبارات وعلى تنسيق الكتابة وفق مقتضيات الخط ومعاييره. ونشاط الإملاء، والهدف منه مراعاة قواعد الكتابة وضوابط رسم الكلمات وفق قواعد النحو والصرف والإملاء. ونشاط التعبير الكتابي والهدف منه إكساب المتعلمين مهارة التبليغ والتواصل بواسطة الكتابة.

ويعتبر التعبير الكتابي غاية النشاطات اللغوية المختلفة، فكلّ نشاطات اللغة الأخرى من تعبير شفوي وقراءة ونصوص أدبية ومطالعة ونحو وصرف وإملاء وممّا يُسمع من حديث فصيح وبليغ وغيرها، كلّ ذلك يعين التلميذ على فهم طريقة التعبير الكتابي ويساعده على إنجازه.

1.4/ **تعريف مهارة الكتابة (التعبير الكتابي)**

مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي هو نشاط لغوي تعليمي أساسي في نظرية تعليم اللغات، يسعى الأستاذ من خلال تعليمه في طور التعليم المتوسط إلى إكساب التلميذ القدرة على استخدام اللغة أثناء الكتابة لتبليغ فكرة أو تدوين خاطرة أو طلب شيء أو غير ذلك من الأمور التي يحتاج فيها إلى التدوين والتعبير عنها كتابة استخداما مرضيا.

فمهارة التعبير الكتابي أو الكتابة كمهارة القراءة، فهي نشاط ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي أيضا كمهارة الكلام، فهي نشاط ينتمي للمهارات الإنتاجية. وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بعملية فكّ الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى نص شفوي مسموع، فإنّ الكتابة هي عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي مسموع إلى نص مكتوب. إنّها في

هذه الحالة عملية تركيب الرموز بهدف تبليغ رسالة إلى القاريء يبعد عن الكاتب زمانا ومكانا.

وما يجب على الأستاذ معرفته ومراعاته في تعليم الكتابة (التعبير الكتابي)، حتى يتقن تعليمها :

– إنّ الكتابة ليست عملية آلية بحتة، يُكتفى بها برص الكلمات لتكوّن جملا، والجمل لتكوّن فقرات، والفقرات لتكوّن موضوعا. إنّ الكتابة عملية إبداعية ينبغي على الأستاذ تعريف التلاميذ بأبعادها، ويدربهم على مقتضيات آلياتها و آدابها[302].

– إنّ تدني المستوى الأدائي للتلاميذ في اللغة يظهر أكثر ما يظهر في كتاباتهم، ولهذا يجب اعتماد الكتابة وسيلة أساسية لمعرفة مستوى تحصيل اللغة عند التلاميذ.

– إنّ الصعوبة التي تواجه التلاميذ في مجال الكتابة لم تجد ما يقابلها من جهد يذلّلها. ولعلّ العامل الجوهري الذي يرفع الأداء اللغوي الكتابي لدى التلاميذ هو المداومة على ممارسة الكتابة في المجالات التي تتصل بحياتهم[303].

– أن نجعل من حصص التعبير الكتابي تعليما للغة وليس تعليما عن اللغة، وفرق كبير بين الأمرين[304].

– إنّ حصة التعبير الكتابي هي النشاط الوحيد الذي يوفر الفضاء السانح لممارسة مهارة الكتابة ومهاراتها الثانوية الأخرى. هذه الممارسة التي تنمي المهارات وتحوّلها إلى عادات لغوية. ولهذا وجب إيلاء أهمية كبرى لمثل هذه الحصص.

– المشكلة التي تواجه تعليم التعبير الكتابي (الكتابة) في الكثير من أقسامنا هي اصطناع مواقف الكتابة، التي لا يشعر التلميذ فيها بهدف حقيقي للكتابة ولا بالرغبة في ذلك، ومن ثمّة يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها إرضاء للأستاذ ومجاراة للموقف التعليمي[305].

– أهم خطوة عملية يجب الاهتمام بها هو الإكثار من الممارسة الكتابية التي يجب أن يرعاها الأستاذ بالتصحيح والتوجيه والتدريب المركّز [306].

– يستطيع الأستاذ أن ينجح في تعليم مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) إذا هو عرف كيف يختار الموضوعات التي تصلح للكتابة فيها، وعرف كيف ينتقي أساليب التصحيح والتوجيه التي يعتمدها[307].

---

[302] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 189.

[303] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص31 .

[304] المرجع نفسه، ص31 .

[305] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ص 190 .

[306] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص31 .

[307] عبد القادر فضيل، المرجع السابق، ص31 .

– لجعل التلميذ يحصّل هذه المهارة ويتقن آلياتها يجب على التلميذ أن يكون عارفا بكيفية نظم الكلام وبناء العبارات، وعارفا بقوانين النحو والصرف والإملاء المتعارف عليها، ومزوّدا بمعجم لغوي يسمح له بالتعبير عن أفكاره بوضوح حسب قوانين اللغة وآداب الكتابة الجيدة.

2.4/ أنواع الكتابة

ميّز العالمان تشارلز بروجرز ورونالد لنسفور في كتابهما "الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى" بين ثلاثة أنواع أساسية من الكتابة، هي[308] :

أ/ الكتابة التعبيرية :

وفيها يعبّر الفرد عن أفكاره الذاتية، ويبني أفكاره وينسقها في موضوع معيّن بطريقة تسمح للقاريء أن يمرّ بالخبرة نفسها التي مرّ بها الكاتب، وهذا ما يسمى في مجال التربية بالكتابة التعبيرية أو التعبير الإبداعي.

ب/ الكتابة المعرفية :

هي التي يسعى فيها الفرد إلى نقل المعلومات والمعارف وإخبار القاريء بشيء يعتقد الكاتب أنّه مهم ومن الضروري إخباره به. وتستلزم هذه الكتابة تفكيرا تحليليا، وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى في ذاتها، ومعرفة القارئ الذي توجه إليه الكتابة معرفة جيّدة، ومعرفة حاجاته ورغباته وكلّ ما يدخل في اهتماماته. إنّ الكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إن خلت من المعلومات والحقائق والأخبار. وتشبه هذه الكتابة ما يسمى بالكتابة الوظيفية.

ج/ الكتابة الإقناعية : هي فرع من الكتابة المعرفية، وفيها يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القاريء بوجهة نظره، مثل المحاججة وإثارة العطف. وينقل الكاتب المعلومات بطريقة تؤثر في القاريء ليتبنى رأي الكاتب أو وجهة نظره أو يتخذ موقفا من أمر ما. ويستخدم الكاتب في ذلك الأسلوب الرصين، وقد يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق وربما إلى الدين لإقناع القارئ بأرائه.

3.4/ طريقة تعليم التعبير الكتابي

في تعليم مهارة الكتابة طرق عديدة تختلف باختلاف الأهداف والأطوار التعليمية ومستوياتها، والطريقة المنتهجة والغالبة تتمثّل مراحلها فيما يلي :

---

[308] رشدي أحمد طعيمة، المرجع نفسه ، ص 191.

أ/ المرحلة التمهيدية :

هي أول مرحلة في تعليم منهجية تعليم التعبير الكتابي تمهد للمرحلة الموالية، ويتمّ فيها :

– التمهيد للحصة بأسئلة قليلة محددة ومركزة أو بتقديم موجز حول الموضوع المعتمد للتعبير الكتابي.

– كتابة نصّ الموضوع : يطلب الأستاذ من التلاميذ أن يكتبوا نصّ الموضوع الذي يدوّنه على اللوح ربحا للوقت.

ب/ مرحلة تهيئة التعبير الكتابي :

هي مرحلة هامة، يلعب الأستاذ دورا كبيرا في جعل التلاميذ يهيئون التعبير الذي سيكون موضوعا لممارسة الكتابة، ويتدربون على مهارات ثانوية كثيرة كما سنوضحها في نهاية هذه المرحلة؛ و يتّم في هذه المرحلة :

– قراءة نص الموضوع من طرف بعض التلاميذ (يقصد بـ"نص الموضوع" العبارة الأولى التي تتكوّن عادة من جملة أو جملتين أو أكثر تحمل في مضمونها موضوع التعبير و تحدده) .

– فتح مناقشة قصيرة الهدف منها التأكد من فهم التلاميذ لنص الموضوع ولتعليمته (ونقصد بالتعليمة العبارة الثانية التي تأتي مباشرة بعد العبارة الأولى والتي يتحدد بموجبها الإنجاز المطلوب؛ فمثلا :

العلم نور، يسعى الأفراد والمجتمعات إلى اكتسابه للاستفادة من نعمه و ما أكثرها ! .

اكتب فقرة تبيّن فيها فضل العلم وبعض النعم التي تنتفع بها البشرية.

فالعبارة الأولى : "العلم نور ...ما أكثرها !"، تسمى نص الموضوع، والعبارة الثانية : "اكتب فقرة ... البشرية). تسمى بالتعليمة .

– مطالبة التلاميذ بتحديد الموضوع الذي سيكتبون فيه، وتحديد المطلوب منهم التقيّد به بصفة خاصة ودقيقة.

– مطالبة التلاميذ بأن يجتهدوا في وضع عناصر للموضوع (أفكاره الأساسية أي وضع تصميم له) بناء على ما فهموه في ست دقائق على الأكثر.

– الاستماع إلى قراءة العناصر التي وضعها بعض التلاميذ، والتداول حول ترشيح بعضها.

– تدوين العناصر التي اقترحها التلاميذ وتمّ الاتفاق عليها بالإجماع على اللوح.

– إشراك التلاميذ في ترتيبها وتنظيمها وفق تقسيمات الموضوع الأساسية، المقدمة، صلب الموضوع، والخاتمة.

– مطالبة التلاميذ باستحضار نصوص (بيت شعري، آية كريمة، حديث شريف، حكمة، قول مأثور) لدعم الموضوع وتقوية أفكاره، ويدوّن بعضها على اللوح بجانب الفكرة المناسبة.

في هذه المرحلة يسعى الأستاذ إلى تنمية المهارات الفرعية الهامة، نذكر بعضها على سبيل المثال :

– مهارة الفهم : ويتمّ تنميتها في التلميذ وترقيتها عن طريق تدريبه على فهم نص الموضوع وتعليمته، كأن يطالب الأستاذ بعض تلاميذته بقراءة نص الموضوع، ثمّ يمنح لهم دقيقة أو دقيقتين لمحاولة كلّ تلميذ فهم حول ماذا يدور نص الموضوع، وما مطلوب منه بالضبط.

– مهارة تحديد المطلوب : ويتمّ تنميتها في التلميذ وترقيتها عن طريق تدريبه على فهم التعليمة وتحديد ما يطلب منه والتقيّد به في إنجاز الكتابة، ويتمّ ذلك بنفس الطريقة المذكورة أعلاه.

– مهارة التحليل : ويتمّ تنميتها في التلميذ وترقيتها عن طريق تدريبه على فهم نص الموضوع وتعليمته وتحليله (أي نص الموضوع) بقصد الوصول إلى تصوّر عناصره (أي أفكاره) .

– مهارة الاستنتاج : ويتمّ تنميتها في التلميذ وترقيتها عن طريق تدريبه على وضع عناصر للموضوع بناء على فهمه لنص الموضوع وتعليمته.

– مهارة التنظيم والترتيب : ويتمّ تنميتها في التلميذ عن طريق تدريبه على ترتيب العناصر التي استنتجها بناء على تراتبية الأحداث وتسلسلها أو على مقتضيات المعنى، أو على المنطق الذي يحكم الأمور.

– مهارة التنسيق والربط : ويتمّ تنميتها في التلاميذ عن طريق تدريبه على ربط العناصر التي وضعها للموضوع، والتنسيق بين الفقرات التي سينشئها، بحيث ستتوالى في انسجام كبير، وذلك بتزويدهم بمختلف أدوات الربط الشائعة كحروف العطف، الأسماء الموصولة، تكرار بعض الكلمات الأساسية،...

ج/ مرحلة إنجاز الكتابة :

هي أهم مرحلة في منهجية تعليم التعبير الكتابي، حيث سيتمّ فيها إنجاز الكتابة، فهي فضاء سانح لممارسة التلاميذ الكتابة، وحتى تأتي هذه المرحلة بثمارها يجب على الأستاذ أن يطلب من التلاميذ إنجاز الموضوع كاملا إن كان الوقت يكفي، أو أن يكتبوا فقرة قصيرة حول عنصر أو عنصرين يحددهما؛ والحرص على أن يكون الإنجاز فرديا؛ مع توفير الجو المناسب للإنجاز كالهدوء والوقت الكافي؛ وتذكير التلاميذ بمراعاة قواعد اللغة ولاسيّما قواعد النحو والإملاء المدرّسة مؤخرا.

4.4/ تصحيح التعبير الكتابي

هي حصة تخصص لتصحيح التعبير المنجز من قبل التلاميذ. وتقتضي منهجية تصحيح التعبير الكتابي، وتتمثّل مراحلها وإجراءاتها الجاري بها العمل فيما يلي :

أ/ المرحلة التمهيدية :

وفيها يتمّ : تذكير التلاميذ بنص الموضوع وتعليمته، ثمّ كتابته على السبورة. وبعناصر الموضوع المستنتجة في حصة الإنجاز وكتابتها على السبورة لاستغلالها في مرحلة التصحيح. والتذكير بأهم التوجيهات المقدمة قبل شروع التلاميذ في إنجاز التعبير الكتابي كضرورة احترام آداب الكتابة وتنظيم العناصر وتوظيف المادة اللغوية التي تمّ تحديدها .

ب/ مرحلة التصحيح الجماعي :

ويتمّ فيها إعلام التلاميذ بالتقييم العام لمستوى الكتابة وإبراز أهم الإيجابيات والسلبيات، والشروع في التصحيح الجماعي، ويجب أن يشتمل التصحيح على الجوانب التالية :

– الجانب اللغوي، بالإشارة إلى أهم الأخطاء اللغوية والنحوية والأخطاء الشائعة بين التلاميذ، وخصوصا الأخطاء المتعلقة بدروس القواعد المدرّسة في الفترة السابقة من السنة الدراسية الحالية.

– الأفكار، من حيث تمامها أو نقصها، وقيمتها أو ابتذالها، ومن حيث ترتيبها وتنظيمها.

– آداب الكتابة الجيّدة كمراعاة تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، ووضع الأفكار في فقرات، والربط

بين الجمل والفقرات، وعلامات الترقيم، والتناسب بين أقسام الموضوع، ...

ج/ مرحلة التصحيح الفردي :

يخصص لهذه المرحلة ربع الساعة الأخير من الحصة، وفيها يفسح الأستاذ المجال أمام التلاميذ لتفحص موضوعاتهم والاطلاع على تقييم الأستاذ وتوجيهاته، والشروع في تصحيح الأخطاء المختلفة التي ارتكبوها. والأستاذ في هذه المرحلة يعاين عملية التصحيح الفردي ويقدم المساعدة للتلاميذ الذين يطلبونها منه.

5/ تكامل المهارات اللغوية الأساسية

تتكامل المهارات اللغوية الأساسية فيما بينها وتتضافر، ولا يعني التكامل هنا مجرّد ضمّ مهارة لمهارة أخرى، وإنّما شيء أبعد من ذلك. حيث تلتحم المهارات اللغوية التحاما. وتمتزج امتزاجا في مواقف وسياقات اتصالية وتعليمية مختلفة، وتتشابك بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية

المطلوبة بأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنّها تستخدم بشكل طبيعي. ففي حصص تعليم نشاطات اللغة العربية تلتقي مهارات لغوية أساسية كثيرة وتتكامل، فنشاط القراءة مثلا يعدّ فضاء رحبا للقراءة (بنوعيها الصامتة والجهرية) وللاستماع والكلام وفنونهما. فيقرأ المعلّم ويقرأ بعده المتعلّمين، وأثناء القراءة يحدث الاستماع إلى القراءة التي يؤديها القارئ، وفي مناقشة معاني النص واستخلاص أفكاره والوقوف على أبعاده والتعليق على مغزاه، تنمى مهارة الكلام، لأنّ كلّ ذلك يتمّ بواسطة التواصل بالكلام، وهكذا في باقي النشاطات اللغوية الأخرى.

وبناء على ما تقدّم يمكننا القول أنّ تعليم اللغة العربية في ضوء مقاربة التواصل اللغوي يتطلب الاهتمام بتدريس هذه المهارات وإتقانها لتكوين لدى المتعلمين كفاية لغوية تسمح لهم باستعمال اللغة في مختلف المواقف التعلّمية والاجتماعية؛ لأنّ مقاربة التواصل اللغوي تقتضي في تعليم اللغة استخدامها وممارسة أنظمتها وقواعدها ووضعها موضع الاستعمال، وعدم حفظ قواعدها بعيدة عن الممارسة الفعلية للغة في الحياة ومواقفها؛ ولأنّها تؤكّد على اجتماعية اللغة، وعلى كونها مكتسبة ممّا يقتضي إعطاء الاستماع والكلام (التعبير الشفوي) قدرا أكبر من الاهتمام بحكم أنّهما المهارتان الأكثر استعمالا في التواصل اللغوي. ويعني هذا أنّ على أستاذ اللغة العربية في طور التعليم المتوسط بالخصوص إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستخدام اللغة بكلّ أشكالها، وعليه أن يبحث عن مواقف يستخدم فيها المتعلّمين اللغة في القسم مشابهة لتلك المواقف التي تواجههم في حياتهم اليومية.

المبحث الثالث

المقاربات البيداغوجية المعاصرة

(مقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجياتها)

نظرا للدور الكبير لمنظومة التربية والتعليم في حياة الأمم ورقيها، ونظرا للمكانة الخاصة والكبيرة التي تحظى بها في حياة مجتمعات هذه الأمم، خصّصت الدول على اختلاف مستواها الحضاري والعلمي والاقتصادي والاجتماعي لقطاع التربية والتعليم جانبا هاما من الرعاية والاهتمام. وجعلت من هذا القطاع القطاع الذي يعوّل عليه في بناء مجتمعها المنشود القائم على الثقافة والعلم والعدل. وممّا زاد حرص هذه الدول على الاهتمام بهذا القطاع هو مواصلة رقيّها وتقدّمها واستمرارهما من خلال أبنائها.

وحرص هذه الدول على ذلك، جعلها تسعى كلّ مرة إلى تجديد مناهجها التعليمية وطرائق تدريسها بما يضمن لمدارسها المردودية التامة والنجاعة الكاملة. ولأجل ذلك تراها تتبنى أصلح البيداغوجيات وأجودها، مسايرة لتطوّر البحوث التربوية والعلمية في مجال التعليم وتعليم اللغات بخاصة. وذلك انطلاقا من حتمية التغيير لتحسين نوعية التعليم والرفع من مردوديته، ومن ضرورة مسايرة التحوّلات الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية التي يشهدها العالم في السنوات الأخيرة.

وفي إطار السعي وراء النوعية والمردودية تبنت في الوقت الراهن جلّ الدول بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، وبناء مناهجها وكتبها المدرسية في مختلف أطوار التعليم على هذا المنظور البيداغوجي الجديد، حيث تمّ الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بداغوجيا التدريس بالكفاءات. لأنّه أصبح من الضروري الخروج من المناخ التعليمي القائم على المعرفة والمحتويات وعلى التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، والدخول إلى التعليم المبني على الاكتشاف والبحث والتعليل ووصوله إلى مرحلة المشكلات واكتساب الكفاءات.

1/ مقاربة التدريس بالكفاءات

التدريس بالكفاءات هي مقاربة بداغوجية* حديثة، تسعى إلى إعطاء للعملية التعليمية التعلّمية معنى آخر، من حيث انّها تسعى إلى الارتقاء بالمتعلّم، وجعله مركز اهتمامها والمحور الرئيسي في هذه العملية. وذلك بإعطائه الدور الهام والحيوي في القسم أثناء سيرورة الدرس، ممّا يفسح له المجال للمشاركة الإيجابية بفعّالية في تنفيذ تعلّماته وتحقيقها ضمن مجموعة من الأنشطة الفردية والجماعية التي توفّرها المدرسة، فالمتعلّم بالنسبة لهذه البداغوجيا هو الغاية والوسيلة في الوقت نفسه[309]. وممّا لاشكّ فيه أنّ هذه المقاربة التعليمية قد تمكّنت من تغيير المسار المتّبع في النشاط البداغوجي.

وتعرّف على أنّها "(تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء حصة تأخذ في الحسبان كلّ المعارف المتدخّلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب ...)"[310]. ويعرّفها اكزافييه روجرز *Xavier Rogers* "(بأنّها إمكانية لدى الفرد لاستنفار مجموعة مدمجة من الموارد (معارف، مهارات، مواقف)، بهدف حلّ فئة من الوضعيات – المشكلة)"[311].

---

* لمفهوم البداغوجيا تعاريف كثيرة، من الصعب تعريفها تعريفا جامعا مانعا لعدم وضوح الحدود التي تفصلها عن مفاهيم مجاورة لها مثل التربية والتعليم. ومن تعاريفها الكثيرة، ما يلي :

– " البيداغوجيا حسب التقليد الإغريقي، تشير إلى مجموع الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من حالة الطبيعة إلى حالة الثقافة، وأن تخلق منه باختصار مواطنا صالحا. (عن عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، ص255، *Reswber J. P.* 1988) .

– البيداغوجيا لفظ عام ينطبق على كلّ ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد. (عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص 255) .

– "البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها الأساسية من السيكولوجيا والسوسيولوجيا"، (عن عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، ص255، *Emile Durkheim 1988*) .

[309] جميلة رجا، "منهاج تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربات الحديثة بين التنظير والتطبيق"، مجلة العربية تصدر عن مخبر تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد الرابع، السنة 2011، ص 86، بتصرف.

[310] المرجع نفسه، ص 86.

[311] عبد الوهاب صديقي، "المقاربة بالكفاءات وتمثّلات المتعلّم"، مجلة علوم التربية، العدد 47، مارس 2011، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص 56 .

وباختصار هي "(كلّ أسلوب تربوي ينتهجه المدرس، بحيث يكون المتعلّم محور الفعل التعليمي التعلّمي، ويكون الاستيعاب مؤسّسا على البناء لا على التراكم، فهو التدريس بالكفاءات عينه)" [312] .

1.1/ تعريف الكفاءة

يعتبر مفهوم الكفاءة *la compétence* من المصطلحات التي ترتبط بالمفاهيم الحديثة المتداخلة بين علم النفس والبداغوجيا، وهو حديث التداول في الحقل التربوي والبيداغوجي. ولهذا المصطلح* عدّة تعاريف جعلت التحكّم في بناء مفهوم موحّد أمرا صعبا للغاية.

فالكفاءة لغة : اسما مشتقّا من الفعل كَفَأَ وتعني المماثلة والنظير، فالكفاءة : حالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر. ومن الفعل كفي، كَفَى يَكْفِي كِفَايَةً الشيءُ*، حصل به الاستغناء عن سواه، فهو كافٍ. وكفى الشيءُ فلانا : قنع فلانٌ بذاك الشيء واستغنى به عن غيره. والكفاية مصدر ما يكفي ويغني عن غيره[313].

واصطلاحا، فالكفاءة في مجال التربية والتعليم تعني أن تعمل المؤسسة التربوية من خلال العملية التعليمية التعلّمية على إكساب المتعلّم مجموعة من الموارد (معارف، مهارات، خبرات، قدرات، مواقف،...)، بحيث يكون قادرا على إدماجها وتعبئتها من أجل تفعيلها وتوظيفها في سياقات متعددة متجددة، داخل المدرسة وخارجها، تمكّنه من التكيّف الإيجابي مع المشاكل والوضعيات التي يواجهها المتوقعة وغير المتوقعة. والكفاءة من منظور مدرسي، هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في وضعية أو وضعيات تواصلية

---

[312] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2004، ص 7.

* مصطلح الكفاءة مفهوم جديد، ظهر في أواسط الثمانينيات من القرن الماضي في مجال التربية والتعليم.

* يرى الأستاذ كمال فرحاوي أنّ الكفاية أكثر شمولا وأبلغ معنى وأوسع استعمالا وأوضح دلالة مقارنة بمصطلح الكفاءة في مجال العملية التعليمية التعلمية، إذ أنّ الكفاية تعني تحقيق الأهداف والنتائج المرغوب فيها بأقلّ جهد وكلفة، مع مراعاة الجانب الكمي والكيفي في الوقت نفسه. وتعني الكفاءة من وجهة نظر اقتصادية محضة الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة ممكنة، وبالتالي يطغى الجانب الكمي. ومصطلح الكفاءة تبنته منظومتنا، وهو متداول في مدارسنا وجرت عليه ألسنة مدرسينا. (كمال فرحاوي، "الكفاءة : مفهومها، أنواعها وخصائصها"، مجلة الباحث تعنى بالتعليميات والعلوم الإنسانية، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر، العدد الرابع، 2010، ص 18) .

[313] المنجد في اللغة والأعلام، ط 21، دار المشرق، بيروت، 1973، ص 692 .

دالة لها علاقة بحياة التلميذ[314]. فامتلاك المتعلّم كفاءة هو أن يستطيع أن يؤدي مهمة أو مهمات بنجاح في مجال معيّن، وأن يعالج مشكلا بفعّالية.

2.1/ عوامل ظهور بيداغوجيا التدريس بالكفاءات

يعزى ظهور بيداغوجيا التدريس بالكفاءات إلى عدّة عوامل، عامل بيداغوجي، عامل علمي حضاري، وعامل اقتصادي اجتماعي. ففيما يخص العامل الأول، يقول الأستاذ ضياف زين الدين أنّ بيداغوجيا التدريس بالكفاءات جاءت "((لتصحيح أخطاء بيداغوجيا التدريس بالأهداف، وردّ الاعتبار لجميع مكوّنات العملية التعليمية (مناهج، برامج، معلّمون، متعلّمون)، ...))"[315].

والعامل الثاني، لمسايرة التطوّر الذي عرفته الأمم الرائدة في مجال العلم والمعرفة والتكنولوجيا المتقدمة *la téchnologie de pointe*، لقد خطا العصر الحالي خطوات عملاقة في هذ المجال "(وما ارتبط بهذا التطوّر من توجّه إلى الاستثمار ومنه استثمار الموارد البشرية بغية الرفع من مردوديتها، وهو ما لا يمكن تحقيقه دون تبني مقاربة أكثر فعّالية، قادرة على تكوين متعلّمين يمتلكون كفاءات تساعدهم على الإبداع المثمر، وعلى حلّ المشكلات بمنهجيات أكثر عقلانية، وعلى أداء مهام ووظائف لا يعيشونها في المدرسة فحسب، بل تواجههم خارج جدرانها)"[316].

العامل الثالث عامل التنافس وهاجس الجودة والفعّالية في الإنتاج، وتطوّر المنافسة الاقتصادية، لقد كان هذا العامل سببا في ظهور مفهوم الكفاءة في ميدان العمل،

وهذا ما يؤكّده جيرار فيرنيو *F. Girard* حين يقول : "((إنّ الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أنّ خطورة المنافسة والتطوّر السريع لأشكال العمل التي تتطلب المزيد من المعرفة والذكاء، هي التي ولّدت الشروط المحددة لهذا الاهتمام المفاجيء بالكفاءة))"[317]. إنّ الرهانات التي تواجهها المؤسسات الإنتاجية اليوم، تقتضي توفّر هذه الأخيرة على إطارات بشرية ذات قدرات كبيرة وكفاءات عالية،

---

[314] عبد الله مجاهد، "الكفايات والتربية على القيّم .. في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية.."، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، العدد السابع والأربعون، مارس 2011، الرباط، المغرب، ص 24.

[315] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، المرجع السابق، ص 10 .

[316] زين الدين ضياف، "أبعاد التدريس بالكفاءات"، مجلة منتدى الأستاذ، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، ص 57 .

[317] زين الدين ضياف المرجع السابق، ص 59 .

تستجيب لمتطلبات هذه المؤسسات وطموحاتها، سواء فيما يتعلّق بجودة الإنتاج أو بحسن تسييرها أو باتساع رقعة استهلاك منتجاتها. ولقد انعكس هذا التحوّل في النظر إلى أهداف المؤسسات الإنتاجية على النظر إلى أهداف المؤسسة المدرسية [318].

ظهرت بداغوجيا التدريس بالكفاءات لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية كردّ فعل للطرائق التقليدية المعتمدة في التعليم*، وهي مقاربة تربوية خلفيتها العلمية ترتكز على "النظرية البنائية" لجان بياجيه التي ظهرت هي الأخرى كردّ فعل على النظرية السلوكية، بسبب تفسيرها الآلي للتعلّم المنحصر في مبدأ المثير والاستجابة. وقد تمّ اعتمادها كممارسة بداغوجية لأول مرة في مقاطعة كيبيك بكندا، ثمّ في فرنسا سنة *1992* وذلك لتصحيح التعثر الدراسي الذي لوحظ في ثانوياتها. وشرعت المملكة المغربية في اعتمادها كبداغوجيا في التدريس في مؤسساتها التربوية ابتداء من السنة الدراسية *2002 / 2003*، والجزائر في السنة الدراسية *2003 / 2004* .

3.1/ مرجعية بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأسس والمرتكزات النظرية)

تستند بيداغوجيا التدريس بالكفاءات على مرجعيات وأسس نظرية ومنهجية، سنذكرها بإيجاز شديد، وهي كالتالي[319] :

1.3.1/ الفلسفة البراغماتية

تعتبر الفلسفة البراغماتية الإطار النظري الأمثل الذي ألهم تفكير منظري بيداغوجيا الكفاءات، وهي نفس الفلسفة التي تأسّست على مبادئها وأفكارها بيداغوجيا التدريس بالأهداف

كما أشرنا في موضع سابق من هذا البحث.

2.3.1/ التصوّر البنائي للمعرفة

---

[318] المرجع نفسه،، ص 59 .

* نقصد بذلك منظومة التربية والتعليم الأمريكية التي مرّت بأزمة آنذاك، وقد استطاع الأمريكيون احتواء الأزمة التي عرفها نظامهم التعليمي بتبني المقاربة بالكفاءات لتجاوزها .

[319] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، "بداغوجيا الكفايات، الأسس والمرتكزات"، مجلة علوم التربية، عدد خاص "التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007، ص 37- 38.

إنّ هذا التصوّر ينهل من الابستيمولوجيا التكوينية لجان بياجيه وتصوّره للمعرفة التي تتكوّن انطلاقا من التفاعل الدائم بين مكوّنات الفرد الداخلية ومحيطه الإدراكي، وذلك عبر إواليتي الاستيعاب والتلاؤم أوالمواءمة وما يصاحب ذلك من توتّر وسعي دؤوب لإعادة التوازن. ومن أسس هذه النظرية استمدّت بيداغوجيا الكفاءات مرتكزاتها ومرجعيتها .

3.3.1/ **النظرية السلوكية**

تمثّل النظرية السلوكية أحد مرتكزات بيداغوجيا الكفاءات، فلقد استمدّت هذه الأخيرة من الأولى مبادءها ومقوّماتها المنهجية والمرجعية مثلها في ذلك بيداغوجيا الأهداف من قبل.

فقد تجاذب مرجعية مقاربة التدريس بالكفاءات تياران هامان، التيار السلوكي وعلم النفس المعرفي. يعتبر التيار السلوكي إطارا مرجعيا تقليديا لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات، حيث إنّ هذه الأخيرة تعدّ امتدادا طبيعيا لبيداغوجيا التدريس بالأهادف.

ويعتبر علم النفس المعرفي بمختلف تياراته مرجعا حيويا لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات، لقد تعاملت هذه البيداغوجيا مع مختلف نظريات* هذا التيار وتوجهاته في مجال التعلّم التربوي تعاملا توفيقيا براغماتيا تفاضليا. فهي وإن أخذت من التيار السلوكي ما يخدم أغراضها من صنافات ومقوّمات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، فإنّها ونظرا لإدراكها أهمية العقل وسيرورة

---

* من بين نظريات علم النفس المعرفي النظرية الجشطالتية (نظرية المجال) التي ترى أنّ الإدراك والاستبصار كعمليتين ذهنيتين تمكّنان المتعلّم من حلّ المشكلات التي يواجهها، وحلّ المشكلات بالمفهوم الجشطالتي المخالف لمفهوم السلوكي القائم على نظرية التعلّم بالمحاولة والخطأ لسكينر، كما ترى أنّ التعلّم يعتمد على عدّة قوانين كقانون التشابه، قانون التقارب، قانون التماثل، قانون الإغلاق، وقانون الاستمرارية. (للمزيد من الاستزادة في موضوع التيار المعرفي انظر : الكتاب "مدخل إلى اللسانيات التطبيقية : تعليميات اللغات"، للدكتور نصر الدين بوحساين، دار الآمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1912، ص 72- 82).

التعلّم، فإنّها توجّهت إلى علم النفس المعرفي الإدراكي للاغتراف من ينابيعه، ويعتبر فيرتيمر *Wertheimer* من بين علماء النفس المعرفي الذين عملوا في هذا الحقل[320].

4.1/ من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات

لقد اقتنعت كلّ الدول بضرورة إصلاح المدرسة نظرا لما آلت إليه الأمور في ميدان التعليم عامة وتعليم اللغات خاصة، وقد أعزى الخبراء أنّ تدني المستوى وتراجع مردودية المدرسة يعود إلى عوامل كثيرة، منها ما يعود إلى النظام التربوي بكلّ مركباته، ومنها ما يعود إلى عوامل أخرى كالعوامل السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والحضارية.

فأثبت البحث اللغوي الميداني أنّ الكثير من الطلاب في السنوات العشرة وما قبلها بقليل القليلة قد انخفض مستواهم التعليمي بشكل مخيف كما هو الشأن في فرنسا مثلا. ولهذا، أضحى تجديد المناهج الدراسية أمرا حتميا، وخاصة في ظل العولمة وما أفرزته من فلسفة ورؤى جديدتين على الصعيد العالمي والإقليمي، وفي ظلّ التحوّلات التي تشهدها الدول في الداخل بحكم انتهاجها نظام اقتصاد السوق وخوض غمار الاستثمارات الواسعة في مختلف المجالات والميادين، وإبرام عقود شراكة مع كبار الشركات العالمية وانفتاحها على الثقافات،... حيث وجب البحث عن طرائق أخرى تكون أكثر فعّالية ومردودية، تهتمّ بالمتعلّم قبل غيره من عناصر العملية التعليمية التعلّمية، وتسعى إلى تعليمه ما يفيده في حياته التعلّمية وفي حياته الاجتماعية خارج أسوار المدرسة[321]. فكان أن اهتدت الدول تبني المقاربة بالكفاءات.

لقد كانت الأنظمة التربوية من قبل قد تبنى بداغوجيتين بنت على فلسفتهما مناهج التعليم وطرائقه، الأولى التدريس بالمضامين أو المحتويات، التي كانت تنشد المعرفة وتضعها في مقدمة المقدمات، حيث كانت تهتمّ بالمعارف والمعلومات على حساب القدرات والمهارات والكفاءات، وكانت تعتبرها الغاية وليس الوسيلة. فهذا ليس عيبا في حدّ ذاته، بل العيب في عدم تخطي هذه

---

[320] أحمد دحماني عبد القادر، "المدرسة وفق المقاربة بالكفاءات"، مجلة التربية والابستمولوجيا، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد الثالث، 1012، ص 126.

[321] جميلة رجا، المرجع السابق، ص 86 .

المرحلة إلى مراحل أخرى تستثمر فيها هذه المعارف وتوظّف في مجال الحياة المختلفة. ولهذا كانت البرامج مكتضة بتراكم المعارف التي تخزّن في ذهن المتعلّمين، لتسترجع في الامتحانات.

تقوم بيداغوجيا الضامين على تزويد المتعلّم بأكبر قدر ممكن من المعرفة والمعلومات بخصوص المادة الدراسية التي يدرسها. وتعتقد أنّه انطلاقا من هذا الكمّ من المعطيات سيكتسب مجموعة من المهارات والقواعد بشكل يشبه الحدس، أي بدون وساطة المعلّم، "(فقراءة كتابات فلسفية مثلا وحفظ مقاطع منها قد يؤدي في نهاية المطاف إلى التعرّف على آلية الكتابة الفلسفية دون الوقوف على وصايا وتوجيهات المعلّم، حيث إنّ الأمر لا يتعلّق بوصفة جاهزة بل بتقنيات يكتسبها تدريجيا عبر الممارسة. وفي هذه الحالة فممارسة القراءة، وكذلك التحكّم في اللغة في كثير من الحالات لا يكون مردّه إلى معرفة القواعد، بل إلى تذوق اللغة عبر ممارسة القراءة وما خزّنته الذاكرة. هكذا يخلص هذا التيار إلى إعطاء الأسبقية إلى المعرفة معتبرا أنّ كلّ الآليات والمهارات الأخرى تأتي لاحقا وتتكشف للمتعلّم لإنّها توجد بشكل مستبطن داخل ما نسميه معرفة)"[322].

والبيداغوجيا الثانية هي بيداغوجيا التدريس بالأهداف التي ظهرت في بداية الخمسينيات من القرن الماضي، والتي بدأ بها العمل عندنا في أواخر الثمانينيات من القرن نفسه؛ لقد جاءت على أنقاض بيداغوجيا المحتويات والقدرات... وسميّت كذلك لأنّ نقطة انطلاق هذه البيداغوجيا هي الأهداف باعتبارها العنصر الموجّه والمنظّم لمسار العملية التعليمية التعلّمية، فهي بمثابة "(تصوّر حول الفعل التربوي، يستند إلى العقلنة والفعّالية والمردودية، وعلى مجموعة من الطرائق والتقنيات التي تحقّق هذا التصوّر بداغوجيًا في نظام واصف لمكوّنات الفعل التعليمي بدءا من بعض الإجراءات)"[323]. وكانت تطمح إلى تنظيم العملية التعليمية التعلّمية قصد الرفع من فاعليتها، "(وذلك بوضع استراتيجية تضمن تعيين الأهداف المتواخاة من الفعل التربوي بكلّ دقّة وباعتماد صوغ الإجراء أي باستعمال عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس ومرفوقة بشروط الإنجاز ومعاييره)"[324].

ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذه البداغوجيا، أنّ الهدف الأسمى من العملية التعليمية التعلّمية لم يحقّق، وأنّ التدريس في ظلّها يقوم على تلقين المعارف وترسيخها في ذهن المتعلّم في

---

[322] محمد شرقي، "بداغوجيا الكفايات، الأسس والمرتكزات"، المرجع السابق، ص 59 .

[323] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية.."، المرجع السابق، ص 261 .

[324] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003، ص9 .

شكل قواعد تجزيئية نمطية، وأنّها تنطلق من المواقف السلوكية التي ترجع كلّ التعلّمات إلى سلوكات خارجية ملاحظة، وأنّ الأهداف السلوكية التي تتوخاها ليست كلّها قابلة للملاحظة والقياس، وأنّها لا تعتبر المعرفة وحدة كاملة، بل تقدّمها متجزّئة. وكان التقييم فيها يتمّ بشكل منفصل، بينما في بداغوجيا التدريس بالكفاءات فإنّه يتصف بالشمولية ويتمّ بشكل إندماحي. ورغم ذلك كانت لها إيجابيات كثيرة، منها تعلّم الأساتذة والمعلّمون في مختلف الأطوار التعليمية تنظيم المعرفة، وتحديد الأنشطة وضبط أهداف الدروس،...

ونتج عن تبني هذه المقاربة في مجال الممارسة أنّ تلاميذنا خزّنوا جملة من المعارف والمهارات والقيّم والاتجاهات والمواقف، غير أنّها بقيت حبيسة الأذهان، إذ لم توظف في وضعيات ومواقف حقيقية أو شبيهة بالحقيقية، فكانت تتراكم في الذهن وتخزّن لتسترجع في الامتحانات، أو عند طلب المعلّم ذلك لا غير.

وخلاصة لما سبق، فإنّ البداغوجيا التي تعتمد المحتويات والقدرات والأهداف المميّزة هي بداغوجيا وفق نمط تراكمي.

5.1/ مقوّمات بداغوجيا التدريس بالكفاءات وخصائصها

بيداغوجيا التدريس بالكفاءات هي بيداغوجيا المعرفة الوظيفية، التي تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية : لماذا نعلّم أبناءنا ؟ ماهي المعارف أوالمهارات أو القدرات التي نريد أن يكتسبوها ؟ ولماذا نريد أن يكتسبوها ؟ وكيف يمكنهم توظيفها في سياقات أخرى مختلفة ؟ ومن مقوّماتها وخصائصها[325] :

– النظر إلى الحياة من منظور عملي، والطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية[326].

---

[325] عبد لله مجاهد، "الكفايات والتربية على القيّم"، مجلة علوم التربية، المرجع السابق ، ص 25، بتصرف .

[326] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، المرجع السابق، ص 12 .

* وفي هذا الصدد "فإنّ نظرية الجشطلت تعتبر أنّ التعلّم الحقيقي هو الذي يفتح أفق ممارسته واستثماره على وضعيات من الواقع الموضوعي خارج المدرسة، عن طريق نقل الخبرات التعلّمية تطبيقا، وتوظيفها على هذه الوضعيات والمواقف، وكلّ تعلّم لا يستجيب لهذا المبدأ فهو في نظر الجشطلت تعلّم سلبي"، (عن عبدلله مجاهد، المرجع السابق، ص 25 – 26، بتصرف).

– السعي إلى جعل المتعلّمين في الدرس اللغوي قادرين على توظيف ما تعلّموه في سياق مواجهة ما يعترضهم من مشاكل في واقعهم (داخل القسم وخارجه) أي جعل المدرسة تتسلّم دورها الريادي في الحياة. وعلى هذا الأساس، فإنّ الكفاءات تستمد مقوّماتها من نظريات علم النفس واللسانيات التداولية والمقاربات الوظيفية* الآخرى التي تربط التعلّمات بشروط موضوعية مرتبطة بواقع المتعلّم.

– بناء المعرفة عند المتعلّم ينبغي ألاّ ينحصر في إطار المدرسة. لأنّ المعرفة جزء من فاعلية الإنسان في المحيط، ولهذا ينبغي أن يوجّه المتعلّم نحو خلق القدرة على نقل مكتساباته نحو المواقف الجديدة.

– إعطاء دلالة للتعلّمات، ويتمّ ذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلّم بفعّالية في حياته المدرسية والعائلية والاجتماعية[327]. وذلك بوجوب إيلاء عناية تامّة بالظروف التي تعطي كلّ خبرة من خبرات الطفل معنى حينما تكون الخبرات التي يتعلّمها داخلة في حياته، وحينما تحقّق أغراضه الحالية، وتساعده على التكيّف الصحيح في مستقبل أيامه، وتساعده أيضا على حلّ المشاكل والتكيّف لا مجرد التذكر والحفظ؛ وأخيرا حينما ينتهي بها الأمر إلى تحقيق علاقاته الاجتماعية مع العالم الخارجي.

– إعطاء للتعلّم طابع التطوّر والتجدد والنماء والاستمرارية، الذي يصاحب تطوّر وتجدد وتنوّع الوضعيات التي يواجهها المتعلّم طيلة حياته. فبداغوجيا التدريس بالكفاءات حوّلت مسار المدرسة من جعلها أداة لشحن ذاكرة المتعلّم بالمعارف واختبار مدى قدرته على تذكرها يوم الامتحان، إلى أداة لتنظيم معارفه ودمجها في بنيته الذهنية من أجل توظيفها في حلّ مشاكل يومية ومستقبلية.

– التخفيف من محتويات المواد الدراسية، والسعي إلى تثمينها وتفعيلها، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الدراسة والحياة[328].

– جعل المتعلّمين يتعلّمون بأنفسهم عن طريق حسن التعليم والتوجيه[329].

وخلاصة القول، إنّ في بيداغوجيا التدريس بالكفاءات لا بدّ وأن يربط المتعلّم بواقع حياته اليومية، حتى يستطيع التغلّب على ما يواجهه من مشاكل اجتماعية واقتصادية، بحيث يستطيع

---

[327] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، المرجع السابق، ص 12 .

[328] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، المرجع السابق، ص 12 .

[329] المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

* ما يجب التذكير به هنا، هو أنّ ما ذكر من أهداف عند كاتب أو باحث هي مقوّمات أو خصائص عند آخر، و ما ذكر عند آخر كمقوّمات هي خصائص أو أهداف عند ثالث، وهكذا. وعند تفكيرنا في الأمر تبيّن لنا أنّ ما ورد تحت عنوان مقوّمات لباحث ما هو عينه بالتقريب ما ورد تحت عنوان الأهداف لباحث آخر، وما ذكر تحت عنوان خصائص التدريس بالكفاءات هوعينه ما ورد تحت عنوان أهداف التدريس بالكفاءات، وهكذا .

المتعلّم تقويم مكتساباته المعرفية، لأنّه لاكفاءة بدون تقييم، ولا كفاءة بدون الارتباط بالواقع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمتعلّم .

6.1/ أهداف بيداغوجيا التدريس بالكفاءات

يأتي تبني المدرسة الجزائرية بيداغوجيا التدريس بالكفاءات لتجاوز بيداغوجيا التدريس بالأهداف التي أثبتت فشلها وعجزها في تحقيق أهداف* التعليم والتعلّم المرجوة، ولفاعلية هذه البداغوجيا الجديدة في بناء المعرفة، ولاستجاباتها لطموحات المتعلّمين وتصوّراتهم. وتهدف هذه البداغوجيا بالنسبة إلى المتعلّمين، إلى[330] :

– التركيز على ما يتعيّن أن يمتلكوه نهاية كلّ سنة دراسية، وتنظيم هذه المكتسبات بشكل أفضل حتى بلوغ المستوى المطلوب.

– إكساب المتعلّم الموارد اللغوية والثقافية باعتبارها حلولا لمشاكل في وضعيات مختلفة.

– إضفاء معنى على التعلّمات، بحيث يرى المتعلّم جدوى لما يتعلّمه في المدرسة.

وتهدف بداغوجيا التدريس بالكفاءات بالنسبة للمعلّمين حسب الأستاذ عبد الوهاب صديقي إلى[331] :

– إعادة صوغ النقل الديداكتيكي .

– ابتكار طرق جديدة في التقويم .

– اعتماد التفريد في التعليم .

– إقامة علاقة بداغوجية مع المتعلّم قوامها الحوار والمشاركة في بناء المعرفة.

وفي مجال تعلّم اللغة وتعليمها فالهدف الأساسي لا يخرج في جميع الأحوال عن إنتاج نص شفهي أو كتابي بشروط ومعايير محددة، والوظائف اللغوية التي ينبغي على المتعلّم أن يفهمها وينتجها داخل القسم، لا تخرج عن الاعتذار، والتوضيح، والنقد، والطلب، والتحية، والالتماس،

---

[330] عبد الوهاب صديقي، "المقاربة بالكفاءات وتمثّلات المتعلّم"، المرجع السابق، ص 56، بتصرف .

[331] عبد الوهاب صديقي، المرجع السابق، ص 56، بتصرف .

والنداء ... كلّها وظائف لغوية أو تواصلية، على المتعلّم أن يكون قادرا على القيام بها بواسطة اللغة موضوع التعلّم والتعليم. أمّا المفردات والقواعد اللغوية، فليست سوى وسائل تساعد على تحقيق ذلك ليس إلاّ.

7.1/ إسهامات بداغوجيا التدريس بالكفاءات في عملية التعلّم

تتحدّ هذه الإسهامات في النقطتين الآتيتين[332] :

أ/ بناء التعلّمات الداخلية، وإعطاؤها دلالة، حيث توظّف مختلف المكتسبات توظيفا فعليا، فيعاد استغلال ما تراكم منها تدريجيا وتدمج الجديدة منها في القديمة لتحقيق كفاءات أكثر تعقيدا.

ب/ تفعيل أشكال التعليم، ويكون ذلك بتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

2/ بيداغوجيا الإدماج

بيداغوجيا الإدماج هي بيداغوجيا فرعية، عرفت النور بظهور مقاربة التدريس بالكفاءات، ولهذا تعدّ عند الكثير من البيداغوجيين وليدة شرعية لمقاربة التدريس بالكفاءات، وتعتبر هي وبيداغوجيا المشروع والمقاربة النصية من البيداغوجيات الرافدة والمساعدة لمقاربة التدريس بالكفاءات.

تقوم مقاربة التدريس بالكفاءات على إدماج مكتسبات المتعلّم لحلّ مشاكل في وضعيات مختلفة، ولهذا سميت ببداغوجيا الإدماج نسبة لذلك، فماذا يعني مفهوم الإدماج ؟، وماذا يعني مفهوم وضعية مشكل في ظلّ بيداغوجيا الإدماج ؟ وما هي المتطلبات التي يقتضيها تحقيق الكفاءات في ظلّ هذه البيداغوجيا ؟

1.2/ مفهوم الإدماج

قبل الشروع في تحديد مفهوم الإدماج نعاود التذكير بمفهوم الكفاءة دون الدخول هذه المرة في

---

[332] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، المرجع السابق، ص 12 – 13 .

زخم التعاريف التي أوردتها الدراسات والكتب التي تناولت موضوع مقاربة التدريس بالكفاءات، حتى يتوضح مفهوم الإدماج ويتحدد موقعه من هيكلة هذه المقاربة البداغوجيا، وذلك باقتصارنا على هذين التحديدين من التحديدات ذات الطابع الإجرائي للكفاءة :

– الكفاءة جملة قدرات تتيح للمتعلّم أن يؤدي مهاما وأنشطة معيّنة في وضعيات مختلفة.

– الكفاءة منظور يقوم على اندماج التعلّمات قصد تمكين المتعلّم من تشغيلها في وضعيات/مشكل.

وعليه، فالكفاءة إذن "(بنيات مندمجة يبنيها المتعلّم بواسطة تفاعله وجهده، فتمكّنه من توظيف تعلّماته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات/مشكل مطروحة عليه)"[333]. ونقصد بـ"الكفاءة بنية مندمجة" أنّها نسق من العناصر التي تتشكّل في ذهن المتعلّم، ونقصد بـ"أنّ الكفاءة يبنيها المتعلّم"، أنّها لا تقدّم جاهزة، وإنّما يتمّ بناؤها من قبل المتعلّم*. فامتلاك المتعلّم كفاءة هو أن يستطيع أن يؤدي مهمة أو مهمات بنجاح في مجال معيّن، وأن يعالج مشكلا بفعّالية.

2.2/ معنى الإدماج

يعرّف الإدماج "(بأنّه إقامة علاقات بين التعلّمات بهدف التوصّل إلى حلّ وضعيات مركّبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة)"[334]. ولتدريب التلاميذ على الإدماج تقدّم لهم وضعيات مركّبة تسمى "وضعيات الإدماج" حيث يطلب منهم إيجاد حلّ لها. ومن هنا فالإدماج "(نشاط ديداكتيكي يستهدف جعل التلميذ يحرّك مكتسباته التي كانت موضوع تعلّمات منفصلة (المنجزة في الأسابيع السابقة) من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات، كما يأتي الإدماج عند نهاية بعض

---

[333] لحسن مادي، "المقاربة بالكفايات وبداغوجيا الإدماج أي علاقة"، منشورات علوم التربية، العدد 22، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ص11.

* نتحدث عن بنية مكوّنة من معارف، ومهارات، وإجراءات، وأساليب تتيح أداء مهام معيّنة، وهي بذلك ليست معارف نطبقها كما نتصوّر في التعلّم، بل هي كلّ ما يسمح بحلّ المشكلات في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة. (لجسن مادي، المرجع السابق، ص 11 – 12) .

[334] عمر بيشو، "ديداكتيك الكفايات والإدماج"، منشورات علوم التربية، العدد 25، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص89 .

التعلّمات التي تشكّل كلاّ دالا، أي عند ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النهائي للإدماج)"[335].

3.2/ مكوّنات الوضعية الإدماجية

تتكوّن الوضعية الإدماجية من أربعة عناصر، سنشرع بعد قليل في ذكرها. وحتى نكوّن فكرة واضحة على الوضعية الإدماجية ككلّ يجب أن نعرّف الوضعية أولا، ونبرز مكانتها في بداغوجيا التدريس بالكفاءات، ثمّ نذكر عناصرها .

4.2/ تعريف الوضعية (الوضعية / المشكلة)

باختصار تعرّف الوضعية الإدماجية في هذه البيداغوجية بأنّها "(وضعية ملموسة، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي تواجه المتعلّم من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها)" [336]. أي أنّ الوضعية "(تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكّم في كلّ مكوّناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلّم كمهمة تشكّل تحديا معرفيا للمتعلّم، بحيث يشكّل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحلّ الإشكال، ما يعرف بالكيفية)" [337]. ويفهم من هذا أنّ الوضعية "(هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تقتضي إيجاد حلول لها من قبل المتعلّم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعلّمية)" [338].

وتتكوّن الوضعية الإدماجية من* :

---

[335] عمر بيشو، المرجع نفسه، ص 89 .

[336] بيير ديشي، "تخطيط الدرس لتنمية الكفايات"، ترجمة عبد الكريم غريب، ص181. نقلا عن جميل حمداوي، "الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم"، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 9، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، 2007، ص 67 .

[337] محمد الدريج، "الكفايات في التعليم"، مجلة المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000، الرباط، المغرب، ص61 .

[338] حسن بلقزبور، "بداغوجيا الإدماج : بين السياسة المنهاجية والممارسة الصفية"، منشورات المجلة التربوية، ط1،العدد 25، 2011، ص 33 ، بتصرف .

* فالوضعية/المشكلة زيادة على التعريفين، هي نموذج لتنظيم التدريس من خلال : أ/ إيقاظ الدافعية والفضول عبر إثارة التساؤلات. ب/ وضع المتعلّم في وضع بناء المعارف. ج/ هيكلة المهمات. د/ كما تؤدي الوضعية المشكلة ثلاث وظائف، هي :أ/ وظيفة تحفيزية تسعى إلى إثارة اللغز الذي يولّد الرغبة في المعرفة. ب/ وظيفة ديداكتيكية تتيح للمتعلّم تملّك اللغز. ج/وظيفة تطوّرية تتيح لكلّ متعلّم أن يبلور تدريجيا أساليبه الفعّالة لحلّ المشكل.

أ- السياق : يعبّر السياق عن المحيط الذي تدور فيه أحداث الوضعية، والذي تمارس فيه الكفاءة، كأن يكون سياقا عائليا أو سوسيوثقافيا أو مدرسيا، ... واختيار السياق ضروري وأساسي، لأنّه يحدد وظيفة الوضعية.

ب- السند / الأسناد : هي مجموع المعطيات المادية التي تقدّم للمتعلّم قصد مساعدته على الحلّ، وقد تكون الأسناد عبارة عن صوّر أو رسوم أو نصوص أو وثائق سمعية أو بصرية، ... ويتمّ

تحديد نوعها وعددها عند تحديد الكفاية.

ج- التعليمة : وتتضمن ثلاث فرص (مهام) قدمت للمتعلّم من أجل إنجاز المنتوج المنتظر، وهي ذات طبيعة مركّبة. وتتميّز المهام الثلاث باستقلالية بعضها عن البعض الآخر، حتى تتنوّع الفرص أمام المتعلّم من أجل تقديم الحلول .

د- الوظيفة : وتتمثّل في تحديد الهدف من حلّ المشكلة، ممّا يحفّز المتعلّم على الإنجاز.

وخلاصة لما سبق فالإدماج هو "(إيجاد روابط بين التعلّمات من أجل إنجاز عمل مركّب عبر وضعية إدماجية كسياق أساسي وحصري، وذلك بتعبئة الموارد بشكل مدمج انطلاقا من شبكة الموارد التي تلقّاها الطفل وكوّنها بشكل منفصل في مرحلة سابقة أي فترة التعلّمات المجزّأة التي هي الدروس العادية)"[339].

5.2/ خصائص الوضعية الإدماجية

تتمثّل خصائص الوضعية الإندماجية في النقاط الموجزة التالية[340] : أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، معقّدة (أي تتوفّر على وضعية مشكلة)، وأن تتضمن معلومات أساسية، وأن تتناول التعلّمات السابقة. كما يجب أن تكون قابلة للتقييم، وأن تؤدي إلى إنتاج ذاتي .

6.2/ الإدماج بين نشاطات اللغة العربية

إنّ منهاج اللغة في أي منظومة تربوية تعتمد بيداغوجيا الإدماج، وفي أي سنة من سنوات التعليم، يقوم على مبدأ عدم الفصل بين نشاطات اللغة موضوع التدريس، لأنّ الطريقة المثلى في

---

[339] حسين بلقزبور، المرجع السابق، ص 33 .

[340] الوثيقة المرافقة، السنة الأولى متوسط، ص 14 .

تعليمها، هي أن تعلّم هذه النشاطات من خلال مظهر لغوي متكامل من حيث أنّ اللغة كلّ لايتجزّأ، ممّا يقتضي تعليمها كوحدة متصلة تترابط فروعها مع بعضها البعض ترابطا محكما، حتى تتمكّن مجتمعة من تحقيق الهدف الأسمى من تعليم اللغة، وهو تمكين المتعلّم من توظيف لغته توظيفا صحيحا يحقّق الفهم والإفهام[341]. خلافا للمناهج الدراسية التقليدية التي كانت تعتمد على النظرة المجزئة لوحدة اللغة، تعامل النشاطات اللغوية كما لو أنّها مواد معرفية مستقلة.

فتعليم اللغة وآدابها في ظلّ المقاربة التواصلية وبواسطة بداغوجيا الكفاءات تستدعي تمتين الصّلة التي تجمع بين النشاطات اللغوية المختلفة، حيث تنشأ فيما بينها علاقات ذات نطاق واسع. حيث نجد مهارة القراءة مثلا، ترتبط بمهارة الاستماع والكلام والكتابة، حيث قدرة المتعلّم على الاستماع تبقى أساسية ومطلوبة في تعلّم القراءة، كما أنّ عوامل الاستعداد لكلّ من القراءة والاستماع واحدة، وأنّ التحكّم في آليات الكتابة يسير جنبا إلى جنب مع آليات القراءة، وهو الأمر ذاته مع المهارات الأخرى، حيث يسهم كلّ نشاط لغوي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تجسيد مهارة من المهارات[342].

وبما أنّ مناهج مختلف أطوار المدرسة الراهنة التي تبنت مقاربة التدريس بالكفاءات التي تعتمد على بيداغوجيا الإدماج كخاصية هامة وأساسية لاكتساب المتعلّم الكفاءة المستهدفة وتنميتها، فإنّ نشاط التعبير بنوعيه الشفاهي والكتابي أصبح النشاط الذي يتجسّد فيه فعل الإدماج الذي "(يساعد على إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلّم المدرسية في وضعية ذات معنى وهذا ما يسمى بإدماج المكتسبات أو الإدماج السياقي)"[343]. فالمتعلّم في أي سنة من سنوات التعليم في نشاط التعبير الكتابي يقوم بإدماج جميع تعلّماته اللغوية المحصّلة من مختلف نشاطات اللغة التي درسها من مفردات، وقواعد نحوية وصرفية وإملائية، ومبادئ بلاغية، وأساليب،... حينما يدعى إلى تحرير فقرة. في الأخير، فإنّ نشاط الإدماج يسعى إلى تهيئة المتعلّم لممارسة الكتابة، وإعطاء لتعلّماته معنى ودلالة.

---

[341] عبد القادر فضيل، "من أجل ترقية اللغة العربية والنهوض بتعليمها"، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ص90 .

[342] جميلة رجا المرجع السابق، ص 94 .

[343] المرجع نفسه، ص 95 .

3/ بيداغوجيا المشروع

بيداغوجيا المشروع *la pédagogie de projet* شكل من أشكال التعليم تقتضيه بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، وما يجب الإقرار به هو أنّ المشروع يعتبر رافدا من روافد تفعيل الكفاءات المأمول تحقيقها من خلال المنهاج. والمشروع جملة من المهام يؤديها المتعلّم لتفعيل مكتساباته وترسيخها، وتجنيد موارده في مواجهة الوضعيات.

وباعتبار هذا المعنى، يجب على المعلّم أن يولي إنجاز التلاميذ للمشاريع المقرّرة عناية خاصة، من حيث تحسيسهم بأهميتها على مستوى تعلّمهم، ومن حيث حسن توجيههم وتأطيرهم، ومن حيث دفع المتعلّمين إلى استغلال مكتسباتهم القبلية بما يجعلهم قادرين على حسن توظيف معارفهم الفعلية والسلوكية في إنجاز المهام التي يتطلبها المشروع.

بيداغوجيا المشروع أو طريقة المشروع *méthode de projet* كما يسميها بعض التربويين "(تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تدور حول مشكلة معيّنة، تجعلهم يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدرات كلّ منهم، وبتوجيه المعلّم وإشرافه، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة ...)"[344].

1.3/ أسّس بيداغوجيا المشروع

تقوم بيداغوجيا المشروع على خلفية فلسفية تستند إليها، مرجعها فلسفة جون ديوي التربوية، التي ترى أنّ غاية التربية هي ارتباطها بالنشاط في مجالاته الحاضرة المتعلّقة بالحياة، والتي تمكّن النشء من الاختيار الحرّ وتحقيق مشاريع الحياة، فالتربية في نظر جون ديوي "(تعلّم الأفراد كيف يحقّقون مشاريعهم، ويحقّقون من خلالها ذواتهم، ولذا يجب أن يكون المنهاج مشتملا على التجارب والأنشطة الحيّة، لا على المعارف والنظريات فقط، ولهذا وجب ربط المتعلّم بتجربة الحياة اليومية)"[345].

---

[344] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص 206 .

[345] المرجع نفسه، ص 201 .

* ومن أصحاب هذا الإتجاه، باستالوزي *Pastalozi* ديوي *Dewey* دوكرولاي *Decroley* وفيريار *Ferrriére* .

كما تقوم بيداغوجيا المشروع على مبادئ المدرسة النشيطة التي تستمد مرجعيتها التربوية من اتجاه تربوي* "(يؤسّس مبادئه على فرضية مركزية مؤدّاها أنّ التعلّم يتمّ من خلال النشاط الذاتي الحقيقي للمتعلّم. والمقصود بالنشاط الذاتي الحقيقي كلّ نشاط يستدعي مشاركة المتعلّم وتوظيفه لكافة طاقته انطلاقا من مبادرته الذاتية)"[346].

2.3/ أهداف بيداغوجيا المشروع

تتمثّل الأهداف التي تروم بيداغوجيا المشروع تحقيقها فيما يلي[347] :

- الربط بين النظري والعملي، والفكر والممارسة.
- مراعاة ميول المتعلّمين ورغباتهم.
- تأسيس التعلّم على النشاط الذاتي للمتعلّمين.
- ربط التعليم بمواقف الحياة الاجتماعية.
- تعويد التلاميذ على اتّباع الأسلوب العلمي في التفكير، وفي حلّ المشكلات التي تعترضهم.
- تكوين لدى المتعلّمين مواقف إيجابية كالتعاون، والعمل الجماعي، والاعتماد على النفس، وتحمّل المسؤولية؛ وإكسابهم عادات نافعة وخبرات جديدة.
- التدريب على التخطيط والتنظيم، وعلى جمع البيانات والمعلومات، وعلى كيفية توظيفها.

3.3/ طريقة المشروع كبيداغوجيا لتعليم اللغة

وما يحسن التذكير به هنا، أنّ تعليم اللغة في مختلف مستويات التعليم على غرار مستويات التعليم الابتدائي والثانوي يعتمد على بيداغوجيا المشروع التي تمثّل شكلا من أشكال التعليم كما سبق أن أشرنا، حيث يقوم المتعلّم بأعمال معيّنة في فترة زمنية محدّدة. فمناهج اللغة العربية لسنوات التعليم المتوسط عندنا مثلا، أدرجت مجموعة من المشاريع الفصلية معتمدة باسم "تمارين التقييم التحصيلي"، يتمّ إنجازها بعد تعليم عدد من الوحدات التعلّمية. وطريقة إنجاز المتعلّم لهذه

---

[346] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، المرجع السابق، ص 83 .

[347] المرجع نفسه، ص 206 بتصرف .

المشاريع تمكّنه من إدماج معارفه المكتسبة والضرورية لتنمية كفاءة واحدة أو أكثر. وهذا زيادة على المشروع السنوي المتمثل في تحرير فقرة طويلة نسبيا تتناول الإخبار عن حادثة ما، ويتمّ ذلك بتوظيف المتعلّم لتقنيات التعبير كالسرد والوصف والحوار، وتسخير جميع التعلّمات الخاصة بأنشطة اللغة العربية من مفردات وأساليب وبنيات لغوية وقواعد (نحو وصرف وإملاء) وغيرها[348].

4.3/ خطوات إنجاز المشروع

يمر إنجاز المشروع حسب منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بعدة خطوات، منها[349] :

أ/ اختيار المشروع وتحديد أهدافه : وذلك بإشراك المتعلّمين، والتدوال معهم في شأنه. وينبغي أن يكون المشروع متماشيا مع ميول التلاميذ ورغباتهم، قابلا للتنفيذ، ذا ارتباط بالموضوعات المقرّرة، معبّرا عن مشكلة حقيقية وواقعية، ذا معنى ودلالة، متضمنا نشاطا مصحوبا بإدراك النتيجة التي تؤدي إليها.

ب/ تصميم المشروع وتخطيطه : هي عملية تخطيط وتنظيم للمشروع، يتمّ فيها وضع تصميم للمشروع بإشراك المتعلّمين في ضوء الاحتمالات الممكنة، وذلك لضمان عدم الإخفاق في تنفيذه. وتحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من خلال المشروع، واختيار على ضوء الأهداف المحدّدة الوسائل والأساليب وأنواع النشاط التي يمكن القيام بها المتعلمين حسب قدراتهم وميولهم لتحقيق تلك الأهداف، بالإضافة تقسيم المشروع إلى مراحل واضحة وخطوات محدّدة، وتعيين المدّة الزمانية اللازمة لتنفيذها.

ج/ تفويج التلاميذ حسب رغباتهم وإمكاناتهم .

د/ تنفيذ المشروع : يشرع كلّ فوج في إنجاز ما طلب منه من مهام ونشاط. ويقوم المعلّم بالموازاة بالتأكّد من أنّ المتعلّمين يقومون بمهامهم وأدوارهم، بالمتابعة والمعاينة والتشجيع والتوجيه .

هـ/ تقييم المشروع : تعدّ مرحلة التقييم آخر مرحلة في طريقة بداغوجيا المشروع، ويتمّ فيها الحكم على المشروع، وعلى إنجازات المتعلّمين، وذلك بالوقوف على جوانب القوّة والضعف، فيتعرّفون على أخطائهم، وعلى مدى تحقيقهم لأهداف المشروع. وتنتهي هذه المرحلة بكتابة تقرير عن المشروع المنجز يشمل مختلف جوانبه، ويظهرون المشاكل التي اعترضتهم، ويبدون اقتراحاتهم، وذلك للاسفادة منها في تطوير المشاريع المستقبلية.

---

[348] جميلة راجا، المرجع السابق، ص 96 .

[349] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، ص 21، بتصرف .

تندرج عملية إنجاز المشاريع "(ضمن النظرة البنائية إلى التعلّم. فهي نظرة تقرّر أنّ المتعلّم لا يكدّس المعارف التي ترد إليه، وإنّما يبنيها، ولا يتيّسر له البناء إلاّ من خلال ممارسة التعلّم بنفسه)"[350]، ومن هنا تظهر أهمية إنجاز المشروع في عملية التعلّم. فإنجاز المشاريع في عملية التعلّم يسمح للمتعلّم ببناء معارفه، ومن ثم يعينه على[351] :

- الكتابة وإعادة الكتابة بحثا عن الإتقان والوضوح والدقة.
- إدماج مكتسباته المعرفية ومكتسباته المتعلّقة بتقنيات التعبير المختلفة .
- اكتساب فضائل العمل الجماعي، وتبادل المعارف والخبرات المختلفة.
- مواجهة الوضعيات/مشكلة، والتمرّن على إيجاد حلّ لها.

[350] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط، ص 21، بتصرف .

[351] المرجع نفسه، ص 21، بتصرف .

القسم الثانـي

(الدراسة الميدانية)

واقع التحصيل اللغوي واستعماله

عند تلاميذ طور التعليم المتوسط

مدخل

الإطار العام للدراسة الميدانية

سبقت الإشارة في القسم النظري – في الفصول السابقة – إلى أنّ اللسانيات العامة ترمي إلى صوغ نظرية لبنية اللغة بغض النظر عن التطبيقات العملية التي يتضمنها البحث في اللغات. أمّا اللسانيات التطبيقية فتهتمّ بتطبيق مفاهيم اللسانيات ونتائجها على عدد من النشاطات والمهام العملية، ولاسيّما تعليم اللغات. حيث يشكّل حقل اللسانيات مصدرا مرجعيا أساسيا في البحث التعليمي اللغوي. وتكمن أهمية هذا الحقل على مستويين[352] :

– على مستوى تنظيري حيث أنّ اللسانيات تقدّم لتعليمية اللغات إطارا مفاهيميا لإدراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللغة وتعلّمها.

– على مستوى ميتودولوجي (طرائق التعليم)، حيث أنّ مناهج اللسانيات تفيد نظرية تعليم اللغات في تصوّر وبناء وضعيات تعليمية.

وبحثنا الموسوم: "**المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط، بين التحصيل والاستعمال**"، يندرج ضمن مسعى اللسانيات التطبيقية، حقل : تعليمية اللغات. ومن هنا تأتي هذه الدراسة الميدانية لفحص الفرضيات التي صغناها في مقدمة هذا البحث وتجريبها على ضوء معطيات اللسانيات المعاصرة، للتأكّد من صدقها وصحتها.

انصبّت الدراسة في هذا القسم من البحث (القسم الميداني) على تحليل عيّنة من كتابات التلاميذ في امتحان شهادة التعليم المتوسط ودراستها بغية قياس تحصيلهم اللغوي وتقدير مستوى استعمالهم له على مستوى اللغة المكتوبة. وعلى تحليل تقارير زيارات أساتذة اللغة العربية

---

[352] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1996، ص 72.

وآدابها لطور التعليم المتوسط في الأقسام ودراستها، بهدف معاينة العملية التعليمية التعلّمية عن كثب، وملاحظة الأداء التعليمي التعلّمي (البيداغوجي) في مستوييه الشفوي والكتابي، لأخذ فكرة عن سيرورة عملية التحصيل والاستعمال في العملية التعليمية التعلّمية في هذا المستوى من التعليم.

لقد ذكرنا في مقدمة البحث – في قسمه النظري – أنّ البحث يسعى إلى تشخيص الأسباب الحقيقية المؤدّية إلى ضعف مكتسبات تلاميذ طور التعليم المتوسط في النظام التربوي الجزائري؛ ذلك الضعف الذي عمل على ضعف الطلاقة اللغوية لديهم وعلى ضعف الإنجاز الكتابي، الناتج عن ضعف التحصيل اللغوي وضآلته، وعن التحصيل الدراسي بشكل عام.

منهج البحث

اعتمدنا في إنجاز هذا االقسم – القسم الميداني – على المنهج الوصفي التحليلي بنسبة كبيرة، وعلى المنهج الإحصائي، بحكم طبيعة الدراسة الميدانية وطبيعة الظاهرة اللغوية موضوع الدراسة.

تحديد عيّنة البحث

اقتضت ضرورة البحث الاعتماد على عيّنتين، عيّنة من كتابات التلاميذ تابعوا دراستهم في طور التعليم المتوسط. تتمثّل هذه الكتابات في مجموعة من أوراق اختبار اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2011. وعيّنة من تقارير زيارات الأساتذة في الأقسام، وهي عبارة عن محاضر مشاهدة الدروس اللغوية في الأقسام.

الفصل الرابع

معاينة تعليم الأساتذة في الأقسام

وملاحظة الأداء البيداغوجي

المبحث الأول

الإطار العام للدراسة الميدانية الأولى

انصبّت الدراسة الميدانية على معاينة الممارسة التعليمية التعلّمية في واقعها العملي، وعلى ملاحظة أداء المتعلّمين والأساتذة بصفة خاصة، باعتبار الأساتذة في هذا الطور من التعليم الأساس المعوّل عليه لإنجاح العملية التعليمية التعلّمية، حيث موكول إليهم الإشراف المباشر على العملية، لتحقيق أهداف التعليم اللغوي خاصة والدراسي عامة، كما تنصّ عليه مناهج تعليم اللغة العربية لسنوات التعليم المتوسط، والسهر على تطبيق تعليمات السلطة الوصية المشرفة على التعليم.

وركّزت الدراسة الميدانية على معاينة ممارسة التعلّم وملاحظة أداءاته، باعتبار المتعلّمين هم الغاية من عملية التعليم والتعلّم، وغايته في كلّ مراحل التعليم وخصوصا في هذه المرحلة منه، بحكم أنّ نجاحهم سيؤهّلهم لمواصلة مسار تعليمهم في مراحل التعليم القادمة الثانوي والعالي. وفشلهم سيؤدي إلى توجيههم إلى التكوين المهني أو إلى الحياة العملية، ومن هنا ينتهي مسارهم التعليمي العام المنتظم.

وبرمجة زيارة الأساتذة في الأقسام لمعاينة أهم أطوار العملية التعليمية التعلّمية ووقائعها في الدرس اللغوي يكتسي أهمية كبرى في البحث، بحيث سيسمح هذا الإجراء بالوقوف عن كثب على عملية تعلّم التلاميذ اللغة في مستويات هذا الطور، للتأكّد من تقييم عملية التحصيل عن طريق ممارسة التلاميذ للمهارات اللغوية الأساسية كممارسة التعبير الشفوي والكتابي وتنمية مهارتي التكلّم والكتابة، وممارسة القراءة بمختلف أنواعها ومهاراتها. ويسمح بمعاينة تدريس الاستماع اللغوي وتقييم

ممارسته. والهدف من كلّ ذلك هو الوقوف على الاستعمال اللغوي الذي تتجسّد مظاهره في الممارسة اللغوية الفردية المجدية.

ولا يمكننا الوقوف على ذلك إذا نحن اكتفينا بتحليل إنجازات التلاميذ الكتابية ودراستها ولم نتطرق إلى زيارة الأساتذة في الأقسام. لأنّ عدم برمجة هذا الإجراء الميداني يعني تغييب الجانب

الصوتي والأدائي وهو الجانب النابض بالحياة في العملية التعليمية التعلّمية. ويعني أيضا إبعاد البحث عن وصف ممارسة المتعلّمين لمختلف المهارات اللغوية الأساسية في واقعها الفعلي ورصد مختلف نشاطاتهم التعلّمية في مختلف أطوار الدرس اللغوي. ومن هنا ستكون دراستنا للاستعمال من غير هذه الدراسة الميدانية ناقصة، والحكم عليه غير دقيق، كما ستأتي دراسة عملية تعلّم اللغة العربية وتعليمها مبتورة وغير تامة.

تحديد العيّنة

العيّنة في هذه الدراسة هي مجموعة أساتذة تمّت زيارتهم في الأقسام لمعاينة تعليمهم لأهم نشاطات اللغة العربية في مختلف سنوات طور التعليم المتوسط. ولقد تمّ أثناء ذلك إعداد محاضر المشاهدة للاستعانة بها في وصف مختلف الأحداث التعليمية التعلّمية الهامة، قيّدنا فيها الملاحظات التي استرعت انتباهنا أثناء متابعة مختلف أطوار العملية التعليمية التعلّمية. ومحاضر مشاهدة دروس اللغة، هي بمثابة تقارير زيارات الأساتذة في الأقسام لمعاينة الأحداث التعليمية التعلّمية، ولمعايشة السيرورات التعلّمية بالخصوص في الدرس اللغوي.

فهذه المحاضر أو التقارير بمثابة مدوّنة تمّ فيها تسجيل مختلف الملاحظات على أداء الأساتذة والمتعلّمين المختلفة في أثناء أطوار الدرس اللغوي، وذلك لرصد أهم الأحداث التعليمية التعلّمية، بغية الوقوف على مدى تحصيل المعارف اللغوية والأدبية، لأخذ فكرة ولو صغيرة ونسبية عن طرق التحصيل ونسبة الاستعمال.

تتكوّن العيّنة من 211 أستاذ، كلّهم مرسمون، ما عدا 06 متربصات ينتظرن الترسيم، تمّ اختيار أفرادها بطريقة عشوائية (76 أستاذا و135 أستاذة). من هذا العدد، 162 أستاذ وأستاذة يحملون شهادة اللسانس في اللغة العربية وآدابها، أي ما يقدّر بنسبة 76.77 % ، من بينهم 104 أستاذ وأستاذة تخرجوا من المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة وقسنطينة.

و49 أستاذا وأستاذة يحملون شهادة التخرج من المعاهد التكنولوجية للتربية، أي ما يقدّر بنسبة

23.22 %، منهم 15 أستاذا وأستاذة تحصّلوا على شهادة البكالوريا، و34 يحملون مستوى السنة الثالثة ثانوي؛ كما يوضحه الجدول الآتي :

المستوى العلمي	السنة الثالثة ثانوي		شهادة البكالوريا		شهادة الليسانس		المجموع العام
الولايات	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
بسكرة	01	02	02	03	06	09	23
برج بوعريرج	02	02	00	01	03	05	13
تيزي وزو	01	01	01	01	12	26	42
الجزائر	04	05	01	02	18	28	58
الشلف	03	03	01	01	04	13	25
المدية	02	03	01	00	04	12	22
مستغانم	03	02	00	01	07	15	28
المجاميع	16	18	06	09	54	108	211

يعمل هؤلاء الأساتذة في طور التعليم المتوسط، في سبع ولايات، تمّ اختيار هذه الولايات بوعي بناء على المقتضيات المنهجية للبحث، وذلك كعيّنة لتمثيل الجزائر شرقها وغربها ووسطها.

فالولايات المختارة تمثّل أهم مناطق الجزائر الرئيسية، فولاية الشلف ومستغانم تمثّل الغرب الجزائري، وولايات الجزائر وتيزي وزو والمدية تمثّل وسطها، وولاية بسكرة وبرج بوعريرج تمثّلان شرقها. أمّا منطقة الجنوب فتعذّر علينا تمثيلها وتغطيتها للبعد الشاسع، ولظروفنا العائلية والصحية بالخصوص التي لا تسمح بالتنقل إليها، ولقلّة الإمكانات المادية وغير المادية (كتكاليف النقل والإقامة الباهضة التي يتطلبها وجودنا بالجنوب).

وتتراوح أقدمية الأساتذة المكوّنين للعيّنة في التدريس من سنة إلى 31 سنة،كما يوضحه الجدول الآتي :

الأقدمية في	من سنة إلى *03* سنوات	من *04* سنوات إلى *15* سنة	من *16* سنة إلى *31* سنة	

التدريس									المجموع العام
الولايات	ذكور	إناث	النسبة	ذكور	إناث	النسبة	ذكور	إناث	النسبة	
بسكرة	01	03	% 17.39	03	06	% 39.13	05	05	% 43.47	23
برج بوعريرج	01	02	% 23.07	01	02	% 23.07	03	04	% 53.84	13
تيزي وزو	02	05	% 16.66	04	10	% 33.33	08	13	% 50	42
الجزائر	02	08	% 17.24	03	13	% 27.58	18	14	% 55.17	58
الشلف	01	03	% 16	02	06	% 32	05	08	% 52	25
المدية	01	02	% 13.63	01	03	% 18.18	05	10	% 68.18	22
مستغانم	01	03	% 14.28	03	08	% 39.28	06	07	% 46.42	28
المجاميع	09	26	% 16.58	17	48	% 30.80	50	61	% 52.60	211

يعطينا الجدول أعلاه إحصاء مفصلا للأساتذة موضوع المعاينة. فالقراءة الأولى تبيّن أنّ ولاية الجزائر حظيت بـ 58 معاينة ميدانية للأقسام، وهو أكبر عدد من المعاينات مقارنة بالولايات الأخرى، وذلك لأسباب سنوضحها فيما بعد. ثمّ تليها ولاية تيزي وزو بـ 42 معاينة. أمّا الولايات الخمس الأخرى فعدد المعاينات التي قمنا بها قليل مقارنة بولايتي تيزي وزو والجزائر. ثمّ ولاية مستغانم بـ 28 معاينة، ثمّ ولاية الشلف بـ 25 معاينة، ثمّ ولاية بسكرة بـ23 معاينة، والمدية بـ 22 معاينة. وأقل ولاية عددا هي ولاية برج بوعريرج بـ 13 معاينة. والسبب في قلّة عدد المعاينات الميدانية بالولايات الخمس، يعود إلى البيروقراطية والمماطلة وتسويف المشرفين على قطاع التربية وعلى المؤسّسات التربوية في هذه الولايات، حيث تعذّر علينا استصدار الرخص لزيارة الأساتذة في أقسامهم؛ وهذا ما ذكرناه في مقدمة البحث تحت عنوان صعوبات البحث.

زيارة الأساتذة بهذه الولايات يعود إلى جهود شخصية بذلناها لإقناع بعض السادة المفتشين والمديرين الذين رفقونا في هذه الزيارات إلى الأقسام جزاهم الله عنّا خيرا، وكذلك وساطة بعض السيادات والسادة الأساتذة الذين كنت أدرّسهم بالمدرسة العليا للأساتذة وبجامعة الجزائر.

والمتوسطات التي تمّت زيارة أقسامها برفقة بعض السادة المفتشين والمديرين، بالولايات السبع المذكورة، هي كما يوضحه الجدول التالي :

1/ متوسطات ولايتي الغرب الجزائري

1.1/ متوسطات ولاية الشلف :

الولاية	الدائرة	البلدية	المتوسطة	الأساتذة الذين تمّت زيارتهم		المجموع
				ذكور	إناث	
الشلف	الشلف	الشلف	بشيري عبد القادر	00	02	05
			حي المصالحة	01	02	
			فادن الجيلالي لالة عودة	00	02	05
			هواري بن عروش لالة عودة	01	02	
	تنس	تنس	عمامرة معمر	01	02	03
	أولاد فارس	أولاد فارس	بوعيسى الجيلالي	01	02	03
			مشعشع أحمد كابير	01	01	04
			ابن رشد	01	01	
	واد الفضة	واد الفضة	الشهيد لعرج قدور	01	02	05
			رضا حوحو الشطية 3	01	01	
المجموع	04	04	10	08	17	25

2.1/ متوسطات ولاية مستغانم :

الولاية	الدائرة	البلدية	المتوسطة	الأساتذة الذين تمّت زيارتهم		المجموع
				الذكور	الإناث	
مستغانم	مستغانم	مستغانم	العربي تبسي	01	02	10
			قارة مصطفى	01	02	
			عبود محمد	01	01	
			ابن سينا	00	02	
	عين تدلس	عين تدلس	حمايدة أحمد	01	02	09
			عباسة محمد	01	02	
			مجاهري عبد الله	02	01	
	سيدي علي	سيدي علي	بلعربي قدور	01	02	09
			مولاي بن شريف	01	02	
			محمد بوضياف	01	02	
المجموع	03	03	10	10	18	28

2/ متوسطات ولايتي الشرق الجزائري

1.2/ متوسطات ولاية برج بوعريرج :

الولاية	الدائرة	البلدية	المتوسطة	الأساتذة الذين تمّت زيارتهم		المجموع
				الذكور	الإناث	
بورج بوعريرج	برج بوعريرج	بورج بوعريرج	ابن الطيّب عبد الرحمان	*01*	*02*	*13*
			دريسي عبد القادر	*02*	*02*	
			زيوي محمد	*01*	*02*	
			عزوز عبد القادر	*01*	*02*	
المجموع	*01*	*02*	*04*	*05*	*08*	*13*

2.2/ متوسطات ولاية بسكرة :

الولاية	الدائرة	البلدية	المتوسطة	الأساتذة الذين تمّت زيارتهم		المجموع
				ذكور	إناث	
بسكرة	بسكرة	بسكرة	أحمد رضا حوحو	*00*	*02*	*07*
			الأخوات أوراغ	*01*	*01*	
			أبوبكر مصطفى بن برحمون	*00*	*03*	
	أولاد جلال	أولاد جلال	ابن طفيل	*01*	*02*	*08*
			أبي ذر الغفاري	*02*	*01*	
			الشيخ النعيمي	*01*	*01*	
	سيدي عقبة	سيدي عقبة	بن طراح إبراهيم	*01*	*02*	*08*
			عبد الحفيظ بن عمار	*01*	*02*	
			المنطقة الصناعية 17 أكتوبر	*02*	*00*	
المجموع	*03*	*03*	*09*	*09*	*14*	*23*

3/ متوسطات ولايات الوسط الجزائري

الولاية	الدائرة	البلدية	المتوسطة	الأساتذة الذين تمّت زيارتهم	المجموع

				ذكور	إناث	
المدية	المدية	المدية	البشير الإبراهيمي	*01*	*01*	*08*
			خديجة بن يخلف	*00*	*02*	
			فضيل اسكندر	*01*	*01*	
			محمد بلحسن	*01*	*01*	
	بني سليمان	بني سليمان	بني سليمان الجديدة	*01*	*01*	*05*
			بني سليمان مركز	*00*	*03*	
	قصر البخاري	قصر البخاري	ابن باديس	*01*	*02*	*06*
			20 أوت 1955	*01*	*02*	
	العمارية	العمارية	محمد بن علال	*01*	*02*	*03*
المجموع	*03*	*04*	*09*	*07*	*15*	*22*

1.3/ متوسطات ولاية المدية :

2.3/ متوسطات ولاية الجزائر:

	الأساتذة الذين تمّت زيارتهم				

الولاية	الدائرة	البلدية	المتوسطة	ذكور	إناث	المجموع
الجزائر	براقي	سيدي موسى	حي الزاوي	01	02	06
			حي الرايّس	02	01	
	الحراش	باش جراح	الشيخ نعيمي 2	00	02	05
			مصطفى وقنوني	01	02	
	حسين داي	المقرية	محمد السلاماني	00	02	20
			مفدي زكريا	01	01	
			أسماء ذات النطاقين	01	02	
		حسين داي	البرزالي	01	02	
			الخنساء	01	02	
			طرابلس	01	02	
		القبة	عبدالمالك تمام	02	00	
			عبد الكريم العقون	01	01	
	سيدي امحمد	الجزائر الوسطى	الكاهنة	00	02	19
			الأبرياء الخمس	01	02	
			باستور	02	00	
			ضامية	01	02	
		سيد امحمد	ابن الفحام	02	00	
			هارون الرشيد	01	02	
			علي ملاح	01	01	
			وهيبة قبائلي	00	02	
	باب الواد	القصبة	دبيح الشريف	01	01	08
			وريدة مداد	01	02	
			مالك بن نبي	01	02	
المجموع	05	08	23	23	35	58

يوضّح الجدول أنّ عدد الأساتذة الذين تمّت معاينة تدريسهم في ولاية الجزائر بلغ 58 أستاذا وأستاذة، وذلك لأنّ ولاية الجزائر ولاية الإقامة، وقد سبق أن عيّنت فيها مفتشا، وعملت مدة طويلة

في بعض مقاطعاتها (دوائر التفتيش)، ولي كثير من السادة المفتشين والمديرين في الميدان، الذين ما تزال تربطني بهم علاقة صداقة وأخوة، الذين رافقوني في زياراتي وقدموا لي مساعدات وتسهيلات كثيرة وثمينة، أغنتني عن استصدار الرخص من مديرية التربية للدخول إلى الأقسام.

2.3/ متوسطات ولاية تيزي وزو:

الولاية	الدائرة	البلدية	المتوسطة	الأساتذة الذين تمّت زيارتهم		المجموع
				ذكور	إناث	
تيزي وزو	ذراع الميزان	ذراع الميزان	كريم رابح	01	03	11
			الإخوة حرشاوي	02	02	
			ذراع الميزان الجديدة	01	02	
		تيزي غنيف	بوبغلة سعيد	01	02	07
			تيزي غنيف الجديدة	01	03	
		بوغني	زعموم علي	02	02	08
			بوغني الجديدة	01	03	
		واضية	سي يحي	01	03	07
			واضية الجديدة	01	02	
	تيزي وزو	تيزي وزو	ملود فرعون	01	02	06
			متوسطة القاعدة 7 نهج ستيتي	01	02	
	الأربعاء ناث إيراثن	الأربعاء ناث إيراثن	الإخوان لوهي آيت أومالو	01	02	03
المجموع	03	06	12	14	28	42

هذه الجداول مجتمعة تبيّن إحصاءا دقيقا للولايات السبع موضوع المعاينات الميدانية ولدوائرها وبلدياتها ومتوسطاتها، وإحصاء دقيق لعدد الأساتذة والأستاذات الذين شملتهم المعاينات الميدانية. ففي ولاية بسكرة تمّت زيارة 23 أستاذا (09 أساتذة و14 أستاذة)، وفي ولاية برج بوعريريج 13 أستاذا (

05 أساتذة و*08* أستاذات) ، وفي لاية تيزي وزو *42* أستاذا (*14* أستاذا و*28* أستاذة)، وفي ولاية الجزائر *58* أستاذا (*23* أستاذا و*35* أستاذة)، وفي ولاية الشلف *25* أساذا (*08* أساتذة و*17* أستاذة)، وفي ولاية المدية *22* أستاذا (*07* أساتذة و*15* أستاذة)، وفي لاية مستغانم 28 أستاذا (10 أساتذة و18 أستاذة).

مدّة الدراسة ومكانها

أي الزمان والمكان اللذان تمّت فيهما الدراسة الميدانية المتمثّلة في القيام بالزيارات إلى الأقسام فهما كالآتي :

أمّا المكان، فكانت الولايات والدوائر والبلديات التي تمّ ذكرها والتي وردت في الجداول أعلاه. وأمّا الزمان، فكانت السنتان الدراسيتان : *2011 / 2012*، و*2012 / 2013* وبالضبط في الأشهر التالية : نوفمبر، ديسمبر 2011، وفيفري، مارس، أفريل، ماي، ونوفمبر 2012. وفيفري، مارس، أفريل، وماي 2013.

المنهج العلمي المتّبع في الدراسة الميدانية

المنهج العلمي الذي تمّ توسّله في الدراسة الميدانية هذه هو المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الإحصائي.

فالمنهج الوصفي التحليلي – وهو الغالب – اقتضته دراسة الظاهرة موضوع البحث بحكم طبيعتها التي تستلزم الملاحظة المنظمة الخاضعة للفحص والتجريب، ووصفها – أي الظاهرة موضوع الدراسة – على حالها في الزمان والمكان المحدّدين أعلاه، وجمع كلّ البيانات والقضايا التي تمّت إليها بصلة كالعوامل والآثار (أو المظاهر)، والعمل على استقصاء ما أمكن لهذه البيانات والمظاهر ودراستها وتحليلها.

والدراسة الميدانية "زيارة الأقسام ومعاينة عملية التعليم والتعلّم" هي بمثابة دراسة حالة، تقتضي الملاحظة والوصف والاستقصاء والمعاينة في عين المكان، ثمّ التحليل والتفسير؛ ومن ثمّة فالمنهج الوصفي في هذه الدراسة له شرعية الوجود ويستحق التعويل عليه.

الوسائل المستخدمة في عملية المعاينة

لم تتطلب عملية المشاهدة وسائل وآلات للقيام بمهمة المعاينة. فلم تتطلب سوى بعض الوثائق التقنية، مثل :

– محاضر لتقييد الملاحظات أثناء المعاينة، وتدوين وصف أهم الوقائع والأحداث.

– دليل الأستاذ لمختلف سنوات طور التعليم المتوسط، زوّدنا به السادة المديرون وأساتذة اللغة العربية في هذا الطور.

– دليل تقييم نشاطات اللغة العربية لمختلف مستويات التعليم المتوسط، يحتوي على بعض التوجيهات في تناول أنشطة اللغة العربية بالدرس، زوّدنا به السادة المفتشون في الميدان.

– طرائق تدريس النشاطات اللغوية موضوع المشاهدة، زوّدنا بها السادة المفتشون.

– مناهج اللغة لمختلف مستويات أسترشدنا بها، حيث تحتوي على ملمح التلميذ في نهاية السنة التعليمية، وعلى أهداف تعليم نشاطات اللغة العربية.

– إعداد شبكة تقييم الدرس اللغوي وفق معايير الاستحسان ومقاييس الجودة أعدناه بمساعدة بعض الزملاء المفتشين.

النشاطات اللغوية موضوع المعاينة

انصبّت موضوعات المشاهدة على دروس القراءة والنصوص والتعبير الشفوي والكتابي وقواعد النحو والصرف والإملاء. ووقع اختيارنا لهذه النشاطات اللغوية دون غيرها، لأنّها النشاطات التي تنمي مكتسبات التلاميذ اللغوية المختلفة، وتنمي بالخصوص مهارات اللغة الأساسية: الاستماع، الكلام أو التعبير الشفوي، القراءة، والكتابة أو التعبير الكتابي. وأغلب الدروس المشاهدة كانت دروس السنة الرابعة متوسط، وذلك لاعتبارات منهجية صرفة، سنوضحها لاحقا.

فقد بلغت مجمل زيارات الأقسام لمعاينة أطوار الدرس اللغوي في التعليم المتوسط 211 زيارة، توزعت هذه الزيارات على مختلف سنوات الطور، وعلى مختلف النشاطات* اللغوية، كما يوضح الجدول التالي ذلك :

المستويات التعليمية	الأولى متوسط	الثانية متوسط	الثالثة متوسط	الرابعة متوسط	
النشاطات اللغوية	عدد الزيارات	عدد الزيارات	عدد الزيارات	عدد الزيارات	المجموع
القراءة المشروحة	*30*	*22*	*12*	*08*	*72*
النصوص الأدبية	*03*	*05*	*06*	*28*	*42*
قواعد اللغة	*05*	*04*	*04*	*07*	*20*
التعبير الشفوي	*03*	*04*	*05*	*28*	*40*
التعبير الكتابي	*06*	*03*	*06*	*12*	*27*
تصحيح التعبير الكتابي	*03*	*01*	*02*	*04*	*10*
المجموع	***50***	***39***	***35***	***87***	***211***

---

* النشاطات جمع، مفرده نشاط. والنشاط المدرسي جزء من فلسفة المدرسة الحديثة، لأنّ النشاطات تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيّم و أساليب تفكير ضرورية لمواصلة التعليم. والنشاط اللغوي جزء من النشاطات اللغوية الكثيرة التي تهدف إلى تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات والأساليب والصيّغ والمفردات والقيّم والأفكار، وتنمية الاتجاهات الإيجابية. فالنشاط اللغوي وسيلة تربوية تساعد على تبليغ جزء ممّا يجب أن يزوّد به التلاميذ في المجال اللغوي. ونشاطات اللغة كثيرة أهمها القراءة، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي، المطالعة، قواعد اللغة، النصّ الأدبي،...

أهداف الدراسة

أهداف الدراسة الميدانية (زيارات الأساتذة في الأقسام) نجملها في النقاط الثلاث الآتية :

– الحضور في عين المكان لمعاينة عن كثب عملية تعلّم المتعلّمين في هذا الطور من التعليم، وذلك لتقييم عملية الاكتساب اللغوي وقياس استعماله.

– الوقوف على مجريات الدرس اللغوي لتقييم عملية نقل المعارف اللغوية المختلفة والمهارات اللغوية الأساسية كما هي عليه في الواقع العملي، ومقارنتها بما يجب أن تكون عليه كما هو في الواقع النظري، أي كما ترسمه المناهج والوثائق المرافقة لها، لتحديد مدى نجاح التعليم اللغوي أو انحرافه.

– الوقوف على الاستعمال اللغوي في تعليم نشاطات اللغة العربية في هذا المستوى، وقياس مدى فاعليته في تنمية المكتسبات اللغوية المحصّلة، وذلك عن طريق متابعة

مجريات الأحداث التعلّمية التي تجسّدها بالخصوص ممارسة التلاميذ.

المبحث الثاني

وصف واقع الممارسة التعليمية التعلّمية

في الدرس اللغوي في طور التعليم المتوسط وتحليلها

(معاينة تعليم القراءة واتعليم الشفوي)

نشرع في هذا المبحث والمبحثين المواليين له في وصف النشاطات اللغوية التي كانت موضوع المعاينة الميدانية أثناء زيارة أساتذة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية في أقسامهم، وذلك لمتابعة عن كثب تفاعل التلاميذ مع ما يقدّم لهم من مادة لغوية من أجل اكتساب المعارف والمهارات اللغوية الأساسية، التي تهدف إلى جعل التلاميذ يتقنون لغتهم نطقا وأداء وكتابة، وهو ما يعبّر عنه باكتساب كفاءة لغوية وتواصلية.

ولا بأس أن نعيد التذكير بهذه النشاطات فيما يلي: التركيز في زيارة الأساتذة في الأقسام على مشاهدة دروس القراءة والنصوص الأدبية والتعبير الشفوي والكتابي وقواعد النحو والصرف، باعتبار هذه الدروس تهدف إلى تنمية مهارات اللغة الأساسية وتطويرها كالاستماع، والكلام (التعبير الشفوي)، والقراءة، والكتابة (التعبير الكتابي).

أولا/ القراءة

كثّفنا الزيارات للأقسام لمشاهدة أطوار تعليم القراءة، حيث بلغ عدد الزيارات 72 زيارة، وكان الهدف من هذه الزيارات تقييم مدى نجاح الأساتذة في نقل مهارة القراءة وما يتعلّق بها من مهارات فرعية التي يعدّ اكتسابها أمرا ضروريا في مستويات هذا الطور من التعليم، وكان الهدف أيضا تقييم مدى استفادة التلاميذ من المادة اللغوية لدعم مكتسباتهم وتنميتها، ومدى استعمالها.

وخصّصنا هذه الزيارات لمختلف المستويات التعليمية خاصة السنتين الأولى والثانية. ولم يكن

– في الحقيقة – هدفنا هو تقييم تعليم مهارة القراءة ومختلف مهاراتها الفرعية كالفهم والتحليل والاستنتاج والتأويل فحسب، بل تقييم مهارة الاستماع أيضا وتنمية مهاراتها الفرعية كفهم مضمون الخطاب المسموع، واستنتاج أهم أفكاره،...

ومن هنا، رأينا أنّ الإكثار من الزيارات لمعاينة تدريس نشاط القراءة سيسمح لنا بأخذ فكرة أوسع عن تعليمها وتعلّمها، باعتبار هذا النشاط فضاء يسمح لممارسة القراءة والاستماع ومختلف مهاراتهما الفرعية؛ وباعتباره أيضا مصدرا لتلقي التلاميذ المعرفة اللغوية بمختلف أشكالها كالمفردات والتعابير والأساليب وقواعد النحو والصرف والإملاء، وتنمية رصيدهم اللغوي والفكري.

ويحسن بنا قبل الشروع في دراسة محاضر المعاينة وتقارير المشاهدة أن نذكّر بأهداف تعليم القراءة في مستويات التعليم في طور المتوسط كما رسمته المناهج، وذلك لقياس مدى اقتراب أداء الأساتذة التعليمي من الأهداف أو مدى ابتعادهم عنها.

فمنهاج السنة الأولى[353] متوسط يجمل أهداف القراءة بمختلف* أنواعها فيما يلي :

- جودة النطق وحسن الأداء.
- القراءة السليمة المطابقة لمعاني النصّ.
- التحكم في آليات القراءة.
- اكتساب ثروة لغوية ومصطلحات أدبية.
- التعرّف على خصائص النصوص الفنية واللغوية.
- التعبير عن معاني النصّ بلغة عربية سليمة.
- إبداء الرأي في المقروء.

ومنهاج السنة الثانية متوسط[354] يجملها فيما يلي :

- الاستفادة من القراءة الصامتة.

---

[353] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أفريل 2003.

* نقصد بـ"القراءة بمختلف أنواعها"، القراءة المشروحة وأقسامها : الجهرية والصامتة، والقراءة في النصوص التواصلية المعتمدة لتدريس قواعد اللغة والإملاء، والقراءة في النصوص الأدبية بصفة عامة.

[354] منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ديسمبر 2005، ص 23 .

– جودة النطق وسلامة الأداء وتمثيل المعاني .

– مراعة علامات الوقف.

– إبداء الرأي حول مضمون المقروء.

وعدد الزيارات التي خصّصناها لمعاينة أطوار تعليم نشاط القراءة، سمحت لنا بأخذ فكرة واضحة عن واقع تعليم القراءة في طور التعليم المتوسط، وجعلتنا نقف على الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تعليمهم لهذا النشاط، سنتعرض إليها في مبحث قادم بشيء من التفصيل.

تحليل محاضر معاينة نشاط القراءة ودراستها

كما سبق أن أشرنا، لقد قمنا بزيارة 72 أستاذا (21 أستاذا و51 أستاذة) يعملون في الولايات السبع المذكورة، في نشاط القراءة المشروحة، في كلّ سنوات طور التعليم المتوسط. وقد سجلنا ملاحظات كثيرة على الأداء البيداغوجي للأساتذة في تعليم هذا النشاط، نذكرها مجملة في جدولين مستقلين، لأنّ جدولا واحدا لا يمكنه استيعاب كلّ الملاحظات التي سجلناها أثناء المعاينة.

فتقسيم الجدول إلى ثلاث جداول أضحى ضرورة، بحيث سنعرض في كلّ جدول الملاحظات الخاصة بمرحلتين أو أكثر من مراحل درس القراءة، على أن نبدأ بالمرحلة الأولى ثمّ التي تليها، وهكذا حتى نأتي إلى نهايتها.

وعليه فالجدول الأول سنضمّنه الملاحظات الخاصة بالمراحل الأولى، والثاني الجزء المتبقي من المراحل.

(الجدول رقم : 01)

المراحل والأحداث الهامة في درس القراءة	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
1– التمهيد للنص			

– بأسئلة غير مشوقة، وبتقديم غير مناسب وغير مشوق.	*10*	*% 13.88*	– نقص في التحضير، أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة.
– انعدامه (أي الشروع مباشرة في القراءة الصامتة أو الجهرية من غير تمهيد ولا تقديم).	*04*	*% 05.55*	
– مقبول إلى حدّ ما (أي بتحفظات).	*32*	*% 44.44*	
2– القراءة الصامتة			– نقص في التحضير، أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة. – ضعف فرض الانضباط داخل القسم.
– غير موجودة تماما.	*03*	*% 04.16*	
– موجودة والوقت المخصص لها غير كاف.	*10*	*% 13.88*	
– موجودة ولكنّ أدّيت في جوّ غير هادئ، لا يسمح للتلاميذ بالتركيز.	*07*	*% 09.72*	
3– قراءة الأستاذ (ة) الجهرية :			– نقص في التحضير، أو عدمه. – نقص الثقة بالنفس. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة.
– التسكين في غير مواطنه (قراءة غير معربة).	*03*	*% 04.16*	
– السرعة في القراءة (عدم التأني).	*05*	*% 06.94*	
– التعثّر أثناء القراءة (الوقوع في بعض الأخطاء النحوية).	*05*	*% 06.94*	
– عدم التفاعل مع أحداث النص.	*10*	*% 11.11*	
– عدم القراءة (التنازل عن القراءة، بحيث يقرأ طالب بدله).	*03*	*% 02.77*	

(الجدول رقم : 02)

4– قراءة التلاميذ الجهرية :			
– غير موجّهة تماما لعدم برمجة فنية من فنيات القراءة الجهرية، والسعي من خلالها إلى تدريب التلاميذ على مقتضياتها الأدائية.	*64*	*% 88.88*	– نقص في التحضير، أو عدمه. – الجهل بوجود فنيات القراءة.

– موجّهة ولكنّ ينقصها التركيز والتقييم والاستمرار في المتابعة والتوجيه.	08	% 11.11	– عدم القدرة على ترجمة المعرفة التربوية إلى أداءات تعليمية وبيداغوجية فعّالة ومفيدة. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – نقص في مطالعة الأستاذ وتقصيره في البحث والتقصي. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة.
– قراءات التلاميذ قليلة جدّا.	03	% 04.16	
– كثيرة جدّا إلى حدّ الملل.	05	% 06.94	
– قطع قراءات التلاميذ للشروح أو لغيرها.	05	% 06.94	
– كمية القراءة الممنوحة للتلميذ القارئ قليلة وغير كافية، ولا تسمح بتقييمها وتوجيهها لقلتها.	12	% 16.16	
5–شرح المفردات ومناقشة المعاني :			
– الخطأ في شرح المفردات الصعبة.	06	% 08.33	– نقص في إتقان التحضير العلمي. – الارتجال لعدم التحضير. – نقص في الكفاءة العلمية والتربوية. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة. – نقص في التحضير، أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة.
– نقص الدقة اللغوية في شرح المفردات.	09	% 12.50	
– تجنب شرح المفردات الصعبة بالرغم من أهميتها في فهم النص.	05	% 06.94	
– عدم شرح المفردات أصلا.	03	% 04.16	
– نقص في تحديد المعاني الهامة .	02	% 02.77	
– نقص في شرح بعض المعاني الهامة.	06	% 08.33	
– عدم الإشارة إلى مغزى النصّ وإلى أهم أبعاده.	23	% 31.94	

(الجدول رقم : 03)

المراحل والأحداث الهامة في درس القراءة	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
6– استنتاج أفكار النص وصياغتها :			

– الطريقة والكيفية التي تستنتج بها الأفكار الأساسية والفكرة العامة للنص فيها إيحاء واستدراج التلاميذ، تعرقل تعلّمهم المنشود، وتكفّهم عن اتّخاذ المبادرة في الاستنتاج.	*44*	*% 61.11*	– نقص في التحضير العلمي أو انعدامه. – الارتجال لعدم التحضير. – نقص الكفاءة العلمية والتربوية.
– الأفكار الأساسية لا تعبّر بصدق ودقة عن مضامين النص.	*17*	*% 23.61*	– قلة الخبرة الناتجة عن قلّة التجربة.
– نقص العناية والدقة بالخصوص في صياغة الأفكار المستنتجة.	*06*	*% 08.33*	– نقص في التكوين الأولي والتكوين اثناء الخدمة.
7– استغلال النص :			– قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة.
– عدم استغلال القيّم المختلفة التي تزخر بها بعض النصوص لدعم الجانب الوجداني والفكري لدى التلاميذ.	*26*	*% 36.11*	– نقص في التحضير، أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة.

لا يشكّ أحد في أهمية القراءة في مجال تعليم اللغات وتعلّمها بالخصوص. فالقراءة أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري، إنّها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، ومن ثمّة فهي تمثّل مركز الثقل في أنشطة اللغة. فالقراءة نشاط تعليمي عقلي لغوي، وهي مجال لتعلّم القراءة ومهاراتها الأدائية المختلفة.

فنصّ القراءة مستودع للأفكار والثقافة والقيّم المختلفة التي يزخر بها، وخزان تستمد منه المعارف اللغوية المختلفة على غرار المفردات والصيّغ والأساليب وغيرها،... التي تكوّن الحصيلة اللغوية عند المتعلّم. هذه الحصيلة التي تسمح له بالاستفادة من تعلّماته اللغوية في مراحل الدراسة القادمة.

ونصّ القراءة فضاء لممارسة مهارات القراءة والاستماع، وبقية المهارات الأساسية الأخرى، فمنه ينطلق الأساتذة في تدريس قواعد النحو والصرف والإملاء. ومنطلق لحصص التعبير

الشفوي والكتابي، فهو منطلق لهذه النشاطات اللغوية المعرفية والمهارية

كما تنصّ على ذلك المقاربة النصية. ومن هنا يكتسي تعليم القراءة عناية خاصة، ويتطلب من الأساتذة الممارسين إيلاء أهمية قصوى لهذا النشاط التعليمي في التحضير والتدريس حتى يستفيد التلاميذ من هذا النشاط الاستفادة التامة.

وفي دراستنا لمحاضر المشاهدة التي أعددناها أثناء الزيارات الميدانية، لمعاينة تعليم القراءة وتعلّمها، تبيّن لنا أنّ هذا النشاط لم يستفد منه التلاميذ الاستفادة المرجوة، بل قد لا يستفاد منه الشيء الكثير.

فما يستخلص من الدراسة والتحليل كما يوضحه الجدول عند قراءته الأولية يتبيّن أنّ عدم إتقان تعليم القراءة كان وراء عدم استفادة التلاميذ من حصص القراءة في دعم حصيلتهم اللغوية بالمكتسبات اللغوية الضرورية، وتثبيتها وإثرائها بالممارسة والاستعمال. وهذا ما سنبيّنه أثناء تحليل عملية تعليم القراءة بناء على مشاهدة أطوار عملية التعليم لهذا النشاط.

فالأساتذة الّذين تمّت معاينة تعليمهم قدّموا كلّ ما في وسعهم من جهد في تدريس القراءة، وحاولوا تطبيق الطريقة التي اقترحت عليهم من قبل وثيقة دليل الأستاذ ومن قبل بعض السادة المفتشين في الميدان، وعملوا على الالتزام بالتوجيهات المقدمة لهم في هذا الشأن، غير أنّهم لم يوفقوا في جوانب كثيرة من تدريسهم لهذا النشاط الهام لأسباب كثيرة كانت وراء انحرافهم عن التوجيهات، البعض منها يعود إليهم، والبعض الآخر يعود إلى المدرسة بكلّ مركباتها، وإلى التكوين (الأولي وأثناء الخدمة)، وإلى المحيط السوسيوثقافي بصفة عامة؛ سنذكرها مفصّلة في مبحث قادم.

وصف واقع تعليم القراءة

من خلال تحليل محاضر المعاينة ودراسة نتائج التحليل، استنتجنا أنّ أهم مراحل تدريس القراءة لم يتقن تعليمها، ولم يُول لها الأهمية القصوى في التحضير والتدريس، كما سنبيّن ذلك عند التطرق لهذه المراحل.

ففي التمهيد، وهو أول مرحلة في تعليم القراءة، لاحظنا أنّ 10 أساتذة من مجموع 72 أستاذا

لم ينجحوا في شدّ التلاميذ للنصّ وترغيبهم في الاستعداد لقراءته، لأنّ الأسئلة والوسائل الأخرى المعتمدة في التمهيد، بعضها غير مناسب، وكثيرها فاقد للتشويق. وأنّ 04 أساتذة شرعوا في القراءة الجهرية دون تمهيد، و32 تمهيدهم في العموم مقبول ولكن بتحفظات كثيرة.

ولا يخفى على أحد أنّ التمهيد في بداية الدرس له أهمية كبيرة من الناحية النفسية، فالهدف منه تهيئة أذهان التلاميذ للدخول في جو الدرس، وشدّهم إليه، وترغيبه فيه. وهو فوق هذا وذاك مدخل

لكلّ درس، وعدم التوفيق فيه أو إهماله وتخطيه، تنجرّ عنه انعكاسات سلبية على استعداد التلاميذ ورغبتهم. والتمهيد الجيّد ما يشوّق التلاميذ لقراءة النص المعروض عليهم، ويبعث فيهم الرغبة لقراءته، وقد يكون بسؤالين أو ثلاثة، أو بحديث مثير أو بسرد قصة قصيرة مغزاها له علاقة بموضوع الدرس.

وفي مرحلة القراءة الصامتة، لوحظ على 10 أساتذة أنّهم طالبوا التلاميذ بها، ولم يقّدروا لها الوقت الكافي، حيث لم يمهل الوقت التلاميذ لقراءة النصّ؛ ممّا جعلهم لم يستفيدوا من هذا الإجراء الاستفادة المتوخاة. وعلى 07 أساتذة أنّهم منحوا للتلاميذ الوقت الكافي للقراءة الصامتة، ولكنّهم لم يوفّروا الجوّ المناسب لأدائها، الأمر الذي عرقل السير الحسن لهذه المرحلة، وجعل الكثير من التلاميذ لا يركّزون.

ولوحظ في هذه المرحلة أيضا أنّ 03 أساتذة لم يراقبوا فهم التلاميذ العام للنصّ بعد القراءة الصامتة*، الشيء الذي أجهض الجهد المبذول وأفرغ هذا الإجراء من محتواه التربوي واللغوي، وأذهب بالفائدة المرجوة من إدراجه.

وإدراج مرحلة القراءة الصامتة في طرائق تدريس القراءة من قبل المختصين التربويين والمعنيين بقضايا تعليم اللغات إدراج واع، حيث تسمح هذه القراءة للتلاميذ بالتعرّف على النصّ

---

* لقد تمّ إدراج القراءة الصامتة في تعليمية القراءة باعتبارها عملية عقلية، تستند إلى طائفة من الأسس النفسية والاجتماعية والفسيولوجية. وهذه الأسس تقوي الحاجة إلى استخدامها، بل تحتّم إيثارها في عدّة مواقف؛ ومن أهم مزاياها أنّها تستعمل القراءة أكثر من القراءة الجهرية، وذلك لأنّها القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة. وأنّها أكثر اقتصادا للوقت، ومساعدة على الفهم وزيادة التحصيل.

وعلى تضاريسه (أي صعوباته) ومعانيه، ليتمكنوا من تذليل الصعوبات وفهم المعاني الهامة، والتهيء للقراءة الجهرية. كما تسمح للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من تحضيره في البيت أن يستدركوا الأمر حتى يكونوا جاهزين للقراءة الجهرية. وعدم إدراك الأساتذة لهذا الأمر قد يضيع على التلاميذ فرصة ممارسة القراءة الصامتة والتدريب على الفهم وعلى غير ذلك من المهارات الفرعية الأخرى.

وفي مرحلة قراءة الأستاذ الجهرية، لوحظ أنّ 03 أساتذة أنّهم قرؤوا النصّ قراءة جهرية غلب عليها تسكين الكثير من الكلمات في غير مواطن التسكين، وعلى 03 آخرين أنّهم لم يقرؤوا النصّ بل عيّن كلٌّ منهم تلميذة لتقرأه بدله، وعلى 05 أساتذة الوقوع في الأخطاء النحوية والتعثر أثناء القراءة، وعلى 05 آخرين السرعة في القراءة، وعلى 10 عدم التفاعل مع النصوص، ومع أهم أحداثها.

فقراءة الأستاذ الجهرية تعدّ ضرورة بيداغوجية لا بدّ منها في تعليم القراءة، ولذا يجب أن تكون طبيعية مسموعة صحيحة معربة متأنية مجسّدة لأهم معاني النصّ المقروء ومراعية للأداء المثالي. فهي بمثابة النموذج الذي يحتذي التلاميذ به، والمثال الذي يقتدون به، والذي على منواله يقرؤون. وأيّ تقصير فيها أو خلل أوعيب يزعزع ثقة التلاميذ بأستاذهم، ويقلّل من شأنه في أعينهم، ويكّرس الضعف في القراءة. فلا يتعلّمون القراءة الجهرية الجيّدة على يديه، ولا يتمتّعون بالاستماع إلى الأداء الجيّد.

وعليه وجب على الأستاذ أن يجيد القراءة نطقا وأداء. ولا يتأتّى له ذلك إلاّ بتعويد نفسه على القراءة الكثيرة والمستمرة، ويمرنّه على مختلف أداءاتها، لتكون بالفعل قراءة نموذجية يحتذى بها، وعلى ضوئها توجّه قراءات التلاميذ. وإذا كانت قراءته مخالفة لذلك، فلم تعد تؤدّي وظيفتها اللغوية والتربوية لفقدانها المواصفات المذكورة. ليس هذا فقط بل لم تعد وسيلة للاستماع اللغوي المنشود؛ لأنّ درس القراءة فضاء لممارسة القراءة والاستماع ومهاراتهما أيضا.

وفي مرحلة قراءات التلاميذ الجهرية، لوحظ أنّ 64 أستاذا من بين 72، أي ما مقداره 88.88%، لم يوجهوا قراءات التلاميذ التوجيه الفني المطلوب، و08 أساتذة فقط كانوا يقدّمون بعض التوجّيهات للتلاميذ، ولكن توجيههم كان ظرفيا وعارضا، ولم يكن مركّزا ومعلّلا ومستمرا. ولوحظ أيضا أنّ 05 أساتذة كانوا يقاطعون قراءات التلاميذ الجهرية باستمرار وبشكل مزعج، كما لوحظ أنّ 03 أساتذة لم يقرئوا إلاّ بضعة تلاميذ لا يتعدى عددهم 05 على الأكثر من مجموع 43 تلميذا حاضرين أو أكثر، و05 آخرين خصّصوا الحصة كلّها للقراءات الجهرية الفردية على حساب شرح المفردات والتعرّض إلى معاني النص الهامة، واستخراج الأفكار الأساسية.

تعدّ مرحلة قراءات التلاميذ الجهرية مرحلة هامة وأساسية بل هي جوهر الحصة وغايتها. ففي هذه المرحلة يتمّ تعليم القراءة وتعليم مهاراتها الفرعية وما أكثرها. فهي فضاء لممارسة القراءة بمختلف أداءاتها والاستماع بمختلف مهاراته، وفضاء لاكتساب المعارف والأفكار والمفردات والأساليب والصيّغ اللغوية. ففي هذه المرحلة يتّم التعلّم وتنمّى الثروة اللغوية، ولهذا خصّصت لها أكثر من نصف الحصة، لأهميتها التربوية واللغوية.

وعليه وجب أن تحظى بالتحضير النفسي والعلمي – واللغوي – والتقني، حتى تسيّر بحكمة وذكاء ودراية. وما لاحظناه عمليا، أنّ هذه المرحلة لم يدرك الأساتذة بعدها اللغوي والتربوي بعد، ولم يوفقوا في تأديتها، بل فشلوا كلّ الفشل في تحقيق أهدافها.

فأداء الأساتذة لهذه المرحلة من تعليم القراءة ناقص وضعيف وبعيد عن الغاية التربوية – واللغوية – المتوخاة من إدراجها. وفي نظرنا لو يظلّ تعليمنا لهذا النشاط على هذه الحال لم يتعلّم تلاميذنا القراءة الجيّدة ولم يستفيدوا من مراحلها لتنمية أداءاتهم وتطوير مكتسباتهم اللغوية والفكرية ولو درسوا سنوات تلو السنوات بهذه الطريقة.

وما شاهدناه في هذه المرحلة من دروس القراءة التي عاينّاها، أنّ دور الكثير من الأساتذة كان أشبه بدور شرطي المرور، يأمرون هذا بالقراءة وهذا بالتوقف عنها، وذاك لشرح مفردة، والآخر ليجيب عن سؤال، وهكذا، دون توجيه القراءات وتقييمها.

كما استوقفتنا في هذه المرحلة أيضا ملاحظتان هامتان:

– تتمثّل الأولى في سعي أكثر من 12 أستاذا إلى إقراء أكبر عدد ممكن من التلاميذ في الحصة على حساب كمية القراءة التي كانوا يمنحونها للتلاميذ القارئين، والتي كانت قليلة جدّا، بحيث لم تتعد على الأكثر ثلاثة أسطر (أي ما يعادل 36 كلمة) لم تسمح لهم بإبراز إمكاناتهم القرائية ولم تسمح للأساتذة بتقييمها وتوجيهها، كما كان ينقص التشجيع وإبداء الرضا والاستحسان للقراءات الجيّدة.

– وتتمثّل الثانية في عدم إدراج الأساتذة فنية من فنيات القراءة الجهرية الجيّدة يتخذونها موضوعا لتعليمها للتلاميذ، يوجّهون على ضوئها قراءات التلاميذ حسب الأداء التي تقتضيه.

لم يدرك جلّ الأساتذة الذين تمّت معاينة تعليمهم لمرحلة قراءات التلاميذ الجهرية، أنّ القراءة الجهرية هي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعاني، وأنّها وسيلة للكشف عن

أخطاء التلاميذ والسعي لعلاجها. ولا تؤدي القراءة الجهرية وظيفتها هذه إلاّ إذا برمج الأساتذة فنية من فنيات القراءة الجهرية (آلية من آليات القراءة)، وشرحوا للتلاميذ كيفية أدائها، ثمّ وجّهوا قراءات التلاميذ على متطلبات أدائها، وحرصوا على ذلك، واستمروا في حرصهم. حينها فقط تكون قراءات التلاميذ موجّهة، وحينها فقط يتعلّم التلاميذ فنيات القراءة.

أمّا ما رأيناه في هذه المرحلة فهو مخالف تماما لما يجب أن يكون عليه تعليم القراءة. إنّ الإغفال على هذه الجوانب في تعليم القراءة جعل درس القراءة خالي الوفاض، لا يغني ولا يسمن من جوع، تسوده رتابة مملّة قاتلة. ومن هنا نستنتج أنّ ضعف التلاميذ في القراءة ليس من ضعفهم وإنّما من ضعف تعليم أساتذتنا.

أمّا في شرح المفردات واستنتاج الأفكار واستغلال النصّ فقد سجّلنا ملاحظات كثيرة سنقتصر على ذكر الأهم منها. ففيما يخص شرح المفردات ومناقشة معاني النص، فقد لاحظنا أنّ ستة أساتذة أخطأوا في شرح المفردات الصعبة، بحيث شرحوها شرحا قاموسيا متناسين حال الخطاب ومقامه. وأنّ تسعة آخرين كانت شروحهم لبعض المفردات الصعبة ناقصة الدقة اللغوية، وخمسة تجنبوا شرح المفردات الصعبة بالرغم من أهميتها في فهم بعض معاني النص؛ وثلاثة أساتذة لم يشرحوا طيلة الحصة ولو مفردة واحدة بالرغم من وجود مفردات تحتاج للشرح. وبهذه الممارسات الضعيفة لا يمكن للتلاميذ تطوير معجمهم اللغوي وإغنائه بالمفردات الجديدة.

وفيما يخص تحديد المعاني الهامة وشرحها، فلوحظ على ستة أساتذة نقص في تحديد المعاني الهامة وشرحها. وفيما يخص استغلال ما يتوفر عليه النصّ من قيّم وأفكار واتجاهات وأبعاد. فإنّ أكثر من 23 أستاذا أي ما يقارب 32 % من مجموع أساتذة العيّنة لم يشيروا إلى مغزى النصّ وقيّمه وأبعاده، كأنّ النص وضع للقراءة وشرح بعض مفرداته ومعانيه لا غير.

خلاصة القول، إنّ نتائج الدراسة والتحليل لمحاضر معاينة دروس القراءة تؤكّد بوضوح أنّ

نسبة 88.88 % من الأساتذة موضوع الزيارات الميدانية لم يحقّقوا أهداف تدريس القراءة في هذا المستوى من التعليم، ما داموا قد فشلوا في تعليم مهارة القراءة ونقل مختلف مهاراتها الفرعية للتلاميذ. فالتلاميذ في هذا الطور لم يستفيدوا من دروس القراءة إلاّ الشيء القليل، ولهذا يجدون

صعوبات كبيرة وكثيرة في القراءة حتى في المستويات العليا من التعليم عندنا. وقد تأكّد لدينا أنّ ضعف التلاميذ في القراءة ليس من التلاميذ ولكن من ضعف التعليم.

ثانيا/ التعبير الشفوي

يعدّ التعبير من أهم النشاطات اللغوية التي تسعى تعليمية اللغات إلى تحقيقها وإتقانها. فالتعبير بنوعيه هو رائد الدرس اللغوي وغايته، وما بقية النشاطات اللغوية الأخرى إلاّ فروع رافدة ومساعدة له. فالقراءة و ما يشبهها كالمطالعة تزوّد القارئ بالمادة اللغوية وألوان المعرفة والثقافة والأفكار؛ والنصّ الأدبي يزوّده زيادة على ذلك بأساليب التعبير المختلفة وطرقه، وبالمعاني المتعدّدة والمتجدّدة، وبصوّر الخيال الرائعة، وبالشواهد الموثوقة والقيّمة، ونشاطات المعرفة اللغوية تمدّ التعبير بالقواعد التي ترقى بسلامته اللغوية، وتصونه من الخطإ نطقا وكتابة.

والتعبير الشفوي نشاط لغوي عقلي مهاري، ذو أهمية قصوى. تكمن أهميته في كونّه يحقّق أهم مهارة لغوية على الإطلاق، ألا وهي مهارة الكلام، مهارة إتقان الحديث وإنجاز الكلام للتعبير عن الانشغالات والأحاسيس وغيرها ممّا يشعر به الفرد ويودّ الإفصاح عنه. ومهارة الكلام هي أكثر المهارات حضورا واستعمالا بعد مهارة الاستماع، فبالكلام يتواصل الإنسان مع غيره في كلّ المجالات ولا سيّما في مجال التواصل التربوي واللغوي بالخصوص.

ونظرا لأهميته هذه، فقد أولينا له في بحثنا هذا عناية تكاد تكون خاصة، بحيث ترتّب عنها إدراج الدراسة الميدانية هذه المتمثلة في زيارة الأساتذة في الأقسام لمعاينة دروس التعبير الشفوي، وذلك للوقوف على مظاهر التعليم والتعلّم في حصص التعبير الشفوي، ولمعاينة تعبير التلاميذ، وقياس ممارستهم له ومستواهم في استعمال اللغة المكتسبة.

وزيارتنا للأقسام لمعاينة دروس التعبير الشفوي عن كثب، إنّما القصد منها تقييم مدى حجم المكتسبات اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة بالخصوص، المحصّلة من دروس اللغة التي يشهدون تعليمها، ومدى استعمالهم لهذه المكتسبات اللغوية.

وقبل الشروع في تحليل محاضر المعاينة ودراستها، نذكّر بأهداف تعليم التعبير بنوعيه، والتعبير الشفوي بصفة أخص. وفي هذا الشأن يذكر منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط[355] أهداف تعليم التعبير الشفوي في هذا الطور من التعليم، ويجملها فيما يلي :

- توظيف بعض الكلمات والتراكيب في جمل توظيفا صحيحا، وربطها لتؤلّف فقرة ذات معنى محدّد.
- التحدّث مدّة أربع دقائق أمام زملائه شفويا وبطلاقة.
- الإفصاح عن مشاعره من خلال المناسبات دون هيبة في مواقف كالتهنئة والتعزية والشكر والاعتذار.
- إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية المناسبة، وتوظيفها في تعبيره الشفوي.
- مواجهة المواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.
- الإدلاء بأرائه في شكل منظّم حسب طبيعة الموضوع، والدفاع عنها بكلّ موضوعية.
- الاستفسار والنقد باستخدام الملاحظة والتحليل.

ويهدف هذا النشاط في السنة الرابعة متوسط[356] إلى جعل التلميذ يتناول في نهاية السنة الكلمة والتدخل :

- ليضيف معطيات جديدة.
- ليصوّب الخطأ مع التعليل.
- ليقدّم الشواهد ويضرب الأمثلة.
- ليؤيّد رأيا أو حكما أو يفنّدهما مع التعليل.
- ليسرد تجربة شخصية معيشة، أو ينقل خبرا مسموعا أو مقروءا.
- ليعبّر عن أفكاره بسهولة ويسر وحكمة.
- ليتحدّث منتقيا الألفاظ المناسبة أثناء الحديث.

---

[355] منهاج اللغة العربية للسنة الثانية، مرجع سابق، ص 17 .

[356] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية 2005، ص 22 .

– ليميّز مواقف الإخبار وإصدار الأحكام، عن مواقف التعبير عن الرأي أو الرغبات أو المشاعر.

– ليغيّر مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.

– ليدير حديثا أو مناقشة في موضوع ما بحيث يفرض البقاء في صميم الموضوع.

– ليتحدّث مستعملا أدوات الربط المنطقية.

– ليتحدّث موظفا قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا.

– ليتحدّث مستعملا الكلمات استعمالات حقيقية ومجازية.

– ليتحدّث ملتزما بالاستعمال الدقيق للكلمات.

– ليتحدّث مدمجا المفردات والمصطلحات المدروسة في استعمالات مختلفة.

– ليعالج كلّ جوانب موضوع المناقشة.

– ليعلّل أراءه.

– ليتحدّث مستخدما الاستقراء والاستنباط.

– ليحلّل القضايا إلى عناصرها.

– ليبني أدلته.

– ليجيد الحوار والمناظرة.

فمقارنة مع واقع تعليم التعبير الشفوي في مختلف مستويات هذا الطور، تبدو هذه الأهداف رائعة وطموحة، تستوجب مدرسة رائدة ومسؤولة، وأساتذة أكفاء ومتقانين، ووسائل متطوّرة ومتوفرة، وتلاميذ منضبطين متحمسين ومجتهدين.

ولمعاينة تعليم التعبير الشفوي في واقعه العملي، خصّصنا 40 زيارة ميدانية للأقسام لمشاهدة الممارسات التعليمية التعلّمية في مختلف مستويات طور المتوسط، منها 28 زيارة للسنة الرابعة، وذلك للوقوف على حقيقة الحصيلة اللغوية من حيث ثرائها وضآلتها، وعلى حقيقة الممارسة الفردية، لتقييم استعمال المكتسبات اللغوية والمهارات الأدائية.

دراسة محاضر معاينة نشاط التعبير الشفوي وتحليلها

زرنا 40 أستاذا (17 أستاذا و23 أستاذة) يعملون في سبع ولايات وفي مختلف سنوات طور التعليم المتوسط. فخصّصنا 03 زيارات للسنة الأولى، و04 للسنة الثانية، و05 للسنة الثالثة، و28 للسنة الرابعة.

لقد أكثرنا الزيارات للسنة الرابعة باعتبارها آخر سنة في هذا الطور من التعليم، لأنّ في نهايتها يتجسّد ملمح التلميذ الذي أنهى أربع سنوات من التعلّم، كما رسمته مناهج التعليم المتوسط. وذلك لنقف على مستوى الحصيلة اللغوية لتلاميذ هذا المستوى من خلال ممارستهم التعبير الشفوي، ولنقيّم في الوقت نفسه مدى استثمارهم لهذه الحصيلة.

وقبل الشروع في دراسة المحاضر وتحليلها، نذكّر أنّ مناهج اللغة العربية لمختلف سنوات طور التعليم المتوسط خصّص لكلّ سنة منها ساعة واحدة للتعبير الشفوي، تنطلق من نصّ المطالعة التي يكلّف التلاميذ بتحضيره في البيت وفق طريقة يحدّدها الأساتذة؛ وتخصّص أغلب مراحل الحصة للتعبير الشفوي، كما سنبيّنه فيما بعد. وقد بيّنت دراسة محاضر المعاينة أنّ ملاحظات كثيرة تمّ إحصاؤها في تعليم هذا النشاط وتعلّمه في السنة الرابعة متوسط، وهي في الغالب تقنية أكثر منها علمية، كما يوضحه الجدول أدناه .

إدراج التعبير الشفوي في تعليمية اللغات إدراج حتمي أملته الضرورة التعليمية واللغوية في مجال اكتساب اللغة ومهاراتها الأساسية. فالتعبير الشفوي نشاط تعليمي لغوي مهاري، تكمن أهميته في أنّه مجال لتعلّم فنون الكلام ومهاراته الأدائية المختلفة، وأنّه مجال لممارسة التحدّث بلغة عربية سليمة.

وممارسة التحدّث أو الكلام هو الاستعمال نفسه. فالتلميذ أثناء تناول الكلمة للتعبير فهو بصدد ممارسة إنجاز الكلام الذي يتطلب منه إدماج كلّ تعلّماته المعرفية والمهارية والوجدانية والثقافية في إطار الموضوع الذي يدور حوله التعبير، وتجنيد كلّ طاقاته التعبيرية المختلفة لذلك.

فالتعبير الشفوي هو فضاء تعلّمي يمارس التلميذ فيه مهارة الكلام وفنونه، فإذا راعى الأستاذ التوجيهات البيداغوجية الذي يقتضيها تدريس هذا النشاط، والتزم بالتعليمات الفنية المقدمة في هذا الشأن، وانضبط مع إجراءات الطريقة النشيطة والفعّالة المقترحة عليه، لكانت حصة التعبير الشفهي هي حصة تعلّم اللغة برمتها.

لأنّ حصص التعبير الشفوي هو استعمال اللغة من خلال تجنيد التلميذ لكلّ تعلّماته والاستعانة بخبراته المختلفة، ليدمجها أثناء إنجاز الكلام. وحصص التعبير الشفوي إذا سيّرها أساتذة أكفاء وواعون بكلّ مقتضياته البيداغوجية والنفسية واللغوية، ستكون فرصة لإزالة العراقيل النفسية التي تكبح تعلّم الكثير من التلاميذ وتمنعهم من المشاركة كالتهيّب والخوف والخجل والإحجام على المشاركة، وهي فرصة لإدماجهم مع المجموعة.

وفي دراستنا لمحاضر المعاينة المدوّنة خلال مشاهدة دروس التعبير الشفوي في مختلف مستويات طور التعليم المتوسط، تبيّن لنا أنّ دروس هذا النشاط لم يستفد منها التلاميذ الاستفادة اللغوية والمهارية (الأدائية) المرجوتين مثلها في ذلك مثل دروس القراءة والنصوص الأدبية، ولم تسمح لهم دروس التعبير من تنمية حصيلتهم اللغوية، وتطوير مهاراتهم الأساسية بالخصوص. فما يستخلص من دراسة محاضر معاينة هذا النشاط وتحليلها كما يوضحه الجدول عند قراءته الأولية، يتبيّن أنّ عدم إتقان تعليم التعبير الشفوي كان وراء عدم استفادة التلاميذ من ممارسة التعبير بمختلف فنونه الاستفادة المرجوة التي ترقى بلغتهم الشفوية وتحسّن أدائهم لها، وتنمي مهارات الأداء الشفوي كرفع مستوى طلاقتهم اللغوية، وتقوية نَفَسهم اللغوي وإطالة مدّته كما هو مرتقب. وهذا ما سنبيّنه أثناء تحليل عملية تعليم التعبير الشفوي، بناء على مشاهدة أطوار عملية تعليم هذا النشاط.

وصف واقع تعليم التعبير الشفوي

من خلال تحليل محاضر معاينة تعليم هذا النشاط في السنة الرابعة متوسط ودراسة نتائج التحليل اعتمادا على الجدول الآتي :

(الجدول رقم : 04)

	ملاحظة الأساتذة	

المراحل والأحداث الهامة في الدرس	الأساتذة	النسبة	الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
1–مرحلة تهيئة الحصة (مرحلة مراقبة التحضير والأعمال) **أ/ مراقبة الأعمال التحضيرية :**			
– مراقبة تحضير التلاميذ لنصّ المطالعة، موجودة، وغير كافية.	*08*	*% 28.57*	– الإجراءات العملية لمراحل تهيئة الحصة غير واضحة. – نقص ملحوظ في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة. – نقص في التحضير التربوي .
– مراقبة تحضير التلاميذ لنصّ المطالعة، غير موجودة.	*02*	*% 07.14*	
– مراقبة الفهم بواسطة أسئلة دارت حول شرح المفردات وبعض معاني النصّ، موجودة، وغير كافية.	*07*	*% 25*	
– مراقبة الفهم غير موجودة.	*01*	*% 03.57*	
2–مرحلة تهيئة النص			– نقص في التحضير العلمي للحصة. – نقص ملحوظ في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة. – نقص في التحضير التربوي. – قلة الخبرة التربوية والبيداغوجية بالخصوص في تسيير الحصة.
أ– قراءة النص.: قراءة التلاميذ غير موجّهة.	*15*	*% 53.57*	
ب– شرح المفردات : شرح المفردات الهامة قليل وناقص دقة.	*05*	*% 17.85*	
ج– شرح المعاني ومناقشتها : – شرح المعاني الهامة مطول وفردي (أي دون إشراك التلاميذ).	*07*	*% 25*	
– مناقشة المعاني موجودة ولكنّها لم تعم كلّ تلاميذ القسم.	*12*	*% 42.85*	
د– استنتاج البناء الفكري : موجود ومقتصر على بعض التلاميذ.	*12*	*% 42.85*	

استنتجنا أنّ أهم مراحل تدريس التعبير الشفوي لم يتقن تعليمها الإتقان المطلوب، ولم يولَ لها الأهمية القصوى في التحضير والتدريس.

ففي مرحلة التمهيد كما يوضحه الجدول، أو ما يطلق عليه في تدريس التعبير الشفوي بمراقبة الأعمال التحضيرية (قراءة النص، شرح بعض المفردات الهامة، استنتاج أفكار النصّ الأساسية، تلخيص النصّ، أو وضع بطاقة فنية لنصّ المطالعة أو إعداد عرض مختصر حول موضوع نصّ المطالعة)، لوحظ أنّ 08 أساتذة من بين 28 أستاذا لم تكن مراقبتهم لتحضير التلاميذ لنصّ المطالعة كافية، وفي هذا المستوى يجب الإكثار من المراقبة والتشديد عليها سيّما في الحصص

الأولى، حتى يلتزم كلّ التلاميذ بذلك. ولوحظ أنّ أستاذين لم يراقبا أعمال التلاميذ بالمرة، وهذا أمر غير مقبول تماما، حيث سيشجّع التلاميذ على الإهمال والتكاسل عن أداء واجباتهم والقيام بمهامهم المنزلية.

أمّا في مراقبة الفهم، فلوحظ أنّ 07 أساتذة راقبوا فهم نصّ المطالعة الذي كلّفوا التلاميذ بقراءته وتحضيره، غير أنّ مراقبتهم كانت غير كافية وبعضها شكلية، بحيث أنّ أسئلتهم كانت قليلة وشملت في تقييمها جزءا من النصّ وجزءا من معانيه، وعليه فكان في نظرنا عدم الإقدام على مثل هذه المراقبة أحسن من الإقدام عليها، لأنّ لا فائدة ترجى منها سوى ضياع وقت ما أحوج التلاميذ إليه.

وفي مرحلة تهيئة النصّ، فلوحظ على 15 أستاذا أنّ قراءات التلاميذ بالرغم من قلّتها – لأنّ الحصة ليست حصة قراءة – ومع ذلك فهي غير موجهة حسب مقتضيات الأداء الجيّد المطلوب في هذا المستوى. وعلى 07 أساتذة انفردوا بشرح المعاني الهامة للنصّ دون إشراك التلاميذ في ذلك، وهذا إجراء غير مقبول سيّما إذا علمنا أنّ النصّ قد حضّره التلاميذ في البيت واعتمد سندا للتعبير. وكان من المفروض أن يتخّذوا من إشراك التلاميذ فرصة لممارسة التعبير، فيضربون بهذا الإجراء أمرين، الأول إشراكهم في شرح أهم المعاني، والثاني ممارستهم للتعبير.

ولوحظ على 12 أستاذا أنّ إشراك التلاميذ في مناقشة أهم المعاني اقتصرت على بعض التلاميذ دون غيرهم، والواجب هو إشراك ما أمكن من التلاميذ حسب توقيت المرحلة. وعلى 12 آخرين أنّهم ذكّروا بالبناء الفكري للنصّ الذي استنتجه التلاميذ في البيت في إطار الأعمال التحضيرية، غير أنّ ذلك اقتصر على بعض التلاميذ.

(الجدول رقم : 05)

	ملاحظة الأساتذة	

المراحل والأحداث الهامة في الدرس	الأساتذة	النسبة	الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
3- مرحلة التعبير (مرحلة إلقاء العروض ومناقشتها			
- مدّة ممارسة التعبير غير كافية (وقت المرحلة قصير).	*11*	*% 39.28*	- نقص ملحوظ في التكوين الأولي، وفي التكوين أثناء الخدمة. - نقص في التحضير التربوي. - قلة الخبرة التربوية والبيداغوجية بالخصوص في تسيير الحصة. - نقص التوجيه العملي لتناول الحصة وتسيير أهم مراحلها في دليل الأستاذ والوثيقة المرافقة للمنهاج. - نقص ملحوظ في التكوين الأولي، وفي التكوين أثناء الخدمة. - نقص في التحضير التربوي والعلمي. - نقص في مطالعة الأستاذ وتقصيره في البحث والتقصي في القضايا التربوية.
- إشراك قليل للتلاميذ في التعبير.	*13*	*% 46.42*	
- تعبير التلاميذ غير موجّه.	*06*	*% 21.42*	
- إلقاء العروض غير مطابق للتوجيهات التربوية.	*14*	*% 50*	
- مناقشة العروض من قبل التلاميذ قليلة.	*12*	*% 42.85*	
- انعدام التوجيه الفني الخاص بإلقاء العروض ومناقشتها.	*12*	*% 42.85*	
- التوجيه موجود ولكن ناقص وعارض.	*02*	*% 07.14*	
4- مرحلة استثمار النصّ			
- عدم الإشارة إلى بعض القيّم الهامة في النص.	*10*	*% 35.71*	
- عدم الإشارة إلى أهم أبعاد النص.	*14*	*% 50*	
- عدم الإشارة إلى مغزى النصّ.	*05*	*% 17.85*	

وفي مرحلة التعبير (مرحلة إلقاء العروض ومناقشتها) وهي أهم مرحلة في تدريس التعبير الشفوي وأكثرها وقتا، لوحظت على تسيير الأساتذة لهذه المرحلة ملاحظات كثيرة؛ منها 11 ملاحظة على 11 أستاذا خصّصوا لها وقتا قليلا، ممّا قلّص من مدّة الممارسة وقلّل من عدد الممارسين. و13 ملاحظة على 13 أستاذا أنّهم اقتصروا على فسح المجال لعدد قليل من التلاميذ متناسين بقية التلاميذ. وعلى 06 أساتذة أنّهم لم يوجّهوا تعبير التلاميذ، بحيث تركوا التلاميذ يعبّرون دون قيد أو شرط، والمفروض أن يلزموا التلاميذ التعبير حسب مقتضيات الأهداف التعليمية للحصة، كأن يلزموهم بضرورة دمج المكتسبات اللغوية الأخيرة، من قواعد ومفردات وأفكار، ...

ولوحظت على 14 أستاذا من مجموع الأساتذة الذين انطلقوا في التعبير من إعداد العرض أو التلخيص وإلقائه ومناقشته، أنّهم سيّروا هذه المرحلة بطريقة مخالفة لكثير من التوجيهات التربوية، بحيث لم ينبّهوا التلاميذ الذين كانوا يقرؤون عروضهم بدل عرضها حسب فهمهم معتمدين على رؤوس أقلام يوسّعونها، إلى ضرورة الكفّ عن العرض بهذه الطريقة، ويأمرونهم بوجوب الارتجال، والاستمرار ما أمكن في تناول الكلمة بالطريقة المقترحة عليهم.

كما لوحظ أيضا على 12 أستاذا أنّهم لم يوسّعوا دائرة المناقشة (مناقشة العرض) لتشمل عدد أكبر من التلاميذ، وأنّهم لم يقدّموا توجيهات للتلاميذ في كيفية العرض والمناقشة، حتى يحسّنوا طريقة إلقائهم للعروض وطريقة مناقشتهم لها.

وفي آخر مرحلة مرحلة استثمار المطالعة، لوحظت على عدد لابأس به من الأساتذة بأنّهم لم يشيروا إلى بعض القيّم الهامة في النصّ، وإلى أهم أبعاده ومغزاه، ليدعموا جانب التلاميذ الفكري والوجداني ويغرسوا فيهم الاتجاهات الإيجابية، ليعوّدوهم على ضرورة الانتباه إلى ذلك في منهجية دراسة النصوص وتحليلها.

وخلاصة لما تقدّم، فإنّ نتائج تحليل محاضر المعاينة الميدانية لتدريس التعبير الشفوي في هذا الطور من التعليم ودراستها، تشير إلى الصعوبات الكبيرة والكثيرة في تعليم هذا النشاط وفي تعلّمه بالخصوص، وبيّنت أنّ طريقة تدريس هذا النشاط وتسيير أهم مراحله في مختلف سنوات هذا الطور من التعليم غير واضحة المعالم وغير متقنة المراحل، فهي طريقة ناقصة وغير مجدية وانتهاجها لا يفيد التلاميذ الإفادة المنتظرة.

وتؤكّد أيضا على نقص الأساتذة التربوي– الفني المترجم في النقائص الكثيرة التي لوحظت على تعليمهم لمختلف مراحل تدريس التعبير الشفوي الهامة. وهو نقص يؤثّر سلبا على تعلّم

أجيال من التلاميذ الذين سيتتلمذون على أيديهم. ومن هنا كان لا بدّ على المشرفين على القطاع إعادة النظر في تكوينهم التربوي وتأهيلهم ليكونوا في المستوى الفني المنتظر منهم.

المبحث الثالث

وصف واقع الممارسة التعليمية التعلّمية

في الدرس اللغوي في طور التعليم المتوسط وتحليلها

(معاينة تعليم النصّ الأدبي وقواعد اللغة العربية)

نشرع في هذا المبحث في مواصلة وصف وتحليل النشاطات اللغوية التي كانت موضوع المعاينة أثناء زيارة أساتذة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية في أقسامهم. وسنتناول في هذا المبحث النشاطين اللذين وقع عليهما اختيارنا، وهما النصّ الأدبي وقواعد اللغة (النحو والصرف والإملاء) .

لقد تطرقنا في المبحث السابق إلى وصف وتحليل عملية تعليم القراءة والتعبير الشفوي، وها نحن في هذا المبحث نتعرض لوصف وتحليل النشاطين المذكورين أعلاه، استنادا إلى محاضر المعاينة التي أعددناها أثناء مشاهدة الدروس، وذلك لأخذ فكرة شاملة وتامّة على تعليم نشاطات اللغة العربية الهامة المجسّدة للمهارات والمعارف اللغوية الأساسية التي ينبغي على تلاميذ هذا الطور إتقانها في حدود مستواهم.

أولا/ النص الأدبي

لقد خصّصنا 42 زيارة لمشاهدة أطوار تعليم النصّ الأدبي، وكان الهدف من هذه الزيارات تقييم مدى نجاح الأساتذة في نقل مهارات القراءة الأدبية وما يتعلّق بها من مهارات التحليل والاستنتاج والنقد والحكم على أدبية النصوص والتذوق الأدبي،... التي يعدّ اكتسابها أمرا ضروريا في مستويات هذا الطور من التعليم، ولا سيّما في السنة الرابعة التي تعدّ السنة الممهّدة لسنوات الطور الثانوي.

خصّصنا هذه الزيارات لمعاينة تعليم النصّ الأدبي في مختلف المستويات التعليمية خاصة السنة الرابعة التي خصّصنا لها لوحدها 28 زيارة. ولم يكن – في الحقيقة – هدفنا هو تقييم تعليم مهارة

القراءة الأدبية ومختلف أداءاتها، ومهارات تحليل النص الأدبي وتذوّق قيّمه الجمالية، وإنّما لتقييم تعليم المهارات الفرعية كالفهم والاستنتاج والتأويل والحكم على النصّ. وبالإضافة إلى ذلك تقييم مهارة الاستماع أيضا وتنمية مهاراتها الفرعية. فالنصّ الأدبي كنصّ القراءة، هو الآخر مجال لممارسة الاستماع ومهاراته.

من هنا، رأينا أنّ القيام بالزيارات لمعاينة تدريس نشاط النص الأدبي سيسمح لنا بأخذ فكرة أوسع عن تعليمه وتعلّمه، باعتبار هذا النشاط فرصة أخرى لممارسة القراءة الأدبية والاستماع ومختلف مهاراتهما الفرعية؛ وباعتباره أيضا مصدرا ينهل التلاميذ من معينه زيادة على المعرفة اللغوية بمختلف أشكالها كالمفردات والتعابير والأساليب وقواعد النحو والصرف والإملاء، المعارف الأدبية والبلاغية. وهذا يعزّز تنمية رصيدهم اللغوي والفكري.

وقبل الشروع في دراسة محاضر المعاينة وتقارير المشاهدة نذكّر بأهداف تعليم النصّ الأدبي في مستويات التعليم في طور المتوسط كما حدّدته المناهج، وذلك لقياس مدى اقتراب أداء الأساتذة التعليمي من الأهداف المرصودة أو مدى ابتعاده عنها.

فمنهاج السنة الثانية متوسط[357] يجمل أهداف دراسة النصوص الأدبية فيما يلي :

- التمرّن على جودة النطق وسلامة الأداء وتمثيل المعاني.
- الاسترسال في القراءة الجهرية واكتساب آلياتها المختلفة.
- تحليل النص وفهم أفكاره .
- اكتساب معلومات أدبية أولية.
- تذوق البعد الأولي في النصوص المدروسة، وتنمية الخيال.
- استخلاص المغزى ومختلف القيّم الواردة في النصّ.
- إبداء الرأي حول مضمون النصّ.
- التعرّف على بعض خصائص النصّ المدروس.

[357] الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، ديسمبر 2003، ص 12.

– التعبير الصحيح عن المقروء.

– استثمار المقروء في الأنشطة اللغوية الأخرى.

أمّا منهاج السنة الرابعة متوسط[358] فيجمل أهداف دراسة النصّ الأدبي فيما يلي :

– يقرأ المتعلّم نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة بأداء معبّر.

– يستعمل استراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية) أثناء بحثه عن المعلومات.

– يرغب في المطالعة الحرّة ويتفاعل مع النصوص.

– يحدّد موضوع النصّ وبناءه الفكري والفني واللغوي.

– يتفاعل مع النصّ ويصدر الأحكام النقدية في مضمونه.

– يشرح مدلول المفاهيم المجرّدة، ويميّز بين المعنى المجازي والمعنى الحقيقي.

– يميّز بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي.

– يبرز بعض مميّزات النصّ الأدبي، ويصنّف النصوص إلى إخبارية وسردية ووصفية وحجاجية.

– يستخرج مميّزات النصّ الحجاجي ويقارنها بمميّزات الأنماط الأخرى (الإخبارية والسردية والحوارية والوصفية).

فالزيارات التي خصّصناها لمعاينة أطوار تعليم نشاط النصّ الأدبي، سمحت لنا بأخذ فكرة واضحة عن واقع تعليم النصّ في طور التعليم المتوسط وخاصة في السنة الرابعة، وجعلتنا نقف على الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تعليمهم لهذا النشاط والتلاميذ في تعلّمهم له، سنتعرض إليها في مبحث قادم بشيء من التفصيل.

تحليل محاضر معاينة نشاط النصّ الأدبي ودراستها

[358] منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 21.

لقد قمنا بزيارة 42 أستاذا (19 أستاذا و23 أستاذة) يعملون في الولايات السبع المذكورة، في نشاط النصّ الأدبي في كلّ سنوات طور التعليم المتوسط، مع التركيز على السنة الرابعة، باعتبار التلميذ في هذه السنة له تجربة مع النصّ الأدبي الذي بدأ يتعلّم مبادءه الأدبية والبلاغية منذ السنة الأولى متوسط. لقد بلغت زياراتنا لأقسام السنة الرابعة متوسط 28 زيارة معاينة كما. ولقد سجلنا ملاحظات كثيرة على الأداء البيداغوجي للأساتذة في تعليم هذا النشاط، نذكرها مفصلة في الجداول الثلاثة الآتية :

(جدول رقم : 01)

المراحل والأحداث الهامة في درس النصوص الأدبية	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
1– التمهيد للنص والتعريف بصاحبه			
– بأسئلة غير مشوقة، وبتقديم غير مناسب وغير مشوق.	*08*	*% 19.04*	– نقص في التحضير، أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة. – نقص الكفاءة العلمية.
– انعدامه (أي الشروع مباشرة في القراءة الصامتة أو الجهرية من غير تمهيد ولا تقديم).	*00*	*% 00*	
– عدم التعرّض إلى التعريف بصاحب النص.	*06*	*% 14.28*	
– عدم ذكر الإحالة المقامية (مناسبة النص).	*35*	*% 83.33*	
2– قراءة الأستاذ الجهرية : – التسكين في غير مواطنه (قراءة غير معربة).	*02*	*% 04.76*	– نقص في التحضير، أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة. – نقص الثقة بالنفس.
– السرعة في القراءة (عدم التأني).	*06*	*% 14.28*	
– التعثّر أثناء القراءة (الوقوع في بعض الأخطاء النحوية).	*01*	*% 02.38*	
– عدم التفاعل مع أحداث النص.	*26*	*% 61.90*	
– عدم القراءة (التنازل عن القراءة، بحيث يقرأ طالب بدله) .	*01*	*% 02.38*	

(جدول رقم : 02)

المراحل والأحداث الهامة في درس النصوص الأدبية	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
3– قراءات التلاميذ الجهرية :			
– عدم توجيه أداءاتها وتهذيبها حسب مقتضيات القراءة الأدبية.	*34*	*% 80.95*	– نقص في التحضير، أو عدمه. – عدم القدرة على ترجمة المعرفة التربوية إلى أداءات تعليمية وبيداغوجية فعّالة ومفيدة.
توجيه قراءات التلاميذ عرضا وبشكل ظرفي غير مستمر (أي غير مقصود به وجه التكوين).	*08*	*% 19.04*	
4– دراسة المعنى **أ– شرح المفردات الهامة والصعبة :**			– نقص في التحضير المعرفي الجاد، وفي الثقافة الأدبية. – نقص في التحضير التقني للحصة وفي الانضباط مع توقيت المرحلة. – عدم القدرة على ترجمة المعرفة التربوية إلى أداءات تعليمية وبيداغوجية فعّالة ومفيدة. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – نقص في مطالعة الأستاذ وتقصيره في البحث والتقصي في موضوع تعليم درسه. – قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة. – الوقت المخصّص للمرحلة وللحصة بصفة خاصة لا يساعد على إتقان هذه المرحلة من الدرس.
– عدم شرح المفردات الهامة والصعبة.	*02*	*% 04.78*	
– نقص الدقة اللغوية في شرح بعض المفردات.	*08*	*% 19.04*	
ب– المعاني الهامة :			
– عدم الإشارة إلى بعض المعاني الهامة.	*01*	*% 02.38*	
– شروح سطحية وسريعة.	*16*	*% 38.09*	
ج– استنتاج الأفكار الأساسية وصياغتها :			
– طريقة استنتاج الفكار موحية ومعرقلة للتعلّم (عدم تدريب التلاميذ على استنتاج الأفكار) .	*29*	*% 69.04*	
– نقص الدقة اللغوية في صياغة الأفكار المستنتجة والمدوّنة.	*06*	*% 14.28*	
– الفكرة العامة لا تعبّر عن مضمون النص .	*04*	*% 09.52*	

(الجدول رقم : 03)

المراحل والأحداث الهامة في درس النصوص الأدبية	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
د– التحليل وتدريب التلاميذ عليه :			
– ممارسة التلاميذ للتحليل غير موجود .	*26*	*%61.90*	
– موجود ولكنّه ناقص ومحدود.	*08*	*%19.04*	
5– دراسة المبنى : **أ– القيّم الجمالية والفنية :**			– نقص في التحضير المعرفي الجاد. – نقص كبير في الثقافة الأدبية.
– نقص الإشارة إلى القيّم الجمالية والفنية في النص وبيان تأثيرها على جمالية النص، قصد التذوّق الأدبي.	*28*	*%66.66*	– نقص في التحضير التقني للحصة وفي الانضباط مع توقيت المرحلة.
– مجرد الإشارة إلى تلك القيّم بشيء من السطحية والسرعة وعدم التعليق على جمالها وأهميتها في تحقيق الشرعية الفنية للنص.	*02*	*%04.76*	– عدم القدرة على ترجمة المعرفة التربوية إلى أداءات تعليمية وبيداغوجية فعّالة ومفيدة.
ب– الأفكار والبناء الفكري:			– نقص كبير وواضح في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة.
– طريقة دراسة الأفكار سريعة ومحصورة في ترتيبها وتسلسلها.	*09*	*%21.42*	– نقص في مطالعة الأستاذ وتقصيره في البحث والتقصي في موضوع تعليم درسه.
– عدم تدريب التلاميذ على الحكم على الأفكار وعلى البناء الفكري.	*18*	*%42.85*	– قلة الخبرة الناتجة عن قلة التجربة وقلّة التكوين وقلة الإرادة في التحسن.
– موجود وفيه إيحاء واستدراج.	*08*	*%19.04*	– الوقت المخصّص للمرحلة وللحصة بصفة خاصة لا يساعد على إتقان هذه المرحلة من الدرس.
ج– الأسلوب :			
– طريقة الإشارة إليه سريعة (وعبارة عن إطلاق أحكام دون تأسيسها وتبريرها وتعليلها).	*26*	*%61.90*	
د– العاطفة :			
– طريقة استخلاصها والحكم عليها طريقة موحية وسريعة وسطحية.	*23*	*%54.76*	

لا يشكّ أحد في أهمية إدراج النص الأدبي في مجال تعليم اللغات وتعلّمها. فالنصّ الأدبي نشاط تعليمي لغوي وجداني، تكمن أهميته في أنّه مجال لتعلّم القراءة الأدبية ومهاراتها الأدائية المختلفة، وأنّه مجال للاحتكاك بالتجارب الإنسانية من خلال دراسة النصوص وتحليلها.

فالنصّ الأدبي زيادة على أنّه مصدر لتزويد المتعلّمين بالأفكار والقيّم المختلفة التي يزخر بها، وحقل تستمد منه المعارف اللغوية والأدبية والبلاغية المختلفة التي تكوّن الحصيلة اللغوية والأدبية وتثريها، فإنّه مجال لممارسة النقد والتحليل والاستنتاج والتأويل والحكم على النصّ وعلى صاحبه. كما أنّه فضاء يضاف إلى فضاء القراءة ويدعمه لممارسة مهارات القراءة والاستماع وبقية المهارات الأساسية الأخرى، حيث منه ينطلق الأستاذ في تدريس قواعد النحو والصرف والإملاء وأحكام البلاغة ومبادئ الأدب، وفي تدريس حصص التعبير الشفوي والكتابي.

فالنصّ الأدبي يمدّ هذين النشاطين – أي التعبير الشفوي والكتابي – بالمفردات والأفكار والأساليب وطرائق التعبير الأخرى. فهو منطلق لهذين النشاطين اللغويين ولنشاطات لغوية أخرى. ومن هنا يكتسي تعليم النصّ الأدبي عناية خاصة في مجال تعليم اللغات، ويتطلب من الأساتذة الممارسين إيلاء أهمية قصوى لهذا النشاط التعليمي في التحضير والتدريس حتى يستفيد التلاميذ من هذا النشاط الاستفادة التامة في دعم جانبهم اللغوي والمهاري والوجداني.

وفي دراستنا لمحاضر مشاهدة الدروس في الزيارات التي قمنا بها في الميدان، لمعاينة تعليم النصّ الأدبي في مختلف مستويات طور المتوسط، تبيّن لنا أنّ هذا النشاط لم يستفد منه التلاميذ الاستفادة اللغوية المرجوة، مثله في ذلك مثل القراءة، بل قد لا يستفاد منه إلاّ الشيء اليسير.

فما يستخلص من الدراسة والتحليل كما يوضحه الجدول عند قراءته الأولية يتبيّن أنّ عدم إتقان تعليم النصّ الأدبي كان وراء عدم استفادة التلاميذ من القراءات الجهرية الاستفادة المطلوب في الرقي بقراءات التلاميذ وتحسين أدائهم، وأيضا في عدم استفادتهم بما يغني حصيلتهم اللغوية كما هو مرتقب. وهذا ما سنبيّنه أثناء تحليل عملية تعليم النصّ الأدبي بناء على مشاهدة أطوار عملية تعليم هذا النشاط.

وصف واقع تعليم النص الأدبي

من خلال تحليل محاضر معاينة تعليم هذا النشاط ودراسة نتائج التحليل، استنتجنا أنّ أهم مراحل تدريس النصّ الأدبي لم يتقن تعليمها، ولم يول لها الأهمية القصوى في التحضير والتدريس، كما سنبيّن ذلك عند التطرق لهذه المراحل.

ففي التمهيد، وهو أول مرحلة في تعليم النصّ الأدبي وفي غيره من النشاطات، لاحظنا أنّ ثمانية أساتذة من جملة اثنين وأربعين أستاذا لم ينجحوا في شدّ التلاميذ للنصّ وترغيبهم لقراءته، فكانت أسئلتهم والتقديم المعتمدين للتمهيد غير مشوِّقين وغير مناسبين. وأنّ ستة منهم لم يتعرّضوا لصاحب النص بالتعريف. وأنّ 35 أستاذا (أي 83.33 % من الأساتذة الّذين تمّت معاينة تدريسهم) لم يتعرّضوا لمناسبة النصّ أو ما يعبّر عنها بالإحالة المقامية. وهذا أمر يبعث على الدهشة، سيّما إذا علمنا أنّ نسبة الأساتذة الحاملين لشهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها يفوق 90 %، وأنّ نسبة الأساتذة الذين يدرّسون في السنوات الأربعة والذين تتراوح أقدميتهم من عشر سنوات إلى 31 سنة تفوق 83 % .

كما لوحظ أيضا في قراءة الأستاذ للنصّ الأدبي، أنّ أستاذين قرآ النصّ قراءة غلب عليها تسكين الكثير من الكلمات في غير مواطن التسكين، وأنّ أستاذا آخر وقع في أخطاء نحوية، وتعثر أكثر ما مرة أثناء القراءة، وأنّ أستاذين آخرين لم يقرآ النصّ بل عيّن كلّ أستاذ تلميذ ليقرأه بدله، وأنّ ستة أساتذة اتّسمت قراءتهم بالسرعة، كما لوحظ على 26 أستاذا لم يتفاعلوا مع أهم معاني النصوص وأحداثها، وهي نسبة كبيرة جدّا.

فقراءة الأستاذ الجهرية كما سبقت الإشارة إلى ذلك تعدّ ضرورة بيداغوجية ملحّة في تعليمية اللغات وتعلّمها وحتمية لا بدّ منها في تعليم القراءة والنصوص الأدبية، فلا ينبغي التفريط فيها أوالتنازل عنها للتلاميذ أو إهمالها أو التعثر فيها، سيّما في السنة الرابعة. ولذا وجب أن تكون مسموعة طبيعية صحيحة معربة أدبية متأنية مجسّدة لأهم معاني النصّ المقروء ومراعية للأداء الأدبي المثالي. فهي بهذه المعايير بمثابة النموذج الذي يحتذي التلاميذ به، والمنوال الذي على أساسه يقرؤون، لأنّها مرجعا يعودون إليه.

ولوحظ في مرحلة قراءات التلاميذ الجهرية، أنّ 34 أستاذا من بين 42، أي ما نسبته

80.95% لم يوجّهوا أداءات التلاميذ أثناء القراءة التوجيه الأدبي المطلوب، ولم يتدخلوا لتهذيبها بالإصلاح والتعديل وفق مقتضيات القراءة الأدبية المنشودة. ولوحظ أنّ ثمانية أساتذة قاموا بتوجيه قراءات التلاميذ، ولكنّ توجيههم كان عرضا وظرفيا أي من حين إلى آخر، ولم يكن مركّزا ومعلّلا ومستمرا، أي كان عابرا غير مقصود به وجه التكوين.

تعدّ مرحلة قراءات التلاميذ الجهرية في تعليم النصّ الأدبي مرحلة هامة وأساسية، حيث يتمّ فيها ممارسة القراءة الأدبية وتعلّم مهاراتها الأدائية. فهي فضاء لممارسة القراءة الأدبية الرائعة والاستماع اللغوي الرفيع، وفضاء لاكتساب الخبرات المختلفة في فن الإلقاء، ولتنمية الذوق الأدبي. ومن هنا كان لابدّ أن تحظى هذه المرحلة – وكلّ المراحل الأخرى – بالاهتمام في التحضير والرعاية في التأدية والتسيير.

وما لاحظناه عمليا، أنّ هذه المرحلة لم يدرك الأساتذة بعدها اللغوي والتربوي والأدبي بعد. فأداء الأساتذة لهذه المرحلة من تعليم النصّ الأدبي – للأسف – كان ناقصا وضعيفا وبعيدا عن الغاية التربوية – اللغوية والأدبية – المتوخاة من إدراجها.

وفي مرحلة دراسة المعنى، وهي مرحلة هامة جدّا، لأنّها مجال لتعلّم مهارات التحليل الأدبي للنصوص والاستنتاج والتأويل والحكم على النصوص وعلى أسلوبها، هي الأخرى لوحظ في تأديتها ملاحظات كثيرة. والملاحظات التي لوحظت على تعليم الأساتذة لهذه المرحلة (مرحلة دراسة المعنى) كثيرة جدّا، حيث قدّرت بأكثر من 90 ملاحظة.

منها 11 ملاحظة على 11 أستاذا تتعلّق بشرح المفردات الصعبة، ففي هذا الصدد قد لوحظ أنّ أستاذين لم يتعرّضا لشرح أيّة مفردة بالرغم من وجود مفردات كثيرة معرقلة للفهم وصعبة على التلاميذ، وأنّ تسعة أساتذة كان شرحهم للمفردات الصعبة والهامة ناقص الدقة اللغوية دلالة وصياغة.

وأمّا فيما يخص شرح المعاني الهامة، فقد لوحظت 17 ملاحظة على 17 أستاذا، واحدة على أستاذ لم يشر إلى بعض المعاني الهامة لا من قريب ولا من بعيد، وأنّ 16 أستاذا كانت شروحهم لأهم المعاني سطحية وسريعة.

ولوحظت في هذه المرحلة أيضا 49 ملاحظة تتعلّق بالأفكار من حيث طريقة استنتاجها، ودقة

صياغتها اللغوية، وصدق تعبيرها عن المضامين الممثّلة لها. ففي هذا الشأن فقد لوحظ على 29 أستاذا (أي ما يقدّر بنسبة 69.04 % من مجموع أساتذة العيّنة) أنّ طريقة الاستنتاج المتّبعة موحية وفيها استدراج للتلاميذ، حيث يستعين الأساتذة بأسئلة يطرحونها على التلاميذ تكون إجاباتها هي عينها الأفكار التي يتوخى استنتاجها. فبمجرد توصل التلاميذ إلى الإجابة يتوصلون آليا إلى الأفكار الأساسية.

فهذه الطريقة لا يتعلّم التلاميذ من خلالها الاستنتاج، وتقضي على مبادرات التلاميذ في ذلك. والمفروض أنّ الأستاذ بعد قراءة الفقرة أو الوحدة الشعرية، يمنح التلاميذ مهلة دقيقة أو دقيقتين يحاول كلّ تلميذ بمفرده اعتمادا على نفسه وخبرته استنتاج الفكرة التي تحتويها الفقرة، ثمّ يطالب التلاميذ بما استنتجوه، وفي هذه الحالة يكون التلاميذ قد مارسوا حقا الاستنتاج سواء وفقوا أم لم يوفقوا؛ ومع الممارسة وشروح الأستاذ لكيفية الاستنتاج يتعلّمون بالتدريج.

ولوحظ أيضا على ستة أساتذة نقص الدقة اللغوية في صياغة الأفكار الأساسية على السبورة أثناء التدوين، وعلى أربعة أساتذة أنّ الفكرة العامة التي استنتجوها لا تعبّر بصدق على مضامين النصّ.

ولوحظ في عملية التحليل الأدبي أنّ 26 أستاذا لم يفسحوا المجال أمام التلاميذ لممارسة التحليل وأنّ 08 أساتذة حاولوا ذلك غير أنّ المحاولة كانت قليلة وناقصة. وكان من المفروض أن يخصّص الأستاذ فقرة يمارس فيها التلاميذ التحليل بأنفسهم في فترة يحدّد وقتها.

أمّا ما لوحظ على مرحلة دراسة المبنى من نقائص تعليمية فهي الأخرى كثيرة جدّا، وتتعلّق بالجانب الأدائي للأستاذ الذي ينقصه الإتقان والتحكّم. ففي هذا الصدد لوحظت أكثر من 100 ملاحظة.

فقد لوحظ أنّ 28 أستاذا أي ما يمثّل 66.66 % من مجموع الأساتذة الّذين تمّت زيارتهم في تعليم النصوص الأدبية، لم يشيروا إلى القيّم الجمالية والفنية التي تتوفّر عليها النصوص الإشارة المطلوبة التي تجعل التلاميذ يتذوّقون جمالها وروعة الإبداع الأدبي فيها. ولوحظ أنّ أستاذين أشارا إلى بعض القيّم ولكن بشيء من السطحية والسرعة وعدم التعليق على جمالها وأهميتها في إضفاء الشرعية الأدبية للنصّ، ولم يتطرقا إلى تأثيرها في المعنى وما أضافته في هذا الشأن. ولوحظ على

ثمانية أساتذة أنّهم عملوا على تدريب بعض تلاميذهم على ذلك، غير أنّ ذلك لم يكن كافيا ومستمرا، ولم يكن شاملا لكلّ التلاميذ وذاتيا. حيث كان التدريب فيه إيحاء واستدراج للتلاميذ.

ولوحظ في الحكم على أسلوب النص الأدبي 26 ملاحظة على 26 أستاذا أنّ إشاراتهم إليه كانت شكلية، حيث كانت سريعة وعبارة عن إطلاق أحكام جاهزة دون تأسيس وتبرير وتعليل. بحيث لم يستفد التلاميذ من تدريس الأساتذة للأسلوب الاستفادة التي تجعلهم مع توالي دروس النص الأدبي قادرين على الحكم بأنفسهم على الأسلوب وتقييمه.

ولوحظ في استخلاص العاطفة والحكم عليها من حيث صدقها وقوتها وطبيعتها، أنّ 23 أستاذا كانت طريقة استخلاصهم للعاطفة والحكم عليها موحية وسطحية وسريعة، وهي طريقة معرقلة للتعلّم.

عموما إنّ الطريقة المنتهجة من قبل هؤلاء الأساتذة في الحكم على القيمة الأدبية للنصوص من خلال الحكم على عاطفة الأديب وعلى أسلوبه وأفكاره، فهي طريقة معرقلة لتعلّم التلاميذ المنشود، ومنافية للتوجيهات الفنية والرسمية لتعليم هذا النشاط.

كما لوحظ على الكثير من الأساتذة في تدريس هذه المرحلة من الدرس الأدبي أنّهم يستدرجون التلاميذ بعدة أشكال ليصلوا إلى أحكام قد أطلقوها هم أنفسهم على النصّ مسبقا وحدّدوها في مذكّراتهم. وبهذه الطريقة يكونون قد حرموا التلاميذ من غير شعور منهم من ممارسة النقد الأدبي والحكم على النصوص التي كلّفوا بقراءتها وتحضيرها في البيت، وحرموهم أيضا من المشاركة الإيجابية المتوخاة من هذه المرحلة. وهذا ما جعل هذه المرحلة تسودها ممارسات تعليمية تعلّمية شكلية يعكّر صفوها الملل والرتابة والتكرار لأحكام ومفاهيم نقدية فارغة جوفاء.

وحوصلة لما تقدّم، فإنّ نتائج تحليل محاضر المعاينة الميدانية لتدريس النصوص الأدبية في هذا الطور من التعليم عندنا ودراستها، توضّح بجلاء نقص الأساتذة التربوي/الفني واللغوي والعلمي المترجم في النقائص التي لوحظت على تعليمهم لمختلف مراحل تدريس النصّ الأدبي الهامة. وتؤكّد على عدم نجاعة طريقة التدريس المنتهجة، وابتعادها عن تحقيق الأهداف التعليمية اللغوية والأدبية المتوخاة من تدريس النصّ الأدبي، والتي تدعو إلى جعل التلميذ في نهاية سنوات طور التعليم المتوسط قادرا على قراءة النصوص قراءة أدبية صحيحة، والتفاعل معها، وتحليلها،

وتلخيصها، ومعرفة خصائصها، وإصدار الأحكام النقدية في مضمونها، وإبراز بعض مميّزاتها وتصنّيفها إلى إخبارية وسردية ووصفية وحجاجية.

هل بمثل هذه الممارسات التعليمية يرقى تعليم الدرس اللغوي، وترقى مكتسابات التلاميذ وتنمّى مهاراتهم المختلفة وتتعزّز بالاستعمال والممارسة المرجوة ؟ وهل بمثل ذلك يكتسب التلاميذ مهارات الأداء الأدبي ومهارات التحليل والاستنتاج والحكم على قيمة النصوص الأدبية ويتذوّقونها ؟

ثانيا/ قواعد اللغة العربية

لكلّ لغة قوانين وضوابط تنظّمها، وتجمع شواردها، وتكشف عن خفاياها، وتوحّد ظواهرها المختلفة، لأنّ تلك القوانين أو القواعد هي الوسائل الإجرائية التي تعين المتعلّم على كشف أسرار النفس ومكنوناتها، والتعبير عمّا يخالج وجدانه بلغة صحيحة سليمة[359].

يحتلّ تعليم قواعد اللغة في نظرية تعليم اللغات مكانة بارزة، باعتبارها الدروس التي تهدف إلى تنمية المستوى الثالث من مستويات النظام اللغوي ألا وهو المستوى التركيبي. ويهدف تعليمها إلى تمكين المتعلّمين – إذا استوعبوها – من غرس الآليات الصحيحة التي تقوّم ألسنتهم، وتعصم لغتهم من اللحن والخطإ. وتمثّل قواعد النحو والصرف والإملاء صمام الآمان والحارس الأمين على سلامة اللغة وحفظها من الخطأ. وقواعد أيّة لغة هي مفاتيح فهم اشتغال ميكانيزمات تلك اللغة.

ويعدّ النحو أهم هذه القواعد وأجلّها، فهو كما يقول عنه حسن عباس "(دعامة العلوم العربية، وقانونها الأعلى، منه تستمدّ العون، وتستلهم القصد، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، ولن تجد علما منها يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته، أو يسير بغير نوره وهداه)"[360].

وكما قال عنه ابن خلدون : "((أركانه* أربعة وهي : اللغة والنحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة؛ إذ مأخذ الأحكام الشرعية كلّها في الكتاب والسنّة، وهي بلغة العرب، ونقلتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتها من لغاتهم. فلا بدّ من معرفة العلوم المتعلّقة بهذا اللسان لمن

---

[359] ابن عرفة بن صافي، تدريس قواعد اللغة في الطور الثالث من المدرسة الأساسية، مجلة همزة الوصل، مديرية التكوين، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،، عدد خاص : 1991، ص 194.

[360] عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ط6، دار المعارف، القاهرة، مصر ، دون تاريخ، المقدمة ص1.

أراد علم الشريعة. وتتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التوفية بمقصود الكلام... والّذي يتحصّل أنّ الأهم المقدّم منها هو النحو إذ يتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة... فلذلك كان علم النحو أهم من اللغة، إذ في جهله الإخلال بالتفاهم جملة، وليست كذلك اللغة))"[361]. ومن هنا كان تعليم قواعد اللغة من نحو وصرف وإملاء ضرورة تعليمية قصوى.

ويسعى تعليم قواعد اللغة في السنة الرابعة بالخصوص أن يجعل التلميذ بعد دراستها قادرا على[362] :

– التعرّف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق مناسب.

– تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النصّ.

– ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنموّعة.

– توظيف قواعد النحو والصرف والإملاء وإدماجها أثناء التحرير.

إنّ منهاج اللغة العربية لمختلف مستويات طور التعليم المتوسط، قد خصّص ساعة واحدة في كلّ أسبوع لتعليم قواعد اللغة (أي ساعة في كلّ وحدة تعليمية) وساعة للتطبيقات اللغوية تشمل قواعد النحو والصرف والإملاء والمبادئ الأدبية.

فدرس قواعد اللغة أو حصة معالجة الظواهر اللغوية يتمّ الانطلاق في تعليمه من نصّ القراءة والنصّ الأدبي عملا بتوجيهات المقاربة النصّية. حيث تخصّص ساعة واحدة للقراءة والنصوص، وساعة واحدة لمعالجة ظاهرة لغوية (نحو أو صرف أو إملاء)، وساعة للتطبيقات اللغوية .

تحليل محاضر معاينة تعليم قواعد اللغة ودراستها

ولمشاهدة دروس قواعد اللغة العربية، خصّصنا 20 زيارة ميدانية لمعاينة 20 أستاذا في تعليمهم لهذا النشاط الهام (09 أساتذة و11 أستاذة) يعملون في الولايات السبع، وفي مختلف سنوات

---

* الهاء في "أركانه" تعود على علوم اللسان.

[361] عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، المقدّمة"، مرجع سابق، ص248 – 249 .

[362] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، مرجع سابق، ص 28 .

طور التعليم المتوسط. والزيارات كافية، تسمح لنا بأخذ فكرة عن الموضوعات النحوية من حيث صعوبتها ومسايرتها لمستوى التلاميذ العقلي، وكيفية معالجتها بيداغوجيا، ومن حيث كيفية تفاعل التلاميذ معها. وتسمح بتقييم ممارسات الأساتذة التعليمية. وهي فرصة لمعاينة الأداء التعليمي لهذا النشاط الهام وتقييمه.

لقد بيّنت دراسة محاضر المعاينة أنّ ملاحظات كثيرة تمّ إحصاؤها في تعليم قواعد اللغة وتعلّمها، ولكنّها لم تكن بحجم الملاحظات التي لوحظت على النشاطات اللغوية السابقة كالقراءة والنصوص الأدبية والتعبير بنوعيه؛ وهي في الغالب ملاحظات تقنية أكثر منها علمية، كما يوضّحها الجدولان أدناه.

(جدول رقم : 04)

المراحل والأحداث الهامة في الدرس	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
1- الأمثلة من حيث أنّها : - غير مستخلصة من النصّ التواصلي .	*01*	*05 %*	- نقص في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة. - نقص في الخبرة لقلّة التجربة. - نقص في تقنيات عرض الأمثلة. - نقص في التحضير.
- غير مغطية لجميع الأحكام .	*05*	*25 %*	
- الأمثلة المضافة للأمثلة المستخلصة من النصّ ليست من بليغ الكلام وأجوده .	*08*	*40 %*	
- غير مضبطة بالشكل، وغير مخلّصة من الشوائب اللغوية المعرقلة للدراسة والمعالجة .	*02*	*10 %*	
- غير مرتّبة ومرقّمة ومفوّجة، وغير مدوّنة بخط واضح.	*04*	*20 %*	

(جدول رقم : 05)

المراحل والأحداث الهامة في الدرس	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	

2– مرحلة المعالجة (تحليل الأمثلة واستنتاج الأحكام)			– نقص في التحضير التقني والعلمي للمرحلة أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة بالخصوص. – نقص كبير في تعليمية قواعد اللغة. – نقص واضح في مهارات التدريس، للجهل بتقنيات التحليل والاستنتاج. – عدم بذل الجهد في البحث والتقصي.
– الاعتماد على الملفوظ النظري أكثر من العملي الإجرائي.	*05*	*% 25*	
– نقص في استخدام تقنيات التحليل والاستنتاج والاستعانة بها في معالجة الظواهر اللغوية.	*11*	*% 55*	
– انفراد الأستاذ باستناج الأحكام واستنباط القاعدة.	*02*	*% 10*	
– إملاء قاعدة الدرس دون عملية استنتاج أو استنباط.	*02*	*% 10*	
– عدم الوصول إلى استنباط القاعدة.	*02*	*% 10*	
3– أحكام الدرس من حيث تمامها وصحتها وترتيبها			– غياب التحضير التقني الجاد والمركّز. – نقص ملحوظ في التكوين الأولي، وفي التكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة التربوية والبيداغوجية بالخصوص في تسيير المرحلة. – صعوبة ترجمة الأهداف إلى وقائع تعليمية فعّالة ومجدية .
– نقص بعض الأحكام أو عدم الإشارة إليها.	*03*	*% 15*	
– نقص الدقة اللغوية في توضيح بعض الأحكام ومناقشتها.	*05*	*% 25*	
– نقص توضيح بعض المفاهيم والمصطلحات في النحو والصرف, وشرح ما يتعلّق بها من تعاريف وتحديدات لغوية.	*03*	*% 15*	
4– التطبيقات الفورية والتطبيق الكلّي			– عدم التحكّم في الوقت. – نقص ملحوظ في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة في تسيير المرحلة. – صعوبة الدرس وكثرة أحكامه.
– نقص التطبيقات الفورية (بسيطة، شكلية لم تؤدّ وظيفة التقييم).	*07*	*% 35*	
– انعدام التطبيقات الفورية.	*04*	*% 20*	
– نقص التطبيق الكلّي (بسيط وشكلي لم يؤدّ وظيفة التقييم).	*08*	*% 40*	
– انعدام التطبيق الكلّي (عدم التوصّل إلى التطبيق الكلّي لضيق الوقت).	*06*	*% 30*	

وفي دراستنا لمحاضر المعاينة المدوّنة خلال مشاهدة دروس قواعد اللغة في مختلف مستويات طور التعليم المتوسط، تبيّن لنا أنّ دروس هذا النشاط خصوصا دروس النحو لم يستفد منها – هي الأخرى – التلاميذ الاستفادة اللغوية المتوخاة كما يوضحه الجدولان .

لم تكن برمجة تدريس قواعد اللغة في تعليمية اللغات برمجة عشوائية أو من باب الصدفة، وإنّما برمجة قائمة على أسس لسانية وعلمية. فتدريس القواعد في تعليم اللغات أمر حتمي فرضته الضرورة التعليمية واللغوية، باعتبارهذه القواعد مكوّن أساسي من مكوّنات النظام اللغوي. ومن هنا، أضحى تعليمها ضرورة في مجال اكتساب اللغة ومهاراتها الأساسية.

فقواعد اللغة نشاط تعليمي لغوي معرفي عقلي، تكمن أهميته في أنّه مجال لتعلّم ضوابط اللغة وتثبيتها في أذهان المتعلّمين لاكتساب ملكة لغوية تمكّنهم من الحديث أو الكتابة بلغة عربية سليمة خالية من الأخطاء. وممارسة الحديث والكتابة بلغة سليمة هي غاية الدرس اللغوي.

فنشاط قواعد اللغة فضاء تعلّمي آخر، يتدرب التلاميذ فيه على تطبيق قواعد اللغة المحصّلة على الأساليب اللغوية المعطاة في إطار التمارين الموضوعة لهذا الغرض أو التي يصادفونها في النصوص التواصلية أثناء القراءة أو التي ينتجزونها بأنفسهم في إطار التعبير الكتابي، لترسخ وتصبح فيهم عادة وآليات يتمثّلونها نطقا وكتابة.

فإذا حضّر الأستاذ مادته اللغوية، وراعى التوجيهات البيداغوجية التي يقتضيها تدريس هذا النشاط، وسيّر أهم مراحل تعليمه بحكمة ووعي، والتزم بالتعليمات الفنية المقدّمة له في هذا الشأن، وعمل على ترجمة الأهداف المتوخاة من تدريسه ترجمة أمينة دقيقة، وانضبط مع إجراءات الطريقة النشيطة والفعّالة المقترحة عليه، لكان تعليم القواعد مجال آخر لدعم لغة المتعلّمين المنطوقة والمكتوبة بالخصوص.

وصف واقع تعليم قواعد اللغة العربية

من خلال تحليل محاضر معاينة تعليم قواعد اللغة (الظواهر اللغوية) في مختلف سنوات طور التعليم المتوسط ودراسة نتائج التحليل، استنتجنا أنّ أهم مراحل تدريس قواعد اللغة والنحو بالخصوص، لم يتقن تدريسها الإتقان المطلوب، ولم يُولَ لها الأهمية القصوى في التحضير

(العلمي والتقني بالخصوص)، كما سنبيّن ذلك عند التطرق لهذه المراحل.

ففي مرحلة استنتاج الأمثلة وعرضها على السبورة، سجّلت 20 ملاحظة على الأمثلة المعتمدة لمختلف نشاطات اللغة المعرفية (النحو، الصرف، الإملاء). فلوحظ على 08 أساتذة من مجموع 20

أستاذا عاينّا تعليمهم لهذا النشاط، أنّ الأمثلة التي أضافوها إلى الأمثلة المستخلصة من النصّ التواصلي ليست من بليغ الكلام وأجوده، فكانت عبارة عن جمل بسيطة عادية ومعزولة من سياقاتها. حيث كان في إمكانهم الاعتماد على آيات قرآنية أو أحاديث نبوية أو أبيات شعرية ذات مغزى أو أقوال مأثورة، فيستفيد التلاميذ من أحكامها وقيّمها، فتزداد ثقافتهم وتنمّى أفكارهم وتثرى لغتهم بدل الاعتماد على هذه الجمل التي ليس وراءها طائل.

ولوحظ على 05 أساتذة أنّ الأمثلة المعتمدة لدروسهم غير كافية، بحيث لم تغط جميع أحكام الدرس. وعلى 04 أساتذة أنّ الأمثلة التي اعتمدوها غير مرتّبة ترتيب الأحكام، وغير مرقّمة ومفوّجة، وغير مدوّنة بخط واضح ومقروء. وعلى أستاذين أنّ أمثلتهم غير مضبطة بالشكل، وغير مخلّصة من الشوائب اللغوية العالقة بها والمعرقلة للدراسة والمعالجة. وعلى أستاذة أنّ الأمثلة المعتمدة غير مستمدة من النصّ التواصلي، فهي جمل بسيطة معزولة عن سياقاتها.

يدلّ ذلك على نقص عناية الأساتذة في تحضير الأمثلة، وفي التحضير العلمي والتقني للدرس. فلا يخفى على أحد ما أهمية الإخراج الجيّد للأمثلة وحسن إعدادها في فعّالية التعليم والتعلّم بصفة خاصة. فالأمثلة مقدّمات لغوية يستخلص منها بعد معالجة بيداغوجية جادة أحكام الدرس؛ فإذا استمدّت من نصّ فهي في هذا الحال تعدّ المنهل الطبيعي لأحكام اللغة في سياقاتها اللغوية الحيّة. وإذا كان غير ذلك، واستبدلت بجمل مجرّدة من سياقتها، فهي مصطنعة، لأنّها عزلت عن سياقات اللغة النابضة بالحياة؛ ويكون تعليم اللغة العربية على ضوئها مصطنعا هو الآخر، ومن هنا يبدأ الخلل في تعليم اللغة وتعلّمها بالخصوص.

والأمثلة مقدّمات لغوية كما أشرنا، إذا لم تكن مغطّية للأحكام، ولم تضبط بالشكل، ولم تخلّص من الشوائب اللغوية العالقة بها، ولم ترتّب الترتيب الموافق لترتيب الأحكام الممثّلة لها، ولم يحسن إخراجها، سيجد الأستاذ صعوبات جمّة في معالجتها المعالجة البيداغوجية الناجعة التي تجعل التلاميذ يستوعبون أحكامها تامة وبسهولة ويسر.

وفي مرحلة مناقشة الأمثلة (معالجتها وتحليلها) لوحظت 22 ملاحظة، على طريقة تحليل الأمثلة واستنتاج الأحكام منها، وهو عدد كبير بالنسبة لعدد الأساتذة موضوع المعاينة في هذا النشاط، ويعدّ مؤشّرا هاما يبيّن مدى نقص الأساتذة في الجانب التقني، ومدى ضعف تكوينهم البيداغوجي

في هذا الجانب. حيث لوحظت 11 ملاحظة على 11 أستاذا أنّهم لم يستعينوا بتقنيات التحليل والاستنتاج الضرورية في مناقشة الأمثلة بغرض استنتاج الأحكام. و05 ملاحظات على 05 أساتذة اعتمدوا على الشرح النظري أكثر من الشرح المدعوم بالتوضيحات العملية الإجرائية، بحيث استرسلوا في الشروح كأنّهم يحاضرون في النحو. وعلى أستاذين أنّهما انفردا باستنتاج أحكام القاعدة واستنباطها دون إشراك التلاميذ في ذلك. وعلى آخرين بأنّهما أمليا (من الإملاء) القاعدة على التلاميذ. وعلى آخرين أنّهما لم يصلا إلى استنباط القاعدة.

فالطريقة المنتهجة في تحليل الأمثلة تكشف عن وجود عدد كبير من الأساتذة في هذا الطور من التعليم عندنا لا يستعينون في معالجة الأمثلة بتقنيات التحليل والاستنتاج المعروفة، ولا يستخدمونها في ذلك كالملاحظة، وتكبير المثال، وإجراء المقارنات والموازنات، والاستقراء، والاستدلال، والاستنتاج، والحذف، والاستبدال، والتعويض، إلى آخره من التقنيات الضرورية التي تتطلبها المرحلة ويستلزمها تحليل المثال ويقتضيها موضوع الدرس اللغوي.

فلو يوظّف الأساتذة في هذه المرحلة من الدرس التقنيات التي يقتضيها مقام التعليم بحكمة ووعي، فإنّ عملية استنتاج الأحكام ستأتي طبيعية وسهلة، وتجعل التلميذ يشارك في عملية استنتاجها مشاركة إيجابية، مشاركة تجعله يفهم الآليات اللغوية التي تفسّر مجيء الأحكام على هذا النحو وعلى تلك الحال. ويكون حينئذ الفهم الذي سيترسّخ بالتطبيقات، ويكون بعد ذلك الاستيعاب المتوخى والتمثّل المراد. ولكنّ للأسف هذا غائب عند الكثير من الأساتذة.

أمّا فيما يخصّ أحكام الدرس من حيث تمامها ونقصانها، وصحتها وخطؤها، وترتيبها وعدم ترتيبها، فقد لوحظت 11 ملاحظة على 11 أستاذا. حيث لوحظت 05 ملاحظات على 05 أساتذة من مجموع 20 أستاذا (أي ما نسبته 25 %) تتمثّل في نقص الدقة اللغوية أثناء معالجة الأمثلة واستنتاج الأحكام، وهذا أمر يجب معالجته في الحال حتى لا يستمر الأساتذة في تقديم المعارف اللغوية للتلاميذ مشوّهة أو خاطئة.

و03 ملاحظات على 03 أساتذة على نقصان الأحكام النحوية وعدم الإشارة إليها سواء أكان ذلك سهوا أم جهلا. و03 ملاحظات على 03 آخرين على نقص في توضيحهم لبعض المفاهيم والمصطلحات النحوية، لعدم تيقّنهم من مدلولات بعض المفاهيم النحوية.

وفي مرحلة التطبيق لوحظت 30 ملاحظة على التطبيق بنوعيه الفوري (الجزئي) والكلّي (النهائي). ففيما يخصّ الفوري، فقد لوحظ على 07 أساتذة أنّ تطبيقاتهم الفورية كانت بسيطة وقليلة، فهي شكلية لم تؤدّ غايتها التربوية. وعلى 04 أساتذة أنّهم لم يستعينوا به لتثبيت الأحكام الجزئية فور استنتاجها، ليقيّموا استيعاب التلاميذ لها.

وفيما يخص التطبيق الكلّي، فقد لوحظ على 08 أساتذة (وهو ما يمثّل 40 % من مجموع الأساتذة موضوع المعاينة) أنّ التطبيق الكلّي المعتمد بسيط وقليل لقلة الوقت، وليس في مقدوره تقييم الفهم والاستيعاب. وعلى 06 أساتذة انعدامه تماما لانتهاء وقت الدرس ولم يصلوا إليه بعد.

لا يشكّ أحد في أهمية التطبيق في مجال تعليمية الدرس اللغوي، ولا في دوره في معرفة مدى بلوغ الدرس اللغوي إلى تحقيق أهدافه. فالتطبيق بنوعيه الفوري والكلّي هو بمثابة اختبارات جزئية أو مرحلية وجدت لقياس نجاعة التعلّم، وللكشف عن الاختلالات في تحصيل التلاميذ في حالة تحقيق الدرس اللغوي لبعض أهدافه دون الأخرى، وللكشف من جهة أخرى عن اختلالات التعليم ونقائصه.

وعلى هذا الأساس اعتبره منظرو بيداغوجيا التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات عنصرا هاما في طريقة التدريس. ففي بيداغوجيا التدريس بالأهداف مثلا يعدّ التقييم الركن الرابع في طريقة التدريس التي اقترحتها هذه البيداغوجيا، حيث أنّ الدرس الناجح في نظرها ينطلق من التخطيط (وضع الأهداف)، فالتنظيم، فالإنجاز، فالتقييم (التطبيق)؛ وكذلك الأمر بالنسبة لبيداغوجيا التعليم بالكفاءات. ولهذا، فالنقص في التطبيقات أو انعدامها في أي درس يعدّ إخلالا بمبدإ هام في التدريس، يترتّب عليه عدم معرفة الأستاذ مدى تحصيل التلاميذ للمعرفة أوالمهارة التي بلّغها لهم، ويغيب عن ذهنه ماذا يجري مع شريكه في شأن المعرفة اللغوية موضوع الدرس.

وخلاصة القول، فنشاط قواعد اللغة العربية (التراكيب النحوية، الصيّغ الصرفية، قواعد الإملاء) نشاطات معرفية تتطلّب تكوينا لغويا جيّدا خصوصا في النحو، يجعل الأستاذ قادرا على التحكّم الجيّد في اللغة معرفة وممارسة، ويجعله ملّما بكلّ صغيرة وكبيرة وبأهم الدقائق المتعلّقة بالموضوعات اللغوية المبرمجة تدريسها إلماما تامّا، حتى يتسنى له تبليغها صحيحة تامّة وبطريقة تسهّل على التلاميذ فهمها واستيعاب أحكامها.

غير أنّ ما لاحظناه، يوضّح أنّ عددا لابأس به من الأساتذة في طور التعليم المتوسط لا يتحكّمون في اللغة التحكّم الجيّد، ولا يلّمون بأهم الدقائق المتعلّقة بموضوعات النحو المقرّرة للمستويات التعليمية الموكولة إليهم تدريسها الإلمام الكافي. هذا في الجانب العلمي المعرفي، أمّا في الجانب التربوي البيداغوجي، فتوضح الدراسة أنّ معظم الأساتذة الذين تمّت زيارتهم في قواعد اللغة – وفي النشاطات اللغوية الأخرى – يفتقرون إلى تكوين جاد في تعليمية اللغة وفي تقنيات تدريس كلّ النشاطات اللغوية المعرفية والمهارية؛ حيث أنّ الإحصائيات تدلّ دلالة واضحة على النقص الكبير للأساتذة في هذا الجانب، الذي يجب أن يدرك في الحال بتكوين جاد وفعّال.

المبحث الرابع

وصف واقع الممارسة التعليمية التعلّمية

في الدرس اللغوي في طور التعليم المتوسط وتحليلها

(معاينة تعليم التعبير الكتابي وتصحيحه)

في هذا المبحث نواصل وصف النشاطات اللغوية التي كانت موضوع المعاينة أثناء الزيارات الميدانية إلى الأقسام وتحليلها. وسنتناول النشاطين المتبقيين اللذين وقع عليهما اختيارنا، وهما التعبير الكتابي وتصحيحه.

لقد تطرقنا في المبحث السابق إلى وصف وتحليل عملية تعليم النصّ الأدبي وقواعد اللغة، وها نحن في هذا المبحث نتعرض لوصف وتحليل النشاطين المذكورين أعلاه، استنادا على محاضر المعاينة التي أعددناها أثناء مشاهدة الدروس، وذلك لأخذ فكرة شاملة وتامة على تعليم نشاط التعبير الكتابي باعتباره أهم النشاطات اللغوية وغايتها للاطّلاع على ممارسة التلاميذ للكتابة التي ينبغي على تلاميذ هذا الطور إتقانها في حدود مستواهم سيّما في السنة الرابعة.

أولا/ التعبير الكتابي

يمثّل التعبير الكتابي نشاطا لغويا هاما في تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها، فهو نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة ولمهاراتها المتعدّدة، ومؤشّر دال على مدى قدرة التلميذ على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في جمل ووضعيات جديدة.

ويسعى هذا النشاط في السنة الرابعة بالخصوص إلى جعل التلميذ[363] :

- يحرّر نصوصا تشتمل على الحجاج .
- يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.
- يعلّل أراءه ووجهات نظره، ويعزّز أحكامه بالأدلة والشواهد.

[363] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، مرجع سابق، ص 28 .

– يحرّر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها.

– يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب.

– يوظّف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير.

– يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة لمقام التواصل وأحوال المستقبل.

– يعرض ما يكتب عرضا منسقا ويبرز فيه الفقرات والعناوين.

– يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده وبمعية زملائه (المجلة المدرسية، الاستطلاعات الميدانية، العروض).

– يسجلّ رؤوس أقلام انطلاقا من سندات كتابية وشفوية.

– يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص.

– ينجز بطاقات مطالعة.

– ينجز محاولات في الكتابة الفنية، القصة، الحكاية، الشعر.

وما يجب التذكير به في هذا المقام أنّ منهاج اللغة العربية لمختلف مستويات طور التعليم المتوسط، قد خصّص ساعة واحدة في كلّ أسبوع لتعليم التعبير الكتابي (أي ساعة في كلّ وحدة تعليمية)، وفي السنة الرابعة على سبيل المثال قد يخصّص النصف الأول من وقت الحصة لتعليم تقنية من تقنيات التعبير، والنصف الثاني يدعى التلاميذ فيه إلى إنجاز الكتابي كتوسيع فقرة أو تقليص نصّ،... أو تخصّص حصة كاملة لتعليم تقنية من تقنيات الكتابة الفنية والوظيفية، وحصة أخرى تخصّص للتذكير بإجراءات التقنية وتقديم التوجيهات المتعلقة بها، ثمّ يفسح المجال لإنجاز الكتابي تطبيقا للتقنية.

فحصة التعبير الكتابي يتمّ الشروع فيها انطلاقا من حصص القراءة والنصّوص الأدبية والمطالعة المعتمدة لحصة التعبير الشفوي. حيث تحضّر المادة اللغوية (مفردات، أساليب تعبيرية، قواعد نحو وصرف وإملاء، وبلاغة،...) والفكرية وغيرها ممّا يدرّس كخصائص النصوص

السردية والإخبارية والحوارية،... لتستثمر في الكتابي.

تحليل محاضر معاينة تعليم التعبير الكتابي و دراستها

ولمعاينة دروس التعبير الكتابي خصّصنا 27 زيارة ميدانية لمعاينة 27 أستاذا في تعليمهم لهذا النشاط الهام (10 أساتذة و17 أستاذة) يعملون في سبع ولايات وفي مختلف سنوات طور التعليم المتوسط. ويبدو أنّ عدد الزيارات المخصّصة لمشاهدة دروس التعبير الكتابي معقولة مقارنة بدروس التعبير الشفوي والنصوص الأدبية والقراءة، وتسمح لنا بتقييم ممارسات الأساتذة التعليمية وممارسات التلاميذ التعلّمية؛ وهي فرصة كبيرة لمعاينة الأداء الكتابي أو الاستعمال اللغوي في جانبه المكتوب.

لقد بيّنت دراسة محاضر المعاينة أنّ ملاحظات كثيرة تمّ إحصاؤها في تعليم هذا النشاط وتعلّمه في مختلف سنوات التعليم المتوسط، وهي في الغالب ملاحظات تقنية أكثر منها علمية، كما يوضّحه الجدول أدناه.

لم يكن إدراج التعبير الكتابي في تعليمية اللغات إدراج اعتباطي، وإنّما إدراج حتمي أملته الضرورة التعليمية واللغوية في مجال اكتساب اللغة ومهاراتها الأساسية. فالتعبير الكتابي نشاط تعليمي لغوي مهاري، تكمن أهميته في أنّه مجال لتعلّم آليات الكتابة السليمة الوظيفية والإبداعية ومختلف تقنياتها، وأنّه مجال لممارسة الكتابة بلغة عربية فصيحة وصحيحة.

وممارسة الإنجاز الكتابي أو الكتابة هو الاستعمال نفسه للكلام بطريقة مكتوبة، ومن هنا، فالكتابي هو ترجمة واعية للكلام المنطوق. فالتلميذ أثناء تناول الكتابة للتعبير، فهو بصدد ممارسة إنجاز الكتابي الذي يتطلب منه إدماج كلّ تعلّماته المعرفية والمهارية والثقافية حسب الموضوع التعبير، وتجنيد كلّ طاقاته التعبيرية وخبراته المختلفة في ذلك. كما فعله مع التعبير الشفهي في ممارسة الكلام.

فالتعبير الكتابي هو فضاء تعلّمي آخر يمارس التلميذ فيه مهارة الكتابة وفنونها، فإذا حضّر الأستاذ مادته اللغوية وراعى التوجيهات البيداغوجية التي يقتضيها تدريس هذا النشاط وتسيير أهم مراحله، والتزم بالتعليمات الفنية المقدّمة في هذا الشأن، وعمل على ترجمة الأهداف المتوخاة من تدريسه ترجمة أمينة دقيقة، وانضبط مع إجراءات الطريقة النشيطة والفعّالة المقترحة عليه، لكانت حصة التعبير الكتابي مجال آخر لاستعمال اللغة المكتوبة ولممارسة مختلف فنونها.

(الجدول رقم : 01)

المراحل والأحداث الهامة في الدرس	ملاحظة الأساتذة		الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
1– التمهيد (تهيئة الحصة).			
– الأسئلة المعتمدة للتمهيد قليلة وناقصة وغير محفزة للتلاميذ .	*04*	*%14.81*	– نقص في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة. – نقص في التحضير التربوي للحصة .
– استرجاع أهم أحداث النصّ المعتمد للتعبير الشفوي ناقص.	*08*	*%29.62*	
– موضوع التعبير غير مستمد من نصوص الوحدة التعليمية.	*02*	*%40.07*	
2–صياغة نصّ الموضوع (المعطى).			– نقص في التحضير التربوي والعلمي للحصة أو عدمه. – نقص في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة. – نقص كبير في تعليمية التعبير الكتابي. – عدم بذل الجهد في البحث والتقصي.
– صياغة نصّ الموضوع المعتمد للتعبير الكتابي يحتاج إلى ضبط ودقة.	*03*	*%11.11*	
– مطالب الموضوع كثيرة (نصّ التعليمة تحتوي على أكثر من مطلب).	*06*	*%22.22*	
– نصّ الموضوع بدون تعليمة تحدّد المطلوب من التلاميذ وتلزمهم به.	*02*	*%07.40*	
3– مناقشة نصّ موضوع التعبير واستخلاص عناصره			– غياب التحضير التقني الجاد والمركّز. – نقص ملحوظ في التكوين الأولي، وفي التكوين أثناء الخدمة. – قلة الخبرة التربوية والبيداغوجية بالخصوص في تسيير الحصة. – صعوبة ترجمة الأهداف إلى وقائع تعليمية فعّالة ومجدية.
– عدم فسح المجال أمام التلاميذ للتدريب على فهم الموضوع وتحديد مطالبه.	*17*	*%62.96*	
– عدم تدريب التلاميذ على استخلاص عناصر الموضوع على ضوء المطلوب أو المطالب التي تمّ تحديدها.	*15*	*%55.55*	
– عدم ترتيب العناصر المستنتجة أو المفروضة.	*02*	*%07.40*	

(الجدول رقم : 02)

	ملاحظة الأساتذة	

المراحل والأحداث الهامة في الدرس	الأساتذة	النسبة	الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإخفاق
4- دعم الموضوع بالشواهد			– صعوبة ترجمة الأهداف إلى وقائع تعليمية فعّالة ومجدية، و قلة الخبرة في تسيير الحصة. – غياب التحضير التقني الجاد والمركّز. – نقص ملحوظ في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة.
– عدم مطالبة التلاميذ باستحضار النصوص المناسبة لدعم عناصر الموضوع وتقويتها.	*10*	*%37.03*	
– استحضار النصوص لدعم العناصر موجود، ولكنّه من غير إشراك التلاميذ.	*05*	*%18.51*	
5- توظيف المكتسبات اللغوية الهامة			– عدم التقيّد بالتوجيهات الخاصة بتناول حصة التعبير الكتابي. – إهمال الأستاذ وتقصيره في البحث والتقصي للتزوّد بما ينقصه من خبرة. – عدم بذل الجهد في ترجمة التوجيهات والأهداف المتضمنة في المنهاج والوثيقة المرافقة له.
– عدم استرجاع أهم المكتسبات اللغوية كالمفردات الهامة (المفردات المفاتيح) والصيّغ والبنيات ودروس النحو والبلاغة،... ومطالبة التلاميذ بتوظيفها.	*10*	*%37.03*	
– الاقتصار على مطالبة التلاميذ بتوظيف المفردات دون غيرها من المكتسبات الأخرى، أو الاقتصار على درس النحو الأخير.	*07*	*%25.92*	
6- إنجاز الكتابي			– نقص بيّن في التكوين الأولي وفي التكوين أثناء الخدمة، وفي التحضير التقني للحصة. – قلة الخبرة التربوية والبيداغوجية بالخصوص في تسيير الحصة. – نقص التوجيه العملي لتناول الحصة وتسيير أهم مراحلها.
– المدّة المخصّصة لممارسة الكتابي غير كافية (وقتها قصير).	*12*	*%44.44*	
– عدم إنجاز الكتابي داخل القسم.	*02*	*%07.40*	
– عدم الحرص على أنّ كلّ تلميذ ينجز الكتابي بمفرده.	*08*	*%29.62*	

وفي دراستنا لمحاضر المعاينة المدوّنة خلال مشاهدة دروس التعبير الكتابي في مختلف مستويات طور التعليم المتوسط، تبيّن لنا أنّ دروس هذا النشاط لم يستفد منها – هي الأخرى – التلاميذ الاستفادة اللغوية والأدائية المرجوتين.

يتبيّن من هذه الدراسة – كما يوضحه الجدولان أعلاه عند قراءتهما الأولية – أنّ عدم إتقان تعليم التعبير الكتابي كان وراء عدم استفادة التلاميذ من ممارسة الكتابة بمختلف فنونها الاستفادة المرتقبة التي ترقى بلغتهم الكتابية، وتنمي مهارات الأداء الكتابي لديهم كرفع مستوى كتابتهم، وتقوية نَفَسهم اللغوي وإطالته كما هو منتظر. وهذا ما سنبيّنه أثناء تحليل عملية تعليم التعبير الشفوي، بناء على مشاهدة أطوار عملية تعليم هذا النشاط.

وصف واقع تعليم التعبير الكتابي

من خلال تحليل محاضر معاينة تعليم التعبير الكتابي في مختلف سنوات طور التعليم المتوسط ودراسة نتائج التحليل، استنتجنا أنّ أهم مراحل تدريس التعبير الكتابي لم يتقن تدريسها الإتقان المطلوب، ولم يولَ لها الأهمية القصوى في التحضير، كما سنبيّن ذلك عند التطرق لهذه المراحل.

ففي مرحلة التمهيد لوحظ أنّ 14 أستاذا من بين 27 أستاذا تمّت معاينة تعليمهم لهذا النشاط لم يكن تمهيدهم موفقا التوفيق المرجو، ف 04 أساتذة اعتمدوا على أسئلة قليلة وغير محفزّة للتلاميذ، بحيث لم تستطع الأسئلة نقل التلاميذ إلى جوّ الدرس ولم تبعث فيهم الرغبة للإقبال على الحصة. ولوحظ على 08 أساتذة أنّهم لم يسترجعوا مع تلاميذهم أهم أحداث النصّ السابق وأفكاره بالرغم من أنّهم اتّخذوه منطلقا لدرس التعبير، ممّا جعلهم يقحمون موضوع التعبير إقحاما من غير تهيئة له الجوّ النفسي لقبوله من قبل التلاميذ، حيث راحوا يدوّنوه على السبورة من غير توطئة ولا تقديم. ولوحظ على أستاذتين أنّهما لم تتّخذا نصّا من نصوص الوحدة التعليمية منطلقا لحصة التعبير الكتابي، وهذا الإجراء مناف للتكاملية بين النشاطات ولمباديء المقاربة النصية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية مؤخّرا.

وفي تدوين نصّ الموضوع (المعطى المعتمد لموضوع التعبير) وصياغته لوحظت 11 ملاحظة على 11 أستاذا، 03 على 03 أساتذة لم يضبطوا صياغته اللغوية، بحيث تحتاج الصياغة إلى دقة لغوية وضبط أحسن، و06 على 06 أساتذة ضمّنوا تعليمة نصّ الموضوع الواحد عدّة مطالب (مثل : صف الظاهرة، وبيّن مضارها، واقترح الحلول المناسبة للحدّ من آثارها)، وعلى أستاذتين أنّهما دوّنتا نصّ الموضوع من غير تعليمة تحدّد ما يطلب من التلاميذ كتابته، فجاء نصّ الموضوع مبتورا، فأربك ذلك التلاميذ الذين لم يفهموا ما المطلوب منهم.

أمّا في مرحلة مناقشة نصّ الموضوع واستخلاص عناصره، لوحظت 34 ملاحظة على 20

أستاذا أي ما نسبته 74.07 % أنّهم لم يفسحوا المجال أمام التلاميذ للتدريب على فهم الموضوع وتحديد مطالبه واستنتاج عناصره بأنفسهم؛ فكان الأساتذة يستعينون بأسئلة متتالية يستدرجون بها التلاميذ للوصول إلى ذلك. وكان من المفروض بعد قراءة نصّ الموضوع وتعليمته، أن يمهلوا التلاميذ دقيقتين أو ثلاث ليفكروا خلالها في نصّ الموضوع، ويقفوا على حدوده، ثمّ يستمع الأساتذة

لبعض التلاميذ ليعبّروا عن فهمهم، فيؤكّدون الفهم الصحيح بتعقيبهم على ما استمعوا إليه. ونفس العمل ينتهجهونه مع تحديد المطالب واستنتاج العناصر، بحيث يمهلون التلاميذ كلّ مرة ليفكروا في مطالب الموضوع (أي ما يطلب منهم التعبير حوله)، ويحددونها بأنفسهم، وليستخلصوا عناصر الموضوع (أو ما يسمى بأفكاره) بأنفسهم أيضا. ومع تكرار دروس التعبير الكتابي وكثرة الممارسة يحصّل التلاميذ مهارة الفهم والتحديد والاستنتاج وترسخ في أذهانهم رسوخا.

وفي شأن دعم الموضوع بالشواهد المناسبة، لوحظت على 10 أساتذة أنّهم لم يطالبوا التلاميذ باستحضار نصوص الدعم (آية كريمة، حديث شريف، بيت شعري، قول مأثور، حكمة بالغة،...) التي تمّ التعرض إليها في نصوص القراءة والمطالعة والنصّ الأدبي بالخصوص، ولم يطالبوهم بإدراجها تحت العنصر المناسب لها. ولوحظت على 05 أساتذة أنّهم استحضروها ولم يشركوا التلاميذ في ذلك ولم يطالبوهم بإدراجها تحت العنصر المناسب.

وكان من المفروض على الأساتذة فعل ذلك، عن طريق مطالبة التلاميذ باسترجاع أهم الشواهد التي تمّ التعرض إليها في النصوص المدرّسة، واستحضار أخرى لم يتعرضوا إليها إن أمكن ذلك، وتدريبهم على إدراجها تحت العناصر المناسبة، ليتدربوا على هذا الإجراء ويصبح فيهم طبعا وتقليدا، غير أنّ هذا – مع الأسف – لم يحصل مع الكثير من أساتذتنا.

وعن توظيف المكتسبات اللغوية المحصّلة في الوحدة التعليمية موضوع التعبير، فقد لوحظت 10 ملاحظات على 10 أساتذة أنّهم لم يشيروا لا من قريب ولا من بعيد إلى المكتسبات الهامة المحصّلة من دروس الوحدة التعليمة موضوع التعبير، ولم يسترجعوا بعضها ويدوّنونه على السبورة ليسترشد بها التلاميذ أثناء الإنجاز الكتابي. ولوحظت على 07 أساتذة آخرين أنّهم اقتصروا على مطالبة التلاميذ بتوظيف بعض المفردات الهامة، وعلى درس النحو، دون غيرها من المكتسبات الأخرى.

وفي مرحلة إنجاز الكتابي، لوحظت 22 ملاحظة، 12 ملاحظة فقط على توقيت مرحلة الإنجاز، حيث لوحظ في هذا الشأن أنّ المدّة المخصّصة لممارسة التعبير الكتابي غير كافية، بحيث لم تتعدَّ 20 دقيقة على أكثر تقدير. فهذه المرحلة هي أهم مرحلة في طريقة تدريس التعبير الكتابي والمفروض أن لا تقلّ مدّتها عن 30 دقيقة حتى يستطيع التلميذ خلالها أن يكتب فقرة مقبولة

حجما ومضمونا وشكلا في راحة ملتزما بالتعليمات الموجّهة له في هذا الإطار، وتكون ممارسة الكتابي كافية وناجعة.

ولوحظت 08 ملاحظات على 08 أساتذة أنّهم لم يحرصوا على إجبار التلاميذ أن ينجزوا الكتابي بمفردهم، حتى تتحقّق الممارسة اللغوية الفردية المرجوة. وعلى أستاذتين أنّهما طالبتا التلاميذ بإنجاز الكتابي في البيت، وهذا إجراء غير تربوي ومخالف للتوجيهات الرسمية، لأنّ إنجاز التعبير الكتابي خارج القسم قد يضلّ تقييم الأستاذ، حيث لا يدري بالضبط أجهد خالص للتلميذ، أم ساعده في إنجازه غيره. فالتعبير داخل القسم تحت رعاية الأستاذ وإشرافه يبدّد الشكوك ويزيل مثل هذه المخاوف ويعطي للتقويم مصدقيته.

وخلاصة لما تقدّم، فإنّ نتائج تحليل محاضر المعاينة الميدانية لتدريس التعبير الكتابي في هذا الطور من التعليم ودراستها، تشير إلى الصعوبات الكبيرة والكثيرة في تعليم هذا النشاط وفي تعلّمه بالخصوص، وبيّنت أنّ طريقة تدريس هذا النشاط وتسيير أهم مراحله في مختلف سنوات طور التعليم المتوسط غير متقنة المراحل الهامة، فهي طريقة ناقصة وغير مجدية وانتهاجها لا يفيد التلاميذ الإفادة المنتظرة.

وتؤكّد أيضا على نقص الأساتذة التربوي/الفني المترجم في النقائص الكثيرة التي لوحظت على تعليمهم لمختلف مراحل تدريس التعبير الكتابي الهامة. وهو نقص يؤثّر سلبا على تعلّم التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي، ويعطّل تنميتها وتطويرها.

وأثبتت الدراسة أنّ أغلب الأساتذة في هذا الطور أي ما يفوق 65 % لا يدرّبون تلاميذهم على تقنيات : فهم نصّ موضوع التعبير وتحديد مطلبه أو مطالبه، وعلى وضع تصميم للموضوع على ضوء المطلب أو المطالب المحدّدة. وأنّ عددا كبيرا من الأساتذة لا يعيرون اهتماما للتكاملية بين النشاطات اللغوية المختلفة ولا يقيمون العلاقات بين التعبير بنوعيه وبين بقية النشاطات اللغوية الأخرى، حيث لم يسترجع الكثير من الأساتذة المكتسبات اللغوية المختلفة (مفردات جديدة وهامة، بنيات لغوية، أساليب تعبيرية وبلاغية، أفكار قيّمة، نصوص "شواهد"،...) المحصّلة في الوحدة التعليمية موضوع التعليم، ويلزموا التلاميذ بتوظيف ما أمكن منها في التعبير الكتابي تدعيما لكتابتهم وتقوية لها. بالرغم من أنّ بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية المعتمدتين في التدريس

منذ السنة الدراسية 2003 / 2004 تنصّان وتلحّان على ذلك. وهذا ما يفسر ضعف تلاميذنا في الإعداد للتعبير الكتابي وإنجازه، وفشلهم في اختبارات اللغة الفصلية أو في شهادة التعليم المتوسط.

ثانيا/ تصحيح التعبير الكتابي

تدخل حصة تصحيح التعبير الكتابي ضمن مشمولات نشاط التعبير الكتابي، وهي ملحقة به، ومرتبطة بإنجازه، حيث يخصّص الأستاذ نصف ساعة من حصة التعبير الكتابي للتصحيح. يصحّح خلالها أخطاء التلاميذ، بحيث يركّز كلّ مرة على جانب إجرائي معيّن. وتؤدى الحصة بنفس الطريقة التربوية التي تبناها التعليم الأساسي سابقا.

وتصحيح التعبير الكتابي ضرورة يفرضها منطق تعليم اللغة، والهدف من إدراج حصة التصحيح في برامج تعليم اللغات هو تقييم الإنجاز الكتابي وعلاج اختلالاته، وذلك ليتمكّن المتعلّمون من تقويم أدائهم الكتابي وتحسين مستواه.

لقد أتيحت لنا الفرصة لمشاهدة 10 حصّص للتصحيح من ضمن مجموع نشاطات التعبير الكتابي التي عاينّاها، وكانت حصص التصحيح عبارة عن مرحلة من مراحل نشاط التعبير الكتابي يقتطع الأساتذة من زمانه قسطا من الوقت يخصّص للتصحيح. وفي دراستنا لمحاضر المعاينة المدوّنة خلال مشاهدة دروس التعبير الكتابي، تبيّن لنا أنّ حصص التصحيح في هذا النشاط، لم يستفد التلاميذ منها – هي الأخرى – الاستفادة اللغوية المرجوة. فما تزال أخطاء التلاميذ اللغوية والتقنية من التعليم الابتدائي إلى غاية السنة الرابعة متوسط وما بعدها تتكرّر وتتضاعف.

يتبيّن من هذه الدراسة – كما يوضحه الجدول أدناه عند قراءته الأولية – أنّ عدم إتقان التصحيح الفردي والجماعي الإتقان المطلوب، جعل التلاميذ لا يستفيدون من حصصه الاستفادة التي من شأنها تقليل من النقائص والأخطاء الملاحظة على تعبيرهم وكتاباتهم، والتي لم يلتفت الأساتذة إليها، ولم تبرمج في حصص التصحيح.

تحليل محاضر معاينة حصص تصحيح التعبير الكتابي ودراستها

زرنا 10 أساتذة (03 أساتذة و07 أستاذات) يعملون في خمس ولايات وفي مختلف سنوات طور التعليم المتوسط في حصص تصحيح التعبير الكتابي. فبالرغم من زيارة 37 أستاذا في نشاط التعبير الكتابي إنجازه وتصحيحه (27 في إنجاز التعبير الكتابي و10 في تصحيح التعبير الكتابي) التي عاينا خلالها حصص تصحيح التعبير الكتابي، لم نصادف فيها إلاّ هذا العدد من حصص التصحيح. وذلك عائد لبرمجة الكثير من الأساتذة الذين صادفتهم زيارتنا لأقسامهم يدرّسون نشاطات لغوية غير التعبير الكتابي، حيث من النادر أن تجد في أكثر من ثلاث مؤسّسات أستاذا أو أستاذة تدرّس التعبير الكتابي. والذين صادفتهم زياراتنا يدرّسون التعبير الكتابي 10 منهم فقط برمجوا تصحيح التعبير الكتابي.

أظهرت نتائج دراسة وتحليل محاضر معاينة حصص تصحيح التعبير الكتابي كما يوضحه الجدول أدناه أنّ تدريس هذه الحصص تعترضه عدّة صعوبات جعلته في كثير من الأحيان ينحرف عن غايته التعليمية واللغوية. وفي هذا الصدد بيّنت الدراسة أنّ طريقة التدريس المتّبعة في حصة التصحيح – بل في مرحلة التصحيح – غير مجدية تماما، وأنّها تتميّز بالرتابة والنمطية القاتلتين؛ وأنّ التلاميذ لا يستفيدون من حصص تصحيح التعبير إلاّ الشيء اليسير والمحدود والمتمثل في الجانب اللغوي (النحو والصرف والإملاء وبعض القضايا كالتكرار والحشو) بالخصوص، متجاهلة الأخطاء التقنية المتعلقة بشكل التعبير وتقسيماته ومقتضياته، كاحترام تقسيمات الموضوع وتناسبه، والربط، والأفكار من حيث تسلسلها وترتيبها وتناسبها وانسجامها وتقويتها بالشواهد المناسبة،... وهي أهم الأخطاء الجديرة بالتصحيح.

وقد بيّنت دراسة محاضر المعاينة أنّ ملاحظات كثيرة تمّ إحصاؤها في تعليم هذا النشاط، وهي تقنية أكثر منها علمية، كما يوضّحها الجدول الآتي :

(الجدول رقم : 03)

المراحل والأحداث الهامة في الدرس	ملاحظة الأساتذة		العوامل والسباب المؤدية إلى الإخفاق
	الأساتذة	النسبة	
مرحلة التصحيح الجماعي			
– اقتصار التصحيح على الأخطاء اللغوية كالنحو، والصرف، والإملاء؛ وعدم إدراج بعض الأخطاء التقنية كالربط، وتسلسل الأفكار، والتكرار، والحشو، ونقص الشواهد،	*07*	*% 70*	– نقص التحضير الجاد للحصة أو غيابه تماما. – نقص في التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة. – غياب تقنيات تدريس التعبير الكتابي. – نقص التحكم في الطريقة. – نقص الكفاءة التربوية والتقنية.
– الأخطاء اللغوية شكلية، بسيطة ومكررة.	*02*	*% 20*	
– بعض الأخطاء اللغوية المصححة ليست ضمن الدروس المقرّرة .	*01*	*% 10*	
– نقص في تحديد المادة اللغوية موضوع التصحيح.	*04*	*% 40*	
– عدم تصحيح كلّ موضوعات التلاميذ.	*03*	*% 30*	
– تصحيح الأخطاء بدون تعليلها.	*02*	*% 20*	
– المدّة المخصّصة للتصحيح الجماعي قليلة.	*05*	*% 50*	
التصحيح الفردي			– غياب تقنيات التعبير الكتابي وتصحيحه في ذهن الأستاذ. – غياب إدراك أهمية التوجيهات في تربية التلاميذ على آداب الكتابة الجيّدة وعلى مقتضياتها الفنية.
– توقيت مرحلة التصحيح الفردي قليل، وغير كاف.	*06*	*% 60*	
النصائح والتوجيهات التربوية			
– نقص في تشخيص ضعف التلاميذ.	*05*	*% 50*	
– النصائح تسدى ولكنّها ليست محصورة في تقنيات الكتابة شكلا ومضمونا.	*04*	*% 40*	

وصف واقع تدريس حصص تصحيح التعبير الكتابي

من خلال تحليل محاضر معاينة تدريس حصص تصحيح التعبير الكتابي في مختلف سنوات طور التعليم المتوسط ودراسة نتائج التحليل، استنتجنا أنّ أهم مراحل تدريس حصص تصحيح التعبير الكتابي لم يتقن تدريسها الإتقان المطلوب، ولم يولَ لها الأهمية القصوى في التحضير، كما سنبيّن ذلك عند التطرق لهذه المراحل.

ففي التصحيح الجماعي لوحظت 24 ملاحظة منها 07 ملاحظات على سبع أساتذة من بين 10 أساتذة تمّت معاينة تعليمهم لهذه الحصص اقتصر تصحيحهم على الأخطاء اللغوية (النحوية والصرفية والإملائية بالخصوص)، دون تصحيح الأخطاء المرتكبة في الشكل والمضمون. واقتصار الأساتذة على تصحيح هذا الجانب متناسين الجوانب الفنية الأخرى، كالربط، وقيمة الأفكار وتسلسلها، والوصف، والسرد،... وهي الأهم في نظرنا، ويعدّ ذلك عاملا من العوامل التي تجعل حصص التصحيح ناقصة المفعول وغير مفيدة الفائدة المنتظرة.

ولوحظ على 05 أساتذة أنّ المدّة المخصصة للتصحيح الجماعي لم تتعد ربع ساعة على الأكثر، برمج خلالها تصحيح بعض الأخطاء اللغوية تصحيحا جماعيا شارك فيه بعض التلاميذ؛ وهذا غير كاف بالنسبة لتصحيح التعبير الكتابي الذي يعدّ أهم النشاطات اللغوية على الإطلاق.

ولوحظت 04 ملاحظات على 04 أساتذة أنّ إدراج المادة اللغوية موضوع التصحيح إدراج لا يقوم على أساس علمي ومنهجي، بحيث أنّ الأخطاء التي تصحّح في الحصة هذه تعاد في حصص تصحيح أخرى؛ وأنّ الأخطاء اللغوية المصحّحة في السنتين الثالثة والرابعة هي أخطاء كان يجب أن تصحّح في سنوات التعليم الابتدائي وفي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط؛ فما يزال الكثير من التلاميذ يقعون فيها. والمفروض بعد تشخيص الأستاذ الدقيق للأخطاء يسطّر برنامجا يحدّد الموضوعات اللغوية الواجب تصحيحها في مختلف جوانب التعبير الكتابي، يصحّح الخطأ تلو الآخر حسب الأهمية والخطورة تصحيحا لا عودة بعده للوقوع فيها مستقبلا.

ولوحظت على 03 أساتذة أنّهم لم يصحّحوا كلّ موضوعات التلاميذ نظرا لعدد التلاميذ الذي يتجاوز 43 تلميذا في القسم، فهم معذورون إذا كانوا يدرّسون ثلاثة أفواج في مستويات مختلفة ومكتظة بالتلاميذ، إلاّ أنّ في تعليم اللغات عملية التصحيح ضروري للوقوف على مستوى التلاميذ ومعرفة مدى تقدّمهم في هذا المجال. وتصحيح بعض الموضوعات دون الأخرى إجراء غير تربوي

من شأنه أن يضيع على التلاميذ حقّهم في التصحيح والتقييم لمعرفة قيمة الجهد الذي بذلوه، وللوقوف على مستوى تعلّمهم في الكتابة.

ولوحظت في مرحلة التصحيح الجماعي ملاحظتان على أستاذتين في تصحيح الأخطاء اللغوية، أنّ تصحيحهما لهذه الأخطاء غير معلّل وغير مقنع، والمفروض تحيلان التلاميذ المخطئين على القاعدة وتطالبانهم بالعودة إليها ومراجعتها، وتخبرانهم بأنّهم سيسألون على ذلك في الحصة القادمة لتجبرهم للعودة إليها.

وفي مرحلة التصحيح الفردي، لوحظت 06 ملاحظات على 06 أساتذة أنّ التوقيت الذي خصّصوه لهذه المرحلة لا يتعدى خمس دقائق، وأنّ التصحيح الفردي في ظلّ هذا التوقيت كان شكليا، ولم يؤد الغاية التربوية واللغوية المتوخاة من إدراجه، بحيث ما شرع التلاميذ في مراجعة أوراقهم حتى انتهت الحصة، ولم يجر التصحيح.

ولوحظ على 04 أساتذة أنّ توجيهاتهم في أعقاب التصحيح الفردي كان محصورا في الجوانب اللغوية، ولم تتعد هذه الجوانب، وكأني بالتعبير هو تمرين لتطبيقات لغوية. فالتعبير هو إنشاء وإبداع، هو إنتاج معقد الصنع صعب الإنجاز، يحتاج إلى الإكثار من التوجيهات في مختلف جوانبه، والتركيز على أهمها وأكثرها صعوبة، كما يجب أن تكون التوجيهات قائمة على تشخيص دقيق.

وخلاصة لما سبق، فإنّ نتائج تحليل محاضر المعاينة الميدانية لتدريس حصص تصحيح التعبير الكتابي في هذا الطور من التعليم ودراستها، تشير إلى الصعوبات الكبيرة والكثيرة في تعليم هذا النشاط، وبيّنت أنّ طريقة تدريس هذه الحصص وتسيير أهم مراحلها في مختلف سنوات طور التعليم المتوسط غير متقنة المراحل، فتدريسها أو تسييرها بالشكل الذي رأيناه ناقص وضعيف وغير مجدٍّ ولا يفيد التلاميذ الشيء الكثير، بل تنفّر التلاميذ منها وتعكّر مزاجهم. وتؤكّد أيضا على نقص الأساتذة التربوي والفني، في تعليم التعبير عامة وتصحيح التعبير الكتابي خاصة. وهو نقص يؤثّر سلبا على تعلّم التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي، ويكرّس ضعفهم في تعلّم آليات اللغة المكتوبة.

الفصل الخامس

دراسة عيّنة من كتابات التلاميذ

مدخل

الإطار العام للدراسة الميدانية الثانية

(تحليل عيّنة من كتابات التلاميذ ودراستها)

انصبّت الدراسة الميدانية الثانية على دراسة عيّنة من أوراق اختبار مادة اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط لدورة جوان 2011 وتحليلها. وقد اعتمدنا أوراق اختبار مادة اللغة العربية مدوّنة أجرينا عليها دراسة لسانية تطبيقية تحت عنوان "تحليل أخطاء التلاميذ اللغوية". وتحليل الأخطاء اللغوية تخصّص* من ضمن تخصصات مجال تعليم اللغات؛ وتعليم اللغات مجال من مجالات* اللسانيات التطبيقية.

---

* مجال تعليم اللغات يشتمل على عدد كبير من التخصصات من مثل: أ/ تعليم اللغة والتخطيط لها. ب/ طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها. ج/ تصميم اختبارات اللغة. د/ إعداد مواد تعليم اللغة وتعلّمها. هـ/ اكتساب اللغة وتعلّمها. و/ الوسائل المعينة في تعليم اللغة. ز/ الثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية. ح/ تحليل الأخطاء اللغوية. ط/ الدراسات التقابلية بين اللغات. ف/ محو الأميّة. (محمود اسماعيل صيني، "اللسانيات التطبيقية في العالم العربي"، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية) دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987، ص 217).

* وتعليم اللغات مجال من مجالات اللسانيات التطبيقية التي يصعب حصرها إلاّ أنّه من بين اهتماماتها التي تدخل في مجالها : أ/ تعليم اللغات وتعلّمها، ويعدّ هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية. ب/ التخطيط اللغوي (مثل التعريب بمفهومه التخطيطي كتعريب الإدارة, أو تعريب التعليم،...). ج/ المعجمية وصناعة المعاجم. د/ المصطلحية بفرعيها النظري والتطبيقي (أي ما يعرف بنظرية أو علم المصطلح، ووسائل وضع المصطلحات وتوثيقها وترتيبها,... إلخ). هـ/ نظرية الترجمة أو علم الترجمة. أمّا الترجمة الآلية فلها شأن أخر، فهي من حيث هي ترجمة قد ترتبط بشكل أو بأخر بنظرية الترجمة، غير أنّها ترتبط من زاوية أخرى بحقل لساني يدعى اللسانيات الحاسوبية، وهو ميدان جديد أخر في مجال المعلوماتية، ألا وهو المعالجة الآلية للغات الطبيعية، والذي يرتبط بدوره بالذكاء الاصطناعي. (شكري فيصل، "قضايا اللغة العربية"، مجلة "من قضايا اللغة العربية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، السنة 1990، ص 185) .

فالدراسة الميدانية هذه تدخل في تخصّص تعليمية اللغات في مجال اللسانيات التطبيقية. والغاية العلمية التي تتوخاها هي تقييم مستوى التعلّم عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط الممثّلين للعيّنة موضوع الدراسة، بغرض الوقوف على حجم الحصيلة اللغوية لديهم ومدى استعمالها بعد تعليم قدّم لهم طيلة سنوات طور التعليم المتوسط.

إذًا، ركّزت الدراسة الميدانية على دراسة كتابات التلاميذ وتحليلها في هذا المستوى من التعليم، للوقوف على مدى فعّالية التحصيل اللغوي في جعل التلاميذ يجتازون هذا الاختبار الوطني المصيري بنجاح. فالاختبار بمثابة المحكّ الذي يقاس به مستوى التعليم اللغوي وجديّته، ونجاعة المكتسبات اللغوية وقدرتها على مجابهة أسئلة الاختبار وإثبات قوتها ووفعّاليتها.

1/ **تحديد العيّنة**

هي عبارة عن ثلاث مجموعات من أوراق اختبار اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط لدورة جوان 2011 (ثلاث لجان تصحيح) تمّ استقدامها من ثلاث مراكز تصحيح امتحان شهادة التعليم المتوسط مختلفة، كلّ مركز أخذنا منه مجموعة واحدة بطريقة عشوائية، بحيث لا ندري من أي بلدية أو دائرة يتمدرس التلاميذ المختبرين، ولا ندري مستواهم التحصيلي في اللغة العربية. وكلّ المراكز تابعة لولاية تيزي وزو.

وكانت ولاية تيزي وزو الولاية الوحيدة من بين الولايات السبع التي تمّ اختيارها، التي سمحت بتزويدنا بهذه الوثائق. وعلى الصعيد المنهجي، تكتسي ولاية تيزي وزو بالنسبة للبحث أهمية كبيرة، باعتبارها الولاية التي تلاميذها يعيشون وضع لغوي متعدّد الألسن، العربية الفصحى لغة التمدرس، الفرنسية اللغة المفروضة بحكم التاريخ وعوامل أخرى، والأمازيغية اللغة الأمّ ذات الاستعمال اليومي الطاغي في هذه المناطق.

ولقد تمّ اختيار امتحان شهادة التعليم المتوسط لدورة جوان 2011 عن قصد، لكون دفعة التلاميذ الذين ترشّحوا لهذا الامتحان هم تلاميذ دفعة الإصلاحات الأخيرة (2003-2004 / 2010-2011) التي عرفها القطاع. وذلك للوقوف على مستوى التلاميذ الدراسي بعد الإصلاح، وعلى مستوى تحصيلهم اللغوي بالخصوص.

وقد وقع اختيارنا على اختبار اللغة العربية لإجراء الدراسة عليه عن قناعة أيضا، وذلك أنّ امتحان شهادة التعليم المتوسط هو امتحان وطني مصيري، تمّ التحضير له بجديّة كبيرة، وأجري في تنظيم محكم تحت إشراف هيئات تربوية عالية المستوى، له مصداقيته على الصعيد الوطني. هذا بالنسبة للامتحان، أمّا اختبار اللغة العربية فهو بمثابة مدوّنة هامة التي ستكشف دراستها عن حقيقة المحصول اللغوي بحكم أنّ التلاميذ حضّروا له بجديّة، وتهيئوا لخوض غماره بعزم، بحيث جنّدوا له كلّ طاقاتهم وخبراتهم لمجابهة أسئلته.

إنّ تدني المستوى الأدائي للتلاميذ في اللغة يظهر أكثر ما يظهر في كتاباتهم، ولهذا يجب اعتماد الكتابة وسيلة أساسية لمعرفة مستوى تحصيل اللغة عند التلاميذ. ومن هذا المنظور كان اختبار اللغة العربية موضوع الدراسة الميدانية بمثابة المدوّنة المعوّل عليها لدراسة كتابات التلاميذ .

ويبلغ عدد أوراق اختبار اللغة العربية الإجمالي 441 ورقة، موزّعة كالتالي :

- اللجنة الأولى المستقدمة من مركز التصحيح بعاصمة الولاية تيزي وزو، بها 146 ورقة.
- اللجنة الثانية المستقدمة من مركز التصحيح بدائرة عزازقة، بها 148 ورقة.
- اللجنة الثالثة المستقدمة من مركز التصحيح بدائرة ذراع الميزان، بها 147 ورقة.

2/ مدّة الدراسة ومكانها

الزمان الذي تمّت فيه الدراسة الميدانية المتمثّلة في دراسة أوراق اختبار اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2011 وتحليلها، هو شهر جوان 2011 بالنسبة لإجراء الامتحان . أمّا زمان الدراسة، فهو السنتان 2012 و2013.

والمكان، فولاية تيزي وزو، بحيث أنّ المجموعات الثلاث من أوراق اختبار مادة اللغة العربية المستقدمة من مراكز التصحيح المذكورة أعلاه تمثل عيّنة من تلاميذ ثلاث دوائر إدارية من دوائر الولاية.

3/ المنهج العلمي المتّبع في الدراسة الميدانية

المنهج العلمي الذي تمّ استخدامه في هذه الدراسة الميدانية، هو المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن، واستخدمنا الإحصاء كتقنية في معالجة المعطيات التي أفرزها التحليل. وكان المنهج الوصفي هو الغالب بحكم طبيعة الدراسة التي اقتضته.

4/ الوسائل المستخدمة في الدراسة

لم تتطلب دراسة كتابات التلاميذ وسائل وآلات، بقدر ما تطلبت بعض الوثائق الخاصة بجرد الموضوعات اللغوية الواجب تحصيلها، وقائمة المهارات الواجب تنميتها وتطويرها، والجداول التي تمّ إعدادها لتصنيف الأخطاء، وبيان أنواعها ونسب تكرارها.

5/ أهداف الدراسة

أهداف الدراسة الميدانية (دراسة كتابات التلاميذ وتحليلها) نجملها في النقاط الآتية :

– الوقوف على مستوى تحصيل التلاميذ اللغوي عامة.

– الوقوف على مدى فعّالية الدرس اللغوي في إثراء حصيلة التلاميذ اللغوية في هذا المستوى من التعليم.

– قياس مستوى الاستعمال اللغوي من خلال إجابات التلاميذ على بعض الأسئلة المقيّمة للجانب المهاري كالتعبير الكتابي والحكم على النصّ وفهمه،...

– قياس مدى فعّالية الإصلاحات في مجال التعليم عامة وتعليم اللغة العربية خاصة.

– الكشف عن مدى تأثير البيئة الاجتماعية متعددة اللغات في التحصيل اللغوي والاستعمال لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط.

المبحث الأول

المكتسبات اللغوية واستعمالها

في مناهج طور التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية الراهنة

خصّصنا هذا المبحث للحديث عن المكتسبات اللغوية التي يسعى أساتذة اللغة العربية في هذا الطور من التعليم لتبليغها لهم، وعن استعمالها كما ترسمه مناهج اللغة العربية في مختلف سنوات هذا الطور من التعليم في الجزائر في الوقت الراهن، وعن تلاميذ طور التعليم المتوسط المعنيين بهذا التعليم.

والغاية من إدراج هذا المبحث في هذا الجزء من البحث هو :

– التعرّف على التلاميذ المنتسبين لهذا الطور من حيث مستواهم العقلي والعمري واللغوي بالخصوص، حتى نعطي فكرة واضحة عن مسار تعلّمهم اللغوي بالخصوص.

– التعرّف على المكتسبات اللغوية التي يسعى التعليم في هذه المرحلة لإكسابها للتلاميذ، وعن نوعيتها وحجمها وعن مدى صلاحيتها وتدرجها.

– التعرّف على الحجم الساعي الأسبوعي المخصّص لمادة اللغة العربية في مختلف سنوات الطور الابتدائي وخصوصا في طور التعليم المتوسط، لنقف عن الوقت الذي استفاد منه تلاميذ السنة الرابعة في نهاية طور التعليم المتوسط في تعلّمهم اللغة العربية طيلة هذين الطورين، ومقارنتها بالملمح الذي حدّده منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة.

وعليه سنخصّص الجزء الأول من هذا المبحث للحديث عن تلاميذ طور التعليم المتوسط، والجزء الثاني للحديث عن المكتسبات اللغوية الواجب تحصيلها في مختلف سنوات هذا الطور خصوصا في السنة الرابعة منه. والجزء الثالث للحديث عن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، من حيث التعليمات اللغوية التي يحثّ عليها، والتوجيهات البيداغوجية التي تشرح كيفية تناول الدرس اللغوي في مختلف أبعاده.

أولا/ التلاميذ (تلاميذ السنة الرابعة متوسط)

تلاميذ السنة الرابعة متوسط خاصة أقران تلاميذ العيّنة موضوع الدراسة هم التلاميذ الذين قضوا ست سنوات في طور التعليم الابتدائي، ونجحوا في امتحان السنة السادسة الذي سمح لهم بمزاولة تعلّمهم في هذا الطور. وتدرجوا في سنواته إلى غاية السنة الرابعة.

تلاميذ السنة الرابعة متوسط موضوع الدراسة الميدانية هم التلاميذ الذين دخلوا السنة الأولى ابتدائي في السنة الدراسية 2001 / 2002، فلم يشملهم الإصلاح الذي مسّ الطور الابتدائي، وإنّما شملهم الإصلاح الذي مسّ الطور المتوسط. وللتذكير لقد شرع في الإصلاح بالنسبة للتعليم الابتدائي في السنة الدراسية 2003 / 2004 بالتدريج، سنة بعد سنة؛ وكذلك الأمر بالنسبة للتعليم المتوسط. فانطلق الإصلاح في الطورين في نفس السنة الدراسية وبالتدرج، فكان مسار الإصلاحات في الطورين متوازيا.

لقد بلغ تلاميذ العيّنة سن المراهقة وهم في السنة الثالثة والرابعة. ولهذه السن تأثير كبير على المستوى العقلي والجسدي والوجداني بالخصوص. ففي هذا السنّ يتشتّت انتباه المتعلّم، ويشرد عقله وتكثر أحلام اليقظة لديه، وتزداد اهتماماته بالجنس الآخر، وغيرها من الأمور والمخلّفات التي تفرزها هذه المرحلة من السنّ وتجعل مهمة التعليم والتعلّم صعبة ومعقّدة للغاية.

لقد اجتاز تلاميذ أفراد العيّنة للالتحاق بالسنة الأولى متوسط امتحانا وطنيا يسمى امتحان السنة السادسة، فمنهم من نجح في الدورة الأولى، وقد يكون تلاميذ العيّنة نجحوا كلّهم في هذه الدورة، ومنهم من لم يسعفه الحظّ في الدورة الأولى، فانتظر إلى غاية الدورة الثانية* (الدورة الاستدراكية أو الامتحان الاستدراكي)، ومنهم من لم يسعفه الحظّ أيضا في الدورة الاستدراكية – وهي نسبة ضئيلة – ويكونوا قد نجحوا بالإنقاذ عن طريق دراسة نتائج السنة الدراسية (أي تقييم تحصيل التلاميذ في السنة السادسة).

---

* ينظّم امتحان الدورة الاستدراكية بعد امتحان الدورة الأولى، حيث لا يفصل الامتحانين إلاّ شهر أو أقلّ .

ثانيا/ المكتسبات اللغوية الواجب تحصيلها في طور التعليم المتوسط

المكتسبات اللغوية الواجب تحصيلها في سنوات هذا الطور كثيرة ومختلفة يصعب تحديدها وحصرها والإحاطة بها كلّها الإحاطة التامّة. وقد حدّدت مناهج اللغة العربية لسنوات هذا الطور بعضها المتمثّلة في موضوعات النحو والصرف والإملاء والبلاغة وبعض المباديء في الأدب والنقد،... والمكتسبات اللغوية الأخرى المتمثلة في المهارات الأساسية كمهارة القراءة والكلام (فنيات الأداء) والاستماع والكتابة وتقنياتهما والتي سنسعى لذكرها فيما يلي من هذا المبحث.

فمناهج طور التعليم المتوسط ذكرت المكتسبات اللغوية الواجب تعليمها للتلاميذ تحت اسم "المحتويات" مصنفة في قواعد اللغة والبلاغة والنصوص المعتمدة لممارسة القراءة والتعبير والكتابة وغيرها من المهارات الفرعية كمهارة الفهم والاستنتاج والتحليل والحكم على المقروء وغيرها،...

1/ المكتسبات اللغوية كما حدّدتها مناهج اللغة العربية لطور التعليم المتوسط

حدّدت مناهج اللغة العربية لمختلف سنوات هذا الطور جملة من المحتويات اللغوية التي يسعى أساتذة اللغة العربية لتعليمها للتلاميذ بغية اكتسابها وتمثّلها نطقا وكتابة وسلوكا. وهي بعض من كلّ، لأنّ التلاميذ الذين يشرف على تعليمهم أساتذة أكفاء ومتقانون وذوو خبرة سيكتسبون زيادة على المحتويات اللغوية المبرمجة قيّما وعادات وثقافة واتجاهات ووجهات نظر وأنماطا من التفكير وأشياء أخرى كثيرة. بينما التلاميذ الذين يشرف على تدريسهم أساتذة قليلو التجربة والخبرة سيحرمون من اكتساب الكثير من هذه الأمور.

سنشرع في ذكر المحتويات اللغوية الخاصة بكلّ سنة تعليمية من سنوات طور التعليم المتوسط، التي وردت في مناهج اللغة العربية لمختلف مستويات هذا الطور معتمدين في ذلك على عدّة جداول، بحيث خصصنا لكلّ سنة تعليمية جدولين أو أكثر.

1.1/ المكتسبات اللغوية المعرفية والمهارية المعتمدة للسنة الأولى[364] متوسط

(الجدول رقم : 01)

المحاور والنصوص (نصوص القراة والأدب والمطالعة)					
الثلاثي الأول		الثلاثي الثاني		الثلاثي الثالث	
المحاور	النصوص	المحاور	النصوص	المحاور	النصوص
العودة	– صماء وبكماء – المدارس ونهجها الإخلاص في طلب العلم	**علاقة الإنسان بأسرته**	– المحسن إلى أخويه – أنا وأبنائي – الأخت الكبرى	**فداء الوطن**	– شجاعة فدائي – بين جدران السجن – مثال في التضحية
العلم والاكتشافات العلمية	– السائح الفضائي – مركبة الفضاء – قمر في مهمة فضائية	**واجب الإنسان نحو أسرته**	– الفتاة البارة – أبي – واجبات الأبناء	**من عظماء وطني**	– لالا نسومر – الأمير عبد القادر – يوغرطة
الكتاب الإلكتروني	– الكلب الربوتي – فلم الانترنت – الأجهزة التعليمية	**حبّ الوطن**	– الرجوع إلى الوطن – العلم – الوطنية	**من عظماء الإسلام**	– عبد الله بن الزبير – إسلام خالد بن الوليد – هارون الرشيد
الحياة العائلية	– يا أمي – هيا ابتسم – ميلاد طفل	**التكافل**	– التعاون – رأيت النّاس كالبنيان – الحمامة المطوقة	**من عظماء الإنسانية**	– البيروني – فيلمنج – نوبل مخترع الديناميت

[364] منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، اللجنة الوطنية للمناهجن مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، ص20، 21 و22.

(الجدول رقم : 02)

المحاور والنصوص (نصوص القراة والأدب والمطالعة)					
الثلاثي الأول		الثلاثي الثاني		الثلاثي الثالث	
المحاور	النصوص	المحاور	النصوص	المحاور	النصوص
العفو والتسامح	– فضيلة التسامح – العفو عند المقدرة – النسران والنعجة	**الأعياد الوطنية**	–ذكرى أول نوفمبر – نوفمبر – يوم الاستقلال	**الطبيعة**	– عندما تفجّر العالم بالألوان – في بلاد التوارق – صحراؤنا
الإيثار	الصداقة الحقيقية – إيثار امرأة عربية – الغلام والكلب	**الأعياد العالمية**	– تاريخ الاحتفال بعيد الأمّ – عيد الأمّ – أمهات مثاليات	**المحافظة على البيئة**	– التعاون الدولي من أجل البيئة – إلى متى يتحمّلنا كوكبنا ؟ – إلى زعماء العالم
عالم الحيوان	– من عجائب النحل – النملة والصرصور – قدوتي العلمية	**عالم الحيوان**	– نفسية قطّة – الثعلب المخدوع – الأيائل	**الصحة والتغذية**	– استهلاك السكر بانتظام – ذاق الوراق غذاء وترياق – الرضاعة الطبيعية
الأعياد الدينية	– عيد الفطر – المولد النبوي – الخروف الهارب	**الغابة**	– في الواحة – في الغابة – الغابة الاستوائية	**الرياضة والصحة**	الرياضة وفوائدها –كرة القدم – الرياضة والشباب

(الجدول رقم : 03)

قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء، البلاغة، العروض، والمبادئ الأدبية)			
النحو والتراكيب النحوية	**الصرف والصيّغ الصرفية**	**الإملاء وضوابط الكتابة**	**مبادئ عروضية وبلاغية**
– الفاعل. – المفعول به. – الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل. – الفعل المضارع المرفوع. – الفعل المضارع المنصوب. – الفعل المضارع المجزوم. – نسخ الجملة الاسمية بـ"كان وأخواتها". – نسخ الجملة الاسمية بـ"إنّ وأخواتها". – النكرة والمعرفة. – الصفة والموصوف.	– الفعل والميزان الصرفي. – أزمنة الفعل. – الفعل الصحيح وأقسامه. – تصريف الفعل الصحيح وأقسامه في مختلف الأزمنة. – الفعل المعتل واقسامه. – تصريف الفعل المعتل بأقسامه في مختلف الأزمنة. – الفعلان: اللازم والمتعدي. – المفرد والمثنى والجمع. – المجرّد والمزيد فيه من الأفعال. – اسم الفاعل. – اسم المفعول.	– علامات الوقف. – التاء المفتوحة والمربوطة. – همزة الوصل: كتابتها في الأسماء والأفعال. – همزة القطع كتابتها في أول الكلمة، في وسطها، وفي آخرها. – التنوين: تعريفه ورسمه. – مواطن حذف الألف في وسط الكلمة وآخرها.	– الشعر والنثر. القصيدة والمقطوعة. – البيت. – الروي. – الخبر والإنشاء. – الطباق. – الجناس. – التشبيه.

(الجدول رقم : 04)

بنيات لغوية وأشكال تعبيرية			
– ما يفيد تشابه شيئين في صفة أو أكثر. – ما يفيد تفضيل شيء عن شيء في صفة. – ما يفيد التعليل والتبرير. – ما يفيد الطلب. – ما يفيد التمني والترجي.	– ما يفيد التوكيد. – ما يفيد الاستخبار. – الفقرة. – الوصف. – الحوار. – القصة.	– الحكاية. – الخلاصة. – الرسالة. – الخطبة. – الإشهار والإعلان. – الأدب الساخر.	– الأدب الاجتماعي. – الشعر الوجداني. – شعر الطبيعة. – المقالة العلمية. – بطاقة تهنئة. – المذكرة الشخصية.

2.1/ المكتسبات اللغوية المعرفية والمهارية المعتمدة للسنة الثانية متوسط[365]

(الجدول رقم : 01)

محاور ونصوص القراءة والأدب والمطالعة					
محاور ونصوص الفصل الأول		محاور ونصوص الفصل الثاني		محاور ونصوص الفصل الثالث	
الشجرة	– الشجرة والغابة. – جمال الشجرة – الغابة الجزائرية	**الأساطير**	– عودة أوديسيوس إديث – من الأساطير العربية – أسطورة من الشرق	**مخاطر تهدّد البيئة**	– أسلحة تهدّد البشرية – شعاع الموت
غزو الفضاء	– قدم الإنسان تطأ القمر – إعمار القمر أهو ممكن؟ – المريخ	**من أبطال الجزائر**	– زيغود يوسف – لالا النسومر	**من دلائل عظمة الله**	– التماثل – النبات – القمر
من أعلام الإسلام	– القعقاع بن عمرو – عبد الرحمن بن عوف – عمر يذيع إسلامه	**الأمن الغذائي**	– إنتاج الطعام – ما المراد بالأمن الغذائي؟	**المخدرات**	– الموت البطيء – أسباب تعاطي المخدرات
العجائب والغرائب	– أشعب – الحاكم بأنواعه – أشعب الأب وابنه	**الحكاية**	– ضحية المكر والخيانة – الأرنب والأسد	**المغامرة والبطولة**	– تسلق الجبال – من بطولات خالد

(الجدول رقم : 02)

[365] منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، مرجع سابق، ص 20، 21، 22 و23.

محاور ونصوص القراءة والأدب والمطالعة					
محاور ونصوص الفصل الأول		**محاور ونصوص الفصل الثاني**		**محاور ونصوص الفصل الثالث**	
حضارات سادت ثمّ بادت	– مصر القديمة – الصحراء كانت ذات أنهار	**الديمقراطية**	–سبق العرب إلى الديمقراطية – معنى الديمقراطية – ديمقراطية محمد	**السياحة في الجزائر**	– بجاية اللؤلؤة – الأوراس
البحث العلمي	– نيزك الهلاك هل يقترب؟ – الأيدز علبة فيروس السيدا	**التواصل**	– التواصل – اللغة والتواصل	**المجتمع**	– اختبار العقل – الزمن
الكوارث الكبرى	– الزلزال – يا سيل قف – القشرة الأرضية	**الوطن**	– معركة الجزائر – لمن أعيش؟ – فاطمات بلادي	**المسرح**	– الحيوانات المرضى – البخيل
الحيوانات المهدّدة بالانقراض	– اللبوءات – الفيل – الفنك	**المثل والخرافة**	– في فروة قط – يوميات خيمة.	**الفنون**	– الزخرفة العربية – الخط العربي – حيّل السينما

(الجدول رقم : 03)

قواعد اللغة (النحو والصرف والإملاء) ومبادئ عروضية وبلاغية			
النحو والتراكيب النحوية	**الصرف والإملاء**	**أنماط النصوص وأشكال التعبير**	**التعبير الكتابي**
– تعدية الفعل إلى مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبرا، وإلى ثلاثة مفاعيل. – نفي الفعل الماضي بـ"ما ولا". – نفي الفعل المضارع بـ"ما، لا، لما، لن"، وأثر ذلك على زمن الفعل. – المفعول المطلق. – المفعول لأجله. – الحال (مفردة وجملة). – التمييز. – المفعول فيه (الظرف). – أنواع المبتدإ. – الجملة خبر المبتدأ. – الجملة خبر الفعل الناقص. – الجملة خبر إنّ. – المجرور بالحروف وبالإضافة. – كتابة العدد والمعدود: – 1 و2. – 3 و10 ما بينهما. – 11 و12. – 13 و19 وما بينهما. – العقود. – الأعداد: مائة، ألف، مليون، ومليار.	**أ/ الصرف :** – الاسم الجامد والاسم المشتق – اسم الفاعل، عمله ومبالغته. – اسم المفعول: عمله. – الصفة المشبهة. – المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتهما. – المقصور،المنقوص والممدود وجمعها جمعا مذكرا سالما. – مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية. – إسناد الفعل المهموز في الماضي والمضارع (في حالة الرفع والنصب والجزم) والأمر إلى ضمائر الرفع المنفصلة. – إسناد الفعل المثال في الماضي والمضارع (في حالة الرفع والنصب والجزم) والأمر إلى ضمائر الرفع المنفصلة. – إسناد الفعل الأجوف في الماضي والمضارع (في حالة الرفع والنصب والجزم). والأمر إلى ضمائر الرفع المنفصلة. **ب/ الإملاء:** – اللف اللينة – الهمزة	– السرد. – النصّ الحواري. – المقال الصحفي. – التقرير. – الوصف. – الرسالة الإدارية.. – التلخيص. – المذكرة الإعلامية والإشهارية.	أ/ **تحرير نصوص سردية:** – سرد حدث بسيط. – سرد حدث مركّب. ب/ **تحرير نصوص حوارية:** – طرح الأسئلة والإجابة عنها، عرض الحوار. ج/ **تحرير نصوص وصفية:** د/ الموضوع الإنشائي الإخباري. هـ/ تحرير حكاية شعبية. و/ تحرير المقال الصحفي.

3.1/ المكتسبات اللغوية المعرفية والمهارية المعتمدة للسنة الثالثة متوسط[366]

(الجدول رقم : 01)

المحتويات			
محاور ونصوص (نصوص القراءة والأدب والمطالعة الموجّهة)			
آيات من القرآن الكريم	– حجاج الملك النمرود – نوح عليه السلام	**من الآداب العالمية**	– لوكيبوس يتحوّل – في عيادة طبيب الأسنان
الحضارة الإسلامية	– العرب والعلم – التسامح الديني	**الطبيعة**	– تموج الفضاء – البحر المتجمّد
رجال خلّدهم التاريخ	– لويس باستور – ماسينيسا	**الرياضة والترفيه**	– شعبية كرة القدم – ألعاب الحاسوب
الإنسان والحرية	– بطاقة هوية – الحرّية	**البيئة**	– الإنسان والبحر – المعركة المستمرة

[366] منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2003، ص 22، 23 و24.

(الجدول رقم : 02)

المحتويات			
محاور ونصوص (نصوص القراءة والأدب والمطالعة الموجّهة)			
المكتبات	– المكتبات بين الماضي والحاضر – هل تغني الأنترنت عن المكتبة	**الخيال**	– بين الخيال والعقل – الخيال العلمي
التعايش السلمي	– عواقب الكراهية – الإنسانية الجامعة	**وسائل الاتصال الحديثة**	– تكنولوجيا الاتصال – عصر المعلوماتية
الأيام الوطنية والعالمية	– وأطلّ يوم العلم – الإيدز تحت السيطرة	**النمو الديموغرافي**	– مشكلات النمو السكاني – الانفجار الديموغرافي
القصة	– حلم مزعج – الموت والزيتون	**التصحّر والجفاف**	– الأراضي القاحلة – تاريخ نوبات الجفاف
الأحاديث النبوية	– فضل الدعوة النبوية – بين الزكاة والصدقة	**الصناعة والطاقة**	– الطاقة الجديدة – ضعف الصناعة العربية
المغامرة	– المغامرة الكبرى – رحلة السندباد	**علوم وتكنولوجيا**	– تقنية جديدة لرصد حراكات الإنسان – رحلات استكشاف للكوكب الأحمر
المسرحية	– كولمبوس والبحر – أهل الكهف		

(الجدول رقم : 03)

النحو والتراكيب النحوية	الصرف والصيّغ الصرفية	الإملاء وضوابط الكتابة	البلاغة والمبادئ الأدبية
– مواضع تقديم المبتدأ. – أفعال المقاربة. – أفعال الشروع. – ظنّ وأخواتها. – المنادى – أسلوب الاستفهام. – أسلوب الشرط. – الاستثناء. – الممنوع من الصرف لعلة واحدة. – الممنوع من الصرف لعلتين.	– مصادر الأفعال السداسية. – المصدر الميمي. – المصدر الصناعي. – النسب إلى المنقوص والمقصور والممدود. – النسب إلى الأسماء الأعجمية. – النسب إلى المختوم بتاء التأنيث. – أسماء الزمان والمكان. – اسم الآلة. – عمل المصدر.	مراجعة: – الهمزة في الكلمة. – الألف اللينة. – علامات الوقف. وغيرها من موضوعات الإملاء الأخرى.	– القافية. – التفعيلة. – البحور الشعرية. – المقابلة. – المجاز المرسل.

(الجدول رقم : 04)

أنماط النصوص وأشكال التعبير وتقنياته			
– الحجاج (إثبات صحّة الأحكام). – شرح فكرة. – ترجمة لعلم من الأعلام. – الاستشهاد. – الإخبار.	– وصف في حالة حركة. – النادرة. – الأسلوب الأدبي. – تلخيص نص. – تصميم الموضوع الإنشائي	– الحكاية. – وصف في حالة سكون. – الرسالة. – التعليل. – الحكاية.	– الرسالة الإدارية. – الدقة والموضوعية. – إثبات صحّة الأحكام (أرقام وأدلة). – الخرافة.

المحتويات اللغوية التي ذكرناها في الجداول أعلاه خاصة بالسنوات الثلاث لطور التعليم المتوسط (السنة الأولى والثانية والثالثة). يسعى الدرس اللغوي لإكسابها لتلاميذ هذه السنوات. وخصّص المنهاج حجما ساعيا أسبوعيا* لكلّ مستوى تعليمي لتبليغ هذه المحتويات بالتدريج طيلة السنة الدراسية، وهو كما يوضّحه الجدول التالي:

(الجدول رقم : 05)

السنوات	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط
الحجم الساعي	**6 ساعات**	**5 ساعات**	**5 ساعات**
توقيت النشاطات اللغوية	– قراءة مشروحة : ساعة – الظواهر اللغوية : ساعة – دراسة النص : ساعة – مطالعة موجّهة (تعبير شفوي): ساعة – تعبير كتابي سا – أعمال موجهة سا	– قراءة مشروحة ودراسة نص : ساعة – الظواهر اللغوية : ساعة – التطبيقات (الأعمال الموجّهة): ساعة – مطالعة موجّهة (تعبير شفوي): ساعة – تعبير كتابي: ساعة	– قراءة مشروحة ودراسة نص: ساعة – الظواهر اللغوية : ساعة – التطبيقات (الأعمال الموجّهة): ساعة – مطالعة موجّهة (تعبير شفوي): ساعة – تعبير كتابي: ساعة

ففي الحقيقة المحتويات اللغوية لا تقتصر على ما ذكر في هذه الجداول، بل هناك محتويات أخرى لم تذكر، وهي كثيرة، وما ذكر في الجداول أعلاه إلاّ جزء منها كما قلنا قبل قليل.

---

* لقد تمّ تعديل الزمن الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط بمراجعة المناهج التعليمية ومواقيت النشاطات الدراسية في جوان 2013، التي شرع العمل بها في السنة الدراسية 2013 / 2014. ففي اللغة العربية، وفي السنة الأولى متوسط أصبح الحجم الساعي الأسبوعي خمس ساعات ونصف ساعة (05 سا و 30 د) بدل ست ساعات. وفي السنة الثانية أضيفت نصف ساعة (30 دقيقة) للحجم الساعي الأسبوعي، الذي أصبح خمس ساعات ونصف

ساعة بدل خمس ساعات. وفي السنة الثالثة تقلّص الحجم الساعي الأسبوعي وأصبح 04 ساعات ونصف ساعة بدل خمس ساعات.

فالمهارات الأساسية (كمهارة القراءة والتعبير الشفاهي والكتابي والاستماع ومهاراتها الفرعية الكثيرة والمختلفة كالاستنتاج والتحليل والمقارنة والملاحظة والتمييز والتصنيف والتقييم والحكم،... مهارات يتمّ التعرّض إليها انطلاقا من نشاطات القراءة والنصوص الأدبية والمطالعة اعتمادا على نصوصها)، والمفردات، والتعابير الإنشائية والأساليب الأدائية المتنوعة، هي بعض ممّا لم يذكر.

وزيادة على المحتويات اللغوية المعرفية والمهارية التي عدّدناها في الفقرة السابقة ولم تذكر في الجداول، والتي ويتمّ إكسابها للتلاميذ من خلال النشاطات التي ذكرناها وعن طريق أساتذة مخلصين لمهنتهم أكفاء ومتفانين، هي الأخرى كثيرة كالعادات اللغوية وطرائق التعبير والاتجاهات والقيّم الثقافية والأدبية والجمالية والمشاريع وغيرها.

أمّا المحتويات اللغوية الموجّهة لتلاميذ السنة الرابعة ففضلنا تأجيل ذكرها عمدا، لأسباب منهجية بحتة؛ سنتطرق إلى ذكرها بشيء من التفصيل والتعليق عند تناولنا الحديث عن منهاج اللغة العربية لهذا المستوى التعليمي، باعتباره المستوى الذي ينتمي إليه التلاميذ أفراد عيّنة الدراسة الميدانية، هذا من جهة. ومن جهة أخرى فالمحتويات اللغوية المعرفية والمهارية والوجدانية الموجّهة لتلاميذ السنة الرابعة تعتبر في الغالب الأرضية الأساسية التي تشكّل محور المعارف والمهارات التي تبنى منها أسئلة امتحان شهادة التعليم المتوسط بنسبة تفوق 60 %.

ثالثا/ نظرة على منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط[367]

أ/ تقديم المنهاج :

صدر منهاج اللغة العربية في جويلية *2005* ليشرع في العمل به في السنة الدراسية *2005 / 2006*. ورد في كتاب متوسط الحجم، يقع في *144* صفحة يضمّ إلى جانب منهاج اللغة العربية عدة مناهج، هي : منهاج اللغة الأمازيغية (بالفرنسية والعربية) منهاج التربية الإسلامية، منهاج اللغة الفرنسية ومنهاج اللغة الإنجليزية. وحجم المنهاج *18* صفحة (من الصفحة *17* إلى الصفحة *34*).

[367] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية 2005.

تتصدّر المنهاج مقدمة قصيرة تتحدّث عن المكانة الهامة التي تحتلّها اللغة العربية في المنظومة التربوية، باعتبارها مكوّنا ثابتا وأساسيا من مكوّنات وثوابت الأمّة، وباعتبارها أداة أساسية للتواصل ووسيلة لاكتساب التعلّمات في مختلف المعارف والعلوم. وتتحدّث عن السنة الرابعة من التعليم المتوسط باعتبارها خاتمة هذا الطور، حيث تبلغ تعلّمات التلميذ الأساسية في هذه السنة غايتها، ويتبلور ملمح التلميذ. وتتحدّث أيضا عن الغاية التربوية واللغوية من تعليم اللغة العربية في هذا المستوى من التعليم.

يتطرق المنهاج إلى عشر نقاط، هي[368] :

- التوزيع الزمني.
- ملمح الدخول إلى السنة الرابعة.
- ملمح الخروج من السنة الرابعة .
- الكفاءة الختامية في هذه السنة.
- الكفاءات القاعدية.
- تقديم النشاطات.
- المحتويات.
- طرائق التدريس.
- الوسائل التعليمية.
- التقييم.

سنتعرّض فيما يلي لبعض النقاط لأهميتها، وذلك لنقف على ضوابط تعليم اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط وعلى أسّسها ومنهجيات تناول النشاطات اللغوية فيها بالخصوص.

[368] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، المرجع السابق، ص 18.

ب/ التوزيع الزمني

خصّص المنهاج لتدريس اللغة العربية في هذه السنة خمس ساعات أسبوعيا موزّعة كالآتي:

1- القراءة ودراسة النص : ثلاث ساعات. موزّعة كالآتي :

- القراءة المشروحة ودراسة النص: ساعة.

- الظواهر اللغوية انطلاقا من نصّ تواصلي*: ساعة.

- الأعمال الموجّهة* : ساعة.

2- مطالعة موجّهة (تعبير شفوي) : ساعة.

3- تعبير كتابي : ساعة.

ج/ ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط

يكون المتعلّم في بداية السنة الرابعة قادرا على[369]:

- قراءة ومطالعة نصوص متنوعة قراءة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كلّ منها وتحديد بعض خصائصها.

- إصدار أحكام – شفوية وكتابية – وتأييدها بالأدلة والأمثلة.

- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.

- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.

- إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص.

---

* يعرّف المنهاج النصّ التواصلي بأنّه "(ذلك النصّ الذي يعالج الظواهر المتعلّقة باهتمامات المتعلّم والمرتبطة بوافعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية ... وعليه ينبغي أن يتوافر على النصيب اللازم من الصيّغ والتراكيب والمفردات الوظيفية، وأن يستوفي بعض الجوانب الجمالية)". منهاج اللغة العربية، ص25.

* أضيفت نصف ساعة للحجم الساعي الأسبوعي كما سبقت الإشارة إلى ذلك، بحيث يدرس التلاميذ في أسبوع خمس ساعات وفي أسبوع آخر 6 ساعات، أي ساعة في خمسة عشر يوما، خصّصت للتطبيقات لتدعيم حصة الأعمال الموجّهة.

[369] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، المرجع السابق، ص19 و20.

د/ ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، يكون المتعلّم قادرا على[370] :

– قراءة نصوص متنوّعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها، القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.

– المطالعة الحرّة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.

– تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.

– تذوّق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.

– التعبير – شفويا وكتابيا – عن مشاعره وأرائه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.

– كتابة نصوص من أنماط متعدّدة (الوصف، السرد، الحجاج،...) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.

– التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.

– كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي.

هـ/ الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلّم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كلّ أنماط النصوص: الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، والحجاجية، مع التركيز على النصّ الحجاجي[371].

و/ الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

ذكر منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الكفاءات القاعدية لثلاث نشاطات لغوية، هي[372] : القراءة، التعبير الشفاهي، والتعبير الكتابي.

---

370 المرجع نفسه، ص 20.

371 منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، المرجع السابق، ص 20.

372 انظر: منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 21، 22، و23.

فبالنسبة للقراءة، تتمثّل الكفاءة القاعدية في قراءة نصوص متنوّعة وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.

وأهم الأهداف التعليمية المرسومة لهذا النشاط*:

- يقرأ نصوصا مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة وبأداء معبّر.
- يرغب في المطالعة الحرّة ويتفاعل مع النصوص.
- يحدّد موضوع النصّ، وبناءه الفكري، والفني واللغوي.
- يتفاعل مع النصّ ويصدر بعض الأحكام النقدية في مضمونه.
- يشرح مدلول المفاهيم المجرّدة.
- يفسّر معاني الكنايات ومختلف إيحاءاتها.
- يبرز بعض مميّزات النصّ الأدبي.
- يصنّف النصوص إلى إخبارية، وسردية، ووصفية، وحجاجية.
- يستخرج مميّزات النصّ الحجاجي ويقارنها بمميّزات الأنماط الأخرى.

ز/ تقديم النشاطات

وبالنسبة للتعبير الشفوي، تتمثّل الكفاءة القاعدية في تناول الكلمة والتدخل في المناقشة. وأهم الأهداف التعليمية الموضوعة لهذا النشاط*:

- يضيف معطيات جديدة.
- يصوّب الأخطاء مع التعليل.

---

* الأهداف التعليمية الموضوعة للقراءة كثيرة، اقتصرنا على ذكر بعضها لأهميتها. * الأهداف التعليمية لهذا النشاط هي الأخرى كثيرة، اقتصرنا على ذكر البعض منها : 1/ يوظّف قواعد النحو والصرف والإملاء ويدمجها أثناء التحرير. 2/ يستعمل مستويات لغوية مختلفة مراعاة مقام التواصل وأحوال المستقبل. 3/ يعرض ما يكتب عرضا منسقا، ويبرز فيه الفقرات والعناوين. 4/ يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده.

– يقدّم الشواهد ويضرب الأمثلة.

– يؤيّد رأيا أو حكما أو يفنّدهما مع التعليل.

– يعبّر عن أفكاره بسهولة ويسر وبطريقة محكمة.

– ينتقي الألفاظ المناسبة أثناء الحديث، ويستعملها استعمالات حقيقية ومجازية.

– يستعمل أدوات الربط المنطقية.

– يوظّف قواعد النحو والصرف توظيفا صحيحا.

– يعالج كلّ جوانب موضوع المناقشة.

– يعلّل أراءه وأحكامه، ويبني أدلّته.

– يحلّل القضايا إلى عناصرها.

وبالنسبة للتعبير الكتابي، تتمثّل الكفاءة القاعدية في تناول الكلمة والتدخل في إنتاج نصوص متنوّعة بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة العربية.

وأهم الأهداف التعليمية الموضوعة لهذا النشاط*:

– يحرّر نصوصا تشتمل على الحجاج.

– يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية وإخبارية.

– يعلّل أراءه ووجهات نظره، ويعزّز أحكامه بالأدلة والشواهد.

– يشرح المسائل ويفسّر الظواهر بلغة سليمة.

– يكتب عروض حال وتقارير ومذكرات إعلامية.

– يستثمر الرصيد اللغوي المكتسب.

يتضمن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط النشاطات الاتية :

– القراءة ودراسة النص.

– التعبير الشفوي.

– التعبير الكتابي.

ويشرع المنهاج في تعريفها وتبيان أهميتها، والتذكير بأهم أهدافها التعليمية وتقديم بعض التوجيهات التي ينبغي أن يراعيها الأساتذة في تدريسهم لها. كما شدّد على ضرورة العمل بالمقاربة النصّية في معالجة الظواهر اللغوية المختلفة وتدريس التعبير بنوعيه.

ففي نشاط القراءة، يحثّ المنهاج على ضرورة قراءة التلميذ لنصّ القراءة، ليستنبط منه "((الأحكام المتّصلة بالأفكار كقصدية صاحب النصّ، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكّمة في ترابط البنيات النصّية، وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص، والمنطق الذي يحكم عملها. بإمكانه حينها أن يستمرّ في إنتاج نصوص على منوال المدرّسة منها، على أن تتصف بطابع التماسك والانسجام))" [373].

وفي نشاط النصّ الأدبي، يدعو المنهاج إلى المحافظة على مبدأ النصوص الأدبية لما لها من إنماء للحسّ الجمالي عند المتعلّم. ويرى أنّ النصوص الأدبية يجب أن تكون ذات طابع إبداعي لتغذي خيال المتعلّم وتصقل ذوقه وتستثير مشاعره وتنمّي قدرته على التحليل والنقد وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته. ويجب أن تغطي النصوص الأدبية كلّ الأنماط وأن تعالج القضايا الاجتماعية والثقافية والفكرية وذلك في حدود ما بستقطب اهتمامات المتعلّم ويناسب قدرته على الاستيعاب[374].

وفي نشاط التعبير الشفوي، يفترض المنهاج أنّ تدريس التعبير الشفوي يتوخى تحقيق الأهداف التالية[375] :

– ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبة منها بشكل جيّد.

– تحسين الأداء الشفوي وتنمية القدرة على الارتجال.

– التدريب على المناقشة الفاعلة الوظيفية.

– تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.

---

[373] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، المرجع السابق، ص24.

[374] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، المرجع السابق، ص25.

[375] المرجع نفسه، ص27

– تحقيق التواصل الأفقي.

ويوجب المنهاج اتخاذ نصّ المطالعة الموجّهة سندا لتدريس التعبير الشفوي، وفي هذا الشأن يدعو الأساتذة إلى مطالبة التلاميذ بتحضير النصّ خارج القسم بعد أن تقدّم لهم تعليمات دقيقة استعدادا لحصة التعبير الشفهي، ويتوقع من المطالعة تحقيق الأهداف التالية[376]:

– قراءة النصوص غير المدرسية وفهمها.

– تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه.

– توظيف المقروء في التعبير الشفوي.

– اكتساب عادة المطالعة.

وفي نشاط التعبير الكتابي، يعتبر المنهاج هذا النشاط نشاطا هاما لإدماج المعارف اللغوية المختلفة، ومؤشّرا دالا على مدى قدرة المتعلّم على تحويل هذه المعارف ومختلف المكتسبات الأخرى بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة.

ويرمي تدريس التعبير الكتابي في السنة الرابعة متوسط إلى كتابة أنماط نصية (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) [377] .

وفي نشاط قواعد اللغة والبلاغة، يحث المنهاج على ضرورة تبني المقاربة النصية في تدريس الظواهر اللغوية المختلفة (النحو والتراكيب النحوية، والصرف والصيّغ الصرفية، والإملاء، والبلاغة، والمبادئ الأدبية). ويتوقع من التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرا على[378] : – التعرّف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.

– تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النصّ.

– ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية مختلفة.

وفي مجال التطبيق، يرى المنهاج أنّ الأعمال الموجهة تسعى إلى تثبيت ما اكتسبه المتعلّم،

---

376 المرجع نفسه، ص27.

377 منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، المرجع السابق، ص27 .

378 المرجع نفسه، ص26.

وإلى ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا، وإلى معالجة اللغة من الجوانب الآتية : – النحو والصرف (الصيّغ والتراكيب).

– قواعد الإملاء والعروض.

– المبادئ الأدبية الأوّلية.

ويرى المنهاج أنّ الأعمال التطبيقية تنفّذ عقب تقديم الظواهر اللغوية، وتكون متعلّقة بحصتي القراءة ودراسة النصّ. ونظرا لما لها من أثر وفاعلية يوصي بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها وإحاطتها بكلّ مستويات القدرات العقلية المعرفية من المعرفة إلى التقويم مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

ح/ المحتويات اللغوية

يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط موضوعات في قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأوّلية وتقنيات التعبير، يتمّ تناولها من خلال نصوص القراءة والمطالعة الموجّهة ضمن محاور ثقافية وأدبية تجسيدا للمقاربة النصية. والنصوص المقترحة لهذا المستوى من التعليم هي *24* نصا تعتمد للقراءة ودراسة النصّ و24 نصا آخر للمطالعة الموجّهة، بحيث يدرّس في كلّ أسبوع نصّان، الأول للقراءة ودراسة النصّ، والثاني للمطالعة،كما يوضحه الجدول التالي:

(الجدول رقم : 01)

النصوص			النصوص		
المحاور	**القراءة ودراسة النصّ**	**المطالعة الموجّهة**	**المحاور**	**القراءة ودراسة النصّ**	**المطالعة الموجّهة**
العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	انترنت المستقبل	**المواطنة**	في سبيل الوطن	الوطنية
قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	الناشيء الصغير	**شعوب العالم**	الزردة	الشعب الصيني
حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	معركة بعد أخرى	**الفنون**	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	الموسيقى
التضامن الإنساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	جمعيات في مواجهة الكوارث	**الهوايات**	الشطرنج.. تحدي الأذكياء	تسلّق الجبال
الدين المعاملة	من شمائل الرسول (ص)	خلق المسلم	**الأساطير**	كيف خلقت الضفادع	من هو الأقوى؟
شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمّام	موزار الموهبة النادرة	**الإنسان والحيوان**	السمكة الشاكرة	كلاب يساوي وزنها ذهبا
مظاهر طبيعية	الكسوف والخسوف	بركان أولدونيو لنغاي	**المرافق العامة**	حديقة	المسجد الجامع الكبير
الصحة وأمراض العصر	السكري	التوتّر العصبي	**التلوّث البيئي**	محظوظ أيّها الإنسان البدائي	التنوّع الحيوي
الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	الزراعة بماء البحر	**دور الإعلام في المجتمع**	الدور الحضاري للأنترنت	الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية
متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	التاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	**الأحداث الكبرى**	انتصار الثورة الجزائرية	اختراع البريد الإلكتروني
عالم الشغل	ي الحثّ على العمل	أحبّ العاملين	**الهجرة**	الهجرة السرية	هجرة الأدمغة
الشباب والمستقبل	الشباب	ملامح ثورة جديدة	**الصناعات التقليدية**	الفخاري الصبور	الأب النشيط

والمحتويات اللغوية من قواعد نحوية وصرفية وإملائية وبلاغية وعروضية و تقنيات التعبير فيجملها الجدول التالي:

(الجدول رقم : 02)

المحتويات اللغوية			
النحو والتراكيب النحوية	**والإملاء المبادئ الأدبية الأوّلية**	**أنماط النصوص أشكال التعبير وتقنيات الكتابي**	**المشاريع**
أ/ ترتيب عناصر الجملة الاسمية: – تقديم المبتدأ جوازا ووجوبا. – تقديم الخبر جوازا ووجوبا. ب/ ترتيب عناصر الجملة الفعلية: – تقديم المفعول به جوازا ووجوبا. ج/ حذف عناصر الجملة الاسمية: – حذف المبتدأ جوازا ووجوبا. – حذف الخبر جوازا ووجوبا. د/ حذف عناصر الجملة الفعلية: – حذف المفعول به. هـ/ الوظيفة النحوية للجملة: – الجملة المركّبة والجملة البسيطة. – الجملة الواقعة مفعولا به. – الجملة الواقعة حالا. – الجملة الواقعة نعتا. – الجملة الواقعة مضافا إليه. – الجملة الواقعة جواب شرط. – الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ أو لناسخ. – الجملة الموصولة.	أ/ **الصرف** : – التصغير. – الإدغام. – صيّغ المبالغة. – اسم التفضيل. ب/ **الصيّغ الصرفية:** – التعجب. – صيّغ المبالغة. – الإغراء والتحذير. – المدح والذمّ. – مراجعة : – الهمزة بأنواعها. – علامات الوقف. ج/ **المبادئ الأدبية الأولية:** – الكناية. – المجاز المرسل. – الاستعارة وأقسامها. – قواعد الكتابة العروضية. – التقطيع. – أوزان البحور الشعرية (الطويل، البسيط، الكامل).	أ/ **أنماط النصوص** : – الإخبار. – الوصف. – السرد. – الحوار. – الحجاج. ب/ **الكتابة:** – التلخيص والتقليص. – الاقتباس. – القصة. – الخاطرة. – تسجيل رؤوس الأقلام. ج/ **التعبير الكتابي:** – تحرير نصوص إخبارية. – تحرير نصوص وصفية. – تحرير نصوص سردية. – تحرير نصوص حجاجية. – تحرير مقال. – كتابة نصّ إشهاري. – كتابة خطبة.	– الكتابة عن أحداث متفرقة. – تأليف قصّة. – تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة بالصوّر والملخصات. – إعداد جريدة تحتوي على مقال (مقال أدبي، رياضي، فني، وثقافي)، صفحة تسلية، لوحة الكلمات المتقاطعة، صوّر إشهارية،.. – تحضير ندوة أدبية (شعر، قصّة، خاطرة، فكاهة). –كتابة بطاقة دعوات. – تسيير جلسة. – إعداد برنامج عمل. – إعداد تحقيق صحافي بشروطه.

ط/ طرائق التدريس

يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط طرائق نشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التعلّم الناجعة وفق منظور المقاربة بالكفاءات. ويتبنى المنهاج هذه الطرائق لتحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة، ولجعل المتعلّم يمارس نشاطه التعلّمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرّة التي تمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية. فهذه التعلّمات كفيلة بتزويده بكفاءات حقيقية يكون الأستاذ فيها منشطا لعملية التعلّم[379].

تدفع الطرائق النشطة المتعلّمين إلى المشاركة الفعلية في كلّ التعلّمات، وإلى تحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان مجسّدين بذلك البناء المتدرج للمعرفة والابتعاد عن الحشو والتلقين. وتتلخص أهمية هذه الطرائق فيما يلي[380]:

- تحفيز المتعلمين بإثارة اهتماماتهم العفوية لاستثمار جهودهم.
- إتاحة حرية المبادرة والإبداع.
- التوجيه نحو النمو الوجداني والاجتماعي.
- الممارسة الفعلية وإتقان الإنجاز.
- التدرج في بناء المعارف والمكتسبات.

ي/ الوسائل التعليمية

يتطلب تنفيذ ما جاء في المنهاج في الجانب التعليمي التعلّمي الوسائل الآتية: الوثيقة المرافقة، كتاب التلميذ، ودليل الأستاذ، ووسائل تعليمية أخرى كالأشرطة السمعية البصرية، الأقراص المضغوطة، أجهزة حديثة، الزيارات والرحلات.

ع/ التقييم : يعتمد في تقييم الكفاءات على التقييم التكويني والتشخيصي والتحصيلي الذي يرمي إلى الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلّم لتشخيصها وعلاجها في حينها.

---

[379] منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، المرجع السابق، ص31.

[380] المرجع نفسه، ص31- 32.

المبحث الثاني

تحليل عيّنة من كتابات التلاميذ ودراستها

خصّصنا هذا المبحث لتحليل عيّنة من كتابات التلاميذ ودراستها. وانصبّت الدراسة فيه على الجزء الأوّل من أسئلة اختبار مادة اللغة العربية في الامتحان الوطني لشهادة التعليم المتوسط لدورة جوان 2011. وتمّ تقسيم دراسة أسئلة الامتحان إلى قسمين قسم يعنى بتحليل ودراسة الجزء الأوّل من الأسئلة، وهو هذا المبحث؛ وقسم يعنى بتحليل الجزء الثاني ودراسته، وهو المبحث الموالي.

وتمّ اعتماد هذا التقسيم بناء على رؤية منهجية، وذلك لنتمكّن من إعطاء لهذه الدراسة مصدقيتها، ولتسهيل تحليل ودراسة جزئي الامتحان تحليلا ودراسة وافيتين. فالجزء الأول اعتمدناه سندا للمدوّنة التي تمثّل دراسة جانب التحصيل اللغوي، الّذي نتوخى من دراسته قياس مدى حصيلة التلاميذ اللغوية واستعمالها، والجزء الثاني (التعبير الكتابي) لقياس مدى استعمال هذه الحصيلة اللغوية.

وقبل الشروع في تحليل ودراسة الجزء الأول من أسئلة اختبار اللغة العربية يحسن بنا أولا عرض موضوع الامتحان (النصّ المعتمد والأسئلة المرافقة له) ليكون مرجعا نهتدي به ويستدلّ به قارئ هذه الدراسة. وثانيا إجراء على موضوع الاختبار* دراسة موجزة نوضّح من خلالها الأسئلة التي تقيس مختلف جوانب المعرفة اللغوية والجوانب المهارية والوجدانية المشكّلة للحصيلة اللغوية لدى تلاميذ قضوا أربع سنوات من التحصيل في طور التعليم المتوسط.

أولا/ عرض موضوع الاختبار ودراسته

نص موضوع اختبار اللغة العربية الآتي نقلناه كما هو، فقط كيّفناه ليتماشى مع حجم الورقة :

---

* نعلّق على النصّ المعتمد لاختبار اللغة العربية وعلى أسئلته بالخصوص معتمدين على معطيات لسانية وتعليمية.

امتحان شهادة التعليم المتوسط **دورة جوان 2011**

اختبار في مادة الغة العربية **المدّة:**

ساعتان

المدن الجميلة تظلّ مُرتسِمةً في أفكار الزّائرين، وتتمتّع باحترام وهيْبة لا يَتَأتَّيان إلاّ بعناية سكّانها بها، سواء أكانوا مواطنين أم مؤسّسات مسؤولة عن التنظيم.

وفي الحقيقة لا نستطيع أن نقول: إنّ ترتيب المدن وتنظيفها تقع على عاتق جهة دون أخرى، فالجميع يجب أن تصُبّ جهودهم في حقل واحد ومصلحة واحدة. غير أنّ الجهة المتخصّصة تتحمّل دور الرّاعي الفني، الذي يهيّء الإمكانيات والوسائل المساعدة على دوام التّنظيم ودعم تنفيذه.

ومن هنا تنهض البلديّات بهذه المهمّة، وتهيب بمواطنيها وساكنيها أن يُسهِموا فيها من أجل مدينة أكثر جمالا، وأعمّ نظافة. مع العلم، أنّ الجهات المختصّة تبذل أقصى الجهد في تنظيم الشوارع، واستنبات الأشجار، وترتيب الساحات، ووضع سلل القمامة في أماكن بارزة.

ومن الظواهر السّلبية التي يُمارسها بعضُ المواطنين القيامُ بتكسير أجهزة الهاتف ومصابيح الإنارة العمومية، ورمي القمامة على قارعة الطّريق. وكثيرا ما نشاهد البعض (**وهم يتجوّلون**) حاملين زجاجات المرطّبات أو علب المواد الغذائية، ثمّ يرمونها في أيّ مكان، بعد (**أن ينتهوا**) من استعمالها، فتترك أثرا يشوّه الجمال، ويضّر بالصّحة، ويسبّب الأذى. كما أنّ بعض النّاس يرمون المواد المستهلكة من خلال نوافذ سياراتهم، وهم يعلمون مدى الضرر الذي يتسبّبون فيه.

"المرجع التطبيقي الحديث في اللغة العربية" د. سمير محمد كبريت، ص: 247. بتصرف

الأسئلة:

الجزء الأول: (12 نقطة)

أ– البناء الفكري: (06 نقاط)

1- هات عنوانا للنص. 2- على من تقع نظافة وجمال المدن في نظر الكاتب ؟

3- أشار الكاتب إلى بعض المظاهر السلبية التي يقوم بها بعض المواطنين. اذكرها .

4- اشرح ما ياتي : - يسهموا - يشوّه . 5- هات من النصّ ضد ما يأتي : مخفية - إيجابية.

ب– البناء الفني: (نقطتان)

1- ما نوع النص ؟ 2- بين نوع الصورة البيانية الآتية : " أن تصبّ جهودهم"، ثمّ اشرحها.

ج– البناء اللغوي: (04 نقاط)

1- أعرب الكلمتين المسطّرتين إعرابا تامّا : المدن - (الهاء في يُمارسها).

2- ما محلّ الجملتين اللتين بين قوسين من الإعراب، في النص ؟ (وهم يتجوّلون) (أن ينتهوا) . 3- استخرج من النصّ اسم تفضيل، ثمّ بيّن فعله.

الجزء الثاني: (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية:

السند: أزعجتك الأوساخ المنتشرة في حيّك، فاتفقت مع مجموعة من ساكنيه على تنظيفه وتجميله.

التعليمة: اكتب نصّا من (12) سطرا، تسرد فيه الأعمال التي قمتم بها، داعيا السكان إلى المحافظة على نظافة الحيّ وجماله.

لقد نقلنا بأمانة تامّة موضوع اختبار اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط، بحيث التزمنا بعرضه كما ورد شكلا ومضمونا. فالاختبار جاء في شكله التقليدي المتعارف عليه في تقاليد الامتحانات الوطنية في هذا الطور من التعليم وغيره في أطوار التعليم الأخرى. تنطلق أسئلة الاختبار من نصّ، يعتبر سندا تدور حوله كلّ أسئلة الاختبار، بحيث تجعل المتعلّم الممتحن يرجع إليه للإجابة عن كلّ سؤال؛ وهذا عملا بالمقاربة النصّية حتى في التقييم التحصيلي.

ثانيا/ دراسة موجزة لاختبار مادة اللغة العربية

سنتناول في هذه الصفحات موضوع اختبار اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط بالدراسة، للإحاطة بكلّ جوانبه الموضوعية والشكلية بشيء من الإيجاز، متواخينا في ذلك الموضوعية والاعتدال، وذلك للوقوف على الغاية التعليمية والتقويمية بالخصوص لأسئلة الاختبار، التي تعتبر الإجابة عنها من قبل التلاميذ المترشّحين مدوّنة اعتمدناها لقياس حصيلتهم اللغوية واستعمالها، باعتبارهم تلاميذ السنة الرابعة الذين استفادوا من التعليم اللغوي الممنوح لهم طيلة سنوات هذا الطور. ولقد اعتمدنا في دراسة الاختبار على منهجية مباشرة ومبسّطة، تبتديء بالشكل ثم بالمضمون، وبالأوّل ثمّ بالّذي يليه وهكذا.

1/ من حيث الشكل

جاء الامتحان في ورقة واحدة، تحتوي على نصّ كسند تليه الأسئلة. يعلو النص البيانات التالية :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، تتصدّر الصفحة وتعلوها. وفي السطر الموالي وعلى اليمين منه: **وزارة التربية الوطنية**، وعلى اليسار: **الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات**. وفي السطر الثالث وعلى اليمين: **امتحان شهادة التعليم المتوسط**، وعلى اليسار: **دورة جوان 2011**. وفي السطر الرابع والأخير، وعلى اليمين منه: **اختبار في مادة اللغة العربية**. وعلى يسار السطر: **المدّة: ساعاتان**.

النصّ عبارة عن مجموعة فقرات متماسكة مترابطة، عددها أربع فقرات متفاوتة من حيث الطول، فالأولى بمثابة مقدمة جاءت في سطرين، والثانية والثالثة جاءت كلّ منها في أربعة

أسطر، والرابعة في ستة أسطر. والفقرات الثلاث الأخيرة تمثّل متن النصّ وصلبه. والنصّ يخلو من العنوان عمدا ومن الخاتمة جهلا وتقصيرا.

الأسئلة وردت في جزئين اثنين، الجزء الأوّل وعليه (12) نقطة، يضم ثلاث مجموعات من الأسئلة سمّاها واضعو الأسئلة بالبناء الفكري، والبناء الفني، والبناء اللغوي. فالبناء الفكري تندرج تحته خمسة أسئلة، والفني يندرج تحته سؤالان، واللغوي ثلاثة أسئلة.

أمّا الجزء الثاني وعليه ثمان نقاط، فهو التعبير الكتابي، المسمّى في إطار التدريس بالكفاءات بالوضعية الإدماجية.

ومعامل مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط أربعة، وهو معامل عال، وكلّ من حصّل على معدّل أقل من عشرة من عشرين سيجد صعوبة لإدراك أموره.

2/ **من حيث المضمون**

1.2/ **النصّ** : نثري، إخباري، تمّ اعتماده سندا لأسئلة الاختبار كما سبق أن ذكرنا، فهو من حيث:

أ/ حجمه : مقبول، حيث يبلغ طوله بالضبط 16 سطرا. له مقدّمة ومتن وخال من خاتمة كما ذكرنا. فهو مبتور ومن هنا انتفى تناسبه، وهذا في نظرنا خطأ وقع فيه واضعو الموضوع.

ب/ لغته : لغته عادية، جلّ مفرداتها سهلة، في متناول فهم التلاميذ، وقريبة من استعمالاتهم لكثرة تداولها. والصعبة منها وهي لا تتعدّى أربع كلمات على غرار: "ترتيب" في (ترتيب الساحات)، و"يتأتيان"، و"تهيب"، و"عاتق"، فيمكن للتلاميذ فهم معناها أو الاقتراب منه إذا تفحصوا سياق ورودها ومقام حضورها.

ج/ نوعه أو نمطه*: هو مقال. وموضوع المقال موضوع اجتماعي، من موضوعات الساعة التي يعيشها التلاميذ، ومن الظواهر التي استرعت انتباههم وشدّتهم . فالنصّ يطرح مشكلة حقيقية

---

* ورد في المنهاج النمط "أنماط النصوص" ويقصد بها النوع، ولهذا استخدمنا نوع ونمط في آن واحد وفي نفس السياق.

تعيشها معظم مدننا وأحيائنا ألا وهي النظافة والجمال التي تفتقر إليهما. ويبرز المقال في هذا السياق السلوكات غير الحضارية لبعض المواطنين الذين ساهموا بأفعالهم السلبية والمرضية في افتقار المدن إلى نظافتها وجمالها.

د/ أسلوبه : أسلوب طاغت عليه البساطة، فهو أقرب إلى العلمي منه إلى الأدبي. جمله إخبارية عادية بسيطة ذات بعد دلالي واحد، معانيها ظاهرة مكشوفة، لا تشكّل صعوبة في إدراكها.

فالنصّ باختصار عادي، بسيط، لا يطرح أيّة صعوبة في فهمه والوصول إلى معانيه المحدودة، خال من الضبط بالإعراب إلاّ ثلاث مفردات تمّ ضبطها ببعض الحركات ضبطا خفيفا وهو إجراء جيّد يحسب على واضعيه. فالنصّ في رأيّ لا يجب أن يعتمد سندا في هذا المستوى بالنظر إلى ملمح التلميذ الذي أنهى كلّ سنوات طور التعليم المتوسط، فهو يصلح أن يعتمد لاختبار مادة اللغة في امتحان نهاية التعليم الابتدائي.

2.2/ **الأسئلة:**

جاءت كالعادة مجزّأة إلى جزئين، الجزء الأوّل والجزء الثاني. فالأوّل عليه 12 نقطة. والثاني 08 نقاط.

تندرج تحت الجزء الأوّل ثلاث مجموعات من الأسئلة، هي كالتالي:

1.2.2/ **المجموعة الأولى تحت عنوان "البناء الفكري"** وتضمّ خمسة أسئلة عليها 06 نقاط، وهي:

أ/ **السؤال الأوّل : هات عنوانا للنصّ.**

السؤال عليه نقطة واحدة. وضع هذا السؤال لقياس قدرة الفهم* وهو تمرين يبذل التلميذ في حلّه عدّة جهود فكرية، كما تستدعي الإجابة عنه قراءة كلّ النصّ ومحاولة فهم موضوعه. وبعد أن يستقرّ على العنوان يبذل جهدا لغويا لصياغته صياغة سليمة في كلمتين أو أقلّ.

---

* هي قدرة من القدرات الست التي وردت في صنافة بلوم la taxonomie de Bloom وهي: التذكّر، الفهم، التطبيق، التركيب، التقييم، والتفسير.

ب/ **السؤال الثاني: على من تقع نظافة وجمال المدن في نظر الكاتب؟**

عليه نقطة، وضع لقياس الفهم والتذكّر وهما قدرتان ينميهما نشاطا القراءة ودراسة النصّ. غير أنّ صيّاغة السؤال في نظري ساعدت التلاميذ في الإجابة عنه، حيث يتضمن نصّ السؤال على عناصر كثيرة لها وجود في النصّ، مثل: تقع، نظافة المدن وجمالها. وكان المفروض طرح السؤال نفسه بمفردات مغايّرة حتى يقيس فعلا القدرتين المستهدفتين.

ج/ **السؤال الثالث:**

أشار الكاتب إلى بعض المظاهر السلبية التي يقوم بها بعض المواطنين. اذكرها؟

السؤال عليه نقطتان، يقيس قدرة التذكّر وهي أول قدرة في صنافة بلوم وأقلّها شأنا مقارنة بالقدرات العقلية الأخرى التي يسعى التعليم لتنميتها.

فالسؤال بسيط وسهل، يشبه الثاني في كلّ شيء. وما قلنا على السؤال الثاني من عيوب يقال على هذا. وفي نظرنا إدراجه فيه تكرار، وهو ضرب من المساعدة التي تهدف إلى إنجاح التلاميذ بأيّة وسيلة.

د/ **السؤال الرابع : اشرح ما يأتي : "يسهموا"، و"يشوّه".**

السؤال يتعلّق بشرح مفردتين ليستا صعبتين على التلاميذ لكثرة تداولهما ودورانهما على الألسنة، فمقارنة بالمفردات الآتية : تهيب، عاتق، يتأتيان، فالمفردتان سهلتان سيّما إذا استعان التلاميذ بسياق ورودهما. السؤال موجّه لقياس مستوى من مستويات اللسان ألا وهو المستوى الدلالي، وضع ليقيّم حجم المعجم لدى تلاميذ هذا المستوى من التعليم المتوسط.

هـ/ **السؤال الخامس: هات من النصّ ضدّ ما يأتي : "مخفية"، و"إيجابية".**

وضع السؤال لتقييم معجم التلاميذ، إلاّ أنّ السؤال في نظرنا أسهل من السؤال السابق عليه،

نظرا للمعطيات اللغوية المتوفرة في النصّ، والمساعدة على الإجابة عنه. فالمفردتان المقابلتان للمفردتين المقدّمتين موجودتان في النصّ، يبحث عنهما فقط من غير عناء فكري كبير.

2.2.2/ **المجموعة الثاني تحت عنوان "البناء الفني" .**

وتضمّ سؤالين عليهما نقطتان، وهما :

أ/ **السؤال الأوّل : ما نوع النصّ ؟**

السؤال عليه نقطة واحدة، وضع هذا السؤال لقياس قدرات هامّة وتقييمها كالفهم والتحليل والاستنتاج والتصنيف والمقارنة. يستدعي من التلميذ للإجابة عنه أن يستحضر مميّزات أنماط النصوص التي درسها، ويبحث عن مميّزات النصّ المعتمد للاختبار، ثمّ يقارن بينها وبين مميّزات النصوص المدروسة، ثمّ يحكم بعد ذلك على النصّ. فالسؤال هام، وبمثابة المحكّ الحقيقي لتعلّمات التلاميذ، في نظرنا جدير بالطرح لقياس مهارات التلاميذ وقدراتهم.

ب/ **السؤال الثاني: بيّن نوع الصورة البيانية الآتية: "أن تصبّ جهودهم"، ثمّ اشرحها.**

عليه نقطة، وضع لقياس الفهم والتذكّر، ولتقييم المعارف البلاغية. السؤال في شقّه الأول يقيس قدرة التلاميذ على التعرّف على مميّزات الصورة البيانية وتذكّر آلياتها، وفي شقه الثاني يقيس قدرة عقلية هامة ألا وهي التفسير الذي يعتمد مهارات كثيرة كالاستدلال والتعليل والشرح. فهو الآخر جدير بالطرح.

3.2.2/ **المجموعة الثالثة "البناء اللغوي" :**

وتضمّ ثلاثة أسئلة عليها أربع نقاط، وهي :

أ/ **السؤال الأوّل : أعرب الكلمتين المسطّرتين إعرابا تامّا : – المدن – ها (في يمارسها).**

وعليه نقطة واحدة. وضع السؤال لتقييم مستوى من مستويات اللسان ألا وهو المستوى التركيبي، فهو إذن يقيّم المعرفة اللغوية (النحو)، ويقيس قدرات عقلية معتبرة كالتذكّر والفهم والتطبيق.

ب/ **السؤال الثاني :**

ما محلّ الجملتين اللتين بين قوسين من الإعراب، في النصّ ؟ "وهم يتجوّلون) و"أن ينتهوا".

وعلى السؤال نقطتان، وهو مثل السؤال السابق عليه، يقيّم نفس المعرفة اللغوية، ويقيس نفس القدرات.

ج/ **السؤال الثالث : استخرج من النصّ اسم تفضيل، ثمّ بيّن نوعه.**

وعليه نقطة واحدة، يقيم المعرفة اللغوية (الصرف)، ويقيس القدرات العقلية الآتية : التذكّر، الفهم، والتطبيق؛ وهي قدرات من الدرجة الأولى حسب صنافة بلوم.

الجزء الثاني من الأسئلة عبارة عن سؤال واحد في التعبير الكتابي، يقيّم على 08 نقاط، يسمّى في منظور بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالوضعية الإدماجية. وجاء نصّ السؤال على الصيّاغة الآتية :

السند: أزعجتك الأوساخ المنتشرة، فاتّفقت مع مجموعة من ساكنيه على تنظيفه وتجميله.

التعليمة: اكتب نصّا من 12 سطرا، تسرد فيه الأعمال التي قمتم بها، داعيا السكّان إلى المحافظة على نظافة الحيّ وتجميله.

التنقيط المقترح للسؤال يظهر أهميته، فسؤال التعبير الكتابي في تعليمية اللغات تمرين هام يعتمد لتقييم التعلّمات، وتشخيص الضعف فيها، والوقوف على مدى صحتها ووثرائها. ومؤشّر دقيق يبيّن مدى نجاعة التعليم وفعّاليته. يقيّم مختلف المهارات ويقيس القدرات العقلية العليا كالتركيب والتقييم والتفسير، ومن هنا اتّخذناه مقياسا لتقييم مدى حجم الحصيلة اللغوية ومدى نجاعة استعمالها بالخصوص في كتابة نصّ على ضوء المطالب المذكورة وبالمواصفات المحدّدة.

فالأسئلة كانت مغطّية لمعظم النشاطات اللغوية الهامة، وصياغتها واضحة. وكان الوقت كافيا للإجابة عنها كلّها. فالأسئلة المعتمدة في أيّ اختبار في مادة اللغة يجب أن تقيس معظم القدرات وتتدرج في الصعوبة، لتكون محكّا حقيقيا لفعّالية التعليم وجدية التعلّم. وللأسف فالأسئلة

كثيرها لم يكن كذلك، كما سنبيّنه فيما يلي من المبحث.

ثالثا/ تحليل أسئلة البناء الفكري والفني واللغوي ودراستها .

نخصّص هذا الجزء من المبحث كما سبقت الإشارة إلى ذلك لتحليل أسئلة البناء الفكري والفني واللغوي، المشكّلة للجزء الأول من الأسئلة المعتمدة لاختبار اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط. والهدف من هذا العمل هو تحليل إجابات التلاميذ المترشحين البالغ عددهم 441 تلميذ المكوّنين للعيّنة موضوع الدراسة، عن الأسئلة ودراستها للوقوف على مدى تمكّنهم من المعرفة اللغوية والمهارية المكتسبة في مختلف سنوات طور التعليم المتوسط التي سميناها مكتسبات لغوية.

والغاية العلمية المتوخاة من كلّ ذلك (من التحليل والدراسة) هو قياس مدى ثراء الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المرشّحين لامتحان شهادة التعليم المتوسط، الذين أنهوا طورا من التعليم ومدى قدرتهم في التصرّف في هذه الحصيلة واستعمالها.

وعملية التحليل التي نحن بصدد إجرائها تقتضي تحليل كلّ الأسئلة (أسئلة الجزء الأول) سؤالا سؤالا، ودراسة نتائج التحليل سؤالا سؤالا، للوقوف على نجاعة التعلّم والتعليم، وأخذ فكرة واضحة عن حجم المكتسبات اللغوية وعن مدى استعمالها. ولقد استعانّا في هذا الإجراء بمحاضر أنجزناها خصيصا لكلّ سؤال، واتّبعنا في ذلك الإجراءات التالية:

– تصحيح السؤال اعتمادا على سلّم[381] التصحيح الذي أعدّته لجنة من المربين في هذا الطور من التعليم تحت إشراف الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، والذي احترمناه بالرغم من بعض التحفّظات على بعض الإجابات وتنقيطها، لأنّه سلّم وطني وعلى أساسه تمّ التصحيح واتّخاذ نتائجه للحكم عن نجاح الطلبة أو رسوبهم في مادة اللغة العربية.

– تدوين الإجابات الموفّقة والإجابات غير الموفّقة، والإجابات المقبولة بتحفّظات على محضر الإحصاء الخاص بكلّ سؤال.

– الاستعانة بجداول تظهر إحصاء مختلف الإجابات والنسب المئوية لكلّ إجابة.

– إحصاء الإجابات، سواء أكانت موفّقة أم غير موفّقة أم مقبولة بتحفّظ، وإعداد النسب لمختلف الإجابات المذكورة.

تحليل الأسئلة ودراسة نتائج التحليل

[381] انظر سلّم التصحيح المرفق بهذا البحث، والموجود في الملحق، في نهاية البحث.

هو الإجراء الأوّل الذي نستهلّ به دراسة الجزء الأوّل من أسئلة اختبار مادة اللغة العربية معتمدين على محاضر التصحيح وتقنية الإحصاء والجداول كما سبقت الإشارة إلى ذلك، مبتدئين بأسئلة البناء الفكري، ثمّ البناء الفني، ثمّ البناء اللغوي، وهو الترتيب التي وردت عليه الأسئلة. ثمّ نشرع في الإجراء الثاني ألا وهو دراسة نتائج التحليل.

1/ تحليل أسئلة البناء الفكري ودراسة نتائج التحليل

هي خمسة أسئلة كما ذكرنا أعلاه، قدّر لها ست نقاط من اثنتي عشرة نقطة، وهي بهذا الحجم تساوي نصف مجموع النقاط المقدّرة لكلّ أسئلة الجزء الأوّل لهذا الاختبار. أي ما قدّر لها يساوي ما قدّر لأسئلة المجموعتين المتبقيتين مجموعة البناء الفني ومجموعة البناء اللغوي.

نشرع في تحليل أسئلة هذه المجموعة من الأسئلة ودراستها سؤالا سؤالا مبتدئين بالأوّل ثمّ بالذي يليه، وهكذا. ومعتمدين في ذلك على الوسائل المذكورة لإنجاز هذا العمل، ومهتدين بمعالم الطريقة التي اقترحناها لتنفيذه، التي شرحنا إجراءاتها.

1.1/ السؤال الأول هات عنوانا للنصّ .

(الجدول رقم : 01)

الإجابة الصحيحة		**الإجابة الخاطئة**		**عدم الإجابة عن السؤال**	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
144	*% 32.65*	*295*	*% 66.89*	*02*	*% 0.45*

السؤال كما ذكرنا، عليه نقطة واحدة. وضع لقياس قدرة الفهم وقدرات فكرية أخرى وهي قدرات من الدرجة الأولى.

فالقراءة الأوّلية لإحصائيات الجدول تبيّن أنّ 144 مترشّح من مجموع 441 مترشّح أي ما نسبته 32.65 % فقط أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة بالرغم من سهولته وسهولة النصّ، وهي نسبة قليلة جدًّا. وفي المقابل 295 مترشّح أي ما نسبته 66.89 % أخطأوا في الإجابة عن السؤال، وهي نسبة عالية جدًّا.

فالملاحظة الأولى التي نوردها في هذا المقام، هو أنّ الأساتذة في مختلف هذا الطور لم يلقنوا تلاميذهم الكيفية العملية والإجراءات الواجب اتّباعها واحترامها في إعطاء عنوان مناسب للنصّ. أقلّ شيء كان يجب فعله هو لفت انتباه التلاميذ إلى الكلمة أو الكالمات الكثيرة الورود في النصّ وكذا الكلمات التي ترتبط بها، وإحصاؤها. لأنّ كثرة ورودها دليل على أنّها تمثّل مركز الاهتمام الأول عند الكاتب. ففي هذا النصّ مثلا، فكلمة مدينة وردت ثلاث مرات (المدن الجميلة، ترتيب المدن وتنظيفها، .. من أجل مدينة أكثر جمالا) أكثر من أيّة كلمة أخرى، ووردت أكثر من كلمة ترتبط بها بعلاقة متينة وقوية، مثل : (تنظيم الشوارع، ترتيب الساحات، استنبات الأشجار، تحطيم أجهزة الهاتف، تكسير الإنارة العمومية،...). وهذا يعني أنّ هذه الكلمات تمثّل المحور الذي ينبني عليه النصّ. ومن هنا يمكن أن ترشّح بمفردها وبرفقة المفردة الأخرى كثيرة الورود هي أيضا لتكون عنوانا للنصّ.

فأن يخطيء 295 تلميذ من مجموع 441 تلميذ في الإجابة عن هذا السؤال السهل، ويمتنع اثنان عن الإجابة عنه لدليل على عجزهم الكبير وفشلهم الذريع، لاسيّما إذا عرفنا أنّ النصّ كان سهلا معنى ومبنى، ويصلح أن يعتمد سندا لامتحان نهاية طور التعليم الابتدائي.

ولا تفسير لهذا العجز والفشل الملاحظين في إجابة التلاميذ في هذا المستوى من التعليم المتوسط، في رأينا إلاّ تفسير واحد، هو عدم فعّالية الدرس اللغوي في هذا المستوى من التعليم ونقصه في هذا الجانب من النشاط بالخصوص، وهذا ما سنراه واضحا في تحليل التعبير.

2.1/ السؤال الثاني : على من تقع نظافة وجمال المدن في نظر الكاتب ؟

(الجدول رقم : 02)

الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
226	*% 51.24*	*209*	*% 47.39*	*06*	*% 01.36*

السؤال عليه نقطة كما ذكرنا، وضع لقياس الفهم والتذكّر. وهو أسهل من السؤال السابق، بدليل أنّ 226 مترشّح من مجموع 441 قد أجابوا عنه إجابة صحيحة، أي ما يعادل نسبة 51.24 %. في مقابل 209 مترشّح أخطأوا في الإجابة عن السؤال أي ما يعادل نسبة 47.39 %، و06 مترشحين لم يجيبوا أصلا عن السؤال، إمّا نسوه وإمّا لعدم القدرة على الإجابة عنه.

السؤال كان سهلا، وكان من المفروض أن يجيب عنه جلّ التلاميذ خصوصا إذا علمنا أن صياغة نصّه تساعد على الإجابة عنه. فالسؤال يحمل في نصّه بذور الإجابة عنه، حيث يحتوي على عناصر كثيرة لها وجود في النصّ المعتمد، مثل: (إنّ ترتيب المدن وتنظيفها يقع على عاتق...). وكان المفروض طرح السؤال نفسه بمفردات مغايّرة عمّا في النصّ، حتى يقيس فعلا القدرتين المستهدفتين.

3.1/ **السؤال: الثالث أشار الكاتب إلى بعض المظاهر السلبية التي يقوم بها بعض المواطنين. اذكرها.**

(الجدول رقم :03)

الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
406	*% 92.06*	*32*	*% 07.25*	*03*	*% 0.68*

السؤال عليه نقطتان، وضع لقياس التذكّر كما ذكرنا، وهو أسهل من السؤال السابق. والقدرة العقلية التي يقيسها هي أسهل قدرة، فهي مقارنة بالقدرات الخمس الأخرى تعدّ ابتدائية وأقلّها تعقيدا.

فعدد المترشّحين الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة وتامة، بحيث ذكروا كلّ عناصر الإجابة* بلغ 406 مترشّح، أي ما يعادل نسبة 92.06 %. في مقابل 32 مترشّحا أخطأوا في الإجابة عن السؤال، و03 مترشّحين لم يجيبوا أصلا عن السؤال.

فالسؤال كان سهلا، والمفروض أن يجيب عنه كلّ التلاميذ خصوصا أنّه يقيس قدرة ابتدائية سهلة. فصيّاغته تشبه صيّاغة السؤال السابق، حيث صياغة نصّه تساعد على الإجابة عنه.

4.1/ السؤال الرابع : اشرح ما يأتي : – يسهموا – يشوّه .

(الجدول رقم : 04)

المفردتان	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
يسهموا	202	%45.80	238	%53.96	01	%0.22
يشوّه	258	%58.50	179	%40.58	04	%0.90
معدّل السؤال	230	%52.15	209	%47.39	02	%0.45

---

* هذه العناصر هي خمسة مظاهر وردت في النصّ متتالية في الفقرة الأخيرة منه، هي : – تكسير أجهزة الهاتف – تكسير مصابيح الإنارة العمومية – رمي القمامة في قارعة الطريق – رمي زجاجات المرطبات وعلب المواد الغذائية – رمي المواد المستهلكة من خلال نوافذ السيارات.

السؤال وضع ليقيّم مستوى من مستويات اللغة، وهو المستوى الدلالي، ولقياس مستوى المعجم لدى المترشحين لمعرفة حجم رصيدهم من المفردات المكتسبة. يتعلّق السؤال بشرح مفردتين ليستا

صعبتين على المترشّحين في هذا المستوى من التعليم كما سبق أن أشرنا، لكثرة استعمالهما ولحضورهما في سياق يساعد على معرفة دلالتهما.

فبالنسبة لشرح المفردة الأولى "يسهموا"، يبيّن الجدول أنّ 202 مترشّح يمثّلون نسبة 45.80% شرحوا المفردة شرحا صحيحا بإحضار المفردة المرادفة* لها (يشاركوا) أو القريبة* منها (يتعاونوا). وهي نسبة قليلة لم تصل إلى 50 % التي يمكن أن نقول عنها مقبولة. في مقابل 238 مترشّح أخطأوا في شرح المفردة أي ما يساوي 53.96 % .

فالقراءة الأولى للجدول توضح أنّ أكثر من نصف المترشّحين لم يوفقوا في شرح مفردة كثيرة التداول في الوقت الحالي نطقا وكتابة، وهي مفردة تستخدم كثيرا في اللغة المعاصرة بدل مفردة "يساهموا" التي كانت واسعة الاستخدام.

أمّا بالنسبة لشرح المفردة الثانية "يشوّه"، يبيّن الجدول أنّ 258 مترشّح أي ما نسبته 58.50 % شرحوا المفردة شرحا صحيحا بإحضار المفردة المناسبة لها على غرار المفردات* (يفسد، يقبّح، ينزع عنه الجمال). وهي نسبة مقبولة مقارنة بالمفردة الأولى، حيث تجاوزت بقليل نسبة 50 %. وغير مقبولة، لأنّ المفردة أسهل من الأولى وكثيرة الاستخدام.

يستنتج من هذا الجدول أنّ معجم المترشحين في هذا المستوى من التعليم ناقص وضئيل في مجال الرصيد المفرداتي، ممّا يدعونا إلى القول أنّ هذا السؤال بيّن عجز الرصيد اللغوي لدى المترشّحين في مواجهة مطالب هذا السؤال.

---

* شرح سلّم التنقيط المفردة الأولى بمفردتين : يشاركوا، ويتعاونوا. ونحن التزمنا باحترام سلّم التنقيط في عملنا.

* والقريبة منها ما كانت غير المفردتين المقترحتين، ورأينا أنّها قريبة من معنى المفردتين .

* هي المفردات التي وردت في سلّملتنقيط.

5.1/ **السؤال الخامس : هات من النصّ ضد ما يأتي : – مخفية – إيجابية .**

وضع السؤال لتقييم معجم التلاميذ، ولكن بطريقة أخرى مخالفة لطريقة السؤال السابق، إلاّ أنّ تناول السؤال كما سبق أن ذكرنا أسهل من تناول سابقه نظرا للمعطيات اللغوية المتوفرة في النصّ التي تساعد على الإجابة عنه. فالمفردتان المقدّمتان كمعطى من المفردات البسيطة العادية، فبمجرد طلب الضدّ يستحضر الذهن ضدّها، فما بالك إذا وجد هذا الضدّ في النصّ. فما فعله المترشّح هو البحث عنه في النصّ من غير عناء فكري.

(الجدول رقم : 05)

المفردتان	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مخفية	195	% 44.21	243	% 55.10	03	% 0.68
إيجابية	437	% 99.09	02	% 0.45	02	% 0.45
معدل السؤال	316	% 71.65	123	% 27.89	02	% 0.45

فبالنسبة للمفردة "إيجابية"، يبيّن الجدول أعلاه بوضوح أنّ 437 مترشّح من مجموع 441 أي ما يساوي 99.09 % وفقوا في إيجاد المفردة الضدّ "السلبية" الموجودة في النصّ، فيما أخطأ مترشّحان اثنان، ولم يجب عن السؤال بتاتا اثنان آخران. وهذا يؤكّد ما ذهبنا إليه. فالمفردة "إيجابية" مثير يستدعي بالضرورة المفردة المقابلة لها الموجودة في النصّ وهي "السلبية". لأنّ المفردة وضدّها شائعتان في قاموس كلّ تلميذ.

وبالنسبة للمفردة الثانية "مخفية"، يبيّن الجدول أنّ 195 مترشّح من مجموع أفراد العيّنة وفقوا في إيجاد المفردة الضدّ الموجودة في النصّ أي ما يعادل 44.21 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة السابقة، وفي المقابل، لم يوفق في إيجاد الضدّ 243 مترشّح، أي ما يعادل 55.10 %، وهي نسبة معتبرة من المترشّحين لم توفق.

ما يمكن استنتاجه ممّا أفرزته نتائج التحليل فيما يخص هذا السؤال، هو أنّ المفردة "مخفية" ليست مفردة صعبة على تلاميذ أنهوا طورين كاملين الابتدائي والمتوسط (وهو ما يساوي 10 سنوات تعلّم* في مدرسة نظامية)، الذين برهنوا على عجزهم عن إيجاد مفردة في النصّ ضد المفردة المقدّمة. فعجزهم عجز متراكم، وسيظلّ يتركم إن استمرّ الوضع على حاله.

2/ تحليل أسئلة البناء الفني ودراسة نتائج تحليلها

هي المجموعة الثانية من أسئلة الجزء الأول، تحتوي على سؤالين اثنين، قدّر لكلّ سؤال نقطة واحدة. يدخل السؤالان في تقييم المبادئ الأدبية والبلاغية وأنماط النصوص وتقنيات التعبير الكتابي.

1.2/ السؤال : الأول: ما نوع النصّ ؟

(الجدول رقم : 06)

الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
98	*% 22.22*	*342*	*% 77.55*	*01*	*% 0.22*

السؤال كما ذكرنا أعلاه، عليه نقطة واحدة. وضع لقياس قدرة الفهم وقدرات فكرية أخرى كالاستنتاج والتحليل والمقارنة وهي قدرات هامة.

---

* قضى هؤلاء التلاميذ ست سنوات في طور التعليم الابتدائي وأربع في طور التعليم المتوسط، خلافا للتلاميذ الذين أتوا بعدهم والذين قضوا خمس سنوات في الابتدائي وأربع في المتوسط.

فالقراءة الأوّلية لإحصائيات الجدول تبيّن أنّ 98 مترشّحا من بين 441 مترشّح أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، أي ما نسبته 22.22 %، وهذه النسبة ضعيفة. وفي المقابل أنّ 342 مترشّح أو ما يعادل 77.55 % أخطأوا في الإجابة عنه، وهي نسبة عالية في الإخفاق.

والمتأمّل في هذه الأرقام يكتشف أنّ نسبة معتبرة من تلاميذنا في طور التعليم المتوسط وخصوصا في السنة الرابعة ما يزالون غير قادرين على تمييز خصائص أنماط النصوص وأنواعها، وغير قادرين على التمييز بين هذه النصوص.

فبيّن التحليل أنّ 77.55 % من المترشّحين لم يدركوا خصائص النصوص السردية، والحجاجية، والإخبارية، والوصفية، ولا يميّزون بين خصائصها وأنواعها كالمقال والخطبة،... وهذا في رأينا راجع إلى عدم إتقان التعليم، العائد هو الآخر إلى النقص الكبير في تحكّم الأساتذة في هذه المعرفة. لقد بيّنت إجابات التلاميذ غير الموفّقة الخلط الكبير بين هذه الأنماط، كما بيّنت أيضا الغموض والضبابية التي تكتنف هذه المعارف الملقنة. وهذا يدعونا إلى التساؤل التالي : إلاما يعزى نقص الأساتذة في هذا الجانب من المعرفة وفي تعليمها ؟ وإلى متى سيظلّ أساتذتنا يلقّنون هذه المعارف بهذا الغموض وهذه الضبابية ؟

أسئلة تبقى مطروحة، ويبقى معها وضع التعليم والتعلّم يتدهور من سنة دراسية إلى أخرى.

2.2/ **السؤال الثاني : بيّن نوع الصورة البيانية الآتية: "أن تصبّ جهودهم"، ثمّ اشرحها.**

(الجدول رقم : 07)

المفردتان	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
نوع الصورة البيانية	*301*	*% 68.25*	*127*	*% 28.79*	*13*	*% 02.94*
شرحها	*121*	*% 27.43*	*276*	*% 62.58*	*44*	*% 09.97*
معدّل السؤال	*211*	*% 47.84*	*202*	*% 45.80*	*28*	*% 06.34*

وضع السؤال لتقييم المعرفة اللغوية (وبالضبط المعرفة البلاغية)، ولقياس قدرتي الفهم والتذكّر في هذا المجال. السؤال في شقّه الأول يقيس قدرة التلاميذ على التعرّف على مميّزات الصورة

البيانية وتذكّر خصائصها ومميّزاتها، وفي شقّه الثاني يقيس قدرة عقلية هامة ألا وهي التفسير الذي يقوم على مهارات كثيرة كالاستدلال والتعليل والشرح. ولكلّ شقّ نصف نقطة.

تظهر الإحصائيات الخاصة بالشقّ الأوّل من السؤال، المتعلّق ببيان نوع الصورة البيانية المعطاة على أنّ 301 مترشّح استطاعوا أن يجيبوا على الجزء الأوّل من السؤال إجابة صحيحة، أي ما يعادل *68.25 %*، وهي نسبة معتبرة، مقارنة بنسبة المترشّحين الذين أخطأوا في الإجابة عنه والمقدّرة بـ*28.79 %*. وهذا يعني أنّ الأساتذة وفقوا في تدريسهم لموضوعات البلاغة، بحيث استطاعوا أن يجعلوا الكثير من التلاميذ قادرين على التعرّف على خصائص الصورة البيانية ومميّزاتها وبيان نوعها، وهذا أمر جميل.

أمّا الشقّ الثاني من السؤال المتمثّل في شرح الصورة البيانية، فالإحصاءات تظهر أنّ *276* مترشّح أخطأوا في شرحها، وهو ما نسبته *62.58 %*. وهي نسبة إخفاق كبيرة، و*44* مترشّحا وهو عدد كبير لم يجيبوا عن السؤال أصلا (عن الشرح). مقابل *121* مترشّح استطاع شرحها شرحا صحيحا، وهو ما يمثّل *27.43 %*.

فالشرح يقتضي معرفة الشيء موضوع الشرح وفهمه، ومعرفة عناصره المختلفة وإدراك العلاقة التي تربط بينها. ويقتضي زيادة على ذلك لغة سليمة يستخدمها المترشّح لتبليغ شرحه صحيحا وافيا؛ وهذا يتطلّب ممارسة ووعي، واستخدام الآليات التي يقتضيها الشرح والتفسير. ومن خلال تحليل نتائج الإجابة عن السؤال تبيّن أنّ الكثير من التلاميذ لا يمارسون الشروح المعلّلة المقنعة، وهذا في رأينا عائد إلى نقص الممارسة الفردية الجادة.

3/ تحليل أسئلة البناء اللغوي ودراسة نتائج التحليل

هي المجموعة الثالثة والأخيرة من أسئلة الجزء الأول، تحتوي على ثلاثة أسئلة، قدّر لتقييمها أربع نقاط. تدخل الأسئلة في تقييم قواعد اللغة العربية، وبالتحديد قواعد النحو والصرف. حيث خصّص السؤال الأوّل لتقييم قواعد النحو الإفرادي، والثاني لتقييم نحو الجمل، والثالث لقواعد الصرف والصيّغ الصرفية. والأسئلة وضعت لقياس قدرة التذكّر والفهم والتطبيق وهي قدرات المستوى الأوّل.

تهدف الأسئلة الثلاث إلي تقييم مستوى هام من مستويات اللغة. والنحو بالخصوص، وفي اللغة العربية بالخصوص، يمثّل أهم نشاط في تعلّم اللغة العربية. فمعرفة قواعد اللغة عامّة وقواعد النحو خاصة وتمثّلها يحقّق الإعراب الذي يعدّ خاصية هامة من خصائص اللغة العربية.

1.3/ **السؤال الأول :**

أعرب الكلمتين المسطّرتين إعرابا تاما. الكلمتان: المدن، ها (في يمارسها).

(الجدول رقم : 08)

المفردتان	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
المدن	381	% 86.39	57	% 12.92	03	% 0.68
ها (يمارسها)	206	% 46.71	223	% 50.56	12	% 02.72
معدل السؤال	294	% 66.66	140	% 31.74	07	% 01.58

وضع السؤال لتقييم المعرفة اللغوية، ولقياس قدرة التذكّر والفهم والتطبيق، قدّرت له نقطة واحدة. والسؤال عبارة عن إعراب كلمتين اثنتين.

فبالنسبة للكلمة الأولى "المدن"، وقعت مبتدأ لأنّها جاءت في أول الجملة، والإجابة الصحيحة عليها نصف نقطة. تبيّن الإحصائيات أنّ 381 مترشّح أعربوا الكلمة إعرابا صحيحا، أي ما نسبته 86.39 %، وتعتبر النسبة جيّدة جدًّا. وتبيّن أنّ عدد الذين أخطأوا في إعرابها 57 مترشّحا، أي ما نسبته 12.92 % وهي نسبة إخفاق ضعيفة.

هذا التوفيق الكبير في إعراب الكلمة يدلّ دلالة كبيرة على أنّ التلاميذ تعرّفوا على موقع المبتدأ، وتبيّنوا محلّه، وعلى مميّزات المبتدأ، كأن يتصدر جملته، وأن يرد مرفوعا ومعرفة. كما تدلّ هذه النسبة على أنّ الأساتذة وفقوا التوفيق الكبير في تعليمهم لدرس المبتدأ.

وبالنسبة للكلمة الثانية "ها" الضمير المتّصل الواقع في محلّ نصب مفعولا به للفعل يمارس. تظهر نتائج التحليل أنّ 206 مترشّح من مجموع 441 أعربوها إعرابا صحيحا، وهو ما يعادل 46.71 % . وهي نسبة دون المتوسط، وضعيفة مقارنة بنسبة إعراب الكلمة الأولى. وتظهر نتائج التحليل المتعلّقة بإعراب "ها" أنّ عدد المترشّحين الذين أخطأوا في إعرابها كبير، حيث بلغ 223 مترشّح أي ما نسبته 50.56 %، وهي نسبة إخفاق كبيرة مقارنة بنسبة إعراب الكلمة الأولى. كما تبيّن الإحصائيات أنّ 13 مترشّحا لم يعربوا الكلمة أصلا، وهو عدد يعكس الصعوبة التي وجدوها في إعراب الكلمة.

ويعود السبب الرئيسي في نسبة الإخفاق الكبيرة هذه إلى ضعف التعليم الراجع هو الآخر إلى نقص الخبرة والتجربة عند الكثير من الأساتذة والمعلّمين، وإلى نقص في إتقان تعليم بعض قواعد النحو. فالمفروض أنّ في السنة الأخيرة من طور التعليم الابتدائي، وفي السنوات الأولى من التعليم المتوسط، التلاميذ يتحكّمون في إعراب الضمائر المتّصلة، لو أنّ الأساتذة نبّهوهم إلى القاعدة الآتية : "(إذا اتّصل الضمير باسم يعرب في محلّ جرّ مضافا إليه، وإذا اتّصل بفعل فيعرب في محلّ رفع فاعلا أو في محلّ نصب مفعولا به، وإذا اتّصل بحرف يعرب في محلّ جرّ اسما مجرورا)"، وداوموا على تذكيرهم بذلك كلّما أتيحت الفرصة لتجنّب الكثير من التلاميذ الوقوع في الخطإ.

2.3/ **السؤال الثاني :**

ما محلّ الجملتين اللتين بين قوسين من الإعراب، في النصّ ؟

الجملتان :–(وهم يتجوّلون)، – (أن ينتهوا).

(الجدول رقم : 09)

الجملة: هم يتجوّلون	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
جملة اسمية في محلّ نصب	198	% 44.89	214	% 48.52	29	% 06.57
حال	232	% 52.60	196	% 44.44	13	% 02.94
معدل السؤال	215	% 48.75	205	% 46.48	21	% 04.76

السؤال يدخل في تقييم المعرفة اللغوية، في النحو، وبالضبط نحو الجمل. وضع لقياس قدرة التذكّر والفهم والتطبيق. وقدّرت لتقييمه نقطة لكلّ جملة.

وفي تحليل السؤال تبيّن لنا أن ندرج نتائجه في جدولين، جدول عرضنا فيه إحصائيات إعراب الجملة الأولى، وآخر عرضنا فيه إحصائيات إعراب الجملة الثانية.

إعراب الجملة (هم يتجوّلون) إعرابا تاما يقتضي كما حدّد واضعو السؤال أن يقيّم الجزء الأول من إعرابها، وهو قول المترشّحين (هم يتجوّلون: جملة اسمية في محلّ نصب) وعليه نصف نقطة، والجزء الثاني من إعرابها، وهو قولهم (حال)، وعليه هو أيضا نصف نقطة.

تظهر نتائج التحليل كما يوضحه الجدول أنّ 198 مترشّح أجابوا عن الجزء الأوّل من الإعراب من مجموع 441 مترشّح، وهو ما يعادل 44.89 %، وهي نسبة أقلّ من المتوسط. بينما 214 مترشّح أخطأوا، وهو ما يمثّل 48.52 %، وهي نسبة عالية من الإخفاق. وأنّ 29 مترشّحا امتنعوا عن الإجابة عنه، وهو ما يمثّل نسبة 06.57 % من أفراد العيّنة. وفي ظنّنا أنّ جلّهم امتنعوا عن الإجابة لعدم تمكّنهم. فإذا أضفنا عدد الممتنعين إلى عدد المخطئين تصبح نسبة الإخفاق 55.09 %، وهي نسبة كبيرة في الإخفاق، مقارنة بنسبة التوفيق.

وتظهر نتائج التحليل بالنسبة للجزء الثاني من إعراب الجملة أنّ 232 مترشّح أي ما نسبته 52.60 % وفقوا في الإجابة عنه، وهي نسبة مقبولة. وفي المقابل أنّ 196 مترشّح قد أخطأوا في الإعراب، أي ما يمثّل 44.44 %. وأنّ 13 امتنعوا عن الإجابة عن هذا الجزء من الإعراب، وأغلبهم في ظنّنا امتنعوا لعجزهم.

وبالنسبة للجملة الثانية (أن ينتهوا)، في إعرابها هي الأخرى جزءان، الأول أن يذكر المترشّحون (أن ينتهوا: جملة فعلية في محلّ جرّ)، وعليه نصف نقطة. والجزء الثاني من الإعراب أن يذكروا (مضاف إليه)، وعليه نصف نقطة أيضا.

تظهر نتائج التحليل كما يوضحه الجدول أدناه أنّ 295 مترشّح أجابوا عن الجزء الأوّل من الإعراب من مجموع 441 مترشّح، وهو ما يعادل 66.89 %، وهي نسبة جيّدة، يدلّ على ذلك أنّ نسبة لا بأس بها منهم قد تمكّنوا من التعرّف عن نوع الجملة. بينما 116 مترشّح أخطأوا، وهو ما يمثّل 26.30 %، وهي نسبة لا بأس بها من الإخفاق. وأنّ 30 مترشّحا امتنعوا عن الإجابة عنه، وهو ما يمثّل نسبة 06.80 % من أفراد العيّنة. وفي اعتقادنا أنّ امتناع جلّهم عن الإجابة عنه ناتجة عن الجهل بالإجابة.

(الجدول رقم : 10)

الجملة: أن ينتهوا	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
جملة فعلية في محلّ جرّ	295	% 66.89	116	% 26.30	30	% 06.80
مضاف إليه	185	% 41.95	235	% 53.28	21	% 04.76
مضاف إليه	240	% 54.42	176	% 39.90	25	% 05.66

وإذا أضفنا عدد الممتنعين إلى عدد المخطئين تصبح نسبة الإخفاق 33.10 %، وهي نسبة تدلّ أنّ ثلث المترشّحين لم يوفقوا في التعرّف على نوع الجملة، وعن عدم قدرتهم على التمييز

بين نوعي الجملة العربية، وهذا الأمر غير مقبول تماما في هذا المستوى من التعليم.

وتظهر نتائج التحليل بالنسبة للجزء الثاني من إعراب الجملة أنّ 185 مترشّح أي ما نسبته 41.95 % وفقوا في الإجابة عنه، وهي نسبة دون المتوسط.

وفي المقابل تبيّن الإحصائيات أنّ 235 مترشّح أخطأوا في الإجابة عن هذا الجزء من الإعراب، وهو ما يمثّل 53.28 %، وهي نسبة معتبرة من الإخفاق. وأنّ 21 مترشّحا امتنعوا عن الإجابة عن هذا الجزء من الإعراب، وفي ظنّنا دائما أنّ أغلبهم امتنعوا لجهلهم بالإجابة.

وإذا أضفنا عدد الممتنعين إلى عدد المخطئين تصبح نسبة الإخفاق والعجز 58.04 %، وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة التلاميذ الذين وفقوا في الإجابة. فقرابة ستين بالمائة من المترشّحين لم يوفقوا في معرفة محلّها من الإعراب، فهذّا يدلّ على أنّ تلاميذنا لا يستوعبون دروس النحو في هذا المجال.

وهذا ما يستدعي مراجعة أحوال التعليم حتى لا يتفاقم العجز والضعف، وحتى لا نزجّ بالتلاميذ القادمين إلى هذا الطور من التعليم إلى هذا المصير الذي لا يخدمهم ولا يخدم الأسر ولا المجتمع فيما بعد.

3.3/ **السؤال الثالث : استخرج من النصّ اسم تفضيل، ثمّ بيّن نوعه.**

(الجدول رقم : 11)

اسم التفضيل وبيان فعله	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
اسم التفضيل	*222*	*%50.34*	*182*	*% 41.26*	*37*	*%08.39*
تبيان فعله	*140*		*255*		*46*	

		%31.74		%57.82		%10.43
معدل السؤال	181	%41.04	219	%49.65	41	%09.29

يقيّم السؤال المعرفة اللغوية وبالتحديد الصرف، ويقيس القدرات العقلية الآتية : التذكّر، الفهم، والتطبيق؛ وهي قدرات من الدرجة الأولى كما سبق أن أشرنا. عليه نقطة واحدة، وله شقّان، الأول استخراج اسم تفضيل من النصّ، وعليه نصف نقطة؛ والشقّ الثاني، تبيان فعله، وعليه هو الآخر نصف نقطة.

ففيما يخصّ الشقّ الأول، تظهر الإحصائيات أنّ 222 مترشّح من مجموع أفراد العيّنة قد وفّقوا في استخراج اسم تفضيل من بين ثلاثة أسماء موجودة في النصّ، وهو ما يمثّل 50.34 %، وهي نسبة مقبولة باحتشام، ويمكن اعتبارها غير مرضية؛ لأنّ التعرّف على اسم التفضيل أسهل من التعرّف على المشتقات الأخرى، لخصوصيات وزنه ودلالته. في مقابل 182 مترشّح أخطأوا في استخراجه، ويمثّلون نسبة 41.26 % من مجموع أفراد العيّنة. و37 مترشّحا امتنعوا عن الإجابة للسبب نفسه الذي ذكرناه أعلاه.

وفيما يخصّ الشق الثاني، تظهر الإحصائيات أن 140 مترشّح قد أجابوا عن السؤال وذكروا فعله، ويمثّلون نسبة 31.74 %. في مقابل 255 مترشّح أخطأوا في الإجابة عنه، ويمثّلون نسبة 57.82 %، وهي نسبة معتبرة في الإخفاق, و46 مترشّح امتنعوا عن الإجابة، ويمثّلون 10.43 %. فجلّ المترشّحين المخطئين ذكروا وزن اسم التفضيل بدل ذكر فعله.

وإذا أضفنا نسبة الممتنعين إلى نسبة المخطئين سندرك أنّ حجم الإخفاق تجاوز ثلثي أفراد العيّنة، أي تلميذ من ثلاثة تلاميذ استطاع أن يجيب عن هذا السؤال السهل. وهذا الأمر يدعونا إلى مراجعة طريقة التعليم.

فنتائج التحليل التي عرضنا تبيّن بوضوح أنّ تلاميذنا ما يزالون لا يميّزون بين الفعل والوزن من جهة، ومن جهة أخرى فتحضيرهم للامتحانات وفهم المطلوب من أسئلتها ما يزال ناقصا. ممّا يعني أنّ بعض الأساتذة لم يحضّروا تلاميذتهم إلى مواجهة الامتحانات المصيرية التحضير الجيّد وخاصة التحضير اللغوي.

حوصلة عامة

بعد أن عرضنا نتائج تحليل الجزء الأوّل من أسئلة الاختبار وتناولناها بالشرح والتعليق وإن كانا مختصرين، وقبلها النصّ الذي كان سندا لها، تبيّن لنا أنّ النصّ كان سهل العبارة، بسيط المعنى، محدودا لا يتجاوز البعد الأوّل. وكان سهل الفهم يمكن تناول معانيه واسكشاف ما فيه دون عناء. وكانت الأسئلة هي الأخرى واضحة سهلة بسيطة، بحيث كان أغلبها من الموضوعات السهلة المدرّسة في السنة الرابعة متوسط، فما تزال جديدة وما تفتأ عالقة في الأذهان، أي ما تنفكّ في الذاكرة الحيّة.

وما استخلصناه ممّا سبق من عمل (تحليل، شرح، وتعليق) هو أنّ التلاميذ المرشّحون لهذا الامتحان بل الاختبار، بالرغم من سهولة النصّ والكثير من أسئلته (أسئلة الجزء الأوّل) المرفقة به، لم يوفق كثيرهم في كلّ الأسئلة التوفيق المطلوب.

ولإعطاء فكرة شاملة ودقيقة على نتائج التحليل لأسئلة الجزء الأول من هذا الاختبار، سنتعرض بشيء من التفصيل في تفسير أهم النقاط التي كشف عنها التحليل؛ وفي رأينا أنّه من الضروري الإشارة إليها في هذا المقام. وحتى تكون الإشارة هذه مفيدة، سنقرّب المشار إليه إلى مرأى العين، وذلك بالاستعانة بالجدول المذكور أدناه، الذي سيجمل كلّ نتائج التحليل مرفقة بالأرقام والنسب، حتى يتسنى لنا أخذ فكرة واضحة عن نتائج التحليل .

الجدول أدناه جمع كلّ نتائج التحليل الخاصة بأسئلة الجزء الأول، وقد عرضناها (أي النتائج) ليمكننا إجراء مقارنة بين نتائج كلّ سؤال ومقابلته بنتائج الأسئلة الأخرى، وذلك بغرض الكشف عن مستوى تفوّق المترشحين في كلّ سؤال أو فشلهم فيه.

جدول استخلاصي لأهم نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من أسئلة اختبار اللغة العربية

المجموعة	الأسئلة	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
البناء الفكري	السؤال الأول	144	%32.65	295	%66.89	02	%0.45
	السؤال الثاني	226	%51.24	209	%47.39	06	%01.36
	السؤال الثالث	406	%92.06	32	%07.25	03	%0.68
	السؤال الرابع	230	%52.15	209	%47.39	02	%0.45
	السؤال الخامس	316	%71.65	123	%27.89	02	%0.45
معدل الإجابة عن أسئلة البناء الفكري		-	**%59.95**	-	**%39.36**	-	**%0.67**
البناء الفني	السؤال الأول	98	%22.22	342	%77.55	01	%0.22
	السؤال الثاني	211	%47.84	202	%45.80	28	%06.34
معدل الإجابة عن أسئلة البناء الفني		-	**%35.03**	-	**%61.67**	-	**%03**..
البناء اللغوي	السؤال الأول	294	%66.66	140	%31.75	07	%01.58
	السؤال الثاني	226	%51.24	190	%43.08	25	%05.66
	السؤال الثالث	181	%41.04	219	%49.65	41	%08.39
معدل الإجابة عن أسئلة البناء اللغوي		-	**%52.98**	-	**%41.49**	-	**%05.21**

وأدنى تأمل في النتائج التي عرضها الجدول يجعلنا نلاحظ أنّ الأسئلة* التي تقيّم قدرة من القدرات العقلية الأوّلية أو كما تسمّى بقدرات الدرجة الأولى كالتذكّر وما يتجاوزها قليلا من القدرات كالفهم والتطبيق، فالكثير من التلاميذ وفقوا في حلّها وتجاوزوا عقبتها. فمثلا السؤال

---

* كالسؤال الثاني والثالث والخامس من أسئلة البناء الفكري، والسؤال الثاني من أسئلة البناء الفني (جزؤه الأول بالتحديد)، والسؤال الأول في البناء اللغوي.

الثالث الذي يطلب من المترشّحين ذكر المظاهر السلبية التي عدّدها الكتب في النصّ، فـ406 مترشّح من مجموع 441 مترشّح أفراد العيّنة أجابوا عنه، أي ما نسبته 92.06 %، في مقابل 32 مترشّحا أخطأوا وثلاثة لم يجيبوا أصلا عن السؤال. وكذلك السؤال الخامس في شقّه الثاني، الذي يطلب من المترشّحين أن يأتوا من النصّ ما ضد المفردة "إيجابية"، والذي أجاب عنه 437 مترشح أي ما نسبته 99.09 %.

وأنّ الأسئلة التي تقوّم قدرة من القدرات العقلية العليا أو كما تسمّى بالقدرات ذات المستوى الثاني وتقيسها أو تقوّم قدرتين – على أقصى تقدير– من القدرات الآتية: التحليل، التركيب، التقويم، والتفسير. فأغلب التلاميذ فشلوا في حلّها فشلا ذريعا وأخفقوا في تجاوز عقبتها إخفاقا كبيرا؛ فمثلا السؤال الأول من أسئلة البناء الفكري الذي يطلب من التلميذ بيان نوع النصّ، حيث فشل في الإجابة عنه 342 مترشّح، أي ما يساوي 77.55 %. وكذلك الأمر بالنسبة للسؤال الأول من أسئلة البناء الفكري الذي يقتضي إعطاء عنوان للنصّ، حيث فشل في الإجابة عنه ما يزيد عن 66 % من المترشّحين.

فالأسئلة التي تقيّم المعارف والتي تقيس القدرات الأولية استطاعت نسبة لا بأس بها من التلاميذ الإجابة عنها، والأسئلة التي تقيّم الجانب المهاري فغالبية التلاميذ أخطأوا في حلّها وتجاوز عقبتها.

والتفسير الأوّلي الذي يمكن تقديمه لهذه الملاحظة أو الظاهرة، هو أنّ تعليمنا في هذا الطور والطور الذي قبله ما يزال يعتمد على بيداغوجيا المحتويات، ولم ينتقل بعد إلى بيداغوجيا الكفاءات. فتعليمنا يركّز على تعليم المحتويات وتراكمها، أي ما يزال يسعى إلى تعليم المعارف وتخزينها في أذهان المتعلمين معتمدا على التلقين* والحفظ والتذكّر، وإذا تجاوز ذلك لايتجاوز تنمية قدرة الفهم والتطبيق.

فتعليم الكثير من الأساتذة في طور التعليم المتوسط بالخصوص ناقص الفعّالية وقليل الجدوى

---

* فما يزال الكثير من أساتذتنا لم يتخلّصوا من عادة التلقين ولم يتحرّروا من هيمنته بالرغم من تبني المدرسة الجزائرية بيداغوجيا التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات التي أضحت البيداغوجيا المعوّل عليها.

إن لم نقل ضعيفا. فما يزال إلى اليوم الكثير من الأساتذة القدماء والجدد بخاصة يعتمدون على التعليم التراكمي للمعارف مقصين بقصد أو بغير قصد تعليم التلاميذ كيف يستخدمون مكتسباتهم في تنمية قدراتهم اللغوية والوجدانية والمهارية بالخصوص، وتعليمهم كيف يتصرفون في معارفهم لتنمية تعلّماتهم وتطوير أساليب اكتساب المهارات اللغوية الأساسية.

وتبيّن لنا كذلك من خلال التحليل والدراسة أنّ المكتسبات اللغوية لكثير من التلاميذ أفراد العيّنة في الجوانب اللغوية موضوع الأسئلة ضعيفة، فقد تبدا لنا ذلك من خلال إجابات التلاميذ التي كثيرها غير موفقة التوفيق المطلوب، ومن خلال الصيّاغة اللغوية التي كتبت بها الإجابة.

كما تبيّن لنا أيضا خلال الإجابات أنّ قلة الممارسة اللغوية الفردية الجادّة تحت إشراف الأستاذ كانت وراء فشل الكثير من التلاميذ في تجاوز عقبات الأسئلة، وهذا ما سنراه واضحا وبشكل مفصّل ودقيق في تحليل كتابات التلاميذ في التعبير الكتابي.

المبحث الثالث

تحليل عيّنة من كتابات التلاميذ ودراستها

(تحليل التعبير الكتابي ودراسته)

نسعى في هذا المبحث إلى مواصلة تحليل عيّنة من كتابات التلاميذ ودراستها. وركزت الدراسة في هذا المبحث على الجزء الثاني من أسئلة اختبار مادة اللغة العربية الذي شرعنا في المبحث السابق في دراسة الجزء الأوّل منها.

والجزء الثاني هو سؤال واحد يتمثّل في التعبير الكتابي، ويسمى في منظور بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالوضعية الإدماجية، حيث يدعى التلميذ فيه إلى تجنيد كلّ تعلماته اللغوية وغير اللغوية للاستعانة بها لإنجاز نصّ حسب المطالب التي يقتضيها السؤال (أي التعليمة).

وتمّ تبني هذا التقسيم، لتسهيل تحليل أسئلة الاختبار ودراستها بطريقة منهجية موضوعية صحيحة ودقيقة هذا ما نطمح إليه، وذلك كما سبق القول لإعطاء للدراسة مصداقيتها وبعدها العلمي الأكاديمي.

والسؤال الذي كتب فيه التلاميذ نصّ التعبير موضوع الاختبار هو :

أزعجتك الأوساخ المنتشرة في حيّك، فاتّفقت مع مجموعة من ساكنيه على تنظيفه وتجميله.

اكتب نصّا من (12) سطرا، تسرد فيه الأعمال التي قمتم بها، داعيا السكّان إلى المحافظة على نظافة الحيّ وجماله.

وقدّرت لسؤال التعبير الكتابي 08 نقاط كاملة، أي ما يمثّل 40 % من مجموع نقاط الاختبار، وهي نسبة كبيرة تعكس أهمية التعبير في نظرية تعليم اللغات. وهذا ما جعلنا نركّز على التعبير الكتابي في هذه الدراسة، ونوليه أهمية كبرى بحيث خصّصنا له مبحثا كاملا.

واعتمدنا في تحليل كتابات التلاميذ ودراستها على تسعة محاضر* (محاضر التحليل)، خصّصت لتحليل الأخطاء المرتكبة في قواعد اللغة (النحو والصرف والإملاء)، وفي الأخطاء

التركيبية، وفي تقنيات التعبير وآداب الكتابة. واعتمدنا أيضا على عدد من الجداول التي ضمّنّاها نوع الأخطاء وعددها ونسبها المائوية. والتي أتبعنا كلّ جدول منها بدراسة معزّزة بالشروح والتعاليق المعلّلة والمؤسّسة.

وليسهل علينا التحليل ودراسة نتائجه، اعتمدنا كما سبقت الإشارة على جداول، كلّ جدول خصّص لقسم من الأخطاء، وأتبع بدراسة اهتدينا فيها بتوجيهات منهجية اقتضاها البحث.

وليسهل علينا دراسة كلّ الأخطاء، قسمناها إلى مجموعتين، مجموعة الأخطاء اللغوية، ومجموعة الأخطاء المتعلقة بالتركيب وتقنيات التعبير وآداب الكتابة. وقسّمنا كلّ مجموعة إلى ثلاثة أقسام. فبالنسبة إلى المجموعة الأولى، فخصّصنا قسما للأخطاء النحوية، وقسما للأخطاء الصرفية، وقسما للإملائية. وبالنسبة للمجموعة الثانية خصّصنا قسما للأخطاء التركيبية، وآخر للأخطاء المتعلقة بتقنيات التعبير الكتابي، وأخر للأخطاء المتعلقة بآداب الكتابة والتحرير.

والأخطاء المتعلّقة بقسم من الأقسام المذكورة خصّصنا لها جدولا أو أكثر حسب عدد المباحث والأخطاء المرتكبة. فهناك على سبيل المثال قسم الأخطاء النحوية، قد استدعى ثلاثة جداول، وقسم الأخطاء الصرفية وبقية الأقسام اقتضى جدولا واحدا.

تحليل كتابات التلاميذ ودراسة نتائج التحليل

اتّبعنا في تحليل كتابات التلاميذ، وهي إنتاج نصّ سردي لا يقلّ عن اثني عشر سطرا، حسب مطالب التعليمة*، على منهجية تعتمد على إجراءات بسيطة، تتمثّل في قراءة كتابات التلاميذ باعتبارها مدوّنة، وتصحيحها، ثمّ تحليل الأخطاء وتصنيفها اعتمادا على محاضر التصحيح المعدّة لهذا الغرض، وعلى الجداول التي ضمّنّاها الأخطاء المعبّر عنها بالأعداد

---

* أرفقنا نماذج ستجدونها في الملاحق في نهاية هذه الدراسة.

* نقصد تعليمة سؤال التعبير، انظر نصّ سؤال التعبير في الصفحة السابقة.

والنسب المائوية؛ ثمّ دراستها بالكيفية التي ذكرناها، مبتدئين بالأخطاء النحوية، فالصرفية، فالإملائية، ثمّ الأخطاء المتعلّقة بالتركيب وبتقنيات التعبير وآداب الكتابة.

1/ **الأخطاء النحوية**

تمثّل الأخطاء النحوية القسم الأكبر في هذه المجموعة مقارنة بالأقسام الأخرى، كما سنرى، وفي نظرنا الأمر طبيعي نظرا لكثرة مباحث النحو العربي، ولصعوبة استيعاب بعضها. وهذا ما جعلنا نستخدم ثلاثة جداول للإحاطة بكلّ المباحث التي أخطأ فيها التلاميذ، والتي سبق لهم أن درسوها في مستويات الطور الذي هم فيه.

أظهرت نتائج تحليل كتابات التلاميذ أنّ الأخطاء المرتكبة في المعرفة اللغوية* كثيرة، إذ بلغت 3035 خطإ، كما تبيّنه الجداول الخمسة*، الأمر الذي جعلنا نلجأ إلى استخدام هذا العدد من الجداول. ومن هذا العدد خصصنا ثلاثة جداول للنحو فقط وذلك للعدد المعتبر من الأخطاء المرتكبة في هذا الحقل المعرفي، وهذا ليمكننا الوقوف على كلّ الأخطاء المرتكبة فيه بالدقة والتفصيل.

فقد خصّصنا الجدول الأول للمباحث النحوية المتعلّقة بالفعل وعناصر الجملة* الفعلية الأخرى، والتي بلغ عددها 11 مبحثا، والجدولين الثاني والثالث للمباحث النحوية المتعلّقة بالاسم فقط، وعددها 12 مبحثا.

ففيما يخص الجدول الأول المتعلّق بمباحث الفعل وما تشتمل عليه الجملة الفعلية من عناصر، أظهرت نتائج التحليل أنّ 222 مترشّح ارتكبوا أخطاء في هذا النوع من المعرفة

---

* نقصد بالأخطاء اللغوية المعرفية الأخطاء المرتكبة في النحو والصرف والإملاء. لأنّها تتعلّق بالمعرفة اللغوية كأن يعرف مثلا قواعد نحوية ويلتزم بأحكامها الإعرابية. وفي مقابل الأخطاء المعرفية هناك أخطاء في الجانب المهاري، المتعلقة بتقنيات الكتابة والعرض والتركيب.

* من الجدول الأول إلى الجدول الخامس المخصّصة للمعرفة اللغوية.

* الفاعل، المفعول به، بقية المفاعل، ...

اللغوية، وهو ما يساوي نسبة 50.34 % من مجموع تلاميذ العيّنة البالغ عددها 441 مترشحا، يتوزع هذا العدد من المخطئين على 11 مبحثا كما يبيّنه الجدول أدناه.

1.1/ الأخطاء النحوية (مباحث في الفعل)

(الجدول رقم : 01)

المباحث	موضوع الخطإ	عدد المخطئين	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة
تعدية الفعل	تعدية الفعل المتعدي بواسطة حرف الجرّ.	*03*	*% 0.68*	*03*	*% 0.68*
مطابقة الفعل لفاعله	عدم مطابقة الفعل لفاعله في التذكير والتأنيث.	*22*	*% 04.98*	*34*	*% 07.70*
	عدم مطابقة الفعل للاسم قبله في التذكير والتأنيث.	*12*	*% 02.72*		
جزم المضارع المعتل	تثبيت حرف العلة في المضارع المعتل المجزوم (الناقص، الأجوف، واللفيف).	*12*	*% 02.72*	*12*	*% 02.72*
إعراب الأفعال الخمسة	حذف النون في حالة الرفع.	*09*	*% 02.04*	*20*	*% 04.53*
	تثبيت النون في حالتي النصب والجزم.	*11*	*% 02.49*		
أخطاء متعلّقة بالفعل	زيادة نون في الماضي المسند إلى ضمير الجمع المذكر الغائب (هم).	*01*	*% 0.22*	*02*	*% 0.45*
	تثبيت حرف العلّة في الماضي الأجوف عند اتصاله بضمير رفع متحرك.	*01*	*% 0.22*		
إعراب الفاعل	نصب الفاعل أوجرّه .	*03*	*% 0.68*	*04*	*% 0.90*
	حذف واو الجماعة في الفعل الماضي المسند إلى الجماعة المذكّرة الغائبة (هم).	*01*	*% 0.22*		
فاعلان لفاعل واحد	اجتماع فاعلين (الضمير البارز أو المستتر مع الاسم الظاهر).	*20*	*% 04.53*	*20*	*% 04.53*
أخطاء متعلّقة بالفاعل	حذف الفاعل.	*10*	*% 02.26*	*19*	*% 04.30*
	إبراز الفاعل (واو الجماعة) في المضارع المسند إلى جماعة المتكلّمين.	*09*	*% 02.04*		
إعراب المفعول به	رفع المفعول به أو جرّه.	*74*	*%16.78*	*77*	*% 17.46*
	عدم استعمال المفعول به بالرغم من حاجة الجملة إليه.	*03*	*% 0.68*		
إعراب بقية المنصوبات	رفع أو جرّ الحال والتمييز والأسماء المعطوفة عليها وعلى المفعول به.	*30*	*% 06.80*	*30*	*% 06.80*
إعراب بقية المفاعيل	رفع المفاعيل أو جرّها (المفاعيل الأخرى غير المفعول به).	*01*	*% 0.22*	*01*	*% 0.22*
المجاميع	***16***	***222***		***222***	***% 50.34***

يبيّن الجدول أنّ 74 مترشحا لا ينصبون المفعول به، فمنهم من يرفعه، ومنهم من يجرّه، وهو ما يمثّل نسبة 16.78 % من مجموع تلاميذ العيّنة. فدرس المفعول به لا يمثّل صعوبة في إدراك إعرابه ولا في تعيينه، خصوصا في هذا المستوى من التعليم؛ ومع هذا فأخطأ في توظيفه عدد معتبر من التلاميذ. فالمفعول به من دروس النحو المقرّرة للسنة الأولى من التعليم المتوسط وللسنة الثالثة أيضا كما يعتبر من الدروس المقرّرة للسنة السادسة ابتدائي من قبل. وفي اعتقادنا أنّ الخطأ فيه يعود إلى عدم نجاعة ممارسات التلاميذ الفردية اللغوية المختلفة عند هؤلاء التلاميذ، إمّا لكونها قليلة أو بسيطة وشكلية، أو لضعف التمارين المعتمدة أو لقلة الوقت المخصّص للممارسة، كما قد يعود في نظرنا أيضا إلى قلّة الجديّة لدى أساتذتنا في الطورين وعدم مواصلة ترسيخ هذه الدروس في نشاطات أخرى كالقراءة والنصوص والمطالعة وغيرها.

ويبيّن أيضا أنّ 34 مترشّحا أي ما نسبته 07.70 % يعانون عجزا في موضوع مطابقة الفعل لفاعله في التأنيث والتذكير، بحيث أنّ 22 مترشّحا أخطأوا في ذلك، فكانوا يسندون إلى الفاعل المذكر (سواء أكان مفردا أم مثنى أم جمعا) فعلا تخالف صيغته الفاعل في التذكير، أو يسندون إلى الفاعل المؤنّث فعلا تعاكس بنيته الفاعل في ذلك، مثل قول إحداهم : "((... وجاء الصديقات وفتيات الحي فاجتمعنا للتنظيف))"*.

وأنّ 12 مترشّحا لم يجعلوا الفعل يطابق الاسم الذي سبقه والذي سيق الفعل لأجله في التذكير والتأنيث، مثل قول أحدهم: "((والنساء يغسلون الأدراج وينظفون أمام البيوت))". و20 مترشحا لوحظ على كتابتهم أنّهم يحذفون النون في الأفعال الخمسة في حالة الرفع ويثبّتونها في حالتي النصب والجرّ. وأنّ 12 مترشّحا ما يزالون يخطئون في جزم المضارع المعتل الآخر، حيث لا يحذفون حرف العلّة باعتبار حذفه علامة إعراب فرعية، مثل قول أحدهم : "((... فشكرونا أهل الحي على عملنا لكن عملنا لم ينتهي، ...))". وأنّ 10 منهم كوّنوا جملا من غير فاعل، و09 أسندوا واو الجماعة للفعل المضارع المسند إلى الجماعة المتكلمين، مثل قول أحدهم: "((... فاجتمعنا مع سكان الحي وبدأنا نتكلموا على المحافظة على الحي ...))".

---

* والأمثلة على هذا كثيرة، لقد اقتبسنا نماذج لبعض الأخطاء الهامة، ستجدونها في الملاحق، في نهاية هذا البحث.

وأنّ 42 مترشّحا أي ما نسبته 09.52 % أخطأوا في الفاعل وما يتعلّق به من أحكام، حيث أنّ 20 منهم أسندوا فعلا لفاعلين اثنين، فاعل ضمير بارز أو مستتر وفاعل اسم ظاهر، ويمثلون نسبة 04.53 %؛ ومن أمثلة ذلك : "((... فأخذنا بغرسها وسقيها حتى جأوا سكان الحي الكبار فشجعوننا وشكروننا على ما فعلناه بحينا))".

ويبيّن الجدول أنّ 30 مترشحا يخطئون في إعراب الحال والتمييز والأسماء المعطوفة على المنصوبات من الأسماء، حيث لوحظ أنّهم يرفعون أو يجرون الحال والتمييز والاسم المعطوف على المعطوف عليه المنصوب، ومن أمثلة ذلك قول أحدهم : "((في ذات يوم كونا أنا وأصدقائي جالسون في الحي، فإذا نرى أوساخ متراكمة ...))".

2.1/ **الأخطاء النحوية (مباحث في الاسم)**

الجدول الوارد أدناه يضمّ جزءا من الأخطاء النحوية المتعلّقة بمباحث الاسم. فمباحث الاسم في الحقيقة لا تفوق مباحث الفعل إلاّ بمبحث واحد، ولكن موضوعات مباحث الاسم أكثر بكثير من موضوعات مباحث الفعل، الأمر الذي جعلنا نستعين بجدولين لنتمكّن من عرض هذه الأخطاء ودراستها. والجدول أدناه ضمّنّاه جزءا من المباحث وجزءا من الأخطاء التي بلغت 545 خطإ، ليسهل علينا عرضها مفصّلة، ودراستها جيّدا.

يظهر الجدول أنّ في مبحث التذكير والتأنيث، أنّ 18 مترشحا لا يفرقون بين المذكر والمؤنّث، فثمانية منهم يذكرون المؤنّث ويؤنّثون المذكّر، وتسعة آخرون يسيئون استعمال علامات التأنيث في الأسماء التي يريدون تأنيثها، كقول أحدهم على سبيل المثال: "((قمنا بحملة تنظيف كبرة ...))".

وأنّ 253 مترشح أخطأوا في موضوع تنكير الاسم وتعريفه وهو عدد كبير جدا، حيث يمثّل نسبة 57.36 % من مجموع أفراد العيّنة. وأدنى تأمل في هذه النسبة يكشف مدى ضعف التلاميذ في استيعاب مفهوم التنكير والتعريف في نحو اللغة العربية، ومدى صعوبة إدراك العلامات اللغوية أو القرائن التي تميّز بين الدلالتين دلالة التنكير ودلالة التعريف. ومن هنا يجب أن تصبّ جهود التعليم لاستدراك هذه النقائص لدى هؤلاء التلاميذ.

(الجدول رقم : 02)

المباحث	موضوع الخطإ	عدد المخطئين	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة
التذكير والتأنيث	تذكير المؤنّث وتأنيث المذكّر.	08	% 01.81	18	% 04.08
	سوء استعمال علامات التأنيث في الأسماء المؤنّثة.	09	% 02.04		
	تأنيث أسماء لها علامات تأنيث من غير علامة تأنيث.	01	% 0.22		
التعريف والتنكير	تعريف الاسم بـ"أل" والإضافة معا.	07	% 01.58	253	% 57.36
	تعريف الاسم في غير مواطن التعريف، وتنكيره في غير مواطن التنكير.	246	% 55.78		
المبتدأ والخبر	تطابق الخبر مع المبتدأ في الجنس والعدد والإعراب.	06	% 01.36	06	% 01.36
إعراب كان واخواتها	نصب اسم كان وأخواتها أو جرّه (مفردا، مثنى، جمعا مذكرا سالما، اسما من الأسماء الخمسة).	01	% 0.22	83	% 18.82
	رفع خبر كان وأخواتها أو جرّه (مفردا، مثنى، جمعا مذكرا سالما، اسما من الأسماء الخمسة).	82	% 18.59		
إعراب إنّ واخواتها	رفع اسم إنّ وأخواتها أو جرّه (مفردا، مثنى، جمعا مذكرا سالما، اسما من الأسماء الخمسة).	01	% 0.22	05	% 01.13
	فتح همزة إنّ وكسر همزة أنّ في غير مواطن الفتح والكسر.	04	% 0.90		
إعراب جمع المذكر السالم	رفع جمع المذكّر السالم وعلامة رفعه الياء.	01	% 0.22	02	% 0.45
	نصبه أو جرّه وعلامة نصبه أو جرّه الواو.	01	% 0.22		
إعراب المثنى	نصب المثنى أو جرّه وعلامة نصبه أو جرّه الألف.	01	% 0.22	01	% 0.22
الجرّ بالحرف	رفع المجرور (الوارد مفردا، مثنى، جمعا مذكرا سالما، اسما من الأسماء الخمسة).	05	% 01.13	177	% 40.13
	نصب المجرور (الوارد مفردا، مثنى، جمعا مذكرا سالما، اسما من الأسماء الخمسة).	03	% 0.68		
	استعمال حروف الجرّ في غير معانيها (سوء استخدام حروف الجر للجهل بمعانيها).	99	% 22.44		
	عدم استخدام حروف الجرّ بالرغم من حاجة الجملة إليها ليستقيم المعنى.	32	% 07.25		
	زيادة حروف الجرّ من غير الحاجة إليها (حشو).	38	% 08.61		
المجموع	18	*545		545	%123.58

* لا يعني هذا العدد عدد المترشحين، لأنّ عدد المترشحين 441، وإنّما يعني عدد المخطئين، فهناك من المترشحين من أخطأ في أكثر من مبحث، وفيه من أخطأ في معظم المباحث، وفيه من المترشحين الممتازين من لم يخطئ تماما.

ومن هذا العدد سبعة مترشحين لوحظ عليهم أنّهم يعرّفون الاسم مرتين في آن واحد، يعرّفونه بـ"ال" والإضافة معا؛ وهي نسبة ضعيفة جدا، لا تبعث على القلق. و246 مترشح يعرّفون الاسم في غير مواطن التعريف، وينكّرونه في غير مواطن التنكير؛ وهو عدد يقارب 56 %، وهي نسبة مرتفعة تبعث على القلق. ومن الأمثلة الكثيرة على ذلك قول أحدهم : "((لماذا نرمي أوساخ في الشارع، من يوم فصاعدا يجب علينا أن نرمي أوساخ في مكانها مخصص، وعدم رميها في شارع، ...))". ومثل : "((لم أكن أضن أن طبيعة جميلة باسكانها الذين يعتنون بها...))". وعند التأمل في أسباب ارتفاع هذا العدد من التلاميذ المخطئين يقودنا التفكير إلى أمرين اثنين، الأول البيئة الاجتماعية بمختلف أبعادها، الاجتماعية والثقافية واللغوية بالخصوص وما تلقي به من ظلال على الظاهرة. فتلاميذ العيّنة من سكان القبائل الكبرى، وقد يكونون من سكان مدنها أو قراها أو مداشرها الموغلة في عمق المنطقة، فلغتهم الأمّ، ولغة تواصلهم اليومي هي الأمازيغية. وقد يكون للغة الأمازيغية دخل في ذلك، لأنّهم يفكرون باللغة الأمّ ويكتبون بالعربية. والأمر الثاني قد يعود إلى التعليم الذي لم يركّز على هذه القضايا اللغوية التي يراها عادية والتي لا تحتاج إلى الوقوف عندها كثيرا.

ويظهر الجدول أيضا أنّ 82 مترشّحا يرفعون خبر كان أو يجرونه بدل نصبه سواء أكان الخبر مفردا أم مثنى أم جمعا، وهو ما يمثّل نسبة 18.59 %؛ وهي نسبة معتبرة سيّما إذا علمنا أنّ درس كان وأخواتها أضحى من الدروس السهلة لكثرة تكراره في مقرّرات بعض سنوات الطور الابتدائي والطور المتوسط، ولكثرة استعمال كان وأخواتها خصوصا في النصوص السردية. ومن أمثلة ذلك قول أحدهم : "((ذات يوم كونا جالسون في الحي أنا وبعض أصدقائي وسكان الحي فرأينا أنّه مملوء بالفضلات العمومية لسكان الحي ...))".

وفي المبحث المتعلّق بالجرّ بالحرف بلغ عدد المخطئين فيه 177 مترشّح، وهو عدد كبير، حيث يمثّل 40.13 %. ومن هذا العدد 99 مترشحا يستخدمون حروف الجرّ في غير مكانها للجهل بمعانيها من جهة، ولتأثير لغة الأمّ واستحكامها في كلام المترشّحين من جهة أخرى. وهذا الأمر

يجب استدراكه حتى لا يتفشى هذا الاستخدام ويؤثّر سلبا على الاستعمال السليم. ومن أمثلة ذلك قول أحدهم : "((أصبحنا ننظف يمينا ويسارا حتى انتهينا بتنظيفه))"، ومثل :"((وبفضل كل من سعدوانا أستطعنا أن نتخلّص على الأوساخ نهئين))".

وأنّ 38 مترشّحا يستعملون حروف الجرّ من غير الحاجة إليها، وفي المقابل أنّ 32 مترشحا لم يستخدموا حروف الجرّ بالرغم من حاجة التركيب إلى استخدامها. وقد يعود السبب إلى ما ذكرناه قبل قليل.

3.1/ **الأخطاء النحوية (مباحث في الاسم)**

الجدول أدناه يضم الجزء الباقي من مباحث الاسم، وهي أربعة مباحث يتفرّع عنها 24 موضوعا تتوزّع عليه مجموع الأخطاء التي ارتكبها 278 مترشّح، أي ما يمثّل 63.03 %؛ وهو الجدول الثالث والأخير بالنسبة للقسم الخاص بالنحو.

يظهر الجدول في المبحث الخاص بـ"الجرّ بالإضافة"، أنّ 50 مترشّحا يضيفون معرفة إلى معرفة، بدل إضافة نكرة إلى معرفة، و06 مترشحين يضيفون معرفة إلى نكرة، وهذا التركيب الإضافي لم يعرفه النحو العربي. و06 آخرين يضيفون نكرة إلى نكرة بغرض التعريف، و06 آخرين يرفعون المضاف إليه أو ينصبونه ولكن لا يجرّونه، و08 يضيفون اسمين إلى مضاف إليه واحد، مثل قول أحدهم : "((... رجال وأطفال الحي انشغلوا بتنظيف الحي من الأوساخ المتراكمة هنا وهناك ...))"، بدل قوله : "((... رجال الحي وأطفاله انشغلوا ...))" . وفي رأينا أنّ البيئة اللغوية والتعليم بالخصوص كانا سببا في ارتكاب مثل هذه الأخطاء.

وفي المبحث الخاص بالتطابق، التطابق بين النعت ومنعوته، واسم الإشارة والمشار إليه، واسم الموصول الخاص مع الاسم الذي وضع له، والعدد والمعدود؛ يظهر الجدول أنّ 137 مترشحا ارتكب خطأ أو أكثر في موضوع من موضوعات هذا المبحث. وهو ما يمثّل 31.06%.

ولوحظ أنّ من بين هذا العدد 69 مترشّحا ارتكب خطأ أو أكثر في توظّيف نعت أو أكثر لم يطابق منعوته في وجه من أوجه التطابق الأربعة*. وأنّ 25 مترشّحا وظّف عددا أو أكثرلم يطابق معدوده في التأنيث والتذكير، وأنّ 24 آخرين استخدموا اسما معطوفا أو أكثر لم يطابق المعطوف

عليه في الإعراب. وأنّ 12 مترشّحا استخدموا اسما من أسماء الإشارة أو أكثر لم يطابق المشار إليه في الجنس.

المباحث	موضوع الخطإ	عدد الأخطاء	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة
الجرّ بالإضافة	رفع المضاف إليه أو نصبه.	*06*	*% 01.36*	*76*	*% 17.23*
	إضافة اسمين (أي مضافين) إلى مضاف إليه واحد.	*08*	*% 01.81*		
	إضافة معرفة إلى معرفة.	*50*	*% 11.33*		
	إضافة معرفة إلى نكرة.	*06*	*% 01.36*		
	إضافة نكرة إلى نكرة بغرض التعريف.	*06*	*% 01.36*		
التطابق	عدم تطابق النعت مع منعوته في الإعراب.	*20*	*% 04.53*	*137*	*% 31.06*
	عدم تطابق النعت مع منعوته في الجنس والتعريف والتنكير.	*30*	*% 06.80*		
	عدم تطابق النعت مع منعوته في العدد (مفردا كان أو جملة).	*13*	*% 02.94*		
	عدم تطابق اسم الموصول الخاص مع الاسم قبله (الذي وضع لأجله) في الجنس والعدد.	*06*	*% 01.36*		
	عدم تطابق اسم الإشارة مع المشار إليه في الجنس والعدد.	*12*	*% 02.72*		
	عدم تطابق الحال مع صاحبها في والجنس والعدد.	*04*	*% 0.90*		
	عدم تطابق العدد مع المعدود في الجنس والعدد (في التذكير والتأنيث وفي الإفراد والتثنية والجمع).	*25*	*% 05.66*		
	عدم تطابق الاسم المعطوف مع المعطوف عليه في الإعراب والعدد.	*24*	*% 05.44*		
	عدم تطابق "ذا" بمعنى صاحب مع الاسم قبله في الإعراب والجنس والعدد.	*03*	*% 0.68*		
الضمير	سوء استعمال الضمائر.	*02*	*% 0.45*	*46*	*% 10.43*
	عدم مطابقة الضمير للاسم الذي يعود عليه في الجنس والعدد.	*40*	*% 09.07*		
	عدم اتصال الضمير المتصل بالاسم أو بحرف الجرّ.	*03*	*% 0.68*		
	عدم استخدام الضمير في التركيب بالرغم من حاجة الجملة إليه.	*01*	*% 0.22*		
العطف	سوء استخدام حروف العطف للجهل بمعانيها (استخدامها في غير موضعها).	*05*	*% 01.13*		
	دخول الفاء العاطفة على المعرّف بأل (حذف همزة الوصل).	*03*	*% 0.68*		
	عطف فعل ناقص على آخر ناقص دون استيفاء الأول معموليه .	*06*	*% 01.36*		

وحروفه	عطف اسم مذكّر على اسم مؤنّث، أو اسم مؤنّث على اسم مذكّر.	*02*	*0.45 %*	*19*	*04.30 %*
	عطف اسم على فعل، أو فعل على اسم.	*03*	*0.68 %*		
المجموع	***24***	***278***		***278***	***63.03 %***

وفي المبحث الخاص بالضمير، يبيّن التحليل أنّ 46 مترشّحا ارتكبوا خطأ أو أكثر في موضوع من موضوعات هذا المبحث، وهو ما يمثّل 10.43 %. وأنّ من بين هذا العدد 40 مترشّحا ركّبوا جملا تحتوي على ضمائر لا تطابق الأسماء التي تعود عليها في الجنس والعدد.

أمّا المبحث الأخير الخاص بالعطف وحروفه، يبيّن الجدول أنّ عدد المترشّحين الذين أخطؤوا فيه 19 مترشّحا، وهو عدد قليل جدا، لا يبعث على الحيرة والقلق، ولا يحتاج إلى تعليق.

2/ الأخطاء الصرفية

يبيّن الجدول أدناه مجمل الأخطاء التي ارتكبها 106 مترشّح في مختلف المباحث المتعلقة بالصرف والصيّغ الصرفية، والبالغ عددها 13 مبحثا، وهي نسبة قليلة مقارنة بمباحث النحو. وتدلّ على أنّ التلاميذ في هذا الطور وفي مختلف الأطوار الأخرى لا يجدون صعوبة في الصرف وفي مباحثه المختلفة.

ومن عدد المترشّحين المذكور، هناك 19 مترشّحا أخطؤوا في صياغة المصدر (المصدر الأصلي)، من الفعل الماضي الرباعي، مثل : "(التلويث، بدل التلوّث، والتفسيد بدل الفساد، والتكنيس بدل الكنس، ...)"، وهي نسبة تمثّل 04.30 % .

و17 مترشّحا لم يدغموا حرفين متجانسين في الأفعال المضعّفة في مواطن يجب إدغامهما ولا يصحّ فيها الفكّ، ويمثلون نسبة 03.85 %، وهي نسبة قليلة.

و13 مترشّحا ارتكبوا أخطاء في صياغة بنية جموع التكسير التي وظفوها، فمنهم من زاد حرفا أو حرفين أو أنقصه من الأوزان التي اعتمدها الصرفيون، ويمثلون نسبة 02.94 %، وهي نسبة أقل من سابقتها.

و09 مترشّحين أخطؤوا في صياغة المصدر، من الفعل الثلاثي المجرّد، وهي نسبة تمثّل 02.04 %، وهي نسبة قليلة أيضا.

* الأوجه الأربعة التي يطابق فيها النعت منعوته هي: النوع (التعريف والتنكير)، الجنس (التذكير والتأنيث)، الإعراب (الرفع والنصب والجرّ)، العدد (الإفراد، التثنية، والجمع).

المباحث	موضوع الخطإ	عدد المخطئين	النسبة	عدد المخطئين	النسبة
صياغة الفعل الماضي	صياغة بنية الفعل الماضي المبني للمعلوم (صياغة الماضي).	03	% 0.68	04	% 0.90
	صياغة بنية الفعل الماضي المبني للمجهول (صياغة الماضي).	01	% 0.22		
صياغة المضارع من الماضي المعتل	صياغة الفعل المضارع من الفعل الماضي المعتل (الأجوف، الناقص، واللفيف بنوعيه).	02	% 0.45	03	% 0.68
	صياغة بنية الفعل المضارع من الماضي المبني للمعلوم.	01	% 0.22		
صياغة فعل الأمر	صياغة فعل الأمر من الفعل المضارع.	01	% 0.22	01	% 0.22
إسناد الفعل إلى الضمائر	إسناد الفعل الماضي المعتل إلى ضمائر المتكلّم والغائب.	03	% 0.68	06	% 01.36
	إسناد الفعل الماضي المعتل إلى ضمائر المخاطب.	01	% 0.22		
	إسناد فعل الأمر المعتل إلى ضمائر المخاطب.	01	% 0.22		
	إسناد المضارع إلى ضميري جمع الإناث المخاطب والغائب (أنتنّ وهنّ).	01	% 0.22		
الفعل الثلاثي المعتل	كتابة حرف العلة في الماضي الثلاثي الناقص عند اتصاله بضمير رفع واوا وهو ياء.	03	% 0.68	03	% 0.68
المنقوص	أخطاء في تثنية المنقوص وجمعه وتنكيره.	08	% 01.81	08	% 01.81
صياغة المشتقات	أخطاء في صياغة اسم الفاعل من الفعل الثلاثي ومن غير الثلاثي .	08	% 01.81	14	% 03.17
	أخطاء في صياغة اسم التفضيل .	01	% 0.22		
	أخطاء في صياغة اسم المفعول والمشتقات الأخرى .	05	% 01.13		
المصدر	أخطاء في صياغة المصدر من الثلاثي .	09	% 02.04	30	% 06.80
	أخطاء في صياغة المصدر من الرباعي .	19	% 04.30		
	أخطاء في صياغة المصدرين الصناعي والمرة .	02	% 0.45		
النسبة	عدم إضافة ياء النسبة إلى الاسم المنسوب.	01	% 0.22	01	% 0.22
إضافة ياء المتكلم	أخطاء في إضافة ياء المتكلم إلى حرفي الجرّ "إلى" و"على".	02	% 0.45	02	% 0.45

جمع التكسير	أخطاء في صياغة جمع التكسير.	*13*	*% 02.94*	*13*	*% 02.94*
الإدغام	عدم إدغام حرفين متجانسين يجب إدغامهما.	*17*	*% 03.85*	*18*	*% 04.08*
	عدم فكّ الإدغام في الفعل المضعف الذي يجب فكّ إدغامه.	*01*	*% 0.22*		
كتابة الألف	كتابة الألف في آخر الماضي الناقص ألفا مقصورة وهو ألف طويلة أو العكس.	*03*	*% 0.68*	*03*	*% 0.68*
المجموع	***23***	***106***		***106***	***%24.03***

و08 مترشّحين أخطؤوا في صياغة اسم الفاعل من الثلاثي وغير الثلاثي، و08 آخرين أخطؤوا في المنقوص من حيث تنكيره وتثنيته. فعند إفراد المنقوص وتنكيره لم يحذف المترشحون ياءه، وفي كلتا الحالتين فهي نسبة تمثّل 01.81 %، وهي نسبة قليلة، مقارنة بالنسب الأخرى، لا تبعث على القلق، ولكن يجب أخذها بعين الاعتبار سيّما في هذا المستوى من التعليم.

خلاصة لما سبق، فالأخطاء المرتكبة في مباحث الصرف كما يوضّحه الجدول تعدّ قليلة ومقبولة مقارنة بالأخطاء النحوية، حيث أخطأ في بعض مباحث النحو ما يفوق 60 % من المترشّحين. وعلّة ذلك أنّ الكثير من موضوعات الصرف لا تشكّل صعوبة في فهمها ولا في تمثّلها كتابة، عكس الكثير من مباحث النحو التي تقتضي مراعاة أحكام إعرابها، والانتباه إلى قضاياها اللغوية وخصوصياتها.

3/ **الأخطاء الإملائية**

نظرا لعدم اتساع الورقة لاحتواء جدول واحد يجمع كل المباحث النحوية التي ارتكب المترشحون فيها الأخطاء، عرضنا المباحث في جدولين، الأول يضم ثلاثة مباحث، والثاني أربعة مباحث. ليسهل علينا تناولها بالتحليل والدراسة .

يضمّ الجدولان كلّ مباحث الإملاء التي ارتكب المترشحون فيها الأخطاء، وهي سبعة مباحث، يتفرع عنها 28 موضوعا.

يظهر الجدول أدناه أنّ الأخطاء المرتكبة في المبحث الأول المخصّص للهمزة في أول الكلمة كثيرة جدا حيث بلغت 687 حطإ، وهو عدد مرتفع جدا. كما يظهر أنّ 312 مترشّح أي ما يساوي 70.74 % من مجموع أفراد العيّنة، يكتبون همزة الوصل في الأفعال والأسماء همزة قطع، ممّا يدلّ

على أنّهم لا يميّزون بين همزة الوصل وهمزة القطع، ولا يعرفون مواطن كتابة همزة الوصل. فهمزة الوصل ألف زائدة يؤتى بها للتمكن من النطق بالساكن، تكتب في أو الاسم أو الفعل وتلفظ، بينما تسقط في درج الكلام لفظا لاكتابة، أي تكتب ولا تلفظ. فهذه النسبة عالية جدا في هذا المستوى من التعليم، سيّما إذا علمنا أنّ هذا الموضوع مقرّر في السنة الأولى والرابعة متوسط.

ويظهر أيضا أنّ 342 مترشّح أي ما يمثّل 77.55 %، يكتبون همزة القطع همزة وصل، حيث لا يميّزون بينها وبين همزة الوصل، ولا يعرفون مواطن كتابتها كما سبقت الإشارة. فهمزة القطع همزة تكتب في أول الكلمة على الألف إذا كانت مضمومة أومنصوبة وتحته إذا كانت مكسورة.

وهذا العدد الكبير من المخطئين يدل دلالة واضحة وأكيدة على فشل المعلّمين والأساتذة في تدريس موضوع الهمزة في أول الكلمة. كما يدلّ على عدم متابعة تعليمهم لهذا الموضوع في كتابات التلاميذ اليومية طيلة عشر سنوات من التعليم. فلم تجد دروس الإملاء وحصص تصحيح الكتابي طريقها في جعل التلاميذ يميّزون بين الهمزتين وبين مواطن كتابتها. فلا يعقل أبدا أنّ كلّ هذه السنوات من التعلّم وما تزال هذه النسبة من التلاميذ في هذا المستوى من التعليم يخطئون بهذا الشكل.

وفي مباحث الهمزة أيضا يظهر الجدول أنّ 59 مترشّحا يخطئون في كتابة الهمزة في وسط الكلمة وفي آخرها، أي ما نسبته 13.37 %، فمنهم من يكتبها وسط الكلمة على الألف وهي تكتب على الواو أو النابرة، ومنهم من يكتبها على الواو هي تكتب على الألف أو النابرة، وهكذا. وكذلك الأمر بالنسبة للهمزة في آخر الكلمة، ومن الأمثلة على ذلك : "((وكان أبائنا يأتون ويسعدونن في تنظييف ...))".

غير أن نسبة الخطإ في كتابة الهمزة وسط الكلمة وآخرها قليلة مقارنة بنسبة الخطإ في كتابة الهمزة في أول الكلمة.

(الجدول رقم : 05)

المباحث	موضوع الخطإ	عدد المخطئين	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة
الهمزة في أول الكلمة	كتابة همزة الوصل قطعا.	312	%70.74	687	%155.78
	كتابة همزة القطع وصلا.	342	% 77.55		
	إسقاط همزة "ال" عند اتصال حرفي الجرّ الباء والكاف بالاسم المعرّف بـ"ال".	09	% 02.04		
	إسقاط همزة "ال" عند اتصال حرف العطف الفاء بالاسم المعرّف بـ"ال".	20	% 04.53		
	عدم إسقاط همزة "ال" عند اتصال حرفي الجرّ اللام بالاسم المعرّف بـ"ال".	04	% 0.90		
الهمزة في وسط الكلمة في آخرها	كتابة الهمزة على الألف وهي تكتب على الواو أو الياء أو النابرة.	09	% 02.04	59	% 13.37
	كتابة الهمزة على الواو وهي تكتب على الألف أو الياء أو النابرة.	06	% 01.36		
	كتابة الهمزة على النابرة وهي تكتب على الألف أو الواو أو الياء.	13	% 02.94		
	كتابة الهمزة على السطر وهي تكتب على الألف أو الياء أو الواو.	21	% 03.62		
	كتابة الهمزة على الألف وهي تكتب على الواو أو الياء أو السطر.	03	% 0.68		
	كتابة الهمزة على الواو وهي تكتب على الألف أو الياء أو السطر.	03	% 0.68		
	كتابة الهمزة على الياء وهي تكتب على الألف أو الواو أو السطر.	02	% 0.45		
	كتابة الهمزة على النابرة وهي تكتب على الألف أو الواو أو السطر.	02	% 0.45		
المجموع	***13***	***746***		***746***	***%169.15***

وفيما يخص الأخطاء المرتكبة في رسم بعض الحروف في الكلمة كما يوضحه الجدول الآتي، فعدد الأخطاء المحصاة مرتفع هو الأخر، حيث بلغ 520 خطإ، وهو عدد مرتفع جدا. يبيّن الجدول في هذا المبحث أنّ 208 مترشّح أي ما يقارب 47.16 % لا يميّزون بين الحروف المتشابهة نطقا وكتابة، وهي نسبة كبيرة ومقلقة؛ حيث أنّ هذه النسبة من المترشّحين لا يميّزون بين : الضاد والظاء، والذال والظاء، والتاء والثاء، والدال والذال، والسين والصاد، والدال والضاد، والطاء والتاء، والطاء والظاء. فيكتبون بدل الضاد مثلا ظاء، وبدل التاء ثاء، وهكذا.

وأنّ 146 مترشّح أي 33.10 % أي ما يعادل ثلث أفراد العيّنة، يكتبون الحروف الآتية :

السين، الشين، الصاد، الضاد، الطاء، والظاء. بزيادة سن، وهي نسبة عالية تسترعي الانتباه. و95 مترشّحا يكتبون الصاد والضاد بدون سن. و36 مترشّحا يكتبون الظاء من غير إشالة. و35 مترشّحا يكتبون السين والشين بسن ناقصة. وهؤلاء الثلاثة يمثّلون مجتمعين 37.64 % .

(الجدول رقم : 06) :

المباحث	موضوع الخطإ	عدد المخطئين	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة
أخطاء في رسم الحروف	عدم التمييز بين الحروف المتشابهة الأتية نطقا وكتابة : ض/ظ، ذ/ظ، ت/ث، د/ذ، س/ص، د/ض، ط/ت، ط/ظ.	*208*	*%47.16*	*520*	*%117.91*
	زيادة سن في الحروف التالية : س، ش، ص، ض، ط، ظ.	*146*	*%33.10*		
	نقصان سن في الحروف التالية : س، ش.	*35*	*%07.93*		
	كتابة الظاء بدون إشالة.	*36*	*%08.16*		
	كتابة : "ص" و"ض" بدون سن.	*95*	*%21.54*		
التاء المربوطة والتاء المفتوحة	كتابة التاء المربوطة مفتوحة.	*30*	*%06.80*	*105*	*%23.80*
	كتابة التاء المفتوحة مربوطة.	*65*	*%14.73*		
	مدّ التاء المربوطة بألف في الاسم المؤنّث النكرة في حالة النصب.	*10*	*%02.26*		
مدّ حروف الكلمة	حذف حرف المدّ من الكلمة (حذف ألف المدّ، أو الواو، أو الياء).	*63*	*%14.28*	*165*	*%37.41*
	مدّ حرف أو حروف في الكلمة بالألف أو الياء أو الواو في غير حاجة إلى ذلك.	*102*	*%23.12*		
أخطاء إملائية متفرقة	حذف همزة التسوية وما تتطلبه من عناصر (كحرف العطف "أم" بدل "أو").	*05*	*%01.13*	*202*	*%45.80*
	كتابة الضمير "نا" نونا "ن" (أي حذف الألف).	*48*	*%10.88*		
	كتابة الألف الطويلة في آخر الكلمة مقصورة (أي في الحرف، والاسم، والفعل).	*27*	*%06.12*		
	تعريف "غير" بـ"ال" بدل الاسم المضاف إليه (مثل : الغير ناجحين).	*08*	*%01.81*		
	زيادة أو نقصان حرف أو أكثر من الكلمة.	*114*	*%25.85*		
المجموع	***15***	***992***		***992***	***%222,92***

وفيما يخصّ المبحث المتعلّق بالتاء المربوطة والتاء المفتوحة، فبلغ عدد المترشّحين الذين أخطؤوا في رسمها 105 مترشّح، أي ما يساوي 23.80 %. فـ65 مترشّحا يكتبون التاء المربوطة مفتوحة خصوصا في الأفعال، و35 مترشّحا يكتبون التاء المفتوحة مربوطة. و10 مترشّحين يكتبون التاء المربوطة في الاسم المؤنّث النكرة ممدودة بالألف. ومن أمثلة كتابة التاء المفتوحة مربوطة : "((وحين فتحة النافذة لأول مرة لاحظة تلوث حتى الذي كان من قبل أجمل حي في مدينتي))"، ومثل: "((وبدائنا نرش الأماكن التي نضفناها حتى اصبحة التربة متماسكة))".

وفيما يخص المدّ في الكلمة، فقد بيّنت نتائج التحليل أنّ 165 مترشّح قد أخطؤوا في موضوعات هذا المبحث، أي ما يساوي 37.41 % من مجموع أفراد العيّنة. حيث أنّ 102 مترشّح يمدّون حرفا أو أكثر في الكلمة الواحدة بالألف أو الواو او الياء من غير داعٍ نحوي أو صرفي. وأنّ 63 مترشّحا يحذفون حرف المدّ من الكلمة مع أنّ المدّ أصلي وثابت فيها.

كما أظهرت نتائج التحليل في هذا السياق أنّ أخطاء إملائية أخرى لوحظت على 202 مترشّح أدرجناها في الجدول تحت اسم أخطاء إملائية متفرقة. ومن هذا العدد قد لوحظ على 114 مترشح 25.85 % أنّهم تارة يزيدون حرفا على بنية الكلمة وتارة ينقصون منها حرفا.

وعلى 48 مترشّحا أنهم يحذفون الألف من الضمير المتّصل (ضمير المتكلمين "أنا")، فيكتبونه نونا من غير ألف (هكذا "ن")، مثل قول أحدهم : "((فقمن بجمع الوسائل ونهييء أنفسن لنبدأ التنظيف، ...))".

ولوحظ أيضا على 27 مترشّحا أنّهم يكتبون الألف الطويلة في آخر الكلمة ألفا مقصورة، سواء

أكانت الكلمة اسما أم فعلا أم حرفا، مثل قول أحدهم : "((اتفقنى أنا والرفاق وبعض سكان الحي على الجمعة صباحا))".

وعلى 08 مترشّحين أنّهم يعرّفون "غير" بـ"ال" بدل الاسم المضاف إليه، أي يعرّفون المضاف وينكّرون المضاف إليه، مثل : "(سكان الحي الغير مبالين ...)" بدل غير المبالين.

فما يلاحظ فيما عرضناه من أخطاء في الإملاء، هو أنّ الأخطاء الإملائية كانت كثيرة، حيث بلغت في مجموعها 1738 خطإ بالرغم من قلة المباحث وقلة الموضوعات التي تتفرّع عنها مقارنة

بمباحث النحو والصرف. وهذا يعني أنّ حصيلة التلاميذ في هذا المستوى من التعليم في الإملاء دون المستوى المطلوب، كما يعني أيضا أنّ قلة الحصيلة ناتجة عن ضعف الاستعمال الناتج عن ضعف الممارسة اللغوية الفردية المؤطرة والموجّهة، الناتجة هي الآخرى عن نقص

مردودية التعليم بصفة خاصة.

4/ الأخطاء المتعلّقة بالتركيب

يعدّ هذا الجدول والجدوال القادمة من الجداول التي تخصّ المجموعة الثانية. تختلف هذه المجموعة عن المجموعة السابقة التي أحصينا من خلالها الأخطاء المتعلّقة بالمعرفة اللغوية (النحو، الصرف، والإملاء). فالمجموعة الثانية التي نحن بصدد الشروع فيها أحصينا من خلالها الأخطاء المتعلقة بالتركيب، والأخطاء المتعلقة بتقنيات التعبير الكتابي ومنهجية التحرير، والأخطاء المتعلقة بشكل التعبير وآداب الكتابة. والجدول أدناه والذي يليه يحتويان على عشرة مباحث، يدور موضوعهما حول التركيب وقضاياه .

أدرجنا في الجدولين الآتيان الأخطاء المتعلقة بالتركيب البالغ عددها 686 خطإ، سنتناولها بالتحليل والدراسة للوقوف على مواطن القوة والضعف في كتابة التلاميذ بشيء من الإيجاز.

أظهرت نتائج التحليل في هذا القسم، كما يوضحه الجدول الاتي أنّ الأخطاء المرتكبة في التركيب أو النظم كثيرة، لا سيّما في هذا المستوى من التعليم؛ فقد تبيّن أنّ 20 مترشّحا أخطؤوا في تركيب جمل فعلية واسمية ناقصة العناصر الأساسية، حيث أنّ سبعة منهم ركّبوا جملا اسمية بدون خبر، ومترشّحين اثنين جملا فعلية بدون فاعل، وثلاثة استخدموا أساليب تعجب ناقصة،

وخمسة ركّبوا جملا تنقصها حروف المعاني كحروف الجرّ والعطف وغيرهما.

وأن 48 مترشّحا أو ما نسبته 10.88 % استخدموا مفردات وجملا لا فائدة دلالية ولا جمالية ترجى من استخدامها، وإنّما لملء الفراغ لا غير، وهذا ما يسمى بالحشو. وفي نفس السياق أنّ 58 مترشّحا بالغوا في تكرار كلمات وجمل معنى ولفظا، وهو شكل آخر من اشكال الحشو.

وأن 301 مترشح أي ما نسبته 68.25 % وظّفوا كلمات في غير محلّها ومعناها الذي يقتضيه السياق، حيث بيّن التحليل أنّ 172 مترشّح وظّفوا أسماء ليس لها صلة بموضوع النصّ، وأنّ 123 آخرين وظّفوا أفعالا لا علاقة لها بمعنى التركيب ولا النصّ، وستة آخرين وظّفوا حروفا بعيدة عن معناها وفي غير محلّها. والنسبة كبيرة، فهي تفوق الثلثين، وتترجم بصدق ضعف الحصيلة اللغوية وضآلتها.

(الجدول رقم : 06)

المباحث	موضوع الخطإ	عدد المخطئين	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة
أساليب نحوية ناقصة وجمل غير تامة العناصر	أساليب تعجب ناقصة.	*03*	*% 0.68*	*20*	*% 04.53*
	جمل فعلية بدون فاعل.	*02*	*% 0.45*		
	جمل فعلية ينقصها مفعولا به (لأنّ أفعالها متعدية ولا يتمّ معناها إلاّ بذكره).	*03*	*% 0.68*		
	جمل اسمية بدون خبر.	*07*	*% 01.58*		
	نقص استخدام حروف المعاني.	*05*	*% 01.13*		
الحشو	حشو مفردات لا فائدة من وجودها.	*37*	*% 08.39*	*48*	*% 10.88*
	حشو جمل لا فائدة من وجودها.	*11*	*% 02.49*		
التكرار	تكرار مفردات لفظا ومعنى.	*47*	*% 10.65*	*58*	*% 13.15*
	تكرار جمل لفظا ومعنى.	*11*	*% 02.49*		
كلمات موظّفة في غير معناها	أسماء موظّفة في غير معناها.	*172*	*% 39.00*	*301*	*% 68.25*
	أفعال موظّفة في غير معناها.	*123*	*% 27.89*		
	حروف موظّفة في غير معناها.	*06*	*% 01.36*		
المجموع	***12***	***427***		***427***	***%96.81***

وفيما يخصّ فصاحة التركيب، وحسب معايير فصاحته، فإنّ التحاليل أثبتت أنّ 28 مترشّحا أخطأوا في ذلك، كما يوضحه الجدول الآتي. حيث أنّ 20 مترشّحا استخدموا كلمات عامية، وخمسة آخرين تركيبهم توالت فيه الإضافات، وثلاثة توالت فيه حروف الجرّ ومجروراتها بشكل مزعج.

وأنّ 115 مترشّح أو 26.07 % من مجموع أفراد العيّنة، بعضهم استخدم كلمات وجملا مبهمة ليست لها مرجعية دلالية، وبعضهم ضمّوا الكلمات إلى بعضها من غير اهتداء ولا اقتداء، فكوّنوا جملا ركيكة لا يركّبها تلميذ سوّي؛ والنسبة معتبرة تبعث على القلق.

(الجدول رقم : 07)

المباحث	موضوع الخطإ	عدد المخطئين	النسبة	عدد الأخطاء	النسبة
فصاحة التركيب	كلمات عامية موظّفة (عربية عامية أو أمازيغية).	20	04.53 %	28	06.34 %
	توالي الإضافات.	05	01.13 %		
	توالي حروف الجرّ.	03	0.68 %		
استخدام كلمات مبهمة وجمل ركيكة	كلمات مبهمة (ليست لها مرجعية دلالية).	25	05.66 %	115	26.07 %
	جمل مبهمة (تحتوي على كلمات متناقضة المعنى).	05	01.13 %		
	جمل ركيكة (جمل لا يركّبها عاقل، فيها خلط ونقائص أخرى كثيرة).	85	19.27 %		
الاقتباس	اقتباس جملة أو جمل كاملة من نصّ الاختبار وتبنيها.	22	04.98 %	22	04.98 %
الربط	انعدام الربط تماما.	03	0.68 %	57	12.92 %
	موجود ولكنّه ناقص.	54	12.24 %		
غياب التنسيق	عدم التنسيق بين أزمنة الأفعال (أزمنة الأحداث).	10	02.26 %	20	04.53 %
	عدم التنسيق بين العدد (استعمال الكلمة مفردة وهي تقتضي استعمالها جمعا أو مثنى، أو العكس).	04	0.90 %		
	الانتقال المفاجيء من الخطاب إلى الغيبة، ومن التكلّم إلى الغيبة، أو العكس.	03	0.68 %		
	الانتقال المفاجيء من معنى إلى آخر (أو من المقدمة إلى العرض، أو من العرض إلى الخاتمة).	03	0.68 %		
سوء استخدام الضمائر	ضمائر لاعائد لها.	15	03.40 %	17	03.85 %
	ضمائر لها عائد، ولكن يصعب تحديده (لبعده عن الاسم الذي يعود عليه).	02	0.45 %		
المجموع	***15***	***259***		***259***	***%53.71***

وأنّ 22 مترشّحا اقتبسوا كلمات وجملا كاملة من النصّ المعتمد لأسئلة الاختبار وتبنوها. وأنّ 20 مترشّحا لم يراعوا التنسيق بين تراتبية الأحداث وبين أزمنة الأفعال المستخدمة الدالة عليها، وبين العدد، حيث يستعملون الكلمة مفردة وهي تقتضي استعمالها مثنى أو جمعا أو العكس. ففي هذا الصدد لوحظ على 06 مترشّحين الانتقال المفاجيء من الخطاب إلى الغيبة أو العكس، ومن معنى إلى آخر من غير تمهيد ولا إعلام سابق.

وأنّ 17 مترشّحا استخدموا ضمائر لا عائد لها، والبعض منهم استخدم ضمائر لها عائد ولكن يصعب تحديده لبعده عن الاسم الذي يعود عليه، أو لوجود أسماء كثيرة قبل الضمير تصلح أن تكون عائدا.

خلاصة القول، إنّ الأخطاء المرتكبة في التركيب هي أخطاء فنية في الغالب تسوجب تعليما متقنا وفعّالا، فهي ليست أخطاء في المعرفة اللغوية كالإملاء والنحو والصرف وغيرها من نشاطات المعرفة التي يمكن للتلميذ أن يجتهد لتداركها بنفسه عن طريق البحث والتعلّم والاجتهاد ومساعدة الغير. فمثل هذه الأخطاء ناتجة عن أخطاء تعليمية، يتحمّل مسؤوليتها المعلّمون والأساتذة بحكم مهمتهم، والمشرفون على تنظيم التعليم ووضع البرامج، لأنّ هذه الأخطاء أخطاء فنية، أخطاء في مهارات الكتابة والتحرير، لا يمكن إصلاحها أو علاجها أو تعليمها إلاّ الأستاذ الكفء، ولا يمكن أن يعلّمها غيره. وعلى التعليم أن يركّز على إكساب التلاميذ هذه التقنيات والفنيات باعتبارها جوانب هامة في تعلّم المعرفة اللغوية والتصرف فيها بالتحويل والاستعمال الجيّد.

5/ الأخطاء المتعلّقة بالأفكار وتقنيات التعبير الكتابي (الدعم، الوصف، وتقنيات السرد)

أظهرت نتائج التحليل كما يوضحه الجدول أدناه أنّ الأخطاء المرتكبة في هذا القسم من المجموعة الثانية المتعلقة بالأفكار وتقنيات التعبير، كثيرة مقارنة بالأخطاء المرتكبة في التركيب. لقد تمّ إحصاء 1365 خطإ، منها 354 خطإ خاصة بالأفكار، و1011 خاصة بتقنيات التعبير (تقنيات الدعم والوصف والسرد).

ففيما يخصّ الأفكار، وفيما يخصّ قربها من مطالب الموضوع أو بعدها، لقد بيّنت نتائج التحليل أنّ 28 مترشّحا تمّ إحصاؤهم كانت أفكارهم كلّها أو بعضها بعيدة عن الموضوع. فمن هذا العدد

خمسة مترشّحين أفكارهم كلّها بعيدة عن مطالب الموضوع، أي كتابتهم خارجة عن الموضوع تماما، ومترشّحين اثنين معظم أفكارهم بعيدة عن مطالب الموضوع، وثمانية آخرين بعض أفكارهم خارجة عن مطالب الموضوع.

(الجدول رقم : 09)

المباحث		موضوع الخطإ	المخطئون	النسبة	الأخطاء	النسبة
الأفكار	بعدها عن مطالب الموضوع	كلّ الأفكار بعيدة عن الموضوع (الخروج عن الموضوع).	05	%01.13	15	%03.40
		معظم الأفكار بعيدة عن الموضوع.	02	%0.45		
		بعض الأفكار بعيدة عن الموضوع.	08	%01.81		
	تمامها أو نقصانها	كلّ الأفكار ناقصة (من حيث العدد الواجب توفّره).	93	%21.08	199	%45.12
		بعض الأفكار ناقصة.	106	%24.03		
	ترتيبها	كلّ الأفكار غير مرتّبة.	01	%0.22	03	%0.68
		بعض الأفكار غير مرتّبة.	02	%0.45		
	الإطالةفي بعض الفكار	الإطالة في فكرة أساسية على حساب أفكار أساسية أخرى.	02	%0.45	03	%0.68
		الإطالة في فكرة فرعية على حساب أفكار أساسية أخرى.	01	%0.22		
	عمقها وسطحيتها	كلّ الأفكار سطحية.	25	%05.66	130	%29.47
		بعض الأفكار سطحية.	105	%23.80		
	ترابطها وتفكّكها	كلّ الأفكار مفكّكة.	01	%0.22	04	%0.90
		بعض الأفكار مفكّكة.	03	%0.68		
تقنيات	تقنيات الدعم والتقوية (دعم الافكار)	انعدام الاستشهاد بالنصوص.	149	%33.78	435	%98.63
		النصوص موجودة ولكنّها قليلة (ذكر نصّ واحد).	211	%47.84		
		النصوص موجودة ولكنّها منسوبة لغير قائلها (لغير صاحبها).	08	%01.81		
		النصوص موجودة ولكنّها لم تدرج في موضعها المناسب.	56	%12.69		
		النصوص موجودة ولكنّها خاطئة ومحرّفة.	11	%02.49		

التعبير الكتابي		عدم استخدام آليات السرد وخصائصه.	*144*	*% 32.65*	*309*	*% 70.06*
	تقنيات السرد	نقص استخدام آليات السرد وخصائصه.	*165*	*% 37.41*		
	تقنيات الوصف	انعدام الوصف.	*79*	*% 17.91*	*267*	*% 60.54*
		نقص الوصف.	*188*	*% 42.63*		
المجموع	***09***	***22***	***1365***		***1365***	***%309.52***

وفيما يخصّ تمام الأفكار ونقصانها، بيّنت نتائج التحليل أنّ 106 مترشّح بعض أفكارهم ناقصة عملا بمطالب الموضوع وهو ما يمثّل 24.03 %، و93 آخرين كلّ أفكارهم ناقصة وهو ما يمثّل 20.63 %. وهذا يعني أنّ 199 مترشّح أفكارهم ناقصة، وهذا العدد يمثّل 45.12 % وهي نسبة عالية سيّما إذا علمنا أنّ موضوع التعبير سهل الخوض فيه ولا يعدّ محكّا حقيقيا لتلاميذ أنهوا عشر سنوات تعلّم.

وفيما يخصّ ترتيبها أو عدمه، وترابطها أو تفكّكها، والإطالة في فكرة على حساب الأفكار الأخرى، فلوحظ على ثلاثة مترشّحين أنّ أفكارهم كلّها أو بعضها غير مرتّبة، وعلى ثلاثة آخرين أنّهم أطالوا في فكرة فرعية هامشية على حساب أخرى أساسية، وعلى أربعة آخرين أنّها مفكّكة، وهي نسبة ضئيلة جدّا لا تتعدى 02.50 %.

وبالنسبة للأخطاء المتعلقة بتقنيات التعبير الكتابي المتمثلة في تقنيات دعم الأفكار بالشواهد وتقويتها، وتقنيات السرد، وتقنيات الوصف، فإنّ نتائج التحليل أظهرت أنّ 1011 خطإ تمّ إحصاؤه في هذا المجال كما يوضحه الجدول.

ففي تقنيات الدعم والتقوية أظهرت نتائج التحليل أنّ الأخطاء المرتكبة في هذا الإطار بلغت 435 خطإ. فقد لوحظ على 149 مترشّح أنّهم لم يستعينوا بالنصوص لدعم أفكارهم وتقويتها لأنّهم لا يحفظون، ويمثّل هذا العدد 33.78 %، وهي نسبة تفوق ثلث عدد أفراد العيّنة، وتبعث على القلق والحيرة، وتعكس نقائص تعليمنا الذي لم يعوّد التلاميذ على حفظ الشواهد التي توفّرها النصوص التي يتعاطى معها الأساتذة والتلاميذ في الدرس الأدبي والقراءة. ولوحظ على 211 آخرين أنّهم استشهدوا بنصّ واحد فقط وهو "((النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان))" ولكنّه وظّفوه صحيحا وأدرجوه في مكانه المناسب، وهذا العدد يمثّل 47.84 % .

وعلى 75 مترشّحا أي ما نسبته 17 %، منهم 56 مترشّحا قد استشهدوا بنصّ واحد صحيح، ولكنّهم لم ويدرجوه في مكانه المناسب. وأنّ 11 مترشّحا استشهدوا بنصّ واحد وأدرجوه في مكانه المناسب، ولكنّهم وظّفوه خاطئا ومحرّفا. وأنّ 08 آخرين استشهدوا بنصّ واحد أو أكثر، ولكنّهم لم ينسبوه إلى قائله.

وفيما يخصّ تقنيات السرد، تظهر التحاليل أنّ 309 مترشّح وهو يساوي 70.06 %، لوحظ

عليهم نقصا كبيرا في هذا المجال، وهي نسبة كبيرة، تنذر بالخطر، وتدلّ في الآن نفسه على عدم فهم التلاميذ الإجراءات العملية لكتابة نصّ سردي وتمثّلها، كما تدلّ أيضا على عدم تحكمهم في آلياته* وخصائصه. فلقد لوحظ على 144 مترشّح أي ما يمثّل 32.65 %، أنّهم لم يستخدموا آليات السرد* إطلاقا. وأنّ 165 آخرين لوحظ عليهم نقصا كبيرا في استخدامها، أي ما يساوي 37.41 % .

وفي تقنيات الوصف، أظهرت نتائج التحليل أنّ 79 مترشّحا لم يستخدموا الوصف أثناء سرد الأعمال التي طلبوا بسردها، و188 مترشّح أي ما يساوي 42.63 % لوحظت عليهم نقائص في استخدام الوصف في كتاباتهم. فهذا مؤشّر على عدم تمكّن الكثير من الأساتذة إكساب هذه الآليات لتلاميذهم، ودليل على ضعف تكوينهم البيداغوجي الذي لم يمكّنهم من حمل تلاميذهم ليتجاوبوا مع هذه الأنماط من النصوص، وما تقتضيه من تقنيات فنية وخصوصيات كالسرد والوصف وغيرهما.

5/ الأخطاء المتعلّقة بمنهجية الكتابة وبشكلها وآدابها

يمثّل الجدولان أدناه آخر جدول في هذه المجموعة (المجموعة الثانية)، خصّصا للقسم الثالث والأخير من المجموعة المذكورة، وذلك لعرض الأخطاء المتعلّقة بمنهجية الكتابة وآدابها.

يضمّ الجدولان عشرة مباحث، فوّجت إلى فوجين، الفوج الأول خاص بالمباحث المتعلّقة بمنهجية الكتابة وتقنيات العرض، ووضعناها في الجدول الأول، ويحتوي على ستة مباحث تفرع عنها 14 موضوعا. والفوج الثاني خاص بالمباحث المتعلّقة بآداب الكتابة ويحتوي على أربعة

* نقصد بآليات النصّ السردي وخصائصه مكوّناته، وهي : الأحداث وسيروراتها، الشخصيات، الزمان والمكان، الروابط المنطقية للحكي. (انظر : علي آيت أوشان، المرجع نفسه، ص 43– 44).

* يعتبر السرد من الأنشطة اللغوية والتواصلية التي يمارسها كلّ شخص وتمكّنه من سرد مجموعة من الوقائع والأحداث أو استرجاعها سواء أكانت واقعية أم متخيّلة. ومن أجل إنتاج نصّ سردي لا بدّ من معرفة العناصر التي يتمّ الاعتماد عليها في بنائه، لأنّ الأحداث وحدها لا تكتسي أهمية. (انظر : علي آيت أوشان، "ديداكتيك التعبير والتواصل : التقنيات والمجالات"، سلسلة بيداغوجية رقم 1، دار أبي قراق للنشر والتوزيع، د ط، الرباط، المغرب، 2010، ص 43).

مباحث، تفرع عنهما 13 موضوعا.

الأخطاء التي ارتكبها المترشّحون في هذا القسم بلغت 2721 خطإ، وهو عدد بلغ الذروة في الارتفاع، ويعدّ أكبر عدد مقارنة بمختلف أرقام أقسام المجموعتين. ففي منهجية الكتابة تمّ إحصاء 1358 خطإ، وفي آداب الكتابة 1363 خطإ.

وفيما يخص منهجية الكتابة وتقنيات العرض قد بيّنت نتائج التحليل أنّ المترشحين ارتكبوا أخطاء كثيرة سنتعرض إليها باختصار حسب تسلسل المباحث المعروضة في الجدول الآتي :

(الجدول رقم : 08)

المباحث	الموضوعات	موضوع الخطإ	المخطئون	النسبة	الأخطاء	النسبة
منهجية الكتابة وتقنيات العرض	المقدمة	غير موجودة تماما.	12	% 02.72	76	% 17.23
		موجودة ولكن لاعلاقة لها بالموضوع.	02	% 0.45		
		موجودة ولكنّها ناقصة وضعيفة (تكاد تكون منعدمة).	36	% 08.16		
		طويلة (طولها على حساب صلب الموضوع).	26	% 05.89		
	صلب الموضوع	قليل الحجم (لا يتعدّى أربعة أسطر).	13	% 02.94	97	% 21.99
		ناقص وضعيف.	84	% 19.04		
	الخاتمة	منعدمة تماما.	92	% 20.86	198	% 44.89
		موجودة ولكنّها ناقصة وضعيفة (شبه موجودة).	106	% 24.03		
	التناسب	عدم التناسب بين أقسام الموضوع.	153	% 34.69	217	% 49.20
		التناسب بين أقسام الموضوع ناقص.	64	% 14.51		
		عدم وضع كلّ فكرة في فقرة.	329	% 74.60		

	وضع الأفكار في فقرات	وضعت كلّ فكرة في فقرة، ولكن بطريقة ناقصة.	*51*	*% 11.56*	*765*	*% 173.46*
		عدم وضوح الفقرات (الموضوع عبارة عن فقرة واحدة).	*385*	*% 87.30*		
	ربط الفقرات	عدم ربط الفقرات فيما بينها.	*15*	*% 03.40*	*15*	*% 03.40*
المجموع	***06***	***14***	***1368***		***1368***	***% 310,17***

وفي هذا الصدد، فإنّ 76 مترشّحا أي 17.23 %، لوحظت عليهم ملاحظات مختلفة فيما يخصّ المقدمة. فلوحظ على 12 منهم أنّ كتابتهم تنقصها المقدمة، فموضوعاتهم وردت مبتورة منها. وعلى مترشّحين اثنين أنّ مقدمتهم لا علاقة لها بالموضوع تماما. وعلى 36 مترشّحا أنّ مقدمتهم ناقصة وضعيفة، بحيث لم تمهّد لصلب الموضوع. وعلى 26 آخرين أنّها طويلة، وطولها كان على حساب صلب الموضوع (العرض).

وفيما يخصّ صلب الموضوع، لوحظ على 84 مترشّحا وهو ما يمثل 19.04 %، أنّه جاء ضعيفا وناقصا شكلا ومضمونا. وعلى 03 آخرين أنّه قليل بحيث لم يتعدّ ثلاثة أسطر في أحسن الأحوال.

وفيما يخصّ الخاتمة لوحظت على 198 مترشّح وهو ما يعادل 44.89 % عدّة نقائص، حيث لوحظ على 92 منهم أنّ كتاباتهم مبتورة من الخاتمة، وعلى 106 آخرين أنّها ناقصة وضعيفة شكلا ومضمونا. والنسبة المذكورة كبيرة لا يمكن تجاهلها سيّما في هذا المستوى من التعليم.

وفيما يخصّ التناسب بين مركبات الموضوع (المقدمة، صلب الموضوع، والخاتمة)، بيّنت نتائج التحليل أنّ 217 مترشّح أي ما نسبته 49.20 % قد أخلّوا بتوازن النصّ، بحيث أصبحت موضوعاتهم مشوّهة لا تناسب بين أجزائها الأساسية. فالنسبة كبيرة جدا تستحق الوقوف عندها لمراجعة برامجنا وتعليمنا بالخصوص.

وفيما يخص وضع الأفكار في فقرات، فقد أظهرت التحاليل أنّ 765 خطإ ارتكب في هذا المبحث. فقد تبيّن أنّ 329 مترشّح أي ما يعادل 74.60 % لم يضمّنوا كلّ فقرة فكرة، لأنّ موضوعاتهم عبارة عن فقرة واحدة ووحيدة، وأنّ 51 مترشّحا وضعوا كلّ فكرة في فقرة ولكن اقتصر ذلك على فقرة واحدة فقط، وأنّ 385 أي 87.30 % آخرين لوحظ على موضوعاتهم أنّها عبارة عن فقرة واحدة كبيرة متداخلة التقسيمات، فلم تتميّز الفقرات ولم تتّضح. والنسبتان المذكورتان في هذا المبحث تدلّ على فشل تعليمنا في هذا المجال فشلا كبيرا.

وقد بيّنت نتائج التحليل أيضا أنّ في آداب الكتابة وشكلها أخطاء كثيرة ارتكبت، وهي متقاربة، توزّعت على المباحث الأربعة المتبقية، سنتعرض إليها باختصار حسب تسلسل المباحث المعروضة في الجدول الآتي :

(الجدول رقم : 09)

المباحث	الموضوعات	موضوع الخطإ	المخطئون	النسبة	الأخطاء	النسبة
آداب الكتابة	علامات الوقف	منعدمة تماما.	241	%54.64	433	%98.18
		نادرة (الاكتفاء بنقطة أونقطتين في كلّ الموضوع).	122	%27.66		
		موجودة ولكن قليلة.	70	%15.87		
	الخط	سيء للغاية (لا يقرا تماما).	05	%01.13	257	%58.27
		سيء (يقرأ بصعوبة كبيرة).	15	%03.40		
		ناقص.	229	%52.92		
		تلاميذ لا ينقطون الحروف تماما.	03	%0.68		
		تلاميذ لا يهمزون (كلّ همزة في أي موقع من الكلمة لا تكتب همزة).	05	%01.13		
	الشطب والضغط	الشطب.	109	%24.71	232	%52.60
		الضغط (الضغط على الكلمة أثناء الكتابة).	123	%27.89		
	نفس الكتابة	نفس ضعيف (أقل من ستة أسطر).	16	%03.62	441	%100.00
		نفس دون المتوسط (من سبعة أسطر إلى أحد عشر).	255	%57.82		
		نفس مقبول (اثنا عشر سطرا) .	116	%26.30		
		نفس طويل (13 سطرا فما فوق) .	54	%12.24		
المجموع	04	13	1363		1363	%308,99

ففي المبحث المتعلّق بعلامات الوقف، لوحظ على 241 مترشّح أي ما يساوي 54.64 %، أنّها منعدمة تماما، فكتاباتهم تخلو منها، وهي نسبة كبيرة جدّا تترجم تسيّب تعليمنا ولا مبالاته في موضوع استعمال علامات الوقف. وأنّ 122 مترشّح يستخدمونها نادرا، فيكتفون بنقطة أو نقطتين

في كلّ الموضوع، وهؤلاء المترشّحون يمثّلون 27.66 %. و70 مترشّحا استخدموها ولكن استخدامهم لها قليل، ونادرا ما تعثر على فصيلة مستعملة عند هؤلاء المترشّحين. ونسبة من لا يستخدمون علامات الوقف أبدا والذين يستخدمونها نادرا تزيد عن82 %، وهي نسبة كبيرة جدّا، تدلّ دلالة واضحة على إهمال التعليم لهذه الجوانب.

وفيما يخصّ الخط، بيّنت الدراسة أنّ 05 مترشّحين خطّهم سيء للغاية، بحيث لا يقرأ تماما. وأنّ 20 مترشّحا خطّهم سيء للغاية، لا يقرأ إلاّ بصعوبة كبيرة وجهد جهيد. وأنّ 229 مترشّحا أي 51.92 % خطّهم ناقص يحتاج إلى إصلاح وتحسين. وأنّ 03 آخرين لا ينقطون الحروف إلاّ نادرا، و04 لا يهمزون، وأنّ كلّ همزة على ألف مهما كان موقعها لا يكتبونها همزة بل ألفا.

أمّا فيما يخصّ الشطب أثناء الكتابة والضغط على الكلمة، فلوحظ أنّ 109 مترشّح أي ما يساوي 24.71 % موضوعاتهم فيها شطب لكلمة أو أكثر بحيث شوّه كتاباتهم، وكرّه النظر إليها. وأنّ 123 مترشّح أي 27.89 % يضغظون على بعض الحروف في بعض الكلمات أو على بعض الكلمات، فيكتبون فوق الكتابة الأولى لإبرازها أو لأمر آخر نجهله، ممّا جعل الورقة مشوّهة غير نظيفة.

أمّا فيما يخصّ نَفَس الكتابة من حيث حجم الإنتاج كأن يكتب عددا كبيرا من الأسطر، فقد بيّنت التحليل في هذا الصدد أنّ 16 مترشّحا موضوعاتهم لم تتعدّ ستة أسطر وهو نفس ضعيف. و255 أي 57.82 % تراوحت موضوعاتهم ما بين سبعة أسطر وأحد عشر سطرا، وهو نفس قصير. و116 أي 26.30 % بلغت موضوعاتهم اثني عشر سطرا، وهو نفس مقبول. و54 مترشّحا تراوحت موضوعاتهم ما بين ثلاثة عشر سطرا وسبعة عشر سطرا، وهو نفس طويل.

تظهر نتائج التحليل أنّ نفس متوسط كتابات التلاميذ قصير إذ أكثر من 60 % من المترشّحين لم تتعدّ كتاباتهم أحد عشر سطرا، وهذا يدلّ على نقص مكتسباهم اللغوية أو قلّتها التي لم تسمح لهم بتجاوز هذه العتبة، الأمر الذي جعلهم يلجأون إلى الاقتباس والحشو والتكرار. وهذا يدلّ أيضا على ضعف الممارسة أو قلّتها المفضية إلى الاستعمال.

خلاصة لما سبق، لاحظنا في هذا القسم أخطاء كثيرة لم نلاحظها في الأقسام الأخرى، وقد تجاوزت المعقول، سيّما في هذا المستوى من التعليم. وقد استنتجنا أنّ الأخطاء المرتكبة في هذا

القسم وفي القسمين السابقين هي أخطاء في التركيب ومنهجية الكتابة وآدابها، وفي تقنيات التعبير. كما استنتجنا أنّها أخطاء خارجة على نطاق التلاميذ، لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه.

حوصلة عامة

سنحاول باختصار تقديم حوصلة عامة حول ما عرضنا في هذا المبحث الذي تناولنا فيه تحليل كتابات التلاميذ في التعبير الكتابي، لنوضّح بعض القضايا التي طرحها التحليل، مستعينينا بهذا الجدول الاستخلاصي الذي ضمنّاه كلّ نتائج التحليل ونسبها.

جدول إحصائي عام للأخطاء اللغوية المعرفية والمهارية المرتكبة في التعبير الكتابي

(الجدول رقم : 10)

المجموعة	النشاطات اللغوية	عدد الأخطاء	النسبة
المجموعة الأولى	النحو والتراكيب النحوية.	*1045*	*% 13.64*
	الصرف والصيّغ الصرفية.	*106*	*% 01.38*
	الإملاء والرسم الإملائي.	*1738*	*% 22.68*
	03	***2889***	***% 37.71***
المجموعة الثانية	التركيب .	*686*	*% 08.95*
	وتقنيات التعبير الكتابي (الأفكار الدعم، الوصف، وتقنيات السرد).	*1365*	*% 17.81*
	منهجية الكتابة وآدابها .	*2721*	*% 35.51*
	03	***4772***	***% 62.28***
المجموع	***06***	***7661***	***% 100***

لقد لفتت انتباهنا الأعداد الكبيرة من الأخطاء المرتكبة ونسبها المرتفعة المسجّلة في مختلف جوانب المعرفة اللغوية والجوانب المقيَّمة للمهارات المتعلّقة بها. والجدول يلخصها بالدقة والتمام، ويبيّن الجوانب المقيّمة وعدد الأخطاء المرتكبة فيها مع ذكر النسب المترجمة لها.

القراءة الأولى لإحصاءات الجدول تبيّن أنّ الأخطاء المرتكبة في كتابات المترشّحين فوّجت إلى مجموعتين، تحتوي كلّ مجموعة على ثلاثة أقسام، المجموعة الأولى تضمّ الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، وهي أخطاء في المعرفة اللغوية. والثانية تحتوي على ثلاثة أقسام أيضا، تضمّ الأخطاء المتعلّقة بكلّ من التركيب، وتقنيات التعبير الكتابي، ومنهجية الكتابة وآدابها، وهي أخطاء تقنية.

وتبيّن أيضا أنّ نسبة الأخطاء المرتكبة في المجموعة الثانية بلغت 4782 خطإ أي ما يعادل 62.33 %، وهي تقريبا ضعف الأخطاء المرتكبة في المجموعة الأولى والتي بلغت 2889. والسبب في ذلك أنّ المجموعة الأولى قيّمت نشاطات خصّص لها المنهاج توقيتا أسبوعيا معلوما ومعتبرا ووضع لها برنامجا حدّدت موضوعاته واقترحت لها طرائق لتعليمها وأدلة ليهتدي بها الأساتذة في تعليمها، في مختلف مستويات الطور المتوسط والطور الابتدائي.

أمّا الأخطاء المرتكبة في أقسام المجموعة الثانية لم يخصّص لها البرنامج إلاّ ساعة واحدة في الأسبوع، ساعة يهيء فيها التعبير وينجز، وفي الأسبوع الموالي ساعة نصفها الأول يقدم فيها تقنية من تقنيات التعبير ولم يحدّد المنهاج موضوعات معيّنة لها، وإنّما تركت للأستاذ يجتهد فيها، ولم يقترح أي موضوع وأيّة طريقة يهتدي بها الأستاذ في تعليمه، ونصف الساعة المتبقي لتصحيح التعبير. بمعنى أنّه خصّص للتعبير الكتابي ساعتين في أسبوعين (أي ساعتين في الوحدة التعليمية الواحدة) الأولى نصفها الأول لتهيئة التعبير (قراءة نصّ موضوع العبير ومناقشة تعليمته، واستخراج عناصره،...)، ونصف الساعة المتبقي لإنجاز التعبير داخل القسم. والساعة الثانية نصفها الأول كما ذكرنا لتلقين تقنية من تقنيات التعبير، ونصفها الثاني لتصحيح تعبير التلاميذ.

فأدنى تفكير في توقيت التعبير الكتابي الأسبوعي وما يجري فيه من مهام يبيّن أنّ واضعي البرامج والمواقيت اعتبروا التعبير الكتابي نشاطا كماليا شكليا لا يستدعي من الوقت أكثر ممّا وضع

له. كما يبيّن أنّ هناك تناقض صارخ بين ما يصرحون في شأنه من أنّه نشاط هام وانّه غاية النشاطات اللغوية، وبين ما خصّصوا له من توقيت.

ففي الساعة الأولى من الأسبوع الأول، التي تخصّص لعرض نصّ الموضوع، ومناقشته واستنتاج عناصره في نصف الساعة الأول، نلاحظ أنّ 30 دقيقة لا تسمح بتهيئة موضوع التعبير بالكيفية الجادّة، ولا تسمح بتدريب التلاميذ على فهم الموضوع بأنفسهم وتحديد مطالبه واستنتاج عناصره، واستحضار النصوص المناسبة لدعم عناصره، وغيرها من التداريب على مختلف التقنيات الأخرى. وأنّ نصف الساعة الثاني لا تساعد التلاميذ على إنتاج كتابي جيّد خصوصا إنتاج موضوع سيدمج فيه تعلّماته المختلفة ابتداء من انتقاء المعجم المناسب إلى التركيب الصحيح الموافق لقواعد النظم واللغة، ومراعاة كلّ الجوانب الأخرى من منهجية العرض إلى التناسب، وإلى الدعم، ...

أمّا الساعة الثانية من الأسبوع الثاني الذي ينصّ المنهاج بوجوب تخصّيص نصف الساعة الأول منها لتقديم تقنية ما، بحيث تعرض مرفوقة بشروح وكيفية استخدامها أو إدراجها ثم تدريب التلاميذ على ذلك، كلّ هذا يتمّ في 30 دقيقة. ثمّ تخصّص نصف الساعة الثاني لتصحيح التعبير الكتابي، بكلّ ما فيه من جوانب لغوية وتقنية. نعتقد أنّه ضرب من الجنون والحماقة، سيّما إذا علمنا أنّ الساعة في نظامنا التربوي لا تساوي ستين دقيقة أبدا خصوصا إذا كانت في وسط ساعات الصبيحة أو المساء، فهي غالبا ما يضيع من توقيتها عشر دقائق وفي بعض الأحيان أكثر من ذلك. فما عسى أستاذ في قسم مكتض يفعل في نصف ساعة مع تلاميذ خبراتهم في هذا المجال ناقصة وضعيفة إن لم نقل منعدمة.

والموضوعات اللغوية، والإملائية على سبيل المثال التي سجلنا فيها أخطاء كبيرة، إنّها أخطاء كان يجب أن تصحّح في سنوات طور التعليم الابتدائي وفي السنة الأولى أو الثانية متوسط على أقصى تقدير. فلم تصحّح في وقتها، وما تزال تتكرّر حتى في قسم نهاية طور المتوسط، وفي الجامعة حتى!.. هذه الأخطاء لم يصحّحها التعليم في هذا الطور، ولا الطور الذي قبله، لأنّ التوقيت المقترح لتعليم أهم المهارات اللغوية الأساسية كالتعبير لا يسمح لإجادة التعليم وإتقانه.

الفصل السادس

واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها

لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط

المبحث الأول

واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها لدى تلاميذ التعليم المتوسط

(دراسة واقع الحصيلة والاستعمال من خلال كتابات تلاميذ طور التعليم المتوسط)

نسعى في هذا المبحث إلى دراسة واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها من خلال استنطاق نتائج التحليل المتعلقة بكتابات التلاميذ المنجزة في إطار اختبار اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط. وكتابات التلاميذ في هذا المقام هي الإجابة عن أسئلة الجزء الأول المتعلقة بتقييم مستوى التلاميذ في نشاطات المعرفة اللغوية والمهارية وأسئلة الجزء الثاني المتمثّلة في تعابير التلاميذ الكتابية. اتّخذناها عيّنة ومدوّنة لإجراء عليها هذه الدراسة، متوخينا في ذلك الوقوف على مستوى المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ومدى توفيقهم في استعمالها على الأقل في الإجابة الصحيحة عن أسئلة الاختبار، وخاصة في كتابة نصّ مقبول حسب شروط التعليمة.

لقد تعرضنا في المبحثين السابقين المتعلّقين بالفصل الأول إلى عرض نتائج تحليل كتابات التلاميذ وتفسيرها، وفي هذا المبحث سنحاول دراستها من حيث مدى دلالتها على قوة أو ضعف حصيلتهم اللغوية، ومدى ارتباط قوتها أو ضعفها بالاستعمال.

ومن خلال هذه الدراسة نسعى إلى الحكم على مكتسبات التلاميذ اللغوية ومدى استعمالها في مختلف نشاطات الدرس اللغوي الهامة، وهي حصيلة عشر سنوات من التعلّم، ونسعى إلى تقديم هذه الدراسة إلى الممارسين والمشرفين على تعليم اللغة العربية إن اطّلعوا عليها للاستعانة ببعض ما جاء فيها لتطوير مردود التعليم اللغوي وترقيته، وإلى لفت انتباههم إلى الأسباب الحقيقية المؤدّية إلى ضعف مكتسبات التلاميذ اللغوية وإلى سوء استعمالها، لمعالجة هذه المعضلة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها أو لإزالتها إن أمكن ذلك.

وفي هذا المبحث سنحاول دراسة كلّ نتائج التحليل اعتمادا على إجابات التلاميذ وخصوصا على تعابيرهم الكتابية باعتبارها مدوّنة كاملة، وفق المنهجية التي شرحنا إجراءاتها في بداية الدراسة الميدانية، مهتدينا في ذلك بالأهداف التي وضعنا في بداية هذا الفصل.

وحتى يسهل علينا إجراء هذه الدراسة، رأينا من المفيد تقسيمها إلى قسمين، قسم ندرس فيه واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من الاختبار، وقسم ندرس واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها من خلال تعابير التلاميذ الكتابية.

وعلى هذا سنتطرق في مرحلة أولى إلى تفسير أهم القضايا التي طرحها التحليل، ثمّ دراستها بالتعليق والبحث في مرحلة ثانية، بغرض الوصول إلى الأسباب الحقيقية التي كانت وراء التفوّق أو الفشل، ثمّ مقارنتها بما يجب أن يكون عليه تلاميذنا من خلال ملمح التلميذ الذي رسمته مناهج اللغة العربية لمختلف مستويات الطور الثالث، لنتبيّن مقدار الانحراف، وما هي أسبابه الحقيقية. وفي مرحلة ثالثة نحكم على الحصيلة اللغوية للتلاميذ من حيث ثرائها وغناها أو من حيث ضعفها وضآلتها، وعلى مدى استعمال هذا الرصيد وآثار ذلك على الحصيلة اللغوية إيجابا أو سلبا.

وفي الأخير، ومن خلال كلّ ذلك سنحاول الوقوف على العلاقة بين التحصيل والاستعمال.

أولا/ واقع مكتسبات التلاميذ اللغوية واستعمالها من خلال أسئلة الجزء الأول من الاختبار

في هذا القسم سنتعرّض إلى أهم القضايا التي لاحظناها أثناء دراسة نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول الذي سبق لنا أن تعرضنا إلى تفسيرها ودراستها في المبحث الثاني من هذا الفصل. ولكن لندرس من خلالها هذه المرة واقع المكتسبات اللغوية لدى التلاميذ أفراد العيّنة الذين أنهوا هذا الطور من التعليم، كما ندرس أيضا واقع استعمال رصيدهم اللغوي.

وحتى تسهل علينا الدراسة استعنّا بالجدول الآتي الذي أجملنا فيه كلّ نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من اختبار اللغة العربية، وذلك لتقريبها إلى الأنظار وتغنينا عن العودة في كلّ مرة إلى الإحصاء المقصود في الصفحات السابقة :

جدول إحصائي لنتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من اختبار اللغة العربية

(الجدول رقم : 01)

المباحث	الأسئلة	الإجابة الصحيحة		الإجابة الخاطئة		عدم الإجابة عن السؤال	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
البناء الفكري	السؤال الأول	144	% 32.65	295	% 66.89	02	% 0.45
	السؤال الثاني	226	% 51.24	209	% 47.39	06	% 01.36
	السؤال الثالث	406	% 92.06	32	% 07.25	03	% 0.68
	السؤال الرابع	230	% 52.15	209	% 47.39	02	% 0.45
	السؤال الخامس	316	% 71.65	123	% 27.89	02	% 0.45
معدل الإجابة عن أسئلة البناء الفكري		.	**% 56.71**	.	**% 39.36**	.	**% 0.67**
البناء الفني	السؤال الأول	98	% 22.22	342	% 77.55	01	% 0.22
	السؤال الثاني	211	% 47.84	202	% 45.80	28	% 06.34
معدل الإجابة عن أسئلة البناء الفني		.	**% 35.03**	.	**% 61.67**	.	**% 03.28**
البناء اللغوي	السؤال الأول	294	% 66.66	140	% 31.75	07	% 01.58
	السؤال الثاني	226	% 51.24	190	% 43.08	25	% 05.66
	السؤال الثالث	181	% 41.04	219	% 49.65	41	% 09.29
معدل الإجابة عن أسئلة البناء اللغوي		.	**% 52.14**	.	**% 41.24**	.	**% 05.38**

يظهر الجدول كلّ نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول لاختبار اللغة العربية، والتي سبق أن تناولناها بالتفسير والتعليق في مبحث سابق، وسنتناولها بالدرس في هذا المقام للوقوف على مستوى الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ وعلى مدى استعمالها.

وفي هذا الشأن أحصينا كلّ الأسئلة التي قيّمت النشاطات اللغوية التي لها علاقة بالمعرفة

اللغوية وبالمعجم، باعتبارهما روافد لتنمية الحصيلة اللغوية، وباعتبارهما مؤشّران دالان على مكوّناتها وعلى مستواها. كما أحصينا الأسئلة التي قيّمت النشاطات المهارية التي لها علاقة بالممارسة والاستخدام، باعتبارها مؤشّر على الاستعمال.

وإنّنا ندرك أنّ هذه الأسئلة (أي أسئلة الجزء الأول) غير كافية للوقوف على واقع المكتسبات اللغوية وعلى قياس مدى استعمالها، ولهذا سننتقل عند فراغنا من هذا الجزء إلى أسئلة الجزء الثاني، الذي خصصنا له قسما آخر. وفي القسم الثاني القادم، سنتناول فيه بالدراسة أهم مدونة وأغنى ألا وهي التعبير الكتابي، لأنّ هذا الأخير حقل خصب وفضاء ثري يسمح لنا بقياس الحصيلة اللغوية واستعمالها بدقة كبيرة وموضوعية.

1/ واقع الحصيلة اللغوية من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من الاختبار

سنورد فيما يلي كلّ الأسئلة التي تقيّم النشاطات اللغوية التي تموّل الحصيلة اللغوي وتثريها، والتي تمّ إحصاؤها لدراسة واقع المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين أنهوا هذا الطور من التعليم، للوقوف كما سبقت الإشارة إلى ذلك على مستواها بعد عشر سنوات تعلّم.

فالسؤال الرابع من أسئلة البناء الفكري المقيِّم للمعجم، والذي يقتضي شرح كلمتين: "يُسهموا" و"يُشوِّه"، وهما فعلان. والسؤال المذكور ينتمي إلى المستوى الدلالي.

فبالنسبة للكلمة الأولى، تظهر الإحصائيات أنّ *202* مترشّح شرحوها شرحا صحيحا، ويمثّلون *45.80 %*، وهي نسبة أقل من المتوسط.

وبالنسبة للكلمة الثانية فـ*258* مترشّح شرحوها شرحا صحيحا ويمثلون *58.50 %* وهي نسبة مقبولة مقارنة بالكلمة الأولى.

فالمفردتان من اللغة العربية الفصحى المعاصرة كثيرة الاستعمال والشيوع، ومع هذا فالنسبتان لم تتعدّيا في مجموعهما الخمسين بالمائة، وتدلان على ضعف معجم التلاميذ، وقلّة رصيدهم الإفرادي. والمفروض أنّ التلاميذ الذين تعلّموا اللغة العربية طيلة عشر سنوات قادرون كلّهم من دون استثناء على شرحها من غير خطإ.

والسؤال الخامس هو أيضا من أسئلة البناء الفكري (هات من النصّ ضد الكلمتين : مخفية، إيجابية)، وضع لتقييم المعجم هو الآخر.

فبالنسبة للضدّ الأول، مخفية/بارزة. فتظهر نتائج التحليل أنّ *195* مترشّح استطاعوا أن يعثروا على الكلمة (البارزة) الموجودة في النصّ أي ما يعادل *44.21 %*، في مقابل *243* لم يتمكّنوا من العثور عليها وهو عدد يمثّل *55.10 %*. فالكلمة من المفردات العادية كثيرة الاستعمال وموجودة في النصّ، فما على التلاميذ إلاّ البحث عنها، ومع هذا فنسبة كبيرة لم توفّق في ذلك. وهذا مؤشّر آخر على ضعف المعجم وضآلة الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ وقصورها.

وبالنسبة للضدّ الثاني، إيجابية/سلبية، فتظهر النتائج أنّ *437* مترشّح من بين *441*، أي ما نسبته *99.06 %* وفقوا في العثور على الكلمة الضدّ (سلبية) في النصّ، لأنّ الكلمة الضدّ كلمة شائعة، تكوّن مع الكلمة المعطاة (إيجابية) ثنائية مترابطة، بمجرد أن تذكر الأولى تحضر الثانية بصورة آلية في الذهن.

وعند عقد مقارنة بين الكلمتين "بارزة" و"سلبية" من حيث الصعوبة ونقص الاستعمال أو غيرهما من أوجه المقارنة الأخرى نجد أن الكلمة "بارزة" ومرادفها "مخفية" ثنائية شائعة وكثيرة الاستعمال هي الأخرى، وعدم التوفيق في العثور عليها في النصّ دليل آخر على ضعف المعجم وضآلته.

السؤال الثاني من أسئلة البناء الفني (بيّن نوع الصورة البيانية: "أن تصبّ جهودهم"، ثمّ اشرحها). السؤال يقيِّم المعرفة اللغوية، مجاله البلاغة (ينتمي إلى الجانب الدلالي من اللسان).

ففي شقّه الأول (تبيان نوع الصورة البيانية)، استطاع *301* مترشّح الإجابة عنه إجابة صحيحة وهو ما يمثّل *68.25 %*، وهي نسبة جيّدة. تؤكّد على أنّ الحصيلة اللغوية في مجال البلاغة مقبولة. بينما لم يوفق في تبيانها *127* مرشّح وامتنع عن الإجابة عن السؤال *13* مترشحا، والنسبة *30.83 %* والنسبة قريبة من الثلث، وهي معتبرة تدل على نقص الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ في هذا المجال المعرفي.

والسؤال الأول من أسئلة البناء اللغوي (إعراب الكلمتين إعرابا تاما : المدن، ها في

"يمارسها")، السؤال يقيِّم المعرفة اللغوية، مجاله النحو، ينتمي إلى الجانب التركيبي من اللسان.

ففيما يخصّ الاسم الأول (المدن) التي تعرب مبتدأ، لقد استطاع *381* أي ما يساوي *86.39 %* مترشّح أن يعربوها إعرابا صحيحا، وهي نسبة عالية من التوفيق.

وفيما يخصّ الاسم الثاني (ها) التي تعرب مفعولا به، فـ*206* مترشّح أعربوها إعرابا صحيحا، وهو ما يمثّل *46.71 %*، وهي نسبة أقلّ من المتوسط. وفي المقابل *223* مترشّح أعربوها خطأ، و*12* آخر امتنعوا عن الإجابة عن السؤال، ويمثّلون *53.28 %*، وهي نسبة إخفاق كبيرة مقارنة بنسبة التوفيق. تدلّ نسبة الإخفاق على عدم التحكّم في المعرفة النحوية، وقد يعود السبب إلى نقص الممارسة اللغوية الفردية الجدّية في هذا المجال، وإلى نقص في إتقان التعليم.

والسؤال الثاني في البناء اللغوي (إعراب الجملتين: "هم يتجوّلون"، "أن ينتهوا")، السؤال يقيِّم المعرفة اللغوي، مجاله نحو الجمل (ينتمي إلى الجانب التركيبي من اللسان). ففيما يخصّ الجملة الأولى (هم يتجوّلون) التي تعرب (جملة اسمية في محل نصب حال)، والسؤال له شقّان، الأول (جملة اسمية في محل نصب) والثاني (حال).

وفيما يخصّ الشقّ الأول من الإعراب، فقد استطاع *198* مترشّح أن يعربوها إعرابا صحيحا، ويمثّلون *44.89 %*، وهي نسبة أقلّ من المتوسط. و*214* مترشّح أعربوها خطأ، و*29* امتنعوا عن الإجابة عن السؤال، وهو ما يمثّل *55.09 %*، وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة التوفيق.

وفيما يخصّ الشقّ الثاني من الإعراب (حال)، فقد استطاع *232* مترشّح أن يعربوها إعرابا صحيحا، ويمثّلون *52.60 %*، وهي نسبة متوسطة. و*196* مترشّح أعربوها خطأ، و*13* امتنعوا عن الإجابة عن السؤال، وهو ما يمثّل *47.38 %*، وهي نسبة قريبة من المتوسط.

ففيما يخصّ الجملة الثانية (أن ينتهوا) التي تعرب (جملة فعلية في محل جرّ مضاف إليه)، والإجابة عن السؤال لها شقّان، الأول (جملة فعلية في محل جرّ) والثاني (مضاف إليه).

ففيما يخصّ الشقّ الأول من الإعراب، فقد استطاع *295* مترشّح أن يعربوها إعرابا صحيحا، ويمثّلون *66.89 %*، وهي نسبة لا بأس بها، حيث تساوي ثلثي أفراد العيّنة. و*116*

مترشّح أعربوها خطأ، و*30* امتنعوا عن الإجابة عن السؤال، وهو ما يمثّل *33.10%*، وهي نسبة إخفاق مساوية لقرابة ثلث تلاميذ العيّنة.

وفيما يخصّ الشقّ الثاني من الإعراب (مضاف إليه)، فقد استطاع *185* مترشّح أن يعربوها إعرابا صحيحا، ويمثّلون *41.95 %*، وهي دون المتوسط. و*235* مترشّح أعربوها خطأ، و*21* امتنعوا عن الإجابة عن السؤال، وهو ما يمثّل *58.04 %*، وهي فوق المتوسط.

ويتبيّن من نتائج تحليل هذا السؤال الخاص بإعراب الجمل أنّ نسب التوفيق والإخفاق هذه نسب متفاوتة، ومتأرجحة بين المتوسط المقبول ودون المتوسط غير المعقول. وتبيّن أنّ المعرفة اللغوية المكتسبة لدى هؤلاء التلاميذ متذبذبة، تترجم تذبذب التلاميذ وعدم التحكّم في المعرفة اللغوية المكتسبة في هذا المجال من المعرفة اللغوية، الأمر الذي انعكس على إجاباتهم سلبا. وهو مؤشّر آخر على نقص حصيلتهم المعرفية وتذبذبها.

والسؤال الثالث في البناء اللغوي الذي يقتضي استخراج اسم تفضيل من النصّ وبيان فعله، يقيِّم المعرفة اللغوي، مجاله الصرف (ينتمي إلى المستوى التركيبي من اللسان).

ففيما يخصّ الجزء الأول من السؤال (استخراج اسم التفضيل)، فقد وفق في استخراجه *222* أي ما يعادل *50.34 %*، وهي نسبة متوسطة. ولم يوفق في ذلك *182* مترشّح، وامتنع عن الإجابة عن السؤال *37* مترشّحا، أي ما يمثّل نسبة *49.65 %*، وهي نسبة قريبة من المتوسط.

وفيما يخصّ الجزء الثاني من السؤال (بيان فعله)، فقد وفق *140* مترشّح في بيان فعله، وهو ما يمثّل *31.74 %*، وهي نسبة أقلّ من ثلث أفراد العيّنة. وفي المقابل أخطأ *255* مترشّح في ذلك، و*46* آخر امتنعوا عن الإجابة عن السؤال، ويمثّلون في المجموع *68.25 %*، وهي نسبة إخفاق كبيرة مقارنة بنسبة التوفيق.

لا تدلّ نسبة الإخفاق هذه على نقص المعرفة أو عدم التحكّم فيها، وإنّما تدلّ في معظمها على عدم فهم السؤال، ويعود هذا إلى نقص في تحضير المتعلّمين للامتحان المصيري من قبل العائلة والمدرسة بالخصوص.

2/ واقع الاستعمال اللغوي من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من الاختبار

وفيما يلي سنورد الأسئلة التي تقيّم النشاطات اللغوية المهارية التي لها علاقة بالمهارات اللغوية الأساسية كالكلام والقراءة والكتابة، والتي تمّ إحصاؤها في أسئلة الاختبار لدراسة واقع الاستعمال اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ.

وتتبدى مظاهر الاستعمال في الأنشطة التي تجعل المتعلّمين يتصرّفون في المعرفة اللغوية وتحويلها كالتعبير الشفوي أو الكتابي، والقراءة. والأسئلة المقيّمة لهذه النشاطات هي التي تتجلى فيها مظاهر الاستعمال، والتي أحصيناها للغرض المذكور قليلة في هذا الجزء من الأسئلة.

فالسؤال الأول من أسئلة البناء الفكري المقيِّم للفهم، والذي يقتضي إعطاء عنوان مناسب للنصّ مقيّم لأهم المهارات اللغوية الأساسية، ألا وهي مهارة القراءة ولأهم مهارة فيها وهو الفهم. فعدد المترشّحين الذين أعطوا عنوانا مناسبا للنصّ *144* مترشّح، ويمثّلون *32.65 %*، مترشّحا، فالنسبة قريبة من الثلث، وهي قليلة مقارنة بنسبة المترشّحين الذين لم يوفّقوا في الإجابة عن السؤال، والتي بلغت *66.89 %*.

فعدد المترشّحين الذين لم يوفقوا في السؤال كبير حيث بلغ كما تشير النسبة المذكورة أعلاه *295* مترشّح، وهو عدد يدلّ على قلة الممارسة الجدّية والواعية والكافية للتدريب على إعطاء عنوان للنصّ المقروء وعلى غيرها من المهارات الفرعية الأخرى التي تكثر في درس القراءة والنصوص الأدبية؛ وهذا مؤشّر على نقص الاستعمال بغرض تحويل المعرفة اللغوية المتعلّمة واستغلالها ما أمكن في مختلف أوجه النشاط اللغوي.

والسؤال الأول من أسئلة البناء الفني، يقتضي بيان نوع النصّ (النصّ المعتمد سندا للاختبار)، وضع ليقيّم عدّة مهارات لغوية فرعية كالفهم والاستنتاج والتعرّف على خصائص النصوص.

لقد أجاب عنه *98* مترشّحا أي ما نسبته *22.22 %*، وهي نسبة قليلة. وأخطأ فيه *342* مترشّح، أي ما يعادل *77.55 %*، وهي نسبة عالية في الإخفاق، تدلّ على ضعف التعلّم في هذا المجال من النشاط اللغوي؛ وهي مؤشّر آخر يكشف عن نقص التعليم وعن ضعف الممارسة اللغوية الفردية الناجعة والموجّهة المفضية إلى ضعف الاستعمال وقلة تفعيل التعلّمات بغرض الترسيخ والاكتساب.

السؤال الثاني من أسئلة البناء الفني في جزئه الثاني، الذي يقتضي شرح الصورة البيانية. فـ*121* مترشّح تمكّنوا من شرحها شرحا صحيحا، *35.81 %*، وهي نسبة دون المستوى. بينما أخطأ *239*

مترشّح في الشرح، و*44* آخر امتنعوا عن الإجابة عن السؤال، أي ما يعادل *64.16 %* من المترشحين وجدوا صعوبة كبيرة في الإجابة، وهذا مؤشّر آخر على نقص التعليم في هذا الجانب من النشاط المهاري، ودليل آخر على ضعف الممارسة ونقصها.

ثانيا/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل التعبير الكتابي

لقد وقفنا على واقع حصيلة التلاميذ اللغوية واستعمالها لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط المترشحين لامتحان شهادة التعليم المتوسط دورة جوان *2011* من خلال دراسة نتائج تحليل اختبار اللغة العربية في جزئه الأول، واستقراء ما ورد في هذا الجزء من الأسئلة من إحصاءات (أرقام ونسب)، أي نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من الاختبار. وتبيّن من هذه الدراسة نقص الحصيلة اللغوية وضعفها في بعض جوانب المعرفة اللغوية، كما استنتجنا من هذا الواقع ضعف استعمال الرصيد اللغوي الناتج عن قلّة الممارسة اللغوية الفردية الواعية داخل القسم.

فدراسة نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول كانت غير كافية للوقوف على واقع المكتسبات اللغوية وعلى استخدامها؛ وعليه بات لزاما علينا دراسة نتائج تحليل التعبير الكتابي الذي يمثّل الجزء الثاني لأسئلة الاختبار، حتى نقف على واقع المكتسبات واستخدامها وقفة تكشف بحق وصدق واقع مكتسبات التلاميذ كما هو فعلا.

فالتعبير الكتابي يعدّ محكّا حقيقيا لإبراز جوانب الاكتساب اللغوي المختلفة ومدى محصوله، وفي الآن نفسه يبرز دور الاستعمال اللغوي في تنمية هذه المكتسبات وتطويرها، لأنّ التعبير الكتابي مجال واسع للاطلاع على الرصيد اللغوي لدى المتعلّمين من المفردات والأساليب والبنيات وطرائق التعبير ومعرفة قواعد التركيب والنظم.

فالعلاقة بين التحصيل اللغوي والاستعمال علاقة وجودية، حيث لاكتساب من غير استعمال، ولا استعمال من غير اكتساب. ومن هنا فبات من الضروري الاهتمام باستعمال المكتسبات اللغوية لتحيينها وتنميتها وتطويرها.

1/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل التعبير الكتابي

سنعرض فيما يلي أهم الأخطاء اللغوية والمهارية (التقنية) التي كشفت عنها نتائج تحليل تعبير التلاميذ الكتابي التي تمّ دراستها في المبحث السابق، لدراستها هذه المرة من جانب آخر. فالدراسة التي ستتمّ في هذه النقطة من المبحث تهدف إلى التعرّف على مستوى المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة الذين أنهوا طور التعليم المتوسط، وذلك للوقوف على واقعها وواقع استعمالها الحقيقيين.

ونظرا للقضايا اللغوية وغير اللغوية الكثيرة المتعلقة بتعبير التلاميذ التي بيّنتها نتائج التحليل، والتي لم يكن في وسع جدول واحد أن يضمّها كاملة؛ اضطرينا إلى استخدام جدولين، خصّصنا الأول لمجموعة الأخطاء المتعلقة بالمعرفة اللغوية (من نحو وصرف وإملاء)، والآخر لمجموعة الأخطاء المتعلّقة بالجانب التقني (من تركيب ومنهجية التعبير وآداب الكتابة)، حتى لا نعرض جدولا واحدا يتوزّع على صفحتين أو أكثر، هذا من جهة، ومن جهة أخرى حتى نتمكّن من دراسة أهم ما طرحته نتائج التحليل بطريقة سهلة ومتدرجة.

واستخدام جدولين لعرض أهم الأخطاء المتعلّقة بالتعبير الكتابي جعلنا نقسّم الدراسة إلى قسمين، قسم نتناول فيه بالدراسة الأخطاء المعرفية، حيث سنتطرق فيه إلى دراسة أهم الأخطاء للوقوف على واقع المكتسبات اللغوية وواقع استعمالها؛ وقسم آخر سنطرق فيه إلى أهم الأخطاء المتعلقة بالجانب التقني للوقوف على رصيد التلاميذ المهاري في مجال التعبير الكتابي وعلى واقع الممارسة الفردية في هذا الجانب.

1.1/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل الأخطاء المعرفية

يعرض الجدول أدناه والذي يليه كما أشرنا كلّ الأخطاء اللغوية المتعلّقة بالجانب المعرفي، أي كلّ مباحث النحو والصرف والإملاء التي أخطأ فيها التلاميذ وأبرزها التحليل، ولكن بصفة مجملة، لأنّه قد تمّ عرضها مفصّلة في المبحث الثاني من هذا الفصل في جداول كثيرة.

(الجدول الأول)

المجموعة	المباحث	موضوع الخطأ	المخطئون	النسبة	الأخطاء	النسبة العامة
المجموعة الأولى الأخطاء المعرفية	مباحث في النحو	أخطاء متعلّقة بالفعل (كتعديته، وأمور أخرى).	05	% 01.13	1045	% 36.17
		مطابقة الفعل لفاعله.	34	% 07.70		
		جزم المضارع الناقص.	12	% 02.72		
		إعراب الأفعال الخمسة.	20	% 04.53		
		الفاعل إعرابه وأحكامه.	43	% 09.75		
		إعراب المفعول به وبقية المفاعيل والمنصوبات.	108	% 24.48		
		التذكير والتأنيث.	18	% 04.08		
		التعريف والتنكير.	253	% 57.36		
		إعراب المبتدأ الخبر.	06	% 01.36		
		إعراب كان وإنّ وأخواتهما.	88	% 19.95		
		إعراب المثنى وجمع المذكر السالم.	03	% 0.68		
		حروف الجرّ، والجرّ بالحرف وبالإضافة.	253	% 57.36		
		التطابق.	137	% 31.06		
		الضمائر.	46	% 10.43		
		العطف وحروفه.	19	% 04.30		
المجموع	01	15	1045		1045	% 36.17

ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج التحليل، فإنّ عدد الأخطاء المرتكبة في الجانب المعرفي وفي الإملاء بالخصوص، قد بلغ عددها *1738* خطإ أي ما يعادل *37.72 %*، من مجموع الأخطاء المرتكبة في التعبير الكتابي وهي نسبة معتبرة حيث تساوي أكثر من ثلث الأخطاء الكلية. وأكثر الموضوعات التي أخطأ فيها التلاميذ هي الهمزة في أول الكلمة، حيث سجلنا في هذا الموضوع أنّ *312* مترشحا يكتب همزة الوصل قطعا ويمثّلون *70.74 %* من مجموع تلاميذ العيّنة البالغ عددهم *441* مترشّح، وأنّ *342* مترشّح أي ما يعادل *77.55 %* يكتبون همزة القطع وصلا، فهم يخلطون بين الهمزتين وغير قادرين على التمييز بينهما، وأنّ *33* مترشحا أخطؤوا في همزة الوصل من حيث

حذفها فى مواضع لا يجب أن تحذف وأن ثبوتها في مواضع يجب أن تحذف، كما يبيّنه الجدول الآتي :

(الجدول الأول)

المجموعة	المباحث	موضوع الخطأ	المخطئون	النسبة	الأخطاء	النسبة العامة
المجموعة الأولى الأخطاء المعرفية	مباحث في الصرف	أحكام صياغة الأفعال (الماضي، المضارع، الأمر).	08	% 01.81	106	% 03.66
		إسناد الفعل إلى الضمائر.	06	% 01.36		
		صياغة المشتقات *14* ، صياغة جموع التكسير *13* .	27	% 06.12		
		صياغة المصدر.	30	% 06.80		
		أحكام المنقوص (تنكيره وتثنيته).	08	% 01.81		
		الإدغام (الفكّ والإدغام في غير مواطنهما).	18	% 04.08		
		أحكام الألف الليّنة في الأفعال.	06	% 01.36		
		أخطاء متفرقة .	03	% 0.68		
	مباحث في الإملاء	الهمزة في أول الكلمة (كتابة همزة الوصل قطعا).	312	% 70.74	1738	% 60.15
		الهمزة في أول الكلمة (كتابة همزة القطع وصلا).	342	% 77.55		
		أخطاء متفرقة في همزة الوصل.	33	% 07.48		
		الهمزة في وسط الكلمة وآخرها.	59	% 13.37		
		التاء المفتوحة والتاء المربوطة.	105	% 23.80		
		عدم التمييز بين الحروف المتشابهة كتابة ونطقا.	208	% 47.16		
		زيادة سن أو إنقاصه في : س، ش، ص، ض، ط، ظ.	312	% 70.74		
		المدّ (مد حرف أو أكثر في الكلمة أو إنقاصه منها).	165	% 37.41		
		أخطاء إملائية متفرقة.	202	% 45.80		
المجموع	***02***	***32***	**1844**	.	**1844**	**% 63.81**

وسبق أن علّقنا على هذا الموضوع في المبحث السابق. وهذا يعني أنّ التلاميذ أفراد العيّنة لم يستوعبوا درس الهمزة في أول الكلمة الذي ظلّ يتكرّر في جلّ سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط نطقا وكتابة. وهذا أمر خطير لأنّه يدلّ على عدم إتقان التعليم ونقص التعلّم. ويدلّ أيضا على

ضعف المعرفة اللغوية في هذا الموضوع؛ وهو مؤشّر واضح على ضعف الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ في هذا المجال.

وتظهر نتائج التحليل أيضا أنّ *312* مترشّح يمثّلون *70.74 %* يخطئون في رسم بعض الحروف، فبعضهم يزيد سنا في كتابة السين والشين والصاد والضاد والطاء والظاء، وبعضهم يحذفها من السين والشين والصاد والضاد، وخاصة من الحرفين الآخرين. فلا دروس الخطّ في الابتدائي استطاعت أن تؤدي دورها في تعليمهم الرسم الصحيح للحروف، ولا حصص تصحيح التعبير الكتابي في سنوات طور الابتدائي والمتوسط بالخصوص أن تستدرك ما لم يصحّح في سنوات طور الابتدائي.

وأنّ *208* مترشّح وهو ما يمثّل *47.16 %* غير قادرين على التمييز بين الحروف المتشابهة نطقا وكتابة كالتاء والثاء، والدال والذال، والضاد والظاء،... وأنّ *165* مترشّح أي ما يعادل *37.41 %* يخطئون في مدّ بعض الحروف في الكلمة، فبعضهم يمدّ حرفا أو أكثر في الكلمة الواحدة لا يستحقّ المدّ، وبعضهم لا يمدّ الحرف الذي يجب مدّه. وأنّ *105* مترشّح أي ما يمثّل *23.80 %* يخطئون في كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة، فبعضهم يكتب التاء المفتوحة مربوطة، والبعض الآخر يكتب التاء المربوطة مفتوحة.

فالنسب المذكورة أعلاه تبيّن بوضوح ضعف التعليم والتعلّم في هذا المجال من المعرفة اللغوية، وتبيّن أيضا أنّ عشرة سنوات من تعلّم اللغة لم تمكّن هؤلاء التلاميذ من استيعاب قواعد معدودة ومحدودة من قواعد الإملاء وتمثّلها نطقا وكتابة. كما تبيّن في الآن نفسه ضعف الحصيلة اللغوية في هذا الجانب، وضعف التأطير التربوي والتكفّل البيداغوجي الذي تتجلّى صوّرهما في ضعف الممارسة اللغوية الفردية الجادة باعتبارها مظهرا من مظاهر الاستعمال.

هذا في مجال الإملاء، أمّا في مجال النحو فنتائج التحليل تبيّن أنّ الأخطاء المرتكبة فيه قد بلغت *1045* خطإ، وتمثّل *36.17 %* من مجموع أخطاء المعرفة اللغوية كما يوضحها الجدول أعلاه، وهي نسبة معتبرة تتجاوز ثلث الأخطاء المرتكبة في هذه المجموعة.

ففي هذا المجال تظهر نتائج التحليل أنّ *253* مترشّح أخطؤوا في باب التعريف والتنكير، وهو ما يمثّل *57.36 %*، وهي نسبة معتبرة، فبعضهم يعرّف الأسماء التي يستوجب تنكيرها، والبعض

الآخر ينكّر الأسماء التي يستوجب تعريفها. وأنّ *253* مترشّح أخطؤوا في باب الجرّ (حروف الجرّ، والجرّ بالحرف، والجرّ بالإضافة)، وهو ما يمثّل *57.36 %*، وهي نسبة معتبرة أيضا، فبعضهم يرفع أو ينصب المجرور، وبعضهم يرفع أو ينصب المضاف إليه بدل جرّهما، وبعضهم يستخدم حروف الجرّ في غير موضعها ومعناها، والبعض الآخر لا يستخدم حروف الجرّ أصلا مع أنّ التركيب يتطلب استخدامها.

وأنّ *137* مترشّح أخطؤوا في باب التطابق، تطابق الاسم مع الاسم المرتبط به بعلاقة نحوية، كالنعت مع المنعوت والخبر مع المبتدأ والمعدود مع العدد أو معاكسته له، وغيرها من الأسماء الأخرى،... وهو ما يمثّل *31.06 %*، وهي نسبة معتبرة أيضا، حيث تقارب ثلث أفراد العيّنة. وأنّ *108* مترشّح أخطؤوا في إعراب المفعول به وبقية المفاعيل الأخرى، وكالحال والتمييز، وهو ما يمثّل *24.48 %*، وهي نسبة تمثّل ربع أفراد العيّنة. حيث بعض التلاميذ يرفعون هذه المنصوبات، والبعض الآخر يجرونها بدل نصبها. وأنّ *88* مترشّحا أخطؤوا في إعراب الناسخين : كان وإنّ وأخواتهما، وهو ما يمثّل *19.95 %*، حيث أنّ بعض المترشحين أخطؤوا في إعراب اسم الناسخ فتارة ينصبونه بدل رفعه أو يرفعونه بدل نصبه، وكذلك الأمر بالنسبة لخبر الناسخين حيث أنّ بعضهم يرفعه بدل نصبه أو العكس. وهي نسبة معتبرة، سيّما إذا علمنا أنّ درسي كان وإنّ وأخواتهما من الدروس التي توجد في كثير من مقررات سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط، وأنّ الناسخين كثيرا الاستعمال وكثيرا الورود في النصوص المعتمدة لمختلف نشاطات اللغة.

وأنّ *46* مترشّحا أخطؤوا في استعمال الضمائر، وهو ما يمثّل *10.43 %*، حيث أنّ بعض المترشحين استخدموا ضمائر لا عائد لها، وبعضهم استعملوا ضمائر يصعب تحديد عائدها،... وأنّ *43* مترشّحا أخطؤوا في إعراب الفاعل وما يتعلّق به من أحكام، أي ما يساوي *10.43 %*، حيث أنّ بعضهم نصبه أو جرّه بدل رفعه، والبعض أورد فاعلين لفعل واحد، والبعض الآخر ركّب جملا لا فاعل لها.

فهذه الأعداد الكبيرة المذكورة والنسب المرتفعة، تدلّ أغلبها دلالة واضحة على نقص التعليم والتعلّم وقصورهما، كما تدلّ على أنّ التلاميذ يعانون صعوبات كبيرة في فهم هذه الموضوعات النحوية وتمثّلها نطقا وكتابة. وهي مؤشّر واضح على ضعف مكتسباتهم اللغوية في هذا المجال

المعرفي وضآلتها، والذي يعود في رأينا إلى نقص التعليم ونقص الممارسة اللغوية الفردية بالخصوص.

أمّا في مجال الصرف، فنتائج التحليل كانت إيجابية جدّا مقارنة بنتائج التحليل في النحو والإملاء. فالأخطاء في هذا المجال كانت قليلة، حيث بلغت في مجموعها *106* خطإ، ولم تمثّل سوى *03.66 %* من مجموع الأخطاء المعرفية، وهي نسبة قليلة لا تبعث على القلق. ففي هذا الصدد لقد بيّنت الإحصاءات أنّ *30* مترشّحا من بين *441* مترشّح وهو أكبر عدد في هذا الحقل المعرفي، أخطؤوا في صياغة المصدر الأصلي من الفعل المجرّد الثلاثي والرباعي بالخصوص، أي ما نسبته *06.80 %*، وهي نسبة ضعيفة. وأنّ *27* مترشّحا أخطؤوا في صياغة المشتقات وجموع التكسير، و*18* مترشحا آخر في الإدغام، حيث بعضهم يفكّونه في غير مواضع الفكّ، والبعض الآخر يدغمون في غير مواضع الإدغام، ويمثّلون في مجموعهما *10.20 %*.

إنّ أدنى تأمل في عدد المترشحين الذين أخطأوا في الصرف وفي الصيّغ الصرفية كما يبيّنه الجدول أعلاه وفي النسب الممثّلة لهذا العدد يجعلنا نستنتج أنّ التلاميذ في هذا المجال اللغوي لا يجدون صعوبات في استيعاب قواعده وفي تمثّلها، لأنّ مباحث الصرف قليلة ولا يترتب على فهمها إشكال.

خلاصة القول فيما تمّ عرضه في هذه النقطة من المبحث، والخاصة بدراسة المجموعة الأولى المتعلّقة بالأخطاء النحوية والصرفية والإملائية التي تمّت معالجتها على ضوء نتائج التحليل، نوجزه في هذه الأسطر القليلة.

لقد بيّنت هذه الدراسة الموجزة والجزئية أنّ حصيلة التلاميذ اللغوية المعرفية في مجال النحو والتراكيب النحوية وفي الإملاء بالخصوص لدى أغلب التلاميذ أنّها هزيلة وضعيفة ولا ترقى إلى المستوى الذي حدّده ملمح التلميذ الذي أنهى كلّ سنوات طور التعليم المتوسط، وأنّ مردّ ذلك يعود إلى نقص إتقان التعليم والتعلّم اللذين يعودان إلى عدّة عوامل.

2.1/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل الأخطاء المهارية

يعرض الجدول أدناه والذي يليه كلّ الأخطاء اللغوية الخاصة بالجانب المهاري، أي كلّ

الأخطاء المتعلّقة بالتركيب ومنهجية الكتابة وآدابها التي أبرزها التحليل، ولكن بصفة مجملة، لأنّه قد تمّ عرضها مفصّلة في المبحث الثاني من هذا الفصل في ثلاث جداول. فالجدول الأول يتضمن مبحثين هما : التركيب والأفكار، والجدول الثاني يتضمن المباحث الآتية : تقنيات التعبير، منهجية الكتابة، آداب الكتابة وأشكالها.

(الجدول الأول)

المباحث	موضع الخطأ	الأخطاء	النسبة	مجموع الأخطاء	النسبة العامة
التركيب	أساليب نحوية ناقصة وجمل غير تامة العناصر.	20	% 04.53	686	% 14.37
	الحشو والتكرار : الحشو 48، التكرار 58.	106	% 24.03		
	أسماء موظّفة في غير معناها: الأسماء الموظّفة في غير معناها ،	172	% 39		
	الأفعال الموظّفة في غير معناها 123، الحروف الموظّفة في غير معناها 06.	129	% 29.25		
	فصاحة التركيب : كلمات عامية موظّفة 20، توالي الإضافات 05، توالي حروف الجرّ 03.	28	% 06.34		
	كلمات مبهمة وجمل ركيكة : كلمات وجمل مبهمة 30، جمل ركيكة (فيها خلط) 85.	115	% 26.07		
	الاقتباس : اقتباس جملة او جمل كاملة من نصّ الاختبار وتبنيها.	22	% 04.98		
	الربط والتنسيق: انعدام الربط 03، موجود ولكنّه ناقص 54، ، غياب التنسيق بين الحداث والأفعال وغيرها 20.	77	% 17.46		
	سوء استخدام الضمائر : ضمائر لا عائد لها 15، ضمائر لها عائد ولكن يصعب تحديده 02.	17	% 03.85		
الأفكار	بعد الأفكار عن مطالب الموضوع.	15	% 03.40	354	% 07.41
	نقصها: كلّ الأفكار ناقصة (من حيث العدد الواجب توفّره) 93، بعض الأفكار ناقصة 106.	199	% 45.12		
	عدم ترتيب الأفكار.	03	% 0.68		
	الإطالة في فكرة أساسية أو فرعية على حساب بقية الأفكار.	03	% 0.68		
	سطحية الأفكار وتفكّكها : كلها سطحية 25، بعضها سطحية 105، مفكّكة 04.	134	% 30.38		
المجموع	**14**	.	.	**1040**	**% 21.78**

(الجدول الثاني)

المباحث	موضع الخطأ	الأخطاء	النسبة	مجموع الأخطاء	النسبة العامة
تقنيات التعبير	تقنيات الدعم : انعدام الاستشهاد .	*149*	*% 33.78*	*1011*	*% 21.18*
	تقنيات الدعم : نصوص الدعم موجودة ولكنّها قليلة	*211*	*% 47.84*		
	تقنيات الدعم : موجودة ولكنّها إمّا محرّفة أو منسوبة لغير قائلها أو في غير موضعها *75*.	*75*	*% 17*		
	تقنيات السرد : عدم استخدام آليات السرد وخصائصه *144*، نقص استخدام آليات السرد وخصائصه *165*.	*309*	*% 70.06*		
	تقنيات الوصف : انعدام الوصف *79*، نقص الوصف *188*.	*267*	*% 60.54*		
منهجية الكتابة	المقدمة (غير موجودة *12*، ناقصة *36*، طويلة *26*، لا علاقة لها بالموضوع *02*).	*76*	*% 17.23*	*1358*	*% 28.45*
	صلب الموضوع (قليل الحجم *03*، ناقص وضعيف *84*).	*87*	*% 19.72*		
	الخاتمة (منعدمة تماما *92*، موجودة ولكنّها ناقصة وضعيفة *106*).	*198*	*% 44.89*		
	التناسب بين أقسام الموضوع (بين المقدمة والعرض والخاتمة) : عدمه *153*، موجود ولكنّ ناقص *64*.	*217*	*% 49.20*		
	الأفكار : عدم وضع كلّ فكرة في فقرة *329*، أو وضعها ولكن بطريقة ناقصة *51*،	*380*	*% 86.16*		
	عدم وضوح الفقرات *385*، عدم الربط بين االفقرات *15*.	*400*	*% 90.70*		
آداب الكتابة وشكلها	علامات الوقف: منعدمة تماما .	*241*	*% 54.64*	*1363*	*% 28.56*
	نادرة (الاكتفاء بنقطة أو نقطتين في كلّ الموضوع) *122*، موجودة ولكن قليلة *70*.	*192*	*% 43.53*		
	الخط : لا يقرأ تماما *05*، يقرأ بصعوبة كبيرة *15*، تلاميذ لا ينقّطون الحروف *03*، تلاميذ لا يهمزون *05*.	*28*	*% 06.34*		
	خط ناقص .	*229*	*% 51.92*		
	الشطب والضغط : الشطب *109*، الضغط *123*.	*232*	*% 52.60*		
	نفس الكتابة : أقل من ستة أسطر *16*، من سبعة اسطر إلى تسعة *255*.	*271*	*% 61.45*		
	نفس الكتابة : من عشرة أسطر إلى اثني عشر سطرا *116*، أكثر من *13* سطرا *54*.	*170*	*% 38.54*		
المجموع	***18***	***3732***	*.*	***3732***	***% 78,19***

ومن خلال ما كشفت عنه نتائج التحليل، فإنّ عدد الأخطاء المرتكبة في هذه المجموعة كثيرة، لقد بلغ عددها *4772* خطإ أي ما يعادل *62.28 %* [382]، من مجموع الأخطاء التي ارتكبت في التعبير الكتابي ككلّ، وهي نسبة عالية. ففي التركيب وهو أحد مباحث هذه المجموعة، فتمّ إحصاء *686* خطإ أي ما يعادل *14.37 %*، من مجموع أخطاء هذه المجموعة.

وفي هذا الصدد، فإنّ *172* مترشّح لوحظ عليهم أنّهم يستعملون أسماء في غير معناها للجهل بمعناها، ويمثّلون *39 %* من مجموع تلاميذ العيّنة البالغ عددهم *441* مترشّح، وهي نسبة معتبرة.

وأنّ *129* مترشّح أي ما يعادل 29.25 % يستخدمون أفعالا وحروفا (أي حروف المعاني) في غير معناهما، وهي نسبة قريبة من ثلث أفراد العيّنة. وأنّ *115* مترشّح لوحظ عليهم أنّهم أقحموا في تراكيبهم كلمات مبهمة وركّبوا جملا ركيكة فيها خلط وأخطاء بحيث لا يمكن أن تقف لها على معنى، ويمثّلون 26.07 %، وهي نسبة تجاوزت ربع أفراد العيّنة. وأنّ *106* مترشّح لوحظ على تركيبهم حشو وتكرار كلمات وجمل لا تضيف للتركيب أي معنى جديد أو فائدة، فقد وضعت لملء الفراغ ولبلوغ عدد الأسطر المطلوب بلوغها، ويمثّلون *24.03 %*، وهي نسبة تقارب الربع.

إنّ المتأمّل في أعداد المترشحين المذكورة، وفي النسب الممثّلة لها ينتابه الخجل والخيبة. فالأرقام والنسب تصدم لا سيّما إذا علمنا أنّ موضوع التعبير سهلا وبسيطا والمفروض – كما سبق أن قلنا ذلك – عدم اعتماده لهذا المستوى من التعليم، وعدم اعتباره محكّا حقيقيا للقياس والتقييم. فموضوع التعبير الكتابي كما أشارنا إلى ذلك في المبحث الأول من هذا الفصل يصلح لشهادة نهاية التعليم الابتدائي لسهولته وبساطة مطالبه.

فالأرقام والنسب المذكورتان مؤشّران واضحان على ضعف رصيد التلاميذ المعجمي وعلى فقره. فالتلاميذ الذين يلجؤون إلى الحشو والتكرار واستعمال كلمات مبهمة وفي غير معانيها المعجمية والسياقية لدليل قاطع على ضآلة رصيدهم بل على إفلاسه وعجزه. وهنا نطرح السؤالين التاليين : ما الآثار اللغوية التي تركها تعليم اللغة العربية طيلة السنوات العشر التي قضاها هؤلاء التلاميذ في تعلّم العربية ؟ وما الفائدة من تعليم القراءة والنصوص والمطالعة إن

لم تستثمر نصوصها في دعم رصيد المتعلّمين من المفردات والصيّغ والأساليب وأنماط التعبير؟

[382] انظر الجدول الوارد في المبحث الثاني من هذا الفصل.

وفي المبحث المتعلّق بالأفكار، وهو مبحث من مباحث في هذه المجموعة التي نحن بصدد دراستها، فتمّ إحصاء *354* خطإ أي ما يعادل *07.41 %* من مجموع أخطاء هذه المجموعة. وفي هذا المبحث، فإنّ *199* مترشّح لوحظ عليهم أنّ معظم الأفكار المضمّنة في تعابيرهم ناقصة من حيث العدد الواجب توفّره، ويمثّلون *45.12 %* من مجموع تلاميذ العيّنة، وهي نسبة معتبرة تكاد تبلغ النصف. وإنّ *130* مترشّح أي ما يعادل *29.47 %*، أنّ أفكارهم سطحية كلّها أو بعضها وهي نسبة قريبة من ثلث أفراد العيّنة. وإنّ *15* مترشّحا لوحظت على أفكارهم أنّها بعيدة عن مطالب الموضوع، ويمثّلون *03.40 %*، وهي نسبة قليلة جدا.

إنّ أدنى تفكير في هذه الأرقام والنسب يبيّن مدى عجز تعليمنا وخاصة تعليم القراءة والنصوص والمطالعة والتعبير الكتابي الذي لم ينجح في تكوين هؤلاء المتعلّمين التكوين اللغوي المتين الذي يجعلهم قادرين على توظيف أفكار عميقة غير مبتذلة وبالقدر الكافي الذي يحتاجه الموضوع. وهو مؤشّر آخر على ضعف الحصيلة وعلى ضعف الممارسة في هذا المجال.

وفي المبحث المتعلّق بتقنيات التعبير، وهو مبحث آخر في هذه المجموعة، تمّ إحصاء *1011* خطإ أي ما يعادل *21.18 %* من مجموع أخطاء هذه المجموعة. وفي هذا المبحث وردت ثلاث تقنيات، تقنية الدعم وتقوية الأفكار، وتقنية السرد، وتقنيات الوصف.

ففي تقنية الدعم، تمّ إحصاء *435* خطإ، حيث لوحظ على *149* مترشّح أنّهم لم يستعينوا بأيّ شاهد لدعم أفكارهم، ويمثّلون *33.78 %* من مجموع تلاميذ العيّنة، وهي نسبة معتبرة. وإنّ *211* مترشّح أي ما يعادل *29.47 %*، أنّهم استشهدوا بنصّ واحد مشهور لدى العام والخاص وهو "(النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان)"، وهو قليل بالنسبة لتلاميذ في هذا المستوى. ولوحظ على *75* مترشّحا آخر أنّهم استعانوا بشاهد واحد ولكنّ النصوص إمّا منحرفة، وإمّا منسوبة لغير قائلها، أو أدرجت في غير موضعها، ويمثلون 17 %.

تبيّن هذه الأرقام ونسبها أنّ نصوص القراءة ودراسة النصّ الأدبي والمطالعة الموجّهة وحصص التعبير الكتابي بالخصوص لم تحقّق غاياتها اللغوية وأهدافها التعليمية وهو أمر مؤسف. فانعكس ذلك سلبا على حصيلة التلاميذ اللغوية وعلى الجانب المهاري بالخصوص. فتلاميذنا لا يحفظون النصوص الجيّدة التي يدرسونها ولا الحكم البليغة ولا الأمثال القيّمة ولا الأقوال المأثورة ولا الأساليب

الرائعة التي تحتويها النصوص، فقلّ عطاؤهم وشحّت ذاكرتهم وقلّ زادهم، فكان ما وقفنا عليه في هذه الدراسة. وهذا دليل آخر على ضآلة مكتسباتهم وضعفها، ودليل على ضعف الممارسة الفردية في هذا المجال بل على انعدامها تماما.

وفي تقنية السرد، تمّ إحصاء *309* خطإ، حيث لوحظ على *144* مترشّح أنّهم لم يستخدموا آليات السرد، ولم يراعوا خصائصه ومقتضياته، وعلى *165* آخرين نقص في استخدام آلياته ومراعاة خصائصه ومقتضياته، ويمثّلون مجتمعين *70.06 %* من مجموع تلاميذ العيّنة، وهي نسبة عالية تحتاج إلى مراجعة البرامج وطرائق التدريس، وإلى إعادة النظر في تكوين المكوِّنين والمتكوِّنين. وهي نسبة تدلّ دلالة واضحة على ضعف التعلّم والتعليم بالخصوص، وعلى ضعف الممارسة اللغوية الفردية في هذه التقنية، وهي مؤشّر آخر على ضعف الحصيلة واستعمالها لدى هؤلاء التلاميذ.

وفي تقنية الوصف، تمّ إحصاء *267* خطإ، حيث لوحظ على *79* مترشّحا أنّ كتاباتهم ينعدم فيها الوصف تماما، وعلى *188* مترشّح أنّ الوصف الوارد في كتاباتهم ناقص، مع العلم أنّ الوصف ملازم للسرد ويرتبط به ارتباطا عضويا، فيستعمل الوصف ليبطيء السرد ويقدّم ملامح الشخصيات وأفعالها وعلاقة بعضها ببعض[383]. ويمثّلون مجتمعين *60.54 %* من مجموع تلاميذ العيّنة، وهي نسبة معتبرة، تظهر ضعف مردود حصص التعبير الكتابي، وضعف الخلفية العلمية المشكّلة لمكتسبات هؤلاء التلاميذ. كما تكشف عن ندرة الممارسة الفردية الفعلية والصارمة أو انعدامها، التي تحقّق الاستعمال وتنمي المكتسبات وتطوّرها.

وفي المبحث المتعلّق بمنهجية الكتابة وتقنية العرض، تمّ إحصاء *1358* خطإ، أي ما يعادل *28.45 %* من مجموع أخطاء المجموعة كما يوضحها الجدول، حيث لوحظ على *76* مترشّحا أنّ المقدمات التي استهلوا بها كتاباتهم ناقصة وفيها ضعف، حيث كتب *12* مترشّحا منهم موضوعاتهم بدون مقدمة، و*36* آخرين مقدماتهم ناقصة وضعيفة و*26* مقدماتهم طويلة بحيث

وردت أطول من صلب الموضوع، وعلى مترشّحين اثنين أنّ مقدمتيهما منعدمتان تماما، ويمثّلون في مجموعهم *17.23 %* من مجموع تلاميذ العيّنة، وهي نسبة معتبرة.

---

[383] علي آيت أوشان، "ديداكتيك التعبير والتواصل : التقنيات والمجالات"، دراسات بيداغوجية رقم 01، دون طبعة، دار الرقراق للطباعة والنشر، الرباط، دون تاريخ، ص 47 .

ولوحظ على *87* مترشّحا ويمثّلون *19.72 %* أنّ صلب الموضوع أو العرض في موضوعاتهم جاء قليل الحجم ناقصا وضعيفا، حيث أنّ ثلاثة موضوعات لم يتعدَّ فيها صلب الموضوع ثلاثة أسطر، و *84* موضوعا ورد فيها ناقصا وضعيفا.

ولوحظ على *198* مترشحا ويمثّلون *44.89 %*، أنّ خاتماتهم إمّا ضعيفة أو ناقصة أو غير موجودة تماما. فقد لوحظ على *92* منهم أنّ موضوعاتهم خالية من الخاتمة، أي مبتورة، وعلى *106* آخرين أن خاتماتهم وردت ناقصة وضعيفة شكلا ومضمونا، وهي نسبة معتبرة أيضا.

تبيّن الأرقام المذكورة والنسب الممثّلة لها أنّ عدد المترشّحين الّذين لوحظت في كتاباتهم هذه النقائص كثيرون، وأنّ النقائص في مثل هذا الموضوع الحسي الذي لا تقتضي فيه الكتابة بذل جهد فكري ورصد له الإمكانات اللغوية الضخمة. فلو كان موضوع الكتابة ظاهرة نفسية مجرّدة لكانت النقائص أكثر. ولكن مهما يكون من أمر فالموضوع محلّ الدراسة كشف لنا أنّ تعليمنا لم يهتمّ بهذه الجوانب من المعرفة المهارية (*le savoir faire*) بالرغم من أهميتها، ولم يتح الفرصة للتلاميذ لاكتساب تقنيات الكتابة والتدريب عليها ممّا أضعف قدرة التلاميذ على اكتساب معرفة التصرف في المعرفة اللغوية النظرية ممّا عطّل التلاميذ على اكتساب المعارف اللازمة لمواصلة تعلّمهم اعتمادا على مكتسباتهم وقدراتهم.

وفيما يخصّ التناسب* بين أنساق الموضوع وأجزائه، تظهر نتائج التحليل أنّ *217* مترشّح لوحظت على كتاباتهم نقص التناسب أو انعدامه تماما، ويمثّلون *49.20 %*، وهي نسبة كبيرة،

---

* نقصد بالتناسب هنا هو أن تأتي أجزاء الموضوع الأساسية (المقدمة والعرض والخاتمة) متناسبة الحجم، مثلا إذا اقتضى الأمر أن ترد المقدمة في سطرين، فيجب أن يأتي صلب الموضوع في ثمانية أسطر في المتوسط وألاّ يقلّ عن سبعة أسطر ولا يزيد عن اثني عشر، وأن ترد الخاتمة في هذه الحال في سطرين على أقصى تقدير. والسطر الذي أخذناها مقياسا هنا يتراوح بين 10 كلمات و13 كلمة.

فهي مساوية لنصف أفراد العيّنة موضوع الدراسة. وفي هذا الشأن لوحظ على *153* مترشّح أنّ موضوعاتهم ينعدم فيها التناسب، فهي عبارة عن فقرة واحدة، لا حدود فيها للمقدمة والعرض ولا

للعرض والمقدمة، فهي عبارة عن سلسلة من الجمل غير متمايزة. وعلى *64* مترشّحا أنّ التناسب موجود ولكنّه ناقص.

وفيما يخص وضع كلّ فكرة في فقرة، فكشفت نتائج التحليل أنّ *380* مترشّح لا يعملون بذلك، حيث لوحظ على *329* منهم انّهم يضمون كلّ الأفكار في فقرة واحدة، وعلى *51* آخر أنّهم يضعون في الفقرة الواحدة فكرة، ولكن ليس في كلّ الفقرات، ويمثّلون في مجموعهما *86.16 %*، وهي نسبة عالية جدّا.

وفيما يخص وضوح الفقرات، بيّنت نتائج التحليل أنّ من بين *400* مترشّح *385* موضوعاتهم لا تبرز الفقرات، فموضوعاتهم عبارة عن فقرة واحدة كبيرة، وعلى *15* آخر أنّ فقراتهم غير مترابطة، ويمثلون في مجموعهم *90.70 %*، وهي نسبة عالية جدّا تجاوزت المعقول.

تدل هذه الأرقام الكبيرة والنسب المرتفعة دلالة واحدة وواضحة على ضعف هؤلاء التلاميذ في الجوانب التقنية المذكورة (التناسب، ووضع كلّ فكرة في فقرة، وترابط الفقرات باستخدام الروابط المنطقية للسرد)، وضعفهم يعود إلى ضعف التعليم في تدريس هذه الجوانب. فالجوانب المذكورة مهارات لغوية تكتسب بالممارسة الفردية الجادة والواعية والمؤطّرة، ولا تكتسب بالشروح النظرية. وما دام تعليم هذه المهارات لا ينتقل إلى العمل الإجرائي فلا أمل في اكتساب هذه المهارات وتطويرها.

وفي المبحث المتعلّق بآداب الكتابة وشكلها، تمّ إحصاء *1363* خطإ، أي ما يعادل *28.56 %* من مجموع أخطاء المجموعة. ففيما يتعلّق بعلامات الوقف فقد أظهرت نتائج التحليل أنّ *433* خطإ قد تمّ تسجيله في هذا الموضوع. وأنّ *241* مترشّح لا يستعملون علامات التنقيط، فموضوعاتهم خالية منها تماما، فلا علامة تنقيط فيها، ويمثّلون *54.64 %*. وأنّ *192* مترشّح يستخدمونها نادرا، إذ يكتفي الواحد منهم بنقطة أو نقطتين في كلّ الموضوع، ويمثّل هؤلاء *43.53 %*.

فالعددان كبيران والنسبتان معتبرتان، وهذا يدلّ على عدم اهتمام التعليم بمثل هذه القضايا،

وقد يعتبرها ثانوية، بالرغم من وجود درس مبرمج خاص بعلامات الوقف في السنة الأولى وآخر في السنة الرابعة كمراجعة. فالتلاميذ يعرفون النقطة والفاصلة وغيرها من علامات الوقف الأخرى، ولكن لا يعرفون استعمالها، وهذا راجع في رأينا إلى نقص التطبيقات والممارسة العائدة هي الأخرى

إلى عدم اهتمام الأساتذة والمعلّمين بعلامات الوقف أثناء تصحيح التعبير الكتابي والتشديد على استعمالها.

وفيما يتعلّق بالخطّ فقد بيّنت نتائج التحليل أنّ *489* خطإ قد تمّ إحصاؤه في هذا الموضوع. فلوحظ على *28* مترشّحا أنّ خطّهم سيء جدّا، فخمسة منهم خطّهم لا يقرأ تماما، وخمسة عشر يقرؤون بصعوبة كبيرة، وثلاثة لاينقطون معظم الحروف، وخمسة آخرون لايهمزون. ولوحظ على *229* أنّ خطّهم يتراوح ما بين ضعيف وناقص، ويمثّلون *51.92 %*، وهي نسبة تجاوزت نصف أفراد العيّنة موضوع الدراسة.

ولوحظ على خطّ *232* مترشّح أي ما يعادل *52.60 %*، الشطب والضغط، حيث تبيّن نتائج التحليل أنّ *109* موضوع تعبير فيها شطب في موضع أو في أكثر من موضع، وأنّ *123* موضوع فيه ضغط على الحرف أو على الكلمة في أكثر من موضع.

فموضوع ضعف خطّ التلاميذ قد لفت انتباه كلّ أسرة التعليم عندنا، ويطرح إشكالا عويصا في معالجته. وتعود جذوره إلى التحضيري والسنوات الثلاث الأولى

من التعليم الابتدائي، حيث لم يتكفّل بمعالجته بالتصحيح والتقويم المعلّمون في هذه المراحل، وتجاهله بعد ذلك الكثير من الأساتذة في طور التعليم المتوسط. ومن هنا ترسّخت العادة السيئة وتعوّد التلاميذ على الخطّ الرديء. أمّا فيما يخصّ الشطب والضغط فهما أيضا من رواسب التعليم عندنا، ويشكّلان ظاهرة أخرى مرافقة لظاهرة رداءة الخطّ، وهي الأخرى تعود إلى التعليم عندنا الذي لم يتكفّل بمحاربتها.

وقد يعود البعض منها إلى جوّ الامتحان وارتباك التلاميذ، وإلى عدم استعمال المسوّدة، والنقص في تحضير التلاميذ للامتحان. لأنّ وقت الامتحان كان كافيا للإجابة عن كلّ الأسئلة وكتابة موضوع التعبير، خصوصا إذا علمنا أنّ معظم أسئلة الاختبار بما فيها التعبير كانت سهلة.

ومن خلال معاينتنا لتعليم الأساتذة في إطار الدراسة الميدانية الأولى التي عرضنا نتائجها في الفصل السابق، لاحظنا أنّ ظاهرة الرداءة مكرّسة عند الكثير من الأساتذة التي تمّت زيارتهم في الأقسام، وقد لاحظناها أيضا عندنا في المدرسة العليا للأساتذة عند الكثير من طلبتي، فالظاهرة تكاد تكون عامة. والسبب أنّ مدارسنا في جميع الأطوار التعليمية الأولى لم تعلّم الخطّ، لأنّ معظم

الأساتذة الملتحقين بها خطّهم ليس في المستوى المطلوب، وكانوا هم أيضا ضحية التعليم في منظومتنا، فكما يقال بضاعتنا ردّت إلينا.

وفيما يخصّ نفس الكتابة أو كما يقول عنها بعض التعليميين الطلاقة الكتابية في مجال التعبير، فبيّنت نتائج التحليل في هذا الشأن أنّ *271* موضوع لم يتجاوز طوله تسعة أسطر*، ومن هذا العدد *16* موضوعا أقلّ من ستة أسطر، و*255* آخر لم يتجاوز تسعة أسطر، أي ما يعادل في مجموعهما *61.45 %* أفراد العيّنة محلّ الدراسة، وهي نسبة معتبرة، تكشف عن ضعف الحصيلة اللغوية التي لم تسعف هؤلاء المترشّحين على إنتاج مكتوب ذي نفس مقبول طولا وشكلا ومضمونا، والسبب في رأينا يعود إلى قلّة التدريب على الكتابة وعلى ممارسة تقنياتها.

وأنّ *116* موضوع بلغ اثني عشر سطرا، وأنّ *54* موضوعا تجاوز ثلاثة عشر سطرا، وهذا يمثّل *38.54 %*، وهي نسبة بعيدة عن المتوسط والمقبول، وتدلّ هي الأخرى على قلّة المترشّحين الذين يتميّز إنتاجهم بنفس مقبول.

ثالثا/ واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط

لقد تمّت دراسة نتائج اختبار اللغة العربية لامتحان شهادة التعليم المتوسط لدورة جوان *2011* التي أجريناها في هذا المبحث قصد الوقوف على واقع المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط واستعمالها. وقد تمّ استنطاق الأرقام والنسب الممثّلة لها وتفسيرها وترجمتها بقصد دراستها من جديد للغرض المذكور.

---

* فالسطر الذي اتخذناه مقياسا للحكم على طول الموضوع أو قصره، هو ما تراوح بين عشر كلمات واثنتي عشرة كلمة.

ومن خلال هذه الدراسة تبيّن لنا أنّ واقع المكتسبات اللغوية المعرفية والمهارية في عمومها ضعيفة جدا بالنسبة لتلاميذ تعلّموا العربية طيلة عشر سنوات كاملة (ست سنوات في التعليم الابتدائي وأربع سنوات في التعليم المتوسط)، ولنا أرقام سنسترجعها فيما بعد للتدليل على الحكم المقدّم. وأسفر البحث والتحريّ والاطّلاع على الدراسات العلمية في هذا الشأن أن ضعف المكتسبات اللغوية لدى نسبة كبيرة من التلاميذ يعود إلى عوامل كثيرة متداخلة ومعقّدة وإلى التعليم

بصفة خاصة الذي لم يتح الفرص الكافية لممارسة التلاميذ اللغة واستعمال مكتسباتهم من خلال النشاطات اللغوية التي يوفّرها.

وحتى لا نسبق الأحداث، فسنحاول استرجاع أهم الأرقام والنسب التي تمّ التعرض إليها أكثر من مرة، لندلّل على ما سبق ذكره من أحكام في شأن واقع التحصيل اللغوي وواقع استعماله ولكن بشيء من الإيجاز تجنبا للتكرار والاجترار.

ففي شأن واقع المكتسبات اللغوية بيّنت أرقام ونسب كثيرة ضآلتها وضعفها، سنسترجع أهمها مرتبة ترتيب أسئلة الامتحان والترتيب الذي اعتمدناه في تناولها بالتحليل والدراسة، وسنقتصر على أهم الأرقام والنسب الممثّلة لها.

1/ واقع المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط

ففي مجال المعرفة اللغوية (النحو والصرف والإملاء والبلاغة، المعجم، ...)، وهو المجال الذي يتجلى فيه حجم سعة المكتسبات اللغوية وثراءها وتنوّعها أو تظهر فيه قلّتها وضآلتها وضعفها. فالأرقام والنسب التي سنذكر بعضها فيما يلي سواء أكانت إيجابية أم سلبية ستعطينا فكرة عن حجمها الحقيقي وعن استعمالها.

1.1 / واقع المكتسبات اللغوية من خلال أسئلة الجزء الأول من الاختبار

سنذكر فيما يلي الأسئلة التي تتعلّق بالجانب المعرفي للغة باعتبارها تقيّم الحصيلة اللغوية من معجم، ونحو وصرف وإملاء وبلاغة، مرفوقة بالنسب الدالة على توفيق التلاميذ أو إخفاقهم لقياس واقع المكتسبات المعرفية من خلالها :

– السؤال الرابع من أسئلة البناء الفكري الذي يقيّم المستوى الدلالي في اللغة، ويقيس المعجم، والذي يقتضي شرح كلمتين، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنهما تساوي *47.32 %*، وهي أقلّ من المتوسط.

– السؤال الخامس من أسئلة البناء الفكري الذي يقيّم المستوى الدلالي في اللغة، ويقيس المعجم أيضا، والذي يقتضي استخراج اسمين من النص مضادين لاسمين مقدمين في السؤال، فنسبة التوفيق في الإجابة

الصحيحة عنهما تساوي *70.42 %*، وهي نسبة عالية، والمفروض تكون أعلى من ذلك لأنّ المفردتين متلازمتين شائعتين ومن القاموس العادي.

– السؤال الثاني من أسئلة البناء الفني في شقّه الأول الذي يقيّم المعرفة اللغوية (البلاغية)، والذي يقتضي بيان نوع الصورة البيانية المعطاة، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنه تساوي *65.46 %*، وهي لابأس بها.

– السؤال الأول من أسئلة البناء اللغوي الذي يقيّم المعرفة اللغوي (النحو الإفرادي)، أي يقيس المستوى التركيبي في اللغة، والذي يقتضي إعراب اسمين، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنه تساوي *65.41 %*، وهي أعلى من المتوسط. والمفروض تكون أعلى من ذلك لأن مبحث النحو موضوع التقييم موضوع يتكرّر كثيرا في مقررات التعليم الابتدائي والمتوسط.

– السؤال الثاني من أسئلة البناء اللغوي الذي يقيّم المعرفة اللغوية (نحو الجمل)، والذي يقتضي إعراب جملتين، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنه تساوي *43.40 %*، وهي أقلّ من المتوسط.

– السؤال الثالث من أسئلة البناء اللغوي الذي يقيّم المعرفة اللغوية (الصرف)، والذي يقتضي استخراج من النص اسم تفضيل وبيان فعله، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنه تساوي *54.19 %*، وهي أعلى من المتوسط.

خلاصة لما سبق، يتبيّن من عرض النسب المتعلّقة بالأسئلة التي تقيّم الجانب المعرفي المكوّن لجزء من الحصيلة اللغوية أنّ دلالة النسب في عمومها إيجابية، ولكن لم تكن عالية كما كنّا نتوقع. ومردّ ذلك أنّ الأسئلة المعتمدة لهذا الاختبار كانت بسيطة وسهلة ولم تكن كما سبق أن ذكرنا محكّا حقيقيا لقياس حصيلة التلاميذ.

2.1/ واقع المكتسبات اللغوية من خلال أسئلة الجزء الثاني من الاختبار (التعبير الكتابي)

وفي هذا الجزء من المبحث سنذكر فيما يلي أهم النسب الخاصة بالجانب المعرفي للغة الدالة

على مكوّنات الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ التي كشفت عنها نتائج التحليل باعتبارها مؤشّرات تدل على واقع الحصيلة اللغوية :

– *253* تلميذ من مجموع التلاميذ أفراد العيّنة البالغ عددهم *441* تلميذ أي ما يساوي *57.36 %* لا يميّزون بين الاسم المؤنّث والاسم المذكر، فيؤنّثون المذكر ويذكّرون المؤنّث.

– *253* تلميذ من التلاميذ أفراد العيّنة، أي ما يمثّل *57.36 %* أخطئوا في باب الجرّ، فالكثير منهم رفع أو نصب الاسم المجرور بالحرف أو بالإضافة، أو استخدم حروف الجرّ في غير معانيها أو استخدمها في غير حاجة التركيب إليها.

– *137* تلميذ من التلاميذ، وهو *31.06 %* أخطؤوا في موضوع التطابق (تطابق النعت مع منعوته، والخبر مع مبتدئه، المعدود مع عدده أو معاكسته، ...).

– *108* من مجموع التلاميذ أفراد العيّنة أي ما يساوي *24.48 %* أخطئوا في إعراب المفعول به وبعض المنصوبات من مفاعيل وغيرها.

– *94* تلميذ أو ما يمثّل *21.31 %* من مجموع التلاميذ أخطؤوا في إعراب المبتدإ والخبر وفي إعراب كان وإنّ وأخواتهما.

– *57* مترشّح وهو ما يساوي *12.92 %* أخطؤوا في صياغة بعض المشتقات أو بعض جموع التكسير أو بعض المصادر.

– *312* مترشّح وهو ما يمثّل *70.74 %* أخطؤوا في همزة الوصل حيث كتبوها قطعا.

– *342* مترشّح أي ما يساوي *77.55 %* أخطئوا في همزة القطع حيث كتبوها وصلا.

– *105* مترشّح أو ما يمثّل *23.80 %* أخطئوا في التاء المربوطة والتاء المفتوحة، حيث كتبوا المفتوحة مربوطة والمربوطة مفتوحة.

– *208* مترشّح وهو ما يعادل *47.16 %* أخطؤوا في الحروف المتشابهة كتابة ونطقا، بحيث لم يميّزوا بينها.

– *312* مترشّح وهو ما يعادل *70.74 %* أخطؤوا في رسم بعض الحروف التي تكتب بسن أو

أكثر كالسين والشين والضاد والصاد، بزيادة سن، أو بحذف سن منها.

– *165* مترشّح وهو ما يمثّل *70.74 %* أخطؤوا في المدّ، حيث هناك من يمدّ حرفا في الكلمة أو أكثر لا يحتاج إلى مدّ، وهناك من لم يمدّ حرفا في الكلمة يحتاج إلى مدّ.

– *301* مترشّح أي ما يساوي *68.25 %* وظّفوا أسماء أو أفعالا في غير معناها.

– *115* مترشّح أو ما يمثّل *26.07 %* وظّفوا كلمات مبهمة وركّبوا جملا ركيكة تنعدم فيها قواعد التركيب ومقتضياته .

– *106* مترشّح أو ما يمثّل *24.03 %* يلجؤون إلى الحشو والتكرار.

– *94* مترشّح وهو ما يساوي *21.31 %* لوحظ عليهم غياب الربط والتنسيق أو ضعفه.

– *214* مترشّح، يمثّلون *48.52 %* لوحظ على أفكارهم المعتمدة في التعبير إما بعيدة عن الموضوع أو ناقصة كلّها أو بعضها من حيث العدد الواجب تواجده.

– *134* مترشّح وهو ما يعادل *29.47 %* لوحظ على معظمهم أنّ أفكارهم سطحية وعلى بعضهم أنّها مفكّكة.

فاستقراء الأرقام السابقة والنسب الممثّلة لها، والتأمل في دلالاتها، ولا سيّما في الأرقام والنسب المتعلّقة بمباحث النحو والإملاء والتركيب بالخصوص، التي سنذكّر ببعضها باختصار :

– *253* تلميذ من مجموع *441* لا يميّزون بين الاسم المؤنّث والاسم المذكّر، و*253* يخطئون في الجرّ وما يتعلّق به من أحكام، و*312* يكتبون همزة الوصل قطعا، و*342* يكتبون همزة القطع وصلا، و*208* يخطئون في الحروف المتشابهة نطقا وكتابة، و*312* يخطئون في رسم بعض الحروف التي تكتب بسن أو أكثر، و*301* وظّفوا أسماء وأفعالا في غير معانيها، و*115* وظّفوا أو ركّبوا جملا ركيكة معنى ومبنى، و*106* يلجؤون إلى الحشو والتكرار، و*214* أفكارهم سطحية،...

يجعلنا نخلص إلى أنّ هؤلاء التلاميذ زادهم اللغوي قليل ورصيدهم الإفرادي ناقص. فموضوع التعبير الكتابي لم يكشف لنا كلّ الضعف لدى العديد من التلاميذ، لأنّه حسي وقليل الحجم، ومطالبه قليلة وسهلة. فلو كان موضوعه تجريديا وطويلا فلو كانت مطالبه مركّبة وكثيرة، لكانت النقائص كثيرة، ولبدت المكتسبات اللغوية على حقيقتها.

فموضوع التعبير على بساطته وسهولته وقصره، قد كشف نقائص كثيرة وعيوبا عديدة لها دلالاتها وأبعادها التي يجب أن تتناول بالدراسة من قبل الوزارة الوصيّة لتتّخذ في شأنها الإجراءات اللازمة لمعالجة الضعف في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، لأنّها اللغة الوطنية الرسمية ولغة التعليم في كلّ الأطوار التعليمية.

2/ واقع الاستعمال اللغوي لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط (واقع الممارسة اللغوية)

سنحاول في هذا الجزء من المبحث أن نقف على واقع استعمال المكتسبات اللغوية من خلال بعض أسئلة الجزء الأول من الاختبار ومن التعبير الكتابي الذي يمثّل الجزء الثاني والأخير منه، منتهجين نفس الأسلوب والترتيب المنتهجين سابقا.

1.2/ واقع الاستعمال اللغوي من خلال أسئلة الجزء الأول من الاختبار

سنذكر فيما يلي الأسئلة الخاصة بالجانب المهاري للغة باعتبارها تعكس واقع الممارسة اللغوية قصد الوقوف على واقع الاستعمال اللغوي :

– السؤال الأول من أسئلة البناء الفكري الذي يقيّم مهارة الفهم وهي مهارة فرعية من مهارات القراءة، والذي يقتضي إعطاء عنوان للنصّ، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنه تساوي *28.11 %*، وهي نسبة دون المتوسط إن لم نقل قريبة من الضعيفة.

– السؤال الثاني من أسئلة البناء الفكري الذي يقيّم مهارتي الفهم والاستنتاج، والذي يقتضي التعرّف على من تقع نظافة المدن وجمالها في نظر الكاتب، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنه تساوي *43.08 %*، وهي نسبة قريبة من المتوسط. والمفروض تكون أعلى من ذلك لأنّ عناصر الإجابة تحملها صيّاغة السؤال، وموجودة في النصّ.

– السؤال الثالث من أسئلة البناء الفكري الذي يقيّم مهارة بسيطة (مهارة التذكر)، والذي يقتضي ذكر مظاهر سلبية عدّدها الكاتب في النص، فنسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عنه تساوي *88.06 %*، وهي عالية لأنّ السؤال كان سهلا وبسيطا، والمفروض ألاّ يطرح في هذا المستوى.

– السؤال الأول من أسئلة البناء الفني الذي يقيّم مهارات فرعية كثيرة، منها الفهم والتقويم والحكم، والذي يقتضي بيان ما نوع النص، فنسبة التوفيق في الإجابة عنه بلغت *21.76 %*، وهي أضعف نسبة في أسئلة الجزء الأول.

– الشقّ الثاني من السؤال الثاني من أسئلة البناء الفني الذي يقيّم مهارة التفسير، وهي مهارة تتطلب الفهم والتمكن من التعليل، والذي يقتضي شرح الصورة البيانية المعطاة، فنسبة التوفيق في الإجابة عنه بلغت *23.12 %*، وهي ثاني أضعف نسبة في أسئلة هذا الجزء.

نخلص فيما ذكر من هذه الأسئلة إلى أنّ من مجموع النسب الخمس الممثّلة للتوفيق، أربع منها دون المستوى المطلوب، ويعني هذا أنّ تلاميذنا لم يتدرّبوا على مثل هذه الأسئلة التي تنمّي مثل هذه المهارات. بمعنى آخر أنّ التلاميذ لم يتعوّدوا على الممارسة اللغوية الفردية الواعية والموجّهة،

وما أكثر حصص القراءة والنصوص والمطالعة التي تعدّ فضاءات سانحة للممارسة على تنمية هذه المهارات.

2.2/ واقع الاستعمال اللغوي من خلال أسئلة الجزء الثاني من الاختبار (التعبير الكتابي)

في هذا الجزء من المبحث، وهو الجزء الأخير، سنذكر أهم النسب الخاصة بالجانب المهاري للغة، الدالة على واقع الممارسة اللغوية لدى التلاميذ، التي كشفت عنها نتائج التحليل باعتبارها مؤشّرات تدل على واقع الاستعمال اللغوي :

– *149* تلميذ من مجموع التلاميذ أفراد العيّنة البالغ عددهم *441* تلميذ أي ما يساوي *33.78 %* لم يستعينوا بنصّ يدعمون به أفكارهم بقصد التقوية.

– *211* تلميذ من التلاميذ أفراد العيّنة، أي ما يمثّل *47.84 %* استعانوا بنصّ من نصوص الدعم ولكنّ طريقة عرضها كانت ناقصة.

– *309* تلميذ من مجموع التلاميذ، أي ما يعادل *70.06 %* لم يستخدم بعضهم آليات السرد ومقتضياته أصلا، ومنهم من استخدم القليل منها ولكن ليس بالكيفية المطلوبة. والنسبة عالية، تستحق الوقوف عندها.

– *267* من مجموع التلاميذ أفراد العيّنة أي ما يساوي *60.54 %*، حيث بعضهم لم يستعن بالوصف أثناء السرد، والبعض الآخر استخدم الوصف ولكنّ الاستخدام كان ناقصا وقليلا.

– *198* تلميذ من مجموع التلاميذ أو ما يمثّل *44.89 %*، لوحظ على ما يقارب نصفهم أنّ كتاباتهم جاءت خالية من الخاتمة، والبعض الآخر وضع خاتمة لموضوعه ولكنّها ناقصة وضعيفة معنى ومبنى.

– *217* مترشّح، أي ما يساوي *49.20 %*، حيث لم يراع أغلبهم التناسب بين أقسام الموضوع الأساسية، والأقلية كانت مراعاتهم له نسبية.

– *380* مترشّح وهو ما يمثّل *86.16 %*، عدم احترام آداب الكتابة وشكلها، كأن يضع المترشّح كلّ فكرة في فقرة، أو كأن يميّز بين أجزاء الموضوع الأساسية (المقدمة، العرض، الخاتمة).

إنّ استقراء الأرقام المذكورة أعلاه ونسبها، والتأمل في دلالاتها خصوصا في الأرقام والنسب المتعلّقة بالمباحث التي لها صلة بالجانب المهاري التي سنذكر بعضها باقتضاب فيما يلي :

– نسبة التوفيق في الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البناء الفكري البالغة *28.11 %*، والتي تقابلها نسبة الفشل في الإجابة المقدرة بـ" *71.89 %*.

– نسبة التوفيق في الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البناء الفني البالغة *21.76 %*، والتي تقابلها نسبة الفشل في الإجابة المقدرة بـ" *78.24 %*".

– نسبة التوفيق في الإجابة الصحيحة عن الشق الثاني من السؤال الثاني من أسئلة البناء الفني البالغة *23.12 %*، والتي تقابلها نسبة الفشل في الإجابة المقدرة بـ" *76.88 %*".

– *309* مترشّح، أي ما يعادل *70.06 %*، لم يستخدم بعضهم آليات السرد ومقتضياته أصلا، ومنهم من استخدم القليل منها ولكن ليس بالكيفية المطلوبة.

– *267* مترشّح، أي ما يساوي *60.54 %*، حيث بعضهم لم يستعن بالوصف أثناء السرد، والبعض الآخر استخدم الوصف ولكنّ الاستخدام كان ناقصا وقليلا.

– *217* مترشّح، أي ما يساوي *49.20 %*، لم يراع أغلبهم التناسب بين أقسام الموضوع الأساسية، والأقلية كانت مراعاتهم نسبية.

– *241* مترشّح، أي ما يساوي *54.64 %*، كتاباتهم تنعدم فيها علامات الوقف تماما، و*192* مترشّح، أي ما يساوي *43.53 %*، اكتفوا بنقطة او نقطتين في كلّ الموضوع .

– *385* مترشّح، أي ما يساوي *87.30 %*، لم تتّضح الفقرات في كتاباتهم، فموضوعاتهم جاءت فقرة واحدة، بحيث لم تتميّز أقسام الموضوع الأساسية كالمقدّمة والعرض والخاتمة.

– *380* مترشّح وهو ما يمثّل *86.16 %*، لم يحترموا آداب الكتابة وشكلها.

تقودنا هذه الأرقام والنسب إلى القول أنّ هؤلاء التلاميذ المعنيين بها أضاعوا عقدا كاملا من طفولتهم في تعلّم لغة لم يحصّلوا فيها الشيء الكثير من متنها وقواعدها ومهاراتها الأساسية ما يجعلهم قادرين على تحرير نصّ معبّر سلامة لغته مقبولة، طوله اثنا عشر سطرا.

فما عرضناه من أرقام ونسب يدلّ دلالة واضحة على ضعف التدريس في إكساب هؤلاء التلاميذ الزاد الكافي وتعليمهم المعرفة التي يحسنون فيها استخدام هذا الزاد اللغوي لإنجاز موضوع تعبير مقبول معنى ومبنى، أو لإنجاز بطاقة قراءة أوكتابة رسالة، أو للإجابة عن أسئلة الاختبار إجابة موفقة.

ويعود ذلك في رأينا إلى أسباب عديدة كما سنرى فيما يأتي من البحث، غير أنّ أهم سبب هو تعليم اللغة العربية، الذي لم يتح للتلاميذ فرص الممارسة اللغوية الفردية الناجعة والفعّالة.

فالممارسة اللغوية الفردية المؤَطّرة ترسّخ التعلّمات وتدقّقها وتحيّنها وتنميها. فإتقان التعليم وإجادته يعني تشجيع التعلّم ودفع التلاميذ إلى المشاركة لبناء تعلّماتهم بأنفسهم وبتوجيه من الأستاذ، والمساهمة في تطوير حصيلتهم اللغوية المعرفية والمهارية، ولا يتحقّق ذلك إلاّ بتكريس الممارسة وجعلها عنصرا هاما من عناصر الدرس الناجح، وتخصيص لها مرحلة وتوقيتا معتبرا.

فالتدريب على الاستماع الجيّد، حيث يسمّع للتلاميذ أبلغ الكلام العربي وأجمله، وفسح المجال أمامهم لممارسة الاستماع الواعي (الإنصات)، وفهم الخطاب المسموع والنقد والاستنتاج والحكم وغيرها من المهارات الأخرى. فحينها يتدربون ويكتسبون هذه المهارات ويتذوقون النصوص المسموعة، ويصبح الاستماع عادة فيهم، فيقبلون عليه، وعندئذ يزداد حبّهم للخطاب المسموع فتزداد معه تعلّماتهم وترقى حصيلتهم.

وتمرّن التلاميذ على فنيات القراءة الصامتة والجهرية بالخصوص، وعلى آدابها، يتعلّمون القراءة الجيّدة ويكسبون الأداءات الراقية، ويتعلّمون معها كيف يفهمون مضمون القراءة وأبعاده، ويتدربون على الفهم والاستنتاج والحكم وغيرها من المهارات التي تنمّى في كنف القراءة والنصوص الأدبية.

ويتعلّمون كيف يستثمرون النصوص لغويا في إثراء رصيدهم من المفردات والبنيات اللغوية والأساليب الإنشائية، وطرائق التعبير، والأفكار، والقيّم الجمالية الفنية. ويتمرسون من خلالها على قواعد اللغة وضوابطها، ويتخذونها منطلقا لممارسة التعبير بنوعيه.

والممارسة اللغوية لا ينبغي أن تحصر فقط فيما ذكرناه بل يجب أن تتجاوز ذلك للتدريب على تقنيات الكتابة وآدابها، وعلى منهجية العرض المختلفة، التي تسمح لهم بالإبداع باللغة في حدود مستواهم.

في هذه الحالة فقط يمكن أن تتحقّق الممارسة اللغوية الفردية المرجوة، وفي هذه الحالة يتحقّق الاستعمال، وتحصل الملكة.

المبحث الثاني

عوامل نقص الممارسة التعليمية في الدرس اللغوي

في طور التعليم المتوسط وأثارها على مكتسبات التلاميذ اللغوية

خصّصنا هذا المبحث لنتحدّث عن العوامل التي أدّت إلى إخفاق الممارسة التعليمية للأساتذة موضوع المعاينة الميدانية، الذين زرناهم في الأقسام لمشاهدة أطوار الدرس اللغوي في واقعه العملي. وكما سبقت الإشارة إلى ذلك في مباحث سابقة عند تناولنا بالدرس والتحليل محاضر معاينة أهم النشاطات اللغوية (القراءة، النصّ الأدبي، قواعد اللغة، والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي)، فإنّ ما لوحظ على معظم الأساتذة في تعليم هذه النشاطات الهامة من نقائص فنية ولغوية كثيرة لأمر محيّر.

فهذه النقائص كان لها أثار واضحة على تعلّم الكثير من التلاميذ لمهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة، حيث أصبحوا غير قادرين على مواصلة تعلّمهم بقدراتهم الخاصة، وغير مستعدين لتطوير تعلّمهم بأنفسهم لافتقادهم الأسس التي فشل الأساتذة في وضعها فيهم.

ففي تعليم القراءة، إنّ نتائج الدراسة والتحليل لمحاضر معاينة هذا النشاط تؤكّد أنّ نسبة *94.44* % من الأساتذة موضوع الزيارات الميدانية لم يحقّقوا أهداف تدريسها في طور التعليم المتوسط، ما دام تدريسهم فشل في تعليم مهارة القراءة ونقل مختلف مهاراتها الفرعية المختلفة للتلاميذ. فالتلاميذ في هذا الطور لم يستفيدوا من دروس القراءة إلاّ الشيء القليل، ولهذا – كما سبقت الإشارة إلى ذلك – يجدون صعوبات كبيرة وكثيرة في القراءة حتى في المستويات العليا من التعليم عندنا.

وفي تعليم النصوص الأدبية، فإنّ نتائج الدراسة الميدانية توضّح بجلاء نقص الأساتذة التربوي/الفني واللغوي والعلمي المترجم في النقائص الكثيرة التي لوحظت على تعليمهم لمختلف مراحل تدريس النصّ الأدبي الهامة. وتثبت عدم نجاعة طريقة التدريس المنتهجة، وابتعادها عن تحقيق الأهداف التعليمية اللغوية والأدبية المتوخاة من تدريس النصّ الأدبي. فتلاميذ هذا الطور وخاصة تلاميذ السنة الرابعة، جلّهم إن لم نقل كلّهم لا يحسنون القراءة الأدبية، ولا يتذوّقون الأدب

وما فيه من قيّم جمالية، وغير قادرين على التحليل، واستنتاج البناء الفكري للنصوص، والحكم على المقروء،...

وفي تعليم التعبير الشفوي، فإنّ نتائج الدراسة والتحليل أكّدت أنّ هناك صعوبات كبيرة وكثيرة في تعليم هذا النشاط وفي تعلّم مهارات تناول الكلمة بالخصوص، وبيّنت أنّ طريقة تدريس هذا النشاط وتسيير أهم مراحله في مختلف سنوات هذا الطور من التعليم غير واضحة المعالم، وغير متقنة المراحل، فهي طريقة ناقصة وغير مجدية، وانتهاجها لا يفيد التلاميذ الإفادة المنتظرة. كما أثبتت أنّ الأساتذة يعانون نقصا كبيرا في الجانب التربوي/الفني، الذي أثّر سلبا على تعلّم التلاميذ.

وفي تعليم التعبير الكتابي، فإنّ نتائج الدراسة والتحليل أكّدت هي الأخرى نقص الأساتذة التربوي/الفني، وهو نقص أثّر سلبا على تعلّم التلاميذ لمهارات التعبير الكتابي، وعطّل تنميتها وتطويرها. كما أثبتت أنّ أغلب الأساتذة في هذا الطور أي ما يفوق 65 % لا يدربون تلاميذهم على تقنيات : فهم نصّ موضوع التعبير، وتحديد مطلبه أو مطالبه، ووضع تصميم للموضوع على ضوء المطلب أو المطالب المحدّدة. وأنّ كثيرا من التلاميذ لا يدمجون مكتسباتهم اللغوية والبلاغية (الأدبية) المحصّلة في بقية نشاطات الوحدة التعليمية موضوع التعبير.

وفي تعليم قواعد اللغة العربية والنحو بالخصوص، أثبتت الدراسة أنّ عددا لابأس به من الأساتذة لا يتقنون تعليمها لافتقارهم إلى تقنيات تحليل المثال واستنتاج الأحكام. كما أثبتت أيضا أنّ دروس تعليم قواعد النحو جلّها ينقصها التطبيق الجاد والكافي سيّما في السنة الرابعة.

ممّا يدلّ ذلك على نقص الأساتذة في تحضير الأمثلة وحسن إخراجها، وفي مناقشتها واستنتاج أحكام الدرس منها. ففي مرحلة مناقشة الأمثلة واستنتاج الأحكام أثبتت الدراسة أنّ عددا كبيرا من الأساتذة لا يستعينون في هذه المرحلة بتقنيات التحليل والاستنتاج وغيرها من التقنيات الأخرى التي تتطلبها مراحل الدرس النحوي الأخرى، التي تساعد التلاميذ في فهم القاعدة واستيعاب أحكامها وتمثّلها نطقا وكتابة.

هذا ما لاحظناه من نقائص في تدريس النشاطات التي وقع عليها اختيارنا بناء على توجيهات البحث، أمّا التي لم نعاين تعليمها فقد يكون تعليمها هي الأخرى ناقص ويحتاج إلى معالجة تربوية.

والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة في هذا المقام، لماذا أداء الكثير من أساتذتنا تدنّى، وأصبح معرقلا لتعلّم التلاميذ الجيّد بالرغم من أنّ معظمهم يحملون شهادات جامعية في اللغة العربية وآدابها، ولهم أقدمية مقبولة في التعليم ؟ وبصيغة أخرى، ما الأسباب المؤدية إلى إخفاق الكثير من الأساتذة في تحقيق الأهداف التعليمية في تدريسهم للنشاطات اللغوية الهامة، بالرغم من الجهود الكبيرة والأموال الكثيرة التي بذلت في إصلاح التعليم ؟

يطرح السؤال إشكالا عويصا فيما يتعلّق بظاهرة الضعف اللغوي لدى تلاميذنا عامة وتلاميذ طور التعليم المتوسط خاصة. فضعف التلاميذ الدراسي بما فيه الضعف اللغوي هو مؤشّر على ضعف أداء المدرسة الجزائرية، التي لم تنهض بالتعليم إلى المستوى المطلوب. فبالرغم من التعديلات والإصلاحات وما رافق ذلك من تغيير في المناهج والمضامين وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، فما يزال أداء المدرسة ناقصا إن لم نقل ضعيفا. فما العوامل الرئيسية التي وراء هذا الضعف ؟

عوامل ضعف أداء المدرسة الجزائرية كثيرة، لا يسعنا الوقت والمجال للحديث عنها كلّها، ولذلك سنتحدث عن العوامل التربوية والبيداغوجية التي تعدّ أهم العوامل التي تضاف إلى العوامل الكثيرة الأخرى كالمحيط السوسيوثقافي بكلّ تأثيراته*، والمستوى المعيشي المتمثّل في الجانب الاقتصادي والاجتماعي، والأسرة، إلخ... فهذه العوامل مجتمعة أدّت إلى تدني مستوى التعليم عامة والتعليم اللغوي خاصة؛ هذا التدني الذي ترجمت مظاهره بالخصوص في ضعف نتائج الامتحانات الوطنية، وارتفاع نسب الرسوب والتكرار والطرد*، أضحى هذه السنوات الأخيرة سمة بارزة في تعليمنا.

ونظرا لتعدّد العوامل المؤدّية إلى ضعف التعليم وتشابكها، التي لا يمكن التطرق إليها جميعها، سنخصّص هذا الفضاء للحديث عن العوامل التربوية والبيداغوجية، وعن المعلّم والأستاذ بالأخصّ باعتبارهما العنصر القائد والموجّه للعملية التعليمية التعلّمية والمنفّذ لعملية التعليم. وبالضبط سنخصّص كلامنا للحديث عن عوامل ضعف أداء أساتذة اللغة العربية في طور التعليم المتوسط.

تبيّن لنا من خلال البحث والتقصي ومن خلال الزيارات الميدانية للأقسام والمعاينات ومقابلة بعض الأساتذة الممارسين في الميدان، والمشرفين المباشرين على عملية التعليم الإداريين منهم والتربويين، وبعض المثقفين في المجتمع؛ أنّ للضعف عوامل كثيرة تجذّرت وتمكّنت، يصعب

اقتلاعها واجتثاثها في الحين وبسهولة، وأضحى من الصعوبة حتى عدّها وتشخيصها لكثرتها وتشابكها وتعقيدها. فمن هذه العوامل التي تعود إلى المتعلّمين وأخرى إلى المعلّمين، وأخرى إلى المدرسة وما يتعلّق بها، وأخرى إلى الأسرة ومحيطها، وأخرى إلى المجتمع وسياقاته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية حتى، وأخرى إلى طبيعة اللغة وطبيعة تعليمها...

لكثرة هذه العوامل التربوية والبيداغوجية وتعدّدها وتشعبها وتشابكها إلى درجة التعقيد، سنقتصر على ذكر بعض العوامل منها بإيجاز، مركّزين على العوامل التي تعود إلى الأستاذ وإلى المتعلّمين، وذلك ليمكننا التعرض إليها بشيء من التفصيل، ومن خلال ذلك سنتعرّض بإيجاز إلى بعض العوامل التربوية والبيداغوجية ذات الارتباط الوثيق بإنجاح أو إفشال العملية التعليمية التعلّمية في مجال الدرس اللغوي.

عوامل نقص أداء الأستاذ

عوامل نقص الأداء التعليمي لكثير من أساتذة اللغة العربية وضعفه في هذا الطور من التعليم عندنا هي الأخرى كثيرة ومتشعبة، وقبل الشروع في ذكر أهمها، لابدّ من تخصيص جزء من الكلام للحديث عن أستاذ اللغة العربية في طور التعليم المتوسط وعن مهامه التربوية.

---

* هذا ما تناولناه بالتفصيل في مباحث الفصل الأول من الدراسة النظرية.

* لقد أوردت جريدة ليبارتي الجزائرية "Liberté" ليوم 2001/02/07 الإحصائيات التالية : أنّ في الفترة ما بين 1963 – 2001، 11.599.485 تلميذ من مجموع 21.525.733 تلميذ متمدرس في مراحل التعليم الثلاث طرد. وأنّ 18.180.189 تلميذ أعاد السنة.

إنّ المهام التعليمية الموكولة إلى أستاذ اللغة العربية في طور التعليم المتوسط مهام كبيرة وثقيلة، حيث تسند إليه مهمة تعليم اللغة العربية وثقافتها وآدابها، وهي مهام ليست بالسهلة، تقتضي منه تأدية عمل ذهني نفسي معقد وشاق بحكم طبيعة اللغة وكيانها، وتتطلب منه التعامل مع قوى التلاميذ العقلية والنفسية المختلفة والمعقدة.

فالأستاذ في هذا المستوى من التعليم، وفي هذا التخصص مطالب بغرس أنماط وآليات إنتاج الكلام المعرب الفصيح في أذهان تلاميذه نطقا وكتابة، في مرحلة من مراحل تطوّر المجتمع الجزائري الراهن الذي يتسم بطغيان لغوي مخالف لما يريد غرسه، وبصراعات لغوية وفكرية محسومة لغير صالح اللغة العربية الفصيحة وآدابها وثقافاتها وقيّمها، وبصراعات فكرية مختلفة ومناهضة للأفكار والقيّم النبيلة التي تسعى المدرسة إلى غرسها في التلاميذ. كلّ ذلك يضايق تعلّم آليات اللغة العربية ومهاراتها ويزاحم استعمالها في الحياة اليومية إن لم نقل يمنعه.

زيادة على ذلك ما يعيشه الأستاذ* من معاناة وضغوط على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومن إحباطات على المستوى الفكري والنفسي، خصوصا عندما يرى أنّ اللغة التي اختارها وآمن بقوتها وصلاحيتها، وعاش من أجل تعليمها، لا أثر لها يذكر على مستوى التعامل والتواصل. وعندما يشعر كذلك أنّه حمّل عبء فشل المدرسة لوحده، لا لشيء إلاّ لكونه أستاذ اللغة العربية، هذه اللغة المعتمدة لغة للتعليم في المدرسة الجزائرية الحديثة.

فأستاذ اللغة العربية في هذا الطور من التعليم وفي غيره من الأطوار الأخرى، مظلوم مهنيا. فهو على المستوى المهني يؤدي عمل ثلاثة أساتذة ويتقاضى أجر أستاذ واحد، حيث يؤدي مهام تربوية وبيداغوجية مساوية لمهام ثلاثة أساتذة في مختلف التخصصات الأخرى كالرياضيات والعلوم الطبيعية والفيزياء والرياضة البدنية،... فكلّ سنة دراسية تسند إليه ثلاثة أفواج تربوية في مستويين تعليميين مختلفين لإكمال نصابه*، وفي كلّ مستوى يدرّس عشرة نشاطات لغوية أو أكثر (القراءة المشروحة، قواعد اللغة (النحو، الصرف، الإملاء، والبلاغة)، النصوص الأدبية،

---

* ليس المقصود به أستاذ اللغة العربية وحده، ولكن كلّ الأساتذة .

* النصاب هو الحجم الساعي الذي يدرّسه الأستاذ في الأسبوع الواحد والذي يقدر بـ22 ساعة.

المطالعة، التعبير الشفوي التعبير الكتابي، وتصحيح التعبير الكتابي،...). تختلف هذه النشاطات اللغوية في مضامينها وأهدافها ومواقيتها وطرائق تدريسها، يضاف إليه تدريس التربية الإسلامية لقسمين أو أكثر.

فإذا افترضنا أنّ أستاذ اللغة العربية يدرّس فوجين في السنة الرابعة، وفوجا في السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة، أو العكس، وفوجين آخرين في التربية الإسلامية، وأنّ كلّ فوج لا يقلّ تعداده عن *43* تلميذا حاليا؛ فهذا يعني أنّ في كلّ خمسة عشر يوما سيحضّر ما لا يقلّ عن *20* مذكرة في مختلف نشاطات اللغة المذكورة زيادة على مذكرتين في التربية الإسلامية. بالإضافة إلى كلّ ذلك سيصحّح ما لا يقلّ عن *120* موضوع تعبير في إطار التقويم التكويني، ناهيك عن التقييمات العادية والتحصيلية.

فبالإضافة إلى كلّ ما ذكرنا، فإنّ طبيعة اللغة العربية وخصوصياتها يقتضي تدريسها تبليغ محتويات معرفية وتنمية قدرات وتطوير مهارات وغرس قيّم وجدانية واتجاهات في نفوس التلاميذ؛ وهي في كلّ الأحوال مهام صعبة في المجتمع الجزائري الحالي المليء بالتناقضات.

كما أنّ كلّ النشاطات اللغوية المعرفية والمهارية موضوع التدريس والتطوير والتنمية لها خلفية علمية، يجب على الأستاذ معرفتها وإتقانها. فمثلا في تدريس النصّ الأدبي، في هذا الطور من التعليم، يجب أن يكون الأستاذ عارفا بقضايا الأدب وعصوره، وأجناسه، وأعلامه (أدباء، كتّاب، وشعراء،...)، وبمنهجيات دراسة نصوصه، وبالعروض، والبلاغة، والنحو، والصرف، وملمّا بقضايا النقد الأدبي ومذاهبه ونظرياته، وبثقافة لغوية وأدبية وفكرية واسعة، ومطّلعا على مختلف الدراسات الحديثة التي اتّخذت النصّ الأدبي موضوعا لها، وتناولته بالدراسة كالتداولية ولسانيات النصّ، وتحليل الخطاب،... ومتمكّنا من المهارات التي يقتضيها تدريس النصوص الأدبية وتحليلها. حتى يكون الأستاذ في مستوى يقربه من فهم مضمون النصّ ويجعله قادرا على دراسة معناه ومبناه والحكم على أدبيته (كالحكم على الأسلوب والأفكار والعاطفة وقيّمه الجمالية والفنية،...)، ومن ثمّة قادرا على تدريسه.

وهكذا فكلّ نشاط من نشاطات اللغة الأخرى يتطلب من الأستاذ معرفة علمية ولغوية لموضوعاته وقضاياه، وعلى قدر كبير من مهارات تدريسه. كلّ هذا مطلوب من أستاذ اللغة العربية الإلمام به زيادة على الإحاطة بعلوم التربية وعلم النفس التربوي واللغوي، وتعليمية اللغات، واللسانيات بالخصوص، وعلى قدر كبير من الأخلاق، والمسؤلية، وحبّ اللغة التي يعلّمها والتلاميذ والمهنة.

وهذا ليس بالأمر الهيّن والسهل على أستاذ لم يتسلّح بالإرادة والصبر وحبّ المهنة، والمعرفة العلمية (اللغوية والأدبية) الكافية، وبثقافة عامة نابضة بالحياة.

ومن أهم عوامل نقص الأداء التعليمي لكثير من أساتذتنا وضعفه – في رأينا وبناء على معاينتنا لتعليمهم – ما يلي :

1/ نقص في الثقافة اللسانية (عدم الإلمام بمبادئ اللسانيات في مجال تعليم اللغات)

لوحظ أنّ جلّ الأساتذة الذين تمّت زيارتهم، لم يلمّوا بمبادئ اللسانيات ونظرياتها في مجال تعليم اللغات وإكساب مهاراتها للمتعلّمين، بالرغم من أنّ عددا لا بأس به منهم حائزون على شهادة الليسانس في اللغة العربية وآدابها، ودرسوا اللسانيات العامة والتطبيقية ولسانيات النصّ في سنوات الليسانس. كما لوحظ عليهم أنّهم ليسوا على دراية كافية بالتطوّر الحاصل في مجال البحث اللساني، وما يقدّمه هذا الأخير لتعليمية اللغات.

فاللسانيات ساهمت بشكل كبير وإيجابي في دراسة اللغة والتعرّف على ماهيتها ومستوياتها وما يتعلّق بها، وفي تطوير طرائق تعليم اللغات، وتذليل الصعوبات التي تعترض مدرسي اللغة أثناء ممارسة مهامهم التعليمية، بتقديم كلّ ما من شأنه إنجاح العملية التعليمية التعلّمية.

ومن هنا فأستاذ اللغة ملزم بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات، ليعزّز ما تلقاه في الجامعة من مبادئ لسانية، وليكون على علم بالنظريات والمفاهيم والمصطلحات والإجراءات التطبيقية التي تسهّل له عملية تعليم اللغة.

ومعرفة الأستاذ باللسانيات لا يعني بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات، وأن يتعمق في البحث في مسائلها ونظرياتها. وإنّما يأخذ من النظرية اللسانية المعاصرة ما يساعده على اكتساب ملكة تعليم اللغة، ومن هنا فهو مطالب بامتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة التي يعلّمها[384].

2/ عدم امتلاك الكفاية اللغوية الضرورية في اللغة موضوع التعليم

[384] أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليمية اللغات"، مرجع سابق، ص137 .

عدم امتلاك الكفاية اللغوية التي تسمح للأستاذ بتعليم اللغة براحة نفسية واطمئنان وثقة بالنفس، والتي تتيح له استعمالها الاستعمال الصحيح نطقا وأداء وكتابة أثناء الممارسة التعليمية، أمر غير مقبول تماما. فاللغة العربية كأيّة لغة أخرى تحتاج إلى من يتمكّن من قواعدها وآلياتها وآدابها وثقافتها، ليستطيع تعليمها صحيحة تامة. وما لاحظناه في الزيارات الميدانية، يدلّ بوضوح أنّ معظم أساتذتنا في حاجة إلى دعم لغتهم وسدّ النقائص الملاحظة عليها نطقا وكتابة، ليتمكّنوا من تعليمها بوعي كبير وفعّالية تامة.

3/ عدم الإلمام الكافي بمستجدات البحث التربوي والبيداغوجي والنفسي في مجال تعليم اللغات

معرفة الأستاذ لقضايا كثيرة في اللسانيات العامة وفي اللسان المراد تعليمه، وامتلاك كفاية لغوية في اللغة المستهدفة بالتدريس غير كاف للنجاح في تعليم اللغة، ما لم تكن له دراية بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية التعلّمية، والاطلاع على ما توصّل إليه البحث التربوي المعاصر في مجال تعليمية اللغات وتعلّمها، وما لم يكن ملّما أيضا بقضايا البيداغوجيا وعلم النفس التربوي.

وما يجدر التذكير به في هذا الصدد أنّ معظم أساتذتنا للأسف غير ملمّين بكثير من القضايا التربوية والبيداغوجية الضرورية لتأدية مهامهم التعليمية، وهذا ما وقفنا عليه في زياراتنا الميدانية لمعاينة تعليمهم.

وما لاحظناه من نقائص على تعليمهم يعود إلى نقص الأساتذة في الجانب التربوي والبيداغوجي، وهي نقائص كثيرة أجهضت الجهود المبذولة في التحضير والإعداد والتدريس.

4/ نقص في تكوين الأستاذ الأولي وأثناء الخدمة

يعتبر التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة بالخصوص ضرورة ملحة لتحسين مستوى

الأساتذة اللغوي والمهني (الفني بالخصوص)، حتى يتمكّنوا من القيام بمهامهم التعليمية على أكمل وجه. ويعدّ تكوين الأستاذ، وأستاذ اللغة العربية بالخصوص من أوجب الواجبات، باعتباره حجر الزاوية في كلّ جهد تربوي جاد يبذل في تعليم التلاميذ.

ويلاحظ على التكوين الأولي لمعظم الأساتذة العاملين بالقطاع وكذا على تكوينهم أثناء الخدمة نقص كبير كما وكيفا. فبالنسبة للتكوين الأولي فإنّ أعددا كبيرة منهم لم يحظوا بتكوين أولي، لأنّهم

خريجو الجامعات، وظّفوا مباشرة على أساس الشهادة. أمّا خريجو المدارس العليا للأساتذة فتكوينهم الأولي لم يحظ بالنوعية والفعّالية اللازمتين.

وبالنسبة للتكوين أثناء الخدمة، يلاحظ عليه – هو الآخر – نقص كبير كما وكيفا، فهو شبه موجود، ولا يتماشى مع معطيات الواقع العملي، ليسهّل على المتكوّنين الاندماج في عالم الشغل بسهولة ويسر. فمن حيث الكيف، فليس هناك تكوين تربوي نوعي (رصين ومتين) لقلة المفتشين الذين لم يكن بوسعهم تغطية المقاطعات التفتيشية التي عيّنوا للإشراف عليها تربويا، والتصدي لمشاكل الأساتذة في الجوانب التربوية والأدائية؛ ولقلة المفتشين المؤهلين فعلا للتأطير والتكوين. وما يلاحظ في الميدان، فإنّ الكثير من الأساتذة لم يحظوا بتكوين أثناء الخدمة جاد ومتواصل وملب لحاجاتهم المهنية.

والأسباب التي يعزى إليها كلّ ذلك كثيرة ومتداخلة، منها :

أ/ إنّ برامج التكوين الأولي لم تعد أهدافه وأساليبه تساير مجريات الواقع العملي في كثير من الأمور.

ب/ برامج التكوين أثناء الخدمة المسطرة من قبل مديرية التكوين بالمركزية، والموكول للمفتشين تطبيقها في الميدان، فإنّ كثيرا من المفتشين لا يحترمونها، ويتصرفون فيها كما تمليه عليهم قناعاتهم وأهواؤهم.

ج/ نقص الوسائل المادية الضرورية التي لا تسمح للمفتشين النشطين والفعّالين في الميدان بتنفيذ برامج التكوين أثناء الخدمة التي أعدّوها لمعالجة النقائص التعليمية الملاحظة على أداء الأساتذة، ممّا جعلهم لا يبادرون بتنظيم عمليات تكوينية لصالح أساتذتهم.

د/ نقص في الثقافة اللغوية والتربوية المتخصصة لعدد لا بأس به من المفتشين جعلهم يقلّلون من

تنظيم الندوات التربوية والأيام التكوينية لصالح الأساتذة. وفي الندوات القليلة المنظمة، لا يخوضون في المسائل التربوية واللغوية الهامة التي تعرقل تعليم الأساتذة لأهم النشاطات اللغوية التي يتوقف عليها الاكتساب اللغوي، ممّا جعل هذه اللقاءات شكلية خالية الوفاض.

هـ/ كثير من المفتشين كلّفتهم الإدارة بأعمال إدارية زيادة على مهامهم التربوية، جعلتهم حبيسي مكاتبهم للقيام بما كلفوا به وتقديمها في الآجال المحدّدة، وكذا القيام بمهام أخرى كإحصاء الكتب المدرسية ومتابعة توزيعها، والإشراف على الامتحانات وتنظيمها، ومتابعة الدخول المدرسي، والقيام بمهام تفتيش لبعض المؤسسات التي يسجل بها اضطربات ومشاكل وإعداد التقارير في شأنها،... الأمر الذي جعلهم يفرطّون في الجانب التربوي وفي التكوين بالخصوص، وهي المهام الأساسية التي عيّنوا من أجلها.

5/ التحصيل الجامعي غير الكافي

ويلاحظ على التكوين اللغوي لكثير من الأساتذة – سيّما المنتسبين إلى قطاع التعليم في السنوات العشر الأخيرة – نقص كبير في هذا المجال بالرغم من حملهم لشهادات جامعية، ممّا انعكس ذلك سلبا على تحصيلهم المعرفي والثقافي عامة، وعلى لغتهم وعلى تعليمهم لها خاصة.

لأنّ الجامعة الجزائرية بالخصوص جامعات الولايات الداخلية ومراكزها الجامعية، نظرا لظروفها الخاصة كنقص التأطير المؤهّل والاكتظاظ، ونقص الوسائل البيداغوجية الضرورية، لم يعد تكوينها فعّالا كما كان عليه في سنوات السبعينيات والثمانينات، حيث تدهور مستوى التعليم بها لضعف الطلبة الذين التحقوا بها في السنوات العشر الأخيرة بالخصوص. فأقسام اللغة والأدب العربي يلتحق بها جلّ الطلبة الذين بلغ معدل نجاحهم في البكالوريا عشرة من عشرين أو أكثر قليلا (*10*، *10.5*، *11*، *11.5*)، والذين لم يقبلوا في التخصصات الأخرى. فمستواهم الضعيف عند التحاقهم بالجامعة لم يتطوّر التطوّر المرجو، ولم ينم النمو المطلوب. حيث يظلّ الضعف مستمرا حتى تخرجهم، ولا سيّما إذا علمنا أنّ السنة الجامعية في الكثير من المؤسّسات الجامعية تبدأ في أحسن حال في الأسبوع الأول من نوفمبر، وتنتهي بعد الأسبوع الأول من شهر ماي. أي ما مقداره *18* حصة تعليمية على أكثر تقدير. فالبرنامج المقرّر في كل مقياس لا يقدّم منه إلاّ نصفه في الغالب.

6/ نقص المطالعة والتقصير في البحث في القضايا العلمية واللغوية التي لها علاقة بمهامه التربوية

أغلب الأساتذة عندنا، وفي هذا الطور من التعليم، لا يطالعون، هذه حقيقة لاحظناها من خلال معايشتنا لكثير من الأساتذة ومن خلال تقييم تعليمهم أثناء الزيارات الميدانية للأقسام. فقلّت نسبة المقروئية عموما في بلدنا وفي غيره من بلدان العالم العربي، وانحصرت في فئة قليلة من المثقفين والباحثين. فالعصر الحالي بما وفّر من ابتكارات حديثة وما أتاح من وسائل متطوّرة جدّا في مختلف الميادين والمجالات، ولا سيّما في مجال السمعي البصري والاتصالات على غرار الهاتف الذكي والتلفزة الرقمية ثلاثية الأبعاد والأنترنت وغيرها من الوسائل الأخرى وما أكثرها، شغلت الكثير من المتعلّمين عن المطالعة والقراءة، وصدّتهم عن قراءة الكتاب العلمي ومطالعة الكتاب الثقافي.

وامتدّ ذلك إلى الأساتذة الذين هم من جملة المتعلّمين، فتكاسلوا عن المطالعة والقراءة، ممّا انعكس ذلك سلبا على ثقافتهم اللغوية والأدبية والمهنية.

فنقص المطالعة وقلة القراءة في موضوع التخصص والتقصير في البحث والتقصي عن المعرفة المتجددة والصحيحة في مجال التخصص، يحرم الأستاذ من التزوّد بمصادر المعرفة اللغوية والثقافية الكافية والصحيحة والدقيقة والمتجدّدة، وتبقي معارفه المكتسبة في هذا المجال جامدة ناقصة وقليلة، لا تسمح له بإتقان تدريسه. ومن هنا، فيصبح الأستاذ يصارع ما يجابهه من صعاب على مستوى فهم المحتوى اللغوي المراد تعليمه، فتارة يتغلب على هذه الصعاب، وتارة أخرى – وهي الأكثر – تتغلب عليه، فيقدّم المحتوى كما توصّل إليه فهمه. وحينئذ يصبح الأستاذ عاملا من عوامل ضعف التلاميذ في اللغة.

7/ طبيعة اللغة العربية (صعوبة تعليمها وتقييمها)

يعود في رأيّنا ما آل إليه تعليم اللغات في الجزائر واللغة العربية بالخصوص إلى صعوبة اللغة في حدّ ذاتها سواء أكانت عربية أم غير عربية، لأنّ نسبة كبيرة من تلاميذنا في حقيقة الأمر لا يحسنون أية لغة، لا العربية ولا الفرنسية، ومستواهم في الفرنسية أسوأ. فاللغة، أيّة لغة يصعب تعليمها بالإتقان المطلوب، وصعوبة تعليمها يكمن أصلا في صعوباتها.

تكمن صعوبة اللغة في كونها كيانا نفسيا* وظاهرة مجردة يصعب على أيٍّ مربٍّ كان الإلمام بأطرافها والوقوف على حدودها، فهي كيان افتراضي مستقرّ في عقل الإنسان، لا يمكن النفاذ

إلى عقل الفرد – المتكلم/السامع – للتعرّف عن حجمها وقيمتها ومستواها بالدقة المتناهية. ومن هنا يصعب على المشرفين والمعلّمين بالخصوص الوقوف على مدى تحصيل التلاميذ اللغوي بالدقة والتحديد، كما تجعلهم عاجزين على التعرّف بالضبط والتمام على المشاكل التي تعيق تعلّم التلاميذ لمهارات اللغة وتشخيصها تشخيصا دقيقا، لاعتمادهم على اختبارات وضعية غير كافية لتقييم كلّ جوانب التعلّم في الدرس اللغوي، وهذا من شأنه أن يعطل تعليم اللغة ويؤخّر اكتسابها.

فتعليم اللغة وتعلّمها يحتاج إلى وقت طويل حتى تظهر نتائجهما*، كما يحتاج التعلّم الجاد والجيّد إلى وقت كاف، وصرامة، وجدية، واستمرارية في الممارسة الفردية تحت رعاية معلّم كفء

وحكيم وواع. وغياب هذه الصرامة والاستمرارية وهذا الوعي والكفاءة يجعل التعليم صعبا والتعلّم أصعب.

وكون تعليم اللغة العربية يختلف عن تعليم المواد الأخرى كالتاريخ مثلا أو الجغرافيا أو العلوم الطبيعية، ويظهر الاختلاف في كثرة فروع اللغة وتنوّعها؛ فأستاذ اللغة العربية كما سبقت الإشارة إلى ذلك مجبر على تعليم القراءة والمطالعة وقواعد النحو والصرف والإملاء والتعبير الشفوي والكتابي والنصوص الأدبية، وكلّ فرع من هذه الفروع له محتواه اللغوي وأهدافه وطرائق تدريسه، ممّا يفترض أن يكون الأستاذ ملّما بجميع جوانب اللغة وثقافتها وطرائق تدريسها، وهذا في كثير من الأحيان لا يتوفر عند كثير من الأساتذة في هذا الطور وفي غيره من أطوار التعليم عندنا بالوفرة المرجوة.

8/ نقص في إتقان التحضير أو إهماله

التحضير في التعليم من أوكد الواجبات وأكثرها ضرورة، وعامل هام في نجاح الدرس. والنقص في التحضير العلمي بالخصوص، أو عدمه. يؤدي غالبا إلى فشل الدرس في تحقيق أهدافه. وتعليم اللغة العربية بالخصوص يقتضي التحضير أكثر من تعليم المواد الأخرى، لكثرة

---

* لأنّ اللغة مقرّها العقل (الذهن)، ومن هنا فهي كيان نفسي.

* عادة طورا كاملا، أي ثلاث سنوات أو أربع.

نشاطاتها وتنوّعها وصعوبات تدريسها. إنّ النقص في التحضير العلمي والتقني للحصة (أو النشاط) والنقص في الانضباط مع توقيت المراحل الهامة للدرس الناتج عن قلة تجربة الأستاذ، أو عن نقص تكوينه في ذلك، سيضيع على التلاميذ اكتساب أمور كثيرة في الدرس. ومن هنا أضحى التحضير العلمي الجاد والتقني المركّز أمرا ضروريا خصوصا في الدرس اللغوي لخصوصياته.

9/ ضعف التلاميذ وقلة اهتمامهم بتعلّم اللغة العربية

إنّ التلاميذ في طور التعليم المتوسط مراهقون، وشدّهم للدرس اللغوي وترغيبهم فيه أضحى أمرا صعبا للغاية. وفي هذه المرحلة من العمر يجد التلاميذ مشقة كبيرة في التركيز ولمّ شتات انتباههم، فهم يتعبون ويملّون ويتراخون ويتهاونون في المتابعة والمذاكرة والقيام بالواجبات التعليمية.

وبحكم أنّهم درسوا طورا كاملا يفترض أنّهم حصّلوا في مادة اللغة العربية قدرا لا بأس به من المعارف والمهارات اللغوية والقيّم الثقافية، ورصيدا من المفردات والأساليب والصيّغ، ما يجعلهم قادرين على متابعة الدراسة في هذا الطور براحة واطمئنان وثقة، إلاّ أنّ في كثير من الحالات الأمر غير ذلك.

فمستواهم اللغوي والعلمي ليس في المستوى المطلوب، حيث النقائص متعددة ومختلفة وعميقة أحيانا، ممّا يجعل الأستاذ غير قادر على التصدي لها كلّها ومعالجتها بالقدر الكافي، لأنّ ذلك يعطّله عن تنفيذ برنامجه، ويجعله يتأخّر عن إنهائه. وهذا بدوره ما يجعل العملية التعليمية التعلمية مضطربة، ويجعل كلّ من الأستاذ والمتعلّم أمام ظروف تعليمية تعلمية ليست على ما يرام، بحيث ستؤثر سلبا على سيرورة الدرس اللغوي وعلى مسارهم التعلّمي مستقبلا .

10/ نقص الخبرة المهنية الناتجة عن قلة التجربة وقلّة التكوين التربوي

لقد سبق أن أشرنا إلى أنّ غالبية الأساتذة العاملين في طور التعليم المتوسط خريجو الجامعات الجزائرية، وأنّ معظمهم دخل التدريس عن طريق التوظيف المباشر، ولم يسبق لهم أن تلقوا تكوينا تربويا أوليا، ولم يُتكفّل بتكوينهم أثناء الخدمة التكفّل الجيّد، للأسباب التي ذكرناها أعلاه. وأنّ أغلبهم تنقصهم الخبرة والتجربة الكافيتين، وذلك لقلة التجربة والممارسة، ولتقصير البعض منهم في البحث والتقصي للتزوّد بما ينقصه من خبرة. كلّ ذلك أثّر على مردودية تعليمهم، وقلّل من فعّاليته. وهذا بدوره قلّل من استفادة التلاميذ من الدروس التي يتلقونها على أيدي هؤلاء الأساتذة.

11/ عدم القدرة على ترجمة المعرفة التربوية إلى أداءات تعليمية وبيداغوجية فعّالة ومفيدة

بيّنت الدراسات أنّ أساتذة كثيرين في طور التعليم المتوسط الذين استفادوا من تكوين أولي وتكوين أثناء الخدمة، ولهم أقدمية تفوق عشر سنوات، غير قادرين على ترجمة المعرفة التربوية والفنية التي تلقوها في الأيام التكوينية أو استقوها من المناهج أو من الأدلة والوثائق المرافقة للمناهج، إلى أحداث تعليمية تعلّمية ناجعة ومفيدة.

والأسباب الحقيقية التي وراء ذلك تبقى مجهولة، غير أنّه من المرجّح أنّ تكون بعض الأهداف والتوجيهات الواردة في المناهج والوثائق المرافقة لها من أهم الأسباب التي وراء عجز الأساتذة، وذلك لصياغة هذه الأهداف والتوجيهات صياغة غير واضحة أو لعدم قابلية تحويل بعضها إلى أحداث تربوية فعّالة. ومهما تكن الأسباب، فالدرس اللغوي يبقى مردوده ناقصا والاستفادة منه تبقى هي الأخرى ناقصة.

12/ ضعف فرض الانضباط داخل القسم

عدم سيطرة الأساتذة على التلاميذ ظاهرة أصبحت عادية في مدارسنا، وهي في تزايد مستمر. فالتلاميذ في طور التعليم المتوسط، في بعض الأحياء، وبعض المدارس التي طاقمها الإداري ليس صارما أو ضعيف الشخصية، تمردوا على نظام المدرسة وفرضوا سلوكات غريبة على تقاليد التعليم عندنا. فقد أصبحوا مصدر إزعاج لكثير من الأساتذة ولا سيّما الأستاذات حديثي العهد بالتدريس. وهي الظاهرة التي لوحظت كثيرا في أقسام الأستاذات لصغر سنهن، ولتساهلهن مع التلاميذ ولضعف شخصية بعضهن. وكان لهذه الظاهرة انعكاسات خطيرة على تعلّم بقية التلاميذ، نظرا للفوضى الكبيرة التي تعمّ القسم وتعرقل سير الدرس. وما يجب التذكير به في هذا المقام، هو أنّ هذه الظاهرة في منحى تصاعدي، وأنّها في كثير من الأحيان تتحوّل إلى عنف جسدي قد يذهب ضحيته الكثير من الأساتذة مستقبلا.

13/ الاكتظاظ

عرفت المدارس الجزائرية في السنوات الأربع الأخيرة اكتظاظا في الأقسام تجاوز الحدّ القانوني المسموح به، بعد الإصلاحات الأخيرة، لاسيّما الإصلاحات التي أدخلت على هيكلة التعليم، حيث بلغ عدد متوسط التلاميذ في القسم الواحد أكثر من 45 تلميذا. وكان العدد قبل هذه السنوات لا يتجاوز 36 تلميذا على الأكثر في أغلب متوسطات الوطن.

لقد أثّر هذا العدد على تعلّم التلاميذ الجيّد والجاد، بحيث أصبح الأستاذ يجد صعوبات كبيرة في فرض النظام داخل القسم، وفي دفع التلاميذ وتحفيزهم للإقبال على الدرس، وعلى التكفّل الجيّد بحاجاتهم التعلّمية. وأكثر من هذا، فالأستاذ زادت متاعبه في علاج ضعف التلاميذ، وصار غير

قادر على التصدي للنقائص الملاحظة على تعلّمهم؛ الأمر الذي جعل الدرس اللغوي بالخصوص قليل الفعّالية في مثل هذه الظروف.

14/ نقص في إعداد الأدلة والمناهج والوثائق المرافقة لها

تعدّ العوامل التى تعزى إلى مناهج اللغة العربية في طور التعليم المتوسط من العوامل التي أسهمت بشكل كبير في عرقلة عمليتي التعليم والتعلّم، بحيث أصبحت لم تؤدِّ وظيفتها على أحسن حال كوثيقة بيداغوجية مرجعية واضحة ومرشدة ومساعدة لتناول نشاطات اللغة العربية بالتعليم.

من خلال تصفحنا لمناهج اللغة العربية في هذا الطور من التعليم المتوسط والوثائق المرافقة لها الموجهة للأساتذة، وتشخيص ما فيها من نقائص، تمّ حصر هذه النقائص فيما يلي* :

1.14/ الأهداف :

أن بعض الأهداف التعليمية الموضوعة للنشاطات الهامة غير واضحة المقصد، وغير محدّدة بدقة لما يطلب تحقيقه، مثل : "قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبّرة"، "تذوق المقروء والحكم عليه"، "اكتساب عادة القراءة والرغبة فيها"، ... هذا ما جعل تأويل الأساتذة لها في غياب التكوين أثناء الخدمة يعرف مذاهب شتّى، وفهمها مفتوحاً على تطبيقات عرفت انحرافات كثيرة. ممّا جعل الدرس اللغوي لا يحقّق أهدافه التعليمية، ويبتعد عن غايته المنشودة. وهذا بدوره يحرم التلميذ من تعلّم اللغة ومهاراتها الأساسية التعلّم الجيّد.

2.14/ المضامين:

من حيث انسجامها مع الأهداف العامة والخاصة، فإنّ :

بعض المضامين اللغوية لم يراع فيها التدرج المنطقي طبقا لمبادئ التربية الحديثة، وبعضها فاق مستوى الأهداف الموضوعة لها. والمضامين المختارة لا تمكّن المتعلّم من فهم المقروء والمسموع، ولا تؤهّله بالقدر الكافي لمتابعة التعليم الثانوي أو الانخراط في الحياة العملية.

ومن حيث الترابط والانسجام بين مختلف النشاطات اللغوية، فإنّ التكامل بمفهومه الشامل لا يمكن أن يتّم إذا لم تتكامل الأهداف، لأنّها الأداة المنظمة لكلّ نشاط لغوي. ومسألة الترابط

والانسجام بين المضامين ومختلف النشاطات اللغوية فيما بينها لم تتحقّق من حيث البناء التسلسلي والمنطقي والتكامل المعرفي.

أمّا بعض نصوص القراءة ودراسة النصّ الأدبي والمطالعة الموجّهة، فموضوعاتها تتراوح بين السهولة والتعقيد، دون ضابط تربوي يحكمها في التدرّج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركّب. ومحتويات النصوص في عمومها لا توفّر المادة اللغوية والأدبية التي تتّخذ سندا لتدريس المعرفة اللغوية والأدبية في ظلّ المقاربة النصّية، ولا تحقّق التكامل في فنيات القراءة وتقنيات التعبير.

صعوبة بعض المحتويات المتعلّقة بالمعرفة اللغوية، حيث تفوق قدرات التلاميذ اللغوية في إدراك عناصرها والربط فيما بينها، فمثلا تعليم الموضوعات النحوية الآتية المقرّرة على تلاميذ السنة الرابعة متوسط لا يمكن لجلّهم إدراكها واستيعاب أحكامها : "تقديم المبتدأ جوازا ووجوبا"، "تقديم الخبر جوازا و وجوبا"، "تقديم المفعول به جوازا ووجوبا"، "الجملة الواقعة مفعولا به"،"الجملة الواقعة حالا"، "الجملة الواقعة مضافا إليه"، "الجملة الواقعة جواب الشرط"، ...

---

* بعضها اقتبسناه من محاضر الجلسات التي عقدت في شهر أفريل من السنة 2013 تحت إشراف وزارة التربية الوطنية وشارك فيها كلّ الشركاء (خبراء ، مفتشون، ممارسون لمختلف الأطوار، النقابات الوطنية، ممثّلو أولياء التلاميذ،...) فالتقارير لم تنشرها رسميا وزارة التربية الوطنية، ولهذا لم نعتمدها مرجعا في التوثيق. خصّصت هذه الجلسات لتقييم الإصلاحات الأخيرة في مختلف أطوار التعليم.

3.14/ **الطرائق التربوية**

لم تقترح مناهج طور التعليم المتوسط مراحل وخطوات هامة لتعليم النشاطات اللغوية الأساسية، بل تعمّدت ترك ذلك للوثائق المرافقة لها والأدلة، غير أنّ الوثيقتين لم تفصّلا في المراحل الهامة التي ذكرتها الخاصة بكلّ نشاط لغوي التفصيل الذي يساعد الأساتذة إجرائيا على تحقيق الأهدف التعليمية للنشاطات بوضوح ودقّة، وذلك لإغفالها على تحديد بعض المعالم الهامة للطريقة التربوية الناجعة بوضوح كاف ودقّة تامة، حتى يتجنّب الأساتذة والمفتشون التأويل الذي كثيرا ما حرّف تدريس بعض النشاطات الهامة وأبعدها عن تحقيق الغاية من تعليمها وتعلّمها.

15/ تعليمية اللغة العربية في طور المتوسط

إنّ النقص الكبير الملاحظ على أغلبية الأساتذة موضوع العيّنة في تعليم اللغة العربية يعدّ من أهم العوامل الأساسية التي أسهمت في إجهاض عملية التعليم والتعلّم بالخصوص. وهذا ما تعرضنا إليه بالتفصيل في الفصل الأول من الدراسة الميدانية وذلك لأسباب سنذكرها موجزة فيما يلي:

1.15/ تعليمية قواعد اللغة :

– عدم إدراك الأساتذة لحقيقة تدريس قواعد النحو والصرف ولوظيفتها، فأغلبهم يعلّمها لذاتها وليست لغاية أسمى.

– التركيز على الجانب التجريدي في تعليم القواعد النحوية.

– عدم الربط بين القاعدة والمعنى.

– قلة التداريب العملية ونقص الممارسة الفعلية لنقص حصص التطبيق التي توفّر الفضاءات الكافية للممارسة المجدية المحقّقة للاستعمال اللغوي المنشود.

2.15/ تعليمية القراءة والنصوص الأدبية :

– سوء اختيار بعض النصوص، حيث أدرجت بعض النصوص خالية من المادة الأدبية الحقيقية

التي لا تخدم الغرض التعليمي التعلّمي بالخصوص.

– نقص تدريب التلاميذ على فنيات القراءة الجهرية وعلى الأداء الأدبي المطلوب، ليتمكّنوا من القراءة الجيّدة وآدابها.

– أساليب التعامل مع النصّ الأدبي لم يعد يلائم العصر الحالي.

– غياب الجانب الأدبي في تدريس معظم الأساتذة للنصّ الأدبي.

– قلّة حفظ النصوص وانعدام الاستشهاد بما يحفظ من النصوص.

– نقص كبير في تحليل النصوص والحكم على أدبيتها، ونقل ذلك للتلاميذ لغياب تقنيات التحليل والاستنتاج والحكم على الأسلوب وعلى العاطفة وعلى أدبية النصّ لدى معظم الأساتذة، أو لعدم تمكّنهم منها.

3.15/ **تعليمية التعبير الشفوي والكتابي :**

– قلّة اهتمام الأساتذة بهذا النشاط تحضيرا وتدريسا وتصحيحا، وعدم الإعداد له الإعداد المطلوب.

– بعد موضوعات التعبير عن دائرة اهتمام التلاميذ، وجفاف بعضها، وصعوبة بعضها (أي فوق مستوى التلاميذ). هذا من جهة، ومن جهة أخرى الطلب من التلاميذ التعبير عن أفكار لا يعرفون عنها شيئا، أو عن أمر غائب لديهم، أو لا يميلون إليه، أو ليس ممّا يقع في محيطهم.

– غياب تقنيات التعبير الكتابي المختلفة في ذهن معظم الأساتذة، ممّا حرم الكثير من التلاميذ من اكتسابها.

– عدم استثمار ما درس في حصّص القراءة والنصوص الأدبية والمطالعة الموجّهة من معارف لغوية وأدبية في مادة التعبير، لغياب التكاملية.

– كتابة موضوع التعبير في البيت (خارج القسم) سمحت للتلاميذ الاستعانة بغيرهم في إنجازه، ممّا قلّل ذلك من فرص الممارسة اللغوية الفردية المؤطّرة المتوخاة.

– طريقة تدريس التعبير الكتابي لدى الكثير من الأساتذة تقليدية وغير ناجعة.

– نقص فرص ممارسة التعبير الشفوي والكتابي لقلة المدّة المخصصة للتعبير، ولقلة الحجم الساعي الرسمي المخصّص لنشاطات التعبير، الأمر الذي قللّ من اكتساب التلاميذ لآليات الكتابة والكلام الذي يعزّز المكتسبات اللغوية ويفعلّها.

– عدم تحكّم التلاميذ في القراءة الجيّدة أدّى إلى عدم تحكّمهم في التعبير.

– ضعف حصيلة التلميذ، وعدم تمكّنه من أساسيات اللغة قواعد ومعجما أدّى إلى عدم تمكّنهم

من التعبير بنوعيه.

16/ **الكتاب المدرسي :**

يعتبر الكتاب المدرسي أهم وسيلة في التعليم بوجه عام، وفي تعليم اللغة العربية بوجه خاص، وذلك لما توفّره للتلاميذ والأساتذة من فوائد كثيرة لا تحصى. ولمّا كان ينتظر من الكتاب المدرسي توفير الشروط لتعليم وتعلّم لائقين وتحقيق غايات تعلّمية وثقافية هامة، كان لابدّ أن يراعى في إعداده جملة من الشروط والمقاييس، لتتوفّر فيه حتى يؤدّي وظيفته البيداغوجية الهامة. غير أنّ بعض هذه الشروط والمقاييس لم تراعَ حقّ رعايتها في إعداد بعض الكتب المدرسية للغة العربية

الموجّهة لسنوات طور التعليم المتوسط، لأسباب كثيرة بعضها موضوعي، وبعضها الآخر غير ذلك. ومن جملة الانتقادات الموجّهة للكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الرابعة بالرغم من جودته الانتقادان الآتيان :

– إنّ موضوع الوحدة اللغوية رقم "2" هو (قضايا اجتماعية)، ونصّ القراءة ونص المطالعة الموجّهة المعتمدان للمجال الثقافي المذكور مختلفان، حيث نجد أنّ النصّ الثاني لا علاقة له بالأول. فالنصّان تربطهما علاقة عامة وواهية، وهذا لايخدم التعبير الكتابي الذي يجتاج إلى نصين متجانسين لنهل منهما ما امكن من المادة اللغوية والفكرية.

– إنّ في الوحدة التعليمية رقم "3"، نصّ القراءة "النص التواصلي" لا يحتوي على أيّ مثال لدرس النحو "تقديم المفعول به".

17/ **الإدارة التربوية :**

لا يمكن أن تتحقّق أهداف التربية والتعليم النبيلة إلاّ بوجود إدارة تربوية حكيمة مستقيمة، تدفع بالمدرسة قدما نحو التقدّم والنجاح انطلاقا من المبدإ القائل "إنّ المدرسة مدير(ة)". فعلاقات المدير وشخصيته وكفاءته تؤثّر تأثيرا كبيرا في الوسط المدرسي، وتدفع بالمدرسة إلى تحقيق أفضل النتائج. وعليه، فمن خصائص المدير الناجح أن يكون رفيقا من غير ضعف، وقويا من غير قسوة، نزيها في أحكامه، موضوعيا في نقده، سديدا في رأيه وتوجيهاته التربوية، قائدا تربويا وموجّها بيداغوجيا. لأنّ القيادة الرشيدة هي التي تؤثّر في حركيّة المدرسة وتطوّرها، وهي التي تنقلها من السكون والركود إلى الحيوية والنشاط، ومن السلبية والتواكلية إلى الفاعلية والنجاح.

وفي الواقع العملي، يبدو أنّ ما ذكرناه ضرب من الخيال والمثالية. فمتوسطات كثيرة أسندت إلى مديرين غير أكفاء تسييرا وبيداغوجيا وأخلاقا حتى ! ... فأثّروا بسلوكاتهم المنافية لمبادئ التربية الحقّة، وبتصرقاتهم غير المسؤولة والمنحرفة على السير الحسن لمتوسطاتهم. فزرعوا التفرقة بين الأساتذة، فظهرت الصراعات في حرم الإكمالية وتنامى الحقد، وحوّلوا كلّ ما فيها من مظاهر التربية الصحيحة والأخلاق الفاضلة والقيّم السامية النبيلة، إلى مظاهر مخالفة تماما لما يجب أن يكون عليه. فساد الجوّ العقيم المكهرب أوساط الأساتذة الذين صاروا يقبلون على عملهم مضطرين

كارهين منقبضين، فأثّر ذلك على أمزجتهم ثمّ على أدائهم، فكان هذا الأخير ناقصا غير مشوّق، فانعكس ذلك كلّه سلبا على مردود التلاميذ التحصيلي.

ومن النقائص الملاحظة في الإدارة التربوية للكثير من المتوسطات، أنّ مهمة المديرين انحصرت في التسيير الإداري فقط، متناسين أو متجاهلين الجانب التربوي والبيداغوجي الذي يعتبر الغاية من إحداث الإدارة التربوية.

18/ **المكتبة المدرسية :**

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية المكتبة المدرسية وعلى وجوب وجودها في

المدرسة والسهر على وجوب تفعيلها، لما تؤديه من دور فعّال في تحقيق أهداف التعليم الأساسية.

فالمكتبة مرفق تربوي وثقافي وتعليمي هاما في الحياة المدرسية، ووجودها في الحرم المدرسي أضحى ضرورة تعليمية ملحة باعتبارها مرفقا وأداة بيداغوجية أساسية، لما لها من دور مهم في تربية التلاميذ وتعلّمهم. ودورها في تعليم اللغات وتعلّمها مهم جدا باعتبارها فضاء ثقافيا ولغويا، يسمح للتلاميذ بالاطّلاع على الكتب والدوريات التي تخدم حاجاتهم الدراسية في مختلف المواد المقرّرة عليهم. فيمارسون المطالعة والقراءة في مختلف مناحي المعرفة، الأمر الذي يكسبهم معرفة واسعة وأفكارا جديدة وخبرات متنوّعة، ويرسّخ معارفهم المختلفة واللغوية بالخصوص (المتعلقة بمختلف النشاطات اللغوية كالخط والإملاء والنحو والصرف والبلاغة والأدب وغيرها ...) .

والمكتبة المدرسية بالرغم من هذه الأهمية لا وجود لها في جلّ المتوسطات الجزائرية، والموجودة لا دور لها، لأسباب كثيرة نلخصها في النقاط الاتية :

– الاكتظاظ الذي تعرفه بعض المتوسطات دفع مديري المتوسطات إلى تحويلها إلى أقسام.

– غلق المكتبات بحجة عدم وجود أستاذ أو عامل متخصّص يسهر على تسييرها.

– بعض المديرين غلقوا المكتبات المدرسية واستولوا على مفاتيح أبوابها، الأمر الذي جعل الأساتذة لا يطلبونها للإجراءات الإدارية المعرقلة.

فمهما يكن من أمر، فالمكتبة المدرسية في جلّ المدارس عندنا غير موجودة أصلا والموجودة غير مستغلّة، الأمر الذي أدّى بالعملية التعليمية التعلّمية على ما هي عليه من ضعف وتخلف.

19/ **التقويم**

تعد وظيفة التقويم في التعليم وظيفة أساسية في معرفة التطور الدراسي للتلميذ، وفي تشخيص الاختلالات والثغرات في تعلّمه. والمتصفّح لمنهاج اللغة العربية في هذا الطور من التعليم، يلاحظ غياب هذا الجانب الهام الذي يوجه الأستاذ ويرشده إلى الوسائل الفعّالة في تشخيص المهارات والقدرات والاستعدادات والمكتسبات المعرفية، ومن الجوانب التي تمخضت

عن هذا الغياب [385]:

– التركيز على الحفظ والاستظهار.

– ظهور أشكال تقويمية في صوّر مجزّأة (تمارين القراءة وتمارين قواعد اللغة).

– إعداد اختبارات لا تتضمّن قياس بعض الجوانب في التعليم (مهارات القراءة والعرض والمناقشة، القدرة على التعبير الشفوي، استثمار المطالعة).

– وجود أعمال يقوم بها التلميذ دون تقويم، مثل تقديم العروض الشفوية، الإخبار عن المطالعة.

وأسفرت نتائج عملية الاستقصاء التي قامت بها اللجنة الوطنية لتنسيق مادة اللغة العربية وآدابها لسنة *1985* في موضوع التقويم، على الحقائق التالية :

– إنّ جلّ التقارير تنفي فعّالية التقويم المعتمد وموضوعيته في تشخيص المكتسبات المعرفية لدى التلميذ.

– عدم كفاية الأعمال التطبيقية، وهو ما لاحظناه أيضا، وأثبتته الدراسة الميدانية.

– غياب المنهجية الواضحة والمضبوطة لحصة الاستدراك في اللغة ممّا جعلها عاجزة عن تحقيق أهدافها كحصة علاج ودعم.

20/ **الغيابات**

[385] تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها في الأساسي والثانوي، المفتشية العامة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 1998، ص34.

أثّرت الغيابات الكثيرة المرخّصة أو غير المرخّصة على عدم إتمام برامج اللغة العربية في وقتها، وعلى تقديمها ناقصة. ممّا جعل التلاميذ لا يستفيدون من كلّ محتويات البرنامج المقرّر عليهم، وقد لا تستدرك هذه المحتويات، وإن تمّ استدراكها، فإنّما تكون على حساب جهد ووقت التلاميذ. لأنّ الكثير من الأساتذة في هذه الحالة يلجؤون إلى تدريس موضوعين في حصّة واحدة فيكون ذلك على حساب فهم التلاميذ، إذ ليس هناك وقت كافٍ لشرحها شرحا وافيا ولترسيخها عن طريق التطبيقات الكافية.

هذه جملة من العوامل التربوية والبيداغوجية واللغوية التي أسهمت بشكل أو بآخر في تقليل المردود التعليمي والتعلّمي بالخصوص في مجال تعليم اللغة العربية في هذا الطور من التعليم وفي إضعافه. وليس معنى هذا أنّ العوامل الأخرى (كعامل المحيط السوسيوثقافي، التعدّد اللغوي، مزاحمة العاميات للغة العربية الفصحى، الانتشار الطاغي للغة الفرنسة) التي لم نذكر ليس لها يد في ضعف المردود التعليمي التعلّمي، وإنّما تجنبنا ذكرها لأنّ مقتضيات البحث لم تسمح بذلك، ولأنّ تخصصات علمية أخرى (كعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرهما) تناولتها بالتفصيل.

ومن جملة العوامل التربوية والبيبيداغوجية واللغوية المذكورة، يبقى عامل أداء الأساتذة هو أهم عامل في ضعف مكتسبات التلاميذ وفي استعمالها.

المبحث الثالث

المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط

بين التحصيل والاستعمال

يعتبر هذا المبحث خلاصة لنتائج الدراستين الميدانتين السابقتين ولأهم ما جاء في الدراسة النظرية المخصّصة لموضوع التحصيل والاستعمال وما يربط هذين الآخيرين من علاقات وطيدة ووشائج متينة. لقد خصّصنا هذا المبحث لعرض بإيجاز ما أسفرت عنه الدراستان الميدانيتان من نتائج التي تمّ عرضها في الفصلين السابقين.

نحاول من خلال هذا المبحث الوقوف على وجوه التلاقي بين الدراستين لمعرفة سبب أو أسباب ضعف المكتسبات اللغوية واستعمالها لدى التلاميذ كما أكّدته دراسة تحليل كتابات التلاميذ، كما سنقف على مدى انحراف التعليم اللغوي في هذا الطور والطور الذي قبله عن الأهداف التعليمية.

ولهذا سنخصّص النقطة الأولى لإجراء مقارنة بين نتائج الدراستين الميدانيتين، لمعرفة وجوه التلاقي بين نتائج التحليل، ومدى دلالاتهما على ثراء الحصيلة اللغوية واستعمالها أو ضآلتها وضعفها. والنقطة الثانية سنخصّصها للحديث عن العلاقة بين التحصيل والاستعمال.

أولا / مقارنة نتائج الدراستين الميدانيتين دراستها

بعد عرض نتائج التحليل المتعلقة بالدراستين الميدانيتين، التي تمّ دراستها في الفصلين السابقين، سنشرع في هذا الجزء من المبحث لإجراء مقارنة بين نتائج الدراستين للوقوف على جوانب الاتفاق بينها وجوانب الاختلاف.

فالاتفاق في توجّهات نتائج التحليل يعني أنّ الأحكام التي أصدرناها في شأن التعليم في هذا

الطور لها دور في ضعف الحصيلة اللغوية وفي ضعف الاستعمال. والاختلاف يعني أنّ ضعف الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ هذا الطور من التعليم يعزى لأسباب أخرى غير التعليم.

فالنتائج التي استعرضناها في المبحث السابق المتعلّقة بدراسة نتائج التحليل الخاصة بكتابات التلاميذ في الاختبار (الإجابة عن أسئلة البناء الفكري والفني واللغوي والتعبير الكتابي) التي سنعرض بعضها بإيجاز، بيّنت أنّ كتابات التلاميذ (إجاباتهم وتعابيرهم) لم تك في المستوى المطلوب خصوصا وأنّ اختبار اللغة العربية كان سهلا وبسيطا، وأنّ التلاميذ المختبرين قضوا في تعلّم العربية عشر سنوات كاملة.

نستعرض بإيجاز بعض الأرقام والنسب الممثّلة للدراسة الميدانية الثانية التي تمّ التعرض إليها أكثر من مرة في مباحث الفصل السابق، حتى نتمكّن من إجراء المقارنة التي أشارنا إليها أعلاه. ثمّ نستعرض أهم الأرقام والنسب المتعلّقة بالدراسة الميدانية الأولى التي تناولناها بالتحليل والدراسة هي الأخرى في الفصل الأول. مستعينين بأربعة جداول نعرض فيها هذه النسب ليسهل علينا إجراء المقارنة، ودراسة نتائجها.

الجدولان الأول والثاني نعرض من خلالهما نتائج تحليل الدراسة الميدانية الأولى والثانية، الممثّلة في النسب المتعلّقة بالنشاطات اللغوية الرافدة للحصيلة اللغوية والمموّلة لها، والجدولان الآخران نعرض من خلالهما النسب لكلا الدراستين، الممثّلة لجانب الاستعمال اللغوي. ثمّ نعقد المقارنة بعد كلّ جدولين مع عرض نتائج المقارنة، ثمّ نشرع في دراستها لنقف على الحقائق العلمية التي تسفر عنها هذه المقارنة ودراستها.

خصّصنا الجدولين الأول والثاني أدناه لعرض أهم نتائج التحليل لكلا الدراستين، الممثّلة في النسب المتعلّقة بالنشاطات اللغوية التي يعوّل عليها لإمداد الحصيلة اللغوية بمختلف المعارف اللغوية من مفردات وبنيات لغوية وأساليب إنشائية وأنماط التعابير وغيرها.

(الجدول الأول)

	نتائج الدراسة الميدانية الأولى الخاصة بمعاينة التعليم اللغوي والأداء البيداغوجي
المعرفة اللغوية النحو،الصرف، والإملاء والمفردات، والبلاغة	أظهرت نتائج التحليل ودراستها المتعلّقة بتقييم الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أنّ نسبة كبيرة من أساتذة التعليم المتوسط الذين تمّت معاينة تعليمهم في قواعد اللغة العربية (النحو والصرف ولإملاء) لا يتحكّمون في اللغة وفي قواعدها التحكّم الجيّد ولا يلّمون بأهم الدقائق المتعلّقة بالمباحث المقرّرة على التلاميذ، فهم غير قادرين على التحكّم الجيّد في اللغة معرفة وممارسة. هذا في الجانب المعرفي، أمّا في الجانب التربوي البيداغوجي، فتوضّح الدراسة أنّ معظم الأساتذة الذين تمّت زيارتهم في قواعد اللغة والنشاطات اللغوية الأخرى يفتقرون إلى تقنيات التدريس التي تجعل تبليغهم مفهوما وتاما وفعّالا. والأرقام التالية تؤكّد ما قلناه في هذا الشأن : – *25 %* من الأساتذة اعتمدوا على أمثلة غير مغطية للأحكام و *20 %* اعتمدوا على أمثلة غير مرتبة، وغير مفوّجة. – *25 %* من الأساتذة اعتمدوا في معالجة الأمثلة واستنتاج الأحكام على الملفوظ النظري أكثر من العملي الإجرائي. – *55 %* من الأساتذة لوحظ عليهم نقص في استخدام تقنيات التحليل والاستنتاج وفي الاستعانة بها في معالجة الأمثلة. – *15 %* من الأساتذة لوحظ على الأحكام المستنبطة أنّها ناقصة، وعلى 25 % نقص الدقة اللغوية في توضيح بعض الأحكام. – *35 %* من الأساتذة لوحظ عليهم نقص التطبيقات الفورية (بسيطة وشكلية)، وعلى 20 % انعدامها تماما. – *30 %* لوحظ عليهم انعدام التطبيق الكلي في نهاية الدرس، وعلى 40 % أنّ التطبيق الكلي بسيط وشكلي لم يؤدّ وظيفة التقييم. أظهرت نتائج التحليل ودراستها أيضا أنّ *114* أستاذا الذين تمّت معاينة تعليمهم في نشاطي القراءة والنصوص الأدبية (*72* في القراءة و*42* في دراسة النصّ الأدبي) لم يحقّقوا أهم الأهداف التعليمية اللغوية والمهارية المتوخاة من تعليم النشاطين.. والأرقام التالية تؤكّد ما قلناه في هذا الشأن : – *88.88 %* من الأساتذة لوحظ عليهم أنّهم لم يدرّبوا التلاميذ على القراءة الفردية الجهرية ولم يوجّهوها حسب مقتضيات الأداء المطلوب لعدم برمجة فنية من فنيات القراءة الجهرية، و *11.11 %* كان توجيههم لها ينقصه التركيز والاستمرار في المتابعة. – *34.72 %* من الأساتذة في شرح المفردات، لوحظ على بعضهم الأخطاء ونقص الدقة اللغوية وعلى بعضهم تجنب شرح المفردات. – *61.11 %* من الأساتذة طريقة استنتاجهم للأفكار الأساسية والعامة غير تربوية، فيها إيحاء واستدراج، تعرقلّ التعلّم المتوخى. – *36 %* من الأساتذة لم يستثمروا ما في النصوص من عبر وقيّم جمالية واتجاهات، لدعم الجانب الوجداني والجمالي في التلاميذ. – *61.90 %* من الأساتذة لوحظت على قراءتهم الجهرية عدم التفاعل مع أحداث النصّ الأدبي، وعلى *16.66 %* التعثر والسرعة. – *80.95 %* من الأساتذة لوحظ عليهم عدم توجيه قراءات التلاميذ الجهرية للنصّ الأدبي حسب مقتضيات القراءة الأدبية. – *66.66 %* لوحظ عليهم نقص في الإشارة إلى القيّم الفنية والجمالية في النصّ، وعلى *42.85 %* عدم تدريب التلاميذ على التحليل. – *54.76 %* لوحظ على الطريقة المعتمدة في استخلاص العاطفة والحكم عليها أنّها موحية وسريعة لا تساعد التلاميذ على التعلّم. – *21.42 %* لوحظ على طريقة استنتاج الأفكار ودراستها أنّها موحية وفيها استدراج، وسريعة، ومحصورة في ترتيبها وتسلسلها. أظهرت نتائج التحليل ودراستها المتعلّقة بتقييم الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والخاصة بالأسئلة المقيّمة للحصيلة اللغوية، أنّ مستوى التلاميذ اللغوي في العموم متوسط إن لم نقل دون ذلك لأنّ الأسئلة كانت سهلة وبسيطة. سنذكر فيما يلي بعض النسب التي تمثّل المعرفة اللغوية الدالة على الحصيلة اللغوية: – معدل أسئلة البناء الفكري (*س2، س3، س4، س5*) التي تقيس المعجم والفهم، فنسبة التوفيق فيها *59.95 %*. – السؤال الأول من أسئلة البناء اللغوي الذي يقيّم المعرفة اللغوي (النحو الإفرادي)، فنسبة التوفيق فيه تساوي *66.66 %*. – السؤال الثاني من أسئلة البناء اللغوي الذي يقيّم المعرفة اللغوية (نحو الجمل)، فنسبة التوفيق فيه تساوي *51.24 %*.. والسؤال الثالث، فنسبة التوفيق فيه تساوي *41.04 %*.

(الجدول الثاني)

	نتائج الدراسة الميدانية اثانية الخاصة بمعاينة التعليم اللغوي والأداء البيداغوجي
المعرفة اللغوية **النحو، الصرف، والإملاء** **والمفردات، والبلاغة**	وأظهرت نتائج تحليل التعبير الكتابي ودراستها أنّ مستوى كتابات التلاميذ دون المتوسط إن لم نقل ضعيفا بالنسبة لمستوى موضوع التعبير الذي كان سهلا ومطالبه بسيطة، والنسب التالية تؤكّد ذلك : **في النحو والصرف** : - *57.36 %* من تلاميذ العيّنة لا يميّزون بين الاسم المؤنّث والاسم المذكر، فيؤنّثون المذكر ويذكّرون المؤنّث. - *57.36 %* أخطئوا في باب الجرّ، فالكثير منهم رفع أو نصب الاسم المجرور بالحرف أو بالإضافة، أو استخدم حروف الجرّ في غير معانيها أواستخدمها في غير حاجة التركيب إليها. - *31.06 %* أخطؤوا في موضوع التطابق (تطابق النعت مع منعوته، والخبر مع مبتدئه، والمعدود مع عدده أو معاكسته، ...). - *24.48 %* أخطئوا في إعراب المفعول به وبعض المنصوبات من مفاعيل وغيرها. - *21.31 %* من مجموع التلاميذ أخطؤوا في إعراب المبتدإ والخبر وفي إعراب كان وإنّ وأخواتهما. - *12.92 %* أخطؤوا في صياغة بعض المشتقات وبعض جموع التكسير وبعض المصادر. **في الإملاء** : - *70.74 %* أخطؤوا في همزة الوصل حيث كتبوها قطعا. - *77.55 %* أخطئوا في همزة القطع حيث كتبوها وصلا. - *23.80 %* أخطئوا في التاء المربوطة والتاء المفتوحة، حيث كتبوا المفتوحة مربوطة والمربوطة مفتوحة. - *47.16 %* أخطؤوا في الحروف المتشابهة كتابة ونطقا، بحيث لم يميّزوا بينها. - *70.74 %* أخطؤوا في رسم بعض الحروف التي تكتب بسن أو أكثر (س، ش، ص، ض) ، بزيادة سن، أو بحذف سن منها. - *70.74 %* أخطؤوا في المدّ، حيث هناك من يمدّ حرفا في الكلمة أو أكثر لا يحتاج إلى مدّ، وهناك من لم يمدّ حرفا في الكلمة يحتاج إلى مدّ.

يظهر الجدولان أعلاه الأرقام والنسب* المتعلّقة بالحصيلة اللغوية الخاصة بالدراستين الميدانيتين. والمتأمّل في الأرقام والنسب الخاصة بالدراسة الأولى والمتعلّقة بتعليم قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وإملاء، يتبيّن أنّها تكشف على نقائص معتبرة في جوانب أداء الأساتذة في تعليم هذه النشاطات. حيث تراوحت النسب من *15 %* إلى *55 %* من مجموع الأساتذة الذين زرناهم في الأقسام لمشاهدة تعليمهم والبالغ عددهم *40* أستاذا، وهي نسب بلغ متوسطها *29 %*، لها أثرها السلبي على تعلّم التلاميذ المتوخى وعلى نقص الاستيعاب لديهم لهذه المعرفة.

وعند تأمل النسب التي يظهرها الجدول الثاني يتبيّن مستوى التلاميذ في إجابتهم عن أسئلة الاختبار التي توضّحها النسب التي تراوحت ما بين *41.04 %* و *66.66 %*، وهي نسب توفيق متوسطة بلغ متوسطها بـ *54.72 %* [*]، وفي نظرنا أنّها غير مقبولة من تلاميذ في هذا المستوى من التعليم، والمفروض أنّها لا تقلّ هذه النسبة عن *90 %* لسهولة الأسئلة وبساطتها كما ذكرنا أكثر من مرة.

ويبدو من خلال هذه المقارنة البسيطة أنّ أثر التعليم لقواعد اللغة العربية بادٍ بوضوح. ولا تفسير لنا لنسبة *45.28 %* [*] من إخفاق التلاميذ في الإجابة عن هذه الأسئلة البسيطة إلاّ التفسير المذكور.

وسنرى أثر النقائص المسجلة على تعليم الأساتذة لقواعد اللغة في تعلّم التلاميذ وفي مكتسباتهم بيِّنا لمّا نستنطق نسب الأخطاء اللغوية الملاحظة على المتعلّمين في التعبير الكتابي التي أبرزها التحليل، والتي سنذكرها في الفقرة القادمة.

وإذا قارنّا متوسط نسبة النقائص الملاحظة على الأساتذة في تعليم قواعد اللغة المذكورة أعلاه المقدّرة بـ *29 %* مع نسب إخفاق التلاميذ المقدّرة بـ *43.88 %* في قواعد اللغة العربية (نحو وصرف وإملاء وبلاغة) نجد أنّ النسبتين متقاربتان، لأنّهما تتجاوزان الربع وتقتربان من النصف. وأنّهما تصبّان في اتجاه واحد (الائتلاف)، وهذا يعني أنّ النقائص المسجّلة في تعليم الأساتذة كان أثرها السلبي على تعلّم التلاميذ ومكتسباتهم واضحا.

يبيّن الجدول الثاني أنّ النسب الدالة على الأخطاء اللغوية المرتكبة في التعبير الكتابي التي وقع فيها التلاميذ في النحو والصرف والإملاء كبيرة وكثيرة، وما ذكر في الجدول إلاّ بعضها

---

* ما ذكر في الجدول من أرقام ونسب ليس كلّ الأرقام والنسب، وإنّما البعض الأهم منها، وقد تمّ ذكرها بالتفصيل في المباحث الأولى للفصلين السابقين، وتمّ استرجعها لإجراء المقارنة وما يتعلّق بها من دراسة .

* هذه النسبة هي معدل النسب المذكورة في الجدول أعلاه، المبيّنة للنقائص المسجلة في تعليم الأساتذة لقواعد اللغة العربية.

* هذه النسبة (أي *54.72 %*) هي النسبة المقابلة للنسبة *56.12 %* المذكورة في الفقرة الثالثة من هذه الصفحة.

الأهم كما أشارنا أعلاه. ولقد تراوحت نسب المخطئين في النحو والصرف والإملاء ما بين *12.92 %* و*70.74 %*. ففي الأخطاء النحوية والصرفية فمتوسط نسبة المخطئين تقدّر بـ *34.08 %*[*] وهي تتجاوز ثلث المترشّحين البالغ عددهم *441* مترشّح وهي نسبة معتبرة توضّح عجزهم في استيعاب بعض المباحث النحوية التي درسوها أكثر من مرة طيلة سنوات التعلّم وفي تمثّلها نطقا وكتابة.

وفي الإملاء يظهر الجدول الثاني بعض النسب الممثّلة لأهم الأخطاء المرتكبة في هذا الحقل المعرفي التي أحصيت في التعبير الكتابي. فالأخطاء كثيرة[*] والنسب الممثّلة لها عالية، وما عرض في الجدول من نسب يظهر بعضها الأهم. وتتراوح نسب المخطئين ما بين *23.80 %* و*70.74 %*. حيث بلغ متوسط نسبة المخطئين في الإملاء حسب المعدلات المعروضة في الجدول *60.12 %*[*]. وهي نسبة كبيرة تدلّ على على ضعف التعليم وتدنيه.

خلاصة القول لما تمّ عرضه في الجدول أعلاه أنّ معدّل نسبة المخطئين في قواعد اللغة كبير، إذ في النحو والصرف قدّرت *45.28 %* وفي الإملاء *60.12 %*، ومتوسط النسبتين يتجاوز الخمسين بالمائة وهي نسبة مرتفعة من الإخفاق تدلّ دلالة واضحة على أنّ ضعف التعليم كان السبب الأساسي، سيّما إذا علمنا أنّ هؤلاء التلاميذ قضوا عشر سنوات في تعلّم اللغة في المدرسة الجزائرية ما بعد الإصلاحات. والنسب التي طرحناها في الفقرة السابقة تؤكّد أنّ حصيلة تلاميذنا في مجال المعرفة اللغوية (النحو والصرف والإملاء والبلاغة) ضئيلة إن لم نقل ضعيفة، كما تؤكّد هذه النسب أيضا على نقص تمثّل التلاميذ للمعرفة اللغوية المتعلّمة الناتج عن نقص الممارسة والاستعمال.

وما يؤكّد ما قلناه في شأن نقص الحصيلة اللغوية لهؤلاء التلاميذ (أفراد العيّنة موضوع الدراسة) هو ما يظهره الجدول من النسب الدالة على النقائص الملاحظة على تعليم الأساتذة (أفراد العيّنة موضوع الدراسة) للقراءة والنصوص الأدبية والمطالعة الموجّهة.

---

* فنسبة معدل الأخطاء الحقيقية في النحو قد بلغت *65.24 %*. أمّا النسبة المذكورة في المتن هي النسبة الناتجة عن قسمة النسب المائوية المذكورة في الجدول أعلاه على عددها.

* فقد بلغ عدد الأخطاء في 28 مبحثا من مباحث الإملاء 1738 خطإ.

ففي تعليم القراءة يظهر الجدول الأول أنّ *88.88 %* من الأساتذة الذين تمّت معاينة تعليمهم لهذا النشاط اللغوي والبالغ عددهم *72* أستاذا، لم يدربوا التلاميذ على فنيات القراءة الجهرية، ليكسبوهم الأدءات القرائية الجيّدة (القراءة الصحيحة المعبرة). وفي السياق نفسه، أنّ *80.95 %* من الأساتذة في تعليم النص الأدبي لم يدربوا تلاميذهم على القراءة الأدبية، ولم يوجّهوا قراءات التلاميذ الجهرية للنصّ الأدبي التوجيه الفني المطلوب. وأنّ *61.90 %* آخرين في تعليم النصّ الأدبي، لوحظت على قراءاتهم الجهرية عدم التفاعل مع معاني النصّ وأحداثه الهامة.

فهذه النسب تبيّن أنّ تعليم القراءة والنصوص الأدبية ناقص وغير متقن، ولا يكون تعليم القراءة والنصوص الأدبية بهذا الشكل مفيدا للتلاميذ، كما تبيّن أنّ ضعف تلاميذنا في القراءة له أثاره السلبية على تعلّم الكثير من المعارف اللغوية التي من شأنها أن تقوّي الحصيلة اللغوية وتثريها. فتعلّم التلاميذ القراءة الجيّدة واكتساب فنياتها يعني تغلّبهم على الصعوبات التي تطرحها النصوص، وأنّهم سيصبحون قادرين على الخوض في أعماقها لفهم معانيها واكتشاف ما فيها من قيّم واتجهات وجماليات بيانية وثروة لغوية، ممّا يدفعهم إلى القراءة ويستفيدون منها لتوسيع حصيلتهم اللغوية وإثرائها. وعدم تدريبهم على القراءة الجيّدة الصحيحة يبعدهم عنها ويحرمهم من الكثير ممّا ذكرناه، وهذا يعني قطع الاتصال مع الموارد التي تثري حصيلتهم وتكسبهم المعرفة التي تساعدهم على مواصلة تعلّمهم.

ويظهر الجدول أيضا أنّ *34.72 %* من الأساتذة في دروس القراءة أو دراسة النصّ الأدبي لوحظ عليهم أنّهم يتجنبون شرح المفردات الهامة والصعبة، وعلى بعض الأساتذة التي تشملهم النسبة أنّهم يتجاهلون شرحها، وعلى بعضهم أنّ شرحهم لبعض المفردات ينقصه الدقة اللغوية. فالنسبة تتجاوز ثلث الأساتذة أفراد العيّنة، وتؤثّر في تعلّم التلاميذ وإكسابهم المفردات اللازمة لإثراء معجمهم اللغوي، وهذا ما لاحظناه في كتاباتهم كما سنرى لاحقا. وبقية النسب سنعود إليها عند التعليق على نتائج المقارنة التي نجريها اعتمادا على الجدولين الآتيين اللذين سنعرض فيهما بقية النسب التي لها علاقة بدراسة الاستعمال اللغوي.

---

* فنسبة معدل الأخطاء الحقيقية قد بلغت *62.07 %*. أمّا النسبة المذكورة في المتن هي النسبة الناتجة عن قسمة النسب المائوية المذكورة في الجدول أعلاه على عددها.

(الجدول الأول)

المهارة اللغوية	نتائج الدراسة الميدانية الأولى الخاصة بمعاينة التعليم اللغوي والأداء البيداغوجي
التعبير الشفوي والكتابي ومختلف الأداءات اللغوية الشفوية والكتابية	أظهرت نتائج التحليل ودراستها المتعلّقة بتقييم استعمال الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أنّ عددا كبيرا من أساتذة التعليم المتوسط البالغ عددهم *77* أستاذا الذين تمّت معاينة تعليمهم في التعبير (التعبير الشفوي *40* أستاذا، إنجاز التعبير الكتابي *27* أستاذا، تصحيح التعبير الكتابي *10* أساتذة)، وأثبتت أنّ أغلب الأساتذة يجدون صعوبات كبيرة وكثيرة في تدريس مختلف نشاطات التعبير، وبيّنت أنّ طريقة تدريس هذه الأنشطة وتسيير أهم مراحلها الهامة غير مجدية وفعّالة. وتؤكّد على نقص الأساتذة التربوي/ الفني المترجم في النقائص الكثيرة الملاحظة على تعليمهم لمختلف حصص التعبير، كما تؤكّده النسب الآتية : في التعبير الشفوي : – *39.28 %* من الأساتذة خصّصوا لمرحلة ممارسة التعبير وقتا قصيرا وغير كافٍ. – 46.42 % من الأساتذة على أنّ إشراكهم للتلاميذ في التعبير قليل جدّا، وعلى 21.42 % أنّهم لم يوجّهوا تعبير التلاميذ، ولم يقوّموه. – 50 % من الأساتذة لوحظ عليهم أنّهم لم ينتبهوا إلى أنّ إلقاء العروض الشفوية من قبل التلاميذ غير مطابق للتوجيهات التربوية. – 42.85 % من الأساتذة لوحظ عليهم أنّ عدد التلاميذ المناقشين للعروض قليل جدّا لم يتعدّ أربعة تلاميذ. – 42.85 % من الأساتذة لوحظ عليهم انعدام التوجيه الفني الخاص بإلقاء العروض ومناقشتها. في التعبير الكتابي : – 62.96 % من الأساتذة لوحظ عليهم أنّهم لم يفسحوا المجال أمام التلاميذ في مرحلة مناقشة الموضوع واستنتاج عناصره، للتدريب على فهم الموضوع وتحديد مطالبه بأنفسهم. – 55.55 % من الأساتذة لم يدرّبوا التلاميذ على استخلاص عناصر الموضوع بأنفسهم على ضوء المطلوب أو المطالب التي تمّ تحديدها. – 55.55 % منهم من لم يطالبوا التلاميذ باستحضار نصوص لدعم عنصر أو أكثر وتقويته، ومنهم من استحضرها من غير إشراك التلاميذ في ذلك. – 62.95 % من الأساتذة لم يسترجع معظمهم أهم المكتسبات اللغوية (مفردات هامة، بنيات لغوية، أساليب إنشائية،...)، ولم يطالبوا التلاميذ بإدماجها في التعبير. وبعضهم اقتصر على مطالبة التلاميذ بتوظيف بعض المفردات دون غيرها من المكتسبات الأخرى. في تصحيح التعبير الكتابي : – 70 % من الأساتذة اقتصر تصحيحهم على الأخطاء اللغوية كالنحو والصرف والإملاء وعدم إدراج بعض الأخطاء الأخرى كالربط والتناسب،... – 40 % من الأساتذة لوحظ عليهم نقص في تحديد المادة اللغوية موضوع التصحيح. – 30 % من الأساتذة لوحظ عليهم عدم تصحيح كلّ موضوعات التلاميذ. – 50 % من الأساتذة لوحظ عليهم أنّ المدّة المخصّصة للتصحيح الجماعي قليلة وغير كافية. – 60 % من الأساتذة لوحظ عليهم أن توقيت مرحلة التصحيح الفردي قليل وغير كاف. – 50 % من الأساتذة لوحظ عليهم نقص في تشخيص ضعف التلاميذ في الكتابة. – 40 % من الأساتذة لوحظ عليهم أنّهم يسدون نصائح في آخر حصص التصحيح ولكنّها ليست محصورة في تقنيات الكتابة والعرض.

يبيّن الجدول أعلاه (الأول) بعض النسب الهامة، والمتأمّل في النسب المتعلّقة بالدراسة الأولى والخاصة بتعليم نشاط التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، وتصحيح التعبير الكتابي، التي كانت محلّ المعاينة، يتبيّن أنّها تظهر نقائص كثيرة في جوانب أداء الأساتذة في تعليم هذه النشاطات.

فالنسب المذكورة في الجدول أعلاه الدالة على نقائص الأداء التعليمي في هذه النشاطات أوردنا بعضها تحت النشاط المعني، حتى يسهل الاهتداء إليها عند الحاجة، وحتى يمكننا تناولها بسهولة لإجراء المقارنة.

ففيما يخصّ التعبير الشفوي، تظهر النسب القليلة التي سنذكرها نقائص التعليم التي أضرت بالتلاميذ في مجال ممارسة التعبير الشفوي، ففي هذا الصدد لوحظ على *39.28 %* من الأساتذة الذين تمّت معاينتهم في هذا النشاط أنّهم خصّصوا لمرحلة ممارسة الشفوي وقتا قصيرا وغير كافٍ، حيث لم يتعدَّ ربع الساعة، بينما خصّصوا بقية الوقت كلّه لتهيئة نصّ المطالعة المعتمد سندا لممارسة التعبير (مناقشته أو شرحه، واستنتاج أفكاره). فتوقيت ممارسة الشفوي قصير، لا يسمح لمشاركة عدد كبير من التلاميذ. ولوحظ على *46.42 %* من الأساتذة أنّهم خصّصوا ما يقارب ثلث الساعة لمرحلة ممارسة التعبير، لكنّهم أشركوا عددا قليلا من التلاميذ في التعبير على حساب عدد كبير كان يتابع الحصة كملاحظ، حيث أنّ من التلاميذ من شارك أكثر من مرة في الحصة الواحدة، ومن التلاميذ من لم يشارك ربما ولو مرة في حصص كثيرة.

وفي إلقاء العروض الشفوية ومناقشتها، لوحظ على *50 %* من الأساتذة أنّهم لم ينبّهوا تلاميذ الفوج إلى وجوب الارتجال في إلقاء ملخّصات العروض التي كانوا يقرؤونها على زملائهم حتى يتدربوا على استعمال اللغة المسترسلة، وعلى *42.85 %* من الأساتذة أنّهم لم يحفّزوا التلاميذ على المشاركة في المناقشة، بحيث شارك عدد لا يتجاوز أربعة تلاميذ.

تدلّ هذه النسب وهي بعض من كلّ، على أنّ عددا معتبرا من أساتذتنا بالرغم الشهادة الجامعية التي يحملونها وبالرغم من الأقدمية في ممارسة التعليم التي تتجاوز عشرين سنة في أقل الأحوال، ما يزالون يعانون من الصعوبات الكبيرة في تعليم التعبير وتسيير مراحله الهامّة، لضعف تكوينهم في هذا الميدان.

فمهما كان الأمر، فممارسة التلاميذ للتعبير الشفوي في معظم الأحوال قليلة وضعيفة، وهذا ما انعكس سلبا على طلاقتهم اللغوية وعلى الاسترسال في الكلام. فنقص الممارسة من جهة وقلة الحصيلة اللغوية من جهة أخرى كانا وراء ضعف طلاقة التلاميذ واسترسال كلامهم.

ففيما يخصّ التعبير الكتابي، تظهر النسب التي سنذكر بعضها نقائص تعليم الأساتذة موضوع العيّنة. فالنقائص كثيرة ومتنوّعة، وأنّها في رأينا وراء فشل عدد معتبر من التلاميذ في إنجاز نصّ سردي وفق معايير الكتابة.

فلوحظ على *62.96 %* من الأساتذة الذين تمّت معاينتهم في هذا النشاط أنّهم لم يفسحوا المجال أمام التلاميذ في مرحلة مناقشة نصّ موضوع التعبير وتحديد مطالبه للتدريب على فهم نصّ الموضوع وتحديد مطالبه بأنفسهم. وعلى *55.55 %* من الأساتذة أنّهم لم يدرّبوا التلاميذ على استنتاج عناصر الموضوع بأنفسهم على ضوء المطالب التي تمّ تحديدها. وعلى *55.55 %* من الأساتذة أيضا أنّهم لم يطالبوا التلاميذ بالنصوص المناسبة لدعم أفكارهم وتقويتها، وعلى إدراجها في المواضع المناسبة.

ولوحظ على *62.96 %* من الأساتذة أنّ معظمهم لم يسترجعوا أهم المكتسبات اللغوية الهامة التي تمّ تحصيلها في الوحدة التعليمية الأخيرة (الوحدة موضوع التعبير)، ولم يطالبوا التلاميذ بإدماجها في التعبير، وبعضهم وهم قلّة طالبوا التلاميذ بتوظيف بعض المفردات دون غيرها من المكتسبات.

تدلّ هذه النسب مجتمعة على أنّ أكثر من نصف الأساتذة محلّ المعاينة في هذا النشاط اللغوي لم يعوّدوا التلاميذ على تقنيات هامة تساعدهم على فهم نصّ موضوع التعبير وتحديد مطالبه واستنتاج عناصره الأساسية، وعلى وضع تصميم تتناسب أجزاؤه الأساسية، وعلى الاستعانة بالشواهد لدعم أفكارهم وتقويتها، وعلى إدماج تعلّماتهم اللغوية وفق ما يحتاجه نصّ التعبير المراد إنجازه، وغيرها من تقنيات التعبير والعرض.

وهذه النقائص كان لها أثار سلبية على تعلّم التلاميذ وترقيته. فحرمان التلاميذ من ممارسة هذه الجوانب من المعرفة (*le savoir faire*) جعل مستوى كتاباتهم ناقص، وهذا ما سنقف عليه عند عرض النسب الدالة على نقائص التلاميذ في التعبير الكتابي.

وفي تصحيح التعبير الكتابي تبيّن النسب التي سنقتصر على ذكر بعضها أنّ نقائص كثيرة لوحظت على الكثير من الأساتذة الذين تمّت معاينة تعليمهم في هذا النشاط اللغوي، والتي دلّت بوضوح على عدم فعّالية حصص تصحيح التعبير. وفي هذا الشأن لقد لوحظت على *50 %* من الأساتذة أنّهم خصّصوا وقتا قصيرا لمرحلة التصحيح الجماعي، بحيث لم يتعدّ في أحسن الظروف ربع الساعة، فهي مدّة غير كافية تماما لإدراج أكثر من موضوعين لغويين للتصحيح. وعلى *60 %* من الأساتذة أنّهم خصّصوا وقتا قصيرا لمرحلة التصحيح الفردي، بحيث لم يتعدّ هو الآخر خمس دقائق. وعلى *70 %* من الأساتذة آخرين أنّ تصحيحهم اقتصر على الأخطاء اللغوية كالنحو والصرف والإملاء، ولم يتعدوها إلى الأخطاء الفنية كالربط والتناسب ومنهجية الكتابة وعلامات الترقيم،...

تدل هذه النسب في مجملها على أنّ النقائص الكثيرة المسجلة في حصص تصحيح التعبير الكتابي جعلت هذه الحصص خالية من محتواها، ولم تحقّق أهدافها التعليمية واللغوية بالخصوص، ولم تستطع تصحيح أخطاء متعددة لغوية وتقنية ظلّت تتكرّر سنوات، وأخذت تتعمّق وتتكرّس من سنة دراسية إلى أخرى.

وهذا يعني أنّ ما يفوق نصف الأساتذة موضوع المعاينة في مختلف حصص التعبير حرموا تلاميذهم من الممارسة اللغوية الفردية في التعبير الشفوي والكتابي وحتى في حصص التصحيح من غير قصد، ممّا أدّى إلى ضعف التلاميذ في اكتساب آليات اللغة واستعمالها، وهذا ما ستوضحه النسب التي يظهرها الجدول الآتي، الذي يبيّن لنا ضعف التلاميذ في هذه الجوانب، والتي سنذكر بعضها في الفقرة القادمة.

وعندما ننتقل إلى النسب الدالة على نقائص التلاميذ في التعبير الكتابي وعلى جوانب الضعف فيهم في هذا المجال ، سنجد أنّ النقائص نفسها قد لوحظت على جوانب تعليم الأساتذة للتعبير الكتابي، كما يوضحه الجدول التالي :

(الجدول الثاني)

المهارة اللغوية	نتائج الدراسة الميدانية الثانية الخاصة بتحليل كتابات التلاميذ ودراستها
التعبير الشفوي والكتابي ومختلف الأداءات اللغوية الشفوية والكتابية	أظهرت نتائج التحليل ودراستها المتعلّقة بتقييم الحصيلة اللغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والخاصة بالأسئلة المقيّمة للحصيلة اللغوية، أنّ مستوى التلاميذ اللغوي في العموم دون المتوسط إن لم نقل ضعيفا. سنذكر فيما يلي بعض النسب التي تمثّل المعرفة المهارية الدالة على استعمال الحصيلة اللغوية : – السؤال الأول من أسئلة البناء الفكري الذي يقيّم مهارة الفهم والاستنتاج والتقييم، فنسبة التوفيق فيه *32.65 %*. – السؤال الأول من أسئلة البناء الفني الذي يقيّم مهارة الفهم والاستدلال، فنسبة التوفيق فيه *22.22 %*. – السؤال الثاني من أسئلة البناء الفني في شقّه الثاني، الذي يقيّم مهارة التفسير وهي مهارة عليا، فنسبة التوفيق فيه *27.43 %*. وأظهرت نتائج تحليل التعبير الكتابي ودراستها أنّ مستوى كتابات التلاميذ في التعبير دون المتوسط إن لم نقل ضعيفا بالنسبة لمستوى التعبير الذي كان سهلا وبسيطا، والنسب التالية تؤكّد ذلك : – *68.25 %* وظّفوا أسماء أو أفعالا في غير معناها. – *26.07 %* وظّفوا كلمات مبهمة وركّبوا جملا ركيكة تنعدم فيها قواعد التركيب ومقتضياته . – *24.03 %* يلجؤون إلى الحشو والتكرار. – *309* مترشّح، أي ما يعادل *70.06 %*، لم يستخدم بعضهم آليات السرد ومقتضياته أصلا، ومنهم من استخدم القليل منها ولكن ليس بالكيفية المطلوبة. – *267* مترشّح، أي ما يساوي *60.54 %*، حيث بعضهم لم يستعن بالوصف أثناء السرد، والبعض الآخر استخدم الوصف ولكنّ الاستخدام كان ناقصا وقليلا. – *217* مترشّح، أي ما يساوي *49.20 %*، حيث لم يراع أغلبهم التناسب بين أقسام الموضوع الأساسية، والأقلية كانت مراعاتهم نسبية. – *380* مترشّح وهو ما يمثّل *86.16 %*، لم يحترموا آداب الكتابة وشكلها. – *385* مترشّح، أي ما يساوي *87.30 %*، لم تتّضح الفقرات الدالة على الأفكار في كتاباتهم، فموضوعهم جاء فقرة واحدة، بحيث لا تتميّز أقسام الموضوع الأساسية كالمقدمة والعرض والخاتمة. – *241* مترشّح، أي ما يساوي *54.64 %*، كتابتهم تنعدم فيها علامات الوقف تماما. و *192* مترشّح، أي ما يساوي *43.53 %*، اكتفوا بوضع نقطة أو نقطتين في كلّ الموضوع.

فنقائص تعليمهم قد انعكست آليا على إنتاج التلاميذ الكتابي. والنسب التالية توضّح أثار ضعف التلاميذ في هذه الجوانب الناتج عن نقائص التعليم التي ذكرنا :

– *309* مترشّح، أي ما يعادل *70.06 %*، لم يستخدم بعضهم آليات السرد ومقتضياته أصلا، ومنهم من استخدم القليل منها ولكن ليس بالحجم والكيفية المطلوبتين.

– *267* مترشّح، أي ما يساوي *60.54 %*، حيث بعضهم لم يستعن بالوصف أثناء السرد، والبعض الآخر استخدم الوصف ولكنّ الاستخدام كان ناقصا وقليلا.

– *217* مترشّح، أي ما يساوي *49.20 %*، لم يراع أغلبهم التناسب بين أقسام الموضوع الأساسية (المقدمة والعرض والخاتمة)، والأقلية كانت مراعاتهم نسبية.

– *241* مترشّح، أي ما يساوي *54.64 %*، كتاباتهم تنعدم فيها علامات الوقف تماما، و*192* مترشّح، أي ما يساوي *43.53 %*، اكتفوا بنقطة أو نقطتين في كلّ الموضوع .

– *385* مترشّح، أي ما يساوي *87.30 %*، لم تتّضح الفقرات في كتاباتهم، فموضوعهم جاء فقرة واحدة، بحيث لم تتميّز أقسام الموضوع الأساسية كالمقدّمة والعرض والخاتمة.

– *380* مترشّح وهو ما يمثّل *86.16 %*، لم يحترموا آداب الكتابة وشكلها.

حوصلة عامة

عقد مقارنة بسيطة بين هذه النسب الدالة على نقص الكثير من تلاميذ العيّنة وضعفهم في التعبير الكتابي وبين النسب الدالة على النقائص المسجّلة على تعليم الكثير من الأساتذة في تعليم مختلف نشاطات التعبير، يجعلنا نتبيّن أنّ النسب كلّها تتّحد في كونها نقائص لغوية ذات طابع فني لا يكتسبها التلاميذ إلاّ بإتقان الأساتذة تعليم هذه النشاطات المهارية، ولا يكتسبونها إلاّ بالمران والتمرّس المستمرين عليها، ولا سبيل لذلك إلاّ الممارسة الفردية الواعية والموجّهة التي يفسحها الأساتذة أمامهم .

نستنتج من هذه المقارنة التي أجريناها بين الدراستين الميدانيتين ومن الدراسات السابقة التي خصّصناها لاستقراء نتائج التحليل المتعلّقة بالدراستين ما يلي :

– إنّ تعلّم الكثير من التلاميذ في النشاطات اللغوية الأساسية كالاستماع اللغوي والقراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي ناقص وضعيف، وليس في المستوى المطلوب بالنسبة لتلاميذ أنهوا طورين من التعليم في مدرسة نظامية تمّ إصلاحها مؤخرا. وإنّ نقصهم وضعفهم يعود سببه الأول والأساسي إلى تعليم الكثير من الأساتذة والمعلّمين الذين لم يتقنوا تعليمهم.

– إنّ المكتسبات اللغوية (الحصيلة اللغوية) لدى معظم تلاميذنا ناقصة وضعيفة، وذلك لأسباب كثيرة تمّ ذكرها في المبحث السابق من هذا الفصل.

– إنّ الاستعمال اللغوي (أي استخدام التعلّمات اللغوية المختلفة في الدرس اللغوي) الذي يتمظهر في الممارسة اللغوية الفردية للتلميذ في النشاطات اللغوية الأسبوعية ناقص وضعيف وفي بعض الأحوال

منعدم تماما، ومردّ ذلك إلى النقص الملاحظ على تعليم الكثير من الأساتذة وإلى قصور المناهج وقلة التوقيت المخصّص للتطبيق في النشاطات اللغوية الهامة.

– إنّ النقائص الكثيرة الملاحظة على تعليم الكثير من الأساتذة يعود إلى التكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة، وإلى نقص الشروح والتوضيحات المساعدة على التعليم الواردة في الوثائق الرسمية من أدلة ومناهج، وإلى غموض بعض الأهداف التعليمية وعموميتها وطموحها المفرط، وإلى وحدات البرامج التي بعضها لا تناسب المستوى العقلي واللغوي، ومثالنا على ذلك برنامج النحو للسنة الرابعة متوسط[386].

– إنّ النقائص الملاحظة على تعليم الكثير من الأساتذة في أهم النشاطات التي كانت موضوع المعاينة أغلبها نقائص في الجوانب التقنية، ففي القراءة مثلا أغلب الملاحظات كانت في القراءات الفردية الجهرية التي لم تك موجّهة حسب مقتضيات الأداء التي تقتضيه فنيات القراءة الجيّدة التي كانت غائبة، وفي النصّ الأدبي كانت أغلب الأخطاء التعليمية في توجيه قراءات التلاميذ حسب شروط القراءة الأدبية، وفي تحليل النص واستنتاج أفكاره وقيّمه الجمالية، وفي الحكم على أسلوبه وعلى عاطفته وأدبيته، وفي دراسة أثار القيّم الجمالية على المعنى وجمال النصّ، ... وفي التعبير الشفوي والكتابي على تدريب التلاميذ على التعبير، وتوجيه تعبيرهم، وعلى منهجية الكتابة وآدابها، ...

وأغلب النقائص التقنية التي لوحظت في كتابات التلاميذ هي عينها النقائص التي لوحظت على الأساتذة في تعليمهم. فنقائص التلاميذ هي انعكاس صادق وتام للنقائص الملاحظة على تعليم الأساتذة لمختلف نشاطات التعبير.

[386] انظر، المكتسبات اللغوية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، ص 365 من هذا البحث وما بعدها.

ثانيا / المكتسبات اللغوية واستعمالها

التحصيل اللغوي والاستعمال، أيّة علاقة ؟

لقدد تعرضنا طيلة معظم أطوار هذا البحث إلى موضوع المكتسبات اللغوية وتحصيلها، وتطرقنا من خلال الحديث عن المكتسبات اللغوية إلى الحديث عن أهميتها باعتبارها جزءا هاما وأساسيا في بناء مكتسبات المتعلّم الدراسية. وفي هذا الصدد ذكرنا أنّ ثراء المكتسبات اللغوية عند المتعلّم، وتنوّع مستوياتها يجعله أكثر فهما لما يقرأ ويكتب، وأكثر استعدادا للتعلّم والإقبال على المدرسة من أجل ذلك. فالمتعلّم في هذا الطور من التعليم بالخصوص عندما يدرك مدلولات مفردات اللغة العربية ويعي تراكيبها، يسهل عليه فهم معاني الجمل والعبارات التي تصاغ بها أو منها، كما يدرك معاني الكثير من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمّنها. وهذا ما يساعده على توسيع حصيلته اللغوية بالمزيد من هذه المفردات والتراكيب، وبذلك تنمو مكتسباته وتتطوّر.

والمكتسبات اللغوية الجيّدة تزيد من معارف المتعلّم وتكسبه الخبرات والمهارات والتجارب التي ترفع من مستوى تحصيله الفكري والثقافي والمعرفي عامة. لأنّ الكلمات والصيّغ اللفظية عامة هي المادة اللغوية الأساسية التي تقيّد بها المعارف والثقافات، وتنقل بوسطتها الأفكار الجديدة القيّمة. فيتمكّن المتعلّم العارف بها من الاستمرار في التحصيل اللغوي والعلمي.

والمكتسبات اللغوية والثقافية والفكرية والمعرفية عامة تنمّي غريزة الاجتماع وروح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس عند المتعلّم، وهي أثار نفسية طيّبة تنبعث من انفتاح شخصيته على ما يحيط به. وتجعله يحتكّ بزملائه، فيتعاطى معهم في الكلام حول مواضيع العلم فيأخذ عنهم ما ينقصه، ويصحّح ما يراه خاطئا، ويعدّل ما يبدو له غير سوي من علم ومعارف. وتجعله يتقرّب من معلميه وأساتذته فيسألهم عمّا غمض من علم ويناقشهم في مواضع معرفية، فيكسّر بذلك حواجز الخوف والتهيّب، وينطلق في التعلّم والاكتساب مرتاح النفس مطمئن البال.

إنّ ثراء الحصيلة اللغوية وغناها تسمح للمتعلّم بفهم مختلف دروس اللغة العربية ودروس المواد الدراسية الأخرى التي تعلّم باللغة، واستيعاب محتوياتها. لأنّ ثراء زاده اللغوي يساعده على فهمها واستيعابها بسهولة كبيرة ودون عناء فكري كبير، باعتبار محتوياتها وأفكارها تنقل بالمفردات والتراكيب والصيّغ اللفظية التي يفهم معظمها إن لم نقل جلّها.

وممّا سبق يمكننا القول أنّ غنى المكتسبات اللغوية وثراءها لدى المتعلّم يلعب دورا كبيرا في جعله فعّالا في محيطه الاجتماعي وفي المدرسي بالخصوص، حيث يملك زمام المبادرة في التواصل في العملية التعليمية التعلّمية بإيجابية ونجاح. هذا ما يولّد لديه القدرة على التكيّف في وسطه المدرسي، ويدفعه إلى مواصلة تعلّمه بجديّة وثبات واستمرار.

وتطرقنا في حديثنا عن المكتسبات اللغوية في الفصول السابقة زيادة عمّا ذكرنا في الفقرات أعلاه، إلى الأثار الناجمة عن ضآلة المكتسبات اللغوية وضعفها وما يترتّب على ذلك من سلبيات تعود آثارها الضارة على المتعلّم وعلى أسرته وعلى المجتمع برمّته.

فمن أبرز الأثار السلبية للمكتسبات اللغوية الضئيلة والضعيفة التي تعود على المتعلّم والمدرسة بالضرر، ميل المتعلّم إلى العزلة الاجتماعية، واضطراب الشخصية. فهذا الميل وهذا الاضطراب يجعلانه يقلّل منعلاقاته وروابطه الاجتماعية، ويميل إلى الانفراد والانطواء، خصوصا في المحيط المدرسي وفي الدرس اللغوي بالأخصّ، وذلك لضعف محصوله اللغوي وقلة زاده الفكري والثقافي والمعرفي بشكل عام. فيصبح تواصله في الدرس اللغوي سليبا إن لم نقل منعدما، لضعف القدرة اللغوية التي تقلّل من ثقته بنفسه وتشعره باستمرار بالضعف والنقص، فينتابه الخجل ويسكنه الخوف، فتقلّ حينئذ مبادراته التعلّمية أو تنعدم لانطوائه، فتقلّ حينئذ تعلماته وتتدهور حصيلته.

ومن الأثار السلبية لضعف المكتسبات اللغوية لدى المتعلّم ضيق أفقه الثقافي والفكري. فضعف الرصيد اللغوي من المفردات والصيّغ والتراكيب ووعدم إدراك مدلولاتها، يجعله غير قادر على فهم ما يسمع وما يقرأ. وتعثّره باستمرار في فهم ما يسمع وما يقرأ قد يقوده إلى عدم المشاركة في الدرس اللغوي والعزلة، وقد يصدّه عن القراءة تماما. ولا شكّ أنّ الاجتماع والقراءة مصدران لاغنى عنهما في التزوّد بالمعرفة والثقافة، والانقطاع عنهما يؤدي إلى الضعف الفكري والثقافي والمعرفي بصفة خاصة، وهذا يؤدي بدوره إلى ضعف المكتسبات اللغوية والتعثّر الدراسي.

والمكتسبات اللغوية كالكائن الحي تنمو وتتطوّر بالرعاية التامة والاهتمام الدائم. ولا يتمّ نموها وتطوّرها إلاّ في كنف أسرة منسجمة واعية بمسؤلياتها قائمة بواجباتها نحو أبنائها، ومدرسة قوية ومتطوّرة يسهر معلّموها على القيام بواجبهم التربوي والبيداغوي بأمانة وإتقان.

وقد أثبتت الدراسات المختلفة أنّ التعليم الجيّد والراقي لا يخرّج إلاّ الراقي والجيّد والمتميّز من المتعلّمين، لأنّ أفرادها (أساتذة ومتعلّمين ومشرفين) يؤمنون بأنّ الصرامة في العمل والانضباط فيه أساس النجاح والتفوّق. والتعليم الراقي المتميّز في مجال تعليم اللغات هو الذي يوازي بين المحتويات موضوع التعليم اللغوي وبين الممارسة اللغوية الفردية أو الجماعية الجادة والموجّهة التي تفعلّ هذه التعلّمات بالاستخدام في مختلف الأوجه التعلّمية ومواضع الاستعمال، هذه الممارسة اللغوية التي أضحت أساسا في تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها وثقافتها وآدابها.

ومن هنا بات من الضروري العمل على التزاوج بين التعليم والتعلّم، وإعطاء للتعليم ما يستحقّ من إتقان وصرامة في تنفيذه تاما وصحيحا وحسب مقتضيات بيداغوجيا التحكّم والتفوّق، وإعطاء للتعلّم مكانته وما يحتاجه من رعاية واهتمام. فالتعلّم المثمر والناجح هو ثمرة الطرائق التعليمية الفعّالة النشيطة التي توفّر الفضاءات الخاصة للممارسة اللغوية الناجعة الواعية. فالتعليم المتقن يعزّزه التعلّم الجاد والفعّال الذي يتّخذ من الممارسة اللغوية الفردية الموجّهة والمؤطّرة وسيلة أساسية لترسيخ محتوياته وتطويرها.

وعند تأمّل نتائج تحليل الدراستين الميدانيتين يتبيّن أنّ تعليم الكثير من الأساتذة لمختلف النشاطات اللغوية الهامة ينقصه الإتقان والجدية والفاعلية. وهذا يعدّ انحرافا عن الأهداف التعليمية التي حدّدتها مناهج التعليم في هذا الطور من التعليم. وهذا ما انعكس سلبا على المكتسبات اللغوية التي بيّنت نتائج تحليل كتابات التلاميذ أنّ معظمها ضئيلة وضعيفة.

وأدنى تفكير في نتائج التحليل لكلا الدراستين يقودنا إلى حقيقة مرّة تتمثّل في نقص التعليم وعدم تمامه وإتقانه، وفي ضعف الممارسة اللغوية الفردية الجادة والفعّالة أو انعدامها. فنقائص التعليم تسبّبت في تلقي المتعلّمين لكثير من المحتويات إمّا ناقصة وإمّا محرّفة وغامضة. ونقص ممارسة التلاميذ وانحرافها أحيانا قلّل من التمرّس على اللغة الشفوية والكتابية التي من شأنها ترسيخ تعلّماتهم وتصحيح ما فيها من نقائص وأخطاء.

فعدم التزاوج بين التحصيل والاستعمال في تعليمنا أي بين التعليم والتعلّم، واحترام هذه الثنائية في تدريس الكثير من المعلّمين والأساتذة بناء على ما وضّحته نتائج تحليل الدراستين الميدانيتين

كانا سببا هاما من الأسباب اللغوية والبيداغوجية التي أدّت بالدرس اللغوي تعليما وتعلّما إلى ما هو عليه من تدنٍ في المستوى وضعف في الأداء.

بناء على ما سبق، يتضّح أنّ التحصيل والاستعمال ثنائية فرضها واقع تعليم اللغة فرضا، بحيث أضحيا وجهين لعملة واحدة، لا يمكن الفصل بينهما، ومن هنا أصبح التعليم وجها من وجهي العملية التدريسية في الدرس اللغوي، والتعلّم وجهها الآخر.

الخاتمة

الخاتمة

يعدّ ضعف المكتسبات اللغوية لدى الكثير من تلاميذ طور التعليم المتوسط والكثير من تلاميذ الأطوار المتبقية بما فيه طور التعليم العالي، في العشرية الأخيرة، ظاهرة بارزة في النظام التربوي الجزائري. ولوجود الظاهرة وانتشارها أسباب كثيرة ومختلفة في طبيعتها وفي آثارها ونتائجها كما وضّحنا ذلك في مواضع عديدة من هذا البحث.

ولقد أثبتت الدراسة أنّ من أبرز ما تعانيه اللغة العربية في الأوساط التعليمية في مختلف الأطوار وفي طور التعليم المتوسط بالخصوص عندنا ضعف المهارات اللغوية لدى معظم التلاميذ، وضعف الكثير من الأساتذة في نقلها وتعليمها لهم. كما بيّنت أنّ الاهتمام الكافي لدى معظم التلاميذ ولدى الكثير من الأساتذة بتنميتها وتطويرها غير موجود أصلا.

فمازال الكثير من الأساتذة والمعلّمين الموكول إليهم تعليم اللغة العربية والنشاطات المختلفة المتعلّقة بها في مراحل التعليم المختلفة عندنا في الجزائر وفي العديد من الدول العربية ينهجون في تدريسهم طرائق لا تشدّ انتباه التلاميذ إليها ولا تعمل على تنمية رصيدهم اللغوي اللفظي والكتابي، ولا على تطوير مهاراتهم اللغوية على النحو المنشود، بل إنّ بعض هذه الطرائق يقلّل من حماسهم لتعلّم اللغة ويضعف قدراتهم على اكتساب مفرداتها وتراكيبها وصيّغها الصحيحة، ويؤدي إلى النفور من دروسها.

وبيّنت الدراسة ما يترتّب على ضعف الحصيلة اللغوية عند التلاميذ من آثار سلبية تعود بالضرر عليهم وعلى أسرهم وعلى المجتمع ككلّ، حيث تتراجع نتائجهم الدراسية، فيفشلون في دراستهم، وقد يكرّرون السنوات، وقد ينقطعون عنها تماما.

وما يدعم ما توصّلت إليه الدراسة، ما دلّت عليه الأبحاث والدراسات في ميدان التربية والتعليم وفي تعليمية اللغات على وجه الخصوص، بأنّ نجاح المتعلّمين في مختلف مجالات الدراسة مرهون بمدى تحكّمهم في اللغة التي يتمّ بها تعليم المواد الدراسية المقرّر تعلّمها، لأنّ عدم التحكّم في اللغة وفي مهاراتها الأساسية يحول بين فهم الكثير من دروس المواد الأخرى (أي كلّ المواد بما

فيها اللغة)، ممّا يؤدّي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي، الذي يؤدّي بدوره إلى الفشل الدراسي والرسوب.

كما أثبتت الدراسة أيضا أنّ نقص الاستعمال أو الاستخدام لتفعيل مختلف المكتسبات اللغوية أو لانعدامه أثار واضحة على ضعف المكتسبات اللغوية. ومن هنا، كان الحرص أوجب على استعمال المكتسبات اللغوية في مختلف أوجه النشاط اللغوي داخل القسم وفي الدرس اللغوي بالخصوص، ثمّ في حرم المدرسة ومحيطها، وفي المحيط الاجتماعي، لأنّ الاستعمال من شأنه أن يعزّز التعلّمات اللغوية المختلفة ويرسّخها.

ومن هنا شكّل ضعف التحصيل الدراسي عامة واللغوي خاصة الهاجس الذي دفعنا إلى القيام بهذه الدراسة لمعرفة الأسباب التي أدّت إلى ذلك. وقد تبيّن لنا بعد الانتهاء من هذه الدراسة أنّ أهم أسباب ضعف التحصيل الدراسي ناتج عن ضعف التحصيل اللغوي الناتج هو الآخر عن ضعف المردود التعليمي.

لقد توصّل البحث من خلال ما قدمناه طيلة أطواره النظرية والميدانية بالخصوص إلى نتيجة مفادها أنّ المكتسبات اللغوية لنسبة معتبرة من التلاميذ موضوع الدراسة ناقصة إن لم نقل ضعيفة، وأنّ الممارسة اللغوية الفردية لمعظمهم في النشاطات اللغوية الأساسية كالقراءة والنصوص والتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي ناقصة هي الأخرى إن لم نقل منعدمة. وهذا ما عطّل تفعيل هذه المكتسبات ومنعها من التحيين والنمو والتطوّر، وأدّى إلى الضعف اللغوي، الذي هو بدوره أدّى إلى ضعف التحصيل الدراسي العام.

كما توصّل البحث إلى أنّ الأسباب التي يعزى إليها هذا النقص والضعف في حصيلة التلاميذ اللغوية يعزى إلى نقص الاستعمال وضعفه الذي تترجمه ضعف ممارسة التلاميذ لتعلّماتهم اللغوية والمهارية ونقصها أو انعدامها، التي هي الأخرى تعزى إلى نقص التعليم وضعفه.

وما توصّل إليه البحث من نتائج هي عينها ما تنصّ عليه مضامين الفرضيات التي وضعناها في بداية البحث. وعند تفحص الفرضيات المذكورة أدناه وما تتضمنه، ومقابلتها بما توصّل إليه البحث، تبيّن لنا صحّة الفرضيات وصحّة مطابقتها لنتائج البحث التي ذكرناها.

تنصّ الفرضية الأولى "(لا يحدث التحصيل الدراسي المأمول دون وجود تحصيل لغوي ثري

ومتين)"، وهذه الفرضية ثبت صحّتها عندما استنتجنا في متن هذا البحث وبالضبط في الفصل الأول من الدراسة النظرية المخصّص لدراسة التحصيل وما تمّ استنتاجه في مباحث الفصل الثالث من الدراسة الميدانية والذي مفاده "(أنّ التحصيل اللغوي الجيّد والمتين سيسمح للتلاميذ من تلقي دروس اللغة العربية المختلفة ودروس المواد الأخرى التي تدرّس باللغة العربية، واستيعابها، والتفوّق فيها. والتحصيل الناقص والضعيف سيقلّل كثيرا من حظوظ التلاميذ في ستيعابها والتفوّق فيها. وهذا يعني أنّ للتحصيل اللغوي أثر إيجابي إن كان غنيا ومتينا على التحصيل الدراسي بشكل عام، أو أثر سلبي إن كان عكس ذلك. والعلاقة بين التحصيل اللغوي والتحصيل الدراسي علاقة اطّراد)".

وتنصّ الفرضية الثانية على أنّ "(لا حصيلة لغوية ثرية وقوية دون تفعيل المكتسبات اللغوية المختلفة التي تمّ تعلّمها، ولا سبيل لذلك سوى الاستعمال أي الاستخدام والممارسة)"، وهذه الفرضية لا حصيلة لغوية ثرية وقوية دون تفعيل المكتسبات اللغوية المختلفة التي تمّ تعلّمها، ولا سبيل لذلك سوى الاستعمال أي الاستخدام والممارسة ثبت صحّتها عندما برهنّا في أكثر من مناسبة طيلة مجريات هذا البحث على أنّ تنمية الحصيلة اللغوية وتطوّرها لا يتمّ بمعزل عن الاستعمال، وعلى أنّ لا اكتساب لغوي متين وثري دون استخدام التعلّمات المكتسبة وتفعيلها في مختلف أوجه النشاط اللغوي.

وتنصّ الفرضية الثالثة على أنّ "(غياب استعمال المكتسبات في الدرس اللغوي وغير اللغوي (أي غياب الممارسة اللغوية الكافية والمجدية) غياب ناجم عن جهل الأساتذة بذلك لقلّة الخبرة ونقص التكوين)"، وهذه الفرضية ثبت صحّتها أيضا عندما حلّلنا محاضر معاينة الدرس اللغوي في التعليم المتوسط وتناولنا بالدراسة نتائج تحليلها التي أسفرت نتائج هذه الدراسة على أنّ الأسباب الرئيسية والحقيقية المؤدية إلى نقص الاستعمال في الدرس اللغوي تعود معظمها إلى تعليم اللغة في مدارسنا الناجم عن جهل الأساتذة الذي يعود إلى قلة الخبرة المفيدة ونقص التكوين الأولي. وثبت صدقها ومطابقتها أيضا ما أكّدته نتائج المقارنة التي عقدناها قبل قليل* بين الدراستين الميدانيتين.

أمّا الفرضية الرابعة، فتنصّ على أنّ "(لانعدام الاستعمال في الدرس اللغوي أو قلّته أسباب ومعوّقات، أهم هذه الأسباب الأسباب اللغوية والبيداغوجية بالخصوص)". هذه الفرضية تأكيد للفرضية السابقة، وقد ثبت صحّتها أيضا عندما برهنّا في أكثر من موضع في هذا البحث على ضوء ما بيّنته الدراستان النظرية والميدانية من أنّ لقلة الاستعمال وانعدامه أسباب كثيرة، غير أنّ الأسباب اللغوية والبيداغوجية هي أهم الأسباب. فالأسباب اللغوية العائدة في عمومها إلى خصوصيات اللغة العربية

والأسباب البيداغوجيا العائدة في جملتها إلى تعليمها بالخصوص، هي أهم الأسباب وأكثرها تأثيرا في قلة الاستعمال. حيث لاحظنا أنّ التكفل البيداغوجي في الدرس اللغوي ناقص وفيه اختلالات، والمفروض تسدّها الإصلاحات الجديدة التي عرفها قطاع التربية الوطنية، ولكن للأسف لم تسدّ بل تضاعفت النقائص وكثرت الاختلالات.

في هذه النقطة من الخاتمة نسعى إلى تقييم الدراسة التي نحن بصدد إنهائها، من خلال التحقّق من بلوغ الأهداف التي وضعناها في بداية البحث. فالأهداف التي سأذكّر ببعضها كانت بمثابة معالم اهتدينا بها حتى لا تنحرف الدراسة عن مسارها.

والأهداف التي رصدناها كثيرة، سنذكّر ببعضها*، ومن هذه الأهداف :

1/ الكشف عن علاقة التحصيل اللغوي بالتحصيل الدراسي، وذلك لإبراز أهمية التحصيل اللغوي الجيّد في تحقيق التحصيل الدراسي المثمر الذي يعدّ الغاية من التعليم.

2/ الكشف عن العلاقة بين التحصيل اللغوي واستعماله، وذلك لإبراز أهمية الاستعمال في رسوخ المكتسبات وإغنائها، وفي اكتساب آليات اللغة وتحصيل مهاراتها وثقافتها.

3/ الجمع بين أمرين هامين في العملية التعليمية التعلّمية في الدرس اللغوي، هما التحصيل اللغوي واستعمال هذا التحصيل.

4/ الكشف عن أهم سبب من أسباب الضعف الكثيرة عند التلاميذ في تحصيلهم الدراسي وتعلّمهم للغة العربية بالخصوص، والذي يكمن كما نرى في قلّة استعمال المكتسبات اللغوية أو انعدامه جراء الممارسات التعليمية المنحرفة.

---

* أي في المبحث الثالث من الفصل الثالث المتعلّق بالدراسة الميدانية.

* لقد أوردنا الأهداف في المقدمة مع أهمية البحث تحت عنوان واحد " أهمية البحث وأهدافه"، ولذا سنذكّر في هذا المقام بأهم الأهداف لنتحقّق من بلوغها، لأنّ البعض الذي سنتغاضى عن ذكره قد تمّ التعرض إليه في مواضع كثيرة.

5/ مساعدة نتائج هذه الدراسة على معرفة الأسباب الحقيقية التي تعوق تعلّم التلاميذ في طور التعليم المتوسط لمهارات اللغة العربية الأساسية واكتساب آلياتها وثقافتها، والبحث عن إزالتها أو معالجتها.

6/ السعي إلى إبراز مشكلة ضعف حصيلة التلاميذ اللغوية وأضرارها على مسارهم الدراسي.

7/ السعي إلى تحديد أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف طلاقتهم اللغوية الشفوية والكتابية، المتمثلة بالخصوص في قلّة الاستعمال ونقص الممارسة اللغوية الفردية المجدية.

فالهدف الأول لقد تمّ تحقيقه، وقد بيّنت نتائج التحليل ذلك في أكثر من مناسبة، كما أنّه تمّ التطرق إلى هذا الموضوع في النقطة السابقة من هذا المبحث عندما تعرضنا إلى فحص الفرضيات، وبالضبط عند فحص الفرضية الأولى.

أمّا الهدف الثاني والثالث، فقد تمّ التطرق إليهما في أكثر من موضع في الفصل الثاني من الدراسة الميدانية، وفي النقطة السابقة من هذا المبحث عندما تعرضنا إلى فحص الفرضية الثانية.

وفيما يخصّ الأهداف : الرابع والخامس والسادس، فلقد تعرضنا إليها في أكثر من مناسبة طيلة أطوار الدراسة ولاسيّما في الدراسة الميدانية عقب دراسة نتائج التحليل المختلفة.

أمّا الهدف السادس، فلقد بيّنت نتائج الدراسة في أكثر من موضع أنّ ضعف الحصيلة اللغوية لدى المتعلّمين له أضرار جسيمة على مسار تعلّمهم وقد عدّدنا هذه الأضرار في الفصل الأول من الدراسة النظرية، حيث أفردنا لها مساحة كبيرة في إحدى مباحث هذا الفصل.

وما بيّنته الدراستان يؤكّد أنّ غياب الاستعمال في الدرس اللغوي الذي عاينّا أطواره في الزيارة الميدانية كان وراء ضعف الحصيلة اللغوية لدى معظم تلاميذ العيّنة. وهذه الحقيقة يجب أن يتفطّن لها المشرفون على التعليم عامة والتعليم اللغوي خاصة، لعلّهم يستدركون الأمر حتى لا نضحّي بالمزيد من التلاميذ إلى هذا المصير الذي يدخلهم في زمرة الأميّة الجديدة، الذي لايفيدهم كأفراد ولا يفيد المجتمع، لأنّهم سيكونون إطاراته التي يعوّل عليها في المستقبل.

وقبل مغادرة هذا البحث، ندرج بعض التوصيات والاقتراحات التي نرى أنّها جديرة بالإدراج لعلّها تساعد على حلّ بعض القضايا في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، والتي يمكن أن تقضي على بعض النقائص في تعليم النشاطات اللغوية الهامة التي تنمّي المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، القراءة، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي) لدى التلاميذ وتطوّرها. لأنّ التمكّن منها يفتح أمام التلاميذ أفاقا واعدة في التعلّم الفعّال المثمّر، ويقضي بالتالي على الاختلالات الكثيرة التي يعرفها النظام التربوي الحالي.

ومن التوصيات والاقتراحات التي تمليها الضرورة لإزالة الاختلالات التي يعرفها قطاع التعليم والتي أثّرت سلبا على تعلّم التلاميذ المنشود ما يلي :

1/ المناهج :

إعادة بناء مناهج طور التعليم المتوسط، من حيث :

1.1/ وضع الأهداف بمراعاة الدقّة في صياغتها وحسن تعميقها، وتوخّي ترابطها وتكاملها العمودي والأفقي، بحيث تكون أهداف كلّ طور منسجمة مع الطور الذي يليه، وتلبّي حاجات التلاميذ وتتجاوب مع قدراتهم، وتحدّد ملمح التلميذ في نهاية الطور بصفة شاملة، دون إهمال أيّ جانب من جوانب شخصيته.

2.1/ اختيار المضامين اللغوية بمراعاة الآتي :

- أن تكون المضامين منسجمة مع الأهداف في كلّ طور ومرحلة.
- أن تكون المضامين متدرجة بما يتناسب مع نمو التلميذ العقلي واللغوي.
- أن يراعى في اختيار المضامين (النصوص) الأبعاد[387] الاتية بوضوح كافٍ :
  - البعد الدلالي المرتبط بالمعنى.
  - البعد التعبيري المرتبط باللغة.
  - البعد التأثيري المرتبط بالأدب.

[387] تقييم مناهج اللغة العربية في الأساسي والثانوي، مصدر سابق، ص12.

– أن تنتقى موضوعات قواعد اللغة على أساس ما يمكن أن يوظّفه تلميذ التعليم المتوسط في مختلف استعمالاته ومواقفه، ويضاف إلى ذلك ما يساعده على الاطّلاع والدراسة والفهم شريطة أن يكون الجانب التطبيقي أغلب ومنصوصا عليه في الوثائق الرسمية، حسب العلاقة التالية : ثلث (3/1) الحجم الساعي الإجمالي للدروس النظرية وثلثاه (3/2) للأعمال التطبيقية والموجّهة تحقيقا للاستعمال المنشود الذي ينمي تعلّمات الدرس اللغوي ويطوّرها.

– تقديم طرائق التدريس بشكل يحقّق المواصفات التالية :

– المرونة التي تتيح للتلميذ والأستاذ حرية الابتكار والتنويع.

– التجديد بما يتلاءم مع تقدّم المتعلّم في مساره الدراسي، لما توصّلت إليه الدراسات والبحوث التربوية.

2/ الوسائل التعليمية

– أن تتطابق مضامين الكتاب المدرسي مع الأهداف التعليمية التي وضعتها المناهج، وأن يخلّص من الشروح والتحليلات والتعقيدات غير المحفّزة على بذل الجهد من الأستاذ والتلميذ.

– يجب أن تكون السندات اللغوية كالوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ عملية ووظيفية أكثر ممّا هي عليه، ولهذا وجب أن تتضمن شروحا عملية وأمثلة لكيفية تناول النشاطات اللغوية الهامة بما يزيل اللبس والتأويل اللذين قد يحرّفا النشاطات اللغوية عن تحقيق أهدافها التعليمية.

3/ التقويم

جعل التقويم يتّصف :

– بالشمولية، بحيث يمتدّ إلى جميع النشاطات اللغوية التي يدرسها التلميذ (أي التي لم يشملها التقييم كالقراءة والتعبير الشفوي وإلقاء العروض الشفوية، ...).

– باعتماده على أسس تربوية وعلمية تقيس مدى تحقّق الأهداف.

– النجاعة، بحيث تتطابق مصطلحاته المستعملة ميدانيا مع المصطلحات الواردة في المناهج، وهو ما يستلزم ترقية أشكال التقويم المطبّق حاليا لتكون أدقّ وأنجع.

4/ تدريس اللغة العربية

نقترح في تدريس اللغة العربية :

– تقليص عدد نشاطات اللغة العربية حفاظا على وحدة علوم اللغة وترابطها، ولهذا يحسن الاكتفاء بالنشاطات الأساسية. أمّا فروعها فأجزاء منها لا تنفصل، حتى لا يتفتّت الدرس اللغوي، ويضيع التلميذ بين جزئيات لا رابط بينها، أو يصعب عليه الربط بينها، وحتى لا يظنّ خطأ أنّ الفروع أصول أيضا.

– تخصيص في كلّ وحدة تعليمية فضاء لتدريب التلاميذ على الاستماع اللغوي، عن طريق تمارين تُسمَّع خلالها على التلاميذ نصوص متدرجة في الطول والصعوبة ليتمرّنوا على تقنيات فهم المسموع واستنتاج أفكاره، وتحديد أبعاده، وحتى يكسبوا العادات التي تسمح لهم بالانتفاع بما يسمعون داخل القسم وخارجه بالخصوص.

– زيادة في الحجم الساعي الأسبوعي للغة العربية في كلّ مستوى تعليمي من مستويات طور التعليم المتوسط، بحيث لا يقلّ عن ستّ ساعات، حتى يتوفّر الوقت الكافي للأستاذ لتدريس المهارات اللغوية الأساسية، وللتلميذ ليمارس اللغة من مختلف جوانبها داخل القسم تحت توجيه الأستاذ.

– اعتماد نصّ واحد ينتقى بحكمة، أو نصّين متجانسين متكاملين، نصّ للقراءة والأدب، ونصّ للمطالعة الموجّهة في كلّ وحدة تعليمية.

الأول يعتمد للقراءة بأنواعها الصامتة والجهرية والأدبية، ولتدريس قواعد اللغة العربية والبلاغة، وعليه يجب أن تتوفّر فيه المادة اللغوية والأدبية الخاصة بقواعد اللغة والبلاغة وتقنيات التعبير. يبقى فيه الأستاذ أربع ساعات يعالج فيها مختلف القضايا اللغوية والأدبية المتعلقة بالنشاطات الأساسية المذكورة.

والثاني يعتمد للمطالعة والتعبير الشفوي والكتابي، يحضّر في البيت بناء على توجيهات الأستاذ، تخصّص له ساعتان، الأولى لتهيئة النصّ وتحضيره وممارسة التعبير الشفوي. والساعة الثانية تخصّص لإنجاز التعبير الكتابي داخل القسم في مدّة لايجب أن تقلّ عن *40* دقيقة.

5/ **التعليمية**

بيّنت الدراسة الميدانية بالخصوص أنّ الضعف الملاحظ على الكثير من الأساتذة في تعليمهم لنشاطات اللغة العربية الأساسية انعكس سلبا على تعلّم التلاميذ اللغة العربية، وبيّنت الدراسة أنّ النقائص الكثيرة الملاحظة على الكثير من الأساتذة موضوع المعاينة، أغلبها متأتية من تكوينهم الأولي اللغوي والبيداغوجي. ومن هنا نقترح لتعليمية اللغة العربية، ما يلي :

– ضرورة انتقاء المترشحين لوظيفة تدريس اللغة العربية عن طريق اختبارات كتابية صارمة، ثمّ إجراء مقابلات شخصية يختبر فيها المترشحون شفويا في كلّ جوانب اللغة، لقياس ثقافتهم اللغوية ومعرفة جوانب القوّة في شخصيتهم، ومدى قدرتهم على إفادة التلاميذ في اللغة.

– إدراج موضوع التعليميات في برامج التكوين الأولي (أي في المدارس العليا للأساتذة).

– على مديرية التكوين بالوزارة إدراج موضوع التعليميات في برامج التكوين أثناء الخدمة حتى يلتزم جميع المفتشين ويتسنى لهم إنجاز عمل ميداني دقيق ومنظّم وهادف يحقّق النجاعة المطلوبة.

– العناية المركّزة بموضوع تعليميات اللغة وآدابها، في إطار جهود مشتركة بين قطاعي التربية والتعليم العالي.

– مواصلة تطوير تعليميات اللغة على أسس علمية وحسب الحاجة بالاستفادة من الجهود الوطنية بتنظيمها، وإتاحة الفرصة للقائمين بها للإثراء والتجريب، ثمّ التعميم من خلال تبني تلك الجهود وتوفير المناخ والوسائل الضرورية لاستمرارها.

– السعي بكلّ الوسائل إلى توفير المجلّات والكتب والوسائل الأخرى التي تتناول التعليميات عموما وتعليمية اللغة العربية خصوصا، وجعلها في متناول المعلّمين والأساتذة.

6/ **التكوين**

نقترح في هذا المجال :

– مراجعة أهداف التكوين ومناهجه وأساليبه في مراكز التكوين العليا حتى يصبح منسجما أكثر مع متطلبات الوظيفة.

– إعادة النظر في برامج التكوين أثناء الخدمة، بحيث تجعل محاور التكوين أثناء الخدمة أكثر دقّة وتنوّعا وملاءمة لحاجيات المتكوّنين في كلّ نمط وكلّ مادة.

– المبادرة إلى تنظيم ملتقى وطني يجمع الفعّاليات التربوية بوزارتي التربية (ممثّلة في المفتشية العامة ومديرية التكوين) ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي (ممثّلة في المدارس العليا للأساتذة، أساتذة متخصّصين في علوم التربية وعلم النفس)، لطرح إشكالية تكوين المعلّمين والأساتذة في مختلف مواد التعليم وفي مختلف أطواره، على أن يتمّ الإعداد الكافي له.

هذه بعض الاقتراحات التي رأينا أنّه من الضروري الأخذ بها لإزالة بعض الاختلالات التي تعيق السير الحسن لعملية التعليم عامة والتعليم اللغوي خاصة، وهي اقتراحات بيداغوجية ولغوية بحتة، يمكن الأخذ بها وتطبيقها لأنّها لا تتطلّب سوى قرارات تنفيذية محلية على مستوى وزارة التربية ومؤسساتها.

مصطلحات البحث

مصطلحات البحث كثيرة، بعضها شائعة ومتداولة، وبعضها خاصة ومتخصصة، وأغلب المصطلحات الموظّفة في البحث تمّ توضيحها في أماكن ورودها في المتن. سنقتصر على ذكر البعض منها لأهميتها، وبالخصوص التي يتضمنها منصوص العنوان بالرغم من شيوعها وتداولها، وهي كالتالي :

1/ **المكتسبات اللغوية** " *acquisitions langagiaire* " :

المكتسبات جمع مكتسب، ويعني مفهوم المكتسب "*acquis*" المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلّم في تعلّم سابق، والتي تشكّل سجل تجاربه ومحصله القبلي وخبرته التعلّمية، ويكون له دور فاعل في تعلّم معطيات جديدة.

وفي المجال التعليمي البيداغوجي، المكتسبات اللغوية أو الحصيلة اللغوية هي المعرفة اللغوية المختلفة التي تضاف إلى المعارف المكتسبة في إطار البرنامج الدراسي، وهي مرتبطة بعمليات عديدة كتكيّف المتعلّم مع المحيط، وجهده الدراسي، وبالأخص تكييف التعليم مع حاجات المتعلّم لأنّها مرتبطة أساسا بنمو المتعلّم وليس بمنطق التدرج الذي يضعه مدرِّس أو مخطِّط (معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص7).

2/ **التحصيل** :

يرى"جابلن" أنّ التحصيل "((هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيّم من قبل المعلّمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معا))". ويحدّد الباحث "سيد خير الله" في مؤلفه (بحوث نفسية وتربوية) مفهوم التحصيل الدراسي تحديدا إجرائيا حيث يرى أنّ التحصيل "((... هو ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية ...))".

وفي السياق ذاته، يرى الباحث "إبراهيم عبد المحسن الكناني" أنّ التحصيل الدراسي هو "((كلّ أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما معا))".

والمقصود بالتحصيل اللغوي في هذا البحث، هو مجموع المعارف اللغوية والمهارات والأداءات وغيرها من القضايا ذات الصلة باللغة التي يحصّلها المتعلّم من خلال برنامج دراسي. والتي يستدل على تحصيلها بالقياس (قياس الأداء) عن طريق الامتحانات التحصيلية المقنّنة وعن طريق تقديرات الأساتذة .

3/ **الاستعمال** "*usage*" :

هو الممارسة الفردية المنظمة والموجّهة والمستمرة التي تفعِّل المعارف والمهارات والأداءات اللغوية المتعلّمة بطريقة عقلانية منظمة من خلال برنامج دراسي، قصد الترسيخ والتثبيت والنماء والتطوّر. وهي استخدام التعلّمات المحصّلة في مختلف النشاطات اللغوية بقصد التوظيف والاستعمال. والممارسة اللغوية الفردية الواعية والجادة تعدّ الوسيلة الوحيدة في ترسيخ التعلّمات المختلفة التي من شأنها تنمي المكتسبات اللغوية وتطوّرها لدى التلاميذ.

4/ **طور التعليم المتوسط** "*cycle : enseignement moyen* " :

هو مرحلة من مراحل التعليم عندنا، تلي طور التعليم الابتدائي، وتسمى في بعض النظم التعليمية العربية بـ"الإعدادية" أو بـ"الإكمالية". مدّة طور التعليم المتوسط أربع سنوات (تسمى مستويات التعليم المتوسط)، تتوّج السنة الرابعة بامتحان تحصيلي مصيري وفاصل، يسمى "امتحان شهادة التعليم المتوسط". ومجموع معدّل السنويّ للسنة الرابعة مضاف إليه معدّل امتحان شهادة التعليم المتوسط، الكلّ تقسيم اثنين، يرشّح المتعلّم للانتقال إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي إذا بلغ معدّله عشرة من عشرين أو أكثر، وقد يمنعه من الانتقال إذا كان أقلّ من عشرة، وفي هذه الحالة إمّا يعيد المتعلّم السنة الرابعة أو يوجّه إلى التكوين المهني.

5/ **التعلّم** "*apprentissage*" :

لهذا المصطلح عدّة تعاريف، منها :

– التعلّم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الهداف، وهو كثيرا ما يتّخذ صورة حلّ المشكلات (معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص21).

– يعرّف ماكونَلْ (*Mc Conel*) التعلّم بـ"((أنّه التغيّر المطّرد الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيّرة التي يوجد فيها الفرد، و يرتبط من ناحية أخرى بمحاولات الفرد المستمرة والاستجابة لها بنجاح))". (محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ص 25).

– ويعرّفه مون (*Munn*) : "((التعلّم عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة))". (محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ص 25) .

فالتعلّم في العملية التعليمية هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم ليحصل على معارف ومهارات وأداءات وسلوكات وقيّم واتجاهات مختلفة، ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كلّ ما قد يعترضه من مشاكل الحياة عامة والحياة المدرسية خاصة.

6/ **التعليم** "*enseignement*" :

التعليم عملية يتمّ من خلالها تدخل معلّم (أو شخص ما) في نشاطات تعلّم فرد ما (تلميذ) خاضع لإجراءات هذا التدخل وقابل لأن تهيكل نشاطاته التعليمية وتنظّم بكيفية أو بأخرى. فهو فعل يبلّغ المدرس بواسطته التلميذ مجموعة من المعارف العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله، ويجعله يكتسبها ويتعلّمها ويستوعبها، وذلك باستعمال طرق معدّة لهذا الغرض، وقدراته الخاصة (معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص 102) .

والتعليم زيادة على ذلك، هو وظيفة الشخص الذي يقوم بمهام التعليم، وهو مهنة قابلة للتعلّم تشمل مجموعة تقنيات ينبغي التحكّم فيها ومهارات يتوجب اكتسابها.

فالتعليم عملية إنسانية واجتماعية منتجة، يتمّ من خلالها تحويل التلاميذ من حالة تحصيلية متدنية غير كافية لأخرى كافية مرغوبة. وبصفة عامة هو مجموعة النشاطات (الأقوال والأفعال والسلوكات) التي تصدر من المعلّم بغية نقل المتعلّمين من طور الجهل إلى طور المعرفة والثقافة.

الملاحق

محضر معاينة درس لغوي

(محضر زيارة تربوية)

الولاية : .....

الدائرة : .....

البلدية : .....

المتوسطة : ..... **النشاط اللغوي:** ..... **التاريخ:** .../.../..... **الحصة: من** .....سا **ألى** .....سا

اسم الأستاذ ولقبه: ..... **تاريخ ومكان الازدياد:** .../.../.....، بـ..... **عنوان الإقامة:** .....

الصفة: (مرسم، مستخلف، متعاقد): ..... **تاريخ أول تعيين:** .../.../..... **تاريخ الترسيم:** .../.../..... **الدرجة:** ..... **المستوى العلمي:** ..... **النقطة النفتيشية الأخيرة:** ..... **تاريخها:** .../.../.....

الوثائق التربوية :

– الدفتر اليومي: هل موجود، وفي يومه : .....

– دفتر النصوص: هل الدروس المدرسة مسجلة حسب التعليمات، وفي يومه .....

– التحضير للدرس: موجود ومعدّ بإتقان .....

– التحضير السابق : موجود ومعدّ بإتقان .....

– التوازيع الشهرية والسنوية: موجودة ومحترمة .....

– دفاتر التلاميذ: نظيفة ومراقبة .....

– التعبير الكتابي: ينجز، ويصحّح .....

– المشاريع: تنجز .....

– الكتاب المدرسي: هل يستغلّ، وهل يتوفّر عند كلّ التلاميذ .....

– الفروض: موجودة ودورية .....

التلاميذ

– عددهم: ..... **– انضباطهم:** ..... **– دفاتر التلاميذ : نظيفة، مراقبة** .....**– التعبير الكتابي : ينجز، يصحّح** .....

القسم

– الإضاءة: ..... **– التهوية:** ..... **– السبورة: صالحة** .....**– الوسائل التعليمية: متوفّرة** .....

2/1

تقرير عن معاينة أطوار درس لغوي

(ملاحظة أداء الأساتذة التعليمي)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

جدول إحصائي نهائي للأخطاء المهارية المرتكبة في التعبير الكتابي

المباحث	موضع الخطأ	عدد الأخطاء	النسبة المائوية	الملاحظة
التركيب	أساليب نحوية ناقصة وجمل غير تامة العناصر			
	مطابقة الفعل لفاعله			
	الحشو			
	التكرار			
	كلمات موظّفة في غير معناها			
	فصاحة التركيب			
	استخدام كلمات مبهمة وجمل ركيكة			
	الاقتباس			
	الربط			
	غياب التنسيق			
	سوء استخدام الضمائر			
الأفكار	بعدها عن مطالب الموضوع.			
	تمامها أو نقصانها.			
	ترتيبها أو عدمه.			
	الإطالة في بعض الأفكار.			
	عمقها وسطحيتها.			
	ترابطها أو تفكّكها.			
تقنيات التعبير	تقنيات الدعم والتقوية (دعم الأفكار وتقويتها).			
	تقنيات السرد.			
	تقنيات الوصف.			
منهجية الكتابة	المقدمة.			
	صلب الموضوع (العرض).			
	الخاتمة.			
	التناسب.			
	وضع الأفكار في فقرات.			
	ربط الفقرات فيما بينها.			
آداب الكتابة وشكلها	علامات الوقف.			
	الخطّ.			
	نفس الكتابة وطولها.			
المجموع				

جدول لصب نتائج تصحيح أسئلة الجزء الأول من اختبار اللغة العربية

التلاميذ	السؤال	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	عدم الإجابة	التلاميذ	السؤال	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	عدم الإجابة
1					*1*				
2					*2*				
3					*3*				
4					*4*				
5					*5*				
6					*6*				
7					*7*				
8					*8*				
9					*9*				
10					*10*				
11					*11*				
12					*12*				
13					*13*				
14					*14*				
15					*15*				
16					*16*				
17					*17*				
18					*18*				
19					*19*				
20					*20*				
21					*21*				
22					*22*				
23					*23*				
المجموع					المجموع				

المجموع	خانات للتنقيط والإحصاء						مواطن الخطإ	االحث النحوية
	التلاميذ							
							سوء استعمال الضمائر .	الضمير
							ضمائر لا عائد لها.	
							عدم مطابقة الضمير للاسم الذي يعود عليه.	
							سوء استعمال حروف الجرّ للجهل بمعانيها.	حروف الجرّ والعطف
							سوء استعمال حروف العطف للجهل بمعانيها.	
							دخول لام الجرّ على المعرّف بـ"ال" (عدم حذف همزة الوصل).	
							صياغة بنية الفعل الماضي المبني للمعلوم.	صياغة الفعل الماضي
							صياغة بنية الفعل الماضي المبني للمجهول.	
							صياغة الفعل المضارع من الفعل الماضي الأجوف.	صياغة الفعل الموضارع
							صياغة الفعل المضارع من الفعل الماضي المبني للمجهول.	
							صياغة فعل الأمر من الفعل المضارع.	صياغة الأمر
							إسناد الماضي إلى ضمائر المتكلّم.	إسناد الماضي
							إسناد الماضي إلى ضمائر المخاطب.	إلى الضمائر
							تثنية المنقوص.	لمنقوص تثنيته وتنكيره
							تنكير المنقوص.	
							صياغة اسم التفضيل.	صياغة الاسم المشتق
							صياغة اسم الفاعل.	
							صياغة الصفة المشبهة.	
							صياغة المشتقات الأخرى.	
							أخطاء في صياغة المصدر من الثلاثي.	صياغة المصدر
							أخطاء في صياغة المصدر من الرباعي.	
							إضافة ياء النسبة إلى الاسم المنسوب.	النسبة
							إضافة ياء المتكلّم إلى حرفي الجرّ "إلى" و"على"..	إضافة ياء المتكلم
								المجموع

المباحث	مواطن الخطإ	خانات للتنقيط والإحصاء						المجموع
		التلاميذ						
تأنيث المقصور والممدود وتثنيتهما وجمعهما	أخطاء في تأنيث الأسماء المقصورة.							
	أخطاء في تثنية الأسماء المقصورة وجمعها.							
	أخطاء في تثنية الأسماء المقصورة وجمعها.							
الهمزة في أول الكلمة	كتابة همزة الوصل قطعا.							
	كتابة همزة القطع وصلا.							
الهمزة في وسط الكلمة	كتابة الهمزة على الواو وهي تكتب على الألف أو الياء.							
	كتابة الهمزة على الواو وهي تكتب على النابرة.							
	كتابة الهمزة على الألف وهي تكتب على الواو أو الياء.							
	كتابة الهمزة على الألف وهي تكتب على النابرة.							
	كتابة الهمزة على النابرة وهي تكتب على الألف أو الواو.							
الهمزة في آخر الكلمة	كتابة الهمزة على السطر وهي تكتب على الألف أو الواو.							
	كتابة الهمزة على السطر وهي تكتب على الياء.							
	كتابة الهمزة على الواو وهي تكتب على الألف أو الياء.							
	كتابة الهمزة على الواو وهي تكتب على السطر.							
	كتابة الهمزة على الياء وهي تكتب على الألف أو الألف.							
التاء المربوطة والتاء المفتوحة	كتابة الهمزة على الياء وهي تكتب على السطر.							
	كتابة التاء المربوطة مفتوحة .							
	كتابة التاء المفتوحة مربوطة .							
أخطاء في رسم الحروف	تشابه الحروف وعدم التمييز بينها كتابة ونطقا، مثل ض/ظ، ت/ث، ..							
	أخطاء في رسم الحروف التالية : س، ش بزيادة سن، وص، ض بدون سن.							
المجموع								

المباحث	مواطن الخطإ	خانات للتنقيط والإحصاء						المجموع
		التلاميذ						
أخطاء لغوية متفرقة	اتصال حروف الجرّ : الباء، اللام، الكاف بالاسم المعرّف بـ"ال".							
	زيادة ألف على الاسم بعد الهمزة المتطرفة في حالة النصب.							
	زيادة ألف في وسط بعض السماء.							
	زيادة ألف في وسط بعض الأفعال.							
	إسقاط همزة الوصل كتابة في بعض الأفعال الماضية وفي الأمر.							
	المدّ في أول الكلمة المبدوءة بهمزة قطع (مدّ همزة القطع).							
	زيادة همزة في آخر الفعل الناقص الواوي (ندعو).							
	عدم كتابة الألف الفارقة في آخر الأفعال المسندة إلى واو الجماعة.							
أساليب نحوية ناقصة	أسلوب الشرط.							
	أسلوب الاستثناء.							
	الأمر.							
جمل غير تامة العناصر	جمل فعلية بدون فاعل.							
	جمل اسمية بدون خبر.							
الحشو التكرار	حشو مفردات وجمل لا فائدة من وجودها.							
	تكرار مفردات لفظا ومعنى.							
كلمات مستعملة في غير معناها	تكرار جمل لفظا ومعنى.							
	أسماء موظّفة في غير معناها.							
	أفعال موظّفة في غير معناها.							
	حروف موظّفة في غير معناها.							
فصاحة التركيب	كلمات عامية ووظّفة.							
	كلمات أعجمية (فرنسية) ووظّفة.							
	توالي الإضافات وتوالي حروف الجرّ..							
الربط	انعدام الربط تماما.							
المجموع								

المباحث النحوية	مواطن الخطإ	خانات للتنقيط والإحصاء						المجموع
		التلاميذ						
أساليب نحوية ناقصة	أسلوب الشرط.							
	أسلوب الاستثناء.							
	الأمر.							
جمل غير تامة العناصر	جمل فعلية بدون فاعل.							
	جمل اسمية بدون خبر.							
الحشو	حشو مفردات وجمل لا فائدة من وجودها.							
التكرار	تكرار مفردات لفظا ومعنى.							
	تكرار جمل لفظا ومعنى.							
كلمات مستعملة في غير معناها	أسماء موظّفة في غير معناها.							
	أفعال موظّفة في غير معناها.							
	حروف موظّفة في غير معناها.							
فصاحة التركيب	كلمات عامية ووظّفة.							
	كلمات أعجمية (فرنسية) ووظّفة.							
	توالي الإضافات وتوالي حروف الجرّ..							
الربط	انعدام الربط تماما.							
	موجود ولكنّه ناقص.							
سوء استعمال الضمائر	ضمائر لا عائد لها.							
	ضمائر لها عائد ولكن يصعب تحديده.							
التقديم والتأخير	تقديم ما يستوجب التأخير.							
	تأخير ما يستوجب التقديم.							
التنسيق بين الأزمنة والعدد	عدم التنسيق بين أزمنة الأحداث (أزمنة الأفعال).							
	عدم التنسيق بين أزمنة العدد.							
المجموع								

المباحث النحوية	مواطن الخطإ	خانات للتنقيط والإحصاء						المجموع
		التلاميذ						
أساليب نحوية ناقصة	أسلوب الشرط.							
	أسلوب الاستثناء.							
	الأمر.							
جمل غير تامة العناصر	جمل فعلية بدون فاعل.							
	جمل اسمية بدون خبر.							
الحشو	حشو مفردات وجمل لا فائدة من وجودها.							
التكرار	تكرار مفردات لفظا ومعنى.							
	تكرار جمل لفظا ومعنى.							
كلمات مستعملة في غير معناها	أسماء موظّفة في غير معناها.							
	أفعال موظّفة في غير معناها.							
	حروف موظّفة في غير معناها.							
فصاحة التركيب	كلمات عامية ووظّفة.							
	كلمات أعجمية (فرنسية) ووظّفة.							
	توالي الإضافات وتوالي حروف الجرّ..							
الربط	انعدام الربط تماما.							
	موجود ولكنّه ناقص.							
سوء استعمال الضمائر	ضمائر لا عائد لها.							
	ضمائر لها عائد ولكن يصعب تحديده.							
التقديم والتأخير	تقديم ما يستوجب التأخير.							
	تأخير ما يستوجب التقديم.							
التنسيق بين الأزمنة والعدد	عدم التنسيق بين أزمنة الأحداث (أزمنة الأفعال).							
	عدم التنسيق بين أزمنة العدد.							
المجموع								

المباحث النحوية	مواطن الخطإ	خانات للتنقيط والإحصاء						المجموع
		التلاميذ						
أساليب نحوية ناقصة	أسلوب الشرط.							
	أسلوب الاستثناء.							
	الأمر.							
جمل غير تامة العناصر	جمل فعلية بدون فاعل.							
	جمل اسمية بدون خبر.							
الحشو	حشو مفردات وجمل لا فائدة من وجودها.							
التكرار	تكرار مفردات لفظا ومعنى.							
	تكرار جمل لفظا ومعنى.							
كلمات مستعملة في غير معناها	أسماء موظّفة في غير معناها.							
	أفعال موظّفة في غير معناها.							
	حروف موظّفة في غير معناها.							
فصاحة التركيب	كلمات عامية ووظّفة.							
	كلمات أعجمية (فرنسية) ووظّفة.							
	توالي الإضافات وتوالي حروف الجرّ..							
الربط	انعدام الربط تماما.							
	موجود ولكنّه ناقص.							
سوء استعمال الضمائر	ضمائر لا عائد لها.							
	ضمائر لها عائد ولكن يصعب تحديده.							
التقديم والتأخير	تقديم ما يستوجب التأخير.							
	تأخير ما يستوجب التقديم.							
التنسيق بين الأزمنة والعدد	عدم التنسيق بين أزمنة الأحداث (أزمنة الأفعال).							
	عدم التنسيق بين أزمنة العدد.							
المجموع								

المباحث النحوية	مواطن الخطإ	خانات للتنقيط والإحصاء						المجموع
		التلاميذ						
أساليب نحوية ناقصة	أسلوب الشرط.							
	أسلوب الاستثناء.							
	الأمر.							
جمل غير تامة العناصر	جمل فعلية بدون فاعل.							
	جمل اسمية بدون خبر.							
الحشو	حشو مفردات وجمل لا فائدة من وجودها.							
التكرار	تكرار مفردات لفظا ومعنى.							
	تكرار جمل لفظا ومعنى.							
كلمات مستعملة في غير معناها	أسماء موظّفة في غير معناها.							
	أفعال موظّفة في غير معناها.							
	حروف موظّفة في غير معناها.							
فصاحة التركيب	كلمات عامية ووظّفة.							
	كلمات أعجمية (فرنسية) ووظّفة.							
	توالي الإضافات وتوالي حروف الجرّ..							
الربط	انعدام الربط تماما.							
	موجود ولكنّه ناقص.							
سوء استعمال الضمائر	ضمائر لا عائد لها.							
	ضمائر لها عائد ولكن يصعب تحديده.							
التقديم والتأخير	تقديم ما يستوجب التأخير.							
	تأخير ما يستوجب التقديم.							
التنسيق بين الأزمنة والعدد	عدم التنسيق بين أزمنة الأحداث (أزمنة الأفعال).							
	عدم التنسيق بين أزمنة العدد.							
المجموع								

التوثيق

مصادر البحث ومراجعه

المصادر والمراجع

أولا/ المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم.

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، "لسان العرب"، طبعة دار صادر، بيروت، لبنان، سنة *1968*.
2. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، "إحياء علوم الدين"، المطبعة العثمانية المصرية، ج5، القاهرة، *1933*.
3. أبو نصر الفارابي، "كتاب الحروف"، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، *1990*.
4. أوتو جسبرسن، "اللغة بين الفرد والمجتمع"، ترجمة عبد الرحمن محمد أيوب، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، السنة *1954*.
5. أحمد المتوكل، "قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية : بنية الخطاب، من الجملة إلى النصّ"، ط1، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، *2001*.
6. أحمد دحماني عبد القادر، "المدرسة وفق المقاربة بالكفاءات"، مجلة التربية والابستمولوجيا، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد الثالث، *2012*.
7. أحمد حساني، "مباحث في اللسانيات"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، *1974*.
8. أحمد حساني، "دراسات في اللسانيات التطبيقية : حقل تعليم اللغات"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، *1996*.
9. أحمد عزوز، "التبليغ المعرفي والبيداغوجي"، مجلة اللغة والاتصال، تصدر عن مخبر اللغة العربية والاتصال، بجامعة وهران، العدد الأول، أكتوبر *2005*.

10. أحمد محمد االمعتوق، "الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، ووسائل تنميتها"، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد *212*، الكويت، جويلية/أوت *1996*.

11. أحمد مومن، "اللسانيات النشأة والتطوّر"، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، *2007*.

12. التواتي بن التواتي، "المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث"، ط2، دار الوعي، الرويبة، الجزائر، *2008*.

13. السير روي، سي هجمان، "اللغة والحياة والطبيعة البشرية"، ترجمة د/ داود حلمي أحمد السيد، جامعة الكويت، الكويت، السنة *1989*.

14. الطاهر زرهوني، "التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال"، د/ط، موفم للنشر، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، *1994*.

15. الطاهر سعد الله، "علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، *1991*.

16. العربي أسليماني ورشيد الخديمي، "قضايا تربوية : مقاربات سيكوبيداغوجية وديدكتيكية"، ط1، منشورات عالم التربية، الرباط، المغرب، *2005*.

17. ألكسندرو روشكا، "الإبداع العام والخاص"، ترجمة د. غسان عبد الحي أبو فخر، كتاب عالم المعرفة، العدد *144*، الكويت، بدون تاريخ .

18. بدر بن الراضي، "تعليم اللغة وتعلّمها مقاربة تواصلية"، مقال منشور في كتاب " اللغة والتواصل التربوي الثقافي : مقاربة نفسية وتربوية"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، *2008*.

19. بول براون، "تحليل الخطاب"، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير تريكي، ط1، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، *1997* .

20. جميل حمداوي، "التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي والديداكتيكي"، مقال منشور في كتاب : "اللغة والتواصل التربوي والثقافي : مقاربة نفسية وتربوية"، تأليف مجموعة من الباحثين، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، *2008*.

21. جميل حمداوي، "الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم"، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 9، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، *2007*.

22. جميلة رجا، "منهاج تدريس اللغة العربية في ضوء المقاربات الحديثة بين التنظير والتطبيق"، مجلة العربية، مجلة علمية، يصدرها مخبر تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد الرابع، ج2، ، الجزائر، السنة *2011*.

23. جودت أحمد سعادة، "تدريس مهارات التفكير"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، *2009*.

24. حامد عبد القادر، "دراسات في علم النفس"، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، *1975*.

25. حبيبي ميلود، "الاتصال التربوي وتدريس الأدب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، *1993*.

26. حسن عبد الشافعي، "الخدمة المكتبية في المدارس الابتدائية"، ط1، دار الشروق. القاهرة، *1988*.

27. حفيظة تازروتي، "اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري"، د/ط، دار القصبة للنشر، الجزائر، *2003* .

28. حسن بلقزبور، "بداغوجيا الإدماج : بين السياسة المنهاجية والممارسة الصفية"، منشورات المجلة التربوية، ط1،العدد *25*، المغرب،*2011*.

29. حماد أريج، "التواصل في المجال التربوي"، بحث تربوي، نيابة تارودانت، *1998– 1999*، إشراف المفتش العام إسماعيل ابن الشيخ، مناقشة الدكتور العربي أسليمان وآخرون.

30. حمانة البخاري، "التعلّم عند الغزالي"، ط2، المؤسّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، *1991*.

31. حمد الله جبارة، "التواصل البيداغوجي الصفي : ديناميته، أسسه ومعوّقاته"، منشورات علوم التربية *18*، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، *2009*.

32. خليفة بوجادي، "في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم"، ط1، الجزائر، *2009*.

33. خولة طالب الإبراهيمي، "الجزائريون والمسألة اللغوية"، ترجمة محمد يحياتن، ط1، دار الحكمة، الجزائر، *2007*.

34. خولة طالب الإبراهيمي، "مباديء في اللسانيات"، ط1، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، *2000*.

35. خولة طالب الإبراهيمي، "عن التداولية"، مجلة التبيين، العدد *18*، الجزائر، السنة *2002*.

36. راشد محمد عطية أبو الصواوين، "تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع) : دراسة عملية تطبيقية"، بدون طبعة، دار أزاك للنشر والتوزيع، هيليوبوليس، مصر، بدون تاريخ.

37. رشدي أحمد طعيمة، "المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، و صعوباتها"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، السنة *2004*.

38. رشيدة جلال، "نظرية المقام وأثرها في حسن تعلّم اللغة العربية"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، *2012*.

39. زين الدين ضياف، "أبعاد التدريس بالكفاءات"، مجلة منتدى الأستاذ، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل *2007*.

40. سجيع الجبيلي، "مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي"، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، السنة *2009*.

41. سعد لبيب، "برامج التلفزيون والتكنولوجيا الحديثة للاتصال في الوطن العربي"، المجلة العربية للثقافة، السنة *11*، ع *20*، مارس *1991*، تونس.

42. سيلفانو أريتي، "الفصامي : كيف نفهمه ونساعده"، دليل للأسرة والأصدقاء، ترجمة د/ عاطف أحمد، سلسلة عالم المعرفة، العدد *156*، الكويت، ديسمبر *1991*.

43. صالح فضل، "بلاغة الخطاب وعلم النصّ"، سلسلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جويلية/أوت *1992*.

44. صلاح الدين علاّم، "القياس والتقويم التربوي والنفسي:أساسيته، تطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة"، دار الفكر العربي، القاهرة، ب/ت.

45. صابر الحباشة، "من آليات تحليل الخطاب"، جذور، ج 22، مج 10، ديسمبر 2005، ص 332.

46. طه عبد الرحمن، "التواصل والحجاج"، سلسلة دروس رقم 10، كلية الآداب بجامعة أكادير، *1993– 1994*.

47. عبد الرحمن بن خلدون، "المقدمة"، تحقيق عبد الواحد وافي، د/ط، ج 4، مطبعة القاهرة، *1962*.

48. عبد السلام إسماعيلي علوي، "التداوليات : علم استعمال اللغة"، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، *2011*.

49. عبد القادر فضيل، "نحو انطلاقة جديدة وجادة في مجال واقع تدريس اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي"، دفاتر المجلس، العدد الثالث، عدد خاص أصدره المجلس الأعلى للغة العربية بمناسبة اليوم الدراسي الذي عقه بجامعة الجزائر يومي *18* و*19* أكتوبر *1997*، والذي كان موضوعه: "تعليمية اللغة العربية واللغات الأجنبية والتربية الإسلامية في التعليم الأساسي".

50. عبد القادر عواد، "آليات التداولية في الخطاب : الخطاب الأدبي أنموذجا" مجلة "علامات"، العدد *74*، جويلية *2011*.

51. عبد القادر الفاسي الفهري، "اللسانيات واللغة العربية"، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، *1986*.

52. عبد القادر المغربي، "الراديو وآثره في نشر اللغة"، مقال منشور في مجلة المجمع العلمي العربي، المجلّد *16*، ج *1– 2*، دمشق، *1941*.

53. عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، "معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"، د/ط، الرباط، المغرب، بدون تاريخ..

54. عبد الله الشريف، "مدخل إلى علم المكتبات والمعلومات"، ط1، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، *1983*.

55. عبد الله مجاهد، "الكفايات والتربية على القيّم... في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية.."، مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، العدد السابع والأربعون، مارس *2011*، الرباط، المغرب.

56. عبد المنعم الحفني، "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي"، ط2، دار العودة، القاهرة، مصر، *1987*.

57. عبد الواسع الحميري، "ما الخطاب ؟ وكيف نحلّله ؟" ط1، مجد: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، *2009*.

58. عبد الوهاب صديقي، "المقاربة بالكفاءات وتمثّلات المتعلّم"، مجلة علوم التربية، العدد *47*، مارس *2011*، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

59. عبيد ميلود منقور، "نظرية الاتصال في التعليم"، مجلة اللغة والاتصال، عدد خاص بملتقى البيداغوجيا والتواصل، تصدر عن كلية الآداب اللغات والفنون، جامعة وهران العدد الأول، أكتوبر *2005*.

60. عزّ الدين البوشيخي، "نحو استثمار اللسانيات في تعليم اللغة العربية"، كتاب خاص بأعمال اليوم الدراسي الذي نظمته كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة المولى إسماعيل بمكناس يوم *2001/02/08*، منشورات عكاظ، الرباط، أكتوبر *2002*.

61. علي آيت أوشان، "ديداكتيك : التقنيات والمجالات"، سلسلة دراسات بيداغوجية، د/ط، دار رقراق للطباعة والنشر، الرباط، *2010*.

62. علي عبد الحميد أحمد، "التحصيل وعلاقته بالقيّم الإسلامية التربوية"، بحث دكتوراه، ط1، مكتبة حسين العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، *2010*.

63. عمر أحمد همشري، ربحي مصطفى عليان، "المرجع في علم المكتبات والمعلومات"، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، *1997*.

64. عمر بيشو، "ديداكتيك الكفايات والإدماج"، منشورات علوم التربية، العدد *25*، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، *2010*.

65. فاطمة طبال بركة، "النظرية الألسنية عند جاكوبسن: دراسة ونصوص"، د/ط، المؤسّسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، السنة *1993*.

66. فان ديك، "علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات"، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري، ط1، القاهرة، مصر، *2001* .

67. كفاح يحي صالح العسكري، وآخرون، "نظريات التعلّم"، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، دمشق، سوريا، *2012*.

68. كمال فرحاوي، "الكفاءة : مفهومها، أنواعها وخصائصها"، مجلة الباحث تعنى بالتعليميات والعلوم الإنسانية، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر، العدد الرابع، *2010*.

69. لحسن مادي، "المقاربة بالكفايات وبداغوجيا الإدماج أي علاقة"، منشورات علوم التربية، العدد *22*، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، *2011*.

70. لطفي فطيم، "الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين"، مجلة العربية للدراسات الاجتماعية العدد *26*، البحرين، *1989*.

71. لويس كامل مليكة، "سيكولوجية الجماعات والقيادة"، الهيئة المصرية العامة، ط1، ج1، القاهرة، *1989*.

72. محمد الأخضر الصبيحي، "اللسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللغات"، مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل *2007*، الجزائر.

73. محمد الدريج، "الكفايات في التعليم"، مجلة المعرفة للجميع، العدد *16*، أكتوبر *2000*، الرباط، المغرب .

74. محمد شرقي، "بداغوجيا الكفايات، الأسس والمرتكزات"، مجلة علوم التربية، عدد خاص "التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، *2007*.

75. محمد سعد القزاز، "الفكر التربوي في كتابات الجاحظ"، ط1، دار الفكر العربي، مدينة نصر، جمهورية مصر العربية، *1995*.

76. محمد عيد، "الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون"، د/ط، عالم الكتب، القاهرة، *1979*.

77. محمد قرة علي، "سنابل الزمن"، ط6، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، *1986*.

78. محمد مصطفى زيدان، "دليل مناهج البحث التربوي والاختبارات النفسية"، عالم المعرفة،...

79. محمد مصطفى زيدان، "نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية"، ط1، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، *1985*.

80. محمود أمين العالم، "حول مفهوم الهويّة"، مجلة العربي، الكويت، العدد *437*، السنة *1995*.

81. محمود نحلة، "آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر"، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، *2002*.

82. مسعود صحراوي، "التداولية عند علما العرب : دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي"، ط1، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، *2008*.

83. مصطفى مندور، "اللغة بين العقل والمغامرة"، منشأة المعارف، د/ط، الاسكندرية، مصر، *1974*.

84. ميشال زكريا، "الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)"، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، *1983*.

85. ميشال زكريا، "قضايا ألسنية تطبيقية : دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية"، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، *1993*.

86. ميشال زكريا، "مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات"، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، *1985*.

87. نسيمة ربيعة جعفري، "الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية"، دراسة لسانية تربوية،كتاب ب/ط، بدون دار النشر وبدون السنة،.

88. نصر الدين بوحساين، "مدخل إلى اللسانيات التطبيقية : تعليميات اللغات"، د/ط، دار الآمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، *1912*.

89. هادي شعلان، ربيع وإسماعيل محمد الغول، "المرشد التربوي ودوره الفاعل في حلّ مشاكل الطلبة"، دار عالم الثقافة، ط1، عمّان، بدون تاريخ.

90. يوسف باش، "أسباب حدوث الاكتساب : ملاحظات حول تعلّم اللغة العربية"، مجلة "دراسات"، تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة أكادير، المغرب، العدد *13*، السنة *2008*.

ثانيا/ المراجع باللغة الأجنبية

1- *Bernard Sananés, Les fondements d'une communication efficace, Dunot, 2002.*

2- *Besse Henri, Galisson Robert, Polémique en didactique, Paris, Clé international, 1980 .*

3- *Charles Bouton, La signification : contribution à une linguistique de la parole, Paris, Editions Klincksieck, 1979.*

4- *Denis Girard, Enseigner les langues méthodes et pratiques, Bordas ? Paris ? 1991.*

5- *J. Caron, Les régulations du discours édition PUF, 1983.*

6- *Nicolas (Journet), Les linguistiques de la communication, In : le langage.*

7- *Jupp T.C., et autres, Apprentissage linguistique et communication, Paris, Clé international ; 1978 .*

8- *Roulet Eddy, Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée. Hattier, 1980.*

9- *Vignard (Gerard) , Didactique fonctionnelle du Français, Paris, Hachette, 1980.*

ثالثا/ الوثائق التربوية

1- "تكوين المكوّنين : الواقع والآفاق"، ملف مقدّم من طرف السيّد/ سليمان الشيخ وزير التربية الوطنية إلى مجلس الحكومة، وثائق وزارة التربية الوطنية، مارس *1997*، الجزائر.

2- الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، إشراف وتنسيق الشريف مريبعي، تأليف الشريف مريبعي، رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بو مصباح، هاشمي عمر، وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية، *2006*.

3- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل *2003*.

4- الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، ديسمبر *2003*.

5- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثالثة، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية *2004*.

6- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية *2005*.

7- تقويم مناهج اللغة العربية وآدابها في الأساسي والثانوي، المفتشية العامة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان *1998*.

8- منشورات المركز الوطني لإطارات التربية، " إصلاح التعليم في الجزائر"، الجزائر، *1982*.

9- منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أفريل *2003*.

10- منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان *2003*.

11- منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ديسمبر *2004*.

12- منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جويلية *2005*.

13- دفاتر المجلس، العدد الثالث، عدد خاص أصدره المجلس الأعلى للغة العربية بمناسبة اليوم الدراسي الذي عقه بجامعة الجزائر يومي *18* و *19* أكتوبر *1997*، والذي كان موضوعه: "تعليمية اللغة العربية و اللغات الأجنبية و التربية الإسلامية في التعليم الأساسي".

خامسا/ المعاجم والقواميس

1- قاموس المعاني، قاموس إلكتروني : *www. almaany* .

2- القاموس المحيط، لفيروز أبادي مجد الدين محمد ط5، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، *1996*.

3- المنجد في اللغة والأعلام، ط21، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، *1973*.

4- معجم اللسانيات، فرنسي– عربي مع سرد ألفبائي بالألفاظ العربية، وضع الدكتور بسّام البركة، بدون طبعة، منشورات جروس، طرابلس، لبنان، بدون تاريخ.

5- معجم علوم التربية : مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، تأليف عبد اللطيف الفارابي وآخرون، سلسلة علوم التربية *9 – 10*، ط1، المغرب، *1994*.

6- *Dictionnaire de Français, Le Robert – Sejer , Chef de projet Dominique Le Fur, nelle édition, Paris, 2011 .*

7- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات، إنجليزي فرنسي عربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، *1989*.

سادسا/ المقالات المقتبسة من الأنترنت

1- إبراهيم مصطفى حماد، "الممارسة والتعلّم"، موقع الجامعة الإسلامية غزة، موقع الأنترنات.
*http : // www.iu**gaza**.edu.ps*

2- أحمد صقر، "المسرح المدرسي : تعريفه، أهميته، مصادره، ومقوماته الفكرية والجمالية"، موقع الحوار المتمدن. *http : // www.ahewar.org*

3- الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية، من ويكيبيديا الموسوعة الحرة. *ar. http : // Wikipedia .org*

4- راضي فوزي حنفي، "المفهوم الحديث للإذاعة المدرسية وأهميتها كنشاط لغوي"، منتدى مجالس الفصحى لعلوم اللغة العربية وآدابها، المجلس التربوي، المملكة العربية السعودية، *http.//www.alfusha.net*

5- عادل الثامري، "التداولية واللسانيات"، موقع العربية ويكيبيديا، مجلة إلكترونية.

6- مقال منشور في موقع : "المعلّم نات"،اللغة الوظيفية، *Language Fonctionel، almualem_s@hotmail.com http//www. Almualem.net:*

7- مقتطف من حديث الأستاذة عندما حلّت خولة طالب الإبراهيمي، ضيفة على منتدى الإذاعة الجزائرية الثقافي، نقله الدكتور عبد الفتاح الفاتحي على موقع الانترنت.

8- موسى رشيد حتاملة، " نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية"، دراسة منشورة على موقع مجمع اللغة العربية الأردن *http// : www.majma.org.jo*

9- ميشال حنا، "البراجماتية"، من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة. *http://ar.wikipedia.org*

يحي جبر، "دور اللغة في التعاون والتقريب بين الشعوب"، مقال منشور في المجلة الإلكترونية العربية كوم *3000*.

سابعا/ المجلات والدوريات

1- المجلة العربية للثقافة، السنة 11، ع 20، مارس *1991*، تونس.

2- مجلة إفريقيا الشمالية، العدد الرابع، السنة الأولى، الجزائر، ماي *1949* .

3- مجلة الباحث تعنى بالتعليميات والعلوم الإنسانية، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، العدد الرابع، 2010.

4- مجلة البصيرة، وهي دورية تصدر عن مركز البحوث والدراسات الإنسانية، العدد الثالث، أكتوبر 1998، برج الكيفان، الجزائر .

5- المجلة التربوية، ط1،العدد 25، المغرب،2011.

6- مجلة التربية، تصدر عن وزارة التربية الوطنية، العدد الثاني، السنة الأولى، مارس/أفريل 1982، الجزائر.

7- مجلة التربية والابستمولوجيا، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد الثالث، 2012.

8- مجلة الثقافة، تصدر عن وزارة الثقافة، العدد 70، السنة الثانية عشر، الجزائر، جويلية/أوت 1982.

9- مجلة الثقافة، السنة السابعة، الجزائر، العدد 41، أكتوبر – نوفمبر 1977.

10- مجلة "دراسات"، تصدر عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة أكادير، المغرب، العدد 13، السنة 2008.

11- مجلة العربية، مجلة علمية، يصدرها مخبر تعليم العربية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، العدد الرابع، ج2، ، الجزائر، السنة 2011.

12- مجلة العربية للدراسات الاجتماعية العدد 26، البحرين، 1989.

13- مجلة العربي، الكويت، العدد 437، السنة 1995.

14- مجلة العربي، الكويت، العدد 528، السنة 2002.

15- مجلة العربي، العدد 182، جانفي 1974، الكويت.

16- مجلة اللسان العربي، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، العدد، السنة.

17- مجلة اللغة والاتصال، عدد خاص بملتقى البيداغوجيا والتواصل، تصدر عن كلية الآداب اللغات والفنون، جامعة وهران العدد الأول، أكتوبر 2005.

18- مجلة المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000، الرباط، المغرب.

19- مجلة المعرفة، مجلة تصدر عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، العدد 176، نوفمبر 2009.

20- مجلة المنطلق، العدد 78، لبنان، جويلية 1991.

21- منشورات عالم المعرفة، العدد 276، الكويت، السنة 2001.

22- مجلة "سلسلة كتب المستقبل العربي (47)، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، السنة 2005 .

23- مجلة "علامات"، العدد 74، جويلية 2011.

24- مجلة علوم التربية، العدد 18، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2009.

25- مجلة علوم التربية، العدد 25، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2010.

26- مجلة علوم التربية، العدد 22، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2011.

27- مجلة علوم التربية، دورية مغربية متخصصة، العدد 47، مارس 2011، الرباط، المغرب.

28- مجلة علوم التربية، عدد خاص "التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2007.

29- مجلة مجمع اللغة العربية، العدد 21، القاهرة، 1966.

30- مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007، الجزائر.

31- مجلة منتدى الأستاذ، دورية أكاديمية محكمة، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، العدد الثالث، أفريل 2007.

32- مجلة التبيين، مجلة ثقافية، العدد 18، الجزائر، السنة 2002.

الملخص باللغة الأجنبية

Résumé :

L'étude exposée « Les acquis langagières chez les élèves du cycle moyen, entre l'acquisition et l'usage » s'inscrit dans le cadre de la linguistique appliquée, domaine : didactique des langues, profil : didactique de la langue arabe et de son apprentissage. L'étude a pour but d'évaluer les acquis des élèves du cycle moyen qui ont fini le parcours de ce cycle (les élèves de la 4éme année moyenne), après dix ans de la dernière réforme (2003/ 2004). Et d'étudier les principales causes liées à la défaillance de l'apprentissage de la langue arabe, surtout les causes pédagogiques et linguistiques.

L'étude se penche sur les causes linguistiques et pédagogiques comme facteurs les plus décisifs; et elle se penche surtout sur le problème de l'emploi de ces acquis. La recherche comporte deux types d'étude, étude théorique et étude pratique. Et pour bien cerné le problème nous avons effectué deux études sur le terrain, une étude sur l'enseignement de la langue arabe, et l'autre sur son apprentissage.

فهرس الموضوعات

الإطار العام للدراسة

- **المقدمة** (أ- ر) ..... أ
- الإشكالية ..... د
- فرضيات البحث ..... و
- أهمية البحث وأهدافه ..... و
- منهجية ..... ح
- سرد إجمالي موجز لمحتويات البحث ..... ط
- أسباب اختيار البحث ..... ل
- صعوبات البحث ..... ن
- الدراسات السابقة ..... س

القسم الأول (القسم النظري)

التحصيل اللغوي والاستعمال

الفصل الأول :

التحصيل اللغوي مفهومه، أهميته، مصادره، وعوامل تنميته (*02 – 49*)

- **المبحث الأول :** **مفهوم التحصيل اللغوي وأهميته** ..*(03 – 17)*

1/ مفهوم التحصيل الدراسي *03*

1.1/ المعنى اللغوي *04*

2.1/ المعنى الاصطلاحي *05*

3.1/ مفهوم التحصيل اللغوي 06

2/ أهمية التحصيل 07

1.2/ أهمية التحصيل الدراسي 07

2.2/ أهمية ثراء التحصيل اللغوي 09

3/ الأضرار الناجمة عن ضعف الحصيلة اللغوية 11

1.3/ الميل إلى العزلة الاجتماعية 12

2.3/ اضطراب الشخصية 13

13.3/ ضيق الأفق الثقافي والفكري 13

4.3/ ضعف الإنتاج الفكري أو الإبداعي وضحالته 14

5.3/ هجر اللغة أو اتهامها بالعجز 16

6.3/ الازدواجية اللغوية 16

– **المبحث الثاني :** **مصادر التحصيل اللغوي** (18 – 32)

1/ الاتصال الاجتماعي 18

1.1/ الاتصال الاجتماعي المباشر 19

2.1/ الاتصال الاجتماعي غير المباشر 21

1.2.1/ المذياع 24

2.2.1/ التلفزيون 25

2/ المادة المقروءة 26

3/ المدرسة 29

– **المبحث الثالث :** **وسائل تنمية التحصيل اللغوي** ..(33 – 49)

1/ ممارسة النشاطات اللغوية 34

1.1/ المحادثة والتخاطب (ممارسة الكلام) 35

2.1/ ممارسة الكتابة 37

3.1/ ممارسة القراءة 38

2/ الاقتداء والمحاكاة 40

3/ المكتبة المدرسية 41

4/ النشاطات المدرسية (اللغوية والثقافية) 44

1.4/ الإذاعة المدرسية 44

2.4/ المسرح المدرسي 46

3.4/ الجريدة المدرسية 48

4.4/ المسابقات الثقافية 48

الفصل الثاني:

اللسانيات المعاصرة والاستعمال اللغوي (50 – 124)

– **المبحث الأول : الاستعمال اللغوي : المفهوم، الأهمية، والشروط ..** (51 – 68)

1/ مفهوم الاستعمال 51

2/ أهمية الممارسة في تعلّم اللغة واكتساب مهاراتها 54

3/ شروط الممارسة 58

1.3/ تجانس العمل 58

2.3/ العلاقة بين نوع التعلّم وطريقة الممارسة 60

3.3/ تحديد شكل الاستجابة 61

1.3.3/ النضج 63

2.3.3/ الاستعداد 64

3.3.3/ الفهم 65

4/ أساليب الممارسة 66

- **المبحث الثاني : الاستعمال اللغوي، الأسس والمرجعيات ...(69 – 89)**

- التداولية 72

1/ مفهوم التداولية 72

2/ تعريف التداولية 73

3/ أسس التداولية ومرجعياتها 75

1.3/ الفلسفة التحليلية 75

2.3/ النظرية اللسانية الوظيفية 78

3.3/ الذرائعية 81

4/ مهام التداولية 83

5/ أبرز مفاهيم التداولية ومبادئها 85

1.5/ أفعال الكلام 85

2.5/ الاستلزام التخاطبي (أو المحادثي) 86

3.5/ متضمّنات القول (*les implicites*) 88

أ- الافتراض المسبق (*la présupposition*) 88

ب- الأقوال المضمرة (*les sous-entendus*) 89

- **المبحث الثالث : اللسانيات الحديثة والاستعمال اللغوي**

(اللسانيات البنيوية والاستعمال اللغوي في مجال تعلّم اللغة واكتساب آلياتها) (90 – 106)

1/ النظرية اللسانية السلوكية وتطبيقاتها في مجال تعلّم اللغة 90

1.1/ نظرية "التعلّم بالمنعكس الشرطي" وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة 90

2.1/ نظرية "التعلّم بالمحاولة والخطأ" وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة 92

أ/ مبدأ النشاط الذاتي 93

ب/ مبدأ الحرية 93

ج/ مبدأ التدرج 93

د/ أهمية الدافع في التعلّم 93

3.1/ نظرية "التعلّم بالإشراط الإجرائي" وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة 94

– اللسانيات السلوكية والاستعمال اللغوي 95

2/ النظرية اللسانية العقلية وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة 97

– النظرية اللسانية العقلية والاستعمال اللغوي 102

3/ النظرية اللسانية البنائية وتطبيقاتها التربوية في مجال تعلّم اللغة 103

– النظرية اللسانية البنائية والاستعمال اللغوي 106

– **المبحث الرابع :**

اللسانيات المعاصرة والاستعمال اللغوي (التداولية وتعليمية اللغات) (107 – 124)

1/ التداولية وتعليمية اللغات 110

2/ المقام وأثره في تعليمية اللغات 117

1.2/ مفهوم المقام 117

2.2/ تعريف المقام 118

3.2/ مكوّنات المقام (عناصره) 120

4.2/ المقام والسياق 122

5.2/ المقام والحال 122

6.2/ مكانة المقام في تعليمية اللغات 123

الفصل الثالث : نظريات الاستعمال ومقارباته

(النظريات اللسانية والمقاربات البيداغوجية المعاصرة) (*125 – 189*)

– المبحث الأول : مقاربة التواصل اللغوي .. (*126– 140*)

1/ مفهوم التواصل *126*

1.1/ مفهوم مقاربة التواصل اللغوي *129*

2.1/ مصادرها *130*

3.1/ مبادؤها البيداغوجية والتوجيهية *131*

4.1/ أسّسها *132*

5.1/ خصائصها المنهجية *132*

2/ علاقة التعلّم بالتواصل *134*

3/ مكوّنات التواصل اللغوي ومقوّماته *134*

4/ شروط التواصل الفعّال *135*

1.4/ مبدأ الانسجام *136*

2.4/ مبدأ التبادل المستمر *136*

3.4/ مبدأ الإدراك الشامل *137*

5/ التواصل اللغوي من المنظور اللساني *137*

6/ مجالات التواصل اللغوي *138*

7/ تاريخ ظهور مقاربة التواصل اللغوي في المجال التربوي *139*

– المبحث الثاني:

تعليم مهارات اللغة الأساسية في ضوء مقاربة الاتصال اللغوي (*141 – 168*)

1/ الاستماع *142*

1.1/ تنمية مهارة الاستماع اللغوي لدى التلاميذ 147

2/ الكلام 150

1.2/ مهارة الكلام وعلاقتها بالمهارات الأساسية الأخرى 151

2.2/ تنمية مهارة الكلام (التعبير الشفوي) لدى المتعلّمين 152

3.2/ وسائل الكلام (التعبير الشفوي) 184

4.2/ مادة التعبير الشفوي 154

5.2/ طريقة تعليم التعبير الشفوي 155

3/ مهارة القراءة 157

1.3/ أهمية القراءة 157

2.3/ مفهوم القراءة 157

3.3/ التوجيهات الواجب مراعاتها في تعليم القراءة و تنمية مهاراتها 159

4.3/ طريقة تعليم القراءة 160

4/ مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) 162

1.4/ تعريف مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) 162

2.4/ أنواع الكتابة 164

3.4/ طريقة تعليم التعبير الكتابي 165

4.4/ تصحيح التعبير الكتابي 167

5/ تكامل المهارات اللغوية الأساسية 168

– المبحث الثالث : المقاربات البيداغوجية المعاصرة

(مقاربة التدريس بالكفاءات وبيداغوجياتها) (169 – 188)

1/ مقاربة التدريس بالكفاءات 170

1.1/ تعريف الكفاءة 171

2.1/ عوامل ظهور بيداغوجيا التدريس بالكفاءات 172

3.1/ مرجعية بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأسس والمرتكزات النظرية) 173

1.3.1/ الفلسفة البراغماتية 173

2.3.1/ التصوّر البنائي للمعرفة 174

3.3.1/ النظرية السلوكية 174

4.1/ من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات 175

5.1/ مقوّمات بداغوجيا التدريس بالكفاءات وخصائصها 177

6.1/ أهداف بيداغوجيا التدريس بالكفاءات 179

7.1/ إسهامات بداغوجيا التدريس بالكفاءات في عملية التعلّم 180

2/ بيداغوجيا الإدماج 180

1.2/ مفهوم الإدماج 180

2.2/ معنى الإدماج 181

3.2/ مكوّنات الوضعية الإدماجية 182

4.2/ تعريف الوضعية (الوضعية / المشكلة) 182

5.2/ خصائص الوضعية الإدماجية 183

6.2/ الإدماج بين نشاطات اللغة العربية 183

3/ بيداغوجيا المشروع 185

1.3/ أسّس بيداغوجيا المشروع 185

2.3/ أهداف بيداغوجيا المشروع 186

3.3/ طريقة المشروع كبيداغوجيا لتعليم اللغة 186

4.3/ خطوات إنجاز المشروع 187

القسم الثاني (الدراسة الميدانية)

واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط

- **مدخل/ الإطار العام للدراستين الميدانيتين** (*190 – 206*) *190*

- **الفصل الرابع :**

معاينة العملية التعليمية التعلّمية وملاحظة الأداء البيداغوجي (*192 – 265*)

- **المبحث الأول :** **الإطار العام للدراسة الميدانية الأولى**

(زيارة الأقسام لمعاينة الأداء التعليمي) (193 – *206*)

- تحديد العيّنة *194*
- مدّة الدراسة (زمانها ومكانها) *203*
- المنهج العلمي المتّبع *203*
- الوسائل المستخدمة في الدراسة *204*
- النشاطات اللغوية موضوع المعاينة *204*
- أهداف الدراسة *206*

- **المبحث الثاني :**

وصف واقع الممارسة التعليمية التعلّمية في الدرس اللغوي في طور التعليم

المتوسط وتحليلها (معاينة تعليم القراءة والتعبير الشفوي) (*207 – 227*)

أولا/ القراءة *207*

- تحليل محاضر معاينة نشاط القراءة ودراستها *209*
- وصف واقع تعليم القراءة وتحليله *213*

ثانيا/ التعبير الشفوي *218*

- تحليل محاضر معاينة التعبير الشفوي ودراستها *221*

– وصف واقع تعليم التعبير الشفوي 222

المبحث الثالث :

وصف واقع الممارسة التعليمية التعلّمية في الدرس اللغوي في طور التعليم المتوسط

(معاينة تعليم النصّ الأدبي وتعليم قواعد اللغة العربية) (228 – 247)

أولا/ النصّ الأدبي 228
– تحليل محاضر معاينة النصّ الأدبي ودراستها 231
– وصف واقع تعليم النضّ الأدبي 235
ثانيا/ قواعد اللغة العربية 239
– تحليل محاضر معاينة قواعد اللغة 241
– وصف واقع تعليم النضّ الأدبي 243

– المبحث الرابع :

وصف واقع الممارسة التعليمية التعلّمية في الدرس اللغوي في طور التعليم المتوسط

(معاينة تعليم التعبير الكتابي وتصحيحه) (248 – 260)

أولا التعبير الكتابي 248
– تحليل محاضر معاينة التعبير الكتابي 250
– وصف واقع تعليم النضّ الكتابي 253
ثانيا/ تصحيح التعبير الكتابي 256
– تحليل محاضر معاينة تصحيح التعبير الكتابي ودراستها 257
– وصف واقع تعليم حصص التصحيح الكتابي 259

الفصل الخامس :

دراسة عيّنة من كتابات التلاميذ

دراسة إنجازات التلاميذ الكتابية وتحليلها (*261 – 350*)

- مدخل/ الإطار العام للدراسة .. (*262 – 265*) *262*
- تحديد عينة الدراسة الثانية *263*
- مدة الدراسة *264*
- المنهج العلمي المتبع في الدراسة..... *265*
- الوسائل المستخدمة *265*
- أهداف الدراسة *265*

- **المبحث الأول :**

المكتسبات اللغوية واستعمالها في مناهج طور التعليم المتوسط (*266 – 291*)

أولا/ التلاميذ *267*

ثانيا/ المكتسبات اللغوية الواجب تحصيلها في طور التعليم المتوسط *268*

1/ المكتسبات اللغوية كما حدّدتها مناهج طور التعليم المتوسط *268*

1.1/ المكتسبات اللغوية المعرفية للسنة الأولى من التعليم المتوسط *269*

2.1/ المكتسبات اللغوية المعرفية للسنة الثانية من التعليم المتوسط *273*

3.1/ المكتسبات اللغوية المعرفية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط *276*

ثانيا/ نظرة على منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط *280*

أ/ تقديم المنهاج *280*

ب/ التوزيع الزماني *282*

ج/ ملمح الدخول إلى السنة الرابعة متوسط *282*

د/ ملمح الخروج من السنة الرابعة متوسط *283*

هـ/ الكفاءة الختامية في السنة الرابعة متوسط 283

و/ الكفاءة القاعدية في السنة الرابعة متوسط 283

ز/ تقديم النشاطات 284

ح/ المحتويات اللغوية 288

ط/ طرائق التدريس 291

ي/ الوسائل التعليمية 291

ع/ التقويم 291

– المبحث الثاني :

تحليل عيّنة من كتابات التلاميذ ودراستها

(تحليل أسئلة البناء الفكري والفني واللغوي ودراستها) (292 – 319)

أولا/ عرض موضوع الاختبار ودراسته 292

ثانيا/ دراسة موجزة لاختبار مادة اللغة العربية لدورة جوان 2011 294

1/ من حيث الشكل 294

2/ من حيث المضمون 295

1.2/ النصّ 295

2.2/ الأسئلة 296

1.2.2/ أسئلة البناء الفكري 296

2.2.2/ أسئلة البناء الفني 298

3.2.2/ أسئلة البناء اللغوي 298

ثالثا/ تحليل أسئلة البناء الفكري والفني واللغوي 300

ثالثا/ تحليل الأسئلة ودراسة نتائج التحليل 301

1/ تحليل أسئلة البناء الفكري ودراسة نتائج التحليل 301

2/ تحليل أسئلة البناء الفني ودراسة نتائج التحليل 307

3/ تحليل أسئلة البناء اللغوي ودراسة نتائج التحليل 309

– حوصلة عامة 316

– المبحث الثالث : تحليل عيّنة من كتابات التلاميذ ودراستها

(تحليل التعبير الكتابي ودراسته) (320 – 350)

– تحليل كتابات التلاميذ 321

1/ الأخطاء النحوية 322

2/ الأخطاء الصرفية 330

3/ الأخطاء الإملائية 332

4/ الأخطاء المتعلّقة بالتركيب 337

5/ الأخطاء المتعلّقة بالأفكار وتقنيات التعبير الكتابي 340

6/ الأخطاء المتعلّقة بمنهجية الكتابة وشكلها وآدابها 343

– حوصلة عامة 348

الفصل السادس :

واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط

التحصيل اللغوي والاستعمال أيّة علاقة ؟ (351 – 481)

– المبحث الأول : واقع المكتسبات اللغوية واستعمالها لدى تلاميذ التعليم المتوسط

(دراسة واقع الحصيلة والاستعمال من خلال كتابات تلاميذ طور التعليم المتوسط) (352 – 384)

أولا/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من الاختبار ... 353

1/ واقع الحصيلة من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من الاختبار 355

2/ واقع الاستعمال اللغوي من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول من الاختبار 359

ثانيا/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الأول (التعبير الكتابي) .. 360

1/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل أسئلة الجزء الثاني (التعبير الكتابي) .. 361

1.1/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل الأخطاء المعرفية 361

2.1/ واقع الحصيلة اللغوية واستعمالها من خلال نتائج تحليل الأخطاء المهارية 366

ثالثا/ واقع المكتسبات اللغوية والاستعمال لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط 375

1/ واقع المكتسبات اللغوية والاستعمال لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط 376

1.1/ واقع المكتسبات اللغوية لدى التلاميذ من خلال أسئلة الجزء الأول من الاختبار 376

2.1/ واقع المكتسبات اللغوية لدى التلاميذ من خلال أسئلة الجزء الثاني 377

2/ واقع الاستعمال اللغوي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط 380

1.2/ واقع الاستعمال اللغوي من خلال أسئلة الجزء الأول من الاختبار 380

2.2/ واقع الاستعمال اللغوي من خلال أسئلة الجزء الثاني من الاختبار 381

– المبحث الثاني :

عوامل نقص الممارسة في الدرس اللغوي وأثارها على تحصيل التلاميذ اللغوي (385 – 407)

– عوامل نقص أداء الأستاذ 388

1/ نقص الثقافة اللسانية 391

2/ عدم امتلاك الكفاءة اللغوية الضرورية في اللغة موضوع التعليم 392

3/ عدم الإلمام الكافي بمستجدّات البحث التربوي والبيداغوجي في مجال تعليمية اللغات 392

4/ نقص التكوين الأوّلي والتكوين أثناء الخدمة 392

5/ التحصيل الجامعي غير الكافي 394

6/ نقص المطالعة والتقصير في البحث في المسائل العلمية واللغوية التي لها علاقة بمهامه 395

7/ طبيعة اللغة العربية (صعوبة تعليمها وتقييم تعليمها) 395

8/ نقص إتقان التحضير أو إهماله 397

9/ ضعف التلاميذ وقلّة اهتمامهم بتعليم اللغة 397

10/ نقص الخبرة المهنية الناتجة عن قلّة التجربة وقلّة التكوين التربوي الجاد 397

11/ عدم القدرة على ترجمة المعرفة التربوية إلى أداءات تعليمية وبيداغوجية فعّالة ومفيدة 398

12/ ضعف فرض الانضباط داخل القسم 398

13/ الاكتظاظ 399

14/ نقص في إعداد الأدلة والمناهج والوثائق المرافقة لها 399

1.14/ الأهداف 399

2.14/ المضامين 400

3.14/ الطرائق التربوية 401

15/ تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط 401

1.15/ تعليمية قواعد اللغة العربية 401

2.15/ تعليمية القراءة والنصوص *الأدبية* 402

3.15/ تعليمية التعبير الشفوي والكتابي 402

16/ الكتاب المدرسي 403

17/ الإدارة المدرسية 404

18/ المكتبة المدرسية 404

19/ التقويم 405

20/ الغيابات 406

– المبحث الثالث :

المكتسبات اللغوية لدى تلاميذ طور التعليم المتوسط بين التحصيل والاستعمال (408 – 511)

أولا/ مقارنة نتائج الدراستين ودراسة نتائج المقارنة 408

– حوصلة عامة 420

ثانيا/ المكتسبات اللغوية والاستعمال أيّة علاقة ؟ 422

- **الخاتمة** 426

- **مصطلحات البحث** 437

- **الملاحق** 440

- **التوثيق** 450

- **مصادر البحث ومراجعه** 451

- **االملخص باللغة الأجنبية** 465

- **فهرس الموضوعات** 463