الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه العلوم

التخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب: مصطفى بن عطية

عنوان الأطروحة

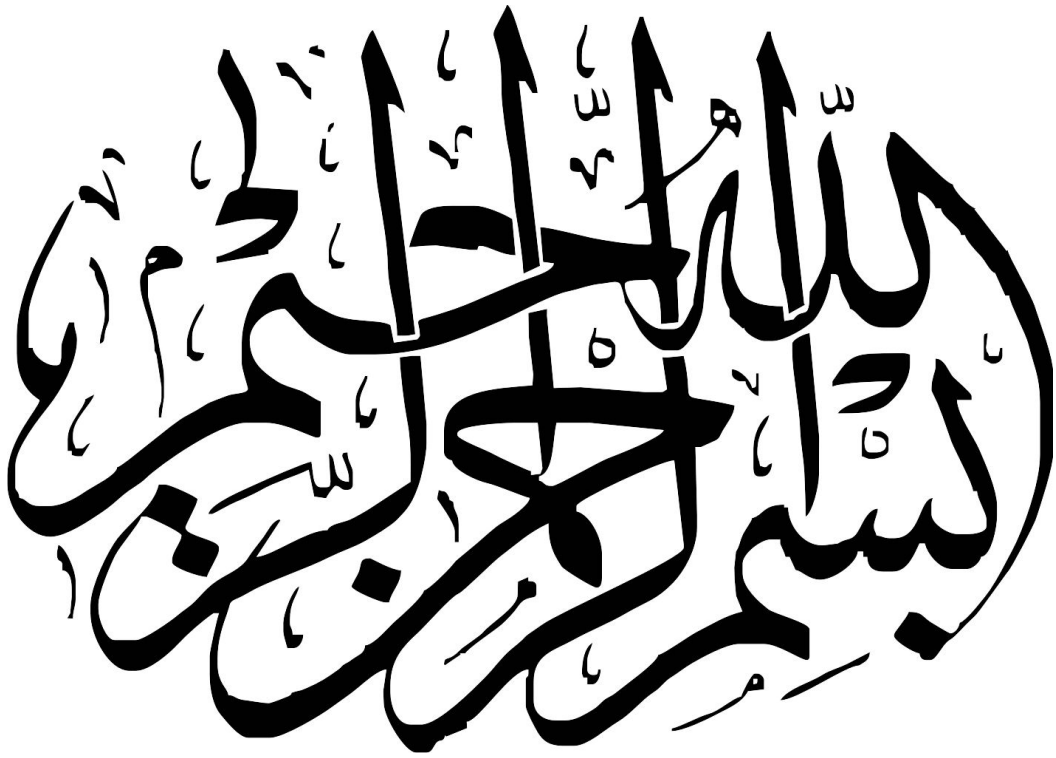
الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة لسانية ميدانية–

أعضاء لجنة المناقشة :

	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د	صلاح الدين زرال	أستاذ	جامعة سطيف2	رئيسا
أ.د	محمد زهار	أستاذ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د.	خالد هدنة	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	ممتحنا
د.	أحمد مرغم	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	ممتحنا
د.	محمد بن صالح	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية 2016/2015

UNIVERSITE SETIF2



الإهداء

أهدي هذا البحث إلى:

روح والدي رحمه الله، إلى الوالدة الكريمة أطال الله عمرها وأقرّ عينها بأولادها وأحفادها.

إلى العائلة الصغيرة: زوجتي و ولدَيَّ أحمد نِزار وفِراس.

إلى إخوتي الأعزّاء.

تشكرات

أشكر كل من ساهم في إخراج هذا العمل، وعلى رأسهم الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور محمد زهار لما بذله من جهد في التوجيه والتصويب، كما أشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة كل أستاذ باسمه ودرجته لما قدموه من توجيهات وتصوييات لهذا العمل.

ولا يفوتني أن أقدم شكري للسادة الأساتذة في الطور الثانوي بثانويات ولايتي المسيلة وبرج بوعريريج لما بذلوه من جهد في استقبال الاعمال المتعلقة بالبحث والمشاركة في إتمام الجانب الميداني.

وإلى كل الذين قدموا يد العون ألف تحية وأبلغ عبارات الشكر والتقدير.

مصطفى بن عطية

UNIVERSITE SETIF2

مقدّمة

مقدّمــة

إنّ الوظيفة الأساسية للغة الإنسانية هي التعبير عن الأحاسيس والأفكار بواسطة الكلام. وتعد اللغة أهم وسيلة للتفاهم بين البشر وأداة لا غنى عنها للتعامل بها في الحياة الاجتماعية. بيد أن عددا من اللغويين يرى أنّ جميع وظائف اللغة تنحصر إما في التعبير أو في الاتصال، إلا أن هذا الرأي يستبعد عددا من وظائف اللغة أو أنه يعتبرها وظائف ثانوية.

على أنّ حصر جميع الوظائف في غرض واحد لا يخلو من مغالاة، فحقيقة الأمر أن اللغة تقوم بعديد الوظائف، فهي في الوقت نفسه ذات أبعاد نفسية وفكرية واجتماعية وسياسية واقتصادية.

واللغة ظاهرة اجتماعية في مقابل الكلام الذي يعتبر مظهرا فرديّا حيث يتجسّد في نشاط الفرد ويتلوّن بحالاته النفسية، فيكون معبرا عن ميوله الذاتية وقدراته العقلية ومجسدا لمستواه الفكري. وفي كل مجال من هذه المجالات تؤدّي اللغة دورا مهما، فتصير حينها وظيفتا الاتصال والتعبير وظيفتين أساسيتين وليستا كل وظائف اللغة.

ومن هنا فإن اللغة تعمل على إيجاد العلاقات فردية كانت أو اجتماعية، وتساهم في بناء الروابط من أجل تحقيق التعاون والتكافل بين أفراد المجتمع، وعليه تصبح اللغة هي منزل الكائن البشري إذ إنها توفّر الحماية والرعاية للإنسان، وبها تتحقّق له المنافع وتسهل بها سبل حياته وتتيسر أمور عيشه في مجتمعه.

واللغة وسيلة الإنسان إلى تنمية أفكاره وتجاربه وإلى تهيئته للعطاء والإبداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة، فبوساطتها يتواصل مع أسرته وأفراد مجتمعه ليكتسب خبراته وينمي قدراته ومهاراته اللازمة لتطوير حياته، ويزداد اكتسابه لهذه الخبرات والمهارات كلما نمت لغته وتطورت وزادت علاقاته بالآخرين قوة واتساعا ونماء، وهذا ما

يجعله أكثر وعيا وإدراكا وأكثر إقبالا على الإبداع والإنتاج والمشاركة في تحقيق التطوّر الفكري.

و اللغة بهذا المعنى تستمد قيمتها من حياة الفرد كأداة للتعبير عن انفعالاته وميوله ال أحد المقومات الأساسية التي بدونها شخصي، إلا أنها تساهم أيضا في بناء المجتمع القومي و تميّز الهوية الوطنية.

فاللغة تسمح بالاحتفاظ بالتقاليد وتضمن وظيفة نقلها من جيل إلى آخر، واللغة أداة طبيعية تؤدي دورا هاما في الحفاظ على الأدب الذي تخلقه قريحة الأمة.

بيد أنّ أهم مظهر من مظاهر التواصل على الإطلاق هو التعبير بواسطة الشفاه وأعضاء النطق الطبيعية لدى البشر وهي الوسيلة المثلى التي تعبر حقيقة عن مقصد مستعمل اللغة، عن طريق الكلام، وتأتي في المرتبة الثانية لغة الكتابة أو التمثيل الخطي للغة المنطوقة.

ويعتبر كثير من الباحثين في حقل العلوم الاجتماعية أن الكتابة رمز للحضارة، فهي أفضل من المشافهة ودليل على تقدّم عنصر بشري في سلّم الرقيّ الاجتماعي على عنصر آخر. وتعدّ الكتابة وسيلة نشر العلوم وازدهار الثقافات الحديثة، فتاريخ الأمم يعرف من خلال مخزونها المكتوب فهو وحده المتحدث باسمها عن تاريخ وجودها وقيمة أمجادها، وهي أيضا حامل الفكر ووسيلة تحصيله وقياسه.

لذلك نجد الكتابة تحتل مكانة اجتماعية خاصة، وتحظى باهتمام النخب المختلفة في المجتمع، كما أنها وسيلة مهمة لتحصيل العلوم والثقافات. وبسبب ذلك تخصص المدرسة مساحات هامة لتعلّم واكتساب المهارات الكتابية انطلاقا من تحويل المنطوق إلى رموز مقروءة ووصولا إلى إنتاج كتابي متميز. وبالموازاة مع هذا المنظور فإن

الكتابة نشاط تقويمي يمكن بواسطته قياس القدرات اللغوية أولا ثم القدرات المنهجية والمنطقية والفكرية ثم القدرات التي تتعلق بالجانب الفني والإبداعي لدى الفرد المتعلم.

إشكالية البحث:

إنّه من الواجب أن يطرح الباحث في ميدان التربية اللغوية تساؤلا أراه مهمّا وضروريّا لما له من علاقة بالأداءات الكتابية، من حيث أنها عمل تعليميّ يقوم به المتعلمون طيلة سنيّ حياتهم المدرسية، بل ويطغى على أنشطة التعليم كلّها؛ فبها وحدها تقيّد المعارف وتحفظ، وبواسطتها تمنح الفرصة للمتعلمين لكي يطبقوا ما فهموه من الدراسة النظرية. لذا وجب طرح التساؤل كما يلي: هل الكتابة المدرسية غاية يطمح إليها المدرّسون وتبتغيها المناهج؟ أم إنها وسيلة ؛ تؤدي إلى بلوغ غايات أخرى كالتي ذكرناها سالفا؟ أم أن التعلّمات الكتابية وسيلة وغاية في الآن نفسه؟

فإذا كانت الكتابة مجرد وسيلة، فما هي المهارات التي تنتهي إليها؟ وإذا كانت غاية في حد ذاتها فما علاقتها العضوية بمادة اللغة العربية وبنشاطاتها المختلفة؟ وما هي النشاطات الكتابية التي تتيح بصفة أفضل قياس مدى تحكم المتعلمين في اللغة بمستوياتها المختلفة؟ هل يدرك الأساتذة والمتعلمون حقا حدود المنتج اللغوي المسمى نصا؟ بل هل يدركه قبلهم أساتذتهم؟ وما درجة تأثير فهم الأستاذ لحدود النص في كيفية تقديم المادة اللغوية وكيفية تقويم منتجات المتعلم؟ هل تطبق حقيقة مفاهيم النصية في تقويم المنتج اللغوي للمتعلم؟ وهل يجنح المتعلّمون إلى الأداءات الكتابية أكثر أم أنهم يميلون إلى الأداءات الشفوية؟ ولماذا؟

إننا نجد في كثير من الأحيان أن المدرس لا ينتبه إلى أن النشاطات الكتابية لا تقصد المعرفة كمعرفة صرفة بقدر ما يقصد منها استعمال المعرفة اللغوية أولا (النظام اللغوي)، ثم توظيف هذا النظام في ما هو موضوع له أصلا؛ أي الإبانة عن المقاصد

والتعبير عن الأغراض. وعليه فإنّ المعرفة قد لا تكون هي قصد المدرس من الإملاء على متعلّميه جملة من التعليمات الكتابية بغرض استرجاع القواعد والخلاصات وإنما يكون الغرض هو حسن توظيف اللغة كأداة تسمح بتشخيص الفكرة في شكل يتيح الاطلاع عليها وفهمها في زمن لاحق ثم الدخول في وضعيات تواصلية يحقق بها الفرد ذاته بوصفه عنصرا فاعلا في بيئته اللغوية.

إن المطلع على منهاج الطور الثانوي يرى بأنه ركز ويركز في أكثر من موضع على أن التوجه العام للتدريس اليوم قد يمم وجهه نحو التوظيف و الاستعمال الوظيفي بدلا من التراكم والتخزين ثم الاسترجاع. كل ذلك في مسار ما يعرف بالنزعة الوظيفية التي أخذت شكلا تربويا تعلّميا اصطلح عليه بالمقاربة بواسطة الكفاءات.

ومن الضروري في رأيي أن يتناول البحث قضية تطبيقية تلامس الواقع البيداغوجي للأداءات الكتابية لدى المدرسين والمتعلمين في آن واحد وكيف يرى كل منهما دور ووظيفة هذه الأداءات في الحياة التربوية، ولهذا نطرح السؤال التالي: ما الأدوار التي تلعبها الأداءات الكتابية وهل هي ممارسات بيداغوجية تؤدي أدوارا تكوينية أم تلعب أدوارا تشخيصية يقف بواسطتها المدرسون على المستوى التعلّميّ الذي ينطلقون منه في عملية التعليم والتعلم؟ وهل يمكن لمدرس اللغة تقويم أنشطة اللغة بواسطة جملة من الممارسات الكتابية التي تدعى اختبارات وفروض كتابية؟ وهل يدرك المدرسون هذه الأدوار ويفرّقون حقا بينها؟ هل تدخل هذه الأداءات في استراتيجيات التعليم والتعلّم أم أنها تستخدم فقط في التغذية الراجعة أثناء مراحل التقييم النهائية والوسطية والأولية لمنح الدرجات بواسطة الاختبارات الكتابية التقليدية؟

وإذا كان التواصل اللغوي يحتل المكانة الموضحة أعلاه، والكتابة أهم أداة من أدوات ذلك التواصل، فإنّ الاهتمام بمستوى الأداء اللغوي عموما، والكتابي منه بشكل

خاص، يتموقع في صلب اهتمامات الدراسات اللغوية نظرية كانت أو تطبيقية، حيث إنّ عددا من اللسانيين المشتغلين بحقل تعليمية اللغات يركزون على جانب امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب على أساس أنه أهم الخبرات الواجب تركيز الاهتمام بها أثناء عرض المادة اللغوية.

ومن خلال ذلك أنا أحاول الإجابة في هذا البحث عن بعض الأسئلة التي تمثل إشكالاته وتحدّد مجال البحث فيه:

فما المقصود بالأداء اللغوي؟ ولماذا الأداء اللغوي الكتابي تحديدا؟ وما قيمة الأداءات الكتابية في عملية تدريس اللغة عموما واللغة العربية خصوصا؟ ثم ما علاقة الأداءات الكتابية بالمقاربات التعليمية الحديثة؟ وهل تؤدي هذه الأداءات وظيفة تعليمية تحقّق الكفاءات اللغوية المقصودة؟

ويفترض أن الأداء الكتابي المقصود هو تلك النشاطات التي يقوم بها المتعلمون أثناء الدرس حيث يدونون على كراسات خاصة بالمادة المدروسة أمثلة الدرس ونتائج تحليلها والخلاصات التي يتوصل إليها المدرس والمتعلم، ثم النشاطات التي يستعين فيها المتعلمون بالتدوين والكتابة للإجابة عن أسئلة مقترحة في المنهاج والكتاب المدرسي أو من الأستاذ. ويفترض أيضا وجود علاقة تطبيقية بين المنهاج الجديد والطرائق التعليمية المعتمدة، وبين النشاطات الكتابية المقترحة على المتعلمين؛ حيث إن هذه النشاطات إنما هي انعكاس لتطبيقات مبادئ هذه المنهجيات وبالخصوص منهجية المقاربة بواسطة الكفاءات والمقاربة النصية في ميدان تعليم اللغة.

ويأتي بحثي هذا الموسوم بـ**"الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الطور الثانوي دراسة لسانية ميدانية** في الاتجاه التعليمي الذي ذكرته، للإجابة عن تساؤلات المبينة في الإشكالية، قصد الوقوف على الأداءات المختلفة للغة

الكتابة، لرصد مختلف النشاطات التعليمية في مادة اللغة العربية التي تعتمد الكتابة وسيلة تكوينية أو تشخيصية أو تحصيلية، أو مادة تعلمية في ذاتها لأغراض فنية وإبداعية. وقد اخترت لهذا الموضوع أحد أطوار التعليم، ألا وهو الطور الثانوي ممثلا في السنتين الأولى والثانية منه.

أسباب اختيار الموضوع:

من الأسباب التي دعتني إلى اختيار موضوع هذا البحث ما يرجع إلى الرغبة الذاتية في خوض هذا النوع من الدراسات، كوني تدرّجت في ميدان التعليم من الطور الابتدائي إلى الثانوي ثم إلى التعليم الجامعي كأستاذ للغة العربية وآدابها.

وقد تسنّى لي من خلال هذه التجربة أن أحيط ببعض الملاحظات حول واقع تعليم اللغة العربية، المبنية على التجربة والخبرة في الميدان أولا، ثم على الزاد المعرفي المتخصص والرامي إلى تحسين الأداء التعليمي في ميدان تعليم اللغة آخرا.

وأما الشقّ الثاني من أسباب اختياري للموضوع فهو ذو صبغة علمية، وهو متعلق بحداثة تجربة تطبيق منهجيات التعليم بواسطة الكفاءات وتدريس اللغة العربية من منطلق النص أو ما يعرف في عرف التربويين بالمقاربة النصية، ويعتبر هذا الميدان حقلا خصبا لدراسات مستقبلية يكون الغرض منها تحليل نتائج تطبيق هذه المنهجيات والوقوف على مواطن النجاح والإخفاق فيها.

الدراسات السابقة:

لم أعثر فيما هو متوفر بين يدي من دراسات ما يعالج هذا الموضوع معالجة مباشرة كون الأداء الكتابي قد عولج معالجة عامة كما أن الغالب على اهتمام اللغويين هو التعبير الشفوي الذي يعتبر أصل الأداء اللغوي(الكلام) ومع ذلك فإن فصولا مهمة من بعض الدراسات قد تناولت الكتابة والمكتوب والأداء الكتابي من زوايا عديدة

ومتباينة نذكر منها ما جاء من أفكار وتصورات للدكتور أحمد محمد المعتوق في بعض فصول دراسته الموسومة بـ"الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها"، والمنشورة ضمن سلسلة عالم المعرفة لسنة 1996 .

أو ما جاء من نتائج في دراسة الباحث مبارك العدولي في أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، الموسومة بـ أخطاء تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي في استعمال أساليب اللغة العربية، وهي دراسة ميدانية رصدت أخطاء التلاميذ في جهة دكالة عبدة، بالمغرب (2006-2007).

وقد أفدت منها قدرا كبيرا من الرؤى التي أنارت لي سبيل البحث والتحري الميداني لتتبع نشاطات المتعلمين وكيفيات تقويمها والحكم عليها.

كما استفدت كثيرا من بعض الدراسات التي أمدّتني بمنهجية خاصة حول تتبع المهارات اللغوية المختلفة مثل كتاب أحمد حسن حنورة بعنوان "المهارات اللغوية، مستوياتها ووسائل قياسها، الصادر عن دار المطبوعات الجديدة.

بنية البحث:

تأتي أجزاء هذا البحث وفصوله للإجابة عن هذه التساؤلات والإحاطة بما يكتنفها من غموض، وقد ارتأيت تقسيم هذا العمل إلى مقدمة وبابين من أربعة فصول وخاتمة.

تضمن **الباب الأول** من الدراسة كل الجوانب النظرية ذات الصلة بموضوع البحث ومصطلحاته، وقد قسمته إلى فصلين احتوى أولهما على التعاريف المصطلحية لبعض المفاهيم كالأداء والمهارة وما تعلق بهما من مصطلحات تتداخل في المفهوم والاستعمال عند اللغويين وأصحاب الاختصاص.

أما الفصل الثاني فقد خصصته لمفهوم الكتابة بتأصيل معناها في اللغة والاصطلاح، وحدّدت أهميتها كفعل اجتماعي يرقى باهتمام الأدباء والعلماء، وبينت كذلك نشوء الكتابة عند العرب من خلال الدراسات التي أنشئت في هذا الموضوع.

ثم يأتي **الباب الثاني** ليقوم بفحص عملية الكتابة التعليمية في الطور الثانوي من خلال مباحث الفصل الأول من الدراسة الميدانية الذي شرحت فيه وحددت العينة المراد فحصها، بتحديدها زمنيا ومكانيا.

وفي هذا السياق قمت ببيان كيفية بناء الاستبيان الموزّع على أساتذة مادة اللغة العربية في الطور الثانوي، ثم تطرقت إلى محتوى مناهج اللغة العربية من خلال جرد التعلّمات الكتابية الواردة في الكتب المدرسية المقررة لهذا الطور، وبعدها ذيلت هذا الجرد الذي جاء في شكل جدول بجدول آخر حرصت فيه على إحصاء هذه التعلّمات بحسب نوعها ونوع المهارات التي تستهدفها.

أما الفصل الثاني فقد خصصته لفحص الإنتاج الكتابي للمتعلمين الذين وضعتهم بمعية أساتذة المادة في وضعيات تعليمية تدفعهم للإنتاج والتحرير. وقمت بعد ذلك بفحص وتقويم هذه التعلّمات حسب منهجية خاصة تقوم على تقسيم المهارات اللغوية والأدبية إلى ثلاثة مستويات هي : مستوى قدرة الفهم ومستوى قدرات الصحة ومستوى قدرات الجودة.

وفي ختام البحث أجملت القول حول النتائج المتوصل إليها من هذا البحث في خاتمة ضمت أيضا بعض التوصيات التي أملتها نتائج الدراسة.

تحاول هذه الدراسة البحث في كل ذلك من خلال مراقبة وتحليل أداءات المتعلمين في الطور الثانوي ومحاولة التنقيب في حقيقة هذه الأداءات للوصول إلى نتائج في هذا الصدد تثمّن المجهود المبذول في ميدان التربية اللغوية وتبحث في السبل الكفيلة

بتصفية المناهج التربوية مما يمكن أن يعتبر عائقا بالنسبة للمتعلمين أو المدرسين فيما يخص تدريس اللغة العربية وتحقيق كفاءة التواصل لدى المتعلمين بواسطة الكتابة والإنشاء المكتوب.

منهج الدراسة:

ولتحقيق الخطة المقترحة أعلاه وتبعا لما تمليه طبيعة البحث في شقيه النظري والتطبيقي فقد استعنت بمبادئ ووسائل المنهج الوصفي التحليلي، وهو من بين مناهج الدراسات المسحية التي تعد أحد الأنماط الأساسية في منهج البحث الوصفي الذي يتعلق بالوضع الراهن؛ حيث لا يقتصر دور المنهج الوصفي على وصف الظاهرة أو جمع البيانات، بل لا بد من تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها وتلخيصها بعناية، ثم تحليل تلك المعلومات والأدلة بعمق في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات معنى ومغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة .

ولتحقيق كل ذلك وللاستفادة من معطيات الملاحظة والمشاهدة الميدانية والتحليل العلمي لنتائج الاختبارات الميدانية قمت بتجميع هذه النتائج وتحليلها باستخدام وسائل التصنيف والإحصاء.

وقد عملت على تنفيذ المبادئ الأساسية في المنهج الوصفي ووسائله التحليلية، معتمدا على واقع تدريس اللغة في الطور الثانوي بوصف ظروف وممارسات معينة توجد في الواقع قصد كشف نواحي الضعف ومواطن القوة في المحتوى التعليمي وتقييم العلاقات بين الأهداف المرسومة لبعض الإجراءات والممارسات الكتابية.

ومن المهم أن أشير إلى أنه أثناء تنفيذ مشروع هذا البحث قد لاحظت أن موضوع الدراسة غير مطروق سابقا، فلم أجد من الدراسات ما يسعفني في اعتماد

منهجية واضحة للعمل، تيسر بناء مفاصل البحث فوجدتني أضيف واحذف ثم أعود لأراجع ما حذفت أول الأمر، حتى تم العمل واكتمل بناؤه.

وفي ختام هذا العمل لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل للمشرف على هذا العمل الأستاذ الدكتور محمد زهار الذي قبل الإشراف على مشروعي رغم تنبيهاته أول الأمر إلى صعوبته الموضوع، ومع ذلك فقد كان لي نعم الموجه.

كما لا يسعني إلا أن أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور صلاح الدين زرال، والدكتور خالد هدنة والدكتور أحمد مرغم والدكتور محمد بن صالح على تجشمهم عناء قراءة هذه الأطروحة وتصويب أخطائها وتقويم ما جاء فيها.

ومن الواجب أيضا الاعتراف بفضل أساتذة التعليم الثانوي بولايتي برج بوعريريج والمسيلة الذين أجابوا على استبيان الدراسة، وشاركوا في الاختبارات التي قسنا بواسطتها مدى تحقق المهارات النصية والتركيبية لدى متعلمي الطور الثانوي، فلهم جزيل الشكر.

ولله الحمد والمنّة والفضل أولا وآخرا، وبه التوفيق ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم.

الباب الأول:

الدراسة النظرية

الفصل الأول: ضبط المصطلح

وتحديد المفاهيم

الفصل الثاني: الكتابة والنص

الفصل الأول:

ضبط المصطلح وتحديد المفاهيم

-المبحث الأول: مفهوم الأداء

-المبحث الثاني: مفهوم الكفاءة

-المبحث الثالث: تحديد مفاهيم المهارات اللغوية

-المبحث الرابع: التعريف الإجرائي للتنمية/التطوّر

تمهيد:

لكل علم مصطلحاته ووسائله المنهجية، بها يتحدّد موضوعه، وتبين حدوده، كما أن لكل موضوع بحث عناصره واصطلاحاته التي لا مناص من التدقيق فيها، لتكون المنطلق في تحديد الظاهرة المقصودة بالدراسة والتحليل، ولتحقق الدقة والوضوح في المنحى والغرض والمنتهى.

ولعل المطلع على عنوان بحثي هذا " **الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الطور الثانوي دراسة لسانية ميدانية** " يجد نفسه أمام سيل من المصطلحات التي يجب ضبط معانيها وتحديد مجالات استعمالها، كما يمكن رصد جملة من التعريفات والتعاليق الخاصة بمصطلحات هذا البحث كالتعريف بمفهوم الأداء وما يمكن أن يعلق به من مفاهيم لغوية وسيكولوجية واجتماعية ودور كل ذلك في فهم ومعالجة الأداء التربوي المجسد في السلوكات التعلميّة للمتعلمين.

وقد وجدنا أنه من المفيد لبحثنا هذا أن ندقق في مفهوم التطور والتنمية الذي له علاقة بعنوان البحث، وكذلك الحديث عن المهارة اللغوية وكيفية نشوئها وتطورها لدى الفرد ومن المفيد أن نركز على مفهومها لدى المربين واللغويين نظرا لموضوع البحث وانحساره في جانب تدريس اللغة.

وفيما يلي من المباحث أقدّم تحديدا لمصطلحات البحث وعناصره الأساسية:

المبحث الأول: مفهوم الأداء

تعريف الأداء:

أ- لغة: ورد لفظ الأداء في التّاج المذهّب بمعنى الإتيان، أدّيت الشيء أي أتيته، وفي القاموس المحيط : "الأداء: أدّاهُ تأدِيةً: أَوْصلَهُ وقَضَاه...وهو آدى للأمانة من

غيره"[1]. وهو المعنى الذي أورده ابن منظور في اللسان حيث قال: "وأَدَّى الشيءَ أَوْصَلهُ والاسم الأَداءُ"[2]، وقد قيل في تاج العروس من باب (أدي): "أداه تأدية أوصله... وفي الصحاح: أدى دَيْنَهُ تأدية: قضاه والاسم الأداء كسحابٍ، ويقال:(هو آدى للأمانة من غيره) بمدّ الألِف"[3] وجاء الأداء بمعان أخرى ذكرها الزبيدي بقوله: "ويقال: أدى ما عليه أداءً وتأدية، وقوله تعالى: ﴿**أَنْ أَدُّوا إِلَيَّ عِبَادَ اللَّهِ إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ**﴾ (سورة الدخان، الآية18). أي سلموا إليّ بني إسرائيل، والمعنى: أدّوا إليّ ما أمركم الله به عباد الله فإني نذير لكم"[4] كما جاء بمعنى الإتيان بالشيء أو العمل على أحسن وجوهه أو ما يعرف بحسن الأداء، وقد ضرب الزبيدي مثلا لذلك بحسن الأداء في إخراج الصوت اللغوي حيث يقول: "ويقال: هو حسَنُ الأداء: إذا كان حسَنَ إخراج الحروف من مخارجها"[5]

والظاهر مما أوردنا أن المعاني اللغوية لكلمة أداء لم تخرج عن واحد من المعاني الثلاث: الإيصال والقضاء والإتيان.

---

[1] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي، القاموس المحيط، ط2 ، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1407هـ-1987م، (مادة أدى)، ص298.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (أدا)، المجلد الأول، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة،1401هـ، 1981م، القاهرة، ج1، ص48.

[3] محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ت: مصطفى حجازي، ط1، الكويت، 2001، ج37، ص53.

[4] الزبيدي، تاج العروس، ج37، ص54.

[5] نفسه، ج37، ص 57.

ب- اصطلاحا: ينظر إلى مصطلح أداء على أنه "التحقيق الآني لمهمة معينة أو هدف معيّن"[1] ويعرّف في مجال التعليم بأنه قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية وتعبر عنها معايير سلوك المتعلم، وتشمل على كل ما يقوله المتعلم أو يفعله في أثناء الموقف التعليمي، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر، أي أنه: سلسلة" النتائج التي يبلغها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون محدّدة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس"[2].

كما يقصد بالأداء (الإنجاز) وهو "مدى أمانة الترجمة الفعلية لتعليمات القواعد أثناء إنتاج الكلام المحقق أو فهم المسموع من الكلام"[3].

ويعرّف الإنجاز ضمن الإطار اللساني بأنه "الاستعمال الفعلي للغة داخل وضعيات ملموسة"[4] ولهذا فإنه يوضع مقابلا لمفهوم الكفاءة، ويتميز عنها بطابعه التواصلي الفعلي وعليه فإن له صفة الاجتماعي مقابل الكفاية التي تعدّ "دراية ضمنية تتكون من مجموعة من القواعد التي توفّر للفرد إمكانية توليد عدد غير محدود من المنتوجات اللغوية"[5] ، وبالتالي فهي ذات طابع فردي أي إنها إمكانية فردية لا تزال كامنة في الذهن وإنما يتمّ تحيينها إلى الوجود والفعل من خلال الإنجاز.

---

[1] عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغرضاف، محمد آيت موحي، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، ط1،دار الخطابي للطباعة والنشر، 1994، ص262.

[2] المرجع نفسه، ص262.

[3] محمد المدلاوي، اللسانيات العربية المعاصرة ما بين البحث العلمي وتهافت التهافت، مجلة دراسات أدبية ولسانية، (فاس)، العدد 3، 1986، ص 73.

[4] فليب جونايير، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيو بنائية)، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، ص30.

[5] المرجع نفسه، ص30.

إنّ الأداء الكلامي هو الاستعمال الفعلي للقدرة اللغوية، أي تحقيق الكفاية اللغوية في جمل وأقوال يمكن ملاحظتها بكيفية مباشرة ملموسة، وهو المعنى الذي أوضحه الدكتور رشدي طعيمة حين فرّق بين المصطلحين بقوله: إن هناك فرقا بين الكفاية والأداء، الكفاية تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Overt Manifestation لهذه القدرة، إن الكفاية هي ما تَعْرِف، أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تحدد الكفاية وتنميتها وتقويمها"[1].

غير أن هذا الإنجاز يبقى نسبيا لاختلافه من شخص لآخر، حسب اختلاف موضوع الكلام ومكانه، وثقافة الفرد، ومحيطه الاجتماعي والنفسي، كما يتأثر بعوامل خارجة عن نطاق اللغة؛ كالانتباه، التعب، الانفعال، والذاكرة.

أما الأداء عند الأصوليين فهو فعل عين الواجب بالأمر في وقته، ويستعمل الأداء مكان القضاء كقوله نويت أن أؤدي ظهر الأمس، والقضاء مكان الأداء كقوله تعالى: ﴿**فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾ (سورة الجمعة، الآية 10) أي إذا أُدّيَتِ الصلاةُ لأنّ المراد منها الجمعة، وهي لا تُقضى.

ومثال الأداء عندهم أداء الصلاة وأداء الشهادة وأداء الأمانات مصداقا لقول الحق سبحانه وتعالى: ﴿**وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا**

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العر بي، 2004، ص174.

﴿فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ﴾ (سورة البقرة، الآية 283). وقوله جلّ شأنه: "إنّ الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها"(سورة البقرة، الآية 283).

تقويم الأداء:

ويقصد به تلك العملية التي يمكن من خلالها الحصول على حقائق وبيانات محددة من شأنها أن تساعد على تحليل وفهم أداء المتعلم للأدوار المنوطة به ومسلكه التعليمي في فترة زمنية محددة ومن ثم تقدير مدى كفاءته الفنية والعملية، ولعل ما سبق يشير إلى أنّ هناك أربعة اعتبارات لابد أن تراعى في عملية تقويم أداء المتعلم هي[1] :

1. إن تقويم الأداء هو تحديد وتقويم لمستوى كفاءة المتعلم طبقا لمعايير محدّدة وموضوعيّة.

2. إن الجوانب التي تكون موضوعا للتقدير في الأغلب الأعم هي :

- الأداء الفعلي للأعمال التي يقوم بها المتعلم .
- الجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات ذات الصلة بأداء الأدوار المتوقعة.
- قدرات وإمكانات المتعلم سواء النمطية منها أو المتعلقة بالخلق والإبداع والابتكار ومستواها الحالي ومدى ملاءمتها للقيام بتعلّمات أعلى.

3. إن هذا القياس يجب أن يغطي فترة زمنية محدّدة معروفة ومتّفقا عليها، وهى في الغالب سنة. وقد يكون التقدير نصف سنوي، أو ثلث سنوي، أو ربع سنوي، وقد يكون شهريا أو أسبوعيا.

[1] ينظر: مقال التقويم الشامل لأداء المعلم، محمود خيرى قراه، http://sambnien.yoo7.com/t32-topic

4. ينبغي أن تستهدف عملية التقويم التنمية المستمرة للمتعلّم وتطوير أدائه.

- استهداف تنمية مهارة التجديد والابتكار.
- تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع
- التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة
- تربية التفرّد والتميّز والاختلاف.
- التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم الذاتي للأداءات التعليمية الفردية والجماعية.
- غرس عادات الاعتماد على الذات، والتدريب على المغامرة العلمية وارتياد المجهول.

إن الحديث عن الأداء يقود بالضرورة إلى مصطلح كفاءة أو كفاية وهو مصطلح رديف له، لذا يجري تحديد مفهوم الأداء بمقابلته لمفهوم الكفاءة، في شكل ثنائية (أداء/كفاية)، على أساس أن أحدهما أعمّ من الآخر، بل إنه أعلى رتبة منه، وليتضح هذا الارتباط نورد فيما يلي تعريفا لمفهوم الكفاءة.

المبحث الثاني: مفهوم الكفاءة:

مفهوم الكفاءة:

يرجع أصل الكفاية(Compétence) إلى الأصل اللاتيني (Competens)، وهي مشتقة من اللاّتينية من الفِعْل (Competer) أي الذّهاب (Peter) ومع(Cum) (Cum+Peter=Competer). وحسب كاستون ميالاري (G.Mialaret) فإنّ كلمة (Compétence) مشتقّة من اللاّتينية القانونيّة (Competentia) والتي تعني العلاقة الصحيحة (Rapport Juste)"[1]، وقد أوردها فولكيي (P.Foulquié) في قاموسه التربوي (1971) بمعنى الملاءمة والمرافقة. والمقصود بالكفاية " مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالّة والتي تسمح بإنجاز مَهمّة أو مجموعة مهامّ معقّدة"[2].

ومن خصائص المقاربة بالكفاءات النظرة إلى الحياة من منظور عَمَلِيّ، فلا تحتاج المدرسة إلى كَمّ هائل من المحتويات في المواد الأساسية، بل يكون الاعتماد على تعلمات قادرة على إبراز قدرات المتعلمين وتحويل المعارف إلى سلوكات تجسد تلك المعارف النظرية.

ومنه نرى ضرورة التّخفيف من هذه المحتويات، وذلك بربط التعليم بالواقع والحياة اليومية، والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين، والسعي إلى تحويل المعارف النظرية إلى معرفة نفعيّة.

---

[1] ينظر: www.khayma.com/almoudaress/edu/index.html.

[2] صوالح عبد الله، الضب محمد، "لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات" مقال، الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية.الجزائر: 2003، ص10-11.

فالتلاميذ الذين تعوّدوا منذ الصغر تلقي المعارف مجزأة، ولم يتدرّبوا على إدماجها لتوظّف فيما بعد لتتحول إلى كفاءة، سيُواصِلون فيما بعدُ التفكير بكيفية غير منسجمة حتى في أبسط الوضعيات، وهكذا تساهم المدرسة في إعداد ما يسمى بالأميين الوظيفيين[1].

وسعيا من المدرسة إلى عدم السقوط في هذه المشكلة فقد اعتمدت منهجية المقاربة بالكفاءات التي يعرّفها بيار جيلي (Pierre Gillet) بأنّها نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارات (العملية) التي تَنْتَظِم في خططات إجرائية، تُمَكِّن في إطار فئة من الوضعيات التعرّف على المهمّة –الإشكالية– وحلّها بنشاط وفاعلية، ومنه فإنّ الكفاية تستدعي عنصرين هامّين أوّلهما المعارف وثانيهما المهارات، ونخلص من هذا التعريف إلى أنّ الكفاية نشاط وظيفي، تتضافر فيه المعارف الذهنية مع المهارات العمليّة لحلّ إشكالية أو التأقلم مع وضعية غير مألوفة.

فالكفاية تنظيم يوظّف النية والقصد، وهي ليست سلسلة من السلوكات المتلاحقة والمثارة آليا بواسطة المنبّهات بل إنها سلوكات إرادية، وعليه فإنّ معنى أن يكون المتعلّم كُفْءً يعني أنْ يكون قادرا على القيام بجملة من الأفعال ذات وظيفة اجتماعية تقنية، وأيضا أن يكون قادرا على العمل والاستمرار فيه، فتصير القواعد ضمنيّة وذات هدف.

ولا يتأتّى للمتعلّم اكتساب الكفاءات المنوطة به إلاّ إذا أعطيت له الفرصة للمشاركة في اكتساب المعارف والمهارات؛ أي أنْ يَعِيَ مغزى التعلّمات التي هو بصددها "فالمتعلم حسب ما يذهب إليه واينستاين ومَايَرْ (Weinstein et Mayer)

[1] موهوب حروش، "لماذا تستخفنا الكفاءات" مقال، مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف. الجزائر: 27 إلى 29 أكتوبر 2001، ص24.

يجب أن تكون مشاركته فعّالة في العمليّة التعليميّة/التعلّمية... فالمتعلّم موجّه قبل كل شيء نحو هدف محدّد وعلى التلميذ أن يدرك ما يجب عليه ويتعلّم كيف ينظّم تعلّماته"[1] والمقصود هنا هو إدراك المتعلّم لما هو بصدد تعلّمه ومشاركته الفعّالة في اكتساب تعلّماته.

إذًا فحسب هذه المقاربة، لا يكون التركيز على المعارف والمعلومات، بقدر ما يكون على تسخير المهارات والمعارف لحل وضعيات (مشكل) لذا يطرح سؤال مهمّ ونحن بصدد دراسة هذا الموضوع: هل اعتماد المقاربة بالكفاءات يكون على حساب اكتساب المعارف؟

إن قصر نظر التربويين على كمية التعلمات كما هو حال بعض الدارسين لا يمكن أن يجيب بدقة ووضوح عن التساؤل أعلاه لأنه يقصد بها عندهم "حصول 70% من التلاميذ في صف دراسي معين على 70% من الدرجة النهائية المخصصة لاختبار تحصيلي محدد"[2]. والظاهر من التعريف تركيزه على الكم دون النظر إلى قيمة التعلمات ووظيفتها.

وقد أجاب عن هذا السؤال الأستاذ موهوب حروش في مداخلته بمناسبة المنتدى حول الكفاءات والمعارف الذي نظّمته وزارة التربية الوطنية بالجزائر إذ يقول:"قد يُعاب على المقاربة بالكفاءات بأنّها تركّز أكثر من اللاّزم على الجانب النفعي للمعرفة وأنّ تجنيد المعارف لتنمية الكفاءات لا يتمّ بدون غرض مقصود، بل ينسب إلى الكفاية

---

[1] George Goupil et Guy Lusignan, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaétan Morin édition. Montréal: 1993, P70.

[2] حسن شحاته، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1993، مصر، ص66-67.

وظيفة اجتماعية نفعيّة ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي إنما يكتسب الكفاءات من أجل أن يكون قادرا على فعل شيء ما"[1]ومعنى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات لا تركّز على المعارف بقدر تركيزها على تسخير المعارف لغرض نفعي، فالمعارف وسائل لتحقيق قدرات ومهارات تشكّل في مجموعها كفاءة ما.

و"يميّز اللسانيون بشكل واضح بين الكفاية اللسانية والإنجاز؛ بحيث أن الإنجاز يشكل تحيينا للكفاية داخل وضعية تواصل، ويتخذ مفهوم وضعية التواصل أهمية خاصة، عندما يرغب باحث ما ولوج كفاية ما، هذا مع العلم أن تحقيق كفاية ما هي مسألة لا تتم إلا من خلال الإنجاز؛ وبالتالي فإن الكفاية اللسانية تحافظ على طابع ضمني، بحيث أن الباحث لا يستطيع سوى صياغة فرضيات حولها"[2] قد يصدقها إنجاز أفراد العينة المدروسة أو يكذّبها، أما الأداء "فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة... وعلى ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل... أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحققه تحققا عمليا"[3].

وقد اعتبر نعوم تشومسكي الملكة اللغوية خاصية إنسانية فطرية فهو "يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني ومكونا من مكونات العقل الإنساني وخاصية تحوّل الخبرة إلى قواعد"[4] ، ومن هنا فإن "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك

---

[1] موهوب حروش، لماذا تستخفنا الكفاءات، ص 28.

[2] فليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات(الكفايات والسوسيو بنائية)، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، ص31.

[3] نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص 76 وما بعدها.

[4] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ط1 ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982 ، ص25.

عند الإنسان "[1] أي نظرة العقل إلى كيفيات انتظام عناصر اللغة وطرق تعامله معها وكيفية توظيفه لهذه العناصر.

أنواع الكفاية: هناك تحليلات تشير إلى أنه يمكن أن نميّز في أداء المتعلم بين ثلاثة جوانب لمدى كفاءته وهي:

الكفاية المعرفية :

وهي ما يتوقع من المتعلم أن يظهر من نواتج التعلمات، وتتعلق أساسا بالمادة المعرفية، ويتعلق هذا الجانب من الكفاية بالمحتوى التعليمي والمادة الدراسية التى ينتظر منه تعلّمها. ويمكن أن نتابع امتلاك هذه الكفاية عن طريق قياس المخرجات المعرفية دون النظر في استعمالها وقيمة ذلك الاستعمال وحسن التصرف فيه، وهي بالنسبة للكفاءات المتعلقة باللغة لا تتعدى القدرات النحوية التي ترتبط بمعرفة المتعلم ببنيات اللغة.

الكفاية الأدائية : وتتمثل في قدرة المتعلم على استخدام طرق التعلم واستراتيجياته المتاحة وأسلوبه في التعليم ويتعلق هذا الجانب بالطريقة والأسلوب الذى يستخدمه المتعلم في الوصول إلى المعلومات وتحقيق الأهداف من الوضعية التعلمية.

الكفاية الإنتاجية :

وتتعلق بالمحصلة النهائية لنواتج التعلّم التي يحققها التلاميذ، وما تتركه من تأثيرات فيهم على أنه لابد من الالتفات إلى أنه من الصعب الفصل والتمييز بين هذه الجوانب الثلاثة نظرا لما بينها من تداخل وتأثيرات متبادلة.

[1] ميشال زكريا، مرجع سابق، ص25.

هذا فيما يخص الكفاية بشكل عام أي في الإطار العام لعلوم التربية والديداكتيك، بيد أن البحث في مفهومها عندما يتعلق الأمر بتعليمية اللغات، فإن الكفاية اللغوية كفايتان: إحداهما تواصلية وهي "كفاية فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية ومن أجل التواصل باللغة"[1] وأما ثانيهما فهي كفاية نصيّة تمثل "قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية، فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا، فإننا نستعمل في الواقع نصوصا، لأن هذه الجمل ليست معزولة، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة وتحيل على مراجع معينة"[2].

إن اختبار كفايات المتعلمين المتعلقة باستعمال اللغة الفصحى استعمالا سليما يحتم علينا قياس الكفاءات اللغوية التي امتلكها المتعلمون من خلال التعلمات المختلفة، وهذا ما يدعونا إلى الحديث عن أنواع للكفاءة سواء أكانت عامة تمس جميع جوانب التعلم أم كانت خاصة بتعلم اللغة، "وهذه الكفايات هي كفايات معرفية، ومنهجية، وتواصلية، واستراتيجية...وسيظهر أن هذه الكفايات تطبعها سمة التداخل فيما بينها"[3] إلى درجة اعتبارها في أحيان كثيرة كفاية واحدة أساسية وما دونها إنما هو تفصيلات تندرج تحت ما هو عام "فنقول تبعا لذلك: إنها تفصيلات لكفاية أساسية، هي كفاية استعمال أساليب اللغة العربية، والقدرة على التعبير بها"[4]. وهنا يمكن الرجوع إلى التقسيم الثنائي للكفاية اللغوية المذكور أعلاه لأنه أقرب إلى الحصر والتحديد، وأبعد ما

---

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مرجع سابق، ص44.

[2] المرجع نفسه، ص44.

[3] مبارك العدولي، أخطاء تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي في استعمال أساليب اللغة العربية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، 2006-2007، ص366.

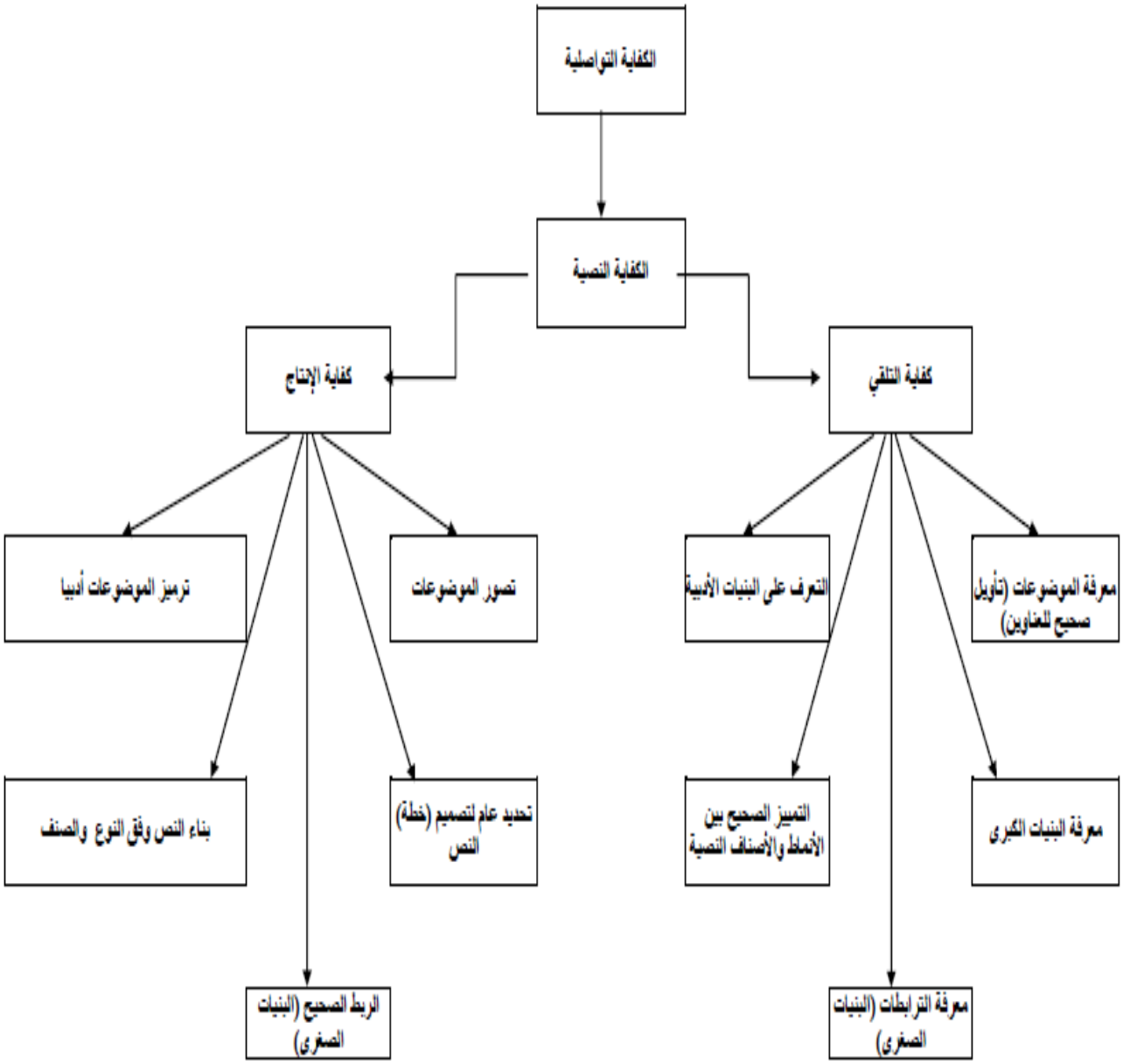
[4] المرجع نفسه، ص 366.

يكون عن الغموض والضبابية وهذا التقسيم يتيح أيضا قياس الكفايات المذكورة سابقا في تعريف الباحث مبارك العدولي.

فكل من الكفايتين (الكفاية النصية والكفاية التواصلية) اللتين ذكرها أصحاب معجم علوم التربية، تمس الكفايات: المعرفية والمنهجية والتواصلية والاستراتيجية جميعا، ويمكن قياسها في أثناء إنتاج المتعلم للنصوص وكذا في الوضعيات التواصلية الطبيعية.

والملاحظ من التقسيم المبيّن أعلاه، أنّ الكفاية النصية تنضوي تحت الكفاية التواصلية، بل تسعى إلى تحقيقها كما هو مبيّن في الترسيمة الآتية[1]:

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، مرجع سابق، ص45.



الشكل رقم (1)

فالكفاية التواصلية أسمى مراتب الكفايات اللغوية، التي يسعى التعليم إلى تحقيقها، ومن الواضح أنها لا تتم ولا توجد إلا من خلال تحقيق الكفاية النصية تلقيا وإنتاجا.

ويؤكد الباحثون جميعا في ميدان اللسانيات الحديثة على أن القدرة التواصلية للفرد المتكلم/السامع هي عبارة عن جهاز يتكون من خمسة قوالب هي:

القالب النحوي والقالب المنطقي والقالب المعرفي و القالب الإدراكي والقالب الاجتماعي. ويضطلع كل قالب منها برصد ملكة من الملكات التواصلية• كما يشكل كل قالب من هذه القوالب نسقا مستقلا من القواعد يتميز عن القوالب الأخرى من حيث موضوعه وأولوياته، إلا أنها ترتبط ببعضها البعض في علاقة تفاعل[1].

إلا أن الباحث آيت أوشان يترك هذه القائمة من القوالب مفتوحة بحيث يمكن إضافة ملكات أخرى إذا ثبت ورود إضافتها، كما هو الشأن بالنسبة للملكة الشعرية[2] ونحن بدورنا يمكن أن نضيف ملكات ومهارات أخرى يمكن رصدها وتقويمها من خلال مقاصد المنهاج المدرسي وتطبيقاته وكيفيات تعامل المدرسين والمتعلمين معه.

وقد ميّز الدكتور رشدي طعيمة، نقلا عن كانال Canale وسوين Swain، في بحثه الموسوم بـ "المهارات اللغوية" بين أربعة أنواع من الكفايات التواصلية (الاتصالية) هي:

1-الكفاية النحوية: Grammatical Competence، وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية، أي معرفة نظام اللغة، والقدرة والكافية على استخدامها.

2-الكفاية اللغوية الاجتماعية Sociolinguistic Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال، بما

• الملكات التواصلية هي: الملكة اللغوية والملكة المنطقية والملكة المعرفية والملكة الإدراكية والملكة الاجتماعية.

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفيمن المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2005، ص50-51.

[2] المرجع نفسه، ص51.

في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوار الاجتماعية المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

3-كفاية تحليل الخطاب: Discourse Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنص ككل.

4- الكفاية الاستراتيجية: Strategic Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من استراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال"[1].

ويتجلى ذلك عبر جملة من القدرات المتعلقة بمعرفة الموضوعات، والتعرف على البنيات الأدبية والتفريق بين الأنماط النصية، وإمكانية استغلال الروابط اللغوية في تحديد البنيات الصغرى (أي جُمليّا)، وكذا معرفة البنيات الكبرى التي تفوق البنيات البسيطة إلى بنيات نصية، هذا من حيث كفاية التلقي، أما من حيث كفاية الإنتاج فإنه من الضروري وجود قدر من القدرات ذات الصلة بتصور الموضوعات، ومنه ابتكار ترميز أدبي لها، والقدرة على تصوّر تصميم عام للموضوع؛ أي بناء خطّة مُمنهَجة يمكنها الاستجابة للحالة الشعورية أو الفكرية للمنتج (المتكلم/الكاتب)، والقدرة على التمييز بين الأنواع النصية؛ التي يمكنها احتواء الفكرة والإحساس المختزنين في الذهن والنفس.

وبعد كل ذلك تتمّ الصياغة اللغوية الظاهرة، التي تجسّد الناتج عن تظافر كل هذه القدرات في بنيات توصف بالصغرى، كونها أدنى التراكيب الدالة على الأفعال، والحالات، والأوصاف المقصودة عند المتكلم/الكاتب.

[1] رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، ص174-175.

المبحث الثالث: تحديد مفاهيم المهارات اللغوية:

1- تعريف المهارة في اللغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور قوله:"والمهارة الحِذق في الشيء والماهر الحاذق بكل عمل ... وقالوا: لم تَفعلْ به المِهَرَةَ، ولم تعطه المِهَرَةَ، وذلك إذا عالجتَ شيئا فلم ترفُق به ولم تُحسِنْ عملَهُ،...ويقال أيضا: لم تأتِ إلى هذا البناءِ المِهَرَة أي لم تأتِه مِن قِبَلِ وجهِهِ... ولم تَبْنِهِ على ما كان يَنْبَغي "[1].

أما الزبيدي فقد ذكر في تاج العروس معنى المهارة في سياق تعريف المتمهّر بالأمر بقوله: "والمتمهّر: الأسد الحاذق بالافتراس، وتمهّر الرجل في شيء، إذا حذق فيه"[2] ولعلّ الملاحظ في التعريفين السابقين اتفاقهما على أن المهارة هي الحذق وإجادة القيام بعمل من الأعمال.

ويقول ابن منظور في اللسان: " ... قال ابن سِيده: وقد مَهَر الشيءَ وفيه وبه يَمْهَر مَهْراً ومُهُوراً ومَهارة ومِهارة، وقالوا لم تفعل به المِهَرَة ولم تُعْطِه المِهَرَة، وذلك إذا عالجت شيئاً فلم ترفُق به ولم تُحسِن عملَه، وكذلك إن غَذَّى إنساناً أَو أَدّبه فلم يحسن ... وفي الحديث مَثَلُ الماهِر بالقرآن مَثَل السَّفَرَة، الماهر الحاذق بالقراءة والسفَرة الملائكة"[3] وقد ذكر في موضع آخر تعريفا لمن اتصف بالمهارة في قوله: "والماهر: الحاذق بكل عمل، وأكثر ما يوصف به السابح المجُيد، والجمع مَهَرَةٌ ".[4] فالمهارة هي الإحاطة

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (م هـ ر)، المجلد الأول، دار المعارف، القاهرة، مج6، ج47، ص4287.

[2] الزبيدي تاج العروس، ج12، ص3301.

[3] ابن منظور، لسان العرب، مادة (م هـ ر)، المجلد الأول، مج6، ج47، ص4287.

[4] ابن منظور، لسان العرب، مادة (م هـ ر)، المجلد الأول، مج6، ج47، ص4286.

بالشيء من كل جوانبه، والإجادة التامة له. وهي أيضا الحذق في الشيء والإحكام له والأداء المتقن له، ويقال: مهَرَ الشيء وفيه وبه مَهارةً؛ أي: أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر[1].

ومثال ذلك: مهارة الرجل في العلم أو الفن أو الصناعة أوغير ذلك، وهو تأديته على وجه صحيح، واشتهاره بذلك العلم أو الفن أوالصناعة، يقال: مَهَرَ في العلم وفي الصناعة وغيرهما، ويقال: تمهّرَ في كذا أي: حَذَقَ فيه فهو مُتمَهِّرٌ.

ويشير مفهوم المهارة في اللغة – كما تبين من تعريفات أهل اللغة – أن المهارة ليست أيّ أداء يقوم به المتعلم، وأنها لا تتحقّق إلا إذا اتّسم أداؤه بعدد من القدرات العليا، مثل: الحذق، والإجادة للشيء.

وتعرف المهارة أيضا بأنها "إحكام الشيء ولإجادته والحذق فيه"[2]، وهذا ما يساعدنا على أن نستنبط أنّ من شروط المهارة في اللغة: الحذق والأداء الجيد للشيء من قبل المتعلم؛ كما تقتضي المهارة في اللغة أيضاً: الشمول، فكل ما يتصل بالأداء لا بد أن يكون المتعلم متمكناً منه؛ كما تستوجب الإتقان التام للعمل. وفي معجم المنجد في اللغة العربية المعاصرة: "المهارة: سهولةٌ في فعل الشيء بلباقة، وكذلك صفة من يعرف أن يتصرّف كما ينبغي للحصول على نتيجة"[3]، ومنه يمكن أن نقول بأن المهارة أعلى مراتب الأداء.

---

[1] إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة، مجمع اللغة العربية بجمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، طباعة مكتبة الشروق الدولية، 1425هـ، ص889.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابةوعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية،ط1، مصر، 2008، ص13.

[3] المنجد في اللغة العربية المعاصرة، الطبعة الثانية، دار المشرق، بيروت،2001م ص1363.

2- تعريف المهارة في الاصطلاح:

تحتل المهارة أهمية كبيرة في الميادين المتعلقة بالإنجاز والصناعة والتدريب، كما تحتل مكانة متميزة وهامة في حقل التربية والتعليم، لذلك ترى الكثير من الاختلاف في آراء المربين عند تحديد مفهوم المهارة، ومن ذلك أن المهارة تأتي بمعنى السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي في نماء واستمرار كنتيجة لعملية التعلّم.

والمهارة هي: القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت وتحقيق الأمان، وقد تكون المهارة: سهولة في القيام بعمل من الأعمال بدقّة، مع مراعاة الظروف القائمة وغيرها، ويمكن أن تكون المهارة حركية أو ذهنية أو ما له علاقة بسلوك الماهر في العمل والأداء. ومن بين معاني المهارة أيضا أنها : أداء يتم في سرعة ودقة، وأن نوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعليمها. وهي أيضاً: ذلك الشيء الذي تعلّم الفرد أن يؤدّيَه عن فهم بسهولة ويسر ودقة، وقد يؤدّى بصورة بدنية أو عقلية.

ومن التعريفات الأخرى للمهارة ما أورده أحد الباحثين حيث عرَّف المهارة بأنها: أداء بدني أو ذهني يؤدّى على مستوى عال من الإتقان، عن طريق الفهم والممارسة والدقة وبأقل جهد وفي أقل وقت ممكن، استناداً إلى عدد من التعريفات أهمها: أنّ المهارة هي : السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة. أو هي الوصول التي درجة الإتقان التي تيسّر على صاحبه أداءه في أقل ما يمكن من الوقت، وبأقلّ ما يمكن من الجهد.

إن مفهوم المهارة في اصطلاح المربين، يشير إلى أنها يمكن أن توصف من حيث طريقة الأداء بـ: السهولة، والسرعة، والدقة؛ أو توصف من حيث معيار الأداء، وهو:

الإتقان أو الإجادة، أو اقتصاد الوقت والجهد؛ أو من حيث: نوع الأداء: وهو عملي، أو نظري.

كما يتضح بأنّ المهارة تتطلب أداءً يقوم به المتعلّم، هذا الأداء يجب أن يتمّ بدرجة عالية من الدقة والإتقان، كما سبق أن أسلفت؛ الأمر الذي يشير إلى أن المهارة تتطلب أداء من نوع خاص.

ولهذا يرى بعض المربين أن المهارات يجب أن تعبّر عن مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة، التي تنمو بالتعلّم والممارسة، حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان.

وهو المفهوم نفسه الذي اعتمدته الباحثة جواهر محمد الدبوس حيث تعرّف المهارة بأنها "مقدرة جسمانية أو عقلية أو اجتماعية يتم تعلّمها من خلال الممارسة والتكرار، والفعل الانعكاسي، ومن المحتمل أن يتمكن الفرد من تحسينها"[1]؛ أما الباحثان: أحمد اللّقاني وعلي الجمل فيعرّفان المهارة بأنها "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلّمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف"[2]؛ ويذكر المركز التربوي للبحوث والإنماء تعريف المهارة كما ينقل ذلك جرجس ميشال جرجس بأنها "كفاءة يغلب عليها الطابع العملي والتطبيقي، وتُكتسب بالتمرس والدُربة، ويسهل قياس تحصيلها من خلال الأداء العملي"[3].

---

[1] جواهر محمد الدبوس، القاموس التربوي، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي. (2003م) ص925.

[2] أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط3، 2003م، ص310.

[3] جرجس ميشال جرجس، معجم المصطلحات التربية والتعليم، بيروت، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 1426هـ، ص526.

أما الباحث خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي في دراسته بعنوان: "فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط" فيعرّف المهارة بأنها "مجموعة الأداءات التي يكتسبها تلاميذ الصف الأول المتوسط من خلال عمليات الكتابة؛ لأجل إنتاج كتابة قصصية إبداعية"[1].

أما في ميدان اللغة فالمهارة " أداء يتم في سرعة ودقة ونوع الأداء وكيفيته، يختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته"[2] ولعل هذا يقودنا إلى التدقيق الاصطلاحي في معنى كل من الأداء والكفاية باعتبار أنهما مفهومان وثيقا الصلة بمصطلح المهارة كما رأينا.

ومن اللافت للنظر أن الباحثين يجعلون الأداء والمهارة شيئا واحدا كما رأينا في تعريف اللقاني والجمل في معجم المصطلحات التربوية مثلا، بل ويعرفون أحدهما بالآخر لما لهما من وثيق الصلة وكثير التداخل.

ويؤكد ذلك ما أورده زين كامل الخويسكي في تعريفه للمهارة اللغوية بأنها: " أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاية فضلا عن السرعة والفهم"[3] ويؤكد الخويسكي على انتفاء الفرق بين المهارة والأداء بقوله: "وعليه فإنها أداء"[4] (يقصد المهارة).

---

[1] خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي، فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية، 1429هـ /1430هـ، ص16.

[2] حسن شحاته، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1993، مصر، ص 67.

[3] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص13.

[4] المرجع نفسه، ص13.

ومن خلال ما أوردنا من تعريفات للأداء وما ذهب إليه لوجوندر Legendre فإن "لفظ مهارة يحيل على هدف تعلّم يرتبط بالاستعمال الناجع للسيرورة الذهنية والأخلاقية والحركية...الخ وتكون المهارة قارة نسبيا خلال إنجاز مهمة ما أو فعل ما"[1] وهو ما يجعلنا نعتقد بأن المهارة أعلى من الإنجاز وأقل من الكفاية فهي وصف للأداء / الإنجاز وليست مرادفا له، وتأتي في مرتبة أعلى ما يدعى بالقدرة وهي "بنية معرفية قارة؛ بحيث أن الفرد يستطيع بواسطتها القيام ببناء سابق، وهي كذلك تعد موجودة ورهن الإشارة داخل الذخيرة المعرفية"[2] فهي إذن لا تنتمي إلى مجال واحد ولا إلى مادة دراسية واحدة بل إنها ذات طابع مستعرض فهي تنتمي إلى عدة مجالات أو سجلات، وعليه "يمكن لمفهوم القدرة... أن يتميز بشكل واضح عن مفهوم الكفاية؛ ذلك أن القدرة تدخل في تكوين الكفاية، وبالتالي فإن الكفاية تستدعي قدرة واحدة أو عدة قدرات"[3].

إن النظر في هذه التعريفات يجعلنا أمام اصطلاحات متداخلة المجالات نسبيا لكن يمكن الجزم بأن الكفاية تعد أشمل من القدرة والمهارة والأداء ثم إن القدرة تقع تحتها مباشرة وتستدعي في سبيل تحققها مهارة أو أكثر تظهر من خلال أداء الفرد في وضعيات فعلية.

ولتقريب المفاهيم السابقة يمكن أن نعد التواصل كتابة بلغة عربية سليمة كفاية من الكفايات اللغوية، تأتي تحتها قدرات مثل القدرة على التفكير المنظّم من حيث تسلسل العناصر، وحسن عرضها، وربط بعضها ببعض، وهي من القدرات المستعرضة التي لا يقصر وجودها في مجال اللغة فحسب، بل هي قدرة تخص كثيرا من مناحي المعرفة كالرياضيات والطبيعيات وغيرها ، أما المهارات التي من الممكن استغلالها من الفرد في

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص86.
[2] فليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات، ص81.
[3] المرجع نفسه، ص83.

سبيل تحقيق الكفاية أو تنفيذها فنذكر مثلا مهارات التحرير الكتابي المختلفة من وضوح الخط، واتباع نظام الفقرة، ومراعاة الهوامش، وعلامات الترقيم وغيرها.

ومن المعلوم لدى عديد الباحثين في الدرس اللغوي أن اللغة أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. حيث أورد زين كامل الخويسكي هذه المهارات نقلا عن مقال العالم الأمريكي ديفيد نيومان الموسوم بـ (تحليل المهارات اللغوية) حيث قال: " سنعرض في هذا المقال للأبحاث الحديثة حول المهارات اللغوية الأربع الكبرى: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة"[1] وتعد هذه المهارات مدار الدرس اللغوي وغاية النشاطات التعلمية اللغوية، بيد أنها ليست موضوع دراستنا هذه، فقد حصرنا اهتمامنا بادئ الأمر في مهارة واحدة هي مهارة الكتابة لنقوم بعدها بالبحث في المهارات التي تكوّنها كنشاط لغوي ومادة دراسية.

وقد حصر أحد الباحثين مهارات اللغة الكتابية في واحد وعشرين بندا وهي[2]:

1- مهارة اختيار الموضوع.

2- مهارة اختيار الأفكار.

3- مهارة عرض الأفكار.

4- مهارة الربط بين الأفكار.

5- مهارة اختيار الألفاظ والتراكيب التي تحمل الأفكار.

---

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص25.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص238.

6- مهارة التقديم.

7- مهارة الختام.

8- مهارة الاستشهاد بالشواهد الأدبية.

9- مهارة الخط وصحة الرسم.

10- مهارة تنظيم الفقرات واستخدام علامات الترقيم.

11- مهارة الالتزام بالقواعد النحو واللغة.

12- مهارة السعة في الخيال.

13- مهارة الإفصاح عن الرأي.

14- مهارة قوة الحجة في الدفاع عن الرأي.

15- مهارة حسن الإلقاء.

16- مهارة حسن الإصغاء.

17- مهارة تسجيل الملاحظات.

18- مهارة الحوار الأدبي وتقبل وجهات النظر.

19- مهارة تحديد نقاط القوة والضعف فيما يطرحه الآخرون (النقد).

20- مهارة إظهار الاحترام لما يطرحه الآخرون.

21- مهارة الاسترسال في الحديث وعدم الاضطراب.

غير أن المتأمل في هذه القائمة من المهارات يجدها غير معبرة عما قصد إليه الباحث من محاولة تحديد مهارات اللغة الكتابية، حيث إنه جمع بين مهارات اللغة جميعا، ودليلنا في ذلك ما أورده في البندين الخامس عشر والسادس عشر؛ حيث إن كلتا المهارتين خاص باللغة الشفوية ولا يتعداها إلى لغة الكتابة، وما جاء في البند الحادي والعشرين من مهارة الاسترسال في الحديث وعدم الاضطراب، وما ذكره في مهارة الحوار الأدبي وتقبل وجهات النظر من البند الثامن عشر يعد واحدا من أهم مهارات اللغة الشفوية.

كما يمكن أن نشير إلى أن بعض المهارات المذكورة أعلاه ليست حكرا على لغة الكتابة بل هي من باب المشترك بين لغتي الكتابة والمشافهة كما هو حال مهارة تحديد نقاط القوة والضعف فيما يطرحه الآخرون، أو ما عبر عنه الباحث في البندين التاسع عشر والعشرين، بإظهار الاحترام لما يطرحه الآخرون.

أما الباحث محمد أولحاج فقد قسم مهارات اللغة الكتابية حسب نوع النص الذي ينتجه المؤلف أو الكاتب إلى[1]:

-إنتاج نص حكائي وتحليله: وهذا عند الحديث عن النصوص السردية.

-وصف الأشخاص والأشياء: ونجد ذلك في النصوص الوصفية.

-عرض قضية والدفاع عنها: وهي مهارة تتحقق في النصوص الحجاجية.

-تفسير نص إبداعي، وهي مهارة تميّز القارئ المبدع.

[1] محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2005، ص04.

-إنتاج وتحليل نص حواري، تتبادل فيه اطراف الرواية أو المسرحية أو شخوص القصة الأدوار والوضعيات الخطابية.

-إنتاج نص إعلامي، بضوابطه اللغوية والقواعد التي يمليها تخصص الإعلام والصحافة.

-إنتاج تقارير في مواضيع مختلفة، مع احترام شكل ومضمون التقرير.

والحقيقة إن الباحث الدكتور محمد أولحاج قدّم في هذه القائمة مجموعة من المهارات الكتابية في قالب عام تتعلق بالجانب الموضوعاتي فبدت هذه المهارات عامة لا تمس الجانب الأدائي الإنتاجي إلا قليلا.

وقد حاول الأستاذ زين كامل الخويسكي تحديد مهارات الكتابة وتلخيصها فحددها في القائمة الآتية:

-تطبيق القواعد الإملائية على الوجه الصحيح.

-وضع علامات الترقيم.

-مراعاة قواعد النحو والصرف.

-سلامة الخط.

-التناسق بين الحروف والكلمات والجمل والعبارات.

-استقامة السطور.

-التنسيق والتنظيم"[1].

ورغم ملاحظة الجانب العملي الأدائي لهذه المهارات غير أن الباحث بدا غير مقتنع بأنه حصر كل مهارات الكتابة حيث إنه ذيل هذه القائمة بقوله وغير ذلك في إشارة إلى إمكانية زيادة مهارات أخرى لم يذكرها.

أما الدكتور أحمد حسن حنورة وفي معرض شرحه لمقياس التمكن من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية، فقد بيّن أن الهدف من هذا المقياس هو وضع مجموعة من الاختبارات التي تقيس القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية للطلاب الذين انتهوا من دراسة المرحلة الثانوية ومن في مستواهم.

كما قام الباحث بتحليل القدرة اللغوية العامة في حالة الممارسة العملية للغة إلى ثلاث قدرات فرعية هي:

1-قدرة الفهم.

2-قدرة الصحة.

3-قدرة الجودة."[2]

وقد عرّف القدرة على الفهم بأنها:" تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغوي إدراكا صحيحا وذلك بفهم معانيها وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص"[3].

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، ص16.

[2] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية، مستوياتها ووسائل قياسها، ط1، دار المطبوعات الجديدة، 1989، ص09.

[3] المرجع نفسه، ص09.

وعلى هذا الأساس فإن القدرة على الفهم تمس عدة مستويات هي: الكلمة فالجملة فالعبارة والفقرة فالمقال؛ الذي "يتكون من فقرتين أو أكثر ويعالج موضوعا أو حدثا أو ظاهرة أو يتناول فكرة بالنقد تناولا منظما يهدف إلى تحقيق نتيجة معينة"[1].

أما قدرة الصحة "فنعني بها تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية والصرفية للغة وممارسة اللغة ممارسة صحيحة في ضوء تلك القواعد"[2].

ولقدرة الصحة مجموعة من المحاور يندرج تحت كل محور منها مجموعة من المهارات هي:

1-مهارات خاصة بمعنى اللفظ: وتعني تمكّن الطالب من إدراك معنى اللفظ النحوي، وأثر اللفظ على معنى الجملة وأثر زمن وقوع الحدث على بنية الفعل، والتفريق بين النكرة والمعرفة، وتثنية المفرد وجمعه وتذكيره وتأنيثه.

2- مهارات خاصة بموقع الكلمة وصحة استخدامها: وتعني تمكن الطالب من إدراك ترتيب الكلمة في الجملة وفقا لوظيفتها وعلاقتها بما قبلها وما بعدها، والعلاقة المعنوية بين الجملة وما يسبقها أو يليها من الجمل والأركان الأساسية في الجملة، والنقص في الجمل وتكملتها بشيء محدد، والاستعمال الصحيح للأساليب اللغوية.

3- مهارات خاصة بالموقع الإعرابي للفظة النحوية وأثرها الإعرابي وصحة الكتابة وتعني تمكن الطالب من حركات أو أحرف الإعراب غير الأصلية ومن ضبط أواخر الكلمات بالشكل ضبطا صحيحا.

---

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية، مستوياتها ووسائل قياسها، ص10.

[2] المرجع نفسه، ص14.

ونعني بقدرة الجودة "تمكن الطالب من القواعد البلاغية وقوانين النقد الأدبي ومهارات التذوّق والمقارنة والمفاضلة بين أكثر من أسلوب لغوي صحيح، إذ إن كل أسلوب لغوي صحيح وليس كل أسلوب صحيح أسلوبا لغويا جيدا"[1].

وتشتمل قدرة الجودة على مستويات أربعة هي:

-التعرف وهو تمكن الطالب من أن يتذكر القاعدة البلاغية الصحيحة.

-والتمييز الذي يقصد به تمكن الطالب من أن يفسر القاعدة البلاغية في جملة أو عبارة.

-وثالث هذه المستويات هو التطبيق وهو تمكن الطالب من توظيف القاعدة البلاغية،

-وآخرها التذوّق أي التمكن من الحكم على النص الأدبي وتقديره انطلاقا من المهارات المشتقة من أبواب علم البلاغة بفروعه (المعاني والبيان والبديع) وكذا علم النقد الأدبي الذي يتيح للطالب التعامل بكفاءة مع النص.

ويضيف الباحث ميلود احبدو في دراسة أجراها في ميدان تطوير المناهج التعليمية، بعض المهارات والقدرات التي يجب تتبع نموها في إنشاءات المتعلمين وهي:

القدرات المنهجية والقدرات الابتكارية والقدرات اللغوية والقدرات الفكرية

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية، مستوياتها ووسائل قياسها، ص17.

والقدرات التحريرية[1]، ومما سبق يمكن القول: إن تجزيء كفاءة الكتابة إلى مهارات لغوية يقودنا إلى تحديد جوانب دقيقة في الأداء الكتابي وهي كثيرة.

المبحث الرابع: التعريف الإجرائي للتنمية/التطوّر

نعتبر مفهوم التطور من أهم المفاهيم الأساسية لكونه يشكل عنوان البحث وجوهره وهدفه في الوقت نفسه، فانطلاقا من هذا العنوان " **الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية**" يحيلنا مصطلح **تنمية** إلى التمييز بينه وبين مصطلح **تطوّر** و**تطوير**. والتنمية في اللغة من النّماء وهو الزيادة، تقول: "نَمَى يَنْمِي نَمْيًا ونُمِيًّا ونَمَاءً: زادَ وكَثُرَ، وربّما قالوا ينمُو نُمُوًّا...قال ابنُ سِيده: هذا قولُ أبي عُبيْد أما يعقوبُ فقال ينمَى ويَنْمُو فَسَوَّى بينهُما"[2] ويتّحد مفهوم التنمية في مساحة واسعة مع مصطلح تطوّر ويعني بصفة دقيقة التحسّن وعلى هذا الأساس فإن التنمية هنا تعني التحسن الملموس في الأداءات اللغوية للفرد المتعلم، نتيجة خضوعه لتأثير التعلمات التي يقترحها منهاج دراسي معين، وتنفذها طرائق التدريس والوسائل الديداكتيكية المعتمدة، وأساليب التقويم والدعم والأهداف المرحلية والإجرائية والعامة. في حين يقصد بالتطوير عملية بناء وتجديد المنهاج الدراسي اعتمادا على خطة محكمة لها منطلقات خاصة، تتضافر في صياغتها جهود مختلف المختصين في بناء المناهج، وفلسفة التربية وعلوم اللغة وعلم النفس والاجتماع وغيرهم[3].

---

[1] ميلود احبدو، سبل تطوير المناهج التعليمية، نموذج تدريس الإنشاء، ط1، دار الأمان، المغرب، 1992، ص152.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مجل6، ج50، باب النون، ص4552.

[3] ينظر: علال خوش، تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى فى ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجا، رسالة دكتوراه الدولة في علوم التربية مرقونة، كلية علوم التربية الرباط المغرب، 2007/2006، ص20-21.

الفصل الثاني:

الكتابة والنص

-المبحث الأول: مفهوم الكتابة

-المبحث الثاني: نشأة الكتابة وتطورها عند العرب

-المبحث الثالث: قيمة الكتابة والكتاب في الحياة الاجتماعية

-المبحث الرابع: الكتابة والنص

-المبحث الخامس: منهجيات تقويم الأداءات الكتابية

المبحث الأول: مفهوم الكتابة:

1-الكتابة لغة: نقول:كتب يكتب كتابة وهو مكتوب، فالكتابة تعني الجمع والشد والتنظيم، كما تعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يكاتب عبده على مال يؤدّيه إليه منجّما، أي يتفق معه على حريته مقابل مبالغ من المال "قال ابنُ الأثير:الكتابةُ أن يُكاتِبَ الرجلُ عبدَهُ على مالٍ يؤدّيهِ إليهِ مُنَجَّما، فإذا أدّاهُ صارَ حُرّا، قال: وسُمّيتْ كتابةً بمصدرِ كتَبَ لأنّه يكتبُ على نفسه لمولاهُ ثمنَه، ويكتبُ مؤلاهُ له عليهِ العِتقَ، وقد كاتبَهُ مُكاتَبةً والعبدُ مُكاتَبٌ"[1]. كما تعني الكتابة الحرفة حيث ذكر ابن منظور من قول الأزهري: "والكِتابةُ لِمَنْ تكونُ له صِناعةٌ مثلُ الصِّياغةِ والخِياطَة"[2]، وقد ورد مصطلح الكتابة في معجم مصطلحات علم اللغة الحديث على وجهين متقاربين من المعاني، فنجده مقابلا لمعنى الخط والتمثيل الخطي Script مرة، كما يأتي مقابلا لمصطلح writting الذي بمعنى الإبداع الفني بواسطة اللغة المكتوبة مرة أخرى.[3]

والملاحظ أن هذه المقابلة في معنيي كلمة كتابة هي نفسها ما ذهب إليه الجرجاني في التعريفات حين قال: "الكتاب يقال في عرف الأدباء لإنشاء النثر كما أن النثر يقال لإنشاء النظم والظاهر أنه المراد ها هنا لا الخط."[4]وهو يقصد هنا مصطلح الكتابة لا

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مجل5، ج43، باب الكاف،تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة،1401هـ، 1981م، ص3817.

[2] ابن منظور، المرجع نفسه، ص3816.

[3] محمد حسن باكلا، محي الدين خليل الريّح، جورج نعمة سعد، محمود إسماعيل صينيّ، علي القاسمي، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، عربي إنكليزي وإنكليزي عربي، ط1، مكتبة لبنان، 1983، ص90.

[4] علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان،1985، ص191.

الكتاب لأنه قدم تعريفه هذا عن فرعه الذي ألحقه بهذا النص حيث قال: "الكتابة اعتاق المملوك يدا حالا ورقبة مالا حتى لا يكون للمولى سبيل على اكتسابه"[1]

وأصلها في اللغة العربية من مادة الفعل (كَتَبَ) الذي بمعنى خطَّ، والاسم منه كِتابٌ و"(كَتَبَهُ) يَكْتُبُ (كَتْباً) ...وكذا كتابةً وكِتْبةً بالكسر فيهما: خَطَّهُ، قال أبو النجم:

تَخُطُّ رجلايَ بخطٍّ مُخْتلفْ تُكَتِّبَانِ في الطَّرِيقِ لَامْ اَلِفْ[2]

و"(كَتْباً) بالفتح المصدر المقيس، وكتابا بالكسر على خلاف القياس وقيل هو اسم كاللباس"[3] وجاء في موضع غيره: "والاكتابُ تعليمُ الكتابِ والكتابةِ"[4] ومنه فالكتابة فنّ وعلم يُتعلَّم لذلك قالوا:"والمكتِب المعلّم، وقال اللّحياني هو المكَتِّبُ الذي يعلّم الكتابة"[5] ولا عجب أن دَعَوا الكاتبَ بالعالِم حيث قالوا:"ورجل كاتب، والجمع كُتّابٌ وكتَبَة، حِرفَتُه الكتابة والكُتّابُ: الكَتَبَة. ابن الأعرابي: الكاتب عندهم العالم، قال الله تعالى: أم عندهم الغيب فهم يكتبون وفي كتابه إلى أهل اليمن: قد بعثتُ إليكم كاتبا من أصحابي، أراد عالما، سُمّي به لأنّ الغالب على من كان يعرف الكتابة، أنّ عنده العلم والمعرفة، وكان الكاتبُ عندهم عزيزا، وفيهم قليلا"[6] . والمعنى أن الكتابة فيها معنى العلم والابتكار.

---

[1] علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، ص191.

[2] تاج العروس، الجزء الرابع، باب الباء، ص100.

[3] المصدر نفسه، ص100.

[4] المصدر نفسه، باب الباء، ص103.

[5] المصدر نفسه، ص103.

[6] ابن منظور، لسان العرب، ص3817.

والملاحظ أن الكاتب في التراث العربي أخذ مكانة عالية احتلها الشاعر حتى وقت قريب لما كانت المشافهة هي الوسيلة الوحيدة التي تترجم حياة العرب و تحفظ ثقافتهم.

2-**الكتابة اصطلاحا:** يعرف معجم علوم التربية الكتابة Ecrit بأنها "نتاج فعل الكتابة الذي عملية إنتاج نص-خطاب باعتباره سلسلة من الجمل تحكمه بنية جملية structure phrastique وروابط بين هذه الجمل ينسق بينها بنية بين جملية structure inter phrastique تتحكم فيها قواعد النحو"[1] وهنا يركز هذا التعريف على الطبيعة البنائية للكتابة كفعل له نواتج محددة في مصطلحين اثنين هما النص والخطاب، ومن هنا فالكتابة تتجاوز حد اللفظ المفرد والجملة المنعزلة، إلى خطاب-نص له مميزات تحددها العلوم التي تشتغل على هذين المجالين اللسانيين. ومن جهة ثانية ينظر علماء التربية والديداكتيك إلى الكتابة نظرة مغايرة فهي عندهم امتحان وإنشاء وتركيب و"إجراء للتقويم في صيغة فرض أو تمرين يهدف إلى تقدير أداءات التلاميذ قصد ترتيبهم"[2] وهنا نجد هذا التعريف يركز على الكتابة المدرسية تحديدا فهو أداة تقييمية الغرض منها منح الدرجات وترتيب المتعلمين ليس إلا.

وقد أضاف مؤلفوا معجم علوم التربية تعريفا يتدارك النقص المحتمل في التعريف السابق، ومبيّنين الوظيفة التقويمية للكتابة فهي حسبهم:"نشاط تعليمي وتقويمي يوظف في تعليم اللغات في صيغ أسئلة مقالية تتطلب من المتعلم إنشاء نص حول موضوع معين"[3].

[1] عبد اللطيف الفاربي، مرجع سابق، 1994، ص88.
[2] المرجع نفسه، ص46.
[3] المرجع نفسه، ص46.

والملاحظ أن هذا التعريف أصبغ على الكتابة وظيفة التقييم المضمنة في التقويم وتعمد التاكيد على وظيفتي التعليم والتقويم؛ أي التكوين والتصويب وإعطاء القيمة والترتيب في الدرجات التعليمية.

والحقيقة أن هذا التعريف يرصد بدقة مفهوم الكتابة المدرسية، فليس للكتابة وظيفة واحدة كما يبدو، بل هي نشاط متعدّد الوظائف؛ تعلميّ وتقييمي وتقويميّ في الوقت نفسه، فبواسطته تنشأ التعلمات وتلقّن المعارف وترسخ السلوكات اللغوية الصحيحة وتقوّم الأخطاء وتحارب العادات اللغوية غير السليمة وفي آخر المطاف تقيّم المرحلة التعلّمية برمتها وتقدّر نجاحات المتعلم في اكتساب المهارات وحصول الكفايات المستهدفة ومن ثم يقع ترتيب المتعلم بين أقرانه في نهاية مرحلة تعلّمية.

وتعرّف الكتابة أيضا بأنها تصوير اللفظ بواسطة حروف الهجاء، ونظام لتسجيل الكلام وهي بتعريف آخر بمثابة تلفظ غرافي (خطي)[1] وعلى هذا الأساس فإن الكتابة نظام من العلامات الخطية ليس في حقيقته إلا تمثيلا لنظام اللغة الشفوية، "وهي أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة، وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة، يعبرعن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره، وسببا في حكم الناس عليه"[2]، ووظيفة الكتابة الأساسية هي الربط بين رموز منطوقة وأخرى مكتوبة مع ضرورة الحفاظ على استقلالية الواحدة منها عن الأخرى.

إن الكتابة وبالرغم من وضعها الثانوي بقدر ما تعمل، لافتقادها إلى حيوية الكلام المنطوق وآنيته ومباشرته، على قتل الأفكار والكلمات والأشياء والنوب عنها

[1] ينظر: الحبيب الدائم ربي، الكتابة والتناص في خطط الغيطاني، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأدب العربي، جامعة محمد الخامس، الرباط المغرب 1999-2000، ص34.

[2] زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية،مصر، 2008، ص164.

حين غيابها، بقدر ما تمنحها شرعية الكينونة المستمرة فبها تخرق النصوص حواجز الزمان والمكان، بل ويرجع الفضل في حفظ الدليل اللغوي إلى ذلك الأثر المادي الذي يسمى نصّا.

وتعدّ "الكتابة حسب روبير اسكاربيت R .Escarpit التقاءً للّغة المنطوقة باللغة المكتوبة، التقاء الصوت بالخط"[1] إلا أن الكتابة ليست مجرد ترميز آلي للغة المنطوقة وإنما هي اللغة في حد ذاتها متخذة شكلا وصورة محتلة فضاء ومكانا على مساحة من الورق أو الخشب أو الحجر أو غير ذلك، والغرض من كل ذلك تحقيق ما تسعى إليه اللغة ألا وهو التواصل.

وهذا ما جعل الباحثين قديما يذهبون مذاهب شتى في تناول الكتابة بحسب النظر فيها، فمنهم من تناولها من حيث هي ظاهرة أدبية كما هو الحال في كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، لأبي هلال العسكري.

والحق أن كتاب الصناعتين ليس كتابا في تعليم الكتابة بالتحديد؛ ولكنه يعمل على هدف أشمل كما ذكر المؤلف في مقدمة الكتاب، ألا وهو "تقديم ما يُحتاج إليه في صنعة الكلام: نثره ونظمه"[2] فإذا علمنا أن "أجناس الكلام المنظوم ثلاثة: الرسائل والخطب والشعر"[3] كما أوضح مؤلف الكتاب أدركنا أن الكتاب قد سعى إلى تقديم كل ما يمكن أن يحتاج إليه لحسن التعبير سواء كان هذا التعبير شعرا أو نثرا.

---

[1] Robert Escarpit, L'Écrit et la communication, Paris, Presses universitaires de France, 1973. (Que sais-je ? ; no 1546) [4e édition : 1983].P17.

[2] أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، ت: علي نحند البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1952، ص05.

[3] المرجع نفسه، ص 160.

في الوقت الذي تناول فيه ابن الأثير عل سبيل المثال موضوع الكتابة بوصفها صناعة أو وظيفة وذلك في مؤلفه كتاب المفتاح المنشا لحديقة الإنشا، ويأتي هذا الكتاب ممثلا لعدد لاحصر له من الكتب التي سعت كلها إلى "التعريف بمهنة الكتابة وأصولها وديوان الإنشاء وفضل كتابة الإنشاء وصفات الكتّاب وآدابهم ومعرفة ما يحتاجون إليه من الأمور العملية والعلمية كأنواع المكاتبات وتقويم البلدان وتقويم اليد واللسان وأنواع الخطوط والدواة والمسند والأحبار والقلم والأوراق والسكين وقوانين الكتابة ونظمها، وكيفية المخاطبة والعناوين وكيفية وضعها وبراعة الاستهلال وحسن التخلص، والآداب التي يجب أن يكون عليها كاتب الإنشاء والصفات الخلقية والخُلقية التي يجب أن يتحلى بها"[1]

وهناك من الدارسين القدامى من رأى في الكتابة ظاهرة اجتماعية باعتبارها قدرة على التعبير، سواء بالقول أو الكتابة. وخير من مثل هذا الاتجاه عبد الرحمن بن خلدون في المقدمة وهو بصدد إبداء تأملاته للملكة اللسانية.

المبحث الثاني: نشأة الكتابة وتطورها عند العرب:

لا شك أن للكتابة والكتاب فضلا أيّ فضل، فقد ورد في أكثر من موضع من كتب الأدباء والعلماء ذكر تلك المكانة التي تبوأها الكتاب في أقوامهم، فهذا عبد الباسط الأنسي في كتابه أبدع الأساليب في إنشاء الرسائل والمكاتيب ينقل أشهر ما قيل في ذلك حيث يقول: فمن أحسن ما مدح به كاتب قول ابن المعتز:

إذا أخذ القرطاسَ خِلْتَ يمينَه تَفتَّح نورا أو تنظم جواهرا

[1] عبد الواحد حسن الشيخ، صناعة الكتابة عند ضياء الدين بن الأثير، مؤسسة شباب الجامعية، الإسكندرية، 1986، ص 46.

وقال آخر:

يؤلِّفُ اللؤلؤَ المنثورَ منطقُه ويَنظُم الدرَّ بالأقلام في الكتب[1]

ويرتبط النظر في الكتابة، كأداة لغوية، بالنظر في اللغة عموما، ومن توغل الدراسات اللغوية في التاريخ الإنساني تستمد الكتابة أصالتها ورسوخها في الحياة الإنسانية؛ حيث "إن النظر في اللغة قديم جدا قد يرجع إلى وقت أن أخذت الجماعات البشرية في الكلام ثم دق نسبيا بعد نشأة الكتابة"[2] وهكذا يرى الدكتور محمود السعران مسألة نشوء الدراسات اللغوية قديما، وهو على ما يبدو محقّ في ذلك، فلا أحد له أن يجزم بالحد الزمني الدقيق الذي بدأ فيه الإنسان يفكر في هذه الأداة الخلاّقة التي تضمن اتصاله بغيره، بيد أن "الكتابة إذا قورنت بالاختراعات الإنسانية الأخرى تعتبر حديثة عهد بالوجود، حقيقة إنها تبدو لنا قديمة جدا، ولكن ذلك مرجعه إلى أن التاريخ لم يصل إلينا إلا عن طريقها، ومن ثم لا يمكن أن يكون هناك تاريخ أقدم من الكتابة"[3] وفي السياق ذاته نجد الدكتور محمود السعران يشير إلى حقيقة قد تغيب عن كثير من الناس ألا وهي ارتباط التفكير العلمي، موضوعاتٍ ومناهج واصطلاحات، بنشوء الخط والكتابة؛ فما من علم إلا وكان تطوّره بعد نشوئه مقترنا بالكتابة والتدوين.

وقد اتخذت الكتابة موقعا هاما في الحياة الإنسانية، فعني البحّاثة بأصلها، وتعدّدت آراؤهم في نشأتها.

---

[1] عبد الباسط الأنسي، أبدع الأساليب في إنشاء الرسائل والمكاتيب، ط3، مطبعة جريدة الإقبال بيروت لبنان، 1331هـ، 1965م، مقدمة الطبعة.

[2] محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، ص317.

[3] تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، د.ت، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ص 134.

وقد كان العرب من بين أكثر الناس اهتماما بنظام الكتابة العربية، حيث ذهبوا مذاهب شتى في تأصيل نشأتها وانحصرت مذاهبهم في المجمل، في ثلاثة آراء:

-فمنهم من نسبها إلى آدم، ومنهم من عزا ها إلى نبي الله إدريس، ومنهم من وصل أصلها بإسماعيل أو هود عليهم جميعا صلوات الله وسلامه، وقد ذكر ابن النديم في الفهرست ما وصله من أخبار في ذلك فقال: " وقال كعب، وأنا أبرى من قوله، إن أول من وضع الكتابة العربية والفارسية وغيرها من الكتابات، آدم عليه السلام، وضع ذلك قبل موته بثلاثمائة سنة (وكتبه) في الطين وطبخه، فلما أصاب الأرض الطوفان، سلم فوجد كل قوم كتابتهم فكتبوا بها"[1]

-ومنهم من رأى أنّ الكتابة اختراع عربيّ نُسب إلى ملوك مَدْين أو أولاد النبي إسماعيل أو نفر من أهل الأنبار. ومما حكى عمرو بن شبه "أن أوّل من وضع الخط العربي، أبجد وهوز وحطي وكلمن وسعفص وقرشت، وهم قوم من الجبلّة الآخرة، وكانوا نزولا مع عدنان بن أدد، وهم من طسم وجديس"[2]. وهي أخبار وإن لم تعضدها حجة بيّنة فإنها دليل على اعتناء العرب بأصل مدوّناتهم الكتابية وتاريخ وضعهم للعلامات الكتابية وبدايات التدوين.

-أما الرأي الثالث فيرى أن الكتابة العربية – في المصادر العربية القديمة – مشتقة من كتابات أخرى أقدم منها، وملخّصها أنها اشتقت من المسند وهو قلم الكتابة العربية الجنوبية، أو أنها متطورة عنه، ونتج من ذلك قلم الجزم الذي نسب للحيرة؛ في حين

[1] محمد بن إسحاق النديم، المعروف إسحق أبي يعقوب الوراق، كتاب الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، ت: رضا تجدد، 1971، ج1، ص07.

[2] أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، ، العقد الفريد، تح: عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت لبنان، 1983، ج4، ص239.

اعتمدت أغلب المراجع الحديثة نظرية الأصل النبطي للكتابة العربية، وهو الرأي الذي أجمع عليه العلماء والمستشرقون.

ويرى المحدثون من باحثي تاريخ الخط العربي أن العرب أخذوا خطّهم عن أبناء عمومتهم الأنباط قبل الإسلام، وهم "قبائل عربية نزحت من الجزيرة العربية وسكنوا في المناطق الآرامية في فلسطين وجنوب بلاد الشام والأردن"[1] وقعوا تحت تأثير الثقافة الآرامية. ويستدلون على نسبة الخط العربي إلى الخط النبطي، ذي الأصل الآرامي، "ويميل بعض المستشرقين إلى القول بأن خطوط شمال بلاد العرب منقولة مباشرة من الخط الآرامي معتمدين في اعتقادهم هذا على ما كان بين الآراميين وهذه القبائل من القرب والجوار"[2] إلى أدلّة مادّية ونقوش عربية تعود في تاريخها إلى ما قبل الإسلام، وتنحصر بين عامي خمسين ومئتين (250م) للميلاد ونهاية القرن السادس الميلادي، وتبرز بوضوح الشبه الكبير بين النقوش العربية والنبطية[3]، ويرى بعض الباحثين أمثال الدكتور لويس عوض "أن لغة هذه النقوش آرامية، وإن كان بعض العلماء يرجح أن معظم سكان النبط كانوا يتكلمون لهجة من اللهجات العربية، وهذه الأبجدية الآرامية بخطها الآرامي هي التي خرجت منها الأبجدية العربية المعروفة بخطها المعروف عن طريق الكتابة النبطية"[4] ويؤكد الباحث على أن "أقدم نص عربي معروف ينتمي إلى عام 328م (ثمانية وعشرين بعد المئة الثالثة الميلادية) وهو شاهد قبر امرؤ القيس بن عمرو

---

[1] الجبوري كامل سليمان، أصول الخط العربي، ط1، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2000، ص18.

[2] إسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، ط1، مطبعة الاعتماد، مصر، 1921، ص171.

[3] ينظر: مختار عالم مفيض الرحمان، دراسة مقارنة للسمات الفنية في خط الثلث. متطلب تكميلي للحصول على درجة ماجستير في التربية الفنية، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 2001.

[4] لويس عوض، مقدمة في فقه اللغة العربية، ط1، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة: 2006، ص31.

المتوفى في ذلك العام"[1] وعلى الرغم من قبولنا إمكانية انحدار الكتابة العربية من الكتابة النبطية ذات الأصل الآرامي، إلاّ أننا لم نجد للكاتب من دليل على ذلك سوى روايات تاريخية تذكر بأن الأبجدية الآرامية "كانت قبل الميلاد بقرون وبعد الميلاد بقرون هي أبجدية التدوين في الهلال والخصيب، سواء بين من يتكلمون الآرامية أو من يتكلمون العربية"[2]. ويمكن اعتبار الخط العربي آخر حلقة في سلسلة تطور الخط النبطي وتميزه عن الكتابة الآرامية ويميل إلى هذا الرأي عدد من الدارسين أمثال قولفديتريش فيشر في مؤلفه الأساس في فقه اللغة حيث يقول:

"إن شواهد الخط العربي التي ترجع إلى عصر ما قبل الإسلام ضئيلة، ومن ثم لا يمكن أن نتتبع تطورها بصورة متصلة، وبالرغم من ذلك تجيز البقايا التي يحتفظ بها من عصر نشاته (القرن الثالث – الرابع الميلادي) ومن المرحلة الأخيرة لتشكله (القرن السادس – السابع الميلادي) بشكل كاف أقوالا موثوقا بها عن اتجاه تطوره وتواصله"[3] ومن هذا النص نستخلص أن الباحث يرى أنه من الصعوبة بمكان تحديد نشأة الخط العربي بدقة، وهو يعزو ذلك إلى قلة النقوش والشواهد التي يرجع إليها الباحثون عادة لتوثيق حدث تاريخي ما.

بيد أنه لا ينفي وجود تلك الآثار الكتابية فقد ذكر من بين شواهد الخط النبطية الأخيرة التي تمكن من ملاحظة الانتقال إلى الخط العربي من الناحية التاريخية والجغرافية ودراسة الخطوط والنقوش القديمة، نقش (أم الجمال) المكتوب بلغتين يونانية وآرامية ...

---

[1] المرجع نفسه، ص31.

[2] ينظر: المرجع السابق، صص 31-33.

[3] قولفديتريش فيشر، الأساس في فقه اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص78.

والذي "يعود تاريخه إلى حوالي سنة 270 للميلاد"[1]، وقد عثر على هذا الرسم في الجنوب الغربي من بصرى أو جنوب حوران شرق الأردن، "وخطه نبطيّ بحروف تشبه حروف الخط الكوفي القديمة وبلهجة نبطية، إلا أنه يمتاز بظهور روابط بين الحروف، ولهذا النص أهمية تاريخية إلى جانب أهميته اللغوية وذلك لما يشير إليه من وجود صلة بين عرب العراق وعرب الشام"[2] ويوجد في هذه الكتابة حروف غير مرتبطة وحروف مشابهة، ووجد فيها أسماء عربية، وقد كانت تستعمل القبائل العربية الشمالية الآرامية في الكتابة.

وبلغة عربية نقش (النماره) وهو الذي عثر عليه في الرحبة في الجنوب الشرقي من دمشق، في منطقة النمارة (وهي قصر صغير للروم، قرب دمشق) وهو يشير إلى قبر امرئ القيس بن عمرو، من ملوك الحيرة.

وقد دوّن بالرسم النبطي المتصل الحرف والرسم، ويرجع إلى سنة 328 ويعدّ الأكثر ثراء وقد وجبت الإشارة إلى هذين النقشين لأنّ لهما أهمية خاصة"[3] ومن الجدير بالذكر أن لهذين النقشين أثر آخر يثبت بأن العرب عرفوا الكتابة في القرن الرابع بعد الميلاد وهو نقش حران الذي اعتبره الباحث (إسرائيل ولفونسون) "أول نص جاهلي عربي كامل في كل كلماته فهو أعظم قيمة من النقشين الآخرين"[4] ويعتبر حسب رأيه "أقرب إلى الخطوط العربية في القرن الأول للهجرة من جميع النقوش التي كشفت إلى الآن"[5] وقد "عثر عليه المستشرقون في حران اللجا، في المنطقة الشمالية من جبل العرب،

---

[1] محمد سهيل طقوش، تاريخ العرب قبل الإسلام، ط1، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009، ص113.

[2] المرجع نفسه، ص113.

[3] ينظر: قولفديتريش فيشر، الأساس في فقه اللغة، ص78.

[4] إسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، ص193.

[5] المرجع نفسه، ص194.

وقد وضع فوق باب كنيسة صاحبها شرحيل بن ظلمو (شرحيل بن ظالم) ويعود تاريخ الكتابة إلى 463م "[1] ويمكن الاعتماد أيضا في دعم ما سبق على نقش آخر هو النقش المعروف باسم كتابة زبد وقد وجد على باب أحد المعابد ومؤرخ سنة 512م وكتب بثلاث لغات: اليونانية والسريانية والعربية"[2]، وهو النقش الذي عثر عليه بين قنسرين ونهر الفرات ولم يخل فيه النص العربي من الأثر الآرامي.

وما يمكن تسجيله هنا هو أن هذه الآراء لم تبتعد كثيرا عما أثاره الدكتور لويس عوض من أن الكتابة العربية عرفت في القرن الرابع بعد الميلاد، وهو يقطع أيضا بأن الكتابة العربية ذات الأصل النبطي تستمد حروفها وأشكالها من الكتابة الآرامية.

ويستند الباحثون في وصل الكتابة العربية بالكتابة النبطية المتأخرة إلى تشابه خصائص كلا الكتابتين، فـ"الذي يميز الكتابات النبطية المتأخرة في شبه جزيرة طورسينا عن غيرها في مناطق العلا والشام هو ارتباط بعض حروفها ببعض ...كذلك يظهر في القلم النبطي المتأخر بعض الحروف يكتب في نهاية الكلمة بشكل غير الذي يكون عليه في أول الكلمة أو في وسطها"[3]

وقد ذهب هذا المذهب بعض الباحثين من أمثال الدكتور عمر فروخ الذي يرى أن "...انتقال الأبجدية من الكنعانيين إلى العرب كان من طريق الآراميين، لا من طريق العبرانيين، ذلك لأن العربية والسريانية تكتبان بحروف موصولة".[4]

---

[1] محمد سهيل طقوش، تاريخ العرب قبل الإسلام، ص116.

[2] المرجع نفسه، ص115.

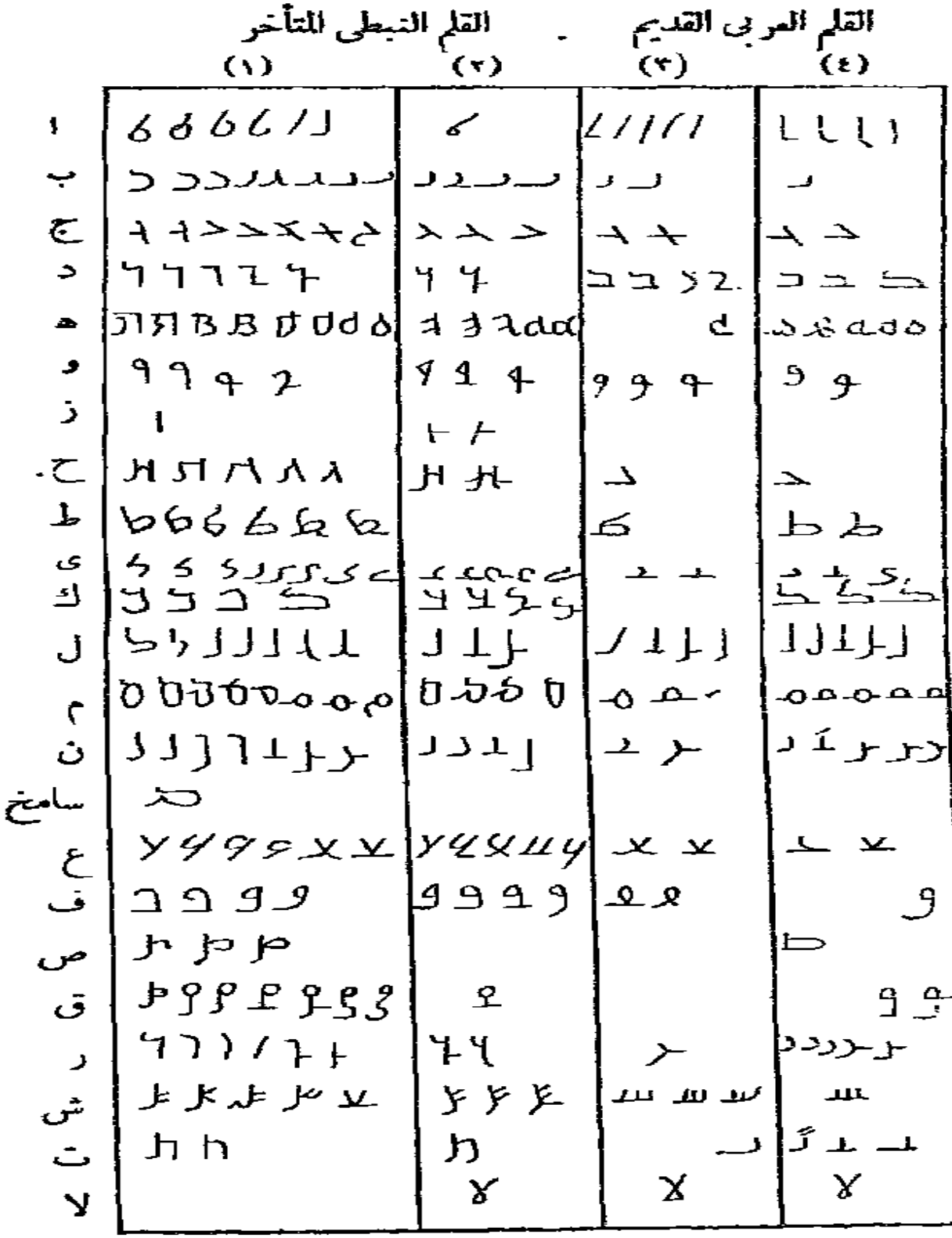
[3] إسرائيل ولفونسون، تاريخ اللغات السامية، ص199.

[4] عمر فروخ، حرفا الباء والفاء، مجلة المجمع العلمي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بحوث مؤتمر الدورة الحادية والخمسين 1958، ص153.

وقد جمع الباحث إسرائيل ولفونسون في كتابه تاريخ اللغات السامية رسوما للحروف في الكتابة بالخط النبطي المتأخر استنادا إلى نقوش قديمة من هذا الخط وقام بمقارنتها بنقوش نمارة وزبد وحران التي تمثل بداية الخط العربي لإثبات صلة الحروف العربية الأولى بالخط النبطي المتأخر وجمع كل ذلك في الجدول الآتي[1]:

[1] إسرائيل ولفونسون، تاريخ اللغات السامية، ص200.

الشكل رقم (2)



(١) نماذج من القلم النبطي المتأخر في القرن الأول والثاني والثالث ب . م مستخلصة من نقوش بطرا والحجر (٢) نماذج من حروف نقش نمارة من القرن الرابع ب . م
(٣) نماذج من حروف نقشي زبد وحران من القرن السادس ب . م
(٤) نماذج من حروف عربية مستخلصة من نقوش عربية في القرن الأول للهجرة

المبحث الثالث:قيمة الكتابة والكتاب في الحياة الاجتماعية:

أولى الإسلام عناية كبرى بالقراءة والكتابة لأنهما أمر قرآني، ولشدة الحاجة إليها في تدوين القرآن الكريم والسنة النبوية؛ فقد جاء في التنزيل: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم" (سورة العلق، الآيات من 01 إلى 05). استخدم في زمن النبوة والخلفاء خط جاف، أغلب زواياه حادة، عرف فيما بعد بالخط الكوفي. أما الخط الليّن المستدير فقد ظهر في بداية حكم الأمويين، وذاعت أهميته وبرز ببروزه النسّاخ والورّاقون، كأصحاب حرفة جديدة لها مكانة وأهمية اجتماعية.

وتفرعت عن الكوفي خطوط جديدة منها قلم الجليل والطومار، إذ سميت الخطوط في هذه المرحلة بأسماء أقلام الكتابة. ثم بدأت مرحلة تجويد الكتابة مع العهد العباسي على يد أعلام للخط العربي كان لهم تلاميذ أتموا ما ابتدأه شيوخهم. فاستحدثوا من قلم الطومار قلمي الثلثين والثلث، قياسا على عرض الطومار، ثم قلم النصف الذي عرف فيما بعد بالتوقيع. وتفرّعت عن تلك الأقلام أقلام مثل قلم السجلات وقلم الزنبور وقلم المرصّع وقلم النسّاخ والرقاع وخفيف النصف وخفيف الثلث.

ويعتبر ظهور ابن مقلة نقلة نوعية ونقطة البداية لمرحلة جديدة في تاريخ الخط العربي، حيث اوجد للكتابة طريقة قررت معايير للخط يضبط بها. وضع ابن مقلة النسب الخاصة لكل خط. فعرض القلم ذو علاقة بنسب الحروف، وأبعادها تنطلق من دائرة قطرها الألف. ووضع لصحة أشكال الحروف شروط التوفية والتمام والإكمال والإشباع، إلى غير ذلك. ولصحة أوضاع الحروف، يشترط ابن مقلة: الترصيف، والتأليف، والتنصيل، والتسطير.

تستمر سلسلة الخطاطين بعد ابن مقلة. ويبرز ابن البواب الذي جمع خطوط ابن مقلة في النسخ والثلث فجودها وهذبها، وأصلح خط المحقق، وأبدع في الرقاع والريحان.

استمر تطور الخط العربي على أيدي خطاطين من دول عدة: المغرب والأندلس والفرس والمماليك والعثمانيين. إلا انه إن كان لهم فضل في تطوير الخط من الناحية الجمالية فإنهم في جانب التقعيد ساروا على مبادئ ابن مقلة إلى يومنا هذا.

المبحث الرابع: علم النص ومفاهيم حول النصية

تمهيد:

يتناول هذا المبحث قضية اللغة والتواصل عموما أي الأدوار التي يمكن للغة أن تلعبها في حياة الفرد والوظائف التي تحققها في المجتمع اللغوي الواحد.

إن الحديث عن الكتابة كأداء تربوي ونشاط تعلمي معناه الحديث عن العمليات التعلّمية التي تهدف إلى إنتاج مادة قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وهذا يقودنا إلى تحديد ماهية نتائج التعلمات.

ومن الطبيعي في هذه الحالة أن نركز اهتمامنا على ما ينتجه المتعلمون عادة أو ما تطمح إليه المناهج التربوية في صورة ملمح لنتائج التعلم، ونحن حينما نتفحص المناهج المعتمدة نجدها تركز دائما على مخرجات المتعلمين في صورة نص لغوي سواء كان أدبيا أو علميا، وبالتالي لا بد من تسليط الضوء على هذا الكيان اللساني بتحديد مفهومه ومجال دراسته وأهم مقوماته وبيان أنماطه، لأن ذلك كفيل بأن يضعنا أمام تصور سليم لما هو يُتوَخَّى من التعلمات الكتابية وكذا إعطاء المنتج اللغوي من كتابات المتعلمين قيمته التقييمية والتقويمية انطلاقا من رصد المقومات الحاضرة في نصوصهم ومنه الحكم عليها سلامة وخطأ إيجابا وسلبا.

وأنا أحاول في هذا المبحث من دراستي معالجة العلاقات الممكنة بين الكتابة كفعل تربوي بيداغوجي وبين الكتابة كعمل تواصلي أو ما يطلق عليه اسم نص. فما

معنى مصطلح "النص"؟ وما العلاقات القائمة بين النص والكتابة؟ وما الفرق بينهما؟ وهل ينظر المدرس فعلا لمثل هذه العلاقات والفروق وارتباطها بنيويا داخل النص المعتمد للدراسة الصفية والمتضمنة داخل النص المنتج من التلاميذ؟ وهل نجد حقا أن المتعلمين ينجزون نصوصا تحتمل هذه العلاقات؟

كما يمكن التعريج على الإشكالية المتعلقة **بالأطر النظرية لتحليل الأثر الكتابي عبر العصور**، هذا من حيث الشكل أي المادة المكونة للمنظومة الكتابية في اللغة العربية بشكل خاص، لأنها تخص موضوع بحثنا من زاوية ما، وتطور المفاهيم المتعلقة بالفروق بين تحليل الشفوي وتحليل الكتابي من الآثار اللغوية. أي يمكن التعريف بأهم الاتجاهات التي بنت منهجيات خاصة بتحليل المكتوب، أي تحليل النص، وذلك من خلال ما يعرف بالمفاهيم الأساسية للنص، كالاتساق والانسجام والنمذجة النصية (ترجمتي الخاصة لـ Typologie textuelle) والارتقاء الموضوعاتي (ترجمتي الخاصة لـ évolution thématique)[1] سواء قبل سوسير والنظرية البنوية أو بعد ذلك وحتى يومنا هذا.

وهنا ونظرا للطبيعة التعليمية لبحثي فإنني سأركز الجهد أكثر على النظريات التي تمهد الطريق **لتحليل المكتوب من وجهة نظر تعليمية** لفحصه كمادة خام نستطيع بواسطتها الخروج بنتائج ذات صبغة تعليمية صرفه.

ولمتابعة البحث والتنقيب في مفهوم النص لغة، واستعمالاته اصطلاحا، لا بد أن نحصر الميدان العلمي والمنهجي الذي تناول هذا المصطلح مادة للدراسة، وهو ما يعرف في علم اللسان بلسانيات النص.

---

[1] ينظر: Marie Anne Paveau, George Elia Sarfati, les grandes theories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique, Armand colin, 2003, page190.

أولا: لسانيات النص وتطورها:

اهتم الدارسون منذ زمن ليس بقريب بدراسة العلاقات النظامية القائمة بين الوحدات اللغوية، وقد تعددت في ذلك مناهجهم وتباينت أساليبهم وأهدافهم. فمن جهود بانيني Panini التي ارتكزت على دراسة النظام الصوتي للغة الهنود القديمة (لغة الكتاب المقدس Vida) إلى غاية انتهاء مرحلة الدراسات الفيلولوجية وبزوغ فجر البنوية مع سوسير 1916 كان التركيز في دراسة اللغة على تحديد عناصرها في إطار ما يسمى الجملة، ذلك أن كل الدراسات اللغوية لم تتجاوز حدود الوحدة التركيبية الدنيا وهي ما يعرف في التراث اللغوي العربي بالجملة.

وأما النص فقد كان منذ القديم محلّ تجاذب بين أطراف عدّة، ومناهج من النظر شتّى، وأكثر هذه الأطراف عناية بطبيعة النص وبنائه طرفان هما: علم اللغة والنقد الأدبي، ولعل أهم مجال ركز اهتمامه على النص هو علم البلاغة، فقد "تطرق كونتليان Quintilian إلى مسائل تتعلق بالتنظيم الداخلي للنص كالوضوح والفصاحة والرشاقة والملاءمة وذهب إلى أن النصوص تتفاضل فيما بينها تبعا لقدرة المبدع على التصرف بالمادة المستخدمة في كتابة النص"[1] أما عمل الاسلوبيين فقد تركز على استخدام معطيات علم اللغة فدرسوا الأساليب الخاصة التي يلجأ إليها الكاتب لإنتاج نص خاص، وقد عدّ بعضهم البلاغة نظرية للنص"[2]. وليست البلاغة وحدها من أسهم في دراسة النص بل إن لعلم الأنثروبولجيا عل يد مالينوفسكي Malinowsky و فلاديمير بروب Broppe وشتراوس Strauss دور في توجيه النظر إلى قواعد تركيب النصوص وقواعد علم النص وكان هنري فايل Henri Weil أول من وجه اللسانيين إلى ضرورة ملاحظة الصلة بين جملتين فأكثر. وتصدى هارفنغ لمجال وصف النظام الذاتي

[1] إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص185.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الداخلي للنصوص بالحديث عن علاقات الإحالة والاستبدال والتكرار والحذف والترادف والعطف والتفريع والترتيب وغيرها من العلاقات الداخلية في النص والتي من شانها تحقيق ما يدعى بالترابط والاتساق الداخلي للنص. كما لا يفوت في هذا المقام أن نذكر ما للتناسق الصوتي ضمن ظاهرتي النبر والتنغيم من أثر في إقامة ترتيب الوحدات الأساسية في الجملة الواحدة أو في مجموعة من الجمل. وهي الأفكار التي بسطها هايدولف Heidolph (1960) وتأثر بها بعده إيزنبرغ Isenperg (1968) وذلك ما دعاه إلى الاهتمام بمجال البحث في اختيارات صاحب النص كالمجاورة التي تضم مجموعة من الأدوات أهمها الضمائر وحروف التعريف وحروف التنكير (a وand في الانجليزية مثلا) والتعميم بعد التخصيص وغيرها.

إن "لسانيات النص" – Linguistique Textuelle –كما نقول في المغرب الكبير أو "علم لغة النص" كما يقول إخواننا المشارقة– هي علمٌ ناشئٌ وحقلٌ معرفي جديد تكوّن بالتدريج في السبعينيات من القرن العشرين، وبرز بديلا نقديا لنظرية الأدب الكلاسيكية التي توارت في فكر "الحداثة" و"ما بعد الحداثة"، وراح هذا العلم الوليد يطوّر من مناهجه ومقولاته حتى غدا "أهمّ وافدٍ" على ساحة الدراسات اللسانية المعاصرة، وقد نشأ على أنقاض علوم سابقة له كـ"لسانيات الجملة" و"اللسانيات النَّسَقية" و"الأسلوبية"، ثم انطلق من معطياتها وأسس عليها مقولات جديدة، وهو قريب جدا من صنوه "تحليل الخطاب"، غير أن هذا الفرع الأخير يقوم على أساس التحليل البنيوي، أما فرع "لسانيات النص"– حتى وإن استثمر جميع النظريات اللسانية السابقة عليه– فهو يقوم في الأعم الأغلب على أساس التحليل التداولي، وأهم ملمح في لسانيات النص أنه غني متداخل الاختصاصات Inter-disciplinaire يشكِّل محور ارتكاز عدة علوم، ويتأثر دون شك بالدوافع ووجهات النظر والمناهج والأدوات والمقولات التي تقوم عليها هذه العلوم.

وقد اقتنع عدد من اللغويين في ستينيات القرن الماضي (بعد إشارات بعض الأسلوبيين كـ هنري فايلHenri Weil) بضرورة الانتقال من نحو الجملة (تحديد عناصرها وكيفية انتظامها) إلى منظومة الجمل. وكان ز. هاريس Zellig Harris أكثر المهتمين بهذا المجال إذ قرر أن " الوحدات الصغرى في اللغة تنتظم انتظاما خطيا، فكل خطاب هو متوالية من الفونيمات وبتعبير أدق فإن كل مورفيم هو متوالية من الفونيمات والكلمة بدورها متوالية من المورفيمات والجملة متوالية كلمات وكل خطاب هو متوالية من الجمل"[1].

ويشير هاريس في هذا النص إلى ضرورة دراسة النص من حيث هو متوالية من الجمل ، وهو حين دعا إلى هذا النوع من التحليل كان يهدف إلى بيان فكرة مفادها أن الجمل لا يكون ارتباطها اعتباطيا، بل إن هناك نحوا خاصا بهذا الارتباط وهو مغاير تماما لنحو اللغة، وأن التحليل التوزيعي هو الكفيل بتوضيح هذا النحو.

هذه الفكرة كانت تمهيدا لاشتغال لغويين آخرين بعد هاريس على النص، خصوصا في السنوات الخمسين الماضية"[2]. وقد طرح هاريس في مجمل أعماله مشكلة العلاقات بين الجمل وإشكالية العلاقة القائمة بين الثقافة واللغة، وقد حظيت هذه الفكرة الأخيرة بالدراسة والشرح عند بيك Pike.

وبهذا نستطيع القول بأن الإرهاصات الأولى لعلم النص بدأت على يد الأمريكان على يد هاريس، وتطورت بعده في أبحاث بيك Pike وفي مؤلف هاليداي

---

[1] Harris Zellig,1971,structures mathematiques du langage,Dunod, page10 .

[2] Marie Anne Paveau, George Elia Sarfati, les grandes theories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique,Armand colin, 2003, page 155.

Halliday وهاسن Hasan "الاتساق في الإنجليزية" (Cohesion en anglais) الصادر سنة 1976.

وقد ساهم الأوربيون ممثلين بالألمان بقسط وافر في الدراسات المشتغلة على النص، وقد كان لهم الفضل في إرساء تقاليد في هذا الشأن وفق مقاربة نحوية، ونجد ذلك في أعمال Petöfi و لانغ Lang و Thummel و Weinrich الصادرة بين 1973 و1989.

أما في فرنسا فقد اتخذت الدراسات مجال السيميائيات وتتحليل الخطاب منحى لها، فاشتغلت بشكل رئيس على الكلام دون التطرق إلى النص إلا نادرا.

وأما ما تعلق بدراسة النص وتحديد مفهومه تحديدا دقيقا فقد جاء من سويسرا مع بحوث جون ميشال آدم Jean Michel Adam الغزيرة والنوعية والتي تعتبر مرجعا أساسا في ميدان لسانيات النص إلى يومنا هذا. كما يعتبر J.M.Adam أول من وضح عملية إنتاج النص وعلاقته بحال الخطاب وذلك بتمثيل رياضي دقيق كما يلي:

خطاب= نص + سياق (حال إنتاج الخطاب)

Discours= Texte+ Conditions de productions

نص= خطاب –سياق

Conditions de productions - Discours=Texte

وخلاصة القول: إن لسانيات النص كمجال من مجالات علوم اللسان يستمد أسسه ومقولاته من عدة ميادين:

1-النظريات البنوية التي تشير إلى أن الوحدات الأعلى من مستوى الجمل تنتظم مثلها مثل الجمل، وهي الإشارة التي نجدها في كتاب "من النص إلى الفعل" (Du texte à l'action) لـ بول ريكور (Paul Ricœur)[1].

2-سيميائيات النص الأدبي ممثلة في أعمال هودبين Houdebine وغريماس Greimas وجوليا كريستيفا J.Cristeva و رولان بارت Rolan Barthes وجنيت Genette حيث أن أبعادها تتجاوز حدود الجملة إلى النص.

3-كما استفادت لسانيات النص أيضا من نتائج ميدان البلاغة الحديثة لـ برلمان Perelman.

4-ولا بد أخيرا من ذكر جهود لابوف Labov الذي اشتغل على القصة الشفوية في مجال علم الاجتماع اللغوي.

ثانيا: مفاهيم أساسية: الجملة والنص

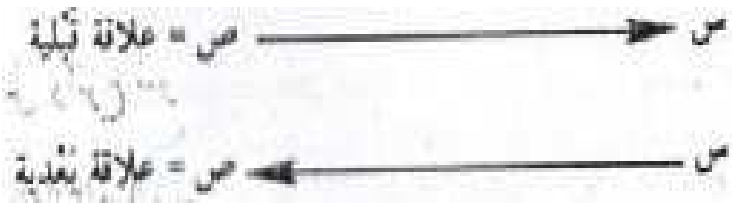
إذا كان الميدان الإجرائي في تحليل اللغة عند البنويين يقف عند حدود الجملة، فإنه على العكس مما هو عليه في ميدان الدراسات التداولية وتحليل الخطاب؛ حيث يتعدى فضاء التحليل والدراسة حدود الجملة إلى فضاء أوسع هو النص، لذلك أجد أنه من الواجب على الدارس أن يحد لكل مصطلح حدوده وأن يقف على خصائص كل واحد منهما.

---

[1] ينظر: Paul Ricoeur, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II,* Paris, Seuil, 1986.

وذكر الدكتور صلاح فضل في كتابه: بلاغة الخطاب وعلم النص، منشورات عالم المعرفة، 1992 العدد 164، ص213، ما يشبه عنوان هذا البحث (من الفعل إلى النص1971) ونسبه إلى رولان بارت وقد ذكر الأفكار نفسها التي دعا إليها بول ريكور.

ومبدئيا تشكل كل متتالية من الجمل نصا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، أو على الأصح بين بعض عناصر هذه الجمل علاقات، تضم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة. أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة، وتسمى هذه علاقة العنصر بما سبقه علاقة قبلية وتعلقه بما بعده علاقة بعدية ويمكن أن نمثل لهاتين العلاقتين بما يلي:



الشكل رقم (3)

غير أن التمثيل بالعلاقة بين عناصر جمل سابقة وبين عناصر جمل لاحقة لا يعني أن النص مجموعة من الجمل، ذلك أن النص يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا (نثر، شعر، حوار، مونولوج، مسرحية...) وإذا كان النص يتكون من جمل فإنه يختلف عنها نوعيا. إن النص وحدة دلالية وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص. وهو يتحقق فعلا بوجود خاصية يطلق عليها مصطلح "النصية" وهي ما يميزه عما ليس نصا.

هذا المفهوم الذي نجده عند هاليداي هو نفسه تقريبا عند لانغ E.Lang الذي يعرّف النص بأنه "الوحدة المسؤولة عن العلاقات البنائية التي تتجاوز حدود الجملة" ومن الناحية التداولية فإن النص لا يتحدد لا بطوله ولا بحجمه (تتابع الجمل، وحدات أطول من الجمل) ولكن يتحدد حسب H.Ruck بصبغته الخطابية وهذا ما يعني

إمكانية لعب الجملة الواحدة أو حتى الكلمة الواحدة نفس الدور الذي يقوم به النص[1].

وإذا كنا قد تحدثنا عن النصية كعنصر أساس في تمييز النص عما ليس نصا فإنه من الضروري الحديث عن الوسائل التي يعتمد عليها النص لتحقيق نصيته ومن أجل ذلك ضرب هاليداي المثال التالي:

Wash and core six cooking apples. Put them into a fireproof dish.

اغسل وانزع نوى ست تفاحات. ضعها في صحن يقاوم النار.

غني عن البيان أن الضمير "ها" في الجملة الثانية يحيل قبليا إلى ست تفاحات في الجملة الأولى، وما جعل الجملتين متسقتين هو وظيفة الإحالة القبلية للضمير "ها" بحيث نؤلهما ككل، وبناء عليه فإن الجملتين تشكلان نصا، أو بالأحرى جزء من نفس النص. فعلاقة الاتساق بين الضمير "ها" وبين ست تفاحات هي التي هيأت النصية، كما أن تحقيق النصية يحدث عن طريق الترابط النصي الذي يتحقق هو أيضا عن طريق الأدوات النحوية مثلا كالواو ولكن وبالتالي وثمّ.[2]

ويزودنا هاليداي وحسن بدراسة موسعة، هذه الدراسة تهتم بالعلاقات التي تدل عليها مثل هذه العلامات وتقدم تصنيفا موسعا. وتجدون في المثال التالي تصنيف أنماط العلاقات المعلنة لعلاقات العطف:

---

[1] ينظر: Cherifa Guettas, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue,These de doctorat, Grenoble:1995, France, Page 127.

[2] محمد الخطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي العربي، 1991، ص 13-14.

أ-العطف: الواو، أو، بالإضافة إلى ذلك، كذلك، إضافة.

ب-للمقابلة: لكن، إلا أن، من جهة أخرى، ومع ذلك.

ج-للسببية: هكذا، ونتيجة لذلك، لهذا السبب، ويترتب على هذا.

د- للزمنية: ثم، بعد ذلك، بعد ساعة، أخيرا، في آخر المطاف.

وبطبيعة الحال لا تختص أية أداة نحوية من هذه الأدوات بشكل اقتران بسيط مباشر بعلاقة ترابطية معينة؛ فلو أخذنا الواو على سبيل المثال لرأينا أنها يمكن أن تأتي بين جمل تربط بينها أية علاقة من العلاقات الأربع المذكورة أعلاه.

وليس صحيحا كذلك أنه لا يمكننا الحصول على هذه العلاقات المطروحة في غياب أدوات ربط نحوية. فللننظر إلى المقطع التالي المأخوذ من رسالة:

انتهى بنا المطاف إلى دخول خان من خانات برني لتناول قدح من الشراب ثم وجبة طعام. رحنا لدى جين لتناول القهوة والحديث. آوينا إلى الفراش حوالي منتصف الليل.

ومع أن تسلسل الأحداث لم يظهر بشكل معلن إلا باستعمال الأداة ثم بين "لنتناول قدحا من الشراب" و "وجبة طعام" فإن هذا التسلسل وارد بالتضمين لا بالتصريح في تتالي الأحداث.[1]

وخلاصة القول: إن ما يضمن نصية النص هي العلاقات المحققة بواسطة الأدوات وعلاقات الترابط كالفصل والوصل والاستبدال والحذف وارتباط المفردات.

[1] ج.براون، ج يول، تحليل الخطاب، تر محمد لطفي الزليطني، منير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997، ص 228-229.

إلا أن هذه الوسائل اللغوية التي يثبت حضورها في النص لا يمكن بحال من الأحوال أن تكون لوحدها محققة لفهم جيد وإدراك عميق لمعاني النص ومقاصد كاتبه، بل إن ميلاد النص في الحقيقة يكون بوجود قارئه، فالقارئ الفارغ من الحساسيات الوجودية والإدراكية لا يمكن أن يصل إلى فهم النص أو استشعار اللذة الحقيقية التي يتواخاها الكاتب. لأنه لا يسير على ضوء استحضار جديد لوظائف الدلالات, بل يقوم بتقليد ومحاكاة لغة النص. ففي هذه الحالة يصبح النص مهيمنا على رؤية القارئ, ومدى استيعابه وفهمه. بعكس القارئ المتحول الذي يصوغ لغة جديدة لدلالات للنص.

إنّ موت لغة النص هي انفتاح المعنى وإمكانية استيعابها للفهم وذلك بواسطة تقنيات لغوية وشكلية منها: وفرة وغزارة إشارات اللغة, وتنوّع استخدامات الرموز والصياغات المعنوية الحساسة, واستخدام أشكال غير معروفة من التعبير اللغوي، وذلك من أجل خلق نص موافق للقارئ فكرا ولغة.

إن كل هذه الخصوصيات الإبداعية للنص إنما تعمل لإسناد دور معين ومحدد للغة الكتابة؛ أي لغة النص, وبعد أن تؤدي اللغة أدوارها المختلفة وتأثيراتها, تبدأ بالدخول إلى مساحات فكرية ومعرفية كقيمة تأريخية للمعنى.

إن هذه الحالة تنطبق على جميع الأفعال المنجزة التي لها القدرة على اختيار شكل فني وبالتالي التحوّل إلى بلوغ قيمة فنية أي اكتساب صفة النص, وجميع الأشكال التعبيرية للنص إنما تتداخل مع قيمة تاريخية بعد إنجازها وأداء وظائفها.

ثالثا: بين النص والخطاب:

عندما نقرأ الدراسات التي تناولت النص كمادة للدراسة والتحليل نجد كثيرا منها قد استعملت مصطلح النص texte وهي تقصد في الغالب مفهوم الخطاب discours، ونجد كثيرا منها قد استعملت الخطاب وهي تقصد النص.

ولذلك أرى من الضروري طرح التساؤل الآتي: ما الفرق بين النص والخطاب ؟ أين يلتقيان وأين يكون بينهما افتراق مفهومي ؟ وهو السؤال الذي طرحه وحاول الإجابة عنه الأستاذ بشير إبرير في مقاله الموسوم بـ "النص الأدبي وتعدد القراءات"[1]

إن مصطلح الخطاب متعدد المعاني، فهو وحدة تواصلية إبلاغية، ناتجة عن مخاطِب معين وموجهة إلى مخاطَب معين في مقام وسياق معينين يدرس ضمن ما يسمى الآن بـ "لسانيات الخطاب" "Linguistique de discours ".

وافتراض وجود المخاطِب فكرة لغوية بالأساس وهو ما يعرف بالفاعل، "ففي علم اللغة نجد أن تصور الفاعل المنتج للخطاب تقترن به ملاحظة حضوره في هذا الخطاب ذاته. فالفعل الفردي لتملك اللغة يُدخل المتكلم في كلامه وهذا اعتبار يعد جوهريا في تحليل الخطاب. إذ أن الخطاب هو المكان الذي يتكون فيه فاعله"[2] ذلك أن تحليل نص الخطاب يفيدنا بالمعلومات اللازمة لتحديد ما إذا كان النص "موسوما أو غير موسوم بطريقة شخصية، أي أنه يتصل بفاعل يتجلى فيه معبرا عن رأيه أو وجهة نظره، مشيرا إلى تجربة أو حدث متعلق به ذاته، وعندئذ يصبح موسوما، أو متصلا بوقائع ومعارف

[1] ينظر: بشير إبرير، النص الأدبي وتعدد القراءات، مقال، مجلة نزوى، مجلة أدبية ثقافية فصلية تصدر عن مؤسسة عمان للصحافة والنشر والإعلان، سلطنة عمان، العدد 11، 2009، ص2 وما بعدها.

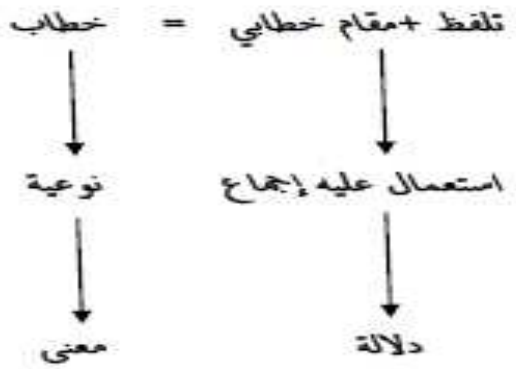
[2] بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، منشورات عالم المعرفة، العدد164، 1992، ص89-90.

موضوعية بعيدا عن القائل وعندئذ يكون غير موسوم. وتأسيسا على ذلك يرى التداوليّون أن الخطاب ينقسم إلى نوعين كبيرين: خطاب مباشر وآخر غير مباشر"[1] أما النوع الأول فيتمثل في استخدام المتحدث نفس حروف وكلمات المنقول عنه (التنقل الحرفي) وهو يمثل أعلى درجات الموضوعية التي قد تصل مثلما يرى التداوليون نسبة المئة بالمئة، أما القسم الثاني من أشكال الخطاب الكبرى فهو الخطاب غير المباشر وهو يتولد عن امتصاص خطاب الآخر وأدائه بطريقة غير حرفية مما يتطلب تحويل أزمنته الفعلية وتعديل ضمائره وإشاراته... الأمر الذي يجعله مختلفا عن الخطاب المباشر إذ يقوم القائل هنا بإعادة صياغة الكلام الذي يقوله متوخيا الدقة في نقله حينا أو إيجازه واقتطاع بعض أجزائه حينا آخر مستخدما كلماته هو يؤدي بها ما قاله المتكلم المنقول عنه. عندئذ تصبح الإشارات والأزمنة والضمائر مختارة من منظور القائل، مما يجعله للوهلة الأولى أقل موضوعية وحيادا عادة من الخطاب المباشر. إذ أن الاعتماد على الخطاب غير المباشر يعني أن المتحدث قد اختار استخدام لغته هو وإعادة صياغة خطاب غيره، مما يتيح الفرصة لتمثيل موقفه الخاص عبر الشفرة اللغوية Code التي يستخدمها على مستوى التعبير الذي ينم عنها أكثر مما يدل على المحتوى المنقول"[2]

وهو على رأي "بيار شارودو P. Chareaudeau " ما تكوّن من ملفوظ ومقام تخاطبي وأن الملفوظ énoncé يستلزم استعمالا لغويا عليه إجماع، أي قد تواضع عليه المستعملون للغة وأن هذا الاستعمال يؤدي دلالة معينة، ويمكن أن نبين ذلك من خلال الخطاطة الآتية:

[1] المرجع نفسه، ص90.

[2] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ص 93.



شكل رقم (4)

والملاحظ أن العنصر الأساس في تحديد مفهوم الخطاب إنما هو السياق أو المقام الخطابي وهذا ما يؤكده دومينيك مانغونو في كتابه: "المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب" في سياق ضبطه لمصطلح الخطاب حيث يقول: "فضلا عن طبيعته: (وحدة لغوية =ملفوظ) فإن الخطاب يشكل وحدة اتصال مرتبطة بظروف إنتاج معينة أي كل ما هو من قبيل نوع خطابي معين: نقاش متلفز، مقابلة صحفية، رواية ...الخ، من هذه الوجهة يحيل الملفوظ والخطاب على وجهتي نظر مختلفتين: إن النظر الملقى على النص من حيث بناؤه اللغوي يجعل منه ملفوظا، أما الدراسة اللغوية لظروف إنتاج هذا النص فتجعل منه خطابا"[1]

ومما سبق فإنّ النص يختلف عن الخطاب كما أنّ بينهما فروقا يمكن أن نبيّنها فيما يلي:

[1] دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر. محمد يحياتن، ط1، منشورات الاختلاف، 2005، ص34-35.

1 – إنّ وجود السامع الذي يتلقى الخطاب وحضوره أثناء عملية التخاطب لهو شرط أساس في التمييز بينه وبين النص، حيث من المفترض أن يتوجه النص إلى متلق غائب عن الحدث اللغوي الذي يصله عن طريق القراءة، فالخطاب إذن نشاط تواصلي يتأسس على اللغة المنطوقة ويتميز بها (المشافهة) بينما النص مدوّنة مكتوبة تحدث في غياب الفئة المقصودة من الحدث اللغوي ألا وهي فئة القارئين المحتملين.

2- الخطاب تنتجه اللغة الشفوية بينما النصوص تنتجها الكتابة، أو كما قال روبير اسكاربيت (R.Escarpit) : اللغة الشفوية تنتج خطابات (des discours) بينما الكتابة تنتج نصوصا (des texts) وكل منهما يحدد بمرجعية القنوات التي يستعملها. فالخطاب محدود بالقناة النطقية بين المتكلم والسامع، وعليه فإنّ ديمومته مرتبطة بهما لا تتجاوزهما، أما النص فإنه يستعمل نظاما خطيا وعليه فإنّ ديمومته رئيسية في الزمان والمكان.

3- إن حضور المتلقي (السامع) وقت إنجاز الخطاب يجعل من الطبيعي ألا يتجاوز هذا الخطاب سامعه إلى غيره، فهو مرتبط بلحظة إنتاجه، بينما النص يحتفظ بصفة الديمومة ما دام مجسدا بالكتابة، فهو يقرأ في كل زمان ومكان، ولعلّ النص القرآني يعتبر من أهم الشواهد على ديمومة النص وتجاوزه للحظة إنتاجه.

"إن الخطاب عن رأي ليتش وزميله شورت – تواصل لساني ينظر إليه كإجراء بين المتكلم والمخاطب، أي أنه فاعلية تواصلية يتحدد شكلها بواسطة غاية اجتماعية. أما النص فهو أيضا تواصل لساني مكتوب، وتبعا لهذا فإن الخطاب يتصل بالجانب التركيبي والنص بالجانب الخطي كما يتجلى لنا على الورق"[1].

[1] ينظر: سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، الزمن السرد التبئير، المركز الثقافي العربي ، بيروت، 1989، ص 44.

ولكن على الرغم من هذه الفروق فإنه يوجد من لا يفرق بين الخطاب وبين النص ويستعملهما بالمعنى نفسه، السرديون: "جينيت " و"تودوروف " و"فاينريش" لا يميزون بينهما "[1].

ومع ذلك فإن غاية تحليل الخطاب هو ربط الملفوظات بسياقاتها أي بربطها بالمعايير الخارجية المختلفة (السياقية) ويسعى إلى الإحاطة بالخطاب بوصفه نشاطا غير مفصول عن السياق.

يدرج هايمس (1972) بالإضافة إلى المشاركين المكان والزمان والغاية ونوع الخطاب والقناة واللهجة المستعملة والقواعد التي تحكم التداول على الكلام في صلب جماعة معينة، ويضيف غيره معارف المشاركين حول العالم ومعارف بعضهم عن البعض الآخر والمعرفة بالخلفية الثقافية للمجتمع حيث يُنتَج الخطاب.

إن الغاية التي ينشدها المشاركون في الخطاب تتوقف على نوع الخطاب: شراء سلعة، الدعوة إلى اعتناق دين، ... فهناك أنواع تستلزم كتابات منمّطة صلبة: قدّاس، خطاب سياسي، استنطاق بوليسي، شراء تذكرة.

إن تناول الملفوظ باعتبار الغاية يقود إلى اعتماد مصطلح آخر هو مصطلح الحديث الذي يحيل على كل مقام للتخاطب، من تبادل للكلام العادي في صلب الأسرة، إلى غاية الندوة الصحفية، هذا من حيث معناه الواسع، أما من حيث معناه الضيّق فهو يستعمل للدلالة على نوع من الخطاب الشفوي: بتبادل الكلام بين أناس متساويين في المنزلة نسبيا، حيث يكون التداول على الكلام حرّا والموضوعات قليلة الإكراه نسبيا، فالمشاركون الذين يمكنهم أن يكونوا أكثر من اثنين هم قريبون في الزمان والمكان، وبينهم علاقات ألفة وأنس.

[1] سعيد يقطين، انفتاح النص(النص-السياق)، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1989 ، ص11.

إنّ الحديث يتبدّى وكأنه خال من أية غاية نفعيّة: إن الاستجواب أو النقاش السياسي لا يمكنهما أن يكونا حديثا: إننا نبحث من خلال الحديث عن الألفة والأنس لا على المعلومات"[1]. وعلى هذا الأساس فإنه من الضروري ملاحظة أن الحديث لا يكون في الوضعيات جميعا فهو يكون فقط حينما تتوفر ظروف خاصة وعلاقات موغلة في الخصوصية فالتواصل بواسطة اللغة بغرض الأنس وتحقيق الألفة أو ممارستها لا تكون مثلا في الوضعيات التعليمية أو الإخبارية وهنا يمكننا القول بأن المصطلح الأقرب إلى حقيقة الوضعية التواصلية إما أن يكون النص أو الخطاب.

والحقيقة أن الأبحاث في ميدان لسانيات النص، جميعها، تؤكد على أن النص كيان لساني يتسم بالكتابة لذا وجب التطرق إليه على أنه فعل لساني يتجلى في الكتابة والتحرير.

وعلى هذا الأساس فإنه من الضروري التعرض لماهية الكتابة، والتأكيد أولا على دورها في تحقّق النص، وأشكال تداوله بين أفراد المجموعة اللسانية بغرض التعبير والتواصل، ثم يجب من جهة أخرى النظر إلى الكتابة من زاوية تعليمية، أي من حيث أنها أداة تعليمية ووسيلة من الوسائل البيداغوجية، يهدف بواسطتها مدرسوا اللغة إلى التلقين والتعليم والحفظ والتقويم.

ومن الموضوعات الواجب تدقيق النظر فيها هي معرفة أيّ أنواع النصوص يراد للمتعلم أن يجيد بناءها، أو ما يصطلح عليه بأنماط النصوص التي من الضروري تدريب المتعلمين على إنتاجها، إما لأنها ضرورية في مجال التواصل الإنساني أو لأنها مقامات فنية تؤشر على مدى قدرة المتعلم على التحكم في اللغة وفنونها، ومهما كان الغرض والمغزى من تعلم أنماط النصوص فإن الغاية لغوية بالدرجة الأولى وعليه من الواجب

[1] دومينيك مانغونو، مرجع سابق، ص 28-30.

حصر احتياجات المتعلم في هذا المجال لتوجيهه إلى نمط دون آخر وتدريبه على نمط بقدر أكبر من النمط المغاير، وفيما يلي أحاول جمع أنماط النصوص وبيان الفروق الشكلية والجوهرية بينها عساها تكون قاعدة نظرية لبناء منهاج لغوي نصي يفيد لغة المتعلم ويعينه على اكتساب لغته بطريق سليمة.

رابعا: أنماط النصوص:

لا بد في البداية من التأكيد على أمر أراه في غاية الأهمية، إنه ذلك الاختلاف القائم بين الباحثين في تحديد أنماط النصوص، فقد اختلف الباحثون في تصنيف هذه الأنماط ولكن معظمهم يكاد يتفق على التصنيف التالي:

1-النمط الوصفي Type descriptif: ويتميز بترتيب المعطيات حسب البنيات المكانية.

2-النمط السردي Type narratif: ويتميز بالتسلسل الزمني للأحداث.

3-النمط الاستعراضي Type expositif: ويهتم بتقديم المفاهيم النظرية وتحليلها.

4-النمط الحجاجي Type argumentatif: ويتميز بالدفاع عن موقف أو دحضه بمبررات.

5-النمط التعليمي Type instructif: الذي يحث على عمل شيء.[1]

إن هذا واحد من التصنيفات التي أوردها ثلة من الباحثين في مجال التعليمية، وهم يتقاطعون فيما ذكروه، كما يبدو، مع كثير من المشتغلين بتصنيف النصوص أمثال

[1] عبد اللطيف الفاربي، مرجع سابق، ص363.

الباحث محمد أولحاج الذي احتفظ بعدد الأنماط فجعلها خمسة كسابقيه، بيد أنه خالفهم في تسمية هذه الأنماط حيث احتفظ بأسماء ثلاثة منها هي: النمط السردي والنمط الوصفي والنمط الحجاجي و أضاف نمطين آخرين هما: النمط التفسيري والنمط التقريري، مخالفا في ذلك ما ذكره الفارابي وزملاؤه في المعجم[1].

ويرجع سبب هذا الاختلاف في تحديد أنماط النصوص وأنواعها إلى "تعدد مقاييس التصنيف ذاتها، ويتم إدراج نص ما في هذا الجنس من التعبير أو ذاك، حسب مقصدية الكاتب وما يريد من قارئه أن يعرفه أو يتوصل إليه"[2].

ويقرّ الباحث بشير إبرير هذه الفكرة مؤكدا على أن ثمة تصنيفات كثيرة للنصوص ذكر منها:

-تصنيف جلنس H.Glenz الذي يقوم على أسس تواصلية دلالية تبرز الوظيفة الأساسية أو مفهومها يندرج تحت مجموعة من الأشكال النصية المشتركة في الوظيفة المحددة، وهكذا يمكن أن تكون أنماط النص الرئيسية كما يلي:

1-نصوص ربط:(وعد، عقد، قانون، إرث، أمر).

2-نصوص إرشاد: (التماس، خطاب دفاع، نصوص عادية، خطاب سياسي، كتب تعاليم وإرشاد).

3-نصوص اختزان: (ملاحظات، فهرس، دليل تلفون، يوميات، تخطيط،مسودات).

---

[1] ينظر: محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001، ص39-40.

[2] محمد أولحاج، المرجع السابق، ص39.

4-نصوص لا تنشر علانية: (تقرير، عرض، رسالة، بطاقة).

5-نصوص تنشر علانية: (خبر، كتاب، دراسة، رواية، قصة، مسرحية، شعر)[1].

أما تصنيف إيجنفايلد Eigenwald فقد حصر أنماط النصوص في الجدول الآتي:

نمط النص	أمثلة نصية
1-نص صحفي	نص خبري، تقرير، افتتاحية، تعليق
2-نص اقتصادي	الجزء الاقتصادي في صحيفة
3-نص سياسي	خطبة سياسية، قرار، منشور، بيان تنديد
4-نص قانوني	رسالة من محام، نص دستوري، حكم قضائي، نص معاهدة،
5-نص علمي	نص من العلوم الطبيعية، نص من العلوم الاجتماعية

وقد علّق الدكتور إبرير على تصنيف إيجنفايلد بأنه "حاول أن يحصر تصنيف النصوص والمحادثات بحسب مجالات النشاط الممارس ووظيفة النص ومجالات المحادثة الهامة اجتماعيا"[2]. إلا أنه رغم ذلك لم يعر اهتمامه للنص الأدبي لأن الأنماط المذكورة

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007، ص111.

[2] بشير إبرير، مرجع سابق، ص 112.

لا يمكن أن تحتوي أصنافا من النصوص الأدبية التي تلعب هي أيضا أدوارا اجتماعية بالغة الأهمية.

أما تصنيف **جروسه** Grosse فقد جعل النصوص ثمانية أنواع كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

فئة النص	وظيفة النص	أمثلة
نصوص معيارية	وظيفة معيارية	القوانين، اللوائح، التوكيلات، شهادات الميلاد، وثائق الزواج
نصوص الاتصال	وظيفة تواصلية	كتابات التهنئة، كتابات المواساة
النصوص الدالة على مجموعة	وظيفة الدلالة على مجموعة	الأناشيد الجماعية
نصوص شعرية	وظيفة شعرية	القصيدة، الرواية، المسرحية الفكاهية
نصوص قائمة على الذات	وظيفة ذاتية	اليوميات، سيرة الحياة، ترجمة ذاتية، يوميات أدبية
نصوص قائمة على الطلب	الطلب	إعلان، دعاية بضائع، برامج حزبية، تعليق صحفي، كتابة رجاء، التماس
فئة التحول	وظيفتان مؤثرتان	نصوص تقوم

	بالقدر نفسه	بوظائف طلبية ونقل معلومات
نصوص قائمة على الخبر الموضوعي	نقل المعلومات	الخبر، التنبؤ بالطقس، النص العلمي

إن الملاحظة الأولى التي يجب تسجيلها حول هذه التصنيفات أنها حاولت تقنين معايير ثابتة لقولبة نص ما في إطار خاص، وقد حاول كل باحث إيجاد معايير دقيقة تسمح بذلك غير أن ما يمكن تسجيله هو أن هذه المعايير غير قابلة للتجسيد بشكل صارم مع جميع النصوص ولنأخذ مثلا الوظيفة الشعرية كما يرى الدكتور إبرير فهي لا تنحصر في النص الشعري أو الروائي بل هي متعدية إلى أنواع أخرى، لذا نجد الدكتور إبرير يقترح تصنيفا يجمع بين هذه المعايير التي ذكرها المصنفون في التصنيف الآتي:

1-نصوص أدبية: "وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف"[1]، والملاحظ أن هذاالنمط من النصوص يستغرق نمطين ذكرناهما في تصنيف كل من الفاربي وفريقه في معجم علوم التربية، ومحمد أولحاج في كتابه ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، وهذان النمطان هما: النمط الوصفي والنمط السردي، ويبدو ذلك الاستغراق واضحا من خلال ما أورده الباحث من تعريف لنمط النصوص الأدبية على أنها "تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكلة للنص(أشخاص، حيوانات، أشياء..."[2] في إشارة إلى النمط الذي سماه الباحثون قبله النمط الوصفي.

[1] بشير إبرير، مرجع سابق، ص114.

[2] بشير إبرير، مرجع سابق ، ص114.

وقد أضاف الدكتور إبرير في تعريفه لنمط النص الأدبي قوله:" وكيفية سرد الأحداث في ترابطها وتعاقبها وانتظامها"[1] وهي إشارة أيضا إلى نمط النصوص السردية.

وعلى هذا الأساس فإن صنف النصوص الأدبية الذي تبناه الدكتور إبرير، هو محاولة لجمع نمطين من النصوص تربطهما صفة الإبداع الأدبي، وإن اختلفت صورهذا الإبداع وإجراته.

فالنصوص الأدبية، حسب الباحث إبرير، متصفة بلغة أدبية "تختزن... طاقة هائلة على الإيحاء لا تتوفر في مألوف الكلام وتتحول مع الآلة البيانية إلى مجمع دلالات، إلى عالم مليء بالرموز، إلى إضاءات كاشفة تتوسل التلميح دون التصريح والتعريض دون الإفصاح والإبهام دون الإيضاح بفضل المجاز الذي يقيم فجوة بين الكلمات والأشياء فيمنع تطابق الدال والمدلول، وبذلك نجد أنفسنا أمام إحالة دائمة من دال إلى مدلول ومن مدلول إلى آخر فيتحول الكلام إلى استعارات لا تتوقف وبالاستعارة يتجدد القول وينبجس المعنى، وبالكناية تشرق المخيلة وتنطلق الرغبات ويتحدث الحلم"[2]

2-نصوص علمية: "يتميز النص العلمي بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف بين الناس وإنما يستعينون في فهمها باختبار نتائجها اختبارا يخضع لوسائل مادية محسوسة ومعايير الحكم على مثل هذه الحقائق لا يترك مجالا للصفات الفردية الخاصة التي تختلف بين الأفراد، تكتسب معاييرها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية"[3]، إنّ هذا التحديد لمميزات النص العلمي تعد دقيقة

[1] المرجع نفسه، ص114.

[2] ينظر: علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية، عدد 6، 1983، ص40. نقلا عن: بشير إبرير، مرجع سابق، ص114.

[3] بشير إبرير، مرجع سابق، ص115.

وموضوعية، إلى حد أنها لم تخرج عما قرره الباحثون في تعريفهم للعلم Science ومن ثمّ صفة العلمية التي أضفناها إلى النصوص، إذ إنّ العلم "معرفة موضوعية تقيم علاقات كونية بين الظواهر تكون ضرورية للتمكن من توقع نتائج وآثار، والتي يمكن التحكم فيها بواسطة التجريب أو استخراجها بواسطة ملاحظة الأسباب"[1].

ونستخلص مما ذكرنا أن النص العلمي متصف بالعلمية ممثلة في الموضوعية والدقة والافتراض المنطقي والخضوع للملاحظة والتجربة. ومنه يمكن القول بأن الباحث بشير إبرير قد جمع في هذا النمط أنماطا جعلها آخرون مستقلة بعناوينها، كما هو حال جروسه Grosse الذي سمى أحد الأنماط بالنصوص القائمة على الخبر الموضوعي وذكر من أمثلتها النص العلمي، أو إيجنفايلد Eigenwald الذي اتفق معه الدكتور إبرير من حيث تسميته لهذا النمط بالنص العلمي، كما أن هذا النمط لا يذهب بعيدا في تصوري عما هو حقيقة النمطين: الاستعراضي والحجاجي في تقسيم الفاربي وفريقه؛ الذين جعلوا النمط الاستعراضيType expositif يهتم بتقديم المفاهيم النظرية وتحليلها، والنمط الحجاجيType argumentatif يتميز بالدفاع عن موقف أو دحضه بمبررات.

3-نصوص إعلامية: "تتمثل النصوص الإعلامية في الصحافة والإشهار"[2] ويتقاطع هذا النمط مع ما سماه إيجنفايلد Eigenwald في تصنيفه النص الصحفي وكذا مع تصنيف جلنس Glenz في صنف النصوص التي تنشر علانية حيث ذكر الخبر كأول أنواعها.

[1] الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص290.

[2] بشير إبرير، مرجع سابق، ص115.

4-نصوص حجاجية برهانية: وهي حسب الباحث بشير إبرير نصوص تهدف إلى "الإقناع وحمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي والتأثير عليه بتقديم الأدلة والبراهين المختلفة"[1] وعليه فإن البرهنة عنصر مهم في هذا النوع من النصوص لذلك نجد صاحب النص يستعين بعناصر لغوية خاصة و"كلمات وروابط لتنظيم الفكر مثل: ومع ذلك، مع أن، إذن، حينئذ، على حين، مع ذلك، عكس ذلك، على سبيل المثال، هكذا، من أجل ذلك، والدليل على ذلك..."[2] وتكمن قيمة هذا النوع من النصوص في الحاجة الاجتماعية إلى البرهنة وتعليل القناعات والاختيارات الشخصية منها والمؤسسية والاجتماعية؛ حيث إن "أساس الترابط الاجتماعي يكمن في قدرة الناس على مناقشة الحجج التي تقف وراء أعمالهم وأفعالهم... ولهذا فإن البرهنة والمحاجّة Argumentation موجودة في مختلف الخطابات بما في ذلك الخطاب اليومي المتداول"[3].

5-نصوص وظيفية إدارية: وهي تلك النصوص التي من شأنها تحقيق مصلحة عاجلة أو آجلة، أو "التي تتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات"[4].

ويتميز هذا النوع من النصوص بالصرامة الشكلية والصياغة الدقيقة والاختصار والموضوعية وخلو متنها من المحسنات اللفظية، وابتعاده عن العاطفة والخيال، في الوقت الذي يتميز فيه ويتلوّن بصفة الرسمية.

---

[1] بشير إبرير، مرجع سابق، ص116.

[2] المرجع نفسه، ص116-117.

[3] المرجع نفسه، 116.

[4] بشير إبرير، مرجع سابق، ص117.

إن هذا التصنيف لأنماط النصوص هو في الحقيقة محاولة محترمة في هذا المجال، إلا أنها لا تعدو أن تكون محاولة، فالتصنيفات، كما ذكرت في بداية هذا المبحث، كثيرة ومتنوعة لتعدد الأساسات التي يقوم عليها كل تصنيف.

وها هو الدكتور إبرير نفسه يقرّ بأنه رغم هذه التصنيفات إلا أننا "لا نجد نصا يدور حول نوع واحد فقط من المعرفة؛ فالتحقيق مثلا نجد فيه الجانب الوصفي والسردي معا، وقد يخلص إلى حكم أو وجهة نظر"[1] وهذه في الحقيقة هي حال أغلب النصوص من حيث امتزاج أصناف من النصوص في نص واحد، والحديث في الحقيقة عن نمط النص معناه الحديث عن الصفة الغالبة فيه لا أكثر.

المبحث الخامس:منهجيات تقويم الأداءات الكتابية:

تتحدد كيفيات تقويم الأداءات الكتابية بتحديد مكونات الإنجاز اللغوي عموما مع الإخذ بعين الاعتبار الخصائص المميزة لهذا الإنجاز في شكله الكتابي.

إنه من الضروري عند وصفنا المكونات البنوية للإنجاز اللغوي الكتابي، أن نتجاوز الجانب المنطوق أو الخطي نحو تفسير المستوى العميق لهذه البنى المنجزة، بالكشف عن مختلف المعلومات التي تتضمنها.

ولا يمكن للدارس الكشف عن المعلومات الخاصة بلغة المنجز (متكلم/كاتب) إلا عن طريق دراسة منجزاته الفعلية بتحليل أخطائه والكشف عن كيفية انتظام القواعد اللغوية داخل منظومته العقلية.

[1] بشير إبرير، مرجع سابق، ص117.

وعلى هذا الأساس فإن الباحث في ميدان تعليمية اللغات يجد نفسه أمام تحدّ مهم ألا وهو دراسة الأخطاء الحاصلة فعلا (لا المتوقع حصولها) في إنجازات المتعلمين وذلك بغرض فهم الخلل الواقع في تعلّماتهم وبناء استراتيجيات المعالجة والتقويم.

وقد تصدى بعض الباحثين في هذا الاتجاه لتصنيف الأخطاء وتحديدها تحديدا دقيقا، وقد جمع الباحث علال خوش من كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس المغربية بعض التصنيفات لأنواع الأخطاء في بحثه الموسوم بـ تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية، الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجا، حيث حدد مفهوم الخطإ ونماذج تصنيف الأخطاء كما هو مبين فيما يلي:

مفهوم الخطأ: اعتبره المتأثرون من الباحثين في ميدان تحليل الأخطاء بمبادئ التحليل النفسي بأنه "مظهر للرغبات المتصارعة في نفس الفرد المخطئ ، ومؤشرا دالا على ما يعتمل فيها من مخاوف وتطلعات"[1] وأورد تعريفا آخر متأثرا بمبادئ النظرية النفسية السلوكية يعتبر فيه الخطأ بأنه "نتيجة للنقل السلبي للعادات اللغوية السابقة إلى اللغة الجديدة موضوع التعلم"[2] أما تعريفه حسب مبادئ النظرية التوليدية التحويلية لنوام تشومسكي فهو "مخالفة أو انحراف البنية اللغوية عن مقتضيات الاستعمال السليم لقواعد اللغة، وعدم ملاءمة هذا الاستعمال للمقام والسياق اللغوي"[3] كما يعرفه معجم

[1] علال خوش، تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية، الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجا، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، كلية علوم التربية، شعبة منهجية تدريس اللغات، تخصص اللغة العربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 2007/2006، ص77.

[2] المرجع نفسه، ص77.

[3] علال خوش،مرجع سابق، ص77.

علوم التربية بأنه "حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو خاطئ أو العكس"[1] ويراه أيضا أصحاب هذا المعجم "أثر معرفة سابقة كانت ذات أهمية وناجحة وأصبحت خاطئة أو غير ملائمة"[2] والخطأ في تعريف آخر "ليس...مجرد نتيجة للجهل أو الشك أو المصادفة كما تعتقد ذلك النظرية التجريبية أو السلوكية في مجال التعلم، بل إنه ناتج عن أسلوب في المعرفة، وعن تصور متناسق، وعن معرفة قديمة أكدت نجاحها في مجالات الممارسة. فالخطأ ناتج عن نظام من التصورات والحدود والوسائل التي يوظفها التلميذ في حل المشكلات، ويعبر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة، أي أنها لا تختفي كلية، وتقاوم وتعود للظهور بعد أن يكون التلميذ قد تخلص من النموذج المعرفي الخاطئ."[3]

إن هذه التعريفات وهي تؤكّد على الخلل الموجود عند المتعلم في مجال المعرفة الذهنية أو الحس حركية أو حتى الوجدانية، فهي لا تلغي كون الخطأ ذا أهمية بالغة في مجال الديداكتيك فـ"للخطأ أهمية كبرى في مجال البيداغوجيا، أهمية تتجلى من خلال ظهور بيداغوجيا الخطأ، والمربون ينظرون إلى أخطاء التلاميذ بطرق مختلفة، ففي مجال البيداغوجيا التقليدية يعتبر الخطأ شيئا مشوشا، وسقوطا، وسوء فهم لا يستحق الوقوف عنده، لذا ينبغي إقصاؤه، وبالتالي إخفاؤه تلقائيا عندما يتمكن المتعلم من الفهم، ويعني هذا الأمر أنه ليس هناك أي تسامح مع الخطأ...أما في البيداغوجيا الحديثة فإن الخطأ ينظر إليه نظرة إيجابية إذ يعتبر (فرنيي) الخطأ مجرد محاولة تشق طريقها نحو النجاح وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة والتي لا تعطي نتائج جديدة. أما بالنسبة لـ(باشلار) فيندرج الخطأ ضمن سيرورة المعرفة ذاتها باعتباره خطوة ضرورية لتقدم المعرفة، فهو يقول: "إننا نعلّم على أنقاض المعرفة السابقة، أي بهدم المعارف التي لم نحسن بناءها...بذلك

[1] عبد اللطيف الفاربي، مرجع سابق، ص118.
[2] المرجع نفسه، ص118.
[3] المرجع نفسه، ص118.

وجب على المربين أن يعلموا التلاميذ اعتمادا على هدم أخطائهم"، ويميز باشلار بين أخطاء ليست سوى سهو لكلل ذهني، وبين الخطأ الإيجابي والخطأ المفيد والخطأ العام والخطأ العادي، ويصبح الخطأ عند باشلار ظاهرة بيداغوجية مهمة لأنه ليس مجرد تعثر في الطريق ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة، بل إنه نقطة انطلاق المعرفة، ذلك أن المعرفة لا تبدأ من الصفر بل تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله. وعند تحليل أخطاء التلاميذ انطلاقا من أبحاث عديدة كتلك التي أنجزها (Brousseau) تبيّن أن ثمة أربعة مصادر هي:

1-مصدر نمائي: إذ قد يخطئ التلميذ لأننا نطالبه بمجهود يتعدى قدراته في مرحلة النمو التي يوجد بها.

2-مصدر إبستيمولوجي: ذلك أن صعوبة المفهوم في حد ذاته هي التي تجر التلميذ إلى الخطأ.

3-مصدر تعليمي: لأن الطريقة المتبعة من طرف المدرسين هي التي تضع التلميذ في طريق الخطأ.

4-مصدر تعاقدي: لأن عدم التصريح بما ينتظره المدرس من التلميذ قد يجر هذا الأخير إلى الخطأ.[1]

تصنيف الأخطاء ومنهجياته:

أورد الباحث علال خوش في بحثه المذكور سالفا عدة تصنيفات للخطأ بحسب الدارسين واتجاهاتهم الإبستيمولوجية ومن بينها تصنيف كوردر (P.Corder) وتصنيف (Jack Richards) وتصنيف (Marina Burt).[1]

[1] عبد اللطيف الفاربي، مرجع سابق، ص118.

1-تصنيف كوردر (P.Corder):

يميّز كوردر بين نوعين أساسيين من الأخطاء:

أ-أخطاء مخالفة قواعد اللغة: وهي الانحرافات الصوتية، التركيبية والدلالية التي تجعل الجمل المنجزة (المنطوقة أو المكتوبة) سيئة الصياغة الشكلية، مما يجعلها مخالفة لشروط الاستعمال النحوي والصرفي والصوتي السليم.

ويشمل هذا النوع حسب كوردر أصنافا أخرى نذكر من أهمها:

أ.1-الأخطاء الاستقبالية أو المتعلقة بالفهم: وهي مجموع الأخطاء التي يمكن استنتاجها من استجابات متعلم اللغة الثانية تجاه ما يسمعه من هذه اللغة، كما يمكن استنتاجها كذلك من إجراء اختبار في الفهم لمتعلمي نفس اللغة، كأن يجيبوا عن أسئلة معينة، أو يقوموا بإنجاز تمارين لغوية متعلقة بالاستيعاب والقدرة الإدراكية.

أ.2-الأخطاء التعبيرية: وتعكسها الإنجازات الشفهية والكتابية لمتعلمي اللغة، حيث تعتبر هذه الإنجازات بمثابة المصدر المباشر لدراسة هذا النوع من الأخطاء، والتأشير على مدى القدرة التعبيرية التي يمتلكها هؤلاء المتعلمون.

ب-أخطاء الاستعمال غير المناسب: وتتمثل في إتيان متعلم اللغة بعبارات سليمة الصياغة لكنها غير مناسبة من حيث المقام أو السياق والموقف.

وقد قسم كوردر P.Corder هذا النوع من الأخطاء إلى أربعة أصناف أساسية هي:

[1] ينظر: علال خوش، تطور المهارات اللغوية، ص79 وما بعدها.

ب.1-الأخطاء الإحالية: استعمال المتكلم كلمة أو عبارة للإشارة إلى موضوع لا تنطبق عليه، من الناحية المعرفية كأن نطلق على النمر اسم قط مثلا.

ب.2-أخطاء الاستعمال المقامي: أن يستعمل المتكلم كلمات أو عبارات استعمالا خاطئا في سياق يتعلق بالتجربة، كأن يشير إلى سفينة حربية بأنها عبارة عن مركب.

ب.3-أخطاء اجتماعية: وتتجلى في اختيار المتكلم صيغة غير مناسبة لعلاقته الاجتماعية مع المستمع إليه، كأن يحيي الطالب أستاذه بقوله: كيف أنت اليوم أيها الشيخ؟

ب.4-أخطاء سياقية: وتتمثل في سوء اختيار الصيغة الصحيحة بنيويا قصد إبراز العلاقة المقصودة بين جملتين أثناء مخاطبة المستمع.

ويشير الباحث علال خوش إلى أن كوردر ركز اهتمامه الأكبر على دراسة نوع أخطاء مخالفة قواعد اللغة خاصة منها الأخطاء التعبيرية.

2-تصنيف ج.ريشارد (Jack Richards):

وقد جعلها (J. Richards) صنفين اثنين أولهما أخطاء داخل اللغة وهي الأخطاء التي تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة مثل التعميم الزائد والتطبيق الناقص للقواعد، والجهل بقيود القاعدة أو عدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها القوانين.

أما الصنف الثاني من الأخطاء فهو ما أطلق عليه مصطلح الأخطاء التطورية وهي الأخطاء التي تدل على محاولة المتعلم بناء افتراضات حول اللغة انطلاقا من تجربته المحدودة. وهذا النوع من الأخطاء ناتج عن فهم خاطئ لأسس التمييز في اللغة

المستهدف تعلمها..ويحدث أحيانا نتيجة سوء التدرج في تدريس الموضوعات أو أسلوب عرض المادة التعلّمية المبني على التقابل بين معطيات لغة واحدة أو لغتين أو أكثر.

3-تصنيف م.بيرت (Marina Burt):

ميزت الباحثة (Marina Burt) بناء على آراء الناطقين الأصليين للغة الإنجليزية في إطار دراستها للأخطاء التي تعكس سوء فهم السامع أو القارئ للرسالة الصادرة عن المرسل الراشد الناطق بهذه اللغة، بين نوعين أساسيين من الأخطاء وهما:

أ-الأخطاء الكلية: وهي الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة، ومن أهم مظاهر هذا التأثير: سوء ترتيب الكلمات داخل بنية الجملة، وتغير مواقع أدوات الربط أو حذفها، وعدم مراعاة القيود على بعض العناصر المعجمية، ثم حذف بعض العلامات النحوية أو الصرفية. وبالتالي فإن هذا النوع من الأخطاء يعرقل عملية التواصل بين الملقي والمتلقي(المنتج/المستقبل) ويحول دون فهم مضمون الرسالة المنقولة لأن هذه الأخطاء تتعلق ببنية الجملة ككل، مما يؤدي بالمتلقي إلى تفسير معناها تفسيرا خاطئا.

ب-الأخطاء الجزئية: وتمس هذه الأخطاء جزء واحدا من الجملة كأن يخطئ المتعلم في تصريف الفعل، أو يسيء استعمال إحدى الأدوات أو وزن كلمات معينة. وهذا النوع من الأخطاء لا يعرقل التواصل بين السامع والمتكلم لأن بنية الجملة لا يلحقها التحريف ككل مما يضمن للمستقبل إمكانية فهم مضمون الرسالة التي ينقلها المرسل.

الباب الثاني:

الدراسة الميدانية

الفصل الأول: عينة الدراسة

الفصل الثاني: تحليل النتائج

الميدانية

الفصل الأول:

عينة الدراسة

-المبحث الأول: تحديد عيّنة الدراسة ومواصفاتها

-المبحث الثاني: أدوات الدراسة

-المبحث الثالث: المطالب الكتابية في كتب المتعلمين والمقررات الدراسية

"تهدف البحوث الوصفية إلى دراسة ووصف خصائص وأبعاد ظاهرة من الظواهر في إطار محدد أو في وضع معين، يتم من خلاله تجميع البيانات والمعلومات اللازمة عن هذه الظاهرة وتنظيم البيانات وتحليلها للوصول إلى أسباب ومسببات هذه الظاهرة، والعوامل التي تتحكم فيها، وبالتالي استخلاص نتائج يمكن تعميمها مستقبلا.

"وبصفة عامة يمكن القول إن كل بحث وصفي يبدأ بخطة وهدف محدد، يتم بناء عليها وعليه تحديد مصادر المعلومات التي يجب اللجوء إليها، واستيفاء البيانات المطلوبة منها وتسجيلها وتحليلها وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها، سواء لتأييد أو لنفي اقتراحات معينة قام الباحث بفرضها في بداية الدراسة ، ويجب أن يتم ذلك كله في إطار من الصدق والموضوعية وعدم التحيز وفي حدود التكلفة المحددة للدراسة".[1]

ومن الواجب قبل مباشرة الدراسة الميدانية أن نحدد العينة التي نجري عليها فحوصاتنا الميدانية ووصفها بمحدداتها الزمانية والمكانية.

1-المبحث الأول: تحديد عيّنة الدراسة ومواصفاتها:

وإذا كنّا نقف أثناء دراستنا النظرية بعيدا عن الواقع التعليميّ، ذلك أنّنا نحاول الوقوف على المصطلحات ذات الصلة بموضوعنا، والتي تعتبر مفاتيح للدراسة النظرية وأدوات بواسطتها يمكن فهم المادة التطبيقية، فإنه من الواجب في هذا الفصل من الدراسة التطبيقية أن نحدّد عينة الدراسة قبل إجراء أي فحص أو ملاحظة أي مظهر أو توصيف ظاهرة من الظواهر.

[1] الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، محمد عبد الغني سعودي و محسن أحمد الخضيري، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 50-51، 1992.

تجري الدراسة الميدانية على الأداءات الكتابية التي يمارسها المتعلمون في الطور الثانوي سواء ما يطلب منهم إنجازه داخل الفصول الدراسية أو ما يكلّفون به خارج الحصص، كفروض منزلية أو واجبات دورية، أو تمارين تطبيقية لما تعلموه من مادة نظرية أثناء الدروس.

ويتعلق الأمر أيضا بالإجابة كتابيا عن بعض الأسئلة المقترحة في كتب المتعلمين والتي تطرح أثناء الدرس ونخص بالذكر تلك التي تكون متصفة بالطابع العملي أي تلك التي تحتاج إلى تحليل أو إنشاء أو تطبيق لبعض المفاهيم، وإن لم تخضع للفحص والتقويم من المدرس بشكل رسمي أي أن المدرس قد يكلف المتعلمين بمحاولة الإجابة عن سؤال كتابيا، وبعد مدة التفكير الفردي أو الجماعي يحتاج المدرس إلى إجابة أو إجابتين فقط ومن ثم الاستمرار في الدرس.

أما المرحلة التي قصدناها بالدراسة الميدانية فهي مرحلة التعليم الثانوي، لما لها من خصوصية تتمثل في أن المتعلم يمكنه بما تعلمه في الأطوار الثلاثة: الابتدائي والمتوسط والثانوي من الكتابة بلغة عربية فصيحة، متبعا نظام الإملاء العربي، كما يفترض أنه قادر على التعبير عن الفكرة بوضوح، وأنه قد امتلك من الأدوات المنطقية من التحليل والتركيب والتدليل والبرهنة والاحتجاج ما يجعله ينشئ تعابير سليمة شكلا ومضمونا.

كما أنه يفترض أنه قد تدرب على صنوف مهمة من النصوص والأساليب والتراكيب اللغوية يمكنه أن يمارس مثلها كلما دعت الضرورة والحاجة.

غير أننا قصرنا دراستنا على السنتين الأولى والثانية من الطور الثانوي، لطول مدة الاشتغال على تنفيذ البرامج الحالية أي منذ سنة 2003-2004 إلى يومنا هذا. وقد استبعدنا السنة الثالثة الثانوية لحداثة مدة العمل ببرنامجها الدراسي (نسبيا إذ أن انطلاقة تنفيذ البرنامج الحالي كانت في الموسم الدراسي 2007-2008) كما أن موضوع

هذا البحث يتطلب منا دراسة كتابات المتعلمين المنجزة في امتحان شهادة البكالوريا وهو أمر يعسر علينا تنفيذه، في الوقت الذي يمكن جمع كتابات المتعلمين في السنة الأولى والسنة الثانية ومناقشة قيمتها وتمثل التعلمات المبرمجة من خلالها.

وتنتمي عيّنة البحث إلى ثانويات ولاية برج بوعريريج وولاية المسيلة، وتتوزع هذه المؤسسات على نطاق الولايتين دون تمييز مما يسمح بمراقبة كتابات المتعلمين وتقويمها في الأوساط الثلاثة: حضرية، شبه حضرية وريفية.

أمّا الأساتذة الذين أخذنا ملاحظاتهم وناتج خبرتهم في الميدان فقد كانوا من بين أساتذة التعليم الثانوي العاملين بالولايتين المذكورتين الذين استطعنا الاتصال بهم وتسليمهم نسخا من الاستبيان المرفق بهذا البحث.

2-المبحث الثاني: أدوات الدراسة:

ولجمع المعطيات اللغوية اعتمدت على الوسائل التالية:

أولا- توزيع الاستبيانات* على أساتذة اللغة العربية بثانويات العينة المفحوصة في الولايتين.

ثانيا- ملاحظة العملية التربوية داخل الأقسام المفحوصة، من خلال نتاج العمليات التعلّمية، أي ما أنتجه المتعلمون بناء على توجيهات الأساتذة ووفقا لتوصيات المنهاج المعتمد.

ثالثا-المدوّنة الكتابية المستهدفة من المنهاج والتي اعتمدت كأسئلة ونشاطات تعلّمية في كتب المتعلمين والتي قمت بإحصائها وتسجيلها حسب ورودها في الوحدات

* ينظر الملحق الخاص بالاستبيان المذكور في آخر هذا البحث.

الدراسية وبينت ارتباطها بالنصوص والدروس، حيث شكلت جداول إحصائية تثبت كل مطلب من الكتاب وتربطه بالنص والوحدة والدرس والصفحة التي ورد فيها (مثلما هو مبين في الصفحات أدناه).

أولا: توزيع الاستبيانات:

تمثل الإستبانات واحدة من أهم وسائل الدراسات الميدانية؛ حيث يعتمد الباحث عليها جزئيا في العثور على إجابات ممكنة لأسئلة يحتاج فيها إلى الاستعانة بعنصر أو أكثر من عناصر العينة المفحوصة.

وقد اعتمدت في هذه الاستبانة على عنصر فاعل في العينة وهو الأستاذ، فوجهت له عبرها أسئلة متنوعة الشكل والمضمون، فمن حيث الشكل تعمدت أن تكون الأسئلة الموجهة للأساتذة مفتوحة تارة تحتمل آراء متعددة وتحتاج إلى إبداء رأي خاص فيها وتارة أخرى طرحت أسئلة لا يمكن أن تحتمل أكثر من الأجوبة التي جعلتها احتمالات يختار الأستاذ من بينها ما يلائم رأيه وتجربته وخبرته في مجال تخصصه.

أما من حيث مضمون أسئلة الاستبيان فقد تنوع ما بين أسئلة تتناول المنهاج بصفة عامة، وأسئلة أخرى توجه عنايتها بشكل دقيق إلى محتوى التعلمات ومادتها، وأسئلة تحيل إلى التفكير في الطرائق المعتمدة ونقدها ومعرفة رأي الممارسين ميدانيا لما يجب أن تكون عليه التعلّمات.....

وتتكون الاستبانة المقدمة للسادة الأساتذة من سبع صفحات، تضم أسئلة متنوعة كما سبق أن أشرت أعلاه.

وتضم في صفحتها الأولى توطئة تشرح موضوع البحث والهدف منه، كما تضم معلومات تخص التعرف على المستجوب (الأستاذ) كاسم الثانوية التي يشتغل بها وكذا

سنه وجنسه وأقدميته في التعليم الثانوي وآخر شهادة علمية حصل عليها ونوعية التكوين الذي تلقاه.

أما الصفحات الموالية فضمت اثنين وعشرين سؤالا يتعلق الشطر الأول منها بالمتعلم وكيفية تعامله مع المادة اللغوية ومع الأداءات الكتابية المقترحة عليه.

وتتعلق الأسئلة بداية من السؤال السابع بالأستاذ نفسه وكيف ينظر إلى التعلمات اللغوية المقترحة في المنهاج وللطريقة التي اعتمدت بعد إصلاحات ألفين وثلاثة، ومناسبتها للطرائق الحديثة في التربية اللغوية، وقد تركت للأستاذ مساحات للتعليق على محتوى الكتاب المدرسي.

وتطرقت في الأسئلة ابتداء من السؤال الثالث عشر إلى قيمة التعلّمات المقترحة في الكتاب المدرسي، وتقويم المدرس وحكمه عليها إيجابا وسلبا، وتسجيل الملاحظات الخاصة بالصعوبات التي يواجهها المدرسون أثناء تعليم وتصويب المادة اللغوية الكتابية.

ثانيا: جمع المدوّنة اللّغوية وتحليلها: وقد اعتمدت في ذلك على أساتذة مدرسين لأقسام السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي العاملين بالولايتين المذكورتين أعلاه. فبعد شرح موضوع البحث وأهدافه بينت للسادة الأساتذة عن طريق الاتصال الشخصي بهم ماهية التعلمات الكتابية الواجب جمعها، وركزت على خاصية العشوائية في جمع أوراقة التلاميذ بعد إنجاز التعلمات، كما أكدت لهم أهمية توزيع الكتابات المجموعة على جميع أنشطة اللغة العربية التي يطلبها المنهاج، وعدم الاقتصار على نشاط التعبير الكتابي.

وكان أن قام الأساتذة بذلك على فترات تمس الأنشطة الأدبية واللغوية معا، وتستغرق الفصول الدراسية جميعا، وتعالج كل فئات المتعلمين؛ المتميّزين منهم، والضعاف نسبيا، والذين هم بين بين.

ثالثا:وصف المادة الكتابية المستهدفة في الكتاب المدرسي:

ويأتي هذا الجزء من الدراسة وفقا لما سبقت الإشارة إليه، ليصف حقيقة النشاطات اللغوية الكتابية المطلوب من المتعلم إنجازها، وذلك برصد المطالب التعلمية الواردة في كتب المتعلمين، سواء أكانت أسئلة أو نشاطات يشار إليها في الكتاب المدرسي بمصطلحات مثل: اكتب، حرر،... أو كانت تمارين عقب الدروس النظرية أو كانت نشاطات إدماجية في آخر الحصة التعلّمية أو هي وضعيات إنجازية مشار إليها بـ الوضعيات المستهدفة أو غير ذلك من النشاطات التعلّمية الأخرى التي تستعمل فيها اللغة الكتابية أداة للتعلم والتقويم، ونقصد بها ما يعرف بالتعبير الكتابي.

المبحث الثالث: المطالب الكتابية في كتب المتعلمين والمقررات الدراسية:

إن ما يجب أن ينصبّ عليه التحليل عند دراسة أشكال التعلم اللغوي هو النظر في إنتاج المتعلم الشفوي والمكتوب، لأنه لا سبيل إلى تحليل ما يتعلق بالفهم (الكامن) إلا من خلال السلوك (الظاهر) الذي يلجأ إليه المتعلم حين يتلقى خطابا، أو حال إنتاجه لخطابات تفرضها عليه مقامات تواصلية ما. عندها فقط يمكن الحكم على مدى فهم اللغة ورسوخ نظامها وتكوّن الكفايات اللغوية المأمولة.

وعلى هذا الأساس فإن التعامل مع ما هو ظاهر من سلوكات لغوية يجب أن يجد مكانه في أداءات المتعلمين القابلة للفحص والمراقبة والقويم والتقييم، أي مراقبة كتابات

المتعلمين في وضعيات خاصة تفرضها توجيهات المنهاج التربوي المعتمد ومفردات البرنامج المطبق وتعلّمات الوحدات التعلّميّة المقررة.

وبالنظر إلى البرنامج المخطوط في كتب المرحلة الثانوية نجد أن المتعلم موجه صوب جملة من التعلّمات والممارسات الكتابية التي يعتبر بعضها تطبيقات لمقاييس لغوية (نحوية صرفية أو بلاغية) أو ممارسة لأنواع من الأدوات الفنية لأجناس أدبية تمس جوانب التخيل والتخمين والوصف والسرد والمناقشة والتفسير والحجاج.

ولمناقشة هذه الوضعيات بصفة تحليلية صادقة لا بد من حصر كل أنواع التعلّمات وإحصائها في أبواب حسب التوصيف المذكور أعلاه.

ونعتمد في هذه الدراسة على كتابين مقررين لمتعلمي المرحلة الثانوية ، وهما كتاب **المشوق للسنة الأولى** من التعليم الثانوي في الجذع المشترك آداب، وكتاب **الجديد للسنة الثانية** من التعليم الثانوي في تخصص الآداب والفلسفة، حيث نقوم برصد المطالب التي ينتظر من المتعلم إنجازها كتابيا ليتم بعد ذلك تصنيفها وبيان تواترها ونسبتها إلى مجموع المطالب الموجودة في الكتاب المدرسي ليتسنى لنا بعد ذلك تقويم هذه التعلمات من حيث مناسبتها للمستوى الدراسي للمتعلمين ولأعمارهم وقدراتهم العقلية واللغوية والنفسية.

ويتم بعد ذلك تحليل الأداءات الكتابية للمتعلمين بواسطة تحديد الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، وذلك انطلاقا من التحديد العلمي لأنواع الأخطاء التي تكون مظهرا من مظاهر عدم تحقيق المهارات أو ضعفها.

وفيما يأتي حصر للأداءات الكتابية حسب ما ورد من مطالب تعلّميّة في كتابي المشوق والجديد للسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي:

السنة الأولى جذع مشترك آداب: (كتاب المشوّق)

الوحدة الأولى:

النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام لـ زهير بن أبي سلمى		
دراسة النص	-لخص مضمون النص.	17
قواعد	-استخدم أسلوب الشرط في التعبير عن المعاني الآتية. -استعمل كيفما في جملتين من إنشائك بحيث تكون في الأولى حالا وفي الثانية خبرالفعل ناقص. -استعمل ما في جملتين من إنشائك بحيث تكون في الأولى مبتدأ وفي الثانية مفعولا به. ركب جملة من إنشائك بتوظيف "أي" اشرح الآية ثم أعربها إعرابا كاملا: "من يعمل سوء يجز به". اكتب فقرة تتحدث فيها عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين.	21 - 22
عروض	-اكتب عروضيا البيتين الآتيين.	23
مطالعة موجهة: إيماني بالمستقبل	-لخص مضمون النص. -ابن تعبيرين اثنين على النسق الآتي: وأخطر مشكلة تقض مضاجع المتشائمين من شبان هذا الجيل هي مشكلة الحرب وأهوالها. -ما نمط التعبير الغالب على هذا النص؟	26 27 - 28

	-حدد خصائصه وابن فقرات من إنشائك على منواله. -عرفت أوربا حروبا دينية دامت ثلاثين سنة(-1618 1648) ارجع إلى مراجع تاريخية ثم فصل القول في نتائجها. بالرجوع إلى المراجع التي تناولت الحديث عن هذه الحرب حاول أن تستكشف شخصيات مارتن لوثر –كالفن –زونجلي.	
النص التواصلي: ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي		
قواعد	في مجال المعارف الفعلية: ضع حرف النصب المناسب في المكان الخالي مما يأتي: ..... في مجال إدماج أحكام الدرس: ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن مضمرة بعد لام التعليل لام الجحود، فاء السببية وواو المعية. اجعل الكلمات الآتية مشبها في جمل مفيدة.	33 34
بلاغة	اجعل الكلمات الآتية مشبها به في جمل مفيدة. اجعل الكلمات الآتية وجه شبه في جمل مفيدة. في مجال إدماج أحكام الدرس: كنت بصدد إعداد بحث فتوجهت إلى المكتبات غير أنك لم تجد ما يفي ببحثك، فكان لك أن قصدت صديقا لك، فوجدت عنده ما يلبي بحثك، عبر عن تقديرك لصنيع هذا الصديق بشكره مستخدما ما يناسب من أركان التشبيه.	35 36

الوحدة الثانية:

النص الأدبي: الفروسية عند عنترة بن شداد العبسي		
دراسة النص	أحدد بناء النص: رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب بما يفيد أنك تقبل على ممارستها من باب جعلها رافدا لخدمة دراستك.	40
قواعد	ركب ثلاث جمل يكون المبتدأ صريحا، مؤولا بالصريح، مشتقا استغنى بمرفوعه عن الخبر. -ايت بثلاث جمل بحيث يكون الخبر جملة فعلية، جملة اسمية، شبه جملة. -أكمل العبارات الآتية بمبتدإ مناسب أو خبر.	43
عروض	-أكتب الأبيات الآتية كتابة عروضية ثم أضع الرموز المناسبة واحدد القافية.	44
مطالعة موجهة: الرجولة الحقة	ابحث في المعجم عن معاني الكلمات الآتية: -قال أحمد أمين:..... اشكل هذه الفقرة شكلا تاما. -ابن تعبيرا على هذا المنوال ينطبق على التلميذ الرجل.	48
النص التواصلي: الفتوة والفروسية عند العرب		
دراسة النص	لخص أهم الأفكار التي عرضها الكاتب.	52

بلاغة	في مجال إدماج أحكام الدرس:قمت برحلة سياحية، وأردت وصف ما شاهدته في رسالة إلى صديقك. أخبره بما شاهدت من مناظر نالت إعجابك مستخدما المجاز اللغوي في تعابيرك.	56
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة	استعار زميلك كتابا من عند زميل آخر غير أنه أضاعه، فوقع خلاف بينهما وتفاقم النزاع، فتدخلت لإصلاح ذات البين بينهما. بين الأسلوب الذي تنتهجه للصلح بينهما، بتوظيف ما يناسب من الفعل المضارع المنصوب والمجزوم، ومن الأفعال الناقصة مراعيا في أسلوبك استخدام ما يقتضي من التشبيه والمجاز اللغوي.	57
المشروع رقم 01	إعداد معرض حول السلام	58

الوحدة الثالثة:

النص الأدبي: وصف البرق والمطر لـ عبيد بن الأبرص		
النص الأدبي	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا وروافد	60
المطالعة الموجهة: أرضنا الجميلة	ابحث في المعجم عن معاني: ساح ابحث في الأصل اللغوي لـ أطلس، وعلام كانت تطلق؟ اكتب فقرة تجيب من خلالها عن السؤال: كيف يمكن للسياحة في الجزائر أن تصبح قطاعا استراتيجيا ذا أولوية، بمحاكاة نمط النص التفسيري.	63
النص التواصلي: الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي		
	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا	64

	وروافد	

الوحدة الرابعة:

النص الأدبي: الأمثال والحكم		
دراسة النص	تتنوع الأمثال، فمنها ما يرتبط بحادثة واقعية، ومنها ما يرتبط بقصة خيالية، ومنها ما يعبر عن خلق عربي ومنها ما يرتبط بأشخاص اشتهروا بصفة معينة، ومنها مايدل على قوة الملاحظة. بالعودة إلى الأمثال المذكورة صنفها حسب هذه الأنواع.	69
قواعد	في مجال المعارف الفعلية: ابن جملا مفيدة بـ لا النافية للجنس يكون خبرها مفردا أو مضافا أو شبيها بالمضاف. ركب جملا مفيدة بحيث يكون عمل لا النافية للجنس ملغى. أعرب ما يلي: لا طاعة لخلوق في معصية الخالق. في مجال إدماج أحكام الدرس: ركب فقرة من إنشائك تبرز فيها أهمية الجد والاجتهاد في تحقيق الطموح والآمال بتوظيف لا النافية للجنس.	72
المطالعة الموجهة	ثقافة ومثقفون د/طه حسين أستثمر المعطيات: ابحث في المعجم عن معاني كلمة (ثقف) ثم ركب بها جملا مفيدة.	77

	ابن جملا على منوال هذا التعبير (عاجز كل العجز عن أن ينفعهم حق النفع). حرر فقرة تعرّف فيها الأديب الملتزم بخدمة مجتمعه ووطنه. أعرب ما يلي: فالعالم يؤدي واجبه حين ينفع الناس بعلمه معلما أحيانا وعاملا في الحياة اليومية احيانا أخرى. ابن تشبيهات بحيث يكون المشبه مرة المثقف الذي لا ينفع الناس بثقافته ويكون مرة أخرى العالم الذي يحب العلم لنفسه، ومرة ثالثة يكون المشبه الغني الذي يجمع المال إلى المال دون نفع غيره به. صرف الفعل يضيء في الماضي والمضارع مع ضمائر الجمع الغائب.	
	النص التواصلي:معلم الأمثال(حسين مروة) والحكم في الجاهلية(بطرس البستاني)	
دراسة النص	ابن فقرة تنتمي إلى هذا النمط السائد في النصين. أستخلص وأسجل: ما الجوانب التي تكشفها لنا الأمثال والحكم عن حياة العرب من خلال هذين النصين؟ أوجز القول في الفرق بين الأمثال والحكم.	81

	حدد الخصائص الفنية لكل من المثل والحكمة.	
قواعد اللغة	في مجال المعارف الفعلية: ركب جملا مفيدة بالأفعال الآتية: كتب، أكرم، استحسن، أرسل، أحكم، افترض. ركب جملا فعلية بحيث يكون المفعول به: اسما ظاهرا، ضميرا لمتكلم، ضميرا لمخاطب، ضميرا لغائب.	83
بلاغة	في مجال المعارف الفعلية: استعمل كل لفظة من الألفاظ الآتية مجازا وفق ما يقابله: تلمسان: محلية – ورقلة: كلية –عين: جزئية –مجلس: حالية –الصوف: اعتبار ما كان –يد: سببية –طبيب: اعتبار ما يكون. في مجال إدماج أحكام الدرس: استمعت إلى خطاب ألقاه وزير العمل في الملعب البلدي بمناسبة عيد العمال، اكتب تقريرا وجيزا عن هذا الحدث مستعملا المجاز المرسل.	85
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة من خلال الشعر	وصف زميل لك مدينته التي يقيم بها، ووصف آخر قريته، وعدد كل واحد منهما مزايا منطقة إقامته مدعيا أنها الأفضل، فلما احتدم الجدال بينهما احتكما إليك. فكان لك أن تفقدت وصفهما، علام اعتمدت في إبراز مواطن جودة الوصف عندهما لترجيح كفة وصف أحدهما.	86

الجاهلي		
المشروع رقم 02	إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي	87

الوحدة الخامسة:

النص الأدبي: تقوى الله والإحسان إلى الآخرين لـ عبدة بن الطبيب		
دراسة النص	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا وروافد	91
المطالعة الموجهة	الأخلاق والديمقراطية: عباس محمود العقاد ابحث في المعجم عن معنى لفظ الديمقراطية. صرف الفعل "نهى" في الماضي مع مؤنث المفرد الغائب ومذكر الجمع الغائب بذكر ما يحذف مع التعليل. لخص أفكار النص ببيان أبعادها في بناء الفرد والمجتمع.	95
النص التواصلي: قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام د. شوقي ضيف		
دراسة النص	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا وروافد	98

الوحدة السادسة:

النص الأدبي: من شعر النضال والصراع لـكعب بن مالك		
دراسة النص	انثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص	101
قواعد اللغة	في مجال المعارف الفعلية: اجعل كلا مما يأتي حالا في مكانها	104

	المناسب من العبارات الآتية:... في مجال إدماج أحكام الدرس: الأم هي منبع الحياة وركن الأسرة المكين ومصدر السعادة والحب والحنان. تحدث عن مشاعرك إزاء أمك باستخدام ما يناسب من أشكال الحال.	
المطالعة الموجهة	استخرج من المشهد الألفاظ والتعابير التي تندرج في الحقل المعنوي للخوف والتي تندرج في الحقل المعنوي للاستبداد. ذهبت أنت وجماعة من زملائك لمقابلة رئيس مصلحة إدارية كي ترفعوا شكوى ضد موظف يتعسف في معاملة الجمهور. فطلب منك زملاؤك أن تتحدث باسمهم. غير أنهم تخاذلوا ولم يناصروك في آخر الأمر. اكتب مشهدا مسرحيا محددا موقفك من تصرف زملائك.	111
النص التواصلي: الشعر في صدر الإسلام د. حسن إبراهيم حسن		
دراسة النص	أستخلص وأسجل: انطلاقا من النص أبرز تجليات الحركة الشعرية في صدر الإسلام مستشهدا بقصيدة كعب بن مالك التي درستها تطور الشعر في ظل الدعوة الإسلامية متاثرا بالروح الإسلامية بين مظاهر هذا التأثر مع الاستشهاد مما تحفظه من الشعر.	114 - 115
قواعد اللغة	في مجال إدماج أحكام الدرس: اجعل كلا من المصادر الآتية مفعولا لأجله في جمل مفيدة	117

	مشكولة: تعظيم-إجلال-وفاء-ضمان-بحث-اقتناع-استحياء. اعرب ما يلي: نهضت للمراجعة أمسك لسانك عن الخصام صونا لنفسك.	
البلاغة	استخرج الكناية من التعابير الآتية ابن جملا مفيدة بتوظيف الكناية الدالة على موصوف، ثم على صفة، ثم على نسبة. كنّ عن المعاني الآتية في مجال إدماج أحكام الدرس: اكتب فقرة تتمحور حول فكرة "التواكل مقبرة الآمال" باستعمال ما يناسب من الكنايات.	118
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام: ألمت ببعض جيرانك نكبة طارئة، جعلتهم يطلبون النجدة والمساعدة فتدخلت لشحذ الهمم، والحث على التكافل الاجتماعي مستلهما مساعيك من القيم الروحية والاجتماعية الإسلامية. وضح الأسلوب الذي تتبعه في الحث على مساعدة المنكوبين، بتوظيف ما يناسب من المفعول المطلق ومن الاستعارة والكناية.	119

المشروع رقم 03	تأليف مسرحية تتناول ظاهرة النمو الديمغرافي.	120

الوحدة السابعة:

النص الأدبي:فتح مكة لـ حسان بن ثابت		
دراسة النص	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا وروافد	122
المطالعة الموجهة	الإنسان بين الحقوق والواجبات لـ أحمد أمين أستثمر المعطيات: قال أحمد أمين: إني لأشفق عليك في زمنك الذي نشأت فيه، فقد كان زمن من قبلك هادئا مستقرا، تجري شؤونه على وتيرة واحدة... واملنا في المستقبل أن يكون زمنا هادئا مستقرا كذلك. -اشكل هذه الفقرة شكلا تاما. -اكتب فقرة على منوال الكاتب. -على منوال رسالة الكاتب إلى ولده، اكتب رسالة إلى صديقك تبين له فيها محاسن الحياة المعاصرة ونقائصها، مقترحا عليه أسلوب تجاوز هذه النقائص.	125
النص التواصلي: شعر الفتوح وآثاره النفسية لـ النعمان عبد المتعال القاضي		
دراسة النص	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا وروافد	127

الوحدة الثامنة:

النص الأدبي: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء لـ النابغة الجعدي		
دراسة النص	استخرج أسماء الله الحسنى المذكورة في القصيدة ثم اشرح معانيها أحدد بناء النص: ابن تعابير على منوال النص تبرز فيها عظمة الله من خلال تبيان معجزاته في خلقه.	130
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: ميز بين النعت الحقيقي والنعت السببي فيما يأتي في مجال المعارف الفعلية: اجعل النعت الحقيقي نعتا سببيا فيما يأتي، وغير ما يلزم تغييره. اشرح البيت الآتي شرحا أدبياثم حوّل النعت المفرد إلى جملة في مجال إدماج أحكام الدرس: زرت مكتبة كثيرة رفوفها، واسعة قاعاتها، متنوعة كتبها. تحدث عما يعتمل في نفسك من خلال هذه الزيارة باستخدام ما يناسب من النعت.	132
عروض	لاحظ قول جميل بن معمر مخاطبا بثينة: وأطَعتِ فيَّ عَواذِلاً فهَجَرتِني وعَصيتُ فيكِ وقدْ جهدْن عَواذِلي	133 - 134

	قطع البيت تقطيعا عروضيا متبعا الخطوات الآتية: الكتابة العروضية، وضع الرموز، وضع التفعيلات وتحديد البحر. استخراج التغييرات التي تلحق التفعيلات. أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات الآتية واستخرج بحرها، مبرزاما طرأ على التفعيلات من تغيير	
المطالعة الموجهة	المواجهة لـ جميلة زنير أكتشف المعطيات: لخص أحداث القصة أستثمر المعطيات: تخيل الأم في مواجهة ولدها ثم اكتب الحوار الذي يمكن أن يجري بينهما. جاء في القصة: "سمرت عينيها على الموقد المنطفئة جمراته منذ الصبح.. حركت رأسها تباعا وهي تحس طعم الملح في فمها توسدت أفكارها ذكرى ولدها العاق..اختنق الدمع في عينيها وضجت أعماقها المطعونة". اشكل الفقرة شكلا تاما. اعرب ما تحته خط. أعد كتابة الفقرة متخلصا من التعابير المجازية.	137 - 138
النص التواصلي:من آثار الإسلام في الفكر واللغة د. زكريا عبد الرحمن صيام		

دراسة النص	أجر موازنة بين الشعر والنثر بتبيان خصائص كل منهما.	141
قواعد اللغة	في مجال المعارف الفعلية: أتمم العبارات التالية بالتوكيد المعنوي أو اللفظي المناسب هات خمس جمل يكون فيها التوكيد معنويا ولفظيا. في مجال إدماج أحكام الدرس: بمناسبة اليوم العالمي للصحة، كلفك أستاذك بكتابة مقالة تحث فيها المدخنين على تجنب التدخين وترغبهم في ممارسة الرياضة. اكتب هذه المقالة باستعمال ما يناسب من التوكيد اللفظي والمعنوي.	144
البلاغة	في مجال المعارف الفعلية: هات ست جمل، تستعمل في كل اثنتين منها ضربا من أضرب الخبر. في مجال إدماج أحكام الدرس: استخدم أضرب الخبر في تبيان أثر التعاون والتضامن في رقي المجتمع.	145
مثال تطبيقي في بناء	شعر الفتوح: نال فريق الثانوية التي تدرس بها كأس الدورة المدرسية التي	146

وضعية مستهدفة	تنظمها مديرية التربية، فأقامت الثانوية حفل تكريم للفريق، وكنت من المشرفين على تنظيم الحفل وبينما كنت منهمكا مع زملائك إعداده ورد خبر مفاده أن الفريق قد رتب نتيجة المقابلة فصار الفوز مشبوها. ما هي المساعي التي تنتهجها للدفاع عن فريقك وإبطال هذا الزعم.	
المشروع رقم 04	إعداد خطبة لإلقائها في مناسبة معينة	147

الوحدة التاسعة:

النص الأدبي: في مدح الهاشميين لـ الكميت بن زيد		
دراسة النص	لخص مضمون النص	152
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف: عين البدل والمبدل منه ثم حدد نوع البدل فيما يأتي: ..... في مجال المعارف الفعلية: ضع بدلا مناسبا في المكان الخالي واضبطه بالشكل	155

	أعرب ما تحته خط في مجال إدماج أحكام الدرس: اكتب جملا حسب حالات الإبدال التي درستها، متحدثا عن المطالعة وفوائدها.	
عروض	أختبر معرفتي الفعلية: عد إلى النص ولاحظ قول الكميت في مدح الهاشميين أناس بهم عزّت قريش فأصبحوا وفيهم خباء المكرمات المطنب اكتب هذا البيت كتابة عروضية، ثم ضع الرموز المناسبة استخرج من جدول التفعيلات ما يناسب هذه الرموز حدد التفعيلات التي يتكون منها الشطر الأول والشطر الثاني من البيت أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات الآتية تقطيعا عروضيا ثم ضع الرموز المناسبة مع تفعيلاتها	156
المطالعة الموجهة	انتظار لـ د. أبو العيد دودو أكتشف المعطيات:	162

	لخص حوادث الأقصوصة أناقش المعطيات: صغ نهاية القصة بشكل مغاير لما ذهب إليه الكاتب أستثمر المعطيات: ابحث عن معنى: اضطجع في القاموس وجرد الفعل من حروفه الزائدة	
النص التواصلي: نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية د.أحمد الشايب		
دراسة النص	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا وروافد	164

الوحدة العاشرة:

النص الأدبي:من الغزل العفيف لـ جميل بن معمر		
دراسة النص	أحدد بناء النص: صغ تعابير على منوال نمط النص تصور فيها شوقك إلى لقاء عزيز عليك. أجمل القول في تقدير النص: عرّف الغزل العذري وحدّد خصائصه.	167-168
قواعد اللغة	في مجال المعارف: بين أخرف الزيادة في كل فعل من الأفعال الآتية وإيت	171

	بأوزانها واذكر المعاني التي أضافتها أحرف الزيادة فيها مستعينا بالقاعدة:..... حول الأفعال المجردة فيما يأتي إلى أفعال مزيدة بحيث تستوفي كل صيغ الفعل الثلاثي المزيد بحرف ثم ضعها في جمل من إنشائك..... ضع الأفعال المزيدة الآتية في جمل قصيرة ثم بين المعاني المستفادة من كل منها:..... في مجال إدماج أحكام الدرس: علّق على مباراة في كرة القدم، واصفا تحركات اللاعبين على أرضية الميدان مستخدما الأفعال المجردة والأفعال المزيدة بمعان مختلفة.	
عروض	اكتب البيت كتابة عروضية؟ ثم ضع رموزه العروضية؟ ضع التفعيلات المناسبة مستعينا بإنشاد البيت والتغني به؟ قطع البيت الآتي لتكتشف تلك التغيرات؟ أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات الآتية من قصيدة جميل بن معمر التي درستها وبين تفعيلات البحر وما طرأ على التفعيلات من تغيير	172
المطالعة الموجهة	مشهد من مسرحية مجنون ليلى لأحمد شوقي تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة	178

	نصا وروافد	
النص التواصلي: الغزل العذري في عصر بني أمية د. زكي مبارك		
دراسة النص	أناقش معطيات النص: استخلص حجج الكاتب في لادفاعه عن الحب العذري وعلق عليها أستخلص وأسجل: عرف الحب العذري واذكر صفاته	181
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف: استخرج مما يأتي اسم الفاعل وصيغة المبالغة وحدد وزنهما في مجال المعارف الفعلية: صغ من الأفعال الآتية أسماء الفاعلين وضع كلا منها في جملة مفيدة صغ مما يأتي صيغا للمبالغة واجعل كلا منها في جملة مفيدة في مجال إدماج أحكام الدرس: وظف اسم الفاعل وصيغ المبالغة في شرح استعمال تعليمة دواء أخيك	183

بلاغة	في مجال المعارف الفعلية: هات مثالين من إنشائك للجناس التام ومثالين آخرين للجناس الناقص وراع ألا يكون في كلامك تكلّف. في مجال إدماج أحكام الدرس: اشتقت إلى صديقك فاشتريت له بطاقة سياحية، وكتبن على ظهرها عبارات تعبر من خلالها عن عمق صداقتك له. اكتب هذه العبارة مستعملا الجناس بنوعيه	185
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة رقم 05	نشأة الأحزاب السياسية في بداية السنة الدراسية أشرفت إدارة الثانوية على إجراء انتخابات داخل قسمك لاختيار عريف القسم ونائبيه. فأعرض التلاميذ عن الترشح. فكان لك أن تدخلت لإقناع زملائك بأهمية الترشح للقيام بهذه المهمة. تحدث عن أسلوب تدخلك وأوجه الإقناع التي أدعمت بها رأيك.	186
المشروع رقم 05	كتابة قصة تصور ظاهرة اجتماعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم	187

الوحدة الحادية عشرة:

النص الأدبي:من مظاهر التجديد في الشعر الأموي لـ الأخطل

دراسة النص	لخص الصفات التي مدح الأخطل بني أمية، وبين علاقة هذه الصفات بنفسية العربي.	190
قواعد اللغة	في مجال المعارف الفعلية: 1-صغ مما يأتي اسم المفعول: عدل، روي، ظمئ، طبع، سهل. 2-حول ما بين قوسين إلى اسم مفعول مجرد من "ال" أو مقرون بها فيما يأتي:..... في مجال إدماج إحكام الدرس: زرت مصنعا وشاهدت العمال منكبين على أعمالهم بكل جد ونشاط. صف هذا المشهد باستخدام ما يناسب من اسم المفعول.	193
عروض	عد إلى النص ولاحظ قول الأخطل: في نَبْعَةٍ مِنْ قُرَيشٍ يَعْصِبُونَ بها ما إنْ يُوازَى بأعلَى نَبتِها الشَّجَرُ اكتب هذا البيت كتابة عروضية مع الإنشاد. قطعه عروضيا، وعين تفعيلاته. لاحظ هذا البيت من سينية البحتري: صُنْتُ نفْسي عمّا يُدَنّسُ نفْسي وتَرَفّعتُ عنْ جَدَا كُلّ جِبْسِ	193 194-

	قطع البيت متبعا الخطوات المعهودة مع إنشاده أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات الآتية ثم سمّ بحرها محددا أهم تغييراتها:	
المطالعة الموجهة	تلوث البيئة د. محمد الرميحي تركت حرية اختيار التعلّمات للأستاذ لمناقشة معطيات النص.	197
النص التواصلي: التجديد في المديح والهجاء د. شوقي ضيف		
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف: عيّن الممنوع من الصرف مبينا سبب المنع، وحركة الإعراب فيما يأتي: ..... ميز الأسماء المنصرفة من غير المنصرفة فيما يأتي:..... في مجال المعارف الفعلية: أدخل الكلمات الآتية في جمل تامة بحيث تكون منصرفة تارة وغير منصرفة تارة أخرى. أعرب ما تحته خط.	202

	في مجال إدماج أحكام الدرس: قيل: "**بالعلم والمال يبني الناس ملكهم**" اشرح هذه الفكرة باستخدام ما يناسب من الممنوع من الصرف.	
بلاغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف: عين الطباق واذكر نوعه فيما يأتي:..... في مجال المعارف الفعلية املأ الفراغ بالطباق المناسب لما تحته خط:..... ركّب جملتين تشتملان على طباق إيجاب، وجملتين تشتملان على طباق سلب. في مجال إدماج أحكام الدرس: دعوت إلى بيتك زميلين لك، أحدهما مجد مجتهد والآخر متواكل كسول. وقفت تخطبهما مبينا سلوكهما وآثار هذا السلوك على حياتهما بتوظيف الطباق بنوعيه.	204

الوحدة الثانية عشرة:

النص الأدبي:توجيهات إلى الكتاب لـ عبد الحميد الكاتب		
دراسة النص	تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في كامل الوحدة نصا وروافد.	206

المطالعة الموجهة	الأدب والحرية د. عباس الجراري تركت حرية اختيار التعلمات للأستاذ في مناقشة معطيات النص	208
النص التواصلي: الكتابة في العصر الأموي لـ د. شوقي ضيف		
دراسة النص	أناقش معطيات النص: لخص أنواع الكتابة الأموية كما جاءت في النص مع ذكر أهم مؤثراتها. أستخلص وأسجل: ماذا يعني الكاتب بالأيام والمغازي والمثالب؟ ابحث في المراجع عن هذه الموضوعات. أسس عمر رضي الله عنه ديوان العطاء، وطوره بنو أمية. توسع في البحث عن تطور الديوان مستعينا بكتب التاريخ الإسلامي. عرف العرب فكرة الكتاب عصرئذ. ماهي الدلالات المختلفة للفظة كتاب؟ وظفها في جمل من إنشائك.	211 - 212
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف: عين الصفة المشبهة فيما يأتي:..... في مجال المعارف الفعلية:	213

	صغ الصفات المشبهة من الأفعال الآتية وضعها في جمل مفيدة:..... ضع كل صفة من الصفات المشبهة الآتية في جملة مفيدة:..... في مجال إدماج أحكام الدرس: وظف الصفة المشبهة في وصفك لمقصورة بها بركة يجري الماء فيها، وفي وسطها تمثال أسد.	
بلاغة	إحام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف الفعلية: هات مثالين تقابل في كل منهما معنيين بآخرين ثم مثالين في كل منهما ثلاثة معان بأخرى في مجال إدماج أحكام الدرس: قابل بين السفر بالطائرة والسفر بالباخرة، مع تبرير ميلك إلى أحدهما.	214
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة حول الكتابة في العصر الأموي	في منتصف العام الدراسي، انتقلت للإقامة في حي آخر، فتقدم والدك لتحويلك إلى الثانوية الكائنة بحيك الجديد، غير أنه لم يوفق في مسعاه. ما الإجراءات التي تقوم بها لتحقيق مبتغاك؟	215
المشروع رقم 06	إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض وعلاقتها بالسياسة	216

السنة الثانية آداب وفلسفة: (كتاب الجديد)

الوحدة الأولى:

النص الأدبي: النزعة العقلية في الشعر لـ بشار بن برد		
قواعد اللغة	في مجال المعارف الفعلية: استعمل ثلاثة اسماء مبنية في أمثلة مفيدة استعمل ثلاثة اسماء معربة في أمثلة مفيدة	15
عروض	بناء على ما تعلمته في السنة الماضية، اكتب البيت كتابة عروضية ثم حدد مكوناته العروضية.	16
المطالعة الموجهة	لخص مضمون النص بأسلوبك الخاص، معتمدا على عنصر السرد فقط.	22
النص التواصلي: النزعة العقلية في القصيدة العربية د.شوقي ضيف		
دراسة النص	لخص النص.	26
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم: استعمل ثلاثة أفعال مبنية في أمثلة مفيدة.	28

	في مجال إدماج أحكام الدرس: اكتب فقرة تتحدث فيها عن فوائد الإخلاص في العمل وإتقانه موظفا: فعلين مضارعين معربين وأربعة أفعال مبنية.	
البلاغة	في مجال إدماج أحكام الدرس: شاهدت مقابلة في كرة القدم الأمريكية، صف جانبا منها دون أن تتجاوز سبعة أسطر موظفا: تشبيها ضمنيا وتشبيها تمثيليا وتشبيها بليغا.	31

الوحدة الثانية:

النص الأدبي: الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم أبو نواس		
دراسة النص	أحدد بناء النص: أبد رأيك في موقف الكاتب متبعا نمط النص.	34
قواعد اللغة	في مجال لإدماج أحكام الدرس: شاهدت حادث مرور فتأثرت. تحدث عن بشاعة ما رأيت في فقرة موظفا: أربع صيغ تعجب قياسية وصيغتين سماعيتين.	36
النص التواصلي: الصراع بين القدماء والمحدثين لـ طه حسين		
قواعد اللغة	مجال المعارف الفعلية: 1.كون جملا مفيدة من الاسماء التالية المنسوبة (بشار، سياسة، احتفال، نظام، عسكر، بحر). 2.أكمل الجمل الآتية بوضع اسم منصوب في المكان الخالي:	45-44

	-تتمتع الجمهورية الجزائرية بنظام ..... -ترتبط النهضة.....بالنهضة..... -يتسابق العلماء في صنع المركبات..... في مجال إدماج أحكام الدرس: لا تزال العنصرية تمزق المجتمعات المعاصرة، حرر فقرة تبطل فيها مزاعم الذين اتخذوا من اللون والجنس واللغة سببا لاحتقار غيرهم موظفا ما أمكن من النسبة.	
البلاغة	في مجال المعارف الفعلية: عبر عن المعاني التالية في صور بيانية: (الإخلاص، الحب، الشجاعة، الشكوى)	46
مشروع رقم01	إعداد فهرس يتضمن أهم مؤلفات العصر العباسي والأندلسي في شتى حقول المعرفة وبيان أهميتها مع ذكر أصحابها.	47
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة رقم01	النزعة العقلية: إن التطور الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء والعلماء والمفكرين فاخترعوا وأبدعوا وجددوا. تحدث عن أهم الأسباب موظفا النسبة وثلاث صيغ تعجب مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك.	48

الوحدة الثالثة:

النص الأدبي: المجون والزندقة لـ مسلم بن الوليد		
دراسة النص	انثر الأبيات متبعا نمط النص.	51
قواعد اللغة	في مجال إدماج أحكام الدرس: حرر فقرة تتحدث فيها عن صفات صديقك موظفا ما استطعت من صيغ المدح والذم.	53
العروض	اكتب البيت كتابة عروضية وحدد صورة بحره وحروف قافيته. أختبر معرفتي الفعلية: اكتب الأبيات التالية كتابة عروضية، ثم حدد حرفي الروي والوصل.	54 55
المطالعة الموجهة	النص: مقتطفات من رسالة الغفران لأبي العلاء المعري أعرب: "يا عدو الله" عد إلى القاموس وابحث عن الكلمات التالية: تأفف-همل-ينقم.	59
النص التواصلي:حياة اللهو والمجون مصطفى الرافعي		
قواعد اللغة	أتمم الفراغ بما يناسبمن مخصوص فيما يلي: بنا .....نبني صرح الوطن. نحن.....ننير للشباب طريق المستقبل. أنتم.....تدافعون عن أوطانكم.	64

	-اجعل كل كلمة من الكلمات التالية مختصا في جمل من إنشائك. (المربّون، أبناء الوطن، المرأة ، العمال) في مجال أحكام الدرس: ركب فقرة تبرز فيها وجوب ابتعاد الشباب عن الرذائل ودواعي المجون موظفا ما أمكن من أسلوب الاختصاص.	
البلاغة	في مجال المعارف الفعلية: وظف الأغراض التالية في جمل من إنشائك: النصح-الإرشاد-الدعاء-التوبيخ-الاستفهام-الأمر. في مجال إدماج أحكام الدرس: قمت برحلة سياحية، صف ما شاهدتهمن مناظر، موظفا في وصفك أساليب خبرية وإنشائية.	65

الوحدة الرابعة:

النص الأدبي: شعر الزهد لأبي العتاهية		
دراسة النص	أحدد بناء النص: لخص مضمون القصيدة في فقرة متبعا نمط النص.	68
قواعد اللغة	في مجال إدماج المعارف الفعلية: أتمم الجمل التالية بما يناسبها من إغراء وتحذير. أغر صديقك بالصفات الآتية مع استيفاء الإغراء: الشهامة،	70

	الشرف، الإخلاص، كتمان السر. حذر زميلك مما يلي مع استيفاء صور التحذير: المجون، الجبن، الظلم، مال اليتيم، النفاق، العجلة. في مجال إدماج أحكام الدرس: انحرف أخوك عن سبيل الرشاد، ما الأسلوب الذي تنتهجه لتقنعه كي يتخلى عن الرذائل. حرر فقرة تذكر ما قلته له موظفا ما أمكن من أساليب الإغراء والتحذير.	
النص التواصلي: الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد محمد عبد العزيز الكفراوي		
دراسة النص	أستخلص وأسجل: لخص مضون النص	75
البلاغة	في مجال المعارف الفعلية: اقتبس الآيات الكريمات مع إجادة الاقتباس وإحكامه. في مجال إدماج أحكام الدرس: جاء في الحكمة: اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لبخرتك كانك تموت غدا اشرح المقولة في فقرة من إنشائك موظفا ما أمكن من الاقتباس.	79
المشروع الثاني	إعداد معجم يتضمن شرح بعض الكلمات الواردة في نصوص السنة الأولى والثانية من التعليم الثانوي مع تبرير الاختيار. انتقاء الكلمات	80

	ترتيبها وتبويبها المعاجم والقواميس	
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة رقم 02	الدعوة إلى الإصلاح: ابن جارك غليظ الطباع خشن المعاملة، كثيرا ما يمزق بتصرفاته هدوء أسرته في وقت متأخر من الليل. فكرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها. حرر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري والإنشائي مقتبسا حججك من القرآن والسنة والأقوال المأثورة.	81

الوحدة الخامسة:

النص الأدبي: نشاط النثر لـ الجاحظ		
دراسة النص	أجمل القول في تقدير النص: عرف النثر العلمي والعلمي المتأدب؟	85
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: أ-في مجال المعارف: استخرج مما يلي النعتوبين نوعه:..... ب-في مجال المعارف الفعلية: 1-حول الجمل الوصفية إلى نعوت مفردة:.....	87

	2-اجعل النعت الحقيقي نعتا سببيا فيما يلي وغير ما يلزم تغييره. في مجال إدماج أحكام الدرس: شاركت في مسابقة خاصة بإعداد رسم كاريكاتوري لمحاربة آفة المخدرات. صف في فقرة الرسم الذي اقترحته موظفا ما أمكن من النعوت.	
العروض	عد إلى قول الشاعر: ولم يكفر العرفَ إلا شقيٌّ ولم يشكر اللهَ إلا سعيدُ -اكتب البيت كتابة عروضية، ثم ضع رموزه المناسبة وتفعيلاته. أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات الآتية تقطيعا عروضيا ثم ضع رموزا مناسبة مع ذكر التغييرات:.....	87- 89-88
النص التواصلي: الحركة العلمية وأثرها على الفكر والأدب لـ حنا الفاخوري		
قواعد اللغة	في مجال إدماج أحكام الدرس: عرض عليك أحد أاربك منصب شغل في المؤسسة التي يعمل فيها وأنت تدرس في السنة الثانية الثانوية.	97

	حرر فقرة تعلل فيها اختيارك موظفا توكيدا لفظيا وآخر معنويا.	
البلاغة	في مجال المعارف الفعلية: وظف طرق القصر التالية في جمل من إنشائك بحيث يكون مرة إضافيا وأخرى حقيقيا مراعيا ما يناسب ذلك: إنما –العطف بلا – النفي والاستثناء. في مجال إدماج أحكام الدرس: طلب منك زملاؤك أن تلقي كلمة بمناسبة نهاية السنة الدراسية. تكلم عن المناسبة موظفا ما يستلزم من أساليب القصر.	99

الوحدة السادسة:

النص الأدبي: الحكمة والفلسفة في الشعر لأبي الطيب المتنبي		
دراسة النص	أحدد بناء النص: اشرح البيت الخامس مبديا رأيك فيه، إلى أي مدى ينطبق هذا البيت على عصرنا هذا؟	104
العروض	عد إلى النص وتأمل قول الشاعر: كلما أنبت الزمان قناة ركب المرؤ في القناة سنانا اكتب البيت كتابة عروضية وحدد تفعيلاته.	107
المطالعة الموجهة	أستثمر النص:	111

	"...فكان ينظر إلى أذنيها وإلى عينها، فلا يرى بها آفة ظاهرة، وكذلك كان ينظر إلى جميع أعضائها فلا يرى بشيء منها آفة . فكان يطمع أن يعثر على موضع الآفة فيزيلها عنها، فترجع إلى ما كانت عليه، فلم يأت له شيء من ذلك." -أعرب ما تحته خط في العبارة. -حول الفقرة إلى صيغة الجمع.	
النص التواصلي: الحركة العقلية والفلسفية في الحواضر العربية لـ د: كمال اليازجي		
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: في مجال المعارف الفعلية: 1-أعرب الجمل التالية:..... 2-كون ثلاث جمل مبدوءة بما النافية بحيث تكون عاملة في اثنتين وملغاة في واحدة. 3-كون جملتين تشتمل كل منها على لات. في مجال إدماج أحكام الدرس: وقفت على آثار إسلامية في الأندلس فأوحت إليك بعظمة الحضارة العربية والإسلامية، وسع هذه الفكرة موظفا ما أمكن من الأحرف العاملة عمل ليس.	115-116
البلاغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها:	117

	في مجال المعارف الفعلية: قال طه حسين: "كان فقيرا لا يكاد يملك شيئا، وكان يكسب قوته من رعي الغنم، ولكنه فتى من قريش، ومن أشرافها، ورعي الغنم قد يليق بالصبية وبأمثالهم من الذين لم يتقدم بهم الشباب. فأما إذا شبوا واستتموا قوتهم فليس لهم بد من أن يسلكوا طرقا أخرى إلى الرزق، وعمه صاحب تجارة وقد مات أبوه تاجرا وجده كان صاحب تجارة أيضا. فما يمنعه أن يسلك الطريق الذي ألفت قريش سلوكها؟" -يتميز أسلوب طه حسين بالإطناب عادة، اعد كتابة الفقرة ب. في مجال إدماج أحكام الدرس: حرّر برقية تخبر فيها أخاك بوصولك إلى المطار معتمدا الإيجاز.	
المشروع رقم03	إعداد خريطة تبين موقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد ووصف وضع هذه الإمارات في شتى مجالات الحياة.	118
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة03	الحركة العقلية والفلسفية تفكرت في مخلوقات الله تعالى ورأيت الجبال والماء والأرض والسماء، والصحراء بجلالها والمزارع ببهائها، فطافت راسك خواطر. سجل هذه الخواطر بإيجاز مثبتا عظمة الخالق موظفا: ستة	119

	توابع (نعت، بدل، توكيد)، وأسلوب قصر.	

الوحدة السابعة:

	النص الأدبي: الشكوى واضطراب أحوال المجتمع لابن الرومي	
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: أ-في مجال المعارف: توجع من رجلك وراسك وتفجع عن موت قطك. ب-في مجال المعارف الفعلية: كون أربع جمل اثنتين منها في الاستغاثة واثنين في الندبة. ج-في مجال إدماج أحكام الدرس: حدث أن حضرت حادث غرق على مقربة منك، فكان عليك أن تسرع في نجدة الغريق بطلب العون من رجال الحماية ممن كان على مقربة منك. وظف ما يناسب من أساليب الاستغاثة والندبة.	122
العروض	تأمل قول الشاعر: قد ذهب الصياد عنك فأبشري لا بد يوما أن تصادي فاصبري اكتب البيت كتابة عروضية وحدد رموزه وتفعيلاته وبحره. أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات التالية واستخرج بحرها:.....	122-123

النص التواصلي: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم د/شوقي ضيف		
	تركت الوحدة لاجتهاد الأستاذ في اختيار النشاطات التعلمية	126

الوحدة الثامنة:

النص الأدبي: من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية لـ بكر بن حماد		
دراسة النص	أحدد بناء النص: هل الشاعر مجدد أم مقلد؟ علل. في النص نزعة عقائدية تنم عن إيمان الشاعر القوي. اكشف عنها من خلال النص؟	134
قواعد اللغة	إحكام موارد المتعلم وضبطها: أ-في مجال المعارف: عين المصادر المؤولة والمصادر الصريحة:..... ب-في مجال المعارف الفعلية: استبدل المصدر الصريح بالمصدر المؤول فيما يأتي:..... ج-في مجال إدماج أحكام الدرس: تشاهد كلما تركب القطار أو الحافلة بعض المناظر التي تثير في نفسك الأسف. اكتب نصا تصف فيه ما يحزنك في ما تشاهد باستعمال ثلاثة مصادر صريحة وما أمكن من المصدر المؤول.	136-137

العروض	اكتب البيت كتابة عروضية ثم حدد رموزه المناسبة؟ حدد التفعيلات التي يتكون منها هذا البيت؟ ما البحر الذي ينتمي إليه البيت؟ أختبر معرفتي الفعلية: قطع الأبيات الآتية تقطيعا عروضيا ثم ضع الرموز المناسبة مع تفعيلاتها واذكر ما طرأ عليها من تغييرات:.....	137-138
النص التواصلي: نهضة الأدب في عهد الدولة الرستميّة بحاز إبراهيم بكير		
قواعد اللغة	أ-في مجال المعارف: استخرج مصادر الأفعال الثلاثية ثم دل على وزنها وأفعالها:..... ب-في مجال المعارف الفعلية: هات مصادر الأفعال التالية: كوى –نال –باع –علم –وقف –سما –كتب –كان. ج-في مجال إدماج أحكام الدرس: اكتب فقرة تتحدث فيها عن اهمية النوادي الثقافية المدرسية معتمدا نمط الحجاج، موظفا ثلاثة مصادر سماعية.	147
المشروع رقم 04	إعداد تقرير حول بعض مدن المغرب بالعربي من خلال الرحالة العرب مع تحديد خصائص الوصف والسرد في نصوصهم.	148

مثال تطبيق في بناء وضعية مستهدفة رقم 04	الشكوى واضطراب أحوال المجتمع اتخذ متشرد موقف الحافلات قرب مسكنك مقرا لإقامته. وفي إحدى الليالي الشديدة البرد ذهبت لتطمئن على حالته.. وفي تلك الليلة فتح لك قلبه على مصراعيه وكشف لك عن سر مأساته. ارو قصته موظفا: ثلاثة مصادر سماعية وثلاثة أسماء زمان وأسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك.	149

الوحدة التاسعة:

النص الأدبي: الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة لأبي حمو موسى الزياني		
قواعد اللغة	أكتشف أحكام القاعدة: هات مصادر الأفعال الرباعية "أقبل –أقام –قدّم –جادل هات أفعالا على وزنها ثم اذكر مصادرها. في مجال إدماج أحكام الدرس: تحدث في فقرة عن مزايا بناء الاتحاد المغاربي، موظفا ما أمكن من المصادر.	152 – 154
العروض	لاحظ قول الشاعر: ما أحسن العفو من القادر لا سيما عن غير ذي ناصر قطع البيت السابق وحدد تفعيلاته.	155

	أختبر معرفتي الفعلية: أ/ اكتب الأبيات التالية كتابة رمزية، واذكر ما طرأ من تغييرات على التفعيلات:..... ب/أعد ترتيب العبارات التالية لتكون منها أبياتا على وزن وقافية	
المطالعة الموجهة	أستثمر المعطيات: ج/حول الفقرة : قلت أما رجال المال إلى آخر النص من الحوار إلى السرد.	161
النص التواصلي: استقلال بلاد المغرب عن المشرق لـ بحاز إبراهيم بكير		
قواعد اللغة	5-إحكام موارد المتعلم وضبطها: أ/ في مجال المعارف: عين مما يأتي اسم المرة واسم الهيئة ووزن كل منهما:..... ب/في مجال الكعارف الفعلية: 1-هات اسم المرة واسم الهيئة من كل فعل من الأفعال الآتية: "صعد –نظر –باع –وزن –صاد –جرى" 2-هات اسم المرة من الأفعال الآتية: "أرشد –استفهم – أقام –انطلق" ج/ في مجال إدماج أحكام الدرس:	165-166

	أخوك الصغير فتح باب القفص و فرّ العصفور الذي كان يملأ وقت فراغك. حرر فقرة في ستة أسطر تصف فيها ما أثار في نفسك مشهد القفص الذي فارقه ساكنه، موظفا ثلاثة أسماء هيئة واسم مرة لفعل غير ثلاثي.	

الوحدة العاشرة:

النص الأدبي: وصف الطبيعة الجميلة لابن خفاجة		
دراسة النص	5-أحدد بناء النص: لخص أفكار النص بأسلوبك الخاص.	172
قواعد اللغة	4-إحكام موارد المتعلم وضبطها: ب/في مجال إدماج أحكام الدرس: قال الشاعر يصف أرملة: لقيتُها ليتني ما كنتُ ألقاها تمشي وقد أثقلَ الإملاقُ ممشاها أثوابها رثة والرجل حافـــية والدمـع تذرفه في الخد عيناها -انثر الأبيات في فقرة موظفا ثلاث حالات يجوز فيها تأنيث العامل.	175
العروض	1-لاحظ قول الشاعر: إنني مزقت أكفان الدجى إنني هدمت جدران الوهن اكتب البيت كتابة عروضية ثم رمزية ثم ضع تفعيلاته. 3-أختبر معرفتي الفعلية:	175-176

	اكتب الأبيات التالية كتابة عروضية فرمزية واذكر ما طرأ عليها من تغييرات بعد تحديد نوع البحر:.....	
النص التواصلي: خصائص شعر الطبيعة د. عبد العزيز عتيق		
دراسة النص	3/أستخلص وأسجل: لخص الأفكار التي عرضها الكاتب في نصه.	182
البلاغة	ج/في مجال إدماج أحكام الدرس: وقفت أمام شاطئ البحر تتأمل مشهد الغروب وزرقة الماء وغيرها من المناظر البهيجة حرر فقرة تعلل فيها سر هذا الجمال موظفا حسن التعليل.	186
المشروع رقم 05	إعداد دراسة حول موضوع الوصف في الشعر الأندلسي، بتبيان مراحل تطور موضوعاته وخصائصها.	187
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة رقم 5	في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرض للتلف والتخريب. أردت أن تلفت انتباه العام والخاص قصد العناية بها، بوصفها ونشر ذلك في الجرائد. صف جانبا منها مبرزا جمالها وقيمتها الحضارية مع توظيف ثلاثة مصادر مرة وثلاثة أخرى دالة على الهيئة ومثالين من حسن التعليل.	188

الوحدة الحادية عشرة:

النص: رثاء الممالك لأبي البقاء الرندي		
قواعد اللغة	ب/ في مجال المعارف الفعلية: كون ثلاث جمل موظفا حالات اقتران الخبر بالفاء. ج/في مجال إدماج أحكام الدرس: "يقول الرسول صلى الله	195

	عليه وسلم: من غشنا فليس منا" وضح في فقرة من إنشائك مساوئ الغش موظفا أربع حالات يجب فيها اقتران الخبر بالفاء.	
المطالعة الموجهة	أستثمر المعطيات: -ابحث في المعجم عن معاني الألفاظ التالية: وسيم، وفادتي، محموم. -اقترح نهالية مغايرة لنهاية هذه القصة.	199
النص التواصلي: رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية ل عبد العزيز عتيق		
قواعد اللغة	في مجال المعارف الفعلية: -أتمم العبارات التالية بما يناسب كان وليس: ..... في مجال إدماج أحكام الدرس: أخطأت في حق زميلك فوقع بينكما خصام وبعد أن هدأت أعصابك ذهبت إليه تعتذر له، اذكر ما قلته في فقرة موظفا كان وليس في صيغها المختلفة.	204 - 205

الوحدة الثانية عشرة:

النص الأدبي: الموشحات لابن سهل		
العروض	اقرأ البيت التالي: وقريبًا تكبرُ يا أمَلي ويعودُ الصيفُ ولا تَلْعبِ اكتب البيت كتابة عروضية ثم رمزية. ضع ما يناسب هذه الرموز من تفعيلات وسم البحر.	212
	أختبر معرفتي الفعلية: اقرأ الأبيات التالية ثم اكتبها كتابة عروضية: وحدد رموزها وتفعيلاتها وسم بحرها وبين ما حدث فيها من تغييرات؟	213
النص التواصلي: الموشحات والغناء لأحمد هيكل		
المشروع رقم 06	اختيار بعض حكايات ألف ليلة وليلة واستثمارها في إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي انطلاقا من الحكايات المختارة.	221
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة رقم 06	كلفك أستاذك وأنت على أبواب عطلة نهاية السنة، أن تبدي رأيك مقيّما السنة الدراسية بكل صراحة وموضوعية وحرية. حرّر ما قلته في فقرة موظفا: ثلاث كلمات فيها إعلال، وثلاثا أخرى فيها إبدال. وثلاث كلمات ممنوعة من الصرف لسبب واحد، ومثالا من أسلوب تقسيم.	222

وتقوم منهجية دراسة المحتوى المذكور أعلاه على رصد المطالب الكتابية في كتب المتعلمين ودراستها وتحليلها بعد التصنيف.

الفصل الثاني:

تحليل النتائج الميدانية

-المبحث الأول: تحليل محتوى الكتاب المدرسي

-المبحث الثاني: تحليل الاستبيان

-المبحث الثالث: تحليل كتابات التلاميذ:

-المطلب الأول:منهجية الدراسة والتحليل

-المطلب الثاني:الدراسة الكمية

- المطلب الثالث: الدراسة النوعية:

-كتابات التلاميذ وقدرة الفهم

-كتابات التلاميذ وقدرة الصحة

-كتابات التلاميذ وقدرة الجودة

المبحث الأول: تحليل محتوى الكتاب المدرسي:

يضم هذا الجدول الملاحظات الكمية التي جمعتها حول محتوى الكتاب المدرسي للمتعلم من تعلّمات يستوجب على التلميذ تنفيذها في القسم أو خارجه، وقد تعمدت أن أتتبع كل التعليمات الواردة في الكتاب وإحصاء عددها وتواتر تكرارها كما هو مبين أدناه:

السنة الأولى ثانوي (الجذع المشترك آداب):

النشاطات	صيغ التعليمات	العدد	النسبة
دراسة النص	توسع في البحث عن.../وظف في جمل/استخلص/ابحث في المراجع عن/لخص/اكتب/ركب فقرة/صنّف/أبرز/بيّن/ابن تعابير/استخرج ثم اشرح/أجر موازنة/صغ تعابيرعلى منوال/عرّف	16	13,11
قواعد اللغة	استخدم/ استعمل/ركّب/اشرح/اكتب فقرة/إيت بجمل/أكمل/ابن جملا/أعرب/عيّن فيما يأتي/ملء الفراغ بما يناسب/ميّز بين../استخرج/صغ	35	28,69
البلاغة	اجعل/عبّر عن/أخبر بما شاهدت/استخرج/استعمل/اكتب تقريرا/ابن جملا/اكتب العبارة/هات جملا/قابل بين/اكتب فقرة/وقفت تخطب	20	16,39
العروض	اكتب عروضيا../ قطع البيت تقطيعا عروضيا	10	8,20
المطالعة الموجهة	لخص مضمون النص/ ابن تعبيرا/ابن فقرات/ارجع إلى مراجع تاريخية ثم فصل القول في.../استخرج/ ابحث في المعجم/ اشكل الفقرة/ حرر/اكتب فقرة/ أعرب/ صرف/اكتب مشهدا مسرحيا/ رسالة/ صغ	29	23,77

	نهاية القصة بشكل مغاير		
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة	من المواضيع الستة المبرمجة يطلب من المتعلم كتابة نص وصفي واحد وخمسة نصوص وصفية وحجاجية	6	4,92
المشروع	إعداد معرض حول السلام -إعداد فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي -تأليف مسرحية -إعداد خطبة -كتابة قصة -إعداد فهرس حول ظاهرة النقائض	6	4,92
النقد الأدبي	من بين أحد عشر موضوعا لم يطلب من المتعلم أن يقوم بأي عمل كتابي عدا نقل نص القاعدة النقدية	0	0,00
المجموع		122	100,00

وقد تبيّن أن المنهاج قد ركز على التدريب على مهارات تتعلق بمستوى الفهم من خلال تمارين كتابية تدرب المتعلم على استعمال القواميس اللغوية والبحث فيها بتعليمات من صنف: ابحث في المعجم/ ابحث في المراجع، وهو أمر إيجابي له مزايا لغوية وبحثية قد يثمر إيجابيا في حال ما إذا طبق بطريقة سليمة وبصفة دائمة وإن أحسن مراقبة الإنجاز وتقويمه.

وقد لاحظت بأن المقاربة النصية حاضرة بشكل موسع في إعداد التعلّمات، حيث ورد مصطلح نص بكثرة سواء بلفظه أو بما هو من معناه (فقرة موازنة/ عبّر عن / وقفت تخطب/ ... والغرض من ذلك تدريب المتعلمين على إنجاز نصوص مختلفة الأغراض والأنماط، مع الإشارة إلى أن النمط الأكثر شيوعا في المطالب الكتابية هو نمط الوصف

ثم يليه نمط الحجاج فالتفسير، أما النمط السردي فلا يكاد يظهر إلا في بعض المطالب مثل: كتابة قصة / صغ نهاية القصة بشكل مغاير / اكتب تقريرا وهي نماذج تبدو قليلة لأن تحصل مهارة سرد الأحداث وترتيبها وبناء العلاقات بين مختلف شخوص الحدث السردي.

وفيما يلي الملاحظات التي جمعتها من ملاحظة وإحصاء التعلمات الواردة في كتاب المتعلم للسنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة:

السنة الثانية ثانوي (شعبة: الآداب والفلسفة)

النشاطات	صيغ التعليمات	العدد	النسبة
دراسة النص	لخص النص/ أبد رايك / انثر الأبيات / عرّف.	8	8,79
قواعد اللغة	وضح في فقرة / اكتب نصا / اكتب/تحدث في فقرة / وسع الفكرة / حرر فقرة /صف في فقرة /انثر الأبيات في فقرة / استعمل / استبدل / استخرج / كوّن جملا / ركب جملا / أكمل الجمل / أتمم الجمل / حول الجمل/ هات مصادر / عيّن / أعرب.	37	40,66
البلاغة	حرر فقرة / حرر برقية/صف جانبا من/ما شاهدت../أعد كتابة الفقرة/ اشرح المقولة /تكلم عن المناسبة/ عبر عن المعاني التالية/ وظف الأغراض التالية في جمل/ اقتبس / وظف طرق القصر...	11	12,09
العروض	-اكتب البيت كتابة عروضية ثم رمزية ثم ضع تفعيلاته - قطع البيت وحدد تفعيلاته	15	16,48

المطالعة الموجهة	لخص مضمون النص/ أعرب / عد إلى القاموس وابحث عن الكلمات / حول الفقرة إلى صيغة الجمع / اقترح نهاية مغايرة لنهاية هذه القصة.	8	8,79
مثال تطبيقي في بناء وضعية مستهدفة	حرر في فقرة / حرر نص الحوار / صف جانبا من .../ ارو قصة... / تحدث عن أهم الأسباب / سجل هذه الخواطر بإيجاز.	6	6,59
المشروع	-إعداد فهرس لأهم مؤلفات العصر العباسي - إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي في حكايات منتقاة من ألف ليلة وليلة -إعداد فهرس لأهم مؤلفات العصر العباسي - إعداد جدول لخصائص كل من النص السردي والوصفي في حكايات منتقاة من ألف ليلة وليلة -إعداد معجم -إعداد خريطة لمواقع الإمارات المستقلة عن الخلافة العباسية في بغداد -إعداد تقرير -إعداد دراسة حول الوصف في الشعر الأندلسي	6	6,59
النقد الأدبي		0	0,00
المجموع		91	100,00

نلاحظ من تعليمات المضمنة في هذا الجدول أن الاهتمام الأكبر قد انصب على مهارة التلخيص كمهارة تتعلق بقدرات الفهم، حيث وردت التعليمة (لخّص) خمس 05 مرات من بين ثمان تعليمات أعطيت في نشاط دراسة النص (الأدبي أو التواصلي) وحده، وهذا يعني أن تركيز المنهاج جاء بقصد تثبيت هذه المهارة وتنميتها.

وعلى العموم فالتعليمات المسجلة في الجدول تركز على الإنتاج اللغوي في شكل فقرة أو نص، فعند فحص عدد التعليمات والمقارنة بينها نجد أن من بين 91 تعليمة

هناك 21 تعليمة تنصّ باللفظ على تحرير فقرة أو نص أو تلخيص أو قصة وهذا من باب التدريب على التعبير النصي أي محاولة تطبيق المقاربة النصية، حيث تكون النشاطات اللغوية روافد لجدول واحد هو النص، حيث يكون النص منطلقا لتعلّمات لغوية أو فنية كما يعد نتيجة لتنفيذ هذه التعلّمات في شكل إنجاز نصي.

غير أن عددا كبيرا من التعلّمات لا يزال ذا اتجاه جمليّ، وذلك خصوصا في نشاطي القواعد والبلاغة؛ حيث نجد أن معظم التعليمات تأتي في شكل: استعمل في جملة/ كوّن جملا/ حوّل الجمل/الجملة /وظف في جملة / اقتبس ... في جمل/ وهكذا..

وعلى هذا الأساس فإنّ المقاربة التعليمية القائمة على الجملة لا تزال تحتل مرتبة مهمة من بين المقاربات المعتمدة.

أما الأغراض النصية التي ركز عليها المنهاج من خلال كتاب المتعلم فقد تنوعت بين الوصف والحجاج والتفسير فيما غاب نمط النص السردي عن تعليمات الكتاب مقاربة بالأنماط الأخرى، فما يحمل على السرد من النصوص المستهدفة لم يطلب إنجازه إلا في التعليمةالآتية:

اتخذ متشرد موقف الحافلات قرب مسكنك مقرا لإقامته. وفي إحدى الليالي الشديدة البرد ذهبت لتطمئن على حالته.. وفي تلك الليلة فتح لك قلبه على مصراعيه وكشف لك عن سر مأساته.

ارو قصته موظفا: ثلاثة مصادر سماعية وثلاثة أسماء زمان وأسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك.

حيث يحتاج المتعلم هنا إلى سرد بعض الأحداث على لسان الشخصية الافتراضية في التعليمة. أما ما دون ذلك فكله يركز على الوصف والحجاج والتفسير باستعمال

تعليمات مثل: صف جانبا من / توضيح أفكارك / معتمدا نمط الحجاج / تصف فيه ما يحزنك / حرر فقرة تعلل فيها اختيارك / مقتبسا حججك...•

المبحث الثاني: تحليل الاستبيان:

الدراسة الوصفية: تهدف من خلال هذا المطلب إلى وصف المعلومات التي قدمها الاستبيان من خلال إجابات الأساتذة المستجوبين أو ما يعرف بتفريغ محتوى الاستبيان. وذلك بصب هذه المعلومات في جداول إحصائية نقوم من خلالها بعملية تصنيفية للمحتوى الذي جاء في الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

وانطلاقا من عدد الأساتذة المستجوبين وفرزهم حسب السن والجنس نجد أنه قد تم جمع 178 استبيانا من أصل 200 موزعة على 32 ثانوية من وليتي برج بوعريريج و المسيلة. وقد وجدنا أن هذا العدد موزع على الجنسين بالتساوي تقريبا كما هو مبين في الجدول:

الولاية		برج بوعريريج		المسيلة		المجموع
عدد الثانويات		20		12		32
الأساتذة المستجوبون		ذكور	إناث	ذكور	إناث	178
نمط التكوين	المدرسة العليا للأساتذة	10	8	6	3	27
	قسم اللغة العربية	47	42	25	37	151
المجموع		57	50	31	40	178
الأقدمية	أكثر من	35	27	21	23	106

• ينظر: الفصل الثالث من هذا البحث، ص119 وما بعدها.

	10سنوات					
	أقل من 10سنوات	22	23	10	17	72
المجموع		57	50	31	40	178

ولم تتفاوت نسب التوزيع بين أساتذة الولايتين إلا قليلا فيما يخص الجنس ومدة الأقدمية في التدريس، حيث أنه تم استجواب عدد من الأساتذة ذوي الأقدمية التي تفوق العشر(10) سنوات بنسبة تتعدى الخمسين بالمئة في كلتا الولايتين. ومن الجنسين إذ لا فرق يلاحظ في هذا الشأن.

أما بالنسبة لطبيعة تكوين الأساتذة فإنه من الملاحظ بأن عدد الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة ضئيل جدا مقارنة بالأساتذة خريجي أقسام اللغة العربية وآدابها. ولعل ذلك يكون سببا محتملا في ضعف التكوين النوعي المتخصص مما انعكس على عملية التعليم سلبا. خصوصا إذا علمنا بأن تكوين أساتذة التعليم الثانوي لم يمر بعد إعلان نتائج مسابقات التوظيف بعملية تكوين ولو بصفة سريعة حيث يواجه الأساتذة الفائزون في المسابقة صفوف المتعلمين وكثافة البرامج الدراسية دون دراية كافية لواقع العملية التعليمية. ناهيك عن بعض الضعف المسجل في تكوين بعض الطلبة المتخرجين من أقسام اللغة العربية الذين تم إدماجهم بصفة مباشرة دون المرور على المسابقة أصلا. غير أن هذه الملاحظة لا يجب أن تؤخذ على إطلاقها، فالنجاح في مهمة التدريس منوطة أساسا باستعدادات خاصة للمدرس تطعمها نوعية التكوين وسلامة عملية الإشراف التربوي.

وقد أجاب الأساتذة على جلّ أسئلة الاستبيان ولم يتم الإعراض عند الإجابة إلاّ في حالات لا تكاد تذكر وهي لا تؤثر على نتيجة الدراسة.

السؤال الأول:

مقارنة بين حجم الوقت المخصص للأداءات الكتابية في الحصة الواحدة وبين الأداءات الشفوية أيّهما أكثر استغراقا للوقت؟

الأداءات الشفوية الأداءات الكتابية

وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
الأداءات الشفوية	35	56	91	% 51.12
الأداءات الكتابية	52	34	86	% 48.31

ملاحظة: امتنع أحد الأساتذة عن الإجابة عن هذا السؤال.

ونلاحظ من خلال نتائج الجدول أن هناك تفاوت في تقدير الحجم الزمني لكل من النشاطات التعلمية التي تتم في شكل شفوي والأخرى التي تتم في شكل نشاط كتابي، وهنا لا بدّ من طرح سؤال يبدو لي مهما للغاية ألا وهو: كيف يمكن للأساتذة الحكم بدقة على أهلية النشاط التعلمي لأن ينجز شفويا أو أن ينجز كتابيا؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقول إنه لا ضابط لهذا الاختيار بالمرة، لأنّه لو وجد ضابط محكم في المسألة لما كان هذا التفاوت في تقدير حجم التعلّمات الكتابية مقابل حجم التعلّمات الشفوية. بل إنّ المنهاج ترك لهيئة التدريس وسلطة الإشراف التربوي والبيداغوجي مهمّة تقدير شكل إنجاز التعلمات، كما أنّ ميل الأستاذ إلى اختيار طريقة الأداء لنشاط تعلمي يخضع لذوقه الخاص ولمهاراته البيداغوجية لا غير.

السؤال الثاني: وفي الإجابة عن السؤال الثاني، والذي يحمل في معناه التعليق على سبب توزيع حجم الوقت المخصص للأداءات الشفوية أو للأداءات الكتابية، نجد الأساتذة ينظرون إلى هذا التوزيع من حيث أنّه مقبول أو غير مقبول ذلك حسب ما جمعناه في الجدول الآتي:

	ذكور	إناث	المجموع	النسبة %
مقبول	62	35	97	% 54.49
غير مقبول	25	55	80	% 44.95

ملاحظة: امتنع أحد الأساتذة المستجوبين عن الإجابة عن هذا السؤال. وهو نفسه الذي امتنع عن الإجابة عن السؤال الأول.

ويبدو من خلال الإجابة عن السؤال الثاني أنّ أغلبية الأساتذة راضون عن هذا التوزيع، وهو ما يبيّن أنّ توزيع الأداءات شفوي- كتابي أثناء التناول خاضع بالأساس لاختيار المدرس لا إلى المنهاج الذي لم يعط إشارات دقيقة واجبة التنفيذ في هذا الصدد ممّا أتاح للأساتذة حرية كاملة في ترجيح اختيار الأسلوب الذي يراه مناسبا في معالجة النشاط أو المطلب معالجة كتابية أو شفوية، اللّهم ما كان من باب الكتابي الصرف والذي لا يحتمل أن ينجز شفويا مثل النشاطات التي لا تنجز إلاّ كتابة كبعض المشاريع أو نشاط التعبير الكتابي أو بعض الأسئلة التي تصدر بفعل أمر صريح يأمر بالكتابة أو التحرير أو الإنجاز في شكل كتابي.

وقد برّر الأساتذة المستجوبين قبولهم استغراق الأداء الشفهي وقتا أطول من الأداء الكتابي بمبررات وتفسيرات عديدة ومتباينة، فنذكر على سبيل المثال:

- تلاؤم الوقت المخصص مع نشاط المشافهة.

- لأنّ الأداءات الشفوية تساهم جيّدا في الربط بين الأفكار، وعدم الاستغراق في الكتابة.
- لأنّ الكلام سريع ويعكس مستوى الفهم بينما الكتابة تأخذ وقتا أطول.
- لأنّنا عندما نطلب من التلميذ كتابة وضعية مستهدفة يجد صعوبة في الكتابة وخاصة نقطة البداية.

في الوقت الذي يقول أحد الأساتذة المستجوبين بأنّ:

- مستوى التلاميذ ضعيف جدّا ففي القسم الواحد نجد عنصرين إلى سبعة عناصر فقط تتمكّن من إنجاز هذه الأداءات، فهم يحتاجون إلى وقت أطول حتّى يتمكنوا من التوصل إلى تكوين جملة حافلة بالأخطاء.

في حين يرى آخرون بأنّ:

- الأداءات الشفوية تمكّن المتعلم من توظيف المكتسبات القبلية، تعلّم الحوار والجدال، الجرأة في التعبير، الإصرار على الإقناع...إلخ.

إنّ فحص تعليل الأساتذة لطغيان زمن الأداءات الشفوية على زمن الأداءات الكتابية ينصب في مجمله على كون التعلّم الشفوي أكثر أهمية من التعلّم الكتابي، بيد أنّ عددا كبيرا من التعليلات ركزت على ضعف المتعلمين في الإنجازات الكتابية وعدم قدرتهم على الإنجاز في الوقت المخصص للتعلّمات، ممّا يجبر الأستاذ على اختيار أيسر السبل في ذلك، حيث يطرح أسئلة وينتظر إجابات فورية عن طريق المشافهة، ممّا يسمح له التدخل بالتصويب والتوجيه والاختيار وأحسن الأداءات"شكلا (لغة) ومضمونا (فكرة)".

أما الأساتذة الذين رأوا أنّ الأداءات الكتابية تستغرق أطول فترة زمنية، فقد أقرّ أغلبهم بمقبولية هذا التوزيع إلاّ أنّهم في الغالب لم يشرحوا لماذا هو مقبول ومن أجاب عن السؤال: لماذا؟ (يعني لماذا يخصص وقت للأداءات الكتابية أكثر من وقت الأداءات الشفوية؟) لم يعط تعليلا واضحا فقد وجدت الإجابات منحصرة في قولهم: لأنّ الوقت يتناسب مع النشاط.

ويجب أن نشير إلى أنّ من السادة الأساتذة من لاحظ طغيان زمن الأداء الكتابي على الشفوي واعتبر ذلك غير مقبول وبرر ذلك بقوله:

لأنّ اللغة الشفوية أداة للتحكم في اللغة.

وهذا السؤال وسابقه يوضّح بأنّ السادة الأساتذة منقسمون من حيث اختيارهم لشكل الممارسة التعلمية في معالجة الأسئلة المطروحة في الكتاب، فإذا كانوا متفقين من حيث بعض التعلّمات التي لم تدع مجالا للاجتهاد والاختيار بحيث حسمت بالأفعال: اكتب، حرّر، ارسم جدولا....فإنّ الأستاذ يبقى عليه أن يختار بين الشفوي والكتابي إذا تعلق الأمر ب: صغ جملة، هات جملا، كوّن عبارة....

السؤال الثالث: صيغ السؤال الثالث كما يأتي:

إلى أيّهما يميل المتعلّم؟ الأداء الشفوي الأداء الكتابي

لماذا حسب رأيك؟

وقد تعامل السادة الأساتذة مع هذا السؤال كما هو مبين في الجدول:

نوع الإجابة	العدد	النسبة(%)
الأداء الشفوي	56	% 31.46

الأداء الكتابي	121	% 67.97

ملاحظة: امتنع واحد من الأساتذة عن الإجابة على هذا السؤال.

جاءت إجابات الأساتذة وفق ملاحظاتهم اليومية مؤكدة على أنّ ميل المتعلمين إلى الأداءات الكتابية أمر مؤكد (بنسبة 67.97 %) مقابل ميل طفيف نسبيا إلى الأداءات الشفوية (بنسبة 31.46%).

ويرجع الأساتذة هذا الميل إلى عدّة أسباب نذكر منها:

أ- لأنّ التلميذ بإمكانه الكتابة لكن ليس بإمكانه التعبير.

ب- نقص أو انعدام الشجاعة والقدرة على المواجهة، فحتّى وإن طلب الأداء شفويا، طلب التلميذ مهمة للتمرن عليه كتابيا ليغش في الأداء بعدها عن طريق الحفظ وليس التلقائية أو الارتجال.

ج- ليست لديه القدرة الكافية من حيث ربط الأفكار التي تدور في رأسه شفهيا وكذلك افتقار المتعلم إلى ثروة لغوية تمكنه من التعبير عن أفكاره بكلّ سهولة.

د- لأنّ التلميذ تعوّد على الأداء الكتابي أكثر من الشفوي.

هـ- لأنّه يثمّن بنقطة.

و- لأنّ التلميذ يجد فيه الوقت الكافي لجمع أفكاره وترتيبها الترتيب الملائم.

بعد القراءة المتأنية لهذه التعليلات يمكن تسجيل بعض الملاحظات:

أرجع الأساتذة ميل المتعلمين إلى الأداء بواسطة الكتابة إلى جوانب متعلقة بثلاث نواح هي:

-الجوانب العقلية.

-الجوانب النفسية.

-الجوانب اللغوية.

● أمّا الجانب العقلي: فتعلق بملاحظة الأساتذة أنّ تلاميذهم يفكرون بطريقة يحسبونها براغماتية نفعية، فهم لا يرون أهمية لأي نشاط تعلمي ما لم يتوّج بعلامة مسقطة أو مؤهلة للنجاح (العبارة هـ).

كما أنّ الإجابة (و) تميل إلى نقص عند المتعلم في جانب الاستذكار والفهم والتحليل والتركيب مما يجعله عرضة للوقوع في نسيان الإجابات التي حضرها (شواهد...) أو عدم ترتيبها الترتيب الأمثل أو الازدحام الذي قد يحصل بين الأفكار المختلفة وقد تمّ ذلك في العبارة (ج)، فيصعب عليه تحليلها أو التركيب بينها وهذا ما يدعوه للاستعانة بالكتابة بدل المشافهة.

● أمّا الجانب النفسي: فيتمثل أساسا في التخوف من الإجابات الخاطئة أو الناقصة، أو الخوف من عدم تقبل الآخر لفكرته أو مبرراته أو تفسيراته أو غيرها، وقد عبر عنها السادة الأساتذة في العبارة (ب) بانعدام الشجاعة والقدرة على المواجهة.

ممّا نجم عن هذا الاهتزاز النفسي ميل المتعلم إلى ظاهرة الغش التي عبّر عنها عدد قليل من الأساتذة في معرض إجاباتهم كما هو الحال بالنسبة للإجابة (ب).

● وفيما يخص الجانب اللغوي يرى الأساتذة أنّ الجنوح إلى الكتابة في الإجابة عن التعلمات والوضعيات التعلمية سببه ضعف لغوي عام حيث أشار بعضهم إلى جوانب عدّة نحوية وصرفية ومعجمية وبلاغية.

- ما تعلّق بضعف التلاميذ في القدرة التركيبية (النحو) مثلما أشار إليه أحدهم في الإجابة (أ) بقوله: لأنّ التلميذ بإمكانه الكتابة لكن ليس بإمكانه التعبير. لأنّ المتعلم لا يمكنه أن يستحضر القواعد اللغوية النحوية بالخصوص إلاّ إذا تعلق ذلك بالكتابة وحينها أمكنه ذلك من تصحيح الأخطاء المحتملة.

ويمكن تسجيل ملاحظة أخرى هي أنّ المتعلم لا يجيد الربط اللغوي كما لا يجيد الربط بين الأفكار (الإجابة ج).

وقد أشار بعض الأساتذة إلى ضعف حاصل في جانب لغوي آخر، ألا وهو الجانب المعجمي. حيث إن التلميذ تعوزه المفردات ويصعب عليه استعمالها استعمالا معجميا صحيحا، فقد عبّر عن هذه الفكرة بعض الأساتذة بقولهم: افتقار المتعلم إلى ثروة لغوية (الإجابة ج).

السؤال الرابع: ما نوع الأداءات الكتابية الأكثر استعمالا؟

- ملخصات
- رؤوس أقلام
- شروح
- نشاط التعبير الكتابي
- تقارير
- وضعيات إدماجية

وهو سؤال من النوع المغلق الذي يختار المستجوب فيه من بين الإجابات المقترحة وليس له أن يعطي إجابات من عنده.

وقد حصرت جميع الأداءات الكتابية الممكنة التي تعطى للمتعلمين مع تفاوت بين أستاذ وآخر .

وجاءت الإجابات على هذا السؤال كما هو مبين في الجدول الآتي:

	ملخصات	شروح	تقارير	رؤوس أقلام	تعبير كتابي	وضعيات إدماجية	المجموع
العدد	54	22	01	10	55	35	177
النسبة %	30.33	12.35	0.56	5.61	30.89	19.66	99.40

ومن الواجب أن أشير إلى أنّ عدد الإجابات التي أخذتها بعين الاعتبار هي الإجابات التي لم تؤثر على أكثر من نشاط (نوع تعبيري). لذا فقد ألغيت إحدى الإجابات التي أشار فيها صاحبها إلى نشاط التعبير الكتابي مع نشاط الوضعية الإدماجية.

ومع ذلك فإنّ هذه الإجابة التي لم يتم احتسابها هي كذلك تؤكّد النسب المذكورة في الجدول أعلاه والتي تشير إلى ميل المدرسين إلى اعتماد نشاطي التعبير الكتابي والوضعيات الإدماجية.

إنّ النظر في أرقام الجدول يبين أنّ الأساتذة يقرّون بأنّهم أكثر ميلا إلى اعتماد نشاط التعبير الكتابي من بين جميع النشاطات التي يمكن أن تندب للتلميذ، فقد جاءت نسبة اعتماد التعبير الكتابي (30.89%) من بين جميع النشاطات الكتابية. وهنا يطرح تساؤل واجب: لماذا يعتمد المدرّسون التعبير الكتابي دون غيره؟ أو لماذا يميلون إلى التعبير الكتابي دون غيره؟

وحسب رأيي تبدو الإجابة بديهية حيث إنّ سير حصة التعبير الكتابي بالطريقة التقليدية تبدو أكثر سهولة من غيرها. أضف إلى ذلك أنّ درس التعبير الكتابي صار

عملا روتينيا اعتياديا يسهل على المدرّس التعاطي معه فمن الكشف عن موضوع الدرس إلى استخراج الأفكار الأساسية والفكرة العامة يأتي التحرير وهذا العمل لا يكلّف المدرّس أكثر من 20 دقيقة يترك بعدها العمل للمتعلمين لملء أوراقهم وفق العناصر المطلوبة في الموضوع.

كما يبدو لي أنّ العملية (التعبير الكتابي) لها توزيعها الزمني على جدول الحصص وهو مخصوص بحجم ساعي قار، لذا فإنّ هذا النشاط يمتاز بالاستقرار والوضوح ومنه سهولة الأداء لدى الأستاذ.

وتأتي في المرتبة الثانية نسبة اعتماد الملخصات (التلخيصات) من بين النشاطات الكتابية الأخرى حيث بلغت النسبة (30.33 %) ولعلّ ذلك يؤكّد أنّ المدرسين يميلون إلى اعتماد الطرق المقتصرة للجهد والوقت معا. ذلك أنّ التلخيص عمل يقوم به المتعلمون ولا يحتاج إلى كثير من الجهد من المدرّسين فهم يشتغلون على سند (نص) موجود مسبقا وقد تمّت دراسته في الغالب من حيث البناء الفكري واللغوي ممّا يتيح للمتعلمين فهمه ثمّ إنّ العبارات والعناصر المعجمية غير مستعصية فهي موجودة في النص ويمكن للمتعلمين استعمالها، ومنهجية النص موجودة مسبقا فترتيب الأفكار وتسلسلها موجود مسبقا أيضا.

وعلى أيّة حال فهذا النشاط الكتابي (التلخيصات) هو أيضا مطلوب في كثير من المطالب المعتمدة في كتاب المتعلم. وهذا هو في تصوّري سبب اعتماد الأساتذة هذا النوع من النشاطات الكتابية أثناء عملية التدريس.

وتأتي الوضعيات الإدماجية في المرتبة الثالثة بنسبة(19.66%) وهي أيضا مطلب من المطالب القارة في دروس اللغة العربية بجميع أنشطتها (دراسة نص، قواعد نحوية وصرفية، بلاغية....) كما أنّها تأتي في آخر الملفات الدراسية والوحدات التعلمية

كتطبيقات تعقب الدرس ليقوم المتعلم بدمج مكتسباته القبلية ومعارفه الجديدة التي اكتسبها في النشاط الجديد أو الوحدة الجديدة.

ويمكن تبرير هذه النسبة(19.66%) وترتيب هذا النشاط بعد نشاطي التعبير الكتابي والملخصات بأنّ الوضعيات الإدماجية قد تأتي في بعض الأحيان في شكل ملخصات وفي أحيان أخرى تأتي في شكل فقرات تعبيرية وهنا تكون قد اختلطت على المدرّس هل هي ملخصات صرفة أم هي وضعيات إدماجية ممّا يفسر أنّ الأساتذة جعلوها من الأداءات الكتابية وهي الواقعة في المرتبة الثالثة بعد التعبير الكتابي والملخصات.

ومن الجدير بالذكر أنّ الأنواع الثلاثة المذكورة تتداخل نوعا ما، فهي تسميات لنوع واحد هو التعبير الكتابي، لكن تبعا لمضامينها تختلف تسمياتها، فإن كانت تتعلق بسند قبلي يتصدى له المتعلم بتقليص الحجم مع الاحتفاظ بالأفكار والتصرف في المتن كان الأمر يتعلق بالتلخيصات، وإن تعلق الأمر بتطبيق واستعمال عنصر نحوي أو صرفي أو بلاغي، أو استعمال أسلوب من الأساليب في فقرة ما سمي النشاط بالوضعية الإدماجية، أمّا إذا تعلق الأمر بموضوع من المواضيع تمّ توزيع فكرته إلى أفكار جزئية ثمّ طلب تحرير فقرة كان المسمى تعبيرا كتابيا، إلاّ أنّ هذه الحالات الثلاث كلّها تعبير من التعبير اللغوي بواسطة الكتابة.

وتأتي في المرتبة الرابعة من حيث الأداءات الأكثر استعمالا ما يعرف بالشروح ويعني ذلك توضيح معاني نص أو فقرة أو جملة أو قول أو بيت من الشعر، وقد ذكر هذا النشاط في المرتبة الرابعة بنسبة(12.35 %) لأنّ الأساتذة لا يتعرضون له كنشاط كتابي بقدر ما يقومون بذلك في شكله الشفوي، لأنّه يحتاج إلى فهم للنص أو الفكرة بطريقة سليمة وغالبا مايستعصي ذلك على المتعلمين خاصة إذا تعلق الأمر بالنصوص

القديمة، فتكون الفرصة أكبر لأن يصل المتعلمون إلى الشرح إن كان ذلك شفويا حيث تتاح للأستاذ فرص التصويب والملاحظة والتقويم بشكل أسرع وبطريقة فورية.

ومن النشاطات الأقل استعمالا كما يراه الأساتذة المستجوبون نشاط رؤوس الأقلام والتقارير، ذلك أنّ الأول جاء بنسبة (5.61 %) والثاني بنسبة(0.56 %) .

وقد يبرر ذلك أن العملين يحتاجان إلى دراية بالتقنية وإلى تدريب عليها يمكن المتعلم من استعمالها وظيفيا. حيث يخصص بعض الأساتذة كناشة لكلّ متعلم يدوّن عليها رؤوس أقلام وملاحظات حول فكرة أو لفظ أو عبارة يسجلها إن كانت مهمة أو مستعصية الفهم أو أنّه يود مناقشتها لاحقا مع الأستاذ أو غير ذلك .لكن المتعلمين لم يحصلوا على درس في كيفيات أخذ رؤوس الأقلام مفهومها، وأهدافها، وكيفياتها.

ولعلّ هذا ما يجعل الأساتذة قلّما يوجهون المتعلمين إلى ذلك.

أمّا التقارير وإن كانت معتمدة في المنهاج في بعض الدروس إلاّ أنّها لا تزيد عن التقرير أو التقريرين في السنة الدراسية الواحدة وهذا ما يجعل المتعلمين والأساتذة على حدّ سواء لا يعيرون هذا النوع التعبيري اهتمامهم.

السؤال الخامس: أيّ نوع من النصوص يطلب المنهاج التحكّم فيها كتابيا؟

سردية وصفية حجاجية تفسيرية

وقد قصدنا من هذا السؤال نوع النصوص الأكثر استخداما من المنهاج في النصوص المقررة وكذا النصوص التي يطلب المنهاج بواسطة الكتاب المقرر أن يحرر التلاميذ.

وجاءت إجابات الأساتذة وفق النسب والأعداد المبينة في الجدول:

	سردية	وصفية	حجاجية	تفسيرية	الملغاة	المجموع
العدد	32	48	57	24	17	178
النسبة%	17.97	26.96	32.02	13.48	9.55	% 100

وجدير بالملاحظة أنّ عددا من الإجابات تمّ استبعادها نظرا لأنّ الأساتذة المستجوبين لم يحدّدوا فيها بدقة نوع النصوص الأكثر استعمالا، حيث وجدت إجابات تقول بأنّ كلّ الأنواع يطلبها المنهاج وهذا صحيح، بيد أنّ السؤال يريد أي النصوص قد يركز عليها المنهاج أكثر في مطالبه المتعلقة بالأداءات الكتابية. وعلى هذا الأساس تمّ استبعاد الإجابات التي أشارت إلى أكثر من إجابة واحدة

إنّ الملاحظة التي يمكن إبداؤها فيما تعلق بأرقام الجدول ونسبه هي أنّ النصوص الحجاجية هي النوع الأكثر اهتماما من المنهاج وقد أشار إلى ذلك 57 أستاذ أي بنسبة(32.02%) من مجموع الأساتذة ثمّ تليه النصوص الوصفية حيث أشار إليها 48 أستاذا بنسبة(26.96%) ثمّ تأتي في المرتبة الثالثة النصوص السردية فقد أشار إليها 32 أستاذا أي بنسبة(17.97%) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة النصوص التفسيرية ب: 24 أستاذا أي بنسبة (13.48%).

من الواضح أنّ اهتمام المنهاج بالنصوص الحجاجية فاق كلّ اهتمام، وهو أمر جيّد حيث إنّ هذا النوع من النصوص يدرب المتعلمين على صوغ الفكرة وفق قواعد المنطق وأخلاقيات الحوار، وهو يغذّي المتعلمين بأنماط التفكير المختلفة، ويدرّبهم على تقبل الآخر مع الحفاظ على خصوصية شخصيتهم، ويستبعد الرفض الأعمى ويغذّي

التعايش الفكري، كلّ ذلك إن أحسن استعماله كنمط من الإنشاء الكتابي والشفوي ونوع من التفكير الحضاري.

السؤال السادس: ما نوع النصوص التي يحبّذ المتعلمون الكتابة على منوالها؟

سردية وصفية حجاجية تفسيرية

لماذا حسب رأيك؟

ويأتي هذا السؤال للتأكد من مدى مطابقة توجّه المنهاج مع ما حققه فعلا في الميدان التربوي. أي بين ما سطّره التربويون وبين ما وصلوا إليه مع المتعلمين .

وقد أسفر تفريغ الاستبيان عن النتائج الآتية:

	سردية	وصفية	حجاجية	تفسيرية	ملغاة	المجموع
العدد	65	73	24	09	07	178
النسبة%	36.52	41.01	13.48	05.05	03.93	99.99

يبدو من خلال أرقام الجدول أعلاه، أنّه لا يوجد تطابق بين ما يركز عليه المنهاج من نصوص وبين ما يميل إليه المتعلمون من أنماط حيث إنّ النصوص الوصفية تحتل اهتمام المتعلمين أكثر من النصوص السردية والحجاجية والتفسيرية في الوقت الذّي يولي المنهاج اهتمامه بالنصوص الحجاجية بالدرجة الأولى ثمّ الوصفية ثمّ السردية ثمّ التفسيرية.

ومع ذلك فإنّ ترتيب أنماط النصوص يبقى متطابقا بين ما يطلبه المنهاج وما يميل إليه المتعلمون (إذا استبعدنا ترتيب النصوص الحجاجية من حيث الأهمية في المنهاج).

ومنه يمكن القول بأنّ النصوص التي يتدرب عليها المتعلمون تكون مرتبة من حيث الأهمية كما يلي:

1- النصوص الوصفية.
2- النصوص السردية.
3- النصوص الحجاجية.
4- النصوص التفسيرية.

وهذا ليستطيع المتعلمون الكتابة والإنشاء في شتّى الأغراض الأدبية والوظيفية، فالتركيز على نمط واحد من النصوص يجعل المتعلم غير قادر على التعبير عن أغراضه جميعا، والتي لا يمكن بحال من الأحوال أن تكون فنية فحسب، أو وظيفية فقط.

وقد برّر الأساتذة المستجوبين هذا الترتيب من حيث الأهمية بطبيعة النمطين الحجاجي والتفسيري الذين يحتاجان إلى المنطق واستعمال الفكر والعقل على عكس النمطين السردي والوصفي الذين يحتاجان إلى تقرير الحقائق وسردها، لذلك فالتلميذ ميّال إلى ما هو سهل أو ما له دراية سابقة كأحداث مسرورة أو وقائع مشهورة أو أحوال وظواهر مألوفة.

السؤال السابع: هل تقومون بتدريب المتعلمين على التحكّم في هذه الأنماط؟

نعم لا

وقد جاءت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

الإجابة	العدد	النسبة%	المجموع
نعم	145	81.46	178
لا	33	18.54	100

ومن الواضح أنّ الأساتذة مدركون لقيمة تعلم أنماط النصوص والتدريب على ممارستها بواسطة الكتابة لذلك فإنّ غالبية الأساتذة يصرحون بأنّهم يدربون تلاميذهم على اكتساب مهارات هذه الأنماط من النصوص. وقد برّر الأساتذة الذين اختاروا الإجابة (نعم) هذا الاختيار بضرورة تدريب المتعلمين على الأنماط المختلفة ليميّزوا بينها ويفرّقوا بين النمط والنمط الآخر.

وقد وجدت معظم الإجابات تنحو هذا المنحى، بيد أنّ المقاربات الحديثة لا تهدف إلى أن يفرق المتعلم بين أصناف النصوص فحسب بل لينسج المتعلم على منوالها نصوصا تستجيب لأغراض المتعلم من الكتابة وما النمط النصي إلاّ أداة تسمح بأن يطرح المتعلم أفكاره ورؤاه ويكشف عمّا يجول بخاطره وما يحيك في صدره من عواطف وأحاسيس في الشكل والنمط النصي المناسب. والفرق واضح هنا بين ما يقصده المنهاج (التحكم والاستعمال) وما أجاب به الأساتذة (المعرفة النظرية= التصنيف= التمييز بين الأنماط).

السؤال الثامن:إلا ما يرمي المنهاج عادة من التعلمات الكتابية المطلوبة في الكتاب المدرسي؟

1- تقييم المعارف
2- استعمال التراكيب الراقية
3- تطبيق مواصفات كل نمط من أنماط النصوص
4- محاكاة النصوص الأدبية
5- تدريب على الإبداع بشكل عام

أهداف أخرى حددها.....

يبيّن الجدول الآتي نتائج الإجابات:

الإجابة	1	2	3	4	5
العدد	62	10	51	31	46
النسبة(%)	31	05	25.5	15.5	23

من خلال النتائج المسجلة في الجدول يمكن استنتاج المهارات التي يستهدفها المنهاج من خلال أسئلة الكتاب المدرسي.

فمن المهارات التي احتلت اهتمام المنهاج أكثر هي ما تعلق بتقييم المعارف بواسطة التمارين المرافقة للدروس، أي تطبيقات المعارف المكتسبة خلال حصة تعلمية في مجال من المجالات (نحو، صرف، بلاغة، عروض...) وهي تعلمات لا تخدم إلاّ الجوانب المعرفية ولا تمس المهارات المتعلقة بأساليب التعبير وقد احتلت هذه التمارين صدارة الأداءات الكتابية بنسبة 31% من مجموع الأسئلة والمطالب الموجودة في الكتاب المدرسي، ويأتي في المرتبة الثانية تطبيق مواصفات كل نمط من أنماط النصوص بنسبة 25.5% وتأتي عادة في صيغة اكتب فقرة مستخدما النمط الوصفي، السردي...وهي إن كانت تشير إلى ضرورة استعمال نمط نصي معين فإنّنا لا ندرّبه عليه حقيقة، إذ أنّها لا تزوّد المتعلم بأدوات هذا النمط وشروطه، ولا تركّز على كيفية من كيفياته يحاكيها أثناء الأداء.

أمّا المرتبة الثالثة والتي بلغت نسبة 23% فقد كانت للجواب الخامس أي: التدريب على الإبداع بشكل عام.

ومن المهمّ جدّا أن ننبّه إلى أنّ هذا الجواب هو أيضا جواب عام فضفاض ولا يعني شيئا كثيرا حيث إنّ جميع التعلمات الكتابية تهدف إلى ذلك الإبداع العام ولكن لا

يمكن تحديد أي نوع من الإبداع هل هو إبداع على مستوى الفكرة أم على مستوى الأسلوب أم على مستوى استخدام الكلمة المفردة أم استخدام نمط نصي خاص أم التحكم في لون أدبي معين.ويأتي الجواب الرابع (محاكاة النصوص الأدبية والعلمية المدروسة) في المرتبة الرابعة حيث أجاب الأساتذة 31 مرة عليه أي بنسبة 15.5% من مجموع الإجابات، ممّا يعني بأنّ المنهاج يولي اهتماما كبيرا لمحاكاة النصوص المدروسة باعتبارها نماذج مختارة في كلّ صنف من صنوف الفنون الأدبية والنصوص العلمية.

وأمّا الجواب الثاني (استعمال التراكيب اللغوية الراقية) فقد أشير إليه عشر(10) مرات فقط أي بنسبة 05% من مجموع الإجابات، وهو مؤشر على أنّ المنهاج لم يعط هذا البعد أهمية كبيرة، أو أنّه يتعذر الاهتمام به ربما لأنّ مستوى المتعلمين لا يسمح بذلك أو أنّه يستغرق وقتا أكبر أو لغير ذلك من الأسباب الممكنة.

السؤال التاسع: ما نوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون أثناء أدائهم الكتابي؟

وقد احتوى على تسع إجابات يختار الأستاذ إجابات من بينها، وأسفرت عملية تفريغ الاستبيان عن الأرقام المدونة في الجدول أدناه:

الإجابة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
العدد	15	43	25	15	04	40	22	18	22
النسب	7.35	21.08	12.25	7.35	1.96	19.6	10.78	8.82	10.78

إنّ أعلى نسبة تشير إلى نوع من الأخطاء غالبا ما يقع فيها المتعلمون وهو عدم القدرة على التلخيص الدقيق للنص المقروء وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى في الجدول (21.08%)، ممّا يعني بأنّ المتعلم يبدي قصورا مهمّا في هذا الجانب. رغم أنّ التلخيصات تعدّ من بين الأداءات الكتابية الأكثر ورودا في الكتاب المدرسي كمطلب قارّ من بين المطالب الكتابية. فهو يمثّل نسبة 30.33% من مجموع نوع الأداءات

الكتابية الأكثر استعمالا[1]. وهذا يقودنا إلى التساؤل عن سبب عدم تمكّن المتعلمين من التلخيص لنصوص قرؤوها.

إنّه من المهم التأكيد على أنّ بعض مهارات الكتابة لم يتم تعليم التلاميذ عن كيفياتها وضوابطها، ولم يتم التدريب عليها باستمرار ممّا يسمح لهم التحكم فيها واستخدامها عند الحاجة أو عندما يطلب منهم استعمالها.

ويأتي في المرتبة الثانية: سوء تركيب رصيد لغوي مكتسب سابقا. حيث بلغت نسبة وقوع التلاميذ فيه 19.6% من مجموع الأخطاء التي يمكن للمتعلمين الوقوع فيها وهذا يعني أنّ المتعلم لا يستفيد كثيرا من دروس النحو والبلاغة والصرف وكذا تحليل النصوص الأدبية على الرغم من أنّ جل التدريبات التي تعقب دروس النحو والصرف والبلاغة والتي تأتي في شكل وضعيات إدماجية تطلب من المتعلم تركيب رصيد لغوي معيّن يفترض أنّه اكتسبه أثناء الدرس اللغوي.

وفيما يأتي ترتيب الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ غالبا حسب نسب الإشارة إليها من الأساتذة كما يلي:

-عدم القدرة على التلخيص الدقيق للنص المقروء بنسبة 21.08%

-سوء تركيب رصيد لغوي مكتسب سابقا بنسبة 19.60%

- سوء فهم العلاقات الدلالية في النّص المقروء بنسبة 12.25%
- ضعف القدرة على ترتيب الأفكار حسب تسلسلها في النّص بنسبة 10.78%
- عدم تذكر دلالة المصطلح (اللفظ) بنسبة 10.78%

[1] ينظر تحليل نتائج السؤال الرابع من هذا الاستبيان، ص158 من هذا الفصل.

- عدم تعرف الرسم الصحيح للكلمة بنسبة 8.82%
- سوء استرجاع العبارة الدالة على الفكرة بنسبة 7.35%
- عدم تعرف الحرف انطلاقا من مخرجه الصوتي أو صفته بنسبة 7.35%
- عدم القدرة على استرجاع العبارة المطابقة لعبارة مقروءة سابقا بنسبة 1.96%

والملاحظ هنا أيضا أنّ الأخطاء التي أشير إليها أكثر من الأساتذة هي تلك المتعلقة بالجوانب الدلالية والفكرية (سوء فهم- ترتيب الأفكار- تذكر دلالة- سوء استرجاع....) ثمّ تأتي تلك التي تتعلق بجوانب عملية تدريبية تتعلق بالرسم والكتابة كما هو الحال بالنسبة ل عدم تعرف الرسم الصحيح للكلمة وعدم تعرف الحرف انطلاقا من مخرجه الصوتي أو صفته. وهما نوعان من الأخطاء يكون المتعلم قد تجاوزهما أثناء مراحل التعليم السابقة لمرحلة الثانوي.

السؤال العاشر: ما نوع الجمل الأكثر استعمالا في كتابات المتعلم؟

الجمل الاسمية

الجمل الفعلية

وقد رتّب الأساتذة نوع الجمل التي يستعملها المتعلمون كما يلي:

	العدد	النسبة(%)
جمل فعلية	118	66.67
جمل اسمية	59	33.33

إنّه من السهل ملاحظة أنّ التلاميذ يستعملون الجمل الفعلية بنسبة عالية مقابل استعمالهم الجمل الاسمية وهذا دليل على أنّهم تمكنوا من استعمال الفعل بغرض السرد والوصف خاصة لما للفعل من دلالة على الحركة والتحوّل. هذه الأخيرة لم تكن موجودة

عند المتعلمين في الأطوار الدنيا وخاصة الطور الابتدائي حيث أثبتت الدراسات ميل المتعلمين في الطور الابتدائي إلى استعمال الجمل الاسمية أكثر.

السؤال الحادي عشر: كيف هي الجمل؟

طويلة متوسطة قصيرة

توزعت نسب استخدام المتعلمين للجمل حسب طولها وقصرها وفق أراء الأساتذة إلى ما يلي:

قصيرة	متوسطة	طويلة
57	97	32
%30.64	%52.15	%17.20

من خلال معطيات هذا الجدول، يتضح أنّ التلاميذ يستعملون جملا متوسطة بين الطول والقصر، وهذا مؤشر ايجابي يسمح لنا بالقول إنّ المتعلمين قد تخلصوا من الجمل القصيرة والمجزوءة التي كانت تميّز كتاباتهم في الأطوار السابقة (متوسط وابتدائي). إلاّ أنّ ذلك غير كاف حسب تصوّري فمتعلم الطور الثانوي يفترض فيه أنّه قادر على إنتاج نصوص وظيفية وإبداعية ولا يقتصر إنشاؤه على الجمل قصيرة كانت متوسطة أو طويلة.

وقد أرجع الأساتذة استعمال المتعلمين للجمل المتوسطة بكثافة أكبر إلى ارتباط إنشاءاتهم بالمطلوب في تطبيقات النحو والصرف والبلاغة المقررة في المنهاج وقد جاء ذلك في معرض السؤال الثاني عشر والذّي نصه: هل تجدون في إنشاء المتعلمين أثرا للتراكيب المقررة في المنهاج (نحو، صرف، بلاغة) حيث كانت الإجابات وفق الجدول أدناه:

نعم	105	%58.99
لا	73	%41.01

نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة (105) منهم أجابوا بنعم أي أنّهم يجدون أثرا للتراكيب المقررة في المنهاج فحسب، 58.99% منهم يستعمل التلاميذ التراكيب المقررة أي أنّهم يطبقون قواعد النحو والصرف والبلاغة في إنشاءاتهم الكتابية.إلاّ أنّ عدد المعارضين أي المجيبين بلا ليس قليلا (41.01%) ممّا يجعل ملاحظة الأساتذة هذه تحتاج إلى ترو وتؤدة فلا يمكن الجزم بأنّ التلاميذ جميعا يستعملون في كتاباتهم التراكيب المقررة وخاصة تلك المتعلقة بالحالات الخاصة في النحو كاستعمال "إن"المشبهة ب ليس أو استعمال لات أو غيرها من الحالات.

وعلى هذا الأساس أمكننا القول بأنّه لا يمكن الجزم بفرضية أنّ المتعلم يستعمل حتما كلّ التراكيب المدروسة حسب القواعد التي درسها. ويحتاج ذلك إلى فحص عينة من كتابات المتعلمين في وضعيات اختباريه مختلفة.

السؤال الثالث عشر: هل تعتبر المطالب الموجهة للمتعلمين في الوضعيات المستهدفة (الوضعيات الإدماجية- التعبير الكتابي):

- وظيفية متعلقة بالحياة اليومية.
- تخدم الجوانب الإبداعية للمتعلم.
- تدفع المتعلم إلى محاكاة نماذج نصية درسها.
- تحرر فيه الفكر وتحفز التفكير الناقد.

- وعند تفريغ نتائج الاستبيان ظهرت النتائج الآتية:

تعتبر المطالب الموجهة للمتعلمين في الوضعيات المستهدفة- الوضعيات الإدماجية- التعبير الكتابي.

	العدد	النسبة (%)
وظيفية متعلقة بالحياة اليومية.	97	30.79
تخدم الجوانب الإبداعية للمتعلم.	89	28.25
تدفع المتعلم إلى محاكاة نماذج نصية درسها.	81	25.71
تحرر فيه الفكر وتحفز التفكير الناقد.	48	15.24

تتصدر الإجابة الأولى ترتيب الإجابات بنسبة 30.79% حيث اعتبر الأساتذة المستجوبون أنّ المطالب المقررة في كتب المتعلمين في الوضعيات الإدماجية والوضعيات المستهدفة والتعبير الكتابي وظيفية تمسّ جوانب متعلقة بالحياة اليومية حيث وجدنا 97 إجابة تشير إلى هذه الإجابة، ثمّ تليها الإجابة الثانية ب(89) إجابة أي بنسبة 28.25% من مجموع الإجابات وعليه فإنّ المطالب المقررة على التلاميذ تخدم الجوانب الإبداعية للمتعلم. وفي المرتبة الثالثة يعتبر الأساتذة أنّ هذه المطالب تدفع المتعلم إلى محاكاة نماذج نصية درسها وقد بلغت الإجابات 81 إجابة من المجموع أي بنسبة 25.71% في الوقت الذي جاءت فيه الإجابة الرابعة في الأخير بنسبة 15.24% معتبرة أنّ المطالب المقررة تحرر الفكر وتحفّز المتعلم على التفكير الناقد.

ويفترض حسب هذه النتائج أن نلمس في كتابات المتعلمين هذه الجوانب التي تعتبر إيجابية دون شك، ويترك ذلك للاختبار والتجربة في المبحث الموالي عند تفحص إنجازات المتعلمين الكتابية.

السؤال الرابع عشر: ما النشاطات التي تكثر فيها التعلمات الكتابية؟

وقد أعطيت المستجوبين ثمان اختيارات تمثّل نشاطات مادة اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي.

وكانت الإجابات على النحو المسجّل في الجدول الآتي:

الإجابة	دراسة نص	قواعد اللغة	نقد أدبي	عروض	تعبير	مطالعة موجهة	مشاريع	بلاغة
العدد	73	65	08	40	113	16	49	24
النسبة%	18.81	16.75	2.06	10.30	29.12	4.12	12.63	6.19

أضفت النتائج المحصل عليها إلى الملاحظات الآتية:

- تكثر التعلمات الكتابية في نشاطات: التعبير الكتابي ثمّ دراسة نص ثمّ قواعد اللغة ثمّ المشاريع فالعروض وبعده نشاط البلاغة فالمطالعة وانتهاء بالنقد الأدبي بهذا الترتيب.
- يعتبر التعبير الكتابي أهمّ نشاط يمارس فيه التلميذ عملية الكتابة ويأخذ هذا النشاط مساحة أرحب بين النشاطات الأخرى(29.12%) فهو نشاط تقييمي تقويمي يسعى فيه المدرسون إلى تقييم قدرات ومهارات التلاميذ وكفاءاتهم اللغوية والمنهجية والفكرية كما يكون نشاطا لتقويم المتعلمين من هذه الجوانب باقتراح استراتيجيات تعلمية تعالج النقص الملاحظ واستدراك الاختلالات المسجلة.
- إنّ دراسة النص كحصة تعلمية تجنّد كلّ الوسائل والطرائق لفهم النص وسبر أغواره وهي محتاجة من حين لآخر لبعض الإنشاءات الكتابية لتدريب المتعلمين على الاتصال الكتابي لأنّه يتيح فرصة أكبر للتفكير الواعي مع القدرة على التصحيح الذاتي قبل مواجهة الجمهور.

- نلاحظ أنّ نسبة (2.06%) المسجلة بالنسبة لنشاط النقد الأدبي تعبر عن صعوبة تناول مواضيع هذا النشاط وعدم قدرة المتعلم على الكتابة النقدية وهو أمر مقبول في هذه المرحلة وفي مثل هذه المرحلة من العمر خاصة أنّ المنهاج لا يخصص مساحة كبيرة للنشاط في حدّ ذاته وهذا سبب يجعلنا نلاحظ قلّة الأعمال الكتابية في هذا النشاط على خلاف نشاط العروض مثلا الذّي يسجل نسبة (10.30%) لأنّه يتمّ غالبا في شكل تعلمات كتابية يقوم بها التلميذ بعد ملاحظة كيفية تقطيع البيت الشعري من طرف الأستاذ وتسمية البحر وتحديد القافية.

السؤال الخامس عشر: حسب رأيك، ما الأفضل في حصة التعبير؟

1- توجيه المتعلم إلى موضوع محدد بعناصره الرئيسية.

2- توجيه المتعلم إلى موضوع بعينه دون تحديد عناصره الرئيسية.

3- ترك المتعلم لتعبر حسب خصوصياته واهتماماته في موضوع من اختياره.

رصدت خلال إحصاء نتائج الإجابة عن هذا السؤال الأرقام والنسب المبينة في الجدول الآتي:

الجواب	العدد	النسبة
1	65	%36.52
2	32	%17.98
3	81	%45.50

يبدو أنّ أغلبية الأساتذة المستجوبين يميلون إلى ترك المتعلم ليعبر حسب خصوصياته واهتماماته، ونسبة(45.50%) من مجموع الإجابات تؤكّد ذلك.

في الوقت الذّي فضّل فيه المستجوبون الجواب الثالث بأغلبية واضحة فإنّهم لم يقرّوا الاقتراح الثاني أي توجيه المتعلم إلى موضوع بعينه دون تحديد عناصره (17.98%) وأقرّوا بالمقابل في الدرجة الثانية الاقتراح الأوّل على أنّه أفضل بنسبة(36.52%) أي أنّهم أقرّوا التوجه المعمول به في الطريقة القديمة حيث يكشف عن الموضوع وعناصره بعد مناقشة بسيطة يحرّر المتعلم نصا أو فقرة متّبعا العناصر المطلوبة في الموضوع المحدد سلفا.

إنّ هذه النتائج تدّل بما لا يدع مجالا للشك بأنّ الأساتذة يرغبون في أن يتحرّر المتعلم من القوالب الجاهزة والنمطية الصارمة التي لا تخدم قدرته الإبداعية ولا تنمّي القدرات الفردية للمتعلم. وهم في الوقت نفسه متوجّسون من ترك المجال للمتعلم ليحدّد اختياراته ويبدو ذلك من خلال استبعاد أفضلية الطريقة الثانية التي تحدّد الموضوع بشكل عام لكنّها تترك الحرية في طريقة التناول واختيار الأفكار الجزئية المكوّنة للموضوع. ومن خلال تتبّعنا لتعليلات الأساتذة عن سبب اختيار الأساتذة لواحد من الإجابات الثلاث رصدنا جملة من الملاحظات:

- علّل الذين اختاروا الجواب الثالث اختيارهم بأنّه من خلال ترك الحرية للمتعلم في اختيار الموضوع يظهر جانبه الإبداعي ومستواه المعرفي. كما أنّ هذا الاختيار يستفز المتعلم ويبعثه على التعبير عمّا يشغله حقيقة.وقد رصدت مصطلحين هامين تكرّرا كثيرا في تعليلات الأساتذة ألا وهما: الحرية والإبداع.
- أمّا الذّين أجابوا عن السؤال بالاختيار الأوّل فقد علّلوا سبب هذا الاختيار بأنّه يتيح للأستاذ المصحح سهولة التقييم والتمييز بين مستويات المتعلمين.

كما أنّ بعضهم علّل اختياره بأنّ تحديد الموضوع بعناصره يجعل المتعلم مقيّدا ممّا يعينه على عدم الخروج عن الموضوع، وعلّل آخرون اختيارهم بأنّ المتعلم غير قادر على اختيار موضوع وتحديد عناصره وتحرير فقرة حوله لذا لا بدّ من توجيه الأستاذ توجيها يسمح للمتعلم بالإنجاز السليم واستغلال المدّة الزمنية المخصصة للموضوع بشكل أفضل.

- أمّا المجيبون عن السؤال بالاختيار الثاني فإنّ نصفهم تقريبا أي 17 أستاذا لم يبيّنوا سبب اختيارهم ولم يجيبوا عن السؤال لماذا؟ والنصف الآخر أي 31 أستاذا انقسموا بين من علّل اختياره بضرورة ترك الحرية للمتعلم وبين من قال بأنّ ترك الحرية يضع الوقت ويجعل المتعلم يخرج عن الموضوع.

السؤال السادس عشر: ما أهمّ الصعوبات التي تواجهونها أثناء تعاملكم مع كتابات المتعلمين؟

وهو سؤال مفتوح ليس للأستاذ أن يختار بين إجابات متعدّدة، وتعتمد إجابات الأساتذة عن هذا التوسع على خبرتهم في مجال تعاملهم مع إنجازات المتعلمين وقد ركّزت جلّ الملاحظات التي أبداها الأساتذة حول نوع الصعوبات التي يواجهونها أثناء عملية مراقبة وتصحيح الإنشاءات الكتابية على:

- كثرة الأخطاء بأنواعها.
- عدم وضوح الخط وأبعاد الحروف.
- عدم مناسبة اللفظ للمعنى المقصود (وقد عبّر عنه أحد الأساتذة بضعف القدرة اللغوية).
- عدم توظيف علامات الترقيم توظيفا صحيحا.
- صعوبة الربط بين الأفكار وعدم القدرة على بناء أفكار متسلسلة.

- ضعف تناول الفكرة وبساطة التحليل والمناقشة.

السؤال السابع عشر: هل تكلّفون تلاميذكم نشاطات كتابية غير صفّية؟

وكانت نتائج الإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	121	%67.98
لا	57	%32.02

وتظهر النتائج أنّ(67.98%) من الأساتذة يكلفون تلاميذهم بنشاطات كتابية غير صفية في الوقت الذي أظهرت فيه النتائج أنّ ثلث المستجوبين تقريبا لا يكلفون التلاميذ بنشاطات كتابية غير صفية.

وقد توزعت هذه النشاطات على عدّة أنواع وبنسب مختلفة كما هو مبيّن في الجدول أدناه. وبلغت مجمل الإجابات عن هذه الاختيارات التسعة عدد 308 إجابة وتوزعت حسب الأرقام المدوّنة:

	العدد	النسبة%
تمارين لغوية	106	34.42
موضوعات نقدية	02	0.65
محاولات إبداعية شعرية	41	13.31
مناقشات فكرية	17	05.52
مواضيع علمية	09	02.92
محاولات إبداعية قصصية	65	21.10
محاولات إبداعية روائية	41	13.31
محاولات إبداعية في شكل	25	08.11

خواطر		
تحليل واقعة تاريخية	02	0.65

تبيّن النتائج المجموعة من إجابات الأساتذة الذين يكلّفون تلاميذهم بأعمال كتابية غير صفية أنّهم يميلون بأغلبية مهمة إلى تكليف التلاميذ بتمارين لغوية تتعلق بمباحث نحوية أو صرفية أو بلاغية أو البحث في القواميس والمناجد عن معاني الأسماء والكلمات وتدوينها. وقد بلغت نسبة الأساتذة الذين يكلّفون تلاميذهم بإنجاز تمارين لغوية(34.42%) وهي النسبة الأعلى بين النشاطات التي يقوم بها الأساتذة ببرمجتها لتكون نشاطات خارج الدوام المدرسي.

ثمّ نرتّب الأنواع الأخرى بعدها كما هو مبيّن فيما يلي:

2- محاولات إبداعية قصصية	%21.10
3- محاولات إبداعية شعرية	%13.31
4- محاولات إبداعية روائية	%13.31
5- محاولات إبداعية في شكل خواطر	%8.11
6- مناقشات فكرية	%5.52
7- مواضيع علمية	%2.92
8- موضوعات نقدية	%0.65
9- تحليل واقعة تاريخية	%0.65

ومن الواضح أنّ اهتمام الأساتذة منصبّ أساسا على تطبيقات الدروس العلمية (نحو صرف بلاغة) أكثر من أي شيء آخر.

ثمّ تأتي تنمية المهارات الإبداعية الفنية (شعرا أو نثرا) للمتعلمين في المرتبة الثانية من اهتمام المدرسين.

وتأتي الإبداعات الفكرية (مواضيع فكرية) والمنهجية العلمية (مواضيع علمية، تحليل واقعة تاريخية) في آخر مراتب اهتمام المدرسين.

السؤال الثامن عشر: ونصه: ما النتائج المتوصل إليها غالبا؟ ونعني بذلك النتائج المتوصل إليها من النشاطات الكتابية التي يكلف بها المتعلمون؟

وقد جاءت نتائج الإجابات عن هذا السؤال كما يلي:

الإجابة	العدد	النسبة%
جيّدة	00	00.00
حسنة	45	25.28
متوسطة	72	40.45
ضعيفة	04	02.25

امتنع عن الإجابة سبعة وخمسون (57) أستاذا وهو عدد مهم بالنظر إلى العينة المفحوصة. فهي حصة تمثل (32.02%) من العدد الإجمالي. وتفسيره ذلك يعود بنا إلى الوراء أي إلى نتائج الإجابات عن السؤال السابع عشر، فقد سجلنا نسبة (32.02%)من الأساتذة لا يكلفون التلاميذ أصلا بالواجبات غير الصفية لهذا يكون امتناعهم عن تقييم الأعمال غير الصفية وارد بقوة.

أمّا الملاحظة العامة حول تقييم الأساتذة لإنجازات المتعلمين لواجباتهم غير الصفية فهو ارتفاع تقييم الأساتذة الأعمال المنجزة كملاحظة(متوسط) فنسبة (40.45 %) تبيّن أنّ الأساتذة غير راضين تماما على الأعمال التي يصححونها مقابل

الفئة القليلة التي تمثل (25.28%) وهي الفئة التي يظهر الأساتذة حولها بعض الرضا كونهم لم يعطونها ملاحظة (جيّد) هذه الملاحظة التي لم يشير أي من الأساتذة إليها فكانت نسبتها (00%). في حين الأعمال التي توصف بأنّها (ضعيفة) لم تحتل نسبة كبيرة فهي (02.25%) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بما نفترضه من ضعف وعدم القدرة على التعبير السليم بلغة سليمة وأسلوب واضح وفكرة عميقة.

وفي محاولتنا تتبع أسباب ورود هذه النسب بهذا الشكل طرحنا:

السؤال التاسع عشر: ما الأسباب حسب تصوركم؟

فكانت الإجابات متباينة حسب التقويم السالف الذكر. فالفئة التي أجابت بتقويم (متوسط) كان تعليلها إلى عدم وجود قاعدة تكوينية صحيحة للمتعلمين في الأطوار السابقة. أو إلى عدم ثقة المتعلم في قدراته الفكرية واللغوية. كما أرجع بعضهم سبب كون أعمال التلاميذ متوسطة إلى عدم المطالعة، وأرجع آخرون ذلك إلى ضيق الوقت المخصص لإدماج المعارف وتوظيفها.

أمّا الأساتذة الذين قيّموا أعمال تلاميذهم الكتابية بالحسنة فقد عللّوا ذلك بأنّه من صميم الفوارق الفردية حيث إنّ من المتعلمين من يملك قدرات ومهارات تظهر من خلال التشجيع في شكل إبداعي معيّن أو إلى كثرة الممارسة والتدريب.

ويرجع الأساتذة الذين قيّموا أعمال التلاميذ بأنّها ضعيفة فقد أرجعوا ذلك إلى افتقار المتعلّم إلى مهارات المناقشة والتفسير والتحليل.

السؤال العشرون: ماذا لاحظتم خلال حصة الإدماج في نهاية الوحدة التعلمية؟

وقد اقترحنا إجابتين لهذا السؤال:

- التلاميذ يتجاوبون مع الموضوع المقترح.

- التلاميذ لا يتجاوبون مع الموضوع المقترح.

وقد كانت نتيجة الإجابات عن هذا السؤال كما هو مبيّن بالأرقام في الجدول أسفله:

يتجاوبون	153	%85.95
لا يتجاوبون	25	%14.05

لاحظ الأساتذة أنّ 85.95% من التلاميذ يتجاوبون مع المواضيع المقترحة في حصة الإدماج نهاية الوحدة التعلمية وهذا أمر جيّد يشير إلى أنّ المواضيع المقترحة ذات أهمية بالنسبة للمتعلم أو أنّه يتناولها بشكل أفضل أو أنّ صياغتها تبدو جيّدة من حيث لغتها ومضمونها الفكري والأخلاقي أو لأنّ للتلميذ فكرة مسبقة عنه من خلال مواضيع الوحدة التي سبق أن ناقشها.

وهذا مجمل الإشارات التي أجاب بها الأساتذة عندما سألناهم عن رأيهم حول ملاحظتهم لتجاوب التلاميذ مع المواضيع من عدمه.

السؤال الحادي والعشرون:

هل تعتبر الأداءات الكتابية المقرّرة في كتاب المتعلم مجسدة لمفاهيم المقاربة النصية؟ نعم أو لا. كيف ذلك؟

وفيما يلي جدول إحصاء النتائج:

نعم	121	%67.98
لا	57	%32.02

لم يجب أربعون 40 من الأساتذة المائة والواحد والعشرين الذين أجابوا بنعم عن السؤال (كيف ذلك؟) ممّا يفرغ إجابتهم بنعم من محتواها وهو فهم معنى تجسيد المقاربة بواسطة الكفاءات وتكون بذلك إجابتهم بنعم مجرد ملء فراغ في الوقت الذي علّل الباقون اختيارهم للإجابة نعم فإن المقاربة النصية تظهر من خلال الانطلاق من النص والرجوع إليه في جميع النشاطات إلى حين الوصول إلى الوضعية الإدماجية في ختام الوحدة، حيث يدور موضوع هذه الوضعية حول موضوع النص الأدبي والنص التواصلي الذين استهلت بهما الوحدة التعلمية.

السؤال الثاني والعشرون:

وقد جاء في شكل سؤال تقييمي لمختلف الأداءات الكتابية المطلوب من المتعلمين إنجازها، من حيث آثارها الإيجابية إن وجدت.

وقد لا حظت أن عدد الأساتذة المستجوبين الذين أجابوا عن هذا السؤال هو 97 أستاذا؛ أي بنسبة 54,49% من مجموع أساتذة العينة، وأعرض في المقابل 81 منهم عن الإجابة أي بنسبة 45.50% وقد لاحظت أن الأساتذة المستجوبين يقرون ببعض التحسن في تعابير المتعلمين وكتاباتهم ولكن بصورة فردية أي أن الحالات الإيجابية التي يلاحظ فيها أثر إيجابي تبدو منحصرة في بعض النماذج الخاصة كفئة المتفوقين مثلا. أما من ناحية التقييم الجماعي فلا يبدي غالبية الأساتذة ارتياحهم للنتائج، حيث استرسل بعضهم في سرد الأغلاط التي يقع فيها المتعلمون عادة.

المبحث الثالث: تحليل كتابات التلاميذ:

إنّ التساؤل الواجب طرحه في هذا المبحث من الجانب التطبيقي هو: ما مدى استفادة المتعلمين من المعطيات النظرية المتعلقة بالمادة اللغوية عموما وبالجانب الكتابي منها بصفة خاصة؟

وللإجابة عن هذا السؤال وجب الرجوع إلى مخرجات العملية التعلمية في شقها الكتابي ونقصد بذلك الأداءات الكتابية للمتعلمين من تعبير كتابي وتلخيصات وموضوعات الوضعية الإدماجية التي يكلّف بها التلاميذ داخل الحصة الدراسية وخارجها.

وقد قمنا بتصنيف أعمال التلاميذ الكتابية حسب المحاور الأربعة الآتية:

- تعبير كتابي.
- تلخيص نص.
- شرح نص أو نقده أو التعليق عليه.
- الإجابة عن سؤال يتعلق بفحوى نص أدبي.

وهي الحالات الأكثر شيوعا في كتاب المتعلم من خلال ما رصدناه من تعليمات يتطلب تنفيذها استعمال أداة الكتابة.

وفي سبيل ذلك قمنا بزيارة عدد من ثانويات العينة، وأشركنا بعض أساتذة أقسام السنتين الأولى والثانية في جمع أوراق المتعلمين عند الإجابة عن أسئلة البناء الفكري خاصة والتي تتطلب التحرير والكتابة أو تلخيص نص من النصوص المدروسة أو تلخيص نص (قصيدة غالبا) أو شرح نص (حديث شريف، آية قرآنية، قصيدة، حكمة، مثل...) حيث اتفقنا مع الأساتذة المنتقين على تسيير الحصة بصورة طبيعية

دون الإشارة إلى أنّ العمل المقصود مرصود لعملية تقويمية خاصة، أو أنّه موجّه لدراسة علمية، ليقوم المتعلم بتنفيذ التعلمات بطريقة اعتيادية، وفي جوّ من الأريحية التي لا تؤثر على نفسيته فتشتت ذهنه أو تحدّ من حريته في الإنجاز.

المطلب الأول: منهجية الدراسة والتحليل:

ترتكز منهجية الدراسة في هذا المبحث على تحليل الأخطاء الواقع فيها متعلمو المرحلة الثانوية من خلال العينة المجموعة بمساعدة أساتذة الأقسام كما أسلفنا الذكر.

"وعلى كلّ حال فإنّ مهمة تحليل الأخطاء التي تتجسد عند الديداكتيكي في وضع برنامج صالح للتعلم، وترتبط بأهداف تشخيصية وأخرى تخمينية بشكل أوسع ممّا يتكرر الحديث عنه في مجال التحليل التقابلي، تهتم أساسا بتحليل إنجاز المتعلم في كليته، سواء أكان سلما من الشوائب أم خاطئا، وبهذا الشكل الشمولي الموسع، يمكن أن نتبيّن ما يتعلق بمكتسبات التلميذات والتلاميذ وتحصيلهم، وما لم يتمكنوا من تعلمه"[1]

ومن هذا المنطلق فإنّ تحليل الأخطاء الكتابية يعني الربط بين الكتابة كفعل وإنجاز وقواعد اللغة كنظام فكري وعقلي كامن.

ويهتم تحليل منجزات المتعلم الكتابية بمتابعة وتسجيل ما يعرف بالأخطاء اللسانية.

[1] مبارك العدولي، أخطاء تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي في استعمال أساليب اللغة العربية، أخطاء جهة دكالة عبدة نموذجا، دراسة نظرية وميدانية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمدالخامس، كلية علوم التربية، شعبة منهجية تدريس اللغات، 2006- 2007 ص 162.

ونعتمد في تحليل الأداءات الكتابية لعناصر العينة في هذا البحث على مقياس اعتمده بعض الدارسين في تحليل المهارات اللغوية، ويتكون المقياس الذي يتم بموجبه التحليل والتقويم من ثلاث مجموعات من الاختبارات:

أ- مجموعة اختبار الفهم وهي اختبار واحد.

ب- مجموعة اختبارات الصحة وتشمل خمسة اختبارات .

ت- مجموعة اختبارات الجودة وتشمل أربعة اختبارات.[1]

و"يهدف هذا المقياس إلى وضع مجموعة من الاختبارات التي تقيس القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية..."[2] بيد أني سوف أراقب قياس المهارات اللغوية عن طريق الأخطاء الواقعة في الاختبارات الإنشائية التي يكتبها المتعلمون، لا على الاختبارات المباشرة كما فعل صاحب كتاب المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها.

المطلب الثاني: الدراسة الكميّة

تمّ جمع تسعين(90) أثراً كتابيا أنجزه المتعلمون داخل الصف الدراسي تنفيذا لما جاء في المنهاج الدراسي و تحت إشراف أساتذة أقسامهم، وتتعلق هذه الكتابات بالمحاور المذكورة أعلاه.

وقد توزعت عدديا كما يلي:

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة،مصر، ص07.

[2] المرجع نفسه، ص09.

نوع الأداء الكتابي	العدد	النسبة(%)
إجابة عن سؤال	22	%24.44
تلخيص نص	33	%36.67
شرح مضمون نص	09	%10.00
موضوع تعبير كتابي	19	%21.11
وضعية مستهدفة	07	%07.78

بلغت نسبة التلخيصات المجموعة 36.67% من مجموع الإنجازات المجموعة وهي أعلى نسبة، ثمّ تلتها الإجابات عن أسئلة البناء الفكري للنصوص الإبداعية أو التواصلية ب24.44% أي واحدا من كل أربعة إنجازات يقوم بها المتعلمون كتابيا يتعلق بنص من النصوص المدروسة ويكون إجابة عن سؤال مطروح يحتاج إلى التحرير ربّما لعمق الفكرة التي يناقشها أو لتفرع عناصر الفكرة الرئيسية وتوزعها على أفكار جزئية كثيرة.

وتحتل مواضيع الإنشاء في التعبير الكتابي ثالث رتبة بنسبة 21.11% وهو أمر طبيعي بحيث نجد أنّ هذا النشاط محدود في زمن الحصة الدراسية (تعبير كتابي) ومحدودة زمنيا فالتوزيع الزمني للحصص يعطي حصة واحدة كل أسبوعين دراسيين.

وتأتي شروح النصوص والمقولات وكذا الوضعيات الإدماجية في آخر الترتيب بنسبتي 10% و07.78% على الترتيب. لأنّهما إنجازان يحتاجان لحيّز زمني كبير لا تسعه الحصة التعلمية الواحدة فهما إنجازان أولهما غير مستقل بحصة خاصة به وثانيهما رغم استقلاله بحصة فإنّها تكون آخر حصة في نهاية وحدتين تعلميتين.

تبقى الإشارة إلى ما يعرف بالوضعيات الإدماجية وهي النشاطات المتعلقة بأداءات كتابية في آخر حصة (دراسة نص أو درس قواعد اللغة أو درس البلاغة) فإنّنا لم نفرد لها محورا خاصا لأنّها تندرج ضمن محتوى الوضعية فإن كان المطلوب الشرح

أدرجناها في شرح النصوص وإن كان المطلوب تلخيص نص أدرجناها في الملخصات وهكذا.

المطلب الثالث: الدراسة النوعية

إن أهم سؤال يمكن طرحه في هذا المبحث هو: هل تمكنت التدريبات المختلفة للتلاميذ على الكتابة الوظيفية والإبداعية من تنمية المهارات اللغوية المختلفة؟

وللإجابة عن هذا السؤال نقوم بدراسة كتابات المتعلمين لنتمكن من تسجيل معطيات مختلفة تساعدنا على تصور جواب ممكن وذلك بالاستفادة من أخطاء المتعلمين والصعوبات الملاحظة من خلالها.

"وعلى هذا الأساس فإننا عندما نتوخى رصد الأخطاء في الإنشاء والتعبير كتابيا، فإن الهاجس الذي يحركنا عندئذ يكون هو حصر المجالات التي تندرج تلك الأخطاء في إطارها"[1] وفي سبيل تحقيق ذلك قمت بحصر الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ المرحلة الثانوية حسب النشاطات التعبيرية المذكورة سابقا والتي حددتها في خمسة محاور.

تمت معالجة كتابات المتعلمين وتقييم قدراتهم اللغوية من خلال ثلاثة مستويات: مستوى القدرات الفهم ثم مستوى قدرات الصحة فمستوى قدرات الجودة.

وقد استقيت هذه المنهجية من دراسة الباحث أحمد حسن حنورة في كتابه المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، وفيها حصر الباحث القدرات اللغوية لدى

[1] مبارك العدولي، أخطاء تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي في استعمال أساليب اللغة العربية، أخطاء جهة دكالة عبدة نموذجا، دراسة نظرية وميدانية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمدالخامس، كلية علوم التربية، شعبة منهجية تدريس اللغات، 2006- 2007 ص 347.

المتعلمين في المستويات الثلاثة المذكورة معرفا قدرة الفهم بأنها: "تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغوي إدراكا صحيحا وذلك بفهم معانيها وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص"[1] وقد حدد المهارات الداخلة تحت هذه القدرة بحسب المستوى اللغوي المتدرج من الكلمة إلى النص فجعلها خمسة مستويات هي:

-مهارات خاصة بالتعامل مع الكلمة.

-مهارات خاصة بالتعامل مع الجملة.

-مهارات خاصة بالتعامل مع العبارة والفقرة•.

-مهارات خاصة بالتعامل مع المقال••.

-مهارات خاصة بالتعامل مع التعبير•••.

-مهارات خاصة بالبحث عن المعلومة، وهي المهارة التي لا بد من توفرها في القارئ حتى يستطيع تحديد مكان المعلومة وسرعة الحصول عليها ودقة استنتاجها.

إلا أن هذه المهارة لا تهمنا بصفة مباشرة في هذا المبحث.

---

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية (مستوياتها ووسائل قياسها)، ص09.

• عرف العبارة بأنها : جملتان أو مجموعة جمل متجاورة دالة على معنى مركب من معان جزئية وتكون مستقلةأو تكون جزء من الفقرة.وعرف الفقرة بأنها : الوحدة البنائية للموضوع وتتكون من عبارتين فأكثر وتفيد معنى مستقلا بذاتهمن ناحية، وجزء من المعنى الكلي للموضوع أو المقال من ناحية أخرى ومجموعة الفقرات تكون مقالا.

•• وعرف المقال بأنه ما يتكون من فقرتين أو أكثر ويعالج موضوعا أو حدثا أو ظاهرة أو يتناول فكرة بالنقد تناولا منظما يهدف إلى تحقيق نتيجة معينة.

••• عرفه الباحث أحمد حسن حنورة بأنه التمكن من الكتابة التحريرية بلغة صحيحة وجيدة، كما يقصد به تنظيم الأفكار تنظيما جيدا داخل موضوع التعبير .

أما قدرة الصحة فهي حسب الباحث أحمد حسن حنورة "تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية والصرفية للغة وممارسة اللغة ممارسة صحيحة في ضوء تلك القواعد"[1] وقد قسم الباحث هذه القدرة إلى مجموعة من المهارات التي تكونها وهي:

-مهارات خاصة بمعنى اللفظ: ويقصد بها تمكن الطالب من إدراك معنى اللفظ النحوي وأثره في معنى الجملة واثر زمن وقوع الحدث على بنية الفعلوالمعاني المختلفة للأداة النحوية الواحدة، والتفريق بين النكرة والمعرفة وأثر الأداة النحوية على زمن وقوع الحدث، وإدراك تثنية المفرد وجمعه وتذكيره وتأنيثه.

-مهارات خاصة بموقع الكلمة وصحة استخدامها ، ويتعلق الأمر بإدراك ترتيب الكلمة في الجملة وفقا لوظيفتها، وعلاقة الكلمة بما قبلها وبعدها، والعلاقة المعنوية بين الجملة وما يسبقها أو يليها من الجمل، والشروط الواجب توفرها في الجملة لتدل الأداة النحوية على معنى معين. ومعرفة الأركان الأساسية في الجملة وإدراك النقص في الجمل وتكملتها بشيء محدد. والاستعمال الصحيح للأساليب اللغوية، والتطابق بين أجزاء الجملة الأساسية والجملة ومكملاتها والاستعمال الصحيح لبعض الأسماء ذات دلالة نحوية معينة.

أما الجزء الثالث من مهارات قدرة الصحة فهو المهارات الخاصة بالموقع الإعرابي للفظة النحوية وأثرها الإعرابي وصحة الكتابة، كتمكن الطالب من إدراك الأثر الإعرابي للأداة النحوية في جملتها أو ما يليها من الجمل، والموقع الإعرابي لبعض الأدوات النحوية، وضبط أواخر الكلمات بالشكل ضبطا صحيحا، والتعرف على حركات أو أحرف الإعراب غير الأصلية، والتفرقة بين المعرب والمبني.

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية، ص14.

وبين الباحث أحمد حسن حنورة في المستوى الثالث من القدرات اللغوية وهو مستوى قدرة الجودة أن المقصود بها "تمكن الطالب من القواعد البلاغية وقوانين النقد الأدبي ومهارات التذوق والمقارنة والمفاضلة بين أكثر من أسلوب لغوي صحيح"[1] وتبعا لهذا التعريف فقد قسم المهارات الداخلة تحت هذه القدرة إلى فئتين :

الأولى تخص مهارات اشتقت من علم البلاغة بفروعه.

والثانية تمس جوانب من النقد الأدبي، أو ما يعرف بمهارات التذوق الأدبي، وتتعلق بتمكن الطالب من إدراك العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر، والحركة النفسية في القصيدة ، وما في الأفكار من عمق وفهم المعاني التي يوحي بها قول الشاعر وإدراك الرمز في القصيدة والفكرة التي يحملها، ومكونات الصور الشعرية ومدى قدرتها في التعبير عن أحاسيس الشاعر.

-قياس قدرة الفهم في كتابات المتعلمين:

اخترت لقياس المهارات الخاصة بالتعامل مع الفقرة أهم المهارات ألا وهي مهارة التلخيص الجيد للفقرة، وخصصت لهذا الاختبار ثلاثة نصوص، أولها للشاعر كعب بن مالك في رثاء أمير المؤمنين عثمان بن عفان رضي الله عنه، وثانيها للبحتري في وصف معركة عمورية وهو نص مقرر في السنة الثانية من التعليم الثانوي•، وثالثها لابن الرومي ويتعلق الأمر بنص الحمال البائس.

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية، ص17.

• الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعب: الرياضيات –العلوم التجريبية –تسيير واقتصاد –تقني رياضي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006-2007، ص11.

و قد كلفت أساتذة أقسام السنة الثانية من الطور الثانوي، في الثانويات المفحوصة بقراءة وشرح كل نص والتعليق عليه ومناقشته بواسطة أسئلة حول المعنى العام، ثم توجيه نص التعليمة الآتية للمتعلمين:

-لخّص مضمون النص في فقرة من إنشائك.

وبعد جمع الأوراق قمت بفحص الأداءات الكتابية مسجلا ملاحظات تعلق بعضها بالشكل وبعضها الآخر بالمضمون كل ذلك قصد التحقق من مدى تمكن المتعلمين من مهارة التلخيص، فكانت الملاحظات الآتية:

ما يلاحظ على التلخيصات شكلا من حيث طول وقصر هذه الإنشاءات هو عدم تجاوز التلخيصات في مجملها الاثني عشر سطرا لدى عدد من المتعلمين الذين لم تزد نسبتهم عن 25% من أفراد العينة المجموعة.

في الوقت الذي أحصيت عددا من التلخيصات يقل حجمها عن خمسة أسطر في حدود 20% من إجمالي التلخيصات.

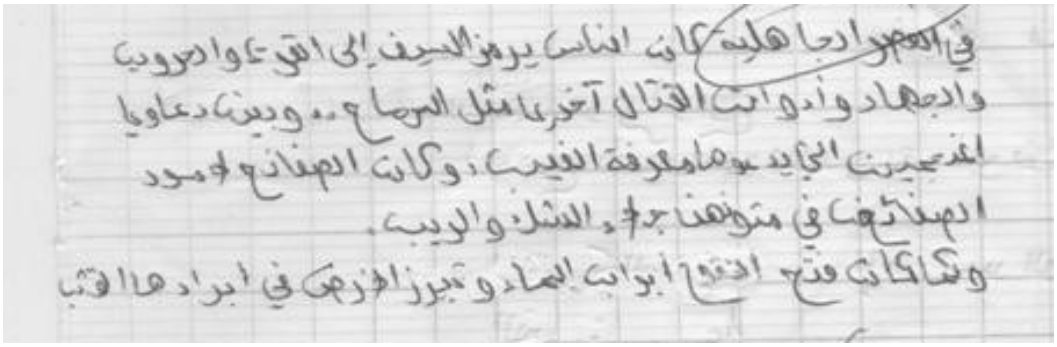
إن المعطيات الشكلية الملاحظة دليل مهم على صعوبة عملية التلخيص بالنسبة للمتعلمين في هذه المرحلة من مسار تمدرسهم، وهي مؤشر على ضعف لغوي لا يمكن إغفاله؛ حيث إن طول النفس والاسترسال في التعبير يبدو ضعيفا حتى وإن كان المنطلق الموضوعاتي جاهزا كما هو الحال هنا، حيث يلاحظ عدم قدرة المتعلم على إنجاز نص كامل يطوف بجميع نواحي النص المراد تلخيصه.

أما من حيث مضمون التلخيصات المنجزة فإنني لاحظت ملاحظة مهمة تتمثل في عدم القدرة على التلخيص الدقيق للنص المقروء. فمن بين 33 نصا جمعناه لم يتمكن سوى 8 متعلمين من تلخيص النص تلخيصا دقيقا، بالتطرق لجميع عناصره

الأساسية؛ أي ما نسبته 24.24%، وهي نسبة تقترب كثيرا من النسبة المسجلة عند تحليل نتائج السؤال التاسع من الاستبيان• الموزع على الأساتذة، حيث بلغت نسبة ملاحظة الأساتذة لعدم قدرة التلاميذ على تلخيص النص تلخيصا دقيقا 21.08%.

وما يلاحظ أيضا أن سبعين من المئة 70% من المتعلمين ركزوا اهتمامهم على عناصر في النص ليست هي مقصد الشاعر، فقد انصب اهتمام التلخيصات على السيف مثلا في نص البحتري بوصفه أداة حرب وقتال وأهملت الحديث عن المعركة (معركة عمورية) وأهميتها ودور الخليفة المعتصم بالله فيها.

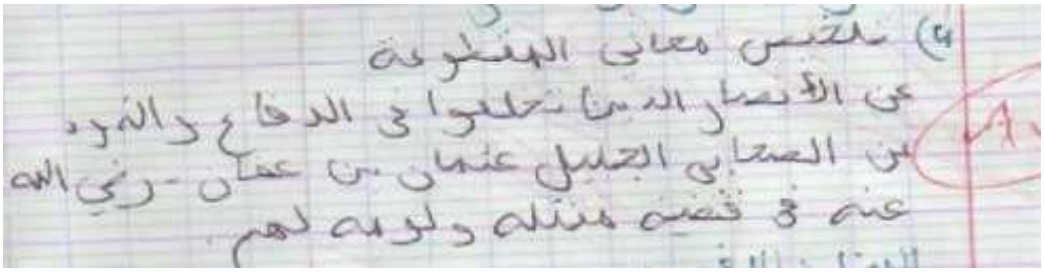
وبناء عليه يمكن الحكم بأن التلاميذ أساؤوا فهم العلاقات الدلالية في النص، ويصدق هذه الملاحظة ما ورد في تحليل الاستبيان السابق من ملاحظة الأساتذة حول شيوع هذا الخطأ (سوء فهم العلاقات الدلالية في النص المقروء) بنسبة 12.25% ونجد ذلك واضحا في تفسير وشرح التلاميذ للصور البيانية والمجازات الواردة في النصوص ومثال ذلك ما جاء في تلخيص أحد التلاميذ لنص فتح عمورية:



حيث تم ربط النص ولو بصورة غير مباشرة بالعصر الجاهلي وهو ليس منه، كما أن خصائص الشعر في العصرين متباينة إلى حد كبير شكلا ومضمونا، إلا أن المتعلم لا يدرك هذه الأبعاد.

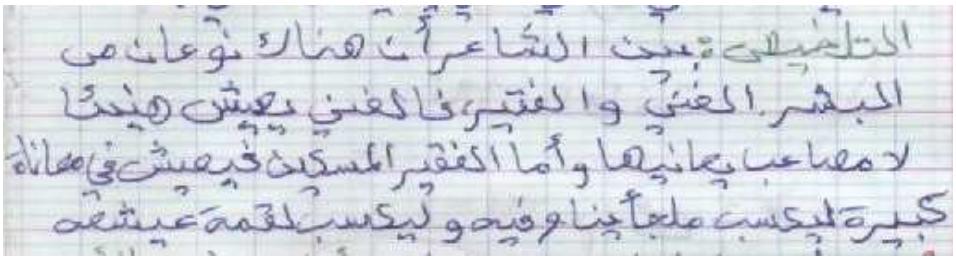
• ينظر تحليل نتائج السؤال التاسع من الاستبيان، الفصل السابق.

أو ما جاء أيضا في تلخيص أحد المتعلمين لنص رثاء كعب بن مالك لأمير المؤمنين عثمان بن عفان رضي الله عنه:

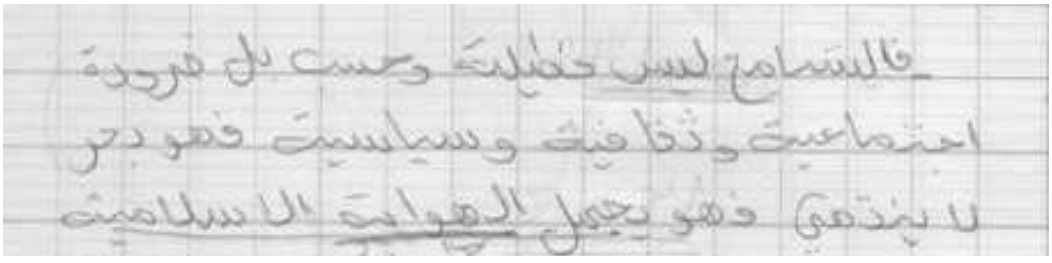


حيث نلاحظ بوضوح عدم قدرة المتعلم على الاسترسال في التعبير عن الفكرة والإحاطة بجميع جوانب النص المقروء.

والملاحظة نفسها تتكرر عند المتعلمين مع تغير النصوص الملخصة ومثال ذلك أيضا ما كتبه أحد التلاميذ في تلخيص نص الحمال البائس لابن الرومي:

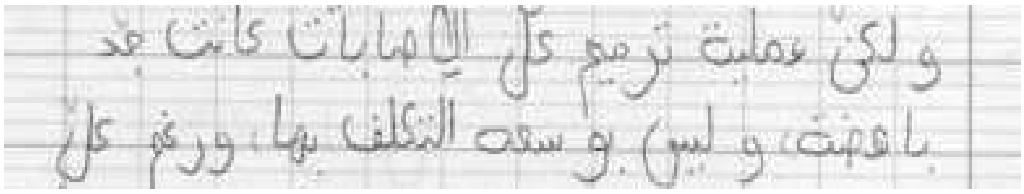


وقد بيّنت النتائج المستقاة من عينة البحث المذكورة أن المتعلم يفتقد إلى مهارة تعيين واستعمال أقرب الكلمات معنى لكلمة معينة، كما هو الحال في المثال الآتي:

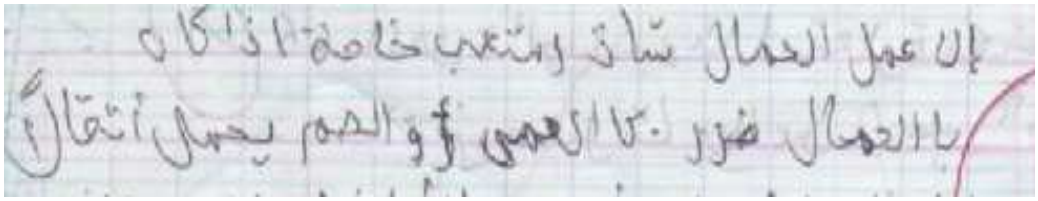


فالمتعلم هنا أظهر عدم التمكن من مهارة إدراك الفرق بين معاني الكلمات المتشابهة في أغلب حروفها، فهو يقصد، بكل تأكيد، استعمال كلمة (هوية) لكنه كتب كلمة (هواية)، وهذه الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون هي دليل على اختلال مهارة

الفهم على مستوى الكلمة الواحدة وهي دالة على عدم استخدام المهارات الخاصة بالكتابة والتحرير أي المراجعة أثناء الكتابة وبعدها بغرض تصويب الخطأ والرجوع عن الاستعمالات غير السليمة. ومثال ذلك أيضا ما كتبه تلميذ آخر في الوثيقة الآتية:



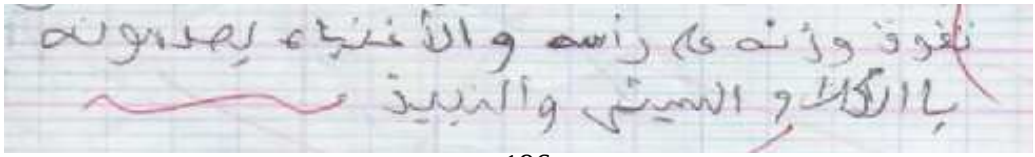
أو ما كتبه تلميذ غيره:



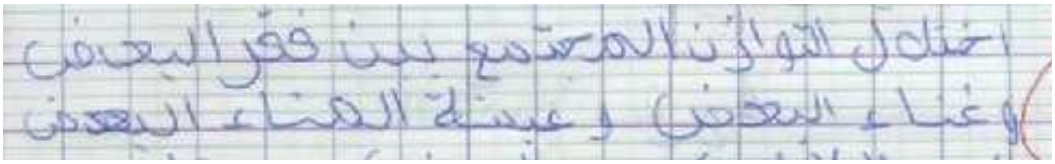
وهو الخطأ عينه الذي مثلنا له سابقا ولا شك في أن المتعلم يقصد (التكفل بها) لكنه كتب (التكلف) في المثال الأول وقصد (الصمم) في المثال الثاني وكتب (الصم) بخلاف ما يقصد.

ومن الأمثلة أيضا ما ورد في تعبير أحد التلاميذ:

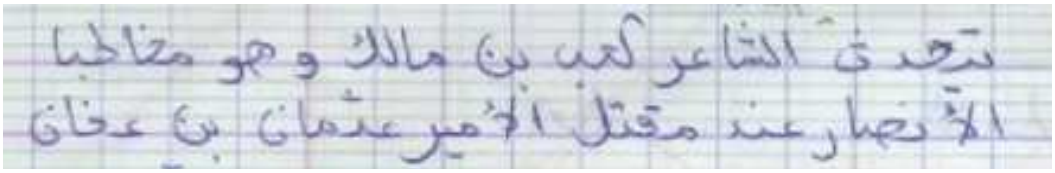
وهنا نلاحظ استعمال لفظ، والمتعلم يقصد لفظا آخر؛ فكتب بدلا من (شفيت وعوفيت) عبارة (شفت وعفت) على سبيل الخطأ في مهارة إدراك الفرق بين كلمتين تشابهت معظم حروفهما، ومثاله أيضا استعمال كلمة نبيذ بدل بذيء:



وكذلك استعمال كلمة (غناء) في الوقت الذي يقصد (غنى) في:

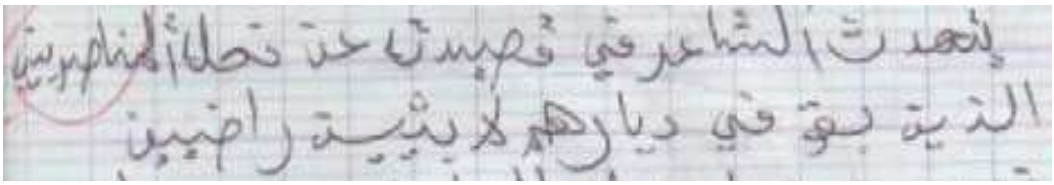


ومن الأخطاء المسجلة في مستوى الكلمة ما جاء في التعبير الآتي:



وهو خطأ في مستوى قدرة الفهم حيث إن المتعلم لم يتمكن من مهارة تحديد درجة التباعد في المعنى بين كلمتي (أمير وخليفة)؛ حيث كان من الأفضل استعمال كلمة (خليفة) لا كلمة (أمير) لأن الأولى تملك معنى خاصا زيادة على المعنى المشترك بينها وبين الثانية.

ومن جنس هذا الخطأ ما سجلنا في النص الآتي:



وهنا نلمس بشكل واضح عدم تمكن الطالب من المهارة المذكورة فاستعمل (المناصرين) وهي كلمة عامة تشترك في المعنى العام مع الكلمة المقصودة (الأنصار) التي تتميز بمعنى خاص.

أمّا المهارات الخاصة بمستويات العبارة والفقرة والمقال والتعبير كما قسمها الباحث أحمد حسن حنورة فإنني جعلتها تنتمي جميعا إلى مستوى واحد، وذلك طبقا لما سبق

ذكره في الباب الأول من هذا البحث في تعريف النص وتمييزه عن الجملة الواحدة التي تفتقد صفة النصية.

ومن المهارات التي تستحق الملاحظة ما ذكره الدكتور حنورة في سياق تعداد المهارات الخاصة بالتعامل مع الفقرة والعبارة وهي مهارة "إدراك العناصر الأساسية وغير الأساسية في العبارة"[1] وما ذكره في مهارات التعامل مع المقال من "إدراك للأفكار الجوهرية في المقال والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية"[2] وما جاء أيضا في "مهارة الترتيب السليم لعناصر الموضوع"[3] حين ذكر المهارات الخاصة بالتعامل مع التعبير.

وقد لاحظت خلال دراستي لكتابات التلاميذ المختلفة حسب النشاطات المعروضة عليهم أنهم غالبا ما يحترمون ترتيب الأفكار الأساسية للموضوع بنسبة تتجاوز التسعين من المئة (95%) وذلك خاصة عندما يتعلق الأمر بنشاط التعبير الكتابي، ومردّ ذلك إلى أن الأفكار الأساسية للموضوع معروفة مسبقا حيث تم استخراجها وتسجيلها بحكم طريقة تناول مادة التعبير الكتابي، فتعليمية المادة تفرض على الأستاذ الكشف عن الأفكار الأساسية للموضوع وتسجيلها على اللوح ومناقشتها وتحفيز المتعلمين على التعبير عن كل عنصر على حده وبالترتيب المعطى. وبناء على ذلك فإن الترتيب يطبق بصفة آلية.وما يقال في هذه الحال ينسحب أيضا على التعابير التي يكون موضوعها تلخيص نص فالمتعلم يحاكي الترتيب ذاته للأفكار في النص الأصلي المقصود بعملية التلخيص.

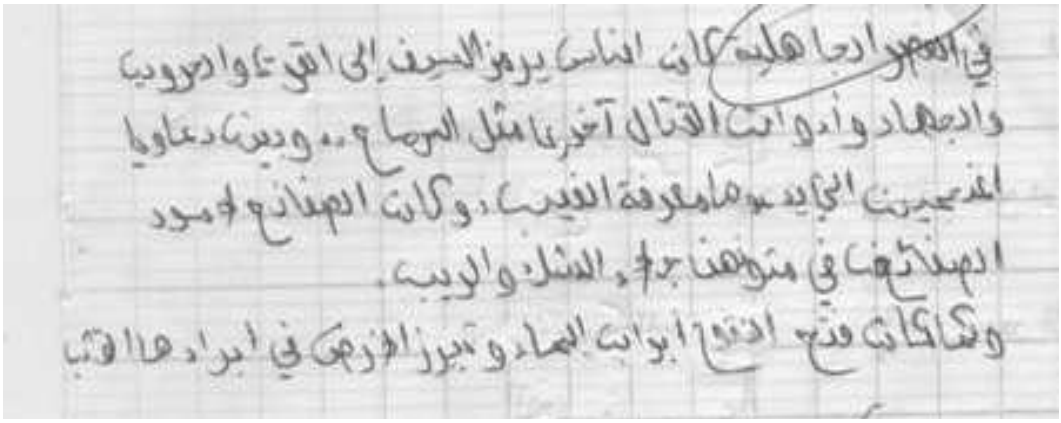
---

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة،مصر، ص12.

[2] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة،مصر، ص12.

[3] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة،مصر، ص13.

أما التمييز بين الأفكار الجوهرية والأفكار الفرعية في الموضوع فقد تبيّن أنها مهارة يصعب على المتعلمين التعامل معها فقد لاحظت أن عددا غير قليل منهم ينسى الفكرة الجوهرية في النص ويخوض في الحديث عن فكرة أو أفكار فرعية وهذا ما لاحظته عند فحص التلخيصات والشروح المجموعة كما في المثال الآتي:



حيث أعاد المتعلم مختلف الصور التي ذكرها الشاعر في قصيدته، دونما أدنى ذكر لما تحمله من معان، فالمتعلم لم يفرق بين ظاهر القول وما يقصده الشاعر منه، وعليه فالمتعلم لم يدرك الفكرة الجوهرية المقصودة في النص.

ومثال ذلك أيضا ما لمسته في كتابات المتعلمين حيث يركز المتعلم على نثر الأبيات في قصيدة أو ترتيب الأفكار وإعادة العبارات نفسها مع نزع الحشو الواقع في النص والتفصيلات التي تتخلل النص المعالج، حيث نجد أن كثيرا من المتعلمين يعيدون رسم صورة الحمال البائس مثلا واصفين إياه بما وصفه به ابن الرومي، غافلين عن الفكرة الجوهرية التي عالجها الشاعر وهي ما يعرف بالتفاوت الطبقي في المجتمع الناشئ في الحواظر العربية تحت نظام الحكم العباسي، وقد اكتفى البعض بسرد وقائع المشهد الدرامي الذي نقله الشاعر وإعادته بأمانة دونما التطرق للأفكار الجوهرية التي حملتها الصورة فكتب أحدهم مثلا النص الآتي:

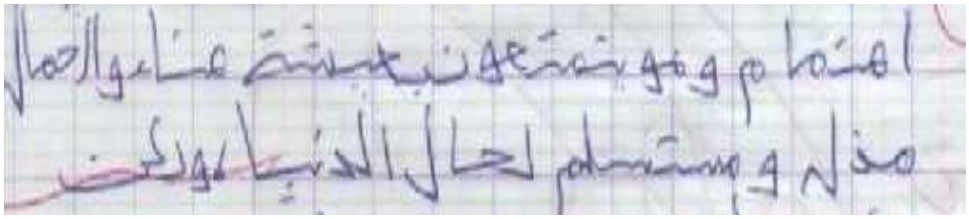
وقد أحصيت من بين 33 نصا ملخصا 23 نصا تنطبق عليه الملاحظات السابقة أي بنسبة 69.69 % وهو مؤشر خطير ينبئ بأن المتعلمين يشوب قدرتهم على الفهم في مستوى النص (عبارة، فقرة، مقالا وتعبيرا) قصور واضح.

-قياس قدرة الصحة في كتابات التلاميذ:

لتلبية أهداف تقويم المهارات اللغوية التي تجمعها قدرة الصحة وفق منهجية الدراسة التي اقترحها الباحث أحمد حسن حنورة، فإنني آثرت أن أرصد الأخطاء التي تقع في كتابات التلاميذ ودراستها حسب المهارات التي أرى أنها ضرورية أو التي ألاحظ فيها قصورا واضحا.

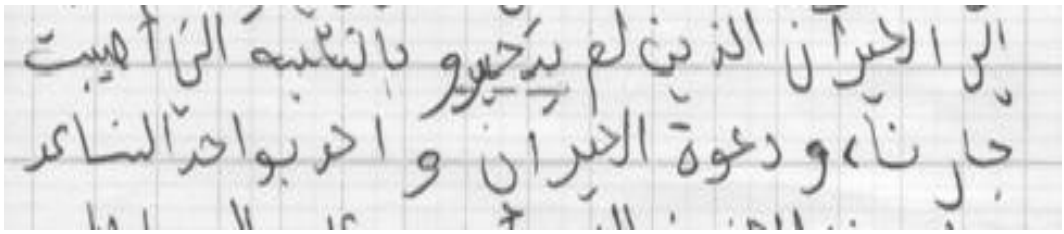
أما المهارات الخاصة بمعنى اللفظ ونعني بها خصوصا تمكن الطالب من إدراك أثر اللفظ على معنى الجملة من جهة وأثر المعنى في تحديد بنية الكلمة من جهة ثانية فقد حازت الاهتمام الأبرز، بيد أنني قمت بموازاة ذلك برصد تحكم الطالب في مهارة إدراك معاني الأداة النحوية الواحدة.

ففي استعمال أحد المتعلمين نجد الإنشاء الآتي:



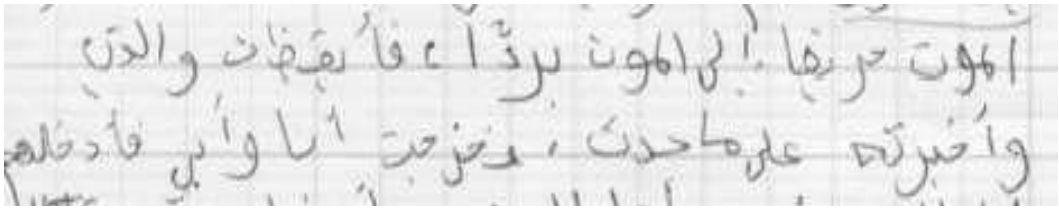
فالطالب هنا لم يتحكم بعد في مهارة إدراك أثر المعنى في تحديد واختيار بنية الكلمة، فالصيغة الصرفية لكلمة (مُذِل) هي بناء لاسم الفاعل، في الوقت الذي لا يحتاج التركيب هذه الصيغة ليتحقق المعنى المقصود والذي هو (مذلول أو ذليل) بالصيغة الصرفية الدالة على اسم المفعول أو المبالغة في معنى الاتصاف بالمذلّة.

ومثال ذلك أيضا ما سجلته من ملاحظة حول استخدام أحدهم تصريف فعل على الوجه غير المراد في المعنى كما هو الحال هنا:



فقد استعمل التلميذ لفظ (أصيبت) بتصريف الفعل في الماضي على البناء للمجهول (ما لم يسمّ فاعله)، وهو استعمال مخل بالمعنى المقصود الذي يتطلب استخدام الفعل مبنيا لمعلوم.

كما سجلت أيضا أخطاء تدل على عدم تمكن المتعلم من إدراك أثر اللفظ على معنى الجملة ومنه استعمال أداة نحوية (حرف معنى) في غير الموضع الذي يناسب معناها ومعنى الجملة الواقعة فيها كما هو الحال هذا التركيب:



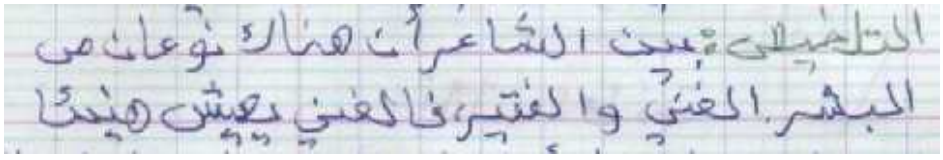
فاستخدام التلميذ للأداة النحوية على بدلا من الباء في (أخبرته على ما حدث) يعد مؤشرا على ضعف مهارة إدراك أثر اللفظ على معنى الجملة، ومثال ذلك كثير.

أما ما يلاحظ على البناء اللغوي للتلخيصات والنصوص المجموعة من إنشاءات التلاميذ فإنه من الواضح تماما أن عددا مهما منهم يسيئون تركيب رصيد لغوي مكتسب سابقا، ويتعلق الأمر هنا بـ "مهارات خاصة بالموقع الإعرابي للفظة النحوية وأثرها الإعرابي، وهي تعني تمكن الطالب من إدراك:

-الأثر الإعرابي للأداة النحوية في جملتها أو ما يليها من الجمل

-الموقع الإعرابي لبعض الأدوات النحوية"[1].

كما هو الحال بالنسبة لتوظيف النواسخ وهو من جنس ما يعرف عند النحويين بالأخطاء النحوية ومثاله رفع معمول أنّ كما جاء في تعبير أحدهم:



وهو أمر شاع وقوعه في جميع الأطوار الدراسية وفي كل بلدان العالم العربي وهو مسجل في دراسات ميدانية سابقة، فقد لا حظ بعض الباحثين كمبارك العدولي مثلا في بحثه حول أخطاء تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي في استعمال أساليب اللغة العربية بالمغرب، بأن "الحضور الأقوى هو للأخطاء النحوية التركيبية بدلالة 2,56 خطأ في كل

[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة،مصر، ص16.

ورقة"[1] تعبير تم جمعها، حيث سجلت الدراسة 340 خطأ نحويا من بين 1311 خطأ ورد في 133 ورقة تعبير وهو ما يشكل نسبة 25,93% من جملة الأخطاء المسجلة.

أما العينة التي جمعتها من أقسام السنتين الأولى والثانية من الطور الثانوي فقد أفرزت النتائج المسجلة في الجدول الآتي:

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية %
أخطاء نحوية	22	% 30,56
أخطاء صرفية	16	% 22,22
أخطاء تعبيرية	18	% 25,00
أخطاء إملائية	14	% 19,44
استعمالات دارجة	02	% 02,78
المجموع	72	% 100

وهي نتائج تختلف نسبيا عن النتائج التي اطلعت عليها في بعض الأبحاث المذكورة.

-قياس قدرة الجودة في كتابات التلاميذ:

[1] ينظر: مبارك العدولي، أخطاء تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي في استعمال أساليب اللغة العربية، أخطاء جهة دكالة عبدة نموذجا، دراسة نظرية وميدانية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمدالخامس، كلية علوم التربية، شعبة منهجية تدريس اللغات، 2006-2007 ص 353.

تعد الكتابات المجموعة من أعمال تلاميذ السنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي سليمة نسبيا بالرغم من كل الملاحظات المسجلة في المباحث السابقة، بيد أنه "ليس كل أسلوب صحيح أسلوبا لغويا جيدا"[1]، فالجودة كهدف تربوي قبل أن تكون معيارا لغويا هي غاية تدريس اللغة، ونعني بذلك "تمكن الطالب من القواعد البلاغية وقوانين النقد الأدبي ومهارات التذوق والمقارنة والمفاضلة بين أكثر من أسلوب لغوي صحيح"[2].

وقد عدّد الباحث حنورة المهارات التي يمكن رصدها في هذا الصدد ضمن قائمتين من المهارات ضمت الأولى مهارات تتعلق بمباحث علم البلاغة بفروعه، كالاستعارة والحقيقة والمجاز والأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي والمجاز المرسل وغيرها[3].

أما القائمة الثانية فقد ضمّت مهارات التذوق الأدبي؛ ويتعلق الامر بالتمكن من إدراك العنوان المناسب لأحاسيس الشاعر والصفات التي يصف الشاعر بها نفسه من خلال القصيدة والحركة النفسية في القصيدة وإدراك ما في الأفكار من عمق، وإدراك الرمز والفكرة التي يرمز إليها والبيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسية والوحدة العضوية ، وما بين الأفكار من والأحاسيس من ترابط وغير ذلك[4].

والملاحظ على هاتين القائمتين أنهما تتناولان جانبين مهمين تسعى المناهج الدراسية اللغوية إلى تثبيتهما وتنميتهما في المتعلم حتى يتكوّن لديه حسّ نقديّ وذات مبدعة؛ أي أن يكون متلقيا بذوق فني ناقد ، ومنتجا بقدرات إبداعية عالية.

---

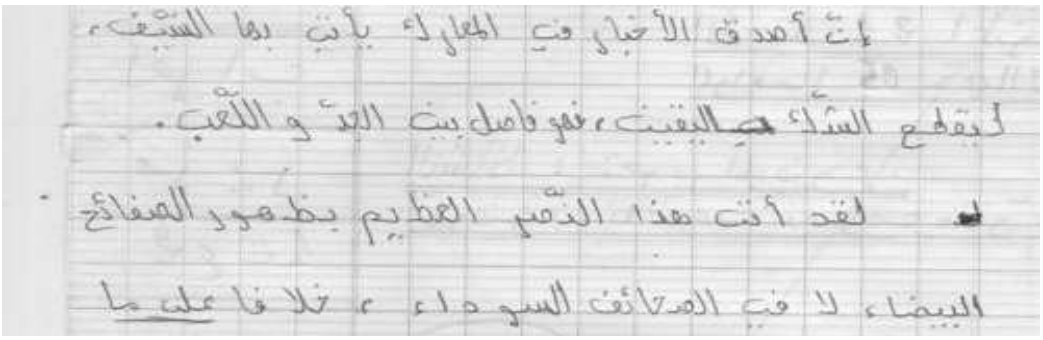
[1] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، ص17.

[2] أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، ص17.

[3] ينظر: المرجع السابق، ص18.

[4] ينظر: المرجع السابق، ص19.

إلا أن المتفحص لمنتجات المتعلمين يلاحظ أنهم لم تكتمل بعد لديهم تلك القدرات الإبداعية إلا فيما ندر من الحالات، حيث أننا لا نجد كتابات ذات جودة من حيث الانتقال من الحقيقة إلى المجاز أو عند الانتقال من المجاز إلى الحقيقة، ففي المثال الآتي:



حيث شق على المتعلم شرح المجازات التي أتى بها الشاعر فآثر أن يكررها كما جاءت في متن القصيدة، وربما يرجع ذلك إلى عدم تدريب المتعلم على شرح المجازات والانتقال إلى حقيقة المقصود من ظاهر الكلام.

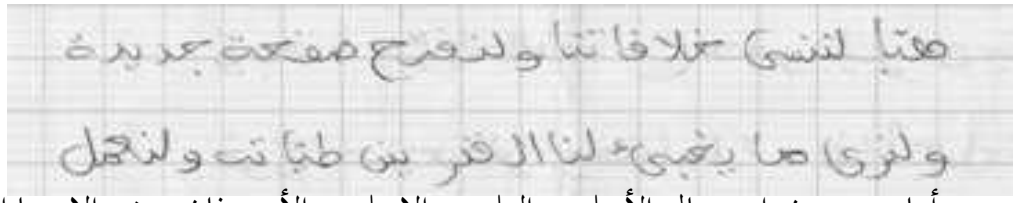
والملاحظة نفسها يمكن تسجيلها فيما يخص شرح البيت الثاني من قصيدة كعب بن مالك:

أنْ قدْ فَعلْتُمْ فِعْلَةً مَذكُورةً كَسَتِ الفضوحَ وأَبْدَتِ الشَّنَآنَا

حيث لم يتطرق المتعلمون إلى معنى الصورة البيانية أثناء شرح معاني النص عندما طلب منهم ذلك، بل ذهب المتعلمون إلى شرح الأبيات الأخرى دون الغشارة إلى المعنى الذي جاء في البيت الثاني وهذا قصور في فهم الصور والمجازات.

ونجد في المقابل أن استعمال المتعلمين للمجازات قليل غلى حد كبير، فإنشاءاتهم غالبا ما تتسم بالمباشرة، وإن حدث واستعمل أحدهم بعض المجاز فإنه يكون استعمالا ضعيفا أو يكون الأسلوب مستلا من مجاز يستعمل في العامية أو يكون من الفصيح

المبتذل لكثرة جريانه على الألسن في الخطابات لدرجة فقده مجازيته كما هو الحال في هذا المثال:



أما من حيث استعمال الأسلوب العلمي والاسلوب الأدبي فإن بعض الاختبارات الكتابية التي وضع فيها المتعلمون تبيّن ميل المتعلم إلى استعمال لغة المباشرة (اللغة العلمية) أكثر من اللغة الفنية الأدبية، أو لنقل إن المتعلم تسهل عليه الكتابة العلمية والوظيفية لارتباطها ربما بالحياة اليومية ولاستحضاره الوقائع والشواهد أو لأنها تستثيره بحكم أنها واقعا معيشا، في الوقت الذي يرى فيه الكتابة الأدبية عملا مرهقا لعدم تمكنه من أدواته الفنية ولضعف مطالعاته الأدبية التي تحصل بها المهارات الخاصة بالتذوق والإنتاج الأدبي الرفيع.

UNIVERSITE SETIF2

خـاتمـة

خـاتمة

تحتل لغة الكتابة مكانة مهمة في حياة الأفراد والمجتمعات لما لها من خصوصيات ومزايا، فهي أداة التعبير والتواصل في حضور المرسل أو غيابه، كما أنها وسيلة تسجيل الفكر والعلوم والمخترعات، و للغة الكتابة القدرة على التصويب والعدول عن الخطأ والنسيان، في الوقت الذي لا تسمح لغة الشفاه بذلك إلا من باب بدل الغلط أو ما شابه.

إن هذه الأسباب هي ما جعل لغة الكتابة تحتل مكانة خاصة من بين نشاطات تدريس اللغة في الأمم والشعوب، حيث تعمد المناهج الدراسية الرسمية إلى تعليم الرموز الكتابية واستخدامها في رسم وتسجيل لغة النطق والمشافهة، بل وتزيد على ذلك محاولة تلقين الطرائق الفنية في الإنتاج الأدبي لتحصل ملكة فنية لدى المتعلمين زيادة على الملكة اللغوية.

وقد حاولت من خلال بحثي هذا أن أقف على أهم التحوّلات المنهجية والمعرفية في منهاج اللغة العربية الخاص بالسنتين الأولى والثانية من التعليم الثانوي (شعبة الآداب)، وذلك بتفحص ما يرمي إليه المنهاج الخاص بالمادة وكذا ما يراه أساتذة المادة من آراء وملاحظات حول كيفية تدريس المادة اللغوية خصوصا نشاطات الكتابة والتدوين، وفي الأخير ما قام به المتعلمون من أداءات كتابية تنفيذا لتعليمات الكتاب المدرسي أو استجابة لبعض مطالب أساتذتهم.

وقد سجلت عددا من الملاحظات تخصّ نوع التعلمات الكتابية المستهدفة وأثر ذلك على الأداءات التي جمعتها من الأقسام الدراسية، فقد تبيّن أن المنحى العام لهذه التعلمات المبرمجة يسير نحو النص؛ أي أنها تستهدف في غالبها إنشاء نصوص بمواصفاتها العلمية المنصوص عليها في علم لسانيات النص، بيد أن الإنتاج الفعلي للمتعلمين لا يرقى إلى مستوى هذا الاهتمام بشكل واضح وملموس.

ومن النتائج التي توصلت إليها في هذا الصدد:

– ترمي التعلمات المبرمجة في كتب المتعلمين، في غالبها، إلى إنشاء نصوص ، وقد جاءت تسميات النص بمختلف المصطلحات الدالة عليه من نص وفقرة وقصة وتقرير ومقارنة وموازنة وغيرها.

–رغم هذا التوجه إلى النص فهما وإنشاء إلا أن عدد المطالب الكتابية الرامية إلى إنشاء نص في كتاب المتعلم مقارنة مع المطالب التي تدعو إلى استعمال كلمة في جملة أو تحويل جملة أو تصريف فعل أو ... تحتل مركزا متقدما بكثير من التركيز على استعمال النص، ويبدو ذلك جليا في مطالب نشاطي القواعد والبلاغة.

–تتوزع التعلمات التي تطلب إنشاءات كتابية على مختلف النشاطات التعلمية من دراسة نص وقواعد اللغة وبلاغة بشكل خاص، لكنها تغيب في نشاط النقد الأدبي مما نتج عنه عدم قدرة المتعلم على مناقشة النصوص الأدبية مناقشة ناقدة وضعف التذوق الفني لديه في الغالب العام.

–مما يسجل كنقطة إيجابية لمنهاج اللغة العربية في الطور الثانوي محاولة إعطاء مغزى ومعنى للتعلمات في مادة اللغة العربية من حيث دفع التلاميذ إلى إنشاء فهارس تخص ظواهر أدبية أو لغوية، كما أنها تدخل المتعلم في عملية بحثية يكون فيها هو الفاعل ومثال على ذلك المطلب المتكرر في عديد الوحدات الدراسية باستعمال المناجد والمصادر اللغوية والأدبية كألف ليلة وليلة مثلا، ونجد ذلك خاصة في المشاريع المقترحة نهاية كل وحدتين دراسيتين.

–من المخاوف التي تلازمنا ونحن نراجع تعلمات الوضعيات المستهدفة و مجال إدماج أحكام الدرس ما نجده من توجيه المتعلم نحو استعمال صيغة صرفية معينة أو قالب لغوي خاص في فقرة من مثل: (اكتب فقرة تتحدث فيها عن....

مستعملا.....) مما يعد في نظري دفعا بالمتعلم إلى الصنعة والتكلف وعليه يقل اهتمام المتعلم بالشكل دون النظر إلى المضمون.

-لاحظت عدم اهتمام المنهاج بشكل كاف بنمط من أنماط النصوص مهم، ألا وهو النمط السردي حيث لاحظت أن عدد المواضيع التي طلب من المتعلمين الكتابة فيها تتعلق في مجملها بالنمط الوصفي والنمط الحجاجي ثم النمط التفسيري كأنماط عامة دون إعطاء مجال للنمط السردي بصورة كافية.

أما الجانب الثاني من الملاحظات والنتائج التي سجلتها فهو ما تعلق بإجابات السادة الأساتذة على أسئلة الاستبيان وقد أجملتها فيما يلي:

-انقسام السادة الأساتذة بشأن تحديد الزمن المخصص للتعلمات الكتابية مقابل التعلمات التي تنجز شفويا، وهو دليل على أن المنهاج لم يفصل بصورة واضحة في صيغة إنجاز التعلمات وترك الحرية في ذلك للأساتذة أنفسهم لتقدير مدى صلاحية الشكل الشفوي أو الكتابي لأداء تعلم من التعلمات.

-أبدى الأساتذة ملاحظة في غاية الأهية مفادها ميل المتعلمين لإنجاز التعلمات والمطالب كتابيا، وهو ما يؤكد ضعف التلاميذ في الأداء الشفوي.

-يميل الأساتذة إلى الأداءات الكتابية في حصة التعبير الكتابي ثم تليها التلخيصات التي يكلفون بها تلاميذهم، ثم تليها الأداءات الكتابية في الوضعيات الإدماجية.

-يرى الأساتذة بأن اهتمام المنهاج بانماط النصوص يتدرج من الأكث اهتماما إلى أدناه كما يلي:

النصوص الحجاجية هي النوع الأكثر اهتماما بنسبة(32.02%) من مجموع الأساتذة ثمّ تليه النصوص الوصفية بنسبة(26.96%) ثمّ تأتي في المرتبة الثالثة

النصوص السردية بنسبة(17.97%) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة النصوص التفسيرية بنسبة (13.48%).

وهي ملاحظة سليمة في عمومها، غير أنني لاحظت أن اهتمام المنهاج تدرّج كما يلي: النصوص الوصفية في المرتبة الأولى ثم النصوص الحجاجية في المرتبة الثانية فالنصوص التفسيرية في المرتبة الثالثة وأخيرا نجد النصوص السردية التي لم تحض باهتمام كبير كما سبق أن أشرت.

-رغم تركيز المنهاج على التلخيص كأداء كتابي يتكرر باستمرار في مختلف الدروس، إلا أن نتيجة تفريغ الاستبيان تبيّن ملاحظة الأساتذة بأن عدم القدرة على التلخيص الدقيق للنص المقروء يقدر بنسبة 21.08% ، من بين الأخطاء الأخرى المرصودة.

-يكلف أكثر الاساتذة تلاميذهم بإنجازات كتابية غير صفية، بيد أن أغلب هذه الأداءات تتعلق بالتمارين اللغوية (34.42%) ولا تمس الجوانب الإبداعية التي تحرر الفكر وتنمي الخيال وتضيف لذهن المتعلم شيئا جديدا إلا قليلا[1].

أما كتابات التلاميذ فقد أمدتني بواقع مادة الدراسة، حيث وقفت على المستوى الذي تصل إليه العملية التعليمية من حيث الإنجاز والفهم.

وقد سجلت بعد دراسة هذه الكتابات عدة ملاحظات أوجزها فيما يلي:

-صدّقت نتائجُ ملاحظة وفحص كتابات التلاميذ الملاحظاتِ التي أبداها الأساتذة خلال إجابتهم عن أسئلة الاستبيان حيث أظهرت النتائج عدم قدرة التلاميذ على التلخيص الجيد لنصوص درسوها في حصص دراسة النص أو المطالعة الموجهة، أو في وضعيات جديدة عُرِضَت عليهم.

[1] ينظر: الفصل الثاني من الباب الثاني من هذا البحث، ص 178.

-عدم تمكن التلاميذ من مهارة إدراك الفروق الدلالية بين لفظ وآخر ينتميان إلى الحقل الدلالي نفسه.

- لاحظت عدم تحكم المتعلمين في مهارة إدراك أثر المعنى في تحديد واختيار بنية الكلمة، كالصيغة الصرفية لكلمة مثلا.

ولا يسعني أخيرا إلا أن أسجل وجود عدد من الكتابات الواعدة إلا أنها غير كافية بالنظر إلى عدد التلاميذ وتواتر أخطائهم.

وفي ختام هذا البحث أرجو أن أكون قد ساهمت مثمرة في النقاش والتحليل لعدد من موضوعات البحث التربوي الهادف إلى الرقي بكيفيات تدريس اللغة العربية في الطور الثانوي، وما أحسنت وأصبت فذاك توفيق من الله وصبر من أستاذي المشرف جزاه الله عني خيرا، وإن أخطأت فمن نفسي وما كان الخطأ قصدي، وحسبي المحاولة وحسن النية، والله الموفق لكل خير.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

أولا: المصادر:

1- ابن منظور جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن أبي القاسم بن حبقة، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة،1401هـ، 1981م.

2- أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، ت: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1952.

3- أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، ، العقد الفريد، تح: عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت لبنان، 1983.

4- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي، القاموس المحيط، ط2 ، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1407هـ-1987م.

5- علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، 1985.

6- محمد بن إسحاق النديم، المعروف إسحق أبي يعقوب الوراق، كتاب الفهرست في أخبار العلماء المصنفين من القدماء والمحدثين وأسماء كتبهم، ت: رضا تجدد، 1971، ج1.

7- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، ت: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، 1987.

8- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، الطبعة الثانية، دار المشرق، بيروت،2001م.

ثانيا: المراجع باللغة العربية:

9- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، القاهرة، مجمع اللغة العربية بجمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، طباعة مكتبة الشروق الدولية، 1425هـ.

10-بشير إبرير، النص الأدبي وتعدد القراءات، مقال، مجلة نزوى، مجلة أدبية ثقافية فصلية تصدر عن مؤسسة عمان للصحافة والنشر والإعلان، سلطنة عمان، العدد 11، 2009.

11-إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، ط1، دار المسيرة، الأردن، 2007.

12-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000.

13-أحمد حسن حنورة، المهارات اللغوية مستوياتها ووسائل قياسها، دار المطبوعات الجديدة،مصر.

14-أحمد حسين اللقاني ، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ط3، 2003م.

15-أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، العدد 212، 1996.

16-إسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، ط1، مطبعة الاعتماد، مصر، 1921.

17-الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، محمد عبد الغني سعودي و محسن أحمد الخضيري، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، 1992.

18-بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007.

19-بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، منشورات عالم المعرفة، العدد164، 1992.

20-تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، د.ت، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب.

21-ج.براون، ج يول، تحليل الخطاب، تر محمد لطفي الزليطني، منير التريكي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997.

22-الجبوري كامل سليمان، أصول الخط العربي، ط1، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2000.

23-الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعب: الرياضيات –العلوم التجريبية –تسيير واقتصاد – تقني رياضي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006-2007.

24-جرجس ميشال جرجس، معجم المصطلحات التربية والتعليم، بيروت، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 1426هـ.

25-جواهر محمد الدبوس، القاموس التربوي، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي(2003م).

26-الحبيب الدائم ربي، الكتابة والتناص في خطط الغيطاني، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأدب العربي، جامعة محمد الخامس، الرباط المغرب 1999-2000.

27-حسن شحاته، أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1993، مصر.

28-حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

29-خالد بن خاطر بن سعيد العبيدي، فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية، 1429هـ /1430هـ.

30-دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر. محمد يحياتن، ط1، منشورات الاختلاف، 2005.

31-رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ط1، دار الفكر العر بي، 2004.

32-زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية،ط1، مصر، 2008.

33-سعيد يقطين، انفتاح النص(النص–السياق)، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1989 .

34-سعيد يقطين، تحليل الخطاب الروائي، الزمن السرد التبئير، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1989.

35-الشريف كرمة، اللغة العربية وعلاقتها بالهوية، مجلة حوليات التراث، جامعة مستغانم، العدد 6، 2006، ص41.

36-صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، منشورات عالم المعرفة، 1992 العدد 164.

37-صوالح عبد الله، الضب محمد، "لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات" مقال، الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003.

38-عبد الباسط الأنسي، أبدع الأساليب في إنشاء الرسائل والمكاتيب، ط3، مطبعة جريدة الإقبال بيروت لبنان، 1331هـ، 1965م، مقدمة الطبعة.

39-عبد الرحمن عبيدات، عبد الحق ذوقان ، كايد عدس، البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1999.

40-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجياوالديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10.

41-عبد الواحد حسن الشيخ، صناعة الكتابة عند ضياء الدين بن الأثير، مؤسسة شباب الجامعية، الإسكندرية، 1986.

42-علال خوش، تطور المهارات اللغوية دراسة ميدانية لأخطاء الفصحى على ضوء نتائج المقاربة السيكولسانية، الطور الثاني من التعليم الأساسي نموذجا، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية، كلية علوم التربية، شعبة منهجية تدريس

اللغات، تخصص اللغة العربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 2007/2006.

43-علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفيمن المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2005.

44-علي حرب، الحقيقة والمجاز، نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية، عدد 6، 1983.

45-عمر فروخ، حرفا الباء والفاء، مجلة المجمع العلمي، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بحوث مؤتمر الدورة الحادية والخمسين 1958.

46-فان دالين ديو بولد ب،مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ت: محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969.

47-فليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات والسوسيو بنائية)، تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1، 2005.

48-قولفديتريش فيشر، الأساس في فقه اللغة، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2002، ص78.

49-لويس عوض، مقدمة في فقه اللغة العربية، ط1، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة: 2006.

50-مبارك العدولي، أخطاء تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي في استعمال أساليب اللغة العربية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس السويسي، الرباط، إشراف:أ.د محمد الظريف، 2006-2007.

51-محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

52-محمد الخطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط1، المركز الثقافي العربي، 1991.

53-محمد المدلاوي، اللسانيات العربية المعاصرة ما بين البحث العلمي وتهافت التهافت، مجلة دراسات أدبية ولسانية، (فاس)، العدد 3، 1986 .

54-محمد أولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2005.

55-محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001.

56-محمد حسن باكلا، محي الدين خليل الريّح، جورج نعمة سعد، محمود إسماعيل صينيّ، علي القاسمي، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، عربي إنكليزي وإنكليزي عربي، ط1، مكتبة لبنان، 1983.

57-محمد سهيل طقوش، تاريخ العرب قبل الإسلام، ط1، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2009.

58-محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، د.ت.

59-مختار عالم مفيض الرحمان، دراسة مقارنة للسمات الفنية في خط الثلث. متطلب تكميلي للحصول على درجة ماجستير في التربية الفنية، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 2001.

60-مقران يوسف، دروس في اللسانيات التطبيقية، تكوين أساتذة التَعليم المتوسِّط السّنة الثّالِثة شعبة اللّغة العربيّة وآدابها، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، 2008/2007.

61-موهوب حروش، "لماذا تستخفنا الكفاءات" مقال، مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف. الجزائر: 27 إلى 29 أكتوبر2001.

62-ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982.

63-ميلود احبدو، سبل تطوير المناهج التعليمية، نموذج تدريس الإنشاء، ط1، دار الأمان، المغرب، 1992.

ثالثا: المراجع باللغة الفرنسية:

1- Cherifa Guettas, L'enfant algerien et l'apprentissage de la langue Arabe à l'école fondamentale,essai d'analyse des competences narratives et textuelles de l'enfant algerien entre cinq et neuf ans, ,These de doctorat, Grenoble, France, 1995.
2- George Goupil et Guy Lusignan, Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaétan Morin édition. Montréal: 1993.
3- Harris Zellig,1971,structures mathématiques du langage, Dunod.
4- Marie Anne Paveau, George Elia Sarfati, les grandes theories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique, Armand colin, 2003.
5- Paul RICOEUR, Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II, Paris, Seuil, 1986.
6- Robert Escarpit,L'ecrit et la communication.

رابعا: مقالات من الانترنيت:

1-مقال التقويم الشامل لأداء المعلم، محمود خيرى قراه،
http://sambnien.yoo7.com/t32-topic

2-www.khayma.com/almoudaress/edu/index.html.

UNIVERSITE SETIF2

ملاحق

ملحق رقم 01 : تِسْآل مُوجَّه لأساتذة التعليم الثانوي

لولايتي: برج بوعريريج ومسيلة

حضرة الأستاذ(ة) المحترم(ة) :

إنّ الهدف الرئيس من طرح هذه الأسئلة هو تحديد قيمة الأداءات (الممارسات) الكتابية في نشاطات اللغة العربية وتقييم منهجيّة تدريسها.

إنّ مشاركتكم بالإجابة عن هذه الأسئلة بكل صراحة ممكنة، عامل مرشد في البحث عن أحسن الطرائق واقتراح الحلول للمشاكل الممكنة. ولكم جزيل الشكر.

التعرّف على المستجوب:

اسم الثانوية التي تشتغل بها:

.....

السن:.....

الجنس:.....

الأقدمية:.....

آخر شهادة-علمية -: .....

خريج: -قسم اللغة العربية وآدابها؟ ☐

-المدرسة العليا للأساتذة؟ ☐

يتضمن هذا التسآل أسئلة دقيقة ومحدّدة تتطلب وضع علامة(×) أمام الجانب الملائم كما تتضمن أسئلة مفتوحة يرجى الإجابة عنها بدقة وموضوعية.

نستهدف من طرح هذه الأسئلة تقويم الأداءات الكتابية (ونقصد بذلك كل نشاط كتابي يؤديه المتعلم داخل الفصل الدراسي مهما كان نوعه) في السنتين الأولى والثانية الثانوية من ناحية منهجية التقديم وكيفيات التعامل مع هذه النشاطات داخل الأقسام الدراسية.

1-مقارنة بين حجم الوقت المخصص للأداءات الكتابية في الحصة الواحدة وبين الأداءات الشفوية، أيهما أكثر استغراقا للوقت؟

-الأداءات الشفوية ☐ -الأداءات الكتابية ☐

2-كيف تنظرون إلى هذا التوزيع؟

مقبول ☐ غيرمقبول ☐

لماذا؟

.....

.....

.....

3-إلى أيهما يميل المتعلم:

-الأداء الشفوي ☐ -الأداء الكتابي ☐

-لماذا حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

4-ما نوع الأداءات الكتابية الأكثر استعمالا ؟

ملخصات	☐	رؤوس أقلام	☐
شروح	☐	نشاط التعبير الكتابي	☐
تقارير	☐	وضعيات إدماجية	☐

5-أيّ نوع من النصوص يطلب المنهاج التحكم فيها كتابيا ؟

سردية ☐ وصفية ☐ حجاجية ☐ تفسيرية ☐

6-ما نوع النصوص التي يحبّذ المتعلّمون الكتابة على منوالها؟

سردية ☐ وصفية ☐ حجاجية ☐ تفسيرية ☐

لماذا حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

7-هل تقومون بتدريب المتعلمين على التحكم في هذه الأنماط؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

8-إلام يرمي المنهاج عادة من التعلمات الكتابية المطلوبة في الكتاب المدرسي؟

تقييم المعارف بواسطة التمارين المرافقة للدروس	☐
استعمال التراكيب اللغوية الراقية	☐
تطبيق مواصفات كل نمط من أنماط النصوص	☐
محاكاة النصوص الأدبية والعلمية المدروسة	☐
تدريب على الإبداع بشكل عام	☐

أهداف أخرى: حددها

.....

.....

.....

9- مانوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون أثناء أدائهم الكتابي؟

-عدم تعرف الحرف انطلاقا من مخرجه الصوتي أو صفته ☐

-عدم القدرة على التلخيص الدقيق للنص المقروء ☐

-سوء فهم العلاقات الدلالية في النص المقروء ☐

-سوء استرجاع العبارة الدالة على الفكرة ☐

-عدم القدرة على استرجاع العبارة المطابقة لعبارة مقروءة سابقا ☐

-سوء تركيب رصيد لغوي مكتسب سابقا ☐

-ضعف القدرة على ترتيب الأفكار حسب تسلسلها في النص ☐

-عدم تعرف الرسم الصحيح للكلمة ☐

-عدم تذكر دلالة المصطلح (اللفظ) ☐

10-ما أنواع الجمل الأكثر استعمالا في كتابات المتعلم؟

-الجمل الاسمية ☐

-الجمل الفعلية ☐

11-كيف هي الجملة المستعملة ؟

طويلة ☐ متوسطة ☐ قصيرة ☐

12-هل تجدون في إنشاء المتعلمين أثرا للتراكيب المقررة في المنهاج (نحو صرف بلاغة)؟

نعم ☐ لا ☐

إلام يرجع ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

13-هل تعتبر المطالب الموجهة للمتعلمين في الوضعيات المستهدفة-الوضعيات الإدماجية – التعبير الكتابي:

وظيفيّة -متعلقة بالحياة اليومية-؟ ☐

تخدم الجوانب الإبداعية للمتعلم؟ ☐

تدفع المتعلم إلى محاكاة نماذج نصية درسها؟ ☐

تحرر فيه الفكر وتحفز فيه التفكير الناقد؟ ☐

14-ما النشاطات التي تكثر فيها التعلمات الكتابية؟

دراسة النص ☐ النقد الأدبي ☐ التعبير ☐ المشاريع ☐

قواعد اللغة ☐ العروض ☐ المطالعة الموجهة ☐ البلاغة ☐

15- حسب رأيك، ما الأفضل في حصة التعبير ؟

-توجيه المتعلم إلى موضوع محدد بعناصره الرئيسية ☐

-توجيه المتعلم إلى موضوع بعينه دون تحديد عناصره الرئيسية ☐

-ترك المتعلم ليعبر حسب خصوصياته واهتمامه في موضوع من اختياره ☐

لماذا؟.....

.....

.....

.....

.....

16-ما أهم الصعوبات التي تواجهونها أثناء تعاملكم مع كتابات المتعلمين؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17-هل تكلفون تلاميذكم بنشاطات كتابية غير صفية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب: نعم

فما نوعها؟

تمارين لغوية ☐

موضوعات نقدية ☐

محاولات إبداعية شعرية ☐

مناقشات فكرية ☐

مواضيع علمية ☐

محاولات إبداعية قصصية ☐

محاولات إبداعية روائية ☐

محاولات إبداعية في شكل خواطر ☐

تحليل واقعة تاريخية ☐

18- ما النتائج المتوصل إليها غالبا؟

جيدة ☐ متوسطة ☐

حسنة ☐ ضعيفة ☐

19-ما الأسباب حسب تصوركم؟

.....

.....

.....

.....

20-ماذا لاحظتم خلال حصة الإدماج في نهاية الوحدة التعليمية ؟

التلاميذ يتجاوبون مع الموضوع المقترح ☐

التلاميذ لايتجاوبون مع الموضوع المقترح ☐

لماذا حسب رأيك؟

.....

.....

.....

.....

21-هل تعتبر الأداءات الكتابية المقررة في كتاب المتعلم مجسدة لمفاهيم المقاربة النصية؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

22- إذا كنتم قد لاحظتم آثارا إيجابية للأداءات الكتابية المبرمجة في السنتين الأولى والثانية فما هي؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

دمتم في خدمة البحث التربوي

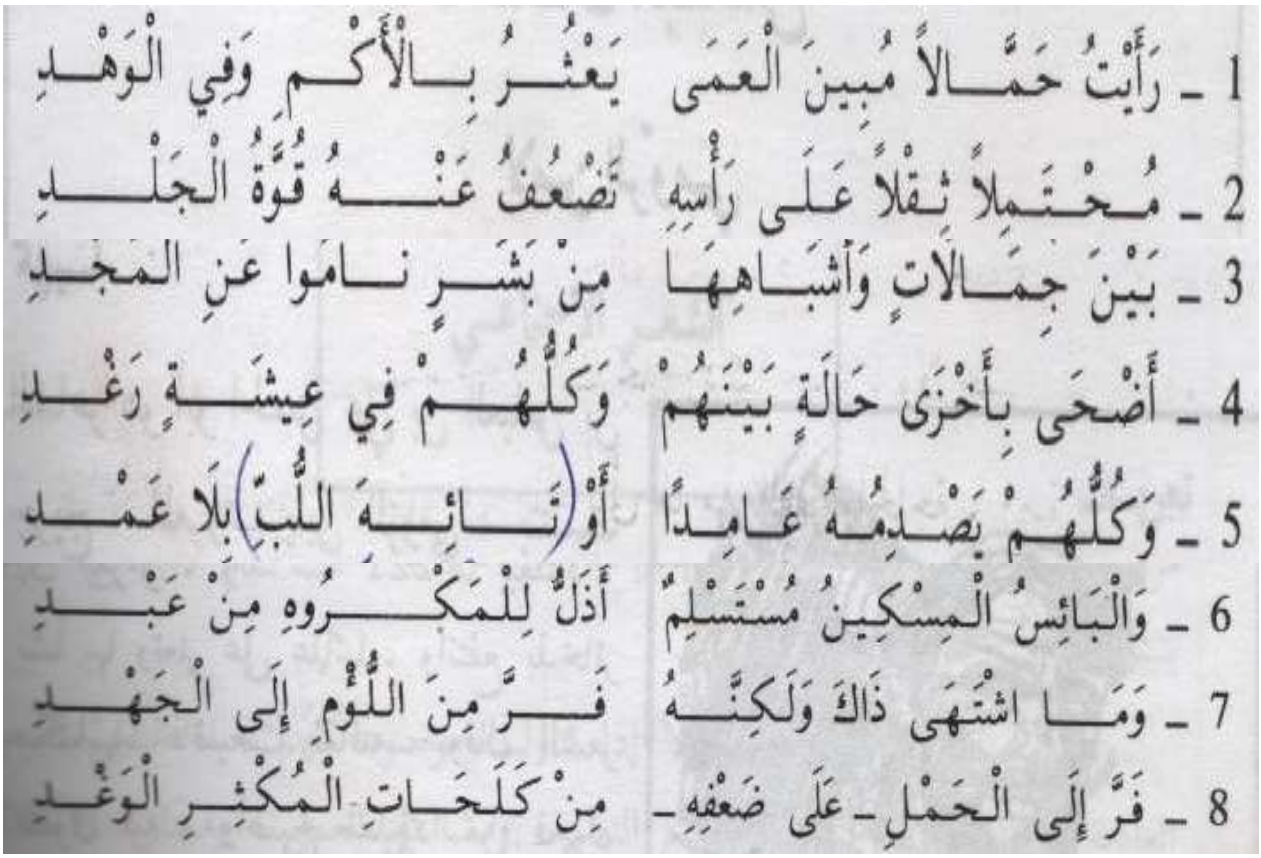
ملحق رقم 2: نص فتح عمورية للبحتري

النص :

1 - السَّيْفُ أصْدقُ أنْبـاءً مِـنَ الكتبِ ★ فِي حَدِّه الحدُّ بيـنَ الجِدِّ واللَّعِبِ
2 - بيـضُ الصَّفَائِـحِ لا سُـودُ الصَّحائِفِ في ★ مُتونِـهِـنَّ جَـلاءُ الشَّـكِّ والرِّيَـبِ
3 - والعِلْـمُ في شُـهُبِ الأرْمَـاحِ لامِعَـةً ★ بـيْنَ الخَمِيسَيْنِ لا فـي السَّبعَةِ الشُّهُبِ
4 - أيْـنَ الرِّوايَـةُ ؟ بـلْ أيْنَ النُّجـومُ ومَـا ★ صَاغُـوه مِـنْ زُخْـرُفٍ فيهـا ومِـنْ كَـذِبِ
5 - تَخَرُّصـاً وأحَاديثـا مُلَفَّـقَـةً ★ لَيْسَـت بِنَبْـعٍ إذا عُـدَّتْ ولا غَـرَبِ
6 - عجائِبًـا زَعمُـوا الأيّـامَ مُجْفِلَـةً ★ عَنْهُـنَّ فـي صَفَـرِ الأصْفَـارِ أو رَجَـبِ
7 - وخَوَّفُـوا النَّـاسَ مِنْ دَهْيَـاءَ مُظْلِمَـةٍ ★ إذَا بَـدا الكَوْكَـبُ الغَرْبِـيُّ ذو الذَّنَـبِ
8 - يَقْضُـونَ بالأمْـرِ عنْهـا ، وهْـيَ غافِلَـةٌ ★ مـا دارَ فـي فَلَـكٍ منْهَـا وفـي قُطُـبِ
9 - فَتْـحُ الفُتُـوحِ تَعالَـى أن يُحيـطَ بِـهِ ★ نَظْـمٌ مِـنَ الشِّـعْرِ أو نَثْـرٌ مِـنَ الخُطَـبِ
10 - فَتْـحٌ تَفَتَّـحُ أبْـوابُ السَّمـاءِ لَـهُ ★ وتَبْـرُزُ الأرْضُ فـي أبْرَادِهَـا القُشُـبِ
11 - يـا يَـوْمَ وقْعَـةِ «عَمُّوريَّـةَ» انْصَرَفَـتْ ★ عنـكَ المُنـى حُفَّـلاً مَعْسُـولَةَ الحَلَـبِ
12 - عَجـائِبًـا زَعَمُـوا الأيّـامَ مُجْفِلَـةً ★ لِلنّـارِ يومًـا ذَلِيـلَ الصَّخْـرِ والخَشَـبِ
13 - غـادَرْتَ فِيها بهيـمَ اللّيْلِ وهْوضُحىً ★ يَشُـلُّهُ وسْـطَهَا صُبْـحٌ مِـنَ اللَّهَـبِ
14 - حتّـى كأنّ جَلابيـبَ الدُّجَـى رَغِبَتْ ★ عَـنْ لَوْنِهَـا أوْ كأنَّ الشَّـمْسَ لَـمْ تَغِـبِ

ملحق رقم 3: نص الحمال البائس لابن الرومي

النـص :



1 ـ رَأَيْتُ حَمَّـالاً مُبِينَ الْعَمَى يَعْثُـرُ بِـالْأَكْـمِ وَفِي الْوَهْـدِ
2 ـ مُـحْـتَـمِلاً ثِـقْلاً عَـلَـى رَأْسِهِ تَضْعُفُ عَنْـهُ قُوَّةُ الْجَلْـدِ
3 ـ بَيْنَ جِمَـالاتٍ وَأَشْبَـاهِهَـا مِنْ بَشَـرٍ نَـامُوا عَنِ الْمَجْـدِ
4 ـ أَضْحَى بِأَخْزَى حَالَةٍ بَيْنَهُمْ وَكُلُّهُـمْ فِي عِيشَـةٍ رَغْـدِ
5 ـ وَكُلُّهُـمْ يَصْـدِمُـهُ عَـامِـدًا أَوْ (تَـائِـهَ اللُّبِّ) بِلَا عَمْـدِ
6 ـ وَالْبَائِسُ الْمِسْكِينُ مُسْتَسْلِمٌ أَذَلُّ لِلْمَكْـرُوهِ مِنْ عَبْـدِ
7 ـ وَمَـا اشْتَهَى ذَاكَ وَلَكِنَّـهُ فَـرَّ مِنَ اللُّؤْمِ إِلَى الْجَهْـدِ
8 ـ فَرَّ إِلَى الْحَمْلِ ـ عَلَى ضَعْفِهِ ـ مِنْ كَلَحَـاتِ الْمُكْثِـرِ الْوَغْـدِ

ملحق رقم 04: نص قصيدة كعب بن مالك في مقتل عثمان بن عفان رضي الله عنه

قال كعب بن مالك مخاطبا الأنصار عند مقتل عثمان بن عفان رضي الله عنه:

1 - من مبلغ الأنصار عني أية ... رسولا تقص عليهم التبيانا

2 - أن قد فعلتم فعلة مذكورة ... كست الفضوح وأبدت الشنآنا

3- بقعودكم في دوركم وأميركم ... تحشى ضواحي داره النيرانا

4 - حتى إذا خلصوا إلى أبوابه ... دخلوا عليه صائما عطشانا

5 - يعنون قتله السيوف وأنتم ... متلبثون مكانكم رضوانا

6 - الله يعلم أنني لم أرضه ... لكم صنيعا يوم ذاك وشانا

أداء رصيدي اللغوي:

قتله: رأسه / رضوانا: راضون / أميركم: عثمان بن عفان رضي الله عنه/ خلصوا: انتهوا ، وصلوا .

الأسئلة:

أ/ البناء الفكري:

1-عم يتحدث الشاعر في هذه المقطوعة ؟

2-ما سبب لوم الشاعر للأنصار ؟.

3-حدد الفكرة العامة المناسبة للمقطوعة .

4-لخص معاني المقطوعة.

ب/البناء اللغوي:

1-ما الأسلوب الغالب في المقطوعة مع التعليل

2-في البيت الثاني صورة بيانية، حددها وبين نوعها مع الشرح.

2-أعرب ما تحته خط إعرابا تفصيليا، ومابين قوسين إعراب محل.

3-عرف الجوازات الشعرية ، وهات مثالا على ذلك.

ملحق رقم 05:

الشكل رقم 1	الكفاية التواصلية وتفريعاتها	ص 26
الشكل رقم 2	صلة الحروف العربية الأولى بالخط النبطي المتأخر	ص56
الشكل رقم 3	العلاقة القبلية والعلاقة البعدية داخل النص	ص 65
الشكل رقم 4	يبين الفرق بين النص والخطاب	ص71

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة .....,..... أ

الباب الأول:

الفصل الأول: ضبط المصطلح وتحديد المفاهيم.....13

المبحث الأول: مفهوم الأداء.....13

تعريف الأداء.....13

تقويم الأداء:.....18

المبحث الثاني: مفهوم الكفاية.....19

تعريف الكفاية.....19

أنواع الكفاية.....23

المبحث الثالث: تحديد مفاهيم المهارات اللغوية.....29

تعريف المهارة في اللغة.....29

تعريف المهارة في الاصطلاح.....31

المبحث الرابع: التعريف الإجرائي للتنمية/التطوّر.....42

الفصل الثاني: الكتابة والنص.....,....43

المبحث الأول: مفهوم الكتابة.....44

-الكتابة لغة.....44

-الكتابة اصطلاحا.....46

المبحث الثاني: نشأة الكتابة وتطورها عند العرب.....49

المبحث الثالث:قيمة الكتابة والكتاب في الحياة الاجتماعية.....58

المبحث الرابع: علم النص ومفاهيم حول النصية.....59

أولا: لسانيات النص وتطورها.....61

ثانيا: مفاهيم أساسية: الجملة والنص.....65

ثالثا: بين النص والخطاب.....70

رابعا: أنماط النصوص.....76

المبحث الخامس:منهجيات تقويم الأداءات الكتابية.....84

مفهوم الخطأ.....85

تصنيف الأخطاء ومنهجياته.....87

الباب الثاني:

الفصل الأول: عينة الدراسة.....92

-المبحث الأول: تحديد عيّنة الدراسة ومواصفاتها.....92

-المبحث الثاني: أدوات الدراسة.....94

-المبحث الثالث: المطالب الكتابية في كتب المتعلمين والمقررات الدراسية..97

الفصل الثاني: تحليل النتائج الميدانية.....145

-المبحث الأول: تحليل محتوى الكتاب المدرسي.....145

-المبحث الثاني: تحليل الاستبيان.....150

-المبحث الثالث: تحليل كتابات التلاميذ: 184

-المطلب الأول:منهجية الدراسة والتحليل.....185

-المطلب الثاني:الدراسة الكمية.....186

- المطلب الثالث: الدراسة النوعية: 189

- قياس قدرة الفهم في كتابات التلاميذ.....192

- قياس قدرة الصحة في كتابات التلاميذ...200

- قياس قدرة الجودة في كتابات التلاميذ...203

خاتمة.....207

قائمة المصادر والمراجع.....213

ملاحق.....222

فهرس الموضوعات.....234

ملخص بالعربية:

يعد التواصل من أهم وظائف اللغة البشرية على الإطلاق، ويتم ذلك عبر وسائل مختلفة تتخذ مظاهر وأشكالا متباينة بحسب ما تدعو إليه الحاجة وما تمليه الضرورات الاتصالية.

غير أنّ أهم مظهر من مظاهر التواصل لدى البشر هو التعبير بواسطة الشفاه وأعضاء النطق الطبيعية ، وهي الوسيلة المثلى التي تعبر حقيقة عن مقصد مستعمل اللغة عن طريق الكلام، وتأتي في المرتبة الثانية لغة الكتابة أو التمثيل الخطي للغة المنطوقة.

ويعتبر كثير من الباحثين في حقل العلوم الاجتماعية أن الكتابة رمز للحضارة، فهي أفضل من المشافهة ودليل على تقدم عنصر بشري في سلم الرقي الاجتماعي على عنصر آخر.

لذلك تقوم المناهج التربوية بإعداد المتعلمين لتعلّم الكتابة وتعليم العلوم والمعارف والفنون بواسطتها، وتبذل في ذلك الجهد الكبير والوسائل العديدة لتحقيق غاية مهمّة، ألا وهي التواصل بواسطة لغة فصيحة كتابة ومشافهة. ويأتي هذا البحث لبيان قيمة التعلّمات الكتابية في ترسيخ الكفايات اللغوية وتدريب المتعلمين على فنيات كتابية متميزة، وترسيخ النظام اللغوي نحوا وصرفا وبلاغة ومعجما. وقد جاء هذا البحث ليفحص التعلمات الكتابية المنوط بها إكساب المتعلمين في الطور الثانوي القدرة على استعمال النظام اللغوي استعمالا سليما بالدرجة الأولى، واستعمالا وظيفيا بالدرجة الثانية، ثم استعمالا فنيا ما أمكن.

Résumé :

La communication est considérée comme l'une des principales fonctions du langage humain. Cela se produit à travers différents moyens revêtant plusieurs aspects selon les besoins de la situation. Or le principal aspect de la communication chez l'homme reste l'expression au moyen des organes de la prononciation qui est le moyen idéal pour rendre compte de la finalité de l'usage de la langue au moyen de la parole ou de la transcription à l'écrit de la langue parlée. Beaucoup de chercheurs dans le domaine de la sociologie considèrent que l'écriture est le symbole de la civilisation dans le sens où elle est meilleure que l'oralité. Elle est la preuve de la supériorité d'une race humaine sur une autre. C'est la raison pour laquelle les systèmes éducatifs privilégient l'écriture et l'utilisent dans l'apprentissage des sciences et des arts. Des efforts considérables sont donc consentis et des moyens colossaux sont mis en œuvre pour assurer la communication au moyen d'une langue soutenue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ce travail de recherche se veut donc une tentative de mettre en évidence la valeur des apprentissages écrits dans l'installation des capacités langagières et l'entrainement des apprenants à des techniques d'écriture spécifiques ainsi qu'à la consolidation du système linguistique au plan de la grammaire, de la conjugaison, de la rhétorique et du vocabulaire. Ce travail vient donc examiner les apprentissages à l'écrit à même de faire acquérir aux apprenants du secondaire la capacité d'utiliser le système langagier de manière correcte d'abord, fonctionnel ensuite, et artistique dans la mesure du possible.