جـامعة آبـو القـاسم سعـد الله - الجزائر 2-
مـخبر اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليم اللّغات

ISSN: 2588-1566

اللّسانيّات التّطبيقيّة

مجلّة علميّة مختصّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة

عـدد خـاص بأعمـال اليوم الدراسـي
البحوث المتميّزة في تخصّص تعليميّة اللّغة العربيّة

العـدد الأوّل
جـوان 2017

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

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

الهيئة الاستشارية :

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

لجنة القراءة :

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

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

لجنة التحرير :

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

ISSN: 2588 - 1566

قواعد النشر في المجلة

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

محتويات العدد

كلمة العدد 9

تقديم 11

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

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

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

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

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

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

كلمة العدد

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

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

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

فإلى روحه الطاهرة، نهدي هذه المجلّة....

مدير المجلة

تقديم

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

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

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

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

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

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

رئيسة التحرير

نشاط الإدماج وفعّاليته في المرحلة الثانوية
في مادة اللغة العربية

مراد بيدي

ملخّص :

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

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

RESUME

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

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

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

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

Mots clés :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الوضعية الإدماجية (Situation d'intégration) :

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

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

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

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

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

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

1- أهمية الموضوع :

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

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

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

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

- **نص وضعية القسم "1" :**

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

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

- **نص وضعية القسم "2" :**

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

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

2- نتائج الدّراسة : أسفرت الدّراسة عن النتائج التالية :

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

- توظيف التّمييز والتوكيد والأفعال المضارعة بدلالاتها المختلفة.

أمّا المكتسبات المطلوب إدماجها بالنّسبة للقسم الثاني فانحصرت في :

- توظيف الكناية والبدل والمضارع الدّالّ على المستقبل.

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

القسم	"1"
عدد تلاميذ	44

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

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

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

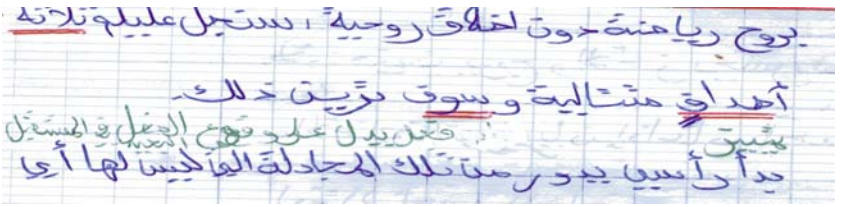
جدول رقم - 06 - نسب النّجاح والإخفاق في إدماج الظواهر اللغويّة

القسم"2"

3.2- تحليل النتائج :

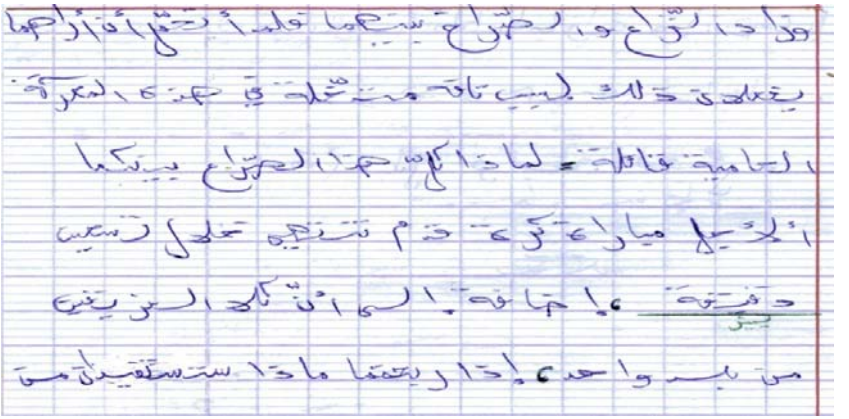
1.3.2- إدمـاج التمييـز : كـشفت عمليـة الرصـد والإحـصاء أن أغلبيـة متعلّمـي القـسم "1" قـد نجحـوا في توظيـف العنـصر النّحـوي المطلـوب مـنهم، إذ بلـغ عـددهم خمـسة عـشر تلميـذا(15) ونـسبتهم 68.18 %، مقابل نسبة 31.81 % مثّلت سبع حالات إخفاق.

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



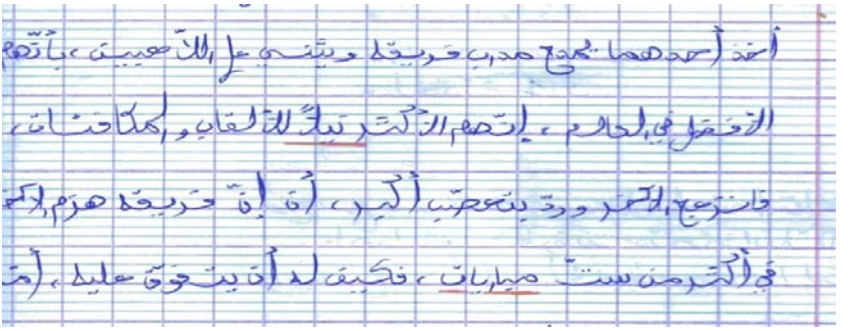
فقـد أكّـد هـذا التلميـذ حالـة الجـرّ بتنـوين الكـسر مـستخدما الشكل ومسطّرا تحت التّمييز والمميّز بوضوح.

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



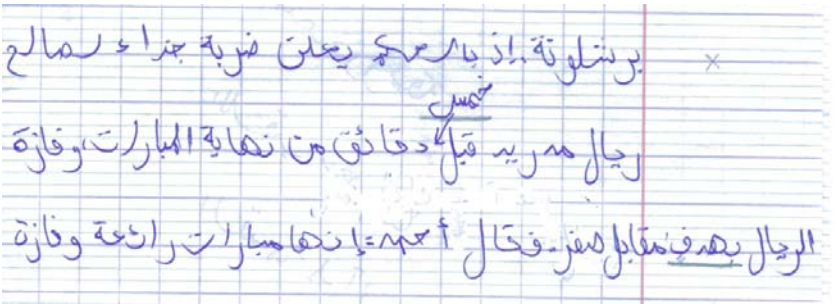
هذا واتفق المتعلّمون في استخدام لفظ التمييز إفراداً وجمعًا سالما وجمع تكسيرٍ؛ حيث وردت الكلمات دقيقة أربع مرّات، ودقائق مرّتين، وسنة وسنوات ومباريات مرّة واحدة لكل لفظة.

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



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

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



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

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

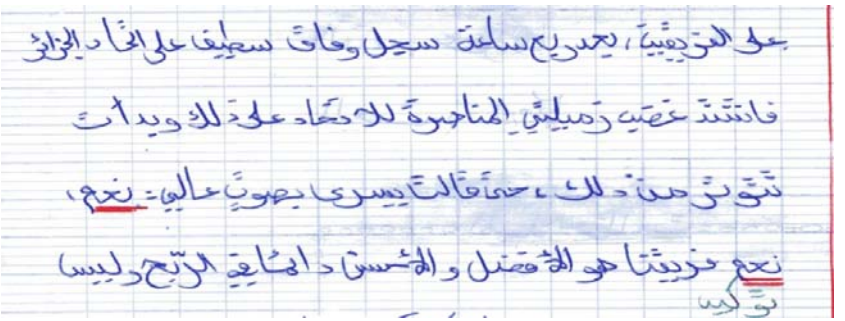
غير أنّ العبرة -في خاتمة المطاف- تعتمدُ على النسبة الغالبة وليس المطلقة، حيث أثبت المتعلّمون - عموماً - نجاحهم في إدماج التّمييز وقدرتهم على استخدامه بما يناسب السّياق ويستجيب للتّعليمة، وهو ما يكشف عن تحكّمهم المعرفيّ ويدلّ على اكتسابهم للكفاءة.

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

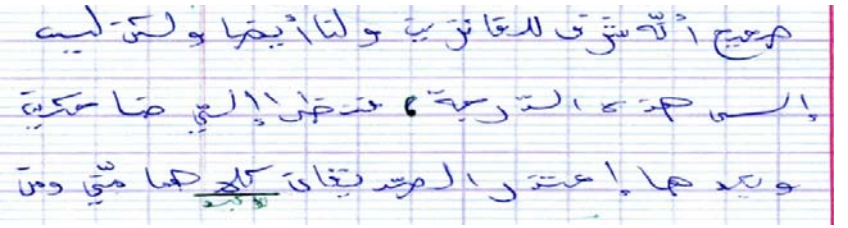
التوكيد فيما كتبوه من نصوص؛ فكانت نسبة المخفقين كبيرة إذ بلغت 63.63 %، وهو ما يعني بلغة الأرقام أنّ أربعة عشر تلميذا عجزوا عن توظيف التّوكيد بنوعيه اللفظي والمعنوي، رغم ما يتيحه النوعان من احتمالات متعدّدة تجعل الاختيار ممكنا لا يتطلّب غير تكرار لفظ المؤكّد أو معناه، أو باستخدام ألفاظ مخصوصة بعده، مثل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

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

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



أما التوكيد المعنوي فنجد منه هذا المثال



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

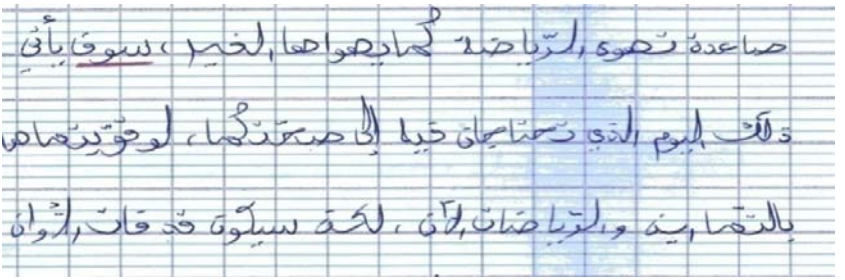
▪ **المضارع الدال على المستقبل دون الحال** : وهو العنصر الوحيد المشترك بين أفراد العيّنتين، ولهذا رأيت أنّه من الأفضل الجمع بينهما في الدّراسة والتحليل، لأنّه يجعل العيّنة أكثر تمثيلا ويزيد النتائج تأكيدا.

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

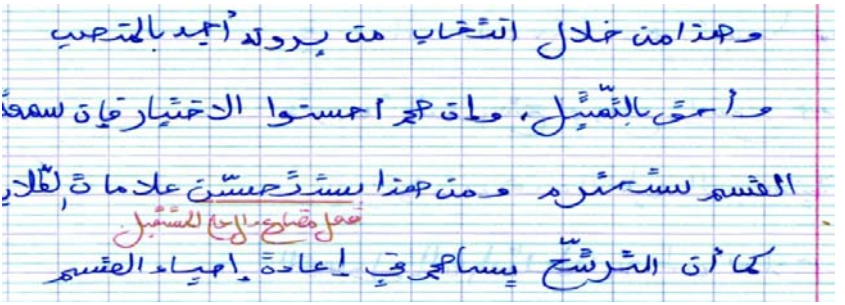
بلغ عدد التلاميذ الناجحين في توظيف المضارع بدلالة الاستقبال من عينة القسم "1" تسعة عشر(19) من مجموع اثنين وعشرين (22) تلميذا، أي نسبة 86.86 %، وهو ما يطابق عدد نظرائهم من القسم "2"، أي تسعة (19)عشر من ضمن ثلاثة وعشرين (23) مع اختلاف طفيف - لاختلاف العدد- في النسبة المئويّة التي بلغت 82.60 %؛ وكلاهما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

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

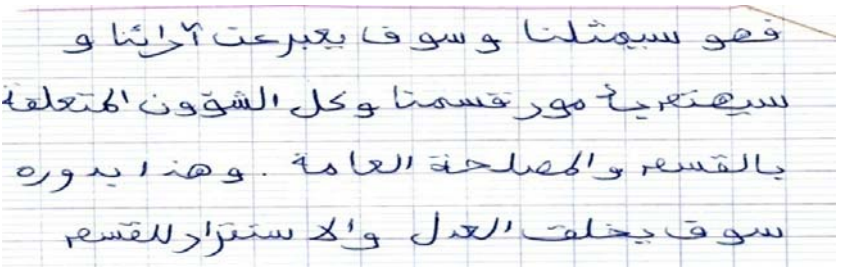
يعني وجود من وظّف هذه الحالة أكثر من مرة، ومن الأمثلة التي تؤكّد ذلك المقطع التالي :



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

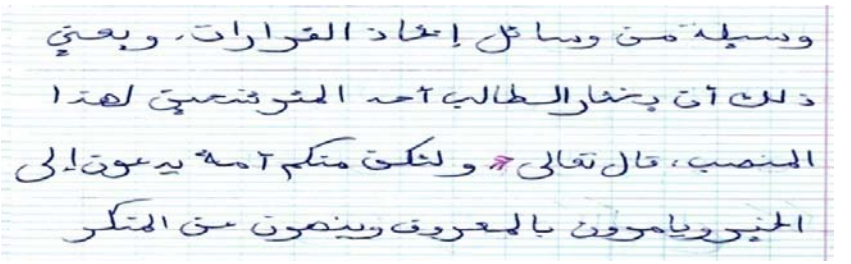


والملاحظ في هذا المقام أنّ بعض الوثائق تمّ فيها الجمع بين الحرفين السين وسوف بحيث يصعب الفصل بينهما، والنموذج التالي يبرز ذلك :


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

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

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


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

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

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

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

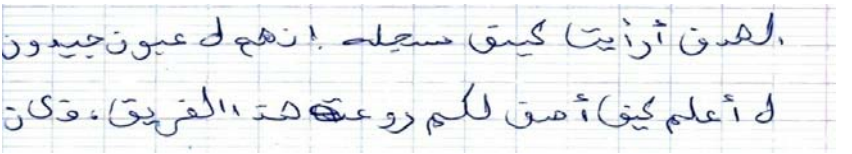
(19س+ 6 سوف+18 أن+7 لن)/19 = 2.63 / متعلّم.

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

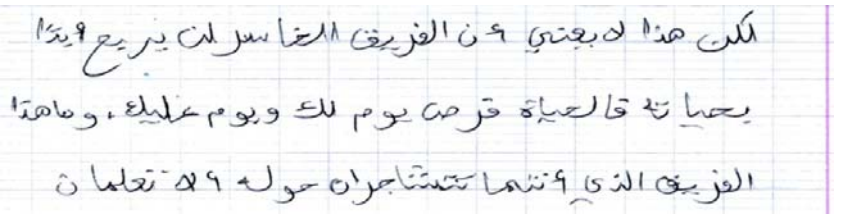
- أن يسبق الفعل بأحد حرفي النفي : ما"، لا"، نحو : لا أعرف، ما أدري.
- أن تسبقه ليس، مثل : لست أدري.
- أن تدخل عليه لام الابتداء (المزحلقة) : إنّي لأشكرُ كلّ من ساعدني ولو بكلمة.
- أن تتلوه كلمة تدلّ على الحال، مثل : الآن، فورا، حينا، توّا، حالا...

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

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



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



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

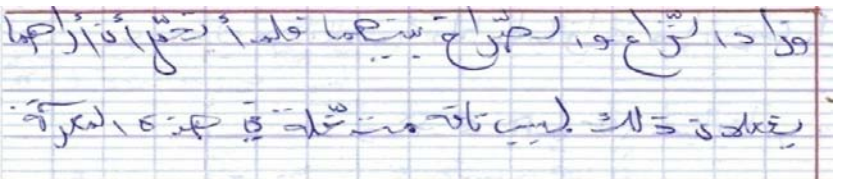
- **المضارع الدّالّ على الماضي :** ينقلب المضارع من أصل دلالته ليدلّ على الماضي في ثلاث حالات هي :

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

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

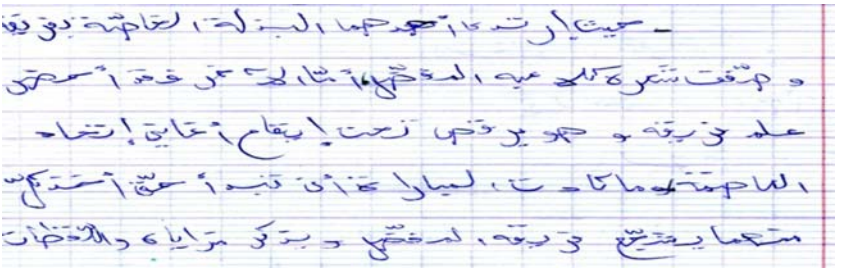
لقد أثبت المتعلّمون قدرتهم على استعمال المضارع بدلالة الماضي بنسبة عالية بلغت 81.81 %، وخاصّة المسبوق ب لم ستّ(6) مرات وكان خمس (5) مرات والفعل الماضي بدأ، أوشك، كاد، مع غياب تام لتوظيف"لما".

فمن أمثلة المضارع المسبوق بلم الجازمة هذا المثال :



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

أمّا حالة المضارع المسبوق بفعل ماض فتوضّحها هذه الفقرة :



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

أحضر ← + يرقص = في الماضي.

كادت ← + تبدأ = في الماضي.

أخـذ ← + يشجّع = في الماضي.

+ يذكر = في الماضي.

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

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

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

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

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

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

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

ولعلّ المقارنة التالية تؤكد ذلك :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الإحالات :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[11] انظر :

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

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

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

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