الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية **قسم اللغة العربية وآدابها**

" وضعية تعلم الإدماج " و أثرها في اكتساب الرصيد اللغوي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالبة : إشراف الأستاذ:

أمينة زميت **سيدي محمد دباغ بوعياد**

أعضاء لجنة المناقشة :

رشيدة آيت عبد السلام.....رئيسا

سيدي محمد دباغ بوعياد.....مشرفا مقررا

حفيظة تزروتي .....عضوا

أمينة سعد الدين .....عضوا

فتيحة زغاش .....عضوا

فتيحة حايد .....عضوا

السنة الدراسية : 2022-2023

People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Algiers 2 Abou El Kacem Saadallah

Institute of Arabic Language and Oriental Languages
Department of Arabic Language and Literature

"Written Expression" and Its Effects on the Acquisition of Vocabulary among First-Year Middle School Students

A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of PhD in Applied Linguistics and Didactics of the Arabic Language

Supervised by : **submitted by :**

Sidi Mohammed Debbegh Bouayad **Amina Zemmit**

Jury members :

Rachida Ait Abdesslem……..……..chairman

Sidi Mohmmed Debbegh Bouayad…….supervisor

Hafida Tazrouti …….examiner

Amina Saad Eddine ……examiner

Fatiha Zeghach…….examiner

Fatiha Hayed ……..…examiner

Academic year : 2022-2023

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء :

إلى التي رفعت يديها إلى رب العباد داعية في كل صلاة

"أمي"

حفظها الله ورعاها

إلى من غرس في نفسي حب العلم و الإخلاص في العمل

"أبي"

جزاه الله خيرا ورزقه سعادة الدنيا والآخرة

إلى سندي وقوتي بعد الله عز وجل إخوتي و أخواتي

إلى كل الأساتذة الذين تكونت على أيديهم وبالأخص : الأستاذ محمد بوعياد، الأستاذة

حفيظة تزروتي ، الأستاذة رشيدة آيت عبدالسلام ، الأستاذة فضيلة بلقاسمي.

إلى الرفيقة الوفية والصديقة الصدوقة : خديجة بوساحة.

إلى هؤلاء جميعا أهدي عملي المتواضع .

مقدمة :

يهدف كل تعليم لغوي إلى إكساب المتعلم ثروة إفرادية تمكنه من إنشاء قاعدة أساسية في بناء رصيد لغوي متكامل يمكنه من التواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات الخطابية التي تصادفه في حياته اليومية، وذلك بالانطلاق من مقاربات تعليمية و بيداغوجيات مختلفة.

ولما كانت فلسفة التربية في المجتمعات الحديثة تسعى إلى الانتقال بالمتعلم من دائرة إدراك المعارف النظرية إلى دائرة المعارف التطبيقية وتوظيفها في الحياة العامة، ونتيجة للتطور الحاصل وما فرضته العولمة من تقنيات حديثة في مجالات الحياة المختلفة، اقتضى البحث عن مقاربة تعليمية جديدة تلائم التغيرات الطارئة، وتستهدف بناء إنسان مؤهل يتمتع بالكفاءات اللازمة التي تقوده للاندماج في مجتمعه والتأقلم مع مواقفه المختلفة، فكانت المقاربة بالكفاءات الخيار البيداغوجي الأنسب .

ومن هذا المنطلق جاء إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية سنة 2003، وذلك باعتماد المقاربة بالكفاءات التي تتماشى ومقتضيات التربية الحديثة، كما تم تبني المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، ما جعل المناهج التعليمية تولي أهمية كبيرة للكفاءات اللغوية الأربع خاصة كفاءة المكتوب بشقيه (الفهم والتعبير)؛ من منطلق أن هذه المقاربة قائمة على ثنائية التلقي والإنتاج، وتندرج هذه الأهمية ضمن المبدأ النفعي الوظيفي الذي يعد من أهم مبادئ تعليم اللغة العربية، لكونه يهدف إلى تزويد المتعلمين بمعرفة لغوية تستجيب لواقعهم المعيش.

ولما كان الإدماج أساس المقاربة بالكفاءات؛ إذ لا فائدة من كل التعلمات التي يتلقاها المتعلم دون أن يوظفها لحل وضعية مشكلة تعترضه، أولت الوثائق التربوية أهمية بالغة له، نظرا لدوره الفعال في بناء الكفاءات اللغوية وإرسائها. فأضحت وضعية تعلم الإدماج- كما يصطلح عليها في المناهج المعاد كتابتها سنة 2016- أهم وسيلة في تقييم كفاءات المتعلمين اللغوية، بالإضافة إلى أنها فرصة يستثمر فيها المتعلم ما حصله ويوظف فيها ما اكتسبه من مفردات و قواعد نحوية وإملائية و صرفية .

ولا ينحصر دور وضعية تعلم الإدماج في عملية التقييم فحسب، بل هي وضعية لتعلم الإدماج كذلك، فبعد أن يُحصّل المتعلم مجموعة من الموارد اللغوية يلجأ في مرحلة تالية إلى توظيف ما اكتسبه من موارد فيها، وهي بالتالي تتخذ وظيفة التقييم من جهة ووظيفة تعلم الإدماج من جهة أخرى.

والذي نستهدفه في بحثنا هذا هما هاتان الوظيفتان، وذلك بغية تعليم المتعلم كيفية إدماج مكتسباته وتدريبه حتى يصير الإدماج صفة راسخة لديه و أمرا تلقائيا يسيرا بالنسبة إليه.

أما المرحلة التعليمية التي اخترنا منها عينة بحثنا فهي مرحلة التعليم المتوسط، نظرا لأهميتها في دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، ثم اخترنا السنة الأولى من هذه المرحلة على اعتبار أنها الانطلاقة الأولى التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية . وعلى هذا الأساس فإن أي تقويم أو معالجة لغوية أو اقتراح مفيد يجب أن يبدأ من هذه السنة تحديدا؛ لأنها استكمال لمرحلة التعليم الابتدائي وهدفها التعمق والتحكم في مفاهيم اللغة وقواعدها واستعمالاتها بغية تحصيل الكفاءة اللغوية المرجوة .

إن المتتبع لمسيرة التعليم اللغوي الحديث بالعالم العربي يلاحظ كثرة المشاكل التي يتخبط فيها، إذ لا يقتصر الضعف اللغوي لدى المتعلمين على عدم إلمامهم بقواعد النحو فقط أو قلة استخدام التقنيات الحديثة في التعليم أو الثنائية اللغوية التي يعيشها المتعلم العربي ...بل قد يعزى الأمر كذلك إلى ضعف رصيده اللغوي، بالإضافة إلى الافتقار إلى أدوات تقييم موضوعية تفضي إلى قياس كفاءاته الإفرادية.

ولما كانت وضعية تعلم الإدماج أداة لتعلم الإدماج وأداة تقييمية في الوقت نفسه، أردنا البحث عن مدى إسهامها في إكساب متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط الرصيد اللغوي المتضمن في النصوص المنطوقة و المقروءة ؛ من خلال تقييم إنتاجات المتعلمين الكتابية فكان موضوع بحثنا : **" وضعية تعلم الإدماج "**

وأثرها في اكتساب الرصيد اللغوي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط.

على اعتبار أنه من المواضيع التي لم تحظ - في حدود ما اطلعنا عليه - بدراسات دقيقة باستثناء ما كُتب باللغات الأجنبية .

وقد صيغت إشكالية هذا البحث على النحو الآتي :

هل تسهم وضعية تعلم الإدماج فعليا في إكساب متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط رصيدا لغويا ؟ و ما مدى تمكنهم من إدماج الرصيد اللغوي المتضمن في نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب في هذه الوضعية ؟

كما تتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة أسئلة فرعية هي :

- ما هي مكانة كل من وضعية تعلم الإدماج والرصيد اللغوي في الوثائق التربوية؟

- هل اهتمت الوثائق التربوية بكيفية تعليم المفردات و تقييم الرصيد اللغوي في وضعيات تعلم الإدماج ؟

وللإجابة عن إشكالية البحث و التساؤلات التي تتضمنها، صغنا الفرضية الآتية :

- تُسهم وضعية تعلم الإدماج التي تبرز مكانتها في الوثائق التربوية في إكساب تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط رصيدا لغويا يظهر جليا في وضعياتهم الإدماجية .

هذا، واقتضت طبيعة الموضوع الذي نبحثه اعتماد كل من المنهج الوصفي والتحليلي، نظرا لما يتطلبه من وصف وتحليل لوضعيات تعلم الإدماج المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ثم الوضعيات التي طالبنا المتعلمين بإنتاجها .

وبناء على ما تقدم، فإن هذا البحث يندرج في إطار تعليمية اللغة العربية؛ حيث يسعى إلى تسليط الضوء على أثر وضعية تعلم الإدماج في إكساب الرصيد اللغوي للمتعلم.

أما أسباب اختيار هذا الموضوع تحديدا فيمكن تلخيصها في الآتي :

- الإيمان بأن تعليم اللغة العربية لا يتم بمعزل عن وظيفتها التواصلية والتي يعد الرصيد اللغوي للمتعلم دعامتها الأساس .

- قلة وضآلة البحوث في تقييم الرصيد اللغوي المتضمن في إنتاج المكتوب .

- ضعف الرصيد اللغوي لمتعلمي مرحلة التعليم المتوسط .

كما يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نختصرها في التالي :

- تعميق النظر في أهمية الرصيد اللغوي و الكفاءة الإفرادية للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، وألا يقتصر الاهتمام بالمفردات اللغوية وتعليمها على مرحلة التعليم الابتدائي.

- التنبيه إلى ضرورة إدراج مؤشرات خاصة بالرصيد اللغوي في شبكات تقييم الوضعيات الإدماجية كما هو معمول به في الكثير من دول العالم .

هذا، واقتضت منهجية البحث تقسيمه إلى فصلين نظريين و فصل تطبيقي، كان موضوع الفصل الأول " بيداغوجيا الإدماج واكتساب الرصيد اللغوي" ؛ بالنظر إلى أنهما يمثلان المنظومة المعرفية التي يتأسس عليها البحث، وقد تطرقنا في مبحثه الأول إلى تحديد مفهوم بيداغوجيا الإدماج وأسسها النظرية؛ حيث عرفنا هذه البيداغوجيا، ذاكرين أهمية الإدماج وشروطه ومكوناته و الأسس النظرية والمفاهيم الأساس التي يقوم عليها، ثم عرجنا على أنواع الوضعيات و طريقة تقييم الوضعية الإدماجية تحديدا، أما المبحث الثاني فقد جاء بعنوان: اكتساب الرصيد اللغوي، تطرقنا فيه إلى تحديد مفهومي الاكتساب والرصيد اللغوي، ثم الشروط والعوامل المساعدة في اكتسابه، لننتقل إلى المقاربات المعتمدة في تعليم المفردات اللغوية، والمعايير العامة المعتمدة في اختيارها، وكذا آليات تثبيتها لدى المتعلم والمعالم المقترحة لتقييمها في الإنتاج المكتوب .

أما الفصل الثاني والذي عنوناه ب : " مكانة وضعية تعلم الإدماج و الرصيد اللغوي في الوثائق التربوية" ، فخُصّص مبحثه الأول للحديث عن مكانة وضعية تعلم الإدماج في كل من المنهاج و الوثيقة المرافقة له وكتاب المتعلم و دليل الأستاذ .

في حين، خُصص المبحث الثاني لوصف وتحليل مكانة الرصيد اللغوي و تعليمية المفردات في هذه الوثائق. و كان الهدف الأساس من وراء هذا الفصل هو منح صورة واضحة تُبرز مكانة الرصيد اللغوي ووضعية تعلم الإدماج في الوثائق التربوية المختلفة .

هذا، وقد حدد الفصل الثالث في مبحثه الأول الإطار المنهجي للبحث؛ حيث رصدنا فيه الهدف من البحث، ثم حددنا العينة وأداة البحث التي تأسست على أربعة اختبارات بُنيت انطلاقا من بعض النصوص الواردة في كتاب المتعلم، وينقسم كل اختبار إلى قسمين يتعلق الأول بتقييم كفاءة الفهم والتوظيف لدى المتعلمين حيث عمدنا إلى مطالبتهم بشرح أربع مفردات تضمنها كل نص وتوظيفها في جمل من إنشائهم لتقييم كفاءتهم في فهمهما، أما القسم الثاني من الاختبار فجاء على شكل وضعيات إدماجية بغية تقييم كفاءتهم في إدماج الرصيد اللغوي الذي طالبناهم بشرحه وتوظيفه في جمل من إنشائهم في القسم الأول من الاختبار.

أما المبحث الثاني فقد عُني بتقييم كفاءة المتعلم في فهم الرصيد اللغوي وكذا قدرته على توظيفه في الجملة، في حين تناول المبحث الثالث تقييم كفاءة المتعلم في إدماج الرصيد اللغوي ضمن وضعيته الإدماجية، وأفضينا بعد ذلك إلى خاتمة أودعناها نتائج البحث وبعض المقترحات .

وسعيا للإحاطة بموضوع البحث اعتمدنا على مجموعة من المراجع والدراسات، نذكر على سبيل المثال لا الحصر :

- Xavier ROEGIERS, une pédagogie de l'intégration , compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de boeck and larcier, bruxelles, Belgique ,2000.

- مصطفى عقلي ، القدرة المعجمية ، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2018.

- رسالة دكتوراه الطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر دراسة وصفية تحليلية تقويمية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2015،2016.

- بن علية عبد السلام، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري، دراسة وصفية تحليلية نقدية في تخصص علوم اللسان، 2014-2015.

و في الأخير، كانت هذه محاولة أردنا من خلالها بحث مدى إسهام وضعية تعلم الإدماج في إكساب متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط الرصيد اللغوي المتضمن في نصوصهم؛ نظرا لأهميته ولكونه من أهم الركائز في بناء الكفاءة اللغوية والتواصلية لدى المتعلم .

الفصل الأول :

بيداغوجيا الإدماج و اكتساب الرصيد اللغوي

1- بيداغوجيا الإدماج

2- اكتساب الرصيد اللغوي

اتجه اهتمام الباحثين والمتخصصين في ميدان التربية والتعليم في العقود الأخيرة إلى البحث عن مقاربات تعليمية جديدة تُسهم في إعداد مواطنين أكفاء، وهذا بعد إدراكهم لنوع القطيعة الموجودة بين المدرسة و الواقع الذي يعيشه المتعلم، ولئن كان اعتماد كل مقاربة في التعليم له ما يبرره من الناحية العلمية والمنهجية، فإن تبني المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج كان خيارا بيداغوجيا ناتجا عن التطورات المتسارعة التي شهدها العالم كتنامي المعرفة وظهور تخصصات جديدة في علوم معرفية مختلفة؛ حيث شكل هذا الأمر خطوة تجديدية هدفها تجاوز الإطار المدرسي إلى الواقع المعيش للمتعلم؛ فيصبح ما يتعلمه داخل مدرسته مرتبطا بما يعيشه من أحداث في مجتمعه وأسرته، وذلك بالاعتماد على استراتيجية ثلاثية الأبعاد " ماذا نعلم؟ " "كيف نعلم؟ " و "لماذا نعلم؟ " ، ولم تكن الجزئر لتنأى بنفسها عن مواكبة هذا الجديد الذي رُحب به في العديد من دول العالم، فتبنت كل من المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج في بناء مناهجها التعليمية، وشرعت في التنفيذ سنة ألفين وثلاث 2003 .

فأصبحت المدرسة الجزائرية في ظل بيداغوجيا الإدماج تعتمد على الوضعيات الإدماجية بُغية الربط بين التعلمات وإعادة هيكلتها لاكتساب تعلم جديد، ولما كانت الغاية من تعليم اللغة العربية إكساب المتعلمين الكفاءة التواصلية، وجب الاهتمام بتقييم الرصيد اللغوي الذي يُعتبر جزءا من الكفاءة التواصلية.

المبحث الأول : بيداغوجيا الإدماج

1-تعريف بيداغوجيا الإدماج :

ينقسم مصطلح بيداغوجيا الإدماج إلى قسمين : "**بيداغوجيا**" و "**الإدماج**"

1-1 البيداغوجيا:

يقصد بمصطلح البيداغوجيا في الثقافة الإغريقية قيادة الطفل وتوجيهه، أما معناها التربوي، فإنه يشمل معان مختلفة يمكن تصنيفها في أربعة مستويات أساسية :

- البيداغوجيا في الحياة اليومية هي ميزة المربي؛ الذي قد يكون معلما أو لا .

- يعطي المستوى الثاني للمصطلح معنى التدريس؛ الذي يشمل طريقة وتقنيات التدريس .

- تأخذ البيداغوجيا في المستوى الثالث؛ معنى التفكير في المدرسة والتعليم والحدث التربوي

- أما المستوى الرابع ، وهو الأكثر عموما نجد فيه أن البيداغوجيا تشمل كل ما يتعلق بالحدث التربوي مع الطفل أو الراشد [1].

وعلى هذا الأساس فإن مصطلح بيداغوجيا يجمع بين استعمالين اثنين يكمل كل واحد منهما الآخر وهما :

« - أنها حقل معرفي ، قوامه التفكير في أهداف وتوجيهات الأفعال و الأنشطة المطلوب ممارستها في وضعيتي التربية والتعليم ، على الطفل أو الراشد .

1 انظر

JEAN Pierre CUQ , dictionnaire de didactique de français , langue étrangère et seconde , C L E international , Paris , France , 2003, p 188.

– أنها نشاط عملي يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل » [1]، ومنه يتضح أن البيداغوجيا مفهوم يجمع بين التأسيس النظري والتطبيق الفعلي للأساليب التربوية بغية تحسين العملية التعليمية التعلمية .

كما تُعرف كذلك بأنها : « لفظ عام ينطبق على ما له ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس و تلميذ بغرض تعليم و تربية الطفل أو الراشد »[2] .

ومما سبق يمكن القول إن مصطلح بيداغوجيا يشير إلى كل العمليات التي من شأنها ضمان السير الحسن للعملية التربوية من تخطيط للغايات والأهداف والوسائل والطرائق والمناهج .

1-2 الإدماج:

يعد الإدماج أهم ركيزة في المقاربة بالكفاءات كونه منح تصورا جديدا لها، إذ أصبح يمثل فعلا تعلميا ضروريا و آلية لازمة لإنجاح العملية التعليمية/التعلمية، من خلال ما يوفره من وضعيات إدماجية تسهم في الربط بين المعارف التي اكتسبها المتعلم وتوظيفها في السياق الذي تقتضيه .

ويتم اللجوء إلى الإدماج بعد اكتساب المتعلم لمجموعة من المعارف المتنوعة ليطالب بعدها باستثمارها في وضعية دالة، وعلى هذا الأساس يعتبر المتعلم المحرك الأساس في فعل الإدماج، لأنه المسؤول الفعلي عن تعبئة موارده والربط بينها بغية اكتساب تعلم جديد .

1 علي تعوينات، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، أفريل 2010، ص 6.

2 عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية والسيكولوجية ، منشورات عالم التربية ط1، الجزء الثاني، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب، 2006، ص717.

كما يتوخى الإدماج تنمية كفاءات المتعلم وتطويرها، الأمر الذي يجعله وسيلة و غاية في الوقت نفسه، فهو وسيلة لأن هدفه: « تأكيد وتقرير مدى إدماج التعلمات المحققة في مجموع المقرر الدراسي »[1]، وهو غاية أيضا لأنه الأساس الذي تسعى المدرسة لتفعيل مبادئه و الحرص على ضمان جودته ذلك أن «الإدماج تطبيق عملي لبيداغوجيا الكفاءات وهو عملية نجعل بها العناصر المتفرقة مترابطة قصد تشغيلها بطريقة مترابطة منسجمة حسب هدف معين »[2] ، الأمر الذي يؤكد أن الإدماج ليس تأليفا أو تركيبا أو تجميعا للمعلومات فحسب ، وإنما هو سيرورة يتم فيها الربط بين المعارف المكتسبة سابقا وتلك الجديدة التي يبنيها المتعلم ليتمكن من إنجاز مهمة معينة.

هذا، ويُعرف بأنه « عملية إدماج عنصر جديد بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى »[3] ، بهذا المعنى إذن يكون الإدماج بمثابة عملية تفاعلية تهدف إلى إرساء مبدأ الانسجام بين معارف المتعلم في إطار عائلة من الوضعيات.

كما أنه « عملية عقلية معقدة يجري بمقتضاها إدراج معلومات جديدة إلى رصيد المعارف التي تختزنها الذاكرة مع إجراء التغييرات الضرورية عليها بالتصحيح والإلغاء والتعديل »[4].

وقد جاء تعريفه في المعجم التربوي بأنه « قدرة المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، غالبا ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدراسية»[5].

---

[1] عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2010، ص44.

[2] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الأولى من التعليم ، دار هومه، الجزائر، ط2، 2016 ، ص114.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، الجزء2، ص 518.

[4] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث،عربي، فرنسي، إنجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص 54.

[5] فريدة شنان ، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، دت،دط، ص 78.

و يبرز من خلال التعريفات المذكورة سابقا الوظائف المختلفة للإدماج والتي يمكن تلخيصها في :

- اكتساب وتحصيل تعلمات جديدة .

- هيكلة و إدماج التعلمات.

ومنه يتبين أن بيداغوجيا الإدماج هي عملية تسعى إلى تعزيز كفاءات المتعلمين وجعلهم قادرين على إنجاز ما طُلب منهم بكل استقلالية ورغبة ومسؤولية، ذلك أن الإدماج عملية شخصية ترتبط بهم كفاعلين أساسين .

هذا، و يختلف مفهوم الإدماج حسب الهدف المرجو منه في العملية التعليمية/التعلمية، فإن كانت الكفاءة المستهدفة أساسية فإن الإدماج سيرتكز على التعلمات التي تتعلق بموضوع واحد أو درس واحد، أما إذا كانت الكفاءة المستهدفة تخص سنة دراسية أو مرحلة تعليمية فإن الإدماج يتوسع ليشمل دمج جملة من المعارف و التعلمات المتعلقة بعدد من الوحدات، وإن كانت الكفاءة المستهدفة أفقية فإن الإدماج لا يقتصر على الميدان التعلمي الواحد وإنما يتعداه إلى الجمع بين ميادين مختلفة [1]، وهو ما تحدده المناهج التربوية مسبقا تماشيا مع الكفاءات المراد تحقيقها في جل المراحل التعليمية .

[1] الطاهر بلعز، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر دراسة وصفية تحليلية تقويمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2015،2016 ، ص354.

2-الأسس النظرية لبيداغوجيا الإدماج :

لا يستقيم الحديث عن بيداغوجيا الإدماج دون استحضار خلفيتها النظرية التي انبنت وتأسست عليها، ولعل من أبرز النظريات التي ساهمت في نشأتها النظرية البنائية المعرفية لجون بياجي (Jean Piaget) ، و النظرية البنائية الجديدة و البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Lev Vygotski)، وهذا بالانطلاق من مجموعة من الخطوات هي :

- مراعاة عمل المتعلم في بيئته ومفهوم المهمة المعقدة (complexe) ودلالتها الناتجة.
- مشاركة المتعلم في بناء التعلمات.
- نشأة الصراع المعرفي و خاصة السوسيومعرفي (socio_cognitif)
- دور الراشد في مشاركة و تأطير عملية التعلم.
- قدرة المتعلم على اكتساب الموارد المعرفية بالاعتماد على الوضعيات.
- معالجة المعلومة في مقابل المهمة المعقدة.
- التطور التدريجي للكفاءة [1].

وقد أشار كثير من الباحثين من بينهم جزافي روجرس(Xavier Roegiers)إلى النظريات التي أفادت منها بيداغوجيا الإدماج إذ تنحصر في النظرية البنائية المعرفية لجون بياجي والبنائية الاجتماعية لليف فيجوستكي بالإضافة إلى النموذج المعرفي .

[1] انظر

Xavier ROEGIERS , la pédagogie de l'intégration , des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos societés, de boeck , bruxelles , Belgique , 1er édition , 2010, p 113.114.

1.2 النظرية البنائية المعرفية لجون بياجي:

أحدثت النظرية البنائية المعرفية تغيرا جذريا في طرائق وأساليب التعليم بعد تركيز أبحاث صاحبها على النمو المعرفي للطفل خلافا للاتجاه السلوكي الذي اعتبر:« البنيات الذهنية أشبه بعلبة سوداء لا يمكن ولوجها ، لذلك فمن الحكمة والواقعية الفعالة الاهتمام بمدخل هذه العلبة ومخرجها عوض الاهتمام بالسيرورات الذهنية في حد ذاتها»[1].

و نلمس في تركيز بياجي على النمو المعرفي للذات، إقرارا واضحا بدور المتعلم في بناء معارفه وإدماج مكتسباته بفضل أفعاله التي تشكل مصدرا لنمو معارفه، ذلك أن« الطفل من دون فعل أو استجابة لا يستطيع تحقيق نموه لأن التنمية المعرفية للذات تمثل سيرورة تتم عبر خطوات متتالية وتحقق التوازن بين الاستيعاب والتلاؤم»[2]

فالشخص الذي يتعلم حسب بياجي لا يعيش مجرد علاقة بالمعرفة التي يتعلمها وإنما يقوم أيضا بتنظيم عالمه بقدر ما يقوم بالتعلم وتحقيق التكيف[3].

إن المنظور البنائي إذن يركز على الطبيعة التكيفية للذكاء كما يلح أيضا على الوظيفة البنائية التي يقوم بتوظيفها وهذه القدرة على التكيف ترتكز على سيرورتين يقوم من خلالهما الفرد بالتفاعل مع محيطه وهما الاستيعاب أو التمثيل (Assimilation) والمواءمة أو التوافق[4] (Accomodation) .

- الاستيعاب : (Assimilation)

إذا كانت المعرفة تنشأ لدى الطفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه فإنه كلما وجد نفسه أمام شخص أو شيء أو موقف معين فإنه يستوعبه بشكل من الأشكال

---

[1] أحمد أوزي التعليم والتعلم الفعال، ص 42.

[2] Xavier ROEGIES, la pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société p 114.115 .

[3] أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص 44.

[4] انظر ، المرجع نفسه، ص 45.

فيلاحظه ويفهمه ويدرك ما يميزه ويقوم بربطه بمعرفته السابقة أو يقوم بتصنيفه وتخزينه في الذهن[1] ، أي أنه إدماج للموضوع في بنيات الذات، كما يرتبط مفهوم الاستيعاب بسيرورة التكيف (Adaptation) التي بواسطتها « يعدل الفرد العالم الخارجي ليجعله منسجما مع جهازه العضوي أو نظامه المعرفي»[2]

- **المواءمة :(Accomodation)**

وتعرف بأنها « تعديل لنظام المعرفة وجعله منسجما مع التجربة في العالم الخارجي»[3] وهي مرحلة تلي عملية الاستيعاب؛ حيث يتم فيها « تغيير المفاهيم والاستراتيجيات بحسب تلك المعلومات الجديدة التي يتم استيعابها» [4]

وينتج عن مفهومي الاستيعاب والمواءمة ، ما يعرف بالوضعية الذهنية التي يسميها بياجي بالتوازن (l'équilibration) والتي تعتبر«عملية أساسية للضبط الذاتي (Autorégulatoire) ، تنبعث من قوة تدفعنا إلى البقاء في حالة التوازن»[5]

يتبين مما سبق أن عملية التعلم في ظل النظرية البنائية ترتكز على مبدأ النمو المعرفي للطفل، وبهذا يصبح الفعل التعليمي عملية بناء للمعرفة لا مجرد تلقين وتبليغ.

---

[1] انظر، أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال، ص 45 .

[2] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي ، لدى تلاميذ نهاية المرحلة الأولى من التعليم ، ص 89.

[3] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[4] أحمد أوزي ، التعليم والتعلم الفعال ، ص 45.

[5] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2.2 النظرية البنائية الجديدة:

لقد حاول بعض من طلبة بياجي وهم: كليرمون (Perret Clemon1980) ودواز (Doise) ومونيي (Mugny) ، – ومن دون إنكار المبادئ الأساس التي جاء بها بياجي في بنائيته– اقتراح مفهوم الصراع السوسيومعرفي، (Conflit sociocognitif) كأساس للنمو والتعلم[1]. لأن النمو المعرفي ذو طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط مثلما يرى بياجي، فالتعلم حسب رأي هؤلاء الباحثين يكتسي طابعا اجتماعيا وهذا لأن نظرية الصراع السوسيو معرفي ترتكز أساسا على فكرة مفادها أن « تأثير الصراع المعرفي يتزايد في حالة ما إذا كان مرفوقا بصراع اجتماعي» [2]، فجعل المتعلمين ينجزون المهمة نفسها يولد بينهم صراع نتيجة اختلاف معارفهم، وهذا الاختلاف بدوره يساهم في بناء تعلماتهم.

ارتكز نموذج البنائية الجديدة على مجموعة من الوضعيات التجريبية التي تم التعامل معها بطريقة منهجية في أغلب الحالات؛ حيث كان لزاما على مجموعات من التلاميذ

(مجموعات ثلاثية غالبا) تم اختيارها تبعا لمرحلة النمو أن تتفاعل فيما بينها بغية حل مجموعة من الاختبارات وتعقد لاحقا مقارنة بين نتائج هذه المجموعات المتفاعلة ومجموعات أخرى أنجزت العمل بصفة فردية [3].

وتوصل كل من دواز وكليمونيس ولورنزي سيولدي (Lorenzi_ Cioldi) ، إلى مجموعة من النتائج التي أفرزتها هذه الأعمال، ممثلة في الآتي :

- « يسمح التفاعل الاجتماعي في وضعيات ملائمة لتلاميذ مستوى معين من إنجاز بعض المهام التي لا يمكنهم حلها بمفردهم .

[1] Xavier ROEGIERS , la pédagogie de l'intégration , des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société , p 115.

[2] المرجع نفسه، ص115، 116.

[3] انظر، المرجع نفسه ص 116.

ـ أثناء وضع هؤلاء التلاميذ مرة أخرى في مواجهة هذه المهام فإنهم سينجحون في إنجازها بمفردهم.

ـ تبين أن الصراعات السوسيومعرفية هي محركات للتعلم»[1]

فالتعلم، إذن وفق النظريتين البنائية والبنائية الجديدة هو عبارة عن تعلم نشط؛ ذلك أن المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج دون حدوث عمليات أخرى، بل هي عبارة عن معالجة وتعديل المتعلم لمعرفته من خلال الاستيعاب والمواءمة والتفاعل الاجتماعي .

3.2 النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي:

تهتم النظرية البنائية الاجتماعية بالنمو الفردي للطفل داخل السياق التفاعلي وتركز على العلاقات السببية بين التفاعل الاجتماعي والتغيرات المعرفية الفردية.[2]

فالبعد الاجتماعي حسب فيجوستكي يمثل عاملا مهما في السيرورات المعرفية التي تحكم التعلم، حيث أن التوجه الحقيقي للنمو لا ينطلق من الفرد إلى الجماعة، وإنما من الجماعة إلى الفرد[3].

إن التعلم من منظور هذا الباحث هو فعل اجتماعي بالدرجة الأولى؛ ذلك أننا لا نتعلم ما لم نتفاعل مع غيرنا وهذا راجع إلى كون التعلم يمثل « نتاج فاعلية الذهنية الاجتماعية المرتبطة بالتبادل الديداكتيكي، المعلم / التلاميذ، والتلاميذ » [4] ، وهو بهذا يعترف بدور

---

[1] Xavier ROEGIERS , la pédagogie de l'intégration , des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société,p 116.

[2] انظر ،

Sébastien GEORGE, Apprentissage collectif à distance , thèse de doctorat, université du maine , France ,2001, p54.

[3] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

[4] أحمد أوزي، التعليم والتعلم الفعال ، ص 50.

القرين والراشد في عملية التعلم إذ « لا تكون سيرورات النمو الداخلية للذات في متناول الطفل في بعض اللحظات إلا في إطار تواصل مع الراشد أو الزملاء »[1]

كما يرى فيجوتسكي بأن هنالك لحظتان أساسيتان في التعلم، إذ يتدخل الراشد في لحظة مناسبة لإثارة عملية ليس بإمكان المتعلم إثارتها بمفرده، وفي حالة ما إذا أحسن الراشد اختيار اللحظة فبإمكان المتعلم الاشتغال بمفرده مستعملا مكتسباته الأمر الذي يشكل أصل مفهوم المنطقة التقريبية للنمو(Zone proximale de développement) [2]. التي يعرفها سباستيان جورج (sébastien george) بأنها ذلك « الانزياح الذي يكون بين المعارف التي في حالة نضج وتلك التي في طور النضج »[3] ، ونجدها تُعرف أيضا بأنها : « الفارق ما بين مستوى معالجة الوضعية تحت إشراف ومساعدة الراشد ومستوى معالجتها بصفة فردية من قبل المتعلم»[4] .

وباختصار، فإن النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي قد منحت للفعل التعلمي صبغة اجتماعية، كونها أقرت بدور التفاعل الاجتماعي في عملية بناء المعارف، و فتحت أطرا نظرية جديدة تجعل من المعرفة عملية اجتماعية مشتركة .

3 أهمية الإدماج ومكوناته :

1.3 أهمية الإدماج :

يحتل الإدماج مكانة مهمة في المقاربة بالكفاءات، لكونه يعتبر أداة ضرورية لبناء المعرفة وترسيخها في ذهن المتعلم، ويمكن تلخيص أهميته في النقاط الآتية :

[1] Xavier ROEGIERS , la pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société , p 117.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[3] Sébastien george , apprentissage collectif à distance , p 55 .

[4] Xavier ROGIERS , la pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société, p 117.

– ربط التعلم بالواقع :

يُسهم التعلم وفق بيداغواجيا الإدماج، في نقل المتعلم من دائرة التعلم النظري إلى دائرة التعلم التطبيقي، وهذا في إطار وضعيات إدماجية مرتبطة ببيئة المتعلم وواقعه المعيش، إذ تُتيح له إمكانية تجنيد موارده والربط بينها و توظيفها لحل مشكل مطروح، ومن ثمة « تظل وضعية الإدماج هي الأقرب من وضعية طبيعية يمكن أن يصادفها التلميذ لأنها تضطلع بوظيفة اجتماعية »[1].

–التذكير بالمكتسبات السابقة :

يسمح الإدماج بتذكير المتعلم بمكتسباته السابقة وهذا لأن الإدماج « لا يشتغل في فراغ أو من فراغ فلمعالجة معلومات جديدة، ولاستيعاب معارف جديدة فإن أي شخص يمكن أن يعتمد . بوعي أو بدونه– على ما يعرفه سابقا»[2]، الأمر الذي يؤكد أن الإدماج سيرورة تُصاحب جل مراحل التعلم من بدايته إلى نهايته.

– إبراز الفرق بين المعارف النظرية والتطبيقية وحصول الفائدة في كل تعلم :

تتيح الوضعيات الإدماجية إبراز الفروقات بين المعارف النظرية والتطبيقية للمتعلم أثناء الإنجاز؛ حيث يصادف تنوعا في معطياتها فتارة تتضمن معطيات ناقصة تدفعه للبحث عنها ، وتارة أخرى تُقدم له معطيات مشوشة تقوده إلى ترتيبها، وهو الأمر الذي يجعله يُميز بين معارفه النظرية والتطبيقية والأساسية والثانوية، فينتقي ما يلائم السياق الذي تقتضيه والمشكل الذي تطرحه .

كما تُبين نشاطات الإدماج الفائدة العملية للتعلمات الجزئية الأساسية ففي وضعية مركبة مثلا سيكتشف المتعلم كيفية استعمال قانون أو قاعدة في وضعية مغايرة لتلك التي تم

---

[1] انظر عبد الكريم غريب ، بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب ، ط2، 2011، ص 85.

[2] عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات والإدماج ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2010، ص47.

فيها هذا التعلم كما يمكنه أن يدرك نوع الوضعية التي يكون مطالبا فيها بتوظيف نوع خاص من المكتسبات [1] .

2.3 مكونات الإدماج :

تتحكم في سيرورة الإدماج ثلاثة مكونات أساسية هي :

- الترابط:(L'interdépendance)

يقوم مفهوم الإدماج أساسا على فكرة الترابط بين العناصر المراد إدماجها وعلى معرفة ما يقرب بعضها ببعض، وهذا من خلال الاهتمام بالنقاط المشتركة بينها وتعزيز الروابط وكذا نسج شبكة بين هذه العناصر من أجل توحيدها وجمعها وربطها [2] .

- التنسيق:(La coordination)

إن سيرورة الإدماج لا تنحصر في مبدأ الترابط بين العناصر فقط وإنما يضاف إليها عملية ديناميكية أخرى يتم بواسطتها تحريك كافة العناصر المرتبطة ببعضها وهي « التنسيق بين العناصر المترابطة بغية تحقيق اشتغال منسجم ومتناغم»[3] ، الأمر الذي يؤكد أن الإدماج ليس مجرد تجميع وربط بين الموارد من دون أي وظيفة، وإنما هو تنسيق وتلاؤم وانسجام بين عناصر متفرقة بغية إيجاد حل مناسب لمشكل مطروح .

---

[1] انظر، محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، دت، ص10.11.

[2] Xavier ROGIERS , une pédagogie de l'intégration , compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de boeck and larcier, bruxelles, Belgique ,2000 ,p 22.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

-الاستقطاب:(polarisation)

يتضمن مفهوم الإدماج فكرة الاستقطاب ، حيث أن عملية التحريك لا تكون بلا مقابل، بل تأتي من أجل هدف محدد يتمثل بصفة خاصة في إنتاج معنى[1].

4 – المفاهيم الأساسية في بيداغوجيا الإدماج:

تقوم بيدغوجيا الإدماج على مجموعة من المفاهيم الأساسية لعل أهمها : الكفاءة ، الهدف النهائي للإدماج.

1.4 الكفاءة:(compétence)

يُعد مصطلح الكفاءة من أكثر المصطلحات التعليمية انتشارا في المنظومات التربوية الحديثة، الأمر الذي جعل تعريفها يختلف من باحث لآخر كل حسب توجهه وتخصصه، ففي بيداغوجيا الإدماج يقصد بالكفاءة « إمكانية التجنيد بكيفية مستبطنة لمجموعة من الموارد المدمجة بغية حل عائلة من الوضعيات المشكلات »[2] وهو الأمر نفسه الذي أكده دي كوتيل de ketéle حين أقر بأن الكفاءة هي « مجموعة من القدرات (نشاطات) التي تمارس على محتويات ضمن فئات من الوضعيات، من أجل حل المشاكل المطروحة فيها»[3].

[1] Xavier ROGIERS , une pédagogie de l’intégration , compétences et intégration des acquis dans l’enseignement, p 22.

[2] المرجع نفسه، ص 66 .

[3] المرجع نفسه، ص 65.

أما لوبوترف (le Boterf) فيرى بأنها « معرفة كيفية التصرف أي القدرة على إدماج وتعبئة وتحويل عدد من الموارد (المعارف، والقدرات، والحجج ...) في سياق معطى، لمواجهة مختلف المشاكل التي نصادفها أو لتحقيق مهمة ما»[1] .

وتبرز من خلال هذه التعريفات بعض الخصائص التي تميز الكفاءة نذكر منها:

-إمكانية الإدماج

- إمكانية حل وضعيات مشكلات

- إمكانية التحويل

هذا، وتصنف الكفاءات عموما إلى أربعة أنواع هي:

- الكفاءة القاعدية(compétence de base)

- كفاءة الإتقان(compétence de perfectionnent)

- الكفاءة المستعرضة (compétence transversale)

- الكفاءة النوعية أو كفاءة المادة(compétence disciplinaire)

- **الكفاءة القاعدية : (compétence de base)**

كثيرة هي المصطلحات التي تستعمل للدلالة على مفهوم الكفاءة القاعدية حيث نجد من بينها :

[1] Xavier ROGIERS , une pédagogie de l'intégration , compétences et intégration des acquis dans l'enseignement,p 65.

الكفاءة الأساسية(compétence fondanental) ، والكفاءة العامة (compétence générale) والكفاءة الدنيا(compétence minimale) والتي تشير جميعها إلى تلك القدرات التي تُمكن المتعلم من الولوج إلى تعلمات جديدة.

ونجد روجرس يعرفها بأنها :« الكفاءة التي يجب على المتعلم التحكم فيها حتى يتمكن من الدخول في وضعيات تعلم جديدة من دون أن تعترضه أية صعوبة»[1]، ولذلك فهي ترتبط بلحظات التعلم كونها الأساس في بناء التعلمات .

هذا، وترتبط الكفاءة القاعدية بكل من سياق وزمن التكوين فكتابة نص إخباري متسق ومنسجم بالنسبة للمتلقي يُعد كفاءة قاعدية وكذلك تحرير رسالة ردا على رسالة صديق هي كفاءة قاعدية في نهاية مرحلة التعليم ابتدائي، ولكنها ليست كذلك في السنوات الأولى منه [2]

- كفاءة الإتقان: Compétence de perfectionnent

تسمى كذلك بكفاءة التوسع compétence d'extension وهي كفاءة غير ضرورية في سياق وزمن التكوين، وعدم إتقان المتعلم لها لا يعني بالضرورة فشله في التعلم[3] ، لذا فإن كفاءات الإتقان هي كفاءات نفعية تكميلية وليست ضرورية بصفة قطعية؛ فقراءة المتعلم لسورة قرآنية في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي هي كفاءة أساسية بيد أن تجويدها مع مراعاة قواعد التلاوة هي كفاءة إتقان وجودة.

- الكفاءة المستعرضة Compétence transversale

ويُطلق عليها كذلك مصطلح الكفاءة الأفقية وهي « كفاءة عامة جدا تنطبق على مواد عديدة كعملية البحث عن معلومة ومعالجتها، كما أنها تُشكل معالم مهمة بالنسبة للتعلمات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها، لهذا يتم تقييمها من خلال الكفاءة

[1] Xavier ROGIERS ,Une pedagogie de l integration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement p74.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 75.

الختامية »[1] ؛ كما أنها تمثل « مجموعة المواقف والمعارف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين المواد المختلفة، ويرمي التحكم فيها إلى دفع المتعلم نحو اكتساب المعارف وحسن التصرف والتعلم باستقلالية متزايدة، فالقراءة مثلا هي أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد لغوية كانت أو علمية أو اجتماعية » [2] ؛ ومنه يتبين أن الكفاءة المستعرضة تمثل مجموعة من المعارف الفعلية التي تُسهم في تكوينها مواد مختلفة، ويمتد توظيفها إلى مجالات متنوعة كاللغة العربية على اعتبار أنها أداة التواصل و الطريق الموصل إلى ميادين التعلم المختلفة.

- الكفاءة النوعية أو كفاءة المادة :(compétence disciplinaire)

تتحدد هذه الكفاءة في مقابل الكفاءة المستعرضة؛ لأنها تلك « الكفاءة المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، لذلك فهي أقل شمولية من الكفاءات المستعرضة وقد تكون سبيلا إلى تحقيقها»[3] .

2.4 الهدف النهائي للإدماج: (L'objectif terminal d'intégration)

تعود نشأة مفهوم الهدف النهائي للإدماج في الحقل التعليمي إلى بداية الثمانينات على يد الباحث دي كوتيل، الذي أقر بأن هذا المفهوم لا يمثل سوى كفاءة شاملة (Marco_compétence) مثل كل الكفاءات التي تمارس في وضعيات إدماجية ومصطلح (نهائي) يدل على أنه يهدف إلى الربط بين تعلمات المتعلم خلال سنة دراسية أو مرحلة تعليمية[4].

[1] Xavier ROEGIERS, l' approche par compétence dans l' école algérienne , programme d appui de l' Unesco a la reforme du système éducatif novembre 2006,p20.

[2] انظر، فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية ، الجزائر، 2013، ص 12.

[3] حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الأولى من التعليم، ص 118.

[4] Xavier ROEGIERS, une pedagogie de l integration,p81.82,84.

وهو بالتالي، يشكل هدفا عاما مصاغا في شكل كفاءة نهائية بحيث نستطيع التحقق منه وتقييمه من خلال وضعيات مركبة [1]

ومنه، يتضح أن الهدف النهائي للإدماج هو عبارة عن ترجمة تصف ملمح المتعلم بعد مرحلة تعليمية معينة، وعلى مستوى مادة معينة؛ أي كفاءة شاملة تُبرز قدرة المتعلم على التحكم في معارفه ومهاراته و سلوكاته.

5-أنواع وأصناف الوضعيات وطريقة تقييم الوضعية الإدماجية :

يعد الاشتغال بالوضعيات في المقاربة بالكفاءات أساس التعلم، ذلك أن التعلم في إطار هذه المقاربة لا يقوم على تلقي المعرفة، وإنما ببنائها من المتعلم نفسه، وتتم عملية بناء هذه المعرفة لدى المتعلم انطلاقا من مجموعة من الوضعيات التي يصيغها الأستاذ؛ بحيث تتنوع بتنوع الأهداف المراد تحقيقها والكفاءات المرجو تنميتها، وتعرف الوضعيات بأنها « مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تُحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه المتعلم، الذي يتسلح بدوره بمجموعة من المعارف والقدرات والكفاءات الوظيفية قصد حل هذه الوضعيات المعقدة »[2]

كما أنها مصطلح يدل على تلك « التفاعلات بين المعلم وتلاميذه في إطار التعلم، والذي غالبا ما يستعمل وفق مدلولين مختلفين :

– نشاط ينظمه المدرس مع مجموعة تلامذته وكأمثلة على ذلك : درس، مناقشة بين المدرس والمتعلمين ، بحث ، تقييم ، خرجة.

[1] دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب ، الرباط، المغرب، ص 24 .

[2] انظر، جميل حمداوي ، التصورات التربوية الجديدة ، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص 70.

– مجموعة من المعلومات المسيقة (contextualsé) التي يطلب من المتعلمين مفصلتها بهدف إنجاز عمل محدد، ويكتسي مصطلح وضعية في هذه الحالة معنى وضعية مسألة، أي وضعية تضع عائقا معينا تبعا لسلسلة من التعلمات»[1].

و يذهب جزافي روجرس (Xavier Roegiers) في تحديده لمفهومها إلى أنها« مصطلح شائع يدل على العلاقات التي يقدمها شخص أو مجموعة من الأشخاص في سياق محدد ، وهذا السياق يتميز بصورة جوهرية بالمحيط الذي يتخذ فيه الأفراد موقعهم » [2]

وعلى هذا الأساس، فإن الوضعيات تمثل طريقة إجرائية لبناء التعلمات، إذ لإرساء كفاءة ما لدى المتعلم يجب ربطها بصنف معين من الوضعيات التي تختلف باختلاف الكفاءة المراد إكسابها له ، ويمكن أن نورد أصناف هذه الوضعيات فيما يأتي :

5-1 أنواع الوضعيات :

5-1-1 الوضعية المشكلة :

يرى فيليب ميريو Philippe Merieu بأن الوضعية المشكلة هي : « وضعية تعليمية، يتم فيها اقتراح مهمة تنتمي لموضوع معين ولا يمكن القيام بها من دون تفعيل تعلم محدد، هذا التعلم الذي يضم الهدف الحقيقي من المشكلة والذي يحدث بإزالة العقبات أثناء تنفيذ المهام »[3] ؛ بحيث تجعل المتعلم في قلب عملية التعلم فتتيح له المجال للتفكير وإيجاد أجوبة للأسئلة التي تطرحها ، وتُعرف كذلك بأنها تلك « المهمة الملموسة التي تنجز ضمن عدد من الشروط والتي يفترض فيها من المتعلمين اجتياز عدد من العقبات التي لا مفر منها من أجل الوصول للحل »[4] ، ويقصد بالشروط التي تضمن إنجاز الوضعية المشكلة

1 عبد الكريم غريب ، البيداغوجيا الناجحة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، 2014، ص 117.

[2] جزافييه روجرس، الاشتغال بالكفايات ، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود ، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007. ، ص 9.

3 Philippe MERIEU ,apprendre oui mais comment? E.S.F éditeur , paris , France , 2016, p 191.

[4] Christine PARTOUNE , la pédagogie par situation problèmes , puzzle, université liège, mai 2002, p3.

شروط التنفيذ كالموارد المادية والبشرية، أما العقبات فهي مرتبطة بنقص معارف المتعلمين الفعلية والسلوكية وهذا ما تحاول الوضعية المشكلة تنميته لديهم؛ إذ تجعلهم ينخرطون داخل سياق يحسون فيه بأنهم فاعلون حقيقيون.

وعلى العموم هي « وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الوضعية أو الإطار الأكثر واقعية والمهمة التي يواجهها التلميذ قصد تشغيل المعارف المفاهيمية والإجرائية الضرورية لبلورة كفاءته والبرهنة عليها »[1].

وتتميز الوضعية المشكلة بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

– جعل المتعلم في صراع عقلي معرفي .

– تمثل نشاطا مهيكلا على المستوى التعليمي بحيث لا تخضع للصدفة و تتطلب الدقة .

– تتضمن سياقا ومجموعة من الموارد .

– أن تكون بمثابة تحد بالنسبة للمتعلم نتيجة الصعوبات والعقبات التي تشتمل عليها والتي ينبغي تخطيها .

– تعتبر وسيلة للتعلم وليست نتيجة عنه وهذا لأنها تدفع بالمتعلم إلى بناء معارفه بتوظيف مكتسباته السابقة [2]

أما عن المعايير الواجب توفرها أثناء صياغة الوضعية المشكلة فيمكن حصرها في الآتي :

– أن تكون ذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم .

– أن تثير اهتمامات المتعلم و ميولاته ورغباته .

– أن تكون ذات طبيعة مركبة؛ بحيث تتطلب تجنيد موارد عديدة .

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، الجزء الثاني، ص 861.

[2] محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع ، الجزائر، 2012، ص 147، 148، 149 .

– أن تنتهي باكتساب معارف ذات طابع عام (مفاهيم ، قواعد، كفاءات...).

– المساهمة في تنمية الكفاءات المستهدفة .[1]

هذا، وتحتل الوضعية المشكلة أهمية بالغة في العملية التعليمية / التعلمية كونها تسمح للمتعلم بالدخول في قلب مسار التعلم و تشكل فرصة « لإبراز القدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة، إنها تربية على حل المشاكل المستعصية واقتراح الحلول المناسبة والممكنة والتحفيز على التعلم الذاتي وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التلقين والحفظ وتقديم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرس إلى التلميذ السلبي » [2]

فالوضعية المشكلة إذن تُنمي لدى المتعلم القدرة على التحليل والتركيب، والتمييز والمقارنة والاستنتاج والإدماج، وتؤهله ليكون إنسانا كفءا يعتمد على نفسه في صنع قراراته وإصدار أحكامه ومواجهة المواقف الصعبة التي تعترضه.

5-1-2 الوضعية التَعلمية :

لتحديد مفهوم الوضعية التعلمية يجب الوقوف عند مصطلح التعلم الذي يعتبر مصدرها الأساس حيث يُعرف بأنه « عملية اكتساب وتملك للمعارف وبناء كفاءات جديدة وإحداث تغيير في طريقة التفكير أو العمل، إنها انطلاق من المعلوم إلى المجهول »[3] ، ويعرف أيضا على أنه : « العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويتم بفضلها اكتساب معلومات ومهارات وسلوكات »[4]، وإلى جانب مصطلح التعلم الذي يخص المتعلم فإن هناك طرفا آخر يساهم في الوضعية التعلمية وهو المعلم إذ يحظى بدور جوهري فيها، لكونه يجعل المتعلم يواجه وضعية ملموسة ويُسخر كل ما لديه من قدرات وكفاءات ومهارات

[1] محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ص 150 ،151 .

[2] جميل حمداوي ، التصورات التربوية الجديدة، ص 73.

[3] أحمد أوزي ، التعليم والتعلم الفعال، ص 13.

[4] انظر، محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، المغرب، ط2، 1991، ص12.

لحل المشكل المطروح فيها، وعلى هذا الأساس فإن هذه الوضعية تجمع بين عنصرين اثنين هما : التعلم والتعليم ، حيث لا يمكن تصور وضعية تعلمية منعزلة عن الوضعية التعليمية .

وهي بالتالي، وضعية تجعل المتعلم في علاقة مع المادة من جهة و المدرس من جهة أخرى، و تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال[1] ، بحيث تضعه في قلب التعلم، و تجعله يتفاعل مع النشاط المقدم له، ويستحضر كل مكتسباته في التعامل معها.

يتضح مما سبق، أن الوضعية التعلمية عبارة عن مجموعة من العمليات والإجراءات التي ترتبط بكل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية على حد سواء، حيث يقوم المعلم ببنائها انطلاقا من حاجات متعلميه وواقعهم المعيش، و يصيغها بطريقة مناسبة كي تلائم مستواهم الفكري والمعرفي، وهي بمثابة نقطة انطلاق للعملية التعلمية نظرا لكونها تتضمن معطيات أولية وصعوبات تجبر المتعلم على مواجهتها .

5-1-3 وضعية تعلم الإدماج :

تندرج هذه الوضعية ضمن أنشطة تعلم الإدماج التي « يخصص لها جزء من زمن التعلم وذلك لتعليم التلميذ كيفية تجنيد موارده في وضعيات مركبة»[2] ، وهذا لأن المتعلم نادرا ما يتمكن من إدماج موارده بشكل تلقائي، لذا وجب تعليمه كيفية إدماج معارفه، وهي لا تختلف عن الوضعية الإدماجية إذ كلاهما يهدف إلى إقدار المتعلم على تجنيد موارده ومكتسباته وكلاهما يشتركان في الوظيفة التقييمية إذ بواسطتهما يتمكن المعلم من قياس درجة تحقق الكفاءة المرجوة .

[1] انظر، عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص 858.

[2] عبد الكريم غريب ، بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، ص 16.

5-1-4 الوضعية الإدماجية :

يُقصد بالوضعية الإدماجية تلك « الوضعية التي ينبغي للمتعلم أن يكشف في إطارها عن قدرته على تجنيد موارد عديدة » [1].

ويتلخص مفهوم الوضعية الإدماجية في كونها تتيح للمتعلم فرصة استغلال مختلف موارده وخبراته السابقة، فهي تستلزم إذن مكتسبات المتعلم السابقة وتربطها بتلك الجديدة لتعيد هيكلتها من أجل أداء مهمة تكون ذات دلالة بالنسبة إليه، ومستوحاة من واقعه المعيش، الأمر الذي يؤكد « أن فعل الإدماج لا يتوقف على نشاط المدرس وليس من اختصاصه كما لا يتحقق على مستوى القسم، فكل تلميذ بمفرده هو الذي يقوم بالإدماج غير أن هذا لا يقصي بعض أشكال العمل الجماعي والتعاوني التي يمكن أن تخدم بعض التلاميذ نحو إدماج أفضل المكتسبات»[2] وعليه يكون الإدماج « انتقالا من المقاربة التي تركز على التعليم إلى المقاربة التي تركز على التعلم»[3]، ذلك أن المتعلم هو المسؤول الرئيس عن فعل الإدماج، إذ يتمكن بواسطته من استرجاع معارفه وتدريب ذاكرته على عملية التخزين، وهو الأمر الذي أثبتته العديد من الدراسات والبحوث التي أنجزت حول الذاكرة وعلاقتها بالاحتفاظ والنسيان وتبين أن « حوالي ثمانية وتسعين في المائة من التعلمات المكتسبة تنسى بعد أقل من أربعة أسابيع من اكتسابها»[4] ، فكلما كانت تعلمات المتعلم منظمة ومترابطة ومدمجة كانت أثبت في الذهن وأسهل للاسترجاع والتذكر.

ومن جهته يرى محمد الطاهر وعلي بأن الوضعية الإدماجية هي « وضعية مشكلة تقويمية يعدها المعلم (المقوم) آخذا بعين الاعتبار المكونات والشروط في صياغتها، إنها تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات (بيانات تساعد على الحل ، حيث تعرض على

---

[1] عبد الكريم غريب ، بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، ص 199.

[2] جزافييه روجرس، الاشتغال بالكفايات ، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات ، ص 44.

[3] nicole BISIER , l'intégration des apprentissages dans les programmes d'études, pédagogie collégiale,vol 12, n2, 1998, p 23.

[4] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها ، ص 48.

المتعلم بعد الفعل التعلمي (بعد مجموعة من التعلمات)، فيطلب منه فيها إنجاز مهمة (إنتاج معين وفق تعليمة ما)، ويهدف منها إما تدريبه على الإدماج أو قياس قدرته على الإدماج أي تجنيد الموارد بشكل مدمج (تقويم نمو الكفاءة)»[1]، وهذا يعني أن الوضعية الإدماجية هي وضعية تفيد تقييم الكفاءات و تدريب المتعلم على الإدماج، وبالتالي فإنه لا فرق بين وضعية الغرض منها الإدماج ووضعية الهدف منها التقييم .

ومما سبق، يُمكن القول بأن الوضعية الإدماجية، نشاط يستهدف إثارة قدرة المتعلم على إدماج ما اكتسبه من معارف، فيتمكن بواسطتها من تدريب ذاكرته على استرجاع المعلومات، وهي أداة للتقييم كذلك إذ بواسطتها يتمكن المعلم من اكتشاف قدرات المتعلمين على الإدماج، خاصة إذا أحسن صياغتها وراعى جميع مكوناتها .

– مكونات الوضعية الإدماجية :

لقد حصر دي كوتيل **(De Ketele)** مكونات الوضعية الإدماجية في ثلاثة عناصر أساسية هي:

« – السند :**Le support**

وهو مجموع العناصر المادية التي تُعرض على المتعلم، وقد تكون نصا أو صورة أو خريطة أو مخططا.

– السياق: **le contexte**

ويتعلق بالبيئة التي يتموضع فيها، كأن يكون سياق الوضعية اجتماعيا ، عائليا ، مدرسيا ، اقتصاديا ، ثقافيا...

[1] محمد الطاهر وعلي ، الوضعية الإدماجية ،(التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، الورسم للنشر والتوزيع ، الجزائر، 2012 ، ط2، ص 32، 33.

- التعليمة : **La consigne**

وهي مجموع تعليمات العمل المطلوبة من المتعلم بطريقة صريحة حيث تكون لغتها واضحة وغير قابلة للتأويل »[1].

2.5 أصناف الوضعيات الإدماجية :

يمكن تصنيف الوضعيات الإدماجية حسب المادة أو الموارد الدراسية التي يستقي منها المتعلم ما يريد إدماجه من معارف في الآتي :

- وضعية خاصة بمادة دراسية واحدة : وهي وضعية يستوجب حلها توظيف الموارد التي اكتسبها المتعلم من مادة دراسية واحدة.

- وضعية مشتركة بين مادتين دراسيتين : يتطلب حلها تجنيد معارف من تخصصات متعددة ؛ وهي وضعية تتضمن سؤالا ينبغي البحث عن إجابته في مادة دراسية أخرى.

- وضعية مشتركة بين مواد دراسة متعددة : وهي وضعية تجعل المتعلم يعتمد في حلها على توظيف موارد متعددة من مواد دراسية مختلفة [2]

ويُفضي هذا التنوع في الوضعيات الإدماجية إلى تنوع في الأهداف كذلك، فإذا كان الهدف بناء كفاءة في مادة واحدة فإنه يجدر بناء وضعية إدماجية تتعلق بمادة واحدة فقط، أما إذا كان الهدف المرجو بناء كفاءة مشتركة بين مادتين أو أكثر، فإنه من اللازم الاعتماد على وضعية مشتركة بين مادتين أو أكثر، ولكن من دون إغفال الاعتماد على شبكة تقييمية واضحة المعالم تكشف كفاءات المتعلمين.

[1] Xavier ROEGIERS , une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis dans l'enseignement p 128.129.

[2] انظر، جزافيي روجرس، الاشتغال بالكفايات ، ص 193.

5-3 طريقة تقييم الوضعية الإدماجية :

5-3-1 مفهوم التقييم :l'évaluation

تُستعمل لفظة تقييم في مفهومها العام للدلالة على القياس والتشخيص، وهو مصطلح يختلف كل الاختلاف عن التقويم الذي يقصد به الإصلاح و المعالجة .

يُعتبر التقييم « عملية منظمة و معقلنة تتسم بالموضوعية من خلال صدقها وثباتها في قياس ما تقوم بتقييمه، ويعتمد التقييم في وظيفته أساليب وتقنيات وأدوات وأشكال عديدة تتنوع بتنوع الغرض من التقييم (تقييم تشخيصي ، تقييم تكويني ، تقييم إشهادي) ، وتتنوع كذلك بتنوع خصوصيات المتعلمين وبخصوصيات المهارات، والقدرات والكفاءات التي تنصب عليها عملية التقييم »[1] ، كما أنه « معالجة درجة المطابقة بين مجموع المعلومات ومجموع المعايير المطابقة للأهداف المحددة في المنطلق أو المعدلة أثناء الاشتغال؛ وذلك بغاية اتخاذ قرار ما »[2]، ومنه نستنتج أن التقييم مكمل للفعل التعلمي، إذ يمثل أهم الممارسات التعليمية التي لا مجال للاستغناء عنها .

ويُعرف أيضا بأنه « تحديد درجة الجودة من خلال قياسها الكمي أو الكيفي أو هما معا لما تحقق داخل منتوج المتعلمين، للتعرف من خلال ذلك على الفارق الموضوعي بين المتوخى والمنشود في مستوى الجودة والمتحقق منها، قصد مراجعة نجاعة وظيفة الفعل التعلمي للوقوف على مكامن الخلل فيه»[3].

---

[1] انظر، عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، الجزء الأول، ص 385.

[2] الحسن اللحية، بيداغوجيا الإدماج الأسس و الرهانات ، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010، ص 179.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، الجزء الأول، ص 386.

هذا، ويتيح التقييم فرصة إنتاج معلومات تُمكن من الضبط واستنتاج قيمة وإعطاء معنى وليس تقديم حكم من دون مراقبة [1] ، أي أن التقييم وسيلة ضبط موضوعية لا تقتصر على تقديم الأحكام دون أدلة واضحة .

يتبين من التعريفات السابقة إلى أن عملية التقييم هي عبارة عن :

- تحديد درجة الجودة من خلال القياسين الكمي أو النوعي أو هما معا .

- تصحيح الإنتاجات أو الأداءات و استخراج المعطيات بطريقة موضوعية .

- معالجة المعطيات المحصل عليها واتخاذ القرارات والتدابير اللازمة .

5-3-2أنواع التقييم:

يتخذ التقييم في بيداغوجيا الإدماج أشكالا عديدة، تُعين المعلم على تقييم ما علمه والمتعلم على ما تعلمه؛ حيث نجد ثلاثة أنواع صالحة للتقييم :

- **التقييم الذاتي:Autoévaluation**

وهو تقييم يُعنى بتنفيذه المتعلم بمفرده ويُعرف على أنه « الإجراء التربوي الذي يجعل التلاميذ يحكمون على إنجازاتهم بأنفسهم مما يؤهلهم لتجاوزها، من منطلق أن الأخطاء التي يكتشفها الفرد بنفسه يمكن تجاوزها بسهولة»[2].

كما « يبرز التقييم الذاتي كإحدى الأدوات لضمان ضبط مستمر للتعلمات، وذلك بطريقة فردية، إذ لا يمكن للمدرس أن يتواجد في كافة الأماكن وبمعية كل تلميذ في الآن نفسه

[1] Leopold PAQUAY , Ghrislain Carlier, l'évaluation des compétences chez l'apprenant , pratique , méthodes et fondements ,presses universitaires de louvain , Belgique, 2002,p 14.

[2] عبد الكريم غريب، البيداغوجيا الناجحة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، المغرب، ط1، 2014 ص 156.

وحتى إن كان بمقدوره ذلك فإننا نعلم أن هذا الأمر ليس بالضرورة هو الأفضل فيما يتعلق بتنمية استقلالية المتعلم وحسه بالمسؤولية»[1]

- التقييم الجماعي :Co-évaluation

يتم هذا النوع من التقييم بتعاون المتعلم و زملائه أو مع أستاذه وينقسم بدوره إلى قسمين:

* التقييم المتبادل : وهو تقييم يقوم فيه متعلمين أو أكثر (زملاء يعيشون وضعية التكوين نفسها) بتقييم إنتاجهم انطلاقا من مجموعة من المعايير .

* التقييم المشترك: يقوم فيه المتعلم بمقابلة تقييمه الذاتي (إنتاجه أو إجراءاته) بالتقييم المنجز من لدن المكون (المعلم) [2]

- تقييم المعلم :

يتميز بشيوع استعماله داخل الفصول الدراسية، يُعنى بتنفيذه المعلم.

هذا، و تتنوع أشكال التقييم تبعا للوظائف التي يؤديها إذ نجد :

- التقييم التشخيصيévaluation diagnostique

- التقييم التكويني évaluation formative

- التقييم الإشهادي évaluation Certificative

---

1 انظر، كريستيان ديبوير، بيرناديت نويل، تقييم الكفايات ، السيرورات المعرفية ، النماذج والممارسات والسياقات ، تر :عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، 2012، الدار البيضاء، المغرب ، ص 56.

2 المرجع نفسه، ص 39.

- **التقييم التشخيصي :évaluation diagnostique**

ينصب اهتمام التقييم التشخيصي على قياس قدرة المتعلم على التحكم في بعض المبادئ الأساسية المتعلقة بمادة دراسية معينة، فهو بمثابة فحص لكفاءات المتعلم المكتسبة واتخاذ قرارات بشأنها ووفقا لهذا المنظور يعتبر التقييم التشخيصي «تشخيصا لمنطلقات عملية التدريس ومعرفة مدى استعداد التلاميذ وتأهلهم للمرور بكل سلاسة وسهولة للتعلمات المقبلة »[1] ، و هذا يعني أن فترة إنجاز هذا التقييم تكون قبل بداية مرحلة تعليمية؛ لرصد الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلمون ومعالجتها قبل الشروع في اكتساب تعلمات جديدة.

- **التقييم التكويني:évaluation formative**

وهو تقييم يتخلل العملية التعليمية التعلمية، كونه يسمح للمعلم بالتدخل لتصحيح مسار التعلم، بكشف الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء بناء تعلماته، وإيجاد حلول لهذه المشاكل والصعوبات .

فالتقييم التكويني إذن عبارة عن « إجراء نقوم به خلال عملية التدريس من أجل تتبع مجهودات المتعلمين وقياس الصعوبات التي تعترضهم وبالتالي التدخل لتذليل تلك الصعوبات وسد ثغرات التدريس ومواطن النقص الملاحظة عندهم »[2].

- **التقييم الإشهادي: évaluation Certificative**

ويقصد به ذلك التقييم الذي يأتي في نهاية مرحلة تعليمية معينة، بغية الانتقال إلى مرحلة تعليمية أخرى، كاجتياز شهادة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو شهادة البكالوريا ، وهو مرتبط بمبدأ المعيارية في التصنيف والحكم على النتائج[3] .

---

[1] عبد الكريم غريب ، البيداغوجيا الناجعة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة ، ص 151.

[2] المرجع نفسه، ص 154.

3 انظر، سيدي محمد دباغ بوعياد، تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة ، ص 114 .

5-3-3 تقييم الوضعيات الإدماجية :

يُشترط في تقييم الوضعيات الإدماجية، التأكد أولا من قدرة المتعلم على التحكم في موارده قبل مطالبته بتجنيدها في وضعيات مركبة؛ حيث يجب معرفة مدى « قدرته على استرجاع المعلومات التصريحية connaissances déclaratives والإجرائية connaissances procédurales والشرطية connaissances conditionelles وقدرته على توظيف السندات المختلفة»[1] لتقدم له بعد ذلك وضعية إدماجية، يقف من خلالها المعلم على نوعية إنتاجاتهم وتحديد مستويات النجاح والإخفاق في تجنيدهم للموارد المكتسبة، بالاعتماد على شبكة التقييم التي تضفي الدقة والموضوعية على عملية التقييم .

5-3-4 مفهوم شبكة التقييم ومكوناتها :

تُعرف شبكة التقييم بأنها « أداة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعلمية معينة قصد تحقيق أغراض تقييمية، بعبارة أخرى تفيد هذه الشبكة في ملاحظة المعيار عن طريق مؤشرات محددة بدقة »[2] ؛ أي أنها وسيلة لتقييم إنتاج المتعلم انطلاقا من المعيار الذي يتفرع بدوره إلى مجموعة من المؤشرات الدقيقة، التي نتمكن بواسطتها من تقدير تحكم المتعلم في موارده ومكتسباته.

---

1 محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص 32.

2 المرجع نفسه، ص 54 .

ويساعد إعداد شبكة التقييم المعلمين على :

– البعد عن الذاتية وضمان الحد الأقصى من الموضوعية.

– توحيد منهجية التصحيح والاعتماد على المعايير نفسها أثناء عملية التقييم [1].

أما طريقة إعداد شبكة التصحيح، فتمر عبر الخطوات الآتية :

« تحديد نوع الشبكة المراد إعدادها (تحليلية أو شاملة).

ضبط معايير التقييم.

صياغة المؤشرات (العناصر القابلة للملاحظة).

اختيار نوع السلم (وصفي أو غير وصفي).

تحديد سلم التقديرات»[2].

يتبين مما سبق، أن شبكة التقييم تقوم على مكونيين أساسيين: هما المعايير(**critères**) والمؤشرات(**indicateur**)، فما المقصود بهما؟

1 انظر، محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص 54.

2 انظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

5-3-5 تعريف المعيار وقواعد استخدامه :

يرى فيليب ميريو بأن المعيار هو تلك « العناصر التي تسمح للموضوع بالتحقق من أنه قام بالمهمة المقترحة بشكل جيد وأن نتاج نشاطه يتفق مع ما كان سيحصل عليه»[1]

ويعرف كذلك بأنه «مجموعة من الخصائص أو الأبعاد المجردة لمنتوج منتظر أو أداء أو أي نشاط من نشاطات المتعلم التي يراد تقييمها، إنه صفة ينبغي أن تظهر في هذا المنتوج، ويعبر عن المعايير عادة بلفظ واحد مثل الملاءمة (الوجاهة)، الانسجام ، الصوابية ، الإحاطة الفاعلية.... أو عدة ألفاظ كأن نقول: إنتاج وجيه، إنتاج منسجم، إنتاج مبتكر، الاستعمال الصحيح لأدوات المادة»[2].

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن معايير التقييم في المقاربة بالكفاءات ووفق بيداغوجيا الإدماج تكون بالاعتماد على معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان .

*معايير الحد الأدنى (المعايير القاعدية):

تحتل معايير الحد الأدنى مكانة مهمة في عملية التقييم، إذ من خلالها يمكن الحكم على كفاءة المتعلم، وقد قدم روجرس مثالا لمعايير التقييم في اللغة الأم أو اللغة الثانية على النحو الآتي :

- الملاءمة للوضعية المقترحة في السند .
- الانسجام الدلالي (الوحدة الدلالية، غياب التناقض).
- الانسجام التركيبي (ترابط عناصر الجملة ترابطا سليما).
- أصالة المعجم و الإبداع .

1 Philippe MERIEU , apprendre oui mais comment ?, p 183.

[2] محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية، (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص 55.

– النطق والتنغيم [1].

* معايير الإتقان : (الابتكار)

وهي تعبر عن درجة الجودة والابتكار في إنتاج المتعلم، كما أنها لا تعتبر شرطا للحكم على كفاءة المتعلم [2].

ويعد التحكم في المعيار مسألة مهمة، غير أن الكثير من الأسئلة تثار حول هذا الموضوع ولعل أهمها التساؤل عن إمكانية الاكتفاء بتحكم المتعلم في المعيار مرة واحدة أم يستوجب عليه التحكم فيه كلما سنحت له فرصة لذلك [3] .

وللإجابة عن هذه الإشكالية تم تبني العديد من الطرائق في استعمال المعايير من بينها قاعدة الثلثين 3/2 وقاعدة الثلاث أرباع4/3 المقترحة من طرف دي كوتيل .

– قاعدة الثلثين3/2 :

ينبني تقييم الكفاءة وفق قاعدة الثلثين3/2 على إعطاء المتعلم ثلاث فرص مستقلة ليبين تحكمه في كل معيار وللتصريح بتحكمه في كل معيار يجب أن ينجح في فرصتين من ثلاث ، وتسمى هذه العتبة من التحكم بالتحكم الأدنى للمعيار في حين أن التحكم الأقصى فيه يتعلق بنجاح المتعلم في كل الفرص المعروضة عليه [4] .

[1] Xavier ROEGIERS , une pédagogie de l’intégration , compétence et intégration des acquis dans l’enseignement p 229.

[2] انظر، محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، ص 57، 58.

3 انظر الحسن اللحية ، بيداغوجيا الإدماج ، الأسس والرهانات ، ص 183، 184 .

[4] المرجع نفسه، ص 184، 185.

- قاعدة الثلاث أرباع 4/3 :

تتوخى قاعدة ثلاث أرباع 4/3 عدم تجاوز وزن معايير الإتقان الربع ¼ في الاختبار التقييمي، مما يمنح معايير الحد الأدنى وزنا لا يقل عن ثلاثة أرباع ¾ ، أما في حالة ما إذا منحنا وزنا أكبر لمعايير الإتقان فإننا لا نضمن وصول المتعلم إلى عتبة النجاح مادام تحكمه يقتصر فقط على المعايير الدنيا [1].

هذا، ويرفق المعيار بسلم (لفظي أو عددي) ، يتم بواسطته التصريح بمدى تحكم المتعلم في المعيار ، ويساهم اعتماد معايير التقييم في تحقيق مجموعة من الأهداف لعل أهمها :

- الموضوعية في منح النقطة.

- تجنب المغالاة في إصدار الأحكام ، فتصبح عملية التقييم موضوعية ودقيقة.

- تثمين الجوانب الايجابية في إنتاجات التلاميذ.

- يسمح اللجوء إلى المعايير أثناء التقييم بكشف الجوانب الإيجابية التي تحكم فيها المتعلم والسعي لتنميتها و تطويرها، كالانسجام في إنتاج ما، حتى وإن كان لا يستجيب لنص التعليمة.

- اكتشاف الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون .

- إمكانية تشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلمين، بتحديد المعايير غير المتحكم فيها وبحث سبل علاجها [2] .

كما تضم شبكة التقييم إلى جانب المعايير مجموعة من المؤشرات التي تجعلها أكثر إجرائية.

---

[1] انظر، الحسن اللحية ، بيداغوجيا الإدماج ، الأسس والرهانات ، ، ص 189.

[2] محمد الطاهر وعلي ، الوضعية الإدماجية، (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، ص 62.

5-3-6 تعريف المؤشر : indicateur

يُعرف المؤشر بأنه « عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلم لتحقيق علامات الطريق، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدا وأكثر إجرائية » [1]

أما روجرس فيرى بأنه «علامة محسوسة أو رمز محدد نستخدمه بغية معرفة مدى تحكم المتعلم في المعيار »[2]، وهو ما يؤكد أن المؤشر بمثابة تفسير للمعيار، بحيث يُمكن المقيم (المعلم) من كشف قدرة المتعلم على التحكم في موارده، كما يتميز بكونه قابلا للملاحظة ويحمل قيمة سلبية أو إيجابية، و « كقاعدة عامة يمكن اعتبار المتعلم متحكما في المعيار، إذا نجح في تحقيق ثلثي المؤشرات أو كلها » [3]

و تنقسم المؤشرات من حيث النوع إلى قسمين :

. مؤشر نوعي :qualitatif

ونجده يحدد جانبا من جوانب معيار معين فيعكس حضور عنصر أو غيابه أو درجته أو صفة من صفاته[4] ' فمعيار السلامة اللغوية في اللغة العربية مثلا يمكننا تفسيره بالمؤشرات الآتية :

- احترام قواعد النحو والصرف والإملاء .
- استخدام الأفعال المضارعة.
- الاستعمال الصحيح لأدوات النصب.

---

[1] انظر، ماهر شعبان عبد الباري، قوائم التقدير وفنون اللغة، مفاهيم وتطبيقات ، دار المسيرة، عمان ، الأردن، ط1، 2010، ص 26.

[2] Xavier ROEGIERS, la pédagogie de l'intégration , des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société p 300

[3] محمد الطاهر وعلي ، الوضعية الإدماجية، (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، ص 64.

[4] انظر

Xavier ROEGIERS , la pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société, p300.

– توظيف الجمل الفعلية.

. مؤشر كمي :quantatif

وهو تقديم تفاصيل عن عتبات النجاح والتحكم في المعيار، ويعبر عنه بعدد أو بنسبة مئوية أو بمقدار معين ومثاله أن نمنح للمتعلم 3/2 عند نجاحه في صياغة جملتين بشكل سليم [1]

وبعد عرض مفهوم التقييم وأنواعه و التطرق إلى شبكة التقييم وشرح مكوناتها يمكن القول إن التقييم هو عملية بالغة الأهمية للمعلم والمتعلم على حد سواء، لكونها تقيس مدى تحقق الكفاءة المرجوة لدى المتعلم وتمد المعلم بالأدوات التقييمية، وبالتالي يُعتبر التقييم جزءا لا يتجزأ من سيرورة العملية التعليمية التعلمية ومن بيداغوجيا الإدماج كذلك، إذ بالتقييم نرصد قدرة المتعلم على إدماج ما اكتسبه من قواعد نحوية وصرفية وإملائية وما حصله من رصيد لغوي.

[1] انظر،

Xavier ROEGIERS , la pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos société, p300

المبحث الثاني : الرصيد اللغوي

1 – في مفهوم الاكتساب والرصيد اللغوي :

1.1 الاكتساب : استقبال و إعادة استعمال

يحظى مصطلح الاكتساب بمكانة مهمة في الدراسات اللغوية الحديثة خاصة إذا تعلق الأمر بالرصيد اللغوي الذي يشكل الدعامة الأساس في تحصيل اللغة، وقد اختلفت تعريفاته لدى الباحثين والمتخصصين باختلاف تخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية فتعريف اللساني للاكتساب يختلف عن تعريف عالم النفس وعالم الاجتماع...

ويعسر أن نقف على تعريف جامع مانع لهذا المصطلح لكثرة التعريفات التي تناولت شرحه و تفسيره وحسبنا في هذا المقام أن نقف عند مفهوم الاكتساب باعتباره مكونا تتداخل فيه عمليتان أساسيتان هما الاستقبال و إعادة الاستعمال .

من الثابت والمتعارف عليه أن اكتساب اللغة يقوم على ثنائية الاستماع والقراءة، وهو الأمر نفسه بالنسبة لاكتساب الرصيد اللغوي لدى المتعلم إذ يُكتسب هو الآخر من خلال كفاءتي الاستماع والقراءة، وهو ما يؤكده ابن خلدون بقوله « معرفة الألفاظ ودلالتها على المعاني الذهنية تردها مشافهة الرسوم بالكتاب ومشافهة اللسان »[1]، وعلى هذا الأساس فإن الاستماع والقراءة يمثلان المصدر الرئيس الذي يستقي منه المتعلم رصيده اللغوي على اعتبار أنهما يشكلان معا كفاءتين استقباليتين هما المنطلق في عملية الاكتساب اللغوي و الإفرادي لدى المتعلم، ومنه يمكن القول إن حدوث الاكتساب إنما يبدأ بفعل الاستقبال الذي يعد عملية تفاعلية بين المتعلم والمادة المسموعة أو المقروءة التي تعتبر الدافع لحصول الاكتساب اللغوي عامة و الإفرادي خاصة .

[1] عبد الرحمن بن خلدون ، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد جاد ، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر، ط1، 2017، ص 573.

ويعد الاكتساب «عملية طبيعية شخصية وعفوية، تشمل بصفة غير محددة جل جوانب اللغة في كل أنواع الظروف ...وتركز اهتمامها بكثرة على ما هو مكتسب مقارنة بالفاعل الذي أحدث الاكتساب»[1]

ويؤكد كراشن krashen هو الآخر بأن الاكتساب عملية لاواعية تتطابق في جل مراحلها مع عملية اكتساب الأطفال للغتهم الأولى[2]

ومنه يتبين أن الاكتساب اللغوي هو عبارة عن عملية غير شعورية شبيهة باكتساب الأطفال للغتهم الأم، كما تشمل كل مستويات اللغة بما فيها المستوى الإفرادي .

أما اكتساب المفردات اللغوية فهو :

- التعرف على المفردات المنطوقة في وضعية مسموعة .
- قراءتها صامتة أو جهرية
- إعادة توظيفها في سياقات منطوقة أو مكتوبة
- كتابتها إملائيا .
- تحليلها نحويا و تحديد طبيعة وظيفتها [3] .

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن اكتساب المفردات لابد أن يقترن بالاستعمال، الذي يتخذ أشكالا عديدة لعل أهمها الإدماج ضمن الإنتاج المكتوب الذي يعد فرصة يوظف فيها المتعلم ما اكتسبه من مفردات لغوية جديدة .

---

[1] Jean-Francois HALTE, entre enseignement et acquisition:problèmes didactique en apprentissage du langage, mélanges crapel n 29,univesité de metz, France, p 15.

[2] Krashen, Stephen ,the input hypothesis : issues and implication logman group, uk , 1985,p79.

[3] انظر

Anne Sardier , le réemploi lexical, mémoire de master didactique du français : langage et littérature , université Stendhal , 2010, p 17 . 18.

وقد أكد منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط على ضرورة إعادة استعمال وتوظيف الرصيد اللغوي في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين؛ حيث جاء في ملمح التخرج من السنة الأولى من التعليم المتوسط أن المتعلم سيكون قادرا على أن « يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة »[1] ، وهو ما يبرز أهمية وضرورة إعادة استعمال المفردات اللغوية في الإنتاجات الكتابية بغية تثبيتها وترسيخها في ذهن المتعلم .

2.1 مفهوم الرصيد اللغوي :

يتركب "الرصيد اللغوي" من مصطلحين اثنين هما "الرصيد" و "اللغوي" ، أما الأول فقد استعير من المجال الاقتصادي و المالي للإحالة إلى معنى الادخار و الجمع، وقد جاء في المعجم الوسيط أن الرصيد هو « ما يبقى للمودع في المصرف من حسابه الجاري ».[2] ليأخذ في اللغة دلالة أخرى تشمل ذلك المجموع اللغوي الذي يحوي مفردات اللغة و تراكيبها.

أما الثاني "اللغوي" فهو كلمة مشتقة من لغة، ويقصد بها تلك المادة التي تشمل مجموع المفردات والتراكيب .

وإذا جمع المصطلحان مع بعضهما البعض أي "الرصيد اللغوي" فإنهما يشكلان مجموع المفردات اللغوية الموجهة إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية معينة .

وقد عرفت اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي المغربي الوظيفي الرصيد اللغوي بأنه« مجموعة مفردات عربية تؤدي مفاهيم الطفل في سن معينة، تِلك المفاهيم التي وردت على

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص 8.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 348 .

لِسانه و تِلك التي أضيفت اعتِبارا لِحاجاته. و هذه المجموعة تمثل ما قد يحسن للتلميذ أن يُلم به في سِن معينة ».[1]

ويُعرف كل من رشدي طعيمة وعبد السلام المسدي الرصيد اللغوي بأنه « مجموع المفردات المكتوبة والمنطوقة التي يفهمها الطفل، ويكون قادرا على استعمالها فهما(استماعا وقراءة) وإفهاما(حديثا وكتابة) »[2].

ومنه يتبين أن الرصيد اللغوي هو تلك المفردات اللغوية التي يجدر بالمتعلم اكتسابها فهما واستعمالا ليتمكن من التعبير عن حاجاته ومقاصده، كما أنه متن لغوي بإمكان مؤلفي الكتب المدرسية التحكم في كميته و نوعيته، أما هدفه فيتجلى في تحقيق عدد من الغايات العلمية والتربوية، لعل أهمها اكتساب الكفاءتين اللغوية والتواصلية و اكتساب القيم والمعاني التي تحملها المفردات اللغوية .

وتشكل النصوص القرائية المتضمنة في كتاب المتعلم باختلاف أشكالها و أنواعها المورد الأساس الذي يكتسب منه المتعلم رصيده اللغوي ف « مهما كان نوع القراءة وشكلها وحجمها وهدفها ومرجعها وموضوعها فإنها تعد بلا شك مصدرا أساسيا ووسيلة مهمة لاكتساب اللغة بجميع صيغها وتراكيبها ومفرداتها »[3]

فالمفردات المتضمنة في هذه النصوص إذا توفرت فيها الشروط والمواصفات الملائمة لسن المتعلم ومستواه المعرفي والإدراكي، سيسهل على المتعلم استرجاعها وقت الحاجة إليها، كما أنها ستعينه على التعبير والتواصل باللغة مشافهة وكتابة في مختلف المواقف الخطابية التي

---

[1] اللجنة الدائمة للرصيد اللغوي المغربي الوظيفي ، الرصيد اللغوي المغربي الوظيفي، المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، ط1، 1975م، ص ب .

[2] رشدي طعيمة وعبد السلام المسدي، إستراتيجية تنمية لغة الطفل العربي، مجلة الطفولة والتنمية، العدد16، 2008، ص112 .

[3] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها ، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت ، 1996، ص 122.

تصادفه في حياته اليومية، إذا لم يطرأ خلل في اكتسابها كحدوث خلل في كيفية صياغتها أو تثبيت معناها في الذهن أو في الطريقة التي تعلم بها .

ونقصد بالرصيد اللغوي في بحثنا هذا تلك المفردات التي وردت في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ضمن النصوص المنطوقة والمقروءة مجسدة في المفردات المشروحة أسفل النصوص و تلك الملائمة لمواضيع الوضعيات الإدماجية التي اقترحناها وطالبنا المتعلمين بتوظيفها، وتلك التي تميزت بتواترات عالية في النص الواحد، مستثنين في ذلك الحروف لأنها أدوات تتعلق بتقييم الاتساق النصي أكثر من تقييم الكفاءة الإفرادية لدى المتعلم .

هذا، ولضمان اكتساب سليم للرصيد اللغوي يجب التحقق من توفر مجموعة من الشروط والعوامل التي تسمح للمتعلم بتلقي وإنتاج مفردات لغته .

2- الشروط والعوامل المساعدة في اكتساب الرصيد اللغوي :

1.2 شروط اكتساب الرصيد اللغوي :

كثيرة هي الدراسات التي تناولت تفسير عملية اكتساب الرصيد اللغوي لدى المتعلم سواء من الناحية البيولوجية الطبيعية أو النفسية أو الاجتماعية أو اللغوية، وكثيرة هي الأسئلة التي تثار حول هذا الموضوع ولعل أهمها التساؤل حول عملية اكتساب المفردات لا سيما الشروط و العوامل المساعدة في اكتسابها .

لا أحد ينكر ارتباط اكتساب الرصيد اللغوي بسلامة أعضاء الاستقبال والإنتاج لدى المتعلم، كسلامة جهازه السمعي والبصري و نظامه التخزيني(الذاكرة) وكذا سلامة جهازه النطقي، والتي تعتبر من أهم الشروط في عملية اكتساب المفردات اللغوية، وسنعرض فيما يأتي كل واحد منها على حدة :

- **سلامة الجهازين السمعي والبصري :**

يشكل السمع والبصر أهم مصدرين في اكتساب اللغة بشكل عام والمفردات بشكل خاص، إذ هما سبب حدوث اللغة استنادا إلى قوله تعالى : « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون »[1]، وكثيرة هي المواضع التي وردت فيها كلمتا السمع والبصر في القرآن الكريم حيث « اجتمعتا في سياق واحد بتتابُع واحد ثمانية وثلاثين مرة، وقد عبرت مفردات السمع عن سمع الكلام وإدراكه في حين تراوحت معاني البصر بين رؤية الصور بالعين وبين التبصر العقلي والتفكر الذهني في آيات الله في الكون »[2]

فالسمع والبصر من أهم آليات الاكتساب اللغوي التي أودعها الله عز وجل في الإنسان وفقدانهما يعتبر عائقا يحول دون اكتساب اللغة وهو ما يفسر عدم قدرة من ولدوا صما وبكما على ممارسة التواصل اللغوي مع غيرهم، كما يشترط في هذين الجهازين كذلك السلامة من العيوب والنقائص حتى تكون عملية الاكتساب تامة وموفقة .

- **سلامة النظام التخزيني (الذاكرة) :**

تقوم عملية اكتساب المفردات اللغوية برمتها على أساس سلامة ذاكرة المتعلم، لأنها المسؤولة عن عملية تخزين وحفظ المعلومات وأي عطب قد يصيبها يؤدي لا محالة إلى خلل في عملية الاكتساب ككل .

---

[1] سورة النحل ، الآية 78.

[2] خالد حسين أبو عمشة، نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط 1 ،2018، ص 108.

كما تعد الذاكرة من « أهم العوامل التي تؤثر في جميع أشكال السلوك الإنساني فمن خلالها يحتفظ الأفراد بجميع خبراتهم وتجاربهم السابقة التي مروا بها في مراحل حياتهم، كما تمكنهم من إدخال التجارب والخبرات وترميزها ومعالجتها والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة »[1]

هذا، وقد أضحت الذاكرة المعجمية مطلبا أساسيا في الدراسات اللسانية المعرفية الحديثة لما لها من دور في معالجة المعطيات اللغوية والاحتفاظ بها على اعتبار أنها « جهاز التمثل الذهني للغة الذي يسمح للفرد بامتلاك مخزون ذاكري، يوضح معرفته باللغة وكفاءته فيها ، ويسمح بمعالجة مختلف أشكال الإنتاجات اللغوية وفهمها »[2]

كما أن « معرفة معجم اللغة أو مجموع مفرداتها، تقتضي الإحاطة بكم هائل من المعلومات المرتبطة بهذه المفردات كخصائصها الصوتية و والصرفية والتركيبية والدلالية والبلاغية، ووفق ذلك تعتبر الكلمات المكون الأكثر استعمالا في الحوارات اليومية والأكثر ارتباطا بمظاهر التواصل اللساني »[3]

ومنه يتبين أن « الذاكرة تتسم بقدرة أكبر من مجرد التخزين السلبي للمعلومات، إذ بعد اكتساب معلومة جديدة وتخزينها يمكن انتقاء وتأويل ودمج شيء بآخر لتحسين الاستفادة مما نتعلمه ونتذكره»[4] ، وعلى هذا الأساس فإن الذاكرة السليمة تساهم في تراكمية المفردات باعتبارها جهازا معرفيا وخزانا نشطا يجمع بين الالتقاط و الفهم و التخزين والتذكر و الإنتاج.

---

[1] عبد الناصر الجراح، ميساء أبو حامد، أثر طريقة تقديم المعلومات ونوعها وفترات الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء لدى طلبة جامعة اليرموك،المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11 ،عدد 1، ص 45.

[2] بن عيسى زغبوش، الذاكرة واللغة ، مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008، ص 6.

[3] انظر، بن عيسى زغبوش، الذاكرة واللغة ، مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية ، ص 91.

[4] انظر، جوناثان كيه فوستير، الذاكرة مقدمة قصيرة جدا ، ترجمة : مروة عبد السلام ، مراجعة : إيمان عبد الغني نجم، هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر ، ط1، 2014، ص 11.

- سلامة الجهاز النطقي :

تعتبر الأعضاء النطقية السليمة عنصرا أساسيا في اكتساب المفردات اللغوية؛ ذلك أن تفاعل المتعلم مع المفردات المسموعة يستوجب منه إعادة تكرارها بطريقة صحيحة في مواقف تواصلية أخرى .

هذا، وقد أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في علم النفس اللغوي « أن هناك فروقا بين النمو اللغوي للأطفال الأسوياء والأطفال الذين يعانون من بعض الأمراض والعاهات أو التشوهات والإعاقات في بعض أعضاء جهاز النطق »[1] ، فعدم انتظام الأسنان و وجود زوائد أنفية أو شق على مستوى الشفتين أو اللسان يؤدي حتما إلى إحداث صعوبة في نطق الحروف وبالتالي تشوهات في الإخراج الصوتي للمفردات واللغة ككل .

ومما سبق يمكن القول إن اكتساب الرصيد اللغوي مرتبط بسلامة كل من الجهاز السمعي والبصري و النطقي وكذا النظام التخزيني (الذاكرة) ، ويضاف إلى هذه الشروط عوامل أخرى تساعد المتعلم في اكتساب الرصيد اللغوي لعل أهمها القراءة و الاستماع و الكتاب المدرسي و التكرار والزمن .

2.2 العوامل المساعدة في اكتساب الرصيد اللغوي :

هناك عوامل كثيرة تسهم في إكساب المتعلمين الرصيد اللغوي ، لعل أهمها ما يأتي :

1.2.2 القراءة :

ورد تعريفها في قاموس التربية الحديث بأنها « نشاط إدراكي بصري يتيح فك ترميز معنى نص بواسطة إعادة بناء الخطاب الذي تم ترميزه في هيئة معلومات خطية »[2]، كما أنها « نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة وفعل كلي

[1] خالد عبد السلام، اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2016، ص 66.

[2] بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث، ص 251 .

متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية »[1]، الأمر الذي يجعل منها عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلم بدور إيجابي وهو ترجمة الرموز الكتابية إلى مفاهيم وأفكار .

وعليه فهي: تَعرف وفهم واستبصار* لأنها القدرة على إدراك الرموز المكتوبة بالعين لتتحول الكلمة من مجرد رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة معينة [2]

ومن جهته يرى عبد الكريم غريب بأنها : « فعل فيزيولوجي وذهني في الآن نفسه يتمثل في :

– القدرة على التعرف على المكتوب والنطق به سرا أو جهرا بصورة سليمة .

– ربط الأصوات المنطوقة بالأفكار الخاصة بها.

– ربط الأصوات والأفكار بالعلامات الخطية المكتوبة بمجرد ما يقع بصر المتعلم على هذه العلامات »[3]

أما عبد الرحمان التومي فيرى بأن القراءة من أهم آليات التعلم إذ تعتبر مهارة ذهنية وسلوكية تقوم على أربعة خطوات متكاملة وهي **الإدراك البصري** لكلمات النص والتعرف عليها ومن ثم **فهم النص المقروء والتفاعل معه** وأخيرا **الاقتداء بالمقروء لحل مختلف المشاكل** التي قد تعترض القارئ في حياته اليومية[4].

---

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 131.

2 انظر، علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان ، الأردن،2007 ، ص173.

* يقصد بالاستبصار الفهم المعمق للأشياء « فإذا كان الفهم هو إدراك المعاني فإن الاستبصار أعمق من ذلك بكثير؛ لأن الاستبصار ليس مجرد فهم للمعاني، وإنما هو أيضا إدراك للعلاقات وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معان خفية ومدلولات ضمنية وتنبؤ وحسن توقع لما ستكون عليه الأمور، وما سيترتب عن ذلك من قرارات وأحكام »، علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية ، ص 172،173.

[3] انظر، عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص 563.

[4] عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية ، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 2015، ص 118.

وعلى هذا الأساس فهي تعتبر إحدى أهم الممارسات اللغوية التي تهدف إلى تنمية خبرات المتعلمين وتوسيع معارفهم العلمية؛ فهي تفتح أمامهم أبواب الحوار والمناقشة والتعلم وتساعدهم على حل مشكلاتهم، كما تساهم في إعدادهم العلمي وتكوينهم المعرفي، فبواسطتها « يطلعون على تراثهم وثقافتهم والثقافات الأخرى و يغنون معارفهم ويمتلكون ثروة لغوية كبيرة تزيد المخزون اللغوي لديهم وتساعدهم على تمتين مبادئ الحوار مع الآخرين بثقة ودراية وجرأة »[1] .

هذا وتنقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين هما:

2-2-1-1 القراءة الصامتة :

يشير مفهوم القراءة الصامتة إلى تلك العملية التي يتم بها التعرف على الرموز المكتوبة بواسطة البصر وإعطائها دلالة معينة .

وهي « قراءة فاحصة أو عابرة للنص دون نطق كلماته جهرا أو التلفظ بها ...وهي نوع من القراءة البصرية التي يلتقط فيها المتعلم مؤشرات تمكنه من فهم النص فهما شاملا أو فهم أجزاء منه وتوظف هذه القراءة في عدة وضعيات كالتقاط المعنى الإجمالي للنص، حيث تكون القراءة الجهرية مسحا للنص ككل وكذلك في عملية التقاط بؤر من النص عندما يسعى المتعلم إلى فحص أجزاء من النص بالإضافة إلى عملية اختيار أجوبة وإنجازات أو تأويلات، حيث تكون القراءة الصامتة فحصا لمدى صلاحية المقترحات المقدمة »[2]، ويعد هذا النوع من القراءة « هو الأكثر شيوعا في حياتنا اليومية والأكثر توظيفا؛ حيث تعد القراءة الصامتة أسهل كثيرا من القراءة الجهرية وأيسر في تحصيل المادة المقروءة وأقصر وقتا في إدراك المعاني واستحضارها عما نلاقيه في القراءة الجهرية؛ حيث يكتفي القارئ بتحصيل

[1] رافد صباح التميمي، بلال إبراهيم يعقوب، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، العدد 11، بغداد ، العراق ، ص 285.

[2] انظر، عبد الكريم غريب المنهل التربوي، الجزء الثاني ، ص 565.

المعنى دون الانشغال بنطق الحروف أو إخراجها من مخارجها، أو تشكيلها أو تمثيل معنى الكلمات أو مراعاة النبر أو التنغيم وما يتطلبه ذلك من الوقفات للتنفس أثناء عملية القراءة »[1].

« وإذا كانت القراءة الجهرية تتطلب تشغيل أجهزة البصر، والعقل والسمع والنطق فإن القراءة الصامتة تتطلب استخدام طاقات أقل؛ فهي تحتاج إلى الإدراك البصري والعقلي فقط . لذلك فإن الطاقة المبذولة في نصف ساعة في القراءة الجهرية، قد تكفي القراءة الصامتة لعدة ساعات»[2] ، وهذا يعني أن القراءة الصامتة تستبعد استبعادا مطلقا الجهر بالحروف والكلمات وإحداث أصواتها، فالمتعلم يدرك ما يقرأ ويفهمه دون النطق به وعلى هذا الأساس تكون القراءة الصامتة أقرب إلى الفهم منها إلى الإلقاء والتأدية الصوتية .

2-2-1-2 القراءة الجهرية :

تعرف بأنها « قراءة تتم بصوت مسموع يتطلب التقاط الرموز ونطقها ...؛ وهي عملية مركبة تحتاج إلى التلفظ الصحيح والمعبر ...وإدراك المعنى والمحتوى، والتعود على التركيب بين حركة العين واللسان وحاسة السمع »[3] ، وتعرف كذلك على أنها «القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها »[4].

وبالتالي يمكن القول إن القراءة سواء أكانت صامتة أم جهرية فإنها تتكون من جانبين يكمل كل واحد منهما الآخر وهما الجانب الآلي للقراءة الذي يتمثل في التعرف على الحروف والجانب الإدراكي الذي يتجلى في فهم المادة المقروءة . الأمر الذي يجعل منها

---

[1] عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر، تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، السيب، سلطنة عمان، ط1، 2003، ص 65.

[2] علي أحمد مدكور ، طرق تدريس اللغة العربية، ص 174.

[3] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، الجزء الثاني، ص 564.

[4] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003 ، ص 67.

نشاطا لا يتم إلا في حضور نص مكتوب يشتمل معارفا متنوعة وأبعادا مختلفة ولغة تلائم مستوى القارئ.

2-2-1-3 الفهم القرائي :

يُعد الفهم القرائي من أهم الدعامات التي تقوم عليها القراءة الصحيحة، كما أنه عملية معرفية معقدة و متعددة الأبعاد ، ذلك أن القراءة من دون فهم لا يمكن اعتبارها قراءة سليمة إذ « ليست مجرد تعرف أو إدراك بصري للرموز المطبوعة، فالقراءة لا تصير قراءة إلا بالفهم والاستبصار»[1] ومن هذا المنطلق كثرت التعريفات التي تناولت شرحه نظرا لأهميته في تحقيق أهداف نشاط القراءة ولعل من بين أهم هذه التعريفات تعريف أحمد صالح نهابة الذي أقر فيه بأن الفهم القرائي هو« فهم الطالب للنص المقروء من حيث الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي والفهم النقدي والتذوقي والإبداعي »[2] ، كما تشير العديد من الدراسات إلى « أن الفهم القرائي يرتبط بشكل كبير بمعرفة المفردات اللغوية »[3] ، فكلما زادت معرفة المتعلم بمفردات لغته زاد فهمه لما يقرأ.

2-2-1-4 دور القراءة في اكتساب مفردات اللغة :

تُعتبر القراءة من أهم المصادر التي يكتسب المتعلم من خلالها مفردات لغته، فنشاط القراءة يسمح له بأن يستمد «عناصر اللغة على اختلاف مستوياتها وأنواعها ومراحلها وأبعادها، كما يستمد حصيلته اللفظية الوافرة المرنة التي تمكنه من إبراز ما استفاده من معارف وما اكتسب

---

[1] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 172.

[2] أحمد صالح نهابة، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، كانون الأول، العدد 14، 2013، ص 104.

[3] كلار كيلبن، نتالي ميلمن، نماذج التعليم، تصميم التدريس لمتعلمي القرن 21، تر مجدي إسماعيل المشاعلة، مراد علي عيسى سعد، دار الفكر، عمان ، الأردن،2015، ص 350.

من خبرات »[1] و كلما « كان النموذج المقروء عاليا ثريا في لغته، جميلا في أسلوبه، جليا في صياغة أفكاره ومعانيه كانت فعاليته في إنماء الحصيلة اللغوية أكثر »[2].

و تُعد القراءة كذلك مصدرا مهما من مصادر تنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلم في جل المراحل التعليمية، ولا نقصد بالقراءة في مقامنا هذا مطابقة الرموز بالأصوات فقط وإنما فهم معنى الفكرة المطروحة في النص، وهو الأمر الذي لا يتأتى إلا بإدراك وفهم معاني المفردات أولا، وفي هذا الصدد يؤكد ماهر شعبان عبد الباري على علاقة المقروئية بالمفردات اللغوية حيث يقول : « ترتبط المقروئية ارتباطا وثيقا بالمفردات اللغوية لأن اختيار هذه المفردات يمثل حجر الأساس لبناء أي موضوع أو لكتابته ومن ثم يجب عند الكتابة في أي موضوع أن ينظر الكاتب إلى أمرين هما :

– طبيعة الموضوع الذي سيكتب عنه .

– طبيعة الجمهور الذي سيتلقى العمل المكتوب، ومعرفة مستواه اللغوي »[3]

و نظرا لأهمية المفردات اللغوية في فهم معاني النصوص، يجدر بمعدي الكتب أن يدققوا« في اختيار الكلمات في ضوء التكرار العالي لورودها في أحاديث التلاميذ، أو في كتاباتهم أو في كتبهم المدرسية أو في معاجمهم، والتحقق من ألفة هذه المفردات لدى هؤلاء التلاميذ »[4]؛ لأن وضوح مفردات النصوص وعدم غموضها هي التي تقوده إلى فهم معانيها.

1 أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها ، مصادرها، وسائل تنميتها، ص 104 .

[2] المرجع نفسه، ص 106 .

[3] ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة، عمان ،الأردن ، ط1، 2011، ص 119

4 المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

2.2.2الاستماع :

يحظى الاستماع بأهمية بالغة، لكونه يعد أداة لحفظ المنطوق إذ به تُكتسب اللغة وبواسطته تكتمل العملية التواصلية، ومن دونه لا وجود للكلام ولا الكتابة .

يُعرف الاستماع بأنه: « استقبال أذن الفرد لمجموعة من الذبذبات الصوتية، التي تصدر من مرسلها حيث يستقبلها المستمع ويعطيها جل اهتمامه وانتباهه، ويعالجها فكريا ويدمجها في مخزونه المعرفي، فهي عملية معقدة تتضمن عددا من المهارات الفرعية العقلية، كقدرة الفرد على التنبؤ والتأويل، واكتشاف العلاقات، ويعد الاستماع شرطا رئيسا للفهم، والتفسير، والتحليل، والنقد، والتقويم؛ ليتحقق استيعاب مضمون الرسالة المسموعة »[1]، ويعرف أيضا على أنه « نوع من أنواع الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع ويشبه القراءة في أنه استقبال وتلقي ، ويختلف عنها بأنه قراءة بالأذن ، في حين أن القراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان و القراءة الصامتة قراءة بالعين »[2].

وليكون الاستماع في العملية التعليمية/التعلمية ناجحا و النصوص المسموعة فعالة وجب التقيد بمجموعة من الضوابط والمواصفات نوجزها في الآتي :

- أن تكون النصوص المسموعة في مستوى المتعلمين المعرفي ومناسبة لقدراتهم العقلية .
- أن تخلو من التعقيد اللفظي و المعنوي ، الذي يعيق سرعة الفهم والتقاط المعلومات .
- أن تكون التراكيب و المصطلحات مصيغة وفق المتعارف عليه .
- أن ترتبط بحياة المتعلمين وغاياتهم و ميولاتهم .[3]

هذا، ويسعى النص المسموع نظرا لما يحمله من موارد لغوية ومعرفية في ثناياه إلى :

---

[1] كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 53.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص 52.

[3] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص 130.

– تنمية القدرة على متابعة ما يقال شفويا وفهمه، وتلخيصه واختزاله، وتحديد أفكاره الرئيسة والثانوية وتوجهات الخطاب المسموع، وأغراضه المعلنة و الخفية .

– تنمية القدرة على اكتساب المعرفة من خلال الاستماع والمشاركة الإيجابية في الحديث .

– التدريب الجيد على فهم معاني الكلمات من السياق، حيث يتعذر على المرء استعمال القاموس أثناء الاستماع .

– إدراك المعنى العام للمسموع[1]

كما يساعد المتعلم على « توسيع ثروته اللغوية؛ لكثرة ما يصل إلى سمعه من أصوات ومفردات »[2] وهذه الثروة اللغوية التي يضيفها الاستماع، تنعكس بشكل إيجابي على القراءة وذلك لفرط العلاقة بينهما وهو ما أكده كامل عبد السلام على لسان روبين الذي أقر بأن « للقراءة علاقة وثيقة بالاستماع، فالشخص الذي لا يسمع جيدا لا يكون قارئا جيدا*؛ لأن المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضا أساس النجاح في تعلم القراءة »[3]

ومن خلال ما سبق، يمكن القول إن النصوص على اختلاف أنواعها نثرية كانت أم شعرية ومهما كانت طريقة تعليمها القراءة أو الاستماع، فإنها تظل المورد الأساس الذي يستقي منه المتعلم رصيده اللغوي.

[1] انظر، عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص 102.

[2] كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، ص 55.

* يُقصد بهذا أن المتعلم الذي تصادفه صعوبات في فهم ما يسمع ستعترضه كذلك صعوبات في فهم ما يقرأ .

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3.2.2التكرار والزمن :

يُعد التكرار والزمن من أهم العوامل المساعدة في إكساب المتعلم كفاءات اللغة، حيث إن الملكات كما يقول ابن خلدون « لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة »[1] .

وإذا أكدنا على أهمية التكرار ودوره في اكتساب اللغة فإننا نقصد التكرار الذي يحمل المتعلم على إعادة الاستعمال في سياقات أخرى، وليس التكرار الآلي الذي يحصر المتعلم في نطاق ضيق، وإنما المراد من وراء هذا التكرار إعادة الاستعمال في سياقات جديدة.

وهو ما يمكن أن نسميه : "التكرار من دون التكرار" répétition sans répétition " ، كأن يكتسب المتعلم معنى مفردة جديدة من نص مسموع أو مقروء ، لينتقل في مرحلة لاحقة إلى توظيفها في جملة من إنشائه، ثم إلى توظيفها مرة أخرى في سياق وضعية إدماجية يختلف عن الذي وردت فيه أول مرة و عن الثاني الذي وظفت فيه، بهدف تثبيت وترسيخ المفردة في ذهنه، وبالتالي تسهيل عملية استرجاعها أثناء الحاجة إليها، حيث إن« تكرار استعمال الكلمة أحد أبسط مظاهر المعرفة حول الكلمة و أهمها في الآن نفسه »[2] .

وعلى هذا الأساس فإن الهدف من التكرار في هذا المقام، هو جعل المتعلم قادرا على الاسترجاع « الذي يعتبر عملية بحث إرادية (على الأقل في جزء منها) تقودها المعلومات السياقية المرتبطة بفعل إعادة التذكر »[3] .

كما يعد الزمن عاملا جوهريا هو الآخر في عملية اكتساب المفردات اللغوية؛ ذلك أن ربط زمن فهم المفردة بزمن إنتاجها سواء أكان نطقا أو كتابة يعد الركن الأساس في اكتساب

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 555.

[2] بن عيسى زغبوش، الذاكرة و اللغة، مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، ص 133.

[3] المرجع نفسه، ص 54.

الكفاءة الإفرادية، حيث كلما ابتعد زمن الفهم عن زمن الإنتاج قلت فرص الاستثمار و إعادة الاستعمال، فالتكرار المتباعد في الزمن الذي يستغل مبدأ التأثير المتباعد قد يفشل في تثبيت وترسيخ المفردات اللغوية في ذهن المتعلم والعودة إليها مرة أخرى لتوظيفها في إنتاج منطوق أو مكتوب، عكس التكرار المتقارب في الزمن الذي يسمح بتنشيط آلية التكرار الذهني لدى المتعلم والتي تعتبر من أهم آليات الاحتفاظ بالمعلومات لكونها « تساهم في تعميق الترميز وتخزين المعلومات بشكل ملائم في الذاكرة البعيدة المدى »[1] ، وبالتالي فإن الترميز الفعال و حسن تخزين المعلومات في الذاكرة يؤدي إلى حدوث فعل التذكر ومن ثمة القدرة على الاسترجاع و إعادة الاستعمال في الإنتاج المكتوب أو المنطوق .

وبالانطلاق مما سبق يمكن القول إن : التكرار و الزمن يُعتبران من أهم العوامل المساهمة في بناء وتثبيت الرصيد اللغوي للمتعلم، و زيادة التحصيل الإفرادي واللغوي بشكل عام .

ونظرا لأهمية الرصيد اللغوي ودوره في تنمية لغة المتعلم وجب الاهتمام بكيفية تعليم المفردات اللغوية و آليات تثبيتها وترسيخها في ذهن المتعلم وكذا كيفية تقييمها .

3- المقاربات والمعايير المعتمدة في تعليم المفردات اللغوية :

1.3مفهوم المفردات اللغوية :

تحتل المفردات اللغوية – على اختلاف أنواعها – مكانة مهمة في العملية التواصلية، إذ لا يحدث التواصل بين المتكلم والمخاطب إلا إذا تشاركا في نفس المعرفة باللغة أي أن يتمكن كل واحد منهما من فهم ما يقوله الآخر، وذلك باستخدام وحدات لغوية هي المفردات .

و لقد تعددت تعريفات الباحثين و اللغويين للمفردة باعتبارها مكونا متعدد الأبعاد والجوانب إذ يجتمع فيها المعجم و النحو و الصوت والدلالة.

[1] بن عيسى زغبوش، الذاكرة واللغة، مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية ، ص 53 .

فيعرفها تمام حسان على أنها « صيغة ذات وظيفة لغوية معينة في تركيب الجملة تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم و تصلح لأن تفرد أو تحذف أو تحشى أو يغير موضعها أو يستبدل بها غيرها في السياق وترجع في مادتها غالبا إلى أصول ثلاثة وقد يلحق بها زوائد »[1]، وهو ما نلمس فيه اهتماما واضحا بوظيفة المفردة، متجاوزا التعريف التقليدي الذي يحصرها في التقسيم إلى اسم وفعل وحرف.

كما نجد عبد القاهر الجرجاني في دلائل الإعجاز يقر بأنه « ينبغي أن ينظر للكلمة قبل دخولها في التأليف وقبل أن تصير بالصورة التي بها يكون الكلم إخبارا وأمرا ونهيا واستخبارا وتعجبا وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيل إلى إفادتها إلا بضم كلمة إلى كلمة وبناء لفظة على لفظة »[2]

ويؤكد في سياق حديثه عن علاقة المفردات بالمعاني أنه « ليس الغرض بنظم الكلم إذا توالت ألفاظها في النطق بل أن تناسبت دلالتها وتلافت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل »[3].

فالعبرة في المفردات أن تكون متضمنة داخل سياق لغوي يضبط معناها و يميزها عن غيرها، ذلك أن المفردات اللغوية لا تُستخدم فرادى وإنما ترد مرتبطة بغيرها لتحقق فعل التواصل والإبلاغ .

هذا، وتتجسد أهمية المفردات في كونها تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وأفكاره و تجاربه وخبراته بعد أن تتحد المفردات و تترابط فيما بينها داخل سياق لغوي معين، فهي « تساعد مستخدم اللغة على فهم الآخر عندما يقرأ أو يستمع أو إفهامه عندما يتحدث أو يكتب، فبها يسهل عليه فهم واستيعاب معاني الجمل والعبارات التي تصاغ بها أو منها،

---

[1] تمام حسان ، مناهج البحث في اللغة ، مكتبة الأنجلو ، مصر، 1990، ص 232.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط2، 2016 ، ص 38 .

[3] المصدر نفسه، ص 42.

كما يدرك ويحفظ من خلال سياق هذه الجمل والعبارات معاني كثير من المفردات والتراكيب الجديدة التي تتضمنها وفي ذلك ما يساعد بدوره على مد حصيلته بالمزيد من المفردات والتراكيب »[1].

2.3 أنواع المفردات اللغوية :

تختلف تصنيفات الباحثين اللسانيين للمفردات اللغوية، إذ لكل واحد منهم تصنيف خاص حسب مجال اهتمامه، ونجدها تنقسم حسب المعنى إلى :

مفردات المحتوى : ويقصد بها تلك المفردات التي تشكل صلب الرسالة كالأسماء والأفعال...

– مفردات وظيفية : وهي مجموع المفردات التي تربط بين المفردات مثل: حروف الجر، والعطف، وأدوات الاستفهام، وأدوات الربط بشكل عام .

– مفردات عنقودية : ويقصد بها مجموع المفردات التي لا تنقل معنى وهي مستقلة بذاتها، وإنما تحتاج إلى مفردات أخرى مساعدة كي تنقل المعنى إلى المتلقي [2].

[1] ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية، ص 34.

[2] المرجع نفسه، ص 72.

كما تنقسم المفردات اللغوية من حيث استخدامها إلى قسمين هما :

- **المفردات النشطة : le vocabulaire actif**

ويقصد بها « تلك الكلمات التي يوظفها مستخدم اللغة بكثرة في مواقف الاتصال المختلفة استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة .

- **المفردات المهملة : le vocabulaire passif**

و هي « المفردات غير المستخدمة، ولكن مستخدم اللغة بإمكانه أن يتعرف عليها ويحدد دلالتها عندما يتعرض لها، لكنه لا يوظفها في مواقف اتصالية »[1]

وعلى هذا الأساس، فإن المفردات تختلف من حيث النشاط، فمن المفردات ما هو دائم الجريان على اللسان نتيجة الاستعمال، ومنها ما هو مُهمل يُفهم ولكن لا يستعمل، وعليه فإن المفردات النشطة هي تلك المفردات التي يفهمها متعلم اللغة ويستعملها في المواقف الخطابية المختلفة، أما المفردات الخاملة فهي ما يفهمه ولا يلجأ إلى استعماله كأن يعرف المتعلم مثلا معنى الضآلة من خلال السياق الذي ترد فيه لكنه لا يوظفها في إنتاجه الشفوي أو الكتابي.

3.3 مكانة المفردات في النظام اللساني :

لقد حظيت المفردات اللغوية في الدرس اللساني بمكانة بالغة الأهمية؛ ذلك أن موضوع المفردات اللغوية واحد من أهم الموضوعات التي شغلت بال اللسانيين القدامى والمحدثين على حد سواء، وهذا لأنها أثارت ولا تزال تثير عددا كبيرا من الإشكاليات لعل أهمها التساؤل حول طبيعتها ، أهي وحدة صوتية أم صرفية أم نحوية أم معجمية ؟

يذهب دي سوسور إلى « أن الكلمة بالرغم من الصعوبة التي تلاقيها في تعريفها، وحدة تفرض وجودها في الذهن وهي أمر أساسي في آلية اللسان »[2] ، وهو ما نلمس فيه إقرارا

[1] ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية ص 74.

[2] Ferdinande de Saussure, cours de linguistique générale , édition critique , paris, France, 1997,p154.

بصعوبة تحديد تعريف شامل ودقيق للمفردة ويرجع هذا إلى كونها مرتبطة بمستويات لغوية عديدة، إذ نجدها تمثل وحدة صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية في الآن نفسه، لذا يصعب الإقرار بانتمائها إلى مستوى دون آخر.

- المفردة وحدة صوتية le mot est une unité phonétique

تعتبر المفردة كتلة صوتية مؤلفة من مجموعة أصوات مختلفة من حيث الصفات والمخارج، وقد « اعتبر التحليل النحوي القديم أن الكلمة قابلة لأن تُقتطع من مركب أكبر منها وهو الجملة la phrase أو الجميلة la proposition أو المركب le syntagme وهو ما يجعلها قابلة للاستقلال عن سياقها والانفراد بمعناها، سواء من حيث الكتابة أو النطق، و تعرف عادة باعتبارها كتلة صوتية يحدها فراغان أو بياضان في السلسلة الكلامية المكتوبة »[1] .

فالمفردة من حيث هي بنية صوتية تمثل درسا بالغ الأهمية في المجال الصوتي الذي يشكل فرعا هاما من فروع اللسانيات، غير أن الاقتصار على دراستها من الناحية الصوتية أمر غير كاف لتحديد أهميتها ومكانتها في النظام اللساني، إذ لا يمكن حصر المفردات في أنها أصوات فحسب وإنما تتعدى ذلك لتشكل وحدة صرفية ونحوية ومعجمية .

- المفردة وحدة صرفية le mot est une unité morphologique

تتكون كل مفردة من ركنين أساسين لا ينفصل أحدهما عن الآخر وهما اللفظ والمعنى أو الدال والمدلول، فالأول مادي منطوق والثاني معنوي ذهني، كما تحمل كل مفردة دلالة صرفية، فالزيادات المضافة فيها أو بعض الحروف المحذوفة منها والمقلوبة أو المعلة كلها تؤثر في معناها فقولنا مثلا: **صدق** فلان القول ، يا فلان **اصدق** القول ، فلان صادق قوله ،

[1] انظر، عبد الحميد عبد الواحد ، الكلمة في اللسانيات الحديثة ، مكتبة الأدب المغربي، صفاقص، تونس، 2007، ص 14 .

فلان **صادق** القول، كلها صيغ صرفية ذات دلالات مختلفة كإثبات الصدق في الماضي، أو النصح للتحلي بصفة الصدق وهذا باستخدام الأمر، أو الإقرار للشخص بالصدق .

و منه نستنتج أن المفردة وحدة قابلة للتصريف و « التحولات التي تطرأ عليها تكون مصحوبة بتغيرات في المعنى كالمصدرية و الفاعلية و المفعولية و المضارعة»[1] كما أنها قابلة للاشتقاق والوزن و الزيادة، ما يجعلها تؤدي دورا بارزا في تقديم المعنى للآخر سواء أكان مستمعا أم قارئا .

– المفردة وحدة نحوية le mot est une unité grammaticale

لا تتجسد أهمية المفردة من خلال بنيتها الصوتية أو الصرفية فحسب، بل كذلك في الدور الذي تؤديه على المستوى التركيبي، فما ينتج عنها من علاقات نحوية، يساهم في بناء المعنى وتوضيحه، إذ « ما إن تأتلف المفردة مع غيرها من المفردات الأخرى حتى تصير إلى صورة يكون بها الكلام إثباتا أو نفيا أو أمرا أو نهيا أو غير ذلك. والمعنى المستفاد من ضم مفردة إلى مفردة لابد أن يخضع لشروط يراعى فيها حال المنظوم »[2] ، على اعتبار أن « النظم هو وضع الكلم الوضع الذي يقتضيه علم النحو، فيتصرف فيه المتكلم بالتقديم والتأخير والحذف والإضمار وغيره وفق الأوجه المفيدة المطلوبة والمعاني النحوية المستفادة من التركيب»[3]

– المفردة وحدة معجمية le mot est une unité lexicale

يعتبر المعجم من أكثر الفروع اللسانية التي تعترف بالمفردة ذلك أنها المادة الأساسية التي يقوم عليها، ولئن كانت « تكتسب هُويتها في بعض المجالات بالتأكيد على بنيتها أو

[1] عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2016، ص 197.

[2] انظر، عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي ، ص 243.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

صيغتها أو على جانبها الصوتي أو التركيبي فإنها في المعجم تكتسب هذه الهوية باعتبارها وحدة معجمية وبالتعامل معها خارج سياقاتها »[1] .

و«تتكون دلالة الوحدة المعجمية من الجذر والصيغة (forme) وهي القالب الذي تتشكل فيه المفردة والذي يعطيها الدلالة الوظيفية الخاصة بها، ومن حاصل هذين العنصرين نتحصل على دلالة المفردة ومعناها »[2]، وإذا اكتسبت المفردة هُويتها لكونها وحدة معجمية فإن هذا الاكتساب لا يحدث بمعزل عن خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية ذلك أن « المعجم لا يتضمن المعاني المعجمية وحدها، وإنما يتضمن المعاني الأساسية الثابتة وكل الخصائص المصاحبة للمفردة»[3]

هذا، وقد اختلفت آراء اللسانيين اختلافا واضحا بشأن طبيعة المفردة اللغوية، ولئن أنكرها البعض كمصطلح ولم يولها أهمية مقارنة بالجملة والنص إلا أنها « حاضرة مادام التحليل اللساني ينطلق من الأصوات والسلاسل الكلامية »[4] .

ومن كل ما سبق، يتضح جليا أنه من الصعب الادعاء بفكرة تصنيف المفردات اللغوية وإعطائها سمة أو خاصية محددة لأن المفردة معطى لساني تشترك في تحقيقه خصائص صوتية وصرفية ونحوية و معجمية، ذلك أن هناك تفاعلا واضحا بينها وتأثيرا متبادلا هو الذي ينتج معناها .

ونظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها المفردات اللغوية، فإن تعليمها قد تأثر في مساره التاريخي بكل المناهج والاستراتيجيات والمفاهيم التي تبنتها حقول معرفية مختلفة كاللسانيات والتعليمية وفيما يأتي أهم المقاربات المعتمدة في تعليم المفردات اللغوية .

---

[1] عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي ، الصفحة 247.

[2] محمد الهادي عياد، الكلمة ، دراسة في اللسانيات المقارنة، دار سحر للنشر، تونس، 2010 ، ص 80.

[3] انظر، عبد الحميد عبد الواحد، الكلمة في التراث اللساني العربي، ص 270.

[4] عبد الحميد عبد الواحد ، الكلمة في اللسانيات الحديثة ، ص 24.

4.3 المقاربات المعتمدة في تعليم المفردات اللغوية :

1.4.3 المقاربة المعجمية :

لطالما ارتكزت عملية اكتساب مفردات اللغة على ممارسة المهارات اللغوية، غير أن هذه الطريقة نُعتت بالقصور لكونها غير كافية لإكساب المتعلمين رصيدا لغويا واسعا [1] .

ولما كانت القدرة المعجمية هي إمكانية « إنتاج و تأويل واستعمال الكلمات بشكل لائق وفعال في التفاعل الكلامي السائد في جماعة لغوية»[2]، على اعتبار أنها جزء من القدرة التواصلية لدى المتكلم لأنها لا تشمل المكونات البنوية فقط بل تتعداها لتشمل المظاهر الدالة على استعمالها، « وفي ظل الاعتقاد السائد في ميدان تعليم اللغات بأن تعلم اللغة يستلزم استبطان المتعلم لقواعد النحو والصرف وجعل المعجم في مرتبة ثانية»[3] جاءت المقاربة المعجمية لتضع المفردات اللغوية أساسا لتعليم اللغة، ذلك أن اللغة تتكون من مفردات تخضع للقواعد وليس من قواعد تخضع للمفردات [4].

وقد حظيت هذه المقاربة بالاهتمام بعد صدور كتابي:

- المنهج المعجمي (the lexical syllabus) لدافيد ويليس David Willis سنة 1990.

- المقاربة المعجمية (the lexical approach) لميكيال لويس Michael lewis سنة 1993.[5]

---

[1] Amelia Torres, Ramirez, the lexical approach: collocability, fluency and implication for teaching, revista de lenguas para fines especificos, Universidad de las palmas de gran canaria,18,2012,p239.

[2] مصطفى عقلي، القدرة المعجمية ، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2018، ص 131.

[3] الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة، الإشعاع، العدد 8، جوان 2017، ص 98.

[4] Michael lewis, the lexical approach, putting theory into practice, heinle, united kingdom, 2008,p 13.

[5] Amelia Torres, Ramirez, the lexical approach: collocability, fluency and implication for teaching, revista de lenguas para fines especificos, Universidad de las palmas de gran canaria,18,2012,p239.

هذا، وقد اقتصرت المقاربة المعجمية لأول وهلة على تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية سواء أكانت لغة ثانية أم لغة أجنبية ويعد لويس ميشال أول من أسس لها بالرغم من وجود بعض الأفكار السابقة له، وترى هذه المقاربة بأن نظام اللغة ليس تراكيبا نحوية فحسب بل هو أيضا تراكيب معجمية؛ ذلك أن التواصل باللغة لا يقوم على تراكيبها النحوية فقط وإنما ينبني على تراكيبها المعجمية .[1]

وتركيز المقاربة المعجمية على المعجم لا يعني تغييب أهمية النحو أو الفصل بينه وبين المفردات ذلك أن « لا قيمة لتدريس المعجم في حد ذاته، بل يشكل مظهرا مهما في تعلم النحو وضبط قواعده ووظائفه »[2] فلا يمكن ضمان استمرارية التواصل اللغوي إذا كان ما يربط المفردات اللغوية غير خاضع لقواعد النحو.

و لما كان الهدف من تعليم اللغة وتعلمها هو تحقيق فعل التواصل، فإن المعرفة المعجمية تعد الركن الأساس للفهم والإفهام إذ بقدر معرفة المتعلم لمفردات لغته وتحكمه فيها يحسن تواصله مع الآخر.

وإذا كانت المعرفة النحوية مدخلا مهما من مداخل تعليم اللغة لكونها تهدف إلى تهذيب لغة المتعلم وتجنيبه الوقوع في اللحن إلا أنها لا تمكنه من التعبير عن المعاني المختلفة فهو « لا يعود إلى كتاب النحو أثناء مواجهته لصعوبات تواصلية سواء على مستوى التواصل الكتابي أو الشفهي، بل يعود إلى القاموس لمعرفة معاني بعض المفردات الصعبة »[3] وبالتالي فإن المعرفة المعجمية هي التي تقود المتعلم إلى فهم معاني المفردات و تجعله قادرا على استعمالها .

[1] الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية، و تعليم وتعلم اللغة، ص 98.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] الحسن عبد النوري، دور المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة واستعمالها، اللغة والاتصال، العدد21، 2018، ص 109.

ومنه يمكن القول إن « للمعجم وظيفة أساسية في تنمية حصيلة المتعلم المعرفية، سواء في جانبها اللغوي أو الثقافي أي في بعدها اللساني و غير اللساني»[1]

1.1.4.3 مبادئ المقاربة المعجمية :

تقوم المقاربة المعجمية على مجموعة من المبادئ من بينها :

- الاهتمام بالمعجم :

تضع المقاربة المعجمية إيصال المعنى أساسا لتعلم اللغة، مما أدى إلى التركيز على الناقل الرئيس للمعنى وهو المعجم[2] كما أن « عملية تعليم اللغة و إقدار المتعلم على استعمالها رهين بتنمية معجمه، ولا يمكن نجاح هذه العملية بمعزل عن المكون المعجمي»[3].

ولما كان المتعلم بحاجة مستمرة إلى فهم معاني المفردات التي تصادفه في أثناء احتكاكه باللغة وجب الاهتمام بالمفردات اللغوية فهما وإنتاجا ذلك أن « معجم الفرد مرتبط بإنجازه في أي اختبار لغوي وأن امتلاك الكفاءة اللغوية إنما يعكس حجم المفردات لديه»[4]، و يذهب جون سينكلير (John Sinclair) إلى القول بأن « كثيرا ما يتسبب الخطأ المعجمي في إحداث سوء فهم في حين أن الخطأ النحوي نادرا ما يتسبب في ذلك»[5]، بالإضافة إلى أن « مهارة الفهم اللغوي لا تتعلق بقدرة المتعلم التركيبية، بل بامتلاكه لرصيد معجمي مناسب وأن القواعد النحوية ليست توليدية بل تنظيمية ودورها ضبط توظيف تراكيب المعجم »[6].

---

[1] مصطفى عقلي ، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية، ص 220، 221.

[2] Michael lewis, the lexical approach, putting theory into practice, heinle, united kingdom, 2008,p 15.

[3] مصطفى عقلي ، القدرة المعجمية وآفاقها التعليمية ، ص 221.

[4] Alderson J. charls , diagnosing foreign language proficiency the interface between learning and assessment , London,2005, p 88.

[5] John sinclair, IATEFL , www.kenlackman.com/files/handoutsample08.pdf,11avril2020,14:00.

[6] الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة، ص100 .

وعلى هذا الأساس، فإن تحكم المتعلم في المعجم لا يقل أهمية عن تحكمه في النحو وأن الكفاءة اللغوية تبنى من خلال الكفاءة المعجمية التي تجمع بين معنى المفردة وأبعادها التركيبية.

- ثنائية نحو / مفردات grammar / vocabulary

لقد أقر لويس أن « المقابلة بين النحو و المفردات منطق لا أساس له من الصحة» [1] ، جاعلا من الاثنين منهجين لتجسيد اللغة، مؤكدا على أن « النحو كبنية تابع للمفردات» [2].

كما « انتقد التصور القديم الذي يعتبر اللغة نسقا لابد من تحليل مستوياته تحليلا علميا قابلا للوصف (المستوى التركيبي/ النحوي، المستوى الصوتي والمستوى الصرفي...) دون الاهتمام بالمستوى المعجمي وتراكيبه»[3]، وبالتالي فإن هذا المبدأ لا يفصل بين النحو والمفردات بل يقر بعلاقة التكامل التي تجمعهما .

و من كل ما سبق، يتضح أن المقاربة المعجمية أولت أهمية بالغة للمفردات اللغوية في تعليم اللغة وتعلمها، إذ لم يعد تعليم اللغة وفق هذه المقاربة مبنيا على تلقين القواعد النحوية فقط بل أصبح المعجم ركيزة أساسية في تمكين المتعلم من اللغة دون فصله عن النحو .

و إذا كانت المقاربة المعجمية تكتسي هذا القدر من الأهمية في تنمية القدرة المعجمية للمتعلم، فإن المقاربة النصية هي الأخرى تعينه على فهم واكتساب مفردات جديدة من خلال الاعتماد على النص واستثماره باعتباره بنية كلية تشمل كافة المستويات اللغوية.

---

[1] Michael lewis https://www.kingsway-english.com/resources-lexical-lessons, 13/04/2020, 22.30.

[2] المرجع نفسه .

[3] الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة، ص 99 .

2.4.3 المقاربة النصية :

1.2.4.3 نشأتها و مفهومها :

تعد لسانيات النص النظرية المرجعية للمقاربة النصية، إذ تم بفضلها تجاوز حدود الجملة في التحليل اللساني إلى وحدة أكبر منها وهي النص، وهذا بعد التساؤل حول جدوى حصر العمل اللساني في نطاق الجملة، الأمر الذي أفرز نقلة نوعية في الدراسات اللسانية وفتح مجالا رحبا لمباحث جديدة كنحو النص وتحليل الخطاب ولسانيات النص، فالمقاربة النصية إذن لم تكن إلا نتيجة للتطورات التي شهدها الحقل اللساني.

تختلف دلالة مصطلح المقاربة باختلاف المجال الذي تستخدم فيه ففي مفهومها العام هي « كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية»[1]، أما في المجال البيداغوجي فنجدها مرتبطة ببناء المناهج واستراتيجيات التعليم وكذا طرائق التقييم، إذ تعرف على أنها « أساس نظري يتألف من مجموع المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم »[2]، وتعني المقاربة في الحقل التعليمي تلك الطريقة المنظمة التي تسير وفقها العملية التعليمية التعلمية.

تتركب المقاربة النصية من مصطلحين اثنين هما :

المقاربة: وقد سبق تحديد تعريفها، أما النص فتعددت تعريفات الباحثين واللسانيين له ، وهذا نظرا لاختلاف تصوراتهم وتوجهاتهم في دراسته، حيث نجد جون ميشال آدام يعرفه بأنه : « تتابع لعدد من الوحدات المترابطة »[3]، ويشير هذا التعريف إلى أن النص لا يشكل تتابعا عشوائيا للوحدات اللغوية وإنما هو نسيج مترابط تحكمه علاقات تحقق اتساقه وانسجامه .

---

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الأول، ص82.

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، ص334.

[3] JEANE Michel ADAM , elementes de linguistique textuelles theorie et pratique de l’analyse textuelle ,mardaga,bruxelles,2eme edition, 1990,p 49.

ويحدده كذلك جون ماري سشايفر (John Marie Scheifer) على أنه « سلسلة لسانية محكية أو مكتوبة وتشكل وحدة تواصلية، ولا يهم أن يكون المقصود هو متتالية من الجمل أو من جملة وحيدة أو جزء من الجملة »[1]، فالنص حسب تصوره لا يتحدد بطوله أو بقصره ولا بكونه منطوقا أو مكتوبا بل بما يحققه على المستوى التواصلي.

و بالجمع بين المصطلحين تنتج المقاربة النصية التي هي « طريقة التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا بغية تحقيق أغراض تعليمية»[2] أي أنها إجراء تعليمي يجعل من النص ركيزة لتعليم اللغة العربية .

هذا، وقد أكد منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط على أن المقاربة النصية هي « الاختيار البيداغوجي في تعليم اللغات – من بينها اللغة العربية– ، فنشاط القراءة هو المحور الأساسي الذي تدور في فلكه كل الأنشطة الأخرى للمادة من النص يثري رصيده اللغوي، يستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات ، يكتشف خصائص أنماط النصوص ، يتعلم التحليل، يكتشف قيما خلقية واجتماعية وبذلك يبني كفاءة طالما غيبت في درس اللغة العربية وهي التواصل»[3]، وعلى هذا الأساس فإن المقاربة النصية وسيلة تجعل من النص بؤرة الأنشطة اللغوية بكل مستوياتها النحوية والصرفية والإملائية و الإفرادية؛ حيث إن نص القراءة يعد المنطلق الأساس في بناء التعلمات وهذا لجعل أنشطة اللغة كلا متماسكا لا يقبل الفصل والتجزئة .

كما جاء في دليل المعلم أيضا أن المقاربة النصية « هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته »[4]، ومنه يتضح أن المقاربة النصية تكرس النظرة الشمولية للغة وهي تتميز بوظيفتين

---

[1] جان ماري سشايفر، النص ، ترجمة منذر عياشي في العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 2004، ص 119.

[2] انظر، عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الأول، ص 92 .

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 26.

[4] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، 46.

أساسيتين هما : التلقي والإنتاج ، لأن احتكاك المتعلم بالنصوص يكسبه زادا لغويا ومعرفيا يساعده على فهم موضوع النص وإدراك بنيته الكلية وبالتالي تنمو لديه القدرة على التلقي التي تهدف إلى تمكين المتعلمين من التفاعل الإيجابي مع النصوص، والقدرة على الإنتاج التي تمكنهم من ابتكار نصوص جديدة أو مشابهة للنصوص التي تناولوها .

فالمقاربة النصية إذن، تسهم في إكساب المتعلمين قدرتين أساسيتين هما : القدرة على التلقي والقدرة على الإنتاج .

ويتم تناول النص وفق هذه المقاربة انطلاقا من مستويين هما :

« المستوى الدلالي : الذي يتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية، مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة .

المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات»[1].

2.2.4.3 دور النص في اكتساب المفردات اللغوية :

ترتبط المفردات اللغوية ارتباطا وثيقا بالنص الذي يضبط معانيها ويجعلها محدودة بحدود ما هو معالج فيه، وعلى الرغم من تعدد معانيها إلا أن النص يمنحها صبغة خاصة تقترن بالموضوع المطروح فيه، الأمر الذي يجعلها ثابتة وراسخة في أذهان المتعلمين، خاصة إذا اقترنت هذه المفردات بنصوص تسترعي اهتماماتهم وتقترب من واقعهم المعيش، وتستجيب لرغباتهم .

و « إذا كان الحصول على دلالة المفردة ومعناها بالتوجه نحو القاموس dictionnaire لمعرفة مرادفها أو ضدها تارة، أو باللجوء إلى وضعها في سياقات لغوية داخل عبارات وجمل من أجل الظفر بحصة أكبر من الوضوح والدلالة لتزداد حظوظ الترسيخ والتثبيت تارة

[1] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 46.

أخرى، فإن هذا كله لن يكافئ ما تقوم به النصوص اللغوية من قوة التحكم والسيطرة على معاني المفردات ودلالتها لأن النص هو المجال الذي تذوب و تنصهر فيه االمفردات لتدلي بكل ما تحمل من معان وتصورات »[1].

وعلى هذا الأساس، يعد النص وسيلة مهمة للرفع من مستوى المعرفة المعجمية لدى المتعلم، لأنه يشكل بنية كبرى تجتمع فيها جل المستويات اللغوية، والمتعلم أثناء قراءته للنصوص أو الاستماع إليها يخمن معاني مفرداتها ويستنتجه انطلاقا من السياق الذي وردت فيه.

ولما كانت المفردات اللغوية هي الأساس في فهم النصوص، فإنه يشترط في تعليمها مراعاة بعض المعايير والآليات بغية تسهيل عملية فهمها واكتسابها و ترسيخها في ذهن المتعلم .

4- المعايير العامة المعتمدة في اختيار المفردات اللغوية :

إن تعليم المفردات اللغوية ليس مجرد مادة تقدم للمتعلمين فحسب، بل إنه مدخل تشترك في تحقيقه مجموعة من المعايير و الآليات، والاهتمام بالمحتوى اللغوي المقدم للمتعلم، إنما هو اهتمام بتحصيله اللغوي والعلمي على حد سواء على اعتبار أن اللغة العربية تشكل كفاءة عرضية تشترك فيها العديد من العلوم ، فإن « قَصَّر المتعلم في استعمالها لضعف تحصيله لها، قَصر أيضا في تحصيل جميع العلوم والفنون . فالصعوبة في تحصيل الملكة اللغوية لا ترتكز فقط في صعوبة تعلم القواعد النحوية، بل أيضا عدم استجابة المادة اللغوية التي يجدها المتعلم في نصوص الدرس اللغوي »[2]، فغموض المفردات المتضمنة في النصوص التعليمية وصعوبتها يؤدي لا محالة إلى صعوبة في فهم المعنى الإجمالي للنص .

[1] عبد السلام بن علية، تعليمية المفردات اللغوية، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري، دراسة وصفية تحليلية نقدية ، رسالة دكتوراه ، تخصص علوم اللسان، 2014-2015 ، ص 164 .

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 11، جوان 2010، ص 13.

لذا فإنه من الضروري حسن انتقاء المفردات اللغوية الموجهة للمتعلمين في مختلف الأطوار التعليمية وهذا بالاعتماد على الآتي :

- **التدرج** : تستلزم عملية تعليم المفردات اللغوية مبدأ التدرج في تعليمها؛ ذلك أنه من الصعب تعلم كل مفردات اللغة دفعة واحدة، وبالتالي فإن مراعاة التدرج في تخطيط وهندسة التعلمات يعد أمرا ضروريا لابد منه شرط أن يرفق بمعايير أخرى نذكر منها :

- **السهولة** :

وذلك عن طريق « التدرج من السهل إلى الأقل سهولة ....إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر »[1].

- **الانتقال من العام إلى الخاص** :

يعتبر مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص ضرورة لازمة في تعليمية المفردات اللغوية؛ إذ « يجب أن تُدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، ويجب أن تُدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة »[2]، ويعد هذا النوع من الانتقال طريقة منهجية في التعليم ككل وليس فقط في تعليم المفردات اللغوية .

- **الشيوع** :

يعتبر الشيوع من أهم معايير اختيار المفردات اللغوية، ويُقصد به انتقاء المفردات التي تتميز بتكرارات عالية ويكثر استخدامها عند المتعلمين؛ حيث تشيع في استعمالاتهم اليومية

[1] انظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية– حقل تعليمية اللغات – ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009، ص 145.

[2] انظر، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

وتنتشر في الكتابات المعاصرة ، وبالتالي « كلما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة»[1] .

- التوزيع :

هو معيار لا يقل أهمية عن معيار الشيوع، ويقصد به « مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة، إذ هناك كلمات تحظى بانتشار واسع في أكثر من مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم العربية لا جدال »[2]، وهذا راجع إلى إمكانية استخدام المتعلم المفردة الواحدة في أكثر من موضع ، كالفعل "قام" الذي يتميز بدرجة عالية في التوزيع حيث نقول : قام الطالب من مكانه ، قام بإنجاز وظائفه ، قام مقام والده ...

- المعيار النفسي والتعليمي :

يُمثلان مع بعض أهم معايير اختيار المفردات اللغوية؛ حيث يُعتمد بالإضافة إلى معايير الشيوع والتوزيع وقابلية الاستدعاء« المعايير النفسية والتعليمية مثل قابلية الكلمة للتعلم learnability بألا يصعب على المتعلم أن يتعلمها وقابليتها للتعليم بألا يصعب على المعلم تعليمها »[3].

يتبين مما سبق أن تعليم المفردات اللغوية لا يقوم على إمداد المتعلمين بقوائم إفرادية أو مفردات عشوائية غير مخطط لها مسبقا، بل هي عملية تستجيب لحاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والمعرفية و بيئته اللغوية، كما تراعي معايير السهولة والتدرج و الانتقال من العام إلى الخاص والشيوع والتوزيع، ويضاف إلى هذا كله ضرورة الاعتماد على بعض الآليات التي تُساعد في تثبيت وترسيخ المفردات اللغوية لدى المتعلم .

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص 68.

[2] انظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم العربية، ص 69.

[3] المرجع نفسه ، ص 70.

5-آليات تثبيت المفردات اللغوية وترسيخها لدى المتعلم والمعالم المقترحة لتقييمها في الإنتاج المكتوب :

5-1 آليات تثبيت المفردات اللغوية وترسيخها لدى المتعلم :

5-1-1 القراءة :

يتبوأ نشاط القراءة أهمية بالغة في تعليم وتعلم اللغة، ذلك أن القراءة تعد ناقلا لمختلف المعارف اللغوية (النحوية والصرفية والإملائية و الإفرادية) وعنصرا فعالا في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم كما ذكرنا [1] .

ومهما تنوعت طرائق تدريسها إلا أن هدفها واحد وهو إعانة المتعلم على اكتشاف ما ورد في النص المقروء وفهمه ثم استثماره في ميادين لغوية أخرى على اعتبار أن القراءة نشاط تجتمع فيه كل مستويات اللغة .

ويُعد النص المقروء المصدر الأساس في تزويد المتعلم بالمفردات نظرا لما يمتاز به من ثروة لغوية، وهو ما أكده الكثير من الباحثين والمتخصصين في هذا المجال ؛ حيث « أجمعوا أنه بدءا من الطور الثاني من التعليم الابتدائي أغلبية المفردات الجديدة التي يكتسبها المتعلمون إنما مصدرها القراءة »[2] .

وتعتبر القراءة كذلك من أهم الآليات التي تساهم في تثبيت وترسيخ المفردات اللغوية في ذهن المتعلم، خاصة إذا تكرر حضورها في أكثر من نص واحد؛ حيث « أيدت نتائج التجارب التي أجريت حول الألفة بالمفردة والتعرف عليها الفكرة القائلة بأن الألفة تُيسر عملية التعرف، فكلما زادت درجة الألفة بالكلمات سهل التعرف عليها»[3] . ثم إن الألفة بالمفردات

---

[1] انظر الصفحة 56 من هذا البحث .

[2] Joclyne Gaisson, la lecture et l'acquisition du vocabulaire, Québec français, hiver, 1994, n 92, p 37.

[3] روبرت سولسو، علم النفس المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، تر: محمد نجيب الصبوة وآخرون، ط2، دت، ص 567.

تؤثر على تعلمها وتذكرها وإدراكها وبالتالي تثبيتها وترسيخها في ذهن المتعلم وهي الفكرة التي أثبتها علم النفس خلال تاريخه الطويل.

5-1-2 التمارين الإفرادية :

يعتبر التمرين الإفرادي ركيزة أساسية في عملية تعليم اللغة وتعلمها، خاصة وقد أضحى من المسلمات في تعليمية اللغات أن أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتجاوز حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى القدرة على تطبيقها و ممارستها .

ويُعد التمرين الإفرادي – الذي يعتبر نمطا من أنماط التعلم الصريح للمفردات – واحدا من أهم آليات استعمال المفردات وممارستها، ذلك أن التمارين الإفرادية على اختلاف أنواعها وأشكالها كمطالبة المتعلمين ببحث مرادفات أو تقديم شروحات أو أضداد لمفردات ما، أو توظيفها في جمل ونصوص قصيرة من إنشائهم، سيزيد من قدرتهم على تعَرُف المفردات وفهمها وتثبيتها في أذهانهم، حيث « تُظهر جميع الدراسات التي تُقارن التعلم العرضي بالتعلم الصريح أن الثاني أكثر كفاءة وفعالية، ولكن لا ينبغي أن يُنظر إلى هذا من باب المنافسة بين التعلمين، وإنما يجب أن يستفيد برنامج اللغة بشكل متوازن من كلا التعلمين لأن الاعتماد على واحد دون الآخر غير كاف »[1] .

وقد « كشفت نماذج مختلفة في مجال تعليم اللغات وتعلمها على أهمية المعارف المعجمية في اكتساب اللغة والتواصل بها، وأكدت على أن الكفاءة المعجمية هي جزء من الكفاءة التواصلية » [2] ، وعلى هذا الأساس فإنه من الضروري الاهتمام بتنمية المعارف المعجمية للمتعلمين بالاعتماد على التمارين الإفرادية بمختلف أنواعها بهدف تطوير الكفاءة الإفرادية واللغوية والتواصلية للمتعلم .

---

[1] Rob Waring, Paul Nation, second language reading and incidental vocabulary learning, Angles on the English speaking world , vol 4, 2004, Copenhagen, p106.

[2] فاطمة الخلوفي، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة، تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية، التدريس مجلة كلية علوم التربية، العدد 6، يونيو، 2014، المغرب، ص 10.

وليس التمرين الإفرادي وحده المعول عليه في تثبيت وترسيخ المفردات اللغوية لدى المتعلم بل إن الإنتاج المكتوب هو الآخر يعتبر واحدا من أهم وسائل التثبيت و الترسيخ .

5-1-3 الكتابة :

لقد تعددت تعريفات مصطلح الكتابة لدى الباحثين والمتخصصين في المجال التعليمي نظرا للأهمية البالغة التي تمتاز بها هذه الكفاءة اللغوية، وسنعرض فيما يأتي بعضا منها :

تُعرف الكتابة بأنها « عملية إنتاج نص باعتباره سلسلة من الجمل تحكمه بنية جملية (structure phrastique) وروابط بين هذه الجمل »[1] .

وتعد كذلك نظاما سيميائيا « يتحقق بواسطة مجموعة من العلامات والرموز بمواصفاتها المختلفة ومظهرها الخطي و استمراريتها »[2]، كما أنها « من أكثر المهام المدرسية تعقيدا لأنها تنطوي على العديد من الكفاءات المدمجة »[3]، ذلك أن الكتابة من حيث هي نشاط تعليمي تتصل بثلاث قدرات أساسية هي :

- قدرة المتعلم على التحكم في قواعد اللغة (النحوية والصرفية والإملائية و الإفرادية) .
- قدرته على الإنتاج الكتابي .
- قدرته على اكتشاف أخطائه وتقويمها .

و يذهب العديد من الباحثين إلى « أن المعاني المجردة التي قد تتكون في الذهن سرعان ما تزول، إن لم تتجسد بمفردات ترمز إليها، فتعطيها كيانا ثابتا. و إن هذه المفردات سرعان

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، الجزء الأول، ص 305.

[2] Muriel Eynard, Q'est ce que l'écrit, l'écrit un langage pour l'œil , linguistique, liseron , n 20, janvier2013, p 06.

[3] Martine Cavanagh et Sylvieblain, relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire , cahier franco- canadiens de l'ouest , vol21, n 1-2, 2009, p 152.

ما تتعرض للنسيان ما لم تتجسد في رموز كتابية تحفظها من النسيان، وتسهل العودة إليها ».[1]

ومنه يتبين أن الكتابة من أهم الممارسات التي يتدرب فيها المتعلم على تنسيق أفكاره والربط بينها، وبحث المفردات التي تناسبها من خلال تذكر واسترجاع رصيده اللغوي المخزن في ذاكرته، وهي بالتالي ليست عملية بسيطة تحدث بشكل عرضي، وإنما هي عملية تتميز بالتعقيد لأنها تمثل نقطة اشتراك كل المستويات اللغوية.

5-2 تقييم المفردات في الإنتاجات الكتابية :

يُعد التقييم من أهم ركائز سيرورة اكتساب اللغة وجزء لا يتجزأ منها، باعتباره الأداة التي تقيس كفاءات المتعلم اللغوية، ونظرا لطبيعة العلاقة بين المفردات و الكتابة و لكون المفردات هي الأساس في تشكيل النصوص المكتوبة، وجب الاهتمام بمعايير تقييم المفردات اللغوية في الإنتاجات الكتابية بغية كشف كفاءات المتعلمين الإفرادية؛ وذلك بالنظر في ثراء معجم المتعلم و دقة التعبير عن أفكاره، وكذا الاستخدام السليم للمفردات اللغوية في نصه، لأنه غالبا ما يكون السبب وراء ضعف المتعلمين في الإنتاجات الكتابية مشكلات تتعلق بالجانب المعجمي؛ كقلة الرصيد اللغوي ونقص المعارف المعجمية، ولعل أبرز المشكلات المعجمية في الإنتاجات الكتابية :

- « الإنشائية : ويقصد بها التركيز على الجمل التي لا تقدم معلومات؛ والابتعاد عن الجمل الحاسمة دلاليا .

- ضحالة المعجم المستخدم : أي عدم تناسب الحصيلة اللفظية مع ما هو متوقع من المتعلم بالنظر إلى مستواه التعليمي والضحالة المعجمية تتضمن إلى جانب الوحدات المعجمية، المحتوى الدلالي و التصاحبات اللفظية الممكنة للفظة الواحدة ».[1]

[1] انظر، كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة و القراءة والمحادثة، ص 167.

– « أخطاء معجمية سياقية : ونعني بها استعمال المفردات في سياقات غير مناسبة أو غير مقبولة معجميا كاختيار مفردات لا تتناسب وسياق الموقف أو الموضوع الذي يكتب فيه، أو أن يستخدم المتعلم مفردات غير متصاحبة معجميا (غير متضامة معجميا).

– أخطاء دلالية : و يُقصد بالخطأ الدلالي استخدام المفردة بمعنى مختلف عن استعمالها اللغوي، وهو ناتج عن عدم الربط بين اللفظ والمعنى»[2] .

ثم إن « عدم وجود أهداف واضحة في مادة المفردات، وكذا قلة القوائم التي تُحدد الرصيد الإفرادي الذي يجب على المتعلم معرفته واكتسابه في مختلف مراحله التعلمية»[3] جعل تقييم الكفاءة الإفرادية في إنتاجات المتعلمين الكتابية عملية معقدة، خاصة وأنه لم يعد ينظر إلى تقييم المفردات من منطلق الكم فقط، بل صار التقييم يشمل المعارف التركيبية والصرفية والدلالية والإملائية المرتبطة بها كذلك، بالإضافة إلى القدرة على توظيفها توظيفا صحيحا في مراعاة لمعياري الاتساق والانسجام .

ولما كانت الكفاءة الإفرادية جامعة لمعارف المتعلم المعجمية ومهارات استخدامها، فإنه من اللازم السعي إلى تحديد وضبط مؤشرات لتقييمها لعل أهمها :

– **التكرار répétition** : يعتبر التكرار مؤشرا مهما في عملية التقييم فارتفاع عدد التكرارات في كتابات المتعلمين قد يدل على فقر في المستوى التركيبي لديهم، كقلة استخدام الجمل الموصولة والضمائر، الأمر الذي يقود للاعتراف بقلة رصيدهم الإفرادي، ومع ذلك يجب ألا نمنح مؤشر التكرار في التقييم أكثر مما يستحق، لأنه لا يعتبر عيبا إذا حسن استخدامه، خاصة وأنه واحد من أهم مظاهر الانسجام النصي [4] .

---

[1] عبد العاطي إبراهيم هواري، المعجم والكتابة، دراسة نقدية لمعالجة الجوانب المعجمية في أدبيات تطوير مهارة الكتابة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2019، ص 109.110.

[2] المرجع نفسه، ص 110.

[3] Dominic Anctil, l’évaluation du vocabulaire en production écrite , quel critère ? revue èrudit , Québec, Canada, n 175, 2015, p25.

[4] المرجع نفسه، ص 26.

-الاستخدام السليم للمفردات l'emploi judicieux des mots:

يُقر دومنيك أونكتيل Dominic Anctil أنه يشترط في تقييم مفردات النص أن تستخدم بشكل سليم وأن الاستعمال الخاطئ وغير الموفق للمفردات يستوجب من المعلم الإشارة لهذا الخطأ بوضع سطر أو رمز تحته، خاصة في حالة الاستخدام الخاطئ الذي يؤثر على فهم المعنى العام للنص [1].

- مستويات اللغة les niveaux de la langue:

« يكثر استخدام المفردات العامية في إنتاجات المتعلمين الكتابية، ويرى أونكتيل أنه من الضروري أن يقوم الأستاذ بالتسطير على هذه المفردات ووضع رمز مناسب لها مثلا : حرف "ع"، الذي يدل على الاستعمال العامي، ومحاولة إيجاد مقابل للمفردات العامية من خلال الاستعانة بالمتعلمين »[2] ، وعلى هذا الأساس فإنه لا يجب إهمال استخدام المتعلمين للمفردات العامية في أثناء عملية التقييم لأن قدرة العامية تنحصر على تحقيق التواصل في إقليم ضيق ولا تتعداه، عكس الفصيحة التي تتسم بالانفتاح وتمتلك قدرة أوسع في التعامل مع مجالات اللغة المتعددة وتحقق غرض التواصل في الوضعيات الخطابية المختلفة .

وتستخدم في شبكة التقييم المصطلحات والتعبيرات والكلمات التي غالبا ما تكون "غير دقيقة أو متكررة" للإشارة إلى أن المفردات ليست متنوعة [3].

[1] Dominic Anctil, l'évaluation du vocabulaire en production écrite , quel critère ?,p26.

[2] انظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم بيداغوجيا الإدماج وأسسها النظرية، كما تناول أهمية الإدماج و مكوناته ومفاهيمه الأساس، ليتناول بعدها أنواع الوضعيات مركزا على الوضعية الإدماجية وكيفية تقييمها باعتبارها الموضوع الأساس في البحث، وذلك لإدراك أهميتها ودورها في العملية التعليمية التعلمية، إذ هي التي تمنح معنى للتعلمات وتتيح للمتعلم فرصة التفاعل مع المشاكل المطروحة فيها .

و اتضح من خلال المبحث الثاني الذي تطرق إلى عرض المفاهيم التي تتعلق باكتساب الرصيد اللغوي و المقاربات التي تخص تعليم المفردات اللغوية و آليات تثبيتها وترسيخها لدى المتعلم، أنه من اللازم تشكيل رؤية واضحة إجرائيا في ظل بيداغوجيا الإدماج والمقاربة النصية التي جعلت من تعليم اللغة العربية نسقا متكاملا لا يقبل الفصل والتجزئة.

ولمعرفة وضع الإدماج والرصيد اللغوي في الوثائق التربوية، سنعمد إلى بحث مكانة كل من وضعية تعلم الإدماج و الرصيد اللغوي، و كذا وضع تعليمية المفردات اللغوية في الوثائق التربوية .

الفصل الثاني: مكانة وضعية تعلم الإدماج و الرصيد اللغوي في الوثائق التربوية

1- مكانة "وضعية تعلم الإدماج" في الوثائق التربوية.

2- مكانة الرصيد اللغوي و تعليمية المفردات اللغوية في الوثائق التربوية .

المبحث الأول : مكانة "وضعية تعلم الإدماج" في الوثائق التربوية

تكتسي اللغة العربية مكانة مهمة في المنظومة التربوية الجزائرية باعتبارها اللغة الرسمية الأولى ورمزا من رموز الهوية الوطنية، وتعليمها و تعلمها ضرورتان لازمتان يفرضهما العصر مادام تفوق الأمم اليوم يقاس بمدى تفوقها في لغاتها، وعليه فإن النهوض بمجال تعليميتها يعد ضرورة لازمة للحفاظ عليها .

وقد جاءت الوثائق التربوية لضمان حسن تسيير العملية التعليمية التعلمية بدءا من تحديد الأهداف والغايات التي تسعى لتحقيقها المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وصولا إلى كيفية أجرأتهما داخل القسم، فكان الإدماج تطبيقا فعليا للمقاربة بالكفاءات من منطلق أن المعرفة تبنى ولا تُنقل، فأصبحت وضعيات تعلم الإدماج أساسا في عمليتي التعلم والتقييم .

1 – قراءة في منهاج اللغة العربية ومكانة وضعية تعلم الإدماج فيه :

تتطلب عملية تعليم اللغة العربية في جل المراحل التعليمية هندسة واضحة المعالم، تبدأ من المنهاج الذي يقرر الهدف من تعليمها إلى الوثيقة المرافقة و دليل المعلم اللذين يحددان سيرورة التعليم وصولا إلى كتاب المتعلم الذي يعتبر وسيلة مساعدة في إكسابه اللغة و تحصيله لها، وعلى هذا الأساس فإن السياسة التربوية تُترجم في المحتويات و البرامج المتضمنة في المنهاج . فما المقصود بالمنهاج ؟ و ماهي مبادئه و وظائفه ؟ و ما مكانة وضعية تعلم الإدماج فيه ؟

1-1 مفهوم المنهاج : أسسه، مبادئه ، ووظائفه

1-1-1 مفهوم المنهاج :

يوصف المنهاج بأنه أبو الوثائق التربوية لكونه يشكل « خطة عمل تتضمن الغايات و المقاصد و الأهداف و المضامين، و الأنشطة التعليمية و كذا الأدوات الديداكتيكية ثم طرق التعلم و أساليب التقييم »[1] ، و يؤدي المنهاج وظيفة مهمة في أي أمة، ذلك أنه يرتبط بمقوماتها و عقيدتها و أطرها الاجتماعية و الثقافية .

و يسوق إدريس بوحوت تعريفا آخر للمنهاج مُقرا بأنه تلك الدراسة أو النشاط أو الخبرة التي يكتسبها أو يؤديها المتعلم تحت إشراف المدرسة وفي إطار توجيهها سواء أكان ذلك داخل أسوارها أو خارجها [2]، ومنه يمكن القول إن المنهاج هو تخطيط يضمن السير الحسن للعمل البيداغوجي .

و يحيل المنهاج في المرجعية العامة إلى «كل التجارب التعليمية المنظمة، و كافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه . حيث يشمل نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ و الطرائق و الوسائل المستعملة و كذا كيفيات التقويم المعتمدة »[3].

أما دولانشير فيرى بأن المنهاج هو « مجموعة من الأحداث المخططة لإثارة التعلم و يتضمن أهداف التعلم و المضامين و الطرائق و الوسائل و التدابير الخاصة بالتكوين المناسب للمدرسين »[4] ، فالمنهاج من وجهة نظره أداة جوهرية في إحداث فعل التعلم نظرا لما يشتمل عليه من طرائق و مضامين و أهداف .

---

[1] انظر، عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، ص 236.

[2] إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التربية، العدد 65، أفريل، 2016، ص 107.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009، ص 08.

[4] Gilbert De LANDSHEERE, dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, presses universitaire de France , 1er édition, 1979, paris , p 65

يتضح من التعاريف السابقة أن المنهاج ترجمة للأهداف العامة للتكوين بحيث نجده يجيب عن أربعة أسئلة مركزية في العملية التعليمية التعلمية و هي : ماذا ندرس؟ ، لماذا ندرس؟ ، كيف ندرس؟ و كيف نقيَم إنتاجات المتعلمين ؟

هذا و يقوم المنهاج على مجموعة من الأسس و المبادئ ، كما يؤدي وظائف مختلفة نظرا لأهميته و هو ما سنحاول اختصاره في الآتي :

1-1-2 أسس بناء المنهاج :

يبنى المنهاج وفق مجموعة من الأسس هي:

الأساس الفلسفي: و يتعلق بخصوصيات المجتمع؛ إذ نجده يشمل الأطر الفكرية و الإيديولوجية و التوجهات الاقتصادية و الحضارية .

الأساس الاجتماعي: ويشمل كل ما يحتويه المجتمع من قيم و عادات و تقاليد و دين و أخلاق؛ أي ثقافة المجتمع بصفة عامة .

الأساس النفسي : ويتعلق بطبيعة المتعلم السيكولوجية (سلوكاته ، قدراته ، رغباته).

الأساس المعرفي : يرتبط بالمادة الدراسية أو المحتوى المعرفي و مدى ملاءمته للتوجهات البيداغوجية و التعليمية .[1]

1 انظر، عبد الرحمان التومي ، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، ص 75. 76.

1-1-3 مبادئ المنهاج :

يراعى في بناء المنهاج مجموعة من المبادئ هي :

الشمولية : بناء منهاج لكل مرحلة تعليمية .

الانسجام : شرح و تفسير العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج العام .قابلية التطبيق : أي التكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ .

المقروئية : و يقصد بها توخي الوضوح و الدقة و البساطة في الإعداد .

الوجاهة : ويقصد بها ضرورة التطابق بين أهداف التكوين المتضمنة في المناهج و الحاجات التربوية [1]

1-1-4 وظائف المنهاج :

يحظى المنهاج بأهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية، لكونه يسعى إلى تحقيق طموحات و أهداف و متطلبات المجتمع ككل، و يمكن تلخيص الوظائف التي يؤديها :

- « وظيفة بناء الهوية الوطنية :

تهتم كل أمة في بناء مستقبلها بالتمسك بمقوماتها وثوابتها، وترسخها وتربي الأجيال عليها من خلال مناهجها التربوية، فتنطلق في بناء وتطوير هذه المناهج من عقيدتها وقيمها وخصائص مجتمعها .

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، الجزائر ، 2009، ص6 .

– وظيفة التأهيل :

أضحى تلاؤم مخرجات التعليم لاحتياجات سوق العمل ضرورة لازمة في العديد من دول العالم، وهذا بالانطلاق من تطوير المناهج بهدف تنمية مهارات المتعلمين وتأهيلهم للمشاركة في المشاريع الإنتاجية بمراحلها المختلفة

– وظيفة الاندماج الاجتماعي :

إن الهدف من بناء المناهج الدراسية لا ينحصر فقط في إدماج المتعلم في عالم الشغل، بل كذلك في الحياة الاجتماعية بصفة عامة من خلال ترسيخ قيم المواطنة والتضامن والعدالة واحترام الحقوق و الواجبات»[1].

يتضح مما سبق، أن المنهاج ثمرة مسار طويل من الإعداد لكونه يتوخى الأطر الفكرية و الثقافية و العقائدية التي يقوم عليها المجتمع، كما أنه يهدف إلى تكوين أفراد ناجحين في حياتهم المدرسية و المهنية و الاجتماعية، و هذا من خلال ما يعرضه من أنشطة و مواضيع و مشاريع تسهم بشكل صريح أو ضمني في بناء شخصية المتعلم و غرس روح المبادرة والمسؤولية فيه، و تربيته على الاستقلالية و المواطنة .

1-2 محتويات منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

يتكون منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط من مجموعة من المحاور هي :

1-2-1 تقديم المادة .

1-2-2 ملمحا الدخول و الخروج من وإلى السنة الأولى من التعليم المتوسط .

[1] انظر، عبد الرحمان التومي ، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية ، ص 74،75 .

1-2-3 الحجم الساعي لتعليم ميادين اللغة العربية .

1-2-4 مصفوفة الموارد المعرفية .

1-2-5 الميادين التعليمية و أهدافها .

1-2-6 طرائق التدريس .

1-2-7 التقييم .

1-2-1 تقديم المادة :

جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أن « العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، و اللغة الوطنية الرسمية، وإحدى مركبات الهوية الوطنية الجزائرية و أحد رموز السيادة الوطنية، لذا فإن تعليمها و تعلمها يكتسي أهمية بالغة و التحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية، كل المواد التعليمية في حاجة إليها و كل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد »[1] . و عليه فإن الغاية من تدريسها تتمثل في « دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين و إثرائها و تغذية البعد الثقافي و الوجداني و توسيع معارفهم، بما يلبي حاجاتهم المدرسية و الاجتماعية، و اعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي و الكتابي »[2]. و منه يتضح أن الهدف من تعليم اللغة العربية هو بناء كفاءة لغوية تواصلية لدى المتعلم و هذا من خلال « تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي و الكتابي »[3]

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية ، التعليم المتوسط، ص 5.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 3.

كما « لم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية في جميع المجالات »[1].

هذا، وقد أكد واضعو المنهاج على أهمية اللغة العربية و مدى إسهامها في التحكم في المواد الأخرى ذلك أن « اللغة العربية من حيث هي لغة التدريس تمثل كفاءة عرضية تسهم في إكساب المواد الأخرى »[2] ، و بالتالي فإن التحكم فيها أو عدمه يؤثر حتما في نجاعة مختلف التعلمات، لأنها وسيلة لامتلاك المعرفة و هيكلة الفكر و أداة للتواصل و التعبير و الاندماج في الحياة المدرسية و الاجتماعية و المهنية [3] .

وعلى هذا الأساس فإن اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط هي أداة للتواصل والتفكير واستعمالها هو ضرورة لابد منها مادام التحكم فيها أو عدمه يؤثر في المواد الدراسية الأخرى .

1-2-2 ملمحا الدخول و الخروج من و إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط :

1-2-2-1 ملمح الدخول : إن ملمح الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط هو نفسه (ملمح الخروج)[4] من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث يكون المتعلم قادرا على « استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف و تبليغها مشافهة و كتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية و استعمالها عبر الوسائط التكنولوجية » [5] . فالمتعلم عند دخوله إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط يكون قد امتلك مجموعة من

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 3 .

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط ، ص 05.

[3] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، ص 04 .

4 ملمح التخرج : هو عبارة عن مجموعة من المعارف التي يقوم بضبطها وتحديدها معدو المناهج ، وكذا القائمين على الشأن التربوي ، ويعرفه الباحث لويس داينو بأنه « وصف ما يعرفه التلميذ وبيان ما هو قادر على إنجازه وتحديد للمواقف التي يتبناها في مواجهة الأوضاع المختلفة »، بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، عربي ، فرنسي ، إنجليزي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، 2010، ص333.

[5] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية ، ص 06.

المعارف حول اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وهو الأمر الذي يُسهل عليه عملية بناء و اكتساب معارف جديدة، و يؤكد مبدأ الاستمرارية بين التعليمين الابتدائي و المتوسط فالثاني مكمل و مدعم للأول .

1-2-2-2 ملمح الخروج " الكفاءة الشاملة "

يُعرف ملمح الخروج بأنه « ترجمة للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم » [1] .

و يحدد منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ملمح خروج المتعلم من هذه السنة في النقاط الآتية :

« – في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط يتواصل المتعلم مشافهة بلسان عربي .

– يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا متنوعة مشكولة جزئيا و يفهمها .

– ينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة »[2]

ومنه يتبين أن الإنتاج المنطوق و القراءة المسترسلة و الإنتاج المكتوب كلها كفاءات يحرص المنهاج على إكسابها للمتعلمين خلال السنة الأولى من التعليم المتوسط .

1-2-3 الحجم الساعي المقرر لتعليم ميادين اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط :

تعد الميادين التعلمية أهم ركيزة في بناء التعلمات؛ لكونها تترجم التعلم المنصوص عليه في المنهاج و تنظم سيرورة التعلمات في مجموعة من الحصص التعليمية المرتبة وفق حجم ساعي معين .

---

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية ، ص6.

[2] المرجع نفسه، ص 7.

و قد جاء الحجم الساعي المقرر لتعليم اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط موزعا في الجدول الآتي :

السنة الأولى	التوقيت الأسبوعي للنشاط
– فهم المنطوق و إنتاجه .	1 ساعة
– فهم المكتوب (قراءة مشروحة + الظواهر اللغوية)	1 ساعة + 1 ساعة
– فهم المكتوب (دراسة النص)	1 ساعة
– إنتاج المكتوب	1 ساعة
– أعمال موجهة	30 دقيقة

جدول يبرز الحجم الساعي لتعليم اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط .[1]

يتضح من الجدول أعلاه أن الحجم الساعي الأسبوعي المخصص لتعليم اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط يقدر بخمس ساعات و 30 دقيقة[2]، وهو الحجم الساعي نفسه الذي اعتمد في مناهج 2013 .

هذا، و يقدر التوقيت السنوي لتعليم اللغة العربية ب 32 أسبوعًا دراسيًا يضاف إليه أربع أسابيع للتقويم المرحلي و الإقراري [3]. ويقسم هذا الحجم الساعي على الميادين التي يتضمنها المقطع التعليمي لتصبح موزعة كالآتي :

«– فهم المنظوق : (04) ساعات .

– فهم المكتوب : (12) ساعة .

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 12.

2 انظر ، وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال و محمد بومشاط ، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، ص 28،و اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، جوان ، 2013 ص 18.

[3] انظر، وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال و محمد بومشاط ، دليل الأستاذ ، مادة اللغة العربية، ص 28 .

- إنتاج المكتوب : (06) ساعات »[1].

ليصير الحجم الساعي الخاص بالمقطع التعليمي مقدراً ب (22) ساعة .

1-2-4 مصفوفة الموارد المعرفية :

مصفوفة الموارد المعرفية هي عبارة عن « مخطط يتضمن المحتويات المعرفية و المنهجية التي تُهيكل مختلف المفاهيم اللغوية والأدبية من نحو وصرف و إملاء و نصوص نثرية و شعرية ينبغي إرساؤها لدى المتعلم لبناء الكفاءات و القيم المنصوص عليها في المنهاج »[2] وتتجلى الموارد التي حدّدها منهاج اللغة العربية في الجدول الآتي :

الأطوار	الميادين	الكفاءات الختامية	موارد بناء الكفاءات	
			موارد معرفية	موارد منهجية
الطور الأول	فهم المنطوق	- يتواصل مشافهة بلسان عربي ، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة و يتفاعل معه ، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة .	- خطابات متنوعة مرتبطة بالحياة المدرسية و اليومية العامة - قراءة قواعد الخطاب الشفوي .	- مراعاة حديث الآخر. - تناول الكلمة بلباقة . - ضبط النفس أثناء التواصل . - التعبير بنظام . - مراعاة مقام المخاطب - تصنيف الأفكار و ترتيبها .
	فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا متنوعة الأنماط ، محترما علامات الوقف ، و يعبر عن فهمه لمضمونها لا تقل عن	- نصوص وصفية نثرية و شعرية - نصوص سردية نثرية و شعرية - نحو النص : خطاطة النص الوصفي	- القراءة الجهرية المناسبة لمعاني الموضوع . -القراءة المسترسلة -احترام علامات الوفق. استعمال القاموس

1 انظر، وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال و محمد بومشاط ، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، ص 28 .

2 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية ، 2016، ص 10.

		مائة و ثمانين كلمة مشكولة جزئيا .	– نحو النص : خطاطة النص السردي . – علامات الوقف . – الرصيد اللغوي نحو الجملة : –أزمنة الفعل –المنصوبات – المرفوعات –التوابع – الإملاء: الرسم الإملائي	للبحث عن معاني الكلمات – نقد المقروء
	إنتاج المكتوب	– ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة مع التحكم في خطاطة نطي السرد و الوصف . لا تقل عن عشرةأسطرفي وضعيات تواصلية دالة		– تصنيف النصوص و تحديد خطاطات أنماطها –البناء السليم للجمل . – التوظيف الصحيح لقواعد النحو و الصرف و الإملاء .

يتبين بعد قراءة جدول مصفوفة الموارد المعرفية أنّ الكفاءات الختامية لميادين اللغة العربية (ميدان فهم المنطوق و إنتاجه و ميدان فهم المكتوب و ميدان إنتاج المكتوب)، قد ركزت على الكفاءات اللغوية الأربع . كما يتضح أيضا اهتمام معدو المناهج بقواعد التأدب في إنتاج النصوص الشفهية وبطابع التنوع في ميدان فهم المكتوب، حيث تتراوح أشكال النصوص بين شعر و نثر و تتنوع أنماطها بين وصف و سرد ، بالإضافة إلى التركيز على ضرورة احترام علامات الوقف التي تعد ميزة من مميزات المادة المكتوبة، لما لها من أثر على الاستماع و القراءة و التعبير و تنظيم الكتابة و ما توفره من تناسق بين أجزاء الكلام .

وتسهيلا لمقروئية مصفوفة الموارد المعرفية تم تقسيم موارد بناء الكفاءات إلى قسمين موارد معرفية تتعلق بالمحتويات الواجب إكسابها للمتعلم و موارد منهجية عبارة عن مجموعة من الآليات و الاستراتيجيات لضمان تحقق الأهداف الواردة في الكفاءات الختامية لكل ميدان .

1-2-5 الميادين التعليمية وأهدافها:

يُعد تخطيط التعلم من أهم العمليات التي تساهم في تنظيم الممارسات التعليمية وتهيئة الظروف المناسبة لاكتساب المعارف، ويتجلى هذا التخطيط في مجموعة من التدابير لعل أهمها الميادين التعليمية التي يُسطرها المنهاج بغية تسهيل اكتساب اللغة؛ وتحقيق الأهداف المنصوص عليها في المنهاج، إذ لا سبيل لتحقيق هذه الأهداف ما لم تُضمن في أنشطة أو ميادين تعليمية .

ونلمس اختلافا واضحا في طريقة ترتيب الميادين التعليمية التي تتضمنها المناهج المعاد كتابتها مقارنة مع ترتيبها في منهاج 2013 ، حيث أصبح التعبير الشفهي يقدم بداية المقطع التعلمي في شكل جديد هو فهم المنطوق بعد أن كان يحتل المرتبة الرابعة في منهاج 2013.

وسنعرض فيما يأتي الميادين التعليمية التي تضمنتها المناهج المعاد كتابتها والأهداف التي تروم تحقيقها :

1-2-5-1 ميدان فهم المنطوق :

عرّفت الوثيقة المرافقة للمنهاج ميدان فهم المنطوق بأنه : « إلقاء نص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض المطلوب »[1]، كما أنه وسيلة لعرض الأفكار

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ، ص 4.

وشرحها وإبداء الرأي فيها، وهو أيضا أداة للتعبير عن المشاعر والأحاسيس ويتخذ شكلين هما : التعبير الوظيفي و التعبير الإبداعي[1] .

هذا، وقد جاء في الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه أن المتعلم في نهاية هذه السنة سيكون قادرا على أن « يتواصل مشافهة بلسان عربي ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة »[2]. وهو ما يؤكد على أن هذا الميدان يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءتي التلقي والإنتاج في المستوى المنطوق .

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، ص 4.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 13.

1-2-5-2 ميدان فهم المكتوب :

هو ذلك النشاط الذي لا يمكن أن يتم إلا في حضور نص مكتوب، وينقسم مصطلح فهم المكتوب إلى قسمين هما : "فهم" و "مكتوب" .

ويقصد بالفهم في تعليمية اللغات تلك « العملية الذهنية المستخدمة لفك شفرة رسالة شفهية من مرسل ما (فهم شفهي) أو رسالة مكتوبة من قارئ (فهم مكتوب)، وتحتاج هذه العملية معرفة الرموز الشفهية والكتابية للغة » [1].

أما المكتوب فيقصد به : النص الذي هو عبارة عن مجموعة من الرموز المكتوبة (مفردات ، جمل، فقرات) ، بحيث تُمثل كلا لغويا تعبيريا و تبليغيا في إطار حقل معرفي محدد .

وبالتالي فإن ميدان فهم المكتوب هو نشاط فكري متكامل غرضه الأساس تحقيق التواصل .

وقد عُرف ميدان فهم المكتوب في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية بأنه « نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم ، إعادة الفهم ، واستعمال المعلومات و تقييم النص) ، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري وتدفعهم إلى أن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص و محاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم »[2].

هذا، ويهدف ميدان فهم المكتوب إلى جعل المتعلم « يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط محترما علامات الوقف »[3] .

كما يتضمن هذا الميدان بالإضافة إلى القراءة المشروحة التي تعد منطلقا له، ميدان قواعد اللغة و دراسة النص الأدبي؛ حيث يحتوي الأول على مجموعة من الظواهر اللغوية المختلفة

---

[1] Jean-Pierre Robert , dictionnaire pratique de didactique du F.L.E , 2éme éd , Ophrys, 2008,Paris, France, p 40.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمناهج ، ص 04.

[3] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية ، ص 14.

من نحو وصرف و إملاء و « يوجه المتعلمين لاستخراج الشواهد من النص المقروء و المدروس من الناحية الفكرية و الأسلوبية عن طريق أسئلة دقيقة مستخدما بذلك المقاربة النصية »[1] ، ثم مناقشة الظاهرة اللغوية المقررة و استنتاج تعريف لها و بيان أحكامها و ضوابطها وإنجاز تطبيقات فورية حولها قصد الدعم و التثبيت [2] . أما الثاني فيتمثل في دراسة النص الأدبي الذي يعتبر آخر حلقة في ميدان فهم المكتوب، و نجده يحتل مكانة مهمة في تعليم اللغة نظرا لدوره في تنمية الحس الجمالي لدى المتعلم، على اعتبار أن النص الأدبي يمثل مصدرا تبرز فيه اللغة بأجمل صورها .

1-2-5-3 ميدان إنتاج المكتوب :

يُعد أهم نشاط في المقطع التعلمي؛ لكونه يمثل حصيلة ما اكتسبه المتعلم في ميداني فهم المنطوق وفهم المكتوب، إذ بعد أن تزود برصيد إفرادي من النصوص المنطوقة والمقروءة واكتسب بعض القواعد اللغوية ينتقل إلى تعلم تقنيات الكتابة، فينتج نصوصا مختلفة الأنماط والأنواع .

وعلى العموم، فإن ميدان إنتاج المكتوب هو بمثابة تدريب المتعلم على منهجية كتابة النصوص، فيكتسب آليات وطرائق تسهم في جعله قادرا على التعبير عن آرائه وأفكاره .

هذا، وقد عُرف ميدان إنتاج المكتوب في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية على أنه « القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح، تترجم من خلاله العواطف والأفكار والميول، (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة) وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين»[3]، ويهدف هذا الميدان إلى جعل المتعلم قادرا على أن« ينتج كتابة

1 وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال ، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها، ص32.

2 انظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

3 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ص 4.

نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة مع التحكم في خطاطة نمطي السرد والوصف لا تقل عن عشرة أسطر في وضعيات تواصلية دالة »[1]

و بهذا يكون ميدان إنتاج المكتوب فرصة لإدماج مختلف الموارد اللغوية للمتعلم من مفردات و نحو وصرف و إملاء، كما أنه أداة تساعد المعلم في تقييم كفاءات المتعلم اللغوية والنصية والتواصلية.

1-2-6 طرائق التدريس :

إن نجاح العملية التعليمية التعلمية في أي منظومة تربوية، إنما هو مرتبط بالطريقة التي يتخذها المعلم سبيلا لبناء معارف المتعلمين، ويمكن لهذه الطريقة أن تكون محفزة فتجلب انتباه المتعلمين، وقد تكون منفرة فتؤدي بهم إلى عدم التكيف مع المادة وبالتالي الإخفاق في تحصيلها، وعلى هذا الأساس تُعتبر مجموعة أداءات منظمة يديرها المعلم بهدف توجيه انتباه المتعلمين إليه ومشاركتهم فيها بغية حصول التعلم .

هذا، ويؤكد منهاج اللغة العربية في التوصيات التي تتعلق بتنفيذه، أن التعلمات في إطار المقاربة بالكفاءات يبنيها المتعلم نفسه؛ حيث يتمكن بواسطتها من بناء و تنمية كفاءاته على التحليل و التركيب والاستنتاج وبالتالي حل المشكلات التي تواجهه في حياته [2] انطلاقا من وضعيات تعلمية تجعل المتعلمين في وضعيات التعلم لا التعليم، وسنلخص فيما يأتي أهم البيداغوجيات المنصوص عليها في المنهاج :

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية ،التعليم المتوسط ، ص 14.

[2] انظر، المرجع نفسه ،ص 26.

1-2-6-1 بيداغوجيا حل المشكلات :

تعتمد بيداغوجيا حل المشكلات على الوضعية المشكلة أساسا لبناء المعرفة لدى المتعلم، وهذا لأنها تطرح مشكلا يجعل التلميذ يتفاعل معه ويجند كل ما لديه من معارف ومكتسبات من أجل حله .

وتُعرف على أنها « وضعية تعلمية يُعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ما هو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها »[1]

أما أهميتها فتكمن في أنها تجعل المتعلم المحرك الرئيس في العملية التعليمية التعلمية ، مما يمكنه من اكتساب معارف و تعلمات حقيقية يوظفها في حياته اليومية، كما تُتيح له فرصة تجنيد مكتسباته وإيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تعترضه وتجعله يُميز بين ما اكتسبه من تعلمات وما تتطلبه الوضعية المشكلة المقترحة [2]

1-2-6-2 بيداغوجيا الإدماج :

تحتل بيداغوجيا الإدماج مكانة مهمة في الوثائق التربوية باعتبارها الركيزة التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات ولأنها تمثل الأساس في بناء التعلم .

وقد اتخذ المنهاج في سياق تفصيله للبرنامج السنوي للسنة الأولى من التعليم المتوسط وضعية تعلم الإدماج نمطا رئيسا للتعلم في ميداني فهم المنطوق وإنتاجه و فهم المكتوب وإنتاجه [3] .

---

[1] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ ، مادة اللغة العربية وآدابها، ص 46.

[2] انظر، حفيظة تزروتي ، كفاءة التعبير الكتابي ، ص 122.

[3] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 14،13.

كما تم إدراجُ وضعيتين إدماجيتين في نهاية كل مقطع تعلمي في كتاب المتعلم بغية تدريبه على ممارسة الإدماج [1] .

1-2-6-3 بيداغوجيا المشروع :

تتعدد بيداغوجيات التدريس في المقاربة بالكفاءات وتتنوع من تعلم بالمشكلات إلى تعلم ذاتي وتعاوني. ويعد المشروع من أهم البيداغوجيات الواجب اعتمادها في التعليم لكونها تركز على التعلم التعاوني، وهو ما جعل المنهاج يُقر بأهميته من خلال اقتراحه مجموعة من المشاريع التي تهدف إلى إدماج التعلمات ممثلة في الآتي :[2]

المشاريع	مشاريع من اهتمامات المتعلم تسمح بإدماج التعلمات
المحاور	– أحداث تاريخية وغير تاريخية – احترام الوالدين، العلاقات بين الأقارب (الأصول والفروع)، واجبات الأبناء نحو الآباء، العلاقات بين الأسر. – المواطنة، التضامن، الشجاعة، التضحية، الحرية، الشهداء – من عظماء بلادي، من عظماء الإسلام، من عظماء العالم، من عظماء التاريخ – العفو والتسامح، التواضع، الأمانة، الصدق، الصبر، النظام، الرحمة، الجود والكرم، الإيثار، حفظ اللسان – طلب العلم، الأقمار الصناعية، وسائل المواصلات، وسائل الاتصالات، الإنسان والآلة – الأعياد الدينية، الأعياد الوطنية، الأعياد العالمية – الحيوانات المتوحشة، الحيوانات الأليفة، الغابة، الحياة في الريف، البحر – نظافة المحيط، الإنسان والتغذية، المرض والعلاج، أضرار التدخين

[1] انظر، نهاية كل مقطع تعلمي من " كتابي في اللغة العربية "، للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص15.

وتُرجمت في كتاب المتعلم حسب المقاطع التعلمية كما يوضحها الجدول الآتي:[1]

عنوان المقطع	عنوان المشروع
– الحياة العائلية	– سرد الأحداث، جلسة عائلية برئاسة الجدة موضوعها ربط جيل اليوم بجيل الغد
– حب الوطن	– وصف شخصية وطنية جزائرية متميزة
– عظماء الإنسانية	– ترجمة لعظيم من عظماء الإنسانية
– الأخلاق والمجتمع	– تحليل ظاهرة التسول في شوارع بلادنا
– العلم والاكتشافات العلمية	– إعداد مجلة إلكترونية مدرسية
– الأعياد	– وصف وسرد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك
– الطبيعة	– إنجاز لوحة مطوية سياحية للتعريف بالمناطق الجميلة في الجزائر
– الصحة والرياضة	– إنجاز لوحة إشهارية تبرز مخاطر التدخين

يتبين من الجدول أعلاه مدى انسجام وتلاؤم موضوعات المشاريع مع عناوين المقاطع التعلمية، بالإضافة إلى ارتباطها بموضوعات ميدان إنتاج المكتوب كمشروع "سرد أحداث عائلية برئاسة الجدة" مثلاً الذي يتمكن المتعلم في إطاره من إنتاج نص سردي يروي فيه موضوعًا بالغ الأهمية وهو قضية ربط جيل اليوم بجيل الأمس، و كذلك مشروع "وصف شخصية وطنية جزائرية متميزة "، الذي يقود المتعلم إلى إنتاج نص وصفي يُقدم فيه مميزات وخصائص هذه الشخصية معتمدا على ما اكتسبه من معرفة حول تقنية الوصف .

وعلى العموم فإن المشاريع المقترحة في الكتاب، تجعل المتعلم يجند ما اكتسبه من معارف و تعلمات ويدمجها في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى كونها تساعده على الابتكار وحسن التصرف أثناء مواجهة المشكلات – خاصة إذا أنجزت هذه المشاريع في إطار مجموعات صغيرة أو كبيرة– وهذا لأن العمل الجماعي « يسمح بتكثيف التفاعلات بين

[1] انظر، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، الفهرس.

المتعلمين مما يزيد انخراطهم في المهمة، وفي التعلم، ويجعلهم أكثر اضطلاعا بما يجب أن يفعلوه »[1] ، كما يعتبر العمل الجماعي وسيلة لتدارك الفوارق الفردية بين المتعلمين؛ حيث يشعر كل متعلم بضرورة تقديم أحسن ما يمتلكه من معارف للآخرين وهو ما يغرس فيه روح المبادرة وحب العمل وتحمل المسؤولية.

وبناء على ما سبق فإن التوجه الذي حدده المنهاج فيما يتعلق بطرائق التدريس يقتضي تنويع التدريس والاعتماد على التعلم النشط؛ وذلك بغية زيادة التحفيز وبعث روح التنافس بين المتعلمين و تنمية قدرات البحث والتفكير لديهم، وكذا تعزيز روح المسؤولية و إكسابهم القدرة على بناء علاقات اجتماعية .

وبالإضافة إلى اعتماد التعلم النشط في التدريس، يوصي المنهاج كذلك بضرورة جعل المقاربة النصية أداة أساسية لتعليم اللغة وهذا من خلال الإقرار بأن « المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي في تعليم اللغات – من بينها اللغة العربية – »[2] على اعتبار أن النص يشكل وحدة متكاملة وموردا أساسيا يستقي منه المتعلم مفردات لغته ، ومعانيها وقواعدها .

1-2-7 التقييم :

يعتبر التقييم من أهم المكونات التي يقوم عليها المنهاج، إذ لا يكاد يخلو أي منهاج من تحديد لطريقة تقييم كفاءات المتعلمين، ذلك أن الهدف الأساس من التعلم وفق المقاربة بالكفاءات هو إكساب المتعلمين مجموعة من المهارات والكفاءات التي لا يمكن معرفة مدى تحكم المتعلم فيها إلا من خلال تقييمها. كما «لا يمكن للتعلم أن ينجح إلا بوضع إستراتيجية للتقييم بأنواعه : تشخيصي، تكويني، إشهادي» [3] .

[1] عبد الرزاق عمار، الطرق البيداغوجية ، الدار المتوسطية للنشر، تونس ، ط1، 2016، ص 60

[2] انظر ، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية ، 2016، ص 26 .

[3] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة، ص 19.

هذا، وقد نص المنهاج في التوجيهات العامة على ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين لتقييم إنتاجاتهم الكتابية تقييما ذاتيا أو تقييما متبادلا [1]

نستشف من خلال المحاور التي يتضمنها منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، أن تعليم اللغة العربية في هذه السنة يتماشى ومرتكزات كل من المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية ؛ حيث تبنى المنهاج طريقة التدريس بالوضعيات على اختلاف أنواعها (وضعيات مشكلات، وضعيات إدماجية) واعتماد الممارسات التقييمية التي أوصت بها المقاربة بالكفاءات (التقييم التشخيصي، التكويني و الإشهادي) .

1-3 مكانة وضعية تعلم الإدماج في المنهاج:

تحظى وضعية تعلم الإدماج بمكانة جوهرية في منهاج اللغة العربية خاصة وأنها أدرجت ضمن أنماط الوضعيات التعلمية، ففي ميدان فهم المنطوق وإنتاجه جاءت وضعيات تعلم الإدماج ممثلة في الآتي :

«- انطلاقا من سند مسموع يتدرج المتعلم في دمج مكتسباته المعرفية

- يحدد عناصر الموصوف و يتتبع أحداثه

- وضعيات تعبيرية شفوية ، يتناول فيها المتعلم الكلمة واصفا، ساردا... »[2]، وهو ما نلمس فيه إقرارا واضحا بضرورة إدماج المتعلم لمعارفه المكتسبة من خلال الوضعية التعبيرية المقترحة التي تجعله يربط بين معارفه و يصيغها ضمن قالب جديد .

وكذلك الشأن بالنسبة لفهم المكتوب؛ إذ وردت وضعية تعلم الإدماج هي الأخرى كنمط من أنماط وضعيات التعلم حيث جاء فيها :

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، التعليم المتوسط، ص 27.

[2] المرجع نفسه، ص 13 .

« اعتمادا على سندات مكتوبة يعمد المتعلم إلى رصد الأفكار الرئيسة التي يعالجها النص ثم يتولى ترتيبها ونقدها»[1] .

وعلى هذا الأساس، يتبين أن وضعية تعلم الإدماج ليست وضعية تقييمة فحسب بل هي وضعية تساهم في عملية بناء التعلمات .

كما يمكن أن نستشف مكانة وضعية تعلم الإدماج من خلال الكفاءة الشاملة لنهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط والتي جاء في نصها : « يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا متنوعة الأنماط مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة »[2]

من خلال منصوص الكفاءة الشاملة يتضح جليا الأهمية البالغة التي يوليها المنهاج لكفاءة الإنتاج والتي تقوم أساسا على فعل الإدماج الذي تمليه الوضعيات التواصلية الدالة والتي من بينها وضعيات تعلم الإدماج؛ وهذا راجع إلى مساهمة هذه الوضعيات في تحفيز المتعلم ودفعه إلى توظيف ما اكتسبه من معارف .

ومما سبق يمكن القول إن وضعية تعلم الإدماج تعتبر هدفا رئيسا لكل التعلمات و في جميع الميادين، وما يؤكد هذا الحكم هو أنها أدرجت كنمط من أنماط الوضعيات التعليمة، وذلك في مراعاة لما تنص عليه المقاربة بالكفاءات التي تستلزم بدورها بيداغوجيا الإدماج القائمة على التعليم بالوضعيات الإدماجية .

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، التعليم المتوسط، ص 14.
[2] المرجع نفسه ، ص 8 .

2 – مكانة وضعية تعلم الإدماج في الوثيقة المرافقة :

تُعتبر الوثيقة المرافقة أداة شرح وتفسير للمنهاج، لأنها تبين طريقة تنفيذه وتدعم المعارف والمفاهيم النظرية التي تضمنها بأمثلة تطبيقية لمساعدة المعلم على استيعابها وتطبيقها، وبالتالي هي وسيلة ضرورية لتسهيل قراءة المنهاج وفهم محتواه .

وبالعودة إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط نجدها قد شرحت وبشكل دقيق أهم المفاهيم التي تضمنها المنهاج كالمقطع التعلمي والميادين والمقاربة النصية والأنماط... ، كما عرضت المخطط السنوي لبناء التعلمات، وكذا نموذجا تطبيقيا لمقطع تعلمي كامل تضمن الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم)، والوضعيات الجزئية التابعة لها[1] .

وقد أكدت الوثيقة المرافقة في عرضها للمخطط السنوي لبناء التعلمات على أن نهاية كل مقطع تعلمي هي فرصة للإدماج و التقييم والمعالجة [2]، كما عرضت كيفية إنجاز الإدماج في الميدان الواحد من خلال تقديم أمثلة من أنشطة الإدماج في كل من ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، والإنتاج الكتابي[3] .

و تناولت كذلك الإدماج والتقييم ما بين الميادين من خلال عرض نموذج لوضعية إدماجية مرفقة بشبكة تقييمية[4].

هذا، وقد اقترحت الوثيقة المرافقة شبكة تقييمية تتماشى مع جل الوضعيات سواء أكانت وضعيات إدماجية مرتبطة بالمقطع التعلمي أو بتقييم الكفاءة في نهاية كل فصل، أو بالكفاءة الشاملة نهاية كل سنة، وقدمت أربعة معايير للتقييم هي : – الوجاهة .

---

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 5 إلى غاية 18.

[2] انظر، المرجع نفسه ، ص 8 إلى غاية 11 .

[3] انظر، المرجع نفسه ، ص 17.

[4] انظر المرجع نفسه، ص 18.

– الاستعمال السليم لأدوات المادة .

– الانسجام .

– الأصالة [1].

وبناء على ما ذكرنا، يمكن القول بأن عرض أنواع الإدماج في الوثيقة المرافقة وتحديد فتراته وكيفية إنجازه و تقييمه ليُظهر بوضوح مدى أهمية وفاعلية وضعيات تعلم الإدماج في بناء التعلمات وإرساء الكفاءات .

3- مكانة وضعية تعلم الإدماج في دليل الأستاذ :

إذا كانت الوثيقة المرافقة تُعنى بشرح المنهاج وتفسير محتواه للمعلم، فإن دليل الأستاذ يهتم هو الآخر بشرح الكتاب المدرسي بغية تيسير تنفيذ معطياته و تسهيل عملية تدريس الميادين المقررة .

ويُعرف على أنه « أداة أو وثيقة خاصة بالأستاذ يستأنس بها في أداء رسالته في الأفعال التعليمية و التربوية، تتضمن التوزيع السنوي وبيان الحجم الزمني المخصص للغة العربية، وتقديم الكتاب وشرح أهم المصطلحات والمفاهيم وطرائق التعليم وأهداف الكتاب المدرسي وكذا التقييم وأنواعه و كيفياته»[2] .

وقد قدّم دليل الأستاذ في سياق عرضه للمفاهيم والمصطلحات البيداغوجية شرحا دقيقا للإدماج حيث تطرق لتعريفه لغة واصطلاحا، محددا أنواعه وخصائصه وأهميته[3] .

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 24.

[2] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال ، محمد بومشاط، دليل الأستاذ ، مادة اللغة العربية وآدابها، ص 37.

[3] المرجع نفسه، ص 49.48.

كما أوصى بضرورة حضور الإدماج في جل مراحل التعلم وألا يقتصر على المرحلة النهائية من اكتساب الكفاءة [1] ، وهذا يعني أن الإدماج هو عنصر مساهم في عملية بناء التعلمات وفي تقييم الكفاءات النهائية كذلك، و بالتالي فإن التعلم الحقيقي لا يتم إلا في إطار وضعية إدماجية تسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وتوظيفها في سياق ذي دلالة بالنسبة إليه.

4 – وضعية تعلم الإدماج في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط:

يُعد الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية تعليمية و تعلمية بامتياز؛ لأنه للمتعلم مرجع وللمعلم سند بيداغوجي، كما أنه الوسيلة التي يستقي منها المتعلم معارفه أكثر من غيرها من الوسائل نظرًا لما يَحمِله من كم لغوي بين دفتيه.

جاء كتاب اللغة العربية للسنة الأولى للسنة الأولى من التعليم المتوسط[2] بعنوان "كتابي في اللغة العربية" صادر عن وزارة التربية الوطنية، معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (455/ م ع/16) موفم للنشر 2016، ويشتمل الكتاب على مقدمة تُعرِّف بمحتواه وكذا الطريقة المنتهجة في تناول ميادينه، وقد عُرِّج فيها أيضًا على المقاربات المعتمدة في تعليم اللغة العربية .

4-1 وصف منهجية الكتاب:

- جاء هذا الكتاب استجابة للتغيير الذي مسَّ المناهج التعليمية والوثائق التربوية .
- جاء مبنيًّا على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

[1] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال ، محمد بومشاط، دليل الأستاذ ، مادة اللغة العربية وآدابها، ص 48.

[2] الكتاب من تأليف المفتش محفوظ كحوال، وأستاذ التعليم المتوسط محمد بومشاط. عُني بتصميمه الفني محمد زهير قروني، أمّا التركيب فاهتم به كل من محمد زهير قروني وصبرينة جعيد وقد نسّقه وأشرف عليه محفوظ كحوال.

– وردت نصوص الكتاب متنوعة، أغلبها لأدباء وكتاب جزائريين وقد شكلت هذه النصوص بؤرة الميادين اللغوية؛ إذ من النص تستخرج الظاهرة اللغوية، ومنه تُدرَّس كافة الميادين التعلمية.

– مثلت الصورة في الكتاب ظاهرة مهمة كونها عامل تحفيز وتشويق بالنسبة للمتعلم، فهي تنمي لديه الدافعية وحب التعلم.

– حقق الكتاب مبدأ الانسجام بين ميادينه التعليمية، لأن الانتقال من ميدان لآخر لا يُحدث أي قطيعة في عملية بناء تعلمات المتعلم، مما يحمله على فهم اللغة العربية ككل متكامل غير منفصل.

4-1-1 وصف البناء الداخلي للكتاب:

يحتوي كتاب اللغة العربية على 170 صفحة ويقوم على منهجية "المقطع التعلمي" الذي هو عبارة عن « مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة»[1]، هذا وقد بني الكتاب على ثمانية مقاطع تعلمية تستغرق مدة كل مقطع أربعة أسابيع بمعدل خمس ساعات ونصف في الأسبوع يتوزع عليها تدريس الميادين التعلمية الآتية :

4-1-1-1 ميدان فهم المنطوق:

يُدرَّس ميدان فهم المنطوق أربع مرات خلال المقطع التعلمي الذي تدوم مدته شهرا كاملا أي أن كل مقطع يحتوي على أربعة (4) نصوص منطوقة، ويتم إدراج نصوصه وطريقة تناوله في دليل الأستاذ.

[1] وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ص05.

ويهدف هذا الميدان إلى جعل المتعلم قادرا على « التواصل مشافهة بلسان عربي، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة »[1]، وهذا من أجل تنمية فن الاستماع لديه وتطوير قدرته في التعامل مع النصوص استقبالا وإنتاجا .

4-1-1-2 ميدان فهم المكتوب:

وهو عبارة عن «عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة»[2]، كما يقدّر حجمه الساعي السنوي ب 96 ساعة [3].

- **القراءة المشروحة:**

وهي عملية تفاعلية بنائية بين النص والمتعلم والسياق، تتيح للمتعلم إمكانية القراءة والفهم والاستنتاج؛ وذلك بالانطلاق من النص الذي يعتبر البنية الأساس في عملية التعلم.

« ويُتخذ نص القراءة المشروحة سندا للظاهرة اللغوية»[4]، حيث يلاحظ المتعلم ما ورد فيه من ظواهر لغوية و يستنتج ضوابطها و يسعى لتوظيفها مشافهة وكتابة في الوضعيات التواصلية الدالة التي يصادفها.

---

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 13.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 4.

[3] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص14.

[4] انظر، وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية ، موفم للنشر، ط3، 2018، صفحة المقدمة .

- **قواعد اللغة:**

ويُعنى هذا الجانب بتعليم قواعد اللغة العربية وتوضيح القوانين والضوابط التي تحكمها، ويأتي مباشرة بعد القراءة المشروحة [1] كي لا يحس المتعلم بأن هناك فاصلاً أو حاجزًا بين النص المقروء ودرس قواعد اللغة، وهذا تطبيقًا للمقاربة النصية التي تجعل من أنشطة اللغة العربية تُمارس في تكامل وانسجام، إذ لم يعد تدريس قواعد اللغة غاية في حد ذاته، وإنما صار وسيلة لصون لسان المتعلم من الخطأ.

وتتنوع دروس قواعد اللغة العربية في الكتاب على المقاطع التعلمية المقررة بين ظواهر نحوية وصرفية و إملائية، يتم تدريسها بحجم ساعي سنوي يقدر ب 32 ساعة .

هذا، و كشف الاطلاع على محتوى قواعد اللغة العربية المتضمنة في الكتاب عن مدى التزام معديه بما حدّده المنهاج في مصفوفة الموارد المعرفية[2] ، حيث تمّ إدراج أزمنة الفعل الثلاثة "ماضي، مضارع، أمر"، بالإضافة إلى المرفوعات كالفاعل ونائب الفاعل، و المنصوبات ممثلة في: المفعول به، الحال، المفعول معه، المفعول لأجله، خبر كان، ودون إغفال الظواهر الإملائية التي تجلت في كيفية رسم التاء المفتوحة والمربوطة في أواخر الكلمات وكذا همزتي القطع الوصل.

- **دراسة النص الأدبي :**

تندرج دراسة النص الأدبي ضمن ميدان فهم المكتوب، حيث يُخصص له ساعة واحدة كل أسبوع [3]، وهذا بغية جعل المتعلم يقف على بعض النماذج الأدبية ويتأمل فيما تحتويه لغتها من جماليات وخصائص فنية؛ ذلك أن الأدب أثر لغوي يثير في المتعلم – بفضل ما يتميز به من خصائص فنية – أحاسيس جميلة تبعث في نفسه متعة وسرورا، كما يُتخذ

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ص12.

[2] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية ص10.

[3] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ص12.

النص الأدبي « سندًا للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية ذات الجودة والفرادة والتميز »[1].

وما لاحظناه على هذه النصوص هو أن أغلبها نصوص شعرية قُدّر عددها بثلاثين نصًّا في مقابل نصين نثريين ينتميان للمقطع الثالث "عظماء الإنسانية" وهما نصا: بتهوفن و ماسينيسا.[2] وتأتي هذه النصوص حاملة في طياتها مجموعة من الظواهر البلاغية والفنية، كالجناس والتشبيه والسجع والطباق والتعبير المجازي، لجعل المتعلم يدرك جمال اللغة التي يقرؤها، ويضاف إلى هذا عدد من الأسئلة التي تطرح عليه بغرض تذوق النص كسؤاله عن الحقول الدلالية التي تنتمي إليها بعض الكلمات ومطالبته باستخراج بعض المحسنات البديعية والصور البيانية[3].

4-1-1-3 ميدان إنتاج المكتوب:

و هو واحد من أهم الميادين التي تُستثمر فيها المعارف اللغوية للمتعلم باعتباره بنية كلية شاملة للغة، وتتوزع موضوعات هذا الميدان في الكتاب على النحو الآتي:

المقطع	عنوان نص فهم المنطوق	فهم المكتوب "قراءة مشروحة"	فهم المكتوب "نص أدبي	موضوع الإنتاج المكتوب
1/ الحياة العائلية	– أم السعد – في انتظار أمين – وداع – زوج أبي	– ابنتي – قلب الأم – في كوخ العجوز رحمة – ماما	– أبي – رسالة إلى أمي – أنا وابنتي – رسالة إلى ولدي	– آداب تناول الكلمة – تصميم نص – السّرد – الإنتاج + المشروع

[1] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، المقدمة.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص62 و ص 66 .

[3] انظر ، المرجع نفسه ، ص 79 .

2/حب الوطن	– سطر أحمد من الأمس – ليلة للوطن – الشاعر المضطهد – حدث ذات ليلة	– حب الوطن من الإيمان – متعة العودة إلى الوطن – فداء الجزائر – الوطني	– ثق أيها الوطن المفدى – وللحرية الحمراء باب – نوفمبر – بشراك يا دعد	– تقنية تحرير مقدمة – الوصف – إنتاج نص يتضمن تحرير مقدمة – الإنتاج + المشروع
3/عظماء الإنسانية	– محمد البشير الإبراهيمي – تين هينان الملكة الأمازيغية – الإدريسي صاحب أشهر خريطة في العالم – الاسكندر الكبير	– سر العظمة – فرانز فانون – الرازي طبيبًا عظيما – ابن الهيثم العبقري	– جميلة بوحيرد صديقة الصحراء وأسطورة القرن20 – عمرو رسول كسرى – بتهوفن – ماسينيسا	– الوصف المادي – الوصف المعنوي – التلخيص – الإنتاج+ المشروع
4/ الأخلاق والمجتمع	– روان والقلم – الواجب والتضحية – الحل الأخير – معاناة جان فلجان	– آيات من سورة الحجرات – الوقيعة – العبودية – مدرسة رغم أنفك	– أغنية البؤس – بين المظهر والمخبر – إن لكلم معالم للرسول(ص) – سوء المهلكة	– بناء فقرة وصفية – بناء فقرة سردية – بناء فقرة سردية وصفية – الإنتاج + المشروع
5/ العلم والاكتشافات العلمية	– التجريب على الحيوان والأخلاق – زراعة الفضاء بالنباتات – البراكين تضرنا و تنفعنا – أخطار ازدياد حرارة الأرض	–الكتاب الإلكتروني – الفايس بوك نعمة أم نقمة – آثار الرحلات الجوية على الإنسان – الطاقة	– المذياع – أنا واليراع – رائد الفضاء – المستكشفات العلمية	– تكملة فكرة – أدوات الربط – نقد فكرة – الإنتاج + المشروع

6/ الأعياد	– عيد الفطر المبارك تهنئة به إلى الأمة الجزائرية – اجتلاء العيد – الاحتفال بالمولد النبوي الشريف – المولد النبوي الشري عند الأزهريين	– الأعياد – هدية العيد – اليوم العلمي للبيئة – عيد القرية	– في يوم الأمهات – مولد محمد (ص) – عيد الجزائر – عيد الأم	– الوصف من العام إلى الخاص – المزج بين الوصف والسرد – تلخيص نص وصفي أو سردي – الإنتاج + المشروع
7/ الطبيعة	– الطبيعة والإنسان – الشمس – الإوز في البحيرة ليمان – مدينة الجسور	– في الغابة – بين الريف والمدينة – عودة القطيع – الاصطياف	– النهر المتجمد – نشيد الماء – ما أجمل الطبيعة – جمال البادية	– ما يفيد التوكيد – ما يفيد التعليل – تحرير نص منسجم – الإنتاج + المشروع
8/ الصّحة والرياضة	– مرض زينب – السباحة – السل الرئوي – قصة الألعاب الرياضية	– أهمية التربية الرياضية – هل نعيش في مساكن مريضة – مريض الوهم – ظاهرة الخوف عند الأطفال	– ركوب الخيل – كرة القدم – آفة التدخين (اللفافة) – المسلول	– تحرير موضوع يتضمن قيمة – تحرير موضوع يتناول موقفا – ما يفيد التشبيه والتفاضل – الإنتاج + المشروع

جدول يبين محتويات ميدان الإنتاج المكتوب في كتاب اللغة العربية

يتبين من خلال موضوعات ميدان إنتاج المكتوب، أنه تم التركيز على نمطي السرد والوصف بغية جعل المتعلم قادرا على التحكم في خطاطة هذين النمطين على اعتبار أنهما

المستهدفين أكثر من غيرهما في السنة الأولى من التعليم المتوسط .[1] وهذا بتدريبه على مجموعة من التقنيات الكتابية المتعلقة بنمطي السرد والوصف، كبناء فقرات سردية ووصفية والتدرج في الوصف من العام إلى الخاص، وكذا كيفية تلخيص نصوص سردية ووصفية.

كما نجد بعض الموضوعات التي تركز على الجانب التنظيمي في الكتابة ككيفية "تصميم نص" في المقطع الأول "الحياة العائلية"، ولعل مرد هذا هو تعريف المتعلم بالطريقة التي يتم بها إنتاج النصوص قبل الشروع في تعلم تقنيات الكتابة.

و الملاحظ على هذه الموضوعات هو أن بعضها كان من المفروض أن يندرج ضمن ميادين أخرى، كموضوع آداب تناول الكلمة الذي يرتبط بالتعبير الشفهي أكثر منه بالكتابي، الأمر الذي يجعل المتعلم عاجزًا عن إنتاج نص مكتوب فكرته الأساس تدور حول الجانب المنطوق في اللّغة.

4-2 قراءة وصفية في وضعيات تعلم الإدماج الواردة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط :

يتضمن كتاب اللّغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط مجموعة من "وضعيات تعلم الإدماج"، يقدّر عددها ب ستة عشر(16) وضعية؛ حيث إن كل مقطع تعلمي يحتوي على وضعيتين إدماجيتين ينتقي منهما المعلم واحدة ليقيس درجة تحكم المتعلم فيما اكتسبه من معارف وكذا قدرته على إدماج ما تعلمه، أي بمعدل وضعية واحدة في نهاية كل مقطع تعلمي إذا استثنينا الوضعيات التي تقدم لهم في ميدان إنتاج المكتوب للتدرب على تقنيات الكتابة.

وقد آثرنا أن ترد نماذج من هذه الوضعيات في متن بحثنا كما أدرجت في الكتاب وبالحفاظ على الترتيب نفسه؛ حيث تنتمي الوضعية الأولى والثانية إلى مقطع العائلة :

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 5.

الإدماج و التقويم

صفحة 28

وضعية تعلّم الإدماج (1)

أ- الإنتاج:

قُمْتَ مع أفراد أسرتكَ بزيارةِ عَمَّتِك، بمناسبة عوْدَةِ ابْنِها (محمّد) إلى البيت، بعد أدَائِه واجب الخدمة الوطنيّة.

أُكتُبْ مَوضوعًا تتحدّث فيه عن الأجواء السّائدة في بيت عمّتك أثناء مُعَايشة هذا الحدث، موظّفا : نمط السّرد، النّعت الحقيقي والضّمائر مع احترام علامات الوقف.

ب- التقويم :

1- اِبْنِ شبكةً لتقويم إنتاجك بِمُفْردك.

2- قارنْ المُنْتَج بالمعايير والمؤشّرات.

3- عيِّن مَوَاطن التّحكّم وعدم التّحكّم.

4- أَصْدِرْ حكمكَ؟

ج- أصوّبُ أخطائي :

1- يَقُولُونَ: «حَضَرَ فلانٌ الحَفْلَ إسْهَامًا في تَشجيعِ المَوَاهِب». والصّواب: مُسَاهَمَةً منه في تشجيعِ المَواهب؛ لأنّ إسْهَامًا مصدر الفعل أَسْهَمَ، والإسْهَام هو الاقتراع ؛ أمّا المُسَاهمة فهي مصدر للفعل (سَاهَمَ) والمساهمة تعني المشاركة.

2- يَقُولُون: «الآنِفُ الذِّكْرِ» والصّواب أن يُقَالَ: المَذْكُور آنِفًا، أيْ: المتقدّمُ ذِكرُهُ، لأنّ (آنِفًا) ظرف زمان وليست اسمًا مُشتقًّا.

3- يَقُولُون: (مُلْفِتٌ للنّظر) والصّواب: لافتٌ للنّظر، لأنّ لاَفِت اسم فاعل من الفعل الثّلاثيّ (لَفَتَ) وهو الصّواب عينُه.

وضعية تعلّم الإدماج (2)

أ- الإنتاج:

بمناسبة خروج جدّك من المستشفى، المصادِفِ لعيدِ ميلادِهِ، طَلَبَ منك أخُوك الأكبرُ أن تُسَاعِدَه في إعدادِ حَفْلٍ متواضِعٍ في البيت اِحتفاءً بهذه المناسبة السّعيدة.

أُكْتُبْ نصًّا تصفُ فيه أحوال الأسرة، مبرزًا فيه أهَمَّ الخطوات الّتي قُمْتُمَا بِهَا لإعداد هذا الحفلِ. موظّفا السّرد، النعت الحقيقي، أفعالاً بأزمنة مختلفة، الضّمائر مع احترام علامات الوقف.

ب- التقويم :

1- ابْنِ شبكة لتقويمِ إنتاجك.

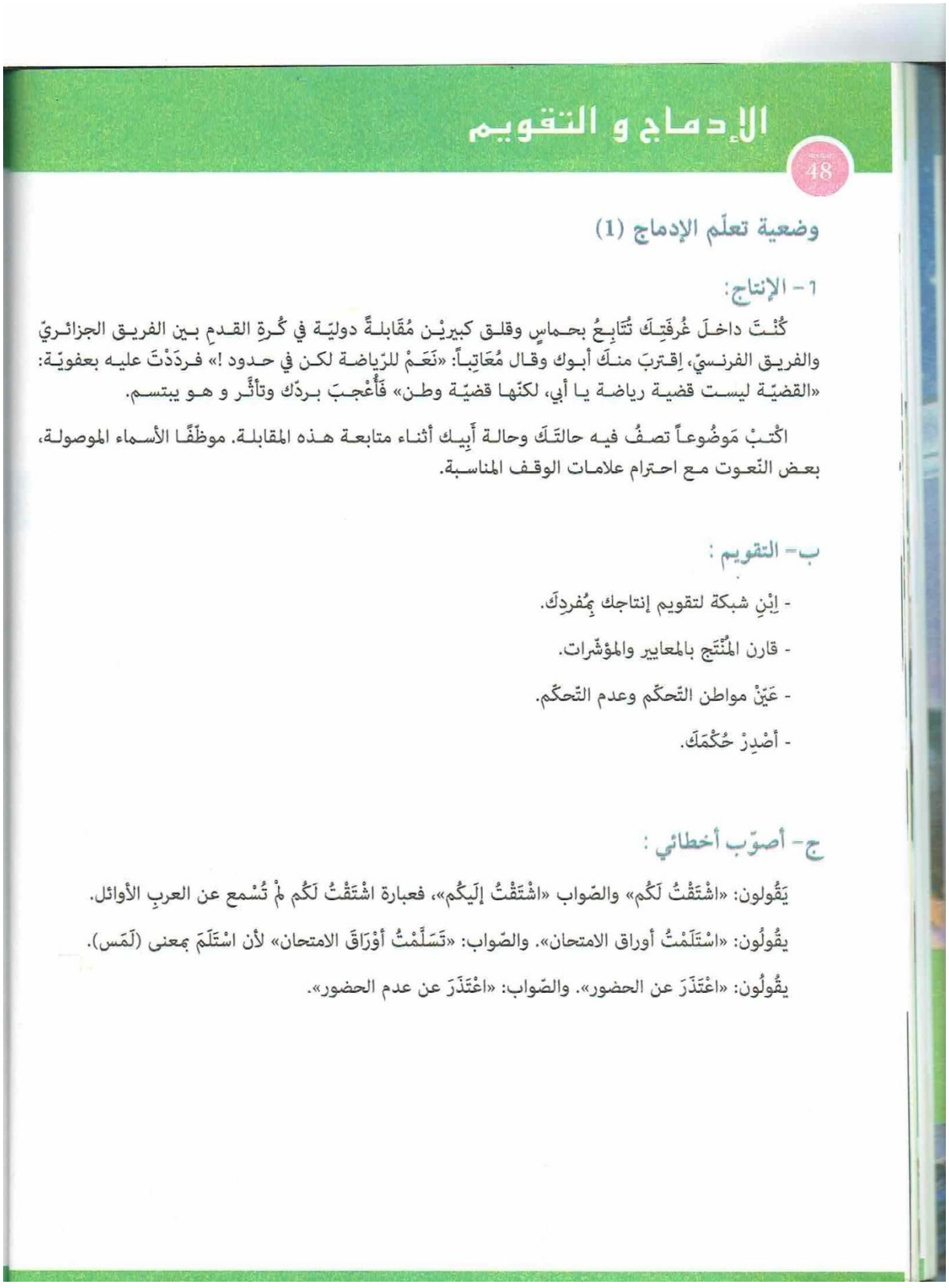
المعايير	المؤشّرات	التحكّم	
		نعم	لا
الوجاهة	- توظيف السّرد. - توظيف النعت الحقيقي - توظيف الأفعال. - توظيف الضّمائر. - احترام علامات الوقف.		
سلامة اللّغة	- احترام قواعد النحو والصّرف والإملاء.		
الانسجام	- تسلسل الأفكار. - ملاءمتها للموضوع.		
الإتقان	- حسن عرض النّصّ. - مقروئية الكتابة.		

2- قارن النّصّ المُنْتَج بالمعايير والمؤشّرات.

3- عَيِّنْ مواضع التّحكّم وعدم التّحكّم.

4- أَصْدِرْ حُكْمَكَ.

أما الوضعيتان الثالثة والرابعة فتتعلقان بمقطع حب الوطن وقد جاءتا كالآتي :



الإدماج و التقويم

48

وضعية تعلّم الإدماج (1)

1- الإنتاج:

كُنْتَ داخلَ غُرفَتِكَ تُتَابِعُ بحماسٍ وقلق كبيريْن مُقَابلةً دوليّة في كُرةِ القدمِ بين الفريق الجزائريّ والفريق الفرنسيّ، اِقتربَ منكَ أبوك وقال مُعَاتِباً: «نَعَمْ للرّياضة لكن في حدود !» فردَدْتَ عليه بعفويّة: «القضيّة ليست قضية رياضة يا أبي، لكنّها قضيّة وطن» فَأُعْجِبَ بردّك وتأثّر و هو يبتسم.

اكْتبْ مَوضُوعاً تصفُ فيه حالتَكَ وحالة أَبِيك أثناء متابعة هذه المقابلة. موظّفًا الأسماء الموصولة، بعض النّعوت مع احترام علامات الوقف المناسبة.

ب- التقويم :

- اِبْنِ شبكة لتقويم إنتاجك بِمُفردِكَ.
- قارن المُنْتَج بالمعايير والمؤشّرات.
- عَيّنْ مواطن التّحكّم وعدم التّحكّم.
- أصْدِرْ حُكْمَكَ.

ج- أصوّب أخطائي :

يَقُولون: «اشْتَقْتُ لَكُم» والصّواب «اشْتَقْتُ إلَيكُم»، فعبارة اشْتَقْتُ لَكُم لمْ تُسْمع عن العربِ الأوائل.

يقُولُون: «اسْتَلَمْتُ أوراق الامتحان». والصّواب: «تَسَلَّمْتُ أوْرَاقَ الامتحان» لأن اسْتَلَمَ بمعنى (لَمَس).

يقُولُون: «اعْتَذَرَ عن الحضور». والصّواب: «اعْتَذَرَ عن عدم الحضور».

وضعية تعلّم الإدماج (2)

أ- الإنتاج:

«وأنت تُحَيّي العَلَم الوطنيّ داخل مؤسَّستِكَ التّربويّة، لاحَظْتَ كثيراً من زملائك لا يحترمون العَلَم الوطنيّ كرمز من رموز الوطن أثناء أداء التّحية.

أُكتبْ موضوعاً تُعلّق فيه على هذه الظّاهرة المسيئة لوطنك وتاريخك، مُوجِّهًا زملاءَك إلى الصّواب، مستخدمًا نمط الوصف، موظّفاً النّعت السّببي، أسماء الإشارة، محترمًا علامات الوقف».

ب- التقويم :

1- اِبْنِ شبكةً لتقويم إنْتَاجك :

المعايير	المؤشّرات	التّحكّم	
		نعم	لا
الوجاهة	- توظيف الوصف. - توظيف النّعت السّببيّ. - توظيف أسماء الإشارة. - احترام علامات الوقف.		
سلامة اللّغة	- احترام قواعد النّحو والصّرف والإملاء.		
الانسجام	- تسلسل الأفكار. - مُلاءمتها للموضوع.		
الإتقان	- حسن عرض النّصّ. - مقروئيّة الكتابة.		

2. قارن النّصّ المُنْتَجَ بالمعايير والمؤشّرات.

3. عيّنْ مواضع التّحكّم وعدم التّحكّم.

4. أَصْدِرْ حُكْمَكَ.

يتبين من خلال قراءتنا لوضعيات تعلم الإدماج الواردة في الكتاب أنها تستجيب لموضوعات المقاطع التعلمية؛ بحيث تتلاءم مع ما طُرِح في ميادينها التعلمية من موضوعات ومع ما تضمنته نصوصها من أفكار وقضايا، وهي بهذا فرصة لتغطية مقطع تعلمي كامل؛ حيث يطالب المتعلم من خلالها بإنتاج نصوص مكتوبة تهدف إلى التحقق من مدى نمو الكفاءة المرجوة لديه، وكذا تحقيق أغراض تواصلية و تأدية وظيفة إثبات الذات على اعتبار أن الكتابة عمل يترجم شعور المتعلم بالرضا و يعكس ثقته بنفسه بالإضافة إلى ترسيخ مجموعة من المعارف في ذهنه تكون متعلقة بالأنماط النصية المختلفة وبشفرة الكتابة كالاستخدام السليم للقواعد النحوية والصرفية والإملائية و احترام علامات الترقيم .

ونظرا لطبيعة هذه الوضعيات من الناحية التركيبية نجدها تحتاج إلى مجموعة من الضوابط لإنتاجها، ثم إن عملية تقييمها تتأسس هي الأخرى على مجموعة من المعايير التي لا تقل أهمية عن معايير الإنتاج أو البناء، ومن هذا المنطلق عمدنا إلى تقييم وضعيات تعلم الإدماج الواردة في الكتاب من خلال تحديد مجموعة من المعايير التي تقيس درجة توفر شروطها وعناصرها الضرورية وقد رُتبت على النحو الآتي :

4-2-1 من حيث الدلالة :

نقصد بالدلالة في هذا الموضع المعنى الذي تحمله الوضعية الإدماجية وعلاقته بالمتعلم، فكلما اقترب سياق الوضعية من بيئة المتعلم وارتبط بخبرته الشخصية كانت دافعيته أقوى لمتابعة المهمة الموكلة إليه فيسعى جاهدا لإيجاد حل لها .

إن الملاحظ لهذه الوضعيات يدرك أنها مستوحاة من الواقع المعيش للمتعلم؛ حيث نجدها مرتبطة إما بمحيطه المدرسي كوضعية تعلم الإدماج الثانية المنتمية لمقطع "حب الوطن" أو بمحيطه العائلي كوضعية تعلم الإدماج الأولى والثانية الواردتين في نهاية المقطع التعلمي الأول "الحياة العائلية"، أو بمحيطه الاجتماعي كوضعية تعلم الإدماج الأولى الواردة في

مقطع الطبيعة، الأمر الذي يؤكد أنها مستقاة من واقعه المعيش، وبالتالي هي ذات دلالة بالنسبة إليه ما دامت مرتبطة بحياته اليومية واهتماماته .

4-2-2 من حيث الدقة و الوضوح :

تتميز وضعيات تعلم الإدماج الواردة في الكتاب بوضوح مفرداتها؛ إذ لا نلمس فيها ولا مفردة غامضة تؤدي إلى إحداث صعوبة لدى المتعلم في فهم المضمون العام للوضعية الإدماجية، وكذلك الأمر بالنسبة للتعليمة حيث جاءت واضحة ودقيقة، حددت المطلوب ودَعت المتعلم إلى توظيف بعض الموارد اللغوية التي اكتسبها خلال المقطع التعلمي .

4-2-3 من حيث بناء الوضعية و صياغة المطلوب :

إن المتأمل في بناء هذه الوضعيات، يجدها تتميز بالطبيعة التركيبية؛ ذلك أنها وَجهت المتعلم للقيام بمهمات مختلفة كالكتابة في نمط معين و مطالبته بتوظيف بعض الظواهر اللغوية المدروسة، كأن يصف مشهدا موظفا الوصف بنوعيه والمبتدأ والخبر، مثلما نجده في وضعية الإدماج الثانية المتعلقة بمقطع الأخلاق والمجتمع، كما اشتملت هذه الوضعيات على كل مكونات الوضعية الإدماجية من سند وسياق وتعليمة واستوفت كل شروط صياغة الوضعية الناجحة كطابع الجدة والفعّالية، وحسن اختيار السياق وكذا احتوائها على القيم الإيجابية.

هذا، وقد جاءت صياغة المطلوب ممثلة في صيغة "اكتب موضوعًا"، وهي صيغة سليمة الناحية التركيبية غير أن استعمال مصطلح "موضوع" قد يُحيل إلى صفة العموم؛ لكونه يتسم بالاتساع والانفتاح، وبما أنّ المقاربة المعتمدة في تعليم اللغة العربية هي المقاربة النصية، فكان الأجدر استخدام مصطلح نص لا موضوع.

كما انقسمت وضعيات تعلم الإدماج إلى قسمين اثنين هما : **الإنتاج و التقويم**

تضمن القسم الأول" **الإنتاج** " نص الوضعية الإدماجية و التعليمة، أما القسم الثاني"**التقويم** " فقد تضمن تارة شبكة تقييمية وتارة أخرى كُلف المتعلم بإنتاجها، من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي توجهه لإنتاجها كما هو موضح في الآتي :

ب- التقويم:

- ابن شبكةً لتقويم إنتاجك بمفردك.
- قارن المنتج بالمعايير و المؤشرات.
- عين مواطنَ التّحكم و عدم التحكّمِ.
- أصدر حكمك.

ونجدها بالإضافة إلى مطالبة المتعلم بإنتاج شبكة التقييم تتضمن جزئية خاصة بتصويب الأخطاء تحتوي على مجموعة من الاستعمالات اللغوية الخاطئة مرفقة بتصحيحاتها، كالمثال الآتي الذي ورد في وضعية تعلم الإدماج الأولى من مقطع الأعياد:

أصوّب أخطائي:

1- يقولون: «شريعةٌ سَمْحَاءُ» والصّواب: شريعَةٌ سَمْحَةٌ لأن مؤنث (فَعْل) هو (فَعْلَةٌ).

2- يقولـون: «إسـكافيٌ» و«سِـكّافيّ»، والصّـواب: إسْـكّافٌ، وسَـيْكَفٌ، وأَسْـكَفٌ، وهـو صانِـعُ الخِفـافِ أو الأحذيـة ومُصْلِحهـا.

3- يجمعـون سـائحًا عـلى سُـوّاح، والصّـواب: سُـيّاح لأن الفعـل يـائي، سـاحَ في الأرض يسـيح وليـس يسـوحُ. قـال تعـالى: «فسـيحوا في الأرض أربعـة أشـهرٍ».

4-2-4 من حيث الإدماج (توظيف الموارد اللغوية) :

تستثمر وضعيات تعلم الإدماج الواردة في الكتاب دروس قواعد اللغة من خلال مطالبة المتعلم بتوظيف بعض الظواهر اللغوية، وذلك بغية ترسيخ ما اكتسبه من قواعد لغوية و تسهيل استرجاعها وقت الحاجة إليها، كتوجيهه مثلا لإدماج الظاهرة النحوية، وهو ما لاحظناه منتشرا فيها بكثرة على عكس الظواهر اللغوية الأخرى الصرفية والإملائية التي لم تحظ بالأهمية نفسها، وهو ما يعاب عليها كونها اهتمت بمستوى لغوي واحد على حساب المستويات اللغوية الأخرى .

4-2-5 من حيث النمط :

تشغل الأنماط النصية حيزا مهما في تعليم اللغة وتعلمها، إذ بالاعتماد على مؤشراتها يتمكن المتعلم من إنتاج نصوص تترجم كفاءته اللغوية وقدرته على التحكم في خطاطة النمط، فتوجيهه إلى إنتاج نص وفق نمط معين سيسهل عليه مهمة الكتابة فيتعلم التحكم في ترسيمة هذا النمط الأمر الذي سيساعده مستقبلا على إنتاج نصوص بأنواع وأنماط مختلفة.

والملاحظ لنصوص هذه الوضعيات يجد أنها لا تخلو من مطالبة المتعلم بالكتابة وفق نمط محدد في التعليمة ولعل مرد ذلك هو جعل المتعلم قادرا على إنتاج نصوص بأنماط مختلفة وتنبيهه إلى عدم الخروج عنها وذلك لقياس مدى تحكمه في خطاطاتها، فجاءت التعليمة في عشر (10) وضعيات إدماجية وفق الصيغة الآتية :

- اكتب موضوعا .....موظفا نمط السرد أو الوصف أو هما معا[1] ، و يرجع التركيز على نمطي السرد والوصف أكثر من غيرهما لكونهما النمطين المستهدفين في السنة الأولى من التعليم المتوسط؛ وهو ما يؤكده المنهاج الذي جاء فيه : « ينتج المتعلم كتابة نصوصا

[1] انظر، وضعيات تعلم الإدماج الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي الوصف والسرد لا تقل عن عشرة أسطر، في وضعيات تواصلية دالة »[1].

4-2-6 من حيث الاهتمام بالرصيد اللغوي :

تتجسد وظيفة الرصيد اللغوي في إبلاغ المعاني، ولا تظهر هذه المعاني إلا إذا وقع استعمال الرصيد اللغوي في مقام منطوق أو مكتوب .

ولما كان الرصيد اللغوي يحظى بوظيفة إبلاغ المعاني ويؤدي دورا مهما في تعليم اللغة وتعلمها باعتباره الركن الأساس في إنتاج النصوص المنطوقة والمكتوبة، بل ويعد عنصرا جوهريا في عملية التواصل وتحقيق كفاءة الفهم وجب الاهتمام بكيفية تعليمه و تقييمه، ثم إذا كانت وضعيات تعلم الإدماج أداة لقياس الكفاءات اللغوية لدى المتعلم فإنه من دون حضور الرصيد اللغوي فيها، نكون قد أهملنا مكونا مهما من مكونات اللغة .

وقد كشف الاطلاع على وضعيات تعلم الإدماج الواردة في الكتاب أنها لم تهتم بالرصيد اللغوي للمتعلم لا في نصوص الوضعيات الإدماجية كمطالبة المتعلمين بتوظيف مفردات معينة ولا في شبكات تقييمها الواردة أسفل هذه الوضعيات، إذ اقتصر تركيزها على نمطية النص، وكذا مطالبة المتعلمين بتوظيف بعض الظواهر اللغوية وعلامات الترقيم، الأمر الذي يدفع إلى التساؤل حول أسباب تغييب هذا العنصر المهم من اللغة الذي يعتبر أساسا في بناء النصوص وفهمها و معيارا مهما لتقييم الكفاءة الإفرادية لدى المتعلم .

4-2-7 من حيث التقييم :

نلاحظ أنه تم إرفاق إحدى الوضعيتين الإدماجيتين بشبكة للتقييم الذاتي، يُفسح فيها المجال أمام المتعلم لتقييم إنتاجه بنفسه، كي يكون على دراية بما ارتكبه من أخطاء.

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 7.

ويُسهم هذا النوع من التقييم في تحفيز المتعلم وترغيب التعلم إلى نفسه إذا حظي بمراقبة المعلم.

هذا، وتتكون شبكة التقييم المدرجة أسفل وضعيات تعلم الإدماج من أربعة معايير هي:

- الوجاهة
- سلامة اللغة
- الانسجام
- الإتقان

و ينقسم كل معيار بدوره إلى مؤشرات يتم الحُكم عليها من خلال الإجابة بنعم أو لا كما هو موضح في الشبكة الآتية :

المعايير	المؤشّرات	التّحكـــم	
		نعم	لا
الوجاهة	- توظيف النّمط المناسب. - توظيف الحال. - توظيف علامات الوقف. - توظيف أدوات الرّبط.		
سلامة اللّغة	- احترام قواعد النّحو والصّرف والإملاء.		
الانسجام	- تسلسل الأفكار. - تلاؤمها مع الموضوع.		
الإتقان	- حسن العرض. - مقروئيّة الكتابة.		

2- قارن إنتاجك بالمعايير والمؤشّرات.

3- عيّن مواضع التّحكُّم وعدم التّحكُّم.

4- أصدر حُكْمك.

4-3 ملاحظات عامة على وضعيات تعلم الإدماج الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

من أهم النقاط التي لاحظناها على وضعيات تعلم الإدماج المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ما يأتي :

– استوفت وضعيات تعلم الإدماج الواردة في الكتاب الشروط الأساس في بنائها من سياق و سند وتعليمة .

– تميزت بالطابع التركيبي؛ إذ أن حلها يتطلب من المتعلم امتلاك مجموعة من الموارد اللغوية و المنهجية .

– تميزت بالدقة والوضوح والاختصار الذي يعد مظهرا إيجابيا فيها .

– حققت شرط الإدماج إذ طالبت المتعلم بتوظيف الظواهر اللغوية المدروسة من نحو و صرف و إملاء، غير أنها غيبت مكونا مهما من مكونات اللغة وهو الرصيد اللغوي للمتعلم؛ إذ لم يحظ بالأهمية اللازمة لا في نص الوضعية ولا في شبكة تقييمها.

– ركزت على الأنماط النصية من خلال مطالبة المتعلمين بإنتاج نصوص سردية ووصفية .

– جاءت هذه الوضعيات واضحة الدلالة خاصة وأنها مستقاة من الواقع المعيش للمتعلم.

– مخاطبة المتعلم حيث جاءت صيغة الإسناد إلى الضمير "أنت" في كافة الوضعيات الإدماجية من بينها الأفعال الآتية : استطعت ، عشت ، تألمت ، قمت ، كنت، اكتب ، تبين، ... وهذا لتحسيسه بالمسؤولية و تحفيزه لبذل جهد أكبر .

4-4 مكانة وضعية تعلم الإدماج و أهميتها في كتاب اللغة العربية:

تحتل وضعية تعلم الإدماج مكانة بالغة الأهمية في كتاب اللغة العربية؛ وتظهر هذه الأهمية في الحيز المكاني الذي تشغله داخل الكتاب إذ نجد ستة عشر وضعية (16) موزعة بطريقة متساوية في كل المقاطع التعلمية، على اعتبار أنها نشاط يُمارس المتعلم من خلاله عملية الكتابة و يقوده إلى إدماج مكتسباته و معارفه اللغوية.

وقد جاءت هذه الوضعيات لتقييم كفاءات المتعلم من جهة وتدريبه على الإدماج من جهة أخرى، ذلك أنه ليس بإمكان كل المتعلمين توظيف و إدماج معارفهم بطريقة عفوية إذ أن الكثير منهم غير قادر على ممارسة فعل الإدماج من دون تدريب. وهو ما يتأكد من خلال ما جاء في مقدمة الكتاب التي أقرت أن وضعية تُعلم الإدماج هي فرصة لتدريب المتعلم على الإدماج و لتقييم كفاءاته بنفسه أو من قبل أستاذه الذي سيكشف عن مستوياتهم و يرصد جوانب ضعفهم بغية معالجتها [1]

هذا، و تُمثل وضعيات تعلم الإدماج خاتمة المقطع التعلمي، والحوصلة النهائية التي تصبُ فيها كافة الميادين التعلمية، فبعد أن حصل المتعلم مجموعة من المعارف حول لغته، يلجأ إلى جمع ما اكتسبه ويستحضر تعلماته فينتقي منها ما يلائم سياق الوضعية، موظفا الموارد المطلوب إدماجها، وبالتالي تكون الكفاءات هي موضوع التقييم الأساس .

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، صفحة المقدمة .

المبحث الثاني : مكانة الرصيد اللغوي وتعليمية المفردات اللغوية في الوثائق التربوية :

تُعد المفردات اللغوية « أصواتا متميزة تلفظ وفق تمفصل معين لتفيد معنى متواضعا عليه لتنتظم مع غيرها في تركيب فتفيد معنى نحويا فيتأسس الكلام وتصبح اللغة نظاما يشمل نظامي التلفظ والتركيب »[1] ، وتركيبها مع بعضها البعض هو الذي يجعل حدوث الاتصال عملية ممكنة في كل لغة .

وعن أهمية التركيب يقول عبد القاهر الجرجاني : « واعلم أنك إذا رجعت إلى نفسك علمت علما لا يعترضه الشك، أن لا نظم في الكلم ولا ترتيب، حتى يعلق بعضها ببعض، ويبنى بعضها على بعض، و تجعل هذه بسبب من تلك »[2] ، ولما كانت المفردات و تركيبها بهذا القدر من الأهمية وجب الاطلاع على الكيفية التي تعلم بها واستنتاج وضعها في الوثائق التربوية .

إن تحليل وضع تعليم المفردات اللغوية في أية منظومة تعليمية إنما ينطلق من الوثائق التربوية والسندات البيداغوجية الخاصة بتأطير العملية التعليمية التعلمية، وهذا بالوقوف على المبادئ التي يقوم عليها المنهاج و وثيقته المرافقة ودليل المعلم، ثم التأكد من كيفية ترجمتها في كتاب المتعلم .

[1] محمد الهادي عياد ، الكلمة دراسة في اللسانيات المقارنة ، دار سحر، تونس ، ط1، 2010، ص 16.

[2] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ص 45.

1 – المقاربة النصية و مبدأ نسقية اللغة :

جاء في التوصيات التي تتعلق بوضع المنهاج حيز التنفيذ أن النص هو المصدر الذي يثري من خلاله المتعلم رصيده اللغوي على اعتبار أن المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي المعتمد في تعليم اللغة العربية [1]

وهو ما راحت تؤكده الوثيقة المرافقة؛ حيث جاء فيها أن المقاربة النصية هي « اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي و الإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والدلالية و النحوية والصرفية والأسلوبية»[2]، ويتم تناوله وفق مستويين اثنين هما :

« المستوى الدلالي : ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية ...) ، إذ يُعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا و تحمل رسالة هادفة .

المستوى النحوي : و يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات »[3]

وعلى هذا الأساس فإن ميدان فهم المكتوب(القراءة المشروحة) يعد المحور الرئيس الذي تدور في فلكه كل ميادين اللغة، إذ بواسطته يثري المتعلم رصيده اللغوي ومنه يستنتج قواعد

---

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية ، ص 26.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، ص 05.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

اللغة التي تسعفه في تطوير كفاءاته اللغوية والتواصلية وفي ضوئه يكتشف أنواع النصوص وأنماطها [1].

و من هذا المنطلق يمكن القول بأن المنهاج ووثيقته المرافقة قد أولا أهمية بالغة لضرورة إكساب المتعلم الكفاءة التواصلية، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا بالاعتماد على النص الذي يعتبر بنية تنتظم فيها المفردات والجمل والمعاني وفق معايير محددة ووفق نمط معين.

2 – الطريقة غير المباشرة في تعليم المفردات اللغوية :

لقد تبين بعد الاطلاع على الوثائق التربوية من منهاج ووثيقة مرافقة ودليل الأستاذ، أن تعليم المفردات في السنة الأولى من التعليم المتوسط يتم بطريقة ضمنية، إذ لم تُحدد هذه الوثائق طرائق أو استراتيجيات لتعليم المفردات وإنما يتم تعليمها وفق المقاربة النصية أي متضمنة في الميادين التعلمية .

ويمكن أن نعتبر بعض الإشارات داعية إلى تنمية وإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، نذكر منها ما جاء في الكفاءة الشاملة للسنة الأولى من التعليم المتوسط :

–« ينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة»[2]

وما ورد في مركبات الكفاءة المتعلقة بميدان فهم المنطوق ضمن طرائق تنفيذ التعلمات، حيث نجد عبارة « توظيف الرصيد اللغوي المناسب »[3]. ونجد كذلك، ما جاء في طريقة تنفيذ التعلمات الخاصة بالقراءة المشروحة، حيث تم الإقرار فيه بضرورة تكليف المتعلمين بشرح المفردات الصعبة التي تشكل عائقا أمامهم لفهم النص [4].

---

[1] انظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 26.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، ص 13 .

[3] وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط ، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية، ص 30 .

[4] المرجع نفسه، ص 32.

غير أن هذه الإشارات والتوصيات لم تُتبع بإجراءات عملية أو توجيهات تطبيقية، وبالتالي يمكن القول بأن الوثائق التربوية قد غفلت عن وضع منهجية واضحة لتعليم المفردات اللغوية؛ حيث اقتصرت على الشرح السياقي للمفردات وركزت على كفاءة الفهم دون كفاءة الإنتاج؛ ذلك أن هذا الشرح لا يُستغل في مراحل لاحقة و لا يُختبر فيه المتعلم، كما أهملت الجوانب الأخرى في شرح المفردة كالاشتقاق واستخدام القاموس و التطرق إلى المعاني الأخرى للمفردة، والصيغ الصرفية لها .

وإذا كانت المقاربة النصية تقوم على مبدأي التلقي والإنتاج فإنه يجب استثمار المفردات التي اكتسبها المتعلم من النصوص وتوظيفها في إنتاجاته الشفوية والكتابية، حتى يتسنى له استخدام المكتسب مدمجا ويصير مألوفا أكثر بالنسبة إليه .

و لما كان موضوع دراستنا هو وضعية تعلم الإدماج وأثرها في اكتساب الرصيد اللغوي استلزم ذلك وصف المفردات المشروحة المتضمنة في الكتاب والتعليق عليها.

3- الرصيد اللغوي في كتاب اللغة العربية :

يتخذ الكتاب المقاربة النصية وسيلة لتعليم اللغة العربية كما ذكرنا[1]، وهو ما يترجم التوجه الذي نص عليه المنهاج، وبهذا تكون النصوص هي الكفيلة بإكساب المتعلمين الرصيد اللغوي.

ويتنوع الرصيد اللغوي في كتاب المتعلم بين أسماء و أفعال و مفردات تنتمي إلى مجالات مفاهيمية معينة و شروحات لغوية .

[1] انظر، ص 73 من هذا البحث .

4 – الشروح اللغوية في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط :

4-1 مفهوم الشروحات اللغوية :

كثيرة هي المفردات ذات الدلالات الغامضة التي يصادفها المتعلم في النصوص المقروءة أو المسموعة والتي تتطلب شروحات تُزيل عنها الإبهام والغموض، وكثيرة هي آليات شرحها ولعل أبرزها الترادف والتضاد و التعريف.

يُعرف الدكتور حلام الجيلالي الشرح اللغوي بأنه « التعليق على المتن لتوضيح الغامض وتفصيل المجمل » [1]؛ وهذا يعني أن الشروحات اللغوية هي توضيحات لمعاني المفردات الغامضة الواردة في النصوص، وبيان دلالتها بحيث يكون المعنى الذي تقدمه واضحا لا لبس فيه، أي أنها تقريب المعنى وتوضيحه بواسطة مفردات وجمل بسيطة . وتتعدد آليات شرح المفردات فنذكر من بينها :

4-1-1 الشرح بالترادف :

يُعرف محمد الهادي عياد الترادف بأنه « علاقة تطابق أو تماثل أو تقارب في المعنى تربط بين مفردتين مختلفتين في الشكل وقد تكون بين أكثر من مفردتين »[2]، فهو إذن « اتحاد المعنى بين كلمتين أو أكثر؛ حيث تشترك في الدلالة على معنى واحد، أو هو اختلاف اللفظ واتحاد المعنى في كلمتين أو أكثر أو ألفاظ متحدة المعنى وقابلة للتبادل فيما بينها في أي سياق لغوي أو موقفي، أو هو نوع من العلاقة الدلالية »[3] ، ويرى السيوطي بأنه « إقامة لفظ مقام لفظ لمعان متقاربة يجمعها معنى واحد»[4] ، أي أن تحمل مجموعة كلمات

---

[1] حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية، اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، د.ط ،1999 ، ص 40.

[2] محمد الهادي عياد، الكلمة دراسة في اللسانيات المقارنة، ص 328.

[3] ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية ، ص 233.

[4] انظر، عبد الرحمان جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح محمد أحمد جاد المولى بك، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، منشورات المكتبة العصرية، صيدا ، بيروت، الجزء الأول، 1986، ص 407.

مدلولا واحدا كالأسد و أسامة والليث و السبع، ومنه يمكن القول إن الترادف هو ما اختلف لفظه واتفق معناه .

4-1-2 الشرح بالأضداد:

يُقصد بالأضداد وجود لفظين مختلفين نطقا و متضادين معنى كالصادق و الكاذب و الكريم و البخيل و الأبيض والأسود...، و« الأضداد جمع ضد، وضد كل شيء ما نافاه نحو البياض والسواد، والسخاء والبخل، والشجاعة والجبن، وليس كل ما خالف الشيء ضدا له، ألا ترى أن القوة والجهل مختلفان، وليسا ضدين، وإنما ضد القوة الضعف، وضد الجهل العلم، فالاختلاف أعم من التضاد إذ كان كل متضادين مختلفين وليس كل مختلفين ضدين »[1] .

هذا، ويعد الشرح بالضد نوعا من الشرح بالمرادف على اعتبار علاقة التقابل بين اللفظين ذلك أن التقابل بينهما يُسهل عملية استحضار واحد منهما في الذهن، فلا نذكر الكريم إلا وذكرنا البخيل وما نفتأ نذكر الأبيض إلا وذكرنا الأسود ...وهكذا .

4-1-3 الشرح بالتعريف :

يُعتبر التعريف من أهم طرائق الشرح لأنه يقتضي الوقوف على تفاصيل ودقائق معاني المفردات، شرط عدم الخروج عن المعنى والدلالة الأصلية التي تبين بوضوح الاستخدام الفعلي للمفردة، ويتخذ التعريف أشكالا مختلفة نذكر منها :

[1] أبي الطيب عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي، الأضداد في كلام العرب ، تحقيق عزة حسن، دار طلاس للدراسة والترجمة والنشر ، دمشق، سوريا، ط2 1996 ، ص 33.

*** التعريف بالجملة والمثال :**

و هو تعريف يتجاوز حدود الكلمة المفردة إلى الجملة ويستغلها بكامل الوحدات المكونة لها من أجل تقريب المعنى وتوضيحه للمتعلم، و كثيرة هي المواضع التي يلحق فيها المثال بالتعريف؛ ذلك أن المثال يُعتبر تدعيما للتعريف وتفسيرا له.

*** التعريف الوظيفي :**

وهو واحد من أهم أنواع التعريف حيث تُعرف فيه المفردة من خلال الوظيفة التي تؤديها، كأن نقول مثلا، المنجل: آلة معدنية تستعمل لحش الأعشاب أو حصد الزرع.

*** التعريف الشكلي أو الحسي :**

ويتم فيه تعريف المفردة بتقديم أوصافها، و خصائصها الحسية. (المنجل آلة معدنية نصف دائرية مسننة عليها مقبض غالبا من خشب أو بلاستيك. [1]

*** التعريف بالصفات الدلالية :**

يقوم هذا النوع من التعريفات « بتحديد جنس الكلمة ثم فصلها النوعي ثم خصائصها. فإذا أردنا تعريف كلمة أسد على سبيل المثال نقول : هو حيوان (جنسه) من فصيلة السنوريات (فصله النوعي)، من آكلات اللحوم ويلقب بملك الغابة (خصائصه) »[2]

و لنتبين وضع الشروحات اللغوية في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط عمدنا إلى جرد هذه الشروحات في أربعة مقاطع تعلمية[3] في كل من نصوص فهم المنطوق وفهم

---

[1] انظر، عبد الرزاق عبيد ، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته ، اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد16، 2010، ص251.

[2] انظر، المرجع نفسه، ص 251، 252.

3 اخترنا أربعة مقاطع تعلمية على اعتبار أنها تمثل نصف عددها الإجمالي، وهي المقاطع التعلمية نفسها التي قمنا ببناء وضعيات إدماجية عليها .

المكتوب و بحث علاقتها بالمجال المفاهيمي الذي يشمله المقطع التعلمي، لكي نختار منها ما يُلائم الوضعيات الإدماجية التي قمنا ببنائها.

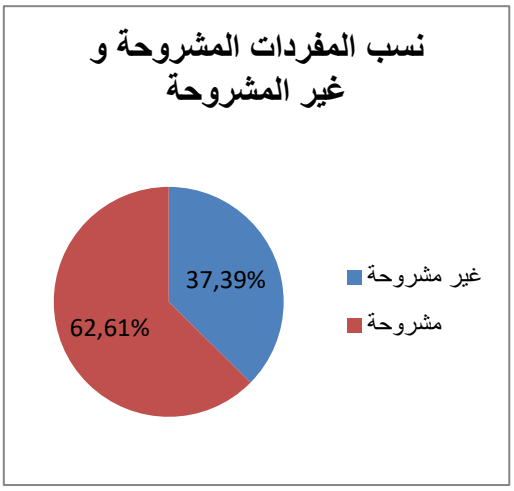
4-2 المفردات المشروحة الواردة في نصوص فهم المنطوق :

شملت عملية جرد المفرودات المشروحة المتضمنة في نصوص فهم المنطوق أربعة مقاطع تعلمية وهي: العلم والاكتشافات العلمية،الأعياد، الطبيعة، الصحة والرياضة، والتي يقود تنوعها واختلاف مجالاتها إلى تنوع في النصوص كذلك؛ إذ نجد كل مقطع يحوي أربعة نصوص منطوقة .

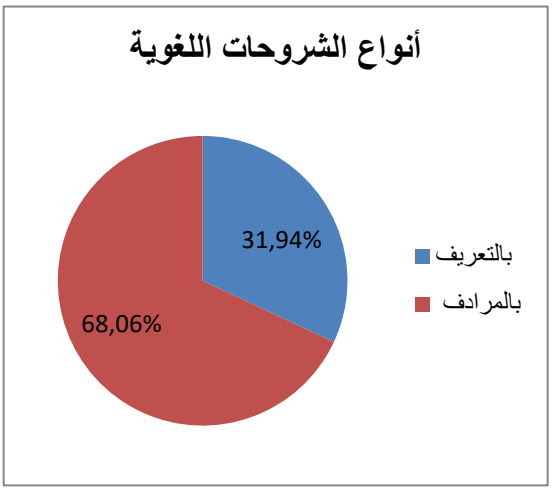
أما فيما يخص طبيعة هذه النصوص فهي نصوص نثرية محضة لا أثر فيها للنصوص الشعرية، وقد يرجع الأمر إلى تلاؤم هذا النوع من النصوص و قدرات المتعلمين، إضافة إلى طبيعة الميدان في حد ذاته؛ ذلك أنه يستهدف حاسة السمع لدى المتعلم وفي هذه الحالة يصعب على المتعلم إذا كان أمام نص شعري استرجاع بعض الأفكار التي تطرق إليها كاتب النص؛ على اعتبار أن النص الشعري يحتاج إلى درجة عالية من الفهم والدقة والتحليل.

وقد جاءت الشروحات اللغوية الواردة في نصوص فهم المنطوق تحت عنوان أعود إلى قاموسي الذي ينقسم بدوره إلى قسمين: الأول بعنوان **أفهم كلماتي** والذي يضم المفردات المشروحة و الثاني بعنوان **أشرح كلماتي** ويضم مفردات من دون شرح، هذا وقد أفرزت عملية جرد وإحصاء المفردات التي اعتبرها مؤلفو دليل الأستاذ صعبة بالنسبة للمتعلم وبحاجة إلى شرح وتوضيح عن وجود 115 مفردة في المقاطع الأربع منها 72مفردة مشروحة تراوح شرحها بين الترادف تارة والتعريف تارة أخرى، حيث نجد 49 مفردة مشروحة بالترادف و23 مفردة مشروحة بالتعريف، و 43 غير مشروحة.

والدوائر النسبية الآتية توضح نسبة كل من المفردات المشروحة وغير المشروحة وكذا طرائق الشرح المعتمدة في نصوص فهم المنطوق :



(1) دائرة نسبية تبين نسب المفردات المشروحة وغير المشروحة في نصوص فهم المنطوق



(2) دائرة نسبية تبين نسب كل من الشرح بالترادف والشرح بالتعريف في نصوص فهم المنطوق

يتضح من خلال الدائرتين النسبيتين رقم (1) و(2) أعلاه، وجود صنفين من المفردات الأولى مشروحة قدرت نسبها ب: 62.61 %، أما الثانية فقد وردت من دون شرح وكانت نسبتها قليلة مقارنة بالأولى إذ بلغت 37.39 %. و لربما تعمد مؤلفو الكتاب هذا بغية دفع المتعلم إلى تشغيل معرفته المعجمية واقتراحه لدلالات تناسبها، انطلاقا من السياق الذي وردت فيه .

هذا، ونلاحظ من خلال الدائرة النسبية رقم (2) والتي تعلقت بأنواع الشروحات اللغوية أنها قد تضمنت صنفين من الشرح وهما الترادف والتعريف؛ حيث بلغت نسبة الأول 68.06 %، أما الثاني فقدرت نسبته ب 31.94%، وهو ما نسجل فيه تفاوتا كبيرا بين الشرحين، ويمكن تفسير هذا التفاوت في أن الترادف يخدم غرض الفهم أكثر، فالمتعلم أمام المفردات الصعبة

المتضمنة في النصوص بحاجة إلى إدراك معانيها إدراكا دقيقا، في حين قد يعجز الشرح بالتعريف عن تحقيق غرض الفهم خاصة أمام تصورات مجردة، كما قد يلجأ الشرح بالتعريف إلى استخدام مفردات أكثر غموضا وإبهاما كالإكثار من اشتقاقاتها التي تماثلها في الغرابة، الأمر الذي يجعل الشرح نفسه بحاجة إلى شرح .

وقد لاحظنا بعد جرد المفردات المشروحة أن أغلبها لا ينتمي للمجالات المفاهيمية للمقاطع التعلمية، باستثناء ما هو موضح في الجدول الآتي:

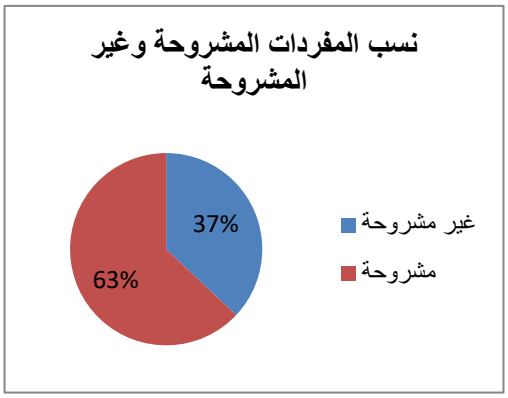
عنوان المقطع	عنوان النص	المفردات المشروحة	المفردات غير المشروحة
العلم والاكتشافات العلمية	التجريب على الإنسان والحيوان		مناظرات
	زراعة الفضاء بالنباتات		لادا
الأعياد	عيد الفطر المبارك تهنئة به إلى الأمة الجزائرية	تهنأ	
	المولد النبوي الشريف عند الأزهريين	حفاوة / جذلان	
الطبيعة	الشمس	التبر	
الصحة والرياضة	مرض زينب	العفونة	مؤرقة
	السل الرئوي		الأسناخ الرئوية
	قصة الألعاب الرياضية		القوام

ومما سبق نلاحظ أن من بين 115 مفردة مشروحة وردت ضمن نصوص فهم المنطوق، نجد 10 مفردات فقط ذات علاقة بالمجالات المفاهمية للمقاطع التعلمية، وهو عدد قليل جدا مقارنة بالعدد الإجمالي للمفردات المشروحة، نلمس فيه تقصيرا واضحا في تزويد المتعلم بمفردات ذات صلة بالمجالات المفاهيمية للمقاطع التعلمية وهو ما قد ينعكس سلبا على إنتاجه الشفوي والكتابي في المراحل اللاحقة.

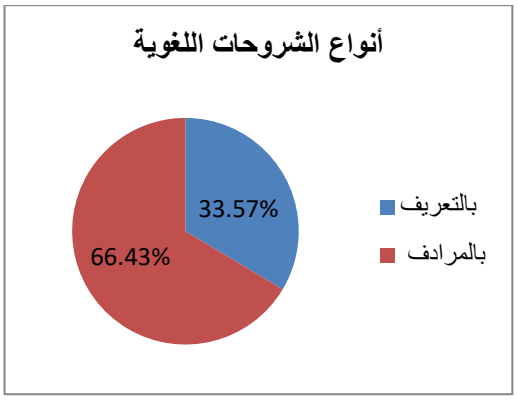
4-3 المفردات المشروحة الواردة في نصوص فهم المكتوب :

أسفرت عملية جرد الشروح اللغوية في نصوص فهم المكتوب في المقاطع الأربع المذكورة سابقا عن وجود 227 مفردة منها 84 غير مشروحة، و95 مفردة مشروحة بالمرادف و48 مفردة مشروحة بالتعريف، وإن كانت قد احتوت على نسبة كبيرة من المفردات المشروحة وغير المشروحة تفوق بها تلك المفردات الواردة في نصوص فهم المنطوق؛ فإن ذلك راجع إلى أن نصوص فهم المكتوب أكثر عددا من نصوص فهم المنطوق لكونها تشمل نصوص القراءة المشروحة و النصوص الأدبية معا .

وفيما يأتي تمثيل بياني لنسبة المفردات المشروحة وغير المشروحة وكذا طرائق الشرح المعتمدة في نصوص فهم المكتوب :



(3) دائرة نسبية توضح نسب المفردات المشروحة وغير المشروحة في نصوص فهم المكتوب



(4) دائرة نسبية توضح نسب كل من الشرح بالترادف و الشرح بالتعريف في نصوص فهم المكتوب

توضح الدائرة النسبية رقم (3) و(4) ، نسب كل من المفردات المشروحة وغير المشروحة حيث قدرت الأولى بنسبة 63%، في حين أن الثانية بلغت 37%.

أما في ما يخص أنواع الشروحات اللغوية فقد بلغ الشرح بالترادف نسبة 66.43%، أما الشرح بالتعريف فقد قدر ب 33.57% . وهو الأمر نفسه الذي لاحظناه في نصوص فهم المنطوق؛ إذ فاقت نسبة الشرح بالمرادف نسبة الشرح بالتعريف .

هذا، من حيث الكم وطرائق الشرح المعتمدة، أما من حيث مدى مطابقة هذه المفردات للمجالات المفاهيمية، فإننا نلاحظ من خلال الجدول بأنها قليلة مقارنة بالعدد الإجمالي حيث بلغ عددها 41 مفردة في المقاطع الأربع، والجدول الآتي يقدم عناوين هذه المقاطع والنصوص التي وردت فيها هذه المفردات.

عنوان المقطع	عنوان النص	المفردات المشروحة	المفردات غير المشروحة
العلم والاكتشافات العلمية	الكتاب الإلكتروني		الشفرة الرقمية
			القرص الرقمي
	أنا واليراع	اليراع	
	آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان		
			الساعة البيولوجية
	المستكشفات العلمية		مكوك
			المسبار
الأعياد	الأعياد	تسري	

	في يوم الأمهات	أعز	مستطاب
		السلو	
	عيد الجزائر	السعد	
	عيد القرية		المنى
	عيد الأم		تجل
الطبيعة	في الغابة	ظليلة	بلور
		الساجي	الزبرجد
		غابة شجراء	
	النهر المتجمد	مياهك	
	نشيد الماء	الجنى	
	عودة القطيع	الكراز	المعاز
	ما أجمل الطبيعة	البيد	
		التلال	
	الاصطياف	رابية	خرارة
		السنديان	
	جمال البادية	الحصباء	
الصحة والرياضة	أهمية التربية الرياضية	مشاق	القنص
			الإجهاد
	ركوب الخيل	تسبح	
	هل نعيش في مساكن مريضة		تشوهات
		الصداع	
	كرة القدم	تُراض	
	اللفافة	مفزع	

	المسلول	متقاويا	متثاقلا
		الرعب	تروعه
			زفراته

إنَّ النتائج التي توصلنا إليها بعد عملية جرد المفردات المشروحة المتضمنة في نصوص فهم المكتوب والمنطوق وتحديد أنواع شرحها، لتدل بشكل واضح على غلبة المفردات المشروحة على تلك التي وردت من دون شرح، وكذا كثرة الشرح بالترادف مقارنة بالتعريف . ولعل مرد غلبة الشرح بالترادف على الشرح بالتعريف راجع إلى سهولة هذا النوع من الشرح بالنسبة للمتعلم مقارنة بالتعريف الذي يصادف فيه المتعلم الاشتقاق والأمثلة والصفات الدلالية التي قد تُصعب من حدوث الفهم، بالإضافة إلى أن الشرح بالمرادف يقوده إلى اكتساب شكل آخر و نطق جديد لهذه المفردات، ذلك أن حاجة المتعلم لمعرفة معنى المفردة تعادل حاجته لمعرفة استعمالها وتزويده بمرادفاتها يجعله يفهم المعنى ويكتسب استعمالا جديدا لها .

نستخلص مما تم تناوله في هذا الفصل، أن الوثائق التربوية التي تؤطر تعليم اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط لا تخلو من حديث عن الإدماج؛ حيث تناولت مفهومه وأهميته و خصائصه وقدَّمت نماذج لوضعيات إدماجية مرفقة بشبكات تقييمية، غير أن الرصيد اللغوي لم يحظ بالأهمية نفسها التي نالتها بيداغوجيا الإدماج، إذ لا نجد منهجا واضحا أو إجراءات عملية تساعد المعلم على تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم باستثناء الإشارة إلى ضرورة توظيف المتعلم لرصيده اللغوي في الوضعيات التواصلية الدالة المنطوقة والمكتوبة، والجدير بالذكر أن هذه الإشارات لم تُتبع بتوضيحات وتوجيهات تحث على التطبيق وترشده .

وقد لاحظنا من خلال الاطلاع على كتاب المتعلم أنه تضمن مجموعة من وضعيات تعلم الإدماج، إلا أنها لم تهتم بتقييم الرصيد اللغوي للمتعلم، لا في نص الوضعية ولا في شبكة تقييمها، كما يخلو الكتاب من التمارين المعجمية، ويكتفي بشرح المفردات الصعبة في النص فقط، من خلال تقديم مرادفاتها أو شرحها شرحا تعريفيا، ثم إن هذه المفردات لا يُختبر فيها المتعلم مستقبلا ولا تكون محل اهتمام وإعادة استعمال لدى المتعلمين إلا في حالات نادرة.

إن غفلة الوثائق التربوية عن ذكر أهمية الرصيد اللغوي وخلوها من الدعوة الصريحة إلى تعليمه أنتجت غفلة عنه في الممارسة كذلك؛ وهو ما لاحظناه لدى الكثير من الأساتذة على الرغم من معرفتهم ووعيهم بأهميته .

الفصل الثالث :

أثر وضعية تعلم الإدماج في اكتساب الرصيد اللغوي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط .

1- الإطار المنهجي للبحث .

2- تقييم كفاءة المتعلم في فهم و توظيف الرصيد اللغوي .

3 - تقييم كفاءة المتعلم في إدماج الرصيد اللغوي ضمن وضعية تعلم الإدماج .

1- الإطار المنهجي للبحث :

إنّ الهدف المتوخى من هذا البحث كما أسلفنا سابقا، هو محاولة لمعرفة مدى إسهام وضعية تعلم الإدماج في إكساب متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط الرصيد اللغوي المتضمن في نصوص فهم المنطوق والمكتوب المقررة عليهم في هذه السنة، وبغية التحقق من هذا عمدنا إلى جمع عينة من الوضعيات الإدماجية للمتعلمين في هذه السنة على اعتبار أن عملية الإدماج لا تتم من خلال إنجاز تمارين وتطبيقات مجزأة، بل ضمن وضعيات مركبة يستثمر فيها هؤلاء المتعلمون ما حصّلوه من معارف لغوية و مهارية وسلوكية.

1-1 العينة :

عمدنا إلى اختيار عينة متجانسة من مناطق متشابهة كي لا تتجه نتائج البحث إلى تمثيل واقع التعدد و التنوع وانعكاساته؛ لأن هذا ليس الهدف الأساس من البحث، بالإضافة إلى أن الكثير من المنهجيات توصي باختيار العينة المتجانسة على اعتبار أنها أكثر يسرا في الإنجاز والتحليل.

وقد شكّل متعلمو السنة الأولى التعليم المتوسط[1] على مستوى ولاية الجزائر عينة بحثنا والتي يمكن تلخيص معطياتها في الجدول الآتي :

الولاية	اسم المتوسطة	عدد المتعلمين
الجزائر وسط	محمد شويطر	34
الجزائر شرق	جبل الونشريس	42

جدول رقم(1) يبين توزيع أفراد العينة

بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة 76 متعلما، اخترناهم من متوسطتي : محمد شويطر الواقعة وسط الجزائر و جبل الونشريس الواقعة شرقها وقد اخترنا من كل متوسطة قسما واحدا، يختلف عدد المتعلمين فيه كما نلاحظ من خلال الجدول .

وبعد اختيار عينة البحث شرعنا في إعداد أدوات جمع المدونة (corpus)[2]، وذلك باعتماد الاختبارات .

[1] اخترنا السنة الأولى من التعليم المتوسط عينة للبحث؛ لأنها الانطلاقة الأولى التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية.

[2] يُقصد بالمدونة : "ما يشكل الرصيد اللغوي أو المعطيات اللغوية التي يخضعها الباحث للتحليل والدرس " ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (إنجليزي، فرنسي، عربي)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ص 38.

2-1 الاختبارات :

يُعرف الاختبار على أنه « اختبار يُقام على وضعية تقييمية تتطلب من المتعلم أداء وإنجازا مكتوبا للإجابة عن أسئلة جزئية أو مقالية »[1] . كما يُعد واحدا من أهم أدوات تقييم التحصيل اللغوي، ومن أكثرها استخداما، وتختلف أشكاله وأنواعه باختلاف الهدف المرجو منه، و للإجابة عن إشكالية البحث اعتمدنا على اختبار كتابي (examen écrit) أردنا أن نقيس من خلاله كفاءتي الفهم و الإنتاج .

هذا، وقد تأسس البحث على أربعة اختبارات ينقسم كل واحد منها إلى ثلاثة أقسام، استهدف القسم الأول تقييم كفاءة الفهم لدى المتعلمين؛ وذلك من خلال مطالبتهم بشرح أربع مفردات متضمنة في النصوص[2] وتطرق القسم الثاني إلى تقييم قدرتهم على توظيفها في جمل من إنشائهم. وسنعرض في الجدول التالي النصوص التي انطلقنا منها في بناء الاختبارات :

المقطع	النص المختار	الصفحة[3]	نوعه
العلم والاكتشافات العلمية	الفايسبوك نعمة أم نقمة؟	96	نص مكتوب
الطبيعة	في الغابة	132	نص مكتوب
الأعياد	الاحتفال بالمولد النبوي الشريف	135	نص منطوق
الصحة والرياضة	السل الرئوي	151	نص منطوق

جدول رقم (2) يوضح النصوص التي بُنيت عليها الاختبارات

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ، ص 416 .

[2] النصوص التي اعتمدناها لتقييم كفاءة فهم المتعلم للمفردات هي النصوص نفسها التي انطلقنا منها في بناء وضعيات تعلم الإدماج.

[3] انظر كتابي في اللغة العربية بالنسبة لنص الفايسبوك نعمة أم نقمة؟ ونص في الغابة ص 96 وص 132 ، وانظر دليل الأستاذ ص 135 و ص 151.

أما القسم الثالث من الاختبار فاستهدف استدراج المتعلمين لإدماج المفردات – التي طالبناهم بشرحها في الاختبار الأول– ضمن وضعية إدماجية بغية اكتشاف قدرة هؤلاء المتعلمين على استثمار ما اكتسبوه من هذه المفردات .

وقد تنوعت مواضيع الوضعيات الإدماجية تبعا لتنوع نصوص المقاطع التعلمية، وبالمحافظة على مكوناتها وشروطها [1] .

كما تنوعت المفردات التي طالبناهم بشرحها وإدماجها، حيث اعتمدنا على بعض العبارات المسكوكة[2] المتضمنة في نص الفايس بوك نعمة أم نقمة؟ وهي :

الشبكات الاجتماعية، التقارب الثقافي، لكونها تخدم موضوع الوضعية الإدماجية ولكثرة تواترها كذلك.

هذا، ونشير إلى أن المفردات الأربع التي طالبنا المتعلمين بشرحها ثم توظيفها في جمل و وضعيات إدماجية قد تم بناءَ على :

أ/ تواتر المفردات في النص الواحد [1].

[1] قمنا ببناء وضعيات تعلم الإدماج التي قُدمت للمتعلمين استنادا على نصين من نصوص فهم المكتوب المدرجة في كتاب المتعلم، ونصين منطوقين من دليل المعلم، ووقع اختيارنا على هذه النصوص لكثرة تواتر المفردات فيها وكذا علاقتها وارتباطها بموضوعات المقاطع التعلمية، وقد اعتمدنا على الطريقة نفسها التي بنيت بها وضعيات تعلم الإدماج الواردة في الكتاب من سند وسياق وتعليمة .

[2] العبارات المسكوكة : هي " عناصر معجمية تتكون من كلمتين أو أكثر جرت العادة على تلازمهما تلازما يصعب معه الفصل بين مكوناتها، تعامل معاملة الوحدة المعجمية البسيطة لإجمالية معناها الذي لا يمكن استجلاؤه من جمع معاني مكوناتها الجزئية "، سمر الغانمي، العبارات المسكوكة (المخصوصة) حدُّها وخصائصها، مجلة مدارات في اللغة والأدب، تبسة، الجزائر، العدد02، 2019، ص 111.

ب/ المفردات المشروحة الواردة في أسفل " نصوص فهم المنطوق والمكتوب " والتي لها علاقة بموضوع الوضعية الإدماجية .

ج/ المفردات التي تضمنها النص و لها علاقة بموضوع الوضعية الإدماجية .

وسنشرح هذه الاختيارات فيما يأتي :

أ/ المفردات المتواترة في النص الواحد :

-**التواتر:** يُقصد بالتواتر « درجة شيوع المفردة في الاستعمال»[2]؛ أي المفردات التي تتميز بتكرارات عالية سواء أكان هذا التكرار على المستوى المنطوق أو المكتوب، أو على ألسنة المتعلمين أو في الكتب والمجلات أو في التلفاز والمذياع .

و كثيرة هي المفردات المتواترة التي نجدها في نصوص فهم المنطوق و المكتوب، ولعل كثرة انتشارها راجع لكون هذه المفردات تمثل مفتاحا لولوج النص وبالتالي فإن تكرارها ضرورة لابد منها، وقد يكون الهدف من وراء تكرارها هو محاولة تثبيتها وترسيخها لدى المتعلم.

كما يعتبر التواتر أساسا في تعليم المفردات اللغوية وتعلمها، ذلك أن تكرارها في سياقات مختلفة له أثر كبير في زيادة قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بها في أذهانهم، ومن ثمة القدرة على استرجاعها وقت الحاجة إليها.

ولما كان تواتر المفردات على هذه الدرجة من الأهمية جعلناه دعامة أساسية في بناء الاختبارات، ومن بين المفردات التي تميزت بتواترات مرتفعة وطالبنا المتعلم

---

[1] اعتبرنا المفردة متواترة ، إذا تكرر استخدامها في النص الواحد أكثر من مرة .

[2] فايزة عمران، دور إستراتيجيات الخطاب في تعليم مفردات اللغة العربية، مجلة ألف، العدد 6 ،2016 ، ص 8.

بشرحها ثم توظيفها في جمل و في وضعيات تعلم الإدماج، المفردات الموضحة في الجدول الآتي :

عنوان المقطع التعلمي	عنوان النص	المفردة	عدد تواتراتها
العلم والاكتشافات العلمية	الفايسبوك نعمة أم نقمة؟	الشبكات الاجتماعية	خمس مرات (5)
الصحة والرياضة	السل الرئوي	العدوى	خمس مرات (5)

جدول رقم(3): يوضح تواتر المفردات في النصوص

- **نماذج لسياقات تواتر المفردات:**

- **نص: الفايسبوك نعمة أم نقمة؟**

لقد تواترت عبارة"الشبكات الاجتماعية" في نص الفايسبوك نعمة أم نقمة؟ خمس مرات، حيث جاءت أربع مرات متضمنة في النص و وردت مرة ضمن أسئلة فهم النص، كما هو موضح في النص التالي[1].

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، ص 96

«الفَايْس بُوك» نِعْمَة أَمْ نِقْمَة؟

يَذْهَبُ «دِيفِيد كِيرْكَبَاتْرِيك» إِلَى أَنَّ الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةَ تَرْبِطُ العَالَمَ بَعْضُهُ بِبَعْضٍ. وَأَنَّ انْتِشَارَهَا سَوْفَ يُؤَدِّي فِي النِّهَايَةِ إِلَى بُزُوغِ «عَقْلٍ كَوْكَبِيٍّ» يَعْمَلُ عَلَى تَغْيِيرِ العَالَمِ. وَمَعَ ذَلِكَ فَإِنَّ الكَثِيرِينَ يَرَوْنَ أَنَّ شِدَّةَ الإِقْبَالِ عَلَى الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ فِيهِ مَضْيَعَةٌ وَإِهْدَارٌ لِلْوَقْتِ وَالانْصِرَافُ عَنِ العَمَلِ الجَادِّ.

وَلَيْسَ ثَمَّةَ شَكٌّ فِي أَنَّ «الفَايْس بُوك» و«الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةَ» المُمَاثِلَةَ مِثْلَ «تويتر» و«مَايْ سبيس» و«يُوتْيُوب» تَلْعَبُ دَوْرًا مُؤَكَّدًا فِي تَوْسِيعِ دَوَائِرِ «الأَصْدِقَاءِ» وَتَقُومُ بِالتَّالِي بِدَوْرٍ مُهِمٍّ فِي تَحْقِيقِ التَّقَارُبِ الثَّقَافِيِّ وَالتَّفَاهُمِ بَيْنَ الشُّعُوبِ. بَيْدَ أَنَّ هُنَاكَ تَخَوُّفَاتٍ كَثِيرَةً، وَهَوَاجِسَ مِنْ تَجَاوُزِ الحُدُودِ عَنْ طَرِيقِ المُبَالَغَةِ فِي الكَشْفِ عَنْ أَسْرَارِ الحَيَاةِ الشَّخْصِيَّةِ وَالعَلاقَاتِ الحَمِيمَةِ مِمَّا يَتَعَارَضُ مَعَ القِيَمِ المُتَوَارَثَةِ فِي شَتَّى المُجْتَمَعَاتِ. إِلاَّ أَنَّ هَذِهِ التَّخَوُّفَاتِ تَجِدُ مَنْ يُهَوِّنُ مِنْ شَأْنِهَا وَيَرَى أَنَّ هَذِهِ الشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةَ تُمَثِّلُ الرَّابِطَةَ الَّتِي سَوْفَ تَجْعَلُ العَالَمَ مَكَانًا أَفْضَلَ لِحَيَاةٍ سَلِيمَةٍ بِالنِّسْبَةِ لِلْجِنْسِ البَشَرِيِّ، وَأَنَّ النَّاسَ يَمِيلُونَ بِطَبِيعَتِهِمْ إِلَى الاحْتِكَاكِ وَالمُشَارَكَةِ حَتَّى مَعَ الأَغْرَابِ، وَأَنَّ الاطْمِئْنَانَ إِلَى عَدَمِ الكَشْفِ عَنْ شَخْصِيَّاتٍ وَهُوِيَّاتِ المُشَارِكِينَ - وَهُوَ مَا تَتَعَهَّدُ الشَّرِكَاتُ بِمُرَاعَاتِهِ - يُضْفِي كَثِيرًا مِنَ الطُّمَأْنِينَةِ مِمَّا يُسَاعِدُ عَلَى مَزِيدٍ مِنَ الانْفِتَاحِ الَّذِي يُسَاعِدُ بِدَوْرِهِ عَلَى الفَهْمِ وَحَلِّ المُشْكِلاتِ، وَأَنَّ هَذِهِ النَّظْرَةَ لَيْسَتْ مِثَالِيَّةً، يَصْعُبُ تَحْقِيقُهَا فَقَدْ أَثْبَتَ الفَايس بُوك بِالذَّاتِ مُنْذُ تَأْسِيسِهِ عَامَ 2003 أَنَّهُ عَامِلٌ مُؤَثِّرٌ فِي الحَيَاةِ، وَتَكْوِينِ رَأْيٍ عَامٍّ وَاسِعِ المَدَى فِي كَثِيرٍ مِنَ الأُمُورِ، خَاصَّةً أَنَّ المُشَارِكِينَ فِيهِ يَسْتَخْدِمُونَ أَكْثَرَ مِنْ سَبْعِينَ لُغَةً مُنْتَشِرَةً فِي أَرْجَاءِ تِلْكَ الأُمَمِ الإِمْبَرَاطُورِيَّةِ الافْتِرَاضِيَّةِ

د. أحمد أبو زيد
مجلة العربي العدد 627 فبراير 2011

أفهمُ النّصّ:

1. إِلامَ يُؤَدِّي الانْتِشَارُ الوَاسِعُ لِلشَّبَكَاتِ الاجْتِمَاعِيَّةِ كَمَا اعْتَقَدَ «كِيرْكَبَاتْرِيك»؟
2. مَا المَقْصُودُ بِالاتِّصَالاتِ الافْتِرَاضِيَّةِ أَوِ العَالَمِ الافْتِرَاضِيِّ عِنْدَ أَصْحَابِ «الفَايْس بُوك»؟
3. هَلِ (الفَايس بُوك) نِعْمَةٌ أَمْ نِقْمَةٌ عَلَى النَّاسِ؟
4. أَذْكُرْ بَعْضَ مَخَاطِرِ النَّشَاطِ «الفَايس بُوكِيِّ».

أعود إلى قاموسي:

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

بُزُوغ: ظُهُور. الإِقْبَال: التَّرَدُّد بِرَغْبَة. إِهْدَار: تَضْيِيع. والهَدَرُ الأَسْقَاطُ مِنَ النَّاسِ الَّذِينَ لَا خَيْرَ فِيهِم. الانْصِرَاف: الابْتِعَاد. هَوَاجِس: ج. هَاجِس وهُو كُلُّ مَا خَطَر بِالبَالِ مِن مَخاوف.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي: يُهَوِّنُ. الأَغْرَاب.

و هو ما نجده في نص السل الرئوي كذلك؛ حيث تواترت مفردة " العدوى " أربع مرات في النص[1]، و مرة واحدة ضمن أسئلة فهمه .

[1] محفوظ كحوال ، محمد بومشاط، دليل الأستاذ ، مادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 151.

السُّلُّ الرِّئَوِيّ

لا يُعْرَفُ في تاريخ الطِّبِّ كُلِّهِ مَرَضٌ غيرٌ وَبائيٌّ، كَلَّفَ البَشَرِيَّةَ بِمِثْلِ مَا كَلَّفَهُ مَرَضُ السُّلِّ مِنَ الضَّحَايَا، وَقَدْ كَانَ وَمَازَالَ مُتَفَشِّيًا في مُخْتَلَفِ الطَّبَقَاتِ في شُعُوبِ العَالَمِ كُلِّهِ.

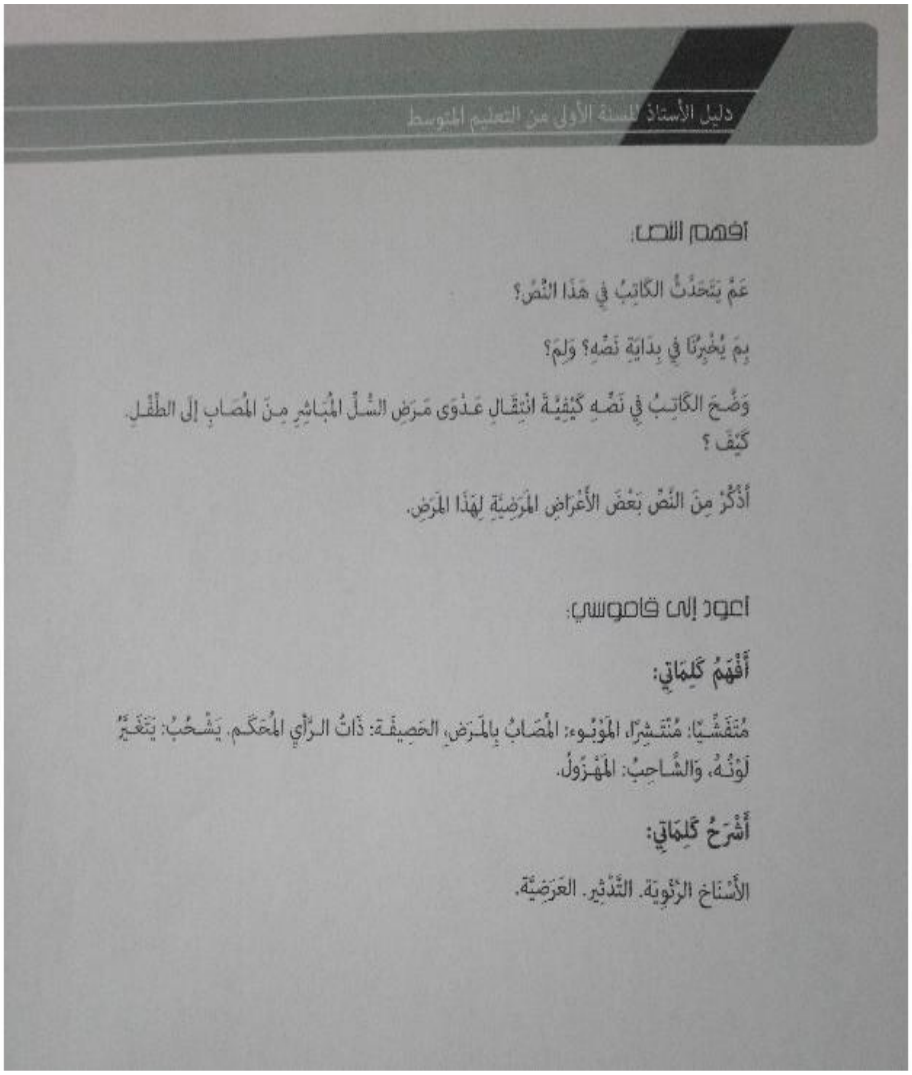
كَيْفَ يَتِمُّ انْتِقَالُ العَدْوَى المُبَاشِرِ مِنَ المُصَابِ إلَى الأَطْفَالِ ؟ لِنَشْرَحَ ذَلِكَ بِمِثَالٍ عَمَلِيٍّ، فَلْنَفْرِضْ أَنَّ طِفْلاً في سِنِّ الثَّالِثَةِ مِنَ العُمْرِ -مَثَلاً- جَلَسَ في مَكَانٍ مَحْصُورٍ (غُرْفَةٍ، سَيَّارَةٍ عُمُومِيَّةٍ، طَائِرَةٍ، دَارٍ سِينِمَا...) وَكَانَ قُرْبَ الطِّفْلِ في المَكَانِ نَفْسِهِ مُصَابٌ بِالسُّلِّ، يَتَحَدَّثُ بِصَوْتٍ مَسْمُوعٍ، وَحَمَاسٍ، أَوْ يَسْعَلُ أَوْ يَعْطِسُ، فَإِنَّ ذَرَّاتٍ صَغِيرَةً مِنْ لُعَابِهِ المَوْبُوءِ بِالجَرَاثِيمِ، تَتَطَايَرُ مِنْ فَمِهِ أَثْنَاءَ الكَلَامِ أَوِ السُّعَالِ أَوِ العَطْسِ، وَتَنْتَشِرُ في الهَوَاءِ الَّذِي يَتَنَفَّسُهُ الطِّفْلُ، وهَذِهِ الذَّرَّاتِ المَوْبُوءَةُ بِالجَرَاثِيمِ تَصِلُ مَعَ هَوَاءِ التَّنَفُّسِ إلَى فُرُوعِ القَصَبَةِ الهَوَائِيَّةِ، وَمِنْهَا إلَى الأَسْنَاخِ الرِّئَوِيَّةِ، وَبِذَلِكَ تَمَّ انْتِقَالُ العَدْوَى -أَيْ الجَرْثُومِ- مِنَ الرَّجُلِ المَرِيضِ بِالسُّلِّ مُبَاشَرَةً إلَى رِئَةِ الطِّفْلِ السَّلِيمِ.

وَلِهَذَا المَرَضِ أَعْرَاضٌ فَمِنَ المَعْرُوفِ أَنَّ الطِّفْلَ السَّلِيمَ دَائِمُ الحَرَكَةِ وَاللَّعِبِ، حَيَوِيُّ المَنْظَرِ حَسَنُ الشَّهِيَّةِ، وَهُوَ يَنَامُ ١٢ سَاعَةً في اللَّيْلِ، وَنَحْوَ سَاعَتَيْنِ في النَّهَارِ بَعْدَ وَجْبَةِ طَعَامِ الغَدَاءِ ؛ وَعَلَى الأُمِّ الحَصِيفَةِ أَنْ تُرَاقِبَ طِفْلَهَا مِنْ خِلَالِ هَذِهِ الخَصَائِصِ.

وَعِنْدَ وُجُودِ أَيِّ عَدْوَى عِنْدَ الطِّفْلِ وَمِنْهَا العَدْوَى بِالسُّلِّ أَيْضاً يَضْطَرِبُ نَوْمُ الطِّفْلِ وَيَشْحُبُ لَوْنُ وَجْهِهِ، وَتَظْهَرُ تَحْتَ عَيْنَيْهِ خَوَافِي سَمْرَاءَ. وَعِنْدَ الإِصَابَةِ بِالسُّلِّ يَزْدَادُ لَوْنُ الوَجْهِ شُحُوبًا. كَمَا أَنَّ الجِسْمَ يُفْرِزُ عَرَقاً غَزِيرًا أَثْنَاءَ النَّوْمِ في اللَّيْلِ. وَغَزَارَةُ العَرَقِ أَثْنَاءَ اللَّيْلِ يَجِبُ أَنْ تُقَيَّمَ مَعَ بَاقِي الأَعْرَاضِ الأُخْرَى وَلَيْسَ بِمُفْرَدِهَا، إِذْ قَدْ تَكُونُ لَهَا بِمُفْرَدِهَا أَسْبَابٌ لَيْسَ لَهَا عَلَاقَةٌ بِالسُّلِّ، كَالتَّدْثِيرِ في المَلَابِسِ أَوْ الفِرَاشِ أَوْ سُوءِ التَّغْذِيَةِ. لَكِنَّ الظَّوَاهِرَ العَرَضِيَّةَ اللَّافِتَةَ لِلانْتِبَاهِ أَكْثَرَ عِنْدَ الطِّفْلِ المُصَابِ بِالسُّلِّ، هِيَ الانْحِطَاطُ العَامُّ في جِسْمِهِ، وَفُتُورُ هِمَّتِهِ وَنَشَاطِهِ في التَّحَرُّكِ، وَعُزُوفُهُ عَنِ اللَّعِبِ وَانْحِطَاطُ شَهِيَّتِهِ لِتَنَاوُلِ الطَّعَامِ، وَيَتَوَقَّفُ وَزْنُهُ عَنِ الزِّيَادَةِ أَوْ يَمِيلُ إلَى الهُبُوطِ.

د.أمين رويحة
(أمراض شعبية: ص: 105)
دار العلم بيروت - لبنان.

نموذج يوضح تواتر مفردة " العدوى " ضمن أسئلة فهم النص [1]:



دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط

أفهم النص:

عَمَّ يَتَحَدَّثُ الكَاتِبُ فِي هَذَا النَّصِّ؟

بِمَ يُخْبِرُنَا فِي بِدَايَةِ نَصِّهِ؟ وَلِمَ؟

وَضَّحَ الكَاتِبُ فِي نَصِّهِ كَيْفِيَّةَ انْتِقَالِ عَدْوَى مَرَضِ السُّلِّ المُبَاشِرِ مِنَ المُصَابِ إِلَى الطِّفْلِ. كَيْفَ ؟

أَذْكُرْ مِنَ النَّصِّ بَعْضَ الأَعْرَاضِ المَرَضِيَّةِ لِهَذَا المَرَضِ.

أعود إلى قاموسي:

أُفْهِمُ كَلِمَاتِي:

مُتَفَشِّيًا: مُنْتَشِرًا. المَوْبُوء: المُصَابُ بِالمَرَضِ. الحَصِيفَة: ذَاتُ الرَّأْيِ المُحْكَمِ. يَشْحُبُ: يَتَغَيَّرُ لَوْنُهُ. وَالشَّاحِبُ: المَهْزُولُ.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

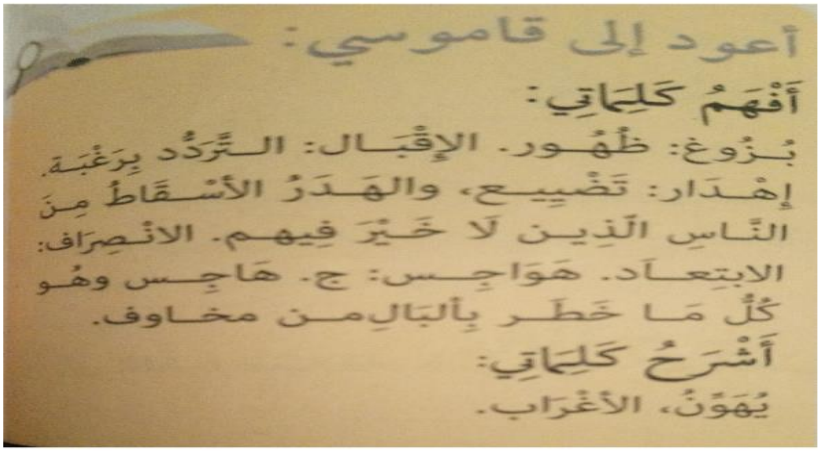
الأَسْنَاخ الرَّئَوِيَة. التَّدْثِير. العَرَضِيَّة.

ب/ المفردات المشروحة في نصوص فهم المنطوق والمكتوب :

إن تحصيل الكفاءة اللغوية لدى المتعلم لا يتحقق إلا باكتساب رصيد لغوي كاف، وهو ما يستلزم إدراج مفردات جديدة ضمن النصوص المنطوقة أو المكتوب في كل سنة دراسية، وقد تكون هذه المفردات في كثير من الأحيان بحاجة إلى شرح

[1] محفوظ كحوال ، محمد بومشاط، دليل الأستاذ ، مادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 152.

و توضيح، فنجدها تأتي في أسفل النصوص على شكل جذاذات صغيرة تتضمن عددا من المفردات مرفقة بشروحاتها التي تكون تارة بالترادف وتارة أخرى بالتعريف، تحت عنوان: أعود إلى قاموسي، كما هو موضح [1]


أعود إلى قاموسي:

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

بُزُوغ: ظُهُور. الإِقْبَال: التَّرَدُّد بِرَغْبَة. إِهْدَار: تَضْيِيع، والهَدَرُ الأَسْقَاطُ مِنَ النَّاسِ الَّذِين لَا خَيْرَ فِيهِم. الانْصِرَاف: الابتِعَاد. هَوَاجِس: ج. هَاجِس وهُو كُلُّ مَا خَطَر بِالبَالِ من مخاوف.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

يُهَوِّنُ، الأَغْرَاب.

وقد اخترنا من كل نص مفردتين مشروحتين لاختبار المتعلم فيهما باكتشاف كفاءة الفهم لديه انطلاقا من الشرح و التوظيف في الجملة ثم تقييم قدرته على الإنتاج بعد ذلك، من خلال توظيفهما في وضعيته الإدماجية .

ج/ المفردات التي لها علاقة بموضوع الوضعية الإدماجية :

إنَّ ربط المفردات اللغوية بعالم الطفل الخارجي كخبراته الشخصية ومعارفه والمواضيع التي تسترعي اهتمامه هي مطلب أساس لتحقيق الكفاءة التواصلية لديه،

[1] محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللغة العربية، ص 96.

كما يجب مراعاة مبدأ التدرج[1] في تعليم المفردات اللغوية، وأن تكون مرتبطة بحاجات المتعلم التبليغية بالدرجة الأولى، إذ لا حاجة له بما لا يستعمله.

ولما كانت الوضعية الإدماجية مستوحاة من واقع المتعلم المعيش، وجب أن نمده برصيد لغوي مرتبط بسياق الوضعية الإدماجية لتحفيزه على الكتابة.

وقد آثرنا أن ترد الاختبارات[2] التي اعتمدناها على النصوص الأربعة موضحة في الآتي :

1-2-1 الاختبارات المتعلقة بتقييم كفاءة الفهم :

- اختبار كفاءة الفهم " الخاص بنص السل الرئوي" الموجه لمتعلمي متوسطة محمد شويطر بالأبيار :

اشرح المفردات الآتية :

متفشيا.....،الموبوء.....

العدوى.....، السليم.....

[1] يُقصد بمبدأ التدرج في التعليم : " الانتقال في دراسة مادة ما من البسيط نحو المركب ومن السهل نحو الصعب ومن المُحس نحو المجرد "، بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث، ص 100 .

[2] تَغيب عن الاختبار الثاني المتعلق بنص الفايسبوك أربعة متعلمين أما الاختبار الثالث المتعلق بنص الغابة فقد تغيب عنه متعلم واحد.

- اختبار كفاءة الفهم " الخاص بنص الفايس بوك" الموجه لمتعلمي متوسطة محمد شويطر بالأبيار :

اشرح المفردات الآتية :

بزوغ.....**،إهدار**.....،

الشبكات الاجتماعية .....، التقارب الثقافي .....

- اختبار كفاءة الفهم " الخاص بنص الطبيعة" الموجه لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس ببرج البحري :

اشرح المفردات الآتية :

تواردت .....، **الساجي** .....

البديع.....، النسيم .....

- اختبار كفاءة الفهم "الخاص بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف" الموجه لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس ببرج البحري :

اشرح المفردات الآتية :

سنة .....، **شمائله** .....

يبشر.....، ذكرى .....

1-2-2 الاختبارات المتعلقة بتقييم كفاءة التوظيف في جمل :

بعد اختبار المتعلمين في فهم المفردات من خلال تقييم قدراتهم على الشرح، عمدنا إلى تقييم كفاءاتهم في توظيفها على مستوى الجملة للتأكد من تَحقُّق قدرتهم على إنتاجها .

1-2-3 الاختبارات المتعلقة بتقييم كفاءة إدماج الرصيد اللغوي ضمن وضعية تعلم الإدماج :

- وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص السل الرئوي والموجهة لمتعلمي متوسطة محمد شويطر :

قرأت مقالا في الإنترنيت عن مرض السل و أسبابه و كيفية انتقاله بين الأشخاص، فأردت مشاركة زملائك ما قرأته وتوعيتهم بخطورة هذا المرض.

اكتب نصا تصف فيه هذا المرض لزملائك، مبينا لهم خطورته وموضحا كيفية تفاديه وموظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه و توظيفه .

- وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الفايس بوك والموجهة لمتعلمي متوسطة محمد شويطر:

أحببت كثيرا مواقع التواصل الاجتماعي وبشكل خاص الفايس بوك، فأصبحت تقضي معه أوقاتا طويلة ، مما أدى إلى تراجع مستواك الدراسي .

اكتب نصا تتحدث فيه عن الفايس بوك ، مبينا إيجابياته و سلبياته وكيفية استغلاله بطريقة عقلانية، موظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه وتوظيفه .

- وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الطبيعة والموجهة لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس :

في نهاية الأسبوع خرجت رفقة عائلتك في نزهة ، فقصدتم إحدى الغابات القريبة من مدينتكم فأعجبت كثيرا بهدوئها وسكينتها .

اكتب نصا تصف فيه هذه الغابة لزملائك ذاكرا ما شد انتباهك وموظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه و توظيفه .

– وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف والموجهة لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس :

شاهدت مؤخرا برنامجا تلفزيونيا يعرض سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم فأحببت خصاله وتأثرت بمواقفه .

اكتب نصا تتحدث فيه عن أهم صفاته و الطريقة المثلى لتذكر مولده، موظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه وتوظيفه .

3-1 المدونة : corpus

تُعتبر المدونة مجموعة من الوثائق التي يعتمدها الباحث في عملية التقييم، وتأتي على شكل نصوص أو إجابات ...، وقد أفرزت الاختبارات التي أجريناها مدونة مكونة من 147 وثيقة .

تَطلّب هدفُ البحث الاحتكاك المباشر بالمتعلمين، وقد أنجز خلال الموسم الدراسي 2021/2020، في فترتين زمنيتين متباعدتين، وذلك بسبب جائحة كورونا؛ حيث أغلقت المتوسطات وتعذر علينا استكمال ما بدأناه شهري جانفي و فيفري سنة 2020. ثم تحصلنا على رخصة أخرى من مديرية التربية لشرق العاصمة و استكملنا تطبيق الاختبارات على المتعلمين شهري نوفمبر وديسمبر سنة 2020 ، خوفا من عودة إغلاق المتوسطات مرة أخرى بسبب الجائحة ، ويمكن تلخيص فترات إنجاز الاختبارات في الآتي :

– الفترة الأولى : تم فيها إجراء اختبارين حول نصين مختلفين؛ حيث أجري الأول في الثالث والعشرين من شهر جانفي سنة 2020، وكان انطلاقا من نص منطوق موضوعه السل الرئوي، أما الثاني فكان في الثامن عشر من شهر فيفري من السنة نفسها انطلاقا من نص مكتوب عنوانه الفايس بوك، وقد خضع لهذين الاختبارين متعلمو متوسطة محمد شويطر بالأبيار.

– الفترة الثانية : تم فيها إجراء اختبارين حول نصين مختلفين، تماما كما أجريت اختبارات الفترة الأولى؛ حيث طبق الاختبار الثالث في العاشر من شهر نوفمبر سنة 2020،على نص مكتوب عنوانه: "في الغابة" أما الاختبار الرابع فقد أجري في الفاتح من شهر ديسمبر سنة 2020، على نص منطوق عنوانه: "الاحتفال بالمولد النبوي الشريف" وقد خضع لهذين الاختبارين متعلمو متوسطة جبل الونشريس الواقعة ببرج البحري.

هذا، وقد تميزت الفترة الثانية بعامل التفويج؛ أي تقسيم المتعلمين إلى قسمين بدل القسم الواحد بسبب التوصيات التي فرضتها وزارة التربية الوطنية خلال جائحة كورونا .

أما بالنسبة لإجراء الاختبارات فإنها طُبقت بعد عرض وشرح الأستاذتين لكل نص من نصوص فهم المنطوق والمكتوب؛ وقد كان كل نص من هذه النصوص المنطلق الأساس في كل اختبار.

هذا، ولم تُقدم الاختبارات دفعة واحدة وإنما في فترات زمنية مختلفة، وقد استغرقت مدة إنجاز كل اختبار ساعة و عشر دقائق من الزمن[1]؛ حيث تكفلت أستاذة كل قسم بتقديم نص الاختبار للمتعلمين ثم قراءته قراءة نموذجية وشرح مفرداته، وطرح أسئلة تخص المضمون العام للنص، وسارتا على النهج نفسه فيما تعلق بنص فهم المنطوق ولكن دون تقديمه للمتعلم أي اكتفى بسماعه فقط، لتنتقلا في مرحلة ثانية إلى تسجيل أربع مفردات على السبورة طُلب من المتعلمين شرحها وتوظيفها في جمل من إنشائهم بغية قياس كفاءة الفهم في مفردات كل اختبار .

لتأتي بعد ذلك مرحلة إنتاج المكتوب والتي قدمنا فيها للمتعلمين وضعيات إدماجية، طالبناهم بإدماج المفردات الأربع التي تم شرحها وتوظيفها في جمل من إنشائهم ، وبعد الفراغ من الإنتاج تم جمع وثائقهم لتحليلها واستخلاص نتائجها .

[1] الأصل في الحجم الساعي المخصص لتعليم ميادين اللغة العربية هو ستون دقيقة أي ساعة واحدة، غير أننا أضفنا عشر دقائق أخرى من الحصة التي تليها - بعد موافقة الأساتذة على ذلك - ، كي يتمكن المتعلم من إتمام إنتاج وضعية تعلم الإدماج، نظرا لطبيعتها المركبة التي تحتاج إلى درجة عالية من الدقة والتركيز ووقتا أكبر في الإنجاز.

هذا، وتجدر الإشارة إلى أن قياس كفاءة الفهم لدى المتعلم و كذا كفاءته في إدماج المفردات على مستوى الوضعية الإدماجية، قد تم مباشرة بعد تناول نص الاختبار مع مراعاة مجموعة من الضوابط في فضاء الاختبار هي :

- أجري الاختبار في أقسام المتعلمين العادية، ولم نستهدف أقساما أو مجموعات ممتازة .

- الحرص على تجنب كل أنواع الغش أثناء إجراء الاختبار.

- السماح بوقت إضافي لإتمام الاختبار .

أما فيما يتعلق بزمن الاختبار فقد استغرق شرح نص كل اختبار خمسا وعشرين دقيقة، ليأتي بعد ذلك القسم الأول من الاختبار والذي تعلق بشرح المفردات وتوظيفها في جمل من إنشاء المتعلمين، فاستغرق مدة زمنية قُدرت بعشرين دقيقة، أما القسم الثاني؛ أي الوضعية الإدماجية فقد قدرت مدة إنجازها بخمس وعشرين دقيقة.

4-1 أدوات التقييم :

اعتمدنا في تقييم الاختبارات المنجزة طرائق تقييمية مختلفة حسب نوع الاختبار، فالاختبار المتعلق بكفاءة الفهم الذي تكون إجابته محددة لا يحتاج إلى شبكة تقييم، وكذلك بالنسبة لتوظيف المفردات على مستوى الجملة، أما بالنسبة لاختبار وضعيات تعلم الإدماج فإننا اعتمدنا في تقييمها على شبكات تقييمية نظرا إلى طبيعتها المركبة.

و حتى يسهل علينا تقييم الاختبارات، عمدنا إلى ترميز وثائق المتعلمين؛ وذلك بمنح كل وثيقة رقما عدديا من 01 إلى 34 بالنسبة للقسم الذي اخترناه من متوسطة محمد شويطر الواقعة بالأبيار، و من 01 إلى 42 بالنسبة للقسم الذي اخترناه من متوسطة جبل الونشريس الواقعة ببرج البحري .

اعتمدنا في تقييم إجابات المتعلمين على إعداد بطاقات لتسجيل النتائج، تتضمن رمز المتوسطة و القسم و رقم كل متعلم حسب عددهم في كل قسم، مع خانة لتقييم إجابة كل متعلم، وذلك بتحديد الإجابات الموفقة وغير الموفقة باعتماد الرمزين(+،-) أما بالنسبة للمتعلمين الذين لم يجيبوا إطلاقا فقد منحناهم العلامة العدمية(Ø)، لنتمكن من تحديد عدد المتعلمين الذين نجحوا و أولئك الذين أخفقوا و تحديد النسب المئوية للإجابات في كل اختبار .

وقد تم تقييم النتائج المتعلقة بكفاءة فهم المتعلمين للمفردات انطلاقا من :

- سلامة معنى المفردة المشروحة ووضوح دلالتها .

- اعتبار كل أنواع الشرح صحيحة سواء أكانت بالترادف أو التضاد أو التعريف.

أما بالنسبة لتوظيف المفردات في جمل من إنشاء المتعلمين، فقد قمنا بتقييم الإجابات بناء على :

- سلامة المعنى ووضوح دلالة الجملة .

- سلامة الكتابة الإملائية والنحوية و الصرفية للمفردة .

في حين تأسست عملية تقييم وضعيات تعلم الإدماج على شبكات تقييمية، وذلك لتحديد مواصفاتها على اعتبار أن الوضعية الإدماجية هي مرآة عاكسة لتحكم المتعلم في معارفه وكفاءاته أو عدم تحكمه فيها، وعلى هذا الأساس تم بناء شبكات وفق معايير ومؤشرات تسمح بتقييم إنتاج المتعلم والحكم على كفاءته في إدماج المفردات المطلوبة .

ولما كان الهدف من البحث تقييم إدماج الرصيد اللغوي المُقدم للمتعلم في وضعياته الإدماجية، فإن عملية التقييم لم تشمل كل المعايير والمؤشرات التي تضمنتها شبكات

التقييم، بل اكتفت بتقييم مؤشر توظيف المتعلم للرصيد اللغوي المطلوب، من خلال اعتماد الإشارات الثلاث (+،-،Ø)[1].

واستعنّا في عملية تقييم الوضعيات الإدماجية التي أنتجها المتعلمون بشبكات التقييم المدرجة في كتاب المتعلم، مع إضافة مؤشر خاص بتقييم الرصيد اللغوي المطلوب ضمن معيار الملاءمة؛ فجاءت الشبكة التي اعتمدناها على الشكل الآتي :

المعايير	المؤشرات
الملاءمة أو الوجاهة	– الاستجابة للموضوع المطلوب. – **توظيف الرصيد اللغوي المطلوب** . – احترام علامات الوقف .
انسجام النص	– ترتيب وتسلسل الأفكار . – تلاؤم الأفكار مع الموضوع .
السلامة اللغوية	– احترام قواعد النحو والصرف والإملاء
الإتقان	– حسن العرض – مقروئية الكتابة

[1] منحنا إشارة (+) لكل متعلم وُفق في إدماج الرصيد اللغوي المطلوب، وإشارة (-) لكل متعلم أخفق في الإدماج، وإشارة Ø للمتعلمين الذين لم يدمجوا إطلاقا.

وبعد الانتهاء من عملية التقييم، عمدنا إلى رصد النتائج المتحصل عليها في بطاقات خاصة بكل قسم، بالطريقة نفسها التي اعتمدناها في تقييم كفاءة فهم المفردات وتوظيفها في جمل .

2- تقييم كفاءة المتعلم في فهم وتوظيف الرصيد اللغوي :

يهدف التقييم بمختلف أنواعه ومراحله إلى الكشف عن مدى تمكن المتعلم من تحصيل التعلمات المقررة وكذا مراقبة التطور التدريجي لمعارفه، ويسمح له بالتعرف على أخطائه متيحا للمعلم فرصة تقديم التغذية الراجعة الملائمة لمساعدته على إجراء التعديلات الضرورية وتجاوز الصعوبات التي تعترضه خلال عملية التعلم .

أما تقييم عملية الفهم لدى المتعلم فترتبط بقدرته على الاستيعاب الذي يُعتبر تمثلا لمجموع المعطيات والمعارف التي يواجهها المتعلم ويجمع بينها وبين معارفه السابقة.

2-1 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة محمد شويطر في فهم وتوظيف المفردات الخاصة بنص السل الرئوي :

لقد طُلب من المتعلمين بعد أن تم تقديم النص المنطوق " السل الرئوي " شرح أربع مفردات متضمنة فيه، وكان الهدف وراء مطالبتهم بالشرح هو قياس كفاءة فهمهم للمفردات التي تعرفوا عليها من خلال هذا النص؛ وذلك لمعرفة مدى قدرتهم على توظيفها في جمل من إنشائهم وإدماجها في وضعياتهم.

وبعد تقييم قدراتهم في فهم المفردات تحصلنا على النتائج التي يوضحها الجدول الآتي :

عدد المتعلمين :34	النجاح والإخفاق في الشرح			
المفردة	النجاح في الشرح		الإخفاق في الشرح	
أ/ متفشيا	27	%79.41	07	%20.58
ب/ الموبوء	22	%64.70	12	%35.29
ج/ العدوى	10	%29.41	24	%70.58
د/ السليم	22	%64.70	12	%35.29
المجموع	**%59.55**		**%40.43**	

جدول رقم (4) يوضح النتائج الخاصة بشرح المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص السل الرئوي

2-1-1 تقييم كفاءة الفهم :

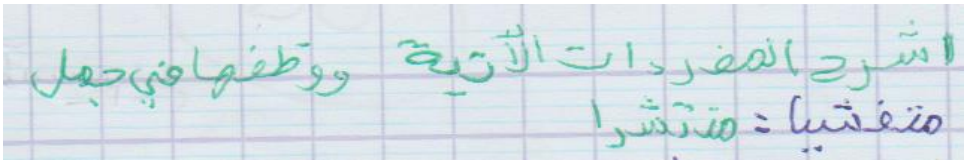
أ / متفشيا

نجح في شرح مفردة " متفشيا " سبعة وعشرين متعلما (27) بنسبة مئوية قدرها 79.41%، وهي أكثر مفردة أثبت فيها المتعلم قدرته على الشرح مقارنة بالمفردات الأخرى، في حين بلغت نسبة الإخفاق في شرحها 20.58%.

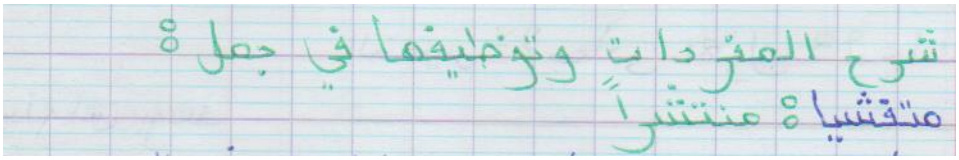
إن نجاح أغلبية المتعلمين في شرح مفردة "متفشيا" لدليل واضح على تحقق كفاءة فهم المفردة لديهم، وكان أكثر أنواع الشرح تواترا في إجاباتهم الشرح بالترادف؛ حيث أكدوا أن معنى التفشي يُقصد به الانتشار .

ومن بين النماذج التي أصابت في شرح مفردة متفشيا نجد المتعلمين رقم 06 و 18:

المتعلم رقم 06 :

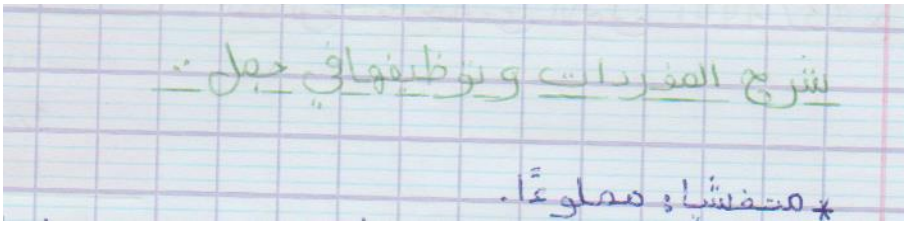


المتعلم رقم 18 :

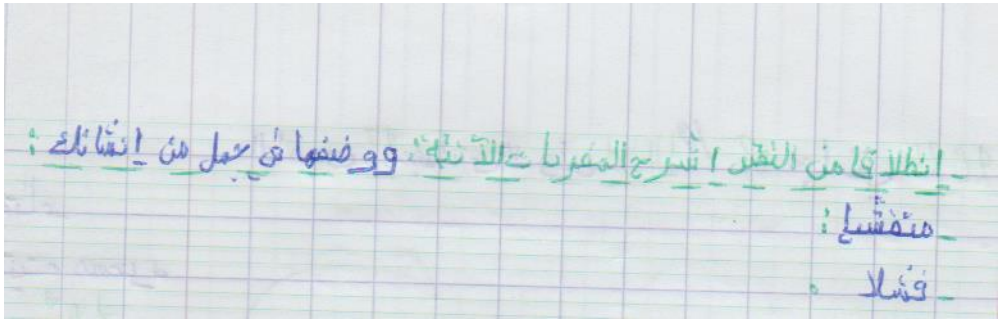


هذا، وقد أخفق في شرحها سبعة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 20.58%، وقد يرجع السبب في إخفاقهم إلى وجود صعوبة في التعرف على معناها، فهذه الفئة من المتعلمين قد تحتاج إلى فترة زمنية أطول لاكتساب معناها وإلى تكرارات عديدة واستخدامات متنوعة في سياقات مختلفة، حتى ترسخ في أذهانهم ويسهل عليهم استرجاعها، ومن بين الذين أخفقوا في شرحها نجد المتعلمين رقم 03 و14:

المتعلم رقم 03 :



المتعلم رقم 14 :



أما أولئك الذين لم يشرحوا المفردة، فإننا نلمس في إجاباتهم ضعفا لغويا عاما مما جعلهم عاجزين عن شرحها.

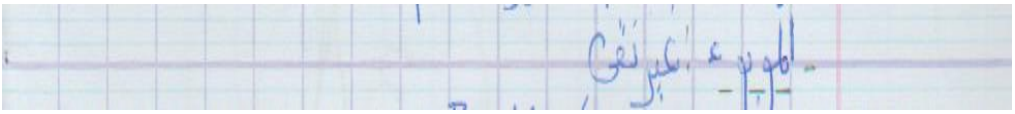
ب/ الموبوء

احتلت مفردة الموبوء المرتبة الثانية من حيث نسب النجاح في الشرح؛ حيث وُفق اثنان وعشرون متعلما في شرحها بنسبة مئوية تُقدر ب 64.70%، مما يعكس استيعابهم وإدراكهم للمعنى، في حين أخفق اثنا عشر متعلما في شرحها بنسبة 35.29%؛ حيث كانت كل الأخطاء متعلقة بالجانب الدلالي، كما لم يتمكن ستة آخرون من الشرح إطلاقا.

ومن بين المتعلمين الذين وفقوا في الشرح نجد المتعلم رقم 18 :

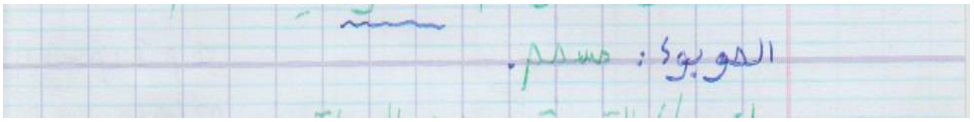
أما بالنسبة للمتعلمين الذين أخفقوا في الشرح نجد:

المتعلم رقم : 31



أخفق هذا المتعلم في شرح مفردة الموبوء، واعتقد أن معناها مقترن بالاتساخ ، كما أفضى عدم تمكنه من الشرح إلى الإخفاق في توظيف المفردة كذلك .

المتعلم رقم : 08



نلاحظ أن هذا المتعلم أخطأ في شرح مفردة الموبوء معتقدا أنها ترادف كلمة مسموم، ويرجع هذا الإخفاق إلى عدم وضوح معنى الكلمتين لديه بالشكل اللازم، في حين رصدنا نسبة مئوية قدرها 18% من المتعلمين عاجزة عن الشرح.

ج/ العدوى

شكلت مفردة العدوى نقطة فارقة في نتائج شرح المفردات، وهذا راجع إلى انخفاض نسب النجاح في الشرح انخفاضا معتبرا إذا قارناه بالمفردات الأخرى . حيث نجح عشرة 10 متعلمين فقط في شرح مفردة العدوى وأثبتوا قدرتهم في إبراز معناها، وذلك بنسبة مئوية قدرت ب 29.41%، و أخفق في شرحها(24) متعلما بنسبة

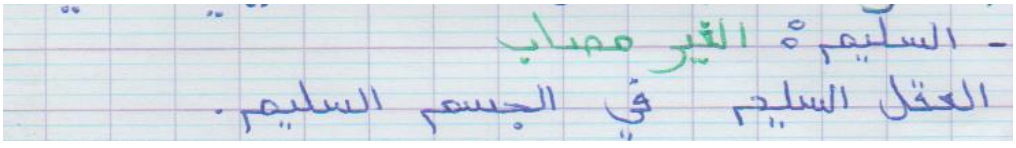
70.58%، في حين لم يتمكن من شرحها عشرة متعلمين لعدم قدرتهم على تحديد معناها ولعل مرد ذلك راجع إلى وجود عجز في استحضار كلمة أو جملة تقاربها في المعنى، فعلى الرغم من أن مفردة العدوى من الكلمات الشائعة و المستعملة في الحياة اليومية للمتعلم، إلا أنهم لم يتمكنوا من شرحها باستثناء عدد قليل منهم .

د/ السليم

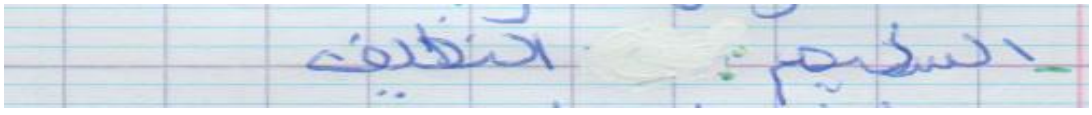
نجح اثنان وعشرون 22 متعلما في شرح مفردة السليم بنسبة مئوية قدرت ب 64.70% ويرجع نجاح أغلبية المتعلمين في شرحها إلى كون هذه المفردة كثيرة التداول وهي واحدة من المفردات المألوفة لديهم .

هذا، وقد أخفق في شرحها اثنا عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 35.29%، في حين بقي سبعة متعلمين عاجزين عن شرحها .

ومن بين المتعلمين الذين وفقوا في شرحها :



أما بالنسبة للمتعلمين الذين أخفقوا في الشرح فنجد أغلب أخطائهم تتعلق بالجانب الدلالي كالمتعلم رقم 10 و 32 :



ويمكن تبرير هذه الأخطاء في الشرح بسبب غياب التعليم الصريح للمفردات الذي يُتيح للمتعلم فرصة إدراك معنى المفردة و كيفية استعمالها في إنتاجه الشفهي والمكتوب .

2-1-2 تقييم كفاءة التوظيف في الجملة :

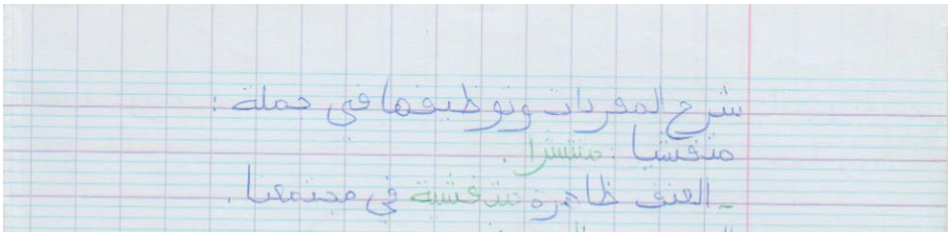
عدد المتعلمين:34	النجاح والإخفاق في التوظيف			
المفردة	النجاح في التوظيف		الإخفاق في التوظيف	
أ/ متفشيا	09	%26.47	25	%73.52
ب/ الموبوء	17	%50	17	% 50
ج/ العدوى	14	%41.17	20	%58.82
د/ السليم	28	%82.35	06	%17.64
المجموع	**% 49.99**		**%49.99**	

جدول رقم (5)يوضح النتائج الخاصة بتوظيف المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص السل الرئوي

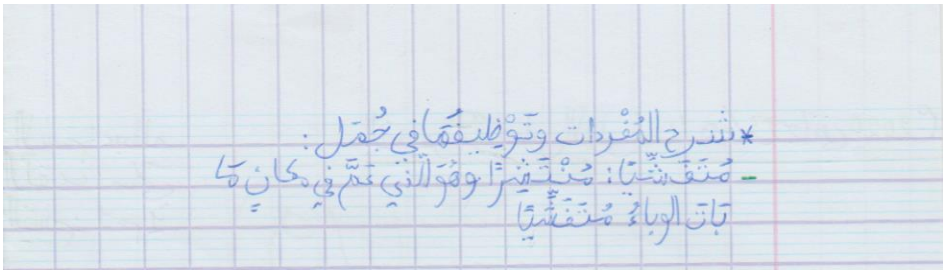
أ / متفشيا :

نجح في توظيفها تسعة متعلمين بنسبة مئوية قدرها26.47% وهي نسبة ضعيفة إذا قارناها بنسبة الإخفاق في التوظيف التي تجاوزت 70 %.

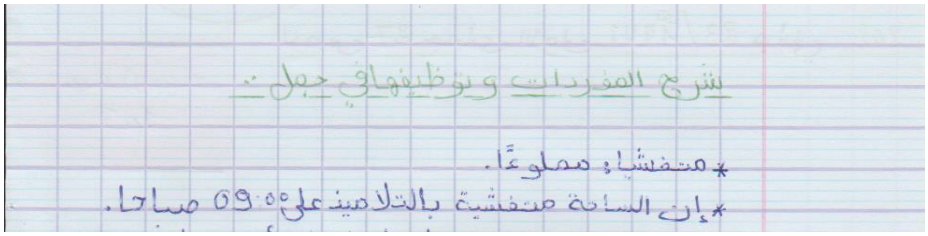
ومن بين المتعلمين الناجحين في التوظيف نجد المتعلمَيْن رقم 34 و 19 :



المتعلم رقم 19 :

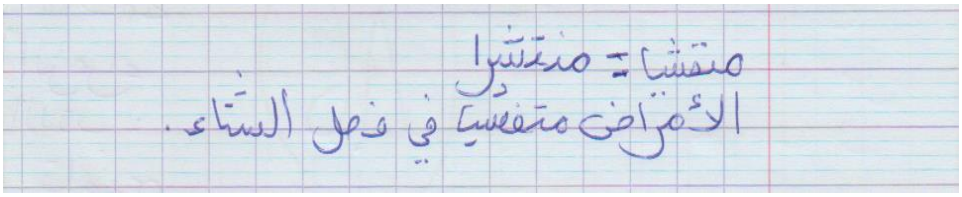


أما المتعلمون الذين أخفقوا في التوظيف، فقد تنوعت أخطاؤهم فمنهم من أخطأ في الكتابة الإملائية للكلمة، ومنهم من أخطأ في توظيفها من الناحية التركيبية وآخرون ارتكبوا أخطاء دلالية وصرفية، وترجع هذه الأخطاء إلى عدم تمكنهم من الإحاطة بكل جوانب المفردة لعدم وجود تعليم صريح يُمكنهم من تجاوز عقبات فهم المعنى والكتابة الإملائية والصرفية والتركيبية الصحيحة . ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا نجد المتعلم رقم 03 :



أخفق هذا المتعلم في شرح مفردة متفشيا؛ حيث اعتقد أن التفشي و الامتلاء كلمتان مترادفتان تحملان المعنى نفسه، وأدى هذا الفهم الخاطئ إلى خطأ في التوظيف كذلك .

المتعلم رقم 16:



نلاحظ أن هذا المتعلم وُفق في شرح المفردة، إلا أنه أخطأ في توظيفها، حيث وردت مفردة متفشيا في صيغة التذكير بدل التأنيث، فكان الأصح أن يقول : الأمراض متفشية في فصل الشتاء .

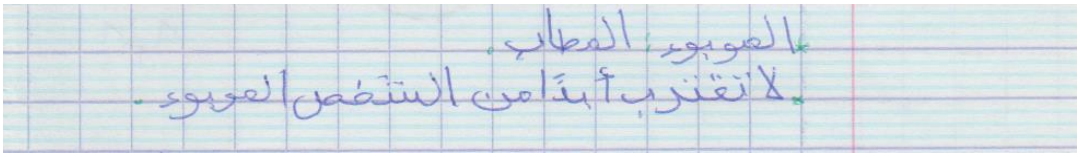
هذا، ولم يتمكن من توظيفها ستة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 18%، لضعف الكفاءات اللغوية لهؤلاء المتعلمين بشكل عام .

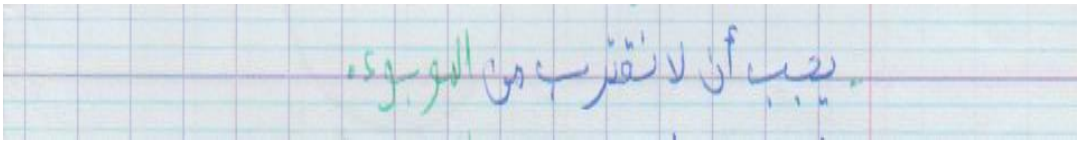
ب/ الموبوء

نجح في توظيفها 17 متعلما بنسبة مئوية قدرها 50%، وهي نسبة متوسطة تعكس عدم وضوح معنى الكلمة لدى كافة المتعلمين، فالمتعلم الذي لم يسمع بهذه الكلمة قط، كيف له أن يوظفها توظيفا صحيحا بمجرد أن يشرحها المعلم له مرة واحدة؟

لذا، يُستوجب تعريفُ المتعلمين بمعناها في سياقات مختلفة و تدريبهم على استعمالها من خلال تعليمهم كيفية نطقها وكتابتها .

ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في توظيفها نجد المتعلمَيْن رقم : 30 و 20

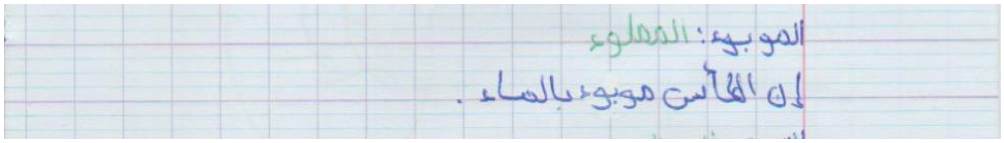




ومما لاحظناه في إجابات المتعلمين الناجحين أن أكثرهم اعتمد جملا تؤكد على ضرورة الابتعاد عن الشخص الموبوء خشية الإصابة بالعدوى، كالنموذجين السابقين.

في حين أخفق في توظيف المفردة سبعة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 50%

ومن بين النماذج التي سجلنا لديها إخفاقا في التوظيف نجد المتعلم رقم 22 :



إن الإخفاق في توظيف المفردة هو ناتج عن إخفاق في الشرح ، فلما أخطأ المتعلم في شرح مفردة الموبوء شرحا صحيحا فإنه أخفق في توظيفها على مستوى الجملة

كذلك، ويرجع هذا الإخفاق إلى نقص في المعرفة بالمفردة و بالإحاطة بجوانبها المختلفة .

هذا، ولم يتمكن من توظيفها سبعة 07 متعلمين بنسبة مئوية قدرها 21% ، وذلك راجع إلى وجود ضعف لغوي عام لدى هؤلاء المتعلمين .

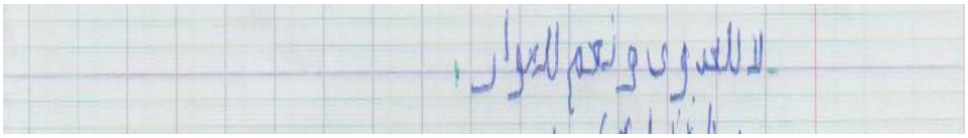
ج/ العدوى :

سجلنا نجاح أربعة عشر 14 متعلما في توظيف مفردة العدوى ، بنسبة مئوية قدرها 41.17% وهي نسبة تفوق نسبة تمكن المتعلمين من الشرح، ومنه نلاحظ أن قدرة المتعلمين على التوظيف فاقت قدرتهم على الشرح ويمكن تفسير هذه النتائج بأن شيوع استخدام مفردة العدوى وكثرة استعمالاتها في الحياة اليومية للمتعلم أدى إلى ارتفاع نسبة النجاح في توظيفها مقارنة بنسبة النجاح في الشرح، وبالتالي فإن المتعلمين نجحوا في التوظيف لكثرة ورود الكلمة وتواترها سماعا وكتابة .

هذا، وقد أخفق في توظيفها (20) متعلما بنسبة مئوية قدرها 58.82%، وهي نسبة مرتفعة تكاد تقارب نسبة الإخفاق في الشرح، ويرجع هذا الارتفاع في الإخفاق إلى وجود صعوبة في تمثل المعنى لكثرة الأخطاء الدلالية في الشرح ، ولوجود أخطاء صرفية وتركيبية وإملائية ودلالية في التوظيف.

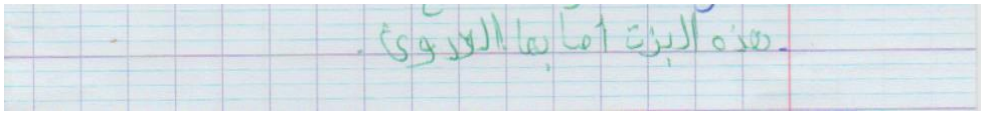
و من بين المتعلمين الذين أخفقوا في توظيف مفردة العدوى نجد المتعلمين رقم 12 و 29 و23:

المتعلم رقم 12:



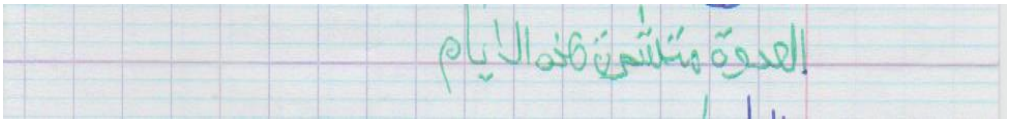
نلاحظ أن هذا المتعلم قد حاد عن المعنى الصحيح للمفردة معتقدا أن العدوى تعني العنف وهو خطأ دلالي يحتاج إلى تدخل ومعالجة.

المتعلم رقم 29 :



أخفقت هذه المتعلمة في توظيف مفردة العدوى وذلك لأنها جعلتها كلمة مذكرة؛ وذلك لجعلها مقترنة بالفعل أصابها، وكان الأجدر أن تقول : أصابتها العدوى أو أصيبت بالعدوى .

المتعلم رقم 23 :



أخطأ هذا المتعلم في كتابة مفردة العدوى، حيث نجده أضاف التاء المربوطة في آخرها عوض أن يرسم ألفا مقصورة ، ويمكن تبرير وقوع المتعلمين في هذا النوع من الأخطاء بغياب التعليم الصريح الذي يركز على المعرفة المعجمية للمفردات اللغوية من خلال تعليم معاني المفردات وكيفية كتابتها كتابة صحيحة .

في حين لم يتمكن من التوظيف سبعة 07 متعلمين بنسبة مئوية قدرها 21%، ولعل الأمر يرجع إلى الضعف اللغوي العام الذي يعاني منه هؤلاء المتعلمون.

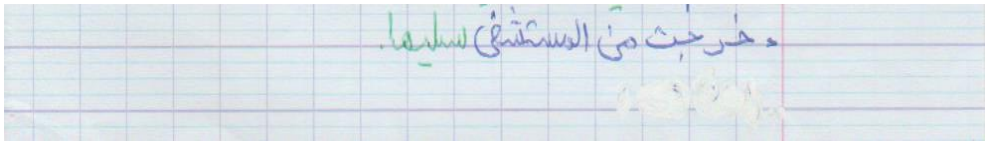
د/ السليم :

نجح في توظيفها (28) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب82.35 %، وهي نسبة مرتفعة تعكس قدرة المتعلم وتمكنه من توظيف المفردة؛ حيث سجلنا استعمالات مقبولة المعنى خالية من الركاكة التي تمس سلامة المعنى و مقبوليته .

ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في التوظيف نجد المتعلمين رقم 29 و 01 :

نجح هذا المتعلم في توظيف مفردة السليم من خلال إدماج مقولة شائعة الاستعمال في بيئته اللغوية، كما لجأ متعلمون آخرون إلى توظيفها كذلك، ومنه نستنتج قدرة المتعلم على استحضار ما حفظه وإمكانية توظيفه وقت الحاجة .

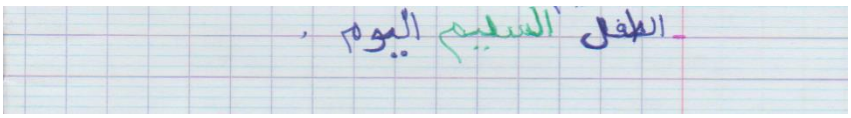
المتعلم رقم 01 :



أما المتعلم رقم 01، فنجده اعتمد جملة فعلية مبدوءة بفعل ماض، وهو ما يبرز قدرة المتعلم على استعمال المفردة المطلوبة ضمن جملة فعلية، كما وُفق في توظيف مفردة " السليم " ؛ حيث أننا لا نلمس في هذه الجملة ركاكة تعبيرية تخالف سلامة المعنى و مقبوليته ، ثم إنه لم يُخفق في توظيفها نحويا .

في حين أخفق في توظيفها ستة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 17.64%، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في التوظيف نجد المتعلمين رقم 32، 33 :

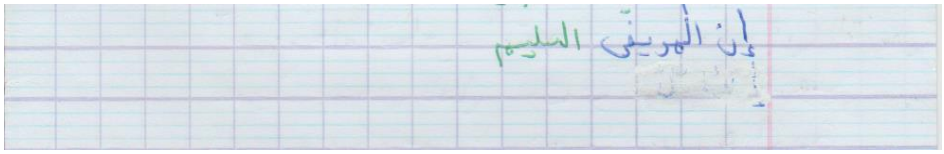
المتعلم رقم 32 :



تكررت الأخطاء الدلالية في جمل المتعلمين و إن كانت قليلة في هذا الموضع إلا أنها كثيرة في المفردات الأخرى، ومما نلاحظه على هذا المتعلم أنه وظف مفردة السليم في جملة رديئة من حيث المعنى والتركيب لا تتحقق فيها الإفادة التي هي شرط من شروط الكلام، ذلك أن الكلام هو « اللفظ المركب المفيد بالوضع »[1].

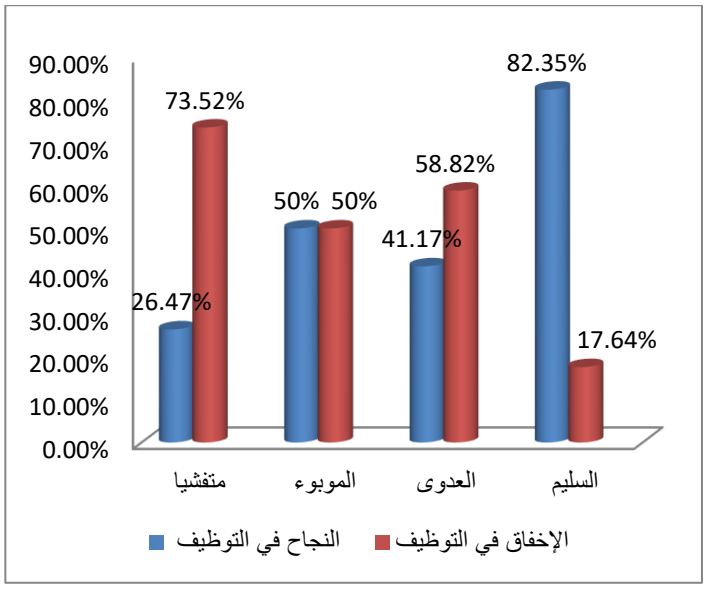
[1] محمد محيي الدين عبد الحميد، التحفة السنية بشرح المقدمة الآجرومية ، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، 2012، ص 5.

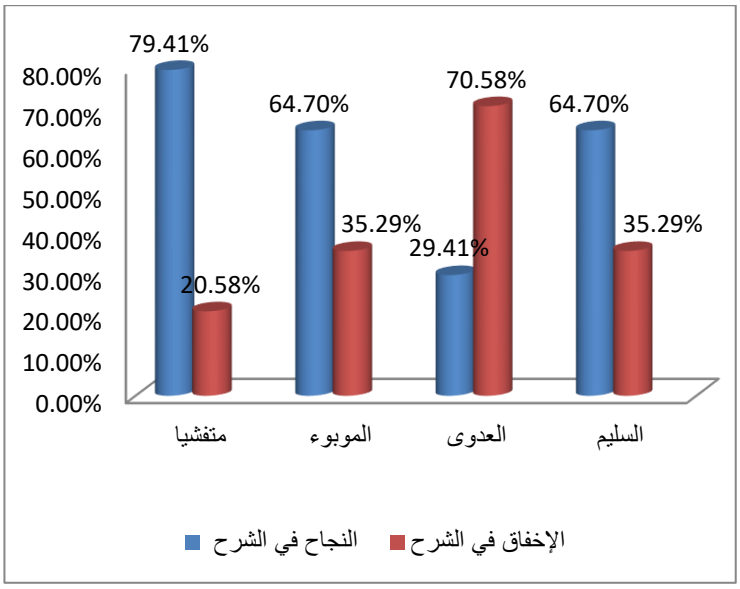
المتعلم رقم 33 :



أخفق هذا المتعلم هو الآخر في إدماج مفردة السليم وعلى الرغم من أنه مدرك لمعناها متمكن من شرحها إلا أنه لم يُوفق في توظيفها لأنه جعل من مفردة السليم صفة للمريض وهذا خطأ دلالي لأن السلامة والمرض كلمتان متضادتان .

ويمكن تلخيص المعطيات التي ذكرناها سابقا في الرسم البياني الآتي :





رسومات بيانية توضح نتائج المتعلمين في شرح المفردات وتوظيفها

يتبين من التمثيل البياني أعلاه وجود اختلاف واضح بين شرح المتعلمين للمفردات وتوظيفها في جمل، فأعمدة النجاح في الشرح تجاوزت أعمدة النجاح في التوظيف باستثناء مفردة السليم التي نجح أغلبية المتعلمين في توظيفها وفاقت بذلك عدد الناجحين في شرحها .

هذا، وقد بلغت نسبة النجاح الإجمالية في شرح المفردات 59.55%، لتنخفض في التوظيف على مستوى الجملة فتبلغ 49.99%، أما بالنسبة للإخفاق فإننا نلاحظ كثرته في التوظيف؛ إذ بلغت نسبته الإجمالية 49.99 %، وذلك راجع إلى أن الجملة بحكم العلاقات التي تربط بين أجزائها تعتبر مصدرا تبرز فيه الأخطاء أكثر من الشرح الذي كان أغلبه ترادفا، وهو ما يظهر جليا في مفردة " متفشيا " التي بلغت نسبة الناجحين في شرحها 79% و لم تتجاوز نسبة الناجحين في توظيفها 26% و تجاوزت نسبة الإخفاق في توظيفها 70%.

إذا تأملنا النتائج المذكورة أعلاه وحاولنا وضعها في السياق العام للعملية التعليمية التعلمية، وفي ظل الكفاءة التواصلية المرجو إكسابها للمتعلم في السنة الأولى من التعليم المتوسط، يتبين أن المتعلم يواجه صعوبات أثناء التوظيف تظهر في كثرة الوقوع في الأخطاء، مما قد يخلق صعوبات لديه في التواصل باللغة ككل.

وبناء على ما سبق، يمكن القول إن تعليم المفردات بشكل صريح في السنة الأولى من التعليم المتوسط وتخصيص حصص تُعنى بتعليم المعجم يمكن أن يقلل من حجم هذه الأخطاء .

2-2 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة محمد شويطر في فهم وتوظيف المفردات الخاصة بنص الفايسبوك :

بلغ عدد المتعلمين الذين أجروا هذا الاختبار ثلاثين 30 متعلما، وبعد تقييم إجاباتهم في شرح المفردات تحصلنا على النتائج الآتية :

عدد المتعلمين :30	النجاح والإخفاق في الشرح			
	النجاح في الشرح		الإخفاق في الشرح	
المفردة				
أ/ بزوغ	22	%73.33	8	%26.66
ب/ إهدار	20	%66.66	10	%33.33
ج/الشبكات الاجتماعية	20	%66.66	10	%33.33
د/ التقارب الثقافي	15	%50	15	% 50
المجموع	**64.16 %**		**35.83%**	

جدول رقم (6) يوضح النتائج الخاصة بشرح المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص الفايسبوك.

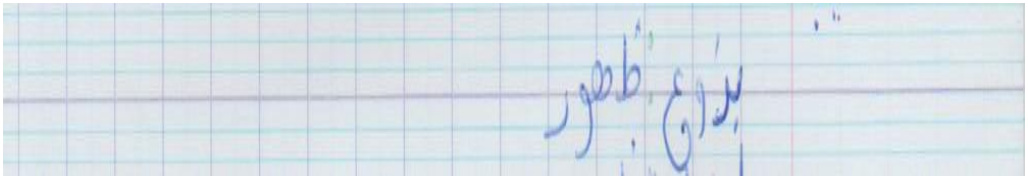
2-2-1 تقييم كفاءة الفهم :

أ/ بزوغ :

بلغ عدد المتعلمين الناجحين في شرح مفردة "بزوغ" اثنين وعشرين 22 متعلما، بنسبة مئوية قدرها 73.33 %، وهي نسبة مرتفعة إذا قارناها بنجاح المتعلمين في المفردات الأخرى، ويرجع نجاح هؤلاء المتعلمين في الشرح إلى تقديم المعلمة مفردة البزوغ في سياقها الذي وردت فيه ثم تقديمه ضمن سياقات أخرى من بينها :

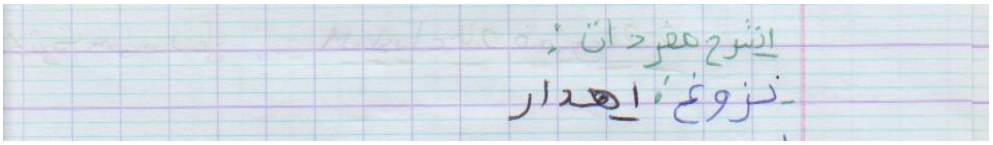
قولها : " بزغت الشمس" ، ذلك أن السياقات المختلفة والمتنوعة للمفردة تمنحها حيويتها ونشاطها وتمكن المتعلم من التعرف على استعمالاتها المختلفة و تقوده إلى ممارستها وقت الحاجة .

ومن بين الناجحين في شرح مفردة بزوغ نجد المتعلمين رقم 29 و 04 :



في حين أخفق في شرحها ثمانية متعلمين بنسبة مئوية قدرها 26.66% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة النجاح في الشرح التي تجاوزت 70%؛ حيث نجد أغلب الأخطاء مست الجانب الدلالي، وهو ما يمكن تفسيره بحاجة هؤلاء المتعلمين إلى تمارين إفرادية قبل إجراء اختبار تقييم كفاءتهم في الشرح؛ لأن التمارين هي أداة لتثبيت المعارف وترسيخها في ذهن المتعلم، بالإضافة إلى أن كل سيرورة تعليمية تنطلق من اكتشاف المعرفة وتنتهي عند استثمارها الذي يعد التمرين أهم دعائمها .

ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في الشرح نجد المتعلمين رقم 21 :

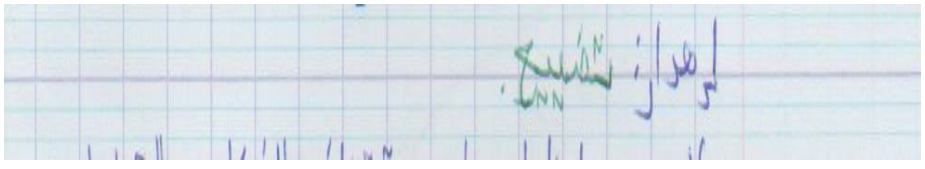


نلاحظ أن هذا المتعلم أخفق في شرح مفردة بزوغ معتقدا أنها تعني إهدار، وهذا النوع من الأخطاء لا يجب أن يُترك دون تقويم ومعالجة، لأنه سيرافق المتعلم ويؤدي به إلى الوقوع في أخطاء لغوية شفهية وكتابية .

هذا، وقد بلغ عدد الذين لم يتمكنوا من الشرح ثلاثة 03 متعلمين بنسبة مئوية قدرها 10 % وهي نسبة ضعيفة جدا تبرز وجود صعوبات لدى هؤلاء المتعلمين في تبين المعنى الصحيح للمفردة وربما حاجتهم إلى مُعينات بصرية ووسائل توضيحية لإدراك معناها.

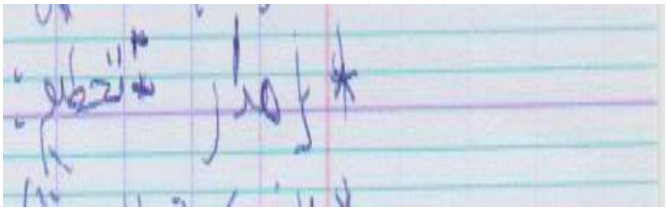
ب/ إهدار :

نجح في شرح مفردة إهدار عشرين 20 متعلما بنسبة مئوية قدرها 66.66 % وهي نسبة مرتفعة تؤكد كفاءة المتعلمين في فهم معنى المفردة وقدرتهم على شرحها ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في شرحها نجد المتعلم رقم 09 :



لقد وُفق أغلب المتعلمين في شرح مفردة إهدار وذلك لتقديم المعلمة هذه المفردة في سياقات مختلفة كقولها : إن الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي هو إهدار للوقت .

في حين أخفق في شرحها عشرة (10) متعلمين بنسبة مئوية قدرها 33.33% ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في الشرح نجد المتعلم رقم 11 :



لم يُوفق هذا المتعلم في شرح مفردة إهدار لاعتقاده أن معناها مقترن بالتحطيم، ومنه نستنتج أن كفاءة الفهم لم تتحقق لديه، فعلى الرغم من شرح المفردة في سياقها وتقديمها في سياقات أخرى إلا أنه مازال لا يدرك معناها وهو بالتالي بحاجة إلى استراتيجيات وآليات لتثبيت المعنى في ذهنه ثم إلى تمارين إفرادية تزيد من معرفته بالمفردة .

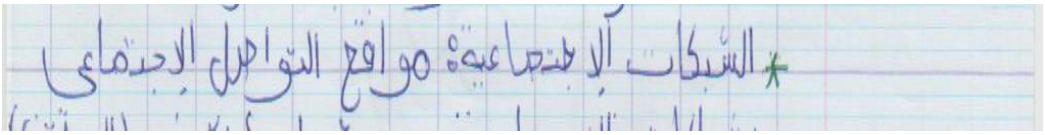
أما عدد المتعلمين الذين لم يتمكنوا من الشرح فقد بلغ عددهم أربعة متعلمين بنسبة مئوية لم تتجاوز 13 %، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بعدد الناجحين في الشرح .

ج/ الشبكات الاجتماعية :

تُعتبر الشبكات الاجتماعية واحدة من العبارات المتداولة بكثرة في بيئة المتعلم اللغوية؛ حيث يشيع استخدامها بشكل خاص في مجال الإعلام والاتصال. كما نجدها متواترة كذلك في النص الذي قمنا ببناء الاختبار عليه .

لقد نجح في شرح مفردة الشبكات الاجتماعية عشرون متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 66.66 % وهي نسبة مرتفعة تعكس قدرة المتعلمين على فهم معنى المفردة وشرحها شرحا صحيحا .

ومن بين المتعلمين الذين وفقوا في شرحها نجد المتعلم رقم : 30



نجح هذا المتعلم في شرح مفردة الشبكات الاجتماعية مؤكدا أنها تعني مواقع التواصل الاجتماعي أي تلك البنية الاجتماعية التي تتكون من أفراد تربط بينهم علاقات مختلفة .

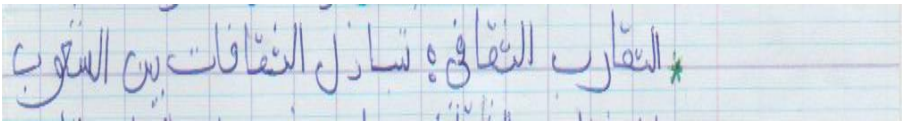
هذا، وقد بلغ عدد الذين أخفقوا في الشرح عشرة (10) متعلمين بنسبة مئوية قدرها 33.33%، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة النجاح في الشرح ، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا نجد المتعلم رقم : 21 يذكر أن الشبكات الاجتماعية هي تطبيقات ، دون إضافة أي تفصيل أو معلومة تؤكد المعنى العام للمفردة .

في حين لم يتمكن من الشرح ستة متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب 20% ، وقد يرجع السبب وراء عدم تمكن هؤلاء المتعلمين من الشرح إلى وجود صعوبات في فهم المفردة وتعرف معناها أو في السياق الذي وردت فيه .

د/ التقارب الثقافي :

وردت هذه العبارة في نص الفايسبوك نعمة أم نقمة؟ في سياق حديث الكاتب عن دور وأهمية الفايسبوك في حياة الأفراد .

و قد تم عرض هذه العبارة على المتعلمين ثم شرحها في السياق الذي وردت فيه، ثم مطالبتهم بتقديم شرح لها وتوظيفها في جملة من إنشائهم . فتمكن من شرحها خمسة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 50% وهي نسبة متوسطة تمثل أقل نسبة نجاح في الشرح ، ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في الشرح نجد المتعلم رقم 30 :

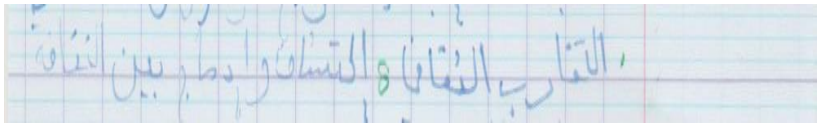


تمكن المتعلم رقم 30 من شرح مفردة التقارب الثقافي شرحا صحيحا من خلال جملة وضح فيها المعنى المقصود .

في حين، أخفق في شرحها خمسة عشر (15) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب50 % وقد مست أغلب هذه الأخطاء المستوى الدلالي؛ حيث أخطأ المتعلمون في تحديد وضبط معناها .

ومن بين المتعلمين الذين لم يوفقوا في الشرح نجد المتعلم رقم 07 :

المتعلم رقم 07 :



لم يفلح هذا المتعلم في شرح عبارة التقارب الثقافي لظنه أن المعنى يتجلى في حصول إدماج واكتشاف في الثقافة الواحدة إلا أن السياق الذي وردت فيه المفردة، والشرح الذي قدمته الأستاذة لا يدل على هذا مطلقا .

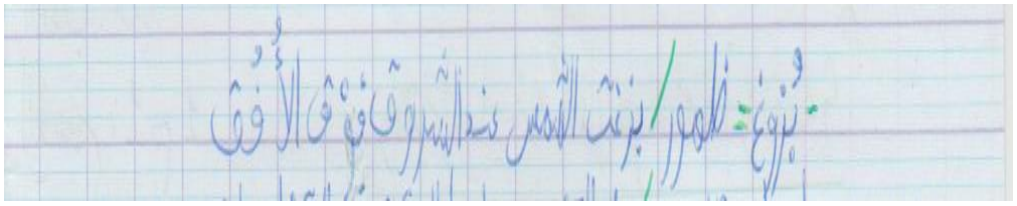
2-2-2 تقييم كفاءة التوظيف في الجملة :

المفردة	النجاح والإخفاق في التوظيف			
	النجاح في التوظيف		الإخفاق في التوظيف	
عدد المتعلمين :30				
أ/ بزوغ	05	% 16.66	25	% 83.33
ب/ إهدار	08	% 26.66	22	%73.33
ج/الشبكات الاجتماعية	13	% 43.33	17	%56.66
د/ التقارب الثقافي	09	% 30	21	%70
المجموع	%29.16		%70.83	

جدول رقم (7) يوضح النتائج الخاصة بتوظيف المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص الفايسبوك

أ/ بزوغ :

وُفق في توظيف مفردة " بزوغ" خمسة 05 متعلمين بنسبة مئوية قدرها 16.66 %، وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالشرح، ومن بين المتعلمين الذين وفقوا في توظيفها نجد المتعلم رقم 01 :



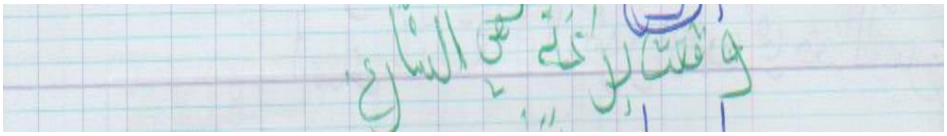
نلاحظ من خلال إجابة هذا المتعلم قدرته على استحضار معنى المفردة وقدرته على توظيفها توظيفا صحيحا على مستوى الجملة، ولكن اللافت للانتباه هو الفرق الواضح بين نسبة النجاح في شرح المفردة ونسبة توظيفها على مستوى الجملة إذ نلمس تفاوتا واضحا بينهما، فقد بلغت نسبة النجاح في شرحها 73.33 %، أما نسبة النجاح في توظيفها فقد بلغت 16.66%.

إن هذه النتائج تعكس كفاءة المتعلمين في فهم معنى المفردة وعجزهم عن توظيفها في جمل من إنشائهم، وهذا إشكال يحتاج نظرا عميقا، فكيف لمتعلم بإمكانه تقديم شرح كاف وواف للمفردة ألا يقدر على توظيفها في جملة له حرية التصرف فيها ؟

إن عجز المتعلم عن التوظيف على مستوى الجملة و كثرة الوقوع في الأخطاء، إنما يؤكد وجود صعوبات لديه في كيفية تركيب المفردة ووضعها داخل الجملة، وعلى هذا الأساس ينبغي التركيز على تعليم المتعلم آليات التركيب المعجمي لأن المعرفة المعجمية لا تمكن المتعلم من استعمال المفردة استعمالا صحيحا على مستوى الجملة أو النص، خاصة إذا كانت مفردات جديدة لا يعرفها المتعلم،

فالأحرى أن تُعلم صفاتها الصوتية والكتابية والتركيبية والدلالية والمرجعية مع بعضها البعض لتمكينه من إدماجها في معجمه الذهني أولا ثم إدماجها في إنتاجه الشفهي والكتابي.

في حين أخفق في توظيفها خمسة وعشرين (25) متعلما بنسبة مئوية قدرها 83.33%، وهي نسبة مرتفعة تعكس وجود مشكل في إدماج المفردة، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في توظيف مفردة بزوغ نجد المتعلم رقم 09 و 02 :



نسجل لدى هذا المتعلم خطأ دلاليا واضحا في توظيف مفردة بزوغ ، وذلك لعدم إدراكه لمعناها، كما أنه أخفق في اشتقاقها كذلك، ومنه نستنتج حاجة هذا المتعلم إلى تعلم هذه المفردة تعلما يفضي إلى استعمالها استعمالا صحيحا .

هذا، ولم يتمكن من التوظيف ثلاثة عشر 13 متعلما بنسبة مئوية قدرها 43%، وهي نسبة مرتفعة تجاوزت نسبة النجاح في التوظيف ما يعكس عدم قدرة المتعلمين على استعمال المفردة بسبب وجود صعوبات في كيفية إدراج المفردة ضمن سياق الجملة.

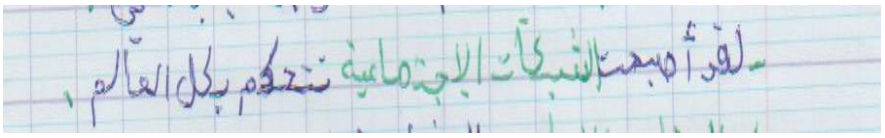
ب/ إهدار :

نجح ثمانية (08) متعلمين في توظيف مفردة إهدار في جمل من إنشائهم، بنسبة مئوية قدرت ب:26.66%، وهي نسبة منخفضة مقارنة بنجاح المتعلمين في شرحها، وقد أخفق في توظيفها (22) متعلما بنسبة مئوية قدرها 73.33 % وهي نسبة مرتفعة تعكس عجز المتعلمين وعدم تمكنهم من توظيف مفردة إهدار توظيفا صحيحا.

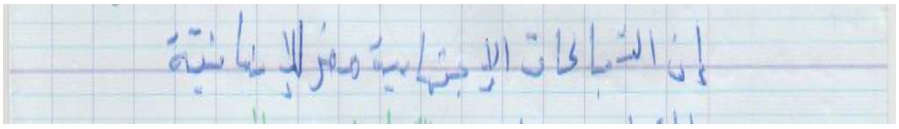
أما عدد المتعلمين الذين لم يوظفوا المفردة، فقد بلغ عددهم ثلاثة عشر(13) متعلما بنسبة مئوية قاربت الخمسين بالمائة أي نصف مجتمع العينة، وهي نسبة مرتفعة جدا إذا قارناها بنسبة النجاح في الشرح .

ج/ الشبكات الاجتماعية :

بلغت نسبة النجاح في توظيفها43.33 %؛ حيث لم تتجاوز 50%، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة النجاح في الشرح التي قاربت 70% ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في التوظيف نجد المتعلم رقم 27 :



أما عدد الذين أخفقوا في التوظيف، فقد بلغ سبعة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 56.66 % ومن بينهم نجد المتعلم رقم : 19



أخطأ هذا المتعلم في توظيف مفردة الشبكات الاجتماعية؛ حيث قال : " إن الشبكات الاجتماعية مضر" ، فجعل الشبكات الاجتماعية عبارة مذكرة وهي ليست كذلك .

إن الأخطاء التي رصدناها لدى المتعلمين يمكن تصويبها من خلال جعلها منطلقا لتعليم عبارة "الشبكات الاجتماعية"، وكذا كيفية توظيفها وإدماجها في كل من الجملة والنص، وذلك باعتماد بيداغوجيا الخطأ التي لا تقصي الخطأ و تعتبره رد فعل

طبيعي ناتج عن سوء فهم يجب استثماره وتحويله إلى نقطة بداية لتحقيق معرفة لغوية نريدها أن تحل محل المعرفة القبلية السابقة، لأن الخطأ هو منهج يساهم في بناء عمليتي التعليم والتعلم « فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تُعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة » [1] .

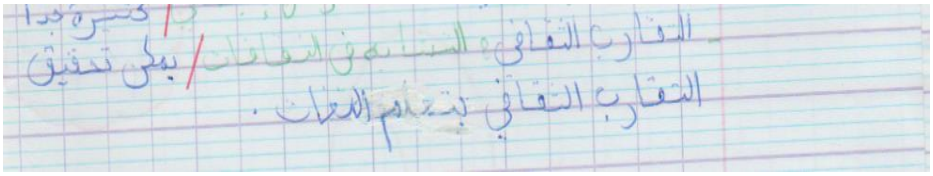
هذا، وقد بلغ عدد المتعلمين الذين لم يوظفوا مفردة الشبكات الاجتماعية اثنا عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 40% وهي نسبة تكاد تكون متساوية مع نسبة النجاح في التوظيف التي بلغت 43 % ، ويمكن تبرير هذا التقارب بوجود صعوبات في كيفية التوظيف جعلت المتعلمين عاجزين عن استعمال عبارة الشبكات الاجتماعية في جمل من إنشائهم على الرغم من أن الأغلبية قد أدركوا معناها وفهموه.

د/ التقارب الثقافي :

نجح في توظيف عبارة التقارب الثقافي تسعة متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب : 30% ، وهي نسبة ضعيفة تعكس عدم تمكن المتعلمين من التوظيف.

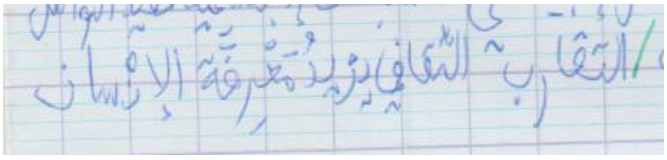
ومن بين المتعلمين الذين وفقوا في توظيف مفردة التقارب الثقافي نجد المتعلم رقم 06 و 01 :

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، الجزء الثاني، ص 723.



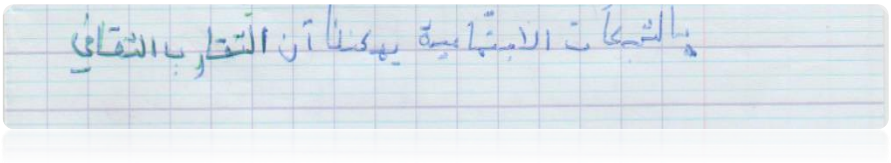
وُفق هذا المتعلم في توظيف ما طلب منه؛ حيث نلمس في جملته المعنى الواضح والسلامة اللغوية.

كما نجح المتعلم رقم 01 هو الآخر في التوظيف حيث أبرز أهمية التقارب الثقافي في جملته مما يدل على فهمه الصحيح لمعنى المفردة .



هذا، وأخفق في توظيفها(21) متعلما بنسبة مئوية قدرها 70%، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة النجاح في التوظيف، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في التوظيف نجد :

المتعلم رقم : 19

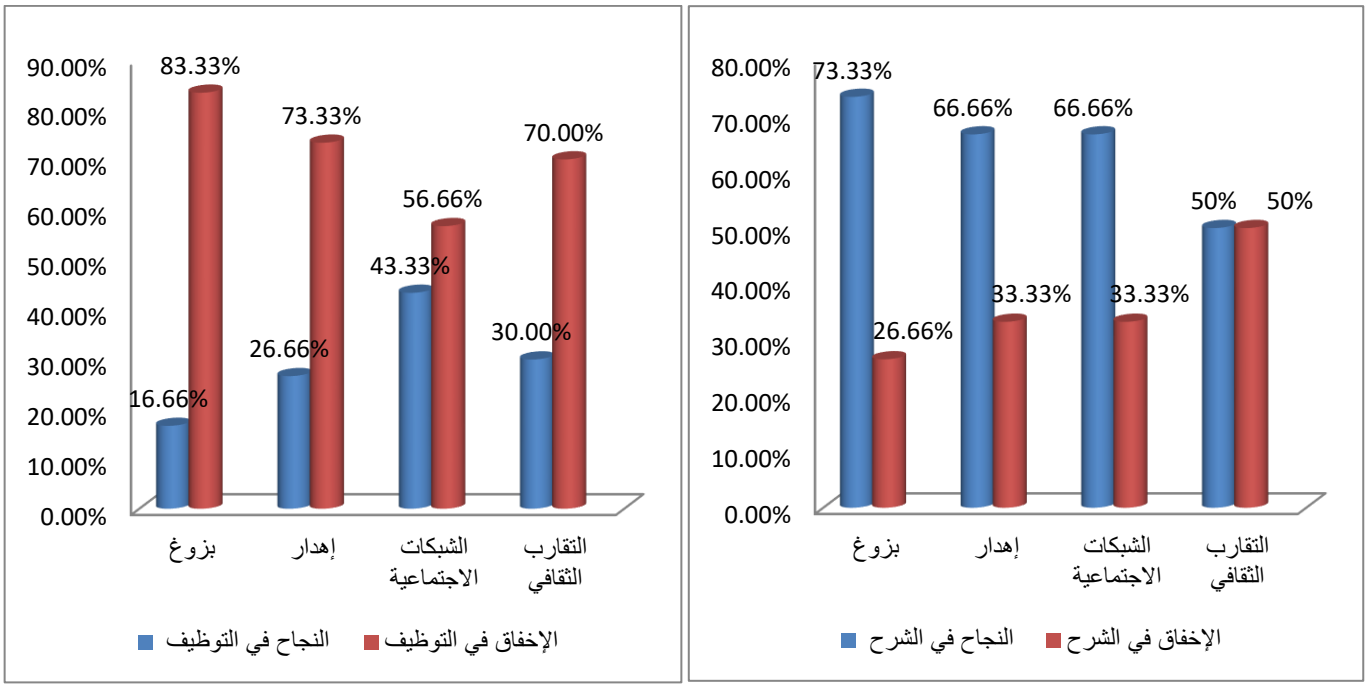


لم يفلح هذا المتعلم في توظيف عبارة" التقارب الثقافي " ، وذلك لوجود خطإ نحوي بارز في نصه، حيث نجده يقول : " يمكننا أن التقارب الثقافي "، فهو لا يدرك أنَّ ما

يأتي بعد أنْ يجب أن يكون فعلا أو لاعتقاده أن توظيف المفردة في جملة من إنشائه تجعله غير قادر على التصرف فيها [1].

في حين لم يتمكن من التوظيف عشرة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 33 %، وقد يرجع السبب إلى عدم جلاء المعنى ووضوحه لدى هؤلاء المتعلمين مما أدى إلى عدم التوظيف.

ويمكن تلخيص النتائج المتحصل عليها في التمثيل البياني التالي :



رسومات بيانية توضح نتائج المتعلمين في شرح المفردات وتوظيفها

[1] مع العلم أننا عندما طالبنا المتعلمين بتوظيف المفردات المشروحة في جمل من إنشائهم، لم نمنع حرية التصرف فيها كاعتماد اشتقاقاتها ورصد سياقات أخرى لها .

أفرز تقييم إجابات المتعلمين في شرح المفردات عن وجود تفاوت واضح بين النجاح في الشرح من جهة والإخفاق في الشرح من جهة أخرى، حيث فاقت أعمدة النجاح في الشرح أعمدة الإخفاق، باستثناء عبارة التقارب الثقافي التي تساوت فيها نسب النجاح والإخفاق .

أما بالنسبة لتوظيف المفردات في جمل من إنشاء المتعلمين، فإننا نلاحظ من خلال التمثيل البياني أعلاه ارتفاع أعمدة الإخفاق في مقابل انخفاض أعمدة النجاح، وهو عكس النتائج التي تم رصدها في الشرح. ومنه تتأكد حاجة المتعلم إلى تعلم كيفية التوظيف[1]، حتى يتمكن من استعمال المفردة استعمالا صحيحا دون الوقوع في الخطأ، فإذا كان معنى المفردة حاضر في ذهن المتعلم فما السبب الذي يجعله غير قادر على توظيفه إذا لم يكن الخلل في كيفية التوظيف؟

وتعد مفردة بزوغ خير دليل على ما ذكرناه، حيث نجد نسبة نجاح المتعلمين في شرحها 73 %، لتنخفض بعد ذلك في التوظيف فتصل إلى 17 % .

[1] نعني بتعلم كيفية التوظيف : امتلاك المتعلم تلك المعارف التي تخص طريقة التعامل مع المفردة داخل الجملة أو النص أثناء إدماجها ككيفية كتابتها و تركيبها والتصرف فيها باعتماد اشتقاقاتها المختلفة ، ولا يتأتى له هذا إلا من خلال المعلم الذي يمهد له الطريق لذلك .

3-2 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة جبل الونشريس في فهم وتوظيف المفردات الخاصة بنص" في الغابة" :

أفرزت عملية تقييم كفاءات المتعلمين في فهم المفردات المتعلقة بنص " في الغابة " عن النتائج التي يوضحها الجدول :

المفردة	النجاح و الإخفاق في الشرح			
	عدد المتعلمين 41	النجاح في الشرح	الإخفاق في الشرح	
أ/ تواردت	18	%43.90	23	%56.09
ب/الساجي	20	%48.78	21	%51.21
ج/ البديع	35	%85.36	06	%14.63
د/النسيم	21	%51.21	20	%48.78
المجموع	%57.31		%42.67	

جدول رقم (8) يوضح النتائج الخاصة بشرح المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص في الغابة.

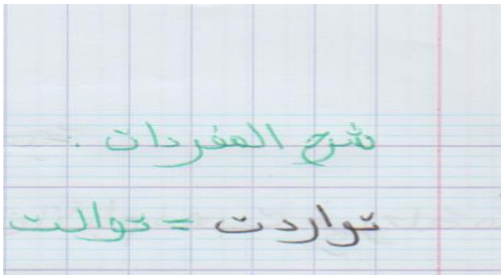
2-3-1 تقييم كفاءة الفهم :

أ/ تواردت

" تواردت " هي واحدة من المفردات التي تم شرحها أسفل نص القراءة بغية تعريف المتعلم بمعناها، باعتبارها رصيدا لغويا جديدا .

و لمّا تم تناول النص المقروء، عمدت الأستاذة إلى مطالبتهم بشرحها وتوظيفها في جمل من إنشائهم بهدف التحقق من مدى استيعابهم لمعنى المفردة فهما وإنتاجا، وبعد إجراء الاختبار تحصلنا على النتائج الآتية:

نجح في شرح مفردة تواردت ثمانية عشر متعلما من بين العدد الإجمالي للمتعلمين، بنسبة مئوية قدرت ب 43.90 %، ومن بين المتعلمين الذين وفقوا في شرحها نجد المتعلم رقم 28 :

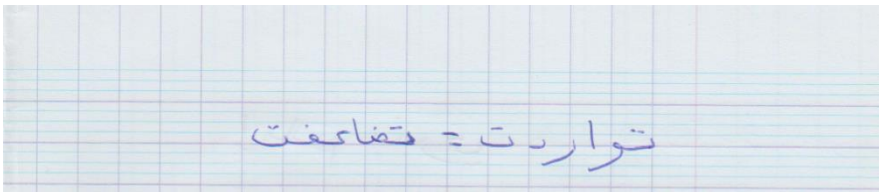


وُفق هذا المتعلم في شرح مفردة تواردت من خلال تقديم مرادف لها، وهذا يؤكد قدرته على استرجاع ما اكتسبه خلال الدرس .

في حين أخفق في شرحها ثلاثة وعشرون (23) متعلما بنسبة قدرت ب 56 %، وقد كانت أغلبها أخطاء دلالية؛ حيث أبانت عن حاجة هؤلاء المتعلمين إلى تدريبات وتطبيقات تتيح لهم فرصة معرفة المفردة دلاليا وصرفيا ونحويا وإملائيا بغية اكتسابها وتوظيفها وقت الحاجة .

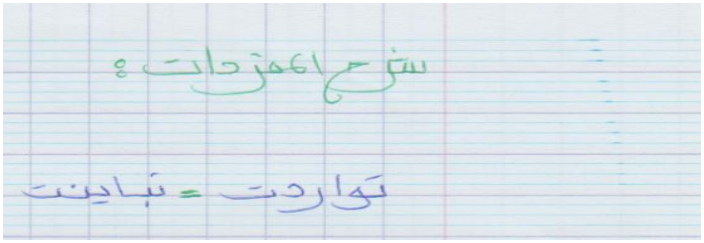
ونرصد في النماذج الآتية عينة من إجابات المتعلمين الذين أخفقوا في الشرح :

المتعلم رقم 20:



أخفق هذا المتعلم في شرح مفردة " تواردت " لاعتقاده أن معناها يدل على الكثرة، ومثل هذه الأخطاء يستلزم تدخلا وإصلاحا لأن أخطاء المعجم مؤشر على فقر في الحصيلة اللغوية للمتعلم .

المتعلم رقم 23 :



أما المتعلم رقم 23 فظن أن معناها فيه دلالة على التباين والاختلاف، وهذا ما يؤكد عدم وضوح المعنى في ذهنه مما يفضي إلى استعمالات خاطئة .

هذا، ولم يتمكن من شرحها تسعة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 22%، وقد يرجع هذا إلى الخوف من الإخفاق في الشرح أو لوجود صعوبة في استرجاع وتذكر معناها .

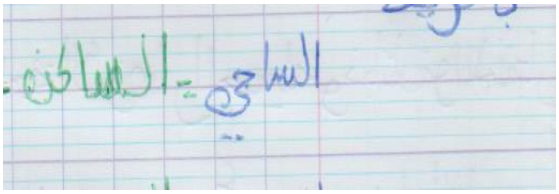
ب/ الساجي

اشتقت لفظة " ساجي " من الفعل سجا ، ويقال ليلة ساجية أي ساكنة الريح، غير باردة ولا مظلمة، وقد وردت هذه المفردة متضمنة في نص " في الغابة " لمؤلفه الكاتب المصري فريد أبو حديد، كما ورد شرحها أسفل النص المقروء باعتبارها مفردة

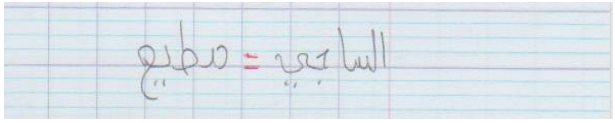
جديدة بالنسبة للمتعلم ، ولما قرأ المتعلمون النص و تم شرح مضمونه العام من خلال أسئلة الفهم وشرح مفرداته الصعبة بالعودة إلى سياقاتها، والانتهاء من معالجة النص طالبنا المتعلمين بشرح مفردة الساجي وكانت نتائجهم كالآتي :

نجح في شرح مفردة الساجي 20 متعلما بنسبة مئوية تقدر ب 48.78 % ، وهي نسبة متوسطة تعكس تمكن نصف مجتمع العينة من الشرح ومن بين الذين وفقوا :

المتعلم رقم : 09

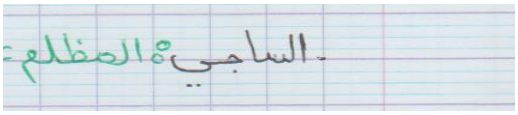


أما المتعلمون الذين أخفقوا في الشرح فقد بلغ عددهم واحدا وعشرين 21 متعلما بنسبة مئوية قدرها51% وهي نسبة مرتفعة تكاد تتساوى مع نسبة النجاح في الشرح ويرجع هذا الإخفاق إلى كثرة الأخطاء الدلالية والإملائية، الناجمة عن قلة المعرفة المعجمية بالمفردة، ومن بين الذين أخفقوا نجد : المتعلم رقم : 36



أخفق هذا المتعلم في شرح مفردة الساجي لوقوعه في خطأ دلالي ناتج عن تداخل لغوي، ذلك أنه أدرج شرحا خرق فيه اللغة الفصيحة من خلال عزل المفردة عن السياق الذي وردت فيه واستحضار الاستعمال العامي .

المتعلم رقم : 26



أما المتعلم رقم 26 فأخفق هو الآخر في شرح مفردة الساجي معتقدا أنها ترادف معنى الظلام .

في حين لم يتمكن من الشرح ثلاثة متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب 7%، وهي نسبة ضعيفة يمكن تفسيرها بضعف الكفاءات اللغوية بشكل عام لدى هؤلاء المتعلمين .

ج/ البديع :

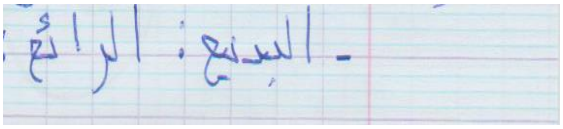
جاء في قاموس اللغة العربية المعاصرة : أن بديع « جمع بدائع : ١صفة تدل على الثبوت من بَدع وبدُعَ ، ٢ صفة ثابتة للمفعول من بَدع ، ٣ أصيل لا نظير له " هذا من البدائع : مما بلغ الغاية في بابه" . طقس بديع : مدهش ورائع »[1].

وقد وردت مفردة البديع ضمن نص سردي وصفي في سياق الحديث عن منظر الغابة ليلا، وهي واحدة من المفردات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها فهما وإنتاجا

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2008 ، ص 172.

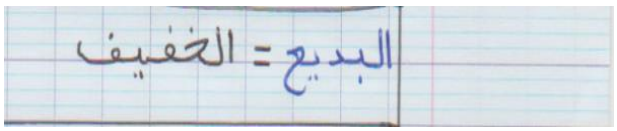
خاصة وأنها تخدم نمط الوصف الذي يُعتبر كفاءة ختامية في السنة الأولى من التعليم المتوسط .

نجح في شرح مفردة " البديع " خمسة وثلاثون متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 85.36 % وهي نسبة مرتفعة جدا تفوق كل نسب النجاح في الشرح ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في شرحها المتعلم رقم : 04



في حين أخفق في شرحها ستة 06 متعلمين بنسبة مئوية قدرها 14.63% وهي نسبة ضعيفة لكون هذه المفردة ذات دلالة واضحة بالنسبة لأغلبية المتعلمين نظرا لكثرة تواترها في النصوص التي تُعنى بموضوع الطبيعة، ومن بين الذين أخفقوا في الشرح نجد :

المتعلم رقم : 10



هذا، ولم يتمكن من شرح هذه المفردة ثلاثة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 07%، وقد يرجع ذلك إلى عدم وضوح دلالتها وصعوبة فهم معناها من خلال السياق الذي وردت فيه.

د/ النسيم :

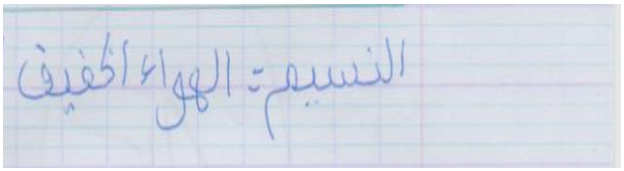
نسيم « مصدر نَسَمَ ، ريح خفيفة لا تحرك شجرا ولا تعفي أثرا " نسيم البحر : هواء لطيف يهب من البحر إلى اليابسة " ، نسيم البر: ريح تهب من البر إلى البحر »[1] .

جاءت هذه المفردة هي الأخرى في سياق الحديث عن منظر الغابة ليلا وهي واحدة من المفردات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها فهما وإنتاجا في تعامله مع النصوص التي تتناول موضوع الطبيعة .

و قد بلغ عدد الناجحين في شرحها واحد وعشرين متعلما بنسبة مئوية قدرها 51.21 %، وهي نسبة متوسطة تعكس تحقق كفاءة الفهم لدى نصف مجتمع العينة فقط، ما يستوجب تعليما صريحا لهذه المفردة ذلك أن اعتماد السياق وجعله أداة لإكساب المتعلم معنى المفردة وكيفية كتابتها وتركيبها، غير كاف لتحصيل المفردة فهما وإنتاجا .

ومن بين الناجحين في الشرح :

المتعلم رقم : 15



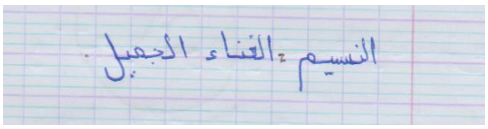
نلاحظ أن هذا المتعلم تمكن من فهم معنى المفردة وشرحها شرحا صحيحا، وبالتالي يُمكن الإقرار بتحقق كفاءة الفهم لديه .

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 2206 .

هذا، وقد أخفق في شرحها عشرين 20 متعلما بنسبة مئوية قدرها 48.78 % وهي نسبة مرتفعة تعكس عدم تمكن المتعلم من فهم معنى المفردة فهما يؤهله للشرح الصحيح ومن ثم للتوظيف الصحيح .

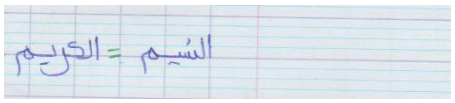
و من بين المتعلمين الذين أخفقوا في الشرح نجد:

المتعلم رقم : 05



أخفق هذا المتعلم في الشرح لاعتقاده أن مفردة النسيم تعني الغناء، ومنه نستنتج أن السياق الذي وردت فيه المفردة لم يكن كافيا لإيضاح المعنى .

المتعلم رقم : 23



أما المتعلم رقم 23 فلم يتبين هو الآخر المعنى الصحيح للمفردة فاعتقد أن النسيم مرتبط بمعنى الجود و الكرم، في حين لم يتمكن متعلم واحد من الشرح لضعف رصيده المعجمي واللغوي بشكل عام .

2-3-2 تقييم كفاءة التوظيف في الجملة :

المفردة	النجاح و الإخفاق في التوظيف			
	النجاح في التوظيف		الإخفاق في التوظيف	
عدد المتعلمين 41				
أ/ تواردت	12	%29.26	29	%70.73
ب/ الساجي	11	%26.82	30	%73.17
ج/ البديع	24	%58.53	17	%41.46
د/ النسيم	17	%41.46	24	%58.53
المجموع	%39.01		%60.97	

جدول رقم (9) يوضح النتائج الخاصة بتوظيف المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص في الغابة.

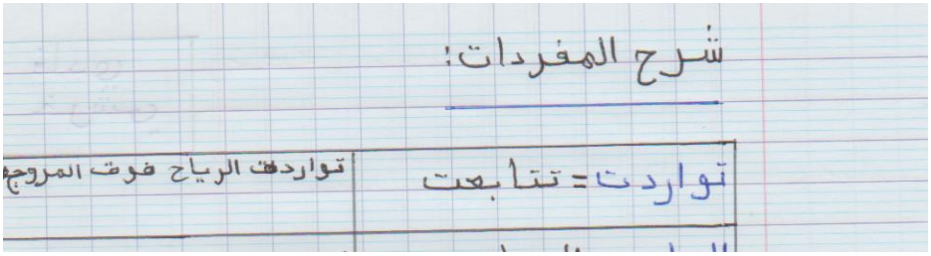
أ/ تواردت :

نجح اثنا عشر (12) متعلما في توظيف مفردة تواردت بنسبة مئوية قدرت ب 29.26% وهي نسبة ضعيفة تبرز عدم استيعاب المتعلمين لمعنى المفردة، نتيجة عدم وجود تدريبات تدعم المعجم الاستقبالي والإنتاجي للمتعلم، ثم إن « إنتاج مفردة معينة من قبل المتعلم يستلزم معرفة مجموعة من المعطيات الصوتية والصرفية والتركيبية والمعجمية والسياقية والأسلوبية »[1] ، مما يجعلها سهلة الاسترجاع والتوظيف مشافهة وكتابة وتصير بالتالي مألوفة لديه .

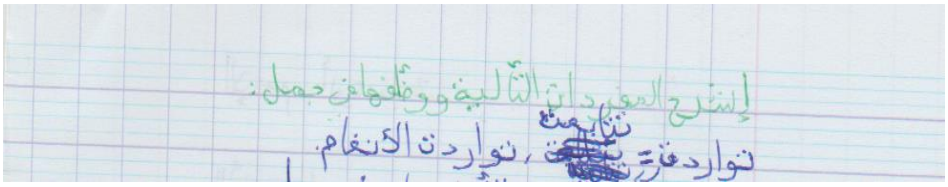
ومن بين المتعلمين الناجحين في التوظيف نجد :

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال للنشر، ط2، الرباط، المغرب، 1999، ص 14.

المتعلم رقم 10:



المتعلم رقم 13:



وُفق هذان المتعلمان في توظيف مفردة تواردت وهذا يدل على درايتهما بالمعنى الذي تدل عليه المفردة وكذلك معرفتهما بكيفية كتابتها وتركيبها .

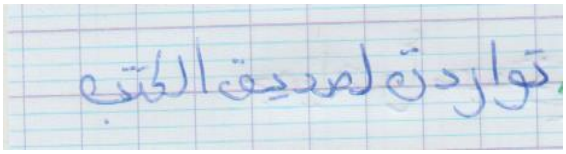
أما بالنسبة للإخفاق في التوظيف فقد بلغت نسبته 70.73% وهي نسبة مرتفعة تكشف عن وجود صعوبات لدى المتعلمين حالت دون التوظيف الصحيح للمفردة ومن أبرز هذه الصعوبات :

صعوبات دلالية : تمثلت في عدم تمكن المتعلمين من إدراك معنى المفردة حتى في وجود السياق .

صعوبات إملائية : تجلت في عدم التمكن من كتابة المفردة كتابة صحيحة .

ومن بين المتعلمين الذين واجهوا هذه الصعوبات وأخفقوا في إنتاج جمل سليمة نجد

المتعلم رقم 09 :



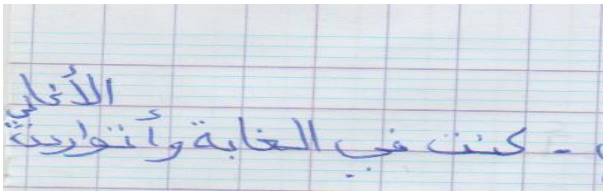
أخفق هذا المتعلم في توظيف مفردة تواردت لاعتقاده بأن معناها هو التبادل، فقد

ذكر في الشرح أن تواردت تعني : تبادلت، وزيادة على عدم معرفته لمعنى المفردة

نجده يستخدمها في تركيب عامي وهو إضافة الحرف" ل" بعد الفعل تواردت ، وهذا

ناتج عن وجود تداخل بين النظامين اللغويين الفصيح والعامي لدى هذا المتعلم .

المتعلم رقم 29 :



لم يفلح هذا المتعلم هو الآخر في التوظيف إذ نجده أخفق في كيفية الكتابة

الصحيحة لمفردة تواردت مضيفا الألف في بدايتها، و منه نستنتج حاجة هذا المتعلم

لمعرفة معجمية إملائية تمكنه من كتابتها كتابة صحيحة .

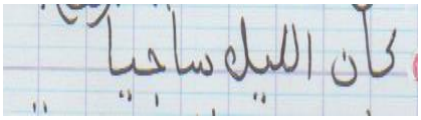
أما عدد الذين لم يوظفوا إطلاقا فقد بلغ عددهم أربعة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 34 % وهي نسبة مرتفعة تبرز عجز فئة كبيرة من المتعلمين عن التوظيف بسبب قلة المعرفة المعجمية بالمفردة وكذا الخوف من الفشل .

ب/ الساجي :

نجح في التوظيف أحد عشر متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 26.82% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة الإخفاق في التوظيف التي تجاوزت 50%.

ومن بين المتعلمين الناجحين في التوظيف نجد :

المتعلم رقم : 11



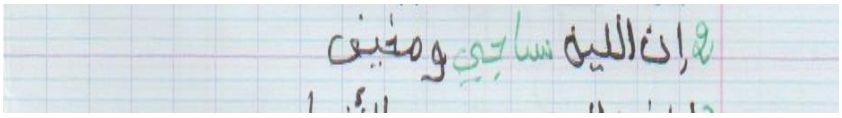
وفق هذا المتعلم في توظيف مفردة الساجي توظيفا صحيحا كتابة و دلالة وتركيبا،

وكانت أغلب إجابات المتعلمين الناجحين على هذه الشاكلة .

أما عدد المتعلمين الذين أخفقوا في التوظيف فقد بلغ ثلاثين (30) متعلما بنسبة مئوية قدرها73.17% وهي نسبة مرتفعة ناتجة عن وجود صعوبات في التعامل مع المفردة على مستوى الجملة.

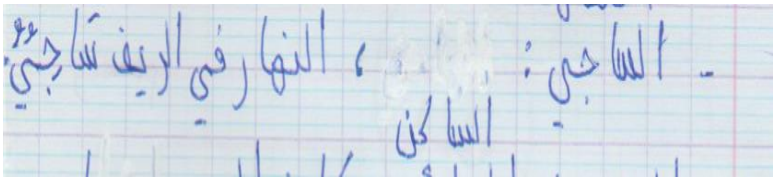
و تُبرز النماذج الآتية بعض الأخطاء التي رصدناها في جمل المتعلمين :

المتعلم رقم 39 :



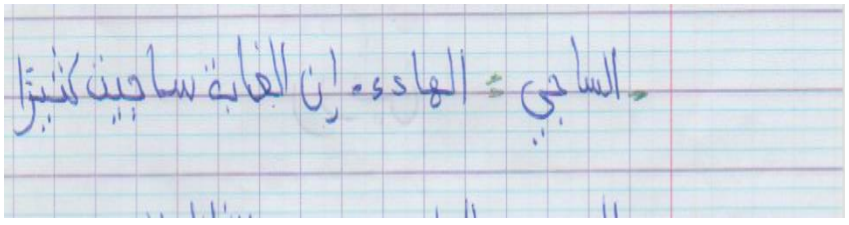
أخفق هذا المتعلم في توظيف مفردة الساجي، لعدم حذفه الياء في آخرها رغم أنها اسم منقوص ، وتعتبر هذه الأخطاء من أهم ما يجب معالجته في لغة المتعلم لما لها من تأثير على أدائه اللغوي لاحقا .

المتعلم رقم 04 :



أما المتعلم رقم 04 فقد أخطأ هو الآخر في توظيفها لعدم حذفه الياء في آخرها .

المتعلم رقم : 29



كما لم يُوفق المتعلم رقم 29 في التوظيف لإخفاقه في كيفية كتابة المفردة؛ حيث نلاحظ أنه قام برسم تاء مفتوحة في آخرها وهذا نتيجة « الخلط الذي يعاني منه بعض المتعلمين بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة أثناء الكتابة ويعود ذلك إلى أن

التاءين تشتركان في المخرج نفسه وهو أصول الثنايا وفي الصفات نفسها وهي الشدة والهمس و الترقيق فهما إذا تاء واحدة لا تختلف عند نطقها ولكنها تختلف رسما وذلك تبعا لقواعد كتابتها »[1].

و لما كانت الأخطاء الإملائية خرقا لقواعد الكتابة وترجمة لعدم تمكن المتعلمين من القواعد الإملائية وإحداث صعوبات في الكثير من الأحيان في فهم المعنى المقصود، وجب الاهتمام أثناء تقديم المفردات الجديدة للمتعلمين بكيفية الكتابة لأن المعرفة المعجمية للمفردة لا تتحقق إلا إذا اكتسب المتعلم شكلها المكتوب .

هذا ، وقد بلغ عدد الذين لم يتمكنوا من التوظيف ثلاثة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 07 %، وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بنسبة عدم تمكن المتعلمين من التوظيف في مفردة " تواردت" التي بلغت 37 % .

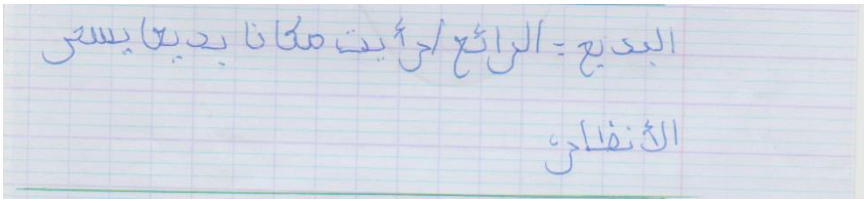
ج/ البديع :

نجح في توظيف مفردة البديع أربعة وعشرون متعلما، بنسبة مئوية قدرت ب: 58.53 % وهي ثاني أعلى نسبة نجاح في التوظيف بعد مفردة السليم التي بلغت .%82

[1] سيدي محمد دباغ بوعياد، تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية، دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللغوية، السنة السادسة نموذجا، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، 2011 ، ص 328.

ومن بين المتعلمين الناجحين في التوظيف :

المتعلم رقم 15 :



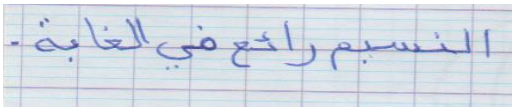
أما عدد المتعلمين الذين أخفقوا في التوظيف فقد بلغ سبعة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 41.46 %، وهي نسبة ضعيفة تعكس عدم قدرة المتعلمين على التوظيف الصحيح الناجم عن نقص في المعرفة المعجمية للمفردة، كما لم يتمكن متعلمين اثنين من التوظيف نتيجة ضعف كفاءاتهم اللغوية بشكل عام، إذ لم يتمكنوا حتى من شرحها .

د/ النسيم :

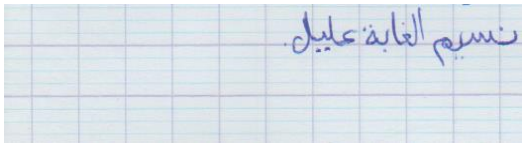
بلغ عدد الناجحين في توظيف مفردة النسيم سبعة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 41.46 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع نسبة تمكن المتعلمين من شرحها وعلى الرغم من ترك الحرية للمتعلمين في خلق سياق ملائم للتوظيف يكون هو المجال الهدف لاستثمار المفردة إلا أن النتائج لم تحقق عتبة التوسط التي تقدر ب 50 % .

ومن بين الذين وفقوا في التوظيف :

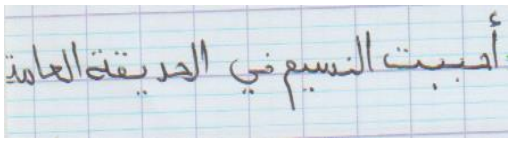
المتعلم رقم : 29



المتعلم رقم : 13



المتعلم رقم : 26

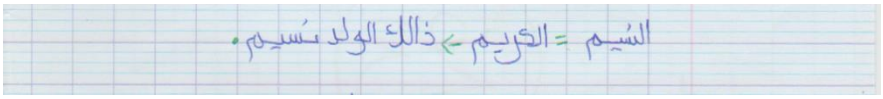


نلاحظ من خلال هذه النماذج كفاءة المتعلمين وقدرتهم على توظيف مفردة النسيم في جمل من إنشائهم، كما نلاحظ ربطهم المفردة بموضوع الغابة الذي اقترنت به في النص ، ومنه نستنتج قدرة هؤلاء المتعلمين على استرجاع ما اكتسبوه من النص. هذا، ولم نجد جملا ذُكر فيها نسيم البحر مثلا أو جملا تضمنت معان أخرى لمفردة النسيم، أو استخدامات مجازية لها، ويرجع هذا إلى نقص المعرفة المعجمية للمتعلمين الناتجة عن الاقتصار على شرح المفردات الصعبة التي تمكن المتعلم من فهم المضمون العام للنص دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للمفردة كصيغتها الصرفية و دلالاتها الممكنة في السياقات المختلفة .

هذا، وقد أخفق في توظيفها أربعة وعشرين (24)متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 58.53%، وهي نسبة مرتفعة تعكس عدم قدرة فئة كبيرة من المتعلمين على التوظيف الصحيح، الناتج عن عدم إدراك وفهم معنى المفردة من خلال السياق فهما كافيا يؤهلهم للتوظيف الصحيح .

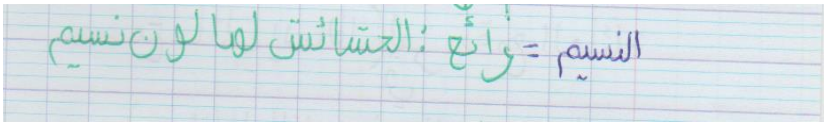
ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في التوظيف نجد :

المتعلم رقم 23 :



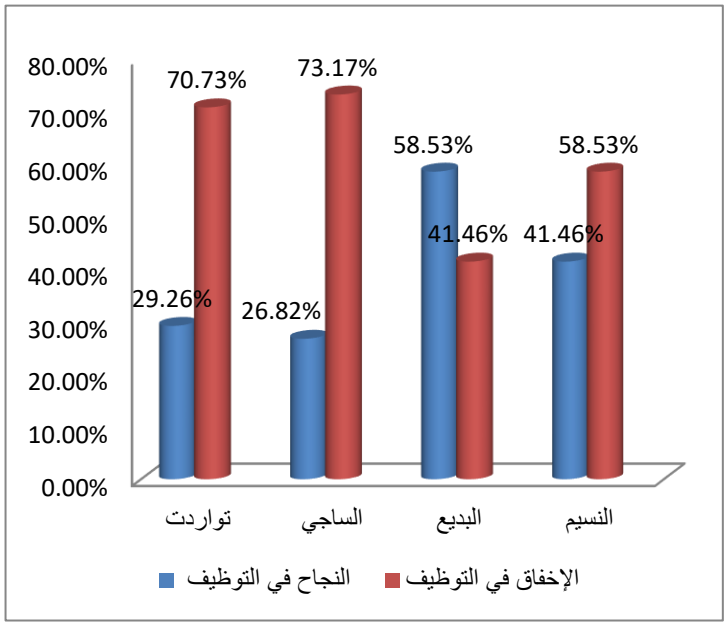
لم ينجح هذا المتعلم في توظيف مفردة النسيم لإخفاقه في شرحها كذلك فعدم فهم معناها قاده إلى استعمال خاطئ .

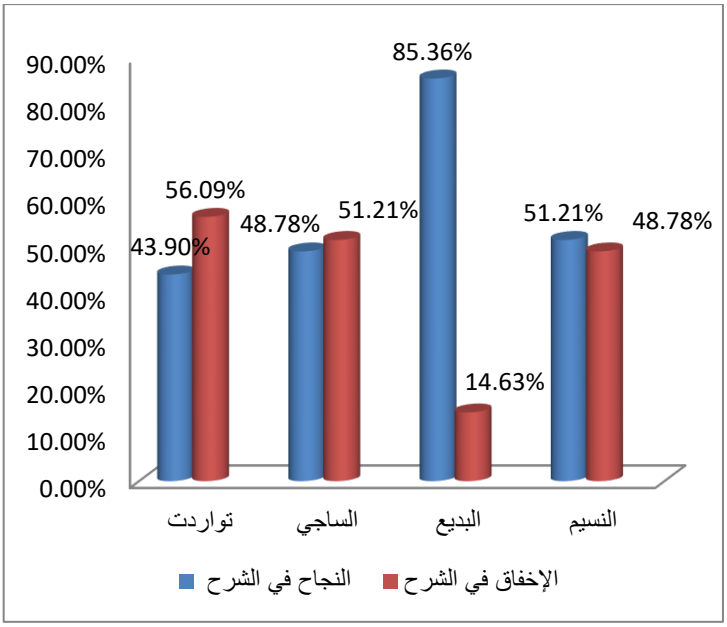
المتعلم رقم : 35



كما لم يتمكن المتعلم رقم 35 من توظيفها لاعتقاده أن مفردة النسيم تعني الرائع، فراح يوظفها على هذا الأساس .

في حين لم يتمكن من توظيفها ستة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 15 %، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة الإخفاق في التوظيف . ويمكن تلخيص النتائج المتحصل عليها بيانيا في التمثيل الآتي :





رسومات بيانية توضح نتائج المتعلمين في شرح المفردات وتوظيفها

يتبين من خلال التمثيل البياني أعلاه ارتفاع أعمدة النجاح في الشرح مقارنة بأعمدة الإخفاق ، خاصة في مفردة " البديع "التي قاربت نسبة نجاح المتعلمين فيها 90%، وهذا لكونها مفردة مألوفة و كثيرة التواتر في النصوص التي تتناول موضوع الطبيعة.

كما سجلنا ارتفاعا في نسب إخفاق المتعلمين في شرح كل من مفردة النسيم و الساجي و تواردت، وهذا راجع إلى ضعف تَمثُّل المتعلمين لمعاني هذه المفردات مما أدى إلى انخفاض في التوظيف كذلك.

وعلى هذا الأساس فإن معرفة معنى المفردة من خلال اعتماد الترادف لا يُمكن المتعلم دائما من شرحها كما لا يمكنه من استعمالها كذلك، لذا يجب الحرص على تعليم المتعلم كل جوانب المفردة كتابة ودلالة وصرفا وتركيبا.

أما بالنسبة لتوظيف المفردات الأربع في جمل من إنشاء المتعلمين فإننا نلاحظ انخفاضا في أعمدة النجاح مقارنة بالشرح الذي بلغت نسبته الإجمالية 57.31%

وبالمقابل ارتفاعا في أعمدة الإخفاق، حيث بلغت نسبة النجاح الإجمالية في التوظيف 38.75% وتجاوزت نسبة الإخفاق 60% .

وقد يرجع هذا التفاوت إلى غياب منهجية واضحة تُعلم المتعلم كيفية استعمال المفردة في سياقات أخرى غير تلك المتضمنة في النص، بالإضافة إلى أن المعلم نادرا ما يوفر وضعيات يُطالب فيها المتعلم استحضار المفردات الجديدة واستعمالها، فانعدم عامل التكرار – الذي يعتبر من أهم آليات تثبيت وترسيخ المفردات في ذهن المتعلم– وانعدمت معه الممارسة التي تساعد على التحكم في استعمال المفردات .

4-2 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة جبل الونشريس في فهم وتوظيف المفردات الخاصة بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف :

تضمن مقطع الأعياد مجموعة من النصوص المكتوبة والمنطوقة الشعرية والنثرية، وقد وقع اختيارنا على النص المنطوق" الاحتفال بالمولد النبوي الشريف" للكاتب المصري محمود شلتوت ليكون المنطلق في بناء الاختبار.

ويوضح الجدول الآتي النتائج المتحصل عليها بعد تقييم كفاءات المتعلمين في فهم المفردات :

المفردة	النجاح في الشرح			
	عدد المتعلمين 42	النجاح في الشرح		الإخفاق في الشرح
أ/ سنة	24	%57.14	18	%42.85
ب/شمائله	17	%40.47	25	%59.52
ج/يُبشر	21	%50	21	%50
د/ ذكرى	22	%52.38	20	%47.61
المجموع	%49.99		%49.99	

جدول رقم (10) يوضح النتائج الخاصة بشرح المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص الاحتفال بالمولد النبوي .

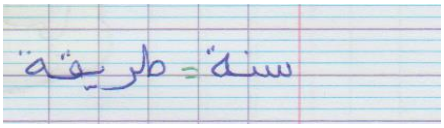
2-4-1 تقييم كفاءة الفهم :

أ/ سُنة :

يُقصد بالسُنة في اللغة : « طريقة، نهج ، تصرف يتبعه أناس من جماعة أو منطقة معينة، اتبع سنة أستاذه في البحث »[1]، وقد وردت هذه المفردة مشروحة أسفل النص المنطوق بغية تسهيل فهم معناها، وقد ارتأينا أن إكسابها للمتعلمين ضروري مادام أنها وردت ضمن المفردات المشروحة، ولهذا عمدنا إلى اختبار كفاءة فهم المتعلمين من خلال شرحها و كذا كفاءة إنتاجها من خلال توظيفها في جمل من إنشائهم .

نجح في شرح مفردة" سُنة " أربعة وعشرون(24) متعلما، بنسبة مئوية قدرت ب 57.14 %، وهي نسبة متوسطة تعكس تمكن نصف مجتمع العينة من فهم معناها ومن بين الناجحين في الشرح :

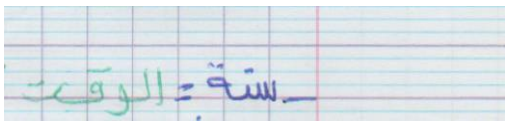
المتعلم رقم : 08



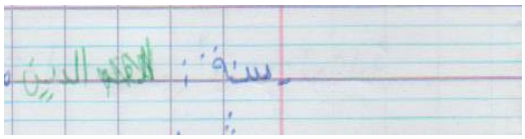
في حين أخفق في شرحها (18) متعلما بنسبة مئوية قدرها : 42.85 %، وقد كانت أغلب الأخطاء دلالية ؛ حيث لم يتمكنوا من إدراك معنى المفردة من خلال السياق الذي وردت فيه ومن ثم شرحها شرحا صحيحا ، وسنعرض فيما يأتي بعضا من هذه الأخطاء :

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 1122 .

المتعلم رقم 22 :



المتعلم رقم 28 :



هذا، ولم يتمكن من الشرح تسعة متعلمين وقد يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة استحضار معناها لكون النص منطوقا، فيصعب على المتعلم تذكر السياق الذي وردت فيه، ومنه يمكن القول أن النصوص المنطوقة لا تخدم تعليم المفردات بقدر ما تخدم تنمية كفاءة التعبير الشفهي .

ب/ شمائله

إن الشمائل « مفرد شميلة : أخلاق، خصال ، طباع ، " كريم الشمائل – هذا من شمائله – يقطر من شمائله ماء الكرم " »[1] .

و قد وردت هذه المفردة ضمن المفردات المشروحة أسفل النص المنطوق، وهي مفردة يحتاج المتعلم أن يدرك معناها بغية فهمها، و اكتسابها ثم إنتاجها متى دعت الضرورة إلى ذلك .

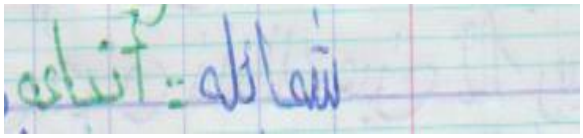
[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 1236.

ولما اختبرنا المتعلمين في مدى تحقق كفاءة الفهم لديهم من خلال الشرح تحصلنا على النتائج الآتية :

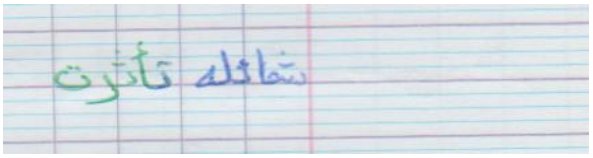
بلغ عدد الناجحين في الشرح سبعة عشر(17) متعلما بنسبة مئوية قدرها 40.47% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالعدد الإجمالي للمتعلمين، كما أخفق في شرحها (25) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 59.52 %، ولم يتمكن من شرحها اثنا عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 29 % ، وقد يرجع عدم تمكن المتعلمين من الشرح و إخفاقهم فيه كذلك إلى صعوبة استرجاع السياق الذي وردت فيه المفردة لكون النص منطوقا، وعدم إمكانية المتعلم الاطلاع عليه .

هذا وقد كانت أغلب الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون دلالية شأنها شأن المفردات الأخرى والنماذج الآتية تؤكد ما ذكرناه :

المتعلم رقم 07 :



أخفق هذا المتعلم في الشرح لاعتقاده أن الشمائل تعني الأتباع، كما أخفق في توظيفها كذلك ، و أخطأ المتعلم رقم 24 هو الآخر في شرحها معتقدا أن معناها مشتق من" التأثر " .



إن مثل هذه الأخطاء الدلالية تكشف عن عدم اكتساب المتعلم للمفردة من خلال السياق الواحد والنص الواحد، خاصة وأن النص منطوق، فالدلالة لن تكون واضحة في أذهانهم وبالتالي تدفعهم إلى شرح خاطئ واستعمال خاطئ .

ج/ يُبشر

تدعو جاكلين بيكوش Jacqueline Picoche إلى ضرورة إعطاء الفعل الأولوية في تعليم المفردات اللغوية باعتباره واحدا من أهم المبادئ الأساسية في تعليمها ذلك أنه يساهم في بناء الجملة . و بما أنه لا يمكن دراسة المفردات خارج الجملة، بالإضافة إلى أن الفعل يتطلب على الأقل فاعلا فيما يخص الأفعال اللازمة في أبسط صوره، لاسيما الأفعال المتعدية، فإنها بشكل عام تستلزم مفعولا أو أكثر. وعليه تتشكل حول الفعل فراغات ينبغي ملؤها بمفردات [1].

و لما كان الفعل على هذا القدر من الأهمية وجب التركيز على كيفية تعليمه للمتعلم ، حتى يتمكن من فهمه وإنتاجه أثناء الحاجة، فكل فعل ورد في نص المتعلم وأحس المعلم بأهميته وحاجة المتعلم إليه وجب الوقوف عنده، خاصة إذا تعلق الأمر بأفعال على علاقة مع الموضوع الذي يدور حوله النص .

و يقترن الفعل بشَّر بالإخبار والوعد « بشَّر، بشَّر ب، يُبشِّر، تبشِيرا، فهو مُبشِّر والمفعول مبَشر، بشَّر الناس : أنبأهم بخبر سار فأسعدهم ، بشَّر بخير: وعد به

" بشَّر الرجل بعمل جديد " ، شيء مبشِّر: مليء بالأمل والوعود، بشَّر بفكرة أو بدين و نحوهما : عرَّف به ودعا إليه»[2] .

[1] Jacqueline Picoche, Le vocabulaire et son enseignement ; Lexique et vocabulaire :quelques principes d'enseignement à l'école, éduscol , Ressources pour l'école primaire,Novembre, 2011, p1.

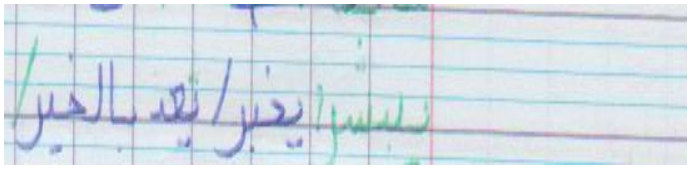
[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 207.

وبعد اختبار المتعلمين في فهم معنى " الفعل يبشر" من خلال شرحه تحصلنا على النتائج الآتية :

نجح في شرح الفعل يُبشر واحد وعشرون (21) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 50% ، وهي نسبة متوسطة تؤكد أن نصف مجتمع العينة تمكنوا من فهم المعنى .

ومن بين المتعلمين الناجحين في الشرح نجد :

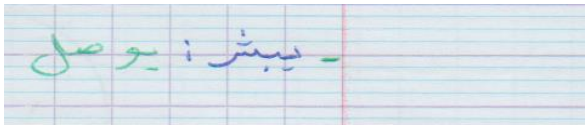
المتعلم رقم : 15



وفق هذا المتعلم في شرح الفعل يُبشر حيث نجده يُقدم له معنيين : الإخبار والوعد بالخير وكلاهما صحيح .

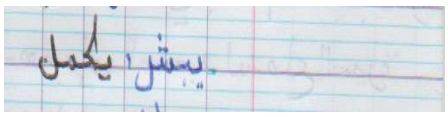
في حين أخفق في الشرح (21) متعلما بنسبة مئوية قدرها 50 % وقد مست أغلب الأخطاء المرتكبة المستوى الدلالي، وتوضح النماذج الآتية بعض هذه الأخطاء :

المتعلم رقم : 41



نلاحظ أن هذا المتعلم لم يفلح في فهم معنى الفعل يُبشر لاعتقاده أن معناه مقترن بالإيصال، وهو ما يعكس عدم تحقق كفاءة فهم كافية تمكنه من الشرح الصحيح .

المتعلم رقم : 38



كما أخفق المتعلم رقم 38 في شرح المفردة؛ حيث وقع هو الآخر في خطأ دلالي كان ناتجا عن عدم فهم معناها .

إن وقوع المتعلمين في أخطاء دلالية يوحي بأن النصوص قد تكسبهم مفردات جديدة لكن دلالاتها لا تكون واضحة كما ينبغي، فيؤدي هذا إلى استعمالها بشكل خاطئ .

هذا، ولم يتمكن من الشرح تسعة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 21 %، وذلك لعدم قدرتهم على استحضار المعنى نتيجة وجود صعوبات في تحصيلهم إياه بطريقة تسعفهم لاسترجاعه وقت الحاجة .

د/ ذكرى

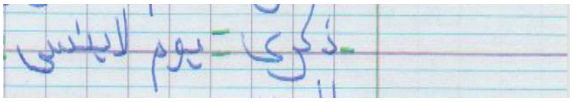
تعني مفردة" ذكرى " في القاموس : « ما ينطبع في الذاكرة ويبقى فيها " لطفولتنا ذكريات سعيدة – ذكرى عذبة، مؤلمة، حية – "، أعاد ذكريات الماضي »[1].

تنتمي مفردة ذكرى إلى الرصيد اللغوي المتعلق بمجال الأعياد وهي واحدة من المفردات التي ينبغي أن يُحسن المتعلم استعمالها بعد أن يتمكن من تحصيل معناها، و لمّا تم تناول معنى المفردة من خلال النص ، عمدنا إلى تقييم كفاءة المتعلمين في شرحها وتوظيفها فرصدنا النتائج الآتية :

نجح في شرحها اثنان وعشرون (22) متعلما بنسبة مئوية قدرها52.38 % وهي نسبة متوسطة تعكس فهم نصف مجتمع العينة للمعنى ومن بين الناجحين في الشرح نجد:

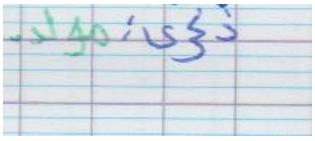
[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 816.

المتعلم رقم 19 :



هذا، وقد أخفق في شرحها(20) متعلما بنسبة مئوية قدرها: 47.61 % ، ويرجع إخفاقهم في الشرح إلى عدم فهم معنى المفردة، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في الشرح نجد :

المتعلم رقم 04 :



أخطأ هذا المتعلم في الشرح لاعتقاده أن الذكرى تعني المولد، وهذا نتيجة كثرة ورود مفردة " ذكرى و مولد " في سياق واحد، فكثيرا ما نسمع أو نقرأ " ذكرى مولد وذكرى ميلاد " مما أدى بالمتعلم إلى فهم خاطئ وبالتالي إلى إخفاق في الاستعمال.

في حين، لم يتمكن من الشرح أحد عشر(11) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب: 26 %، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بعدم تمكن المتعلمين من الشرح في المفردات الأخرى.

2-4-2 تقييم كفاءة التوظيف في الجملة :

المفردة	النجاح والإخفاق في التوظيف			
	النجاح في التوظيف		الإخفاق في التوظيف	
عدد المتعلمين 42				
أ/ سنة	15	%35.71	27	%64.28
ب/شمائله	10	%23.80	32	%76.19
ج/ يُبشر	16	%38.09	26	%61.90
د/ذكرى	18	%42.85	24	%57.14
المجموع	%35.11		%64.87	

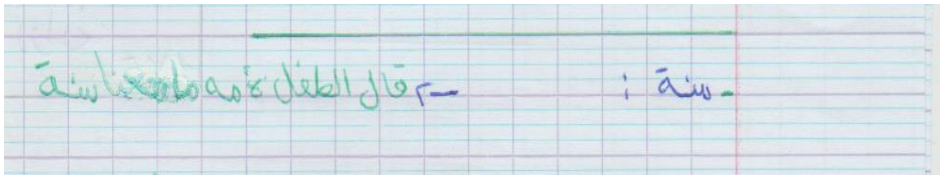
جدول رقم (11) يوضح النتائج الخاصة بتوظيف المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص الاحتفال بالمولد النبوي .

أ/ سُنة :

نجح في توظيفها خمسة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 35.71 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة النجاح في الشرح، بينما أخفق سبعة وعشرون (27)متعلما في توظيفها بنسبة مئوية قدرت ب: 64.28%، في حين لم يتمكن من توظيفها أربعة متعلمين .

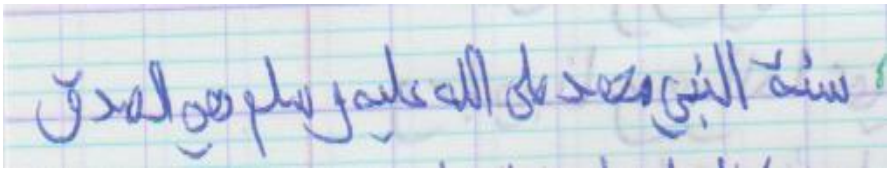
وتقودنا هذه النتائج إلى الإقرار أن المتعلم يواجه صعوبات أثناء التعامل مع المفردة على مستوى الجملة خاصة ما تعلق بالجانب الدلالي حيث كانت أغلب الأخطاء المسجلة دلالية كالنماذج الآتية :

لمتعلم رقم 41 :



نلاحظ أن هذا المتعلم عجز عن الشرح ، ومع ذلك حاول أن يوظفها في جملة من إنشائه، إلا أن المعنى الذي تحمله مفردة" سُنة " في جملته يحيل إلى عدم امتلاك شيء مادي، وبالتالي لم يُفلح في توظيفها .

المتعلم رقم 18 :



كما أخفق المتعلم رقم 18 هو الآخر في التوظيف وذلك لاعتقاده أن السنة والصفة تحملان المعنى نفسه، ويظهر هذا من خلال قوله : سنة النبي محمد صلى الله عليه وسلم هي الصدق .

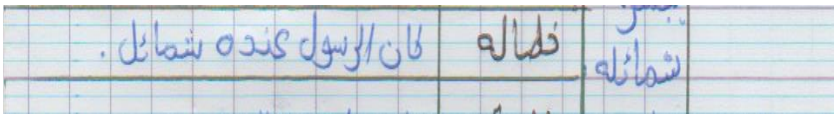
إن مثل هذه الأخطاء الدلالية يجب أن تخضع دائما للملاحظة والتحليل خاصة ما يتعلق بكفاءة الفهم باعتبارها آلية الاستقبال الأولى التي تدفع المتعلم إلى الإنتاج فأي خطأ أو خلل فيها سيؤدي حتما إلى خلل في الإنتاج .

ب/ شمائله :

تجاوز عدد المتعلمين الذين أخفقوا عدد الناجحين الذي بلغ عشرة متعلمين من بين اثنين وأربعين متعلما بنسبة مئوية قدرها : 23.80 %، في حين سجلنا نسبة إخفاق قدرت ب : 76.19% ، كما لم يتمكن من التوظيف أربعة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 33 % .

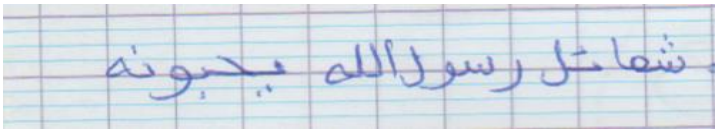
توحي هذه النتائج بعدم تحقق كفاءة الفهم لدى المتعلمين الذين أخفقوا و الذين لم يتمكنوا من التوظيف إطلاقا ، ويمكن تبرير هذا بعدم وضوح دلالة المفردة وكيفية استعمالها وتركيبها مما أفضى إلى ارتكاب أخطاء أثناء التوظيف، وهو ما توضحه النماذج الآتية :

المتعلم رقم 25 :



أخفق هذا المتعلم في توظيف مفردة الشمائل لوجود ركاكة في تركيب الجملة، حيث نلمس في تركيبها تداخلا لغويا مصدره اللغة العامية، فعلى الرغم من إدراكه لمعنى المفردة إلا أنه لم يفلح في توظيفها توظيفا صحيحا .

المتعلم رقم 03 :



ولم يوفق المتعلم رقم 03 هو الآخر في التوظيف لوقوعه في خطأ دلالي حيث اعتقد أن الشمائل تعني التابعين .

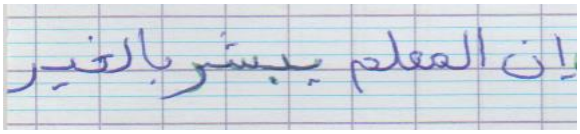
ومنه نستنتج أن عدم فهم المفردة يقود المتعلم إلى شرح خاطئ وبالتالي إلى استعمال خاطئ .

ج/ يُبشر :

نجح في توظيف الفعل يُبشر ستة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 38.09 % وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة النجاح في الشرح تماما كما هو الشأن بالنسبة للمفردات الأخرى؛ حيث أن كفاءة الفهم لدى المتعلمين من خلال الشرح دائما تفوق كفاءاتهم في الإنتاج على مستوى الجملة .

ومن بين المتعلمين الناجحين في التوظيف نجد المتعلم رقم 16 و08 :

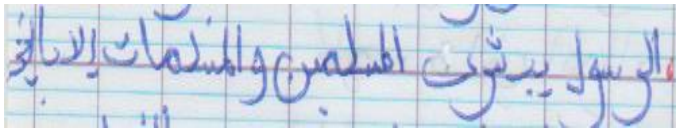
المتعلم رقم 08 :



وفق هذان المتعلمان في توظيف الفعل يُبشر لتحقق كفاءة الفهم لديهم، حيث أن إدراكهم للمعنى قادهم إلى استعمال صحيح.

في حين أخفق في التوظيف (26) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب: 61.90 % ، وهي نسبة تفوق نسبة النجاح في التوظيف ويمكن تفسير ارتفاع نسبة الإخفاق بالصعوبات التي يواجهها المتعلمون أثناء التعبير كتابة، والتي تكون ناتجة عن فقر في الرصيد الإفرادي، الذي يتعدى مجرد فهم المفردة إلى كيفية استعمالها أثناء الكتابة .

ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في التوظيف المتعلم رقم 10:



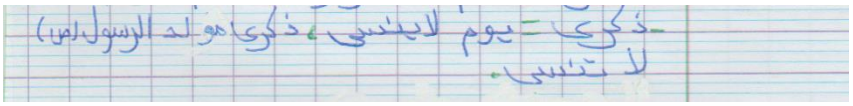
نلاحظ في هذه الجملة ورود خطأ إملائي بارز في الفعل يبشر؛ حيث أضيفت له ألف مقصورة في آخره، نتيجة عدم تدرب المتعلم على كتابته.

هذا، ولم يتمكن من التوظيف سبعة متعلمين بنسبة مئوية قدرها : 17 %، وهي نسبة تُبرز وجود صعوبات لدى هؤلاء المتعلمين قد تكون نتيجة عدم استيعاب معنى المفردة .

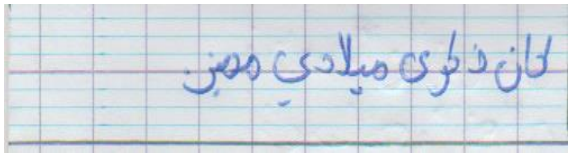
د/ ذكرى :

نجح في توظيف مفردة " ذكرى " ثمانية عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 42.85%، وهي أعلى نسبة نجاح سُجلت في توظيف المفردات التي تنتمي لمجال الأعياد ويرجع هذا لشيوع هذه المفردة في المحيط اللغوي للمتعلم وكثرة تواترها في النصوص، ومن بين المتعلمين الناجحين في التوظيف نجد :

المتعلم رقم 19 :

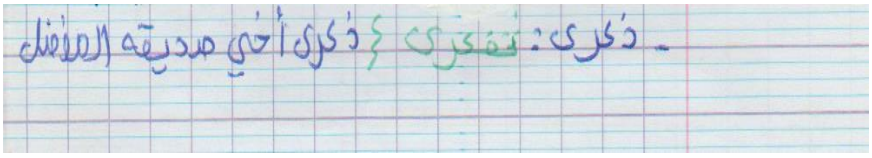


هذا، وقد أخفق في توظيفها (24) متعلما بنسبة مئوية قدرها 57.14%، وهي نسبة مرتفعة تفوق نسبة النجاح في التوظيف؛ وذلك بسبب وقوع المتعلمين في أخطاء ناتجة عن نقص في معرفة بنية المفردة ودلالتها ، ومن بين الأخطاء التي سجلت نجد المتعلم رقم 25 :



أخفق هذا المتعلم في توظيف مفردة " ذكرى " لاعتقاده أنها كلمة مذكرة ، الأمر الذي أدى به إلى جعل ما قبلها و بعدها مذكرا .

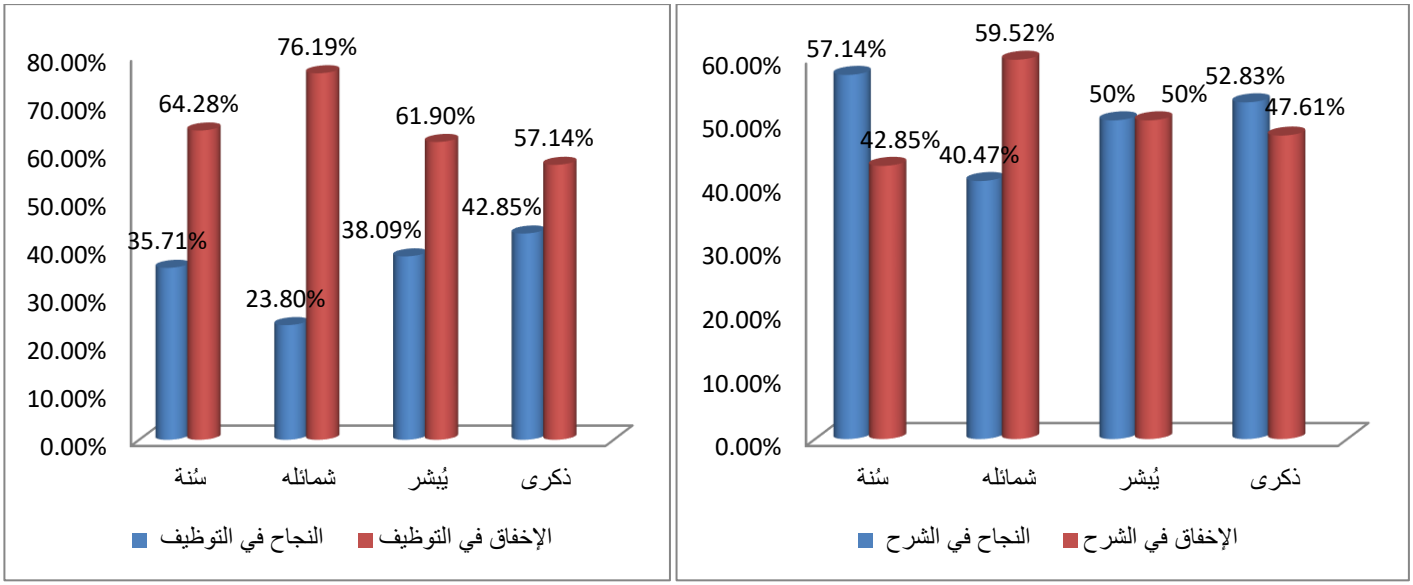
كما أخفق المتعلم رقم 22 هو الآخر في التوظيف فجاءت جملته كالآتي :



أخفق هذا المتعلم في توظيف مفردة ذكرى نتيجة إخفاقه في الشرح وعدم فهمه للمعنى؛ حيث لجأ إلى استخدام اللغة العامية معتمدا الفعل " تفكر" الذي يُقابل تذكر باللغة الفصحى.

أما الذين لم يتمكنوا من التوظيف فقد بلغ عددهم تسعة متعلمين بنسبة مئوية قدرها 21 %، ويرجع السبب في هذا إلى عدم فهم معنى المفردة فهما يؤهلهم إلى الشرح و إلى فقر في الرصيد اللغوي كذلك جعلهم عاجزين عن الشرح والتوظيف في جمل من إنشائهم.

ويمكن تلخيص النتائج المتحصل عليها في التمثيل البياني التالي :



رسومات بيانية توضح نتائج المتعلمين في شرح المفردات وتوظيفها

تُبرز الرسومات البيانية أعلاه مدى تحقق كفاءتي شرح وتوظيف المفردات في إجابات المتعلمين؛ حيث أبانت عن نجاحهم في فهم وشرح مفردتي " سُنة و ذكرى" ، بينما انخفضت نسب النجاح في كل من مفردتي يُبشر والشمائل ، ولعل السبب راجع إلى عدم تمثل المتعلمين لمعاني المفردتين وبشكل خاص مفردة الشمائل التي لم نجد لها أثرا في النصوص الأخرى سواء المنطوقة أو المكتوبة، فعدم تكرارها في النصوص يحد من تذكرها واستعمالها .

كما أبانت النتائج المتحصل عليها في شرح المفردات المطلوبة عن نسبة نجاح قدرت ب: 49.75% في حين بلغت نسبة النجاح في التوظيف 35.25% ، أما بالنسبة للإخفاق في التوظيف فقد بلغت نسبته الإجمالية 64.87%، في حين لم تتجاوز نسبة الإخفاق في الشرح 49%، وهو ما يبرز من خلال التمثيل البياني أعلاه حيث نلاحظ ارتفاعا واضحا في أعمدة الإخفاق في التوظيف، ويمكن تفسير هذه

النتائج بوجود صعوبات لدى المتعلمين حالت دون توظيف المفردات توظيفا صحيحا، لعل أهمها نقص التدريب والاستعمال، نتيجة عدم تخصيص حصص تعليمية تهتم بتعليم الرصيد اللغوي للمتعلم، بالإضافة إلى بعض المشكلات في التركيب التي تحتاج تقييما ومعالجة .

لقد تبين بعد تقييم كفاءة فهم المتعلمين في شرح المفردات وتوظيفها، على تمكنهم من الشرح؛ حيث تجاوزت نسب النجاح الخمسين بالمائة 50%، باستثناء الاختبار المتعلق بمقطع الأعياد الذي بلغت نسبة الناجحين فيه 49.99 %.

وهو ما يؤكد أن المتعلم في السنة الأولى من التعليم المتوسط قادر على شرح المفردات المطلوبة بالاعتماد على النص الذي وردت فيه، واستنادا إلى الشرح الذي قدمته الأستاذة أثناء الدرس؛ حيث تمكن المتعلم من استرجاع معاني المفردات استرجاعا صحيحا .

أما بالنسبة لنتائج التوظيف على مستوى الجملة، فإننا سجلنا انخفاضا واضحا في نسب النجاح مقارنة بالشرح؛ حيث قُدرت أعلى نسبة نجاح في التوظيف ب49%، وعلى الرغم من ترك حرية التصرف في إنتاج الجمل وعدم تقييد المتعلمين بسياقات معينة، وكذا التنبيه بجواز استعمال اشتقاقات المفردات التي طالبناهم بتوظيفها، إلا أننا رصدنا فروقات جلية بين كل من النجاح في الشرح والنجاح في التوظيف . ويمكن تبرير هذا الانخفاض بوجود صعوبات لدى المتعلمين في تعاملهم مع المفردة ككيفية كتابتها وتركيبها .

المبحث الثالث : تقييم كفاءة المتعلم في إدماج الرصيد اللغوي ضمن وضعية تعلم الإدماج :

1- تقييم وضعية تعلم الإدماج الأولى[1] الخاصة بنص السل الرئوي والموجهة لمتعلمي متوسطة محمد شويطر :

الوضعية الأولى :

قرأت مقالا في الإنترنيت عن مرض السل و أسبابه و كيفية انتقاله بين الأشخاص، فأردت مشاركة زملائك ما قرأته وتوعيتهم بخطورة هذا المرض.

اكتب نصا تصف فيه هذا المرض لزملائك، مبينا لهم خطورته وموضحا كيفية تفاديه وموظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه و توظيفه .

تأسست هذه الوضعية بناء على نص منطوق كان موضوعه " السل الرئوي "، وقد طالبنا المتعلمين بإدماج الرصيد اللغوي المكتسب من خلال النص[2]، وتحديدا ما قدمته المعلمة من مفردات مشروحة على السبورة.

[1] حافظنا على الترتيب نفسه الذي جاءت عليه وضعيات تعلم الإدماج في الإطار المنهجي للبحث .
[2] تم التفصيل في كيفية اختيار المفردات المشروحة في الإطار المنهجي للبحث في الصفحة 161.

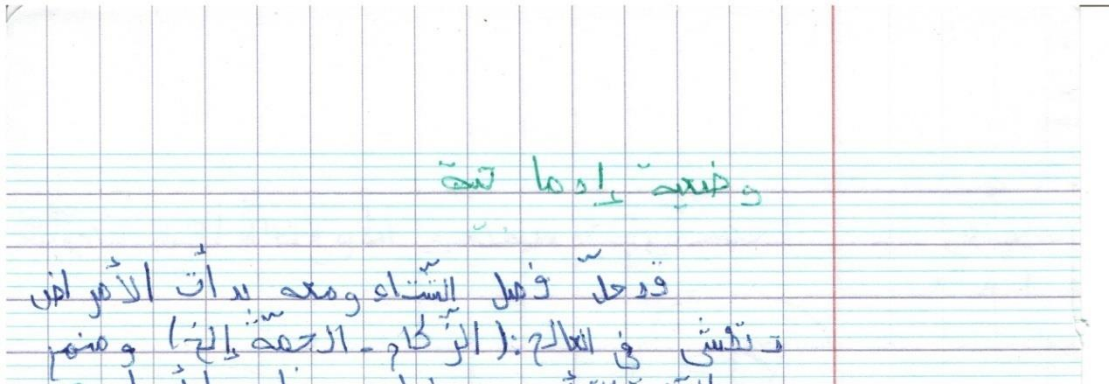
وبعد تقييم وضعياتهم الإدماجية رصدنا النتائج الآتية:

المفردة عدد المتعلمين: 34	النجاح والإخفاق في الإدماج			
	النجاح في الإدماج		الإخفاق في الإدماج	
متفشيا	08	%23.52	26	%76.47
الموبوء	05	%14.71	29	%85.29
العدوى	06	%17.64	28	%82.35
السليم	10	%29.41	24	%70.58
المجموع	%21.32		%78.67	

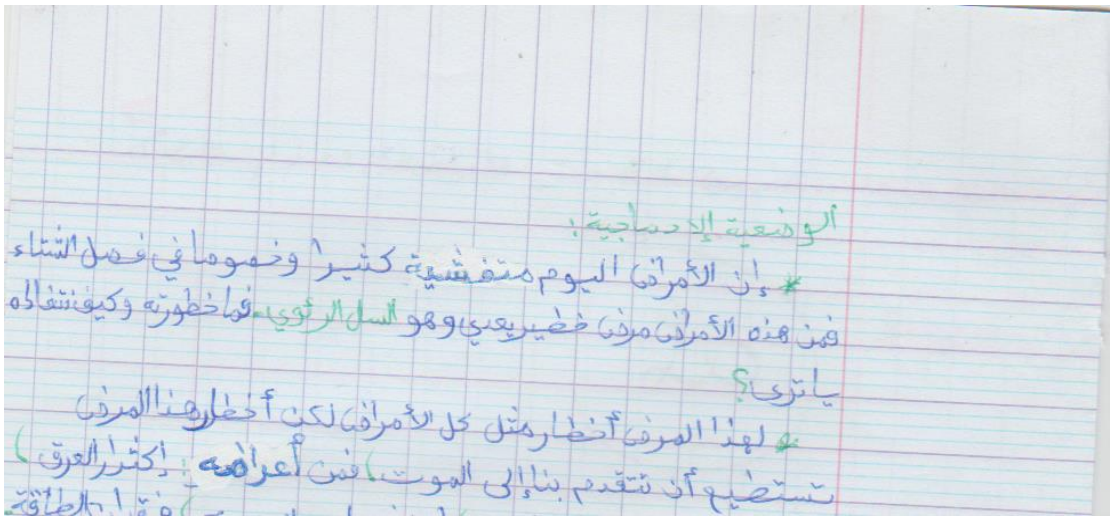
جدول رقم (8) يوضح النتائج الخاصة بإدماج المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص " السل الرئوي".

1.1 متفشيا

بلغ عدد الناجحين في إدماج مفردة " متفشيا " ثمانية (8) متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب 23.52%، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالعدد الإجمالي للمتعلمين الذي بلغ (34) متعلما ، ومن بين المتعلمين الذين وفقوا في إدماجها المتعلم رقم 28 و 20:


وضعية إدماجية

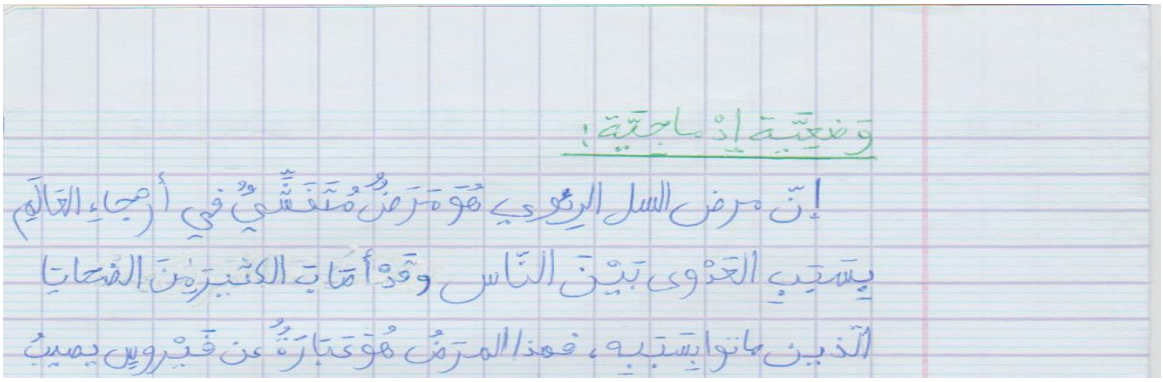
قد حل فصل الشتاء ومعه بدأت الأمراض تنتشر في العالم: (الزكام - الحمة إلخ) ومنهم


الوضعية الإدماجية:

* إن الأمراض اليوم منتشرة كثيرا وخصوصا في فصل الشتاء فمن هذه الأمراض مرض خطير يسمى وهو السل الرئوي فما خطورته وكيف نتفاداه يا ترى؟

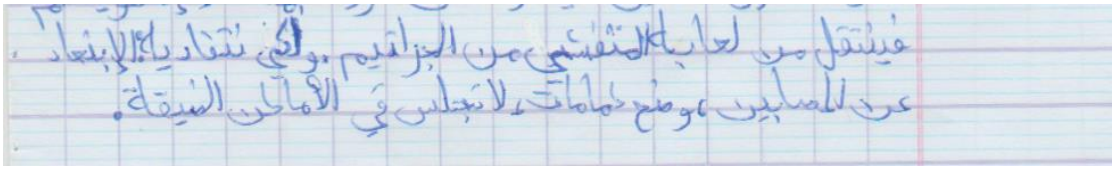
* لهذا المرض أخطار مثل كل الأمراض لكن أخطار هذا المرض تستطيع أن تتقدم بنا إلى الموت. فمن أعراضه: إكثار العرق

أما الذين أخفقوا في توظيفها، فقد بلغ عددهم ستة وعشرين 26 متعلما بنسبة مئوية قدرت ب :76.47 % ، وهي بذلك تفوق نسبة المتعلمين الناجحين، و من بين المتعلمين الذين أخفقوا في إدماجها المتعلم رقم 19 و21 :


وضعية إدماجية:
إن مرض السل الرئوي هو مرض متفشي في أرجاء العالم يسبب العدوى بين الناس وقد أصابت الكثير من الضحايا الذين ماتوا بسببه، فهذا المرض هو عبارة عن فيروس يصيب

نلاحظ أن هذا المتعلم أخفق في إدماج مفردة" متفشيا "، وإن كان توظيفه لها من حيث المعنى صحيحا، إلا أنه أخفق في كتابتها فوضع الضمتين عوض حذف الياء، فكان الأصح أن يقول مرض متفش .

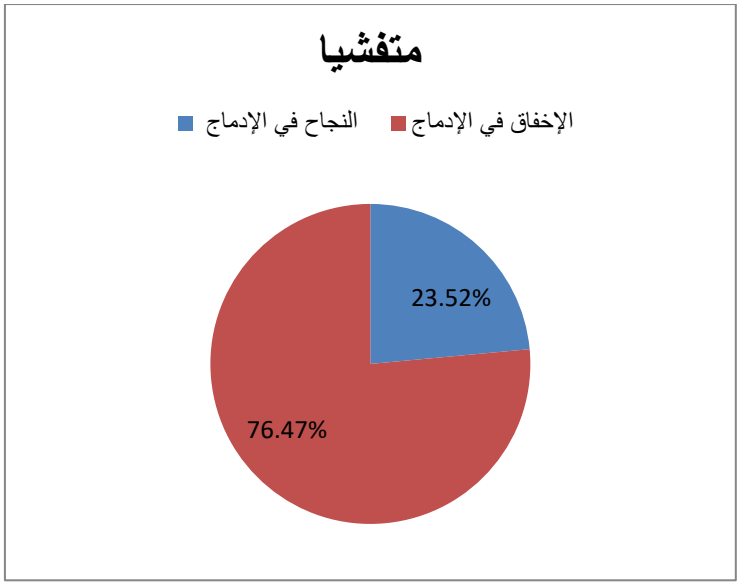
المتعلم رقم 21 :



كما نلمس لدى هذا المتعلم ركاكة في التعبير أفرزها التوظيف غير الموفق لمفردة المتفشي حيث اعتقد أن معناها " المملوء أو المحمل" ، كما كرر حرف الجر" من " قبل وبعد مفردة "المتفشي "مما أدى إلى إحداث ركاكة أفرزها إدراج كلمات غير مناسبة مست سلامة المعنى الإجمالي للجملة و مقبوليته .

هذا، وقد عجز عن التوظيف واحد وعشرون (21) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب : 62 %، وهي نسبة مرتفعة جدا يُمكن تفسيرها بعدم وضوح معنى المفردة بصورة كافية في أذهان المتعلمين، مما جعلهم يتفادون استعمالها خشية الوقوع في الخطأ .

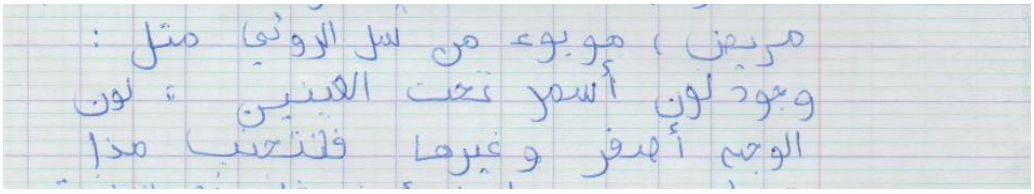
والدائرة النسبية الآتية تلخص ما ذكرناه سابقا :



2.1 الموبوء

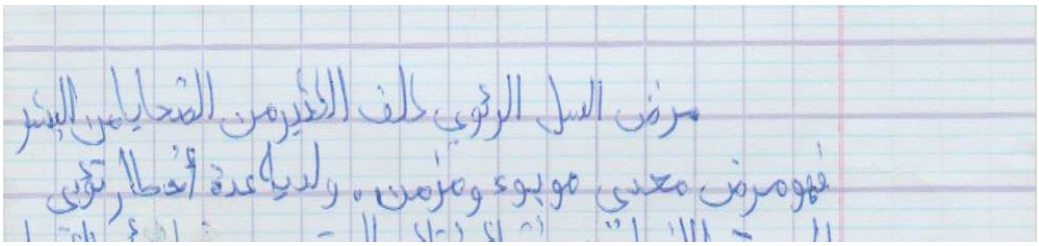
الموبوء كلمة مشتقة من الوباء وقد شاع استخدامها بكثرة أثناء جائحة كورونا في وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، وعلى الرغم من وقوف المعلمة عند السياق الذي وردت فيه المفردة وتقديم شرحها، إلا أن نسبة النجاح في الإدماج لم تتجاوز 14.71%، وقد يرجع هذا إلى فقر في الثروة الإفرادية للمتعلم و اضطراب في المحصل منها نتيجة عدم تخصيص حيز زمني لتعليم المفردات اللغوية، فميادين اللغة العربية قد تكسبهم مفردات جديدة لكن دلالاتها لا تكون واضحة في أذهانهم مما يُفضي إلى تفادي إدماجها في نصوصهم.

في حين بلغت نسبة إخفاق المتعلمين في الإدماج 85.29%، ومن بين النماذج التي لم يُوفق أصحابها في التوظيف المتعلم رقم 12و 21 و04 :



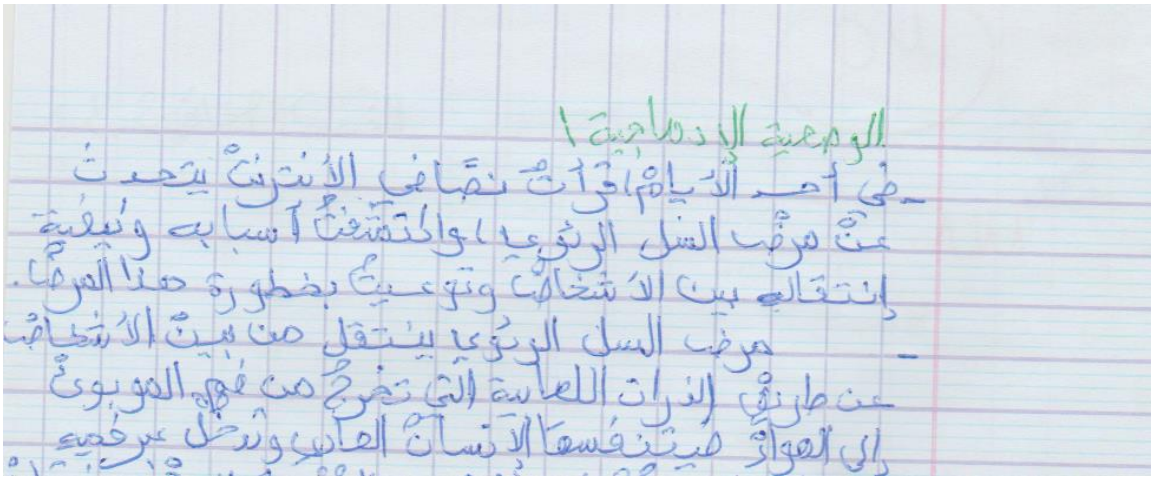
عجز هذا المتعلم عن إدماج مفردة الموبوء إدماجا صحيحا؛ حيث نلمس في نصه تداخلا لغويا مصدره اللغة العامية تجلى في قوله : " موبوء من السل الرئوي " وذلك باللجوء إلى النسخ التركيبي العامي الذي أحدث ركاكة في التعبير.

المتعلم رقم 21:

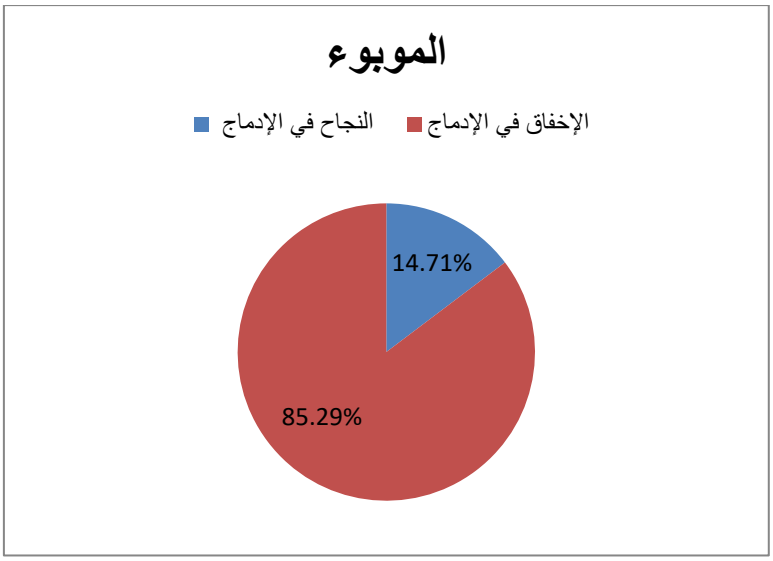


كما أخطأ المتعلم رقم 21 في توظيف مفردة موبوء لجهله معناها؛ حيث اعتقد أنها مرادفة لكلمة معد ما أثر على دلالة الجملة و مقبوليتها، بالإضافة إلى وجود خطأ على المستوى التركيبي يتجلى في إهمال حرف العطف إلا قبل المعطوف الأخير في قوله " معد موبوء و مزمن " ، ولعل مرده راجع إلى تأثير اللغة الفرنسية في لغة هذا المتعلم .

المتعلم رقم 04 :



أما هذا المتعلم فقد أخطأ في كيفية كتابة مفردة موبوء كتابة صحيحية فعوض أن يرسم الهمزة على السطر جعلها فوق الألف ، وإن كان قد شرحها شرحا صحيحا في الاختبار الأول ووظفها توظيفا صحيحا من الناحية الدلالية إلا أنه أخفق في كيفية كتابتها . والدائرة النسبية الآتية توضح ما ذكرناه :

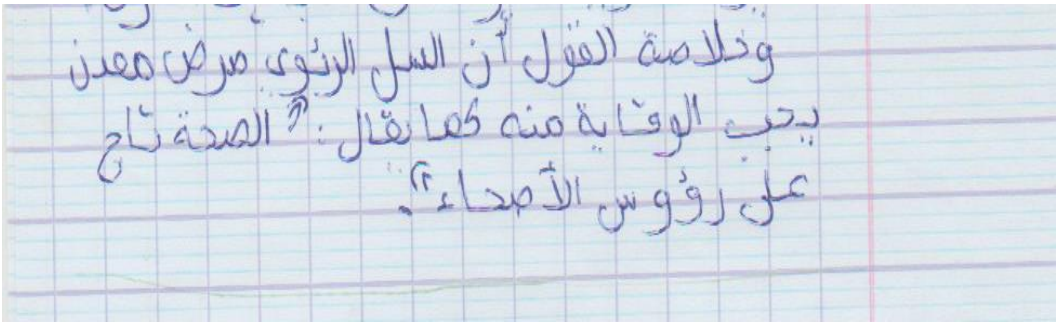


3.1 العدوى

بلغ عدد الناجحين في توظيف مفردة العدوى ستة (06) متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب 17.64%، علما أن هذه المفردة شائعة الاستعمال في الحياة اليومية و واضحة المعنى لدى أغلبية المتعلمين.

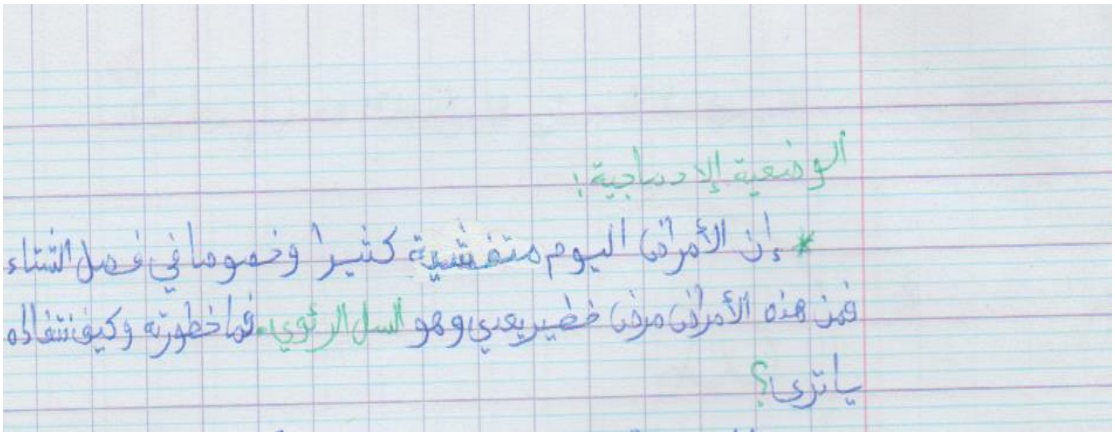
ومع ذلك أخفق في إدماجها ثمانية وعشرون (28) متعلما بنسبة مئوية قدرها82.35%، وسنرصد في النماذج الآتية بعض أخطاء المتعلمين في التوظيف :

المتعلم رقم 03:



اعتمد هذا المتعلم على الاشتقاق حيث نجده وظف مفردة معد و نجح في توظيفها من الناحية الدلالية، إلا أنه أخفق في كتابتها إملائيا وذلك بكتابة حرف النون في آخرها، لجهله بقاعدة التنوين في أواخر الكلم .

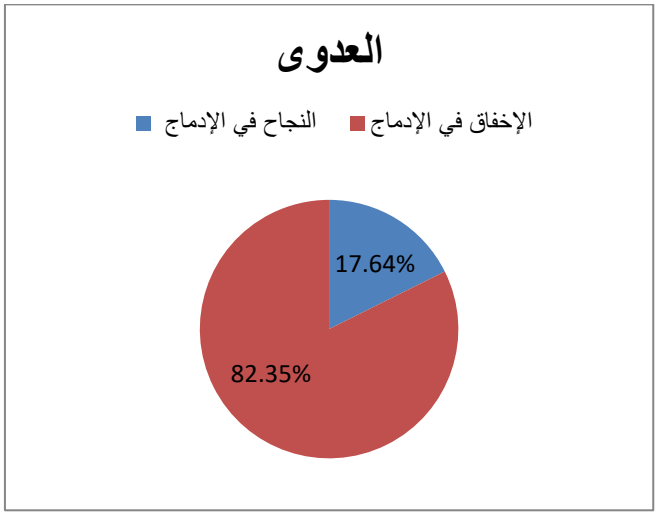
المتعلم رقم: 20



اعتمد هذا المتعلم هو الآخر على الاشتقاق ؛ حيث وظف الفعل المضارع يعدي ولكن بصياغة ركيكة هي أقرب ما تكون إلى العامية ولعل هذا راجع إلى التداخل اللغوي بين العربية الفصيحة والعامية لديه .

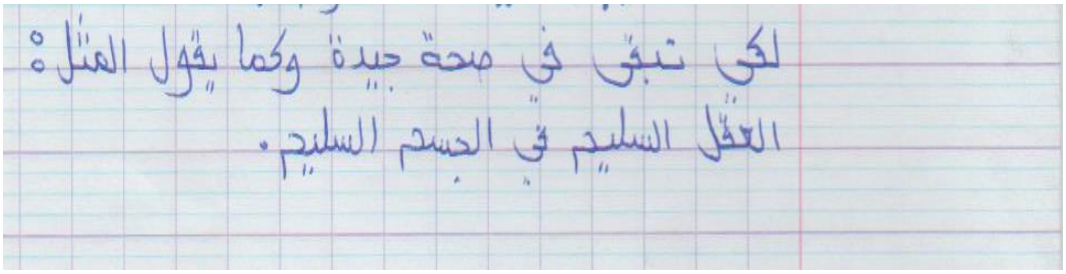
أما عدد المتعلمين الذين لم يدمجوا هذه المفردة في نصوصهم فقد بلغ عشرين (20) متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 59% وهي نسبة مرتفعة تعكس عدم قدرة المتعلم على الإدماج.

وتبرز الدائرة النسبية التالية النتائج المتحصل عليها :



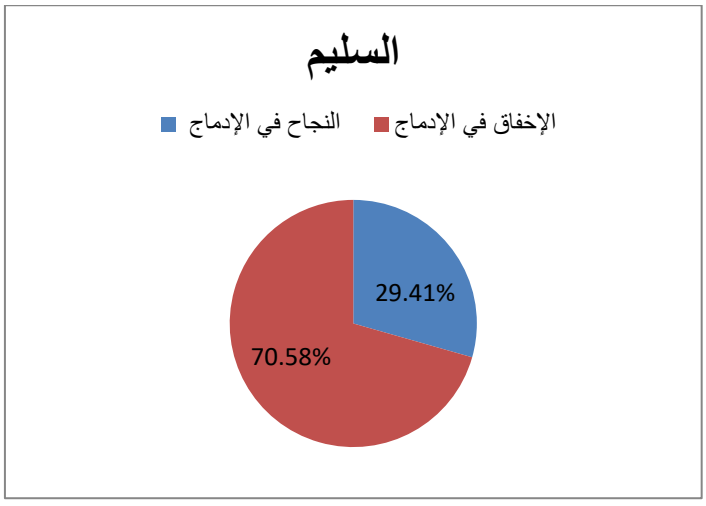
4.1 السليم

نجح في إدماج مفردة السليم عشرة (10) متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب 29.41% ومن بين النماذج التي وفق أصحابها في الإدماج المتعلم رقم : 18



وظف هذا المتعلم مفردة السليم توظيفا صحيحا بالاعتماد على مقولة شائعة الاستخدام وهي " العقل السليم في الجسم السليم " ، حيث تكررت مفردة السليم مرتين في نصه وهو ما يعكس قدرة هذا المتعلم على الاستشهاد بما يحفظه وإدماجه في السياق الذي يقتضيه .

في حين أخفق في توظيفها أربعة وعشرون (24) متعلما، بنسبة مئوية قدرت ب: 70.58 %، ولم يوظفها اثنان وعشرون (22) متعلما بنسبة مئوية تجاوزت الستين بالمائة 60% . والدائرة النسبية الآتية تلخص ما ذكرناه :



أفرزت عملية تقييم وضعيات تعلم الإدماج المتعلقة بنص السل الرئوي عن عدم نجاح المتعلمين في إدماج الرصيد اللغوي المطلوب على الرغم من أنه يخدم نص الوضعية الإدماجية التي كانت محاكاة للنص المدروس ، فلم يتجاوز عدد المتعلمين الناجحين في الإدماج نسبة 21%.

وقد سُجلت أعلى نسبة نجاح في الإدماج في مفردة " السليم " حيث بلغت 29.41%، كما تنوعت أخطاء المتعلمين في الإدماج وكان أبرزها الأخطاء الإملائية والتركيبية، وبعد مقارنة نتائج الاختبار الأول[1]، بنتائج وضعية تعلم الإدماج تبين أن المتعلم قد استوعب معاني المفردات من خلال ما أثبتته نسب النجاح في الشرح التي قاربت الثمانين بالمائة 80% في مفردة "متفشيا"، وبلغت 64% في مفردة الموبوء، بينما انخفضت نسب نجاح المتعلمين في الإدماج، نتيجة افتقار المتعلمين إلى المعرفة المعجمية التي تمكنهم من التعامل مع المفردة أثناء توظيفها .

وهو ما يؤكد ضرورة تزويد المتعلمين بمعارف معجمية للوحدات الإفرادية تخص كيفية الكتابة الإملائية الصحيحة وكذا كيفية التركيب في الجمل .

[1] نقصد بنتائج الاختبار الأول : النتائج المتحصل عليها بعد تقييم كفاءة المتعلمين في فهم الرصيد اللغوي الذي طالبناهم بشرحه والمتعلق بالنص المنطوق السل الرئوي .

2- تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الفايس بوك والموجهة لمتعلمي متوسطة محمد شويطر:

يُشترط في كل إنتاج مكتوب أن ينطلق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية حتى تزيد رغبة المتعلم في الكتابة ويتسنى له التعبير عن ميولاته واهتماماته ورغباته مما ينمي لديه الميل لممارسة فعل الكتابة، ونص الفايسبوك نعمة أم نقمة ؟ هو واحد من النصوص التي تجذب انتباه المتعلم، خاصة وأنها تعالج موضوعا يعيشه يوميا، ثم إن استثمار هذا النص لإنتاج وضعية تعلمية إدماجية تتعلق بهذا الموضوع وبما تضمنه النص من مفردات هو بمثابة محاكاة وممارسة وإعادة جمع لما تضمنه من موارد لغوية ، ذلك أن «العمل الاكتسابي للغة يكاد يكون كله تمرسا ورياضة مستمرة : كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي وقويت الملكة »[1].

وقد جاءت الوضعية الإدماجية التي طالبنا المتعلمين بإنتاجها على النحو الآتي :

أحببت كثيرا مواقع التواصل الاجتماعي وبشكل خاص الفايس بوك، فأصبحت تقضي معه أوقاتا طويلة ، مما أدى إلى تراجع مستواك الدراسي .

اكتب نصا تتحدث فيه عن الفايس بوك ، مبينا إيجابياته و سلبياته وكيفية استغلاله بطريقة عقلانية، موظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه وتوظيفه .

[1]عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية (الأسُس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي)، ص 186.

وسنعرض في الجدول الآتي المفردات التي طالبنا المتعلمين بإدماجها والنتائج المتحصل عليها:

المفردة	النجاح والإخفاق في الإدماج			
عدد المتعلمين: 30	النجاح في الإدماج		الإخفاق في الإدماج	
بزوغ	00	%00	30	%100
إهدار	10	%33.33	20	%66.66
الشبكات الاجتماعية	18	%60	12	%40
التقارب الثقافي	10	%33.33	20	%66.66
المجموع	%31.66		% 68.33	

جدول رقم (9) يوضح النتائج الخاصة بإدماج المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص "الفايسبوك نعمة أم نقمة"

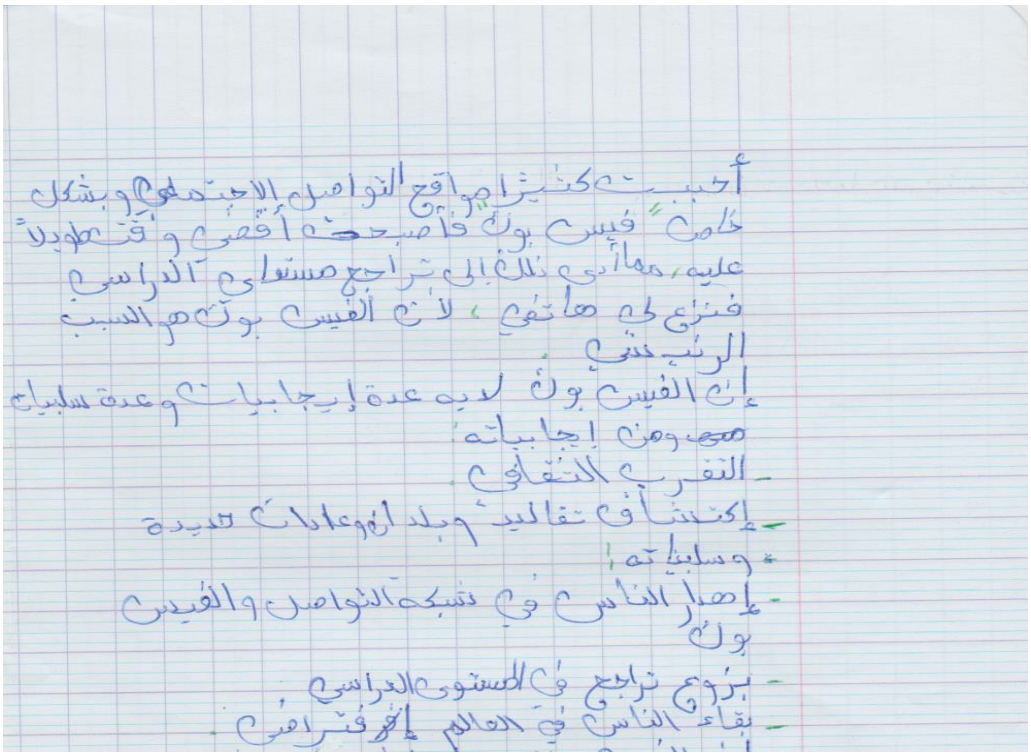
1.2 بزوغ :

لم يوفق المتعلمون في إدماج مفردة بزوغ؛ حيث لم نسجل أي نجاح في توظيفها، ولا يمكن تفسير انعدام الإدماج بجهل المتعلمين لمعنى المفردة وإلا كيف تمكن من شرحها اثنان وعشرون متعلما من بين العدد الإجمالي الذي بلغ الثلاثين ؟

إن عجز المتعلمين عن إدماج "مفردة بزوغ " في نصوصهم كان ناتجا عن حاجتهم إلى الطريقة التي تُمكنهم من وضعها داخل السياق، كضرورة تعلم أمثلة أخرى حقيقية ومجازية وردت فيها المفردة.

و حتى بالنسبة للنجاح في توظيفها على مستوى الجملة، فقد سجلنا نسبة ضعيفة قدرها 16.66% ، في حين أخطأ اثنا عشر متعلما في توظيفها وعجز البقية عن التوظيف.

ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في الإدماج نجد المتعلم رقم 29 :



أخطأ هذا المتعلم في كتابة مفردة "بزوغ"، إذ نجده وقع في إبدال صوتي؛ تجلى في الخلط بين حرفي الغين و العين، فوظف بزوع عوض بزوغ، ويرجع هذا الإخفاق ربما إلى تقارب الحرفين في الرسم الإملائي وإلى تعرف المفردة الذي كان مرتكزا على فهم المعنى فقط .

هذا، ولم يُدمج مفردة بزوغ تسعة وعشرون متعلما بنسبة مئوية قدرها 97% ، وهي نسبة مرتفعة جدا يُمكن تفسيرها بوجود صعوبة في استعمال المفردة لافتقار المتعلمين إلى كيفيات إدراجها في سياقات أخرى، هذه الكيفيات التي تحتاج إلى حجم زمني خاص يضمن تعليم المفردات اللغوية الصعبة التي تحتويها النصوص من

خلال تدريب المتعلمين على استعمالها والتركيز على كيفية كتابتها وتركيبها، ذلك أن إدراك المتعلم لمعنى المفردة قد لا يتجاوز في كثير من الأحيان القدرة على فهمها، وبالتالي سيصادف صعوبات في استخدامها، ثم إن حياة المفردة منوطة بكثرة الاستعمال والتداول وإلا ستبقى حبيسة لا تتعدى حدود إدراك المعنى.

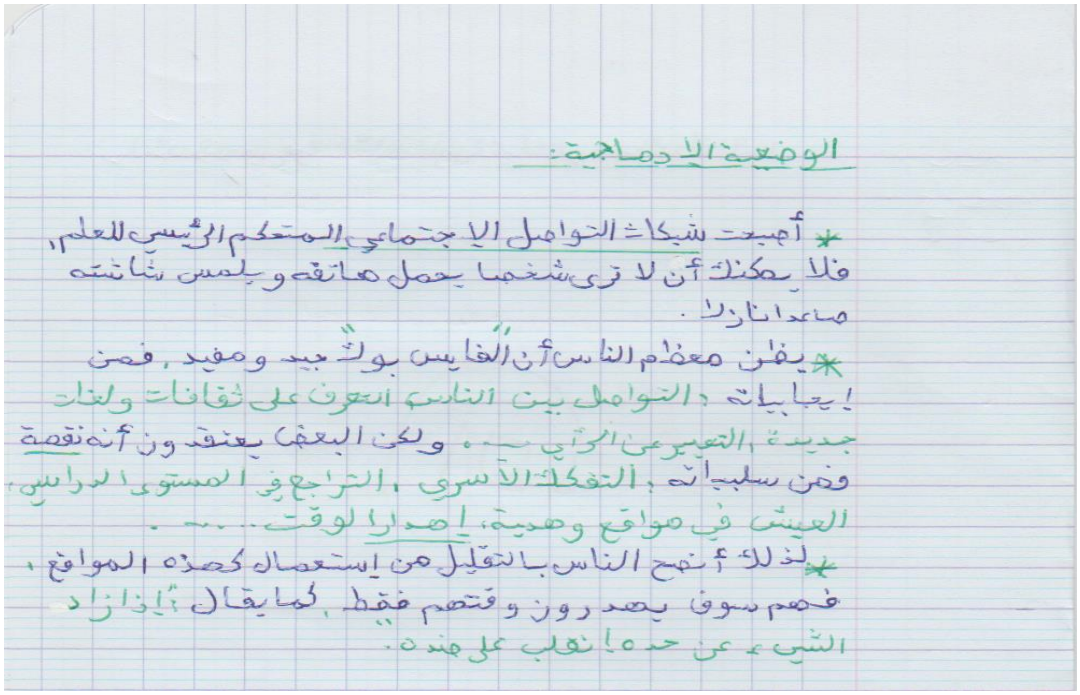
2.2 إهدار

يحتاج المتعلم أن يمتلك حصيلة إفرادية ثرية تمكنه من التعبير مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيات الخطابية التي تصادفه في حياته اليومية، ولكي يمتلك هذه الحصيلة يجب أن يكتسب المفردة فهما واستعمالا ، فلا يقف عاجزا عن إدراك معناها وكيفية استخدامها .

ومفردة " إهدار" هي واحدة من المفردات التي يجدر بالمتعلم إدراك معناها وفهمها في سياقات مختلفة لحاجته إليها في إنتاجاته الشفوية والكتابية.

وقد نجح في توظيف مفردة "إهدار" عشرة متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب 33.33% ، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالعدد الإجمالي للمتعلمين الذي بلغ ثلاثين (30) متعلما ، وتمثل النماذج الآتية عينة من المتعلمين الناجحين في الإدماج :

المتعلم رقم 10:


الوضعية الإدماجية:

* أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي المتحكم الرئيسي للعلم، فلا يمكنك أن لا ترى شخصا يحمل هاتفه ويلمس شاشته ساعدا نازلا.

* يظن معظم الناس أن الفايس بوك جيد ومفيد، فمن إيجابياته: التواصل بين الناس التعرف على ثقافات ولغات جديدة، التعبير عن الرأي ... ولكن البعض يعتقدون أنه نقمة ومن سلبياته: التفكك الأسري، التراجع في المستوى الدراسي، العيش في مواقع وهمية، إهدار الوقت ... .

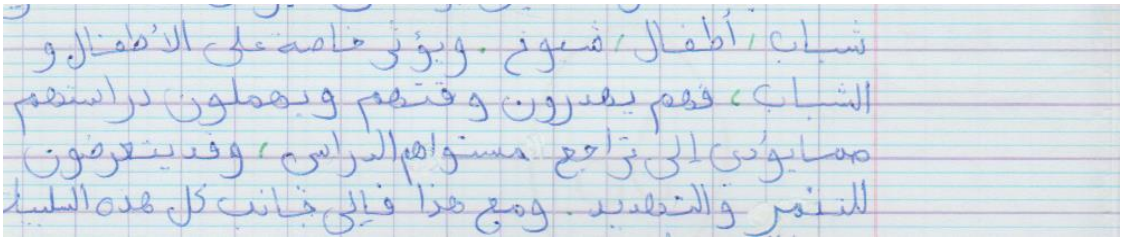
* لذلك أنصح الناس بالتقليل من استعمال هذه المواقع، فهم سوف يصدمون ويقتنعون فقط، كما يقال: "إذا زاد الشيء عن حده انقلب على ضده".

نجح هذا المتعلم في توظيف مفردة " إهدار" مرتين في نصه ، موظفا المصدر في قوله: "إهدار الوقت "، ومرة أخرى معتمدا الاشتقاق موظفا الفعل المضارع " يهدرون واقترن معنى الإهدار في سياق النص الذي أنتجه المتعلم بالوقت، فإهدار جاءت بمعنى تضييع وهو المعنى نفسه الذي تضمنه نص الفايسبوك نعمة أم نقمة ؟، ومنه نستنتج قدرة المتعلم على استرجاع ما هو متضمن في النص من مفردات وتراكيب وسياقات نُسج على منوالها الكلام .

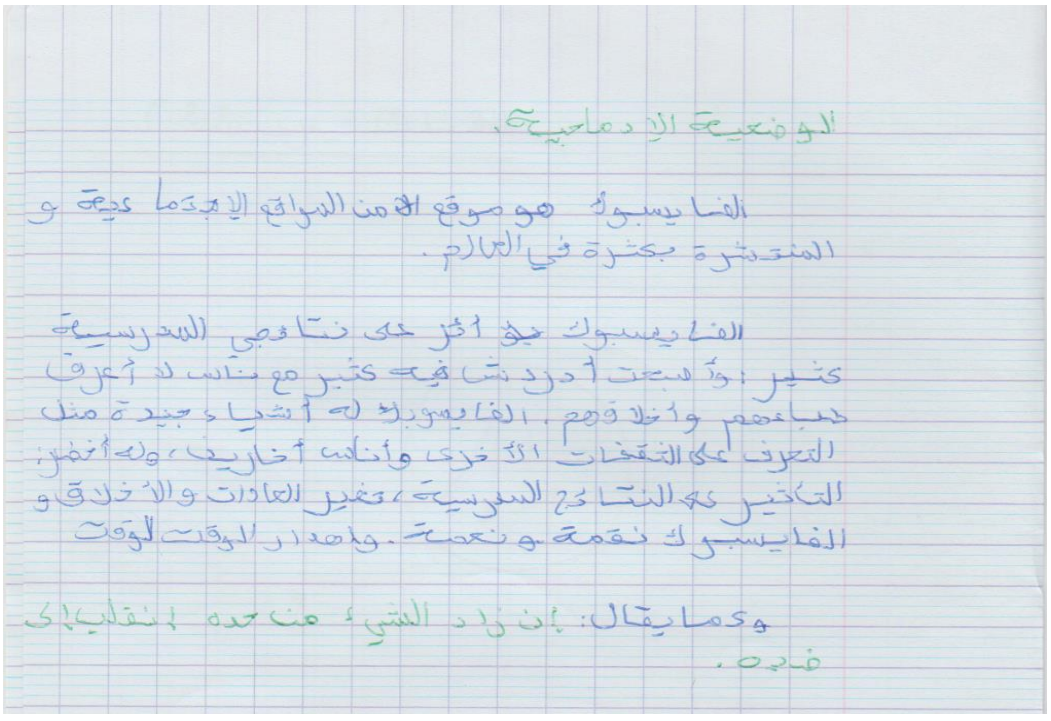
و على هذا الأساس يمكن القول إن « ما يُبقي المعلومات المُختزنة في الذاكرة حيّة حاضرة في الذهن سهلة الاسترجاع هو مُمارسة استخدامها بصورة مُستمرة ».[1] وبالتالي فإن الممارسة شرط رئيس في عمليتي الاكتساب و التعلم .

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية، أهمّيتها، مصادرها، ووسائل تنميتها، ص 227.

المتعلم رقم : 06


شباب، أطفال، فنون. وبؤر خاصة على الأطفال و
الشباب، فهم يهدرون وقتهم ويهملون دراستهم
مما يؤدي الى تراجع مستواهم الدراسي، وقد يتعرضون
للتنمر والتهديد. ومع هذا فإلى جانب كل هذه السلبيا

نجح هذا المتعلم كذلك في توظيف مفردة إهدار من خلال توظيف الفعل المضارع "يهدرون"، ومنه نستنتج أن المتعلم قادر على توظيف المفردات المطلوبة باعتماد الاشتقاق . في حين أخفق في توظيف المفردة عشرون 20 متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 66.66%، ومن بينهم النموذج الآتي :


الوضعية الإدماجية.

الفايسبوك هو موقع الأمن الدراقع الإجتماعية و
المنتشرة بكثرة في العالم.

الفايسبوك يؤثر على نتائجي المدرسية
كثيرا، لأنني أدردش فيه كثير مع ناس لا أعرف
حياتهم وأخلاقهم. الفايسبوك له أشياء جيدة مثل
التعرف على الثقافات الأخرى وأناس أخاريين، ولها أضرار
التأثير على النتائج المدرسية، تغيير العادات والأخلاق و
الفايسبوك نعمة و نعمة. وإهدار الوقت

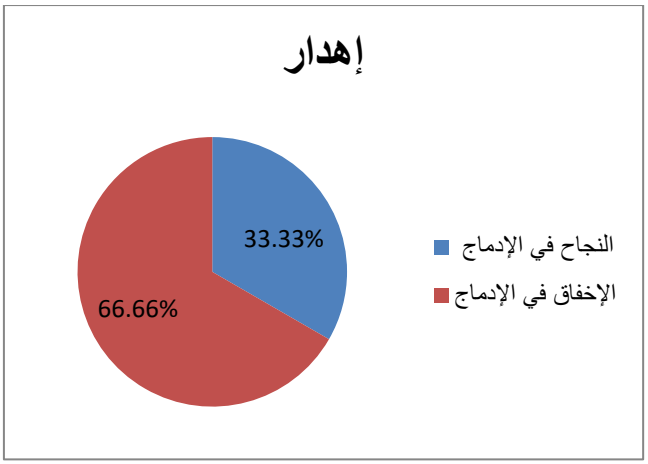
وكما يقال: إن زاد الشيء عن حده إنقلب إلى
ضده.

أخطأ هذا المتعلم في إدماج مفردة إهدار؛ إذ لا نجد علاقة دلالية تربط بين الجملة السابقة "الفايسبوك نعمة ونقمة " و الجملة التي أدمج فيها المفردة المطلوبة ، وهو ما يُظهر وجود تناقض بين الجملتين، كأنه وظف المفردة من أجل توظيفها فقط لا أن تكتسب معنى و تؤدي وظيفة في النص، كما أن استهلال الجملة برابط لا علاقة له

بما يسبقه يدل على عدم إدراك المتعلم لوظائف الروابط على مستوى النص وهو ما يُبرز حاجة هذه الفئة من المتعلمين إلى دعم و معالجة .

أما عدد المتعلمين الذين لم يتمكنوا من إدماجها في وضعياتهم فقد بلغ تسعة عشر متعلما بنسبة مئوية قدرها 63% وهي نسبة مرتفعة جدا، تُبرز عدم تمكن أغلبية المتعلمين من إدماجها في نصوصهم، إما تفاديا للوقوع في الأخطاء أو لعدم القدرة على استحضار المفردة نتيجة حصر معناها في سياق النص وعدم التمرس على استخدامها في سياقات أخرى تدعم ترسيخها وتثبيتها في ذهن المتعلم .

والدائرة النسبية الآتية توضح ما ذكرناه سابقا :

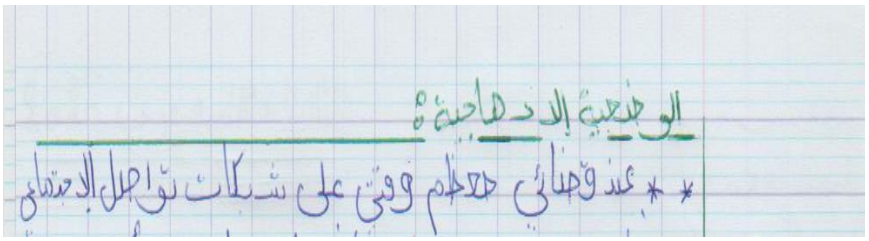


3.2 الشبكات الاجتماعية

الشبكات الاجتماعية هي واحدة من العبارات الشائعة الاستعمال في محيط المتعلم ومع ذلك آثرنا مطالبة المتعلم بإدماجها في نصه لكونها ذات صلة بموضوع الوضعية الإدماجية ولكثرة تواترها في النص كذلك، ثم إنها من المفردات التي تساعده للشروع في عملية الكتابة؛ حيث أن عددا كبيرا من المتعلمين استهلوا نصوصهم بتعريف موقع الفايسبوك ذاكرين أنه من أهم شبكات التواصل الاجتماعي.

وقد نجح في إدماج هذه المفردة ثمانية عشر متعلما بنسبة مئوية قدرت ب 60%، وهي نسبة مرتفعة أبانت عن تفوق المتعلمين في إدماج مفردة الشبكات الاجتماعية في وضعياتهم الإدماجية، ويمكن تفسير هذا النجاح في الإدماج بكثرة تواتر المفردة في نص المتعلم، كما أنها شائعة الاستعمال في وسائل الإعلام المختلفة .

هذا، وقد أخفق في توظيفها اثنا عشر متعلما بنسبة مئوية قدرت ب : 40%، من بينهم النموذج الآتي :

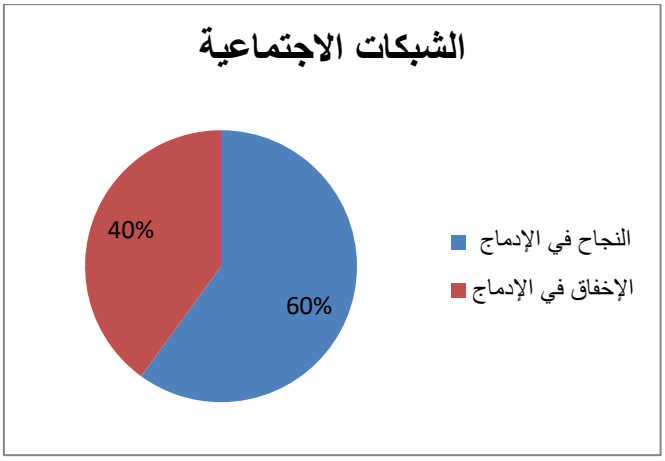


نلاحظ أن هذا المتعلم لم يهتد إلى الكتابة الصحيحة أثناء توظيفه لشبكات التواصل الاجتماعي حيث غفل عن إضافة الألف واللام (ال) في مفردة "التواصل" .

هذا، ولم يوظف مفردة " الشبكات الاجتماعية " أربعة متعلمين، بنسبة مئوية قدرها 13% ، على الرغم من أن هذه المفردة كثيرة الاستعمال والتداول في محيط المتعلم اللغوي كما ذكرنا آنفا.

وقد يرجع عدم توظيفهم لها إلى افتقارهم إلى الآليات اللازمة التي تربط بين المفردة وباقي أجزاء الجملة أو لضعف رصيدهم اللغوي بشكل عام.

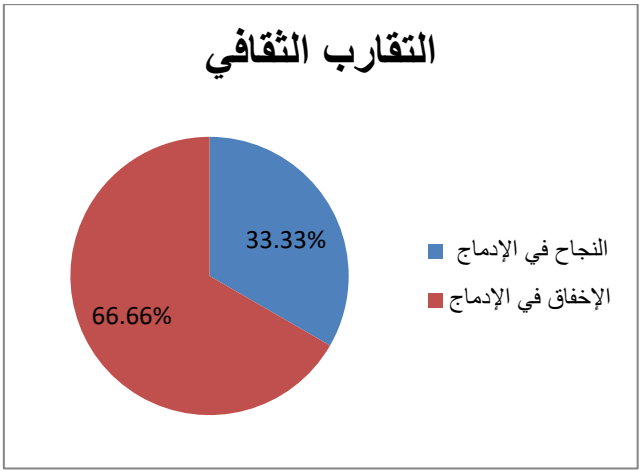
ويمكن تلخيص ما ذكرناه في الرسم البياني الآتي :



4.2 التقارب الثقافي

طُلب من المتعلمين توظيف عبارة " التقارب الثقافي" في وضعياتهم الإدماجية لأنها تخدم الموضوع المطلوب إنتاجه، إذ يمكن إدماجها مثلا أثناء الحديث عن إيجابيات الفايسبوك، ومع ذلك لم ينجح في توظيفها إلا عشرة متعلمين بنسبة مئوية قدرها: 33.33 % وهي نسبة ضعيفة جدا تعكس عدم تمكن أغلبية المتعلمين من الإدماج، كما عجز عشرون(20) متعلما عن الإدماج بنسبة مئوية قدرت ب: 66.66%، ولعل ذلك راجع إلى عدم فهم معنى المفردة فهما يؤهلهم لتوظيفها في وضعياتهم الإدماجية .

والتمثيل البياني الآتي يوضح نسبة نجاح وإخفاق المتعلمين في الإدماج :



أبانت عملية تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الفايسبوك عن ارتفاع نسب النجاح في إدماج الرصيد اللغوي المطلوب مقارنة مع الوضعية الأولى، حيث بلغت نسبة النجاح في الإدماج 31.66 %.

وقد حظيت عبارة " الشبكات الاجتماعية "، بأعلى نسبة نجاح في الإدماج حيث بلغت 60 %، وهذا راجع إلى كثرة تواترها؛ إذ تقع كثيرا على سمعه وترد كثيرا في ما يقرؤه، في حين انخفضت نسب النجاح في الإدماج مع باقي المفردات وبشكل خاص مفردة بزوغ التي لم يوفق في توظيفها جل تلاميذ العينة على الرغم من نجاحهم في شرحها بنسبة مئوية بلغت 73.33%، وهو ما يمكن تفسيره بحاجة المتعلمين للتدريب على كيفية استعمالها .

ولا غرابة في أن خلو الوثائق التربوية من الدعوة الصريحة إلى تعليم المفردات أنتج غفلة في الممارسة كذلك، حيث يكتفي الأساتذة بالشرح المعجمي للمفردات الصعبة الواردة في النص بهدف توضيح ما عسُر على المتعلم فهمه من أجزاء

النص، ولا تكون هذه المفردات تدريبا للمتعلم على شرحها مرة أخرى أو لتعليم توظيفها و اختبارهم فيها مستقبلا. وبالتالي فإن هذه العوامل أنتجت متعلما غير قادر على الإدماج حتى في وضعيات إدماجية تحاكي النصوص المدروسة .

3- تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الطبيعة والموجهة لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس :

تعلق موضوع الوضعية الثالثة بالطبيعة حيث طُلب من المتعلم إنتاج نص وصفي يتحدث عن الغابة مدمجا فيه الرصيد اللغوي الذي قامت المعلمة بشرحه وتدوينه على السبورة أثناء الدرس، فجاءت الوضعية على النحو الآتي :

في نهاية الأسبوع خرجت رفقة عائلتك في نزهة ، فقصدتم إحدى الغابات القريبة من مدينتكم فأعجبت كثيرا بهدوئها وسكينتها .

اكتب نصا تصف فيه هذه الغابة لزملائك ذاكرا ما شد انتباهك وموظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه و توظيفه .

وقد أفرز التحليل النتائج الموضحة في الجدول الآتي :

المفردة	النجاح والإخفاق في الإدماج			
عدد المتعلمين: 41	النجاح في الإدماج		الإخفاق في الإدماج	
تواردت	04	%9.75	37	%90.24
الساجي	04	%9.75	37	%90.24
البديع	16	%39.02	25	%60.97
النسيم	19	%46.34	22	%53.65
المجموع	**%26.21**		**%73.77**	

جدول رقم (10) يوضح النتائج الخاصة بإدماج المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص" في الغابة"

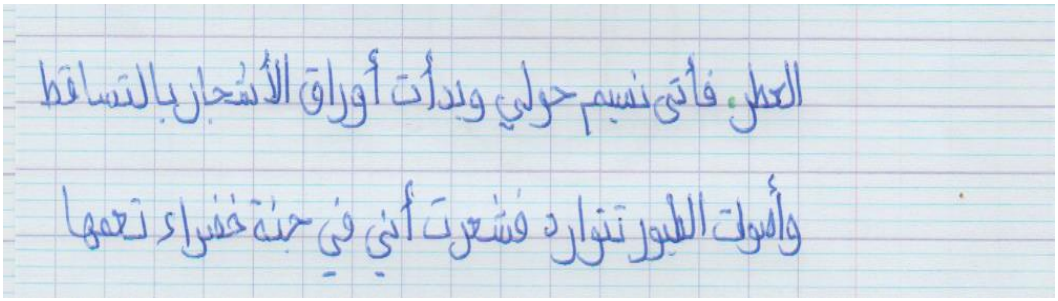
1.3 تواردت

" تواردت " هي واحدة من المفردات التي ورد شرحها أسفل النص المقروء، لكونها مفردة جديدة على قاموس المتعلم اللغوي، وقد تدخلت المعلمة لتقديم شرح مبسط لها ضمن السياق الذي وردت فيه.

وقد نجح في إدماجها أربعة متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب: 9.75% وهي نسبة ضعيفة جدا ناتجة عن غياب تعليم صريح للمفردات اللغوية الجديدة والاقتصار على الشرح بالترادف دون الاهتمام بجوانب الاشتقاق والبنية الصرفية للمفردة ومعانيها السياقية الأخرى مما سيحرم المتعلم ثروة إفرادية لا يُستهان بها، بالإضافة إلى عدم تدريبه على شرحها مرة أخرى، كأن يسعى مثلا بطلب من المعلمة إلى إيجاد شرح آخر غير الذي أدرج في الكتاب أو الذي قدمته المعلمة وسجلته على السبورة ، كما أنه لا يُختبر فيها مستقبلا على سبيل المراجعة و الاستثمار .

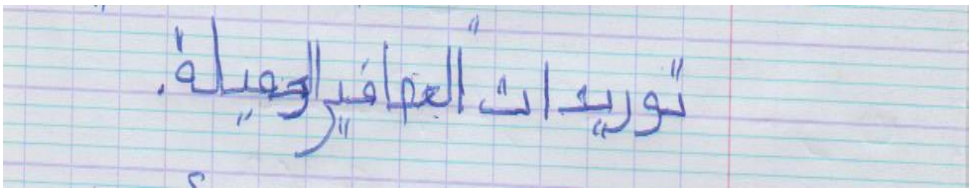
ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في التوظيف :

المتعلم رقم : 31



نلاحظ أن هذا المتعلم وفق في توظيف مفردة تواردت في وضعيته الإدماجية من خلال اعتماد الفعل المضارع " تتوارد " ، وفي هذا دلالة واضحة على قدرة المتعلم على الإدماج.

في حين أخفق سبعة وثلاثين 37 متعلما في توظيفها بنسبة مئوية قدرت ب: 90.24% ، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في إدماجها المتعلم رقم 40:

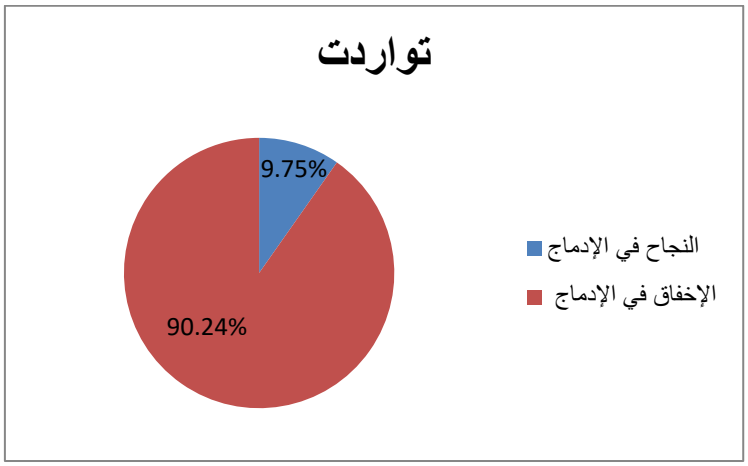


أدمج هذا المتعلم مفردة " توريدات " معتقدا أنها تحمل المعنى نفسه مع تواردت وبالتالي نجده أخفق في توظيفها دلاليا، فكان الأجدر أن يقول : " ثم تواردت زقزقات العصافير الجميلة "، لأن توريد مصدر ورَّد، فنقول توريد الثوب أي صبغه باللون الوردي و توريد البضائع أي استيرادها من الخارج وبالتالي لا نكاد نجد علاقة تربط بين تواردت التي تعني التتابع والتتالي و توريد التي تعني الصبغ والاستيراد .

أما المتعلمون الذين لم يتمكنوا من الإدماج فقد بلغ عددهم ثلاثة وثلاثين متعلما بنسبة مئوية قدرها 80% وهي نسبة مرتفعة جدا، يمكن تفسيرها بعدم فهم معنى

المفردة لدى أغلبية تلاميذ العينة؛ حيث لم تتجاوز نسبة النجاح في الشرح 44 %، كما أن إدماجهم للمفردة على مستوى الجملة لم يتعد 29%، ومنه نستنتج حاجتهم إلى معرفة معجمية تُساعدهم على تثبيت معنى المفردة في أذهانهم .

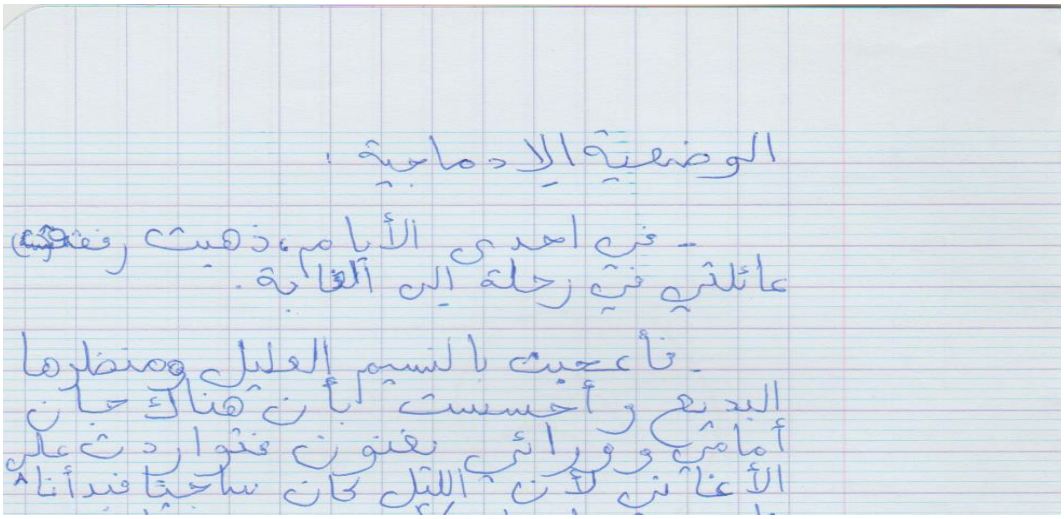
ثم إن غياب حصص لتدريب المتعلمين على استراتيجيات شرح المفردات كاستحضار الجذر و استخدام القاموس ومعرفة الأضداد والاشتقاق و الاستعمالات المجازية ...، و الاكتفاء بما يُمكن فهمه من الجملة التي وردت فيها المفردة دون الاهتمام بالصيغ الصرفية و المعاني التي تحملها المفردة في سياقات أخرى، سيولد عجزا في القدرة على الإدماج عند المتعلمين . والدائرة النسبية الآتية تُوضح ما ذكرناه سابقا :



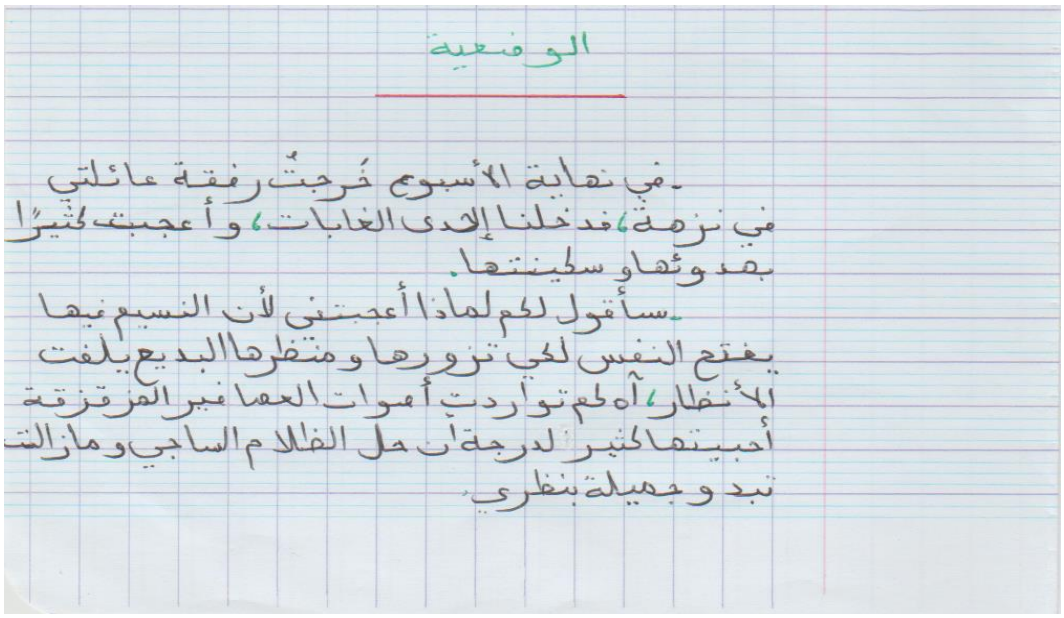
2.3 الساجي

نجح في إدماج مفردة الساجي أربعة متعلمين بنسبة مئوية قدرت ب: 9.75%، ومن بين النماذج التي وُفق أصحابها في التوظيف المتعلمين رقم 25 و 26 :

المتعلم رقم 25 :



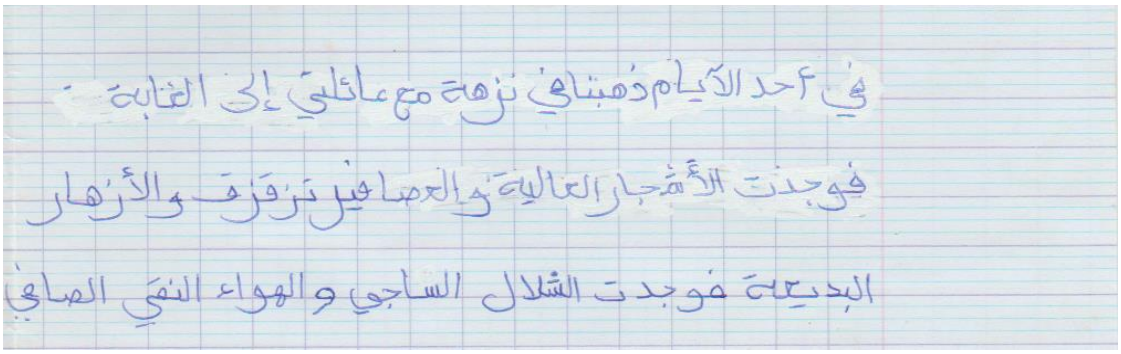
المتعلم رقم 26:



نلاحظ من خلال هاتين الوضعيتين أن المتعلمين وفقا في إدماج مفردة " الساجي" في نصيهما، ومنه نستنتج أن لبعض المتعلمين قدرة على إدماج ما اكتسبوه من مفردات حتى في غياب حصص خاصة بتدريبهم على ذلك، وهذا راجع لكفاءاتهم اللغوية وقدراتهم على الحفظ والاسترجاع التي تؤهلهم لممارسة فعل الكتابة وتوظيف ما اكتسبوه من دون تدريب .

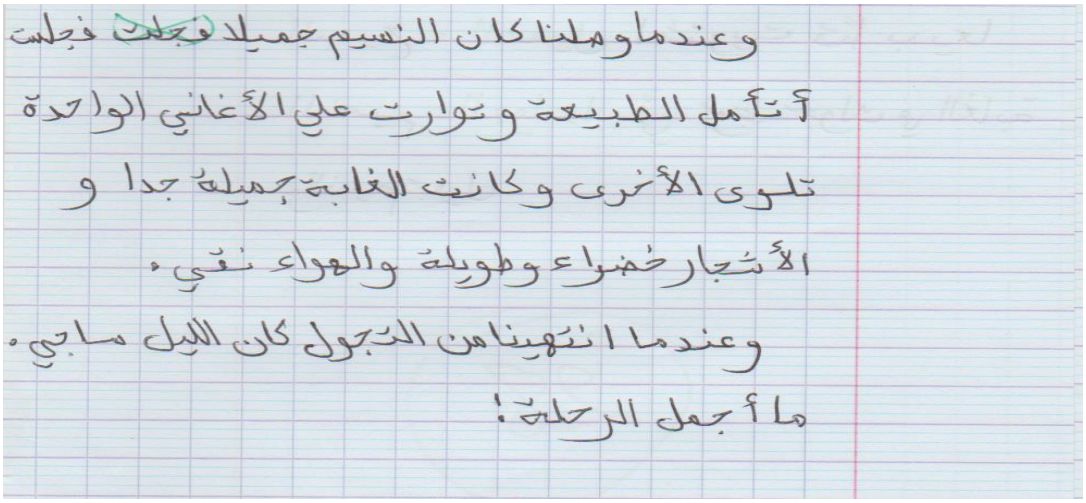
هذا، وقد أخفق في توظيف مفردة الساجي سبعة وثلاثون37 متعلما بنسبة مئوية قدرها 90.24 %، وسنعرض فيما يأتي بعض النماذج التي لم يُوفق أصحابها في الإدماج:

المتعلم رقم 23 و 28:


في أحد الأيام ذهبنا في نزهة مع عائلتي إلى الغابة
فوجدت الأشجار العالية والعصافير تزقزق والأزهار
البديعة فوجدت الشلال الساجي والهواء النقي الصافي

أخفق المتعلم رقم 23 في إدماج مفردة الساجي ونتج هذا الإخفاق عن وجود خطأ دلالي بارز تجلى في قوله : " فوجدت الشلال الساجي"، لأن الشلالات تتميز بالحركة وعدم الاستقرار والثبات على حال واحدة وبالتالي فإن خريرها يتنافى مع معنى السكون والهدوء .

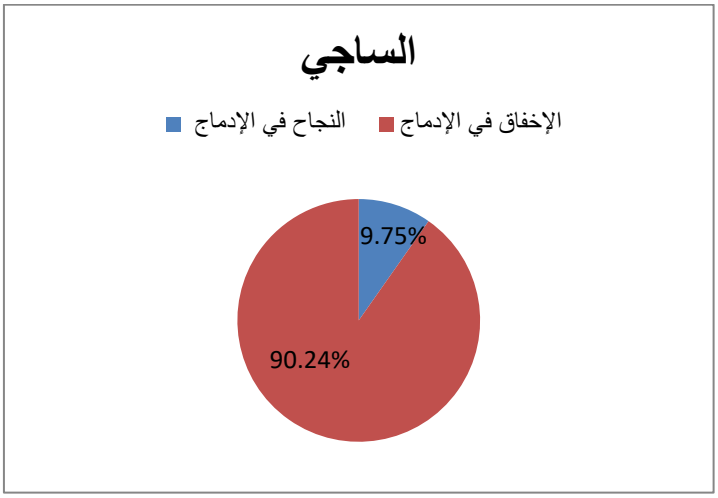
المتعلم رقم 28 :


وعندما وصلنا كان النسيم جميلا فجلست
أتأمل الطبيعة وتوارت على الأغاني الواحدة
تلوى الأخرى وكانت الغابة جميلة جدا و
الأشجار خضراء وطويلة والهواء نقي.
وعندما انتهينا من التجول كان الليل ساجي.
ما أجمل الرحلة!

كما أخفق هذا المتعلم هو الآخر في إدماج مفردة الساجي ؛ حيث قال: " كان الليل ساجي " و الأصح أن يقول : " كان الليل ساجيا " .

في حين لم يوظفها سبعة وعشرون (27) متعلما وذلك بنسبة مئوية قدرها 66%، وهي نسبة مرتفعة جدا، واللافت للانتباه هو تمكن عشرين(20) متعلما من شرحها شرحا صحيحا بنسبة مئوية قاربت 50%، ما يعني أن المتعلم قادر على الشرح و مدرك للمعنى، ولكن عاجز عن الإدماج .

والرسم البياني الآتي يلخص النتائج التي تحصلنا عليها :

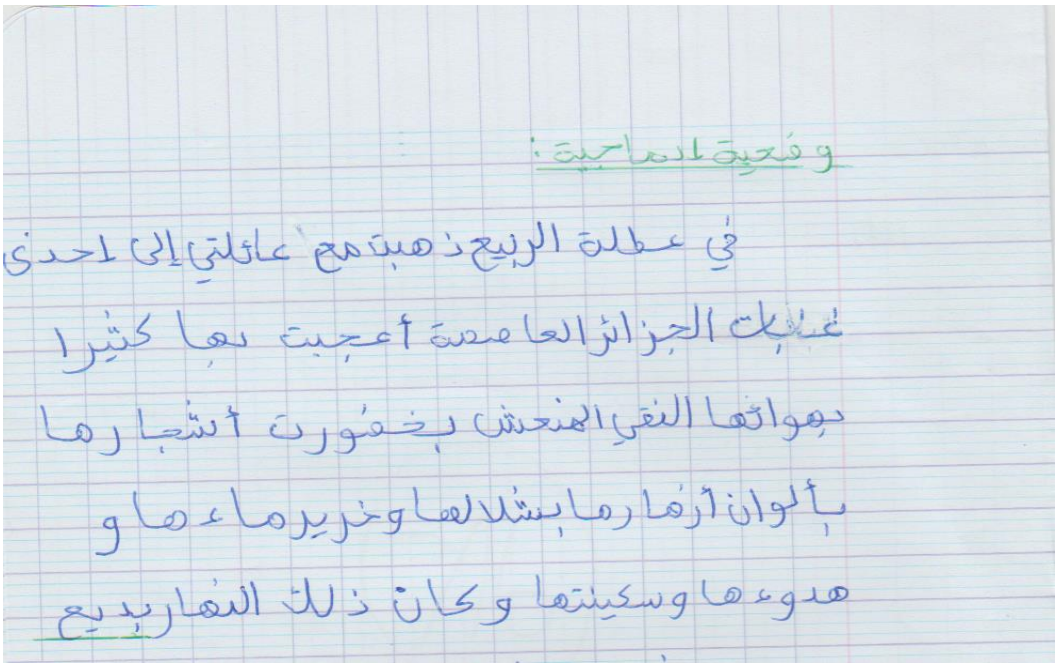


3.3 البديع

نجح ستة عشر (16) متعلما في إدماج مفردة البديع بنسبة مئوية قدرت ب: 39.02%، بينما وُفق في شرحها خمسة وثلاثين (35) متعلما بنسبة قدرها 85.36%، ومنه يمكن القول إن أغلب المتعلمين قد حققوا كفاءة عالية في فهم المفردة وشرحها، لكون مفردة البديع واحدة من المفردات التي يكثر تواترها في نصوص المتعلم خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وبالتالي فإنه لا يُصادف صعوبة في استيعاب معناها و شرحها .

أما بالنسبة لتوظيفها في الوضعية الإدماجية فلم تتجاوز نسبة النجاح الأربعين بالمائة 40%، وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع نسبة النجاح في الشرح .

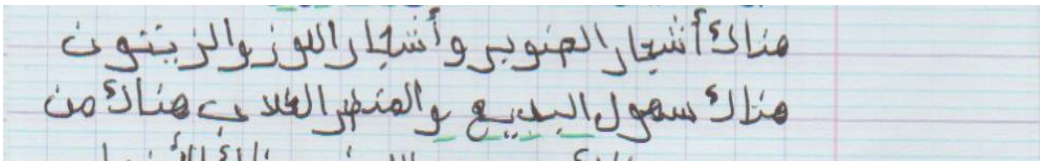
هذا، ولم تخل وضعيات المتعلمين الإدماجية من إخفاق في التوظيف؛ حيث بلغت نسبته 60.97%، والنماذج الآتية ترصد بعض الإخفاقات :


وضعية ادماجية:
في عطلة الربيع ذهبت مع عائلتي إلى احدى
غابات الجزائر العاصمة أعجبت بها كثيرا
بهوائها النقي المنعش بخضورت أشجارها
بألوان أزهارها بشلالها وخريرماءها و
هدوءها وسكينتها وكان ذلك النهار بديع

أخطأ المتعلم رقم 16 في توظيف مفردة " بديع " ، حيث قال : "وكان ذلك النهار بديع " ، إلا أن الأصح هو أن يقول " وكان ذلك النهار بديعا " ، لأن كلمة بديع جاءت خبرا للفعل كان، ذلك أن المفردة ليست وحدة دلالية فقط بل هي وحدة نحوية كذلك ثم إن توظيفها داخل نص يُخضعها للقوانين والقواعد التي تحكم اللغة ، وعلى هذا الأساس فإن تعليم المفردات لا يشمل تحصيل المتعلم على معنى المفردة فقط، بل يشمل تعليمه كيفية استعمالها استعمالا نحويا صحيحا على مستوى الجملة و النص كذلك، فالربط بين تعليم المفردات و تعليم النحو يُمثل خطوة حاسمة لإنجاح العملية الاتصالية بين المتكلم والمستمع أو المعبر والقارئ، على اعتبار «النحو في أية لغة من مقدمات الاتصال السليم، فالخطأ في الإعراب في لغتنا العربية وفي

ضبط الكلمات قد يؤثر في نقل المعنى المقصود تماما وبالتالي إلى العجز في فهمه، فالذي لا يُفرق بين حركة الرفع للفاعل وحركة النصب للمفعول به يجعل المستقبل للفكرة يُخطئ في فهم المعنى الحقيقي لمن وقع منه الفعل ومن صدر منه الفعل »[1].

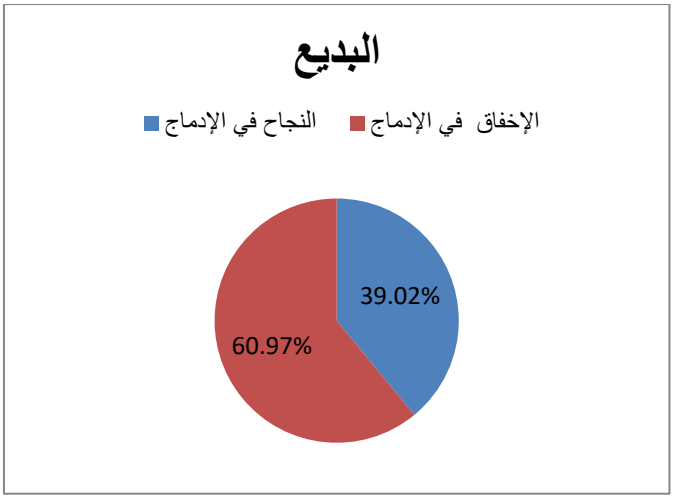
أما المتعلم رقم 39 ، فقد جاءت وضعيته الإدماجية كالآتي :



أخفق هذا المتعلم هو الآخر في توظيف مفردة البديع، غافلا عن إضافة التاء في آخرها، ويرجع السبب في هذا لجهله بنوعها و لحاجته إلى ممارسة هذه الظاهرة اللغوية ممارسة متكررة، وبالتالي فإن تعليمه المفردات بطريقة صريحة كالتدرج من الفهم إلى الاستعمال مرورا بالسماع الجيد للمفردة ثم بقراءتها وتحديد معناها و إعادة توظيفها في سياقات مختلفة عن التي وردت فيها و التدريب الإملائي على كيفية كتابتها كتابة صحيحة وتحليلها نحويا لمعرفة طبيعتها ووظيفتها ومعرفة بنيتها الصرفية، يجعله قادرا على استعمالها استعمالا صحيحا ذلك أن « تحليل الكلمة ومعرفة أصلها واشتقاقاتها من العوامل التي تساعد في فهم الكلمة وفهم معناها، والتلاميذ يُحبون ويستمتعون بهذا التحليل للكلمات غير المألوفة ومعانيها ويستمعون بالبحث في أصول الكلمات لا الجديدة وحدها ولكن حتى المألوفة لديهم»[2] .

هذا، وأبى تسعة عشر (19) متعلما أن يوظفوا مفردة البديع في نصوصهم بنسبة مئوية قدرها 46%، والتمثيل البياني الآتي يلخص النتائج التي أفرزها التحليل:

[1] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000، ص 363.
[2] المرجع نفسه، ص 141.

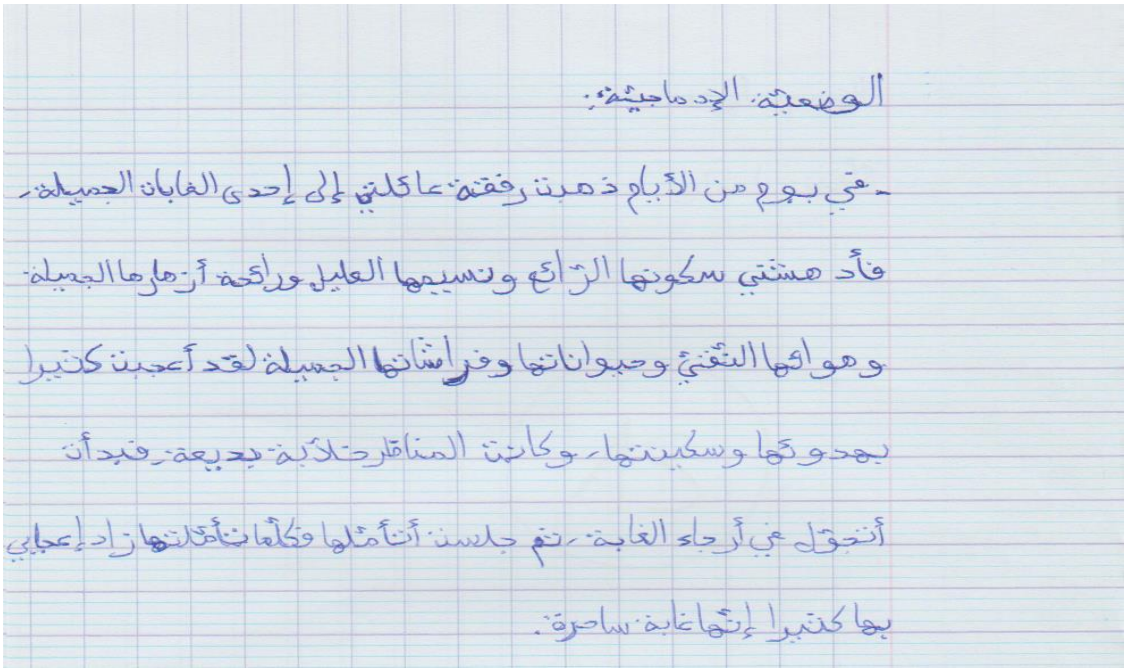


4.3 النسيم

بلغت نسبة نجاح المتعلمين في توظيف مفردة النسيم 46.34% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بنجاح المتعلمين في الشرح التي بلغت 86 %، كما أنها ثاني أعلى نسبة نجاح في توظيف المفردات في الوضعيات الإدماجية الأربع .

ومن بين المتعلمين الناجحين في الإدماج :

المتعلم رقم : 13

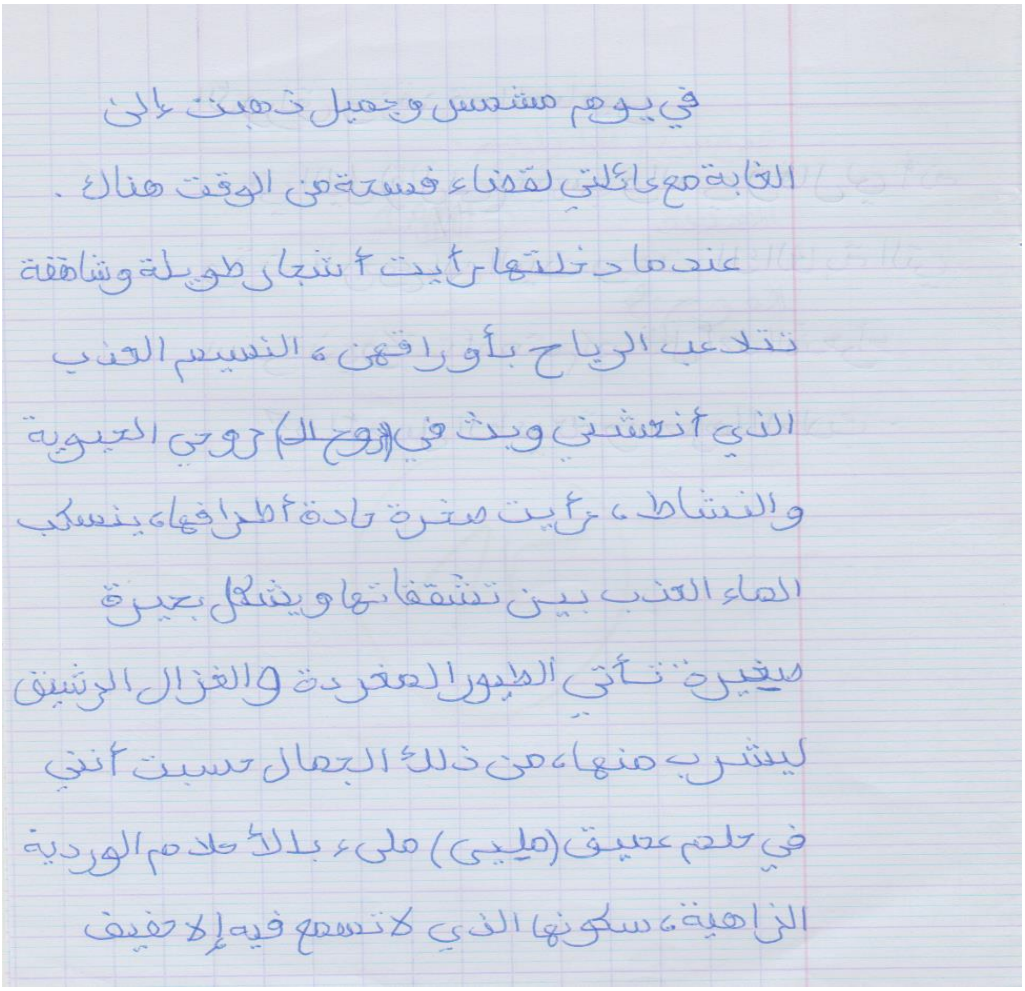

الوضعية الإدماجية:

- في يوم من الأيام ذهبت رفقة عائلتي إلى إحدى الغابات الجميلة، فأدهشتني سكونها الرائع ونسيمها العليل ورائحة أزهارها الجميلة وهوائها النقي وحيواناتها وفراشاتها الجميلة لقد أعجبت كثيرا بهدوئها وسكينتها، وكانت المناظر خلابة بديعة، فبدأت أتجول في أرجاء الغابة، ثم جلست أتأملها وكلما تأملتها زاد إعجابي بها كثيرا إنها غابة ساحرة.

نجح هذا المتعلم في إدماج مفردة " النسيم " ، وجعلها مقترنة بالضمير المتصل (ه) العائد على الغابة، كما أنها سلمت من الأخطاء مما يؤكد سهولة توظيفها داخل النص عند هذا المتعلم .

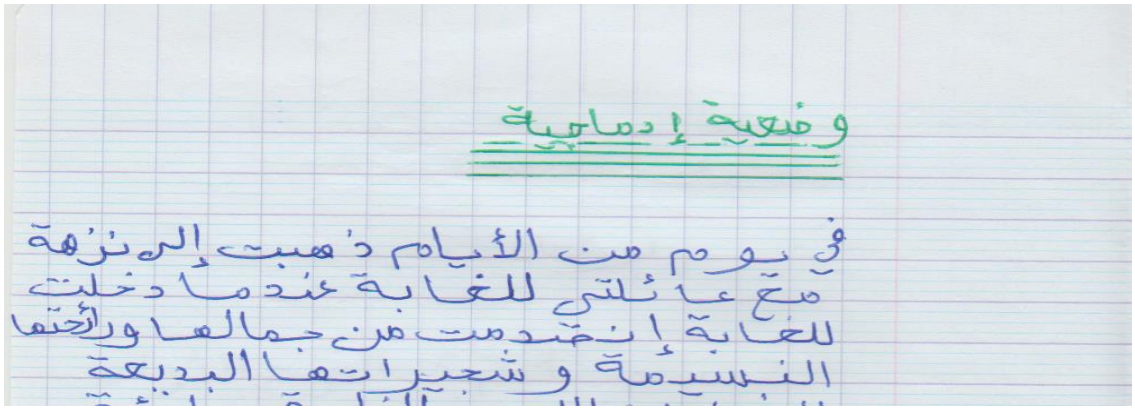
ثم إن إعادة استعمال المفردة في إنتاج مكتوب، ليس مجرد تكرار فحسب و إنما هو تفكير يطبع في الذاكرة القدرة على تذكر المفردة رسما ومعنى و سماعا، وبالتالي فإن إعادة الاستعمال يجعل المتعلم على علاقة دائمة بمفردات النص المدروس .

المتعلم رقم : 15


في يوم مشمس وجميل ذهبت إلى
الغابة مع عائلتي لقضاء فسحة من الوقت هناك .
عندما دخلتها رأيت أشجار طويلة وشاهقة
تتلاعب الرياح بأوراقها ، النسيم العذب
الذي أنعشني وبث في روحي الحيوية
والنشاط ، رأيت سترة عادة أطرافها ينسكب
الماء العذب بين تشققاتها ويشكل بحيرة
صغيرة تأتي الطيور المغردة والغزال الرشيق
ليشرب منها ، من ذلك الجمال حسبت أنني
في حلم عميق (مليء) مليء بذلك حلام الوردية
الزاهية ، سكونها الذي لا تسمع فيه إلا خفيف

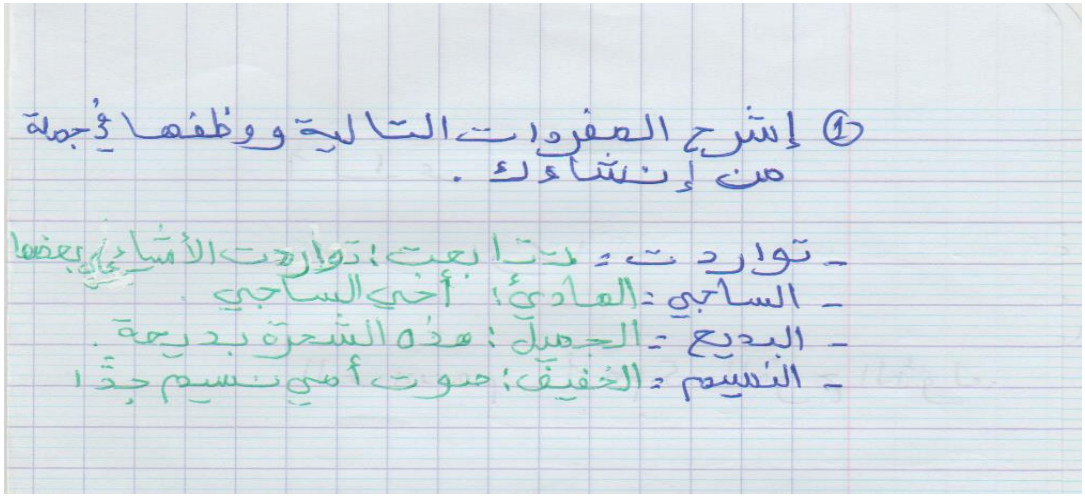
كما نجح هذا المتعلم هو الآخر في توظيفها من خلال منح مفردة النسيم وظيفة بث الحيوية والنشاط في النفس .

في حين قُدرت نسبة المتعلمين الذين أخفقوا في الإدماج ب: 53.65%، ويبرز النموذج الآتي إخفاق المتعلم رقم 02 في إدماجها :


وضعية إدماجية

في يوم من الأيام ذهبت إلى النزهة
مع عائلتي للغابة عندما دخلت
للغابة إنجذبت من جمالها ورأيتها
النسيمة و شجيراتها البديعة

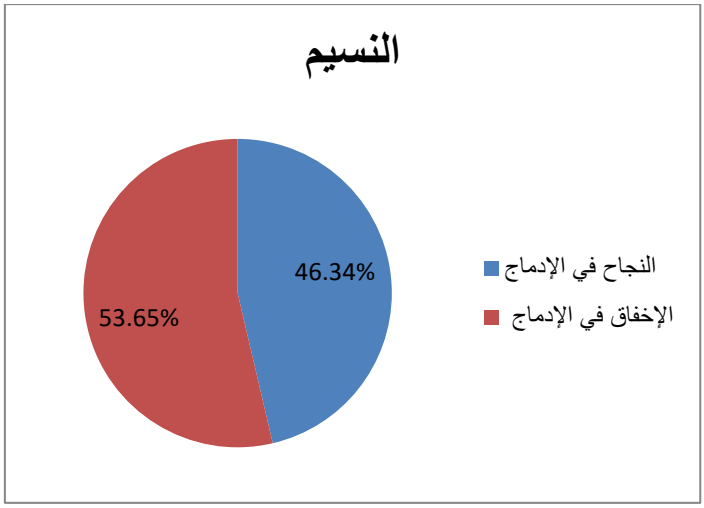
أخفق هذا المتعلم في توظيف مفردة النسيم، كما أخفق في شرحها المعجمي و توظيفها في جملة من إنشائه فكانت إجابته كالآتي :


① إشرح المفردات التالية ووظفها في جملة من إنشائك .

- توارت : ذهبت ؛ توارت الأشجار بعضها
- الساجي : الهادئ ؛ أخي الساجي
- البديع : الجميل ؛ هذه الشجرة بديعة .
- النسيم : الخفيف ؛ صوت أمي نسيم جدا

إن عدم قدرة المتعلم على توظيف مفردة النسيم في وضعيته الإدماجية ناتج عن عدم فهمه وإدراكه لمعناها؛ حيث اعتقد أن معنى النسيم هو " خفيف " ، وبالتالي فإن الاعتماد على الشرح المعجمي من خلال السياق الواحد قد لا يفي بالغرض أحيانا .

والدائرة النسبية الآتية تُلخص ما ذكرناه سابقا :



تبين من خلال نتائج تقييم وضعية تعلم الإدماج المتعلقة بإنتاج نص وصفي عن الغابة أن تلاميذ العينة لم يتمكنوا من النجاح في الإدماج إذ بلغت نسبة النجاح الإجمالية 26.21% ، وقد سُجلت أعلى نسبة نجاح في مفردة " النسيم " بنسبة مئوية قدرها 46.34% وهذا راجع إلى ملاءمة هذه المفردة لسياق الوضعية الإدماجية من جهة ولكثرة تواترها في نصوص المتعلمين من جهة أخرى .

هذا، وقد تبين بعد تحليل نصوص الوضعيات الإدماجية كثرة الأخطاء النحوية الناتجة عن وجود صعوبات في استثمار القواعد اللغوية أثناء توظيف المفردات المطلوبة، وهو ما يجب التنبيه إليه والحرص على معالجته من خلال التركيز على ضرورة ربط تعليم المعجم بالنحو .

4-تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف والموجهة لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس:

شاهدت مؤخرا برنامجا تلفزيونيا يعرض سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم فأحببت خصاله وتأثرت بمواقفه .

اكتب نصا تتحدث فيه عن أهم صفاته و الطريقة المثلى لتذكر مولده، موظفا الرصيد اللغوي الذي طالبناك بشرحه وتوظيفه .

تأسست الوضعية الإدماجية الرابعة على نص منطوق عنوانه : الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، وبعد تقييم كفاءات المتعلمين في إدماج المفردات المطلوبة ، تحصلنا على النتائج الآتية :

المفردة	النجاح والإخفاق في الإدماج			
عدد المتعلمين: 42	النجاح في الإدماج		الإخفاق في الإدماج	
سُنة	09	%21.42	33	%78.57
شمائله	07	%16.66	35	%83.33
يُبشر	03	%07.14	39	%92.85
ذكرى	12	%28.57	30	%71.42
المجموع	%18.44		%81.54	

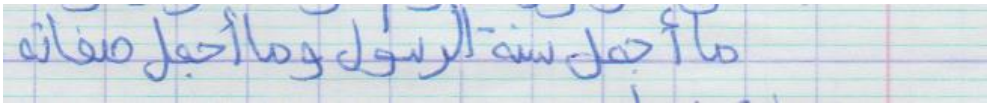
جدول رقم (11) يوضح النتائج الخاصة بإدماج المتعلمين للمفردات المتعلقة بنص" الاحتفال بالمولد النبوي الشريف "

1.4 سُنة :

" سُنة " هي واحدة من المفردات التي شُرحت أسفل النص المنطوق وارتأينا أن نطالب المتعلمين بشرحها و توظيفها في جمل من إنشائهم ثم في وضعياتهم الإدماجية بغية اكتشاف كفاءاتهم في فهمها وإدماجها .

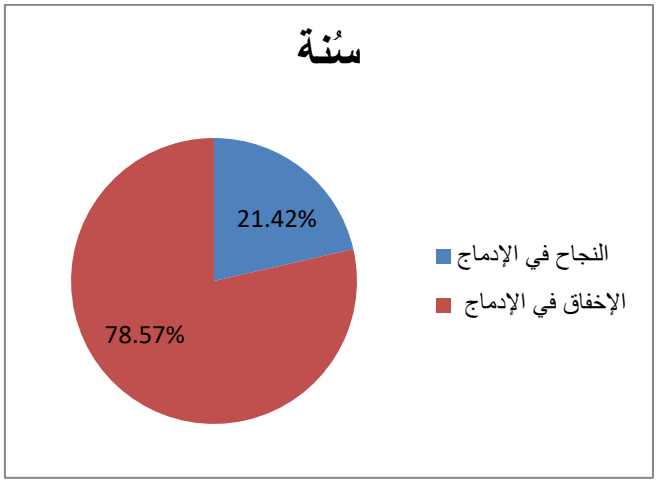
نجح في توظيف مفردة سُنة تسعة متعلمين بنسبة مئوية قدرها: 21.42% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالعدد الإجمالي للمتعلمين، ومن بين الناجحين في توظيفها المتعلم:

رقم 07:



في حين أخفق في إدماجها ثلاثة وثلاثين (33) متعلما بنسبة 79%، ويمكن تبرير إخفاق وعدم تمكن أغلب المتعلمين من الإدماج بصعوبة إدراج الكلمة ضمن سياق مناسب وذلك لعدم تعلم المفردة بطريقة تؤهلهم لإدماجها وتسهل عملية استحضارها وقت الحاجة .

والتمثيل البياني الآتي يبرز ما ذكرناه :

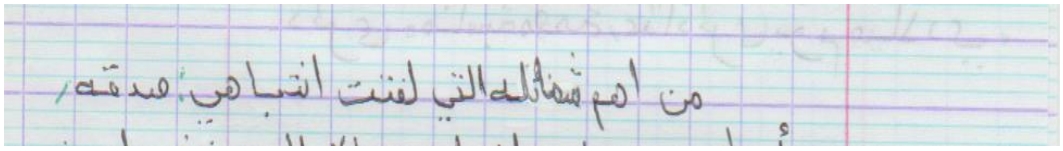


2.4 شمائله

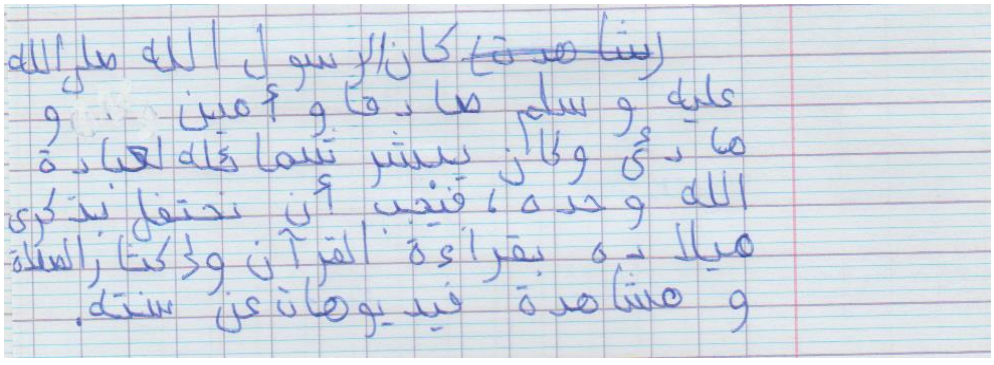
يحتاج المتعلم أثناء تعلمه اللغة إلى التمكن من شرح المفردات التي تصادفه أثناء تعامله مع النصوص، كالشرح بالترادف الذي يساعد المتعلم على زيادة مقدار ثروته اللغوية و يُسعفه عند النسيان حين يعسر عليه تذكر معاني بعض المفردات، فيلجأ إلى تعويضها بأخرى تقوم مقامها في المعنى .

عمدنا إلى مطالبة المتعلمين بشرح مفردة الشمائل وتوظيفها في جمل من إنشائهم ثم توظيفها في وضعياتهم الإدماجية بغية إقدار المتعلم على زيادة ذخيرته اللغوية من خلال حثه على الممارسة والاستعمال .

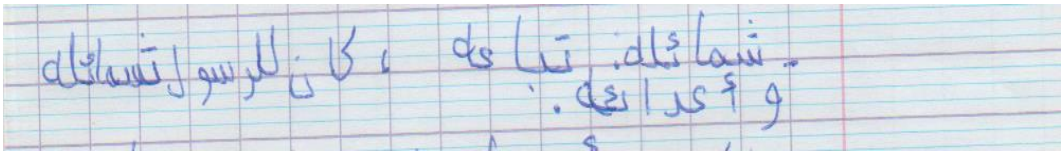
وقد نجح سبعة 07 متعلمين في توظيف مفردة الشمائل بنسبة مئوية قدرها 16.66 %، ومن بين النماذج التي وُفق أصحابها في التوظيف، المتعلم رقم : 17



في حين أخفق في توظيفها خمسة وثلاثين (35) متعلما بنسبة مئوية قدرها 83.33% والمتعلم رقم 42 واحد منهم :

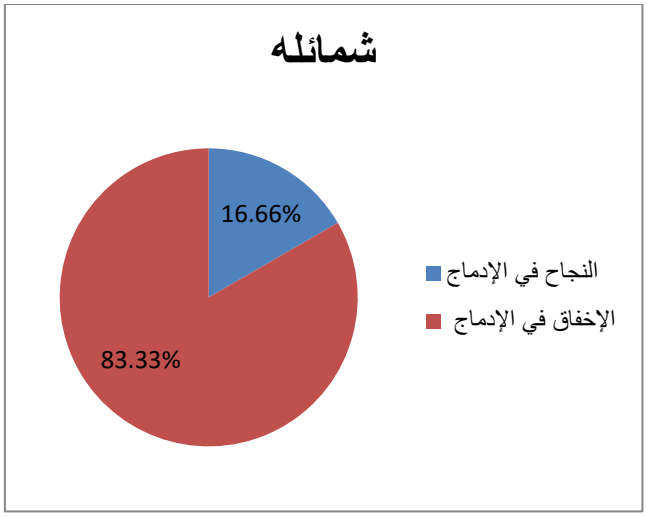


أخفق هذا المتعلم في توظيف مفردة" شمائله " معتقدا أن شمائله تعني أتباعه وهو ما يظهر في شرحه للمفردة و في توظيفه لها على مستوى الجملة كذلك :



و منه نستنتج أن هذا المتعلم لم يستوعب جيدا معنى شمائله ولم يتمكن من شرحها، فكيف له أن يوظفها توظيفا صحيحا ؟ ، وهو ما يؤكد حاجة المتعلم إلى تعليم صريح للمفردات اللغوية من خلال تخصيص حصة لتعليمها تقوم على ثنائية الفهم والاستعمال، لأن مجرد حشد كتاب المتعلم بالمفردات دون توفير الوقت اللازم لممارستها سيجعلها حبيسة بين دفتيه، ثم إن جعل المفردات الصعبة المشروحة لا تتعدى خدمة فهم المضمون العام للنص لَإجحاف في تعليم المفردات التي تعتبر الأساس في التنمية اللغوية .

أما عدد المتعلمين الذين لم يُوظفوها فقد بلغ ثلاثة وثلاثين متعلما بنسبة مئوية قدرها 78%، وهي نسبة مرتفعة جدا تُبرز عدم تمكن أغلبية المتعلمين من الإدماج، والتمثيل البياني الآتي يوضح ما ذكرناه :

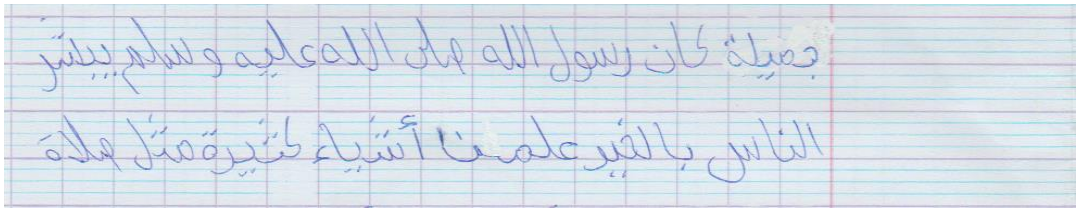


3.4 يُبشر

يحتاج المتعلم في إنتاجه الكتابي إلى كل أقسام الكلمة: الأسماء والأفعال والحروف، ويشكل الفعل بأنواعه واحدا من أهم الوحدات اللغوية التي يجب أن يكتسبها المتعلم ويُحسن استعمالها في مختلف الوضعيات التواصلية التي تصادفه في حياته اليومية .

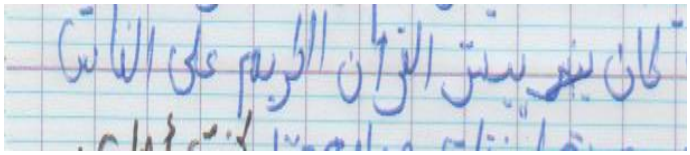
نجح في إدماج الفعل" يُبشر" ثلاثة (03) متعلمين بنسبة مئوية قدرها 7.14% وهي نسبة ضعيفة جدا، ترجع إلى كون الفعل يُبشر لا ينتمي إلى الأفعال المحسوسة التي يسهل على المتعلم إدراك معناها، ثم إن هذا النوع من الأفعال يحتاج إلى مرات عديدة من الممارسات والتدريبات حتى يرسخ في ذهن المتعلم وتسهل عملية استحضاره وقت الحاجة .

ومن بين المتعلمين الناجحين في إدماجه نجد المتعلم رقم 11 :



في حين أخفق في توظيفه تسعة وثلاثين (39) متعلما بنسبة مئوية قدرها 92.85 %، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في توظيفها نجد :

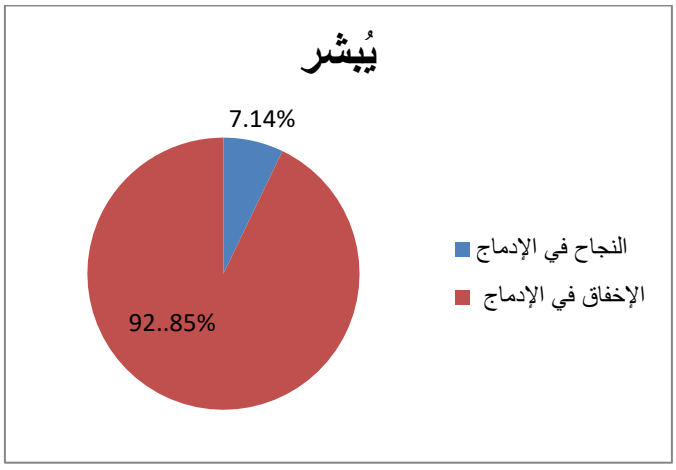
المتعلم رقم 25 :



أخفق هذا المتعلم في توظيف الفعل " يبشر"، حيث عبر عن فكرته بتعبير رديء، نتيجة إدراج ألفاظ غير مناسبة وكأنه يعبر باللغة العامية، مما أفرز ركاكة في التعبير .

هذا، وقد بلغ عدد الذين لم يوظفوا الفعل يُبشر أربعة وثلاثين متعلما(34) بنسبة مئوية تجاوزت 80 %، كما سجلنا انخفاضا واضحا في نسب الإخفاق في الشرح حيث أخفق اثنا عشر متعلما ولم يتمكن منه تسعة آخرون، وهو ما يمكن تفسيره بعدم فهم معنى المفردة ولا شك أن عدم الإلمام بمعرفة المفردة سيقود إلى إخفاق و صعوبات في استعمالها .

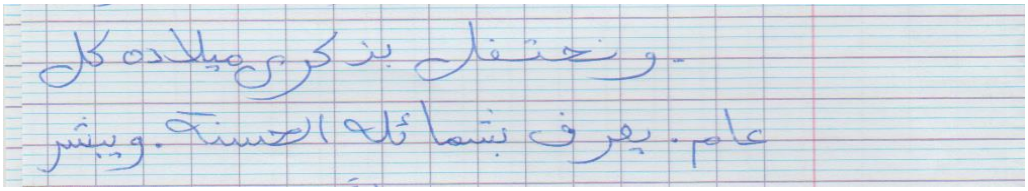
والدائرة النسبية الآتية توضح نسب النجاح والإخفاق وعدم التمكن من الإدماج :



4.4 ذكرى

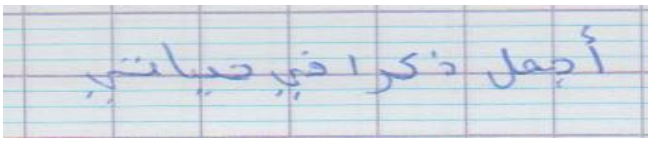
احتلت مفردة ذكرى أعلى نسبة نجاح في التوظيف مقارنة بالمفردات الأخرى التي طالبنا المتعلمين بتوظيفها في الوضعية الإدماجية الخاصة بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف؛ حيث قدرت ب : 28.57 % ، ومن بين المتعلمين الذين نجحوا في توظيفها نجد :

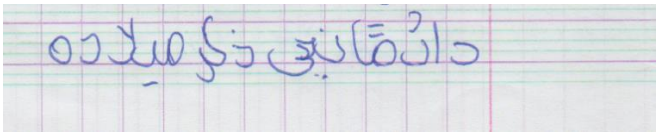
المتعلم رقم : 01



نجح هذا المتعلم في إدماج مفردة ذكرى، ويدل نجاحه على تمكنه من معرفة معناها، لأن الإدراك الجيد للمعنى يؤدي إلى الاستعمال الصحيح.

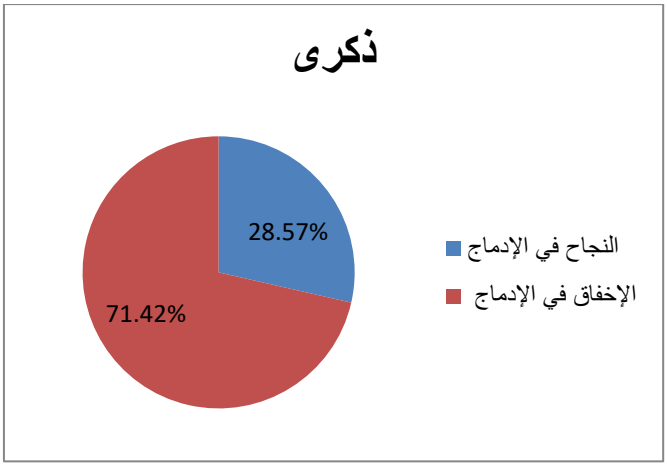
وبلغت نسبة إخفاق المتعلمين في توظيفها 71.42%، وهي نسبة مرتفعة جدا، تعكس عدم تمكن المتعلمين من الإدماج؛ حيث رصدنا الكثير من الأخطاء في كتاباتهم خاصة الإملائية ، ومن بين المتعلمين الذين أخفقوا في التوظيف نجد المتعلم رقم 28 و 06 :





ويمكن تبرير كثرة تواتر هذا النوع من الأخطاء في كتابات المتعلمين بنقص معرفتهم المعجمية للمفردة، بالإضافة إلى عدم استهداف تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم والاقتصار على شرح المفردات الصعبة تيسيرا لفهم النص فقط، لا لإغناء معجم المتعلم اللغوي، وتعليمه الكتابة الإملائية الصحيحة للمفردة .

والدائرة النسبية الآتية تلخص ما ذكرناه :



أفرز تقييم وضعية تعلم الإدماج المتعلقة بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف عن نجاح 18.44% من المتعلمين في إدماج الرصيد اللغوي المطلوب وهي نسبة ضعيفة تبرز عدم تمكنهم من الإدماج.

كما بلغت نسبة إخفاق المتعلمين 81.54 %، وهي نسبة مرتفعة تفوق نسبة النجاح في الإدماج ، مما يؤكد وجود صعوبات تواجه المتعلم في توظيفه للمفردات المطلوبة، ومنه نستنتج أن قدرة المتعلم على الإدماج تتوقف عند درجة سطحية؛ بحيث لا يتمكن في مواضع كثيرة من توظيفها توظيفا صحيحا دون ارتكاب الأخطاء .

أبانت نتائج تقييم وضعيات تعلم الإدماج الأربع عن انخفاض واضح في نسب نجاح المتعلمين في إدماج المفردات المطلوبة؛ حيث لم تتجاوز نسب النجاح في الإدماج الواحد والثلاثين بالمائة 31%، وفي المقابل تجاوزت نسب إخفاق المتعلمين في الإدماج الخمسين بالمائة 50%، ويرجع هذا الانخفاض إلى نقص في المعرفة المعجمية لدى المتعلمين مما أدّى إلى صعوبات في التعامل مع المفردة أثناء إدماجها في نصوصهم كالوقوع في أخطاء تركيبية وإملائية ودلالية .

ثم إنّ نجاح المتعلم في إدماج الرصيد اللغوي يقتضي استثمار منهجية واضحة في تعليمه، يتفاعل فيها كل أطراف العملية التعليمية التعلمية وتحددها بشكل دقيق الوثائق التربوية من خلال وضع برنامج يضبط ما ينبغي للمتعلم معرفته من الرصيد اللغوي المتضمن في النصوص خلال السنة الدراسية، وكذا تدريبه على استراتيجيات الشرح المعجمي كاستحضار الجذر واستخدام القاموس ...بالإضافة إلى تعزيز هذه المعرفة من خلال اختبار المتعلم فيها بتمارين إفرادية .

استنادا إلى النتائج المتحصل عليها في الاختبارين تبين أن المتعلم في السنة الأولى من التعليم المتوسط قادر على إعادة شرح المفردات التي قدمت له أثناء دراسة النصوص في كل من ميدان فهم المنطوق وفهم المكتوب، حيث تجاوزت نسب النجاح الإجمالية في شرح المفردات الخمسين بالمائة 50%.

و رغم الاكتفاء بتقديم معاني المفردات من خلال الترادف وعدم التعمق في الشرح، إلا أن أغلب تلاميذ العينة وفقوا في ذلك.

أما بالنسبة لتوظيف المفردات في جمل من إنشاء المتعلمين فلم تتجاوز نسبة النجاح الخمسين بالمائة 50%، كما سجلنا ارتفاعا واضحا في نسب الإخفاق وعدم التوظيف مقارنة بالشرح . ومنه يتأكد أن المتعلم قد تمكن من فهم معاني المفردات التي طالبناه بشرحها ولكنه عاجز عن توظيفها .

وبعد تقييم وضعيات تعلم الإدماج من حيث توظيف الرصيد اللغوي المطلوب، تبين أن المتعلم غير قادر على الإدماج؛ حيث كانت نسب النجاح في الإدماج أقل من خمسين بالمائة 50%، وقد سُجلت أعلى نسبة نجاح في وضعية تعلم الإدماج المتعلقة بنص الفايسبوك، حيث قُدرت ب: 31.66%، ويرجع هذا الارتفاع إلى نجاح المتعلمين في إدماج عبارة " الشبكات الاجتماعية " في وضعياتهم الإدماجية والتي بلغت نسبة النجاح فيها 60%، كما حظيت أغلب المفردات المكررة في كل النصوص بنسب مرتفعة في الإدماج مقارنة بالمفردات الأخرى.

تليها نسبة نجاح قدرها 26.21 % في نص الغابة ثم نسبة 21.32% في نص السل الرئوي، أما أدنى نسبة نجاح في الإدماج فقد سُجلت في نص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف بنسبة مئوية قدرها 18.44%. كما سجلنا ارتفاعا ملحوظا في كل من نسب الإخفاق وعدم الإدماج .

وقد قادتنا نتائج تقييم الاختبارين إلى أن المتعلم يدرك معنى المفردات التي طالبناه بشرحها، ولكنه يواجه صعوبات أثاء توظيفها على مستوى الجملة والوضعية الإدماجية و اتضح هذا من خلال رصد الأخطاء المرتكبة .

كما تبين أنّ وضعية تعلم الإدماج لا تُمكن المتعلم من إدماج الرصيد اللغوي المتضمن في النصوص إلا في حالات نادرة جدا، نتيجة افتقار المتعلم للمعرفة المعجمية الكافية التي تقوده إلى توظيف صحيح.

وعلى الرغم من أهمية الرصيد اللغوي وتعليمية المفردات اللغوية في إغناء الحصيلة اللغوية للمتعلم، إلا أن غياب استراتيجيات واضحة في تعليمه يحد من الكفاءة المعجمية واللغوية للمتعلم، ذلك أن الاقتصار على شرح مفردات نصوص فهم المنطوق والمكتوب أمر غير كاف إذا كان الهدف بناء كفاءة تواصلية لدى المتعلم .

خاتمة :

لقد كان هذا البحث محاولة للوقوف على مدى إسهام وضعية تعلم الإدماج في إكساب متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط الرصيد اللغوي المتضمن في نصوص فهم المنطوق والمكتوب؛ من خلال التصور النظري الذي انطلق منه البحث في الفصلين الأول والثاني، و تحديد الإطار المنهجي الذي عمدنا فيه بداية إلى تحديد الهدف من البحث والعينة التي خضعت للدراسة وكذا الاختبارات التي طُبقت على المتعلمين، ثم التطرق إلى مدونة البحث وكيفية إجراء الاختبارات وتقييمها، لنستهل المبحث الثاني بتقييم كفاءة المتعلمين في فهم الرصيد اللغوي من خلال الشرح و التوظيف على مستوى الجملة، ثم تقييم قدرتهم على إدماجه في وضعيات تعلم الإدماج.

وبعد رحلة بحث تناولت مفهوم بيداغوجيا الإدماج وأسسها النظرية وتحليل وضع كل من وضعية تعلم الإدماج والرصيد اللغوي في الوثائق التربوية، وكذا تقييم وضعيات تعلم الإدماج استطعنا أن نلخص ما توصلنا إليه في النقاط الآتية :

– تحظى وضعية تعلم الإدماج بمكانة مهمة في الوثائق التربوية؛ حيث أدرجت في المنهاج ضمن أنماط التعلم في كل من ميدان فهم المنطوق و المكتوب .

– أولى كتاب اللغة العربية أهمية بالغة لوضعيات تعلم الإدماج، وجعلها خاتمة كل مقطع تعلمي، بهدف تقييم كفاءات المتعلمين اللغوية .

– عدم الاهتمام بالرصيد اللغوي للمتعلم لا في نصوص وضعيات تعلم الإدماج – كمطالبة المتعلمين بتوظيف مفردات معينة–، ولا في شبكات تقييمها الواردة أسفل هذه الوضعيات، إذ اقتصر تركيزها على نمطية النص، وكذا مطالبة المتعلمين بتوظيف بعض الظواهر اللغوية وعلامات الترقيم.

– بعد البحث في الفروقات بين مصطلحي "الوضعية الإدماجية" و"وضعية تعلم الإدماج" واستنادا إلى ما هو موجود في المراجع المتخصصة انتهينا إلى ترادفهما.

– غفلة الوثائق التربوية عن إدراج توجيهات وتوصيات مباشرة تخص كيفية تعليم المفردات اللغوية في السنة الأولى من التعليم المتوسط، أدى إلى غفلة عنها في الممارسة كذلك .

– أدى عدم تخصيص حصص لتعليم مفردات اللغة إلى حرمان المتعلم مِن ثروة إفرادية لا يُستهان بها.

– الاقتصار على الشرح المعجمي وترك الاهتمام ببنية المفردة وسياقاتها الأخرى ودلالاتها المجازية وكتابتها الإملائية، أدى إلى إخفاق في توظيفها على مستوى الجملة والوضعية الإدماجية كذلك .

وقد أبانت نتائج الاختبار الأول عن نجاح كبير في تعامل المتعلمين مع الشرح، إذ كشف التقييم عن تجاوز نسب النجاح الخمسين بالمائة 50%، في الكثير من المفردات كمفردة السليم التي بلغ عدد الناجحين في شرحها 65 %، ومفردة التفشي التي بلغ عدد الناجحين فيها 79%.

في حين انخفضت نسب النجاح أثناء مطالبة المتعلمين بالتوظيف في جمل من إنشائهم؛ حيث لم تتجاوز نسب النجاح في التوظيف الخمسين بالمائة 50%، باستثناء مفردتين اثنتين هما : السليم والبديع ، على اعتبار أنهما من المفردات التي يكثر تواترها في النصوص التعليمية ويكثر سماعها كذلك، ولكونها شائعة الاستعمال في محيط المتعلم اللغوي .

أما بالنسبة للنتائج المتحصل عليها بعد تقييم وضعيات تعلم الإدماج، من حيث إدماج المتعلمين للرصيد اللغوي المطلوب فإن نسب النجاح في الوضعيات الأربع لم تتجاوز 31%، وهي نسبة منخفضة تعكس عدم تمكن المتعلم في السنة الأولى من التعليم المتوسط من إدماج الرصيد اللغوي المتضمن في النصوص في وضعية تعلم الإدماج .

وقد كان لتواتر المفردة في النص دورا مهما في اكتسابها، فقد استنتجنا أن أغلب المفردات التي نجح المتعلمون في إدماجها هي تلك التي يكثر تواترها في النصوص.

ثم إن كثرة الأخطاء النحوية وعدم تحكم المتعلم في الكتابة الإملائية الصحيحة للمفردة، يؤكد عدم تمكن المتعلم من تمثُّل المفردة وحاجته إلى تدريبات حتى ترسخ في ذهنه .

إن هذه النتائج قادتنا إلى التأكد من أن وضعية تعلم الإدماج لا تسهم في إكساب المتعلم الرصيد اللغوي المتضمن في نصوص فهم المنطوق والمكتوب، نتيجة غياب حصص تُعنى بتعليم المفردات اللغوية وكيفية تركيبها وكتابتها، وتدعم تثبيتها في ذهن المتعلم، وقد تبين هذا بعد كشف الأخطاء التي وقع فيها المتعلم أثناء الإدماج؛ حيث تنوعت أخطاء المتعلمين أثناء التوظيف في جمل، و في وضعياتهم الإدماجية كذلك، وهذا نتيجة نقص معرفة المتعلم بالمفردة، التي يرجع سببها إلى الاقتصار على الشرح الإفرادي الذي هدفه تذليل الصعوبات التي تعترضه في فهم بعض مفردات النص .

إن غياب استراتيجيات واضحة في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم على مستوى الممارسة إنما هو ناتج عن غفلة في الوثائق التربوية كذلك؛ إذ لا نجدها تقر منهجا واضحا أو إجراءات عملية تساعد المعلم في تعليم المفردات اللغوية، باستثناء الإشارة

إلى ضرورة توظيف المتعلم لرصيده اللغوي في الوضعيات التواصلية الدالة المنطوقة والمكتوبة، ولم تُتبع هذه الإشارات بتوضيحات وتوجيهات تحث على التطبيق وترشده.

وقد دفعتنا هذه النتائج إلى تقديم بعض الاقتراحات التي رأينا أنها ستفيد في معالجة الاختلالات التي رصدناها من خلال هذا البحث وهي :

– اعتماد التعليم المباشر في تعليم المفردات وعدم تركه للصدفة .

– ضرورة ربط تعليم المفردات بالنحو .

– اعتماد وضعية تعلم الإدماج لتقييم كفاءات المتعلمين الإفرادية بعد إلمامهم بكل جوانب المفردة شكلا ومعنى .

– يجب أن تحظى المفردات المشروحة الواردة أسفل النصوص المنطوقة والمقروءة بعناية خاصة، وأن تحظى بمنهجية واضحة، فإذا لم تكن من مكتسبات المتعلم وجب ألا يكون تقديمها كالمفردات التي يُدرك معناها وكيفية تركيبها وكتابتها .

– إدراج مؤشرات خاصة بتقييم الرصيد اللغوي في شبكات تقييم وضعيات تعلم الإدماج .

وتبقى الممارسة الميدانية وحدها الكفيلة بإثبات وتأكيد فعالية و نجاعة هذه الاقتراحات. كما نأمل أن يفتح هذا البحث آفاقا لتشخيص وتقييم الرصيد اللغوي للمتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، ذلك أن البحث فيه مازال مستمرا، ومجالا مفتوحا لإشكالات أخرى يُمكن التطرق إليها ومعالجتها مستقبلا .

قائمة المراجع :

باللغة العربية:

1- إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.

2- أبو بكر عبد اللطيف عبد القادر ، تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات، مكتبة الضامري للنشر والتوزيع، السيب، سلطنة عمان، ط1، 2003.

3- أبو عمشة خالد حسين، نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة، كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط 1 ،2018.

4- أوزي أحمد، التعليم والتعلم الفعال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية العدد 39، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب ، ط1، 2015 .

5- بن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، تحقيق أحمد جاد ، دار الغد الجديد، القاهرة، مصر، ط1، 2017.

6- بن علي اللغوي الحلبي أبي الطيب عبد الواحد ، الأضداد في كلام العرب ، تحقيق عزة حسن، دار طلاس للدراسة والترجمة والنشر ، دمشق، سوريا، ط2 1996.

7- بيشو عمر، ديداكتيك الكفايات والإدماج ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ، المغرب، ط1، 2010.

8- تزروتي حفيظة، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية المرحلة الأولى من التعليم ، دار هومه، الجزائر، ط2 ،2016 .

9- تعوينات علي، التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية ، أفريل 2010.

10- التومي عبد الرحمان، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2015.

11- جان ماري سشايفر ، النص ، ترجمة منذر عياشي في العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 2004.

12- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، ط2، 2016.

13- حاجي فريد ، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية ، الجزائر، 2013.

14- حسان تمام ، مناهج البحث في اللغة ، مكتبة الأنجلو ، مصر، 1990.

15- حساني أحمد، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات - ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2009.

16- حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية، اتحاد كتاب العرب، دمشق، سوريا، د.ط ،1999.

17- حمداوي جميل، التصورات التربوية الجديدة ، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014.

18- خالد عبد السلام، اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2016.

19- الدريج محمد ، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، المغرب، ط2، 1991.

20- ديبوير كريستيان، نويل بيرناديت ، تقييم الكفايات ، السيرورات المعرفية ، النماذج والممارسات والسياقات، ترجمة عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2012.

21- روجرس جزافييه، الاشتغال بالكفايات ، تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.

22- زغبوش بن عيسى، الذاكرة واللغة ، مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2008.

23- سولسو روبرت، علم النفس المعرفي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، تر: محمد نجيب الصبوة وآخرون، ط2، دت.

24- السيوطي عبد الرحمان جلال الدين ، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح محمد أحمد جاد المولى بك، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، منشورات المكتبة العصرية، صيدا ، بيروت، الجزء الأول، 1986.

25- شنان فريدة، هجرسي مصطفى، المعجم التربوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، دت، دط .

26- الطراونة كامل عبد السلام ، المهارات الفنية في الكتابة و القراءة والمحادثة ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

27- عاشور راتب قاسم ، الحوامدة محمد فؤاد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2003.

28- عبد الواحد عبد الحميد، الكلمة في التراث اللساني العربي، عالم الكتب الحديث، الأردن،2016 .

29- عبد الواحد عبد الحميد، الكلمة في اللسانيات الحديثة ،مكتبة الأدب المغربي، صفاقص، تونس، 2007.

30- عقلي مصطفى ، القدرة المعجمية ، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2018.

31- عمار عبد الرزاق، الطرق البيداغوجية ، الدار المتوسطية للنشر، تونس ، ط1، 2016.

32- عياد محمد الهادي، الكلمة ، دراسة في اللسانيات المقارنة، دار سحر للنشر، تونس، 2010.

33- غريب عبد الكريم ، البيداغوجيا الناجحة المتأسسة على التعلمات البسيطة والمعقدة ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، 2014.

34- غريب عبد الكريم ، بيداغوجيا الإدماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2011.

35- فوستير جوناثان كيه، الذاكرة مقدمة قصيرة جدا ، ترجمة : عبد السلام مروة ، مراجعة : عبد الغني نجم إيمان ، هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر ، ط1، 2014.

36- كيلبن كلار ، ميلمن كلار ، نماذج التعليم، تصميم التدريس لمتعلمي القرن 21، تر: مجدي إسماعيل المشاعلة، مراد علي عيسى سعد، دار الفكر، عمان ، الأردن، 2015.

37- اللحية الحسن، بيداغوجيا الإدماج الأسس و الرهانات، دار نشر المعرفة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2010.

38- ماهر شعبان عبد الباري، تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة، عمان ،الأردن ، ط1، 2011.

39- ماهر شعبان عبد الباري، قوائم التقدير وفنون اللغة، مفاهيم وتطبيقات، دار المسيرة، عمان ، الأردن، ط1، 2010.

40- مجاور محمد صلاح الدين ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000.

41- مدكور علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة،عمان، الأردن،2007.

42- المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، أهميتها ، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت ،1996.

43- هواري عبد العاطي إبراهيم ، المعجم والكتابة، دراسة نقدية لمعالجة الجوانب المعجمية في أدبيات تطوير مهارة الكتابة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 2019.

44- وعلي محمد الطاهر ، الوضعية الإدماجية ، (التقويم في المقاربة بالكفاءات) ، الورسم للنشر والتوزيع ، الجزائر، 2012.

45- وعلي محمد الطاهر ، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم ، الجزائر، 2012.

46- وعلي محمد الطاهر، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، دط،دت.

القواميس والمعاجم :

1- بن تريدي بدر الدين ، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.

2- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية ، منشورات عالم التربية ط1،2006، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب.

الرسائل والأطروحات:

1- بلعز الطاهر، أساليب التقويم في تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام في الجزائر دراسة وصفية تحليلية تقويمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية، إشراف بشير إبرير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2015،2016.
2- بن علية عبد السلام، تعليمية المفردات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي الجزائري، دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه في تخصص علوم اللسان، 2014-2015.
3- بوعياد سيدي محمد دباغ ، تعليم اللغة العربية في المدرسة الأساسية دراسة وصفية تحليلية للأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي السنة السادسة انموذجا، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه الدولة ، إشراف عبد الرحمان الحاج صالح.

الوثائق التربوية:

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر ، 2009.
2- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط 2016.
3- وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ، مادة اللغة العربية وآدابها ، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، دت، دط .
4- وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ط2018،3 .
5- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، دليل بيداغوجيا الإدماج، الرباط، المغرب.

المقالات :

1- بوحوت إدريس، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التربية، العدد 65، أفريل، 2016.
2- التميمي رافد صباح ، يعقوب بلال إبراهيم، المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي، مجلة مداد الآداب، العدد 11، بغداد ، العراق.

3- الجراح عبد الناصر، أبو حامد ميساء، أثر طريقة تقديم المعلومات ونوعها وفترات الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء لدى طلبة جامعة اليرموك،المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11 ،عدد 1 .
4- الحاج صالح عبد الرحمان، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 11، جوان 2010 .
5- الحسن عبد النوري، المقاربة المعجمية وتعليم وتعلم اللغة، الإشعاع، العدد 8، جوان 2017.
6- الحسن عبد النوري، دور المعرفة المعجمية في التمكن من اللغة واستعمالها، اللغة والاتصال، العدد21، 2018.
7- الخلوفي فاطمة، أثر الكفاية المعجمية في التمكن من اللغة، تطور معايير التمكن من تخزين مفردات اللغة إلى بناء كفاية معجمية، التدريس مجلة كلية علوم التربية، العدد 6، يونيو، 2014، المغرب.
8- عبيد عبد الرزاق، مضمون المعجم المدرسي ومواصفاته ، اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، العدد16، 2010.
9- نهابة أحمد صالح ، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، كانون الأول، العدد 14، 2013.

المراجع باللغة الأجنبية :

1- CHARLS Alderson, diagnosing foreign language proficiency the interface between learning and assessment , London,2005.
2- TORRES Ramirez Amelia, the lexical approach: collocability, fluency and implication for teaching, revista de lenguas para fines especificos, Universidad de las palmas de gran canaria.
3- SARDIER Anne, le réemploi lexical, mémoire de master didactique du français : langage et littérature , université Stendhal ,France, 2010.
4- PARTOUNE Christine, la pédagogie par situation problèmes , puzzle, université liège, mai 2002.

5- ANCTIL Dominic, l'évaluation du vocabulaire en production écrite , quel critère ? revue èrudit , Québec, Canada, n 175, 2015.
6- De SAUSSURE Ferdinande , cours de linguistique générale , édition critique , paris, France, 1997.
7- De LANDSHEERE Gilbert, dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, presses universitaire de France , 1er édition, paris,1979.
8- CUQ Jean Pierre, dictionnaire de didactique de français , langue étrangère et seconde , C L E
9- ADAM jeane Michel, elementes de linguistique textuelles theorie et pratique de l'analyse textuelle ,mardaga,bruxelles,2eme edition, 1990.
10- ROBERT Jean-Pierre, dictionnaire pratique de didactique du F.L.E , 2éme éd , Ophrys, 2008,Paris, France.
11- GAISSON Joclyne, la lecture et l'acquisition du vocabulaire, Québec français, hiver, 1994, n 92.
12- SINCLAIR John, IATEFL, www.kenlackman.com/files/handoutsample08.pdf,11avril
13- KRASHEN Stephen ,the input hypothesis : issues and implication logman group, uk , 1985.
14- PAQUAY Leopold, GHRISLAIN Carlier, l'évaluation des compétences chez l'apprenant , pratique , méthodes et fondements ,presses universitaires de louvain , Belgique, 2002.
15- CAVANAGH Martine et Sylvieblain, relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire , cahier franco- canadiens de l'ouest , vol21, n 1-2, 2009.
16- LEWIS Michael , https://www.kingsway-english.com/resources-lexical-lessons, 13/04/2020, 22.30
17- LEWIS Michael, the lexical approach, putting theory into practice, heinle, united kingdom, 2008.
18- EYNARD Muriel, Q'est ce que l'écrit, l'écrit un langage pour l'œil , linguistique, liseron , n 20, janvier2013.
19- BISIER nicole, l'intégration des apprentissages dans les programmes d'études, pédagogie collégiale,vol 12, n2, 1998, p 23.
20- MERIEU Philippe ,apprendre oui mais comment? E.S.F éditeur , paris , France , 2016.

21- WARING Rob, Nation Paul second language reading and incidental vocabulary learning, Angles on the English speaking world , vol 4, 2004, Copenhagen.
22- GEORGE sébastien, apprentissage collectif à distance , thèse de doctorat, université du maine , 2001.
23- ROEGIERS Xavier , la pédagogie de l'intégration , des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos societés, de boeck , bruxelles , Belgique , 1er édition , 2010.
24- ROEGIERS Xavier, une pédagogie de l'intégration , compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, de boeck and larcier, bruxelles, Belgique ,2000.

فهرس المحتويات :

مقدمة ص1

الفصل الأول : بيداغوجيا الإدماج والرصيد اللغوي ص8

مدخل .....ص 9

المبحث الأول : بيداغوجيا الإدماج.....ص 10

1- تعريف بيداغوجيا الإدماج.....ص10

1-1 البيداغوجيا.....ص10

1-2 الإدماج.....ص11

2 الأسس النظرية لبيداغوجيا الإدماج ص14

1.2النظرية البنائية المعرفية لجون بياجي.....ص15

2.2 النظرية البنائية الجديدة ص17

3.2 النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي.....ص18

3 أهمية الإدماج ومكوناته.....ص19

1.3 أهمية الإدماج.....ص19

2.3 مكونات الإدماج.....ص21

4 - المفاهيم الأساسية في بيداغوجيا الإدماج.....ص22

4-1 الكفاءة.....ص22

4-2 الهدف النهائي للإدماج.....ص25

5- أنواع وأصناف الوضعيات وطريقة تقييم الوضعية الإدماجية ص26

5-1 أنواع الوضعيات ص27

5-1-1 الوضعية المشكلة ص27

5-1-2 الوضعية التَعلمية.....ص29

5-1-3 وضعية تعلم الإدماج.....ص30

5-1-4 الوضعية الإدماجية.....ص31

2.5 أصناف الوضعيات الإدماجية.....ص33

5-3 طريقة تقييم الوضعية الإدماجية ص34

5-3-1 مفهوم التقييم ص34

5-3-2أنواع التقييم.....ص35

5-3-3 تقييم الوضعيات الإدماجية.....ص38

5-3-4 مفهوم شبكة التقييم ومكوناتها ص38

5-3-5 تعريف المعيار وقواعد استخدامه.....ص40

5-3-6 تعريف المؤشر.....ص43

المبحث الثاني : الرصيد اللغوي ص45

1 - في مفهوم الاكتساب والرصيد اللغوي .....ص 45

1.1 الاكتساب : استقبال و إعادة استعمال ص45

2.1 مفهوم الرصيد اللغوي.....ص47

2- الشروط والعوامل المساعدة في اكتساب الرصيد اللغوي.....ص 49

1.2 شروط اكتساب الرصيد اللغوي.....ص49

2.2 العوامل المساعدة في اكتساب الرصيد اللغوي .....ص 52

1.2.2 القراءة .....ص 52

2-2-1-1 القراءة الصامتة ص54

2-2-1-2 القراءة الجهرية ص55

2-2-1-3 الفهم القرائي ص56

2-2-1-4 دور القراءة في اكتساب مفردات اللغة ص56

2.2.2الاستماع ص58

3.2.2التكرار والزمن.....ص60

3- المقاربات والمعايير المعتمدة في تعليم المفردات اللغوية.....ص61

1.3مفهوم المفردات اللغوية ص61

2.3 أنواع المفردات اللغوية.....ص63

3.3 مكانة المفردات في النظام اللساني.....ص64

4.3 المقاربات المعتمدة في تعليم المفردات اللغوية ص68

1.4.3 المقاربة المعجمية ص68

1.1.4.3 مبادئ المقاربة المعجمية .....ص 70

2.4.3 المقاربة النصية .....ص 72

1.2.4.3 نشأتها ومفهومها ص72

2.2.4.3 دور النص في اكتساب المفردات اللغوية ص74

4- المعايير العامة المعتمدة في اختيار المفردات اللغوية.....ص75

5-آليات تثبيت المفردات اللغوية وترسيخها لدى المتعلم والمعالم المقترحة لتقييمها في الإنتاج المكتوب ص78

5-1 آليات تثبيت المفردات اللغوية وترسيخها لدى المتعلم ص78

5-1-1 القراءة ص78

5-1-2 التمارين الإفرادية ص79

5-1-3 الكتابة ص80

5-2 تقييم المفردات في الإنتاجات الكتابية.....ص81

الفصل الثاني: مكانة وضعية تعلم الإدماج و الرصيد اللغوي في الوثائق التربوية.....ص 85

المبحث الأول: مكانة "وضعية تعلم الإدماج" في الوثائق التربوية ص86

1 - قراءة في منهاج اللغة العربية ومكانة وضعية تعلم الإدماج فيه...ص86

1-1 مفهوم المنهاج : أسسه، مبادئه ، ووظائفه ص87

1-1-1 مفهوم المنهاج.....ص87

1-1-2 أسس بناء المنهاج.....ص88

1-1-3 مبادئ المنهاج ص89

1-1-4 وظائف المنهاج.....ص89

1-2 محتويات منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص 90

1-2-1 تقديم المادة.....ص 91

1-2-2 ملمحا الدخول و الخروج من و إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص 92

1-2-2-1 ملمح الدخول.....ص 92

1-2-2-2 ملمح الخروج.....ص 93

1-2-3 الحجم الساعي المقرر لتعليم ميادين اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص93

1-2-4 مصفوفة الموارد المعرفية.....ص95

1-2-5 الميادين التعليمية وأهدافها.....ص97

1-2-5-1 ميدان فهم المنطوق.....ص97

1-2-5-2 ميدان فهم المكتوب.....ص99

1-2-5-3 ميدان إنتاج المكتوب.....ص100

1-2-6 طرائق التدريس.....ص101

1-2-6-1 بيداغوجيا حل المشكلات.....ص102

1-2-6-2 بيداغوجيا الإدماج.....ص102

1-2-6-3 بيداغوجيا المشروع.....ص103

1-2-7 التقييم.....ص 105

1-3 مكانة وضعية تعلم الإدماج في المنهاج.....ص 106

2 – مكانة وضعية تعلم الإدماج في الوثيقة المرافقة.....ص 108

3- مكانة وضعية تعلم الإدماج في دليل الأستاذ.....ص109

4 – وضعية تعلم الإدماج في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص110

4-1 وصف منهجية الكتاب.....ص110

4-1-1 وصف البناء الداخلي للكتاب.....ص 111

4-1-1-1 ميدان فهم المنطوق.....ص 111

4-1-1-2 ميدان فهم المكتوب.....ص112

4-1-1-3 ميدان إنتاج المكتوب.....ص114

4-2 قراءة وصفية في وضعيات تعلم الإدماج الواردة في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص118

4-2-1 من حيث الدلالة.....ص 123

4-2-2 من حيث الدقة والوضوح.....ص124

4-2-3 من حيث بناء الوضعية و صياغة المطلوب.....ص124

4-2-4 من حيث الإدماج (توظيف الموارد اللغوية) ص126

4-2-5 من حيث النمط.....ص126

4-2-6 من حيث الاهتمام بالرصيد اللغوي.....ص127

4-2-7 من حيث التقييم.....ص127

4-3 ملاحظات عامة على وضعيات تعلم الإدماج الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص129

4-4 مكانة وضعية تعلم الإدماج و أهميتها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص 131

المبحث الثاني : مكانة الرصيد اللغوي وتعليمية المفردات اللغوية في الوثائق التربوية.....ص132

1 - المقاربة النصية و مبدأ نسقية اللغة.....ص132

2 - الطريقة غير المباشرة في تعليم المفردات اللغوية.....ص134

3- الرصيد اللغوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص 135

4 - الشروح اللغوية في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط....ص135

4-1 مفهوم الشروحات اللغوية.....ص135

4-2 المفردات المشروحة الواردة في نصوص فهم المنطوق.....ص138

4-3 المفردات المشروحة الواردة في نصوص فهم المكتوب.....ص142

الفصل الثالث : أثر وضعية تعلم الإدماج في اكتساب الرصيد اللغوي لدى متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط.....ص146

1- الإطار المنهجي للبحث ص147

1- 1العينة.....ص147

1-2الاختبارات.....ص149

1-3 المدونة.....ص161

1-4 أدوات التقييم.....ص165

المبحث الثاني: تقييم كفاءة المتعلم في فهم وتوظيف الرصيد اللغوي ص169

2-1 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة محمد شويطر في شرح وتوظيف المفردات الخاصة بنص السل الرئوي ص169

2-2 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة محمد شويطر في شرح وتوظيف المفردات الخاصة بنص الفايسبوك.....ص185

2-3 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة جبل الونشريس في شرح وتوظيف المفردات الخاصة بنص الغابة.....ص199

4-2 تقييم كفاءة متعلمي متوسطة جبل الونشريس في شرح وتوظيف المفردات الخاصة بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف.....ص218

المبحث الثالث : تقييم كفاءة المتعلم في إدماج الرصيد اللغوي ضمن وضعية تعلم الإدماج.....ص235

1- تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص السل الرئوي والموجهة لمتعلمي متوسطة محمد شويطر .....ص 235

2- تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الفايسبوك والموجهة لمتعلمي متوسطة محمد شويطر.....ص246

3- تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الطبيعة والموجهة لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس ص256

4- تقييم وضعية تعلم الإدماج الخاصة بنص الاحتفال بالمولد النبوي الشريف والموجهة لمتعلمي متوسطة جبل الونشريس.....ص271

خاتمة.....ص282

قائمة المصادر والمراجع ص286

فهرس المحتويات ص295

ملخص البحث ص304

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى إسهام " وضعية تعلم الإدماج " في إكساب متعلمي السنة الأولى من التعليم المتوسط الرصيد اللغوي المتضمن في نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب المدرجة في كتاب اللغة العربية، انطلاقا من تقييم كفاءة فهم المتعلم لهذا الرصيد ثم كفاءته في توظيفه ضمن وضعية تعلم الإدماج، وذلك بغية التركيز على ضرورة تقييم الكفاءة الإفرادية في الإنتاجات الكتابية، باعتبارها الأساس في بناء الكفاءة اللغوية والتواصلية لدى المتعلم.

Abstract:

This research aims to investigate the extent to which "written expression" help first-year middle school students to acquire the vocabulary included in oral and written comprehension texts of Arabic language textbook. The research starts by assessing the learner's comprehension proficiency of this vocabulary and then evaluates his/her competence in employing it in written expression. The goal is to emphasize the importance of evaluating individual proficiency in written expressions, as a basis for building the learner's linguistic and communicative competence.