وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أساليب تقويم تعلُّم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر

دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التّدريس بالكفايات

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في الأدب العربي
تخصص: لسانيات اللغة العربية وتعليميتها

إعداد الطالبة:
هنية عريف

إشراف الأستاذ الدكتور:
العيد جلولي

السنة الجامعية :2015-2016م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلـة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة والأدب العربي

أساليب تقويم تعلُّم اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر

دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التّدريس بالكفايات

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه العلوم في الأدب العربي
تخصص: لسانيات اللغة العربية وتعليميتها

إعداد الطالبة:
هنية عريف

إشراف الأستاذ الدكتور:
العيد جلولي

السنة الجامعية :2015-2016م

شكر و عرفان

الشّكر لله أولا و آخرا على النّعم التي أنعم بها عليّ،
وعلى عونه لي على إتمام هذه الأطروحة،
فله الحمد والثّناء كلّه.

كما أتقدّم بأسمى عبارات التقدير والعرفان إلى والدي العزيزين ،
أطال الله في عمرهما،
وجميع إخوتي وأخواتي
على الرعاية التي أحاطوني بها.

و أخصّ بالشّكر والامتنان الأستاذ الفاضل:
أ.د العيد جلولي، المشرف على هذه الأطروحة،
على ما أسداه إليّ من نصائح و توجيهات ساهمت في إخراج
هذا البحث في أحسن صورة.

ولا يفوتني أن أشكر أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة
على تفضّلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وتقديم ملاحظاتهم وتوجيهاتهم
بهدف إثراء هذا البحث، وتقويمه.

مقدّمة

مقدّمــة:

بسم الله ،والصلاة والسلام على رسول الله و بعد:

يعدّ التّقويم التّربوي بصفة عامة ،والتّقويم اللّغوي بصفة خاصة نشاطا ملازما لسيرورة العملية التّعليمية التعلّمية في مختلف مجالاتها ومراحلها، فبدونه لا يمكن التّعرف على مدى التقدّم الذي أحرزته هذه العملية ،ولا على الصعوبات التي تحول دون استيعاب التعلّمات ، فهو بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداء الخاصّ بكل عنصر من عناصر العملية التعليميّة التعلّمية بقصد تعديلها وتطويرها.

و في حقل التعليميّة، وخصوصا في تعليم اللّغة العربية لأبنائها في المرحلة المتوسطة في الجزائر، كثيرا ما يتعثّر التّلميذ في التقدّم نحو الأهداف المرجوّة ،وهنا يُطرَح تساؤل هام حول سبب هذا الفشل :هل يعزى إلى الأهداف؟ أم إلى المادة اللّغوية(المحتوى المقرّر) ؟أم إلى طريقة التّدريس؟ أم إلى الوسائل التعليميّة المعتمدة ؟ أم إلى... إلخ؟

وهنا يبرز دور التّقويم في حلّ هذا الإشكال؛ لأنّه الوحيد الذي يتيح لنا إمكانية تقصّي كل عنصر من عناصر العملية التعليمية، واكتشاف مواطن الضعف فيها ،وحتى وإن كان القصور في الأساليب والأدوات التّقويمية في حدّ ذاتها، فإنّه يعمل على تشخيصه و علاجه ،وهو ما يسمى بـ: " تقويم التّقويم".

ولذلك يحاول هذا البحث الوقوف على هذه المشكلة الأخيرة ،من خلال التطرّق إلى أساليب تقويم تعلّم اللّغة العربية المعتمدة في مرحلة التّعليم المتوسّط ،خصوصا وأنّها تأتي في ضوء تبنّي المنظومة التربوية في الجزائر لبيداغوجيا حديثة في التّعليم، ألا وهي "التّدريس بالكفايات"،التي شرع في تنفيذها بداية من الموسم الدراسي 2003-2004، وبما أنّ كل تغيير يُنتظَر منه أن يأتي بجديد، فإنّني أسعى من خلال هذا البحث إلى التّعرف على الجديد الذي جاءت به هذه الطريقة في عنصر من أهم عناصر العملية التعليمية ألا وهو "التقويم"، ولذلك كان **عنــوان بحثــي** هو:

"أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر دراسة تحليلية تقويمية في ضوء التّدريس بالكفايات."

وترجع أهميّة هذا البحث إلى كونه يأتي في ظروف جدّ حساسة تمرّ بها المدرسة الجزائرية، متمثّلة تحديدا في الوقوف على نتائج الإصلاح التّربوي في جميع المستويات،

ومحاولة علاج مواطن الخلل فيه، و هو ما يصطلح عليه بـ "إصلاح الإصلاح"، بالإضافة إلى :

– أهمية التقويم في تطوير وتقدم العملية التعليمية؛ إذ من المعروف أنه لا يمكن إحداث تطوير في أهداف ومحتوى منهج معين، أو في طريقة تدريس معينة إلا بالاعتماد على نتائج التقويم .

– حداثة الطريقة المعتمدة في التعليم بالجزائر (طريقة التدريس بالكفايات) وهذا يجعلنا نتساءل عن الجديد الذي جاءت به هذه الطريقة في مجال التّقويم .

– تفشّي ظاهرة الضعف اللغوي لدى التّلاميذ في جميع المستويات اللسانية، والتي يجمع الباحثون على أنّها تعود في الأساس إلى فشل و قصور في عملية التّقويم.

– الإسهام في تفعيل عملية التّقويم اللّغوي من خلال التّنبيه إلى مواطن القصور في الأساليب التّقويمية المعتمدة في تعليم اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط، وكيفية علاجها ، بهدف تحسين الأداء و التّحصيل اللّغويين لدى المتعلّمين.

فهذه الأسباب مجتمعة دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع، في محاولة **<u>للإجابة عن الإشكالية التالية :</u>**

هل الأساليب التّقويمية المعتمدة في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في المرحلة المتوسطة ،وفي ضوء البيداغوجيا الجديدة (التدريس بالكفايات) التي تبنّتها المنظومة التربوية الجزائرية، تسعى إلى تقويم تعلّمات التلاميذ بأسلوب منهجي وعلاجي سليم؟

وتتفرّع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات يمكن صياغتها كالآتي:

– ماهي أنواع الأساليب التقويمية المعتمدة في مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر؟

–ما الجديد الذي أضافته طريقة التّدريس بالكفايات لهذه الأساليب التقويمية (الفرق بين أساليب التقويم اللغوي في طريقة التدريس بالأهداف وطريقة التدريس بالكفايات)؟

–هل تقوم أساليب التقويم المعتمدة في هذه المناهج على الأسس والمعايير العلمية الحديثة ؟ وإن لم يكن كذلك فأين يكمن الخلل؟

-هل هناك تناسب بين أساليب التّقويم المعتمدة، والأهداف المسطّرة، والمحتوى التّعليمي اللّغوي في هذه المناهج ؟

- هل تعمل هذه الأساليب على تنمية وتدعيم المهارات اللغوية الأساسية لدى المتعلّم (الاستماع ،القراءة ،الكتابة ،الحديث) وبطريقة متوازنة؟

- ما هي المستويات العقلية للأسئلة المستخدمة في هذه الأدوات التقويمية، و هل تعمل على تحسين مستوى الأداء والتّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين ؟

ولما كان الإلمام بأنواع الأساليب التّقويمية في كل مستويات المرحلة المتوسّطة أمرا عسيرا ،بالإضافة إلى العوامل الآتية:

- تشابه الأساليب التقويمية في كافة مستويات هذه المرحلة.
- تجنّب التّكرار أثناء وصف وتحليل الأساليب التقويمية في كل مستوى.

-تشعّب إشكالية البحث؛ باعتباره يتناول أداتين من أدوات التقويم(التمارين اللغوية والاختبارات اللغوية)، بالإضافة إلى أنّه لا يكتفي بالوصف، وإنّما يستهدف تقويم التّقويم.

الأمر الذي جعلني أختار مستوى واحدا من بين المستويات التعليمية الأربعة لهذه المرحلة في الجانب التطبيقي من البحث كعيّنة للدراسة ،فوقع اختياري على السّنة الرابعة ،نظرا لكونها تعدّ تتويجا لمرحلة بأكملها ،وعلى نتائجِها تُبنَى مناهج وتعلّمات المرحلة الجديدة (الثانوية).

وللإجابة عن التساؤلات السابقة تمّ تقسيم البحث على بابين خصّص الأول منهما للجانب النظري والثاني للجانب التطبيقي.

الباب الأول :الجانب النظري:_ قسّم على فصلين،

الفصل الأول منهما توزّعت مادته على ثلاثة مباحث، تمّ التّطرق في **المبحث الأول** منها إلى بعض المفاهيم الأساسية في مجال التعليمية، ثم الحديث عن مسألة ضعف المتعلّمين في الجزائر في جميع المواد ،وفي جميع المستويات وخصوصا في مادة اللغة العربية.

أما **المبحث الثاني** من الفصل الأول فتمّ التطرق فيه إلى مفهوم الإصلاح التربوي، وأهميّته، وأهدافه، و مكانة اللغة العربية فيه، ولما كان من غير المنطقي وجود إصلاح من دون أن تتمخّض عنه بعض الإيجابيات، فيمكن القول بأنّ من أبرز إيجابيات الإصلاح الاعتماد

على طريقة التدريس بالكفايات التي مثّلت محور **المبحث الثالث** من هذا الفصل، حيث تمّ التعريف بهذه البيداغوجيا الحديثة التي تبنتها الوزارة كبديل لطريقة التدريس بالأهداف وتطرّقت الباحثة فيه إلى الفرق بين الطريقتين.

أما **الفصل الثاني من الباب الأول** فقد كان بمثابة الجانب النّظري الخاص للبحث ؛لأنّه تطرّق بشكل مباشر إلى الأساليب التقويمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، فقُسِّم على مبحثين ؛**الأوّل** منهما تمّ تخصيصه للتمارين اللغوية ،بداية بتحديد مفهوم التمرين اللغوي، وأهميته وأهدافه، ثمّ التّركيز على أهم أنواعه (التمارين التقليدية والحديثة) وبعدها تمّ التطرّق إلى شروط صياغة أسئلة التّمارين اللغوية.

أما **الثاني** فتمّ التركيز فيه على مسألة الاختبارات اللّغوية، مفهومها وأهميّتها ،وأهدافها، وأنواعها، والوقوف على أهداف كلّ نوع وخصائصه وشروط صياغة أسئلته.

أمّا **الباب الثاني** الذي يمثّل **الجانب التّطبيقي** للبحث، فتمّ تقسيمه هو الآخر على فصلين:

<u>الفصل الأول</u> : تناولتُ فيه التّمارين اللغوية الموجودة في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط، وقسّمته على ثلاثة مباحث بحسب أنواع التمارين الموجودة في الكتاب وهي:

المبحث الأول– التطبيقات الموجودة بعد نشاط القراءة، والتي يتمّ حلّها في حصة الأعمال الموجهة

المبحث الثاني– تمارين التعبير الكتابي: وتمّ تقسيمه كالآتي:

- التطبيقات الموجودة بعد درس التعبير الكتابي
- نشاط الإدماج
- المشاريع

المبحث الثالث– تمارين التقييم التحصيلي.

حيث تناولتُ بالدّراسة والتحليل كل هذه الأنواع من التّمارين من حيث: الكمّ والنوع، ثمّ من حيث: المحتوى والمضمون .لأصل في ختام كلّ صنف إلى وقفة تقييمية تقويمية، وما الذي أضافته طريقة التدريس بالكفايات إلى التّمارين اللغوية في هذا المستوى؟

أمـا الفصـل الثـاني: فقد خصّص لنوع ثانٍ من الأساليب التقويمية المعتمدة في تقويم تعلّم اللغة العربية، في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ألا وهو"الاختبارات اللغوية" وتحديدا ركّزت في بحثي هذا على اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية، باعتبارها تعدّ تتويجا ليس لمستوى السّنة الرابعة فحسب بل لمرحلة التعليم المتوسط برمّتها، وحاولت من خلاله الإجابة عن الإشكالية التالية: ما هو واقع اختبارات اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط؟ و وبدوره قسّم على أربعة مباحث: كل منها يجيب عن سؤال محدد:

فالمبحثـان الأول والثـاني استهدفا الإجابة عن الأسئلة التالية:- ما هي أنواع الأسئلة المستخدمة في اختبارات شهادة التّعليم المتوسط لمادة اللغة العربية ؟ وأيّها الأكثر شيوعا؟ وما مدى تغطيتها وشمولها لمحتوى وأهداف المنهاج؟

المبحث الثـاني – ما هي المستويات المعرفية –حسب تصنيف بلوم- التي تقيسها هذه الأسئلة، وأيّها الأكثر شيوعا؟ وهل تقيس أسئلة هذه الاختبارات فعليا الأهداف التي وضعت من أجلها؟

المبحث الثالث – ما مدى استناد هذه الاختبارات إلى معايير الاختبار الجيّد؟
وتمّ اختتام هذا البحث بخلاصة تضمّنت أهم النّتائج المتوصل إليها في البحث.

وقد استدعى البحث اتّباع المنهج الوصفي أثناء وصف وتحليل هذه الأساليب التّقويمية، بالإضافة إلى الاستعانة بأداة " تحليل المحتوى" في تحليل أسئلة التّمارين والاختبارات على حد سواء، فضلا عن الاعتماد على الإحصاء كأداة إجرائية مساعدة في الكثير من مواضع البحث.

و كغيره من البحوث فقد اعترضت سبيل الباحثة بعض العقبات، ولعلّ أبرزها على الإطلاق اتّساع مجتمع البحث ،وتشعّب إشكاليته، الأمر الذي أجبرني على تقليصه ،وتحديد مستوى واحد كأنموذج للمستويات الأربعة للمرحلة المتوسّطة، بالإضافة إلى قلّة المادة العلمية في بعض مسائل البحث، و تحديدا مسألة (التمارين اللغوية) في جانبها النّظري ،والتي لم أعثر فيها إلاّ على دراسة واحدة، هي رسالة بعنوان:" التمارين اللغوية–دراسة تحليلية نقدية–" لصاحبها محمد صاري.

أما الدّراسات السابقة التي اطلعت عليها –إضافة إلى الدراسة المذكورة آنفا– والتي لها علاقة بموضوعي هذا، فاقتصرت على دراستين تطبيقيتين، وردت الأولى منهما في مجلة "اللسانيات" وكانت بعنوان: "دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسّنة السابعة أساسي"، للباحثة: حبيبة بودلعة لعماري، والثانية رسالة ماجستير غير منشورة للطالبة زهور شتّيح بعنوان: " تعليمية التّمارين اللغوية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية "، هذه الأخيرة التي يبدو من خلال العنوان بأنّها تكتفي بإحصاء هذه التمارين، ووصفها، وقد أدخلت صاحبة الدّراسة فيها حتى الأسئلة التي تدخل في بناء الدروس المختلفة ، وهو ما يجعلها تختلف عن محتوى الفصل الأول من الباب الثاني في بحثي هذا حتى من حيث الإحصاء، بالإضافة إلى أنّ دراستي هذه تتعدّى الإحصاء والوصف إلى التنبيه على مواطن الخلل والقصور في هذه التمارين، وتقويمها ،و وهو ما يسمى بـ:" تقويم التّقويم".

وفي الأخير لا يفوتني أن أنوّه بدور أستاذي الفاضل: أ.د العيد جلولي المشرف على هذه الأطروحة، و أن أشكره على نصائحه وتوجيهاته القيمة التي ساهمت في إخراج هذا البحث في أحسن صورة.

و لا أدّعي بأنّ هذا البحث قد بلغ درجة الكمال، وحسبي أنّني بذلت قصارى جهدي حتى يكون مفيدا، فإن وُفّقت فذلك من فضل الله تعالى، عليه توكّلت وإليه أنيب.

هنية عريف

ورقلة:2015/05/06

تمهيد

تمهيد:

للّغة وظيفة كبرى في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي وسيلة الفرد للإفصاح عن أحاسيسه ومشاعره، ونقل أفكاره وتجاربه للآخرين وهي وسيلة للتواصل مع غيره وهذا التواصل يحقّق له ما يريده من حاجات، وما يصبو إليه من مآرب. وهي أداته في التأثير والإقناع، كما تمدّه بالمتعة الروحية المتجددة عن طريق التذوّق الفنّي للأعمال الأدبية، وهي وسيلة للإطلاع على تجارب الآخرين ؛ومن ثم توسيع ثقافته وأفقه الفكري، فهي تزوّد الفرد بأدوات التفكير وتساعده على تكوين العادات العقلية وإدراك العلاقات بين الأشياء.

كما أنّ اللّغة بالنسبة إلى المجتمع هي الرّباط الذي يربط بين أفراده ،ويصهرهم في بوتقة التّفاهم والتعايش، وهي مستودع تراث الأمّة وجسرها للعبور من الماضي إلى الحاضر ثمّ من الحاضر إلى المستقبل، ولسنا هنا بحاجة إلى الحديث أكثر عن قيمة اللّغة وأهميّتها بالنسبة للفرد والمجتمع، ولكنّنا بحاجة إلى التأكيد على أنّ أي أمة تريد أن تتبوّأ مكانة مرموقة بين الأمم المتطوّرة، عليها أن تعنى بلغتها عناية خاصة، وهذه العناية ينبغي أن تتجلّى أكثر في ميدان التعليم، باعتبار أن التعليم مبني أساسا على اللغة.

وهذا ما تنبّهت إليه الأمم المختلفة التي سارعت إلى النّهوض بمستوى تعليم لغاتها تعليما صحيحا، يرمي إلى الإفادة من وظائفها المختلفة في حياة الفرد والمجتمع، حيث بذل المختصون جهودا مكثّفة كلّلت بظهور "علم تعليم اللغات" (La didactique des langues)، الذي يعنى بدراسة موضوع التعليم، من حيث محتوياته ونظرياته وطرقه وكيفية بناء المناهج وإعداد المقررات التّعليمية وتقويمها ،دراسة علمية، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلّمية و الرّفع من مستواها.

فما هي روافد هذا العلم وأهمّ ركائزه؟ وما هي آخر تطوراته ومستجداته؟ وما هو واقع تعليم اللغة العربية في بلادنا ؟ وهل أفادت منظومتنا التربوية من هذه التطورات والمستجدات في تحسين مستوى تعليم وتعلّم هذه اللغة؟

الباب الأوّل

(الجانب النظـــري)

تعليميّة اللغة العربية في الجزائـر

وعملية التّقويم

الفصل الأوّل

تعليميّة اللّغة العربية في الجزائر
ومشروع الإصلاح التّربوي

البـاب الأوّل(الجـانب النظـــري)تعليميّة اللغة العربية في الجزائر وعملية التقويم

الفصل الأوّل: تعليميّة اللّغة العربية في الجزائر ومشروع الإصلاح التربوي

المبحث الأوّل: واقع تعليم وتعلّم اللّغة العربية في الجزائر

المطلب الأوّل: مفهوم التعليميّة وعلاقتها بالحقول المعرفيّة الأخرى

أوّلا- لمحة تاريخية عن ظهـور التّعليمية:

كانت البدايات الأولى لظهور هذا العلم في منتصف القرن الماضي عندما ارتفعت أصوات بعض المربين في أوروبا منتقدة منهجية التّدريس التي سادت في النّظام التربوي الغربي إلى غاية منتصف القرن العشرين، والتي سيطر عليها تدخّل المعلّم في كل صغيرة وكبيرة ، في مقابل التّقليص من دور المتعلم في العملية التعليمية؛ بحيث يطالب بالاستماع ثم تطبيق ما يسمعه من تعليمات فقط، فظهر ما يسمى بالطرق النشيطة التي تقلّل من تدخّل المعلّم، وتفتح المجال لمشاركة المتعلم بطريقة فعّالة في الدّرس، ولكن مع مرور الأيام وتحديدا خلال الحرب العالمية الثانية، شعر الناس بعدم نجاعة الطرائق التقليدية، وخاصة عند الجيوش الأمريكية التي وجدت صعوبات جمّة في التواصل مع الشعوب الآسيوية خلال الحرب العالمية الثانية ،فأوكلت السلطات الأمريكية لبعض الاختصاصيين في ميدان اللسانيات، أن يضعوا طريقة في التّعلم تساعد الجنود على الحوار المباشر مع الشعوب التي يتصلون بها، فكان نتيجة ذلك ظهور "علم اللغة التطبيقي" أو ما يسمى باللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée).[1]

هذا العلم الذي ارتبط ظهوره بحاجة المتعلّمين لتعلّم اللّغات الأجنبية، ولذلك يصرّ الكثير من المختصين على استخدامه كمرادف لمصطلح تعليم اللغات (La didactique des langues) ،رغم أنّ مجال الأوّل أوسع من هذا الأخير، حيث تشمل اللّسانيات التّطبيقية – إلى جانب تعليم وتعلّم اللّغات– دراسة مظاهر التنوّع اللّغوي من تداخل، وثنائية ،وازدواجية ،وتعدّدية، وما يتعلق بمجالي اللسانيات النفسية والاجتماعية، وعلاج الاضطرابات اللغوية، وأمراض الكلام، والتّخطيط اللغوي، والتواصل الآلي وعلم اللغة الحاسوبي، والذكاء الاصطناعي ، وعلم صناعة المعاجم، والتّرجمة بأنواعها، وعلم اللغة التقابلي...الخ.

---

1 يراجع: عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص190،191.

و القول بأنّ اللّسانيات التّطبيقية أشمل وأوسع مجالا، وأنّ التّعليمية هي اختصاص قائم بذاته لا ينفي الصّلة بين العلمين، وهو ما يؤكده د.عبد السلام المسدي في قوله:« وتعليم اللّغات اختصاص بذاته، وليس هو جوهر اللسانيات التطبيقية، ولكن إذا أدرجنا في محور تعليم اللّغات كل القضايا المتأتية من التّخطيط التربوي، والقرارات التّعليمية مما يتّخذ خارج جدران الفصل تجلّت شرعية حضور اللّسانيات التطبيقية في قضية تعليم اللّغات برمتها، تماما كشرعية حضورها في علاج العاهات الكلامية أو في فحص النّص الأدبي.»1

ولكن في المقابل –حتى وإن كانت العلاقة بين العلمين وطيدة– ليس من المقبول بأي شكل من الأشكال أن نربط بينهما ربطا آليا، أو أن نجعلهما مرادفين لمفهوم واحد، وهذا ما جعل أحد المختصين يتساءل:« لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللّغات بدلا من اللسانيات التطبيقية، فهذا العمل سيزيل الكثير من الغموض واللّبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها.»2

ومن هنا أخذ مصطلح "التعليمية" في الربع الأخير من القرن العشرين يبرز بقوة، في مقابل تراجع واضح في استخدام مصطلح التربية العامة (Pédagogie Générale).

ثانيا– مفهوم التعليمية (Didactique):

لأنّ مفاتيح العلوم هي مصطلحاتها فلا مناص من الوقوف عند مصطلح "التعليمية" وقبل ذلك عند بعض المصطلحات والمفاهيم الأساسية المتعلّقة بهذا العلم.

1– التعلُّم:

ويعرّفه المختصون بأنّه:« العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه، ويستدخله، ويتمثله، عملية يتمّ بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات، كما ينتج عن نشاط التعلّم فضلا عن تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها، حصول تغيير دينامي داخل الفرد يتقبّله عن رضى وطواعية ورغبة في التّطور، يؤدي إلى تشكيل تمثلاته، وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام والثبات، وذلك انطلاقا من

1 عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص137.

2 Denis Gérard, Linguistique Appliquée et Didactique des Langues, Paris, Armande Colin : P : 09

إدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية، ومن تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية، ومن وعيه بمحيطه.»1

فهو إذن نتاج عملية التعليم، وكلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة.

2- التعليم: إذا كان التعلم سلوكا فرديا يصدر عن المتعلم من غير مساعدة، فإنّه نقيض التعليم الذي يعني« جعل الآخر يتعلّم ويقع على العلم والصنعة، ويعرّف بأنه نقل المعلومات منسقة إلى المتعلّم، أو أنه معلومات تلقى ومعارف تكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات، وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة.»2

فهو إذن العملية التي ينتج عنها التّعلم، وهي عبارة عن نقل المعارف والحقائق، وتكوين المفاهيم، واكتساب الميول والاتجاهات والقيم والمهارات ،وإحداث تغييرات ذهنية ووجدانية ومهارية وسلوكية عند المتعلّمين.

ومن ثمّ فإنّ الفرق بين المصطلحين يكمن في كون التعلّم هو نتاج تلك العملية، فالتعلّم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات، والمهارات الاجتماعية والحركية والفعلية، أما التعليم فهو تعديل في السّلوك نتيجة ما يحدث أو نفعل أو نلاحظ.3

3- التّدريس:

يعرّفه البعض بأنّه« إحاطة المتعلّم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب، إنّما يتجاوزها إلى تنمية القدرات، والتأثير في شخصية المتعلّم، والوصول بالمتعلّم إلى التخيّل والتصوّر الواضح، والتّفكير المنظّم.

ويعرّف التّدريس أيضا بأنّه: مجموعة النّشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي، لمساعدة المتعلّمين في الوصول إلى أهداف تربوية محدّدة.»4

ومن خلال تعريف (التعليم) و(التدريس)، يبدو أنّ هناك فرقا واضحا بين المفهومين، فالتعليم مجالاته كثيرة في الحياة، تشمل المعارف ،والمهارات، والقيم، وقد يتمّ داخل المؤسسة

1 محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية، ط2، قصر الكتاب، البليدة،1991، ص13.

2 محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006 ص55.

3 المرجع نفسه ،ص56

4 المرجع نفسه ، ص55.

التعليمية أو خارجها، أما التّدريس فمجاله ضيق ،وهو عملية مقصودة مرتبطة بنوع خاص من طرائق التّدريس، محددة الأهداف وتتمّ داخل المؤسسات التعليمية، ولتوضيح الفرق نأخذ المثال الآتي: فأنت تقول علّمته النحو وعلمته آداب المجالسة، وعلمته قيادة السيارة، وتقول في المقابل، درسته النحو، ولا تقول درّسته آداب المجالسة، أو درّسته قيادة السيارة، ومن هنا يكون التّعليم أكثر شمولية من التّدريس.1

وتجدر الإشارة إلى أنّ الكثير من المتخصصين في ميدان التربية والتعليم يستخدمون مصطلح التعليم مرادفا للتدريس.

ويرى (دوجلاس براون) أنّ مصطلح التعليم لا يمكن تعريفه منعزلا عن التعلّم، ذلك أن (المتطلبات العمليات) للتعليم لا تتحقق إلا بوضوح نظريات التعلّم، وعلى ذلك يعرّف التعليم بأنه تيسير التعلّم وتوجيهه، وتمكين المتعلّم منه، وتهيئة الأجواء له.

ولا شك أنّ فهم المعلّم للكيفية التي يتعلّم بها المتعلّم سوف يحدد فلسفته في التعليم، وأسلوبه ومدخله، ووسائله الفنية في قاعة الدرس، فإن كان المعلم ينظر إلى التعلّم نظرة (سكنر) على أنّه عملية من التهيؤ الفعّال بتأثير برنامج للتعزيز أعِدَّ إعدادا جيدا، فإنه سوف يعلّم وفقا لذلك ،وإذا كان يرى في تعليم اللغة الثانية عملية استقرائية أكثر منها استنباطية، فإنه سوف يقرر أن يقدم كميّة هائلة من القواعد والجداول لتلاميذه ،بدل أن يدعهم يكتشفون هذه القواعد بالاستنباط، وهكذا فإن تعريفا ما للتعليم هو الذي يفضي للمبادئ التي تحكم اختيار مناهج وأساليب بذاتها، وهكذا فإنّ نظريّة التعليم التي يتّبعها المعلّم تحدد الطريق إلى إجراءات ناجحة إذا كانت متّسقة مع فهمه للتعلّم ،وللموضوع الذي يعلّمه.2

4- التعليمية:

يرى (كوردر) بأنّ استخدام مصطلح التّعليم للحديث عن علم تعليم اللّغة يعتريه الكثير من اللّبس، كون هذا المصطلح –كما رأينا– كثيرا ما يطلق على نشاط المعلّم بين جدران الفصل في تفاعل طلبته معه، غير أنّ الممارسين يعلمون أنّ ذلك نقطة النّهاية لعمل دائب مع الإعداد الطويل، والتنظيم المبوب ،والتعديل المتواصل، ولكلّ ذلك أهميّة بالغة ؛إذ

1 يراجع : المرجع السابق، ص55،56.

2 يراجع: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص26،27 .

هو مما لا يتجزّأ عن العملية التعليميّة ككل، فكلّ عمليّة تخطيط أو برمجة أو قرار يتّخذ إنّما يندرج ضمن عملية التّعليم ذاتها مهما كان مدى تأثيره فيها.1

ولذلك اختار (Mackey) مصطلح الديداكتيك (Didactique) للحديث عن عملية تعليم وتعلّم اللّغات، هذا المصطلح الذي نجد له عدة ترجمات في اللّغة العربية منها: علم تعليم اللغات، التعليمية، التعليميات ، علم اللغة التعليمي، علم التدريس، في الوقت الذي اختار فيه البعض استخدام اللّفظ الدّخيل (ديداكتيك) تجنّبا لحدوث أي لبس في مفهوم المصطلح.

وتعرّف التّعليمية (الديداكتيك) بأنّها« الدراسة العلمية لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي، أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسّي الحركي.
إنّ الموضوع الأساس للديداكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم، ومختلف الشروط التي توضع أمام التّلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه، أو توظيفها، أو إبعادها، أو وضعها موضع تغيير أو مراجعة لخلق تصورات وتمثّلات جديدة.»2

أما أنطوان صياح، فيعرفها بأنّها العلم الذي يهتمّ « بمحتوى التّدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف، من حيث التّحفيز ،والأساليب ،والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة، فيعرف المتعلّمون ما يتعلّمونه، وكيف يعرفون ،ولماذا يتعثّرون في معرفته، وكيف يعيدون النّظر في مسارهم لتصحيحه.»3

وانطلاقا ممّا سبق، يمكن القول بأنّ التعليمية هي العلم الذي يسعى للإجابة عن التساؤلات التالية:« ماذا يجب أن ندرّس؟ ومن هو أهل للتّدريس؟ ولمن يوجه التّدريس؟ وكيف ندرس؟ وما هي الوسائل التي يمكن أن نعتمدها في التّدريس؟ ما هي غايات النشاط

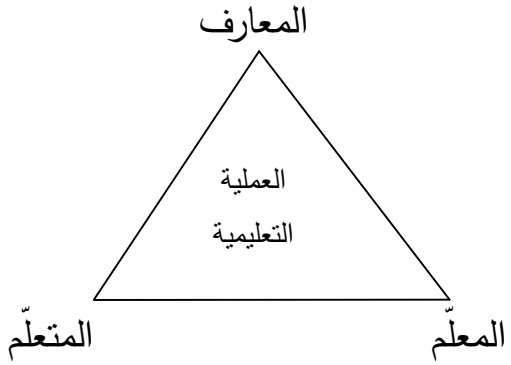
1 يراجع: عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية،ص141.
2 محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص13.
3 أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ص14.

التعليمي الذي نقوم به، وما هي مراميه وأهدافه؟ كيف نعرف بالفعل بأننا قد بلغنا الغايات والمرامي والأهداف المنشودة؟...الخ.»1

و الإجابة عن هذه التساؤلات تشكّل مجالات اهتمام (التعليمية) وموضوعاتها، وهي بدورها (أي الأسئلة) تحيلنا إلى الحديث عن الأركان الأساسية للعمليّة التعليميّة.

ثالثا- أركان العملية التعليمية:

تتكوّن العملية التّعليمية من أركان رئيسة تتضافر وتتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف التعليم والتعلّم الناجحين. وحدوث أيّ خلل في أي ركن من هذه الأركان، سيؤدي بالضرورة إلى قصور وفشل في العملية التعليمية التعلّمية ،ويمثّلها المختصّون في المثلّث التعليمي التالي:



1- المعلّـم:

ركن أساس في العمليّة التعليمية النّاجحة، ويشترط فيه التّكوين الجيّد والمستمر علميا و بيداغوجيا ونفسيا، والمعلّم الناجح، في حاجة للإجابة عن الأسئلة التالية قبل البدء في عملية التعليم:

- من أعلّم؟
- ماذا أعلّم؟
- لماذا أعلّم؟
- كيف أعلّم؟

1 المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ط3، مطبعة النجاح الجديدة،2000، ص60

حيث إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة كفيلة بمساعدته على تحديد الأدوار، وتوضيح المهام المنوطة به، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:1

أ- الإحاطة بعيّنة المتعلمين، ومستوياتهم المعرفية ،وخصائصهم النفسية والاجتماعية، واستعداداتهم، وميولاتهم، وحاجاتهم، والفروق الفردية بينهم...إلخ، وهو ما يسمح للمعلّم التعرّف على هؤلاء المتعلّمين ،وتحديد حوافزهم ودوافعهم المختلفة نحو التعلّم، وموقفهم من المادة، وعلاقتهم بالمحيط ، واستعمالهم للّغة، ما يساعد على نجاح عملية التّعليم.

ب- تمكّن المعلّم من المادة التي يتولّى تدريسها، وكلّ ما يتّصل بها من تطور وتجديد، وتحديد مصادرها، وكيفية الاستفادة منها، وتحديد ما يحتاجه المتعلّمون منها، وفقا لمستوياتهم وخصائصهم واستعداداتهم وميولاتهم وحاجاتهم...

ج- تمكّن المعلّم من تحديد أهداف المادة التي يدرّسها، ومصادر اشتقاقها، وكيفية صياغتها بطريقة يمكن معها ملاحظتها ،وقياس مدى تحققها، مع مراعاة التّناسب بين هذه الأهداف ومستويات المتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم.

د- وضع الخطط التّدريسية موضع التّنفيذ، وهذا يتطلّب من المدرّس التمكّن من:

- طرائق التّدريس، وميزاتها، وعيوبها ،ومواقف استخدامها ،ومدى انسجامها مع الموقف التعليمي ،والمادة ،وخصائص المتعلمين، والأهداف التعليمية ،والوقت المتاح...إلخ.

وفي هذا الصّدد يؤكّد المختصّون على أن أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلّم هي تلك التي يستخلصها بنفسه بصياغته الشخصية، واختياره، ومراجعته لها، ومن الطبيعي أن المعلم لا يستطيع أن يعلّم تعليما فعالا دون فهم الأوضاع النظرية المتنوعة، فذلك هو الأساس الذي يختار وفقه ما يراه مناسبا من طرق، وما لم يكن هذا الأساس في نظريته ، فإنه سوف يصبح منقادا إلى طريقة واحدة من التّفكير، بل يصبح دمية دون تحكم ذاتي.2

- تحديد الوسائل الديداكتيكية المساعدة التي تجعل التّعليم والتعلّم أكثر فعالية ونجاعة، من خلال توفيرها للنواتج المرغوب فيها في أقل وقت وجهد ممكنين، وهنا لابد من التّركيز على

1 يراجع: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن،ط1،2007

2 يراجع: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها،ص34

الإحاطة بالوسائل التكنولوجية الحديثة لما لها من دور في شدّ انتباه التلميذ، واستثارة دافعيّته، وإشباع حاجاته ،وتحفيزه على التّفكير والابتكار، ومن ثمّ تحقيق أهداف التعلّم، «وأهمّ شيء قبل استعمال هذه الوسائل المساعدة، هو الوعي بأسسها النّظرية ثمّ أسسها الإجرائية، ومراحلها التطبيقية لأنّ المدرس يتوسّل بها لبلوغ هدف معين، أو ترسيخ مهارة لغوية، أو حل مشكلة يعاني منها التلاميذ، إذن فإنّ استعمال الوسيلة المناسبة في الموقف والزمان الملائمين يتطلّب الدّقة في الاختيار، والمهارة في الاستعمال لتحقيق الغرض المطلوب.»1

هـ- تقويم نواتج التعلّم وعملية التّدريس بصفة عامة ،من خلال فهم المعلم لعملية التقويم، وإلمامه بأساليب القياس والتقويم المختلفة، لقياس ما تمّ تحقيقه من أهداف، ومعرفة كيفية التعامل مع نواتج التعلّم من خلال تحديد الأساليب الفعالة في تصحيح مواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة لدى المتعلمين، إذ لا بدّ أثناء سيرورة عملية التقويم من الإجابة عن التساؤلات التالية: ما هي النتائج التي تمّ تحقيقها فعلا؟ وما هي النتائج والأهداف التي لم تحقّق؟ ما هي مواطن القوة التي أفرزتها عملية التقويم ،وكيف يتمّ تعزيزها؟ وما هي مواطن الضعف والفشل وما السبيل لتصحيحها وعلاجها؟ ما هي الصّعوبات التي تواجه المعلمين والمتعلّمين في العملية التعليمية التعلّمية هل القصور ناتج عن المعلم ،أم المتعلم ،أم المحتوى، أم الطريقة ،أم الوسائل المعتمدة؟ وكيف يتمّ تصحيح مسار العملية التعليمية؟

2- المتعلّم:

إنّ التحوّل الجوهري في مفهوم التعليمية الحديثة أدّى إلى انتقال المحور فيها من المعلّم إلى المتعلّم، فبعدما كان المعلّم هو الرّكن الأساس في العملية التعليمية، حيث كانت المعارف عبارة عن« بضاعة يمتلكها المعلّم، ويجتهد في نقلها بفنّ ووضوح إلى التّلميذ، الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقّنها وتسلمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره.»2 صار المتعلّم هو الرّكن الأساس في هذه العملية، بحيث توكل إليه مهمة، المبادرة والاكتشاف والتّحليل والتّعليل والاستنباط... وما المعلم إلا مخطّطا وموجها لهذه العملية.

1المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص79.

2 أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ص17.

ولمّا صار المتعلّم هو جوهر العملية التعليمية منه تنطلق وإليه تعود، كان لزاما على القائمين عليها، أن يضعوا نصب أعينهم معرفة خصائص المتعلّمين، ومستوياتهم الذهنية والمعرفية ،واستعداداتهم ،وميولاتهم ،واتجاهاتهم، والوقوف على الفروق الفردية بينهم، باعتبارها مسائل تؤثر في عملية التعلّم وفعاليته، بل باعتبارها نقطة الانطلاق الأساسية لتحديد الأهداف، وضبط المقرّرات التعليمية، واختيار الطرق المناسبة، وانتقاء الوسائل المساعدة.

3- المعارف:

لم يعد الكمّ الهائل من المعارف والمعلومات المعيار الذي تبني عليه التعليمية مسألة اختيار مضامين ومحتويات المقرّرات التّعليمية، بل إنّ انتقاء المحتوى التعليمي أصبح مبنيا على أسس علمية، ومعايير خارجية (خارجة عن اللغة) وأخرى داخلية (خاصة باللغة ذاتها).1

فمن المعايير الخارجية ما يرتبط بمحيط التعلّم وأهداف التعلّم ومستوى المقرّر، والمدة الزمنية المخصّصة لتنفيذ المقرّر ونوعيّة التدريس، أما المعايير الداخلية فنذكر منها تحديد النّمط أو المستوى اللّغوي (لغة وظيفية، علمية، أدبية...) ،بالإضافة إلى مسألة تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي...

إنّ هذه المعارف هي جزء من المنهج التعليمي، ولذلك لا ينبغي الحديث عنها بمعزل عن بقية العناصر المكونة لهذا المنهج إذ تشكّل الإجابة عن التساؤلات التالية:(ما هي الأهداف التعليمية المراد تحقيقها؟ ما هي المعارف والخبرات المطلوب توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟ كيف يمكن تنظيم وتقديم هذه الخبرات للمتعلم وتمكينه منها؟ كيف نعرف بأن الأهداف المسطّرة قد تحقّقت؟) العناصر الأساسية للمنهج ، ألا وهي: الأهداف والمحتوى (المعارف) وطرق التدريس والتقويم.

هذه العناصر التي تتفاعل وتتكامل فيما بينها لتشكّل منهجا تعليميا ناجحا وقابلا للتجسيد على أرض الواقع، وغياب أي عنصر من هذه العناصر، أو وجود أيّ خلل فيه يؤدي بالضرورة إلى قصور في المنهج، ومن ثمّ إلى فشل في العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ

1 يراجع: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية،1995 ،ص61-77 .

لا يتصور حصول تعلّم من دون وجود محتوى تعليمي مبني على أسس علمية، وفق معايير اختيار وبناء المحتوى التعليمي، كما أنّه لا يمكن اختيار محتوى تعليمي من دون تحديد دقيق وواضح لأهداف التعلّم في ضوء مستويات المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم، فضلاً عن استحالة تنفيذ أي محتوى أو تحقيق أي أهداف في غياب طرق تدريس معيّنة تنسجم ووضعيات التعلّم المختلفة لتحقيق أهداف المنهج.

كما أنّه لا يمكن بأيّ حال من الأحوال التعرّف على مدى نجاعة المحتوى التّعليمي وطرق التّدريس والوسائل المعتمدة، ومدى نجاح المنهج بصفة عامة، ومستوى تحقّق أهدافه من دون عنصر التّقويم، الذي بإمكانه وحده الكشف عن موطن القوة والضّعف في كلّ عنصر من عناصر العملية التعليمية.

وهكذا يتّضح جليا الأهمية التي يكتسيها كل عنصر من عناصر العملية التعلّمية، وعلاقة التّفاعل والتّكامل فيما بينها.

رابعا- التّعليمية والعلوم المرجعيّة:

في سياق الحديث عن (التعليمية) والتعريف بهذا العلم لا بد من وقفة عند العلوم المرجعية التي يستند إليها، وينهل منها في تحديد المعارف والمحتويات وطرائق بنائها، وتبليغها، وتقويمها، حيث تتداخل التّعليمية مع عدّة تخصصات علمية أخرى أهمّها: اللسانيات العامة، اللّسانيات النفسية ،واللسانيات الاجتماعية ،وعلم التربية.

1- اللّسانيات العامــة:

فقد أثبتت الدراسات المتخصّصة أنّ التّعليمية قد أفادت كثيرا من اللسانيات العامة ،أو ما يسمى بعلم اللّغة العام ، حيث أتاحت المدارس اللّسانية المتعاقبة ونظرياتها التي انبثقت عنها لتعليمية اللغات، إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية ،وبنياتها ،والمناهج التي تحكمها.

ومن أهمّ تلك المفاهيم اللّسانية مفهوم النّظام عند دي سوسير ؛ ففي رأيه أنّ اللّغة نظام محكم يتكوّن من مستويات للتحليل هي: الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي والدلالي، ومن ثمّ فإنّ تحديد تلك الأبنية و وحداتها، وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصوصة ،يراعى

فيها التّدرج من البسيط إلى المعقد ،والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين، وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلّما شعروا بالحاجة إلى ذلك.1

ولعلّ أحسن استثمار لمفهوم البنية في التّعليمية تجسّد في مسألة التّمارين البنيوية (Exercices Structuraux) ، التي تعتمد على مفاهيم التقابل والتشابه والاختلاف، في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها. 2

ويتّضح من خلال ما سبق ،بأنه لا يمكن إدماج الجوانب الأساسية المتعلّقة بتعليم وتعلّم اللغة« إلا باعتماد منهجية ألسنية تقتضي تبسيط القواعد وتوضيح البنيات اللغوية وعناصرها اعتمادا على التفسير والتشخيص والتحليل، ومن المفروض أن تعتمد هذه المنهجية الألسنية التطبيقية على الشمولية والإحاطة في تفسير مكوّنات النّسق اللّغوي بعناصره: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وتوضيح العلاقات المنظّمة لهذه المكونات التي تكون ديناميكية اللغة و حركيتها »3

ومن المفاهيم اللّسانية التي كان لها أثر بالغ في تعليمية اللغة "الكفاية"، وهي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة ،وهي قائمة في ذهن كل من يتكلّم اللّغة، و"الأداء" هو استعمال هذه المعرفة في عملية التكلّم. حيث يرى تشومسكي أن النظرية الألسنية يجب أن تحلّل مقدرة المتكلم على أن ينتج الجمل التي لم يسمعها من قبل، وعلى أن يتفهمها، فيقوم عمل الألسني على صياغة القواعد التي بمقدورها إنتاج اللغة مادة البحث، أي القواعد القائمة ضمن مقدرة متكلّم اللغة على إنتاج الجمل وتفهمها.4

وهذان المفهومان يعدان ركيزتين أساسيتين في النّظرية التوليدية التحويلية، هذه الأخيرة التي أسهمت في تفسير قضايا اللّغة وبناء قواعد الكفاية اللغوية التي تقود عملية التكلم أو الأداء الكلامي.

1 يراجع: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،2007،ص17.

2 سيأتي الحديث عن هذا النوع من التمارين في الفصل الثاني.

3 المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص85.

4 يراجع: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ط2،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت– لبنان، 1985.،ص109.

إنّ ما جاء به تشومسكي في هذه النظرية ،على قدر كبير من الأهمية في تعليمية اللّغات، حيث يرى بأنّ اللّغة هي الخصّيصة الأولى للإنسان، ومن ثمّ وجب الوصول إلى طبيعة هذه اللغة لا عن طريق المادة الملموسة الظاهرة أمامنا ،وإنّما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على السطح، هذه القدرات اللغوية تؤكّد على أنّ اللّغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير، وإلاّ كانت نشاطا آليا، و إنّما لغة إبداعية تتألّف من عناصر محدودة العدد، ولكن يمكن للمتكلّم أن ينتج منها يوميا عددا لا حصر له من الجمل التي لم يسمعها من قبل، وهذا ما أفضى إلى أن يكون المنهج في النظرية التوليدية التحويلية استدلاليا ،أي عكس ما كان سائدا في النظرية البنائية التي كان منهجها استقرائيـــا.1

وكان من بين ثمار الاعتماد على نتائج البحث اللّساني في التّعليمية التّركيز على اللّغة المنطوقة (الجانب الشفوي) في العملية التعليمية، وذلك بعدما استطاعت اللّسانيات أن تعيد لها اعتبارها ،وتثبت بأنّ اللغة المنطوقة هي الأصل، وهي الجديرة بالاهتمام، فالطّفل يتعلم اللّغة المنطوقة أولا، ثم يشرع بعد ذلك في تعلّم اللغة المكتوبة، وهذه النّظرة مغايرة لتلك التي كانت سائدة في الدّراسات التاريخية والمقارنة،و التي كانت تركّز فقط على الجانب المكتوب من اللّغة.

وهكذا تشكّل اللّسانيات للباحث في التعليمية ميدانا لدراسة الظواهر التي يلاحظها في أبحاثه ويفسرها ،ومجالا لتقديم تصورات أو خطط وإجراءات منهجية بغية تعليم اللغات وتعلّمها وذلك على مستويين: مستوى مفهومي أو نظري ومستوى منهجي أو تطبيقي.2

فالتّعليمية إذن علم لا يمكن أن يستقيم له أمر إلا إذا انبنى على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفره هذا الفكر من نظريات تطبيقية مؤهَّلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلّق بكل جوانب الظاهرة اللّغوية، من هذه الجوانب ما هو صوتي ومنها ما هو دلالي، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف بين العناصر اللسانية

1 عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص20.

2 بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،ص19.

فـي سـياقها المـألوف.. ومـن هنـا فـإنّ المعلّـم ملـزم بالإحاطـة بالنّظريـة اللّسـانية العالميـة بمرجعياتها ،ومفاهيمها ،وإصلاحاتها ،وإجراءاتها التطبيقية.1

2- اللّسانيات النّفسيـــة:

أدّى التّقارب بين علم النفس وعلم اللّغة إلى ظهور ما يسمى بـ"علم اللّغة النّفسي" أو "اللّسانيات النّفسية" ،هذا العلم الذي يدرس الظاهرة اللغوية بوصفها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب النّفسية المختلفة، ويحدّد المختصون مجالات هذا العلم فيما يلـــي:2

أ- يدرس كيف يفهم السّامع ما يقوله المتكلّم، أي كيف يحلّل سلسلة الأصوات المتوالية التي تتلقاها أذناه إلى وحدات يستخلص منها المعاني التي أراد المتكلّم نقلها إليه.

ب- كيف يخطّط المتكلّم لنطق الجمل للتعبير عن أفكاره، وكيف يختار المفردات اللازمة، والصعوبات التي يواجهها عند النطق ،والأخطاء التي يقع فيها.

ج- دراسة تركيب الذاكرة من الناحية اللّغوية ،وطبيعة التذكّر ،وكيفية اختزان المفردات في الذاكرة (المعجم الذهني) ،وأسباب سهولة أو صعوبة استحضارها عند الحاجة لاستعمالها، وكيف تختزن الجمل في الذاكرة.

د- التّفريق بين اكتساب اللّغة وتعلّمها عند الطفل؛« فالاكتساب يحدث في الطّفولة كما رأينا أمّا تعلّم اللّغة فيحدث في مرحلة متأخّرة حين يكون الأداء اللّغوي قد تكوّن، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت، أو قاربت النّضج ،ومعنى ذلك أنّ الذي "يتعلّم " اللغة هو غير ذلك الطّفل الذي كان "يكتسب" اللّغة ؛إذ حدث تغيّر كيفي في وظائف الأعضاء، وفي النّشاط النّفسي»3، ولذلك يتمّ التركيز في مسألة تعلّم اللّغة على علاقة نموّ الطفل اللغوي بنموّه الإدراكي.

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000،ص02،03.

2 يراجع: داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ط1،دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص09،10.

3 عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص22.

ولعلّ النقطة الأخيرة تبرز دور اللّسانيات النّفسية وعلاقتها بتعليم وتعلّم اللغات، حيث ظهرت نظريات كثيرة ركّزت على الرّبط بين العناصر النفسية لمتعلم اللغة من دافعية وميول ورغبة وخوف وقلق، وبين تحصيله اللّغوي.

وقد سبقت الإشارة إلى أن عملية تحديد أهداف التّدريس ،ومحتوياته ،وطرائقه لا يمكن أن تتمّ بمنأى عن تحديد دقيق لخصائص المتعلّمين وحاجاتهم واستعداداتهم وميولاتهم، حيث إنّ تقديم الخبرات التعليمية للتلاميذ دون دراية بهذه المعطيات، أو إهمال لها سيؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف المسطرة، ومن ثمّ فإنّ دراسة طبيعة التلاميذ والتعرّف على خصائصهم أمر ضروري ،يفيد القائمين على المناهج التعليمية على المستويين التخطيطي والتنفيذي.

ومن هنا فإنّ هذا العلم (اللّسانيات النفسية) يفيد في الإجابة عن الكثير« من التساؤلات المتعلقة بالحياة التّعليمية التعلّمية، ويقدّم معلومات ثمينة عن الحاجات اللّغوية والدّوافع نحو التعلّم واستراتيجياته، ويحاول أن يجيب عن أسئلة مثل: كيف يتلقّى التلميذ خطابا؟ وما هي أهمّ الصّعوبات التي تواجهه؟ وما هي مجمل العلاقات بين تعلّم لغة من اللغات وبين عناصر مثل الشخصية والذاكرة و الإدراك و الفهم»1

ولذلك قيل إنّه دراسة اللّغة من أجل التعرّف على الصعوبات التي تحول دون تقدّم مسيرة التعلّم، وتوفير الأجواء المناسبة للتّحصيل اللّغوي في سبيل تحسين العملية التعليمية التعلّمية.

3- اللّسانيات الاجتماعيــة:

إنّ القول بأنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية بالدّرجة الأولى، يؤكّد استحالة فهمها بمنأى عن هذا المجتمع، وهذا هو الأساس الذي قامت عليه اللّسانيات الاجتماعية التي يعرّفها البعض بأنها:

- « دراسة اللّغة في علاقتها بالمجتمع »
- « العلم الذي يبحث في اللّغة بوصفها ظاهرة اجتماعية كبقية الظواهر الاجتماعية الأخرى التي لها نشوؤها وتطورها وتفرعها إلى لهجات مختلفة ،ويبحث في التطورات اللغوية من وجهة نظر سكانية على جميع مستويات التحصيل الصوتية والنحوية والدلالية.»

1 بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص20.

فاللّسانيات الاجتماعية تولي للمعطيات الاجتماعية الخاصة بالمتكلمين (الأصل الإثني، المهنة، الجنس، السّن...) عناية خاصة، وتتبيّن من خلالها نوع الأداء اللغوي الذي ينزع إليه المتكلّم، كما أنّها تولي أهمية قصوى لمسألة اكتساب الملكة اللغوية الاجتماعية (Compétence Sociolinguistique) ،وكيفيات نقلها جيلا بعد جيل باعتبارها تؤدي دور الاحتفاظ على التجليات الاجتماعية للّغة، ناهيك عن اهتمام هذا العلم بالأحكام التقييمية التي يتبادلها الناس حول السلوكات القولية التي تصدر عن هذا أو ذاك، وهذا ما يجعل اللساني الاجتماعي« يتوخّى منهجا مزدوجا في تناوله مادة علمه، فهو يدرس البنية اللغوية في جوانبها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، ثم يعمل على كشف ارتباط هذه البنية بوظيفتها الاجتماعية ،من خلال تأثير الجوانب الاقتصادية والثقافية والدينية في الكيان اللغوي.» 1

أمّا إذا أردنا الحديث عن علاقة التّعليمية بهذا العلم، فإنّنا نقول بأنّ الصلة وثقى بينهما، ويمكن توضيح ذلك في النّقاط التالية:

– بما أنّ المجتمع هو ثقافته ،وأنّ اللّغة هي المعبّر الأهم عن ثقافة المجتمع، فإنّ ذلك يترتّب عليه بالضرورة أن يكون تعليم اللّغة لأبنائها نابعا من ثقافة هذا المجتمع، كما أنّ تعليمها لغير أبنائها ،لا بدّ أن ينقل المتعلّم الأجنبي إلى أن يفهم ثقافة هذا المجتمع.2

– إنّ الموضوعات الرئيسة في ميدان اللسانيات الاجتماعية، كمسألة التنوّع اللغوي والتّعددية اللغوية، والازدواجية اللغوية، ومسائل الأمن اللغوي ،والتخطيط اللغوي ،وسياسات التعليم...إلخ ،تمثّل رافدا من الروافد التي ينهل منها القائمون على العملية التعليمية، حيث تساعد هذه الموضوعات في الإجابة عن أسئلة من هذا النوع: ما هو المستوى اللغوي المناسب للمتعلّم في مرحلة من المراحل؟ ما هي اللّغة التي يتحتّم على المنظومة التربوية أن تتبنّاها في تعليم المواد العلمية؟ وبأية لغة يستقيم وضع تعلّم هذه المادة أو تلك؟ وما هي الأوضاع اللّغوية وغير اللّغوية، وأنماط التواصل الشفوي والمكتوب، وما تؤديه الحركات، والإيماءات ،وأنظمة التبليغ غير اللغوي ،وعلاقة ذلك بطرائق التعليم...؟ حيث لا يمكن

1 يراجع: عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية،ص88.

2 يراجع: عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص24.

إغفال دور هذه المسائل في حلّ الكثير من المشكلات، وتذليل العديد من الصّعوبات في حقل تعليمية اللّغات.

4- علـــم التربيـــة:

و هو من أكثر العلوم ارتباطا بالتّعليمية، إلى درجـــة أنّه يصعب التّفريق بينهمـــا. وإذا كانت التّعليمية تسعى للإجابة عن سؤالين هامين هما: ماذا نعلّم من اللّغة ؟ وكيف نعلّمه؟ وإذا كانت العلوم السّابقة الذّكر تحاول الإجابة عن السؤال الأول:(ماذا نعلّم؟)، فإنّ علم التربية هو الكفيل بالإجابة عن السّؤال الثاني (كيف نعلّم؟)، وهذا يفضي بنا إلى الحديث عن أهمّ المسائل التي يمكن أن تفيدها التعليميّة من مجال علم التربية، وهي:

أ-نظريات التعلّم:

حيث تعدّ من أبرز موضوعات علم التربية ،وتتأثّر نظريات التعلّم هذه بمجمل المعطيات العلمية التي توفّرها الدراسات والبحوث السيكولوجية، والتي استطاعت أن تفهم وتفسّر العديد من الآليات والسلوكات المختلفة ،التي تتدخّل بصورة أو بأخرى في حدوث التعلّم ،ونخصّ بالذّكر منهجين اثنين أوّلهما « سلوكي يركّز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة ،ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة ، ومن ثمّ فإنّ تعلّم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثّر فيه عوامل خارجية هي"المحاكاة "و "التكرار" و "التعزيز".ومنهج آخر عقلي يرى أنّ كلّ إنسان مزوّد بجهاز لغويّ فطريّ، يمدّه بافتراضات عن اللّغة ، وما يصنعه المتعلّم أنّه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة..
ومهما يكن من أمر فإنّ الاتجاه السلوكي استقرائيّ يهدف إلى ترسيخ "العادات" اللغوية استعانة بهذه العوامل الخارجية، أمّا الاتّجاه العقلي فاستدلالي يهدف إلى تقوية "القدرة "اللغوية التي فطر الإنسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح ،بإشراكه إشراكا فعليا في" إنتاج" اللغة لا "محاكاة" ما يتلقاه منها.»1

ب-خصائص المتعلّم:

وقد سبقت الإشارة إلى أهميّة هذه المسألة عندما تحدّثنا عن عناصر العملية التّعليمية ،حيث تبيّن بأنّه لا يمكن وضع نظام تعليم لغويّ دون معرفة خصائص المتعلّمين أنفسهم؛

1 المرجع السابق ،ص28.

لأنّهم ليسوا متساوين ، بل توجد فروقات فرديّة بينهم ،من حيث خصائص العمر ،و استعدادات التلاميذ للتعلّم اللغوي ،وقدراتهم المعرفيّة ،وخبراتهم اللغوية، ودوافعهم نحو التعلّم ، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ هذه الخصائص تختلف درجة أهميّتها بين متعلّم للغته الأولى، ومتعلّم للغة أجنبية.1

ج-الإجراءات التعليمية:

وهذه من أهم الجوانب التي لا غنى لتعليم اللغة عنها ذلك أنّ أيّ مقرّر تعليميّ لا بدّ له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدّرس، ولا شكّ أنّ تعليم اللّغة ،يختلف من موقف لآخر تبعا لعوامل كثيرة ؛ منها "أهداف" المقرّر،و"خصائص" المتعلّمين التي أشرنا إليها، ومن هنا ظهر ما يعرف بالمدخل الإجرائي.2

د-الوسائل التعليمية:

وهي كلّ الأدوات والوسائط والأجهزة التي يستخدمها المعلّم أثناء الدّرس لتوضيح المعاني، وتقريب المفاهيم والحقائق والخبرات من أذهان المتعلّمين، واستثارة دافعيّتهم ، وإشباع حاجاتهم للتعلّم، وتنمية القدرة الإنتاجيّة لديهم ،بأقلّ جهد ووقت ممكنين ، ومن ثمّ تحقيق الأهداف التّعليمية ،وتحسين عمليّتي التعليم والتعلّم، ولذلك تلقى هذه الوسائل اهتماما خاصا في حقل تعليمية اللغات.

وخلاصة لما سبق يمكن القول بأنّ التّعليمية اليوم لم تعد مجرد اتّباع لأساليب معينة في التدريس يتولى بعض المعلمين الأكفاء إعداد برامجها والكتب المقرّرة لها، بل تأكّد بأنّ هذا العمل هو ثمرة نماذج جهود المعلمين المهرة والباحثين والمتخصّصين في ميادين اللّسانيات العامة واللّسانيات النفسية واللّسانيات الاجتماعية وعلوم التربية، فهي إذن حقل تعاوني يحكمه مبدأ تضافر الاختصاصات ،ونجاحه رهن بتفهمّ كلّ الأطراف للمبادئ التي تتحرك وفقها العملية التعليمية، و قيام كل طرف بدوره على أكمل وجه.

1 المرجع السابق، ص28، 29.

2 المرجع نفسه، ص29.

المطلب الثاني–المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية: من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغـــة.

تصرّ التّعليمية الحديثة على تجاوز المفهوم التقليدي لعملية التّعليم ،القائم على مفهوم تلقين المتعلّم كماّ هائلا من المعارف النظرية الجاهزة ،والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات، إلى تعليم يُكسِب التلميذ القدرة على استثمار المعارف والمهارات اللّغوية، وتوظيفها بنجاح في المواقف التّواصلية المختلفة، ولذلك تعدّدت الاتجاهات والمداخل في تعليم اللّغة وتعلّمها التي تسعى إلى تحقيق هذا الهدف، ولعلّ أبرزها الاتّجاهات الثّلاثة التالية:

- المدخل الاتّصالي
- المدخل التّكاملي
- المدخل الوظيفي

وقبل الولوج إلى هذه المداخل والتّعريف بها، لا بدّ من التّأكيد على أنّ هذه المداخل ليست الوحيدة في ميدان التّعليمية الحديثة، ولكن اختيارها للحديث عنها دون غيرها هنا، كان بناءً على رأي المختصّين بأنّ هذه الثلاثة هي الأنسب في تعليم وتعلّم اللّغة الأمّ.

أوّلا– المنحى الاتّصالي في تعليم اللّغة العربية:

ويقوم هذا المنحى على الغرض من اللّغة في الحياة، والذي يتوقّف في الأساس على تسهيل عملية الاتّصال بين أفراد المجتمع، إذ« أنّ أداة الاتّصال اللغوي هي اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة، والمعاني التي تحملها الألفاظ تمثّل المثير ،وردّ فعل المتلقّي يمثل الاستجابة، وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاتصال.»1

وانطلاقا من ذلك فالاتّصال قد يكون منطوقا أو مكتوبا، مباشرا أو غير مباشر، ومهما كان نوع الاتصال فالإنسان دائما بحاجة إليه،« ومن هذه الزاوية يجب أن يُنظَر إلى تعليم اللغة العربية، وعلى هذا الأساس دعا المعنيون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الاتصال، وأطرافها، ووجوب النّظر إلى عملية الاتصال على أساس أنّها نظام

1 – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمّان –الأردن، 2008، ص69.

متكامل، تتداخل فيه عناصر متعدّدة تتفاعل فيما بينها، ويؤثّر أحدها في الآخر في إطار أهداف عملية الاتصال»1.

ويتكوّن الاتّصال اللّغوي من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها لتحقيق الهدف الذي من أجله وجد الاتصال، وهذه العناصر هي: المرسل ،المرسل إليه ،الرسالة اللغوية، قناة الإرسال ، الشفرة اللغوية، وبيئة الاتّصال، وكل عنصر من هذه العناصر لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط لضمان نجاح عملية الاتّصال اللّغوي.2

وعند تدريس اللّغة كأداة اتصال« لا بدّ أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتّصال، والاتّصال في حدّ ذاته مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمّن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدّة منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف، والموضوع، والسياق اللغوي.»3

و لذلك يقتضي المنحى الاتّصالي في تعليم اللغة« وضع اللّغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين، ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلّمين باستخدام اللّغة استخداما عمليا، والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متوازن ،و عدم التشديد على جانب من دون الجوانب الأخرى، فاللغة كلٌّ متكامل، وأي خلل يتعرّض له أي جزء أو فنّ من فنونها يتسرّب إلى اللّغة كلّها، ويتسبّب في قصورها عن أداء أهم دور لها، وهو الاتصال والتفاهم، وتبادل الخبرات، والمهارات والآراء ومعنى ذلك أن مدخل الاتصال يهتم باستخدام اللغة وممارسة أنظمتها المختلفة، وقواعدها، ووضعها موضع التطبيق الفعلي.»4

ثانيا- المنحى التّكاملي في تعليم اللّغة العربية:

إنّ المنحى التّكاملي في تعليم اللغة العربية« يقوم على فكرة الرّبط بين المواد الدراسية المختلفة، والتّعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهذا المدخل يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدّراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد

1 -المرجع نفسه ،ص70.

2 -يراجع: المرجع نفسه ،ص 72، 80.

3 - أحمد عيد عوض،مداخل تعليم اللغة العربية،دراسة مسحية نقدية،سلسلة البحوث التربوية والنفسية،جامعة أم القرى،ط1، 2000، ص68.

4 - محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ،ص81، 82.

مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلّم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية ،والخبرات التي تقدّمها للمتعلّم.»1

والطّريقة التكاملية في تعليم اللغة العربية« لا تختصّ بتدريس القواعد، بل تتجاوزه إلى تعلّم اللّغة بأنشطتها المختلفة؛ يتمّ بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية شعرا ونثرا، إلى جانب تدريس القراءة و الإملاء والتعبير، ونصوص المطالعة...»2؛ أي أن يعلَّم التلميذ مهارات الكلام ،والاستماع ،والقراءة ،والكتابة ،وتذوّق النصوص ،ونقدها في آن معا، دون الفصل بينها، فتُقَدم اللّغة للمتعلّم كمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى الفواصلُ الصناعية بين فروعها.

ويؤكد (Dunber) على خطورة تعليم اللّغة فروعا منفصلة عن بعضها في قوله: « فنحن ننكر على اللّغة حقيقتها عندما نعلّمها شرائح معرفية منعزلة.»3

فهذا الأسلوب لا يقرُّ من المعرفة إلا النّوع المتكامل منها، باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه، والوسيلة الفعّالة لحل المشكلات، والمواقف الصعّبة التي تواجهنا في حياتنا.4

ومن هنا فإنّ التكامل« أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل العناصر؛ ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللّغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري، أو موقف تعبيري شفهي أو تحريري، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريب وتقويم الطلاب أولا بأول.»5

فتعليم اللغة عن طريق المنحى التكاملي، وإلغاء الفواصل والحدود المصطنعة بين فروعها مطلب لابدّ منه، لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأنّ كل فرع مستقل

1 –المرجع السابق ، ص82.
2 – أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ص130.
3 – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، الكويت، 1984،ص .
4 –يراجع: مبارك فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المناهج (النظرية والتطبيق)، القاهرة، ط3 ، 1988 ،ص04.
5 – أحمد عيد عوض،مداخل تعليم اللغة العربية،دراسة مسحية نقدية ،ص21.

تماما عن غيره من فروع اللغة الأخرى، وهذا ما يؤدي إلى فهم خاطئ للغة وأنظمتها، بالإضافة إلى أنّه لا يؤدي إلى نموّ متوازنٍ لدى المتعلّم، نظرا إلى إمكانية انحياز المدرس إلى فرع ما كالقراءة أو المطالعة أو الإملاء أو النحو... على حساب الفروع الأخرى، بالإضافة إلى كون هذه الطريقة (أي طريقة الفروع) لا تُعِدُّ المتعلمَ لاستخدام اللّغة بالشكل الفعال في المواقف المختلفة، نظرا لكونها تعلّم اللغة مجـزّأة.1

إذ لا يعدّ«موقفا سليما في تعليم اللغة، أن يلقّن المتعلم قطعة شعرية أو نثرية أو آيات قرآنية ،يردّدها ،ويكرّرها حتى يحفظها ،وهو لا يعي دلالتها، ولا يتمرس بجوّها!وليس موقفا سليما في تعليم اللغة ذلك الذي يملي فيه المعلّم على تلاميذه قطعة لم يتمثّلوها، وليس موقفا تعليميا لغويا ذلك الذي يراد فيه من التلميذ على أن يكتب عبارة مبتورة ليست كاملة الدلالة بخطٍّ جميلٍ... ذلك أنّ هذه المواقف كلّها وأمثالها تقصر اللغة على أن تكون لفظا وحسب، أو رمزا مكتوبا وحسب، وما هي بذلك، فما اللفظ إلا أداة وما الرّمز المكتوب إلا وسيلة، وهما أداتان أو وسيلتان في بيان معنى، أو ترسيخ إحساس، أو التّعبير عن موقف..»2

فنحن لا نتخيّل بأنّ المتعلّم عندما يتكلّم فهو يستثير القاموس أوّلاً ليمُدَّه بالمفردات التي يحتاج إليها في ذلك الموقف، ثم يستثير القواعد اللغوية، ليفهم كيف يوظّف الكلمات ويؤلّف الجمل، بل يتمّ التّعبير بصورة سريعة ومتكاملة ومترابطة.3

إنّ تعليم قواعد النّحو والبلاغة وبعض مصطلحات النّقد، ومعلومات عن عصور الأدب وأعلامه وفنونه، وشرح النّصوص الشعرية والنثرية، وتوضيح مواطن الجمال والبيان فيها... «هذا كلّه مفيدٌ ومطلوبٌ، لكنّه وحده لا يعلّم العربية ،ولا يتيح للمتعلّم مهما بذل من جهد أن تتكوّن لديه الملكة اللّغوية، التي يستطيع معها أن ينطق لغته بطريقة سليمة أو أن يكتبها بصورة قويمة، أو أن يقرأها على وجهها الصحيح، فلا قواعد النّحو والصّرف وحدها بمستطيعة أن تنطق المتعلّم لغته، ولا قواعد البلاغة ومصطلحات النقد فقط بقادرة على أن تجرى قلم المتعلّم بتلك اللغة ،وإنّما هذه وتلك ضوابط وأدوات تعين وتمهّد وتساعد وتيسّر،

1 – يراجع : محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص94.

2 – نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الشروق، عمان –الأردن، 2003 ،ص61.

3 – يراجع: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ص24 .

ولكنها لا تصنع ولا تبدع ، وإنما الذي يصنع ويبدع هو تلك (الملكة اللغوية) التي تصير– بعد أن تَتِمَّ للإنسان– مثلَ كلّ ملكاته ،تؤدي وظيفتها دون أن يحسّ الإنسان بعملها.»1

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ علماء العربية القدامى أدركوا أهمية فكرة التّكامل بين فروع اللغة في تعليمها للناشئة، حيث كانوا يتّخذون« من النّصوص الأدبية التي يختارونها مركزا وأساسا تتجمّع حوله أنواع البحوث اللّغوية المختلفة، لتفسير مفردات النّص وشرح عباراته، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد به من الإشارات التاريخية ،والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن ومآخذ.. مع التحدّث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص، وما قد يكون له من مميّزات ومآثر على اللغة وآدابها، ومدى تأثّره بغيره وتأثيره في سواه، وذكر الظروف والمناسبات التي قيل فيها النّص، وقد يستطرد المؤلف، فيستشهد على صحّة آرائه بذكر نصوص أخرى تؤيدها، وذكر نصوص أخرى تشبه النّص المدروس في موضوعه.. وإذا كان النّص شعرا فقد يعرض المؤلف لبيان بحره وقافيته...»2

ومن القدامى الذين سلكوا المنحى التّكاملي في كتاباتهم (الجاحظ) في كتابه (البيان والتبيين)، و(المبرّد) في كتابه (الكامل)، و(القالي) في كتابه (الأمالي)، حيث كانت اللغة العربية تدرّس في حلقات المساجد، وكان العلماء يدرّسون تلاميذهم جميع فنوف اللّغة العربية من خلال النّصوص القرآنية والشعرية والخطب والرسائل...3

وهذا ما ذهب إليه (د.نهاد الموسى) حين جزم بأنّ تطبيق هذه الطريقة في تعليم اللّغة العربية لا يعود للمحدثين بل يعود الفضل فيه إلى العرب القدامى« الذين كان تعليمهم للّغة يقوم دائما على النّص، الذي قد يكون القرآن، وقد يكون ديوان شعر أو دواوين، وقد يكون جملة من نصوص شتّى، تدار حولها ألوان الدراسات المعجمية والصرفية والنحوية والبلاغية، وكتاب الكامل للمبرد في معظمه مثال ناصع الدلالة على هذا المنهج، فقد اصطفى المبرد في كتابه نماذج متكاثرة من مختار الشعر والخطب والحكم والأحاديث والحكايات مطرفا

1 – أحمد هيكل، في الأدب واللغة، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010، ص95.

2 – محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998،ص55، 56.

3 – يراجع: سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص22.

منوّعا، وكان يعقّب عن كلّ نصّ ببيان ما يحتاج إليه البيان من معاني الغريب، وإعراب المواطن اللّطيفة، والكشف عن أسرار التّركيب وفنون التّعبير.»1

وبناءً على ما تقدّم يعدّ المنحى التّكاملي من أهم الاتّجاهات الحديثة –وإن كانت له جذور في الدّراسات العربية القديمة– في تعليم اللّغة العربية، وهو يعتمد في تدريس اللغة العربية على نصوص أدبية مختارة بدقّة لتحقيق الأغراض المنشودة، فهي من جهة مادة صالحة للمطالعة وصالحة لتدريس التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، ومن جهة أخرى تعدّ حقلا ممتازة للتطبيق الوظيفي للغة والنحو والصرف، فضلا عن كونها مجالاً خصباً للدّراسات البلاغية والنقدية.

ثالثا– المنحى الوظيفي في تعليم اللّغة العربية:

إنّ وظيفة التّعليم الأساسية في الحياة هي تمكين الفرد من التكيّف مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وتزويده بالوسائل التي تساعده على ذلك، ولا شك في أنّ أهم تلك الوسائل على الإطلاق هي اللغة التي بها يتحقّق التواصل.

ويتأسس مدخل الوظيفة في تعليم اللغة العربية «على وظيفة اللغة في الحياة، وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس للتعامل مع شؤون الحياة المختلفة، ولما كان للّغة هذا الدور توجّب أن تلبّي حاجة الفرد لاستعمالها في المواقف التي تتشكل منها الحياة.»2

والمقصود بالتعليم الوظيفي« تحقيق القدرات اللّغوية عند التلميذ بحيث يتمكّن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة.»3

وفي حوار أُجرِي مع (د.داوود عبده) عرّف هذا الأخير المنحى الوظيفي في تدريس اللّغة العربية في قوله:« المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدّي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللّغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتعبير الشفوي.. والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة، أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام ،ولإتقان هذه المهارات الأربع

1 – نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ص75.

2 – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص84.

3 – علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م، ص26.

لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة، وقواعد تركيب الجملة، وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حدّ ذاتها»1

معنى ذلك أنّ تعليم اللّغة لا يكون عن طريق تلقين مجموعة من القواعد للطلبة في مختلف المراحل الدّراسية، وتحفيظهم لها، والمطالبة باسترجاعها في الاختبارات المختلفة، لأن ذلك لا يؤهّل التلميذ لاستخدام اللغة وممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها، فتعليم قواعد اللغة وسيلة وليس غاية في ذاته، وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون عندما قال بأنّ النّحو هو من علوم الوسائل وليس من علوم الغايات.

ومن ثمّ فإنّ الغرض من تدريس القواعد هو ربط اللّغة بمواقف الحياة المختلفة، فيمتلك الفرد القدرة على التّعبير السليم، مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، ووظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الموضوع ،ومن ثمّ وظيفة اللّغة في التّعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنّواحي الوظيفية للّغة بما يحقّق المهارات اللّغوية عند التلاميذ استماعاً وقراءةً وتكلّماً وكتابةً، وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفاً صحيحاً،« فقواعد اللغة وضوابط الرّسم وقوانين البلاغة ليست مهارات مستقلة يسعى المتعلّم إلى إتقانها لذاتها، وإنما لتصحَّ مهاراتُه اللغوية الأساسية، التي هي الاستماع ،والقراءة ،والكلام ،والكتابة.»2

وهنا تتدخّل مسألة اختيار المحتوى التّعليمي الذي لابدّ أن ينبني على أسس علمية ووظيفية، وهذا ما أشار إليه (عبد الرحمن الحاج صالح) عندما نبّه إلى بعض المسائل في عملية اختيار المحتوى، والتي يمكن أن يفيدها المعلّم الناجح من علم اللّسان في قوله:« إنّ النّظر في محتوى اللغة التي تقدّم للمتعلم، ومن ثمّ السؤال ماذا يجب أن نعلّم من العناصر والآليات اللغوية في مستوى معين من مستويات التعليم يتوجه بالوجوه الآتية:

– ليس كل ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب ،وما تدل عليه من المعاني يلائم الطفل أو المراهق في طور معين من أطوار ارتقائه ونموّه.

1 – حافظ اسماعيل علوي وليد أحمد العناني، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، 2009، ص64.

2 – علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية ،ص27.

– لا يحتاج المتعلّم إلى كل ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدلّ على المفاهيم العادية، وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية...

– لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقّاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معيّنة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة.»1

ومن ثمّ فإنّ تبنّي المسلك الوظيفي في تعليم اللّغة العربية« يوجب تقصّي المواقف الاجتماعية التي يتعرّض لها الإنسان ويحتاج فيها إلى استعمال اللّغة وحصرها، وتحديد الشائع منها، وتبويبها، ثم تكييف ممارستها في قاعة الدراسة من المتعلمين، وتكييف مفردات المنهج لينسجم ومتطلّبات هذه المواقف»2 ، لا أن نُعلّمَ كلّ شيء للتلميذ، بحيث لا يفهم في النهاية أي شيء؛ لأنّ العلوم لا يقاس إتقانها عن طريق استظهار أحكامها، ولكن عبر القدرة على استعمالها وتطبيقها، وهو ما أكّد عليه (ابن خلدون) عندما قال بأنّ" العلم بقوانين الإعراب إنّما هو علم بكيفية العمل"3،وليس العمل نفسه.

وفكرة تعليم اللغة وظيفيا ليست فكرة جديدة عن العرب لأنّ هناك صيحات تعالت في الدّرس اللغوي العربي القديم تدعو إلى الاكتفاء من قواعد اللّغة بما يضمن التّواصل السليم وما يعصِمُ ألسنة المتكلّمين من اللّحن والخطأ، وفي ذلك يقول (الجاحظ) في باب رياضة الصبيّ:« وأمّا النّحو فلا تشغل قلبه فيه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللّحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه ،وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عمّا هو أولى به ومذهل عما هو أردّ.»4

أما قول الزّجاجي:« ليس كلّ العرب يعرفون اللّغة كلّها غريبها و واضحها، ومستعملها و شاذها، بل هم في ذلك طبقات يتفاضلون فيها،كما أن ليس كلهم يقول الشعر ويعرف الأنساب كلّها ،وإنّما هو في بعض دون بعض ،أمّا اللغة الواضحة المستعملة سوى

1 – عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص203.

2– محسن علي عطية ،مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص85.

3 – ابن خلدون ،المقدمة، اعتنى به هيثم جمعه هلال ،دار مكتبة المعارف للطباعة والنشر،بيروت لبنان ،ط2، 2013،ص597.

4 –الجاحظ ،رسائل الجاحظ،شرحه وعلّق عليه،محمد باسل عيون الشرد،ج3، ط1، دار الكتب العلمية ،بيروت–لبنان،2000،ص31.

الشاذ والنوادر فهم فيها شرع واحد.»1، ففيه إشارة إلى مسألة اللّغة المستعملة المتداولة والمشتركة بين الناس، وهي التي يجب أن تكون الأساس في انتقاء المادة التعليمية المناسبة لكلّ مرحلة من المراحل التعليمية.

و من الباحثين المعاصرين الذين يصرّون على ضرورة انتحاء الاتّجاه الوظيفي في تعليم اللّغة العربية، نجد (د.نهاد الموسى) الذي يوضّح مسألة اختيار الموضوعات الوظيفية في النّحو- باعتبار أنّه عماد اللّغة- وأثره في تعلّمية اللّغة العربية، في قوله:« إنّنا على مستوى النّحو بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف الظواهر في مادة اللغة حسب، وينفي العلل والتأويلات والخلافات، ثم يقتصر من تلك القواعد على القواعد التي أجمع عليها النحويون، بل يقتصر من القواعد المشتركة بين النّحويين، على تلك القواعد التي كتب لها دورانٌ في الاستعمال كبير، وحياة في الاستعمال متصلة فإذا فعلنا، فسنجد أن النحو قد اُختزِل بين أيدينا إلى العُشُر، وسيجد كلّ من يقرأ هذا النحو أنه يقرأ شيئا له انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ، وفيما يسمع، وفيما يحتاج أن يعبّر به.»2

إلا أنّه ينبغي الإشارة إلى أنّ الوظيفيّة لا تتعلّق بمسائل النّحو والصّرف والإملاء والبلاغة فقط، بل يتعلّق الأمر كذلك بانتقاء الموضوعات التي يحتاجها التّلميذ في كل مرحلة، والتي تعبّر عن حاجياته المختلفة، بالإضافة إلى مسألة التقويم والتّدريبات اللّغوية... فالالتزام بالاتّجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربية في مناهجنا التعليمية أمر ضروري ومهمٌّ ولكن الأهم« أن يكون الالتزام من خلال خطّة واعية بالأبعاد الوصفية لهذه اللّغة، فالأبواب اللّغوية، التي تحتلّ مكانة عالية من حيث الشّيوع، تعطى مكانة عالية في البرامج التّعليمية، والشّعار الذي ترفعه معظم كتب اللّغة في المدرسة والمنادي بتعليم اللّغة وظيفيا، أن يأخذ بعداً وظيفياً في ربط القواعد المقدمة ببقية المناهج المدرسية، وأن نجعل من الطالب أداة منتجة للّغة لا أداة حافظة فقط .»3

وخلاصة القول إنّ تعلّم اللّغة العربية وتعليمها وفق المنحى الوظيفي، يجعل بيئة التعلّم أكثر ملامسة للواقع، ويحفّز المتعلّم أكثر ويدفعه نحو التعلّم، فيجعله أكثر اهتماما

1 –الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك ،ط3، دار النفائس، بيروت ،1979،ص92.

2 – نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، ص38 ،39.

3 – محمد أحمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2002م، ص247.

باللغة لشعوره بقيمتها، والخدمات التي تقدمها له في حياته ،لأنها السبيل الوحيد الذي يمكنه من مواجهة مختلف المواقف التي يكون فيها هذا المتعلّم بحاجة إلى اللغة.

وبعد استعراضنا لأهم المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، فإنّ السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : أيّ هذه المداخل هو الأفضل في تعليم العربية ؟

لا مرية في أنّ الهدف الأساس من تعليم أيّ لغة ،سواء كنا نعلّمها لأبنائها أو لغيرهم، هو إكساب المتعلم القدرة على التواصل بهذه اللغة في المواقف الطبيعية المختلفة في المجتمع، ويشرح هايمز ملكة التواصل هذه بقوله:« إنّ الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية لا كمجرّد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة . وباختصار فإنّ الطفل يستطيع أن يكوّن لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم ،ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد السواء)وهذه القدرة جزء لا يتجزّأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة وهي جزء لا يتجزّأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة.»1

إنّ ما يمكن ملاحظته من خلال عرضنا للاتجاهات الثلاثة أنّها تركّز على ضرورة الانتقال من التّعليم التقليدي للّغة –الذي يقدّم قواعدها وأبنيتها وتراكيبها في جانبها النظري، بهدف حشو أذهان التلاميذ بكمّ هائل من المعارف والمعلومات والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات، دون إتاحة الفرصة لهم لاستثمارها في مواقف الحياة اليومية– إلى التعليم الحديث الذي يركّز على ضرورة إكساب التلميذ القدرة على تجنيد وتوظيف تلك المعارف في المواقف التّواصلية الطبيعية.

ويعني ذلك أنّ المداخل الثلاثة : الاتّصالي والتّكاملي والوظيفي، وعلى الرغم من تعدّد النظريات التي قامت عليها ،واختلاف مبادئها ،وتصوّراتها ،إلا أنّها تركّز على نفس الهدف ؛إذ تُجمِع على ضرورة الانتقال من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة؛ أي بالتّركيز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلّم منها للتواصل في المواقف الطبيعية تواصلا فعّالا على المستويين الشفوي والكتابي.

1 نايف خرما ،علي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص171

و لذلك يمكن الاستفادة منها جميعا في تعليم اللّغة العربية لأبنائها؛ لأنّ تعليمها وفق المدخل الاتّصالي الذي لا يركّز على قواعد اللغة بالدّرجة الأولى، وإنّما على مراعاة القواعد الاجتماعية التي تحكم استعمالها في الظروف والمواقف التواصلية الحقيقية، لا يتعارض مع مسألة اختيار الموضوعات الأكثر شيوعا وتواترا في الاستعمال اللغوي اليومي عند المتعلّمين، لأنّ الاستعمال الوظيفي للغة يقوم أساسا على وجوب الإحاطة بخصائص المتعلّمين والظروف الاجتماعية و الثقافية المحيطة بهم أوّلا، ليتمّ في ضوئها انتقاء المحتويات التعليمية المناسبة لهم، وهو الاهتمام الذي يشترك فيه المدخلان الاتّصالي والوظيفي.

كما أنّ ذلك لا يتنافى بدوره مع ما يدعو إليه المدخل التكاملي من ضرورة مراعاة مبدأ التكامل بين فروع اللغة المختلفة ،لأنّه لا يمكن أن نتصوّر مثلاً أن تكون المحتويات التي اختيرت وفق المنحى الاتصالي أو الوظيفي مشتّتة ، مجزّأة، لا تراعي مبدأ التكامل بين مختلف فروع اللغة : نحوا وصرفا وبلاغة ونقدا وتقويما، لأنّ التلميذ سوف لن يتحسّس دور ما يتعلّمه منها في حياته، وحينها سوف لن تحقّق هذه المداخل الهدف الأساس الذي من أجله وجدت ،وهو تعليم المتعلّم كيفية التّواصل باللغة.

ومن ثمّ نخلص إلى أنّ تعليم التّواصل باللغة لا يكتفي بإكساب المتعلّم كفاية لغوية فقط ،بل يسعى إلى إكسابه كفاية تواصلية، وذلك بتحويل المكتسبات اللّغوية المتعلّمة إلى أداة حية تستعمل باستمرار، وتوظّف في خدمة أنشطة الحياة المختلفة، وهو ما تسعى إليه هذه المداخل مجتمعة.

وفي ظل هذه التطورات في ميدان تعليم اللغة العربية، فإنّ السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : ما هو واقع تعليم وتعلّم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة في بلادنا عموما وفي مرحلة التعليم المتوسط على وجه الخصوص ؟ وهل استطاع أن يجاري كل هذه التطورات؟

المطلب الثالث: تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الجزائر

أوّلا- واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجزائر ومظاهر الضّعف اللّغوي.

لقد ازدادت مسألة تعليم اللّغة العربية أهمية اليوم، نظرا لما تشهده من تدنٍ في استعمالها، وضعف على ألسنة متكلّميها من أبنائها وكتاباتهم. ومشكلة الضعف اللغوي ظاهرة عامة تعاني منها كل الأقطار العربية، والدليل على ذلك الدراسات الميدانية العديدة التي أجراها الباحثون في معظم البلاد العربية1 ،والتي أثبتت بأنّ هذه المشكلة هي معضلة قومية لابد من التصدي لها، حيث أكّدت نتائج هذه الدراسات تدني المستوى اللغوي للطلبة في مختلف مراحل التعليم العام وحتى الجامعي، وعجزهم عن الاستعمال الصحيح للغة في كل مستوياتها دون استثناء، وتتجلى مظاهر الضعف اللغوي من خلال :2

- ضحالة الأفكار وعدم القدرة على التركيز على الفكرة الرئيسة للموضوع.
- عدم القدرة على ترتيب الأفكار والرّبط بينها بطريقة منطقية.
- الضعف في استخدام أدوات الربط المناسبة في المكان المناسب.
- عدم تنظيم المادة التعبيرية في شكل فقرات متناسقة.
- كثرة الأخطاء اللغوية بأنواعها: الصوتية، الصرفية، النحوية والدلالية.
- الاستخدام غير المناسب لعلامات الترقيم...

ويضيف (د. نهاد الموسى) مظاهر أخرى للضّعف اللّغوي للناطقين بالعربية من أبنائها في قوله: «... لم يكن التّلميذ، ولا يزال -يقصر عن أن يقرأ قراءة صامتة بسرعة (قياسية)، وفهم خاطف للفقرة بنظرة اعتراضية...إلخ، ولم يكن التّلميذ- ولا يزال-يقصر عن أن يقرأ قراءة جهرية معبّرة، ولا يزال التلميذ لا يحسن الاستماع كما ينبغي له، أما المحادثة ما تزال تغلبها "اللجلجة" بين العامية والفصيحة، وأما التعبير الكتابي، فما يزال بلا نسق متدرج إذ هو كمّ من المعطيات من أشتات العبارات التي تفتقر إلى الترابط، الخالية من أدلة التمييز، إذ تغفل علامات الترقيم مثلا، وتتوسطها استشهادات قلقة، إذ لا توضَع مواضعها بإحكام وانسجام، أما أخطاء الإملاء والقواعد فهي ظاهرة سائدة مشتركة»3

1 -يراجع سامي علي الحلاق ، اللغة والتفكير الناقد ، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية،ط1،دار المسيرة ،الأردن ،2007،ص ص82، 84.
2 -المرجع نفسه ص85.
3 - نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، ط1، دار الشروق الأردن عمان، 2007 ، ص72.

ثانيا- أسباب الضعف اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربية من أبنائها:

إنّ الواقع المرير الذي وصل إليه تعليم اللّغة العربية في الوطن العربي عموما، وفي الجزائر على وجه الخصوص، تقِفُ وراءه مجموعة من الأسباب والعوامل التي أدّت إلى تفاقم ظاهرة الضّعف اللّغوي، منها ما هو متعلّق بالمنهاج التّعليمي، ومنها ما هو متعلّق بالمحتوى التّعليمي، ومنها ما يعزى إلى مستوى معلّمي العربية وإعدادهم، وأسباب أخرى تتعلق بالكتب المدرسية، والبيئة التعليمية...إلخ.

- فإذا تحدثنا عن **مناهج تعليم العربية**، يمكن القول بأنها لم توضع بطريقة علمية مدروسة، وهو ما يذهب إليه (د.نهاد الموسى) في قوله: «.. فليس لمناهج اللغة العربية منطلقات متّسقة منظمة، فهي مواد وملاحظات متراكمة، لا ينتظمها نسق واضح منسجم، وهي لا تتكشف انكشافا ذاتيا يشف عن طبيعة متميّزة خاصة، إنّها أشبه شيء بخليط ائتلافي من مواد تاريخية وجغرافية واجتماعية...إلخ، يصحّ أن توصف بكل شيء إلاّ أن تكون مناهج للّغة العربية بالمعنى اللغوي الذي يتميز تميّزه الخاص.»1

- أما إذا تحدثنا عن **المحتوى التعليمي**، فإنّنا نثير بذلك مسألة طالما أرّقت المختصّين في اللّغة العربية ،واستحوذت على تفكيرهم ألا وهي مسألة انتقاء المحتوى التّعليمي، التي تُعدُّ من أصعب المسائل في حقل تعليم اللغات للناطقين بها أو بغيرها، حيث إنّ المواد المختارة غالبا ما لا تكون ملائمة لمستوى المتعلّمين، ولا تلبّي حاجاتهم ورغباتهم، ولا تثير فيهم الدّافعية للتعلّم، ممّا يدفعهم إلى العزوف عن الإقبال عليها.

إذ تقتضي مسألة اختيار المحتوى وجود تكامل بين اختصاصات علم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية، لأن عملية اختيار المحتوى التّعليمي تؤثّر فيه الكثير من العوامل بعضها يتعلّق بالمادة، والبعض الآخر بالمتعلّم، بالإضافة إلى عوامل خارجية تتمثل في الأهداف التّعليمية ،ومستوى المقرر، والوقت المحدّد له.2

ولمّا كانت هذه الضوابط والشروط غائبة عن مقرّراتنا، راح الدّارسون يعلّقون مشكلات تعليم اللّغة العربية على فشل القائمين على وضع المناهج التعليمية في اختيار المحتوى

1 - المرجع السابق ،ص73.

2 - يراجع: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص91.

اللّغوي المناسب، وخصوصا في مسألة اختيار المحتوى النحوي الذي يرونه السبب الرئيس في نفور الطلاب من النّحو وإعراضهم عنه.

وفي هذه المسألة يقول (علي أحمد مدكور)« إنّ اختيار موضوعات النّحو المقررة على الصفوف المختلفة في مدارسنا، لا يتمّ على أساس موضوعي وإنّما تُخْتَارُ هذه الموضوعات في الأغلب والأعمّ، بناء على الخبرة الشخصية والنّظرة الذّاتية لأعضاء لجان وضع المناهج.»1

أي أنّ الاختيار يتمّ من دون إشراك العناصر الأساسية في العملية التعليمية وعلى رأسها المعلم. وهذا ما توصّل إليه (د.محمد صاري) بعد دراسته لواقع المحتوى النّحوي في المقررات المدرسية بمراحل التعليم العام، حيث يرى بأن اختيار المحتوى النّحوي في المناهج والمقررات الجزائرية لا يعتمد على منهج علمي، بل يعتمد على التقديرات الشخصية والذاتية « وهذا ما أدى إلى اضطراب وبلبلة في تبويب الموضوعات النّحوية في المناهج المدرسية، وعدم بنائها على أسس موضوعية قوامها الانتقاء القائم على مقياس الشيوع والتواتـــــر »2

ويضيف قائلا «على العموم، فإنّ المقرّرات النّحوية المدرسية ركزت على الجانب المعرفي الموسوعي، وهذا ما أدّى إلى ازدحام المناهج بموضوعات كثيفة تضمّ حشدا هائلا من المصطلحات ،والتعريفات ،والقواعد اللغوية.»3

وهذا ما أشار إليه (أنطوان صياح) عندما تحدّث عن أسباب ضعف متعلّمي اللّغة العربية في النحو وردّه إلى:« خلط غثّ مواد النّحو بسمينه ،والمستعمل بالمهجور الموهوم، ففي كتب التّدريس اليوم كثير من المسائل والمواد لا تستعمل، ولا تزيد في كفاية تعبير الطالب منها (كرب) و(حرى) و(اخلولق) من أخوات (كاد)، وكذلك التزيّد في شرح علل الممنوع من الصرف، والإكثار من شروطه وأحكامه، على الرغم من أنّه بحدّ ذاته، لغة أو لهجة، بدليل جواز صرف الممنوع منه ولا يصح منع المصروف منه...»4

1 – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط،2001م ص292 ،ويراجع : ظبية سعيد السليطي تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1،الدار المصرية اللبنانية،2002، ص31.

2 – محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، (التواصل) مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، تصدرها جامعة عنابة، الجزائر، ع8 ،جوان 2001.

3 – المرجع السابق، ص44.

4 – أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص123.

فتعليم كلّ هذه المسائل دون انتقاء للمحتوى، أو بالانتقاء العشوائي لموضوعاته، يرهق المتعلّم، وينال من طاقته الفكرية التّحصيلية لقواعد اللغة العربية، مما يؤدي إلى نفور الطلبة من دراستها، ويزيد من استفحال ظاهرة الضّعف اللغوي في مستوى التّعليم العام والتعليم الجامعي، وهذا ما ذهبت إليه (بنت الشاطئ) في قولها:« الظّاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أنّ التلميذ كلّما سار خطوة في تعليم اللغة ازداد جهلا بها، ونفورا منها، وصدودا عنها، وقد يمضي إلى الطريق التّعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرّج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه.»1

والسّبب في رأيها يعود إلى« كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صمّاء، نتجرّعها تجرّعا عميقا، بدلا من أن نتعلّمها بلسان أمة ولغة حياة، وقد تحكمّت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة فأجهدت المعلّم تلقينا والمتعلّم حفظا، دون أن تجدي عليه شيئا ذا بال في ذوق اللغة ،ولمح أسرارها في فن القول، وانصرف همّنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيدا عن منطق اللغة وذوقها.»2

ونفهم من قولها أنّ تعليم النّحو ليس هدفا بحدّ ذاته، بل وسيلة تستخدم لعصمة الألسنة والأقلام من اللّحن والخطأ، وهو ما ذهب إليه (ابن خلدون) في مقدمته عندما قال بأنّ علم النّحو ليس علما لتعليم وتعلّم صناعة القواعد النّحوية، وإنّما هو علم لتربية الملكة اللّسانية.3 ومن ثمّ وجب استخدامه بقدر الحاجة إليه فقط، أي أن نختار منه ما يحتاج إليه المتعلّم في استعمالاته اللّغوية، في المواقف المختلفة من الحياة.

-ومن العوامل التي ساهمت -ولا تزال- في ضعف المستوى اللّغوي للمتعلّمين **معلّم اللغة ذاته**، وذلك من خلال جهله بأصول التدريس أو ضعف شخصيته، ما يؤدي إلى فقدان الثقة بينه وبين المتعلّمين ومن ثمّ نفورهم من تعلّم اللغة العربية، أو أن يكون السّبب ضعف تكوينه العلمي وعدم تمكنه من المادة ،أو جهله بالأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة العربية، إذ « من منّا -معلمي اللغة العربية- يذهب إلى صفّه، وهو يعرف -على وجه التحديد المطلق

1 - علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص282-283، نقلا عن عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة، 1971، ص196.

2 - محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر، دمشق،ط 1989،1،ص68.

3 - يراجع: محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت، ص142-143.

أو شبه المطلق– ما الذي يقصد أن يبنيه في لغة التلاميذ ؟، من منا يعرف مثلا كم كلمة جديدة يضيف كتاب الصف السادس إلى معجم الطالب ؟ من منّا يعرف في أي صف وفي أي درس من الدروس سيدرب تلاميذه على الأداء الجهري المعبّر عن أسلوب الاستفهام الاستنكاري مثلا ؟من منّا يعرف في أي صفّ أو في أي درس من دروس ذلك الصفّ سيدرّب تلاميذه على ترتيب عناصر موضوع إنشائي معين ترتيبا متسلسلا منطقيا...إلخ»1

بل الأدهى أن نجد هذا المعلّم يُحجم عن استعمال اللغة العربية الفصحى أثناء إلقائه وشرحه للدّرس، ولا يجد حرجا في الحديث بالعامية بل يتساهل مع تلاميذه في استعمال اللّهجة العامية داخل قاعة الدّرس، ولذلك فإنّ علة تعليم العربية–حسب نهاد الموسى هي أننا نعلم الفصيحة بالعامية، فنكون كالتي جعلت غزلها من بعد فتل أنكاثا.»2

–ومن أسباب الضّعف اللّغوي **ما يُعزى إلى المتعلم ذاته،** ونظرته للّغة العربية، وتصنيف التّخصص فيها تصنيفا دونيا، كيف لا وقد جرت العادة في بلادنا –وفي مختلف بلدان الوطن العربي– أن يتمّ توجيه الطلاب المتحصّلين على المستوى الأدنى للنّجاح في شهادة التعليم الثانوي إلى كليات وأقسام اللغة العربية، دون مراعاة لميولهم ورغباتهم، ودون إجراء امتحانات تشخيصية لمستوياتهم،« فهذا الطالب الذي توصله الظروف المختلفة إلى كلية الآداب غالبا ما يبحث فيها عن أي قسم سوى قسم اللغة العربية، حتى إذا لفظته سائر الأقسام لجأ إلى هذا القسم وفي نفسه مرارة، وفي قلبه حسرة.»3

ويشبّه (كمال بشر) الطالب الذي يُسَاق إلى كليّات وأقسام اللّغة العربية بهذه الطريقة « بمن يُلقى به في بحر عميق، دون دراية بالسّباحة وفنونها، ودون دعم لقدراته، وطاقاته بالتّدريب العلمي والتجريبي المتصل حتى يصلب عوده، ويقوى على مصارعة الأمواج والتعامل معها بفن وحكمة»4، فيتخرّج الطلاب في أقسام وكليات اللغة العربية، وهم خالو الوفاض، يجهلون أدنى أساسيات اللّغة وقواعدها.

1 – نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، ص74.

2 – المرجع نفسه، ص78.

3 – رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ط6، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996، ص418.

4 – كمال بشير، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص280 .

وممّا يزيد الطين بلّة، هو أنّ هؤلاء الطلاب المتخرّجين هم الذين سيُعيَّنون لتعليم اللغة العربية في مراحل التّعليم العام، وهكذا يستمر دوران ظاهرة الضعف اللغوي في حلقة مغلقة، دون مبالاة بعواقبها الوخيمة على مستقبل التعليم، بل على مستقبل اللغة العربية في بلادنا.

وهناك أسباب أخرى للضعف اللّغوي عند المتعلّمين منها ما يتعلق بالكتاب المدرسي ومنها ما يتعلّق بالوسائل التّعليمية ،ومنها ما يتعلق ببيئة التعليم...إلخ.1

إنّ هذا الواقع المرير الذي يكتنف مصير التّعليم عموما في بلادنا، ومصير تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص، هو الذي دعا القائمين على العملية التعليمية في الجزائر إلى أن يهرعوا إلى إصلاح حال المنظومة التعليمية، ولذلك سنحاول من خلال المبحث الموالي أن نتعرّف على أهمّ ما جاء به الإصلاح التربوي الأخير، ومكانة اللغة العربية ضمن هذا الإصلاح.

1 – للتعرف أكثر على العوامل المؤدية إلى الضعف اللغوي عند متعلمي اللغة العربية يمكن العودة إلى المراجع التالية: كمال بشير، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص271،293 ،ورمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ص420، 424 وأحمد هيكل، في الأدب واللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، ط201، ص145–152.

المبحث الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر:

لا يخفى على أحد الدّور البارز الذي يؤدّيه التّعليم في تحقيق تنمية المجتمعات في مختلف الجوانب وعلى جميع الأصعدة ،بل إن مستوى تقدّم المجتمعات يقاس بمستوى التعليم فيها ،وهذا ما يجعل مسألة إصلاح المنظومة التعليمية في أي بلد أمرا بالغ الأهمية.

المطلب الأوّل- مفهوم الإصلاح التربوي:

يستخدم المختصون والتربويون مجموعة من المصطلحات للدّلالة على مفهوم الإصلاح التربوي، منها التّغيير والتّجديد والتّطوير...إلخ ،ولا يتّسع المجال هنا للوقوف على مفهوم كل مصطلح، إلا أنه يمكن القول بأن مصطلح (الإصلاح) هو الأكثر ملاءمة من غيره باعتباره يشير إلى النقص أو الخلل الحاصل في المنظومة التربوية، والذي ينبغي تداركه وتصحيحه من خلال« إحداث تغيرات وتحسينات في المكونات المختلفة لمنظومة التعليم، والتي تترابط وتتفاعل مع بعضها في علاقات شبكية مركبة ومعقدة مما يؤثر بدرجة كبيرة في تحديد شكل ومستوى النواتج النهائية لنظام التعليم»1

ويعرّف الإصلاح التربوي بأنه:« تلك الجهود المبذولة والقائمة على الدراسة العلمية المنهجية لمختلف مشكلات المنظومة التربوية، في إطارها الكلي أو الجزئي قصد تجاوز سلبياتها وتدعيمها بحلول جديدة بغرض تكييفها مع مختلف التغيرات الحاصلة على الساحة الداخلية والعالمية في مختلف المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية... دون الخروج عن الخصائص الحضارية للمجتمع الذي يتبنّاه، وهو في كل الحالات يتضمن تغييرا هادفا مدروسا لواقع المنظومة التربوية، من أجل نقلها من وضع الإشكال المعبر عنه بالخلل أو الأزمة إلى وضع الحلّ الذي يحمل الخلفيات المرجعية والأدوات التقنية لتجاوز هذا الإشكال، وهو في كل هذا ينسجم تمام الانسجام مع بقية العناصر المشكلة للتنمية الاجتماعية الشاملة، رغم أنه أهم هذه العناصر لأن هدفه هو الإنسان صانع التنمية»2

1 محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلومصرية، ط1،2008، ص19.

2 لكحل لخضر، (الإصلاح التربوي في ظل العولمة)، مجلة علم التربية ،البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، ع19، الجديدة المغرب، ص194.

ويجدر هنا التأكيد على أن الدعوة للإصلاح لا تعني إلغاء الجهود السابقة، والانطلاق من الصفر لبناء نظام تربوي جديد، لأن ذلك يعني العصف بكل الجهود التي بذلتها الأمة عبر تاريخها، وتجاهل المكاسب التي حققتها التجارب الإصلاحية في الجزائر منذ الاستقلال ،والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: محاربة الأمية ،وضمان حق التعليم ومجّانيته للجميع، وتكوين المربين والإطارات...إلخ، ولكنها تفيد في نفس الوقت بأن في المنظومة التعليمية مواطن خلل ووهن تحتاج إلى تشخيص دقيق وحلول جذرية.

ومن ثمّ فإن «عملية الإصلاح هي معالجة علمية ومتأنية لمختلف المشاكل الطارئة والكامنة والمؤثرة على صيرورة النظام التربوي،وهو بهذا لا يكتفي بالمعالجة السطحية للمشاكل التربوية، بل ينبغي كلما استدعى الأمر ذلك أن يغوص في أعماق التكوين الخاص بالمجتمع ليكتشف عوامل أخرى قد لا تؤخذ في الحسبان، ولكنها مع ذلك تؤثر تأثيرا بليغا في تحقيق الأهداف المرجوة.»1

وتقوم عملية الإصلاح على أربعة مكونات أساسية وهي:2

1- المصدر (المنشأ): من أين تأتي مقترحات إصلاح معينة؟ كيف أصبحت جزءا من أجندة الحكومة؟ من هي الأطراف الداعية للإصلاح؟ وما الدور الذي تلعبه بعض الجماعات في تقديم وتطوير برامج الإصلاح؟

2- التبنّي: كيف تختلف السياسات التي تم تبنّيها أخيرا أو تحولت إلى قانون عن تلك التي اقترحت أولا؟ ما العوامل التي تؤدي إلى التغييرات بين الاقتراحات والقبول؟ من الذي يقترح أو يدعم السياسات المختلفة، ولأي مدى يكون تأثير هذا الدعم؟

3- التنفيذ: ما نموذج التنفيذ الذي تستخدمه الحكومة لكي تحرك إصلاحاتها نحو الممارسة الفعلية؟ ما الضغوط السياسية التي استخدمت لكي تدعم الإصلاحات؟ كيف استجاب نظام التعليم ومؤسساته للإصلاحات؟

4- النواتج النهائية: يتعلق الاهتمام هنا بالأدلة المتاحة لتأثيرات الإصلاحات، حيث أن أي فعل سياسي يترتب عليه عدد من النتائج، بعضها متوقع من صنّاع السياسة، والبعض الآخر

1 المرجع السابق، ص194.

2 محمد صبري الحوت: إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، ص19،20

لم يكن متوقعا. وإذا كان إصلاح التعليم، خاصة في حال الدول النامية، هو عمل سياسي بدرجة كبيرة، فإنه ينظر إليه غالبا كتنفيذ لعدد من وجهات النظر السياسية المرتبطة بنظام الحكم السائد.

المطلب الثاني- أهداف الإصلاح التربوي:

تسعى عملية الإصلاح التربوي إلى تحقيق الأهـداف التاليـــة:1

1- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية ،والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين عليها وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين التي تثري خبراتهم وترفع مستوياتهم.

2- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها الانسجام مع الأهداف المسطرة ،ومواكبة المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية والاقتصادية التي يعيشها، وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات وبينها وبين الحياة.

3- التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم ومستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام وانتظارات المجتمع من جهة أخرى.

4- ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم، وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم ومتطلبات التحصيل العلمي ،وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.

5- تحسين ظروف التمدرس وتطوير وسائل العمل ،و ذلك من خلال توفير العدد الكافي واللائق من المنشآت والمرافق وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصناعة الكتاب وتأسيس الخدمات الصحية والنفسية، واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي ،وتتيح للمتعلمين المشاركة الإيجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم، باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له.

1 يراجع: عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات ،ص68،69

المطلب الثالث- مراحل إصلاح التعليم في الجزائر:

إن مسألة الإصلاح التربوي في الجزائر ليست وليدة اليوم بل ظهر الاهتمام بهذه المسألة منذ بداية الاستقلال، وفيما يلي رصد لأهم المحطّات الإصلاحية لنظام التعليم في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا:

1- المؤتمر الأول لجبهة التحرير الوطني 1964:

ألحت لوائح هذا المؤتمر على ضرورة تغيير البرامج الموروثة عن العهد الاستعماري والتي كان هدفها الأساس هو محو الشخصية الوطنية وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، كما ألحت على قضايا أخرى تتعلق خاصة بضرورة الإسراع بتعميم التعليم، وجعله حقا متاحا لجميع الأطفال، وإقامة نظام دائم لمحاربة الأمية، وتعميم التكوين المهني، وإعطاء التعليم التقني مكانة مفضلة في البرامج المدرسية، بالإضافة إلى الدعوة إلى إنشاء لجنة وطنية مكلفة بإعداد برنامج تعريب يرمي إلى صيانة وتنمية قيمنا الثقافية والروحية1.

وكان من ثمار هذه المحطة الإصلاحية التمهيدية، الإعلاء من شأن اللغة القومية العربية، وغرس الثوابت الإسلامية والوطنية في جيل الاستقلال، وهو ما مهد لميلاد المدرسة الجزائرية عام 1976.

2- أمرية 16 أفريل 1976:

وكانت الأسبقية في هذا الإصلاح « لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم والتكنولوجيا»2، وكانت المدرسة الأساسية هي وليدة هذا الإصلاح الذي شُرع فيه منذ بداية السبعينات إلى أن عمّمت المدرسة الأساسية خلال سنة 1980، وشملت جميع الأطوار سنة 1989، وقد شهد تعليم اللغة العربية مع هذه الأمرية عدة إصلاحات وتحسينات أدّت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم، وصاحبها تطور في تعريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة، وتعريب التعليم الثانوي، وتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية، ومحاولة تعريب المحيط والإدارة.3

1 عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات ، ص72.

2 وزارة التربية الوطنية «إصلاح المنظومة التربوية»ص03 ، النصوص التنظيمية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق،ط2، ديسمبر 2009.

3 بشير إبرير: دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ط1،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010،ص208.

3- المجلس الأعلى للتربية:

نصب يوم 26 نوفمبر 1996، وتمّ تكليفه بتقديم تقييم نقدي عقلاني وموضوعي للمنظومة التربوية، تقييم مبني على ضوابط علمية وبيداغوجية، منسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية، متكيّف مع حقائقنا الوطنية ،وقد حاول المجلس الأعلى للتربية أن يقدّم تصورا جديدا للنظام التربوي في بلادنا ،لكي يكون مواكبا لحركة المجتمع الجزائري مترجما لطموحاته وتوجّهاته المستقبلية ،بعد أن قدّم تشخيصا للقطاع التّربوي في جوانبه المختلفة.
ومن بين ما نصّ عليه المجلس في مسألة تعليم اللغة العربية:

- أن تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسي أهم المراحل على الإطلاق، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل، وتعدّه للتعلم اللغوي السليم.
- أن تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية ،وبناء الوجدان وتهذيب الذوق لدى المتعلم، وأن تصحح الأخطاء التي علقت بمفهوم اللغة وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة لأنها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.
- وأن تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم، ووسيلة للاتصال والتفاهم بين الشعوب، وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنولوجيا ومواجهة تحديات العصر.1

4- اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:

نصبت هذه اللجنة يوم 13 ماي 2000، وبعد أن شخّصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها، وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى ،خلصت إلى جملة من الاقتراحات منها الاستعجالية ومنها غير الاستعجالية.2

ومن بين ما تمّ التأكيد عليه في هذا الإصلاح:

-تقوية ودعم اللغة العربية.
-ترقية اللغة الأمازيغية.
-الانفتاح على اللغات الأجنبية.

1 المرجع السابق، ص209.
2 بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي ،ص210.

المطلب الرابع- مبررات عملية الإصلاح التّربـــوي:

هناك تساؤل يفرض نفسه في مسألة الإصلاح التربوي في الجزائر، إذ ما هي العوامل والمبررات التي جعلت من إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر أمرا بالغ الأهمية؟

يؤكد المختصون على أنّ إصلاح التّعليم قد يكون نابعا من عوامل داخلية (أي من داخل المنظومة التربوية) نتيجة شعور المسؤولين بأنّها لا تؤدي وظائفها المنوطة بها بالشكل المطلوب، من حيث الكفاءة والفعالية والإنتاجية، وما يتطلبه ذلك من تغيير في مدخلاتها ومخرجاتها وعملياتها الداخلية تحقيقا للأهداف المنشودة، كما قد يكون الإصلاح نابعا من عوامل خارجية، أي من السياق المجتمعي العام وما يضطرب فيه من تحولات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية – سواء من داخله أو من خارجه- تفرض على المجتمع السعي إلى إيجاد توازنات جديدة، تجنّد لها مختلف منظومات المجتمع ،وفي مقدمتها منظومة التعليم.1

أما إذا أردنا الحديث عن الأسباب الحقيقية التي دفعت وزارة التربية الوطنية إلى الإسراع في وضع مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ،والذي شرع في تطبيقه سنة 2003 ،فإنه ينبغي الإشارة إلى ما نصّ عليه مشروع إصلاح المنظومة التربوية، حيث يؤكد هذا الأخير على أن «الإصلاح الجديد، تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات، وتفرضه تحديات جديدة، تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إنها تحديات من شكل آخر، وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها المختلفة، وتميزه تكنولوجية الإعلام والاتصال الجديدة التي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي مفهوم الزمان والمكان فيه»2

بالإضافة إلى **عوامـــل أخـــرى** نذكر منها:

1 يراجع: محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، ص20،21.

2 وزارة التربية، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية ط2، المديرية الفرعية للتوثيق، 2009،ص03.

1- التنامي والتزايد السريع للمعرفة الإنسانية في شتى المجالات تجعل مسؤولية إصلاح المنظومة التربوية وتطويرها تتعاظم من أجل مواكبة الثورة المعلوماتية إنتاجا وانتقالا وتبادلا وتجديدا، لأن نظام التعليم في أي بلد هو الذي يأخذ على عاتقه نقل المعرفة وإكسابها وإنتاجها وتجديدها وتطويرها في سبيل إعداد مواطن يتمتع بحس عال من الانتماء للوطن وبالمسؤولية اتجاهه، من أجل تنميته، والارتقاء به إلى مصاف الدول المتقدمة.1

2- تنامي دور العلم والمعرفة كأساس تستمد منه ظاهرة العولمة وجودها، وتستند إليه آليات انتشارها ،وتسيدها لمجريات العلاقات الدولية المعاصرة، وما يترتّب عليه من تآكل لحواجز السيادة بين الدول ،وذوبان الهويات الوطنية في خضم تدويل الثقافات واللغات الذي تنادي به العولمة، كل هذا يجعل إصلاح حال المنظومة التربوية ضرورة لا خيارا لمواجهة مخاطر متطلبات هذا المدّ العولمي التي تتعارض مع تاريخ المجتمع وقيمه وثوابته.

فنحن في عصر العولمة وتكنولوجيا الاتصالات وثورة المعرفة وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدي إلى تنمية قدرات الأفراد على الوصول إلى المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها في التفكير والتعبير والاتصال وبناء العلاقات.2

3- على الرغم من وجود بعض المحاولات الفردية التي بذلت لتحسين أوضاع التعليم وبعض الأصوات التي تتعالى من حين إلى آخر لإعادة النظر في وضع المنظومات التربوية في الوطن العربي إلا أن هذه الأخيرة لا تزال تعاني من الكثير من المشكلات والصعوبات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف المنشودة ومن تلك المشكلات: الارتجال في اتخاذ القرارات، سيطرة أصحاب القرار، تحجر الذهنيات، عدم مواكبة التعليم للتقدم التكنولوجي الحاصل، عدم توفير الشروط الملائمة للتعليم والتعلّم...إلخ.

ويتبين من خلال هذه العوامل أنه لا ينبغي أن يظل النظام التعليمي لأي بلد ثابتا على حال، بل لابد أن يكون هناك إصلاح وتطوير دائم ومستمر للمنظومة التعليمية، بما يتماشى مع المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية الداخلية والخارجية من جهة، وما يتوافق مع قيم الأمة وثوابتها من جهة أخرى ، وهذا ما يجعل « قضية إصلاح التعليم وتطويره من حيث الفلسفة والأهداف والأساليب والتقويم، وبعامة مجمل مكونات المنظومة

1 يراجع: محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج،ص23.
2 المرجع نفسه،ص24،25.

التعليمية وسياقها المحيط بها، ضرورة ملحة تتطلبها ظروف المرحلة الراهنة، ولا يمكن إهمالها أو تجاهلها بما يمكن المجتمع من تجاوز أوضاعه الحالية، والتغلب على العقبات التي تعترض طريقه نحو الإبداع والتقدم، وأولى خطواته في ذلك تكمن في توفير رؤية إصلاحية جديدة، ينصب اهتمامها على كل مدخلات النظام وعملياته الداخلية ومخرجاته وفق مرجعية إصلاحية، تستطيع إيجاد أفراد قادرين على إصدار أحكام سليمة، وذلك وعلى شق طريقهم وسط متغيرات جديدة لم يألفوها من قبل، وعلى تحديد شكل العلاقات الجديدة في هذا العصر المتلاحق في ثوراته، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إعادة النظر في سياسات التعليم وأهدافه وبرامجه، بما يتناسب مع ما يريده المجتمع من وراء هذا الإصلاح»1

المطلب الخامس- تقييم إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

بعد مرور أكثر من عشرية كاملة على عملية الإصلاح التربوي في الجزائر، صارت الرؤية واضحة، وصار بإمكان المختصين والمربين أن يصدروا أحكاما موضوعية في شأن تقييم هذه العملية وما وصلت إليه من نتائج، وهذا الحاصل الآن إذ يجمع المختصون في ميدان التعليم على أن إصلاح المنظومة التعليمية في الجزائر يعتريه الكثير من النقص والوهن لأنه ببساطة لم يحقق النتائج المرجوة منه، حيث يرى هؤلاء بأن المنظومة التربوية «لها ارتباط وثيق الصلة بالمنظومات العامة لأي مجتمع إنساني، فعندما يضعف المستوى الحضاري في أي مجتمع وينحط عن المستوى المطلوب الذي تقتضيه تطلعات المجتمع الحقيقية، فإن ذلك يؤدي حتما إلى ضبابية الرؤيا وغموض الآفاق، وفقدان الهوية ،وبدلا من التأسيس لفلسفة تربوية أصيلة تتفق مع خصوصيات الأمة وثقافتها، يتم اللجوء إلى الاختيارات الأجنبية، واستيراد النماذج التربوية الموجودة في الحضارات الأخرى، فتزيد من غربة الفلسفة الأصيلة، بل وتعمل على تغريبها أكثر فأكثر»2

وهذا ما نجده ماثلا في النظام التربوي في الجزائر الذي يفتقد –حسب رأي بشير إبرير «إلى فلسفة تربوية أصيلة منسجمة مع نسيج لحمة الشعب الجزائري وترابه الوطني وخصوصياته الثقافية واللغوية وهمومه وانشغالاته وتطلعاته المستقبلية وتحدياته وإمكاناته الحضارية

1 المرجع السابق،ص27.

2 بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي ص212

والتاريخية، لأن الفلسفة التربوية متعلقة بالحياة وما تقتضيه من ممارسات ثقافية وأنماط حياتية، وأساليب معاش»1

هذا بالإضافة إلى مجموعة من العوامل والنقائص التي ساهمت في إفشال عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر والتي نذكر منها ما يلي:

1- طغيان البعد السياسي والأيديولوجي على محاولات الإصلاح والابتعاد عن الحكمة والموضوعية في معالجة المسائل التربوية، ففي الوقت الذي تعاني فيه منظومتنا التربوية من مشاكل عدة تتعلق بضعف المحتويات ،وضبابية الأهداف ،وعقم طرق التدريس، وانعدام أو بدائية وسائل الإيضاح، وضعف مستوى المدرسين من حيث التكوين الأكاديمي والبيداغوجي...إلخ، نجد المسؤولين يضعون نصب أعينهم مسائل أخرى منطلقهم فيها هو البعد السياسي والأيديولوجي فنجدهم مثلا، يثيرون الجدل حول مسألة لغة التدريس هل يحب أن تكون بالعربية أم بالفرنسية؟ ويركزون عليها كل التركيز متناسين بقية المسائل الأخرى التي لا تقل أهمية عنها ومتجاهلين بقية الأبعاد الأخرى، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحضارية.

2- تهميش دور الكفاءات العلمية، من أساتذة وباحثين ومختصين فـ«رغم خطورة وضعية المدرسة الجزائرية، نجد أن الأفراد الذين يناقشون موضوع تقويمها وإصلاحها هم بعيدون عن مجال البحث التربوي، فكم من باحث في التربية تولى وزير التربية الوطنية منذ الاستقلال؟ وكم باحث في التربية في المراكز العليا في الوزارات، وكم باحث في التربية كان في المجلس الأعلى للتربية، اختير بسبب تخصصه وبحوثه التربوية؟ وكم من باحث تربوي في لجنة الإصلاح التربوي؟ والإجابة عن هذه التساؤلات يوضح مدى إهمال وتهميش الباحثين التربويين والبحث التربوي ككل»2

3- وهذا يدفعنا للحديث عن عامل آخر من عوامل فشل الإصلاحات في منظومتنا التربوية، حيث أن القائمين على عملية الإصلاح يتجاهلون تماما نتائج الدراسات والبحوث الميدانية التي أجراها الباحثون والمختصون في هذا المجال، والتي تعكس حقيقة واقع التعليم في بلادنا، حيث وللأسف تبقى هذه البحوث -على كثرتها وتنوعها وأهميتها- حبيسة رفوف

1 المرجع السابق، ص212.

2 بوفلجة غيات، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، 2006،ص126.

المكتبات الجامعية ، دون محاولة لاستثمار نتائجها في إصلاح حال المنظومة التعليمية في مختلف جوانبها.

4- ضعف أساليب التقويم المعتمدة في التعليم ما يؤدي بالضرورة إلى تراكم المشكلات التعليمية وتفاقمها، وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لعملية الإصلاح، خصوصا إذا عرفنا أن أي إصلاح في الحقيقة لا يأتي من فراغ، بل يقوم في الأساس على النتائج المتوصل إليها في عملية التقويم بشتى أنواعه وفي مختلف مراحله؛ لأن هذه النتائج هي اللبنة التي تتخذ من خلالها القرارات الحاسمة بشأن مسار العملية التعليمية (التعديل أو التطوير أو التغيير) فإن لم تبن هذه العملية على أسس علمية، فإن القائمين على إصلاح المنظومة التربوية سيجدون مشكلة في تحديد منطلقات الإصلاح وأهدافه وخطواته.

5- معروف أن الإصلاح في أي مجال يحتاج إلى وقت طويل لتقييم النتائج السابقة والوقوف على المشكلات وتحديد عوامل الفشل بغية تحديد نقطة الانطلاق السليمة في عملية الإصلاح الجديدة ،فما بالك إذا كان المجال هو مجال التعليم الذي تكون مشاكله على درجة عالية من التعقيد، مشكلات لا يمكن أن تحلها آراء فردية أو قرارات ارتجالية أو هياكل ظرفية في أوقات قياسية بل لابد أن تمنح الجهات الوصية -الهيئة المكلفة بالإصلاح- الوقت الكافي لرسم استراتيجية شاملة ومدروسة لإصلاح المنظومة التعليمية اعتمادا على مقاييس علمية، والعمل على توفير التجهيزات والوسائل المادية وتحديد الأولويات...إلخ، وهذا ما لم يقم عليه إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر؛ حيث يقول (عبد القادر فضيل) بأن المهلة التي منحت للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية لرسم مشروع الإصلاح هي تسعة أشهر فقط «وهي مهلة قصيرة جدا لا تكفي حتى لتلمّس جوانب المشكلة المطروحة والتعرف على أسبابها، وعلى طرائق العمل التي تتبع في تقصي هذه الأسباب، وجمع الوثائق والمستندات والإطلاع على خلاصة الدراسات السابقة.. ومن ثم فهل في استطاعة اللجنة أن تقوم بكل هذه المهام (التشخيص الدقيق-التقويم العلمي-الدراسة المركزة والشاملة لكل الجوانب التي يتألف منها المشروع التربوي وتحليل الجوانب المادية والبشرية والقانونية والثقافية والفلسفية والبيداغوجية...إلخ)، ثم وضع التصور المأمول الذي يصحح ما هو قائم، ويحدد صفات ملامح المدرسة المنتظرة التي تستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته في المجال

العلمي والتكنولوجي، وفي مجال التنمية الشاملة، وتساير الطموح المشروع لأجيال القرن الواحد والعشرين، فهل في مقدور هذه اللّجنة أن تقوم بكل هذا وفي ظرف وجيز؟»1

ناهيك على أنّ الدول المتقدمة لا تقرّ بمشاريع الإصلاح إلا بعد إخضاعها للتجريب، فإن كانت نتائجها سلبية ألغيت أو صحّحت وأعيد النظر فيها، وإذا كانت نتائجها إيجابية تمّ إقرارها وتعميمها، فأين نحن من كل هذا؟

يتّضح بجلاء من خلال هذه العوامل أن الإصلاح ليس قرارا مرتجلا أو مجرد تغيير غير مدروس، إنّما الإصلاح الذي ننشده ونعتبره إصلاحا مشروعا وضروريا، وتتطلع إليه الأجيال هو الإصلاح الذي ينطلق من حاجة أكيدة، وقناعة تامة لدى المسؤولين المنفذين، ويقوم على فلسفة محددة، تستمد أهدافها من فلسفة المجتمع وحاجاته، وعلى منهج واضح واتجاهات تربوية سليمة، أثبتت التجربة جدواها وصلاحيتها، وخطة وطنية شاملة مترابطة الحلقات، متناسقة الإجراءات.2

المطلب السادس- مكانة اللّغة العربية في مشروع الإصلاح:

إذا كانت اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية للجزائريين في المواثيق والنّصوص الرّسمية، وهي لغة التعليم نبلّغ بها المعلومات، ونبحث عنها ،ونحللها ونصوغ أشكال الوعي التربوي والمعرفي والعلمي، بل هي التي نعبر بها عن روح الأمة، فإنّه لابد من التخطيط اللساني العقلاني العلمي لمسألة اللغات الأجنبية، وعلاقتها باللغة العربية، ومعرفة الوظائف والأدوار وتحديدها وضبطها بناء على أهداف واضحة، هذا التّخطيط اللساني الذي أصبح في المجتمعات المتقدمة شرطا حاسما لتفعيل الذات ودعم الهوية، وامتلاك القدرة على بلورة مشاريع خصوصية للتنمية والتحديث والدمقرطة الاجتماعية الشاملة.3

فهل حظيت اللّغة العربية بالمكانة المناسبة والاهتمام اللازم ضمن مشروع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر؟

1 عبد القادر فضيل ، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات ،ص335.

2 المرجع نفسه ،ص82.

3 بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ص232

من المؤكّد أنّه لا يمكن لأي محاولة لإصلاح حال التعليم أن يكتب لها النّجاح إذا تجاهلت المسألة اللّغوية، ولم تمنحها الاهتمام الكافي، لأنّ هذه الأخيرة هي أساس الإصلاح ومحوره ووعاؤه لأنّ لغة التعليم ترتبط ارتباطا قويا بمناهج التعليم التي هي محور مشروع التطوير والإصلاح، لأنّ اللغة معرفة تعلم كغيرها من المعارف وأداة من أدوات تنفيذ المناهج، ووسيلة من وسائل التبليغ الذي هو الأسلوب المنهجي لنقل المعارف وتنميتها وتربية وجدان المتعلمين1

وعلى الرغم من أنّ تقرير لجنة إصلاح المنظومة التربوية يؤكد على مكانة اللغة العربية في التعليم ،وعلى أنها اللغة الرسمية للبلاد وعلى ضرورة النهوض بها، إلا أن المتتبع لفقرات هذا التقرير بإمعان، يستشف منه ما يقلل من أهمية اللغة العربية في مجال التعليم، ويتّضح له من خلاله «المكانة التي وضعت فيها اللغة العربية في إطار المنهج الإصلاحي، كما يتبين مكانة اللغة الفرنسية والامتياز الذي خصّت به هذه اللغة ،التي هي أساس الإشكال الذي فرض على اللغة العربية أن تعيش مدة طويلة غريبة في وطنها، وبين أهلها مقصاة عن الوظائف الحية، على الرغم من أن الخطاب السياسي القولي يبرز في كل مناسبة مكانة اللغة ويدعو إلى الاعتزاز بها والعمل على إعلاء شأنها وبذل الجهد من أجل إحلالها مكانتها الطبيعية، ولكنه قول لا يتبعه عمل ولا تترجمه القرارات التي نجدها معاكسة لهذا القول»2

إنّ نظرة التقرير الذي وضعته لجنة إصلاح المنظومة التربوية للمسألة اللغوية تتلخص في النقاط التالية:

«1- إن اللغة هي مجرد وسيلة نعتمدها في تعليم الناس ونقل المعرفة، ومن ثم فلا حرج في أن نختار أية لغة غير اللغة العربية حتى لو لم تكن لها أية صلة بأصول المجتمع خاصة.

2- اللغة الفرنسية هي المرشحة لتحل محل اللغة العربية في تدريس المواد العلمية وتكون عقول الأجيال، وذلك يعود إلى مجموعة من الأسباب يشير إليها التقرير أهمها:

- أنها اللغة المفيدة للجزائر والأقرب إلى شعبها.
- أنها اللغة التي تستعملها الجالية الجزائرية الموجودة في فرنسا.

1 يراجع:عبد القادر فضيل، اللغة، ومعركة الهوية في الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص275

2 المرجع نفسه، ص279.

– أنها لغة النشاط العلمي والاقتصادي الوطني وجزء هام من المحفوظات، ولغة وسائل الإعلام الوطنية.

– اللغة التي تتوافر لها المراجع والكتب والوثائق.

– ضمان استمرار الخطة المنهجية في التعليم العالي لبحث الانسجام بين المرحلتين.

– تسهيل التفتح على ثقافات الغير.

– الوصول المباشر إلى المعارف العلمية»1

إنّ هذه النظرة التي تبنّاها التقرير، والمتعلّقة بالمسألة اللغوية في مشروع الإصلاح، تصوّر اللغة العربية على أنها لغة قاصرة عن احتواء المعارف، عاجزة عن مواكبة التطور العلمي،وفي المقابل فإنّها تولي الفرنسية اهتماما بالغا وتصورها على أنها اللغة الوحيدة التي بإمكانها أن تواكب التدفّق المعرفي في مختلف المجالات، وتساعد المتعلمين على مواجهة تحديات العولمة حيث ينصّ التقرير على أن «تعليم العربية المفرغ من الوسائل البيداغوجية والتعليمية المناسبة وضعف التحكم في اللغات وأولاها الفرنسية ذات الاستعمال الواسع، وعلى مستوى النخبة والإدارات ،كل هذا لا يحضر تلاميذنا لمواجهة تحديات العولمة»2

والاقتراحات التي أقرّتها لجنة الإصلاح تؤكّد هذا التوجّه اللّغوي الذي يكرّس تعزيز مكانة اللغة الفرنسية في التعليم على حساب اللغة العربية، وتتمثل هذه الاقتراحات في:3

– الإدراج المبكر جدا لتعليم اللغة الفرنسية، حيث تقرر إدراجها في السنة الثانية من التعليم الابتدائي ثم أرجئت إلى السنة الثالثة.

– اعتماد اللغة الفرنسية في تلقين طلاب المرحلة الثانوية المواد العلمية بهدف الوصول المباشر إلى المعارف العلمية.

– فرنسة المصطلحات والرموز العلمية المستخدمة في تدريس الرياضيات والفيزياء والعلوم حتى مع تلاميذ المراحل الدنيا.

– فرض تعليم اللغة الأجنبية على طلبة ما بعد التدرج لتمكينهم من اكتساب اللغة التي يحرّرون بها رسائلهم...

1 المرجع السابق،280.

2 تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، ص34.

3 يراجع: عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ص283.

والـذي يـدعم هـذا التوجـه أن هـذا التقريـر الـذي ينتقـد واقـع تعلـيم اللغـة العربيـة فـي المؤسسـات التربويـة فـي الجزائـر، لـم يقـدم بـديلا مناسـبا لهـذا الواقـع والـدليل علـى ذلـك أن الأدوات الأساسية لتعليم اللغة العربيـة من منـاهج ومقررات و وسـائل... لـم تحـظ بالاهتمـام الكافي في مشروع الإصـلاح؛ فمضـامين الكتب بقيت علـى حالها اللّهم بعض المصـطلحات التي وجد المعلمون صعوبة في فهمها، بحكم أنهم لم يشركوا في عملية الإصـلاح ،ولم يكونوا طرفا مساهما فيه.

أما على مستوى «الأهداف المرسومة العامة منها والخاصـة، المعرفية منها والمنهجية والتعليميـة كوثـائق ونصـوص، فإنّنـا نجـدها تطمـح إلـى مسـايرة العصـر، ونقـد الواقـع، وتلبيـة الحاجـات المعرفيـة والتكنولوجيـة، ولكنهـا بعيـدة عـن الممارسـة الواقعيـة، وبينهـا وبـين المحتـوى المقرر، وبين طرائق تبليغه وأساليب تقويمه بون شاسع»1

أما المطّلـع علـى مقرّرات اللغـة العربيـة فـي مختلـف المراحـل التعليميـة فيجدها «عبـارة عـن معلومـات ميتـة وقوالـب جـاهزة خارجـة عـن التـداول والاسـتعمال فـي واقـع الحيـاة علـى المستوى الفردي وعلـى المستوى الاجتمـاعي، لا تقوى علـى إكسـاب الأجيـال القدرة علـى فهم الظـواهر وتحليلهـا التحليـل العلمـي المطلـوب، ولا تكسـبهم الملكـات الوظيفيـة التـي تـؤهلّهم للتكيّف مع الأوضـاع التي يجيدون أنفسهم في خضمها»2

ويضـاف إلـى ذلـك مسـألة الكـم الهائـل مـن المعلومـات فـي المقـررات التّعليميـة، الأمـر الذي يجعل التّلميذ غير قـادر علـى استيعاب محاور البرنـامج– ناهيك عن عجزه عن حمل المحفظـة المثقلـة بالكتـب والكراسـات –وهـو مـا يجعـل المعلـم يلجـأ إلـى طـرق التلقين عـوض تزويـد التلميـذ بـالأدوات المنهجيـة التـي تسـاعده علـى الفهـم والتفكيـر والنقـد، وهـذا كلـه يجعـل تعليم وتعلّم اللغة العربية كميا لا نوعيا.

أمّا الوسـائل فمازالـت «بدائيـة ضـعيفة، وإذا وجـدت أحيانـا، فـلا يوجـد مـن يجيـد تطبيقهـا فـي الميـدان فتصـدأ ويـذهب ريحهـا ونقصـد بالوسـائل جملـة الأدوات والأشـياء والمعينـات

1 بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ص215.
2 المرجع نفسه، ص217

والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها انطلاقا من أهداف محددة نريد بلوغها بواسطة هذه الوسائل»1

إنّ هذا الواقع الذي وقف عليه المختصون أثناء تقييمهم لمشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية يوضح بجلاء الخلل والنّقص الذي مازال يعتري هذه المنظومة، نتيجة التسرّع في وضع هذه الإصلاحات، كما أنّه يؤكد بأن عملية إصلاح التعليم ليست عملية بسيطة، وإنما هي مسألة جد معقدة تحتاج إلى تضافر مجموعة من الشروط التاريخية والابستيمولوجية والفلسفية والديداكتيكية والتخطيطية والتنفيذية، من أجل بلوغ الأهداف المنتظرة منها ولذلك «لابدّ أن تتغيّر الرؤية في مجال إصلاح التعليم إلى أبعد من مجال العين الباصرة، وأعمق من الغلاف والقشرة الهشة التي تغري من يهمهم المظهر ولا يهتمون بالجوهر، بل يجب أن يهدف الإصلاح إلى ما هو أبعد من الترميم، أي إلى إعادة البناء كله حتى يتواءم مع الاحتياجات المحلية والتحديات العالمية»2

فلا يمكن أن نحصر الخلل في أزمة التعليم في واحد من عناصر العملية التعليمية كأن نرجعه إلى الزمن المدرسي فنعمل على مضاعفة الحجم الساعي لبعض المواد، أو أن نرجعه إلى كثافة البرامج فنعمل على تقليصها، فهل الاقتصار على مراجعة الزمن المدرسي هو السبيل الأمثل لإصلاح المنظومة ككل؟ ألا يرتبط الزمن المدرسي بالبرامج؟ وهل مناهج التدريس مستقلة عن محتوى البرامج؟

إن الانشغال بإصلاح مكوّن واحد أو بعض مكوّنات المنظومة التّعليمية يجعل الإصلاح متعجّلا، ما ينتج عنه ولادة المشروع ولادة قيصرية غير مكتملة، ومن ثمّ فإنّ الإصلاح الحقيقي يستدعي رؤية إصلاحية شاملة تهتم بشأن المنظومة التعليمية في كافة مراحلها وكافة عناصرها، وإعادة بناء أسس جديدة وفق رهانات جديدة، تواكب التغيرات والتطورات العالمية الجديدة.

1 بشير إبرير، دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ص227

2 محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، ص21

المبحث الثالث: بيداغوجيا التدريس بالكفايات وعملية التّقويـم:

المطلب الأوّل-بيداغوجيا التدريس بالكفايات:مفهومها، أهدافها، خصائصها، ومتطلباتها

إنّ القول بوجود مجموعة من الاختلالات والنقائص في مشروع إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر لا يعني بأنّ كل ما جاء به هذا المشروع لم يكن مجديا، بل إنّ من بين ما نصّ عليه هذا الأخير، ضرورة التركيز على الصورة التي يراد أن يكون عليها المتعلم، متعلم لا يحفظ المعارف ويستهلكها، وإنّما ينتجها ويستثمرها في حياته بما يضمن له القدرة على التكيّف الناجح في مجتمعه ولذلك تبنّت لجنة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، مقاربة علمية ديداكتيكية جديدة تمثلت في (مقاربة التدريس بالكفايات).
فما المقصود ببيداغوجيا التدريس بالكفايات وما الفرق بينها وبين التدريس بالأهداف؟ وما الذي جاءت به هذه الطريقة على مستوى التقويم اللغوي؟

أولا- من التّدريس بالأهداف إلى التّدريس بالكفايات:

أمام الانفجار المعرفي الهائل الذي يشهده العالم في جميع المجالات، وفي ظل قصور النظام التربوي التقليدي ،القائم على طريقة التدريس بالأهداف، عن تلبية الحاجات والطموحات الفردية والاجتماعية المتزايدة بما يحقق التطور والرقي المنشودين على جميع الأصعدة، كان لزاما على واضعي المناهج في الجزائر أن يعيدوا النظر في أوضاع التعليم ونتائجه المتدنية ،وتبنّي إستراتيجية جديدة تنأى عن تزويد التلميذ بمجموعة من المعارف الجاهزة ،التي يكيفها مبدأ المثير والاستجابة، وتسعى إلى تحويل المعرفة النظرية إلى سلوكات عملية وظيفية ذات قيمة نفعية في حياة الفرد، بحيث لا تكون المعرفة غاية في حد ذاتها ،وإنما وسيلة لبناء الكفايات التعليمية المختلفة،التي« تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة(إشكالية) غير مألوفة، والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة ، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم.»1

فكان الحل هو الارتكاز على بيداغوجيا التدريس بالكفايات التي كانت «جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات وديناميةعالم الإنتاج من

1 خير الدين هني،مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1، مطبعةع/بن، 2005،ص 56، 57.

ناحية، وحلا لمعضلة التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى، ومن ثمّ فإنّ جوهر التغيير في المناهج هو التخلي عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة سرعان ما تسير إلى التقادم، والعمل على إكساب المتعلم سلوكات عرفانية مستديمة، بفضلها يمكنه أن يبحث بنفسه عن مصادر المعرفة، وأن يهيكل المعارف وينظمها، ويتخيّر منها ما يستجيب إلى حاجاته، وتظل قدراته على البحث عن المعلومات مفتوحة ومتجددة، وتلك فضيلة التعلّم مدى الحياة.»1

وتجدر الإشارة إلى أن بيداغوجيا التدريس بالكفايات تأسست على مبادئ النظرية المعرفية ذات النزعة العقلانية لبياجيه، الذي يرى بأنّ التعلّم نشاط عقلي يحدث نتيجة وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية متدرجة في الصعوبة، تنمي قدراتهم العقلية ضمن أنشطة تعالج أهدافا عقلية ووجدانية، ومهارية، تجعلهم في نهاية المطاف قادرين على توظيف تلك القدرات والطاقات بشكل فعال، وأنّ اللغة وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع ،ولابد أن تدرّس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة.

وهذا عكس بيداغوجيا التدريس بالأهداف التي تأسست على مبادئ النظرية السلوكية التي ترى بأن التعلم نشاط آلي يكيّفه مبدأ المثير والاستجابة، ويتم انطلاقا من تزويد المتعلم بكمّ هائل من المعارف النظرية الجاهزة .

وقد تميّز التدريس بالأهداف عموما «بالتركيز على دقّة المعارف وكميّتها، وعلى تنمية المستوى النّظري عند المتعلّم.. واعتمد على الطرائق التلقينية والمقاربات التحليلية وعلى ثقافة الامتحان الذي يسعى دائما إلى تغطية موضوعات المناهج كافة»2، وهذا ما أدّى إلى قصور هذه الطريقة في حلّ المشكلات التعليمية ،ومواكبة التطور الحاصل في مختلف العلوم وخصوصا في علم التربية، ويظهر هذا القصور من خلال النقاط التالية:3

– **التعلم والحياة:** فقد أثبتت طريقة التدريس بالأهداف فشلها في خلق التكامل المنشود بين التعلم ومحيط المتعلم؛ إذ إن تركيز هذه الطريقة على تلقين المتعلم للمعارف النظرية دون

1 حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر،ص07

2 أمال وهيبة " من الأهداف إلى الكفايات"، المجلة التربوية، ع28، كانون الأول، 2003، ص32.

3 يراجع: المرجع نفسه ، ص32.

تمكينه من كيفية توظيفها في المواقف المختلفة، أدّى إلى عجز المتعلمين على حل مشكلات الحياة اليومية.

- **التركيز على النتائج:** ما أدى إلى الاعتماد على المنهجيات التي تركز على إكساب المتعلم المستويات العقلية الدنيا كالحفظ والتذكر، وإهمال المنهجيات والطرائق التي تتطلب من المتعلم مستويات ذهنية عليا منها :التنظيم، والتحليل والتركيب والتقويم.

- **التجزئة بالأهداف تجزئة للحياة:** إنّ تجزئة الأهداف في التعليم عملية منهجية أكاديمية، لا تهدف إلى تجزئة الحياة الاجتماعية أو الشخصية، وإنّما تهدف إلى تسهيل التعلّم وتعميقه، لكن غالبا ما يحيد المعلّم بالمتعلم عن هذا الهدف ،فتجد المتعلم غارقا بمهام جزئية دون أن يعيد ربط الجزء بالكل، فيفتقد شمولية التفكير وتماسك العمل.

- **التباعد بين المواد:** يشكل التعلّم بالأهداف بفعل منطقه حواجز بين المواد التعليمية، علما أن القدرات التي يستثمرها المتعلم في كل مادة قابلة للتحويل والنقل من مادة إلى أخرى، بالإضافة إلى أن حل مشكلات الحياة يتطلب تكامل المعارف، وتنوّعها أكثر مما يتطلب التخصّص المفرط.

- **موسوعية المناهج:** أمام التنامي الكبير للمعلومات والمعارف ،تضاعف عدد الأهداف ما وضع هذه الطريقة أمام مشكلة، إذ يتطلّب الأمر من القائمين على العملية التعليمية إما تمديدا للسنة الدراسية أو تكثيفا للمعلومات في الحصة الواحدة، وكل منهما حل غير ممكن، ولذلك صارت الحاجة ملحة لاعتماد طريقة جديدة تمكّن المتعلّم من التسلّح بالمعارف الإجرائية والأدوات المنهجية التي تساعده على الإبحار في خضم هذا العدد الهائل من المعلومات وانتقاء ما يفيده منها.

ولذلك رأى الكثير من التربويين في بيداغوجيا التدريس بالكفايات رهانا لتخطي هذه الصعوبات والإخفاقات في ميدان التعليم، نظرا لما تتضمنه من أسس تربوية و بيداغوجية نفسية، وقيم فلسفية نوعية ذات نزعة عقلية براغماتية، تنطلق من مبدأ أن المعلم لا ينبغي أن يقدم للمتعلم المعارف النظرية الجاهزة، وأن دور المتعلم لا ينبغي أن ينحصر في فهم هذه المعارف وحفظها وتخزينها، بل ينبغي أن يوظفها كلما احتاج إليها فيما يستجد من المواقف الحياتية المختلفة.

و يجدر التأكيد على أنّه لا وجود لقطيعة بين هذه البيداغوجيا و بيداغوجيا التدريس بالأهداف، وإنما جاءت الأولى لتصحح المسار البيداغوجي السائد الذي اتّضحت محدوديته في مواكبة التطور، والاستجابة لتطلعات الفرد والمجتمع، وفيما يلي رصد للقواسم المشتركة، وكذا نقاط الاختلاف بين الطريقتين1

فنقاط الاتفاق بينهما تكمن في:

– أنّ كلا منهما قائم على التخطيط الاستراتيجي، بعيدا عن العمل العشوائي والارتجالي الذي تخضع نتائجه للظروف والعوامل والصدف.

– أنّ كلا منهما يراعي العلاقة التفاعلية بين عناصر العملية التعليمية التعلمية في إطار نسق متكامل.

– أنّ كلا منهما يعتبر التقويم ركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، يتشكل ضمن السيرورة العامة لا ينفك عنها ولا يفارقها.

– أنّ كلا منهما يمثل بعدا استراتيجيا في نطاق شامل، وذي سياقات محددة بأهداف وغايات واضحة.

أما نقاط الاختلاف بينهما فتمكن في:

– أن التعليم بالأهداف يقوم على مبادئ المدرسة السلوكية التي ترى بأن التعلّم هو بمثابة استجابة لمثيرات معينة، في حين أن التدريس بالكفايات يقوم على مبادئ المدرسة البنائية، التي ترى بأن التعلم نشاط عقلي بحت، يحدث عن طريق السيرورة العقلية وليس نشاطا آليا قائما على المثير والاستجابة.

– التعليم بالأهداف يقوم في الأساس على تجزئة الأهداف وتفتيتها؛ حيث تجعل المتعلم عبارة عن آلة مبرمجة لا تعي إلاّ صياغة الأهداف وتنفيذها ضمن سياقات متقطعة، وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته، أما التعلم بالكفايات فيقوم على إستراتيجية حل المشكلات2. وذلك بوضع المتعلّم أمام مشكلة حقيقية تجعله يسخّر كل إمكاناته المعرفية

1 يراجع: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،ص48،49 .

2 حل المشكلات:"هي استراتيجية تدريسية،تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي،حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة،فيخططون لمعالجتها وبحثها، مستعينين في ذلك بالمعارف والمهارات المحصلة والخبرات السابقة ،وعلى المعلم أن يشجعهم ولا يملي رأيه عليهم، فهي استراتيجية تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته في اكتساب الخبرات التعلمية، وذلك عن طريق تحديد المشكلات التي تواجهه ،ومحاولة البحث والتنقيب والكشف عن الحلول

وقدراته العقلية والأدائية لإيجاد الحل المناسب لها، فتكيّف التعلم حسب حاجات الفرد والمجتمع وسوق العمل.

– يركز التعليم بالأهداف على تزويد المتعلم بكم معتبر من المعارف والمعلومات (المعرفة النظرية)، أما التعليم بالكفايات فيقوم على إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات والمهارات التي تجعله يوظف المعارف النّظرية المكتسبة في المواقف الجديدة والتكيّف معها عن طريق مواجهة المشكلات الحقيقية النابعة من واقع المتعلم واهتماماته.

ثانيا– مفهوم الكفاية والفرق بينها وبين الكفاءة والمهارة:

1– مفهوم الكفاية لغة/اصطلاحا:

– **الكفايـة لغـة:** مأخوذة من مادة (كفي)، وفي لسان العرب «كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، ويقال استكفيتُه أمرا فكفانيه، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبُك، وكفاك هذا الشيء، وفي الحديث من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاهُ أي أغنتَاهُ عن قيام الليل»1

–**اصطلاحا:** لقد سبق الألسني الأمريكي (نوام تشومسكي) إلى استعمال مصطلح الكفاية في سياق التعريف بالقواعد التوليدية التحويلية، حيث عرف **الكفايـة اللغويـة** بأنها المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تكلّم اللّغة، ومميزا بينها وبين **الأداء الكلامي** الذي عرفه بأنه الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين.2

وبانتقال هذا المفهوم إلى مجال التربية حافظ على معناه الأساسي حيث يعرفه التربويون بأنّه:

– «امتلاك الإنسان لجميع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء ما على نحو ميسّر»3

المنطقية لها،مستخدما ما اكتسبه من معارف ومعلومات وخبرات،وذلك باتباع خطوات مرتبة، ليصل منها في النهاية إلى استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة " خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية،دط،مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر،غزة،2012،ص85.

1 ابن منظور ،لسان العرب، مادة (كفى)، مج15، دار صادر بيروت، 1992 ،ص226.

2 يراجع: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) دار المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1983،1،بيروت،ص07 .

3 سعدون محمود الساموك،هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1، دار وائل للنشر،عمان–الأردن، 2005، ص143.

– ويقول أحدهم بأن المقصود من كفاية المتعلم « مدى قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات وإدماجهما وتوظيفهما في مواجهة وضعية ما، على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرّس»1

– أما الكفاية عند (علي محسن عطية) « فهي توافرُ ما يعطي الشيء حقه من الأداء من امتلاك المعرفة الضرورية والمهارات والاتجاهات اللازمة لبلوغ مستوى مقبول من الأداء»2

–ويعرفها (أنطوان صياح) بأنها «الإمكانية الشخصية على التأقلم الناجح بطريقة جديدة مع أوضاع غير منتظرة ،والتي تقوم على استثمار مجموعة من المعارف والمكتسبات والطاقات والمهارات والقدرات والمواقف في وضعيات معينة، وهي قابلة للقياس والتقييم والتقويم بالإستناد إلى محكّات ومبيّنات أداء خاصة»3

–وعند (الدريج) هي:« قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة»4

ويتضح من خلال هذه التعريفات أنها تتفق في النقاط التالية:

أ– أنها سلوك مركب يتجلى من خلال قدرة المتعلم على دمج التعلّمات المكتسبة (معارف، مهارات، اتجاهات، خبرات).

ب– أنها ذات بعد اجتماعي وظيفي ،حيث أنها تفيد المتعلم في حياته ،ولها معنى معين بالنسبة إليه.

ج– أنها تمارس في مجموعة من الوضعيات تجمعها خصائص مشتركة مرتبطة مباشرة بواقع الحياة.

د– قابلة للملاحظة والقياس من خلال الأداء الذي ينجزه المتعلم وبالتالي يمكن وضع معايير ومحكّات معينة لتقييمها وتقويمها.

هـ– تُكسِب المتعلم معارف إجرائية مما يعزّز استقلاليته في التعلّم.

1 فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلبات ،ص17.

2 محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص51.

3 أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دليل عملي، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، 2009، دط. ص23

4 محمّدالدريج، ص16.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هناك مجموعة من المصطلحات التي تتداخل مع مفهوم الكفاية، ونخص بالذكر مصطلحي الكفاءة والمهارة، حيث إن البعض يستخدمها كمرادفات للكفاية، ولتوضيح حدود كل مصطلح منهما والفرق بينهما وبين الكفاية نورد تعريف كل مصطلح على حده:

2- الكفاءة (لغة): مأخوذة من الفعل (كفأ) و« كافأه على الشيء مكافأة وكِفاءً جازاه، تقول مالي به قِبَل ولا كِفَاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه.. والكفيء النظير، وكذلك الكفء والكفؤ. على فعل وفعول، والمصدر: الكفاءة بالفتح والمد.

وتقول لا كِفاء له بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له والكفء: النظير والمساوي»1

وفي الآية الكريمة قوله تعالى ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ سورة الإخلاص،الآية:04

ومعنى ذلك أن الكفاءة في اللغة تستخدم بمعنى النظير والشبيه.

- **الكفاءة اصطلاحا:** يتّضح من خلال التّعريف اللغوي للكفاية والكفاءة أنهما مأخوذان من جذرين مختلفين، وهذا الاختلاف ينجر عنه اختلاف في دلالة المصطلحين، فإذا كانت الكفاية تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، فإن الكفاءة تعني «تحقيق مستوى الجدارة أو الحد الأقصى وليس الحد الأدنى المقبول كما في الكفاية»2

3- المهارة لغة: من الفعل (مهر) و«المهارة الحذق في الشيء ،والماهر الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة.. ويقال مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة، أي صرت به حاذقا.»3

و«يقال مهر في العلم أو في الصناعة بمعنى أنه أجاد وأحكم فيها»

-أما في **معناها الاصطلاحي** فهي: «تعني السهولة والدقة والسرعة والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء عمل معين يؤديه الفرد»4

1 ابن منظور، لسان العرب، مج1، مادة (كفأ) ، ص169.

2 سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص144.

3 ابن منظور ،لسان العرب، مج5، مادة (مهر)،ص184.

4 سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ص144.

ويعرفها (أنطوان الصياح) بأنها: «المعارف التي تحولت إلى مكتسبات تمكن منها المتعلم، وأصبح قادرا على تنفيذ ما تتطلبه منه بصورة آلية وسريعة، دون الاضطرار إلى التفكير في كل خطوة يقوم بها»1

ومن خلال ما سبق يتضح جليا بأن مفهوم الكفاية أشمل وأوسع من مفهومي الكفاءة والمهارة، بل هي مفهوم متكامل ومركب منها جميعا، لأنها عملية تجنيد لكل من المهارات والمعارف والمكتسبات والقدرات والطاقات، واستثمارها بشكل فعال في حل المشكلات في المواقف الجديدة المختلفة.

ثالثا-مفهوم المقاربة بالكفايات: (بيداغوجيا التدريس بالكفايات)

تعرف المقاربة بالكفايات بأنها« بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»2
فهي جملة من الإجراءات التدريسية، يتمّ من خلالها اختيار وضعيات تعلّمية مستقاة من واقع التلميذ،وتصميمها في شكل مهمات يكلّف التلميذ بإنجازها من خلال استثمار القدرات والمعارف والمهارات المكتسبة، ويتمّ تقويم أداء التلميذ قبل تعلمه ،وأثناءه ،وفي نهايته.

والتدريس بالكفايات هي طريقة للتعلُّم لا للتعليم، حسب (فيليب بيرنو) ،وهو ما يدفع «إلى الانتقال من التّلقين إلى التّدريب الذي يلزم بموجبه المدرّس بعدم التّدخل، وبأن لا يحلّ محل المتعلّم مثل المدرّب الذي يظلّ دائما على الخطّ، لأنّ التلميذ لا يمكن أن يتعلّم إلا إذا واجه وضعيات مشكلات تسهم في بناء كفايات عالية المستوى»3

حيث تعمل هذه الطريقة على إكساب المتعلم القدرة و النجاعة على التكيّف مع الوضعيات والمواقف الجديدة، من خلال تجنيد واستنفار ما يملك من معارف وطاقات وقدرات ومهارات وخبرات وتوظيفها لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه.

1 أنطوان صياح،، تقويم تعلم اللغة العربية، ص21.
2 http : la motion de pédagogie
3 Philipe Perrnoud, construire des compétences de l'école, 2ieme, ed, ESF,1998 . Paris, P : 95

«هذا هو المنطق الذي تدخل به بيداغوجيا المقاربة بالكفايات حجرات التدريس قصد تفعيل المواد الدراسية في المؤسسة التعليمية، هذا التفعيل يؤدي لا محالة إلى تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية من جهة، وإلى تخفيف المضامين والمحتويات من جهة أخرى، جاعلا المتعلم يتعلم بنفسه في حرية واستقلالية»1

وهذه الطريقة تتسم بالدينامية حيث تفسح المجال واسعا للممارسة التعليمية، إذ تمنح المعلم حرية في التصرف والإبداع كفاعل مشارك ومساعد وموجه للتعلّمات، كما تجعل المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التعلّمية.

ومن خلال ما سبق فإن بيداغوجيا الكفايات تسهم في تحقيق **جملة من الأهداف** يمكن صياغتها في النقاط التالية:2

أ- جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في نشاطه، وفسح المجال أمام قدراته ومبادراته وأفكاره لتفصح عن نفسها ،بعيدا عن الكبت والتهميش الذي كان يعانيه المتعلم في الطرق التقليدية.

ب- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

ج- توظيف المعارف والقدرات والخبرات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في مواجهة المشكلات الواقعية واستثمارها في إيجاد الحلول المناسبة.

د- العمل على تحويل المعارف النظرية إلى سلوكات فعلية.

هـ-منح المعلم مجالا أوسع من الحرية ،من خلال تفعيل دوره في توجيه المتعلمين ،وتكييف ظروف التعلم ومحتوياته، وانتقاء الأساليب والوسائل الملائمة بما يتناسب وأهداف التعلم.

ولهذا فرضت طريقة التدريس بالكفايات وجودها في ميدان التربية والتعليم وأصبحت «الأداة المفضلة في بناء المناهج والطرائق ووضع الاستراتيجيات البيداغوجية لأنها تمثل لحد

1 مريامة بربيشي، الزهرة الأسود، (التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي) مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص(ملتقى التكوين بالكفايات في التربية) جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ص528.

2 حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلبات ،ص22،23.

الآن أحسن تقنية تلائم أهداف التربية والتعليم، إذ تجعل النظام التربوي يركز أهدافه على جعل التعليم ذا أثر فعال وله قيمة نفعية»1

رابعا- خصائص التدريس بالكفايات:

تتميز بيداغوجيا التّدريس بالكفايات بخصائص تجعلها تتفرّد عن بقيّة الطّرق التّعليمية الأخرى وهذه الخصائص هي:2

1- تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه، من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش.

2- قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية، مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

3- تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم، ومرجعيات التعليم (محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء.

4- دمج المعلومات: وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات حيث يتمّ توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد) تراكمي تكريسي محفوظاتي ،ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن، أي في شكل حلزوني يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا حتى يصل إلى منتهاه.

5- توظيف المعارف: وهي مجموعة المكتسبات القبلية المتمثلة في (معارف، نظريات، قوانين، مهارات، خبرات، قدرات، رموز، إشارات) عند مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

1 خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 51، 52.

2 المرجع نفسه، ص65، 66.

6- تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي، وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإنّ ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات.

خامسا- أنــواع الكفايــات : [1]

يختلف الحديث عن أنواع الكفايات وفقا لعدة اعتبارات، وسنركز هنا على ذكر أهم أنواع الكفايات المعتمدة في المنظومة التعليمية في الجزائر وهي:

1- الكفايات النوعيـة: هي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو مهني معين، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة ،وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة.

2-الكفايـات المستعرضـة: ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجالات محددة أو مادة معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، ولهذا السبب فإن هذا النوع من الكفايات يتّسم بالغنى في مكوناته، إذ تسهم في إحداث تدخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيله زمنا أطول.

إنّ هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، ولذلك يسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية لأنه أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد.

3- الكفايـات القاعديـة : وتسمى أيضا بالكفايات الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا، وتشكل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة ،والتي لا يحدث التعلّم في غيابها.

4- كفايـات الإتقـان: وهي الكفايات التي تتبنى عليها بالضرورة تعلّمات أخرى ،رغم أن كفايات الإتقان مفيدة في التكوين، إلا أن عدم إتقانها من لدن المتعلم لا يؤدي إلى فشله في الدراسة.

1 يراجع: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل (المقاربات والبيداغوجيات الحديثة) ص19-21

سادسا- مفاهيم أساسية في التّدريس بالكفايات:

هناك مجموعة من المفاهيم الأساسية تقوم عليها طريقة التّدريس بالكفايات يمكن تلخيصها في ما يلي:

1- الوضعية المشكلة:

وهي أهم هذه المفاهيم على الإطلاق وهي:«وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج ، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل، وتستدعي الوضعية المشكل القيام بمحاولات مثل بناء فرضيات، وطرح تساؤلات والبحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي، ومقارنة النتائج وتقييمها، ومن بين ما تتطلبه الوضعية هو تنظيم التدريس الذي يقوم على إيقاظ دافعية وفضول المتعلم عبر التساؤل، ووضعه في وضعية بناء للمعارف، وهيكلة المهمّات لكي يوظّف كلّ متعلّم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم»1

وتتمثل أهمية هذه الوضعيات في المقاربة بالكفايات في ارتباطها المباشر بحاجات المتعلم، الشيء الذي يحفزه على البحث عن المعرفة واكتسابها ذاتيا، ثم استثمارها في إطار مهارات أو مواقف وسلوكات في بناء تدريجي يُفضي إلى تحقيق الكفاية المطلوبة2

2- الوضعية الإدماجية:

هي نشاط تطبيقي« مركب يمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة، وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين ولاكتساب تعلم جديد، ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات، ولا يمكنه أن يدمج إلا ما تم اكتسابه فعلا».3

ولابد أن **نفرق بين مفهومي نشاط الإدماج والتطبيق**، فهذا الأخير **(التطبيق)** هو نشاط أحادي الهدف، حيث يقوّم المعلم من خلاله المكتسبات التي حصّلها التلميذ في حصة واحدة بهدف التمرّن عليها ،وترسيخها في ذهنه ،واسترجاعها وقت الحاجة.

1 علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص84.

2 المقاربات والبيداغوجيات الحديثة- وزارة التربية الوطنية المغربية ص32،33.

3 حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات،ص11،12.

أما **نشاط الإدماج** ،فهو لا يتعلق بدرس واحد، بل هو ذو وضعية مركبة من عدة تمارين مرتبطة بأنشطة الوحدة التعليمية ككل، وهو لا يهتم بتحصيل المعارف النظرية وترسيخها كما هو الحال في التطبيق، وإنما يستهدف استثمار تلك المعارف وتوظيفها في الوضعيات الجديدة.1

3- بيداغوجيا المشروع: إذا كان التدريس بالكفايات يقوم على مفهوم إدماج المكتسبات في الوضعيات الجديدة، فإن (بيداغوجيا المشروع) تعد أفضل وسيلة لتحقيق هذه الغاية، وتعرَّف هذه البيداغوجيا بأنها: «شكل من أشكال التعليم يقوم فيه التلاميذ بصفة كلية بإنجاز أعمال مختارة بمعية المدرس، بغية اكتساب طرائق البحث واستغلال الوثائق، ومن ثم تنمية الاستقلال الذاتي وروح المبادرة لديهم.»2

ومن بين **إيجابيات هذه البيداغوجيا:**

- التركيز على المتعلم وتشجيع مواهبه.
- تنمية روح الاستقلال، وروح المبادرة وروح المسؤولية لدى المتعلم.
- تشجيع النشاط والممارسة.
- تشجيع التنوع وهيكلة المعارف.
- تنمية التفكير وروح النقد.
- المساعدة على الحيازة على القدرات والكفاءات وإدماج المعارف.
- إتاحة الاندماج ضمن فوج المتعلمين والتعاون.

المطلب الثاني-التّقويم اللغوي ضمن بيداغوجيا التدريس بالكفايات:

أولا- التّقويم اللغوي: مفهومه،و أهدافه،و أنواعه،و أسسه

يعدّ التقويم عملية ضرورية لتطوير العملية التعليمية بصفة عامة وتعليم اللغة وتعلّمها بصفة خاصة، لما له من دور بارز في التعرف على أثر ما تمّ رسمُه وتحديدُه من أهداف ومحتويات وأساليب وأنشطة تعليمية ،ومعاينة نقاط القوة والضعف فيها، ومن ثمّ اقتراح الحلول والبدائل التي بإمكانها تعزيز نقاط القوة وتدعيمها ،وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.

1 خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات ص111،112.

2 وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2004/2003، ص25.

والتمكّن من تعليم اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة لا يتوقّف على مراعاة المحتوى التعليمي المقرّر على التلاميذ ،أو اختيار طرق التدريس المناسبة فحسب، بل يجب أن يقوم على مراعاة مستوى التقويم المعتمد في تعلم اللغة وتعليمها، وذلك من خلال الحرص على اختيار أحسن الأساليب التقويمية فعالية في تقويم المهارات والمكتسبات اللغوية للمتعلم «فإذا أريد للغة أن تؤدّي وظيفتها بأقصى ما يمكن من الفاعلية، فمن الضروري الاهتمام بالتقويم اللغوي وتطويره»1 فما المقصود بالتقويم اللغوي؟ وما هي أسسه ووظائفه؟ وما هي أنواعه و مجالاته وأهدافه؟

1- مفهوم التقويم:

ورد في لسان العرب:« ..أبو زيد أقمت الشيء وقوّمته فقام بمعنى استقام، قال: والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه... »2

أما **اصطلاحا** فنجد له عدة تعريفات، فقد عرّفه (لوجندر) بأنه «حكم كيفي أو كمّي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية أو موقف أو منظومة، من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من محكّات مصرّح بها مسبقا، بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ قرار»3

ويعرفه (بلوم) بأنه: «إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرق والمواد، وغير ذلك، وأنه يتضمن استخدام، المحكّات و المستويات و المعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ،ويكون التقويم كميّا وكيفيّا»4

ويعرّفه (Berk) بأنّه «عملية تستخدم فيها إجراءات عملية لجمع معلومات موثوقة يمكن الاعتماد عليها لاتخاذ القرارات بشأن برنامج تربوي.»5

---

1 – أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012 ،ص14.

2 ابن منظور، لسان العرب، مج12، مادة(قوم)،498.

3- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص 06، 07.

4 – Bloom penjamin and others. hand Book on formative and summative. Educations of student learning, 1971, P117

5 – Berk Ronald A. « Educations Evaluation methol eay the state of the art. Bstimore the hjhon Hopkins University press 1981. P:222

ويعرفه (عبد السلام عبد الرحمن جامل) بقوله: «هو العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج.»1

أما (قاسم راتب عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة) فيحددان مفهوم التقويم في أنه «العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم أو عنصر المنهج.»2

وربما يكون تعريف (حسني عبد الباري عصر) أكثر وضوحا وأكثر إلماما بالجوانب المختلفة للتقويم في قوله: هو«العملية التي تستخدم فيها كافة الأدوات المناسبة والكافية اللازمة المضبوطة: صدقا وثباتا ،لجمع المعلومات والبيانات اللازمة المتاحة، عن ظاهرة ما وتنظيمها وتبويبها، وتصنيفها في صورة واضحة وتحليلها كميا وفق معيار مضبوط، وتفسيرها كيفيا، وجعل تلك المعلومات والبيانات الكمية، والتفسير الكيفي متاحا في متناول أيدي متّخذي القرار المناسب في شأن هذه الظاهرة: حذفا أو إضافة أو تحسينا أو تعديلا أو تطويرا بما يحقق أهداف المعلم وأهداف المعرفة، وأهداف المتعلم، ويضمن أفضل عائد كمي "تحصيل" وأرقى عائد كيفي "اكتساب" من عملية التعليم والتعلم بأقل تكلفة ممكنة.»3

هذا بالنّسبة للتّقويم التربوي بمفهومه الواسع، أما إذا تحدثنا عن التّقويم اللّغوي، فيمكن تعريفه بأنه«عملية متعدّدة الجوانب منها ما يتعلق بتتبُّع نمو الطلبة لغويا ،والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبّع أساليب المعلم في تعليم شتى فروع اللغة العربية، وما به من توجيه وإرشاد، وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة، ومنها ما يختص بالكتب المدرسية وأدلتها.»4

1 – عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2002 ص111.

2 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ط1 ،دار المسيرة،عمان– الأردن،2003، ص267.

3 – حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص28.

4 – أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص28.

ويهدف هذا النوع من التقويم على وجه التحديد إلى قياس المهارات اللغوية المختلفة في كافة الأنشطة اللغوية: القرائية والكتابية والاستماعية والتعبيرية التي هيّأتها المناهج الدراسية ،والأهداف والوسائل والإجراءات التي اتبعها المعلمون بهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف فيها.1

فالتقويم من خلال ما سبق هو عملية لازمة وضرورية في العملية التعليمية عموما وفي تعليم اللغة العربية خصوصا، تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ومدى فعالية البرنامج التعليمي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب وأنشطة ووسائل تعليمية، فهو وسيلة الإصلاح والتطوير والتجديد في ميدان التعليم بهدف تحسين تعلّم الطلبة، كما أنه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنّب المعوقات التي تظهر أثناء التعليم والتعلّم، وذلك من خلال التعرف على مواطن القوة وتعزيزها ،ومواطن الضعف وعلاجها، كما يعمل على إثارة دافعية المتعلم نحو التعلّم، وتزويد الطلبة وأولياء الأمور وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة على مستوى التحصيل.

2- بين التقويم والتقييم والقياس:

كثيرا ما تستعمل مصطلحات: التقويم والتقييم والقياس في الدراسات العربية للدلالة على العملية التقويمية، فهل التقويم هو نفسه التقييم والقياس؟

- القياس:

يعرف "القياس" بأنه «العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام، أو هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد حسب شروط أو قواعد مجددة، أو هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة اعتمادا على كل شيء موجود بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه» 2

ويعرفه آخر بأنه «عملية تعنى بالوصف الكمّي أو الرّقمي للسلوك أو الواقع المقيس ولا يتضمن القياس أية أحكام بالنسبة لفائدته أو قيمته»3

1 – يراجع: المرجع السابق، ص28.

2 –المرجع نفسه، ص52.

3 – نواف أحمد سماره، وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة عمان–الأردن، 2008 ،ص133.

أما (صالح بلعيد) فيرى بأن القياس« يعني إعطاء قيمة كمية لخصيصة من الخصائص المراد قياسها لدى المترشح، وذلك ما يترجم نوعا من الحكم على ذلك الإنجاز ودرجة التحكّم فيه، باعتماد عملية إحصائية في مجال التربية وباستغلال الاختبارات أو الروائز ،والتنقيط يستند فيه على مقاييس وسلاليم قياسية إحصائية ،وهذه العملية تعمل على وصف المعطيات النفسية والتربوية بواسطة الأرقام أو إعطاء الأرقام للأشياء وبناء على قواعد معينة. »1

-التقييم:

هو عملية تقوم «على إعطاء قيمة لعمل معين مبنية على الدراسة والتثمين الدقيق انطلاقا من محكات محددة.»2

وتعرفه (سهيلة محسن كاظم القتلاوي) بأنه: «إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما، وهو وصف كمي أو كيفي يتضمن أحكاما قيمية ذاتية مرتبطة بذات الشخص ،مما يجعله مختلفا من شخص إلى آخر»3

أما (صالح بلعيد) فيعرفه بأنه« إعطاء قيمة للسلوكات والأشياء، أو إصدار حكم معنوي أو نوعي بخصوص الأفراد والأشياء والأحداث، بناء على نتائج التقويم الذي اعتمد درجات القياس.وبتعبير آخر تقدير مجهود ما مقابل نقطة مثيلة له أو تشجيع ما. »4

وإذا كان التقويم في مفهومه الواسع -كما رأينا- يعني عملية الحصول على معلومات تستخدم في اتخاذ قرارات تربوية بشأن عناصر العملية التعليمية، أي أنه عملية تشخيصية وقائية علاجية تسهم في تطوير التعليم والتعلم، فهو إذن أعمّ من القياس والتقييم، إذ يمكننا من خلال التعريفات السابقة للتقويم والتقييم والقياس استنتاج الفرق بين التقويم والقياس من جهة والتقويم والتقييم من جهة أخرى:

1 -صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ط3،دار هومة،الجزائر ص168.

2 - يراجع : أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص16.

3- سهيلة محسن كاظم القتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق عمان، 2006، ص103.

4 - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص169 ،170.

– **فالفرق بين القياس والتقويم** يكمن في أن القياس سابق للتقويم وأساس له، فالمعلم يقيس تحصيل الطلاب بمقياس مثل الاختبار. وتعتبر العلامة وصفا كميا لتحصيل الطالب، فإذا أبدى المعلم رأيه في تحصيل الطالب وأصدر أحكاما على هذا التحصيل يكون قد انتقل من القياس إلى التقويم، وفي ذلك يقول (قاسم راتب عاشور):« فالتقويم أساساً إعطاء حكم، بينما القياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا عن طريق استخدام وحدات رقمية مقنّنة، فالتقويم أشمل وأعمّ من القياس، لأنه يشمل القياس مضافا إليه حكم معين مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة»1

– أما **الفرق بين التقييم والتقويم:**« فالتقييم هو جزئية من التقويم، وهو إعطاء قيمة أو إصدار حكم على عمل ما، فالتقييم يقصد به التثمين، وهو عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبية بالنسبة لمرجع محدد من قبل، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة (جيد جدا، متوسط، ضعيف...) بينما التقويم كما ذكرنا هو لرصد وملاحظة العمل المقوم من جميع جوانبه، والمساعدة على تطويره وتجاوز الصعوبات التي تواجهه، ويحوي أدوات ومعايير لقياس جوانب التنفيذ، ومقدار تحقق الأهداف، وتحسين وتطوير العمل المقوّم. فالتقويم زيادة على ما نقوم به في العملية التقييمية يجب أن نضبط في النهاية مخططا يرجى منه تعديل الاعوجاج ،ونزع الخاطئ أو إصلاحه ،وتدعيم الحسن الصحيح»2

3– أهمية التقويم في العملية التعليمية:

يعد التقويم أحد أبرز أركان المنهاج التعليمي «ويحتلّ مكانا كبيرا في العملية التعليمية لما له من أهميّة وتأثير على الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة»3

إذ هو النبراس الذي يضيء طريق التعليم، وبدونه لا يمكن التعرّف على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة أو المعلّم أو المتعلّم في العملية التعليمية، وبدونه لا يمكن التعرف على العراقيل والصعوبات التي تحول دون استيعاب التعلُّمات وتحصيلها، فهو بمثابة جهاز لقياس مستوى ونوعية الأداء الخاص بكل طرف من أطراف العملية التعليمية، ومدى التفاعل بين عناصرها بغية تعديلها أو تطويرها أو تجديدها.

1 – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،267.

2 – محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، ص08.

3 – عبد السلام عبد الرحمان جامل،أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص111.

وفي حقل تعليمية اللغات كثيرا ما يتعثّر المتعلم في التقدم نحو الأهداف المنشودة. وهنا يطرح السؤال حول سبب هذا الفشل: هل يعزى إلى عدم تحديد الأهداف بدقة؟ أم إلى خلل في بناء المحتوى التعليمي؟ أم إلى عدم اختيار طريقة التدريس الملائمة؟ أم أنه يعود إلى قصور في الوسائل التعليمية المعتمدة ؟ أم...؟إلخ.

وهنا يبرز دور عملية التقويم في حل هذا الإشكال، لأن التقويم يتيح لنا إمكانية تقصّي كل عنصر من عناصر العملية التعليمية، ويهيئ الطريق أمام المعلم والمتعلم لاكتشاف مواطن القوة والضعف فيها، ولا يكتفي بذلك بل يسعى إلى تعزيز مواطن القوة، وعلاج مواطن الضعف والقصور، ومن ثم تطوير العملية التعليمية، وهذا ما يذهب إليه (حسني عبد الباري عصر) عندما يقول بأن التقويم: «وسيلة وغاية معا في العملية التعليمية، وهو حلقة من حلقات المنهج المدرسي، وعين على بقية عناصر هذا المنهج لتحديد مدى ما تحقق من غايات المنهج وأهداف التدريس ومناطق الضعف، فضلا عن مناطق القوة، ومن ثم فالتقويم هنا بمثابة مصدر مهم من مصادر التغذية الراجعة، وقد يكون مدخلا لتطوير المنهج والتعليم معا»1

كما تتجلى أهمية عملية التقويم في النتائج الحاسمة التي تترتب عليها، ويحددها الباحثون في ثلاثة احتمالات هي:2

– إما إلغاء المشروع (المنهج) الحالي نهائيا، لأنه لم يثبت فعاليته وجدواه.
–أو تبنّي المشروع المقوّم لأنّه أعطى نتائج مفيدة وإيجابية.
– أو تحسين وتطوير المنهج الحالي بسبب ما ظهر فيه من عيوب نتيجة لعملية التقويم التكويني والختامي.

وتظهر أهمية التقويم اللغوي في كونه « مقوّما أساسيا من مقوّمات اللغة، حيث يواكب عمليتي التعلم والتعليم، ويعكس صورة النظام التعليمي اللغوي من مدخلات وعمليات ومخرجات، بما تتضمنه من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن فحسب، وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج، وهو بذلك وسيلة لتحسين عملية

1 – حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار نشر الثقافة، سلطنة عمان، دت،دط ،ص101.
2 – يراجع: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (تقويم البرامج التربوية، تونس 1981 ص

التعليم والتعلم وتطويرها، ولهذا ينبغي إيلاء عملية التقويم اللغوي أهمية خاصة من حيث التخطيط له وإعداد أدواته، والإفادة من نتائجه، لكي يتمكن المعلم والمتعلم من تعرف مدى تحقيق الأهداف المرجوة منه ،واتخاذ القرارات اللازمة من أجل التطوير والتحسين»1

و يحدد ،(أكرم صالح محمود خوالدة) أهمية التقويم في مجموعة من النقاط يمكن تلخيصها فيما يلي:2

– كون التقويم قد أصبح جزءا أساسيا في العملية التربوية عموما، وركنا من أركان بناء المناهج خصوصا من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج، واتخاذ القرار المناسب بشأنه إما بإلغائه أو تطويره.

– تطوّر مفهوم التقويم؛ إذ لم يعد مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الطالب من شتى جوانبها، ما جعل مجالاته تتسع وطرقه وأساليبه تتنوّع.

– أن التقويم صار من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتميّز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة، وذوي القدرات والمهارات الممتازة.

–يساعد التقويم كلا من المعلّم والطالب على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى تبيين العوامل التي تؤدي إلى التقدم، أو تَحُولُ دُونَه ،والوقوف على المشكلات بغرض تحسين وتطوير التعليم.

وخلاصة لما سبق ونظرا لهذه الأهمية التي يحظى بها التقويم التربوي بصفة عامة والتقويم اللغوي بصفة خاصة، فلا بد من العناية الفائقة به. واستغلاله عن تبصّر، وتسخير كل الإمكانيات المادية والبشرية لتفعيله، وجعله أكثر نجاعة في مدارسنا لتطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

4– مجالات التقويـــم: لم يعد التقويم مقتصرا على تحصيل الطلاب في المواد الدراسية فقط ،بل اتّسعت مجالاته لتشمل الشخصية المتكاملة للطالب بما فيها النمو الجسمي والعقلي

1 – أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص13.

2 – يراجع: المرجع نفسـه ،ص27، 28.

والوجداني وتقويم ميولاته ومهاراته واتجاهاته، كما يشمل التقويم أهداف التعليم ونظم القبول في مختلف المدارس، والمناهج وطرق التدريس والأنشطة التعليمية المختلفة، بل إنه يشمل تقويم عملية التقويم ذاتها، وكل ذلك لهدف أساسي وهو أن نرتفع بمستوى التعليم في هذه الجوانب كافة. إذ أثبتت الدراسات المختلفة أنه يمكن اتّخاذ نظم التقويم وأساليبه نقطة بدء لإصلاح الجوانب الأخرى للعملية التعليمية، ومن هنا تظهر لنا النظرة القاصرة لمفهوم التقويم في الوطن العربي الذي عادة ما يُربط فيها التقويم بالامتحانات والاختبارات التحصيلية، إذ إن التقويم اللغوي في مراحل التعليم العام وحتى الجامعي في بلداننا العربية، كثيرا ما يركز فيه المعلمون والقائمون على إعداد المناهج على الجانب الكمي فقط، متجاهلين تقويم الجوانب الأخرى التي يمكن أن تكون السبب في إخفاق العملية التعليمية وفشلها.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد **مجالات التقويم** في النقاط التالية:

4-1- تقويم المنهاج التعليمي ويشمل الجوانب التالية :

«- مراعاة المنهاج للأهداف التربوية والتعليمية المرجو تحقيقها.

- مراعاة الخبرات التعليمية لخصائص المتعلمين في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم ومراحل نموّهم.

- ارتباط المنهاج بعناصر البيئة المادية بمواردها، والبيئة الاجتماعية في احتياجاتها ومشكلاتها وإمكانياتها.

-تقويم الجماعات العاملة في المنهاج من موجهين، وإدارة ،ومواد تعليمية، ومرشدين وإدارة مدرسية، ومدى مساهمتهم في إنجاح المنهاج التعليمي.

- تقويم عناصر المنهاج من أهداف، محتوى، أنشطة، أساليب تدريس وتقويم التقويم في أساليبه وأدواته وأوقاته، وقدرته في قياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة للمنهاج التعليمي»1

4-2- تقويم عناصر العملية التعليمية الأخرى من حيث معيار جودة الإشراف التربوي، ونظم الامتحانات ،والجداول ،ونظام المكافآت، والترقيات، والعلاقات الإنسانية، والسلم التعليمي، والحياة الدراسية المدرسية عموماً.2

1 - سهيلة محسن كاظم السهلاوي ،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص105،104.

2 - المرجع نفسه، ص105.

4-3- **تقويم الخطط التربوية والسياسات التعليمية المتبعة** وما ينتج عنها من مشروعات وبرامج تعليمية.1

4-4- تقويم نمو المتعلمين:والمقصود به الحكم على مدى تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية ، وتقويم هذا الجانب يزوّدنا بالكثير من المعلومات حول المتعلم منها:

«- تقدير مدى فعالية التعلم والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية العمل التربوي والعملية التربوية.

- التعرف على الكثير من نواحي القوة والضعف في المناهج.

- التعرف على نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرات وكتابة تقارير عن التلاميذ.

- التعرف على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ مما يساعد في إيجاد الحلول المناسبة لها.

- تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد ويسهل عملية التعليم والتعلم»2

4-5- تقويم عمل المعلم وأسلوبه:

ويشترك في هذه العملية الكثير من الأطراف منها إدارة المدرسة، والمتعلمون، وأولياء التلاميذ، وزملاء المهنة، والمعلم نفسه، ليتزود بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه من حيث وضع الأهداف وصياغتها، والتخطيط الجيد للدرس ،واختيار أساليب وطرق التدريس الملائمة للموقف التعليمي ومستويات المتعلمين، ومدى الاستجابة المتبادلة بينه وبين المتعلمين ،وأساليب وأدوات التقويم المستخدمة ،وكيفية إدارة الأنشطة التعليمية...ومن ثم فالتقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية تساعد المعلم على تطوير أساليب وطرائق تدريسه وتحسين أدائه.3

1 - يراجع: أكرم صالح محمود خوالدة ،التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي ، ص47.

2 - عبد السلام عبد الرحمن جامل.أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص116 .

3 - يراجع: سهيلة محسن كاظم السهلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل. ص105.

5- أهـــداف التقويـم و وظائفـه: 1

يمكن تلخيص أهداف التقويم فيما يلي:

5-1- استثارة دوافع الطالب للتعلم: إنّ التقويم بمختلف أساليبه ينمّي دوافع الطلاب للتعلّم، كما أن معرفة الطالب بالنتائج التي حققها تجعل تعلّمه أكثر فاعليةً، وتمكّنه من تقدير حدود قدراته وإمكاناته، وتعينه على التخطيط الواقعي لمستقبله، واتخاذ القرارات بما يتعلق بالأهداف المناسبة لمهنته.

5-2- التشخيص: إذ يسهم التقويم في تحديد جوانب الضعف في تحصيل الطلاب وجوانب نموهم المختلفة، ومحاولة التعرف على الأسباب، سواء كانت تتعلق بشخصيات الطلاب وظروفهم، أو بمحتوى المنهج وأساليب التدريس أو الوسائل التعليمية المعتمدة...، حتى يتم علاجها، كما يمثل ذلك تغذية راجعة للمعلم تمكّنه من إدراك مدى فاعليته في التدريس، ونتائج جهوده فيدعمها إن كانت إيجابية، ويعمل على تحسينها إن كانت سلبية ،وذلك من خلال تغيير خططه وأساليبه ووسائله إن ثبت العجز فيها، وبالتالي الرفع من مستوى أدائه.

5-3- اتخاذ القرارات التربوية: يعتبر التقويم الأساس الذي تبنى عليه القرارات التربوية، كالقبول بالمدارس، وتحديد وضع الطالب في المسار الأكاديمي، ونوع البرنامج الذي سوف يدرسه، والانتقال من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، كما يفيد في اتخاذ القرارات المتعلقة بمحتوى المناهج والكتب والوسائل التعليمية وأساليب التدريس والتجارب وفقا لما تسفر عنه نتائج تطبيقها.

5-4- توجيه العملية التعليمية التعلّمية: إن الجوانب التي تركز عليها عملية التقويم هي التي تكتسب عادة أهمية لدى الطلاب والمعلمين، بل وأولياء الأمور أيضا، فإذا كانت أساليب التقويم تركّز على جانب تذكر المعلومات فقط، فإن العملية التعليمية ستتجه إلى التلقين والحفظ، أما إذا كان التقويم يمسّ جميع جوانب شخصية الطالب فإن جهود المعلمين والطلاب وكافة الأنشطة التعليمية ستوجه إلى الاهتمام بجميع جوانب الشخصية بشكل

1 - يراجع : محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي ص11-15، و أكرم صالح محمود خوالدة ،التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص35،36 .و أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة، القاهرة،، 1972 ص158.

متوازن، والنظام التربوي السليم هو الذي يوثّق العلاقة بين الأهداف التعليمية المحددة ووسائل تحقيقها وأساليب تقويمها.

5-5- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية: أي الحكم على الأهداف التي تبناها المنهج والمؤسسة بصفة عامة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة المتعلم، ومدى ملاءمتها لفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، حيث يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

5-6- تقدير الكفاية والفاعلية للمؤسسة التعليمية: ويعني ذلك اتخاذ التقويم كأداة للحكم على مدى فاعلية المؤسسة التربوية في تحقيق الأهداف المسطرة، ومدى كفاءتها في الاستثمار الأمثل لما وضع تحت تصرفها من إمكانيات مادية وبشرية مختلفة، كما يسهم التقويم في مساعدة الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، واتخاذ القرارات بشأن العاملين معهم سواء بترقيتهم أو باتخاذ العقاب المناسب لهم إن أخلّوا بمسؤولياتهم.

5-7- يساعد التقويم المعلم على معرفة تلاميذه فردا فردا والوقوف على قدراتهم، ومستوياتهم، ومشكلاتهم، ومن ثم مراعاة الفروق بينهم ،وجمع المعلومات عن الموهوبين لرعايتهم ببرامج أكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.

من خلال ما سبق تتجلى لنا بوضوح أهمية التقويم ووظيفته في العملية التعليمية ،فهو عنصر فاعل فيها باعتبار أنه يحدد مستويات التلاميذ الحقيقية، وطريقة لاكتشاف قدراتهم وأسلوب للتنبؤ بنجاحهم أو فشلهم في التعلم، ومعرفة مدى حدوث تغيرات في سلوك المتعلمين ،والكشف عن الأسباب التي تعوق عملية التعلم ،واقتراح العلاج المناسب لها.

6- أنـواع التقويـم:

اختلف الباحثون في تحديد أنواع التقويم انطلاقا من المعايير التي اعتمدوها في تصنيفاتهم.وسيقتصر الحديث هنا على أهمّ تصنيف، وهو الذي وضع بناء على المرحلة أو الفترة الزمنية التي تجري فيها عملية التقويم؛إذ يقسّم الباحثون التقويم بصفة عامة والتقويم اللغوي بصفة خاصة على ثلاثة أنواع رئيسة هي:

- التقويم التشخيصي أو التمهيدي أو المبدئي.

- التقويم التكويني أو البنائي.
- التقويم النهائي أو التقريري أو الختامي.

بالإضافة إلى قسم آخر هام وهو التقويم الذاتي.

6-1- التقويم التشخصي (المبدئي أو التمهيدي): ويتم هذا النوع قبل البدء في العملية التعليمية لتحديد مستويات المتعلمين بغرض تحديد الأساليب المناسبة لتلك المستويات.

ويعرف التقويم التشخيصي بأنه:« تقويم يسبق عملية التعلّم مشخّصا وضعية المتعلم التعلّمية التي ينوي القيام بها وفي ما هو ضروري منها، وقد يسميه البعض التقويم الأوّلي»1

أما (نواف أحمد سماره وعبد السلام موسى العديلي) فيذهبان إلى أن هذا النوع من التقويم يعمل «على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها ،وهو يهدف إلى تحديد مستوى استعداد المتعلمين للتعلّم، ومستوى البدء به والتعرف على المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس لدرس أو موضوع معين»2

ومن ثمّ فهو يوفّر للأستاذ معلومات هامة، تمكّنه من التعرف على مدى تحكّم المتعلّم في مكتسباته السابقة، مما يساعده على تحديد نقطة البداية المناسبة التي سيستند إليها في تعليم المعطيات الجديدة.

ويرى (عبد السلام عبد الرحمن جامل) بأن هذا النوع من التقويم يتم« قبل البدء في تطبيق المنهج حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، ويتمّ الحصول على معلومات أساسية عنه، ويسمى أيضا التقويم التمهيدي..ويساعد التقويم المبدئي على الآتي:

أ- تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج.

ب-معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية والمعلّمين والطلاب، وذلك لبدء المنهج أو البرامج على أساس من معرفة الواقع معرفة سليمة»3

في حين يؤكد (أكرم صالح محمود خوالدة) على أهمية **الأهداف التي يسعى التقويم التشخيصي (المبدئي) إلى تحقيقها**، ويمكن تلخيص تلك الأهداف في ما يلي:4

1 - أنطوان صياح ،تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص17.

2 - نواف أحمد سماره، وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص74.

3 - عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ص119.

4 - يراجع: أكرم صالح محمود خوالدة ،التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص37.

أ- يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلّم للحكم على أحقيّته أو صلاحيته للمجال التعليمي الذي تقدّم إليه، وذلك بناءً على نتائج اختبارات القدرات والاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وسيرة المتعلّم الدراسية.

ب- كما يساعد هذا النوع من التقويم على توزيع المتعلّمين في مستويات مختلفة حسب مستويات تحصيلهم.

ج- كما يهدف التقويم القبلي إلى التعرّف على الخبرات السابقة للمتعلمين قبل تقديم المعطيات والتعلّمات الجديدة لهم، ومن ثّم البناء عليها لضمان الاستمرارية في التعلّم.

ويتمّ هذا النوع من التقويم في بداية السنة الدراسية أو في بداية الوحدة التعليمية .

6-2- التقويم التكويني (البنائي):

يعرّف بأنه النّوع الذي« يقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلّمية خلال مسارها، ويهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدّم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلّمي محدد (حصة أو وحدة دراسية) ومن أدوات هذا التقويم : أسئلة المدرس، الامتحانات القصيرة والتمارين الصفية والوظائف البيتيّة...»1

وهذا النوع من التقويم هو الذي يطلق عليه البعض مصطلح "التقويم المستمر" ويعرّفه (خوالدة): « بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلّم، وهو يبدأ مع بداية التعلم و يواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ويعرف أيضا بأنه التقويم الذي يتم تنفيذه عدة مرات أثناء عملية التدريس، بقصد تحسينها وتطويرها، ويمثل إصدار أحكام على عملية مستمرة، أو على نتاج يمكن مراجعته وتطويره»2

فهذا النوع من التقويم إذن« يرافق عملية التعلّم في مراحلها كافة ،مساعدا المتعلّم على إدراك وضعه التعلّمي إدراكا دقيقا من خلال ما يتمكن منه من كفايات ومهارات، والمعلم على وعي الأثر الناتج عن تعليمه وعيا واقعيا معبّرا عنه بما استوعبه المتعلم، وبما أصبح قادرا على ممارسته من كفايات ومهارات.»3

1 – نواف أحمد سماره وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص75.

2 – أكرم صالح محمود خوالدة ، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. ص38 .

3 – أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص17.

وانطلاقا من التعريفات السابقة يمكن القول بأن التقويم التكويني هو تقويم يواكب العملية التعليمية التعلّمية منذ بدايتها ويستمر باستمرارها ،بغرض تعديل مسار التعليم والتعلم بناءً على ما يتمّ اكتشافه من نقاط الضعف لدى التلاميذ ،اعتمادا على نتائج التغذية الراجعة التي يوفّرها هذا النوع من التقويم، مما يسمح للمعلم بتحديد مصادر الضعف والقصور لدى المتعلم ،والصعوبات التي تعوق العملية التعليمية وتصحيحها في كل مرّة.

ويمكن حصر **الأهداف المتوخاة من التقويم التكويني (البنائي)** فيما يلي: 1

أ- تحديد جوانب القوة لدى الطلاب وتعزيزها ،وجوانب الضعف والعمل على تلافيها ثم توجيه تعلّمهم نحو الاتجاه المرغوب فيه.

ب- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه من جهة ،وتحفيز المعلم على التخطيط الجيد للدرس، وتحديد أهدافه على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها من جهة أخرى.

ج- تحفيز المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم والاستمرار فيه.

د- يمكن المعلم من وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات حصص التقوية.

وهناك العديد من الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في التقويم البنائي منها: الأسئلة والمناقشات الصفية، الواجبات المنزلية ومتابعتها، الامتحانات القصيرة ،والتمارين الصفية، والنصائح والإرشادات وحصص التقوية...إلخ

6-3- التقويم الختامي: ويطلق عليه أيضا مصطلح التقويم النهائي أو التحصيلي أو الإجمالي أو التقريري.

ويعرّف التقويم الختامي بأنه ذلك النوع الذي « يقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلميّة بعد انتهائها، ويهدف إلى معرفة مقدار ما تمّ تحقيقه من الأهداف التعليمية، كما في تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين أو وحدة دراسية، ويقوم التقويم الختامي على نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر أو الفصل أو السنة أو نهاية وحدة تعليمية»**2**

1 -يراجع: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص39، 40.

2 - نواف أحمد سماره، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص75.

ويعرفه (أنطوان صياح) بأنه التقويم الذي « ينهي عملية التعلّم ،ويصدر حكما على النتائج المتحصلة ،متخذا قرارا بشأن تقدُّم المتعلّم ،ومدى قدرته على الانتقال إلى مستوى أعلى»1

أما (خوالدة) فيرى بأن المقصود من التقويم الختامي: «العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي ،يكون المفحوص قد أتمّ متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلّم مقرّر ما.. والتقويم الختامي يتم في ضوء محدّدات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة، مراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح»2، حتى تكون نتائجه أكثر دقّة بحيث تساعد على إصدار حكم مؤسَّس على مجمل نشاطات التعليم، وفي ضوء تلك النتائج يتمّ الحكم على أحقية المتعلم بالانتقال من مستوى إلى آخر، أو من مرحلة إلى أخرى، وتشخيص مواطن الضعف عند المتعلمين وبرمجة حصص الدعم والاستدراك المناسبة.

ويحقق هذا النوع من التقويم جملة من الأهداف والوظائف يمكن تلخيصها فيما يلي:

«**أ**- رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة.

ب- إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال والنجاح والرسوب.

ج- توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.

د- الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.

هـ- إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة، أو بين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة.

و- الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها»3

ويمكن إجراء التقويم الختامي في نهاية مرحلة تعليمية، أو في نهاية سنة دراسية أو فصل دراسي، كما يمكن الاستفادة منه في نهاية وحدة تعليمية معينة، ومن ثمّ فإن أبرز أداة

1 – أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص17.

2 – أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص46.

3 –المرجع نفسه ،ص46.

تستخدم في هذا التقويم هي الاختبارات الفصلية ، والاختبارات السنوية و اختبارات نهاية المرحلة التعليمية ككل.

6-4- التقويم الذاتـي:

إذا كانت الأنواع الثلاثة المذكورة سابقا هي الأقسام الرئيسة للتقويم، فلا يمكن أن نهمل نوعا آخر توليه العملية التعليمية اليوم عناية خاصة، ونقصد بذلك "التقويم الذاتي" الذي صار عاملا أساسيا في عملية التعلّم، إذ أنّ انتقال محور العملية التعلمية من المعلم إلى المتعلم جعل أنظار القائمين على هذه الأخيرة و جهودهم تتركز على هذا النوع من التقويم.

والمقصود **بالتقويم الذاتي:** «أن يقوّم الطلبة أنفسهم بتحديد وتقويم مستوى ما تعلّموه، وذلك اعتمادا على المبدأ التربوي العام الذي يقترح بأن يعهد للطالب أن يقوّم نفسه في المعرفة العلمية التي درسها ،ويمكن تحقيق ذلك من خلال مقاييس التقدير وقوائم التدقيق والاستبيانات المصححة»1

حيث إنّ الدور البارز في هذا النوع من التقويم لا يكون على عاتق المعلّم، بل على عاتق المتعلم الذي « يحاول تبيان الأخطاء التي وقع فيها ،والنواحي الإيجابية التي حققها، عاملا على أخذ العبرة العملية من ذلك، وهو توجّه نابع من تأثير نتائج علم كيفيات الإدراك على التقويم، تلك التي تؤكّد على دور المتعلم في وعي إدراكه لمكوّنات عملية التقويم ولطريقة الاستفادة منها في تحسين تعلّمه، إذ هي شرط أساسي لتقدم المتعلم في التعرف إلى طريقة تعلّمه بنقاطها الإيجابية والسلبية ،وإلى تجويد هذه الطريقة عن طريق التركيز على ما يرسّخ المتعلم في العادات التعلمية المستحبّة»2

ويـرى المختصون أنه من الضروري أن يعتمد هذا النوع من التقويم على شبكة التصحيح الذاتي لكي يقوم المتعلم نفسه من خلال الوقوف على تحديد أخطائه وتجريدها وتصنيفها وتقديرها وتصويبها، ويتمّ وضع هذه الشبكة بناء على« مجموعة من المؤشرات الديداكتيكية والبيداغوجية ،والهدف من ذلك هو "معيرة" التصحيح ،ودفع المتعلم إلى

1 – نواف أحمد سماره، عبد السلام موسى العديلي ،مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص75.

2 – أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص18.

التصحيح الذاتي في ضوء مجموعة من التعليمات والمعايير والمؤشرات التقويمية التي ترتبط بالوضعية والكفاية المقومة ،ومن ثمّ يحقّق هذا التقويم نوعا من الموضوعية »1

إنّ قيام الطالب بتقويم نفسه أثناء التعلّم يجعله يحسّن عمله، ما يدفعه إلى مزيد من الفهم ،والاستيعاب،والاستقلالية ،وهذه غاية التدريس بالكفايات.

7- الأسس العلمية التي يبنى عليها التّقويم اللّغوي:

إنّ تقويم تعلّم وتعليم اللّغة لا بدّ أن يُبنى على أسس ومعايير علمية، يوضّحها الباحثون في النقاط التالية:2

7-1- أن يكون التقويم هادفا وذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها مراعيا الأهداف التي وضعت لكل نشاط، فلا بد أن يرتبط التقويم بالهدف الذي نقومه، إذ كلما ابتعدنا عن الأهداف المخطط لها، كلما كانت العملية التقويمية ناقصة وقاصرة عن تحقيق المرجو منها.

7-2- أن تتم مجمل إجراءات التقويم بدلالة عناصر المنهاج التعليمي ،أي الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريس.

7-3- أن يكون التقويم مستمرا وملازما لمختلف مراحل النشاط التعليمي وأن لا يحصر في نهاية التعلم كما في الفلسفة التقليدية، وأن يراعي كل مستويات التقويم، فالعمل الناجح يحتاج دوما إلى المتابعة المستمرة والمنظمة لاكتشاف نقاط القوة والضعف في الجوانب المراد تقويمها، من أجل التعديل والعلاج والتحسين والتطوير ،وهي الغاية المتوخاة من العملية التقويمية.

7-4- أن يكون التقويم شاملا لجميع نواتج التعلم في المجال العقلي والوجداني والمهاري، و بمعنى آخر حسب السلوك الذي يظهره المتعلم، حتى لا تكون النتائج جزئية أو منقوصة غير متكاملة.

---

1 جميل الحمداوي، التصورات التربوية الجديدة، إفرقيا الشرق،الدار البيضاء ،المغرب،2014، ص96.

2 -يراجع:- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية، ص267-268، و- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص32-34.و- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، ص12-14،و سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي، والتدريس الفاعل، ص106. و- هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم ،الأنشطة والمهارات التعليمية ، دار كنوز المعرفة،2006،دط، ص135.

7-5- أن يقوم التقويم على أساس كمي وكيفي ولا يهمل أحد الجانبين.

7-6-مراعاة التنوع في أدوات التقويم كالاختبارات الشفهية والتجريبية والمقالية والموضوعية، والاستبيانات وقوائم الرصد والملاحظة... إذ ليس هناك أداة واحدة تصلح لقياس كل الظواهر؛ فكلما تنوعت الأدوات والأساليب المستخدمة في التقويم، كلما زادت معلومات المعلمين عن المجالات التي يقومونها، وزاد فهمهم للتلاميذ وقدراتهم على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم.

7-7- أن يكون مراعيا للفروق الفردية بين التلاميذ ويساعد في الكشف عن قدراتهم المختلفة، إذ يعتبر معيار التمييز من أهم معايير التقويم الجيد.

7-8- أن تتصف الأدوات والأساليب المستخدمة في التقويم بالصدق والثبات والموضوعية.
و« المقصود بـ**الصدق** هو أن الأداة تقيس ما صمّمت له فإذا صممنا اختبارا يقوم قدرة الطالب في الحساب فيجب أن يقيس فعلا قدرة الطالب على إجراء العمليات الحسابية.

- المقصود بـ**الثبات** هو إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من التلاميذ فإنه يعطي نفس النتائج تقريبا.

- وتعني **الموضوعية** عدم تأثر نتائج الاختيار بالعوامل الشخصية للمقوم واحتكامه معايير واضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداء التقويم»[1]

ثانيا- التقويم في ضوء التّدريس بالكفايات، أهميّته ووظائفه

إنّ نظرة بيداغوجيا الأهداف إلى التعلّم على أنه نشاط آلي يكيفه مبدأ المثير والاستجابة، ويتمّ انطلاقا من تحصيل المتعلم لمجموعة من المعارف النظرية في أنشطة منفصلة عن بعضها البعض، جعل أهداف التقويم تنحصر في قياس نسبة تحصيل هذه المعارف، و القدرة على تذكّرها واسترجاعها في الامتحانات، وإغفال مسألة توظيف المتعلم لتلك المعارف وتكييفها مع محيطه، واستثمارها في حلّ المشكلات الواقعية التي تواجهه. ولذلك جاءت بيداغوجيا« المقاربة بالكفايات كوسيلة تصحيحية للعملية التعليمية التعلّمية، مرتكزة على أساس اعتبار المتعلم محورا لهذه العملية بهدف بناء كفايات مندمجة لديه،

1 - محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، ص13.

فاستهدف التقويم وفق هذه المقاربة الاشتغال على مهمات معقدة وغير مألوفة، يستحضر ويعبّئ خلالها المتعلم مجموعة من الموارد والمعارف والمهارات والمواقف المندمجة، ويعمل على استثمارها وتحريكها عن طريق استفراغ جهده في إطار وضعيات مشكلة مركبة وجديدة ومعقدة، ليتمكّن من خلالها من إبراز قدراته في سياق متكامل، ونسقيّ، يَعِي فيه مدى تبنّيه لاستراتيجية معينّة لحلها» 1

إن التقويم وفق بيداغوجيا التدريس بالكفايات« نشاط ملازم لسيرورة كل عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ،ومجالاتها ،ومستوياتها ،ومكوناتها، من منظور أنه عملية إنتاجية أدائية من جهة، وتحليلية تركيبية تفاوضية مع المتعلم من جهة أخرى، إذ يتوخّى المدرّس تقدير موقع المتعلم على سلّم النموّ في مختلف المجالات بغية مساندته، وتصويب مساره التعلمي، وتصحيح أخطائه، وتسديد خطواته في ظل أطر طبيعية، ومتنوعة ،ومثيرة للاهتمام، وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة»2

فهو إذن تقويم لقدرات المتعلم على إنجاز النشاطات، وحل المشكلات ،وليس تقويما للمعارف والمكتسبات النظرية، ومن ثم فإن التقويم في ضوء المقاربة بالكفايات هو تجسيد واقعي للمعارف المكتسبة ،والمهارات المبنية بالتكوين ،والخبرات المستخلصة من التجارب في وضعيات جديدة ومواقف مختلفة.

إنّ ممارسة التقويم في ضوء التدريس بالكفايات« تخبئ رؤية خاصة لعملية التعلّم، تكون مبنية على جعل المتعلم لا المعلم محورا لعملية التعلم، وهي بالتالي تفرض على المعلم تغييرا جوهريا في ممارساته اليومية على مستويات عدة: دوره في عملية التعلم ،اختيار وضعيات التعلم والأنشطة المرتبطة بها، إيقاع عملية التعلم، الأخذ بعين الاعتبار طرائق التفكير عند المتعلم واختلافها من تلميذ إلى آخر، تحليل نتائج كل عملية من أجل تحديد الصعوبات والمكتسبات عند المتعلم، بهدف تحديد آلية الدعم المدرسي المناسب»3

1 نظام التقويم بين بيداغوجيا الأهداف والكفايات في مجال قطاع التعليم المدرسي،ص

2 حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات،ص06 .

3 نسيم حيدر (التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية، ع39، كانون الثاني، 2007، ص35.

وانطلاقا مما سبق، يمكن **التفريق بين التقويم في ضوء التدريس بالأهداف و نظيره في التدريس بالكفايات** في النقاط التالية:1

التقويم	
وفق بيداغوجيا الأهداف	**وفق بيداغوجيا الكفايات**
أسئلة موضوعية/جزئية/بسيطة/...	وضعيات مشكلة/مهام/بحث/مشروع
– المهم هو النجاح	– المهم هو تعبئة الموارد
– الانتقال من الجزء إلى الكل	– الانتقال من الكل إلى الجزء إلى الكل
– استهداف معارف جزئية	– استهداف كفايات مندمجة
– تبني المرجعية السلوكية	– تبني المرجعية المعرفية (المقاربة البنائية)
– معلومات لا وظيفية	– معلومات وظيفية
– تقويم كمي	– تقويم كيفي
– الملخص هدف في حد ذاته	– الهدف هو التنبؤ الذاتي عن طريق التجربة وعدم التشبث بالفرضيات

جدول يوضح الفرق بين التقويم في ضوء التدريس بالأهداف و نظيره في التدريس بالكفايات

1–متطلبات وخطوات عملية التقويم بالكفايات:

لتنفيذ عملية التقويم في ضوء التدريس بالكفايات هناك مجموعة من المتطلبات والإجراءات2 التي لابد أن تتوفر لتتم هذه العملية بنجاح، ومن المسائل التي يجب مراعاتها ما يلي:

«أ– في بداية كل عملية تعلم محور معين، يقوم المعلم بعملية تقويم تشخيصي مبنية على كفايات تمّ اكتسابها في السنة السابقة، لتحديد الصعوبات ونقاط الضعف، من أجل العمل على تجاوزها قبل البدء بعملية تعلّم جديدة.

1 يراجع: نظام التقويم بين بيداغوجيا الأهداف والكفايات في مجال قطاع التعليم المدرسي.

2 و للاطلاع على المزيد من المعلومات حول الموضوع،يراجع: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ،الأبعاد والمتطلبات، ص68–72.

ب- يطلب إلى المتعلم حل وضعية مركّبة ،تقوم على استخدام مهارة أساسية واحدة ،من أجل التأكد من قدرته على استخدامها في وضعيات تعلم جديدة أكثر تركيبا.

ج- للتأكد من امتلاك المتعلم لكفاية ما، يجب أن ينجح في حل وضعيتين من أصل ثلاث وضعيات تحدد هذه الكفاية، وهنا يجب التأكد على عدم تقويم عناصر كفاية معينة بشكل منفصل بعضها عن بعض، لأن المطلوب هو مراقبة تصرف المتعلم في وضعية مركبة، تدمج كل هذه العناصر، وتكون مشابهة أو قريبة لما يمكن أن يصادفه في حياته اليومية»1

ومن خلال هذا المنظور تولّدت مفاهيم الكفاية اللغوية التي تقوم على مبدأ أساسي هو توظيف اللغة كنشاط ألسني قولا وكتابة، في وجود الإنسان لإثبات ذاته، حيث إن الكفاية التعليمية تشير إلى وجود ما يكفي من عناصر ومكونات ونشاطات تعليمية متدامجة فيما بينها لتأدية ثلاثة أنواع من الأهداف المركبة" لعملية التعلّم اللغوي، والتي تترجم في سياق محدد بصورة قابلة للقياس العلمي، وهذه الأهداف هي:

أ- المعارف النظرية

ب-المهارات العملية

ج-المواقف السلوكية أو الانفعالية2

2- الوضعية الإدماجيّة المرتكز في التّقويم بالكفايات:

لقد سبقت الإشارة إلى أن بيداغوجيا التدريس بالكفايات لا تستقيم إلا مع مجموعة من المنهجيات والطرق من بينها (نشاط الإدماج) وهو« مفهوم بيداغوجي يعطي قيمة إضافية للمقاربة بالكفاءات، إذ أن التعلّم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلّم كفاءات من خلال نشاط الإدماج الذي ينظم فيه عمله وفق إستراتيجية دقيقة يعيد فيها مكتسباته القبلية وإدماجها مع المكتسبات الجديدة»3

ويرتكز التّقويم وفق المقاربة بالكفايات على اقتراح وضعية إدماجية تحمل المتعلّم على استحضار مكتسباته ومعارفه ومهاراته السابقة، وإدماجها وتوظيفها في وضعية مركبة

1 نسيم حيدر: التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية،ع39، 2007، ص35.

2 عصام قازان (نحو مقاربة منهجية لمفهوم اللغة الوظيفية وطرائق تقييمها في نظام الكفايات) المجلة التربوية، ع32، كانون الثاني،2005، ص08،09.

3 خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص165.

بهدف حل مشكلة ما ،كأن نطلب من متعلم اللغة العربية أن يكتب نصّا حواريا دار بينه وبين أحد زملائه ،عن سوء تفاهم حدث بينهما، موظفا:

-تقنيات كتابة الحوار.

-ثلاث مفردات دالة على العفو والتسامح.

فمن خلال هذا المثال يبدو جليا بأن الوضعية الإدماجية تختلف عن التمارين والتطبيقات اللغوية المختلفة، التي تكون متعلقة بنشاط أو درس واحد فقط، وتستهدف استرجاع المعلومات واستحضار القواعد اللغوية دون القدرة على توظيفها في المواقف المختلفة.

ومن ثم فإن هذا النشاط التقويمي (أي نشاط الإدماج) يعتبر آلية فعّالة لدمج المكتسبات وتوظيفها في بناء تعلّمات جديدة ذات دلالة، وهو يمتاز بما يلي:1

- **فاعلية المتعلم:** لأنه نشاط يستلزم أن يوظف المتعلم مكتسباته السابقة (مفاهيم، مهارات، سلوكات...).
- **الدافعية:** لأنه يحثّ المتعلّم على بناء تعلّمات جديدة ،تتّسم بالجدة والإبداع.
- **الوظيفية:** فهو موجّه لتحقيق كفاية.
- **الواقعية:** لأنه مرتبط بواقع المتعلم.

وحتى تحقق (الوضعية الإدماجية) الأهداف المنوطة بها ،يتطلب الأمر توفّر مجموعة من الشّروط منها:

- الإحاطة بالكفاية المطلوب تحقّقها، ولذلك لابد من استحضار الكفايات في مستهل البرامج أو الكتب المدرسية أو الوحدات التعليمية.
- معرفة التعلّمات التي يراد إدماجها بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم.
- اختيار الوضعية المدمجة المناسبة.
- تحديد دور كلّ من المعلّم والمتعلّم بوضوح تام.
- اقتراح عُدّة بيداغوجية مناسبة.
- إرفاق نشاط الإدماج بإرشادات وتعليمات واضحة لما يطلب إنجازه.

1 يراجع: وزارة التربية الوطنية المغربية، ص28

- تحديد شبكة للتقويم الذاتي، التي تساعد المتعلم على معرفة مدى نجاحه في إدماج التعلّمات المطلوبة منه.

3- وظائف التقويم بالكفايات وأهدافــه:1

3-1- توجيـه التعلّمـات: وذلك عندما يتعلق الأمر بتقويم المكتسبات القبلية، لمعرفة ما إذا كان المتعلم يمتلك المؤهلات التي تجعله قادرا على اكتساب التعلمات الجديدة، إذ ينبغي التأكد من امتلاك المتعلم للكفايات القبلية اللازمة ،التي تضمن له الانطلاقة الصّحيحة في سبيل امتلاك كفايات جديدة.

3-2- تعديل التعلّمـات: وذلك من خلال مسايرة التقويم لعملية التعلّم خلال السنة الدراسية كاملة، بهدف تحسين مستوى التلاميذ، وقدراتهم التعلمية، وتطوير أدائهم، وذلك من خلال تشخيص مشكلات التعلّم لدى التلميذ، وإكسابه الوسائل المساعدة على تجاوز تلك المشكلات، كما أنه يعطي المعلم تغذية راجعة على مدى نجاح الطرائق والأساليب والوسائل المستخدمة في التدريس لتحقيق الكفايات المرحلية.

3-3- إشهاد التعلّمات: والمقصود به القيام بتقويم شامل للمكتسبات والتعلّمات للكشف عن مدى استعداد المتعلّم لمواصلة التعلّم في السّنة أو المرحلة الموالية.

هذا بالإضافة إلى أهداف ووظائف أخرى يضطلع بها التقويم بالكفايات نذكر منها:

- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه.
- تحرير التلميذ من التبعية والاتكالية، وجعله مستقلا بشكل أكبر.
- جعل التلميذ يواجه عملية إدماج المكتسبات في سياق وضعيات تدرّبه على هذا الإدماج.
- إعلام الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية التعلّمية، كالمعلم والتلميذ والأولياء والمسؤولين على النظام التربوي بنتائج التعلم وجعلهم في الصورة.

4- الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التقويم بالكفايات:

سبقت الإشارة إلى أن التقويم ليس عملية عشوائية تتم كيف ما اتّفق، وإنما هي عملية منظمة تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس العلمية: كالموضوعية ،والشمولية و...الخ

1 يراجع: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص179،180.

والتقويم في ضوء المقاربة بالكفايات لا يخرج على هذه الأسس، ولكنه يضيف إليها مبادئ أخرى يجب مراعاتها ألا وهي:1

أ- **التلازم بين طرائق التدريس والتقويم:** يجب أن يتم تقويم المتعلم في شروط وظروف مماثلة لكيفية التعلم، فلا يجب على المعلم مثلا أن يعتمد على الطرائق التلقينية في الممارسات الصفية ،ثم يضع المتعلم في الامتحان أمام وضعيات تتطلب منه أعمالا أدائية كالمقارنة أو التحليل أو التقويم، بل لابد أن يتدرّب المتعلم على هذا الأداء في وضعيات مماثلة في الصّف.

ب- **الارتباط بالواقع:** إذا كانت الكفاية تهيئ المتعلّم لوضعيات واقعية ،فيجب أن يتناول التقويم أيضا وضعيات واقعية مشابهة ،وهذا ما يعطي للكفاية دلالة وظيفية، فلابد إذن أن تثار في الوضعيات التقويمية المشكلات التي يواجهها المتعلّم في حياته اليومية.

ج- **دمج المكونات:** إذا كانت الكفاية مؤلفة من عدة مكونات مندمجة ،فإن تقويم كلّ مكوّن على حدة لا يعكس مدى اكتساب الكفاية وامتلاكها، لذلك يجب اعتماد تمارين تكشف عمليات الدمج بين المكونات ،حتى يتمكن المعلّم من تحديد نقاط الضعف ،واعتماد برامج الدّعم الملائمة، هذه التمارين التكوينية تساعد المتعلم على إجراء التقويم الذاتي وتسرّع عمليات الدّمج.

د- **المضمون الانتقائي:** بما أن التعليم بالكفايات يركز على منهجية العمل وكيفية التعلّم، لذلك فهو -على خلاف التعليم بالأهداف- يعتمد على مضمون انتقائي، ولا يطمح إلى تغطية أكبر قسم من المضامين المعرفية لمادة معينة،و هذا المبدأ يساعد المتعلم على اكتساب كيفية العمل وعلى التعامل مع المعلومات أكثر منه على تخزينها وإعلانها، ويساعد أيضا على الحدّ من موسوعية المناهج والكتب ،ويركز على المفاهيم والتّقنيات الأساسية.

يتّضح من خلال ما تمّ ذكره بأن المقاربة بالكفايات "هي بيداغوجيا فعّالة تجعل التعلّم أكثر نجاعة و وظيفية في حياة المتعلّم. ولكن إذا قلنا بأن التقويم في ضوء هذه البيداغوجيا يرتكز على ما يسمى بالوضعية الإدماجية، فهذا لا يعني بأنّها الأسلوب والأداة الوحيدة في

1 يراجع: أمال وهيبة (واقع التقييم وأسسه)، المجلة التربوية، ع27، 2003 ،ص21.

تقويم تعلّمات التلاميذ، وإنّما هناك مجموعة من الأساليب تستخدم في التّقويم اللّغوي، هي الأخرى لها أهدافها ،وأسسها، وخصائصها ،ومتطلباتها ،وهذا ما سيتمّ الحديث عنه في الفصل الموالي.

الفصل الثّاني

أساليب التّقويم اللّغوي

الفصل الثاني:أساليب التّقويم اللّغوي

مدخل:

تتّسع مجالات التّقويم لتشمل كلا من المتعلّم، والمعلّم، والمنهاج التّعليمي، والكتاب المدرسي ،والوسائل التعليمية ،وأساليب التدريس...إلى غير ذلك من مجالات قد يصعب حصرها، ويقف تقويم الطالب على رأس هذه المجالات ؛إذ يحظى من بينها بالاهتمام الأكبر ،وخير دليل على ذلك، تعدّد البحوث والدّراسات في هذا المجال ،وكذلك الجهود المبذولة في تنويع أدوات و أساليب التّقويم.

وتعرّف هذه الأخيرة بأنّها« الوسائل والأدوات التي تستخدم للحصول على المعلومات أو البيانات اللاّزمة لتقويم المنهج المدرسي ونتاجاته التعلّمية ،وتصنّف في نمطين يتمثّل الأوّل منهما في الأساليب التي تعتمد على التّقدير ،وتتضمّن أدوات إخبارية تتّصف بالذاتية ،ويقسّم هذا النمط إلى فئتين، الأولى تتمثل في الأدوات التي تعتمد على التقدير الذاتي ،مثل الاستبانات والمقابلات الشخصية وقوائم الميول، ومقاييس الاتجاهات، في حين تتمثّل الفئة الثانية في الأدوات التي تعتمد على الملاحظة مثل مقاييس التقدير،وسجلات الحوادث الشخصية،أما النّمط الثاني فيتمثّل في الأدوات التي تعتمد على القياس ، وتتضمّن أدوات اختبارية ،من أمثلتها الاختبارات التحصيلية بأنواعها الشفهية والعملية والتحريرية»1.

ويلجأ مدرّس اللّغة إلى عدّة أدوات وأساليب لكي يصل إلى تقويم تلاميذه تقويما شاملا متكاملا،لأنّ هذه الأساليب هي الوسيلة الوحيدة التي تزوّده بالمعلومات والبيانات اللاّزمة عن المتعلّمين، ومستوى تحصيلهم اللّغوي، والكشف عن نقاط الضعف والقوة لديهم، والصعوبات التي تواجههم أثناء التعلّم. وأبرز الأساليب التقويمية التي يعتمدها معلم اللغة العربية هي :التّمارين اللّغوية والاختبارات التّحصيلة و النّهائية.

وهذه الأساليب تساير كلّ مراحل العملية التّعليمية من بدايتها إلى نهايتها، بغرض تحسين دافعية التّلاميذ نحو التعلّم، واكتشاف مدى تحقّق الأهداف المسطّرة، وتمكين المعلّم من تحديد مواطن الضعف والعمل على تصحيحها ،واكتشاف مواطن القوة والعمل على تعزيزها. و كلّها ترتكز على ما يسمى **بالسؤال التعليمي**.

1 – نواف أحمد سماره، عبد السلام موسى العديلي ،مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص33.

المبحث الأول –الأسئلة التعليمية مفهومها ،وأهدافها ، ومستوياتها:

المطلب الأول– الأسئلة التعليمية مفهومها ،وأهميّتها:

أولا – مفهوم السؤال التعليمي:

من المسائل الأساسية التي يجب أن يكون المعلم ملمّا بها داخل الصف، والتي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية هي "الأسئلة التعليمية" ،فهذه الأخيرة التي يوجّهها المعلم لتلاميذه :« ليست عملية عشوائية تطرح على مزاج المعلم، بل يجب أن تكون مدروسة ومخططا لها، ومنبثقة من الأهداف التعليمية وتتناسب في عددها مع الوقت والجهد الذين يبذلان في أثناء عملية التعليم»1

فما المقصود بالأسئلة التعليمية ؟ وما قيمتها ؟ وما هي أهدافها في العملية التعليمية؟ وما هي خصائص السؤال الجيد؟ وما المعايير التي يجب أن ينبني عليها؟

–مفهوم السؤال التعليمي :

« تعتبر الأسئلة التعليمية من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فعّالة، وتعرّف الوسائل الإدراكية المعرفية بأنها تلك المعينات العقلية التي تعتمد على الرمز واللغة والأشكال والصور في تسهيلها لعملية التعلم، كالقصص التشويقية، والمقارنات التشبيهية، والملاحظات الصفية، والملخصات، والخطوط، والصور، بالإضافة إلى الأسئلة التعليمية»**2**

–والسؤال اصطلاحا: «هو كل عبارة تنطوي على مطالبة المدرّس للطلاّب بإجابة ترتبط بهدف تعليميّ مقرّر»3

ويعرّف السؤال التعليمي بصفة عامة « بأنه عبارة عن مثير يستدعي ردّ فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير، وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح »**4**

1 – أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،ط1، دار الشروق، عمان ،الأردن، 2005، ص47.

2 –المرجع نفسه ، ص47، 48.

3 – رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص167.

4 – أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص48.

ويدخل تحت هذا التعريف كل أنواع الأسئلة التعليمية سواء تعلّق الأمر بالأسئلة الصفية الشفوية أو أسئلة التمرينات اللغوية و الاختبارات التحصيلية بأنواعها.

« إنّ إتقان وضع الأسئلة، وإجادة المدرّس طريقة مناقشتها مع تلاميذه فنّ لا يتقنه إلا كلّ عليم بطرق التدريس ،خبير بطبائع التلاميذ.. و من ثمّ كان ذلك مقياسا صحيحا لكفاءة المدرس ونجاحه في عمله»1 ، ولذلك وصف بعضهم المعلم بأنه:« صانع السؤال المحترف»، ويرى (جون ديوي) بأن:« السؤال هو روح العملية التعليمية بل هو كل شيء فيها»، أما (جوزيف غرين) فيؤكد على أن:« المهارة في استخدام الأسئلة تعني المهارة في توجيه العملية التعليمية التعلّمية.»

فعلى المعلّم أن يهتمّ أثناء تخطيطه للدّرس بإعداد الأسئلة التي سيتمّ طرحها على التلاميذ في كل مرحلة من مراحله، بل وفي كل عنصر من عناصره بطريقة جيدة ودقيقة، لأن ذلك « يكسبه اليقظة والثقة بالنفس، وحضور البديهة، والاستعداد لحل أي مشكلة تعرض في أثناء الدرس حلا سريعاً فعّالاً »2

ثانيا-أهمية الأسئلة التعليمية:

لا يمكن لأحد أن ينكر أهميّة الأسئلة في العملية التعليمية « فهي قوام الطريقة التحاورية، وركن أساسي من أركان الطريقة الاستقرائية، كما أنها عماد المدرس في تعليم صغار التلاميذ الذين لا يطيقون التلقي والاستماع طويلا، دون إثارة انتباههم ،وتجديد نشاطهم بالمناقشة وتوجيه الأسئلة»3

وحسب (شارل دي جارسون) فإنّ « الأسئلة الجيدة تعني التدريس الجيّد، ففي مهارة الأسئلة يكمن التدريس الرّاقي، إذ أنّنا نجد في الأسئلة منفذا إلى الفكر الحي، بها نتمكن من شحذ الخيال، وإثارة التفكير، كما نتّخذها حافزا للعمل»4

وهو ما يذهب إليه (هادي طوالبة) عندما يقول: « ينبغي على المعلم أن يدرك بأن المعلّم الذي يسأل طلابه بطريقة جيدة فإن ذلك يعني أنه يدرسهم بشكل جيد، الأمر الذي

1 – محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص641.

2 –المرجع نفسه ، ص641.

3 – محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص640.

4 –

يؤدي عادة لتعلّم جيّد، فإن لمهارة طرح الأسئلة علاقة وثيقة بحدوث التعلم الفعّال، فالأسئلة الجيدة تنمّي التحصيل الدراسي، وتنمّي مهارة التفكير لدى الطلاب بشكل فائق»1

أما قيمة الأسئلة التّعليمية بالنّسبة للمتعلّم –في نظر(دروزة)– فتكمن في كونها « تجذب انتباه المتعلّم إلى الأفكار المهمّة في المادة المدروسة، وتلخّص له هذه المادة، وتحثّه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، ثمّ الاستفادة منها في المستقبل، فالأسئلة التعليمية بشكل عام تُثري عملية التعلّم ،وتزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وتشبع حبّ الاستطلاع لديه بطريقة فعّالة ومنظمة»2

وقد أولت المدرستان السلوكية والمعرفيّة أهمية بالغة للأسئلة التعليمية فهذا العالم الأمريكي (سكنر) يؤكد على أهمية الأسئلة كمثيرات للتعلّم ،وأنها كلما كانت منظمة ومرتبة ومتسلسلة ونتج عنها استجابات صحيحة أدّى ذلك إلى تعلّم فعّال وقويّ.
أما المعرفيون أمثال (برونر)، (بياجيه) و(أزبل) فقد أكدوا على إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة ،والوصول إلى الأفكار الجديدة بأنفسهم.

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص **أهمية الأسئلة في العملية التعليمية** عموما ،وفي تعليم اللغة خصوصا في النقاط التالية :3

1– تعمل الأسئلة التعليمية على استمرار نشاط الطلبة التعليمي نحو تحقيق النتاجات.
2– تساهم نوعية الأسئلة المطروحة في الكشف عن مدى نمو الطلبة في مهارات التفكير العلمي، والتعلم الذاتي، ونمو الشخصية بشكل فعّال.
3– تعلّم الأسئلة الطلبة كيفية طرح الأسئلة الجيدة الهادفة في الوقت المناسب بحيث يتخذون المعلم نموذجا لهم.
4– تساهم الأسئلة –إذا ما استخدمت بمهارة من قبل المعلم– في رفع مستوى التفكير العلمي الناقد لدى المتعلم، وتكوين الميول والاتجاهات.

1 – هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ط1، دار المسير للنشر وتوزيع،عمان– الأردن، 2010 ص250،249.
2 – أفنان نظير دروزة ،الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، ص48.
3 – يراجع: هادي طوالبة وآخرون ،طرائق التدريس، ص250.

5- تساعد الطلبة على ربط الخبرات والمعلومات المخزونة لديهم بالخبرات والمعلومات الجديدة موضوع التعلم، وتكشف عن استعدادهم الاستيعابي للخبرات الجديدة.
6- تثير الأسئلة الجيدة انتباه الطلبة وتنمّي تفكيرهم الابتكاري والناقد.
7- تساعد في الانضباط الذاتي لدى الطلبة، وتسهل إدارة الصّف ،وتحقق نتاجات التعلّم.
8- توفر للمعلم تغذية راجعة عن مدى نجاح تدريسه، ومدى استيعاب طلبته، ومدى ملاءمة المنهاج المدرسي.
9- تعدّ مصدرا للامتحانات التي ستطبق على الطلبة مستقبلا.

بالإضافة إلى كل ما سبق فإن الأسئلة التعليمية عموما ،والأسئلة الصّفية الشفوية خصوصا تعدّ وسيلة فعّالة للتهيئة للتعلم ،والرفع من فاعليته، كما أنها تزوّد التلاميذ بتوجيهات بنّاءة ،وتقدّم محفّزات مباشرة للتعلم ،وتسهم في اكتشاف مواطن القوة في الموقف التعليمي وتعمل على تعزيزها، واكتشاف مواطن الضعف وتعمل على تصحيحها وعلاجها. فالسؤال إذن لبنة أساسية في العملية التعليمية ككل، وفي تعليم اللغة بأنشطتها المختلفة على وجه الخصوص، سواء تعلق الأمر بتعليم القراءة أو الإملاء أو قواعد اللغة أو المطالعة أو التعبير بنوعيه الكتابي والشفهي...

المطلب الثاني- مستويات الأسئلة التعليمية وتصنيفاتها:

يؤكد الباحثون في مجال الأسئلة التعليمية على وجود مستويات عقلية مختلفة تقيسها الأسئلة التعليمية المتنوعة، تتراوح بين المستوى البسيط والمعقد، وذلك بناء على العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلّم أثناء إجابته على تلك الأسئلة.

و« يعرف السؤال ذو المستوى التعليمي السّهل بأنه السؤال الذي لا يحتاج إلى عمليات عقلية عليا أو جهد أو وقت كبيرين للإجابة عنه، وأن مثل هذا السؤال هو الذي يطلب من المتعلّم تذكّر حقائق ومعلومات محدّدة وجزئية، وتذكّر معلومات عامة سبق له تعلّمها، وفي حين يحتاج السؤال ذو المستوى التعليمي الصّعب إلى عمليات عقلية عليا، وجهد ووقت كبيرين لدى الإجابة عنه، وأن مثل هذا السؤال هو الذي يطلب من المتعلم أن يفسّر أو يحلّل أو يركّب أو يطبّق أو يقيّم أو يكتشف»1

1 - أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص50.

وقد دفع ارتباط الأسئلة التعليمية وأنماطها بتلك المستويات والعمليات العقلية الكثير من الباحثين إلى بلورة تصنيفات مختلفة، تقوم على علاقة مستوى التفكير عند المتعلم بالسؤال الذي يُوجَّه إليه، ومن تلك التّصنيفات نذكر:[1]

أولا- (تصنيف جيلفورد) للعمليات العقلية والتي حصرها في ثلاث فئات هي:

أ- العمليات الإدراكية: وتشمل عملية التذكّر وتشعّب الأفكار وتجميعها ثم تقييمها.

ب- المحتوى التعليمي: ويشمل إدراك الأشكال والرموز والمعنى، وملاحظة السلوك الذي نتعرف بوساطته على تصرفات الأفراد في المواقف الاجتماعية.

ج- الإنتاج: وهذه الفئة تتطلب إدراك الوحدات والفئات والعلاقات والأنظمة والقدرة على التطبيق والتنبؤ، وبالتالي، فالأسئلة التعليمية قد تتنوع بتنوع هذه الفئات الثلاث.

ثانيا- (تصنيف جانيه Gagne) الهرمي، والذي رتَّب من خلاله المهارات العقلية في سلم هرمي يبدأ بعملية التعميم، والتمييز، ويمرّ بإدراك المفاهيم المادية المحسوسة، فالمفاهيم المجردة، فالمبادئ ،وينتهي بعملية حل المشكلات، وقد استعمل هذا التصنيف كأساس لتخطيط الأهداف التعليمية ومن ثم، لوضع الأسئلة التعليمية.

ثالثا- (تصنيف دافيد ميرل Merrill 1983): وهو من أحدث التصنيفات العقلية التي استعملت كأساس لاشتقاق الأهداف والأسئلة التعليمية حيث يقوم تصنيفه على أساسين هما:

أ- المحتوى التعليمي.

ب- مستوى الأداء التعليمي.

رابعا- (تصنيف بنجامين بلوم Bloom 1956): وهو الذي سنركز عليه في بعض جوانب هذا البحث، وهو تصنيف هرمي يبدأ بمستوى المعرفة والتذكّر كأدنى العمليات العقلية وأبسطها ،ويمرّ بمستويات الفهم والاستيعاب فالتطبيق فالتحليل فالتركيب، وينتهي بمستوى التقويم وإصدار الحكم باعتبارها أعلى العمليات العقلية.

ومن ثمّ فقد **صنّف بلوم الأسئلة وفقا لمستوياتها المعرفية** إلى ما يلي:

1- أسئلة التذكّر:

1 -يراجع: المرجع السابق ، ص50، 52.

وتعرّف بأنها تلك الأسئلة «التي تعتمد على تذكّر معلومات ذات طبيعة خاصة أو عامة، وتشمل معرفة الحقائق والمصطلحات والأساليب والمناهج والمبادئ والنظريات في مستوى التذكر أو الاستدعاء.»1

وهذه الأسئلة تتطلب من الطالب أن يتعرّف إلى المعلومات أو يستدعيها، ومن ثمّ فهو يعتمد على الحفظ والاستظهار وتذكر المعلومات الجزئية المحددة كالحقائق، والمعلومات العامة كالتعريفات، بالإضافة إلى الملاحظات والتعميمات التي تعلّمها سابقا كي يجيب على السؤال الموجّه إليه، ويستخدم المعلّم في هذا النوع من الأسئلة كلمات منها: عرّف، اُذكر، عدّد، سمِّ...إلخ 2

2- أسئلة الفهم والاستيعاب: وهي الأسئلة التي تعبّر عن إدراك المتعلم واستيعابه لموضوع الدّرس أو فكرة عامة، وفيها يطلب المعلّم من تلاميذه« أن يعيدوا صياغة المعلومات بلغتهم الخاصة بحيث يعكس الطالب فهما واستيعابا وتمثيلا كافيا للخبرات، ويطلب منه استخدام أكثر من عملية ذهنية مثل المعرفة والتذكّر والاسترجاع، وعليه تنظيم خبراته ومعارفه بصورة جديدة، وتتطلب منه الرّبط بين الحقائق والتعاريف، واكتشاف العلاقات بينهما ،وهي تشمل: الشرح والتفسير والتمييز والتعليل والاستنتاج والموازنة أو المقارنة والترجمة، ومن الكلمات التي تستخدم في هذا النوع من الأسئلة: صِفْ، قارن، فسّر، وازِنْ، وضِّحْ...»3

3- أسئلة التطبيق:

وهي الأسئلة التي تعكس قدرة الطالب على «استخدام الأفكار المجرّدة في مواقف مادية محسوسة، كأن يستخدم المتعلّم الفكرة العامة أو القانون أو الأسلوب المتعَلَّم في مواقف تعليمية جديدة»4 ،أي أنّها تتطلب تطبيق المعلومات والنظريات والقواعد في مواقف وظروف جديدة.

« وتمتاز هذه الأسئلة بقدرتها على الكشف عن مدى نجاح الطالب في حل مشكلاته الحياتية اليومية التي تختلف عن المشكلات الصّفية، والطالب هنا لا يتمّ تزويده بالتعريف أو

1 – رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص167.

2 – يراجع: هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ص253.

3 – المرجع نفسه، ص253.

4 – أفنان نظير دروزة،الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص55.

المهارة أو التعميم الذي سيطبق، وإنما يختار بنفسه ما يمكن تطبيقه، وما يناسب المشكلة أو الموقف الجديد. ومن الكلمات التي تستخدم في هذه الأسئلة: طبّق، استخدم، اُحسب، استعمل، برهن، وضّح، استخرج، أعرب، بيّن...»1

4- أسئلة التحليل:

« وهي التي تقيس القدرة على تجزئة مادة أو موضوع إلى مكوناته أو عناصره، بحيث تتضح العلاقة البنائية بين المكونات مثل التّمييز بين الحقائق والفرضيات»2

وهذا النوع من الأسئلة يتطلب من المتعلّم« أن يستخدم عددا من العمليات الذهنية المتقدّمة مثل التّفكير النّاقد والمتعمّق ،ويجب عليه ليتمكّن من الإجابة على هذه الأسئلة أن يحلّل المعلومات ويحدد الأسباب، ويصل إلى الاستنتاجات، ويصل لحل المشكلات على أساس من المعرفة المتعمقة والاستدلال المنطقي، والاستنتاج وتحديد الأسباب أو الدوافع وراء المشكلة أو الحدث، والنظر في المعلومات المتوافرة وتحليلها للوصول إلى نتيجة أو تعميم يستند إليه، ومن ثم تحليل استنتاج أو تعميم بغرض الكشف عن الشواهد والأدلة التي تدعمه أو تدحضه .ومن الكلمات التي تستخدم فيها: حدّد الدوافع أو الأسباب، لماذا، حلّل، علّل، توصّل إلى النتائج، ما هي الأدلة...»3

5- أسئلة الرّبط والتركيب:

وتتطلب أسئلة الرّبط والتركيب من الطالب جهدا ذهنيا أكبر، إذ إنها تستدعي «جميع العمليات الذهنية السابقة من المعرفة إلى الوصول إلى توقعات معتمدة على أسس وأصول وفرضيات أو وقائع محدودة ،أو حل مشكلة بأسلوب جديد أو إبداع أفكار جديدة، لذا فهي تسمى الأسئلة الإبداعية. و تهدف إلى التأكد من البنية المعرفية الكلية الجديدة التي تقدّم للطالب، و إلى عدم وجود نقص في الخطط والمشاريع، أو قصور في إقامة علاقات جديدة.»4

1 – هادي طوالبة وآخرون،طرائق التدريس، ص254.

2 – رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص168.

3 – هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ص255.

4 –المرجع نفسه ،ص256.

وهذا النوع من الأسئلة لا يتقيّد فيه الطالب بالمادة المقررة، بل تتاح له الحرية في البحث عن الحلول التي يراها مناسبة، ومن الألفاظ المستخدمة فيها: تنبّأ، أنتج، اُكتب، صمّم، طوّر، أنشئ...

6- أسئلة التقويم:

وهي تلك الأسئلة« التي تقيس القدرة على إصدار أحكام نقدية في ضوء معايير معينة»1 ، وهي تستدعي عمليات عقلية أعلى من سابقتها إذ « تتطلب من الطالب أن يصدر أحكاما على الأفكار أو الأحداث أو الآراء..ويتطلب القيام بها خطوتين:

أ- أن تضع محكات أو معايير أو أسس موضوعية للحكم أو لتقييم الشيء.

ب-أن تحدد على أي مدى تقابل هذه الفكرة أو الشيء هذه المحكات »2

كما يتطلب هذا النوع من الأسئلة استخدام ألفاظ وعبارات من قبيل اُحكم على...، أيّ حلّ من الحلول الآتية هو الأفضل؟ ، ما رأيك في...؟

إنّ الحديث عن الأسئلة التعليمية ،وأنماطها المختلفة ،وأهميّتها في العملية التعليمية يدفعنا للتطرق إلى خصائصها ،والشروط الواجب توفّرها في هذه الأسئلة حتى تؤدي الغرض المنتظر منها، وهذا ما سيأتي التفصيل فيه في العنصر الموالي من البحث.

المطلب الثالث -خصائص الأسئلة التعليمية الجيدة ،وشروط صياغتها:

تعدّ الأسئلة التّعليمية ركيزة من الركائز الأساسية في المواقف التعليمية المختلفة عموما، وفي تعليم اللغة على وجه الخصوص، ولكي تؤدّي هذه الأسئلة -على اختلاف أنماطها- الأهداف المرجوّة منها ،لابدّ أن تتوفّر فيها مجموعة من الخصائص والشروط أهمّها:

1- ضرورة أن تتناسب الأسئلة التعليمية وطبيعة المادة المتعلّمة، فمادة الرياضيات مثلا لا يناسبها نمط الأسئلة المقالية عكس المواد الأدبية.

1 - رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص168.

2 - هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ص257.

2- ضرورة التناسب والتوافق بين الأسئلة التعليمية والأهداف التعليمية المنشودة ، فإذا كان الهدف هو التذكر والحفظ مثلا، فالأسئلة الموضوعية تكون الأنسب له، أما إذا كان الهدف هو الاكتشاف والتحليل فالأنسب له هو الأسئلة المقالية..

3- ضرورة تنويع الأسئلة التعليمية أثناء تقييم تحصيل المتعلم، وذلك كي نضمن قياس المستويات العقلية جميعها ،والحصول على نتائج أقرب للصدق والموضوعية، هذا بالإضافة إلى ما للتنويع من أثر في تعزيز دافعية المتعلم ،وحثّه على التعلّم والاستمرار فيه.1

4- أن يكون السؤال واضحا خالٍ من الإبهام والغموض؛ أي أن يكون سليم اللغة دقيق الألفاظ، بعيدا عن الاجتهادات، بحيث لا يحتمل أكثر من تفسير، ولا يفتح المجال أمام التلميذ للتأويلات والتّخمينات المختلفة، وأن يكون نطق الكلمات ومخارج الحروف واضحة وأن يلقى السؤال على مسامع التلاميذ بتأنٍّ وهدوء، وأن لا يطرح في أكثر من صيغة، وأكثر من مرة...

5- أن يكون السؤال مختصرا في عبارة موجزة تؤدي الغرض، حتى يسهل على التلاميذ فهم مضمونه بسرعة، لأن الإطالة في صيغة السؤال، والإكثار فيه من الشروط والقيود من أسباب التّعمية والإبهام التي تؤدي إلى تشتيت تفكيرهم، وعدم فهم المقصود من السؤال.

6- أن يكون السؤال بسيطا، والمقصود ببساطة السؤال أن يدور حول فكرة واحدة بحيث يطالب فيه التلميذ بشيء واحد، لأن الأسئلة المزدوجة أو المركبة تؤدي إلى تقصير الطالب في الإجابة عنها بإهماله لبعض عناصرها ،ومن أمثلتها: من قائل هذا القول؟ ومتى قاله؟ وأين قاله؟...

ومن الأسئلة المركّبة المذمومة تلك التي يطالب فيها التلميذ بجمل مفيدة بقيود كثيرة وشروط معينة يصعب على التلاميذ الإلمام بها في الإجابة ،وإن استطاع التلميذ أن يلمّ بتلك الشروط فإنّ الصياغة غالبا ما تكون ركيكة ينفر منها الذوق الأدبي، ومن أمثلتها أن يطلب المعلم من التلاميذ تكوين جملة اسمية، المبتدأ فيها اسم موصول مفرد مذكّر ،صلته جملة اسمية

1 – يراجع: أفنان نظير دروزة،الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص77.

مبدوءة باسم من الأسماء الخمسة، ومنتهية بفعل ماض، والخبر فيها جملة اسمية أيضا ،خبرها اسم مضاف إلى ياء المتكلم...

7- أن تكون الأسئلة مرتبة باعثة على تلقي الأجوبة عنها في نظام متسلسل، بحيث يتكون من مجموعها موضوع مرتّب الأجزاء مترابط الأفكار،أما الأسئلة غير المنظمة والمضطربة، فإنها تقتضي إجابات مضطربة مفكّكة، لا يجمعها نظام ولا يؤلّف بينها انسجام.

8- أن يحدّد السؤال ضمن إطار الدّرس، وفي سياق النتاجات المطلوب تحقيقها، وأن يكون بمستوى تفكير الطلبة وضمن حدود خبراتهم واستعداداتهم.

9- أن يكون السؤال ذا قيمة علمية؛ أي أن يكون من النّوع الذي يثير انتباه التلاميذ ،وينشط أذهانهم، وينمّي لديهم مهارات الفهم والاستنتاج والتحليل والبحث والتفسير، وأن لا يركز فقط على الحفظ والاستظهار 1

وبالإضافة إلى كل ما سبق ذكره من شروط ،فلابد أن يكون المعلم عارفا بمهارات إلقاء الأسئلة داخل الصّف، والتصرّف في توجيهها، وكيفية التعامل مع إجابات التلاميذ عنها، وهو ما يسمّيه المختصّون بـ«استراتيجيات توجيه الأسئلة» والتي تتطلب هي الأخرى شروطا نذكر منها:2

1- أن يوزّع المعلم الأسئلة على تلاميذه توزيعا عادلاً ،بحيث يتيح لكل منهم فرصة للإجابة عن بعضها.

2- أن توجّه إلى مجموع الفصل، فذلك أوعى إلى حمل كل تلميذ على التفكير في الإجابة.. ثم يختار المدرس تلميذا للإجابة، فإن لاحظ عدم اكتراث البعض، أو شكّ في عدم فهم البعض، فإنّ من الواجب عليه إيجاد الحل المناسب، وذلك بتوجيه أسئلة مباشرة إليهم ليثير انتباههم، أو يقيس مدى فهمهم للموضوع.

3- أن يلقي الأسئلة على مسامع التلاميذ بصوت واضح، وبلهجة تشعرهم بالثقة بهم وبقدرتهم على الإجابة.

---

1 -يراجع: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية ،ص 643

2 - يراجع: المرجع نفسه ،ص644، 655.

4- يجب على المعلم أن يتمهّل بعد طرحه للسؤال، ويتريّث حتى يترك الوقت الكافي للتلاميذ للتفكير في جوّ هادئ، وترتيب أفكارهم، ليصلوا إلى الأجوبة الصحيحة.

5- ألاّ يكرّر المعلّم السؤال بدون داعٍ ،لأن ذلك يدعو إلى السآمة ،أو عدم اكتراث التلاميذ بالمرة الأولى انتظارا لترديد السؤال وإعادته عليهم مرّة أخرى.

6- وجوب إتباع إجابة التلميذ غير الواضحة أو الناقصة بسؤال آخر يطالبه فيه بمزيد من التوضيح أو بيان العلة والسبب ،وهو ما يسمى بالأسئلة السابرة.

وبعد التّعرف على مفهوم السّؤال التّعليمي وأهميّته، باعتباره اللّبنة التي تبنى عليها عملية التقويم اللغوي ،ننتقل الآن للحديث عن أهم الأساليب التّقويمية المعتمدة في تقويم تعلّم العربية في مدارسنا.

المبحث الثاني- التّمـــارين اللّغويـــة :

مدخل :

تعدّ التمارين اللغوية من الأساليب التقويمية الأساسية التي لا يمكن الاستغناء عنها أبدا في العملية التعليمية، حيث يولي القائمون على هذه العملية التمارين والتدريبات اللغوية مكانة خاصة ،وخير دليل على ذلك هو تخصيص مساحات واسعة في كتب اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة للتدريبات اللغوية بمختلف أنواعها، بل في الكثير من الأحيان ما يخصّص لها كتب خاصة، وهذا الجزء من البحث يحاول الوقوف على مفهوم التمارين اللغوية، وتوضيح طبيعتها ووظيفتها وأهميتها في تعليم وتعلّم اللغة، بالإضافة إلى التعرّف على أهم أنواعها وأبعادها النّظرية والتّطبيقية.

المطلب الأوّل-مفهوم التّمارين اللّغويـــة وأهدافهـا

أوّلا- مفهوم التّمرين اللّغوي:

- **لغة:** ورد في لسان العرب في مادة (مرن) أن التّمرين بمعنى التّليين وهو مشتق من الفعل «مرن يمرن مرانة ومرونة، وهو لِين في صلابة،.. و مرنَت يد فلان على العمل أي صلُبَت واستمرت، والمرانة اللين ،والتمرين التليين..و مرن على الشيء..تعوّد واستمر عليه»1

أما (الفيروز أبادي) فيرى بأن التّمرين مأخوذ من الفعل« مرن مرانة ومرونة ومرونا: لان في صلابة، ومرّنتُه تمريناً ليّنته، ورمح مارن: صلب لدن،.. ومرن على الشيء تعوده،..، ومرَّنَه تمرينا فتمرّن، درَّبَه فتدرَّبَ»2

وأورد (ابن جني) نصا في مادة (مرن) في خصائصه ، وتحديدا في باب (تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني) في قوله: « فالمرِن مصدر كالحلِف والكذِب، والفعل منه مرَن على الشيء إذا ألفه فلان له..، وهو أيضا عائد إلى أصل الباب ،ألا ترى أن الخليقة والنحيته والطبيعة والسّجية وجميع هذه المعاني قد تقدمت ،تؤذن بالإلف والملاينة والإصحاب والمتابعة »3

1 ابن منظور، لسان العرب- مج13، مادة (مرن)، ص403.

2 الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تحقيق محمد نعيم العرقسوسي،ط8، مؤسسة الرسالة،2005

3 ابن جني، الخصائص،تحقيق عبد الحميد الهنداوي،مج1، دار الكتب العلمية،ط2003،2،ص476.

فالتّمرين هو مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتّضعيف العين (مرّن)، وهو يدل على مضاعفة الجهد والتّكثير، ولذلك فإنّ كل النصوص السابقة تركّز على« أهميّة التّكرار والممارسة، وطول مدّتهما في اكتساب أي ملكة أو عادة أو أسلوب ما. وعليه فالتمرين أو التدريب أو التطبيق أو الممارسة أو المواظبة أو المران كلها كلمات تحمل معنى قريبا من بعضها البعض تدل جميعها على معنى التعويد على عادة أو الحصول على كفاءة أو ملكة عن طريق حمل المتعلم على القياس بسلسلة من النشاطات المتكررة»1

- **اصطلاحا:** يعرف "التمرين اللغوي" أو ما يسمى "بالتدريب اللغوي" أو "التطبيق اللغوي" بأنه« فرض (واجب) شفاهي أو كتابي يقدم للتلاميذ كتطبيق للدروس المقدمة سلفا»2

ويعرّفه (عبد الله إسماعيل الصوفي) على أنه« نوع من أنشطة التعلّم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة أو أحد جوانب المعرفة»3

وهو نفس المعنى الذي ورد في (معجم علم النفس) الذي يعرف التّمرين بأنه« تكرار العمل توسّلا لتحسين أدائه أو توصلا لتكوين عادة.»4

أما (R.Gallisson) فيرى بأنّ التمرين اللغوي هو« كلّ نشاط منظّم وقائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلّم واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شرحت له من قبل أي في مرحلة العرض»5

ومن خلال هذا التّعريف استطاع (محمد صاري) أن يحدد مجموعة من الخصائص التي تميّز التمرين اللغوي ،يمكن تلخيصها في النقاط التالية:6

أ- أنه نشاط يبعث الحركة والدينامية داخل غرفة الدرس فلا يكون المتعلم من خلاله متلقيا سلبيا، بل يدفعه –من خلال عناصر اللغة ومهاراتها- كي يكون إيجابيا ،أي مستقبلا ومنتجا في آنٍ معًا.

1 محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غير منشورة،إشراف د.عبد الرحمان الحاج صالح،معهد اللغة والأدب العربي، جامعة عنابة،1990، ص39.

2 المرجع نفسه، ص39.

3 عبد الله إسماعيل الصوفي ،معجم التقنيات التربوية، ص241.

4 فاخر عاقل، معجم علم النفس، ط4، دار العلم للملايين،1985،ص

5 محمد صاري،التمارين اللغوية،ص:40 ،نقلا عن: RGallisson, Dictionnaire de didactique des langues ; p202

6 يراجع: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص40، 41.

ب- أنه ذو خاصية نظامية، وهي -في رأيه- من أهم الخصائص التي أهملتها التعاريف السابقة، إذا لا بدّ -أثناء وضع التدريبات اللّغوية وإعدادها- من الاعتماد على أسس ومقاييس علمية كالدراسة والانتقاء والتخطيط والتدرج، وهي عمليات ضرورية للرفع من نجاعة وفعالية التمارين في تعلّم اللغة.

ج- أنّ التّمرين اللغوي ليس غاية في حدّ ذاته ، وإنّما هو وسيلة وأداة تجري بكيفية منظمة ومضبوطة لبلوغ هدف تعليمي محدّد ،كأن يكون تذليل صعوبة، أو اكتساب عنصر لغوي جديد، أو ملكة لسانية كافية. ويحدد (محمد صاري) هذا الهدف في قوله «إن هدف التمرين اللغوي هو نقل ما عرض على المتعلم في مرحلة العرض من العقل الشعوري إلى العقل اللاشعوري»1

فالتّمرين اللغوي إذن هو التّطبيق العملي لعملية تعليم اللغة، لذلك يخصَّصُ له حيّزٌ زمنيٌّ كبير في العملية التعليمية ،بهدف تمرين التلميذ على استعمال اللغة، وتقوية ملكته اللغوية، وتنويع أساليب تعبيره، ومن هنا فمن الطبيعي أن يحتلّ التّمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال التعليم اللغويّ، الذي يهدف بدوره إلى جعل التلميذ يتلمّس تعدّد الأساليب التي تندرج ضمنها المهارات اللّغوية، لذلك يخضع هذا التّمرين إلى منهجية واضحة تحدّد طريقة إعداده، في ضوء الهدف التعليمي المسطّر.2

ثانيا- أهميّة التّمارين اللّغوية في تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة:

لا يختلف اثنان في أهمية مسألة التّمارين اللّغوية في تعليم وتعلّم اللغات، إذ تعدّ الحجر الأساس الذي تبنى عليه هذه العملية، حيث إنّها تعمل على ترسيخ المعارف اللّغوية والأنماط التركيبيّة ،وتسهم في المواظبة على الاستعمال السّليم للغة، وتكوين العادات اللغوية الصحيحة لدى المتعلّمين، فمن خلال التّمرين أو التّطبيق اللّغوي يتمكّن المتعلّم من «استعمال المادة المتعلمة سواء أكانت مفهوما أو مبدأ أو قاعدة أو مهارة في مواقف وأوضاع جديدة، وينطوي هذا على عملية انتقال التعلّم إلى مواقف غير تلك التي حدثت فيها أصلا»3

1 المرجع السابق، ص41.

2 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ،ص19.

3 نواف أحمد سمارة و عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص61.

فالتدريبات اللغوية هي الوسيلة الوحيدة التي بإمكانها أن تحوّل القواعد النحوية النظرية التي يتلقاها المتعلم في قاعة الدرس، إلى مهارات لغوية فعلية يستخدمها في المواقف المناسبة، وهو ما يذهب إليه (محمود فهمي حجازي) في قوله:« فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإن التدريب والتكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحوّل هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي.»1

ومن ثمّ تجاوز التّصور القاصر لأنصار الاتجاه التقليدي في تعليم اللغة، والذين يرون بأنّ اللغة« مجموعة من العناصر المعجمية والنحوية والصرفية الجاهزة ،تلقّن للمتعلمين فيحفظونها ويستظهرونها، وبقدر ما يكون المتعلم حافظا لهذه العناصر، بقدر ما يكون متقنا للغة، ومعنى ذلك أن المعرفة النظرية للّغة وحفظ مصطلحاتها النحوية وتعاريفها –في اعتقاد هؤلاء– يؤدي إلى اكتساب الملكة اللغوية.»2

فتدريس القواعد ليس هدفا في حد ذاته، بل هو وسيلة تُعِين على تقويم الألسنة والأقلام من الأخطاء ،وسبيلا لإدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يكتب، وما يقرأ، وما يسمع فهما صحيحا، وانطلاقا من هذا المبدأ فإنّ اللغة لا تكتسب عن طريق تعليم القوالب والقواعد الجافة للمتعلم ومطالبته بحفظها واسترجاعها في الامتحانات، بل تكتسب من خلال الأنماط اللغوية الحيّة التي تقدم له، وفي ذلك يقول (Fréderic François): «لأن اكتساب لغة ما يعني اكتساب آليات لاشعورية حية، وهذا هو الحد الفاصل بين معرفة المعلومات عن اللّغة وممارستها.»3

واكتساب هذه الآليات لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الإكثار من التّمارين اللغوية للتلاميذ ،وتدريبهم تدريبا عمليا منظّما ، يقوم على المحاكاة والتكرار والمواظبة، حتى تترسّخ لديهم العادات اللّغوية الصحيحة، وتنطبع ألسنتهم على النطق السّليم، وتعوّد آذانهم الاستمتاع بجمال الأسلوب.4 لأنّ « العمل الاكتسابي للّغة كلّه تمرّس ورياضة متواصلة،

1 محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، ص

2 محمد صاري، التمارين اللغوية، ص10.

3 Fréderic François, les caractères généraux du language, conséquences pédagogiques ; p12, نقلا عن محمد صاري، التمارين اللغوية.ص 25.

4 يراجع :محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ،ص518.

كلما توقفت توقف معها النمو اللّغوي، وصارت الملكة فيها شيئا فشيئا إلى الزّوال حتى ولو كان صاحب الملكة يحفظ قواعد اللّغة كلّها.»1

ومسألة المران والممارسة ركّز عليها علماؤنا القدامى كشرط أساسي لاكتساب المهارات اللغوية، فهذا (المبرد) يرى بأنّ اللّسان مثله مثل بقية أعضاء الجسم إذا لم يمرّن على الاستعمال أصابه الوهن فيقول: «فإنّما اللّسان عضو، إذا مرنته مرَنَ ،وإذا أهملته خار، كاليد التي تخشّنُها بالممارسة، والبدن الذي تقوّيه برفع الحجر وما أشبهه»2.

أما (ابن خلدون) فقد أشار إلى هذه المسألة عندما تحدّث عن كيفية اكتساب الملكة اللّسانية عند المتكلمين العرب في قوله:« ..ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كلّ لحظة، ومن كلّ متكلم، واستعمالُه يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ، ويكون كأحدهم، هكذا تصيّرت الألسنُ واللغات من جيل إلى جيل، وتعلّمها العجم والأطفال.»3

وانطلاقا ممّا سبق يمكن حصر أهم فوائد التّمرين أو التطبيق اللّغوي ووظائفه في النّقاط التّاليـــــــة:

1-« هو وسيلة لتثبيت قواعد اللغة ،وتدريب التّلاميذ على الاستعمال الصحيح للألفاظ والتراكيب.

2- ينمي خبرات التلاميذ ويزيد في ثروتهم اللغوية.

3- هو وسيلة يتعرّف بها المدرس مستوى تلاميذه اللّغوي، ومدى قدرة كل منهم، ومقدار الصعوبات التي تعترضهم، فيعمل على تشجيع الأقوياء، ويسعى جاهدا إلى النهوض بالضعفاء، وتذليل الصعوبات التي تعترضهم بتوضيح الغامض عليهم.

4- والتطبيق الكتابي يعوّد التلاميذ التفكير المستقل ،وترتيب الأفكار والتعبير عنها، وتنظيم الإجابة عن الأسئلة، وجودة الخط، وصحّة الإملاء متى أخذهم المدرس بذلك»4

1 عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،ص70 .

2 المبرد، الكامل في اللغة والأدب ،عارض أصوله وعلق عليه، محمد أبو الفضل إبراهيم، مج1،ج2، ط3، دار الفكر العربي، ص17.

3 ابن خلدون ،المقدمة ،ص592.

4 محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص540.

5- كما يعد التطبيق من أجدى« الوسائل في جعل القواعد النحوية ملكة لا يحتاج معها التلميذ إلى كثير من التأمل والتفكير والجهد، فهو من الطرق الطبيعية في تعليم اللغة»1

6- إنّ إدراج التّدريبات اللّغوية في بداية الدّرس وأثناءه وفي نهايته يساهم في تنشيط التلاميذ، كما يعين على تمديد فترة الممارسة والتعلّم.

7- يعدّ التّمرين اللّغوي وسيلة تقييمية تقويمية ،تسمح للمعلم بمراقبة مستوى التّحصيل اللّغوي لدى التّلاميذ ،والعمل -من خلال النّتائج المتحصل عليها- على تصحيح وتعديل مسار التعليم والتعلّم.

المطلب الثاني-أنواع التّمارين اللّغوية:

يعدّ التّمرين أو التّطبيق اللّغوي« الثّمرة العملية للدّرس، وهو نوعان جزئي وكلّي، فالتّطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها، و التطبيق الكلّي يكون بعد الانتهاء من جميع القواعد التي يشملها الدرس، ويدور حول هذه القواعد جميعها»2
فلا يمكن للدّرس اللّغوي أن يصل إلى تحقيق غايته إذا لم يختتم بتطبيقات وتدريبات متنوعة ،لتثبيت المعلومات والقواعد النظرية -موضوع الدرس- ونقلها إلى الميدان العملي.
أما من حيث نوعية الاستجابات المطلوبة من التلاميذ، فإنّ التّمرين اللغوي ينقسم على قسمين : التمرين الشفهي والتمرين الكتابي.
- **التّمرين الشفهي:** وهو الذي يستدعي إجابات شفهية من التلاميذ ويعدّ من« أجدى الوسائل في أن تصبح مراعاة القواعد عادة للتلاميذ، لذلك ينبغي أن يكون له نصيب في كل حصة من حصص القواعد.»3

والمقصود بالتّمرين أو التّطبيق الشّفوي« تدريب الطّلبة على صحّة الضبط مع السّرعة في الأداء، وهذا النّوع من التّطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه لنجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو عادة راسخة، كأنّها تصدر عن سليقة وطبع، ويقوم الطّلبة بهذا التّدريب عقب شرح القاعدة، ويكرّر بين آونة وأخرى ،أو كلما دعت الحاجة إلى تكراره.»4

1 المرجع السابق ، ص539.
2 جودت الرّكابي، طرق تدريس اللّغة العربية، ص138، 139.
3 المرجع نفسه ، ص140.
4 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق،الدار المصرية اللبنانية، 2004. ص221.

وللتّطبيق أو التّدريب الشّفوي، **أساليب متعددة** يمكن للمعلّم أن يسلكها في بداية الدرس أو خلاله أو في نهايته، للوصول إلى النتائج المرجوة من هذا النوع من التدريبات، وأهمّ تلك الأساليب:

«1-كتابة أسئلة على السبورة الأصلية أو الإضافية يناقش فيها التلاميذ.

2- إعداد أسئلة في بطاقات توزّع عليهم لمناقشتهم والإجابة عنها.

3- قراءة التلاميذ قطعا غير مضبوطة في كتاب من فروع اللغة أو غيرها من المواد الأخرى، ويكلّفون بضبطها مع بيان السبب.

4-مناقشة أخطائهم العامة التي تعرض في مطالعاتهم وقراءاتهم.»1

-**أهداف التمرين الشّفهي:** للتطبيقات والتّمارين اللغوية الشفويّة مجموعة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها أذكر منها:

«- وقوف المدرّس على مواطن الضعف في تلاميذه، والأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في دروس القواعد، فيعيد شرحها وتبسيطها لهم حتّى تستقر في أذهانهم.

- تثبيت القاعدة لما فيه من مناقشات عامة متنوعة.

- تعوّد التلاميذ النّطق الصّحيح والتّعبير السّليم.

- يساعد في تشجيع التلاميذ ،ويشوّقهم إلى دروس القواعد ويحبّبها إليهم، ويثير المنافسة بين جميع تلاميذ الفصل، وفي ذلك تعويد لهم على إجادة التّعبير والتّفكير.

- يمكّن المدرّس من مساعدة تلاميذه الضعفاء، فيأخذ بيدهم ويعاونهم على فهم الأسئلة، وتنظيم الإجابة عنها»2

-**التمرين الكتابي (التحريري):** وهو الذي يتطلّب إجابات كتابية، وفي هذا النّوع من التّمارين اللّغوية« يطالِبُ المدرس تلاميذه باتّباع النّظام ومراعاة النظافة وجودة الخطّ، وصحّة الرسم الإملائي فيما يكتبون، ومن الجدير أن يكون لهذا كلّه حساب خاص في تقدير الدّرجة الكلية، وبعد الفراغ من التّطبيق التّحريري، يجمع المدرس كرّاسات التلاميذ، ويقوم بتصحيحها

1 محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص540.

2 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص223.

خارج الفصل ثم يوزّعها عليهم في الحصّة التالية، ويناقشهم مناقشة عامة أو خاصة في أخطائهم ، ويطالب المخطئ منهم بإعادة الجواب ،وتدوين الصّحيح لما كان قد أخطأ فيه من قبل»1

-أهداف التّمرين الكتابي:

إنّ للتّمارين التّحريرية -إذا ما أحسن المعلّم وضعها وبناءها بطريقة جيّدة – مجموعةً من الأهداف التي يسعى المعلّم إلى تحقيقها، إليك أهمّها:

«- تعويد التلاميذ الاعتماد على النّفس، والاستقلال في الفهم والقدرة على التّفكير والقياس والاستنباط، بشرط ألا تبقى الكرّاسات عند التلاميذ بعد انتهاء الحصة، وواجب المدرس أن يتسلّمها بنفسه بعد انتهاء الحصّة مباشرة.

- يربّي في التّلاميذ دقّة الملاحظة، وتنظيم الأفكار، وترتيب الذهن ويغرس في نفوسهم حبّ النظام والتّرتيب والتّنسيق.

- ويقف المدرس على مستوى كلّ تلميذ بدقّة، وعلى مبلغ نشاطه واستفادته من دروس القواعد ،وتقديره بالنّسبة لزملائه.

- إثارة المنافسة الشريفة بين التلاميذ، بما يقدره المدرس لكل منهم من درجات تكون باعثا على الجد والنشاط»2

وبغض النظر عن التقسيم السّابق، يقسم الباحثون التمارين اللّغوية على قسمين كالآتي:

أولا- التّمارين اللّغوية التّقليدية: أنواعها ، وأهدافها:

تتنوّع التّمارين اللّغوية التّقليدية بين تمارين الاستخراج والضّبط والإعراب والتّحويل والتّكميل والتّرتيب وتكوين الجمل والإملاء... إلخ، وفيما يلي بيان لأهمّ هذه الأنواع:

1- التطبيق المباشر: ويندرج تحت هذا النّوع مجموعة من التّمارين اللّغوية أهمّها:

1-1- تمارين التّعيين أو التّبيين أو الاستخراج:

1 محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص545.

2 حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص224.

وفيه يطلب المعلم من تلاميذه أن يعيّنوا أو يبيّنوا أو يستخرجوا العنصر اللّغوي النّحوي ،أو الصّرفي ،أو المعجمي الذي شرحه في مرحلة العرض، وغالبا ما يكون كتابيا 1، ومن أمثلته: – عيّن الأفعال المعتلة في النص التالي...

-**الهدف من هذا التّمرين:** هو تطبيق القاعدة التي تعرف عليها التلميذ في الدرس،واختبار مدى فهمه لها نظريا وليس عمليا؛أي أنها تهدف إلى تحريك الذهن وليس اللسان، ولذلك قد تجد المتعلم يهتدي إلى تعيين العنصر اللّغوي المطلوب بكل سهولة، ولكنه كثيرا ما يعجز عن توظيفه في كلامه وكتاباته بطريقة سليمة.2

1–2– تمارين الضبط: ويطلب فيه من المتعلّم أن يضبط كلمة ما في عبارة معينة بالشكل الصحيح، أو يضبط كلمات مختلفة المواضع مع بيان سبب ضبطها، أو أن يطلب من التلميذ أن يضبط فقرة بأكملها بالشّكل التّام.

الهدف من هذا التمرين: هو« تدريب المتعلمين على الكتابة السليمة الخالية من الخطأ ،لكن الإجابة عليه تحتاج إلى رصيد نظري معتبر من اللغة»3

1–3–تمارين التّحويل والتّصريف: وهي من بين أهمّ أنواع التّمارين اللّغوية في تعليم اللغة العربية، غير أنها لم تستغل جيدا في مدارسنا ،وفي هذا النّوع من التّمارين يطلب المعلّم من المتعلّم أن يحوّل عبارة من صيغة الإفراد إلى صيغة التّثنية أو الجمع أو العكس ،مع استخدام المعلّم ما يريد تدريبهم عليه من الضمائر، والنعوت، وأسماء الإشارة ،والأسماء الموصولة...إلخ، أو يطلب منهم إسناد الأفعال إلى ضمائر المخاطب والمتكلّم والغائب في الأزمنة المختلفة (الماضي والمضارع والأمر)...

الهدف من هذه التمارين: هو« تمكين المتعلّم من تطبيق القواعد الصرفية التي شرحت في مرحلة العرض، ثم اختبار مدى استيعابه لها ،وقدرته على تطبيقها في الجانب اللّغوي المكتوب خاصة»4

1 يراجع: محمد صاري، التّمارين اللغوية، ص50.

2 يراجع :المرجع نفسه ، ص50.

3 المرجع نفسه، ص52.

4 المرجع نفسه ،ص53.

1-4- تمارين ملأ الفراغ: وهو التمرين الذي يقدم فيه للتلميذ عبارة أو نصّ ،تتخلله فراغات يتعيّن عليه إكمالها بما يمناسبها من كلمات .

و الهدف من هذه التمارين: اختبار قدرة التلميذ على تذكر المعلومات واسترجاعها، وانتقاء الملائم منها للسياق.

2- التطبيق التحليلي أو الإعرابي:

وفيه يطلب المعلّم من المتعلّم أن يعرب ما تحته خطّ أو ما وضع بين قوسين، بطريقة غالبا ما تكون كتابية، وقد يكون المطلوب إعرابه جملة أو كلمة أو حرفا، ولهذا الصّنف من التّمارين اللّغوية أربعة أنواع هي:1

2-1- الجزئي الخاص: وهو الذي يطلب فيه إلى التلميذ إعراب كلمات معينة من أبواب القواعد ،كالتطبيق على المرفوعات من الأسماء، أو على المنصوبات من الأفعال.

2-2- الجزئي العام: هو التّطبيق الذي يطلب فيه من التلميذ إعراب كلمات معيّنة في عبارات محدّدة على جميع أبواب القواعد التي درسوها.

2-3- الكلّي الخاص: وهو الذي يطالب فيه التلميذ بإعراب جملة تامة ،أو عبارة قصيرة ذات ارتباط بباب خاص من أبواب النحو ،كالفعل أو الفاعل أو المبتدأ...

2-4- الكلّي العام: وهو التّطبيق الذي يطالب فيه التّلميذ بإعراب جمل تامة ،أو عبارات قصيرة، متّصلة بأبواب متنوّعة من أبواب النّحو التي درسها.

3- التّطبيق التركيبي: وفي هذا النّوع من التطبيقات يطلب إلى التلميذ أن يؤلّف جملة على قاعدة معينة، أو أن يطلب منه تكميل عبارة بوضع ألفاظ من عنده ويضبطها بالشكل، أو أن تقدَّم له ألفاظٌ مضبوطةٌ بالشّكل كأن تكون مرفوعةً أو منصوبةً مثلا، ويطالَب باستخدامها في عبارات من إنشائه ،أو أن يسأل التلميذ أسئلة تكون الإجابة عنها جملة تخضع لقاعدة واحدة معينة...إلخ.

وهذا النّوع من الأسئلة مفيد جداً إذا أحسن المعلّم استخدامه، واقتصر على أبسط صوره، أمّا إذا تكلّف المدرّس في هذا النّوع من التطبيق ،وأكثر فيه من المطلوبات والشروط،

1 يراجع: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص541.

فإن ذلك سيعود بالضّرر على تلاميذه، لأن ذلك من شأنه أن يشتّت ذهن الطالب ،ويضيع وقته وتفكيره في مسائل لا تفيده عمليا في التّدريب على النّطق السليم، ومثاله:

"كون جملة فعلية فعلها مبني للمجهول، ونائب الفاعل فيها ضمير المخاطبات، بعده مفعول مطلق مبيّن للنوع"1

4- النّقائص والعيوب التي أخذت على التّمارين اللّغوية التّقليدية:

إنّ المتمعّن في أنواع التّمارين اللّغوية السّابقة الذّكر –على الرّغم من أهميّة بعضها في العملية التعليمية– يجد بأنّها تمارين لا تساعد على اكتساب اللّغة ،وممارستها في المواقف الحياتية المختلفة، بقدر ما تهدف إلى حفظ قواعد اللّغة ،واستيعابها، والتّطبيق الآني السّريع لها، فهذه التّمارين «لا تسهم في تنمية التّعبير اللّغوي ،وتهذيبه ،وتوجيه المتعلم نحو الاستعمال الصحيح، بل إنه يساعد الأستاذ فقط على أن يتحقّق بنفسه من أن التلميذ قد استوعب القاعدة أو حفظها.»2

وانطلاقا ممّا سبق يمكننا تلخيص **أهم الانتقادات الموجّهة لهذه التّمارين** في النقاط التالية:

أ- إن التّمرين اللّغوي التقليدي «لا يضع التلميذ في أجواء لغوية يمكنه في ظلّها الإسهام في درس اللغة بصورة فعّالة ونشطة، بل يضفي على صفّ درس اللّغة أجواءً مغمّة وخانقة، تتّسم بالخشية من الوقوع في الأخطاء عند التطبيق، وبالسّأم من هذا الطّابع الإلزامي الذي يتوخى ما يجب أن يقال أو يعبّر عنه، والذي يحدّ بالتالي من نزعة التلميذ إلى استعمال اللغة في مجال التواصل الاجتماعي والخلق الإبداعي»3

ب- إن هذه التّمارين وضعت للتّدريب على الجانب المكتوب للّغة، فبالرغم من صلاحية بعضها للتدريب على الجانب المنطوق ،إلا أنّ المعلمين دائما يركّزون جلّ اهتمامهم على التّمرين الكتابي ويهملون الجانب الشفهي، وهو ما يحُول دون الممارسة الفعلية للّغة من قبل التلاميذ.4

1 يراجع: المرجع السابق، 541، 542.

2 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ،ص80.

3 المرجع نفسه، ص85.

4 يراجع: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص56.

ج- اهتمام المعلّمين بأنواع من التّمارين على حساب أنواع أخرى« فعلى الرّغم من تعدّد هذه التّمارين وتنوّعها في الواقع النّظري ،فإنّ واقعها التّطبيقي داخل القسم يؤكّد لنا حقيقة أخرى، وهي: أن الإعراب يبقى عمليّا هو التّمرين المفضّل عند جمهور المدرّسين في كلّ حصّة كتابية كانت أم شفاهية.»1 ، وهذا الميل يكون على حساب أنواع أخرى من التّمارين، ومن ثمّ على حساب أهداف تعليمية أخرى؛ لأن لكلّ نوع من الأسئلة-كما رأينا- أهدافه ومستوياته التي يقيسها.

د- التّعقيد اللّفظي وكثرة المطلوبات أثناء صياغة السؤال، كثيرا ما تكون عائقا أمام المتعلّمين في الإجابة على التمارين التقليدية ،كأن يكون السؤال المطروح من قبل المعلّم هو: «كوّن جملة اسمية المبتدأ فيها مثنّى مؤنث ،موصوف باسم موصول صلته جملة فعلية، والخبر جملة اسمية..»2

ففي مثل هذه الأسئلة وأمام تشعّب المطالب وتعدّدها « يجد المتعلم نفسه أمام لغزين: فهم ما يجب القيام به والتأكّد منه، ثم حلّ التّمرين بعد ذلك»3

هـ- قصر الفترة الزّمنية المخصّصة للتّدريب والمران إذا ما قورنت بالفترة المخصّصة لعرض الدّرس وشرحه ،إذ يستحوذ هذا الأخير على حصة الأسد من وقت النشاط:« فحصة التدريبات لا تكاد تتجاوز في الواقع العملي، ربع الحصّة كلّها، حيث تقدّر بحوالي ربع ساعة أو عشرين دقيقة على الأكثر، فإذا كان هذا الوقت المخصص لإجراء التّدريبات بنوعيها الشفاهية والكتابية، فما هي إذن حصة التّمرين الشفاهي؟ طبعا حصة التّمارين الشفاهية تكاد تنعدم لأن الوقت المخصّص للتّمارين ككل-وهو ربع ساعة- غير كافٍ حتّى لإجراء جملة من التّمارين الكتابية اللاّزمة.»4

و- قلّة عدد التّمارين اللّغوية المقدّمة للتلاميذ في الحصة الواحدة ،وهو ناتج عن العمل المذكور سابقا وهو: قصر الفترة الزمنية المخصّصة للتّدريبات اللّغوية، إذ كلّما كانت الحصة الزّمنية المخصّصة للتّدريب قصيرة ،كلّما قلّ عدد التّمارين اللغوية طرديا« فتمارين الدرس

1 المرجع السابق، ص59.

2 محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ص542.

3 محمد صاري، التمارين اللغوية، ص63.

4 المرجع نفسه، ص66.

الواحد في الكتب المعدّة لتعليم القواعد في مدارسنا مثلا، لا تتجاوز على الأكثر سبعة تمارين، في حين يرى المختصون في صناعة تعليم اللّغات الحديثة أنه من المفيد تخصيص حشد هائل من التّمارين في مرحلة التّرسيخ خاصة ،لأنّها أهمّ وأخطر مرحلة.»1

ز- الغياب شبه التّام للتّدريبات اللّغوية الجماعية في التّمارين التّقليدية، رغم أهميّتها البالغة في تشجيع المتعلّمين -خصوصا ذوي القدرات الضّعيفة والمتوسطة منهم- حيث أنّ معظم هذه التمارين اللّغوية تجرى بطريقة فردية، يكون فيها المعلّم سائلا ، وأحد التلاميذ مجيبا.2

هذا بالإضافة إلى نقائص وعيوب أخرى، كغياب التّدرج في طرح الأسئلة بالانتقال من السّهل إلى الصّعب، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، وإعادة نفس أنواع التّمارين اللّغوية في كل مرّة على الرّغم من اختلاف الموضوعات اللّغوية ،فضلاً عن عدم استخدام الوسائل المساعدة في التّمارين اللغّوية، رغم الدّور الجبّار الذي تؤدّيه هذه الوسائل في ترسيخ المعلومات والمكتسبات اللغوية.

ثانيا- التّمارين اللّغوية الحديثة: أنواعها و أهدافها

ا- التّمارين البنيوية:

إذا كان الاتّجاه التّقليدي في تعليم اللّغات عموما ،واللّغة العربية على وجه الخصوص يركّز على أنّ اكتساب الملكة اللّغوية يكون من خلال تلقين قواعد اللّغة للمتعلّم، وقدرته على حفظها واسترجاعها متى طلب منه ذلك -وهو اتّجاه تبيَّن مدى قصوره في عملية تعلّم اللّغة، وخير دليل على ذلك هو الضّعف اللّغوي لدى المتعلمين، وعدم مقدرتهم على الاستعمال الصحيح لها في عملية التواصل- فإنّ الاتجاهات الحديثة تسعى إلى تعليم اللّغة من خلال التّركيز على ممارستها واستعمالها المستمر والمتواصل في الظروف الطبيعية المختلفة.

إنّ المفاهيم البنيوية في مجال تعليم اللّغات مرتبطة ارتباطا وثيقا بمبادئ علم النفس السلوكي، حيث تعتبر اللّغة عادة كغيرها من العادات الأخرى ،التي يمكن تعلّمها عن طريق المثير والاستجابة دون القيام بأي عمل ذهنيّ؛ فالمتعلم يسمع كلاما معيّنا أو يشعر بشعور محدّد (المثير) فتنشأ عنده استجابة كلامية لهذا المسموع أو لهذا الشّعور(الاستجابة). فاللّغة

1 المرجع السابق، ص68.

2 يراجع: المرجع نفسه، ص71.

عند البنيويين إذن سلوك إنساني تكوّنه العادات الكلامية، ويتمظهر على مستوى الأصوات، والمفردات ،والتراكيب اللغوية. ويتمّ تقوية هذه العادات الكلامية بواسطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة1 ،عن طريق الإكثار من الممارسة و التّمارين اللّغوية.

1- مفهوم التّمارين البنوية:

يعرّف التّمرين البنوي بأنّه« كلّ تدريب يهدف إلى اكتساب بنية لغوية واحدة عن طريق الاستعمال المنظّم لها في سلسلة من الجمل، قياسا على المنوال المقدم للحكاية في مقدمة كلّ تمرين ،ويتطلب إجراء هذه التدريبات مساهمة المتعلّم الإيجابية –طبعا بتوجيه من المعلّم– في القيام بعمليات استبدالية أو تحويلية لعدد معيّن من عناصر جملة الانطلاق أو "الجملة المنوال"، وتتمّ هذه العملية من خلال استجابات المتعلّم الشفاهية –غالبا– لمنبّه المعلم، الذي يحمل في طياته مفاتيح الاستجابة، التي لا تتطلب –في الواقع– أكثر من جواب واحد.»2

2- الهدف من التّمارين البنوية:

إنّ أهمّ هدف تسعى التّمارين البنوية إلى تحقيقه هو« الوصول بالدّارس إلى مرحلة يصبح فيها مقتدراً على صنع جمل جديدة قياسا على الأنماط التي حذفها ،دون حاجة إلى حشو دماغه بالقواعد النظرية البحتة ومصطلحاتها، بحيث لا يذكر المدرس القاعدة اللغوية التي يبنى عليها التّمرين، بل تبقى موجودة فقط ضمن اهتماماته، وبهذه الطّريقة يمارس المتعلّم اللّغة ممارسة فعلية ضمن تمرّن منظّم وخاص لجميع البنى اللغوية الأساسية الصّوتية والنّحوية والصّرفية والمعجمية»3.

و معنى ذلك أنّ هذه التّمارين تستهدف تجاوز التّصور القاصر لأصحاب الاتجاه التقليدي، والذي مفاده أن اكتساب الملكة اللغوية يكون عن طريق تلقين القواعد وحفظها واسترجاعها في الامتحانات، إلى التأكيد على دور الممارسة والتّمرين في تكوين العادات الكلامية الصحيحة ،ويتم ذلك من خلال إكساب التّلميذ بنى اللّغة الأساسية صوتية كانت أو صرفية أو نحوية أو معجمية ،وتدعيم معرفته بهذه البنى، وتمكينه من استعمالها بصورة آلية،

1 يراجع: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص86 .

2 محمد صاري، التمارين اللغوية، ص82 .

3 المرجع نفسه ، ص86.

عن طريق الإكثار من التّمارين والتّدريبات اللغوية، والتدرّج انطلاقا من البنى البسيطة ،وصولا إلى البنى التركيبية الأكثر تعقيدا.1

3- الأسس والمقاييس المعتمدة في إعداد التّمارين البنوية:

تستمد التّمارين البنوية أبعادها النّظرية من علم النّفس السّلوكي ،ونتائج الدراسات اللّسانية المتطوّرة، ومنها اتّخذ التّمرين البنوي بعدين متلائمين:

أولهما: وهو البعد الألسني باعتبار أنه يستند على الدراسات الألسنية البنوية، و**ثانيهما:** وهو البعد النّفسي باعتبار أنه يستمدّ مفاهيمه من علم النفس السلوكي ،والقائمة أساسا على إيجاد المثير، والاستجابة التلقائية لهذا المثير،وتقوية هذه الاستجابة عند التلميذ.2

ويعتمد المعلم في إعداده لهذه التّمارين على المقاييس التالية:

أ- اختيار البنية التي يريد تثبيتها وترسيخها ،ويتم ذلك بالانطلاق من نصّ أو حوار اطلع عليه المتعلّم في حصة الإدراك ،واستخراج البنية أو العنصر اللّغوي المراد تدريسه.

ب- يجب ألا تذكر القاعدة التي يبنى عليها التمرين البنوي، فالقاعدة تبقى موجودة فقط ضمن اهتمامات الأستاذ المسؤول عن إدارة التمرين.3

ج-« يدرس المتعلّم كل صعوبة لغوية على حدة ضمن تركيبة واحدة ترتبط بظرف كلامي محدّد.

د- تبنى عملية تعلّم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقا من مثير واستجابة.

هـ- تتمّ تقوية هذه العادات الكلامية بواسطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة»4

4- خصائص التّمارين البنوية: تمتاز التّمارين البنوية بمجموعة من الخصائص أهمّها:

أ- التركيز على البنية اللغوية ،وهو ما يؤكد اعتمادها على أسس ومفاهيم النظرية الألسنية البنوية ،حيث يتمّ التركيز على كل عنصر من عناصر اللّغة سواء أكان صوتيا أو صرفيا أو نحويا أو معجميا ، فيتمّ تدريب التلميذ على كل صعوبة لغوية بحدّ ذاتها وعلى حدة ،بهدف اكتساب« بنى اللّغة الأساسية الواحدة تلو الأخرى، وتدعيم معرفته بهذه البنى ،وتمكينه من

1 يراجع: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة ، ص87.

2 يراجع: المرجع نفسه ، ص88.

3 المرجع نفسه، ص89.

4 محمد صاري، التّمارين اللّغوية، ص16، 17.

استعمالها بصورة آلية، وانطلاقا من البنى الأساسية البسيطة يتدرّج التّمرين البنياني ويتناول البنى التركيبية الأكثر تعقيدا»1

ب- البساطة في طرح أسئلة التّمارين المقترحة ،وذلك من خلال التّركيز على صعوبة واحدة فقط في التّدريب الواحد، وكذا التدرّج من الأسئلة السّهلة وصولا إلى الأسئلة الصّعبة ،وذلك من خلال الانطلاق من تمرين التّكرار فالاستبدال البسيط ثم المتعدّد، ثم الانتقال إلى تمارين التّحويل...إلخ.

ج- التّركيز على الجانب الشّفوي أكثر، باعتبار أنّها جاءت كردّ فعل على التّمارين التقليدية التي صبّت جل اهتمامها على الجانب المكتوب والمقروء.

د- يقتضي ترسيخ بنية لغوية معيّنة لدى المتعلّم الاعتماد على حشد هائل ومنظم من التمارين، ومن ثمّ فإنّ هذا النّوع من التمارين يتّسم بالكفاية والتّنوع؛ والمقصود بهذه الخاصية « تقديم سلسة من النماذج والأنماط التي تكفي فعلا لترسيخ تلك البنية، بكيفية يسهُل على المتعلّم استعمالها عند الحاجة .وفعلا من يعد إلى تلك الكتب الحديثة يجد أنّ تمارين الدّرس الواحد لا تقلّ عن عشرة نماذج متنوعة من حيث الشّكل ،يحتوي كل نموذج –على الأقل- سبعة أنماط (أي أمثلة)»2

5- أنواع التّمارين البنوية :

تعدّدت أنواع التّمارين البنوية عند اللّسانيين والتّربويين بين تكرار، واستبدال ،وتحويل وتوسيع ،وحذف، وتكملة...إلخ، حيث فاقت عند بعضهم عشرة أنواع، واختلفت أسماؤها بين مؤلف وآخر، ولعلّ أكثر هذه الأنواع شيوعا في الدّراسات هو التّصنيف الذي وضعته الباحثة (Geneviève Délatter) ،والذي قسّمت فيه التّمارين البنيوية إلى ستة أقسام، كلّ قسم تتفرع عنه مجموعة من الأنواع كالأتي:

5-1-التمرين التكراري (Exercice de répétition): وهو أبسط أنواع التمارين البنوية وفيه« يطلب المعلّم من المتعلم أن يصغي إليه، ويردّد معه أو بعده البنية اللغوية المراد ترسيخها»3

1 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص87.
2 محمد صاري، التّمارين اللّغوية، ص91، 92.
3 المرجع نفسه ، ص95 .

ويعدّ هذا النّوع –بحسب المختصين– بمثابة المدخل للتمارين البنوية الأخرى« فهو التمرين المفتاح (l'exercice clé) الذي يشكل نقطة انطلاق يتهيّأ المتعلّم من خلاله لتقبّل أنواع أخرى متدرّجة في الصعوبة والتعقيد.»1 ،و هو بدوره ينقسم إلى ثلاثة أنواع:2

5-1-أ-التّكرار البسيط (La répétition simple): ويهدف إلى إكساب المتعلّم القدرة على النّطق الصحيح للحروف والكلمات والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل : – الدّرس مفهوم – إنّ الدّرسَ مفهوم.
– كان الدّرسُ مفهوما.

5-1-ب-التّكرار التّراجعي (La répétition regréssive): وفيها تكون إعادة الجملة بطريقة مجزّأة ،مثل: – التقيت البارحة بالرّجل الذي يسكن في العمارة المقابلة البيضاء.
– سألتقي غدا بالرجل الذي يسكن في العمارة الأخرى.
– كم أنا سعيد عندما أدخل تلك العمارة البيضاء...

5-1-ج-التّكرار بالزّيادة (La répétition addition): وفي هذا النّوع يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل (النواة) ويضيف إليها عنصراً لغوياً، ويطالب التلميذ بقراءة نفس الجملة مع إضافة عناصر لغوية أخرى في كل مرة مثل:
– قرأ محمد ثلاث قصص.
– قرأ محمد ثلاث قصص ورواية.
– قرأ محمد ثلاث قصص ورواية في أسبوع.

5-2- تمارين الاستبدال (Exercice de substitution):

وهو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر، حيث« يظهر هذا التّمرين تغيّر العناصر الكلامية في السّياق اللّغوي، في حين لا تتغيّر البنية اللّغوية، ويتمّ هذا التغيير عن طريق استبدال عنصر جديد في الموقع الذي كان يحتله العنصر المستبدل»3
و تندرج تحته أنواع عديدة منها:

1 المرجع السابق ، ص95.
2 يراجع:صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص36.
3 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، هامش ص96

5-2-أ- الاستبدال البسيط (substitution simple):

وهو استبدال يتمّ على مستوى خانة واحدة فقط ؛ نحو: استمع جيّدا ثم عوّض كما في المثال:

م: سافرت إلى باريس ⟵ ت1: سافرت إلى باريس.
م: لندن ⟵ ت2: سافرت إلى لندن.
م: مدريد ⟵ ت3: سافرت إلى مدريد.
م: الرياض ⟵ ت4: سافرت إلى الرياض.

فالجملة الأصلية مكوّنة من فعل + فاعل (ضمير متصل) + جار ومجرور، وكذلك الحال بالنسبة لبقية الجمل التي وقع فيها التغيير، إذ إنّ التغيير تمّ باستبدال الاسم المجرور بأسماء مجرورة أخرى أي استبدال عنصر وحيد في الجملة ،وهو تغيير بسيط ومحدود.

5-2-ب-الاستبدال المركّب (المتعدّد) (progression multi partie)

ويقع التغيير أيضا في هذا النّوع في محور التّعاقبات، ولكن الاستبدال فيه يمسّ أكثر من خانة واحدة، ومثاله:استمع جيدا ثم استبدل ما يجب استبداله:

م: الكتاب فوق الطاولة ⟵ت1: الكتاب فوق الطاولة
م: الكراس ⟵ت2: الكراس فوق الطاولة
م: تحت ⟵ت3: الكراس تحت الطاولة
م: القلم ⟵ت4: القلم تحت الطاولة
م: أمام ⟵ت5: القلم أمام الطاولة
م: المحفظة ⟵ت6: المحفظة أمام الطاولة
م: وراء ⟵ت7: المحفظة وراء الطاولة

والاستعانة بالوسائل البصرية في هذا النّوع من التّمارين، كوجود الطاولة والقلم والكراس والمحفظة، ووجود صور لها في قاعة الدّرس مفيد جدا لترسيخ البنيات اللّغوية المستهدفة.1

1 محمد صاري،التمارين اللغوية ،ص 97،98.

5-2-ج-الاستبدال بالتّوسعة أو بالزّيادة (Progression par Expansion):

« في هذا النّوع من التّمارين تقبل جملة النّواة عمليات زيادة تسمّى بالتّوسعة، يتمّ ذلك من خلال إضافة خانات جديدة إلى خانات جملة الانطلاق»1 ،كأن يذكر المعلم في كل مرّة نعتا أو مضافا أو جارا ومجرورا أو ظرف زمان أو حالا، ويطلب من المتعلمين الاستماع جيدا ثم العمل على توسعة الجملة التي يسمعها بإضافة العنصر المذكور، كما هو في المثال التالي:

م: الجزائر عاصمة ⟵ت1: الجزائر عاصمة.

م: عربية ⟵ت2: الجزائر عاصمة عربية.

م: كبيرة ⟵ت3: الجزائر عاصمة عربية كبيرة.

م: طرقها مكتظة ⟵ت4: الجزائر عاصمة عربية كبيرة طرقها مكتظة

م: بالسيارات ⟵ ت5: الجزائر عاصمة عربية كبيرة طرقها مكتظة بالسيارات2

5-3- تمارين التّحويل (Exercices de transformation)

يركّز اللّسانيون والتّربويون على أهميّة التّمارين التّحويلية في تعليم اللّغة، لأنّها تكسب التلميذ القدرة في التّصرف في البنى، وتقوم هذه التّمارين على مبدأ التّقابل،« حيث يتدرّب المتعلّم على تغيير صيغة القبيل الواحد في محور الإدراج، فلا يستبدل كلمة بأخرى في نفس الموضع، بل يوجه إلى تفريع الفروع البنوية من الأصل الواحد، أو إلى تحويل ما يسمع من صورة إلى صورة أخرى، كأن يحوّل الجملة من المفرد إلى الجمع ،ومن المذكر إلى المؤنث، ومن الماضي إلى الحاضر، ومن النّفي إلى الإثبات، ومن الخبر إلى الاستفهام ومن المعلوم إلى المجهول أو العكس»3، وهو ما يجعل هذا النوع من التمارين كفيلا بإكساب التلميذ القدرة على التّصرف العفوي في عناصر اللغة، ومن ثم اكتساب الملكة اللغوية، والقدرة على استعمال البنى اللّغوية استعمالا صحيحا في المواقف المختلفة.

ومن أمثلة هذه التّمارين:

1 المرجع السابق، ص99.

2 المرجع نفسه ،ص100.

3 المرجع نفسه ، ص100 .

م: محمد تلميذ مجتهد ⟵ت1: محمد تلميذ مجتهد.

م: وهند؟ ⟵ت2: هند تلميذة مجتهدة.

م: محمد طالب خلوق ⟵ ت3: محمد طالب خلوق.

م: وهند؟ ⟵ت4: هند طالبة خلوقة.

م: محمد طبيب ناجح ⟵ت5: محمد طبيب ناجح.

م: وهند وليلى؟ ⟵ت6: هند وليلى طبيبتان ناجحتان.

ويحبّذ المختصون لو أنّ هذه التمارين تدعّم بالصّور لأنّها تساعد على الرّبط المباشر بين ما تسمعه الأذن من الخطاب، وما تبصره العين من الأحوال التي يتعلق بها هذا الخطاب.1

5-4-تمارين التّركيب (الرّبط) (Exercices de combinaison)

ويطلب فيه المعلّم من التلميذ« الرّبط بين جملتين بسيطتين مستقلّتين لتكوين جملة مركّبة»2، ومثاله:

مثال1 م: أكلت الطّعام، شربت الدّواء ⟵ت1: أكلت الطّعام ثم شربت الدّواء.

م: شربت العصير، أكلت التفاح ⟵ت2: شربت العصير ثم أكلت التفاح.

مثال2 م: وصل الرجل، هو أبي ⟵ت1: الرجل الذي وصل هو أبي.

م: وصل الطفل، هو أخي ⟵ت2: الطفل الذي وصل هو أخي.

و تستخدم هذه التّمارين عادة لترسيخ حروف العطف ،والأسماء الموصولة ،وأدوات الشّرط...إلخ.

5-5-تمارين التّكملة: (Exercices de Complétion)

ويكون فيها التلميذ مطالبا بأن يتمّ جملة منقوصة ،أو حوارا بما يناسبه ،وهذا النّوع من التمارين عادة ما يكون كتابيا، وقد ركّزت عليه التّمارين التقليدية كثيرا وحتى الحديثة، لما له من أهميّة في تعلّم اللغة، ويرى (محمد صاري) أنه بإمكاننا« مع شيء من التعديل والتحوير أن نجعل منه تدريبا شفويا بنويا حيث نُجريه بالكيفية التالية:

1 يراجع، المرجع السابق ،ص101.

2 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص38.

يعطي المعلم المثير الذي يتكون من كلمة، أو جزء من جملة ،ويطلب من المتعلم أن يكمل الجزء الناقص، كما في المثال التّالي:

م: نجلس في غرفة ..... ←— ت1: نجلس في غرفة الجلوس.

م: ننام في غرفة ..... ←— ت2: ننام في غرفة النوم.

م: نستحم في غرفة ..... ←— ت3: .....

م: نأكل في غرفة ..... ←— ت4: .....»1

و الاستجابة في هذا التّمرين تكون مقيّدة، أي أنّ إجابة التّلميذ فيه تكون محدّدة ،في حين قد تتطلّب أنواع أخرى من تمارين التّكملة، استجابة حرّة من التلميذ ،كما هو الحال في المثال التالي:

م: كل جمعة ..... ←— ت1: كل جمعة أذهب إلى المسجد.

م: أخرج إلى الصيد مرة..... ←— ت2: أخرج إلى الصيد مرة في السنة.

م: زرت القاهرة ..... ←— ت3: زرت القاهرة عدة مرات .

م: كلما رأيت ..... ←— ت4: .....

م: أكره صفة..... ←— ت5: 2

5-6-تمارين الحوار الموجه (Dialogue dirigée)

ويعدّ هذا النّوع آخر محطّة بالنّسبة للتّمارين البنيوية، وهو النّوع الذي يتميّز بالعفوية ومن أنواعه:

5-6-أ-تقليص النّص: (Contradiction)

ويجري على شكل حوارات مصغرة، يتمّ فيها التّقابل بين جملتين، كأن يكون بين جملة مثبتة وأخرى منفية، كما في المثال التالي:

م: الباب مغلق ت1: ليس الباب مغلقا.

م: الجوّ حار هذا الصباح ت2: ليس الجوّ حارا هذا الصباح.

5-6-ب-توجيه الطلبات (Injonction)

1 محمد صاري،التمارين اللغوية، ص103.

2 المرجع نفسه، ص104.

وفيه يطلب المعلم من التلميذ توجيه الطلب إلى زميله على الشكل التالي:

م: قل لعلي أن يتصل بك هذا المساء ←ت1:علي اتصل بي هذا المساء.

م: قل لمصطفى وعمر أن يساعداك في حمل الكتب← ت2: مصطفى وعمر ساعداني في حمل الكتب.

5-6-ج-السؤال والجواب (Question-Repense)

وهذا التّمرين يساعد التلميذ على استعمال اللّغة شفويا وكتابيا، ويقرّب المتعلّم من المواقف الطبيعية العاديّة1. ونظرا لأهمية هذا النّوع من التّمارين فقد ركّزت عليه التّمارين التّواصلية ،وأولته عناية خاصة -كما سيأتي الحديث عنه لاحقا- وفيه يبدأ المعلّم بأسئلة وإجابات قصيرة، ثمّ ينتقل بعد ذلك تدريجيّا إلى المواقف الصّعبة نوعا ما ،فالمواقف الأكثر تعقيدا ،إلى أن تتحول الأسئلة والأجوبة إلى مواقف كلامية حقيقية ،تقوم على الحوار بين شخصين أو أكثر، ومن ثمّ الابتعاد بالمتعلّم عن صفة الآلية التي صبغت التّمارين السّابقة الذّكر، ووضعه في مواقف اتّصالية طبيعية.

6- أهم الانتقادات الموجّهة للتّمارين البنوية:

على الرّغم من الفوائد الجمّة التي تحقّقها التّمارين البنوية لمتعلّمي اللّغة عموما، ومتعلّمي اللّغة العربية على وجه الخصوص، والتي من أهمّها أنّها تحاول أن تكسب المتعلم القدرة على التصرّف في البنى اللّغوية حسب المقامات والمواقف المختلفة، عوض التركيز على الشروحات واستيعاب المعلومات وحفظها، إلا أنه سُجِّلت عليها مجموعةٌ من المآخذ يمكن تلخيصها في النّقاط التّالية:

6-1- ردّهم -أي البنويين- الكلام إلى سلوك يقتصر على عادات كلامية قائمة على المثير والاستجابة، متناسين بأن« الإنسان في حقيقته يختلف عن الفئران، وعن سائر الحيوانات في أن لديه ملكة فكرية مميزة، تقود اكتشافه لقواعد لغته ،وتكوينه لكفايته اللغوية، وكفايتُه اللغويةُ هذه حقيقة عقلية تكمن في الواقع وراء السلوك الآني في عملية تكلّم اللّغة، ممّا يدفعنا إلى الاعتقاد بأنّ مفهوم اللّغة كسلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية ،وفق

1 يراجع: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص38،39.

ما يذهب إليه البنياويون، لا يتلاءم مع الإبداعية في اللغة ،ولا يراعي حقيقة الإنسان العقلية الكامنة وراء كلّ سلوك فعليّ.»1

6-2-اعتبار التّمارين البنويّة تمارين آلية، لا تدرّب التلميذ على الخلق والإبداع، كما هو الحال في تمارين التّكرار مثلا، وانطلاقا من ذلك فإنّ« التلميذ لا يستطيع أبدا إنهاء عملية الاكتساب الآلية هذه ،نظرا إلى أنّ الكلام الذي نستعمله يحتوي في الواقع على بنى متنوّعة جدا ولا متناهية من حيث عددها، ومن الواضح أنّنا لا نستطيع تمرين التلميذ على عدد لا متناهٍ من التّمارين المتنوّعة، بتعبير آخر لا نستطيع أن ننمّي عند التلميذ الكفاية اللّغوية التي تؤهّله لتفهّم وإنتاج عددٍ لا متناهٍ من جمل لغته بواسطة التّمارين البنيانية هذه.»2

6-3-إنّ التّمارين البنوية تنطلق من بنى ووحدات وتراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي، ومن ثمّ فإنّ المتعلّم يكتسب من خلالها البنى اللّغوية المختلفة، لكنّه يعجز عن استعمالها في ظروف التّواصل الطّبيعية، لأنّ التّواصل اللّغوي في الحقيقة «لا يقوم على هذه البنى والمفردات المحدّدة، إنّه ينبع من المعرفة الضّمنية لدى متكلّم اللّغة ليس فقط بالقواعد التي تربط بين الدلالات والأصوات اللغوية فحسب -والتي هي ضمن كفايته اللغوية- بل يقتضي التّواصل اللّغوي فضلا عن ذلك الإلمام بقواعد التواصل ،التي يمكننا القول بأنّها قائمة بصورة ضمنية عبر ما نسميه بالكفاية التواصلية، وهذه الكفاية التّواصلية تفسّر قدرة الإنسان على استعمال لغته في ظروف التّواصل المختلفة القائمة في بيئته الاجتماعية»3.
فالتمارين البنوية إذن ،لا تمدّ التلميذ بالكفاية اللّغوية التّواصلية التي يحتاجها في عملية التّواصل الاجتماعي، وهو ما تنبّهت إليه التّمارين التبليغية التي سيجيء الحديث عنها لاحقاً.

6-4-إفراطها في التّطبيق الشّفوي على حساب الجانب الكتابي، باعتبار أن الاتّجاه الحديث في تعليم اللّغات يركز على الجانب الشّفوي، فالمتعلّم يهدف بالدّرجة الأولى إلى فهم اللّغة والتكلّم بها، أما الكتابة فهي بالنّسبة إليه هدف ثانوي، إلا أنّ البعض يرى بأنّ معلّم اللّغة

1 ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة،ص90 .
2 المرجع نفسه، ص91 .
3 المرجع نفسه، ص91.

بإمكانه تحويل هذه التّمارين إلى تمارين كتابية، لكن يجب أن يبدأ بالتّدريب الشّفوي، وينتقل بعد ذلك إلى الكتابي.1

وفي ختام الحديث عن التّمارين اللّغوية البنوية –ورغم النّقائص المسجّلة عليها– يمكن القول بأنّ هذا النّوع من التمارين مهمّ جدا في تعليم اللّغات، باعتباره وسيلة ترسيخية لا يمكن الاستغناء عنها ،ولكن –وكما رأينا سابقا– لا يمكن الاعتماد عليها وحدها في اكتساب التلميذ الكفايات اللغوية التي تسعفه وتعينه على التواصل اللغوي السليم في الظروف المختلفة، بل لا بدّ من الاعتماد على نوع ثانٍ من التّمارين اللغوية ،التي بإمكانها أن تسدّ الثغرات الموجودة في التّمارين السّالفة الذكر، والمقصود بذلك التمارين التواصلية التبليغية. فما هي التمارين التّواصلية؟ وما هي أنواعها؟ وما هي أهدافها ووظائفها في تعليم وتعلّم اللّغة العربية؟

II –التمارين التواصلية (التبليغية):

إذا كانت التّمارين البنوية تستمد وجودها من أسس الطريقة البنوية القائمة أساسا على نظريات التعلّم السلوكية، فإنّ التّمارين التّواصلية تستمد وجودها من أسس الطّريقة الوظيفية أو التّواصلية التّي تقوم أساسا على النّظرية المعرفية، التي تنفي أن يكون التعلّم ناتجا عن المثير والاستجابة والتّكرار، فالإنسان حسب رأي (تشومسكي)« يستخدم اللّغة البشرية، أما الحيوان فلا يستخدمها، ولذلك فلا فائدة تُرجى من استخدام مبادئ التعلّم التي جرى التوصّل إليها عن طريق أبحاث أجريت على الحيوان في تفسير سلوك لا يستطيع الحيوان القيام به، (كتعلم اللغات الإنسانية)، ولما كان جميع الناس العاديين يتعلّمون لغتهم بنجاح، فلا بد من أنهم يمتلكون قدرة لا تمتلكها الحيوانات ،ولما كان من المتعذّر اكتساب هذه القدرة بيئيا، فلا بدّ من أن تكون فطرية لدى الإنسان.»2

وهذه القدرة اللّغوية الفطرية التي يؤكّد عليها تشومسكي قسّمها على قسمين:

– **القدرة أو الملكة اللغوية:** (Compétence) وهي المعرفة اللغوية الكامنة في عقل الإنسان.

1 يراجع: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص112.

2 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها، ص186.

- **الأداء أو الكلام الفعلي:** (Performance) وهو القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة.

وقد ظهرت الطّريقة التبليغيّة التواصلية، عندما أقرّ (Dill Haymes) هايمز « بكلّ من الملكة اللّغوية والأداء اللّغوي اللذين نادى بهما تشومسكي، ولكنه أضاف إليهما ما سمّاه القدرة على التّواصل، أو ملكة التّواصل (Communicative Competence) بمعنى أن الإنسان كما أسلفنا يعرف القواعد اللّغوية، ولكنّه يعرف معها قواعد استخدام هذه اللّغة في المجتمع، ويعرف كيفية استخدام اللّغة في التّعبير عن الوظائف اللغوية، وشرح هايمز ملكة التواصل هذه بقوله: إنّ الطّفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية لا كمجرّد جمل صحيحة من النّاحية اللّغوية فحسب ،بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة.»1

ومن ثمّ فإنّ **أهمّ المبادئ التي تقوم عليها هذه الطريقة** هي:

أ- اللّغة لا قيمة لها ككيان مستقل، وهي أداتنا للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، وهو ما يمكن أن نسمّيه الوظيفة اللّغوية، فليست اللّغة قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنّما هي موجودة للتّعبير عن الوظائف اللّغوية المختلفة، كالطّلب والتّرجي والأمر والنّهي والدّعاء والوصف والتّقرير، وغير ذلك من الوظائف اللّغوية الأخرى.

ب- إن الوظيفة اللّغوية الواحدة يمكن التّعبير عنها بتراكيب لغوية مختلفة ،كما أنّ التّركيب اللّغوي الواحد يمكن أن يستخدم في التّعبير عن عدّة وظائف لغوية، أما الأمر الذي يحكم استخدامنا تركيباً لغوياً في التّعبير عن وظيفة لغوية ما فهو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في الأسئلة التالية: من يتحدّث مع من؟ ومتى ؟ وأين؟، وما دور كل من المتحادثين؟ وهذه العلاقة تعني أنّ هناك قواعد اجتماعية بالإضافة إلى القواعد اللّغوية الصّرفة، وهي التي تحكم استخدامنا للّغة في المواقف الاجتماعية المختلفة.2

فهذه الطريقة تراعي البعدين الاجتماعي والتواصلي في تعليم اللّغات وتعلّمها، ولا تكتفي بإكساب المتعلّم الملكة اللّغوية فقط، بل تؤكّد على ضرورة إكسابه الملكة التّواصلية؛ حيث« تساءل أنصار هذا الاتجاه الجديد عن فائدة إتقان التراكيب اللّغوية، والمقدرة التّامة

1 المرجع السابق، ص186، 187.

2 يراجع: المرجع نفسه ، ص185.

على تركيب الجمل الصّحيحة، إذا لم يعرف المتحدّث بها الاستخدام الفعلي لها في الأحوال والمقامات الحياتيّة المختلفة، ومن هنا توسّع البحث عند المختصّين من التّركيز على المتعلّم وحاجياته اللّغوية إلى التّركيز على المتعلّم وحاجيّاته التّبليغية.»1

وما يهمّنا من كلّ هذا، هو محاولة التعرّف على مكانة التّمارين اللّغوية في هذه الطّريقة، وأهمّ ميزات هذه التمارين التواصلية، والإضافة التي قدّمتها لعملية التّقويم اللّغوي؟

1- مفهوم التمارين التواصلية وأهدافها:

يعرف (محمد صاري) التّمرين التّواصلي (Exercice de Communication) بأنّه « كلّ نشاط يهدف إلى تدريب المتعلّم إلى اكتساب التّلقائية في التّعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة، من وصف، وتقرير ،وسؤال، وجواب، وموافقة ،ورفض، وطلب ،ودعاء ،وغيرها، وبشكل آخر، فكلّ تدريب يمارسه المتعلّم ليعرف ما يمكن قوله في زمان معيّن، ومكان معيّن، مع متحدّث معيّن، وبطريقة معيّنة، وفي ظروف اجتماعية معيّنة، لتحقيق هدف معين، فهو تمرين تواصليّ.»2

وبالإضافة إلى حفظ ألسنة المتعلّمين من الخطأ اللّغوي، وتعويدهم على الاستعمال الصّحيح للّغة، فإنّ التّمارين التّواصلية تهدف كذلك إلى حفظ ألسنة المتعلّمين من خطأ استعمال المقال في غير المقام المناسب له، أي أنّ تمارين التّبليغ التّواصلي تهدف بالدّرجة الأولى إلى تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة استعمالا تلقائيا.3

2-خصائص التّمارين التّواصلية: تتّسم التّمارين التّواصلية بمجموعة من الخصائص تميّزها عن غيرها من التّمارين اللّغوية الأخرى أهمّها:

أ- الخاصيّة السّمعية الشّفوية، باعتبار أنّ هذا النّوع من التّمارين يعتمد على الاتّصال المباشر بين المتعلّم ومدرّسه من جهة ،وبينه وبين زميله المتعلّم من جهة ثانية، وبينه وبين المجتمع من جهة ثالثة.

ب- أنّ التّمارين التّواصلية لا تقوم على أساس التدرّج اللّغوي، بل على أساس التدرّج الوظيفي التواصلي، ولا يصبح السؤال المطروح: ما هي القواعد اللّغوية التي ينبغي أن

1 محمد صاري، التمارين اللغوية، ص120.

2 المرجع نفسه ، ص121.

3 يراجع: المرجع نفسه ، ص121.

نعلّمها للمتعلّم وندرّبه على استخدامها، بل: ما هي الوظائف اللّغوية التي ينبغي تعليمها له حتّى يتمكّن من استخدام اللّغة في الحياة ؟ 1

وهذه الخاصيّة الأخيرة جعلت أنصار هذا الاتّجاه يبحثون عن أهم الوظائف اللّغوية التي ينبغي تعليمها للمتعلّمين، حيث قام بعض المختصّين –من بينهم: (فان إيك) و (ميري متكشاريو)– بوضع أسس المضمون الحضاري الثقافي الاجتماعي الذي يقوم عليه البرنامج الوظيفي، حيث قاموا بتصنيف أهم الوظائف التي يحتاجها المتعلّم في الظروف والمقامات، والأحوال الخطابية التعليمية والاجتماعية في محاور محددة لتدريب المتعلمين عليها. 2

فحسب هؤلاء فإنّ« تنمية القدرة اللغوية وإثراء إمكانيات الاستعمال التواصلي والإنتاجية اللغوية المتدفّقة لدى المتعلّم لا تتبني فقط على إجراء تمارين بنيوية أو غير بنيوية، شفهية أو كتابية، خاصة بالنّظام الفنولوجي ، الصّرفي ،النحوي ،أو الدلالي، وإنّما كذلك بناء على إدماج هذه لأنظمة والمستويات في مواقف تواصلية محددة، والعمل على رصد ما تستلزمه هذه المواقف من شروط خطابية.»3

3- أنواع التّمارين التّواصلية: يقسّم المختصّون التّمارين التّواصلية على قسمين رئيسين هما:

أ- تمارين التّعبير الموجّه. **ب**- تمارين التعبير الحرّ.

ويندرج تحت كل قسم مجموعة من الأشكال والأنواع نذكر منها:

- الإجابة على أسئلة تبليغية عامة.
- إكمال عبارات ناقصة بأسلوب الطالب دون إعطاء كلمات مساعدة.
- مناقشة شفوية لموضوعات قصيرة.
- سؤال الدارس عما يقول أو يفعل في أحوال ومقامات معينة.
- محادثة حرة، أو إنشاء حر.
- تدوين الملاحظات.
- تقديم تقارير شفوية وكتابية...إلخ.4

1 يراجع: نايف خرما،علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها ، ص188.

2 للاطّلاع على هذه المحاور ،يراجع: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص122- 125.

3 المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ص89، 90.

4 المرجع نفسه ، ص126.

وهذه الأنواع من التّمارين« تقوم أساسا على أسلوب السّؤال والجواب أو الحوار بمفهومه الواسع، ونعني بالحوار تعليم العناصر والوظائف اللّغوية من خلال محادثة بين فردين أو أكثر، وإذا كانت الطّرق التقليدية لم تول الحوار اهتماما كبيرا كوسيلة من وسائل التّدريب على ممارسة اللّغة، فقد نال هذا النوع من النشاط –في الطّرق الحديثة– عناية خاصة، وذلك لأنّ الحوار في "الاتّجاه الوظيفي التّواصلي" لا يعني مجرد النّص الخطابي المسموع أو المقروء الذي يقدم في بداية الدّرس لعرض العناصر اللّغوية المراد ترسيخها، فبالإضافة إلى ذلك، فالحوار هو تدريب من أنجع التّدريبات المحصّلة للملكة التّبليغية.»1

وهذه **بعض النّماذج للتّمارين التّواصلية:**

3-1-إكمال العبارات الناقصة دون تقديم الكلمات المساعدة: وكثيرا ما يستخدم هذا النوع من التمارين في تمكين المتعلّم من مهارة فهم المسموع، وفيه يطلب المعلم من تلاميذه أن يستمعوا بشكل جيد لنصّ مسجّل على الشريط ،أو لنصّ يقرأه على مسامعهم أكثر من مرّة ،ثمّ يبدأ التمرين بتقديم جملة غير تامة، ومطالبة تلميذ بإكمالها بالكلمة أو العبارة المناسبة، من دون أن يقدّم له الكلمات المساعدة، ثمّ يفعل نفس الأمر مع تلميذ آخر إلى أن يستوفي الأسئلة الممكنة حول النصّ؛ ومثاله:

" فاطمة تلميذة مجتهدة تقوم بواجباتها المدرسية ،وهي تذهب في نهاية كلّ أسبوع إلى المكتبة ،لتستعير منها كتبا وقصصا للمطالعة "

م: من هي فاطمة؟ ت1:.....

م: ماذا تفعل فاطمة في نهاية كلّ أسبوع؟ ت2:.....

م: لماذا تذهب فاطمة إلى المكتبة؟ ت3:.....

فبالإضافة إلى إكساب المتعلّم مهارة فهم المسموع يهدف هذ النوع من التمارين إلى تعويد التلميذ على مهارة التركيز والإنصات أثناء الدّرس.

3-2-التمرين على الحديث من خلال الصور:

« التعبير عن الصور لون من ألوان التعبير الشفهي الذي يميل إليه الأطفال ،وقراءة الصور تدرّب الأطفال على دقّة الملاحظة، وتوقظ فيهم قوّة الانتباه والتفكير»2

1 المرجع السابق ، ص126.

2 زين كامل الخويسكي،المهارات اللغوية، تعبير ،لغويات، تحرير ، تدريبات،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة، دط، 2009،ص18.

وتدريب التلميذ على التعبير من خلال الصور يأخذ أشكالا متعدّدة، يمكن تلخيصها فيما يلي:1

أ-أن يعرض المعلّم على تلاميذه مجموعة من الصور، كلّ صورة مستقلة عن الأخرى وتدلّ على شيء واحد، ويطلب منهم ذكر ما تدلّ عليه، كأن يضم التمرين مثلا صور :سيارة ،حصان ،خروف ،قلم .

أو أن يوجّه مجموعة من الأسئلة حول الصورة؛ نحو:

م: ماذا ترى في الصورة؟ ت: أرى سيارة.

م:ماذا يفعل الإنسان بالسيارة؟ ت: يتنقّل بها من مكان إلى آخر...

ب- أن يعرض المعلّم على تلاميذه مجموعة من الصور تدلّ على أشياء معيّنة، كلّ شيء في المجموعة الأولى له صلة أو علاقة بشيء في المجموعة الثانية، ويطلب منهم ذكر الشيئين، وتوضيح العلاقة بينهما؛مثال:

صور المجموعة الأولى: مفتاح ،عصفور، كوب، نخلة.

صور المجموعة الثانية: ملعقة، قفل ،تمر ،عشّ.

ج- أن يعرض المعلّم على التلاميذ صورا ناقصة ؛مثل :صورة كرسي بثلاثة أرجل، صورة طائر بلا منقار،صورة حصان بلا ذيل. ويطلب في كل مرة من تلميذ أن يتحدّث عن واحدة منها ويذكر ما يكمّلها والسّبب.

د- أن يعرض المعلّم على تلاميذه مجموعة من الصّور كل صورة تدلّ على حدث منفرد؛ ويطلب من كلّ تلميذ التّعبير عن صورة منها بجملة مفيدة؛ مثال:صورة طفل يركب درّاجة، صورة كلب يركض وراء قطّ، صورة حصان يجرّ عربة...

هـ-أن يعرض المعلّم على تلاميذه صورة واحدة جذّابة تتضمّن مجموعة من الأحداث المركّبة، ويطلب منهم أن ينظروا إليها بعناية ،ثمّ له بعد ذلك الاختيار بين أن يطرح على تلاميذه مجموعة من الأسئلة حول مضمون الصورة ليجيبوا عليها، أو أن يطلب من أحد التلاميذ أن يقف أمام زملائه ويعبّر عما يراه في هذه الصّورة بكل حريّة.

1 يراجع: المرجع السابق ،ص19، 20.

و-أن يعرض المعلّم على التلاميذ صورا تمثّل قصة قصيرة بكلّ أحداثها، كقصّة القطّ والفأر كما يأتي:

-صورة قطّ جالس. -صورة القطّ وهو يستمع في حذر.-صورة القطّ يسدّ الطريق على الفأر.

-صورة القطّ وهو يمسك بالفأر.-صورة القطّ وهو يداعب الفأر كعادته قبل أن يأكله.

-صورة قطّ وهو يلتهم الفأر.

ثمّ يطلب المعلّم من أحد التلاميذ أن يقف ويعبّر عما يراه في الصور من مشاهد وأحداث متسلسلة.

3-3-تمارين التلخيص: وفيها يستمع التلميذ إلى نصّ ما، أو يقرأ قصّة معيّنة، وبعد ذلك يطلب منه المعلّم أن يلخّص شفويا ،وفي بعض الأحيان كتابيا، ما سمعه، أو قرأه، وبهذا يكون التلميذ قد اكتسب ثلاث مهارات أساسية ،وهي: فهم المسموع أو المقروء ،واكتساب تقنية التلخيص،بالإضافة إلى التمكّن من مهارة التعبير الشّفهي أو الكتابي.

3-4- تمارين الحوار الحرّ: يتمّ من خلالها إجراء حوارات قصيرة بين التلاميذ لمناقشة بعض الموضوعات التي لها علاقة ببيئة التلميذ و واقعه، بطريقة شفويّة ،ومثالها أن يعيّن المعلم التلميذين عمر ومحمد لإجراء حوار بينهما ،فيقول المعلّم: عمر تخيّل أنّك شعرت بآلام في بطنك، وأخذك والدك إلى المستشفى ،فجرى بينك وبين طبيبك محمد حوارا، فماذا سيقول كل منكما؟

محمد(الطبيب): بماذا تشعر؟ عمر (المريض):أشعر بآلام في بطني.

محمد: منذ متى بدأت تشعر بهذه الآلام؟ عمر:ليلة البارحة.

محمد:وماذا تناولت في وجبة العشاء؟ عمر:.....

ومن هنا فإنّ هذا النوع من التمارين يضع المتعلّم في مواقف تواصلية حقيقية، ما يساعده على انتقاء التعبير المناسب للمقام، كما أنّها تراعي المتغيّرات الوجدانية والإبداعية في مواقف التعليم والتعلّم.

3-5-تمارين السؤال والجواب: و من أهمّ أنواعها:

3-5-أ-تمرين الصّواب والخطأ: وفي هذا النوع من التمارين يطلب المعلّم من المتعلّم أن يحكم بالصحّة والخطأ على ما يسمع، وأن يصحّح الخطأ ومثاله أن يقول المعلّم:

-تحتفل الجزائر بعيد استقلالها في الخامس من جويلية من كلّ سنة.

-فيجيب التلميذ: نعم.

-المعلّم: الأسد من الحيوانات الأليفة.

-التلميذ: لا ،بل هو من الحيوانات المفترسة.

ويندرج هذا النوع تحت الأسئلة المغلقة التي أشرنا إليها فيما مضى من البحث، والتي لا تمنح للتلميذ الحرية في قول ما يريد، وإنّما يكتفي فيها بالإجابة القصيرة أو المحدودة.

3-5-ب-تمرين ماذا تفعل أو ماذا تقول: وفيه يسأل التلميذ عمّا يقول أو يفعل في أحوال أو مقامات معيّنة.

-**ماذا تفعل:** مثاله : و أنت عائد من المدرسة شاهدت طفلا يعجز عن قطع الطريق التي كانت مكتظة بالسيارات، فماذا تفعل؟

-**ماذا تقول:** مثاله: كنت تلعب في ساحة المدرسة ،وفجأة وقع شجار بين زميليك، فماذا ستقول لهما؟

وتندرج هذه التمارين تحت نوع الأسئلة المفتوحة التي تحتاج إلى إجابات غير مقيّدة -نوعا ما- حيث تتاح الفرصة للتلميذ كي يعبّر بالطريقة التي يريد.

وتتجلّى أهميّة دور المعلّم في هذه التمارين التواصلية من خلال إثارته للمواقف التواصلية وإذكائه لها بالأسئلة المتسلسلة، و سهره على تنظيم مداخلات التلاميذ ،والعمل على تصحيحها وتقويمها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وحرصه على توجيه الحوار التواصلي نحو المسار الذي يخدم الموضوع ،خصوصا إذا لاحظ بأنّ النقاش بدأ يحيد عن الأهداف المنشودة، بالإضافة إلى حرصه على مراقبة النّشاط اللّغوي لكل تلميذ والعمل على تجنّب المواقف المثيرة للمراوغات والأسئلة التي تتطلب أجوبة جاهزة أو سهلة ،الشيء الذي يسمح للتلميذ بالتملّص والمراوغة ،وهو ما يترتّب عنه عرقلة الاندماج الفعلي للمتعلّم في الموقف التواصلي.[1]

4- محاسن التّمـــارين التّواصليـــة:

من أهمّ المزايا التي تميّز التّمارين التّواصلية عن نظيرتها البنوية نذكر ما يلي:[2]

1 يراجع:المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ص90، 91.

2 يراجع: محمد صاري، التمارين اللغوية، ص130،131.

أ- تعدّ التّمارين اللّغوية التّواصلية بأنواعها حجر أساس لتعلّم الجانب المنطوق من اللّغة، حيث لا يمكن للمتعلّم أن يتمكّن من هذا الجانب إذا لم يتدرّب على هذا النّوع من التّمارين.

ب-تتيح التّمارين التّواصلية للمتعلّم إمكانية تعلّم التّعبير عن المقام الواحد بأساليب مختلفة، وهذا هو الوضع الطّبيعي للتّواصل اللّغوي؛ فالإنسان لا يجيب دائما، وفي جميع المقامات عن السؤال نفسه بطريقة لا يوجد فيها تغيير أو تجديد.

ج-يكون المتعلّم ايجابيا فاعلا وهو يتدرّب على هذا النّوع من التّمارين ،حيث تتطلّب هذه الأخيرة من المتعلّمين فهماً ومساهمةً بالمعلومات الجديدة، فالجواب عن السّؤال أو المثير لا يكون جاهزا لدى المتعلّم -كما هو الحال بالنّسبة للتّمارين البنوية، بحيث تكون الإجابات في الغالب مقيّدة ومتوقّعة سلفا- بل تكون إجاباته مفتوحة، تعتمد على حريته وإبداعه، ومن ثمّ الابتعاد عن جوّ التّدريبات الآلية.

د-إنّ التّدريبات التّواصلية تمرّن المتعلّمين على ممارسة اللّغة ككلٍّ متكاملٍ دون تجزئةٍ أو تقسيمٍ إلى عناصر ومهاراتٍ لغوية، وقد سبقت الإشارة في الفصل السّابق إلى فضل تعليم اللّغة كوحدة متكاملة، وهو ما يشعر التّلميذ بقيمة ما يدرسه من قواعد لغوية ،ودورها في حياتـــــه.

هـ-كما أنّها حافزٌ يشدّ انتباه التلاميذ نحو التواصل اللغوي، ويبعث فيهم الحيوية والنشاط، لأنها تلائم مستويات التلاميذ، وتساعدهم في التّعبير عن حاجياتهم المختلفة.

و- تعدّ التّمارين التّواصلية أسلوبا فعّالا لتمرين المتعلّمين على أساليب الجملة العربية وموسيقاها.

5-الانتقادات الموجّهة إلى التّمارين التّـــواصليــة:

مثلما أسلفت بأنّ التّمارين البنوية -على أهميّتها- لا يمكن الاعتماد عليها وحدها في إكساب التّلميذ الكفاية اللّغوية اللاّزمة التي تسعفُه وتعينُه على التّواصل اللّغوي في الظروف الطّبيعية المختلفة، كذلك هو الحال بالنسبة للتّمارين التّواصلية؛ فرغم أنّها وسيلة فعّالة في تحصيل ملكة التّبليغ التّواصلي للمتعلّمين، إلاّ أنّها لا يمكن أن تغنينا عن الأنواع الأخرى من التّمارين اللّغوية: (التمارين البنوية الآلية ،والتركيبية، والتحليلية)؛ لأنّ لكلّ نوع منها

أهدافه وفوائده، وكلّ درس يمكن أن يفرض على المعلّم نوعاً من التّمارين ،وذلك حسب أهداف النّشاط والمدّة الزّمنية المحدّدة له، ونقاط الضّعف المسجّلة ، والنّتائج المرجوّة، ولذا فإنّ التّنويع في التّمارين اللّغوية ،والتّكامل في طريقة عرضها أمرٌ لا مناص منه لضمان تعليم جيّد للّغة العربية وتعلّمها.

وفي ختام الحديث عن التّمارين الحديثة يمكن وضع جدول يوضح أهم الفروق الموجودة بين التمارين البنيوية والتمارين التواصلية.1

جوانب الاختلاف	التمارين البنويــة	التمارين التواصليــة
الخلفيـــة النظريـــة للتمارين	– تقوم علـى التّحليل اللّساني البنـوي والسلوكي للظاهرة اللغوية.	– تقوم علـى التحليل اللّساني لنظرية الإفادة والتبليغ.
الطريقة المعتمدة	– هي ثمرة من ثمار الطريقة البنوية.	– هي ثمرة من ثمار الطريقة التواصلية.
العنصر المركز عليه	– الجانب الشكلي للّغة (قواعد اللغة).	– الجانب الوظيفي للّغة (وظائف اللغة).
نوع الاستجابة	– مقيّدة – متوقّعة	– حرّة – غير متوقّعة
الهدف	– إكساب المتعلّم الملكة اللغوية بتعويده على الأداء السليم لقواعد اللّغة داخل الصّف	– إكساب المتعلّم الملكة التّبليغية التي تمكّنه من التكيّف مع المواقف الاجتماعية.

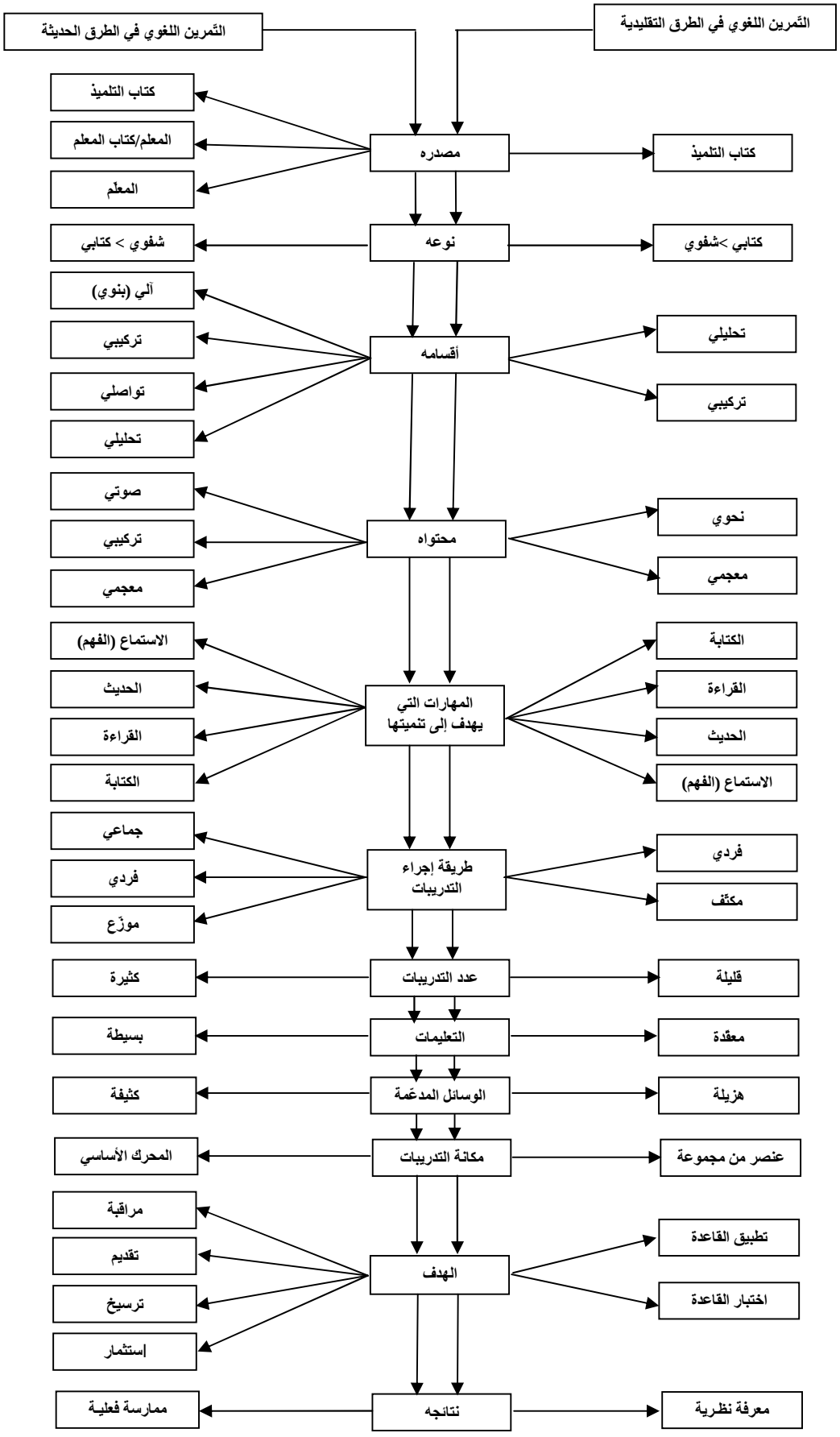
جدول يوضح أهم الفروق الموجودة بين التّمارين البنيوية والتّمارين التّواصلية

6-أوجه الاختلاف بين التّمارين اللّغوية في الطّرق التقليديّة والحديثة:

يتّضح من خلال ما سبق ذكره في هذا المبحث أنّ المنطلقات الحديثة في إعداد التّمارين اللّغوية وطرق إجرائها، تختلف اختلافا جوهريّا مع المنطلقات السائدة في كتب تعليم اللّغات في الطّرائق التقليدية، والمخطّط التّالي يوضّح ذلك.2

1 الجدول مستوحى من الفروق بين النوعين (التمارين البنوية والتمارين التواصلية) التي قدّمها محمد صاري في رسالة الماجستير (التمارين اللغوية) ،ص133،134.

2 محمد صاري، التمارين اللغوية، ص138-139.



مخطّط يوضّح الفرق في التّمرين اللّغوي بين الطرق التقليدية والطرق الحديثة.

إنّ هذا المخطّط يوضّح أهمّ الجوانب والمنطلقات التي تشكّل نقاط الاختلاف الجوهريّة في بناء التّمارين اللّغوية بين الطّرق التقليدية والحديثة، وتتمثّل تلك المنطلقات في:1

- مصدر التدريبات اللغوية.
- أنواع التدريبات.
- أصناف هذه الأنواع.
- المحتوى اللغوي للتدريبات.
- المهارات التي تنمّيها التدريبات.
- طريقة إجراء التدريبات.
- عدد التدريبات.
- تعليمات التدريبات اللغوية.
- الوسائل المدعّمة.
- مكانة التدريبات.
- الهدف من التدريبات.
- نتائج التدريبات.

وتتجلى أولى نقاط الاختلاف في التّدريبات اللّغوية بين الطّرق التّقليدية والحديثة في اعتماد الأولى على مصدر واحد للّتدريبات اللّغوية و هو "كتاب التلميذ" ،في حين تتعدّد مصادر التّدريبات والتّمارين اللّغوية في الثانية (الطرق الحديثة)، بحيث لا تكون محصورة في كتاب التلميذ فقط، بل نجد تمارين أخرى في كتاب المعلّم ،وأخرى تكون من إعداد المعلّم ذاته...إلخ.

كما يطغي على هذه التّدريبات في الطّرق التقليدية الجانب المكتوب (التمارين الكتابية) على حساب الجانب الشفوي (التمارين الشفوية)، والعكس تماما في الطرق الحديثة التي تركّز جلّ اهتمامها على التّمارين الشفوية دون إهمالها للتّمارين الكتابية.

ويوضّح المخطّط بأنّ هذه الأنواع من التّمارين الكتابية والشّفوية تقتصر في الطّرق التّقليدية على صنفين أساسيين من التّمارين هما: التّمارين التّركيبية والتّمارين التّحليلية، في

1 يراجع :المرجع السابق، ص135-137.

حين تتّسع في الطّرق الحديثة، لتشمل أنواعا أخرى هامة هي: التمارين الآلية، والتمارين التواصلية.

كما تختلف التّمارين اللّغوية بين الطريقتين في مسألة المحتوى؛ إذ ترتكز محتويات التّمارين اللّغوية في الطّرق التّقليدية على الجانب النّحوي والمعجمي، نظرا لطابعها الكتابي، في حين تولي الطرق الحديثة الجانب الصوتي عناية خاصة في تدريباتها اللغوية، نظرا لتركيزها على الجانب الشفوي، فضلا عن اهتمامها بالجانب النّحوي والمعجمي.

ولذلك فإنّ المهارات التي تهدف التّمارين اللّغوية إلى تنميتها في الطّرق التقليدية – وفقا للأولوية التي توليها لها هذه التمارين– تكون على الترتيب التالي: الكتابة ثمّ القراءة ثمّ الاستماع (الفهم) فالكلام (الحديث)، في حين تهدف الطّرق الحديثة إلى تنمية المهارات اللّغوية وفق الأولوية التالية: الاستماع (الفهم) ثمّ الحديث، ثم القراءة، وتأتي الكتابة في مؤخّرة الترتيب.

وحسب ما يشير إليه المخطّط، فإنّ عدد التّدريبات اللّغوية في الطّرق التّقليدية قليل جدّا مقارنة بالعدد الكبير للتّدريبات المقدّمة عقب كلّ درس في الطّرق الحديثة، ذلك لأنّ الطّرق التقليدية –كما سبقت الإشارة إليه– تركّز على شرح المعلّم للقاعدة أكثر من إتاحة الفرصة للتّلميذ للتمرّن والتدرّب عليها. كما يلاحظ على هذه التّمارين (التقليدية) –على قلّتها– كثرة التّعليمات وغموضها، وكثرة الالتواءات ،والتّعقيد اللّفظي في حين تتّسم نظيرتها الحديثة بالبساطة والوضوح والاختصار.

وكما ذكرت سابقا ، فإنّ الطّرق التّقليدية تهمل استعمال الأدوات والوسائل على الرّغم ما لها من أهميّة في مساعدة التّلميذ على ترسيخ المعلومات والتّدريب على استعمالها في المواقف الطّبيعية، في حين تركّز نظيرتها الحديثة على توفير هذه الوسائل والعمل على تنويعها في التّدريبات اللّغوية من أجل الوصول إلى تعلّم فاعل.

ولا يعدو أن يكون الهدف الذي تسعى إليه التّمارين التّقليدية استيعاب القاعدة وحفظها واسترجاعها من قبل المتعلّم متى طُلِب منه ذلك، فهذا (نايف خرما) يقول في سياق حديثه عن هدف التمارين التّقليدية في تعليم وتعلّم اللّغات الأجنبية« وكان التأكيد هنا يتركّز على الصّيغ الصّرفية والنّحوية، بل إنّ ترتيب التّمارين اللّغوية كان يعكس في معظم الأحوال،

تقسيم الكلام إلى اسم وفعل وحرف وصفة وظرف وغير ذلك، وكان يبالغ في تدريس القواعد والتعاريف، والصيغ ،والتقسيمات (مثل أنواع الأسماء، وأنواع الأفعال، وغير ذلك)، إلى الحدّ الذي كان يبدو تعليم اللّغة الأجنبية معه، كما لو كان مقتصرا على تعليم هذه الأنماط كهدف في حدّ ذاته، لا بقصد استخدامها كوسيلة ثانية في التّخاطب والاتّصال.. ومن هنا فقد كانت الفائدة الكبرى المتوقّعة من هذا النّوع من التّدريب هو تمكين الطلبة من قراءة اللّغة الأجنبية، أما استخدام اللّغة الشّفوي في التّحدث فهذا ما ظلّ مهملاً في أغلب الأحيان»1

فحسب أنصار الاتّجاه التقليدي، كلّما كان التّلميذ حافظا للقواعد وملمّاً بها، كلما كان متقِناً للّغة، أمّا التّمارين اللّغوية في الطّرق الحديثة ،فهدفها يتجاوز الحفظ والاستيعاب إلى المراقبة والتّرسيخ والتقويم والاستثمار.

أما من حيث النتائج، فإذا كانت أهم نتيجة يمكن أن تصل إليها التّمارين التّقليدية هي تكوين معرفة نظرية عن اللّغة لدى المتعلّمين، فإنّ أهم نتيجة تتوخّاها التّمارين الحديثة هي الوصول بالمتعلّم إلى التمكّن من ممارسة اللّغة ممارسة فعليّة في المواقف والظروف الطبيعة المختلفة التي تواجه المتعلّم.

وباختصار فإنّ الطّرق التّقليدية تجعل من التّدريبات اللّغوية عنصرا يندرج ضمن مجموعة من العناصر المهمة في عمليّة تعليم اللّغة وتعلّمها، أما الطّرق الحديثة فتعتبرها المحرّك الأساسيّ لهذه العملية.

1 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ص170،171.

المبحث الثالث: الاختبارات اللّغوية

المطلب الأوّل–الاختبار اللّغوي: مفهومه،و أهدافه،و مراحل إعداده ، وأسسه العلمية.

إذا كانت التّمارين اللغوية من أبرز الأساليب المعتمدة في تقويم تعلّمات التلميذ ،وقياس تحصيله اللّغوي، فإنّ الاختبارات اللّغوية في المنظومات التّربوية المختلفة تعدّ من أكثر الأساليب والأدوات استخداماً ،حتّى إنّ الكثيرين يجعلونها مرادفة لمصطلح التّقويم، وكأنّ التّقويم لا يتمّ إلاّ عن طريق الاختبارات التي يبنيها المعلّم في نهاية فصل دراسيّ، أو في نهاية السّنة الدّراسية أوفي نهاية مرحلة تعليمية بأكملها. فما هو مفهوم الاختبار اللغوي؟ وما هي أهميّة الاختبارات اللّغوية في العملية التعليمية التعلّمية؟ وما هي استراتيجيات بنائها وإعدادها؟ وما الأسس التي يجب أن يبنى عليها الاختبار اللّغوي؟ وماهي أنواع الاختبارات اللّغوية ؟ وما هي شروط صياغة كلّ نوع منها؟

1– مفهوم الاختبار اللّغوي:

يعرّف (Gronbach) الاختبار بأنّه« عملية منظّمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر»، ويعرّفه (صالح بلعيد) بقوله: « الاختبار هو تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلّم لقياس المردود عامة،أو فرض يِؤدّى فرديا أو جماعيا،أو فحص منظّم ،أو سلسلة من الفروض تقدّم لمترشّح بهدف تقويم تعلّمه قصد جزائه، وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحدّد حالة تطوره في مراحل مختلفة من تدرّج تعلّمه بواسطة فروض شفوية أو كتابية. ويأخذ الامتحان أشكالا متنوّعة كأن يكون عملية جزئية أو نهائية، مفردة أو جماعية، موضوعية أو مقالية، ويعتمد الأسئلة المفتوحة أو الأسئلة المقيدة، كما تعدّ الاختبارات أداة لإضفاء المصداقية على مجهودات الطالب، وعلى ضوئها يتمّ اتّخاذ القرارات والتّدابير التربوية.»1

فالاختبارات إذن أداة من أدوات القياس التي يعتمدها المعلّم للكشف عن مواطن الضّعف والقوة لدى المتعلّمين، وقياس مدى التقدّم الذي حقّقوه في التعلّمات المختلفة في نهاية فصل دراسي معين ،أوفي نهاية السّنة الدّراسية، أو في نهاية مرحلة تعليمية، وإعطاء

1 –صالح بلعيد ،دروس في اللسانيات التطبيقية،ص:167.

التقدير الكمّي والكيفيّ للتلميذ بعد إنجازه لعمل ما بطريقة مكتوبة أو شفوية، وغالبا ما تكون على شكل أسئلة مقالية أو موضوعية، تصاغ انطلاقا من الأهداف المراد الوصول إليها.

2- أهمية الاختبارات اللغوية ووظائفها:

سبقت الإشارة إلى أنّ الاختبارات اللّغوية من أكثر الأساليب التّقويمية شيوعا واستعمالا عند المعلّمين، فهي وسيلة فعّالة إذا أحسن المعلّمون إعدادها وتوظيفها بطريقة جيّدة ،كما يمكن استخدامها كمعيار لقياس حاجات المتعلّمين و سلوكاتهم وتفكيرهم وأوجه نشاطهم ، كما أنّها تسهم في تشخيص الكثير من الظواهر التّعليمية، وتكشف عن مواطن القوة و الضّعف في تحصيل الطّلبة للمعلومات والمهارات في مادة معيّنة ،« وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الأسئلة(الفقرات) التي تمثّل محتوى المادة الدّراسية ،أو قياس عيّنة من سلوك الطالب (نتاجات التعلّم) ،وتقييم هذا السلوك حسب معايير وأعراف معيّنة ،وتحديد مدى نجاح الطّرق والأساليب والوسائل التربوية التي استخدمها المعلمون، كما أنّها وسيلة لتعزيز ومتابعة نموّ التلاميذ ،والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم، وتوجيه تلك القدرات وتنميتها تنمية صحيحة »1

وتكمن أهمية الاختبارات اللّغوية في كونها تؤدّي دورا هاما في عملية تعليم اللغة، حيث أنّ الاختبار الجيّد أساس للتعليم والتعلّم الجيّدين،ويبدو ذلك جليا من خلال الأهميّة التي يوليها المعلّمون والمتعلّمون على السّواء لهذه الاختبارات، ولذلك فإنّ أيّ خلل في إعداد الاختبار اللّغوي ينعكس- بالضرورة- سلبا على العملية التعليمية التعلّمية، ومن ثمّ لا بدّ من العناية الفائقة بمسألة إعداد الاختبارات اللّغوية، وبنائها وصياغة أسئلتها وفق أسس و ضوابط علمية، لأنّها« تشكّل الأساس الذي يبني عليه المعلّم كامل قراراته المتعلّقة بتقويمه لعمله مع متعلّميه، وبالنشاطات التي عليه القيام بها، أو التّركيز عليها مجددا، بالدّرجات التي يعطيها لمتعلّميه، بالتقويم الذي يضعه لنشاط متعلّميه التعلُّمي، بنوعية الاختبارات التي عليه القيام بها، وبقرارات التّرفيع والإعادة التي يتّخذها بشأن متعلّميه في نهاية سنة أو حلقة أو مرحلة دراسية، و الخطأ في أيّ مرحلة من مراحل عمليّة التّقويم أي في اختيار الاختبار المناسب ،أو في بنائه، أو في التزامه بالمواصفات المطلوبة في كل نوع من أنواع

1 -راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص269.

الاختبارات.. يؤدّي إلى خلل في عمليّة التقويم ، وإلى اتّخاذ قرارات قد لا تكون صائبة بحقّ متعلّم، وكأنّنا بذلك نسلبه حقّه في التقدّم، مبرّرين قراراتنا بالنّتائج التي توصّلنا إليها في تقويمنا، ويتأتّى الخطأ في النتيجة من الأداة المستعملة في التّقويم، ويتحمّل المعلّم واقعيا ومعنويا نتيجة هذا الخطأ، وإن كان الضحيّة هو المتعلّم.»1

فالاختبارات إذن تصاغ على شكل أسئلة شفهيّة أو كتابية متنوّعة تهدف عموما إلى اختبار التلاميذ وقياس معلوماتهم من حيث الفهم والتّحصيل، فمن خلالها يمكن تصنيف الطلبة ،وتحديد درجاتهم ومستويات نجاحهم ورسوبهم ، ومن خلالها يمكن وضع برنامج علاجيّ للطلبة المخفقين، ومن خلالها يتمّ تعديل أساليب وتقنيات وطرق ووسائل التّدريس المتّبعة.

وهناك من حدّد **أهداف الاختبارات انطلاقا من مراحل إجرائها:**

أ- فإن تمّ الاختبار في بداية السّنة الدّراسية فإنّ الهدف منه هو« تحديد إلى أيّ مدى يمتلك الطلاب المهارات والقدرات السابقة اللازمة للبدء في التدريس ، ويتمّ ذلك بتنفيذ اختبار قبلي لتحديد درجة الاستعداد عند الطلاب ،ويغطّي هذا الاختبار عادة المهارات والقدرات السابقة ، وبناء على نتائج الاختبار القبلي تعالج نقاط الضّعف ،أو يوصى بوضع بعض الطلبة في مجموعات خاصة ،أو تعدّل الخطّة الدراسية لتناسب مستوى الطلاب.»2

ب-وإن تمّ الاختبار في فترات معيّنة من السّنة الدّراسية كما هو الحال بالنّسبة للاختبارات الفصليّة،فإنّ الهدف منها بالدّرجة الأولى هو« تحديد جوانب المادة الدّراسية التي يتقدّم فيها الطلاب بشكل مناسب ،والجوانب التي يحتاجون فيها إلى مساعدة، والاختبار هنا يكون على شكل اختبارات قصيرة تنفّذ في نهاية وحدة أو فصل من كتاب ،ويركّز الاختبار هنا على أهمّ المبادئ في تلك الوحدة أو ذلك الفصل، وبناء على نتائج الاختبار يتمّ تعديل أسلوب التّدريس أو خطّته لتناسب حالة الطّلاب ، فإذا تبيّن أنّ هناك صعوبة في بعض الجوانب ، بالرغم من وسائل العلاج والتعديلات، نلجأ إلى اختبار تشخيصيّ لتحديد أسباب الضعف الحقيقية ،وليس فقط نقاط الضعف.»3

1- أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، ص81.

2 -راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص269.

3- المرجع نفسه ، ص269،270.

ج- أما إذا تمّ إجراء الاختبار في نهاية مرحلة تعليميّة معيّنة فإنّ الغرض منها هو« التحقّق من مدى امتلاك الطلّاب للمهارات والقدرات اللاّزمة للانتقال إلى صفّ أعلى ،أو المنهاج الذي يليه، أو لإعطاء كلّ طالب العلامة أو الدرجة التي يستحقّها في المادة الدراسية ،والاختبار هنا يكون شاملا للمنهاج، وممثلا بعيّنة مناسبة من الفقرات أو الأسئلة بحيث تغطي المبادئ الهامة.»1

هذا بالإضافة إلى وظائف وأهداف أخرى تصبو إلى تحقيقها الاختبارات اللغوية، والتي يمكن حصرها في ما يلي:

-زيادة الدّافعية لدى المتعلّمين،حيث توجّه اهتمامهم إلى أهداف المادة الدراسية.

-تزويد المعلّمين بتغذية راجعة عن مدى نجاحهم أو فشلهم في مهمّة التّدريس ممّا يسمح بتصحيح مسار عملية التّعليم والتعلّم .

-زيادة التذكّر وانتقال أثر التعلّم.

- تحفيز المتعلّمين وزيادة قدرتهم على التعلّم الذاتي.

-تزويد القائمين على العمليّة التعليميّة بمعلومات أو تغذية راجعة عن فعالية المنهاج التعليمي بشكل عام من حيث الأهداف التربوية العامة ،و المادة الدراسية ،والأنشطة التعليمية ،وطرق التدريس المعتمدة. 2

بالإضافة إلى كونها تساعد المشرفين على العملية التعليمية في اتخاذ قرارات حاسمة بخصوص السير العام لتنفيذ المنهاج ،ومسألة انتقال الطلاب من صفّ إلى آخر، كما أنّها تمكّن أولياء الأمور من الاطلاع على نتائج و مستويات أبنائهم بغرض إسهامهم في تصحيح مسار عملية التعلّم في ضوء النتائج المحصّل عليها.

3-استراتيجيات بناء الاختبارات اللّغوية ومراحل إعدادها:

إنّ عملية بناء الاختبارات التحصيلية تعدّ من أصعب وأعقد العمليات التعليمية على الإطلاق، نظرا لأهمية الاختبارات في توجيه العمليّة التعليمية، إذ على أساس نتائجها يتمّ

1 -المرجع السابق ،ص270.

2 -يراجع : المرجع نفسه ، ص270.

تغيير أو تعديل أو تطوير البرامج أو الوسائل أو الطرق التعليميّة المتّبعة، ولذلك على المعلّم أثناء إعداده لهذه الاختبارات أن يطرح على نفسه مجموعة من الأسئلة:

-متى نضع الاختبارات التحصيلية؟

-هل ننتظر نهاية العمل في وحدة دراسية لنضع الاختبارات المناسبة لها ؟أم نضع هذه الاختبارات أثناء تعليمنا الوحدة التعليمية؟

-وكيف نتأكّد من مناسبة الاختبار الذي ننوي إعداده لمستوى المتعلّمين ؟وما هي درجة الصعوبة التي يمكن وضعها في الاختبار التّحصيلي؟

-كيف يمكننا تحديد المدّة الزّمنية المناسبة لإجراء الاختبار؟ و ما هو عدد الاختبارات التي يجب القيام بها في السّنة الدّراسية؟

وانطلاقا من الأسئلة السابقة نستنتج أنّ **إعداد الاختبار يمرّ بعدة مراحل وخطوات** هي:

3-1- تحديد الأهداف التعليميّة للاختبار:

تعدّ مسألة تحديد الأهداف التّعليمية للاختبارات اللّغوية بأنواعها وخصوصا التّحصيلية منها والنهائية من أبرز المسائل وأهمّها في العملية التّقويمية ،ويعرّف (ميجر) الهدف التّعليمي« بأنّه رغبة في تغيير متوقّع في سلوك المتعلّم، أو وصف دقيق للسلوك المتوقّع من التلميذ أن يكون قادرا عليه بعد إنهاء عملية التعليم.»1

وبما أنّ التّعليم يهدف إلى إكساب المتعلّم الكفايات الضرورية لمواجهة الحياة ، فإنّ من الضروري أن نسعى عند بناء اختبار تحصيلي أن نحوّل المفاهيم العلمية والأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية يتمكّن المتعلّم من خلالها أن يبرهن عن مدى إتقانه لهذا السلوك الذي يفيده في حياته العملية .. وتفترض هذه المرحلة الابتعاد عن الأهداف النظرية التي لا يكترث لها المتعلّم ، والعمل على ترجمتها إلى أهداف سلوكية مرتبطة بحياته، ولا يكون ذلك في بناء الاختبارات فقط ،و إنّما يتجسّد في النّشاط التّعليمي منذ بدايته حتى الوصول إلى تقويمه بالاختبارات التحصيلية.2

1 - نبيل عبد الهادي ، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في التدريس الصفي ط2 دار وائل للنشر ،عمّان،الأردن، 2002،ص96.
2- أنطوان صياح ، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي،ص85-86.

ومن ثمّ فإنّ صياغة الأهداف التعليمية بصورة سلوكية بدقّة وتوازن أمرٌ لا بدّ منه في بناء الاختبارات ، على أن تكون هذه الأهداف مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمحتوى التعليمي المقدّم للتلميذ، ومتوافقة مع نوعية الاختبار ومدّته الزمنية ، والعكس إذا لم تكن الأهداف محددة وواضحة بالنسبة للمعلّم ،فإنّ ذلك سينتج عنه غموض وعجز في وضع الأسئلة المناسبة.

3-2- تحديد وحدات الاختبار أو الدّروس موضوع الاختبار:

إنّ السّؤال الذي يطرح نفسه عادة حول المادة التعليمية للاختبارات هو : ما هي الوحدات التي يجب أن تشكّل مادة الاختبارات التحصيلية أو النهائية ؟ باعتبار أن الاختبار لا يمكنه أن يشمل كل وحدات المنهاج ،وهنا تفرض مسألة الانتقاء نفسها على المدرسين ،حيث أنّ« الأخذ بمبدإ الاقتصار على وحدات محدّدة من المنهاج ضروري، لعدم إرهاق المتعلّم بالمذاكرة الكثيفة ،غير أنّ ذلك يجب أن يتوافق مع اختبار تحصيلي لا يركز على الحفظ ،إنّما يقوم على التحليل والتركيب ،وهذا يفترض أساسا أن تكون أهداف النشاط التعليمي التعلّمي أهدافا تقوم على إنماء قدرات التفكير والتحليل والتركيب مبتعدة عن الحفظ و الببّغائية ، فتسهل عندئذ عملية الانتقاء هذه أثناء إعداد الاختبار»1

3-3-تحديد المفاهيم العلمية المرتبطة بوحدات الاختبار اللّغوي:

بعد تحديد الأهداف التعليمية، والوحدات التي سيرتكز عليها الاختبار،من الضّروري أن يحدّد المعلّم المفاهيم العلمية التي سيعتمد عليها أثناء وضع أسئلة الاختبار، لأنّ اشتماله على كلّ الموضوعات والمفاهيم التي تحويها الوحدات التعليمية المحددة سابقا أمر مستحيل، لذلك « من الواجب القيام بعملية انتقاء مدروسة للمفاهيم التي نبقي عليها مادة لاختبارنا،على أن يحكم عملية الانتقاء هذه مبدأ أهمية المفاهيم التي وقع الاختيار عليها في المادة المدروسة، وارتباطها ببعضها البعض في وحدة تجعل الاختبار التّحصيلي اختبارا متماسكا وشاملا لا يرهق المتعلّم في التّفكير الموزع و المتفاوت الأهمية.»2

1 -المرجع السابق، ص85.

2- المرجع نفسه ،ص85.

على أن يراعي المعلّم في كل ذلك عدم خروج الأسئلة الاختبارية على الموضوعات التي غطّاها المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى مراعاة مسألة التدرّج في صعوبة الأسئلة « ذلك لأنّ إدخال نقاط قليلة وسهلة نسبياً يساعد على المحافظة على شعور الطلبة الأقل قدرة أو الأقل استعدادا بعدم الضّياع والدّمار بعد الامتحان ،وبالمثل فإنّ إدخال نقاط صعبة قليلة سوف يحافظ على الطّلبة المستعدّين استعدادا جيدا من أن يشعروا بأنهم خُذِلوا بعد ذلك، ومن التفكير عندما يغادرون قاعة الامتحان :"أنا متأكد من أنّني لم أعط فرصة لكي أظهر كل ما أعرفه في الاختبار.»1

فلا الاختبار السّهل بإمكانه أن يحقّق الأهداف المرجوة ؛لأنه لا يمكن أن يكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلّم، ولا يجعل المتعلّم يدرك حقيقة ما يعرفه، ولا الاختبار الصّعب كذلك بإمكانه أن يحقق الأهداف المنشودة ؛لأنه يثبط من عزيمة المتعلّم، ولا يمكّن من التّعرف على المستوى الحقيقي له، ولا يعطينا فكرة واضحة عن قدراته ومهاراته وإمكاناته، ومن ثمّ فلا بدّ أن يحوي هذا الاختبار أسئلة سهلة وأخرى متوسطة وثالثة صعبة حتّى يشعر كل طالب بعدم الإقصاء والتّهميش، فيكون الاختبار بذلك قد راعى مسألة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

3-4-تحديد مدة الاختبار وطوله:

إنّ تحديد مدّة الاختبار مرهون بعدّة عوامل يجب مراعاتها من قبل المعلّم ، منها ما يتعلق بنوعية الاختبار ودرجة صعوبته ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم وسرعة فهمه واستيعابه للأسئلة والوقت الذي يستغرقه للإجابة عنها ،ومنها ما له علاقة بالمعلّم والوقت الممنوح له للتّصحيح ؛فالاختبارات المقالية مثلا تتطلّب وقتا أطول من الوقت الذي تتطلّبه الاختبارات الموضوعية ،وإذا كان المعلّم مطالبا بتقديم نتائج الامتحان للإدارة خلال فترة قصيرة فمن الأفضل أن يستخدم الاختبارات الموضوعية ،مع ملاحظة امتلاكه الوقت الكافي لإعداد اختبار موضوعي جيد...

ومعلوم أنّه كلّما كانت التّفاصيل المطلوبة في الإجابة كثيرة قلّ عدد الأسئلة المطروحة،ولذلك يرى (أنطوان صياح) أنّ على المعلّم« أن يراعي في تحديد طول الاختبار

1 -جوزيف لومان ، إتقان أساليب التدريس ،ترجمة:حسين عبد الفتاح،مركز الكتب الأردني ،الأردن، دط ،1989، ص204.

عاملين أساسيين هما من جهة صعوبة التّمارين المطلوب العمل عليها، وما تتطلّبه من وقت لمعالجتها ؛علما أنّ الوقت الذي يضعه المتعلّم لحلّ تمرين معيّن يفوق ما يتراوح من ثلاثة إلى خمسة أضعاف ما يضعه المعلّم من وقت، وذلك تبعا لسرعة المتعلّم، ولمدى تدرّبه على العمل المطلوب، ومن جهة أخرى الوقت الذي يأخذه المتعلّم في كتابة الإجابات، وفي الالتزام بالشروط الإخراجية التي يفرضها المعلّم من خطّ مقروء، وكتابة للسّؤال، ووضع خطوط في أماكن محدّدة من العمل المطلوب، علما أنه إذا كانت المدة المطلوبة لاختبار تحصيلي أربعين دقيقة فعلينا أن نعطي المتعلّم عشر دقائق إضافية للإفساح أمام البطيئين في أن يتمكنوا من إكمال ما هو مطلوب منهم ،دون الطّلب إليهم أن يسرعوا في إنجازه، لأن لا فائدة من هكذا طلبات في نهاية الاختبار التحصيلي.»1

3-5-وضع الاختبار اللّغوي وصياغة بنوده:

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف التعليمية وتحديد وحدات الاختبار، والمفاهيم العلمية التي سترتكز عليها الأسئلة، و مدّة الاختبار وطوله، نعرّج الآن على مرحلة أخرى تعدّ من المراحل الضرورية في إعداد الاختبار الجيّد، ألا وهي صياغة بنود الاختبار انطلاقا من نوعه، ومن **المواصفات والشروط التي يجب الالتزام بها أثناء صياغة أسئلة الاختبار** ما يلي:2

أ-تجنّب التّعقيد اللّفظي والإبهام والإلغاز أثناء طرح السّؤال ،إذ لا ينبغي أن تجتمع على الطالب صعوبتان إحداهما خاصة بلغة السؤال ،والأخرى خاصة بمحتواه ، فمن الضروري أن تكون أسئلة الاختبار واضحة العبارة محدّدة الفهم والغرض.

ب- أن يتناول السؤال جانبا ذا قيمة في المقرّر.

ج-التأكّد من أنّ كلّ سؤال مستقلّ بذاته ،ولا تعتبر الإجابة عنه شرطا للإجابة عن السؤال الذي يليه ،لأن الخطأ في الإجابة عن الأول يترتّب عليه بالضرورة الخطأ في الإجابة عن السؤال الموالي له.

1- أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي،ص86.

2 يراجع: رشدي أحمد طعيمة،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،ص172. و محمد الصالح سمك،فن التدريس للتربية اللغوية انطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ،ص646، 647.

د–تجنّب الأسئلة التي تعتمد على الخداع ،إذ إنّ الخدعة في السؤال غالبا ما تضلّل الطالب الجيّد الذي يحاول التّركيز على معنى العبارة بكاملها أكثر مما يركز على كل كلمة فيها.

هـ–التأكد من أنّ نصّ السؤال يطرح مشكلة لا لبـــس فيها.

و–يجب أن يكون عدد الأسئلة كافيا ليضمن شمولها لعيّنة كبيرة من المحتوى المقرّر، حتى تكون مقياسا صحيحا للحكم على تحصيل المتعلّم .

ز–التأكد من خلوّ السؤال من العبارات والتلميحات الموحية بالإجابة الصحيحة كأن يكون السؤال على هذا النحو: ألا توافق على ..؟ ، أ ليس من الأجدر..؟

ح–التأكّد من شمول الأسئلة للمستويات العقلية المختلفة بحيث تكون وسيلة لاختبار قدرة التلميذ على الفهم والتّحصيل والتّفكير ،أي ألاّ تكون وسيلة لاسترجاع المعلومات فقط بل يجب أن تتّجه نحو الموازنة و الرّبط بين العناصر المختلفة ، والتّعبير عن وجهة نظر معينة والدفاع عنها بالأدلة اللازمة، أو معارضتها ونقضها بالحجج والبراهين المناسبة، وهذا لا يتأتّى إلا بتنويع الأسئلة .

ط– التأكّد من أن الأسئلة لا تتطلب إجابات يختلف عليها المصحّحون في تقدير درجاتها .

ي– أن يكون الوقت المسموح به للإجابة عن أسئلة الاختبار متناسبا ومستوى صعوبة وطول تلك الأسئلة.

3–6– مراجعة الصّياغة اللّغوية لبنود الاختبار:

بعد الانتهاء من وضع الاختبار وصياغة بنوده ،لا بدّ على المعلّم أن يراجع الصّياغة اللّغوية لتلك البنود في ضوء معايير الأسئلة الجيّدة، والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في صياغة كلّ نوع من أنواع فقرات الاختبار، « ولا يخفى على أي معلّم أهميّة عملية مراجعة الصياغة هذه ،لأنّها قد تكون من العوامل التي تحول دون وصول المتعلّم إلى الإجابة المطلوبة، وتنتهي هذه العملية بعد التأكّد من أنّ النسخة المطبوعة للاختبار خالية من الأخطاء المطبعية، وتتمتّع بالمواصفات الإخراجية المريحة للمتعلّم، من ناحية حجم الخطّ، والمساحات البيضاء المتروكة في ورقة الامتحان ،والعلامات الفارقة التي شاءها المعلّم في

نصّ الامتحان من مفردات وُضع تحتها خطّ أو كتبت بخطّ عريض... »1 وكلّها تفاصيل تتطلّب المتابعة الدّقيقة و الإتقان.

3-7- تحديد مخطّط التّصحيح وتوزيع العلامات :

إنّ تحديد مخطّط لتصحيح الاختبار، ووضع سلّم لتوزيع العلامات على الإجابات الصّحيحة من أبرز المسائل التّي يتوقّف عليها نجاح الاختبار، ويعني وضع مخطّط لتصحيح الاختبار« كتابة الخطوط العريضة للإجابات المضمونة لكل تمرين ،كي تشكل الأساس الذي تبنى عليه عملية التّصحيح، والمقياس الدقيق الذي توضع العلامة على أساسه، غير أن لهذه المرحلة دوراً آخر لا يقل أهميّة عن الدّور الذي عرضناه، ألا وهو دفع المعلّم إلى إعادة النّظر في الأسئلة التي طرحها عندما يلاحظ الخلل الذي يعتريها عند الإجابة عليها.»2

إنّ إجابة المعلّم على أسئلة الامتحان بنفسه، أو تكليف أحد زملائه بحلّها طريقة جيّدة تساعد على رسم انطباعات هامّة حول ملاءمة الأسئلة ،وصدقها، ودقّتها، ومدى وضوح تعليماتها ،ما يسمح بتوضيح أو تعديل بعض الأسئلة التي قد تكون غامضة ،وتصحيح بعض الأخطاء في الصّياغة أو التّرتيب ...إلخ، وفي حالة الأسئلة المقالية مثلا ،يمكن لهذه الخطوة أن تمنح المعلّم إجابات نموذجية تساعده على التصحيح.3

فمن الضروري إذن أن يجيب المعلّم على الأسئلة التي وضعها قبل إخراج الاختبار في صورته النّهائية، كما أنّ لهذه الخطوة أهمية بالغة في وضع سلّم لتوزيع العلامات على الأسئلة المختلفة ، ومن ثمّ على الإجابات المنتظرة ،وكلّما كان توزيع العلامات مفصّلا ودقيقا كان تصحيح الامتحان موضوعيا ودقيقا.

4-صفات الاختبار الجيّد والمعايير العلميّة التي يبنى عليها:

انطلاقا مما تمّ التطرّق إليه في مراحل إعداد الاختبار اللّغوي واستراتيجيات وضعه، يمكن استنباط أهم الصّفات والمعايير العلمية التي يجب أن يبنى عليها كل اختبار مهما كان

1 -أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي،ص 87، 88.

2- المرجع نفسه، ص86.

3- يراجع: جوزيف لومان ، إتقان أساليب التدريس،ص203.

نوعه، منها: تنويع الأسئلة ،وشمولها لجميع المستويات العقلية الدّنيا والعليا، وسهولة التطبيق، والتدرّج من السهل إلى الصعب ،وتغطية الأسئلة لأهم محتويات المقرّر، و ملاءمتها للوقت المحدّد للاختبار، وارتباطها بالأهداف التعليمية المرجوة...إلخ، إلاّ أن كلّ هذه الأسس والصّفات غير كافية لبناء اختبار جيد ، إذ يؤكد الباحثون على ثلاثة معايير أساسية لا بدّ من توفّرها في كل اختبار مهما كان نوعه وهي :

4-1-الصدق:

والمقصود بصدق الاختبار أن يقيس ما صمّم من أجله أي« أنّ الاختبار الذي صمّم لقياس سلوك معين ،جميع فقراته ترتبط بهذا السلوك المراد قياسه»1 ،و عدم صدق الاختبار يجعله« عاجزا عن تقدير المجال المطلوب كما ينبغي، ومعيار صدق الأداة هو صلاحيتها لما أُعِدَّت له، و لتحقيق صدق الاختبار علينا أن نسأل ما هو السّلوك المتوقّع (نتاجات التعلّم) التي يقيسها الاختبار؟ ويجب أن يتكوّن الاختبار من عيّنة ممثلة من الفقرات أو الأسئلة في محتوى معيّن وتحقّق هدف الاختبار»2 .

فالاختبار الصادق للقدرة على القراءة مثلا ،هو ذلك الاختبار الذي يقيس فعلا القدرة على القراءة لا القدرة على رؤية المكتوب، ولا ما يتّصل بالموضوع من معلومات وأفكار.

«وليس هناك مقياس موضوعي مطلق للصّدق ،لكنّنا قد نركن إلى الإحصاء وإلى الملاحظة والتفسير، بحيث نقدّم أسئلة تزوّدنا بدليل مقنع على أنّ الاختبار يقيس الدّرس قياسا كافيا دقيقا لهدف معين، ووفق معيار معيّن..أما في اختبارات اللّغة ،فإنّ ملاحظات المدرّس ،وملاحظات الأقران تدعّم صدق الاختبار ،إذا كانت الدّرجات التي حصل عليها الطّالب تكشف فعلا عن تمكّنه اللّغوي ،وكذلك إذا اتّفقت الدّرجات مع السلوك اللغوي للدارس، أو مع مقاييس الاتّصال الأخرى.»3

4-2-الثّبات:

1 -نبيل عبد الهادي ، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي ،ص119.

2 -راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص270.

3- يراجع: دوجلاس براون ، أسس تعلّم اللغة وتعليمها،ص268، 269.

وتعدّ صفة الثّبات من« المقوّمات الأساسية للاختبار الجيّد حيث يفترض أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبا،إذا ما أعيد استخدامه أو عقده مرة أخرى في أوقات مختلفة»1 « ويقاس هذا الثّبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدّرجات التي حصل عليها التلاميذ في المرة الأولى، وبين النتائج في المرة الثانية، فإذا ثبتت الدّرجات في الاختبارين وتطابقت قيل إنّ درجة ثبات الاختبار كبيرة ،أي أن أداء الطالب في هذا الاختبار لا يتغيّر كثيرا بمضيّ الزمن ، وتكون النتائج متقاربة إن لم تكن موحّدةً مهما تعدّدت مرات استخدام أداة التقويم ،أو تعدّد القائمون بها ،أو اختلف حجم النشاط.»2

ويمكن التأكد من ثبات الاختبار بإعادة الاختبار نفسه ،وللتلاميذ أنفسهم بعد فترة زمنية و في ظروف مشابهة، أو بإجراء اختبارين متكافئين على نفس المجموعة من التلاميذ بحيث يقيسان نفس القدرات ، فإذا حصلنا على نتائج متقاربة دلّ ذلك على ثبات الاختبار بدرجة كبيرة.3

4-3-الموضوعية:

والمقصود بالموضوعية« تجنّب جميع العوامل الشّخصية أو الذّاتية أو الخارجية التي تؤثّر على نتائج الاختبار ،فالاختبار الذي يتّسم بالموضوعية يعطي نتيجة واحدة مهما اختلف عدد المصحّحين لأنّه مكوّن من وحدات وأسئلة محددة، كما أنّ إجاباته لا يختلف عليها اثنان»4

ومعنى ذلك أنّ الاختبار الموضوعي يجعل المعلّم حياديا أثناء التّصحيح، بحيث لا تتوقف علامة المفحوص على تصحيح المعلم فقط، أي أنّها تكون واحدة باختلاف المصحّحين -مثلما هو الحال بالنسبة للأسئلة الموضوعية كما سيأتي- فالموضوعية« صفة أساسية من صفات الاختبار الجيّد عليها يتوقف ثبات الاختبار ثم صدقه، كما أنها ضرورية

1 -نبيل عبد الهادي ،مدخل إلى القياس والتقويم التربوي ،ص119.

2- راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص271.

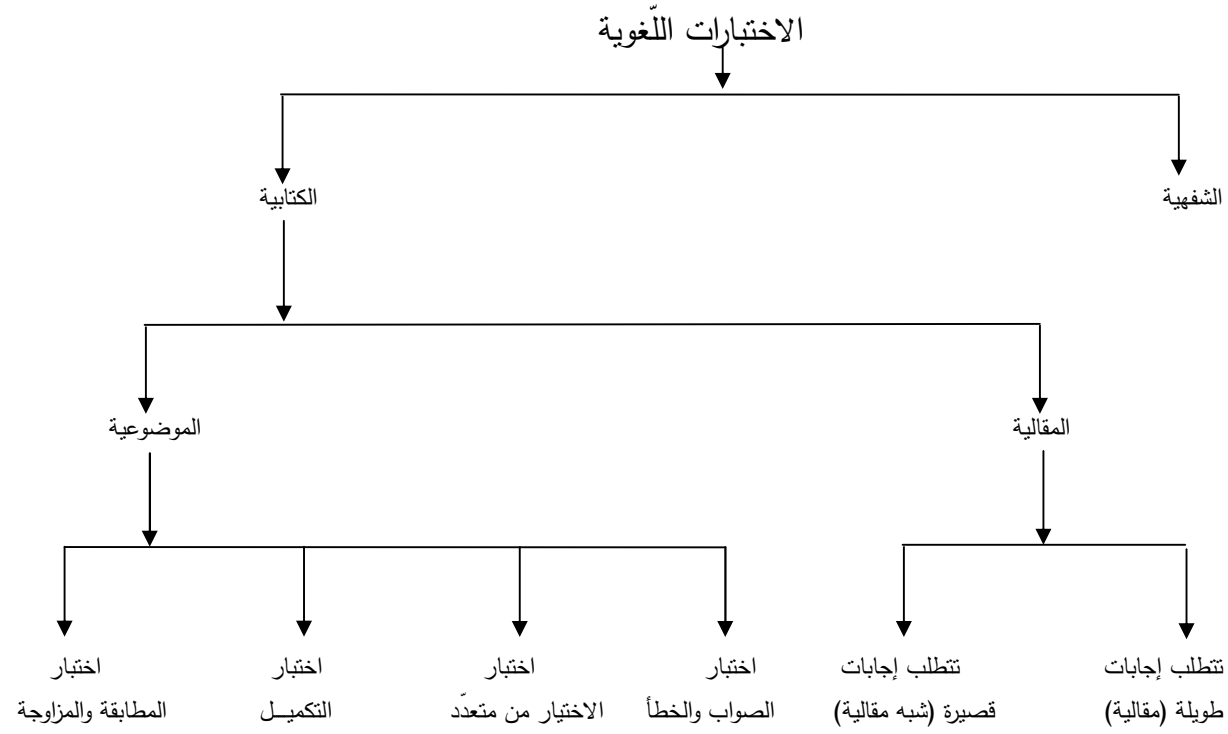
3 -يراجع: المرجع نفسه،ص271.

4 -نبيل عبد الهادي ،مدخل إلى القياس والتقويم التربوي،ص119.

لجميع الامتحانات إلا أن لزومها أشدّ بالنسبة للامتحانات المقالية، والسّبب أنّها تتّصف بالذاتية،أي يتأثّر تصميمها وتصحيحها بآراء وأهواء المصحّح »1

المطلب الثاني- أنواع الاختبارات اللّغوية وشروط صياغتها:

تتنوّع الاختبارات اللغوية بين الشفهية والكتابية ،وتنقسم الكتابية إلى مقالية وموضوعية كما يتّضح من المخطّط التالي:



مخطّط يوضّح أنواع الاختبارات اللغوية

أولا- الاختبارات الشفهية:

1-مفهومها: تعدّ الاختبارات الشّفهية من أقدم الوسائل التّقويمية على الإطلاق، وهذا النّوع من الاختبارات« يتطلّب إجابات شفهية للأسئلة ، ويشيع هذا النوع من الاختبار في اختبار اللغة واللفظ والإلقاء والمحادثة والقراءة الجهرية »2، كما يستخدم في مسابقات التّوظيف في

1 - راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،ص272.

2 - المرجع نفسه ،ص280.

المؤسسات التربوية والجامعية ،ويقوم فيها المعلّم بطرح أسئلة تستدعي إجابات شفوية دون اللّجوء إلى الكتابة.

2-محاسنها: لهذا النّوع من الأسئلة عدّة مزايا نذكر منها:1

أ- تساعد على تقييم قدرة المتعلّم على القراءة والنّطق السليمين، وتدريبه على التعبير والمحادثة بطلاقة.

ب- الحكم على مدى استيعاب التلاميذ للحقائق والمفاهيم ،ومدى قدرتهم على معالجة المواقف المستجدة.

ج-تمكّن الاختبارات الشّفوية المعلّم من اكتشاف أخطاء المتعلّمين وتصحيحها في الحال، بالإضافة إلى استفادة المتعلّم من إجابة زملائه.

د-تعتبر وسيلة أساسية في تقويم الكثير من المجالات اللّغوية ،كاختبار القراءة ،ومناقشة البحوث الفردية والجماعية ،بالإضافة إلى كونها حجر أساس في الطريقة الحوارية في التدريس بين المعلم والتلميذ.

هـ-تمتاز الاختبارات الشفهية عن الكتابية في كونها لا تسمح بالغشّ.

3- عيوبها: رغم الإيجابيات و المزايا التي تتمتّع بها الاختبارات الشّفهية ،إلا أنّ هناك عيوبا ومآخذ تؤخذ عليها نذكر منها :2

أ-أنّها لا تتّصف غالبا بالصدق والثبات والموضوعية، حيث تتأثر بالمستوى العلمي للمعلم وظروفه النّفسية ،والمهنية ،والمناخ التربوي الذي يحيط به.

ب- يحتاج فيها المعلّم إلى وقت طويل كي يتمكّن من اختبار جميع التلاميذ .

ج- وكونها فجائية وتلقائية قد لا تمنح الوقت الكافي للمعلم كي يوضّح أسئلته بشكلٍ كافٍ للطالب.

د- لا توزّع بطريقة عادلة بين التلاميذ، بالإضافة إلى أنّها ليست متساوية في درجة الصعوبة والسهولة بالنسبة لجميع التلاميذ.

---

1 – يراجع:المرجع السابق ،ص280. و عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها ،ص117.

2 –يراجع: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص280، و نبيل عبد الهادي ،مدخل إلى القياس والتقويم التربوي،ص53.

ولتحسين الاختبارات الشفوية وجعلها أكثر فعالية في تعليم اللّغة، يتطلّب الأمر التّدريب الكافي على استخدامها في حجرة الدّرس، وزيادة الأسئلة وتنويعها بحيث تغطّي عدد التلاميذ مع الاهتمام بطريقة صياغتها1 ؛من خلال استخدام الألفاظ المألوفة لدى التلاميذ ،وتجنّب الأسئلة التي توحي بالإجابات الصحيحة ،ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال التّنويع في درجة صعوبتها.

ثانيا- الاختبـــارات الكتابيـّة:

وهي الاختبارات التي تتضمّن أسئلة تتطلب استجابة كتابية من التّلاميذ، وهذا النّوع هو الأكثر استخداما اليوم ،نظرا لما تتمتّع به الاختبارات الكتابية من أهميّة في العملية التعليمية ،إذ « تعدّ من أدوات التقييم المهمة في تشخيص أداء الطالب، لا سيما وأنّها تحقّق الأهداف المعرفية، وتكشف عن جوانب التذكّر والاستدعاء والفهم،وأنّ الهدف منها الترابط بين الأسئلة والمحتوى لتحقيق الأهداف.»2

وكما هو مبيّن في المخطّط السابق، فإن الاختبارات الكتابية تنقسم إلى اختبارات مقالية وأخرى موضوعية ،وفي ما يلي حديث مفصّل عن كلّ قسم منها، وعيوبه ومزاياه وشروط صياغته.

1-الاختبارات المقالية:

1-1- مفهومها:

الاختبار المقالي« هو اختبار يتطلّب كتابة إجابات تتيح للمتعلّمين الفرصة للتّعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها، كما أنّها تنمّي قدرتهم على التأمّل والإبداع الفكري ،ونقد وتقييم المعلومات والحقائق، والمفاضلة بينها »**3**

ويعرّفها (أحمد رشدي طعيمة) بأنّها تلك الاختبارات« التي يمتلك الطالب فيها حرية الإجابة بدءاً وانتهاءً ،فهو الذي ينتج الإجابة بنفسه سواء من حيث محتواها ،أو طريقة عرضها.»4 ،

1 -نبيل عبد الهادي ، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي،ص53.

2 – المرجع نفسه ،ص53.

3 -راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص278.

4 -أحمد رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ص169.

وينقسم هذا النوع من الاختبارات بدوره إلى قسمين هما:

أ-الاختبارات المقاليــة:

أو ما يصطلح عليه البعض بـ:"الاختبارات ذات الأسئلة المفتوحة" أو "الاختبارات ذات الإجابة المطولة" ،وهي تلك الاختبارات « التي تتطلّب من المتعلّم كتابة الجواب الصّحيح بإسهاب، كالأسئلة التعبيرية والتحليلية والتفسيرية والإنشائية المطولة ..،وتصلح الأسئلة المقالية لقياس نواتج التعلّم المرتبطة بعمليات عقلية عليا كالفهم والتفكير وحلّ المشكلات، وعرض المادة المدروسة وتنظيمها ،وتكامل الأفكار ، والقدرة على التعبير الكتابي، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمفاهيم والمبادئ والإجراءات، والقدرة على اكتشاف الأفكار العامة واشتقاقها واستنتاجها »1

ب-الاختبارات شبه المقاليــة:

و يسمّيها البعض بالاختبارات" ذات الأسئلة القصيرة" ،أو" الاختبارات ذات الإجابات المحدودة " ،وفيها يجيب المتعلّم على الأسئلة المقالية إجابة محدّدة وقصيرة، ولذا فهي« تتطلب من المتعلّم الإجابة بكلمة أو جملة أو شبه جملة أو مقطع أو رقم، وغالبا ما يستعمل هذا النوع من الأسئلة لقياس عمليات عقلية دنيا أو متوسطة، كالتعريفات والترجمات القصيرة والتفسيرات المقتضبة»2

وعادة لا تتجاوز الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة –غالبا– الخمسة أو الستة أسطر على الأكثر.

1-2- محاسن الاختبارات المقالية:

يُمدَح في الاختبارات المقالية سهولة بناء وتصميم الاختبار ،حيث لا يتطلّب وضعه وقتا طويلا ،بالإضافة إلى قدرة أسئلة هذا النّوع من الاختبارات على قياس المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وتفسير المعاني والمفاهيم والمصطلحات ،كما أنّها تتيح للمتعلّم الفرصة لصياغة أفكاره وترتيبها ،وعرض الحقائق عرضا منطقيا ،كما أنّها تساعد في قياس قدرة المتعلّم على التطبيق والتعميم والاستنتاج، مما يعطي المتعلم القدرة على الإقناع

1- أفنان نظير دروزة،الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ،ص78.

2 - المرجع نفسه ،ص79.

،بالإضافة إلى أنّها تسهم في الكشف عن القدرات اللغوية الإبداعية التي يتمتّع بها المتعلّم ، وذلك ممّا يعطيه ثقة بنفسه، ويفتح أمامه سبل الإبداع.1

1-3-عيوب الاختبارات المقالية:

إنّ من أبرز ما يعاب على الاختبارات المقالية أنّها لا تمتاز بالشّمول ،أي أنّها لا تغطي جميع موضوعات المحتوى نظرا لقلة عدد أسئلتها،كما أنّها لا تشكّل الأداة المثلى في تقويم بعض الأهداف، كالتذكّر والاستيعاب ،بالإضافة إلى الصّعوبة التي يجدها التلميذ في فهم المطلوب منه في الاختبارات المقالية ،وكذا الصّعوبة التي يلقاها أثناء التعبير عن أفكاره ،وهو ما يبرّر لجوءه إلى الإيجاز -في الكثير من الأحيان- بغية التخلّص من المعاناة في التفكير والتعبير على حدّ سواء ،خصوصا وأنّ أخطاء التلميذ في هذا النوع من الاختبارات كثيرا ما تكون ناتجة عن ضعف لغته مما يؤثر سلبا على العلامة .

وإذا كنا قد أشرنا -فيما سبق- إلى أنّ هذا النّوع من الاختبار لا يستغرق وقتا طويلا أثناء وضعه وتصميمه ،فإنّه بالمقابل يأخذ من وقت المعلّم الكثير أثناء التّصحيح ، بالإضافة إلى الذاتية التي تطبع تصحيح الاختبارات المقالية، فتجعل تقويم المعلّم غير قابل للمناقشة مما يثبّط همم المتعلّمين.2

1-4-شروط صياغة أسئلة الاختبارات المقالية:

من خلال مزايا وعيوب الاختبارات المقالية، يمكننا أن نستنتج أهم الشروط والمواصفات التي يستحسن مراعاتها أثناء إعداد هذا النّوع من الاختبارات والتي يمكن حصرها في النّقاط التّالية :3

أ-تجنّب الأسئلة المتعدّدة والمطولة حتى تتناسب مع الوقت المقرّر للإجابة عنها.

1 -يراجع :أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية ،ص91، راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص278، أحمد رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ص169.

2- يراجع: أنطوان صياح ، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي،ص 91، راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص279.

3 يراجع:رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ص ص173. 177. و أنطوان صياح ،تقويم تعلم اللغة العربية ،ص91. 92.

ب- التّحديد الدّقيق للمشكلة المطروحة في كل سؤال من الأسئلة المقترحة، بحيث تتحدّد المهمة المطلوبة من النّصوص بشكل واضح لا لبس فيه ،كما يستحسن أن يقدّم الامتحان بتعليمات واضحة للطلبة عن الأمور التي يطلب منهم مراعاتها أثناء الإجابة.

ج- إنّ التّحديد الدقيق لمشكلة السؤال متوقف أساسا على الصّياغة الدقيقة والواضحة لنصّ السؤال ،فلا بدّ من استخدام الكلمات التي تؤدّي إلى نفس المعنى عند كلّ الطّلاب ، وتجنّب الألفاظ الغامضة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم ،والحيرة في تفسير السؤال.

د- تفادي صياغة موضوع الاختبار المقالي في شكل سؤال من قبيل :ماذا..؟هل..؟أين..؟متى..؟ لأنها تقيّد المتعلم أثناء الإجابة ،وهذا ما يتنافى مع مفهوم الأسئلة المقالية التي تفسح أمام التلميذ المجال للتعبير وبالطريقة التي يريد، ومن ثمّ يستحسن البدء بعبارات :قارن، بيّن الفرق، وضّح، أنقد، ميّز...إلخ.

هـ-يفضّل تفادي إعطاء الطالب أكثر من موضوع للاختيار فيما بينها ؛لأنّ ذلك من شأنه أن يضيع وقت الطالب في الاختيار من جهة ،بالإضافة إلى أنّه يصعُبُ على المعلّم أن يضع موضوعين بدرجة الصعوبة نفسها ،ما يجعل عملية التقويم غير منصفة، فمن المستحسن أن تكون الأسئلة كلّها إجبارية.

و-وضع أسئلة المقال لقياس الأنماط العليا من التّفكير ،ومناقشة الأفكار المركبة ،والابتعاد عن أسئلة الحفظ والتذكّر.

ز-لا بدّ أن تكون أسئلة الاختبار المقالي متفاوتة في درجة صعوبتها وتعقيدها ،وبخاصة إذا تعددت الأسئلة في الاختبار الواحد ،مع مراعاة التدرّج في طرح الأسئلة من السهل إلى الصعب ،بحيث لا تفاجئه الصعوبة وتصدمه في البداية ، فتجعله غير قادر على مواصلة الإجابة.

ح- يجب أن تتضمن ورقة الامتحان الدّرجات المخصّصة لكلّ سؤال.

2- الاختبارات الموضوعية:

2-1-مفهوم الاختبارات الموضوعية: ظهرت هذه الاختبارات كردّ فعل على الاختبارات المقالية، والثّغرات والنّقائص التي تعتريها، و تسمّى أيضا "الاختبارات الحديثة"، وتعرّف

الاختبارات الموضوعية بأنّها« تلك التي تُتَّبع في إعدادها خطواتٌ إجرائيةٌ معيّنةٌ في ضوء التحليل الدقيق لمحتوى المادة العلمية المقررة ،وكذلك اتفاق إجراءات تطبيقها وتصحيحها مما يضمن موضوعية التصحيح.»1

ووصفت بالموضوعية« لأنّها تخرج عن رأي المصحّح، ولا تتدخّل فيها آراؤه واتجاهاته، بحيث يضع العلامة دون تحيّز إيجابي أو سلبي ،كما أنّه ليس لذاتيته أثر واضح على علامة الطالب.»2

فهي إذن « اختبارات تهدف إلى إخراج رأي المعلّم أو حكمه من عملية التّصحيح ،وذلك يجعل جواب السؤال محددا سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان في قياسه وتصحيحه وتقويمه، ويتكون الاختبار الموضوعي من فقرات مغلقة ،وإجاباتها الصحيحة محددة لا خلاف عليها ،وتقيس كل فقرة جزئية واحدة من جزئيات الموضوع أو المادة التعليمية »3

و في هذا النّوع من الاختبارات يطلب من المتعلّم انتقاء الإجابة الصّحيحة من بين مجموعة من الإجابات المقترحة ،ويسمّى هذا النوع من الأسئلة بأسئلة "الاختيار من متعدّد" أو الرّبط بين المفهوم الذي يسأل عنه والمفردة أو العبارة المناسبة له في القائمة المقابلة ويسمى "اختبار المقابلة أو المزاوجة"، أو أن يُطلب منه الحكم على صحّة مسألة أو عبارة معينة من خطئها ،وهو ما يسمى باختبار الصواب والخطأ، أو أن يملأ مكانا معيّنا من الجملة أو النّص بالكلمات المناسبة ، وهو ما يسمى" بأسئلة التكميل"، ويلاحظ على هذه الأسئلة الاختيارية أنّها تقوم على اختيار المتعلّم لا على إبداعه مقارنة بالاختبارات المقالية.

2-2-محاسن الاختبارات الموضوعية:4

للاختبارات الموضوعية مزايا كثيرة، وأوّل ما يمكن أن نشير إليه هنا هو اتّصافها بالموضوعية كما يوحي بذلك اسمها؛ إذ إنّ تصحيحها لا يتأثّر بالعوامل الشخصية للمصحّح كحالته النفسية، أو الاجتماعية ،أو ظروفه الاقتصادية، أو ذاتيته، ولا بعوامل أخرى كخطّ

1 – رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،169.

2 – نبيل عبد الهادي ، مدخل إلى القياس ومبادئ التقويم، ص58.

3 –نواف أحمد سمارة،عبد السلام العديلي ،مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية ،ص30.

4 –يراجع: أنطوان صياح ، تقويم تعلّم اللغة العربية، ص96. ،و راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص276.

الطالب ولغته وحسن تنظيم الإجابة ...إلخ، التي تؤثر سلبا على إجابة الطالب في الاختبارات المقالية ،بالإضافة إلى أنّها تتّسم بدرجة عالية من الشّمول والصّدق والثّبات والموضوعية،وسهولة التّطبيق...إلخ، كما أنّها تمنح المعلم الفرصة لقياس تحصيل التلاميذ في معظم المقررات والمحتويات التي درّسها خلال الفصل أو خلال السّنة الدّراسية أو المرحلة التعليمية ،وذلك لتعدّد الأسئلة وتنوّعها في الاختبار الواحد، وهذا ما يسمح له بتمثيل الأهداف التعليمية تمثيلا شاملا ودقيقا ،وهو ما لا يمكن للأسئلة المقالية تحقيقه، ناهيك عن أنّ هذا النّوع من الأسئلة لا يستغرق من وقت المعلّم وجهده الكثير أثناء التصحيح،ويمكن حتى لغير المعلّم أن يصحّح الاختبار إذا توفّرت له الإجابة الأنموذجية.

أما عن إيجابياتها بالنّسبة للمتعلّم ،فيمكن القول بأنّ هذا النّوع من الأسئلة يُنقِص من عاملي الرّهبة والخوف من الاختبارات لدى المتعلّمين ،لأنّها تتطلّب منهم التعرّف على الإجابة الصّحيحة فقط ،دون قياس المستويات العليا من التّفكير ،بالإضافة إلى أنّها توفر الكثير من الجهد والوقت للتلميذ ؛باعتبار أنّها تتطلّب إجابات قصيرة بما لا يسمح بالإطالة في التّعبير. هذا فضلا عن كون تصحيحها الموضوعي الثابت، وعدم خضوعه لأهواء وذاتية المصحّح يجعلُ المتعلّمين يشعرون بعدالة التصحيح، وتُبعِدُ التّهمة بالتحيّز والظّلم عن المعلمين ،كما أنّها توفّر للمتعلّم فرصة التّقويم الذّاتي من خلال تصحيحه الاختبار بنفسه في فترة وجيزة بعد انتهائه من الاختبار.

2-3-عيوب الاختبارات الموضوعية:

بعد الوقوف على مميّزات الاختبارات الموضوعية، لا بدّ من الإشارة إلى ما يعتريها من قصور و نقص، ومن ذلك عجزها في كثير من الأحيان عن قياس المستويات العقلية العليا للتلميذ كالقدرة على التحليل والتركيب وحلّ المشكلات ، والقدرة على التعبير الكتابي ،كما أنّ هذا النوع من الاختبارات "متّهم" بتشجيعه للتلميذ على الغشّ والتّخمين ،خصوصا في أسئلة الصواب والخطأ ما ينفي صفة الصّدق والواقعية على نتائج العملية التقويمية ، بالإضافة إلى صعوبة إعدادها حيث تتطلّب وقتا وجهدا كبيرين ،وكذا مهارة ودقّة في صياغتها.1

1 -يراجع: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،169. و راتب قاسم عاشور ،محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ،ص 277. و أنطوان صياح ، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي، ص96.

2-4-شروط صياغة أسئلة الاختبارات الموضوعية:

رغم المآخذ التي تؤخذ على الاختبارات الموضوعيّة إلاّ أنها تبقى من أهمّ الأساليب الحديثة في تقويم تعلّم اللّغة ،والتي لا بدّ من العناية بها واستثمار فوائدها في تقويم عملية تعليم وتعلّم اللّغة العربية ، وحتّى يحقّق هذا النوع من الاختبارات النتائج المرجوة منه ،يجب الالتزام بمجموعة من **الشروط والمواصفات العامة** أثناء صياغة أسئلتها والتي من بينها:[1]

أ-أن يكون اختيار نوع الأسئلة الموضوعية مناسبا للمستوى العقلي للمتعلّمين ،حيث أنّ تلميذ المرحلة الابتدائية مثلا يميل إلى تمارين المطابقة ،والصح والخطأ، في حين يجد صعوبة في أسئلة الاختيار من متعدّد.

ب-تجنّب التّعقيد اللّفظي أثناء طرح السّؤال ،ما يسمح بإزالة الغموض والإبهام حول المطلوب.

ج-تفادي ربط الفقرات ببعضها البعض، لأنّ ذلك من شأنه أن يزيد الأسئلة صعوبة وتعقيدا، بالإضافة إلى استهلاك وقت الطّالب في ظلّ تعدّد الأسئلة في الاختبار الواحد.

د- تجنّب استخدام الجمل المنفية ، لأنه في حالة عدم تنبّه الطالب لصيغة النّفي يؤدّي ذلك بالضرورة إلى وقوعه في خطإ غير مقصود ، وإذا اضطرّ المعلم إليها فلا مناص من وضع خطّ تحت صيغة النفي.

هـ- الالتزام بعدم استخدام العبارات والألفاظ التي تلمّح إلى الإجابة الصّحيحة عن السؤال.

و- من الأحسن لو يتمّ مراجعة الأسئلة من قبل معلّم آخر لم يشارك في وضعها ،للتأكد من أن هناك جوابا واحدا صحيحا لكل فقرة لا غير.

2-5- أنـواع الاختبـارات الموضوعيـــة:

تتدخّل مجموعة من الاعتبارات الذاتية والموضوعية في اختيار نوع الاختبار المناسب، فكثيرا ما يكون المزاج الشخصي والاعتقادات الفلسفية عاملا في اختيار المعلم لنوع محدّد من الاختبارات، وكثيرا ما تكون عوامل مثل الوقت المسموح به للإجابة ،أو

1 -يراجع : المرجع السابق،ص97، 98.

الوقت المتاح أمام المعلم لتصحيح الأوراق ووضع العلامات ،أو ضخامة عدد الممتحنين الفيصلَ في اختيار الصورة التي سيكون عليها الاختبار ونمطه ، ولكن تبقى هذه الاعتبارات ثانوية مقارنة بالاعتبار الأساس الذي يجب أن يختار وفقه نوع الاختبار، إذ من الأفضل « أن يختار نوع الاختبار ونمطه الذي يقيم بشكل أفضل الأهداف التعليمية المنشودة »1

وربما تزداد مسألة اختيار الاختبار المناسب صعوبةً، إذا تعلّق الأمر بالاختبارات الموضوعية نظرا لما تمتاز به من خصائص تمّ التعرف عليها سابقا، فما هي أبرز أنواع الاختبارات الموضوعية ؟ وما هي مزايا وعيوب كل نوع ؟ وما الشروط الواجب الالتزام بها في صياغة أسئلة كل نوع منها؟

2-5-أ-اختبار الصّواب والخطأ:

-مفهومــه:

يعدّ هذا النوع أكثر الأسئلة الموضوعية انتشارا في المؤسسات التّعليمية وهو الذي يتطلّب« من المتعلّم أن يقيم جملة إخبارية ، ويحكم على ما جاءت به من معلومات صحيحة أو خاطئة ،وغالبا ما يسأل هذا النّوع من الأسئلة عن الحقائق كالأسماء والتواريخ والعناوين والرموز، ونادرا ما يقيس مستويات عقلية عليا كالحكم والتّقييم »2

وتعدّ اختبارات الصواب والخطأ أولى درجات اختبارات الاختيار من متعدّد، حيث ينحصر الاختيار في ما إذا كانت الجملة صحيحة أم خاطئة، ولذلك فإنّ هذا النّوع من الاختبارات هو من الاختبارات ذات الصياغة الصّعبة التي يكثر فيها حظّ الوقوع على الإجابة الصحيحة، أو ما يسمى بالتّخمين، إذ تشير الدراسات إلى ارتفاع نسبته إلى الخمسين من المائة ،وذلك بحكم تركيبتها الثّنائية العناصر ،علما أنّها من الاختبارات التي يمكنها أن تغطي مادة المحتوى التعليمي كاملة غير منقوصة.3 ومن هنا يمكننا الوقوف على أهم المزايا والعيوب التي يتّصف بها هذا النوع من الاختبارات .

1 -جوزيف لومان ،إتقان أساليب التدريس ،ص217.

2 -أفنان نظير دروزة ،الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي ،ص81.

3 -يراجع: أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي ،ص104.

-محاسنه:

«لاختبارات الصّواب والخطأ العديد من المميزات التي يمكن عرضهـــا في ما يلي:

-تقيس القدرة على التطبيق في المواقف المتعددة التي نرغب فيها من المتعلّم أن يتأكّد مما تعلّمــه.

-تمثّل الأهداف التعليمية تمثيلا دقيقا من خلال تنويع الأسئلة حول محتوى المادة التعليمية.

-تقيس العمليات العقلية العليا كالفهم والتطبيق والتفسير إذا ما أحسِن بناؤها.

-تتمتّع بصدق اختباري عالٍ.»1

هذا فضلا عن سهولة تصحيحها ، وقدرتها على تغطية المحتوى التعليمي كاملا.

-عيوبــــه:

لاختبار الصواب والخطأ مجموعة من العيوب التي يجب التنبّه إليها وتلافيها نذكر منها:

«-طبيعة الجمل التي تعبّر عن المفاهيم الصحيحة والخاطئة، فالصحيحة قد تكون بديهية ،وهذا ما يبعد اللّبس عن المتعلّم فيختارها ،والخاطئة قد تكون غير ممكنة في خطئها فيبتعد المتعلّم عن اختيارها لإدراكه أنها غير ممكنة.

-الوقوع في المحدّدات الخاصة التي تخون واضع الاختبار ،والتي يستدلّ منها المتعلّم عن الإجابة الصحيحة.

-عدم التّمكن من الوصول إلى صياغة جمل صائبة أو جمل خاطئة بشكل كليّ، فتأتي الصياغة غير قابلة للرّفض ،وهي في الوقت عينه غير متطابقة مع ما هو مطلوب في الإجابة.

-الفرق في الطول بين الجمل الصائبة و الجمل الخاطئة ،ممّا يعطي المتعلّم مؤشرا على صحّة الإجابة.

-العدد غير المتجانس بين الفقرات الصائبة والفقرات الخاطئة.»2

1- المرجع السابق ،ص105.

2 - المرجع نفسه ،ص105.

بالإضافة إلى أنّ هذا النّوع من الأسئلة ترتفع فيه نسبة التّخمين الأعمى لدى التّلميذ ،إذ قد يتحصّل على علامات لبنود قرّر أنّها صحيحة من باب الصّدفة والتّخمين.

- مقترحات لصياغة أسئلة الخطأ والصّواب:

انطلاقا من السّلبيات والعيوب السّابقة ،تمّ صياغة مجموعة من المقترحات للمعلّم لكتابة أسئلة اختبار الصّواب والخطأ، والتّي يمكن إجمالها في النّقاط التالية:1

-التأكّد من أنّ العبارة في صيغتها النّهائية لا تحتمل الخطأ و الصواب في آنٍ معاً.

-تجنّب عبارات النّفي وخاصة النّفي المزدوج، والمقصود به ألاّ تحتوي الفقرة على عبارتي نفي ،مثل: ليس هناك طيور لا أجنحة لها.

-تفادي استخدام العبارات المركّبة التي تتضمّن أكثر من فكرة.

-التأكّد من أنّ العبارات الصحيحة، مماثلة في الطول تقريبا للعبارات الخاطئة.

-يجب ألا يكون عدد العبارات الصحيحة متساويا مع عدد العبارات الخاطئة.

كما ينصح المختصّون العمل "بنمط التّصحيح" وهو واحد من أنماط أسئلة الصواب والخطأ، و«في هذا النّمط يطلب من المفحوص أن يصحّح الجملة الخاطئة»2، باعتبار أنّ تصحيح الخطأ يمنح التلميذ الدّقة في التأكد من الإجابة الصحيحة ،ويجنّبه عامل التّخمين، ما يجعل الاختبار أكثر صدقا وثباتا ،بالإضافة إلى ضرورة تلافي استخدام العبارات كما وردت في الكتاب المدرسي ،حتى نتفادى تشجيع الطالب على الحفظ والاستظهار والغش في الامتحان.

2-5-ب- اختبار الاختيار من متعدّد:

- مفهومه: من أبرز أنواع الاختبارات الموضوعية وهو« يتضمن أسئلة موضوعية (أصل أو متن) يتضمّن جملة أو عبارة يوضع أمامها عدد من البدائل أو الاختيارات تتراوح ما بين ثلاثة إلى ستة بدائل أو مموّهات ،وعلى الطّالب أن يختار الإجابة الصحيحة من بينها»3

1 -يراجع: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ص174.

2 -نبيل عبد الهادي، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي،ص60.

3 نواف أحمد سمارة ،عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية،ص27.

فهذا النّوع من الأسئلة إذن يبنى« على جزأين أساسيين هما الجذع (stem) وهو عبارة عن الفكرة أو المبدأ أو القاعدة أو المعرفة التي يسأل عنها، والبدائل(alternatives) وهي عبارة عن الإجابات المطروحة حول السؤال، ويتذبذب عدد البدائل من اثنتين إلى ثلاثة أو أربعة أو خمسة، وأحيانا تصل إلى ستة بدائل، و أفضل الأسئلة الموضوعية هي ما تضمّنت أربعة بدائل لقدرتها على التّمييز ،وفي مثل هذا النّوع من الأسئلة يطلب من المتعلّم أن يختار البديل الذي يعتقد أنه صحيح.»1

ويأخذ هذا النوع من الأسئلة **أشكالا متعدّدة** منها :

-نمط الجواب الوحيد الصحيح: وفيه نجد بديلا واحدا صحيحا فقط، أما البدائل الأخرى فتكون خاطئة تماما.

-نمط الجواب المفصل :وفيه تتفاوت درجة البدائل من حيث الصحة ،وعلى التلميذ أن يختار أحسنها.

-نمط أسوأ جواب: وهو اختيار التلميذ أسوأ إجابة من بين الإجابات المقترحة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الكثير من المعلّمين يسخرون من أسئلة الاختيار من متعدّد معتقدين بأنّ هذا النوع من الأسئلة يشجّع على تذكّر الحقائق المنفصلة فقط ،دون أن يمنح الفرصة للطالب على إظهار فهمه أو تفكيره.2

إلاّ أنّه ينبغي التأكيد على أنّ هذا النوع من الاختبارات بإمكانه أن يقيس المستويات المعرفية المختلفة من معرفة وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم إذا أحسن المعلّم بناءه ووضعه.

- محاسنه:

لهذا النّوع من الاختبارات حسنات كثيرة ؛ إذ يمكّن المعلم من قياس أكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية ، ومن ثمّ تغطية عيّنة كبيرة من محتوى المقرّر الدّراسي، كما أنّ نسبة التّخمين فيه تكون أقلّ مقارنة بالاختبارات الموضوعية الأخرى، ومن ثمّ فإنّ نسبة الثبات والموضوعية في هذا النوع من الاختبار تكون عالية جدا ،بالإضافة إلى أنّه يثير تفكير المتعلمين نظرا لعدد المشتّتات التي يحويها ،والتي تقلّل من غموض الإجابة لديهم.3

1 -أفنان نظير دروزة ،الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،ص86.

2 -جوزيف لومان ،إتقان أساليب التدريس،ص207.

3 -يراجع:أنطوان صياح ،تقويم تعلم اللغة العربية دليل عملي،ص112.

-عيوبـــــه:

إنّ ما يعاب على هذا النّوع من الاختبارات هو صعوبة إعدادها، نظرا للوقت الذي يستغرقه المعلّم في وضعها، بالإضافة إلى الجهد المضني في صياغة أسئلتها، حيث تتطلّب دقّةً ومهارةً فائقتين، كما أنّها تساعد على الغشّ ،إذ تسهُل عملية الغشّ فيها أكثر من الأنــواع الأخـرى.

-مقترحات لصياغة أسئلة اختبار الاختيار من متعدد:

يستدعي وضع اختبار الاختيار من متعدّد أن يلتزم المعلّم بشروط يحدّدها (رشدي أحمد طعيمة) في التوجيهات التالية:

«- تأكّد من أن رأسَ السّؤال (stem) يطرح مشكلة محددة واضحة، وأنّ بديلا من بين المقدم له يمثّل الإجابة المطلوبة.

-حاول أن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.

-يجب أن يقتصر رأس السؤال على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحدّدة.

- يجب استخدام صيغ النّفي في رأس السؤال.

-تأكد من أن بدائل الإجابة الخطأ تؤلف إجابات معقولة ظاهريا أي أن تكون البدائل المختلفة جذّابة للطّالب.

-تأكّد من أنّ هناك إجابة صحيحة واحدة فقط، أو إجابة تفضّل عن غيرها بشكل واضح.

- تجنّب استخدام عبارات من نوع "جميع ما ذكر" أو" كل ما ذكر أعلاه" أو"جميع ما سبق ذكره".

- أُكتب البدائل جميعها على نمط لغويّ واحد.

-احرص على توفير من ثلاثة إلى خمسة بدائل للسّؤال حتى لا تزيد فرص التّخمين .

- عندما تكون البدائل رقميّة أو زمنيّة ،ترتّب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس،المهم أن تتبع نظاما.

- احرص على التنويع في ترتيب البدائل الصّحيحة فلا تأتي كلها أمام أو إلخ.

-نـوّع فـي الطـول النسـبي للجـواب الصـحيح حتـى لا يسـتغل الطـول كمفتـاح للإجابـة الصحيحة»1

2-5-ج- اختبـــار التكميـــل:

-مفهومـــه:

يعدّ اختبار التكميل« من الاختبارات الفعّالة في قياس تحصيل الطلبة ،ويطلق عليها اسم اختبارات الاستدعاء أو التذكّر (recall) ،لا سيما وأنه يتطلّب من المفحوص الإجابة عليها باستدعاء المفردات أو الجمل التي تكمّل النّص ،كما أنّ هذا النّوع من الأسئلة يستخدم فـي قيـاس الأهـداف التربويـة التعليميـة التـي تتمثـل فـي تـذكّر المعلومـات كمعرفـة الأسـماء والتواريخ والمفردات المختصة بالنظريات والأرقام...إلخ»2

وفـي هذا النـوع مـن الاختبـار يـزوّد التلميذ بالكلمـات المحذوفـة فـي أعلـى أو أسـفل الفقرة، أو تترك المبادرة للتلميذ كي يجد الكلمة أو العبارة المناسبة للفراغ، وقد تكون في صيغة سؤال يطلب من التلميذ وضع الكلمة أو الجواب المناسب أمامه.

-محاسنه:

كغيره من الأسئلة الموضوعية الأخرى فإنّ هذا النوع من الاختبارات يمكّن المعلم من قياس أكبر عدد ممكن من الأهداف التّعليمية ،وتغطية أكبر قدر ممكن من المقرّر الدراسي، فضـلا عن أنـه يقيس مستويات مختلفة كالتذكر والتطبيق ، كما أنـه- وعلـى خـلاف الأسئلة الموضوعية الأخرى- لا يستغرق وقتا طويلا من المعلّم في إعداده أو تصحيحـه.

- **عيوبـــــه:** إنّ هذا النّوع من الاختبارات يركّز على قياس قدرة التلميذ على الحفظ والتذكّر أكثر من القدرات الأخرى ،وهذا الأمر لا يعطـي المعلّم فكرة واضـحة عن تحصـيل التلميذ ،وتمكّنه من المادة التعليمية ،كما أنّ هذا النّوع من الأسئلة يشّجع على التّخمين خصوصا إذا زوّدنا التلميذ بالكلمات الناقصة وطالبناه بوضعها في أماكنها الصّحيحة.

1 رشدي أحمد طعيمة ،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية،ص174. 175.

2 نبيل عبد الهادي ،مدخل إلى القياس والتقويم التربوي، ص72.

-**مقترحات لصياغة أسئلة اختبار التكميل:** لصياغة أسئلة اختبار التّكميل بشكل جيّد ينبغي الالتـزام بما يلـــي:

«- أن يتطلّب السؤال (أو المكان الخالي) إجابات قصيرة ومحدّدة وواضحة.
-إذا كان هناك أكثر من إجابة صحيحة فيجب أن تعطى الدّرجة على أي إجابـة منهـا.
-يجب أن نبلّغ الطلاب عمّا إذا كان هجاء الكلمات اللغوية له دخل في الدّرجة على السؤال.
- عند اختبار فهم المصطلحات والتعريفات يجب أن يعطى المصطلح أولا ويطلب التعريف من الطالب ، أحسن من أن يعطى التعريف ويطلب منه المصطلح، وذلك لأنّه عادة لا يستفيد الطلاب من أسلوب التداعي، وترابط المعاني ،كما أن طلب التعريف هو مقياس جديد لمعلومات الطلاب عن ذلك المفهوم.
-تجنّب العبارات المشوهة التي تحوي أماكن خالية غير مناسبة ،إذ إنّه يجب أن يكون المكان الخالي للعبارة المطلوب تعلّمها أو معرفة ما إذا كان قد تعلّمها(وليس أي نوع من العبارات أو الكلمات).
-من المستحسن في أسئلة التكميل أن يكون المكان الخالي(أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال ،إذ إن بداية السؤال بمكان خال له أثرٌ كبيرٌ على عدم فهم الطالب للسؤال، وبالتالي يؤثر على الإجابة المطلوبة.
- تقليل استعمال عبارات الكتاب المقرّر، وذلك لأنّها قد تكون غامضة، إذا ما خرجت عن المحتوى خارج الكتاب.
- تحديد الصّيغة التي سوف يجيب بها الطالب، أي يجب أن يكون السّؤال محددا للإجابة المطلوبة.
-الأسئلة المباشرة مفضلة عن الأسئلة غير المباشرة، وخاصة إذا كان القياس في مستوى المعرفة فقط.
-تجنب الكلمات العرضية التي قد تشوّه السؤال.
- يستحسن ألا يكون هناك فراغات كثيرة في السؤال.»1

1- رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص176.

2-5-د- اختبار المطابقـــة و أو المزاوجـــة:

- مفهومـــــه:

هو الاختبار الذي يتألّف « من مجموعتين أو قائمتين من الكلمات أو العبارات، ويطلب من الطالب أن يربط أو يطابق أو يزاوج أو يوافق كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية »1

وتسمّى القائمة الأولى "المقدمات" أو "الدعامات" أو "المثيرات" وهي العبارة الدالة على الأسئلة ،في حين يطلق على القائمة الثانية اسم "الاستجابات"وهي العبارات الدالة على الإجابة الصحيحة، ويقوم التلميذ فيها بربط المثيرات بالاستجابات المناسبة لها، بوضع سهم يربط بينهما، أو أن يكتب رقم عبارة الجواب أمام عبارة السؤال.

-محاسنه:

يساعد اختبار المطابقة أو المزاوجة على الرّبط المنطقيّ الصّحيح بين الأشياء من حيث علائقها ، أو في معرفة معاني المصطلحات والمفاهيم والرموز ،كما يمكن أن يستخدم في الكتب المصوّرة التي تتطلّب ربط الصورة بالكلمة خصوصا في المراحل التعليمية الأولى.

ومن ميزات اختبارات المطابقة كذلك، سهولة إعدادها وتصحيحها من قبل المعلّم ،بحيث لا تتطلّب جهدا ووقتا كبيرين، بالإضافة إلى أنّها تلخّص معلومات كثيرة ، وتمكّن من استرجاع هذه المعلومات من قبل المتعلم في وقت قصير ،وهي تتجاوز قياس مستوى الحفظ والتذكّر لدى التلميذ إلى القدرة على التمييز وتصنيف مختلف الأشياء والمفاهيم.2

-عيوبـــــه:

ما يعاب على هذا النّوع من الأسئلة أنّها قد توحي بالتّخمين أحيانا ،وكذلك عجزها عن قياس العمليات العقلية العليا، كالاستدلال والبرهنة والتقويم ،واكتفائها بقياس القدرات العقلية الدنيا كالقدرة على التذكّر ،أو حتى المتوسطة كالقدرة على التّمييز والتّصنيف.3

1 – نواف أحمد سمارة ،عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ص29.

2 – يراجع:أفنان نظير دروزة ،الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، ص84.

3 –يراجع :المرجع نفسه ،ص84.

-مقترحات لكتابة أسئلة اختبـار المزاوجـة :

هناك مجموعة من الأسس والمعايير لا بدّ أن تراعى أثناء صياغة أسئلة المطابقة أو المزاوجة تتمثّل في:

«- يجب أن تكون جميع البنود في القائمة الأولى (قائمة المقدمات) متجانسة وكذلك البنود في القائمة الثانية (قائمة الإجابات) ،فمن الممكن مثلا أن تكون القائمة الأولى أسماء مؤلفين ،والثانية أعمال هؤلاء المؤلفين...

-يستخدم عدد من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقلّ من البنود في القائمة الأخرى، ويستحسن أو يسمح باستخدام بعض الاستجابات لأكثر من مرة ،فالأعداد غير المتوازنة في القائمتين،وإمكانية استعمال كل استجابة لأكثر من مرة يقلّل من عامل التخمين.

- ترتّب قائمة الاستجابات ترتيبا منطقيا ،ففي قائمة الأسماء ترتّب بحسب الحروف الأبجدية ، وفي قائمة السنوات ترتّب بشكل متسلسل ،وكذلك في قائمة الأعداد.

- تكتب العبارة بحيث لا تكون طويلة ،ففي ذلك توفير للوقت الذي يلزم المفحوص لقراءتها وفهمهـا.

- يُكتَفَى بعدد قليل من البنود في كل قائمة منعـاً لإرباك المفحوص...إلخ»1

وفي ختام هذه الجولة التي قادتنا إلى التّعرف على أهم أنواع الاختبارات اللّغوية، يمكن عقد **مقارنـة بين الاختبارات الموضوعيـة والمقاليـة في النقـاط التاليـة:**2

- الاختبـارات الموضـوعية فعّالـة لقيـاس الأهـداف الخاصـة بمسـتويات المعرفـة والفهـم و التطبيق والتحليل، ولكنها غير ملائمة للأهداف المتعلقة بالتركيب والتقويم ،أمّا المقالية فهي غير فعّالة في قياس الأهداف المعرفية وجيّدة لقياس الفهم والتطبيق والتحليل ،وهي الفضلى في قياس التركيب والتقويم.

1 - رشدي أحمد طعيمة ،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،ص175.

2 - يراجع :المرجع نفسه، ص170.

– نظرا لكثرة فقرات الاختبار الموضوعي ،فإنّه يوفّر عيّنة ممثّلة كافية من المواد المطلوب قياسها ، ومن ثمّ فهي تمتاز بالشّمولية ،عكس الاختبارات المقالية؛ إذ نظرا لاستخدام عدد قليل من الأسئلة، فإنّ ذلك يؤدّي إلى اختيار عيّنة غير كافية ولا تغطّي المحتوى والأهداف إلاّ بشكل محدود.

– إنّ إعداد الاختبارات الموضوعية صعب للغاية ،ويحتاج إلى وقت وجهد كبيرين ،ودقّة ومهارة في صياغة الأسئلة ، وفي المقابل فإنّ إعداد أسئلة الاختبارات المقالية فهو سهل نسبيا ،ولا يستغرق من المعلم وقتا وجهدا كبيرين.

–وما يفرّق بين الاختبارات الموضوعية و المقالية كذلك هو سهولة تصحيح الأولى وفي وقت قصير، كما يمكن أن تصحح آليا ،وهي تمتاز بنسبة ثبات عالية جدا، أمّا الثانية فتصحيحها يتّسم بالذاتية ،وهو صعب ونتائجه أقل ثباتا.

– في الاختبارات الموضوعية تكون علامات الطالب عرضة للتّزييف بتأثير ما يتمتّع به من قدرة قرائية وما يمارسه من تخمين في الإجابة، أما علامات الطالب في نظيرتها المقالية ،فهي كذلك عرضة للتّزييف ولكن بتأثير ما يتمتّع به من قدرة كتابية وما يمارسه من خداع يتعلّق بالتعبير.

–الاختبارات الموضوعية بأنواعها تشجّع الطّلاب على تذكّر أفكار الآخرين وتفسيرها وتحليلها، أما المقالية فهي تشجّع الطلاب على تنظيم أفكارهم وتكاملها والتّعبير عنها.

وخلاصة لكل ما سبق، يمكن القول بأنّ المعلّم النّاجح هو الذي بإمكانه أن يستثمر الاختبارات اللغوية بأنواعها المختلفة الشفهية ،والكتابية ،والمقالية ،والموضوعية في تعليم اللغة العربية لأبنائها، واختيار الوقت المناسب لاستخدام كلّ نوع، وألاّ يكتفي بنوع على حساب الآخر –كما يفعل الكثير من المعلمين الذين يشجّعون نمط الاختبارات الموضوعية على حساب المقالية – لأنّ ذلك لا يحقّق الأهداف المرجوّة من تقويم تعلّم وتعليم اللغة العربية ؛إذ لكلّ نوع –كما رأينا– مزاياه وأهدافه ومستوياته التي يقيسها، ومن ثمّ يصبح من الضروري استعمال النوعين أثناء العملية التعليمية ،للحصول على تقويم موضوعي وصادق وثابت يعكس المستوى الحقيقي للمتعلّم.

الباب الثّاني

(الجـانب التّطبيقــي)

دراسة تحليلية تقويمية لأساليب تقويم تعلّم اللّغة العربية في السّنة الرابعة من التعليم المتوسط

الفصل الأوّل

دراسة تحليلية تقويمية للتّمارين اللغوية في كتاب السّنة الرّابعة من التعليم المتوسّط

البـاب الثاني(الجـانب التطبيقـي): دراسة تحليلية تقويمية لأساليب تقويم تعلّم اللّغة العربية في السّنة الرابعة من التّعليم المتوسط

مدخل:

تعدّ مرحلة التّعليم المتوسّط في المنظومة التّعليمية في الجزائر مرحلة هامة وحاسمة في المسار التعلّمي للتلميذ، باعتبارها تَنطلق من التعلّمات التي حصّلها هذا الأخير في المرحلة الابتدائية، وتَبني عليها التعلّمات الجديدة التي تمهّد للمرحلة الثانوية، ومن ثمّ فهي حلقة وصل تربط بين المراحل التعليمية المختلفة.

وكغيرها من المراحل التعليمية ،فإنّ مناهج اللغة العربية في جميع مستويات هذه المرحلة مبنية على بيداغوجيا التدريس بالكفايات ،التي تجعل العملية التعليمية بناء متواصلا ومتكاملا، يعمل فيها التلميذ –بمساعدة وتوجيه معلّمه– على بناء معارفه بنفسه ،وصقل قدراته اللغوية بجهده ، فيتمكّن من توظيفها في عملية التّواصل، وحلّ المشكلات التي تعترضه في محيطه.

والمتعلّم يلتحق بهذه المرحلة وهو يمتلك رصيدا لغويا، ومعارف وكفايات، تمكّنه من فهم المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، و سلوكات تمكّنه من المساهمة في الحياة الاجتماعية، ومواقف تحدّد معالم شخصيته ومقوّماتها، لذا ينبغي التعامل معه على هذا الأساس، لتوسيع مجاله المعرفي، وتعميق فكره النّقدي، وتوجيه ميوله الإبداعي، وإكسابه الاستقلالية في الرأي.

وللوصول إلى تحقيق هذه الأهداف لا بدّ من متابعة مستمرة و تقويم دقيق مبني على أسس علمية، وهذا ما سنحاول أن نقف عليه في هذا الجانب التّطبيقي من البحث، ولكن لمّا كانت أساليب تقويم تعلّم اللغة العربية هي نفسها المعتمدة في كل المستويات التعليمية لمرحلة التعليم المتوسط (التمارين اللغوية والاختبارات اللغوية)، وتجنّبا للتّكرار والإطناب من خلال إعادة نفس الوصف والتحليل من جهة، ولأنّ الدراسة تستهدف تقويم التقويم ،وحتّى لا تكون هذه الدّراسة سطحية من جهة أخرى، فسيُكتَفى في هذا الجانب من البحث بتحليل وتقويم الأساليب المستخدمة في تقويم تعلّم اللغة العربية في السّنة الرابعة.

الفصل الأول: دراسة تحليلية تقويمية للتّمارين اللغوية في كتاب السنة الرابعة من التّعليم المتوسط

في هذه النّقطة من البحث سنحاول التعرّض بالدّراسة والتّحليل للتّمارين اللغوية الموجودة في كتاب السّنة الرابعة من التعليم المتوسط، باعتبار أنّ الكتاب المدرسي هو الوسيلة التعليمية لتنفيذ المنهاج ،وباعتباره الوسيلة الوحيدة المتوفّرة لدى المعلّمين والمتعلّمين في مدارسنا، والتّي يتمّ الاعتماد عليها بشكل مباشر في تعليم وتعلّم اللّغة العربية، بحيث سيتمّ في هذا الفصل تحليل هذه التّمارين، من حيث الكمّ والنّوع والمعايير العلمية لصياغة أسئلة التمارين اللغوية، وأهم المستويات اللّسانية التي مسّتها، والتي شملتها والتركيز على ما أضافته طريقة التدريس بالكفايات لهذه التمارين.

و باعتبار أنّ الأنشطة اللغوية الأساسية في هذه المرحلة هي القراءة، التعبير الشفوي والتعبير الكتابي, فإنّه سيتم التركيز في هذا الفصل على التمارين والتطبيقات اللغوية الموجودة بعد هذه الأنشطة الثلاثة، و سنقسمها بحسب ورودها في الكتاب وفق العناوين التالية:

1- تطبيقات: (وهي التمارين الموجودة بعد نشاط القراءة ودراسة النص).

2- تمارين التعبير الكتابي،وهي:

أ-التطبيقات الموجودة بعد درس التعبير

ب-نشاط الإدماج والتقييم التكويني.

ج-المشاريع.

3- تمارين التقييم التّحصيلي.

-المبحث الأوّل: التّطبيقات اللّغوية:

وهذه التطبيقات تأتي في الكتاب بعد نهاية نشاط القراءة ودراسة النّص، لترسيخ المعارف والمعلومات المحصّلة واستثمارها، حيث يخصّص لها البرنامج حصّة تسمّى (حصة الأعمال الموجهة) تأتي بعد الانتهاء من تقديم الأنشطة اللّغوية المختلفة؛ فيكون التوزيع الزّمني للسّاعات الخمس المخصّصة لمادة اللغة العربية في السّنة الرابعة، بهذا الشّكل:

- القراءة ودراسة النص. (البناء الفكري+البناء الفني + البناء اللغوي) 02 ساعة
- التعبير الشفهي (01 ساعة)
- التعبير الكتابي (01 ساعة)
- الأعمال الموجهة (01 ساعة)

لأنّ تبنّي إجراء «المقاربة النّصية في تعليمية اللّغة العربية يتطلّب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النّص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أنّ المتعلّم تدرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها»1، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الأساليب البلاغية، والصّور البيانية، والمحسنات البديعية التي تنمّي الذوق الأدبي عند التلميذ وتوسع خياله.

ثمّ يعقب كل ذلك مجموعة من التّطبيقات المتنوّعة التي تعالج الجوانب الآتية:2

- النّحو و الصّرف (الصّيغ والتراكيب).
- قواعد الإملاء والبلاغة والعروض.
- المبادئ الأدبية الأولية.

وكل هذا قصد تحقيق الأهداف التالية:

- تثبيت ما اكتسبه المتعلم.
- ممارسة المهارات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسبا.

وسنحاول من خلال هذه الوقفة أن نحلّل هذه التّمارين أو التّطبيقات اللّغوية، ونقف على مواطن القوة والضعف فيها.

المطلب الأول- التّمارين اللغوية من حيث الكمّ:

تمّت الإشارة إلى أنّ برنامج السّنة الرابعة يتضمّن حصّة تطبيقية في كلّ أسبوع تردف الأنشطة الآنفة الذكر، يخصص لها ساعة من الزمن هي (حصة الأعمال الموجهة)، ومعنى ذلك أن البرنامج يحتوي على 24 حصّة تطبيقية، كما هو مبيّن في الكتاب، وكل حصة

1 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة ،ص10.

2 يراجع: المصدر نفسه، ص11.

تحتوي على مجموعة من التّمارين اللّغوية في مسائل النّحو والصّرف بالدرجة الأولى، بالإضافة إلى بعض التمارين المخصصة للبلاغة وموسيقى الشعر، حيث بلغ عدد هذه التمارين 94 تمرينا لغويا، أقلّها تمرينان وأقصاها ثمانية تمارين في الحصة الواحدة، أي بمعدل: 3,91 تمرينا في الأسبوع، وبعضها ورد في شكل نصّ متبوع بمجموعة من الأسئلة ، ورغم ذلك فإنّ عدد هذه التمارين اللغوية في الأسبوع يعدّ قليلا جدا، مقارنة بما تدعو إليه التعليمية الحديثة من ضرورة تكثيف للتمارين والتدريبات اللغوية ،وخصوصا البنوية و التواصلية منها حتى يستطيع التلميذ اكتساب المهارات اللغوية اللازمة، لأنّ اللغة «لا يتمّ اكتسابها إلا عن طريق الممارسة المكثفة»1.

وقد وردت هذه التّمارين اللغوية في كتاب السّنة الرابعة في شكل أسئلة فردية، أو في شكل نصّ متبوع بمجموعة من الأسئلة المتنوعة، وقد بلغ عدد الأسئلة في هذه التمارين عموما: 152 سؤالا، توزعت بين دروس النحو والصرف والبلاغة والعروض والمعجم، بالإضافة إلى عدد من الأسئلة التي تمسّ الجانب الفكري للنصوص، والجدول الموالي يوضح نسب توزّع أسئلة التمارين اللغوية (التطبيقات) على هذه الدروس:

أنواع الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المائوية
أسئلة النحو	58	%38,15
أسئلة الصرف	30	%19,73
أسئلة البلاغة والأسلوب	37	%24,34
أسئلة العروض	08	%05,26
أسئلة المعجم	07	%04,60
أسئلة الجانب الفكري	12	%07,89
المجموع	152	%100

الجدول(1): جدول يبين نسب توزع أسئلة التمارين اللغوية على الدروس المنجزة.

1 يراجع: Henri Besse, et R. Porquier, grammaire et didactique des langues, P :81

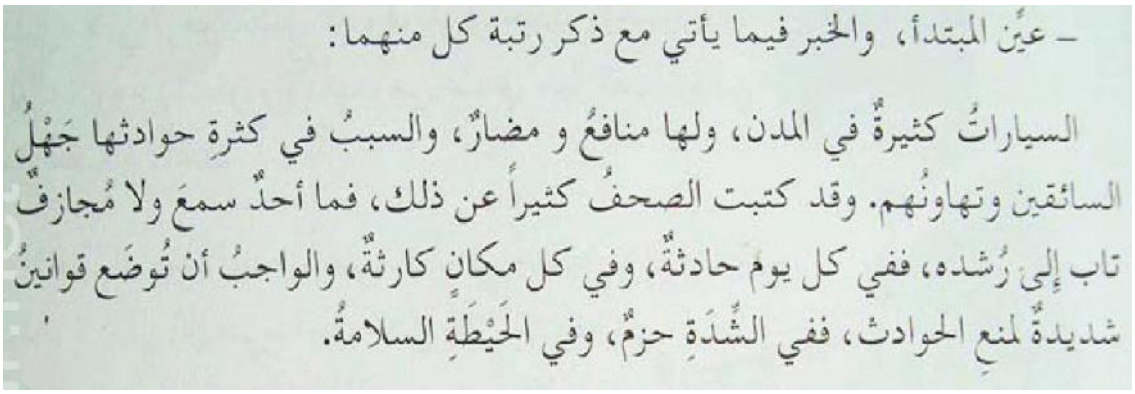
أوّلا-أسئلة النّحو:

بلغ عددها 58 سؤالا من بين ال152 سؤالا أي ما نسبته: 38,15% من إجمالي الأسئلة المطروحة في التّمارين اللغوية ،ورغم أنّ أسئلة النحو حظيت بالحصة الأعلى مقارنة بالأسئلة الأخرى، إلاّ أنّ هذا العدد يظل بعيدا عن المستوى المأمول، خصوصا إذا علمنا بأنّ هذه الأسئلة النّحوية تمثل 15 درسا في النّحو في السّنة الرابعة متوسط، ما يعني أن الدرس الواحد لا تتعدى أسئلته نسبة (3,86 %) من إجمالي أسئلة النحو، وهو عدد ضئيل جدا، لا يتيح للمتعلم التمرّن على كل القواعد النّحوية، بل حتّى على أهمّها. والجدول التالي يوضح توزّع الأسئلة النحوية الموجودة في التّمارين اللّغوية، على الظواهر النحوية المختلفة، المقرّرة في برنامج النّحو للسّنة الرّابعة المتوسطة.

الدرس	عدد الأسئلة
تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا تقديم الخبر وجوبا وجوازا	13
تقديم المفعول به	03
حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	07
حذف الخبر وجوبا وجوازا	05
الجملة البسيطة الجملة المركبة	05
الجملة الواقعة مفعولا به	01
الجملة الواقعة حالا	03
الجملة الواقعة نعتا	04
الجملة الواقعة جواب شرط	00
الجملة الواقعة مضافا إليه	01
الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	03
الجملة الواقعة خبرا لناسخ	02
الجملة الموصولة	04

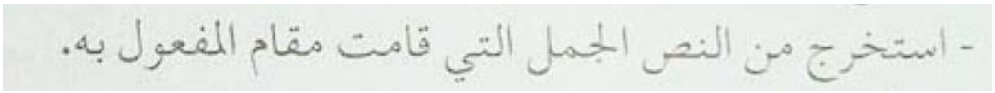
الجدول (2) :جدول يوضح توزّع الأسئلة النحوية الموجودة في التمارين اللغوية على الظواهر النحوية المقررة في برنامج النحو للسّنة الرابعة المتوسطة.

فالجدول إذن يوضّح ما ذهبت إليه من قلّة التّمارين النّحوية في كتاب التلميذ، وعدم التكافؤ في مسألة عدد الأسئلة المطروحة بعد كل ظاهرة نحوية، فإذا كانت أسئلة تقديم المبتدأ أو الخبر وجوبا وجوازا قد بلغت: ثلاثة عشر سؤالا منها السّؤال الآتي:1


– عيِّن المبتدأ، والخبر فيما يأتي مع ذكر رتبة كل منهما:

السياراتُ كثيرةٌ في المدن، ولها منافعُ و مضارٌ، والسببُ في كثرةِ حوادثها جَهْلُ السائقين وتهاونُهم. وقد كتبت الصحفُ كثيراً عن ذلك، فما أحدٌ سمعَ ولا مُجازفٌ تاب إلى رُشده، ففي كل يوم حادثةٌ، وفي كل مكانٍ كارثةٌ، والواجبُ أن تُوضَع قوانينُ شديدةٌ لمنعِ الحوادث، ففي الشِّدَةِ حزمٌ، وفي الحَيْطَةِ السلامةُ.

فإنّ درس الجملة الواقعة مفعولا به ، تضمن سؤالا واحدا فقط وهو:2


- استخرج من النص الجمل التي قامت مقام المفعول به.

وهذا لا يشجّع على اكتساب قواعد اللّغة عند متعلّمي اللّغة العربية في هذا المستوى؛ ويعود بنا إلى الطريقة التّقليدية في التعليم ،التي تعمل على حشو ذهن التلميذ بالقواعد المختلفة وتلقينها له، ومطالبته بحفظها دون العمل على إكسابها له عن طريق الدّربة والممارسة من خلال تكثيف التمارين اللغوية في المسألة الواحدة؛ كما تنص عليه الطرق التعليمية الحديثة.

ثانيا-أسئلة الصّرف:

وصل عددها في كتاب السّنة الرابعة المتوسطة إلى 30 سؤالا بنسبة 19,73% من مجمل أسئلة التّمارين اللغوية المختلفة، تمثل تسعة دروس مقترحة على تلميذ السّنة الرابعة في الصّرف العربي، ما يعني أنّ معدل التّمارين اللغوية في مادة الصرف لم تتجاوز نسبة 03,33 سؤالا في الدرس الواحد وهي نسبة ضعيفة جدا، لا تعين التلميذ على اكتساب الأبنية المختلفة للكلمات في اللّغة العربية، والجدول الموالي يوضّح توزع أسئلة التمارين اللغوية على الموضوعات الصرفية الموجودة في برنامج السنة الرابعة:

1 وزارة التربية الوطنية :كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013، 2014 ،ص:23.
2 المصدر نفسه :ص76.

الدرس	عدد التمارين	النسب
التصغير	01	%03,33
الإدغام	01	%03,33
اسم التفضيل	06	%20
صيغ المبالغة	04	%13,33
التعجب بصيغة ما أفعله	02	%06,66
التعجب بصيغة أفعل به	03	%10
الإغراء	05	%16,66
التحذير	01	%03,33
بين الإغراء والتحذير	03	%10
المدح والذم	02	%06,66
حروف الزيادة ودلالاتها	02	%06,66
المجموع	30	%100

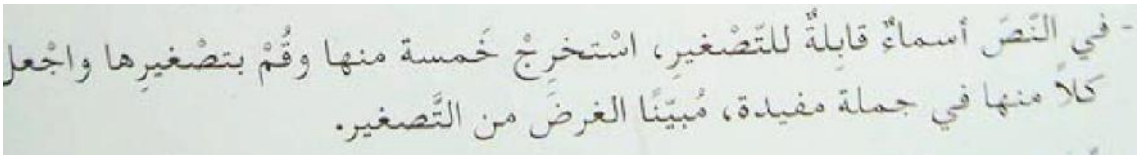
الجدول (3) :جدول يوضّح توزع أسئلة التمارين اللغوية على الموضوعات الصّرفية الموجودة في برنامـج السنة الرابعة المتوسّطة

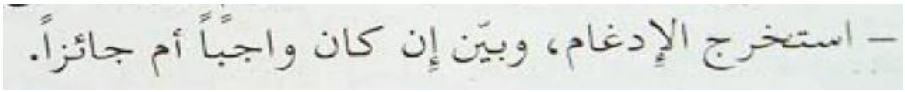
فما يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ التّدريبات اللّغوية على الموضوعات الصّرفية في الكتاب كانت قليلة جدا، حيث انحصرت بين تمرين واحد وستة تمارين كأقصى حد، فإذا كان درس اسم التفضيل قد حظي بستة تمارين لغوية مختلفة ،أي ما يمثل نسبة 20% من إجمالي التمارين الصرفية، مثل:1

2 - عُدْ إلى الأفعال السابقة التي لا يجوز اشتقاق صيغة (أَفْعَل) منها، وتوصَّل إلى المفاضلة فيها.

1 المصدر السابق ،ص169.

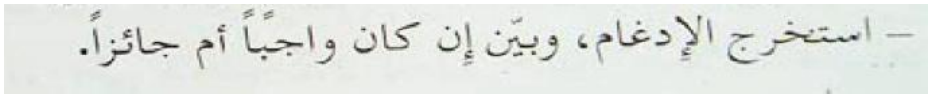
فإنّ دروسا مثل التّصغير والإدغام، لم تلق الاهتمام الكافي حيث لم تتجاوز نسبة التمارين المخصّصة للدّرسين 03,33% ،أي بمعدل تمرين واحد لكل موضوع ومثال الاثنين على التوالي :1


- في النّصّ أسماءٌ قابلةٌ للتّصْغير، اسْتخرِجْ خَمسة منها وقُمْ بتصْغيرِها واجْعل كلاً منها في جملة مفيدة، مُبيّنًا الغرضَ من التّصغير.

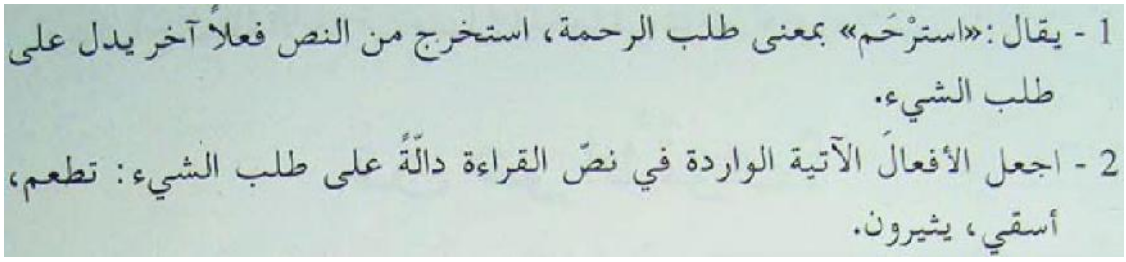

– استخرج الإدغام، وبيّن إن كان واجبًا أم جائزاً.

وهذا العدد القليل لا يساعد التلميذ على التّحصيل السليم لقواعد اللغة ،ولا على اكتساب القدرة على توظيف مثل هذه الموضوعات في استعمالاته اللغوية، خصوصا إذا علمنا بأن هذين الموضوعين يشتملان على العديد من القواعد المتشعّبة والمعقّدة نوعا ما، ما يحتاج من المعلّم تكثيفا للتمارين اللّغوية حول المسألتين، حتى يتسنّى للتلميذ الإلمام بهذه القواعد والتمكّن منها.

والغريب أنّنا في درس الإدغام مثلا الذي خُصِّص له تطبيق أو سؤال واحد فقط هو :2


– استخرج الإدغام، وبيّن إن كان واجبًا أم جائزاً.

نجد حصة التطبيقات ذاتها –في المقابل– قد تضمّنت تدريبين آخرين في الصّرف، ولكنّ التّدريبين تمحورا حول موضوع آخر ليس مقترحا أصلا في البرنامج ،وهو موضوع (أحرف الزيادة ودلالاتها) وهذا نصّ التمرين:3


1 - يقال: «استرْحَم» بمعنى طلب الرحمة، استخرج من النص فعلاً آخر يدل على طلب الشيء.
2 - اجعل الأفعالَ الآتية الواردة في نصّ القراءة دالّةً على طلب الشيء: تطعم، أسقي، يشيرون.

1 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص161،152.
2 المصدر نفسه ، ص161.
3المصدر نفسه ،ص161.

و الملاحظة نفسها–أي قلّة التمارين اللغوية – يمكن تعميمها على بقية الموضوعات الصرفية كصيغ المبالغة وصيغ التعجب القياسية، والتي على أهميتها بالنّسبة لتلميذ هذه المرحلة إلاّ أنّها لم تحظ بالتدريبات الكافية التي تجعل التلميذ قادرا على ممارستها وتوظيفها متى كان في حاجة إليها.

ثالثا–أسئلة البلاغة:

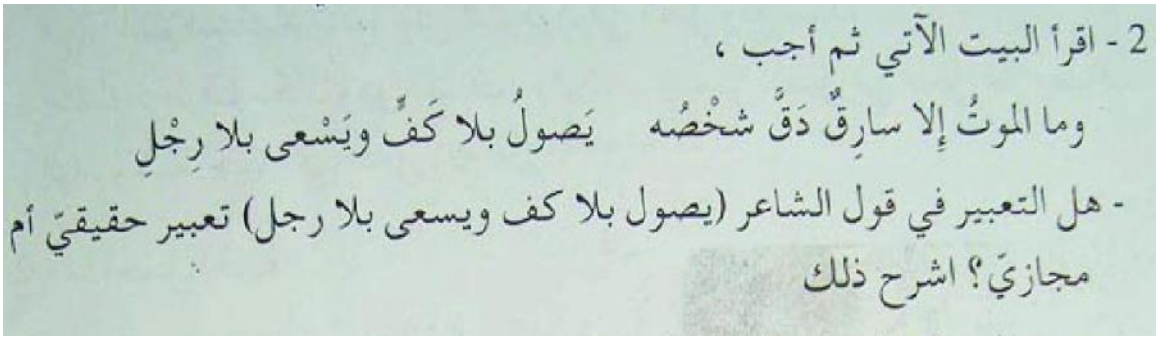
وتأتي في المرتبة الثانية –بعد أسئلة النّحو– من حيث الكمّ؛ حيث بلغ عددها 37 سؤالا أي ما نسبته: 24,34% من إجمالي أسئلة التّمارين اللغوية، تمحورت موضوعاتها حول المجاز والاستعارة والكناية والتشبيه والحقل الدلالي وبعض المحسنات البديعية، ودلالات بعض الأساليب البلاغية كالاستفهام والتمني والأمر...

والجدول الموالي يوضح توزع هذه الأسئلة على موضوعات البلاغة المقررة على تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة:

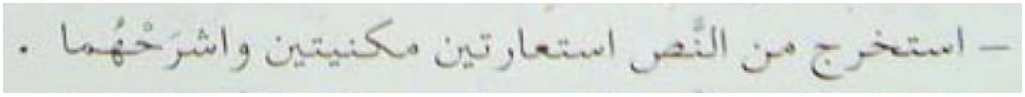
الموضوع	عدد الأسئلة
المجاز	05
الاستعارة بنوعيها	05
الكناية	04
التشبيه	06
المحسنات البديعية	02
الحقول الدلالية	01
الأساليب البلاغية	12
سؤال متعدد المطالب	02

الجدول(4): جدول يوضح توزّع الأسئلة على موضوعات البلاغة المقررة على تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة

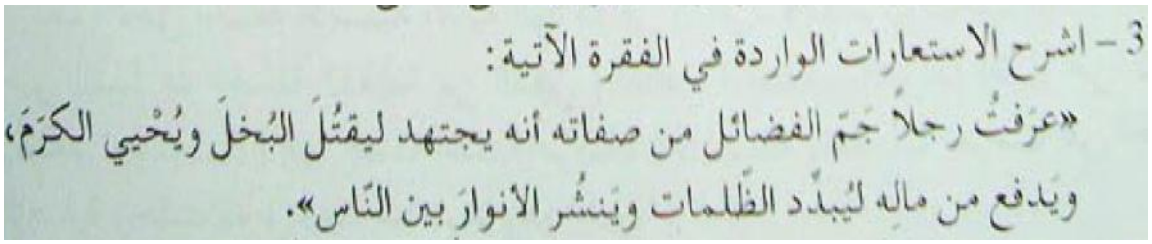
فمن أمثلة المجاز ما طلب فيها من المتعلّم أن يميّز بين التّعبير الحقيقي والمجازي،مثل:1


2 - اقرأ البيت الآتي ثم أجب ،
وما الموتُ إلا سارِقٌ دَقَّ شخْصُه يَصولُ بلا كَفٍّ ويَسْعى بلا رِجْلِ
- هل التعبير في قول الشاعر (يصول بلا كف ويسعى بلا رجل) تعبير حقيقيّ أم مجازيّ؟ اشرح ذلك

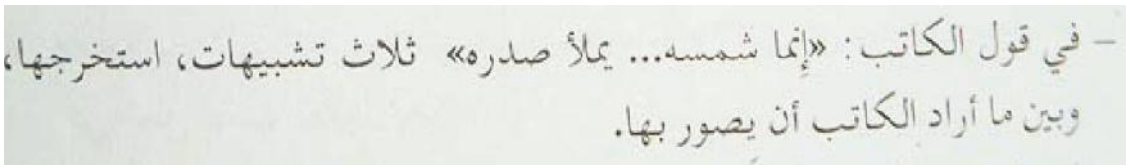
أما أسئلة الاستعارة بنوعيها فلم يتجاوز عددها الأربعة، ونذكر من المكنية:2


– استخرج من النّص استعارتين مكنيتين واشرَحْهُما .

و من التصريحية:3

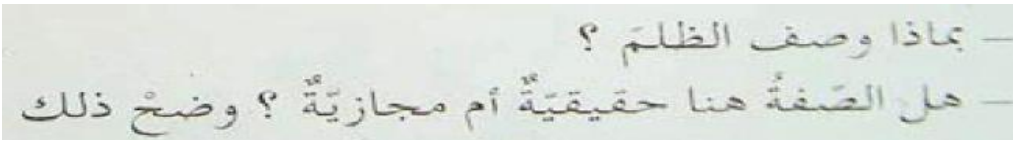

3 – اشرح الاستعارات الواردة في الفقرة الآتية:
«عرَفتُ رجلاً جَمّ الفضائل من صفاته أنه يجتهد ليقتُلَ البُخلَ ويُحْيي الكرَمَ، ويَدفع من مالِه ليُبدّد الظّلمات ويَنشُر الأنوارَ بين النّاس».

أمّا الأسئلة المتعلّقة بالتّشبيه فوصل عددها إلى السّتة ،و نمثّل له بالسؤال التالي:4

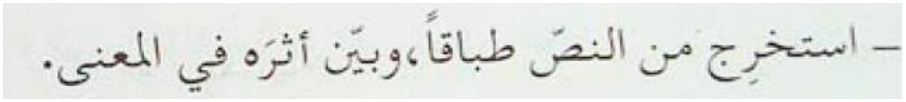

– في قول الكاتب: «إنما شمسه... يملأ صدره» ثلاث تشبيهات، استخرجها، وبين ما أراد الكاتب أن يصور بها.

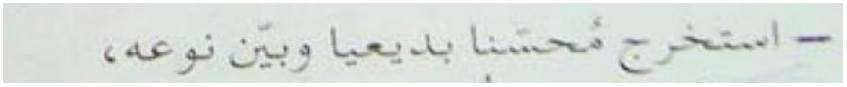
ومن أسئلة الكناية الأربعة الواردة في كتاب التّلميذ نذكر:5

1 المصدر نفسه ،ص14.
2 المصدر نفسه ، ص57.
3 المصدر السابق ،ص68،
4 المصدر نفسه ،ص140.
5 المصدر نفسه ،ص 217.

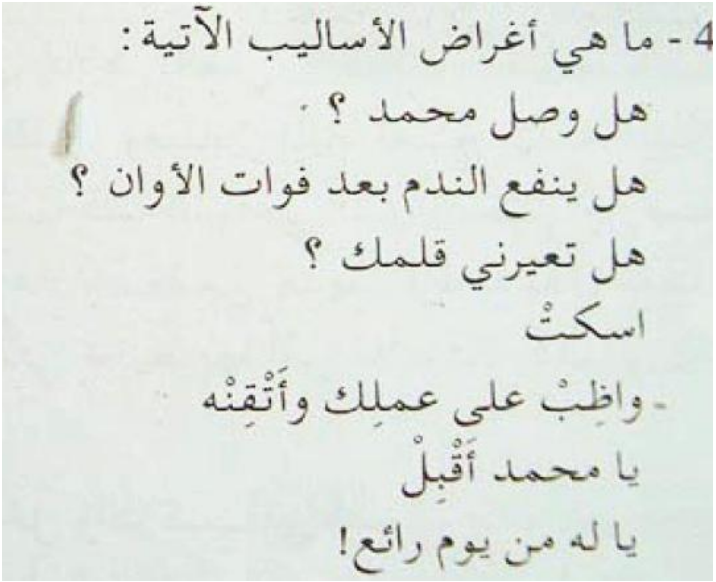

– بماذا وصف الظلم ؟
– هل الصّفة هنا حقيقيّة أم مجازيّة ؟ وضح ذلك

ومن أسئلة المحسنات البديعية نورد هذين السؤالين:1


– استخرِج من النصّ طباقاً،وبيّن أثرَه في المعنى.


– استخرج مُحسّنا بديعيا وبيّن نوعه،

ومن الأسئلة التي تقيس كفاية التلميذ في التّعرف على الأساليب البلاغية ،وأغراضها المختلفة ، نورد الأنموذج التالي:2


4 - ما هي أغراض الأساليب الآتية :
هل وصل محمد ؟
هل ينفع الندم بعد فوات الأوان ؟
هل تعيرني قلمك ؟
اسكتْ
- واظِبْ على عملِك وأَتْقِنْه
يا محمد أَقْبِلْ
يا له من يوم رائع!

وتأتي هذه الأسئلة بعد ما يكون التلميذ قد تعرّف على هذه الظواهر البلاغية في نشاط القراءة ودراسة النّص، والتي نجدها في كتاب القراءة تحت عنوان البناء الفني، وفيه يدرس تلميذ السّنة الرابعة بعض المبادئ الأدبية الأولية «تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في

1 المصدر نفسه ، ص161،217 على التوالي.
2 المصدر نفسه ،ص227.

الأقسام اللّاحقة حيث تقدّم المصطلحات الفنّية (البلاغية) في شكل معلومات مبسّطة تسمح للمتعلّم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة، والإمكانيات التي توفرها في مجالات التعبير.»1

وعليه فإنّ هذه التمارين بأسئلتها المختلفة تأتي لترسّخ هذه المعارف واكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء وتذوّقه، بالإضافة إلى امتلاك الأدوات المناسبة من صور بيانية، ومحسنات بديعية ،وأساليب وقوالب لغوية مختلفة، وتوظيفها في الوضعيات الجديدة في مقاربة النّصوص الأدبية ،والتعبير عن مشاعره ،و تفجير طاقاته الإبداعية والخيالية.

رابعا-أسئلة العروض:

على الرّغم من قلّة النّصوص الشّعرية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة المتوسطة والتي لم يتجاوز عددها الخمسة، إلا أنّ التلميذ في هذه المرحلة في حاجة ماسة إلى التعرّف على أبجديات الكتابة العروضية ،وقواعد التقطيع، واكتشاف أوزان بعض البحور الشعرية والاستمتاع بموسيقى الشعر، وهذا ما لم يغب عن التّمارين اللّغوية الموجودة في الكتاب، حيث تضمّن هذا الأخير ثمانية تدريبات متعلّقة بالتقطيع والكتابة العروضية، هذا بالإضافة طبعا إلى بعض التّطبيقات الفورية، التي ينجزها التلميذ في القسم أثناء وبعد درس العروض؛ ثلاثة تطبيقات من بين الثمانية يطلب فيها من التلميذ العودة إلى نصّ القراءة، منها قصيدة (في سبيل الوطن) والتي طلب فيها من التلميذ ما يلي:2

1 - قطّع البيتين الأخيرين من القصيدة، وبين ما لحق التفعيلة من تغيير، وسَمِّ البَحْر

والسّؤال الثاني متعلق بقصيدة (السّمكة الشاكرة) في الوحدة التعليمية (الإنسان والحيوان)، حيث طلب من التلميذ ما يلي:3

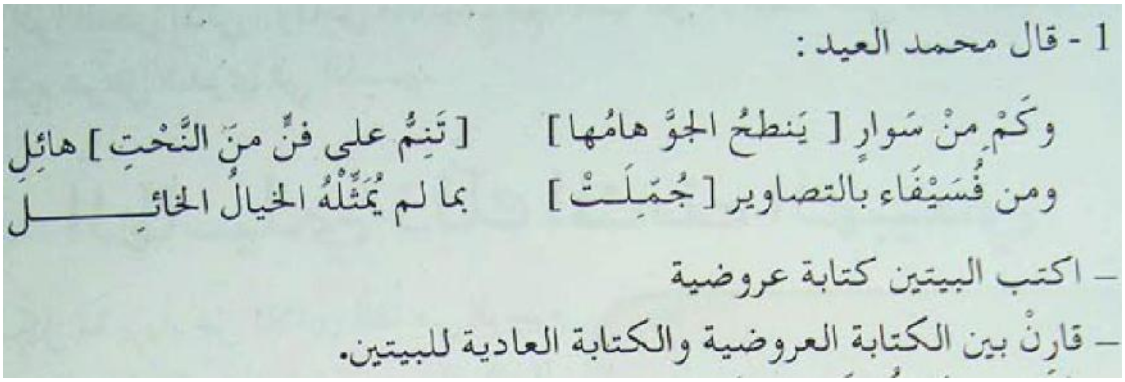
3 - قطع الأبيات: الثاني والثالث والرابع من القصيدة، اذكر التغييرات التي لحقت بعض التفعيلات.

1 منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة،ص10.

2 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص126.

3 المصدر نفسه، ص169.

والثالث أُخِذ فيها من قصيدة (تمقاد) لمحمد العيد آل خليفة بيتان شعريان وطُلِب من التلميذ ما يلي:1


1 - قال محمد العيد :

وكَمْ مِنْ سَوارٍ [يَنطحُ الجوَّ هامُها] [تَنِمُّ على فنٍّ منَ النَّحْتِ] هائِلِ
ومن فُسَيْفَاء بالتصاوير [جُمِّلَتْ] بما لم يُمَثِّلْهُ الخيالُ الخائِـــــل

– اكتب البيتين كتابة عروضية
– قارِنْ بين الكتابة العروضية والكتابة العادية للبيتين.

أما بقية التّطبيقات العروضية الأخرى فقد تضمّنت أبياتا شعرية متفرّقة يطلب فيها من التلميذ أحيانا تحديد الأوزان فقط ،وأحيانا أخرى يطلب منه تقطيع البيت تقطيعا كاملا، لتعويده على كيفية الكتابة العروضية الصّحيحة، وتحديد الأوزان وصولا إلى تحديد البحر وتسميته، وهي تدريبات تمكّن التلميذ من التمرّن على الكتابة العروضية الصّحيحة، وتذوّق موسيقى الشعر ،خصوصا و أنّ التلميذ يتعرّف على هذا العلم (أي العروض) لأوّل مرة.

خامسا–أسئلة المعجم:

تعدّ مسألة إثراء القاموس المعجمي المفرداتي للتّلميذ مسألة مهمة، حيث يحتاج التلميذ في كل مستوى من المستويات التّعليمية للتعرّف على ألفاظ جديدة لم يسبق له أن عرفها من قبل، بغية توسيع ثروته اللغوية، كما يحتاج إلى التمرّن على توظيف الألفاظ التي يعرفها ليحصل على ملكة تركيب الكلام، و هذا ما تسعى إليه التعليمية الحديثة من خلال التركيز على الكثير من المسائل المتعلقة بتعليمية الرّصيد المفرداتي للتلميذ: كأنواع المفردات التي تخصّص لكل مستوى من المستويات التعليمية ،والقدر الذي يحتاج إليه التلميذ من هذه المفردات حتى لا يصاب بتخمة ، وهذا الاهتمام لم يغب عن مناهجنا التّربوية الجديدة .

وخيرُ دليل على ذلك المكانةُ التي يحظى بها القاموس اللغوي في مناهجنا الجديدة، حيث لا يخلو نصّ الكتاب من وجود عدد من الألفاظ الجديدة على التلميذ التي يسمعها

1 المصدر السابق ، ص99.

ويتعرّف عليها لأول مرة، حيث بلغ عدد هذه المفردات في كتاب السّنة الرابعة متوسط ما يربو عن ال140 مفردة، أي بمعدّل ستّ مفردات جديدة في النّص الواحد، نجدها مشروحة بعد نص القراءة تحت عنوان "المعجم والدلالة".

ولا تتوقف مسألة إثراء الرّصيد المعجمي للتلميذ عند هذا الكمّ من المفردات التي ترد في نصوص القراءة، وإنّما تتعدّاه إلى التّدريبات اللّغوية التي تضمّنت أسئلة تصبّ في نفس الهدف، حيث تطالب التلميذ بالبحث عن معاني بعض الكلمات في القاموس ،كما هو الحال في السّؤال التالي :1

- ابحث في القاموس عن معاني الكلمات الآتية: نوادر، يرتبك، البداهة، بلاهته

أو البحث عن أضدادها كما في السّؤال التالي:2

– هات ضدَّ : حياةً ضَنْكا، يَعيشُ في عُزْلَة

أو أن يطالب التّلميذ بالبحث عن معنى مصطلح من المصطلحات العلمية كما ورد في المطلوب التالي:3

- ما معنى مصطلح –أنفلونزا الطيور؟

وعلى العموم ،فقد بلغ عدد الأسئلة المتعلقة بالمعجم (القاموس اللغوي) في التّمارين اللغوية، 07 أسئلة، كان الهدف منها إثراء القاموس اللغوي لتلميذ السّنة الرابعة المتوسطة برصيد من المفردات والمصطلحات العلمية، وصل إلى اثنتين وعشرين لفظة جديدة، ولو أنه يؤخذ على هذه التمارين أنها لم تطلب من التلميذ توظيف بعض هذه الألفاظ في سياقات جديدة مشابهة للسياقات التي وردت فيها ،والتي إذا تدرّب عليها فإنّها حتما ستعينه على التأقلم مع المواقف و الوضعيات الجديدة ،التي تتطلب منه تواصلا شفويا أو كتابيا؛ حيث كلما زاد الرصيد المفرداتي للتلميذ ثراءً زادت قدرته على التّعبير في المواقف المختلفة.

1 المصدر السابق ، ص49.
2 المصدر نفسه ، ص57.
3 المصدر نفسه ،ص76.

سادسا-أسئلة الجانب الفكري:

تمّت الإشارة إلى أنّ عددا معتبرا من التّمارين اللّغوية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة وردت في شكل نصوص أُتبِعت بمجموعة مختلفة من الأسئلة، ومن بين تلك الأسئلة ما يتعلق بالجانب الفكري للنّص، حيث بلغ عدد هذه الأسئلة اثني عشر سؤالا، أي ما نسبته: 07,89 % من إجمالي أسئلة التمارين اللغوية. وتأتي هذه الأسئلة لتدريب التلميذ على فهم المقروء وتحليله ونقده وتقييمه.

فمن أسئلة الفهم نذكر: 1

- ما هو موضوع النص؟

ومن الأسئلة التي تتطلّب المناقشة والتحليل، نورد السؤال التالي :2

- ما العواقبُ التي يمكن أن تَنْجَرَّ عن اخْتِلالِ البيئَةِ؟

ومن الأسئلة التي تستهدف التقييم نجد:3

- تَناوَلَ النَّص جَوانِبَ منْ شخصيةِ العَقَّادِ . وَضِّحْهَا، وبَيِّنْ أَثَرَهَا في مَكانَتِهِ العِلمية.

وخلاصة القول فإنّ هذه التّمارين مهما تعدّدت الجوانب التي شملتها: (الفكري، النّحوي والصّرفي، البلاغي والمعجمي والعروضي) ،ومهما اختلفت من حيث المضمون والشّكل، فإنّها من حيث الكمّ تبقى دون المستوى المأمول الذي يساعد التلميذ على اكتساب الكفايات و المهارات اللغوية اللازمة التي يحتاجها في عملية التواصل.

المطلب الثاني- التّمارين اللّغوية من حيث النّوع و الشّكل:

سبق وأن أشرنا في الجانب النّظري من البحث إلى أنّ الكثير من المعلمين يجهلون الهدف من تعليم القواعد، وخصوصا النّحوية والصّرفية منها، حيث يجعلونها هدفا في حد

1 المصدر السابق، ص76.
2 المصدر نفسه ، ص192
3 المصدر نفسه ،ص57.

ذاتها في حين أنّها تعدّ «وسيلة لضبط الكلام وصحّة النّطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها وقد أخطأ كثيرٌ من المعلمين حين غالوا بالقواعد واهتموا بجميع شواردها والإلمام بتفاصيلها ،والإثقال بهذا كلّه على كاهل التلاميذ، ظنا منهم أنّ في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان»1، وهو ما يجعلهم يميلون في التّدريبات اللغوية إلى تحفيظ هذه القواعد للتلاميذ، دون تمرينهم على استخدامها في المواقف الطبيعية كتابيا وشفويا، فهل خرجت التمارين اللغوية الموجودة في كتاب السنة الرابعة المتوسطة عن هذه النظرة التقليدية ،التي نتج عنها ضعف لغوي فادح لدى تلاميذ المستويات التعليمية المختلفة، خصوصا في ظلّ الاعتماد على مقاربة جديدة، ألا وهي مقاربة التدريس بالكفايات؟

إنّ المطّلع على التّمارين اللّغوية المقرّرة على تلاميذ السّنة الرابعة المتوسطة سيلاحظ بأنّ التّمارين اللّغوية التّقليدية (التّحليلية والتّركيبية) قد طغت بشكل واضح على التّمارين اللغوية الحديثة (البنوية والتواصلية) وهذا أمر ترفضه التعليمية الحديثة، لأنّ هذا النوع من التمارين –كما أسلفت– لا يضع المتعلّم في أجواء ملائمة تساعده على ممارسة اللغة في المجال التواصلي والخلق الإبداعي. ولو أنّ التعليمية الحديثة في المقابل تدعو إلى التنويع في التمارين اللغوية بين التحليلية التركيبية والبنوية والتواصلية مع ترجيح كفّة الأخيرة منها لاعتبارات عدة2.

والتّركيز على مسألة تنويع التّمارين اللّغوية –بما فيها التّقليدية منها– مردّها أنّ هناك أنواعا من التمارين تصلح أكثر لتعليمية الأصوات اللغوية، وأخرى مناسبة أكثر لتعليمية الأبنية الصرفية ،وأخرى أكثر نجاعة من غيرها في تعليمية التراكيب النّحوية وهكذا...إلخ. ولو أنّ كلّ هذا في الحقيقة لم يكن ماثلا في التّمارين الموجودة في كتاب السّنة الرابعة من التعليم المتوسط–كما ذكرنا– لطغيان التّمارين التّحليلية و التركيبية عليها ،وإليك بيان لأنواع هذه التمارين اللغوية.

أوّلا– التّمارين التحليلية التركيبية:

1 عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ط3، ص203

2 يراجع : مزايا التمارين التواصلية، ص145 من البحث.

يبدو أنّ نظرة القائمين على مناهج اللّغة العربية في بلادنا لم تتغيّر وأنّ الذي تغيّر – إذا صحّ التّعبير– هو القشور فقط أما اللّب فبقي على حاله؛ إذ وفي الوقت الذي تبنّت فيه الجهات الوصية مقاربة جديدة في التعليم (مقاربة التدريس بالكفايات) –التي تنادي بضرورة إكساب المتعلّم الكفايات والمهارات اللّازمة التي تجعله يوظّف معارفه وخبراته في حل المشكلات التي تواجهه في الوضعيات والمواقف المختلفة– نجد في المقابل بأنّ التدريبات اللغوية المعتمدة في كتاب السّنة الرابعة المتوسطة مازالت تقوم على تقويم المعارف بالدّرجة الأولى، وتنأى عن تقويم الكفايات والمهارات اللغوية، ويتّضح ذلك جليا من خلال تكريس مسألة حفظ القواعد وترسيخها في ذهن المتعلّم، وهذا ما يفسّر كثرة التّمارين الخاصّة بالتّعيين والاستخراج والتّصنيف والإعراب...إلخ ،والتي بلغ عددها تسعين تمرينا، أي ما يعادل ثلثي الأسئلة موضوع الدّراسة.

1– تمارين الاستخراج:

و فيها يعرض على المتعلّم جملٌ تامة أو نصوص قصيرة، و يطلب منه استخراج أو تعيين أو تبيين عنصر من العناصر اللغوية التي تمّ شرحها في الدّرس ،وقد استحوذت هذه التّمارين على حصّة الأسد في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة المتوسطة، حيث وصلت إلى سبعة و أربعين تمرينا، أي ما يفوق ثلث الأسئلة الموجودة في التّطبيقات اللغوية في الكتاب، وهذا ما يؤكّد حكمي السّابق المتعلّق بمسألة سيطرة التّمارين التحليلية التركيبية على الأنواع الأخرى.

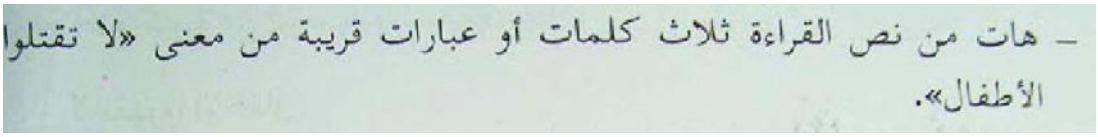
وقد مسّت هذه الأسئلة معظم الجوانب اللغوية التي يدرسها الطالب سواء تعلّق الأمر بالنّحو ،أو بالصّرف، أو البلاغة ،أو المعجم، أو حتى الجانب الفكري للنصوص، ووردت هذه الأسئلة في صيغ مختلفة، نذكر منها:1

- حدد المبتدأ والخبر في البيت السابق

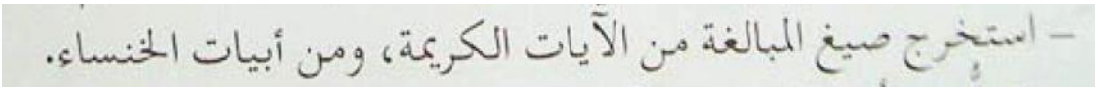
وصيغة (هات) في السؤال التالي:2

1 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،ص14.

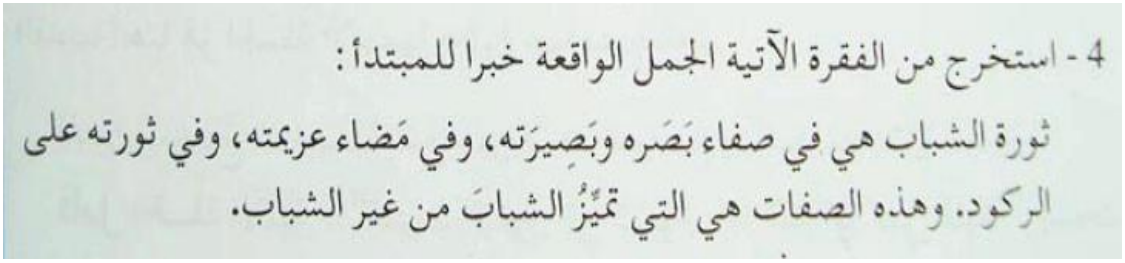
2 المصدر نفسه ، ص30.


- هات من نص القراءة ثلاث كلمات أو عبارات قريبة من معنى «لا تقتلوا الأطفال».

وصيغة (استخرج) كما في المثال التالي:1


- استخرج صيغ المبالغة من الآيات الكريمة، ومن أبيات الخنساء.

وكذلك هذا السّؤال:2

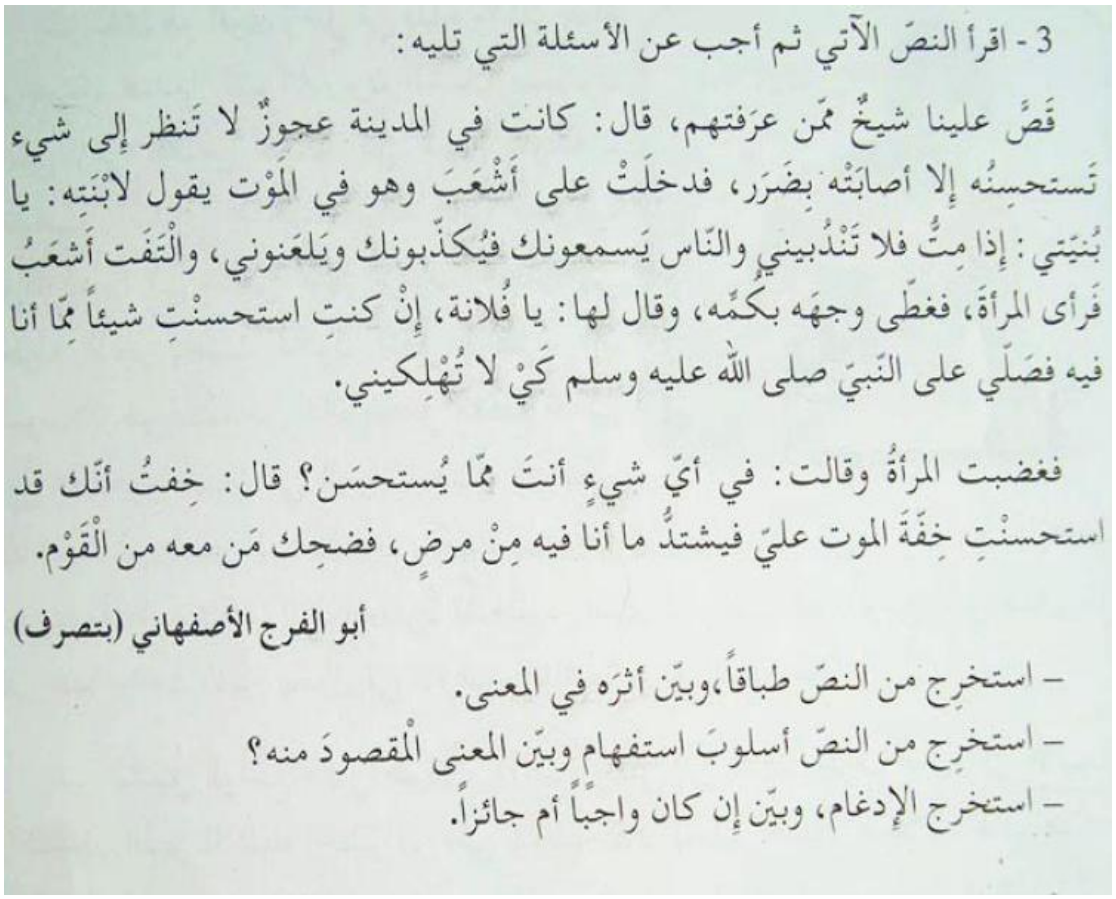

4 - استخرج من الفقرة الآتية الجمل الواقعة خبرا للمبتدأ:
ثورة الشباب هي في صفاء بَصَره وبَصِيرَته، وفي مَضاء عزيمته، وفي ثورته على الركود. وهذه الصفات هي التي تميِّزُ الشبابَ من غير الشباب.

أو صيغة (ما العبارة الدالة ...) كما هو الحال في السؤال التالي:3

- ما العباراتُ الدالةُ على تذَمُّر المولود؟

ونلاحظ على هذه الأسئلة أنها بسيطة وليست مركبة أي أنّها تكتفي بمطلوب واحد، وهو استخراج أو تحديد أو تعيين العنصر اللغوي المطلوب، في حين أن هناك أسئلة لا يُكتَفَى فيها بهذا المطلوب، وإنّما تكون متبوعة بمطلوبات أخرى تمسّ مستويات عقلية أعلى، كما هو الحال بالنّسبة للسؤال التالي:4

1 المصدر السابق ، ص183.
2 المصدر نفسه ،ص126.
3 المصدر نفسه ، ص217.
4 المصدر نفسه ،ص161.



3 - اقرأ النصّ الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

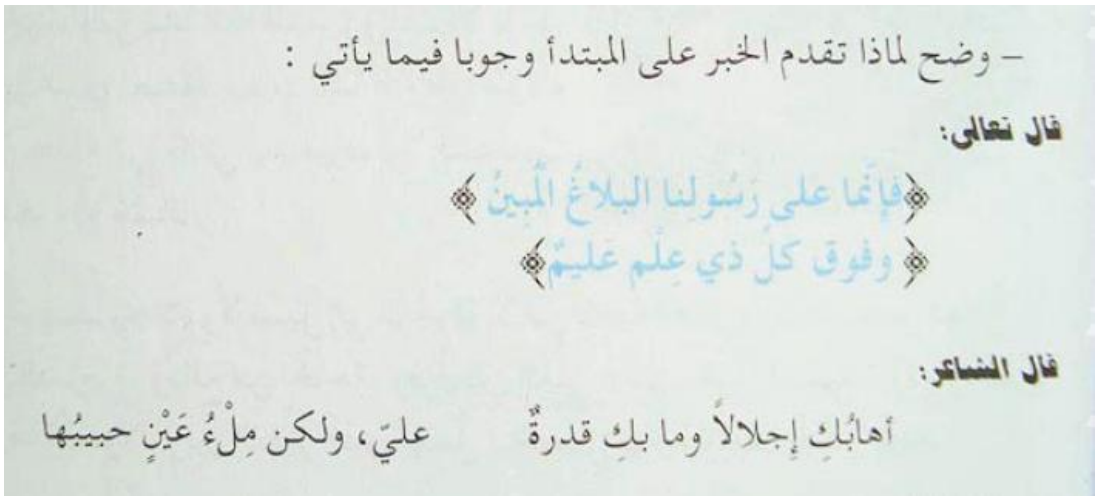
قَصَّ علينا شيخٌ ممّن عرَفتهم، قال: كانت في المدينة عجوزٌ لا تَنظر إلى شيء تَستحسِنُه إلا أصابَتْه بِضَرَر، فدخلَتْ على أَشْعَبَ وهو في المَوْت يقول لابْنَتِه: يا بُنَيّتي: إذا مِتُّ فلا تَنْدُبيني والنّاس يَسمعونك فيُكذّبونك ويَلعَنوني، والْتَفَت أَشعَبُ فَرأى المرأةَ، فغطّى وجهَه بكمِّه، وقال لها: يا فُلانة، إنْ كنتِ استحسنْتِ شيئاً مِمّا أنا فيه فصَلّي على النّبيّ صلى الله عليه وسلم كَيْ لا تُهْلِكيني.

فغضبت المرأةُ وقالت: في أيّ شيءٍ أنتَ ممّا يُستحسَن؟ قال: خِفتُ أنّك قد استحسنْتِ خِفّةَ الموت عليّ فيشتدُّ ما أنا فيه مِنْ مرضٍ، فضحِك مَن معه من الْقَوْم.

أبو الفرج الأصفهاني (بتصرف)

- استخرِج من النصّ طباقاً،وبيّن أثرَه في المعنى.
- استخرِج من النصّ أسلوبَ استفهام وبيّن المعنى المقصودَ منه؟
- استخرج الإدغام، وبيّن إن كان واجباً أم جائزاً.

أو السؤال التالي:1



- وضح لماذا تقدم الخبر على المبتدأ وجوبا فيما يأتي :

قال تعالى:

﴿فإنما على رسولنا البلاغ المبين﴾

﴿وفوق كل ذي علم عليم﴾

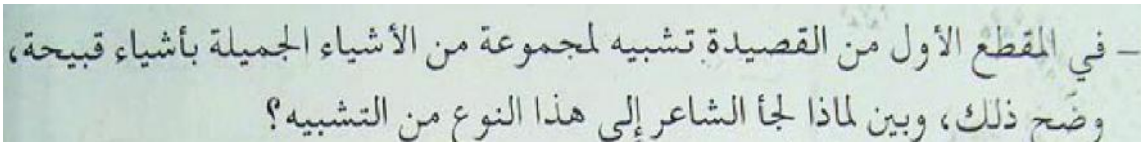
قال الشاعر:

أهابُكِ إجلالاً وما بكِ قدرةٌ علَيّ، ولكن مِلْءُ عَيْنٍ حبيبُها

فهذا الأخير في الحقيقة هو سؤال مركّب لأنّ التلميذ مطالب فيه ضمنيا بتحديد المبتدأ والخبر أوّلا، ثمّ توضيح سبب تقدّم الخبر على المبتدأ بعد ذلك.

1 المصدر نفسه ،ص23.

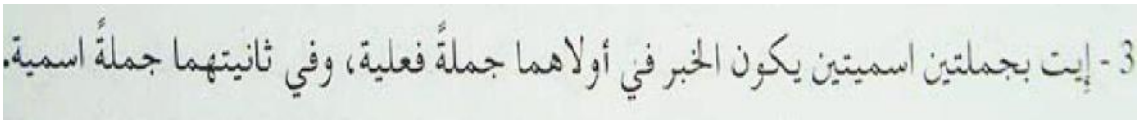
والأمر نفسه بالنسبة للسؤال التالي:1


- في المقطع الأول من القصيدة تشبيه لمجموعة من الأشياء الجميلة بأشياء قبيحة، وضّح ذلك، وبين لماذا لجأ الشاعر إلى هذا النوع من التشبيه؟

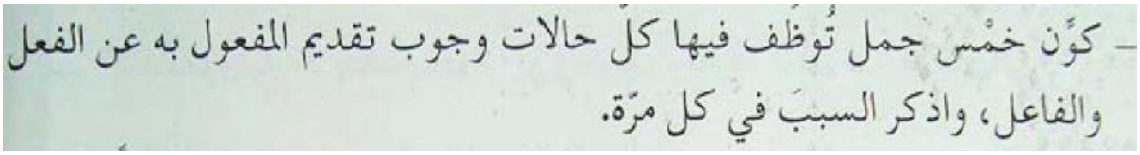
إذ تتطلّب الإجابة أن يحدّد المتعلّم أولا التشبيهات المتعدّدة التي ذكرت في المقطع الشعري، ثم تعليل لجوء الشاعر إلى مثل هذا النّوع من التشبيهات.

2- أسئلة التركيب:

عددها في هذه التمارين وصل إلى ستّة عشر سؤالا، حيث يطلب من المتعلّم مثلا أن يركب جملة تطبيقا على قاعدة معيّنة تناولها بالدّراسة، كما هو الحال في المثال التالي:2

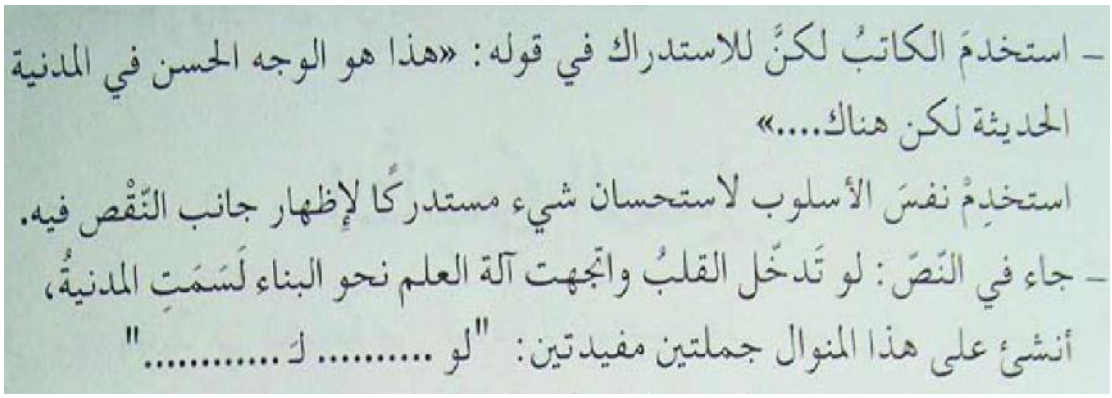

3 - إيت بجملتين اسميتين يكون الخبر في أولاهما جملةً فعلية، وفي ثانيتهما جملةً اسمية.

وقد يكون هذا المطلوب متبوعا بطلب آخر يتمثّل في تعليل ما أقدم المتعلّم على توظيفه، حتى يُتَأكّد من فهمه للقاعدة بشكل جيد ،كما هو الحال في السؤال التالي:3


- كوّن خمْس جمل تُوظّف فيها كلّ حالات وجوب تقديم المفعول به عن الفعل والفاعل، واذكر السببَ في كل مرّة.

أو أن يقدَّمَ له تركيب معيّن وفق قالب لغوي معين، ويطلب منه أن ينسج على منواله جملا من إنشائه ،كما ورد في السؤالين التاليين:4

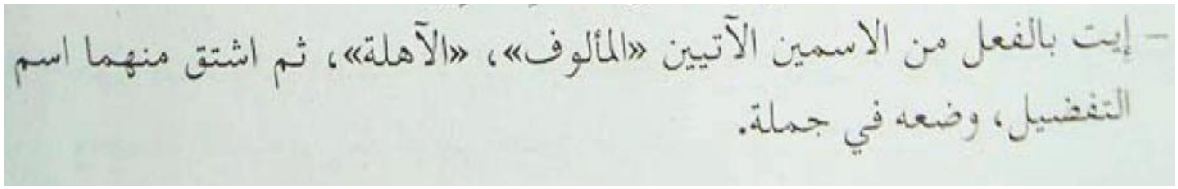
1 المصدر السابق ،ص30.
2 المصدر نفسه ،ص126.
3 المصدر نفسه ،ص30.
4 المصدر نفسه ،ص23.

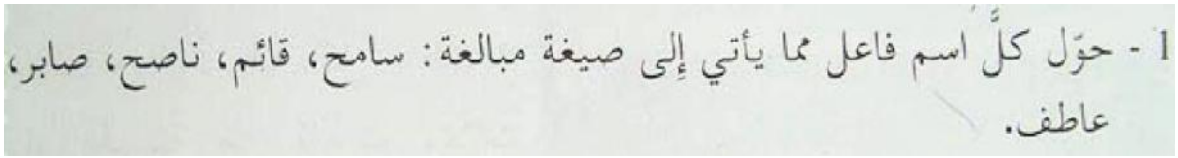

- استخدمَ الكاتبُ لكنَّ للاستدراك في قوله: «هذا هو الوجه الحسن في المدنية الحديثة لكن هناك....»
استخدِمْ نفسَ الأسلوب لاستحسان شيء مستدركًا لإظهار جانب النّقْص فيه.
- جاء في النّصّ: لو تَدخّل القلبُ واتجهت آلة العلم نحو البناء لَسَمَتِ المدنيةُ، أنشئ على هذا المنوال جملتين مفيدتين: "لو ..... لـ....."

3-تمارين التحويل:

نظرا للأهمية التي يتمتّع بها هذا النوع من التدريبات فقد حظي بتواجد ملحوظ بين التمارين اللغوية الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة، وجاء على صيغ متعددة منها:

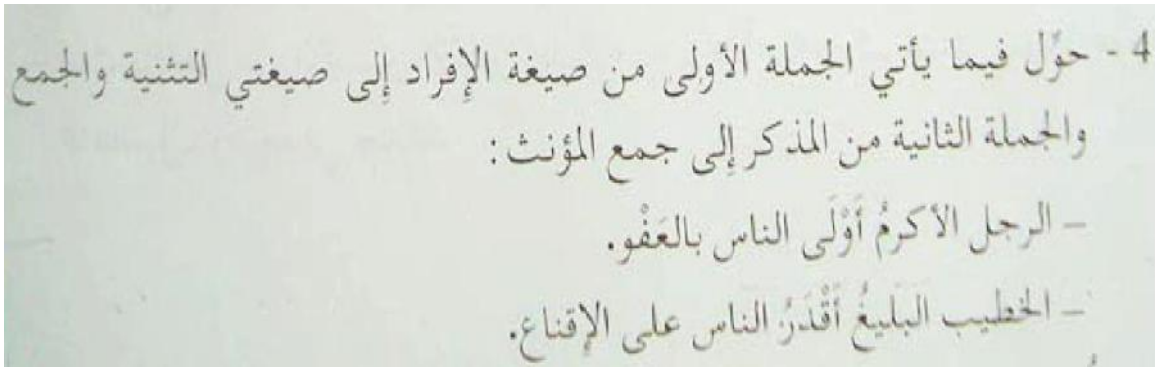
- أن يطلب من المتعلّم تحويل بنية الكلمة من صيغة إلى أخرى، كما ورد في السؤالين التاليين:1


- إيت بالفعل من الاسمين الآتيين «المألوف»، «الآهلة»، ثم اشتق منهما اسم التفضيل، وضعه في جملة.

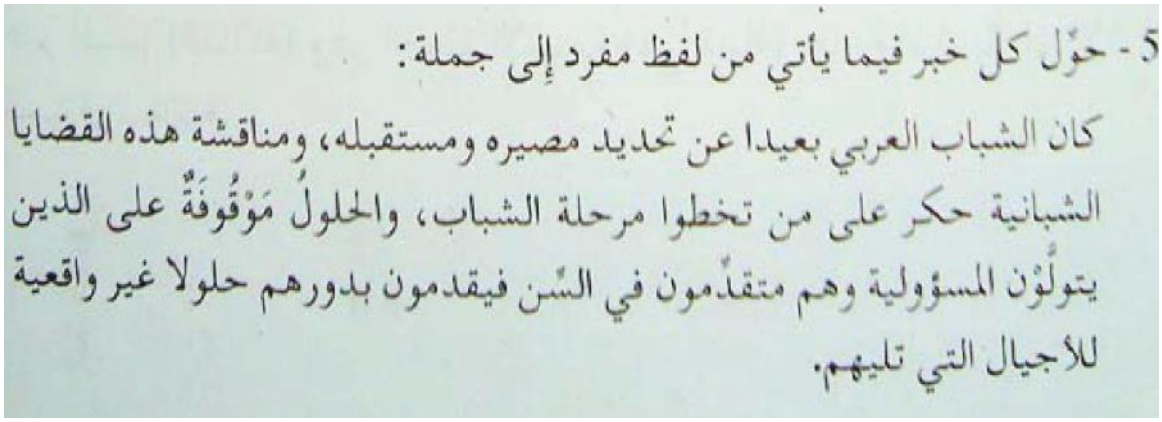

1 - حوّل كلَّ اسم فاعل مما يأتي إلى صيغة مبالغة: سامح، قائم، ناصح، صابر، عاطف.

-أو أن يطلب منه أن يحول جملة أو نصّا من صيغة الإفراد إلى الجمع أو التثنية ،أو من صيغة المذكر إلى المؤنث أو العكس، ومثاله:2

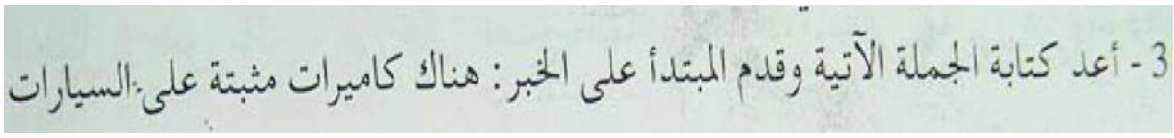
1 المصدر السابق ،ص 183،170. على التوالي.
2 المصدر نفسه ،ص169.


4 - حوّل فيما يأتي الجملة الأولى من صيغة الإفراد إلى صيغتي التثنية والجمع والجملة الثانية من المذكر إلى جمع المؤنث:
- الرجل الأكرمُ أَوْلَى الناس بالعَفْو.
- الخطيب البليغُ أَقْدَرُ الناس على الإقناع.

-كما يمكن أن يطلب من التلميذ تحويل لفظ مفرد إلى جملة كما في التمرين التالي:1


5 - حوّل كل خبر فيما يأتي من لفظ مفرد إلى جملة:
كان الشباب العربي بعيدا عن تحديد مصيره ومستقبله، ومناقشة هذه القضايا الشبانية حكر على من تخطوا مرحلة الشباب، والحلولُ مَوْقُوفَةٌ على الذين يتولّون المسؤولية وهم متقدّمون في السّن فيقدمون بدورهم حلولا غير واقعية للأجيال التي تليهم.

- وفي شكل آخر من أشكال التمارين التحويلية يطلب من المتعلّم أن يقدّم عنصرا مكان عنصر آخر في الجملة، ثمّ توضيح التغيير الحاصل عليها: كما ورد في التمرين التالي:2

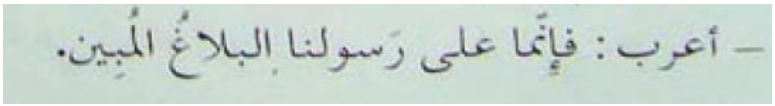

3 - أعد كتابة الجملة الآتية وقدم المبتدأ على الخبر: هناك كاميرات مثبتة على السيارات

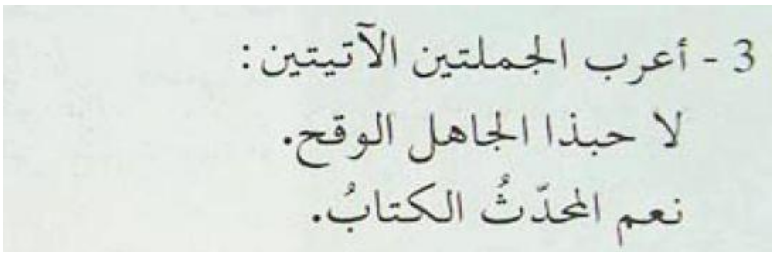
وهذا النّوع من التّمارين بصيغه المختلفة، يكسب التلميذ القدرة على التحكم في تحويل عناصر الجملة حسب أغراضه المختلفة، و توليد أكبر عدد ممكن من الجمل من الجملة النواة، و من ثمّ ممارسة اللغة من خلال التّصرّف العفوي في بنى الكلمات ،و تراكيب الجمل.

1المصدر السابق ، ص126.
2 المصدر نفسه ،ص14.

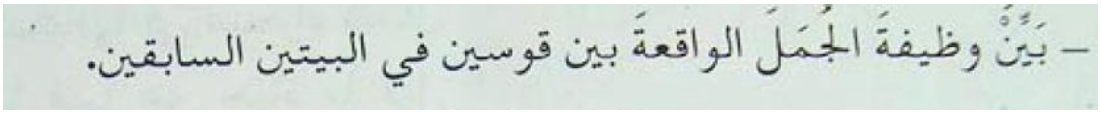
4-تمارين الإعراب:

سبق وأن تحدثنا عن هذا النوع من التمارين والإقبال الكبير الذي يحظى به من قبل المعلّمين، حتى يكاد بعض المعلمين أن يحصروا أسئلة النّحو في إعراب المفردات والجمل المختلفة، إلاّ أن تمارين الإعراب في الكتاب كانت قليلة، حيث لم تتعد ثمانية أسئلة، سواء تعلّق الأمر بإعراب المفردات، كما هو الحال في التمرينين التاليين:1


– أعرب: فإنّما على رَسولنا البلاغُ المُبين.

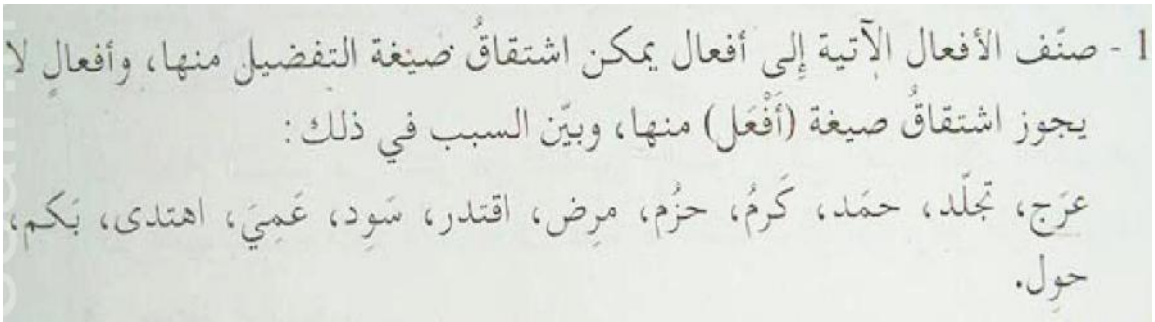

3 - أعرب الجملتين الآتيتين:
لا حبذا الجاهل الوقح.
نعم المحدّثُ الكتابُ.

أو إعراب الجمل كما في السؤال التالي:2


– بَيِّنْ وظيفةَ الجُمَلَ الواقعةَ بين قوسين في البيتين السابقين.

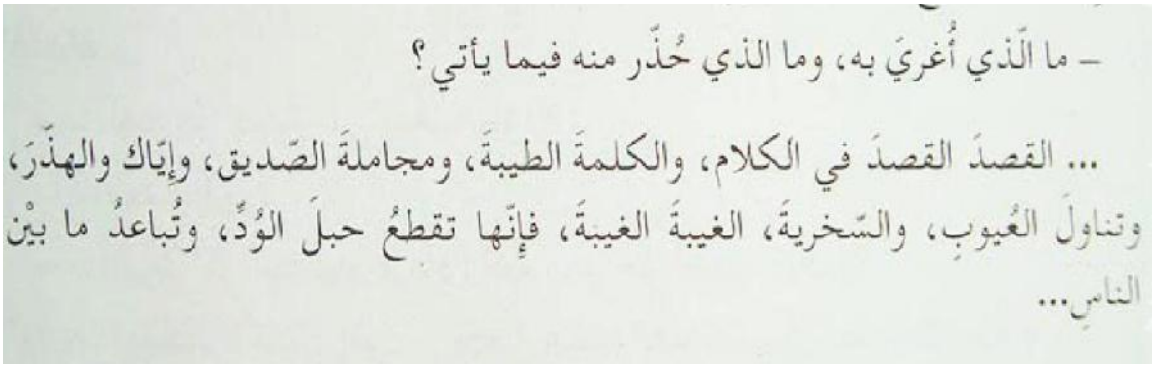
5-تمارين التصنيف:

وفيها يطلب من التلميذ تصنيف العناصر اللغوية سواء كانت ألفاظا أو جملا...
وبلغ عددها خمسة تمارين لغوية، نذكر منها:3


1 - صنّف الأفعال الآتية إلى أفعال يمكن اشتقاقُ صيغة التفضيل منها، وأفعال لا يجوز اشتقاقُ صيغة (أَفْعَل) منها، وبيّن السبب في ذلك:
عرَج، تجلّد، حمَد، كَرُمَ، حزُم، مرِض، اقتدر، سَوِد، عَمِيَ، اهتدى، بَكم، حوِل.

1 المصدر السابق ،ص 23، 227. على التوالي.
2 المصدر نفسه ، ص99.
3 المصدر نفسه ،ص169.

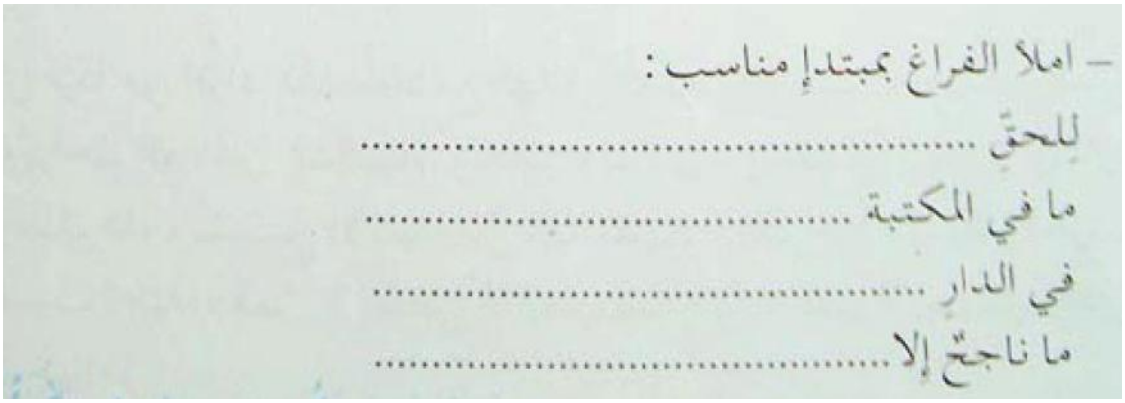
وكذلك التّمرين التّالي المتعلّق بدرس الإغراء:1


– ما الّذي أُغريَ به، وما الذي حُذّر منه فيما يأتي؟

... القصدَ القصدَ في الكلام، والكلمةَ الطيبةَ، ومجاملةَ الصّديق، وإيّاك والهذَرَ، وتناولَ العُيوبِ، والسّخريةَ، الغيبةَ الغيبةَ، فإنّها تقطعُ حبلَ الوُدِّ، وتُباعدُ ما بيْن الناسِ...

6-تمارين ملء الفراغ:

وهي من التمارين التي يشيع استخدامها عند المعلمين ،ورغم أهميتها نجدها قد انحصرت في ثلاثة تمارين فقط ، الأول يتعلّق بدرس المبتدأ ونصّه:2


– املأ الفراغ بمبتدإ مناسب:

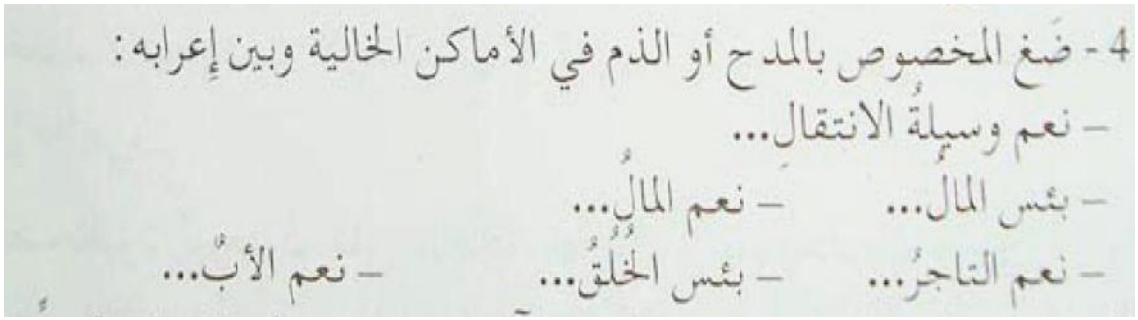
للحقّ .....

ما في المكتبة .....

في الدار .....

ما ناجحٌ إلا.....

أما التمرينان الثاني والثالث فيتعلّقان بدرس المدح والذمّ ، وهما:3


4 - ضَعِ المخصوص بالمدح أو الذم في الأماكن الخالية وبين إعرابه:

– نعم وسيلةُ الانتقالِ...

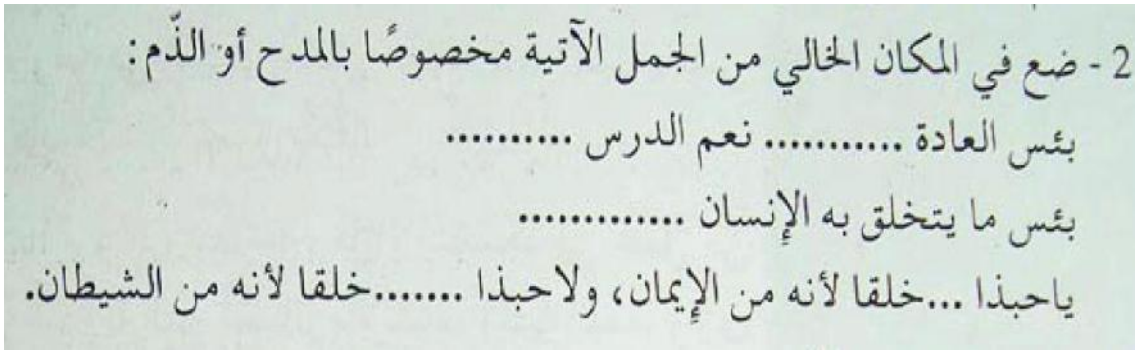
– بئس المالُ... – نعم المالُ...

– نعم التاجرُ... – بئس الخُلُقُ... – نعم الأبُ...

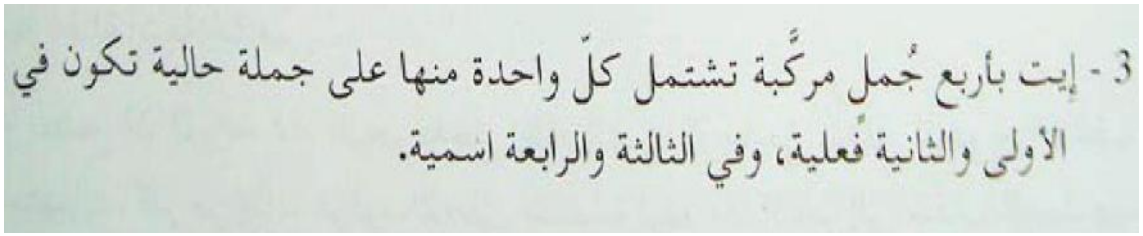
1المصدر السابق ،ص218.

2 المصدر نفسه ، ص23

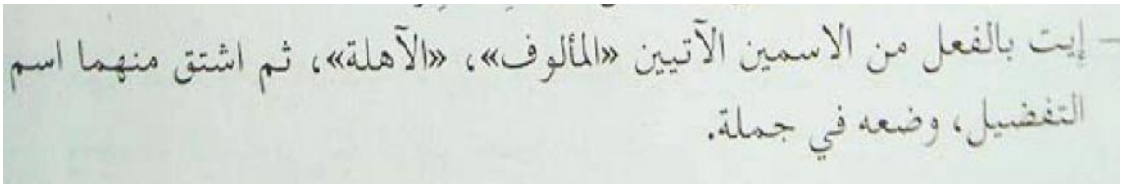
3 المصدر نفسه ، ص41، 227.على التوالي.


2 - ضع في المكان الخالي من الجمل الآتية مخصوصًا بالمدح أو الذّم:
بئس العادة ..... نعم الدرس .....
بئس ما يتخلق به الإنسان .....
ياحبذا ...خلقا لأنه من الإيمان، ولاحبذا .....خلقا لأنه من الشيطان.

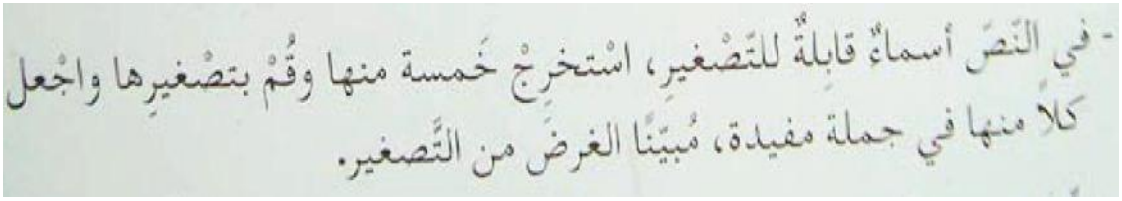
في حين نجد عددا من التّمارين التّحليلية التّركيبية كثرت فيها المطلوبات، وأثقلت بالشروط ومن أمثلتها نذكر التمرين التالي:1


3 - إيت بأربع جُمل مركّبة تشتمل كلّ واحدة منها على جملة حالية تكون في الأولى والثانية فعلية، وفي الثالثة والرابعة اسمية.

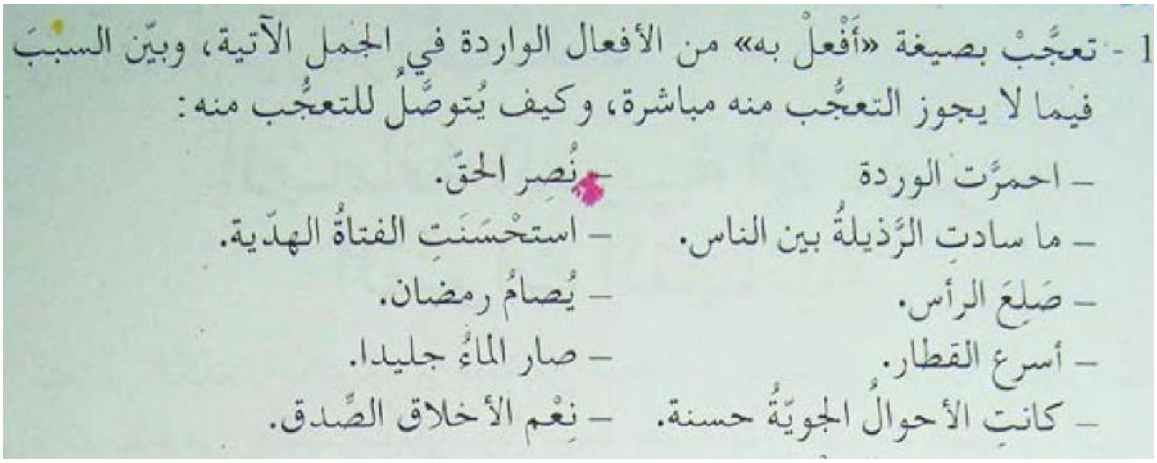
وكذلك التمرين التالي:2


- إيت بالفعل من الاسمين الآتيين «المألوف»، «الآهلة»، ثم اشتق منهما اسم التفضيل، وضعه في جملة.

ليصل عدد المطلوبات في السّؤالين التاليين إلى الأربعة:3


- في النّصّ أسماءٌ قابلةٌ للتّصْغيرِ، اسْتخرِجْ خَمسة منها وقُمْ بتصْغيرِها واجْعل كلاً منها في جملة مفيدة، مُبيّنًا الغرضَ من التّصغير.

1 المصدر السابق ،ص83.
2 المصدر نفسه ،ص170.
3 المصدر نفسه ، ص199،152،على التوالي.


1 - تعجَّبْ بصيغة «أَفْعِلْ به» من الأفعال الواردة في الجمل الآتية، وبيّن السببَ فيما لا يجوز التعجُّب منه مباشرة، وكيف يُتوصَّلُ للتعجُّب منه:

- احمرَّت الوردة
- نُصِر الحقّ.
- ما سادتِ الرَّذيلةُ بين الناس.
- استحْسَنَتِ الفتاةُ الهدّية.
- صَلِعَ الرأس.
- يُصامُ رمضان.
- أسرع القطار.
- صار الماءُ جليدا.
- كانتِ الأحوالُ الجويّةُ حسنة.
- نِعْم الأخلاق الصِّدق.

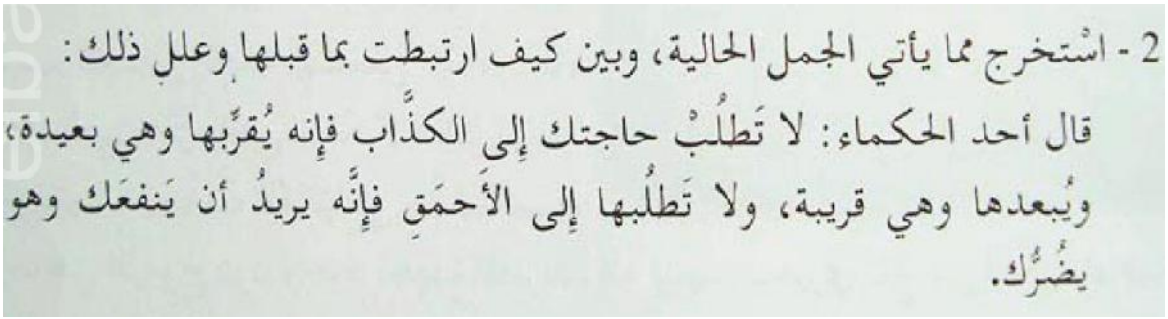
إذ يتطلّب التّمرين الأول من التلميذ أن يستخرج خمسة أسماء قابلة للتّصغير من النّص، ويقوم بتصغيرها، ثمّ يوظف هذه الأسماء المصغّرة في جمل من إنشائه ،و بعد ذلك يحدّد الغرض الذي أفاده التصغير في كلّ جملة .

أمّا في التّمرين الثّاني المتعلّق بدرس التّعجب بصيغة "أفعل به"، فهو الآخر يتضمّن أربعة مطلوبات؛ إذ يتعيّن على التّلميذ قبل الإجابة عن المطلوبات الثّلاثة الظّاهرة في السّؤال أن يصنّف الأفعال الواردة في هذه الجمل ،إلى الأفعال التي يجوز التّعجب منها مباشرة بصيغة أفعل به ، والتي لا يجوز فيها التّعجب بهذه الصّيغة بطريقة مباشرة.

و هذا الأمر غير مقبول، لأنّه من الشّروط الواجب توفّرها في الأسئلة التّعليمية، كما ذكرنا، أن لا تكون مركبة و مثقلة بالقيود والشّروط ،وإنّما يحبّذ أن تكون بسيطة وتعالج صعوبة واحدة ، لأنّ كثرة المطلوبات والشّروط في السّؤال يؤدي إلى تقصير التّلميذ في الإجابة عنها وعدم الإلمام بها جميعا ،ما يجعل الإجابة مبتورة في بعض الأحيان، وإن أجاب الطالب عنها جميعا، فإنّ ذلك سيكون على حساب الأسلوب والصياغة.

فماذا لو أضيف إلى تعدُّد المطلوبات، وكثرة الشروط غموضُ المطلوب، كما حدث في سؤال هذا التمرين:1

1 المصدر السابق ،ص83.


2 - اسْتخرج مما يأتي الجمل الحالية، وبين كيف ارتبطت بما قبلها وعلل ذلك:
قال أحد الحكماء: لا تَطلُبْ حاجتك إلى الكذَّاب فإنه يُقرِّبها وهي بعيدة، ويُبعدها وهي قريبة، ولا تَطلُبها إلى الأَحمَقِ فإنَّه يريدُ أن يَنفعَك وهو يضُرُّك.

فإذا كان المطلوبان الأول و الثّاني (استخراج الجمل الحالية، وتحديد الرابط الذي يربط كلا منهما بصاحب الحال) واضحين، فإنّ الشقّ الأخير من السؤال يبقى مبهما عند التلميذ، باعتبار أنه تعرّف في الدّرس على نوع الحال ،وصاحب الحال، ونوع الرابط بينهما فقط، وهو ما يجعل المطلوب الأخير (علّل ذلك) غامضا عند الطالب ،وهذا يضيف صعوبة أخرى لتعدّد المطلوبات في السؤال الواحد، وهو ما من شأنه أن يربك المتعلّم ويشتّت ذهنه.

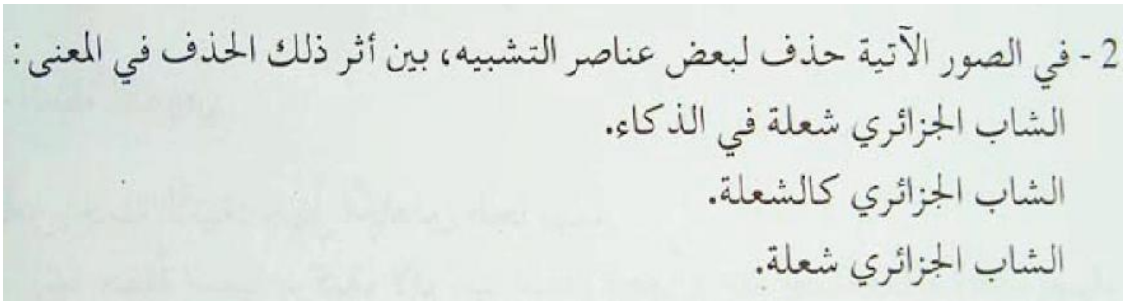
وطرح الأسئلة بهذا الشكل يؤكّد ما ذهبت إليه ،من أنّ الهدف من أسئلة التمارين التقليدية هو الحصاد الكمّي بالدّرجة الأولى، وليس تمرين التلميذ على تكوين العبارات الصحيحة ،واستعمالها بطريقة سليمة أثناء ممارسة اللغة.

ثانيا- التّمارين البنوية:

قلّت التمارين البنوية في كتاب السّنة الرابعة أو كادت تنعدم؛ نظرا لسيطرة التمارين التحليلية التركيبية ، وما ورد منها –دون احتساب تمارين ملء الفراغ والتحويل، التي تشترك فيها مع التمارين التقليدية- لا يتعدى عدده أربعة تدريبات لغوية هي:

1- تمارين الاستبدال بالحذف:

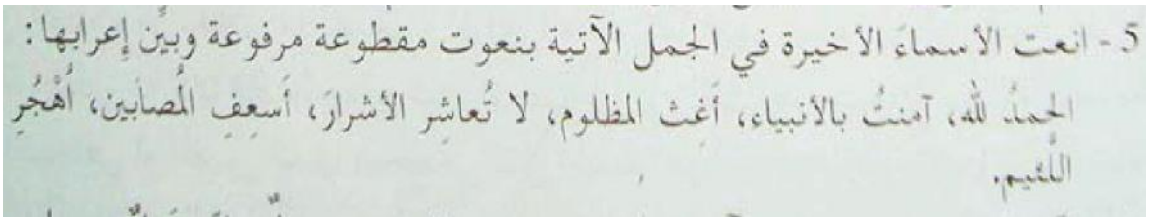
و نعثر لها على أنموذج واحد ورد في الصيغة التالية:1


2 - في الصور الآتية حذف لبعض عناصر التشبيه، بين أثر ذلك الحذف في المعنى:
الشاب الجزائري شعلة في الذكاء.
الشاب الجزائري كالشعلة.
الشاب الجزائري شعلة.

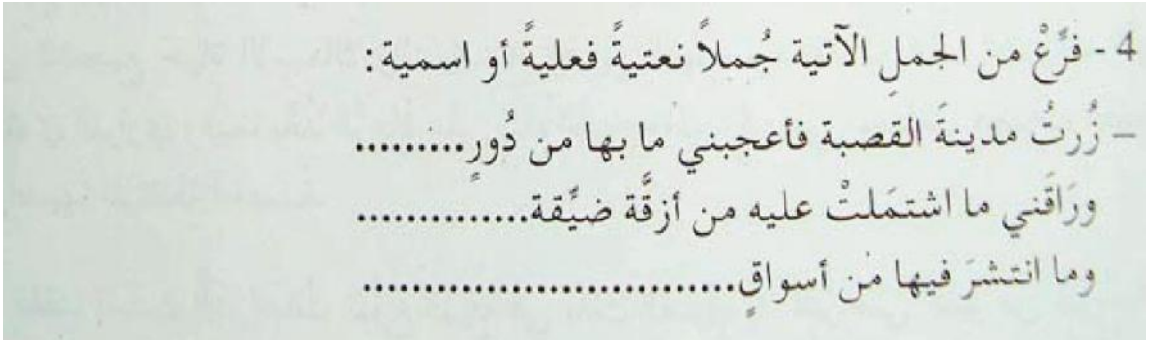
1 المصدر السابق ،ص126.

2- تمارين الاستبدال بالتّوسعة:

ورد منها تمرينان اثنان ،حيث تقدّم للتّلميذ مجموعة من الجمل تامّة المعنى، ويطلب منه توسيعها بإضافة العناصر المطلوبة، كما هو الحال في التّمرين التالي:1


5 - انعت الأسماء الأخيرة في الجمل الآتية بنعوت مقطوعة مرفوعة وبيّن إعرابها:
الحمدُ لله، آمنتُ بالأنبياء، أغث المظلوم، لا تُعاشر الأشرارَ، أسعِف المُصابين، أُهجُر اللئيم.

وكذلك التمرين التالي:2

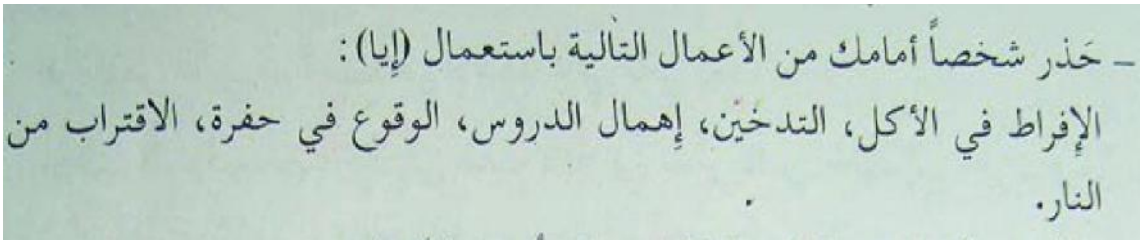

4 - فرّغْ من الجملِ الآتية جُملاً نعتيةً فعليةً أو اسمية:
- زُرتُ مدينةَ القصبة فأعجبني ما بها من دُورٍ.....
وراقني ما اشتملتْ عليه من أزقّة ضيّقة.....
وما انتشرَ فيها من أسواقٍ.....

فحتى وإن بدا هذا التّمرين من حيث الشّكل بأنّه من نوع تمارين ملء الفراغ، لأنّه يشكّل في مجمله فقرة تتخلّلها فراغات، إلاّ أنّ الجمل الواردة فيه هي جمل تامة المعنى، ومن ثمّ فهو يهدف إلى تدريب المتعلّم على التّصرّف في التراكيب والجمل ،من خلال إظهار قدرته على توسيعها بعناصر جديدة ،وتحديد نوع الإضافة ودلالتها، ولذلك فهو يعدّ من التّمارين البنوية وتحديدا من تمارين الاستبدال بالتوسعة.

3- تمارين التكرار البسيط:

وقد تضمن الكتاب تمرينا واحدا من هذا النوع ،حيث وبعد تعرّف التلميذ في نشاط القواعد على أسلوب التحذير باستخدام مجموعة من الأدوات ومن بينها (إيا) يأتي التمرين التالي:3

1 المصدر السابق ، ص41.
2 المصدر نفسه ، ص99.
3 المصدر نفسه ،ص218.


ـ حَذر شخصاً أمامك من الأعمال التالية باستعمال (إيا):
الإفراط في الأكل، التدخين، إهمال الدروس، الوقوع في حفرة، الاقتراب من النار.

ليدرّب التلميذ شفويا على استخدام أسلوب التحذير في مجموعة من المواقف من خلال التكرار.

هذا هو نصيب التمارين البنوية من إجمالي التمارين اللغوية الموجودة في كتاب السنة الرابعة المتوسطة، وهو ضئيل جدا، لا يفي بحاجات المتعلم اللغوية، خصوصا ونحن نعلَمُ أهمية تكثيف التمارين البنوية بأنواعها: التكرار والاستبدال والتحويل والتركيب.. في إكساب المتعلم البنى اللغوية المختلفة ،والقدرة على التصرّف فيها ،وتساعده على «اختيار التعبير الموقفي المناسب للمقام كما أنّها تراعي المتغيرات الوجدانية والإبداعية في مواقف التعليم والتعلم.» 1، **فما هو نصيب التّمارين التّواصلية من التّمارين الموجودة في هذا الكتاب؟**

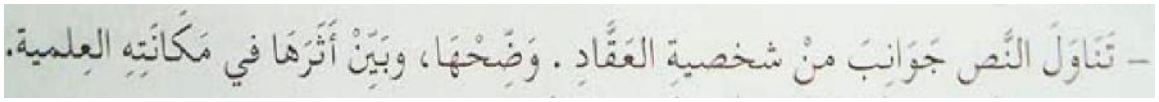
ثالثا–التّمارين التّواصلية:

على الرغم من أنّ إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر أثمر تبني طريقة جديدة في التعليم، تسعى إلى إكساب المتعلم كفاية تواصلية بالدرجة الأولى لا كفاية لغوية، إلاّ أنّنا نلاحظ بأن التمارين اللغوية الموجودة في كتاب السنة الرابعة تهدف إلى عكس ذلك تماما، حيث غلبت عليها التمارين التقليدية التي تسعى إلى ترسيخ المعارف اللغوية في ذهن المتعلم بالدرجة الأولى؛ وأهملت التمارين التواصلية التي تهدف إلى إدماج هذه المعارف اللغوية والأنظمة والمستويات في المواقف التواصلية المختلفة إهمالا شبه تام ،حيث لم نجد منها إلا الأنواع التالية:

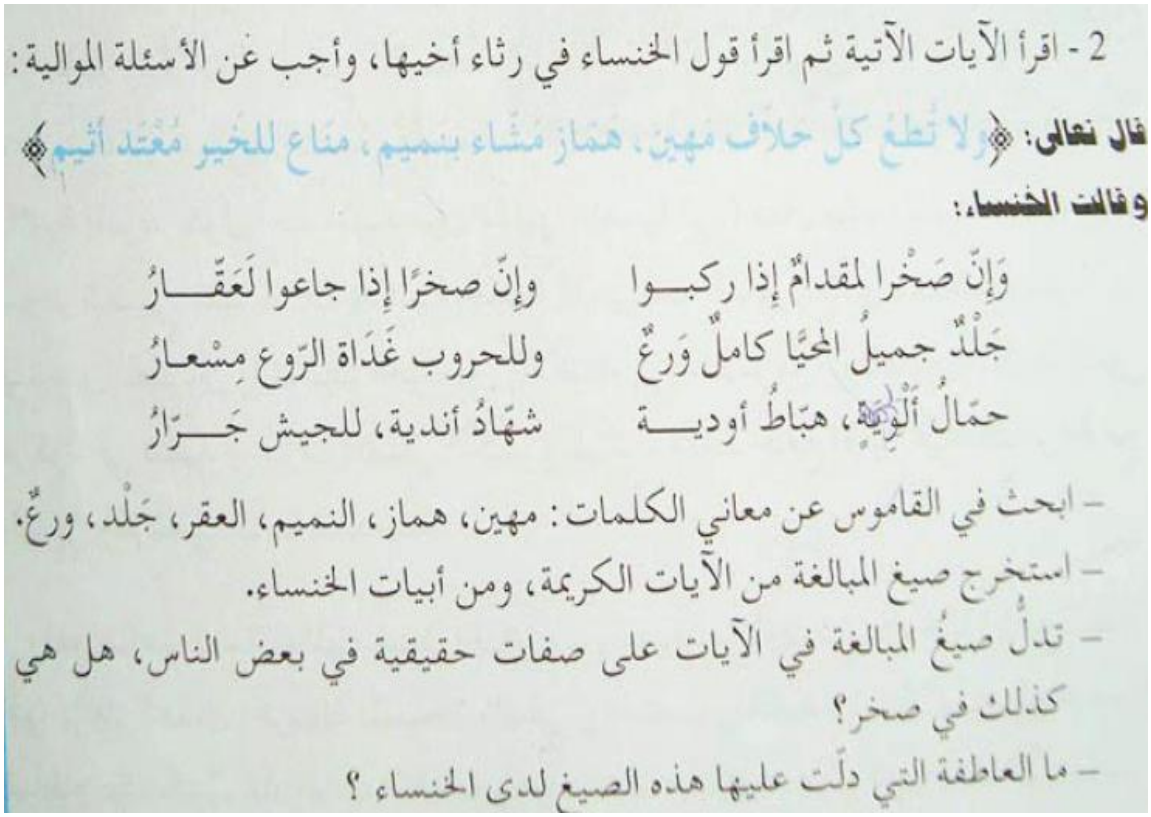
1–تمارين المناقشة الشّفوية لموضوعات قصيرة:

ونجدها في بعض التّمارين التي جاءت على شكل نصّ متبوع بأسئلة ،وبعض هذه الأسئلة يمكن إجراؤها شفويا بهدف إكساب التّلميذ القدرة على التّواصل الشّفوي ومثالها:2

1 المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ،ص87.
2 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص 57.


- تَناوَلَ النَّص جَوانِبَ منْ شخصيةِ العَقَّادِ . وَضِّحْهَا، وبَيِّنْ أَثَرَهَا في مَكَانَتِهِ العِلمية.

و كذلك السؤال الثالث في التمرين التالي:1


2 - اقرأ الآيات الآتية ثم اقرأ قول الخنساء في رثاء أخيها، وأجب عن الأسئلة الموالية:

قال تعالى: ﴿ولا تطع كل حلاف مهين، همّاز مشّاء بنميم، مناع للخير معتد أثيم﴾

وقالت الخنساء:

وَإنّ صَخْرا لمقدامٌ إذا ركبــوا ... وإنّ صخرًا إذا جاعوا لَعَقّــارُ
جَلْدٌ جميلُ المحيَّا كاملٌ وَرِعٌ ... وللحروب غَدَاة الرّوع مِسْعارُ
حمّالُ أَلْوِيَةٍ، هبّاطُ أوديــة ... شهّادُ أندية، للجيش جَــرّارُ

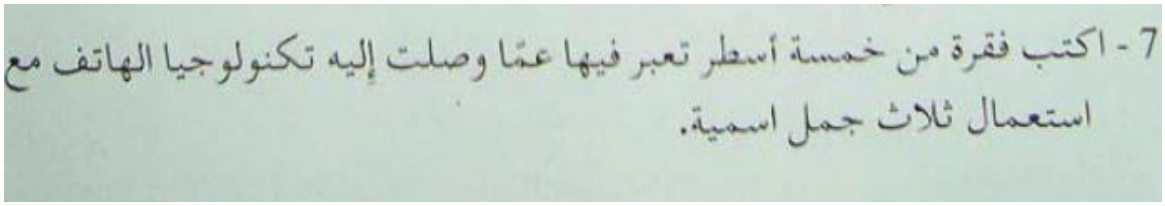
- ابحث في القاموس عن معاني الكلمات: مهين، همّاز، النميم، العقر، جَلْد، ورِعٌ.
- استخرج صيغ المبالغة من الآيات الكريمة، ومن أبيات الخنساء.
- تدلُّ صيغُ المبالغة في الآيات على صفات حقيقية في بعض الناس، هل هي كذلك في صخر؟
- ما العاطفة التي دلّت عليها هذه الصيغ لدى الخنساء ؟

حيث يمكن إجراء هذا السؤال شفويا في القسم ، فيجد التلميذ نفسه في موقف يحمله على إجراء مقارنة بين الصّفات الواردة في الآية الكريمة، و التي وردت في أبيات الخنساء في رثاء أخيها ، كي يستطيع إطلاق حكمه النهائي. وهذا النوع من الأسئلة يضع التلميذ أمام مشكلات تجبره على ممارسة اللغة في المواقف التّواصلية المختلفة.

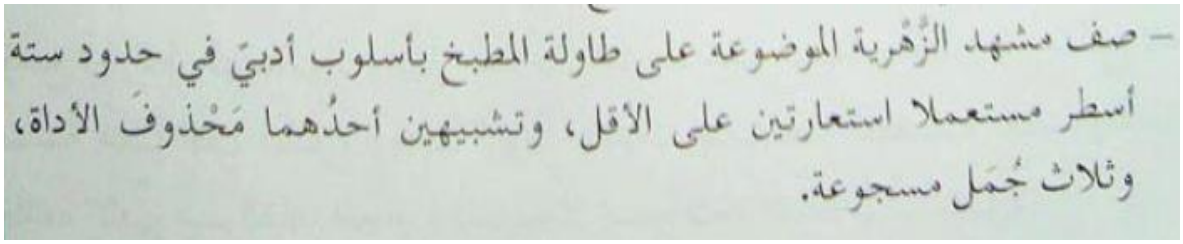
2- تمارين إنشاء نصّ مع الاستعانة بالأسئلة:

أو ما يسمى في طريقة التدريس بالكفايات بالوضعية الإدماجية، والتي يطلب فيها من التلميذ كتابة نصّ مع توظيف و إدماج مجموعة من الظواهر اللغوية التي تناولها المتعلّم في نشاط (القراءة ودراسة النص)، وبلغ عددها خمسة تمارين، نذكر منها التمرين التالي:2

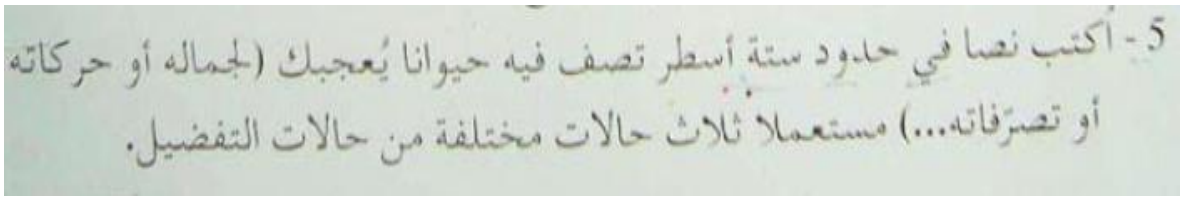
1 المصدر السابق ، ص183.
2 المصدر نفسه ،ص14.


7 - اكتب فقرة من خمسة أسطر تعبر فيها عمّا وصلت إليه تكنولوجيا الهاتف مع استعمال ثلاث جمل اسمية.

وكذلك التمرين التالي:1


– صف مشهد الزّهرية الموضوعة على طاولة المطبخ بأسلوب أدبيّ في حدود ستة أسطر مستعملا استعارتين على الأقل، وتشبيهين أحدُهما مَحْذوفَ الأداة، وثلاث جُمَل مسجوعة.

ومثاله أيضا هذا التمرين:2

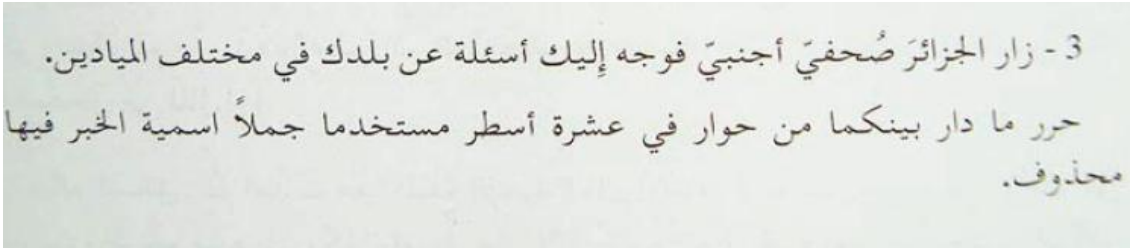

5 - أكتب نصا في حدود ستة أسطر تصف فيه حيوانا يُعجبك (لجماله أو حركاته أو تصرّفاته...) مستعملا ثلاث حالات مختلفة من حالات التفضيل.

و رغم أنّ هذا النّوع من التمارين قليل جدا في التطبيقات اللغوية، التي تأتي بعد نشاط القراءة ودراسة النّص، إلا أنه استعمل بكثرة في تمارين التعبير الكتابي كما سنرى لاحقا.

3- تمارين الحوار الحرّ:

ومن خلاله يتمّ إجراء حوارات قصيرة بين التلاميذ، لمناقشة بعض الموضوعات التي لها علاقة بواقعهم بطريقة شفوية، وهذا النّوع ،في طابعه الشفوي ،لا نجد له أثرا في التمارين اللغوية الموجودة في كتاب التلميذ، ولكن نعثر في المقابل على تمرين لغوي ،يطلب فيه من التلميذ تحرير حوار دار بينه وبين صحفي أجنبي زار الجزائر، ونص التمرين هو: 3

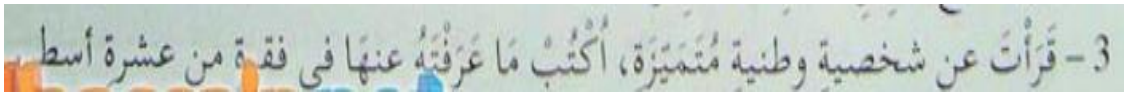
1 المصدر السابق ،ص183.
2 المصدر نفسه ، ص169.
3 المصدر نفسه ،ص49.


3 - زار الجزائرَ صُحفيّ أجنبيّ فوجه إليك أسئلة عن بلدك في مختلف الميادين.
حرر ما دار بينكما من حوار في عشرة أسطر مستخدما جملاً اسمية الخبر فيها محذوف.

وهذا النّوع من التّمارين يضع المتعلّم في مواقف تواصلية حقيقية خصوصا، إذا كان شفويا واستُغِلّ بطريقة صحيحة.

4-تمارين التلخيص:

وفيها يستمع المتعلم إلى نصّ ما، أو يقرأ قصّة معينة، أو يطلع على موضوع معين، ويطلب منه أن يلخص شفويا أو كتابيا ما سمع أو قرأ. و منها التمرين التالي:1


3 - قَرأتَ عن شخصية وطنية مُتميّزة، أكْتُبْ مَا عَرَفْتَهُ عنها في فقرة من عشرة أسط

وإذا تمّ تكثيف هذا النّوع من التّدريبات للمتعلّم، فإنّه سيكتسب مجموعة من المهارات، فإلى جانب مهارة فهم المسموع أو المقروء، فإنّه يكسب التلميذ تقنية التلخيص، بالإضافة إلى مهارتي التعبير الشّفوي و الكتابي.

وعلى العموم فإنّ التّمارين التواصلية على أهميّتها في تعليم وتعلّم اللّغة العربية، باعتبارها السّبيل الأمثل لإكساب المتعلّم كفاية تواصلية ، تمكّنه من تحويل المكتسبات اللّغوية المتعلّمة إلى أداة حية يوظّفها باستمرار في المواقف الحياتية المختلفة،إلاّ أنّها كانت قليلة جدا في كتاب اللّغة العربية للسّنة الرّابعة من التعليم المتوسط.

المطلب الثالث- التمارين اللغوية من حيث المحتوى و المضمون :

أولا-من حيث الموضوعات المقررة والأهداف المسطرة:

تبيّن من خلال الإحصاء السّابق بأنّ تمارين (التّطبيقات اللّغوية) بعد نشاط القراءة ودراسة النّص، والمتعلقة بمسائل النّحو والصّرف والمعجم والبلاغة والعروض-على قلّتها-

1 المصدر السابق ،57.

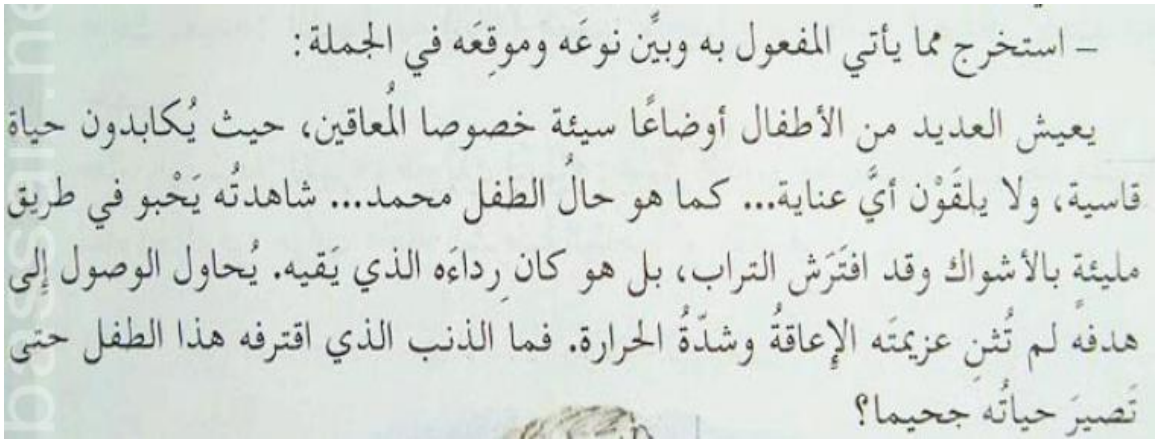
إلاّ أنّها غطّت معظم موضوعات البرنامج المقرّر على تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة، بحيث توضّح الجداولّ (2) و(3) و(4) توزّع أسئلة التمارين اللغوية على معظم الدروس المقررة في البرنامج ،حيث نجد ولو تمرينا واحدا على الأقل لكلّ درس، إلاّ أنّ عدد الأسئلة كما وضّحتُ سابقا يبقى هزيلا جدا، ولا يمكنه أن يوصل المتعلّم إلى الأهداف المنشودة ،وهي امتلاك المهارات والكفايات اللغوية اللازمة، من خلال تكثيف التدريبات اللغوية بمختلف أنواعها، حتى يستطيع المتعلّم أن يستثمرها فيما بعد ،ويوظفها في المواقف التي يحتاج فيها إلى ممارسة اللغة إن شفويا أو كتابيا.

وخصوصا إذا تحدثت عن بعض الموضوعات التي لها قواعد كثيرة ومتشعبة، ولا تجد لها في المقابل إلا تدريبا واحدا، كما هو الحال بالنسبة لموضوع تصغير الأسماء في اللغة العربية ،أو موضوع الإدغام ،وموضوع الجملة الواقعة مفعولا به ، وكذلك الأمر بالنسبة للاستعارة بنوعيها التي نجدها ممثلة بأربعة تمارين فقط، والكناية بأربعة تمارين أيضا، والمحسّنات البديعية بتمرينين فقط، وكلّها في الحقيقة موضوعات تحتاج إلى تمارين مكثّفة ومتنوعة ،حتى يحصّلها التّلميذ بالشّكل الصّحيح، ثمّ يوظّفها بطريقة سليمة في لغته وبصورة آلية دون التّفكير في الأجزاء المكوّنة لها لأنّ الهدف في النّهاية هو أن يعلّم المتعلّمُ اللغة ذاتها، لا أن يعلّمَ معلومات عن اللّغة.

وهنا لا بدّ من الحديث عن طريقة صياغة التّمرين التي توصل المتعلّم إلى اكتساب هذه الكفايات التواصلية، إذ يرى المختصّون بأنّ «.. تكليف التلاميذ نطق الأفعال محركة بالحركات التي تقتضيها الأدوات المذكورة التي تسبقها ،هو أفضل من أن تطلب منهم إعراب هذه الأفعال وإيراد رواسم الإعراب المحفوظة المملة، إن لم نقل العقيمة أو المبهمة،إن الاهتمام في مثل هذا النّشاط ينصبّ على صحّة النّطق، أما الاهتمام بإعراب الأفعال المذكورة فيتّجه إلى ذكر المصطلحات مثل منصوب مجزوم، مرفوع، معرب، مبني، ظاهر، مقدّر، وواضح أنّ حفظ الطالب هذه المصطلحات وترديده إياها لا يعني أن نطقه أصبح سليما، ولا يدلّ على أنّ درس النّحو قد حقق وظيفته الأساسية في فهم التراكيب ،ومعرفة المواقف التي تملي استعمالها، ثم معرفة حركات مفرداتها.»1

1 علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م ص28.29

ومن ثمّ فإنّ صياغة التمرين التالي بهذا الشكل:1

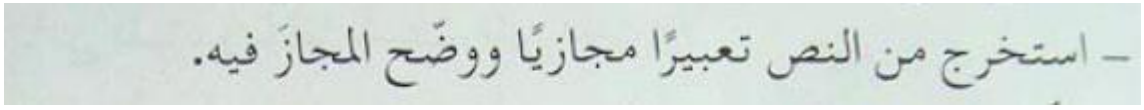

– استخرج مما يأتي المفعول به وبيّن نوعَه وموقِعَه في الجملة:
يعيش العديد من الأطفال أوضاعًا سيئة خصوصا المُعاقين، حيث يُكابدون حياة قاسية، ولا يلقَوْن أيَّ عناية... كما هو حالُ الطفل محمد... شاهدتُه يَحْبو في طريق مليئة بالأشواك وقد افتَرَش التراب، بل هو كان رداءَه الذي يَقيه. يُحاول الوصول إلى هدفه لم تُثنِ عزيمتَه الإعاقةُ وشدّةُ الحرارة. فما الذنب الذي اقترفه هذا الطفل حتى تَصيرَ حياتُه جحيما؟

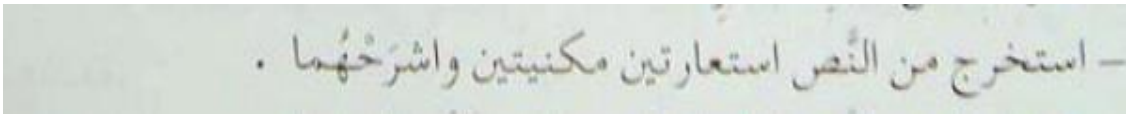
كان يمكن أن تكون أكثر فائدة إن جاءت على النحو التالي:

أضبط النّص الموالي بالشكل التام.

فيكون بذلك قد اختصر المطلوبات الثلاثة في مطلوب واحد فقط ،بالإضافة إلى الفائدة العملية لمثل هذه الموضوعات التي يجنيها المتعلّم بإصابته الأهداف الثلاثة، وهي تحديد المفاعيل، وأنواعها ،ومواقعها في الجمل المختلفة، وعوض أن يقتصر المجهود الذهني للمتعلم على التذكّر فقط، فإنه سيتعداه إلى التحليل والتركيب .

وفي تدريبات البلاغة مثلا، وعوض أن تكون أسئلة البلاغة على هذا النحو:2


– استخرج من النص تعبيرًا مجازيًا ووضّح المجازَ فيه.


– استخرج من النّص استعارتين مكنيتين واشرَحْهُما .

كان من الأحسن أن يطلب من المتعلّم التعبير عن موضوع معين له علاقة بموضوع نصّ القراءة في عبارة قصيرة ،وبطريقة شفوية أو مكتوبة ،موظفا تعبيرا مجازيا أو استعارة أو كناية أو تشبيها، وأن يكثّف هذا النّوع من التدريبات للتلميذ، لأنّ الهدف من التمارين البلاغية

1 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص30.
2 المصدر نفسه ،ص23 57.

بالدرجة الأولى ليس هو مراكمة المعارف البلاغية في ذهن المتعلّم، بل الهدف الأول هو اختبار حسّه وذوقه الفنّي، وتدريبه على إنشاء الكلام في صورة بلاغية مقبولة ،والتفنّن في التعبير عن المعنى الواحد بصور متعددة.

ثانيا- من حيث أنواع النّصوص المستخدمة:

إلى جانب صحّة الأفكار، و جودة الأساليب، و فصاحة العبارات ،وملاءمتها لمستوى التلاميذ ،وصلتها بواقعهم وخبراتهم، يفضّل المختصّون في تعليم اللّغة العربية: ألاّ تكون مادة التّمارين اللّغوية عبارة عن أمثلة وجمل متفرّقة ومصطنعة، وإنّما يفضلون أن تكون مستمدة من النصوص الأدبية الشعرية والنثرية، والقصص والمحفوظات والقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف حتى يشعر التلاميذ بتكامل فروع اللغة العربية صوتا وصرفا ونحوا ومعجما ودلالة، وأن يدركوا أنّ هذه القواعد ليست هدفا في حد ذاتها، وإنّما هي وسيلة لاكتساب اللغة وتوظيفها توظيفا سليما في المواقف التواصلية الطبيعية المختلفة.

وإذا عدنا إلى أسئلة التمارين اللغوية الموجودة في كتاب السنة الرابعة المتوسطة، والبالغ عددها 152 سؤالا فنجدها قد انقسمت على قسمين:

القسم الأول: كان عبارة عن أسئلة فردية لم تُستَخدم فيها نصوصٌ، وإنّما استخدم فيها عدد من الكلمات أو الجمل المتفرّقة ،و بلغ عددها خمسة و أربعين سؤالا، ومن أمثلتها نذكر:1

1 - عيِّن المبتدأ المحذوف وجوبا في العبارات الآتية واذكر سبب حذفه:

التقيت مُنافقا الخبيثُ. بئس الرفيقُ الخائنُ.

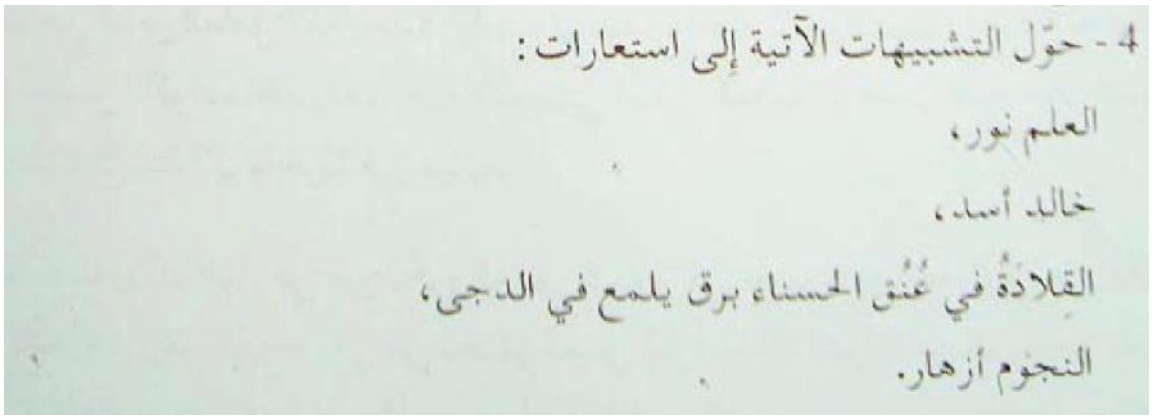
نعم الوطنُ وطن الثوار. في ذمّتي لأزورنَّ مكّة

عطفتُ على شَحَّاذٍ المسكينُ. عهدٌ متين.

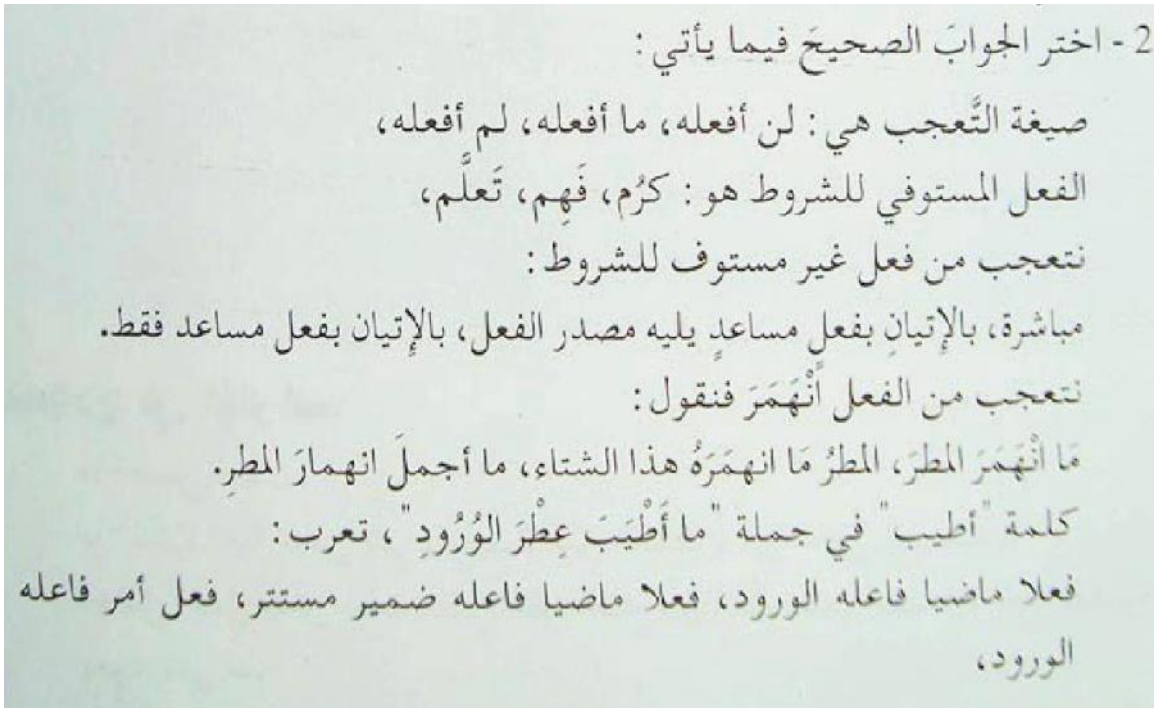
و منها كذلك التمرين الآتي:2

1 المصدر السابق ،ص41.

2 المصدر نفسه ،ص107.


4 - حوّل التشبيهات الآتية إلى استعارات :
العلم نور،
خالد أسد،
القلادةُ في عُنُق الحسناء برق يلمع في الدجى،
النجوم أزهار.

ومن التمارين التي لم تعتمد على نصّ أيضا نورد التمرين التالي:1


2 - اختر الجوابَ الصحيحَ فيما يأتي :
صيغة التَّعجب هي : لن أفعله، ما أفعله، لم أفعله،
الفعل المستوفي للشروط هو : كرُم، فَهِم، تَعلَّم،
نتعجب من فعل غير مستوف للشروط :
مباشرة، بالإتيانِ بفعلٍ مساعدٍ يليه مصدر الفعل، بالإتيان بفعل مساعد فقط.
نتعجب من الفعل انْهَمَرَ فنقول :
مَا انْهَمَرَ المطرَ، المطرُ مَا انهمَرَهُ هذا الشتاء، ما أجملَ انهمارَ المطرِ.
كلمة "أطيب" في جملة "ما أَطْيَبَ عِطْرَ الوُرُودِ"، تعرب :
فعلا ماضيا فاعله الورود، فعلا ماضيا فاعله ضمير مستتر، فعل أمر فاعله الورود،

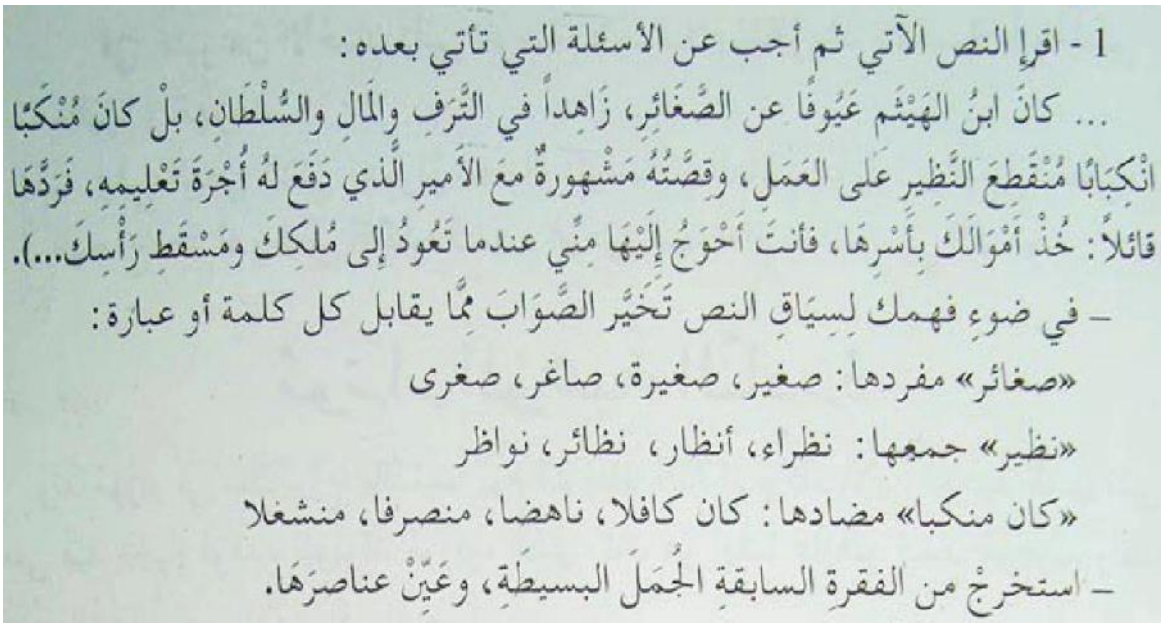
أما القسم الثاني من الأسئلة، فكان منطلقها مجموعة من النّصوص منها نصوص القراءة، أو نصوص وفقرات متنوعة علمية وأدبية، شعرية ونثرية، وأخرى من القرآن الكريم أو الحديث الشريف، وبلغ عدد هذه النّصوص 44 نصّا، وهذا يؤكد أنّ معظم الأسئلة المطروحة في التطبيقات اللغوية، كانت مادتها عبارة عن نصوص. لأنه و باستثناء ال45 سؤالا المشار إليها سابقا، فإنّ مائة وسبعة من الأسئلة ،من بين مائة واثنين وخمسين سؤالا –أي ما يفوق

1 المصدر السابق ، ص192.

ثلثي الأسئلة موضوع الدراسة– كانت مندرجة تحت نصوص متنوعة نثرية وشعرية وأخرى من القرآن الكريم والحديث الشريف يلّخصها الجدول التالي:

أنواع النّصوص في التمارين اللغوية	العدد	النسبة المائوية
تمارين مادتها نصوص نثرية فقط	27	%61,36
تمارين مادتها نصوص شعرية فقط	10	%22,72
تمارين مادتها نصوص من القرآن الكريم فقط	04	%09,09
تمارين مادتها نصوص من الحديث الشّريف فقط	00	%00
تمارين مادتها نصوص متنوعة	03	%06,81
المجموع	**44**	**%100**

فالتمارين التي كانت مادتها نصوصا نثرية فقط، بلغت 27 تمرينا، أي بنسبة 61,36% ،ومن أمثلتها:1



1 - اقرإ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تأتي بعده:

... كانَ ابنُ الهَيْثَم عَيُوفًا عن الصَّغائِر، زَاهِداً في التَّرَفِ والمَالِ والسُّلْطَانِ، بلْ كانَ مُنْكَبًا انْكِبَابًا مُنْقَطِعَ النَّظِيرِ عَلى العَمَلِ، وقِصَّتُهُ مَشْهورةٌ مع الأَمِيرِ الَّذي دَفَعَ لهُ أُجْرَةَ تَعْلِيمِه، فَرَدَّهَا قائلاً: خُذْ أَمْوَالَكَ بِأَسْرِهَا، فأنتَ أَحْوَجُ إِلَيْهَا مِنِّي عندما تَعُودُ إلى مُلكِكَ ومَسْقَطِ رَأْسِكَ...).

– في ضوءِ فهمك لِسِيَاقِ النص تَخَيَّرِ الصَّوَابَ مِمَّا يقابل كل كلمة أو عبارة:

«صغائر» مفردها: صغير، صغيرة، صاغر، صغرى

«نظير» جمعها: نظراء، أنظار، نظائر، نواظر

«كان منكبا» مضادها: كان كافلا، ناهضا، منصرفا، منشغلا

– استخرجْ من الفقرةِ السابقةِ الجُمَلَ البسيطةِ، وعَيِّنْ عناصرَهَا.

1 المصدر السابق ، ص57.

وكذلك التمرين التالي:1

2 - استخرجْ من النص الآتي الجُملَ الواقعةَ نعتًا، وبين المعنى الذي أفادته كلُّ جملة:

بلدةُ الشَّلالاتِ أنيقةٌ قوامُها شارعٌ عَظيمٌ تَتَفَرَّعُ منه بعضُ المَسالك والطُّرق، وإنَّك لَتَسيرُ فَتُنصت إلى دَوِيٍّ يُصافِحُ سَمْعَك كأنما هو هتافاتٌ تتجاوَبُ بها الآفاقُ... وتَخترق الغاباتِ فتملأ عينيك من مَفاتنَ طبيعيّة تكتسي برداءٍ بهيج مختلف الألوان وأكبرُ ما يَرُوعُك بحرٌ مديدٌ من خُضرة يُغطّي أديمَ الأرضِ كلَّه... وتَشْعُرُ في مسيرك بالشَّجَر يَنْفُضُ عليك نِثَارَ أوراقه فكأنما هو رَذاذٌ يتساقطُ عليك في كل خطوة تخطوها.

أما التّمارين التي كانت مادتها نصوصا شعرية فقط، فوصل عددها إلى عشرة تمرينات، أي بنسبة 22,72% ومن أمثلتها:2

3 - اقرأ البيت الآتي. ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

قال الشاعر:

إذا امْتحَن الدّنيا لَبيبٌ تكشّفتْ له عن عدوٍّ في ثيابِ صَديق

- استخرج جملة شرطية من البيت.
- أعرب جواب الشرط.
- قطع البيت.

والتّمرين التالي:3

4 - استخرج الصور من بيتي الشاعر «علي الجارم» في وصف الشريد

والوجهُ لليأس به نظـــــرةٌ يقذفُها الحِقْدُ على دَهـــــره

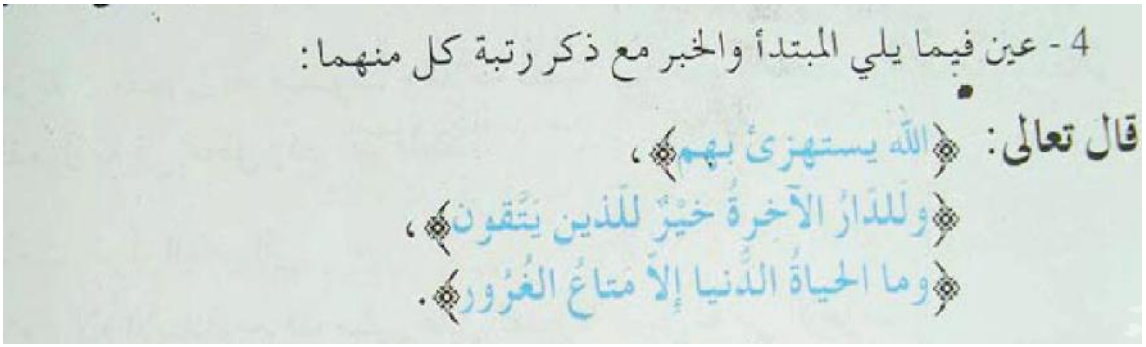
جَرَّحه الدّهرُ فمِنْ نابِـــــه تلك الأخاديدُ، ومن ظُفْـــره

1 المصدر السابق ، ص99.

2 المصدر نفسه ،ص107.

3 المصدر نفسه ، ص116.

أما ما كانت مادتها من القرآن الكريم فقط، فوصل عددها إلى أربعة تمارين، أي بنسبة 09,09%، ومن أمثلتها نذكر:1

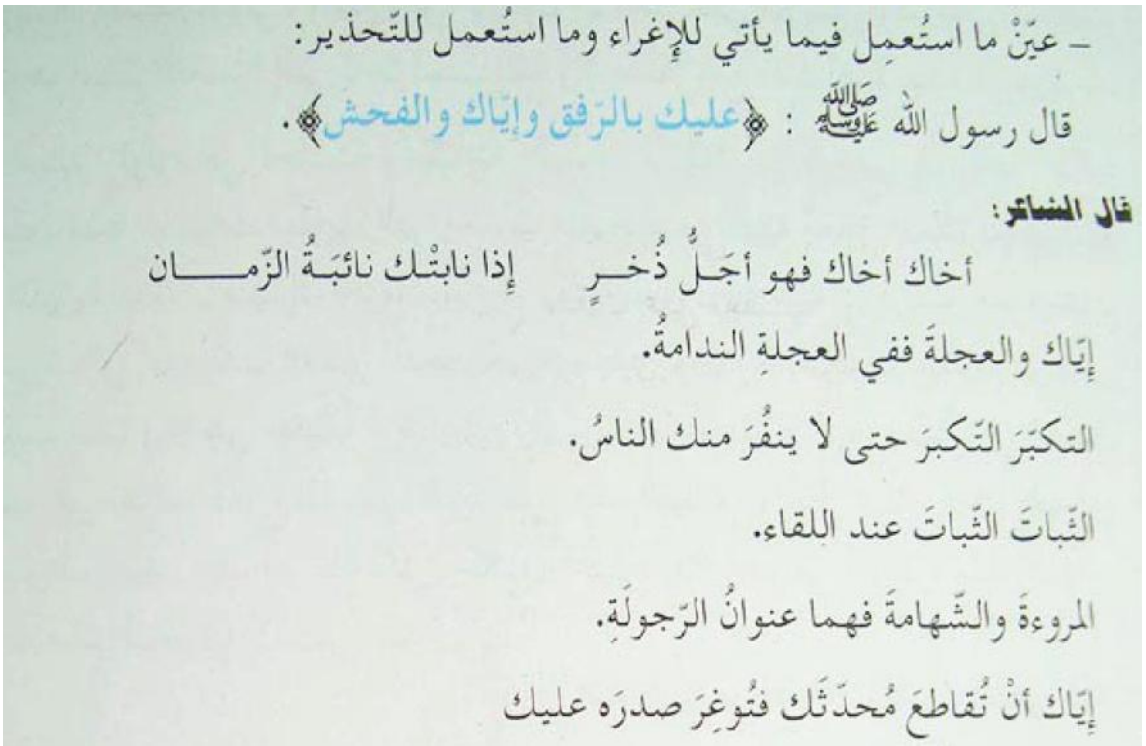

4 - عين فيما يلي المبتدأ والخبر مع ذكر رتبة كل منهما:

قال تعالى: ﴿الله يستهزئ بهم﴾،

﴿وللدار الآخرة خيرٌ للذين يتقون﴾،

﴿وما الحياة الدنيا إلاّ متاعُ الغُرُور﴾.

أما الحديث النبوي الشريف فلم نجد في الكتاب تمرينا اعتمد على مادة الحديث فقط، وإنّما نعثر على حديث نبويّ واحد، ورد في تمرين لغوي جمع بين نصوص متنوعة ،وجمل متفرّقة، وهو التمرين التالي:2


ـ عيّنْ ما استُعمِل فيما يأتي للإغراء وما استُعمل للتّحذير:

قال رسول الله ﷺ: ﴿عليك بالرّفق وإيّاك والفحش﴾.

قال الشاعر:

أخاك أخاك فهو أجَلُّ ذُخرٍ إذا نابتْك نائبَةُ الزّمان

إيّاك والعجلةَ ففي العجلةِ الندامةُ.

التكبّرَ التّكبرَ حتى لا ينفُرَ منك الناسُ.

الثّباتَ الثّباتَ عند اللقاء.

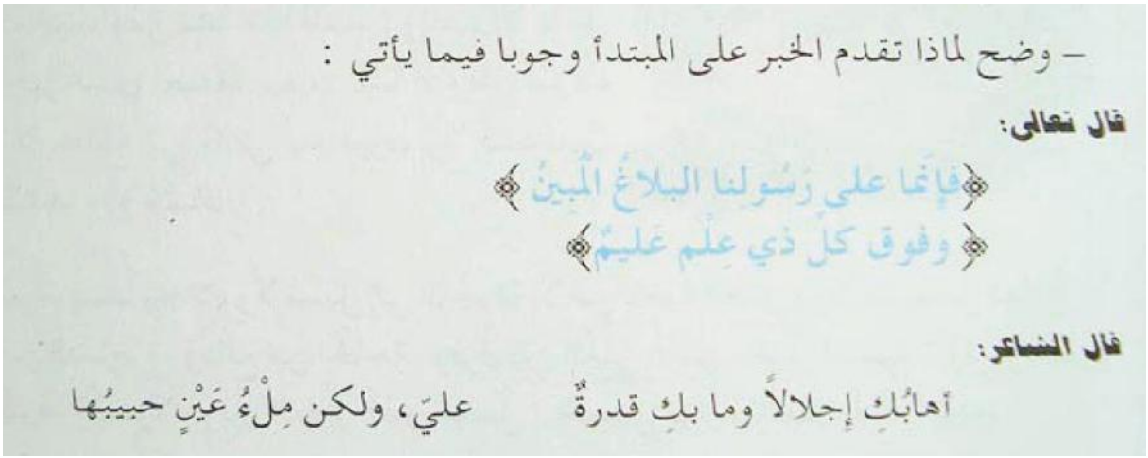
المروءةَ والشّهامةَ فهما عنوانُ الرّجولَةِ.

إيّاك أنْ تُقاطعَ مُحدّثَك فتُوغِرَ صدرَه عليك

1 المصدر السابق ،ص14.

2 المصدر نفسه ، ص218.

نلاحظ بأنّ التّمرين قد جمع بين الحديث النّبوي ،والشّعر بالإضافة إلى جمل متفرقة. وقد بلغ عدد التمارين التي تنوعّت فيها النّصوص ثلاثة تمارين ، من بينها السابق، و منها كذلك التمرين التالي:1


– وضح لماذا تقدم الخبر على المبتدأ وجوبا فيما يأتي :

قال تعالى:

﴿فإنما على رسولنا البلاغ المبين﴾

﴿وفوق كل ذي علم عليم﴾

قال الشاعر:

أهابُكِ إجلالاً وما بكِ قدرةٌ عليّ، ولكن مِلْءُ عَيْنٍ حبيبُها

وما يميّز هذه النّصوص –عدا بعض الأبيات الشّعرية– أنّ مضامينها كانت مقبولة إلى حدّ ما؛ باعتبار أنّ معظمها يعالج موضوعات قريبة من المتعلّم، وبلغة يفهمها أيضا، بالإضافة إلى وجود صلة بينها و بين مضامين الوحدات التعليمية المقررة في البرنامج، ما يجعل التلميذ يشعر بتلك اللّحمة الموجودة بين مختلف الأنشطة و فروع مادة اللغة العربية.

إنّ مسألة تعدّد النّصوص وتنوّعها في التّمارين اللّغوية –كما ذكرنا سابقا–يشعر التلميذ بأنّ ما يتعلّمه من قواعد في كل المستويات يخدم بعضه البعض، وأنّ اللغة هي كلّ متكامل، ويجعله يدرك بأنّ تقسيم اللغة إلى مستويات ليس هدفه تجزيء المادة في حدّ ذاتها وإنّما هدفه هو تيسير فهم اللغة.

ولكن ما يمكن أن يؤخذ على التمارين التي كانت مادتها نصوصاً متنوعة هو إغفالها في الكثير من الأحيان مسألة تحديد مصادرها ،و بعضها يذكر فيها اسم الكاتب دون إشارة للمصدر، بالإضافة إلى أنّ الآيات الكريمة ،وعلى قلّتها، في هذه التمارين إلاّ أنّه لم يذكر فيها كلّها اسم السورة أو رقم الآية ،فقد يضطر التلميذ في بعض الأحيان إلى العودة إلى هذه السورة القرآنية، بل أكثر من ذلك أنّنا في بعض الأحيان نجد هذه الآيات قد وضعت من دون الأقواس العزيزية، ما يؤدي بالتلميذ إلى عدم تمييزها عن النّصوص الأخرى.

1 المصدر السابق ،ص23.

ثالثا- من حيث المستويات العقلية للأسئلة:

سبقت الإشارة في الجانب النظري من البحث إلى وجود مستويات عقلية دنيا وعليا تقيسها الأسئلة التعليمية المختلفة، وهو ما دفع بعض الباحثين إلى وضع تصنيفات مختلفة للأسئلة التعليمية ،مبنية على نوع المجهود الذهني الذي يبذله المتعلّم -انطلاقا من معطيات المطلوب- حتى يجيب عن السؤال، ولعلّ أشهر هذه التصنيفات -كما ذكرنا- هو تصنيف (بنجمين بلوم) للمستويات المعرفية، وسنحاول في هذه النقطة من البحث أن نقف على المستويات المعرفية التي شملتها أسئلة التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة.

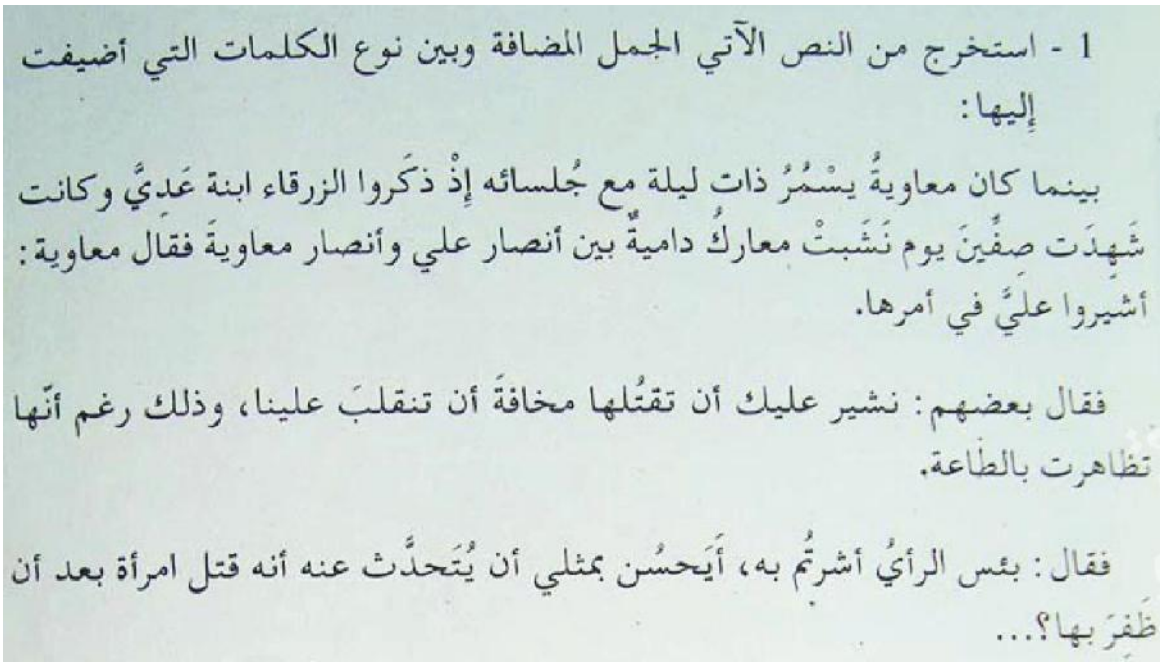
إنّ المتتبع لأسئلة التمارين اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة، يلاحظ تنوع المستويات المعرفية التي تقيسها ،وهذا ما ينصّ عليه المنهاج بالنسبة للتمارين اللغوية، إذ يوصي «بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها، وإحاطتها بكل مستويات القدرات العقلية المعرفية (من المعرفة إلى التقويم مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب)»[1]

ولكن المتمعّن في الأسئلة من هذا الجانب أيضا سيجد بأنّ الأسئلة التعليمية التي مست المستويات العقلية الدنيا (المعرفة والفهم والتطبيق) قد غلبت نسبيا على نظيرتها ذات المستويات العقلية العليا التي تتطلب التحليل والتركيب والتقويم، حيث وصل عدد المطلوبات في الأسئلة الـ152 إلى 217 مطلوباً؛ منها 19 سؤالا استهدف مستوى الحفظ بنسبة:08,75% ، و26 سؤالا استهدف مستوى الفهم بنسبة:11,98 %، أما مستوى التطبيق فكانت له الحصة الأكبر بـ80 سؤالا ،و بنسبة تقدر بـ: 36,86 %، أي بمعدل ثلثي الأسئلة المطروحة، في حين وصلت نسبة المستوى الرابع في تصنيف بلوم (التحليل) إلى 56 سؤالا بنسبة:25,80 %، وبلغت أسئلة التركيب نسبة 15,66 %، في 34 مطلوبا، أما المستوى الذي يحتل قمة الهرم في تصنيف بلوم وهو التقويم ،فقد تذيّل الترتيب حيث لم يظهر إلا في سؤالين اثنين فقط بنسبة:00,92% .

-فمن الأسئلة التي شملت مهارات التذكر والحفظ عند المتعلم نجد السؤال التالي:[2]

1 منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة ،ص11

2 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص116.


1 - استخرج من النص الآتي الجمل المضافة وبين نوع الكلمات التي أضيفت إليها:

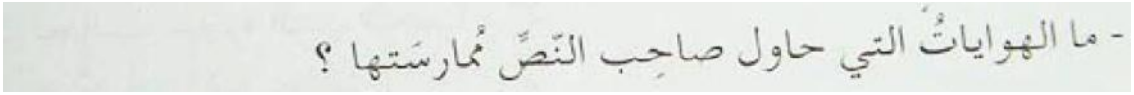
بينما كان معاويةُ يسْمُرُ ذات ليلة مع جُلسائه إذْ ذكَروا الزرقاء ابنة عَدِيٍّ وكانت شَهِدَت صِفِّينَ يوم نَشَبتْ معاركُ داميةٌ بين أنصار علي وأنصار معاويةَ فقال معاوية: أشيروا عليَّ في أمرها.

فقال بعضهم: نشير عليك أن تقتُلها مخافةَ أن تنقلبَ علينا، وذلك رغم أنّها تظاهرت بالطاعة.

فقال: بئس الرأيُ أشرتُم به، أيَحسُن بمثلي أن يُتَحدَّث عنه أنه قتل امرأة بعد أن ظَفِرَ بها؟...

فإذا كان الشّقّ الأول من السؤال يرتقي إلى مستوى التحليل، باعتبار أنّ التلميذ يحتاج إلى أن يحدد الجمل الموجودة في النّص ،ثمّ يفكك عناصر الجملة، ويحدد وظيفة كلّ عنصر حتى يتمكن في النّهاية من تحديد الجمل التي أدّت وظيفة المضاف إليه في النصّ، فإنّ الشّق الثاني منه لا يستدعي مجهودا ذهنيا كبيرا كسابقه ،و إنّما يتطلّب منه فقط أن يتعرّف على أنواع الكلمات التي أضيفت إليها هذه الجمل، وهنا سوف لن يتعدّى المجهود الذي يقوم به عملية تذكر هذه المعلومات واسترجاعها فقط.

وكذلك الحال بالنسبة للسؤال التالي:1

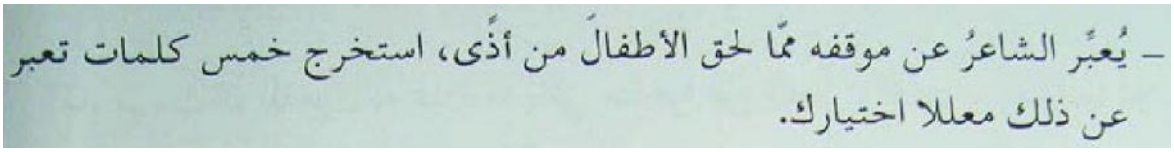

- ما الهواياتُ التي حاول صاحِب النّصّ مُمارسَتها ؟

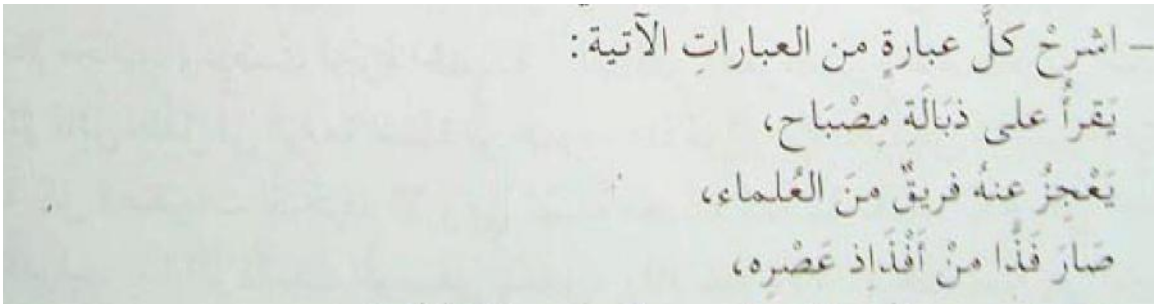
فالتلميذ في هذا السؤال لن يتعدى دوره استرجاع المعلومات الواردة في النّص.

أما الأسئلة التي تستهدف مستوى الفهم فهي كثيرة نذكر منها السؤالين التاليين:2

1 المصدر السابق ، ص152.

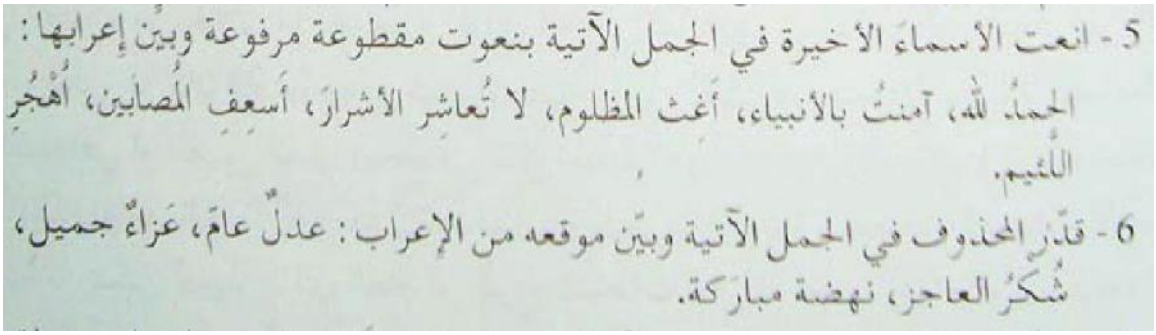
2 المصدر نفسه ،ص57،30،على التوالي.


– يُعبِّر الشاعرُ عن موقفه ممّا لحق الأطفالَ من أذًى، استخرج خمس كلمات تعبر عن ذلك معللا اختيارك.


– اشرحْ كلَّ عبارةٍ من العباراتِ الآتية:
يَقرأُ على ذبالَةِ مِصْباح،
يَعْجزُ عنهُ فريقٌ منَ العُلماء،
صارَ فَذًّا منْ أفْذاذِ عَصْرِه،

فاستخراج التلميذ للعبارات التي تدلّ على الأذى الذي لحق الأطفال في السّؤال الأول، أو شرحه للعبارات المختلفة في الثاني، يعكس كفايات التلميذ في فهم المقروء.

أمّا بالنّسبة لأسئلة التّطبيق التي يطلب فيها من المتعلّم تطبيق المعارف اللغوية التي درسها ،فقد كان لها حصة كبيرة من بين الأسئلة المطروحة، ومن أمثلتها نذكر التمرينين التاليين:1


5 - انعت الأسماءَ الأخيرة في الجمل الآتية بنعوت مقطوعة مرفوعة وبيّن إعرابها:
الحمدُ لله، آمنتُ بالأنبياء، أغث المظلوم، لا تُعاشِر الأشرارَ، أَسعِفِ المُصابين، أُهْجُرِ اللئيم.
6 - قدّر المحذوف في الجمل الآتية وبيّن موقعه من الإعراب: عدلٌ عامّ، عَزاءٌ جميل، شُكرُ العاجز، نهضة مباركة.

وبالنسبة لأسئلة التحليل والتي يحاول التلميذ من خلالها أن يثبت قدرته على تفكيك النّصوص وتحديد عناصرها المكونة لها ،واستنتاج العلاقات التي تربطها ، فقد كان حظها أوفر من نظيرتيها في المستويات العليا (أي التركيب والتقويم)،ومن أمثلتها نذكر:2

1 المصدر السابق ، ص41

2 المصدر نفسه ،ص126.

2 - في الصور الآتية حذف لبعض عناصر التشبيه، بين أثر ذلك الحذف في المعنى:
الشاب الجزائري شعلة في الذكاء.
الشاب الجزائري كالشعلة.
الشاب الجزائري شعلة.

وكذلك السؤال التالي:1

- هناك مُعطياتٌ في النص تجعلُكَ تصنّفه في مجال النصوص السّردية، ماهي هذه المعطيات؟

وإذا انتقلنا إلى أسئلة التركيب فيمكن القول إنّ حضورها كان قويا ،ونذكر منها التمرينين التاليين:2

2 - كوِّن ستَّ جمل حُذف في كلّ منها المبتدأ وجوبا، مع استيفاء مواطن الحذف.

3 - أعجبتْكَ لوحةٌ لرسامٍ مشهورٍ صِفْها مُسْتعمِلا أربعَ جُملٍ نَعتيةٍ اثنتين فعليتين واثنتين اسميتين.

أما أسئلة التقويم ،والتي تتطلب من التلميذ –إضافة إلى التحليل– أن يثبت قدرته على نقد ومناقشة القضايا المطروحة أمامه، وإبداء رأيه فيها ،فتكاد تغيب تماما عن هذه التمارين ،ونذكر منها السؤال التالي الذي يطلب فيه من المتعلّم أن يبدي رأيه الشخصي في التلفزيون، وهذا نصّ السؤال:3

5 - عبّر عن موقفك الشخصيّ من التلفزيون وعزِّزه بالحُجَج مُستعينًا بما يَرِدُ في النصَّيْن الآتييْن:

1 المصدر السابق ، ص133.
2 المصدر نفسه ،ص 41، 99، على التوالي.
3 المصدر نفسه ،ص199.

وفي ختام هذا المبحث ،و بعد هذه الوقفة الوصفية التّحليلية للتّمارين اللّغوية (التطبيقات) الموجودة في كتاب السّنة الرابعة من التّعليم المتوسط ،يمكننا تسجيل النّقائص التالية:

1-الهزال الكمّي والنّوعي للتّمارين اللّغوية في كتاب التلميذ؛ فمن حيث الكمّ، وجدنا بأنّ عدد الأسئلة في التّطبيقات لم يتجاوز 152 سؤالا موزّعة على موضوعات النّحو والصّرف والبلاغة والعروض..أما من حيث النّوع، فالظّاهر بأنّ النّظرة التقليدية بقيت مسيطرة على التمارين اللغوية، رغم تبنّي بيداغوجيا حديثة في تعليمية اللّغة العربية في مناهجنا وهي بيداغوجيا الكفايات ،حيث استحوذت التمارين التقليدية التركيبية على حصّة الأسد بين هذه التمارين وتحديدا ما يعادل ثلثي التمارين اللغوية في الكتاب.

2-عدم وجود توافق بين الأهداف المنتظرة ، والتّمارين اللغوية المبرمجة، ففي حين كانت أهداف المنهاج، تؤكّد على ضرورة أن ينصبّ التّقويم على تمكين المتعلّم من استثمار المعارف اللغوية المختلفة ،و إكسابه الكفايات اللازمة لتوظيفها فعليا في لغته، يفاجئنا محتوى الكتاب بتمارين يغلب عليها الطابع التقليدي، أي التمارين التحويلية التركيبية، في طابعها المكتوب، التي تهدف بالدرجة الأولى إلى التّحصيل الكمّي للمعارف اللغوية لا إلى التمرّس على استعمالها للاستفادة منها في الحياة؛« فما يحدث في الواقع الميداني ليس سوى أسئلة تنحو جميعها نحو الحصاد الكمّي في صورة المعلومات الناجمة عن تعليم اللغة وتعلّمها، مؤكّدة بذلك أنّ المنحى المقصود من تعليم اللغة هو المعرفة التي قلنا :إنّها لن تقيم تمكنا من اللغة بحال ،ونادرا ما تكون أسئلة فوق الحفظ ،ولا تمسّ جانب المهارات اللغوية إلاّ من أيسر ملامحه.»1 ،وهذا يدفعني للحديث عن مسألة أخرى هي:

3-غياب التّنويع المطلوب في الأسئلة، حيث سيطرت الأسئلة التّركيبية على نظيرتيها البنوية والتواصلية-على أهميتهما- بل حتى بعض أنواع التّمارين التّركيبية التّحليلية الهامة كتمارين الضبط والتحليل ،التي أثبتت الدراسات الحديثة جدواها في تعلّم اللغة العربية ،لم تحظ بعناية تذكر،إذ غابت الأولى تماما، فلم نجد لها أثرا في التمارين اللغوية الموجودة في كتاب التلميذ، في حين قلّت تمارين التحويل فلم يكن لها حضور لافت ضمن هذه التمارين، والتي تعدّ

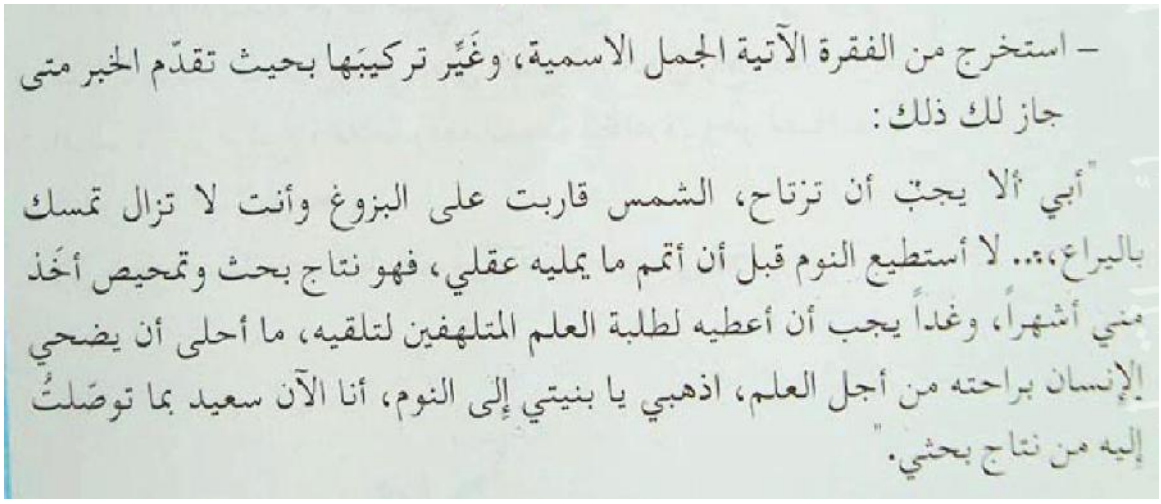
1 حسني عبد الباري عصر،تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص428.

أعظم فائدة في صورتيها المكتوبة و الشفوية ،من التمارين التي يطلب فيها من المتعلّم مثلا استخراج أو تعيين عنصر لغوي، أو إعرابه؛ إذ تعكس امتلاك المتعلّم للكفاية اللغوية الحقيقية، عوض حفظه للمصطلحات النحوية: كالفاعل والمفعول به، والرفع ،والنصب...والعمل على استرجاعها أثناء الإجابة.

4-التّركيز على التمارين اللغوية في طابعها المكتوب، وإهمال الجانب الشفوي، بل وحتّى المنهاج لا نجد فيه ما يدعو إلى الاهتمام بالتّمارين والتدريبات اللغوية الشفوية، ولعلّ الشيء الوحيد الذي يركز عليه المنهاج في هذه المسألة هو ضرورة التصحيح الجماعي لهذه التمارين على السبورة بطريقة حوارية، بعد ما يكون التلميذ قد حلّها بمفرده في المنزل، وهو ما يحقّق جملة من الأهداف أهمّها:1

- يحفّز المتفوّقين ويستدرك المتعلمين المتأخّرين آخذا بأيديهم، لأنّ الخطأ وسيلة من وسائل التعلم.
- تثبيت المكتسبات ودعمها.
- الوقوف على مستوى المتعلّم وقدراته الفردية.
- سدّ بعض الثغرات التي قد تظهر خلال تصحيح التمارين المنجزة في المنزل.

5- اتّضح كذلك بأنّ بعض التّمارين لا تقيس الكفاية المنشودة ،خصوصا إذا استخدمت فيها نصوص لا تتوفّر فيها الظاهرة المستهدفة، ومثال ذلك التّمرين التالي:2


- استخرج من الفقرة الآتية الجمل الاسمية، وغيّر تركيبَها بحيث تقدّم الخبر متى جاز لك ذلك:

"أبي ألا يجبُ أن تزتاح، الشمس قاربت على البزوغ وأنت لا تزال تمسك باليراع،.. لا أستطيع النوم قبل أن أتمم ما يمليه عقلي، فهو نتاج بحث وتمحيص أخَذ مني أشهراً، وغداً يجب أن أعطيه لطلبة العلم المتلهفين لتلقيه، ما أحلى أن يضحي الإنسان براحته من أجل العلم، اذهبي يا بنيتي إلى النوم، أنا الآن سعيد بما توصّلتُ إليه من نتاج بحثي."

1 يراجع: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط ،2013،ص31.

2 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص14.

بحيث يطلب فيه من المتعلّم استخراج الجمل الاسمية، وتقديم الأخبار فيها على المبتدآت متى كان ذلك جائزا، ولكن المتمعّن في هذا النّص لا يجد جملة واحدة من بين الجمل الاسمية الموجودة فيه، يمكن تقديم الخبر فيها على المبتدأ، فكلّ الجمل الواردة في النّص المبتدآت فيها واجبة التقديم.

وهنا تطرح أمامنا مسألة أخرى لا تقلّ خطورة عن سابقتها ، وهي مسألة بتر المعارف اللّغوية في كتاب التّلميذ ،بحيث تُقَدَّم له أجزاءٌ منها وتُهمل أخرى؛ ففي هذا التّمرين توجد جمل اسمية المبتدأ فيها واجب التّقديم ،ولكن الحالة أو القاعدة الخاصّة بها لم تذكر في الدّرس ،والذي يقوم به التّلميذ –عادة– أثناء حلّ التّمرين هو العودة إلى الدّرس،لاستحضار القواعد، فإذا لم يجد هذه الحالات (المبتورة) في الدّرس، فإنّه بالتأكيد سيقدّم الخبر على المبتدأ، معتقدا بأنّ عدم وجود قاعدة في الدّرس تمنع تقديم الخبر في الحالة التي أمامه، يعني جواز التّقديم.

6– تناول بعض الأسئلة لأكثر من صعوبة واحدة ،حيث تكثر فيها المطلوبات والشروط، وهو –كما ذكرنا– ما يجعل التلميذ يقف أمام مشكلتين اثنتين هما: إشكالية تحديد وفهم المطلوبات، وإشكالية الإجابة عليها، ما يؤدي بالتلميذ إلى التقصير في الإجابة عنها، إما من حيث عدم استيفاء كلّ المطاليب ،أو الإجابة عنها جميعها ولكن بصياغة ليست صحيحة، أو أن يكون التّقصير في الجانبين كليهما.

7– غلبة المستويات المعرفية الدّنيا على المستويات العليا في الأسئلة المطروحة، ما يجعل دور التلميذ ينحصر في حفظ المعلومات واسترجاعها، دون أن يمتلك القدرة على التحليل، والنقد، والتقويم، أي أن يكون متلقيا سلبيا للمعارف لا منتجا لها.

و باختصار فإنّ المعلّم أو الباحث الذي يكون على اطّلاع بالتمارين اللغوية الموجودة في المحتويات السابقة المعتمدة على بيداغوجيا الأهداف ،لا يجد فرقا أو جديدا في هذه التّمارين، رغم أنّها تأتي في إطار مقاربة جديدة، تعتمد على مجموعة من الطرائق النشطة التي يمكن استثمارها في هذه التمارين ،إلاّ أنّ الحيز الزمني المخصص لمادة اللغة العربية في هذا المستوى لا يسمح بتطبيقها.

المبحث الثاني- تمارين التّعبير الشّفوي والكتابي:

يأتي التعبير بشقّيه الشّفوي والكتابي في الدرجة الأولى من حيث الأهمية في تعلّم اللّغة، لأنه النّشاط الذي بإمكانه أن يزوّد المعلّمين والباحثين بتغذية راجعة عن مستوى المتعلّمين ومدى امتلاكهم للمهارات والكفايات اللغوية المطلوبة على اعتبار أنّ المتعلّم مطالب فيه (التعبير) أن يدمج ما اكتسبه من معارف وخبرات في وضعيات جديدة، ومن ثمّ تحويلها من جانبها النظري إلى جانبها الفعلي النفعي، فتظهر نقاط القوة والضعف لديه.

و في هذا المبحث سنركز على تمارين التعبير الكتابي، لأنه وببساطة لا وجود لتمارين التعبير الشّفوي في الكتاب، فعدا الأسئلة الموجودة بعد نصّ المطالعة الموجهة، والتي يطلب من التلميذ الإجابة عليها في البيت ،وتصميم بطاقة معلومات عن النّص؛ يحدّد من خلالها عنوان النّص وصاحبه ونوعه ومصدره ،ويحدّد فيها موضوع النّص والهدف منه وبعض رؤوس الأقلام التي ستساعده على التعبير في حصة التعبير الشفوي، لا وجود لتدريبات أخرى تُذكر خاصة بتنمية مهارة التعبير الشفوي لدى التلميذ في هذا المستوى.

فما يؤخذ على التّمارين اللّغوية في هذه المرحلة وفي المراحل التّعليمية ككل وهو تغييبها أو إهمالها للتّدريبات الشّفوية بصفة عامة وخصوصا التي تقوّم المردود الشّفوي للمتعلّم، وتنمّي مهارات الاسترسال في الكلام لديه، لأنّ التّعبير الشّفوي هو الذي يضع المتعلّم في مواقف فعلية لممارسة اللّغة، فمن الضّروري إذن العناية بالتّقويم الشّفوي وتطوير أدوات القياس وتقويم لغة المحادثة والمشافهة لديه ،إذ «يجب أن يفرد له مساحة تعليمية ثم يتابع شفهيا للكشف عن الطلاقة اللغوية في التعبير الشفهي وتناول الأفكار المتنوعة بتنوع أغراض الحياة، على نحو أوسع مما يوجد في كتب اللغة داخل المدارس، والكشف عن مرونة التلاميذ في التحوّل من مستمع إلى متحدث، ومن متحدث إلى مستمع ،وعن السهولة التي ينتج بها المعاني التي يتبادلها في مبانيها الصوتية مع من يحادثه، وفي الموضوع الذي يتناوله شفهيا، فضلا عن مجمل العادات والآداب الاجتماعية والشخصية واللغوية التي يجب الالتزام بها في حالي الاستماع و التحدث»1

1 حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، دار نشر الثقافة، سلطنة عمان، دت،ص

ولما كانت أساليب التّقويم الشّفوي غائبة في هذه التمارين، سيكون التّركيز في هذا الجزء من البحث على تمارين التّعبير الكتابي ،والتي –على عكس نظيرتها الشّفوية –نجدها قد وردت بكثرة وبصيغ وأشكال جديدة ومتنوعة، لم نعهدها في طرائق التدريس التقليدية ،وسنقوم بدراسة تحليلية لهذه التمارين بحسب التّصنيف الذي وردت عليه في الكتاب المدرسي كالآتي:

–تمارين التعبير الكتابي

–تمارين نشاط الإدماج والتقييم التكويني

–المشاريع

وهي الأشكال التي يتحقّق من خلالها التعبير الكتابي كما ينصّ عليه المنهاج الذي ورد فيه بأنّ التعبير الكتابي يمثل« نشاط إدماج هام لمكتسبات اللغة المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المكتسبات بتوظيفها في وضعيات جديدة، وهو بذلك يعتبر تتويجا للكفاءة المستهدفة .

يحقّق التعبير الكتابي بوساطة:

–تدريبات كتابية

–وضعيات/مشكلات

–مشاريع »1

المطلب الأوّل– تمارين التعبير الكتابي:

وتأتي هذه التّمارين في الكتاب بعد أن يتعرّف التلميذ في نشاط التعبير الكتابي على تقنية معينة من تقنيات التعبير الكتابي كالتلخيص أو الوصف أو الحوار...ثم تجيء هذه التمارين حتى تدرّب التلميذ على هذه التقنيات حتى تتحول إلى مهارات مكتسبة.

ويأتي نشاط التعبير الكتابي في ختام الأنشطة التعليمية في مادة اللغة العربية في كل أسبوع، في حجم ساعي يقدّر بـ 60 د، يقدّم من خلالها المعلّم التقنية المراد إكسابها للمتعلم ،وكل ما يتعلّق بها من معارف، ثم يتبع ذلك بمطلوب يقدم للمتعلّم لينجزه في نفس الحصّة، ليتمّ

1 منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة، ص12

تصحيحه بعد ذلك، وهذا التعبير الذي يكتبه التلميذ هو –غالبا–واحد من هذه التّمارين ، التي نجدها في ختام نشاط التّعبير الكتابي في كتاب اللّغة العربية، وهو ما سيتمّ تحليله وتقويمه في هذه النّقطة من البحث.

أولا–تمارين التعبير الكتابي من حيث الكمّ:

بلغ عدد هذه التّمارين في الكتاب المدرسي للسّنة الرابعة من التعليم المتوسط واحدا وخمسين تمرينا، موزّعة على أربعة وعشرين موضوعا، وكل موضوع نجد له من تدريب واحد إلى أربعة تدريبات لغوية على الأكثر، لنحصل على معدل تدريبين لكل موضوع ،وهو عدد لا بأس به يسمح –إن استُغل بشكل صحيح– بإكساب التلميذ التقنيات والمهارات اللغوية اللازمة في التعبير الكتابي كالتلخيص، الوصف ،والسرد ،والحوار ،والخطبة، والقصة، وكتابة نص إشهاري...إلخ.

والجدول الموالي يوضّح توزّع هذه التّمارين في كتاب التلميذ على موضوعات التّعبير الكتابي المخصّصة لهذا المستوى:

الموضوع	عدد التمارين	الصفحة
توسيع فكرة	02	ص18
تلخيص نص	02	ص26
تقليص نص	02	ص34
كتابة نص إخباري	02	ص45
الحوار	02	ص53
الوصف	02	ص61
كتابة نص وصفي	02	ص72
كتابة نص حواري	02	ص80
الحجاج	04	ص86_87
كتابة نص حجاجي	01	ص103
الخاطرة	02	ص110
كتابة خاطرة	03	ص119
الاقتباس	02	ص129–130
السرد	02	ص136
كتابة نص سردي	02	ص143
القصة	02	ص157

كتابة قصة	01	ص165
كتابة أحداث متفرقة	03	ص173
تسجيل رؤوس أقلام	03	ص187
المقال الاجتماعي	01	ص195
كتابة مقال صحافي	02	ص202
كتابة نص إشهاري	04	ص212
الخطبة	01	ص222
كتابة خطبة	02	ص230
24 موضوعا	51 تطبيقا	

وما يلاحظ من خلال هذا الجدول هو التّوزيع المتوازن لعدد التّمارين على دروس التعبير الكتابي، حيث يصل إلى معدل تمرينين اثنين لكل درس ،وهو أمر مقبول من هذه الناحية، ولكن من ناحية أخرى يمكننا الحديث عن العدد الكبير لدروس التعبير الكتابي الذي يصل إلى أربعة وعشرين درسا، منها ثمانية دروس مكررة أو مقسمة على حصّتين، وهذا الأمر غير منطقي، لأنّ التّعبير الكتابي كما يحتاج إلى حصّة لشرح الدّرس وإنجاز التعبير من قبل التلاميذ ،فهو كذلك يحتاج إلى حصّة لتصحيح التعبير، وهذا ما لا نجد له مكانا فعليا في المنهاج والتوزيع الزمني، لأنّنا نعلم بأنّ الدراسة منحصرة في حوالي أربعة وعشرين أسبوعا باحتساب العطل وأسابيع الامتحانات الفصلية الثلاثة، وهو نفسه العدد الذي نجده لدروس التعبير الكتابي، ومعنى ذلك أنّ حصة تصحيح التعبير الكتابي ليس لها وجود فعلي في البرنامج ،وهو ما اشتكى منه المعلمون كثيرا، باعتبار أن التّعبير الكتابي –وفي ظل تغييب التّعبير الشفوي– يبقى المجال الحقيقي الذي بإمكان المعلّم أن يقيس من خلاله التحصيل اللغوي الفعلي للمتعلّمين، بحيث يعطيه صورة عن مدى تقدمهم في التعلّم ،ويكشف له نقاط القوة والضعف لديهم.

وهو الذي جعل الوزارة الوصية –وفي إطار ما يسمّى بإصلاح الإصلاح– تتنبّه إلى هذا الخلل وتحاول إصلاحه من خلال إرسال وثيقة خاصة سنة 2013 ،توزّع على المعلّمين، من بين ما تضمنّته إعادة توزيع دروس التعبير الكتابي، من خلال حذف المكرّر منها كما هو الحال بالنسبة لـ (الحوار، والخاطرة، والقصة ،والمقال، والخطبة) وجعل كلّ منها

1 عنوان هذه الوثيقة هو: (التوزيعات السنوية لنشاطات التعلّم في مرحلة التعليم المتوسط)

في حصّة بدلا من حصّتين، كما أعيد ترتيبها وترتيب الظواهر اللغوية حتى تتناسب مع النّصوص، فكان التوزيع الجديد بهذا الشكل.1

الرقم	الوحدات	القراءة	قواعد اللغة	المطالعة الموجهة	التعبير الكتابي
01	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي	تقويم تشخيصي
02	الدين المعاملة	من شمائل الرسول (ص)	الجملة البسيطة	خلق المسلم	تسجيل رؤوس أقلام
03	شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	الجملة المركبة	موزار الموهبة النادرة	تحرير نص وصفيI
04	الظواهر الطبيعية	الكسوف والخسوف	الجملة الواقعة مفعولا به	أولدونييغو لنغاي	تحرير نص وصفيII
05	أمراض العصر	السكري	الجملة الواقعة حالا	التوتر العصبي	تصحيح التعبير
06	الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	الزراعة بماء البحر	تحرير نص حجاجيI
07	متاحف ومعالم تاريخية	تمقاد	الجملة الواقعة نعتا	الطاسيلي	كتابة نص سردي
08	عالم الشغل	في الحث عن العمل	الجملة الواقعة جوابا للشرط	أحب العاملين	توسيع فكرة
09	الشباب والمستقبل	الشباب	الجملة الواقعة مضافا إليه	ملامح ثورة جديدة	تصحيح التعبير
10	الفنون	زرياب	الجملة الموصولة	الموسيقى	كتابة مقال
11	العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	انترنيت المستقبل	كتابة أحداث متفرقة
12	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج
13	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي
14	المواطنة	في سبيل الوطن	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ	الوطنية	كتابة خطبة
15	شعوب العالم	الزردة	الجملة الواقعة خبرا للناسخ	الشعب الصيني	تصحيح التعبير
16	الهوايات	الشطرنج	التصغير	تسلق الجبال	كتابة قصة
17	أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	الإدغام	من هو الأقوى؟	تقليص نص

1 وزارة التربية الوطنية، التوزيعات السنوية لنشاطات التعلّم في مرحلة التعليم المتوسط ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.ص22-24.

18	قضايا اجتماعية	المدنية الحديثة	تقديم المفعول به	الناشئ الصغير	تلخيص نص
19	الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	اسم التفضيل وصيغ المبالغة	كلاب يساوي وزنها ذهبا	تصحيح التعبير
20	المرافق العامة	حديقة	التعجب بصيغة ما أفعله	الجامع الكبير	الخاطرة
21	التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	التعجب بصيغة ما أفعله	التنوع الحيوي	الاقتباس
22	حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	تقديم المفعول به	معركة بعد أخرى	كتابة نص اشهاري
23	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج	إدماج
24	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي	تقويم فصلي
25	دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للانترنت	الإغراء	الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	تصحيح التعبير
26	الأحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	التحذير	اختراع البريد الالكتروني	كتابة نص سرديII
27	الهجرة	الهجرة السرية	المدح والذم	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي
28	الهجرة	الهجرة السرية	المدح والذم	هجرة الأدمغة	كتابة نص حجاجي
29	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	إدماج	جمعيات في مواجهات الكوارث	تصحيح التعبير
30	التضامن الإنساني	القبعات الزرق	إدماج	جمعيات في مواجهات الكوارث	تصحيح التعبير
31	الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	مراجعة المفاهيم السابقة	الأب النشيط	تصحيح التعبير
32	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي	تقويم تحصيلي

وما نلاحظه على هذا التوزيع الجديد أنه حافظ –بعد التّخلي عن الدروس المكرّرة– على ثمانية عشر درسا ،وعوّض الحصص المحذوفة بحصص تُخصَّص لتصحيح التعبير الكتابي، بحيث نلاحظ أنّه وبعد ثلاثة أسابيع تقدم فيها ثلاثة دروس في تقنيات التعبير المختلفة، ويكون الطالب قد أنجز فيها ثلاثة تعبيرات في القسم –غالبا– (أي ثلاثة تمرينات

من تمارين التعبير الكتابي الموجودة في الكتاب)، تكون هناك حصة واحدة بحجم ساعي يقدر بساعة واحدة، يتمّ فيها تصحيح هذه التعبيرات الثلاثة، وهو حجم ساعي قليل جدا لا يفي بالغرض، ولا يسمح للتلميذ بأن يتعرّف على الأخطاء التي وقع فيها حتى يتمّ تجنّبها مستقبلا، ناهيك على أنّ هذا الحجم الساعي لا يمكنه أن يغطي كل التمارين الموجودة بعد نشاط التعبير الكتابي، ولو توفر لحلّ الكثير من المشكلات للمعلّم والتلميذ معا.

ثانيا-تمارين التعبير الكتابي من حيث النّوع والشّكل:

تنوّعت أهداف تمارين التّعبير الكتابي بين تمكين المتعلّم من تقنيات معيّنة في التعبير: كالتلخيص والتقليص والحوار والاقتباس، وقدرته على تحرير أنماط مختلفة من النّصوص كالسّردي ، والوصفي ،و الحواري، و الحجاجي، ولذلك غلب عليها الشقّ الوظيفي على حساب الإبداعي ،والتعبيرات الموجّهة في مقابل التعبيرات الحرّة، وإن وجدت بعض الموضوعات الإبداعية وبعض الموضوعات الحرّة ،إلاّ أنّها مقيّدة في المقابل بشروط معينة ما يجعل حرية التلميذ محدودة في التّعبير عن أفكاره ومشاعره وأرائه ، ومن أمثلة هذه التمارين نذكر:1

1 - تدور في نفسك مشاعرُ معينةٌ. عَبِّر عنها في خاطرة من ثمانية أسطر.

وكذلك التمرين التالي:2

2 - اكتب نصًا سرديًا من عشرة أسطر باستخدام الأفعال الماضية وضمير المتكلم.

وهذا التمرين أيضا:3

اكتب قصة تروي فيها حدثًا ما، مُراعياً في ذلك هَيْكَل القِصّة وعناصِرَها الفنية.

1 المصدر السابق،ص110.

2 المصدر نفسه ،ص136.

3 المصدر نفسه ،ص165.

ففي كلّ هذه التمارين لم يطلب من التّلميذ التّعبير أو الكتابة في موضوع بعينه، بل تركت له حرية اختيار الموضوع بنفسه ،ولكن في المقابل نجده مكبّلا بشروط أخرى ،كأن يكون تعبيره في شكل خاطرة أو قصة أو غيرهما.

وفي هذه المسألة يفضّل المختصّون أن يكون هناك تنوّع في موضوعات التعبير الكتابي بين الوظيفية و الإبداعية، وألاّ تقتصر التّدريبات اللّغوية على نوع دون آخر، حتى يستطيع التلميذ أن يتأقلم مع كل المواقف دون استثناء.

ومع ذلك فقد تعدّدت أنواع التّمارين المخصّصة للتّعبير الكتابي، وتنوّعت صياغتها، والأمر الذي يجمع بينها على اختلافها وتنوّعها هو أنّها تمارين تضع المتعلّم أمام وضعية مشكلة معيّنة مطالبة إياه بإيجاد الحلّ المناسب لها، من خلال استثمار المكتسبات اللغوية التي حصّلها من تعلّمه وتوظيف خبراته السابقة، وهذا ما يسمى باستراتيجية حل المشكلات1 وهي واحدة من الاستراتيجيات2، التي ترتكز عليها طريقة التّدريس بالكفايات المعتمدة في منظومتنا التّربوية، حيث تُستخدَم في المطلوب أفعال وعبارات تجعل المتعلّم يشعر بأنه عنصر فاعل في الحديث، وهو ما يشده للموضوع أكثر، ويجعله يضاعف الجهد للوصول إلى الهدف المنشود، ولعل الأمثلة التالية لتمارين التعبير توضّح المقصود.3

طلبتَ من أفراد أسرتك القيامَ برحلةٍ إلى الغابة وفَضَّلَ أخوك الذَّهاب إلى شاطئ البحر.

اكتب نصًا حجاجيًا تَذكر فيه مُحاولتَك إغراء أفراد الأسرة بفكرتك، وما بَذَلَه أخوك من جُهْد في سبيل إقناعِكم بالذَّهاب إلى الشَّاطئ.

وكذلك التّمرين الآتي:4

2 - زُرتَ مدينةً لا تعرفها، وتِهتَ في طُرقاتها، اكتب نصًا قصصيًا من خمسة عشر سطرًا مستخدمًا الوصف والسّرد والحوار الداخلي.

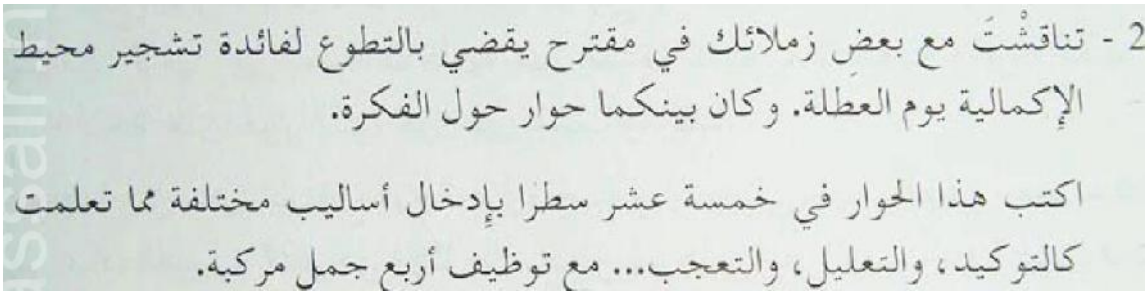
1 تم تعريفها في هامش ص 67 من البحث.

2 سيأتي الحديث عن الاستراتجيات الأخرى (الإدماج والمشاريع) لاحقا.

3 المصدر السابق ، ص103،

4 المصدر نفسه ،ص157.

وأيضا التمرين التالي:1


2 - تناقشْتَ مع بعض زملائك في مقترح يقضي بالتطوع لفائدة تشجير محيط الإكمالية يوم العطلة. وكان بينكما حوار حول الفكرة.

اكتب هذا الحوار في خمسة عشر سطرا بإدخال أساليب مختلفة مما تعلمت كالتوكيد، والتعليل، والتعجب... مع توظيف أربع جمل مركبة.

وهي كلّها تمارين تضع المتعلّم أمام مشكلة ما، تتطلب منه حلاّ، ومثل هذه التمارين تجلب انتباه التلميذ ،وتجعله دائما على أهبة الاستعداد لاستثمار مكتسباته اللغوية، وممارستها فعليا –إن"شفويا" أو "كتابيا"– في الوضعيات أوالمشكلات الجديدة التي تواجهه في المواقف المختلفة، وتجعله يعمل بجدّ للوصول إلى الحلول المناسبة لها،وهو ما يسهم في تحسين مستواه اللغوي.

ثالثا–من حيث الأهداف والمحتوى:

تبيّن مما سبق أنّ هناك تنوعا كبيرا في الأسئلة المطروحة في تمارين التعبير الكتابي، ولكن ما يهمّنا هنا هو: هل تتوافق مضامين تمارين التعبير الكتابي مع المحتوى المقدم في النشاط ؟ وهل تمكّن هذه التمارين من إكساب التلميذ الكفايات المسطرة في المنهاج؟

–إنّ أهداف تمارين التّعبير الكتابي –كما تمّ توضيحه – تنوّعت بين تمكين المتعلّم من تقنيات معيّنة في التعبير، وإكسابه القدرة على تحرير نصوص متنوعة إخبارية وسردية ووصفيّة وحواريّة وحجاجيّة، وهذا ما تنصّ عليه هذه الفقرة من المنهاج « ويرمي هذا النشاط في السّنة الرابعة متوسط إلى تحقيق ما يأتي:
كتابة أنماط نصيّة (سرد، وصف، حوار، إخبار، حجاج) باستعمال السندات المختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، قصة، مسرحية...»2

1 المصدر السابق ، ص80.
2 المنهاج، ص12.

وكل التمارين المعتمدة في التعبير الكتابي تصبّ في هذا الهدف لو استغلت بالشكل الصحيح أي إذا تمّ تدريس التقنية بطريقة سليمة ،وتمّت متابعة وتصحيح هذه التعبيرات باستمرار ،حتى يستفيد المتعلّم من أخطائه ،ويتعرّف على نقاط القوة والضعف لديه، فيمتلك القدرة على استثمار مكتسباته ومعارفه ،وتحويلها إلى مهارات يؤدّيها بالشّكل السّليم أثناء تحريره للنّصوص المختلفة الحوارية والسردية والوصفية والحجاجية...إلخ

– وإلى جانب التوافق بين الأسئلة المطروحة (مطلوبات التعبير الكتابي) والتقنيات المدروسة والأهداف المسطرة ، فإنّ مضامين هذه التمارين تمسّ موضوعات هي في معظمها قريبة من المتعلّم، وتعالج قضايا ومشكلات ومواقف حقيقية يعيشها المتعلّم، منها (التشجير، التلوث البيئي، كرة القدم، زيارة المعارض، كيفية قضاء العطل المدرسية، الاحتفال بالمناسبات الوطنية...إلخ).

نذكر منها النماذج التالية:1

2 – اكتب نصّاً من ثمانية أسطر تصف فيه المؤسسة التي تدرس بها

2 - أوحى إليك منظر شيخ طاعن في السن وهو يؤدي عملا شاقا بأحاسيس شتى. صغها في خاطرة.

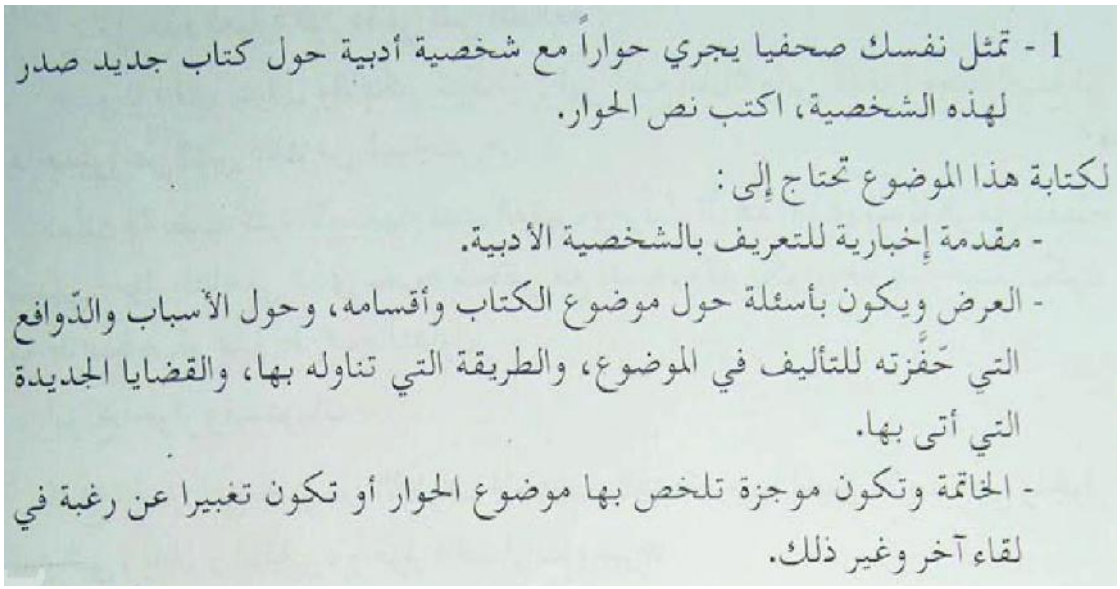
2 - راعك مشهد طفل متشرد وهو على قارعة الطريق يستجدي المارة ويطلب إحسانهم. أكتب ما انتابك من هواجس في خاطرة.

2 - اكتب نصا إشهاريا عن مُشْتَقَات الحليب المُفضَّلَة لديك، باستعمال كلّ صُوَرِ الإغراء (كلمة، كلمتين مكرَّرتين ومعطوفتين).

1 المصدر نفسه ،ص72، 110، 119، 212، على التوالي.

فهذه التمارين وإن تعدّدت المطلوبات فيها ،واختلفت أهدافها إلاّ أنّ موضوعاتها كلها مستوحاة من واقع المتعلّم والبيئة التي يعيش فيها، وهذا أمر مهم لأنّه كلما كان الموضوع قريبا من المتعلّم ومن واقعه المعيش كلّما أسعفه قاموسه المعجمي ومكتسباته اللغوية وخبراته الشخصية على الإنتاج والإبداع بشكل أفضل، والعكس لو كان الموضوع بعيدا عن واقع المتعلّم واهتماماته ستجد تعبيراتهم فقيرة من حيث المضمون، كما تشحّ فيها المفردات و الأساليب الملائمة للموضوع.

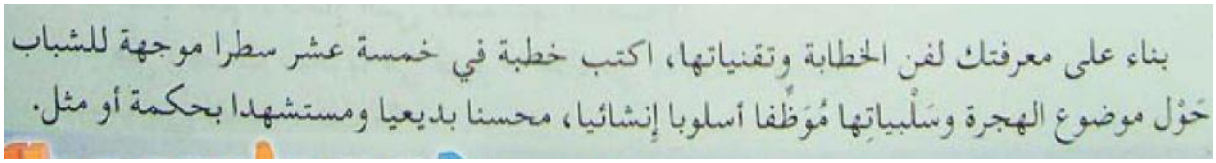
–وما يلاحظ على هذه التمارين إلى جانب كونها مأخوذة من بيئة التلاميذ وواقعهم، فهي تنسجم مع استعدادات التلاميذ وميولاتهم وتعبر عن حاجاتهم في هذا السّن، بل وبإمكانها أن تفجر طاقات ومواهب بعض التلاميذ في كتابة القصة أو الخطبة أو المقال الصحفي وتعمل على صقلها وتنميتها، خصوصا وأن العبارات المستخدمة في صياغة مثل هذه التعبيرات – كما تمت الإشارة إليه– تعمل على دفع المتعلم نحو التعلم والإبداع؛ ومن الأمثلة نذكر:1


1 - تمثل نفسك صحفيا يجري حواراً مع شخصية أدبية حول كتاب جديد صدر لهذه الشخصية، اكتب نص الحوار.

لكتابة هذا الموضوع تحتاج إلى :

- مقدمة إخبارية للتعريف بالشخصية الأدبية.
- العرض ويكون بأسئلة حول موضوع الكتاب وأقسامه، وحول الأسباب والدّوافع التي حَفَزته للتأليف في الموضوع، والطريقة التي تناوله بها، والقضايا الجديدة التي أتى بها.
- الخاتمة وتكون موجزة تلخص بها موضوع الحوار أو تكون تعبيرا عن رغبة في لقاء آخر وغير ذلك.

وكذلك التمرين التالي:2

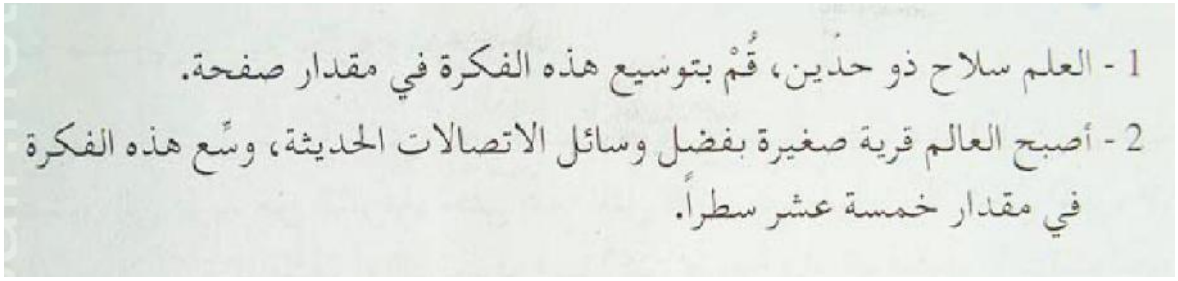

بناء على معرفتك لفن الخطابة وتقنياتها، اكتب خطبة في خمسة عشر سطرا موجهة للشباب حَوْل موضوع الهجرة وسَلْبياتِها مُوَظِّفا أسلوبا إنشائيا، محسنا بديعيا ومستشهدا بحكمة أو مثل.

1 المصدر السابق ،ص80.

2 المصدر نفسه ،ص222.

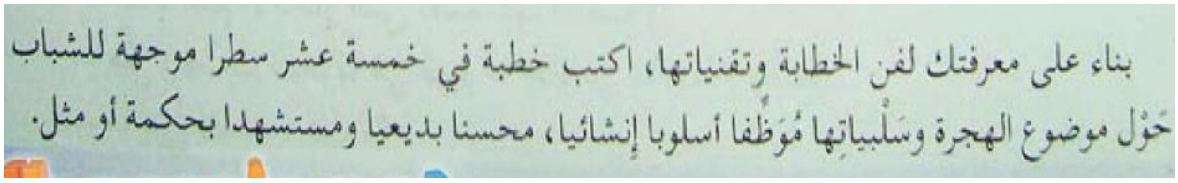
–ولأنّ تعلّم اللّغة العربية في مراحل التّعليم العام –ومنه السّنة الرّابعة متوسط– يتمّ وفق الوحدات لا الفروع، فإنّنا نجد بعض موضوعات التّمارين تتناسب تماما مع مواضيع الوحدات التعليمية1 الموجودة في الكتاب المدرسي.

فتمارين (توسيع فكرة) مثلا وهي:2

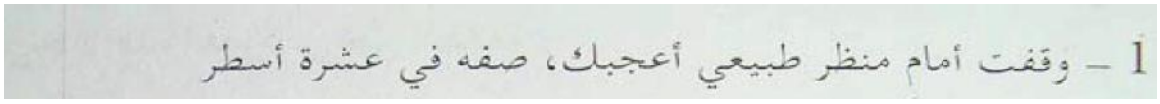

1 - العلم سلاح ذو حدّين، قُمْ بتوسيع هذه الفكرة في مقدار صفحة.
2 - أصبح العالم قرية صغيرة بفضل وسائل الاتصالات الحديثة، وسّع هذه الفكرة في مقدار خمسة عشر سطراً.

موضوعاتها تتناسب تماما مع مضمون الوحدة التعليمية وهو العلوم والتقدم التكنولوجي.

كذلك تمارين (كتابة خطبة) مثل:3


بناء على معرفتك لفن الخطابة وتقنياتها، اكتب خطبة في خمسة عشر سطرا موجهة للشباب حَوْل موضوع الهجرة وسَلْبياتِها مُوَظِّفا أسلوبا إنشائيا، محسنا بديعيا ومستشهدا بحكمة أو مثل.

تتناسب مع موضوع الوحدة الذي هو بعنوان" الهجرة" ، وفي الوحدة التعليمية (الكسوف والخسوف) الذي يتضمّن درس (كتابة نصّ وصفي) في التّعبير الكتابي، نجد موضوع التمرين يطلب من التلميذ وصف منظر طبيعي شدّه، فكان المطلوب كالآتي:4


1 – وقفت أمام منظر طبيعي أعجبك، صفه في عشرة أسطر

وكل هذا يشدّ اهتمام التلميذ ويدفعه لتعلم اللغة لأن هذا التكامل يجعله يشعر بحاجته للغة ويدرك فائدتها ودورها في حياته اليومية.

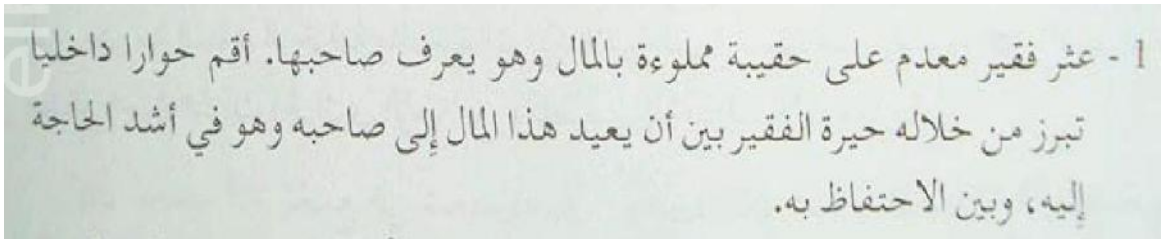
1 هذا قبل التعديل الجديد سنة 2013 ، لأن هذا الأخير يراعي بالدرجة الأولى توافر الظاهرة اللغوية في النص على حساب مضمون الوحدات التعليمية.

2 المصدر نفسه ،ص18.

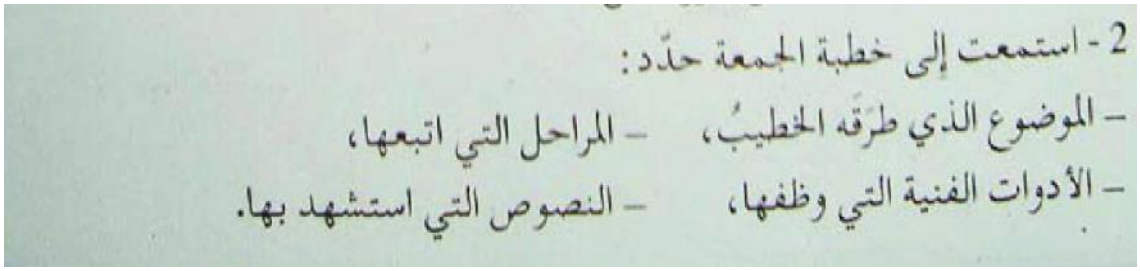
3 المصدر نفسه ص222.

4 المصدر نفسه ص72.

– أما من حيث **المستويات المعرفية** التي تستهدفها هذه التمارين، فهي مادامت متعلقة بالتّعبير الكتابي فهي بالضرورة تمسّ مستوى التركيب باعتبار أنّ التّعبير الكتابي –كما ذكرنا– هو المجال الفعلي الذي يوظّف فيه التلميذ مكتسباته اللغوية، ويستثمر فيه خبراته السابقة في مواقف و وضعيات جديدة يضعه المطلوب أمامها، ومن أمثلته نذكر هذا التمرين:1


1 - عثر فقير معدم على حقيبة مملوءة بالمال وهو يعرف صاحبها. أقم حوارا داخليا تبرز من خلاله حيرة الفقير بين أن يعيد هذا المال إلى صاحبه وهو في أشد الحاجة إليه، وبين الاحتفاظ به.

–ومع ذلك نجد بعض التمارين التي تستهدف مستويات أخرى غير التركيب، ومن بينها السؤال الموالي:2


2 - استمعت إلى خطبة الجمعة حدّد:
– الموضوع الذي طرقه الخطيبُ، – المراحل التي اتبعها،
– الأدوات الفنية التي وظفها، – النصوص التي استشهد بها.

حيث لا يطلب فيه من المتعلّم أن يركّب أو يكتب نصا ،وإنما يُقدَّم له نصّ، ويطالب بتحديد مجموعة من الأشياء فيه، ومن ثمّ فهو لا يستهدف التركيب، وإنّما يستهدف مستوى الفهم والتطبيق.

–ونجد من بين هذه التمارين ما يستهدف في الأساس مستوى التطبيق والتحليل ،كما هو الحال في المطلوب الموالي:3

1 المصدر السابق ،ص53.
2 المصدر نفسه ،ص230.
3 المصدر نفسه ،ص157.

1 - هذا مَقْطعٌ من قصّة للكاتب الفرنسي جِي دِي مُوباسان، اقرَأْهُ واستخرجْ منه ما يَدُلّ على الأحداث، الشخصيات، وما يدل على المكان، الوصف، الحوار.

....خِلالَ شهْرٍ واحدٍ هِمْتَ عبْر هذه الجزيرة السّاحرة بإحْساس مَنْ يقْتربُ من نِهاية العالَم، ليْسَت هُناك أيَّةُ فنادِق أوْ مطاعم أو طُرُق. ومِنْ خلال الدُّروب الضَّيِّقة التي تَعبُرها البِغالُ يصِل المَرْء إلى الضِّيَاع المُعلَّقة على حافّة الجبال الّتي تُطِلّ على هاوياتٍ مُتعرِّجة حيثُ يسمعُ المَرْءُ صوتَ الوديان .. يَطْرُقُ المَرْءُ بابَ أحدِ البُيوت ويطلُبُ المَأْوى لِلَيْلةٍ وطَعاما حتَّى الغَداةِ، حيْثُ يجلِس إلى الطّاولةِ الصّغيرة مع أفْراد العائلة المُضيفَة، ثُمّ ينامُ تحت السّقف المُتواضع، وفي الصّباح يُصافِحُ يَدَ المُضيِّفِ الذي يقودُه حتَّى حُدود القَرية ويَشكرُه ثمّ يَمضي في طَريقه. في أمْسية وبعدَ عشْر ساعات من المَسير وصلتُ إلى مسْكن صغيرٍ وحيدٍ في نِهاية وادٍ ينْتَهي بعدَ فرْسَخ واحد في البحر، حوْل الْكوخ هناك بعضُ الكُروم وحَديقة صغيرة، المَرْأة التي اسْتَقْبلتني كانت عَجوزا قاسِيةً ونظيفةً على غيْر العادةِ، الرَّجل جالسٌ على كُرْسيّ من القشّ وقَفَ لتَحيّتي ثمّ عاد وجلسَ دونَ أن ينْبسَ بِكلمَة، قالت لي رفيقَتُه العَجوز: إنَّه أصمُّ الآن، إنَّ له مِنْ العمْرِ اثْنيْن وثَمانين عاما.

عن مجلة العربي، ديسمبر 1983

–ومن التمارين التي لا تمس الجانب التركيبي، وإنّما تستهدف مستوى آخر من المستويات العليا وهو "التحليل" نجد التمرين التالي:1

– اختر من الجرائد اليومّية ستّة أحداث متفرقة وأجب عما يأتي:
هل تتشابه في: الموضوع، بناء النص، الأسلوب؟
– صنّف المعلومات حسب ما تعبّر عنه: المكان، الزمان، الأشخاص، الظروف، النتائج.

1 المصدر السابق ،ص173.

فالإجابة عن هذا السّؤال تتطلّب إجراء مقارنة بين هذه الأحداث من حيث الموضوع وبناء النّص والأسلوب، للوصول إلى نقاط التشابه والاختلاف ،ومن ثمّ فهي تستهدف التحليل لا التركيب.

-ونجد من الأسئلة ما يستهدف -إلى جانب المستوى التركيبي- مستوى التقويم، ونلمس ذلك من خلال السّؤال التالي:1

2 - هل تَجْذِبُك حياة الشباب الذين تركهم آباؤهم أحراراً في تصرُّفاتهم؟
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَم بها الجواب بنعم.
- اذكر ثلاث حجج تَدْعَمُ بها الجواب بلا.

ومن التمارين التي استهدفت مستوى التقويم كذلك نجد المطلوب الموالي:2

3 - تَبادَلْ مع زميل لك في القسم نصا إشهاريا كَتَبَه كلُّ واحدٍ منكما عن فوائد الرّياضة البدنية، وعلّق عليه بتسجيل ملاحظاتك في ثلاثة أسطر.

فالمطلوب في هذا التّمرين يبدأ لمّا ينتهي كلّ تلميذ من تحرير نصّه الاشهاري، حيث يعمل كل واحد منهما على قراءة النّص الإشهاري الذي كتبه زميله ،ويقوّمه بتدوين ملاحظاته عليه وتصحيح أخطائه ،عوض أن يضطلع المعلم بهذا الدّور. ويدخل هذا العمل في إطار التعلّم الجماعي/التعاوني ،الذي يشجّع المتعلّمين في إطار تنافسي على التقدّم ،ويدفعهم نحو تحسين مستواهم.

وخلاصة القول إنّ هذه التمارين و رغم إيجابياتها يبقى أن مسألة الحجم الساعي المخصّص لتصحيح التعبير الكتابي ضئيل وضئيل جدّا بحيث لا يسعف المعلّم ولا المتعلم على استدراك الأخطاء ونقاط الضعف، أو تعزيز مواطن القوة. بالإضافة إلى مسألة تغليب التمارين الوظيفية على الإبداعية.

1 المصدر السابق ، ص87.
2المصدر نفسه ،ص212.

المطلب الثاني–تمارين"نشاط الإدماج والتقييم التكويني"

لأن التقويم عملية مستمرة ومتواصلة من بداية العملية التعليمية التعلّمية إلى نهايتها، فإن مناهج تعليم اللغة العربية في كافة المستويات التعليمية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر ومنها مستوى السنة الرابعة، لا تكتفي بالتطبيقات الفورية التي تكون بعد الدّرس أو التمارين اللغوية التي عادة ما يخصّص لها ساعة واحدة في الأسبوع، بل تضاف إليها طرق وأدوات تقويمية أخرى، منها ما يسمى "نشاط الإدماج" أو ما اصطلح عليه في كتاب التلميذ بـ"نشاط الإدماج والتقييم التكويني" والذي لا نجد له مقابلا في مناهجنا قبل إصلاح سنة 2004/2003 وإنما هو وليد البيداغوجيا الحديثة المتبناة في منظومتنا التربوية ألا وهي بيداغوجيا "التدريس بالكفايات".

بل يمكن القول إنّ "نشاط الإدماج" هو الإطار العملي لتطبيق هذه البيداغوجيا التي تعتمد في الأساس على« الطرائق النّشطة لتحقيق أقصى قدر ممكن من الفاعلية في ممارسة عملية التعلّم الناجعة وفق منظور المقاربة بالكفايات، ويتبنى المنهاج الطرائق النشطة لتحقيق الأهداف المتوخاة ،وجعل المتعلم يمارس نشاطه التعلّمي ضمن مسارات تدفعه إلى المبادرة الحرة التي تمكّنه من الملاحظة والمعالجة والابتكار والاستقلالية في القرار الشخصي.. وعلى هذا الأساس تدفع الطرائق النشطة المتعلمين إلى المشاركة الفعلية في كل التعلمات وتحقيق الكفاءات التي تقيس قدراتهم الفعلية في الإنجاز والإتقان مجسدين بذلك البناء المتدرج للمعرفة والابتعاد عن الحشو والتلقين »1

ومن ثمّ فإنّ "نشاط الإدماج" هو أبرز ما جاءت به طريقة التدريس بالكفايات في مجال التقويم لتحقيق هذه الأهداف" ويعرّفه (روجرز كزافيي) –الذي ترتبط به بيداغوجيا الإدماج– بأنه «السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارف جديدة، فيعيد بالتالي بناء عالمه الداخلي، ويطبق المعارف التي اكتسبها في وضعيات جديدة ملموسة»2

وهو بذلك يختلف عن التّمارين والتّطبيقات اللّغوية بأنواعها المختلفة؛ لأنّ هذه الأخيرة تكون متعلقة بنشاط أو درس واحد فقط، وتستهدف استرجاع المعلومات واستحضار القواعد

1 المنهاج ص16

2 Xavier Rogiers, une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2ème édition, 2001 de université Bruxelles, P :24

اللغوية دون إكساب التلميذ القدرة على توظيفها في المواقف التّواصلية الجديدة، والحلّ في هذه التمارين يكون معروفا مسبقا ولا يحتاج إبداعا من المتعلّم، وقد أثبتت التجارب التعليمية أنّ الأساليب التّقويمية التّقليدية التي تقوم على تقويم كل مكوّن على حدة لا يمكن أن تعكس مدى اكتساب الكفاية وامتلاكها عند التلميذ ،ولذا يتطلب الأمر تمارين تدرّب المتعلّم على دمج المكونات والمكتسبات اللغوية من خلال وضعية مركبة تسمى (الوضعية الإدماجية)، يوضع فيها التلميذ أمام مشكلة ما تتطلب منه حلاّ فتعمل على تسخير مكتسباته وخبراته ومعارفه وقدراته ،واستثمارها مجتمعة لإيجاد حلّ لها، وهذا الحلّ لا يكون معروفا وإنّما يتطلّب ابتكارا من المتعلّم.

ولذلك تعرّف الوضعيات/ المشكلات بأنّها« محك الكفاءة و المردودية، وإبراز للقدرات والمهارات والمواهب المضمرة والظاهرة. إنّها تربية على حل المشاكل المستعصية ،واقتراح الحلول المناسبة والممكنة ،والتحفيز على التعلّم الذاتي، وتجاوز للطرائق التقليدية القائمة على التّلقين، والحفظ وتقويم المعرفة والمحتويات بواسطة المدرّس إلى التلميذ السلبي»1

إنّ هذه الوضعيات الإدماجية تستهدف تعويد التلميذ على:

1-الاستقلالية في الرأي.

2-الاعتماد على الذات في حل المشكلات

3-التقويم الذاتي.

وللوصول إلى هذه الأهداف يشترط في هذه الوضعيات ما يلي:

1- أن تكون مركّبة، حتى تمنح المعلّم تغذية راجعة عن مدى امتلاك المتعلّم للكفايات اللغوية اللازمة.

2- أن تضع المتعلّم في سياقات واقعية حيّة، للتأكد من امتلاكه للكفايات التواصلية المطلوبة.

«3-أن تتناول تعلّمات مكتسبة.

4- أن تكون قابلة للتقويم.

1 جميل حمداوي، التصورات الجديدة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2014،ص73.

5- أن تؤدي إلى إنتاج ذاتي.»1

- ويتطلّب التقويم عن طريق "الوضعية الإدماجية" ما يلي:

1- تحديد الكفايات التي ينبغي تقويمها
2- بناء وضعيتين أو ثلاث وضعيات2 ملائمة للكفايات المراد قياسها وتقويمها.
3- تحديد التعليمات التي يطلب من المتعلّم إنجازها بدقة.
4- وضع شبكة للتّصحيح والتقويم الذاتي.

هذه وقفة سريعة عند مفهوم الوضعية الإدماجية أو ما يسمى بالتقويم عن طريق الإدماج،و أبرز أهدافه، وأهم الشروط الواجب توفرها فيه، وفيما يلي بيان مفصّل "لنشاط الإدماج والتقييم التكويني" الذي يضاف إلى التمارين اللغوية الموجودة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة كأداة من الأدوات التقويمية الجديدة.

أوّلا- تمارين "الإدماج والتقييم التكويني" من حيث العدد والكمّ:

في هذا الكتاب يأتي نشاط الإدماج بعدما يكون التلميذ قد درس مجموعة من الأنشطة في ثلاث وحدات تعليمية، حيث تتضمّن كل وقفة (إدماجية) وضعيتين إدماجيتين اثنتين أي بمجموع 16 وضعية في ثماني حصص إدماجية، هذه موضوعاتها باختصار:

رقم نشاط الإدماج	الصفحة	موضوعات الوضعيات الإدماجية
النشاط الأول	36-37	**الوضعية الأولى:**كتابة نص إخباري يبرز الآثار السلبية والإيجابية للعلم والتكنولوجيا في حياة الإنسان. **الوضعية الثانية:**آفة المخدرات ودور الشباب في التصدي لها، والنهوض بمجتمعاتهم.

1 الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط سنة 2013.

2 ويستحسن هنا الاعتماد أثناء التقويم الإدماجي على قاعدة (دوكتيل De ketele) التي تسمى بقاعدة 3/2 بمعنى أن نسبة النجاح الكفائي عند المتعلم هي إجابته عن وضعيتين من بين الثلاث المقترحة عليه – وللمزيد من المعلومات حول الموضوع يراجع:

-De ketele J.M, L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? Revue Tunisienne des sciences de l'Education, 23, 1996, P :17,36

النشاط الثاني	63-64	**الوضعية الأولى:**كتابة نص تصف فيه وقائع زلزال مدمر ضرب أحد البلدان ووصف الشعور الذي غمرك إثر الهبّة التضامنية مع المنكوبين **الوضعية الثانية:**كتابة نص حواري حجاجي دار بين رجلين أحدهما يدّعي بأنّ الإسلام انتشر بالقوة في العالم والثاني يؤكد بأنّ انتشاره كان نتيجة لما يدعو إليه من قيم نبيلة وأخلاق حميدة.
النشاط الثالث	89-90	**الوضعية الأولى:**كتابة نص حجاجي ،تؤكد فيه بأنّ الاستثمار في الثروة الشبابية يفوق في أهميته الاستثمار في الثروات الطبيعية. **الوضعية الثانية:** كتابة نصّ حواري تحاول فيه إقناع مدمن على التدخين،بالقلاع عن هذه العادة، وبيان عواقب التمادي فيها.
النشاط الرابع	121-122	**الوضعية الأولى:** كتابة تقرير كامل عن وقائع زيارتك لمتحف الفنون و ما شدّ انتباهك فيه لينشر في جريدة المدرسة. **الوضعية الثانية:** مساعدة أخيك على كتابة رسالة إدارية لطلب التوظيف في المؤسسة التي نشرت إعلانا بشروط معينة تتوفر فيه.
النشاط الخامس	145-146	**الوضعية الأولى:** كتابة نصّ تسرد فيه أجواء الاحتفال بالمولد النبوي في مدينة جزائرية لم تعرفها من قبل، وإعجابك بالعادات الجديدة. **الوضعية الثانية:** كتابة نصّ تصف فيه ما شاهدته في شريط تلفزيوني، يصوّر عادة غريبة عند شعب من الشعوب/مركزا على وصف الأشياء الغريبة التي شدّتك.
النشاط السادس	175-176	**الوضعية الأولى:** كتابة نص الأسطورة التي تتحدّث عن أسباب حدوث ظاهرة خسوف القمر ، **الوضعية الثانية:** كتابة نصّ يدحض الأسطورة الخرافية التي تتحدّث عن أسباب وقوع الزلازل ،مبينا الأسباب العلمية الحقيقية لحدوثها.
النشاط السابع	203-204	**الوضعية الأولى:** كتابة خطبة تقنع فيها زملائك بأنّ المواطن الصالح هو الذي يحترم المحيط الذي يعيش فيه ويعمل على الحفاظ عليه. **الوضعية الثانية:** كتابة مقال في الركن الذي يعنى بالبيئة، تبرز في ه دور المجتمع في الحفاظ على البيئة وحمايتها.

النشاط الثامن	233-234	**الوضعية الأولى:** كتابة نص تصف فيه ما شاهدته في شريط يتحدث عن معاناة البشر في بعض بقاع العالم من الجوع والمجاعة، مقترحا الحلول المناسبة لهذه المشكلة. **الوضعية الثانية:** كتابة الخطاب الذي وجّهته لزميلك حول عواقب الهجرة غير الشرعية، محاولا إقناعه بالعدول عن فكرته.

والمتمعن في هذا الجدول يعود ليتساءل: هل هناك حجم ساعي في هذا المستوى يحوي كلّ هذه الوضعيات الإدماجية، ويسمح باستيفائها جميعها أو حتى بعضها؟!

لقد أشرنا فيما سبق إلى التّوزيع الزّمني للحجم الساعي المخصّص للغة العربية في السنة الرابعة والمقدّر بخمس ساعات موزّعة على الأنشطة المختلفة أسبوعيا، ولم نجد في هذا التوزيع الزمني أثرا لحصة الإدماج أو لتصحيحها، ولذلك نتساءل مرة أخرى ما الهدف من إضافة هذه الأساليب التقويمية الجديدة إذا وسِعَها المنهاج ولم يسعها الحيّز الزمني المخصص للغة العربية؟ أم أنّ الهدف هو حشو البرامج بمحتويات وطرق مستوردة دون فهم غاياتها أو حتى إيجاد الوسائل التعليمية والحجم الزمني الكفيل بإثبات نجاعتها في تقويم تعلم التلميذ؟!

إنّ وضع ثمانية حصص إدماجية في البرنامج المقترح على التلميذ وعدم تخصيص الوقت الكافي لإنجازها وتصحيحها، يطرح أمامنا المشكلة نفسها ،المتعلقة بعدم وجود وقت خاص لتصحيح التعبير الكتابي، أي عدم وجود الوقت الكافي لتنفيذ البرنامج وهذا يعدّ ضربا من العبث، وهو يعكس ما تحدثنا عنه سابقا في مسألة التسرّع في الإصلاح، وعدم التخطيط الجيّد له ، أو حتى مناقشته مع الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، وخصوصا المعلّم.

وهو ما أدّى إلى تعالي الصيحات المنادية بإلغاء الإصلاح أو إعادة النّظر فيه، وهذا ما اصطلحت عليه الجهات الوصية بـ"إصلاح الإصلاح" الذي وضع في الوثيقة التي صدرت عن وزارة التربية الوطنية سنة 2013 ،حيث استدركت فيها بعض النقائص، ومن بين ما جاء فيها ضرورة التمسك بالتقويم الإدماجي، نظرا لما يتميّز به من ميزات أشرنا إليها سابقا، وعمل في نفس الوقت على محاولة إيجاد موقع "لحصة الإدماج" بين الأنشطة

الأخرى، فتمّ تقليص حصص الإدماج من ثماني إلى ثلاث حصص أي بمعدّل حصّة في نهاية كلّ فصل من الفصول التعليمية الثلاثة.

ولكن المتأمّل مرة أخرى في الحجم السّاعي المخصّص للتّعبير الكتابي وأساليب تقويمه الثلاثة (تمارين التعبير –الإدماج–المشاريع) وبإجراء عملية حسابية بسيطة: سيجد أن هناك خللا مازال ماثلا في الحجم الساعي لهذا النشاط وأساليب تقويمه:

فباحتساب عدد دروس التعبير في التوزيع الجديد وهو ثمانية عشر درسا وإضافة:

–حصص تصحيح التعبير = 08 حصص.

–حصص الإدماج وهو = 03 حصص

–حصص الفروض الفصلية بمعدل فرضين في كلّ فصل، وتصحيحها.

–ثلاثة أسابيع للتقويم (الامتحانات الفصلية) + 03 حصص لتصحيحها.

فإنّ المجموع الذي سنحصل عليه يفوق بكثير الحجم الساعي السنوي المخصص لمادة اللغة العربية، وهذا ما يجعلني أجزم بأنّه لا وجود لحصّة فعلية لنشاط الإدماج أو لتصحيحه في هذا المستوى، وهو الأمر الذي يجعل الكثير من المعلمين لا يولونه أهمية أو عناية تذكر، رغم أنّه (أي الإدماج) عنصر قارّ في الاختبارات، حيث سألت بعض المعلمين الذين قمت بزيارتهم في بعض المدارس ،فأجابوا بأنّ الوقت لا يسمح لهم بإنجاز نشاط الإدماج وتصحيحه، والبعض الآخر قال بأنّه يأمر المتعلمين من حين إلى آخر بإنجاز وضعية إدماجية كواجب منزلي دون أن يصحّحها لأنّ الوقت لا يسمح بذلك.

ثانيا–تمارين "الإدماج والتقييم التكويني" من حيث النّوع والشّكل :

بعدما يكون التلميذ قد اكتسب مجموعة من المعارف اللغوية اعتمادا على المقاربة النّصية لابد من التأكيد مرة أخرى بأنّ الهدف في طريقة التدريس بالكفايات ليس هو مراكمة المعارف النحوية والصرفية والبلاغية ،وترسيخها عن طريق التدريبات اللغوية المختلفة ،لأنّ ذلك لا يكفي لممارسة اللغة فعليا –إن كتابيا أو شفويا– لأن حلول هذه التدريبات حتّى وإن كانت ذات أسئلة مركبة، تكون معروفة مسبقا، ولا مجال فيها للمتعلّم كي يثبت قدرته على الابتكار والإبداع، ولذلك فهو بحاجة إلى نوع من التدريبات التي يوضع فيها أمام مشكلات تتطلب منه حلولا غير معروفة سلفا ،من خلال توظيف هذه المعارف والمكتسبات اللغوية

بجدارة وإدماجها بطريقة تعكس مستوى الابتكار والإبداع لديه لإيجاد الحل المناسب لهذه المشكلة ،وهذا ما يحقّقه "التقويم الإدماجي" من خلال "نشاط الإدماج والتقييم التكويني" في كتاب التلميذ للسنة الرابعة ،الذي جاء في مقدمته بأنّ هذا الكتاب يعدّ« فرصة ثمينة للمتعلّم بغية القيام بعملية دمج المعارف التي تلقاها عند نهاية كل ثلاث وحدات، حيث تطرح عليه وضعية تعلّمية أو وضعيتان، ويطالب بإنتاج نصّ محدد يدمج فيه تلك المعارف اللغوية التي تعلّمها.»1

فهذه الوضعيات الإدماجية إذن في كتاب السّنة الرابعة لها شكل موحد، حيث يوضع فيها المتعلّم أمام وضعيتين مشكلتين ،ويطلب منه أن يقوم بإنشاء نصّ مكتوب، يعبّر فيه عن موضوع معيّن له علاقة بمحتوى من محتويات الوحدات الثلاث المدروسة، ويكون مرفقا بمجموعة من المطلوبات لا تقل عن اثنين في الغالب، وقد تزيد على خمسة مطلوبات.

إذن فكل وضعية تتكوّن بالضرورة من العناصر التالية:

-**السند:** وهو مجموعة من العناصر المقترحة (قد تكون نصّا أو وثيقة أو صورة...)،والتي تحدد للتلميذ سياق الوضعية.

-**المطلوب:** وهو المنتوج المنتظر.

-**التعليمات:** وتتضمن مجموعة العناصر أو المبادئ أو القواعد اللغوية التي على التلميذ أن يدمجها في تعبيره، بالإضافة إلى مجموعة التعليمات التي يجب أن يلتزم بها أثناء التعبير وبعد الانتهاء منه.

ولنأخذ على سبيل المثال لا الحصر: نشاط الإدماج رقم ثلاثة في كتاب التلميذ ، لنتبيّن من خلاله الشكل الذي تكون عليه هذه الوضعيات الإدماجية:2

1 مقدمة الكتاب المدرسي.

2 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص89، 90.

نشاط الإدماج و التقييم التكويني

الوضعية الأولى:

قرأت لائحة تنادي بالشعار الآتي:«إن الثروة الحقيقية هي الإنسان و ليس البترول».

اكتب نصا حجاجيا في صفحة توسع فيه هذه الفكرة، تبيّن فيها أن العناية بالإنسان استثمار يفوق في أهميته الاستثمار في مجال الثروات الطبيعية، و استعمل فيما تكتب ما يأتي:

- أربع مفردات دالة على الثروة.
- جملة اسمية مركبة.
- جملة فعلية مركبة.
- استعارة تصريحية.

1-اقرأ محتوى هذه الوضعية، و حاول أن تَتَبَيَّنَ المعطيات و المطالبَ.

2-ابن شبكةَ تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
هل كتبتُ نصا حجاجيا؟			
هل احترمْتُ الحجم المطلوب؟			
هل تقَيَّدتُ بالفكرة المطلوبة؟			
هل وظفتُ أربع مفردات دالة على الثروة؟			
هل استعملتُ جملة اسمية مركبة؟			
هل استعملتُ جملة فعلية مركبة؟			
هل وظفتُ في النص استعارة تصريحية؟			

3- أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- قارن النَّصَ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي وضعتَها في شبكة التقييم الذاتي.

5- عيِّن المواقعِ التي أصبتَ فيها، وضعْ مقابلَها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها. و ضع مقابلَها لا، ثم علّل أسباب الخطإِ و دوِّنها في الشبكة.

6- قارنْ بين مجموع الصواب ومجموع الخطإِ، واحكُمْ على عملك.

الوضعية الثانية:

اكتب نص حوار دار بينك و بين أحد الأشخاص المدمنين على التدخين تحاول فيه إقناعه بالإقلاع عن هذه العادة، مع بيان عواقب التمادي في التدخين، مستعملا:

- ثلاث مفردات دالة على خطورة الأمراض التي يسبّبها التدخين
- ثلاث مصطلحات علمية
- جملة واقعة مفعولا به
- جملة واقعة حالا

1- اقرأْ محتوى هذه الوضعية، و حاول أن تَتَبَيَّنَ المعطيات والمطالبَ

2- ابن شبكة تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
هل أنجزتُ نص الحوار؟			
هل عالجتُ الموضوع المحدد و لم أخرج عنه؟			
هل استخدمتُ ثلاث مفردات دالة على خطورة الأمراض التي يسببها التدخين؟			
هل أتيتُ بثلاث مصطلحات علمية؟			
هل وظفتُ جملة واقعة مفعولا به؟			
هل وظفتُ جملة واقعة حالا؟			

3- أنجِزْ ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- قارن النّصَّ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي و ضعتها في شبكة التقييم الذاتي.

5- عيِّن المواقعِ التي أصبتَ فيها، و ضعْ مقابلها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها, وضع مقابلها لا، ثم علّلْ أسباب الخطإِ و دوِّنها في الشبكة.

6- قارنْ بين مجموع الصواب ومجموع الخطإِ، واحكُمْ على عملك.

نلاحظ بأنّ هاتين الوضعيتين تحملان المتعلّم على تسخير خبراته وقدراته واستحضار معارفه ومكتسباته اللغوية التي حصّلها خلال دراسته لثلاث وحدات تعليمية، من خلال أنشطة القراءة وقواعد اللغة والبلاغة ونشاط التعبير الكتابي ،من أجل إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

فبعدما يكون المتعلّم قد درس الوحدات التعليمية الثلاث السابقة وهي (الظواهر الطبيعية ،وأمراض العصر ،والثروات الطبيعية)، وتعرّف من خلالها على الظواهر التالية: (الجملة المركبة، الجملة الواقعة مفعولا به، والجملة الواقعة حالا، والمصطلح العلمي، الاستعارة التصريحية، كتابة نصّ وصفي ،وكتابة نص حواري، وكتابة نصّ حجاجي) يأتي الدور على التلميذ لإثبات قدرته على توظيف هذه المكتسبات والمعارف في وضعيات مركبة.

حيث يطلب منه في الوضعية الأولى مثلا أن يكتب نصا حجاجيا، يوسع من خلاله الفكرة التالية: (إن الثروة الحقيقية هي الإنسان وليس البترول) موظفا:

- أربع مفردات دالة على الثروة (الجانب المعجمي).
- جملتان مركبتان واحدة اسمية والثانية فعلية (الجانب النحوي).
- استعارة تصريحية (الجانب البلاغي).

ثم يطلب منه أن يقرأ محتوى الوضعية جيدا، حتى يفهم مضمونها، وبعد ذلك يجيب عن المعطيات والمطالب.

على أنّ الإجابة عن مثل هذه الوضعيات تستلزم توفر معيارين اثنين هما:

- معيار الانسجام الذي يستوجب ترابط أجزاء الموضوع منهجيا ومنطقيا.
- معيار الملاءمة: أي تلاؤم أجوبة المتعلم مع تعليمات الوضعية ومعطياتها.

ويلاحظ أنّ دور التلميذ في هذه الوضعيات لا يقف عند هذا الحدّ، بل يطلب منه أيضا أن يقوّم عمله بنفسه، وهو ما يسمى بالتقويم الذاتي؛ وذلك من خلال الاستعانة بالجدول الموجود بعد التعليمات والمطلوبات مباشرة، وهو ما يسمّى بشبكة التصحيح الذاتي، إذ ورد في مقدمة كتاب التلميذ بأنّ نشاط الإدماج « يتيح للمتعلّم الحكم على عمله من خلال شبكة التقييم الذاتي التي يبنيها ويحتكم إلى مقاييسها، وفي ذلك أكثر من فائدة، فمن جهة

يتدرّب المتعلّم على الكتابة والتعبير بمنهجية صارمة، ومن جهة أخرى يستطيع أن يتفقّد مواضع ضعفه بنفسه ،ويبحث عن أسبابها»1

ويتضمّن هذا الجدول مجموع المطلوبات في شكل أسئلة يطرحها المتعلّم على نفسه، ويجيب عنها "بنعم" إن أَنْجَزَ أو وظّف المطلوب، و"لا" إن لم ينجز أو لم يوظّف ما طلب منه، كما يتضمّن الجدول خانة أخرى يعلّل فيها سبب إخفاقه أو فشله، وهذا ما من شأنه أن يساعد المتعلّم على التأكد من قدرته على استثمار المعارف المختلفة، والتحقّق من مدى امتلاكه القدرة على إدماج هذه المكتسبات، كما تساعده على تبيّن أخطائه وتجريدها وتصنيفها وتصحيحها بنفسه أو بمساعدة معلّمه، هذا الأخير الذي تزوّده شبكة التصحيح الذاتي أيضا بتغذية راجعة من خلال المعايير والمؤشرات التي ترد في حكم المتعلّم على إنتاجه وعمله؛ إذ يرى بعض المعلّمين من الذين تحدثنا إليهم –والذين يؤكدون على الوضعيات الإدماجية، ويطالبون تلاميذهم بإنجازها ولو كواجب منزلي– يرون بأنّ هذه الشّبكة التقييمية التي ينجزها المتعلّم تقدّم لهم الكثير من المعطيات على مستوى المتعلّمين ومدى امتلاكهم الفعلي للكفايات المستهدفة، إذ أنّ تعليل المتعلّم لماذا لم يوظّف عنصرا لغويا معيّنا مثلا يعطي للمعلّم فكرة واضحة عن مصدر الخلل، كأن يكون مثلا "عدم كفاية الوسائل أو الطرق أو الأساليب التقويمية"، فيعمل على استدراكه.

ويؤكّد بعض المعلّمين على مسألة تسطير ما طلب من المتعلّم توظيفه، أو كتابته بلون مخالف للنّص، حتى يتأكّد من استيعاب المتعلّم للمطلوب وفهمه، لأن البعض يقول بأنّه أجاب أو وظّف مسألة ما ،ولكنّه يسطّر شيئاً آخر غير المطلوب منه، وهذا قد يدلّ – حسبهم– على عدم فهم المتعلّم للمطلوب الذي تمّ شرحه في الدّرس.

وينتهي المتعلّم من الإجابة عن هذه الوضعية الإدماجية، بإجراء مقارنة بين المطلوبات والتعليمات ،وما تمّ إنجازه منها، وما أخفق فيه، لِيُطْلِقَ الحكم في النهاية على أدائه وعمله، وهذا ما من شأنه أن يجعل المتعلّم واثقاً في نفسه، ومستقلاً في آرائه، وموضوعيا في أحكامه.

1 مقدمة الكتاب المدرسي.

وإذا كنّا قد تحدثنا سابقا عمّا يجب أن يراعى أثناء بناء الوضعية المشكلة (من ضرورة أن تكون مركّبة، وأن تضع المتعلّم في سياقات حيّة، وضرورة وجود أكثر من وضعية واحدة، وأن تحدّد فيها الكفايات المستهدفة، والتعليمات المطلوب إنجازها بدقة وتذييلها بشبكة للتقويم الذّاتي) فإنّنا في المقابل لابدّ وأن نتحدّث عمّا يجب أن يتقيّد به التّلميذ للوصول إلى تحقيق الكفايات الختامية المنتظرة من هذه الوضعيات/ المشكلات، ومن التقويم الإدماجي إجمالاً، ونلخّص ذلك في النقاط التالية:1

1- فهم المتعلّم للوضعية الإدماجية بدقّة: عنواناً ،وسياقاً، وأسناداً ،وصوراً، ومقصوداً، واستيعاب التعليمات بشكل جيّد.

2- إنجاز العمل المطلوب من خلال احترام تعليمات الوضعية، واستثمار الصور والوثائق بشكل جيّد لخدمة الموضوع.

3- التحقّق من وجود : الإنتاج، عن طريق التحقّق من مراعاة: المواصفات، ومقارنة قيمة الإنتاج الفعلي بالإنتاج المنتظر، وذلك من خلال ملء شبكة التصحيح الذّاتي بالمعلومات اللاّزمة.

وتَقَيُّد التلميذ بهذه التعليمات، من شأنه أن يحقّق الهدف من التقويم الإدماجي، الذي يسعى بالدّرجة الأولى إلى جعل التعلّم ذا معنى في حياة التلميذ، من خلال تحسّسه لفائدة ما يتعلّمه من معارف، وما يكتسبه من خبرات لغوية، وممارستها فعليا في المواقف التواصلية الحية .

ثالثا-تمارين الإدماج والتقييم التكويني من حيث المحتوى والمضمون :

إنّ مضمون الوضعيات الإدماجية الـ 16 الموجودة في كتاب التلميذ لم تخرج عن محتوى البرنامج المقرّر على التلميذ، فلو وازنا بين عناوين الوحدات التعليمية ومضامين نصوص القراءة وموضوعات الظواهر اللغوية (النحوية والصرفية والمعجمية والبلاغية) وكذا موضوعات تقنيات التعبير الكتابي من جهة وبين محتويات وتعليمات الوضعيات الإدماجية المقرّرة في السنة الرابعة 2 من جهة أخرى، لوجدنا تطابقا كبيراً بين الاثنين والجدول الموالي يوضّح ذلك:

1 يراجع : جميل حمداوي، التصوّرات التربوية الجديدة، ص95.

2 هذا بحسب ما هو موجود في كتاب التلميذ ،وقبل إدخال التغييرات الجديدة سنة 2013، التي لم تراع هذا التّطابق إلى حدّ ما.

عناوين الوحدات	نص القراءة	ص	الظواهر اللّغوية	ص	التعبير الكتابي	ص	مطلوبات	
							الوضعية 1	الوضعية 1
العلوم والتقدم التكنولوجي	سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10	توسيع فكرة	17	**الموضوع:** إبراز الآثار السلبية والايجابية للعلم والتكنولوجيا	**الموضوع:** آفة المخدرات وتصدي الشباب لها
قضايا اجتماعية	المدينة الحديثة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21	تلخيص نص	26	**التقنية:** توسيع فكرة	**التقنية:** التلخيص
حقوق الإنسان	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29	تقليص نص	33	**الظواهر:** توظيف: –أسلوب إخبار– استعارتين–جملتين اسميتين، تقدم المبتدأ في الأولى وجوبا وفي الثانية جوازا–جملة فعلية تقدّم فيها المفعول به وجوبا	**الظواهر:** توظيف: –مجموعة من المفردات– استعارتين–كلمتين متضادتين في المعنى–جملتين اسميتين، تقدم الخبر في الأولى وجوبا وفي الثانية جوازا
التضامن الإنساني	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40	كتابة نص إخباري	44	**الموضوع:** التضامن مع المنكوبين في الزلزال **التقنية:** كتابة نص وصفي	**الموضوع:** انتشار الإسلام في العالم، هو نتيجة لقيم التسامح التي يدعو إليها
الدين المعاملة	من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48	الحوار	52	**الظواهر:** توظيف: مفردات دالة على التضامن– جملتين اسميتين، حذف المبتدأ من الأولى وجوبا ومن الثانية جوازا– جملتين فعليتين بسيطتين_استعارتين مكنيتين	**التقنية:** كتابة نص حواري
شخصيات موهوبة	الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56	الوصف	60		**الظواهر:** توظيف: 04 مفردات دالة على التسامح والعدل والايثار– جملتين اسميتين، حذف الخبر من الأولى وجوبا ومن الثانية جوازا– جملتين بسيطتين إحداهما فعلية والثانية اسمية– استعارتين مكنيتين
ظواهر طبيعية	الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67	كتابة نص وصفي	71	**الموضوع:** الثروة الحقيقية هي الإنسان وليس البترول. **التقنية:** كتابة نصّ حجاجي **الظواهر: توظيف:** 04 مفردات دالة على الثروة– جملتين مركبتين إحداهما فعلية والأخرى اسمية– استعارة تصريحية.	**الموضوع:** إقناع مدمن على الإقلاع عن عادة التدخين
أمراض العصر	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74	كتابة نص حواري	79		**التقنية:** كتابة نص حواري/حجاجي **الظواهر:** توظيف: 03 مفردات دالة خطورة
الثروات الطبيعية	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82	الحجاج	86		إمراض التدخين–03 مصطلحات علمية–جملة واقعة مفعولا به– جملة واقعة حالا
متاحف ومعلم تاريخية	تمقاد	95	الجملة الواقعة نعتا	97	كتابة نص حجاجي	102	**الموضوع:** زيارة لمتحف الفنون **التقنية:** الوصف والإخبار	**الموضوع:** الرغبة في التوظيف كرسام في شركة. **التقنية:** كتابة رسالة إدارية
عالم الشغل	في الحث عن العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106	الخاطرة	110	**الظواهر:** توظيف: 04 مفردات ....–جملتين	**الظواهر:** توظيف: تقنيات كتابة رسالة إدارية–

الشباب والمستقبل	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114	كتابة خاطرة	119	واقعتين نعتا، إحداهما اسمية والأخرى فعلية– جملة واقعة جوابا لشرط.	استخدام 03 أدوات للربط–جملة واقعة مضافًا إليه
المواطنة	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125	الاقتباس	129	**الموضوع:**أجواء الاحتفال بالمولد في مدينة جزائرية.	**الموضوع:**العادات الغريبة عند الشعوب
شعوب العالم	الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132	السرد	136	**التقنية:**كتابة نص سردي	**التقنية:**السرد والوصف.
الفنون	زرياب مبتكر الموسيقى الاندلسية	137	الجملة الموصولة	139	كتابة نص سردي	143	**الظواهر** :توظيف :–04مفردات دالة على العادات والتقاليد–جملة واقعة خبرا لمبتدأ– جملة واقعة خبرا لناسخ– جملة موصولة– تشبيه بليغ.	**الظواهر** : توظيف: 03مفردات دالة على الغرابة– جملتين موصولتين لكلّ منهما وظيفة تختلف عن الأخرى–جملة فعلية واقعة خبرا لمبتدأ–جملة اسمية واقعة خبرا لناسخ
الهوايات	الشطرنج تحدي الأذكياء	147	التصغير	150	القصة	156	**الموضوع:**كتابة نص أسطورة	**الموضوع:**التعجب من أسطورة حدوث الزلازل، وتوضيح الأسباب العلمية لحدوثها
أساطير محلية وعالمية	كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159	كتابة قصة	164	**التقنية:**كتابة قصة	**التقنية:**السّرد
الإنسان والحيوان	السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168	أحداث متفرقة	173	**الظواهر** :توظيف:04 مفردات لها علاقة بالأساطير–03 صيغ للمبالغة–اسمين مصغّرين–استعارتين–طباقين.	**الظواهر** :توظيف:04 مفردات دالة على الخيال الأسطوري–04 مصطلحات علمية–اسمين مصغّرين للتحقير–صيغتين من صيغ المبالغة.
المرافق العامة	حديقة	181	صيغ المبالغة	182	رؤوس الأقلام	186	**الموضوع:**دعوة التلميذ لزملائه إلى المشاركة في تنظيف الحي.	**الموضوع:**كتابة مقال حول نظافة البيئة لينشر في جريدة المدرسة.
التلوث البيئي	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190	المقال الاجتماعي	195	**التقنية:**كتابة خطبة.	**التقنية:**المقال الصحفي.
دور الإعلام في المجتمع	الدور الحضاري للانترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197	كتابة مقال صحفي	202	**الظواهر** :توظيف:–04 مفردات دالة على أخطار التلوّث–أسلوبي تعجب–03صيغ المبالغة–جملتين مسجوعتين	**الظواهر** :توظيف:تقنيات المقال–04 مفردات دالة على حماية البيئة–أسلوبي تعجب– صيغتي مبالغة.
الإحداث الكبرى في القرن العشرين	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208	كتابة نص اشهاري	212	**الموضوع:**المجاعة في العالم	**الموضوع:**الهجرة غير الشرعية
الهجرة	الهجرة السرية	213	التحذير	215	الخطبة	221	**التقنية:**الوصف	**التقنية:**كتابة خطبة
الصناعات التقليدية	الفخاري الصبور	223	المدح والذّم	225	كتابة خطبة	230	**الظواهر** :توظيف:03 مفردات لها علاقة بما درست–أسلوب إغراء–أسلوب تحذير–صيغة للمدح وأخرى للذمّ.	**الظواهر** :توظيف: أسلوب إغراء–أسلوب تحذير– صيغة مدح –صيغة ذمّ.

فنشاط الإدماج الأول في كتاب التلميذ –على سبيل المثال لا الحصر– وهذا نصّه: 1

نشاط الإدماج والتقييم التكويني

الوضعية الأولى:

حضَرْتَ نقاشًا موضوعُه أنّ التكنولوجيا أسهمتْ في تقدُّم الإنسان، وتوفير وسائل الرّاحة والوقاية له من المرض، إلا أنها تخلق مشكلات صحّية وبيئية واجتماعية.

اكتب نصًا من خمسةَ عشرَ سطرًا على الأكثر تبرزُ فيه الآثار الإيجابية والسلبية للعلم والتكنولوجيا على حياة الإنسان، مع توظيف:

- أسلوب الإخبار
- استعارتين
- جملة اسمية تقدم فيها المبتدأ وجوبًا وأخرى تقدم فيها جوازًا.
- جملة فعلية واحدة تقدم فيها المفعول به وجوبًا.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاول أن تَتَبَيَّنَ المعطيات والمطالبَ.

2- ابن شبكةَ تقييم لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي

المقاييس	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
هل أنجزْتُ النص المطلوب؟			
هل احترمتُ الحجم المطلوب؟			
هل استعملت أسلوب الإخبار؟			
هل وظفت استعارتين؟			
هل أتيْتُ بجملة اسمية تقدم فيها المبتدأ وجوبًا؟			
هل أتيْتُ بجملة اسمية تقدم فيها المبتدأ جوازًا؟			
هل استعملتُ جملةً فعلية واحدة على الأقل تقدم فيها المفعول به وجوبًا؟			

3- أنجز ما هو مطلوبٌ منك في الوضعية.

4- قارن النَّصَ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي وضعتَها في شبكة التقييم الذاتي.

5- عيِّن المواقِعَ التي أصبتَ فيها، وضعْ مقابلَها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها. وضعْ مقابلَها لا، ثم علّل أسبابَ الخطإِ، ودوِّنها في الشبكة.

6- قارِن بين مجموع الصواب ومجموع الخطإِ، واحكُمْ على عملك.

1 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص36، 37.

نشاط الإدماج والتقييم التكويني

الوضعية الثانية:

شاهدت شريطاً تلفزيونيا حول آفة المخدرات، فقارنْتَ بين ما تقوم به هذه الآفة من هَدْم وتخريب للأسرة والمجتمع، وما يجب أن يقوم به الشباب لبناء مجتمعات قوية خاليَة من كل الآفات والانحرافات.

اكتبْ نصّا لا يتجاوزُ عشرةَ أسطر تبيّن فيه هذا التّعارض مستعملاً:

- ما أمكنَ من المفردات التي عرفتَها في الدروس السابقة.
- استعارتين
- كلمتين متضادتين في المعنى.
- جملتين اسميتين تقدم الخبر في إحداهما وجوباً وفي الأخرى جوازا.

1- اقرأ محتوى هذه الوضعية، وحاوِلْ أن تَتَبَيَّنَ المعطيات والمطالبَ التي تتضمَّنُها.

2- ابنِ شبكة تقييمِ لعملك الذي ستنجزه على النحو الآتي:

المقاييس	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
هل قمْتُ بكتابة النص؟			
هل احترمْتُ الحجم المطلوب؟			
هل وظّفْتُ على الأقل خمس مفردات مما تعلمته في الدروس السابقة؟			
هل وظفت استعارتين في النص الذي كتبته؟			
هل أتيْتُ بكلمتين متضادتين في المعنى؟			
هل استعملتُ جملةً اسمية تقدم فيها الخبر على المبتدإِ وجوباً؟			
هل استعملتُ جملةً اسمية تقدم فيها الخبر على المبتدإِ جوازاً؟			

3- أنجز ما هو مطلوب منك في الوضعية.

4- قارن النَّصَ الذي أنتجتَه بالمقاييس التي وضعتَها في شبكة التقييم الذاتي.

5- عيِّن المواقِعِ التي أصبتَ فيها، وضعْ مقابلَها نعم، والمواضعَ التي أخطأتَ فيها. وضعْ مقابلَها لا، ثم علِّلْ أسبابَ الخطإِ و دوِّنها في الشبكة.

6- قارن بين مجموع الصواب ومجموع الخطإِ، واحكُمْ على عملك.

فهذا النّشاط جاء بعد ثلاث وحدات تعليمية هي:

- العلوم والتقدّم التكنولوجي
- قضايا اجتماعية
- حقوق الإنسان

و يكون التلميذ قد تناول فيها نصوصا في نشاط القراءة ذات صلة بموضوع هذه الوحدات ،وهي على التوالي (سيارة المستقبل- المدَنِية الحديثة – لا تقهروا الأطفال)

وعن طريق المقاربة النّصية، يكون المتعلّم قد تعرّف على الظواهر اللغوية التالية:

أ- في النحو:

- تقديم المبتدأ وجوباً وجوازًا.
- تقديم الخبر وجوباً وجوازًا.
- تقديم المفعول به.

ب- في البلاغة:

- المجاز
- الاستعارة التصريحية

ج- في تقنيات التعبير الكتابي:

- توسيع فكرة
- تلخيص نصّ
- تقليص نصّ

فلو قارنا بين هذه المحتويات والمطالب الواردة في الوضعيتين الإدماجيتين المقررّتين على التلميذ في حصة الإدماج هذه، لوجدنا تطابقا كبيرًا بينهما؛ فمن حيث الموضوع، الوضعية الأولى تتطلّب من التلميذ الحديث عن الآثار السلبية والايجابية للعلم والتكنولوجيا، وهذا يتطابق تماما مع موضوع الوحدة التعليمية الأولى(العلوم والتقدم التكنولوجي)، أمّا الثانية فموضوعها هو: تلخيص شريط تلفزيوني شاهده المتعلّم عن آفة المخذرات الفتاكة وضرورة تصدّي الشباب لها، وهذا المضمون يتوافق مع موضوع الوحدة التعليمية الثانية (قضايا اجتماعية)

أمّا من حيث التقنية التي يركّز عليها المتعلّم في تعبيره ،ففي الوضعية الأولى هي (توسيع فكرة) وفي الثانية هي (التلخيص)، وهما تقنيتان يكون التلميذ قد تعرّف عليهما من خلال الوحدتين الأولى والثانية على التوالي.

وإذا انتقلنا إلى الظّواهر اللّغوية المطلوب توظيفها في هاتين الوضعيتين فهي كثيرة وكلّها يكون التلميذ –بعد انتهائه من دراسة الوحدات التعليمية الثلاث– قد تعرّف عليها وهذه الظواهر كما هو موضّح في الجدول هي (توظيف استعارات وتحديداً التصريحية، جمل اسمية حدث فيها تقديم المبتدأ وجوبًا وجوازًا، كلمات متضادّة، مفردات لها علاقة بما درس المتعلّم...)

ومعنى ذلك أنّ ما يطلب من المتعلّم توظيفه في تعبيره الكتابي من ظواهر لغوية مختلفة لا يخرج –غالبا –عن المحتوى المقرّر والأهداف المسطّرة، بل يمكن القول بأنّ هذه الوضعيات الإدماجية قد استوفت معظم ما ورد في البرنامج.

– على أنه يمكن **تسجيل الملاحظات التالية:**

1– إنّ هذه الوضعيات وعلى الرّغم من أنّها تستعمل عبارات وألفاظا تجعل المتعلّم يشعر بأنّه عنصر فاعل في الحدث المراد التعبير عنه ،من قبيل: حضرت نقاشا...، قرأت لائحة تنادي بالشعار الآتي:...، حكى لك جدّك أسطورة ...، علمت بأن أحد أصدقائك يريد الهجرة إلى بلد أوروبي...إلخ، إلا أنّ بعضها لا يضع التلميذ في مواجهة مشكلة حقيقية كما تدعو إليه طريقة التدريس بالكفايات، وربما المشكل الوحيد الذي يجد المتعلّم نفسه في مواجهته هو توظيف بعض المسائل اللغوية.

2– رغم أنّ هذه الوضعيات استوفت معظم الدّروس والموضوعات الموجودة في البرنامج إلا أنّ هناك موضوعات أهملت –على أهميتها –كالإدغام ،واسم التفضيل في الصرف ،والمجاز والكناية ،والأساليب الإنشائية كالأمر والنهي والاستفهام ....في البلاغة ؛ في الوقت الذي يعدّ فيه التركيز على المسائل البلاغية كالمجاز والكناية والاستعارة والتشبيه ،وما يتعلق بالمحسّنات البديعية أمرًا بالغ الأهمية في مثل هذه الوضعيات الإدماجية، لأنّها بمثابة الأدوات التي تساعد المتعلّم على الإبداع والابتكار، وتكشف موهبته في التخيل والكتابة .

ولكن يمكن التأكيد هنا على مسألة أخرى ،وهي أنّ المعلّم له حرّية التصرّف في هذه الوضعيات الإدماجية، إذ يمكنه الاعتماد على الوضعيات الإدماجية الموجودة في الكتاب ،أو تغييرها أو تكييفها بحسب الأوضاع ،والبيئة، والأحداث المحيطة بالتلميذ، بشرط أن يحافظ على الشّكل العام لها، وأن تتلاءم مع المحتوى المقرّر والأهداف المنتظرة.

3- وعلى الرّغم من الأهميّة التي يكتسيها (نشاط الإدماج والتقييم التكويني)، فإنّ المشكلة الأكبر هي المجال الزمني الذي ينجز فيه هذا العمل، إذ أنّ المنهاج لا يخصّص حيزًا زمنيًا قارًا لهذا النشاط، -كما وضّحت سابقا- وحتى الحلول " التّرقيعيّة" التي اقترحت في التعديل الأخير (سنة 2013) لم تكن في المستوى المأمول.

وحبّذا لو أنّ هذا التّعديل ألغى -حسب رأيي- تمارين التعبير الكتابي التي ينجز التلميذ أحدها بعد التعرّف على التقنية الجديدة في كل أسبوع ،وعوّضها مباشرة بنشاط الإدماج مادام أنّ هذا الأخير يقوم فيه المتعلّم بإدماج كل معارفه اللغوية ،بما فيها تقنية التعبير الكتابي المدروسة، فنقضي بذلك على مشكلة كثافة البرنامج ،والتخلّص من التّكرار من جهة، ومن جهة أخرى نُوجِد "للإدماج" مكانة فعلية -أي حصّة لإنجازه وتصحيحه- في البرنامج عوض أن يبقى حبراً على أوراق المنهاج والكتاب المدرسي.

والعبرة من كلّ ما سبق أن يشعر المتعلّم بأنّ تعلّم اللّغة العربية لا يتطلّب حفظ القواعد اللغوية المتعلّمة بالدرجة الأولى ،وإنّما الهدف هو اكتساب المقدرة على إدماجها مجتمعة ،و توظيفها في كلامه وكتاباته فعليا في المواقف المختلفة.

المطلب الثالث–المشاريع :

من بين الطرائق النّشطة التي تعتمد عليها مناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ،ومنها منهاج السّنة الرابعة ، رجاءَ تحقيق أقصى قدرٍ ممكن من الفاعلية في العملية التعليمية في ضوء بيداغوجيا الكفايات، ما يصطلح عليه ببيداغوجيا "المشاريع" لكونها بيداغوجيا «عملية وواقعية أساسها ربط مكتسبات المتعلم المدرسية بالحياة الخارجية، وذلك بإثارة مشكلات من واقعه المعيشي، الأمر الذي سيولّد لديه الرغبة في حلّها باستخدام الوسائل اللاّزمة، وجمع المعلومات المناسبة ،وتقديم النتائج المتوصّل إليها»1 بطريقة منظّمة ومنسّقة، تعكس مدى حرصه وإصراره على الاكتشاف والابتكار، وقدرته على توظيف مختلف المصادر والموارد المعرفية والمادية، بالإضافة إلى مكتسباته اللغوية وخبراته الحياتية ،وإدماجها في سبيل إيجاد الحلول المناسبة والمقنعة ،التي تعكس الكفايات الفعلية التي حصلّها من تعلّمه.

وللإشارة فإنّ كتاب اللّغة العربية للسّنة الرابعة يتضمّن سبعة "مشاريع" هي :

عنوان المشروع	الصفحة
1– إعداد عريضة تدعو إلى الكّف عن استغلال الأطفال	35
2– تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة	62
3– إعداد لائحة إشهارية	88
4– إعداد تحقيق صحفي	120
5– تحضير ندوة أدبية	144
6– الكتابة عن أحداث متفرّقة	174
7– إعداد جريدة	231

وتأتي هذه المشاريع **لتحقيق الأهداف التالية**:2

1 منهاج السنة الرابعة المتوسطة، ص17 .

2 المصدر نفسه، ،ص18.

- تعزيز القدرة على الإبداع والابتكار.
- تكوين شخصية الفرد بتفاعله مع غيره .
- تعويده الاعتماد على النفس والمبادرة بالسعي إلى البحث والتقصّي.
- تثمين العمل الجماعي وما ينجر عنه من قيم (تعاون-عمل...).
- تحمّل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.
- التبعية الإيجابية لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة.

ونفهم من كلّ ما سبق بأنّ هذه المشاريع لا تنجز فرديا -كما هو الحال بالنسبة لنشاط الإدماج- وإنّما ينجزها التلاميذ جماعيا، بتوزيعهم في شكل أفواج بحيث تحدّد مهام كل تلميذ، مع الأخذ بعين الاعتبار مسألة التشاور في كل صغيرة وكبيرة فيما بين أعضاء الفوج، وهو ما يسمح لهم بالاستفادة من أفكار وخبرات بعضهم البعض ،وهذا يدخل في إطار ما يسمّى بالتعلّم التعاوني الذي يسمح للمتعلمين بالعمل سويا و بفاعلية، ومساعدة بعضهم البعض، لرفع مستوى كل فرد منهم،وتحقيق الهدف التعليمي المشترك.

وفي كتاب السّنة الرابعة يأتي كل مشروع بعد تلقّي التلميذ لمجموعة من المعارف، خلال ثلاث وحدات تعليمية، يعمل من خلالها أفراد الفوج على جمع المعلومات والوثائق والصور... ،وكلّ ما من شأنه أن يعينهم على إنجاز المشروع بشكل ناجح مع إدماج المعارف اللغوية التي حصلّوها من مجموع الوحدات المدروسة ،ويضاف إليها ضرورة التزام التلميذ بمجموع التعليمات الموجودة في الجدول ،منذ نقطة الانطلاق إلى أن يرى المشروع النور.

وبطبيعة الحال فإنّ هذه المشاريع لا ينجزها المتعلّمون في قاعة الدّرس، لأنّها تتطلب منهم وقتا كبيرا، ولكن- ومع ذلك- يحتاج المعلّم لأن يشرح للمتعلّمين المشروع ويوضّح أهدافه بدقّة للتلاميذ ،حتى لا يحيدوا عن المطلوب ،وهو ما يطرح أمامه و أمامنا المشكل نفسه مرة أخرى، والمتعلق بالحيّز الزمني المخصّص لهذه المشاريع في التوزيع السّنوي ،والذي لا وجود له فعليا في البرنامج ،وهو ما يجعل الكثير من المعلّمين يهملون هذه المشاريع تماما، ولا يجعلونها ضمن اهتماماتهم، مادام الوقت لا يسمح لشرحها أو حتى لتصحيحها، ولكن بعض المعلّمين يقولون بأنّهم يخصّصون بعض الوقت من حصص

الأعمال الموجهة لشرح المشروع ، ويسرقون بعض الوقت من حصص تصحيح التعبير ليس لتصحيح المشروع ،لأنّ الوقت لا يسمح بذلك، وإنّما كي يعلن عن أسماء التلاميذ الذين أنجزوا أحسن المشاريع لأنّ هذه المشاريع- في رأيهم- تزيد من حدّة التنافس بين المجموعات ما يحسّن من دافعية التعلّم والإبداع لديهم ،وعندما يقيّم عملهم فإنّ ذلك يشعرهم بالرّاحة ويعزّز نقاط القوة لديهم.

ونعرض فيما يلي مشروعا من المشاريع الموجودة في كتاب التلميذ:1

كتابة عريضة تدعو إلى الكفّ
عن استغلال الأطفال في أعمال شاقّة

مراحل الإنجاز	المهام	الموارد
المرحلة الأولى: - مناقشة الموضوع - تقسيم التلاميذ إلى أفواج - تحديد الجهة التي تُوجّه إليها العريضة	- يستعرض التلاميذ معلوماتهم التي استقوها من مصادر مختلفة: أشرطة وثائقية في التلفزيون أو الإذاعة، تحقيقات صحافية في الجرائد... - يحددون هدف العريضة. - ينتقون المعلومات المناسبة للموضوع بالنظر إلى الهدف المقصود. - يتفقون على الهيئة التي يرسلون إليها عريضتهم: الأمين العام لمنظمة الأمم المتحدة، وزير العدل، منظمة حقوق الإنسان، البرلمان...	**الموارد المعرفية:** - بناء نص حجاجي - تنظيم الأفكار وفق تدرج محدد - كتابة فقرات متمايزة - استثمار المعارف اللّغوية - استثمار تقنيات التعبير المكتسبة **الموارد المادية:**
المرحلة الثانية: - بناء النص - كتابته	- يحددون مضمون المقدمة وصلب الموضوع والخاتمة. - يستخدمون الحجج القوية، والأمثلة والشواهد المقنعة. - يوظفون الأساليب المناسبة لذلك - يراعون قواعد اللّغة	- ورق يصلح للمراسلات الإدارية. - صورة تعكس القضية. - قصاصات جرائد تتناول المشكلة.
المرحلة الثالثة: - تقييم النص - جمع التوقيعات	- يراجعون النص من حيث الأفكار (طبيعتها وترتيبها) والأسلوب (التراكيب والصيغ والمفردات). - يوقع أصحاب العريضة وزملاؤهم العريضة. - يجمعون ما أمكنهم من توقيعات.	

1 كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص35.

حيث يتطلّب كلّ مشروع خطوات معينة يجب اتّباعها، وفي هذا المشروع الذي يطلب فيه من التلاميذ كتابة عريضة تدعو إلى الكفّ عن استغلال الأطفال في الأعمال الشاقة، يتمّ توجيهها إلى هيئة معيّنة ،يتمّ الاتفاق عليها من البداية من طرف أعضاء الفوج أو من قبل المعلّم، وكما هو مبيّن في هذا المشروع، فإنّ خطوات إنجاز هذا العمل تتمثّل في:

-توزيع التلاميذ في فرق بحث (أفواج)، وتحديد المهام التي سيقوم بها كلّ فرد، من تحديد للأهداف ، وتحديد الجهة التي ستوجّه إليها العريضة، ثم الانتقال إلى مرحلة جمع الوثائق والصور والموارد المساعدة على إنجاز هذه العريضة بالاعتماد على المصادر المختلفة(كتب ،مجلات ،أنترنت...إلخ).

- وبعدها تأتي مرحلة تحرير العريضة التي تتطلّب من التلاميذ - بعد تحديد النقاط التي سيتم إدراجها في المقدمة والعرض والخاتمة - ما يلي:

أ-تنظيم الأفكار وترتيب الفقرات وفق تسلسل منطقي.

ب- انتقاء الألفاظ والأساليب المناسبة للموضوع بدقّة.

ج-تعزيز آرائهم ومواقفهم من المسألة بالأدلة والشواهد والحجج المقنعة ،بهدف بناء نصّ حجاجي متماسك.

ح-استثمار المكتسبات اللغوية المختلفة(قواعد النحو ،والصرف ،والإملاء، والبلاغة ،و كل ما يتعلّق بتقنيات التعبير المختلفة،ووضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة...)

-وتلي مرحلة التحرير مرحلة تقييم النصّ؛ و ذلك من خلال مراجعة أفكاره وأساليبه ،وتصحيح ما ورد فيه من أخطاء.

- ويختم كلّ فوج عمله بجمع أكبر قدر من التوقيعات المساندة والمؤيّدة لهذه العريضة.

علما بأنّ المنهاج لا يلزم الأستاذ بالتقيّد بالمشاريع الموجودة في الكتاب، وإنّما قد يكون المشروع من اقتراحه هو، أو من اقتراح التلميذ نفسه[1]، بشرط أن تراعى في المشروع المقترح الاعتبارات التالية:

«- الارتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج حتى يعمل على تنميتها.

1 يراجع: منهاج اللغة العربية للسّنة الرابعة المتوسطة، ص17.

- التوافق مع ميول التلاميذ واهتماماتهم.
- العمل على حلّ مشكلات مباشرة يشعرون بأهميتها.
- الارتباط بجانب من جوانب حياتهم.
- التّوافق مع مستواهم العقلي.
- العمل في حدود إمكانات التلاميذ وظروف المدرسة»1

وما يلاحظ عموما على هذه المشاريع أنّها تعدّ امتدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلّمين يبرهنون على قدراتهم المعرفية الفعلية ،وذلك بتحويل المعارف التي حصّلوها من جانبها النّظري التّجريدي إلى جانبها العملي النّفعي.

1 المصدر السابق، ص17-18.

المبحث الثالث–تمارين التقييم التّحصيلي:

وفي إطار التقويم المستمر دائما نجد نَوعًا آخر من التمارين اللغوية، وهي تمارين موجودة في كتب اللغة العربية لكافة مستويات المرحلة المتوسطة ،ومنها كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة من التّعليم المتوسط ،وهذه التمارين تتزامن مع نهاية كل فصل تعليمي، ومعنى ذلك أنّ عددها هو ثلاثة ،و وضعت في كتاب التلميذ تحت عنوان تمارين "نشاط التقييم التحصيلي" ،أو ما يسمى "بالتقويم التحصيلي"، يتكون نشاط التقييم التحصيلي الواحد من نصين إلى ثلاثة نصوص، متنوّعة المحتويات والمضامين– بشرط ألا تخرج عن مضامين الوحدات المدروسة في كلِّ فصل – متبوعة بمجموعة من الأسئلة تتراوح بين (08 إلى 13 سؤالا) في كل نصّ، متنوعة المطالب ؛ كما ورد في الأنموذج الآتي:

نشاط التقييم التحصيلي

اقرأ النّص الآتي ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

لعلني محظوظ، لأني أسكن قرب البحر، لذلك تراني في ساعات متأخرة من الليل (أقصد البحر)، أقضي قربه لحظات تأمل، و هذه العملية هي آخر نقطة من جدولي اليومي، أخرج في فسحة قصيرة، لألتقي بهموم الناس، أقرأ صفحات وجوههم المختلفة، أحاول النفاذ إلى الأعماق... كنت أجد في ذلك متعة كبيرة.

يخيّل لي أحيانا، أو في كثير من الأحيان، (أنّ من أراقبهم من الناس غيرُ سعداء)، حتى أولئك الذين يبدون ميسورين ببدلهم النظيفة، فهم كثيرا ما يمرون على مناظر مؤلمة دون أن تسترعي انتباههم.

اللامبالاة والانشغال بالمسائل الذاتية ظواهرُ يشترك فيها الجميع، لذلك دربت نفسي على تركيز انتباهي على الموضوعات الخارجية محاولا نسيان نفسي.

أذكُرُ مرة أنّي كنت أتلهّى بأضواء السفن و البواخر التي تلوح من بعيد، و بأمواج البحر الغاضبة، تاركا الشريط اليومي (يبدأ دورته) أركّز أحيانا على خريطة طفل، لأقرأ فيها الفراغ، والقلق ثم لا تلبث أن يحلَّ محلَّها منظرُ امرأة يتوسّدها مجموعة أطفال، تمدّ يدها بأسًى بالغ، ولا مبالاة متناهية، لتشكّل جزءا من سمفونية الحياة اليومية، يتعاقب عليها أفراد بشريّون منهم من يزيده منظرها هروبا، و منهم من يجعله مادة لحوار ما، ومنهم من يتوقف ليبسط في يدها بضع دريهمات، وقد يرْفُسُ أحد المارين الطفل المتوسد فخذها فيزيد مأساتها مأساةً أخرى.....

محمد الصالح حرز الله، النهار يرتسم في الجرح (بتصرف)

الأسئلة:

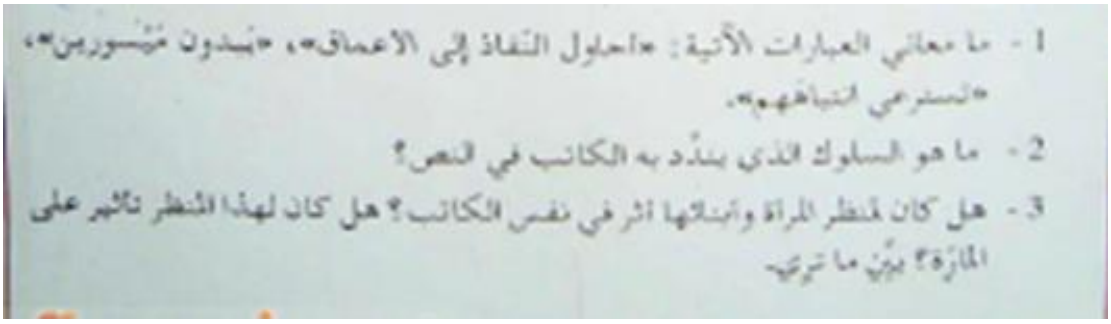
1 – ما معاني العبارات الآتية: " أحاول النفاذ إلى الأعماق "، " يبدون ميسورين "، " تسترعي انتباههم ".

2 – ما هو السلوك الذي يندّد به الكاتب في النّص؟

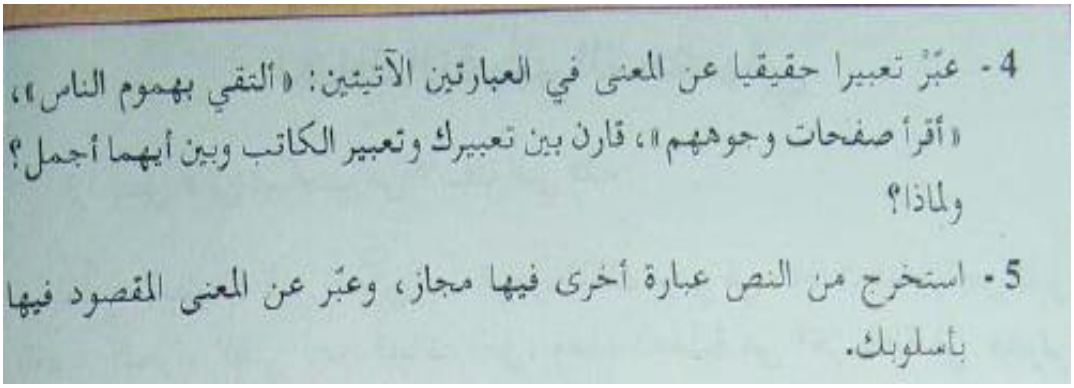
3 – هل كان لمنظر المرأة و أبنائها أثر في نفس الكاتب؟ هل كان لهذا المنظر تأثير على المارة؟ بيّن ما ترى.

4 – عبر تعبيراً حقيقيا عن المعنى في العبارتين الآتيتين " ألتقي بهموم الناس "، " أقرأ صفحات وجوههم "، قارن بين تعبيرك و تعبير الكاتب وبيّن أيهما أجمل؟ ولماذا؟
5 – استخرج من النّص عبارة أخرى فيها مجاز، وعبّر عن المعنى المقصود فيها بأسلوبك.
6 – حدّد الجمل الأصلية والجمل الفرعية في النّص من قول الكاتب: " ثم لا تلبث أن يحل محلها " إلى قوله:" بضع دريهمات ".
7 – ما وظيفة الجمل الواقعة بين قوسين في النّص؟
8 – كنت شاهداً لعملية تضامنية مع مجموعة أطفال معوزين.
اكتب نصاً عن هذا الحدث في ثمانية أسطر، تنقل فيه وقائع هذه العملية، مستعملا مرتين مفعولا به مقدما، ومرتين خبرا مقدما وجوباً.

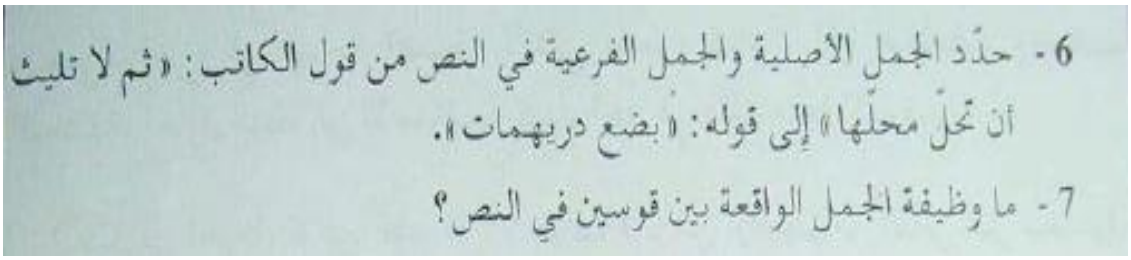
بحيث نجد في هذا التمرين أسئلة تتعلق بالبناء الفكري ،نذكر منها:


1 - ما معاني العبارات الآتية: «احلول النفاذ إلى الأعماق»، «يبدون متسورين»، «تسترعي انتباههم».
2 - ما هو السلوك الذي يندّد به الكاتب في النص؟
3 - هل كان لمنظر المراة وابنائها اثر في نفس الكاتب؟ هل كان لهذا المنظر تاثير على المارّة؟ بيّن ما تريه.

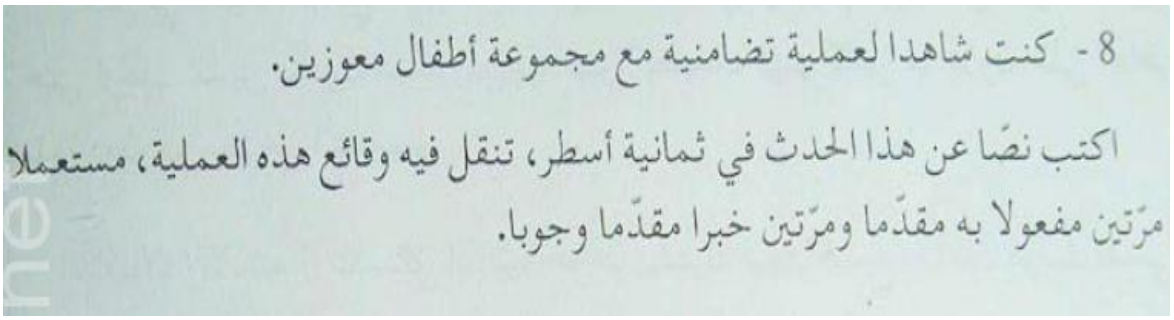
،وأخرى متعلقة بالبناء الفني، كما هو الحال في السؤالين التاليين:


4 - عبّرْ تعبيرا حقيقيا عن المعنى في العبارتين الآتيتين: «التقي بهموم الناس»، «أقرأ صفحات وجوههم»، قارن بين تعبيرك وتعبير الكاتب وبين أيهما أجمل؟ ولماذا؟
5 - استخرج من النص عبارة أخرى فيها مجاز، وعبّر عن المعنى المقصود فيها بأسلوبك.

كما يتضمّن التّمرين أسئلة تستهدف البناء اللّغوي بمستوياته المختلفة، نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:


6- حدّد الجمل الأصلية والجمل الفرعية في النص من قول الكاتب: «ثم لا تلبث أن تحلّ محلّها» إلى قوله: «بضع دريهمات».
7- ما وظيفة الجمل الواقعة بين قوسين في النص؟

كما لا تخلو هذه التّمارين من وضعيات إدماجية يطلب فيها من التلميذ أن يعبر عن موضوع ما له علاقة بموضوع نصّ تمرين التقييم التحصيلي، موظّفا مجموعة من المطلوبات، كما يتجلى من خلال السؤال التالي الذي ورد في هذا الأنموذج :


8- كنت شاهدا لعملية تضامنية مع مجموعة أطفال معوزين.
اكتب نصّا عن هذا الحدث في ثمانية أسطر، تنقل فيه وقائع هذه العملية، مستعملا مرّتين مفعولا به مقدّما ومرّتين خبرا مقدّما وجوبا.

وهذه التّمارين قد ينجزها المتعلّم كواجب منزلي في البيت، يتدرّب من خلالها على كيفية الإجابة في الامتحان الفصلي. أو قد يتّم إنجازها كفرض من الفروض، ويتمّ احتساب العلامة التي يتحصّل عليها التلميذ في نقطة التقويم المستمر.

وما يهمّنا من كلّ هذا أنّ هذه التمارين هي نماذج للفروض والاختبارات الفصلية، كما ينصّ عليه المنهاج، وما دامت هذه التّمارين (أي تمارين التقييم التحصيلي) هي نماذج للاختبارات والفروض – وتجنّبا للتّكرار– سأنتقل مباشرة إلى الأسلوب التقويمي الثاني، وهو "الاختبارات اللغوية".

الفصل الثاني

دراسة تحليلية تقويمية لاختبارات شهادة التّعليم المتوسّط في مادة اللّغة العربية

الفصل الثاني: دراسة تحليليّة تقويميّة لاختبارات شهادة التّعليم المتوسّط في مادة اللّغة العربية

مدخل:

بعد الانتهاء من الحديث عن واقع التّمارين اللّغوية في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، باعتبارها من أهمّ الأساليب التّقويمية المعتمدة –ليس في هذا المستوى فحسب، بل في كلّ المستويات التعليمية في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر– يأتي الدّور الآن على الاختبارات التّحصيلية باعتبارها الأسلوب الأكثر شيوعًا، والذي يلقى اهتمامًا أكبر من سَابِقه من قِبَلِ معلّمينا وأساتذتنا في تقويم نواتج التّعلُّم، إلى درجة أنّ الكثيرين منهم يساوون بين مفهومي التّقويم والاختبار ،فتجد بعض المعلّمين يجِدُّ قدر المستطاع حتى يبني اختبارًا وفق المعايير المطلوبة، في حين ترى البعض الآخر مقصّرًا في المسألة ؛ فمنهم من يسعى إلى إدماج كلّ الدّروس في الاختبار، فلا يترك صغيرة ولا كبيرة ممّا قدّمه للتلميذ إلاّ وأدخلها في سؤال من الأسئلة، معتقدًا أنّ العبرة في الكمّ، وتجد البعض الآخر يتفنّن في وضع أسئلة صعبة ومعقّدة، ويتباهى بذلك أمام تلاميذه وزملائه، معتقدًا أنّ العبرة في الامتحانات بوضع أسئلة مستغلقة، وفي بعض الأحيان يعجز حتّى هو عن وضع الإجابة الأنموذجية لها، والبعض الآخر لا يأبه حتّى لمسألة إخراج الاختبار بشكل صحيح يراعي فيه وضع التعليمات بطريقة صحيحة، وترك المسافات بين السّؤال والآخر، وخلوّ الصياغات من الأخطاء اللغوية بأنواعها...إلخ.

– ولأنّ الاختبارات في مستوى السّنة الرابعة من التعليم المتوسط مقسّمة على قسمين هما:

أ– الاختبارات الفصلية (التي تأتي في نهاية كل فصل).

ب– الاختبار النّهائي(اختبار شهادة التعليم المتوسط).

– باعتبار أنّ هذا المستوى هو ختام مرحلة تعليميّة بأكملها – فإنّ الحديث في هذا الفصل سيقتصر على دراسة الاختبارات النّهائية ،أي اختبارات شهادة التّعليم المتوسّط لمادة اللّغة العربية، واستبعاد الامتحانات الفصلية ،وذلك للاعتبارات التالية:

1– أنَّ الاختبارات الفصليّة الثّلاثة، كلٌّ منها يغطّي جزءًا من البرنامج فقط.

2- أنَّ هذه الاختبارات عادة ما تتدخّل أمورٌ غير موضوعية في وضع أسئلتها؛ منها (الاستخلاف، الغيابات، الإضرابات...إلخ).

وفي المقابل فإنَّ الاختبارات النّهائية، أو ما يسمى بـ(اختبار شهادة التعليم المتوسّط في مادة اللغة العربية لها خصوصيتها المتمثّلة في أنّها:

1- تتوّج نهاية مرحلة تعليمية بأكملها.

2- موحدّة بالنّسبة لكلّ المؤسسات التربوية عبر كامل التّراب الوطني.

3- تعطينا نظرة عن نواتج التعلّم بعد انتهاء مرحلة تعليمية برمّتها.

4- مصيرية وحاسمة، لأنّها تحدّد مصير الطالب في الانتقال إلى مرحلة أعلى من عدمه.

ولهذه الأسباب، سيركز هذا الجزء من البحث على هذه الأخيرة، في محاولة للإجابة عن الإشكالية التالية:

ما هو واقع اختبارات مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط؟ وما الجديد الذي أضافته بيداغوجيا التدريس بالكفايات لهذه الأداة التقويمية؟

ويتفرّع عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة هي:

1- ما هي أنواع الأسئلة المستخدمة في اختبار شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية، وأيّها الأكثر شيوعا؟ وما مدى تغطيتها وشمولها لمحتوى وأهداف المنهاج؟

2- ما هي المستويات المعرفية لهذه الأسئلة ،وأيُّها الأكثر شيوعاً؟

3- ما مدى استناد هذه الاختبارات إلى معايير الاختبار الجيّد؟

عيّنة الدّراسة:[1]

تتمثّل في الاختبارات النّهائية لامتحان شهادة التّعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية، بعد الشّروع في تنفيذ الإصلاح منذ الموسم الدراسي 2004/2003، أي أنَّ المدونة تضمّ اختبارات مادة اللّغة العربية من أول دورة لشهادة التّعليم المتوسّط، التي كانت في جوان 2007 ،إلى غاية آخر دورة في جوان 2014، كما يوضّحه الجدول الموالي:

[1] يراجع الملحق(1).

الرقم	نوع الاختبار	الدورة
01	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2007
02	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2008
03	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2009
04	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2010
05	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2011
06	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2012
07	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2013
08	اختبار شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية	جوان 2014

أداة الدّراسة:

اعتمدت الباحثة في هذا الجزء من البحث أيضا على أداة تحليل المحتوى، لمعرفة أنواع الأسئلة الشائعة في هذه الاختبارات، والمستويات المعرفية التي استهدفتها، وكذا مدى مطابقة هذه الاختبارات لمعايير بناء الاختبار التّحصيلي الجيّد.

المبحث الأوّل-أسئلة الاختبارات اللّغوية في شهادة التّعليم المتوسّط من حيث الكمّ والنّوع:

وصل عدد أسئلة الاختبارات الثّمانية لمادة اللّغة العربية في امتحانات شهادة التعليم المتوسط إلى ثلاثة وثمانين سؤالاً، أي حوالي عشرة أسئلة في الاختبار الواحد، كما يوضّحه الجدول الموالـي:

اختبار مادة اللّغــة العربيــة لشهـادة التعليــم المتوسط دورة:	عدد الأسئلة
جـــــوان 2007	10
جـــــوان 2008	10
جـــــوان 2009	09
جـــــوان 2010	11
جـــــوان 2011	11
جـــــوان 2012	11
جـــــوان 2013	10
جـــــوان 2014	11

إذ لا يقلّ عدد الأسئلة في هذه الاختبارات عن تسعة أسئلة، ولا يزيد على أحد عشر سؤالاً.

وبعد قراءتنا لكل الأسئلة التي وردت في هذه الاختبارات، والتمعّن فيها، من أجل توضيح مدى تمثيلها لأنواع أسئلة الاختبارات(الموضوعية والمقالية) منها، تمّ التوصُّل إلى النتائج الموضّحة في الجدول التالي:

أنواع الأسئلة		عددها	النسبة المائوية	المجموع
المقالية	شبه المقالية (قصيرة الإجابة)	75	%90,36	83 سؤالاً بنسبة %100
	المقاليـــة (طويلة الإجابة)	08	%09,63	
الموضوعية	أسئلة الصواب والخطأ	00	%00	صفر سؤالاً بنسبة %00
	أسئلة التكميل	00	%00	
	أسئلة الاختيار من متعدد	00	%00	
	أسئلة المقابلة أو المطابقة	00	%00	
المجمـــوع العـــام		83	%100	%100

فالملاحِظُ لهذا الجدول يسجّل غياب الأسئلة الموضوعية نهائيًا عن هذه الاختبارات ، فلم نجد فيها أسئلة من نوع التكميل ،ولا من نوع الاختيار من متعدّد ،كما غابت أسئلة الصواب والخطأ، وكذا أسئلة المقابلة أو المزاوجة، ولم نجد لها أثرًا بين الثلاثة والثمانين سؤالاً التي تضمنّتها هذه الاختبارات.

وفي المقابل سيطرت الأسئلة المقالية بنوعيها شبه المقالية والمقالية على اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية بنسبة100%، ولو أنّ النّوع الأوّل –أي الأسئلة شبه المقالية– هي الأكثر شيوعًا واستخدامًا من نظيرتها المقالية ذات الإجابة الطويلة ؛ حيث وصل عدد أسئلة النّوع الأوّل إلى: 75 سؤالاً ،أي بنسبة 90,36% ، أمّا النوع الثاني أي المقالية الطويلة، فلم تتعدّ ثمانية أسئلة، أي بمعدل 09,63%.

وربّما يفسّر غياب الاختبارات الموضوعية، بمستوى الاختبار (شهادة التعليم المتوسط) باعتباره اختبارًا مصيريًا، وضرورة أن تكون الأسئلة أكثر عمقًا، لأنّ الأسئلة الموضوعية –كما رأينا– تركّز على استرجاع المعلومات وحفظها أكثر من استهدافها للمستويات المعرفية العليا للتلميذ؛ كالقدرة على التحليل والتّركيب والتّقويم، بالإضافة إلى

كونها تشجّع على التّخمين والغشّ، ولا تعكس الكفايات التعبيرية الحقيقية للمتعلّم، حيث أنّ الإجابة بصواب أو خطأ، أو اختيار إجابة من بين مجموعة من المقترحات، أو ربط الإجابة بما يقابلها من اختيارات، لا يمنح الفرصة للمتعلّم للتّعبير كيفما يريد، ومن ثمّ فهي لا تعكس الكفايات الفعلية التي اكتسبها المتعلّم.

في حين أنّ النّوع الثاني أي الأسئلة المقالية بنوعيها –وخصوصًا ذات الإجابات الطويلة– تكشف عن قدرة المتعلّم على تشكيل الأفكار ،وربطها ،وتنسيقها المنطقي بأسلوب لغوي سليم و واضح ، وهي إلى جانب قياس التّحصيل المعرفي للتلميذ تنمّي قدرته على التأمّل والإبداع والتّحليل والتّركيب والتّنظيم والنّقد والتّقويم، ولذلك نجد هذه الاختبارات قد ركّزت على هذا النّوع من الأسئلة (المقالية).

وما يتجلّى من خلال الجدول –كما سبق – ،هو غلبة الأسئلة شبه المقالية (ذات الإجابة القصيرة)، على الأسئلة المقالية (ذات الإجابة الطويلة)، حيث يتكوّن كل اختبار بالضرورة من مجموعة من الأسئلة المقالية القصيرة ،وسؤال واحد من النّوع الثّاني (أي المقالية الطويلة) كما هو الحال في اختبار دورة جوان 2008 الآتي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط
اختبار في مادة اللغة العربية

جوان 2008 — المدة : ساعتان (02)

النصّ :

حَـرْبُ الْمَوارِدِ الْمائيَّة

في ظلّ الحاجَة الْمُتَزايدَة للْمياه ، وَنُدْرَة الْمَوارد الْمائيَّة في الْمَرْحَلَة الْقادمَة سَتَتَحَوَّلُ قَطَراتُ الْمياه إلى واحد مـن أَسْباب التَّوَتُّر، وعَدَم الاسْتقْرار بَيْنَ الدُّوَل الْعَرَبيَّة ومَنْ (يُجاورُها) ممَّنْ يَتَحَكَّمونَ في مَنابع الأَنْهار الْعَرَبيَّة ؛ فَالأَمْطـارُ أَصْبَحَتْ كمّيَّاتُها مُنْخَفضَةً، والْمَخْزونُ الْمائيُّ الْجَوْفيُّ يُعاني من النُّضوب، ومَعَ عَجْز الْمَوارد الْمائيَّة الْمُتاحَة عن تَلْبيَـة الاحْتياجات الَّتي تَتَزايَدُ مَعَ الانْفجار السُّكّانيّ في الْبلاد الْعَرَبيَّة، وتَحْتَ ضُغوطات نُدْرَة الْمياه مَحَلّيًا، وعالَميًـا يَتَوَجَّـبُ الْبَحْثُ عن مَواردَ مائيَّة جَديدَة على الْمُسْتَوَيات الْمَحَلّيَّة، وتَنْميَّةُ ، وتَوْسيعُ هَذه الْمَوارد من جهَـة، والتَّـشْجيعُ علـى صيانَة، وفَعّاليَّة اسْتخْدام هَذه الْمَوارد من جهَة أُخْرى نَحْوَ اسْتعْمال أَفْضَل، والْغَريب أنّ تَنْميَّةَ الْمَوارد الْمائيَّة بَعْدَ الْحَرْب الْعالَميَّة الثّانيَّة، وحَتّى آخر عقْد السَّبْعينات كانَتْ في تَزايُد مُسْتَمرّ، ولَكنَّها مَعَ مَطْلع الثّمانينات بَـدَأَتْ تَنْحَـسرُ أَمـامَ ارْتفاع تَكاليف التَّجْهيزات مُقارَنَةً بمَرْدود الإنْتاج الزّراعيّ، رَغْمَ الْحاجَة الْماسَّة إليها ، فالْماءُ أَساسُ الْحَياة ؛ قالَ تَعالى : " ويُنَزّلُ لَكُم مّنَ السَّماء رزْقًا."

محمود الأشرم. مجلة العربي. العدد: 520، مارس 2002. ص: 155/154.

شرح المفردات : النضوب :(نَضَبَ الماء : غارَ في الأرض ، قَلّ .)

الأسئـــــــــلة

اقرأ النص – بتأنٍّ – عدّة مرّات، ثمّ أجب عن الأسئلة التّالية بدقةٍ، و بخطٍّ واضح.

الجزء الأول (12 نقطة)

- البناء الفكري : (06 ن)

1- إقترح عنواناً آخر مناسبا للنصّ .
2- يرى الكاتب أن قطرات المياه ستتحول إلى واحد من أسباب التوتر في المنطقة العربية. اذكر علة ذلك
3- يبدو الكاتب متشائما في النص ، حدّد سبب تشاؤمه .
4 - اشرح الكلمتين: ندرة ، تنحسر .

- البناء الفني : (02 ن)

1- في قوله تعالى : " وَ يُنَزّلُ لكُم منَ السَّمَاءِ رزْقًا." صورة بيانية .اذكر نوعها .
2 – هل استعمال كلمة " رزقا" في الآية الكريمة استعمال حقيقيّ أم مجازيّ؟

- البناء اللغوي (04 ن)

1- أعرب ما تحته خط في النص: " الغريب ".

2- حدّد محل الجملة الموضوعة – في النص– بين قوسين من الإعراب :(يجاورها)

3- صغّر الكلمة التالية: "رزق" مع الشكل التّام.

الجزء الثاني (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية

تعاني الجزائر نقصاً كبيراً في مياه الشرب .

اكتب نصّا حجاجيًا في حوالي 10 أسطر تحدّد فيه أهم أسباب هذا النقص ، وتقترح الحلول ، موظفاً أساليب التعجب، والإغراء والتحذير، وأسماء التفضيل.

انتهى الصفحة 2/2 بالتوفيق

فكل اختبارات مادة اللغة العربية من دورة جوان 2007 إلى دورة جوان 2014، صمّمت بشكل موحّد، حيث وزّعت الأسئلة فيها كالآتي:

- **أسئلة البناء الفكري:** وتتضمن أسئلة متعلقة بفهم النّص ،وتحليل ما ورد فيه من معاني ومعارف وأفكار.
- **أسئلة البناء الفنّي:** وتتناول الجانب الجمالي للنّص؛ حيث تتضمّن أسئلة عن المستوى البلاغي من صور بيانية ومحسّنات بديعية وأساليب بلاغية متنوّعة.
- **أسئلة البناء اللّغوي:** وتتضمّن الظواهر اللغوية المتعلقة بقواعد النحو والصرف.

وهذه الأسئلة تندرج كلّها تحت الأسئلة شبه المقالية (ذات الإجابات القصيرة) .

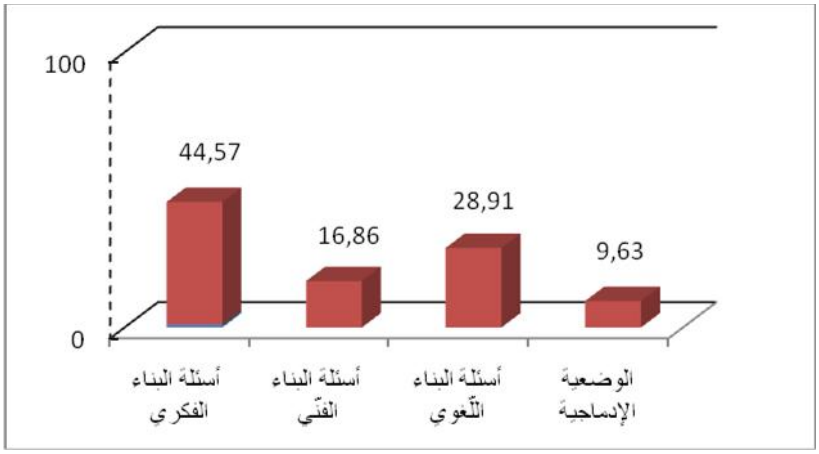
- **الوضعية الإدماجية:** وفيها يطلب من المتعلّم أن يكتب في موضوع معيّن، له علاقة بموضوع نصّ الاختبار، وأن يوظّف مجموعة من معارفه اللغوية وخبراته السابقة، وهذا السّؤال هو الوحيد في كلّ اختبار من الاختبارات –موضوع الدراسة– الذي يمثّل الأسئلة المقالية (ذات الإجابة الطويلة).

والجدول الموالي يوضّح توزّع هذه الأشكال من الأسئلة في كلّ اختبار من هذه الاختبارات :

الأنواع	الأسئلة شبه المقالية (ذات الإجابات القصيرة)			الأسئلة المقالية (ذات الإجابات الطويلة)	المجموع
الدورات	أسئلة البناء الفكري	أسئلة البناء الفنّي	أسئلة البناء اللّغوي	الوضعية الإدماجية	
جوان 2007	05	01	03	01	10
جوان 2008	04	02	03	01	10
جوان 2009	04	01	03	01	09
جوان 2010	05	02	03	01	11
جوان 2011	05	02	03	01	11
جوان 2012	05	02	03	01	11
جوان 2013	04	02	03	01	10
جوان 2014	05	02	03	01	11
المجموع	37	14	24	08	75
النسب المائوية	%44,57	%16,86	%28,91	%09,63	%100
	%90,36			%09,63	%100

جدول(4) يوضّح توزع أنواع الأسئلة المختلفة على فقرات اختبارات شهادة التعليم المتوسّط لمادة اللغة العربية

ويمكن تمثيل معطيات هذا الجدول في الشّكل الموالي:



تمثيل بياني يوضّح توزع أنواع الأسئلة المختلفة على فقرات اختبارات شهادة التعليم المتوسّط لمادة اللغة العربية

فما يلاحظ من خلال الجدول والتّمثيل البياني أنّ أسئلة البناء الفكري قد استحوذت على نسبة 44,57% من إجمالي الأسئلة في هذه الاختبارات ،أي ما يقارب نصف الأسئلة شبه المقالية المطروحة، في حين تأتي أسئلة البناء اللّغوي في الرّتبة الثانية بنسبة 28,91% من إجمالي أسئلة الاختبارات ،ثمّ تليها أسئلة البناء الفنّي بنسبة 16,86%، و تأتي في المرتبة الأخيرة أسئلة الوضعية الإدماجية بمعدّل: 09,63%.

ومعنى ذلك أنّ الأسئلة شبه المقالية قد طغت على الأسئلة المقالية ، ويمكن تفسير غلبة الأولى بحكم أنّ هذا النّوع من الأسئلة بإمكانه أن يغطّي محتوى البرنامج أكثر من الأسئلة المقالية الطويلة، كما أنّ الإجابة عنها لا تحتاج إلى وقت طويل من التلميذ؛ أي أنها تتناسب مع الحجم الزّمني المخصص لاختبار مادة اللغة العربية في الشهادة ،ومقارنة بالأسئلة الموضوعية فهي لا تعتمد على التّخمين، بل تحتاج إلى الكثير من التركيز للوصول إلى الإجابة الصّحيحة، وفي المقابل فإنّ هذه الأسئلة لا تتطلب وقتا وجهدا كبيرين في إعدادها،و لا في تصحيحها.

وقد تنوّعت هذه الأسئلة شبه المقالية بين الأسئلة التي تتطلّب الإجابة فيها فقرات لا تتعدّى الأربعة أو الخمسة أسطر، كما هو الحال في سؤال البناء الفكري التالي من دورة جوان 2008 :

– يرى الكاتب أنّ قطرات المياه ستتحوّل إلى واحد من أسباب التوتر في المنطقة العربية، أذكر علّة ذلك.

وكذلك سؤال البناء الفنّي في دورة جوان 2009:

– الأشجار هي رئة العالم، في هذه العبارة استعارة اشرحها وبيّن نوعها .

أو أن تكون الإجابة في جملة واحدة كما هو الحال في السّؤالين التاليين من اختبار دورة جوان 2010:

–هات الفكرة العامة.
– ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب؟

وقد لا تتطلب الإجابة من التلميذ إلاّ كلمة واحدة، كما هو الحال في السؤال التالي من دورة جوان2009:

– صغّر الكلمة الآتية: "سطح" مع الشّكل التام.

أمّا اقتصار الأسئلة المقالية الطويلة على ثمانية أسئلة في الاختبارات الثّمانية، أي بمعدل سؤال واحد في كلّ اختبار فهو منطقي كذلك، باعتبار أنّ هذا النّوع من الأسئلة يأخذ من التّلميذ الكثير من الوقت أثناء الإجابة، فيما يتعلّق بفهم المطلوب ،وتحديد الأفكار وتنظيمها ،والحرص على صياغتها بطريقة سليمة ،وتصحيح أخطائه، ولذلك فوجود سؤال في كلّ اختبار يكفي ليثبت من خلاله التلميذ قدراته و كفاياته اللّغوية المختلفة.

ولكن القول بأهمية هذا النّوع من الأسئلة أي المقالية بنوعيها، لا يبرّر بأيّ حال من الأحوال غياب الأسئلة الموضوعية عن هذه الاختبارات، لأنّ هذه الأخيرة كما لها سلبيات لها أيضا إيجابيات؛ إذ بإمكانها أن تغطي جزءاً أكبر من البرنامج، كما أنّها تراعي الفروقات

الفرديـة بـين المتعلّمـين، إذ يجـد فيهـا ضـعيف المسـتوى ضـالّته لأنّ الاعتمـاد علـى المقاليـة بنوعيها يقصي هذه الفئة من المتعلّمين ،ويجعلهم يشعرون بالظّلم.

بالإضافة إلى الجانب الموضوعي في التّصحيح الذي لا يمكن أن يختلف فيه اثنان أبدًا ،ما يشعر الممتحن بنوع من الرّاحة والاطمئنان، اللذين يفتقدهما المتعلّم إذا وجد بأنّ كلّ الأسئلة المطروحة عليه في الاختبار هي مقالية، وحتّى إن كانت من نوع شبه المقالية ،لأنّ هـذه الأخيـرة – وإن كانـت الإجابـة عنهـا واحـدة، ولا يمكـن أن يختلـف مصـحّحان حـول مضمونها – إلاّ أنّ اللّغة كثيرا ما تخون التلميذ فيظهر عجزه في صياغة الإجابة بطريقة صحيحة، ما يؤثّر سلبًا على النّقطة التي يتحّصل عليها في النّهاية.

المبحث الثاني–أسئلة اختبارات شهادة التّعليم المتوسّط في مادة اللغة العربية من حيث المحتوى:

إنّ اختبار مادة اللّغة العربية في شهادة التعليم المتوسط يكون في شكل نصّ متبوع بمجموعة من الأسئلة، موزّعة على عناوين فرعية –كما تمّ توضيحه– حيث تأتي على الشكل الآتي:

أ– البناء الفكري
ب–البناء الفنّي
ج–البناء اللّغوي
د–الوضعية الإدماجية

و لم يخرج أي اختبار من اختبارات مادة اللّغة العربية في الدورات الثمانية لشهادة التعليم المتوسط عن هذا الشّكل كما هو مبيّن في الملحق رقم(1).

وبعدما كانت لنا وقفة في المبحث السابق على أسئلة هذه الاختبارات من حيث الكمّ والنوع، سنحاول في هذا المبحث أن نقف على محتويات هذه الاختبارات ومضامين الأسئلة، وعلاقتها بمحتوى برنامج السّنة الرابعة من التعليم المتوسط، والأهداف و الكفايات المسطّرة ومسألة التدرّج في طرح الأسئلة، وشروط صياغتها. والبداية ستكون بـ:

المطلب الأول–النّصوص الواردة في الاختبارات:

بعدما تكون اللّجنة الوطنية المكلفة بوضع وبناء اختبار شهادة التّعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية، قد وضعت إستراتيجية محدّدة لبناء الاختبار، من خلال تحديد الأهداف والكفايات الختامية المراد قياسها بدقّة، وبعدما تكون قد حدّدت بعناية ودقّة المحتويات التي سيرتكز عليها الاختبار، يأتي الدور على اختيار النّص المناسب الذي بإمكانه أن يغطي كل هذه المحتويات، ويحقّق كل الأهداف المسطرة، باعتبار أنّ المنهاج يعتمد على الطريقة التكاملية التي تعتمد بدورها على ما يسمّى بالمقاربة النّصية ؛ بحيث يتمّ استغلال أفكار النّص وألفاظه وتراكيبه وأساليبه المختلفة، لإثبات قدرة التلميذ على استرجاع المعارف المحصّلة واستثمارها وتوظيفها في المواقف الجديدة.

ولذلك فإنّ كلّ اختبارات مادة اللّغة العربية في دورات شهادة التعليم المتوسط المختلفة لم تخرج عن هذا الإطار، فكان منطلقها نصٌّ يضمّ معظم الظواهر المعجمية والدلالية والنحوية والصرفية والبلاغية المراد التأكّد من قدرة التلميذ على استثمارها، وامتلاك الكفايات اللّغوية التي تسعفه على التأقلم في المواقف التواصلية المختلفة.

إنّ عدد النّصوص في الاختبارات الثمانية هو ثمانية نصوص، بمعدّل نصّ في كلّ اختبار وهي كلّها نصوص نثرية، لا يوجد بينها نصّ شعريّ واحد، وربّما هذا يعود إلى صعوبة التعامل مع النَّص الشعري بالنسبة للتلميذ في هذا المستوى، وصعوبة فهم أفكاره فكيف يكون حال التلميذ لو أضفنا له –إلى جانب صعوبة الأسئلة المطروحة في الاختبار– صعوبة النّص الذي تدور حوله الأسئلة ذاتها !؟

وهذا لم يخرج عمّا وجدناه ماثلا في كتاب التلميذ عندما أشرنا –في نقطة سابقة من البحث–إلى أنواع النصوص المعتمدة في التمارين اللّغوية ؛ فوجدناها لم تتجاوز التسعة ومعظمها من بيت أو بيتين فقط، كما وجدنا أنّ عدد النّصوص الشعرية في نشاط القراءة لم يتجاوز الخمسة في هذا الكتاب.

بالإضافة إلى مسألة مهمة توفّرت في هذه الاختبارات ولا بدّ من التنويه بها ،وهي حجم هذه النّصوص الذي كان مناسبا لزمن هذه الاختبارات ،باعتبار أنّ معدّل الأسطر فيها

لم يتجاوز اثني عشر سطرا، وهو ما يتيح للتلميذ إمكانية قراءة النّص ثلاث مرات على الأقل، للبدء في الإجابة.

أما مضامين هذه النصوص فيمكن القول إنّها لم تخرج إجمالاً عن محتويات الوحدات التعليمية المدروسة وهو ما يثبتُه الجدول الموالي:

الدورة	موضوع النّص	الوحدة التي ينسب إليها نص الاختبار
2007	المدرسة والعلم	العلوم والتقدّم التكنولوجي
2008	حرب الموارد المائية	الثروات الطبيعية
2009	الأشجار والتلوّث	التلوّث البيئي
2010	الحاسوب	العلوم والتقدّم التكنولوجي
2011	نظافة المدن	قضايا اجتماعية
2012	القراءة	الهوايات
2013	الاجتهاد والنّضال في الحياة	عالم الشغل
2014	الألعاب الالكترونية	العلوم والتقدّم التكنولوجي

الجدول(5) يوضح موضوعات نصوص اختبارات مادة اللّغة العربية في شهادة التعليم المتوسط وعلاقتها بموضوعات الوحدات التعليمية المدروسة.

إنّ هذا الجدول يبيّن بأنّ النصوص الثمانية تمحورت موضوعاتها حول ستّ وحدات تعليمية، كان التلميذ قد تعرّف عليها في برنامج السّنة الرّابعة المتوسطة، وهذه الوحدات هي:

- العلوم والتقدّم التكنولوجي
- الثروات الطبيعية
- التلوّث البيئي
- قضايا اجتماعية
- الهوايات
- عالم الشغل

ولو أنّ وحدة (العلوم والتقدّم التكنولوجي) حظيت بحضور قوي في هذه الاختبارات، حيث أن ثلاثة نصوص من بين الثمانية تمحورت حول هذا الموضوع بشقيه الإيجابي والسّلبي، حيث

تناولت هذه النّصوص: المدرسة والحاسوب وتأثيرهما الإيجابي على المتعلّم، والألعاب الالكترونية وتأثيرها السلبي على الطفل والأسرة.

بالإضافة إلى موضوعات : ندرة المياه والذي له علاقة بوحدة "الثروات الطبيعية"، والتلوّث البيئي ودَورُهُ في القضاء على ثروة الأشجار في وحدة " التلوّث البيئي"، وكذا موضوع "نظافة المدن" باعتبارها قضية أساسية من " القضايا الاجتماعية"، وبالإضافة إلى قضية القراءة والمطالعة باعتبارها من أهم "الهوايات" التي يجب أن يلتفت إليها المتعلّم، ويوليها عناية خاصّة وأخيرًا النّص المتعلّق بوحدة " عالم الشغل" والذي يدعو الفرد إلى الجدّ والاجتهاد والنّضال في الحياة لتحقيق رغباته وطموحاته. وكلّها موضوعات لها علاقة وطيدة بحياة التلميذ وواقعه.

وقد تنوّعت هذه النّصوص بين الوصف والسّرد والحجاج والإخبار، لتؤكّد على الأنماط الأربعة ذاتها التي يركّز عليها المنهاج.
وما يلاحظ كذلك أن كلّ نصّ يذيَّل بذكر المصدر الذي أخذ منه، و اسم صاحب النّص، وهذا من شأنه أن يمنح التلميذ تصورا عن توجهاته الفكرية.

المطلب الثاني–الأسئلة الواردة في الاختبارات:

إن كلّ اختبار في مادة اللغة العربية في دورات شهادة التعليم المتوسط المختلفة –كما ذكرنا– يضمّ من 09 إلى 11 سؤالاً على الأكثر موزعة على أسئلة البناء الفكري والبناء الفنّي والبناء اللّغوي والوضعيات الإدماجية ؛ والجدول الموالي يوضّح بالتفصيل الأسئلة المطروحة في مجمل هذه الاختبارات بحسب هذه الأصناف:

نوع الأسئلة	الدورة	الأسئلة	المجموع
البناء الفكري	جوان 2007	1– تحدث الكاتب في الفقرة الأولى عن المدارس، بما شبّهها؟ 2– ما مصير من يطلب الحياة من غير طريق العلم حسب رأي الكاتب؟ 3– ما تمثّل المدرسة جسم الأمة؟ 4– هات مرادفا لكلّ من الكلمتين الآتيتين: الأمد، تحفّ. 5– هات ضدّا لكلّ من الكلمتين الآتيتين : ضلّ، تشيّد.	37
	جوان 2008	1– اقترح عنوانا آخر مناسبا للنصّ. 2– يرى الكاتب أن قطرات المياه ستتحول إلى واحد من أسباب التوتر في المنطقة العربية اذكر علة ذلك. 3– يبدو الكاتب متشائما في النص، حدّد سبب تشاؤمه.	

		4- اشرح الكلمتين : ندرة ، تنحسر	
	جوان 2009	1- استخرج الفكرة العامة للنص. 2- عرض الكاتب بعض نتائج الهجوم الشرس على الأشجار، أُذكر ثلاثا منها. 3- للإنسان منذ القدم صلة طبيعية وثيقة بالشجرة ، استخرج من النص ثلاث مظاهر تدل على ذلك. 4- وظّف كل مفردة مما يلي في جملة من إنشائك : تؤرق، التلوث.	
	جوان 2010	1- هات الفكرة العامة. 2- اذكر مجالات استعمال الحاسوب في حياة الإنسان 3- في رأيك لماذا أصبح جهاز الحاسوب ضروريا؟ 4- اشرح المفردتين الآتيتين : (مزايا ، انبهار). 5- وظّف المفردتين الآتيتين، في جمل من إنشائك: أزرار، حظي.	
	جوان 2011	1- هات عنوانا مناسبا للنّص. 2- على من تقع مسؤولية نظافة وجمال المدن في نظر الكاتب؟ 3- أشار الكاتب إلى بعض الظواهر السّلبية التي يقوم بها بعض المواطنين ، اذكرها. 4- اشرح ما يأتي: - يسهموا - يشوّه. 5- هات من النّص ضدّ ما يأتي: -مخفية - الإيجابية.	
	جوان 2012	1- ضع عنوانا مناسبا للنّص. 2- ذكر الكاتب -في الفقرة الأولى-أسباب قلّة اقبال النّاس، استخرج سببين اثنين منها. 3- صنّف الكاتب القرّاء -في الفقرة الثانية- إلى صنفين اثنين، اذكرهما وبيّن صفتين لكلّ منهما. 4- هات -من النّص- مرادف الكلمتين الآتيتين: المُتعب - تَجميع. 5- هات -من النّص- أضداد الكلمتين الآتيتين: يضيقُ - الإحجامُ.	
	جوان 2013	1- حدّد الفكرة العامة للنص. 2- ما مصير من اعْتَمَد على الأماني الخَيالية في تحقيق طموحاته حسب النّص؟ 3- ما النّمط الغالب على النّص؟ علّل إجابتك بعبارتين من النّص. 4- إيت من النّص بمرادف الكلمات الآتية: [الإقبال-المُتعب-نومه-الهدف]	
	جوان 2014	1- اقترح عنوانا مناسبا للنّص. 2- ما سبب إقبال الأطفال على الألعاب الالكترونية الحديثة؟ 3- من الخاسر حسب الكاتب؟ علّل بذكر أثرين سلبيين. 4- اشرح ما يأتي: يحفّزهم - يغتبط 5- هات ضد ما يأتي : خامدة ، الانفتاح.	
14	جوان 2007	في عبارة «ليل الجزائر الحالك» صورة بيانية، بين نوعها، واشرحها.	البناء الفني
	جوان 2008	1- في قوله تعالى: "وينزّل لكم من السماء رزقا" صورة بيانية، اذكر نوعها. 2- هل استعمال كلمة "رزقا" في الآية الكريمة استعمال حقيقي أم مجازي؟	
	جوان 2009	"إن الأشجار هي رئة العالم" في هذه العبارة استعارة، اشرحها وبين نوعها	
	جوان 2010	1- استخرج من النص أسلوبا خبريا، وآخر إنشائيا 2- اشرح الصورة البيانية الآتية : "أداعب أزرارها" وبين نوعها.	
	جوان 2011	1- ما نوع النّص؟ 2- بين نوع الصّورة البيانية الآتية : (أن تصب جهودهم) ثم اشرحها.	
	جوان 2012	1- استخرج من الفقرة الأولى طباقا. 2- اذكر نوع الصّورة البيانية الآتية : (اصطياد الكتاب).	

	جوان 2013	1- في الفقرة الثالثة طباق، استخرجه وبين نوعه. 2- سمّ الصورة البيانية في العبارة الآتية وبين نوعها: (الصّبر يسْرِي في أوْصاله)	
	جوان 2014	1- "يظلّل الانغلاق حياة الأطفال" في العبارة صورة بيانية، اشرحها مبيّنا نوعها. 2- استخرج من النّص محسّنا بديعيا، وسمّه.	
البنـــاء اللّغـــوي	جوان 2007	1- أعرب ما تحته خط في النّص:. 2- ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الاعراب؟ 3- حوّل الكلمتين (الكبيرة – الصغيرة) إلى صيغة اسم التفضيل.	24
	جوان 2008	1- أعرب ما تحته خط في النّص "الغريب": 2- حدّد محل الجملة الموضوعة –في النّص– بين قوسين من الإعراب (يجاورها). 3- صغر الكلمة التالية : "رزق" مع الشكل التام.	
	جوان 2009	1- أعرب ما تحته خط في النّص (البيئة، الّذي) 2- ما المحل الإعرابي للجملة الواقعة بين قوسين في النّص؟ 3- صغّر الكلمة الآتية: "سَطْحٌ" مع الشكل التام.	
	جوان 2010	1- أعرب الكلمتين المسطرتين إعرابا تاما (–تشجيعا –لعبة): 2- ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب؟ 3- صغ من فعل : استمتع، أسلوب التعجب بصيغة؛ ما أفعله !	
	جوان 2011	1- أعرب الكلمتين المسطرتين إعرابا تاما. المدن – (الهاء في كلمة: يمارسها): 2- ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب، في النّص؟ (وهم يتجوّلون) – (أن ينتهوا) 3- استخرج من النّص: اسم تفضيل، ثم اذكر فعله.	
	جوان 2012	1- أعرب ما تحته خط في النّص: نفحة ، أغنياء. 2- ما محل [موقع] الجملتين الواقعتين بيّن قوسين من الإعراب: (لا يحبون) ، (وسلالهم ملأى بالثّمار) 3- استخرج من النّص أسلوب إغراء وبيّن نوعه.	
	جوان 2013	1- أعرب ما تحته خط في النّص: (دانية ، حياة) 2- ما محل (موقع) الجملتين الواقعتين بيّن قوسين في النّص من الإعراب: (تبقى في عالم الاحلام) ، (أن يظفر بالنجاح). 3- بيّن نوع الجملة الآتية، وحدّد عناصرها: "إذا وافقه الجدّ والتّصميم انتهى بصاحبه إلى الفوز"	
	جوان 2014	1- أعرب ما تحته خط في النّص. 2- ما المحل الإعرابي للجملتين الواقعتين بيّن قوسين في النّص؟ 3- صغ اسم التفضيل من الفعل "يمارس" ووظّفه في جملة مفيدة.	
الوضعية الإدماجية	جوان 2007	قال الكاتب «الحياة بالعلم والمدرسة منبع العلم» أكتب نصّا إخباريا لا يقلّ عن عشرة أسطر تبرز أهميّة العلم في حياة الفرد والمجتمع، ودور المدرسة في نشره، وضمّنه ما أمكن من الأساليب الآتية :الإغراء، والتحذير ،والمدح.	08
	جوان 2008	تعاني الجزائر نقصا كبيرا في مياه الشّرب. اكتب نصّا حجاجيا في حوالي 10 أسطر تحدّد فيه أهمّ أسباب هذا النّقص، وتقترح الحلول ،موظّفا أساليب التعجّب والإغراء والتّحذير، وأسماء التفضيل.	
	جوان 2009	إنّ جهل الإنسان لعلاقته بالشجرة أدى إلى تدهور وتلوّث البيئة. أُكتب نصا حجاجيا لا يتعدى اثني عشر سطرا تبيّن فيه: أسباب ومخاطر تلوّث البيئة ، داعيا إلى ضرورة المحافظة عليها، موظفا: التّوكيد، الإغراء والتحذير	

	جوان 2010	**السند:** وأنت تتصفح أحد المنتديات في شبكة الانترنيت، وجدت موضوع النقاش حول: من هو الأمي في عصرنا؟ وأنت تعرف من قبل أن الأمي هو: من لا يعرف القراءة والكتابة. **التعليمة:** حرّر فقرة من عشرة أسطر، تشارك بها في هذا المنتدى، مبيّنا من هو الأمي الحقيقي مستعينا بما فهمته من النّص، ومبرزا رأيك الشخصي في الموضوع المطروح.	
	جوان 2011	**السند:** أزعجتك الأوساخ المنتشرة في حيّك، فاتفقت مع مجموعة من ساكنيه على تنظيفه وتجميله. **التعليمة:** أكتب نصا من اثني عشر (12) سطرًا، تسرد فيه الأعمال التي قمتم بها، داعيا السكان إلى المحافظة على نظافة الحي وجماله.	
	جوان 2012	**السند:** لاحظ الأستاذ ضعف مستوى تلاميذه في التعبير لقلة اهتمامهم بالمطالعة، فحاول إقناعهم بأهميتها. **التعليمة:** اكتب فقرة لا تقل عن عشرة أسطر، تحاول فيها أن تسرد ما قاله الأستاذ لتلاميذه عن فوائد المطالعة، مدعما ذلك بما فهمته من النّص وما حفظته من شواهد مختلفة.	
	جوان 2013	**السند:** لك زميل رسب في الامتحان، وظهر عليه اليأس من المستقبل فاقتربت منه قصد التخفيف عنه. **التعليمة:** اكتب نصا حجاجيا لا يقل عن عشرة أسطر، تحاول فيه إقناعه بعدم اليأس، ومحاولة تدارك ما فاته بالعمل والصبر وقوة الإرادة مستعينا بما فهته من النّص ومستشهدا بأمثلة ملائمة من الواقع.	
	جوان 2014	**السند:** تعد الانترنيت من وسائل الاتصال الحديثة التي أصبحت ضرورية في شتّى مجالات الحياة، على الرّغم ممّا يترتب عنها من مضارّ إن لم يحسن استعمالها. **التعليمة:** اكتب نصا لا يقل عن عشرة أسطر، تتحدث فيه عن كيفية استغلال الانترنيت إيجابيًا...	

الجدول(6) جدول يتضمّن أسئلة مادة اللغة العربية بأصنافها المختلفة في كل اختبارات شهادة التعليم المتوسط

أوّلا–أسئلة البناء الفكري:

يتّضح من خلال الجدول أنّ أسئلة البناء الفكري – التي حظيت بحصّة الأسد في هذه الاختبارات بـ37 سؤالاً، بحيث لا يقلّ عدد هذه الأسئلة في كلّ اختبار عن الأربعة، ولا يزيد على الخمسة– تركّز على فهم معاني النّص والمعارف التي وردت فيه، حيث تتضمّن أسئلة يطلب فيها من المتعلّم اقتراح عنوان للنّص، أو الفكرة العامة له، كما في الأسئلة التالية:

– اقترح عنوانا آخر مناسبا للنّص.	**دورة جوان 2008**
– هات عنوانا مناسبا للنّص .	**دورة جوان 2011**
– استخرج الفكرة العامة للنّص.	**دورة جوان 2009**
– حدّد الفكرة العامة للنّص.	**دورة جوان 2013**

وأسئلة أخرى تقف على أهم الأفكار والمعارف والأحداث الواردة في النّص ،وموقف صاحبه منها، كما هو الحال في الأسئلة التالية:

- **ما مصير من يطلب الحياة من غير طريق العلم حسب رأي الكاتب؟ دورة جوان 2007**
- **يرى الكاتب أنّ قطرات المياه ستتحوّل إلى واحد من اسباب التوتر في المنطقة العربية، اذكر علّة ذلك. دورة جوان 2008.**
- **أشار الكاتب إلى بعض الظواهر السّلبية التي يقوم بها بعض المواطنين، اذكرها . دورة جوان 2011.**

وقد يطلب من التلميذ نفسه أن يحدّد موقفه الشخصي من مسألة ما كما يوضحه السؤال التالي:

- **في رأيك لماذا أصبح جهاز الحاسوب ضرورياً؟ دورة جوان 2010**

كما تتضمّن أسئلة البناء الفكري مطلوبات تتعلّق بتحديد أضداد أو مرادفات الكلمات كما هو الحال في الأمثلة التالية:

- **هات مرادفا لكلّ من الكلمتين الآتيتين: الأمد ، تحفّ. دورة جوان 2007**
- **هات ضدا لكلّ من الكلمتين الآتيتين : ضلّ ، تشيد. دورة جوان 2007**
- **هات من النّص مرادف الكلمتين الآتيتين : المتعب ، التجميع. دورة جوان 2012**
- **هات من النّص أضداد الكلمتين الآتيتين : يضيق ، الإحجام. دورة جوان 2012**

أو أن يطلب منه شرح بعض المفردات الواردة في النّص كما ورد في الأسئلة التالية:

- **اشرح الكلمتين : ندرة وتنحسر. دورة جوان 2008**
- **اشرح المفردتين الآتيتين: مزايا، انبهار. دورة جوان 2010**
- **اشرح ما يأتي: يحفزهم ، يغتبط . دورة جوان 2014**

وفي اختبارين طلب من التلميذ أن يوظّف مفردات معيّنة في جمل إنشائية، والسّؤالان هما:

- وظّف كلّ مفردة مما يلي في جملة من إنشائك : تؤرق ، التلوّث.
دورة جوان 2009
- وظّف المفردين الآتيتين في جمل من إنشائك : أزرار – حظي.
دورة جوان 2010

هذا النّوع من المطلوبات، من شأنه أن يعكس قدرات وكفايات التلميذ الفعلية من خلال توظيف ما تعلّمه في مواقف جديدة وبطريقة سليمة.

وللتأكّد من فهم التّلميذ لأنماط النصوص المدروسة ، وقدرته على تصنيف النّصوص التي يقرأها بحسب النّمط الذي تنتمي إليه، يأتي السؤال التالي في دورة جوان 2013:

-ما النّمط الغالب على النّص؟ علّل إجابتك بعبارتين من النّص.

وكلّها في الحقيقة أسئلة تستهدف الكشف عن الكفايات والقدرات التي اكتسبها المتعلّم، بتحليل النّص المقروء، وتحديد أفكاره ،وفهم مفرداته ومضامينه ،واستنباط أحكامه، قبل أن ينتقل إلى استكشاف بنائه الفنّي واللّغوي ،لإدراك الآليات المتحكّمة في ترابط البنايات النّصية، وفهم الكيفية التي تعمل بها النّصوص والمنطق الذي يحكم عملها.

ثانيا-أسئلة البناء الفنّي:

بعد تحليل المقروء وفهم أفكاره ومضامينه، ينتقل الممتحن في اختبار شهادة التعليم المتوسط إلى مستوى أعلى، من خلال أسئلة البناء الفنّي التي تستهدف الجانب البلاغي والجمالي للنّص، حيث يتنوّع مضمون هذه الأسئلة بين البيان والبديع، والأساليب البلاغية المختلفة.

- فمن البيان نجد أسئلة تتطلّب التّمييز بين الاستعمال الحقيقي والمجازي للألفاظ ومثالها:

-هل استعمال كلمة "رزقا" في الآية الكريمة استعمال حقيقي أم مجازي؟
دورة جوان 2008

ومنها أيضا أن يطلب من التلميذ تحديد نوع الصّور البيانية الواردة في عبارة معيّنة في النّص، مع شرحها، ومثاله الأسئلة التالية:

- **سمّ الصورة البيانية في العبارة الآتية، وبيّن نوعها:(الصبر يسري في أوصاله)**
دورة جوان 2013
- **اشرح الصورة البيانية الآتية (أداعب أزرارها) وبيّن نوعها. دورة جوان 2010**
- **"يظلّل الانغلاق حياة الأطفال"، في العبارة صورة بيانية، اشرحها ،مبيّنًا نوعها.**
دورة جوان2014

ويلاحظ أنّ أسئلة البناء الفنّي في الاختبارات كلّها لم تخل من هذا السؤال، ولو أنّ ما يؤخذ على هذه الأسئلة هو غلبة (الاستعارة المكنية) على الصور البيانية الأخرى، كما هو ظاهر في الأمثلة الماضية، عدا الكناية التي نجدها في السؤال التالي:

- **في عبارة "ليل الجزائر الحالك" صورة بيانية بيّن نوعها، واشرحها.**
دورة جوان 2007

أو المجاز المرسل في السّؤال التالي:

-في قوله تعالى: ﴿وينزّل لكم من السماء رزقًا﴾ صورة بيانية أذكر نوعها.
دورة جوان 2008

أمّا المحسّنات البديعية، ورغم الأهميّة التي تكتسيها في لغة التلميذ، فلم نعثر في هذه الاختبارات إلاّ على ثلاثة أسئلة حولها هي:

- **استخرج من الفقرة الأولى طباقًا. دورة جوان 2012**
- **في الفقرة الثالثة طباق، استخرجه وبيّن نوعه. دورة جوان 2013**
- **-استخرج من النّص محسّنًا بديعيا وسمّه . دورة جوان 2014**

والأمر نفسه بالنّسبة للأساليب البلاغية، فرغم تركيز المنهاج عليها باعتبارها أداة مهمّة تكشف عن قدرة المتعلّم في انتقاء المناسب منها في المواقف المناسبة، إلا أن أسئلة الاختبارات تكاد تخلو من الإشارة إليها ،عدا السؤال التالي الذي ورد في اختبار الشهادة لدورة جوان 2010 :

- استخرج من النّص أسلوبًا خبريًا وآخر إنشائيًا .

وما يمكن قوله هنا عن أسئلة البناء الفنّي، أنّ عددها القليل في اختبارات شهادة التعليم المتوسط، لا يمكن أن يكشف عن الكفايات الحقيقية التي اكتسبها المتعلّم في الجانب البلاغي طيلة مشواره الدّراسي في هذه المرحلة، ممّا لا يسمح بالتعرّف على إمكاناته في انتقاء الأساليب الفنّية المختلفة، وتوظيفها في تذوّقه للنّصوص الأدبية المختلفة، وإدراك مواضع الجمال فيها ،وتحليلها، ونقدها، فحبّذا لو أنّ عددها يكون ثلاثة على الأقل في كلّ اختبار؛ أحدها يخصّص للصور البيانية ،والثاني للمحسّنات البديعية، والثالث للأساليب البلاغية، وأن تشمل الدروس المختلفة ،وأن لا تقتصر هذه الأسئلة على الأنواع التي تستهدف التأكّد من إلمام المتعلّم بقواعد البلاغة؛ كَأَنْ نطلب منه أن يستخرج صورة بيانية، أو أن يحدّد نوعها...، و إنّما يجب أن تكون من النّوع الذي يختبر الذّوق والحسّ الفنّي عند التلميذ، ما يسمح بتنمية الذّوق الأدبي لديه، وتوسيع خياله، وتمكينه من الأساليب اللغوية العربية الفصيحة.

ثالثا-أسئلة البناء اللّغوي:

إنّ من بين المبادئ التي تقوم عليها طريقة التّدريس بالكفايات ما يسمى "بالمقاربة النّصية"، وذلك من خلال الانطلاق من نصّ يكون محورا لكلّ فروع اللّغة المستهدفة: نحوا وصرفًا وبلاغةً...إلخ.

واختبارات شهادة التعليم المتوسّط في مادة اللّغة العربية -كما ذكرنا- لم تخرج عن هذا الإطار؛ فالممتحن ينطلق من قراءة النّص ،إلى الإجابة عن أسئلة البناء الفكري لفهم مضامينه، ثم الإجابة عن أسئلة البناء الفنّي لإثبات كفاياته في تذوّق النّصوص الأدبية،و اكتشاف مواطن الجمال فيها، ومنها ينتقل إلى الإجابة عن أسئلة البناء اللّغوي المخصّصة

في الأساس للقواعد النحوية والصّرفية، التي كان قد تمرّس عليها طيلة السّنة الدراسية، بل المرحلة المتوسطة ككل، من خلال أساليب التقويم المختلفة، كالأسئلة الصفية الشفوية والتمارين اللغوية والواجبات المنزلية ...إلخ، فيحاول من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة أن يثبت قدرته على استثمار تلك المعارف اللّغوية، ويؤكّد على تمكّنه الفعلي منها في الوضعيات الجديدة التي تصادفه في الاختبار.

إنّ الجدول (4) يشير إلى أنّ أسئلة البناء اللّغوي في اختبارات شهادة التعليم المتوسط تأتي في المرتبة الثانية بعد أسئلة البناء الفكري من حيث الكمّ، بمجموع أربعة وعشرين سؤالا في الاختبارات الثمانية، بحيث يتضمّن كل اختبار ثلاثة أسئلة في البناء اللغوي، سؤالان من بين الثلاثة يتعلّقان بالقواعد النّحوية، وسؤال واحد مخصّص للقواعد الصّرفية، كما يوضّحه المثال الآتي من دورة جوان 2007:

- **أعرب ما تحته خط في النّص.**
- **ما محلّ الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب؟**
- **حولّ الكلمتين (الكبيرة ، الصغيرة) إلى صيغة اسم تفضيل.**

وكذلك الأسئلة التالية من دورة جوان 2010:

- **أعرب الكلمتين المسطّرتين إعرابًا تامًا (تشجيعًا – لعبة).**
- **ما محلّ الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب.**
- **صغ من فعل : استمتع، أسلوب التعجّب بصيغة ؛ ما أفعله!**

وهكذا الحال بالنّسبة لمعظم أسئلة البناء اللّغوي في الاختبارات الثمانية، حيث تبدأ بسؤال يطلب من المتعلّم أن يقوم بإعراب كلمة أو كلمتين على الأكثر، ثمّ يُطلب منه في السؤال الثّاني أن يبيّن الوظيفة النحوية (المحل الإعرابي) لجملة أو جملتين في النّص. ثمّ يليها سؤال في الصّرف يَطلُب من المتعلّم أن يقوم بتصغير كلمة، أو صياغة اسم تفضيل، أو أسلوب تعجّب...إلخ. ومعنى ذلك أنّ ثلثي أسئلة البناء اللّغوي تتعلّق بالموضوعات النحوية ،والثلث المتبقى منها يتعلق بالمسائل الصّرفية.

وإذا عدنا إلى الموضوعات التي شملتها الأسئلة المطروحة في (البناء اللّغوي) فيمكن تصنيفها كالآتي:

أ-**أسئلة النحو:** لم تخرج في هذه الاختبارات عن الصّيغتين التاليتين:

- **أعرب ما تحته خط في النّص.**
- **ما محل الجمل الواقعة بين قوسين من الإعراب؟**

ومن خلال الإجابة عن هذه الأسئلة يتّضح بأنّها شملت الموضوعات الآتية:

-**إعراب المفردات:** طلب من التلميذ في الاختبارات الثمانية إعراب أربع عشرة مفردة إليك تفصيلها.

الدورة	الجملة	المفردة	إعرابها
2007	-فمن طلب هذا النوع من الحياة ..زلّ	من	اسم شرط مبني على السكون في محل رفع مبتدأ
2008	-والغريبُ أنّ تنمية.....كانت في تزايد	الغريب	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة في آخره.
2009	-من المشكلات ...البيئةُ الطبيعية -لماذا نسي العالم كلّه الدّور الذي...	البيئة الذي	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة اسم موصول مبني على السكون في محل نصب نعت للمفعول به (الدّور)
2010	-وحظيت بحاسوب تشجيعا على نجاحي -وقد حسبته لعبةً	تشجيعا لعبةً	مفعول لأجله منصوب وعلامة نصبه الفتحة مفعول به ثانٍ منصوب للفعل (حسب)
2011	-المدنُ الجميلة تظل مرتسمة في أفكار الزائرين -التي يمارسها	المدن ها	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به
2012	-وتسري إليهم نفحةٌ من نفحاته -كانوا أغنياء بحب الكتاب	نفحةٌ أغنياء	فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة
2013	-لا تكون دانيةَ القطوف -يحيا حياةً لا خير فيها	دانية حياةً	خبر تكون منصوب وعلامة نصبه الفتحة مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه

			الفتحة الظاهرة
2014	-يخفّف عنهم مشقةَ مراقبة أبنائهم -يظلّلها الانغلاق	مشقةَ الانغلاق	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة

فأربع مفردات من بين الـ14: وردت مبتدأ ،و ثلاث منها وردت مفعولا به، ومفردتان وقعتا فاعلا مرفوعا، وأخريان وقعتا خبرين لكان، و واحدة مفعولا لأجله، وأخرى مفعولا مطلقا والأخيرة نعتاً.

-**إعراب الجمل:** (محل الإعرابي للجمل) حيث طلب من التلميذ في هذه الاختبارات تحديد الوظيفة الإعرابية لأربع عشرة جملة، كما يتجلّى من خلال الجدول الموالي الذي بدوره يتضمّن الإجابة الأنموذجية، التي توضّح الموضوعات التي شملتها هذه الأسئلة:

الدورة	الجملة المطلوبة	محلّها من الإعراب
2007	-الذي (طال في الجهل ليله) -في قلوب (ران عليها الجهل)	جملة فعلية صلة الموصول لا محلّلها من الإعراب جملة فعلية في محلّ جر نعت لـ(قلوب)
2008	-..ومن (يجاورها)	جملة فعلية لا محلّلها من الإعراب لأنها صلة الموصول
2009	-لأنّ ذراته (تحبس جزءا من الأشعة فوق الحمراء)	جملة فعلية في محلّ رفع خبر لـ"أنّ"
2010	-أدركت (أنّ مزاياه عديدة) -أصبحت(تستخدم في جميع المجلات)	جملة اسمية في محلّ نصب مفعول به لـ(أدركت) جملة فعلية في محلّ نصب خبر (أصبح)
2011	-نشاهد البعض(وهم يتجوّلون) -بعد (أن ينتهوا)	جملة اسمية في محلّ نصب حال. جملة فعلية في محلّ جرّ مضاف إليه.
2012	-أكثرُ النّاس(لا يحبون) -يخرجون منه(وسلالهم ملأى بالثمار)	جملة فعلية في محلّ رفع خبر لمبتدأ (أكثر). جملة اسمية في محلّ نصب حال.
2013	-ولكنّها (تبقى في عالم الأحلام) -استطاع (أن يظفر بالنجاح)	جملة فعلية في محلّ رفع خبر (لكنّ). جملة فعلية في محلّ نصب مفعول به للفعل استطاع.
2014	-بعد (أن غزت الآلات السحرية بيوتهم) -أنّ الخاسرين (هم الأولاد)	جملة فعلية في محلّ جرّ مضاف إليه. جملة اسمية في محلّ رفع خبر لـ"أنّ".

فالجمل الواقعة خبرا لناسخ: 04.

والواقعة مفعولا به : 02.

والواقعة حالا : 02.

والواقعة مضافا إليه : 02.

والواقعة نعتا : 01.

والواقعة خبرا لمبتدأ : 01.

وجملة صلة الموصول التي لا محلّ لها من الإعراب: 02.

وبإلقاء نظرة سريعة على الجدولين السابقين، وعلى الموضوعات النحوية التي تمّ التّركيز عليها في الاختبارات الثمانية لشهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية، ومقارنتها بالموضوعات النحوية المقرّرة على التلميذ في السنة الرابعة ، نجد بأنّ هذه الأسئلة النّحوية لم تغطّ إلا جزءا من البرنامج، فمن بين الموضوعات النحوية الخمسة عشر المقررة على تلميذ السنة الرابعة، نجد تسعة دروس فقط حاضرة من خلال الأسئلة السبعة عشر المطروحة في الاختبارات، أي ما يزيد بقليل على 50% من برنامج النّحو، ما يعني أنّ هذه الاختبارات تفتقد لصفة الشمولية.

ب-أسئلة الصّرف:

اقتصرت الأسئلة السّبعة في الصّرف على موضوعات اسم التفضيل والتصغير وأسلوب الإغراء والتعجّب بصيغة ما أفعله؛ كما يوضّحه الجدول التالي:

الدورة	الأسئلة	الموضوع
2007	– حول الكلمتين (الكبيرة –الصغيرة) إلى صيغة اسم التفضيل.	اسم التفضيل
2008	– صغر الكلمة التالية : "رزق" مع الشكل التام.	التصغير
2009	– صغر الكلمة الآتية : "سطح" مع الشكل التام	التصغير
2010	– صغ من فعل: استمتع أسلوب التعجّب بصيغة، ما أفعله!	التعجّب بصيغة، ما أفعله
2011	– استخرج من النّص اسم تفضيل،ثمّ اذكر فعله.	اسم التفضيل
2012	– استخرج من النّص أسلوب إغراء وبيّن نوعه.	الإغراء
2013	لا يوجد	لا يوجد
2014	– صغ اسم التفضيل من الفعل يمارس ووظّفه في جملة مفيدة.	اسم التفضيل

فالأسئلة السّبعة كما ذكرت، انحصرت في أربعة موضوعات هي:

- اسم التّفضيل بثلاثة أسئلة.
- التّصغير بسؤالين.
- التّعجّب بما أفعله بسؤال واحد.
- الإغراء بسؤال واحد.

في حين أهملت بقية الموضوعات التي تَضمّنَها المنهاج وهي: الإدغام، صيغ المبالغة، التعجّب بصيغة أفعل به، التحذير، المدح والذّم.

وكان بالإمكان تنويع الأسئلة بحيث تشمل معظم الموضوعات الصّرفية، عوض التركيز على بعض الموضوعات دون غيرها، ممّا يجعل هذه الاختبارات أكثر شمولية من ناحية، ومن ناحية أخرى نتجنّب التكرار الذي يدفع التلميذ إلى التركيز على موضوعات دون غيرها، وحفظ الإجابات، ما قد يجعله يصيب في بعض الأحيان بالصّدفة!

وعموما، فإنّ **ما يمكن أن يؤخذ عن هذه الأسئلة (البناء الفكري، والبناء الفنّي، والبناء اللّغوي) ما يلي:**

1- عدم التّنويع في أسئلة الاختبارات، إذ هي القوالب نفسها التي صيغت بها الأسئلة في كلّ الاختبارات، وهو ما يشجّع على الحفظ والاسترجاع، كما كان يحدث في الاختبارات التقليدية.

2- عدم شمولية أسئلة الاختبارات لكل الموضوعات اللّغوية: النحوية والصرفية والبلاغية، وهذا يعود إلى طبيعة الأسئلة المطروحة، والتي هي من نوع الأسئلة شبه المقالية ،أو ذات الإجابات القصيرة، والتي ،وإن غطّت جزءاً من البرنامج، فهي لا يمكنها أن تغطي معظم البرنامج، والنّوع الذي يمكنه أن يضطلع بهذا الدور هو الأسئلة الموضوعية ،التي غيِّبت تماما في هذه الاختبارات.

3- بالإضافة إلى أنّ عدم شمولية أسئلة الاختبار تعود كذلك إلى التّركيز على موضوعات دون غيرها، ما يؤدّي إلى تكرار نفس الأسئلة الذي بدوره يشجّع التلميذ على الحفظ و الاسترجاع.

4- غياب التدرّج السليم في طرح الأسئلة؛ فحتّى وإن كان التدرّج- من أسئلة البناء الفكري إلى البناء الفنّي وصولاً إلى البناء اللّغوي – مقبولاً، فإنّ التدرّج بين أسئلة الصّنف الواحد كان غائبا في هذه الاختبارات، لأنّ من معايير بناء أسئلة الاختبار -كما رأينا- التدرّج من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكلّ، ولكن ما نلاحظه في مسألة طرح الأسئلة هو التدرّج من الكلّ إلى الجزء، إذ تتدرّج أسئلة البناء الفكري مثلا من السؤال عن الفكرة العامة للنّص إلى أسئلة عن بعض الأفكار الجزئية الواردة فيه ، وصولاً إلى المفردات الواردة فيه من خلال شرحها ،أو تقديم ما يرادفها ،أو ضدّها في المعنى... ، كما هو الحال في المثال التالي المأخوذ من دورة جوان 2010:

- **هات الفكرة العامة.**
- **اذكر مجالات استعمال الحاسوب في حياة الإنسان.**
- **في رأيك لماذا أصبح جهاز الحاسوب ضروريا؟**
- **اشرح المفردتين الآتيتين : (مزايا ، انبهار).**
- **وظّف المفردتين الآتيتين، في جمل من إنشائك: أزرار، حظي.**

و الأمر نفسه بالنّسبة للأسئلة النّحوية، التي تدرّجت من الأسئلة الخاصة بالنّحو والتركيب (الكل)، إلى الأسئلة الصرفية الخاصة ببنية الكلمة (الجزء) كما يوضّحه المثال التالي من دورة جوان2011:

- **أعرب الكلمتين المسطرتين إعرابا تاما. المدن - (الهاء في كلمة: يمارسها).**
- **ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب، في النّص؟**
  (وهم يتجوّلون) - (أن ينتهوا)
- **استخرج من النّص: اسم تفضيل، ثم اذكر فعله.**

-وكما غاب التدرّج من الجزء إلى الكلّ، غاب كذلك التدرّج من السّهل إلى الصّعب على بعض الأسئلة، فإذا عدنا إلى الأسئلة الموالية مثلاً:

- في عبارة (ليل الجزائر الحالك) صورة بيانية، بيّن نوعها واشرحها.
دورة جوان2007
- بيّن نوع الصورة البيانية الآتية (أن تصبّ جهودهم) ،ثم اشرحها.
دورة جوان 2011

إذ يصعب على التّلميذ أن يذكر نوع الصّورة البيانية ، أو يتعرّف عليها، قبل أن يحلّلها و يشرحها، وطرح الأسئلة بهذا الشكل قد يوقع التلميذ في التسرّع أثناء الإجابة.

رابعا-أسئلة الوضعية الإدماجية :

تعتبر الوضعية الإدماجية في الاختبار المحكّ الحقيقي الذي يمكّن المعلّم من قياس الكفايات التي حصّلها المتعلّم فعليًا، وتمكّن منها ،من خلال اختبار إمكاناته الحقيقية في استثمار المعارف والخبرات والمهارات اللّغوية المكتسبة ،في إنتاج موضوع معيّن له علاقة بموضوع نّص الاختبار.

إذ وبعدما يكون المتعلّم قد قارب نصّ الاختبار من مختلف الجوانب: (الفكري والفنّي واللّغوي)، وأثبت جدارته في فهم الأسئلة وحلّها، يأتي الدّور عليه في الوضعية الإدماجية ،كي ينتج نصا هو الآخر، وذلك من خلال وضعه أمام مشكلة حقيقية (مطالبتُه بإنتاج نصّ بشروط محدّدة ،وبصعوبة معيّنة)، ما يجعله يسخّر كلّ إمكاناته ومهاراته وخبراته وكفاياته لإيجاد الحلّ المناسب لها ،من خلال بنائه لنصّ متماسك ومنسجم فكريًا ومنهجيا ولغويًا.

وكما سبقت الإشارة إليه، فإنّ عدد الوضعيات الإدماجية في اختبارات شهادة التعليم المتوسط الثمانية هو ثماني وضعيات، أي بمعدّل وضعية واحدة في كلّ اختبار، وإن كانت بيداغوجيا الإدماج -كما وضّحنا- تشترط وجود وضعيتين أو ثلاث وضعيات، بحيث نحكم على نجاح التّلميذ إذا أجاب عن اثنتين من بين الثلاث المقترحة عليه، ولكن ضيق الوقت في الاختبار والمقدَّر بساعتين، هو الذي يبرّر الاكتفاء بوضعية واحدة، باعتبار أنّ الوضعية الإدماجية هي من الأسئلة المقالية الطويلة، بحيث لا تقلّ الإجابة فيها عن عشرة أسطر، ولذا فهي تتطلّب جهدا و وقتا كبيرين من المتعلّم، حتى يحضّر أفكاره ،وينظّمها تنظيما منطقيا، ويحبكها بأسلوب لغويّ رصين، ويوظّف ما طلب منه من مطلوبات.

إنّ الوضعيات الإدماجية في اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية تنقسم من **حيث الشكل** على جزأين:[1]

- **الأوّل يسمّى (السّند)**: وفيه يقدّم واضع الاختبار تمهيداً للموضوع في شكل عناصر مساعدة، يتحدّد للتلميذ من خلالها سياق الوضعية.

- **والثاني يسمّى (التّعليمة)**:وفيها يحدّد المطلوب المنتظر من التلميذ إنجازه، بالإضافة إلى التحديد الدقيق للتعليمات والمطلوبات التي على التلميذ أن يلتزم بها أثناء إنتاجه للنّص مثل:

أ- عدد الأسطر الذي يجب التقيّد به: وهو في هذه الاختبارات لم يقل عن عشرة أسطر، ولم يزد على اثني عشر سطراً.

ب- تحديد نمط النّص: السّرد أو الوصف أو الحجاج...

ج- العناصر اللّغوية والظواهر البلاغية الواجب توظيفها ودمجها في التّعبير.

- **أمّا من حيث المضمون**، وبعد قراءةٍ في محتوى هذه الوضعيات، تبيّن بأنّ مضامين الوضعيات الإدماجية في الاختبارات الثمانية لها علاقة بموضوعات نصوص هذه الأخيرة: حيث تمحور مضمون الوضعية الإدماجية الأولى في اختبار دورة جوان 2007 حول موضوع أهمية العلم في حياة الفرد والمجتمع ،ودور المدرسة في نشره. وهو نفسه موضوع نصّ الاختبار.

كما طلب من التلميذ في الوضعية الإدماجية الثانية في اختبار دورة جوان 2008 أن يكتُب نصا حجاجيا حول أسباب ندرة المياه في الجزائر، وهو يتطابق مع موضوع النّص، الذي تحدّث فيه الكاتب عن بوادر صراع عربي بين الدول العربية نفسها وما يجاورها من دول أخرى حول مصادر المياه، نظراً لندرتها.

أمّا الوضعية الإدماجية الثالثة في اختبار دورة جوان 2009: فقد طُلب فيها من التلميذ أن يتحدّث عن أسباب ومخاطر التلوّث البيئي ودور الإنسان في ذلك، وهو نفسه الموضوع الذي يطرحه الكاتب في نصّ الاختبار ذاته، عندما أشار إلى جهل الإنسان بتداعيات وعواقب ما ينجم عنه من تصرّفات ،من خلال قطعه للأشجار التي شبّهها برئة العالم.

[1] يراجع:الجدول (6) ص 288-291 من البحث.

وفي الوضعية الإدماجية الرابعة في اختبار دورة جوان 2010 ،يُطلب من التلميذ أن يتحدّث عن الأميّ الحقيقي في نظره ،و حسب ما فهمه من نّص الاختبار، الذي أكّد فيه صاحبه على أهمية تمكّن المتعلّم من الحاسوب باعتباره من أبرز مصادر المعرفة والثقافة اليوم، من خلال ما توفّره شبكة الانترنيت من فوائد للفرد والمجتمع.

وفي نصّ اختبار اللّغة العربية ،دورة جوان 2011 ،يتحدّث الكاتب على نظافة المدن، ويؤكّد على أنّها مسؤولية الجميع، لتأتي الوضعية الإدماجية فيه ،وتؤكّد على الموضوع ذاته ،من خلال مطالبة التلميذ بكتابة موضوع يتحدّث فيه عن اتّفاقه مع سكّان الحيّ الذي يعيش فيه على القيام بحملة لتنظيفه ،ويسرد تفاصيل ما قاموا به من أعمال وخطوات في سبيل ذلك.

أمّا في اختبار دورة جوان سنة 2012 ،فقد ركّز صاحب النّص على القراءة ،ودورها في حياة الفئة التي تحبّها وتجعلها هوايتها الأولى، وحال الذين لا يقرأون، ليؤكّد المطلوب في الوضعية الإدماجية على أهمّية القراءة، من خلال مطالبة التلميذ بكتابة موضوع يسرد فيه ما قاله الأستاذ لتلاميذه عن فوائد المطالعة، ودورها في تحسين مستواهم الفكري واللّغوي.

وفي موضوع آخر يتعلّق بضرورة تحلّي الفرد بالصّبر والاجتهاد والجدّ لإدراك طموحاته، تمحور نصّ اختبار سنة 2013، لتأتي الوضعية الإدماجية مؤكّدةً على الموضوع، من خلال إقناع التلميذ لزميل له رسب في الاختبار، بعدم اليأس وضرورة التسلّح بالصّبر والاجتهاد لتحقيق طموحه بالنجاح.

أمّا نصّ اختبار مادة اللّغة العربية في دورة جوان 2014 ،فقد تمحور حول الحاسوب والانترنت، ولكن في تأثيرها السّلبي على الطفل، وتحديدا تأثير الألعاب الالكترونية سلباً عليه، لتطلُب الوضعية الإدماجية من التلميذ الحديث عن ضرورة و كيفية استغلال الانترنت إيجابياً في حياته.

وما دامت نصوص الاختبارات الثمانية –موضوع البحث –لم تخرج عن موضوعات الوحدات التعليمية المقرّرة على تلميذ السّنة الرابعة من التعليم المتوسط، فإنّ موضوعات هذه الوضعيات كذلك لم تخرج هي الأخرى عن محتويات هذه الوحدات، وهي كلّها موضوعات

لها علاقة وطيدة بحياة التلميذ ،و واقعه المعيش، وكلّ هذه العوامل تجعل المتعلّم يشعر بنوع من الثّقة، مادام يملك المعلومات والموارد المعرفية والفكرية واللّغوية التي تساعده على التّعبير بالشّكل الصحيح.

وفي الأخير يمكن القول إنّه وعلى الرّغم من أهمية الوضعية الإدماجية في اختبار شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية – وخير دليل على هذه الأهمية هو أنها تحظى دائما بحصة ثماني نقاط من بين النقاط العشرين التي تمثل العلامة الكاملة للاختبار ما يجعل التلميذ يبذل قُصارى جهده لبلوغ الهدف المنشود، وهو إنتاج نصّ جيّد من كلّ المستويات حتى يحوز على أكبر قدر ممكن من النقاط الثمانية المخصصة لهذا السؤال– إلاّ أنّه **يمكن تسجيل الملاحظات التالية عليها:**

1– إنّ المتتبّع للاختبارات الثمانية – موضوع البحث– يجدها منقسمة على قسمين :

– القسم الأوّل منها وهي اختبارات دورات جوان: 2007–2008–2009 ،وهذه الاختبارات حدّد فيها إلى جانب المطلوب العام العناصر اللّغوية الواجب على التلميذ إدماجها في تعبيره، كما هو مبيّن في الوضعية التالية:

قال الكاتب «الحياة بالعلم والمدرسة منبع العلم»
أكتب نصّا إخباريا لا يقلّ عن عشرة أسطر تبرز فيه أهميّة العلم في حياة الفرد والمجتمع، ودور المدرسة في نشره، وضمّنه ما أمكن من الأساليب الآتية :الإغراء، والتحذير ،والمدح.
دورة جوان 2007

تعاني الجزائر نقصا كبيرا في مياه الشّرب.
اكتب نصّا حجاجيا في حوالي 10 أسطر تحدّد فيه أهمّ أسباب هذا النّقص، وتقترح الحلول ،موظّفا أساليب التعجّب والإغراء ،والتّحذير، وأسماء التفضيل.
دورة جوان2008

إنّ جهل الإنسان لعلاقته بالشجرة أدّى إلى تدهور وتلوّث البيئة.
أكتب نصا حجاجيا لا يتعدى اثني عشر سطرا تبيّن فيه: أسباب ومخاطر تلوّث البيئة ، داعيا إلى ضرورة المحافظة عليها، موظفا: التّوكيد، الإغراء والتحذير.
دورة جوان 2009

-أمّا اختبارات القسم الثاني والمتمثّلة في اختبارات دورات 2010←2014 ، فلم يرفق فيها المطلوب العام بمطاليب أو عناصر لغوية يلتزم التلميذ بتوظيفها في تعبيره، وهو ما دفعني لطرح السؤال التالي على بعض المعلّمين: لماذا تمّ إلغاء مسألة توظيف بعض العناصر المدروسة في الوضعية الإدماجية في اختبار شهادة التعليم المتوسط بداية من دورة 2010 ؟

فكانت الإجابة بأنّ المسألة لا تتعلّق بإلغاء توظيف العناصر اللّغوية المختلفة في هذه الوضعيات، لأنّ المتعلّم وهو يعبّر، فهو بالضّرورة سيدمج آليا وضمنياً مجموعة من المكتسبات اللّغوية المختلفة سواء تعلق الأمر ببنية صرفية ما، أو تركيب نحوي معيّن، أو صورة بلاغية ،أو محسّن بديعي، وليس من الضروري أن نحدّد للمتعلّم في التعليمة مجموعة من العناصر، ونطلب منه استثمارها في هذه الوضعية، باعتبار أنّ وقت الاختبار ضيّق ،لا يسمح للتلميذ بالتأكد في كل مرة من توظيفه للمطلوبات، وإن فعل فإنّ ذلك سيكون على حساب ترابط الأفكار، وانسجام الفقرات ،وسلامة اللغة والأسلوب، ولذلك تترك الحرية للتلميذ حتى يدمج معلوماته ومكتسباته اللغوية بكل تلقائية وعفوية.

2- وفي المقابل، نجد من بين المطلوبات التي ركّزت عليها التّعليمات في هذه الوضعيات الإدماجية "تحديد نمط النّص" الذي يتوجّب على التلميذ الالتزام به أثناء تحرير التعبير، وبإلقاء نظرة سريعة على المطلوب في كلّ وضعية إدماجية ،سنجد بأنّ نمط النّص قد حدّد بطريقة مباشرة -وهو الغالب- أو طريقة غير مباشرة، وعلى العموم فإنّ الجدول الموالي يوضّح أنماط النّصوص المستهدفة في كلّ وضعية:

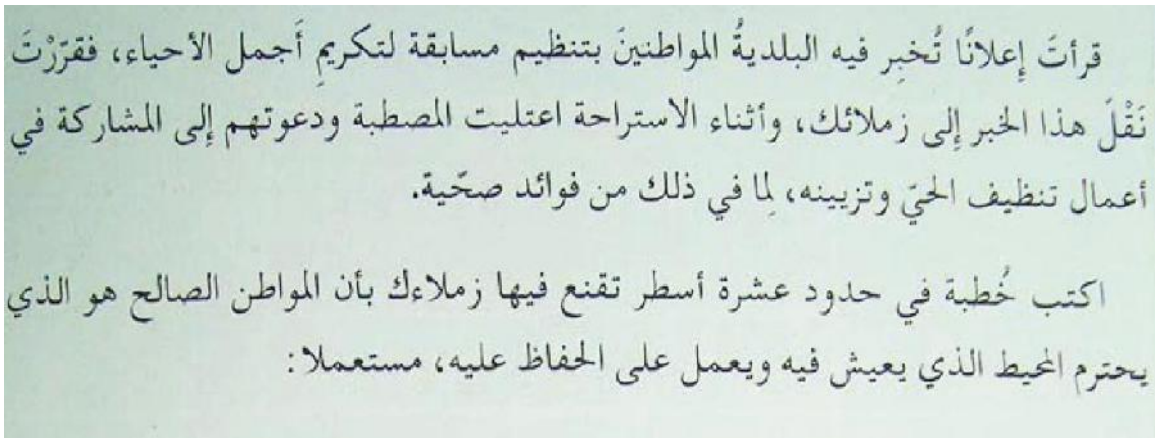
الوضعية الإدماجية في دورة	نمط النّص المستهدف
2007	الإخباري
2008	الحجاجي
2009	الحجاجي
2010	الحجاجي
2011	السردي
2012	السردي
2013	الحجاجي
2014	الحجاجي

ومعنى ذلك أن النّمط الحجاجي قد طغى على معظم هذه الوضعيات الإدماجية، ولو أنّني أرى بأنّ هذا لم يخرج عن المنهاج، الذي تمّ التّركيز فيه على هذا النّمط أكثر من غيره، لأنّ هذا الأخير يستهدف تكوين شخصية مستقلّة للتلميذ من خلال استقلالية الرأي لديه، وقدرته على النقد ،والمواجهة، وإقناع غيره ،والتأثير فيه.

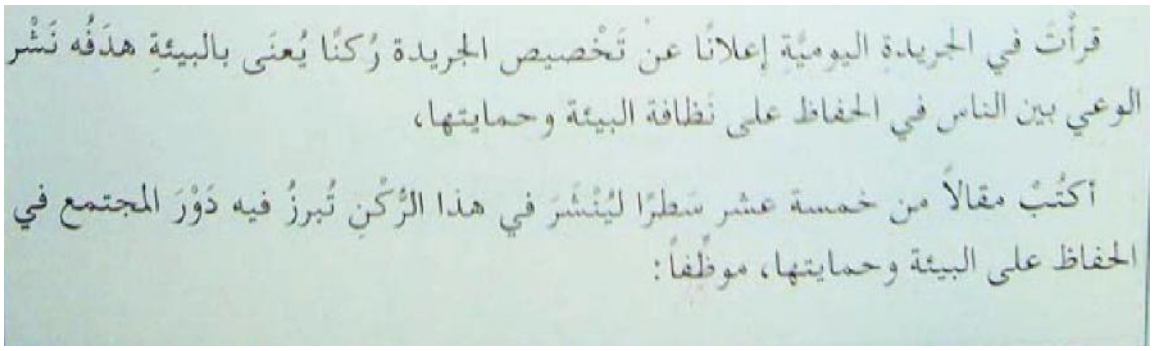
ولكن في المقابل تمّ تغييب الوصف والحوار، رغم ما لهما من أهمية في الاستعمالات اللّغوية المختلفة للتلميذ، ورغم تركيز المنهاج عليهما أيضًا، ولذلك كان يستحسن أن يكون هناك توازن في هذه المسألة من خلال تنويع أنماط النّصوص في الوضعيات الإدماجية المختلفة في هذه الاختبارات.

3- بإنشاء أنماط النّصوص المطلوب من التلميذ توظيفها في الوضعيات الإدماجية المختلفة، تغيب بقية التّقنيات التّعبيرية المختلفة التي ركّز عليها المنهاج ،واحتواها كتاب التلميذ؛ كتقنية: كتابة نصّ حواري ،أو كتابة خطبة ،أو كتابة خاطرة، أو قصة، أو مقال، أو نصّ إشهاري...إلخ، ممّا لا يسمح من التأكّد من اكتساب المتعلّم فعليا لتقنيات التعبير المختلفة ،والتمكّن من توظيفها توظيفا سليما؛ حيث كان يمكن استغلال بعض الموضوعات في استثمار تقنية أو أكثر من هذه التقنيات.

4- ما يمكن أن يعاب أيضا على هذه الوضعيات الإدماجية، هو أنّ بعضها لم يخرج عن مضمون بعض الوضعيات الموجودة في نشاط الإدماج في كتاب التلميذ، كما هو الحال بالنسبة للوضعيتين الإدماجيتين في نشاط الإدماج رقم 7 في كتاب التلميذ وهما:


قرأتَ إعلانًا تُخبِر فيه البلديةُ المواطنينَ بتنظيم مسابقة لتكريم أَجمل الأحياء، فقرّرْتَ نَقْلَ هذا الخبر إلى زملائك، وأثناء الاستراحة اعتليت المصطبة ودعوتهم إلى المشاركة في أعمال تنظيف الحيّ وتزيينه، لِما في ذلك من فوائد صحّية.

اكتب خُطبة في حدود عشرة أسطر تقنع فيها زملاءك بأن المواطن الصالح هو الذي يحترم المحيط الذي يعيش فيه ويعمل على الحفاظ عليه، مستعملا:


قرأتَ في الجريدة اليوميّة إعلانًا عن تَخْصيص الجريدة رُكنًا يُعنَى بالبيئة هدَفُه نَشْر الوعي بين الناس في الحفاظ على نظافة البيئة وحمايتها،

أكتُبْ مقالاً من خمسة عشر سَطرًا ليُنْشَرَ في هذا الرُّكْنِ تُبرزُ فيه دَوْرَ المجتمع في الحفاظ على البيئة وحمايتها، موظّفاً:

فبغض النّظر عن الشّكل الذي تتبلور فيه الأفكار سواء أكان خطبة أو مقالاً، فإنّ مضمون الوضعيتين يدعو التلميذ إلى كتابة نّص يدعو إلى المحافظة على نظافة الحيّ، وهو المضمون نفسه الذي تدعو إليه الوضعية الإدماجية الخامسة في اختبار دورة جوان سنة 2011، كما يوضّحه المطلوب التالي:

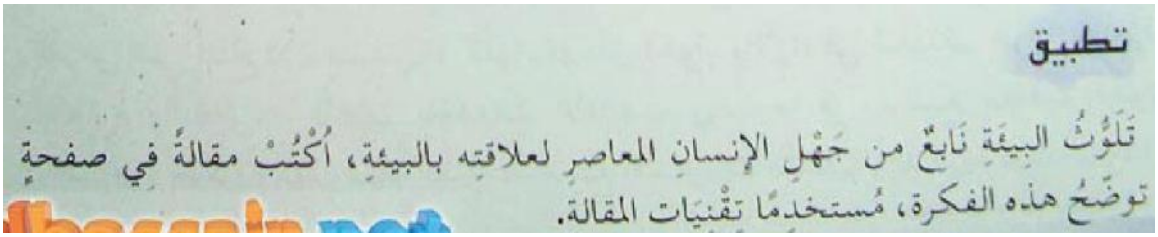
<u>السند:</u> أزعجتك الأوساخ المنتشرة في حيّك، فاتّفقت مع مجموعة من ساكنيه على تنظيفه وتجميله.

<u>التعليمة:</u> أكتب نصا من اثني عشر (12) سطرًا، تسرد فيه الأعمال التي قمتم بها، داعيا السكان إلى المحافظة على نظافة الحي وجماله.

– والأمر ذاته يمكن ملاحظته على الوضعية الإدماجية في اختبار دورة جوان 2009 ،والتي طُلِب فيها من المتعلّم أن يكتب نصًا حجاجيا ،يبيّن من خلاله أسباب ومخاطر تلوّث البيئة داعيا إلى ضرورة المحافظة عليها.

إنّ جهل الإنسان لعلاقته بالشجرة أدى إلى تدهور وتلوّث البيئة.
اكتب نصا حجاجيا لا يتعدى اثني عشر سطرا تبيّن فيه: أسباب ومخاطر تلوّث البيئة ، داعيا إلى ضرورة المحافظة عليها، موظفا: التّوكيد، الإغراء والتحذير.

والذي يتّفق تمامًا مع ما ورد في تمرين التعبير الكتابي الموجود في كتاب التلميذ ،والذي كان نصّه:[1]


تطبيق
تَلَوُّثُ البيئةِ نَابِعٌ من جَهْلِ الإنسانِ المعاصرِ لعلاقتِه بالبيئةِ، اُكْتُبْ مقالةً في صفحةٍ توضّحُ هذه الفكرة، مُستخدِمًا تِقْنِيَات المقالة.

إنّ وجود نفس مضامين ومطلوبات الوضعيات الإدماجية الموجودة في الاختبار في كتاب التلميذ، يشجّع التلميذ على الحفظ عوض الإبداع والابتكار، خصوصا وأنّ الوضعيات الإدماجية –كما سبق وأشرنا– تؤكّد على ضرورة وضع التلميذ في مواجهة مشكلات جديدة، يتحدّاها لأوّل مرّة ،حتى نستطيع أن نتأكّد من الاكتساب الفعلي للكفايات التواصلية من قبل المتعلّم، إلاّ أنّ تكرار نفس التمارين والوضعيات الموجودة في الكتاب يحول دون ذلك.

و بعد الإجابة عن السؤال الأوّل المتعلّق بأنواع الأسئلة المطروحة في اختبارات شهادة التعليم المتوسط وأيّها الأكثر شيوعًا، ومدى شموليتها لمحتويات المنهاج وتحقيقها لأهدافه، يأتي المبحث الموالي في محاولة للإجابة عن السؤال الثاني المتعلّق بالمستويات المعرفية التي شملتها أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللّغة العربية، وأيّها الأكثر شيوعًا؟

[1] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسّط، ص195.

المبحث الثالث–المستويات المعرفية لأسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف بلوم:

نظـرًا لأهميـة اختبـارات شـهادة التّعلـيم المتوسّـط فـي تحديـد مسـتويات المتعلّمـين، والفروقـات الفرديـة بينـهم ،والحكـم مـن خلالـها علـى أحقّيـة انتقـال المـتعلّم إلـى مرحلـة أعلـى (المرحلـة الثانويـة) مـن عدمـه، فـإنّ الدّقـة فـي اختيـار وبنـاء أسـئلة تقـيس جميـع المهـارات المعرفية والمستويات العقلية العليا منها والدنيا أمرٌ ملحٌّ وضروري، ليكون الحكم موضوعيا وعادلاً.

فهل مثّلت أسئلة هذه الاختبارات جميع المستويات العقلية، و بشكل متوازن؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ تحديد المطلوبات الموجودة في الأسئلة الـ83 المطروحة في الاختبارات الثمانية بدقة ،على اعتبار أنّ هذه الاختبارات اشتملت على أسئلة مركبة (ذات مطلوبين تحديدا) ،وتمّ احتساب كل مطلوب على أنّه سؤال مستقل، فتحصّلت على 100 مطلوب، كما يوضّحه الملحق(2).

وفي خطوة موالية من أجل الحكم على المستوى المعرفي الذي يستهدفه كلّ سؤال وكلّ مطلوب في هذه الاختبارات، تمّ الاعتماد على محكّات ومعايير معيّنة، أقرّتها دراسات متخصّصة، بناءا على المفاهيم التي حدّدها بلوم لكلّ مستوى من المستويات المعرفية الستّة في تصنيفه[1]، حيث تمّ إسقاطها على الأسئلة المطروحة في اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية، كما يوضّحه الملحق(2) .

وبعدها قمت بعملية إحصائية للمستويات التي شملتها هذه الأسئلة فتوصّلت إلى النتائج التالية:

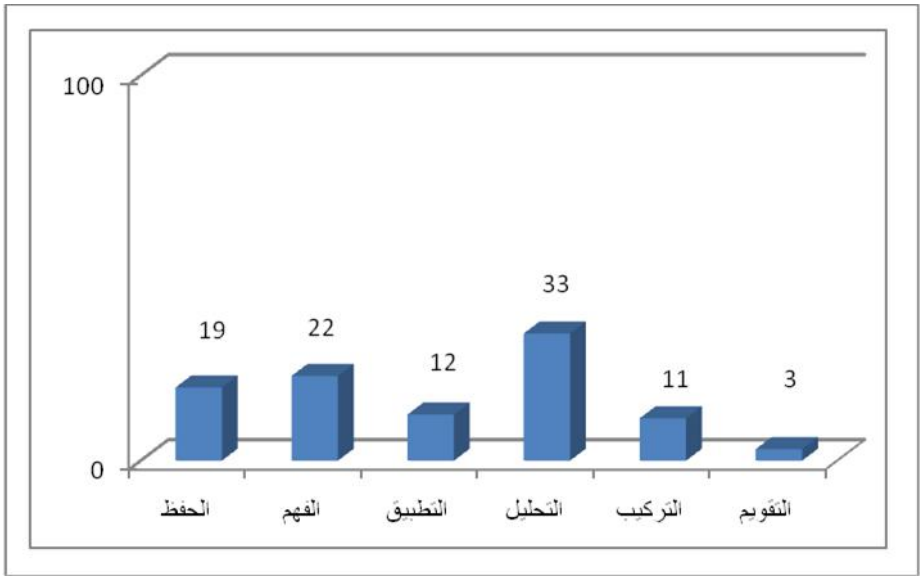
المستوى	التكرار	النسب المائوية
الحفظ	19	%19
الفهم	22	%22
التطبيق	12	%12

[1] يراجع ، الفصل الثاني من الباب **الأول من البحث**، ص 108-111.

التحليل	33	%33
التركيب	11	11%
التقويم	03	%03
المجموع	100	%100

الجدول(7) :جدول يوضح مدى تمثيل أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية للمستويات المعرفية لبلوم.

يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ المستوى الذي حظي بالنّسبة الأعلى من حيث التواتر والتّكرار هو مستوى التّحليل بنسبة 33%، ثمّ أسئلة الفهم بنسبة 22%، وتليهما أسئلة الحفظ والاسترجاع بنسبة 19%، وفي المرتبة الرابعة تأتي أسئلة التركيب بأحد عشر سؤالاً أي بنسبة 11% من المجموع الكلّي للأسئلة، أمّا النسبة الأضعف من حيث الحضور فقد كانت لمستوى التقويم بنسبة 03% فقط، و الرّسم البياني الموالي يوضح النّسب التي حظي بها كلّ مستوى من المستويات المعرفية السّتة لـ "بلوم" في اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية:



رسم بياني يوضح النّسب التي حظي بها كلّ مستوى من المستويات المعرفية السّتة لـ "بلوم" في اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية:

وإذا كانت النّتائج المرصودة توضّح تقاربا من حيث النّسب، بين الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا (الحفظ، الفهم والتطبيق) بنسبة إجمالية تقدّر ب: 53% ،والأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) بنسبة إجمالية تقدّر بـ47%، فإنّ هذا التقارب شكلي فقط، إذ لا يوجد في الحقيقة توازن بين المستويات المعرفية المستهدفة في أسئلة هذه الاختبارات، لأنّ النّصيب الأوفر بالنّسبة للمستويات الدنيا استحوذت عليه أسئلة الفهم بنسبة 22%، في مقابل 12% للتطبيق ،و19% للحفظ.

أما بالنسبة للمستويات المعرفية العليا، والتي وصل مجموع الأسئلة فيها إلى سبعة وأربعين سؤالاً، فإنّ حصة الأسد في هذه الأسئلة كانت من نصيب مستوى التحليل بنسبة 33% من إجمالي الأسئلة المطروحة، في مقابل 11% لأسئلة التركيب، و03% فقط بالنّسبة للتّقويم، ولذلك فإنّ التوازن المنشود في نسب المستويات المعرفية المستهدفة من خلال أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط يكاد يكون غائبًا.

أمّا الجدول الموالي فهو يرصد لنا النتائج الإحصائية لأسئلة كلّ مستوى في كلّ اختبار من هذه الاختبارات الثمانية بالتّفصيل:

الدورة	مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم						عدد المطلوبات في كل اختبار
	الحفظ	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
2007	03	03	01	03	01	00	11
2008	00	03	01	05	01	01	11
2009	02	02	01	03	02	00	10
2010	02	02	02	03	02	02	13
2011	03	03	02	04	01	00	13
2012	02	03	02	05	01	00	13
2013	03	02	01	07	01	00	14
2014	04	04	02	03	02	00	15
المجموع	19	22	12	33	11	03	100
النسب	%19	%22	%12	%33	%11	%03	%100

جدول يوضح توزع أسئلة اختبارات مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط على مستويات بلوم المعرفية

فما يلاحظ من خلال هذا الجدول هو حضور معظم المستويات المعرفية في كلّ الاختبارات، عدا مستوى التّقويم الذي كاد يغيب عنها، رغم أنّ المنهاج يؤكّد على ضرورة حضور كل هذه المستويات وبشكل متوازن في أسئلة الاختبارات.

أمّا بقية المستويات فنجدها ماثلة في معظم اختبارات شهادة التّعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية:

- فإذا تحدّثنا عن **أسئلة الحفظ**، والتي نجدها غائبة في اختبار 2008، إلاّ أننا في المقابل نتحدث عن حضور مقبول لهذا الصّنف من المستويات المعرفية في بقية الاختبارات موضوع البحث، حيث تراوحت بين سؤالين إلى أربعة أسئلة، ومن أمثلتها في اختبار الشّهادة لسنة 2007 نجد السّؤال التّالي:

-هات ضدا لكلّ من الكلمتين الآتيتين: ضلّ، تشيّد.

فباعتبار أنّ الأضداد غير موجودة في النّص، فإنّ المتعلّم سيقوم بعملية استدعاء واسترجاع للمعلومات المخزونة في ذهنه للوصول إلى الضدّ الصحيح لكل كلمة، وهذا يدخل في مستوى الحفظ.

- وفي دورة جوان 2009 نجد السؤال التالي:

- عرض الكاتب بعض نتائج الهجوم الشرس على الأشجار،أذكر ثلاثًا منها.

حيث أنّ هذه النتائج مذكورة في النّص، وما على التلميذ إلا أن يكتبها كما هي دون شرح وتلخيص أو أي تدخّل منه في الصياغة، أي أنّه يسترجع المعلومة كما قرأها في النّص.

-ومن اختبار دورة جوان 2010 نذكر السؤال التالي:

-اشرح الصور البيانية الآتية (أداعب أزرارها) وبيّن نوعها.

فهذا السّؤال يتكوّن من شقّين، وإذا كان الشّق الأوّل منه (اشرح الصورة البيانية) يتطلب منه التّحليل، فإنّ الشقّ الثاني (بيّن نوعها)، لا يتطلب منه سوى تذكّر المصطلح الذي يطلق على هذه الصورة (استعارة مكنية).

-والأمر نفسه بالنسبة للسؤالين التاليين من دورة جوان 2013، وجوان 2014 على التوالي:

- **في الفقرة الثالثة طباق استخرجه مبيّنا نوعه.**
- **استخرج من النّص محسنًا بديعيًا، وسمّه.**

-أما السّؤال الموالي ،والذي ورد في دورة جوان 2011:

-ما نوع النّص؟

فيكفي أن يلقي التلميذ عليه نظرة خاطفة، حتّي يتمكّن من معرفة نوعه ؛هل هو نثري أم شعري؟

- وكذلك الحال في السّؤال الموالي من دورة جوان 2012:

-صنّف الكاتب القرّاء في الفقرة الثانية إلى صنفين ،اُذكرهما.

حيث أنّ المطلوب الذي تتعلّق الإجابة فيه بذكر المعلومة كما قرأها التلميذ في النّص، يندرج في مستوى الحفظ .

فكلّ هذه الأسئلة إذن تستهدف مستوى الحفظ والتذكر، ورغم أنّ البعض يرى بأنّ اختبار بهذا المستوى، وبهذه الأهمية ،لا بدّ وأن يقيس المستويات العليا حتى نحكم بموضوعية على أحقية التلميذ في انتقاله إلى المرحلة الثانوية ،إلاّ أنّ اختبار قدرة التلميذ على الحفظ والتذكّر يبقى أمرا مهما، ولا يمكن استصغار فائدته بالنّسبة للتلميذ.

- وإذا انتقلنا إلى **أسئلة الفهم**، والتي وصل عددها إلى اثنين وعشرين مطلوبًا، بنسبة 22%، أي ما يقارب ربع الأسئلة المطروحة في الاختبارات، فإنّنا نجدها قد تراوحت بين

السؤالين والأربعة في كل اختبار، ومن أمثلتها نذكر الأسئلة التالية التي وردت في دورات جوان 2007، 2011، 2012، 2013 على التوالي:

- **ماذا تمثل المدرسة في جسم الأمة؟**
- **على من تقع مسؤولية نظافة وجمال المدن في نظر الكاتب؟**
- **ذكر الكاتب –في الفقرة الأولى– أسباب إقبال الناس على القراءة، استخرج سببين اثنين منها.**
- **ما مصير من اعتمد على الأماني الخيالية في تحقيق طموحاته حسب النّص؟**

وهي كلّها إجابات موجودة في النّص، ولكن تدخّل التلميذ في عملية استنباطها ،وصياغتها بأسلوبه الخاص، يجعلها تقيس مستوى الفهم وليس الحفظ والاسترجاع.

–وكذلك الأمر عندما يطلب منه أن يقترح عنوانا آخر للنص، بديلا للعنوان الموجود، أو أن يُقدَّم له نصٌّ بدون عنوان ،ويطلب منه وضع العنوان المناسب له، كما في السؤالين التاليين: **في** دورتي جوان 2008 و2014 على التوالي:

- **اقترح عنوانا آخر مناسبًا للنّص.**
- **اقترح عنوانا مناسبًا للنّص.**

فاقتراح العنوان الصحيح الملائم لمضمون النّص، يعكس كفاية المتعلّم في الفهم والاستيعاب. وكذلك الأمر بالنّسبة للسّؤال الذي يطلب من المتعلّم أن يحدّد الفكرة العامة للنّص كما هو الشأن بالنّسبة للسّؤال الأوّل في البناء الفكري لدورة جوان 2009:

- **استخرج الفكرة العامة للنّص.**

– وإذا طلب من التّلميذ في الاختبار أن يشرح مفردة أو جملة في النّص، فمعنى ذلك أنّ السؤال يقيس مهارة الفهم والاستيعاب لديه، كما هو الحال في السؤالين التاليين:

- اشرح المفردتين الآتيتين: مزايا وانبهار. دورة جوان 2010
- اشرح ما يأتي: يحفّزهم ،و يغتبط. دورة جوان 2014

-أمّا إذا انتقلنا إلى المستوى الثالث من المستويات المعرفية الدّنيا ،وهو **مستوى "التطبيق"**، وجدنا حظّه في هذه الاختبارات -كما أشرنا- أقلَّ من سابقَيْهِ، إذ لم تتعدّ أسئلته نسبة 12% من إجمالي الأسئلة المطروحة، ومن أمثلته نذكر الأسئلة التالية:

- حوّل الكلمتين (الكبيرة-الصغيرة) إلى صيغة اسم التفضيل. دورة جوان 2007
- صغ من فعل: استمتع أسلوب تعجّب بصيغة ما أفعله! دورة جوان 2008
- صغّر الكلمة الآتية: "سطح" مع الشكل التام. دورة جوان 2009
- استخرج من النّص اسم تفضيل ثم اذكر فعله. دورة جوان 2011
- استخرج من الفقرة الأولى طباقا. دورة جوان 2011
- صغ اسم التفضيل من الفعل يمارس. دورة جوان 2014

فهي كلّها أسئلة تستدعي من التلميذ مجهوداً ذهنيا أكبر من التذكّر والفهم، إذ تتطلّب منه تطبيق ما حصّله من معارف و ما فهمه في مواقف جديدة، إلاّ أنّ هذا المستوى لم يحظَ بالاهتمام الكافي، رغم أنّ امتحانات بهذه الأهميّة تعدّ مجالا خصباً لاختبار قدرة المتعلّم وقياس كفاياته في تحويل المعارف من صورتها النّظرية إلى صورتها النّفعية العملية.

وبعد الانتهاء من الحديث عن المستويات المعرفية الدّنيا الثلاثة، ومدى تمثيل أسئلة الاختبارات لها، ننتقل الآن إلى الحديث عن المستويات المعرفية العليا.

-والبداية تكون **بمستوى "التحليل"** ،الذي وجدنا بأنّه تَمثَّلَ في ثلاثة وثلاثين سؤالاً (مطلوباً)، بنسبة قدّرت بـ 33% ،أي أنّ ما يعادل ثلث الأسئلة المطروحة في هذه الاختبارات جاءت لتقيس قدرة المتعلّم على التحليل، وهي أكبر نسبة يحظى بها مستوى من المستويات المعرفية في أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية.

ومن أمثلته نذكر السؤالين التاليين اللّذين لم يغيبا عن أي اختبار من الاختبارات الثمانية موضوع البحث، وهما:

- **أعرب ما تحته خط في النّص.**
- **ما محلّ الجملة أو الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب؟**

فرغم أنّ البعض يصنّف هذين السّؤالين في المستوى الثالث، وهو (التطبيق)_باعتبار أنّ التلميذ يكون قد تلقّى معلومات نظرية عن بعض المسائل النحوية كالمبتدأ ،والمفعول به مثلاً، وأنواعهما، وعلامات رفع الأول ونصب الثاني، وحالات تقديمهما ،أو تأخيرهما وجوبًا أو جوازًا، ثم يأتي في الإجابة عن مثل هذين السّؤالين:

- **أعرب ما تحته خطّ في النّص: "الغريب". دورة جوان 2008**
- **أعرب الكلمتين المسطرتين إعرابا تاما: المدن، (الهاء في كلمة يمارسها) دورة جوان2011.**

ليطبّق ما حفظه وفهمه من هذه المعلومات، في جمل جديدة عليه_إلاّ أنّني أرى بأنّ كلّ هذا في الحقيقة –يسبق بعملية تحليل للجمل التي وردت فيها هذه الكلمات، وتحديد عناصرها بدقة، وعلاقة هذه العناصر ببعضها البعض، ليتعرّف على وظيفة كلّ عنصر، ومن ثمّ الوصول إلى التحديد السّليم للوظيفة النحوية للعنصر اللّغوي المطلوب في السؤال، وكلّ هذا يجعلني أقول بأنّ مثل هذه الأسئلة تستهدف مستوى التحليل بالدّرجة الأولى،وما دام كذلك فهو بالضرورة يستدعي جميع المستويات المذكورة سابقا بما فيها "التطبيق" ،ومن ثمّ فإنّ هذا المستوى الأخير هو تحصيل حاصل، فظاهرُ السؤال إذن يذهب بنا إلى التطبيق ،ولكنّ الإجابة عنه في الحقيقة تستدعي عملية التحليل، والكلام نفسه ينطبق على السؤال المتعلّق بتحديد موقع الجمل من الإعراب في النّص.

ومن الأسئلة التي تستهدف إكساب المتعلّم القدرة على التحليل كذلك نذكر سؤالاً آخر، هو الآخر لم يغب عن أي اختبار من الاختبارات موضوع البحث، وكان سؤالاً قارًا في

أسئلة البناء الفنّي، ويتعلّق الأمر بالسّؤال الذي يطلب من المتعلّم أن يشرح الصورة البيانية الواردة في عبارة معيّنة من النّص، كما هو الحال في الأمثلة التالية:

- **(ليل الجزائر الحالك) صورة بيانية بيّن نوعها واشرحها. دورة جوان 2007**
- **"إن الأشجار هي رئة العالم" في هذه العبارة استعارة، اشرحها وبيّن نوعها. دورة جوان 2009**
- **"يظلل الانغلاق حياة الأطفال"، في العبارة صورة بيانية اشرحها مبيّنا نوعها. دورة جوان 2014**

فشرح هذه الصّورة البيانية، يستوجب أن يكون التّلميذ مسلحًا بالقدرة على تفكيك العبارات وتحديد أجزائها، وعناصرها ،وإدراك العلاقة التي تربط بينها، ما يسهم في تحليلها وشرحها بالشّكل الصّحيح، ليصل في النّهاية إلى إدراك نوع الصورة.

وإذا كان السّؤال: (ما نوع النّص)؟ الذي مرّ بنا في أسئلة الحفظ، لا يتطلب من المتعلّم سوى أن يلقي نظرة سريعة على النّص ،حتى يتعرّف على نوعه إن كان شعريًا أو نثريًا، فإنّ السؤال التالي:

- **ما النّمط الغالب على النّص؟ علّل إجابتك بعبارتين من النّص. دورة جوان 2013.**

يتطلّب منه مجهودا ذهنيًا أكبر؛ إذ يتعيّن عليه أن يقرأ النّص مرة أخرى جملة جملة، وفقرة فقرة ،حتى يستطيع من خلال المؤشرات التي يجمعها أن يحكم على نمط النّص، إن كان وصفيًا أو سرديًا أو حجاجيًا...، وكذلك الحال بالنّسبة للشّقّ الثاني من السّؤال الذي يطلب من التلميذ أن يعلّل إجابته بعبارتين من النّص، لأن اختيارهما لا يكون بطريقة عشوائية، وإنّما يكون ناتجا عن عملية تحليل دقيقة، يقوم بها المتعلّم لانتقاء العبارات الصحيحة التي تتضمّن التعليل.

أمّا إذا جئنا للحديث عن حضور **مستوى التّركيب** في اختبارات شهادة التعليم المتوسّط لمادة اللّغة العربية، والتي وصل عددها إلى أحد عشر سؤالاً، فيمكن القول إنّه لولا الوضعية

الإدماجية التي تختم كل اختبار من هذه الاختبارات، لكان هذا المستوى شبهَ غائبٍ فيها، إذ كادت الأسئلة التي تقيس كفاية التركيب لدى المتعلّم أن تنحصر في أسئلة هذه الوضعيات، التي يطلب فيها من المتعلّم أن يعبّر عن موضوع معيّن له علاقة بموضوع نصّ الاختبار، لقياس مهارات التّعبير الكتابي لديه؛ من القدرة على التفكير ،وحسن تنظيم الأفكار ،وترتيبها ،والقدرة على سبكها وربطها بالأدوات اللّغوية المناسبة، وباختصار قياس كفايات المتعلّم في توظيف خبراته ومكتسباته وتعلّماته اللّغوية بطريقة صحيحة ،وفي مواقف و وضعيات جديدة، لم يعهدها من قبل، ونذكر منها على سبيل المثال الوضعيات التالية:

-الوضعية الإدماجية لدورة جوان 2007:

قال الكاتب «الحياة بالعلم ،والمدرسة منبع العلم».
اُكتب نصّا إخباريا لا يقلّ عن عشرة أسطر تبرز أهميّة العلم في حياة الفرد والمجتمع، ودور المدرسة في نشره، وضمّنه ما أمكن من الأساليب الآتية :الإغراء، والتحذير ،والمدح.

-الوضعية الإدماجية لدورة جوان 2012 :

<u>السّند:</u> لاحظ الأستاذ ضعف مستوى تلاميذه في التّعبير لقلّة اهتمامهم بالمطالعة، فحاول إقناعهم بأهميتها.
<u>التّعليمة:</u> اكتب فقرة لا تقلّ عن عشرة أسطر، تحاول فيها أن تسرد ما قاله الأستاذ لتلاميذه عن فوائد المطالعة، مدعما ذلك بما فهمته من النّص وما حفظته من شواهد مختلفة.

-الوضعية الإدماجية لدورة جوان 2013:

<u>السند:</u> لك زميل رسب في الامتحان، وظهر عليه اليأس من المستقبل، فاقتربت منه قصد التّخفيف عنه.
<u>التعليمة:</u> اكتب نصا حجاجيا لا يقل عن عشرة أسطر، تحاول فيه إقناعه بعدم اليأس، ومحاولة تدارك ما فاته بالعمل.

أمّا أسئلة البناء الفكري، والبناء الفنّي ،والبناء اللّغوي ،فكاد يغيب عنها مستوى التركيب لولا الأسئلة الآتية ،التي وردت في دورات 2009، 2010، 2014 على التوالي:

- **وظف كل مفردة مما يلي في جملة من إنشائك: تؤرق – التلوّث.**
- **وظف المفردتين الآتيتين، في جمل من إنشائك: أزرار – حظي.**
- **صغ اسم التفضيل من الفعل يمارس، ووظفه في جملة مفيدة.**

إذ يتعيّن على التّلميذ، بعد أن يفهم معاني هذه المفردات في السّياق الذي وردت فيه في النّص، أن يوظّفها في سياقات جديدة، ورغم أنّ هذا النوع من الأسئلة مهمّ جدا، إذ يعكس تمكّن التلميذ من التعلّمات التي تلقاها من خلال اختبار مهاراته وكفاياته في إنتاج الأفكار، وتوليدها، وصبّها في قوالب لفظية ملائمة للسياق، وتركيب هذه القوالب ونسجها معًا، ليجعل منها بناءً فكريًا متماسكًا، إلاّ أنّها لم تحظ بالاهتمام الكافي في أسئلة هذه الاختبارات!

أمّا **مستوى التقويم** الذي يمثّل أرقى المستويات المعرفية، والذي يحتلّ قمّة الهرم في مثلّث (بلوم) ،–باعتبار أنّ الإجابة عن الأسئلة التي تستهدفه تتطلّب من التلميذ مجهودات ذهنية أكبر وأكثر تعقيدًا – فقد كاد يغيب تماما عن أسئلة الاختبارات، إذ لم تتجاوز أسئلته الثلاثة في الاختبارات الثمانية، وهي نسبة ضئيلة جدا، وحتى الإجابة عنها لا يمكنها أن تقدم تغذية راجعة صحيحة عن مدى تمكّن التلميذ من مناقشة القضايا المطروحة أمامه، وقدرته على إبداء رأيه الشخصي بالدليل والحجّة.

وهذه الأسئلة الثلاثة نجد منها ما ورد في اختبار سنة 2008، عندما طلب من التلميذ في الوضعية الإدماجية أن يقترح الحلول المناسبة للقضاء على مشكلة نقص المياه في الجزائر كما يوضّحه نصّ السؤال:

تعاني الجزائر نقصا كبيرا في مياه الشّرب.
اكتب نصّا في حوالي 10 أسطر، تحدّد فيه أهمّ أسباب هذا النّقص، وتقترح الحلول ،موظّفا أساليب التعجّب والإغراء والتّحذير، وأسماء التفضيل.

وكذلك الأمر بالنّسبة للسؤال التالي الذي ورد في البناء الفكري في اختبار دورة جوان 2010:

– في رأيك لماذا أصبح جهاز الحاسوب ضروريًا؟

وكذلك سؤال الوضعية الإدماجية في نفس الاختبار، وهذا نصّه:

السند: وأنت تتصفّح أحد المنتديات في شبكة الانترنيت، وجدت موضوع النقاش حول: من هو الأمي في عصرنا؟ وأنت تعرف من قبل أن الأمي هو: من لا يعرف القراءة والكتابة.

التعليمة: حرّر فقرة من عشرة أسطر، تشارك بها في هذا المنتدى، مبيّنا من هو الأميّ الحقيقي، مستعينا بما فهمته من النّص، ومبرزا رأيك الشخصي في الموضوع المطروح.

حيث إنّ إبداء التلميذ لرأيه الشّخصي في موضوع ما، لا يعكس قدرة التلميذ على تحليل ومناقشة المسائل المطروحة أمامه فحسب، وإنّما يعكس قدرته على تمحيص المسائل ونقدها، بل وتقويمها من خلال إبداء رأيه الشخصي فيها بالدّليل والحجّة، مراعيا الاتّساق الداخلي للنّص، بعيدًا عن التناقض والضبابية، بالإضافة إلى الحرص على أن تكون الأدلة والحجج المدعّمة لرأيه متوافقة مع القضايا المطروحة للنّقاش، و أن تكون النتائج شديدة الارتباط بالأسباب والمقدّمات، وكلّها تدلّ على المجهودات الذّهنية المضنية التي يستوجبها مستوى التقويم، و اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية، تعتبر المحك الحقيقي لقياس كفاية التلميذ، وقدرته على النّقد والتقويم، ولذلك كان من المفيد أن نجد ولو سؤالاً واحدًا في كلّ اختبار يستهدف هذا المستوى.

ويمكن أن نختم هذا التحليل بالجدول الموالي، الذي يلخّص ويوضح توزّع المستويات المعرفية لـ (بلوم) على أصناف أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية (أسئلة البناء الفكري، والفنّي، واللّغوي، والوضعية الإدماجية)، وأيّ المستويات التي استهدفتها أكثر من غيرها أسئلةُ كل صنف من هذه الأصناف.

أصناف الأسئلة	المستويات المعرفية للأسئلة						المجموع
	الحفظ	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
البناء الفكري	08	22	00	07	02	01	40
البناء الفنّي	09	00	04	09	00	00	22
البناء اللّغوي	02	00	08	17	01	00	28
الوضعية الإدماجية	00	00	00	00	08	02	10
المجموع	19	22	12	33	11	03	100

إذ يتبيّن من خلال هذا الجدول أنّ أكبر حضور لأسئلة الحفظ والتذكر كانت في أسئلة البناء الفنّي والفكري، أما أكبر قدر من أسئلة الفهم استحوذت عليها أسئلة البناء الفكري، وهذا مقبول باعتبار أن أسئلة البناء الفكري تستهدف فهم النّص المقروء بالدرجة الأولى.

-أما إذا انتقلنا إلى الحديث عن مستوى التطبيق والتحليل، فأكبر حضور لهما كان في أسئلة البناء اللّغوي، وهذا الأمر كذلك منطقي باعتبار أنّ هذه الأخيرة تستوجبهما .

-في حين نرى بأنّ مستوى التركيب كان أكثر حضورا في الوضعية الإدماجية، نظرًا لكون هذه الأخيرة هي التي يستطيع من خلالها التلميذ أن يثبت كفايته في التعبير والإنتاج والإبداع. أمّا التقويم فكاد يغيب تماما عن هذه الأسئلة.

وبهذا نكون قد وصلنا إلى الإجابة عن السؤال الثاني في هذا الفصل، والمتعلّق بمدى تغطية أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللّغة العربية للمستويات المعرفية، مع **تسجيل الملاحظات التالية:**

أ- حتى وإن لم نسجّل غياب أي مستوى من المستويات المعرفية في مجمل أسئلة هذه الاختبارات، إلاّ أن تمثيل الأسئلة فيها لهذه المستويات لم يكن عادلاً، إذ وجدنا بأنّ مستوى التحليل مثلاً وصل إلى 33% من إجمالي الأسئلة المطروحة، في حين لم تتعدّ الأسئلة التي تقيس التقويم مثلاً نسبة 03%.

ب-إذا كانت المحكّات التي حدّدها الباحثون في قياس المستويات المعرفية والذهنية من خلال تعريف بلوم لكلّ مستوى، تحدّد كيفية صياغة كلّ سؤال، إلاّ أنّ بعض الأسئلة ابتعدت عن هذه الدّقة المنشودة، فنجدها في ظاهرها توحي بأنّها تقيس مستوى معيّن، ولكنّها في الحقيقة تستهدف مستوى آخر، ولنأخذ كمثال السؤالين التاليين:

- في قوله تعالى ﴿وينزل لكم من السماء رزقًا﴾ صورة بيانية بيّن نوعها، واشرحها. دورة جوان2008

- اذكر نوع الصورة البيانية الآتية (اصطياد الكتاب).

دورة جوان 2012.

حيث نجد بأنّ السؤال يطلب من التلميذ أن يذكر نوع الصورة البيانية الموجودة في الآية، ومن ثمّ فإنّ ظاهر السؤال يختبر مستوى (الحفظ والتّذكر)، ولكنّ الإجابة عنه في الحقيقة تتطلب منه أن (يحلّل) عناصر الآية ويشرحها ،حتّى يتمكّن من الوصول إلى نوع الصورة البيانية، ومثل هذه الأسئلة كثيرا ما توقع التلميذ في مشكلة التسرّع ،لأنّ ظاهر السؤال يوهمه بذكر النّوع فقط، و مثل هذه الأسئلة تستدعي تذكّر المعلومات المخزونة في ذاكرته فقط، وهو ما يوقع المتعلّم في الخطأ، ولذلك يتمّ التّنبيه دائمًا على أن تكون أسئلة الاختبارات واضحة الصياغة دقيقة الأهداف بعيدة عن الإبهام.

والأمر نفسه يثيره السؤال التالي:

- استخرج الفكرة العامّة للنّص. دورة جوان 2009

فإنّ لفظة (استخرج) التي افتتح بها السؤال، عادة ما تحيلنا إلى مستوى التطبيق أو التحليل، ولكنّه في الحقيقة سؤال يستهدف فهم التلميذ واستيعابه لموضوع النّص المقروء، ولذلك كان يستحسن أن يكون بصيغة أخرى مثل:

-حدّد الفكرة العامّة للنّص.

المبحث الرّابع -أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية في ضوء معايير الاختبار الجيّد:

هناك مجموعة من الصّفات والمعايير العلمية التي يجب أن يبنى عليها كل اختبار مهما كان نوعه، منها: تنويع الأسئلة ،وشمولها لجميع المستويات العقلية الدّنيا والعليا، وسهولة التطبيق، والتدرّج من السهل إلى الصعب ،وتغطية الأسئلة لأهم محتويات المقرّر، و ملاءمتها للوقت المحدّد للاختبار، وارتباطها بالأهداف التعليمية المرجوة...إلخ.

وإذا كنا قد تحدّثنا -خلال إجابتنا عن الأسئلة الماضية- عن بعض هذه المعايير؛ كعلاقة الأسئلة بالمحتوى المقرّر على تلميذ السّنة الرابعة(الشمولية) ،وكذا علاقتها بالأهداف والكفايات الختامية المسطّرة ، والدّقة في صياغة أسئلة الاختبار، بالإضافة إلى مسألة التدرّج في طرح الأسئلة...إلخ، فإنّنا سنركّز في هذه النّقطة من البحث على معايير إخراج الاختبار الجيّد، نظرا لما لشكل الاختبار وصورته النهائية التي يقدّم فيها للتلميذ من تأثير على إجابته ، خصوصا بالنسبة لاختبارات بهذا الحجم وهذه الأهمية.

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ وضع جدول بأهمّ المسائل المتعلّقة بمعايير الاختبار الجيّد وإخراجه، وتمّ تفريغ النتائج المتوصّل إليها من خلال قراءة هذه الاختبارات، والتمعّن في طريقة صياغتها و إخراجها، فتوصّلت إلى النتائج التالية:

الرقم	الاختبارات / المعايير	دورة 2007	دورة 2008	دورة 2009	دورة 2010	دورة 2011	دورة 2012	دورة 2013	دورة 2014
01	اشتمال الاختبار على المعلومات الكاملة التي تعرّف به.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
02	صياغة الأسئلة بلغة فصيحة خالية من التعقيد.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
03	خلوّ الاختبار من الأخطاء المطبعيّة واللّغويّة بأنواعها.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
04	احترام علامات الترقيم أثناء صياغة الأسئلة.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
05	وضوح خطّ الأسئلة وتنسيقها وتنظيمها.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
06	مناسبة الأسئلة للزمن المخصّص للاختبار.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
07	يحدّد الاختبار العلامة المرصودة لكلّ سؤال.	✓	X	X	X	X	X	X	X
08	توجد مسافة مناسبة بين السؤال والذي يليه و الفقرة والتي تليها في الاختبار.	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
09	تسلسل أرقام أسئلة الاختبار وفقراته.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	وجود تعليمات عامة مرافقة للأسئلة.	X	X	X	X	X	X	X	X

الجدول(8): يوضح مدى توفر معايير إخراج الاختبار الجيد في اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية

فما يلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ أهمّ معايير إخراج الاختبار الجيّد كانت متوفّرة في هذه الاختبارات–في الغالب– عدا التعليمتين (06) و(10) المتعلّقتين بتحديد العلامة الخاصة بكلّ سؤال في سلّم التنقيط، ومسألة إرفاق هذه الاختبارات بتعليمات عامة، وسيأتي الحديث عنهما لاحقا.

وهذا تفصيل لكلّ معيار من هذه المعايير:

1- اشتمال الاختبار على المعلومات الكاملة التي تعرّف به:

وهذا المعيار متوفّر في الاختبارات الثمانية كلّها؛ إذ نجد في رأسية كلّ اختبار ما يشير إلى :

- شعار الدولة الجزائرية:(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية).
- الوزارة الوصية:(وزارة التربية الوطنية).
- الجهة المكلّفة بوضع الاختبار:(الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات).

- نوع الاختبار(اختبار شهادة التعليم المتوسط).
- تاريخ الدورة :(شهر وسنة إجراء الاختبار).
- المادة :(اللغة العربية).
- المدّة الزمنية المخصّصة للاختبار(ساعتان).

إذ لم يخل أيّ اختبار من الاختبارات المدروسة من هذه المعلومات جميعا.

2- صياغة الأسئلة بلغة فصيحة و بسيطة و خالية من التعقيد:

فالذي يقرأ هذه الاختبارات يجد بأنّ اللّغة المستخدمة فيها كانت فصيحة ،والألفاظ والصياغات المستعملة في معظمها مألوفة عند التلميذ، باعتبار أنّه تعوّد طيلة السّنة ،بل طيلة سنوات مرحلة التعليم المتوسّط في مادة اللغة العربية على مثل هذه الأسئلة، خصوصا إذا تحدّثنا عن عامل تكرار نفس الأنماط من الأسئلة في كلّ الاختبارات ،كما تمّ توضيحه سابقا.

3-خلوّ الاختبار من الأخطاء المطبعيّة واللّغويّة بأنواعها:

حتّى وإن كان هذا المعيار حاضرا في معظم هذه الاختبارات، إلا أنّنا نعثر على خطإ لغويّ في دورة جوان 2009، في السؤال الثالث من أسئلة البناء الفكري، وتحديدا في الصيغة التالية:

-استخرج من النّص ثلاث مظاهر تدلّ على ذلك.

حيث ذكّر العدد (ثلاث) مع المعدود المذكّر (مظاهر)، وهذا خطأ لأنّ الأعداد من ثلاثة إلى عشرة تؤنّث مع المعدود المذكّر ،فكان يجب أن يُكتَبَ: (ثلاثة مظاهر).

بالإضافة إلى العبارة التالية في اختبار دورة جوان 2010:

-صغ من فعل:استمتع أسلوب التعجّب بصيغة :ما أفعله!

حيث وردت كلمة (فعل) نكرة ، والأصحّ أن يكتب، (صغ من الفعل :استمتع...)

وعلى قلّتها إلاّ أنّ مثل هذه الأخطاء كان يجب ألاّ تظهر في اختبار بهذا الحجم وبهذه الأهمية.

4-احترام علامات التّرقيم أثناء صياغة الأسئلة:

تؤدّي علامات التّرقيم دورا مهمّا في عمليّة تعليم وتعلّم اللغة العربية، إذ تسهم في تيسير عملية الفهم على القارئ، وإدراكه لمواطن الفصل والوصل في الكلام، وهي التي يستعيض بها عن التّعبير عن الانفعالات المختلفة ،والحركات والإيماءات، وقسمات الوجه، ومواضع التنغيم التي يستخدمها المتحدث في كلامه.

ورغم التزام هذه الاختبارات بمسألة وضع علامات الترقيم بصفة عامّة، إلاّ أنّنا نسجّل إهمال هذه العلامات في بعض المواضع، أو أن تكون قد وضعت في غير مكانها الصّحيح.

- ومن أمثلة المواضع التي غابت فيها علامات الترقيم وتحديدا الفاصلة، نذكر الأمثلة التالية من اختبار دورة جوان 2012:

-صنّف الكاتب القراء-في الفقرة الثانية-إلى صنفين اثنين،اُذكرهما وبيّن صفتين لكلّ منهما.

والصواب أن توضع الفاصلة بين الفعلين كالآتي :(اذكرهما ،وبيّن...)

وكذا السؤال التالي:

-استخرج من النصّ أسلوب إغراء وبيّن نوعه.

والصواب أن توضع الفاصلة بين كلمة (إغراء) والفعل (بيّن).

-وفي دورة جوان 2014 مثلا نجد السّؤال التّالي:

- صغ اسم التفضيل من الفعل يمارس ووظفه في جملة مفيدة.

والصواب أيضا أن توضع الفاصلة بين الفعل (يمارس) والفعل (وظّفه).

إنّ إهمال الفواصل في مثل هذه المواضع، قد يوهم المتعلّم بأنّ المطلوب واحد ،وهو في الحقيقة اثنان،ما يوقعه في التقصير أثناء الإجابة.

-وفي اختبار دورة جوان 2013 نجد بعض الأخطاء المتعلّقة بوضع علامات الترقيم في غير أماكنها الصحيحة، وذلك أثناء صياغة الوضعية الإدماجية التالية:

السند: لك زميل رسب في الامتحان. وظهر عليه اليأس من المستقبل، فاقتربت منه قصد التّخفيف عنه.

التعليمة: اكتب نصا حجاجيا لا يقل عن عشرة أسطر، تحاول فيه إقناعه بعدم اليأس ومحاولة تدارك ما فاته بالعمل والصبر...

حيث وضعت النقطة بين جملتين ،الثانية منهما معطوفة على سابقتها:
(لك زميل رسب في الامتحان. وظهر عليه اليأس) ،وهذا خطأ ،إذ كان من المفروض أن توضع فاصلة بينهما.

كما نلاحظ في الوضعية نفسها بأنّ الفاصلة قد وضعت في غير موضعها الصحيح في عبارة: (تحاول فيه إقناعه بعدم اليأس ومحاولة تدارك ما فاته، بالعمل والصّبر وقوة الإرادة.) والصواب أن توضع الفاصلة بين كلمتي(...اليأس ، ومحاولة....) باعتبار أنّ الجملة الثانية معطوفة على الأولى.

5-وضوح خطّ الأسئلة، وإحكام تنسيقها وتنظيمها:

وهو من بين المعايير التي نجدها ماثلة بقوة في هذه الاختبارات، باعتبار أنّ معظمها كتب بخطّ واضح، وبتنظيم محكم، حيث تظهر الأسئلة في كلّ اختبار بعد النّص الذي كتب بخطّ مناسب وواضح، ومضبوط بالشّكل في بعض الأحيان ، ثمّ يلي النّص شرحٌ لأهمّ المفردات، وبعد ذلك تأتي الأسئلة منظّمة ومرتّبة، حسب التّصنيف الذي خصّص لها(البناء الفكري، البناء الفنّي، البناء اللغوي، الوضعية الإدماجية) ،ولعلّ الاختبار الوحيد الذي كان خطّه غير واضح إلى حدّ ما هو اختبار دورة جوان 2007.

6-مناسبة الأسئلة للزمن المخصّص للاختبار:

يعدّ هذا المعيار من المعايير المهمة على الإطلاق، نظرا لتأثيره المباشر على إجابة التلميذ،وما نلاحظه في هذه الاختبارات أنّ هناك تناسبا بين عدد الأسئلة ،وما تتطلّبه من مجهود من التلميذ وملاءمتها للوقت المخصّص للاختبار؛حيث إنّ معدّل الأسئلة في الاختبار الواحد -كما رأينا-لا يتجاوز عشرة أسئلة، ومعظمها من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة، بالإضافة إلى أنّ النصوص في هذه الاختبارات متوسطة الطول ،ما يسمح للتلميذ بقراءتها وفهمها، ثمّ الانتقال إلى الإجابة عن الأسئلة خلال فترة تقدّر بساعتين من الزّمن ،وهي فترة تبدو مناسبة.

7-يحدّد الاختبار العلامة المرصودة لكلّ سؤال:

إنّ هذا المعيار تحديدا لا نجده مجسّدا في معظم هذه الاختبارات، باستثناء اختبار دورة جوان 2007 ،الذي حدّدت فيه العلامة المخصّصة لكلّ سؤال ،أمّا بقية الاختبارات الأخرى، فنجدها تحدّد النقطة العامة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار،بحيث يقسّم كلّ اختبار على جزأين:

-الجزء الأول: وله من النّقاط:(12 نقطة) ،موزّعة على الشّكل الآتي:

-البناء الفكري:06 نقاط.

-البناء الفنّي: نقطتان.

-البناء اللغوي:04 نقاط.

-الجزء الثاني: و يتمثّل في الوضعية الإدماجية التي يخصّص لها الاختبار: 08 نقاط.

ولكن لا نجد في المقابل تحديدا للعلامة الخاصة بكلّ سؤال على حده ،وهذا الأمر ترفضه التعليمية الحديثة التي تصرّ على أن يكون التلميذ على دراية بالعلامة المخصّصة لكلّ سؤال، حتى يستطيع أن يقدّر العلامة النهائية التي يمكنه أن يحصل عليها ،وهو ما يدخل في باب التقويم الذاتي.

8- توجد مسافة مناسبة بين السؤال والذي يليه و الفقرة والتي تليها في الاختبار:

أُحتُرِمت في هذه الاختبارات-عموما- مسألة ترك مساحات بيضاء مناسبة بين الفقرة والتي تليها ،وهذه واحدة من الأسس التي يجب مراعاتها في كتابة الاختبار وإخراجه، لما لها من أهميّة بالنّسبة للتلميذ، حيث تجنّبه الخلط بينها وبين بقيّة الأسئلة في الفقرة الواحدة ،أو حتى الخلط بين أسئلة الفقرات المختلفة.

ولو أنّ اختبار سنة 2008 كما يبيّنه الملحق(1) يفتقد لهذا المعيار إلى حدّ ما، حيث لا نعثر على هذه المساحات الفاصلة بين الأسئلة.

9-تسلسل أرقام أسئلة الاختبار وفقراته:

إنّ المطّلع على أوراق اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية ،يلاحظ بأنّ ترقيم فقراتها وأسئلتها المختلفة جاء وفق تسلسل دقيق، إذ لا وجود لخطإ يذكر في ترقيم هذه الأسئلة أو ترتيبها.

10-وجود تعليمات عامة مرافقة للأسئلة:

عدا اختبار دورة جوان 2008 الذي احتوى على التّعليمة التالية:

-اقرأ النّص بتأنّ عدّة مرات، ثمّ أجب عن الأسئلة التالية بدقة، وبخطّ واضح.

وعدا الإشارة إلى رقم الصّفحة في أسفل كلّ اختبار:(2/1) و(2/2) ،أو عبارة (أقلب الصفحة) التي تنبّه التلميذ إلى وجود أسئلة أخرى خلف الورقة، حتّى لا ينسى الإجابة عنها، وكذا التّعليمة المتعلقة بتحديد عدد الأسطر التي لا بدّ من الالتزام بها في الوضعيات الإدماجية؛ مثل(أُكتب فقرة لا تقلّ عن عشرة أسطر)،لا نعثر في هذه الاختبارات على تعليمات أخرى تذكر، وربّما مردّ ذلك إلى تعوُّد التلميذ على الإجابة عن مثل هذه الأسئلة في كلّ المستويات التعليمية لمرحلة التعليم المتوسّط، بالإضافة إلى غياب نوع الأسئلة الموضوعية عن هذه الاختبارات، التي تحتاج في صياغتها لوضع بعض التعليمات، التي لا بدّ أن يلتزم بها التلميذ أثناء الإجابة عنها.

وما يمكن التأكيد عليه في ختام الحديث عن معايير كتابة وإخراج الاختبار الجيّد، أنّ هذه الاختبارات كانت متوافقة إلى حدّ كبير مع هذه المعايير، وإن وجدت بعض الاختلالات التي كان يجب أن لا تكون في مثل هذه الاختبارات ،إلاّ أنّها لا تؤثّر إجمالا على إجابة التلميذ .

وعموما يمكن القول إنّ هذه الاختبارات في مجملها لم تخرج كثيرا عن اختبارات مادة اللغة العربية في شهادة التّعليم الأساسي سابقا، وخصوصا من حيث المضامين ، وطبيعة الأسئلة المطروحة ،والمستويات المعرفية التي تقيسها، وحتّى الوضعية الإدماجية التي كانت تميّز اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية–في الدورات الأولى–عن سابقتها(اختبارات شهادة التعليم الأساسي) ،لم يعد معمولا بها في هذه الاختبارات للأسباب المذكورة آنفا، وهذا يؤكّد ما ذهبت إليه ،من أنّ الجديد الذي جاءت به المناهج و البيداغوجيا المتبنّاة حديثا في منظومتنا التربوية بقي حبيس الوثائق التعليمية المختلفة، ولم يُجَسّد فعليا في أرض الواقع.

الخاتمة

الخاتمــة:

بعد هذه الرحلة التّحليلية التّقويمية لأهم أساليب تقويم تعلّم اللّغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وتحديدا في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، توصّلت إلى النتائج التالية:

1-الهزال الكمّي والنّوعي للتمارين اللغوية في كتاب التلميذ؛ فمن حيث الكمّ وجدنا بأنّ عدد الأسئلة في التطبيقات لم يتجاوز الـ152 سؤالا موزّعة على موضوعات النحو والصّرف والبلاغة والعروض..أما من حيث النّوع؛ فالظاهر بأنّ النظرة التقليدية بقيت مسيطرة على التمارين اللغوية، رغم تبنّي بيداغوجيا حديثة في تعليمية اللغة العربية في مناهجنا وهي بيداغوجيا الكفايات ،حيث استحوذت التمارين التقليدية التركيبية على حصّة الأسد بين هذه التمارين بما يعادل ثلثي التمارين اللغوية في الكتاب.

2-عدم وجود توافق بين الأهداف المنتظرة ، والتمارين اللغوية المبرمجة، ففي حين كانت أهداف التمارين المسطرة في المنهاج تؤكّد على ضرورة أن ينصبّ التّقويم على تمكين المتعلّم من استثمار المعارف اللغوية المختلفة ،و إكسابه الكفايات اللازمة لتوظيفها فعليا في لغته، يفاجئنا محتوى الكتاب بتمارين يغلب عليها الطابع التقليدي، أي التمارين التحويلية التركيبية، التي تهدف بالدّرجة الأولى إلى التّحصيل الكمي للمعارف لا إلى التمرّس على استعمالها للاستفادة منها في الحياة.

3-غياب التّنويع المطلوب في الأسئلة، حيث سيطرت الأسئلة التركيبية على نظيرتيها البنوية والتواصلية-على أهميّتهما- ،بل حتى بعض أنواع التمارين التركيبية التحليلية الهامة كتمارين الضّبط والتحويل التي أثبتت الدراسات الحديثة جدواها في تعلّم اللغة العربية لم تحظ بعناية تذكر،إذ غابت الأولى تماما، فلم نجد لها أثرا في التمارين اللغوية الموجودة في كتاب التلميذ، في حين قلّت تمارين التحويل فلم يكن لها حضور لافت ضمن هذه التمارين، والتي تعدّ أعظم فائدة في صورتيها المكتوبة و الشفوية من التمارين التي يطلب فيها من المتعلّم مثلا: استخراج أو تعيين عنصر لغوي،أو إعرابه؛ إذ تعكس امتلاك المتعلّم للكفاية اللغوية الحقيقية، عوض حفظه للمصطلحات النحوية: كالفاعل والمفعول به، والرفع ،والنصب...والعمل على استرجاعها أثناء الإجابة.

4-التّركيز على التّمارين اللغوية في طابعها المكتوب، وإهمال الجانب الشفوي، بل وحتّى المنهاج لا نجد فيه ما يدعو إلى الاهتمام بالتّمارين والتّدريبات اللّغوية الشّفوية، ولعلّ الشيء الوحيد الذي يركّز عليه المنهاج في هذه المسألة هو ضرورة التّصحيح الجماعي لهذه التّمارين على السبورة بطريقة حوارية، بعد ما يكون التلميذ قد حلّها بمفرده في المنزل، وهذا الإهمال هو الذي يفسّر هذا الضّعف في التواصل الشفوي، الذي يعاني منه المتعلّمون في هذه المرحلة ، وفي سائر المراحل التعليمية في الجزائر.

5- اتّضح كذلك بأنّ بعض التّمارين لا تقيس الكفاية المنشودة، خصوصا إذا استخدمت فيها نصوص لا تتوفّر فيها الظاهرة المستهدفة، وهو ما يعمل على إرباك التلميذ وخلط المفاهيم لديه.

6- تناول بعض الأسئلة لأكثر من صعوبة واحدة ،حيث تكثر فيها المطلوبات والشروط، وهو -كما ذكرنا- ما يجعل التلميذ يقف أمام مشكلتين اثنتين هما: إشكالية تحديد وفهم هذه المطلوبات، وإشكالية الإجابة عليها، وهو ما يجعل التلميذ يقصّر في إجابته عليها إما من حيث عدم استيفاء كلّ المطاليب، أو الإجابة عنها جميعها ولكن بصياغة ليست صحيحة، أو أن يكون التّقصير في الجانبين كليهما.

7- غلبة المستويات المعرفية الدنيا على المستويات العليا في الأسئلة المطروحة، ما يجعل دور التّلميذ ينحصر في حفظ المعلومات واسترجاعها، دون أن يمتلك القدرة على التحليل، والنّقد، والتّقويم، أي أن يكون متلقيا سلبيا للمعارف لا منتجا لها، كما كان عليه الحال في الطرائق التعليمية الكلاسيكية.

8- رغم أنّ "الوضعيات الإدماجية "و"المشاريع البيداغوجية" الموجودة في كتاب التلميذ هي الجديد الذي جاءت به طريقة التدريس بالكفايات ،بحيث تعتبر المحك الأساس الذي يمكن أن يكشف لنا عن الكفايات الفعلية التي حصّلها المتعلم ،من خلال تمكّنه من إدماج مكتسباته وتوظيفها واستثمارها في الوضعيات الجديدة، إلا أنّ المشكلة تتمثل في عدم تخصيص المنهاج حيزا زمنيا قارا لهذين النشاطين، وحتى الحلول الترقيعية التي اقترحتها الوزارة في إطار ما يسمى بإصلاح الإصلاح لم تكن في المستوى المأمول، لأنها لم تجد حلا

جذريا و واضحا لمسألة كثافة البرنامج، ما يجعل مثل هذه الأساليب التقويمية مجرد حبر على أوراق المنهاج والكتاب المدرسي.

أما الأسلوب الثاني المعتمد في تقويم تعلّم اللغة العربية، في السنة الرابعة من التعليم المتوسط فهو "الاختبارات اللغوية" وتحديدا ركّزت في بحثي هذا على اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية، وبعد الدراسة والتحليل، توصلت إلى النتائج التالية:

1-عدم التّنويع في أسئلة الاختبارات، إذ هي القوالب نفسها التي صيغت بها الأسئلة في كلّ الاختبارات، وهو ما يشجّع على الحفظ والاسترجاع، كما كان يحدث في الاختبارات التقليدية.

2-عدم شمولية أسئلة الاختبارات لكلّ الموضوعات اللغوية النّحوية والصرفية والبلاغية ، وهذا يعود إلى طبيعة الأسئلة المطروحة، والتي هي من نوع الأسئلة شبه المقالية ،أو ذات الإجابات القصيرة ،و التي ،وإن غطّت جزءا من البرنامج ،فهي لا يمكنها أن تغطي معظم البرنامج، والنّوع الذي يمكنه أن يضطلع بهذا الدور هو الأسئلة الموضوعية التي غُيِّبت تماما في هذه الاختبارات.

3- بالإضافة إلى أنّ انعدام صفة الشمولية عن أسئلة الاختبارات ،تعود كذلك إلى التركيز على موضوعات دون غيرها ،ما يؤدّي إلى تكرار نفس الأسئلة ،الذي بدوره يشجّع التلميذ على الحفظ والاسترجاع.

4- إنّ وجود نفس مضامين ومطلوبات الوضعيات الإدماجية الموجودة في الاختبار في كتاب التلميذ، يشجّع التلميذ على الحفظ عوض الإبداع والابتكار، خصوصا وأنّ الوضعيات الإدماجية -كما سبق وأشرنا- تؤكّد على ضرورة وضع التلميذ في مواجهة مشكلات جديدة، يتحدّاها لأوّل مرّة ،حتى نستطيع أن نتأكّد من الاكتساب الفعلي للكفايات التواصلية من قبل المتعلّم، إلاّ أنّ تكرار نفس التمارين والوضعيات الموجودة في الكتاب يحول دون ذلك.

5- غياب التدرّج السليم في طرح الأسئلة ،فحتى وإن كان التدرّج من أسئلة البناء الفكري إلى البناء الفني إلى البناء اللغوي مقبولا، فإنّ التدرّج في أسئلة الصّنف الواحد يكاد يكون غائبا، لأنّ من معايير بناء أسئلة الاختبار: التدرّج من السهل إلى الصعب ،ومن الجزء إلى الكلّ، ولكن ما نلاحظه في طريقة عرض هذه الأسئلة هو تدرّجها من الكلّ إلى الجزء، إذ تتدرّج أسئلة البناء الفكري من السؤال عن الفكرة العامة للنّص ،إلى أسئلة عن بعض أفكاره الجزئية

،وصولا إلى المفردات الواردة فيه من خلال مطالبة التلميذ بشرحها أو تقديم مرادفها أو ضدّها في المعنى، والأمر نفسه بالنسبة لأسئلة البناء اللغوي التي تدرّجت في هذه الاختبارات من الأسئلة الخاصة بالنحو والتركيب(الكل)، إلى الأسئلة الخاصة بالصرف وبنية الكلمة(الجزء).وقس على ذلك غياب التدرّج من السّهل إلى الصعب في بعض الأسئلة.

6- انعدام التوازن في المستويات العقلية التي استهدفتها أسئلة الاختبارات ،حيث تغلب مستويات على غيرها ؛فإذا كان مستوى التحليل وصل إلى نسبة 33 % ،فإنّ مستوى التقويم مثلا لم تتعدّ نسبته 03 % من حيث الحضور في هذه الاختبارات، وهو ما يتنافي مع ما تنادي به البيداغوجيا الحديثة التي تبنّاها القائمون على الإصلاح التربوي في الجزائر.

7- إنّ هذه الاختبارات كانت متوافقة إلى حدّ كبير مع معايير إخراج الاختبار الجيّد، وإن وُجِدت بعض الاختلالات ،التي كان يجب أن لا تكون في مثل هذه الاختبارات، إلاّ أنّها لا تؤثّر إجمالا على إجابة التلميذ.

وعموما يمكن القول إنّ هذه الأساليب التّقويمية المعتمدة في تقويم تعلّم اللّغة العربية في السنة الرابعة من التّعليم المتوسط ،ورغم أنّها تأتي في ضوء مقاربة حديثة، ألا وهي التدريس بالكفايات، إلاّ أنّها لم تخرج كثيرا عن التّمارين والاختبارات التقليدية، سواء كان ذلك من حيث المضامين، أو طبيعة الأسئلة المطروحة، أو المستويات المعرفية التي تقيسها، فهي في مجملها مازالت تقوم على تقويم المعارف بالدّرجة الأولى، وتنأى عن تقويم الكفايات والمهارات اللّغوية، وهذا يؤكّد ما ذهبت إليه، من أنّ الجديد الذي جاءت به هذه البيداغوجيا المتبنّاة في منظومتنا التربوية الجزائرية بقي حبيس الوثائق التعليمية المختلفة، ولم يُجَسّد فعليا في تقويم تعلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسّط.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم، برواية ورش عن الإمام نافع.
- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000،
- أحمد عيد عوض، مداخل تعليم اللغة العربية،دراسة مسحية نقدية،سلسلة البحوث التربوية والنفسية،جامعة أم القرى،ط1، 2000
- أحمد هيكل، في الأدب واللغة، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2010.
- أفنان نظير دروزة، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،ط1، دار الشروق، عمان ،الأردن، 2005.
- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- أنطوان صياح وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان،2006.
- أنطوان صياح، تقويم تعلم اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت، لبنان، 2009، دط.
- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،2007،
- بشير إبرير: دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ط1،عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2010.
- بوفلجة غيات، التربية والتعليم بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، 2006
- الجاحظ، رسائل الجاحظ،شرحه وعلّق عليه،محمد باسل عيون الشرد،ج3، ط1، دار الكتب العلمية ،بيروت-لبنان،2000،ص31.
- جميل الحمداوي، التصورات التربوية الجديدة، إفرقيا الشرق،الدار البيضاء ،المغرب،2014،
- ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، ط2، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 2003.
- جودت الرّكابي، طرق تدريس اللّغة العربية، ط13، دار الوعي للنشر والتوزيع، الجزائر،2012.
- جوزيف لومان ، إتقان أساليب التدريس،ترجمة:حسين عبد الفتاح،مركز الكتب الأردني ،الأردن،دط ،1989.
- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفايات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر.
- حافظ اسماعيل علوي وليد أحمد العناني، أسئلة اللغة أسئلة اللسانيات، ط1، دار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط، 2009،
- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق،الدار المصرية اللبنانية،2004.

- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية.
- حسني عبد الباري عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دار نشر الثقافة، سلطنة عمان، دت،دط.
- ابن خلدون،المقدمة،اعتنى به هيثم جمعة هلال،دار مكتبة المعارف ،بيروت لبنان، ط2، 2013.
- خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية،دط،مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر،غزة،2012
- خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية،دط،مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر،غزة،2012
- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعةع/بن، 2005.
- داود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، ط1،دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ،ط1 ،دار المسيرة،عمان- الأردن،2003.
- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000،
- رمضان عبد التواب، فصول في فقه العربية، ط6، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.
- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك ،ط3 ،دار النفائس بيروت،1979.
- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، تعبير ،لغويات، تحرير ، تدريبات،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة، دط، 2009
- سامي علي الحلاق ، اللغة والتفكير الناقد ، أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية،ط1،دار المسيرة ،الأردن ،2007
- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1، دار وائل للنشر،عمان-الأردن، 2005.
- سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.
- سهيلة محسن كاظم القتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، دار الشروق عمان، 2006.

- صالح أحمد مراد،أمين علي سليمان، الاختبارت والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية،خطوات إعدادها وخصائصها،ط1،دار الكتاب الحديث ، الكويت،2002
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط3، دار هومة، الجزائر.
- ظبية سعيد السليطي تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ط1،الدار المصرية اللبنانية،2002،
- عبد الرحمن الحاج صالح بحوث ودراسات في علم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، 2007.
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1،دط ، 2007.
- عبد السلام عبد الرحمن جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2002
- عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986،.
- عبد القادر فضيل، اللغة، ومعركة الهوية في الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2013
- عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، حقائق وإشكالات ،ط2، جسور للنشر والتوزيع،الجزائر،2013.
- عبد الله إسماعيل الصوفي ،معجم التقنيات التربوية، عربي إنجليزي، ط2 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن،2000.
- عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية،1995.
- علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999.
- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط،2001م.
- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2004م
- فاخر عاقل، معجم علم النفس، ط4، دار العلم للملايين،1985.
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط،تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط8، مؤسسة الرسالة،2005.
- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.
- مبارك فتحي يوسف، الأسلوب التكاملي في بناء المناهج (النظرية والتطبيق)، القاهرة، ط1988،3 .
- المبرد، الكامل في اللغة والأدب، عارض أصوله وعلق عليه:محمد أبو الفضل إبراهيم،دار الفكر العربي، القاهرة، ط1997،3.
- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، عمان، الأردن،ط1 ،2007.

- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006
- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمّان – الأردن، 2008.
- محمد أحمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2002م،
- محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية، ط2، قصر الكتاب، البليدة،1991،
- محمد الصالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، كلية التربية، القاهرة، دط، 1986.
- محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلومصرية، ط1،2008.
- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005،
- محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة، القاهرة،، 1972
- محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، دط، دت،
- محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر، دمشق، ط1989،1.
- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها،ط3، مطبعة النجاح الجديدة،2000.
- ابن منظور ،لسان العرب، ، دار صادر بيروت –لبنان، 1992.
- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة) دار المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1983،1، بيروت.
- ميشال زكريا، مباحث في النّظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ط2،المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع،بيروت– لبنان، 1985.
- نايف خرما، علي حجاح، اللّغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها،عالم المعرفة ،الكويت، 1988.
- نبيل عبد الهادي ، مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في التدريس الصفي ،ط2 ،دار وائل للنشر ،عمّان،الأردن، 2002
- نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، 2003.
- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، قيم الثبوت وقوى التحول، ط1، دار الشروق الأردن عمان، 2007

- نواف أحمد سماره، وعبد السلام موسى العديلي، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة عمان-الأردن، 2008.
- هادي أحمد الفراجي، موسى عبد الكريم ،الأنشطة والمهارات التعليمية ، دط، دار كنوز المعرفة،2006.
- هادي طوالبة وآخرون، طرائق التدريس، ط1، دار المسير للنشر وتوزيع،عمان- الأردن،2010
- وزارة التربية الوطنية «إصلاح المنظومة التربوية» ، النصوص التنظيمية ج1، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009.
- وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية :كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013، 2014.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط ،2013
- وزارة التربية الوطنية المغربية ،المقاربات والبيداغوجيات الحديثة
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المملكة المغربية، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل (المقاربات والبيداغوجيات الحديثة)

المراجع باللغات الأجنبية:

-Berk Ronald A. « Educations Evaluation methol eay the state of -
the art. Bstimore the hjhon Hopkins University press 1981

-Denis Gérard, Linguistique
Appliquée et Didactique des Langues, Paris, Armande Colin :

- -Bloom penjamin and others. hand Book on formative and summative. Educations of student learning, 1971
- -Dictionnaire encyglopédique Larousse, 1979
- -R .Gallisson, Dictionnaire de didactique des langues ;
- -De ketele J.M, L'évaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? Revue Tunisienne des sciences de l'Education, 23, 1996

- Xavier Rogiers, une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2éme édition, 2001 de université Bruxelles.

المقالات:

- أمال وهيبة " من الأهداف إلى الكفايات"، المجلة التربوية، ع28، كانون الأول، 2003.
- أمال وهيبة (واقع التقييم وأسسه)، المجلة التربوية، ع27، 2003 .
- حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، اللسانيات ،مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته يصدرها مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر،ع12.
- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،
- عصام قازان (نحو مقاربة منهجية لمفهوم اللغة الوظيفية وطرائق تقييمها في نظام الكفايات) المجلة التربوية، ع32، كانون الثاني،2005
- لكحل لخضر، (الإصلاح التربوي في ظل العولمة)، مجلة علم التربية ،البرنامج الاستعجالي أو إصلاح الإصلاح في منظومة التربية والتكوين، ع19، الجديدة المغرب،
- محمد صاري، واقع المحتوى النحوي في المقررات المدرسية، تحليل ونقد، (التواصل) مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، تصدرها جامعة عنابة، الجزائر، ع8 جوان 2001.
- مريامة بربيشي، الزهرة الأسود، (التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي) مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص(ملتقى التكوين بالكفايات في التربية) جامعة قاصدي مرباح ورقلة،
- نسيم حيدر (التقويم بالكفايات كأداة لتطوير عملية التعلم، المجلة التربوية، ع39، كانون الثاني، 2007 .

الرسائل:

- محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف د.عبد الرحمان الحاج صالح، معهد اللغة والأدب العربي، جامعة عنابة،1990.

الملاحق

الملحق(01):اختبارات شهادة التعليم المتوسط من دورة جوان 2007 إلى دورة جوان 2014

الأسئلة :

أ/ البناء الفكري : (06 نقاط)

1 – تحدث الكاتب في الفقرة الأولى عن المدارس ، بِمَ شبّهها ؟ ..... (01 ن)

2 – ما مصير من يطلب الحياة من غير طريق العلم حسب رأي الكاتب ؟ ..... (01 ن)

3 – ماذا تمثل المدرسة في حسم الأمة ؟ ..... (01 ن)

4 – هات مرادفا لكلّ من الكلمتين الآتيتين : الأمد ، تحفّ ..... (02 ن)

5 – هات ضدًّا لكلّ من الكلمتين الآتيتين : ضلّ ، تشييد ..... (01 ن)

ب/ البناء اللغوي: (04 نقاط)

1 – أعرب ما تحته خط في النص : ..... (01 ن)

2 – ما محلّ الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب ؟..... (02 ن)

3 – حوّل الكلمتين (الكبيرة ، الصغيرة) إلى صيغة اسم التفضيل ..... (01 ن)

ج/ البناء الفني: (02 نقطتان)

في عبارة << ليل الجزائر الحالك >> صورة بيانية، بيّن نوعها، واشرحها.

د / الوضعية الإدماجية: (08 نقاط)

قال الكاتب: << الحياة بالعلم، والمدرسة منبع العلم >>

- اكتب نصًّا إخباريا لا يقلّ عن عشرة أسطر، تبرز فيه أهمّيّة العلم في حياة الفرد والمجتمع، ودور المدرسة في نشره، وضمّنه ما أمكن من الأساليب الآتية: الإغراء، والتحذير، والمدح.

انتهى	الصفحة 2/2	بالتوفيق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط

اختبار في مادة اللغة العربية

جوان 2008 — المدة : ساعتان (02)

النصّ :

حَـــرْبُ الْمَوارِدِ الْمائيَّة

في ظلّ الحاجَة الْمُتَزايدَة للْمياه ، وَنُدْرَة الْمَوارِد الْمائيَّة في الْمَرْحَلَة الْقادمَة سَتَتَحَوَّلُ قَطَراتُ الْمياه إلى واحد مـــن أَسْباب التَّوَتُّر، وعَدَم الاسْتقْرار بَيْنَ الدُّوَل الْعَرَبيَّة ومَنْ (يُجاورُها) ممَّنْ يَتَحَكَّمونَ في مَنابع الأَنْهار الْعَرَبيَّة ؛ فَالأَمْطـــارُ أَصْبَحَتْ كمِّيَّاتُها مُنْخَفضَةً، والْمَخْزونُ الْمائيُّ الْجَوْفيُّ يُعاني من النُّضوب، ومَعَ عَجْز الْمَوارِد الْمائيَّة الْمُتاحَة عن تَلْبيَـــة الاحْتياجات الَّتي تَتَزايَدُ مَعَ الانْفجار السُّكَانيِّ في الْبلاد الْعَرَبيَّة، وتَحْتَ ضُغوطات نُدْرَة الْمياه مَحَلِّيًا، وعالَميًـــا يَتَوَجَّـــبُ الْبَحْثُ عن مَوارِدَ مائيَّة جَديدَة على الْمُسْتَوَيات الْمَحَلِّيَّة، وتَنْميَّةُ ، وتَوْسيعُ هَذه الْمَوارِد من جهَـــة، والتَّـــشْجيعُ علـــى صيانَة، وفَعَاليَّة اسْتخْدام هَذه الْمَوارِد من جهَة أُخْرى نَحْوَ اسْتعْمال أَفْضَلَ، والْغَريب أنَّ تَنْميَّةَ الْمَوارِد الْمائيَّة بَعْدَ الْحَرْب الْعالَميَّة الثَّانيَة، وحَتَّى آخر عقْد السَّبْعينات كانَتْ في تَزايُد مُسْتَمرٍّ، ولَكنَّها مَعَ مَطْلع الثَّمانينات بَـــدَأَتْ تَنْحَـــسرُ أَمـــامَ ارْتفاع تَكاليف التَّجْهيزات مُقارَنَةً بمَرْدود الإنْتاج الزِّراعيِّ، رَغْمَ الْحاجَة الْماسَّة إليها ، فالْماءُ أَساسُ الْحَياة ؛ قالَ تَعالى : " ويُنَزِّلُ لَكُم مِّنَ السَّماءِ رِزْقًا."

محمود الأشرم. مجلة العربي. العدد: 520، مارس 2002. ص: 155/154.

شرح المفردات : النضوب :(نَضَبَ الماء : غارَ في الأرض ، قَلّ .)

الأسئـــــــــــلة

اقرأ النص – بتأنٍّ – عدّة مرّات، ثمّ أجب عن الأسئلة التّالية بدقّة، و بخطّ واضح.

الجزء الأول (12 نقطة)

- البناء الفكري : (06 ن)

1- إقترح عنواناً آخر مناسبا للنصّ .
2- يرى الكاتب أن قطرات المياه ستتحول إلى واحد من أسباب التوتر في المنطقة العربية. اذكر علة ذلك
3- يبدو الكاتب متشائما في النص ، حدّد سبب تشاؤمه .
4 - اشرح الكلمتين: ندرة ، تنحسر .

- البناء الفني : (02 ن)

1- في قوله تعالى : " وَ يُنَزِّلُ لكُم منَ السَّمَاءِ رزْقا." صورة بيانية .اذكر نوعها .
2 – هل استعمال كلمة " رزقا" في الآية الكريمة استعمال حقيقيّ أم مجازيّ؟

- البناء اللغوي (04 ن)

1- أعرب ما تحته خط في النص: " الغريب ".

2- حدّد محل الجملة الموضوعة – في النص– بين قوسين من الإعراب :(يجاورها)

3- صغّر الكلمة التالية: "رزْق" مع الشكل التام.

الجزء الثاني (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية

تعاني الجزائر نقصاً كبيراً في مياه الشرب .

اكتب نصًا حجاجيًا في حوالي 10 أسطر تحدّد فيه أهم أسباب هذا النقص ، وتقترح الحلول ، موظفاً أساليب التعجب، والإغراء والتحذير، وأسماء التفضيل.

انتهى الصفحة 2/2 بالتوفيق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط — دورة: جوان 2009

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة:ساعتان

النص:

تِلْكَ الأَرْواحُ الْخَضْراءُ

من المُشْكِلاتِ الّتي تُؤَرِّقُ العالَمَ في هَذا العَصْرِ البيئَةِ الطَّبيعيَّةِ وما تَتَعَرَّضُ له من دَمارٍ شامِلٍ بَشِعٍ، لأنَّ ما هُوَ حادِثٌ في الأَرْضِ الآنَ من ارْتِفاعِ دَرَجَةِ حَرارَتِها والْجَفافِ الطَّويلِ في إفْريقْيا، والأعاصيرِ والفَيَضاناتِ المُدَمِّرَةِ، وأخيرًا ثُقْبُ الأوزونِ يَرْجِعُ بِدايةً إلى الهُجومِ الشَّرِسِ الّذي تَتَعَرَّضُ له الأَشْجارُ في كُلِّ أَنْحاءِ الْعالَمِ، إلى جانِبِ ارْتِفاعِ نِسَبِ التَّلَوُّثِ الكيماويِّ في شَتَّى النَّواحي.

إنَّ الأَشْجارَ هي رِئَةُ الْعالَمِ، فهي تَأْخُذُ ثانيَ أُكْسيدِ الكَرْبونِ وتُخْرِجُ لنا الأُكْسِجينَ، فثاني أُكسيدِ الكَرْبونِ إذا ظَلَّ في الْجَوِ يُؤَدّي إلى ارْتِفاعِ دَرَجَةِ حَرارَةِ الأَرْضِ لأنَّ ذَرّاتِه (تَحْبِسُ جُزْءًا من الأَشِعَّةِ فَوْقَ الْحَمْراءِ)، فلماذا نَسِيَتِ الْبَشَرِيَّةُ أَهَمِّيَّةَ الأَشْجارِ حَيَويًا وجَماليًّا؟
ولماذا نَسِيَ الْعالَمُ كُلُّهُ – الْمُتَحَضِّرُ وغَيْرُ الْمُتَحَضِّرِ – الدَّوْرَ الّذي تَلْعَبُهُ الأَشْجارُ في تَنْظيمِ الْحَياةِ في الكَوْنِ؟ ومَنْ يَجْهَلُ أنَّ قَطْعَ الأَشْجارِ و تَدْميرَ الغاباتِ يُدَمِّرُ معَه كَمًّا هائِلاً من البيئاتِ الطَّبيعيَّةِ الّتي يُمْكِنُ من خِلالِها شِفاءُ الْبَشَرِيَّةِ من كَثيرٍ من أَمْراضِها؟

مُنْذُ بَدَأَتِ الْخَليقَةُ والأَشْجارُ عُنْصُرٌ أَساسيٌّ في حَياةِ الإِنْسانِ، فإذا عَجَزْنا عن حمايَتِها كان مآلُنا الْهَلاكَ مَعَها، فلنا صِلاتٌ طَبيعيَّةٌ وَثيقَةٌ بالْغاباتِ الّتي هي مَهْدُ أَجْدادِنا الأَوائِلِ، إذْ أَطْعَمَتْهُمْ وزَوَّدَتْهُمْ بالْوَقودِ وبَنَتْ مَساكِنَهُمْ، ومنها صَنَعُوا أَسْلِحَةَ صَيْدِهِمْ. إنَّ الأَشْجارَ هي الّتي جَعَلَتْ حَياةَ الْبَشَرِ مُمْكِنَةً على سَطْحِ الأَرْضِ.

(محسن حافظ، مجلة العربي، ع442، سبتمبر 1995)

الأسئـــلـــة

الجزء الأول: (12 نقطة)

أ- **البناء الفكري:** (06 نقاط)

1- استخرج الفكرة العامة للنص.

2- عَرَضَ الكاتب بعض نتائج الهجوم الشرس على الأشجار. أذكر ثلاثا منها.

3- للإنسان منذ القدم صلة طبيعية وثيقة بالشجرة.

استخرج من النص ثلاث مظاهر تدل على ذلك

4- وظّف كل مفردة مما يلي في جملة من إنشائك: تورق – التلوث.

ب- **البناء الفني:** (2 نقطتان)

" إنّ الأشجار هي رئة العالم " في هذه العبارة استعارة.

اشرحها و بين نوعها.

ج- **البناء اللغوي:** (4 نقاط)

1-أعرب ما تحته خط في النص (البيئة ، الّذي).

2-ما المحل الإعرابي للجملة الواقعة بين قوسين في النص؟

3-صغّر الكلمة الآتية: " سَطْحٌ " مع الشكل التام.

الجزء الثاني: (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية:

إنّ جهل الإنسان لعلاقته بالشجرة أدّى إلى تدهور وتلوّث البيئة.

أُكتب نصا حجاجيا لا يتعدى اثني عشر سطرًا تبيّن فيه:

أسباب ومخاطر تلوّث البيئة، داعيًا إلى ضرورة المحافظة عليها، موظّفاً: التوكيد، الإغراء والتحذير.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط — دورة: جوان 2010

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة: ساعتان

النـــص:

الحاسوب آلة العصر التي طالما تمنّـيت أن أداعب أزرارها، وأستمتع ببرامجها في وقت فراغي، فتحقّـقت أمنيتي، وحُظيت بحاسوب؛ تشجيعا على نجاحي، وقد حسبته في بادئ الأمر لعبة مسلّـية، لكنّـني أدركت (أنّ مزاياه عديدة)، به أخطّ ، وأرسم، وألوّن، وأحلّ المسائل العويصة، وبه أمارس الألعاب الذهنية، وأتفرّج على الأفلام، والحصص التربوية لأتشـقّـف ... وما زادني انبهارا به، خدماته المتطوّرة، والمتعدّدة، التي أصبحت(تستخدم في جميع المجالات)، كالزّراعة، والطبّ والتعليم، والتجارة، والصحافة، والمواصلات، والاتّصالات، والرصد الجوي، والملاحة البحرية والجوية ... كما يقتصد الوقت، ويختصر المسافات، ويوفّـر المال، والجهد، وينقل لنا الأخبار والمعلومات، من مختلف أنحاء العالم الكبير.

لهذا قلت بيني وبين نفسي: كم أنا محظوظ ! لأنّـي استطعت أن أستثمر هذا الجهاز في مراجعة دروسي وحفظها، واستطعت أن أبحث فيه عمّا أريده من معلومات، ومعارف، وجعلته مصدرا للعلم والثقافة، مثل الكتب والمجلاّت الورقية. وماذا لو أنّـي لم أتعلّـم استخدامه، ولا عرفت استعمال أزراره، ومفاتيحه؟ لولا كل ما تلقّـيته من دروس تطبيقية في الإعلام الآلي، ممّا تعلّـمته في المدرسة عن جهاز الحاسوب. ولم تكن معارفي قبل ذلك كلّـه تتعدّى المكوّنات الأساسية، مثل: الشاشة، ولوحة المفاتيح، والفأرة، والوحدة المركزية، والذاكـرة ... ؟

إنّ جهاز الإعلام الآلي، لجهاز عصري، وعجيب، يجعلنا نتواصل بسرعة مذهلة مع غيرنا في جميع أقطار العالم. وهو صورة لتقدم الإنسان في العلم، فيا له من جهاز عجيب وغريـب!

عن الإنترنت/ بتصرف.

الأسئلـــــــــة:

الجزء الأول: (12 نقطة)

أ- البناء الفكري:(06 نقاط)

1- هات الفكرة العامة.

2- اذكر مجالات استعمال الحاسوب في حياة الإنسان.

3- في رأيك لماذا أصبح جهاز الحاسوب ضروريا ؟

4- اشرح المفردتين الآتيتين:(مزايا، انبهار).

5- وظّـف المفردتين الآتيتين، في جمل من إنشائك: أزرار، حظي.

ب- البناء الفني:(02 نقطتان)

1- استخرج من النص أسلوبا خبريا، وآخر إنشائيا.

2- اشرح الصورة البيانية الآتية: " أداعب أزرارها "، وبين نوعها.

ج- البناء اللغوي:(04 نقاط)

1- أعرب الكلمتين المسطّـرتين إعرابا تامًّا. (- تشجيعا،- لعبة).

2- ما محلّ الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب.

3- صغ من فعل: استمتع، أسلوب التعجب بصيغته ما أفعلها

الجزء الثاني: (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية:

المسـند:

وأنت تتصفـّح أحد المنتديات في شبكة الإنترنت، وجدت موضوع النّقاش حول: من هو الأمّي في عصرنا ؟ وأنت تعرف من قبل أنّ الأمّي هو: من لا يعرف القراءة والكتابة.

التعليمة:

حرّر فقرة من عشرة أسطر، تشارك بها في هذا المنتدى، مبيّـنا من هو الأمّـيُّ الحقيقي مستعينا بما فهمته من النص، ومبرزا: رأيك الشخصيّ في الموضوع المطروح.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط — دورة: جوان 2011

اختبار في مادة: اللغة العربية — المـــدة: ساعتان

النّص:

المدن الجميلة تظلّ مُرتسِمةً في أفكار الزّائرين، وتتمتّع باحترام وهيْبة لا يـتـأتّـيان إلاّ بعناية سكّانها بها، سواء أكانوا مواطنين أم مؤسّسات مسؤولة عن التّـنظيم.

وفي الحقيقة، لا نستطيع أن نقول: إنّ مسؤولية ترتيب المدن وتنظيفها تقع على عاتق جهة دون أخرى، فالجميع ينبغي أن تصُبّ جهودهم في حقل واحد و مصلحة واحدة. غير أنّ الجهة المتخصّصة تتحمّل دور الرّاعي الفنّي، الذي يهيّئ الإمكانات والوسائل المساعدة على دوام التّـنظيم ودعم تنفيذه.

ومن هنا تنهض البلديّات بهذه المهمّة، وتهيب بمواطنيها وساكنيها أن يُسهـموا فيها من أجل مدينة أكثر جمالا، وأعمّ نظافة. مع العلم، أنّ الجهات المختصّة تبذلُ أقصى الجهد في تنظيم الشّوارع، واستيـنـبات الأشجار، وترتيب السّاحات، ووضع سِلال القمامة في أماكن بارزة.

ومن الظواهر السّلبية التي يُمارسهـا بعضُ المواطنين القيامُ بتكسير أجهزة الهاتف ومصابيح الإنارة العمومية، ورمي القمامة على قارعة الطّـريق. وكثيرا ما نشاهد البعض **(وهم يتجوّلون)** حاملين زجاجات المرطّبات أو علب المواد الغذائية، ثمّ يرمونها في أيّ مكان، بعد **(أن ينتهوا)** من استعمالها، فتترك أثرا يُشوّه الجمال، ويضرّ بالصّحة، ويسبّب الأذى. كما أنّ بعض النّاس يرمون المواد المستهلكة من خلال نوافذ سياراتهم، وهم يعلمون مدى الأذى الذي يتسبّبون فيه.

" المرجع التطبيقي الحديث في اللغة العربية "،

د. سمير محمد كبريت، ص: 247. بتصرف

الأسئلـــــة:

الجزء الأوّل : (12 نقطة)

أ – البناء الفكري: (06 نقاط)

1 – هات عنوانا مناسبا للنّص.

2 – على من تقع مسؤولية نظافة وجمال المدن في نظر الكاتب ؟

3 – أشار الكاتب إلى بعض الظواهر السّلبية التي يقوم بها بعض المواطنين. اذكرها.

4 – اشرح ما يأتي : – يُسهموا – يشوّه.

5 – هات من النّص ضدّ ما يأتي: – مخفية – الإيجابيّة.

ب – **البناء الفني:** (نقطتان)

1 – ما نوع النّص ؟

2 – بيّن نوع الصورة البيانية الآتية: " أن تَـصُبّ جُهودُهم " ، ثمّ اشرحها.

ج – **البناء اللّغوي:** (04 نقاط)

1 – أعرب الكلمتين المسطّرتين إعرابا تامّا. المدن – (الهاء في كلمة : يُمارسهـــا)

2 – ما محلّ الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب، في النّص ؟

(وهم يتجوّلون) – (أن ينتهوا)

3 – استخرج من النّص: اسم تفضيل، ثمّ اذكر فعله.

الجزء الثاني: (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية :

السنـــد:

أزْعَجَتْكَ الأوساخ المُنْتَشرة في حَيّك، فاتّفقت مع مجموعة من ساكنيه على تنظيفه وتجميله.

التعليمـــة:

اكتب نصّا من اثني عشر (12) سطرا، تسرد فيه الأعمال التي قمتم بها، داعيا السّكان إلى المحافظة على نظافة الحيّ وجماله.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط — دورة: جوان 2012

اختبار في مادة: اللغة العربية — المـــدة: ساعتـــان

النّص:

النّاس فريقان: مُحبٌّ للقراءة وكارِهٌ لها، بينهما درجات ومنازل؛ فـــأكثرُ النّـــاس **(لا يُحبُّـــون)** القراءة، إمّا لفراغ في نفوسهم وضَحالة في أذهانهم، وإمّا لانْصرافهم إلى شُؤون الحياة وطلَب الرِّزْق، بِحَيْث لا يتَّسع لهم الوقتُ الكافي للإقبال على الكُتب. ولكنّ هناك مَنْ تكون القراءةُ عنده بِمَثَابَة لُقمـــة العيش. إنَّها هاجِسُه الأكبرُ في الحياة، بل في هذا الفريق مَنْ لا تُتاحُ له الفُرصةُ الذّهبية لاسْتِغْراقِه في العمل الطّويل المُضني، ومع ذلك تراهُ يَقْتَنِصُ الفُرصةَ السّانحة، بل يخلُقها أحيانًا ويَنْتزِعُها من بـــيْن الشّوك والعَلْقَم.

فَكمْ من قارئٍ ليس له من القراءة إلاّ تَقْليبُ الصّفَحات وتكْـــديسُ الكُتـــب تجمُّـــلاً لا تـــذوُّقاً، واسْتِكْمالاً للأثاث الفاخِر لا زادًا للعقول وتزْكيةً للألْباب. فقد يَتَلهّى الفُرّاغ والفَكِهون بقـــراءة الكِتَـــاب نهارًا أو ليلاً، ولكن هيْهَات أن تَمسّهم شرارتُه وتسْرِيَ إليهمْ **نفحة** من نَفَحاته. إنّه لا يُقدّم لهم جديـــدًا سواء في خِبرة الحياة أو نُموّ العقل أو تربية الخُلق، وأمّا المستحِقّون، فَهُم وحدهم الذين يَخرجون منه **(وسِلالُهم ملأى بالثّمار)**. لقد أغناهم الكِتابُ من فقرٍ وأطْعَمَهم من جوعٍ وآمنهم من خوفٍ. وحتّى وهُم فقراءُ، كانوا **أغنياء** بحبّ الكِتاب واصطياد الكُتّاب، والتضحية بالرّاحة في سبيل الكِتاب، واحْتِـــضان كلّ مُتفتّح على المطالعة.

القراءةَ ! القراءةَ ! يا أبناءنا، فإنّها عمادُ الثّقافة، والمصدرُ الأوّلُ والأعظمُ لتحريك الذّهن.

د. محمد عبد الرحمن مرحبا، بتصرّف

شرح المفردات:

ضحالة: قلّة، ضعف. **الهاجس:** الخوف. **العلقم:** النبات المُرُّ. **الفَكِهون:** المُكثرون من الدّعابة والمزاح.

الأسئلـــة:

الجزء الأول: (12 نقطة)

أ ــ البناء الفكري: (06 نقاط)

1. ضع عنوانًا مناسبًا للنّص.
2. ذكر الكاتب ــ في الفقرة الأولى ــ أسباب قلّة إقبال النّاس على القراءة، استخرج سببَيْن اثنَيْن منها.
3. صنّف الكاتبُ القُرّاءَ ــ في الفقرة الثانية ــ إلى صنْفين اثنيْن، اذكرهما وبيّن صفتيْن لكلّ منهما.
4. هات ــ من النّص ــ مرادف الكلمتيْن الآتيتيْن: – المُتعِب – تَجميع.
5. هات ــ من النّص ــ أضداد الكلمتيْن الآتيتيْن: – يَضيقُ – الإحجامُ.

ب ــ البناء الفنّي: (نقطتان)

1. استخرجْ من الفقرة الأولى طباقاً.
2. اذكر نوع الصّورة البيانية الآتية: (اصْطياد الكُتّاب)

ج ــ البناء اللّغوي: (04 نقاط)

1. أعرب ما تحته خط في النّص: نفحة ، أغنياء.
2. ما محلّ [موقع] الجملتين الواقعتين بيْن قوسيْن من الإعراب:
   (لا يُحبُّون) ، (وسِلالُهم ملأى بالثّمار) .
3. استخرج من النّص أسلوبَ إغراءٍ وبيّنْ نوْعه.

الجزء الثاني: (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية:

السند: لاحظَ الأستاذُ ضعْف مستوى تلاميذه في التّعبير لِقلّةِ اهتمامِهم بالمطالعة، فحاول إقناعَهُم بأهمّيتها.

التعليمة: اكتبْ فقرةً لا تَقلُّ عن عشرة أسطُر، تحاول فيها أنْ تَسْرِدَ ما قاله الأستاذُ لتلاميذه عن فوائدَ المطالعة، مُدعّمًا ذلك بما فَهِمته من النّص، وما حفظته من شواهدَ مُختلفة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط — دورة: جوان 2013

اختبار في مادة: اللغة العربية — المـــدة: ساعتان

النّص:

إنّ ثمارَ الأعمالِ لا تكونُ دانية القُطوف إلاّ بالجدّ والدّأب والاجتهاد. وإنّ الرغائبَ لا تُدرَك إلاّ بالسّعي والإقدام، فهُما يُذلّلان كلّ صعْب ويُهوّنان كلّ شاقّ. وقد وُلدتِ الرغائبُ معَ الإنسان فهي تُلازمه مُلازمةَ الظّل، ولكنّها (تبقى في عالَم الأحلام) ما لم يتّخِذْ صاحبُها الكدّ والإقدام والعمل المُستمر وسائلَ لِدرك الغاية وتحقيق الرّغبة.

فالطالبُ إذا عَمِلَ وثابَرَ وغالَبَ المصاعبَ التي تَعترضُه في سبيل تقدُّمه إستطاع (أنْ **يظفر بالنّجاح**) ويُصبح ذا مستقبل مُشرق كريم. والزّارعُ لا يَجْني ثمرةَ تعبه بطُول التّمني والتّواكُل، بل بالصّبر الطّويل والعمل المُجهِد المُضني.

الحياةُ لا تستجيبُ للخياليّ الفارغ الذي يَقْضي حياته غارقًا في استعراض أمانيه المَغسُولة يُقلّبُها في صَحْوه وسُباته. إنّه كقابض الرّيح لا يحصلُ إلاّ على الإخْفاق المُحتّم والفَشَل الذّريع. حينئذٍ سَيَستسلم لليأس الذي يقودُه للمهاوي السّحيقة منَ البُؤس والحرمان، فتسُوءُ حالُه ويَسْوَدُّ عيْشه ويحيا **حياة** لا خيْر فيها. وأمّا مَنْ كافح وصَابر وناضل، فإنّه يفُوز بحاجته، مهْما كانت صعْبة المنال، بعيدة التّحقيق، فالصّبر إذا رافقه الجِدُّ والتّصْميم إنتهى بصاحبه إلى الفَوْز بما تصْبُو إليه نفسُه ويهواه فُؤادُه.

من كتاب الإنشاء الواضح لعلي رضا، بتصرف

الأســـئلة:

الجزء الأول: (12 نقطة)

أ) **البناء الفكري: (06 نقاط)**

1- حدّد الفكرة العامّة للنّص.

2- ما مصير مَن اعتَمَد على الأماني الخَيالية في تحقيق طُموحاته حسب النّص؟

3- ما النّمط الغالب على النّص؟ علّلْ إجابتَك بعبارتَيْن من النّص.

4- إيت من النّص بمرادف الكلمات الآتية: [الإقبال - المُتعب - نومه - الهدف]

ب) البناء الفنّي: (نقطتان)

1- في الفقرة الثالثة طباق. استخرجه، وبيّن نوعه.

2- سمّ الصورة البيانية في العبارة الآتية، وبيّن نوعها: (الصّبْر يمشي في أوْصاله).

ج) البناء اللّغوي: (04 نقاط)

1- أعرب ما تحته خط في النّص: (دائبة، حياة).

2- ما محلّ (موقع) الجملتين الواقعتين بين قوسين في النّص من الإعراب:

(تبقى في عالم الأحلام) ، (أن يظفر بالنجاح).

3- بيّن نوع الجملة الآتية، وحدّد عناصرها: "إذا وافقه الجِدُّ والتّصميم انتهى بصاحبه إلى الفَوْز"

الجزء الثاني: (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية:

السند:

لك زميلٌ رسبَ في الامتحان. وظهَر عليه اليأسُ من المُستقبل، فاقتربتَ منه قصدَ التّخفيف عنْهُ.

التعليمة:

أكتب نصًّا حجاجيًا لا يقلُّ عن عشرة أسطر، تحاول فيه إقناعه بعدم اليأس ومحاولة تدارك ما فاته، بالعمل والصّبر وقوّة الإرادة. مستعينًا بما فهمته من النّص ومستشهدًا بأمثلة ملائمة من الواقع.

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان شهادة التعليم المتوسط — دورة: جوان 2014

اختبار في مادة: اللغة العربية — المدة: ساعتان

النّـص:

بدأ عصر التّلفاز والحاسوب، وبعده "الأنترنت"، وبدأتْ معه خُصومة جدّيّة بيْن زمـن الأمـس واليوم، وبيْن الألعاب القديمة والألعاب الحديثة، فاستولت الألعاب الإلكترونيّة بمغرياتها الجذّابة علـى عالم الأطفال، وأسرت بسحرها نفوسهم حتّى صاروا سجناء غُرفهم الضيّقة، بعيدين عن اللّعب الّـذي يقوّي عضلاتهم وينمّي أجسادهم ويحفّزهم إلى الجدّ والنّشاط، الّذي يربطهم بالطّبيعة الّتي هي مصدر الجمال والقوّة. لقد باتوا بعيدين عن مرحلة الطّفولة البريئة، حيث الصّحّةُ والعافيّةُ وطمأنينةُ النّفس...

يغتبط الأهل في هذه الأيّام لأنّ طرائق السّلوى واللّعب الّتي تُفرح أطفالهم كثيرة ومتنوعة بعـد (أن غزت الآلات السّحريّة بيوتهم). وملكت وسائل التّسليّة والتّرفيه أجـواءهم العائليّـة، فكيـف لا يهنؤون، وبقاء الأولاد في البيت يبعدهم عن شبح الخوف والقلق، ويخفّف عـنهم مشـــقّة مراقبـة أبنائهم، ويريحهم من صخب الأطفال ومنازعاتهم؟

والحقيقة أنّ الخاسرين (هم الأولاد) لأنهم افتقدوا الألعاب الجسديّة الضّروريّة، فباتت أجسـادهم اللّدنة جامدة خامدة، بعيدة عن الهواء النّقيّ، وباتوا كالآلات التي تتحرك بصورة بشـريّة يمارسـون ألعابا إلكترونيّة في غيّاب الارتياح النّفسيّ، والانفتاح على الآخرين، وأصبحت حياتهم مساحة عـابرة بين الطّفولة والشّباب، تتخبّط فيها السّعادة والشّقاوة، ويظلّلها الانغـلاق والعزلة والانطواء ...

د. يوسف مارون – دروب الحياة– بتصرّف.

شرح المفردات: اللّدنة: الطّرية، الغضّة، النّاعمة.

الأسئـــلة:

الجزء الأوّل: (12 نقطة)

أ- البناء الفكريّ: (06 نقاط)

1- اقترح عنوانا مناسبا للنّصّ.

2- ما سبب إقبال الأطفال على الألعاب الالكترونيّة الحديثة؟

3- مَنِ الخاسر حسب الكاتب؟ علّل بذكر أثرين سلبيين.

4- اشرح ما يأتي: يحفّزهم، يغتبط.

5- هات ضدّ ما يأتي: خامدة، الانفتاح.

ب- **البناء الفنّي:** (نقطتان)

1 - "يظلّل الانغلاق حياة الأطفال"

في العبارة صورة بيانيّة، اشرحها مبيّنا نوعها.

2 - استخرج من النّص محسّنا بديعيّا، وسمّه.

ج- **البناء اللّغوي:** (04 نقاط)

1 - أعرب ما تحته خطّ في النّصّ.

2 - ما المحلّ الإعرابيّ للجملتين الواقعتين بين قوسين في النّص؟

3- صغ اسم تفضيل من الفعل "يمارس" ووظّفه في جملة مفيدة.

الجزء الثّاني: (08 نقاط)

الوضعيّة الإدماجيّة:

السّنـــد:

تُعدّ الأنترنت من وسائل الاتّصال الحديثة الّتي أصبحت ضروريّة في شتّى مجالات الحياة، على الرّغم ممّا يترتّب عنها من مضارّ إن لم يُحسن استعمالُها.

التّعليمة:

اكتب نصّا لا يقلّ عن عشرة أسطر تتحدّث فيه عن كيفيّة استغلال الأنترنت إيجابيّا ...

الملحق(02): جدول يحدّد أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية، و المطلوبات التي تضمّنتها، و المستويات المعرفية التي استهدفتها.

نوع الأسئلة	الدورة	الأسئلة	المستويات
البنـــاء الفكـــري	جوان 2007	1- تحدث الكاتب في الفقرة الأولى عن المدارس، بما شبّهها؟	الفهم
		2- ما مصير من يطلب الحياة من غير طريق العلم حسب رأي الكاتب؟	الفهم
		3- ما تمثّل المدرسة في جسم الأمة؟	الفهم
		4- هات مرادفا لكلّ من الكلمتين الآتيتين: الأمد، تحفّ	الحفظ
		5- هات ضدّا لكلّ من الكلمتين الآتيتين : ضلّ، تشيّد.	الحفظ
	جوان 2008	1- اقترح عنوانا آخر مناسبا للنصّ.	الفهم
		2- يرى الكاتب أن قطرات المياه ستتحول إلى واحد من أسباب التوتر في المنطقة العربية اذكر علة ذلك	الفهم
		3- يبدو الكاتب متشائما في النص، حدّد سبب تشاؤمه.	التحليل
		4- اشرح الكلمتين: ندرة، تنحسر.	الفهم
	جوان 2009	1- استخرج الفكرة العامة للنص.	الفهم
		2- عرض الكاتب بعض نتائج الهجوم الشرس على الأشجار، اُذكر ثلاثا منها.	الحفظ
		3- للإنسان منذ القدم صلة طبيعية وثيقة بالشجرة، استخرج من النّص ثلاث مظاهر تدل على ذلك.	الفهم
		4- وظّف كل مفردة مما يلي في جملة من إنشائك : تؤرق، التلوث.	التركيب
	جوان 2010	1- هات الفكرة العامة.	الفهم
		2- اذكر مجالات استعمال الحاسوب في حياة الإنسان.	الحفظ
		3- في رأيك لماذا أصبح جهاز الحاسوب ضروريا؟	التقويم
		4- اشرح المفردتين الآتيتين : (مزايا ، انبهار).	الفهم
		5- وظّف المفردتين الآتيتين، في جمل من إنشائك: أزرار، حظي.	التركيب
	جوان 2011	1- هات عنوانا مناسبا للنّص.	الفهم
		2- على من تقع مسؤولية نظافة وجمال المدن في نظر الكاتب؟	الفهم
		3- أشار الكاتب إلى بعض الظواهر السّلبية التي يقوم بها بعض المواطنين ، اذكرها.	الحفظ
		4- اشرح ما يأتي: – يسهموا – يشوّه.	الفهم
		5- هات من النّص ضدّ ما يأتي: –مخفية – الإيجابية.	التحليل
	جوان 2012	1- ضع عنوانا مناسبا للنّص.	الفهم
		2- ذكر الكاتب –في الفقرة الأولى–أسباب قلّة إقبال النّاس على القراءة، استخرج سببين اثنين منهما.	الفهم
		3- صنّف الكاتب القرّاء –في الفقرة الثانية– إلى صنفين اثنين، اذكرهما	الحفظ
		وبيّن صفتين لكلّ منهما.	الفهم
		4- هات –من النّص– مرادف الكلمتين الآتيتين: المُتعب – تَجميع.	التحليل
		5- هات –من النّص– أضداد الكلمتين الآتيتين: يضيقُ – الإحجامُ.	التحليل
	جوان 2013	1- حدّد الفكرة العامة للنّص.	الفهم
		2- ما مصير من اعْتَمَد على الأماني الخَيالية في تحقيق طموحاته حسب النّص؟	الفهم
		3- ما النّمط الغالب على النّص؟	التحليل
		علّل إجابتَك بعبارتين من النّص.	التحليل
		4- إيت من النّص بمرادف الكلمات الآتية: [الإقبال–المُتعب–نومه–الهدف]	التحليل

	جوان 2014	1- اقترح عنوانا مناسبا للنّص.	الفهم
		2- ما سبب إقبال الأطفال على الألعاب الالكترونية الحديثة؟	الفهم
		3- من الخاسر حسب الكاتب؟	الحفظ
		علّل بذكر أثرين سلبيين.	الفهم
		4- اشرح ما يأتي: يحفّزهم – يغتبط.	الفهم
		5- هات ضد ما يأتي : خامدة ، الانفتاح.	الحفظ
البناء الفنّي	جوان 2007	في عبارة «ليل الجزائر الحالك» صورة بيانية، بيّن نوعها،	الحفظ
		واشرحها.	التحليل
	جوان 2008	1- في قوله تعالى: "وينزّل لكم من السّماء رزقا" صورة بيانية، اذكر نوعها.	التحليل
		2- هل استعمال كلمة "رزقا" في الآية الكريمة استعمال حقيقي أم مجازي؟	التحليل
	جوان 2009	"إن الأشجار هي رئة العالم" في هذه العبارة استعارة، اشرحها.	التحليل
		وبيّن نوعها.	الحفظ
	جوان 2010	1- استخرج من النّص أسلوبا خبريا،و آخر إنشائيا.	التطبيق
		2- اشرح الصّورة البيانية الآتية : "أداعب أزرارها".	التحليل
		وبيّن نوعها	الحفظ
	جوان 2011	1- ما نوع النّص؟	الحفظ
		2- بيّن نوع الصّورة البيانية الآتية : (أن تصبّ جهودهم)	الحفظ
		ثم اشرحها.	التحليل
	جوان 2012	1- استخرج من الفقرة الأولى طباقا.	التطبيق
		2- اذكر نوع الصّورة البيانية الآتية : (اصطياد الكتاب)	التحليل
	جوان 2013	1- في الفقرة الثالثة طباق، استخرجه.	التطبيق
		وبيّن نوعه.	الحفظ
		2- سمّ الصورة البيانية في العبارة الآتية: (الصّبر يسْرِي في أوْصاله)	التحليل
		وبين نوعها.	الحفظ
	جوان 2014	1- "يضلّل الانغلاق حياة الأطفال"، في العبارة صورة بيانية، اشرحها.	التحليل
		مبيّنا نوعها.	الحفظ
		2- استخرج من النّص محسّنا بديعيا.	التطبيق
		وسمّه.	الحفظ
البناء اللّغوي	جوان 2007	1- أعرب ما تحته خطّ في النّص:.	التحليل
		2- ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب؟	التحليل
		3- حوّل الكلمتين (الكبيرة – الصغيرة) إلى صيغة اسم التفضيل.	التطبيق
	جوان 2008	1- أعرب ما تحته خطّ في النّص "الغريب".	التحليل
		2- حدّد محل الجملة الموضوعة –في النّص– بين قوسين من الإعراب: (يجاورها)	التحليل
		3- صغّر الكلمة التالية : "رزق" مع الشّكل التام.	التطبيق
	جوان 2009	1- أعرب ما تحته خط في النّص :(البيئة، الّذي)	التحليل
		2- ما المحل الإعرابي للجملة الواقعة بين قوسين في النّص؟	التحليل
		3- صغّر الكلمة الآتية: "سَطْحٌ" مع الشّكل التام.	التطبيق
	جوان 2010	1- أعرب الكلمتين المسطرتين إعرابا تاما: (–تشجيعا –لعبة)	التحليل
		2- ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب؟	التحليل
		3- صغ من الفعل : استمتع، أسلوب التّعجب بصيغة؛ ما أفعله !	التطبيق
	جوان 2011	1- أعرب الكلمتين المسطرتين إعرابا تاما. المدن – (الهاء في كلمة: يمارسها)	التحليل

		2- ما محل الجملتين الواقعتين بين قوسين من الإعراب، في النّص؟ (وهم يتجوّلون) - (أن ينتهوا)	التحليل
		3- استخرج من النّص: اسم تفضيل،	التطبيق
		ثم اُذكر فعله.	التطبيق
	جوان 2012	1- أعرب ما تحته خطّ في النّص: نفحة ، أغنياء.	التحليل
		2- ما محل [موقع] الجملتين الواقعتين بيّن قوسين من الإعراب: (لا يحبّون) ، (وسلالهم ملأى بالثّمار)	التحليل
		3- استخرج من النّص أسلوب إغراء،	التطبيق
		وبيّن نوعه.	الحفظ
	جوان 2013	1- أعرب ما تحته خطّ في النّص: (دانية ، حياة)	التحليل
		2- ما محل (موقع) الجملتين الواقعتين بيّن قوسين في النّص من الإعراب: (تبقى في عالم الأحلام) ، (أن يظفر بالنجاح).	التحليل
		3- بيّن نوع الجملة الآتية،: "إذا وافقه الجدّ والتّصميم انتهى بصاحبه إلى الفوز"	الحفظ
		وحدّد عناصرها	التحليل
	جوان 2014	1- أعرب ما تحته خطّ في النّص.	التحليل
		2- ما المحل الإعرابي للجملتين الواقعتين بيّن قوسين في النّص؟	التحليل
		3- صغ اسم التّفضيل من الفعل "يمارس"،	التطبيق
		ووظّفه في جملة مفيدة.	التركيب
الوضعية الإدماجية	جوان 2007	قال الكاتب «الحياة بالعلم ،والمدرسة منبع العلم» أكتب نصّا إخباريا لا يقلّ عن عشرة أسطر تبرز أهميّة العلم في حياة الفرد والمجتمع، ودور المدرسة في نشره،وضمّنه ما أمكن من الأساليب التالية :الإغراء، والتحذير ،والمدح.	التركيب
	جوان 2008	تعاني الجزائر نقصا كبيرا في مياه الشّرب. اكتب نصّا حجاجيا في حوالي 10 أسطر تحدّد فيه أهمّ أسباب هذا النّقص.	التركيب
		وتقترح الحلول ،	التقويم
	جوان 2009	إنّ جهل الإنسان لعلاقته بالشّجرة أدّى إلى تدهور وتلوّث البيئة. أكتب نصا حجاجيا لا يتعدى اثني عشر سطرا تبيّن فيه: أسباب ومخاطر تلوّث البيئة ، داعيا إلى ضرورة المحافظة عليها، موظفا: التّوكيد، الإغراء والتحذير	التركيب
	جوان 2010	**السند:** وأنت تتصفح أحد المنتديات في شبكة الانترنيت، وجدت موضوع النّقاش حول: من هو الأميّ في عصرنا؟ وأنت تعرف من قبل أنّ الأمي هو: من لا يعرف القراءة والكتابة. **التعليمة:** حرّر فقرة من عشرة أسطر، تشارك بها في هذا المنتدى، مبيّنا من هو الأمي الحقيقي مستعينا بما فهمته من النّص،	التركيب
		و مبرزا رأيك الشّخصي في الموضوع المطروح.	التقويم
	جوان 2011	**السند:** أزعجتك الأوساخ المنتشرة في حيّك، فاتّفقت مع مجموعة من ساكنيه على تنظيفه وتجميله. **التعليمة:** أكتب نصا من اثني عشر (12) سطرًا، تسرد فيه الأعمال التي قمتم بها، داعيا السّكان إلى المحافظة على نظافة الحي وجماله.	التركيب
	جوان 2012	**السند:** لاحظ الأستاذ ضعف مستوى تلاميذه في التعبير لقلة اهتمامهم بالمطالعة، فحاول إقناعهم بأهميتها.	

		التعليمة: اكتب فقرة لا تقل عن عشرة أسطر، تحاول فيها أن تسرد ما قاله الأستاذ لتلاميذه عن فوائد المطالعة، مدعما ذلك بما فهمته من النّص ،وما حفظته من شواهد مختلفة.	التركيب
	جوان 2013	**السند:** لك زميل رسب في الامتحان، وظهر عليه اليأس من المستقبل فاقتربت منه قصد التخفيف عنه. **التعليمة:** اكتب نصّا حجاجيا لا يقل عن عشرة أسطر، تحاول فيه إقناعه بعدم اليأس، ومحاولة تدارك ما فاته بالعمل والصبر وقوة الإرادة مستعينا بما فهته من النّص ومستشهدا بأمثلة ملائمة من الواقع.	التركيب
	جوان 2014	**السند:** تعدّ الانترنيت من وسائل الاتّصال الحديثة التي أصبحت ضرورية في شتّى مجالات الحياة، على الرّغم ممّا يترتّب عنها من مضارّ إن لم يحسن استعمالها. **التعليمة:** اكتب نصا لا يقل عن عشرة أسطر، تتحدث فيه عن كيفية استغلال الانترنيت إيجابياً...	التركيب

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	أ- و
تمهيد	11
الباب الأول (الجانب النظري) تعليميّة اللّغة العربية في الجزائر وعملية التّقويم	13
الفصل الأول: تعليميّة اللّغة العربية في الجزائر ومشروع الإصلاح التربوي	14
المبحث الأوّل: واقع تعليم وتعلّم اللّغة العربية في الجزائر	15
المطلب الأوّل: مفهوم التعليميّة وعلاقتها بالحقول المعرفيّة الأخرى	15
أولا- لمحة تاريخية عن ظهـور التعليمية	15
ثانيا- مفهوم التعليمية	16
ثالثا-أركان العملية التعليمية	20
رابعا- التعليمية والعلوم المرجعية	24
المطلب الثاني:المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربية: من تعليم اللّغة إلى تعليم التّواصل باللّغة	32
أولا- المنحى الاتّصالي في تعليم اللّغة العربية	32
ثانيا- المنحى التكاملي في تعليم اللّغة العربية	33
ثالثا-المنحى الوظيفي في تعليم اللغة العربية	37
المطلب الثالث: تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في الجزائر	43
أولا: واقع تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجزائر ومظاهر الضّعف اللّغوي	43
ثانيا: أسباب الضعف اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربية من أبنائها	44
المبحث الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر	49
المطلب الأول-مفهوم الإصلاح التربوي	49
المطلب الثاني- أهداف الإصلاح التربوي	51

المطلب الثالث– مراحل إصلاح التعليم في الجزائر 52
المطلب الرابع– مبررات عملية الإصلاح التربوي 54
المطلب الخامس– تقييم إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر 56
المطلب السادس–مكانة اللغة العربية في مشروع الإصلاح 59
المبحث الثالث: بيداغوجيا التدريس بالكفايات وعملية التقويم 64
المطلب الأوّل:بيداغوجيا التدريس بالكفايات:مفهومها، أهدافها، خصائصها ومتطلباتها 64
أولا– من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات 64
ثانيا: مفهوم الكفاية والفرق بينها وبين الكفاءة والمهارة 68
ثالثا: مفهوم المقاربة بالكفايات: (بيداغوجيا التدريس بالكفايات) 71
رابعا: خصائص التدريس بالكفايات 73
خامسا: أنواع الكفايات 74
سادسا– مفاهيم أساسية في التّدريس بالكفايات 75
المطلب الثاني–التقويم اللغوي ضمن بيداغوجيا التدريس بالكفايات 76
أولا– التقويم اللغوي: مفهومه، و أهدافه،و أنواعه،و أسسه 76
ثانيا– التقويم في ضوء التدريس بالكفايات، أهميته ووظائفه 94
الفصل الثاني:أساليب التّقويم اللّغوي 102
مدخل 103
المبحث الأول –الأسئلة التعليمية مفهومها ،وأهدافها ، ومستوياتها 104
المطلب الأول– الأسئلة التعليمية مفهومها ،وأهميّتها 104
أولا– مفهوم السؤال التعليمي 104
ثانيا–أهمية الأسئلة التعليمية 105
المطلب الثاني– مستويات الأسئلة التعليمية وتصنيفاتها 107
المطلب الثالث–خصائص الأسئلة التعليمية الجيدة وشروط صياغتها 111
المبحث الثاني–التّمارين اللّغوية 115

مدخل 115
المطلب الأوّل–مفهوم التّمارين اللّغويـة وأهدافهـا 115
المطلب الثاني– أنواع التّمارين اللّغوية 120
أولا: التّمارين اللّغويـة التّقليديـة، أنواعها وأهدافها 122
ثانيا–التّمارين اللّغوية الحديثة أنواعها وأهدافها 127
I– التّمارين البنيوية 127
II– التمارين التواصلية (التبليغية) 138
المبحث الثالث: الاختبارات اللّغوية 152
المطلب الأول–الاختبار اللّغوي:مفهومـه،و أهدافـــه،ومراحـل إعداده ،وأسسه العلمية 152
المطلب الثاني–أنواع الاختبارات اللّغوية وشروط صياغتها 164
أولا– الاختبارات الشفهية 164
ثانيا– الاختبـارات الكتابيّة 166
1الاختبارات المقالية 166
2–الاختبـارات الموضوعيـة 169
–الباب الثاني:دراسة تحليلية تقويمية لأساليب تقويم تعلم اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط 183
الفصل الأول: دراسة تحليلية تقويمية للتمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 186
المبحث الأوّل: التّطبيقات اللّغوية 186
المطلب الأول: التّمارين اللغوية من حيث الكمّ 187
أولا–أسئلة النّحو 189
ثانيا–أسئلة الصّرف 190
ثالثا–أسئلة البلاغة 193
رابعا–أسئلة العروض 196

خامسا–أسئلة المعجم 197
سادسا–أسئلة الجانب الفكري 199
المطلب الثاني– التّمارين اللّغوية من حيث النّوع و الشّكل 199
أولا– التمارين التحليلية التركيبية 200
ثانيا– التّمارين البنوية 211
ثالثا–التّمارين التّواصلية 213
المطلب الثالث– التمارين اللغوية من حيث المحتوى و المضمون 216
أولا–من حيث الموضوعات المقررة والأهداف المسطرة 216
ثانيا– من حيث أنواع النّصوص المستخدمة 219
ثالثا– من حيث المستويات العقلية للأسئلة 225
المبحث الثاني– تمارين التّعبير الشّفوي والكتابي 232
المطلب الأوّل– تمارين التعبير الكتابي 233
أولا–تمارين التعبير الكتابي من حيث الكمّ 234
ثانيا–تمارين التعبير الكتابي من حيث النّوع والشّكل 238
ثالثا–من حيث الأهداف والمحتوى 240
المطلب الثاني–تمارين"نشاط الإدماج والتقييم التكويني" 247
أوّلا– تمارين "الإدماج والتقييم التكويني" من حيث العدد والكمّ 249
ثانيا–تمارين "الإدماج والتقييم التكويني" من حيث النّوع والشّكل 252
ثالثا–تمارين الإدماج والتقييم التكويني من حيث المحتوى والمضمون 258
المطلب الثالث–المشاريع 266
المبحث الثالث–تمارين التقييم التّحصيلي 271
الفصل الثاني: دراسة تحليلية تقويمية لاختبارات شهادة التعليم المتوسط
في مادة اللغة العربية 274
مدخل 275

المبحث الأوّل–أسئلة الاختبارات اللّغوية في شهادة التّعليم المتوسّط من حيث الكمّ والنّوع 277

المبحث الثاني–أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية من حيث المحتوى 285

المطلب الأول–النصوص الواردة في الاختبارات 286

المطلب الثاني–الأسئلة الواردة في الاختبارات 288

أوّلا–أسئلة البناء الفكري 291

ثانيا–أسئلة البناء الفنّي 293

ثالثا–أسئلة البناء اللّغوي 295

رابعا–أسئلة الوضعية الإدماجية 302

المبحث الثالث–المستويات المعرفية لأسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف بلوم 310

المبحث الرّابع –أسئلة اختبارات شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية في ضوء معايير الاختبار الجيّد 324

خاتمة 332

المصادر والمراجع 337

الملاحق 344

الملخّص:

يعدّ التّقويم التربوي بصفة عامة، والتّقويم اللّغوي بصفة خاصة، نشاطا ملازما لسيرورة العملية التّعليمية التعلّمية في مختلف مجالاتها ومراحلها، فبدونه لا يمكن التّعرف على مدى التقدّم الذي أحرزته هذه العملية، و لا على الصعوبات التي تحول دون استيعاب التعلّمات، فهو بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداء الخاصّ بكل عنصر من عناصر العملية التعليميّة التعلّمية بقصد تعديلها وتطويرها.

و في حقل التعليميّة، وخصوصا في تعليم اللّغة العربية لأبنائها في المرحلة المتوسطة في الجزائر، كثيرا ما يتعثّر التّلميذ في التقدّم نحو الأهداف المرجوّة، وهنا يُطرَح تساؤل هام حول سبب هذا الفشل: هل يعزى إلى الأهداف؟ أم إلى المادة اللّغوية(المحتوى المقرّر)؟ أم إلى طريقة التّدريس؟ أم إلى الوسائل التعليميّة المعتمدة؟ أم إلى قصور في الأساليب والأدوات التّقويمية في حدّ ذاتها ؟

ولذلك يحاول هذا البحث الوقوف على هذه المشكلة من خلال التطرّق إلى أساليب تقويم تعلّم اللّغة العربية المعتمدة في مرحلة التّعليم المتوسّط ،خصوصا وأنّها تأتي في ضوء تبنّي المنظومة التربوية في الجزائر لبيداغوجيا حديثة في التّعليم، ألا وهي "التّدريس بالكفايات"، وبما أنّ كل تغيير ينتظر منه أن يأتي بجديد فإنّني أسعى من خلال هذا البحث إلى التّعرف على الجديد الذي جاءت به هذه الطريقة في عنصر من أهم عناصر العملية التعليمية ألا و هو"التقويم".

الكلمات المفتاحية: التقويم –اللغة العربية –المرحلة المتوسطة –التمارين اللغوية.

Résumé :

L'évaluation pédagogique en général, et l'évaluation linguistique en particulier, constitue un pilier principal et une activité inhérente à l'activité d'enseignement/ apprentissage dans ses différentes domaines et étapes.

En effet, sans évaluation, il n'est pas possible de connaitre le taux d'avancement de cette activité, ni les difficultés qui empêchent d'acquérir les savoirs ; car l'évaluation ressemble à un appareil qui mesure le niveau de la qualité de réalisation spécifique à chacun des éléments de l'opération d'enseignement apprentissage en vue de la modifier et de la développer.

Dans le champ de la didactique, et spécifiquement dans l'enseignement de la langue arabe à des natifs du cycle moyen en Algérie, il est fréquent que l'élève bute sur l'avancement vers les objectifs escomptés.

Et là, un questionnement important s'impose concernant la raison de cet échec : serait-il dû au objectifs ? à la matière linguistique (le contenu du programme) ? à la méthode d'enseignement ? aux outils didactiques adoptés ? ou serait-ce une carence dans les techniques et les outils d'évaluations eux-mêmes ?

De ce fait, cette recherche tente d'aborder cette problématique à travers l'étude des techniques de l'évaluation de l'apprentissage de la langue arabe adoptée au niveau du cycle moyen, d'autant qu'elle met l'accent sur une approche pédagogique nouvelle en Algérie, à savoir l'approche par compétences.

Et comme on attend toujours que la réforme apporte du nouveau, j'essaie à travers cette étude de connaitre le nouveau qu'a apporté cette approche dans l'un des plus importants constituants de la tâche d'enseignement, à savoir l'évaluation.

Mots clés : L évaluation - Langue arabe - cycle moyen - Exercices linguistiques-

ABSTRACT

Pedagogic evaluation in general and language one in particular is deemed to be one of the main pillars of learning-teaching process .Verily, it is far impossible without evaluation,to neither know the process progress rate nor identify the difficulties that may hinder this process. Evaluation is like a device that measures the specific achievements level for each learning-teaching operation quality in order to modify it for better and hence improve it.In didactics –particularly, in teaching Arabic language for native speakers at Algerian middle schools- students, most of time, fail to achieve the meant aims. An important question dealing with the reason behind such fail must be here rised: Is it due to the aims? To the language devices (the syllabi content)? To the teaching methods? To the adopted didactic tools? Or it is due to a lack in the very assessement techniques and tools? The present research tries to tackle this question through analysing the evaluation techniques adopted in teaching Arabic language at middle schools and spots light on a recently adopted pedagogic method in Algeria that is " Competancy-based approach".Since we always hope for better from any reform,the researcher here tries -basing upon the present investigation- to identify what new this approach has brought to evaluation deemed to be one of the main aspects of teaching.

Keywords: evaluation-Arabic language-Middle school- linguistic exercises.