

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله

قسم اللغة العربية و آدابها

كلية اللغة العربية و آدابها
و اللغات الشرقية

توظيف بيداغوجيا الإدماج في تدريس البلاغة
و أثرها في كتابات المتعلمين

- السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب و لغات أجنبية أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه
تخصص: لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية

إشراف:

أ.د. رشيدة آيت عبد السلام

إعداد الطالبة:

لامية حمزة

السنة الجامعية: 2019م - 2020م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله

كلية اللغة العربية و آدابها

و اللغات الشرقية

قسم اللغة العربية و آدابها

توظيف بيداغوجيا الإدماج في تدريس البلاغة

و أثرها في كتابات المتعلمين

- السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب و لغات أجنبية أنموذجا -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

تخصص: لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية

إشراف:

أ.د رشيدة آيت عبد السلام

إعداد الطالبة:

لامية حمزة

أعضاء لجنة المناقشة:

أ/ د (رئيساً)

أ/ د (مشرفاً و مقررًا)

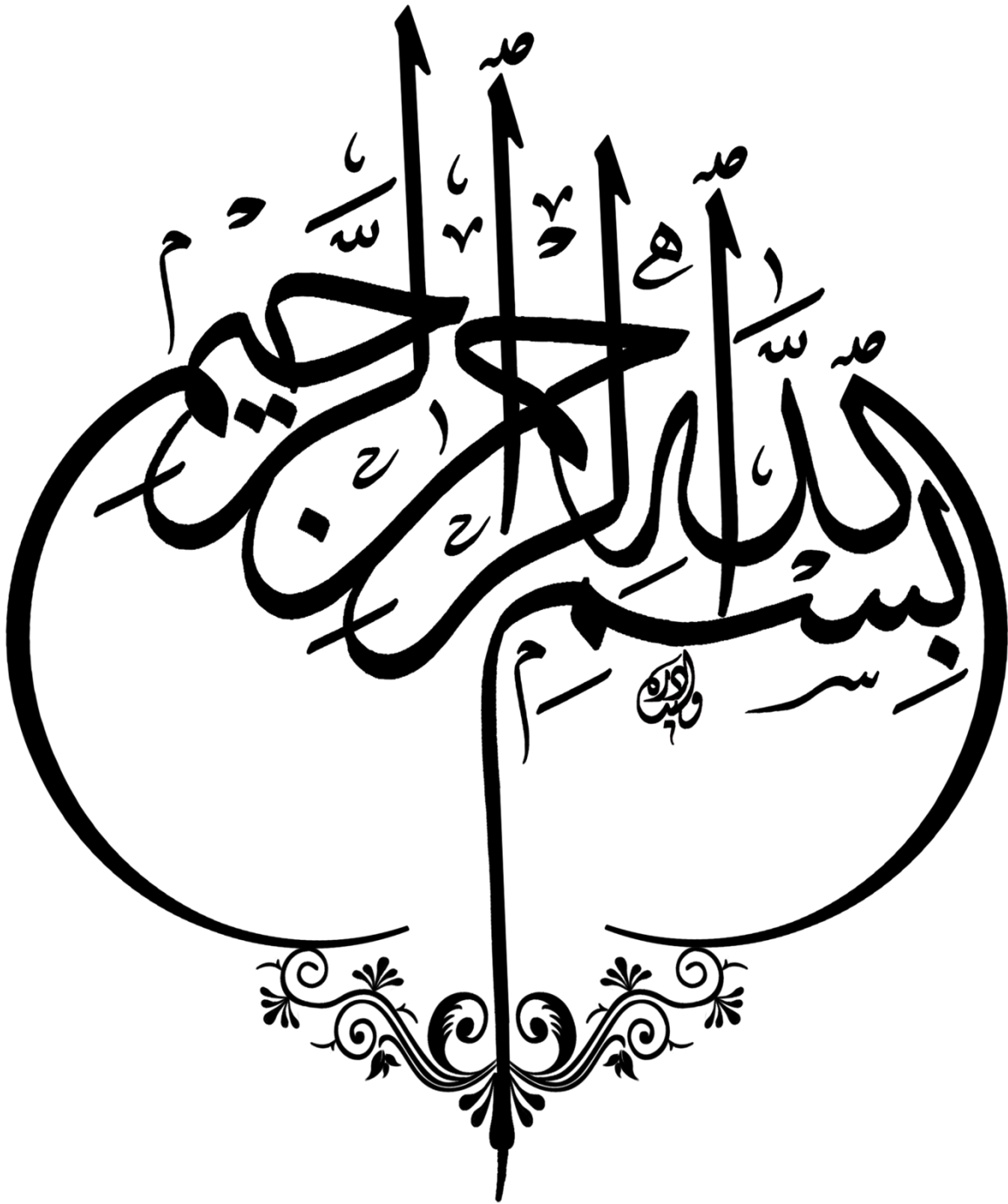
أ/ د (مناقشا)

أ/ د (مناقشا)

أ/ د (مناقشا)

أ/ د (مناقشا)

السنة الجامعية: 2019م - 2020م



قال تعالى: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾

[يوسف: 76]

شكر و عرفان

أحمد الله عز وجل الذي وفقني إلى هذا العمل.

أشكر وكتورتنا القديرة أستاذاتي المشرفة "رشيدة آيت عبد السلام" على ما حببتي به من

توجيه، أسأل الله لها دوام التمتع بالصحة والسلامة.

كما أشكر الأساتذة الأكارم أعضاء لجنة المناقشة الذين ساهموا في تقويم هذا العمل

و تقويمه.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجليل لأستاذتي الفضلاء في تخصص اللسانيات التطبيقية

و تعليمية اللغة العربية، جزاهم الله عنا خير الجزاء.

إهداء

ليس أغلى على قلب طالب علمٍ مخلصٍ من أن يجد نفسه على مشارف تحقيق حلمه الأسمى، الذي ظلّ يحيا على ذكراه، يُداعب مخيلته، يتراءى إلى ناظره... إلى أن يأذن له القدر بالفرح من بعد الصّيق، وبالظفر من بعد الصبر الطويل، وهو الذي كان يُردّد دائماً أما لهذا العمل من آخر؟

الآن... قد حان للصّبح أن يبرغ، و تبرغ معه أيّامي، و تشرق بيزوغه شمسُ سعادتي مُشبعةً بالأمل الباسم حول المستقبل.

الآن... بعد أن هدأت رحلتي، و صرْتُ مطمئنةً إلى نفسي، واثقة الحُطى صوب التّجّاح.

الآن... و أنا أقطف ثمرات الحبور من يانع جهاته، ممتّنة بما أتاني به الله من أصناف فضله و إحسانه و كرمه... أقف موقف الحامدة الشّكورة بعد أن فُرتْ بهذه التّعمة السّابغة التي أشعرتني و كأني أدركت من الزّمان أمانيّ، و استوفيتُ حظي من المعالي، و تقاضيتُ نصيبي من السّعد و بذلك فحري و بهجتي و ملاذي و رفاهيّتي.

أحمدُك اللهم يا من أظهرت نور الفضائل، و أطلعت هلال المجد معتوقاً من شرّ الحبائل.

شكري و تقديري المعطر بأريج الفخر إلى وجوه الأنس التي تهلّلت ببشرى نجاحي... أمّي الغالية التي كانت دعواتها سببا في كلّ خطوة جميلة في حياتي، و أبي العزيز الذي لا يزال يقاوم تعب الحياة لأجلنا، إنهما السند الذي لازمني جنباً إلى جنبٍ في شتى المراحل التي كنت أجتازها بنجاح و تألق، و لولاهما لما تطرّبت أرجائي في هذه الأثناء، و لما غرّدت أطيّار الفلاح فرحاً... أتضرّع إلى الله أن يُقيهما لي سالمين من طوارئ الدّهر و يُحييها مديداً تحت مُخيم العزّ و العلياء، و أن يجعلهما من أهل الجنة خالدين فيها.

محبّتي إلى شقائق الزّوج، الذين يقولون بطريقتهم: "نحن معك مهما قست الحياة"... إخوتي: أمينة و زوجها و أبناءها الغالين، محمد أمين و زوجته و أبناءه الأعزاء، و صغيرتنا المدلّلة سهام.. أتمنّى لهم أهناً الأيّام.

عاطر تحيّيّتي إلى كلّ عائلتي، إلى زملائي، إلى كلّ من علّمني و كان له فضلٌ عليّ.

إلى كلّ من مدّ لي يد العون من قريب أو بعيد

إلى من شاركوني فرح القلب حضوراً و غياباً.

أهدي ثمرة جهدي.

لقد انتهجت الجزائر في نظامها التربوي المقاربة بالأهداف، التي تأسست على تفتيت التعلّّات إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية، و جعلت من المدرّس ملقّنا للمعلومة، يُقدّمها للمتعلّم جاهزة ليكّدّسها و يسترجعها وقت الامتحان، لذلك كان لا بدّ من تبني مقاربة تُعنى بالمتعلّم، بمكتسباته المختلفة، و خبراته القبلية، و مهاراته، و قدراته الكامنة...، و تجعله يشارك فعليّا في بناء تعلّّاته في إطار ما يسمّى بالتعلّم بالممارسة، و ذلك لأنّه يبني معارفه بنفسه عبر وضعيات مختلفة يقترحها عليه المدرّس لتمكينه من توظيف كفاءاته و إظهار قدراته، و ذلك من خلال استثارة الدافعية لديه و تحفيزه على التّفكير، و هذا ما ركّزت عليه المقاربة بالكفاءات، و هي بهذا تُعارض المقاربة بالأهداف التي تتركز على التعامل مع المعارف مجزّأة، و هو ما ألّفه المتعلّم منذ صغره، فقد اكتسب معارف كثيرة في مدرسته، و لكنّه غير قادر على استعمالها في حياته.

و إنّ الإدماج ليُشكّل ركيزة المقاربة بالكفاءات، حيث تتمثّل وظيفته الأساسية في جعل المتعلم بحدّ ذاته يجنّد مجموعة من الموارد التي كانت من قبل تعلّّات منفصلة، و توظيفها لحل وضعية ذات دلالة، و بالتّالي إعطاء التعلّّات معنى، و جعل المتعلّم هو الفاعل في إدماج المكتسبات، و حسب هذا التّصوّر سيقصر دور المدرّس على تنظيم التعلّّات و إرباك المتعلّم و توريطه في بنائها حتّى يكون لها معنى و منفعة أيضا، و على هذا ينبغي أن تكون التعلّّات وظيفية بأن يستثمر المتعلّم كل ما يتعلّمه في المدرسة في حياته اليومية.

هذا و ينبني منهاج اللّغة العربية في مرحلة التّعليم الثّانوي على المقاربة بالكفاءات - في ظلّ الإصلاح الجديد - الأمر الذي يستوجب مراعاة بيداغوجيا الإدماج التي

تستند إلى المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية في تدريس النشاطات التعليمية المختلفة، كما أنّ كتاب اللغة العربية للطور الثانوي قد صُمّم على أساس وضع المتعلّم في مركز الاهتمامات التربوية القائمة على المقاربتين، و يتضمّن مجموعة من الأنشطة التي ينبغي أن تُدرّس بشكلٍ مُدمجٍ، على أنّ تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة يتمّ من خلال نشاطين أساسيين هما: النص الأدبي و النص التواصلّي و ما يتعلّق بهما من روافد، أي النحو و الصرف و البلاغة و العروض، و التي تُدرّس بالرجوع إلى النص الذي يُعدّ العمود الفقري في تدريس اللغة العربية و مركز الثقل في مرحلة التعليم الثانوي في ظل المقاربة النصيّة، التي تُقرّ بتدريس هذه الروافد انطلاقاً من النصّ لا مستقلّة عنه، و ممّا لاشكّ فيه أنّ علم البلاغة يُوضّح الأحكام و الأسس التي تُبرز جمالية الأثر الأدبي و ثلّونه، و تبعاً لذلك فإنّه من غير المعقول أن يُنظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النص. و عليه، لقد كان من دواعي اختيارنا للموضوع :

- خصوبة مجال البحث البلاغي، حيث تتجاذبه تخصصات عدّة: النّقد، لسانيات النص، الأسلوبية، علم الدّلالة، اللّسانيات التّداولية ... إلخ.
- محاولة فهم بيداغوجيا الإدماج و كيفية استغلالها في تدريس البلاغة، لاسيما و أنّنا زاولنا مهنة التّدريس و احتكنا ببعض الصّعوبات التي تكتنف كلّ من نشاط البلاغة و كذا الوضعية المستهدفة.
- التعرّف على ما يُواجه تعليم البلاغة في عصرنا من مشكلات، و السّعي إلى إيجاد الحلول من أجل تحصيل المتعلّمين في هذه المادّة خاصة، و في اللغة عامّة.
- الكشف عن مدى نجاح إصلاح مناهج اللغة العربية و آدابها، في ضوء المقاربات التعليمية الحديثة.

و لذلك، تهدف دراستنا إلى معرفة ما جاء به الإصلاح التربوي من تغييرات على مستوى البلاغة و مدى تطبيقها في واقع المدرسة الجزائرية، و لقد تمحورت الدراسة حول نشاط البلاغة باعتبارها مادة ترقى بأسلوب المتعلم في التعبير، و تمكنه من تذوق فنونها و تفعيلها في إنتاجاته تحريرا و مشافهة، أضف إلى هذا فإنّ تدريس البلاغة قبل الإصلاح كان يُوصف بالـنمطيّة و التقيد بالقوالب الجاهزة و القوالب الجافة شأنها شأن النحو و الصرف، بإغفال الغاية من تدريسها و هي تكوين الذوق الأدبي، فكان لا بدّ من الوقوف على الطّريقة المتّبعة في تدريسها في ظل إحدى المقاربات الجديدة التي واكبت الإصلاح، و هي "بيداغوجيا الإدماج" تماشيا مع الحاجات العلمية و العملية للمتعلّم، مع رصد أهم الصّعوبات التي تقف عائقا أمام تطبيق هذه المقاربة، من هنا تحدّد موضوع بحثنا الموسوم بـ :

"توظيف بيداغوجيا الإدماج في تدريس البلاغة و أثرها في كتابات المتعلّمين"

- السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب و لغات أجنبية أنموذجا-

و بناءً على ما تمّ ذكره، فإنّ إشكالية هذا البحث تتلخّص فيما يلي:

ما مدى توظيف بيداغوجيا الإدماج في تدريس البلاغة في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -؟ و ما انعكاسات هذه المقاربة في الإنتاجات الكتابية للمتعلّمين؟

كما تتمخّص عن هذه الإشكالية تساؤلات فرعية:

- ما هي مكانة الإدماج في المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية المتبناة في منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -؟

- كيف يُجسّد كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية- مبدأ الإدماج عند معالجة المسائل البلاغية؟
- ما هو دور الإدماج في الدّرس البلاغي؟
- ما هو أثر بيداغوجيا الإدماج في إنتاجات متعلّمي السنة الثانية من المرحلة الثانوية - شعبة آداب و لغات أجنبية-؟

للإجابة عن الإشكالية و ما تفرّع عنها من أسئلة، انطلقنا من فرضيّات أهمّها:

- للإدماج مكانة جوهريّة في السّنّات التعليمية، لاسيما المنهاج و الكتاب المدرسي.
- الإدماج ركيزة المقاربتين، المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية.
- للإدماج أثر كبير في تدريس البلاغة لمتعلّمي المرحلة الثانوية، إذ إنّّه يقود المتعلّم إلى تعبئة مجموعة من الموارد و استثمارها في حل وضعية مشكلة دالّة، بعيدا عن المنطق التّراكمي.
- الإدماج نشاط يتجسد من خلال تفاعل المتعلّمين مع الوضعيات التي يواجهونها.

و للتأكّد من صحّة كلّ ما سبق، و سعياً منّا إلى الإحاطة بحيثيات الموضوع، قسّمنا عملنا هذا إلى ثلاثة فصول:

أمّا **الفصل الأول** المُعنون بـ: "بيداغوجيا الإدماج و الدّرس البلاغي"، فقد قسّمناه إلى **مبحثين**: خصّصنا الأوّل منهما للحديث عن بيداغوجيا الإدماج، فتناولنا مفهوم الإدماج، و أهم المفاهيم المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج، ثمّ عرضنا ما تعلّق بنشاط الإدماج من فوائد و أنماط و مستويات و أنواع، لنصل إلى أهداف بيداغوجيا الإدماج،

ثمّ توقّفنا عند مكانة الإدماج في كلّ من المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصيّة، و مكانة التقييم في بيداغوجيا الإدماج.

بينما اهتمّ **المبحث الثاني**، و الذي جاء بعنوان "الدّرس البلاغي"، بحقيقة البلاغة و جوهرها، أهداف و صعوبات تدريسها، و مقتضيات الدّرس البلاغي من منظور المقاربة النصيّة.

أمّا **الفصل الثاني**، و هو فصل تطبيقي، فيحمل عنوان: "الإدماج و البلاغة في السّنّات التعليمية"، و قد انضوى تحته **مبحثان**: أمّا **المبحث الأول**، فقد كان بعنوان "مكانة الإدماج في السّنّات التعليمية"، إذ حاولنا فيه قراءة السّنّات التعليمية الخاصة بالسنة الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب و لغات أجنبية-، و هي: المنهاج، و الوثيقة المرافقة له، و مخطّط التدرّج في التعلّّات، و الكتاب المدرسي، و دليل الأستاذ، و ذلك لمعرفة مكانة الإدماج فيها، و عمدنا في **المبحث الثاني** إلى دراسة و استقراء هذه السّنّات، من حيث الطّريقة و المحتوى اللذان يتمّ استغلالهما في تدريس البلاغة.

و تكفّل **الفصل الثالث** بالدّراسة الميدانية، حيث قُمنّا بتقييم كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب و لغات أجنبية -، لمعرفة مدى قدرتهم على إدماج الظواهر البلاغية، و ذلك من خلال تحليل كتابات هؤلاء المتعلّمين قصد الحكم عن كثب عمّا هو موجود في الميدان، و مدى استجابته للإصلاح المطبّق في الجزائر. و أجمّلنا القول في هذه الفصول الثلاثة بخاتمة، لخصّنا فيها أهمّ النتائج المتوصّلة إليها و قدّمنا بعض الاقتراحات، لتليها قائمة المصادر و المراجع، فالملاحق، ففهرس المحتويات.

و قد اقتضت طبيعة الموضوع تتبّع بعض المفاهيم التي تأسّس عليها بحثنا، و كذا رصد مبدأ الإدماج و استقراء كيفية سير النشاط البلاغي في مختلف السندات التعليمية، ثم القيام بدراسة ميدانية، من خلال تقييم مكتسبات المتعلّمين وفق تصوّر يقوم على حلّ وضعيات ملموسة و تحليلها بعد ذلك، و عليه كان إلزاما علينا تبني المنهج الوصفي، الذي يقوم على الاستقراء و التصنيف و التحليل و التقعيد.

هذا و لا بدّ للباحث أن يستفيد من تجارب السّابقين، إذ لا يُمكنه الانطلاق من العدم، و لعلّ أكثر دراسة استفدنا منها كانت أطروحة دكتوراه للأستاذة رشيدة آيت عبد السلام، و التي جاءت بعنوان "تعليميّة البلاغة العربية على ضوء علوم اللّسان الحديثة"، جامعة الجزائر، سنة 2007-2008، و كذا أطروحة دكتوراه الأستاذ الطاهر لوصيف الموسومة بـ "تعليميّة النّصوص و الأدب في مرحلة التّعليم الثانوي الجزائري"، جامعة الجزائر، سنة 2007-2008.

كما أنّه قد اعترضتنا بعض الصّعوبات خلال إنجازنا لهذا العمل، لعلّ أهمّها قلّة المراجع المتخصّصة في تعليمية البلاغة، و كذلك قلّة الدّراسات التي طرقت بيداغوجيا الإدماج و وضّحت كيفية توظيفها و طريقة تقييم المتعلّمين من خلالها، إذ لا تزال البحوث فيها محدودة لحدّاثه التخصّص، و إنّنا نعتبر أنفسنا من المحظوظين بالبحث في مجال تعليمية اللّغة العربية، لما يُقدّمه من فوائد إجرائية للعملية التّعليمية - التّعليميّة، على أمل أن تكون هناك مستقبلا خبرة أوفر لتعميق ما تمّ التوصل إليه في هذا العمل، سائلين المولى أن ينفع به، و أن يجعله خالصا لوجهه الكريم.

الفصل الأول: بيداغوجيا الإدماج و الدرس البلاغي

في خِصَم الدَّعوة إلى تجاوز التَّركيز على المحتويات المعرفية و الأهداف الإجرائية، كان لا بدّ من إعادة النَّظر في المناهج الدَّراسية و مختلف السَّنَدات التعليمية، و لم يتمّ ذلك إلا ابتداءً من سنة 2003/2004 - في ظلّ الإصلاح الجديد -، حيث تمّ بناؤها على المقاربة بالكفاءات القائمة على مبدأ الإدماج، الذي يسعى إلى تكوين متعلّم كفاء مُزوّد بمكتسبات تُمكنه من مواجهة مشاكله و التَّأقلم مع شتّى المواقف الحياتية التي تعترضه، و بالتَّالي أداء دوره في المجتمع على أكمل وجه، لذلك ينبغي على المدرّس أن يُدرك أنّ بناء السَّنَدات التعليمية باعتماد "بيداغوجيا الإدماج" -التي تستند إلى المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية- ضروري لمواكبة تطوّر المعارف و تقدّم وسائل الإعلام و الاتّصال التي لها أثر كبير في المجتمع، و كان ينبغي على المدرسة أيضا أن تُزوّد مُتعلّميها بمعارف وظيفية تخوّلهم للتفاعل مع وضعيات دالة تستجيب لمتطلبات حياتهم.

و إنّ غاية المدرسة الأساسية جعل المتعلّم يُمارس اللّغة و يُعبّر من خلالها عن أفكاره و مشاعره و يتواصل مع الآخرين، و النّشاطات اللّغوية من الوسائل التي تُسهّل عليه التّعبير على مستوى المشافهة و الكتابة، و من أهمّها نشاط البلاغة.

إنّ للدرس البلاغي أيّما أهمية في تعليمية اللّغة العربية، على اعتبار أنّ غاية البلاغة تتقاطع مع غاية تدريس اللّغة عامّة و هي تحقيق التواصل و التبليغ الفعّال، و من هنا وجب الاهتمام بالدرس البلاغي و إحاطته بما يلزم من العناية، لذلك سعت المناهج التّعليمية الحديثة إلى الارتقاء بنشاط البلاغة لقيمة هاته المادّة و شديد الحاجة إليها في تنمية الذّوق الأدبي للمتعلّم و تحسين تعبيره الشفهي و الكتابي.

المبحث الأول: بيداغوجيا الإدماج

قبل الخوض في ماهية بيداغوجيا الإدماج، لا بأس أن نُلقي نظرة على شكل التعليم في الجزائر في ظلّ المقاربات التي سبقتها، و أولها "المقاربة بالمضامين أو المحتويات"، و التي جعلت من المحتويات هدفاً للعملية التربوية، فهي تركز على تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات و في زمن محدد¹، متجاهلةً بذلك مدى وظيفية هاته المعارف و مُهمّشة قدرات المتعلم و خصائص شخصيته.

و جاءت المقاربة بالأهداف* لتسدّ بعض نقائص المقاربة بالمضامين و تركز اهتمامها على تحديد الأهداف التربوية، سواء كانت أهدافاً عامة أو خاصة أو إجرائية، إلا أنّ هذه المقاربة شابها القصور هي الأخرى، من حيث سعيها إلى تحقيق الأهداف التربوية على حساب المتعلم، غير مراعية مدى قدرته على بلوغ هذه الأهداف و ترجمتها على أرض الواقع².

في حين نجد أنّ المقاربة بالكفاءات طريقة لإعداد الدّروس و المناهج اعتماداً على تحليل وضعيات التعلّم، التي تسعى إلى تطوير قدرات المتعلم و مهاراته من أجل دمجها في محيطه، و كذا تحديد الكفاءات المطلوبة و ترجمتها إلى أهداف و أنشطة تعليمية³.

لقد تمّ تغيير السّنّات التعليمية مع بداية السنة الدراسية 2003-2004، بما فيها المناهج و الوثائق المرافقة لها و الكتب... في جميع المستويات و بالترتيب، بدءاً من

¹ - ينظر: وزارة التربية الوطنية، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، الجزائر، أوت 2014، ص8.

* - أو كما يسمّيها أستاذنا محمد الطاهر وعلي "بيداغوجيا التفنيت أو التّذير"، لأنّها تعتمد النمط المجزأ.

² - ينظر: لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم و التكوين، مكتبة المدارس، المغرب، ط1، 2006، ص 47 و ما بعدها.

³ - ينظر: عبد الكريم غريب، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديدانكتيكية و السيكلوجية)، عالم التربية، المغرب، ج1، ط1، 2006، ص173 و ما بعدها.

السنة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة... من التّعليم الابتدائي و المتوسط، ثمّ التّعليم الثانوي ابتداءً من سنة 2007-2008، و ما من شكّ أنّ السّنّات التّعليمية الجديدة قد امتازت عن السّنّات التي اعتمدتها المقاربات السّابقة، و التي كانت في معظمها مثقلة بمعارف غير وظيفية، لا تسمح للمتعلّم أن يُواجه ما يعترضه في حياته*.

إنّ الكثير من الباحثين الذين تبنّوا المقاربة بالكفاءات اعتبروا المقاربات السّابقة منغلقة و منعزلة عن المجتمع و بعيدة عن اهتمامات المتعلّم، و صحيح أنّنا لا نجد مقاربة و لا نظرية و لا فكرة إلّا و تعرضت للنّقْد، إلّا أنّه لا ينبغي أن يغيب علينا أنّ لتلك المقاربات إيجابيات أيضا، ففي الفترة التي ظهرت فيها كان لا يرى معاصروها إلّا مزاياها، و لكن البيداغوجيا الجديدة "المقاربة بالكفاءات" التي ظهرت على نقائضها هي ما جعل نقائضها بارزة للعيان، فالمعرفة تراكميّة يُكمّل فيها اللّاحق السّابق و يسدّ ثغراته، لتبقى العلاقة بين كلّ هذه المقاربات علاقة تكامل و استمرارية و امتداد، إذ من غير المعقول أن يتمّ الانتقال من مقاربة إلى أخرى بشكل قطعي، فلا يُشكّل مدخل الكفاءات في التّعليم منظورا مستقلاّ عن منظور التّدريس بالأهداف، إنّّه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا، يعمل لتجاوز الانتقادات على تصحيح ما أصابها من انحراف...¹.

أمّا بيداغوجيا الإدماج، فقد شكّلت الإطار المنهجي لتفعيل المقاربة بالكفاءات، إذ إنّها تسعى إلى جعل المتعلّم يُقيم علاقات بين تعلّّات اكتسبها بصفة مجزأة، فيُنسّق

* - أهملت كلّ من المقاربة بالمحتويات(المضامين) و المقاربة بالأهداف دور المتعلّم كعنصر فعّال مشارك في العملية التعليمية، بيد أنّها حققت نجاحا في زمانها كطرائق بيداغوجية تبنّتها الكثير من المدارس على رأسها المدرسة الجزائرية.

¹ - بن تونس الطاهر، مقاربة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري(الجانب النظري)، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية - في ضوء مقاربة الكفاءات- المنعقد يومي 04 و 05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، 2014، ج1، ص 276 و 277.

بينها لاستعمالها في وضعيات ذات دلالة، فلا تكون عملية الدّمج ضمن الموارد المنفصلة و لكن ضمن وضعيات إدماجية، يستثمر من خلالها المتعلّم ما يناسب من معارف، و مهارات، و سلوكات قصد إيجاد حلول للوضعية.

تتظر بيداغوجيا الإدماج إلى المعرفة من جانبها النّفعي، متأثرة في ذلك بالمذهب النّفعي الذي جاء به المرّبي جون ديوي* John Dewey، الذي يعتبر التربية الحياة نفسها، و ليست مجرد إعدادٍ للحياة، و أنّ عملية التّعليم عملية اجتماعية بالدرجة الأولى، و دور المدرسة هو تغيير المجتمع ما دام التلاميذ يمثلون مجتمع الغد، و لهذا نجده يثور على المناهج القديمة، مُعتبرًا إياها مناهج تعسّفية، إذ إنّها لا تتنظر إلى المعارف من الجانب النّفعي، و إنّما تراعي كميّة المعلومات التي ينبغي أن يجتريها المتعلّم، و تُركّز على تحقيق الأهداف المفروضة على هذا الأخير و البعيدة عن اهتماماته، فالتّعليم في نظر ديوي عملية تَقْطَحُ لقدرات المتعلّم¹.

و على هذا، ينبغي أن نستعمل المعارف كوسيلة يستعين بها المتعلّم في مواجهة المواقف و حلّ المشكلات، لا أن يكون الهدف منها حفظ التلاميذ لها، فما يُكتسب في المدرسة ينبغي أن يؤدّي دوره في الحياة من خلال حلّ المشكلات المختلفة.

تعود أسس التعلّم أيضا في بيداغوجيا الإدماج إلى النظرية البنائية في علم النفس صاحبها جان بياجي** Jean Piaget، و التي تنطلق من كون المعرفة تُبنى

*- جون ديوي (1859-1952) من أشهر رجال التربية و التعليم الأمريكيان، و هو صاحب بيداغوجيا المشروع، و لعل أهم ما أفرزته هذه الطريقة التعليمية مبدأ "تعلّم الحياة بالحياة". للاستزادة ينظر: محمد الطيّب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، الجزائر، ج1، ط1، 1982، ص96 و 97.

¹- ينظر: محمد الطيب العلوي، المرجع نفسه، ص53 و 54.

**- جان بياجي (1896-1980) مُربٍّ و عالم نفس سويسري، اختصّ بالبحث في أصل المعرفة و في آلية التعلّم، و تمكّن من بناء نظرية للمعرفة عُرِفَت بالنظرية المعرفية أو البنائية .

و لا تُنقل، يبنّيها المتعلّم بمفرده و في تفاعله مع مجتمعه بطريقة تدريجية، فهي عملية تفاوضية اجتماعية تتطلب نوعا من التحكم¹.

و نُشير هنا أيضا إلى أثر سوسيو بنائية فيجوتسكي* Vygotsky، فإذا كان بياجي يُركّز على المتعلّم و قدراته في تفاعله مع المحيط، فإنّ فيجوتسكي يركّز اهتمامه على المكوّن الاجتماعي و دوره في إثارة قدرات المتعلّم، فالوضعية التي يُنجزها المتعلّم تكون بتوجيه من الأستاذ، فهو الذي يُزعزع طاقاته الكامنة.

كما استمدّت بيداغوجيا الإدماج أحد دعائمها من علم النفس المعرفي، هذا الاتجاه الذي يسعى إلى توضيح عملية توظيف المعارف في حلّ مشكلة ما، فهو يهتم بالعمليات الذهنية، كالحفظ و الإدراك و المعالجة ...، لفهم ما يجري في دماغ المتعلّم لحظة استقبال المعلومات².

و على وجه الإجمال، لقد تميّزت المقاربة بالإدماج عن المقاربات السابقة في ظلّ ما يسمّى "بالإدماج"، الذي يحضّ على مبدأ تكامل المعرفة و إدماج الفعل التعلّمي لا تفكيكه، فيجعل المتعلّم يوظّف مكتسباته التي كانت على شكل تعلّلات متفرّقة، و يُمكنه من تحويل معارفه المدرسية و استثمارها في حياته، و لهذا فإنّه "بالرغم من تعدّد المقاربات البيداغوجية، فإنّ هناك إجماعاً عاماً يعتبر مبدأ الإدماج الضمان الوحيد لتعلّم حقيقي و فعّال"³.

¹ – Roseline Caron et Manon Theoret, L'effort à l'école, Les éditions logiques, Canada, 2000, p44.

*- فيجوتسكي (1896- 1934) باحث روسي، تمكّن من بناء نظرية مؤسّسة على مبادئ علم نفس النمو، و خاصّة على مبدأ التفاعلية بين الطّفل و المحيطين به.

² – ينظر: لحسن تويي، المرجع السابق، ص 32 و 33.

³ – عبد الله قلّي و فضيلة حناش، التربية العامة: إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بالكفاءات، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص 201، بتصرف.

1. مفهوم الإدماج

يتنوّع الإدماج أو الدّمج عامّةً *Intégration* بتنوّع المجالات، فهناك الإدماج الثقافي، و الاجتماعي، و الاقتصادي، و السياسي... إلخ، و الذي عادةً ما يُقصد به الاجتماع و الإحكام و التّضافر و التّعاون¹، أو "ضمّ عناصر منفصلة و مختلفة إلى عناصر أخرى لكي تعمل بشكلٍ منسجم"².

أمّا الإدماج كنشاط بيداغوجي، فقد عرّفه جزافيي روجرس *Xavier Roegiers*، بأنّه "عملية نربط بواسطتها بين التعلّيمات بهدف التوصل إلى حلّ وضعيات جديدة مركّبة و ذات دلالة، و ذلك من خلال تجنيد المتعلّم مجموعة من المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية"³.

أو هو "نشاط ديداكتيكي، يتوخّى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلّيمات منفصلة... من أجل إعطاء معنى لتلك المكتسبات"⁴.

إنّ الإدماج عملية تهدف إلى الوصول بالمتعلّم إلى إعطاء معنى لتعلّماته التي كانت منفصلة من قبل، من خلال الرّبط بينها في وضعية إدماجية دالة، و من هنا بات الاهتمام ضروريّاً بما ينبغي أن يُنتجّه المتعلّم بعد مجموعة من

¹ - ينظر: ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر، دط، مادة (د م ج)، ج5، ص297 و ما بعدها.

² - محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، دط، 2013، ص8، بتصرف.

* - جزافيي روجرس أستاذ جامعي في بلجيكا، و مدير المكتب الدولي للهندسة و التكوين BIEF، و رئيس فريق دولي يضم العديد من الباحثين في مجال علوم التربية مثل: دو كيتال، كما أنّ خبرته في ميدان التربية معترف بها من قبل عدّة منظمات دولية، مثل اليونيسيف، اليونيسكو، البنك الدولي، و الاتحاد الأوروبي.

³ - *Xavier Roegiers, une pédagogie de l'intégration, De boeck université, Bruxelles, 2000, p22.*

⁴ - لحسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، منشورات علوم التربية، المغرب، ط2، 2009، ص91، بتصرف.

هذا و تُعتبر بيداغوجيا الإدماج الإطار المنهجي لأجراً المقاربة بالكفاءات، و يُقصد بها جعل المتعلّم يُعبئ مكتسباته و يُنظّمها، من أجل توظيفها في حلّ وضعيات مركّبة تسمّى **وضعيات الإدماج**، التي تُختبر أثناء مُهلة توقّف المتعلّم خلال التعلّات المنتظمة، هذه المُهلة هي ما يُطلق عليها "لحظة الإدماج"، حيث يقوم أثناءها المتعلّم بتجنيّد مختلف المعارف، و على أساس لحظة الإدماج هذه و بناءً عليها يتمّ تطوير المعرفة السلوكية¹، فهي بيداغوجيا تهدف إلى جعل المتعلّم يجمع و يُنظّم مكتسباته لاستعمالها في وضعيات مركّبة، كما تُمكنه من التسلّح لمواجهة متطلّبات الحياة، و ذلك بجعل المعارف المدرسية صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

2. المفاهيم القاعدية في بيداغوجيا الإدماج

تتأسّس بيداغوجيا الإدماج على عدّة مفاهيم منها:

- أ- **الموارد** : و هي مجموع المعارف التي يُجنّدها المتعلّم من أجل حلّ وضعية مركّبة، و تُصنّف الموارد إلى:
- المعارف *les savoirs*: مثال: المبتدأ و الخبر، الأسماء الخمسة، الجملة الإنشائية... إلخ.
 - المعارف الفعلية (المهارات) *les savoirs-faire*: و مثالها: كتابة رسالة، أداء أنشودة، قراءة معبّرة... إلخ.
 - المعارف السلوكية (المواقف و القيم) *les savoirs-être*: مثال: إجراء حوار مع الغير، عيادة مريض، مساعدة محتاج... إلخ.

¹ - هجرسي و أويذر، لماذا بيداغوجيا الإدماج؟ مجلة المربّي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 5، يناير - فبراير، 2006، ص 7.

ب- الكفاءة*

إنّ الجديد الذي قدّمته المقاربة بالكفاءات هو إدماج التعلّّات في إطار وضعيات، و الكفاءة عبارة عن تعبئة موارد، و هذه التّعبئة هي ما يُصطلح عليه بالإدماج.

و إنّ الغاية من التعلّم ليس الحصول على الشّهادة فحسب، و إنّما تحقيق الكفاءة، التي عرّفها روجرس بأنّها "تعبئة مجموعة مُدمّجة من المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية بكيفية مُستبطنّة بهدف حلّ وضعيات مشكّلة"¹.

و عليه، يمكن أن نعدّ المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا إدماجية، ذلك إنّ الكفاءة تتطلّب عملية التّجديد و الإدماج، بغرض الاستغلال في وضعيات ذات معنى².

و المدرسة إنّما تسعى إلى إنماء كفاءات المتعلّمين عن طريق إكسابهم تعلّات وظيفية، فإذا نجحوا في استثمارها في المدرسة و في حياتهم اليوميّة، نقول أنّهم ذوو كفاءة، فعندما يُجيد المتعلّم في نهاية المرحلة الثانوية إدماج و توظيف القواعد النّحوية و الصّرفية و البلاغية الضّرورية في إنتاج نصّ، أو مقال، أو رسالة، أو إعداد بحث، أو الدّفاع عن موقف معيّن - كتابيا أو شفويا - ... إلخ، نقول إنّهُ حقّق الكفاءة المستهدفة، و عندما يقرأ نصّا و يُدرك معناه و أبعاده نقول إنّهُ كفء، لأنّه بإدماج المكتسبات يتحقّق نموّ مجموعة من الكفاءات، التي تكون قابلة للتّحويل و الاستعمال في وضعيات متعدّدة.

*- لهذا المصطلح تعريفات كثيرة و متنوّعة، و ذلك بتنوّع الميدان الذي ارتبطت به، ما دفع بعض الباحثين إلى القول إنّ الكفاءة مفهوم زنبقي و حربياني. للمزيد ينظر: جميلة راجاح، أثر مقاربة التدريس بالكفاءات في مناهج تعليم اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية - في ضوء المقاربة بالكفاءات- المنعقد يومي 04 و 05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، ج1، 2014، ص250.

¹- Xavier Roegiers ,une pédagogie de l'intégration, p66.

²- ينظر: فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد17، ص12.

كما تُبين مناهج التعليم الثانوي أنّ الهدف النهائي للإدماج إنّما هو تنمية **كفاءة** - كفاءة إنتاج نصوص مشافهة و كتابة - .

و يكون الإدماج في مجالات عدّة كما سبق الذكر، فالتّاجر عندما يزن و يقيس و يُحسن استعمال عمليات الجمع و الطّرح ... نقول إنّهُ كفاء، و كذا الخياط عندما يَخيط ثوبا، و الطّبيب عندما يُداوي مرضاه ...إلخ.

و ما نستنتجه أنّ الكفاءة تتحقّق عبر تحويل مكتسبات المتعلّمين إلى كفاءات حقيقية، فالعلاقة وطيدة بين الكفاءة و الإدماج، إذ إنّ "الكفاءة تتحقّق بعد إدماج المكتسب"¹.

مكتسبات + إدماج ⇐ كفاءات

و الكفاءة أنواع عدّة، غير أنّنا سنذكر الشّائع منها لأنّها تُعدّ من المفاهيم الرّئيسة المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج، فنجد:

- **الكفاءة القاعدية:** و هي الكفاءات الأساسية التي تقوم عليها التعلّقات الجديدة، و بالتّالي فمن الضروري أن يكتسب المتعلّم هذه الكفاءة لاكتساب الكفاءات اللاحقة، و يتمّ تقييم هذه الكفاءة من خلال وضعيات إدماجية في نهاية كل وحدة تعليميّة.

- **الكفاءة المرحلية:** تشتمل على مجموعة من الكفاءات القاعدية، و اكتساب هذه الكفاءة قد يستغرق شهرا أو فصلا دراسيا.

- **الكفاءة الختامية*:** كفاءة تُدمج مجموعة من الكفاءات المرحلية، و هي الكفاءة المُنتظرة في نهاية سنة دراسية.

¹ - عمر بيشو، ديداكتيك الكفايات و الإدماج، د ن، المغرب، ط1، 2010، ص87.

* - الكفاءة الختامية La compétence terminale ، و يطلق عليها أيضا الهدف الختامي للإدماج L'objectif terminal d'intégration .

- **الكفاءة الشاملة:** و هي كفاءة كبرى تُعبّر عن ملمح المتعلّم في نهاية مرحلة، و هي قابلة للتّقييم دون علاج، كونها تُقاس في نهاية الطّور، مثال: في نهاية السنة الثالثة من التّعليم الثانوي يُنتج المتعلّم كتابيا و شفويا نصوصا من أنماط متنوعة في وضعيات تواصل دالة.

ج- **الوضعية المشكلة:** "هي مجموعة من المعلومات، تُعرّض في سياق معيّن (مدرسي، اقتصادي، اجتماعي، ثقافي...) ليوظّفها المتعلّم بشكل مُدمج من أجل إنجاز مهمّة ما"¹.

إذن تقتضي الوضعية المشكلة: التحكّم ← التّجديد ← التّحويل

و تُصنّف الوضعية المشكلة إلى:

1- **وضعية مشكلة تعليميّة:** و الغرض منها إرساء الموارد.

2- **وضعية مشكلة إدماجية: Situation d'intégration** و هذه تعدّ للتّقييم، و الغرض من إعدادها التأكّد من نموّ الكفاءة الختامية من عدم نموّها، أو التّدريب على الإدماج في نهاية الأسبوع .

و بيداغوجيا الإدماج، إنّما تستهدف جعل المتعلّم يُعبّئ مُكتسباته من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مشكلة إدماجية.

فالوضعية الإدماجية تُعدّ من بين الأنشطة التي يتمّ من خلالها إدماج المكتسبات السابقة، و لأنّ هاته الوضعية عادةً ما تكون محلّ اختبار كفاءة المتعلّم سُمّيت **بالوضعية التّقييمية**، "إنّها وضعية مشكلة تقييمية، يُثبت المتعلّم عند حلّها مدى نموّ

¹ - الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط4، 2012، ص137، بتصرف.

الكفاءة المرصودة، من خلال نوعيّة المنتج المُقدّم و مستوى النّجاح في تجنيد الموارد المكتسبة بشكل مُدمج في ذات المنتج¹.

و يُعرّف روجرس جزافبي الوضعية الإدماجية بأنّها "مجموعة معلومات و بيانات مُقدّمة ضمن سياق، تتطلّب من المتعلّم إيجاد التّفصلات لربطها بطريقة مُدمجة من أجل إنجاز مهمّة محدّدة"².

و حسب جزافبي على المدرّس أن يقترح وضعيات إدماجية، تُمكن المتعلّم من إدماج ما تعلّمه، حتّى يُحقّق الكفاءة المطلوبة.

كما عرّفها دو كيتال بأنّها: "وضعية مركّبة متضمّنة معلومة أساسية و معلومة مُشوّشة، و تُراهن على تعلّقات سابقة"³.

لقد ركّز دو كيتال على ضرورة تقديم وضعيات تسمح باستثمار المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلّم، فيركّب فيما بين معارفه و مهاراته و مواقفه المكتسبة، و يدمجها ضمن سياق جديد، و هنا تظهر قدرته على الإدماج و على التّوليف بين المكتسبات الواجب استحضارها في هذه الوضعية.

و قد رأى غاي لوبوترف le Boterf بأنّ قدرة المتعلّم على الفعل تعني "معرفته لكيفية دمج مجموعة من الموارد ... في سياق معيّن لمواجهة مشاكل مختلفة تعترضه، أو لتحقيق مهمّة ما"⁴.

¹ - الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم، الجزائر، ط2، 2012، ص 41، بتصرّف.

²-Xavier Roegiers, pédagogie de l'intégration, p84.

³ - كزافييه روجيرس، الاشتغال بالكفايات - تقنيات بناء الوضعيات لإدماج المكتسبات - ، ترجمة: الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص 214.

⁴ - Xavier Roegiers, une pédagogie de l'intégration, p66.

إذ إنّ معرفة حجم الكفاءة الذي تحقّق لدى المتعلّم لا يظهر إلّا من خلال الوضعية الإدماجية، و هو ما يؤكّده فيليب برينو Philippe Perennou بقوله: "لا تُبنى الكفاءات إلّا بمواجهة عقبات حقيقيّة في مسعى المشروع أو حلّ المشكلات"¹.

و قد جاء الاهتمام بالوضعية الإدماجية لعدّة مزايا، تُلخّص كالاتي:

- "كلّما كانت المعارف مُدمّجة كان التحكم في الموارد أو المفاهيم القاعدية أفضل، و من ثمة تلتحم المعارف الجديدة التي تتطلبها التّربية المتواصلة التحاما أفضل.
- قياس درجة التحكم في الموارد أو المفاهيم و التّرتيبات.
- تقويم المساعي و الطرائق و المسارات المتّبعة.
- تقويم السلوك (مواقف و تصرّفات).
- مراجعة المعارف المكتسبة في سياقات أخرى.
- الوعي بدرجة التّعقّد"².

كما تُصاغ الوضعية الإدماجية حسب جزافيني روجرس اعتمادا على ثلاثة مكونات³:

- السياق: و يصف المحيط الذي تتموقع فيه الوضعية (سياق اجتماعي، اقتصادي، ثقافي ...) ، و ينبغي أن ينطلق من واقع المتعلّم.
- السند: و هو ما يُقدّم للمتعلّم من معطيات من أجل إنجاز المطلوب، قد تكون نصوصا أو حكما أو أمثالا أو صورا أو خرائط أو جداول أو تسجيلات صوتية... إلخ، بحيث تُسهّل المهمة على المتعلّم.

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، دط، مارس 2009، ص 17.

² - المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.

³ - ينظر: كزافيه روجيرس، المرجع السابق، ص 76 و ما بعدها، و ينظر أيضا: الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية، ص 33.

■ التّعليمية: هي أسئلة صريحة تبتدأ بفعل أمر، تُوجّه للمتعلّم لإنجاز المطلوب.

هذا و لا بدّ أن تكون الوضعية مُصاغة بطريقة سليمة، و سنعرض هنا أهم شروط صياغتها¹:

➤ أن تكون ملائمة للكفاءة المراد تقييمها (بمعنى أن تتماشى مع الكفاءة المدروسة، كالسرد أو الوصف أو الحجاج و لا تُقترح جُزافاً).

➤ أن يواجه فيها المتعلّم مشكلة ينبغي حلّها.

➤ أن تكون مركّبة، بمعنى تستدعي تعبئة مجموعة من المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية.

➤ أن تكون جديدة بالنسبة للمتعلّم، حتّى لا تكون مجرد استتساخ لوضعية سبق حلّها*.

➤ أن تكون هادفة، بمعنى تحتوي على قيم تسعى إلى تنميتها و الحثّ على التحلّي بها.

➤ أن تكون دالّة و ذات ارتباط بالواقع، و لا تكون مجرد وضعية مدرسية**.

¹ - ينظر: كزافييه روجيرس، المرجع السابق، ص 288 و ما بعدها.

* - لا بدّ أن تكون المهمة في الوضعية الإدماجية جديدة يجهل المتعلم حلّها مسبقاً، و هذا حتى يتمّ قياس قدرته على التّحويل (الاستثمار)، فإن لم تكن جديدة فستُقاس حينها قدرته على التذكّر.

** - تكون الوضعية ذات دلالة إذا:

- "جعلت التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش.
- كان يشعر بفعاليتها و جدواها في علاج عمل معقّد.
- كانت تسمح للتلميذ بأن يقيس الفرق بين ما يعلم من أجل إيجاد حل لوضعية معقدة و بين ما لا يعلم.
- كانت تسمح بتنفيذ موارد مختلف المواد في حل مشاكل معقّدة". وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين: الآداب و الفلسفة - الآداب و اللغات الأجنبية، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص4.

➤ أن تكون مُخلِلةً لذهن المتعلّم، حيث نُقَم فيها معلومات مُشوَّشة تُزعزع تفكيره و تثير طاقاته الكامنة.

➤ أن تُقيّد المتعلّم بسؤال مباشر، حتّى لا نتركه يُنتج بكيفية حرّة و عشوائية.

➤ أن تكون قابلةً للتقييم، و تستهدف هنا تقييم الكفاءة بالاعتماد على إنتاج المتعلّم، و من ثمة توضع معايير يُحتكم إليها.

و عليه، تتجلى الغاية من الوضعية الإدماجية في **إنماء الكفاءة** و التّدريب عليها، و ذلك من خلال تعلّم دمج الموارد لإنجاز مهمّة مركّبة، فالوضعية هي التي تمكّن المتعلّم من إظهار قدرته على الإدماج و إعطاء معنى للتعلّقات، "فتدريس التلاميذ محتويات مفصولة بعضها عن بعض لا يُجنى منه عظيم الفوائد، إذا لم ندفعهم إلى توظيفها داخل وضعيات إدماجية دالّة، حيث إنّ هذه الأخيرة تُتيح الإجابة عن السؤال التالي: هل المتعلّم قادر على توظيف مكتسباته المختلفة بشكل فعّال و إجرائي؟"¹، كما تعمل الوضعية الإدماجية على **تقييم درجة إنماء الكفاءة**، و إنّ التّقييم من هذا المنظور يتجاوز تقدير نتائج المتعلّم بمجرد نقاط، إلى تشخيص نقائصه و معالجتها، و ذلك من خلال تحرير فقرة يُعالج فيها وضعية ما، مُوظّفا الظواهر اللّغوية المقصودة، و التي تُصاغ بهدف تقييم مدى تحقّق الكفاءات المحدّدة، فالمتعلّم يعدّ كفوًا بمقدار قدرته على حلّ الوضعيات الإدماجية المقترحة عليه في المدرسة، و التي تعترضه في محيطه و التي تكون ذات ارتباط بتعلّقات قبلية، "إنّما التّلميذ حينما يُفعلّ موارده - يُدمجها - فإنّه يستهدف بذلك إنتاجا أو فعلاً ما أو يتغيّا* بذلك حلّ مشكلة معيّنة داخل سياق مدرسي أو خارجه"².

¹ - لحسن توبي، المرجع السابق، ص 63.

* - يتغيّا: فعل مأخوذ من الغاية، و هو بمعنى بيتغي أو يهدف أو ينوي.

² - لحسن توبي، المرجع نفسه، ص 63 و 64.

هذا، و قد برّر روجرس سبب تفضيله الوضعية الإدماجية على الأسئلة في تقييم كفاءة المتعلّم، ذلك إنّ الإنتاج في الوضعية يكون أكثر ضمانًا لالتّسامها بالتركيب و الإدماج، فالإنتاج فيها لا يُمكنه أن يقفز على الإدماج بخلاف السؤال ذي الإجابة القصيرة، كما أنّ الإنتاج المُنتظر من الوضعية مفتوح و فريد، لما فيه من مفاجآت متعلّقة بلمسة المتعلّم الشخصية و إبداعه الخلاق¹.

و على هذا ينبغي على المدرّس أن يعتني بالوضعية الإدماجية أيّما عناية، و يُوليها حصّة الأسد من التّدريبات، و أن يُعوّد متعلّميّه على إدراك مكتسباتهم القبلية، و الرّبط بينها و بين التعلّقات الجديدة و استغلالها في وضعيات تعلّم جديدة و واقعية ...، على المدرّس أن يحاول دائمًا تقريب المتعلّم من واقعه و يعمل على تهيئته لما قد يُواجهه من مواقف مختلفة في الحياة حاضرا و مستقبلا، كأن يقترح عليه وضعيات تعليميّة من الحياة اليومية، و يكون فيها استثمارٌ لما تمّ تعلّمه.

3. فوائد نشاط الإدماج

مما سبق ذكره عن نشاط الإدماج، بالإمكان أن نستنتج أهميّته، و هو أنّه نشاط شخصي ذاتي يَمْنَحُ المتعلّم دورًا فعّالًا في العملية التّعليمية-التعلّمية، حيث يستمرّ المتعلّم في نشاط الإدماج باستحضار تعلّماته التي استقبلها في مدرسته، و العمل على استثمارها في واقعه المعيش.

و بالرّغم من أنّ إدماج المكتسبات عمليّة شخصية، إلا أنّها لا تحدث إلّا بعد اكتساب تعلّقات مختلفة (معارف و مهارات و مواقف...)، فهذه الأخيرة تشكّل القاعدة و نقطة الانطلاق بالنسبة للمتعلّم، لأنّه سيبدأ لا محالة بالبحث ضمن مكتسباته القبلية، فلا يُمكنه الانطلاق من العدم، ليصل من خلالها إلى حلّ لوضعيّته، "فيجب ألاّ يُنسبنا اعتماد طريقة إدماج المكتسبات أنّ التلميذ في حاجة إلى إنجاز مجموعة من التعلّقات

¹ - يُنظر: كزافييه روجيرس، المرجع السابق، ص 215.

العادية خطوةً خطوةً، و لهذا ينبغي تزويده بما يلزم لكي يستطيع تحقيق هذه التعلّّات¹.

إنّ الإدماج نشاطٌ نفعيٌّ، يعمل على ربط الحياة بالمدرسة، و لا يتحقّق ذلك إلّا من خلال إعطاء الأهمية للوضعيات التي تتوخّى تنمية الكفاءة، كما ينبغي أن تكون وضعيات دالّة، تثير اهتمام المتعلّم و تشعره أنّ ما تقدّمه له المدرسة يتوافق مع اهتماماته و مشاكله و كلّ ما يتعرّض له خارج هذا الحيز الضيق المتمثّل في المدرسة، فإذا فقد المتعلّم هذا الشعور حدثت الفجوة و اتّسعت الهوة بينه و بين مدرسته، و لعلّ هذا ما يجعله يملّ و ينفر منها، لأنّه لا يجني فائدةً من تعلّمه، إذ يرى أنّ ذلك الجانب النظري الذي تُزوّد به المدرسة ليس له ما يقابله في الواقع، فيفقد ثقته في هذه الأخيرة ليتّجه إلى ما يُشبع فضوله و يُنمّي معرفته خارجها.

و في هذا النشاط أيضا سيتعلّم التلميذ التّجديد و الانتقاء و التّسيق بين مجموعة من الموارد، و ذلك حسب الوضعية²، لأنّه إذا لم يتعلّم دمج موارده و مكتسباته، سينحصر تعلّمه في استظهار المعارف أو إنجاز التّمارين المدرسيّة، و لن يكون قادراً على مواجهة وضعيات جديدة في حياته، و لن تتحقّق بذلك الغاية من التعلّم و المتمثّلة في تكوين المواطن الصّالح، الكفء، و المستقلّ.... و لعلّنا نجد بين التعلّم و الإدماج نقاط تقاطع كثيرة، فكلاهما يسعى إلى جعل المتعلّمين قادرين على التصرّف في محيطهم، و كلاهما يرمي إلى تضيق الهوة بين ما يتلقّاه المتعلّم في المدرسة و بين ما يجده في المجتمع، و كلّ منهما يهدف إلى تعليم المتعلّمين كيفية التّعبير عن آرائهم، و إنتاج نصوص مرتبطة بحياتهم اليومية، لأنّه "مشكلٌ كبير أن تُنفق أموال طائلة في

¹ - عمر بيشو، المرجع السابق، ص16، بتصرّف.

² - ينظر: فيليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات و السوسيو بنائية)، تعريب و توضيب: عبد الكريم غريب، و عز الدين خطابي، منشورات عالم التّربية، المغرب، ط1، 2005، ص70.

سبيل تربية الأبناء، و لكن عند التخرّج لا يستطيع عدد كبير منهم استعمال ما تعلّموه في حياتهم اليومية¹.

هذا و يسمح نشاط الإدماج بإبراز الفرق بين النظري و التطبيقي²، فعند تطبيق المتعلّم لبعض القواعد أو القوانين من المُحتمل أن تعترضه عقبات، فقد يجد معطيات مشوّشة فيربط بينها أو ناقصة فيكمّلها... إلخ، كما أنّه يمكن اقتراح وضعيات أكثر صعوبة بشرط أن تكون قابلة للحلّ، كدراسة نصّ فيه بعض المفردات التي يجهل المتعلّم معانيها، و ما عليه إلا أن يقوم بتدليل مثل هاته الصّعوبات من أجل فهم النص... و من شأن نشاطات الإدماج أيضا إبراز أهمية المواد المختلفة³، خاصّة عندما يتعلّق الأمر بالوضعيات التي تتطلّب استعمال أكثر من مادّة لحلّها، لتتحقّق الكفاءة العرضية.

و نختم بالقول إنّ بيداغوجيا الإدماج قد توهّجت بفضل اهتمامها بالمتعلّم و اعتباره محور العملية التعليمية-التعلمية، حيث تجعله يستثمر مكتسباته السابقة و يوظّفها، و ذلك من خلال إدماجه لمجموعة من المعارف و المهارات و السلوكات في وضعيات دالّة.

4. أنماط الإدماج

يوجد نمطان من الإدماج، هما⁴:

- **الإدماج العمودي:** و يتعلّق باكتساب المتعلّم في البداية، مجموعة من الكفاءات القاعدية في مادّة واحدة، ستمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيات

¹ - وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي و التجريب، الرباط. المغرب، دت، ص8.

² - ينظر: لحسن بوتكلاي، المرجع السابق، ص101.

³ - ينظر: لحسن بوتكلاي، المرجع نفسه، ص102.

⁴ - ينظر: الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص16 و 17.

متنوعة و ذلك حسب طبيعة المهام المطلوب تنفيذها، فهو إدماج بسيط لأنه يُوظف من مادة واحدة فقط، مثال: إنتاج نصّ في نشاط اللغة، أو حلّ مسألة (مشكلة) في الرياضيات... إلخ.

- **الإدماج الأفقي:** يُساير الإدماج العمودي بشكل تدريجي، و هذا النوع من الإدماج هو الأكثر تعقيداً، لأنه يتطلب من المتعلّم التحكّم في عدّة كفاءات من مواد مختلفة، و هو ما تُسمّيه بالكفاءة المستعرضة*، كالاستشهاد بالآيات الكريمة و الأحاديث النبوية الشريفة (مادة التربية الإسلامية) في التعبير عن أهمية التضامن و التعاون في بناء المجتمع (مادة اللغة العربية).

5. مستوياته

هناك ثلاث عمليات متسلسلة يتمكّن من خلالها المتعلّم من إدماج مكتسباته، تتمثّل في الممارسة و الفهم و الاستقلالية، و فيما يأتي توضيح لكلّ مفهوم¹:

- **الممارسة:** يرتبط إدماج المكتسبات بشكل كبير بقدرة المتعلّم على إنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته، و يمكن الكشف عن القدرة على الإنجاز من خلال عمله و النتائج القابلة للملاحظة، و من النشاطات الموافقة لهذه المقاربة إعداد المشاريع، حلّ المشكلات المعقّدة... إلخ.

- **الفهم:** إنّ أيّ ضعف يظهر على مستوى الفهم ستجنّب عنه صعوبات في الإدماج، إذ من غير المعقول أن نتخيّل متعلّماً يستطيع أن يدمج و يُحقّق الكفاءة الختامية، دون أن يفهم أولاً المكتسبات القاعدية، فمثلاً كي يُعدّ المتعلّم

*- أو الكفاءة العرضية، و تشمل كلّ كفاءة تتحقّق عند إدماج المتعلّم معلومات من عدّة مواد دراسيّة .

¹- ينظر: الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص13.14.15، و ينظر أيضاً: الطاهر وعلي، نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟ منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم، الجزائر، دط، 2006، ص8 و 9.

منتوجا كتابيا صحيحا، لا بدّ عليه أن يكون مُستوعبا و مُتمكّنا من القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية... إلخ.

- **الاستقلالية:** تُعتبر الاستقلالية أو اعتماد المتعلّم على نفسه من المؤشّرات التي تبيّن بأنّ إدماج المكتسبات قد تمّ فعلا، غير أنّه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلّم يجرب قدراته و يكون بحاجة إلى المساعدة، و هنا تتجلى أهمية التّقييم التّكويني، إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية تحويل المكتسبات، و هنا على المدرّس أن يمنح متعلّميهِ نوعاً من الاستقلالية، و ذلك بإقحامهم في وضعيات جديدة و متنوّعة و الاكتفاء بالتّوجيه فقط.

6. أنواع أنشطة الإدماج

تتنوّع نشاطات الإدماج بحسب المواد و المستويات الدّراسية و الكفاءات المراد إنمائها، "فنشاط الإدماج لم يركّز على حلّ وضعية دالّة، و إنّما هو نشاط يتوخّى تنمية كفاءة، و التي تتكوّن و تتطوّر عبر مجموعة من الأنشطة"¹. و من أهمّ أنشطة الإدماج نذكر²:

❖ **نشاط حل المشكلات:** يمكن أن يُبنى نشاط حلّ المشكلات إمّا لاستكشاف مجموعة من المكتسبات أو تتويجا لها، ففي وظيفته الاستكشافية يكون مُنظّما للمكتسبات السابقة، أمّا في وظيفة التّثويج فيتعيّن على المتعلّم أن يحلّ المشكلة بالرجوع إلى مجموع مكتسباته، التي ينتقي منها ما سيسمح له بالوصول إلى الحلّ.

¹- الطاهر وعلي، نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، ص7.

²- ينظر: لحسن بوتكلاي، المرجع السابق، ص 96 و 97 و 98. و ينظر أيضا: الطاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص44 إلى غاية 66.

❖ **التعبير الكتابي أو الشفوي:** هو نشاط إدماجي خاص بتعلّات اللّغة، يمكن أن يأخذ أشكالاً متنوّعة، و المهمّ فيه أن يكون في وضعية وظيفية، مثال: وصف شخص أو منظر، صياغة دعوة لحضور حفل، كتابة بداية قصّة أو إتمامها ... إلخ.

❖ **المهام الاجتماعية:** ينبغي أن تؤدّي المهمة المراد إنجازها غرضاً ذا طابع اجتماعي، بمعنى أن تربط بين ما يعيشه المتعلّم و ما يتعلّمه، مثال: كتابة مقال قصد نشره يلفت انتباه الرّأي العام إلى تنفيذ عقوبة الإعدام في حق خاطفي الأطفال.

❖ **إنتاج حول موضوع مقترح:** يُطلب من المتعلّم هنا أن ينتج عملاً شخصياً مركّباً يُسخر فيه مجموعة من مكتسباته التي سيعالجها بصفة خاصة، و قد يأخذ هذا العمل عدّة أشكال، ففي الابتدائي يتمثّل في مواضيع التعبير، و في الثانوي يتعلّق بالبحث و في التّعليم العالي يرتبط بمذكرة أو رسالة، كما يمكن أن يؤدّي هذا العمل إلى إنجاز معرض أو إصدار مطويّة، أو مجلّة ... إلخ.

❖ **الزيارات الميدانية:** تكون الزّيارة الميدانية نشاط إدماج إذا قادت المتعلّم إلى حلّ مشكلة بوضع فرضية و البحث عن معلومات تسمح له بإثبات صحة أو بطلان الفرضية، أو عليه في نهاية الزّيارة أن يعالج المعطيات التي استقاها و تحليلها و استخلاص ما يمكن استخلاصه منها، فحينئذ يمكن أن تُثعت الزّيارة الميدانية بنشاط الإدماج.

❖ **أعمال تطبيقية في المخبر:** و الأعمال التطبيقية كالزيارات الميدانية، لا تعتبر نشاط إدماج إلا في حالة ما إذا جنّدت نشاط المتعلّم و دفعته إلى استخدام المنهج العلمي (وضع الفرضيات، جمع المعلومات، إنجاز التجربة و ملاحظة النتائج... إلخ)

❖ الابتكارات الفنيّة: الابتكار هو النشاط الإدماجي بعينه، إذ فيه يوظّف المتعلّم كلّ مكتسباته، و يتعلّق الأمر هنا بالإنتاج الأدبي أو الفني (ككتابة الشعر و القصة و الرّسم و الموسيقى ... إلخ).

❖ التّدريب الميداني: هو نوع من نشاط الإدماج شرط أن تُعطى فيه للمتعلّم فرصة الرّبط بين المكتسبات النّظرية و العملية، أي الرّبط بين ما يُمارسه أثناء التّدريب و ما تعلّمه من قبل.

❖ المشروع البيداغوجي: تُمثّل المشروعات البيداغوجية نشاطات إدماج حقيقية شرط أن يكون التلاميذ فاعلين، بأن يُسخّر فيها كلّ واحد منهم مكتسباته وُفق أهداف محدّدة، مثال: إعداد مشروع تزيين محيط المدرسة بالنباتات و الأشجار...، إذ تكمن أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية في جعل المتعلّمين مسؤولين عن تعلّمهم و وضعهم في سيرورة تكوين مستمر، و كذا إعطاء معنى لما يُقترح عليهم من أنشطة، أي أنّهم سيُدركون لماذا يتعلّمون ما يتعلّمون.

7. أهداف بيداغوجيا الإدماج

- يرى روجرس أنّ هذه المقاربة تتوخّى ثلاثة أهداف أساسية، و هي¹:
- الاهتمام بالكفاءة الختامية التي ستتحقّق عند المتعلّم بعد فترة معيّنة، عوض التركيز على الأهداف التعليمية المسطّرة، التي يسعى المدرّس جاهداً إيصالها.
 - إعطاء التعلّقات معنى، و ذلك بأن لا يشعر المتعلّم بأنّ ما يتلقّاه في المدرسة مجرّد تعلّقات نظريّة، بل ينبغي أن يجد لها صدى في واقعه.

¹ - ينظر: اللحية لحسن، بيداغوجيا الإدماج الأسس و الرهانات ، دار المعرفة، دط ، 2010، ص233 و 234.

- وجوب الاهتمام بإشهاد مكتسبات المتعلمين، و ذلك من خلال الوضعيات الدالة التي تُقدّم لهم، و التي تُمكنهم من استثمار ما يمتلكونه مُسبقا و ما تعلّموه حديثاً.

8. مكانة الإدماج في المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصيّة

ترتكز المقاربات الحديثة في منظومتنا التربوية على الارتقاء بالمتعلّم، و ذلك بجعله الفاعل الأساسي في بناء التعلّّات من خلال الاستناد إلى نظام متكامل و متناغم من المعارف، و نظراً لأهمية الإدماج في هاته المقاربات كان من الواجب علينا إبراز مكانته لاسيما في المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصيّة.

1.8. مكانة الإدماج في المقاربة بالكفاءات

لم تكن المدرسة الجزائرية في ظلّ المقاربات السابقة تؤدّي مهامها على أكمل وجه، لأنّ أكثر معلوماتها لم تكن تمتّ بصلة بواقع المتعلّم، فقد كان الاهتمام منصباً على الكمّ بدلاً من التّركيز على جودة الأداء-دون الكيف-، و لذلك كان لزاماً على المختصّين إعادة النّظر في النّظام التربوي، و في الرّكائز التي يُبنى عليها، ليتّم بلورة تصوّر جديد أُطلق عليه اسم المقاربة بالكفاءات، التي بُنيت على أسس و مبادئ سعت من خلالها إلى ربط المدرسة بمحيطها، و إعادة توزيع الأدوار بين المعلّم و المتعلّم و ردّ الاعتبار لهذا الأخير.

لقد تأسّست المقاربة بالكفاءات على أنقاض المقاربة بالأهداف التي تُفتّت الفعل التعليمي، فجاءت المقاربة بالكفاءات لتُدمج كلّ ما هو منفصل بفضل الإدماج، فهي "طريقة لإعداد الدّروس و المناهج اعتماداً على تحليل وضعيات التعلّم التي تسعى إلى تطوير قدرات المتعلّم و مهاراته من أجل دمجها في محيطه، و كذا تحديد الكفاءات المطلوبة و ترجمتها إلى أهداف و أنشطة تعليميّة"¹.

¹ - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج1، ص173 و ما بعدها، بتصرف.

و تُبنى هذه المقاربة على جملة من المبادئ، من أهمّها¹:

- **مبدأ البناء:** أي استرجاع المتعلّم لمكتسباته القبلية و ربطها بالمكتسبات الجديدة.
- **مبدأ التطبيق:** بمعنى ممارسة الكفاءة، لأنّ المقصود بالكفاءة القدرة على التصرّف في وضعيات يكون فيها المتعلّم عنصرا فاعلا نشطا في تعلّمه.
- **مبدأ الإدماج:** و هو من المبادئ المهمّة التي جعلت هذه المقاربة تتميز عن مقاربات التدريس السابقة، إذ إنّ الإدماج يسمح بإنماء الكفاءة من خلال ربط العناصر المدروسة.
- **مبدأ الترابط:** و الذي يسمح بالربط بين أنشطة التعلّم و أنشطة التعلّم و أنشطة التّقييم، و التي ترمي كلّها إلى إنماء الكفاءة.
- **مبدأ التّحويل:** فما يُقدّم في المدرسة لا ينبغي أن يقتصر توظيفه في معالجة مشكلات داخل المدرسة، لأنّ نجاعة هذه الأخيرة تقتزن بمبدأ القدرة على استغلال المعارف المدرسية في حلّ مشكلات حياتية في وضعيات مختلفة.

لقد سبقت الإشارة إلى أنّ الكفاءة تتحقّق بعد إدماج المُكتسب، و عليه فإنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ **الإدماج** الذي يهدف إلى تكوين متعلّم كفء، يستطيع إدماج مكتسباته و يُحسن استثمارها في حياته، و لذلك عُدّت بيداغوجيا الإدماج الإطار العملي لتطبيق المقاربة بالكفاءات، هدفها تنمية الكفاءة لدى المتعلّم و ذلك بالربط بين التعلّات التي اكتسبها المتعلّم بطريقة منفصلة من أجل حلّ وضعية مركّبة.

¹- ينظر: الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط2، 2011، ص 15 و 16 و 17.

إذن يُشكّل مبدأ الإدماج القلب النابض لبيداغوجيا الكفاءات، التي تميّزت باهتمامها بالمتعلّم و اعتباره محور العملية التعليمية-التعلّمية، حيث تجعله يستثمر مكتسباته السابقة و يُوظّفها من خلال إدماجه لمجموعة من المعارف و المهارات و السلوكات في وضعيات دالّة.

2.8. مكانة الإدماج في المقاربة النصيّة

لقد تبنّت المنظومة التربوية في سياسة الإصلاح المقاربة النصيّة *L'approche textuelle* كخيار أساسي، و مُنطلقًا لتناول مختلف الأنشطة اللّغوية، من نحو و صرف و بلاغة و عروض...، و هو ما يساعد المتعلّم على تكوين نظرة تكاملية للغة، كما جاءت هذه المقاربة لتصحيح المسار التقليدي في تعامل المتعلّم مع النص الذي كان مركّزًا على الجملة، و الذي نتج عنه صعوبة في التعبير بشقيه الشّفهي و المكتوب، فكان لا بدّ من البحث عن مقاربة تعليمية تستطيع أن تُغيّر نظرة المتعلّم إلى النصّ بأنّه مجرد جمل مترابطة، و تمكّنه من إنتاج نصوص بمختلف أنواعها.

1.2.8. مفهوم المقاربة النصيّة

تتكوّن المقاربة النصيّة من مصطلحين:

المقاربة و معناها: "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية..."¹.

و النصّ: "علامة كبرى، تتكوّن من دالّ و مدلول و مرجع"².

¹ - المنهل التربوي، ج1، ص82.

² - المرجع نفسه، ج2، ص951.

و من هذا المنظور، فإنّ المقاربة النصيّة تعني "طريقة التّعامل مع النصّ و تحليله بيداغوجيًّا لأجل أغراض تعليمية"¹.

إنّ أهمّ ما نستخلصه من هذا التعريف، أنّ المقاربة النصيّة طريقة تتكفّل بدراسة النصّ، هذا المفهوم الذي تعدّدت و تنوّعت تعريفاته، لعلّ أهمّها ما ذهب إليه الباحثان "هاليداي و رقيّة حسن"، بقولهما: "إنّ كلّ متتالية من الجمل تُشكّل نصًّا شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، و تتمّ هذه العلاقات بتعلّق كل عنصر في الجملة بما قبله و ما بعده ...، و أنّ ما يُميّز النصّ ممّا ليس نصًّا هو النصيّة، التي تتحقّق عن طريق مجموعة من الوسائل اللّغوية، بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة"².

فالنصّ عندهما ليس كالجملة، و إنّما هو وحدة لغوية ذات علاقات نحوية و صرفية و دلالية ... تحكمها وسائل الاتّساق (كالتكرار و الضّمير العائد...)، و هذا الاتّساق يتمّ في مستويات عدّة (المعجم، النّحو، الدّلالة...)، أي أنّه مرتبط بالّلغة كنظام ذي أبعاد أو مستويات.

كما نجد "بشير إبرير"، يُعرّف النصّ من وجهة نظر بيداغوجية التي تعدّه "وحدة تعليمية تُمثّل محورًا تلتقي فيه المعارف اللّغوية المتعلّقة بالنّحو و الصّرف و العروض و البلاغة و علوم أخرى كعلم النفس و الاجتماع و التاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميّزة التي صارت تقدّمها علوم اللسان في دراسة النصوص"³.

و عليه، فإنّ المقاربة النصيّة تختصر مبدأ هامًا و هو أنّ اللّغة تُدرّس على أساس أنّها كلّ - بما أنّها نظام يضمّ مستويات عدّة -، فتجعل هذه المقاربة من النصّ نقطة

¹ - المنهل التربوي، ج1، ص92، بتصرّف.

² - محمد خطابي، لسانيات النصّ - مدخل إلى انسجام الخطاب-، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص 11، بتصرّف.

³ - بشير إبرير، تعليمية النص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص129.

انطلاق لمختلف الأنشطة اللغوية من أدب و بلاغة و نحو و عروض ...، إذ "يتمّ فعلّ التعلّم لهذه الأنشطة في حركة حلزونية لا تراكمية ...، حيث تبدو تلك الصلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلّم و اكتسابه مهارات و كفاءات يمارسها في تواصله الشفوي و الكتابي"¹.

و لعلّه تمّ اعتماد هذه المقاربة، لأنّها تستند إلى نظام متكامل من المعارف و هي بهذا تشترك مع بيداغوجيا الإدماج التي ترفض تجزئة المعارف، و هو ما كان في ضوء المقاربة بالأهداف التي امتازت "بتغيبها للبُعد التكاملي، فالمعلومات تظلّ أسيرة المادّة الدّراسية الواحدة، و تصطنع حدود فواصل بين المواد الدّراسية، إنّ أساس هذا التّصور أضحيّ مُتجاوزاً لأنّ المعرفة ليست جُزراً مفصولة بعضها عن بعض، و إنّما نسيج متشابك العناصر"².

لقد كان المتعلّم يجد نفسه أمام تعلّقات منفصلة، فلا يعلم كيف يربط بينها، و بالتالي لا يتمكّن من إنجاز وضعيات فعلية، و التي تقتضي تعبئة معارف و معارف فعلية و معارف سلوكية بشكل مندمج، و لا يتوصّل إلى إنتاج نصوص شفوية أو كتابية متماسكة و متكاملة المستويات، و بالتالي "فإنّ أهمية التّركيز على النصّ قد ظهرت من حيث هو دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ، و ذلك بعد فشل الطّرائق التي اتّخذت من الجملة مرتكزا لها، إنّ الفعل التّربوي لا يقتصر على أن يفهم المتعلّم جملا

¹ - طارق بومود، أثر المقاربة النصية في تنمية المهارات اللغوية - السنة الرابعة من الطّور الإكمالي أنموذجا -، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية - في ضوء مقارنة الكفاءات - المنعقد يومي 04 و 05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللغوية، ج2، ص249، بتصرّف.

² - لحسن توبي، المرجع السابق، ص22.

فقط، بل أن يتعلّم تنظيم المعلومات في نصّ أو مقالة ...، كيف يُلخّص نصوصاً، كيف يُنتج نصوصاً سليمة و مطابقة للسياق¹.

فالنص إذن يُعدّ المحور الوحيد الذي تدور في فلكه مختلف النشاطات، خدمةً لكفاءة التعبير الشفهي و الكتابي لدى المتعلّمين.

2.2.8. أهميّتها

تبرز أهمية المقاربة النصيّة في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم بإكسابه مفردات و تراكيب و دلالات جديدة، ليتمكّن لاحقاً من إنتاج نصّ جديد، مُدمجاً فيه مختلف الظواهر المدروسة، كما أنّها تستدعي منه توظيف مكتسباته الفعلية، و استغلالها في بناء معارف بنفسه انطلاقاً من الملاحظة و الاكتشاف، "فهذه المقاربة تُعدّ رافداً قوياً يُمكن المتعلّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، و يُعدّ النصّ محور الدّراسة، و هو نقطة الانطلاق و نقطة الوصول أيضاً"².

كما تتنظر هذه المقاربة في طبيعة اللّغة، أي في نظامها المتعدّد المستويات (الصّوتي، و الإفرادي، و التّركيبي، و الدّلالي، و التّداولي)، كونها خطاباً متّسقاً و منسجماً العناصر، و من ثمة تعمل على تدريب المتعلّم على دراسة النصّ من جميع الجوانب (الفكرية، و التركيبية، و البلاغية ... إلخ)، و توظيف ما يُطلب منه، كما أنّه سيتمرّن على التّمييز بين أنماط النصوص، و هو ما يجعله قادراً على إنتاج ما يماثلها

¹ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين: الآداب والفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص2، بتصرّف.

² - وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين: الآداب و الفلسفة و الآداب و اللغات الأجنبية، الجزائر، دت، ص7.

من النصوص الشفوية و الكتابية ذات أنماط متنوعة، ما يُؤدّي إلى بناء عدّة كفاءات عنده (كفاءة القراءة، كفاءة التعبير...)، كما أنّه سيَقوى لديه الحسّ و التدوّق الجمالي، فيفتتح على النّقد و يتوسّع في التعبير عن آرائه.

هذا و تنتقل المقاربة النصيّة بالتّعليم من كفاءة التلقّي إلى كفاءة الإنتاج، لذلك على المُدرّس أن يجعل المتعلّم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية-التعلمية، و يُشجّعه على بناء معرفته بنفسه، و يُعوّده على ممارسة اللّغة حتّى يتمكّن لاحقاً من كتابة نص أو تحرير رسالة... إلخ.

لقد جعلت المقاربة النصيّة النص مُنطلقاً لكافة النّشاطات اللّغوية، و هو نقطة الوصول أيضاً، فإذا كان النصّ هو نقطة الانطلاق التي ساعدت المتعلّم على تمثّل مختلف الظواهر اللّغوية، فسيوظّف المتعلّم مختلف ما استثمره من تلك الظواهر في نشاط الوضعية الإدماجية أو التعبير أو المشروع... أي انطلاقاً من مبدأ إدماجي و عودة إليه، فلا مجال للتعلّقات المنفصلة، و قد ورد في دليل الأستاذ أنّه "على المتعلّم أن يُدرك أنّ كلّ ما يكتسبه من معارف لغوية يعدّ وسيلة لخدمة التعبير دائماً"¹.

و ما نخلّص إليه أنّ نشاط الإدماج هو المأمول من المقاربة النصيّة، حيث إنّ تفعيل المكتسبات المأخوذة من الأنشطة التعليميّة السابقة -التي يُفترض أن تكون مُدمّجة هي الأخرى في ظلّ النص الأدبي- يتمّ في إطار وضعية إدماجية ذات دلالة.

¹ - دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي-شعبة آداب-، ص22، بتصرف.

9. مكانة التقييم في بيداغوجيا الإدماج*

ينبغي على المُدرّس في بيداغوجيا الإدماج أن ينطلق من المتعلّم (محور العملية التعليمية-التعلمية)، و ذلك بربط مكتسباته السابقة بالمعلومات الجديدة لأنّ المعرفة كتلة واحدة لا تتجزأ، فلا يُمكن للمتعلّم أن يستوعب معلومات و هي منفصلة عن التي اكتسبها، و على الأستاذ أن يركّز على التعلّات التي تكون لها دلالة بالنسبة للمتعلّم، كأن يطرح **وضعيّات** و إشكاليات يمكن للمتعلّم استثمارها لاحقاً في حياته، و هنا يظهر جلياً دور المدرّس في اقتراح الوضعيات و الإرشاد و التوجيه و المساعدة على تجاوز العقبات، ليُصبح للمتعلّم الدور الرئيس في بناء التعلّات.

في حين يعدّ المدرّس في المقاربة بالأهداف مصدر المعلومة و مُلقّنها، ليظلّ المتعلّم مستقبلاً فقط، و يُطلب منه في الأخير ردّ البضاعة دون نقدها أو إبداء رأي أو تعليق أو ابتكار فكرة و كأنّها قرآن منزل، و لعلّ هذا ما جعل المقاربة بالأهداف مبنية على أسس النظرية السلوكية، فالمتعلّم يستقبل دون وعي و دون ابتكار رد فعل شرطي (مثير/ استجابة)- و يُقيّم باعتبار درجة حفظه و تذكره للمعارف، لا على كيفية استثمار هذه المعلومات في وضعيات إدماجية جديدة.

أمّا التقييم في بيداغوجيا الإدماج فلا يُعنى بكفاءة الحفظ بقدر عنايته بكفاءة الأداء، و ذلك من خلال تقييم القدرة على إدماج الموارد و توظيفها في كل وضعية مشكلة جديدة و ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، و مثل هذا النشاط الذي يتطلّب حلاً لمشكلة من شأنه أن يُنمي المهارات العقلية لدى المتعلّم، لما له من ممارسة لمهارات التفكير

*- هناك من شاسع بين التقييم و التقويم، فقد وردت لفظة التقويم في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ (الإسراء: 09)، و قوله أيضاً: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (التين: 04)، فالتقويم يعني أعدل ما يكون، و منه فالتقويم يعني التعديل، أمّا التقييم فيكون لبيان القيمة.

العليا*، و جميع نواحي شخصيته، لأنّ الوضعية هي الاختبار الذي يتعدّى الوسط المدرسي إلى الوسط المعيشي لهذا المتعلّم -اختبار مزدوج النّفعيّة-، و حتّى التّقييط الذي كان يعكس نتائج الامتحانات الفصلية أصبح مُدعّمًا بملاحظات الأستاذ و الاستجابات اليوميّة و المناقشات و الحوارات و التّعبير الشفهية و الكتابية ...، فعلى المدرّس أن يُراعي الفروق الفردية الموجودة بين متعلّميهِ في التّحصيل، و كذا من ناحية الميول، و الدّافعية، و القدرات، و الكفاءات، و الاهتمامات ... إلخ، و هو ما يتطلّب التّنويع في الطرائق البيداغوجية و الوسائل التّعليمية و التّقييمية.

و على المدرّس أيضا أن يُصاحب المتعلّمين الذين يُواجهون صعوبات، بمعالجة تعثراتهم بشكل منتظم و فعّال، و يُثمّن نجاحاتهم و يُدعّمها، و يدافع عن استقلالية المتعلّم و يعلّمه تحمّل المسؤولية، و "الأهمّ ألاّ يَحيد المدرّس عن الوظيفة الأساسية للتّقييم و المتمثّلة في تعديل مسار العملية التّعليمية و التعلّميّة، و لا يجعله وظيفة رقابية أو إدارية ...¹".

هذا و يرتبط التّقييم في المقاربة الحديثة بالأهداف المنصوص عليها مُسبقا في المناهج الجديدة، التي تُوصي باللّجوء إلى طُرق تقييم فعّالة، بحيث تكون شاملة لمعارف المتعلّمين و معارفهم الفعلية و معارفهم السلوكية.

كما ينبغي أن يُرافق التّقييم في بيداغوجيا الإدماج جميع مراحل العملية التعلّميّة، و مختلف محطّات التعلّم، حيث إنّهُ يُسهم في تيسير مهمّة المتعلّم في اكتساب الموارد المختلفة، فهو من الإجراءات البيداغوجية التي تهدف إلى معرفة نمو تعلّم التلاميذ و مساعدتهم في تعلّمهم.

* - و نقصد: التحليل، و التركيب، و التّقييم، و قد ذكرها بلوم في صُنّافته (عند تصنيفه للأهداف المعرفيّة).

¹ - الأخضر عواريب و إسماعيل الأعور، التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، العدد4، 2011، ص 579، بتصرف.

و قد أشار المنهاج إلى التّقييم، و الذي ينبغي أن يتجاوز تقدير نتائج المتعلّمين من خلال العلامات إلى تحديد النقائص و العمل على علاجها، كما أنّه ميّز بين ثلاثة أشكال من التّقييم، على اعتبار الزّمن الذي تُجرى فيه و الهدف المرجو من ورائها، و هي:

▪ التّقييم التّشخيصي: و من خصائصه، أنّه:

- "يكون في بداية حصة تعلّمية لتقييم المكتسبات و مقارنتها بالمكتسبات القبلية في الحصّة الموالية.

- يكون في نهاية حصة تعلّمية لتحليل و تفسير النّتائج بهدف ضبط و تعديل التّعليم و التعلّم، و يُعدّ في هذه الحالة جزءاً من التّقييم التّكويني"¹.

فالتّقييم التّشخيصي يُمكننا من رصد مختلف النّقائص قبل الانطلاق في العملية التّعليمية-التّعلّمية، بغية الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلّم و مدى استعداده لعملية التعلّم.

▪ التّقييم التّكويني*: و هو "التّقييم الذي يتخلّل العملية التعلّمية، و يقيس تحصيل المتعلّمين و يُشخّص صعوبات التعلّم في أوانها قبل حدوث الفشل"².

و لقد حظي هذا النوع من التّقييم باهتمام خاص لدى المُرَبِّين، لأنّه "يسعى إلى مساعدة المتعلّمين على التعلّم، و ذلك بتسهيل عملية إرساء الموارد، و إنماء الكفاءة المستهدفة، و الذي يتمّ بالتحقّق المستمرّ لمكتسباتهم"³.

¹ - الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص51.

* - و يُطلق عليه أيضا "التّقييم البنائي".

² - منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب-، ص18 .

³ - الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية: التّقييم في المقاربة بالكفاءات، ص 21، بتصرّف.

إذ يسمح هذا التّقييم بتكوين المتعلّم أثناء التعلّم طيلة السنة الدّراسية و العمل على ضبط تعلّماته عن طريق التّغذية الراجعة*، و اعتبار الخطأ وسيلة من وسائل التعلّم، ما يُشجّع المتعلّم على تكرار المحاولات حتّى يصل إلى الصّواب دون خضوع أجوبته للتّقييط**، لأنّ التعلّم في هذا النوع من التّقييم مستمر، و يُبنى من خلال عدّة دروس، و لعلّ هذا ما جعله أهمّ تقييم في بيداغوجيا الإدماج، فهو تقييم يجب إدماجه أثناء التعلّم، لأنّ المتعلّم يبني معارفه بطريقة تدريجية لا تراكمية.

- **التّقييم التّحصيلي:** و يكون في نهاية سنة دراسية أو طور تعليمي، لأنّه يُقدّم حصيلة عن تنمية الكفاءات النهائيّة التي حدّدها منهاج السنة أو المرحلة، و إضافة إلى اعتباره النّتائج غاية في ذاتها¹، فهو الذي يُمكن الأستاذ من معرفة مدى تحقّق الكفاءات المستهدفة.

على أنّ التّقييم بجميع أنواعه يبقى ذا أهمية بالغة في تحديد سيرورة العملية التّعليمية-التعلّمية، بالنسبة للمدرّس من جهة، الذي يُراقب من خلاله مدى الامتثال لما يصبو إليه المناهج، و مدى نجاحه في توجيه متعلّميّه لتحقيق الكفاءات المستهدفة، و من جهة أخرى يمدّد التّقييم المتعلّم بمؤشّرات تُمكنه من معرفة درجة تعلّمه، و بُعده أو قُربه من الهدف المنشود.

*- تعني التغذية الراجعة - و يقال أيضا "رجع الصّدّي"- تلك الإجابات التي يُقدّمها المتعلّم، و ما يقابلها من التّقييم المستمر من قبل معلّمه قصد تثبيتها أو تعديلها.

** - التعلّم بالخطأ، و هو ما تعتبره بيداغوجيا الخطأ استراتيجية للتعلّم و أمراً طبيعياً و إيجابياً، منه تنطلق عملية التعلّم و من خلاله يصل المتعلّم إلى المعرفة.

¹ - الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص51.

المبحث الثاني: الدرس البلاغي

البلاغة هي عَصارة مجهودات ضخمة، من العصر الجاهلي إلى يومنا هذا، فقد ظهرت أولاً في شكل ملاحظات و تعليقات تَصِف أقوال الشعراء و تنقدهم، و الدليل وجود الأسواق الأدبية.

و مع بزوغ فجر الإسلام و نُزول الذِّكر الحكيم، وقف العرب مُنبهرين بإعجازه المُبين، ما جعله الحافز على الارتقاء بالدرس البلاغي العربي، لتتسع دائرة البلاغة في العصر العباسي تَبَعًا لتطوُّر الحياة الأدبية شِعْرًا و نثرًا، لاسيما مع انفتاح العرب على غيرهم من الأمم و الثقافات¹، و لعلّ هذا ما نجده عند الجاحظ و العسكري و الباقلاني في حديثهم عن إعجاز القرآن، لتصل البلاغة إلى ذروتها - في ظلّ إعجاز القرآن - على يد عبد القاهر الجرجاني(471هـ) صاحب دلائل الإعجاز و أسرار البلاغة، و هكذا نشأت البلاغة و ترعرعت في كنف القرآن الكريم و البحث في إعجازه و أسرارهِ².

¹ - ينظر: شوقي ضيف، البلاغة تطور و تاريخ، دار المعارف ، مصر، ط9، دت، ص 19 .

² - للاستزادة ينظر: مازن المبارك، الموجز في تاريخ البلاغة، دار الفكر، قطر، دت، ص من 23 إلى 46 .

1. حقيقة البلاغة و جوهرها

المقصود بالبلاغة لغة: البلوغ و الوصول و الانتهاء، فقد ورد في لسان العرب في مادة (ب.ل.غ): بلغ الشيء يبلغ بلوغاً و بلاغاً بمعنى وصل و انتهى¹. و قال تعالى ﴿حَتَّىٰ إِذَا بَلَغَ مَغْرِبَ الشَّمْسِ﴾².

أما اصطلاحاً، فإنه يوجد في تراثنا العربي تعريفات كثيرة و متنوعة للبلاغة، فقل إنها حُسن البيان و قُوّة التأثير، أو هي تأدية المعنى بعباراتٍ فصيحة و مؤثّرة، و قيل هي ملاءمة الكلام للسياق الذي ورد فيه... إلخ.

و قد سُئل العتّابي* ما البلاغة؟ قال: "كُلُّ مَنْ أَفْهَمَكَ حَاجَتَهُ مِنْ غَيْرِ إِعَادَةٍ وَ لَا حُبْسَةٍ وَ لَا اسْتِعَانَةٍ فَهُوَ بَلِيغٌ"³.

كما ذهب الكثير من البلاغيين القُدامى إلى أنّ البلاغة هي الإيجاز، و اعتبروا هذا الأخير الدّعمة التي يرقى بها الكلام إلى أعلى المراتب بياناً و أسماها منزلةً، و هو أيضاً من سمات القرآن و منحنى من مناحي إعجازه⁴.

و لعلّ أشهر تعريف للبلاغة في تراثنا أنّها "مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته"⁵.

¹ - ابن منظور، لسان العرب، تحقيق الكبير علي عبد الله و حسب الله محمد أحمد و الشاذلي هاشم محمد، دار المعارف، مصر، المجلد الأول، باب الباء، ج4، مادة (ب ل غ)، ص 345.

² - سورة الكهف، الآية (86).

* - هو كلثوم بن عمرو، أحد شعراء العصر العباسي.

³ - الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان و التبیین، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، مصر، ج1، ط7، 1998، ص113.

⁴ - ينظر: مختار عطية، الإيجاز في كلام العرب و نص الإعجاز "دراسة بلاغية"، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، ص7 و 8.

⁵ - القزويني، التلخيص في علوم البلاغة، ضبط و شرح عبد الرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، ط1، 1904، ص33.

و البلاغة تقع وصفا للكلام و المتكلم، و بلاغة الكلام تعني مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته أو إبانته، فهي راجعة إلى اللفظ باعتبار إفادته المعنى بالتركيب، أما بلاغة المتكلم، فهي ملكة تقتدر بها على تأليف كلام بليغ ... ليبلغ غاية ما يريد¹. إن غاية البلاغة كما أوجزها الجاحظ في كتابه "البيان و التبیین" تحقيق الإبانة و الإفهام، هذه الغاية التي توضّحت أكثر من خلال تعريفه للبيان، بقوله: "و البيان إسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، و هتك الحجاب دون الضمير، حتى يُفضي السامع إلى حقيقته ...، لأن مدار الأمر و الغاية التي إليها يجري القائل و السامع، إنما هو الفهم و الإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام و أوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع"².

فالجاحظ يولي الإفهام أهمية كبرى في الخطاب، و هو الغاية التي يسعى القائل إبلاغها للسامع.

و قد قسّم السكاكي البلاغة إلى ثلاثة أقسام: علم المعاني، و علم البيان، و علم البديع، و هو التقسيم الذي ظلّ سائداً إلى يومنا:

1- علم المعاني: و هو العلم الذي يُحترز به عن الخطأ في تأدية ما نريد إيصاله إلى السامع، بأن نراعي في كلامنا: التقديم و التأخير، الحذف و الذكر، الفصل و الوصل، الإيجاز و الإطناب ... إلخ³.

2- علم البيان: "هو معرفة إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة، و تراكيب متفاوتة في وضوح الدلالة، مع مطابقة كلّ منها لمقتضى الحال"⁴.

¹ - القزويني، المرجع السابق، ص 35 و 36، بتصرف.

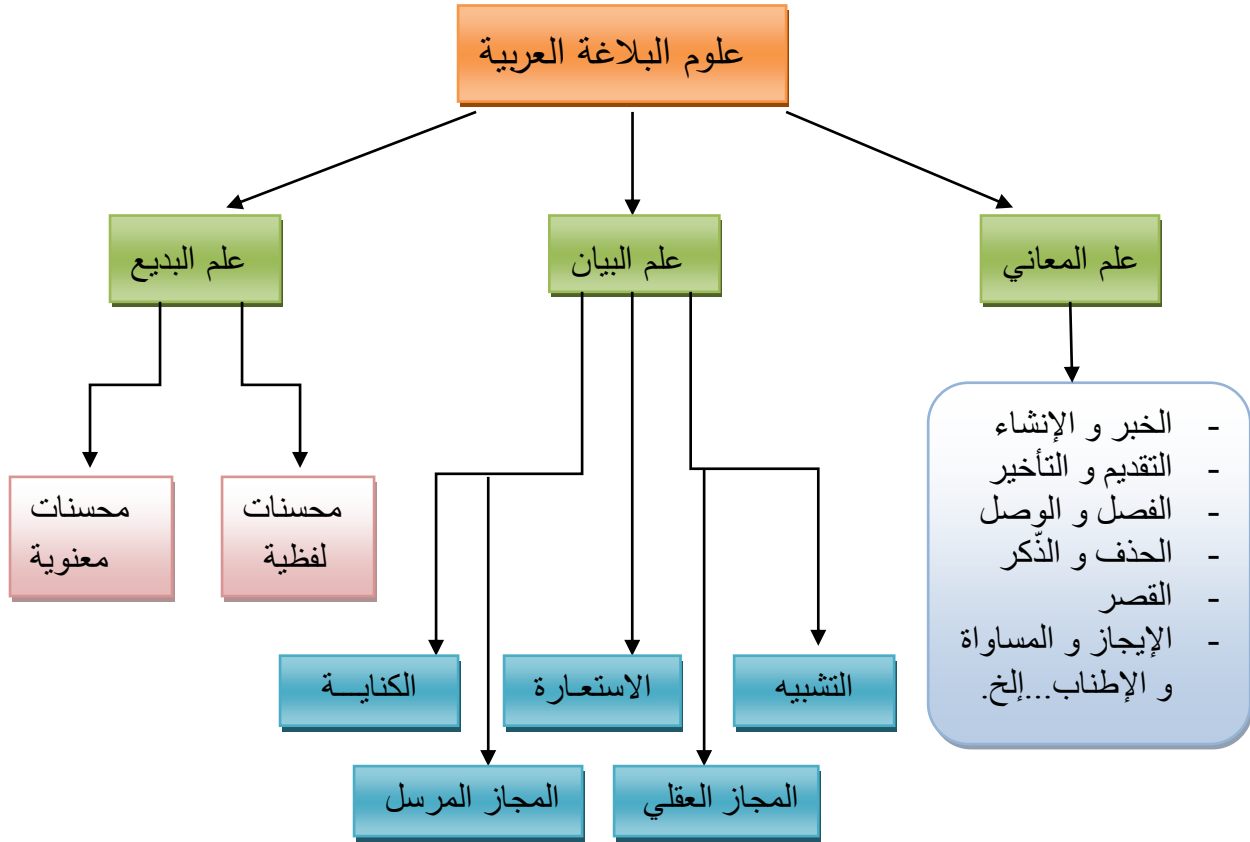
² - البيان و التبیین، ص76، بتصرف.

³ - ينظر: السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط و تعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 1987، ص161.

⁴ - السكاكي، المرجع نفسه، ص162، بتصرف.

3- علم البديع: "هو علم يُعرفُ به وجوه تحسين الكلام، و هذه الوجوه قسمان: قسم يرجع إلى المعنى، و قسم يرجع إلى اللَّفظ"¹.

و قد ارتأينا أن نُبين علوم البلاغة بهذا المخطّط:



- مخطّط توضيحي لعلوم البلاغة العربية -

2. الهدف من تدريس البلاغة

من الضّروري على دارس اللّغة العربية أن يكون مُلمّاً بقواعد البلاغة، فذلك يُمكنه من إدراك أسرار اللّغة العربية و مواطن جمالها، كما يُساعد على فهم كتاب الله عزّ و جلّ و الكشف عن أسرارها.

¹ - السّكاكي، المرجع السابق، ص 423، يتصرّف.

و لقد أشار أبو هلال العسكري إلى أهمية البلاغة، لما رأى أنها أحق العلوم و أولها بالحفظ، و أنّ الإنسان إذا أغفل علم البلاغة لم يقع علمه بإعجاز القرآن و ما يتميز به من حسن التأليف و براعة التركيب¹.

إنّ الإلمام بأسس البلاغة يُمكن المدرّس و المتعلّم من إيصال أفكارهما و إدراك ما يريده الآخرون، ثمّ إنّنا نوظّف في لغتنا الكثير من الظواهر البلاغية دون شعور منّا، و دون أن نتلقّاها كقواعد، و لكنّنا نجد صعوبة عند التأليف لانشغالنا بضرورة أن يأتي كلامنا فصيحاً².

و ممّا لا شكّ فيه أنّ تعلّم البلاغة إنّما يُساهم في تنمية الذّوق الأدبي* للمتعلّم و يُحسّن من إنتاجه كتابية و مشافهة، و حتّى يتحقّق هذا للمتعلّم ينبغي على المدرّس أن يكون مالكا لمهارات تدريس البلاغة و يُحقّق المقاربة النصيّة، بأن يحاول الكشف عن مواطن الجمال و الإبداع في النصوص الأدبية، و يُبين أثر الصّور البلاغية في فهم المعنى و إضفاء لمسة جمالية على النص.

¹- ينظر: أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين: الكتابة و الشعر، تحقيق علي محمد البجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي و شركاه، مصر، ط1، 1952، ص1.

²- ينظر: عيسى علي الكاعوب و علي سيف الشتيوي، الكافي في علوم البلاغة العربية المعاني، البيان، البديع، الجامعة المفتوحة، دط، 1993، ص 6 و 7.

*- التدّوق الأدبي هو الهدف الأسمى من تدريس الأدب و البلاغة، باعتبارهما من الفنون التي تنمي الجانب الجمالي لدى المتعلم و تشعره بالاستمتاع بالنصوص الأدبية القيمة و من ثمة محاكاتها في إنشائه، فها هو شوقي ضيف يُعرّف التدّوق بأنه ملكة تنشأ من طول الانكباب على قراءة الشعر و آثار الأدباء، و سارتر أيضا الذي رأى أن الكاتب يهدف إلى إعطاء قرائه لذة جمالية و أنّ التدّوق الأدبي إنّما ينشأ عن مشاركة وجدانية بين الكاتب و ما يكتب و بين المتدّوق و الإنتاج الأدبي، و عليه فإنّ المتعلم بحاجة إلى اكتساب ملكة التدّوق حتى يتمكن من إدراك و تمثّل القيم الجمالية. ينظر: ياسين فروري، واقع تدريس البلاغة العربية في التعليم الثانوي و غياب الذّوق الجمالي: كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و اللغات أنموذجا، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد 19، العدد 1، ص 142 و 143 و 144.

3. صعوبات تدريس البلاغة

هناك جملة من الصّعوبات التي تقف حاجزا أمام فهم المتعلّم لمادّة البلاغة، لاسيما وأنّ موضوعاتها كثيرة، و لها تفرّعات عديدة، و من هذه الصّعوبات ما هو متعلّق بالمادّة نفسها، و منها ما يعود للمدرّس، و بعضها إلى الدّارس، و بعضها إلى السّنّدات التّعليمية (المنهاج و الكتاب المدرسي).

1. صعوبات تتعلّق بالمادّة: لا تُلبّي مادّة البلاغة حاجة المتعلّم الذي يراها صعبة، و لعلّ ذلك راجع إلى:

- تشعّب البلاغة، فنجد أنّ موضوعاتها كثيرة و لها تفرّعات عديدة.

2. صعوبات ترجع إلى المدرّس: لا زال الكثير من الأساتذة يستصعبون مادّة البلاغة، و لم يتمكّنوا بعد من طريقة تدريسها بسبب¹:

- استخدام أغلب المدرسين العاميّة في التدريس.
- تقديم بعض المدرسين لمادّة البلاغة بطريقة جافة بإغفال الجانب الدّوقي، و كأنّها قواعد نحويّة*.
- الخوض في التشعّبات دون الاقتصار على المصطلحات المهمّة.

¹ - ينظر: مراد مزعاش، مشكلات تعليمية البلاغة العربية، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 12، جوان 2012، ص 185.

* - البلاغة علم و فن، فهي علم يحتاج إلى المنطق و الاستدلال و شواهد تحاكي الواقع، مثل قولنا: أنت بحر في الجود، و تشبيه الكريم بالبحر تشبيه متداول عند الكثير من الشعراء، كقول أحدهم: كالبحر يقذف للبحر جواهرها جودا .. و يبعث للبعيد سحائبها. و قول آخر: هو البحر من أيّ النواحي أتيت .. فلجّته المعروف و ساحله الجود. فتشبيه الممدوح بالبحر ليس تشبيها اعتباطيا، و إنما جاء مبني على منطق و على نظرة ثاقبة للواقع، و أنّ البحر هو المشبه به الأنسب في هذا المقام على سعة الجود و الكرم، كما أنّها فن قائم على الذوق و النقد و الإبداع و إطلاق الخيال.

- فصل فروع اللّغة العربية في التدريس، فالبلاغة نشاط لا ينبغي أن يُدرّس بمعزل عن الأدب و النّحو و النّقد... إلخ.
 - اعتماد الكثير من المدرّسين على طريقة التلقين، التي تجعل المتعلّم مُستقبلاً للمعلومة فقط.
 - جهل أغلب المدرّسين لمهارات و أسس تدريس البلاغة.
3. **صعوبات متعلّقة بالدارس:** يواجه أغلب المتعلّمين صعوبات في درس البلاغة، و لا يتفاعلون مع معاني و جماليات الصّور، و ذلك بسبب¹:
- قلة اهتمامهم بالمادّة، لعدم وعيهم بأهميتها.
 - شعور كثير من المتعلّمين بصعوبة البلاغة و جفافها.
 - افتقار أغليبيتهم إلى رصيد لغوي يسمح لهم باستيعاب دروس البلاغة.
4. **صعوبات تتعلّق بالسّنّدات التّعليمية:** للسّنّدات التّعليمية و في مقدّمتها الكتب المدرسية التي غالبا ما تُوجّه المتعلّم إلى الحفظ بدل التّفكير و التّدوّق، دور كبير في نفور المتعلّمين من مادّة البلاغة، ما ينتج عنه جملة من الصّعوبات، نُجملها فيما يلي:
- أغلب النّصوص المستخدمة لا تفي بتوضيح القاعدة البلاغية.
 - عدم وجود أسئلة تقيس التّدوّق الأدبي، بل إنّ معظمها يركّز على الحفظ و التّدكّر.
 - إهمال الرّبط بين الوحدات أو بين عناصر كلّ وحدة، بمعنى الموضوعات التي تتحدّ غاياتها و تتقارب، مثل: الطّباق و التّورية فهما من المحسّنات المعنوية، و الأمر و النّهي و الاستفهام من حيث أنّهم طلب... إلخ².

¹- ينظر: مراد مزعاش، المرجع السابق، ص 185 و 186.

²- ينظر: الموجّه الفني، ص 321.

و إنّ هذه الصعوبات التي تعدّ مشكلات حقيقية، من شأنها أن تُعيق عملية تدريس البلاغة، هذه العملية التي تحتاج إلى تضافرٍ من قبل كلّ أطراف العملية التّعليمية-التّعليمية.

4. مقتضيات الدرس البلاغي من منظور المقاربة النصيّة

كثيرا ما كانت تُدرّس البلاغة بالطريقة القياسية، التي تعتمد على ذكر القاعدة البلاغية مباشرة، و من ثمّ توضيحها بالأمثلة، لتليها التّطبيقات¹، و هي طريقة لتدريس القواعد النّحوية أيضا²، ففيها ينتقل المُدرّس من العام إلى الخاص، و يُمكن أن نلخّص خطوات هذه الطريقة فيما يلي:

1- تقديم القاعدة كاملة.

2- عرض الأمثلة الموضّحة للقاعدة.

3- إجراء تطبيقات على القاعدة لتأكيد الفهم.

و بالرّغم من أنها تُعدّ من أسهل الطّرق و أخصرها للوقت، من خلال عرض القاعدة و حفظها أولاً ثمّ التّطبيق عليها، إلا أنّه حتّى في هذا التدرّج توجد صعوبة لأنّها تسيّر من الصّعب إلى السّهل، أي من الظّاهرة البلاغية أو النّحوية ...إلى التّطبيق³،

¹ - ينظر: مكي صليحة و أوشيش كريمة و بودلعة حبيبة، طريقة تعليم و تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية - الطور الثالث أنموذجا- ، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية، كراسات المركز، العدد الثالث، 2006، ص9.

² - اتّبع ابن مالك في ألفيته خطوات هذه الطريقة، وهي من أقدم الطرق في تدريس النحو، كما أنّ منطق أرسطو هو الآخر يبدأ بطرح القواعد الأساسية العامة ثم يحلل الجزئيات. للاستزادة ينظر: دلولة قادري، النحو و أساليب تدريسه، مشروع الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائري، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، الجزائر، د ط، د ت، ص 110.

³ - ينظر: دلولة قادري، المرجع نفسه، ص110 و 111 .

و من جهة أخرى فإنّ القاعدة قُدِّمت للمتعلِّم جاهزةً و لم يَبْنِها بنفسه، و هذا سيعزِّز روح الاتِّكالية لديه و يُعوِّده على تلقِّي البِضاعة كما هي من مُدرِّسه، ما يقتل روح الابتكار فيه.

و قد عُلِّمت البلاغة - و النُّحو - أيضًا بالانتقال من الجزء إلى الكلّ و هو ما يُعرف بالاستقراء¹، فيتمّ البدء بالأمثلة التي تُحلَّل و تُناقش، ثم الوصول إلى القاعدة أو الحكم العام، و يُمكن تلخيص خطواتها على النحو التَّالي:

1- عرض الشواهد و الأمثلة.

2- استنتاج القاعدة من الأمثلة.

3- إجراء التطبيقات.

و لعلّ هذه الطريقة أحسن من سابقتها، فالمتعلِّم يكون قد تدرَّج من الأمثلة وُصولاً إلى القاعدة التي استطاع أن يصل إليها بالتفاعل مع مُدرِّسه، غير أنّ هناك ما يُعاب عليها، و هو أنّ الأمثلة غالباً ما تكون مُقتطعة من عدّة مواضيع، ممّا يقود إلى تفتيت التعلّّيمات.

و لذلك، ظهر التوجّه الحديث في تدريس البلاغة، و الذي يدعو إلى تطبيق الطريقة الاستقرائية، مع الاعتماد على نص كامل قدر المستطاع عوض الانطلاق من أمثلة مبتورة، و هذا التوجّه هو ما أصبح يُصطلح عليه في منهاج اللغة العربية "بالمقاربة النصية".

¹ - تنتسب هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني (يوحنا فرديريك هاربرت) 1776-1844، الذي بيّن أنّ الاستقراء أسلوب منطقي يسلكه العقل لبلوغ المعرفة بالتدرّج من الجزء إلى الكل، كما أنّ علماءنا العرب القدامى قعدوا النحو انطلاقاً من المشاهدة ثم الاستشهاد بالآيات و الأحاديث و أقوال العرب، وصولاً إلى القوانين التَّحوية. للمزيد ينظر: دلولة قادري، المرجع السابق، ص 119، و ينظر أيضاً: سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص 51 .

و عليه، نجد أنّ تدريس البلاغة حالياً يعتمد على طريقتين: طريقة المدرسة القديمة و طريقة المدرسة الحديثة، و سنذكر خصائص كلّ منهما فيما يأتي¹:

1. طريقة المدرسة القديمة: و تتّبع إمّا الطريقة القياسية أو الاستقرائية، و من أهمّ خصائصها:

- تمزيق وحدة البلاغة و جعلها علوماً ثلاثة: علم المعاني، علم البيان و علم البديع.

- فصل درس البلاغة عن النص الأدبي، و اتّخاذ الأمثلة من الجمل و الأبيات المبتورة، و التي غالباً لا يتمّ فيها مراعاة لمستوى المتعلّم و قدراته، كما أنّها تكون بعيدة عن اهتماماته.

- الاهتمام بالتّعريف و المصطلحات، و مطالبة المتعلّمين بحفظها دون إدراك أثرها في المعنى أو في إضفاء لمسة جمالية.

2. طريقة المدرسة الحديثة: و تنتهج المقاربة النصيّة، و أهمّ خصائصها:

- البلاغة وحدة متكاملة ليس بين علومها حدود.

- إعادة ربط البلاغة بالأدب و تحقيق المقاربة النصيّة .

- قلّة الاهتمام بالتّعريف و المصطلحات و القواعد النظرية.

و من الباحثين²، من يرى أنّ التّخطيط لتدريس البلاغة يكون عن طريق الانطلاق من النص الأدبي المقرّر في المنهاج، حيث يبحث المدرّس - خلال تحضيره درس النصوص- عن الألوان البلاغية المقرّرة في المنهاج، و يعمل على توجيه الأسئلة التي

¹ - ينظر: الموجّه الفني، ص 305 و ما بعدها.

² - فهذا عبد العليم إبراهيم يشيد بمبدأ المقاربة النصية في تدريس البلاغة، مبيناً أن الانطلاق من النص هو ما يربط بين البلاغة و جمالية التلقي، و يستأنف الحديث عن البلاغة التي اعتبرها فطرية في كلامنا و في أحاديثنا العادية التي اكتسبناها عن طريق السماع و الاختلاط بالمجتمع. للمزيد ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني، ص 309 و 314 و 315.

تكشف عن هذه الظواهر البلاغية و تُمكن المتعلّمين من فهمها و إدراك أثرها، و عند قراءة النص و شرحه و تحليله يشير الأستاذ إلى الألوان البلاغية المقصودة و يدوّنُها على السبورة مع إمكانية الإتيان بأمثلة من التراكيب العامية التي تخدم هذا اللون البلاغي مع تهذيبها، فمن شأن هذه الأمثلة أن تكون أكثر تحفيزاً للمتعلّمين لقربها من محيطهم.

هذا و تنطلق المقاربة النصيّة من فكرة أنّ دراسة أيّة ظاهرة لغوية- نحوية أو صرفية أو بلاغية أو عروضية- يكون من خلال السّياق الذي وردت فيه و الغرض الذي وُظّفت من أجله، و من ثمة "فإنّ الانطلاق من النص في درس البلاغة هو المظهر الطبيعي لوظيفة البلاغة، إذ يرى المتعلّم الظاهرة الجمالية حيّة فيتفاعل معها و ينفعل لها، و هذا ما يُبعده عن الدّرس البلاغي الجافّ المنفصل عن السياق الكلّي للنص، لاعتماده على الشّواهد المُجرّاة و المُتباعِدة"¹.

فالمعاني البلاغية المختلفة يتمّ اكتشافها و فهمها و تذوّقها من خلال سياق النص، ثمّ إنّ الهدف الأساسي من درس البلاغة هو تنمية الجانب الوجداني، و ذلك من خلال إثارة العواطف في نفس المتلقّي، أو بمعنى آخر إيصال عواطف الشاعر المبتوثة في النصّ إلى المتعلّم، و كذا تنمية الذّوق الأدبي و الحسّ الفني، و من هنا كانت علاقتها بالنصّ الأدبي وطيدة.

و كما أنّ الظاهرة البلاغية يتمّ تذوّقها من خلال النصّ، فإنّ توظيفها يكون من أجل فهم النص و تذوّقه و الإحساس بمواطن الجمال فيه و نقده، "و هذه المعالم الثلاثة: فهم الإبداع، تذوّق الإبداع، و الحُكم على الإبداع هي الغايات الكبرى و المهارات

¹ - وزارة التربية الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005-2006، ص21.

و الكفاءات الأساسية التي يجب أن يُقدّر الدرس البلاغي المتعلّم عليها، و يدرّبه عليها حتّى يصير إلى درجة من التمكن فيها تُؤهّله إلى ما هو أسمى و هو الإبداع أو الإنشاء الأدبي"¹.

و لذلك ينبغي على كلّ من تُوكّل إليه أمانة تدريس البلاغة أن يجعل محور اهتمامه الأول و الأخير النصّ الأدبي، و "أن يُشجّع تلاميذه على الرياضة الأدبية، أي كثرة المُداسة و الحفظ و التأمل للنصوص القرآنية و الأحاديث النبوية، و غيرها من روائع النصوص الأدبية"².

و المقاربة النصيّة هدفها أن تنتقل بالتّعليم من التّلقّي إلى الإنتاج، بأن يُصبح المتعلّم قادرًا على الممارسة اللّغوية مشافهةً و كتابةً، و هي بهذا تشترك مع غاية البلاغة التي تسعى إلى التّواصل الفعّال باللّغة في شتّى المواقف.

نستنتج ممّا سبق أنّ المقاربة النصيّة تقتضي الانطلاق في درس البلاغة من النصّ الأدبي، و الذي تتصهر في بوتقته جميع مستويات اللّغة، و لسنا نبالغ إن قلنا إنّ الضعف الذي نشهده اليوم في أداء اللّغة، إنّما هو راجع إلى عدم منح الظاهرة البلاغية الحظّ الكافي عند دراسة النصّ، بما يُمكن من مُمارستها و تمثّلها في مختلف الطّروف و المواقف الخطابية نُطقًا و تحريرًا، كما ينبغي التأكّد في درس البلاغة من فهم النصّ، و من تفريق المتعلّم بين المعنى المعجمي و المعنى البلاغي المقصود، و الذي يُترجمه سياق النصّ، فالبلاغة "فضاء لغوي فكري يقود التلاميذ إلى تذوّق الكلام البليغ الفصيح، و ما فيه من صور و تعابير راقية، بل هي فوق ذلك تدريب للمتعلّم على الغوص في أعماق النص لاستخراج ما فيه من مشاعر و أحاسيس ... فيجد هذا

¹ - عدّة قادة، تعليمية الدرس البلاغي العربي بين التّظهير و الممارسة -التعليم الثانوي نموذجًا-، مجلة المعيار، تيسمسيلت، الجزائر، المجلد4، العدد7، ص62 .

² - مصطفى الجويني، البلاغة العربية تأصيل و تجديد، منشأة معارف الإسكندرية، مصر، دط، 1985، ص5 .

المتعلّم مُتعةً في مُطالعة النصوص ذات القيمة البلاغية العالية، و بذلك يُمكن أن تُعالج البلاغة جانبًا كُثرت منه الشكوى، و هو قلة الميل إلى الكتاب و القراءة¹.

إنّ كلّ ما يهتمّ المتعلّم في الدّرس البلاغي هو الوظائف اللّغوية و المواقف الاجتماعية التي عليه أن يتعلّمها حتّى يتمكّن من استخدام اللّغة في حياته، "فالمقياس الحقيقي لاكتساب المعارف هو استخدامها وظيفيا في الحياة استخدامًا شخصيًا مُنتجًا"².

فالقصد من تدريس البلاغة إذن ليس حفظ القواعد و دراستها على نحو مستقلّ، و إنّما القدرة على توظيفها وفق ما تقتضيه الظروف و الأحوال الخطابية المختلفة.

كما أنّ تدريس البلاغة تطوّر، فالبلاغة الحديثة لم تُعد تهتم بتعيين الصور البيانية أو الأساليب البلاغية، بل أصبحت ترمي إلى "تنمية ملكة التّواصل لدى المتعلّم - كتابة و مشافهة، استقبالا و إنتاجا- و تمكينه من الأدوات البلاغية، و إكسابه حسن التصرف اللّغوي في المواقف المختلفة"³.

فالبلاغة اليوم تسعى إلى حسن توظيف المسائل البلاغية في وضعيات تواصلية ذات دلالة، و في هذا تحويل للمعارف المدرسية النظرية إلى معارف عملية تُستثمر في المحيط الاجتماعي.

¹ - وزارة التربية الوطنية، تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي-سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي-، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، دت، ص 104، بتصرف.

² - أنطوان صياح و آخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ، ط1، 2006، ص 22.

³ - رشيدة آيت عبد السلام، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة، أطروحة دكتوراه، إشراف: مفتاح بن عروس، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص351.

خلاصة الفصل الأول

إلى هنا نكون قد استجلينا الشبكة المفاهيمية لبيداغوجيا الإدماج، بتبيان معنى الإدماج، فوائده، أنماطه، مستوياته ...، لندرك أهميته في تنمية الكفاءة لدى المتعلم، فهو الذي يُعطي للتعلّيمات المكتسبة دلالات حقيقية، و يُتيح للمتعلّم المشاركة في أنشطة حقيقية تُحفّزه على التفاعل مع محيطه تفاعلاً إيجابياً، مُبينين مكانته في المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصيّة، إذ لولاه لما تمّ تفعيل هاتين المقاربتين.

كما أننا توقّفنا عند البلاغة، لندرك جوهرها و أهميتها في تعليم اللغة العربية، و تحقيق التواصل و التبليغ الفعّال، و الكشف عن اللّمسات الجمالية في كلّ عمل أدبيّ، و لا يتأتّى هذا إلّا بوصل البلاغة بالأدب باعتبارها المفتاح الذي يكشف عن مكنوناته، و ربطها بغيرها من فروع اللغة التي تُؤثّر فيها و تتأثّر بها.

و إذا كان هذا هو التّنظير لبيداغوجيا الإدماج و البلاغة، فما هو واقعهما في السّنات التعليمية للسنة الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب و لغات أجنبية-؟ هذا ما سيتمّ الإجابة عنه في الفصل الثاني.

الفصل الثاني: الإدماج و البلاغة في السّنَدات التّعليمية

لقد ساهمت السّنَدات التّعليمية -المنهاج، الوثيقة المرافقة، دليل مخطّط التّدج في التعلّات، الكتاب المدرسي، و دليل الأستاذ- مختلف الإصلاحات و التّغييرات المطبّقة في التّعليم، و لئن عرفت هذه السّنَدات تغييرا، فذلك لأنّ المعارف تطوّرت، ثمّ إنّ هذا المتعلّم الذي يعيش في عالم سريع التطور ينبغي عليه أن يتطوّر بتطوره و يتأقلم معه، حتّى يكون عنصرا فعّالاً و يؤدّي دوره في المجتمع على أكمل وجه، و لذلك على مختلف السّنَدات أن تكون متماشية مع روح العصر الذي يعيش فيه هذا المتعلّم، و مُستجيبة لاهتماماته و احتياجاته كي تتحقّق المنفعة.

لقد تميّز التّعليم منذ سنة 2003-2004 بتطبيق المقاربة بالكفاءات في إطار عملية إصلاح المنظومة التربوية، و لما كانت هذه السّنَدات هي الوثائق و المراجع التي تساعد المدرّس على أداء مهمّته و بلوغ الأهداف و الكفاءات المحدّدة في النّظام التربوي، و على اعتبار أنّ بيداغوجيا الإدماج بيداغوجيا نظريّة لا بدّ لها من أدوات عمل و ممارسة ميدانية، وُجِبَ علينا الاطّلاع على السّنَدات التّعليمية بُغية رصد مكانة الإدماج فيها، و التّعرف على الطّريقة المعتمدة في تدريس البلاغة، و ذلك بتتبّع مدى استجابتها للمستجدّات الإصلاحية التي تبنتها وزارة التّربية الوطنية.

المبحث الأول: مكانة الإدماج في السّنَدات التّعليمية*

تهدف بيداغوجيا الكفاءات المبنية على خاصية "الإدماج" بالدرجة الأولى إلى تطوير قدرات المتعلّم و مهاراته، و ذلك من أجل دمجِه في محيطه، و من أجل تمكينه من بناء معرفته بنفسه، و على المدرسة أن تضع مناهج تجعله يُحقّق هذه الغاية، و لعلّ من صميم المهام التي تضطلع بها المدرسة، "تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة و مبنية و دائمة، يُمكن توظيفها بتبصّر في وضعيات تواصل حقيقية و حلّ المشكلات بما يُتيح للمتعلمين التعلّم مدى الحياة و المساهمة فعليًا في الحياة، و كذا التكيف مع المتغيّرات"¹.

فكان لا بدّ على المناهج و الكتب المدرسية، و غيرها من السّنَدات المبنية على البيداغوجيا الجديدة أن تنطلق من أهداف و مطالب هذه المقاربة، و أن تتماشى مع ما جاءت به من تصوّرات جديدة، و ذلك بأن جعلت كلّ العملية التعليمية في خدمة مواطن الغد، و سعت إلى تحقيق التّكامل بين مضامين أنشطة المادّة.

*- نُفضّل استخدام مصطلح السّنَدات التعليمية و ليس التربوية، ذلك إنّ التربوي مقرون بكل ما يدور في فلك المؤسسات التي هي على علاقة بتربية النشء و المجتمع، منها المؤسسات التعليمية (رياض الأطفال، المدارس، الجامعات، المعاهد و المراكز التعليمية...) و الاجتماعية (الأسرة، جماعة الرّفاق،...) و الدّينية (مساجد، جمعيات دينية...) و الثقافيّة (الإذاعة، التلفزيون، الصحافة، المسرح، دور الثقافة...)، أمّا التّعليمي فهو جزء من التربوي، إذ إنّهُ يقتصر على المؤسسات التعليمية التي تهتم بتربية الطلاب و تعليمهم استنادًا إلى سندات تعليمية مختلفة (مناهج، كتب...) تشرف عليها وزارة التّربية و التّعليم.

¹- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون التّوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرّخ في 23 جانفي 2008، الفصل الثاني " مهام المدرسة "، المادّة 04.

1. الإدماج في منهاج السنة الثانية من التّعليم الثانوي -شعبة آداب و لغات أجنبية-

يحتوي المنهاج الدّراسي على غايات المنظومة التربوية، التي تستمدّ أسسها من مبادئ الأُمّة الجزائريّة المدوّنة في بيان أوّل نوفمبر 1954، و المتمثلة في "ضمان تكوين مواطن قادر على المساهمة في نموّ بلاده، و التكيّف مع العالم المتغيّر الذي يحيط به، و كذا التفتّح على العالم الخارجي، لاسيما في المجال الثقافي و العلمي و التّكنولوجي"¹.

و لقد بُنيت المناهج الحديثة على المقاربة بالكفاءات، و إنّ بناءها على هذه المقاربة لم يكن من محض الصدفة، و إنّما جاء استجابة لمواكبة التطوّر السريع و تقدّم وسائل الإعلام و الاتّصال، فكان لزاما على المدرسة أن تُجري تطورا شاملا لمختلف السّنّات التّعليمية، و خاصة المناهج و الكتب المدرسية، و تجعل المتعلّم قادرا على التكيّف و التّفاعل السريع، إذ تمّ وضع مرتكزات جديدة لبناء مناهج حديثة منها²:

- الانطلاق من كون المعرفة تُبنى و لا تُنقل، فالمتعلّم هو الفاعل الأساسي في التكوين الذاتي، من هنا تستهدف المناهج تنمية قدرات المتعلّم العقلية و الوجدانية و المهارية ليُصبح مع الأيام و بمرور المراحل الدّراسية مُكتمل الشخصية، قادرا على الفعل و التّفاعل الإيجابيين في محيطه المدرسي و الاجتماعي العام.

¹ - اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001، ص144، بتصرّف.

² - ينظر: فؤاد موسى، المناهج، مفهوما، أسسها، عناصرها، تنظيّماتها، جامعة المنصورة، مصر، دط، 2002، ص 46 و ما بعدها.

- التّركيز على الكيف المنهجي بدلاً من الكمّ المعرفي، من خلال نظام الوحدات الذي يُمكن المتعلّم من التّركيز على مضامين بعينها تتوفّر فيها شروط التماسك و التكامل.

- استخدام طرائق بيداغوجية حديثة تخدم الكفاءات المستهدفة.

- التّركيز على التعلّم عوض التّعليم، و على المتعلّم باعتباره محور العملية التّعليمية- التعلّميّة، أمّا المُدرّس فيكتفي بالتّوجيه و التّقييم و التّقويم.

- استخدام استراتيجيات تعليم متنوّعة.

- مراعاة اهتمامات المتعلّمين، كالقيام بمشاريع للمحافظة على البيئة، أو توجيه ميولاتهم و تنميتها على الإبداع و الابتكار، و تنمية الاتّجاهات الإيجابية كعدم التعصّب، و احترام آراء الآخرين، و التعاون و التّراحم و التّأزر... و كلّ الاتّجاهات الناتجة عن العقيدة الإسلامية، و عن العادات و التقاليد السليمة للمجتمع.

لقد وُطّدت المناهج التربوية الحديثة العلاقة بين المدرسة و المجتمع، لتصبح المدرسة مرآة عاكسة لهذا الأخير، و تغدو أكثر انفتاحاً على واقع المتعلّم و اهتماماته، كما عكست هذه المناهج طموحات و تطلّعات المجتمع في أبنائه و المتمثّلة في تكوين مواطن صالح، كفء، مسؤول، منتج، مبدع، فاعل في حياته و مجتمعه، لتتميّز بهذا عن المناهج المعتمدة في المقاربات السّابقة، إذ يبرز دور المنهاج الجديد كعنصر هامّ من عناصر الفعل التربوي بعد المتعلّم و المدرّس.

هذا و يسعى منهاج اللّغة العربيّة الخاص بالسنة الثانية -شعبة آداب و لغات أجنبية- إلى "تعميق معارف المتعلّم في النصوص ذات النّمت الوصفي و السردّي و الحجاجي"¹ ، و ذلك في سياق دراسة نصوص من العصر العبّاسي بقسميّه و امتدادها بالأندلس، مُروراً بالمغرب العربي - بعدما تدرب المتعلّم في السنة التي تسبقها على كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية-.

و يهدف هذا المنهاج عموماً إلى:

- " إكساب المتعلّم القدرة على التّعامل مع المعلومات، من حيث تحصيلها و تنظيمها و توظيفها فيما بينها - إدماجها-، و إدراك علاقاتها المتبادلة.

- تنمية مهارات الاستماع و الفهم و التفسير و التقويم...

- الانتقال بالمتعلّم من التّعليم إلى التعلّم، و من الحفظ إلى الخبرة و الكفاءة، و من المعرفة المجزأة إلى المعرفة المتكاملة - المُدمجة-، فالتّعليم وفق بيداغوجيا الكفاءات استثمار و ليس استهلاك كما كان الحال في المقاربات التي سبقتها"².

و بدخول المتعلّم إلى هذه السنة، يكون قادراً على:

- " إبراز الجمال الفني في النص

- التمييز بين الصّور البيانية

¹ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربيّة للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين: الآداب و الفلسفة، الآداب و اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص2.

² - المرجع نفسه، ص2 و 3، بتصرّف.

- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام و جودة الأسلوب، من حيث الوضوح و القوّة و الجمال بمراعاة خاصة الإدماج.
- كتابة نصوص حجاجية و تفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النّصوص¹.

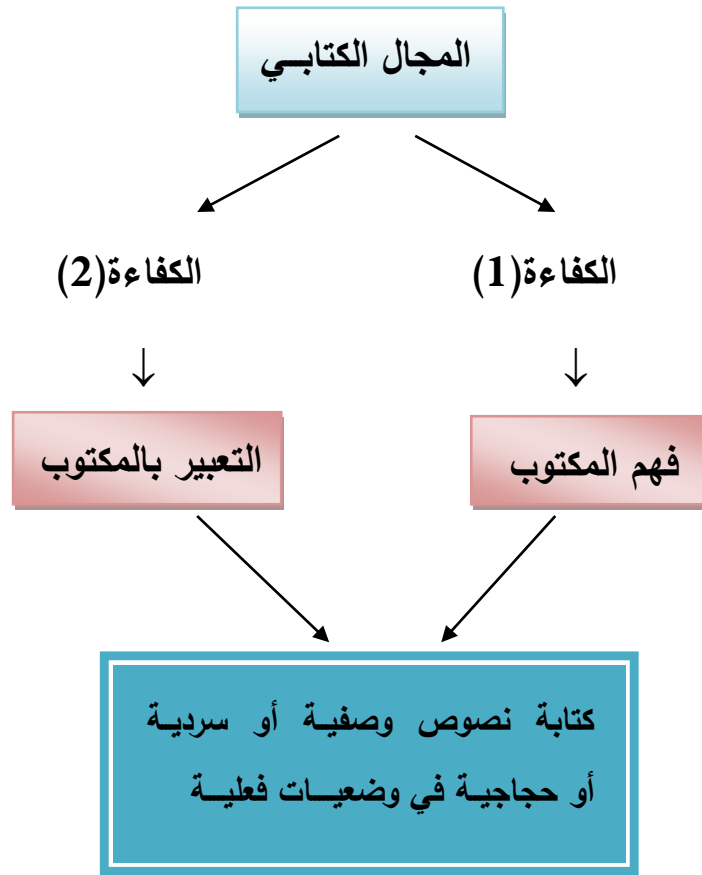
أمّا عند خروج المتعلّم من هذه السنة، فيُفترض أن يكون قادرًا على:

- "إنتاج و كتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي و ذات علاقة بالمحاور المطروحة في تدريس نشاطات المادة، و ذلك:
- في وضعيات ذات دلالة يتمثّل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج و بمراعاة مصداقية التعبير و جمالية العرض.
- التحكّم في الكفاءة اللّغوية و الأدبية على وجه الإجمال².

أمّا الهدف الختامي **المندمج** لنهاية هاته السنة، فقد جاء مُوجزًا في هذه العبارة: "أن يكون المتعلّم قادرًا على تسخير مكتسباته القبلية **لإنتاج** - مشافهة و كتابة- **نصوص** متنوّعة في أشكال متعدّدة من التعبير، تتوافر على البنية الدّلالية و الشكلية"³.

و قد تمّت الإشارة إلى كفاءات الإنتاج الكتابي بهذا المخطّط⁴:

1 - المنهاج، ص 5.
2 - المرجع نفسه، ص 4.
3 - المرجع نفسه، ص 5.
4 - المرجع نفسه، و الصفحة نفسها .



فإنّ إنتاج أو كتابة نصّ، إنّما يُقصد به إنتاج أو كتابة كيان لغويّ مركّب، متماسك، متنسّق و منسجم، و ذي وحدةٍ شاملةٍ، يتمثّل خصائص الوصف أو السرد أو الحجاج. هذا و يتمّ تناول نشاطات اللّغة العربيّة "بمراعاة مبادئ التدريس بالكفاءات، من خلال جعله محور العملية التّعليميّة-التّعلّميّة، و محاولة بناء وضعيات تساعد على إدماج مكتسباته"¹.

فلقد خَصّص المنهاج لمادّة اللّغة العربيّة في السنة الثّانية (شعبة الآداب و اللّغات الأجنبيّة) خمس (5) ساعات موزّعة أسبوعياً على النشاطات الآتية:²

¹ - المنهاج، ص8، بتصرّف.

² - المرجع نفسه، ص4.

- الحصة الأولى: حصة الأدب و النّصوص، و خُصّصت لها ثلاث (3)

ساعات أسبوعيا، حيث يتمّ فيها دراسة النّص، باكتشاف و مناقشة معطياته، و تحديد نمطه، و إبراز مظاهر اتّساقه و انسجامه، ثم معالجة ما يرتبط به من مسائل نحوية و صرفية و بلاغية و عروضية و نقدية .

- الحصة الثانية: المطالعة الموجهة بالتّداول مع إحكام موارد المتعلّم

و ضبطها (الوضعية المستهدفة)، ذات ساعة واحدة.

- الحصة الثالثة: التعبير الكتابي في نهاية كل أسبوع، و المشروع في كلّ

حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي، في ساعة واحدة.

فالوحدة التّعليمية تضم مجموعة الأنشطة التي ستوزّع خلال أسبوعين، و بالتّالي ستعمل هذه الوحدة على دمج مختلف الأنشطة، فتجمع بين النّصوص الأدبية و التّواصلية، و القواعد و البلاغة و المطالعة الموجهة، فتُعطي التعلّات معنى بحيث يتلقّى المتعلّمون سلسلة من المعارف لتُدْمَج فيما بعد في إنتاجاتهم.

و بالرّغم من اختلاف الحجم الزّمني لأنشطة اللّغة العربية المُبرمجة في كلّ وحدة، إلا أنّه تبقى للأستاذ السّلطة التقديرية للوقت و ضرورة تكييفه مع مختلف النشاطات، و ذلك بمراعاة المكتسبات القبلية لمتعلّميهِ و أهمية المضامين و الكفاءات المستهدفة، و قد أشار دليل مخطّط التدرّج إلى مرونة التّعامل مع الوقت و الحصص التّعليمية، حيث اعتبر أنّ "استعمال هذا الزّمن ينبغي أن يخضع لتقدير كلّ أستاذ على حدة و يراعي الحاجات الفعلية للتعلّم و تنفيذ برنامج المادّة بلا إفراط و لا تفريط"¹.

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل مخطّط التدرّج في التعلّات، سند تربوي موجه لمفتشي و أساتذة مادة اللّغة العربية، الجزائر، 2016-2017، ص6.

أمّا بالنسبة لحصة الأدب و النصوص، فقد جاء في الوثيقة المرافقة أن: "تنشيط التعلّيمات الواردة في الحصة الأولى من كلّ أسبوع تتمّ بمنطق الإدماج لا مجزأة بتحديد مدّة زمنية لكلّ نشاط، و تُتناول انطلاقاً من النصّ على أساس أنّها جزء منه لا مفصولة عنه"¹.

فيكون تنشيط الحصة الأولى في كل وحدة، كالاتي:

- **الأسبوع الأوّل:** الأدب و النصوص (النصّ الأدبي، قواعد اللّغة، عروض، نقد أدبي).

- **الأسبوع الثاني:** الأدب و النصوص (النصّ التواصلّي، قواعد اللّغة، بلاغة).

فهذه النشاطات - التي تعدّ روافد للنص - تُدرس انطلاقاً من النص، و ذلك وفق المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصيّة -القائمتين على مبدأ الإدماج-، حيث إنّها "تُتناول انطلاقاً ممّا يتوافر عليه النصّ من معطيات نحوية و صرفية أو بلاغية أو عروضية أو مفاهيم نقدية"²، و ذلك حرصاً على دعم المعارف اللّغوية و ربطها ببعضها، بُغية تنمية قدرة المتعلّم على التّعبير مشافهةً و كتابةً.

هذا بالإضافة إلى أنشطة الإنتاج التي يُنتجها المتعلّم، منها وضعيات الإدماج، و التي من شأنها تدريبه على معالجة وضعيات مشكلة، و إبراز جانبه الخلاق المُبدع المتمثّل في القدرة على التّعبير، كما يكتسي نشاط التّعبير الكتابي أهمية بالغة في حياة

1- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين : الآداب و الفلسفة - الآداب و اللغات الأجنبية -، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 9.

² - المنهاج، ص7.

المتعلّم، لأنّه انطلاقاً من مبادئ المقاربة بالكفاءات "يُدرس وفق منطق إدماج المكتسبات القبلية و استثمارها في التّحرير..."¹، كما نثمن اعتماد المنهاج بيداغوجيا المشروع، التي تعمل على اكتساب المتعلّمين معارف أكثر فاعليّة تحاكي واقعهم و اهتماماتهم، لأنّهم أثناء قيامهم بمشروع معيّن يتعلّمون كيف يتفاعلون مع الحياة و مع المجتمع، و يحصلون على هذه المعارف بمجهودهم الذاتي، متحرّرين في ذلك من تلقين المدرّس و من الحفظ و التّكرار المملّ، كما أنّ هذا النوع من التعلّم سيرسخ في أذهانهم على مدى العمر.

و الجدول الآتي يُلخّص أنشطة الإنتاج:

أنشطة الإنتاج (الإدماج)	ماهيتها
الوضعية المستهدفة*	" و في هذه الحصّة تُؤوّل الأحكام النظرية للدّروس إلى تطبيق و تفعيل، فيتمكّن التلميذ من استيعاب دروسه على الوجه الصّحيح" ² . فالمتعلّم يعمل على تجنيد الموارد المتنوّعة التي استقاها من مختلف النشاطات في وضعية مستهدفة، و تكون في نهاية كلّ وحدة تعليمية.

¹ - المنهاج، ص10.

* - لقد استُعمل مصطلح "الوضعية المستهدفة" في كتابي السنة الأولى و الثانية من التعليم الثانوي، و قد تمّ تغييره في كتاب السنة الثالثة، ليصبح بعنوان "إحكام موارد المتعلّم و ضبطها".

² - المنهاج، ص10.

" و هو مثل الوضعية المستهدفة يتطلّب خاصة الإدماج أي دمج الموارد القبلية في علاج المطلوب، و تدريسه يكون بمراعاة عرض الموضوع على التلاميذ ثم كتابته في الحصة الثانية، ثم توزيعه مُصحّحاً مع تشخيص الأخطاء"¹.	التعبير الكتابي*
" تُفصّح وضعية إنجاز مشروع عن حجم استيعاب المتعلّمين لدروسهم القبلية و قدرتهم على تسخيرها، ما يُسهّل على الأستاذ تشخيص مكتسباتهم و حاجتهم و الصعوبات التي تعترضهم. و يُنشّط كل حصة رابعة من نشاط التعبير الكتابي"².	المشروع

و سنبين في الجدول الآتي نصيب أنشطة الإدماج من نشاطات اللّغة، بالنسبة للسّنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبيّة -:

* - لم يتم اقتراح مواضيع للتعبير الكتابي في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية من التعليم الثانوي، و إنّما وردت في المنهاج.

¹ - المنهاج، ص10، بتصرف.

² - المرجع نفسه، ص17.

أنشطة الإدماج	عدد مواضيع أنشطة الإدماج	الحجم السّاعي السّاعي لأنشطة الإدماج	الحجم السّاعي السّاعي لأنشطة اللّغة العربيّة	النّسبة المئوية لأنشطة الإدماج
نشاط التعبير الكتابي	6 تعابير	18 ساعة (مُدّة كلّ موضوع 3 ساعات)	155 ساعة	11.61%
نشاط الوضعية المستهدفة	12 وضعية	12 ساعة		7.74%
نشاط المشروع	4 مشاريع	4 ساعات		2.58%
المجموع	22 موضوعا	34 ساعة		21.93%

إذن يُقدّر الحجم السّاعي لنشاط الإنتاج (أو الإدماج) بأربع و ثلاثين (34) ساعة، أي بنسبة 21.93%، و قد خُصّص أكبر حجم زمني لنشاط التعبير الكتابي (18) ساعة، بنسبة 11.61%، يليه نشاط الوضعية المستهدفة (12) ساعة، ما نسبته 7.74%، أمّا أقلّ نسبة فكانت من نصيب نشاط المشروع (4) ساعات أي بـ 2.58%، و هي نسب ضئيلة لا تعكس أهمية هذه الأنشطة في تمكين المتعلّم من ممارسة الكفاءة، فهي التي "تقترح تعلّماً اندماجياً غير مجزّأ يُمكن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية و اكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلّم التّعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملًا إيجابياً"¹.

¹ - الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص4.

هذا و تعمل المناهج ذات الطّبيعة الإدماجية على جعل المتعلّم يعطي معنى للتعلّّمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة، و فائدة بالنسبة له، و ذات علاقة بوضعيّات قد تُصادفه في حياته، و بهذا سيتدرّب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي يواجهها، كما يركّز هذا المنهاج على ترسيخ القيم المجتمعية و العالمية في المتعلّم، و التي عادةً ما تتقاطع مع غايات التعلّم، كأن يكون مواطنًا مسؤولًا، عاملاً كفؤًا، و شخصًا مستقلًا.

إنّ التعلّم وفق منطق الإدماج سيساعد المتعلّم ليس في حياته المدرسية فقط - بأن يصل إلى حلّ وضعيات تعليميّة- بل يتجاوزها بأن يُصبح عنصرًا مُندمجًا و فاعلاً في مجتمعه، و إنّ أكثر ما يُميّز المنهاج في ظلّ بيداغوجيا الإدماج محاولة إبقائه على المعارف الوظيفية الصّالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، و سعيه إلى تفعيل المواد الدّراسية في المدرسة و الحياة معًا، فهو الأداة التي تساعد على ترسيخ القيم و ثقافة المجتمع و صقل شخصية المتعلّم بما يتماشى مع مجتمعه.

و ليتمكّن المتعلّم ممّا سبق ذكره، لعلّه يستلزم بناء أنشطة إدماج ذات الميزات الآتية:

- اعتبار المتعلّم محور العملية التّعليمية - التعلّميّة.
- جعل المتعلّم يوظّف مجموع الموارد المتنوّعة (معارف، و معارف فعلية، و معارف سلوكية).
- التّركيز على إدماج الكفاءات المستعرضة في الأنشطة التّعليمية- التعلّميّة.

كما نذكر هنا أنّ المنهاج قد ميّز بين ثلاثة أنواع من التّقييم: تشخيصي، تكويني، و تحصيلي، و أوصى بضرورة التّنوّع في أشكال التّقييم (تقييم ذاتي، جماعي...) دَفْعًا للملل، غير أنّه لم يرسم شبكة تقييم، و اكتفى بالإشارة إلى ضرورة بناء معايير تقييمية دومًا.

2. الإدماج في الوثيقة المرافقة للمنهاج

يُرفَق المنهاج الدّراسي بوثيقة تشرحه و تُبيّن طريقة تنفيذه، و هي مُوجّهة بالأساس للمُدرّس، حيث تُساعده على فهم المنهاج و من ثَمّة تطبيقه.

تشرح هذه الوثيقة مختلف المعارف النظرية الواردة في المنهاج، كما تُدعمها بأمثلة تطبيقية، إنّها تهدف إلى "تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج و شرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادّة، و تذليل بعض الصّعوبات التي قد تعترض المدرّس في قراءة و فهم المنهاج، كما تقترح له كفايات تتناول الوحدات التّعليمية المقرّرة"¹.

و لو عُدنا إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الثّانوي - شعبة آداب و لغات أجنبيّة- لوجدناها قد شرحت أهمّ العناصر الموجودة في المنهاج، في مقدّمها المصطلحات التي ظهرت في ظلّ "المقاربة بالكفاءات"، منها الكفاءة و خصائصها، الوضعية و مكوّناتها و مميّزاتها و أهميّتها في توسيع فهم و إدراك الأستاذ للمقاربة بالكفاءات ... إلخ، كما أنّها شرحت "المقاربة النصيّة"، فأوقفت الأستاذ على أنماط النّصوص و خصائصها، و بيّنت كيفية تلخيص النّصوص باعتماد تقنية التلخيص، كما أنّها عرضت كيفية تنشيط حصص اللّغة العربية وفق بيداغوجيا الإدماج، و ما ينبغي أن يُقدّم في النّشاط الواحد و الهدف من كلّ نشاط، و شرحت بيداغوجيا المشروع و عرضت مثالا تطبيقيا لإنجاز المشاريع².

¹ - السعيد بو عبد الله، سندات التعليم الابتدائي: دراسة في المصطلحات، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية - في ضوء المقاربة بالكفاءات - المنعقد يومي 04-05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللّغوية، تيزي وزو، الجزائر، ج1، 2014، ص34.

² - للمزيد ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص2 إلى غاية ص 14.

و لقد أشارت الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى ضرورة اعتماد شبكة لتقييم الكفاءة، و التي تتحقق عبر نوعين من المعايير، معايير الحد الأدنى و هي ضرورية للتحكم في الكفاءات المعنّية بالتّقييم، و ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار في التّقييم بما لا يقلّ عن $\frac{3}{4}$ ، أمّا معايير الإتقان فهي ليست ضرورية و لكنّها تُشكّل قيمة مُضافة، فيكفي أن يؤخذ بما لا يزيد عن $\frac{1}{4}$ ، و قد عرضت الوثيقة أربعة معايير تقييمية هي:

- "الملاءمة مع الوضعية
- سلامة اللّغة
- سلامة الرّسم
- مصداقية التّعبير و جماليّة العرض"¹.

كما بيّنت الوثيقة المرافقة بأنّ المقاربة بالكفاءات لا تُعتبر التّقييم ذا فاعلية إذا لم يكن مشفوعا بتشخيص الأخطاء و باقتراح الحلول.

3. الإدماج في دليل مخطّط التدرّج في التعلّيمات

و جاء هذا الدليل تحقيقًا لحسن تسيير العملية التعليمية-التعلّمية، و هو "وثيقة تضبط الكفاءات و الأهداف التّعليمية و الخطّط و الطّرائق و النّشاطات التي يقوم بها المعلّم و المتعلّم على السّواء"².

و لقد عوّض هذا الدليل وثيقة التّوزيع السنوي، و هو يُفصّل في المسائل الآتية:

¹ - الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 15.

² - وزارة التربية الوطنية، دليل مخطّط التدرّج في التعلّيمات، سند تربوي موجه لمفتشي و أساتذة مادّة اللّغة العربية، الجزائر، 2016-2017، ص3.

- "موافقة المناهج الرّسمية
- ضبط فترات التّعلّم
- ضبط فترات الإدماج
- ضبط فترات التّقييم
- ضبط فترات المعالجة
- إدراج المشاريع"¹.

لقد حدّد مخطّط التدرّج الكفاءات المستهدفة و مؤشّراتها في كلّ وحدة تعليمية، كما بيّن كيفية توزيع مضامين هذه الوحدات على الأسابيع الدّراسية، و كذا الحجم الزّمني المخصّص لكلّ وحدة، فقد عُنِيَ هذا المخطّط بالوحدة التّعليمية على اعتبار أنّ "نظامها يُدمج مختلف أنشطة المادّة في ميدان التلقي و ميدان الإنتاج"²، و بهذا تضمن الوحدة التّعليمية ما يلي:

- "إعطاء التعلّيمات معنى، بحيث يتلقّى المتعلّمون جملة من المعارف و بعد إرسائها تُجنّد لتُدمج في وضعيات إدماجية تؤكّد نماء الكفاءة لديهم.
- تضمن التّرابط و الانسجام بين أنشطة المادّة.
- تجعل من الموارد اللّغوية و البلاغية و الموسيقية (العروض) مفاتيح يُقارب بها المتعلّمون النصوص على اختلاف أنواعها و أنماطها.
- القضاء على التعلّم المستقلّ الذي هدفه التعلّم لا وظيفيّة التعلّم.
- تُحقّق جودة كفاءات التّواصل الشفوي و الكتابي و تحرص على نمائها.

¹ - مخطّط التدرّج، ص4.

² - المرجع نفسه، ص5.

- تضمن ممارسة تعديل التعلّم و التقويم و المعالجة¹.

إنّ يحكم الوحدة التّعليمية ميدانان هما:

▪ **ميدان التلقّي:** من خلال كل من النصّ الأدبي و التّواصلي،

و روافدهما.

▪ **ميدان الإنتاج:** من خلال التّعبير الكتابي، و المشروع، و الوضعية

المستهدفة.

لقد بيّن مخطّط التدرّج أهميّة المقاربة التواصلية في إنتاج النص، على اعتبار أنّ الكفاءة الختامية التي حدّدها المنهاج تنطلق من مقام تواصل دالّ يُمكن المتعلّم من تلقّي و إنتاج نصوص مشافهةً و كتابةً وفق أنماط معينة، أمّا نشاطات الوحدة فمدارّها النص، منه الانطلاق و إليه العودة.

هذا و قد اقترح مخطّط التدرّج في كلّ وحدة وضعيتين إدماجيتين للاختيار: وضعية إبداعية، و وضعية نقدية، و أشار إلى شبكات تفعيل الوضعيات و تقييم المنتج².

كما أنّه أبرز أهميّة التّقييم التّكويني، و نبّه إلى ضرورة ممارسته أثناء التعلّم بُغية التّحقّق من إرساء التعلّقات، مُقترحًا تقييمًا تكوينيًا في كلّ درس من دروس الوحدة التّعليمية.

¹ - مخطّط التدرّج، ص5، بتصرّف.

² - ينظر: الملحق رقم(01).

4. الإدماج في الكتاب المدرسي و في دليل الأستاذ*

إذا كانت السّنَدات التّعليمية السّابقة - المنهاج و الوثيقة المرافقة و مخطّط التدرّج - و التي هي موجّهة أساساً إلى الأستاذ قد أبدت احتفاءً بمبدأ الإدماج، فما مكانته عندما يتعلّق الأمر بمحتوى يتّجه إلى تعليم التلاميذ بشكل مباشر؟ هذا ما سنكتشفه من خلال قراءة الكتاب المدرسي و الكتاب المُوضّح له "دليل الأستاذ".

1.4. الإدماج في الكتاب المدرسي

يُعتبر الكتاب مصدر المتعلّم الأساسي لتحقيق المعارف، لذلك ينبغي أن تكون مادّته متماسكة و مترابطة و مثيرة لتفكير المتعلّمين و مواكبة لعصرهم، حيث يتمّ وضعهم أمام مشكلات من واقعهم، و لعلّ السؤال الأكثر أهمية هنا هو: إلى أيّ مدى يتوافق تصميم هذا الكتاب مع بيداغوجيا الإدماج؟ و إلى أيّ مدى تمّ تكريس خاصيّة الإدماج في الدّروس البلاغية المقرّرة في كتاب اللّغة العربية للسنة الثانية من التّعليم الثّانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية - ؟ و هل الوضعيات الإدماجية المقترحة في هذا الكتاب تستجيب فعلاً لشروط بناء الوضعيّة؟ و هل هي على علاقة بالكفاءات المطلوب إنمائها؟

يحتوي كتاب "الجديد في الأدب و النّصوص و المطالعة الموجّهة" المُوجّه إلى متعلّمي السنة الثانية من التّعليم الثّانوي العام و التكنولوجي للشّعبتين: الآداب

* - أدمجناهما معاً في عنوان واحد، باعتبار أنّ دليل الأستاذ كتاب داعم للكتاب المدرسي، فمن شأنه أن يوضّح المنطلقات و الأسس التي يستند إليها الكتاب، و أن يقترح ممارسات تعليمية إجرائية في التّشاطات المقرّرة .

و الفلسفة، و الآداب و اللّغات الأجنبية على جزءٍ واحدٍ، يشتمل على اثنتي عشرة(12) وحدة موزّعة على مجموعة من الأنشطة.

و لقد صُمّم الكتاب المدرسي المقصود بالدراسة وفق المقاربة بالكفاءات، التي "تحرص على ما هو أنفع و أفيد للمتعلم، و تتجاوز مفاهيم التّعليم التقليدية"¹، أي تلك المفاهيم التي كانت تركز على حفظ المعلومة و استرجاعها وقت الحاجة، و على منهج المواد الدّراسية المنفصلة، مُغَيِّبَةً بذلك مهارات الفهم و الاستنتاج و التّحليل و التّركيب و النّقد... إلخ.

كما جاء فيه حديث عن المقاربة النصّية، و اعتبار أنشطة القواعد و الصّرف و البلاغة و العروض روافد لفهم النصّ، و يتمّ تناولها انطلاقاً من النصّ.

أمّا الجزء الثاني من التّقديم، فقد اختصّ بعرض خطوات دراسة النصّ الأدبي*، و قد أشار الكتاب إلى أنّه ليس هناك قواعد تضبط دراسة النصّ الأدبي، و أنّ "كلّ طريقة تجعل المتعلّم يُظهر كفاءاته بالفعل و الإنجاز، هي طريقة صالحة من منظور التّدريس بالكفاءات"².

و قد اقترح الكتاب في تدريس النصّ الأدبي تسع(09) خطوات، و هي كالآتي³:

¹ - الكتاب المدرسي، ص3.

* - و قد أردف كل نصّ أدبي بنصّ تواصلِي يُدعّمه، حيث يأتي هذا النصّ نثرياً، و يكون الغرض منه معالجة الموضوع المطروح في النصّ الأدبي بشيء من التوسّع و بلغة سهلة قريبة إلى أفهام المتعلّمين.

² - الكتاب المدرسي، ص4.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص4 و5.

1- تكليف التلاميذ بتحضير الدّرس مُسبقاً: و ذلك حتّى تتكوّن لديه مكتسبات قبلية عن محتوى الدّرس، فلا يشرع الأستاذ في تقديم الدّرس للمتعلم و هو خاوي الذّهن.

2- أتعرف على صاحب النص: و يتضمّن تقديم نبذة موجزة عن حياة الأديب، و عصره فيما له علاقة بالنصّ، غير أنّه من خلال اطّلاعنا على مختلف تعاريف الأدباء المُدرّجة في الكتاب، لسنا نرى أنّ هذه الخطوة تُستثمر فعلاً في تحليل النصّ، و قد أوردنا أنموذجاً لمسلم بن الوليد: "هو مسلم بن الوليد الأنصاري، شاعر غزل، من أهل الكوفة نزل ببغداد فاتّصل بالرّشيد و أنشده فلقبه "بصرير الغواني" فقرّبه إليه، قال المرزباني عنه: "اتّصل بالفضل بن سهل فولّاه بريد جرجان فاستمرّ بها إلى أن مات فيها"، و قال التبريزي عنه: "هو مولى أسعد بن زُرارة الخزرجي، مدح الرّشيد و البرامكة و داوود بن يزيد بن حاتم، و محمد بن منصور صاحب ديوان الخراج، و هو أوّل من أكثر البديع في شعره و تبعه الشعراء فيه"¹. فما علاقة هذا التعريف، بالنصّ الذي جاء بعنوان "أدهراً تولّى"، حيث كان الشاعر يحنّ إلى أيّام الصّبا التي ولّت، و إلى مجالس الأنس و الطّرب و شرب الخمر، حين كان لاهياً ماجناً، و كان من المفترض أن يكون التعريف متعلّقاً بما يخدم النصّ، كذكر بعض مظاهر العصر العباسي مثلاً، و قس على ذلك ما ورد في جلّ التعريفات من معلومات عن تاريخ الميلاد و الوفاة... إلخ، فهي لا تفيد المتعلّم في فهم مقاصد النصّ.

¹ - الكتاب المدرسي، ص50.

3- تقديم موضوع النصّ: "و يتمّ ذلك بقراءته قراءة سليمة، مع مراعاة جودة النّطق و حسن الأداء و تمثيل المعنى"¹، فيقرأ الأستاذ النصّ قراءة أولى، تليها قراءات المتعلّمين، على أن تكون القراءة متأنّية و سليمة و مُعبّرة، بحيث تنفذ إلى أعماق النصّ و تلتمس معاني الألفاظ و التّراكيب و تُمكن المتعلّم من تنظيم أفكار النصّ، و من الإحساس الفنّي و الانفعال الوجداني بالمعاني المبتوثة فيه.

4- أثري رصيدي اللّغوي: و فيها يتمّ شرح بعض المفردات و التّراكيب، و التي يتوقّف عليها فهم النصّ، بذكر معناها و اشتقاقاتها حسب المعجم، ثمّ معناها انطلاقاً من السّياق الذي وردت فيه، أمّا في الكتاب المدرسي فقد وجدنا شرحاً لعشرات الكلمات في كلّ نصّ، و كأنّ الهدف من هذه الخطوة ليس تذليل الصّعوبات التي تقف حاجزاً أمام فهم النصّ و دراسته، بل جعل الدّرس يستهدف شرح المفردات.

5- أكتشف معطيات النصّ: "و يعتمد فيه الأستاذ على طائفة من الأسئلة، تُمكن المتعلّم من فهم النصّ باكتشاف ما يتوقّر عليه من المعاني و الأفكار و العواطف و التّعبير الحقيقيّة و المجازية..."².

من هنا نفهم، أنّ هذه الخطوة تتضمّن أسئلة تُمكن المتعلّم من فهم بنية النصّ من جميع نواحيه -المستوى الإفرادي و التّركيبي و الصّرفي و البلاغي...-، إذ إنّهُ يتمّ "قراءة النصّ و تفسيره و آليات تأويله من خلال توسّل الرّوافد اللّغوية المكوّنة له (النّحو و الصّرف و البلاغة و العروض...)"³.

¹ - الكتاب المدرسي، ص4.

² - المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.

³ - الطّاهر لوصيف، تعليمية النّصوص و الأدب في مرحلة التّعليم الثّانوي- جذع مشترك آداب- أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية نقدية، أطروحة دكتوراه، إشراف د. خولة طالب الإبراهيمي، جامعة الجزائر، 2007-2008، ص106.

- و نُمثّل بنصّ لأبي حمو موسى الزّيّاني "استرجعتُ تلمسان"، لنرى نوع الأسئلة التي وردت في هذه المرحلة:
- "عمّن يتحدّث الشاعر؟
 - بمن يفتخر؟
 - أين وقعت هذه المعارك؟ و ما الدّافع إليها؟
 - لماذا رفض الشاعر الصّلح مع مريّن؟
 - ما أُمّنية الشاعر؟
 - كيف دخل مدينة تلمسان؟"¹

تبدو هذه الأسئلة سطحية، لأنّ المتعلّم لا يستطيع من خلال أسئلة كهاته تفكيك شِفرات النصّ و بلوغ المعاني التي يريد الشّاعر إيصالها، و هي لا تؤدّي أيضا إلى إدراك الأفكار الأساسية التي يدور حولها النصّ، كما أنّها أسئلة مألوفة، فقد وجدناها مكرّرة بالصّيغة نفسها في كثير من النّصوص.

6- **أناقش معطيات النصّ:** بعد أن يكتشف المتعلّم معطيات النصّ، ينطلق في عملية مناقشتها و نقدها من حيث المعاني و الأفكار و الأسلوب ...، و ذلك من خلال إيراد طائفة أخرى من الأسئلة التي ترتبط بآراء المتعلّم و تقييمه، "على أن يكون النّقد إبداعاً يعتمد تعيين الظّاهرة، ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكرية و الفنيّة في ضوء الرّصيد القبلي للمتعلّم"².

¹ - الكتاب المدرسي، ص 172.

² - المرجع نفسه، ص4.

فمن شأن هذه الخطوة أن تفتح المجال أمام المتعلّم و تُتيح له فرصة إظهار قدراته و إدماج مكتسباته و المشاركة باقتراحاته، كون النصّ الأدبي حافل دائماً بمعانٍ كثيرة و مفتوح على قراءات عدّة.

و يُفترض في هذه المرحلة أن يتذوّق المتعلّم الجانب الجمالي للنصّ، و ما فيه من ظواهر بلاغية، فيعتمد إلى شرحها و اكتشاف ما أضافته على النصّ، خاصة و أنّ علم البلاغة يهدف إلى تذوّق النصّ تذوّقاً يخدم موضوعه و يُظهر معناه، من خلال الغوص في معانيه و استجلائها.

و بالعودة إلى أسئلة المناقشة المُدرجة في الكتاب، نجد أنّ المتعلّم قد حُصر بنوع محدّد من الأسئلة، يُشبه تلك التي طُرحت عليه في اكتشاف المعطيات، كما أنّ روافد البلاغة و النّحو... لا تُستغلّ دائماً في قراءة و فهم النّصوص الأدبية، و هو ما تُظهره أسئلة المناقشة الخاصة بالنصّ الأدبي "استرجعتُ تلمسان":

- "ينفي الشاعر عن نفسه الظلم و العدوان، ما العبارات الدالّة على ذلك؟
- بالغ الشاعر في الفخر، علّل.
- في البيت الخامس، لماذا خصّ الشاعر النّسور القشاعم دون غيرها؟¹

فهذه الأسئلة يصلح أن تكون لاكتشاف معطيات النصّ، بل و أحياناً تتضمّن مرحلة المناقشة أسئلة كان يُفترض إدراجها في مرحلة الاتّساق و الانسجام، و لعلّنا نعود هنا إلى نصّ "أدهراً تولّى" لمسلم بن الوليد، لنجد إدراج السؤال الآتي في مرحلة المناقشة:

¹ - الكتاب المدرسي، ص172.

- "حدّد استخدامات الضّمائر و مدلولاتها من خلال الأبيات الخمسة الأولى"¹.
- 7- **أحدّد بناء النص:** يحاول الأستاذ في هذه المرحلة الوصول بالمتعلّمين إلى تحديد نمط النص، و اكتشاف خصائصه، و قد حدّدت مقدّمة الكتاب الأنماط النصيّة المقرّرة، و هي النّمط الوصفي، و السّردي، و الحجاجي، و من ثمة تمكينه من إنتاج نصوص وصفية و سردية و حجاجية في وضعيات تواصل دالّة، و هو الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة الثانية.
- و الملاحظ في هذه الخطوة أنّ الأسئلة لا تُوجّه المتعلّم إلى النّمط الغالب، بل تُشجّته إلى اكتشاف أنماط أخرى كانت قد خدمت النص، و نستدل بمثال من نص "استرجعتُ تلمسان" الذي غلب عليه النّمط الوصفي:
- "حدّد الأبيات التي اعتمد فيها الشاعر على عنصر السرد"².
- و هو ما نجده أيضا في نص المتنبّي "أفاضل الناس أغراض"، فعوض أن يُطرح سؤال يوصله إلى النّمط الحجاجي لأنّ النص عبارة عن حكم، ورد هذا السؤال:
- "اعتمد الشاعر على السرد و الوصف، دُل على ذلك من النص"³.
- 8- **أتفحص مظاهر الاتّساق و الانسجام في النص:** و تهدف هذه الخطوة إلى توجيه المتعلّمين إلى منهجية عرض أفكار النص - مقدّمة و عرض و خاتمة-، و كذا إلى الوسائل التي تصنع تماسك النص، و من ثمة تدريبهم على إنتاج نصوص متّسقة و منسجمة، و هذه الخطوة من النّاحية النظرية - و أيضا الخطوة التي

¹ - الكتاب المدرسي، ص51.

² - المرجع نفسه، ص 173.

³ - المرجع نفسه، ص134.

سبقتها- تتماشى مع ما جاءت به المقاربة النصيّة، و لكن قلّ ما نجد في الكتاب المدرسي التّركيز على أدوات الاتّساق و الانسجام*، و بالعودة إلى نص "استرجعتُ تلمسان"، نجد في هذه المرحلة السؤال الآتي:

- "وظّف الشّاعر ضميرين: ضمير المتكلّم و ضمير المتكلّمين، بيّن أثرهما في الانسجام و الاتّساق"¹.

و قد كان السؤال الوحيد المطروح في الاتّساق و الانسجام، دون الحديث عن طريقة تنظيم الشّاعر لأفكاره، و كيف تمّت هيكلة موضوعه... إلخ، فلا يتمّ تدريس الاتّساق و الانسجام في أغلب النّصوص الأدبية في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي كما يُملّيه التنظير في أدبيات اللّسانيات النصية، إذ نجد أنّ تدريس هاتين الخاصيتين في هذا الكتاب عبارة عن جزئيات بسيطة ارتبط فيها الاتّساق بالوحدة العضوية و الوحدة الموضوعية، و ارتبط فيها الانسجام ببعض الرّوابط الشّكلية، و ربّما لهذا نجد أنّ أغلب المتعلّمين يهتمون بتوظيف أدوات الاتّساق و الانسجام في إنتاجاتهم، لذلك ينبغي على المُدرّس أن يدرّبهم على اكتشاف مظاهر الاتّساق و الانسجام في النص، و ينبّه إلى أثرهما في تماسكه.

* - لقد أوردت الوثيقة المرافقة للمنهاج شرحا مفصلا عن هذين المفهومين، فالاتساق و يقصد به العلاقات المعنوية الموجودة داخل النص، و يتجلى في: الترابط الموضوعي(الوحدة الموضوعية)، التدرّج المنطقي في عرض المعلومات و توافره على مقدمة و عرض و خاتمة، التكرار لربط السابق باللاحق، القصدية، توافره على هوية و انتماء باتّباع نمط نصي معين...، بينما يتجسد الانسجام في العناصر التي تقيم فيما بينها شبكة من العلاقات الداخلية التي تعمل على تماسك النص و انسجامه، و من أدواته: الإحالة (مقامية و نصية)، التكرار، الاستبدال، الحذف، الوصل (أدوات الرّبط). ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب و فلسفة و آداب و لغات أجنبية-، ص6 و7 و8.

¹ - الكتاب المدرسي، ص173.

9- أجمال القول في تقدير النص: و هي آخر مراحل دراسة النص الأدبي، بحيث يتوصّل الأستاذ بالمتعلّمين إلى وضع خلاصة للنصّ تتضمّن أبرز خصائصه الفكرية و الفنيّة.

إلا أنّ ما لاحظناه في هذه المرحلة أنّه غالبا ما تتضمّن أسئلة جزئية مباشرة، و كان من المفترض أن يُطلب من المتعلّم ملخصا يُدمج فيه كلّ ما تمّ تناوله في النص، فقد كانت أسئلة نموذجنا "استرجعتُ تلمسان" كالآتي:

- "في النص قيمة تاريخية و قيمة فنيّة، اشرحهما.
- طابع التقليد واضح في الأسلوب و المضمون، علّل¹.

نستنتج ممّا سبق أنّ طريقة تدريس النصّ الأدبي لا تستجيب للمقاربة النصيّة، و عليه ينبغي إعادة النّظر في طريقة تدريسه و محاولة تجسيد و أجرأة ما جاء به الإصلاح، مع ضرورة التحكّم في المفاهيم و خطوات التّدرّيس.

و نعود هنا إلى تسليط الضّوء على أنشطة الإنتاج (أو الإدماج) المُدرّجة في الكتاب المدرسي، و التّذكير بكافة الأنشطة التّعليمية (أنشطة التلقّي) التي ستُستثمر فيها:

التلقّي	النّصوص الأدبية و التواصلية، قواعد النّحو و الصّرف، البلاغة، العروض، المطالعة الموجهة، النّقد الأدبي.
الإنتاج	التعبير الكتابي، المشروع، الوضعية المستهدفة.

¹ - الكتاب المدرسي، ص173.

تتمحور أنشطة الإنتاج حول المتعلّم بشكل واضح، فيكون هذا الأخير مُسهماً و فعّالاً في بلورة مختلف موارده، بُغية الاستفادة منها فيما يعترضه من مشكلات.

و بالإضافة إلى أنشطة الإنتاج المذكورة أعلاه، نجد أنّ الكتاب المدرسي قد ألحق كلّ نشاط لغوي بوضعية إدماجية، و عُنُون هذه المحطّة بـ "مجال إدماج أحكام الدّرس" الذي يعدّ تقييماً مرحلياً ضروريا أثناء التعلّم يقيس مدى تحقّق الأهداف التعلّميّة، فأدرج وضعيات جزئية في نهاية بعض الرّوافد اللّغويّة (قواعد اللّغة، و البلاغة)، و سنذكر في الجدول الآتي الوضعيات المذيّلة للدّروس البلاغيّة:

دروس البلاغة	الوضعيات الإدماجية
التشبيه الضمّني و التمثيلي	"شاهدتَ مقابلةً في كرة القدم الأمريكية. صِف جانباً منها دونَ أن تتجاوز سبعة أسطر مُوظّفاً: تشبيهاً ضمنياً و تشبيهاً تمثيالياً و تشبيهاً بليغاً" ¹ .
بلاغة التشبيه و الاستعارة و المجاز	/
الاقتباس و التّضمين	"جاء في الحكمة: "اعمل لدنياك كأنّك تعيش أبداً و اعمل لآخرتك كأنّك تموتُ غداً". اشرح المقولة في فقرة من إنشائك مُوظّفاً ما أمكن من الاقتباس" ² .

¹ - الكتاب المدرسي، ص30.

² - المرجع نفسه، ص67.

أغراض الخبر و الإنشاء	"قُمتَ برحلةٍ سياحيّةٍ. صِفَ ما شاهدته من مناظرٍ، موظّفاً في وصفِكَ أساليب خبرية و إنشائية" ¹ .
القصر باعتبار الحقيقة و المجاز	"طلب منك زملاؤك أن تُلقِي كلمةً بمناسبة نهاية السنة الدراسية. تكلّم عن المناسبة موظّفاً ما يستلزم من أساليب القصر" ² .
المساواة و الإيجاز	"حرّر برقية تُخبر فيها أباك بِوُصُولِكَ إلى المطار مُعتمداً الإيجاز" ³ .
التّورية	/
تجاهل العارف	/
اللفّ و النّشر	/
حسن التّعليل	"وقفتَ أمام شاطئ البحر تتأمّل مشهد الغروب و زرقاء الماء و غيرها من المناظر البهيّجة. حرّر فقرة تُعلّل فيها سرّ هذا الجمال موظّفاً حسن التّعليل" ⁴ .
مراعاة النّظير	/
التّقسيم	/

¹ - الكتاب المدرسي، ص 83.

² - المرجع نفسه، ص 107.

³ - المرجع نفسه، ص 129.

⁴ - المرجع نفسه، ص 209.

و النّاظر إلى الجدول، يجد أنّ نصف دروس البلاغة - ستّة (06) دروس - تفتقر للوضعية الإدماجية*، و التي لها دور هام في التحقّق من إرساء التعلّّمات، إذ إنّّه لا ينبغي الانتقال إلى التعلّّمات الجديدة دون التأكّد من إرسائها لدى المتعلّمين.

1.1.4 - نشاط الوضعية المستهدفة في الكتاب المدرسي**

لقد خصّص المنهاج - كما رأينا سابقا - اثنتي عشرة وضعية مستهدفة يتدرّب من خلالها المتعلّم على الإدماج، إذ إنّ الموارد التي يتلقّاها المتعلّم أثناء تعلّمه لا تكون لها قيمة إلّا إذا كانت مرتبطة و مُدمّجة داخل وضعية.

أمّا عدد الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي، فهي ستّة (06) وضعيات، و قد أدرجناها في هذا الجدول بالترتيب الذي وردت عليه في الكتاب¹:

* - صحيح أنّ أشكال التقييم أثناء الدّرس عديدة (الأسئلة المباشرة، التلخيص، نثر الأبيات، توسيع الفكرة...)، إلّا أنّ الوضعية الإدماجية تبقى ضرورية في نهاية الدّرس، لِمَا لها من أهميّة في تدريب المتعلّمين على إدماج الظّاهرة المدروسة، و كذا في إنماء كفاءاتهم في مقامات التّواصل الشفهي و الكتابي، و مقامات إنتاج النّصوص وُفق أنماط مختلفة.

** - لقد ركّزنا على الوضعيات المستهدفة، و حاولنا تحليلها دون سواها من الأنشطة الإدماجية الأخرى المُدرجة في الكتاب المدرسي، كونها أداة التقييم التي تمّ اختيارها في الجانب الميداني من بحثنا هذا.

¹ - لقد اشتمل مخطّط التدرّج في التعلّمات - و هو وثيقة رسمية - على اثنتي عشرة (12) وضعية مستهدفة كما أقرّها المنهاج، و قد تمّ إدراجها في الملحق رقم (03) من هذا البحث.

" إنَّ التطوّر الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء و العلماء و المفكرين فاخترعوا و أبدعوا و جدّدوا. تحدّث عن أهم أسباب التطوّر مُوظِّفا النسبة و ثلاث صيغ تعجب، مستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك"¹.	الوضعية 1 (الأسبوع الرابع)
" ابن جارك غليظ الطّباع خشن المعاملة، كثيرا ما يمزّق بتصرّفاتة هدوء أسرته في وقت متأخّر من اللّيل. فكّرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها. حرّر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملا الأسلوب الخبري و الإنشائي مُقتبسا حججك من القرآن و السنة و الأقوال المأثورة"².	الوضعية 2 (الأسبوع الحادي عشر)
"تفكّرت في مخلوقات الله تعالى و رأيت الجبال و الماء و الأرض و السّماء، و الصّحراء بجلالها و المزارع ببهاؤها، فطافت برأسك خواطر. سجّل هذه الخواطر بإيجاز مُثبّتا عظمة الخالق مُوظِّفا: ستة توابع (نعت، بدل، توكيد)، و أسلوب قصر"³.	الوضعية 3 (الأسبوع التاسع عشر)
"اتّخذ متشرّد موقف الحافلات قرب مسكنك مكانا لإقامته. و في إحدى اللّيالي الشّديدة البرد ذهبت لتطمئن على حالته.. و في تلك اللّيلة فتح لك قلبه على مصراعيه و كشف لك عن سرّ مأساته. ارو قصّته، مُوظِّفا: ثلاثة مصادر سماعية، و ثلاثة أسماء زمان و أسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك"⁴.	الوضعية 4 (الأسبوع الرابع و العشرون)

¹ - الكتاب المدرسي، ص 48.

² - المرجع نفسه، ص 85.

³ - المرجع نفسه، ص 131.

⁴ - المرجع نفسه، ص 169.

الوضعية 5 (الأسبوع الثاني و الثلاثون)	"في بلديتكم منطقة أثرية ساحرة تتعرّض للتلف و التخريب. أردت أن تلفت انتباه العام و الخاص قصد العناية بها، بوصفها و نشر ذلك في الجرائد. صِف جانباً منها مُبرزاً جمالها و قيمتها الحضارية، مع توظيف ثلاثة مصادر مرّة، و ثلاثة أخرى دالّة على الهيئة، و مثالين من حسن التعليل"¹.
الوضعية 6 (الأسبوع السابع و الثلاثون)	"كلّفك أستاذك و أنت على أبواب عطلة نهاية السّنة، أن تُبدي رأيك مُقيماً السّنة الدّراسية بكلّ صراحة و موضوعية و حرّية. حرّر ما قلّته في فقرة مُوظّفاً ثلاث كلمات فيها إعلال، و ثلاثاً أخرى فيها إبدال، و ثلاث كلمات ممنوعة من الصّرف لسبب واحد، و مثالا من أسلوب تقسيم"².

لقد أُعدّت الوضعيات المستهدفة* التي وردت في الكتاب المدرسي لخدمة الكفاءة التي تُترجمها الوحدة التعليمية، و يتمّ تناولها للتّقييم، و لتعميق الفهم و الدّعم و الإدماج، إذ إنّها تحتل أهمية كبيرة في إنجاز التعلّات من طرف المتعلّم.

¹ - الكتاب المدرسي، ص211.

² - المرجع نفسه، ص252.

* - إنّ الفرق واضح بين هذه الوضعيات التي تُنجز في نهاية كل وحدة تعليمية لتحقيق الكفاءة القاعدية، أي بعد سلسلة من التعلّات التي تشكّل بنية ذات معنى، حيث يكون المتعلّم قد قضى حوالي تسع(09) ساعات في تعلّم معارف معيّنة، لتأتي الوضعية المستهدفة بغية استثمار تلك المكتسبات، فيتمّ في هذه الوضعية إدماج عدة موارد لغوية من دروس متنوعة (النحو، الصّرف، البلاغة، النّقد...)، أمّا المدة التي يستغرقها هذا النّشاط فهي ساعة واحدة، بينما الوضعيات الإدماجية الجزئية التي ذكرناها سابقاً، فتأتي على شكل تطبيق تحت عنوان: "في مجال إدماج أحكام الدّرس"، و يكون في نهاية الدّرس البلاغي، بمعنى أنّ هاته الوضعية ستقيس قدرة المتعلّم على إدماج الظاهرة البلاغية المدروسة، كما أنّ حجمها الزّمني لا يتعدّى (15د) كأقصى حدّ، بما أنّ المتعلّم سيحررها بعد أن يُنهي الأستاذ درسه.

إنّ الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي - شعبة آداب-، جاءت كلّها مرتبطة بالمحاور الدّراسية، ما عدا وضعية واحدة وُضعت في وحدة غير مناسبة لها، سيتمّ توضيحها لاحقا من خلال النماذج، كما أنّ الكفاءة المستهدفة من كلّ وضعية تُستنبط من الوحدة التّعليمية المحدّدة أهدافها في المنهاج، كما هو موضّح في الجدول أدناه*:

الوحدة التعليمية	الوضعية المستهدفة	الكفاءة المستهدفة
<u>الأولى</u> النزعة العقلية في الشعر	/	/
<u>الثانية</u> الدّعوة إلى التجديد و السخرية من القديم	الوضعية (1)	أن ينتج المتعلّم نصا ذا نمط تفسيري، يعالج من خلاله أسباب تطوّر العصر العباسي في مجالاته المختلفة.
<u>الثالثة</u> المجون و الزّندقة	/	/
<u>الرابعة</u> شعر الزّهد	الوضعية (2)	أن ينتج المتعلّم نصا ذا نمط حجاجي حوارى، يوجّه من خلاله دعوة إلى الإصلاح بمحاولة إقناع الغير بتغيير السلوك السيء، مقتبسا الحجج من القرآن و السنة و الأقوال المأثورة .
<u>الخامسة</u> نشاط النثر	/	/

* - اجتهدنا في إعداد هذا الجدول بالاستعانة بمفتشة التربية الوطنية لمادة اللغة العربية لولاية بومرداس سابقا و ولاية الجزائر وسط حاليا "أ.عطيش أسماء"، حيث إنّ تم استنتاج الكفاءات المستهدفة من خلال الوحدات التعليمية و مواضيع الوضعيات المستهدفة .

السادسة	الوضعية (3)	أن ينتج المتعلّم نصا ذا نمط حجاجي، يثبت من خلاله دلائل قدرة الله بعد تأمّله و تفكّره في الكون.
السابعة	/	/
الثامنة	الوضعية (4)	أن ينتج المتعلّم نصا ذا نمط سردي، يعالج من خلاله ظاهرة اجتماعية.
التاسعة	/	/
العاشر	الوضعية (5)	أن ينتج المتعلّم نصا ذا نمط وصفي يتخلّله الحجاج، يلفت فيه انتباه الجهات الوصية بأهميّة منطقة أثرية من خلال وصفها، و لهذا فهو بحاجة إلى إقناعها.
الحادية عشرة	/	/
الثانية عشرة	الوضعية (6)	أن ينتج المتعلّم نصا ذا نمط حجاجي، يُبدي فيه رأيه في موضوع ما مقدّما تقييما له.

إذا نظرنا إلى علاقة كلّ وضعية بالوحدة التّعليمية و بالكفاءة المستهدفة، نجد أنّ الوضعية الأولى جاءت مستنبطة من الوحدة المدروسة و مناسبة لها، كما أنّها تخدم الكفاءة المستهدفة من هذه الوحدة، أمّا الوضعية الثانية فقد تضمّنت دعوة إلى الزّهد و ترك مغريات الحياة و هي مناسبة للوحدة الرابعة "شعر الزهد"، و كذلك هي الوضعية

الإبداعية الثالثة التي تقتضي التأمّل و التدبّر كانت مناسبة للوحدة السادسة "الحكمة و الفلسفة"، بينما نجد الوضعية الرابعة و المقرّرة في الوحدة الثامنة غير مناسبة لهذه الوحدة، إذ تقتضي هذه الوضعية معالجة ظاهرة اجتماعية معيّنة، فكان لا بدّ أن تُدرج في الوحدة السابعة التي تتحدّث عن اضطراب أحوال المجتمع، لا أن توضع في الوحدة الثامنة التي تتحدّث عن خصائص الشعر في عهد الدّولة الرستميّة، أمّا الوضعية الخامسة التي تتطلب وصف منطقة أثرية فكانت مناسبة للوحدة العاشرة "وصف الطبيعة الجميلة"، في حين جاءت الوضعية السادسة ملائمة للوحدة الأخيرة "الموشّحات"، لأنّ المطلوب في الوضعية التذكير بالأيّام الجميلة و تقييم السنة الدراسية في قالب الموشّحات.

هذا و تمثّل الوضعية المستهدفة المحيط الذي يتحقّق داخله نشاط المتعلّم، لذلك ينبغي أن تضعه في ظروف حقيقية، و تكون بعيدة عن التجريد قدر المستطاع، كما لا بدّ أن تكون لدى المتعلّم احتماليّة مواجهتها، فلا تكون تعجيزية و ذلك حتّى يتمكّن من جمع خبراته الواقعية المحسوسة و يوظّفها فيها.

مما سبق نخلص إلى أنّ الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي وظيفيّة من حيث إنّها تستجيب لاهتمامات المتعلّم، ذلك إنّها ترتبط بواقعه المعيش و تضعه في مشكلة يستوجب حلّها، و هي الوضعيات التالية: 2-3-4-5-6، مثال:

- تصرّفات ابن جارك.
- التفكير في مخلوقات الله.
- التّحاور مع متشرّد.
- وصف بلديّكم.
- تقييم السنة الدّراسية.

فبإمكان مثل هذه الوضعيات أن تشدّ اهتمام المتعلّم كي يبذل مجهوداً، و يعيد استثمار ما مرّ به من تجارب و ما ترسّخ في ذهنه من مكتسبات، كما أنّها تضعه أمام تحدٍّ معرفيٍّ أو إشكال حقيقيٍّ يستدعي منه توظيف قدراته لمعالجته، مثال:

- معاناة جيرانك من تصرفات ابنهم، و تدخلك لنُصحه.
- قلقك على المتشرّد الذي يبيت في العراء بجانب منزلك.
- تعرّض منطقة بلديّتك للتّلف.

أمّا بالنسبة للوضعية الأولى، فتتدرج ضمن الوضعيات النّقديّة - و ليس الإبداعية كسابقاتها-، لأنّها تتطلّب من المتعلّم أن يوظّف ما اكتسب من معلومات تاريخية في موضوع عن أسباب تطوّر العصر العباسي في مجالاته المختلفة، في حين أنّ الوضعية الإبداعية تكون مستقاة من الواقع، و يُمنح للمتعلّم كامل الحرّية في أن يعبر عن الموضوع بشكل مستفيض، بالإضافة إلى كونها تضعه في مشكلة، و هذا الأمر المنعدم هنا.

هذا، و قد تضمّنت كلّ وضعيات الكتاب المدرسي مطالبَ و أسئلة مُوجّهة للمتعلّم لإنجاز ما طُلب منه، هذا المطلوب الذي ينبغي أن يكون واضحاً باعتباره التّعليمية التي تُقدّم للمتعلّم، و التي سيركّز عليها بشكل أساسي، مثال:

- حرّر نص الحوار ... مستعملاً الخبر و الإنشاء و الاقتباس.
- ارو قصّته ... موظّفاً ثلاثة مصادر سماعية و ثلاثة أسماء زمان و أسلوب ندبة، مستعينا بالخيال.
- سجّل هذه الخواطر... موظّفاً ستة توابع (نعت، بدل، توكيد)، و أسلوب قصر.

غير أنّ جلّ الوضعيات تحتاج إلى إعادة صياغة، فقد ورد في تعليمية الوضعيّة الأولى: تحدّث عن أهمّ أسباب التطوّر، موظّفًا النّسبة و ثلاث صيغ تعجب، و أربع صور بيانية، فالتّعليمية هنا غير سليمة و غير دقيقة في أكثر من موضع، فمثلا: الفعل "تحدّث" فضفاض و لا يُوجّه المتعلّم إلى الكتابة في نمط معيّن، كالأفعال: ارو، صِف، حرّر نصا حواريا ...إلخ، لاسيما و أنّ الكفاءة الختامية تستدعي من المتعلّم كتابة نصوص ذات أنماط معيّنة، و أيضا حين طُلب منه التحدّث عن "أهمّ أسباب التطوّر"، كان ينبغي ضبط المطلوب أكثر و توضيح عدد الأسباب (سببان، أو ثلاثة، أو أربعة ...) لأنّ لفظة "أهمّ" ليست دقيقة، فكيف يُميّز المتعلّم بين السبب الأهمّ و السبب المهمّ و السبب غير المهمّ! و انعدام الدقّة يطرأ أيضا الموارد المطلوب إدماجها، كطلب توظيف "ثلاث صيغ تعجب"، لأنّه يوجد صيغتان قياسيتان للتعبير عن التعجّب هما: "ما أفعله! و أفعل به!"، و كان من الأصحّ أن يكون المطلوب بالشكل الآتي: استعمل ثلاث مرّات أو كوّن ثلاث جمل باستعمال صيغة (أو صيغتي) التعجّب...، و كذلك في طلب إدماج "أربع صور بيانية"، لو حدّدت الصّور بشكل أدقّ، مثال: "موظّفًا تشبيها و استعارة و كناية و مجازا عقليّا"، أو "موظّفًا تشبيهين و استعارتين"...إلخ، و ذلك حتّى يتمّ تشخيص النّقائص على مستوى الصّورة الأقلّ توظيفا، و التي تحتاج إلى الدّعم لاحقا.

و كذلك هو الحال بالنّسبة لتعليمية الوضعيّة الثانية، و التي كان مضمونها "حرّر نص الحوار الذي دار بينكما، مستعملا الأسلوب الخبري و الإنشائي، مُقتبسا حججك من القرآن و السنّة و الأقوال المأثورة"، فلم يُحدّد للمتعلّم عدد الأساليب التي سيوظّفها، أو حتّى عدد الشواهد التي سيُدعم بها أفكاره !

و الملاحظة نفسها في مطلوب الوضعية الثالثة، "سجّل هذه الخواطر...، موظّفا: سته توابع (نعت، بدل، توكيد)، و أسلوب قصر"، فلو طُلب منه أن يُوظّف مرتّين كل نوع من هذه التّوابع لكانت الصياغة أكثر دقّة.

أمّا في الوضعية الرّابعة، فقد طُلب من المتعلّم توظيف الخيال، و هو مصطلح قابل للتّأويل، فقد يُقصد به الخيال الذي هو عكس الحقيقة بصفة عامّة و قد يُقصد به الصّور البيانية، و لذلك لسنا نرى أنّ هذا المصطلح واضح الدّلالة لديه، لاسيما و أنّه قد تناول درسًا بعنوان "الخيال و أنواعه"¹ في النّقد الأدبي، و كان مفهومه فضفاضًا و لا يشتمل على الصّور البيانية فحسب، و قد أشارت أيضا الباحثة الدّكتورة "رشيدة آيت عبد السلام" إلى ضرورة أن تكون التّعليمية واضحة و دقيقة حتّى تؤدّي دورها في توجيه إنتاج المتعلّم، إذ إنّ التّعليمية هي التي "تسمح بإعطاء معلومات دقيقة عن المُنْتَج الكتابي الذي يُنتظر إنجازه"².

و الأمر سيّان في الوضعية الخامسة، حين طُلب إدماج حسن التّعليل، و لا يبدو

¹ - لقد ورد تعريف الخيال في هذا الدّرس كالآتي: "و الخيال ليس كما يفهمه نقّاد العرب القدماء الذين حصروه في التشبيهات و الاستعارات و غيرها، إنّما يمتدّ ليشمل مضمون القصيدة و موضوعها و خواطرها و أحاسيسها و طريقة عرضها". الكتاب المدرسي، ص157.

² - رشيدة آيت عبد السلام، أثر التّعليمية في تقييم المتعلّم، مجلّة بحث و تربية، المعهد الوطني للبحث في التّربية، الجزائر، الملف: التقييم و تطوير المنظومة التربوية، العدد3، 2012، ص34.

-حسن التعليل: "أن يُنكر الأديبُ صراحةً أو ضمنا علّة الشيء المعروفة، و يأتي بعلة أدبية طريقة تتناسب الغرض الذي يرمي إليه، كقول المعري في الرثاء: و ما كُلفه البدر المُنير قديمة" و لكنّها في وجهه أثر اللّطم، يُقصد أنّ الحزن على المرثي شمل كثيرا من مظاهر الكون، فهو لذلك يدّعي أنّ كلفة البدر (و هي ما يظهر على وجهه من كُدرة) ليست ناشئة عن سبب طبيعي، و إنّما هي حادثة من أثر اللّطم على فراق المرثي". أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني و البيان و البديع، ضبط و تدقيق و توثيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، لبنان، دط، ص306.

لنا أنّه من المحسّنات البديعية الوظيفيّة، إذ يُمكن للمتعلم أن يتجاوزَه و يستغني عنه أثناء تعبيره، و لعلّ هذا ينطبق على معظم ألوان البديع المقرّرة في هاته السنة مثل: تجاهل العارف، و اللفّ و النشر، و مراعاة النّظير، إذ إنّ كلّ ما يحتاجه المتعلّم ما يُسهم في التّأليغ و التّواصل في كلّ المقامات.

كما قد أُدرجت في الكتاب المدرسي بعض الوضعيات التي تتطلّب من المتعلّم وقتًا من أجل التفكير و البحث عن سبل علاج إشكالاتها، فمثلا الوضعية المستهدفة الثالثة التي تستدعي كتابة خاطرة، و كذلك الوضعية الرّابعة التي تتطلّب سرد قصة قصيرة بمراعاة خصائص الفنّ القصصي، فمثل هذه الوضعيات تحتاج إلى وقت، فمتى يُفكّر المتعلّم؟ و متى يُحرّر الوضعية؟ و متى يقرؤها على أستاذه؟ و متى تُقيّم و تُقوّم؟

و لأنّ الوضعية المستهدفة تُنجز داخل القسم و في ساعة واحدة، و هذا ما قرّره المنهاج¹، فمن الصّعب إنجاز مثل هذه الوضعيات التي تتطلّب وقتًا طويلا (خاطرة، قصّة قصيرة ...) في حصّة واحدة، و لهذا ينبغي أن تراعي الوضعيات الوقت الممنوح لها، خاصة و أنّ المنهاج يُركّز على ضرورة إنتاج الوضعيات داخل القسم، و بتوجيه من الأستاذ حتّى يتمكّن المتعلّم من القدرة على التّحرير.

إنّ ما شابَ وضعيات الكتاب المدرسي، راجع في اعتقادنا إلى غموض طريقة صياغتها في مختلف السّنَدات التّعليمية، و انعدام شروح بعض المصطلحات الخاصة بالمقاربة بالكفاءات و غياب حديث مفصّل عن تقنيات بناء وضعيات مستهدفة.

¹ - المنهاج، ص 5.

لقد برّمج المنهاج اثنتي عشرة (12) وضعية، في حين أنّ الكتاب قد أوردَ ستّ (06) وضعيات و هي للاستئناس فقط، لأنّه يُفترض في هذه المقاربة الحديثة أن يقترح الأستاذ وضعيات متعدّدة لتحقيق الكفاءة المرصودة لكلّ وحدة تعليمية، و من المفروض أن تكون هذه الوضعيات شاملة لمختلف مكتسبات المتعلّمين، و ذات علاقة مباشرة بالعناصر الرئيسية المقرّرة، و بالتالي فإنّه يمكن للمدرّس أن يقترح وضعيات أخرى شبيهة بالوضعيات المقترحة، من حيث النّمت و الحجم و المطالب ...، "الوضعيات مُصمّمة على سبيل الاستئناس بها، و لتقريب التّصورات، و الأستاذ حرّ في تصميم ما يناسب الكفاءات المُسطّرة في كلّ وحدة"¹.

لذلك على الأستاذ أن يحرص على عرض مواضيع تتناسب مستوى متعلّميهِ و تتماشى و ميولاتهم، لأنّ قُرب المتعلّم من الحدث المقصود يُثير دافعيّته للكتابة، كما يُمكن للمدرّس أن يفسح المجال للمتعلّمين لاختيار مواضيع أطّرها واقعهم المعيش، ليكون المنطلق الحقيقي لكتاباتهم.

2.4. الإدماج في دليل الأستاذ

مثلاً أرفق المنهاج بوثيقة تساعد المدرّس على فهم محتواه، أنجز للكتاب المدرسي دليل خاص يساعده على استعماله، و فهم معطياته و الاجتهاد في تدريس الأنشطة المقرّرة وفق المقاربة الجديدة، "فهو وسيلة من وسائل التّكوين المُعزّزة للمناهج و البرامج، توضع رهن إشارة المُدرّسين قصدَ مُساعدتهم على تنفيذ المنهاج ..."².

¹ - مخطّط التدرّج، ص8.

² - المنهل التربوي، ج1، ص481.

أوصى دليل الأستاذ بالعمل ببيداغوجيا الكفاءات، التي "تستجيب للممارسات البيداغوجية المعاصرة السّاعية إلى تطوير الكفاءات التّعليمية لإدماجها في المعارف و المواقف و المهارات"¹.

كما أنّه شرح هذه المقاربة المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية، و بيّن طريقة تناول بعض النشاطات في ظلّها، و توسّع في عرض طريقة تنشيط وحدة تعليمية، و كيفية توزيع النّشاطات على الوحدات².

و لقد بيّن الدّليل الهدف من إدخال بيداغوجيا الكفاءات إلى المدارس، و هو جعل المعارف صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة، و لا يتحقّق ذلك إلا من خلال وضعيات إدماجية، كما أنّه حدّد دور المُدرّس في هاته المقاربة، و المتمثّل في "قيادة المتعلّم إلى إدماج مكتسباته في معالجة وضعيات فعلية"³.

هذا و قد أشار الدّليل إلى مفهوم الإدماج، فهو الذي "يجعل العناصر مترابطة فيما بينها لغرض توظيفها بشكل واضح و منسجم، و هو الذي يتحقّق من خلال توظيف المتعلّم بشكل متّصل لمختلف المكتسبات المدرسية في وضعية ذات دلالة"⁴. فمن منظور الدّليل لا يظهر الإدماج إلّا في وضعية إدماجية، فهي التي تسمح بالربط بين معارف منفصلة و متعدّدة و مختلفة و إدماجها في موضوع معيّن.

¹ - وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي-شعبة آداب و فلسفة و آداب و لغات أجنبية- الجزائر، دت، ص1.

² - ينظر: المرجع نفسه، و الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، ص2.

⁴ - المرجع نفسه، و الصفحة نفسها، بتصرّف.

المبحث الثاني: طريقة تدريس البلاغة في السّنات التعليمية

يسعى هذا المبحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل تستجيب طريقة تدريس البلاغة في السّنات التعليمية الخاصة بالسنة الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب و لغات أجنبية- لما جاء به الإصلاح؟

1. طريقة تدريس البلاغة في المنهاج

لقد تأسست المناهج التربوية على المقاربة بالكفاءات القائمة على مبدأ الإدماج، لذلك سعت المدرسة إلى تدريب المتعلم على إدماج معارفه من أجل مواجهة وضعيات مشكلة ذات دلالة، و من ثمة تمّ تجاوز تدريس أنشطة اللغة بشكل مجزأ.

يُقصد بطريقة التدريس مجموعة المراحل و الخطوات الإجرائية، التي تمّ تسطيرها لإنجاز درس معيّن، قصد الوصول إلى أهدافٍ محدّدة، و قد عرّفها فرانسيس ماكاي Francis Makey بأنها "وسائل و أدوات توضع بين أيدي المُدرّسين"¹.

و قد أوصى المنهاج بتنشيط درس البلاغة انطلاقاً من النص الأدبي²، و هذا ما يُكرّس مفهوم الوحدة التعليمية التي تجعل النص محوراً للنشاطات الأخرى (البلاغة، النّحو، العروض، النّقد...)، فالمعاني البلاغية المختلفة يتمّ اكتشافها و فهمها و تدوّقها من خلال سياق النص، ثمّ إنّ من الأهداف الأساسية لدرس البلاغة تنمية الجانب الوجداني، و ذلك من خلال إثارة العواطف في نفس المتلقّي

¹ – Francis W. Makey, principes de didactique analytique ,analyse scientifique de l'enseignement des langues ,traduction : lome la forge ,Edition :Didier ,1972, p173.

² - المنهاج ، ص7.

أو بمعنى آخر إيصال عواطف الشاعر المبنوثة في النص إلى المتعلّم، و كذا تنمية الذّوق الأدبي و الحسّ الفنّي، و لهذا كانت صلتها بالنص الأدبي وثيقة.

كما قد برّر المنهاج اختياره المقاربة بالكفاءات طريقةً لتدريس اللّغة العربية عامّة، و البلاغة خاصّة، "بكونها تعتمد التنوّع في طرائق التّدريس الحديثة -التي تُوصف بأنّها نشِطة-، و تجعل المتعلّم المحور الرّئيس في تفعيل هذه النشاطات"¹، حيث تهدف إلى تنمية مهاراته و كفاءاته بوضعه في مواقف تستدعي منه البحث عن حلول مع جعله محورًا للعملية التّعليمية-التعلّمية، فهو الذي يلاحظ و يقارن و يحلّل و يستنتج ...، ليبقى دور الأستاذ في التّوجيه و الإشراف و اختيار ما يُثير دافعية متعلّميهم بجعلهم يستخدمون إمكانياتهم.

و قد أشار المنهاج إلى التّكامل الموجود بين الطّرائق التّعليمية (المشروع، حلّ المشكلات، الحوار... إلخ)، فعلى المُدرّس أن يستعين بالطّريقة التي تُحقّق له الهدف المرجو، و قد يستعين بأكثر من طريقة إذا تطلّب الأمر ذلك، حتّى يتفادى إدخال السّأم و الملل على المتعلّم، و ذلك بالتنوّيع و التّجديد و الإبداع في الطّرائق و الوسائل التّعليمية، و هو ما ذهب إليه الإمام الغزالي - رحمه الله - في قوله: "فكما أنّ الطّبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، كذلك المُربّي لو أشار على المُربّين بنمط واحد من الرّياضة أهلكهم و أَمات قُلُوبَهُمْ ...، و أنّ إرهابه إلى التعلّم دائماً يُميت قلبه و يُبطل ذكاءه و يُنغص عليه العيش"².

¹ - المنهاج، ص17، بتصرّف.

² - ذكاء الحر، الطفل العربي و ثقافة المجتمع، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص18، بتصرّف.

كما بيّن المنهاج الهدف من درس البلاغة، و هو "أن يتمرّس المتعلّم على الأحكام و الضوابط - قواعد التشبيه، و الاستعارة ... - التي يُعرف بها إيراد المعنى الواحد بطرقٍ مختلفة"¹، و من كثرة التدرّب عليها تنشأ عنده ملكة، فيكون كلامه مراعيًا للمقام و شتّى ظروف الخطاب.

و ما لاحظناه أنّ المنهاج لم يُقرّ طريقة واضحة المعالم لتنشيط الدّرس البلاغي، إلّا ما تمّ عرضه بصفة عامّة لطرائق التدريس، كما أشار إلى أنّ تنشيط الدّرس البلاغي يتمّ انطلاقًا من النصّ الأدبي، و لكن لم يُبيّن ما هي خطوات تدريس هذا النشاط، كما ذكر أنّ المقاربة بالكفاءات بالنسبة إلى درس البلاغة، "تصبّ في مجرى التّطبيق و التّفعيل، أي أنّ الأهمّ أن يُعبّر المتعلّم بكلام واضح يفهمه غيره و يتأثّر به"².

و معنى هذا أنّ الهدف من دراسة البلاغة هو تحقيق الوظيفة التواصلية، بأن تُبلّغ ما تريده للآخرين و تستطيع أن تُؤثّر فيهم بكلامك، و على حدّ قول الجاحظ إنّما غايتها تحقيق الفهم و الإفهام.

2. طريقة تدريس البلاغة في الوثيقة المرافقة للمنهاج

لقد شرحت الوثيقة المرافقة للمنهاج العناصر الأساسية التي جاء بها منهاج اللّغة العربية، و على رأسها المقاربة بالكفاءات، من حيث هي مقاربة بيداغوجية قائمة على أساس الإدماج و السّعي إلى تكوين شخصية المتعلّم، عن طريق بناء معارفه و معارفه الفعلية و معارفه السلوكية، كما تناولت هذه الوثيقة التّقييم في المقاربة

¹ - المنهاج، ص8.

² - المرجع نفسه، و الصفحة نفسها، بتصرّف.

بالكفاءات و كذا معايير تقييم الكفاءة، ثمّ قدّمت نشاطات تطبيقية لأساليب التّدرّس في ظلّ المقاربة بالكفاءات، كما أنّها شرحت المقاربة النصّية، و بيّنت أسسها النظريّة و طموحات واضعيها و بيّنت طريقة تدريس كل من النصّ الأدبي و بعض روافده (النّحو، العروض، و النقد الأدبي)، حيث يتمّ الانطلاق في تعليم كلّ هذه الرّوافد من النص، و لكن لم تبين الوثيقة المرافقة طريقة تدريس البلاغة، فقد وضّحت دروس الأسبوع الأوّل من الوحدة، و التي عادة ما يُبرمج فيها درس العروض، أمّا درس البلاغة فيُرجأ إلى الأسبوع الثاني من الوحدة نفسها.

3- طريقة تدريس البلاغة في مخطّط التدرّج في التعلّّمات

لقد نصّ مخطّط التدرّج على أنّ المقاربة المعتمدة في بناء كفاءات الوحدات التعليمية هي المقاربة التواصلية و كذا المقاربة النصّية، "إنّ مجموعة السلوكات التي ذكرتها الوحدة التعليمية من خلال أهداف التعلّم و مؤشّرات الكفاءة تُؤكّد اعتماد المقاربة التواصلية، و أمّا السّير المنهجي للوحدة في المحتويات و النّشاطات، فيؤكّد المقاربة النصّية التي تُعتبر الموارد اللّغوية و البلاغية و الموسيقية في روافد قواعد اللّغة العربية و البلاغة العربية و العروض مفاتيح لفهم النصّ، و التعمّق في فهمه، و الوقوف عند خصائصه و مميّزاته، و لا تعتبر غاية في حدّ ذاتها"¹.

و عليه فإنّ تدريس البلاغة يتمّ انطلاقاً من مبدأ الاستجابة لحاجة المتعلّم إلى التواصل مع الآخرين مشافهة و كتابة، من خلال النّشاطات المقرّرة بشكل إيجابي و فعّال، كما يستمرّ تنشيط درس البلاغة انطلاقاً من النصّ الأدبي، بدراسة الظاهرة البلاغية خدمةً لفهم النصّ.

¹ - المنهاج، ص 6.

4- طريقة تدريس البلاغة في الكتاب المدرسي و في دليل الأستاذ

سنرى فيما يأتي الطريقة التّعليمية المتّبعة في تدريس البلاغة في كلّ من الكتاب المدرسي و دليل الأستاذ:

1.4- طريقة تدريس البلاغة في الكتاب المدرسي

يحمل الكتاب "الجديد" اثني عشر (12) درسًا بلاغيًا يشمل أقسام البلاغة الثلاثة: "علم البيان"، و "علم المعاني"، و "علم البديع"، كما هو موضح في الجدول الآتي:

محتوى البلاغة في السنة الثانية - شعبة آداب و لغات أجنبية-		
علم البيان	علم المعاني	علم البديع
- التشبيه الضمني و التشبيه التمثيلي - بلاغة التشبيه و الاستعارة و المجاز	- أغراض الخبر و الإنشاء - المساواة و الإيجاز و الإطناب - القصر باعتبار الحقيقة و المجاز	- الاقتباس و التضمين - التورية - تجاهل العارف - اللفّ و النّشر - حسن التعليل - مراعاة النّظير - التقسيم

و النّاظر لهذا الجدول يُدرك غلبة دروس علم البديع من حيث العدد، إذ بلغت نسبتها 58.33%، لتليها دروس علم المعاني بنسبة 25%، و أخيرا علم البيان بنسبة 16.66%، كما هو موضح في هذا الجدول:

علم البيان	علم المعاني	علم البديع
درسان (02)	ثلاثة دروس (03)	سبعة دروس (07)
%16.66	%25	%58.33

و هو بخلاف تصنيف دروس البلاغة في السنة الأولى من التعليم الثانوي - جذع مشترك آداب-، بالرغم من أنّ عدد الدروس نفسه في السنتين، و هذا ما يبيّنه الجدول:

محتوى البلاغة في السنة الأولى ثانوي - جذع مشترك آداب-		
علم البيان	علم المعاني	علم البديع
- التشبيه و أركانه - المجاز اللّغوي - المجاز العقلي - المجاز المرسل - الاستعارة بنوعيتها - الكناية و أقسامها	- الجملة الخبرية - و الجملة الإنشائية - ضرب الجملة الخبرية - أنواع الجملة الإنشائية	- الجناس - الطّباق - المقابلة

و في هذا الجدول فنلاحظ غلبة دروس علم البيان من حيث العدد، إذ قُدّرت نسبتها بـ 50%، لتليها دروس علمي المعاني و البديع بنسبة 25%، كما هو موضّح في الجدول أدناه:

علم البيان	علم المعاني	علم البديع
ستة دروس (06)	ثلاثة دروس (03)	ثلاثة دروس (03)
50%	25%	25%

أمّا فيما يخصّ ترتيب هذه الدّروس بالنسبة للسّنة الثّانية، فقد أفصحت دروس "علم البيان" عن عدم مراعاة التدرّج في توزيع الدّروس البلاغية، حيث إنّهُ تمّ الانطلاق من "التّشبيه الضّمّني و التشبيه التّمثيلي"، و كان لا بدّ من التطرّق أوّلًا إلى أنواع التّشبيه البسيطة (التامّ و المُجمل و المُفصّل و البليغ ...) فهي ليست مقرّرة في السنة الأولى من التّعليم الثانوي- شعبة آداب-، إذ ينبغي أن تكون المعرفة متسلسلة

و متدرّجة من السّهل إلى الصّعب حتّى يسهل على المتعلّم استيعابها، و هي فرصة أيضاً لتوظيف مكتسباته القبلية و تثبيتها.

كما أنّ الكتاب قد أدرج أيضاً درس "بلاغة التّشبيه و الاستعارة و المجاز" دون ترتيب، فالأوّل أن يكون بهذا الشكل "بلاغة المجاز و التّشبيه و الاستعارة"، لأنّ المجاز أعمّ منهما، فنبين أهميّة الأصل و بلاغته و ما يُضيفه على الكلام من أثر، عندئذٍ ننتقل إلى عرض الفروع و بلاغتها، فننطلق من التّشبيه ثمّ الاستعارة، "لأنّ التّشبيه أصل الاستعارة، و أنّ الاستعارة تطوير له، و هذا يعني أنّه في الدّراسات البلاغية يأتي قبلها، لأنّه كالجزر لها، و هذا هو الطّبيعي و المنطقي"¹، هذا من جهة و من جهة أخرى فإنّ إدراج بلاغة كلّ هاته الدّروس في حصة واحدة أمر غير مُستساغ، فالحصّة الواحدة غير كافية، لأنّه ينبغي أولاً مراجعة هذه الدّروس التي سبق التّعرّف عليها، ثمّ ننتقل بعدها إلى بلاغتها.

أمّا فيما يخصّ "علم المعاني"، فقد أدرج الكتاب درس "المساواة و الإيجاز و الإطناب"، و الذي لاحظنا عليه أيضاً خللاً في ترتيب عناصره، إذ الأوّل الانطلاق من الإيجاز و الإطناب، فالمساواة لأنّها تحصيل حاصل لهما.

و الملاحظة الثانية التي يُمكن إدراجها تخصّ قلة دروس علم المعاني مقارنةً مع علمي البيان و البديع، هذا العلم الذي أصله نظرية النّظم، فهو الذي يبحث في تراكيب الكلام و أساليبه التي توافق المقام (من تقديم و تأخير، و حذف و ذكر، و فصل و وصل، و إيجاز و إطناب...)، فلماذا كان حظّه قليلاً من الدّراسة و هو أساس

¹ - عبده عبد العزيز قلقيله، معجم البلاغة العربية: نقد و نقض، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1991، ص11.

البلاغة؟ إذ هو "العلم الذي يدُلُّك على أنّ لكلِّ مقامٍ مقالاً"¹، ذلك إنّ مقامات الكلام متفاوتة، كمقام الشّكر و الشّكّاية، و التّهنئة و التّعزية، و الجدّ و الهزل، و غير ذلك من المقامات ...، و كيفية تطبيق التّراكيب على المقامات تُستفاد من علم المعاني، و بالتالي فإنّ مزيّة هذا العلم الاهتمام بالمقام و بالأبعاد التّداولية، فيجعل البلاغة تتفتح على خطابات الحياة اليومية، و إنّ تهميشه في التدريس يزيد من الهوّة الموجودة بين ما يتلقّاه المتعلّم من معارف و بين ما يحتاجه في تواصله مع أفراد مجتمعه.

كما احتوى "علم البديع" محسّنات بديعية جديدة لم يسبق للمتعلّم أن درسها، و هي دروس معقّدة بعض الشيء، مثل: "مراعاة النّظير" و "تجاهل العارف"، كما أنّها وردت مختصرة جدّاً و دون أمثلة و دون تطبيقات في الغالب، و هذا نموذج عن إحدى هذه الدّروس²:

البلاغة:

التقسيم:

التقسيم : هو أن تذكر شيئاً ذا جزأين فصاعداً ثم تضيف الى كل واحد من أجزائه ما هو له عندك، واشترط فيه البديعيون أن تستوفي أقسام القسمة فلا تغادر منها قسماً.

مثل قوله تعالى: ﴿هو الذي يريكم البرق خوفاً وطمعاً وينشئ السحاب الثقال﴾
سورة الرعد، الآية 12

وليس في رؤية البرق غير الخوف من الصواعق والطمع من الغيث.

قال زهير:

فإن الحق مقطعه ثلاث يمين أو شهود أو جلاء

فالحق يثبت عند التقاضي باليمين أو الشهود أو البينات التي تجلو الحق.

¹ - فضل حسن عبّاس، البلاغة فنونها و أفنانها: علم المعاني، دار الفرقان، الأردن، ط4، 1997، ص88.

² - الكتاب المدرسي، ص250.

من المعلوم أنّ الكتاب المدرسي يُبيّن "الخطوط العريضة لطريقة التدريس، و على كلّ من المدرّس و المُتدرّس أن يتّبع طريقة التعليم الواردة في الكتاب"¹. أمّا البلاغة فقد ارتبطت في تدريسها بالنصّ - كما رأينا سابقاً-، فيأتي هذا النشاط عقب تناول النص و تحليله، و فيما يلي عرض لنموذج من دروس البلاغة كما ورد في الكتاب المدرسي "الجديد في الأدب و النّصوص و المطالعة الموجهة"²:

أغراض الخبر والإنشاء.

1. عد إلى النص ولاحظ قول الكاتب: "وقد اتّجه اهتمام العباسيّين الى تعليم الجوا وتوجيههم نحو الغناء".

تأمل قول الشاعر:

لا تسقني ماء الملام فإنني صَبّ قد استعذبت ماء بكائي

2. أكتشف أحكام القاعدة:

* ما مضمون هذا الخبر؟

* هل أفاد السامع؟

* كيف يسمى هذا الحكم؟

* ما نوع أسلوب البيت؟ حدّد صيغته.

¹ - أبو الفتوح رضوان و آخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه ، تقويمه، استخداماته)، دار الهنا للطباعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. مصر، دط، دت، ص8.

² - الكتاب المدرسي، ص66 و67.

3. استنتج أحكام القاعدة :

- 1 - الأسلوب الخبري : الأصل في الخبر أن يُلقى لأحد غرضين :
- (أ) - إفادة المخاطب بالحكم الذي تضمنته الجملة ويسمى هذا الحكم (فائدة الخبر) .
- (ب) - إفادة المخاطب أن المتكلم عالم بالحكم ويسمى (لازم الفائدة) .
- يخرج الخبر إلى أغراض بلاغية أخرى تستفاد من سياق الكلام منها : التحسر والفخروالحث والاسترحام والاستعطاف وإظهار الضعف...
- (ج) - الأسلوب الإنشائي : وله صيغ كثيرة منها : الأمر والنهي والاستفهام والنداء والتمني والتعجب والعرض والتحضيض . وأفعال المدح والذم . وله أغراض حقيقية ، ويخرج إلى أغراض مجازية ، مثل : النصيحة ، التوبيخ ، الدعاء ، التحسر .

4. إحصاء موارد المتعلم وضبطها :

(أ) - في مجال المعارف :

بين نوع الأسلوب وغرضه البلاغي فيما يلي :

قال الشاعر :

يا بدورا أشرقَ يوم النوى غررا تسلك نهج الغرر

وقال آخر :

إنني رأيت عواقب الدنيا فتركت ما أهوى لما أخشى

قال تعالى : ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾
سورة البقرة، الآية 44

(ب) - في مجال المعارف الفعلية :

وظف الأغراض التالية في جمل بين خبرية وإنشائية .

النصح - الإرشاد - الدعاء - التوبيخ - الاستفهام - الأمر .

(ج) - في مجال إدماج أحكام الدرس :

قمت برحلة سياحية، صف ما شاهدته من مناظر، موظفا في وصفك أساليب خبرية وإنشائية .

تُشَطّ هذه الحصّة وفق أربع خطوات، و ذلك حسب النّموذج الذي وقع عليه اختيارنا- درس أغراض الخبر و الإنشاء-، و هي:

1-عُد إلى النّصّ و لاحظ / تأمّل: و يتمّ فيها عرض الأمثلة.

2-أكتشف أحكام القاعدة: و يتمّ فيها شرح الأمثلة التي تدور حول الظّاهرة البلاغية المقصودة، و طرح أسئلة مناسبة عنها.

3-أستنتج أحكام القاعدة: و فيها يستنتج المتعلّم أحكاما من خلال ملاحظة الأمثلة و الإجابة عن الأسئلة.

4-إحكام موارد المتعلّم و ضبطها: و فيها يُقيّم الأستاذ المتعلّمين بتدريبات عن الخلاصة الجديدة و تتمثّل في:

أ- مجال المعارف: و يتمّ فيها ترسيخ المعارف.

ب- مجال المعارف الفعلية: و يتمّ التّركيز فيها على تنمية المعارف الفعلية(المهارات).

ج- مجال إدماج أحكام الدّرس: و هو عبارة عن وضعية إدماجية يتمّ فيها التمثّل الفعلي للمعرفة التي اكتسبها المتعلّم خلال الدّرس، و ذلك من أجل استخدامها في مواقف أخرى.

نستنتج من خلال هذا الدّرس، أنّ الطّريقة المقترحة لتدريس البلاغة هي الطّريقة الاستقرائية¹، و هي نفسها طريقة تدريس النّحو و الصّرف، من حيث المراحل، و كذا اعتمادها كلمة "قاعدة" عوض "خلاصة".

¹ - يُنظر: ص 49 من هذا البحث.

و لكن الملاحظ أنّه ليس كلّ درس بلاغي يشتمل على الخطوات الأربع التي ذكرناها، فلم يتمّ الالتزام بالمراحل المعروضة نفسها، فجاءت بشكل غير منتظم، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

خطواتها	الحصّة
1.عُد إلى قول الشاعر 2.أستخلص الخلاصة 3.إحكام موارد المتعلّم و ضبطها ¹	الأولى
1.أكتشف أحكام القاعدة 2.أستنتج الخلاصة 3.إحكام موارد المتعلّم و ضبطها ²	الثانية
1.عُد إلى النص و لاحظ قول الكاتب 2.أكتشف أحكام القاعدة 3.أستنتج أحكام القاعدة 4.إحكام موارد المتعلّم و ضبطها ³	الثالثة
- تأمل المثالين التاليين 1.أستنتج الخلاصة 2.إحكام موارد المتعلّم و ضبطها ⁴	الرابعة

¹ - الكتاب المدرسي، ص 29 و 30.

² - المرجع نفسه، ص 44.

³ - المرجع نفسه، ص 66.

⁴ - المرجع نفسه، ص 82.

الخامسة	1. تأمل قول الكاتب في النص 2. أكتشف أحكام القاعدة 3. أبني أحكام القاعدة 4. في مجال إحكام موارد المتعلم و ضبطها¹
السادسة	1. تعلّمت أنّ ... 2. تأمل الأمثلة التالية 3. أكتشف أحكام القاعدة 4. أستنتج الخلاصة 5. إحكام موارد المتعلم و ضبطها²
السابعة	1. عدّ إلى النص و لاحظ قول الكاتب 2. تعلّمت أنّ ... 3. أكتشف أحكام القاعدة 4. أبني أحكام القاعدة³
الثامنة	1. تعلّمت أنّ ... 2. أكتشف أحكام القاعدة 3. أستنتج أحكام القاعدة⁴
التاسعة	1. تأمل قول الشاعر 2. أستنتج الخلاصة⁵

¹ - المرجع السابق، ص 106.

² - المرجع نفسه، ص 127.

³ - المرجع نفسه، ص 146.

⁴ - المرجع نفسه، ص 167.

⁵ - المرجع نفسه، ص 188.

العاشر	1. لاحظ 2. تعلّم 3. أكتشف أحكام القاعدة ¹
الحادية عشرة	1. تعلّم أنّ ... 2. أكتشف أحكام القاعدة 3. أستنتج أحكام القاعدة ²
الثانية عشرة	أسقطت فيها جميع الخطوات ³ .

نستنتج بعد معاينة الخطوات التّعليمية المتّبعة في تدريس البلاغة في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب-، أنّه لم يتمّ اعتماد طريقة تدريس واضحة، و ذلك بسبب الخلط و الاضطراب الذي شاب مراحلها، فقد لاحظنا في الحصّة الأولى ورود ثلاث خطوات فقط و تمّ تجاوز المرحلة الثانية "أكتشف"، و في الحصّة الثانية ألغيت أوّل خطوة، فقد تمّ الانطلاق فيها مباشرة من الخطوة الثانية "أكتشف"، مع استبدال كلمة خلاصة بكلمة "قاعدة"، أمّا في الحصّة الثالثة فتّم استبدال كلمة خلاصة بكلمة "قاعدة" في جميع الخطوات، فجاءت شبيهة بطريقة تدريس النّحو، و هكذا...⁴. و الملاحظ أيضا في طريقة تدريس البلاغة، وجود أفعال تُحاور المتعلّم و تطلب مشاركته، مثل: عُدْ إلى النصّ و لاحظ، تعلّم أنّ، تأمل...، و حتّى الأسئلة كانت تروم مشاركة المتعلّم و تجعله عنصرا فاعلا في بناء أحكام الدّرس.

¹ - الكتاب المدرسي، ص208.

² - المرجع نفسه، ص229.

³ - المرجع نفسه، ص250.

⁴ - ارتأينا أن نستدلّ في هذا المقام بأحد الدّروس التّحوية المقرّرة في الكتاب المدرسي، من خلال رصد خطوات تدريسه و أساليب التدريب و التقييم . ينظر: الملحق رقم(03).

كما أنّ من الألفاظ و المصطلحات التي تمّ اعتمادها ما يُبيّن أنّ هناك مراعاة للمقاربة بالكفاءات و المقاربة النصّية، فمثلاً:

- عبارة "عُدْ إلى النصّ و لاحظْ": تقتضي الكشف عن الظّواهر الواردة في النص ذات العلاقة بالدّرس الجديد.

- و عبارة "تعلّمْ": تستلزم تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدّرس السابق، أو بما سبق أن تعلّمه المتعلّم حول موضوع الدّرس الجديد.

و كذلك تمّ استبدال مصطلح "التّطبيق أو التّمرين" بمصطلح "إحكام موارد المتعلّم و ضبطها"، ذلك إنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى بناء موارد لدى المتعلّم، و هذه الموارد هي التي تُشكّل الكفاءة، لذلك ينبغي إحكامها و ضبطها لتعزيز الكفاءة.

و تتضمّن مرحلة "إحكام موارد المتعلّم و ضبطها" ثلاثة مجالات، هي:

- **مجال المعارف:** و هو يسعى إلى اختبار المعارف التي يتوافر عليها المتعلّم حول الدّرس، و يُعدّ هذا المجال أدنى رُتب التفكير، مثال: تعيين التشبيه التمثيلي، أو المطالبة باستخراجه أو التّسطير تحته أو تركيب جمل تتضمّن تشبيهات... إلخ.

- **مجال المعارف الفعلية:** و يتطلّب الفهم، مثال: تحويل التشبيهات إلى استعارات.

- **مجال إدماج أحكام الدّرس:** و تظهر هنا أعلى مرتبة للتفكير، من فهم و حسن تركيب- إدماج- انطلاقاً من استثمار المتعلّم لمكتسباته، حيث يُدعى إلى إنتاج وضعية فعلية، مثال: وصف منظر طبيعي بتوظيف التشبيه.

و إنّ التّدريبات تُساهم في ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلّم، الذي يستحضرها عند الحاجة، و لمعرفة طبيعة الأهداف التي تمّ مراعاتها من قِبَل واضعي المناهج في هذه التّمارين، اعتمدنا تصنيف بلوم BLOOM للأهداف المعرفية*، و هذا ما يظهر في الجدول الآتي¹:

المعرفة	الفهم	التّطبيق	التّحليل	الترّكيب	التّقييم
- حدّد	- وضّح	- وظّف	/	- تكلم عن	- صِف
- أتمّم	- اشرح			المناسبة...	
- بيّن	- بيّن			- حرّر فقرة	
- حوّل	- حوّل			- أعد	
- اشرح	- اشرح			صياغة نص	

يُظهر الجدول فرقاً في مراعاة واضعي الكتاب لمستويات بلوم للأهداف المعرفية، و هو ما يجعلنا نستخلص أنّ هذه التّمارين جاءت على نوعين:

* - من أوائل التّصنيفات التي تعكس عمليات التّفكير التي يحتاج إليها المتعلّم، نجد تصنيف "بنيامين بلوم" B.BLOOM (1956)، و قد حدّدت مستويات المجال المعرفي عنده بستة مستويات عقلية بشكل هرمي، بحيث تتدرّج من السّهل إلى الصّعب، و من البسيط إلى المعقّد، أي من مهارة المعرفة إلى مهارة التّقييم.

¹- Taxonomies d'objectifs d'apprentissage et exemples de verbes d'action, Université De Genève, Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage, avril 2019.

1) تمارين تهدف إلى تنمية المستويات الدّنيا من التّفكير (المعرفة، الفهم، التّطبيق)، فقد كانت جُلّ تعليمات التّمرين الأوّل "مجال المعارف" بالأفعال التالية: (بيّن، حدّد، وضّح)، كما طُرِحت أسئلة التّمرين الثاني "مجال المعارف الفعلية" بالأفعال الآتية: (أتمّم، وظّف، اشرح، حوّل، أعد صياغة فقرة...)، و قد تكرّرت هذه الأفعال في باقي دروس البلاغة، و باقي الرّوافد اللّغوية.

ثم إنّ هذا النّوع من التّمارين "يتمّ بطريقة آلية و تقريبية، لأنّ الشّاهد المقترح هو جزء من نص، خالٍ من السّياق في الأغلب الأعمّ، الأمر الذي قد يُبعد المتعلّم عن الجواب الصّحيح"¹، و لعلّ صفة الآلية تتجلّى أكثر في تركيز هذه التّدريبات على ترسيخ تعلّقات مبنية على الحفظ و التكرار.

2) تمارين تدعو إلى تنمية مهارات التفكير العليا (التركيب) من خلال الإنتاج (الوضعية الإدماجية)، مثلاً: صِف مدينتك في أسلوب خالٍ من الإنشاء... إلخ، و إنّ هذا النّوع من التّمارين هو الذي يستدعي الإدماج، فهو يدور حول نصوص كاملة، بأن يُنتج المتعلّم نصّاً مُدمجاً فيه مكتسباته القبلية التي تعلّمها في المدرسة، إضافةً إلى مختلف خبراته و تجاربه، و مثل هذه التّمارين سيُتطلّب حلّها مجهوداً أكبر لأنّها معقّدة، و ليست مجرد تدرّبات تنسّم بالسهولة و البساطة، إلّا أنّ هذا النّوع من التّمارين كان غائباً في نصف دروس البلاغة، و حتّى عند تذليل الدّرس البلاغي بالوضعية الإدماجية فإنّه نادراً ما يصل إليها المتعلّم لضيق الوقت كما بيّنا سالفاً.

¹ - رشيدة آيت عبد السلام، ممارسات ديداكتيكية لتدريس البلاغة، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية و اللغوية، الجزائر، المجلد 5، العدد 10، جوان 2017، ص 169.

و بناءً على هذا، فإنّ الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية- كان جُلّ تركيزه منصباً على تنمية المستويات الدنيا من التفكير، كالتذكّر و التّطبيق، أكثر من تنمية المستويات العليا كالتّحليل و التركيب و التّقييم، و هذا إنّما يُعدّ تكريساً للمقاربة بالأهداف التي تركّز على المعرفة التي ينبغي أن يحفظها المتعلّم و يسترجعها وقت الامتحان، في حين أنّ المقاربة بالكفاءات القائمة على خاصية الإدماج تُوصي بتنمية مهارات التّفكير العليا، لما لها من أهمية في تنمية التّفكير النّاقّد و المُبدع و الخلاق لدى المتعلّم، و ذلك عن طريق إتاحة الفرصة له بالمشاركة أكثر في عملية التعلّم.

و لو قارنّا بين مدّة عرض الدّرس البلاغي و مدّة إجراء التّطبيقات، لوجدنا أنّ نصيب التّطبيق من الدّرس أقلّ من ثلثي نصيب مرحلة العرض، ما يُؤدّي إلى انشغال المتعلّمين بتدوين القاعدة و حفظها من أجل استظهارها يوم الامتحان، دون إيلائهم أهميّة للبلاغة باعتبار أنّها وسيلة تساعد على التّعبير السّليم البليغ.

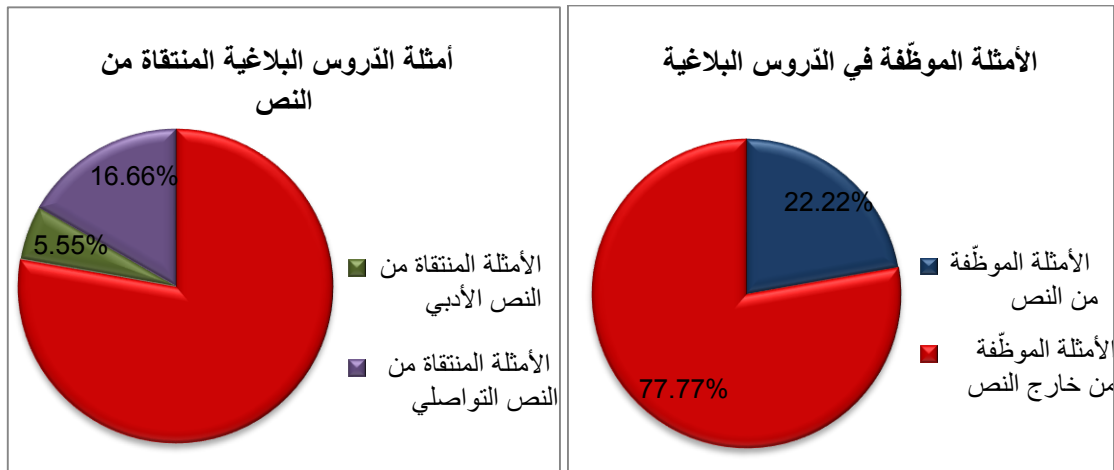
و فيما يأتي سنركّز على الأمثلة المُوظّفة في الدّرس البلاغي، و قد حاولنا تصنيفها بحسب مصادرها، مثلما هو مُبيّن في الجدول أسفله:

الإدماج و البلاغة في السندات التعليمية

- مصادر أمثلة البلاغة للسنة الثانية ثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية - :

الأمثلة								الدّرس البلاغي
مصادرها				من خارج النص	من النصّ		عددها	
النثر	الشعر	الحديث	القرآن		التواصلي	الأدبي		
0	2	0	0	1		1	2	1-التشبيه الضمني و التمثيلي
0	2	0	1	3			3	2- بلاغة التشبيه و الاستعارة و المجاز
1	1	0	0	1	1		2	3-أغراض الخبر و الإنشاء
0	1	0	1	2			2	4-الاقتباس و التضمين
1	0	0	0	0	1		1	5-القصر باعتبار الحقيقة و الواقع
1	0	0	0	1			1	6-المساواة و الإيجاز و الإطناب
1	1	0	0	1	1		2	7- التّورية
0	0	0	0	0	0	0	0	8- تجاهل العارف
0	1	0	0	1			1	9- اللفّ و النّشر
0	2	0	0	2			2	10- حسن التّعليل
0	2	0	0	2			2	11- مراعاة النّظير
0	0	0	0	0	0	0	0	12- التّقسيم
4	12	0	2	14	3	1	18	المجموع

لقد أفرزت معطيات الجدول السابق تبايناً ملحوظاً بالنسبة إلى مصادر هذه الأمثلة، حيث بلغ عدد الأمثلة المستعملة في الدروس البلاغية ثمانية عشر (18) مثلاً، أما عدد الأمثلة المنتقاة من النص - سواء من النص الأدبي أو النص التواصلية -، فقد كانت أربعة (04) أمثلة فقط، أي بنسبة 22.22% من العدد الإجمالي للأمثلة، حيث تمّ توزيع مثلاً واحداً (01) من النص الأدبي أي بنسبة 5.55%، و ثلاثة (03) أمثلة من النص التواصلية بنسبة 16.66%، أما باقي الأمثلة و التي بلغ عددها أربعة عشر (14) مثلاً، فكانت من خارج النص، حيث بلغت نسبتها المئوية 77.77%، و قد مثّلنا كلّ ذلك بهاتين الدائرتين التّسبيّتين:



حينئذٍ يظهر أنّ الأمثلة المنتقاة من النص تُمثّل نسبة ضئيلة جداً، و المقدّرة ب 22.22%، و شملت أربعة دروس و هي: "التشبيه الضمني و التشبيه التمثيلي"، "أغراض الخبر و الإنشاء"، "القصر"، و "التورية".

أما الأمثلة التي تمّ إقحامها من خارج النص، و التي بلغت 77.77%، فقد احتلت مرتبة الشّعر فيها أعلى نسبة 66.66%، و كانت معظمها من العصور الأدبية المقرّرة في هذه السنة -الأدب العباسي و المغربي و الأندلسي-، بينما لم تتجاوز نسبة الأمثلة

المستمدة من النثر 22.22%، و جاءت جميع هذه الأمثلة المستمدة من الشعر و النثر مبتورة و مُنتزعة من سياقها، كما سبق الذكر .

أما بالنسبة للقرآن الكريم، فقد كانت نسبة الشواهد الموظفة منه ضئيلة جدًا لم تتجاوز 11.11%، بينما نجد نسبة الأمثلة المُستمدة من الحديث الشريف معدومة 0%.

و من مُجمل ما لاحظناه في الأمثلة المستعملة في نشاط البلاغة، أنّ دروس البلاغة قد استُعين في معظمها بأمثلة شعرية لشعراء معروفين (من أمثال: بشار بن بُرد، إيليا أبو ماضي، الأمير عبد القادر)، و قد تكرّرت كثيرا في كتب البلاغة، فهي أمثلة مألوفة و نجدها مبنوثة في معظم الكتب المدرسية، و هذا يدلّ على أنّها أصبحت تُجنّز اجترارًا، و لم يتمّ الاجتهاد في اشتقاقها من النصوص المُبرمجة على المتعلّم، و لعلنا نردّ ذلك إلى افتقار النصوص الأدبية المختارة للظواهر البلاغية المقرّرة، و نستنتي من ذلك بعض النصوص -على قلّتها- و مثالها: نصّ "وصف النخل" لأبي نّوّاس، الذي اشتمل على ظاهرة الاستعارة*، غير أنّه في درس الاستعارة لم تتمّ العودة إلى هذا النص، و كان الأحرى بواضعي الكتاب جعل النصّ مُنطلقًا لمختلف نشاطات اللّغة، من خلال الاستشهاد بأمثلة تُستمدّ منه، و ذلك لإلغاء كلّ الحواجز التي كانت تُقام بين النصّ و الأنشطة الأخرى، و حتّى يشعر المتعلّم بالارتباط و الإدماج الموجود بينها.

*- لقد وردت ظاهرة الاستعارة في نصّ أبي نّوّاس، و تحديدا في البيت العاشر، حيث شبّه النخلة بالأُمّ المرضعة، فحذف المشبه به "الأُمّ"، و تركّ صفة من صفاتها "الرّضاعة" على سبيل الاستعارة المكنية. ينظر: الكتاب المدرسي، ص32.

إنَّ إقحام أمثلة مُنترَعة من نصوصها في نشاط البلاغة، إنَّما يكون لمعرفة الأحكام فقط، فهي لا تُؤدِّي إلى تنمية الذَّوق و لا إلى خدمة الأدب، و بالتَّالي سيجد المتعلِّم صعوبة في فهمها، فهي أشتات لأدباء كثيرين في الدَّرس الواحد، و المفروض أن تكون الأمثلة من نصِّ متكاملٍ.

و كما سبقت الإشارة، يُقدِّم الكتاب دروسًا بلاغية لم ترد فيها أمثلة مُطلقا مثل: درس "تجاهل العارف"، و درس "التَّقسيم"، فكيف للمتعلِّم أن يستوعبها دون أمثلة تُقَرِّب له معنى الظَّاهرتين؟ و كيف له أن يُنجز تطبيقاته؟ و ما الفائدة من تدريسها؟ و أنَّى له أن يُوظَّف ما تعلَّمه منها في كتاباته؟

و نعود إلى القول إنَّ البلاغة تُدرَّس ضمن النصِّ الأدبي، لأنَّها تُمثِّل وَجْههُ المُشرِّق، و تكشف عن مظاهر الجمال فيه، و إنَّ الاكتفاء بسرد الأمثلة من هنا و من هناك و إصدار الأحكام يُعدَّ إجحافا في حق الدَّرس البلاغي و إغفالا لأهميَّته، ثمَّ إنَّ العودة إلى النِّماذج الموجودة في النصِّ يختصر طريق التَّعليم و التعلُّم، لأنَّ الفهم قد تمَّ و بالتَّالي يمكن استنتاج آليات الأسلوب المدروس، و كذا وظيفته و فائدته على مستوى المعنى و جانبه الجمالي.

2.4- طريقة تدريس البلاغة في دليل الأستاذ

لم يذكر دليل الأستاذ الخاص بكتاب السنة الثانية - شعبة آداب و لغات أجنبية- طريقة تدريس البلاغة، و إنَّما ذكر طريقة تناول النشاطات بصفة عامة، و ذلك بتطبيق المقاربة النصية، و قد جَعَلَ الدَّليل رافدَ البلاغة في خدمة فهم النصِّ و تحليله،

إلى جانب الرّوافد الأخرى (قواعد النّحو و الصّرف، و العروض...) ¹، حيث يُتناول النص من منظور هذه المقاربة انطلاقًا من الاهتمام بدراسة نظامه، و بالتّالي تتوجّه العناية إلى النصّ بكلّ مستوياته، حيث إنّ فهم النصّ يتطلّب التحكّم في روافده التي تُتناول انطلاقًا ممّا يتوقّر عليه من معطيات نحوية و صرفية و بلاغية و نقدية (علاقة تأثير و تأثر).

و لقد حدّد الدّليل أهداف بعض الرّوافد (كقواعد النّحو و الصّرف، المطالعة الموجهة، التّعبير الكتابي)، كما أنّه أورد نموذجًا في تنشيط وحدة تعليمية بدءًا بالنصّ الأدبي و ما يتضمّنه من خطوات (اكتشاف معطيات النصّ، مناقشتها، تحديد بناء النصّ، تفحص الاتّساق و الانسجام، و مُجمل القول) ثمّ واصل في ذكر طريقة تدريس روافد النصّ (قواعد اللّغة، العروض، المطالعة الموجهة، التعبير الكتابي... إلخ)، غير أنّه صرّح في نشاط البلاغة بأنّ "المراحل المُتبعة في تدريس البلاغة شبيهة بمراحل نشاط قواعد النّحو و الصّرف، مع فرق فقط يتمثّل في الوقوف على الصّور البيانية لِشرحها و تحليلها و بيان خصائصها و مزاياها الفنيّة، و ما فيها من جمال و قوّة تأثير على النّفس مع موازنة هذه التّعابير البلاغية بغيرها، قصد تنمية ملكات المتعلّم الأولى في النّقد الأدبي" ².

و إنّ كان دليل الأستاذ يُماثل بين النّحو و البلاغة من حيث مراحل طريقة تدريسهما، إلا أنّه تفضّل إلى الفرق الجوهرية بينهما، إذ إنّ البلاغة تتعدّى السلامة

¹ - ينظر: دليل الأستاذ، ص 7.

² - المرجع نفسه، ص 12.

اللغوية التي قد يكتفي بها النّحو، إلى تنمية قدرات المتعلّم على التعبير عن أفكاره و مشاعره، و التّواصل مع الآخرين و التأثير في نفوسهم .

خلاصة الفصل الثاني

نستخلص ممّا تمّت دراسته في الفصل الثاني أنّ السّندات التّعليمية الخاصة بالسنة الثانية من التّعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية- أبرزت مبدأ الإدماج، من خلال شرح و تفصيل الشّبكة المفاهيمية للمقاربة بالكفاءات (الكفاءة و خصائصها، الوضعية الإدماجية و خصائصها و مكوّناتها، التّقييم و أنواعه ... إلخ)، و كذا مفهوم المقاربة النصّية (النصّ، الكفاءة النصّية، أدوات اتّساق النصّ و انسجامه ... إلخ).

و لكن من خلال قراءتنا لهذه السّندات، لم نجد شرحا للطريقة التي تُجرى بها أنشطة الإدماج، و كيفية بناء وضعيات إدماجية ...، فهذه الوثائق لم تساعد الأستاذ بأدوات إجرائية تُمكنه من بناء وضعيات بنفسه، كما أنّها أغفلت مرحلة تعلّم الإدماج و هي مرحلة مُهمّة يُفترض أن يتدرّب عليها المتعلّم، و أهملت أيضا مرحلة تقييم الوضعية الإدماجية، و كان عليها أن تُساعد الأستاذ و تُبصّره بنماذج من شبكات التّقييم للوضعيات المقترحة، ليتمكّن من بناء شبكات مُماثلة للوضعيات التي قد يقترحها بنفسه، كما أنّها تساعد المتعلّم أيضا على ما يُسمّى "بالتّقييم الذاتي"، و تجعله يكتشف أخطائه بنفسه و يُصحّحها.

أمّا بالنسبة لطريقة تدريس البلاغة، فلم تُعرض هذه السّندات (المنهاج و الوثيقة المرافقة و مخطّط التدرّج و دليل الأستاذ) طريقة واضحة، و اكتفت بالإشارة إلى أنّ تنشيط الدّرس البلاغي يتمّ انطلاقا من النصّ الأدبي، و لم تُوضّح أيضا خطوات

تدريس هذا النشاط، كما ذكرت أنّ المقاربة بالكفاءات بالنسبة إلى درس البلاغة، تصبّ في مجرى التّطبيق و التّفعيل، أي أنّ الأهم أن يُعبّر المتعلّم بكلام واضح مفهوم لدى السّامع، و هي غاية كلّ من المقاربة بالكفاءات و البلاغة.

إلا أنّه و بعد اطلاعنا على الكتاب المدرسي استنتجنا أنّه لا أثر للمقاربة النصيّة في تدريس نشاط البلاغة، إذ إنّ هذا الأخير يُقدّم بصورة مستقلة عن النصّ، و هو أمر يُناقض ما أوصى به المنهاج، الذي نصّ صراحةً على هذا الخيار، إضافة إلى أنّ خطوات تدريس هذا النشاط تُماثل خطوات تدريس النّحو، ما يدلّ على أنّ طريقة تدريس البلاغة لا تنطلق من النصّ الأدبي المتكامل، و أنّ البلاغة ما زال يُنظر إليها على أنّها مجرد قواعد جافّة جامدة يكفي حفظها، دون الالتفات إليها من حيث هي علم يبحث فيما ينبغي أن يكون عليه الكلام و طرق أدائه بما يقتضيه المقام، و انتقاء المعاني التي يُراد منها التأثير في النّفس و إمتاعها، كما أنّها فنّ أدبي يصلح العاطفة، و يُنمّي الذّائقة الفنيّة لدى المتعلّم.

و بعد رصدنا لكلّ من مكانة الإدماج، و كذا طريقة تدريس البلاغة في السّندات التّعليمية، لا بدّ من الانتقال إلى الميدان و تقييم كتابات متعلّمي السنة الثّانية - شعبة آداب و لغات أجنبية- من أجل تحديد مدى قدرتهم على إدماج المسائل البلاغية في الوضعيات الإدماجية، و هذا ما سنتعرّف عليه في الفصل الثّالث من هذا البحث.

الفصل الثالث: أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -

يسعى هذا الفصل - و هو فصل ميداني - إلى تقييم كتابات المتعلّمين، و الكشف عن مقدرتهم على إدماج الظواهر البلاغية في إنتاجاتهم الكتابية.

فبعد تتبّع كلّ من الإدماج و البلاغة في مختلف السّنّات التعليمية للسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية - و تحليلها، نصل إلى الدّراسة الميدانية التي يمكننا من خلالها فحص و تقييم مختلف الإجابات الكتابية لمتعلّمي السنة الثانية - شعبة آداب و لغات أجنبية - من أجل معرفة مدى قدرتهم على إدماج الظواهر البلاغية المدروسة في وضعيات دالّة، كما اعتمدنا أداة ثانوية و هي عبارة عن استبانة موجهة لأفراد العيّنة أنفسهم و التي استفدنا منها في تحليلنا لكتاباتهم.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1. الإطار المكاني

للتعرّف على واقع تدريس البلاغة في ضوء بيداغوجيا الإدماج، تمّ الاحتكاك المباشر بعدة مؤسسات تعليمية من ولايتي الجزائر و بومرداس، و قد وقع اختيارنا على الولايتين المعنيتين كونهما تنتميان إلى منطقتين مختلفتين جغرافيا، و من شأن هذا التباين -في اعتقادنا- أن يعطينا أحكاما أكثر دقة و أكثر إماما بمختلف جوانب الدراسة.

و قد أُجري التحري في أربع مؤسسات تعليمية، اثنتان منها تنتميان إلى ولاية الجزائر، و اثنتان تنتميان إلى ولاية بومرداس:

1) من الجزائر

- ثانوية عبّان رمضان: و تقع في شرق الجزائر العاصمة، و تحديدا بالمحمدية.
- ثانوية عبد السلام حباشي: و تقع شرق الجزائر العاصمة أيضا، و بالتّحديد في مدينة روية.

2) من بومرداس

- ثانوية محمد العيد آل خليفة: و تقع في وسط مدينة بومرداس.
- ثانوية محمد غالمي: و تقع في بومرداس، و تحديدا بمنطقة بودواو.

2. المجال الزماني

أُنجزت هذه الدّراسة في فترات منتظمة - تبعاً لسير الوضعيات المستهدفة كما وردت في الكتاب المدرسي-، بدايةً من الفصل الأوّل إلى غاية الفصل الثالث من السّنة الدّراسية 2017 - 2018.

3. عيّنة البحث

اخترنا عيّنة البحث من متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب و لغات أجنبية-*, و الملتحقين بالثانويات السّالفة الذّكر، و يُقدّر عددهم بتسعة و ثمانين (89) متعلّماً، (45) متعلّماً من ولاية الجزائر، و (44) متعلّماً من ولاية بومرداس.

و يُلخّص الجدول الآتي توزيع أفراد العيّنة في كلّ مؤسّسة:

الولاية	الثانوية	عدد المتعلّمين
الجزائر	عَبّان رمضان	24
	عبد السلام حباشي	21
بومرداس	محمد العيد آل خليفة	18
	محمد غالمي	26
	المجموع	89

جدول رقم(1): يبيّن توزيع أفراد العيّنة

* - اخترنا السنة الثانية، و هي السنة التي تتوسط المرحلة الثانوية و تُشكّل التّوجيه النهائي نحو الشعب، التي وفّقتها يكتسب المتعلم المعارف و المهارات التي تحضره لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا. كما أنّنا اخترنا شعبة أدبية نظراً إلى أنّ البلاغة محذوفة من الشعب العلمية في هاته السنة.

4. أدوات الدراسة

1.4. الوضعية الإدماجية

1.1.4. بناء الاختبار

لقد اخترنا الوضعية الإدماجية أداةً رئيسية للاختبار، باعتبار أنّ عملية دمج الموارد لا تتمّ بإنجاز تطبيقات على فروع اللغة مجزأة، أو من خلال تمارين بسيطة، و لكنّها تتمّ ضمن وضعيات مركّبة يستثمر من خلالها المتعلم معارف و مهارات و سلوكات، قصد إيجاد حلول للوضعية المشكلة، حيث وُزعت عليهم ستّ (06) وضعيات إدماجية في أقسامهم المدرسية، علماً أنّ هذه الوضعيات قد تمّ اقتراحها في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية - .

2.1.4. إجراء الاختبار

لقد أنجزت كل وضعية في مدّة زمنية مقدّرة بخمسٍ و أربعين دقيقة (45د)*، حيث عمدنا إلى توزيع موضوع الوضعية الإدماجية على المتعلّمين دون شرح معطياتها، مع حرصنا على تدوين استفساراتهم و ذلك بغية اكتشاف الصّعوبات التي يواجهونها أثناء تحرير الوضعية، و بعدها جُمعت وناقُهم، و قد تمّ تحليلها لاستخلاص النتائج.

3.1.4. منهجية تحليل المعطيات

حتّى يسهل علينا تحليل كتابات المتعلّمين و استخلاص النّائج، قُمنّا بالترميز لكلّ

*- انطلقنا في تحديد هذه الفترة من الواقع، فعادة ما تستمر مدة إنجاز الوضعية المستهدفة في الحصص العادية من أربعين (40د) إلى خمسٍ و أربعين دقيقة (45د)، أمّا الوقت المتبقي فيُخصّص لتصحيحها، و هذا تماشياً مع المنهاج الذي برمّج حصّة الوضعية المستهدفة في ساعة واحدة (1سا).

وثيقة برموز، مرتّبة من اليمين إلى اليسار تدلّ على:

- الولاية: الجزائر 16، بومرداس 35

- الثانوية: - ثانوية عبّان رمضان: 16(1)

- ثانوية عبد السلام حباشي: 16(2)

- ثانوية محمد العيد آل خليفة: 35(1)

- ثانوية محمد غالمي: 35(2)

- رقم المتعلّم: و ينتمي إلى المجال [01-24] بالنسبة لثانوية عبّان رمضان، و ينحصر

في المجال [01-21] بالنسبة لثانوية عبد السلام حباشي.

في حين يكون رقم المتعلّم في ثانوية محمد العيد آل خليفة محصورا في المجال [01-

18]، و في المجال [01-26] بالنسبة لثانوية محمد غالمي.

4.1.4. طريقة تقييم كتابات المتعلّمين

من شأن التقييم أن يُحدّد موصفات المنتج المنتظر، و لذلك ينبغي أن يكون مضبوطا بشبكة تقييمية تحوي معايير Critères و مؤشّرات Indicateurs تُقيّم معارف المتعلّم و معارفه الفعلية، ليتمكّن الأستاذ و المتعلّم على حدّ سواء من مراقبة المنتج (بناءً على الأهداف المحدّدة)، إلى ما بعده (تدابير المعالجة و الدّعم).

و لما كانت شبكة التّقييم، الأداة التي تبين شروط الإنجاز قبل الإنتاج، كان لا بدّ علينا أن نوضّحها للمتعلّمين قبل الشّروع في تحرير الوضعيات، حتّى يكون التّقييم موضوعيا و حتّى يتحقّق الأثر المرغوب، و كذا من أجل تعويدهم على التّقييم الذاتي،

فعمدنا إلى الاستعانة بشبكات مقترحة في مخطّط التدرّج و كذا في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي- شعبة آداب-^{*}، مع محاولة تعديلها و تكييفها مع الكفاءة التي نسعى إلى رصدها.

و من المعلوم أنّ تقييم إنتاجات المتعلّمين الكتابية يكون انطلاقا من شبكة تقييمية تتجسّد من خلالها مقوّمات كتابة نص، ذلك إنّ "النص المكتوب نسيج من الكلمات و الجمل و المعاني المثبتة كتابة، تحكمه مجموعة متنوّعة من البنيات اللّغوية (معارف لغوية) و الأسلوبية (خطاطات بلاغية) و السياقية (المقام الذي أنتج فيه)، و الأفكار و المعلومات المنظمة (معارف إنسانية)، و الإشارات و الرّموز (علامات التّقييم و الوقف...)"¹، و لهذا فقد تضمّنت الشبكة التي اعتمدناها في تقييم نصوص أفراد العيّنة تسعة (09) مؤشّرات، حاولنا تكييفها حسب كلّ وضعية، حيث إنّ المؤشّرات "تتميّز بخاصية السياقية، إذ ترتبط بالوضعية، فتتغيّر المؤشّرات بتغيّر الوضعيات، بخلاف المعايير، إذ تبقى ثابتة على الرّغم من تنوّع الوضعيات"²، في حين أنّنا حافظنا على المعايير أو المقاييس الأساسية الأربعة، المتمثلة في:

■ الملاءمة (أو الوجاهة): و تعني الكتابة في صلب الموضوع المطلوب.

* - و ذلك لأنّنا لم نعثر على شبكة تقييم - وضعية إدماجية- واضحة المعايير و المؤشّرات في مختلف السّدات التّعليمية الخاصة بالسنة الثانية من التعليم الثانوي، فقرّرنا أن نستعين بما وجدناه في مخطّط التدرّج، و في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي. ينظر: الملحق رقم(2).

¹ - عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية: مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 2015، ص147.

² - لحسن تويي، بيداغوجيا الإدماج و ديداكتيك التواصل الشفهي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، دط، 2012، ص 216.

■ الانسجام و الاتّساق*: و الذي يعني ترتيب الأفكار و تنظيمها و الرّبط فيما بينها.

■ سلامة اللّغة: و المقصود به الكتابة بلغة سليمة نحوًا و صرفًا و إملاءً.

■ معيار الإتقان(أو الإبداع): و هو معيار اختياري، قد يمسّ طرفة الخيال،

أو جدّة الأفكار، أو توظيف شواهد، أو مقروئية الخطّ... إلخ.

هذا، و تجدر الإشارة إلى أنّنا لم نعد إلى تحليل كلّ المعايير و كلّ المؤشّرات،

تماشيا مع طبيعة المهمّة المُسنّدة إلى أفراد العيّنة، و هي قياس قدرتهم على إدماج

الظواهر البلاغية في الوضعيات الإدماجية.

و في ضوء المعايير المذكورة آنفا، اجتهدنا في إعداد سلّم التّصحيح، ذلك إنّه

لا يمكننا أن نُحدّد مدى موافقة منتج المتعلّم مع المنتج المرتقب من الكفاءة، إلّا

بالاعتماد على سلّم تقدير، و الذي تعمّدنا فيه منح أكبر عدد من النّقاط للمعيار الأوّل

"الملاءمة"، فرفعنا العلامة الممنوحة لتوظيف الظاهرة البلاغية، بُغية إبراز أثر

بيداغوجيا الإدماج في تحصيل المتعلّمين في البلاغة.

*- لم نفصل في هذا المعيار بين مفهومي الاتّساق و الانسجام، ذلك إنّ هناك عددا كبيرا من الباحثين كان قد أشار إلى مسألة التّدخل بين مفهومي الاتّساق cohésion و الانسجام Cohérence، و التي بقيت مستمرة، فها هو "ميشال شارول" M. CHAROLLES يشير إلى أنّ التفريق بينهما غير ضروري في قوله: "في الوضع الحالي للبحث، ليس ممكنا تقنيا أن نُحدث تقسيما صارما بين القواعد ذات البعد النصّي(الاتّساق) و القواعد ذات البعد الخطابّي(الانسجام)، ستفجر أنحاء النص الحدود المتعارف عليها عامة بين علم الدلالة و التداولية... مما يؤدي في رأينا إلى عدم أهمية التمييز الحالي بين الاتّساق و الانسجام الذي يقترحه البعض معتمدين على تقسيم دقيق بين هذين المجالين"، مقال:

M. CHAROLLES, introduction aux problèmes de la cohérence des textes: approche théorique et étude des pratiques pédagogiques, Langue française, n°38, Mai1978,

p 14.

أمّا فيما يخصّ نسبة تحكّم المتعلّمين في مؤشّر توظيف الظاهرة البلاغية، فقد اعتمدنا التّقييط الموضّح في الجدول أدناه، و حتّى نحكم بنجاح المتعلّم في هذا المؤشّر ينبغي أن يكون لديه تحكّم أقصى لهذا المؤشّر، أو تحكّم أدنى كما هو موضّح في الجدول الآتي:

تحكّم أقصى	تحكّم أدنى	تحكّم جزئي	لا تحكّم
$\frac{3}{3}$	$\frac{2}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{0}{3}$

جدول رقم(2): يُبيّن عتبات التحكّم في المعايير و المؤشرات¹

2.4. الاستبيان

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا الاستبيان كأداة ثانوية*، قصد الوقوف على بعض العوامل المساهمة في ضعف مستوى المتعلّمين في نشاطي الوضعية المستهدفة و البلاغة، و الذي تألّف من خمسة عشر(15) سؤالاً موزّعا على محورين، الأوّل مخصّص للوضعية المستهدفة و يحتوي على ثمانية(08) أسئلة، و الثاني لنشاط البلاغة و يتضمّن سبعة(07) أسئلة، و هي في معظمها أسئلة مغلقة ذات الإجابة الواحدة أو الإجابات المتعدّدة.

و قد كانت أسئلة الاستبيان موجّهة لأفراد عيّنة دراستنا أنفسهم الذين تمّ اختبارهم من خلال الوضعيات المستهدفة، و هم تلاميذ السنة الثانية من التّعليم الثانوي- شعبة آداب و لغات أجنبية-، و قد بلغ عدد المستجوبين أربعة و ثمانين(84) متعلّما من إجمالي تسعة و ثمانين(89).

¹- Xavier Roegiers, L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration :Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves?, Aout 2005, p7 -13.

* - و لذلك أدرجناه في الملاحق و ليس في المتن، حيث استفدنا منه في تحليلنا لوضعيات المتعلّمين، و في الكشف عن الصّعوبات التي تعترض سير كل من نشاط الوضعية المستهدفة و نشاط البلاغة .

المبحث الثاني: إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -

■ عرض إجابات المتعلّمين و تحليلها

لقد طُلب من المتعلّمين في الوضعيّات الإدماجية - أداة الاختبار - توظيف ظواهر بلاغية معيّنة، و سنبداً بعرض الوضعيات المقترحة في الكتاب المدرسي و بعدها إجابات المتعلّمين و تحليلها فيما يلي:

1. دراسة مدوّنة الاختبار الأول و تحليلها

الوضعية الأولى:

السند: "إنّ التطوّر الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء و العلماء و المفكرين فاخترعوا و أبدعوا و جدّدوا.
التعليمة: تحدّث عن أهمّ أسباب التطوّر موظّفا النسبة و ثلاث صيغ تعجّب، مُستعينا بأربع صور بيانية لتوضيح أفكارك"¹.
ملاحظة: سطر تحت المطالب مع تسميتها*.

من خلال تحليل(89) نموذجاً لمتعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية - من أربع ثانويات، طُلب منهم كتابة وضعية، يتحدّثون فيها عن أهمّ

¹ - الكتاب المدرسي، ص48.

*- أضفنا هذه الملاحظة حتّى يسهل علينا رصد الظواهر المطلوب إدماجها في نصوص أفراد عيّنة الدّراسة، كما أدرجنا في الوضعية المصطلحات الجديدة المستفادة من المقاربة بالكفاءات، مثل: السند و التّعليمة بُغية تعريف المتعلّمين على هذه المصطلحات و تدريبهم على التّعامل معها.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

أسباب التطوّر في العصر العباسي، بتوظيف: النسبة، ثلاث صيغ تعجب، و أربع صور بيانية، كما أنّه للمتعلّم مكتسبات قبلية حول موضوع الوضعية الذي صيغ من وحدة مدروسة - من الوحدة التعليمية الثانية- و تزوّد برصيد لغوي يساعده على إنشاء نصّه، و كذلك هي الموارد اللّغوية المطلوب تجنيدها، فقد تمّت دراستها.

و قد حاولنا بناء شبكة تقييم خاصة بهذه الوضعية، و لكن بالتركيز على تقييم إنجاز المتعلّمين في الجانب البلاغي كما سبق الذّكر، فكانت الشبكة كالآتي:

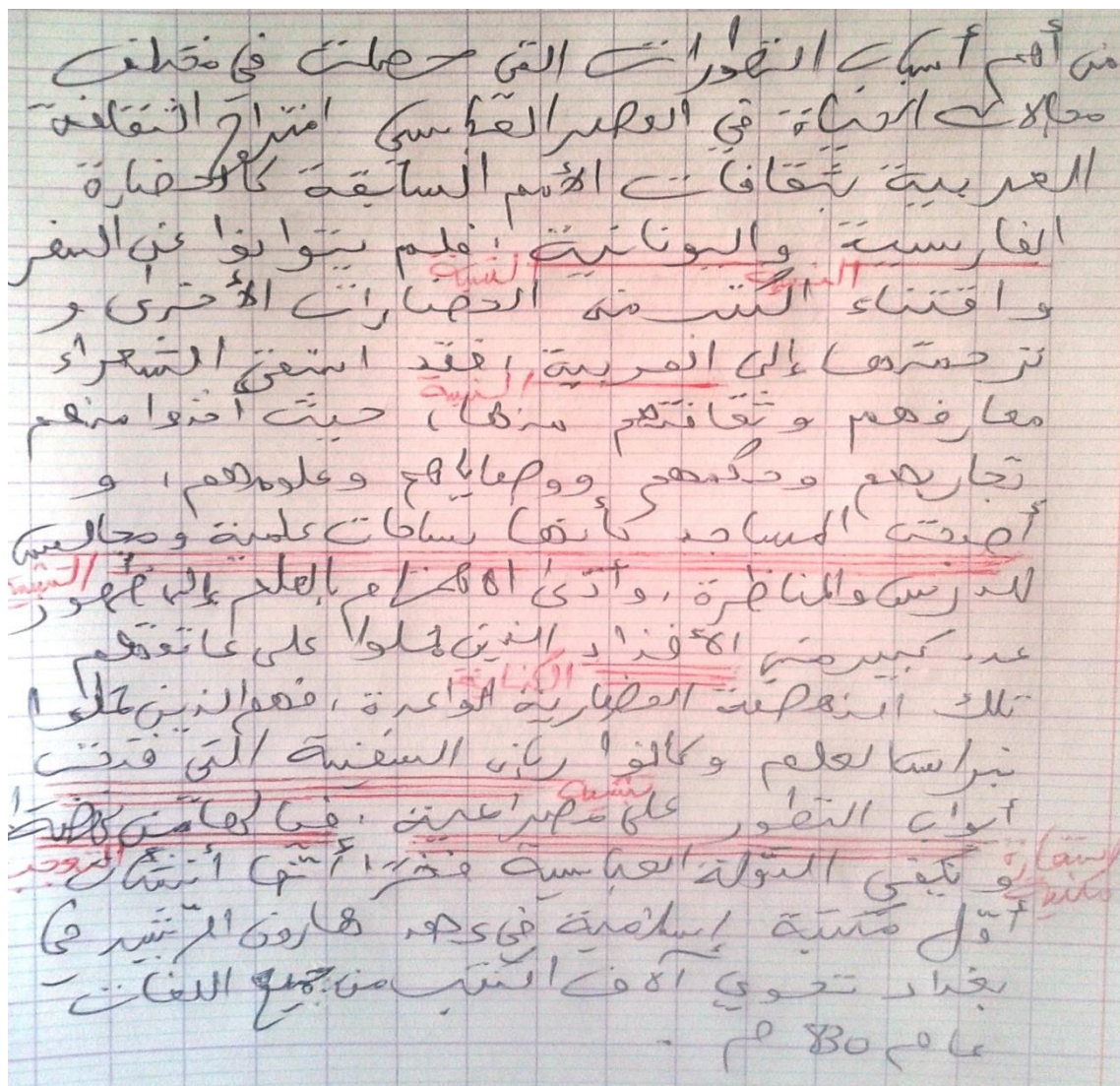
المعايير	المؤشّرات	العلامة	
		مجزّاة	المجموع
الملاءمة	1- يتحدّث عن أهمّ أسباب التطوّر الحاصل في العصر العباسي. 2- يوظّف: النسبة. 3- يوظّف: ثلاث (03) صيغ تعجب. 4- يوظّف: أربع (04) صور بيانية.	2 0.5 1.5 8	12ن
الانسجام و الاتّساق	1- يرتّب الأفكار و يُنظّمها في فقرات. 2- يوظّف أدوات الرّبط المناسبة.	3 1	4ن
سلامة اللغة	1- قلة الأخطاء النّحوية و الصّرفية و الإملائية. 2- يستعمل علامات الوقف حسب مقتضى الحال	2 1	3ن
الإتقان	1- مقروئية الخط	1	1ن
العلامة الإجماليّة			20ن

جدول رقم (03): يبيّن شبكة التقييم الخاصة بالوضعية الأولى

استطاع أغلب المتعلّمين الكتابة في الموضوع، فالعصر العباسي مقرّر عليهم هاتِهِ
السنة بطوريهِ -الأوّل و الثاني-، إذ تطرّقوا إلى أسباب قيام الدّولة العبّاسية، أسباب
تطوّرها، و كذا مظاهر التطوّر و التّجديد .

و مما يبرز نجاح المتعلّم في إنتاج نص يستجيب للوضعية، هذا التّمودج:

9-(2)35



فكاتب هذا النص حاول ذكر بعض أسباب التطور الحاصل في العصر العباسي، منها انفتاح العرب على ثقافات الفرس و اليونان و غيرهم من الأمم، و نقل كتبهم

و ترجمتها إلى العربية، و كذا جعل المساجد مراكز تعليمية لنشر الدّروس و عقد المناظرات، و إنشاء المكتبات الكبرى... إلخ، و هي أيضا مظاهر تدلّ على مدى التّقدّم الحضاري الذي شهده العصر العباسي.

و قد نجح هذا المتعلّم في إدماج الظواهر اللغوية المطلوبة، حيث إنّهُ وظّف النّسبة في أكثر من موضع: "الفارسية" و "اليونانية" و "العربية"، كما وظّف أسلوب تعجّب سماعي في العبارة: "يا لها من نهضة!"، و وُفّق في إدماج أربع صور بيانية، فقد وظّف تشبيهين في العبارتين: "أصبحت المساجد كأنّها ساحات علمية..." و "كانوا ربّان السفينة"، كما أدمج الكناية في كلمة: "الأفذاذ" و يقصد العلماء أو المفكرين، و كذلك الاستعارة في قوله: "السفينة التي فتحت أبواب التطوّر...".

و سنقوم فيما يلي بعرض نتائج المؤشّر الخاص بتوظيف الظاهرة البلاغية.

- مؤشّر إدماج أربع صور بيانية

لقد طُلب من المتعلّمين في هذه الوضعية إدماج أربع صور بيانية، و قد تمّ برمجة مختلف الصور البيانية في السنة الأولى من التّعليم الثانوي، و لذلك من المفترض على متعلّم السنة الثانية أن يكون متحكّمًا فيها، و مُدرِكًا لأهميّتها في توضيح المعاني و تقريبها إلى الأذهان.

و سنذكر فيما يلي الصّور البيانية التي استطاع أن يُدمجها المتعلّمون في نصوصهم:

1. إدماج التشبيه

و هو أكثر صورة أثبت فيها المتعلّم تحكّمه، فقد تحقّقت فيه أعلى نسبة نجاح مقارنة مع باقي الصّور البيانية، حيث تمكّن (14) متعلّمًا من توظيف تشبيه واحد،

و سنة (06) متعلّمين وظّفوا تشبيهين، كما استطاع تلميذان (02) من إدماج ثلاثة تشبيهات، في حين أدمج متعلّم واحد (01) أربعة تشبيهات، أي أنّه تمكّن (23) متعلّماً من توظيف هاته الصورة، بنسبة 25.84%، أمّا عدد الصّور الموظّفة فقد بلغ (36) مثالا من التشبيه، موظّفين أشهر أنواع التشبيه، و هما "التشبيه التامّ، و التشبيه البليغ"، في حين أنّنا لم نعثر على أنواع التشبيه الأخرى، و ذلك إنّ المتعلّم كان قد تعرّف في السنة الأولى من التعليم الثانوي على أركان التشبيه، بينما في السنة الثانية تم إدراج "التشبيه الضمني و التشبيه التمثيلي" متجاوزين أنواع التشبيه البسيطة (التشبيه التامّ، المرسل، المفصّل، المُجمل...)، و لذلك لا بدّ من إعادة إدراج هذه الأنواع و مراجعتها لمتعلم السنة الثانية، حتّى يتمكّن منها، و من ثمة القدرة على توظيفها في أساليبه توظيفا سليما.

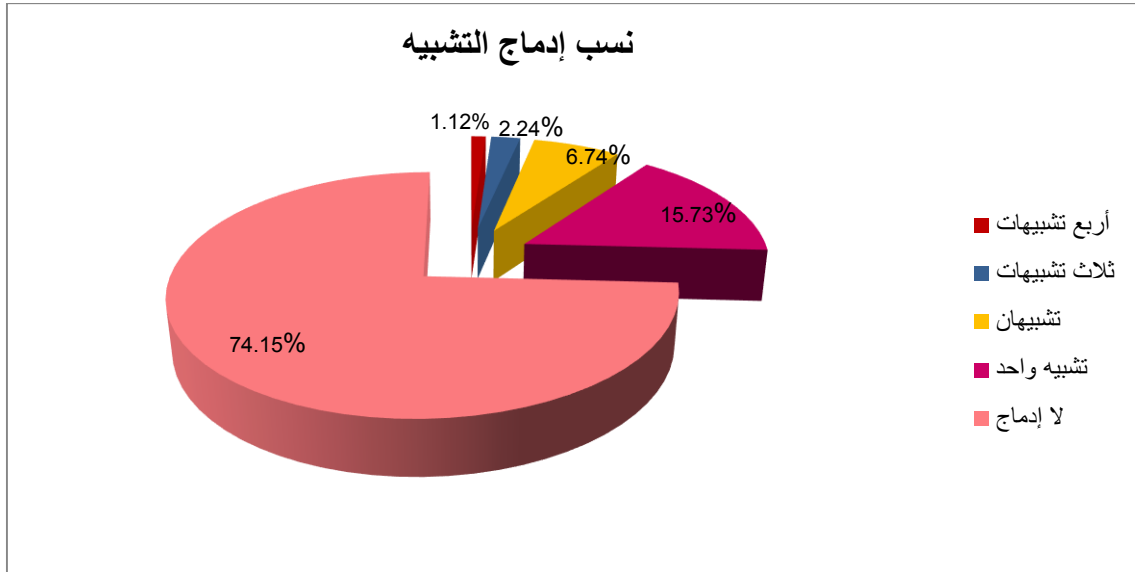
و الجدول الآتي يمثل النتائج المتوصّل إليها في توظيف ظاهرة التشبيه:

ظاهرة التشبيه	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
4 تشبيهات	1	1.12%
3 تشبيهات	2	2.24%
تشبيهان	6	6.74%
تشبيه واحد	14	15.73%
لا إدماج	66	74.15%
المجموع	89	100%

جدول رقم (04): يبيّن توزيع أفراد العيّنة في إدماج التشبيه

و الدائرة النسبية الآتية توضّح ذلك:

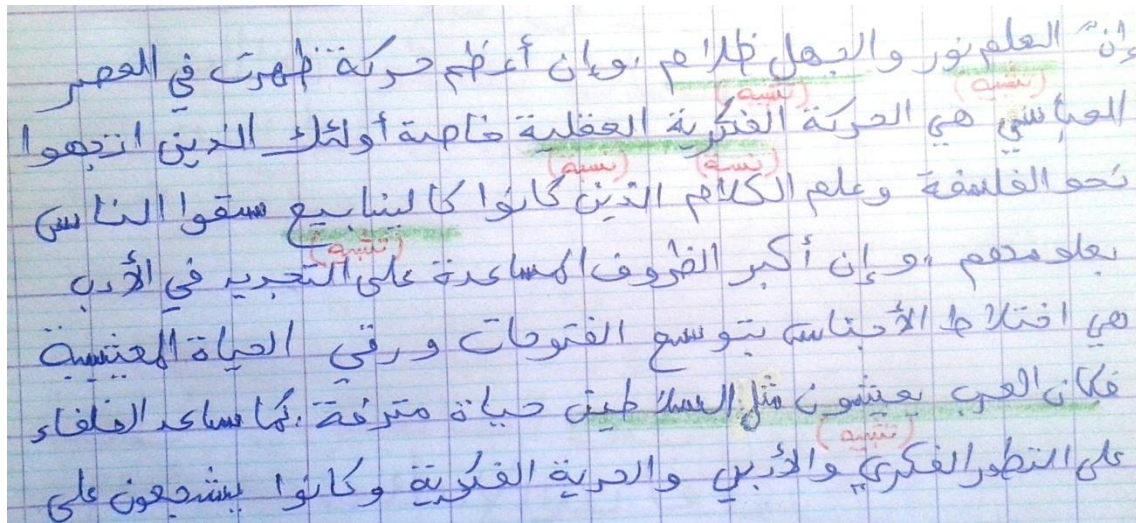
أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -



و سنعرض فيما يأتي بعض النصوص التي تبين نجاح المتعلّمين في توظيف

التشبيه:

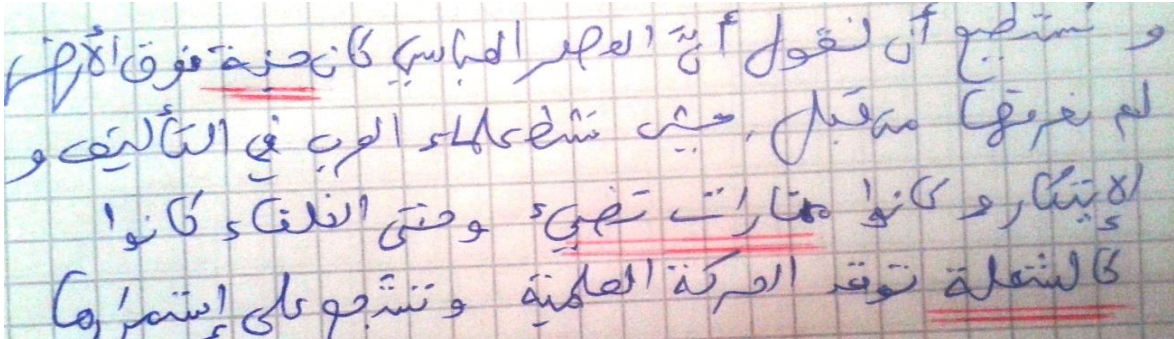
15-(2)35



لقد أثبت هذا المتعلّم تحكّمه في ظاهرة التشبيه لما توفّر نصه على أربعة تشبيهات، حيث أدمج تشبيهين بليغين في قوله: "العلم نور"، و "الجهل ظلام"، و تشبيهين تامّين في العبارتين: "... كانوا كالسباع يسقوا الناس بعلمهم"، و "كان العرب يعيشون مثل السلاطين حياة مترفة".

و مثاله أيضا:

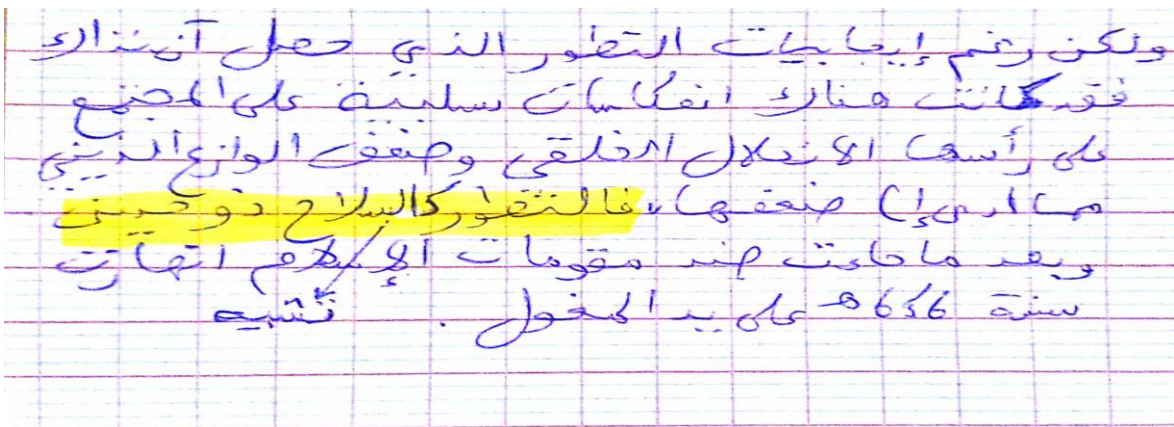
15-(1)16



فقد أكّد هذا المتعلّم أيضا استيعابه لظاهرة التشبيه، موظّفا ثلاثة تشبيهات مسطّرا تحتها بخطين، و هي: "العصر العباسي كان جنة"، و "كانوا منارات تُضيء"، و هما تشبيهات بليغان، أمّا التشبيه الثالث فقد كان تامّا و قد ورد في قوله: "كانوا كالشعلة توقد الحركة العلمية...".

كما أنّ هناك نماذج كثيرة تضمّنت تشبيهين، و خاصة تلك التي احتوت تشبيها واحدا، اخترنا منها هذا المقطع:

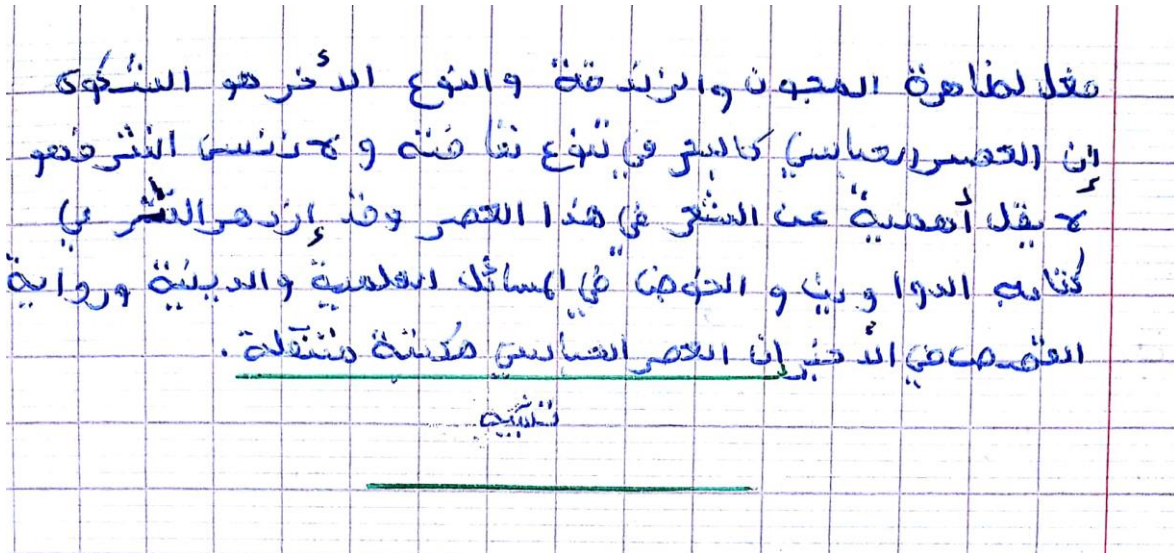
16-(1)35



ففي هذا النص أيضا يظهر نجاح المتعلّم في إدماج ظاهرة التشبيه، حيث إنّه وظّف تشبيها تامّا في العبارة: "التطور كالسلاح ذو حدّين"، و الصّواب قوله: " كالسّلاح ذي حدّين".

و هذا أيضا:

13-(1)16



فقد نجح كاتبه في توظيف التشبيه البليغ في قوله: "إنّ العصر العباسي مكتبة منتقلة"، حيث احتوت جملته على طرفي التشبيه فقط، و هما المشبه "العصر العباسي" و المشبه به "مكتبة منتقلة".

2. إدماج الاستعارة

لقد تعرّف أفراد العينة على الاستعارة بنوعيتها في السنتين الأولى و الثانية من التعليم الثانوي، بوصفها ظاهرة لغوية يتم فيها استخدام لفظ عوضا عن لفظ آخر على أساس التشابه بين طرفيها، إلا أنّه لم يتمكّن من توظيفها إلا (19) متعلّما، أي بنسبة 21.34%، من ضمنهم متعلّمان (02) وظفا ثلاثا استعارات، و ثلاثة متعلّمين (03) وظفوا استعارتين، بينما وظّف أربعة عشر متعلّما (14) استعارة واحدة، أي أنّه تمّ توظيف (26) مثلا من الاستعارة.

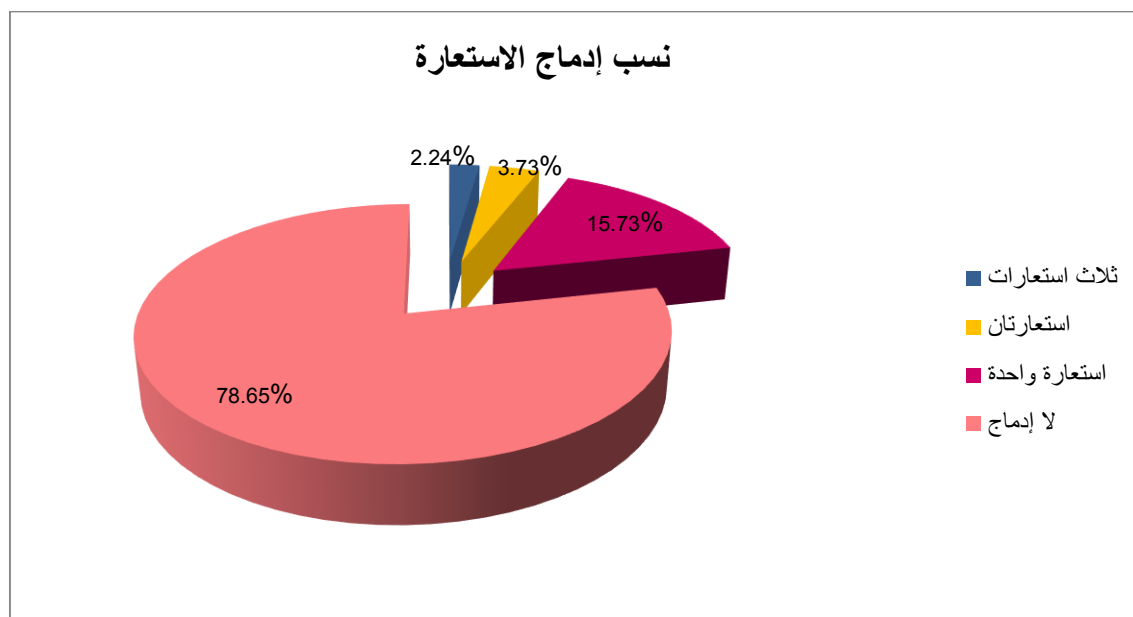
و الجدول الآتي يُلخّص هذه النتائج:

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

ظاهرة الاستعارة	عدد المتعلمين	النسب المئوية
4 استعارات	0	%0
3 استعارات	2	%2.24
استعارتان	3	%3.37
استعارة واحدة	14	%15.73
لا إدماج	70	%78.65
المجموع	89	%100

جدول رقم(05): يبين توزيع أفراد العينة في إدماج الاستعارة

و قد مثلنا نسب توظيف الاستعارة بهذه الدائرة النسبية:



و من المقاطع التي نجح أصحابها في إدماج الاستعارة، نجد:

9-(1)35

عرف العصر العباسي تطوراً عظيماً في
العرب من قبل وذلك في شتى المجالات
ساهمت هذه أسباب تتفق هذا التطور
أهمها تأثر العرب بالثقافات الفارسية واليونانية
والهندية وتفتح الكتب وتمازجت
الثقافات وأصبح العقل العربي يسبح ويبسط
في أفكار ومفكرات جديدة ^{استعارة} به فكانوا
العرب بهنمون بألف التفاهيل ويشربون
أقوال الحكام فأبدعوا الإبداع في فضاءهم و
أبدعوا المفكرين في ^{استعارة} افتراستهم لقد كان العصر
العباسي عصر نهضة في فضاء العرب في التفكير
الفكري وأسسوا دولة جديدة مفعمة بالذكاء
والشأن عينا هذا العصر! ^{استعارة}
^{تعجب}

لقد وُفق كاتب هذا النص في إدماج ثلاث استعارات في قوله: "أصبح العقل العربي يُبدع..."، و "... يشربون أقوال الحكّام"، و "أسّسوا دولة جديدة مفعمة بالذكاء والنشاط".

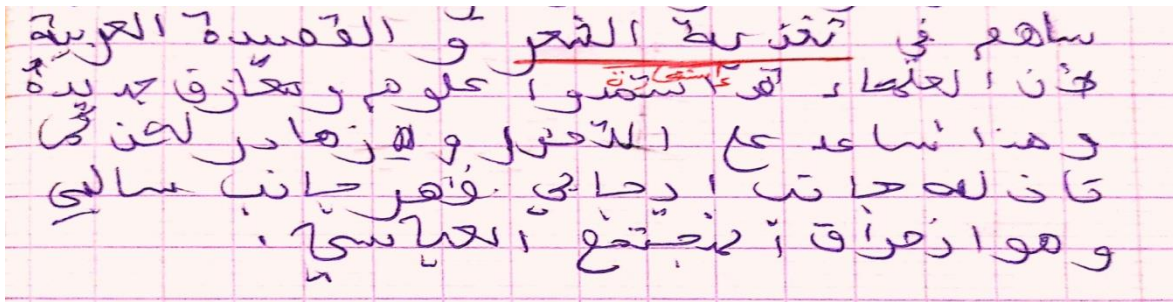
و مثاله ما تمّ إدماجه في الاستعارة:

14-(1)35

^{استعارة مكنية}
• جاءت رياح المعرفة في العصر
العباسي وزادت رفقا وأودها را قتلون
يجمع ألوان المعرفة وتشهد تطورا عظيما
في الأدب وأوصل إلى أسس عراية الفن
الأدبي •

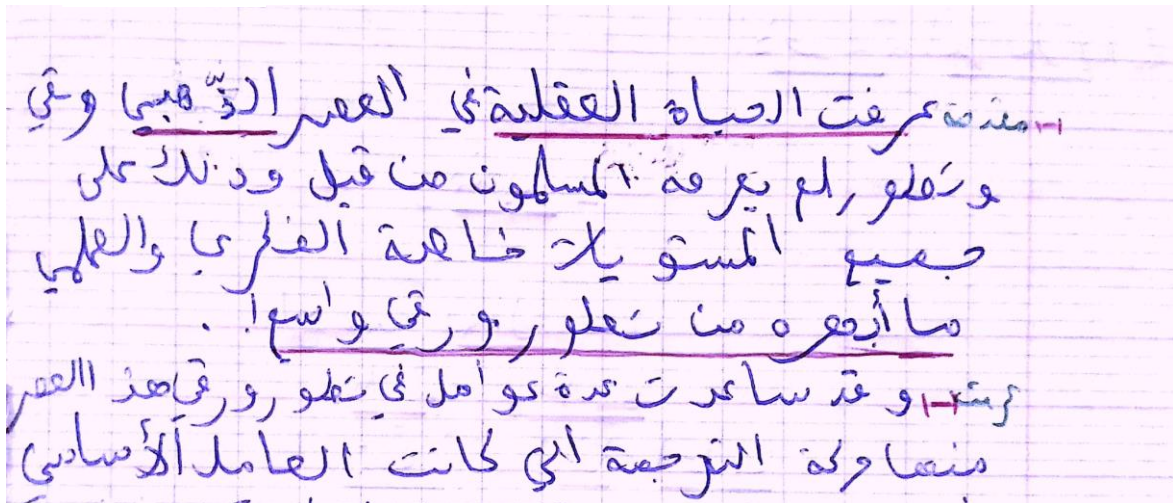
فقد وظّف هذا المتعلّم الاستعارة المكنية في قوله: "عصفت رياح المعرفة"،
و هذا متعلّم آخر نجح إلى توظيف الاستعارة المكنية، فقال:

17-(2)16



هذا و قد تعمّدنا في الملاحظة التي أضفناها بعد تعلّمة الوضعية، أن نطلب من
المتعلّم تسمية هذه الظواهر اللغوية و ليس التسطير تحتها فحسب، فاكتفاء المتعلّمين
بوضع أسطر تحت كلّ صورة بيانية دون تسميتها، ليس مؤشرا على نجاحهم في
إدماجها، فحتّى و إنّ كانت صحيحة لا ندري هل تمكّن فعلا من اكتسابها، و هو ما
وقع فيه هذا المتعلّم:

11-(1)35



فبالرغم من أنّه تمكّن من توظيف ما طُلب منه بشكل سليم، إلا أنّنا اعتبرناه مُخفّفاً
في الإدماج، فلا نعلم ما إذا كان مُدرِّكاً فعلا أنّه وظّف استعارة مكنية في قوله: "عرفت

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

الحياة العقلية"، و كذا النسبة في كلمة "الذهبي"، و لعلّه قصد الكناية عن موصوف
و هو العصر العباسي، ثم وظّف التعجّب في العبارة: "ما أبهره من تطوّر و رُقّي
واسع!"، و لم يُعيّن أيّا منها مُكتفيا بالتسطير تحتها بخط واحد.

10-10-35

و هو ما وجدناه أيضا في هذا النص:

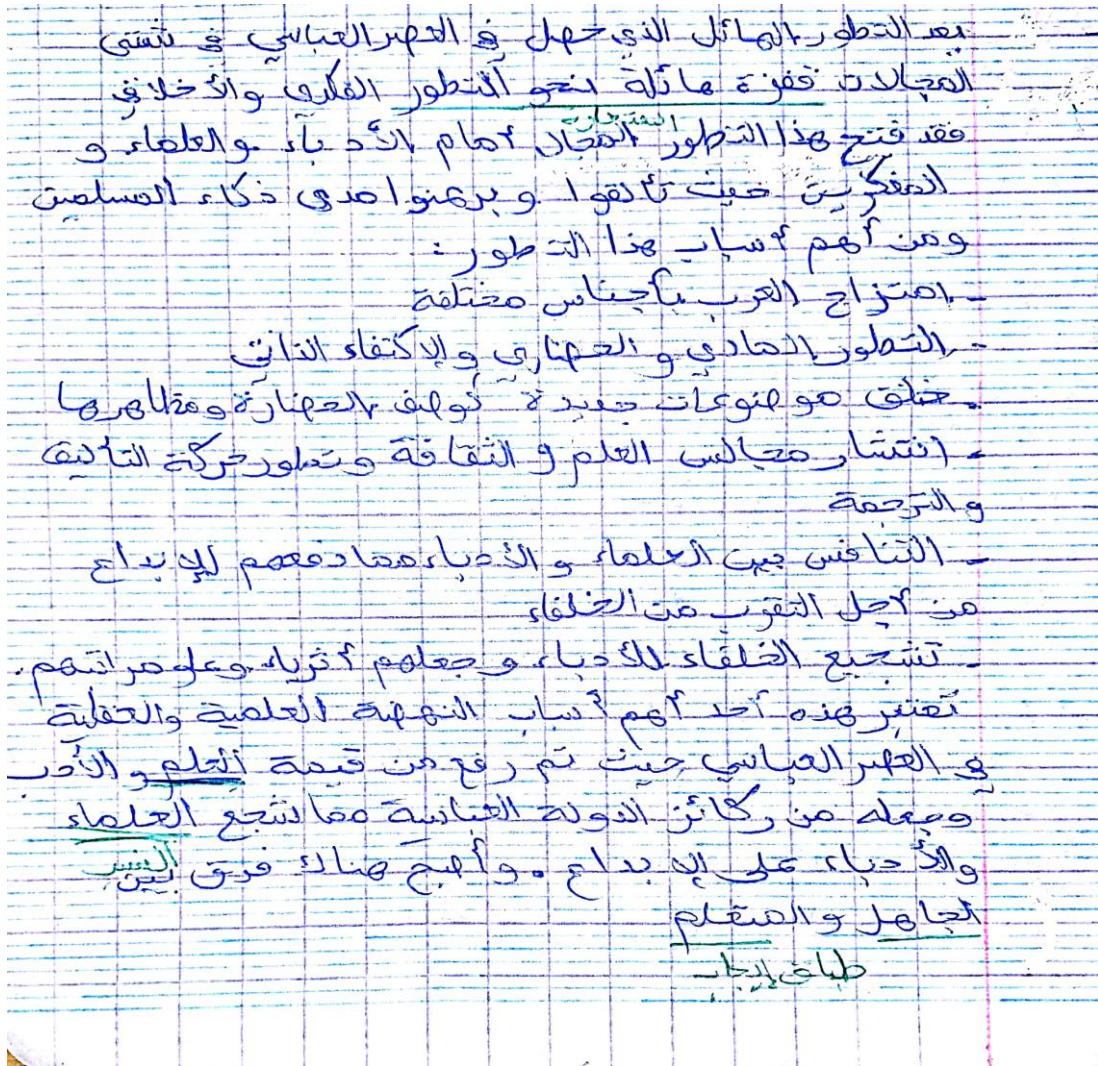
انفرد العصر العباسي عن باقي العصور
كثيرا لا وهو من أبرز الفترات التي رُميت
التاريخ الإسلامي، فها نحن نعدّ الأسباب
و الظروف التي مهدت الطريق للأدباء و
العلماء للتبداع و التميز عن غيرهم.
فوجدنا أن امتزاج الثقافات فيها
كان عاملا أساسيا لحمل العلوم و تسهيل
تبادلها، إضافة إلى ذلك عرفت الترجمة
حركة واسعة استنبطت من عديد
الثقافات و الأجناس و لا تنحصر ذلك
مساهمة الحكماء العباسيين إذ كانوا
العيون اليقظة لمسير هذا التقدم، فها نحن
نتشجّعهم على ذلك فبناؤهم لدور
العلم و تشجيعهم المساعد و الممارس.
فجل هذه العوامل ساهمت في
وجدان هذا التطور من عدمه، و لست
المدّعي بأن هذه الجملة اندثرت لما
كانت تحمله، فها نحن نواجهها و تدهورها.

- صوريانية
- نسبية
- مبالغ التعجب

حيث استطاع هذا المتعلم توظيف استعارتين مكنيتين توظيفا سليما، في قوله: "الفترات
التي رسمت التاريخ الإسلامي"، و "حمل العلوم"، إضافة إلى التشبيه، في عبارته:
"كانوا العيون اليقظة"، إلا أنّه اكتفى بالتسطير تحتها دون تسميتها، و هو في رأينا ليس

مؤشرا على النّجاح، لاسيما و أنّ هناك من المتعلّمين من لا يزال يخلط بين الصّور
البيانية، و مثاله ما وجدناه في وضعية هذا المتعلّم، من خلال التّسطير تحت التشبيه
على أنّه استعارة مثلما يتّضح في المقطع النصّي الآتي:

16- (1)16

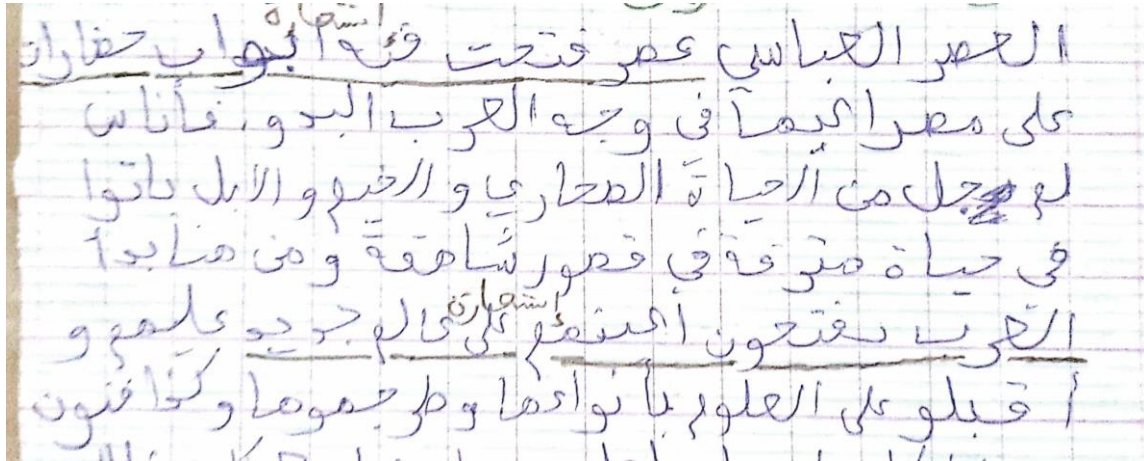


إذ إنّ العبارة "قفزة هائلة" من قبيل التشبيه البليغ، و هو ما حُذفت أداته و وجهه،
و ليس استعارة، و لا ننفي أنّ الفصل بينهما يصعب على الكثيرين في هذه الحالة
- حين يكون التشبيه بليغا-، ذلك إنّ الاستعارة تشبيه بليغ حُذف أحد طرفيه، فإنّ حُذف
المشبه به هي استعارة مكنية، و إنّ حُذف المشبّه فهي تصريحية.

و ليس هذا فحسب، بل إنّ هذا المتعلّم نفسه لا يُميّز بين الصّور البيانية
و المحسّنات البديعية، حين سطرّ تحت الطّباق و لم يُطلب منه إدماجه.

و ها هو أيضا أحد أفراد العيّنة يخلط بين الاستعارة و الكناية :

19-(2)16



صحيح أنّ هذا المتعلّم وُفقّ في توظيف الاستعارة المكنية في قوله: "عصرٌ فُتحت
فيه أبواب حضارات"، و لكنّه أخطأ بالتّسطير تحت عبارة: "العرب يفتحون أعينهم على
عالم جديد" على أنّها استعارة، في حين هي كناية عن التفتّح و التقدّم.

و الملاحظ أيضا في نصوص المتعلّمين، لجوؤهم إلى توظيف الاستعارة المكنية دون
الاستعارة التصريحية التي يحضر فيها المشبه به و يحذف المشبه من السياق، فكثيرا
ما يجد المتعلّمون صعوبة في توظيف هاته الأخيرة فضلا عن عدم فهمها، و لعلّهم
ألّفوا توظيف الاستعارة المكنية لأنّها أوضح، و حتّى لو عُدنا إلى تطبيقات الكتاب
المدرسي نجد التركيز على الاستعارة المكنية، مع إغفال للنوع الآخر.

و عليه لا بدّ من العناية أكثر بتدريس الاستعارة بنوعيتها، عن طريق الإكثار من
التّدرّيات و الواجبات المنزلية.

3. إدماج المجاز المرسل

و من علاقات المشابهة - كما في التشبيه و الاستعارة - إلى علاقة غير المشابهة التي تكون في المجاز المرسل، و من خلال فرزنا لعدد الوثائق التي اشتملت على المجاز المرسل، لاحظنا أن نسبة وروده كانت ضئيلة جدّا، فقد تمكّن سبعة (07) تلاميذ من إدماجه، بنسبة 7.86%، حيث نجح متعلم واحد من توظيف مثالين من المجاز المرسل، ما نسبته 1.12%، في حين أدمج ستة (06) متعلّمين مثالا واحدا، بنسبة 6.74%، و عليه تمّ إدماج ثمانية (08) أمثلة من المجاز المرسل، و هذا بالرّغم من أنّهم تناولوه في السّنتين الأولى و الثانية من التعليم الثانوي على التوالي و تعرّفوا عليه بجميع علاقاته، كما اشتملت المقاطع التي رصدناها على العلاقتين المكانية و الزمانية دون سواهما، ممّا يستوجب مضاعفة التّدريب على هذه الظاهرة.

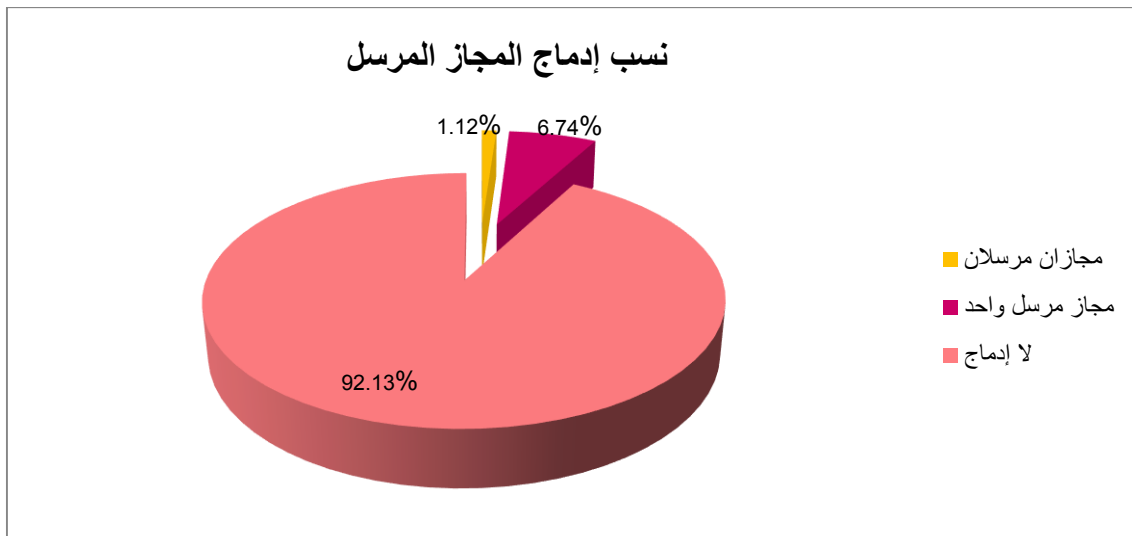
و هذا الجدول يختصر نتائج أفراد العيّنة في توظيف المجاز المرسل:

ظاهرة المجاز المرسل	عدد المتعلّمين	النّسب المئوية
4 مجازات مرسلة	0	0%
3 مجازات مرسلة	0	0%
مجازين مرسلين	1	1.12%
مجاز مرسل واحد	6	6.74%
لا إدماج	82	92.13%
المجموع	89	100%

جدول رقم (06): يبين نتائج أفراد العينة في إدماج المجاز المرسل

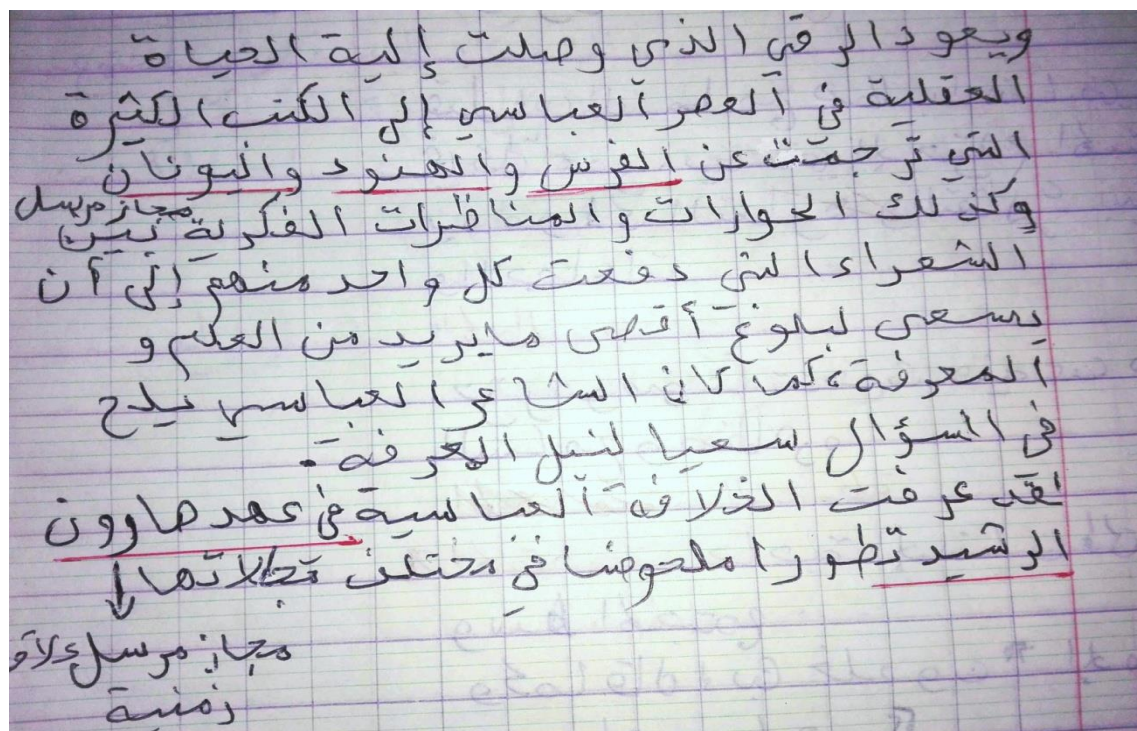
كما مثّلنا هذه النتائج بدائرة نسبية:

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -



و من أمثلة ما أدمجوه في المجاز المرسل ما يبرزه هذا المقطع:

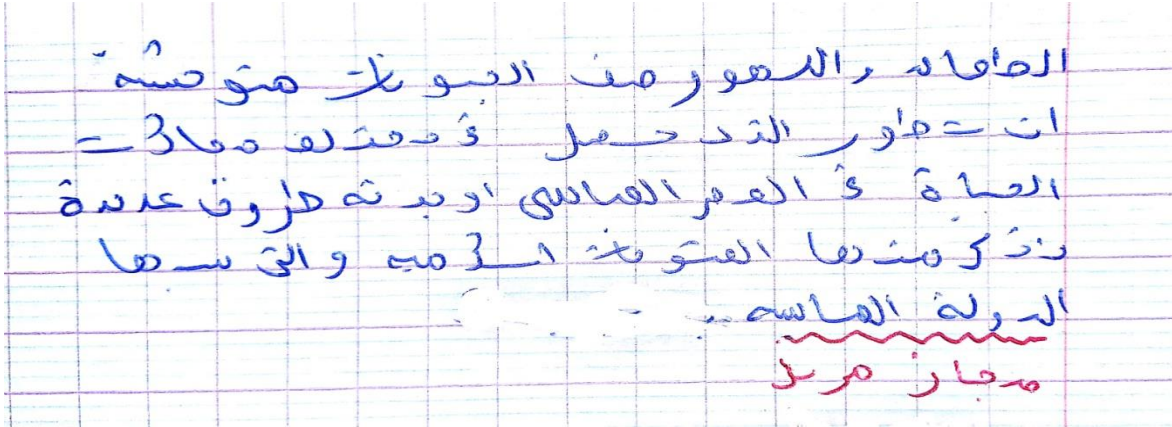
8-(2)16



لقد نجح صاحب هذا المقطع في إدماج مجازين مرسلين، الأول ورد في المثال:
"الفرس و الهنود و اليونان"، و علاقته مكانية، أما الثاني فكان في العبارة: "في عهد
هارون الرشيد"، و علاقته زمانية .

و مثاله أيضا:

2-35(2)



لقد نجح هذا المتعلم في إدماج المجاز المرسل، في قوله: "الدولة العباسية"، و علاقته مكانية.

و منه أيضا توظيف أحدهم لكلمة "بغداد" في هذا النموذج:

6-35(2)

لقد انخبت الدولة العباسية بغداد عاصمة لها سنة 32هـ
وسرقت هذه الحولة تطوراً لا مثيل له ومن أهم أسباب
هذه التطور الملحوظ هو الترقية التي نقلت العلوم و
آداب و الثقافة إلى العرب ومن العلماء البارزين في اللغة

4. إدماج الكناية

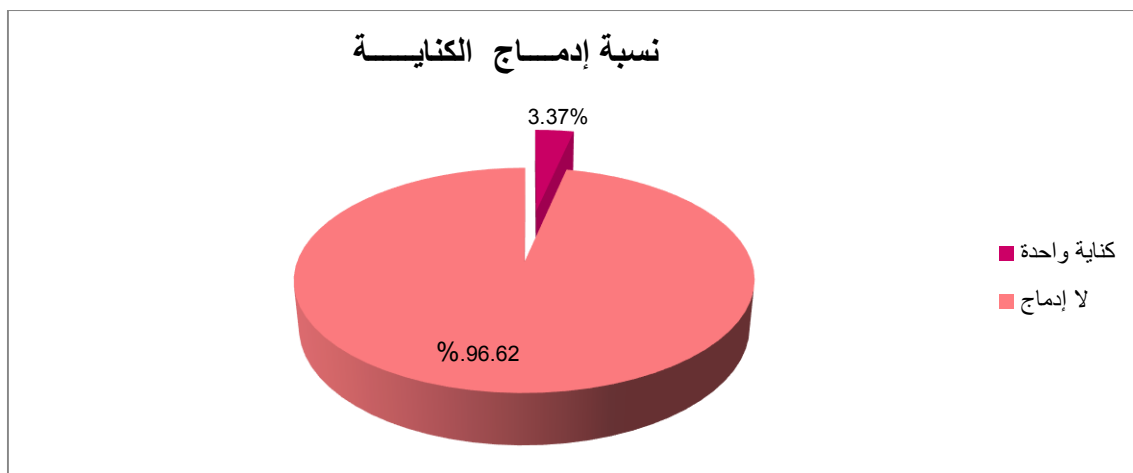
و هي الصورة البيانية الأقل توظيفا في نصوص أفراد العينة، فقد تمكّن من توظيفها ثلاثة تلاميذ (03) أي بنسبة 3.37%، حيث وظّف كل متعلم منهم كناية واحدة، أي أنّه تمّ توظيف ثلاث أمثلة من الكناية، بينما لم يوظّفها (86) متعلّما، أي ما نسبته 96.62%، كما هو موضّح في الجدول أدناه:

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

ظاهرة الكناية	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
4 كنايات	0	0%
3 كنايات	0	0%
كنايتان	0	0%
كناية واحدة	3	3.37%
لا إدماج	86	96.62%
المجموع	89	100%

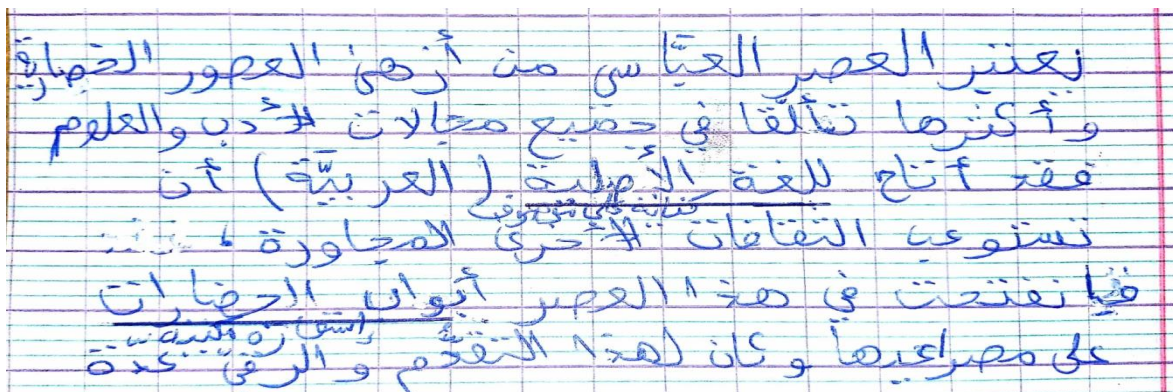
جدول رقم(07):يبين نتائج أفراد العينة في إدماج الكناية

و هو ما تبيّنه أيضا الدائرة النسبية الآتية:



و ممّا يُبرز النّجاح في توظيف الكناية، المقطع الآتي:

7-(1)35

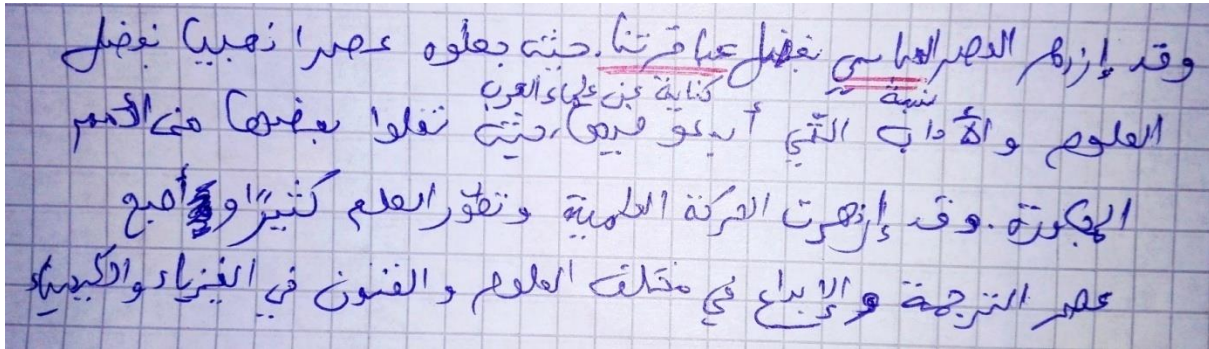


أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

يُبيّن النص نجاح المتعلم في إدماج الكناية، حين عدل عن التصريح باسم اللّغة العربية إلى تركيب يشير إليها و يُعدّ كناية عنها، و هو "اللّغة الأصليّة" (كناية عن موصوف).

و مثاله أيضا:

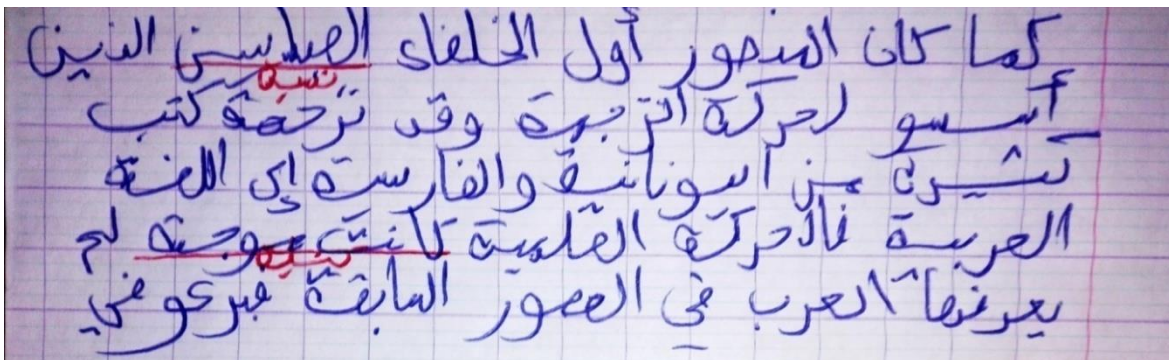
15-(1)16



لقد أحسن هذا المتعلّم أيضا توظيف الكناية في العبارة: "عباقرتنا"، و قصد بها علماءنا العرب، و هي كناية عن موصوف أيضا.

هذا، و لم تعكس نسبة الإخفاق عدد النّصوص التي جاءت خالية من الصّور البيانية فحسب، إذ هناك من المتعلّمين من أخطأ في إدماجها، فها هو هذا المتعلّم يخلط بين الكناية و التشبيه، من أمثلة ذلك ما ورد في هذا المقطع:

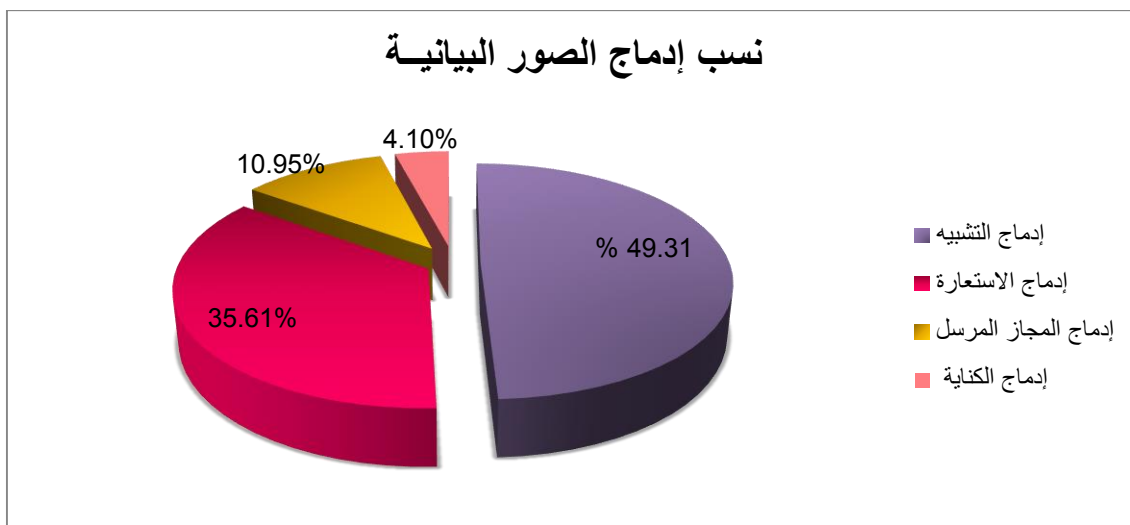
2-(1)35



لقد جاء في قول هذا المتعلّم: "فالحركة العلميّة كانت موجة ..."، و قد سطرّ تحت عبارة: "كانت موجةً" ظنّاً منه أنّها كناية، في حين هي تشبيه بليغ، فقد شبّه الحركة العلمية بالموجة، فكلاهما يُحدث نوعاً من الحركة و الانتقال من نقطة لأخرى.

و إنّ سبب إخفاق معظم المتعلّمين في إدماج الكناية، فضلاً عن طريقة تدريسها و هي نفسها المعتمدة في تدريس التشبيه و الاستعارة ... إلخ، و على الرّغم أيضاً من أنّ المناهج خصّصت لكلّ من هذه الصّور البيانية الحجم الزّمني نفسه، يكشف عن وجود صعوبة لدى المتعلّم في الإتيان بكنايات مناسبة للأسماء المُراد التّكنية بها، إذ إنّ عليه أن يأتي بمعنى ملازماً للمعنى الحقيقي، فعبارة "كثير الرّماد" على سبيل المثال، تستلزم كثرة إشعال النّار < كثرة الطّبخ < كثرة الضّيوف، و كلّها معانٍ ملازمة للمعنى المقصود، و هو الجود، ممّا يقتضي حصصاً زمنية أكثر للتّدريب على توظيفها.

و ممّا سبق نستنتج أنّه تمّ إدماج (73) صورةً بيانية، لتكون أعلى نسبة إدماج من نصيب التشبيه (36 صورة) بنسبة 49.31%، تليه الاستعارة (26 صورة) بنسبة 35.61%، ثمّ المجاز المرسل (8 صور) بنسبة 10.95%، فالكناية (3 صور) بنسبة 4.10%، و هو ما توضحه الدّائرة النّسبية أدناه:



لقد حدّدنا فيما سبق نسب الصّور البيانية، و لأنّ المطلوب كان إدماج أربع صور، فإنّه يمكن القول بأنّ معظم المتعلّمين أخفقوا في ذلك، إلّا (09) بنسبة 10.11% أبانوا عن كفاءتهم في إدماج الصور و استيعابهم لها، في حين استطاع (03) تلاميذ توظيف ثلاث صور بنسبة 3.37%، بينما قدّر عدد الذين استطاعوا إدماج صورتين بـ(10) تلاميذ أي بنسبة 11.23%، حيث مثّلت النسبتان الأخيرتان درجة التحكّم الأدنى، و قد اعتبرنا كل متعلّم بلغ عتبتى التحكّم الأقصى أو الأدنى ناجحاً، و عليه يكون عدد النّاجحين في إدماج هذه الصّور (22) متعلّماً، أي بنسبة 24.71%، أمّا عدد المخفقين فقد بلغ (67) متعلّماً، بنسبة 75.28% و هي نسبة تعكس كلّ من عتبتى التحكّم الجزئي و غياب التحكّم، و الجدول المّوالي يوضّح عتبات التحكّم في إدماج أربع صور بيانية *:

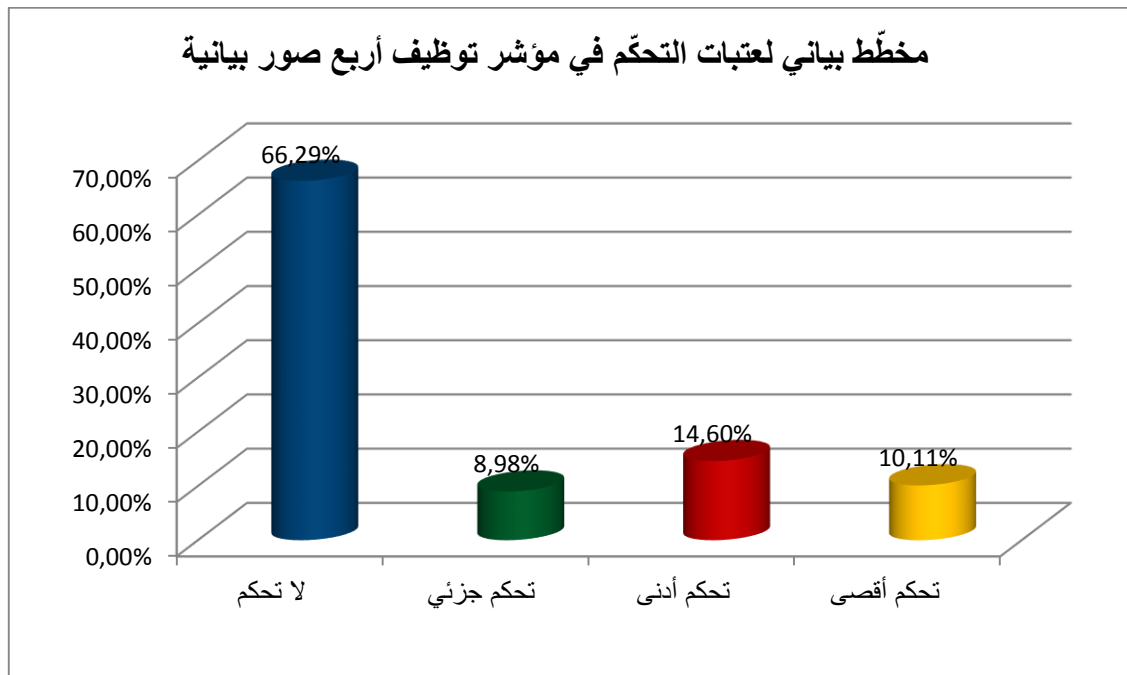
*- نشير هنا إلى أنّه قد تمّ توظيف (73) صورة بيانية من مجمل 356 (4×89) صورة، أي أنّه تمّ إدماج ما نسبته 20.50%: {356 صورة < 100% و 73 صورة < 20.50%}، أمّا بالنّظر إلى عتبات التحكّم و هو ما اعتمدناه في بحثنا، سنجد أنّ عدد النّاجحين (22 متعلّماً) - و هم الذين بلغوا عتبتى التحكّم الأقصى و الأدنى - قد أدمجوا (65) صورة بيانية، أي بنسبة 18.25%.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

إدماج أربع صور بيانية					
العدد الإجمالي: 89	تحكم أقصى	تحكم أدنى		تحكم جزئي	لا تحكم
العلامات	8ن	6ن	4ن	2ن	0ن
عدد المتعلمين	9	3	10	8	59
		13			
النسب المئويّة	10.11%	14.60%		8.98%	66.29%
	24.71%		75.28%		

جدول رقم (08): النتائج الخاصة بعبئات التحكم في مؤشر توظيف أربع صور بيانية

كما مثلنا نتائج الجدول بهذا المخطط:



يتبيّن من خلال المخطّط البياني بأنّ إدماج الظواهر البلاغية كان بنسبة ضئيلة، فالذين نجحوا في توظيف أربع صور قُدّرت نسبتهم بـ10.11%، في حين ارتفعت قليلاً نسبة الذين تمكّنوا من إدماج ثلاث صور أو صورتين إلى 14.60%، و هذا دليل على أنّه ليست لديهم القدرة على توظيف هذه الظواهر أكثر من مرّة بطريقة سليمة بما يقتضيه السّياق، و ذلك راجع في اعتقادنا إلى تغييب المقاربة النصيّة في تدريس البلاغة، فلا يتمّ الانطلاق من النّصوص الأدبية ثمّ التّطبيق عليها، و إنّما يقتصر على الأمثلة المبتورة الواردة في الكتاب المدرسي.

و تبعاً للغاية من تدريس اللّغة العربية، فإنّه يُفترض على المتعلّم أن يكون ملماً بمكوّنات هذه اللّغة باعتبارها وسيلة أساسية لإرساء الكفاءة اللغوية، التي تعني امتلاك مستويات اللغة المعجمية و النّحوية و الصّرفية و البلاغية، مع التّحكّم في استعمالها في إطار وضعيات إدماجية، و في هذا يقول نهاد الموسى: "تعني-الكفاءة اللّغوية-، من جهة، استدخال قواعد اللّغة العربية، في نظامها الصّوتي، و أنساقتها الصّرفية، و أنماط نظّمها الجملي، و أنحاء أعاريبها، و دلالات ألفاظها و وجوه استعمالها، و أساليبها في البيان، و هي تعني من جهة أخرى، القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل بالعربية وفقاً لتلك القواعد"¹.

كما أنّنا نفسر قلّة نسبة النّجاح، بأنّ هناك من أفراد العيّنة من لم يضبط بعد مفهوم الصّور البيانية، و قد كشفت نصوصهم عن الخلط بين الصّور البيانية و المحسّنات البديعية تارة، و الخلط بين الصّور البيانية نفسها تارة أخرى، فلو تمّ تسمية الصّور المطلوب توظيفها في الوضعية لكان أصوب و أوضح، كما قد يعود ذلك إلى اهتمام

¹ - عبد الرحمان التومي، المرجع السابق، ص 81.

مناهج اللغة العربية بروافد اللغة الأخرى على حساب البلاغة*، فلو عدنا إلى مرحلة التعليم المتوسط نجد أنّ الدّروس البلاغية معدودة، ففي السنة الرابعة مثلاً نجد درس الاقتباس فقط، و في السنة الأولى من التّعليم الثانوي نجد (12 درساً) خلال السّنة، و العدد نفسه في السنة الثانية، في حين نجد (24 درساً) في النّحو مثلاً، و من جهة أخرى فإنّنا لاحظنا عدم الانسجام بين حجم الكّم المدروس و الوقت الزّمني المتاح لتدريسه، إذ كثيراً ما يتمّ تكثيف عدّة ظواهر بلاغية في حصة واحدة (مثال: "درس بلاغة التشبيه و الاستعارة و المجاز"، و "درس التشبيه الضّمني و التشبيه التّمثيلي"... إلخ)، و بالتالي تتّم معالجتها بطريقة سطحية، أمّا نسبة الإخفاق المقدّرة بـ 75.28%، فإنّ أفراد العينة الذين تشملهم يحتاجون إلى الدّعم حتّى يتجاوزوا ما يُواجههم من صعوبات، و هي نسبة تؤكّد على ضرورة الاهتمام بالبلاغة في مرحلة التّعليم المتوسط خاصة، حتّى يبني المتعلّم تعلّماته للمرحلة الثانوية، و كذا معالجة الصّعوبات التي تعوق سير هذا النّشاط في الطّور الثّانوي.

2. دراسة مدوّنة الاختبار الثاني و تحليلها

الوضعية الثّانية:

السّند: "ابن جاريك غليظ الطّباع خشن المعاملة، كثيراً ما يُمرّق بتصرّفاته هدوء أسرته في وقت متأخّر من اللّيل. فكّرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها.

التّعليمة: حرّر نص الحوار الذي دار بينكما مستعملاً الأسلوب الخبري و الإنشائي، مُقتبساً حججك من القرآن و السّنة و الأقوال المأثورة"¹.

ملاحظة: سطرّ تحت المطالب مع تسميتها.

* - و لعلّه من هذا القبيل تمّ حذف البلاغة في السنة الثّانية من التّعليم الثّانوي بالنسبة لكل الشعب العلمية .

¹ - الكتاب المدرسي، ص85.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

لقد طُلب من المتعلّم تحرير نص حوار، ينصح فيه ابن الجار الفظ الطائش الذي يُسيء معاملة أسرته، بتوظيف: الأسلوب الخبري و الإنشائي، و اقتباس الحجج من القرآن و السنة و الأقوال المأثورة .
و قد حاولنا بناء شبكة تقييم لهذه الوضعية، فكانت كالاتي:

المعايير	المؤشّرات	العلامة	
		مجزأة	المجموع
الملاءمة	1- يكتب المتعلّم حواراً، ينصح فيه ابن الجار. 2- يوظّف النمط الحواري. 3- يوظّف: الأسلوب الخبري و الإنشائي. 4- يوظّف: الاقتباس من القرآن و السنة و الأقوال المأثورة.	3 2 04 03	12ن
الانسجام و الاتساق	1- يرتّب الأفكار و يُنظّمها في فقرات. 2- يوظّف أدوات الرّبط المناسبة.	3 1	4ن
سلامة اللغة	1- قلة الأخطاء النحوية و الصرفية و الإملائية. 2- يستعمل علامات الوقف حسب مقتضى الحال.	2 1	3ن
الإتقان	1- مقروئية الخط	1	1ن
العلامة الإجمالية		20ن	

جدول رقم(09): خاص بشبكة تقييم الوضعية الثانية

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

لقد نجح أغلب المتعلمين في جعل كتاباتهم موافقة لوضعية التواصل، فقد انطلقت من واقعهم، و لذلك لم نجد نصوصا لم يتقيد أصحابها بالموضوع بشكل مطلق، فمعظمهم جنح إلى وصف سلوكات ابن الجار، محاولين معرفة الأسباب التي أدت به إلى القيام بهذا السلوك المشين، مع ذكر المساعي التي سلكوها في سبيل توجيهه، و من أمثلة ذلك ما قاله هذا المتعلم:

10-(2)35

فقط بنسجها الدائر - قد تحس هكذا ولن الواقع عرس هذا قالوا الدان أحد وأقرب من أي شخصي آخر في أولادهم، أما أنت فوجد عيلك أبنا أن تكون مسرورا في نفسك وأخوتك لا تلم والدك فحسب، فقال الرسول هل الله عليه وسلم: «لا يجزي ولد» والد إن أن يجد مملوكا، فيشتريه، فيعقده» فعليك جالهر ولا تنس ليس الشديد بالهرع قبل الشديد من يملك نفسه عند الغضب - أساديث وأقوال مأثورة - - أسلوب لرسائي - أسلوب جنري	لما أنا أنظر عندما أسع ابن جارتنا عليم البلع يصرخ في الليل يقسو على والديه ويهز استفزاز وهو يتبعه فترت أن أحارره لعلته يهتدي ويتخلص من هذه العادة السيئة. - السلو عليكم - السلو عليكم ورحمة الله وبركاته - كيف حالك؟ وسال والدك وأخوتك؟ - ما شأنك أنت؟ - سألتك عن حالتهم فقط... لماذا تهمز دائما بالليل هل تعاني من مشكل ما؟ - بسببها... هما... هما أسباب مشاكل - وتقصي والدك؟ - بسببها أخرج من البيت، كرهت من تهد يداك وهراج أبي على أمي وهزبه لخوتي لقد مللت هذا وأهيج الشارح هو الملاذ الوحيد الذي ألجأ إليه، وعندما أدخل البيت ليلا أجد نفس الشيء يتكرر، لم وان أهيق ولا أستطيع أن أهيق هذا - ولكن ليس جالهرع متعل مشاكلك وسحق فهما يظلان والدك والمشاكل موجودة بينهما لا تعني أنها يلزمها - ليلهما لا يسلا من حيا حتى مشغولين
---	---

لقد تمكّن صاحب هذا النصّ من إدارة حوار بينه و بين ابن جيرانهم، و أحسن التدخّل من أجل الإصلاح و التّوجيه، كاشفا عن أسباب سلوكه، و محاولا إقناعه بتعديله، ليختم نصه بالدّعوة إلى برّ الوالدين و الصّبر و كظم الغيظ.

و إنّ اعتماد معظم المتعلّمين على الحوار، لم يمنعهم من اعتماد أنماط خطابية أخرى، في مقدّماتها الحجاج حين وظّف المتعلّمون الاقتباس و التّضمين، و هو النمط الذي سعت الكفاءة الختامية إلى تحقّقه في نصوص تلاميذ هذه السنة، فالحوار "أسلوب من أساليب تنمية الكفاءة الحجاجية، باعتباره قبل كل شيء تبادل حجج"¹.

كما أنّ النصّ السّابق قد أظهر درجة التحكّم في إدماج الظّواهر البلاغية المطلوبة، و لعلّ أوّل ما لاحظناه الخلط و الالتباس الواقع بين ظاهرتي الخبر و الإنشاء، حيث وظّف هذا المتعلّم أسلوب الاستفهام في قوله: "كيف حالك؟ و حال والديك؟ بينما أخطأ عند تسطيره تحت العبارتين: "لا أستطيع"، و "لا يسألاني" (لا يسألان)، و لعلّه حسبهما من ضرب النّهي الذي يندرج ضمن الإنشاء، في حين أنّهما أسلوبا نفي، و النّفي أسلوب خبري، أمّا الخبر فقد نجح في توظيفه في العبارة: "فوجب عليك أن تكون مسؤولا على نفسك و إخوتك"، و جانب الصّواب مرّة أخرى حين واصل التّسطير تحت عبارة: "لا تلمّ والديك فحسب" معتبرا إيّاها جملة خبرية، و الأصل أنّها إنشائية لأنّها تتضمّن أسلوب نهّي، أمّا الاقتباس فقد أحسن توظيفه بالرّغم من نسيانه لبعض ما

¹ -Harald Weinrich , "Vers la constitution d'une compétence interrogative", in Didactique des langues étrangères, Actes du colloque, Presses de l'université de Lyon, Lyon, 1982, p20.

نقلا عن حفيظة تروتوي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة، الجزائر، ط2، 2016، ص36.

حفظ، فقد استشهد بحديثين شريفيين، بقوله عليه الصّلاة و السّلام: «لا يجزي ولدٌ والدًا، إلّا أن يجده مملوكا فيشتريه فيعقده (فيعتقه)»، و قوله أيضا: «ليس الشّدّيد بالصّرعة، بل (إنّما) الشّدّيد من يملك نفسه عند الغضب».

و سنتعرّف فيما يلي على نسب إدماج المتعلّمين لهاته الظّواهر البلاغية.

1- مؤشر توظيف الأسلوب الخبري و الأسلوب الإنشائي

1.1- إدماج الخبر

الخبر هو الكلام الذي يجوز عقلا أن يكون صادقا أو كاذبا بصرف النّظر عن قائله، فإن قصد به الإخبار و تقديم معلومات و حقائق كان حقيقيا، و إن كان القصد التّعبير عن حالة نفسية كان مجازيا، و يخرج الخبر إلى أغراض متنوّعة لا يمكن حصرها، منها: النّصح، و التحسّر، و التّوبيخ، و التّحقير، و الاستعطاف، و التّعظيم... إلخ، و قد علمنا أنّ المتعلّم كان قد درسه في مرحلة التّعليم المتوسّط، و كذا في السنة الأولى من التّعليم الثّانوي.

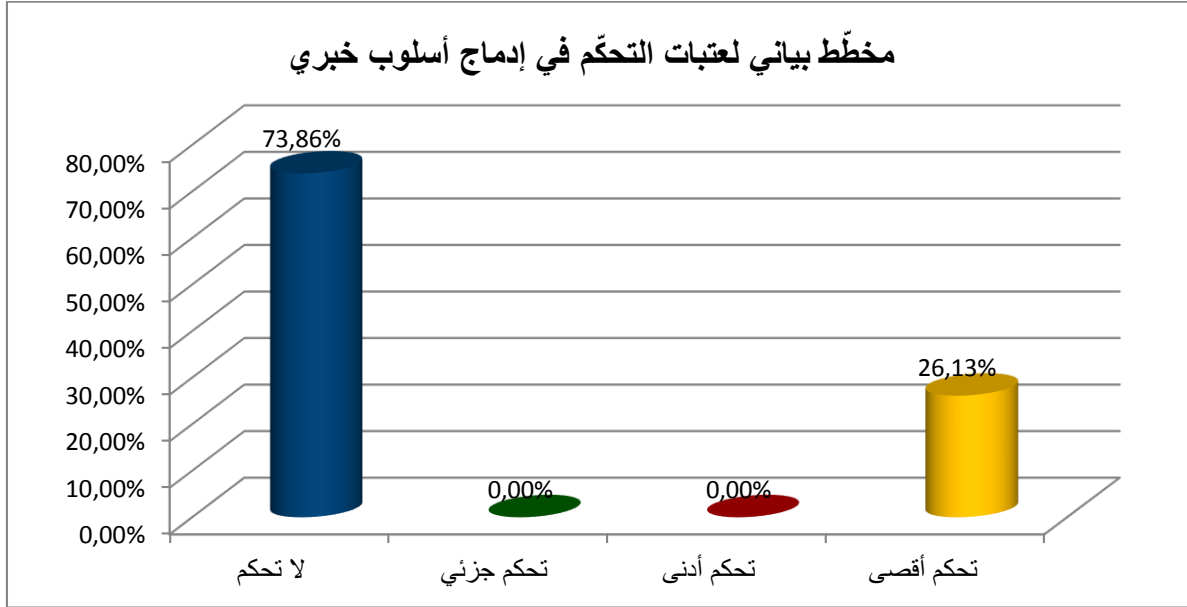
و تجدر الإشارة إلى أنّنا اعتبرنا المتعلّم ناجحا إذا كانت لديه القدرة على توظيف مثال واحد من الخبر و آخر من الإنشاء، فحينها يكون قد بلغ عتبة التّحكّم الأقصى، - ذلك إنّ التّعلّمية لم تُحدّد عدد المرّات التي يُوظّف فيها كلّ أسلوب كما ذكرنا آنفا-، و هو ما يبيّنه الجدول الآتي:

إدماج أسلوب خبري				
العدد الإجمالي: 88	تحكّم أقصى	تحكّم أدنى	تحكّم جزئي	لا تحكّم
العلامات	2ن	0ن	0ن	0ن

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

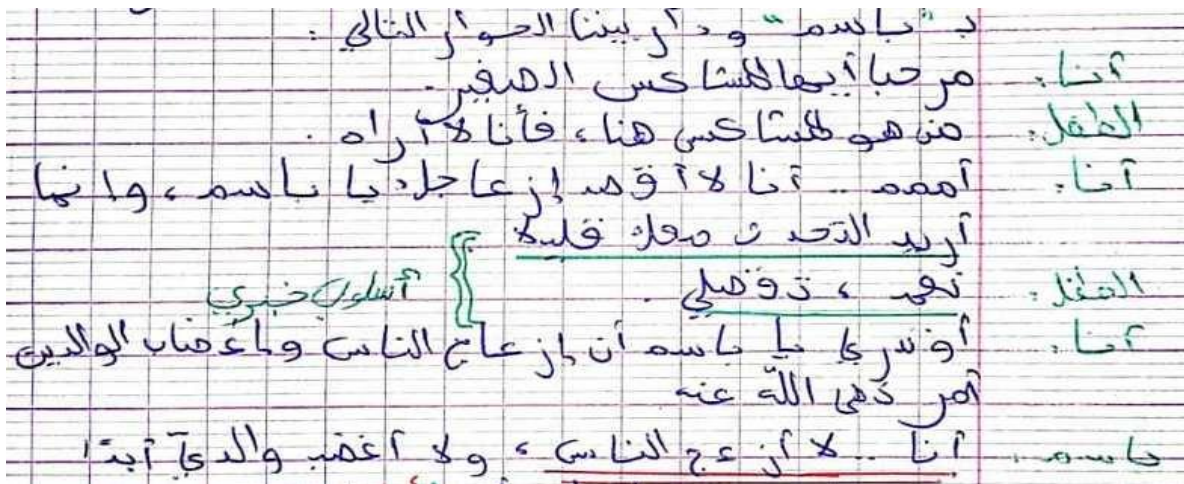
65	00	00	23	عدد المتعلّمين
%73.86	%00	%00	%26.13	النسب المئوية
%73.86		%26.13		

جدول رقم(10): النتائج الخاصة بعتبات التحكّم في إدماج أسلوب خبري



يبين المخطط أعلاه أنّ نسبة النجاح في إدماج الأسلوب الخبري كانت منخفضة، حيث بلغت 26.13%، و من أمثلة ما وظّفه المتعلّمون من جمل خبرية نجد هذا النصّ:

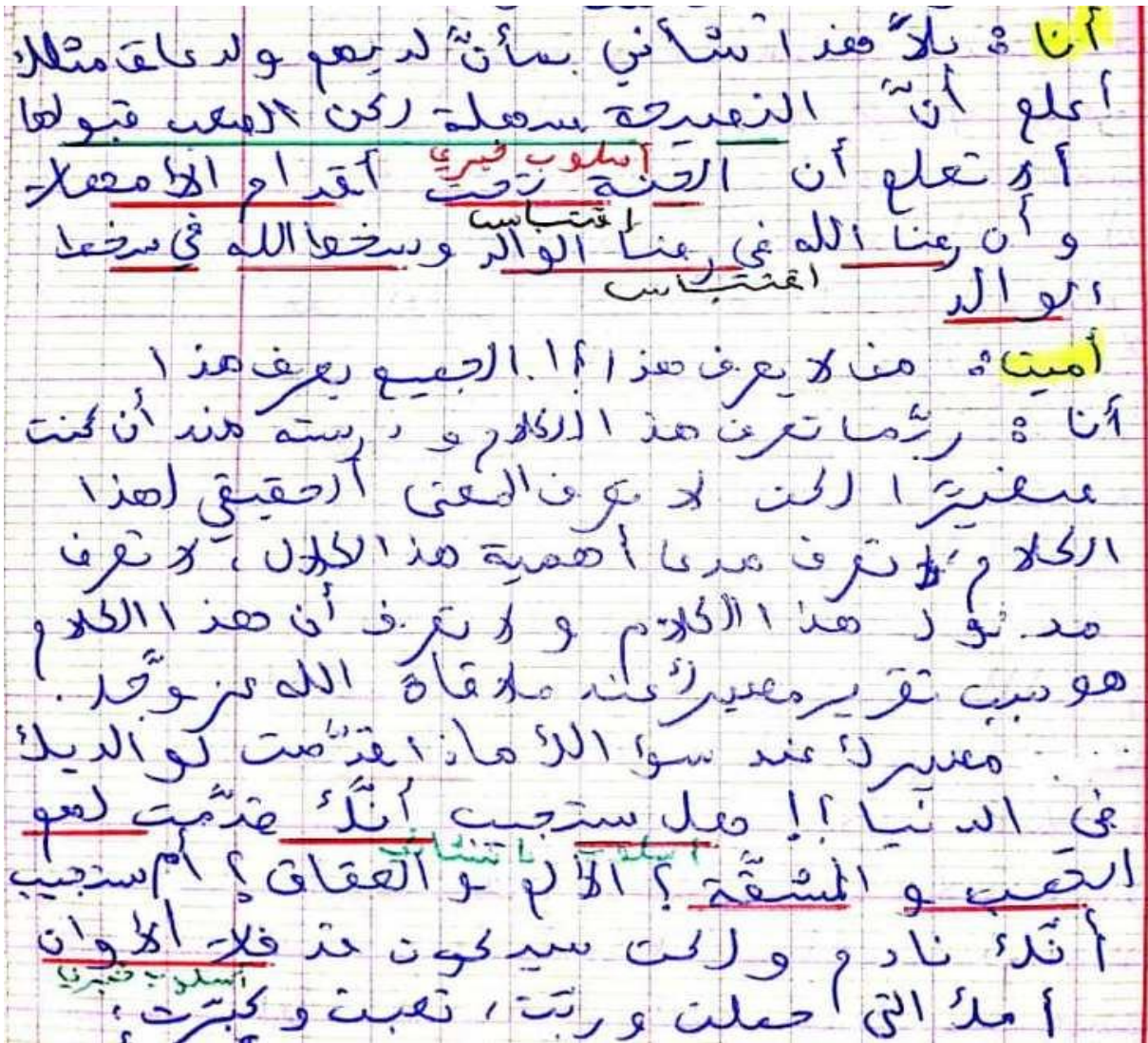
8-(1)16



فقد نجح هذا المتعلّم في توظيف جملتين خبريّتين في قوله: "أريد التحدّث معك قليلاً" و كذا عبارة: "نعم، تفضّلِي"، و ذلك بالرّغم من أنّ غالبية أقرانه لم تكن لديهم القدرة على إدماج أسلوب خبري واحد.

و نجد أيضا:

11-(1)35

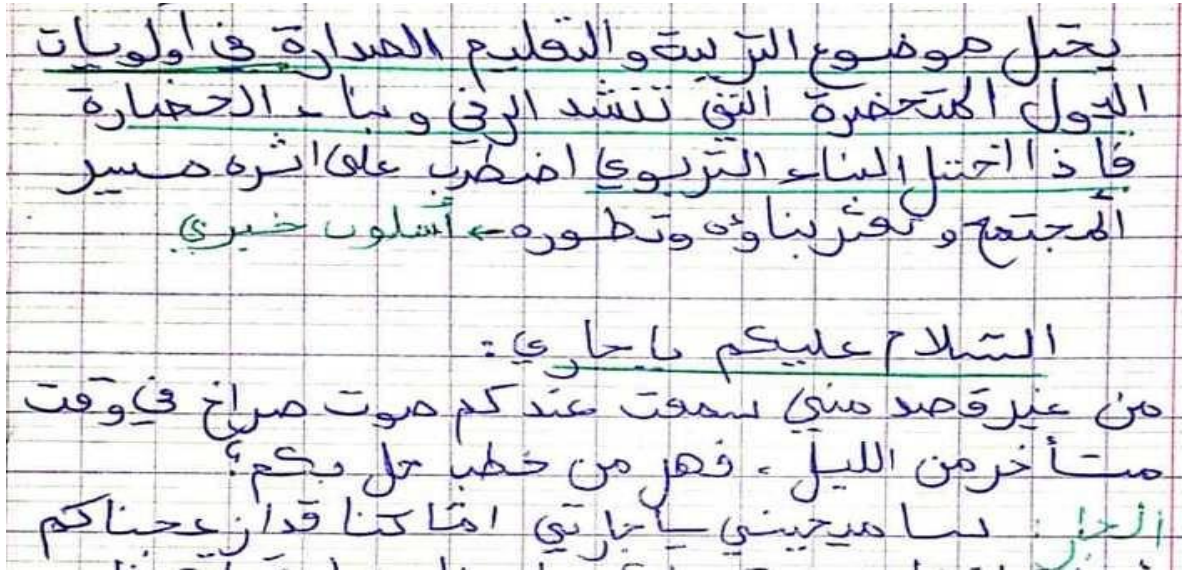


و صاحب هذا النصّ كان مُوفِّقًا هو الآخر في إدماج أسلوبين خبريّين، الأول في قوله: "النّصيحة سهلة، لكن الأصعب قبولها"، أمّا الثاني فجاء في عبارة: "فات الأوان".

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

و ما لاحظناه أنّ مقدّمات نصوص هؤلاء المتعلّمين جاءت خبرية كلّها، و هو ما يتأكّد من خلال هذا المقطع:

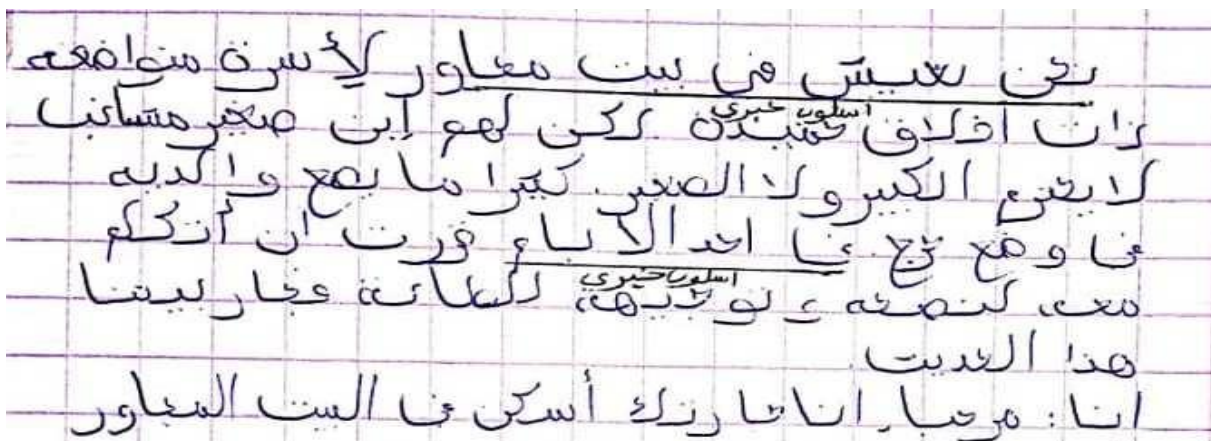
35(2)-7



فقد تنبّه هذا المتعلّم أنّ في تمهيده عبارة عن تقرير لحقائق في التّربية و التّعليم و ما يحتلّه هذا الميدان من مكانة في الدّول المتقدّمة.

و نجد أيضا هذا المثال الذي وظّف فيه صاحبه جملتين خبريتين سليمتين، الأولى:
"نحن نعيش في بيت مجاور"، أمّا الثانية فجاءت في قوله: "في أحد الأيّام".

35(1)-9



2.1- إدماج الإنشاء

الإنشاء كلام لا يحتمل التصديق و لا التّكذيب، و هو على نوعين: طلبي يكون فيه انتظار حصول شيء من المخاطب و هو: الأمر و النّهي و الاستفهام و النّداء و التّمني، و غير الطلبي هو الذي لا يُنتظر فيه من المخاطب شيء، مثل التعجّب، و القسم، و أفعال المدح و الذّم، و أفعال الرّجاء، و صيغ العقود.

و قد تعرّف المتعلّم على هذا الدّرس في مرحلة التّعليم المتوسّط، و كذا في السنة الأولى من التّعليم الثانوي، و الذي لفتنا في نصوص أفراد العيّنة غلبة الأسلوب الإنشائي، فقد جاءت في معظمها ذات طابع حوارى تتفاعل فيه العواطف، و أيضا لأنّ المتعلّم في مقام الاستفسار عن سبب سلوك ابن الجار، و النّهي عمّا يقوم به ... إلخ.

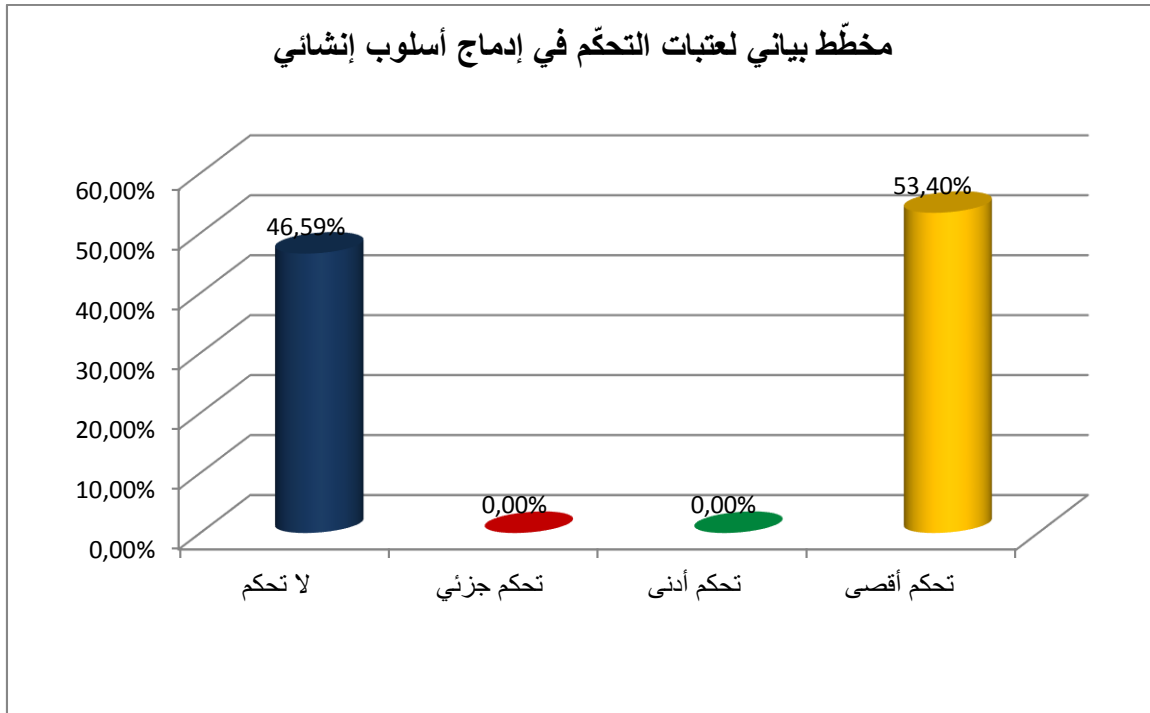
أمّا نسب توظيف الأسلوب الإنشائي، فقد بيّناها في هذا الجدول:

إدماج أسلوب إنشائي				
العدد الإجمالي: 88	تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
العلامات	2ن	0ن	0ن	0ن
عدد المتعلّمين	47	%00	%00	41
النّسب المئويّة	%53.40	%00	%00	%46.59
	%53.40		%46.59	

جدول رقم(11): النتائج الخاصة بعتبات التحكم في إدماج الإنشاء

و هو ما يوضّحه أيضا هذا المخطّط :

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -



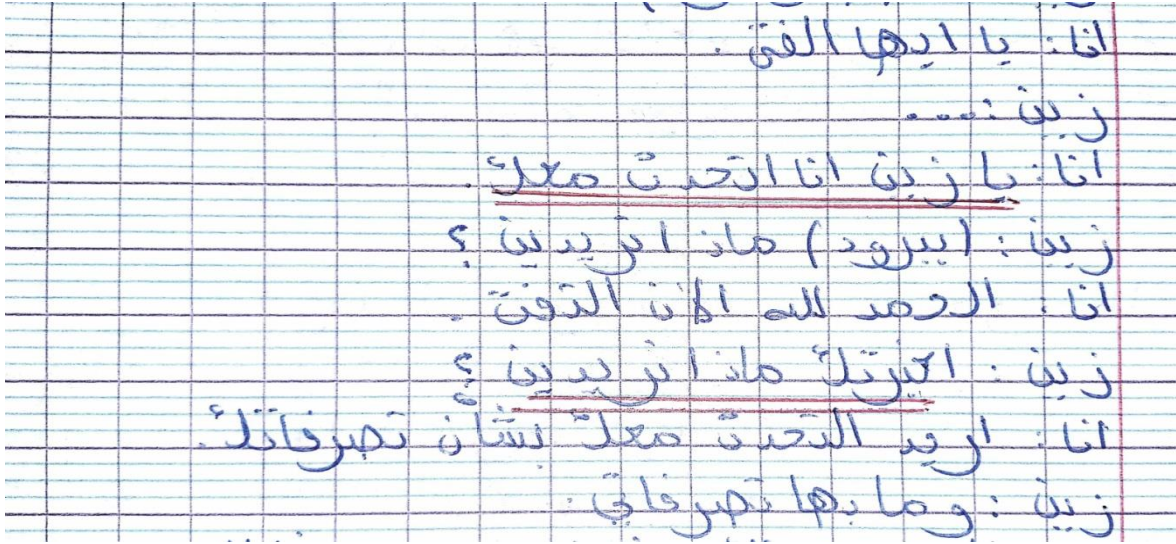
مثال ما قاله هذا المتعلّم:

— = أسلوب إنشائي
— = أسلوب خبري

المنهج الثاني
بعين في بيتنا ابن جارنا وهو عند غلخ
الغباع فبصر قائم كل الذين قامت مع والديه جعلت
الناس يكرهونه ويرفضون التعامل معه.
ذات يوم قابلته أنه يرجو أن أنزلها من
معاندها منه. فقلت لها: سوف أتكلم معه و
أحاول أن أجلسه معي إلى. فذهبت إليه وحدثت
فلم يرد عليّ شيئاً. فسمعت حديث رسول الله
صلى الله عليه وسلم في قوله: ^٢ «إذا خستم برئيس
فخمسوا بأحسن منها أو ردوها» ^٣ فاستمع إليّ
لما رويت عليه الحديث، فقلت له: لماذا تنصرف
بهذه التصرفات البذيئة وقد تؤدي إلى طردك
منك وعائلتك ولنفسك أرميا؟ فرد عليّ
بخشونة وبهولته الغليظة. فقلت له: كنت
متأكدًا، أخلص الكلام، ^٤ حديثًا. فقال: ماذا أعلم
أن أفعل؟ قلت: ربي أن تكون متواضعا ورحب
بالناس حتى يرحبوا، وهذه التصرفات السيئة طردفك
وربي أن تكسب الناس من حولك ليكون لديك
أصدقاء، فالمد آفة لجميع الناس وتباعدكم عن
بعضهم البعض وتربطهم بواردة الفتنة والخصومة
كما قال الله تعالى: ^٥ «لَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىَٰ فَيُضِلَّكُمْ سُبُلًا كَثِيرًا» ^٦ ^٧ ^٨ ^٩ ^{١٠} ^{١١} ^{١٢} ^{١٣} ^{١٤} ^{١٥} ^{١٦} ^{١٧} ^{١٨} ^{١٩} ^{٢٠} ^{٢١} ^{٢٢} ^{٢٣} ^{٢٤} ^{٢٥} ^{٢٦} ^{٢٧} ^{٢٨} ^{٢٩} ^{٣٠} ^{٣١} ^{٣٢} ^{٣٣} ^{٣٤} ^{٣٥} ^{٣٦} ^{٣٧} ^{٣٨} ^{٣٩} ^{٤٠} ^{٤١} ^{٤٢} ^{٤٣} ^{٤٤} ^{٤٥} ^{٤٦} ^{٤٧} ^{٤٨} ^{٤٩} ^{٥٠} ^{٥١} ^{٥٢} ^{٥٣} ^{٥٤} ^{٥٥} ^{٥٦} ^{٥٧} ^{٥٨} ^{٥٩} ^{٦٠} ^{٦١} ^{٦٢} ^{٦٣} ^{٦٤} ^{٦٥} ^{٦٦} ^{٦٧} ^{٦٨} ^{٦٩} ^{٧٠} ^{٧١} ^{٧٢} ^{٧٣} ^{٧٤} ^{٧٥} ^{٧٦} ^{٧٧} ^{٧٨} ^{٧٩} ^{٨٠} ^{٨١} ^{٨٢} ^{٨٣} ^{٨٤} ^{٨٥} ^{٨٦} ^{٨٧} ^{٨٨} ^{٨٩} ^{٩٠} ^{٩١} ^{٩٢} ^{٩٣} ^{٩٤} ^{٩٥} ^{٩٦} ^{٩٧} ^{٩٨} ^{٩٩} ^{١٠٠} ^{١٠١} ^{١٠٢} ^{١٠٣} ^{١٠٤} ^{١٠٥} ^{١٠٦} ^{١٠٧} ^{١٠٨} ^{١٠٩} ^{١١٠} ^{١١١} ^{١١٢} ^{١١٣} ^{١١٤} ^{١١٥} ^{١١٦} ^{١١٧} ^{١١٨} ^{١١٩} ^{١٢٠} ^{١٢١} ^{١٢٢} ^{١٢٣} ^{١٢٤} ^{١٢٥} ^{١٢٦} ^{١٢٧} ^{١٢٨} ^{١٢٩} ^{١٣٠} ^{١٣١} ^{١٣٢} ^{١٣٣} ^{١٣٤} ^{١٣٥} ^{١٣٦} ^{١٣٧} ^{١٣٨} ^{١٣٩} ^{١٤٠} ^{١٤١} ^{١٤٢} ^{١٤٣} ^{١٤٤} ^{١٤٥} ^{١٤٦} ^{١٤٧} ^{١٤٨} ^{١٤٩} ^{١٥٠} ^{١٥١} ^{١٥٢} ^{١٥٣} ^{١٥٤} ^{١٥٥} ^{١٥٦} ^{١٥٧} ^{١٥٨} ^{١٥٩} ^{١٦٠} ^{١٦١} ^{١٦٢} ^{١٦٣} ^{١٦٤} ^{١٦٥} ^{١٦٦} ^{١٦٧} ^{١٦٨} ^{١٦٩} ^{١٧٠} ^{١٧١} ^{١٧٢} ^{١٧٣} ^{١٧٤} ^{١٧٥} ^{١٧٦} ^{١٧٧} ^{١٧٨} ^{١٧٩} ^{١٨٠} ^{١٨١} ^{١٨٢} ^{١٨٣} ^{١٨٤} ^{١٨٥} ^{١٨٦} ^{١٨٧} ^{١٨٨} ^{١٨٩} ^{١٩٠} ^{١٩١} ^{١٩٢} ^{١٩٣} ^{١٩٤} ^{١٩٥} ^{١٩٦} ^{١٩٧} ^{١٩٨} ^{١٩٩} ^{٢٠٠} ^{٢٠١} ^{٢٠٢} ^{٢٠٣} ^{٢٠٤} ^{٢٠٥} ^{٢٠٦} ^{٢٠٧} ^{٢٠٨} ^{٢٠٩} ^{٢١٠} ^{٢١١} ^{٢١٢} ^{٢١٣} ^{٢١٤} ^{٢١٥} ^{٢١٦} ^{٢١٧} ^{٢١٨} ^{٢١٩} ^{٢٢٠} ^{٢٢١} ^{٢٢٢} ^{٢٢٣} ^{٢٢٤} ^{٢٢٥} ^{٢٢٦} ^{٢٢٧} ^{٢٢٨} ^{٢٢٩} ^{٢٣٠} ^{٢٣١} ^{٢٣٢} ^{٢٣٣} ^{٢٣٤} ^{٢٣٥} ^{٢٣٦} ^{٢٣٧} ^{٢٣٨} ^{٢٣٩} ^{٢٤٠} ^{٢٤١} ^{٢٤٢} ^{٢٤٣} ^{٢٤٤} ^{٢٤٥} ^{٢٤٦} ^{٢٤٧} ^{٢٤٨} ^{٢٤٩} ^{٢٥٠} ^{٢٥١} ^{٢٥٢} ^{٢٥٣} ^{٢٥٤} ^{٢٥٥} ^{٢٥٦} ^{٢٥٧} ^{٢٥٨} ^{٢٥٩} ^{٢٦٠} ^{٢٦١} ^{٢٦٢} ^{٢٦٣} ^{٢٦٤} ^{٢٦٥} ^{٢٦٦} ^{٢٦٧} ^{٢٦٨} ^{٢٦٩} ^{٢٧٠} ^{٢٧١} ^{٢٧٢} ^{٢٧٣} ^{٢٧٤} ^{٢٧٥} ^{٢٧٦} ^{٢٧٧} ^{٢٧٨} ^{٢٧٩} ^{٢٨٠} ^{٢٨١} ^{٢٨٢} ^{٢٨٣} ^{٢٨٤} ^{٢٨٥} ^{٢٨٦} ^{٢٨٧} ^{٢٨٨} ^{٢٨٩} ^{٢٩٠} ^{٢٩١} ^{٢٩٢} ^{٢٩٣} ^{٢٩٤} ^{٢٩٥} ^{٢٩٦} ^{٢٩٧} ^{٢٩٨} ^{٢٩٩} ^{٣٠٠} ^{٣٠١} ^{٣٠٢} ^{٣٠٣} ^{٣٠٤} ^{٣٠٥} ^{٣٠٦} ^{٣٠٧} ^{٣٠٨} ^{٣٠٩} ^{٣١٠} ^{٣١١} ^{٣١٢} ^{٣١٣} ^{٣١٤} ^{٣١٥} ^{٣١٦} ^{٣١٧} ^{٣١٨} ^{٣١٩} ^{٣٢٠} ^{٣٢١} ^{٣٢٢} ^{٣٢٣} ^{٣٢٤} ^{٣٢٥} ^{٣٢٦} ^{٣٢٧} ^{٣٢٨} ^{٣٢٩} ^{٣٣٠} ^{٣٣١} ^{٣٣٢} ^{٣٣٣} ^{٣٣٤} ^{٣٣٥} ^{٣٣٦} ^{٣٣٧} ^{٣٣٨} ^{٣٣٩} ^{٣٤٠} ^{٣٤١} ^{٣٤٢} ^{٣٤٣} ^{٣٤٤} ^{٣٤٥} ^{٣٤٦} ^{٣٤٧} ^{٣٤٨} ^{٣٤٩} ^{٣٥٠} ^{٣٥١} ^{٣٥٢} ^{٣٥٣} ^{٣٥٤} ^{٣٥٥} ^{٣٥٦} ^{٣٥٧} ^{٣٥٨} ^{٣٥٩} ^{٣٦٠} ^{٣٦١} ^{٣٦٢} ^{٣٦٣} ^{٣٦٤} ^{٣٦٥} ^{٣٦٦} ^{٣٦٧} ^{٣٦٨} ^{٣٦٩} ^{٣٧٠} ^{٣٧١} ^{٣٧٢} ^{٣٧٣} ^{٣٧٤} ^{٣٧٥} ^{٣٧٦} ^{٣٧٧} ^{٣٧٨} ^{٣٧٩} ^{٣٨٠} ^{٣٨١} ^{٣٨٢} ^{٣٨٣} ^{٣٨٤} ^{٣٨٥} ^{٣٨٦} ^{٣٨٧} ^{٣٨٨} ^{٣٨٩} ^{٣٩٠} ^{٣٩١} ^{٣٩٢} ^{٣٩٣} ^{٣٩٤} ^{٣٩٥} ^{٣٩٦} ^{٣٩٧} ^{٣٩٨} ^{٣٩٩} ^{٤٠٠} ^{٤٠١} ^{٤٠٢} ^{٤٠٣} ^{٤٠٤} ^{٤٠٥} ^{٤٠٦} ^{٤٠٧} ^{٤٠٨} ^{٤٠٩} ^{٤١٠} ^{٤١١} ^{٤١٢} ^{٤١٣} ^{٤١٤} ^{٤١٥} ^{٤١٦} ^{٤١٧} ^{٤١٨} ^{٤١٩} ^{٤٢٠} ^{٤٢١} ^{٤٢٢} ^{٤٢٣} ^{٤٢٤} ^{٤٢٥} ^{٤٢٦} ^{٤٢٧} ^{٤٢٨} ^{٤٢٩} ^{٤٣٠} ^{٤٣١} ^{٤٣٢} ^{٤٣٣} ^{٤٣٤} ^{٤٣٥} ^{٤٣٦} ^{٤٣٧} ^{٤٣٨} ^{٤٣٩} ^{٤٤٠} ^{٤٤١} ^{٤٤٢} ^{٤٤٣} ^{٤٤٤} ^{٤٤٥} ^{٤٤٦} ^{٤٤٧} ^{٤٤٨} ^{٤٤٩} ^{٤٥٠} ^{٤٥١} ^{٤٥٢} ^{٤٥٣} ^{٤٥٤} ^{٤٥٥} ^{٤٥٦} ^{٤٥٧} ^{٤٥٨} ^{٤٥٩} ^{٤٦٠} ^{٤٦١} ^{٤٦٢} ^{٤٦٣} ^{٤٦٤} ^{٤٦٥} ^{٤٦٦} ^{٤٦٧} ^{٤٦٨} ^{٤٦٩} ^{٤٧٠} ^{٤٧١} ^{٤٧٢} ^{٤٧٣} ^{٤٧٤} ^{٤٧٥} ^{٤٧٦} ^{٤٧٧} ^{٤٧٨} ^{٤٧٩} ^{٤٨٠} ^{٤٨١} ^{٤٨٢} ^{٤٨٣} ^{٤٨٤} ^{٤٨٥} ^{٤٨٦} ^{٤٨٧} ^{٤٨٨} ^{٤٨٩} ^{٤٩٠} ^{٤٩١} ^{٤٩٢} ^{٤٩٣} ^{٤٩٤} ^{٤٩٥} ^{٤٩٦} ^{٤٩٧} ^{٤٩٨} ^{٤٩٩} ^{٥٠٠} ^{٥٠١} ^{٥٠٢} ^{٥٠٣} ^{٥٠٤} ^{٥٠٥} ^{٥٠٦} ^{٥٠٧} ^{٥٠٨} ^{٥٠٩} ^{٥١٠} ^{٥١١} ^{٥١٢} ^{٥١٣} ^{٥١٤} ^{٥١٥} ^{٥١٦} ^{٥١٧} ^{٥١٨} ^{٥١٩} ^{٥٢٠} ^{٥٢١} ^{٥٢٢} ^{٥٢٣} ^{٥٢٤} ^{٥٢٥} ^{٥٢٦} ^{٥٢٧} ^{٥٢٨} ^{٥٢٩} ^{٥٣٠} ^{٥٣١} ^{٥٣٢} ^{٥٣٣} ^{٥٣٤} ^{٥٣٥} ^{٥٣٦} ^{٥٣٧} ^{٥٣٨} ^{٥٣٩} ^{٥٤٠} ^{٥٤١} ^{٥٤٢} ^{٥٤٣} ^{٥٤٤} ^{٥٤٥} ^{٥٤٦} ^{٥٤٧} ^{٥٤٨} ^{٥٤٩} ^{٥٥٠} ^{٥٥١} ^{٥٥٢} ^{٥٥٣} ^{٥٥٤} ^{٥٥٥} ^{٥٥٦} ^{٥٥٧} ^{٥٥٨} ^{٥٥٩} ^{٥٦٠} ^{٥٦١} ^{٥٦٢} ^{٥٦٣} ^{٥٦٤} ^{٥٦٥} ^{٥٦٦} ^{٥٦٧} ^{٥٦٨} ^{٥٦٩} ^{٥٧٠} ^{٥٧١} ^{٥٧٢} ^{٥٧٣} ^{٥٧٤} ^{٥٧٥} ^{٥٧٦} ^{٥٧٧} ^{٥٧٨} ^{٥٧٩} ^{٥٨٠} ^{٥٨١} ^{٥٨٢} ^{٥٨٣} ^{٥٨٤} ^{٥٨٥} ^{٥٨٦} ^{٥٨٧} ^{٥٨٨} ^{٥٨٩} ^{٥٩٠} ^{٥٩١} ^{٥٩٢} ^{٥٩٣} ^{٥٩٤} ^{٥٩٥} ^{٥٩٦} ^{٥٩٧} ^{٥٩٨} ^{٥٩٩} ^{٦٠٠} ^{٦٠١} ^{٦٠٢} ^{٦٠٣} ^{٦٠٤} ^{٦٠٥} ^{٦٠٦} ^{٦٠٧} ^{٦٠٨} ^{٦٠٩} ^{٦١٠} ^{٦١١} ^{٦١٢} ^{٦١٣} ^{٦١٤} ^{٦١٥} ^{٦١٦} ^{٦١٧} ^{٦١٨} ^{٦١٩} ^{٦٢٠} ^{٦٢١} ^{٦٢٢} ^{٦٢٣} ^{٦٢٤} ^{٦٢٥} ^{٦٢٦} ^{٦٢٧} ^{٦٢٨} ^{٦٢٩} ^{٦٣٠} ^{٦٣١} ^{٦٣٢} ^{٦٣٣} ^{٦٣٤} ^{٦٣٥} ^{٦٣٦} ^{٦٣٧} ^{٦٣٨} ^{٦٣٩} ^{٦٤٠} ^{٦٤١} ^{٦٤٢} ^{٦٤٣} ^{٦٤٤} ^{٦٤٥} ^{٦٤٦} ^{٦٤٧} ^{٦٤٨} ^{٦٤٩} ^{٦٥٠} ^{٦٥١} ^{٦٥٢} ^{٦٥٣} ^{٦٥٤} ^{٦٥٥} ^{٦٥٦} ^{٦٥٧} ^{٦٥٨} ^{٦٥٩} ^{٦٦٠} ^{٦٦١} ^{٦٦٢} ^{٦٦٣} ^{٦٦٤} ^{٦٦٥} ^{٦٦٦} ^{٦٦٧} ^{٦٦٨} ^{٦٦٩} ^{٦٧٠} ^{٦٧١} ^{٦٧٢} ^{٦٧٣} ^{٦٧٤} ^{٦٧٥} ^{٦٧٦} ^{٦٧٧} ^{٦٧٨} ^{٦٧٩} ^{٦٨٠} ^{٦٨١} ^{٦٨٢} ^{٦٨٣} ^{٦٨٤} ^{٦٨٥} ^{٦٨٦} ^{٦٨٧} ^{٦٨٨} ^{٦٨٩} ^{٦٩٠} ^{٦٩١} ^{٦٩٢} ^{٦٩٣} ^{٦٩٤} ^{٦٩٥} ^{٦٩٦} ^{٦٩٧} ^{٦٩٨} ^{٦٩٩} ^{٧٠٠} ^{٧٠١} ^{٧٠٢} ^{٧٠٣} ^{٧٠٤} ^{٧٠٥} ^{٧٠٦} ^{٧٠٧} ^{٧٠٨} ^{٧٠٩} ^{٧١٠} ^{٧١١} ^{٧١٢} ^{٧١٣} ^{٧١٤} ^{٧١٥} ^{٧١٦} ^{٧١٧} ^{٧١٨} ^{٧١٩} ^{٧٢٠} ^{٧٢١} ^{٧٢٢} ^{٧٢٣} ^{٧٢٤} ^{٧٢٥} ^{٧٢٦} ^{٧٢٧} ^{٧٢٨} ^{٧٢٩} ^{٧٣٠} ^{٧٣١} ^{٧٣٢} ^{٧٣٣} ^{٧٣٤} ^{٧٣٥} ^{٧٣٦} ^{٧٣٧} ^{٧٣٨} ^{٧٣٩} ^{٧٤٠} ^{٧٤١} ^{٧٤٢} ^{٧٤٣} ^{٧٤٤} ^{٧٤٥} ^{٧٤٦} ^{٧٤٧} ^{٧٤٨} ^{٧٤٩} ^{٧٥٠} ^{٧٥١} ^{٧٥٢} ^{٧٥٣} ^{٧٥٤} ^{٧٥٥} ^{٧٥٦} ^{٧٥٧} ^{٧٥٨} ^{٧٥٩} ^{٧٦٠} ^{٧٦١} ^{٧٦٢} ^{٧٦٣} ^{٧٦٤} ^{٧٦٥} ^{٧٦٦} ^{٧٦٧} ^{٧٦٨} ^{٧٦٩} ^{٧٧٠} ^{٧٧١} ^{٧٧٢} ^{٧٧٣} ^{٧٧٤} ^{٧٧٥} ^{٧٧٦} ^{٧٧٧} ^{٧٧٨} ^{٧٧٩} ^{٧٨٠} ^{٧٨١} ^{٧٨٢} ^{٧٨٣} ^{٧٨٤} ^{٧٨٥} ^{٧٨٦} ^{٧٨٧} ^{٧٨٨} ^{٧٨٩} ^{٧٩٠} ^{٧٩١} ^{٧٩٢} ^{٧٩٣} ^{٧٩٤} ^{٧٩٥} ^{٧٩٦} ^{٧٩٧} ^{٧٩٨} ^{٧٩٩} ^{٨٠٠} ^{٨٠١} ^{٨٠٢} ^{٨٠٣} ^{٨٠٤} ^{٨٠٥} ^{٨٠٦} ^{٨٠٧} ^{٨٠٨} ^{٨٠٩} ^{٨١٠} ^{٨١١} ^{٨١٢} ^{٨١٣} ^{٨١٤} ^{٨١٥} ^{٨١٦} ^{٨١٧} ^{٨١٨} ^{٨١٩} ^{٨٢٠} ^{٨٢١} ^{٨٢٢} ^{٨٢٣} ^{٨٢٤} ^{٨٢٥} ^{٨٢٦} ^{٨٢٧} ^{٨٢٨} ^{٨٢٩} ^{٨٣٠} ^{٨٣١} ^{٨٣٢} ^{٨٣٣} ^{٨٣٤} ^{٨٣٥} ^{٨٣٦} ^{٨٣٧} ^{٨٣٨} ^{٨٣٩} ^{٨٤٠} ^{٨٤١} ^{٨٤٢} ^{٨٤٣} ^{٨٤٤} ^{٨٤٥} ^{٨٤٦} ^{٨٤٧} ^{٨٤٨} ^{٨٤٩} ^{٨٥٠} ^{٨٥١} ^{٨٥٢} ^{٨٥٣} ^{٨٥٤} ^{٨٥٥} ^{٨٥٦} ^{٨٥٧} ^{٨٥٨} ^{٨٥٩} ^{٨٦٠} ^{٨٦١} ^{٨٦٢} ^{٨٦٣} ^{٨٦٤} ^{٨٦٥} ^{٨٦٦} ^{٨٦٧} ^{٨٦٨} ^{٨٦٩} ^{٨٧٠} ^{٨٧١} ^{٨٧٢} ^{٨٧٣} ^{٨٧٤} ^{٨٧٥} ^{٨٧٦} ^{٨٧٧} ^{٨٧٨} ^{٨٧٩} ^{٨٨٠} ^{٨٨١} ^{٨٨٢} ^{٨٨٣} ^{٨٨٤} ^{٨٨٥} ^{٨٨٦} ^{٨٨٧} ^{٨٨٨} ^{٨٨٩} ^{٨٩٠} ^{٨٩١} ^{٨٩٢} ^{٨٩٣} ^{٨٩٤} ^{٨٩٥} ^{٨٩٦} ^{٨٩٧} ^{٨٩٨} ^{٨٩٩} ^{٩٠٠} ^{٩٠١} ^{٩٠٢} ^{٩٠٣} ^{٩٠٤} ^{٩٠٥} ^{٩٠٦} ^{٩٠٧} ^{٩٠٨} ^{٩٠٩} ^{٩١٠} ^{٩١١} ^{٩١٢} ^{٩١٣} ^{٩١٤} ^{٩١٥} ^{٩١٦} ^{٩١٧} ^{٩١٨} ^{٩١٩} ^{٩٢٠} ^{٩٢١} ^{٩٢٢} ^{٩٢٣} ^{٩٢٤} ^{٩٢٥} ^{٩٢٦} ^{٩٢٧} ^{٩٢٨} ^{٩٢٩} ^{٩٣٠} ^{٩٣١} ^{٩٣٢} ^{٩٣٣} ^{٩٣٤} ^{٩٣٥} ^{٩٣٦} ^{٩٣٧} ^{٩٣٨} ^{٩٣٩} ^{٩٤٠} ^{٩٤١} ^{٩٤٢} ^{٩٤٣} ^{٩٤٤} ^{٩٤٥} ^{٩٤٦} ^{٩٤٧} ^{٩٤٨} ^{٩٤٩} ^{٩٥٠} ^{٩٥١} ^{٩٥٢} ^{٩٥٣} ^{٩٥٤} ^{٩٥٥} ^{٩٥٦} ^{٩٥٧} ^{٩٥٨} ^{٩٥٩} ^{٩٦٠} ^{٩٦١} ^{٩٦٢} ^{٩٦٣} ^{٩٦٤} ^{٩٦٥} ^{٩٦٦} ^{٩٦٧} ^{٩٦٨} ^{٩٦٩} ^{٩٧٠} ^{٩٧١} ^{٩٧٢} ^{٩٧٣} ^{٩٧٤} ^{٩٧٥} ^{٩٧٦} ^{٩٧٧} ^{٩٧٨} ^{٩٧٩} ^{٩٨٠} ^{٩٨١} ^{٩٨٢} ^{٩٨٣} ^{٩٨٤} ^{٩٨٥} ^{٩٨٦} ^{٩٨٧} ^{٩٨٨} ^{٩٨٩} ^{٩٩٠} ^{٩٩١} ^{٩٩٢} ^{٩٩٣} ^{٩٩٤} ^{٩٩٥} ^{٩٩٦} ^{٩٩٧} ^{٩٩٨} ^{٩٩٩} ^{١٠٠٠} ^{١٠٠١} ^{١٠٠٢} ^{١٠٠٣} ^{١٠٠٤} ^{١٠٠٥} ^{١٠}

أمّا الاستفهام، فقد كان تواتره عاليا مقارنة بالأغراض الإنشائية الأخرى، مثال:

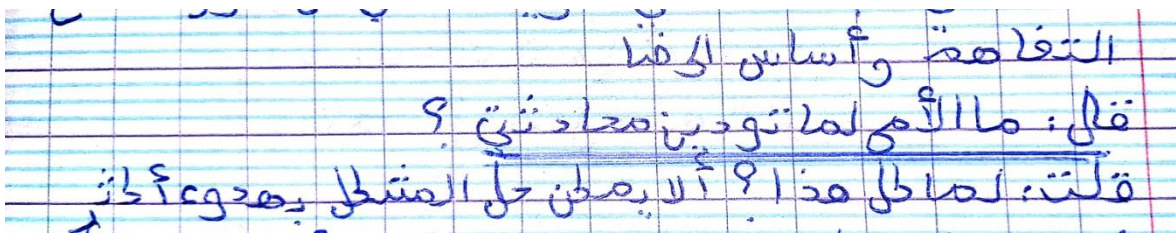
9-(1)16



لقد ورد الاستفهام في نص هذا المتعلّم في العبارة: "أخبرتك ماذا تريد؟"، و نشير إلى أنّه نجح أيضا في توظيف النداء في قوله: "يا زين أنا أتحدث معك".

و أيضا:

10-(1)16



كما نجد في هذا المقطع إدماجا لأسلوب استفهام حقيقي في قوله: "ما الأمر لما تودّين محادثتي؟" (لم تودّين محادثتي؟)

هذا، و قد كثر أيضا أسلوب الأمر و أسلوب النهي، ذلك إنّ المتعلّم في مقام النصّح و الإرشاد، و مثال الأمر ما جاء في نصّ هذا المتعلّم :

35(2)-1

فبادرته قائلاً: إياك والرفقة السيئة، فما أتعب
الحياة إن كنت تسيّر في الطريق الخطأ.
قال: إذن أرني الصواب.
فأجبت: ابعد عن الرفقة السيئة واشدد بها
وعني ليند الطبع ودلو الكلام و اكتب أدباً يقبل من
رذائل الأخلاق، واجتنب العنف والغضب فإنه يعحق

فقد نجح هذا المتعلم في توظيف أسلوب إنشائي بصيغة الأمر في قوله: "و اكتسب
أدباً يقبل من رذائل الأخلاق".

16(1)-3

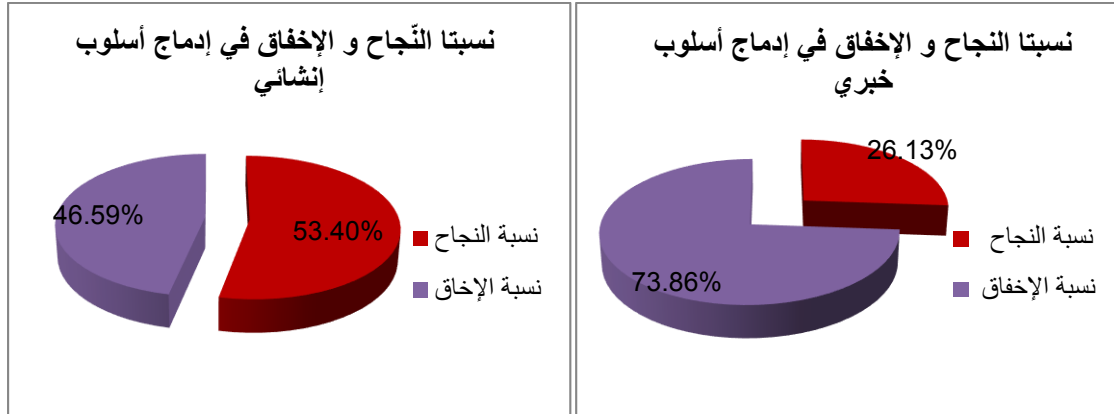
أما ما ورد في النّهي، نجد هذا المقطع:

ولا تباد لهما ولا تنكح انكاح
معهما، ولا تزجج أهلك وجيرانك
خاصة في الأوقات المتأخرة من

لقد وظّف هذا المتعلم أسلوباً إنشائياً طلبياً بصيغة النّهي في العبارة: "و لا تزجج أهلّك
و جيرانك"، و إنّ كان نهياً مجازياً لأنّ القصد منه التّصح و الإرشاد.

يتبيّن من خلال ما سبق أنّ إدماج كل من الخبر و الإنشاء قد تمّ بنسبتين متفاوتتين،
حيث أحرز أفراد العيّنة نجاحاً في إدماج مثال واحد من الأسلوب
الإنشائي (53.40%)، في حين أنّهم أخفقوا في توظيف مثال من الأسلوب
الخبري (26.13%)، و قد مثلنا نسبتيهما بهاتين الدائرتين التّسبيّتين:

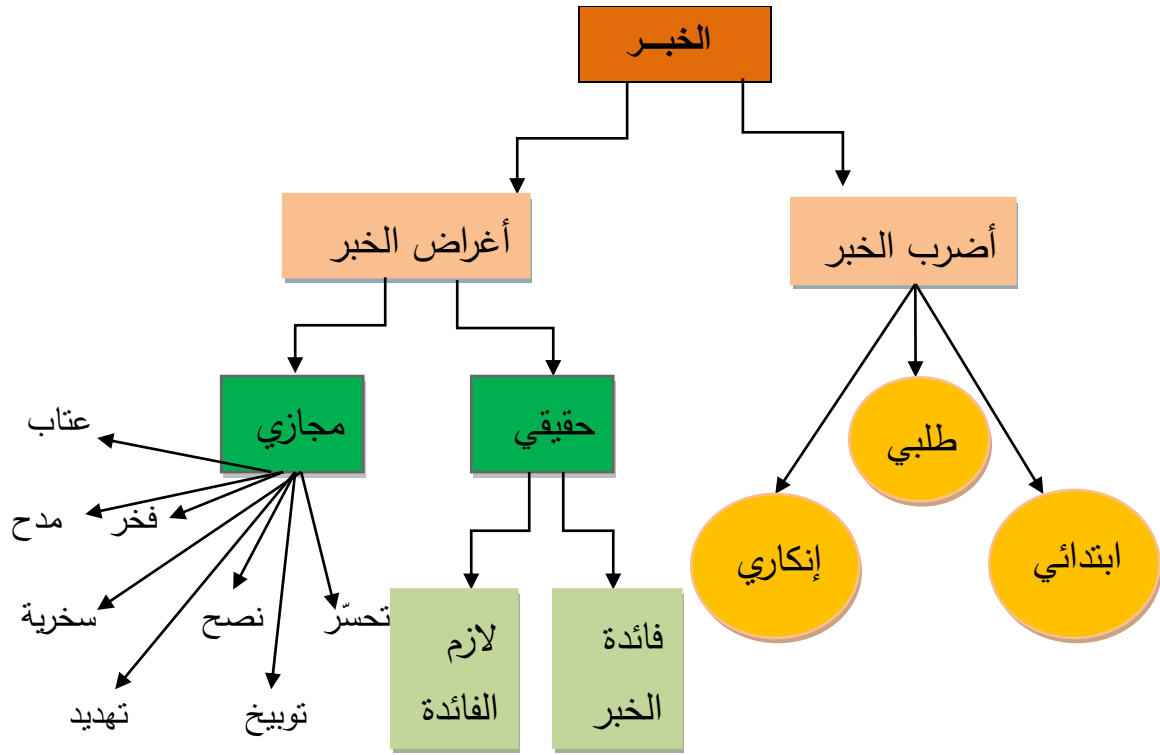
أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -



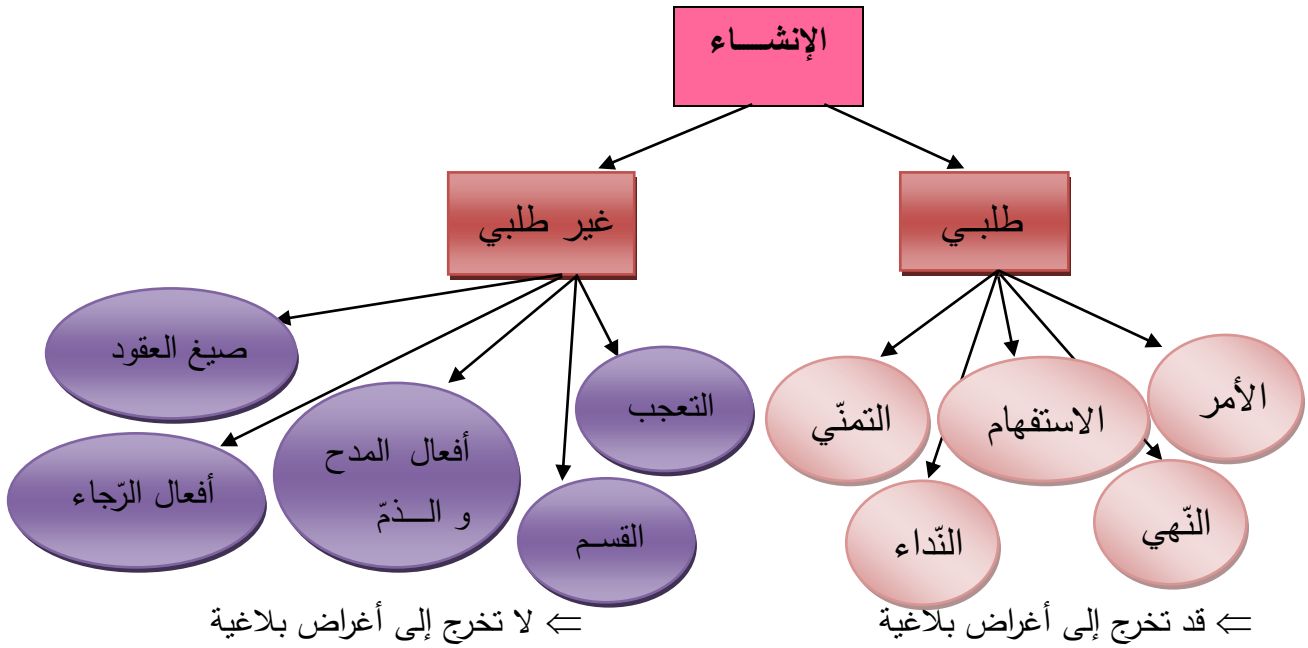
و صحيح أنّ المتعلّم لديه مكتسبات قبلية حول الظاهرتين، فقد درسهما في مرحلة التعليم المتوسط و لكن بشكل سطحي، فلم يتمّ بيان أصنافهما، أمّا في السنة الأولى من التعليم الثانوي فكان مقرّراً عليه في هذا المضمار ثلاثة دروس، و هي: "الجملة الخبرية و الجملة الإنشائية"، و "أضرب الجملة الخبرية"، و "أنواع الجملة الإنشائية"، إلّا أنّ الكتاب المدرسي لم يعرض منها إلّا درس "أضرب الجملة الخبرية"، و بالتّالي نجد كلّ أستاذ يجتهد في تقديمها بطريقته، أمّا في السّنة الثانية من التعليم الثانوي فتّم تناول أغراضهما، و لذلك -في اعتقادنا- بقي يكتنفهما اللبس و الغموض عند أغلب المتعلّمين لاسيما الأسلوب الخبري، و قد رأينا أنّ هناك من لا يزال يخلط بين الخبر و الإنشاء، و لذلك لا بدّ على واضعي الكتاب المدرسي من عرض درسي الخبر و الإنشاء بشكل مفصّل في السّنة الأولى من التعليم الثانوي، مع ضرورة الفصل بينهما*، و كذا الحرص على إدراجهما في السنة الثانية أيضاً، مع تكثيف التّدرّيات الخاصّة بهما حتّى يتمّ استيعابهما بشكل جيّد، و حبّذا لو يُقدّمهما المُدرّس بطريقة التّشجير أو التّقريع، حتّى تبرز أنواعهما بشكل جليّ، و سنُقدّم هنا مُخطّطاً من اجتهادنا يُبيّن ذلك:

*- لا نرى أنّه تصحّ المزوجة بين الظاهرتين في حصّة واحدة، فكتب البلاغة تفرد للخبر مبحثاً بأكمله و للإنشاء كذلك، لما يتضمّنانه من تشعّبات و تفرّعات عدّة.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -



- مخطط عن أنواع الخبر و أغراضه -



- مخطط عن أنواع الجملة الإنشائية -

2- مؤشر توظيف الاقتباس من القرآن و السنة و الأقوال المأثورة

من المعروف أنّ الاستشهاد ضرورة يتطلّبها التعبير الكتابي ليكون أشدّ تأثيراً و أكثر مصداقية، فمن شأن الحجج و الأدلّة أن تُدعم أفكار المتعلّم، غير أنّ ما تكشف لنا أنّ معظم التلاميذ لم يدمجوا شواهد، فإنّهم لأنّهم لا يحفظونها، أو أنّهم يملكون شواهد و ليست لديهم القدرة على إدماجها في تعبيرهم.

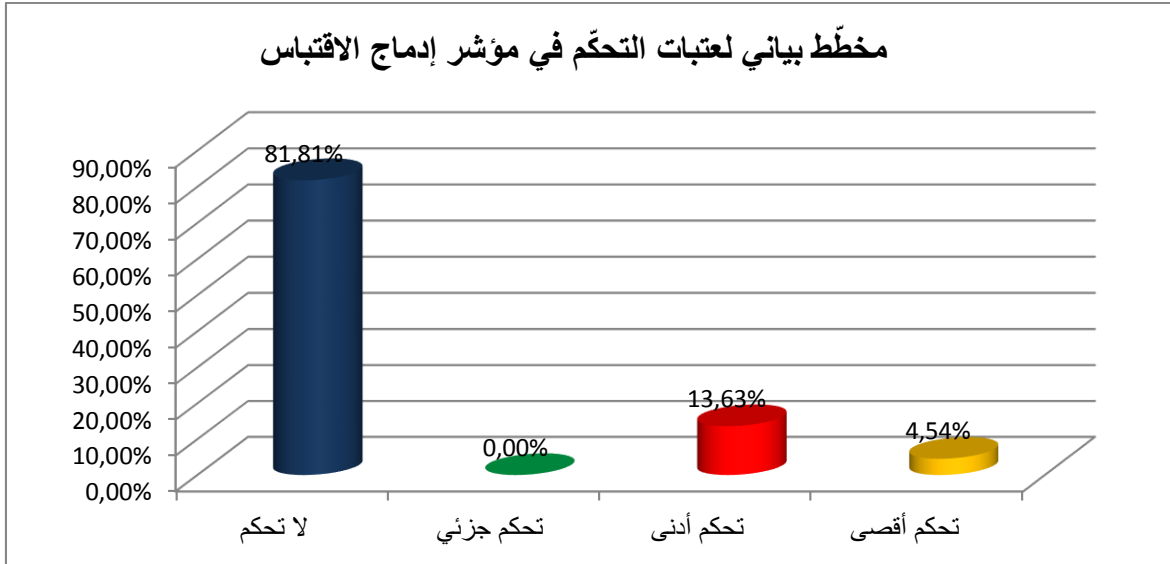
أمّا بالنسبة لهاته الظاهرة، فلم يتمّ أيضاً تحديد عدد الحجج التي ينبغي إدماجها، فاعتبرنا كلّ من أدمج شاهدين أنّ لديه تحكّماً أقصى، أمّا الذي وظّف حجة واحدة فكان لديه تحكّماً أدنى، و كلاهما ناجح، و عليه فقد بلغت نسبة النّجاح في هذه الظاهرة 18.18%، و التي اشتملت على (16) متعلّماً.

و قد أوجزنا نتائج أفراد العيّنة في توظيف الاقتباس في هذا الجدول:

إدماج الاقتباس				
العدد الإجمالي: 88	تحكّم أقصى	تحكّم أدنى	تحكّم جزئي	لا تحكّم
العلامات	3ن	1.5ن	0ن	0ن
عدد المتعلّمين	4	12	00	72
النسب المئويّة	4.54%	13.63%	00%	81.81%
	18.18%		81.81%	

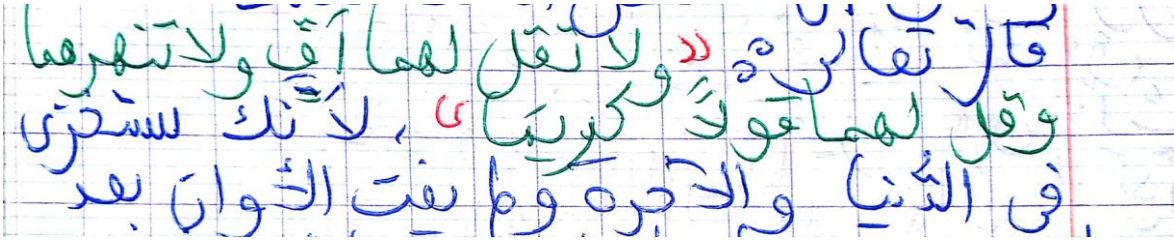
جدول رقم (12): يبيّن نتائج أفراد العيّنة في مؤشر إدماج الاقتباس

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -



و من النماذج القليلة التي نجحت في إدماج الاقتباس، نجد ما وظّفه المتعلّمون من القرآن الكريم، مثال:

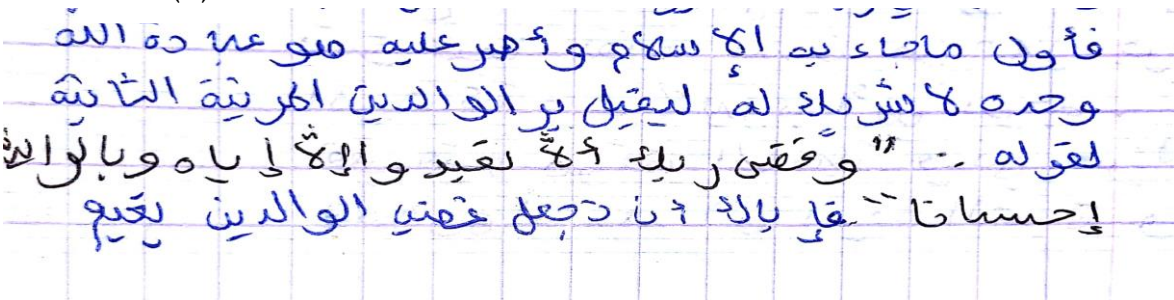
35(1)-6



فقد وظّف هذا المتعلّم قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْلُ لَهُمَا قَوْلًا وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيْمًا﴾.

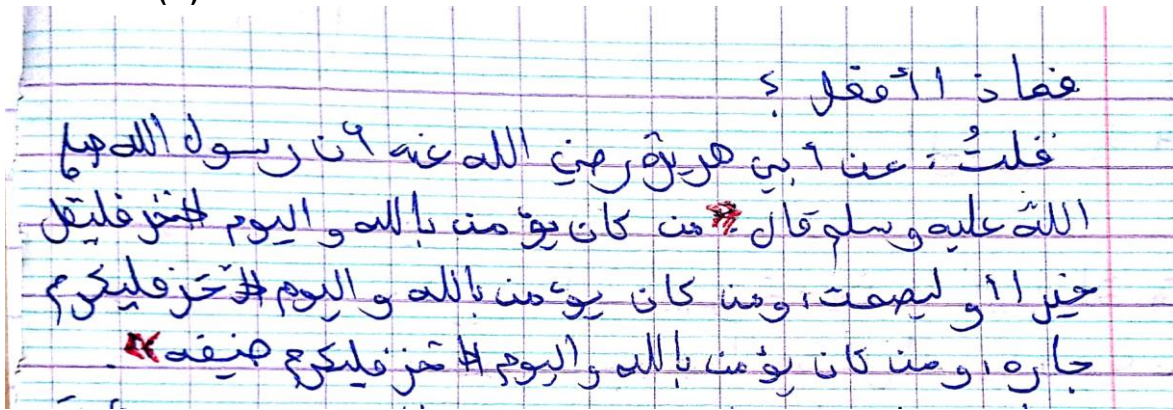
و مثاله أيضا إدماج هذا المتعلّم للآية الكريمة: ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ في هذا المقطع:

16(2)-4



و كذلك ما أدمجه كاتب هذا المقطع من الحديث النبوي الشريف:

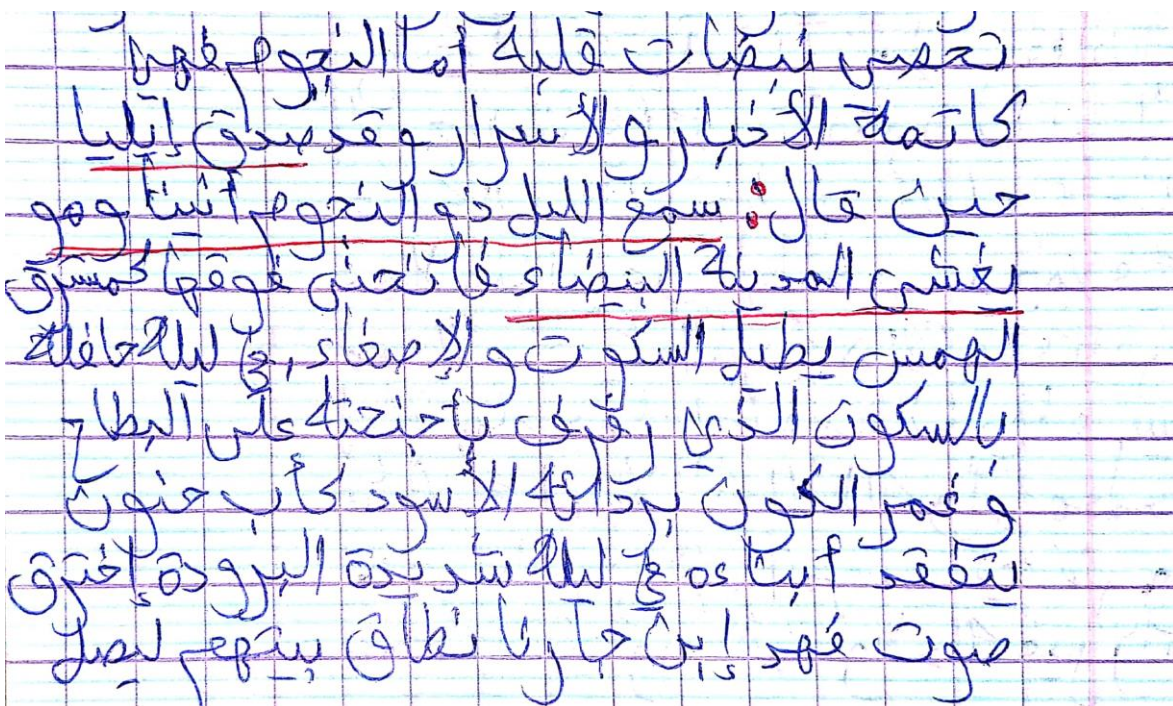
5-(2)35



فقد أحسن هذا المتعلم استحضار قول الرسول عليه أفضل الصلاة و أزكى التسليم:
"مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَ الْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكَلِّمْ خَيْرًا أَوْ لِيَصْمُتْ، وَ مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ
وَ الْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكْرِمْ جَارَهُ، وَ مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَ الْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكْرِمْ ضَيْفَهُ".

كما وجدنا متعلماً آخر قد ضمّن نصّه شعراً في خضمّ حديثه عن ضجيج ابن الجار
في هدأة الليل:

1-(1)16



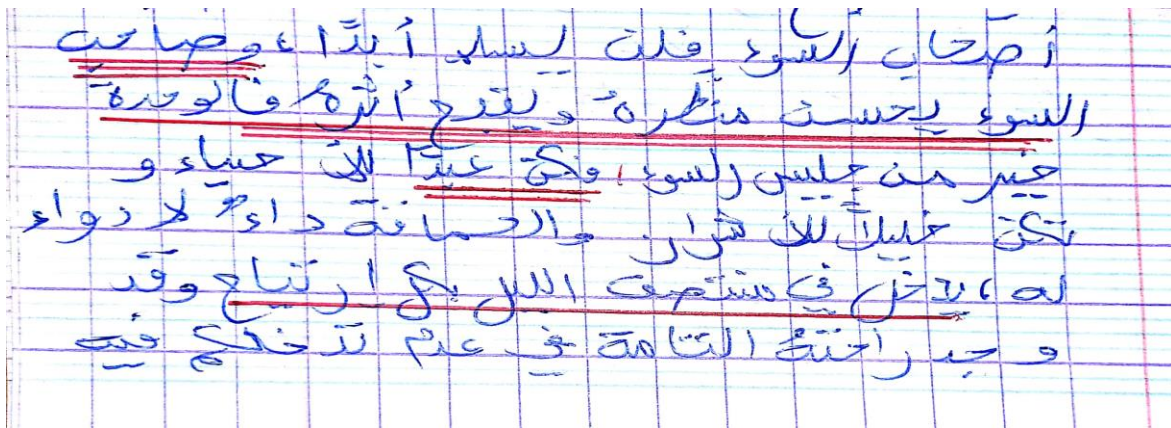
أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

فقد استشهد ببيت شعري لإيليا أبي ماضي: "سمع الليل ذو النجوم أنينا * * و هو
يغشى المدينة البيضاء".

و إننا نراه تضمينا مناسباً لهذا المقام، إذ جعله تمهيداً جميلاً للدّخول في صلب
الموضوع، فكما جعل الشاعر الليل إنساناً يُصغي إلى كلّ أنين خافت حين يُسدّل
ظلامه على المدينة، كذلك هو المتعلّم استطاع أن يسمع صريخ ابن جيرانهم "فهد"
حين عمّ الخرّس مساكن الحيّ في الليل.

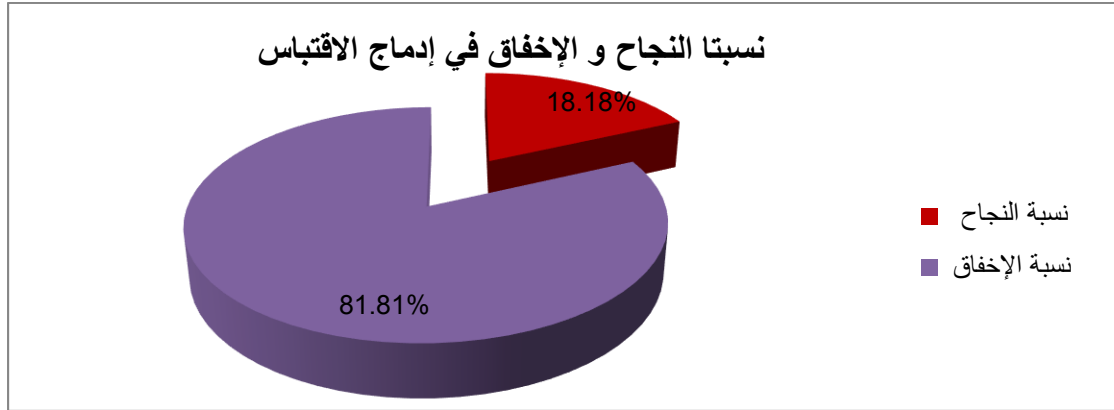
أمّا ما رصدناه من الأقوال المأثورة (الأمثال و الحكم)، هذا النموذج فقط:

5-(2)16



لقد ضمّن هذا المتعلّم في تعبيره حكمة في قوله: "و صاحب السوء يحسن منظره
و يقبح أثره"، و قد أحسن استثمارها في مقام نصحه لابن جاره.

و ممّا سبق يُمكن القول بأنّ أغلب المتعلّمين أخفقوا في إدماج الاقتباس، حيث بلغ
عددهم (72) متعلّماً، بنسبة قُدّرت بـ 81.81%، في حين نجح (16) متعلّماً -الذين
بلغوا عتبتَي التحكّم الأقصى و الأدنى-، بنسبة 18.18%، كما هو موضّح في الدّائرة
النّسبية:



و أمّا بالنسبة لإخفاق معظم المتعلّمين في استحضار شواهد من مصادر مختلفة، بل و حتّى عند استشهادهم، فقد كنّا غالباً ما نرصد شواهد ناقصة، و قد يستبدلون ما سقط منهم سهواً بمفردات أخرى، فنفتّح أن يُدرّب المتعلّم نفسه على الحفظ، و قد ذكر ابن خلدون وسيلتين لاكتساب الملكة البلاغية و حصولها، في قوله: "و على قدر المحفوظ و كثرة الاستعمال تكون جودة القول المصنوع نظاماً و نشرًا"¹.

و قد فصّل في هاتين الوسيلتين، فيقول: "و وجهُ التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة و يرومُ تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن و الحديث و كلام السّلف و مخاطبات فُحول العرب في أسجاعهم و أشعارهم، و كلمات المؤلّدين أيضاً في سائر فنونهم، حتّى يبتزّل لكثرة حفظه من كلامهم المنظوم و المنثور منزلة من نشأ بينهم و لقّن العبارة عن المقاصد منهم، ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم و تأليف كلماتهم و ما وعاه و حفظه من أساليبهم و ترتيب ألفاظهم، فتحصلُ له هذه الملكة بهذا الحفظ و الاستعمال و يزدادُ بكثرتهما رسوخاً و قُوّةً"².

¹ - مقدّمة ابن خلدون، ص 663.

² - المرجع نفسه، 663.

و عليه، فإنّ تحصيل ملكة البلاغة يتمّ أولاً بكثرة حفظ الكلام البليغ الجاري على أساليب العرب و ذلك بعد فهمه، و يشمل القرآن الكريم*، و الحديث النبوي، و كلام السلف، و مخاطبات فحول العرب في شعرهم و نثرهم ...، مُشيدا بفضل حفظ القرآن في قوله: "و صار القرآن أصل التعليم الذي ينبنى عليه ما يحصل بعد من الملكات"¹.

كما أشار إلى أنّ جودة الملكة البلاغية يكون بجودة المحفوظ و ارتقائه، لما قال: "فمن كان محفوظه شعر حبيب أو العتّابي أو ابن المعتز أو ابن هاني أو الشريف الرضي، أو رسائل ابن المقفع أو سهل بن هارون أو ابن الزيات...، تكون ملكته أجود و أعلى مقاماً و رتبةً في البلاغة ممّن يحفظ شعر ابن سهل من المتأخرين أو ابن النّبيه، أو ترسل البيساني أو العماد الأصبهاني، لنزول طبقة هؤلاء عن أولئك"².

و يتحقّق تحصيلها ثانياً بكثرة استعمال كلام العرب و التعبير على المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبيهم، و ليس بمعرفة القواعد الجافّة، لذلك نجده يقول: "و هذه الملكة كما تقدّم إنّما تحصل بممارسة كلام العرب و تكرّره على السّمع و التقطّن لخواص تراكيبه، و ليست تحصل بمعرفة القوانين العلميّة في ذلك التي استتبطها أهل صناعة اللّسان، فإنّ هذه القوانين إنّما تُفيد علماً بذلك اللّسان و لا تُفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها"³.

* - و في رأينا لا بدّ أن تأخذ الشّواهد القرآنية حصّة الأسد، فالقرآن أعلى رتبة في البلاغة و المصدر الأول لاستخلاص أساليبها، و قد كان ابن تيمية - رحمه الله - يورد شاهداً أو أكثر من القرآن الكريم في كل الظواهر البلاغية تقريباً. للمزيد ينظر في كتاب: إبراهيم بن منصور التّركي، البحث البلاغي عند ابن تيمية رحمه الله (دراسة و تقويم)، دار كنوز إشبيلبا، المملكة العربية السعودية، ط2، 2018 .

¹ - مقدّمة ابن خلدون، ص635.

² - المرجع نفسه، ص685.

³ - المرجع نفسه، ص666.

و حسب ابن خلدون، هناك فرق جوهري بين تحصيل ملكة البلاغة، و معرفة البلاغة كعلم نظري، و ذلك أشبه بمن يُجيد العلم بصناعة النجارة و لا يُمارسها عملاً، و أشبه بجهازة النّحاة و المهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئل أحدهم في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذوي مودّته أو شكوى ظلّامه أخطأ فيها و لم يستطع تأليف الكلام لذلك¹.

و إنّ تحصيل الملكة البلاغية لدى المتعلّم اليوم له ما يعوقه، بسبب الهجنة اللّغوية، فلم يعد المتعلّم يسمع أساليب العرب، بل أصبح يسمع مزيجاً من الفصحى و العامية و لغات أخرى، و هو ما يقف حاجزاً أمام تحصيل الملكة على الوجه الأكمل، و لذلك لا بدّ من السّعي قدر المُستطاع إلى إكساب المتعلّم ملكة سليمة من خلال حرص المدرّسين على استعمال اللّغة الفصحى، و تشجيع متعلّميهم على حفظ أساليب العرب، فيُدرجون في محفوظهم شواهد، من آيات و أحاديث و أمثال العرب و أشعارهم و عباراتهم و يُدمجونها في كتاباتهم.

¹ - يُنظر: مقدّمة ابن خلدون، ص664.

3. دراسة مدوّنة الاختبار الثالث و تحليلها

الوضعية الثالثة:

السّند: "تفكّرت في مخلوقات الله تعالى و رأيتَ الجبال و الماء و الأرض و السّماء، و الصّحراء بجلالها و المزارع ببهائها، فطافت برأسك خواطر. **التعليمة:** سجّل هذه الخواطر بإيجاز مُثبتاً عظمة الخالق موظّفاً: ستّة توابع(نعت، بدل، توكيد)، و أسلوب قصر"¹.
ملاحظة: سطرٌ تحت المطالب مع تسميتها.

لقد طُلب من المتعلّمين كتابة خاطرة في التدبّر و التفكّر في آيات الله في الكون، و إثبات عظمتها، بتوظيف: ستّة توابع (نعت، بدل، توكيد)، و أسلوب قصر، و قد اقترحنا هذه الشبكة لتقييم كتاباتهم في هذه الوضعية:

العلامة		المؤشّرات	المعايير
المجموع	مجرّاة		
12ن	3	1- يتفكّر في مخلوقات الله تعالى و عظمة هذا الكون، و يُدوّن ما خطر بباله.	الملاءمة
	2	2- يوظّف النّمط الوصفي.	
	4	3- يُوظّف: ستّة توابع(نعت، بدل، توكيد).	
	03	4- يُوظّف: أسلوب قصر.	

¹ - الكتاب المدرسي، ص131.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

الانسجام و الاتّساق	1- الانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى. 2- يوظف أدوات الربط المناسبة.	3 1	4ن
سلامة اللغة	1- قلة الأخطاء النحوية و الصرفية و الإملائية. 2- يستعمل علامات الوقف حسب مقتضى الحال.	2 1	3ن
الإتقان	1- مقروئية الخط	1	1ن
العلامة الإجمالية			20ن

جدول رقم (13): خاص بشبكة تقييم الوضعية الثالثة

أما بالنسبة لموضوع هذه الوضعية، فهناك من أخذ يتدبّر في الكون عامّة و يصفه و يُبرز عظمة الله في خلقه في أحسن صورة، و هناك من وصف منطقة بعينها، كما أخذ البعض يصفُ منظرًا طبيعيًا دعاهُ إلى التأمل، مُبينًا ما أثاره في نفسه من مشاعر و مؤظفًا ما استطاع من ظواهر نحوية و بلاغية، و من بين النماذج التي نجح فيها أصحابها في الكتابة في هذا الموضوع، نجد ما حرّره هذا المتعلّم:

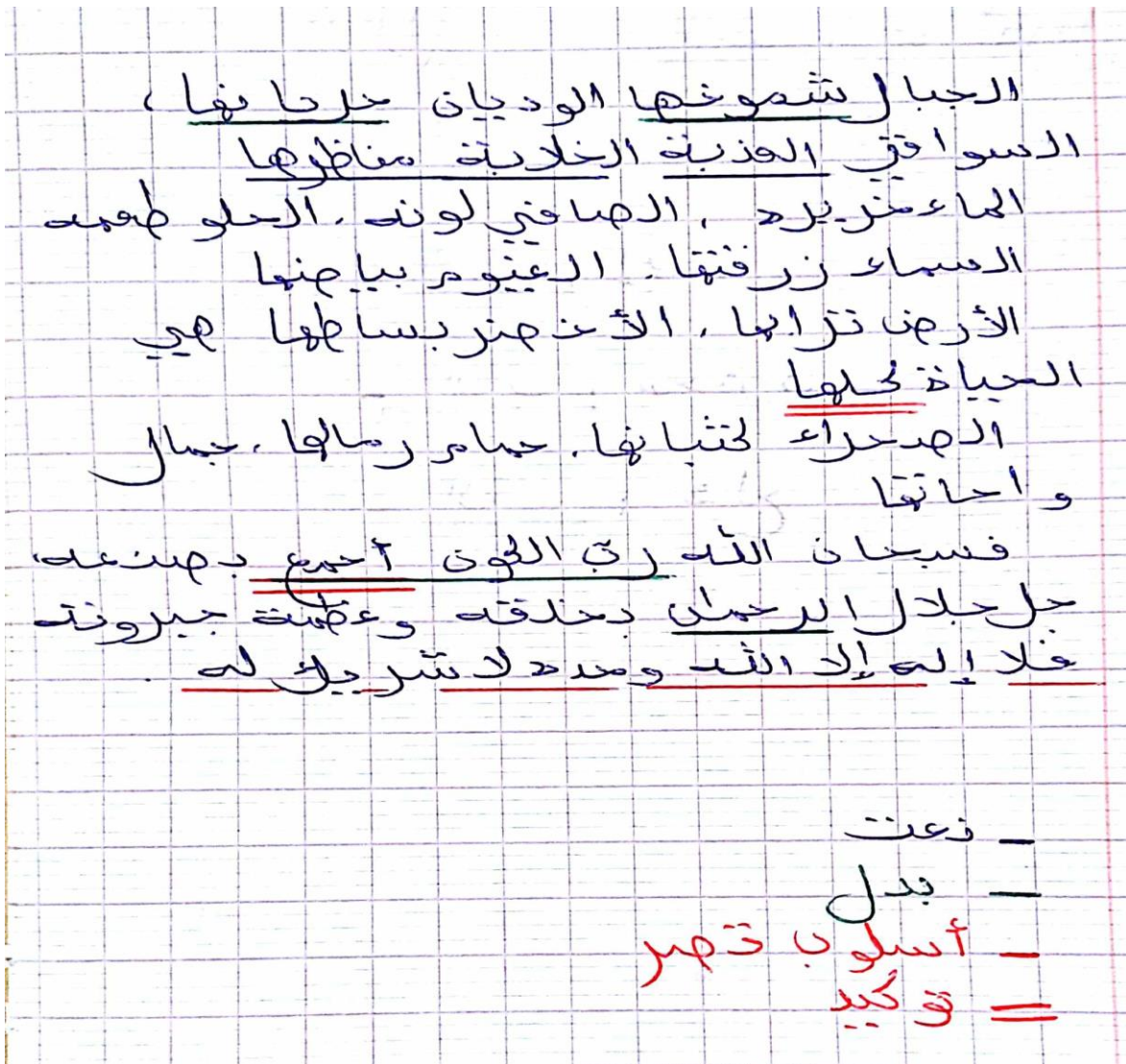
35(2)-11

إن هذا الكون بديع عجيب خلّاب والإحسان
إذا تفكّر وتأمل في هذا الكون فهو اللبيب من الناس
الذين تدبروا في الوجود المهيّج بعظمته الخلابة
تخسر الأبواب، حلت أن تنزّل إلى السماء بنجومها
فعلمت أن خلقها عظيمٌ حكيمٌ يحبرها هذا السحر للأعزاء
لنفس المجيب وحبها لم يخلق هذا الكون إلا ربّ
عليمٌ حكيمٌ دقيقٌ عجيب، أعجبت بالكون جماله
إنما العجالة في هذا الكون هو أنك تتأمل في خلق
المسير العلم الدقيق العجيب، فالسحر في كلهم
وهم من إذا تأملوا في هذا الكون العجيب الواسع
لتنفتح عقولهم وأنهم فكرهم، وأنهم إلى
الجمال كيف نهبت وإلى الأرض كيف سجدت
وإلى السماء كيف رفعت، يعني كل شيء بمقامه
دقيقة مثالية لا تتوحي على أي عيب سبحانه الله

لا مرأ في أنّ صاحب هذا النصّ قد وُفّق إلى حدّ كبير في صياغة فقرة متناسقة حول الموضوع بأفكار مُبتكرة، و لغة سليمة، كما نجح في إدماج كلّ من النّعت في قوله: "عجيب، المليء"، و البذل في قوله: "الكون، و السّحر"، و التّوكيد المعنوي في قوله: "كلّهم، و أجمعون"، و القصر: "لا يخلق هذا الكون إلّا ربّ عليم"، و "إنّما الجمال في هذا الكون هو أنّك تتأمّل في خلق المسيرّ العليم".

و مثاله أيضا:

10-2)35



و هذا النص يعكس هو الآخر نجاح صاحبه في صبّ أفكاره بلغة سلسة و تصوير جميل و أسلوب شيق، مُدمجاً ما أمكن من الظواهر اللغوية، كالنّعت في كلمة: "العذبة"، و البديل الذي نسج به معظم أفكاره، حيث زواج بين بدل الاشتمال: "شموخها"، و "جريانها"، و بدل كل من الكل: "ربُّ الكون"، "الرّحمن"، كما أنّه أجاد توظيف أسلوب القصر في العبارة: "فلا إله إلا الله وحده لا شريك له"، و كذا التّوكيد المعنوي في كلمتي: "كلّها" و "أجمع".

و سنقوم فيما يلي بعرض نتائج توظيف الظاهرة البلاغية المستهدفة.

- مؤشر توظيف أسلوب قصر

يُعدّ القصر من أساليب الإيجاز و التّوكيد و تمكين الكلام و تقريره في الدّهن¹، و له طرق كثيرة، من أشهرها: (القصر بالنّفي و الاستثناء)، (القصر بـ إنّما)، (القصر بـ لا أو بل أو لكن)، كما أنّه ينقسم إلى قصر حقيقي و إضافي، أمّا الحقيقي فيكون حين نقصر أمراً ما على ذلك المقصور و لا يتعدّاه إلى سواه، كأن نقول: ما من إله إلا الله، بينما القصر الإضافي هو ما كان القصر فيه بحسب الإضافة إلى شيء آخر، نحو: ما محمّد إلا حاضر، و المقصود قصر الحضور على محمد بالنسبة لشخص آخر، و ليس معناه أنّه لا يوجد حاضر سواه.

و القصر من الدّروس البلاغية الجديدة التي تعرّف عليها المتعلّم في السّنة الثانية من التّعليم الثانوي، و لم تُقرّر عليه في السّنات السّابقة، و مع ذلك فقد تمكّن أكثر من نصف أفراد العيّنة من إدماجه (56 متعلّماً) بنسبة 68.29%، و هو ما يوضّحه الجدول الآتي:

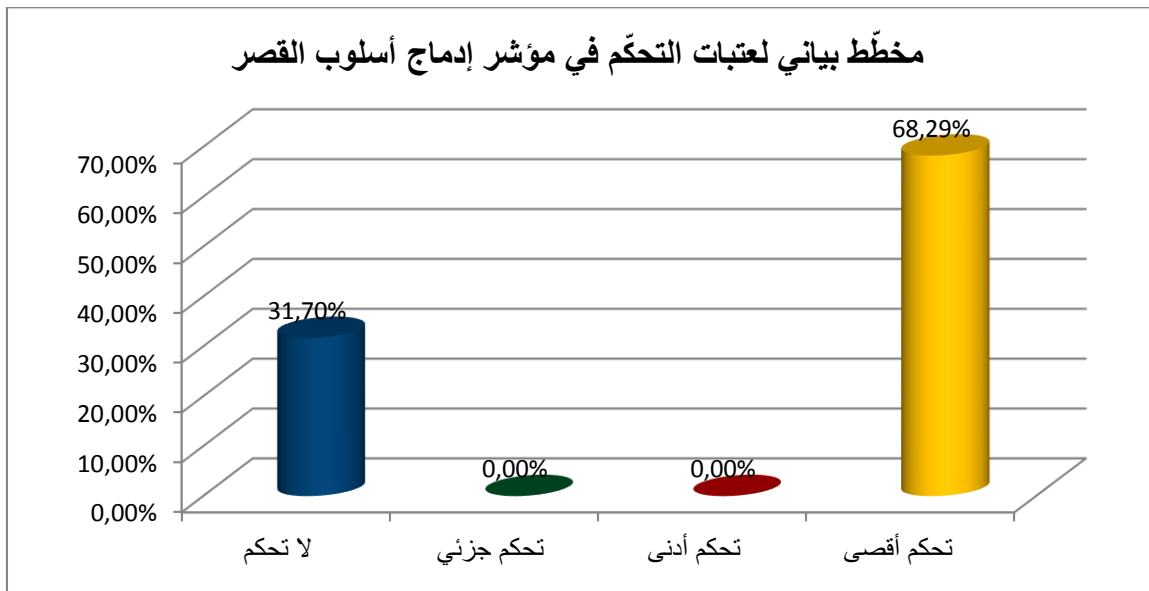
¹ - يُنظر: عبد المتعال الصعيدي، البلاغة العالية: علم المعاني، تقديم و مراجعة: عبد القادر حسين، مكتبة الآداب، مصر، ط1، 1991، ص65 و 66.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية-

إدماج أسلوب القصر				
العدد الإجمالي: 82	تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
العلامات	3ن	0ن	0ن	0ن
عدد المتعلّمين	56	00	00	26
النسب المئوية	%68.29	%00	%00	%31.70
	%68.29		%31.70	

جدول رقم (14): النتائج الخاصة بعبّات التحكم في مؤشر إدماج أسلوب القصر

و هو ما يتوضّح من خلال هذا المخطّط البياني:



و الملاحظ هو تواتر أسلوب القصر باعتبار الحقيقة، و هو ما يظهر في أغلب

النّماذج التي تمّ رصدها، من بينها هذا المقطع:

16(1)-2

يذكر حرم هذه العظمة، يقول: أحد الصالحين
"من أعرف عظمة الله من أعرف المعرفة، لم
يكف له بد إلا أن يمشي بها، وعندما
يتكلم لا يفكر في كيفية خلقه من قبل الله
فخرج له قديم الإيساء وحوله يمر في مراحل

لقد أراد هذا المتعلّم قصر الخشية على كلّ من عرف عظمة الله، و نفاها عن سواهم ممّن لم يعرفوا قوّته و قدرته و عظّمته، و ذلك بطريقة النّفي مع الاستثناء في قوله: "لم يكن له بُدٌّ إلّا أن يخشى ربّه"، بمعنى لا مفرّ و لا مناصّ لمن استشعر عظّمته تعالى إلّا أن يخافه.

3-16(1)

و مثاله أيضا:

ذُلُّوا لِعَاصِدَسَوَائِي دَنَا كِبَهَا وَكَلُّوا مِنْ
رِزْقِهِ وَإِلَّهِ النَّسُورِ، كَذَلِكَ أَنَّهُ جَارِي
الْوَاسِعَةِ وَالْمُهْذَمَةِ ذَاتِ الْمِرْمَالِ الْهَفَاءِ
وَأَشْجَارِ الذُّبُلِ الَّتِي تَتَهَرَّأُ جُودَ الْفَوَاكِ
فِي الْعَالَمِ وَهِيَ التَّمُورُ كَذَلِكَ حَيَوَانَاتُهَا
الَّتِي تَعْرِفُ بِالْحِمَالِ وَوَحَايَاتُهَا الْخَضِرَاءُ
فِي حَوْلِهَا خُوفٌ إِلَّا بِاللَّهِ الرَّبِّ الْعَظِيمِ
الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي
سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ.

لقد أحسن هذا المتعلّم توظيف أسلوب القصر في نصه، في قوله: "لا حول و لا قوّة إلّا باللّهِ العليّ العظيم"، و هو من ضرب القصر الحقيقي، ذلك إنّهُ قَصَرَ تَغْيِيرَ أحوالنا في الواقع باللّهِ عزّ و جلّ، كما أنّه لا قوّة لنا على القيام بأيّ أمر إلّا بقوّة و عونٍ منه.

5-16(1)

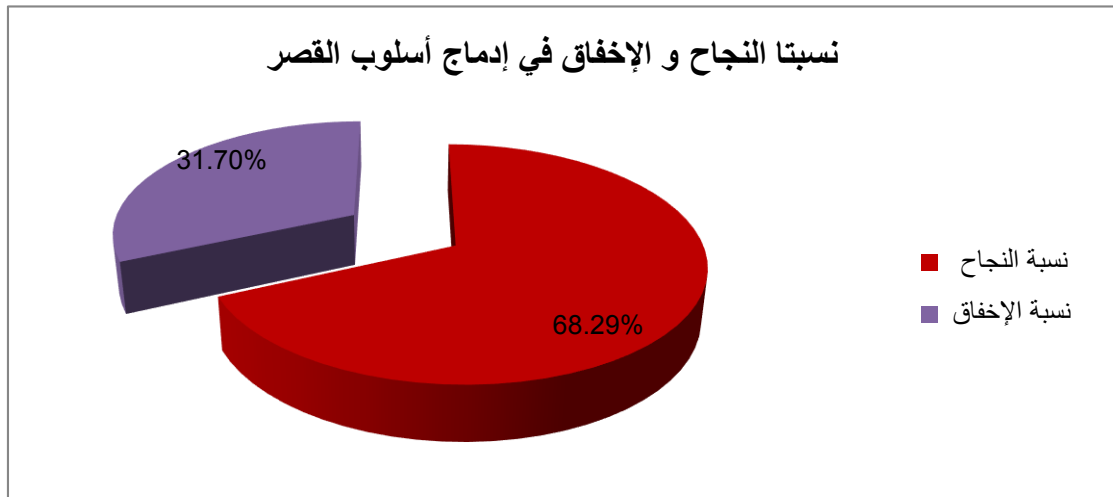
و أيضا:

مَا شَعَرْتُ بِسَعَادَةٍ إِلَّا وَأَنَا أَسْبَحُ الْخَالِقَ
الْبَارِيَّ الْكَامِلَ الَّذِي هُوَ الْمُنْجِلُ
الْحَقُّ الْبَدِيعُ! مَا اللَّهُ هُوَ الْبَدِيعُ
خَسْبَانِ الْحَيِّ الذَّكَاءُ يَمُوتُ

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية-

لقد وظّف هذا المتعلّم أسلوب قصر في قوله: "ما شعرت بسعادةٍ إلّا و أنا أسبحُ الخالق"، و كذلك العبارة: "إنّما الله هو المبدع"، فكان الأوّل بطريقة "النقي و الاستثناء"، لمّا قصر سعادته على التسبيح، أمّا الثاني فهو قصرٌ بـ"إنّما"، و أراد بقوله إثبات الإبداع (مقصود عليه) لله عزّ و جلّ (المقصود)، و نفي الإبداع عن غير الله أيضا.

و سنوجز هنا نسبتي النّجاح و الإخفاق في إدماج أسلوب القصر بهذه الدّائرة النّسبية:



لقد تبينّ من خلال النّماذج التي تمّ تحليلها أنّ أغلب أفراد العيّنة تمكّنوا من توظيف أسلوب القصر، و استطاعوا خلق السّياق المناسب لإدماجه، كما أنّهم تمكّنوا من إدماجه بطرق مختلفة، و هذا دليل على قدرة المتعلّمين عامّة على إدماج التعلّقات، و لذلك لا بدّ من الاهتمام أكثر بنشاط الإدماج و التّدريب عليه.

4. دراسة مدوّنة الاختبار الرابع و تحليلها

الوضعية الرابعة:

السند: " اتّخذَ متشرّدٌ موقفَ الحافلات قُربَ مسكنك مقرّاً لإقامته. و في إحدى الليالي الشديدة البرد ذهبت لتطمئنّ على حالته .. و في تلك الليلة فتح لك قلبه على مصراعيه و كشف لك عن سرّ مأساته.

التعليمة: اروي قصّة هذا المتشرّد، موظّفاً: ثلاثة مصادر سماعية، و ثلاثة أسماء زمان و أسلوب ندبة، مستعينا بالخيال في توضيح أفكارك"¹.

ملاحظة: سطرّ تحت هذه المطالب مع تسميتها.

لقد طُلب من المتعلّمين كتابة قصّة، يسردون فيها مأساة متشرّد، بتوظيف: ثلاثة مصادر سماعية، و ثلاثة أسماء زمان، و أسلوب ندبة، و الخيال، و هذه شبكة تقييم إنتاجاتهم:

المعايير	المؤشّرات		العلامة	
			مجزّاة	المجموع
الملاءمة	1- أن يكتب المتعلّم قصة، يسرد فيها مأساة هذا المتشرّد.		2	12ن
	2- يوظّف: ثلاثة مصادر سماعية.		1.5	
	3- يوظّف: ثلاثة أسماء زمان.		1.5	
	4- يوظّف: أسلوب ندبة.		1	
	5- يوظّف: الخيال.		6	

¹ - الكتاب المدرسي، ص 169.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية-

الانسجام و الاتساق	1- الانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى. 2- يوظف أدوات الربط المناسبة.	3 1	4ن
سلامة اللغة	1- قلة الأخطاء النحوية و الصرفية و الإملائية. 2- يستعمل علامات الوقف حسب مقتضى الحال.	2 1	3ن
الإتقان	1- مقروئية الخط	1	1ن
العلامة الإجمالية	20ن		

جدول رقم(15): يبيّن شبكة التقييم الخاصة بالوضعية الرابعة

ظهر لنا من خلال تحليلنا لنصوص أفراد العيّنة مدى قدرتهم على الكتابة في موضوع مرتبط بواقعهم الاجتماعي، فلمّا كان الموضوع مُرضياً لميولهم وُفقوا في التعبير و كانت لهم القدرة على الابتكار و الإبداع، إذ لن نتوقع من المتعلّم أن يُجيد الكتابة في موضوعات بعيدة عمّا عرفه و ما خبره، فالكتابة كما قال "هنري سيدل": "... تُشبه شدّ زناد البندقية، فإذا لم يكن بها طلاقات لا يحدث شيء"¹، و لعلّه من المناسب أن نستحضر هنا بعضاً من نصوصهم الإبداعية:

¹ - محمد عفيفي، التعبير و الأنشطة التربوية، دار هلا، مصر، ط1، 2008، ص116.

12-(2)35

يلقي بي إلى الخناج بكل جفاء ... بكيت ما صرخت ما توسلت ،
يا أيتها لا تسريني رحول ! فأنت تعلم أي أخاه كسر من دونك
أكره أن يكون غاشمة « في هذه الأثناء اتصلت أبي لقد كان فكلما
جدا . لم أجد تركها لكن على العودة المنزل لأحضر أبي لعلمنا
نجد حلا لمساعدتها . طالت منها أن لا تذهب إلى أي مكان .
أسرعت إلى البيت وصرخت لأمر أبي وأسطبقنا . وها هنا
وإذا ! هنا مائة المسكينة تبدو عليها ملامح التعب لكن
تبقى ملامح البراءة بارزة على وجهها . لم أرغب ببيع قاحها لكن
حبب أنا تذهب إلى المنزل ... أمرت برب لها هي باردة هكذا
« اقترب أبي ليتفقد لها وكانت الصاعقة . أجل لقد ماتت
الله أكبر ! يا أسفاد لقد ذرق قلبى قبل عيني . ويا ...

ما ذنب هذه الفتاة المسكينة ... التبرية
حزنت كثيرا لأجلها .. لكن ارتاحت نفسي لأنها لم تترك
بعد الآن فهي في ذمة الله ... لا زال أتذكر كلماتها الأخيرة
حين قالت : « ذبي إلى لا أملك سوى صبر قليل بعد ما ندف مي
الكثير ، ولكن أملك الكثير من ! بما في ياتك لا تحسر
في أقداري حتى تيسرها ... وإن أغناقت أبوان الرجاء ...
فستظل عني في سمائك تبصر » ويبدو أن الله قد حقق
منها وأخذها حيث التوفيق التاسع ...
أكن ياترى كيف سيكون مصير أهلها . والدها الذي تركها
ولوجه التي ظلمتها كيف سيلقون بهم بعد الذنب الخطير ؟

أما أنا فقد تعلمت أنه لا يجب أن تسلي حمد الله على جدران
بيتنا ولا غطاء يحمينا من البرد . فالتفهم هو أن برد الشتاء على من
لا مأوى له وإن عونا لفقر من شدة البرد يتألم ولا يصح
من غطا الثراب حسد . ذبي لك الحمد والشكر على كل تفهم :

وهذه الأركان رغم التمع بامهنة ، وهذه الروح رغم الحاح تنفتح ،
فحس بقلب يرى من كلف حاله ، كيف الشدائد بعد
الصديق تنفتح ...

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

في هذه الحياة نصادف أناساً كثيرين من كل الأصناف . لكن
ليس دفقة واحدة ! إنما تدريجياً التي نتعلم منهم أشياء تزيدنا
حكمة في الحياة . وهذا بما ما حدث معي .
ففي أحد الأيام وأنا في طريق العودة إلى المنزل وجدت فتاة
في مقتبل العمر تحترق حالها في إحدى مواقف الحافلات القريبة منا .
لم أحاول التدقيق في الأمر فقد كنت مسجلة .
أصبحت كل يوم أصادفها في طريق عودتي ، إنتابني الفهم
لمعرفة حكايتها فقد بدى لي الأمر عجيباً . ماذا قد تفعله
فتاة مثلها في مكان كهذا ؟
بقينا تلك الحال مدة طويلة إلى أن جاء اليوم الذي مررت
بجانب المحطة ولم أجد لها . لا أدري ماذا حدث ! إلا أن نبضات
قلبي تسارعت ، خفت كثيراً أن تكون في ورطة أو أن تكون قد أصابها
دون أن أشعر يدأت في اللحظ عنها أكثر دوا جدي ، لم أجد شيء
وبعد ما يثبت وقدرت التراجع . إذاً أسمع أيتها مصدر
من مكان ما بالجوار أسرع لي مكان الصوت فوجدتها تحلبس
خلف القمامة جهة الله . وفور ما رأيته ارتجعت . فحاولت
أن أهدأ من روعها . وعلمت أن مجموعة من الصغار حاولو
صهاجها فلم تجد سوى القمامة لها ملجأ لها .
فقلت : « بالله عليك أخبريني فقط ما سب بقائك
في مكان كهذا . أنت فتاة وبطبيعة الحال ستكوسن مطرماً
لذئاب المجتمع » . لم تتفوه بكلمة وبذل الكلمات بكث ...
« فعند ما مبتلأ القلب ترسل العين مدارها » وبعد ها قالت
« هل أبكي على نفسي أم أبكي على ذنوبي أو سحر ضدنا دون لمسي ! »
ماذا أعسا أقول ؟ ماذا أعسا أقول ؟ هل أضي عن أم ماتت
وتركت قلندي كبدها ضائعة لوحدها أم أضي عن أن نسي أهله
بعد بداية دخلت بيته . شاب الشعر والعمر صغيراً مثلاً القلب
والهم كبير ... تركني أبي في منتهى الطريق - أبي الذي كان
يمسك بيدي كي لا أقع بتركي اليوم وكان شيئاً لم يقع .
أبي الذي كان يخاف علي من نبات الرياح وقطرات الماء ...

لقد نجح هذا المتعلم في إنتاج نص قصصي، من خلال السرد بحبكة فنية متقنة،

تتطلق من نقطة بداية إلى نقطة نهاية، مع ما بينهما من أحداث عاشتها هاته الفتاة

المتشردة، و كلّ ذلك كان محدّدًا بإطار زمني: "في أحد الأيام، و أنا في طريق العودة إلى المنزل"، و مكاني: "المنزل، و محطة الحافلات"، مع توظيف الفعل الماضي لسرد ما مضى من الأحداث: "حدث، كُنْتُ، بقينا ..."، و الفعل المضارع ليضعنا في خضم الأحداث: "تُصادف، تحطّ، تجد"، إضافة إلى حشد الجمل الخبرية: "أصبحتُ كلّ يوم أُصادفها"، "خِفْتُ كثيرًا أن تبقى في ورطة"، "حزنتُ كثيرًا لأجلها...".

و الّلافت للانتباه أنّ هذا النص كان بريئًا من الأخطاء النحوية و الصّرفية و الإملائية، بالرّغم من أنّه نادرًا ما وجدنا في كتابات المتعلّمين من يستطيع الإبانة عن أفكاره بلغة خالية من الأخطاء، و لعلّ هذا مرتبط - في اعتقادنا - بضعف طريقة التّدرّيس و قلّة نجاعتها، إذ لا تُعنى بوظيفة اللّغة التّبليغية، ممّا يستدعي كثرة التّطبيق على ما درسه المتعلّمون من قواعد نحوية و صرفية... و تدريبهم عليها مشافهة و كتابة.

كما أظهر هذا النصّ نجاح صاحبه في إدماج الظّواهر اللّغوية المستهدفة في هذه الوضعية، فقد تمكّن من توظيف ثلاثة مصادر سماعية: "العودة، البحث، ملجأ"، و أسلوب ندبة الذي وظّفه أكثر من مرّة: "يا أسفاه لقد ذرف قلبي قبل عيني"، و "وا ربّاه ما ذنب هذه الفتاة المسكينة..."، كما أدمج الخيال الذي تجسّد في استعارتين: "تُرسل العين مدرارها" و "دهر أوسعني ضربا دون لمسي"... و هذا ليس إلّا نموذجا من نصوص كثيرة عكست تحكّم أصحابها في تجنيد الموارد، لعلّنا نستشهد هنا أيضا بما أدمجه هذا المتعلّم:

15-(1)16

كنت أملك دائما رجلا عند المدخلة وذات مرة واهلته دربي
مستأجلة ما انني يجعله يتخذ موقفه العائلات مقرا لإقامته
انتا بني الغنول بسيرة ، ففكرت أن أقدمه ، ولذا بي أخفو طفواني
في عسقي الدج حاملة حياء سافنا لبيد جوعه ويغنى حسره
الملتوي على نفسه في هذا المير القارس
وعند وهي مقامه ، انفق العجز سنة على العائله اغاضته ماجلته
من أكل فلذ به يشكرني على صابرتي بمركات وعينان تعبران عن امتنانه
شبع في الأكل فورا يطعمي له لسة جوده ، شربت في ذلك المنظر المؤسف
فقط رسمت طويل ، وفكرت أن أسأله كي أحصل على جواب ما يوصم في رأسي
ولذا بي أكره لمتك قاتلة : ما الذي يدفعك إلى الإقامة هنا في حين يتوجب
عليك أن تستقر معززا مكرما بين ذويك من أبناء وأحفاد
بشرت بجملة في خلقي وأنا أملك تلك المذموم كالتلال من ذلك
العينان التي بلتان المرهقتان ، تلك العينان التي أنفكها المذهب
ولذا به يهل ورقة وقلم ، فشر في الكتابة ولم ينته ، وفي تلك الاثناء
تذكرت أنه في فئة الرضياح الطامعة ، لكن ماذا تفعل المؤثبات و
البيوتات المهمة بهذه الفئة في حين معاناة هؤلاء المساكين ، أو ليس
حورها الامتناء بالمشافه في مثل هذا النوع . والأسقاء !
انتهى من الكتابة ، فلذا بي أنفك بيد ترخيف وذهني شغوف لإكتشاف ما
فيها أفرقها ، وأنا أقرأ تلك الكلمات فانتني دموعي الممطرة على خدي
فقد كنت مثل أسطرنا ملكي معاناة عاشما بجور في نهاية مساره ، كان
يقول فيها : يا انني أنا رجل أغنى حياته ليوفى لأبنائه كل ما يكونه
رعيهم وكبريتهم وعقبتهم عليهم فنان الأعم في حين تخليها عليهم ، ولذا به
يمر غائتك البس ، وذهبت الدهشة ، فلم يكن أولادي مقام الأولاد بينهم
أنكروا المعروف وساموني للشارع ، وما أنا أمار الحياة ، مؤسفة المر
أن يود البيل بالذكرا ، ويقابل الحسة باليسة ، ظاهرة للأباد ولهم وصية
الربان في قوله : " وبالوالدين إحسانا " .

لقد كُتِبَ هذا النص بأسلوب يدل على تمكن كاتبه من اللغة، بأسلوب شيق قلّ من
يستطيع أن يجاريه فيه من أقرانه، حيث أبدع في رسم شخصية المتشرد العجوز

و صوّر لنا عدّة أحداث ارتبطت بإطار زمني و مكاني، مع تسلسل الأفكار و عرض ما يتخلّلها من مشاعر إنسانية بطريقة مشوّقة تنتهي بمغزى ديني أخلاقي، و هو ضرورة الاعتراف بالجميل، و امتنان الأبناء لآبائهم و الاعتراف بفضلهم و برّهم و الإحسان إليهم مدى الحياة.

كما نجح هذا المتعلّم في توظيف النّدبة في قوله: " وا أسفاه!"، و كذا الخيال عندما وظّف كلّاً من التشبيه: "الدموع تنهمر كالشلال" و الاستعارة: "خانتني دموعي".

و سنقوم فيما يلي بعرض نتائج إدماج الظاهرة البلاغية المطلوبة في هاته الوضعية.

- مؤشر توظيف الخيال

سبق للمتعلّم أن درس الفرق بين التعبير الحقيقي و التعبير المجازي (أو الخيالي) في الطّور المتوسط، و عرف أنّ هذا الأخير هو تعبير مُوظّف في غير ما وُضع له حقيقة، كقولنا مثلاً: غضبت الطّبيعة، و محمد أسد... إلخ، و تعرّف على هذا المصطلح أيضاً في السّنة الثانية من التّعليم الثانوي في نشاط النّقد الأدبي، حيث بدأ مُصطلحاً فضفاضاً*، يشمل الخيال أو المجاز من المنظور البلاغي، إضافةً إلى كلّ ما يُبدعه المتعلّم و يكون من صنّع مُخيّلة، كتصوّر أفكار أو اختلاق أحداث لا ترتبط بالواقع، و لعلّ الخيال المطلوب توظيفه في الوضعية موضوع الاختبار يتضمّن المعنيين!

و لقد أفصحت إنشاءات المتعلّمين عن قدرتهم على إدماج الخيال العام المتعلّق بتخيّل الأحداث أو خلق قصّة غير حقيقية بتفاصيلها و شخصيّاتها و إطارها الزّمني

*- ينظر: ص102 من بحثنا هذا.

و المكاني... إلخ، أو ما يُسمّى بالسرد القصصي الخيالي، أمّا الخيال الآخر الذي نجده في البلاغة (من تشبيه، و استعارة، و كناية، و مجاز مرسل، و مجاز عقلي) فأقلية من أدمجه.

و بما أنّ دراستنا تستهدف إدماج البلاغة، ركّزنا في تحليلنا على مدى توظيف الصّور البيانية في كتابات المتعلّمين، إذ إنّ ستّة (06) تلاميذ أباؤوا عن تحكّمهم في إدماج صورتين بيانيتين، أي بنسبة قدرت بـ 6.97%، في حين تمكّن تسعة (09) تلاميذ من إدماج صورة واحدة، ما نسبته 10.46%، أمّا نسبة 82.55% أي (71) متعلّماً لم يوظّفوا أي صورة، ما يدلّ على أنّ أغلبهم فهم مصطلح الخيال بأنّه سرد قصّة خيالية، و هذا ما أظهره الاستبيان أيضاً¹.

و الجدول الآتي يُبيّن عتبات التحكّم في المؤشّر الخاص بإدماج الخيال (الصّور البيانية):

إدماج الخيال (الصّور البيانية)				
العدد الإجمالي: 86	تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
العلامات	3ن	1.5ن	0ن	0ن
عدد المتعلّمين	6	9	0	71
النسب المئوية	6.97%	10.46%	0%	82.55%
		17.44%	82.55%	

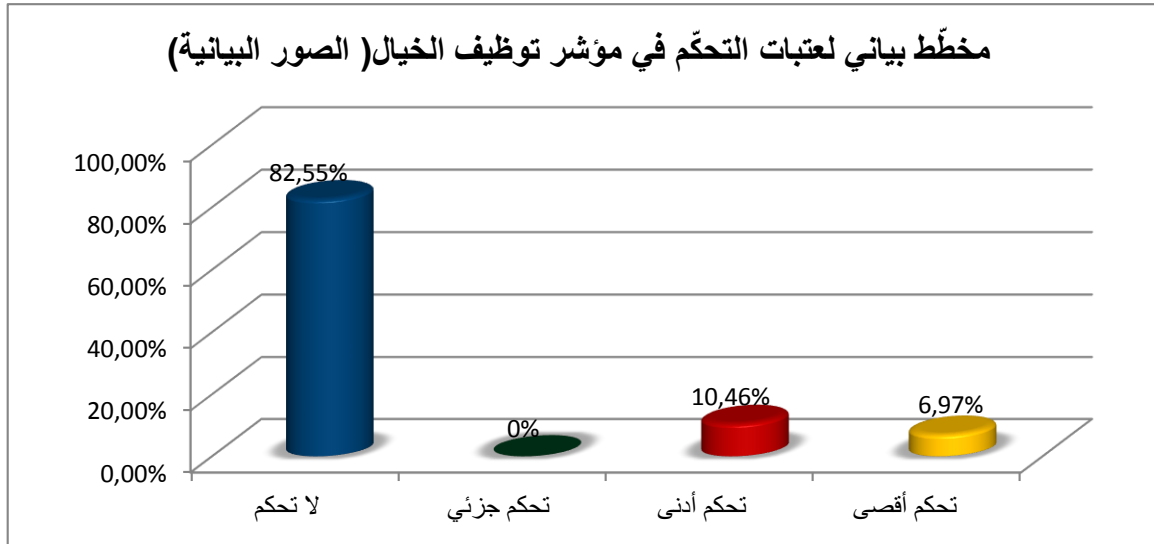
جدول رقم (16): يُبيّن عتبات التحكّم في مؤشّر توظيف الخيال (الصّور البيانية)

يُترجم الجدول أعلاه عتبة التحكّم الأقصى في إدماج الصور البيانية، و الذي احتسبناه بصورتين بيانيتين، أمّا التحكّم الأدنى فهو يعكس توظيف صورة بيانية واحدة،

¹ - ينظر: الملحق، رقم (05).

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -

و هاتين العنبتين تعكسان نسبة النّجاح في هذا المؤشّر، في حين أنّ المُخفقين كان لديهم تحكّماً جزئياً أو عدم تحكّم في المؤشّر، و قد مثّلنا نسب عتبات التحكّم بهذا المخطّط البياني:



لقد تمّ توظيف الخيال (الصور البيانية) بنسبة ضئيلة بلغت 17.44%، فلم يتجاوز عدد الناجحين خمسة عشر (15) متعلّماً، و من نصوصهم نجد:

في إحدى الليالي الشتوية ذهبت لخلق نافذتي فأبهرت
متشرد جالساً في موقف الحافلات وكانت له تسريحة ك
تغطي كل جسمه وكان الجوع يسبح على وجهه وكان
يرتعش من شدة البرد. ثم يطأني قلبي أن أتركه في
هذه الحارة فذهبت إليه حاملة له بعض احتياجاته وبعض
المأكولات ليستد جوهره فعند ما ذهبت إليه وأعطيته كل
الشيء التي أتيت بها فسأله عن الحالة أو الوضع الذي
وعلّ إليه هذا المسكين فبدأ يروي لي قصته: كنت
شخصاً عادياً موظفاً في شركة ولاتي كان له باس به
يسكن في أنا وإبنتي ولكن فجأة جاء كل شيء على
بعضه بحيث شئتني أفلسيت واضطرت إلى طرح بعض
العملاء من بينهم أنا وإبنتي مررت زوجتي واضطرت
إلى بيع كل شيء وبنتي وذهبت إلى بيت أهلي
لكن مع مرور الوقت ازداد وضع زوجتي سوءاً فتوفيت
وبقيت وحدي وأحصلت على هذا المبلغ الذي
يرحم فحالت الشرطة وذهبت بيتي لأنه كان في
موقع بناء فبقيت كالمتشرد في الشارع أبحث عن
المأكل في قمامات كالمقطر. فلم أحصل الوضع الذي
تدلتبه

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

إنّ توظيف هذا المتعلّم للاستعارة، في العبارة: "كان الجوع يبدو على وجهه"، و كذا التشبيه، في قوله: "أبحث عن المأكّل في قمّات كالقطط"، لدليل على أنّه فهم الخيال بأنّه الصور البيانية، فقد أدمجه بدقّة في تعبيره.

كما نجد قول أحدهم:

35(1)-4

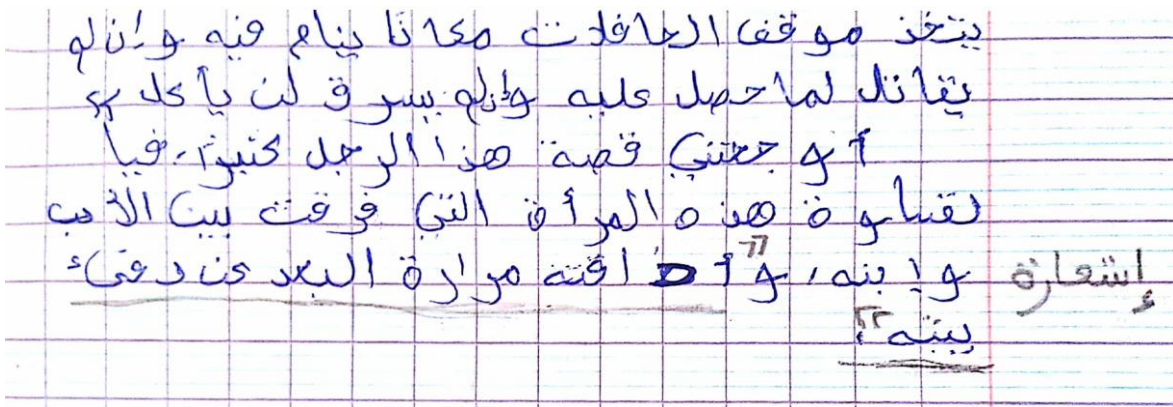
السّوامع وجهه متعبّ وبناء تجربته من شأنه طاساته لانه
جلب بنوعه كان فيها بؤس كل شئاً ويجبران عن كل
الأمور كان يرتجف من البر بالسمكة التي أخرجوها
من البحر ففعلت انه شخص محتاج ذهبت اليه
بطوة بطوة جلست أمامه و كانت قد أحضرت مع صبي
القليل من الكعك التشبي التي أهنته لي خالتي وضعت
الصحن أمامه نظر اليه نظرة الحيوان المفترس

لقد أورد هذا المتعلّم ثلاثة تشبيهات، اثنان منها تشبيه تامّ في قوله: "عيناه تُعبّر... كأنهما يقولان (تقولان) كلّ شيء"، و "كان يرتجف ... كالسمكة التي أخرجوها من البحر"، و ثالثهما تشبيه بليغ: "نظر إليه نظرة الحيوان المفترس".

و هذا متعلّم آخر نجح في توظيف الاستعارة:

16(1)-12

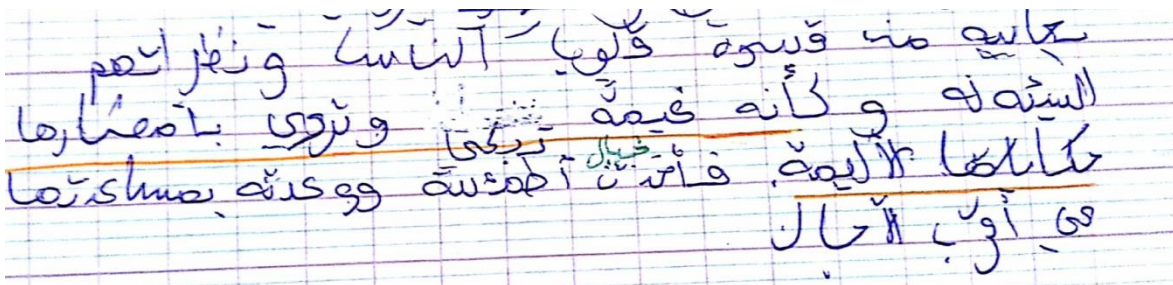
دافنيا لعله يخفف من فسادة البرد عليه جلست
بجانيه، ساعته عن حالته و عن السبب الذي
أمره الى هذه المأساة التي يعانيتها فأجابني
قائلة ما كنت فتى مدلل عند والديه تعيش
عيشة ضيقة لا يمد بيتنا لدر في جوانب و حب
إشعارة الى أن زار الموت منزلنا آخذاً مني معه
لنحضر له تحت سوى البداية بعد هاتين و ح
إبي امرأة لا تعرف معنى الرقة والعنة



يُبيّن هذان المقطعان نجاح صاحبهما في استعمال الخيال، حيث أورد فيهما استعارتين مكنيتين، تحمل الأولى المحتوى التالي: "زار الموت منزلنا"، حيث شبه الموت بالضيّف، حين نسب إليها صفة الزيارة، أمّا الثانية اختصت بمحتوى آخر و هو: "أذاقته مرارة البعد"، مُشَبِّهاً البُعدَ بالطَّعام، مستعملاً صفة من صفاته و هي التذوّق على سبيل الاستعارة المكنية.

و مثاله أيضا ما أدرجه هذا المتعلّم في هذا المقطع:

4-(2)16



لقد فضّل هذا المتعلّم أن يُحافظ على مصطلح "الخيال"، ليدلّ به على التشبيه في قوله: "كأنّه غيمة تبكي..."، و الاستعارة أيضا في قوله: "... تروي بأمتارها حكاياتها الأليمة"، و لا نعلم هل تفتّن فعلا إلى أنّه قد جمع بين صورتين بيانيّتين بعبارة هاته! و لعلنا نُفسّر نجاح بعض المتعلّمين في إدماج الخيال، بقدرتهم على استحضار هذا

المفهوم من مكتسباتهم و خبراتهم السابقة، لاسيما و أنّ بعض الأساتذة قد تعودوا على توضيحه لمتعلّميهم، و لذا فهؤلاء لم يجدوا صعوبة في توظيفه.

و لا ريب أنّ الخيال قد ساهم في بيان أفكار هؤلاء المتعلّمين، كما أعطى نوعاً من الترابط و التماسك لخطاباتهم، ناهيك عن أثره الجمالي.

هذا و قد وجدنا بعض النماذج التي تعكس خلطا بين الخيال و الحقيقة، و هو ما

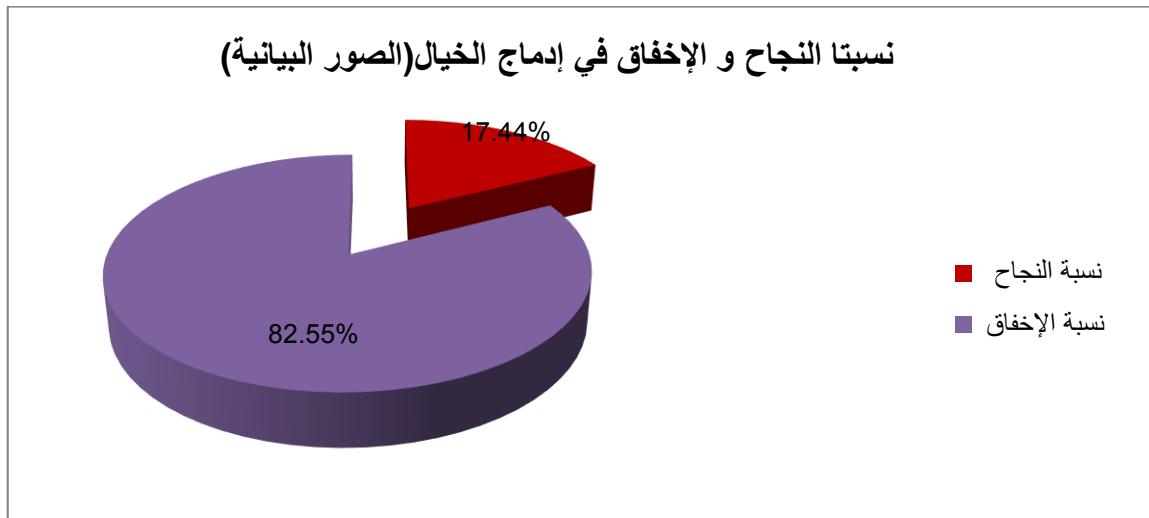
نلمسه في هذا المقطع النصّي:

16(1)-7

ذات ليلة باردة وعاصفة كنت خائفة على هذا المسكين
المسكين لذلك قررت ان استجمع شجاعتي واستخرج
فذهبت الى دساري لا اطلب منه مرافقتي انما مسكن هذا
المسكين فذهب معي وكان مسرورا جدا لانني احييت
وجدتها غير يريد التكلم صراحة
وهلنا الى موقفنا الطافا تروى لنا المسكين منكمشا هذا
شدة البرد فأدمناء بمأذنها وشراها ساخنا لكي يبدف فأتبع

صحيح أنّ هذا المتعلّم قد نجح في توظيف الخيال في قوله: "أستجمع شجاعتي"، و العبارة من قبيل الاستعارة المكنية، حيث أنّه استعار صفة الجمع المختصة بالأشياء الماديّة، و نسبها لشيءٍ معنوي "الشجاعة"، و لكن لو تأملنا قليلا لوجدنا مثاله الثاني من ضرب الحقيقة و ليس الخيال، فقد أخطأ بالتسطير تحت كلمة "منكمشا" على أنّها كناية، لأنّه صرّح بعدها مباشرة بمقصودها، لمّا قال: "منكمشا من شدة البرد"، و في الكناية ينبغي أن نخفي المعنى الحقيقي، و نُظهر المعنى المُلزم للمعنى الحقيقي، لا أن نذكرهما معًا.

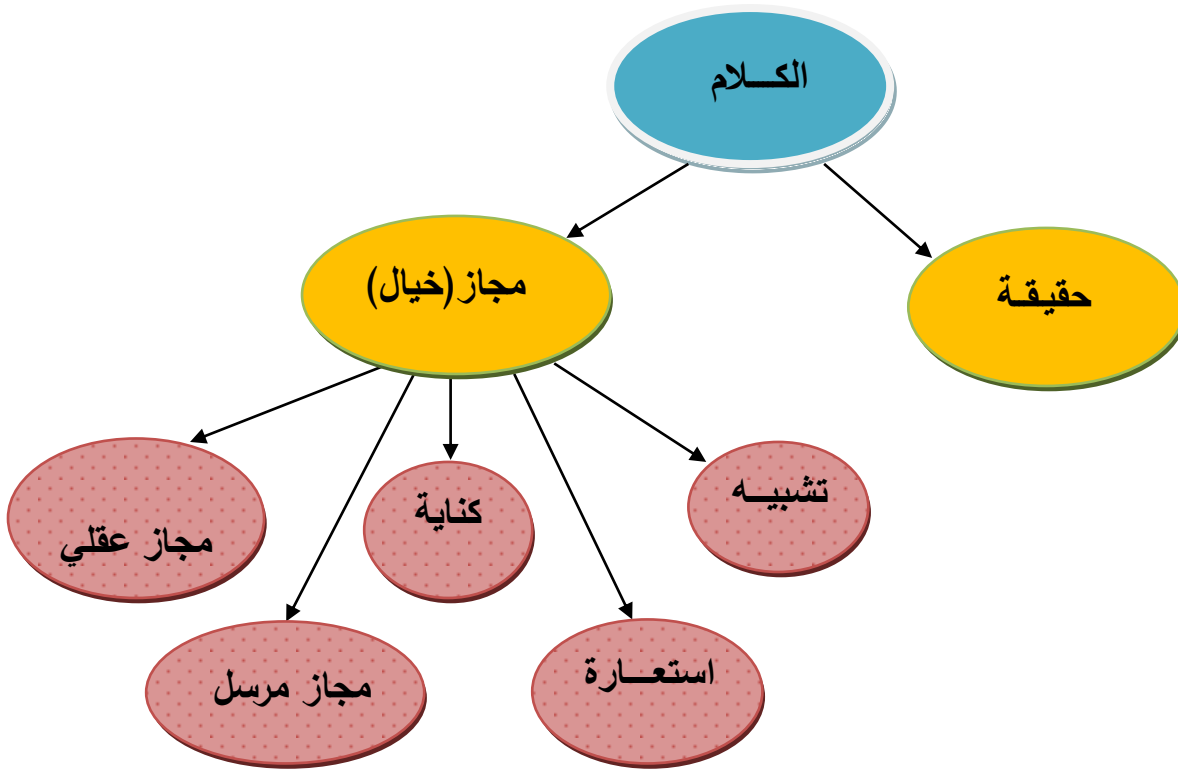
و نشير هنا مجدّداً إلى أنّ مصطلح "الخيال" الوارد في هذه الوضعية الإدماجية يشوبه الغموض و لا نعلم المقصود منه بالضبط*، و لأنّنا حدّدنا طريقة ممارسته من منظور بلاغي - بحكم دراستنا-، و هو المقابل للصّور البيانية، فإنّه يُمكن القول بأنّ أغلب المتعلّمين أخفقوا في إدماجه، و هم الذين مثّلوا عتبتَي التحكّم الجزئي و عدم التحكّم و بلغ عددهم (71) متعلّماً، أي بنسبة 82.55%، أمّا الذين نجحوا في الإدماج و بلغوا عتبتَي التحكّم الأقصى و الأدنى، فلم يتجاوز عددهم (15) متعلّماً، ما نسبته 17.44%، كما هو موضّح في الدائرة النّسبية:



و تفادياً لما قد يقع فيه المتعلّم من تشويش في هاته الوضعية الإدماجية، لا بدّ على واضعي الكتاب المدرسي الالتزام بشروط صياغة الوضعية و انتقاء المصطلحات الواضحة الدّقيقة التي لا تحتل عدّة تأويلات، كما لا بدّ على الأستاذ أولاً أن يُبيّن للمتعلّم الفرق بين الحقيقة و الخيال، و يشير في درس البلاغة إلى أنّ الصّور البيانية

*- أمّا لو رصدناه من منظور عام و هو تخيل الأحداث و اختلاقها، لربّما كنّا سنحكم على كل أفراد العيّنة بالنّجاح ما دام أنّهم استطاعوا التّعبير في صلب الموضوع بطلاقة و في قالب قصصي مشوّق.

تعدّ جزءاً من الخيال، و من ثمّة يشرع في تدريس الصّورة البلاغية المقرّرة، كما هو موضّح في هذا المخطّط الذي اجتهدنا في إعداده:



5. دراسة مدوّنة الاختبار الخامس و تحليلها

الوضعية الخامسة:

السند: " في بلديّكم منطقة أثرية ساحرة تتعرّض للتلف و التخريب. أردت أن تلفت انتباه العام و الخاص قصدَ العناية بها، بوصفها و نشر ذلك في الجرائد.

التعليمة: صِف جانبا منها مُبرزاً جمالها و قيمتها الحضارية، مع توظيف: ثلاثة مصادر مرّة، و ثلاثة أخرى دالّة على الهيئة، و مثالين من حسن التعليل¹.
ملاحظة: سطرٌ تحت المطالب مع تسميتها.

أمّا موضوع هذه الوضعية، فقد كان حول وصف منطقة أثرية جميلة تتعرّض للتلف و التخريب، بتوظيف ثلاثة مصادر مرّة، و ثلاثة أخرى دالّة على الهيئة، و مثالين من حسن التعليل، و قد بنينا شبكة تصحيح خاصّة بهذه الوضعية، كما هو موضّح في الجدول أسفله:

المعايير	المؤشّرات	العلامة	
		مجزّاة	المجموع
الملاءمة	1- يصف جانبا من المنطقة المعرّضة للتلف، و يبرز جمالها و قيمتها الحضارية.	3	12ن
	2- يوظّف النّمط الوصفي.	2	
	3- يوظّف: ثلاثة مصادر مرّة.	1.5	
	4- يوظّف: ثلاثة مصادر هيئة.	1.5	
	5- يوظّف: مثالين من حسن التعليل.	04	

¹ - الكتاب المدرسي، ص211.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية-

4	3 1	1- الانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى. 2- يوظف أدوات الربط المناسبة.	الانسجام و الاتساق
3	2 1	1- قلة الأخطاء النحوية و الصرفية و الإملائية. 2- يستعمل علامات الوقف حسب مقتضى الحال.	سلامة اللغة
1	1	1- مقروئية الخط.	الإتقان
20	العلامة الإجمالية		

جدول رقم(17): خاص بشبكة تقييم الوضعية الخامسة

لم يتمكن الكثير من المتعلّمين من الكتابة في صلب الموضوع، ذلك إنّ أكثر من نصف أفراد العيّنة كانت موضوعاتهم تدور حول التعريف بالأماكن المشهورة في الجزائر، مثل: منطقة جميلة، و تمّقاد، و يمّا قوراية، و تيبازة، و وهران، و تلمسان...، و غيرها من الأماكن التي لها قيم حضارية ضاربة جذورها في أعماق التاريخ، مستهدفين في النهاية إبراز مقوماتها و قيمتها السياحية و ما تزخر به من تراث ثقافي متنوّع، في حين أنّ في هذه الوضعية تخصيص بوصف المناطق الأثرية التي تتعرّض للتلف، و من ثمة لفت الانتباه إليها، خوفا من زوال معالمها.

و ممّا يبرز نجاح المتعلّم في إنتاج نص يستجيب للوضعية، هذا التّموذج:

12-(1)35

في البلديّة التي أسكن فيها مناطق جميلة جدا
تتهدب الحنايت بها لكن لا تتعرض للتلوث
والتخريب من طرف السكان.
المناطق خالية فيها جبال وأشجار وطيور وحيوانات
بها البحر وفيها الكثير من الحدائق لكن سكانها
لا يعلمونها أصبحت غير مونة الطرغال في القرية،
بسبب المطر الكثير أصبحت الطرق ممتلئة
لأن ليس فيها قنوات صرف المياه وهناك
أماكن أثرت جميلة لم يهتم بها وهم دخلوا
لبناء مساكن فيها فأصبح السكان يرحلون منها
وهم يأتون السياح إليها أبدا حتى عماد أصبح
مناطق نائية وهذا السبب أردت أن
أذكر سكانها ورئيس البلديّة نفس ذلك في
القرية فلما ذهبت إلى رئيس البلديّة أخبرني
أن هذا غير صحيح ويريد أن يتأكد فعندما
جاء معي مشى مشى الكوك لكن عندها
مررتا بحريني طول مع البحر اندهنتا دهنتا
لأن لم يستطع المشي فيها لثقل الطرغال
فأمر أصبح استقل فيها لأنها أصبحت
بشعة.

لقد حاول هذا المتعلم أن يصف لنا إحدى المناطق التابعة لبلديّتهم، و التي تعاني
من إهمال سكّانها، و استطاع أن يُصوّر لنا بعضاً من نواحيها الجمالية و يُبرز قيمتها
الحضارية، و لم يكن وصفه محضاً خالصاً، بل كان ممزوجاً بوجوده و مشاعره،
فنراه يتأسّف لما أصبحت عليه هذه المنطقة، و يُحاول جاهداً أن يلفت نظر رئيس

البلدية بدعوته لتفقد المنطقة، و كذلك العمل على توعية السكّان و نشر ذلك في الجريدة، كما أنّه أحسن توظيف الموارد اللّغوية، من مصدر مرّة: "دهشة"، و مصدر هيئة: "مشية"، و مثالا من حسن التعليل: "فالمطر أصبح لا يسقط فيها لأنّها أصبحت بشعة".

و سنقوم فيما يلي بعرض نتائج المؤشّر الخاص بتوظيف الظاهرة البلاغية .

- مؤشّر توظيف مثالين من حسن التعليل

لقد طُلب من المتعلّمين إدماج "حسن التعليل"، مع العلم أنّهم لم يتعرّفوا على هذه الظاهرة البلاغية إلّا في السنة الثانية من التعليم الثانوي*.

و قد كشفت وثائق أفراد العيّنة أنّ أغلبهم لم يتمكّن من توظيف ظاهرة حسن التعليل، حيث أخفق سبعة و سبعون (77) متعلّما في إدماجها، بنسبة مئوية تقدّر بـ 90.58%، و هؤلاء هم الذين لم يدمجوا أي مثال من حسن التعليل، أمّا الذين تمكّنوا من توظيف مثال واحد، فلم يتجاوز عددهم ثمانية (08) متعلّمين، ما نسبته 9.41%، بينما لم يتمكّن و لا متعلّم من إدماج مثالين من هذا الأسلوب، كما هو موضّح في الجدول أدناه:

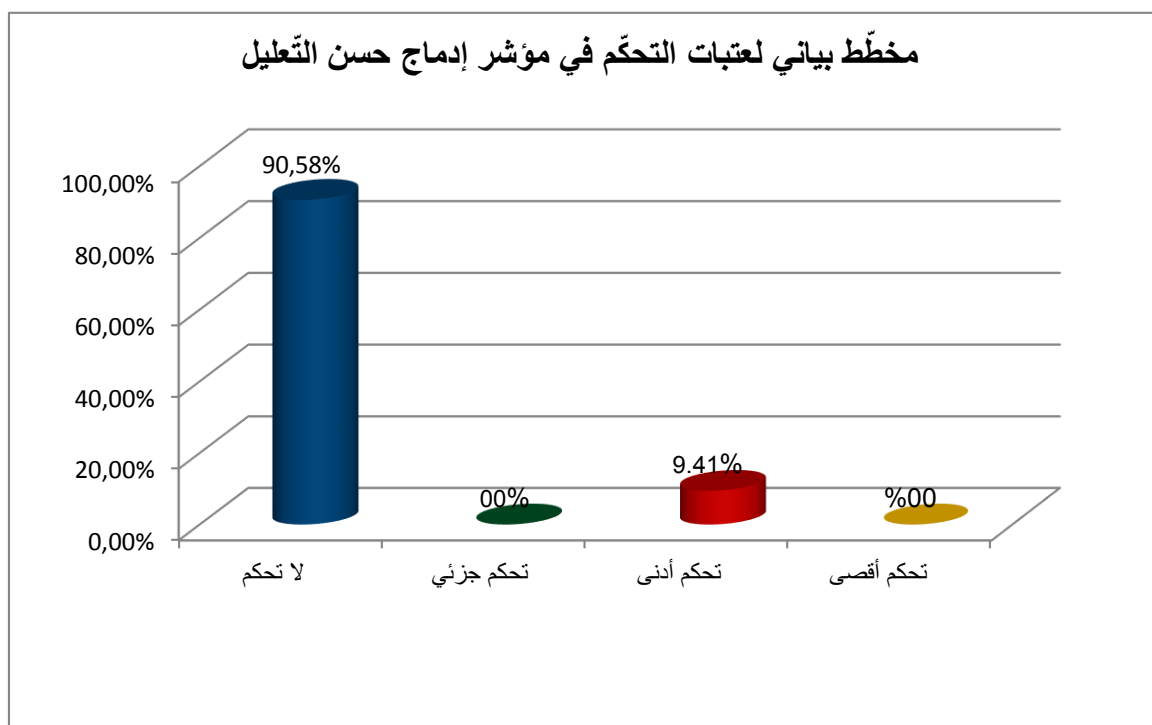
*- سبق و أن ذكرنا تعريف حسن التعليل (ص91 من هذا البحث)، كما أوردنا هنا تعريفا آخر و هو "أن يأتي المتكلّم بتعليل غير واقعي لوصف أو فكرة يبتدعها من خياله تعليلًا، يدّعي أنّه السبب فيما يحدث، و جمال حسن التعليل يقوم على الطرافة و اللطافة". زايد فهد خليل، الجامع في اللغة العربية (الدلالة و المعاجم، البلاغة، الكتابة)، دار يافا، عمان، الأردن، ج1، ط1، 2014، ص450.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية-

إدماج حسن التّعليل				
العدد الإجمالي: 85	تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكّم
العلامات	4ن	2ن	0ن	0ن
عدد المتعلّمين	0	8	0	77
النّسب المئوية	00%	9.41%	0%	90.58%
	9.41%		90.58%	

جدول رقم(18): يبيّن عتبات التحكّم في مؤشر إدماج حسن التّعليل

كما مثّلنا النتائج بهذا المخطّط البياني:



و من النصوص التي تمكّن أصحابها من إدماج مثال من حسن التعليل، نجد ما
كتبه هذا المتعلّم:

13-(2)35

مدينة أنشيه تاريخية جميلة جمالها
أسطورة هي منطقة مهيمنة للغار والاسمنت
مرونة بـ كاسترا بور يوم "بي الأندلسيات
(الأندلس) بوهان الباهية، فيها آثار
كثيرة خلفها المجاهدون واتخذوها حصينة
هي جزيرة مسطحة وكبيرة تربع على مساحة
4 متر مربع . ولطالما كانت منتج سياحي
بفضل الغدق والبحار لكن مع الأسف
أهملت وأصبح الأمن يسرعها يلقي عليها بالتفاته
خفيفة فقط خوفاً من أن تخجل الأندلسيات
بالوضع الذي آلت إليه ، فنزفوا عن قتل منطقة
الكلال وفساد أعمقها التاريخية ، أناجكم
أنفدوا الأندلسيات .
— مصدره ال على المدة
— حسن التعليل .

لقد وُفق هذا المتعلّم في استعمال أسلوب حسن التعليل في قوله: "أصبح كل من يمرّ
عليها يلقي عليها بالتفاته خفيفة فقط خوفاً من أن تخجل الأندلسيات بالوضع الذي آلت
إليه"، فبدل أن يذكر السبب الحقيقي لعدم التجوّل في الأندلسيات و هو تعرّضها
للتلف، أرجع السبب إلى خجلها.

18-(1)35

و مثاله أيضا:

عندنا الآن، لكننا نحول من منطقة حلاية إلى منطقة مصرية
فيحدثنا أنشئت بهيفونها بأنها بسعة ومنطقة قديمة
لا حياة فيها وهذا الكلام الجارح جعلها حزنا وتلوّث، وعلى
عكس هذا فهي تجعل أماننا لأحسن لها، في جانب مدها
بشيء صحيح، مع غير داخل تلك التحف الهائلة داخل مدها
من الحسب فوقها رجاى شفاف لكي يستفيد الناظر رؤيتها

لقد نجح هذا المتعلّم أيضا في إدماج حسن التعليل، حيث أنكر السبب الحقيقي من
تلوّث المنطقة، و هو سُكّانها، و حاول أن يأتي بتعليل طريف يتمشى مع السياق،
و المتمثّل في تألّمها و حزنها بسبب وصف زائريها لها بالبشاعة و القَدَم، فهذا ما
جعلها تتلوّث.

9-(1)35

و مثاله أيضا هذا المقطع:

الذي لن ينعش فليست هاربة لكن مع
الأسف هذه السطوة مرمية كالتلاف و
التزيين وليس لقلّة الاهتمام بها إنما بسبب
حسد الدول الأجنبية عليها كانت زبارة واحدة
مخافة لا سطر بتلك المنطقة فحسب السماء

حيث أخفى هذا المتعلّم علّة تعرّض المنطقة للتخريب، و هو السبب المعروف الذي
أنكره صراحةً في قوله: "و ليس لقلّة الاهتمام بها"، ذاكرًا علّة أخرى و هي أن تلقّاها
كان من جرّاء حسد الدول الأجنبية لها.

و بخلاف ذلك لم يتمكّن أغلب المتعلّمين - كما ذكرنا - من إدماج حسن التعليل في
إنشاءاتهم، من بينهم أولئك الذين أبانوا عن عدم استيعابهم بعد لهذه الظاهرة، و هو ما
نلمسه في تعبير هذا المتعلّم:

10-(2)35

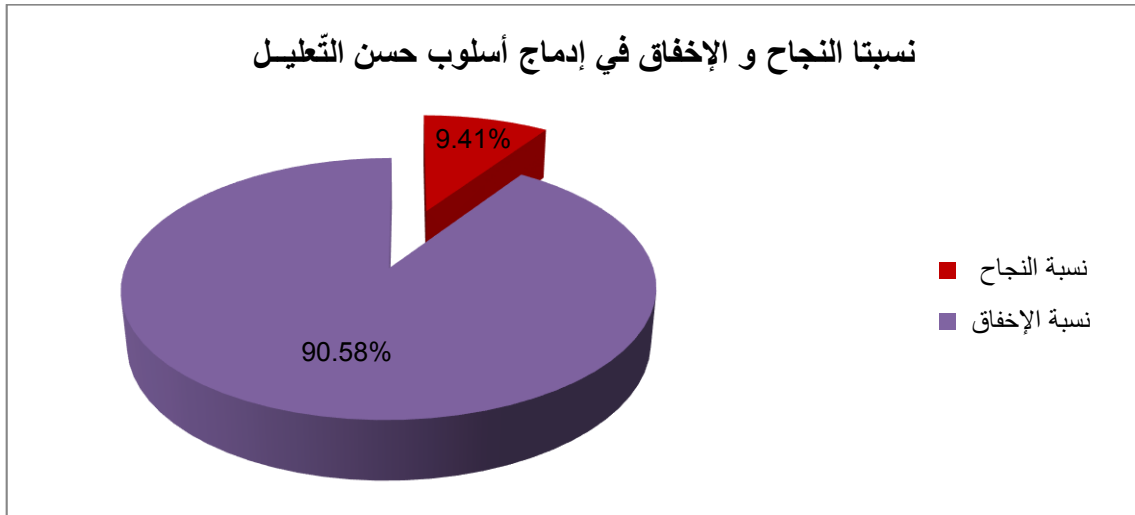
بلد بيتنا منطقتة أثر بية نتصير بالسحر
والجمال لكنها تتعرض للتدمير والتخريب
وما أريد إلا أن يتم إصلاحها وترميمها
لا يسهل مهمة السحر وتمشيط العين و
إشراف القلب بيهاتها، فتتمثل في قذرة
فينا يجب إيلها إلى السلطات لإنهاء
مهزلة تدميرها، أصرخ هتافاً فادى حال
عليها لتدميرها وتدمير استغلالها
فعلينا أن نقف وفخلة رجل واحد
لارباع هذه البلدية لكيانها إلهامها
تماماً

- حسن التعليل
- مهادر مرة
- مهادر هبيشة

لقد وظّف صاحب هذا النصّ موارد لغوية عدّة، و سعى إلى توضيحها بالتّسطير
تحتها بألوان مختلفة، و صحيح أنّه نجح في إدماج المصدر الدالّ على المرّة،
و المصدر الدالّ على الهيئة، و لكنّه أخفق في إدماج حسن التعليل، كما هو موضح
في العبارتين: "و ما أريد إلا أن يتم إصلاحها و ترميمها"، و "لتضييعها و تضييع

استغلّالها"، و كلتاها تدلّان على أنّ هذا المتعلّم قد فهم أنّ حسن التعليل يكون لعلّة، و لكنّه لم يستوعب أنّه يُشترط ألا تظهر العلّة الحقيقية، فقد ذكر في الجملة الأولى السّبب الحقيقي الذي جعله يلفت الانتباه لهذه المنطقة، أمّا في الثانية فقد ذكر سبب صُراخه و تألّمه عليها.

و ممّا سبق نخلص إلى أنّ أغلب المتعلّمين أخفقوا في إدماج أسلوب التعليل، فلم يتمكّن أحد منهم من الاستجابة للمطلوب بإدماج مثالين من أسلوب التعليل، إلّا ثمانية (8) تلاميذ بلغوا عتبة التحكّم الأدنى و استطاعوا إدماج مثال واحد، أي ما نسبته 9.41%، أمّا باقي التلاميذ (77 متعلّما)، بنسبة 90.58% لم يدمجوا أيّ مثال من هذه الظاهرة، و قد مثّلنا ذلك بهذه الدائرة النسيبية:



و لا غرابة في أن تكون نسبة إدماج حسن التعليل ضئيلة، ذلك إنّ أغلب المعارف التي تُقدّم لهم غير وظيفية (كتجاهل العارف، و اللّف و النّشر، و مراعاة النّظير... إلخ)، و إنّ عدم الاحتكام إلى مبدأ وظيفي في انتقاء الظواهر البلاغية في الكتاب المدرسي، يعدّ سببا رئيسيا في شعور المتعلّمين بعدم انتفاعهم بدروس البلاغة

سواء في المدرسة أو في حياتهم اليومية، و لعلهم يلجأون لحفظ هذه الدّروس من أجل النّجاح فقط، و هذا ما يُعزّز فكرة اعتقادهم بأنّهم "يتعلّمون من أجل التعلّم و ليس بالضرورة من أجل تحليل الواقع بواسطة المعرفة المكتسبة"¹، و هو أيضا دليل على أنّه لا زال يُنظر إلى تدريس البلاغة بمعيارية، و أنّ أهداف واضعي المنهاج و الكتاب في تدريس علم البلاغة تتوقّف عند تعليم مسائله النظرية، بدل إكساب المهارات البلاغية المرتبطة بإنتاج كلام بليغ، مثل: كتابة رسالة، قصيدة، خطبة ... و كان "ابن خلدون" قد أشار إلى كيفية تعليم المهارات البلاغية، حينما أكّد بأنّ ملكة البلاغة "إنّما تحصل بممارسة كلام العرب و تکرّره على السّمع، و التّفطن لخواصّ تراكيبه، و ليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللّسان، فإنّ هذه القوانين إنّما تُفید علماً بذلك اللّسان و لا تُفید حُصول الملكة بالفعل في محلّها، و قد مرّ ذلك. و إذا تقرّر ذلك فملكة البلاغة في اللّسان تهدي البليغ إلى وجود النّظم و حسن التّركيب المُوافق لتراكيب العرب في لغتهم و نّظم كلامهم"². فقد ركّز ابن خلدون على آلية الحفظ و التّكرير، فهي التي تُؤدّي إلى اكتساب المهارات البلاغية.

¹ - ميريو، بيرنو، هاملين و آخرون، قضايا البيداغوجيا الحديثة و رهاناتها، ترجمة: عزّ الدين الخطابي، تقديم: عبد

الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2013، ص45.

² - مقدّمة ابن خلدون، ص666 و 667.

6. دراسة مدوّنة الاختبار السّادس و تحليلها

الوضعية السادسة:

السّند: " كَلَّفَكَ أُسْتَاذُكَ و أَنْتَ عَلَى أَبْوَابِ عَطْلَةٍ نَهَايَةِ السَّنَةِ، أَنْ تُبْدِيَ رَأْيَكَ مُقَيِّمًا السَّنَةِ الدَّرَاسِيَّةَ بِكُلِّ صِرَاحَةٍ و مَوْضُوعِيَّةٍ و حُرِّيَّةٍ.

التّعليمية: حرّر ما قلّته في فقرة موظّفًا: ثلاث كلمات فيها إعلال، و ثلاثا أخرى فيها إبدال، و ثلاث كلمات ممنوعة من الصّرف لسبب واحد، و مثالًا من أسلوب تقسيم¹.

ملاحظة: سطرٌ تحت المطالب مع تسميتها.

لقد طُلب من المتعلّم في وضعية التّواصل تقييم السّنة الدّراسية، مُدمجًا ثلاث كلمات فيها إعلال، و ثلاثا أخرى فيها إبدال، و ثلاث كلمات ممنوعة من الصّرف لعلّة واحدة، و مثالًا من أسلوب التقسيم، و قد حاولنا بناء شبكة تصحيح لتقييم إنتاجات المتعلّمين، و هي موضّحة في الجدول أدناه:

المعايير	المؤشّرات	العلامة	
		مجزّاة	المجموع
الملاءمة	1- يُقيّم السنة الدّراسية.	3	12ن
	2- يوظف النمط السردى الوصفى.	2	
	3- يوظّف: ثلاث كلمات فيها إعلال	(3×0.5)	
	4- يوظّف: ثلاث كلمات فيها إبدال.	(3×0.5)	
	5- يوظّف: ثلاث كلمات ممنوعة من الصّرف	(3×0.5)	
	لسبب واحد.		
	6- يُوظّف: مثالًا من أسلوب تقسيم	2.5	

¹ - الكتاب المدرسي، ص252.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

الانسجام و الانساق	1- الانسجام في الانتقال من فكرة إلى أخرى. 2- يوظف أدوات الربط المناسبة.	3 1	4
سلامة اللغة	1- قلّة الأخطاء النحوية و الصّرفية و الإملائية. 2- يستعمل علامات الوقف حسب مقتضى الحال.	2 1	3
الإتقان	1- مقروئية الخط	1	1
العلامة الإجمالية	20		

جدول رقم(19): يبيّن شبكة التقييم الخاصة بالوضعية السادسة

و لقد نجح المتعلّمون عموما في الكتابة وفق ما تطلّبتّه وضعيّة التّواصل، فقد شرعوا في تقييم السّنة الدّراسية التي شارفت على الانتهاء بحُلّوها و مُرّها، و بما فيها من مواد دراسية و أساتذة و زملاء...، و ممّا يبرز نجاح المتعلّمين في إنتاج نص يستجيب لهذه الوضعية، نجد هذا النّمودج:

16(2) - 4

هذه العام الدراسي يرثي، ويشتدّ بخوف
الطلاب وراء أيام ممتّ: ممتّ بكل ما فيها من
جد وتعب واجتهاد، ممتّ ببلوغها ومرها
بموادها الدراسية: السهلة، البسيطة، البسيطة
الزمن، ممتّ بكل وقتها تساعد من غمها
لما تجد منها، في العليل، وكأن الأيام تزيده
أن تجربنا أن الأمر ما هو، في لحظة عابرة
فما من يترك الطلاب حتى ينادونا للبدء
تاركوا راحة، في الذكريات، فما نحن إلا
ذكريات عابرة في العمر.
فبينما لا عافنا الدراسي بسودد لقلوب النشاط،
والاستيقاظ باكراً في الليل، ولو قللنا
العصر الدراسي، نشأت لتوثر الامتحانات
والخوف من العلامات فمن اجتهد كسب ومن
أهمل الأيام ممتّ بسيد.

تحدّث كاتب هذا النصّ عن انتهاء العام الدراسي بأسلوب مشوّق، هذا العام الذي
كان مزيجاً من التعب و الاجتهاد و مشاغبات الزملاء، و عبّر عن اشتياقه لكل ما
يُميّزه، من نشاط، و استيقاظ باكراً، و انتظار الحصص، و ضغط الامتحانات
و الخوف من العلامات ...، و بمغادرته لن يتبقّ منه سوى الذكريات.

كما تمكّن هذا المتعلّم من إدماج الظاهرة البلاغية المقصودة، حيث اشتمل التقسيم
في نصه على المواد الدراسية، إذ رأى المتعلّم أنّ منها الصّعب و منها السّهل، و ذلك
في قوله: "بموادّها الدراسية: الصّعبة و السّهلة"، بينما أخفق في توظيف باقي الظواهر
اللّغوية المطلوب إدماجها.

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -

و سنعرض فيما يأتي نتائج المؤشّر الخاص بتوظيف الظاهرة البلاغية .

- توظيف مثال من أسلوب التقسيم

لم يتعرّف المتعلّم على هذا المحسّن البديعي المعنوي إلّا في السنة الثانية من التعليم الثانوي*، و قد استطاع توظيفه تسعة (09) تلاميذ فقط، أي بنسبة 21.95%، بينما لم يتمكّن معظم أفراد العيّنة من إدماجه**، حيث بلغت نسبة الإخفاق 78.04%.

و قد لخصّنا نتائج التحليل الخاصة بهذه الظاهرة في هذا الجدول:

إدماج أسلوب تقسيم				
العدد الإجمالي: 41	تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
العلامات	2.5ن	0ن	0ن	0ن
عدد المتعلّمين	9	00	00	32
النسب المئويّة	21.95%	00%	00%	78.04%
	21.95%		78.04%	

جدول رقم (20): النتائج الخاصة بعبّات التحكم في مؤشّر إدماج أسلوب تقسيم

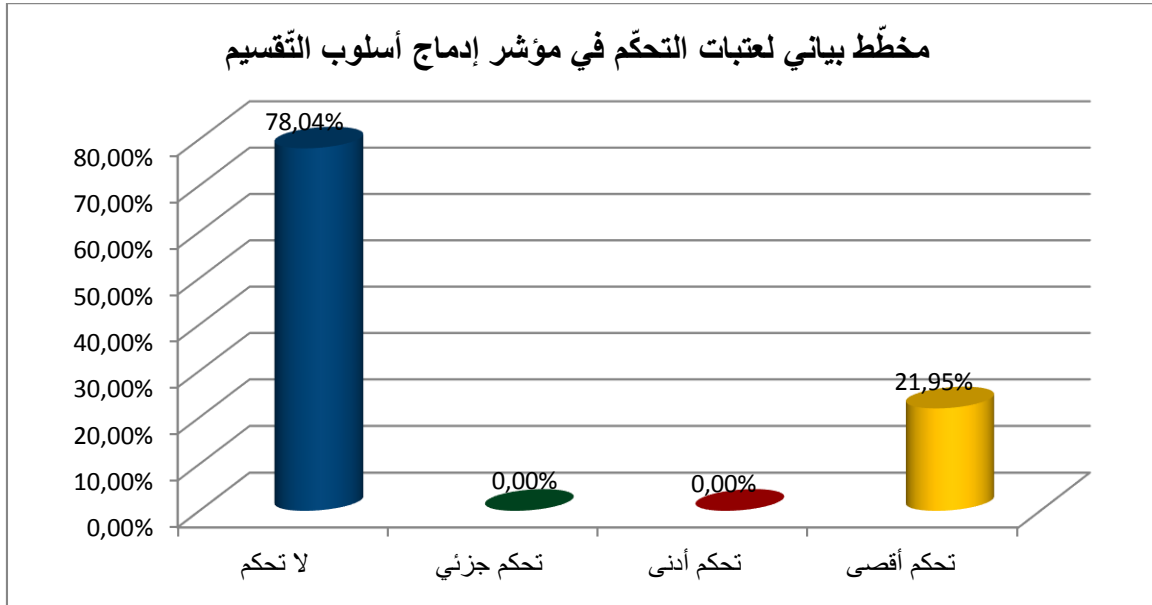
* - أمّا التقسيم فهو: " أن يُذكر مُتعدّد، ثم يُضاف إلى كلّ من أفرادِه ما له على جهة التعيين، نحو: ﴿كَذَبْتَ ثُمُودَ وَ عَادَ بِالْقَارِعَةِ، فَأَمَّا ثُمُودٌ فَأَهْلِكُوا بِالطَّاعِيَةِ﴾ [الحاقة:4-6]، و قد يُطلق التقسيم على أمرين آخرين: أولهما أن تُستوفى أقسام الشيء، نحو: ﴿لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَ مَا فِي الْأَرْضِ وَ مَا بَيْنَهُمَا وَ مَا تَحْتَ الثَّرَى﴾ [طه:6]، و ثانيهما أن تُذكر أحوال الشيء مضافا إلى كلّ منها ما يليق به، كقوله تعالى: ﴿يَأْتِي اللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَ يُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٌ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٌ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَ لَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَائِمٍ﴾ [المائدة:54].

أحمد الهاشمي، المرجع السابق، ص 311.

** - لم نجمع وثائق المتعلّمين الخاصة بهذه الوضعية إلّا من ثانويتين هما: ثانوية السلام حباشي، و ثانوية محمد غالمي، و بسبب غياب بعض أفراد العيّنة من هاتين المؤسستين استلّمنا (41) وثيقة فقط، أمّا الثانويتين المتبقيتين فلم يُكملا البرنامج و لم يتناولوا درس حسن التقسيم .

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -

و هو ما يتوضّح من خلال هذا المخطّط البياني:



و من أمثلة النّجاح في إدماج هذا الأسلوب البلاغي، نجد هذا النصّ:

15-(2)35

أيام قليلة نعملنا من نهاية السنة الدراسية بعد جد وك وعناكب كبير.
(أسلوب تقسيم) زميلاتي سيرة وفولة وصفاء وغيرهم ... حفظهم مرت معهم السنة
بلطف وكانت أجمل مما توقعت وبالمختصر مع أساتذتنا الكرام
نرجو منهم السماح ^(الأثر الـ) في سنة بل أقل .. تميرت عن باقي السنوات
فيها انتار كل واحد طريقه وتظهر في الشعبة التي يرفق
فيها والذي منر الثانوية هو القيمة الأسرية التربوية يعنى
أن الحب المشير والأفوة التي كانت تجمعنا وكانت بيننا في
تعاملنا ونسأل الله التوفيق والسداد في العام الدراسي الجديد.

لقد أجادت هذه المتدربة استخدام فن التّقسيم، إذ استطاعت من خلاله حصر

بعض زميلاتها، حينما قالت: " زميلاتي سيرين و خولة و صفاء".

17 - (2)35

و نجد أيضا هذا النص:

ألم قلائل وسينتدي عامنا المنهزم ويلوي
سجلها وها نحن ملكا ب جريد فريحتا لكن احسن
نينا واستقام وويل كن اسار نردنا العام
الدراسي من بالهل والاجتهاد وها نحن على مشارق
نهايته فبهزينا هذه السنة أجمل من السنة
الماضية لأنها أعجبتني رفقة و أساتذتنا من
أوقات مصفحة جدا علم نغم أننا ببدل جديد
نحب لكننا الكرم كان هذ كمانه وانتم من السنوات
القادمة تكون أجمل من السنوات التي مضت
وزدقة نتائج أحسن

جاء التقسيم في هذا المنتج لما توخى صاحبه التفصيل بعد الإجمال، فقد وصف
هذه السنة الدراسية بأنها أجمل من السنة الماضية، ثم بين محاسنها، بقوله: "أعجبتني
رفقة و أساتذتنا" (أساتذة).

و قد وجدنا مثالا شبيها بالمستشهد به أعلاه في هذا المقطع:

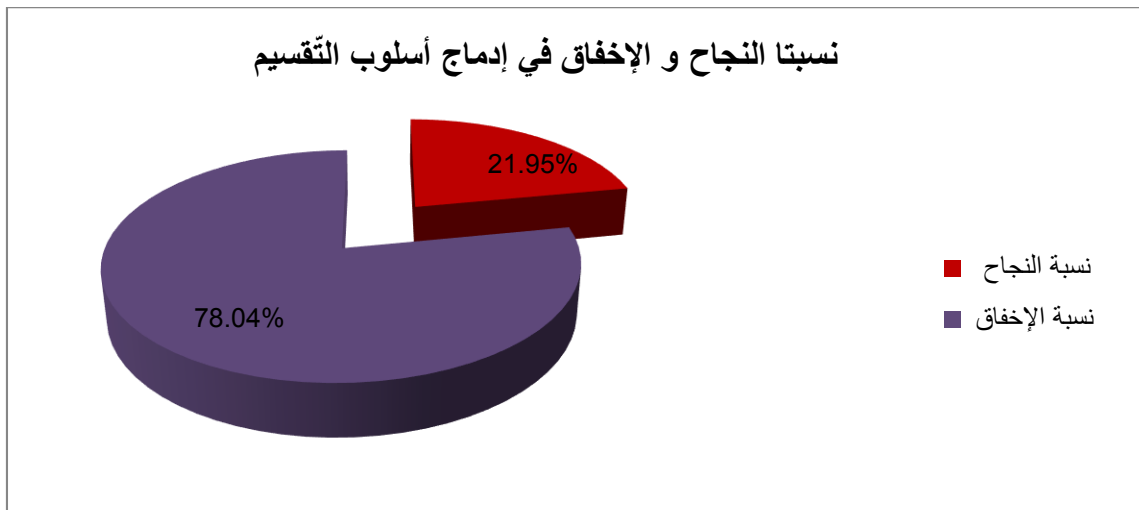
20 - (2)16

برأيي كانت هذه السنة من أفضل
السنوات شوقا وتعلما وتوقا
التقسيم وكذلك استمتعت بها، وكانت فيها أيضا
عامرة وواحدة فيها الكثير من المصروفات
والكطبات التي لم أكن أعرفها بغير الإختيار

أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -

حيث قيّم هذا المتعلّم السنة الدّراسية بأنّها "أفضل السّنات تشويقاً و تعلّماً و تفوّقاً و كذلك استمتاعاً".

مما سبق نستنتج أنّ معظم المتعلّمين أخفقوا في إدماج أسلوب النّقسيم، بنسبة قدّرت بـ78.04%، باستثناء تسعة (9) تلاميذ نجحوا في إدماجه، أي بنسبة 21.95%، و قد مثّلنا ذلك بالدائرة النّسبية الآتية:



و إن كنّا قد سجّلنا نسبة نجاح ضئيلة في إدماج أسلوب النّقسيم، و هو ما كشف عنه الاستبيان أيضاً¹، فإنّنا نرجع ذلك إلى أنّ المتعلّمين لم يتدرّبوا على توظيفه بشكل كافٍ - و قد أشرنا فيما سبق إلى عدم تذييل درس النّقسيم بتطبيقات في الكتاب المدرسي- و هو كباقي المحسّنات البديعية المقرّرة في هاته السّنة، كحسن التّعليل، و اللفّ و النّشر، و مراعاة النّظير، و تجاهل العارف... التي تظهر صعوبة نوعاً ما و جديدة على هذا المتعلّم، لذلك تحتاج إلى الدّربة و المِران حتّى يتمّ التحكّم في توظيفها.

¹ - ينظر: الملحق، رقم (05).

و بالرغم من الإخفاق في إدماج أسلوب التقسيم، إلّا أنّ الواقع يُؤكّد على امتلاك المتعلّم لهذا المفهوم، فقد يُوظّفه في المواد العلمية كي يحصر الأعداد في مجموعات مثلا، و قد يستعمله في العلوم الإسلامية التي تشتمل أنواعا عديدة من التقسيمات، في الأركان و الأنواع و الواجبات و المحظورات ...، فهذا المحسّن البديعي المعنوي قد يُساعده على الإحاطة بالمفاهيم، لأنّه يرتكز على أساس الترتيب الفكري ...، و لما كان يجمع و يحصر التفرّعات و المتفرّقات يُمكن اعتباره مُعينا على حفظ المعلومات و استرجاعها.

و إنّ ابن مالك في ألفيته الشهيرة "الخلاصة الألفية" اعتمد أسلوب التقسيم، إذ جمع قواعد النّحو و الصّرف في أبواب و كان يُفصل القول في كلّ باب و ذلك حتّى يستفي الناشئة أقسام الظاهرة اللّغوية، فيسهل حفظها بعدئذ، كقوله في أقسام الكلام:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم * اسم و فعل ثمّ حرف الكلم

و البلاغة كما نعلم مادّة تكثّر فيها التشعّبات و التفرّعات، كأنواع الخبر و الإنشاء، و أنواع الصّور البيانية، و أنواع المحسّنات البديعية ... إلخ، و فن التقسيم من شأنه أن يُسهّل الإحاطة و الإلمام بها، لذلك ينبغي على الأستاذ تقديم ما أمكن من الدّروس البلاغية باتّباع أسلوب التقسيم، و من جهة أخرى على واضعي الكتاب المدرسي أن يحرصوا على تذييل كلّ دروس البلاغة - و غيرها من دروس النّحو و الصّرف و العروض ...-، بتمارين وظيفية، تكون للمدّرس وسيلة تقييمية تُمكنه من الوقوف على مواطن الضّعف لدى متعلّميهِ، و الأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في الدّروس، فيعيد شرحها و تبسيطها لهم حتّى تستقر في أذهانهم.

خلاصة الفصل الثالث

و يبرز من مجمل ما ذكرنا في هذا الفصل، أنّ الاختبار الذي قُمنّا به في هذا البحث و المتمثّل في الوضعيات الإدماجية التي استهدفت إدماج الظواهر البلاغية، قد كشف عن تفاوت نسب الإدماج من ظاهرة إلى أخرى، فقد أبرز المتعلّمون تحكّمهم في إدماج أسلوب القصر (68.29%)، و الأسلوب الإنشائي (53.40%)، و هذا إنّما يدلّ على قدرة المتعلّمين على إدماج التعلّمات التي تمّ استيعابها بشكل جيّد، في حين أنّهم أخفقوا في توظيف حسن التعليل (9.41%)، و الخيال (17.44%)، و الاقتباس (18.18%)، و التقسيم (21.95%)، و الصّور البيانية (24.71%)، و الخبر (26.13%)، و إنّ ارتفاع نسب الإخفاق في كلّ هذه الظواهر إنّما يكشف عن وجود صعوبات حقيقية تتعلّق بالإدماج و كذلك بنشاط البلاغة، و إنّنا نقرّ بأنّ نشاط الإدماج لم يأخذ حقه من الاهتمام، فتعليمات الوضعيات الإدماجية المقترحة في الكتاب المدرسي كانت تفتقد في معظمها للدقّة، كما أنّ تدريس البلاغة في الثانوي لا يتمّ بشكل وظيفي، حيث يتمّ التركيز على حفظ القواعد التي تُقدّم بطريقة جافّة من خلال جمل مبتورة و ليس من النصّ، و بالتّالي يصعب على المتعلّم إدماجها في كتاباته، لاسيّما و أنّ إدماج البلاغة يكون لهدف أسمى و هو تحقيق الكفاءة التّواصلية، بأنّ يُلبّي المتعلّم حاجاته في مختلف مجالات التّواصل و هي بهذا تتقاطع مع غاية اللّغة عامة و هي تحقيق التّواصل و التّبليغ الفعّال.

و ما نخلص إليه أنّ المتعلّم قادر عموماً على إدماج مكتسباته التي تمّ استيعابها بما يتوافق مع السيّاق، و لذلك لا بدّ من إعادة صياغة وضعيات الكتاب المدرسي مع وضع معايير لتقييمها، و الاهتمام أكثر بنشاط الإدماج و التّدريب عليه، و كذا الاهتمام بالدّرس البلاغي و جعله يتماشى مع ما أفرزه الإصلاح بأنّ يُراعي متطلّبات المقاربات الجديدة (بيداغوجيا الإدماج و المقاربة النصيّة).

(الخاتمة)

ليست العملية التعليمية مجرد مجموعة عناصر منفصلة، و لكن التعلم عبارة عن عناصر مُدمجة مترابطة فيما بينها موجّهة نحو هدف معيّن، و يمكن لهذه الأخيرة أن تصبح ملموسة في صورة وضعيات مركّبة، و بيداغوجيا الإدماج مقارنة تربوية حديثة همّها تنشئة المتعلّم من جميع جوانب شخصيته، و تسليحه لمجابهة مجموعة من الوضعيات التي تستوجب إيجاد حلول ناجعة فعّالة ... إنّها المقاربة التي تُركّز على منطق التعلم، ذلك إنّها تسعى جاهدة إلى جعل المتعلّم باحثاً و مكتشفاً للمعرفة بنفسه، من خلال تجنيد جملة من المعارف و المعارف الفعلية و المعارف السلوكية التي تساعد على التّعامل مع تحديات المجتمع، و هو ما يفرض على المُدرّس تغيير ممارساته التعليمية من التّلقين إلى تنمية مهارات التّحليل و التّفسير و الابتكار لدى المتعلّم، و من جهة أخرى لا بدّ من الاهتمام بالوسائل التعليمية المسخّرة لخدمة هذا المتعلّم، و في مقدّماتها الكتاب المدرسي، هذا الكتاب الذي يظهر غير وظيفي، لأنّه لا يخدم المقاربات و الطرائق الحديثة في التّدرّس، فاقترح وضعيات إدماجية غير مدروسة في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية - مع غياب شبكات تقييمية يجعل من عملية تطبيق بيداغوجيا الإدماج أمراً عسيراً، و هو خلل ينبغي معالجته لأنّه يضرب هذه البيداغوجيا في الصّميم، كما أنّ عدم توقّر نشاط البلاغة على أمثلة من النصّ ينخر قلب المقاربة النصّية، هاته المقاربة التي تنطلق من نظرة تكاملية للغة تتأسّس من النصّ كنقطة انطلاق و نقطة الوصول، و هو ما يُيسّر فهم و استيعاب الدّروس المقرّرة التي تكون مرتبطة في كلّ مرّة بالنصّ، باعتباره البوتقة التي تنصهر فيها جميع جوانب اللّغة، المعجمية و التركيبية و الدلالية... فيتّم تعلّم هذه الأنشطة في حركة حلزونية، بحيث تظهر تلك الصلة المستمرة بين

الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلّم على التواصل الشفهي و المكتوب في حياته المدرسية أو خارجها.

و مثلما يُشكّل النصّ الدّعمة الأساسيّة في المقاربة النصيّة، كذلك هي الوضعيّة الإدماجية من منظور بيداغوجيا الإدماج، فلا تعدّ نشاطا لغويا منعزلا عن باقي أنشطة اللّغة، بل إنّ كلّ الأنشطة التعليميّة المقرّرة على المتعلّم تصبّ في نشاط الإدماج، و بالتالي فإنّ الوضعيّة الإدماجية تعدّ غاية و باقي الأنشطة وسائل خادمة لها، و كلّما أجاد المتعلّم إدماج المعارف، يتحقّق امتلاكه لكفاءة التّعبير سواء الشّفهي أو الكتابي.

و عليه يبقى نشاط الإدماج هو المأمول، إذ فيه تتجسّد الأهداف المتوخّاة من العملية التعليميّة، و لذلك أُحرّ هذا النشاط في الكتاب المدرسي و جُعِل في ختام الأنشطة التعليميّة، ليتسنى للمتعلّم توظيف المكتسبات التي تحصّل عليها من الأنشطة التعليميّة في نشاط الإدماج، ففيه تظهر كفاءات المتعلّم، و في ضوءه تُشخّص النقائص و تُتدارك الأخطاء.

و على العموم فإنّ للتّدرّس وفق بيداغوجيا الإدماج مزايا لا تُعدّ و لا تُحصى، فهي مقارنة تعليميّة شاملة تعالج اللّغة بجميع مستوياتها و تعود بالنّفع على المتعلّم في مدرسته و في حياته عامّة، فهي تسعى لجعله مواطنا صالحا، مثبّتا وجوده في المجتمع، و قادرا على إيجاد حلول لمشاكله ...، إنّها تسعى إلى بناء الكفاءة و التي لا تُبنى إلا إذا وقعت استثارته في وضعيات مشكلة دالّة، فالمتعلّم لا يعدّ كفؤا في بيداغوجيا الإدماج بامتلاك المعارف و القدرات و المهارات، بل ينبغي أن يكون على علم بكيفية توظيفها في ظروف ملائمة (حسن تحويلها)... إنّها البيداغوجيا التي تحرص على إكساب المتعلّم الكفاءة النصيّة التي تخوّله من إنتاج نصوص منسجمة، كما أنّها تخدم الهدف العام من تعلّم اللّغة العربيّة و هو تنمية الكفاءة التّواصلية كتابة

و مشافهة، إلّا أنّ الميدان يُنبئ بوجود صعوبات ظهرت لنا على مستوى نشاطي الوضعية المستهدفة و البلاغة حالت دون تطبيق كل من بيداغوجيا الإدماج و المقاربة النصية على الوجه الأكمل، و قد حاولنا تلخيصها في النقاط التالية:

أ- فيما يخص نشاط الوضعية المستهدفة

- نقص تكوين الأساتذة في كيفية تقديم نشاط الوضعية المستهدفة.
- نقص الوقت المخصّص للحصة، و اكتظاظ الأقسام، و عدم توفر الوسائل التعليمية المناسبة لإدارة هذا النشاط.
- غياب رؤية واضحة عند واضعي الوضعيات المستهدفة المقترحة في الكتاب المدرسي الخاص بالسنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية- فيما يخص كيفية بنائها و تقييمها و تقويمها.
- عدم وعي المتعلّمين بأهميّة الوضعية المستهدفة في العملية التعليمية- التعلمية، فمعظمهم لا يبذل مجهودًا في تحريرها، مع ضعف في الرّصيد اللّغوي، و هو ما جعلهم يعانون من ضعف في هذا النشاط .
- بناء الاختبارات على الأسئلة الجزئية المباشرة، متناسين أنّ تقييم الكفاءات يتمّ من خلال الوضعيات.
- ورود أدوات التّقييم في السّنّات التعليمية كتصورات نظرية دون أن تقترن بنماذج تطبيقية أو بممارسة فعلية، و إنّ عدم احتكام الأساتذة إلى معايير و مؤشرات لتقييم كتابات المتعلّمين سينتج عنه تدني مستوى التّعبير.

ب- فيما يخص نشاط البلاغة

- غياب التّناول الفاعل للمقاربة النصية في تدريس نشاط البلاغة، بالرّغم من اعتمادها نظريًا.

تنظيمها، مع جمال المعنى و المبنى، و الاهتمام بسلامة اللغة نحويًا و صرفيًا... إلخ، مع ضرورة التّقليل من عدد المتعلّمين داخل القسم لكي يتسنى للأستاذ تطبيق استراتيجيات التّقييم التّربوي الحديث بدقّة، لأنّ نشاط الإدماج يستلزم العمل مع كلّ متعلّم على حدة، و كذا الحرص على توفير الوسائل التّعليمية التي تزيد من دافعيّة المتعلّمين.

✓ إعادة صياغة الوضعيات المستهدفة المدرجة في الكتاب المدرسي، و توزيعها بحسب الوحدات التّعليمية، مع اقتراح شبكات لتقييمها، و قد حاولنا إعادة صياغة بعض الوضعيات كالآتي:

" إنَّ التطوّر الهائل الذي حصل في مختلف مجالات الحياة في العصر العباسي أوجدته ظروف خاصة، فتحت المجال أمام الأدباء و العلماء و المفكرين فاخترعوا و أبدعوا و جدّدوا. حرّر نصا مُبرزًا فيه ثلاثة أسباب ساهمت في هذا التطوّر، مُوظفًا مثالا من النّسبة و مثالين من صيغة التعجّب، مُستعينا بتشبيهين و استعارتين لتوضيح أفكارك".	الوضعية 1
" ابن جارك غليظ الطّباع خشن المعاملة، كثيرا ما يمزّق بتصرّقاته هدوء أسرته في وقت متأخّر من اللّيل. فكّرت في تخليص هذه الأسرة من معاناتها. حرّر نص الحوار الذي دار بينكما مستعلا أسلوبين خبريين و أسلوبين إنشائيين، مُقتبسا حجّتين من القرآن أو السنة أو الأقوال المأثورة".	الوضعية 2
" تفكّرت في مخلوقات الله تعالى و رأيت الجبال و الماء و الأرض و السّماء، و الصّحراء بجلالها و المزارع ببهائها، فطافت برأسك خواطر. سجّل هذه الخواطر بإيجاز مُثبتًا عظمة الخالق مُوظفًا: مرّتين كل نوع من هذه التّوابع (النّعت، البدل، التّوكيد)، و أسلوب قصر".	الوضعية 3

" اتَّخَذَ مُتَشَرِّدٌ مَوْقِفَ الحافلات قَرَبَ مَسْكَنِكَ مَكَانًا لِإِقَامَتِهِ. و فِي إِحْدَى اللَّيَالِي الشَّدِيدَةِ البَرْدِ ذَهَبْتَ لِتَطْمَئِنَّ عَلَى حَالَتِهِ.. و فِي تِلْكَ اللَّيْلَةِ فَتَحَ لَكَ قَلْبُهُ عَلَى مَصْرَاعِيهِ وَ كَشَفَ لَكَ عَنْ سِرِّ مَأْسَاتِهِ. اِرْوِ قِصَّتَهُ، مَوْظَفًا: ثَلَاثَةَ مَصَادِرٍ سَمَاعِيَّةٍ، وَ ثَلَاثَةَ أَسْمَاءِ زَمَانٍ وَ أَسْلُوبِ نَدْبَةٍ، مُسْتَعِينًا بِتَشْبِيهِهِ وَ كُنَايَةٍ فِي تَوْضِيحِ أَفْكَارِكَ".	الوضعية 4
---	------------------

✓ توعية المتعلّم بأهميّة الوضعية الإدماجية، من خلال إيلائها أهميّة أكبر و الحرص على تناولها في الحصص المخصّصة لها، مع الاجتهاد في تزويده بالمحاور الرئيسيّة في كتابة موضوع الوضعية الإدماجية، كالاهتمام باختيار كلمات التمهيد، و عرض الموضوع، و الخاتمة، و حبذا لو يُفسح المجال للمتعلّم في عمليّة اختيار موضوعات الوضعيات التي تثير دافعيته للكتابة، و تستنطق معارفه و خبراته و تجاربه و تبرز الجانب الإبداعي لديه، كما ينبغي تدريبه على المطالعة حتّى يسمو بذوقه الأدبي.

✓ الحرص على إدراج الوضعية الإدماجية في الاختبارات للكشف عن كفاءات المتعلّم الحقيقيّة، و ذلك في كلّ المراحل التعلّيمية.

✓ الحرص على تنظيم ندوات تربوية من أجل التدرّب على بناء وضعيات إدماجية، و على استخدام استراتيجيات التقييم التربوي وفق بيداغوجيا الإدماج، و العمل على بناء شبكات تقييم موحّدة، حيث يعاني المدرسون من صعوبات في تقييم الأداء في الوضعيات الإدماجية، كما ينبغي على الأستاذ تدريب المتعلّمين على ممارسة التقييم الذاتي، باعتباره طريقة تعلّم و ارتقاء إلى الموضوعية، حيث يتم ذلك من خلال تصحيح الوضعيات بمشاركة المتعلّمين ثم يُوزّع عليهم سلّم التّقييط و يطلب منهم تصحيح أوراقهم، أو تنظيم التّقييم التبادلي بينهم.

ب- نشاط البلاغة

✓ ضرورة تفعيل المقاربة النصية، بالحرص على انتقاء أمثلة دروس البلاغة من النصوص المقررة في الكتاب المدرسي و ليس من خارجها، بل و ينبغي ربط البلاغة بباقي فروع اللغة (الأدب، و النحو، و الصرف، و الدلالة...)، فالمتعلم بحاجة إلى معرفة اللغة بكل مستوياتها حتى تتحقق له وظيفة التبليغ و التواصل.

✓ إعادة النظر في محتويات الكتاب المدرسي، بإدراج دروس بلاغية وظيفية يمكن للمتعم أن يستغلها في مدرسته و محيطه، لأنّ العشوائية في اختيار الدروس سيحوّلها إلى حشو ليس إلّا، و هو ما يدفع بالمتعم إلى حفظها دون فهمها، كما ينبغي التركيز على علم المعاني، فهو أساس البلاغة.

✓ الابتعاد عن تلقين البلاغة كقواعد جافة كما يُدرّس النحو، دون إدراك أهميتها في تكوين المعنى.

✓ ضرورة عودة مؤلفي الكتاب إلى صُفافة بلوم للتركيز على الأسئلة الإجرائية التي تُثمي مستويات التفكير العليا، لما لهذه المستويات من أهمية في تنمية التفكير الناقد و المبدع لدى المتعم، و الإكثار من التّدرّبات التي تساعد المتعم على إدماج ما تعلّمه من ظواهر بلاغية (الوضعيّات).

✓ ضرورة توعية المتعم بأهمية البلاغة، من حيث هي وسيلة تساعد على التعبير بأسلوب واضح في مختلف المواقف الخطابية و ليست غاية في حدّ ذاتها.

✓ الإيجاز في عرض المعلومة البلاغية و استعمال منهج التقسيم أو التفرّيع قصد توضيح العموميات و المسائل الغامضة لدى المتعلمين، مع اعتماد المدرّس على الموازنة لتقريب فهم نشاط البلاغة إلى أذهانهم، و هو ما يكسبهم أيضا مهارة نقدية في التمييز بين الأساليب الجيدة و الرّكيكة، كما يحتاج تدريس البلاغة

أيضا إلى مراعاة مبدأ التدرّج بالانتقال من الصّعب إلى السّهل أو من العام إلى الخاص أو من المحسوس إلى المجرّد*

✓ ضرورة تكرير المكتسبات القبلية و ربطها دائما بالدّرس الجديد، فما تکرّر تقرّر في الذّهن.

✓ الاهتمام بالبلاغة و العمل على تيسير تعليمها عن طريق الدّربة و الممارسة حتّى يُجيد المتعلّم التّعبير و يتمكّن من اكتساب ناصية اللغة.

✓ العمل على إشراك الأساتذة ذوو الخبرة في عملية تأليف الكتاب المدرسي، فهّم الأكثر احتكاكًا بالكتاب و الأدرى بما فيه من ثغرات.

✓ حرص وزارة التربية و التّعليم على الاستفادة من نتائج البحوث و الدّراسات التي تُجرى على مستوى وزارة التّعليم العالي.

و نختم بالقول إنّ التّعليم لن يبلغ مستوى الجودة المطلوب إلّا إذا تغيّر أداء المُدرّس، و تمّ تنقيح الوسائل التّعليمية لاسيما الكتاب المدرسي، إذ ينبغي على المدرسة أن تُوفّر كل الطّروف و الوسائل التي تُسهم في نجاح مقاربات التّدريس الحديثة، فنحن لا نريد بأيّة حال أن تبقى بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة النصيّة مجرد مفاهيم مُحتمّسة، بل نُرجو أن تتجسّد في الميدان و يظهر أثرها في ممارسات المعلّم و المتعلّم معا.

* - كان قد أشار "ابن خلدون" في هذا السّياق إلى مبدأين مهمّين، و هما التدرّج في تقديم المعلومة، مع محاولة إدماجها و ربطها بما هو معلوم عند المتعلّم ليسهل عليه استيعابها: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدًا، إذا كان على التّدرّج شيئًا فشيئًا و قليلًا قليلًا، يُلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن... و يُقرّب له في شرحها على سبيل الإدماج و يُراعى في ذلك قوّة عقله و استعدادِه لقبول ما يورد عليه حتّى ينتهي إلى آخر الفن، و عند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم". مقدّمة ابن خلدون، ص718 و 719.

ملخص

يُحاول بحثنا الموسوم بـ "توظيف بيداغوجيا الإدماج في تدريس البلاغة و أثرها في كتابات المتعلمين -السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب و لغات أجنبية أنموذجا-" الكشف عن واقع تدريس نشاط البلاغة في ظلّ الإصلاح، فعمدنا إلى رصد مكانة الإدماج في مختلف السّنَدات التّعليمية، و كذا وصف عملية تدريس البلاغة في ظلّ المقاربات الجديدة من حيث المحتوى و الطّريقة، مع اختبار مدى قدرة المتعلمين على إدماج البلاغة و تقصّي أهم الصّعوبات التي تعترضهم من خلال دراسة إنتاجاتهم الكتابية.

Summary

Our research, titled "Employment of the integration pedagogy in teaching rhetoric and its impact on the writings of learners - the second year of secondary education - Division of Literature and Foreign Languages as an example -" tries to reveal the reality of teaching rhetoric activity under the shadow of reforms, so we sought to monitor the status of inclusion in various educational bonds, As well as describing the process of teaching rhetoric in light of new approaches in terms of content and method, along with testing the ability of learners to integrate the rhetoric and investigating the most important difficulties encountered by studying their written productions.

Résumé

Notre recherche, intitulée "Emploi de la pédagogie de l'intégration dans l'enseignement de la rhétorique et son impact sur les écrits des apprenants - la deuxième année du secondaire - la Division de la littérature et des langues étrangères comme exemple -" révèle la réalité de l'enseignement de l'activité rhétorique sous l'ombre de la réforme, nous avons donc cherché à surveiller la place de l'inclusion dans les différents liens éducatifs, En plus de décrire le processus d'enseignement de la rhétorique à la lumière de nouvelles approches en termes de contenu et de méthode, ainsi que de tester la capacité des apprenants à intégrer la rhétorique et d'enquêter sur les difficultés les plus importantes rencontrées en étudiant leurs productions écrites .

المصادر و المراجع العربية

- 1- القرآن الكريم
- 2- أبو الفتوح رضوان و آخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخداماته)، دار الهنا للطباعة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دط، دت.
- 3- إبرير بشير، تعليمية النص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
- 4- ابن خلدون عبد الرحمن، مقدّمة ابن خلدون، تحقيق: محمد الشامي، دار الكتاب الحديث، الجزائر، دط، 2016.
- 5- بوتكلي لحسن، بيداغوجيا الإدماج الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، منشورات علوم التربية، المغرب، ط2، 2009.
- 6- بيشو عمر، ديداكتيك الكفايات و الإدماج، دن، المغرب، ط2010، 1.
- 7- التركي إبراهيم بن منصور، البحث البلاغي عند ابن تيمية رحمه الله (دراسة و تقويم)، دار كنوز إشبيلية، المملكة العربية السعودية، ط2، 2018 .
- 8- تزيوتي حفيظة، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم، دار هومة، الجزائر، ط2016، 2.
- 9- توبي لحسن، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الاندماجية رهان على جودة التعليم و التكوين، مكتبة المدارس، المغرب، ط1، 2006.
- 10- توبي لحسن، بيداغوجيا الإدماج و ديداكتيك التواصل الشفهي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء.المغرب، دط، 2012.
- 11- التومي عبد الرحمان، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية: مفاهيم، منهجيات و مقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 2015.
- 12- الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان و التبیین، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ج1، ط7، 1998.
- 13- الجويني مصطفى، البلاغة العربية تأصيل و تجديد، منشأة معارف الإسكندرية،

مصر، دط، 1985.

14- الحر ذكاء، الطفل العربي و ثقافة المجتمع، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1984.

15- خطابي محمد، لسانيات النصّ - مدخل إلى انسجام الخطاب-، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

16- السكاكي، مفتاح العلوم، ضبط و تعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1987.

17- صياح أنطوان و آخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

18- ضيف شوقي، البلاغة تطور و تاريخ، دار المعارف ، مصر، ط9، دت.

19- عبّاس فضل حسن، البلاغة فنونها و أفنانها: علم المعاني، دار الفرقان، الأردن، ط4، 1997.

20- العلوي محمد الطيّب، التّربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث، الجزائر، ج1، ط1، 1982.

21- عطية مختار، الإيجاز في كلام العرب و نص الإعجاز "دراسة بلاغية"، دار المعرفة الجامعية، مصر، دط، دت.

22- العسكري أبو هلال، كتاب الصناعتين: الكتابة و الشعر، تحقيق علي محمد البجاوي و محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي و شركاه، القاهرة. مصر، ط1، 1952.

23- غريب عبد الكريم ، بيداغوجيا الإدماج نماذج و أساليب التطبيق و التقييم، عالم التربية، المغرب، ط2، 2001.

24- القزويني، التلخيص في علوم البلاغة، ضبط و شرح عبد الرحمن البرقوقي، دار الفكر العربي، ط1، 1904.

- 25- قَلِيّ عبد الله و حَنّاش فضيلة، التربية العامة: إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بالكفاءات، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، 2009.
- 26- الكاعوب عيسى علي و الشتيوي علي سيف، الكافي في علوم البلاغة العربية المعاني، البيان، البديع، الجامعة المفتوحة، دط، 1993.
- 27- اللحية لحسن، بيداغوجيا الإدماج الأسس و الرهانات، دار المعرفة، المغرب، دط، 2010.
- 28- المبارك مازن، الموجز في تاريخ البلاغة، دار الفكر، قطر، دط، دت.
- 29- مزعاش مراد، مشكلات تعليمية البلاغة العربية، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 12، جوان 2012.
- 30- مكي صليحة و أوشيش كريمة و بولدعة حبيبة، طريقة تعليم و تعلم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية - الطور الثالث أنموذجا - ، مركز البحث العلمي و التقني لتطوير اللغة العربية، كراسات المركز، العدد الثالث، 2006.
- 31- موسى فؤاد، المناهج، مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، جامعة المنصورة، مصر، دط، 2002.
- 32- وعلي محمد الطاهر، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط4، 2012.
- 33- _____، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، دار الورسم، الجزائر، ط2، 2012.
- 34- _____، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم، الجزائر، دط، 2013.
- 35- _____، نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟ منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم، الجزائر، دط، 2006.
- 36- _____، بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم، الجزائر، ط2، 2011.
- 37- الوائلي سعاد عبد الكريم، طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير بين النظرية

و التطبيق، دار الشروق، عمان،الأردن، ط1،2004.

38- الهاشمي أحمد، جواهر البلاغة في المعاني و البيان و البديع، ضبط و تدقيق و توثيق: يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، دط، دت.

المؤلفات المترجمة

39-فيليب جوناير، نحو فهم عميق للكفايات (الكفايات و السوسيو بنائية)، تعريب و توضيب: عبد الكريم غريب، و عز الدين خطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، ط1، 2005.

40- كزافييه روجيرس، الاشتغال بالكفايات - تقنيات بناء الوضعيات لإدماج المكتسبات-، ترجمة: الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، المغرب، ط1، 2007.

الوثائق البيداغوجية

41- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، اللجنة الوطنية للمناهج، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005-2006.

42- _____، مديرية التعليم الثانوي العام، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين : الآداب و الفلسفة - الآداب واللغات الأجنبية -، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

43- _____، مديرية التعليم الثانوي العام، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين: الآداب و الفلسفة / الآداب واللغات الأجنبية -، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006.

44- _____، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي للشعبتين: الآداب و الفلسفة و الآداب و اللغات الأجنبية، الجزائر، دت.

45- _____، دليل مخطط التدرج في التعلّمات، سند تربوي موجه

لمفتشي و أساتذة مادّة اللّغة العربية، الجزائر، 2016-2017.

46- _____، كتاب الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة"، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي للشعبتين: الآداب و الفلسفة / الآداب و اللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.

47- _____، كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب و فلسفة، آداب و لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2007-2008.

48- _____، مديرية التعليم الثانوي العام، الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي، أوت 2014.

49- _____، تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي- سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي-، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، دت.

50-وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي و التجريب، الرباط، المغرب، دط، دت.

51-اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، مارس 2001.

52-اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الجزائر، دط، مارس 2009.

53- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

المقالات

54-آيت عبد السلام رشيدة، أثر التّعلّيم في تقييم المتعلّم، مجلّة بحث و تربية، المعهد الوطني للبحث في التّربية، الجزائر، الملف: التقييم و تطوير المنظومة التربوية، العدد3، 2012.

- 55- آيت عبد السلام رشيدة، ممارسات ديداكتيكية لتدريس البلاغة، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية و اللغوية، المجلد 5، العدد 10، جوان 2017.
- 56- بن تونس الطاهر، مقارنة الكفاءات بين النظرية و التطبيق في النظام التعليمي الجزائري(الجانب النظري)، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقييمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية-في ضوء مقارنة الكفاءات- المنعقد يومي 04 و 05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو. الجزائر، 2014، ج1.
- 57- بو عبد الله السعيد، سندات التعليم الابتدائي: دراسة في المصطلحات، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقييمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية - في ضوء المقارنة بالكفاءات - المنعقد يومي 04 - 05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللغوية، تيزي وزو، الجزائر، ج1، 2014.
- 58- بومود طارق، أثر المقارنة النصية في تنمية المهارات اللغوية- السنة الرابعة من الطّور الإكمالي أنموذجا-، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقييمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية- في ضوء مقارنة الكفاءات- المنعقد يومي 04 و 05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللغوية، ج2.
- 59- بوكرتوتة حبيبة و بلعنتر عائشة مع جون ماري دو كيتال، مجلة بحث و تربية، مجلة يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، الملف: التقييم و تطوير المنظومة التربوية، العدد 3، 2012.
- 60- حاجي فريد، المقارنة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 17.
- 61- دلولة قادري، النحو و أساليب تدريسه، مشروع الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائري، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، الجزائر، د ط، د ت.
- 62- راجاح جميلة، أثر مقارنة التدريس بالكفاءات في مناهج تعليم اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقييمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية - في ضوء المقارنة بالكفاءات- المنعقد يومي 04

- و 05 ديسمبر 2013، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، ج1، 2014.
- 63- عدّة قادة، تعليمية الدرس البلاغي العربي بين التنظير و الممارسة -التعليم الثانوي نموذجاً-، مجلة المعيار، تيسمسيلت، الجزائر، المجلد4، العدد7.
- 64- عواريب الأخضر و الأعور إسماعيل، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد4، 2011.
- 65- فرفوري ياسين، واقع تدريس البلاغة العربية في التعليم الثانوي و غياب الذوق الجمالي: كتاب النصوص للسنة الثانية ثانوي شعبة الآداب و اللغات أنموذجاً، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، المجلد19، العدد1.
- 66- هجرسي و أويدر، لماذا بيداغوجيا الإدماج؟ مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد5، يناير - فبراير، 2006.

الأطروحات

- 67- آيت عبد السلام رشيدة، تعليمية البلاغة العربية على ضوء علوم اللسان الحديثة، أطروحة دكتوراه، إشراف: مفتاح بن عروس، جامعة الجزائر، 2007-2008.
- 68- الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007-2008.

المعاجم

- 69- ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر، ج5، دط، دت.
- 70- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: الكبير علي عبد الله حسب الله محمد أحمد و الشاذلي هاشم محمد، دار المعارف، مصر، المجلد الأول، ج4. دط، دت.
- 71- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي (معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديدانكتيكية و السيكلوجية)، عالم التربية، المغرب، ج1 و 2، ط2006، 1.
- 72- قلقيله عبده عبد العزيز، معجم البلاغة العربية: نقد و نقض، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1991.

المصادر و المراجع الأجنبية
73–Francis W.Makey ,principes de didactique analytique ,analyse scientifique de l’enseignement des langues ,traduction : lome la forge ,Edition :Didier ,1972 . 74–Roegiers Xavier ,une pédagogie de l’intégration ,De Boeck université, Bruxelles,2000. 75– Roseline Caron et Manon Theoret, L'effort à l'école, Les éditions logiques, Canada, 2000. 76– Taxonomies d’objectifs d’apprentissage et exemples de verbes d’action, Université De Genève, Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage, avril 2019.
المقالات
77–CHAROLLES.M, introduction aux problèmes de la cohérence des textes: approche théorique et étude des pratiques pédagogiques, Langue française, n°38, Mai 1978. 78–Roegiers Xavier, L’évaluation selon la pédagogie de l’intégration :Est-il possible d’évaluer les compétences des élèves ? , Aout 2005.

الملحق رقم(01): شبكات تفعيل الوضعية الإدماجية في مخطط التدرج

قدّم مخطّط التدرّج ثلاث شبكات لتفعيل و تقييم الوضعية، و هي:

1) شبكة الاستثمار: و هي بطاقة تؤدّي دوراً مزدوجاً:

- "فهي بالنسبة للمعلّم أداة تخطيط و تحكّم في الممارسات التعليمية داخل القسم.
- أما بالنسبة للمتعلّم فهي أداة مرافقة تساعد على فهم الوضعية و معرفة مهامها، فهي توضح المطلوب و مواصفات المنتج المنتظر من المتعلّم¹.

و من النماذج الصمّاء التي يمكن للأستاذ الاستئناس بها، ثم أجرأتها نموذج البطاقة الآتية²:

بطاقة استثمار				
التاريخ:		الثنائية:		
المستوى:		القسم:		الأستاذ:
عنوان الوضعية:		نوعها:		كتابة إبداعية ¹
مراحل الوضعية		الممارسات التعليمية / المعلّم		الممارسات التعليمية / المتعلّم
1. وضعية الانطلاق:		. يثير الوضعية، ويطلب قراءة أو يقرأ منصوبها. . يقرأ أو يطلب قراءة تعليماتها. . يطلب استثمار مختلف الأسناد في الإنجاز. . يطلب فهم المهمّات ومواصفات الإنتاج. . يدوّن جدول المهام ويضبط الموارد لإدماجها.		. يفهم عنوان الوضعية وسياقها. . يركّز على العبارات المهمّة في السند. . يستعين بمختلف الأسناد ويستثمرها. . يحدّد ويعيّن الموارد المكتسبة. . يحدّد مواصفات الإنتاج المنتظر منه.
2. وضعية الإنتاج:		في هذه المرحلة يتعلّم الإدماج وتقويمه في آن واحد، من خلال مرحلتين:		
أ. التجريب:		. بحث على التقيد بالوضعية، ويلزم شروط التعاقد. . يوجه إلى الإنتاج الجزئي المتدرّج، ويمارس الكتابة المرافقة.		. يحدّد مكتسباته وينتهي لإدماجها. . ينتج جزئياً، مقدّمات أو فقرات أو عبارات تقوم على المحاكاة والتجاوز.
ب. التجسيد:		. يطلب إعادة الاستثمار والكتابة الإنتاجية. . لا يمارس الكتابة المرافقة.		. يعيد محاولاته الجزئية ويستثمرها في الإنتاج النهائي. . ينتج نصّه النهائي فردياً.
3. وضعية تقويم الكفاءة:		. بحث على استعمال شبكات الاستثمار وشبكات التّحقّق، وشبكات التقويم. . تخطّط لوضعية المعالجة والدّعم.		. يقوم إنتاجه وفق الشّبكات. . يقف عند النقائص ومواضع القصور.
4. وضعية المعالجة:		. يسطر وضعية جديدة من فئة الوضعية. . يقدّم أساليب تتجاوز الأخطاء المرتكبة.		. ينتج نصّاً جديداً متجاوزاً الأخطاء المرتكبة.

¹ - مخطّط التدرّج، ص 13 و 14.

² - المرجع نفسه، ص 14.

(2) شبكة التثبّت: و تُؤدّي دورًا مزدوجًا أيضًا:

- "فهي أداة تخطيط و تهيؤ لمرحلة التصحيح و المعالجة في الممارسات التعليمية

بالنسبة للأستاذ.

- و أداة تعاقد بين الأستاذ و المتعلّمين حول مواصفات المنتج المنتظر، تضبط مؤشرات الإنتاج، و تعمل على التّعاقد على شروط الإنجاز قبل الإنتاج، التّوجيه

و المرافقة أثناء الإنتاج، و كذا التّقويم الذاتيّ و تقويم القرين بعد الإنتاج¹.

و مثالها نموذج البطاقة الآتية:

المعايير	طريقة التّحقّق	نعم	لا
الملاءمة			
الاستعمال السليم لأدوات المادة			
الانسجام			
جودة العرض			

¹ - مخطّط التدرّج، ص15.

الملحق رقم(02): شبكات التقييم المعتمد عليها في بناء الشبكة الخاصة بدراستنا

1. طريقة التقييم المقترحة في دليل مخطط التدرج في التعلّات

إنّ جملة المعايير التي تُحدّدها شبكة التّصحيح في هذا الدّليل هي:

- "معايير الحد الأدنى متمثلة في: الملاءمة، الاستعمال السليم لأدوات المادّة، الانسجام.

- معيار التميّز و الإتقان مُتمثلاً في: جودة العرض"¹.

المعيار	دلّله
الملاءمة	ملاءمة الإنتاج وناسقه مع الموضوع والأسناد والتعلّيات.
الاستعمال السليم لأدوات المادّة	التحكّم في استعمال معارف ومهارات ومواقف مادة اللّغة العربيّة وآدابها.
الانسجام	التحكّم في الكتابة المنهجية ترابطاً وتسلسلاً...
جودة العرض	التحكّم في تنظيم ورقة الإنتاج الكتابي بتجنّب الشّطب، واعتماد وضوح الخطّ ومقرّئية الإنتاج ...

2. طريقة التّقييم الذاتي المقترحة في كتاب السنة الثالثة من التّعليم الثانوي - شعبة

آداب و فلسفة و آداب و لغات أجنبية-

المعايير	المؤشرات	نعم	لا	السبب
الوجاهة	1- العمل المُنجز يُظهر فهمي للتعليمية و الإنتاج المطلوب. 2- العمل المُنجز يُظهر فهمي لمحتوى النصّ موضوع التلخيص. 3- تناولتُ كلّ الأفكار الواردة في			

¹ - مخطط التدرج، ص16.

			النص موضوع التلخيص. 4- احترمتُ الحجم المطلوب. 5- تناولتُ المعاني الأساسية و حذف كلّ الشروح و الإضافات و الأمثلة. 6- احترمتُ نمط النصّ الأصلي.	
			1- احترمتُ حجم الأفكار الواردة في النص الأصلي. 2- احترمتُ علامات الربط و الروابط المنطقية. 3- احترمتُ ترتيب أفكار النص الأصلي.	الانسجام
			1- كتبتُ بأسلوبي و لغتي الخاصة. 2- استعملتُ جيّداً علامات التّرقيم. 3- احترمتُ زمن الأفعال و الضمائر الواردة في النص.	سلامة اللغة

- شبكة التقييم الذاتي للتعبير الكتابي (تلخيص نص)-¹

¹ - وزارة التربية الوطنية، كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين: آداب و فلسفة، آداب و لغات أجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2007-2008، ص27.

الملحق رقم (03): الوضعيات المستهدفة المقترحة في مخطّط التدرّج

[illegible]

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	المسار المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقويم المرحلي	الوحدة الزمنية
10 ساعات	الثانية: الدعوة إلى الجديد والسخرية من القديم.	- يعرف ويستنتج على مظاهر التحديد في الشعر العباسي. - يقف على خصائص النمط المحاجي والوصفي والسردي والتفسيري. - يعرف ويكشف ويصيط معارضة في المحكب. - يميز بين الحروف التي تصلح أن تكون رواية والتي لا تصلح لذلك. - يتدرب على تقنية التحجس.	- النص الأدبي - وورولده - تعبير كتابي - المطالعة - الموجهة	- يقول الدكتور محمد مندور: " دعوة أبي نواس لم تكن دعوة إلى التحديد، وإنما هي في الواقع عارضة للقدم، لأنه حافظ على المياكل القديمة للقصيدة العربية مستبدلاً ديباجة بأخرى ". ناقش الرأي القائل بمدى ربات الخاص. - فيم تقل تحول القصيدة العربية شكلاً ومضموناً ؟ - أعرب صفيحي المحكب: - ما أحسن الذين والدينا. أكرم يقوم رسول الله فالقدم. - حدد حرف الثوي مع الضليل في قول ابن زيدون: رقع العتير نجية ودمك ذائع من سرت ما استودعتك يا أبا الجدر سناه وسنا رحم الله زماناً أفلتتكم	10 ساعات
		- يفهم دواعي الخشوع بين التقليد والتحديد. - يتبنى خصائص النمط الوصفي والمحاجي والسردي والتفسيري. - يعرف النسبة ويملك مهارة النسب إلى الأسماء. - يقف على جاليات وبلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز.	- التمثيل بين القدماء والحديثين في الأدب والحياة- النسبة. - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز. /	- ما حالات الصراع بين القدم والحديث؟ - إلام كان يدعو أبو نواس؟ - انسب إلى كلمة : جزائر ، مكة. - حدد نوع الصورة البيانية ، مبيتاً سر بلاغتها: " ويتزل لكم من السماء رزقاً " غافر 13 - شجعوا الشمس ومالوا بضحاها واتقى الليل عليها فبكاهما	
		- الأنماط - مجالها - نوعها	- التمثيل بين القدماء والحديثين في الأدب والحياة- النسبة. - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز. /	- التمثيل بين القدماء والحديثين في الأدب والحياة- النسبة. - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز. /	
		- الأنماط - مجالها - نوعها	- التمثيل بين القدماء والحديثين في الأدب والحياة- النسبة. - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز. /	- التمثيل بين القدماء والحديثين في الأدب والحياة- النسبة. - بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز. /	

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	المسار المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقويم المرحلي	المدة الزمنية
الوحدة التعليمية	ينتج المتعلم في مقام توصليّ دالّ مثاليّة وكتابة نصوصا وفق السّمط الوصفيّ والسرديّ ونصوصا تفسيرية تبرز مظاهر المومن والارتقاء في المعسر العباسي وأثارها في المجتمع العباسي.	يعترف على مظاهر الحزن والارتقاء عند ابن الرّيد. يقف على مظاهر التحديد في القصيدة. يتّلى على خصائص السّمط الوصفيّ والسّمط التفسيريّ. يكشف ويضبط معاروه في أعمال المدح والذمّ. يعترف على حرف الرّسل في الثانية. يقوم حفواته في التعبير ويصححها. يستنتج خصائص السرد في رسالة الغفران.	● النصّ الأثري ووروقه تعبير كتابي المطالعة الموجهة	● أدمّا تولّ لمسلم بن الرّيد. أعمال المدح و الذمّ. الوصل. تبدا حزية الفرد حين تنتهي حزية الآخرين. مقتطفات من رسالة الغفران.	● كان مسلم بن الرّيد متأرجحا بين القدم والجديد، القدم لكي يحافظ على أصالته، والجديد الذي يحكيه من الحبّ بالمعان واستحداث الصور والتشبيهات والاستعارات وزخرفة الألفاظ. أخرج القول مثالا لبعض مسلم بن الرّيد. حدّد عناصر أسلوب المدح والذمّ. ادكر الحروف التي تصلح أن تكون وصلا. تتكون البنية القصصية في رسالة الغفران من سبعة أجزاء: (السرد، والحكيمة، والحدث، والبطل، والحوار، والزمان والمكان)، مثل هذه الأجزاء من النصّ.
			● حياة القلوب والغفران. الاختصاصي. أغريض الخمر والإنشاء. تحرير الموضوع داخل القسم.	● " يلجأ الثّقاة إلى الرّندة "، يرمون من رثايا البيت بعقائد الناس " . ما هي أسباب التّناثر للرّندة والمومن والشّعوبية في المعسر العباسي؟ عقّن أسلوب الاختصاص، وأعرّبه فيما يلي: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: " نحن - معاشر الأنبياء - لا نورث، ما تركناه صدقة " . ما التّرويض اللّاعني من الغير والإشياء فيما يلي؟ 1 - قال صلّى الله عليه وسلّم: " إنّ الله لاصطفاي من قريش " . 2 - أروني بخيلا طال عمرا بيطله وهاثرا كريما مات من كثرة اللّيل	
			● النصّ التّوصليّ ووروقه تعبير كتابي	● حياة القلوب والغفران. الاختصاصي. أغريض الخمر والإنشاء. تحرير الموضوع داخل القسم.	● " يلجأ الثّقاة إلى الرّندة "، يرمون من رثايا البيت بعقائد الناس " . ما هي أسباب التّناثر للرّندة والمومن والشّعوبية في المعسر العباسي؟ عقّن أسلوب الاختصاص، وأعرّبه فيما يلي: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: " نحن - معاشر الأنبياء - لا نورث، ما تركناه صدقة " . ما التّرويض اللّاعني من الغير والإشياء فيما يلي؟ 1 - قال صلّى الله عليه وسلّم: " إنّ الله لاصطفاي من قريش " . 2 - أروني بخيلا طال عمرا بيطله وهاثرا كريما مات من كثرة اللّيل
			● النصّ التّوصليّ ووروقه تعبير كتابي	● حياة القلوب والغفران. الاختصاصي. أغريض الخمر والإنشاء. تحرير الموضوع داخل القسم.	● " يلجأ الثّقاة إلى الرّندة "، يرمون من رثايا البيت بعقائد الناس " . ما هي أسباب التّناثر للرّندة والمومن والشّعوبية في المعسر العباسي؟ عقّن أسلوب الاختصاص، وأعرّبه فيما يلي: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: " نحن - معاشر الأنبياء - لا نورث، ما تركناه صدقة " . ما التّرويض اللّاعني من الغير والإشياء فيما يلي؟ 1 - قال صلّى الله عليه وسلّم: " إنّ الله لاصطفاي من قريش " . 2 - أروني بخيلا طال عمرا بيطله وهاثرا كريما مات من كثرة اللّيل
			● النصّ التّوصليّ ووروقه تعبير كتابي	● حياة القلوب والغفران. الاختصاصي. أغريض الخمر والإنشاء. تحرير الموضوع داخل القسم.	● " يلجأ الثّقاة إلى الرّندة "، يرمون من رثايا البيت بعقائد الناس " . ما هي أسباب التّناثر للرّندة والمومن والشّعوبية في المعسر العباسي؟ عقّن أسلوب الاختصاص، وأعرّبه فيما يلي: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: " نحن - معاشر الأنبياء - لا نورث، ما تركناه صدقة " . ما التّرويض اللّاعني من الغير والإشياء فيما يلي؟ 1 - قال صلّى الله عليه وسلّم: " إنّ الله لاصطفاي من قريش " . 2 - أروني بخيلا طال عمرا بيطله وهاثرا كريما مات من كثرة اللّيل
الوضعية		نوعها	مجالها	الأنماط	الموارد
الوضعية الأولى		وضعية إدماجية	وصف سحر مدنية وصف سحر مدينة من خلال رحلة.	وصفيّ سرديّ	أعمال المدح والذمّ الاختصاصي.
تقديم الكفاءة من خلال بناء وضعية إنتاج		وضعية نقدية	أثر تبار المومن في الأدب والأخلاق	تفسيرية	الأحكام الفكرية وموترات السّمط.
الوضعية الثانية		وضعية نقدية	أثر تبار المومن في الأدب والأخلاق	تفسيرية	الأحكام الفكرية وموترات السّمط.

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم / مؤشرات الكفاءة	المسار المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقديم المرحلي	المدة الزمنية
المرحلة الثانية	الكفاءة 2: يتمكن المتعلم من فهم النص الأدبي وفهمه، وتوظيفه في سياق التواصل، وتوظيفه في سياق الحياة.	يعرف على غرض الزهد ودواع ظهوره في العصر العباسي وأبرز شعراءه وأهم خصائصه.	النص الأدبي ورواقده	• الموت ما تلدون لأبي الحاجية. • الإغراء و التحذير. • الحروف التي تصلح وصلا ورويا. • تصحيح الموضوع.	• يستمع أبو نواس ويشار بالتقاليد الموروثة في الغيبة، ويتضح أبو الحاجية عن الأسلوب القديم الجول لسيئله بأساليب عصره الأثني الخفية. • إلى أين مدى يصل هذا الحكم؟ • قال الحاجية: إياك إياك والديا ولديا فالتوت فيها خلق الله مقوس - ماذا تفيد العيبة في صدر البيت؟ - أعرب: إياك إياك والديا. - قطع البيت وحدد رويّه.
		يعترف على مظاهر اللهو والمعون، وطروف ظهور الحركة الإصلاحية.	النص التوصلي ورواقده	• الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد. • اسم العمل. • الاقباس والتضمن. • إعداد خريطة تبرز مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد.	أعرب ما تحته خط في قول الشاعر: وكتت ليلي أرسلت بشغافه فويل نفسي ثلثي شغيفه؟ • دل على الاقباس والتضمن في قول الشاعر: رحلت فقلت مسالا عن دارهم أنا بائع نفسي على آثارهم • علق اسم للعمل ولكرر دلالة الزمنية فيما يأتي: 1. تذكرت أياما مضين من العتيق فبهيات هيات إليك رجوعها 2. فإزده للكرها إذا ما ذكرتها ومن يغدو أرض بيننا رجاء 3. هي الدنيا تقول بله فيها حذار حذار من يطشى وفكي
		يعرف المتعلم على أهم الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد.	الموضوع		
		يعرف على مظاهر اللهو والمعون، وطروف ظهور الحركة الإصلاحية.	النص التوصلي ورواقده		
المرحلة الأولى	الكفاءة 1: يتمكن المتعلم من فهم النص الأدبي وفهمه، وتوظيفه في سياق التواصل، وتوظيفه في سياق الحياة.	يعرف على غرض الزهد ودواع ظهوره في العصر العباسي وأبرز شعراءه وأهم خصائصه.	النص الأدبي ورواقده	• الموت ما تلدون لأبي الحاجية. • الإغراء و التحذير. • الحروف التي تصلح وصلا ورويا. • تصحيح الموضوع.	• يستمع أبو نواس ويشار بالتقاليد الموروثة في الغيبة، ويتضح أبو الحاجية عن الأسلوب القديم الجول لسيئله بأساليب عصره الأثني الخفية. • إلى أين مدى يصل هذا الحكم؟ • قال الحاجية: إياك إياك والديا ولديا فالتوت فيها خلق الله مقوس - ماذا تفيد العيبة في صدر البيت؟ - أعرب: إياك إياك والديا. - قطع البيت وحدد رويّه.
		يعترف على مظاهر اللهو والمعون، وطروف ظهور الحركة الإصلاحية.	النص التوصلي ورواقده	• الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد. • اسم العمل. • الاقباس والتضمن. • إعداد خريطة تبرز مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد.	أعرب ما تحته خط في قول الشاعر: وكتت ليلي أرسلت بشغافه فويل نفسي ثلثي شغيفه؟ • دل على الاقباس والتضمن في قول الشاعر: رحلت فقلت مسالا عن دارهم أنا بائع نفسي على آثارهم • علق اسم للعمل ولكرر دلالة الزمنية فيما يأتي: 1. تذكرت أياما مضين من العتيق فبهيات هيات إليك رجوعها 2. فإزده للكرها إذا ما ذكرتها ومن يغدو أرض بيننا رجاء 3. هي الدنيا تقول بله فيها حذار حذار من يطشى وفكي
		يعرف المتعلم على أهم الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد.	الموضوع		
		يعرف على مظاهر اللهو والمعون، وطروف ظهور الحركة الإصلاحية.	النص التوصلي ورواقده		
المرحلة الأولى	الكفاءة 1: يتمكن المتعلم من فهم النص الأدبي وفهمه، وتوظيفه في سياق التواصل، وتوظيفه في سياق الحياة.	يعرف على غرض الزهد ودواع ظهوره في العصر العباسي وأبرز شعراءه وأهم خصائصه.	النص الأدبي ورواقده	• الموت ما تلدون لأبي الحاجية. • الإغراء و التحذير. • الحروف التي تصلح وصلا ورويا. • تصحيح الموضوع.	• يستمع أبو نواس ويشار بالتقاليد الموروثة في الغيبة، ويتضح أبو الحاجية عن الأسلوب القديم الجول لسيئله بأساليب عصره الأثني الخفية. • إلى أين مدى يصل هذا الحكم؟ • قال الحاجية: إياك إياك والديا ولديا فالتوت فيها خلق الله مقوس - ماذا تفيد العيبة في صدر البيت؟ - أعرب: إياك إياك والديا. - قطع البيت وحدد رويّه.
		يعترف على مظاهر اللهو والمعون، وطروف ظهور الحركة الإصلاحية.	النص التوصلي ورواقده	• الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد. • اسم العمل. • الاقباس والتضمن. • إعداد خريطة تبرز مواقع الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد.	أعرب ما تحته خط في قول الشاعر: وكتت ليلي أرسلت بشغافه فويل نفسي ثلثي شغيفه؟ • دل على الاقباس والتضمن في قول الشاعر: رحلت فقلت مسالا عن دارهم أنا بائع نفسي على آثارهم • علق اسم للعمل ولكرر دلالة الزمنية فيما يأتي: 1. تذكرت أياما مضين من العتيق فبهيات هيات إليك رجوعها 2. فإزده للكرها إذا ما ذكرتها ومن يغدو أرض بيننا رجاء 3. هي الدنيا تقول بله فيها حذار حذار من يطشى وفكي
		يعرف المتعلم على أهم الإمارات التي استقلت عن الخلافة العباسية في بغداد.	الموضوع		
		يعرف على مظاهر اللهو والمعون، وطروف ظهور الحركة الإصلاحية.	النص التوصلي ورواقده		

الوحدة التعليمية	التكافؤ	أهداف التعلم / مؤشرات التكافؤ	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)		التقديم المرحلي	المدّة الزمنية
الخاصة: الخاصة: الخاصة:	يتعرف على التر وأهم خصائصه في العصر العباسي وأبرز الموضوعات التي عالجه. • يستنتج خصائص النمط المحاجي وذيقه الوصفي. • يكشف ويتلقى أحكام امت ، ويضبط موارده فيها. • يكشف موسيقى المتقارب، ويحلل إيقاعه وتفعيلاته. يستنتج للتعليم في مقام تراسلي دال مشاهير وكناية نفوسا وفق النمط المحاجي والوصفي ونفوسا نقدية تفسيرية تسيّط بالعبص العباسي.	يكثف ويستنتج أثر الحركة العلمية على الفكر والأدب، ويستمر أفكار التقى. • يكثف ويتلقى أحكام التوكيد، ويضبط موارده فيها. • يحلل أساليب القصر ويستنتج عناصره وأنواعه وطرقه.	النصّ الأثريّ ورود القده تعبير كتابيّ	الحركة العلمية و آثارها على الفكر و الأدب. التوكيد. القصر باعتبار الحقيقة والواقع. تحرير الموضوع داخل القسم.	• عرف العصر العباسي نشاطا ثريا حافلا بخصائص فنية. • بين الأسباب التي أدت إلى تطور الشر عند العباسيين. • دل على المت وأعره فيما يأتي: 1. قال تعالى: " وقال رجل مؤمن من آل فرعون يكذب إيماناه أنفقون رجلا أن يقول ربي الله ". 2. فيث كافي ساروقي شجيلة من الوقى في أنباها السّم نافع • قطع البيت وسم بحره. • ولم يكفر العرف إلا شقي ولم يشكر الله إلا سعيد.	10 ساعات
الوضعية		نوعها	مجالها	النمط	الموارد	منصوص الوضعية:
تقديم الكفاءة من خلال بناء وضعية	الوضعية الأولى	وضعية إبداعية	إيجاز مطوية للتعبير عن الرأي.	حاجي	— النعت والتوكيد. — أسلوب القصر.	السند: أشرقت على فريق الموالاة في مناصرة بعبان " الإدماج الاجتماعي والسياسي للمرأة في عملية صنع القرار ". الضعية: أثير مطوية زمرد فيها أهم المحج التي تدحض بما حجج فريق المعارضة.
	الوضعية الثانية	وضعية نقدية	أثر الحركة العلمية في النشر.	تفسيرية	الأحكام الفكرية المستنتجة ومؤشرات النمط.	السند: كان الحركة العلمية أثر واضح في ازدهار الأدب عموما والتر خصوصاً، إذ فاق الشعر، وتعددت فنيته، كما أسهم في تصوير مختلف جوانب الحياة الأدبية والعلمية. الضعية: كتب فترة نشر فيها هذا القول ، مشيرة إلى ما تناوله الشر الفني في العصر العباسي من موضوعات وأهم ما يتوزع من خصائص فنية.

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم / مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقويم المرحلي	المدة الزمنية
السادسة: الحكمة والفلسفة في الشعر.	ينتج المتعلم في مقام توصليّ دالّ مشافهة وكثيرة نصوصا وفق المنط الحجاجي والسرديّ ونصوصا نقدية ترتبط بالمعسر العباسي الثاني.	- يعرف أسباب ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي. - يعرف الأعراف المشبهة بلبيس. - أن يميز بين المساواة والإجاز والإطناب، وأنها البلاغي في الكلام. - أن يعالج إعطاء إناجحه الكتابي.	- الحركة العقلية و الفلسفية في الخواضر العربية. - الأعراف المشبهة بلبيس. - المساواة و الإجاز والإطناب.	- مصادر حكم النبي نوحان: أصلية وأجنبية، تؤقّف عندها بالشرح الموجز. - دّل على البدل، وأمره فيما يأتي: 1. قال تعالى: "وَأَنَّا أَتَيْنَاهُ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ، صِرَاطَ اللَّهِ". 2. بلغنا السماء بعمدان وجدودنا وأنا نخرج فوق ذلك مظهرها. - حدّد قافية البيت الآتي وسمّ حروفها وحركاتها. - ما رغبة النفس في الحياة وإن عاشت قليلا فالتوت لاحقها - ما فنّ القامة ؟ وما خصائصها الفنية عند بديع الزمان؟ - اذكر أسباب ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي. - حدد فصل " ما " في البيت: - وما الحسن في وجه النبي شرفا له إذا لم يكن في فعله وإخلاقه - لاحظ العبارة: " علم الإنسان لا يتكلم، وجلده لا يلبس، فما فيه غير حلاوة اللسان " - وازن بين الألفاظ والمعاني ثم سمّ الأسلوب بلاغيا.	10 ساعات
	ينتج المتعلم في مقام توصليّ دالّ مشافهة وكثيرة نصوصا وفق المنط الحجاجي والسرديّ ونصوصا نقدية ترتبط بالمعسر العباسي الثاني.	- يعرف أسباب ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي. - يعرف الأعراف المشبهة بلبيس. - أن يميز بين المساواة والإجاز والإطناب، وأنها البلاغي في الكلام. - أن يعالج إعطاء إناجحه الكتابي.	- الحركة العقلية و الفلسفية في الخواضر العربية. - الأعراف المشبهة بلبيس. - المساواة و الإجاز والإطناب.	- مصادر حكم النبي نوحان: أصلية وأجنبية، تؤقّف عندها بالشرح الموجز. - دّل على البدل، وأمره فيما يأتي: 1. قال تعالى: "وَأَنَّا أَتَيْنَاهُ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ، صِرَاطَ اللَّهِ". 2. بلغنا السماء بعمدان وجدودنا وأنا نخرج فوق ذلك مظهرها. - حدّد قافية البيت الآتي وسمّ حروفها وحركاتها. - ما رغبة النفس في الحياة وإن عاشت قليلا فالتوت لاحقها - ما فنّ القامة ؟ وما خصائصها الفنية عند بديع الزمان؟ - اذكر أسباب ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي. - حدد فصل " ما " في البيت: - وما الحسن في وجه النبي شرفا له إذا لم يكن في فعله وإخلاقه - لاحظ العبارة: " علم الإنسان لا يتكلم، وجلده لا يلبس، فما فيه غير حلاوة اللسان " - وازن بين الألفاظ والمعاني ثم سمّ الأسلوب بلاغيا.	10 ساعات
	ينتج المتعلم في مقام توصليّ دالّ مشافهة وكثيرة نصوصا وفق المنط الحجاجي والسرديّ ونصوصا نقدية ترتبط بالمعسر العباسي الثاني.	- يعرف أسباب ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي. - يعرف الأعراف المشبهة بلبيس. - أن يميز بين المساواة والإجاز والإطناب، وأنها البلاغي في الكلام. - أن يعالج إعطاء إناجحه الكتابي.	- الحركة العقلية و الفلسفية في الخواضر العربية. - الأعراف المشبهة بلبيس. - المساواة و الإجاز والإطناب.	- مصادر حكم النبي نوحان: أصلية وأجنبية، تؤقّف عندها بالشرح الموجز. - دّل على البدل، وأمره فيما يأتي: 1. قال تعالى: "وَأَنَّا أَتَيْنَاهُ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ، صِرَاطَ اللَّهِ". 2. بلغنا السماء بعمدان وجدودنا وأنا نخرج فوق ذلك مظهرها. - حدّد قافية البيت الآتي وسمّ حروفها وحركاتها. - ما رغبة النفس في الحياة وإن عاشت قليلا فالتوت لاحقها - ما فنّ القامة ؟ وما خصائصها الفنية عند بديع الزمان؟ - اذكر أسباب ازدهار الحركة العقلية وانتشار العلوم في العصر العباسي. - حدد فصل " ما " في البيت: - وما الحسن في وجه النبي شرفا له إذا لم يكن في فعله وإخلاقه - لاحظ العبارة: " علم الإنسان لا يتكلم، وجلده لا يلبس، فما فيه غير حلاوة اللسان " - وازن بين الألفاظ والمعاني ثم سمّ الأسلوب بلاغيا.	10 ساعات

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقويم المرحلي	المدة الزمنية	
الأسبوعية	فسي مقام تواصله دال ينتج المستعمل مشاكله وكتابة نصوصه وفق النمط الوصفي والسترويدي، ويحاصل نصوصا نقدية ترتبط بالعصر العالمسي الثاني.	• يكشف ويناقش أثر الحياة الاجتماعية في حياة الفرد. • يقف على خصائص النمط السترويدي والوصفي، وتوظيفهما في تشخيص الظواهر الاجتماعية. • يكشف أحكام الاستغاثة والندبة ، ويحكم موارده فيها. • يحلل عروضا إقناع وتعليقات الرجز. • يكشف معطيات رسالة أبي حامد الغزالي، وخصائص الكتابة لديه.	النفس الأدبي ورواقده تغيير كتابي مقابلة موجهة	• أفضل الناس لأي العيب المتبني. • الاستغاثة و الندبة. • بحر الرجز. • من مظاهر التحديد في العصر العباسي (الموضوعات والأوزان والقوافي). • أيها الولد لأي حامد الغزالي.	10 ساعات	
	نصوصا نقدية ترتبط بالعصر العالمسي الثاني.	• تتقن العباسيون في مظاهر البديع والرائق واللمح والعب. • فضل القول في هذه المظاهر. • أعرب للمادى المجرم إعراباً تاماً في قوله: أناطم مهلا بعض هذا القمل. • التورية تفتح باب التأويل والتفسيرات المتعددة لعلاقة أناطمها الدلالية.	• الحياة الاجتماعية و مظاهر الظلم. • الرجز. • التورية. • تحرير الموضوع داخل القسم.			
	الوضعية	نوعها	مجالها	الأنط		الموارد
	الوضعية الأولى	وضعية إبداعية	احتقار الخفيف واستقار	وصفي حاجي		الندبة والاستغاثة. الرجز، التورية.
	تقيم الكفاءة من خلال	التقييم الوضعية	وضعية نقدية	الشكر الاجتماعي في العصر العباسي.		تفسير نص
الأسبوعية	الأسبوعية	الأسبوعية	الأسبوعية	الأسبوعية	الأسبوعية	

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقديم المرحلي	المدة الزمنية
10 ساعات	فسي مقام تو اصلي دال بفتح المستعلم مشالقة و كتابية نصوصا وفق السانط الحجاجي والوصفي ونصوصا نقدية ترتبط باللوالة الرسمية.	- أن يعرف مميزات الشعر في عهد الدولة الرسمية. - يقارب الأعراس والموضوعات التي تناولها الشعراء في عهد الدولة الرسمية. - يعرف المصدر وأوزانها. - يحلل عروضيا مخارج شعرية من بحر النسخ.	- النفس الأدبي ورواقده - النفس التواصلي ورواقده	- هل نجد الشاعر بكر بن حاد مجددا أم مقلدا؟ علل. - إلى أي مدى تعكس هذه القصيدة حالة الشعر في عهد الدولة الرسمية؟ - لماذا لا تجوز الجمع بين الحزن والفرح في " مستغمل " عروض بيت النسخ. - ما هو المصدر؟ - مع يكون المصدر للوزل؟	
	فسي مقام تو اصلي دال بفتح المستعلم مشالقة و كتابية نصوصا وفق السانط الحجاجي والوصفي ونصوصا نقدية ترتبط باللوالة الرسمية.	- أن يقف على الجهود التي بذلها الرستميون في سبل التهيئة الفكرية. - يكشف أحكام اسمي الزمان والمكان ، ويحكم موارده فيها. - يتناول جمالية التعبير ويدرك بلاغة تجاهل المعارف ويوظف ذلك في تعبيره. - يتحكم في تقنيات إعداد التقارير من خلال أدب الرحلة.	- نقطة الأدب في عهد الدولة الرسمية. - اسم الزمان والمكان. - تجاهل المعارف. - إعداد تقرير حول بعض مدن الغرب العربي من خلال الرحالة العرب.	- ما الحالات الفكرية التي اهتم بها الرستميون؟ - منع أسماء المكان أو الزمان من الأعمال التالية مع شكلها: مثلا. حناني. شحج. جزي. - حدد أنواع الأسماء التالية وأوزانها : مسرج، مسوصف، مطلع، مشق. - ما غاية المكلم من سوق المعلوم مساق الجمهور في الآتي: 1. بالله يا طيبات الفاع قل لنا: ليلادي منكئ أم ليلى من البشر؟ 2. وما أدري وستوف إحال أدري ألقم آل جشني أم نساء؟	
	فسي مقام تو اصلي دال بفتح المستعلم مشالقة و كتابية نصوصا وفق السانط الحجاجي والوصفي ونصوصا نقدية ترتبط باللوالة الرسمية.	- أن يقف على الجهود التي بذلها الرستميون في سبل التهيئة الفكرية. - يكشف أحكام اسمي الزمان والمكان ، ويحكم موارده فيها. - يتناول جمالية التعبير ويدرك بلاغة تجاهل المعارف ويوظف ذلك في تعبيره. - يتحكم في تقنيات إعداد التقارير من خلال أدب الرحلة.	- النفس الأدبي ورواقده - النفس التواصلي ورواقده	- هل نجد الشاعر بكر بن حاد مجددا أم مقلدا؟ علل. - إلى أي مدى تعكس هذه القصيدة حالة الشعر في عهد الدولة الرسمية؟ - لماذا لا تجوز الجمع بين الحزن والفرح في " مستغمل " عروض بيت النسخ. - ما هو المصدر؟ - مع يكون المصدر للوزل؟	
	فسي مقام تو اصلي دال بفتح المستعلم مشالقة و كتابية نصوصا وفق السانط الحجاجي والوصفي ونصوصا نقدية ترتبط باللوالة الرسمية.	- أن يقف على الجهود التي بذلها الرستميون في سبل التهيئة الفكرية. - يكشف أحكام اسمي الزمان والمكان ، ويحكم موارده فيها. - يتناول جمالية التعبير ويدرك بلاغة تجاهل المعارف ويوظف ذلك في تعبيره. - يتحكم في تقنيات إعداد التقارير من خلال أدب الرحلة.	- النفس الأدبي ورواقده - النفس التواصلي ورواقده	- هل نجد الشاعر بكر بن حاد مجددا أم مقلدا؟ علل. - إلى أي مدى تعكس هذه القصيدة حالة الشعر في عهد الدولة الرسمية؟ - لماذا لا تجوز الجمع بين الحزن والفرح في " مستغمل " عروض بيت النسخ. - ما هو المصدر؟ - مع يكون المصدر للوزل؟	

[illegible]

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقويم المرحلي	المدة الزمنية
في مقام توافقي دال ينتج المعظم مشكلاته وكلياته لغويها وفق النظم الوصفية ونصوصها وتقديره نقدية تتركب بالآداب الأدبية.	يفهم على غرض الوصف وأهم موضوعاته. يستخرج خصائص الوصف عدد شعراء الطبيعة الأدبية. يكشف مواضع حوار تأنيث العامل للفاعل ويضبط معارفه. يحلل عروباً مخارج شعرية من بحر الرمل. أن يعالج أخطاء إتجاهه الكافئ. يعترف على بعض تقنيات السرد وخصائص الفن القصصي الفلسفي.	• يتعرف على غرض الوصف وأهم موضوعاته. • يستخرج خصائص الوصف عدد شعراء الطبيعة الأدبية. • يكشف مواضع حوار تأنيث العامل للفاعل ويضبط معارفه. • يحلل عروباً مخارج شعرية من بحر الرمل. • أن يعالج أخطاء إتجاهه الكافئ. • يعترف على بعض تقنيات السرد وخصائص الفن القصصي الفلسفي.	النص الأدبي وراء القده التعبير كتابي مطالعة موجهة	• وصف الجبل لآسن - حجاز تأنيث العامل للفاعل. بحر الرمل. تصحيح الموضوع. حي يبحث عن الحقيقة لآسن طفل (2)	• اذكر حواشي التحديد في الوصف التي أضناها ابن خلفان على موضوعه. • ما سبب حوار تذكير الفعل بك في قول عبدة بن الطبيب: فبكى بناني مشحوناً وزوجني. والمطعمون إلى ثم تصعدوا • قطع البيت الأول من الشيد الوطني، ويزن العجرات التي خلفته. • يرى إبراهيم السهلي في كتابه تجديبات الأندلسيين في الشعر العرب أن: " استعمال قصته حي بن يقظان على حدثت اسم بالتأنيح، وحكاية حلت من التعبد، أفكارها مرئية، وأسلوبها واضح دقيق جعلها أول قصته لكثرة في أدبنا العربي "
العاشرة: وصف الطبيعة الجميلة.			النص التوافقي وراء القده	• خصائص شعر الطبيعة. - وحرب تأنيث العامل للفاعل. • حسن التعليل. - إصداق دراسة حول موضوع الوصف الأدبي.	• اذكر خصائص وصف الطبيعة وأجاءاته في شعر الأندلسيين. • علل تأنيث الفعل في البيت: بانت سعاد طفلي اليوم متبول مقيم إثرها لم يقد مكبول • اشرح حسن التعليل في البيتين: زعم البنفسج أنه كذاذره - حسنا فسلوا من قفلة لسانه
الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقويم المرحلي	المدة الزمنية
في مقام توافقي دال ينتج المعظم مشكلاته وكلياته لغويها وفق النظم الوصفية ونصوصها وتقديره نقدية تتركب بالآداب الأدبية.	يفهم على غرض الوصف وأهم موضوعاته. يستخرج خصائص الوصف عدد شعراء الطبيعة الأدبية. يكشف مواضع حوار تأنيث العامل للفاعل ويضبط معارفه. يحلل عروباً مخارج شعرية من بحر الرمل. أن يعالج أخطاء إتجاهه الكافئ. يعترف على بعض تقنيات السرد وخصائص الفن القصصي الفلسفي.	• يتعرف على غرض الوصف وأهم موضوعاته. • يستخرج خصائص الوصف عدد شعراء الطبيعة الأدبية. • يكشف مواضع حوار تأنيث العامل للفاعل ويضبط معارفه. • يحلل عروباً مخارج شعرية من بحر الرمل. • أن يعالج أخطاء إتجاهه الكافئ. • يعترف على بعض تقنيات السرد وخصائص الفن القصصي الفلسفي.	النص الأدبي وراء القده التعبير كتابي مطالعة موجهة	• وصف الجبل لآسن - حجاز تأنيث العامل للفاعل. بحر الرمل. تصحيح الموضوع. حي يبحث عن الحقيقة لآسن طفل (2)	• اذكر حواشي التحديد في الوصف التي أضناها ابن خلفان على موضوعه. • ما سبب حوار تذكير الفعل بك في قول عبدة بن الطبيب: فبكى بناني مشحوناً وزوجني. والمطعمون إلى ثم تصعدوا • قطع البيت الأول من الشيد الوطني، ويزن العجرات التي خلفته. • يرى إبراهيم السهلي في كتابه تجديبات الأندلسيين في الشعر العرب أن: " استعمال قصته حي بن يقظان على حدثت اسم بالتأنيح، وحكاية حلت من التعبد، أفكارها مرئية، وأسلوبها واضح دقيق جعلها أول قصته لكثرة في أدبنا العربي "
العاشرة: وصف الطبيعة الجميلة.			النص التوافقي وراء القده	• خصائص شعر الطبيعة. - وحرب تأنيث العامل للفاعل. • حسن التعليل. - إصداق دراسة حول موضوع الوصف الأدبي.	• اذكر خصائص وصف الطبيعة وأجاءاته في شعر الأندلسيين. • علل تأنيث الفعل في البيت: بانت سعاد طفلي اليوم متبول مقيم إثرها لم يقد مكبول • اشرح حسن التعليل في البيتين: زعم البنفسج أنه كذاذره - حسنا فسلوا من قفلة لسانه

الوحدة الزمنية	التقديم المرحلي	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	أهداف التعلم / مؤشرات الكفاءة	اللقاء	الوحدة التعليمية	
10 ساعات	- يقف أثر سقوط الأندلس على الشعراء المسلمين. - أين النص الشاعر أبو البقاء الزندي الثاني؟ - كيف تفسر تأنيث الفعل والفاعل في قول الشاعر: ما يوثث من رينة ودم في خربا إلا يباث العم - لا يستعمل المديد إلا مخروء، حلل عروضيا غرضين شعريين منه؟ - اقتضت وصية الرثيد مسالين: الأول تعليلي والثاني تبريري. - وضح هذا القول بالوقوف عند المسالين في النص.	- نكية الأندلس لأبي نكة الزندي. - البقاء الزندي. - امتناع تأنيث العامل للفاعل. - بحر المديد. - حيزة الآخر للشعبي.	- يكشف غرض رثاء المدن الشعرية. - يتدرب على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص. - يكشف مواضيع امتناع تأنيث العامل للفاعل، ويضبط معاروه فيها. - يحلل عروضيا مخارج شعرية من وزن المديد. - يتدرب على العمل الجماعي والتعاون.	- يدرك علاقة الأدب بالمتنح واليقاة، وتعامل الشعراء الأندلسيين مع مأساة سقوط الأندلس. - يستنتج خصائص شعر رثاء المدن. - يكشف أحكام المنوع من العرف، ويتاقش جلله، ويضبط موارده فيها مشافهة و كتابية. - يقف على جماليات مراعاة الظنر.	في مقام توأصلي دال ينتج المتعلم مشافهة و كتابية نصوصا وفق النمط الروصصفي والتسرددي، ونصوصنا تفسيرية نقدية ترتبط بالأدب الأدلسي.	
	هل يعد رثاء المدن غرضا شعريا جديدا؟ ما خصائصه؟ حدّد المنوع من العرف وعلة منعه في الأبيتين الكونين: 1 . " قال إنه يقول إنها بقرة صفراء فاقع لونها تسر الناظرين " 2 . " وشروء يفتنّ دواهم معدودة وكانوا فيه من الزاهدين " - يقف مراعاة الظنر فيما يأتي: - قال الله تعالى: في الشمس والقمر يحشيان، والشم والشمس يشككان ﴿١﴾. - وقال أبو العلاء المعري: - دع البراق لقوم يمحرون بها وبالطوال الردييات فافصح - فهي أعلامك الألي إذا كبت مجدا أت بمداد من دم هلير	- رثاء للمالك ولندن وخصائصه الفنية. - المنوع من العرف. - مراعاة الظنر. - اختيار بعض حكايات ألف ليلة وليلة واستخلاص خصائص الشرذ والوصف.	النص التوأسلي ورواقده	- يدرك علاقة الأدب بالمتنح واليقاة، وتعامل الشعراء الأندلسيين مع مأساة سقوط الأندلس. - يستنتج خصائص شعر رثاء المدن. - يكشف أحكام المنوع من العرف، ويتاقش جلله، ويضبط موارده فيها مشافهة و كتابية. - يقف على جماليات مراعاة الظنر.	والتسرددي، ونصوصنا تفسيرية نقدية ترتبط بالأدب الأدلسي.	
	منصوص الوضعية:	المفكك: زوت مسقط رأسك بعد مدّة طويلة فوجدته بيتا خربا. التعليمة: ، صف في فترة ما أثاره للمشيد في نفسك من مشاعر وعو.	امتناع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.	التمنع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.	التمنع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.	التمنع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.
	منصوص الوضعية:	المفكك: زوت مسقط رأسك بعد مدّة طويلة فوجدته بيتا خربا. التعليمة: ، صف في فترة ما أثاره للمشيد في نفسك من مشاعر وعو.	امتناع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.	التمنع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.	التمنع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.	التمنع تأنيث الفاعل. المنوع من العرف. مراعاة الظنر.

الوحدة التعليمية	الكفاءة	أهداف التعلم/ مؤشرات الكفاءة	السير المنهجي للوحدة (المحتويات و النشاطات)	التقويم المرحلي	المدة الزمنية
الثانية عشرة: الموثقون.	في مقام تواصلي دال ينتج المعلم مساهمة كتابية تصورها وفق النمط الوصفي وتصورها تفسيرية تقنية في موضوع المواضيعات، والحدود في الشعر الاندلسي.	- يعترف على الملاحظات على أنها غلط شعري جديد في الأدب الاندلسي. - يحدد الخصائص الفنية للملاحظات. - يقف على بنيتها الفنية. - يكشف أحكام نواصب للقول به ووظيفتها. - يعترف على بحر المندرك.	- دكرات لبني الصفاء للسان الدين بن الخطيب. - عوامل المفعول به الظاهرة. - بحر المندرك. - في أرض البحر.	- وزن بين القصيدة المودودة والموثق. - إلى أي مدى يعكس هذا الموثق واقع الشعر العربي في الاندلس؟ - سمّ ناصب المفعول به فيما يأتي: 1. الناصح غيرة ماحور. 2. أنا المنكور فضلك. 3. إذا صبح عون الخالق لمية لم يجد عسيرا من الآمال إلا يستر - اذكر تعليقات بحر المندرك، وأهم التغيرات التي تلحقه. • قيل: " أبو عامر يسمو على المعري، يوثق الذباجة، ودقة الوصف ". • جلس معضون نفس في أرض البحر.	10 ساعات
		- يكشف ويتلقى علاقة الملاحظات بالبناء. - يكشف أحكام ظاهري الإعلال والإبدال ويذكر بينهما، ويقف على أسبابهما. - يقف على جليات التقسيم.	- الملاحظات و البناء. - الإعلال و الإبدال. - التقسيم.	- ما هي أسباب نشأة الملاحظات ؟ وما الفرق بينها وبين الأرجال؟ - ما هو أصل الكلمتين : "أزهر" و"قال"؟ كيف تسمى هاتان الظاهرتان؟ - اذكر أهم مواضع الإعلال والإبدال. • اشرح التقسيم في قول أبي تمام: فما هو إلا الوحي أو حدٌ مرفف تخل طياه أصدعي كل مائل فيها دواء الداء من كل عالم وهنا دواء الداء من كل جاهل	
		وضعية إدراعية	الوضعية الأولى	الموضوع الوضعية: المسند: كلك أستاذك رأيت على أبواب غاية السنة الدراسية أن تبدي رأيك متبعا السنة الدراسية بكل صراحة وموضوعية وحرية. الأنشطة: حرر ما قلته عن تقويمات السنة الدراسية في فقرة من إنداعات.	
		وضعية نقدية	الوضعية الثانية	المسند: الملاحظات هي الفن الاندلسي الأصلي، استحدثه الاندلسيون وأغروا به على أهل المشرق، وظهروا فيه كالكس المسألة والغاية المشرق على حدّ تعبير ابن دحية، وقد قال أحد جمل: " كانت نشأة الملاحظات استجابة لحاجة فئة أولا، ونتيجة لظاهرة اجتماعية ثانيا " التعليمة: رشح إلى أي مدى يصدق هذا الحكم.	

الملحق رقم (03): خطوات تدريس النحو في كتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي
- شعبة آداب و لغات أجنبية -

لقد وقع اختيارنا على درس " أفعال المدح و الذم"¹:

❁ قواعد اللغة :

أفعال المدح والذم:

1. تأمل المثال التالي : نِعَم الصِّفَةُ الصُّدُقُ

2. تعلمت أن "نِعَمَ وحبذا" صيغتان للمدح، وأن "بئس ولاحبذا" صيغتان للذم .

3. أكتشف أحكام القاعدة:

* ما المعنى المستفاد من هذه العبارة ؟

* ما العناصر التي تتكوّن منها؟

* من المخصوص بالمدح؟

* أعرب العبارة : "إذا أردنا أن نمدح امرأة قلنا: نِعَم المرأة هند، نعمت المرأة هند".

* هل تتغير صيغة الفعل؟

* هل تعرف أفعالا أخرى تستعمل للمدح؟

* أين فاعل (نِعَم) وأين مخصصه؟

* إذا أردنا إنشاء الذم ما الأفعال التي نستعملها؟

* اذكر شروط المخصوص بالمدح والذم ؟

4. أبني أحكام القاعدة:

1 - من صيغ المدح نعم وحبذا، وهما فعلا ن جامدان ولا يلزم تأنيثهما لتأنيث فاعليهما.

2 - من صيغ الذم بئس ولا حبذا، وهما فعلا ن جامدان أيضا .

3 - يكون فاعل نعم وبئس :

¹ - الكتاب المدرسي، ص 52 و 53.



النهر الكبير

- (أ) - اسما ظاهرا معرّفا "بالألف واللام"، أو مضافا الى معرّف بهما
مثل : نعم صفة المؤمن الحياء، وبئس الصّفة الكذب .
- (ب) - أو يكون فاعلهما "مَنْ" أو "مَا" الموصولتين . مثل : نعم مَنْ رسم لنا طريق
السعادة محمد - صلى الله عليه وسلم -
- (ج) - أو ضميرا مستترا مفسّرا وجوبا بتمييز . مثل : بئس خُلُقًا البُخْلُ .

- 4 - المخصوص بالمدح أو الذم يعرب مبتدأ مؤخرا، ونعم أو بئس مع فاعليهما في
محل رفع خبر مقدم .
- 5 - حَبَّذَا ولا حَبَّذَا جملتان فعليتان، والفعل فيهما هَوَّجَ والفاعل هو اسم الإشارة ذَا،
وهما في محل رفع خبر مقدم، والمخصوص بالمدح أو الذم بعدهما مبتدأ مؤخر...

5. في مجال إحكام موارد المتعلم وضبطها:

- (أ) - في مجال المعارف : ما شرط مخصوص نعم وبئس؟ وكيف يعربان ؟
- حدد المخصوص بالمدح والذم في قول الشاعر :

فنعم صديق المرء من كان عونهُ وبئس امرأ من لا يُعين على الدهر
إنّ الكذوب لبئس خلأ يصحبُ ونعم من هوفي سرٍّ وإعلان
لا تصحبن رفيقا لست تأمنهُ بئس الرفيق رفيق غير مأْمُون

(ب) - في مجال المعارف الفعلية :

- 1 - اجعل كلّ كلمة من الكلمات التالية فاعلا لنعم أو بئس في جمل من إنشائك :
المنهج - محرر البلاد - من يعلمني - الكرم - النفاق - الكسل - الخيانة .
- 2 - استعمل "حَبَّذَا" في جملة مفيدة .
- 3 - هات مثلا يكون فيه فاعل "نعم" ضميرا مستترا وجوبا مفسّرا بتمييز .

(ج) - في مجال إدماج أحكام الدرس :

- ✓ - حرّز فقرة تتحدّث فيها عن صفات صد يقك موظفا ما استطعت من صيغ المدح
والذم .

الملحق رقم(04): الاستبيان الموجّه للمتعلّمين

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

كلية اللّغة العربية و آدابها و اللّغات الشرقية

- قسم اللّغة العربية و آدابها-

استبيان موجّه للمتعلّمين

أعزائي تلاميذ السّنة الثانية من التّعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية -، هذا الاستبيان موجّه إليكم لتُساهموا في إبداء آرائكم بكلّ حرّية، لذلك الرّجاء منكم الالتزام بالصّراحة و الدقّة في الإجابة عن الأسئلة قدر الإمكان، بُغية الوقوف على الصّعوبات التي تُواجهكم في نشاطي الوضعية المستهدفة و البلاغة.

▪ ضعوا علامة (x) أمام الأجوبة المناسبة، و لكم جزيل الشكر على

تعاونكم.

أ- الوضعية المستهدفة

1. هل تُحرّر موضوع الوضعية في القسم؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ غالبا ☐ أحيانا
2. هل موضوعات الوضعية المستهدفة لها علاقة بميولك و حياتك اليوميّة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ غالبا ☐ أحيانا
3. هل الزّمن المخصّص لتحرير الوضعية كافٍ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ في البيت ☐ في القسم
4. هل يقوم الأستاذ بتصحيح الوضعيات المستهدفة في القسم أم في البيت؟ ☐ في البيت ☐ في القسم

5. كيف تتمّ عملية تصحيح الوضعيّة؟

- بطريقة جماعيّة ☐
- بطريقة فرديّة ☐
- بطريقة تعاونيّة (كل متعلّم يصحّح وضعيّة زميله) ☐

6. هل يدعوك الأستاذ إلى استعمال شبكة لتصحيح الوضعيّة؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل يُركّز الأستاذ أثناء عمليّة التصحيح على:

- التقيّد بالموضوع ☐
- الأخطاء اللّغويّة ☐
- اتّساق الأفكار و انسجامها ☐
- احترام علامات الوقف ☐

8. ما الصّعوبات التي تواجهها أثناء تحرير وضعيّة مستهدفة ؟

- عدم فهم موضوع الوضعيّة ☐
- قلة رصيدك اللغوي، الذي يجعلك تعجز عن التّعبير عن أفكارك بطلاقة ☐
- صعوبة بناء نص قائم على مقدّمة و عرض و خاتمة ☐
- صعوبة في الالتزام بقواعد النّحو و الصّرف ☐
- صعوبة في الرّبط بين أفكارك ☐
- صعوبة توظيف ما يُطلب منك في الوضعيّة ☐
- تشعر بأنّ نشاط الوضعيّة المستهدفة لا يفيدك، و لا تريد أن تبذل فيه مجهودا ☐

ب . البلاغة

1. هل ترى أنّ البلاغة مادّة مهمّة؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، ما هي فائدتها بالنسبة إليك؟

.....
.....
.....

2. هل ينطلق أستاذك من النصّ في درس البلاغة ؟

نعم ☐ لا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

3. ما الصّعوبات التي تصادفها في درس البلاغة؟

- كثرة المصطلحات البلاغية ☐
- عدم ملائمة المادّة مع ميولك و اهتماماتك ☐
- مواضيع البلاغة جافّة و غير مُشوّقة ☐
- عدم القدرة على المشاركة في درس البلاغة ☐
- طريقة تدريس الأستاذ غير مُشوّقة ☐

4. هل تُحرّر وضعية إدماجية في نهاية درس البلاغة؟

نعم ☐ لا ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐

5. هل شرح لك أستاذ اللّغة العربية مصطلح الخيال؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل المقصود به :

- التشبيه و الاستعارة و المجاز المرسل ☐
- الخيال الذي هو عكس الواقع ☐

6. اربط بسهم بين المحسن البديعي في اللائحة(أ) و المثال الملائم له في اللائحة(ب):

اللائحة (ب)
1- ما نجح في المسابقة إلا محمد
2- علوم البلاغة ثلاثة: علم المعاني و علم البيان و علم البديع
3- ترى هل يرجع الدهر أحبابنا الذين رحلوا؟
4- قال تعالى: ﴿جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَ النَّهَارَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَ لِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ﴾ [الْقَصَص: 73]
5- حزن البيت على رحيل سكرانه
6- قال الرسول صلى الله عليه وسلم: «خياركم أحاسنكم أخلاقاً» رواه البخاري و مسلم

اللائحة (أ)
1- تجاهل العارف
2- اللف و النشر
3- حسن التعليل
4- القصر
5- التقسيم

7. كيف تشارك في سير حصّة البلاغة؟

- ☐ - بطرح أسئلة
- ☐ - بالجواب عن أسئلة الأستاذ
- ☐ - بإعطاء أمثلة من عندك
- ☐ - بمناقشة الموضوع
- ☐ - لا تشارك مطلق

الملحق رقم(05):تحليل نتائج الاستبيان الموجّه للمتعلّمين

لقد تمّ بناء استبيان مؤلّف من خمسة عشر (15)سؤالاً موجّهاً لأفراد عيّنة دراستنا، و هم تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي - شعبة آداب و لغات أجنبية-، قصد الوقوف على بعض العوامل المساهمة في ضعف مستوى المتعلّمين في نشاطي الوضعية المستهدفة و البلاغة، و قد بلغ عدد المستجوبين أربعة و ثمانين (84)متعلّماً من إجمالي تسعة و ثمانين.

أ- الوضعية المستهدفة:

السؤال الأول: هل تُحرّر موضوع الوضعية في القسم؟

العيّنة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	نعم	41	%48.80
	لا	05	%05.95
	غالبا	22	%26.19
	أحيانا	16	%19.04

يتبيّن من خلال النّتائج المعروضة في الجدول أنّ معظم أفراد العيّنة يقومون بتحرير الوضعية المستهدفة في القسم، فبحساب الإجابتين (نعم، و غالبا) نتحصّل على النسبة 75%، في حين أنّ النسبة التي تعبّر عن الإجابة بـ (لا، و أحيانا) قُدّرت بـ 25%، و هي نسبة لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار، إذ إنّ هناك بعض الأساتذة يكلّفون التلاميذ بتحرير موضوع الوضعية في البيت ربما ظناً منهم أنّ حصة الوضعية ما هي إلا تعطيل لهم عن إكمال البرنامج.

السؤال الثاني: هل موضوعات الوضعية المستهدفة لها علاقة بميولك و حياتك اليومية؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلمين	النسب المئوية
84	نعم	18	%21.42
	لا	11	%13.09
	غالبا	14	%16.66
	أحيانا	41	%48.80

تُوضّح النتائج أنّ مجموع النسبتين الخاصّتين بالإجابتين: (لا، و أحيانا) يساوي %61.90، و هي نسبة تُمثّل أغلب أفراد العينة الذين يرون أن موضوعات الوضعية المستهدفة لا علاقة لها بميولهم و حياتهم اليومية، أمّا نسبة الذين يرون خلاف ذلك -الذين أجابوا بنعم و غالبا- فُدرت نسبتهم بـ %38.09، و قد سبقت الإشارة إلى ضرورة فسح المجال للمتعلّم كي يختار الموضوعات التي تسترعي اهتمامه حتّى يستطيع التعبير بسلاسة.

السؤال الثالث: هل الزّمن المخصّص لتحرير الوضعية كافٍ؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلمين	النسب المئوية
84	نعم	31	%36.90
	لا	53	%63.09

تُبيّن المعطيات الموجودة في الجدول، أنّ أكبر نسبة من العينة %63.09 ترى أنّ الزّمن المخصّص لحصة الوضعية غير كافٍ، و صحيح أنّ ساعة واحدة لا تكفي لتحرير الوضعية و تصحيحها، فحبّذا لو تُبرمج عدّة حصص من أجل تحريرها و تقييمها

و تقويمها، و ذلك حتّى نعطي الفرصة للمتعلّم كي يشحن مختلف مكتسباته و خبراته في إنتاجه، لأنّ عامل الزمن من أكثر العوامل المساهمة في ضعف مستوى المتعلّمين في الوضعية المستهدفة.

السؤال الرابع: هل يقوم الأستاذ بتصحيح الوضعيات المستهدفة في القسم أم في البيت؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	في القسم	47	55.95%
	في البيت	26	30.95%
	إجابات أخرى	11	13.09%

توضّح النتائج أنّ غالبية الأساتذة يقومون بتصحيح الوضعيات في القسم، أمّا نسبة المتعلّمين الذين قالوا أن الأستاذ يأخذ الوضعيات لتصحيحها في البيت لم تتجاوز 30.95%، و مهما يكن فإنّ أغلب المتعلّمين لا يقرؤون وضعياتهم، و لا يتعرّفون على أخطائهم في الحين، و ذلك بسبب صعوبة تتبّع أخطائهم في وقت قياسي لا يتجاوز ساعة واحدة، كما أنّ هناك إجابات أخرى قدّرت نسبتها بـ 13.09% تؤكد أنّ بعض الأساتذة لا يصحّحون الوضعية مطلقا و إنّ تمّ ذلك فيكون بالاستماع لبعض النماذج و محاولة تقييمها شفويا، و بشكل عام دون الاحتكام لمعايير واضحة.

السؤال الخامس: كيف تتمّ عملية تصحيح الوضعية؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	بطريقة فردية	07	08.33%
	بطريقة جماعية	74	88.09%

بطريقة تعاونية	03	03.57%
----------------	----	--------

يوضّح الجدول أنّ الأغلبية المطلقة من المتعلّمين، أي ما نسبته 88.09% يؤكّدون أنّ معظم الأساتذة يعتمدون طريقة التّصحيح الجماعي، و هي طريقة يلجأ فيها الأستاذ إلى تتبّع الأخطاء الشّائعة التي وقع فيها المتعلّمون، و من ثمة تدوينها على السّبورة و القيام بتصويبها.

و في اعتقادنا أنّه من المستحسن أن يُنوّع الأستاذ في هذه الطرائق، لأنّ هناك من يستوعب طريقة التّصحيح الفردي بشكل أحسن، و ذلك بأن يُصحّح المتعلّم أخطاءه بتوجيه من أستاذه، كما أنّ هناك من يُفضّل طريقة التّصحيح التعاوني أو التّبادلي بأن يقوم كل متعلّم بتصحيح هفوات زميله.

السؤال السادس: هل يدعوك الأستاذ إلى استعمال شبكة لتصحيح الوضعية؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	نعم	00	00%
	لا	84	100%

لقد أجاب كلّ أفراد العينة بنسبة 100%، بأنّ الأساتذة لا يدعونهم إلى اعتماد شبكة لتقييم كتاباتهم، قد يعود هذا إلى عدم معرفة الأساتذة أنفسهم كيفية إجراء عملية التقييم، و السبب في اعتقادنا -كما رأيناه سابقا- يكمن في عدم وضوحها في السّنات التعليمية الخاصة بالسنة الثانية من المرحلة الثانوية، و لذلك لا بدّ أن تُعقد دورات تكوينية يتمّ التطرّق فيها إلى كيفية تصحيح الوضعية، و حبّذا لو يتمّ توزيع شبكة تقييم موحّدة يعتمدها جميع الأساتذة .

السؤال السابع: علام يُركّز الأستاذ أثناء عملية التصحيح؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	التقيّد بالموضوع	42	50%
	الأخطاء اللّغوية	26	30.95%
	اتّساق الأفكار و انسجامها	13	15.47%
	احترام علامات الوقف	03	3.57%

بالرّغم من أنّ النتائج كانت متباينة، إلا أنّ النسبة المئوية المرتفعة و هي 50%، تفيد أنّ أغلب الأساتذة يُركّزون أثناء عملية تصحيح الوضعية على التقيّد بالموضوع، تليها نسبة 30.95% الذين قالوا أنّ التّركيز يتمّ على تصويب الأخطاء الإملائية و الصّرفية و النحوية، بينما الذين أجابوا بأنّ التّركيز يكون على اتّساق الأفكار و انسجامها، فقد كانت نسبتهم ضئيلة فُدرت بـ 15.47%، أمّا بقية أفراد العينة، بنسبة 3.57% يرون أنّ الاهتمام ينصبّ على علامات الوقف.

و لا شكّ أنّ التزام المتعلّم بالكتابة في صلب الموضوع المطروح أمر ضروري، و هو يعكس استجابته للوضعية، و كذلك هو الحال بالنسبة لسلامة لغته، و إنّ تصويب المُدرّس للأخطاء يجعل التلاميذ يُركّزون على الإقلال منها و احترام القواعد التي تسهم في سلامة لغتهم إملائيًا و نحويًا و أسلوبيا، فتتحسّن تعابيرهم و ترقى أساليبهم....، إلا أنّ صحّة منتوجهم لا تتحقّق بشكل تامّ إلا إذا اتّسم بوضوح الأفكار و صحّتها و تماسكها و تنظيمها في فقرات، مع مراعاة علامات الوقف التي لا زال المتعلّم في جميع المراحل التعليمية يعتبرها شكلية و يمكن الاستغناء عليها، و لقد سبق أن تحدّثنا عن أهميّتها في فهم الإنتاج الكتابي، و ينبغي في نظرنا إدراج المنهاج لعلامات الوقف حتّى يوليها المتعلّم أهمية في كتاباته.

و إنّ عملية تقييم الوضعية عملية معقّدة، تتطلّب مراعاة معايير عدّة، لذلك ينبغي أن يكون تصحيح الأستاذ شاملا بالإجابة عن أسئلة عديدة: هل حافظ المتعلّم على وحدة الموضوع؟ و هل انتقل من فكرة إلى أخرى انتقالا مناسباً و سليماً؟ و إلى أي مدى أحكم تتابع الأفكار؟ و إلى أي مدى كوّن جملاً بشكل سليم؟ و إلى أي مدى استخدم قواعد الإملاء و النحو و علامات الوقف استخداماً سليماً؟ و إلى أي مدى أجاد إدماج الموارد اللغوية؟ ... إلخ، و ذلك كلّ من أجل تعود المتعلّم على إنتاج نص منظمّ و محكم من حيث الشكل و المضمون.

السؤال الثامن: ما الصّعوبات التي تواجهها أثناء تحرير وضعية مستهدفة؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	عدم فهم موضوع الوضعية	07	5.6%
	قلّة رصيدك اللغوي، الذي يجعلك تعجز عن التعبير عن أفكارك بطلاقة	22	17.7%
	صعوبة بناء نص قائم على مقدّمة و عرض و خاتمة	04	3.2%
	صعوبة في الالتزام بقواعد النّحو و الصّرف	23	18.5%
	صعوبة في الرّبط بين أفكارك	27	21.7%
	صعوبة توظيف ما يُطلب منك في الوضعية	32	25.8%
	تشعر بأنّ نشاط الوضعية المستهدفة لا يفيدك، و لا تريد أن تبذل فيه مجهوداً	03	2.4%
	لا توجد صعوبات	06	4.8%
	المجموع	124	100%

لا ننكر أنّ مثل هذه الصعوبات قد تصادف أي متعلّم في أي مرحلة تعليمية، غير أنّ ما شدّ انتباهنا عند ترتيب هذه الصعوبات، أنّ أعلى نسبة عبّرت عن عامل مهمّ من عوامل ضعف المتعلّمين في نشاط الوضعية المستهدفة في المرحلة الثانوية، و المتمثل في صعوبة توظيف المطالب بـ 25.8%، و هو ما رصدناه في الوضعيات التي كانت محلّ اختبار، فأغلب التلاميذ ليست لديهم القدرة على إدماج الموارد اللّغوية المطلوبة، تليها صعوبة الرّبط بين الأفكار بـ 21.7%، لتأتي الصعوبات الأخرى بنسب متقاربة، بينما نسبة 4.8% نفت وجود صعوبات أثناء كتابة الوضعية.

و هذا يدلّ أنّ أكثر الصعوبات تتعلّق بعجزهم عن الإدماج و الرّبط و جعل النص متماسكا و منسجما، فهم لم يتدرّبوا على الإدماج بشكل كافٍ، ناهيك عن عدم استيعابهم لبعض الظواهر اللغوية المطلوب إدماجها، و من جهة أخرى فإنّ المتعلّم قد تعودّ على تلقّي المعارف منفصلة، و مقتطفة من هنا و هناك، فأنّى له إذن أن ينتج نصا متماسكا، متّسقا، متعانق الأفكار!

و إنّ تغييب المقاربة النصية التي تستدعي من المتعلّم أن يكون قادرا على نسج نص على منوال النص المدروس، باحترامه الخصائص المناسبة لنمطه، و تنظيمه لأفكاره و الربط بينها، مُدمجا تلك الظواهر المدروسة على اختلافها، يُؤثّر سلبا على الإدماج، فضلا عن ضرورة إثراء الرّصيد اللغوي من خلال المطالعة، و هو ما يُمكنه من التعبير بطلاقة بمفردات مناسبة و أفكار متنامية ...

ب- البلاغة:

السؤال الأوّل: هل ترى أنّ البلاغة مادّة مهمّة؟ في حالة الإجابة بنعم، ما هي فائدتها بالنسبة إليك؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلمين	النسب المئوية
84	نعم	55	%65.47
	لا	29	%34.52

يبدو من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من العينة ترى أنّ البلاغة مادّة مهمّة، مبرزين أهميتها في وضوح المعنى و تجميله، أما النسبة المتبقية فلا ترى أنّ للبلاغة أهميّة، و لعلّ المسائل البلاغية المقرّرة عليهم جعلتهم يعتقدون أنّ دور البلاغة يتوقف على معرفة القواعد التعليمية و الاصطلاحات و الدّخول في كثير من التفاصيل التي لا تغني و لا تسمن من جوع، و ما زاد الطّين بلّة أنّ عناية أغلب الأساتذة بالبلاغة متّجهة إلى الجانب النظري منها، دون تذييلها بتطبيقات عملية تجعل البلاغة مهارة من شأنها أن تساهم في صحة التعبير و جماليته.

و عليه لا بدّ للمناهج أن تختار المواضيع البلاغية المشوّقة، التي تثير حماسة و انفعالا لدى المتعلّم، كما على المدرّس أن يعمل على تنمية الذائقة الأدبية لدى متعلّميهِ، و يمكّنهم من تحصيل المتعة بما يقرءون من الآثار الرائعة، حتّى يدركوا حقيقة البلاغة و ما يترتب عليها من تكوين الدّوق الأدبي الذي يمتدّ مع المتعلّم على طول فترات الدّراسة بالمراحل التعليمية المختلفة.

السؤال الثاني: هل ينطلق أستاذك من النصّ في درس البلاغة؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلمين	النسب المئوية
84	نعم	10	%11.90
	لا	48	%57.14
	غالبا	12	%14.28

أحيانا	09	%10.71
دون إجابة	05	%05.95

تُبيّن نتائج الجدول أنّ أغلب أفراد العيّنة يقرّون بأنّ الأستاذ لا ينطلق من النص الأدبي في نشاط البلاغة، و حتّى في بقية الأنشطة اللغوية، فقد بلغت نسبة الإجابة ب (لا، و أحيانا) 67.85%، و كان مجموع النسبتين في الإجابة ب (نعم، و غالبا) 26.19%، بينما امتنع البعض، بنسبة 5.95% عن الإجابة.

و قد سبق أن اكتشفنا من خلال اطلّاعنا على طريقة تدريس البلاغة في الكتاب المدرسي، أنّ تدريس الظاهرة البلاغية يتمّ بمعزل عن النصّ و بالاعتماد على أمثلة منتزعة من سياقها، وهذا كلّه راجع إلى تغييب المقاربة النصية، هذه المقاربة التي تجعل المتعلّم يدرك أنّ اللّغة كلّ متكامل، و أنّ ما يتناوله من تجزئة في الدّروس إنّما جاء لأغراض تعليميّة- تعلميّة لا غير، و لسنا نضع اللّوم هنا على الأستاذ وحده، بل إنّ هناك الكثير من النصوص تفتقر للظواهر اللغوية المقرّر دراستها في الوحدة، لذلك ينبغي عند إعداد الكتب المدرسية انتقاء النصوص التي تتضمن الظواهر المبرمجة، كما أنّه على الأستاذ الرجوع إلى النص في حال توفّره على الظاهرة اللغوية المقرّر دراستها، حتّى لا يشعر المتعلم بالفجوة بين النص و روافده، و حتى تتحقّق لديه كفاءة إنتاج نص على منوال النص المدروس.

السؤال الثالث: ما الصّعوبات التي تصادفها في درس البلاغة؟

العيّنة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	كثرة المصطلحات البلاغية	39	%36.7
	عدم ملائمة المادّة مع ميولك و اهتماماتك	19	%17.9
	مواضيع البلاغة جافّة و غير مُشوّقة	26	%24.5

05.6%	06	عدم القدرة على المشاركة في درس البلاغة
09.4%	10	طريقة تدريس الأستاذ غير مُشوَّقة
05.6%	06	إجابات أخرى
100%	106	المجموع

إنَّ النسب المئوية الخاصة بهذا السؤال و المتضمَّن الصعوبات التي يصادفها المتعلم في درس البلاغة، تبين ترتيب الصعوبات بالشكل الآتي: كثرة المصطلحات البلاغية بنسبة 36.07%، تليها جفاء مواضيع البلاغة بنسبة 24.5%، ثم تأتي عدم ملاءمة المادّة مع ميول المتعلّم و اهتماماته بنسبة 17.9%، فطريقة تدريس الأستاذ بنسبة 9.4%، و في الأخير عدم القدرة على المشاركة في درس البلاغة بنسبة 5.6%، و النسبة نفسها مثّلت إجابات أخرى كترك جميع الفراغات شاغرة، أو كتابة بعض المتعلّمين عبارة: لا أجد صعوبات في درس البلاغة.

و في نظرنا أنّ إجاباتهم كانت موضوعية، فقد رأينا فيما سبق بعض صعوبات تدريس نشاط البلاغة، و كان على رأسها تشعّب المادّة و كثرة تفرّعاتها و مصطلحاتها التي أُرهِق بها المتعلّم، و كذا جفاء الدّروس البلاغية المقرّرة على متعلّمي السنة الثانية من التعليم الثانوي.

و على هذا المبدأ يمكن القول بالاستغناء عن كثير من مسائل البلاغة التي شُحِنَ بها المنهج الدّراسي، و الإبقاء على ما هو ضروري منها، و للمدرّس أن يبتعد عن الشرح المتعمّق في البلاغة و يستغني قدر المستطاع عن المصطلحات و الأبواب البعيدة عن حاجات المتعلّمين، و يُكثر من إيراد الشواهد القريبة لأفهامهم و بيئتهم.

السؤال الرابع: هل تُحرّر وضعية إدماجية في نهاية درس البلاغة؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	نعم	07	%08.33
	لا	47	%55.95
	غالبا	05	%05.95
	أحيانا	25	%29.76

يتبيّن من معطيات الجدول أنّ أفراد العينة الذين أجابوا بـ: (نعم، و غالبا) تُقدّر نسبتهم بـ14.28%، و هي نسبة ضئيلة مقارنة بالنسبة التي أجابت بـ: (لا، و أحيانا) و التي بلغت 85.71%.

و علينا أن نستذكر هنا أنّ نصف دروس البلاغة المبرمجة تقتقر للوضعية، فعلى واضعي الكتب المدرسية إعادة تنزيل كلّ درس بلاغي بوضعية إدماجية هذا من جهة، و من جهة أخرى نقّر بأنّ الوقت لا يُسعف الأستاذ بأن يُقدّم درسه و يصل إلى حل كل التطبيقات، و مع ذلك عليه أن يحرص إلى الوصول بتلامذته إلى حل الوضعية فهي التي تعلّمهم إدماج مكتسباتهم و التحقق من كفاءتهم.

السؤال الخامس: ما المقصود بمصطلح الخيال؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسبة المئوية
84	التشبيه و الاستعارة و المجاز المرسل	21	%25
	الخيال الذي هو عكس الواقع	45	%53.57
	دون إجابة	18	%21.42

و الواضح من الجدول، أنّ إجابات المتعلّمين تعبّر عن اضطرابهم في ضبط مصطلح الخيال، حيث مثّلت أعلى نسبة 53.57% التلاميذ الذين قالوا أنّ الخيال يقصد به ما هو عكس الواقع، أمّا نسبة 25% أجابوا بأنّ الخيال يعني الصور البيانية، و تجاهلت النسبة المتبقية السؤال.

و عليه لا بدّ أن يتمّ الابتعاد عن التّعقيد و عن المصطلحات الغامضة و استبدالها بما هو شائع و معروف عند المتعلم.

السؤال السادس: اربط بسهم بين المحسّن البديعي في اللائحة (أ) و المثال الملائم له في اللائحة (ب):

العينة	المحسنات البديعية	عدد المتعلمين	النسب المئوية
84	تجاهل العارف	04	%04.76
	اللف و النشر	09	%10.71
	حسن التعليل	05	%05.95
	القصر	49	%58.33
	التقسيم	14	%16.66
	دون إجابة	03	%03.57

و لعلّ هذا السؤال يُتمّ السؤال الثالث، و يؤكّد ما صرّحت به الفئة التي ترى أنّ أغلب المواضيع البلاغية جافّة و غير مشوّقة، لاسيما دروس علم البديع، فالملاحظ من الجدول انخفاض نسب إدماج المحسنات البديعية، أعلاها كانت في ظاهرة حسن التقسيم 16.66%، و هذا دليل على أنّهم لا يمتلكونها كمفاهيم، فضلا عن عدم القدرة على إدماجها في إنشاءاتهم، و كلّ ذلك راجع - في رأينا - إلى عدم استيعابها بشكل جيّد لنقص التدرّب عليها.

السؤال السابع : كيف تشارك في سير حصّة البلاغة؟

العينة	الاقتراحات	عدد المتعلّمين	النسب المئوية
84	ب طرح أسئلة	28	29.1%
	بالجواب عن أسئلة الأستاذ	37	38.5%
	بإعطاء أمثلة من عندك	16	16.6%
	بمناقشة الموضوع	11	11.4%
	لا تشارك مطلقا	04	4.1%
	المجموع	96	100%

تدلّ أعلى نسبة مئوية (38.5%) على تكريس الطّريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين، بحيث يُلقي الأستاذ الدّرس و يطرح الأسئلة، أمّا المتعلّم فيظلّ خاضعا و مقيدا بأسئلة مدرّسه لا يتحرّر منها.

لذلك لا بدّ على الأستاذ أن يحرص على تنمية قدرة المتعلّم على المناقشة و الحوار و التعبير عن الآراء الخاصة اتّجاه الموضوع، و ذلك من خلال اعتماد طريقة المناقشة التي تدور حول إثارة تفكير المتعلّم و تشجيعه على المشاركة في عملية التعلّم، كما تجعل موقفه أكثر فاعلية من مجرد متلقٍ للمعارف.

خلاصة

بعد تحليل نتائج الاستبيان، يمكن أن نستنتج بعضا من العوامل التي ساهمت في ضعف مستوى المتعلّمين في نشاطي الوضعية المستهدفة و البلاغة في السنة الثانية من التعليم الثانوي:

1- غياب المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة العربية، بحيث لا يزال المتعلّم

يتناول الظاهرة البلاغية معزولة عن سياقها النصّي.

2- عدم تصحيح الأستاذ لوضعيّات المتعلّمين، أو تصحيحها بطريقة عشوائية دون الاستناد لشبكة تقييم مضبوطة المعايير.

3- الزّمن المخصّص لنشاط الوضعية المستهدفة غير كافٍ لإرساء المتعلّم لتعلّماته على أكمل وجه، و لا لتحقيق أهداف المنهاج.

4- عدم دراية المتعلّمين بأهمية البلاغة راجع إلى تشعّب المادّة في حدّ ذاتها، كما أنّ الظواهر البلاغية المقرّرة للدراسة جافة لا يجد فيها الطالب تشويقاً و لا منفعة، ناهيك عن تكريس الأستاذ للطريقة التلقينية بحيث يكفي بذكر التعريفات، و الأسئلة، و استخلاص القواعد و إصدار الأحكام.

5- نادراً ما يصل المتعلّم إلى حلّ الوضعية الإدماجية في درس البلاغة، فمن جهة نجد أنّ الكتاب لم يُتبع نصف دروس البلاغة بالوضعية الإدماجية، و من جهة أخرى شكوى بعض الأساتذة من ضيق الوقت، و في كلتا الحالتين يبدو قلّة الوعي بأهميّتها.

6- معاناة أغلب المتعلّمين من صعوبة إدماج الموارد التي تمّ تعلّمها، لأنّ المنهاج أهمل مرحلة تعلّم الإدماج، كما أنّ الكثير من الأساتذة يتجاوزون حصة الوضعية المستهدفة بحجة إنهاء البرنامج و لا يعلمون أنّها أهم نشاط تنتبّث فيه التعلّقات المكتسبة.

8-(2)35

بعد سقوط الدولة العباسية، وانتقال الخلافة
إلى بني عباس واتخاذهم ليعزاد حاضنة للدولة الجديدة
سنة 132 هـ، عرفت هذه الدولة العباسية تطوراً هائلاً
حيث فتح المجال أمام العالم والمبدع والمفكر العباسي
لمبراز مواهبه وقدراته فأخترعوا، وأبدعوا ومن
أنهم أسباب هذه الخطوة الإيجابية والتطور الملحوظ
هو الترجمة التي كانت بسبب أساساً لهذا التطور
حيث كانوا ينقلون العلوم والآداب والمعارف إلى
اللغة العربية كما كانوا يقومون ببحوث علمية في
الفسطاطية وبلاد الروم وبذلك تم نقل المعارف من
حضارات مختلفة يونانية وهندية وفارسية إليها آنس
تجربة هؤلاء المبدعين في فرض نفوسهم كما قاموا
بدراسة ثقافات الأمم الأخرى فاجتمعوا في المصنوع
أرادوا التفريق ووضعوا أسس العلوم والتفوق
كما كان لغیر العرب أثر في تلك المصطفة العلمية
فازدهرت علوم التفسير والفقه والنحو والمنطق
واللغة وكذلك جامعة أم العرب بالعلوم الإنسانية
من فلك وطب وكيمياء وطبيعة فبانت الحياة
نفارة من الفسرية والأدبية نازمة على فراش التفوق والرفق
بسبب هؤلاء الذبحاء والأدباء الذين
كنزوا في العصر العباسي

3-(2)16

وبرزت آثارها في العصر العباسي
الاستعارة في هذه الحروف فتحت المجال أمام المفكرين
والأدباء للابداع بهذه الحروف بحجة
الهدام التي حدثت بين العرب والكنديين
أدى إلى ظهور الثقافات الفارسية فصحراء

الوضعية الثانية:

17-(1)35

يقوله (هـ) يذكرنا اليوم منذ أدى طارعه
وينا سيرة هذا الحديث ذكرت يا ابن جارتنا المشايخ
أصحاب الحق ^{سلوك جدي} جميعا يشكون من هذا معاملاته
السيرة لهم، لذا قررت التحدث معه شخصيا
فنتفرت حتى ياد من المحرسة وذهبت إليه
هكذا كان حديثنا ^{سلوك جدي}
عنا: مربيا يا عيسى، هل يمكننا التحدث؟
هو: لا، لا نتحدث معي ^{سلوك جدي} دي ^{سلوك جدي} وكانتني أنتم
كلكم تقومون بتوبيخني

13-(1)16

* أنا مالك دائما في الخير وأنا متأكد بأن والدك سيفرحان كثيرا وع
تسنى قول الرسول صلى الله عليه وسلم: سأله أحد يا رسول الله
ما أحق علي باطلاة قال: أمك ثم من فقال: أمك: ثم من
قال: أمك ثم من قال: أمك: حده حظت القرآن الكريم و
سنة الرسول صلى الله عليه وسلم نفتاح طاعة الوالدين
أحمد: أشرك يا صديقي لم أجد أحد من أصدقائي تكلم معي

خلق الله الكون وأبدعه جملاً وسجراً
تعلت فيه قدرته وحكمته من خلق خلقه كل
شيء فديراً
وما أكثر تلك المناظر واللوحات التي
تدل على كماله ومثاليته خلق السموات من
سبع طبقات، والهواء ذو تسعات رقيقة،
فمن ينتصب في الليالي الحالكة والشمس
تخلو مكانه في منتصف النهار، جمال راسيات
وهضاب عالية وأنهار جاربات ومرجوح واسعة
أحسن خلق الإنسان والحيوان، ولا يميز
بما آدام بالعقل عن سائر مخلوقاته، سواء في
أحسن تقويم خلق الأرض بطبقاتها فمنها
من رقة البحر بموجاته المائجة، ينزل الماء
حيث طامت السماء ساقبانه الأرض جاعلاً منه
كل شيء حياً، مزيت الصحراء بالرمال الذهبية
البراقة ساحراً جمالها بوجاهات النخيل
الشاسعة ذات أحواد الثور، فسبحانك
يا خالق، قال الحب والنوى، إنما سبحان
من صنع هذا الكون للذير في قدرته

أما بالنسبة إلى التفكير في خلق آيات فلا حوز
والقوة لا بالله ورثتموه من آيات وعوفا
ومهمها كذا في آخرها شجرة من خشب الله

21

اقترَب الشتاء و بدأ البرد يهطل في مدينتنا ولم
 اتوقف عن التفكير قط في ذلك المتهشرد الذي اتخذه
 من الزقاق الضيق مأوى ^{دور} رحيمه من الشوارع وأمواله
 أخذت الأذن من والدي وذهبت إليه في المساء
 حاملة معي بعض الأغطية وبعض الأكل رغبة في سد
 جوعه . فبجأة وجدته سرحاناً بفكر فقلت له :
 "يا عم ما الذي يشغل تفكيرك ، وما الذي جعل حالتك
 تصبح هكذا ؟" . أجابني بتنهيد لا يؤوله :
 "وأ انتاه" ، الله أعلم بجالي هذا . اني والله
 لأعيش في عذاب يومًا بعد يوم" . لقد كنت في يوم
 ما زائلاً لثمة أعيش بين أحضانها كالملاك بين
 عائلته ، وفي يوم فزلم توفي والدي وأختي في
 حادث سير أليم جعل أمي طريحة الفراش ^{تسريح}
 من هول المندمة وضروحت بالسهران عاغلاً
 الله وأخذ طرنا إلى سبع المنزل من أجل سداد
 تكاليف العلاج لكن للأسف توفيت ودقيت
 أنا بلا مأوى : فهدته أمي و هزرت لياني
 لأندفد عانت حياة بائسة

16(1)-35

استعارة ولما حل قهر الشتاء ورحبت به الطبيعة
 ندر وجوده ثم انعيم ، فسحرت بشي ينقذني
 على حياتي ورحبت أنسبش غيابة وأفكر
 في حاله ، ثم اني علمت بعد السؤال عنه
 أنه يسكن كوخاً اقرب منه إلى المنزل ،
 ولكنني لم أره قط . في إحدى الليالي

وحلست بجانبه ففجأ سألته عن الصورة
 فثار وجهه وأبصر بالبكاء كالمنيع فعدت
 رموه وقال لي "هذه ابنتي يا صغري، هذه
 ابنتي الصغرى التي ترهبها الأقدار وأهل وجن
 حماري يا ابنتي أنني أحببت من أمة وتزوجت
 بها من شدة حبها لحيث ألبى لها ما طلبها
 أخاف خوفا شديدا أن أغضبها ويا أسفاه
 على هذه الحادثة والحب وقد كانت متكبرة ^{تريفة} مسرفة

مدينة تيمقاد هي مدينة أثرية
 رومانية تقع في ولاية باتنة تعتبر
 من كنز الحضارة الرومانية وتعرف
 أيضا باسم تامو قاصي
 . تأخذ مدينة تيمقاد شكل سطرنيج
 وتتميز بفسحها كامة بوجودها
 للمدينة موجودة في قلب الماسة وبالتفصيل
 التي بنيت كما أن كاهنا حيث أن
 تأخذ كعند التأمل فيما لعام آخر
 ويعتبر التجول فيها من النشاطات
 الممتعة خاصة في حال وجود دليل
 سياحي قادر على شرح تفاصيلها
 يحب الكفا فظلة عليها كاهنا خاصة
 وأما ^{تعتبر} تعتبر من كنز الحضارة الرومانية
 ونصف من المدن التراثية العاشرية
 حيث أن كاهنا المدينة الوحيدة التي بقيت
 صفا فظلة على شكلها العام

35(2)-3

وعنها مناء معروف حالة سماء مختلفة
والبحر الذين وصفوها بالشاعة
جعلها تسحر ^{فلسف} الحزن ولها ركنها مدينة

الوضعية السادسة:

35(2)-14

كذلك هذا السنه تلمذ
تعتبر هذا في جمل السنوات التي مرت على كبريتها
قصة ونزعة وأساتذة الذي بذلوا مجهوداً
كبيراً احبنا لتبج جميع تلاميذ القسم ويتفعلوا
إلى القسم الشغلي يعتبروا لأساتذة كمصطفى
معه لنا رغبة في بعض الأحيان يقتنون في
معاملتهم معنا لكي كل هذا أجل مصلحتنا

35(2)-9

كانت عائلتي دراسي مفتحة لأنشأ الحياة
تعرفنا فيه على أهمية الدراسة وأجسامنا ولكن لم
تكن لنا معلومات جيدة مع أننا نعلم أنها مهمة جداً
ولم نحافظ الوقت ففي نهاية المطاف في وقت
الإمتحانات يكرم المرء أويدها رغم كل هذا كان
أجمل عام قضينا فيه أحسن الأوقات مع بعضنا ومع ^{أسلوب}
أدب الأساتذة على قلبي أساتذة اللغة وأساتذة ^{تقسيم}
التاريخ والجغرافيا فمضينا كل ما لا يرفع من علم
لكي نكون نحن نعمة المجتمع في المستقبل وأن
أشكر أساتذتي كثيراً

المحتويات	رقم الصفحة
- شكر و عرفان	أ
- الإهداء.....	ب
- مقدّمة.....	1
الفصل الأول: بيداغوجيا الإدماج و الدّرس البلاغي.....	8
<u>المبحث الأوّل: بيداغوجيا الإدماج.....</u>	9
1. مفهوم الإدماج.....	13
2. المفاهيم القاعدية في بيداغوجيا الإدماج.....	15
3. فوائد نشاط الإدماج.....	23
4. أنماط الإدماج.....	25
5. مستوياته.....	26
6. أنواع أنشطة الإدماج.....	27
7. أهداف بيداغوجيا الإدماج.....	29
8. مكانة الإدماج في المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية..	30
1.8. مكانة الإدماج في المقاربة بالكفاءات.....	30
2.8. مكانة الإدماج في المقاربة النصيّة.....	32
9. مكانة التقييم في بيداغوجيا الإدماج.....	37
<u>المبحث الثاني: الدّرس البلاغي.....</u>	41
1. حقيقة البلاغة و جوهرها.....	42
2. الهدف من تدريس البلاغة	44
3. صعوبات تدريس البلاغة.....	46
4. مقتضيات الدّرس البلاغي من منظور المقاربة النصية.....	48
خلاصة الفصل الأول.....	54
الفصل الثاني: الإدماج و البلاغة في السندات التعليمية.....	56
<u>المبحث الأول: مكانة الإدماج في السندات التعليمية.....</u>	57

	1.الإدماج في منهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي – شعبة آداب
58	و لغات أجنبية –
69	2.الإدماج في الوثيقة المرافقة للمنهاج.....
70	3.الإدماج في مخطط التدرج في التعلّقات.....
73	4.الإدماج في الكتاب المدرسي و في دليل الأستاذ.....
73	1.4.الإدماج في الكتاب المدرسي.....
94	2.4. الإدماج في دليل الأستاذ.....
96	<u>المبحث الثاني: طريقة تدريس البلاغة في السندات التعليمية.....</u>
97	1.طريقة تدريس البلاغة في المنهاج.....
98	2. طريقة تدريس البلاغة في الوثيقة المرافقة.....
99	3.طريقة تدريس البلاغة في مخطط التدرّج في التعلّقات.....
100	4.طريقة تدريس البلاغة في الكتاب المدرسي و في دليل الأستاذ
100	1.4.طريقة تدريس البلاغة في الكتاب المدرسي.....
117	2.4.طريقة تدريس البلاغة في دليل الأستاذ.....
119	خلاصة الفصل الثاني.....
	<u>الفصل الثالث: أثر إدماج البلاغة في كتابات متعلّمي</u>
122	السنة الثانية من التعليم الثانوي – شعبة آداب و لغات أجنبية-
123	<u>المبحث الأول:الإطار المنهجي للدراسة.....</u>
123	1.الإطار المكاني.....
124	2.المجال الزماني.....
124	3.عينّة البحث.....
125	4.أدوات الدّراسة.....
125	1.4. الوضعية الإدماجية
125	1.1.4.بناء الاختبار.....
125	2.1.4.إجراء الاختبار.....
125	3.1.4.منهجية تحليل المعطيات.....

126	4.1.4. طريقة تقييم كتابات المتعلمين.....
129	2.4. الاستبيان.....
	<u>المبحث الثاني: إدماج البلاغة في كتابات متعلمي السنة</u>
130	الثانية من التعليم الثانوي- شعبة آداب و لغات أجنبية - ...
130	▪ عرض إجابات المتعلمين و تحليلها.....
130	1. دراسة مدونة الاختبار الأول و تحليلها.....
153	2. دراسة مدونة الاختبار الثاني و تحليلها.....
175	3. دراسة مدونة الاختبار الثالث و تحليلها.....
182	4. دراسة مدونة الاختبار الرابع و تحليلها.....
196	5. دراسة مدونة الاختبار الخامس و تحليلها.....
206	6. دراسة مدونة الاختبار السادس و تحليلها.....
214	خلاصة الفصل الثالث.....
216	- الخاتمة.....
225	- ملخص البحث.....
227	- قائمة المصادر و المراجع.....
236	- الملاحق.....
278	- فهرس المحتويات.....