المدخل التّكامليّ في تعليم مهارات اللّغة العربيّة ومُخرجاتُه
الوضعيّات الإدماجيّة لامتحان شهادة التّعليم المتوسّط (2019/2015) مدوّنة

The Integrated Approach to Teaching Arabic Language Skills and Its Outputs
The integration situations for the intermediate education certificate examination (2015/2019) as a corpus.

عبد الحفيظ دحماني
مخبر تجديد البحث في تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة
جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعبّاس (الجزائر)
abdelhafidhdahmani@gmail.com

تاريخ الإرسال	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2021/03/23	2021/04/03	2021/06/01

الملخّص:
تعدّدت مَداخل تعليم اللّغات بتعدّد الجهود النّظرية الّتي اِهتمّت باللّغة، سواء من داخل حقل اللّسانيات أم من خارجها. فكان منها المدخل المهاريّ والمدخل التّواصليّ والمدخل التّكامليّ...، ودراستنا هذه في شقّها النّظريّ تناولت المدخل التّكامليّ في تعليم مهارات اللّغة العربيّة و مخرجاته، أمّا الجانب التّطبيقيّ فعمدنا فيه إلى الكشف عن سِمة التّكامل في الوضعيّات الإدماجيّة وذلك في مواضيع امتحان اللّغة العربيّة لشهادة التّعليم المتوسّط بين سنتي: 2015م و 2019م، وإجراء دراسة وصفيّة تحليليّة على هذه المواضيع بما يتوافق مع المدخل التّكامليّ. وكان من أهمّ النّتائج الّتي توصّلنا إليها ضرورة تقويم تكامليّ لكلّ مهارات اللّغة العربيّة: استماعا وتحدّثا، قراءة وكتابة. فإن كان تدريس مهارات اللّغة العربيّة يعتمد على المدخل التّكامليّ؛ فعلى تقويم تحصيلها خاصّة في الوضعيّة الإدماجيّة أن يُبنى كذلك وفق متطلّبات هذا المدخل .

الكلمات المفتاحيّة: المدخل التّكامليّ؛مهارات اللّغة العربيّة؛الوضعيّة الإدماجيّة؛ شهادة التّعليم المتوسّط

Abstract: There are many approachesin language education, with many theoretical efforts that have been invested in language, whether inside or outside the linguistics field. So it was the skilled approach, the communication approach, and the integrator approach.., Our study in its theoretical section dealt with the integrative approach in teaching Arabic language skills and its outputs, and on the practical side, we purposely reveal the characteristic of integration in the integrative situations (essays), and this in the Arabic language exam for intermediate education certificate between my year: 2015 and 2019 AD, and conducting a descriptive and analytical study on these topics in line with the integrative approach. One of the most important results we have achieved is the necessity of an integrative evaluation of all Arabic language

skills: listening and speaking, reading and writing. If teaching Arabic language skills depends on the integrative approach; the assessment of their achievement, especially in the inclusive situation, must be built as well according to the requirements of this approach.
Key Words: The Integrative Introduction; Arabic Language Skills; Inclusion Situation; Middle school certificate (intermediate education certificate).

1. مقدّمة:

تعدّدت نظريّات تعليم اللّغة بتعدّد الجهود النّظريّة؛ فكما تعدّدت نظريّات تفسير الظاهرة اللّغويّة في حقل اللّسانيات؛ تعدّدت نظريّات تعليمها وتعلّمها في حقل تعليميّة اللّغات. وتجسّد هذا التّعدّد في ظهور مداخل لتعليم اللّغة؛ وكلّ مدخل له دعامة نظريّة يقوم عليها كما له إجراءات تطبيقيّة. ومن هذه المداخل: المدخل المهاريّ؛ المدخل التّواصليّ؛ المدخل التّكامليّ؛... والمدخل التّكامليّ واحد من المداخل الّتي تبنّتها المنظومات التّعليميّة من أجل تعليم اللّغات وتعلّمها. خاصّة في الوضعيّات التّعلّميّة الختاميّة أو التّحصيليّة الّتي يكون الهدف منها تحصيل تعلّمات المتعلّم بعد ميدان؛ أو أسبوع؛ أو مقطع، أو سنة دراسيّة أو طور من الأطوار، والوضعيّة الإدماجيّة واحدة من هذه الوضعيّات؛ حيث أنّها ترمي إلى إدماج مجموعة كفاءات من أجل معالجة وضعيّة تعلّميّة معيّنة.

وهذا ما جعلنا نطرح الإشكاليّة الرّئيسة الآتية: ما تجلّيات المدخل التّكامليّ في الوضعيّات الإدماجيّة الخاصّة بمادّة اللّغة العربيّة؟ لذا استندنا على مدوّنة تمثّلت في الوضعيّات الإدماجيّة لامتحان شهادة التّعليم المتوسّط في اللّغة العربيّة بين دورتي: 2015م و2019م.

ومن الأهداف الّتي نرمي إليها من خلال الجانب النّظريّ من هذا البحث: التّعرّف على المدخل التّكامليّ في تعليم المهارات اللّغويّة؛ وأبرز مسوّغاته. أمّا الجانب التّطبيقيّ فالهدف منه وصف وتقويم الوضعيّات الإدماجيّة للمدوّنة المذكورة وفق ما يقتضيه المدخل التّكامليّ.

2. مفهوم المَدخل لتعليم المهارات اللّغويّة:

تعليم اللّغة وتعلّمها ليس كدراسة متنها دراسة لسانيّة؛ فمعلّم اللّغة يحتاج إلى معرفة لسانيّة عن متن اللّغة في مستوياتها المختلفة: صوتا وصرفا ونحوا ومعجما ودلالة وتداولا... كما يحتاج إلى أدوات منهجيّة ومعرفيّة مستقاةٍ من حقول معرفيّة خارج حقل اللّسانيّات. فتعليم اللّغة يقوم على دعامة فكريّة فلسفيّة تنظيريّة منهجيّة تتصوّر حقيقة اللّغة وطبيعتها والهدف من تعليمها؛ وعلى أساس هذه الدّعامة تُحدّد استراتيجيّة ملائمة لتعلّم اللّغة أو تعليمها. من هذه الفكرة ظهر ما يسمّى بمداخل تعليم اللّغة، فمدخل تعليم الّغة "هو المدار الّذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللّغة وتعلّمها، وتحدّد من خلاله أسس بناء المنهج اللّغويّ، وتنظيم محتواه، بالإضافة إلى اِختيار أحسن الطّرق التّدريسيّة، وأنجع الوسائل التّعليميّة، وأجدى الأساليب

التّقويميّة، ما يوفّر المناخ الملائم لنجاح العمليّة التّعليميّة."[1] فجودة منهاج تعليم اللّغة بما يحمله من عناصر: محتوى ووسائل وتقويم يستلزم بناءه على مدخلات متينة تستجيب لطبيعة اللّغة بوصفها مادّة تعليميّة؛ ولواقع مجتمعها الكلاميّ.

كما يُعرَّف المدخل بأنّه :"مجموعة من الأسس، والمبادئ، والافتراضات أو المسلّمات الّتي تتعلّق بطبيعة اللّغة وطبيعة تعليمها وتعلّمها، والّتي تُستمدّ من النّظريّات العلميّة في المجالات اللّغويّة."[2] ففي هذا التّعريف إشارة إلى أنّ المدخل لا يستمدّ من النّظريات اللّسانيّة فحسب؛ بل يتعلّق بشتّى النّظريّات الّتي تُعنى باللّغة.

بعد عرض التّعريفين السّابقين لمدخل تعليم مهارات اللّغة نستطيع أن نُحوصِل ونقول إنّ المدخل التّعليميّ عموما هو القاعدة الّتي يُبنى عليها الفعل التّعليميّ؛ وهذه القاعدة لا تكون متينة إلّا إذا استمدّت متانتها من تخطيط مسبقٍ مُسبق؛ يأخذ في الحسبان كلّ روافد الفعل التّعليميّ النّفسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والعلميّة والاقتصاديّة... وهذه الرّوافد تتعلّق بالمعلّم والمتعلّم وإمكانيات الدّولة ومتطلّباتها.

أمّا مداخل تعليم مهارات اللّغة العربيّة، فهي حاصل مجموع الدّراسات والنّظريّات الّتي تناولت مهارات اللّغة العربيّة من حيث التّخطيط والاحتياجات، سواء كانت هذه الدّراسات والنّظريّات لسانيّة أم غير لسانيّة.

ولمّا كان تخطيط تعليم اللّغة ذو طابع ميدانيّ قابل للتّطبيق والقياس والتّقويم؛ فإنّه غالبا ما يلجأ مخطّطوا مناهج تعليم اللّغة العربيّة إلى صياغة خططهم بالشّكل الّذي يجعلها مفهومة وواضحة ومختصرة، بل ويصل بهم الأمر إلى تسمية توجّههم ونظرتهم إلى تعليم مهارات اللّغة العربيّة باسم مصطلح أهمّ مفهوم يُتداول في هذا التّوجّه. لذا تعدّدت مداخل تعليم مهارات اللّغة العربيّة بتعدّد توجّهات مخطّطيها؛ وتمايزت تسميات مداخلهم في ذلك بتمايز أهمّ مصطلحات مفاهيمهم وإجراءاتهم المعتمدة.

3. المدخل التّكامليّ لتعليم المهارات اللّغويّة:

يُعرّف التّكامل في حقل تعليم اللّغات بأنّه "أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللّغويّة المقدّمة للطّلاب، وتدريسها بما يحقّق ترابطها وتوحّدها بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللّغويّ."[3]

وفي هذا الشّأن يقول البروفيسور صالح بلعيد: "الطريقة التّكامليّة: طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النّفسيّة لعمليّة التّعلّم وللمتعلّم نفسه، وترقى بالتّعلّم إلى مستوى التّجريد وتراعي الخصائص المميّزة للّغة. سُمّيت بالطريقة التّكامليّة لأنّها تعلّم اللّغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها وتنمو في مدارجها المتتابعة ككلّ له وحدته لا كأجزاء منفصلة." [4] ولذلك يرفض البروفيسور صالح بلعيد أن يكون التّكامل طريقة بل يراه منهجا

بقوله: "في الحقيقة لا يمكن أن نطلق على هذا النّمط طريقة حيث إنّها منهج تعامل لغويّ جامع يعتمد مجموعة من المهارات النّفعيّة الّتي يستعملها المدرّس أثناء إلقاء دروسه قصد التّعامل مع النّصوص."[5]

4. مسوّغات المدخل التّكامليّ لتعليم المهارات اللّغويّة:

سوف لن نميّز بين مِيزات المدخل التّكامليّ لتعليم المهارات اللّغويّة وبين مسوّغاته؛ بِاعتبار أنّ ميزات المدخل هي في حدّ ذاتها من مسوّغات اِعتماده من قِبل المنظومات التّعليميّة الّتي تُعنى بتعليم اللّغة.

ومن المسوّغات الّتي كانت وراء ظهور واِعتماد التّكامل مدخلا لتعليم مهارات اللّغة ما هو راجع إلى طبيعة خاصّية التّكامل في حدّ ذاته، وهناك ما هو راجع إلى الطّبيعة التّكامليّة للمهارات والمستويات اللّغويّة.

أمّا طبيعة خاصّية التّكامل فنجد نظريّة الجشطلت **(Gestalt)** في علم النّفس قد اِهتمّت بها ونظّرت لها بِاعتبار أنّ التّعلم سلوك، حيث اِهتمّت "بالنُّظم الكلّيّة الّتي تتفاعل فيها الجزيئات تفاعلا ديناميكيّا بطريقة معيّنة لا يُمكن معها الاِستدلال على الكلّ من الأجزاء لو نُظِر إليها على اِنفصال على أنّها وحدات منفصلة لا يربطها إطار معيّن."[6] والنّظريّة الجشطلتيّة ظهرت بين 1910م-1920م في ألمانيا على يد علماء الفيزياء الثّلاث وهم: Max Wertheimer و Koffta Kurt وKohler Wolfgang وكانت أفكارهم ثائرة على النّزعة التّفتيتيّة للظّاهرة النّفسيّة وأهمّ فكرة حملتها هي أنّ الكلّ أكبر من مجموع أجزائه، وأنّ الجزء يقوم بوظيفة مخالِفة إذا نُزِع من الكلّ[7]، والتّعلّم بالاستبصار من أبرز ما نادى به الجشطلتيّون عندما اِنبروا يبحثون عن العلاقة الدّاخليّة الّتي تكوّن الشّكل في كلّيته[8]. بعيدا عن دراسة جزئيّاته منفصلة عن بعضها البعض.

وإذا كان هذا عن السّلوك عموما فاللّغة أيضا ينبغي أن تُعامل وفق كلّياتها؛ فأثناء المنتَج اللّغويّ الطّبيعيّ في الفعل التّواصليّ لا يمكن الفصل بين المهارات اللّغويّة من اِستماع وفهم وتحدّث وقراءة وكتابة؛ لتناغمها في منظومة تواصليّة واحدة. كما لا يمكن الفصل بين المستويات اللّغويّة صوتا ونحوا وصرفا ودلالة.. فالمنتِج للكلام ينتج اللّغة متكاملة كلّية. من هنا كان اِستثمار التّكامل متمثلا في المدخل التّكامليّ مشروعًا وله ما يبرّره.

كما أنّ العمل بالمدخل التّكامليّ في تعليم مهارات اللّغة العربيّة كفيل بإتاحة الفرصة لتقويمٍ أدائيّ شامل. فبدل أن يكون تقويم كلّ مهارة منعزلة في حصّة تعلّميّة واحدة؛ تكون حصّة تعليم مهارة معيّنة صالحة لتقويم مهارة أخرى. وكمثال نسوقه لتدعيم رأينا أنّ حصّة تنمية مهارة القراءة صالحة لتقويم مهارة التّعبير الشّفويّ (التّحدّث) بما يُتاح للمتعلّم من مجال للتّعبير عن رأيه في أفكار النّص ونقده إيّاها، هذا عن المهارات؛ أمّا مستويات اللّغة وفنّياتها فكذلك يمكّننا المدخل التّكامليّ من اِستثمار مستوى معيّن من تقويم مستوى آخر، وكمثال على ذلك

أمثلة القواعد النّحويّة والصّرفيّة نستطيع أن نُحمّلها صورة فنّية فنكون قد قدّمنا القاعدة النّحويّة ونمّينا التّذوّق الفنّيّ في الآن نفسه. وبهذا نكسب الوقت ونصحّح نظرة المتعلّم للّغة على أنّها حصص ومهارات ومستويات، لكنْ؛ كلّ هذا لا يكون عشوائيّا بل يكون بطريقة تعليميّة تعلّميّة منظّمة، فتكامل المهارات والمستويات أثناء الفعل التّعليميّ لا يَعني الفوضى المنهجيّة.

وبالتّالي فإنّ العمل بالمدخل التّكامليّ في تعليم مهارات اللّغة العربيّة بالشّكل الصّحيح المُمنهج النّاجم عن معرفة بحقيقة هذا المدخل وتطبيقاته؛ ويقابله إحاطة معرفيّة بالمهارات اللّغويّة باعتبارها مادّة تعليميّة يُفضي إلى جملة من المخرجات.

5. مخرجات تعليم اللّغة وفق المدخل التّكامليّ:

لكلّ مدخل إذا ما طبّق بالشّكل الّصحيح ما يفرزه من مخرجات متوقّعة، وهذا ما ينسحب على المدخل التّكامليّ؛ فتبنّيه من قبل المنظومات التّعليميّة عموما وتعليميّة اللّغة العربيّة بالخصوص يكون من أجل تحقيق هذه المخرجات، وفيما يأتي عرض لأبرزها:

- تجاوز النّظرة إلى المهارات اللّغويّة بنظرة سلوكيّة تفتيتيّة على أنّها تتمظهر وفق مبدأ (مثير/ استجابة)، فالتّعليم التّكامليّ لمهارات اللّغة العربيّة يكون استبصاريّا إذا تجاوز العلاقة الآليّة بين مثير واستجابة[9]. من هذا المنطلق فإنّ متعلّم مهارات اللّغة العربيّة وفق المدخل التّكامليّ يستطيع استعمالها في المواقف الّتي تقتضي منه توظيف المهارات المختلفة، على سبيل المثال تعامله مع مكاتب الاستقبال يقتضي منه توظيف مهارتي الاستماع والتّحدّث وسرعان ما يطلب منه المستقبل ملء استمارة ما فيستنجد بمهارتي القراءة والكتابة.
- ومن مخرجات اعتماد التّكامل في تعليم اللّغة العربيّة تحقيق التّوازن بين المهارات اللّغويّة، فالطّريقة التّكامليّة تهدف إلى التّخلّص من المناهج المتعدّدة الّتي أثبتت فشلها في تدريس اللّغة العربيّة. إنّها تنظر إلى فنون اللّغة بمنظار الصّلة القويّة بينها، وتحرص على المواءمة بين تلك الفروع لا الإنحياز لجانب على حساب الآخر.[10] لذا يجدر بالمنظومات التّعليميّة الّتي تحرص على تكوين متعلّم يُحسن استعمال اللّغة العربيّة في مواقف حياته أن تعمد على إكسابه مهاراتها متكاملة وليست منفصلة عن بعضها البعض.
- وكذلك من مخرجات إعتماد المدخل التّكامليّ في تعليم مهارات اللّغة العربيّة كونه "يساير طبيعة اللّغة المتكاملة، ويقضي على تفتيت اللّغة إلى فروع، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة، ويوفّر الوقت والجهد، ويعطي للمعلّم مجالا لتوحيد المفاهيم اللّغويّة، ويعطي للتّلميذ فرصة لتعلّم اللّغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه."[11] وهذا يعني أنّ المدخل التّكامليّ من شأنه أن يزيل الهوّة بين تعلّمات التّلميذ عند تعلّمه اللّغة مفتّة إلى مهارات ومستويات وبين اللّغة الّتي يمارسها في الواقع في مواقفه التّواصليّة.

6. التّكامل والوضعيّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة:

الوضعيّة التّعلّميّة عموما هي:" موقف يكتسب منه المتعلّم معلومات انطلاقا من المشروع الّذي يعدّه، وبالاعتماد على الكفاءات الّتي سبق وأن تحكّم فيها والّتي تسمح له باكتساب أخرى." [12] فهذا التّعريف يشير إلى أنّ الوضعيّة التّعلميّة هي حلقة ربط بين التّعلّمات السّابقة والتّعلّمات اللّاحقة. والوضعيّة الإدماجيّة في تعليميّة الموادّ الدّراسية ومنها مادّة اللّغة العربيّة؛ وباعتبارها وضعيّة تعلّميّة فتتمثّل في:" توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة. وتمكّن الوضعيّة الإدماجيّة من تنمية الكفاءات العرضيّة من خلال تجنيد واستخدام المعارف والموارد المكتسبة في مختلف ميادين الموارد "[13] فالوضعيّة الإدماجيّة تهدف إلى تنميّة الكفاءات وذلك باستخدام التّعلّمات السّابقة، ومفاد هذا أنّ الوضعيّة الإدماجيّة ليست هدفا في حدّ ذاتها؛ بقدر ماهي وضعيّة تساعد على تعزيز تعلّمات سابقة أو تحصيل تعلّمات لاحقة.

ووجه التّكامل في الوضعيّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة يتمظهر في خصائص هذه الوضعيّة؛ ومن هذه الخصائص[14]:

ـ تجنّد مجموعة من المكتسبات الّتي تُدمَج ولا تُجمَع: ووجه التّكامل في هذه الخاصّيّة أنّ الإدماج يقتضي التّكامل عكس الجمع الّذي يقتضي استحضار القوالب اللّغويّة الجاهزة. وكذا يظهر التّكامل في تجنيد جملة من المكتسبات من أجل حلّ وضعيّة واحدة.

ـ موجّهة نحو المهمّة، وذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعيّ: وهذه الخاصّيّة تشير إلى الطّابع الاجتماعيّ للّغة؛ ولا يتحقّق هذا الطّابع إلّا إذا تظافرت المهارات والمستويات اللّغويّة بشكل متكامل.

ـ مرجعيّتها فئة من المشكلات الخاصّة بالمادّة الدّراسيّة: ترمي الوضعيّة الإدماجيّة إلى استهداف مشاكل تتعلّق بالمادّة الدّراسيّة في عمومها ولا يتأتّى هذا إلّا إذا كان المتعلّم قادرا على جمع ميادينها ومهاراتها بشكل متكامل في موقف واحد، فالموقف التّواصليّ في الوضعيّة الإدماجيّة يقتضي من المتعلّم أن يجنّد كلّ تعلّماته المجزّءة.

ـ هي وضعيّة جديدة بالنّسبة للتّلميذ: لا تتحقّق جدّة الوضعيّة الإدماجيّة إذا كانت التّعليمة فيها تقتضي استحضار معلومات بسيطة مفكّكة، بل تكمن الجدّة في الرّبط بين الموارد المتعدّدة.

من هنا نستنتج أنّ خاصّيّتا الإدماج والتّكامل متلازمتان إلى حدّ بعيد، فالمتعلّم لا يستطيع إدماج موارده ومكتسباته وكفاءاته في وضعيّة واحدة إلّا إذا كان المدخل التّكامليّ حاضرا في الطّرق والمناهج التّعليميّة ، كما أنّ التّقويم النّاجع هو التّقويم الّذي يكون وفقا لإجراءات تكامليّة.

7. التّكامل في الوضعيّات الإدماجيّة لامتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة (2015م-2020م):

السّند 01: الوضعيّة الإدماجيّة لامتحان اللّغة العربيّة شهادة التّعليم المتوسّط 2015م[15]

الجزء الثاني: (08 نقاط)

الوضعية الإدماجية:

السّـــــند: زعَم أحدُ التّلاميذ خلال نقاشٍ في القسم أنّ التّدخين يُشعر صاحبَه بالمتعةِ والرّجولة.

التّعليمـــة: اكتب نصًّا حجاجيًا لا يقلّ عن عشرة أسطر، تردّ فيه على زعْم هذا التلميذ، مُبيِّنا العواقبَ الوخيمةَ للتّدخين على المدخّن نفسه وعلى المحيطين به.

المصدر: امتحان شهادة التّعليم المتوسّط لغة عربيّة 2015م

نجد أنّ سّند الوضعيّة الإدماجيّة في **السّند 01** يعزّز الطّابع التّكامليّ للّغة العربيّة؛ بكون تعلّمها يكون من أجل ممارستها في مواقف تواصليّة دالّة، حيث أنّ المتعلّم وضع في موضوع اجتماعيّ يعالج آفة من الآفات الاجتماعيّة وهي التّدخين. كما نجد تعليمة ذات السّند ترمي صراحة إلى تقويم الوظيفة الحجاجيّة للّغة، ولا يستطيع المتعلّم أداء الفعل الحجاجيّ بلغة مكتوبة ما لم يتحكّم في مكتسبات تتكامل مع بعضها البعض منها ما هو لغويّ كالرّوابط النّصّية ومنها ما هو عقليّ كعلامات التّرقيم والرّوابط العقليّة بين كلمات النّصّ وجمله وفقراته.

السّند 02: الوضعية الإدماجية لامتحان اللغة العربيّة شهادة التعليم المتوسّط 2016م[16]

الجزء الثّاني: (08 نقاط)

الوضعيّة الإدماجيّة:

السّند: رافقتَ جدّك لحضور مراسيم الاحتفال بعيدَي الاستقلال والشباب. وأثناء رفع العلم الوطني اغرورقتْ عيناه بالدموع، وراح يُخبرك عن الثمن الباهظ الذي قدّمه الشعبُ الجزائري ليُرفَعَ هذا العلَم خفّاقًا عاليًا في جميع ربوع الوطن.

التّعليمة: أكتب نصًّا إخباريًّا من **اثني عشر** سطرا تنقُل فيه ما ذَكره جدُّك عن التّضحيات الجِسام الّتي بُذلت من أجل ارتقاء هذا العَلَم، وما نصَحَك به من واجباتٍ نحوَه.

المصدر: امتحان شهادة التّعليم المتوسّط لغة عربيّة 2016م

السّند 03: الوضعيّة الإدماجيّة لامتحان اللّغة العربيّة شهادة التّعليم المتوسّط 2017م[17]

الجزء الثّاني: (08 نقاط)

الوضعيّة الإدماجيّة:

السّياق: الشباب هو عنصر الحياة المتدفّقة، وَالأمل الباسم، وَركيزة التجديد وَالبناء، وَعماد نهضة الأمم، وأساس رقيّها وازدهارها.

السّند : قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم بعد رجوعه من إحدى الغزوات: " **رجعنا من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر**". يعني من الحرب إلى بناء الأمّة بالجهد والعرق.

التّعليمة: أُكتب نصّاً حجاجيّاً من اثني عشر سطراً توضّح فيه دور الشّباب في بناء الوطن و تقدّمه.

المصدر: امتحان شهادة التّعليم المتوسّط لغة عربيّة 2017م

إنّ السّند والتّعليمة المتعلّقتين بالوضعيّة الإدماجيّة في **السّندين 02 و03**، يقتضيان من المتعلّم أن يستعمل اللّغة العربيّة بشكل متكامل لمعالجة قضيّة ذات معنى في واقع وهي قضيّة المواطنة. ووجه التّكامل فيهما أنّ النّمطين الإخباريّ والحجاجيّ على التّرتيب المطلوب من المتعلّم استعمالهما يتطلّبان تكامل جملة من المكتسبات اللّغويّة: نحوا وصرفا ودلالة وتداولا... من أجل تأدية هذين النّمطين وظيفتهما على أحسن وجه.

السّند 04: الوضعية الإدماجية لامتحان اللغة العربيّة شهادة التعليم المتوسّط 2018م[18]

الجزء الثّاني: (08 نقاط)

الوضعيّة الإدماجيّة:

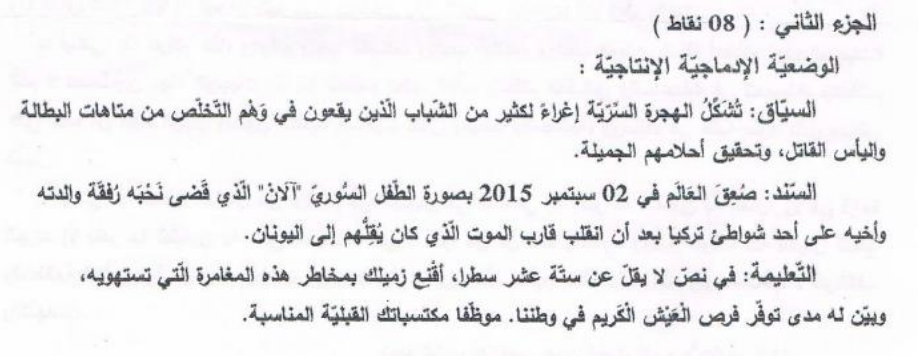
السّياق: لاحظتَ على أخيك شَغَفًا بمشاهدة التّلفزة، وإدْمانا على متابعة برامجها، فعَمِلْتَ على إقناعِه بتغيير سلوكه، وحاولت تَنْبِيهَهُ إلى مخاطر الإدْمَان التّلفزي.

السّند : تؤكّد الدّراسات و الإحصاءات أن إدمان أبنائنا على مشاهدة التّلفاز، أفرز مخاطر مختلفة أثّرت سلبا على حياتهم .

التعليمة: حرّرْ فقرة، لا تقلّ عن اثني عشر سطرًا، تُبيّنُ فيها لأخيكَ بأدلّة وبراهين خُطورة الإدمانِ على مشاهدة التّلفاز، وتنصحه بحسن استغلاله حتّى يُعدّلَ سُلوكه، موظفا مكتسباتك المناسبة لخدمة الموضوع.

المصدر: امتحان شهادة التعليم المتوسّط لغة عربيّة 2018م

السّند 05: الوضعيّة الإدماجيّة لامتحان اللّغة العربيّة شهادة التّعليم المتوسّط 2019م[19]



الجزء الثاني : (08 نقاط)

الوضعيّة الإدماجيّة الإنتاجيّة :

السيّاق: تُشَكّلُ الهجرة السّرّيّة إغراءً لكثير من الشّباب الّذين يقعون في وَهْم التّخلّص من متاهات البطالة واليأس القاتل، وتحقيق أحلامهم الجميلة.

السّنَد: صُعِقَ العَالَم في 02 سبتمبر 2015 بصورة الطّفل السُّوريّ "آلان" الّذي قَضى نَحْبَه رُفقة والدته وأخيه على أحد شواطئ تركيا بعد أن انقلب قارب الموت الّذي كان يُقِلُّهم إلى اليونان.

التّعليمة: في نصّ لا يقلّ عن ستّة عشر سطرا، أقْنِع زميلك بمخاطر هذه المغامرة الّتي تستهويه، وبيّن له مدى توفّر فرص العَيْش الكَريم في وطننا. موظّفا مكتسباتك القبليّة المناسبة.

المصدر: امتحان شهادة التّعليم المتوسّط لغة عربيّة 2019م

بالإضافة إلى أنّ الوضعيّتين الإدماجيتين في السّندين 04 و05 يؤدّيان نفس الغرض التّكامليّ للّغة في السّندات السّابقة لهما؛ إلّا أنّهما يذيّلان تعليميتهما بعبارة (موظّفا مكتسباتك القبليّة) فهذه العبارة تشير إلى التّكامل من بابين، أمّا الأوّل فإنّ كلمة (المكتسبات) جاءت بصيغة الجمع وأمّا الثّاني فإنّ المكتسب لم يُحَدِّد بدقّة الميدان أو المورد وإنّما ترك المجال مفتوحا للمتعلّم بأن يوظّف كلّ ما سبق وتعلّمه، حتّى وإن كان من مادّة أخرى غير العربيّة وهذا هو روح المدخل التّكامليّ.

بعد تحليل المدوّنة المتمثّلة في الوضعيّات الإدماجيّة في امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة بين سنتي:2015م و2019م، تجدر الإشارة إلى ملاحظة هامّة وهي أنّ الوضعيّة الإدماجية في ذات السّندات تُعنى بتقويم مهارة لغويّة إرساليّة واحدة وهي مهارة الكتابة، في حين لا وجود لتقويم مهارة الاستماع أو التّحدّث أو القراءة، وهذا نحسبه راجعا إلى طبيعة الامتحانات الرّسميّة إذ يتعسّر تقويم المهارات المذكورة في شكل جماعيّ وفي وقت قصير (ساعتان).

8. الخاتمة:

تطرّقنا في هذا البحث إلى مدخل من مداخل تعليم اللّغة العربيّة وهو المدخل التّكامليّ، فبعد التّعرّف عليه قمنا بالبحث عن مزاياه ومسوّغاته والّتي جعلت منه صالحا للاستثمار في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة. وبعد ذلك وقفنا على أهمّ مخرجاته المتوقّعة في حال أُحسن فهمه وتطبيقه. أمّا الجانب التّطبيقيّ فتطرّقنا فيه إلى تقويم الوضعيّات الإدماجيّة لامتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة وفق متطلّبات المدخل التّكامليّ. ومن النّتائج الّتي توصّلنا إليها:

1 ـ المدخل التّكامليّ مقاربة في تعليم اللّغة العربيّة استمدّت دعامتها الفكريّة من نظريّات ترى أنّ تعليم السّلوكات والمهارات بوجه مجزّء لا يوصل إلى جعلها تتمظهر في حياة المتعلّم وإلى تغيير في

سلوكياته؛ وهذا ما ينسحب على اللّغة العربيّة كذلك. فالمستويات والمهارات اللّغويّة حتّى وإن قدّمت مجزّأة إلى المتعلّم فإنّه من الضّرورة –حسب المدخل التّكامليّ- أن تُحوصَل في شكل تكامليّ بين الفَينة والأخرى في وضعيّات تعليميّة.

2 ـ مسوّغات ومزايا المدخل التّكامليّ تؤكّد مشروعيّته. فطبيعة تكامل مهارات اللّغة العربيّة الّتي تبني شخصيّة المتعلّم تفرض على الفاعلين في تعليميّات اللّغات عموما واللّغة العربيّة خصوصا أن يراعوا ذلك، من خلال إجراءات وتقويمات تكامليّة.

3 ـ الوضعيّة التّعلّميّة الإدماجيّة في مادّة اللّغة العربيّة حقل خصب لتطبيق إجراءات المدخل التّكامليّ وذلك لتَلازم خاصّيّتي الإدماج والتّكامل، لكنّ النّتيجة الّتي أفضى إليها البحث في جانبه التّطبيقيّ هي أنّ هذه الوضعيّات تركّز على مهارة واحدة وهي مهارة الكتابة.

بعد الوقوف على واقع بناء الوضعيّات الإدماجيّة في امتحان شهادة التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة في السّنوات الأخيرة وفق ما يقتضيه المدخل التّكامليّ في تعليم مهارات اللّغة العربيّة، يمكن أن نقترح بعض النّصائح الّتي نراها تحترم طبيعة اللّغة ووظيفتها:

1 ـ المدخل التّكامليّ في تعليم المهارات اللّغويّة لا يُقصد به العشوائيّة في تعليمها، فتعليم المهارات بشكل متكامل يقتضي تخطيطا مسبقا للمعلّم،

2 ـ كما لا ينبغي توظيف المدخل التّكامليّ بشكل دائم ومستمرّ، فلا يمكن أن نلغي المداخل الأخرى كالمدخل المهاريّ أو التّواصليّ أو حتّى الطّرق التّقليديّة في تعليم كلّ مهارة منفصلة عن الأخرى، أمّا المدخل التّكامليّ فيوظّف بعد إنجاز جملة من التّعلّمات حتّى يتعوّد المتعلّم على إدماجها في وضعيّة تعلّميّة واحدة. ومن أمثلة الوضعيّات التي تصلح أن تكون حقلا لتوظيف المدخل التّكامليّ: الوضعيّة الإدماجيّة في التعابير أو الفروض أو الامتحانات، الوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة، حلّ الوضعيّة المشكلة الأمّ بعد أربع أسابيع من التّعلّم.

3 ـ لا ينبغي أن نعامل المدخل التّكامليّ على أنّه المدخل الوحيد المعمول به؛ وإنّما يجب أن يُستند في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها أو في تقويمها على كلّ مدخل أو نظريّة من شأنها تجويد الممارسة اللّغويّة للمتعلّم وتجعل لغته سليمة ووظيفيّة.

4 ـ الطّبيعة التّكامليّة للمهارات اللّغويّة تجعل مادّة اللّغة العربيّة تتميّز عن غيرها من الموادّ الدّراسيّة، وهذا ما يجعلنا أمام حتميّة إيجاد أو تطوير سبل تقويمها في الامتحانات الرّسميّة، فليس من الموضوعيّة أو العلميّة أن تقوّم مهارة الكتابة دون سواها من باقي المهارات اللّغويّة، خاصّة إذا عرفنا أنّ مهارتي السّماع والتّحدّث أكثر استعمالا بالنظر إلى وظيفة اللّغة من مهارتي الكتابة والقراءة، فنحن لا نُغفل أهمّية القراءة والكتابة بل نؤكّد على ضرورة إقحام كلّ المهارات في تقويم التّحصيل العلميّ لمادّة اللّغة العربيّة.

9. قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009م.
2. أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة دراسة مسحيّة نقديّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، ط1421،1هـ-2000م.
3. أنور محمّد الشرقاوي، التّعلم نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، دط، 2012م.
4. تركي بن علي الزّهراني وآخرون، مداخل تعليم اللّغة العربيّة: رؤية تحليليّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربيّة، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1440هـ-2019م.
5. صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط8، 2016-2017م.
6. صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسيّ، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2011م.
7. عبد الله قلّي وفضيلة حنّاش، التّربية العامّة - سند للتّكوين المتخصّص -، وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2009م.
8. القوزي، عوض بن حمد، مناهج تعليم اللّغة العربيّة، ندوة: تعليم اللّغة العربيّة والتّعليم المتعدّد، ج1، معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، 7-9 مارس 2000م، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، الرّباط، ماي 2002م.
9. مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م.
10. مواضيع وحلول شهادات التّعليم المتوسّط، https://www.ency-education.com/bem-solutions.html، تمّ الدّخول إلى الموقع في: 2021/02/11م، على السّاعة: 22:00.
11. هنية عريف، لبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلّة الأثر، الجزائر. المجلد14، العدد23، ديسمبر2015م.

10. الإحالات:

1: هنية عريف، لبوخ بوجملين، المداخل الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة، مجلّة الأثر، الجزائر. المجلد14، العدد23، ديسمبر2015م، ص21.

2: تركي بن علي الزّهراني وآخرون، مداخل تعليم اللّغة العربيّة: رؤية تحليليّة، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربيّة، الرّياض، السّعوديّة، ط1، 1440هـ-2019م، ص19.

3: أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة دراسة مسحيّة نقديّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، ط1421،1هـ-2000م، ص21.

4: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط8، 2016-2017م، ص59.

5: نفس المرجع، ونفس الصّفحة.

6: أنور محمّد الشّرقاوي، التّعلم نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة، دط، 2012م، ص110.

7: ينظر: صالح بلعيد،علم اللّغة النّفسيّ، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2011م، ص97.

8: ينظر: أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2009م، ص64.

9: ينظر: أحمد حسّاني، مرجع سابق، ص65.

10: ينظر: القوزي، عوض بن حمد، مناهج تعليم اللّغة العربيّة، ندوة: تعليم اللّغة العربيّة والتّعليم المتعدّد، ج1، معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، 7-9 مارس 2000م، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، الرّباط، ماي 2002م، ص56.

11: أحمد عبده عوض، مرجع سابق، ص22.

12: عبد الله قلّي وفضيلة حنّاش، التّربية العامّة - سند للتّكوين المتخصّص -، وزارة التّربية الوطنيّة، المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحرّاش، الجزائر، 2009م، ص145.

13: مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر، 2016م،ص24

14: ينظر: نفس المرجع ونفس الصّفحة.

15 : ينظر: مواضيع وحلول شهادات التّعليم المتوسّط، https://www.ency-education.com/bem-solutions.html، تمّ الدخول إلى الموقع في: 2021/02/11م، على السّاعة: 22:00.

16: ينظر: نفس المرجع ونفس الصّفحة.

17: ينظر: نفس المرجع ونفس الصّفحة.

18: ينظر: نفس المرجع ونفس الصّفحة.

19: ينظر: نفس المرجع ونفس الصّفحة.