الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

المدرسة العليا للأساتـذة الشّيخ مبارك بن محمّد إبراهيمي الميليّ الجزائريّ.

– بــوزريــعة –

استثمارات لسانيّات النّصّ في تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات.

ـ السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط أنموذجاً ـ

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصّص لسانيّات عربيّة.

إعداد الطّالب :

لخـــضر حـــريزي.

إشراف الأستاذة :

أ.د/ شفيقة العــلويّ.

لجنة المناقشة:

د/ أمحمّد بكار.	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–	رئيساً.
أ.د/ شفيقة العلوي.	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–	مشرفةً و مقررةً.
د/ وهيبة العايب.	جامعة الجزائر–2–أبو القاسم سعد الله	عضوا مناقشاً.
د/ نصيرة الوناس.	جامعة أمحمد بوقرة – بومرداس–	عضوا مناقشاً.
د/ إسماعيل بوزيدي.	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–	عضوا مناقشاً
أ.د/فاطمة الزهراء شطيبي.	المدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة–	عضوا مناقشاً

السّنة الجامعيّة: 2021–2022.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

(يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)

سورة المجادلة . الآية : 11.

صدق اللَّهُ العظيم

إهداء:

إلى العابد الزّاهد الّذي سخّر كلّ قواه عوناً لي كي أصل إلى ما أنا عليه ،

والدي رحمه الله .

إلى الطّاهرة السّاجدة العابدة لله ، الّتي صنعت منّي رجلاً قادراً على مواجهة

الحياة ، أمّي رحمها الله .

إلى زوجتي الّتي مهّدت الطّريق أمامي كي أحقّق هدفي المنشود .

إلى أولادي الأوفياء الّذين عبّدوا طريقاً ما كنت لأبلغه إلّا بعون من الله ،

ثمّ بمواقفهم النّبيلة المشرفة أهديكم نجاحي وتخرّجي.

شكر وعرفان:

ربّما لا تُسعفني الكلمات في قول كلمة الحقّ فيكم، فأنتم نعم الأساتذة ، وأنتم خيرة الخيرة، ولولا جهودكم لما تمكّنا من مواصلة النّجاح، ولما تمكّنا من رسم خارطة النّجاح بفترةٍ قياسيةٍ، فشكراً أستاذتي شفيقة العلوي

ملء الأرض حبّاً وكرماً ، شكرا لكم أساتذتي كلّ باسمه وكلّ بمقامه.

مقدّمة

إنّ التّربية عملية تهدف إلى المساعدة على نموّ عقل الفرد وجسمه ،وتشكيل أخلاقه، وتدريبه على الفضيلة من خلال إكسابه العادات المناسبة للحياة الاجتماعيّة .فهي تتطلّب طرائق وخططا ووسائل ترافق النّاشئ من مرحلة إلى مرحلة أخرى . ومن هنا يظهر أنّ التّربية عملية شاملة، لها علاقة بجميع جوانب شخصيّة الفرد العقليّة ، والنّفسيّة ،والسّلوكيّة ، و الاجتماعيّة . وهذا يعني أنّها عملية ديناميكية مستمرّة، تتغيّر بتغيّر الأزمان، وتتطوّر بتطوّر الحياة .

ولذلك كان لها ارتباط وثيق بمجموعة من العلوم الأخرى ، كعلم النّفس، وعلم الاجتماع، واللّسانيّات التّطبيقيّة، والبيداغوجيا ... ونظرا للتّطوّر التّكنولوجيّ الّذي عرفته البشريّة، وتشابك مصالح الحياة،و تعقّدها صار العبء ثقيلا على علم التّربية ، فخرجت من رحمها التّعليميّة الّتي أصبحت علما مستقلّا بذاته، موضوعه العملية التّعليميّة/ التّعلّميّة ، وله أسسه، ومبادؤه ، وأهدافه، وطرائقه . وفي خضم العولمة ، وبغية إعداد فرد قادر على مواكبة التّحوّلات الّتي عرفها العالم في مختلف مجالات الحياة ، صار من الضّروريّ القيام بإصلاحات جذريّة على المنظومات التّربويّة في العالم ، وإعداد مناهج تعليميّة ، وإيجاد طرائق تدريس تناسب الأهداف المنشودة في البيئة العالميّة الجديدة .

وراحت التّعليميّة عامة ، و تعليميّة اللّغات خاصة تنهل من مختلف العلوم النّظريّة ، و التّجريبيّة طرائق التّدريس ، وهذا ما ميّز المنظومة التّربويّة في الجزائر، حيث عرفت تغيّرات عديدة في السّنوات الأخيرة ، بانتهاجها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بديلا للمقاربة بالأهداف، ابتداء من الموسم الدّراسيّ 2004/2003م . وهذه المقاربة الجديدة تجعل المتعلّم هو محور العملية التّعليميّة/التّعلّميّة، والمعلّم عبارة عن منشّط وموجّه للعملية.

ولعلّ من أكثر العلوم الّتي استمدّت منها تعليميّة اللّغات مبادءها وطرائقها اللّسانيّات ، باعتبار اللّغة قاسما مشتركا بينهما .وكان في الآونة الأخيرة للسانيّات النّصّيّة الحظّ الأوفر في مناهج تعليميّة اللّغة العربيّة ،من حيث المقاربات النّصّيّة الّتي اختارها الدّارسون و الباحثون المختصّون

القائمون على تعليميّة اللّغة عامة ، واللّغة العربيّة خاصة ، وذلك لتوافق معايير لسانيّات النّصّ مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مجال التّعليميّة .وهذا كان من وراء اختيارنا لموضوع البحث الموسوم ب : **استثمار لسانيّات النّصّ في تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات – كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط دراسة وصفيّة تحليليّة –**

ومن هذا العنوان تمّت صياغة الإشكاليّة الآتية : **ما ملامح اللّسانيّات النّصّيّة في منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟**

وتفرّعت عن هذه الإشكاليّة العامة الإشكالات الفرعيّة الآتية :

– ما علاقة تعليميّة اللّغة بالعلوم الأخرى خاصة اللّسانيّات ؟

– ما سبب اللّجوء للمقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجيّ ؟

– ما علاقة المقاربة بالكفاءات بلسانيّات النّصّ ؟

– هل توافق الوضعيات التّعلّميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط المقاربة بالكفاءات و المقاربة النّصّيّة ؟

– ما ملامح المقاربات اللّسانيّة النّصّيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ؟

– هل النّصوص التّعليميّة المقرّرة في الكتاب المدرسيّ تراعي المقاربات البيداغوجيّة المعتمدة ؟

– ما مدى تطبيق الاختيارات البيداغوجيّة النّصّيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسّطة ؟

منهج البحث : اعتمدنا في دراستنا هذه المنهج الوصفيّ التّحليليّ ، لأنّه يلائم طبيعة الموضوع ، حيث يلائم الوصف الجانب النّظريّ من البحث ، و يتناسب التّحليل مع الجانب التّطبيقيّ من الدّراسة .

فرضيات الدّراسة :

– وجود علاقة تناظريّة بين تعليميّة اللّغة والعلوم الأخرى خاصة اللّسانيّات .

– العلاقة وطيدة بين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ولسانيّات النّصّ .

– الوضعيات التّعلّميّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ملائمة للمقاربات البيداغوجيّة المعتمدة .

– تصميم كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسّطة يسير وفق المقاربة اللّسانيّة النّصّيّة والمقاربة بالكفاءات .

– معظم النّصوص التّعليّميّة المقرّرة لا تتناسب مع المقاربات البيداغوجيّة المعتمدة .

وكان اختيارنا لموضوع البحث نابعا من دوافع موضوعيّة، وأخرى ذاتيّة نوجزها في النّقاط الآتية :

1– الدّوافع الموضوعيّة :

– المستوى المتدنّي العام الّذي تشهده اللّغة العربيّة في مراحل التّعليم وخاصة مرحلة التّعليم المتوسّط، في مجال التّواصل بنوعيه الشّفويّ و الكتابيّ .

– الاطّلاع على المستجدّات البيداغوجيّة الّتي عرفتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة في السّنوات الأخيرة، خاصة على مستوى المقاربات والطّرائق التّعليميّة .

– الهوة الملاحظة في اعتماد المقاربات التّعليميّة الحديثة بين الجانب النّظريّ والجانب التّطبيقيّ .

– مدى مطابقة كتاب اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط للمقاربات المعتمدة في الوثائق التّربويّة الرّسميّة .

2- الدّوافع الذّاتيّة :

- حبّ البحث في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة باعتبار الباحث أستاذا ثمّ مفتّشا في مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط من جهة ، و طالبا بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة المتخصّصة في تكوين الطّلبة الأساتذة من جهة أخرى .

- الإيمان بأنّ اللّغة العربيّة هي الأجدر و الأحقّ بلسانيّات النّصّ ، باعتبارها لغة نصّيّة ،كون معظم علومها خرجت من رحم النّصّ القرآنيّ أو النّصّ الشّعريّ ...

أمّا أهمية البحث فتكمن في إفراده لموضوع مدى ملائمة المقاربات اللّسانيّة النّصّيّة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة . بغية الوقوف على هذه المستجدّات بين النّظريّة و التّطبيق ، وبين الواقع و المأمول، من خلال قراءة وصفيّة تحليليّة لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

الدّراسات السّابقة : من خلال بحثنا صادفنا مجموعة من الدّراسات الّتي سبقتنا في تناول موضوع تعليميّة اللّغة العربيّة من زوايا مختلفة ، ووفق نظريّات ومقاربات عديدة ،وفي مراحل تعليّميّة مختلفة ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الدّراسات الآتية :

1- المقاربة النّصّيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ثانويّ – دراسة تقويميّة-

وهذه الدّراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه ، تخصّص لسانيّات النّص وتعليميّة اللّغة العربيّة ، من إعداد الباحثة : حنان قادري ، إشراف الأستاذ عبد المجيد عيساني جامعة قاصدي مرباح بورقلة السّنة الجامعيّة 2020/2019.

حاولت الباحثة من خلالها الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : ما مدى تطبيق المقاربة النّصّيّة في الأنشطة اللّغويّة المقرّرة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ ؟

2– إعادة بناء النّصّ التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصّيّة – السّنة الثّالثة ثانوي أنموذجا – ،أطروحة دكتوراه ، تخصّص لسانيّات ،من إعداد الباحث : صالح غيلوس ، إشراف الأستاذ :محمّد زهّار ، جامعة سطيف 2 ، السّنة الجامعيّة 2014/2013 . حاول من خلالها الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : هل يؤدي التّفاعل الإيجابي بين النّصّ التّعليميّ والمتعلّم إلى إعادة بناء النّصّ التّعليميّ في ضوء المقاربة النّصّيّة في السّنة الثّالثة ثانوي ؟

3– واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة —دراسة ميدانيّة على عيّنة من معلّمي المدارس الابتدائيّة بولاية سطيف – وهي أطروحة دكتوراه علوم ، تخصّص لسانيّات تطبيقيّة ، من إعداد الباحثة نوال مزهود، إشراف الأستاذ عمر أوذاينية، من جامعة محمّد خيضر ببسكرة ، خلال السّنة الجامعيّة 2021/2020 .حاولت الباحثة الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة لدى معلّمي المدارس الابتدائيّة في القيام بعملية التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات ، تعزى لمتغيّر الخبرة المهنيّة ؟

4– الإنتاج الكتابيّ والمقاربة النّصّيّة في ظلّ بيداغوجيا الكفاءات – السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا – وهي رسالة ماجستير ، تخصّص أدب عربيّ ، من إعداد الطّالب : الماحي طير ، إشراف الأستاذ محمّد بن شريف ، جامعة ابن خلدون ، تيارت ، السّنة الجامعيّة 2015/2014 .

5– تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصّيّة – السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا – وهي مذكّرة ماجستير، تخصّص تعليميّة اللّغة ، من إعداد الطّالب :عبد المؤمن رحماني ، إشراف الأستاذة نورية شيخي ، جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان ، السّنة الجامعيّة 2014/2013.أرادت الباحث الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : إلى أيّ مدى وظّفت المقاربة النّصّيّة في تعليميّة النّحو للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي ؟

6– تعليميّة مادة التّعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات – الشّعبة الأدبيّة من التّعليم الثّانوي أنموذجا – مذكّرة ماجستير ، تخصّص علوم اللّسان العربيّ، من إعداد الطّالبة : فاطمة زايدي، إشراف الأستاذ : عز الدّين صحراوي ، جامعة محمّد خيضر ببسكرة ، السّنة الجامعيّة 2009/2008 . وعالجت الباحثة خلالها الإشكاليّة الآتية : هل استطاع تلميذ القسم الأدبيّ في مرحلة التّعليم الثّانوي اكتساب وتوظيف المهارات اللّغويّة ، والتّعبير عن أفكاره ،و الإفادة من الأنشطة التّعليميّة الأخرى ، وتوظيفها في مادة التّعبير في ضوء بيداغوجيّة المقاربة بالكفايات ؟

7– واقع الدّرس البلاغيّ في ضوء المقاربة النّصّيّة – السّنة الثّالثة من التّعليم الثّانويّ أنموذجا – رسالة ماجستير تخصّص لسانيّات تطبيقيّة ، إعداد الباحث : عادل بلخيري ، إشراف الأستاذ : إبراهيم منّاد، من جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم ،خلال السّنة الجامعيّة 2015/2014

أراد الباحث من خلال هذه الدّراسة الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : ما هو واقع تدريس البلاغة وفق المقاربة النّصّيّة في قاعة الدّرس تنظيرا وتطبيقا ؟

8– السّياق اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغة العربيّة لدى الطّفل في ضوء المقاربة بالكفاءات . –السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي نموذجا – رسالة ماجستير ، تخصّص لسانيّات تطبيقيّة ، إعداد الباحث : عبد الكريم بن ساسي ، إشراف الأستاذ : عبد الكريم بورنان ، من جامعة الحاج لخضر –باتنة– للسّنة الجامعيّة 2011/2010 م . أراد الباحث من خلالها الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : كيف نستفيد من السّياق اللّغويّ على اعتباره آليّة تعليميّة ، تعلّم التّلميذ الظّواهر اللّغويّة بأشكالها ؟

– التّعليق على الدّراسات السّابقة :

إنّ المتأمّل لهذه الدّراسات يتبيّن له أنّها تدور حول محور واحد من المحورين الآتيين : إمّا التّركيز على تقنية المقاربة النّصّيّة في مرحلة تعليميّة معيّنة ، أو البحث في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

كتقنية جديدة في الإصلاحات الّتي عرفتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة . ومنه يمكن القول إنّ دراستنا تختلف عن هذه النّماذج من الدّراسات السّالفة في كونها تناولت الجمع بين المقاربتين معا من جهة ، وجعلت العينة الكتاب المدرسيّ الجديد المصمّم وفق المقاربة النّصّيّة والمقاربة بالكفاءات ، بما يحمله من مصطلحات بيداغوجيّة حديثة من جهة أخرى .

وللإجابة عن الإشكاليّة العامة ، والإشكالات الفرعيّة قسّمنا بحثنا إلى ثلاثة فصول نظريّة وفصل تطبيقيّ ، حيث تناولت الدّراسة فصلا تمهيديّا موسوما ب: تعليميّة اللّغة ، متضمّنا ثلاثة مباحث ، تطرّقنا فيه إلى مفهوم التّعليميّة لغة و اصطلاحا ، موضوعها ، علاقتها بالعلوم الأخرى خاصة اللّسانيّات، نظريّات التّعلّم الّتي نهلت منها تعليميّة اللّغة مقارباتها وطرائقها البيداغوجيّة ، وذلك ما جعلنا نتطرّق في الفصل الأوّل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الّذي احتوى ثلاثة مباحث رئيسة ، عرّجنا خلاله على موضوع الكفاءة من حيث الماهية ، والعناصر، والمستويات ، والصّياغة الإجرائيّة ، و التّواصل . ونظرا لتقارب هذه المقاربة مع معايير اللّسانيّات النّصّيّة ارتأينا تخصيص الفصل الثّاني لمعالجة موضوع لسانيّات النّصّ ، حيث تضمّن ثلاثة مباحث ، تناولنا فيه ماهية النّصّ ، وماهية اللّسانيّات من حيث اللّغة و الاصطلاح ، ومفهوم لسانيّات النّصّ ، ونشأتها ، ومعاييرها السّبعة ، ثمّ عرّجنا على علاقة اللّسانيّات النّصّيّة بالعلوم الأخرى ، ومقارنتها بلسانيّات الجملة ، والعلاقة بينها وبين بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

وجاء الفصل التّطبيقيّ محتويا ثلاثة مباحث ، متضمّنا تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط من حيث تقديم المادة ومساهمتها في تحقيق ملامح التّخرّج ،و الميادين (الأنشطة) المقرّرة في السّنة الرّابعة المتوسّطة ، و الحجم السّاعيّ المخصّص للمادة ، وغاياتها ، وتصنيف الأهداف التّربويّة في الوثائق الرّسميّة ، الّتي ركّزت على صنّافة العالم التّربويّ الأمريكيّ (بنيامين بلوم) ، وتطبيقها على اختبار مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من حيث مضمونه ، وشروط بنائه ، وتمّ تخصيص المبحث الثّاني لعرض كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة

المتوسّطة ،حيث تناولنا فيه مفهوم الكتاب المدرسيّ ،وقراءة وصفيّة لكتاب اللّغة العربيّة ، وعرض محتوى تقديمه من قبل النّاشر ، و دليل استعماله ، و المقاطع التّعلّميّة الّتي تضمّنها الكتاب ، و النّصوص التّعليميّة المقرّرة ، ومعايير انتقائها،وقراءة في التّدرّج السّنويّ الّذي ورد في الكتاب المدرسيّ ، و الوضعيات التّعلّميّة الموجودة فيه . وفي المبحث الثّالث والأخير تطرّقنا فيه إلى منهجيّة تدريس ميادين اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، مع استكشاف ملامح اللّسانيّات النّصّيّة بمعاييرها السّبعة في كلّ ميدان (نشاط) ، ومحاولة إبراز الصّعوبات المعترضة في تطبيقها ميدانيّا . وختمنا بحثنا هذا بخاتمة تضمّنت نتائج الدّراسة ، وبعض التّوصيات الّتي خرجت بها الدّراسة .

واعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المصادر و المراجع المتعدّدة ، و الّتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- كتاب اللّغة العربيّة الجديد للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط- كتاب النّصّ و الخطاب و الإجراء لروبرت دي بوغراند . — كتاب بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة لفيليب بيرنو .

- الوثائق الرّسميّة الصّادرة عن وزارة التّربية الوطنيّة في الجزائر (الكتاب المدرسيّ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة ، المنهاج التّربويّ ، الوثيقة المرافقة للمنهاج ...) .

الصّعوبات المعترضة :

لا شكّ أنّ البحث العلميّ لا يخلو من صعوبات وعوائق تواجه الباحث أثناء دراسته ، ولعلّ ما واجهنا في دراستنا هذه جدّة الموضوع المعالج ، خاصة أنّ كتاب اللّغة العربيّة الجديد (طبعة 2019 م) للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يعدّ أوّل نسخة تعتمد المقاربة النّصّيّة ، والمقاربة بالكفاءات بمصطلحات بيداغوجيّة جديدة ، انبثقت عن الإصلاحات التّربويّة الأخيرة ، وهذا ما جعل المراجع الّتي تناولت الموضوع قليلة . فالدّراسات في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كثيرة ،

والبحوث في لسانيّات النّصّ كثيرة ومتعدّدة، وأبواب تعليميّة اللّغة العربيّة مفتوحة على مصراعيها للبحثين والدّارسين ، ولكنّ الجمع بين الدّراسات الثّلاث في دراسة واحدة لم يصادفنا من تناول هذا الموضوع من قبل، إلّا بعض المقالات المبثوثة في ثنايا المجلّات ، والّتي يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر النّماذج الآتية :

أ– مقال موسوم ب : تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداوليّ . من إعداد الباحث السّعيد قاسمي منشور في مجلة لغة –كلام ، المجلّد الثّالث ، العدد الأوّل ، وهو عدد خاص بعنوان : تدريس اللّغة العربيّة في ضوء النّظريّات اللّسانيّة الحديثة ، صادر بتاريخ الثّاني والعشرين من شهر فبراير عام ألفين وسبعة عشر.

أراد الباحث من خلاله الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : كيف يمكن لأقطاب العملية التّعليميّة وفق المقاربة بالكفاءات أن تؤدي الغرض المنوط بها من منظور تداوليّ ؟

ب– مقال بعنوان :المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليميّة، من إعداد الباحثة سهيلة عيشاوي ، نشر في مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة ، المجلّد الثّاني والثّلاثين، العدد الثّاني ، بتاريخ :2018/12/13 .

حاولت الباحثة من خلال هذه الدّراسة الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : ما هي المقاربة بالكفاءات ؟ ولماذا المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليميّة ؟

ج– مقال موسوم ب : المقاربة بالكفاءات في المنظومة التّربويّة الجزائريّة ، من إعداد الباحثة :نورة العايب ، منشور في مجلة العلوم الإنسانيّة ، جامعة قسنطينة 1 ، المجلّد : أ ، العدد الثّالث والأربعين ، بتاريخ : جوان 2015 .

أرادت من خلالها الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : ما هي المقاربة بالكفاءات ؟ و ماهي المستجدّات الّتي أضافتها إلى المقرّرات التّعليميّة ؟

د – مقال بعنوان :المقاربة النّصّيّة والمهارات اللّغويّة المكتسبة في ضوء برنامج السّنة الثّالثة ثانوي في المدرسة الجزائريّة. – دراسة تحليليّة ميدانيّة في ثانويات ولاية ورقلة – للباحثة حميدة بوعروة ، منشور في مجلة ريحان للنّشر العلميّ ، العدد التّاسع بتاريخ 2021/04/04 م .

حاولت الباحثة من خلال هذا المقال الإجابة عن الإشكاليّة الآتية : هل تساعد المقاربة النّصّيّة المعتمدة في مقرّراتنا الدّراسيّة للمرحلة الثّانوية – الثّالثة منها آداب وعلوم – على اكتساب مهارات لغويّة استماعيّة، وكلاميّة، وقرائيّة، وكتابيّة ، تؤهّله للتّواصل والاندماج مع محيطه ؟

إضافة إلى عامل الوقت وصعوبة التوفيق بين البحث العلميّ و الجانب المهنيّ (الوظيفة) ، وخاصة في الظّروف الصّحيّة الصّعبة الّتي عرفها العالم في السّنوات الأخيرة في ظلّ جائحة كورونا (كوفيد 19) .

ولقد حاولنا جاهدين أن يكون بحثنا هذا بذرة في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة تعليميّة معيّنة ، نغرسها في حقل المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، لعلّها تنمو ببحوث أخرى في هذا الموضوع، لتثمر ثمارا طيّبة، تستفيد منها اللّغة العربيّة في الجزائر. فإن أصبنا فمن الله وحده، وإن أخطأنا فمن أنفسنا . دون أن ننسى اعترافنا بالفضل الكبير **للأستاذة شفيقة العلوي** ، الّتي أشرفت على هذا العمل منذ كان مشروع بحث إلى غاية وصوله إلى صورته النّهائيّة ، فجزاها الله عن البحث العلميّ و اللّغة العربيّة خير الجزاء .

فصل تمهيديّ :

تعليميّة اللّغة .

فصل تمهيدي : تعليميّة اللّغة .

تمهيد.

المبحث الأول : ماهية التّعليميّة .

1– التّعليميّة لغة .

2– التّعليميّة اصطلاحا .

3– موضوع التّعليميّة .

المبحث الثّاني : علاقة التّعليميّة بالعلوم الأخرى .

1– علاقتها باللّسانيّات .

2– علاقتها باللّسانيّات التّطبيقيّة .

3– علاقتها بعلم الاجتماع .

4– علاقتها بعلم النّفس .

المبحث الثّالث : نظريّات التّعلّم .

1– النّظريّة السّلوكيّة .

2– النّظريّة المعرفيّة .

3– النّظريّة البنائيّة .

– خلاصة .

تمهيد :

تعتبر عملية التّعلّم إحدى القدرات الأساسيّة للإنسان، والّتي تميّزه عن سائر المخلوقات الأخرى ، والّتي تتجلّى وتتطوّر من خلال النّشاطات الّتي يقوم بها لاكتساب المعارف والخبرات والمهارات الّتي تساعده في تحرير نفسه من الجهل من جهة ،و في تشكيل وتغيير أو تعديل سلوكه من جهة أخرى .

ولا شكّ أنّ التّعلّم عملية متغيّرة بتغيّر أوضاع الفرد في جميع مجالات حياته : الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة . . . ولذلك أخذت عملية التّعلّم حيزا كبيرا لدى العلماء والباحثين والمختصّين عبر العصور المتعاقبة ، وإلى وقت قريب كانت التّعليميّة مندمجة داخل حقل اللّسانيّات التّطبيقيّة ، وظلّت كذلك إلى غاية القرن العشرين أين استقلّت ، وأصبحت علما قائما بذاته ، له قواعده ، ونظريّاته، وآلياته .

المبحث الأوّل : تعليميّة اللّغة .

1- مفهوم التّعليميّة: (La didactique)

1-1- لغة : التّعليميّة هي ترجمة لمصطلح (didactique) الّذي اشتقّ من الكلمة اليونانيّة (Didaktikos) الّتي كانت تطلق على نوع من الشّعر ، يتناول معارف علميّة أو تقنية(الشّعر التّعليميّ)[1].

ويعود أصل مصطلح(Didacktikos) عند الإغريق إلى مصطلح Didaskein

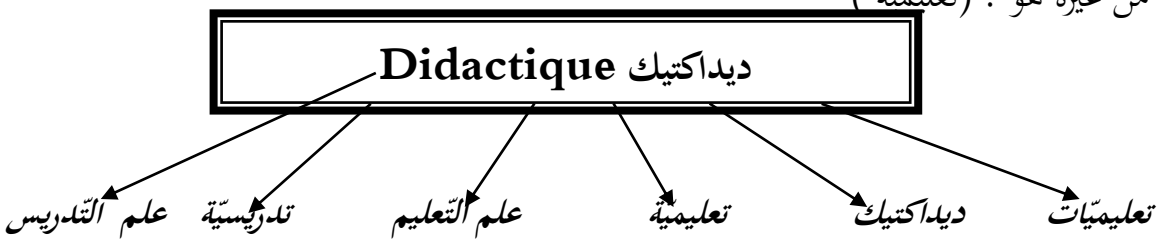
[1] خالد البصيص ، التدّريس العلميّ و الفنيّ الشّفّاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ، 2004 م ، ص 131.

ويعني التكوين .[1]

ونجد في اللّغة العربيّة عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي (Didactique) منها :

ديداكتيك ، تعليميّة ، علم التّعليم ، علم التّدريس ، تدريسيّة .

وهذه المصطلحات تتفاوت من حيث الاستعمال ، غير أنّ المصطلح الّذي شاع استعماله أكثر من غيره هو : (تعليميّة) [2]



ولعلّ تعدّد هذه المصطلحات راجع إلى تعدّد مناهل التّرجمة ، وكذلك إلى ظاهرة التّرادف في اللّغة العربيّة .ففي الوقت الذّي اختار فيه بعض الدّارسين استعمال (ديداكتيك) تجنّبا لأيّ لبس أو غموض في مفهوم المصطلح ، راح باحثون آخرون يستخدمون مصطلح (تعليميّات) موافقة لوزن:لسانيّات،رياضيّات ، بصريّات،طبيعيّات ... أمّا مصطلح (**تدريسيّة**) فهو استعمال عراقيّ لم يشع استعماله .[3] أمّا في اللّغة العربيّة فكلمة تعليميّة هي مصدر صناعيّ مصوغ من المصدر القياسيّ (تعليم) للدّلالة على الخصائص ، والمميّزات الموجودة في المصدر الأصليّ (التّعليم) ، الذّي فعله (علّم) على وزن(فَعَّلَ) .[4]

---

[1]Hachette, le dictionnaire du français , Ed. ENAG ,Alger ,1992 p.494.

[2] بشير إبرير ، تعليميّة النصوص بين النّظرية والتطبيق ،ط1،عالم الكتب الحديث ، اربد ، الأردن، 2007، ص09

[3] بشير إبرير ، نفسه ، ص08 .

[4]المعجم الوسيط ، مجمع اللّغة العربيّة ، القاهرة ، مصر ، 1998 م ، ص624 .

1-2- التّعليميّة اصطلاحاً :

إنّ الجهود الكبيرة المتواصلة و المكثّفة التّي بذلت في ميادين التّعليم منذ عشرات السّنين الأخيرة ، بغية النّهوض بعملية التّعلّم ،و تحسين الفعل التّعليميّ ،انتهت إلى ضرورة فهم العملية التّعليميّة / التّعلّميّة أكثر، من قبل الباحثين والمختصّين و القائمين عليها، وإلى معرفة حقيقيّة بأقطابها الثّلاثة المتمثّلة في:

المرسل (المعلّم) ،و المتلقّي (المتعلّم) ، والمادة التّعليميّة (المحتوى) ، والعلاقة الثّنائيّة الّتي تربط كلّ عنصر بالآخر .

ونظراً للدّور الكبير والعظيم الّذي يلعبه كلّ قطب من هذه الأقطاب الثّلاث في العمليّة التّعليميّة /التّعلّميّة ، و الأثر الّذي يتركه كلّ عنصر في الآخر ، برزت إلى الوجود في المجال التّربويّ ما اصطلح عليه بالتّعليميّة .

والّتي هي علم يهتمّ بمحتوى التّدريس ،من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ، ومعرفة طبيعتها، وتنظيمها، وبعلاقات المتعلّمين بهذه المعارف ، من حيث التّحفيز ، والأساليب ، والاستراتجيات الفاعلة لاكتسابها وبنائها ، وتوظيفها في الحياة [1].

وقد تعدّدت تعريفات التّعليميّة ومفاهيمها من باحث إلى آخر ، ومن مجال إلى آخر ، ونذكر من هذه التّعريفات ما يأتي :

[1] أنطوان صياح ، تعلّميّة اللّغة العربيّة ، ج1 ، ط1 ، دار النهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، 2006 م ، ص14 .

1. **تعريف سميث للتّعليميّة** (1962) : «هي فرع من فروع التّربيّة موضوعها : التّخطيط للوضعية البيداغوجيّة ،وكيفية مراقبتها ، وتعديلها عند الضّرورة ».[1]

2. **تعريف ميالاري** (1979) :«التّعليميّة هي مجموعة من طرق ، و أساليب وتقنيات التّعليم».[2]

3. **تعريف بروسو** (1983): «هي تنظيم تعلّم الآخرين ، موضوعها : دراسة الشّروط الواجب توفّرها في الوضعيات التّعلّميّة المقترحة على التّلميذ».[3]

وفي سنة 1988م يعود (**بروسو**) ليقول إنّ التّعليميّة هي الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلّم ليحقّق التّلميذ من خلالها أهدافا معرفيّة عقليّة ـ أو وجدانيّة ، أو نفسيّة حركيّة .

فمن هذه التّعريفات السّالفة يمكننا صياغة التّعريف الآتي للتّعليميّة :

هي علم من علوم التّربية له قواعده ونظريّاته ، يعنى بالعملية التّعليميّة / التّعلّميّة ، يقدّم كلّ المعطيات الضّروريّة للتّخطيط ، يرتبط أساساً بالمواد الدّراسيّة من حيث المحتوى ، والتّخطيط لها وفق الحاجات و الأهداف والقوانين العامة للتّعليم ، وكذا الوسائل وطرائق التّبليغ والتّقويم .

وهذا ما أكّده تعريف "جان كلور دغاينون" (J.C.Gagnon) للتّعليميّة :

«إنّها إشكاليّة إجماليّة وديناميّة،تتضمّن :تأمّلا وتفكيراً في طبيعة المادة الدّراسيّة ،وكذا في طبيعة وغايات تدريسها ، وإعداداً لفرضياتها الخصوصيّة ،انطلاقاً من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة

---

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، التّعليميّة العامة وعلم النّفس ، الجزائر ،1999 م ، ص02

[2] وزارة التّربية الوطنيّة ، نفسه ، ص02 .

[3] وزارة التّربية الوطنيّة ، نفسه ، ص12.

لعلم النّفس، والبيداغوجيا ، وعلم الاجتماع ...إضافةً إلى كونها دراسة نظريّة وتطبيقيّة للفعل البيداغوجيّ المتعلّق بتدريس المادة التّعليميّة ».[1]

2- موضوع التّعليميّة :

نظراً لكون التّعليميّة عملية تفاعليّة وديناميكيّة منظّمة ، وكونها تعنى بأقطاب تؤثّر وتتأثّر فيما بينها ، وكونها علماً من سماته التّجدّد المستمرّ نتيجة تجدّد الظّروف و الأهداف والحياة، فإنّ المتخصّص في مجال التّعليميّة يمكن أن يهتمّ بعدة اهتمامات ، لا تنحصر في المادة وحدها ، وإنّما تمتدّ لتشمل كلّ ما يتعلّق بالعملية التّعليميّة / التّعلّميّة في مختلف أبعادها ومساراتها، وأهدافها وعناصرها المكوّنة لنظام التّعليم والتّعلّم في ترابط وانسجام وتناسق .

بناءً على ذلك يتبيّن أنّ مجالات البحث في التّعليميّة متعدّدة ، منها : المعلّم ، المتعلّم ، الأهداف التّعليميّة ، المحتويات ، الطّرائق التّعليميّة ، التّقويم ...

وباختصار يمكن حصر موضوع التّعليميّة في الأسئلة الآتية :

- **من نعلّم ؟ ⟵ العيّنات المستهدفة .**
- **ماذا نعلّم ؟ ⟵ المحتويات .**
- **كيف نعلّم ؟ ⟵ النّظريّات ، الطّرائق ، المنهجيّات .**
- **لماذا نعلّم ؟ ⟵ الأهداف والكفاءات المتوخّاة.**

[1] بشير إبرير ، تعليميّة النّصوص ، ص09.

المبحث الثّاني : بين التّعليميّة و العلوم الأخرى .

إنّ حقل التعليميّة وطبيعة موضوعاتها التّي تتنوّع ، وتتعدّد بتنوّع عناصرها ، وتعدّد أقطابها ، وتباين طرائقها ووسائلها ،وتحديد غاياتها وأهدافها جعلها تلتقي أو تتقاطع مع علوم عديدة ، وتحتكّ بعلوم أخرى، حيث تتداخل معها ، وتشاركها في وحدة الموضوع إلى درجة يصعب التّفريق بينهما في بعض الأحيان ، ولذلك يجد الباحثون في مجال التّعليميّة صعوبات عديدة في التّعامل مع مصطلحاتها ، فتجدها « في إيطاليا تقابل علم النّفس اللّغويّ، وفي بلجيكا تترادف مع البيداغوجيا ، بينما يرتبط مفهومها في كندا و فرنسا باللّسانيّات التّطبيقيّة ...».[1]

ومن هنا يمكننا الاستنتاج أنّ التّعليميّة تدور في فلك كثير من العلوم تؤثّر فيها ، وتتأثّر بها .

ونحاول في هذا المبحث الاقتصار على بعض العلوم الّتي لها علاقة مباشرة ووطيدة بالتّعليميّة .

1- علاقة التّعليميّة باللّسانيّات :

إذا كانت اللّسانيّات علما نظّريّا يسعى إلى دراسة اللّسان البشريّ ، والكشف عن حقائقه ، والتّعرّف على أسراره ، و استنباط خصائصه ومميّزاته ، فإنّ التّعليميّة علم ميدانيّ تّطبيقيّ ، يهدف إلى تعليم اللّغة سواء أكانت هذه اللّغة من منشأ الفرد (اللّغة الأمّ) أم لغة ممّا يكتسبه الفرد من اللّغات الأجنبية . إذا تأمّلنا هذين الحقلين تتبيّن الصّلة القويّة القائمة بينهما ، فكلاهما يحتاج إلى الآخر باستمرار ، فاللّسانيّ يجد في حقل التّعليميّة ميدانا علميّا لاختبار نظريّاته العلميّة ، والتّعليميّة تحتاج في بناء طرائقها وأساليبها إلى معرفة القوانين اللّغويّة العامة ، الّتي أثبتتها

---

[1] بشير إبرير ، مرجع سابق ، ص16.

اللّسانيّات الحديثة .[1]

و مادامت اللّغة سلوكاً خاصا ، و التّعلّم سلوكا خاصا ، فكلّ سلوك يحتاج إلى الآخر.

فإذا كانت التّعليميّة علماً مستقلّا بذاته له عناصره الخاصة بموضوع بحثه (المادة اللّغويّة ، المتعلّم ، بيئة التّعليم، الأهداف التّعليميّة) فإنّها ملزمة على النّظر والتّعامل مع علوم أخرى تشاركها نفس العناصر ، كعلم اللّسانيّات الّذي يتناول ظاهرة اللّغة وكيفية اللّغة ، وعلم النّفس اللّغويّ الّذي يعنى بالمتعلّم وميوله ، وكيفية اكتسابه للّغة ، وعلم الاجتماع اللّغويّ الّذي يركّز على البيئة الاجتماعيّة في اكتساب اللّغة ، وعلم التّربية ...

ومن هنا نستخلص أنّ التّعليميّة و اللّسانيّات حقلان متداخلان متكاملان يكمّل كلّ حقل الآخر .

وخير دليل على ذلك و الّذي سيقودنا إلى المبحث الآتي من بحثنا ، هو الإصلاحات التّعليميّة الّتي قامت بها المنظومة التّربويّة الجزائريّة في العشريّة الأخيرة،فيما يخصّ تعليميّة اللّغة العربيّة،والّتي منها اعتماد ما يصطلح عليه (المقاربة النّصّيّة) وهي مقاربة أخذتها التّعليميّة من لسانيّات النّصّ النّظريّة . [2]

2- علاقة التّعليميّة باللّسانيّات التّطبيقيّة : إنّ التّعليميّة في مراحلها الأولى كانت تستعمل مرادفا للّسانيّات التّطبيقيّة ، نتيجة تداخلهما إلى درجة يصعب التّفريق بينهما ، وذلك باعتبارهما حقلين لتجريب وتوظيف ما توصّلت إليه الدّراسات اللّسانيّة النّظريّة .

---

[1] عبد الرّحمن الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة ،ج1، دار موفم للنّشر ، الجزائر ،2007م ، ص194.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الرّابعة متوسّط، الديّوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2005م،ص13 .

فعلم اللّغة التّطبيقيّ يعنى بالبحث في تقنيات تعلّم اللّغات البشريّة وتعليمها ، سعياً وراء إيجاد أنجع التّقنيات والمناهج اللّسانيّة ، وتحديد المشكلات اللّغويّة ، وإيجاد الحلول المناسبة لها .[1]

ومن هنا يظهر لنا أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة ميدانها الاستعمال. [2]

وممّا سبق يبدو أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة هي الميدان العمليّ للبحث اللّغويّ النظريّ ،أي أنّها تعمل على تطبيق ما توصّلت إليه الدّراسات اللّسانيّة في مجالات مختلفة منها : مجال التّرجمة ، التّوثيق ، تدريس اللّغات ، معالجة الأمراض اللّغويّة : التّعدّد اللّغويّ ،تقنيات التّعبير ، برامج الحاسب الالكتروني ، التّخطيط اللّغويّ ...[3]

ومنه تظهر العلاقة التّناظريّة بين اللّسانيّات التّطبيقيّة و التّعليميّة ، فهذه الأخيرة علم تفرّع بذاته من رحم علم اللّغة التّطبيقيّ.[4]

3- علاقة التّعليميّة بعلم الاجتماع :

لقد كانت تعليميّة اللّغات مادة دسمة لمختلف العلوم والمدارس النّظريّة ، حيث راح المختصّون والباحثون في مختلف العلوم يبحثون عن الحلول المناسبة لكلّ المشاكل ، والعراقيل الّتي تواجه حقل التّعليميّة سواء أتعلّق الأمر بالمعلّم ، أو المتعلّم ، أو البيئة الاجتماعيّة و الثّقافيّة الّتي تحيط بالعمليّة التّعليميّة . ومن بين هذه العلوم علم الاجتماع الّذي تفرّع عنه علم الاجتماع التّربويّ، الّذي لا يعدو أن يكون سوى الدّراسة العلميّة للظّاهرة التّربويّة ، في سياق حركتها ، وتفاعلها مع الظّواهر الاجتماعيّة الأخرى .[5]

---

[1] عبده الرّاجحي ، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندرية ،1995م ،ص12

[2] الفاسيّ الفهريّ ، اللّسانيّات واللّغة العربيّة ، نماذج تركيبيّة ودلاليّة ، ط1، دار تبوقال ، الدّار البيضاء ،1985م ، ص32.

[3] صالح بلعيد ، دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة ، ط3 ، دار هومة ، الجزائر ،2000م ، ص 13 .

[4] خالد حسن أبو غالية ، علم اللّغة التّطبيقيّ ، مفهومه ومجالاته ، مكتبة دار العلم ، الفيوم ، مصر ، 2005 م ، ص06.

[5] ريناتا غوروفا ، مقدّمة في علم الاجتماع التّربويّ ، ترجمة نزار عيون السود ، دار دمشق ، دمشق ، سوريا ، 1984م ، ص95 .

ومن هنا يتّضح أن علم الاجتماع التّربويّ هو فرع من علم الاجتماع العام،حيث يهتمّ بمسائل عديدة أهمّها تحديد ودراسة المخرجات الاجتماعيّة الّتي تؤثّر في السياسات التّربويّة بصفة عامة، و السّياسة التّعليميّة بصفة خاصة.

ولذلك كان لزاما على تعليميّة اللّغات الأخذ بعين الاعتبار المحيط الاجتماعيّ والثّقافيّ في تخطيط وبناء العملية

التّعليميّة / التّعلميّة " . وعلى هذا الأساس فالاستعمال الفعلي للّغة في جميع الأحوال الخطابيّة الّتي تشتمل هذه الحياة اليوميّة ، هو الّذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كلّ منهج تعليميّ " .[1]

فالمتعلم ابن بيئته ، وهذا ما ركزت عليه بلاغتنا العربية ، حينما جعلت الفصاحة تعني ملاءمة الكلام لمقتضى

الحال ، أو بعبارة أخرى لكلّ مقام مقال . دون أن نغفل معيار المقاميّة أو السّياق في الدّراسات اللّسانيّة النّظريّة ، وعلى رأسها لسانيّات النّصّ .

ولأهمية البيئة الاجتماعيّة في حقل التّعليميّة ، أشارت فلسفة التّربية بأنّ " التّعلّم لابدّ أن يرتبط بحياة التّلميذ ، وواقعه واحتياجاته ، واهتماماته ، ويحدث من خلال تفاعل التّلميذ مع كلّ ما يحيط به في بيئته ، ويحدث في جميع الأماكن الّتي ينشط فيها المتعلّم : في البيت ، المدرسة ، الحي ، النّادي ، الطّبيعة . . . " .[2]

4- علاقة التّعليميّة بعلم النّفس :

لا يختلف اثنان في العلاقة المتينة الّتي تربط تعليميّة اللّغات بميدان علم النّفس ، وذلك للتخصّصات العلميّة الّتي ظهرت في هذا للمجال ، والّتي منها : علم اللّغة النّفسيّ ، علم النّفس اللّغويّ ، علم النّفس التّربويّ . . .

---

[1] عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة ، ص176 .

[2] حسن شحاتة ، استراتيجيات التّعليم والتّعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ ، ط1،الدّار المصريّة اللّبنانيّة ،مصر،2008، ص32 .

وكلّها علوم وإن اختلفت في المبادئ والأفكار والطّرائق ، فهي تتفق في هدفها المتمثّل في البحث عن طرائق ناجعة في عملية التّعلّم ، وخاصة اكتساب اللّغة ، " علماء النّفس اللّغويّ يريدون أن يعرفوا كيف يكتسب الأطفال الأبنية اللّغويّة ، وكيف تستخدم هذه الأبنية في عمليات الكلام والفهم والتّذكّر ، والقدرة على أن ينتج عددا غير محدود من الرّسائل اللّغويّة ".[1]

إضافة إلى ما يهدف إليه علم النّفس التّربويّ من حيث : توليد المعرفة الخاصة بالتّعلّم ، أي أنّه علم سلوكيّ يتناول دراسة سلوك المتعلّم في الأوضاع التّعليميّة المختلفة ، وخصائص المتعلّم النّفسيّة ، والانفعاليّة والعقليّة ذات الصّلة بعملية التّعلّم . [2]

المبحث الثّالث : نظريّات التّعلّم .

إذا كان التّعلم عملية تغيّر في سلوك الفرد ، أي كلّ فعل يمارسه المتعلّم بذاته ، يقصد من ورائه اكتساب معارف ومهارات وكفاءات وقيم جديدة ، تساعد على تنمية قدراته في مجال ما من مجالات حياته ، فإنّ نظريّات التّعلّم هي عبارة عن مساهمات ودراسات منظّمة لتوليد المعرفة

حول السّلوك الإنسانيّ ، وتنظيمها ، وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين " بهدف تفسير الظّاهرة السّلوكيّة والتّنبؤ بها ، بهدف فهم هذا السّلوك من حيث تشكّله وتحديد متغيّراته

وأسبابه . . . لصياغة قوانين عامة لضبطه وتوجيهه ". [3]

ولا شكّ أنّ هذه النّظريّات تسند في أعمالها إلى مبادئ فلسفيّة ،أو تجارب ميدانيّة وحتّى مخبريّة . والملاحظ لنظريّات التّعلّم قديما وحديثا يجدها عديدة ومتنوّعة ، لكنّنا في هذه الدّراسة نكتفي بأكثرها استخداما وشهرة ، وهي : المدرسة السّلوكيّة ، النّظريّة المعرفيّة ، والنّظريّة البنائيّة .

1- النّظريّة السّلوكيّة :

---

[1] جلال شمس الدّين ، علم اللّغة النّفسيّ : مناهجه ونظريّاته وقضاياه ، ج1،مؤسسة الثّقافة الجامعيّة،الإسكندرية،مصر،د.ت،ص09.

[2] عبد المجيد نشواتي ، علم النّفس التّربويّ ، ط 04 ، دار الفرقان للنّشر ، عمان ، 2003 م ، ص16 .

[3] عماد عبد الرّحيم الزغلول ، نظريّات التّعلّم ، ط01، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع ، عمان ، 2010م، ص43 .

تعرف هذه النّظرية بمسمّيات عديدة منها" النّظريّة الشّرطيّة الإجرائيّة ، النّظريّة الإجرائيّة ، نظرية التّعزيز الإجرائيّة ، نظريّة التّعزيز ، النّظرية السّلوكيّة الحديثة " [1]

من روّادها : واطسون (watson) ، بافلوف (pavlov) ، ثورندايك (thorndike) سكنر (skinner) ، باندورا (Bandura).

يرى أصحاب هذه النّظرية أنّ الإنسان (المتعلّم) كائن يستقي سلوكه بحتمية بيئته ، ولا وجود لعوامل داخليّة صانعة لهذا السّلوك ،حيث أنّ كلّ النّشاطات مهما كانت معقّدة يمكن ملاحظتها وإخضاعها للقياس.ولذلك فالمتعلّم في نظر السّلوكيين "بطبعه ليس خيرا أو شريرا،بل يولد كصفحة بيضاء لم يكتب عليها شيء ، ثمّ يبدأ بالتّفاعل مع البيئة ،ويتم تعلّم السّلوكيات من خلال هذا التّفاعل " [2]

2- النّظريّة المعرفيّة :

تعطي هذه المدرسة أهمية كبيرة لمصادر المعرفة ، واستراتيجيات التّعلّم (الانتباه ، والفهم ، والذّاكرة ، والاستقبال ، ومعالجة وتجهيز المعلومات) .

وتضم هذه المدرسة مجموعة من الاتّجاهات ، تشترك في رؤيتها أنّ حدوث المعرفة يمرّ عبر استراتيجية متتالية من الزّمن ، يمكن تلخيصها فيما يلي :

[1] يوسف محمود قطامي ، نظريّات التّعلّم والتّعليم ، ط01 ، دار الفكر ، الأردن ، 2005 م ، ص124 .

[2] محمد المشاقبة ، مبادئ الإرشاد النّفسيّ ، ط01 ، دار المناهج ، الأردن ، 2015 م ، ص128 .

1- الانتباه الانتقائيّ للمعلومات .

2- التّفسير الانتقائيّ للمعلومات .

3- إعادة صياغة المعلومات ، وبناء معرفة جديدة .

4- الاحتفاظ بالمعلومات أو المعرفة المحصّلة بالذّاكرة .

5- استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها.

من أشهر روّادها :ماكس فرتهيمر (Max fertheimer) ، كيرت كوفكا (Kurt kovka) ، كيرت ليفيه (kurt levey) .

3- النّظريّة البنائيّة :

لقد عرّف معجم علوم التّربية البنائيّة بأنّها: " رؤية في نظرية التّعلّم ، ونمو الطّفل ، قوامها أنّ الطّفل يكون نشطا في بناء أنماط التّفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطريّة مع الخبرة ."[1]

ومنه فالبنائيّة سعت إلى طرح تحدّيات جديدة في استراتيجيات عمليّة التّعليم والتّعلّم ، وبالتّالي تعود إلى التّجديد في أدوار المتعلّم، والمعلّم، فهي تنظر إلى" الطّلّاب نشطين بدلا من كونهم سلبيين ، والمعلّمين ميسّرين أو مساندين للتّعلّم بدلا من ناقلين للمعرفة العلميّة " [2]

من روّادها :جان بياجيه (Jean Piaget) ، جون ديوي (John Dewey) ، جورج كيلي (George kelly).

وتعتبر النّظرية البنائيّة أكثر النّظريات انتشارا في حقل التّعليميّة ، حيث استخدمتها المنظومات التّربويّة العالميّة في بناء مناهجها التّربويّة ، وإعداد الكتب المدرسيّة ، وإعادة النّظر في طرائق التّدريس من جهة ، ووسائل التّقويم من جهة أخرى ، باعتبارها ملائمة لتحديات العولمة ، والمتمثّلة في تكوين عنصر بشريّ يتفاعل إيجابيا مع الانفجار التكنولوجيّ الحديث .

---

[1] حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون ، التّعلّم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة ، ط01،عالم الكتب للنّشر،مصر، 2003،ص17 .

[2] عايش محمود زيتون ، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم ، ط01 ، دار الشّروق ، عمان ، 2007م ، ص23 .

ومن هنا تركّز النّظريّة البنائيّة على دور المتعلّم في بناء معارفه بنفسه ، في إطار التفاعلات الاجتماعيّة والثّقافيّة الّتي يعيش فيها .

إنّ الحديث عن نظريّات التّعلّم طويل ، ألّف فيها الباحثون والمختصّون مؤلّفات كثيرة ، لا يسعنا التّطرّق إليها بإسهاب وتفصيل ، أردنا الإشارة إليها من باب علاقتها بحقل تعليميّة اللّغات ، والمقاربات البيداغوجيّة الّتي اعتمدتها في السّنوات الأخيرة . وهذا يعني أنّ هذه النّظريّات الثّلاث ، تتّفق في كون كلّ نظريّة لها تصوّراتها اتّجاه عملية التّعلّم ، ونظرتها الخاصة في كلّ قطب من أقطاب هذه العملية .

وما يهمّنا في هذه الدّراسة استخلاص خصائص كلّ نظرية اتجاه عناصر العملية التّعلّميّة ، والّتي نلخّصها في الجدول الأتي :[1]

العنصر.	المدرسة السلوكيّة.	المدرسة المعرفيّة.	المدرسة البنائيّة.
دور المعلّم.	يوجّه المتعلّمين إلى الجواب الصّحيح من خلال وسائل واستراتيجيات مختلفة .	يتيح للمتعلّمين وسائل الرّبط بين المعارف الجديدة وتلك المكتسبة لديهم .	يساعد المتعلّمين في اكتشاف وضعيات التّعلّم والفهم الذّاتيّ عبر طرح الأسئلة المناسبة.
دور المتعلّم.	المتعلّم سلبي يتلقّى المعرفة ولا يتفاعل إلّا عند الاستجابة لمثير خارجي.	المتعلّم نشط يقوم باستقبال وفهم ومعالجة وتخزين المعلومات واستدعائها عند الحاجة.	المتعلّم عنصر فعّال يبني تعلّماته ويفسّر ما يستقبله من معلومات بناء على تجربته الشّخصيّة.

(1)- Ww1.modrs book .com/2017/03/learning .theories .html . 11/09/2020 . bm 11.40.

كيف يحدث التّعلّم	بالاستجابة لمثيرات تتغيّر أثناء الانتقال إلى وضعيات عامة أو جديدة.	باستدعاء المعلومات السّابقة واستخدامها في وضعية مختلفة أو جديدة.	باستخدام المعارف السّابقة في وضعية سياق الحياة العامة.

إنّ التّعليميّة علم يختصّ بعملية التّعليم والتّعلّم، من حيث طبيعة أقطابها وعناصرها المتمثّلة في:المعلّم ، و المتعلّم ، و المحتوى المعرفيّ ، و وطرائق التّدريس ، و الوسائل التّعليميّة ... وكون التّعليميّة عملية تفاعليّة وديناميكية منظّمة ، تتأثّر و تؤثّر عناصرها فيما بينها ، فهذا ما جعلها تتداخل وتلتقي في علاقات متبادلة وتكامليّة مع مجموعة من العلوم الأخرى ، كاللّسانيّات ، و اللّسانيّات التّطبيقيّة ، وعلم الاجتماع ، و علم النّفس ... مستمدّة طرائقها من نظريّات التّعلّم المختلفة ، كالنّظريّة السّلوكيّة ، والمعرفيّة ، و البنائيّة ...

وباعتبار حقل التّعليميّة عموما ، وتعليميّة اللّغة خاصة يعتمد في تخطيط عملية التّعليم والتّعلّم وتنفيذها على مؤثّرات متعدّدة ، منها ما يرتبط بالمعلّم و المتعلّم ، ومنها ما يتعلّق بالبيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة المحيطة به ، إضافة إلى ما يرتبط بالمحتوى التّعليميّ ، فإنّه وجد في السّنوات الأخيرة من القرن العشرين في لسانيّات النّصّ ما يلائم هذه المؤثّرات . ولذلك راحت التّعليميّة تنهل من اللّسانيّات النّصيّة ما يناسبها من مقاربات وطرائق ... خاصة ما وجدت فيه خادما للمقاربة بالكفاءات الّتي اعتمدتها كخيار بيداغوجيّ في الآونة الأخيرة .

الفصل الأوّل:

بيداغوجيا المقاربة

بالكفاءات(الكفايات)

الفصل الأوّل : بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

تمهيد:

المبحث الأول: الكفاءة.

1- تعريف الكفاءة لغة.

2- اصطلاحاً.

3-مستويات الكفاءة.

4- عناصر الكفاءة.

5- صياغة الكفاءة.

6- الصياغة الإجرائيّة للكفاءة.

7- الكفاءة التّواصليّة.

المبحث الثّاني: المقاربة بالكفاءات.

1- تعريف المقاربة بالكفاءات.

2- الخلفية النّظريّة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

3- دواعي تبنّي المنظومة التّربويّة الجزائريّة للمقاربة بالكفاءات.

4- مقارنة بين مقاربة الأهداف و مقاربة الكفاءات.

5- خصائص المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثّالث: طرائق و وضعيات التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

1- طرائق التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

1-1- طريقة حلّ المشكلات.

1-2- طريقة المشروع.

2- التّدريس بالوضعيات.

2-1- الوضعية الانطلاقيّة الأمّ.

2-2- الوضعية التّعلّميّة.

2-3- الوضعية المشكلة.

2-4- الوضعية الإنتاجيّة الإدماجيّة.

2-5-الوضعية الإدماجيّة التّقويميّة .

2-6-وضعية الدّعم والمعالجة البيداغوجيّة .

3-مكانة المعلّم والمتعلّم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

3-1- مكانة المعلّم .

3-2-مكانة المتعلّم .

4- الصّعوبات الّتي تواجه تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

خلاصة .

تمهيد :

إنّ التّربية عملية ديناميكيّة ، تنمو ، وتتطوّر ، وتتغيّر بتغيّر الظّروف والأحوال والعصور ، تهدف إلى تكوين الفرد من أجل ذاته لمواكبة المتغيّرات الّتي تطرأ على حياته الاجتماعيّة . وحقل التّعليميّة كعنصر من مجال التّربية فإنّه يحتاج إلى تحديد وتطوير وإصلاح العملية التّعليميّة / التّعلّميّة من حيث المناهج الدّراسيّة ، وطرائق التّدريس ، والوسائل التّعليميّة . . . ولذلك لجأت الجزائر كغيرها من الأمم إلى إصلاح منظومتها التّربويّة، بانتهاج بيداغوجيات ومقاربات جديدة ، تلائم التّغيّرات الجذريّة الّتي عرفها العالم في العصر الحديث في جميع مجالات الحياة. ولعلّ أكثر المقاربات البيداغوجيّة الّتي لاقت رواجا كبيرا في العالم ، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الّتي نحن بصدد الحديث عنها في هذا الفصل الأوّل من الدّراسة .

المبحث الأوّل : الكفاءة .

1- تعريف الكفاءة : (la compétence) :

1-1 **الكفاءة لغة** : ورد في لسان العرب مادة (كفي) : الكفيء النّظير ، وكذلك الكف والكفوء ، والكفء : النّظير والمساوي ، وتكافأ الشّيئان تماثلا . وكافأه مكافأة وكفاء : ماثله . والاسم الكفاءة والكفاء.[1]

وجاء في معجم اللّغة (كفى –كفو) : الكفي والكفو : المثل والنّظير . وكفى يكفي كفاية الشّيء : حصل الاستغناء به عن سواه ، فهو كاف. والشّيء فلانا أي قنع فلان بذلك الشّيء . وكفى فلان مؤونته : جعلها كافية له .[2] وكفى يكفي كفاية : إذا قام بالأمر .

1-2- الكفاءة اصطلاحا :

والكفاءة هي عبارة عن " مكتسب شامل يدمج قدرات فكريّة ومهارات حركيّة ، ومواقف ثقافيّة

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، ط01 ، ج06 ، دار صادر ، بيروت ، (د.ت) ، مادة (كفى) ، ص681 .

[2] لويس معلوف ، المنجد في اللّغة ، ط19 ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، 2010م ، ص693 .

واجتماعيّة ، يمكّن المتعلّم من حل وضعيات إشكاليّة في الحياة اليوميّة " .[1]

والكفاءة مفهوم يتضمّن تنظيم العمل وتخطيطه ، وكذلك " الابتكار والقدرة على التّكيّف مع النّشاطات غير العاديّة " [2]

ومن هنا نكتشف أن مفهوم الكفاءة يختلف من باحث إلى آخر ، كلّ واحد حسب المجال الّذي ينشط فيه .

ويعرّف فيليب بيرنو (phillippe purno) الكفاءة بأنّها " قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات الّتي يمكن التّحكّم فيها بفضل التّوفّر على المعارف الضّروريّة ، والقدرة عن توظيفها عن دراية في الوقت المناسب ، من أجل التّعرّف على المشاكل الحقيقيّة وحلّها " [3]

أما المنظومة التربويّة الجزائريّة فتعرّف الكفاءة بأنّها " القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة " [4]

ومن جملة التّعريفات الّتي أعطيت لمصطلح الكفاءة يمكننا استنتاج تعريف إجرائيّ لها ، نوجزه على النّحو الآتي :

الكفاءة في المجال التربويّ هي تجنيد المتعلّم مجموعة من المعارف ، والمهارات والقدرات والسّلوكات لحلّ وضعية مشكلة ، تواجهه في حياته المدرسيّة أو الاجتماعيّة .

ومنه نستطيع أن نستخلص للكفاءة مجموعة من الخصائص ، أهمها : أنّها تتميّز بالشّموليّة ، لأنّها تتطلّب مهارات وقدرات وسلوكات ومعارف ، وتتّصف بخاصية الإدماج كونها تتطلّب دمج المكتسبات السّابقة والآتية لتحقيق الأهداف ، إضافة إلى سمة القبول للتّقويم ، أي أنّ الكفاءة قابلة للملاحظة والقياس والتّقييم والتّقويم ، عموما يمكننا القول أنّ الكفاءة في حقل تعليميّة اللّغات تتعلّق بالمتعلّم ذاته ، أكثر من المعلّم .

---

[1] محمد الصّالح حثروبي ، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات ، ط02 ، دار الهدى ، الجزائر ، 2002 م ، ص43 .

[2] خير الدين هني ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، ط01 ، مطبعة ع/بن/ ، الجزائر ، 2005م ، ص55 .

[3] فيليب بيرنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة لحسن برتكلاري، ط01 ، دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب، 2004م،ص12.

[4] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى المتوسّطة ، موفم للنّشر ، الجزائر ، 2019 م ، ص30 .

والملاحظ لحقل تعليميّة اللّغات يكتشف مفهوم مصطلح الكفاءة في اللّسانيّات ، حيث عرّفها اللّسانيّون على أنّها " مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم ، والّتي تسمح له بإنتاج الجمل الصّحيحة وفهمها ، حيث وضعوا مصطلح الكفاءة (competence)

مقابل مصطلح الإنجاز (Rèalisation) فالكفاءة ملكة ذهنيّة ، وقدرة ضمنيّة (حقيقة كامنة) تمكّن الفرد من إنتاج الكلام ، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقيّ للّغة في وضعيات ملموسة ، ومن هنا فالكفاءة تتحقّق من خلال إخراجها من القوة ، والكمون إلى الفعل والتّحقّق " .[1]

ومما سبق يمكننا استخلاص سبب تبني المنظومة التربويّة للكفاءات بدلا من الأهداف التربويّة ، والّذي يتمثّل في مميّزات الكفاءة ، الّتي نحاول إيجازها فيما يلي :

- الكفاءة تهتم بالدّور النّشط الّذي يؤدّيه المتعلّم في العملية التّعليميّة / التّعلّميّة .
- تشجيع الاستقلاليّة والمبادرة لدى المتعلّم.
- إثارة التّساؤلات لدى المتعلّم حول ما يعترضه من وضعيات مشكلة .
- تجعل المتعلّم يقيم علاقات بين تعلّماته ، ويربط بينها للبحث عن الحلّ .
- الحصول على الكفاءة يعني الحصول على قوة للتّحرّك بصورة إيجابية في الحياة الاجتماعيّة
- توظيف مجموعة من الإمكانات المختلفة والمتنوّعة ، وإدماجها لحلّ المشكلة .
- تعويد المتعلّم على البحث المستمرّ لمواجهة العراقيل الّتي يصادفها في حياته اليوميّة .

02- مستويات الكفاءة (أنواع الكفاءة) :

ركّز الباحثون والمختصّون في علوم التّربية عامة ، وتعليميّة اللّغات خاصة على وضع أنواع أو مستويات للكفاءة حسب قدرات (مستويات) التّعلّم ، والّتي يمكن اختصارها فيما يلي :

02-01- الكفاءة القاعديّة (القاعدة) : (Compètence de pase)

وتمثّل المستوى الأوّل في هرم مستويات الكفاءة ، فهي في اتّصال مباشر بالوضعيات التّعلّميّة أي هي مجموع نواتج التّعلّم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات (المقاطع) التّعلّميّة ، وتوضّح بدقة ما

(1)وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، أوراس للنّشر ، الجزائر،2018،ص24.

سيفعله المتعلّم أو ماسيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة . ويجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ، ليتسنى له الدّخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة.

وهذا النّوع من الكفاءة هو الأساس الّذي يبنى عليه التّعلّم ، وتستهدف خلال حصة تعليميّة واحدة (درس) أو مجموعة من الحصص المترابطة .

02-02 – الكفاءة المرحليّة : (Compètence d'ètape)

يبنى هذا المستوى من مجموعة من الكفاءات القاعديّة ، ويتحقّق عبر مرحلة زمنيّة معيّنة ومحدّدة (شهر – ثلاثيّ – سداسيّ) . وتعبّر عن مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجيّة محدّدة . وسنعطي مثالا لهذه الكفاءة من منهاج التّعليم المتوسّط لمادة اللّغة العربيّة وهو وارد على النّحو الآتي : [1]

أ- الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه لمستوى الثّالثة متوسّط :

يتواصل المتعلّم مشافهة بوعي ويفهم مدلول الخطاب المنطوق ، ويتفاعل معه ، وينتج خطابات شفهيّة متنوّعة الأنماط ، مع التّركيز على النّمطين التّفسيريّ و الحجاجيّ ، في وضعيات تواصليّة دالة . ويتعرّف على بنية نمط الخطاب ، ويميّز بنية كلّ نمط ، وينتج خطابات تفسيريّة (موظّفا رصيده اللّغويّ الجديد) .

ب- الكفاءة المرحليّة لميدان فهم المكتوب :

يقرأ المتعلّم قراءة تحليليّة نصوصا نثريّة وشعريّة ،من مختلف الأنماط ،مع التّركيز على التّفسير والحجاج ، محترما علامات الوقف ، ويلخّصها بأسلوبه . ويحدّد موضوعها العام ، ويستخرج فكرتها العامة و أفكارها الأساسيّة . ويحدّد خطاطات النّمطين وبنيتها اللّغويّة . وينقد النّصّ مبديا رأيه . ويحلّل المقروء لاستخلاص الضّوابط اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة . ويستخلص القيم ويتبنّاها في سلوكاته .

---

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، المخطّطات السّنويّة لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، المفتّشيّة العامة للبيداغوجيا ، الجزائر ، 2019، ص06-07 .

ج– الكفاءة المرحليّة لإنتاج المكتوب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط :

ينتج كتابة نصوصا مختلفة الأنماط ، يغلب عليها النّمطان التّفسيريّ والحجاجيّ ، بلغة سليمة لا تقلّ عن أربعة عشر سطرا ، في وضعيات تواصليّة دالة . وكما سلف الذّكر فإنّ الكفاءة المرحليّة هي مجموعة من الكفاءات القاعديّة ،وتتحقّق من خلال مجموعة من المقاطع التّعلّميّة ، أو فصل دراسيّ .

02–03– الكفاءة الختاميّة :(Compètence finale)

ويصطلح عليها بالكفاءة الشّاملة (Compétence globale) . وهي الّتي تتحقّق في نهاية التّعلّم . أي هي مجموعة من المعارف والاتّجاهات والمهارات المندمجة والمتكاملة الّتي تجنّد المتعلّم لمواجهة وضعيات معقّدة ، يتم فيها توظيف كلّ المكتسبات السّابقة ، وهي نهائيّة ، تصف عملا كلّيّا منتهيا ، تتميّز بطابع شامل وعام ، تعبّر عن مفهوم اندماجيّ لمجموعة من الكفاءات المرحليّة ، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسيّة أو طور تعليميّ .[1]

مثلا في نهاية الطّور المتوسّط يقرأ المتعلّم نصوصا ملائمة لمستواه ، ويتعامل معها ، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشّخصية والمدرسيّة والاجتماعيّة .ونورد فيما يلي الكفاءة الشّاملة الواردة في منهاج مادة اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط.

" في نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة أداة للتّفكير واكتساب المعارف الأدبيّة والعلميّة ويلقيها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصليّة دالة وتوظيفها عبر الوسائط التّكنولوجيّة " [2]

أ– الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه (التّعبير الشفهيّ) : يفهم المتعلّم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوّعة ، ويتجاوب معها ، ويتواصل مشافهة

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص29 .

[2] وزارة التّربية الوطنيّة ، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2016م ، ص06 .

بوعي وبلسان عربيّ ، معبّرا عن رأيه ، موضّحا ومعلّلا وجهة نظره ، في المواقف الأدبيّة والعلميّة وعبر الوسائط في سياقات مختلفة .

ب-الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب : (القراءة – دراسة النّصّ – ظاهرة لغويّة) :

يقرأ المتعلّم قراءة تحليليّة نقديّة واعيّة ، نصوصا أدبيّة وعلميّة مركّبة، ويفهمها من وسائط مختلفة ، مشكولة أو غير مشكولة .

ب- الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب :(القراءة – دراسة النّص– الظّاهرة اللّغويّة) :

يقرأ المتعلّم قراءة تحليليّة نقديّة واعية ، نصوصا أدبيّة وعلميّة مركّبة، ويفهمها من وسائط مختلفة ، مشكولة أو غير مشكولة .

ج- الكفاءة الختاميّة لميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ) :

ينتج المتعلّم كتابة نصوصا منسجمة في سياقات مختلفة ، أدبيّة ، وعلميّة ، وثقافيّة ، ومشاريع لها دلالات اجتماعيّة .

02-04- الكفاءة العرضيّة : (Compètence transversale)

وهي مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والاتّجاهات تسمح بالتّكيّف ضمن مجموعة من الموارد الدراسيّة أو الوضعيات المشكلة . وتسمّى الكفاءة المستعرضة ، أو الكفاءة الأفقيّة ، وتتحقّق من خلال تقاطع تعلّمات أو سلوكات أو مهارات مشتركة بين مجموعة من المواد الدراسيّة . وتصنّف في الفئات الآتية :

-الكفاءات ذات الطّابع الفكريّ .

- الكفاءات ذات الطّابع المنهجيّ.

- الكفاءات ذات الطّابع الشّخصيّ والاجتماعيّ .

- الكفاءات ذات الطّابع التّواصليّ .

03- مؤشّر الكفاءة :(Indicateur de compètence)

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر السّلوك القابل للملاحظة والقياس(الهدف الإجرائيّ سابقا) أداة لتحديد مؤشّرات الكفاءة ، ومعايير التّقويم .فالمؤشّر هو العلامة أو النّتيجة الدّالة على حدوث فعل التّعلّم والاكتساب حسب مستوى محدّد مسبقا ، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقّق الهدف من فعل التّعلّم ، فهو بهذا يعتبر المقياس الّذي يترجم مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات المستهدفة ، أو إبراز مقدار التّغيّر في السلوك بعد التّعلّم ، ويتعلّق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس . كما ينظر إلى مؤشّر الكفاءة على أنّه السّلوك الّذي يسمح بأجرأة المعيار ، فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير ، أي أنّنا نلجأ إلى تحديد مؤشّرات متعدّدة كي نبيّن مدى احترام المعايير ، خاصة الحالات الّتي يصعب فيها ملاحظة المعيار ، باختصار المؤشّر هو " الّذي يعبّر عن الأداء المعرفيّ والسّلوكيّ الّذي يساعد على إصدار حكم حول تحقّق الكفاءة المستهدفة أم لا.وإبراز مقدار التّغيير الّذي طرأ على مستوى الأداء،والتّعبير عنه بأفعال قابلة للملاحظة والقياس "[1]وقد ركّزت مناهج تعليميّة اللّغة العربيّة ، والوثائق البيداغوجيّة المرافقة للمناهج على تحديد مجموعة من المعايير مرفوقة بمؤشّراتها ، لمساعدة المعلّم والمتعلّم في بناء شبكة التّقويم سواء أكانت جماعيّة أم فرديّة .

وسنحاول عرض أمثلة عنها في الجدول الآتي الّذي يمثّل شبكة ملاحظة الأداءات وتقويمها :[2]

[1] محمّد الصّالح حثروبي ، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات ، ص49 .

[2] - وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، ص 76- 78.

الميدان.	مركّبات الكفاءة	المهمات .	مؤشّر الأداء.	1	2	3	4
فهم المنطوق وإنتاجه.	يستمع إلى خطاب متنّوع الأنماط .	يستمع المتعلّم للخطاب من خلال سند سمعيّ بصريّ .	– ينتبه ويحسن الإصغاء . – يسجّل رؤوس أقلام حول : المعاني ، المعجم الجديد ، النّمط .				
		يفهم المتعلّم الخطاب .	– يعبّر عن فهمه للخطاب . – يحدّد المعنى العام للخطاب . – يربط بين معاني الخطاب لبناء المعنى الإجمالي له. – يضع فرضيات للمعجم الجديد، يسأل عن دلالاته .				
	يميّز بين خطاطات أنماط النّصوص .	يحلّل الخطاب لتحديد نمطه ويعلّق عليه.	– يكتشف نمط /أنماط الخطاب. – يحدّد النّمط الغالب الجديد . – يستنتج النّمط من خلال مؤشّراته .				
	يتبيّن العلاقات القائمة بين مختلف	يحدّد العلاقة بين أنماط	– يربط العلاقة بين النّمط الغالب والأنماط الخادمة . – يتناول الكلمة بثقة (عدم التّردّد ، عدم التّلعثم والارتباك) .				

	الأنماط في الخطاب المنطوق .	الخطاب . يعلّق على مضمون الخطاب ويناقشه .	– يبني منهجيته بمداخلة . – يحسن استعمال الرّوابط اللّفظيّة وكذا المنطقيّة . – يربط العلاقة بين النّمط الغالب و قصديّة الخطاب. – يربط العلاقة بين الأنماط الخادمة و القصديّة . يعبّر عن موقفه من للخطاب .				
	يتناول الكلمة ويعرض أفكاره مراعيا التّسلسل والتّرابط .						
	ينتقي الأفكار المناسبة لمقام التّعبير بتوظيف اللّغة المناسبة لكلّ نمط .	يتأكّد من استخدام الخطاب للنّمط المناسب من خلال مؤشّراته .	– يحصي مؤشّرات النّمط الغالب . – يعلّل وجودها بأمثلة من الخطاب . –يعلّق على مؤشّرات في الخطاب .				

	ينتج خطابا منطوقا في وضعيات .	يختار الموضوع المناسب والنّمط الّذي يلائمه .	– يستثمر موارده ويبادر لأخذ الكلمة و يرتجل خطابا .				
	تواصليّة دالة .		– شفويّا عن موضوعه . – يتحرّى الدّقة وسلامة اللّغة وجودة الأسلوب . – يسجّل ملاحظات أستاذه وزملائه ويثمّنها .				

الميدان	مركّبات الكفاءة	المهمّات.	مؤشّر الأداء .	1	2	3	4
	يقرأ نصوصا متنوّعة الأنماط .	وضعيات متنوّعة للقراءة .	– يقرأ قراءة صامتة واعيّة لاستخراج المعاني الجزئيّة والمعنى العام . – يقرأ القراءة الاستباقيّة من خلال العنوان والمؤلّف و سّياق النّصّ لافتراض المضمون والقصديّة . – يقرأ من خلال مظاهر الاتّساق لافتراض مضمون النّصّ وتطوّر أفكاره وبنائه المنهجيّ .				

فهم المكتوب.	يحدد المضمون العام للنّصّ ويناقش أفكاره	- يفهم مضمون النّصّ ويناقشه .	- يعبّر عن فهمه انطلاقا من القراءة الشّاملة للنّصّ . - يعبّر عن فهمه انطلاقا من قراءة المعطيات الخارجيّة عن النّصّ . - يعبّر عن فهمه انطلاقا من تحليل مظاهر الاتّساق (المعجميّ واللّفظيّ والمنطقيّ) . - يعبر عن فهمه انطلاقا من ربط المعاني الجزئية للوصول على الفكرة العامة . - يعبّر عن رأيه في المضمون المعرفيّ للنّصّ انطلاقا من وجهة نظره عن رأيه في النّصّ انطلاقا من مقارنة القيم المرسلة وقيمه الخاصة .				

		– يحدّد نمط النّصّ من خلال تحليل مؤشّراته . – يبرز العلاقة بين الأنماط وكيفية خدمتها للنّصّ . – يحلّل مقطعا لاستنباط أنماطه وتداخلها خدمة للنّصّ . – يستخرج ظواهر لغويّة للتحكّم والتّوظيف.	– يحدّد مؤشّرات الأنماط ويستنتج النّمط الغالب والأنماط الخادمة للنّصّ . – يحدّد العلاقة بين نمط النّصّ الغالب و قصديّة صاحب النّصّ . – يحدّد العلاقة بين النّمط الغالب والأنماط الخادمة له . – يحدّد وظيفة كلّ نمط في بناء النّصّ و قصديّته . – يتناول مقطعا منتقى بوجاهة لاستخراج المؤشّرات وتحديد انتمائها إلى النّمط المناسب مستنتجا . – يكتشف الظّاهرة من خلال الجمل : – يحلّل الجمل لاستكشاف أحكام الظّاهرة اللّغويّة . – يوظّف الظّاهرة في نصوص قصيرة ويحسن استثمارها وتوظيفها .					

الميدان	مركّبات الكفاءة.	المهمّات .	مؤشّر الأداء .	1	2	3	4
	ينقد النّصّ مبيّناً رأيه .	- يبدي وجهة نظره حول مضمون النّصّ ويجري الإسقاطات على واقعه .	- (في النّصّ الثالث من كلّ مقطع) يستنبط قيم النّصّ ويبدي وجهة نظره فيها وهو : معتد بنفسه دون تردّد أو تلعثم – يعتمد تقنيات الحجاج ومنهجيته من أجل الإقناع .				

	يحدّد الموضوع المناسب للوضعية والنّمط.	-ينتقي مواضيع وفق أنماط مناسبة.	– يجمع رفقة أعضاء فوجه الموارد المعرفيّة ذات العلاقة بموضوعهم والنّمط الّذي يكتبون فيه . – يجمع رفقة أعضاء فوجه الأنماط المناسبة لموضوعاتهم .				
إنتاج المكتوب .	يجنّد الموارد الملائمة للموضوع .	– يقومون بإحصاء وانتقاء موارد يرونها أوجه لإنتاج نصّ ما .	– ينتقي ما جمعه مع زملائه من فوجه من الموارد الوجيهة (المركّزة والمبنية بناء فكريّا محكما والمقيّدة في مواقع موثوقة أو كتب) . – يتباحث مع زملائه ومع أستاذه الموارد الممكن جمعها وكذا وجاهة الموارد المجموعة للاستفادة .				
	يستخدم الرّوابط والقرائن اللّغويّة المناسبة للنّمط .	– يختار الرّوابط النّحويّة والمنطقيّة في بناء نصّه وترابط أفكاره .	– يحدّد مع زملائه الرّوابط المناسبة والأنماط الوجيهة من أجل إنجاز نصّ جديد . – يحسن التّخطيط الموضوعيّ للنّصّ المنجز .				
		– يعلّل اختياره .	– يضع المقاييس الموضوعيّة لتعليل أحكامه بالاعتماد على تصوّر مسبق للموضوع : (الحقل الثّقافيّ له نمطه والرّوابط الملائمة له وكذا المعجم واللّغة المتعلّمة والمكتسبة).				

- **مفتاح التّرميز :**

1- كفاءة مكتسبة .

2- كفاءة متحكّم فيها .

3- كفاءة في طور الاكتساب .

4- كفاءة غير مكتسبة .

04- عناصر الكفاءة في حقل التّعليميّة :

إنّ المتتبّع لمصطلح الكفاءة باعتباره حديث التّداول في علوم التّربية عامة، وتعليميّة اللّغات خاصة ، يجد نفسه مجبرا على التّعامل مع مجموعة من المصطلحات والمفاهيم الّتي تتقارب مع مفهوم الكفاءة،والّتي سنتطرّق إلى أهمّها وأكثرها شيوعا في العملية التّعليميّة/التّعلّميّة ،والّتي منها :

04-01-القدرة :(Capacitè)

هي نشاط معرفيّ أو مهاريّ أو سلوكيّ ، وهي هيكلة معرفيّة مثبتة ، قام المتعلّم ببنائها سابقا . ويمكن تطويرها إلى مهارة من خلال نشاط خاص ،كأن " يشخّص ، يقارن ، يحلّل ، يلاحظ ، يخزّن ، يستنتج ، يضبط،يجرّد...." [1]فالقدرة من هذا المنظور هي مجموعة الاستعدادات المكتسبة أو المطوّرة، الّتي تسمح للمتعلّم بالنّجاح في القيام بنشاط ما ، فهي تعبير عن الكفاءة ، وهي غير مرتبطة بمضامين مادة،بل تشارك في تكوينها مواد مختلفة،ويمكن استظهارها في وضعيات مختلفة[2].

ولذلك يمكننا التّمييز بين ثلاثة أنواع من القدرات من النّاحية المنهجيّة وهي :

---

[1] حاجي فريد ، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلّبات ، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع ، الجزائر ، 2005م ، ص11 .

[2] عبد العزيز عميمر ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، تسالة ، الأبيار ، الجزائر ، 2005 م ، ص37 .

– قدرات عقليّة معرفيّة : التّحليل مثلا .

– قدرات وجدانيّة ، اجتماعيّة : الرّفض – النّقد – الموافقة . . .

– قدرات حسّ – حركيّة : رسم – قياس – مزج . . .

04–02– المهارة :(habileté)

هي موضوع له علاقة بالتّعلّم من حيث الاستعمال الفعّال للدّيمومة أو الضّرورة المعرفيّة ، وهي ثابتة نسبيا للقيام أو إنجاز فعّال لمهمة أو تصرّف . وعرّفها أحد الباحثين " أنّها ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل ، والتّكيّف والتّأقلم مع الأوضاع المختلفة ، فهي نتيجة لتدريب شاق ومتواصل ، يتدرّب عليه الفرد لمدة معيّنة " [1]

ومنه يمكن أن نستنتج أنّ القدرة أشمل من المهارة ، أو بتعبير آخر المهارة أخصّ من القدرة ، لأنّ لها صلة خاصة بنشاطات محدّدة،يمكن ملاحظتها. بمعنى أنّها تعبّر عن التّحكّم في تحقيق مهمّة أمام وضعية مشكلة ، وتخضع للملاحظة والقياس من خلال السّلوك في تلك الوضعية ، وتكون مرتبطة بمادة ما .

4–3–الاستعداد : (Prèdispostion)

" هو يمثّل الحالة الّتي يكون فيها الفرد جاهزا أو قادرا على تعلّم سلوك جديد "[2]

وبمجرّد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد ، سوف تصبح لديه القدرة على تعلّم السّلوك الجديد . فالاستعداد قدرة كامنة لدى الفرد ، وتظهر عن طريق التّدريب والممارسة . [3]

---

[1] خير الدين هني ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، ص99 .

[2] قاسم حسن حسين ، الموسوعة البدنيّة والرياضيّة الشّاملة ، ط01 ، دار الفكر للطّباعة والنّشر ، عمان ، 1998 م ، ص62 .

[3] سهيلة عيشاوي ، المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليميّة ، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة ، قسنطينة ، الجزائر ، المجلّد 32، العدد 02 ،2018،ص415 .

4-4- الأداء أو الإنجاز (Rèalisation)

هو ما يتمكّن الفرد القيام به أو تحقيقه آنيا، من سلوك محدّد أو فعل ما، يعبّر عن كفاءة معيّنة ، فقط الإنجاز يظهر في وضعية مفردة .

ومن هنا تظهر العلاقات المتداخلة بين هذه المصطلحات ، خاصة في مجال التّربية ، إلّا أن النّظام الإنسانيّ يجعل ترتيبها كالآتي : الاستعداد – الأداء – المهارة – الكفاءة .

05- صياغة الكفاءة :(Formulation de compètence)

صياغة الكفاءة تعني تحديد أبعاد نصّها ، لتكون واضحة دقيقة ، ولتحقيق ذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار :

– تحديد إطار ماهو منتظر من المتعلّم ، ويتعلّق بأمرين اثنين هما :

أ– نوع المهمّة المنتظر تأديتها ، أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلّم ؟ هل هو حلّ مشكلة ؟ أم ابتكار شيء ما ؟ أم التّأثير على المحيط ؟

ب– نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمّة ، حيث ينبغي التّفكير بشكل واضح في الموارد (سندات ...) الّتي يستخدمها المتعلّم ، وكذا الشّروط أو الوسائل الّتي وفقها سينفّذ المهمّة المطلوبة منه . والعوائق الّتي يمكن أن تعترضه .

وعليه يمكن القول إنّه كلّما كانت صياغة الكفاءة وفق شروطها البيداغوجيّة ، كلّما كانت قابليتها للتّحقيق أوسع وأكثر . إضافة إلى ابتعاد نصّ الكفاءة ، عن قابليته للتّأويل ، والتّعجيز . وهذا ما يقودنا إلى الحديث عن أجرأة صياغة الكفاءة في حقل تعليميّة اللّغات .

6- الصّياغة الإجرائيّة للكفاءة (Formulation procèdurale de compètence)

إنّ صياغة نصّ الكفاءة بطريقة إجرائيّة يتطلّب الإحاطة بكلّ مكوّناتها ، قصد الابتعاد أو تجنّب

الطّابع العام والمجرّد لها ، ومن أجل جعلها محسوسة قدر الإمكان . ولبلوغ هذا الهدف ينبغي على واضعي الكفاءة ضبط مايلي :

6-1- السّياق (Contexte)

يتمثّل في مجال الحياة الّذي تصاغ الكفاءة في إطاره ، أي المحيط الاجتماعيّ والثّقافيّ للمتعلّم .[1]

6-2-المعرفة :(Connaissance)

وهي عناصر المادة أو المواد المستهدفة من الكفاءة ، وغالبا تمثّل الموارد المعرفيّة الّتي يتناولها المتعلّم في وضعيات التّعلّم .

6-3- المعرفة السّلوكيّة :(Connaissance comportementale)

تعبّر عنها الجوانب العاطفيّة الانفعاليّة المراد إنماؤها لدى المتعلّم .

6-4- المعرفة الفعليّة :(Connaissance rèelle)

وترتبط بالجوانب التّنظيميّة العمليّة والمنهجيّة للإنتاج المنتظر من المتعلّم تحقيقه .

6-5- الدّلالة : (L'inportance)

وترتبط بالمعنى الّذي يعطى للكفاءة ، وهي مؤشّر دال على دافعيّة المتعلّم . وهذا ما سمّاه المنهاج التّربويّ بالوضعيات الدّالة .

لاشكّ أنّ الملاحظ لهذه الأنواع السّالفة من الكفاءات التّعليميّة / التّعلّميّة يدرك أنّها تختّص بجميع المواد الدّراسيّة المقرّرة على المتعلّم في مرحلة معيّنة . أي خاصة بتعليميّة جميع المواد ولكن

---

[1] فاطمة حسيني ، كفايات التّدريس وتدريس الكفايات : آليات التّحصيل ومعايير التّقويم ، ط01 ، مطبعة النّجاح ، الدّار البيضاء ، المغرب ، 2005م، ص135.

هناك كفاءات خاصة بمادة دراسيّة دون أخرى ، ومن ذلك ما يختصّ بتعليميّة اللّغات عامة ، وتعليميّة اللّغة العربيّة خاصة وهو ما يصطلح عليه بالكفاءة التّواصليّة .

7-الكفاءة التّواصليّة :(Compètence communicative)

إنّ أوّل من استعمل هذا المصطلح العالم اللّسانيّ الأمريكيّ ديل هايمز (Dell Hymes) عندما رأى أنّ كفاءة تشو مسكي (Chomsky) محدودة وغير شاملة [1]لأنّها لا تعنى بتلك العناصر الّتي تستعمل في عملية التّواصل ونقل الرّسائل إلى الآخرين . وتوالت بعدها البحوث الّتي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقا من الوظائف الاجتماعيّة للّغة بالاعتماد على مقاربات تواصليّة . وذلك انطلاقا من توصّلهم إلى فكرة أنّ التّمكّن من البنى اللّغويّة الجافة والمعزولة لا يعني بالضّرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التّواصل بكيفية سليمة وملائمة .[2]

فالكفاءة التّواصليّة أو الاتّصاليّة هي مجموعة القدرات الّتي تمكّن من اكتساب اللّغة واستعمالها ، وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التّواصل أي في وضعيات تواصليّة .[3]

ومن هنا ندرك أنّ بناء مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط ، الّتي جعلت الكفاءة التّواصليّة كفاءة شاملة للطّور المتوسّط عامة ، والسّنة الرّابعة خاصة ، تهدف إلى إكساب المتعلّم القدرة على التّواصل والتّبليغ شفهيّا وكتابيّا .

ومادامت عملية التّواصل تقتضي من المتعلّم معرفة القواعد التّركيبيّة ، والصّرفيّة ، والصّوتيّة ، و الدّلاليّة ، والتّداوليّة للّغة المتخاطب بها .

---

[1] دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1994م ص244 .

[2]خالد بسندي ، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللّسانيّات التّطبيقيّة ، المجلة الأردنيّة في اللّغة العربيّة وآدابها ، جامعة مؤتة ، المجلّد 05 ، العدد 02 ،2009، ص48.

[3]رزقي محمّد ، منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي ، مؤتمر تعليم اللّغة الثّاني ، دار العلوم ، القاهرة ، 2004 م ، ص82 .

فهذه الكفاءة هي القدرة على الإنتاج ولكنّها محكومة بالوضع الاجتماعيّ للمتكلّم والمتلقّي .

ولذلك تنطوي الكفاءة التّواصليّة على كفاءات أو قدرات أخرى من أجل اكتسابها ، هي : [1]

أ– القدرة النّحويّة :

وتعني صحة الأداء اللّغويّ وسلامته نحويّا ، أي المعرفة بقواعد الصّرف والتّراكيب ودلالة الجملة .

(السّيطرة على الرّمز اللّغويّ).

ب– قدرة الخطاب :

وتسمّى القدرة الاجتماعيّة أي القدرة على ربط الجمل لتكوين خطاب في وضعية دالة أي ملائمة للسّياق الاجتماعيّ لعملية التّواصل .

ج– القدرة الاستراتيجية : وتعني توظيف استراتيجيات الخطاب والتّواصل .

وهكذا أصبح مصطلح الكفاءة شائعا ومتداولا في حقل تعليميّة اللّغات بديلا لمصطلح الهدف التّربويّ ، وذلك نتيجة انتقال المنظومة التّربويّة الجزائريّة من بيداغوجيا المقاربة بالأهداف إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

فبعد الدّراسات والأبحاث الّتي قام بها الباحثون والمختصّون في علوم التّربية والتّعليميّة ، الّتي بيّنت أنّ ثمّة متعلّمين اكتسبوا معارف في المدرسة ، ولكنّهم عجزوا عن تفعيل هذه المعارف في مواقف سياقيّة تصادفهم في حياتهم اليوميّة . هذا الأمر جعل علماء التّربية يفكّرون في بناء المناهج التّعليميّة على استراتيجيات أفيد وأنفع للمتعلّم في حياته . ومن هنا ظهرت المقاربة بالكفاءات .

المبحث الثّاني : بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

1– تعريف المقاربة بالكفاءات (L’approche par compètences) :

[1]–دوجلاس براون ، مرجع سابق ، ص246 .

هي تقنية بيداغوجيّة وظيفيّة ، تعمل على التّحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات ، وتعقّد الظّواهر الاجتماعيّة ، فهي اختيار منهجيّ ديداكتيكيّ يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها ، وذلك بالسّعي إلى تنمية المعارف المدرسيّة،وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. [1]

وعليه فالمقاربة بالكفاءات لم تأت لتلغي المهمّة الأساسيّة للمدرسة والمتمثّلة في إكساب المعارف للمتعلّمين ، وإنّما جاءت لتركّز أكثر على منهجيّة التّكوين ، وإعطاء فعاليّة أكثر للفعل التّعليميّ / التّعلّميّ ، وربطه بالحياة اليوميّة للمتعلّم .أي المقاربة بالكفاءات هي اختيار تربويّ استراتيجي ، يجعل المعلّم فاعلا، نشطا، منفتحا على شخصية المتعلّم، يعمل على استثمار قدراته ومهاراته واتّجاهاته لحدوث التّعلّم المنشود بأنجع الوسائل الممكنة .[2]

ويعرّفها دليل اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة المتوسّطة أنّها أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المتعلّم من المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات،الّتي تجعله قادرا على مجابهة وضعيات الحياة المعقّدة بأعلى درجة من الفعاليّة.[3]

ويرى أحد الباحثين أنّ المقاربة بالكفاءات هي كيفية تنظيم الممارسة التّعليميّة داخل الفصل الدّراسيّ المرتكزة على الرؤية الحكاميّة ، الّتي تساير التّوجّهات البيداغوجيّة المطروحة على المؤسّسة المدرسيّة للارتقاء بها ، وجعلها قادرة على مواجهة التّحدّيات الدّاخليّة والخارجيّة ، وكسب الرّهانات ، وتحقيق الأهداف المنتظرة منها . [4]

ومن خلال هذه المفاهيم السّابقة يمكن تعريف جامع لها ، نصوغه على النّحو الآتي :

---

[1] طيب نايت سليمان وآخرون ، مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التّعليم ، دار الأمازيغيّة ، الجزائر ، 2004 م ، ص33 .

[2] خالد بسندي ، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم ، ص63 .

[3] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص26 .

[4] عبد الكريم غريب ، مستجدّات التّربية والتّكوين ، مجلّة جغرافية المغرب ، ط01 ، منشورات عالم التّربية ، الرّباط ، المغرب ، 2007م ، ص251 .

المقاربة بالكفاءات استراتيجية بيداغوجيّة تعمل على جعل المتعلّم هو المحور الرّئيس في العملية التّعليميّة/التّعلّميّة ، وذلك بإشراكه في بناء تعلّماته ، واكتساب كفاءات يمكنه استخدامها في وضعيات مشكلة تواجهه في حياته المدرسيّة والاجتماعيّة .

وذلك من أجل تحقيق جودة في التّعليم أوّلا ، ومنه رفع الجودة في جميع القطاعات .

2- الخلفيّة النّظريّة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

ما دامت التّعليميّة تتقاطع مع مجموعة من العلوم ، كما رأينا سابقا ، فإنّ أيّ مقاربة تعليميّة تنتهجها تكون قد نشأت واعتمدت على الدّراسات النّظريّة لهذه العلوم . والسّؤال الّذي يطرح نفسه في هذا المجال هو : ماهي المرجعيّة أو الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات ؟

إنّ التّطوّر الهائل الّذي عرفته العلوم اللّسانيّة ، وعلم النّفس جعل ميدان البيداغوجيا من جهة ، والفلسفة التّربويّة من جهة أخرى ، تبحثان في كيفية تطوير العملية التّعليميّة / التّعلّميّة وجعلها أكثر فعاليّة ، تماشيا مع التّغيّرات العميقة الّتي عرفها العالم في جميع المجالات .

وفي هذا الجانب يتّفق أغلب الباحثين على أنّ بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة الصّراع بين نظريتين في ميدان التّعلّم هما : النّظريّة السّلوكيّة ، الّتي يتزعّمها العالمان واطسن (Watson) والرّوسيّ بافلوف (Pavlov)،والنّظريّة البنائيّة ،الّتي يتزعّمها العالم السّويسريّ بياجيه(Piaget) .[1]

2-1 – النّظريّة السّلوكيّة :(Théorie comportementale)

هذه النّظريّة الّتي تقوم على معادلة مثير ،استجابة ، والّتي يرى أصحابها أنّ علم النّفس يجب أن يكون موضوعه مقتصرا على دراسة السّلوك الموضوعيّ للإنسان ، وهو السّلوك الّذي يمكن ملاحظته ملاحظة خارجيّة كما نلاحظ الظّواهر ، [2] أي السّلوك الملاحظ القابل للقياس .

---

[1] زمام نور الدين ، المقاربة بالكفاءات (النشأة والتّطور) ،مجلّة دفاتر مخبر المسألة التّربويّة في الجزائر ، جامعة محمد خيضر، بسكرة ،الجزائر، العدد 10،2012، ص146 .

[2] أبو محمّد الشرقاوي ، التّعلّم : نظريّات وتطبيقات ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، القاهرة ، مصر ، 2013 م ، ص34 .

وهذا يقود إلى حدوث عملية التّعلّم بوساطة الاستجابة لمثيرات تتغيّر أثناء الانتقال إلى وضعيات عامة أو جديدة . وهذا يعني أن المعلّم يوجّه المتعلّمين إلى الجواب الصّحيح من خلال وسائل واستراتيجيات مختلفة ، فيكون المتعلّم سلبيا يتلقّى المعرفة .

ولا يتفاعل إلّا عند الاستجابة لمثير خارجيّ . فالعالم واطسن يعتبر السّلوك نظاما متعلّما ، يتمّ تعلّمه من خلال البيئة المحيطة بالمتعلّم ، ويستبعد العوامل الدّاخليّة والفطريّة،وهذا ما يؤدّي بالإنسان ليتعلّم،ويؤدّي بدوره إلى الرّقي . ثمّ تطوّرت نظرة السّلوكيّين مع سكينر الّذي أضاف تأثير القدرة العقليّة(الإدراكيّة)على عملية التّعلّم ، ثمّ تظهر رؤية العالم اللّسانيّ الأمريكيّ تشومسكي حيث رأى أنّ الشّخص الّذي يتكلّم لغة ما ، تخضع لقواعد معيّنة يكون يمتلك هذه القواعد بطريقة عفويّة ، وهي الّتي تجعله قادرا على استعمال لغته استعمالا صحيحا " والتّمييز بين الصّحيح و غير الصّحيح ، وإنتاج مالا يحصى من التّراكيب ،وتفسير تلك التّراكيب ، وهو ما يعرف بالكفاءة والتّمكّن " [1]

وباختصار يمكننا ملاحظة ما توصّلت إليه السّلوكيّة الحديثة في مجال عملية التّعلّم ،

وهو ما اصطلحت عليه بالمميّزات الفرديّة للمتعلّم ، والمقصود بها أنّ لكلّ فرد من أفراد المجتمع الأسلوب الّذي يميّزه عن غيره في التّعلّم ، مع تأثّره بمحيطه ، فلا يمكن فصل عمليات التّعلّم عن المعايير الاجتماعيّة السّائدة . [2]

ولا شكّ أنّ هذه السّمة السّلوكيّة هي أيضا من خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

و كانت نظرة تشومسكي حول تعلّم اللّغة هي بداية تيار نفسيّ سلوكيّ عرف بالمدرسة النّفسيّة المعرفيّة، الّتي انطلقت من السّيرورات الذّهنيّة الّتي تتداخل في تنظيم التّعلم و تحصيله عند المتعلّم،

---

[1] علي عباس عليوي الأعرجي ، ذاتيّة اللّغة بين سكينر وتشومسكي ، مجلة آفاق علميّة ، المركز الجامعيّ تامنغست ، العدد13 ، أفريل 2017م، ص109.

[2] مصطفى عشوي ، مدخل إلى علم النّفس المعاصر ، ط02 ، ديوان المطبوعات الجامعيّة،بن عكنون،الجزائر،2003 م،ص177 .

بمعنى أنّ هذه النّظريّة تقوم على الاهتمام بالعمليات المعرفيّة الدّاخليّة ، كالانتباه و الفهم و التّذكّر و التحليل و التّركيب، بشرط أن تكون هذه العمليات مترابطة غير مجزّأة.[1]

كما يهتّم هذا التّيار بالعمليات العقليّة المعرفيّة و البنية المعرفيّة و خصائصها من حيث التّمايز و التّنظيم و التّرابط و التّكامل و الكم و الكيف، و بالتّالي الاهتمام بالاستراتيجيات المعرفيّة الّتي من خلالها يحدث ما يلي:[2]

- الانتباه الانتقائيّ للمعلومات المستقبلة.
- التّفسير الانتقائيّ لهذه المعلومات السّابقة.
- إعمال التّفكير و إعادة صياغة المعلومات و بناء تراكيب معرفيّة جديدة.
- تخزين هذه التّراكيب في الذّاكرة و الاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها.
- استرجاع أو استعادة المعلومات السّابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستثارة.

ومن هذا يمكن أن نستخلص أنّ النّظريّة السّلوكيّة المعرفيّة كانت تمهيدا لاستخدام استراتيجية الكفاءات من حيث تركيزها على اكتساب المعارف ، و تخزينها ، و استعمالها في مواقف حياتيّة دالة.

2-2-النظريّة البنائيّة:(théorie structurale):

نحاول أن نقتصر في النّموذج البنائيّ على جهود العالم و المربيّ السّويسريّ جان بياجيه (Jean Piaget) الّذي أعطى الأولوية للفرد أو الذّات المتعلّمة على حساب موضوع المعرفة ،حيث يرى أنّ اكتساب المعرفة أو المعلومات لا تقدّم إلى الفرد أو تلقّن له ، و إنّما الفرد هو الّذي يبحث عن تلك المعلومة و يتوصّل إليها، من خلال البحث و التّجريب ضمن وضعيات وسياقات مختلفة.حيث يقول بياجيه:«خمسون عاماً من الخبرة علّمتنا أنّه لا وجود لمعرفة تنبثق من ملاحظة بسيطة بدون بناء يرتكز على نشاط الفرد، ولا يوجد عند الإنسان بنية معرفيّة أوليّة أو فطريّة،

---

[1] حسن شحاتة ، المناهج الدراسيّة بين النّظريّة والتّطبيق ، ط03 ، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب ، القاهرة ، مصر ، 2003 م ، ص87.

[2] عبد الباسط هويدي ، الأصول النّظريّة لإستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، مجلّة العلوم الإنسانيّة ،جامعة أم البواقي ، الجزائر، العدد4 ،2015، ص125.

فوظيفة الذّكاء لوحدها وراثيّة، ولا يمكن للبنيات المعرفيّة أن تتشكّل إلّا من خلال تنظيم أنشطة تطّبق على الأشياء».[1]

و في نفس الاتّجاه يرى بياجيه أنّ المتعلّم يؤثّر في محيطه، و يتأثّر بالمثيرات المنبعثة منه، و بدون ردود أفعاله لا يمكن له أن ينمو، لأنّ النّمو العقليّ المعرفيّ مسار ديناميكيّ يحدث في شكل قفزات متتابعة، ويسعى إلى البحث عن التّوازن بين الطّرفين المتفاعلين(المتعلّم و المحيط).[2]

و من هنا نستخلص أنّ البنائيّة تعبّر على أنّ المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلّم ، ولا يستقبلها بصورة سلبيّة.

وترتكز عملية التّعلّم عند البنائيّة على مجموعة من الأسس والمبادئ نوجزها في ما يلي :[3]

أ- يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة .

ب- يفسّر الفرد ما يستقبله ، ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات .

ج- للمجتمع الّذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة .

د- التّعلّم لا ينفصل عن التّطوّر النّمائيّ للعلاقة بين الذّات والموضوع .

هـ- الاستدلال شرط لبناء المفهوم : المفهوم لا يبنى إلّا على أساس استنتاجات استدلاليّة تستمدّ مادتها من خطاطات الفعل.

و- الخطأ شرط التّعلّم : إذ أنّ الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتمّ بناء المعرفة الّتي نعتبرها صحيحة .

ز- الفهم شرط ضروري للتّعلّم.

ح- التّعلّم يقترن بالتّجربة وليس بالتّلقين .

ط- التّعلّم تجاوز ونفي للاضطراب.

---

(1) Lourent Talbo ,L'évaluation formative ,collection U, sciences humaines et sociales , Armand Colin ,paris ,2009,p,23.

(2) محمد الطاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات ، ط02 ، دار الورسم للنّشر ، القبة ، الجزائر ، د.ت ، ص11 .

(3) جورج آم غازدا ، نظريّات التّعلّم : دراسة مقارنة ، ترجمة علي حسين حجاج ، ط01 ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1993 م ، ص122 .

وفي الأخير يمكن القول : إنّ البنائيّة جعلت من المتعلّم وما يحمله من مستوى النّمو العقليّ ، العنصر الرّئيس في العملية التّعليميّة/التّعلّميّة ، وهذا ما يتقاطع مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهمّ مميّزاتها ألّا وهما : بناء المعرفة و تفريد المتعلّم.[1]

وعلى العموم ما يهمّنا أكثر في دراستنا هذه هو الكفاءة في ميدان تعليميّة اللّغات واستعمالاتها في مجالات التّواصل المختلفة .

هذه الكفاءة الّتي ظهرت بقوة عند العالم اللّسانيّ تشومسكي، وهي كفاءة لغويّة ،تعنى بتوليد و إنتاج مجموعة غير متناهية من الجمل ، والّتي تطوّرت مع اللّسانيّ دي بوجراند ، إلى ما اصطلح عليه بالكفاءة النّصّيّة ، أي إكساب المتعلّم كفاءة إنتاج نصوص تواصليّة مختلفة الأنماط .

3- دواعي تبنّي المنظومة التّربويّة الجزائريّة للمقاربة بالكفاءات :

إنّ التّربية عملية ديناميكيّة ، تتغيّر وتطوّر بتطوّر الحياة الإنسانيّة في جميع مجالاتها ، ولذلك نرى الدّول تسارع إلى عملية إصلاح منظوماتها التّربويّة كلّما تطلّبت الظّروف الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة ذلك . والجزائر كغيرها من الأمم عرفت مجموعة من الإصلاحات التّربويّة ، كان آخرها سنة 2003 بتبنّي مقاربة بيداغوجيّة جديدة ، وهي المقاربة بالكفاءات .

وفي هذا المجال يمكننا التّطرّق إلى ما نصّت عليه المرجعيّة العامة للمناهج في الجزائر بخصوص الإصلاحات الجديدة ، والّتي ذكرت ما يلي : « يمكن أن يتلخّص الرّهان الّذي تطرحه الإصلاحات الحاليّة في المقولة الآتية : (رفع التّحدّيات الجديدة) : تحدّيات داخليّة ، وتحدّيات خارجيّة المتمثّلة في العولمة ،ومجتمع الإعلام والاتّصال والثّورة العلميّة والتّكنولوجيّة الجديدة » .[2]

ولذلك نجد من دواعي تبنّي المجتمع الجزائريّ لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في النّظام التّربويّ ، دواع فلسفيّة – سياسيّة ، والمقصود بها إعادة بناء مناهج تعليميّة جديدة ومتكاملة ، تستجيب للشّروط والمتطلّبات العلميّة الرّاهنة ،والتّغيرات الّتي طرأت على البيئة الدّاخليّة والمحيط الخارجيّ

---

[1] لخضر لكحل ، المقاربة بالكفاءات : الجذور و التّطبيق ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، عدد خاص : ملتقى التّكوين بالكفاءات في الجزائر ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، 2011 م ، ص74 .

[2] وزارة التربية الوطنية ، المرجعية العامة للمناهج ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2016م ،ص86 .

للدولة الجزائريّة ، سياسيّا واقتصاديّا ، إضافة إلى العمل على إنجاح المتعلّم في الحياة ، وتأهيله للتّوافق مع محيطه بفضل إكسابه مجموعة من الكفاءات الضّروريّة لتحقيق ذلك النّجاح والتّوافق [1] وكذلك الدّواعي العلميّة – البيداغوجيّة الّتي تصبو إلى الارتقاء بالمتعلّم ، وذلك بجعله محور عملية التّعلّم ، بالاستناد إلى نظام متكامل من المعارف والقدرات والمهارات في وضعيات تعلّميّة دالة ،وبالتّالي إدماجه في بناء التّعلّمات، واستثمارها في محيطه الّذي يعيش فيه .وهذا لا يتحقّق إلّا بإعادة بناء مناهج تربويّة ترتكز على مناشط بيداغوجيّة قوامها فاعليّة المتعلّم ، من خلال التّركيز على سمات شخصيته من قدرات عقليّة ، ومميّزات وجدانيّة ، وصفات سيكو – حركيّة ، وفتح المجال أمامه لتوظيف إمكاناته وقدراته ببناء وضعيات تعليميّة تحفّزه على التّفاعل مع محيطه تفاعلا إيجابيا ، وكذلك توفير الشّروط الماديّة والتّربويّة للتّعلّم الذّاتيّ من خلال مختلف الوسائط [2]والطّرائق الّتي تتيح فرص التّعلّم الذّاتيّ .

ممّا سبق ندرك أنّ التّطوّر العلميّ و التّكنولوجيّ المعاصر الّذي عرفه القرن العشرون ، جعل العالم يحتاج في جميع مجالات الحياة .وخاصة عالم الشّغل إلى يد عاملة مدربّة وإطارات مؤهّلة لتشغيل الآلة بكلّ أنواعها وأشكالها، ممّا دفع بالدوّل إلى إعادة النّظر في طبيعة المدرسة ووظيفتها، ومحاولة ربطها بالواقع والحياة الجديدة وسوق الشّغل، ومحاربة البطالة و الفشل والتّسرّب المدرسيّ. وهذا أدّى إلى إعادة بناء مناهج تربويّة جديدة ذات فاعليّة وواقعيّة ، ومقترنة بما هو وظيفيّ ومهنيّ وتقنيّ . فتمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات لتحسين الجودة في المنظومة التّربويّة ، وبالتّالي مساعدة الفرد على الاندماج في الحياة العمليّة من غير عائق يعترض سبيله .وبهذا تصبح الكفاءة هي الهدف النّهائيّ لعملية التّعلّم وليست المعرفة ، باعتبارها نموذجا مثاليا لتقديم حلول ناجعة لمشاكل التّربية والتّعليم ، وتحقيق الحاجيات الاجتماعيّة المتزايدة ، وكذا تطلّعات العصر ، وحاجاته .[3]

ولعلّ هذه الغاية هي الّتي وردت في وثيقة القانون التّوجيهيّ للتّربية في الجزائر رقم 08- 04

---

[1] فاطمة الزهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم ونظريّات ، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، الجزائر ، 2008 م ، ص61 .

[2] عبد السلام مصطفى ، الاتّجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط1 ، دار الفكر العربيّ ، القاهرة ، مصر ، 2001 م ، ص111 .

[3] خير الدين هني ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، ص64 .

المؤرخ في جانفي 2008م . في الفصل الثّاني بعنوان : مهام المدرسة ، في المادة الرّابعة : تزويد التّلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة، يمكن توظيفها،بتبصّر في وضعيات تواصل حقيقيّة وحلّ المشاكل ،بما يتيح للتّلاميذ التّعلّم مدى الحياة، والمساهمة فعليّا في الحياة الاجتماعيّة والثّقافيّة ، والاقتصاديّة ، وكذا التّكيّف مع المتغيّرات .[1]

وبالفعل لقد تمّ اعتماد هذه المقاربة الجديدة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة ابتداء من الموسم الدّراسيّ 2003م/2004م ، وفق التّحوّلات البيداغوجيّة التالية :

1. التّركيز أكثر على نشاط المتعلّم لتحقيق النّقلة النّوعيّة من التّعليم إلى التّعلّم .
2. الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ، و وتيرة كلّ متعلّم في النّشاط ، والتّفاعل مع الوضعيات المشكلة الموظّفة للتّعلّم .
3. إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها .
4. القضاء على الحواجز بين مختلف المواد التّعليميّة،قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة.
5. استقلاليّة المعلّم في اختيار الوضعيات والأنشطة التّعليميّة الّتي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة في حدود التّوجيهات التّربويّة الحديثة .
6. استخدام و توظيف الطّرائق والوسائل الّتي تنسجم مع الوضعيات التّعليميّة .
7. إيلاء الاهتمام للتّقويم التّكوينيّ ، بالتّركيز على أداء المتعلّم في سيرورة العملية التّعليميّة / التّعلّميّة ، وفق بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشّراتها .
8. اختيار الوضعيات التّعلّميّة واستقاؤها من البيئة الاجتماعيّة للمتعلّم .
9. التّشجيع على إدماج المعارف والأدوات المفاهيميّة بدل اعتماد الأسلوب التّراكميّ للمعارف .
10. استعمال الطّرائق النّشطة في عملية التّعلّم .
11. إدراج تكنولوجيا الإعلام والاتّصال في المناهج التّعليميّة .

[1] وزارة التربية الوطنيّة ، القانون التّوجيهيّ للتّربية ، ديوان المطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2016 م ، ص07 .

4- مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

لا شكّ أنّ بيداغوجيا المقاربة بالأهداف التّربويّة سجّلت بعض النّقائص في ميدان التّعليم ، رغم إيجابياتها العديدة ، ولذلك فالمقاربة بالكفاءات لم تلغ مقاربة الأهداف ، وإنما جاءت مكمّلة لها ، وتعديل النّقائص والسّلبيات المسجّلة في الميدان . وسنحاول المقارنة بين المقاربتين في الجدول الآتي [1]:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
– تعتمد على مدخل المحتويات . – البحث عن السّلوك الملاحظ عبر المحتوى . – التّركيز على إلقاء المدرس . – عدم الارتباط بالسّياق . – موارد محدّدة في سلوكيّات وأهداف إجرائيّة خاضعة للقياس . – التّركيز على عملية التّعليم ، وليس على التّعلّم – إنتاج معارف تخصّصيّة . – المقاربة السّلوكيّة .	– تعتمد على مدخل الوضعيات . – البحث عن استعمالات للقدرات ضمن وضعيات مختلفة ومتنوّعة . التّركيز على أنشطة المتعلّم . – تحديد السّياق . البحث عن معنى للتّعلّمات. – تعدد الموارد . – تصنيف الوضعيات الكفائيّة الّتي تسمح بتكوين المتعلّم لمواجهة مختلف العوائق والمشاكل والوضعيات المعقّدة والمركّبة في الواقعين التّربويّ والمرجعيّ . – مقاربة ذات نماذج معرفيّة وإبستمولوجية متنوّعة .

[1] جميل حمداوي ، الإدارة التّربويّة بين التّدبير البيداغوجيّ و النّجاح المدرسيّ ، ط01 ، المغرب ، 2016 م ، ص208- 209 .

5- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميّز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بمجموعة من الخصائص الّتي تميّزها عن بيداغوجيا الأهداف ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

5-1-تفريد المتعلّم: و المقصود به جعل المتعلّم هو المحور الرّئيس في العملية التّعليميّة/التّعلّميّة، أي أنّ التّعليم يدور حول المتعلّم،ويراعي مبدأ الفروق الفرديّة بين المتعلّمين،ويعمل على استقلاليّة المتعلّم ، و ترك المجال له لإعطاء أرائه و أفكاره، وعرض مبادراته و إبداعاته.

5-2-حرية المعلّم واستقلاليته: تحرّر هذه المقاربة المعلّم من الرّوتين، و إلقاء المعارف، وتعطيه حرية اختيار الوضعيات التّعليميّة، والنّشاطات البيداغوجيّة الّتي يراها مناسبة لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

5-3-التّكامليّة بين المواد الدّراسيّة: و تعني أنّ المعارف و الخبرات المقدّمة للمتعلّم تكون في إطار مندمج متكامل من أجل تحقيق الكفاءات العّرضيّة، و عليه ينتقل التّعليم من أسلوب التّراكم الكمّيّ للمعارف إلى أسلوب الإدماج الوظيفيّ النّفعيّ للمعارف المدرسيّة الّتي يكتسبها في جميع المواد الدّراسيّة.[1]

5-4-التّقويم البنائيّ: فعملية التّقويم لا تقتصر على فترة معيّنة، و إنّما يساير (أي التّقويم) العملية التّعليميّة، فيستهدف المكتسبات القبليّة، ووضعيات التّعلّم، و نهاية التّعلّم، إضافة إلى أنّ عمليّة التّقويم تقيس مدى تحقّق الكفاءة وليس مجرّد المعرفة فقط.

5-5-تبنّي الطّرائق البيداغوجيّة النّشطة : أي استعمال طرائق التّدريس الّتي تقحم المتعلّم في عملية التّعلّم بتوليد الدّافعيّة لديه ، لأنّه يشعر أنّ التّعلّمات ذات معنى بالنّسبة إليه ، ونذكر هنا على سبيل المثال : طريقة المشاريع ، طريقة الوضعية المشكلة، طريقة الوضعية الإدماجيّة .. . وتتمّ هذه الطّرائق بشكل فرديّ أو جماعيّ تعاونيّ .[2]

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، تعليمية المواد ، الحراش ، الجزائر ، 2004 م ، ص18 .

[2] رمضان أرزيل ومحمد حسونات ، نحو استراتيجية التّدريس بمقاربة الكفاءات ، ط02 ، دار الأمل ، الجزائر ، 2002 م ، ص11 .

5-6- تحفيز المتعلّم على العمل : عندما يحسّ المتعلّم أنّه قد تحوّل من مجرّد إناء لتلقّي المعارف إلى عضو نشط وفعّال في العملية التّعليميّة / التّعلّميّة ، فذلك يولّد لديه الاهتمام والانتباه والدّافعيّة والانضباط، كونه مكلّفا بمهمّة أو بوضعية تتماشى وميوله واهتماماته وقدراته .

5-7-تنميّة المهارات وإكساب اتّجاهات و ميولات جديدة : تعمل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على تنميّة قدرات المتعلّم العقليّة والمعرفيّة والنّفسيّة والحركيّة ، وفق ديناميكيّة واقعيّة ، وقد تتحقّق مفردة أو مجتمعة .[1]

5-8-عدم إهمال المحتويات (المضامين) : إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين (المحتويات) . وإنّما تبنى عليها وتكمّلها ، فيتمّ إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنميّة كفاءاته كما هو الحال في إنجاز المشروع مثلا .

5-9-اعتبارها معيارا للنّجاح المدرسيّ : لا شكّ أنّ عملية بناء التّعلّمات ، و البيداغوجيا الفارقيّة ، والتّعلّم عن طريق الوضعيات ،هي مميّزات يمكن الحكم بواسطتها على أنّ المقاربة بالكفاءات معيار فعليّ وعمليّ لنجاح المدرسة في أداء وظيفتها.

5-10- تحويل المعرفة النّظريّة إلى معرفة تطبيقيّة نفعيّة .

5-11- النّظر إلى الحياة من منظور عمليّ .

5-12- التّحقّق من محتويات المواد والأنشطة الدّراسيّة.

المبحث الثّالث : طرائق ووضعيات التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

1- طرائق التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات :

لقد تطوّرت طرائق التّدريس في عصرنا هذا نتيجة تطوّر البيداغوجيا ، ولذلك كلّما ظهرت مقاربة ديداكتيكيّة جديدة إلّا ورافقتها طرائق تعليميّة مناسبة لها ، باعتماد مجموعة من المعايير لاختيار الطّريقة ، نذكر منها :[1]

[1] رمضان أرزيل ، نفسه ، ص13 .

– الطّريقة ينبغي أن تساعد على تيسير عملية التّعلّم وتنظيمها.

– تحقيق الكفاءات المستهدفة بأقصى سرعة ، وبأكبر فاعليّة ، وبأقلّ جهد ووقت.

– مراعاة الخصائص النّمائيّة للمتعلّم .

– مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين .

– أن تتّصف بالمرونة بحيث تأخذ كلّ المتغيّرات في بيئة التّعليم بعين الاعتبار.

– توظيف كلّ مصادر التّعلّم المتوفّرة في البيئة التّعليميّة / التّعلّميّة .

– مراعاة نوع النّشاط التّعلّميّ ، وزمنه ، ومصدره ، وبيئته ، والكفاءات المتوخاة منه .

– ولذلك نجد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات حسب طبيعتها ، ومبادئها، وأهدافها، تفرض اللّجوء إلى طرائق التّدريس الفاعلة و النّشطة، المبنيّة على مبدأ المشاركة و العمل التّعاونيّ و الجماعيّ ،ومعالجة الوضعيات المشكلّة ، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وتحاول هذه الدّراسة التّركيز باختصار على بعض الطّرائق الّتي ارتبطت ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و الّتي منها :

1-1-طريقة حلّ المشكلات:

1-1-1-تعريفها: يعرّفها أحد الباحثين بقوله:«حلّ المشكلة نوع من أنواع النّشاط العقليّ ، فيه يتفاعل التّمثيل المعرفيّ للخبرات السّابقة مع مكوّنات الموقف المشكل لإنتاج الحلّ المستهدف».[2]

ويعرّفها باحث آخر بقوله:«هي تلك الخطوات الّتي يقوم بها الفرد، مستخدماً معارفه العقليّة للوصول إلى الحلّ المطلوب للمشكلة».[3]

---

[1] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، طرائق التّدريس العامة ، ط04 ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009 م ، ص36 .

[2] فتحي مصطفى الزيات ، علم النّفس المعرفيّ ، ج01 ، ط01 ، دار النّشر للجامعات ، مصر 2001 م ، ص91 .

[3] حسن علي سلامة ، تدريس الرّياضيات بين النّظريّة والتّطبيق ، ط01 ، دار الفجر الجديد ، القاهرة ، مصر ، 1995 م ، ص289

ويعتبر بعض الدّارسين طريقة حلّ المشكلات«من الطّرق الّتي تمّ التّركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطّلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلة)بأنفسهم ،انطلاقا من تشجيعهم على البحث و التّنقيب و التّساؤل و التّجريب ، عن طريق القراءة العلميّة ، وتوجيه الأسئلة ، و عرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلّها».[1]

و من التّعريفات السّابقة نستخلص أنّ حلّ المشكلات من الطّرائق البيداغوجيّة الّتي تتيح للمتعلّم توظيف معارفه و قدراته و تجاربه المكتسبة سابقاً في حلّ ،تتطلّبه وضعية مشكلة جديدة وغير مألوفة، يحسّ بميل و رغبة حقيقيّة في بحثها و حلّها حسب قدراته، وبتوجيه من المعلّم، انطلاقاً من وضعيات و أنشطة تعلّميّة متعدّدة.

ولعلّ العالم جون ديوي (John Dewey) هو أوّل من خاض في البحث في دراسة حلّ المشكلات، حيث قدّم تصوّرا واضحاً لهذه الطّريقة و وضع لها استراتيجية تتضمّن خطوات متسلسلة في إطار منهجيّ و منظم ،تظهر في خمس مراحل مرتبطة.

يمكن تلخيصها فيما يلي:[2]

- الشّعور بالمشكلة وتحديدها. - صياغة الفروض.
- جمع البيانات و المعلومات ذات الصّلة بالمشكلة.
- اختيار الفرض و تجريبه.
- التّحقّق من صحّة الفرض.

1-1-2- شروطها :

يرى الباحثون و المختصّون أنّ طريقة حلّ المشكلات تُؤتي ثمارها إذا توفّرت لها مجموعة من الشّروط نذكر منها ما يلي:[3]

---

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج ، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين ، ط01 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2005 م ، ص125 .

[2] حسن زيتون ، مهارات التّدريس « رؤية في تنفيذ التّدريس » ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 2001 م ، ص565 .

[3] عبد اللطيف بن حسين فرج ، مرجع سابق ، ص127 .

1– أن يكون المعلّم قادراً على استعمال طريقة حلّ المشكلات بأسلوب علميّ صحيح، ويعرف المبادئ و الأسس و الاستراتيجيات اللّازمة لهذا الطّريقة.

2– أن يكون الموقف المشكلة من النّوع الّذي يستثير اهتمام المتعلّم ،ويتحدّى قدراته بشكل معقول ،أي في مستوى تفكيره، ويمكنه حلّها في إطار الإمكانات و القدرات المتوفّرة لديه.

3– المشكلة المطروحة ينبغي أن تكون مرتبطة بالمواد الّتي يدرسها المتعلّم.

4– أن يحسّ المتعلّم بأهميّة المشكلات المقدّمة، كأن ترتبط المشكلات بحاجة المتعلّم أو حياته المدرسيّة أو الاجتماعيّة.

5– أن ترتبط المشكلات بالكفاءات المستهدفة من الدّرس، بحيث يكتسب المتعلّم خلال حلّها المعرفة العمليّة(حقائق، مفاهيم، مبادئ)، و المهارات العلميّة المناسبة.

6– ينبغي أن لا يكون حلّ المشكلة واضحاً أو ممكنا بطريقة مباشرة بالنّسبة للمتعلّم ،الّذي يعمل بجد على إيجاد حلّ لهذا المشكل.

7– أن يستخدم المعلّم التّقويم التّكوينيّ المتدرّج النّاميّ، لتقويم عمل المتعلّمين مع تزويدهم بتغذية راجعة حول أدائهم و تقدّمهم نحو الحلّ.

8– أن يتأكّد المعلّم من أنّ المتعلّمين يمتلكون المعارف و المهارات الأساسيّة (المتطلّبات الأساسيّة) الّتي يحتاجون إليها لحلّ المشكلة قبل شروعهم في ذلك، سواء أكان ذلك مرتبطاً بأساليب و استراتيجيات الحلّ، أم بعناصر المشكلة ومتطلّباتها الدّاخليّة.

9– تحديد الوضعية المشكلة و صياغتها في صورة إجرائيّة قابلة للحلّ ،إمّا في صيغة سؤال (موقف مشكل) أو في صورة تقريريّة.

1-1-3- إيجابياتها (مزاياها):

- تنميّة روح المبادرة و تحمّل المسؤولية.
- إثارة انتباه المتعلّم و توجيه تفكيره نحو المشكلة من أجل إيجاد الحلّ المناسب.
- خلق الثّقة بالنّفس.

- بناء المتعلّم معارفه باعتبارها نابعة من ذاتيته.
- يتعلّم المتعلّم كيف يتعلّم ذاتياً، و ذلك لمجابهة المشاكل الّتي تصادفه.
- تطوير المتعلّم معرفته و تنميتها.
- تعزيز الثّقة بين المتعلّم و المعلّم ، و تقوية العلاقة بينهما،من خلال التّوجيهات و الإرشادات الّتي يقدّمها المعلّم للمتعلّم.

1-1-4- سلبياتها (نقائصها):

- هذه الطّريقة تتطلّب وقتا كافياً قد لا يتوفّر للمتعلّم.
- قد يفشل المتعلّم في الوصول إلى حلّ المشكل، ممّا قد يؤثّر على حالته النّفسيّة، وبالتّالي على مستواه الدّراسيّ.
- قد تكون المعلومات المكتسبة غير كافية لإيجاد حلّ للمشكلة.
- تحتاج هذه الطّريقة إلى تكثيف التّكوين البيداغوجيّ للمعلّمين حول طبيعتها و آلياتها...

وما يمكن قوله في هذا الصّدد إنّ طريقة حلّ المشكلات تعدّ مهارة أساسيّة ، وأسلوباً تعليميّاً راقياً ، وخاصة في عصرنا هذا الّذي كثرت و تشابكت مجالاته و متغيّراته.

1-2- طريقة المشروع :(Méthode de projet)

استراتيجية التّعلّم بالمشاريع هي إحدى طرائق التّدريس ، الّتي يقوم بها كلّ متعلّم بمفرده ، أو بالاشتراك مع زملائه في اكتساب المعارف والمهارات الّتي تمنح المتعلّمين دورا فاعلا في العملية التّعليميّة / التّعلّميّة .

1-2-1-تعريفها : عرّف العالم وليام كلباتريك المشروع بقوله : «هو الفعاليّة القصديّة الّتي تجري في محيط اجتماعيّ »[1]، أي هو عمل قصديّ يحوي على هدف معيّن متّصل بالحياة . ويعرّفه آخر بقوله :«إنّه عمل ميدانيّ يقوم به الفرد ويتّسم بالنّاحية العمليّة وتحت إشراف المعلّم ، ويكون هادفا ، ويخدم المادة العلميّة ، وأن يتمّ في البيئة الاجتماعيّة ».[1]

[1] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، طرائق التّدريس العامة ، ص77 .

ويعرّفه باحث آخر بأنّه :«أنشطة غير صفّيّة تتمّ تحت إشراف المعلّم سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها ، وهي كغيرها من الأنشطة العلميّة قد تكون فرديّة أو جماعيّة ، ولكن من الأفضل أن تكون جماعيّة من أجل تكامل المشروع ، وتحقيق أهداف المجال الوجدانيّ لدى الطّلبة ».[2] وعليه فالمشروع هو أيّ عمل ميدانيّ يقوم به المتعلّم ويتّسم بالنّاحية العمليّة ، وتحت إشراف المعلّم ، ويكون ذا غرض ، ويخدم المادة العلميّة ، ويتمّ في المحيط الاجتماعيّ ، ويمكن القول إنّ تسمية هذه الطّريقة بالمشاريع لأنّ المتعلّمين يقومون بتنفيذ بعض المشاريع الّتي يختارونها بأنفسهم ، ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها ، لذلك فهي طريقة من طرائق التّدريس لتنفيذ المنهاج .[3]

1-2-2-خطوات استراتيجية التّعلّم بالمشروع :

أ- اختيار المشروع وهي أهمّ مرحلة في مراحل المشروع ، إذ يتوقّف عليها مدى أهميته وجدّيته ، وعلاقته بالمتعلّم من حيث معارفه وميوله وبيئته الاجتماعيّة وإمكاناته العقليّة والماديّة .

ب- التّخطيط للمشروع : وفي هذه المرحلة يقوم المتعلّمون رفقة معلّمهم بوضع الخطّة ، ومناقشة تفاصيلها ، من أهداف النّشاط ، ونوع المعارف والمهارات والصّعوبات المحتملة .

ج- مرحلة التّنفيذ : وهي مرحلة النّشاط والحركة والعمل ، ويقوم كلّ متعلّم بالمسؤولية المكلّف بها ، تحت إشراف المعلّم بتوجيهاته وتذليل الصّعوبات والتّشجيع . . .

د-مرحلة التّقويم : مرحلة التّقويم تساير جميع المراحل السّابقة ، وصولا إلى مرحلة التّقويم الختاميّ أو النّهائيّ بعدما يقدّم كلّ متعلّم ما قام به ، والفوائد الّتي عادت عليه من المشروع ، ثمّ يقوّم التّلاميذ أعمال بعضهم، وفي الأخير يقوّم المعلّم مشاريع المتعلّمين.

1-2-3-العوامل المؤثّرة في المشروع :

- إمكانية المتعلّمين في تنفيذ المشروع .
- طبيعة المشروع .

---

(1) عمر الإيمان ، طرق التّدريس ، ط02 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2010 م ، ص309 .

(2) الناشف سلمى ، المفاهيم العلميّة وطرائق التّدريس ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، 2009 م ، ص106 .

(3) كريمان بدير ، التّعلّم النّشط ، ط01 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2010 م ، ص 112 .

- توفّر الوسائل المناسبة لإنجاح المشروع .
- المرحلة التّعليميّة (الدّراسيّة) .
- إمكانية المعلّم على متابعة مشاريع المتعلّمين .
- الوقت المتاح لإنجاز المشروع ومتابعته .
- الإمكانات الماديّة لإنجاز المشاريع .

1-2-4-شروط اختيار المشروع : هناك مجموعة من الشّروط لاختيار المشروع التّعلّميّ، نذكر منها ما يلي :[1]

1- يجب أن تكون للمشروع قيمة تربويّة معيّنة ، وكفاءة مستهدفة ، بحيث تكون ذات علاقة باحتياجات المتعلّم .

2- الاهتمام بتوفير المواد اللّازمة لتنفيذ المشروع ، وملاحظة المكان الّذي ينفّذ فيه ، وإلّا ضاعت الجهود ، وذهب الوقت سدى .

3- يجب أن يكون الوقت المعطى لتنفيذ المشروع متناسبا مع قيمة المشروع ، فالنّتائج الّتي نتحصّل عليها من المشروع وفائدتها في حياة المتعلّم ، هي الّتي يجب أن تحدّد وتبرّر لنا مقدار الوقت الواجب تخصيصه لتنفيذ مشروع مدرسيّ .

4- يجب ألّا يتعارض المشروع المختار مع جدول الدّروس المدرسيّ ، أو بعبارة أخرى ، يجب ألّا يؤثّر في سير الدّروس خوفا من اختلال نظام عملية التّعلّم .

5- مراعاة الاقتصاد في أثمان المواد الّتي يحتاجها المعلّم لمشروع ما ، أي يستحسن عدم اختيار المشاريع الّتي تتطلّب المصاريف الباهظة ، والّتي قد تكلّف المعلّم والمتعلّمين ما ليس باستطاعتهم توفيره .

6- ملائمة المشروع للحصول على القيم التّربويّة المطلوبة .

[1] توفيق مرعي وعيسى أبو شيخة ، أساليب تدريس العلوم الاجتماعيّة ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، الأردن ، 1996 م ، ص81 .

7- يجب ألّا يكون المشروع معقّدًا ، ويجب ألّا يستغرق وقتا طويلا ، وألّا يتجاوز الوقت المخصّص له أكثر من أسبوعين على الأكثر .

8- يجب أن يكون المشروع متناسبا مع قابلية المتعلّمين في تصميمه وتنفيذه ، ويجب ألّا يتطلّب مهارات معقّدة ، أو معلومات صعبة لا يستطيع المتعلّمون الحصول عليها .

9- يجب ألّا يكون المشروع تافها ، فيؤدي بالطّلبة إلى الانشغال بفعاليات غير مثمرة .

10- يجب تجنّب التّداخل غير الضّروري في المشاريع المتعاقبة .

1-2-5-محاسن طريقة المشروع :[1]

- تنمية روح العمل الجماعيّ والتّعاونيّ لدى المتعلّمين كما هو الحال في المشروعات الجماعيّة ، وروح التّنافس الحرّ الموجّه كما في المشروعات الفرديّة .
- اعتماد المتعلّم على نفسه ، لأنّ المشروع في تنفيذه يحتاج إلى الكثير من الجهد والمثابرة ، والبحث ، والعمل المتواصل من قبل المتعلّمين ، وهو بذلك يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في التّخطيط له وتنفيذه ، والتّخلّص من المشكلات الّتي تواجههم في ذلك .
- اتّصال المواد الدّراسيّة مع بعضها ، بحيث في طريقة المشروع يستمدّ الموقف التّعلّميّ حيويته من ميول وحاجات المتعلّمين ، ويدفعهم إلى توظيف المكتسبات التي حصلوا عليها أثناء دراستهم لتنفيذ مشروعهم .
- تنميّة القدرات الفكريّة والمعرفيّة لدى المتعلّمين ، حيث إنّ طريقة المشروع الحرّ تدفعهم للتّفكير الحرّ ، والإبداع والبحث والمطالعة ، وجمع وتنظيم المعلومات .
- استثارة عنصر التّشويق لأنّ طريقة المشاريع مرتبطة بميول المتعلّمين ورغباتهم ، ولذلك فهي تثير اهتمامهم وتشوّقهم للتّعلّم .
- طريقة المشروع من طرائق التّدريس الّتي تشجّع على تفريد المتعلّم ، ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ، وذلك ما تنادي به التربيّة الحديثة .

---

[1] رافدة عمر الحريري ، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد ، ط01 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، 2010م ، ص 96 .

– تتيح طريقة المشاريع العديد من الفرص أمام المتعلّمين لاكتساب ميول متعدّدة ، ومهارات اجتماعيّة ، وتوسّع مداركهم في قبول أراء الآخرين واحترامها ، وتنمّي لديهم آداب الحوار الدّافئ والمناقشة الموضوعيّة ، والتّعاون والتّشاور .

– تساعد المتعلّمين على التّحليل والتّفسير والرّبط ، وتوقّع الأحداث،وإجراء المقارنات، وتكشف مواهبهم .

– تعمل طريقة المشاريع على إعداد المتعلّم وتهيئته للحياة خارج أسوار المدرسة ، حيث يقوم بترجمة ما تعلّمه نظريّا إلى واقع علميّ ملموس ، وتشجّعه على العمل والإنتاج .

1-2-6- سلبيات ونقائص طريقة المشروع :

من أبرز التّحدّيات الّتي يمكن أن تواجه طريقة التّدريس بالمشاريع ما يلي :

– يرى بعض الباحثين أنّ طريقة المشروع محفوفة بالمخاطر،لأنّها تتمادى مع ميول المتعلّمين، فتدفعهم إلى اتّباع رغباتهم الخاصة ، وتمنحهم الحريّة بشيء من المبالغة .

– تحتاج هذه الطّريقة إلى معلّمين مدرّبين ، ماهرين،قادرين على قيادتها ومتابعة تنفيذها بجدارة ، وهذا يستوجب تدريب المعلّمين تدريبا عاليا على تلك الطّريقة .

– افتقارها إلى التّنظيم والتّسلسل ، فقد تتكرّر الخبرات في بعض المشاريع ، وكثيرا ما يتشعّب المشروع في عدة اتّجاهات ، ممّا يجعل الخبرات الّتي يحصل عليها المتعلّمون سطحيّة وغير منتظمة .

وعلى العموم فإنّ انتهاج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بخصائصها وطبيعتها ومميّزاتها صاحبه توظيف مجموعة متعدّدة من طرائق التّدريس، إضافة إلى طريقتي حلّ المشكلات والمشروع ، نذكر منها على سبيل المثال :طريقة العصف الذّهنيّ ، طريقة التّعلّم التّعاونيّ ، بيداغوجيا الإدماج . . .

2- التّدريس بالوضعيات في المقاربة بالكفاءات : من أهمّ ما يميّز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الجانب التّطبيقيّ للعملية التّعليميّة / التّعلّميّة هو توظيف ما يصطلح عليه بالتّعلّم بوساطة الوضعيات . وفي هذه الدّراسة نحاول التّركيز على بعض الوضعيات ، الّتي جاءت في منهاج تعليم مادة اللّغة العربيّة والمتمثّلة فيما يلي : [1]

- الوضعية الانطلاقيّة الأمّ ، الوضعية المشكلة، الوضعية التّعلميّة، الوضعية الإنتاجيّة الإدماجيّة ، الوضعيّة الإنتاجيّة الإدماجيّة التّقويميّة .

2-1- الوضعية الانطلاقيّة الأمّ : ويطلق عليها اسم الوضعية المشكلة الأمّ ، وهي عبارة عن تحدّ يتجاوز كفاءة المتعلّم ومكتسباته القبليّة ،يوضع فيه بهدف دفعه إلى اكتساب موارد معرفيّة ، منهجيّة ، وقيميّة جديدة ، من خلال المقطع التّعلّميّ ، الّذي يدوم أربعة أسابيع ، و تتركّب هذه الوضعية الأمّ من سياق دالّ ، يتضمّن عبارات تشير إلى النّمط المقرّر في المقطع ، ومهمّات لا تقلّ عن ثلاث ، تظهر فيها مركّبات كفاءتي الإنتاجين الشّفهيّ والكتابيّ ، وبالإضافة إلى السّياق هناك إسناد (سند) وتعليمة ، لتكون أمام المتعلّم تحت مسمّى : الوضعية الإدماجيّة الّتي عليه حلّها في الحصة الثّالثة من حصص الإنتاج الكتابيّ ، أي في نهاية الأسبوع الثّالث من المقطع التّعلّميّ .

ومن هنا تبدو صياغة الوضعية المشكلة الأمّ تقع على عاتق الأستاذ بالدّرجة الأولى ، فينبغي عليه مراعاة شروط صياغتها والّتي نذكر منها ما يلي :

- أن تكون متناسية مع موضوع المقطع التّعلّميّ .
- أن تستهدف الكفاءات المراد تحقيقها .
- أن تكون مستمّدة من البيئة الاجتماعيّة والثّقافيّة للمتعلّم .
- أن تستثير قدرات المتعلّم العقليّة و دافعيته . [2]

---

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط ، الجزائر ، 2020 م ، ص04-05 .

[2] محمّد الطّاهر وعلي ، الوضعية – المشكلة في المقاربة بالكفاءات ، ردمك ، 2007 م ، ص24 .

- أفضل الوضعية الانطلاقيّة هي الّتي تتيح للمتعلّم أن يتحرّك،ويتفاعل ويشارك وينتج، ويستمع، ويتكلّم ، ويكتب ويحسّ ، ويدرك ، ويكون قادرا على تصريف تعلّمه في الحياة العمليّة .
- ألّا تكون تنطوي على إشكاليّة تعجيزيّة أي أن تكون الوضعية قابلة للحلّ .
- أن تكون الوضعية حقيقيّة ملموسة،وواقعيّة،تفرض على التّلميذ صياغة فرضيات وتخمينات .[1]
- تحدّد الوضعية وفق المستوى المعرفيّ والعقليّ والوجدانيّ للمتعلّم

ونحاول اختيار وضعية انطلاقيّة أمّ وردت في المقطع التّعلّميّ الأوّل (الآفات الاجتماعيّة) ، المستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

-السّياق : بدأت تتفشّى في محيطك الاجتماعيّ والمدرسيّ بعض الآفات الّتي أخذت تسيء إلى طبيعة العلاقات الاجتماعيّة والمدرسيّة ، فأثّر ذلك في نفسك ، وعزمت أن تقوم بعمل تحسيسيّ تجاه زملائك ، بضرورة الانتباه إلى خطورة هذه الآفات.إلّا أنّك تفتقر إلى المعلومات والطّريقة الّتي تجعلك قادرا على إيصال رسالتك وإقناع زملائك .

- التّعليمة : أنجز رفقة فوجك قصّة اجتماعيّة عن ضحيّة من ضحايا هذه الآفات ، تبرز من خلالها خطورتها وعواقبها على الفرد والمجتمع ، تلقيها على زملائك في نهاية دراستكم لهذا المقطع ، متبوعة بنقاش حول مضمونها .

- المهام :

- تبحثون عن المعلومات المناسبة لموضوع قصّتكم .
- تضعون هيكلة القصّة .
- تحدّدون تقنياتها وأنماطها ، وكيفية تطوّر أحداثها ، ونموّ شخصيتها .
- تنتجون القصّة وتعرضونها في القسم .

[1] جميل حمداوي ، نحو تقويم تربويّ جديد : التّقويم الإدماجيّ ، ط01 ، شبكة الألوكة ، 2015 م ، ص21 .

- تكتبون في الأخير تقريرا عن نتائج النّقاش .

2-2- الوضعية التّعلّميّة : وهي ما يعرف في البيداغوجيا السّابقة بالحصّة التّعليميّة ، أو الدّرس ، وهي وضعيّة ديداكتيكيّة استكشافيّة ،تهيّئ للمتعلّم تعلّمات جديدة (معارف، أداءات ، مواقف ، قيم) ، بعضها مكتسب لديه والبعض الآخر جديد عليه ، تتمّ داخل حجرة الصّفّ بشكل فرديّ أو جماعيّ .

أو بتعبير آخر الوضعية التّعلّميّة موقف أو وضعية تتمّ في سياق معيّن هو القسم الدّراسيّ غالبا ، وتتفاعل فيها أطراف مشاركة ، تتكوّن من المدرّس والمتعلّمين ، و تشمل عدة عناصر أساسيّة هي: المادة التّعليميّة ، والموارد والوسائل المساعدة ،والسّياق .

والمقصود بالوضعية التّعلّميّة الميادين المدروسة في مادة دراسيّة معيّنة ، كما هو الحال في ميادين اللّغة العربيّة (القراءة ، القواعد ، التّعبير بنوعيه ، والبلاغة ، والعروض . . .)

2-3- الوضعية المشكلة : ويطلق عليها مصطلح التّمهيد للدّرس ، وهي وضعية جزئيّة تستعمل كوضعية انطلاق للوضعية التّعلّميّة . «الوضعية المشكلة هي الّتي يبنى عليها الدّرس التّعلّميّ» .[1]

وتستمد الوضعية المشكلة نجاعتها من كفاءة الأستاذ ومهارته وبراعته في اختيار الوضعيات المشكلة المحفّزة للمتعلّمين .

2-4-الوضعية الإنتاجية الإدماجيّة :

ترتبط هذه الوضعية بنشاط الإنتاج أي في مجال التّعبير الكتابيّ . ويقصد بالإدماج توظيف المتعلّم

وتجنيده مختلف مكتسباته بشكل مترابط في وضعية ذات دلالة .

وهذا يعني أنّ نشاط الإدماج يسمح بإعطاء معنى (دلالة) للمكتسبات الجزئية المنفصلة .

ومن مميّزات وضعية الإدماج ما يلي : [1]

[1] جميل حمداوي ، محاضرات في الديدكتيك العامة ، ط01 ، منشورات حمداوي الثّقافيّة ، تطوان ، المغرب ، 2017 م ، ص355 .

- وضعية يكون الفاعل فيها هو المتعلّم نفسه ، لا المعلّم ، ولا تلميذ آخر .
- تتطلّب تجنيد مجموعة من المكتسبات (معارف ، مهارات ، مواقف) .
- وضعية موجّهة نحو كفاءة ختاميّة إدماجيّة .
- وضعية تتّصف بالطّابع الدّلاليّ (ذات معنى) ، قريبة من محيط المتعلّم .
- تكون وضعية مرتبطة بوضعية جديدة ، أي ينبغي أن لا تكون الوضعية المنتقاة قد حلّت من قبل فرديّا أو جماعيّا.

وهذه الوضعية تقدّم للمتعلّم نهاية كلّ أسبوع من أسابيع المقطع الثّلاث ، يدمج فيها مكتسباته خلال الأسبوع .

2-5-الوضعية الإدماجية التقويمية :

وهي الوضعية الإدماجيّة المركّبة الّتي ترمي إلى تقويم مدى تحقّق الكفاءات المستهدفة من وضعيات التّعلّم ، ولها صورتان :

أ- الوضعية الإنتاجيّة الإدماجيّة التقويميّة الّتي ترمي إلى تقويم الكفاءات المكتسبة خلال المقطع التّعلّميّ الواحد، أي وضعية شهرية ينجزها المتعلّم ،ويتم تقويمها بوساطة معايير ومؤشرات محدّدة .

ب- الوضعية الإدماجيّة التقويميّة الّتي تهدف إلى تقويم مكتسبات المتعلّم ، وتتمّ بوساطة ما يعرف بالفروض والاختبارات والامتحانات .

2-6-وضعية الدّعم والمعالجة البيداغوجية :

(1) محمد الطاهر وعلي ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، www.elbassair.com ص04 ، 2020/03/16م ، 14:30 . موقع البصائر ،

هي وضعية تعلّميّة إضافية تعنى بمجموعة من المتعلّمين الّذين يعانون من أمراض بيداغوجية حالت دون تحقيق الكفاءات المرصودة من عملية التّعلّم ، لأسباب مختلفة ، تصبو هذه الوضعية إلى استدراك المتعلّمين للمكتسبات المستهدفة ، أو علاج بعض الأخطاء والعيوب الّتي ظهرت في الوضعية التّعلّميّة الأصلية . وتتم هذه الوضعية العلاجية في صورتين،احديهما صفّيّة داخل القسم وتعرف بحصص الاستدراك ، والأخرى خارج التوقيت الدّراسيّ ، وتعرف بحصص المعالجة البيداغوجيّة وفق البطاقات الزرقاء والبرتقالية والخضراء . ويشترط فيها تقويما تشخيصيا دقيقا للتعرّف على ما يصطلح عليه بالأخطاء وتصنيفها ، وبالتالي التخطيط لمعالجتها . [1]

3-مكانة المعلّم والمتعلّم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

3-1-مكانة المعلّم : تتطلب بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات معلّما ماهرا ذاكفاءة عالية ، حيث ينتقل من عنصر ملقن وناقل للمعارف غلى موجّه ومنشّط ومنظّم للعملية التّعليميّة / التّعلّميّة ، ويتحول من مرسل إلى وسيط بين المتعلّم والكفاءات المستهدفة .

ولذلك ينبغي على الهيئات المختصة تكثيف عملية تكوين المعلّمين على الآليات الّتي تتطلّبها البيداغوجيا الحديثة ، من طرائق تعليميّة نشطة ،ومستجدات الدّراسات العلميّة النظريّة المعاصرة .

ومن هنا فالمعلّم هو أحد أقطاب العمليّة التعليميّة الرئيسة، وهو المخطّط لوضعية التعلّم ، والمقوّم ، قادر على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها،«يسهّل على التّلاميذ استيعاب المادة العلميّة،يعرف ماذا يعمل ومتى يعمل » .[2]

فهو دائما في حاجة إلى تكوين علميّ و بيداغوجيّ ، وخاصة التّكوين المستمرّ في المجال اللّسانيّ والنّفسيّ والتّربويّ ، بطريقة تجعله يقبل على تجديد معلوماته ومعارفه .[1]

---

[1] عبد القادر أمير وإسماعيل إلمان ، المعالجة البيداغوجيّة ، الدّيوان الوطنيّ للتّعليم عن بعد ، الجزائر ، 2008 م ، ص06 .

[2] محمّد عبد الرّحيم عدس ، صعوبات التّعلّم ، ط01 ، دار الفكر للنّشر والتّوزيع ، دمشق ، سوريا ، 2000 م ، ص48 .

3-2-مكانة المتعلّم : يحتلّ المتعلّم مكانة مرموقة في حقل التّعليميّة ، حيث يعتبر المحور الرّئيس في العملية التّعليميّة /التّعلّميّة في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، حيث تشركه في مسؤولية قيادة تنفيذ عملية التّعلّم ، وبالتّالي تتيح له الفرصة بإبراز كفاءاته، ومواهبه وإبداعاته، لأنه هو المستهدف بالعملية ، ولذلك ركّزت الدّراسات على الإحاطة بطبيعته التّكوينيّة ، ومكوّنات شخصيته ، واستعداداته ، وقدراته العقليّة ، وانفعالاته ، وبيئته .

4- الصعوبات التي تواجه تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

إذا كان حقل التعليميّة يرتبط بعلاقات مباشرة وأخرى غير مباشرة مع مجموعة من العناصر المكوّنة له ، كالمعلّم ، والمتعلّم ، والمحتوى الدّراسيّ ، والوسائل البيداغوجيّة ، والمحيط الاجتماعيّ والثقافيّ للمدرسة . . .

فلا شكّ أنّ اعتماد أيّ مقاربة ديداكتيكية لابدّ أن تتعرّض لصعوبات وعراقيل ، خاصة في بداية تطبيقها وهذا ما ينطبق على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الجزائر،حيث واجهت صعوبات عدة ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي :

- رفض الكثير من المعلّمين لهذه المقاربة ، ظنّاً منهم أنها تقلّل من مهامهم ومكانتهم ، واعتقادهم بقصور مستوى المتعلّمين في هذه المرحلة التّعليميّة عن بناء تعلّماتهم بأنفسهم .
- ظاهرة اكتظاظ الأقسام التّربويّة في الجزائر يصعّب من نجاعة هذه المقاربة ، باعتبارها تعتمد على العمل التّشاركيّ والعمل التّعاونيّ .
- نقص التّكوين الخاص بالمعلّمين حول البيداغوجيات الحديثة ، والإلمام بالدّراسات العلميّة النّظريّة المعاصرة في مجال التّعليميّة .

---

(1) أحمد حساني ،دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات ، ط02 ،ديوان المطبوعات الجامعيّة ، بن عكنون، الجزائر، 2009 م ، ص142 .

- نقص الوسائل التّعليميّة الحديثة الّتي تتطلّبها المقاربة بالكفاءات (الوسائط التّكنولوجيّة) .

ومن هنا يمكن القول إنّ الصّعوبات تعدّدت منها ما يتعلّق بالمعلّم ،ومنها بالمتعلّم ،ومنها بالأسرة والمحيط، ومنها ما تعلّق بالمنظومة التّربويّة عموما .

إنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من الاستراتيجيات الّتي تهدف إلى تفريد المتعلّم ، أي جعله محورا رئيسا في العملية التّعلّميّة ، لإكسابه كفاءات تجعله قادرا على مواجهة المواقف والوضعيات المشكلة ، الّتي تواجهه في حياته اليوميّة ، بتحديث مناهج التّعليم وطرائقه ، مستمدّة مبادءها من نظريّات علم النّفس ، وخاصة النّظريّة المعرفيّة البنائيّة ، الّتي تدعو إلى جعل المتعلّم يبني تعلّماته بنفسه .ممّا أدى إلى اعتماد التّدريس بالوضعيات (الوضعية الأمّ ، المشكلة ، التّعلّميّة ، الإدماجيّة ، والتّقويميّة) ، لأنّها تلائم خصائص المقاربة بالكفاءات ،هذه الأخيرة الّتي وجدت في لسانيّات النّصّ معايير عديدة تناسب طرائقها البيداغوجيّة . وباعتماد المقاربتين (المقاربة بالكفاءات و المقاربة النّصّيّة) تغيّرت مكانة كلّ من المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليميّة / التّعلّميّة . ولكن رغم الأسباب والدّواعي الّتي جعلت الجزائر تنتهج هذه المقاربات ، إلّا أنها لم تخل من صعوبات وعراقيل واجهتها ولا زالت إلى يومنا هذا.

الفصل الثّاني :

لسانيّاتُ النّص .

الفصل الثّاني : لسانيّات النّصّ .

تمهيد .

المبحث الأول : اللّسانيّات والنّصّ .

1- تعريف اللّسانيّات .

2- تعريف النّصّ .

2-1- لغة .

2-2- اصطلاحا .

المبحث الثّاني : ماهية لسانيّات النّصّ .

1- تعريف لسانيّات النّصّ .

2- نشأتها .

3- معاييرها .

3-1- الاتّساق (السّبك) .

3-2- الانسجام (الحبك) .

3-3- القصديّة .

3-4- المقبوليّة (التّقبّليّة) .

3-5- الإعلاميّة (الإخباريّة) .

3-6- المقاميّة (الموقفيّة) .

3-7- التّناص .

المبحث الثّالث : مميّزات عامة للسانيّات النّصّيّة .

1- علاقة لسانيّات النّصّ بالعلوم الأخرى .

2- بين لسانيّات النّصّ ولسانيّات الجملة .

3- بين لسانيّات النّصّ و بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

خلاصة .

تمهيد :

لقد عرفت الدّراسات اللّغويّة تطوّرا كبيرا وملحوظا في القرن العشرين ، خاصة بعد الثّورة الّتي أحدثتها محاضرات اللّسانيّ السّويسريّ فرديناند دي سوسير (Ferdinand de Saussure)، (محاضرات في اللّسانيّات العامة) في حقل اللّسانيّات البنيويّة ، وما نتج عنها من ظهور اتّجاهات ومدارس لسانيّة عديدة ومختلفة ، منها المؤيّد للمدرسة البنيويّة ، ومنها المعارض لها . وظلّت كلّ هذه المدارس اللّغويّة مقتصرة في تحليلها ودراستها على حدود الجملة ، حتّى ظهر في منتصف القرن العشرين اتّجاه لسانيّ ينادي بضرورة تجاوز التّحليل اللّغويّ لبنية الجملة ، لأنّ الإنسان لا يتخاطب بوحدات وبنى لغويّة معزولة ، وإنّما بوحدات أطول وأعمق ، ألا وهي النّصوص . ومن هنا ظهر ما يصطلح عليه بلسانيّات النّصّ ، الّتي استطاعت أن تجد لها مكانة هامة في حقل التّعليميّة، خصوصا تعليميّة اللّغات .

المبحث الأوّل : اللّسانيّات و النّصّ .

1. تعريف اللّسانيّات :

هي العلم الّذي يدرس اللّغة الإنسانيّة دراسة علميّة ، تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع ، بعيدا عن النّزعة التّعليميّة ، والأحكام المعياريّة ، متّبعة طريقة منهجيّة ، ومنطلقة من أسس موضوعيّة يمكن التّحقّق منها ، وإثباتها [1]وهذا يعني أنّ ما جعل اللّسانيّات علما هو إخضاع الظّواهر اللّغويّة لمناهج البحث العلميّ .

وباختلاف الدّارسين والباحثين والمختصّين في تعريفاتهم للّغة ، حيث ينظر إليها كلّ فريق حسب اتجاهه وإيديولوجيته ، وقد اختلفت الاتّجاهات والمدارس والنّظريّات اللّسانيّة . ولكن ما يهمنا في بحثنا هذا الاتجاه اللّسانيّ المعروف بلسانيّات النّص .

[1] أحمد محمّد قدور ، مبادئ اللّسانيّات ، ط03 ، دار الفكر ، دمشق ، سوريا ، 2008م ، ص15 .

2- تعريف النّص :

2-1 : تعريف النّص لغة :

تضمّنت المعاجم العربيّة معان عديدة لمادة (ن ، ص ، ص) ، ولكنّها اشتركت في دلالة محوريّة هي : الرّفع والإظهار والبروز والانكشاف .

ففي لسان العرب في مادة (ن ، ص ،ص) تعني النّصّ ، وجمعه نصوص ، وهو رفعك الشّيء ، ونصّ الحديث ينصّه نصّا : رفعه ، وكلّ ما أظهر فقد نصّ .

يقال : نصّ الحديث إلى فلان رفعه ، ونصّت الظّبية جيدها : رفعته . . . [1]

أما عند الغربيين نجد كلمتي texte و text مشتقّتين من textus بمعنى النّسيج .[2] والنّسيج بمعناه الواسع هنا يعني الإنشاء والتّنسيق أي ضمّ الشّتات والتّنضيد .

2-2- تعريف النّص اصطلاحا :

تعدّدت تعريفات النّص لدى العلماء والباحثين ، العرب والغربيين ، لكنّنا نورد في هذه الدّراسة تعريفين اثنين على سبيل المثال لا الحصر .

حيث عرّفه (محمّد مفتاح) بأنّه " مدوّنة كلاميّة ، وحدث زمكانيّ تواصليّ ، تفاعليّ ، مغلق في سمته الكتابيّة ، توالديّ في انبثاقه وتناسله " .[3]

ومن هذه التّعريفات الجامعة للنّص ما أورده (سعد مصلوح) و (سعيد بحيري) عن اللّسانيّ (روبرت دي بوجراند) ، حيث يرى أنّ النّص حدث تواصليّ يلزم لكونه نصّا أن تتوفّر له سبعة

---

[1] جمال الدّين بن منظور ، لسان العرب ، ج07 ، ط01 ، المطبعة الأميرية ببولاق ، مصر ، 1301 هـ ، مادة (نصص) ، ص98 .

[2] الأزهر الزناد ، نسيج النّصّ ، ط01 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، بيروت ، لبنان ، 1993 م ، ص12 .

[3] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعريّ (استراتيجية التّناص) ، ط03 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1992م، ص120 .

معايير للنّصيّة مجتمعة ، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير وهي السّبك ، الحبك ، القصد ، القبول أو المقبوليّة ، الإخباريّة أو الإعلام ، المقاميّة ، التّناص. [1]

واعتبر هذا التّعريف الأخير جامعا كونه يراعي المتحدّث والسّامع ، أو المرسل والمرسل إليه ، والسّياق أو المحيط ، وكذا النواحي الشّكليّة (السّبك) ، والدّلاليّة (الحبك) .

والحديث عن تعريف مصطلحي اللّسانيّات والنّص يقودنا إلى التّطرّق إلى موضوع لسانيّات النّص (علم اللّغة النّصيّ) .

المبحث الثّاني : لسانيّات النّصّ .

لقد عرفت الدّراسات اللّغوية في القرن العشرين تطوّراً ملحوظاً من حيث النّظريّات والمناهج ، خاصة بعد الثّورة الّتي أحدثتها محاضرات السّويسري (**دي سوسير**) في مجال الدّرس اللّسانيّ ، وما تبعها من مناهج و اتجاهات و مدارس لسانيّة ، قامت لمساندة البنيويّة أو مناهضة لها .

ولا يختلف اثنان في كون هذه النّظريّات اللّسانيّة ، وإن اختلفت مناهجها ، وتعدّدت تصوّراتها للظاهرة اللّغويّة ، ظلت محصورة في حدود الجملة ،تدرس بنيتها ، والعلاقات التّي تربط وحداتها اللّغويّة ، ووظائفها ...

وظلّ الأمر كذلك إلى غاية النّصف الثّاني من القرن نفسه ، أين ظهر مجموعة من اللّغويّين ، نادوا بضرورة تجاوز الدّراسة اللّسانيّة لحدود الجملة إلى دراسة وحدات لغويّة أطول و أوسع ، لأنّ المتكلّم لا يتعامل أثناء خطاباته

[1] صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللّغة النّصّيّ بين النّظريّة و التّطبيق ، ج01 ، دار قباء للنّشر والتّوزيع ، القاهرة ،2000 م ، ص34 .

أو كتاباته مع المتلقيّ بوساطة جمل معزولة ، وإنّما يتمّ بنصّ متماسك ، مترابط .

ومن ذلك الحين ظهر ما يصطلح عليه في الدّرس اللّسانيّ بـ: (**لسانيّات النّصّ**).

1- نشأة لسانيّات النّصّ :

ظهر في نهاية السّتينيات من القرن العشرين منهج لسانيّ يعنى بدراسة النّصّ من حيث بنيته و كيفية اشتغاله ، وضوابط تماسكه ، ومظاهر انسجامه ،و الوقوف على معانيه الكلّيّة ، وكشف مقاصده ، ومحاورته محاورة موضوعية دلاليّا و تداوليّا ... وهو ما يعرف في الدّرس اللسانيّ بـ: لسانيّات النّصّ وتحليل الخطاب .[1]

من الباحثين من يؤرّخ لبدايات اللّسانيّات النّصّيّة بـ :هنري قايل (H .Weil) (1844-1877) الذّي بيّن أهمية العلاقات بين الأفكار إلى جانب التّركيب ، لكن باحثين آخرين يشيرون إلى أنّ بداية البحث النّصّيّ ترجع إلى أطروحة ناي (Nye) عام 1912م التي بحثت التّكرار بناءً على أسس نّصّيّة،بوصفها إشارات و أشكالا محدّدة العلاقات .[2]

ولكن ممّا لا خلاف فيه بين علماء لسانيّات النّصّ ، أنّ الانطلاقة الحقيقية لهذا العلم تبدأ بأعمال اللّسانيّ زيلج هاريس (Z.Harris)مع بدايات النّصف الثاني من القرن العشرين ، حين قدم منهجاً لتحليل الخطاب المتماسك ، بنوعيه الملفوظ والمكتوب ، تحت عنوان :(تحليل الخطاب) (Discourse Analysis)

---

(1) محمد خطّابي ، لسانيّات النّصّ مدخل إلى انسجام الخطاب ، ط1 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، بيروت ، لبنان، 1991م ، ص 05 .

(2) سعيد حسن بحيري ، علم لغة النّصّ المفاهيم والاتجاهات ،ط1 ،الشركة المصريّة العالميّة للنّشر ،لونجمان ، مصر ،1997م ،ص18 .

عام 1952م ، استخدم فيه أسلوب اللّسانيّات النّصّيّة .[1]

وقد استخدم فيه (هاريس) إجراءات اللّسانيّات الوصفيّة بهدف اكتشاف بنية النّصّ ، ورأى أنّه ينبغي تجاوز مشكلتين وقعت فيهما الدّراسات اللّغوية الوصفيّة والسّلوكية ، وهما :

الأولى : قصر الدّراسة على الجمل ، والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة.

الثّانية : الفصل بين اللّغة والموقف الاجتماعيّ ، ممّا يحول دون الفهم الصّحيح.

ومنه اعتمد منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين اثنتين :

- العلاقات التّوزيعيّة بين الجمل.
- الرّبط بين اللّغة والموقف الاجتماعيّ .

وقد تطوّرت لسانيّات النّصّ في السّبعينيات من القرن العشرين،على أيدي علماء كبار مثل فان دايك(van Dick) و دي بوجراند (De Beaugrande)اللّذين وضعا الأسس العامة لنّظرية نحو النّصّ الحديثة في الثّمانينيات من نفس القرن .

هذه القواعد التي تسمح للمتلقّي بالحكم على نّصّ ما ،بالنّصّيّة.[2]

إضافة إلى هاليداي و رقية حسن اللّذين بحثا في كيفية تشكل النّصّ،حيث اعتبرا أنّ نحو النّصّ،ما هو سوى دراسة الاعتبارات اللّغويّة الخمسة،الرّابطة بين جمل لغويّة في متتاليّة خطيّة، وهذه الاعتبارات هي: (الإحالة، الاستبدال، الحذف، الوصل، الاتّساق المعجميّ).

---

[1] صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللّغة النّصّيّ ، ص18

[2] عمر محمّد أبو خرمة ، نحو النّصّ : نقد النّظريّة وبناء أخرى ، ط01، عالم الكتب الحديث ، الأردن ،2004 م، ص85 .

حيث أنّهما يؤمنان بأنّ نّصّية النّصّ قضية داخليّة.[1]

وعلى خطى هؤلاء عمل لغويّون كثيرون على البحث في هذا العلم اللّغويّ الحديث،لعلّ منهم:

(شتمبل، جليسون، هارفج، شميث، دريسلر، برنكر...)[2]

وهكذا دأب علماء اللّغة النّصّيّون على التأليف في هذا العلم ، الّذي يعتبر الخطوة الأخيرة الّتي خطاها علم اللّغة في مساره العمليّ المنضبط ، فبعد أن كانت النّصوص بصورتها الكاملة بعيدة عن مرمى الدّراسات اللّغويّة ، أصبحت بفضل اللّسانيّات النّصّ محطّ الاهتمام.[3]

فهو ينطلق ، وينظر إليه على أنه وحدة كبرى ، ويبحث في كيفية ترابط أجزائه وبما تترابط ؟ أبالوسائل الشكلية أم بروابط معنويّة ؟ ثمّ ما سمات النّصّيّة ؟ وما مقوّمات النّصّ الّتي تفرق بين النّصّ و اللّا نّص؟[4]

إنّ المتتبّع لمسار اللّسانيّات النّصّيّة يتبيّن له ، أنّ اللّغويّ الأمريكيّ (روبرت دي بوجراند) من أوائل علماء لغة النّصّ، الذين حاولوا أن يحدّدوا معايير النّصّيّة ، لتأتي شاملة لكلّ تعريفات

(1) محمّد خطابيّ ، لسانيّات النّصّ ، ص13 .

(2) أحمد عفيفي ، نحو النّصّ : اتجاه جديد في الدرس اللّغويّ ، ط01، مكتبة زهراء الشّرق ، القاهرة ، مصر ،2001م، ص 33 .

(3) عزة شبل محمّد ، علم لغة النّصّ النّظرية و التطبيق ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ،2000م ، ص04 .

(4) ليندة قياس ، لسانيّات النّصّ (النّظريّة و التّطبيق) ط1 ، مكتبة الآداب ، القاهرة ،2009 م ، ص09 .

ثمّ عاد نفس اللّغويّ مرّة أخرى،ليقيّم هذه القواعد(المعايير)النّصّية مع زميله ولفجانج دريسل (Wolfgangl Dressler) في كتابهما **مدخل إلى علم لغة النّصّ** (Introduchon ti text Linguisties) الذي نشر عام 1981م.

2- معايير لسانيّات النّصّ:

كما أشرنا سالفاً إلى محاولة علماء اللّسانيّات النّصّيّة ،وضع معايير ومبادئ يخضع إليها موضوع هذا العلم وهو النّصّ، بحيث يستطيع المتلقّي أن يميّز بين النّصّ واللّا نصّ.

وسيتطرق البحث إلى هذه المعايير بنوع من الإيجاز ، وذلك لأنه يعالجها بنوع من الشّرح في الفصل الثاني من هذه الدّراسة .

2-1- السّبك (Cohesion) :

ويصطلح عليه في بعض المؤلفات بـ (الاتّساق) أو (التّماسك) : ويعنى هذا المعيار بالجانب الشّكليّ للنصّ، أي يتأتّى من خلال الروابّط التي تربط بين مختلف الجمل والعبارات المكونّة للنّصّ ،أي هو معيار يهتّم بظاهر النّصّ ، ودراسة الوسائل التي تتحققّ بها خاصية الاستمرار اللّفظيّ ، بمعنى (يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع ، يؤدي السابق منها إلى اللاحق ، بحث يتحقق لها الترابط الرّصفيّ).[1]

[1] أحمد عفيفي ، نحو النّصّ : اتّجاه جديد ، ص 90 .

وفي هذا القول تأكيد على الطابع البنيوي التركيبي للنص ، وتأكيد على الوسائل و الأدوات المجسدة لهذا البناء ، وهي أدوات الرّبط (Les connecteurs) والمتمثلّة في مختلف الوسائل اللّغويّة (الشّكلية) الّتي تصل بين العناصر المشكّلة للنّصّ ، ومنها :

الإحالة،التّكرار،الاستبدال،الوصل، الحذف...[1]

2-1-1-أدوات (وسائل) الاتّساق:

يتحقّق الاتّساق النّصّيّ على مستوى البنية السّطحيّة ، بمجموعة من الوسائل والأدوات ، نحاول في هذا البحث حصرها فيما ذهب إليه الباحثان **هاليداي ورقية حسن** في كتابهما (الاتّساق في الانجليزية) حيث قسّما هذه الأدوات إلى خمس : [2]

1- الإحالة (référence) 2- الإبدال (substitution) 3- الحذف (Ellipse)

4- الوصل (conjonction) 5- التّماسك المعجميّ (cohésion lexicale) ،ثم قسّما الإحالة إلى:

إحالة شخصيّة (personnelle) وتتعلّق بالضّمائر : أنا – نحن _ أنت ...

إحالة إشاريّة (démonstrative): هذا _ هذه _ هؤلاء _ ذلك ...

مقارنة (comparative) : كأفعال التفضيل : أفضل _ أكثر ...

الأسماء الموصولة (pronom relative) : الّذي – الّتي – الّذين – من – ما ...

والإحالة قد تكون خارجيّة (مقاميّة) أو داخليّة (قبليّة أو بعديّة).

---

[1] محمد خطابي ، لسانيّات النّصّ ، ص05 .

[2] محمّد خطابي ، نفسه ، ص32 .

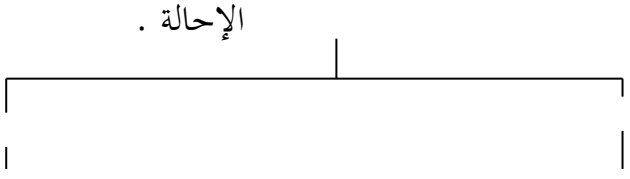
أ– الإحالة(la référence):

عرّفها (أحمد عفيفي) بأنّها : « علاقة معنويّة بين ألفاظ معّينة ، وما تشير إليه من أشياء ، أو معان ، أو مواقف تدلّ عليها عبارات أخرى في السّياق،أو يدلّ عليها المقام ، وتلك الألفاظ المحيلة ، تعطي معناها عن طريق قصد المتكلّم ، مثل الضّمير،واسم الإشارة ، واسم الموصول ... حيث تشير هذه الألفاظ إلى أشياء سابقة أو لاحقة،قصدت عن طريق ألفاظ أخرى ، أو عبارات ،أو مواقف لغويّة أو غير لغويّة ».[1]

ومن هنا تعتبر الإحالة من أهم وسائل اتّساق النّصّ والتحامه ، وذلك بالوصل بين أواصر مقطع ما ، أو الوصل بين مقاطع النّصّ غير أنّ العناصر المحيلة لا تكتفي بذاتها من حيث التّأويل، إذ لابدّ من الرّجوع إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها ، فالإحالة تخضع لقيد دلاليّ ، يتمثّل في وجوب تطابق الخصائص الدّلاليّة بين العنصر المحيل و العنصر المحال إليه ، وهي تنقسم إلى قسمين:

إحالة مقاميّة (situationnel) ، وإحالة نصّيّة (textuel) ، وتتفرّع النّصّيّة إلى نوعين : إحالة قبليّة (Anaphorique) وإحالة بعديّة (cataphorique)، ويرى دي بوجراند أنّ الإحالة من أهم وسائل السّبك ، وهي من المعايير المهمّة التي تساهم بشكل فعّال في الكفاءة النّصّيّة (efficiency) والمقصود منها كما قال : « هي صياغة أكبر كمية من المعلومات ، بإنفاق أقلّ قدر ممكن من الوسائل». [2]

والشكل (1) يمثّل الإحالة وأنواعها:

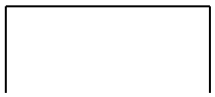


[1] أحمد عفيفي ، الإحالة في نحو النّصّ ، كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة ، 2001م ، ص09.

[2] روبرت دي بوغراند ، النّصّ والخطاب والإجراء ، ص299.

نصّيّة . مقاميّة .

(داخل النّص) . (خارج النّصّ).



قبليّة. بعديّة.

الشكل (1) أنواع الإحالة .

- إحالة قبليّة : تحيل إلى كلمات أو جمل أو فقرات سابقة .
- إحالة بعديّة : تحيل إلى كلمات أو جمل أو فقرات لاحقة.
- إحالة مقاميّة : تحيل إلى أشياء موجودة خارج النّصّ ، تحاول ربط اللّغة بسياق المقام.

وسائل الاتساق الإحاليّة :

1. **الضمير** : من أدوات الإحالة المشتركة بين جميع اللّغات الضّمائر فهي إلى جانب أنّها تنوب عن الكلمات ، فهي وسائل تربط بين الكلمات والجمل،أي بين أجزاء النّصّ .

نحو :ألقت الأستاذة شفيقة محاضرتها في الفترة الصّباحيّة . فالضّمير المتّصل (الهاء) في كلمة (محاضرتها) يحيل إلى اسم قبله و هو (الأستاذة شفيقة) .

فالضّمائر الإحاليّة في اللّسانيّات النّصّيّة ليس المتعارف عليها تعليميّا بضمائر المتكلّم ، والمخاطب ، والغائب ، المتّصلة و المنفصلة فحسب، بل تشمل كذلك أسماء الإشارة , والأسماء الموصولة ، إذ تقوم هذه الأسماء بنفس وظيفة الضّمائر فقد تشير إلى سابق ، أو لاحق ، داخل النّصّ أو خارجه .

وقسّم علماء النّصّ الضّمائر إلى وجوديّة وملكيّة ،فالأولى (وجوديّة) يمثّلها ضمائر المتكلّم والمخاطب،وفي الغالب تشير إلى أدوات خارج النّصّ . [1]

والثّانية (ملكيّة) : مثل : كتابي ،كتابك ،كتابها ...

والنّوع الّذي يراه علماء النّصّ يلعب دورا فعّالا في اتّساق النّصّ ،هو ضمائر الغائب لأنّها،في الغالب تحيل إلى أشياء داخل النّصّ ،فتكون إحالة نصّية ،فتجعل المتلقّي يبحث في ثنايا النّصّ عمّا يعود عليه الضّمير .

2. أسماء الإشارة :

وهي أسماء معرفة تحيل على أشياء قبلها أو بعدها ، تكون في الغالب داخل النّصّ .

نحو:تجشّم أعضاء اللّجنة مناقشة هذه الأطروحة. فاسم الإشارة (هذه) يحيل إلى اسم بعده وهو(الأطروحة). وتنقسم أسماء الإشارة إلى أنواع نتيجة مقاييس متعدّدة ،منها الخاصة بالمكان القريب (هنا، هذا، هذه) ، والمكان البعيد (هناك، ذلك ، تلك) ، ومنها الخاصة بالعدد من

[1]براون ويول ، تحليل الخطاب ، ترجمة محمّد لطفي الزّليطي ومنير التّركي ، جامعة الملك سعود ، الرّياض ، 1997 م ، ص114.

حيث المفرد (هذا ، هذه ، ذلك ، تلك) والمثنى (هذان ، هاتان) ، و الجمع (هؤلاء ، أولئك) ، ومنها ما هو خاص بالنّوع من حيث التّذكير (هذا ، هذان ، ذلك) ، و بالتأنيث (هذه ، تلك ، هاتان) .

" وركّز **هاليداي و رقية حسن** على المفرد من أسماء الإشارة،واصطلحوا عليه ب "الإحالة الموسعة " أي يمكن أن تحيل إلى جملة بأكملها ،أو متتالية من الجمل ،وذلك كما لو تابعنا نشرة للأخبار،يقرأ فيها المذيع خبرا عن حادث ما بتفاصيله ،ثم يقول في نهاية الأمر:"هذا وستصدر رئاسة الجمهورية بيانا عن الموضوع في وقت لاحق "[1]

3. **الاسم الموصول**: الأسماء الموصولة ألفاظ لا تحمل دلالة مستقلّة ، فهي مرتبطة بصلة الموصول ، الّتي تأتي بعدها ، فتصلها بما قبلها ، وينقسم الاسم إلى خاص ، مثل: الّذي، الّتي ، الّذين ، اللّواتي ... ، وعام مثل : ما .

نحو : الطّالب الّذي يجتهد ينال مبتغاه . فالاسم الموصول (الّذي) يحيل إلى اسم قبله ، و هو (الطّالب).

4. **أدوات المقارنة** :

[1] أحمد عفيفي ، نحو النّصّ ، ص11.

ووسائل المقارنة في العربيّة و هي : الكاف ،مثل ،كأنّ ،كما ، فمنها ما يختصّ بالدّخول على الأسماء مثل الكاف، ومثل ، و منها ما يدخل على الجملة الاسمية مثل :كأنّ ،ومنها ما يدخل على الجملة الفعلية ،مثل: كما.

ب- الاستبدال :

يعّرف علماء النّصّ الاستبدال بأنّه :"عملية تتمّ داخل النّصّ، إنّه تعويض عنصر في النّص بعنصر آخر ".[1]

ولقد عني القدماء بهذه الوسيلة الّتي تحقّق التمّاسك على مستوى الجملة الواحدة ،وفق الدّرس اللّغويّ الّذي سبق اللّسانيّات النّصيّة ،وأدرجوه في باب البدل ،كتابع من التّوابع ،وذلك ما قصدوه بقولهم :" إنّ البدل على نية تكرار العامل " .[2]

ومن هنا عدّ علماء النّصّ الاستبدال وسيلة أساسيّة تعتمد في اتّساق النّصّ .

ومن أمثلة الاستبدال قوله تعالى:(قَدْ كَانَ لَكُمْ آيَةٌ فِي فِئَتَيْنِ الْتَقَتَا فِئَةٌ تُقَاتِلُ فِي سَبِيلِ اللهِ وَأُخْرَى كَافِرَةٌ يَرَوْنَهُم مِّثْلَيْهِمْ رَأْيَ الْعَيْنِ وَاللهُ يُؤَيِّدُ بِنَصْرِهِ مَن يَشَاءُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُوْلِي الأَبْصَارِ). **آل عمران :الآية** 13.[3]

فقد تمّ استبدال كلمة "فئة" بكلمة " أخرى " والأصل: فئة تقاتل في سبيل الله وفئة كافرة .

---

[1] محمّد خطّابي ، لسانيّات النّصّ ، ص19.

[2] محمّد حماسة عبد اللّطيف ، في بناء الجملة العربيّة ، دار القلم ، الكويت ،1982م، ص151.

[3] سورة آل عمران ، الآية 13 .

فالاستبدال بهذا المعنى لفظ بديل في النّصّ ،وهو وسيلة مهمة للرّبط بين الجمل ،وشرطه أن يتمّ استبدال وحدة لغويّة بوحدة أخرى تشترك معها في الدّلالة.

ج- الحذف:

يستعمل الإنسان اللّغة للتّواصل مع غيره ،وللتّعبير عن حاجاته ومتطلباته ،فيطنب لما يكون المقام يتطّلب الإطناب، وذكر التّفاصيل،ويختصر عندما يتطلّب السّياق الإيجاز ،فيلجأ في هذه الحالة الأخيرة إلى ظاهرة الحذف، " حيث يميل النّاطقون إلى حذف بعض العناصر المكرّرة في الكلام، أو إلى حذف ما قد يمكن للسامع فهمه ،اعتمادا على القرائن المصاحبة " .[1]

ومن شروط الحذف في الكلام أن يوجد دليل يدلّ عليه،قد يكون دليلا معنويّا أو مقاميّا ،لأنّ يختلف عن الاستبدال، في كونه لا يترك أثرا،يسترشد به المتلقيّ للبحث عن العنصر المحذوف (المفترض) ،أي لا يحلّ محل المحذوف أيّ شيء، " بالتّالي يترك فراغا بنيويّا ،يهتدي إليه المتلقّي اعتمادا على ما ورد في الجملة الأولى أو النّصّ السّابق ،ومنه يتّضح أنّ الحذف وسيلة اتّساق قبليّة في الغالب ".[2] ومن فوائد هذه الوسيلة تجنّب الإطناب في الكلام ، الّذي قد يؤدّي إلى الملل ، لأنّ "الباقي في بناء الجملة بعد الحذف يكون مغنيا في الدلالة ،كافيا في أداء المعنى ،

[1]طاهر سليمان حمودة ، ظاهرة الحذف في الدّرس اللّغويّ ، الدّار الجامعية للّطباعة والنشر والتّوزيع ، الإسكندرية ، ص02.

[2]الأزهر الزّناد ، نسيج النّصّ : بحث في ما يكون به الملفوظ نصا ، ط 01 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، بيروت، لبنان ، 1993،ص28.

ووجود قرائن تومئ إلى المحذوف ، فيكون في حذفه معنى لايوجد في ذكره "[1]وتكثر هذه الظّاهرة في اللّغة العربيّة في أسلوب جواب الاستفهام وجواب القسم.

مثل: هل واجهتك صعوبات في إعداد هذه المذكّرة ؟ ← نعم .

والأصل في جملة الجواب : نعم واجهتني صعوبات في إعداد هذه المذكّرة .

د- الوصل :

إنّ النّصّ عبارة عن جمل أو متتاليات متعاقبة خطيّا ،لكن تدرك كوحدة متماسكة متّسقة ،تحتاج إلى عناصر رابطة، تصل بين أجزاء النّصّ ،وهذه الرّوابط تفرضها طبيعة العلاقة بين الجمل ، ليكون بناء النّصّ منطقيّا ،ولذلك يسمّيها "الأزهر الزناد" روابط منطقيّة ،والوصل يربط بين صورتين يوجد بينهما اتّحاد أو تشابه ، ويسمّيه بعض علماء النّصّ (مطلق الجمع).[2]

ويتمّ الوصل باستخدام (حرف العطف الواو ،أيضا، بالإضافة إلى،علاوة على ذلك)

هـ- التّخيير :

ويربط بين صورتين تكون محتوياتهما متماثلة ،غير أنّ الاختيار لا بّد أن يقع على محتوى واحد ، ويتّم باستخدام (حرف العطف أو) ، وهو ما يسمّيه"فان دايك"الفصل ، حيث يقول:" إنّ صدق الشّرط المنطقيّ للفصل هو أنّ واحدا على الأقلّ من ضروب الجمل المفصولة ينبغي أن يكون صحيحا : إنّي ذاهب إلى السّينما أو إلى زيارة خالتي.وتكون هذه الجملة جائزة فقط

---

[1] محمّد حماسة عبد اللّطيف ، في بناء الجملة العربيّة ، ص153.

[2] أحمد عفيفي ، نحو النّصّ اتجاه جديد في الدّرس النّحويّ ، ص128.

إذا كان المتكلّم ينوي أن يقوم بالفعل الأوّل أو الثّاني في حال ووقت محدّد من المستقبل فإذا قصد أن يفعلهما معا فإنّ استعماله للجملة يكون استعمالا غير صحيح ..."[1]

و– الاستدراك :

وسيلة تربط بين صورتين بينهما علاقة تعارض ،إذ تكونان في المقام متّحدتين أو متشابهتين ، أو تتناولان موضوعات بينها علاقة ،على سبيل السّلب ،أي تكوين محصّلات غير متوقّعة أو استثنائيّة .

ويتّم باستخدام (لكنّ ،لكن ،بل ،وبالرّغم من أنّ ،مع أنّ ،ومع ذلك ...)

ز–التّفريع :

ويسميه بعض علماء النّصّ "الشّرط المتحقّق" وهو يشير إلى أنّ العلاقة بين صورتين من صور المعلومات ،هي علاقة التّدرجّ ،أي أنّ تحقّق احداهما يتوقّف على حدوث الأخرى ،ويستخدم لذلك (لأن ،مادام ،ولهذا ،بناء على هذا، ومن ثّم ،وهكذا ...)[2].

وهذه الأدوات صنّفها "هاليداي ورقية حسن" تحت علاقة السّببيّة ، وهي إحدى علاقات العطف .[3]

ح) التّكرار(la répétition):

ط) وهو وسيلة من وسائل الاتّساق المعجميّ ، تتّسم بها جميع اللّغات ، والعربيّة بصفة خاصة ، ويشمل التّكرار إحالة قبليّة بالرجّوع إلى ما سبق ذكره في النّصّ بوساطة تكراره

---

[1] فان دايك ، علم النّصّ مدخل متداخل الاختصاصات ، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري ، ط1،دار القاهرة للكتاب ، القاهرة ، 2001م ، ص 97 .

[2] روبرت دي بوغراند ، النّصّ والخطاب والإجراء ، ص347.

[3] براون ويول ، تحليل الخطاب ، ص229.

مرة أخرى ،ويتمّ بإعادة ذكر لفظ،أو جملة،أو عبارة،وذلك باللّفظ نفسه ، أو بالتّرادف ، أو شبه التّرادف ...

ومن هنا عرّفه "محمّد خطابيّ بـ :" والتّكرار هو شكل من أشكال الاتّساق المعجميّ ،يتطلّب إعادة عنصر معجميّ، أو ورود مرادف له ،أو شبه مرادف أو عنصر مطلق ،أو اسم عام "[1]

وقدم مثالا للتّكرار كما يلي :[2]

- شرعت في الصّعود إلى القمة ،الصّعود سهل للغاية .
- شرعت في الصّعود إلى القمة ،التّسلّق سهل للغاية .
- شرعت في الصّعود إلى القمة ،العمل سهل للغاية .
- شرعت في الصّعود إلى القمة ،الشّيء سهل للغاية .

ففي المثال الأوّل كرّر كلمة الصّعود لفظيّا ، أمّا المثال الثّاني كرّرها بمرادفها التّسلّق ، وفي المثال الثّالث كررها باسم مطلق وهو العمل الذي يندرج تحته فعل الصّعود ، أمّا في المثال الرّابع فجاء بكلمة الشّيء وهو اسم عام يندرج ضمنه الصّعود.

ط) التّضام: (la collocation):

وهو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة ،نظرا لارتباطها بعلاقة معينة قد تكون علاقة

---

[1] محمّد خطّابي ، لسانيّات النّصّ ، ص24.

[2] محمّد خطّابي ، نفسه ، ص24.

تعارض مثل : ولد /بنت، الشمال /الجنوب ، أو تكون علاقة الانطواء تحت اسم عام ، مثل: الأبقار /الأغنام ،فهما تندرجان ضمن اسم عام وهو: الحيوان، أو علاقة الجزء بالكّل، مثل: اليد /الجسم ، العجلة /السّيارة

2-2- الحبك(Coherence):وترجم المصطلح الأجنبي إلى مصطلحات عربيّة متعددّة مثل(الانسجام).

ويتّصل هذا المعيار برصد وسائل الاستمرار الدّلاليّ في عالم النّصّ ، أو العمل على إيجاد التّرابط المعنويّ،حيث يشير إلى ذلك **هاليداي** و **رقية حسن** بقولهما : «هو علاقة معنويّة بين عنصر في النّصّ، وعنصر آخر يكون ضرورياً لتفسير هذا النّصّ، هذا العنصر الآخر يوجد في النّصّ، غير أنّه لا يمكن تحديد مكانه إلّا عن طريق هذه العلاقة».[1]

وهو نفس الرّأي الّذي ذهب إليه **صلاح فضل** في قوله:«الانسجام اللّازم للنّصّ ذو طبيعة دلاليّة ، مهما تدخّلت فيه العمليات التّداوليّة ، بالإضافة إلى أنّه يتميّز بخاصية خطّيّة ، أي أنّه يتّصل بالعلاقات بين الوحدات التّعبيريّة المجاورة داخل المتتالية النّصّيّة». [2]

ومن هنا لاحظ اللّغويون النّصّيون عدم كفاية التتابع الخطي الأفقي والروابط النحوية في البينة السطحية لتحقيق نصية النصّوص .

فقد جعلوا معيار الانسجام(الحبك)النّصّيّ ضرورة لاعتبار ما ينتجه المتكلم نصّاً أو غير نصّ.

---

[1] أحمد عفيفي ، نحو النّصّ ، ص 9.

[2] صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النّصّ ، عالم المعرفة للنّشر ، الكويت ،1992م، ص 236 .

وعند **فاينرش** (Weinreich) يتحقّق الانسجام من خلال وحدة النّصّ،وهذا يعتمد على السّياق ،فالجمل وأشكال القول الأخرى (المنطوقات اللّغويّة)ينسجم بعضها دلاليا مع بعض ، عبر المعلومات التي يقدّمها النّصّ،بحيث لا يجد المتلقي فراغاً أو فجوة عند توصيل المعلومات[1].

لقد تطرّق "دي بوغراند" إلى الانسجام في قوله :" مجموع الإجراءات التي تؤدّي إلى ترابط الأفكار ترابطاً منطقيا مبنيا على ترتيب الأحداث ،والمناسبات، وكذلك على الخبرة ،وما يتوقّعه النّاس ".[2]

أي الانسجام هو مجموعة العلاقات الّتي تربط معاني الجمل في النّصّ .

ويرى "محمّد خطابيّ" أنّ الحبك يتطلّب من المتلقيّ صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية ، الّتي تنظّم النّصّ وتولّده. [3]

ومن هنا يتّضح أنّ الانسجام يرتبط بالجانب الدّلاليّ للنّصّ ، وللمتلقيّ دور فعّال في تحليل النّصّ، واكتشاف العلاقات المفهوميّة بين أجزائه ، ولقد لخصّ علماء النّصّ مظاهر الانسجام في النقاط التالية:

أ. **الوحدة الموضوعيّة (البنية الكبرى):** الوحدة

الموضوعيّة مصطلح يدّل على أنّ النّصّ يتناول موضوعا واحدا،أي يعالج قضية معيّنة، حيث أجمع علماء النّصّ على أنّ مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما ، يصعب

---

[1] سعيد حسن بحيري ، علم لغة النّصّ ، ص146 .

[2] صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللّغة النّصّيّ ، ص94.

[3] محمّد خطّابي ، لسانيّات النّصّ، ص06.

إيجاد روابط بينها وبالتّالي لا يمكن أن تكوّن نصّاً،وعليه تقتضي الوحدة الموضوعية تجنّب التّناقض،والانتقال غير المبرّر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أيّة صلة منطقيّة. ولذلك يرى" براون ويول" :"أنّ قوة الربّط تكمن حقيقة في العلاقة المعنويّة المضمنّة ... ولن يختلف اثنان في ضرورة وجود مثل هذه العلاقات المعنويّة داخل الخطاب ،لكي تيسّر فهمه فهما منطقيّا".[1]

ومنه يتضح أنّ النّصّ هو قبل كلّ شيء ، وحدة دلاليّة ، وأنّ الجمل ليست سوى وسيلة لتحقيق هذه الوحدة .

ب.التّدرّج (la progrèssion):

ويعني أن يتوفّر النّصّ على نوع من التّدرّج في العرض،أو التّحليل ،أو السّرد وهو ما يجعل المتلقّي يحسّ بأنّ للنّصّ مسارا معيّنا ،وبالتّالي الاتّجاه إلى غاية محدّدة ،ممّا يجعله يتوقّع في مرحلة ما من مراحل النّصّ ما سيأتي بعدها.

وفي هذا المجال يرى **دومينيك منغانو**"أنّ سيرورة النّصّ وتقدّمه في عرض المعلومات يخضعان إلى ظاهريّ التّكرار والتّدرّج ".[2]

ومعنى هذا أنّ الكاتب يتطرّق في فكرة ما من أفكار النّصّ إلى أشياء سبق ذكرها ، ليربط السّابق

---

[1] براون ويول ، تحليل الخطاب ، ص234.

[2]Dominique maingueneau ,Eléments de linguistique pour le texte littéraire ,3ème édition ,Nathan 2000,p157.

باللاحق ،وتمهيدا للانتقال إلى معلومات جديدة ،وبالتّالي فإنّ فهم حركيّة النّصّ تتطلّب دراسة الطّريقة الّتي يتحقق بها هذا التوازن الّذي يتم من خلاله تحوّل المعلومات الجديدة ،إلى معلومات مكتسبة ،تكون هذه الأخيرة بدورها منطلقا نحو مكتسبات أخرى جديدة.

ج. **نوع النّصّ** :(type de texte):

"وهو أن يكون للنّصّ هوية و انتماء" [1] وهذا يعني ،أن يكون له نوع ،وفي ذلك يرى علماء النّصّ أنّ الكفاية النّصّيّة العامة الّتي تتوفّر لدى متكلّمين بلغة معينّة ،تقترن دائما ب"كفاية نوعيّة"،تتمثّل في قدرة المتلقّي على التّمييز بين أنواع من النصّوص بغضّ النّظر عن مضامينها ، أي أنّ الإطار النّوعيّ للنّصّ ،هو الّذي ينظّم الكيفية الّتي يسير عليها تتابع الجمل ،والأقسام اللّغويّة في داخل النّصّ،كما أنّه هو الّذي يحدّد النّقطة الّتي ينتهي عندها النّصّ.

ونوع النّص كما نعرف يخضع لقواعد تشكّله وتضبطه كطوله مثلا وطريقة تنظيمه. [2]

وممّا سبق نستخلص أنّ الكفاية النّصّيّة تقتضي مراعاة نوع النّصّ،واحترام خصائصه،أذا أردنا أن نحقّق للنّصّ انسجامه.

د– **الاختتام** (la clôture) :

ويعني هذا المعيار من معايير الانسجام أن يكون للنّصّ مقدّمة وجوهر وخاتمة، فالنّصّ الّذي لا يختتم،يفقد الكثير من انسجامه و مقبوليته، ولا يستطيع القارئ أن يدرك غائيته بوضوح،

---

[1] محمّد الأخضر الصّبيحي، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه ، الدّار العربيّة للعلوم ، منشورات الاختلاف ، بيروت ، 2008، ص84.

[2] دومينيك منغانو ، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب،ترجمة محمّد يحياتن،ط1،منشورات الاختلاق،الجزائر، 2005م،ص60.

فمهما كان نوع النّصّ فانّه لابدّ أن يرسم الكاتب له خطّة معيّنة، تنطلق من نقطة ما، وتنتهي إلى نتيجة أو خاتمة.

« فعلماء النّصّ يرون أنّ من مظاهر الكفاية النّصّيّة ، حسن تنظيم المعارف ، والمعلومات داخل النّصّ ، وحسن اختتامها ».[1]

وذلك لأنّ اكتمال النّص يؤدّي إلى تحديد هدفه، وهذا ما يعدّ من مقوّمات النّصّيّة .

هـ – السّياق : (contexte) :

أولى علماء اللّسانيّات النّصّيّة اهتماما كبيرا بمعيار السّياق بنوعيه اللّغويّ (المقاليّ) ، وغير اللّغويّ (المقاميّ) ، فالأوّل متعلّق بجميع مستويات النّصّ اللّغويّة ، كينونتها النّصّيّة

« بمعنى أنّ الكلمة لا يتحدّد معناها إلّا بعلاقاتها الدّلاليّة مع الكلمات الأخرى،في السّلسلة الكلاميّة » [2]

أمّا السّياق المقاميّ فهو ظروف النّصّ ، و ملابساته الخارجيّة الّتي تشتمل على الطّبقات المقاميّة المتباينة ، الّتي ينجز ضمنها النّصّ ، ومنه يعتبرون أنّ « مدلولات النّصّ يصيبها التّغيّر إذا تغيرت المواقف ،واختلفت، ولذلك يكون الانطلاق من كون النّصّ ليس إلّا حالة خاصة من البيئة المحيطة ».[1]

---

[1] محمّد الأخضر الصّبيحي، مرجع سابق، ص84.

[2] براون ويول ، تحليل الخطاب ، ص68.

ولهذا يري **براون ويول** أنّ أيّ تحليل،لأيّ سلسلة لغويّة دون مراعاة السّياق،يكون محلّ شكّ كبير ،ذلك أنّ ورود نصّ في سياقين مختلفين ينتج عنه تأويلان مختلفان، وهو نفس الرّأي الذي ذهب إليه **فان دايك** في قوله :« إنّ الرّجوع إلى السّياق يحصر التأويلات الممكنة ويدعم التأويل المقصود». [2]

ومنه يتضح أنّ عدم الإحاطة بسياق النّصّ يقطع تواصليته وانسجامه .

2-3- القصديّة (Intentionnalité):

وهذا المعيار النّصّيّ يتضمّن موقف منتج النّصّ ،من كون صورة ما من صور اللّغة قصد بها أن تكون نصّاً أو خطابا، يتّسم بالسّبك والحبك،وأنّ هذا النّصّ يعدّ وسيلة من وسائل خطّة معينة، للوصول إلى غاية بعينها[3].

وهذا يعني أنّ النّصّ يتضمن نية التّوصيل والإبلاغ ،فهو ليس بنية عشوائيّة ،وإنما هو عمل منظّم مقصود به أن يكون متّسقا ومنسجما ،من أجل تحقيق هدف معيّن.[4]

2-4- المقبولية (القبول- التّقبليّة) (L'acceptabilité): يرتبط هذا المعيار بالمتلقّي، وحكمه على النّصّ بالقبول و التّماسك ، أو العكس ، وهذا يعني أنّ من الشّروط

---

(1) الطيب العزالي قواوة ، الانسجام النّصّيّ وأدواته ، مجلة المخبر ، أبحاث في اللّغة والأدب الجزائريّ ، العدد الثّامن ، 2012م ، جامعة محمّد خيضر ببسكرة ، الجزائر ، ص66.

(2) فان دايك ، علم النّصّ مدخل متداخل الاختصاصات ، ص135 .

(3)صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللّغة النّصّيّ ، ص02 .

(4)بشير إبرير ، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق ، ص96 .

الواجب توفّرها في النّصّ أن يكون مقبولاً لدى متلقّيه ، فلا يشعر بنقص فيه ، أو مخالفة للمبادئ والأعراف العامة ، الّتي يقوم عليها بناء النّصّ.

ومن هنا يبدو معنى التّقبليّة بأنّها : (تقبليّة المستقبل للنّصّ، بوصفه متضاماً ذا نفع للمستقبل ، أو ذا صلة به) [1]

ولذلك يستجيب هذا المعيار لعوامل معيّنة مثل: نوع النّصّ،والمقام الاجتماعيّ والثّقافيّ ،ومرغوبية الأهداف.

2-5- الإعلاميّة (الإخبارية) (L'informative):

يُعدّ الجانب الإعلاميّ عنصراً هامّا من عناصر النّصّ ،ويقصد به ذلك القدر المعيّن من المعلومات التي يحملها نّصّ من النّصوص لمتلقيه،مع ملاحظة اختلاف درجة الإخبار حسب نوعية النّصّ.[2]

وحريّ بمصطلح الإعلامية أن يدّل على ناحية الجدّة والتّنوّع ،الّذي توصف به المعلومات التي تشكل محتوى الاتّصال في نصّ ما.

وذلك ما عبر عـــنه **دي بوجـــراند** بقـــــــــوله : (...المدى الذي تكون فيه العناصر/المعلومات داخل النّصّ،معتادة في معناها،وفي أسلوب التّعبير عنها ،وطريقة عرضها ،

---

[1] إلهام أبو غزالة و علي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النّصّ ، ط1، مطبعة دار الكتاب ، القاهرة ،1999 م ، ص12 .

[2] بشير إبرير ، مرجع سابق ، ص09 .

فهي عندئذ تمثل كفاءة إعلامية منخفضة الدرجة،أو تكون غير معتادة ،فتمثل كفاءة إعلامية عالية الدرجة [1].

2-6- المقاميّة(الموقفيّة) (Comportementale):

يعدّ مفهوم المقاميّة جزءاً من مفهوم السّياق في البحوث اللّغويّة الحديثة ، فكلمة السّياق تدلّ على معنيين ، يمكن تحديدهما في أمرين هما:

السّياق اللّغويّ(contexte linguistique) ،والسّياق الاجتماعيّ(contexte social) ، وقد سمّي السّياق الاجتماعيّ عند **فيرث** (firth) باسم(contexte situationnel) بمعنى سياق الموقف، ونجده عند **بالمر**(palmer)يسمّى (contexte non linguistique)، أي السّياق غير اللّغويّ.[2]

فالمقاميّة في نظر علماء النّصّ ، هي أخذ البعد التّداوليّ للنّصّ بعين الاعتبار ، وذلك انطلاقا من أنّ لكلّ نصّ رسالة معيّنة ، يريد الكاتب إيصالها للمتلقيّ،كما يرون أنّ أحد معايير الحكم على النّصّ بالقبول ، هو مدى ملاءمته للسّياق الّذي يرد فيه.

ومن هنا ندرك أنّ سياق النّصّ يمثل أحد المقومّات الفاعلة في اتّساقه ، وخاصة من الناحية الدّلاليّة.ولذلك فالنّصّ الّذي يبتعد كثيرا عن التّقاليد الأدبيّة السّائدة،وعن الأعراف الاجتماعيّة المتعارف عليها ، لن يلاقي قبولاً حسناً أي سيفقد أحد معايير النّصّيّة وهو (**المقبوليّة**).[3]

---

[1] حسام أحمد فرج ، نظريّة علم النّصّ، رؤية منهجيّة في بناء النّصّ النّثريّ ، ط1، مكتبة الآداب ، القاهرة ،2007م،ص66 .

[2] محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللّغة ، دار قباء للنّشر والطّباعة ، القاهرة ،1998م، ص159 .

[3] محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه ، ص 85 .

وقد عبر اللساني الأمريكي (**دي بوجراند**) عن أهمية المقام في تحقيق نصّيّة النّصّ ،في كتابه (**النّصّ والخطاب والإجراء**) بقوله:«ينبغي للنّص أن يتصل بموقف يكون فيه ، تتفاعل فيه مجموعة من المتركزات والتوقعات والمعارف ،وهذه البنية الشّاسعة تسمّى سياق الموقف»[1]

2-7- التّناص (Intertextualité): في البداية نودّ أن نشير إلى أنّ المصطلح الأجنبي (Intertextualité) قد ترجم إلى العربيّة بمرادفات عديدة منها : التّناص ، التّناصيّة ، النّصوصيّة ،تداخل النّصوص ...غير أنّ مصطلح التّناص هو الّذي شاع وانتشر[2]

والتّناص عند علماء النّصّ يتّضمن العلاقات بين نصّ ما ،ونصوص أخرى ذات صلة،تمّ التعرف إليها في خبرة سابقة.[3]

ومعنى ذلك أن التّناص من السمات اللازمة للنصوص في نظر علماء لسانيات النص ، والمقصود به،تداخل وتقاطع النصوص في أشكالها ومضامينها.

وقد يكون التّناص مباشراً وهو ما اصطلح عليه بالشكلي ، ويعني أخذ قطعة من نص سابق ، أو نصوص سابقة ، تجعلها تتلاءم مع الموقف الاتصالي الجديد وموضوع النص ، ويعتبر هذا شكلا بسيطاً من التناص ، الذي يتحقق بنقل التعبير من غير تغيير .[4]أو يكون تّناصاً غير مباشر ، وهو ما يسمى بالتّناص الموضمونيّ ، و يرجع إلى تناص الأفكار ، أو المنتوج الثقافيّ ، أو الذّاكرة التّاريخيّة ، الّتي تستحضر تّناصها بمعناها لا بلغتها ، وتفهم هذه التّناصات من

---

[1] روبيرت دي بوجراند ، النّصّ والخطاب والإجراء ، ص91 .

[2] محمّد عزام ، النّصّ الغائب ، تجلّيات التّناص في الشّعر العربيّ ، اتّحاد الكتّاب العرب ، دمشق ،2001م، ص41 .

[3] إلهام أبو غزالة ، وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النّصّ ، ص12 .

[4] عزة شبل محمّد ، علم لغة النّصّ : النّظريّة والتّطبيق ، ص79 .

تلميحات النّص ، و إيماءاته وشفراته ، وترميزا ته. ومن أمثلته أنّ شاعراً يعيد إنتاج ما تقدّمه، وما عاصر من نصوص مكتوبة ، وغير مكتوبة ، وينتقي منها صورة ، أو موقفاً ، أو تعبيراً ذا قوة رمزيّة ، ويظهرها بشكل جديد[1]

ومما سلف يظهر أن التناص مصطلح نقدي حديث ،تبلور خلال النصف الثاني من القرن العشرين.

وأعاد النقاد وضوح هذا المصطلح إلى النّاقدة (**جوليا كريستيفا**) في كتابها (**علم النّصّ**) الّذي أشارت فيه إلى حقيقة مفادها أنّ « النّصوص الشّعريّة الحداثيّة ما هي إلّا نصوص تتم صناعتها عبر امتصاص ، وفي نفس الآن عبر هدم النّصوص الأخرى للفضاء المتداخل نصّيّاً».[2]

وفي نفس الإطار يرى الأستاذ **محمد مفتاح** أن التناص هو:

«تعالق (الدّخول في علاقة) نصوص مع نصّ حديث بكيفيات مختلفة »[3]

وخلاصة القول في هذا المجال ، هي أنّ معايير النصّيّة السّبعة ، قد صنّفها الأستاذ (**سعد مصلوح**) كما يلي: [4]

أ– ما يتّصل بالنّصّ في ذاته ،وهما معيارا السّبك(الاتّساق) و الحبك (الانسجام) .

ب– ما يتّصل بمستعملي النّصّ،وهما (منتجه متلقّيه) ،وهما معيارا القصديّة والمقبوليّة.

ج– ما يتّصل بالسّياق المحيط بالنّصّ،وهي المعايير الثّلاث : الإعلاميّة ،و المقاميّة،و التّناص .

---

[1] محمّد مفتاح ، تحليل الخطاب الشّعريّ ، ص130 .

[2] جوليا كريستيفا ، علم النّصّ ، ترجمة فريد الزاهي ، ط2، دار نوبقال للنّشر، الدّار البيضاء ، المغرب ، ص79.

[3] محمد مفتاح ، مرجع سابق ، ص 121.

[4] سعد مصلوح ، نحو أجرومية للنّص الشعريّ ،دراسة في قصيدة جاهلية،مجلة فصول،المجلد العاشر،العدد الأول والثاني،يوليو1991م،ص154.

وتجدر بنا الإشارة إلى أنّ هذه المعايير النّصّيّة الّتي وضعها (**دي بوجراند**) ، قد نالت اهتماماً كبيراً لدى الباحثين العرب ، الّذين عنوا بلسانيّات النّصّ ،فقاموا بشرحها وتفصيلها نظرياً و تطبيقياً ، إلاّ أنّ المشكلة العويصة الّتي تواجه القارئ العربيّ ، هي قضية ترجمة هذه المعايير من مصطلحاتها الأجنبية إلى اللّغة العربيّة ، فتعددت المصطلحات العربيّة من باحث إلى آخر،خاصة فيما يخص ترجمة المصطلحين(Cohesion) و(Coherence) .

ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول الآتي:[1]

المصطلح الأجنبي .	التّرجمة العربيّة	الباحث .
Cohesion	السّبك.	سعد مصلوح– محمد العبد–تمام حسان
	التّماسك.	محمّد خطابي–فالح بن شبيب العجمي
	الرّبط النّحويّ.	سعيد حسن بحيري.
	التّضام.	تمّام حسان–إلهام أبو غزالة –علي خليل حمد.
	الانسجام.	محمد الأخضر الصّبيحي.
Coherence	الحبك.	سعد مصلوح–محمّد العبد.
	الانسجام.	محمّد خطابيّ–صلاح فضل.
	التّماسك.	سعيد حسن بحيري.
	التّناسق .	فالح بن شبيب العجمي.

[1] أشرف عبد البديع عبد الكريم ، الدّرس النحويّ النّصيّ في كتب إعجاز القرآن الكريم ، مكتبة الآداب ، القاهرة ،2008م،ص108-141

	الاتّساق.	تمّام حسن–علي خليل حمد.
	التّقارن.	إلهام أبو غزالة –علي خليل حمد.
	الالتحام.	تمّام حسان.

المبحث الثّالث : مميّزات عامة للسانيّات النّصّيّة .

01– علاقة لسانيّات النّصّ بالعلوم الأخرى:

إنّ علماء النّصّ في أغلب تحليلاتهم–سواء أ بدأوا بوحدة كبرى أم انتهوا إلى وحدة لغويّة صغرى أو عكس ذلك ، فقد أخذوا في الاعتبار الجملة و أجزاءها ،حيث يقول(**فان دايك**) في هذا الشّأن: «...وحتّى إذا كان من المفيد من الوجهة اللّسانيّة ، أن نضع مسلّمة الوحدة النّظريّة للنّصّ، لغاية أن نفسّر الخطاب ، فليس يترتّب عن ذلك أنّ فئة مستويات التّحليل ، ووجود الإعراب ، و التّراكيب النّحويّة ، والقواعد و القيود الضّابطة الضّروريّة لاعتبار بنية الخطاب اعتباراً مطابقاً ، قد تختلف في شيء عن الفئة المستعملة في اعتبار بنية الجملة»[1]

ومنه تستخلص أنّ لسانيّات النّصّ لم تهمل لسانيّات الجملة ، ولم تنفصل عنها ، وإنّما تأسّست لأنّها لم تعد تكتفي باستخراج المعايير الّتي تحكم العمليات الّتي تتحقّق في مستويات اللّغة ، الصّوتيّة و الصّرفيّة ، والنّحويّة ، بل انتهت إلى أبعد من ذلك ، حين اهتمت بالجانب الدّلاليّ و التّداوليّ ، متمثّلا في تحديد أوجه الاتّصال و شروطه ، وقواعده، وخواصه،و آثاره ، وأشكال

[1]فان دايك،النّصّ و الاتساق،استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي،ترجمة عبد القادر قنيدني،إفريقيا الشرق،المغرب، 2000م،ص22

التّفاعل وعوامله ، ومظاهره ، وعلاقته بالنّصّيّة ومعاييرها ، ولا سيما الاتّساق والانسجام و الإعلاميّة و القصديّة.[1]

وهذا ما جعل لسانيّات النّصّ تتّسم بالتّداخل المعرفيّ ، فهي تتداخل مع علوم اللّغة ، كالنّحو والصّرف ، والصّوتيّات ، و البلاغة ، و النّقد،كما تتداخل أو تتفاعل مع علوم غير لغويّة ،كعلم الاجتماع ، وعلم النّفس اللّغويّ، وعلم النّفس الاجتماعيّ ، الفلسفة ، والمنطق ...من حيث إنّ هذه العلوم تتناول بوجه أو بآخر ، الفرد المتكلّم أو المبدع سواء أكان متكلّماً أو كاتباً.[2]

02- بين لسانيّات الجملة و لسانيّات النّص:

إنّ المتتّبع للدّراسات اللّسانيّة الّتي سبقت لسانيّات النّصّ ، يلاحظ أنّ اللّغة تتكوّن من مجموعة الجمل، و النّحو يركّز على بناء الجملة ،و من ثمّ فالنّحو هو«نحو الجملة، باعتبارها هي المكوّن الأساسيّ للّغة...و لذا توصف اللّغة بأنّها تتكوّن من مجموعة من الجمل. و أنّ الجملة ليست إلّا ثمرة للنّحو».[3]

ومعنى هذا أنّ الدّراسة اللّسانيّة كان موضوعها الجملة، وعدّت أكبر وحدة لغويّة قابلة للوصف و التّحليل اللّغويّ، وبقيت الجملة هي نهاية الدّراسة أيّ مستوى من مستويات الدّرس اللّغويّ.حتى ظهر تيّار آخر من اللّغويّين في منتصف القرن الماضي (العشرين) ينادون بتحوّلات كبرى في مجال الدّراسات اللّسانيّة، لينتقل بعدها الاهتمام إلى مجال أكبر من الدّراسة وهو النّصّ.و أصبح الحديث عن نحو النّصّ يشغل الكثير منهم، وهذا يعود إلى سبب رصدهم لبعض

---

[1] سعيد حسن بحيري ،اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النّصّ، مجلة علامات ،الجزء الثالث ،المجلد العاشر،السعودية،2000م، ص135

[2] فان دايك ، مرجع سابق ،ص30-31

[3] صلاح حسنين ، اللسانيّات وعلم اللّغة المعاصر وعلاقته بالعلوم الإنسانيّة ، دار الكتاب الحديث،الكويت،2008 م ، ص 112

الظّواهر اللّغويّة الّتي تتجاوز حدود الجملة. واستند روّاد هذا الاتّجاه في منهجهم لبناء هذا النّحو القائم على النّصّ إلى عدم كفاية الجملة للدّراسة باعتبارها مجرّدة ومعزولة عن السّياق و المقام.[1]

وقد اختلف الباحثون و الدّارسون و المختصّون في البحث اللّسانيّ في الحكم على الاتّجاه النّصّيّ الجديد، بين من يرى أنّ الدّراسات اللّسانيّة تتوقّف عند حدود الجملة ،ومنهم من يرى ضرورة انتقالها إلى مجال النّصّ ،وفريق ثالث يرى أنّهما متكاملان و متداخلان.

ويبرّر روّاد لسانيّات النّصّ موقفهم بضرورة الاهتمام بالدّلالة و السّياق اللّذين كانا مغيّبين عن اهتمامات لسانيّات الجملة الّتي اكتفت بوصف الأبنية اللّغويّة، ولذلك صار النّظر إلى الأبنية العليا و العميقة للظّاهرة اللّغويّة أمراً ضروريا في مختلف العلوم الّتي تبحث في ظاهرة النّصّ، وكيفية تفسيرها ، و تحليلها وهذا لا يتمّ إلّا في نطاق لسانيّات النّص.[2]

والرّأي الّذي يتزعّمه فان دايك حيث يرى أنّ نحو النّصّ ماهو إلّا امتداد لنحو الجملة، لكن على أساس أنّ نموذج بنية الجملة يمكن أن يعدّ نموذجاً جزئيا للنّصّ ككلّ.[3]

ومن هنا يظهر أنّ لسانيّات النّصّ لا تلغي لسانيّات الجملة، بل وجودها متعاضد، وليس هناك فصل بينهما، فهما علمان متكاملان، ذلك أنّهما يرتكزان على نفس الرّكائز المستقرّة في تصنيف العلوم ، و هي الموضوع و المنهج و الغاية.[4]

إلّا أنّ هذه الآراء على اختلافها لم تجزم بأنّ التّحليل اللّغويّ النّصّيّ تخلّى عن التّحليل الجمليّ كلّيّا، وإنّما تمّ تجاوز الجملة للوصول إلى نصّيّة النّصّ.

---

(1) الأزهر الزّناد ، نسيج النّص ، ص 16 .

(2) محمّد الشّاوش، أصول تحليل الخطاب في النّظريّة النّحويّة العربيّة :تأسيس نحو النّصّ ،ج 1، المؤسّسة العربية للتّوزيع ،تونس، 2000،ص76.

(3) أحمد المتوكّل ، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة :بنية الخطاب من الجملة إلى النّصّ،ط1،دارالأمان،الرباط، المغرب،2001،ص84.

(4) الأزهر الزناد ، مرجع سابق ، ص 15 .

وحاول اللّسانيّ النّصّيّ دي بوجراند تبيين الفروق الجوهريّة بين الجملة و النّصّ، الّتي لأجلها كانت الدّعوة إلى تجاوز التّحليل الجمليّ إلى التّحليل النّصّيّ ،و الّتي يمكن اختصارها فيما يلي:[1]

1- إنّ النّصّ نظام فعّال، على حين نجد الجمل عناصر من نظام افتراضيّ.

2- الجملة كيان قواعديّ خالص، يتحدّد على مستوى النّحو فحسب،وأمّا النّص فحقّه أن يعرف تبعاً للمعايير الكاملة النّصّيّة.

3- إنّ قيود القواعد المفروضة على البنية التّجريديّة للجملة، يمكن أن يتمّ التّغلّب عليها في النّصّ بواسطة الاهتمام بتحفيزات تعتمد على سياق الموقف.

4- التّمييز بين ما يطابق القواعد، ومالا يطابقها تمييزاً تقابليّا ثنائيّا...فالحكم بأنّ تركيب ما يعدّ جملة يتمّ بمقارنة هذا التّركيب بالأنماط الّتي تسمح بها القواعد النّحويّة. أمّا التّمييز بين ما يعدّ نصّاً فلا يتمّ بمثل هذه المقارنة الآليّة، فكون النّص مقبولا أو غير مقبول يتمّ بحسب درجة معقدّة لا بحسب تقابل ثنائيّ.

5- ينبغي للنّصّ أن يتّصل بموقف يكون فيه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات و التّوقّعات و المعارف، وهذه البيئة الشّاسعة تسمّى سياق الموقف.و أمّا التّركيب الدّاخليّ للنّص فهو سياق البنية.

6- لا يمكن النّظر إلى النّصّ بزعم أنّه مجرّد صورة مكوّنة من الوحدات الصّرفيّة أو الرّموز،بل إنّه تجلّ لعمل إنسانيّ ،ينوي به شخص أن ينتج نصّاً، و يوجّه السّامعين إلى أن يبنوا عليه علاقات من أنواع مختلفة...وليست الجملة عملاً، وبهذا كانت ذات أثر محدود في المواقف الإنسانيّة، لأنّها تستعمل لتعريف النّاس كيفية بناء العلاقات النّحويّة.

7- النّصّ توالٍ من الحالات ،فالحالة المعلوميّة، و الحالة الانفعاليّة، و الحالة الاجتماعيّة...و مستعملو النّصّ عرضة للتّغيير بواسطة النّصّ...ويأتي إنتاج النّصّ، وفهمه في صورة متوالية من الوقائع، وفي المقابل يجري النّظر إلى الجمل بوصفها عناصر من نظام ثابت متزامن.

---

[1] روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص89...94 .

8- إنّ الأعراف الاجتماعيّة تنطبق على النّصوص أكثر ممّا تنطبق على الجمل ،فالوعي الاجتماعيّ ينطبق على الوقائع لا على أنظمة القواعد النّحويّة.

9- العوامل النّفسيّة أوثق علاقة بالنّصوص منها إلى الجمل .

10-إنّ النّصوص تشير إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجمل لغيرها من الجمل . من هذه العناصر نستخلص أنّ علماء النّصّ يرون أنّ الجملة لم تعد مكتفية بذاتها ، بل تحتاج إلى جمل سابقة وأخرى لاحقة كي تتّضح دلالتها ، على خلاف النّصّ الّذي يعدّ كلّا متفاعلا ، وحداته لا تقبل التّجزئة . وبما أنّ المتخاطبين يتعاملون بالنّصوص لا بالجمل المعزولة من جهة ، ومن جهة أخرى فإنّ دلالة الجملة (في النّصّ) تتوقّف على الجملة السّابقة والجملة اللّاحقة ، فهذا يعني أنّ هناك فراغا في التّحليل الجمليّ . ونتيجة لهذا القصور ،كان لابدّ من البحث عن البديل ، فكان النّصّ / الخطاب .

03- بين لسانيّات النّصّ و بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

إنّ الانتقال بتعليميّة اللّغات عامة، و تعليميّة اللّغة العربيّة خاصة من كفاءة التّلقّي إلى كفاءة الإنتاج غرضه إشراك المتعلّم في العملية التّعلّميّة / التّعليميّة، أي في عملية الاكتساب اللّغويّ ، من خلال تنمية كفاءة كفاءته اللّغويّة الإنتاجيّة .

فالمقاربة النّصّيّة تجعل المتعلّم يسهم في بناء معارفه بنفسه، من خلال اشتغاله على النّصوص و بنيتها، وخصائصها، انطلاقا من عملية الملاحظة و الاكتشاف للظّواهر اللّغويّة و البلاغيّة ، من خلال تعامله مع النّصّ[1]، فهذه المقاربة تنظر إلى النّصّ على أنّه مستويات مختلفة لا تتجزأ، و بالتّالي يمكن للمتعلّم إنتاج اللّغة حسب المواقف و الأنشطة التّعلّميّة .و ذلك ما يتيح له تنمية مكتسباته القبليّة و تقويتها ، و توظيفها في إنتاجات و مواقف جديدة . و هذا ما يصطلح عليه بتقنية أو نشاط الإدماج، و هو أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

---

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، مديرية التّعليم الأساسي ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ، الجزائر ،2015 ، ص14.

و من هنا يمكن أن نستخلص أنّ بيداغوجيا المقاربة النّصّيّة و بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وجهان لعملة واحدة، في حقل تعليميّة اللّغة، فهما تقومان على أساس واحد، و هو بناء المتعلّم معارفه بنفسه، و ذلك لاشتراكهما في توظيف قدرات، و مهارات، و كفاءات التّذكّر، و الفهم، و التّحليل، و التّركيب، و التّطبيق، و التّقويم .

في السّتينيّات من القرن العشرين ظهرت المدرسة اللّسانيّة المعروفة بلسانيّات النّصّ أو علم اللّغة النّصّيّ ، الّتي رأت قصورا في التّحليل اللّسانيّ السّابق لها ، الّذي يعتمد على الجملة ، فاتّخذت النّصّ موضوعا لدراستها ، وراح روّادها يبحثون في كلّ ما يميّز النّص عن اللّا نصّ ، أو ما أسموه بالمعايير النّصّيّة ، والّتي منها ما يتعلّق بالنّصّ في حدّ ذاته ، وهما معيارا السّبك (الاتّساق) و الحبك (الانسجام) ، ومنها ما يرتبط بمنتج النّصّ و متلقّيه ، وهما معيارا القصديّة و المقبوليّة ، ومنها ما يتعلّق بالسّياق الخارجيّ للنّصّ ،وهي معايير الإعلاميّة و المقاميّة و التّناص .

وهذه المعايير الّتي تحقّق للنّصّ نصّيّته هي الّتي جعلت لسانيّات النّصّ ترتبط ، و تلتقي مع مجموعة من العلوم ، الّتي تشترك معها في خاصية اللّغة ، كعلم النّفس اللّغويّ ، وعلم الاجتماع اللّغويّ ، والبلاغة ، والنّقد ...

ونتيجة لهذه الشّموليّة الّتي تميّزت بها لسانيّات النّصّ فقد كانت رافدا مهما، وعاملا مساعدا للمقاربة بالكفاءات في مجال تعليميّة اللّغات.

الفصـــل التّطبيـــقي .

الفصل التّطبيقيّ :

تمهيد

المبحث الأول : تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

1- تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح .

2- ميادين اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

2-1- ميدان فهم المنطوق و إنتاجه (التّعبير الشّفويّ) .

2-2- ميدان فهم المكتوب .(القراءة و قواعد اللّغة) .

2-3- ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ) .

3- الحجم السّاعيّ لمادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

4- غايات مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط .

5- ملامح التّخرّج الخاصة بمادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط .

5-1- ملمح التّخرّج من مرحلة التّعليم المتوسّط .

5-2- ملمح التّخرّج من السّنة الرّابعة متوسّط .

6- تصنيف الأهداف التّربويّة في مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط

.

6-1- تصنيف (صنافة) بلوم .

7– اختبار مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

7–1– مضمونه .

7–2– شروط بنائه .

المبحث الثّاني : عرض كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسّطة .

1– مفهوم الكتاب المدرسيّ .

2– قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسّطة – وصف تحليليّ – .

3– عرض محتوى تقديم الكتاب .

4– دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

4–1– كيفيّة استعمال كتاب التّلميذ في السّنة الرّابعة المتوسّطة .

5– المقاطع التّعلّميّة الّتي تضمّنها الكتاب .

5–1– تعريف المقطع التّعلّميّ .

5–2– مميّزات المقطع التّعلّميّ .

5–3– النّصوص التّعلّيميّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

5–3–1– تعريف النّصّ التّعليميّ .

5–3–2– معايير انتقاء النّصّ التّعليميّ .

6– التّدرّج السّنويّ للتّعلّمات .

6-1- مفهوم التّدرّج السّنويّ للتّعلّم .

7- قراءة في التّدرّج السّنويّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

8- الوضعيات التّعلّميّة الّتي احتواها الكتاب .

المبحث الثّالث : منهجيّة تعليميّة ميادين اللّغة العربيّة .

1- منهجيّة تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه (التّعبير الشّفهيّ).

1-1- الصّعوبات المعترضة في تقديم الميدان .

2- منهجيّة تعليميّة فهم المكتوب .

2-1- تعليميّة نشاط القراءة ودراسة النّصّ .

2-2- تعليميّة نشاط الظّاهرة اللّغويّة (قواعد اللّغة) .

2-3- الصّعوبات المعترضة .

3- منهجيّة تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب .

3-1- الصّعوبات المعترضة .

4- منهجيّة تعليميّة نشاط الإدماج .

4-1- الصّعوبات المعترضة .

استنتاج .

تمهيد : لقد انتهجت تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر من خلال الإصلاحات الأخيرة ، الّتي مسّت المنهاج التّربويّ في مرحلة التّعليم المتوسّط ، طرائق تربويّة جديدة منبثقة عن الدّراسات اللّسانيّة الحديثة ، وظهر ذلك جليّا في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، وخاصة من خلال تصميم الكتاب المدرسيّ الأخير (2019 م) لمادة اللّغة العربيّة . ولذلك ارتأينا القيام بدراسة وصفيّة تحليليّة للوقوف على مدى تطبيق هذه المقاربات البيداغوجيّة المعتمدة (المقاربة النّصّيّة والمقاربة بالكفاءات) ، والصعوبات الّتي تعترض تطبيقها ميدانيّا .

المبحث الأوّل : تعليميّة مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط .

تعتبر مرحلة التّعليم المتوسّط من أهم المراحل التّعليميّة بالنّسبة للمتعلّم، باعتبارها همزة وصل بين المرحلة الابتدائيّة و المرحلة الثّانويّة، خاصة في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة، لأنّ المتعلّم فيها يكتسب معارف وكفاءات جديدة مدعّمة لمكتسباته اللّغويّة القبليّة، و تمهيدا لمكتسبات لغويّة أخرى أكثر تعقيدا في المرحلة المقبلة.

1 – تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح :

تقديم المادة : اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرسميّة ، ولغة المدرسة الجزائريّة ، وإحدى المركّبات الأساسيّة للهوية الوطنيّة الجزائريّة ، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة وأساسها الرّئيس .[1]

وعلى المدرسة اليوم أن تعمل على تغذية البعد الثّقافيّ للتّلاميذ ، وصقل أذواقهم ووجدانهم ، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تثمّن اللّغة العربيّة وتجعلها تنافس اللّغات الأخرى ، حتّى تتمكّن من استيعاب التّطوّرات العلميّة والتّكنولوجيّة و الحضاريّة .وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التّلاميذ الثّقة بلغتهم ، والاعتزاز بثقافتهم، ممّا يعزّز لديهم الشّعور بالانتماء للأمّة ،

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط ، ص 05 .

وتأكيد هويّتهم الثّقافيّة والحضاريّة ، فيتزوّدون بالثّقة الكافية لتفتّحهم– دون عقدة – على مختلف الثّقافات واللّغات الأجنبية .

أمّا الهدف الأسمى لتعليم اللّغة العربيّة فهو تزويد المتعلّمين بكفاءات ، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التّواصل المنطوق والمكتوب الّتي تواجههم في حياتهم اليوميّة . وهذا ما يدلّ على توجّه تعليميّة اللّغة العربيّة توجّها نصّيّا وظيفيّا .أي إكساب المتعلّم كفاءة نصّيّة تواصليّة ، يوظّفها في حياته الاجتماعيّة اليوميّة .

ولم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربيّة يقتصر على معرفة بعض النّماذج الأدبيّة وبلاغتها ، ولا معرفة القواعد النّحويّة والصّرفيّة فحسب ، بل جعل المتعلّم يبلغ أعلى مستوى من الفهم ، والإدراك ، واستعمالها كلغة حيّة في جميع المجالات.وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثّقافة العربيّة القديمة والحديثة والمعاصرة ، وأن تعمل على إعادة الاعتبار للجانب الكتابيّ بأشكاله المختلفة .

ولابدّ أيضا من تخصيص مكانة لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبيّة الحديثة ، مثل الرّواية والقصّة والشّعر الحرّ والمسرح . . . حتّى يتمكّن أطفالنا من معرفة هذه الفنون، ولا يخفى على أحد أنّ لغتنا العربيّة تزخر بهذه الأنواع من العصر الجاهليّ إلى عصرنا هذا . وفي هذا المجال نلاحظ أنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يكاد يخلو من النّصوص السّرديّة إلّا النّزر القليل منها . وفي رأينا أنّ النّصّ السّرديّ (القصصيّ) في هذه المرحلة التّعليميّة يجعل المتعلّم يتفاعل مع النّصّ ، وبالتّالي نستطيع أن نصل إلى الأهداف المتوخّاة من المقاربة النّصّيّة.

وهذا ما لمسناه خلال مسيرتنا المهنيّة،حيث لاحظنا تفاعل المتعلّمين في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط في المقطع التّعلّميّ الأوّل (قضايا اجتماعيّة) مع نصّ (ثري الحرب سي شعبان) للأديب الجزائري (أحمد رضا حوحو) . إلّا أنّ المتصفّح لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة

من التّعليم المتوسّط يكتشف أنّ النّصوص السّرديّة المقرّرة قليلة جدا ، مقارنة بأنواع النّصوص الأخرى .

وعلى المدرّس أن يدرك أهمية تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الجديدة ، الّتي تشكّل عامل إثراء لبيداغوجيا اللّغات من خلال تطبيقاتها الخاصة – سيزداد الطّلب عليها تدريجيا : (برمجيات ، برامج تعليميّة ، ألعاب ، . .) ليستخدمها في بعث الحيويّة في تعليم اللّغة العربيّة .[1]

وما نلاحظه في هذه النّقطة ، هو النّقص الكبير للوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في مؤسّساتنا التّربويّة ، خاصة النّائيّة منها ، واقتصارها في معظم الحالات على المواد العلميّة ، إضافة إلى نقص تدفّق شبكة الأنترنت ، ممّا يشكّل عائقا كبيرا أمام تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر .

يعتبر التّحكّم في اللّغة العربيّة كفاءة عرضيّة ، تؤثّر بصفة مباشرة في نجاعة مختلف التّعلّمات ، ومن ثمّ إرساء الموارد المطلوبة لتنمية الكفاءات الشّاملة للمواد ، والكفاءات العرضيّة ، و القيم والمواقف ، ولذلك فهي وسيلة ل :

- هيكلة التّعلّمات .

- التّعبير و التّواصل .

- الاندماج في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة ، و المهنيّة ، و النّجاح فيها .

ولا يخفى على المهتمّين بتعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط غياب التّنسيق بين اللّغة العربيّة من جهة ، والمواد التّعليميّة الأخرى من جهة ثانية ، وهذا ما يقف عائقا أمام النّجاح في تحقيق الكفاءات العرضيّة المنشودة .

---

[1] أروى محمّد ربيع ، توظيف وسائل الإعلام والتّكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة : دراسة تحليليّة ، مجلّة الدّراسات اللّغويّة و الأدبيّة العدد الثّاني ، ديسمبر 2017 ، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا ، ص 64 .

ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتّحوير البيداغوجيّ هو تحسين تعليم اللّغة العربيّة ، قصد إعطائها دورها الاقتصاديّ ، و الاجتماعيّ الثّقافيّ الكامل، لسد حاجات تعليم ذي نوعيّة ، قادر على التّعبير عن عالمنا العربيّ الإسلاميّ ، الإفريقيّ ، المتوسّطيّ و العالميّ ، ومن ثمّ تحويل النّجاحات العلميّة و التّكنولوجيّة و الفنّيّة عبر العالم ، و نقلها ، ثمّ الوصول إلى مرحلة الإبداع و الابتكار .

2 – ميادين اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط :

– ماهية الميدان :الميدان في تعليميّة اللّغة هو المجال التّعلّميّ الّذي تندرج ضمنه كفاءة ختاميّة، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التّلقّي أو في حالة الإنتاج [1]. و عليه فميادين تعلّم اللّغة العربيّة ثلاثة هي : ميدان فهم المنطوق و إنتاجه، و ميدان فهم المكتوب، و ميدان إنتاج المكتوب .

وفي رأينا فإنّ توظيف مصطلح الميدان في الوثائق التّربويّة الجديدة الخاصة بتعليميّة اللّغة العربيّة له دلالته الوظيفيّة ، حيث يتوافق مع تقنية المقاربة النّصّيّة ،من حيث اعتبار النّصّ التّعليميّ ميدانا تجري فيه كلّ المهارات اللّغويّة المقرّرة على المتعلّم في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، إضافة إلى إيحائه إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، من حيث اعتبار مصطلح الميدان دلالة على مهارات الفرد داخل الجماعة .

2–1– ميدان فهم المنطوق وإنتاجه :

يتّفق كلّ الباحثين على أنّ عملية الاتّصال أو التّواصل اللّغويّ تكون بين متكلّم و مستمع ، أو بين كاتب و قارئ ، أي بين مرسل ومرسل إليه، ولذلك كان الاهتمام في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة منصبّا على مهارات اللّغة أو فنونها المتمثّلة في الكلام، والاستماع، والكتابة،والقراءة .فهي

[1] وزارة التربية الوطنيّة، دليل استخدام كتاب السنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2018، الجزائر، ص 13 .

مهارات متكاملة ومتّصلة ببعضها ، وكلّ منها يؤثّر ويتأثّر بالفنون الأخرى . ولا يختلف اللّسانيّون في أنّ الاستماع هو أصل اكتساب اللّغة ، لأنّهم يدركون أنّ « المستمع الجيد هو بالضّرورة متحدّث جيد ، وقارئ جيد ، وكاتب جيد ، والقارئ الجيد ، هو بالضّرورة متحدّث جيد ، وكاتب جيد ، والكاتب الجيد لابدّ أن يكون مستمعا جيدا ، وقارئا جيدا » .[1]

و هذا ما ذهب إليه ابن خلدون في مقدّمته حين قال : « السّمع أبو الملكات اللّسانيّة » .[2]

ولذلك ركّز منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط خلال الإصلاحات الأخيرة على ابتداء عملية التّعلّم في كلّ مقطع تعلّميّ بميدان فهم المنطوق وإنتاجه .

وهذا الميدان عبارة عن إلقاء نصّ بجهارة الصّوت ، لإثارة السّامعين ، و توجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة الّتي يدعو إليها المرسل ، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة ، لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ ، فلا يسعى لتحقيقها ، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق،لأنّه يحقّق الغرض من المطلوب،وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار ،وشرحها ، ونقدها ، والتّعليق عليها ، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس ، وإبداء الرأي ، وتصوير المشاعر. كما أنّه يحقّق حسن التّفكير ، وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ ، وترسيخها ، والرّبط بينها . وهو أداة إرسال للمعلومات و الأفكار . ويتّخذ شكلين : التّعبير الوظيفيّ ، و التّعبير الإبداعيّ .[3]

وتخصّص ساعة واحدة في الأسبوع لهذا الميدان أي بمعدل ثلاث ساعات خلال المقطع التّعلّميّ الواحد .

و تكمن أهمية ميدان فهم المنطوق و إنتاجه فيما يأتي :

---

(1) علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللّغة العربيّة ، دار الشواف للنّشر ، الرّياض ، 1991م ، ص 07 .

(2) عبد الرحمان بن خلدون ، المقدّمة ، ج 02 ، تحقيق عبد الله محمّد الدّرويش ، ط 01، مكتبة الهداية ، دمشق،2004م، ص 368.

(3) وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم المتوسّط ، ص 04 .

1- إرساء الكفاءات العرضيّة المسطّرة في المنهاج .

2- صقل شخصية المتعلّم ببناء ثقته بالنّفس في مواقف التّواصل .

3- ممارسة المتعلّم الاستماع بمهارة أثناء الاتّصال اللّغويّ .

4- إيلاء أهمية للمتكلّم و المستمع بتطبيق نظريّة الاتّصال اللّغويّ .

5- إكساب المتعلّم آليات تقويم محتوى المسموع، و نقده .

6- تنمية مهارتي الاستماع ، و التّحدّث لدى المتعلّم ، لهدف التّواصل الاجتماعيّ في حياته اليوميّة .

2-2- ميدان فهم المكتوب :

هو عمليات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة ، فهو نشاط ذهنيّ ، يتناول مجموعة من المركّبات(الفهم ،إعادة البناء ، واستعمال المعلومات ، وتقييم النّصّ) ، ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ،و يقفون على الموروث الثّقافيّ و الحضاريّ المحلّي، والإنسانيّ (العالميّ) ، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النّصّ ، ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم ، و إثراء تفكيرهم ، و تنمية المتعة و حبّ الاستطلاع عندهم . ويشمل هذا الميدان نشاط القراءة و دراسة نصّ ، و نشاط الظّاهرة اللّغويّة من نحو و صرف و إملاء .

وهذا يعني أنّ ميدان فهم المكتوب يتعلّق بمجموعة من مستويات التّحليل اللّغويّ للنّصّ ، كالمستوى الصّوتيّ الّذي يتحقّق أثناء القراءة الجهريّة ، ثمّ من خلال دراسة البنية الصّوتيّة للكلمة المعجميّة ، فيوظّف المتعلّم التّنغيم و النّبر ، و هذا التّوظيف لا يؤدّي إلى إتقان نطق الأصوات فقط ، و إنّما يجعل المتعلّم يتكلّم لغة سلسة مقبولة عند السّامعين . والمستوى المعجميّ الّذي يهتمّ فيه المتعلّم بدراسة التّرادف ، و التّضاد ، وتغيّر معنى المفردة في السّياق ، و المعنى الحقيقيّ

و المعنى المجازيّ للمفردات . إضافة إلى المستوى الصّرفيّ الّذي تتمّ خلاله دراسة بعض الصّيغ الصرفيّة و أوزانها القياسيّة و السّماعيّة ،كصيغة المبالغة ، واسم التّفضيل، و الممنوع من الصّرف، . . . يليه المستوى التّركيبيّ أو النّحويّ ، أي الجانب التّركيبيّ للجملة ، من حيث بنيتها، و عناصرها ، و وظيفتها، كالجملة المركّبة مثلا ، ومحلّ الجملة الفرعية منها من الإعراب ، وصولا إلى المستوى الدّلاليّ حيث تتمّ دراسة الحقول الدّلاليّة في النّصّ ، وتفحّص نمو وحداته وانسجامها ، و دراسة نمطه و بنيته و خطاطته.

وفي هذا المجال يمكن القول إنّ تحقيق الكفاءات المرسومة لميدان فهم المكتوب مرتبط بالنّصّ التّعليميّ المقرّر ، فقد يكون جاذبا ومحفّزا للمتعلّم، كما قد يكون عاملا للتّنفير ،و اللّامبالاة ، وعدم الاهتمام .

2-3- ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ) :

تعتبر الكتابة من أكثر المهارات اللّغويّة تعقيدا ، باعتبارها عملية عقليّة معقّدة ، يقوم خلالها الكاتب (المتعلّم) بتوليد الأفكار ، وصياغتها ، وتنظيمها ، ثمّ وضعها بالصّورة النّهائيّة على الورق .[1]

ولذلك كانت مهارة الكتابة احدى وسائل الاتّصال ، وأحد متطلّبات الحياة الأساسيّة ، فهي ضروريّة في جميع مجالات وميادين الحياة . وهذا ما جعل تعليميّة اللّغة العربيّة توليها أهمية كبيرة في مرحلة التّعليم المتوسّط، من خلال التّركيز على ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ سابقا) .

هذا الميدان الّذي يحيل إلى القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم ، وبأسلوب منطقيّ منسجم واضح ، تترجم من خلاله الأفكار و العواطف و الميول والاهتمامات (في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة) ، وهو الصّورة النّهائيّة لعملية الإدماج ، و يتجسّد من

[1] إبراهيم علي ربابعة ، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها ، شبكة الألوكة ، ص 05 .

خلال كلّ النّشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين ، ويستهدف مجموعة من أنماط النّصوص هي :- النّمط الوصفيّ – النّمط السّرديّ – النّمط الحواريّ – النّمط التّوجيهيّ – النّمط التّفسيريّ – النّمط الحجاجيّ . وهذه الأنماط الّتي ينتج المتعلّم في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط نصوصه على منوالها ، هي ليست جديدة عليه ، بل كان قد درسها في السّنوات الثّلاث السّابقة ، بمعدل نمطين خلال كلّ سنة تعليميّة .

3- الحجم السّاعيّ لمادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

أ- يغطّي كلّ مقطع تعلّميّ حجم شهر من الحيّز الزّمنيّ بأربعة أسابيع ، حيث تدوم عملية التّعلّم ثلاثة أسابيع ، و يخصّص الأسبوع الرّابع للإدماج و التّقويم والمعالجة البيداغوجيّة .

- تغطّي تعلّمات كلّ أسبوع من الأسابيع الثّلاثة ميادين: فهم المنطوق و إنتاجه ، وفهم المكتوب (القراءة ودراسة النّصّ ، والظّاهرة اللّغويّة) ، و الإنتاج الكتابيّ ، إضافة إلى نشاط الأعمال الموجّهة الّذي يقوم به المتعلّمون في شكل أفواج ، خصّصه المختصّون تارة لحلّ بعض التّطبيقات حول مكتسبات المقطع التّعلّميّ ، لممارسة و توظيف استراتيجيات التّعلّم النّشط تارة أخرى ، بمقدار ساعة واحدة أسبوعيا لكلّ فوج . و يستهدف الأسبوع الرّابع كفاءة الإنتاج الشّفويّ (وضعية إدماجيّة تقويميّة شفويّة) ، والإنتاج الكتابيّ (وضعية إدماجيّة تقويميّة كتابيّة) ، و ما يعقبهما من نشاط المعالجة بيداغوجيّة . و هذا يعني أنّ الحجم السّاعيّ المخصّص لمادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، هو خمس ساعات في الأسبوع .

وهذا الحجم الزّمنيّ في رأينا يبقى غير كاف باعتبار القائمين على تعليميّة اللّغة العربيّة لم يخصّصوا حجما زمنيّا لتصحيح الإنتاج الكتابيّ (الوضعية الإدماجيّة) من جهة ، و من جهة ثانية عدم إعطاء النّجاعة لنشاط المعالجة البيداغوجيّة ، الّذي توليه المنظومات التّربويّة في الدّول المتقدّمة اهتماما كبيرا ، باعتبار هذا النّشاط يتعلّق بالمتعلّمين الذّين يسجّلون نقصا في اكتساب الكفاءات المنشودة من العملية التّعليميّة/التّعلّميّة ، فتأتي عملية المعالجة قصد استدراك ما فاتهم

من معارف وكفاءات ، وبالتّالي اللّحاق بزملائهم في تحقيق النّجاح ، وتجنّب ظاهرتي الرّسوب من جهة ، والتّسرّب المدرسيّ من جهة أخرى .

4- غايات مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط :

لقد نصّ المنهاج التّربويّ صراحة على الغايات الّتي تنشدها المنظومة التّربويّة الجزائريّة من تعليميّة مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، الّتي رسمها القانون التّوجيهيّ للتّربية ،و الّتي تتمثّل فيما يأتي :[1]

يرمي تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين ، و إثرائها ، و تغذية البعد الثّقافيّ و الوجدانيّ ، و توسيع معارفهم بما يلبّي حاجاتهم المدرسيّة ، و الاجتماعيّة ، و اعتمادها وسيلة للتّواصل اليوميّ الشّفويّ و الكتابيّ ، و صقل شخصياتهم بالتّحكّم في الأدوات المنهجيّة و الفكريّة ، و غرس القيم الأخلاقيّة و الرّوحيّة للأمّة الجزائريّة ، و تذوّق جماليات آدابها و فنونها ، و الاعتزاز بأمجادها .

ويمكن القول إنّ ما يسعى إليه المنهاج ، هو جعل اللّغة العربيّة لغة التّواصل و الخروج بها إلى أفق أوسع . و على هذا الأساس ، فإنّ هذه المسؤولية تقع على عاتق المدرسة بالدّرجة الأولى ، و مدرّس اللّغة العربيّة أساسا ، ثمّ بمساعدة باقي المدرّسين . و عليه إذن أن يغيّر من أساليب ممارسته التّعليميّة داخل القسم ، فيعتمد طرائق إكساب المتعلّمين اللّغة الشّفويّة و الكتابيّة و قواعدهما . وهذا يتطلّب منه تحيين معارفه في مجال تعليميّة اللّغات ، بالاطّلاع على ما يجري في المنظومات التّعليميّة النّاجحة عبر العالم في هذا المجال ، وهذا لن يتأتى إلّا بعامل التّكوين الذّاتيّ المستمر ، والتّكوين أثناء الخدمة من قبل المشرفين التّربويّين .

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط ، 05 .

وفي هذه النّقطة نريد التّنويه إلى ضعف عامل التّكوين بالنّسبة لأساتذة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر ، الّذي نراه ناقصا مقارنة بالأهداف المسّطرة في المنهاج التّربويّ خاصة في مجال الأساليب المعاصرة لتعليميّة اللّغة المنبثقة من النّظريّات اللّسانيّة الحديثة . فما يحتاجه الأستاذ اليوم هو التّكوين الميدانيّ التّطبيقيّ على طرائق ومقاربات التّعليم الحديثة ، الّتي لا يراها إلّا مدوّنة في الوثائق البيداغوجيّة الّتي تزوّده بها السّلطات الوصية .

5- ملامح التّخرّج الخاصة بمادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط :

ملمح التّخرّج هو ترجمة للغايات المرسومة في القانون التّوجيهيّ للتّربية في الجزائر ، والملمح بدوره يترجم إلى كفاءات شاملة ، وكفاءات ختاميّة تسعى كلّ مادة دراسيّة ، وكلّ ميدان تعلّميّ إلى إرسائها عند المتعلّم . أي ما يصبو القائمون على المنظومة التّربويّة إلى تحقيقه في نهاية العملية التّعليميّة/التّعلّميّة ، من خلال تعليميّة اللّغة العربيّة .

وبناء على هذه الملامح المرسومة تبنى الوثائق البيداغوجيّة الّتي تخصّ تنفيذ العملية التّعليميّة/التّعلّميّة في الميدان ، كالمنهاج التّربويّ ، والوثيقة المرافقة للمنهاج ، و المخطّط التّعليميّ للمادة ، ودليل الأستاذ ، والكتاب المدرسيّ تحت إشراف مجموعة من اللّجان الّتي تعيّنها السّلطات الوصية من بين المختصّين في ميدان التّربية والتّعليم .

5-1- ملمح التّخرّج من التّعليم المتوسّط :

حسب غايات المادة الّتي تنصّ على أنّه في نهاية مرحلة التّعليم المتوسّط يكون المتعلّم قادرا على استعمال اللّغة العربيّة كأداة للتّفكير ، و اكتساب المعارف الأدبيّة و العلميّة ، وتبليغها مشافهة ، وكتابة بأساليب مختلفة ، و في وضعيات تواصليّة دالة ، و توظيفها عبر الوسائط التّكنولوجيّة .[1]

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، منهاج اللّغة العربيّة ، ص 06 .

وفي هذه النّقطة واعتمادا على الواقع الملموس لتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة والجامعيّة يمكن القول إنّ هذا الملمح لم يتمّ تحقيقه إلّا بنسبة ضئيلة .

5-2- ملمح التّخرّج من السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

إنّ ما يطمح إليه القائمون على تعليميّة اللّغة العربيّة من جهة ، ومعدّو المناهج التّربويّة و الكتب المدرسيّة من جهة ثانية ، هو الوصول في نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط إلى أن يتواصل المتعلّم مشافهة في وضعيات مركّبة بلسان عربيّ ، و يقرأ قراءة مسترسلة ،منغّمة ، تحليليّة ، واعية و نقديّة ، نصوصا متنوّعة الأنماط ، مشكولة جزئيا ، و يفهمها . و ينتج كتابيّا نصوصا منسجمة ، موظّفا رصيده اللّغويّ في وضعيات تواصليّة دالة .

6- تصنيف الأهداف التّربويّة في مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة المتوسّطة :

لا يختلف اثنان في أنّ الأهداف التّربويّة أو التّعليميّة جزء لا يتجزّأ من المناهج ، بل هي الغاية المنشودة الّتي تسعى المناهج التّعليميّة إلى تحقيقها ، وذلك باعتبار الأهداف هي النّتائج المرجو تحقيقها من العملية التّعليميّة /التّعلّميّة .

ولذلك فتسطير أهداف المادة التّعليميّة يعتبر نقطة البداية قبل بناء مناهجها ، وتحديد محتوياتها ، و تصميم كتبها المدرسيّة .

ولذلك اهتمّت المنظومة التّربويّة الجزائريّة بعملية التّقويم التّربويّ كجزء لا يتجزّأ من العملية التّعلّميّة /التّعليميّة ، باعتباره عمليّة تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ، ومدى فاعليّة البرنامج (المنهاج) التّربويّ بأكمله ، من تخطيط ، وتنفيذ ، وأساليب ، ووسائل تعليميّة .[1] وذلك بإصدار أحكام قيميّة لعمليات النّظام التّعليميّ ، قصد تعديل، وتحسين، وتطوير العملية التّعليميّة /التّعلّميّة .ومن هنا نستخلص أنّ التّقويم هو الوسيلة الّتي تمكّننا من الحكم على

[1] محمّد عثمان ، أساليب التّقويم التّربويّ ، ط 01 ، دار أسامة للنّشر و التّوزيع ، عمان ، الأردن ، 2011 م ، ص 07 .

تعلّمات المتعلّم ، من خلال تحليل المعطيات المتوفّرة ، وتفسيرها ، من أجل اتّخاذ حلول ، واقتراحات بيداغوجيّة و إداريّة لتدعيم الايجابيات و تدارك النّقائص المسجّلة .

و لا يمكن للتّعلّم أن ينجح إلّا بوضع استراتيجية للتّقويم بأنواعه الثّلاث:التّشخيصيّ (القبليّ) ، التّكوينيّ (البنائيّ أو الآنيّ) ، التّحصيليّ (النّهائيّ أو الإشهاديّ) .[1] هذا الأخير الّذي يرتبط في الغالب بالامتحانات المدرسيّة على اختلاف أنواعها وأشكالها، ويتعلّق بنهاية التّعلّم ، ويمحّص بلوغ الأهداف النّهائيّة الّتي تتعلّق بدرس ، أو مقطع تعلّميّ ، أو مقرّر دراسيّ ، أو مرحلة دراسيّة كاملة ، بهدف إعطاء درجات ، أو شهادات للمتعلّمين ، تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى، أو التّخرّج .

أ – التّقويم التّشخيصيّ (L'évaluation diagnostique) : هو تقويم قبليّ للتّعلّمات السّابقة للمتعلّمين قصد تحديد مستواهم ، و تشخيص مواطن القوة ، ومواطن الضّعف لديهم ، من أجل التّخطيط لبناء الوضعيات التّعلّميّة الجديدة . ويستخدم هذا النّوع من التّقويم كلّما احتجنا إلى تحليل وفهم نتائج ومسارات تعلّميّة ، و يكون في بداية حصّة تعليميّة ، أو بداية فصل دراسيّ ،أو بداية سنة دراسيّة ، لتقديم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبليّة ، بهدف ضبط عملية التّعلّم الجديدة .[2] و تكمن أهمية التّقويم التّشخيصيّ في كونه يحدّد نقطة الانطلاق المناسبة لعملية التّعلّم ، ولذلك اهتمّ الباحث الأمريكيّ (بلوم) اهتماما كبيرا بهذا النّوع من التّقويم ،حيث صنّف نقطة بداية أيّ تعلّم جديد بالنّسبة لأيّ متعلّم إلى قسمين : أوّلهما قسم خاص بالقدرات العقليّة (المكتسبات السّابقة) ، وثانيهما خاص بالمواصفات العاطفيّة أي دافعيّة التّلميذ إلى التّعلّم .[3] و هذا يعني أنّ ممارسة التّقويم التّشخيصيّ بإتقان ، تمكّن الأستاذ من أمرين في غاية الأهميّة : تشخيص مدى اكتساب الموارد القبليّة من جهة ، وتحديد أسباب

---

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط ، ص 19 .

[2] وزارة التّربية الوطنيّة ، منهاج اللّغة العربيّة ، ص 53 .

[3] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل الأستاذ للّغة العربيّة ، السّنة الأولى متوسّط ،دار موفم للنّشر ، الجزائر ، (د . ت) ، ص 40 .

الاضطراب التّعلّميّ الملاحظ ، لتصحيح الثّغرات وسدّها من جهة أخرى . بالإضافة إلى تحديد واكتشاف الفروق الفرديّة بين المتعلّمين .

والمتتبّع للعملية التّعليميّة/التّعلّميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط عامة ، والسنّة الرّابعة خاصة يلاحظ أنّ المخطّطات التّعليميّة خصّصت حيّزا زمنيّا معتبرا لا يقلّ عن أسبوع لإجراء وضعية التّقويم التّشخيصيّ ، وتصحيحه ، وتحليل نتائجه ، لمعرفة مواطن الضّعف أو الخلل ، ليتمكّن الأستاذ من التّخطيط لبناء الوضعيات التّعلّميّة الجديدة بطريقة بيداغوجيّة صحيحة.

ب – التّقويم التّكوينيّ (L'évaluation formative):ويسمّى أيضا التّقويم البنائيّ ، ويتمّ خلال عملية التّعلّم ،و يهدف إلى مسايرة تعلّمات التّلاميذ ، ومدى اكتسابهم للكفاءات المرسومة ، ومنه تسجيل الصّعوبات والعراقيل الّتي تواجه العملية التّعليميّة / التّعلّميّة ، وتكمن أهميّته في كونه يضبط التّعلّمات ، ويوجّهها ، ويعدّلها في حينها ، وبالتّالي رسم وإعداد بطاقة المعالجة البيداغوجيّة .

ومن أمثلة هذا النّوع من التّقويم الأسئلة الشّفويّة ،والتّدريبات الفوريّة ،و التّطبيق في آخر الدّرس، والواجبات المنزليّة ، وشبكات التّقويم الفوريّة ...

ج – التّقويم التّحصيليّ (L'évaluation sommative) : ويصطلح عليه بالتّقويم التّجميعيّ أو النّهائيّ أو الإشهاديّ ، و يتعلّق بنهاية عملية التّعلّم ، و يرمي إلى مدى بلوغ الكفاءات النّهائيّة ، أي الكفاءات الختاميّة ، والكفاءات الشّاملة .يأتي بعد نهاية مقطع تعلّميّ ، أو فصل دراسيّ ، أو سنة دراسيّة ، أو مرحلة تعليميّة. ويتحقّق هذا النّوع من التّقويم بالفروض ، والاختبارات والامتحانات الّتي يجريها الأستاذ للمتعلّمين، والّتي تكلّل بنجاح المتعلّم أو رسوبه ، أو إعطاء شهادات للمتعلّمين .

وما يمكن ملاحظته حول هذه الأنواع الثّلاثة من التّقويم التّربويّ أنّها متكاملة فيما بينها ، فالتّقويم التّشخيصيّ يؤدّي إلى بناء وضعية التّقويم التّكوينيّ و كيفيّة تسييره ، وفي الوقت نفسه التّقويم التّكوينيّ يهدف إلى تصوّر كيفيّة بناء التّقويم التّحصيليّ (النّهائيّ) ، ونتائج هذا الأخير يتّخذها الأستاذ لبناء وضعية التّقويم التّشخيصيّ ، فلا يمكن الفصل بين هذه الأنواع إلّا لدوافع تعليميّة .

و ما يهمّنا في هذه الدّراسة هو مقاييس و ضوابط وضع أسئلة امتحان مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط . هذه الأسئلة الّتي يجب أن تراعي تحقيق مجموعة من الأهداف البيداغوجيّة المنشودة من العملية التّعليميّة / التّعلّميّة . ولقد عمل كثير من الباحثين والدّارسين في علوم التّربية على وضع تصنيفات للأهداف التّربويّة ، و سنكتفي في هذا البحث بعرض تصنيف **بنجامين بلوم** (Benjamin Bloom) الّذي اعتمدته المنظومة التّربويّة الجزائريّة في صياغة أسئلة اختبار مادة اللّغة العربيّة في الامتحانات الرّسميّة .

6-1- تصنيف بلوم (Bloom) **للأهداف التّربويّة** :*كان العالم التّربويّ (بلوم) مسؤولا عن الامتحانات في جامعة شيكاغو رفقة مجموعة من طلّابه و مساعديه ، وعند دراسته الوصفيّة التّحليليّة لأسئلة الامتحانات الّتي يقترحها الأساتذة على طلبتهم ، لاحظ أنّ بعضها يغلب عليه الطّابع المعرفيّ الاسترجاعيّ التّذكّريّ ، و بعضها الآخر ينحو إلى التّحليل و التّأليف ، دون توازن بين المراقي الذّهنيّة المستهدفة داخل الاختبار الواحد. ففكّر (بلوم) في أداة تمكّنه من تصنيف الأسئلة المقترحة في الامتحانات بحسب القدرات الذّهنيّة الّتي تستهدفها ،ومنه تمّ وضعه لأوّل صنافة للأهداف البيداغوجيّة (التّربويّة) سنة 1956م ، في كتاب حمل عنوان : Taxonomy of Educational objectives

* بنيامين بلوم عالم نفسانيّ تربويّ أمريكيّ ولد في 21 فبراير 1913م ، تحصّل على شهادة دكتوراه في علوم التّربية عام 1942م من جامعة شيكاغو ، أصبح عضوا في مجلس الامتحانات بنفس الجامعة ، ثمّ صار ممتحنا فيها ، توفي في 13 سبتمبر 1999م . اشتهر بتركيز عمله على البحث في دراسة التّعليم من الجوانب المعرفيّة و العاطفيّة ، و النّفسيّة الحركيّة ، وكذلك بأفكاره حول عملية التّعلّم من أجل الإتقان و النّمو المعرفيّ للطّفل ، و منه جاء تصنيفه الشّهير للأهداف التّربويّة المعروف ب : صنافة بلوم ، التي احتوت على ستّة مستويات : المعرفة ، الفهم ، التّطبيق ، التّحليل ، التّركيب ، التّقويم .

ويرتكز هذا التّصنيف على مبادئ عديدة أهمها : المبدأ البيداغوجيّ ، و المبدأ السّيكولوجيّ ، و مبدأ المنطق ، وهذا ما يساعد التّربويّين على بناء البرامج التّعليميّة ،و قياس التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم . [1]

ويعتبر هذا النّموذج من أشهر النّماذج في تصنيف المستوى الإدراكيّ ،حيث روعي فيه تقسيم المستويات العقليّة إلى مستويات عليا ، وأخرى دنيا ، و لا يمكن للطّالب أن يصل إلى المستوى الأعلى دون أن يمرّ بأهداف المستوى الأدنى ، بالانتقال من السّهل إلى الصّعب ، ومن المحسوس إلى المجرّد .[2]

وجاءت هذه المستويات المعرفيّة مرتّبة من الأدنى إلى الأعلى كما يلي :

6-1-1- مستوى المعرفة (connaissance) :و يمثّل أدنى مستويات التّصنيف ،و يتطلب عملية التّذكّر للعمليات المعرفيّة المكتسبة خلال العملية التّعليميّة / التّعلّميّة .

6-1-2- مستوى الفهم أو الاستيعاب (Compréhension) : ويتعلّق بعملية فهم معنى المادة التّعليميّة، و كذا استيعاب و إدراك الحقائق .مثل : وضع عنوان للسّند ، تحديد الفكرة العامة ، شرح مفردات ...

6-1-3- مستوى التّطبيق (Application) يقوم فيه المتعلّم بحلّ الوضعيات المشكلة من خلال تطبيق المعلومات والمهارات المكتسبة في المستويين السّابقين،وتوظيفها في مواقف جديدة.مثل : تقسيم النّصّ إلى وحدات، تلخيص النّصّ، نثر أبيات شعريّة ، إعراب جمل، إعراب كلمات ...

---

[1] Nadeau André , L'évaluation des programmes ,1° édition , puf , paris , 1992 , p 261.

[2] عبد الموجود محمّد عزّت و آخرون ، أساسيات المنهج و تنظيماته ، دار الثّقافة ، القاهرة ، 1981م ، ص 142 .

6-1-4- مستوى التّحليل (Analyse) : و يتطلّب هذا المستوى مهارة عالية من المتعلّم للقدرة على تجزئة المعلومات المركّبة إلى أجزاء أبسط ، و التّعرّف على العلاقات بينها ، و الرّوابط الّتي تربطها ببعضها .مثل تحليل جمل مركّبة ، وتحليل صور بيانيّة وشرحها ...

6-1-5- مستوى التّركيب (Composition) : و يتطلّب من المتعلّم تجميع الأجزاء لتكوين الكلّ في بناء جديد، وذلك بدمج المعلومات و المهارات و الكفاءات المكتسبة في المستويات الدّنيا ، باعتبار التّركيب من المستويات العليا، وصولا إلى توظيف هذه المفاهيم المكتسبة في توليد أفكار جديدة .

6-1-6- مستوى التّقويم (Evaluation) :و هو أعلى مستوى في تصنيف (بلوم) ، ويتطلّب من المتعلّم إصدار أحكام على قيمة معيّنة ، أي إنّ المعطيات التّعليميّة في هذا المستوى أعلى من كلّ المستويات السّابقة .[1]مثل تقدير قيمة تربويّة للنّصّ ، نقد فكرة من النّصّ ، إبداء رأي في فكرة معينة ...

واعتمادا على صنافة بلوم للأهداف التّربويّة تمّ بناء الوضعية التّقويميّة النّهائيّة للمتعلّم (اختبار مادة اللّغة العربيّة). باعتبار التّقويم النّهائيّ أو الإشهاديّ ، أو ما يسمّى بالتّقويم التّحصيليّ للمتعلّم يتضمّن جميع الأهداف ، وجميع جوانب نموّه (المعارف ، المعارف الأدائيّة ، المعارف السّلوكيّة الاجتماعيّة ، المعارف التّعبيريّة) .[2]

7- اختبار مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

من أهمّ وسائل التّقويم التّحصيليّ (النّهائيّ) الاختبارات ، فهي المقياس الّذي نحكم بوساطته على مدى تحقّق الكفاءات المرسومة في المنهاج التّربويّ ، ومدى نجاح العملية التّعليميّة/التّعلّميّة بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم معا . ولعلّنا جميعا ندرك أنّ بناء موضوع أيّ امتحان يتطلّب تخطيطا

[1] مصطفى محمود الإمام و آخرون ، التّقويم و القياس ، دار الحكمة ، بيروت ، 1983م ، ص 54 .

[2] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص 37 .

مسبقا ، لتجنّب الاعتباطيّة في بنائه ، فالامتحان البيداغوجيّ الجيد هو الّذي يبنى وفق كفاءات ومعايير مسبقة . ومن أجل ذلك لجأ المختصّون في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط إلى وضع دليل بيداغوجيّ لبناء اختبار المادة ، بعنوان (دليل بناء اختبار مادة اللّغة العربيّة في امتحان شهادة التّعليم المتوسّط) ، الصّادر عن الدّيوان الوطنيّ للامتحانات والمسابقات ، بتاريخ أكتوبر عام ألفين وثمانية عشر .

وقد ورد في مدخل هذا الدّليل مايلي : « إنّ بناء أسئلة شهادة التّعليم المتوسّط في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يجب ألّا يركّز فيه على الموارد الّتي اكتسبها المتعلّم خلال مقاطع و ميادين اللّغة العربيّة كتعلّمات منفصلة مجزّأة ،حيث إنّ المقاربة بالكفاءات تقوم على الإدماج ، و الّذي يمكّن من إعطاء معنى للمعارف المدرسيّة ، و اكتساب كفاءات دائمة تضمن للمتعلّم التّعامل مع وضعيات ذات دلالة ، تعاملا إيجابيا في ضوء هذه المقاربة ، بل يتّصف التّقويم بالشّموليّة ، ولا ينحصر في المعارف الصّريحة وحدها، بل يتعدّاها إلى المعارف الفعليّة،و القيميّة ، و ذلك بدعوة المتعلّم المترشّح إلى تسخير موارده ، و توظيف قدراته و مهاراته لمعالجة وضعيات مشكلة تعرض عليه ، و ذات علاقة بمحاور تعلّماته » .[1]

من خلال هذه المقدّمة الّتي تصف بناء امتحان مادة اللّغة العربيّة في شهادة التّعليم المتوسّط نستنتج أنّ الهدف الختاميّ من تعليميّة اللّغة العربيّة هو إنتاجيّ إدماجيّ بالدّرجة الأولى ، أي قدرة المتعلّم على تجنيد كفاءاته ، وقدراته ، ومعارفه ، ومهاراته في نشاط الإدماج الذّي أخذ الحيّز الأكبر من تقويم الامتحان، وهذا يدلّ على توجّه تعليميّة اللّغة العربيّة إلى توظيف المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصّيّة ، والجمع بينهما عند بناء موضوع الامتحان .

[1] وزارة التّربية الوطنية ، دليل بناء اختبار مادة اللّغة العربيّة ، الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات ، أكتوبر 2018 ، الجزائر ، ص 01.

وتحتلّ مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط صدارة المواد التّعليميّة ، من حيث قيمة المعامل والمقدّر بخمسة أي ما يعادل مئة نقطة . وهذا دليل على الأهمية الكبيرة الّتي تحظى بها المادة في المنهاج التّربويّ .

7-1- مضمون اختبار مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

يتضمّن اختبار اللّغة العربيّة جزأين اثنين :

7-1-1- الجزء الأوّل : يركّز فيه على الموارد المكتسبة ، و ينطلق من نصّ نثريّ أو شعريّ مناسب لمستوى المتعلّم . و من مواصفات النّصوص المعتمدة :

01- عدد كلمات النّصّ لا تقلّ عن مئتي كلمة ، إن كان نثرا (دون احتساب حروف المعاني)، ومن عشرة أبيات إلى أربعة عشرة بيتا إن كان شعرا ،مع الحرص على أن يكون النّصّ مشكولا جزئيا باستثناء الكلمات المبنية (مثل حروف النّصب و حروف الجرّ . . .).

02- أن تكون النّصوص المعتمدة في متناول المتعلّمين ، مطابقة للمقاطع المقرّرة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، و محقّقة لملمح التّخرّج الوارد في المنهاج .

03- أن تكون النّصوص ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّمين ، تعالج قضايا تثير اهتمامهم ، و تدفعهم إلى التّفكير ، و التّفاعل مع الأفكار المطروحة ، و القيم و المبادئ المنصوص عليها في المنهاج .

04-أن يكون النّص أصيلا (لا تصرّف فيه) ، و موثّقا (مسندا إلى صاحبه و مصدره) .

05- أن يكون النّصّ متوفّرا على وحدة الموضوع ، سليما من البتر في التّركيب أو الأخطاء على اختلاف أنواعها.

06- أن يكون النّصّ مركّبا من غير تعقيد من حيث اللّغة و الأسلوب و المفاهيم .

07- أن يشتمل على الموارد (المعارف، المعارف الفعليّة، القيم و المواقف) ذات علاقة بالكفاءة الشّاملة.

08- أن تشرح الكلمات الغريبة الّتي ترد فيه مباشرة تحت السّند .

09- أن تحترم فيه فنّيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع ، المسافة بين الكلمات و السّطور ، جودة الورق ، علامات الوقف) ، و أن يكون جيد الإخراج ، واضح الطّباعة .

10- أن يكون النّصّ منزّها عن أي تطرّف دينيّ ،أو عرقيّ ، أو إيديولوجيّ ،بعيدا عن أيّ تعريض ، أو تحقير ، أو تشهير سياسيّ أو اجتماعيّ أخلاقيّ .

11- يشترط في النّصّ الانسجام ، و التّماسك ، و تحقيق المتعة و الفائدة الأدبيّة والجماليّة والعلميّة.

والمتأمّل في هذه الخصائص يدرك أنّ اللّغة العربيّة لغة نصّيّة بالدّرجة الأولى ، تبتدئ بالنّصّ وتنتهي إليه ، وأنّ المقاربة النّصّيّة تتوافق إلى حدّ كبير معها .وهنا نلاحظ أنّ ما يؤرق الأستاذ في إعداد اختبار اللّغة العربيّة هو إيجاد النّصّ المناسب، الّذي تتوفّر فيه كلّ الشّروط البيداغوجيّة، والثّقافيّة الاجتماعيّة . وعليه تقترح الدّراسة على الباحثين والدّارسين والقائمين على تعليميّة اللّغة العربيّة إعداد ذخيرة نصّيّة ، تشتمل على عدد هائل من النّصوص بأنواعها الشّعريّة والنّثريّة ، الأدبيّة والعلميّة ، متعدّدة الأنماط ، متنوّعة المجالات أي تشمل كلّ مجالات حياة المتعلّم ، لتكون هذه الذّخيرة مرجعا معينا يستقي منه نصوص الامتحانات .

وما نستخلصه من هذه الشّروط هو أنّ بعضها يتعلّق بالنّصّ في حدّ ذاته ، والبعض الآخر يتعلّق بمراعاة جوانب معيّنة في المتعلّم نفسه ، وهذا يعني اعتماد المقاربة النّصّيّة من جهة ، والمقاربة بالكفاءات من جهة أخرى .

ويتبع النّصّ في الجزء الأوّل بأسئلة موزّعة على وضعيتين بسيطتين :

أ- الوضعية الأولى (04 نقاط) : و تتعلّق بالمستوى الأدنى و المتمثّل في المعرفة و الفهم اللّذين يغطيان الفهم العام للنّصّ .(عنوان النّصّ ، الفكرة العامة ...

1- المعرفة (02 ن) : و توظّف فيها لائحة الأفعال التّالية : (اذكر ، سمّ ، حدّد ، تعرّف على ، صف ، عدّد ، . . .) .

2-الفهم (02ن): وتوظّف فيها لائحة الأفعال التّالية : (وضّح، فسّر، صغ بأسلوبك ، استنبط ، استنتج ، لخّص ...) .

ب- الوضعية الثّانية (08 نقاط):و تغطّي المستويات العليا للكفاءة وهي التّطبيق، والتّحليل، والتّركيب ، و التّقويم .

1- التّطبيق (02ن) : و توظّف فيها لائحة الأفعال التّالية (أعرب ،طبّق ، استخدم ،علّل ، وضّح . . .).

2- التّحليل (02ن) :وتوظّف فيها لائحة الأفعال التّالية (برهن ، قارن ،حلّل،وازن ، ميّز...) .

3- التّركيب (02ن) : و توظّف فيها لائحة الأفعال التّالية (ركّب ، صمّم ،خطّط ، اجمع بين ، نظّم ، اقترح أسلوبا أو طريقة . . .) .

4- التّقويم (02ن) :و توظّف فيه لائحة الأفعال التّالية (انقد ، قوّم ، برّر، اصدر حكما ، ناقش بالحجّة ، دعّم بالحجّة ، قدّر قيمة ، بيّن . . .).

إنّ توظيف لائحة أفعال الأمر في الوضعيتين الأولى والثّانية فيه إيحاء إلى الدّور الرّئيس للمتعلّم ، وهذا يعتبر خاصية من خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

7-1-2- الجزء الثّاني :

الوضعية الإدماجيّة الإنتاجيّة (08ن) : تطرح مشكلة تستهدف الكفاءة الشّاملة لمرحلة التّعليم المتوسّط ، و الّتي يطلب من المتعلّم حلّها كتابيّا ، بتوظيف مكتسباته الفعليّة ، والمعرفيّة ، و القيميّة ، اعتمادا على شروط و مقاييس الوضعية الإدماجيّة (السّياق / السّند / التّعليمة) ، و تقتضي ضوابط محدّدة ،كتحديد حجم المنتج ، و توظيف ماهو مناسب من الموارد المكتسبة .

ومن هذا الجزء الّذي حاز على أكبر نقطة نستخلص أنّ الدّارسين أعطوا الأهمية الكبرى لنشاط الإدماج ، أي توظيف المتعلّم لكفاءته النّصّيّة ، الّتي اكتسبها خلال مساره التّعلّميّ .

ملحوظة : لابد من تجنّب طرح المشكلة بطريقة تجعل المتعلّم يكرّر ما ورد في نصّ الاختبار. وهذا ما تقتضيه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أي أن يكون المتعلّم هو محور عملية الإجابة .

7-2- شروط بناء اختبار مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

ليكون اختبار مادة اللّغة العربيّة يتماشى مع وضعيات التّعلّم من جهة ، والمقاربات البيداغوجيّة المعتمدة من جهة أخرى، لابدّ أن تتوفّر فيه الشّروط الآتية :

01- أن تتجاوب الوضعيات مع الكفاءات المعروضة في المنهاج و تنسجم معها .

02- أن تقيس الأسئلة الموارد المستهدفة و المقرّرة في المنهاج .

03- أن تكون الأسئلة مختصرة ، واضحة، دقيقة، بعيدة عن الغموض و التّعقيد .

04- أن تحترم علامات التّرقيم (الوقف) .

05- يشترط في الوضعية الإدماجيّة الإنتاجيّة أن تستجيب للكفاءة الشّاملة ، و تحقّق شروط بنائها.

06- أن تصاغ الأسئلة بلغة سليمة واضحة .

07- تجنّب تكرار الأسئلة الّتي تقيس المورد نفسه ، أن تكون متنوّعة .

08- أن تكون الأسئلة دقيقة غير قابلة للتّأويل ، و تحدّد الإنجاز المطلوب .

09- أن تكون الأسئلة متدرّجة من السّهل إلى الصّعب .

10- تجنّب طرح الأسئلة الإيحائيّة ، و الأسئلة التّعجيزيّة .

11- أن تشكل الكلمات الّتي تثير اللّبس .

12- تجنّب توظيف الكلمات الغريبة و الغامضة في الأسئلة .

13- تجنّب الأسئلة الّتي تكون إجابتها محلّ خلاف .

المبحث الثّاني :

عرض كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

تعتبر الوسائل التّعليميّة بمختلف أنواعها وأشكالها من العناصر الأساسيّة في العمليّة التّعليميّة / التّعلّميّة ، من حيث إنّها تساعد في تحقيق الأهداف و الكفاءات الشّاملة المستهدفة خلال مرحلة تعليميّة معيّنة . ومن أبرز هذه الوسائل التّربويّة الكتاب المدرسيّ .

1- مفهوم الكتاب المدرسيّ :

« هو كتاب تقرّره وزارة التّربية و التّعليم ، لتدريسه في صفّ من الصّفوف ، طبقا للمنهج المعتمد وعرّفه باحثون آخرون بأنّه « نظام كلّيّ [1]، و للمعايير الّتي تحدّدها الجهات التّربويّة المسؤولة ».

يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ، و يشتمل على عدد من العناصر، و الأهداف ، و المحتوى

[1] محمّد إبراهيم قطاوي ، طرق تدريس الدّراسات الاجتماعيّة ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، 2007م ، ص 77 .

والأنشطة والتّقويم ، ويهدف إلى مساعدة المدرّسين و الطّلبة على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حدّدها المنهاج » [1] .

فالكتاب المدرسيّ هو الصّورة التّطبيقيّة للمحتوى التّعليميّ، وهو الّذي يرشد المعلّم إلى الطّريقة الّتي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة و الخاصة. كما أنّه يمثّل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة لدى المتعلّم ، نظرا لضوابط الرّقابة الصّارمة لمحتوياته من قبل السّلطات العليا المختصّة[2]..

ومن ذلك نستخلص أنّ الكتاب المدرسيّ جدير بالاطمئنان إليه، لأنّ واضعوه هم في العادة من المختصّين في التّربية و المادة العلميّة .[3] .

ومن التّعريفات المنهجيّة للكتاب المدرسيّ أنّه مجموعة منهجيّة من المعطيات المنتقاة، المصنّفة ، والمبسّطة و القابلة للتّعلّم، فهو الوعاء الّذي يحوي المعلومات المختارة، والمعرفة المنظّمة الّتي يستعملها المتعلّمون.[4].

ومن هنا فالكتاب المدرسيّ يعتبره المختصّون ركيزة أساسيّة للمعلّم و المتعلّم في العمليّة التّعليميّة / التّعلّميّة، فهو الّذي يفسّر الخطوط العريضة للمادة الدّراسيّة، وطرق تدريسها، ويتضمّن المعلومات، والأفكار، و المفاهيم الأساسيّة في مقرّر دراسيّ معيّن، كما يحوي القيم، و المهارات، والاتّجاهات الهامة المراد توصيلها للمتعلّمين.

من التّعريفات السّابقة يمكن أن نستخلص أنّ الكتاب المدرسيّ من أكثر الوسائل التّعليميّة

---

[1] . توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة،المناهج التّربويّة الحديثة:مفاهيمها،عناصرها،أسسها،عملياتها، ط،دار المسيرة،عمان،2009م،ص 251

[2] أبو الفتوح رضوان و آخرون، الكتاب المدرسي : فلسفته ، تاريخه،أسسه ، تقويمه، دار المسيرة للنشر ، عمان، الأردن ، ص 37.

[3] فخري حسن الزيات، التدريس : أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تصنيفاته، عالم الكتب، القاهرة ، ص 237.

[4] http www/mal/edu/science/teacer ‘ 11/09/2020 :6h tm

فاعلية في مساعدة المعلّم و المتعلّم في أداء عملية التّعليم / التّعلّم في المدرسة، فهو الصّورة التّنفيذيّة للمنهاج التّربويّ .

ولقد ربط كثير من الباحثين والمختصّين في علو التّربية عامة ، وتعليميّة اللّغات خاصة الكتاب المدرسيّ بعنصر المتعلّم ، على اعتبار محتوى الكتاب المدرسيّ هو عبارة عن الموضوعات المقرّر تدريسها للمتعلّمين خلال عام دراسيّ محدّد . فهو وثيقة إجرائيّة تطبيقيّة للمنهاج التّربويّ . ومن أجل ذلك اشترط المختصّون في حقل التّعليميّة مراعاة عنصري الإتقان والجودة العالية في إعداد الكتب المدرسيّة ، وضرورة مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ، مع الاهتمام بالنّموّ الكامل والشّامل للتّلميذ ، والتّركيز على المهارات والخبرات العمليّة والنّظريّة ، الّتي تساعد على إعداد التّلاميذ لخوض معترك الحياة ، والتّعامل مع مشكلاتها ، وصعوباتها بجدارة وثقة . [1]

ومن جهة أخرى فقد حرص علماء التّربية على جانب التّنظيم في الكتاب المدرسيّ ، أي أن يكون في صورة حسنة وجذّابة : ترتيبا ، وتنظيما ، وإخراجا. [2]

2- قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط – وصف تحليليّ – :

- العنوان : اللّغة العربيّة . السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .

-الإشراف التّربويّ : الدّكتور حسين شلوف ، مفتّش التّربية و التّكوين في مادة اللّغة العربيّة .

- الدّكتور أحسن الصّيد ، أستاذ في التّعليم العالي .

- بوبكر خيشان ، مفتّش التّربية الوطنيّة .

- أحسن طعيوج ، مفتّش التّربية و التّعليم المتوسّط .

---

[1] رافدة عمر الحريري ، التّقويم التّربويّ الشّامل للمؤسّسة المدرسيّة ، ط01 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، 2007م ، ص 257

[2] رحيم يونس كرو العزاوي ، المناهج وطرائق التّدريس ، دار دجلة ، عمان ، الأردن ، 2009 م ، ص 289 .

– أحمد زوبير ، مفتّش التّربية و التّعليم المتوسّط .

– سليمان بورنان ، أستاذ مكوّن في التّعليم الثّانوي .

– إشراف و تنسيق الطّباعة : محمّد أمير لعرابي .

– تركيب الكتاب : فاتح قينو ، محمّد أمين زواتي .

الغلاف و التّصميم : ناصرية سي عبد الرّحمان .

– منشورات الشّهاب 2019م .

– ردمك : 6-337 – 39 – 9947 – 978 .

الإيداع القانونيّ : فيفري 2019م .

– منشورات الشّهاب ، 10 نهج إبراهيم غرافة ، باب الواد – الجزائر 16009.

– رقم الفاكس : 021975191 / رقم الهاتف : 021975453.

– ملحوظة : يمكن القول إنّ كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من حيث الشّكل ذو طبعة جيدة ، باعتبار تصميم الغلاف الخارجيّ ، و نوعيّة الورق، والألوان المستعملة، و الرّسومات والصّور المرافقة ، كانت ذات دلالة ملائمة للمقاطع التّعلّميّة المقرّرة .

3– عرض محتوى تقديم كتاب اللّغة العربيّة :

ارتأينا عرض مقتطف من المقدّمة الّتي افتتح بها النّاشر كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لأنّها تعبّر للمتعلّمين عن أهمية الكتاب المدرسيّ ، و مضامينه العامة .

بسم الله الرّحمن الرّحيم .

أبناءنا التّلاميذ :

لقد أعددنا كتابكم في اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، طبقا للمنهاج الدّراسيّ الّذي أقرّته وزارة التّربية الوطنيّة منذ سنة 2016. و تكمن أهميته في كونه يرافقكم في إنهاء مرحلة تعليمكم المتوسّط ، و يهيّئكم لمزاولة التّعليم الثّانويّ إن شاء الله . فيما يخصّ تعلّماتكم في مادة اللّغة العربيّة .

تمّ تصميم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعلّميّة،كلّ مقطع يتناول جانبا من حياتكم و اهتماماتكم ، فيتيح لكم تناول جانب من التّعلّمات اللّغويّة في الميادين الّتي ستوظّفون فيها معارفكم و قدراتكم ،و تعبّرون عن مواقفكم ، مستأنسين بما يقدّمه لكم هذا الكتاب من معارف، و طرائق عمل ،و ما يزوّدكم به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة و المكتوبة ، ففي هذا الكتاب ستتعاملون مع خطابات تستمعون إليها، وتعبّرون عن فهمكم لها ، وتتعلّمون من خلالها أنماط النّصوص ومؤشّراتها ، والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط . كما يزوّدكم بنصوص مكتوبة ، تتعلّمون منها كيفيّة بناء النّصوص ، وهيكلتها ، وتنظيمها ، وترابط أجزائها ، كلّ هذا تمهيدا لتمكينكم من الإنتاج الشّفويّ والكتابيّ . هذه التّعلّمات كلّها تنطلق من خلال وضعكم في وضعيات من حياتكم ، أو من اهتماماتكم ، حيث يطلب منكم في بدايتها القيام بإنجازات قد تبدو لكم في أوّل وهلة صعبة التّنفيذ ، ولكن من خلال مساركم في التّعلّم من أسبوع لآخر سوف تكتسبون من المعلومات والمنهجيّات والقيم ما يمكّنكم من حلّ تلك المشكلات ، لتنطلقوا بعدها إلى حلّ مشكلات أخرى تحمل نفس المستوى من التّحدّي لكم . كما يزوّدكم الكتاب بوسائل تساعدكم على تقييم أعمالكم ، فرادى أو في أفواج مع زملائكم المتعلّمين ، ممّا يمكّنكم من ضبط تعلّماتكم ، وممارسة التّصحيح الذّاتيّ بمرافقة أستاذكم السّاهر على حسن استغلالكم لهذا الكتاب .

أملنا فيكم كبير، لتعبروا هذه السّنة، والمرحلة الحسّاسة من مساركم الدّراسيّ وكلّكم نجاح وإصرار على مواصلة اجتهادكم وتفوّقكم . [1]

النّاشر .

ملحوظة : ما يمكننا ملاحظته على هذه المقدّمة أنّ معدّي الكتاب أرادوا ربط ذهن المتعلّم بكتابه المدرسيّ ، وتنبيهه إلى أهمية محتواه الّذي يجعله يجتاز هذه المرحلة بنجاح ، هذا المحتوى الّذي يرتبط بجوانب حياته بنصوصه المنطوقة و المكتوبة ، وأنّ التّعلّمات الموجودة فيه تهيّئه لمرحلة التّعليم الثّانويّ على حدّ قول مقدّم الكتاب .

إلّا أنّنا نختلف مع هذه المقدّمة في نقطتين اثنتين : الأولى هي خلو الكتاب المدرسيّ من النّصوص المنطوقة الموجودة في دليل الأستاذ فقط. والثّانية هي خلو هذا الكتاب من الظّواهر البلاغيّة بأنواعها ، والمبادئ العروضيّة الّتي أشار إليها المخطّط التّعليميّ . فهاتان النّقطتان تعيقان تحقيق الكفاءات المنشودة بصورة جيدة ، وتجعلان المتعلّم يواجه صعوبات في بداية مرحلة التّعليم الثّانويّ ، خاصة الموجّهين إلى الشّعبة الأدبيّة .

4- دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط:

إذا كان كتاب التّلميذ مرجعا للمتعلّم، فإنّ مرجع الأستاذ هو المنهاج التّعليميّ و دليل استعمال كتاب التّلميذ ، الّذي يقدّم ورقة عمليّة لكيفية استعمال كتاب اللّغة العربيّة ، فهو أداة مرافقة، و لوحة قيادة للأستاذ ، يهتدي بها خلال تقديم وضعيات العملية التّعليميّة / التّعلّميّة ، أي يقدّم للأستاذ بعض العناصر الّتي تعينه في فهم تفعيل وضعيات التّعلّم لمادة اللّغة العربيّة ، من خلال التّعامل مع كتاب التّلميذ .

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، 2019 ، منشورات الشّهاب ، الجزائر ، ص 03 .

و المتأمّل في هذا الدّليل يلاحظ بعض الاختلالات بينه و بين المخطّطات التّعليميّة الموجهّة لتنفيذ عملية التّعلّم ميدانيّا ،نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما تعلّق بساعات الإدماج ، الّتي نجدها ساعتين في الميدان، بينما الدّليل ينصّ صراحة على أربع ساعات .

4-1- كيفية استعمال كتاب التّلميذ في السّنة الرّابعة المتوسّطة :

لقد قسّم كتاب اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط إلى ثمانية مقاطع تعلّميّة، تتطابق مع المحاور الثّقافيّة كما وردت في المنهاج .و قد تهيكل كلّ مقطع على حسب عدد أسابيع الشّهر، ثلاثة أسابيع للتّعلّمات و أسبوع للإدماج و التّقويم ، حيث يبدأ المقطع بصفحة يتمّ فيها تقديم الموارد المستهدفة، و ينتهي بصفحة الإدماج و التّقويم .يتضمّن كلّ أسبوع الميادين الثّلاثة ، حيث تمّ تلوين صفحات كلّ ميدان بلون مميّز ، فخصّ ميدان فهم المنطوق و إنتاجه بالصّفحات البنفسجيّة ، ويتعرّف عليه المتعلّم من خلال أيقونة (أفهم ما أسمع و أنتج) ، أمّا صفحات ميدان فهم المكتوب فتمّ تلوينها باللّون البرتقاليّ ، وتعرف من خلال أيقونة (أفهم ما أقرأ و أناقش) ، أمّا فيما يخصّ ميدان إنتاج المكتوب فلوّنت صفحاته باللّون الأزرق ، و تدلّ عليه أيقونة (أنتج كتابيّا).

5- المقاطع التّعلّميّة الّتي تضمّنها الكتاب المدرسيّ :

من المصطلحات البيداغوجيّة الحديثة الّتي وردت في الوثائق التّربويّة الجديدة المنبثقة عن الإصلاحات الّتي عرفتها تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر ، في السّنوات الأخيرة ، ما يصطلح على تسميته بالمقطع التّعلّميّ ،كبديل لمصطلح المحور التّعلّميّ ، أو مصطلح الوحدة التّعلّميّة .

5-1- تعريف المقطع التّعلّميّ :

المقطع التّعلّميّ هو مجموعة مرتّبة و مترابطة من الأنشطة و المهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتناسقة في تدرّج لوليّ يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها، و

تثبيتها ، و توظيفها في إرساء موارد جديدة لدى المتعلّم قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشّاملة . و يسمّى أيضا المقطع البيداغوجيّ لأنّه يفيد تسلسل الأفعال و الوضعيات و الأنشطة البيداغوجيّة ،و التّبادلات بين المعلّم و المتعلّمين بغرض الوصول إلى كفاءات معيّنة و محدّدة، ضمن منهجيّة عامة [1] .

ويبتدئ كلّ مقطع تعلّميّ بالوضعية الانطلاقيّة (المشكلة) الأمّ ، وينتهي بنشاط تقويم وضعية الإدماج ،ويشتمل على مجموعة من الكفاءات الختاميّة المنشودة من كفاءات الميادين البيداغوجيّة، والوضعيات التّعلّميّة الجزئيّة الّتي يتشكّل منها هذا المقطع .

5-1-1- مميّزات المقطع التّعلّميّ :

انتهج الباحثون في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة نظام المقطع نظرا لما يتميّز به من خصائص تميّزه عن الأنظمة السّابقة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر النّقاط الآتية : [2]

- يرتبط كلّ مقطع تعلّميّ بمحور ثقافيّ اجتماعيّ يحوز اهتمام المتعلّم ، ويصنع جوّا نفسيّا واجتماعيّا في القسم خلال تنفيذ تعلّمات المقطع .

- تمسّ وضعياته التّعلّميّة والتّقويميّة جميع ميادين اللّغة الثّلاثة بشكل لولبيّ .

- يستهدف المقطع التّعلّميّ كفاءة مرحليّة هي مجموع الكفاءات المرحليّة للميادين .

- التّلازم بين سيرورة التّعلّم و سيرورة التّقويم .

- لكلّ مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التّعلّمات وتوجيهها،ووضعيات تعلّميّة لممارسة الفعل التّعلّميّ.

---

[1] وزارة التّربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، مرحلة التّعليم المتوسّط ، ص 05.

[2] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة ، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص 42 .

– يظهر نموّ الكفاءة المرحليّة للميادين في الإدماج، وتنمو الكفاءة المرحليّة للمقطع في الإدماج بين الميادين.

– يتمحور كلّ مقطع تعلّميّ حول مشروع ، ينجزه المتعلّمون في أفواج .

لقد تضمّن الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ثمانية مقاطع تعلّميّة، موزّعة على الفصول الثّلاثة للسّنة الدّراسيّة .

1- مقطع : قضايا اجتماعيّة:يستغرق وقتا زمنيّا قدره ثلاثة أسابيع وساعتان من الأسبوع الرّابع.

2- مقطع : الإعلام و المجتمع : // // // // .

3- مقطع : التّضامن الإنسانيّ : // // // // .

4- مقطع : شعوب العالم : // // // // .

5- مقطع : العلم و التّقدّم التّكنولوجيّ : // // // .

6- مقطع: التّلوّث البيئيّ : // // // .

7- مقطع : الصّناعات التّقليديّة : // // // .

8- مقطع : الهجرة الدّاخليّة و الخارجيّة : // // // .

5-2- النّصّوص التّعليميّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

لا يختلف اثنان في أنّ نجاح العملية التّعليميّة/التّعلّميّة وفق تقنيات المقاربة النّصّيّة ، يتوقّف على مدى الاختيار الدّقيق والأمثل للنّصوص التّعليميّة الموجّهة للمتعلّم في كتابه المدرسيّ .

5-2-1- تعريف النّصّ التّعليميّ : يعتبر النّصّ التّعليميّ عامة والمدرسيّ خاصة العمود الفقريّ للعملية التّعليميّة /التّعلّميّة ، خصوصا في حقل تعليميّة اللّغات للنّاطقين بها أو لغير النّاطقين بها . وهو

ما تمثّله مجموعة النّصوص النّثريّة والشّعريّة ، الأدبيّة والعلميّة الّتي يتضمّنها الكتاب المدرسيّ ضمن منهاج بيداغوجيّ مقرّر في مستوى تعليميّ معيّن ،ومن الواجب أن تكون هذه المختارات النّثريّة و الشّعريّة جميلة السّبك ليفهمها القارئ، ويتذوّقها ، لأنّها تحتوي على أفكار يحتاجها في حياته ، ويحتفظ بها ، وهذا يعني أن يكون الكتاب أو الدّرس قائما على النّصّ الجميل، الّذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الإنشاء .[1]

5-2-2- معايير انتقاء النّصّ التّعليميّ :

نظرا لمكانة النّصّ التّعليميّ في العملية التّعليميّة / التّعلميّة كان من الضّروريّ توفّر مجموعة من الشّروط والأسس، و المعايير الّتي يجب مراعاتها من أجل انتقاء النّصّ التّعليميّ الّذي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغويّة المراد تدريسها ، والّتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي :

أ- معيار الصّدق :

وهو المعيار الرّئيس الّذي ترتكز عليه النّصوص في المحتويات والكتب التّعليميّة ، حيث يرتبط بالقيمة الأخلاقيّة الّتي يمتلكها المصمّم التّعليميّ أو الباحث العلميّ أو الكاتب ، وهذا ما يسمّى في علم اللّغة النّصّيّ بمعيار القصديّة (Intentionality) ، فيكون المحتوى صادقا إذا كانت المعلومات الّتي يتضمّنها دقيقة وخالية من الأخطاء ، ودلالته تعنى بالقدرة على اكتساب المتعلّمين الطّريقة في التّفكير و النّقد ، ولن يتسنّى له ذلك إلّا إذا كان يحمل معلومات صادقة.[2]

ويمكن الحكم على نصّ تعليميّ أنّه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التّعلّم الفعّال (التّعلّم الإتقانيّ)[3] ، من حيث تنمية تفكير المتعلّم ،ومراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين .

ب- معيار الأهمية : تكمن أهمية النّصّ التّعليميّ في مدى احتوائه على المعارف والمفاهيم والحقائق والمعلومات العلميّة ، والتّجارب الصّادقة المرتبطة ببيئة المتعلّم وثقافته ، لأنّها تهدف إلى تحقيق أهداف تعليميّة منشودة ، تعرض للطّالب مطبوعة على شكل صور ورموز وأشكال . [1]

---

[1] صلاح خضر ، قراءات في المناهج و طرق التدريس ط1 ، الدار العربية للنشر و التوزيع ، القاهرة ، مصر، 2000م ، ص 93 .

[2] علي عبد الله اليافعي،أساسيات النص التعليمي،مجلة التربية،اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم،العدد 130،1999،ص 107.

[3] مهدي محمود سالم بن محمد الحلبي،التربية الميدانية و أساسيات التدريس،ط2،مكتبة العبيكان للنشر و التوزيع ، الرياض،1898،ص 244.

ج- معيار اهتمامات المتعلّم :

لقد نال المتعلّم المكانة الرّئيسة في العملية التّعليميّة / التّعلّميّة في المناهج التّربويّة الحديثة ، حيث يؤدي إهمال اهتماماته إلى فقدان عامل الدّافعيّة لديه .

ولذلك وجب عند اختيار النّصوص التّعليميّة مراعاة اهتمامات المتعلّمين وميولهم ، و أفكارهم ، وطموحاتهم.وهذا ما يصطلح عليه في لسانيّات النّصّ بمعيار المقبوليّة أو التّقبّليّة (Acceptability) .

د- معيار القابليّة للتّعلّم :

يجب على معدّي المناهج التّعليميّة والكتب المدرسيّة مراعاة المستوى التّحصيليّ للمتعلّمين عند انتقاء النّصوص التّعليميّة ، والفروق الفرديّة الموجودة بينهم ، ومدى قابليتهم لاكتساب المعارف والمفاهيم الّتي تحتويها هذه النّصوص .

6- التّدرّج السّنويّ للتّعلّمات الموجود في بداية الكتاب المدرسيّ :

6-1- مفهوم التّدرّج السّنويّ للتّعلّم :ويصطلح عليه بالمخطّط السّنويّ لبناء التّعلّمات، أي هو مخطّط عام لبرنامج دراسيّ، ضمن مشروع تربويّ،يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة لمستوى من المستويات التّعليميّة، انطلاقا من الكفاءات الختاميّة للميادين، ويبنى على مجموعة من المقاطع التّعلّميّة المتكاملة .[2]

ومن هنا فالتّدرّج السّنويّ هو عبارة عن توليف بين وحدة الزّمن و الوحدات المعرفيّة المراد تدريسها ، و يكون مستمدا من المخطّطات التّعلّميّة المطبّقة للمنهاج.وينبغي عند إعداده مراعاة الجوانب الآتية :

1- مراعاة التّدرّج في التّعلّمات بما يناسب مستوى المتعلّمين .

---

[1] علي عبد الله اليافعي ، مرجع سابق ، ص 108 .

[2] وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط ، ص 05 .

2- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين .

3- الرّبط بين مختلف أنماط الموارد الّتي تؤدّي إلى تأسيس الكفاءة الشّاملة المنشودة .

4- التّركيز على الضّروريّ من المعارف و المعلومات ، أي مراعاة التّوافق بين التّدرّج و حاجات المتعلّم.

و على العموم فالتّدرّج السّنويّ يهتمّ بمتابعة الكيفيّة الّتي يتمّ بها تنفيذ المنهاج ، باحترام وتيرة التّعلّم ، و قدرات المتعلّم و استقلاليّته ، و الرّبط بين مختلف أنماط الموارد (المنهجيّة ، المعرفيّة ، القيم و المواقف)، مع جواز التّعديل في الممارسات البيداغوجيّة عند الاقتضاء .

يتضمّن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط تدرّجا سنويّا لسير وضعيات التّعلّم في القسم خلال السّنة الدّراسيّة،مرتّبا وفق المخطّطات السّنويّة الّتي ترسلها الجهات الوصية للأساتذة .

وهذا التّدرّج قابل للتّغيير و التّعديل في أي وقت حسب بعض الظّروف الّتي تواجهها المدرسة خلال العام الدّراسيّ ، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :بعض الاحتجاجات والإضرابات الّتي يشنّها كلّ من الأساتذة أو المتعلّمون و أولياؤهم ، بعض الاضطرابات الجويّة الّتي تجتاح مختلف مناطق الوطن خاصة في فصل الشّتاء ، إضافة بعض الظّروف الاستثنائيّة المفاجئة الّتي تؤدّي إلى انقطاع الدّراسة مثل ما عرفته السّنة الدّراسيّة 2020/2019 حين اجتاحت جائحة كورونا (كوفيد 19) العالم كلّه ...

وهذا ما حدث في الموسمين الأخيرين حيث تمّ تقليص الحجم الزّمنيّ المخصّص لتعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط عموما ، وفي السّنة الرّابعة المتوسّطة خصوصا إلى أربع ساعات فقط في الأسبوع ، بالاكتفاء بتدريس فهم المنطوق وإنتاجه ، وفهم المكتوب ، وإنتاج المكتوب، مع الاستغناء عن حصّة الأعمال الموجّهة، ونشاط الاستدراك ، وتقليص عدد المشاريع

البيداغوجيّة من ثمانية إلى ثلاثة أي بمعدل مشروع في كلّ فصل ، بدل مشروع في كلّ مقطع تعلّميّ . ممّا أدّى إلى تقليص فترات الدّراسة الّذي بدوره كان عاملا سلبيا في تنفيذ المنهاج ، باللّجوء إلى إعداد مخطّطات تعليميّة استثنائيّة ،وبالتّالي صعوبة تحقيق الكفاءة الشّاملة ،وذلك كان له التّأثير السّلبي على وضعية التّقويم،خاصة التّقويم التّحصيليّ النّهائيّ ،حيث تمّ الاقتصار فصلين دراسيين عوض ثلاثة فصول .

وما يجب الإشارة إليه في هذه النّقطة ، هو محاولة القائمين على المنظومة التّربويّة في الجزائر اعتماد تقنية التّعليم عن بعد ، أي بوساطة الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة في مجال الاتّصال ، كالانترنت ، و الوات ساب ، و وغرف الزّوم ، والبريد الالكتروني ...إلّا أنّ هذه المبادرة لم تكن ناجحة بسبب ضعف الشّبكة العنكبوتيّة في مناطق عديدة من الوطن ، وانعدامها في مناطق أخرى ، إضافة إلى عجز العائلات المعوزة عن توفير هذه الوسائل لأبنائها .

دون أن ننسى الإشادة بالخطوة الإيجابيّة الّتي قامت بها السّلطات الوصيّة ، والّتي تتمثّل في بثّ دروس للمتعلّمين ، في مواد مختلفة ، ولمستويات عديدة ،على القناة الفضائيّة الجزائريّة السّادسة .

إلّا أنّها تبقى خطوات استثنائيّة لا تتلاءم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، باعتبار المتعلّم يبقى عنصرا مشاهدا ومتلقّيا فقط ، وليس عنصرا رئيسا في العملية التّعليميّة .

المقاطع التّعلّميّة .	خطابات فهم المنطوق	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة.	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها.	الصّفحة
			ذكرى وندم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصيّ	13		
			الضّحية	16	عطف	18		19		

1- قضايا اجتماعيّة.	ثري الحرب.	.8	والمحتال.		البيان		يغلب عليه نمط الوصف	إنجاز قصّة.	.26
			سائل.	22	البدل	24		25	
2- الإعلام والمجتمع.	ثقافة الصّورة.	.28	الصّحافة والأمّة.	30	العدد وأحواله .	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التّفسير	.33	إدارة حلقة نقاش .
			أسرى الشّاشات .	36	الاستثناء .	38			
			تلك الصّحافة .	42	التّمييز .	44		.39	.46
3- التّضامن الإنسانيّ .	الإنسانيّة ومشكلا تها	.48	وكالة الأونروا .	50	الممنوع من الصّرف .	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ .	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجا ت الخاصة .
			في مواجهة الكوارث	56	التوكيد	58		58	
			من يجير فؤاد الصغير ؟	62	الجملة البسيطة والجملة المركبة .	64		64	.66

4- شعوب العالم .	مفاخر الأجناس.	68	من معتقدات الهنود.	70	الجملة الواقعة مفعولا به .	72	كتابة مقال يغلب عليه نمط الوصف .	73	إلقاء خطاب في مؤتمر دوليّ حول التّواصل مع الشّعوب .	86
			الشعب الياباني .	76	الجملة الواقعة نعتا	78		79		
			أنا الإفريقي .	82	الجملة الواقعة حالا	84		85		

المقاطع التّعلميّة	خطابات فهم المنطوق .	الصّفحة	نصوص فهم المكتوب .	الصّفحة	الظّواهر اللّغويّة.	الصّفحة	الإنتاج الكتابيّ.	الصّفحة	إدماج التّعلّمات وتقييمها.	الصّفحة
5- العالم والتّقدّم التّكنولوجيّ.	اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتكنولوجيّ.	88.	الأنترنت.	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ.	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم .	106.
			التّقدّم العلميّ والأخلاق .	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرا .	98		99		
			فضل العلم .	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا .	104		105		

6- التّلوّث البيئيّ .		108	هو في عقر دارنا .	110	الجملة الواقعة مضا فا إليه	112	كتابة نصّ وصفيّ.	113	.126
	تلوّث البيئة .		التّوازن البيئيّ ومكافحة التّلوّث .	116	الجملة الفعليّة الواقعة مضا فا إليه.	118		119	
			مظاهر تلوّث البيئة .	122	الجملة الاسميّة الواقعة مضا فا إليه .	124		125	

			سجاد أمّي.	130	الجملة الواقعة خبرا لكان أو احدى أخواتها .	.132		133	

7- الصّناعات التّقليديّة	معرض غرداية .	128	أنية الفخار .	136	الجملة الواقعة خبرا لإنّ أو احدى أخواتها .	138	كتابة نصّ وصفيّ .	139	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة .	146
			قصّة الفخار.	142	الجملة الواقعة خبرا لأفعال الشّروع والرّجاء والمقاربة .	144		145		
8- الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.	هجرة الكفاءات .	148 .	مهجّرون ولا عودة .	150	الجملة الواقعة جوابا لشرط .	152	كتابة نص تفسيري حجاجي.	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة الشّرعيّة.	166.
			سلاما أيّتها الجزائر البيضاء .	156	الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن .	162	الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم .	164		165		

7- قراءة في التّدرّج السّنويّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

من خلال تصفّحنا للتّدرّج السّنويّ للتّعلّمات الخاص بالسّنة الرّابعة المتوسّطة لاحظنا مايلي :

- تركيزه على الجانب النّصّيّ ،من خلال أنشطة (ميادين) اللّغة العربيّة المنشودة : عناوين خطابات فهم المنطوق و إنتاجه ، عناوين نصوص فهم المكتوب ، عناوين وضعيات الإنتاج الكتابيّ ، وضعيات الإدماج و التّقويم، فهي كلّها تدلّ على انتهاج مقاربة لسانيّات النّصّ لتحقيق كفاءة لغويّة نصّيّة .

-احتواء كلّ مقطع تعلّميّ على ثلاثة نصوص أحدها شعريّ .

-تنوّع النّصوص المقرّرة بين النّصّ الأدبيّ و النّصّ العلميّ .

- خلو التّدرّج السّنويّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من مقطع تعلّميّ خاص بالوطن والوطنيّة، وهذا ما يطرح أكثر من علامة استفهام . حيث يقتضي عمر المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة الهامة ربطه بمظاهر المواطنة ، والوطنيّة ، لأنّه يحسّ نفسه صار عضوا فعّالا في المؤسّسة والمجتمع ، وهو على أبواب مرحلة جديدة من حياته.

-ترتيب دروس قواعد اللّغة لا يتناسب مع مستوى المتعلّمين ، حيث يستهل الوضعيات التّعلّميّة في الظّاهرة اللّغويّة بدروس : عطف البيان ، البدل ، العدد و أحواله ، التّمييز، الممنوع من التّنوين، في حين جاءت الدّروس السّهلة في آخر التّدرّج : الجملة البسيطة، الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ، الجملة الواقعة خبرا لكان وأخواتها، الجملة الواقعة لإنّ وأخواتها ... وفي هذا المجال يمكن إعادة ترتيب دروس الظّاهرة اللّغويّة بما يخدم المتعلّم ، ويناسب تدرّجه التّعلّمي الّذي يقتضي الانتقال من السّهل إلى الصّعب ، ومن البسيط إلى المركّب.ولذلك نقترح الابتداء بالجملة البسيطة ، والجملة المركّبة ،ثمّ الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ ، وخبرا لناسخ ... لأنّها تعتبر مكتسبات قبليّة للمتعلّم في السّنوات السّابقة .

8-الوضعيات البيداغوجيّة الّتي تضمّنها كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط :

في إطار اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة أصبح المتعلّم هو محور العملية التّعليميّة / التّعلّميّة ، وذلك بوضعه أمام مجموعة من الوضعيات البيداغوجيّة ومطالبته بإنجازها أو حلّها ، بتوظيف المعارف و المهارات و القدرات الّتي اكتسبها من قبل ، أو الّتي سيكتسبها خلال عملية التّعلّم .

ومن هنا جاءت كلّ الطّرائق البيداغوجيّة المرتبطة ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تركّز على عملية التّعلّم بالوضعيات، الّتي يعرّفها المختصّون في حقل التّعليميّة بأنّها مجموعة الأطر ،و المؤشّرات ، و الظّروف السّياقيّة ، الّتي تحدّد المشكلات ، والعوائق ، والصّعوبات ، الّتي تواجه المتعلّم، الّذي بدوره يتسلّح بمجموعة من المعارف ، والقدرات ، والمهارات ، والكفاءات ، قصد حلّ هذه الوضعيات المعقّدة و المركّبة، للتّأكّد من تحقّق الكفاءات المستهدفة من العملية التّعلّميّة/التّعليميّة .[1]

وفي نفس السّياق فمصطلح وضعية الّتي تستدعي التّجنيد والتّركيب أي الإدماج ، هذا المصطلح الأخير (الإدماج) يوحي إلى كفاءة الإنتاج ، الّتي لها ارتباط وثيق بتقنية المقاربة النّصّيّة .

ولقد عمل معدّو كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط على تضمينه مجموعة من الوضعيات البيداغوجيّة الّتي يتعامل معها المتعلّم في القسم ، والّتي نوجزها فيما يأتي :

8-1- الوضعية التّعلّميّة :

ويصطلح عليها بالوضعية الدّيداكتيكيّة وتحيل إلى كلّ الظّروف المكانيّة والزّمانيّة، والوسائل التّربويّة، والطّرائق البيداغوجيّة، والمحيط الاجتماعيّ والثّقافيّ الّتي تجري فيها العملية التّعلّميّة . أي

[1] جميل حمداوي ، نحو تقويم تربويّ جديد (التّقويم الإدماجيّ)، مجلة الإصلاح، العدد 02، ماي 2015م ، ص 13 .

هي عملية ديداكتيكية استكشافيّة تهيّئ للمتعلّم تعلّمات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم)[1]، بعضها مكتسب لديه، وبعضها جديد عليه.

فهي وضعية تعلّميّة نبتدئ بها مسار التّعلّم ، تمكّن المتعلّم من اكتساب معارف ، و التّحكّم فيها ، ليستخدمها في حلّ الوضعيات الإدماجيّة و الوضعيات المشكلة . تعطى فيها الأولوية للتّلميذ ، وتكون ذات دلالة ،و تقتضي بناء كفاءات مستهدفة مرسومة مسبقا.وتكون وضعية التّعلّم مستمرّة ، وتغطي حجما زمنيّا قدره ثلاثة أسابيع من المقطع التّعلّميّ الّذي يدوم شهرا، يعمل خلالها المتعلّمون على اكتساب معارف و مهارات و كفاءات من خلال تناول ميادين اللّغة العربيّة المقرّرة في السّنة الرّابعة ، وهي: ميدان فهم المنطوق و إنتاجه(التّعبير الشّفويّ) ، و ميدان فهم المكتوب (القراءة ، و النّحو و الصّرف ، و العروض ، ومبادئ أولية في لسانيّات النّصّ) ، و ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ).

حيث خصّص في الكتاب صفحتان في كلّ أسبوع للميدان الأوّل ، و ثلاث صفحات أسبوعيا للميدان الثّاني ، وصفحة واحدة كلّ أسبوع للميدان الثّالث .

8-2- وضعية تقويم الإدماج (الوضعية الإدماجيّة التّقويميّة) :

من أكثر الوضعيات الدّيداكتيكيّة الملائمة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من جهة، ولمبادئ لسانيّات النّصّ من جهة ثانية ما يصطلح عليه بنشاط الإدماج ، الّذي يمثّل سيرورة ربط الموارد السّابقة بالموارد الجديدة ،وإعادة هيكلتها وفق التّمثّلات والمخطّطات الدّاخليّة للمتعلّم ،وتطبيقها على الوضعيات الجديدة، لتحقيق معالجتها ومقاربتها .[2]

---

[1] وسيلة بن عامر ، الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات ، مجّلة دفاتر مخبر المسألة التّربويّة في الجزائر ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر ، العدد 10،2012 ، ص176

[2] بيير ديشي ، تخطيط الدّرس لتنمية الكفاءة ، ترجمة عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التّربية ،مطبعة النّجاح الجديدة، المغرب، ص 243.

ومنه ندرك أنّ وضعية الإدماج تهتمّ بتمكين المتعلّم من دمج مكتسباته السّابقة واللاحقة ،بهدف تثبيت التّعلّمات لديه أكثر ،حتّى يستطيع إيجاد الحلول المختلفة للوضعيات المشكلة الّتي تواجهه في حياته المدرسيّة والاجتماعيّة.ولذلك يعتبر الإدماج نشاطا تعليميّا تعلّميّا يهدف إلى استدراج المتعلّم لتحريك المكتسبات الّتي كانت موضوع تعلّمات منفصلة، تستلزم منه تعبئة كلّ موارده بشكل من الأشكال لحلّ الوضعية المطروحة .[1] وردت في دليل استعمال الكتاب باسم وضعية تعلّم الإدماج ، وهي وضعية دالة مركّبة جديدة ، تسمح لنا بالتّأكّد من إرساء المكتسبات لدى المتعلّمين ، وتمكّن من تنمية كفاءات المادة ، والكفاءات العرضيّة من خلال تجنيد و استخدام المكتسبات القبليّة من معارف ، و مهارات ، وقدرات ، و كفاءات ، الّتي اكتسبها المتعلّم من مختلف الميادين ، و مختلف المواد الدّراسيّة . وهذه الوضعية تتم خلال الأسبوع الرّابع من المقطع التّعلّميّ ،و تشتمل على سياق، و سند، و تعليمة، يقوم بها المتعلّمون بشكل فرديّ ، أو في شكل أفواج ، بإنتاج وضعية إنتاجيّة إدماجيّة ، شفويّة و كتابيّة ،ثمّ تخضع لعملية التّقويم وفق شبكة معايير محدّدة ، ويكون التّقويم فرديا يقوم به المتعلّم بنفسه ، أو تقويم الأقران من قبل زملائه ، أو من قبل الأستاذ .

ملحوظة 01 : إنّ المتأمّل لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط سيلاحظ تضمّنه لوضعيتين لتقويم الإدماج في نهاية كلّ مقطع تعلّميّ ، احداهما شفويّة، والثّانية كتابيّة ، وفي الوقت نفسه تخصّص المخطّطات التّعليميّة ساعتين فقط لنشاط الإدماج ، هنا يبدو الخلل واضحا فيما يخصّ الحجم الزّمنيّ، حيث يجد الأستاذ نفسه أمام خيارات مختلفة ، منها : في الحالة الأولى إذا اعتمد الوضعيتين في ساعتين سيضطر إلى التّخلّي عن عملية تقويم الوضعيتين من جهة ، ونشاط المعالجة البيداغوجيّة من جهة أخرى ، وهذا يتنافى تماما مع جميع المقاربات البيداغوجيّة.

اعتبارا للأهمية الكبيرة الّتي تكتسيها وضعية التّقويم التّربويّ في العملية التّعليميّة/التّعلّمية .

[1] زينب بن يونس ، كيف نفهم الجيل الثّاني ؟ ،ط01 ، Allure للنّشر والطّبع ، برج الكيفان ، الجزائر ، 2017م ، ص 124 .

أمّا في الحالة الثّانية فإذا اعتمد الوضعية الإدماجيّة التّقويميّة الكتابيّة فقط ، وتخلّى عن الوضعية الإدماجيّة الشّفويّة فيكون قد استغنى عن تحقيق الكفاءة الختاميّة أو المرحليّة ، الّتي رسمها المنهاج التّربويّ لميدان فهم المنطوق وإنتاجه ، إضافة إلى الهوة الّتي يلاحظها المتعلّم في كتابه المدرسيّ.

و من أجل وضع القارئ في الصّورة ، سنكتفي بذكر وضعيتين لتقويم الإدماج من الكتاب المدرسيّ ، من المقطع التّعلّميّ الثّاني (الإعلام و المجتمع)، وللأمانة العلميّة تمّ النّقل حرفيّا دون تصرّف .

أ – وضعية إدماجيّة تقويميّة شفويّة (الكتاب المدرسيّ الصّفحة 46) :

– السّياق :

تلاحظ في محيطك المدرسيّ انشغال زملائك بشبكات التّواصل الاجتماعيّ كالفايسبوك والأنستاغرام والتّويتر وغيرها من بقية وسائل الإعلام الأخرى ، ما يجعلهم بعيدين عمّا يدور في وطنهم وما يحيط به.

عرضت انشغالك على أستاذك، فاقترح عليك تنظيم نقاش داخل القسم بمناسبة اليوم العالميّ للصّحافة ، أثناء استغلال حصة فهم المنطوق وإنتاجه ، كما شجّعك بأن يكون عملك محسوبا في علامة المراقبة المستمرّة .

– التّعليمة :

أدر النّقاش معتمدا على بيان أهميّة هذه الوسائل والحجج الّتي يستند إليها كلّ طرف ، ثمّ اختم حلقة النّقاش بعرض شفويّ يستخلص نتائج النّقاش .

ب – وضعية إدماجيّة تقويميّة كتابيّة : (الكتاب المدرسيّ الصّفحة 46):

– السّياق :

لا تقلّ وسائل الإعلام المكتوبة أهميّة عن الوسائل الإعلاميّة الحديثة . لكنّ هذه الحقيقة لا يقتنع بها من يحيطون بك من الشّباب ، المولعين باستغلال شبكات التّواصل الاجتماعيّ بكلّ مسميّاتها ، غير مدركين الفوائد الكثيرة النّاتجة عن المطالعة .فأردت توعية تلاميذ متوسّطتك بفوائد مطالعة الجرائد والمجلّات على مستوى تنمية الفكر واللّغة، فأردت المساهمة في المجلّة الّتي تصدرها مؤسّستك المدرسيّة في إطار الإعلان عن مسابقة لأحسن مقال مدرسيّ يتناول قضية ثقافيّة .

– التّعليمة :

اكتب مقالة لا تقلّ عن عشرة أسطر، تتناول فيها أهميّة الإعلام المكتوب معتمدا على الحجج الّتي تجعل زملاءك يهتمّون بالمطالعة الصّحافيّة .

وفي ختام المطلوب يقدّم الكتاب المدرسيّ الملاحظة الآتية : تختار شبكة من شبكات التّقويم الذّاتيّ الّتي يقترحها عليك أستاذك لتقويم ما أنجزته .

وهنا يمكننا الإشارة إلى الصّعوبات الّتي قد تواجه المتعلّمين في إنجاز الوضعية بإتقان وإبداع ، نذكر منها انعدام الجرائد والمجلّات الصّحافيّة في عصر الأنترنت في أغلب مناطق الوطن ، وربما اقتصارها في بعض المدن الكبرى.وهذا ما يجعل المتعلّم يحجم نفسيّا واجتماعيّا عن تحقيق الكفاءة المطلوبة منه .

– ملحوظة 02 : الكتاب المدرسيّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط يخلو من واحدة من أهم الوضعيات البيداغوجيّة الّتي تعطى للمتعلّمين في بداية كلّ مقطع تعلّميّ،و هي ما يصطلح عليها بالوضعية الانطلاقيّة الأمّ، أو الوضعية المشكلة الأمّ، وتعتبر مفتاح كلّ الوضعيات البيداغوجيّة الأخرى، لأنّها تشتمل على سياق التّعلّم، و المهمّات الّتي تصبو العمليّة التّعلّميّة / التّعليميّة إلى تحقيقها عند انتهاء المقطع.

هذه الوضعية الّتي وضعها القائمون على إعداد الوثائق التّربويّة في الجزائر في دليل الأستاذ فقط، قصد إعطاء أكثر فاعليّة لمهارة الاستماع (فهم المنطوق) ، وهذه الوضعية يكون الأستاذ مضطرّا إلى تقديمها للمتعلّمين في بداية كلّ مقطع، بتدوينها على السّبورة، ثمّ قراءتها ، ومناقشتها ، ثمّ عرض المهمّات ، وشرحها ، ممّا يأخذ وقتا معيّنا لا يقلّ عن عشر دقائق ، هو في نظر البحث يكون على حساب وضعيات التّعلّم .

وهذا ما يجعل البحث يقترح على القائمين على تعليميّة اللّغة في الجزائر ، خاصة اللّجان المكلّفة بإعداد الكتب المدرسيّة إدراج الوضعية الانطلاقيّة (المشكلة) الأمّ في بداية كلّ مقطع تعلّميّ في الكتاب المدرسيّ لكلّ مستوى تعليميّ. وذلك كي يتسنّى للمتعلّم معرفة وضعية ومهمّات المقطع ، وبالتّالي يمكنه التّحضير الجيد للوضعيات التّعلّميّة .

المبحث الثّالث :

ملامح لسانيّات النّصّ في تدريس ميادين مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.

لقد اعتمد منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط عدّة مقاربات بيداغوجيّة مستمدّة من المدارس اللّسانيّة الحديثة ، منها مقاربات نصّيّة مستوحاة من اللّسانيّات النّصّيّة ،وتشترك مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من حيث ربط العملية التّعلّميّة/التّعليميّة بالمتعلّم كعنصر رئيس، والسّياق الّذي تتمّ فيه هذه العملية . و في هذا المبحث سنحاول الكشف عن ملامح لسانيّات النّصّ المعتمدة في تعليميّة ميادين اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، ومحاولة الوصول إلى الصّعوبات الّتي تعترض تطبيقها .

1- ميدان فهم المنطوق و إنتاجه :

1-1 منهجيّة تعليميّة ميدان فهم المنطوق و إنتاجه :

يعتبر ميدان فهم المنطوق و إنتاجه أو مايعرف بنشاط التّعبير الشّفويّ سابقا أوّل ما يبتدئ به المقطع التّعلّميّ ، خلال الأسابيع الثّلاثة ، بمعدل ساعة واحدة في الأسبوع . ويتمّ تسيير هذا الميدان وفق عدة مراحل ، حسب المنهجيّة الآتية :

– الأعمال التّحضيريّة : في أوّل مرحلة من ميدان فهم المنطوق و إنتاجه يقوم الأستاذ بمطالبة المتعلّمين بالقيام بأنشطة استباقيّة ، تتعلّق بمراجعة صفحة الكتاب الخاصة بالميدان، و الّتي تتناول تعليمات متعلّقة بفهم المنطوق ،كما ينتبهون إلى الصّورة التّوضيحيّة الّتي ترمز إلى المجال الثّقافيّ في صفحة تقديم المقطع ، حيث من خلالهما يحاول المتعلّمون بناء فرضياتهم عن مضمون الخطاب الّذي سيستمعون إليه ،على أن يقارنوا فرضياتهم بما سيكتشفونه أثناء الاستماع إلى الخطاب وبعده ، ليؤكّدوا هذه الفرضيات أو ينفوها أو يستبدلون غيرها .و تتمّ هذه الخطوة خارج القسم.باعتبار السّند الخاص بهذا الميدان يوجد في دليل الأستاذ فقط، ولا يوجد في الكتاب المدرسيّ .

أ– الأسبوع الأوّل : قبل انطلاق المتعلّمين في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه يعرض عليهم الأستاذ ما يصطلح عليه الوضعية الانطلاقيّة الأمّ ،أو الوضعية المشكلة الأمّ ، الّتي تنطلق منها وضعية التّعلّم ، بما تحمله من موارد و مهمات ، ليصلوا إلى حلّها في نهاية المقطع التّعلّميّ .

وبعدها مباشرة يتّجه الأستاذ إلى استهداف مهارات المتعلّمين ، و قدراتهم على فهم الخطاب (النّصّ المسموع) ، الّذي يستمعون إليه ، و يحلّلونه ، و يحدّدون نمطه . فمن خلال أيقونة « أستمع إلى الخطاب بوعي » ،والتّعليمة « أستمع إلى الخطاب كلّه و أفهم مضمونه »، يقوم الأستاذ بإسماع المتعلّمين الخطاب كلّه ، باستعمال جميع الوسائل المتاحة، خاصة الوسائل السّمعيّة البصريّة الحديثة ،مع مطالبتهم بتسجيل رؤوس أقلام حول مضمون ما يستمعون إليه، من حيث المعجم، والنّمط ، والشّخصيات ،ثمّ تتمّ مناقشة مضمون الخطاب بين الأستاذ و المتعلّمين، و تذليل الصّعوبات اللّغويّة من أجل استخراج فكرته العامة، و بعض القيم الّتي يرشد

إليها صاحب الخطاب . و من خلال أيقونة « أحلّل الخطاب و أحدّد نمطه » ، و التّعليمة « أستمع إلى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب »، يقوم الأستاذ بتوجيه المتعلّمين إلى ما يستمعون إليه من الخطاب، فيتناقشون ،و يتبادلون الآراء لاستخلاص نمطه و مؤشّراته.و في نهاية الحصة الأولى يوجّه الأستاذ التّلاميذ إلى تحضير الجزء الثّاني من النّشاط من خلال تكليفهم ببعض المهمات .

ب– الأسبوع الثّاني : في الحصة الثّانية من ميدان فهم المنطوق و إنتاجه ، يحاول الأستاذ التّذكير بالخطاب المسموع في الحصة السّابقة ، ومراجعته ، بوساطة أسئلة حول الفهم العام ، ثمّ يعود مرّة أخرى إلى إسماع الخطاب للمتعلّمين ، وينتقل بعدها من خلال أيقونة «أحلّل بنية الخطاب » حيث يبقى الجميع مع عملية تحليل الخطاب مع التّركيز على النّمط الغالب وتعريفه ، و تدوين مؤشّراته ، وصولا إلى الأنماط الخادمة له أو المساعدة مع تحديد العلاقات بينها وبين النّمط الرّئيس، واكتشاف قصديّة صاحب الخطاب أو المرسل ورسالته ، الّتي يتواصل من خلالها مع المرسل إليه أو المتلقّي. فيكتشفون أنّ توظيف الأنماط في أيّ خطاب إنّما هو وليد هندسة يتصوّرها المرسل ، و يقوم بإنجازها في خطابه لخدمة الغاية (القصديّة) من خطابه.

ج– الأسبوع الثّالث : في الحصة الثّالثة و الأخيرة من المقطع التّعلّميّ ، فيما يخصّ الميدان الأوّل ، وبعدما عرف المتعلّمون نمط النّصّ و مؤشّراته ، و الأنماط الخادمة له ، و مؤشّراتها ، ينتقلون من خلال أيقونة « أوظّف تعلّماتي » إلى رسم خطاطة لها ، توضّح العلاقات بينها ، و في الأخير يصل الأستاذ بالمتعلّمين إلى أيقونة « أتدرّب على الإنتاج الشّفويّ » ، ليتدرّبوا على محاكاة الخطاب المدروس وفق النّمط المستهدف ، أو إعادة تركيب النّصّ شفويّا من قبل أكبر عدد من المتعلّمين ، حسب الزّمن المخصّص لذلك . وهنا تكون وضعية التّعلم بالنّسبة لميدان فهم المنطوق و إنتاجه قد بلغت مداها.

1-2- النّصوص التّعليميّة المقرّرة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في السّنة الرّابعة المتوسّطة :

نصوص ميدان فهم المنطوق وإنتاجه لا توجد في الكتاب المدرسيّ للمتعلّم ، بل توجد في دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط أو ما يصطلح عليه دليل الأستاذ .

- المقطع التّعلّميّ .	**- النّصّ المقرّر .**
1- ظواهر اجتماعيّة .	1- ثري الحرب . (أحمد رضا حوحو) .
2- الإعلام و ثقافة الصّورة .	2 - ثقافة الصّورة . (صلاح عبد الحميد) .
3- التّضامن الإنسانيّ .	3- الإنسانيّة ومشكلاتها.(الشّهاب-ج-م-فيفري1930).
4- شعوب العالم .	4- مفاخر الأجناس . (عبّاس محمود العقّاد) .
5- العلم و التّقدّم التّكنولوجيّ.	5- اللّغة العربيّة و تحدّيات التّقدّم العلميّ التّكنولوجيّ. (مجلّة المحجّة –العدد 156- 16 سبتمبر 2001) .
6- التّلوّث البيئيّ .	6- تلوّث البيئة . (إيهاب العاصي. عن الأنترنت) .
7- الصّناعات التّقليديّة .	7- معرض غرداية.(إيهاب العاصي.عن المجاهد الأسبوعيّ).
8- الهجرة الدّاخليّة و الخارجيّة .	8- هجرة الكفاءات .(بلكبير بومدين. منشورات الوطن اليوم - سطيف – 2017.

1-3- ملامح لسانيّات النّصّ من خلال تسيير ميدان فهم المنطوق و إنتاجه :

بعد دراستنا الوصفيّة لمنهجيّة تعليم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه خلال الأسابيع الثّلاث من كلّ مقطع تعلّميّ ، حاولنا رصد واستنتاج مظاهر اللّسانيّات النّصّيّة من خلال هذا الميدان، والّتي نوجزها في القضايا الآتية :

1-3-1- أنماط النّصوص :

تعتبر قضية تصنيف النّصوص أو تنميطها من أهم القضايا الّتي تناولتها اللّسانيّات النّصّيّة بالبحث ، و أولتها اهتماما كبيرا ،حيث سعت إلى تجنيس النّصوص و تصنيفها و تنميطها وفق ضوابط و مقاييس لغويّة، و تركيبيّة، و معجميّة، و دلاليّة. و ذلك ما وجدت فيه تعليميّة اللّغات ضالتها، باعتبارها تتّخذ النّصّ منطلقا لجميع وضعيات التّعلّم. وهذا ما يتّضح جليّا في منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ،وخاصة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه (التّعبير الشفويّ) حيث خصّص المنهاج حيزا زمنيّا معتبرا لدراسة نمط النّصّ التّعليميّ المقرّر في هذا الميدان خلال الأسابيع الثّلاث من المقطع التّعلّميّ. ففي الأسبوع الأوّل و من خلال أيقونة أحلّل الخطاب و أحدّد نمطه يتعرّف المتعلّم على النّمط الرّئيس أو الغالب في النّصّ، و بعض مؤشّراته،ثمّ استخلاص الأنماط المساعدة أو الخادمة له ، وبعض مؤشّراتها. ليتابع تعلّماته في الأسبوع الثّاني من خلال أيقونة أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب ،مع وضع مخطّط تصميم نصّ وفق هذه الأنماط المدروسة.وصولا في الأسبوع الثّالث إلى مراجعتها و التّدرّب على الإنتاج على منوالها. و ما تجدر الإشارة إليه أنّ منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ركّز على تعليميّة مجموعة من أنماط النّصوص هي : النّمط السّرديّ، النّمط الوصفيّ، النّمط الحواريّ، النّمط التّوجيهيّ، النّمط التّفسيريّ، النّمط الحجاجيّ. ويمكننا إعطاء مثال على ذلك من خلال المقطع التّعلّميّ الأوّل (قضايا اجتماعيّة) ، مع نصّ: ثري الحرب للقاصّ الجزائريّ أحمد رضا حوحو، المقرّر على تلاميذ السّنة الرّابعة المتوسّطة ، حيث يتعرّف المتعلّم على النّمط السّرديّ ، و خطاطته، و مؤشّراته، و النّمطان الخادمان له وهما الوصف و الحوار وبعض مؤشّراتهما.

ولا تقتصر دراسة أنماط النّصوص في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط على ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وحده، بل تتعدّاه إلى ميدان فهم المكتوب في نشاط القراءة و دراسة النّصّ،حيث تضمّن الكتاب المدرسيّ مبحثا خاصا بدراسة نمط النّصّ و خصائصه أو مؤشّراته، و ذلك من خلال أيقونة (أكتشف نمط النّصّ و أبيّن خصائصه). و الملاحظ هنا أنّ النّمط المنشود هو نفسه الّذي تمّت دراسته في الميدان السّابق، و هذا ما نعتبره ترسيخا للموارد المكتسبة في هذا المجال.

ويمكننا فيما يأتي عرض النّصوص التّعلّميّة المقرّرة، مرفوقة بالأنماط النّصّيّة الّتي يدرسها المتعلّم في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، الخاصة بميدان فهم المنطوق و إنتاجه:

1- نصّ ثري الحرب يتضمّن السّرد كنمط رئيس، و نمطي الوصف و الحوار خادمين له.

2- نصّ ثقافة الصّورة يغلب عليه النّمط التّفسيريّ، و نمط السّرد خادما له.

3- نصّ الإنسانيّة ومشكلاتها يتضمّن نمط التّفسير رئيسا،و نمطي التّوجيه والوصف خادمين له.

4- نصّ مفاخر الأجناس يغلب عليه نمط التّفسير، و نمط الوصف خادما له.

5- نصّ اللّغة العربيّة و تحدّيات التّقدّم العلميّ و التّكنولوجي يتضمّن نمط التّفسير ، و نمطي الحوار و التّوجيه.

6- نصّ تلوّث البيئة يغلب عليه نمط التّفسير مع الوصف .

7- نصّ معرض غرداية يتضمّن أنماط الوصف و التّفسير و السّرد.

8- نصّ هجرة الكفاءات يغلب عليه نمط الحجاج مع نمطي السّرد و الحوار.

1-3-2- معيار المقاميّة (السّياق) :

من الوضعيات البيداغوجيّة الّتي ركّز عليها منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ما اصطلح عليه بالوضعية الانطلاقيّة الأمّ أو الوضعية المشكلة الأمّ.و هي المنطلق الّذي تبنى وفقه وضعيات التّعلم خلال المقطع التّعلّميّ،و تتركّب من سياق و مهمّات ،ويشترط في صياغتها مايلي: أن تكون دالّة بالنّسبة للمتعلّم أي ذات سياق اجتماعيّ ، مرتبط بواقع،و حامل لمعنى في حياته اليوميّة ، أي مرتبطة بواقعه المعيش،وتكون لا معنى لها إلّا إذا اعتمدت معارف أو معطيات مستقاة من المحيط أي واقعيّة، قابلة للتّحقيق.

و في رأينا هذه النّقطة هي محور تقاطع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، واللّسانيّات النّصّيّة ، باعتبارهما يوليان الأهمية الكبرى للمتلقّي ، وربطه بمحيطه الثّقافيّ الاجتماعيّ .

– **نموذج لوضعية انطلاقيّة مشكلة أمّ** : اخترنا الوضعية الانطلاقيّة المشكلة الأمّ للمقطع التّعلّميّ الأوّل في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط الّذي يحمل عنوان : قضايا اجتماعيّة.

– **السّياق** : « بدأت تتفشّى في محيطك الاجتماعيّ و المدرسيّ بعض الآفات الّتي تسيئ إلى طبيعة العلاقات الاجتماعيّة و المدرسيّة، فأثّر ذلك في نفسك،و عزمت أن تقوم بعمل تحسيسيّ تجاه زملائك،بضرورة الانتباه إلى هذه الآفات، إلّا أنّك تفتقر إلى معلومات،و الطّريقة الّتي تجعلك قادرا على إيصال رسالتك،و إقناع زملائك .

– **التّعليمة** : أنجز رفقة فوجك قصّة اجتماعيّة عن ضحية من ضحايا هذه الآفات، تبرز من خلالها خطورة هذه الآفة و عواقبها على الفرد و المجتمع، تلقيها على زملائك في نهاية دراستكم لهذا المقطع، متبوعة بنقاش حول مضمونها.

– **المهام** :

– تبحثون عن المعلومات المناسبة لقصّتكم.

– تضعون هيكلة للقصّة.

– تحدّدون تقنيات القصّة و أنماطها،و كيفية تطوّر أحداثها، و نموّ شخصيتها.

– تنتجون القصّة،و تعرضونها في القسم.

– تكتبون في الأخير تقريرا عن نتائج النّقاش.

– ملحوظة : الوضعيات الانطلاقيّة المشكلة الأمّ الواردة في الوثائق التّربويّة للأستاذ هي للاستئناس فقط ، فللأستاذ حقّ صياغة أي وضعية انطلاقيّة أمّ ، يراها مناسبة لمستوى المتعلّمين، واهتماماتهم ، و محيطهم الاجتماعيّ و الثّقافيّ.

1–3–3– كفاءة التّواصل :

إذا كانت عملية التّواصل تعني نقل معلومات و أفكار (الرّسالة اللّغويّة) من المرسل إلى المتلقّي، وهي الهدف الرّئيس من اكتساب لغة ما ، فذلك ما جعل منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط يحدّد الكفاءة الشّاملة والختاميّة من ميدان فهم المنطوق و إنتاجه في مجال اكتساب المتعلّم لكفاءة تواصليّة شفهيّة ، يستعملها في مواقف دالة . و من هنا يمكننا أن نستخلص أنّ تعليميّة هذا الميدان استمدّت من لسانيّات النّصّ مبدأ اكتساب المتعلّم كفاءة نصّيّة تواصليّة عوض الكفاءة اللّغويّة الّتي نادت بها اللّسانيّات التّوليديّة التّحويليّة. و ذلك إيمانا من واضعي المنهاج أنّه في ظلّ التّحوّلات الّتي شهدها العالم ، و ما استصحب ذلك من إعادة النّظر في الحاجة إلى تحصيل المعرفة ، أهي للتّخزين و يتم استدعاؤها في مواقف مصطنعة معيّنة؟ أم هي للتّوظيف و الاستعمال في مواقف الحياة اليوميّة التّواصليّة المختلفة ؟ و لذلك راحت مناهجنا التّعليميّة في ميدان تعليميّة اللّغات إلى عمليات الإصلاح بغية تحقيق كفاءة التّواصل.

1–4– الصّعوبات المعترضة في تسيير ميدان فهم المنطوق و إنتاجه :

من خلال دراستنا لتعليميّة مادة اللّغة العربيّة في مستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، و منهجيّة تسيير ميدان فهم المنطوق و إنتاجه، حاولنا رصد بعض النّقاط الّتي نعتبرها صعوبات

تعترض تحقيق الكفاءة الشّاملة الّتي رسمها المنهاج لهذا الميدان. ويمكن أن نذكر من هذه الصّعوبات على سبيل المثال لا الحصر مايلي:

1– النّصوص التّعليميّة المختارة في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه يفتقد بعضها لمعيار المقبوليّة النّصّيّة، أي هي بعيدة عن ميول المتعلّم، و اهتماماته، و طموحاته. ومن أمثلة ذلك : نصّ ثقافة الصّورة للكاتب (صلاح عبد الحميد)، ونصّ مفاخر الأجناس للكاتب (محمود عبّاس العقّاد)، و نصّ اللّغة العربيّة و تحدّيات التّقدّم العلميّ و التّكنولوجيّ، المأخوذ من مجلّة المحجّة .

2– بعض النّصوص لم يراع فيها المستوى العقليّ و الوجدانيّ للمتعلّم،و هذا يعني فقدانها لمعيار القصديّة النّصّيّة.

ويمكن الاستدلال على هذه النقطة بنصّ للكاتب (عبّاس محمود العقّاد) بعنوان (مفاخر الأجناس) الّذي نراه في نظرنا يتجاوز المستوى العقليّ للمتعلّم . ونأخذ المقتطف الآتي من النّصّ :« ... هكذا قال العلم الحديث، والعلم الحديث صادق شريف ، فسواء قسّمنا الأمم إلى آرية وسامية ، أو إلى شماليّة وجنوبيّة، أو بيضاء ذات ألوان فالنّتيجة واحدة في جميع التّقسيمات، [1] وهي أنّ الأوربيّين هم أفضل من غبر وحضر ...».

3– عدم وجود النّصوص لدى المتعلّم، و اعتمادها في دليل الأستاذ فقط، يجعل نجاح عملية الإسماع و الاستماع مرتبطا بالقراءة النّموذجيّة للنّصّ من قبل الأستاذ، أي صوته و طريقة القراءة هما اللّذان يحدّدان مدى انتباه المتعلّم و اهتمامه، و انجذابه للنّصّ.

4– انعدام أو ندرة الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة للإعلام، الّتي يمكن للأستاذ الاستعانة بها في إسماع النّصّ للمتعلّمين.

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، ص 62 .

5– الحجم الزّمنيّ المخصّص لفهم المتعلّم للنّصّ غير كاف، باعتبار ثلث الحصّة مخصّص لعرض الوضعيّة المشكلة الأمّ و المهمّات، إضافة إلى الوقت الّذي تأخذه مرحلة إسماع النّصّ من قبل الأستاذ.

6– بعض النّصوص عبارة عن مقالات صحفيّة مأخوذة من مجلّات ، أو جرائد ، أو مواقع انترنت ، تفتقد هذه النّصوص في الغالب إلى الانسجام النّصّيّ، ممّا يخلق صعوبة لدى المتعلّم أثناء إعادة تركيب النّصّ شفويّا.

وهنا نستدلّ بسند مأخوذ من مجلّة المحجّة العدد 156 بعنوان (اللّغة العربيّة وتحدّيات التّقدّم العلميّ والتّكنولوجيّ) ، وهو عبارة عن لقاء صحفيّ أجراه الصّحافيّ (محمّد البنعيادي) مع اللّسانيّ الجزائريّ (عبد الرّحمان الحاج صالح رحمه الله) على هامش النّدوة الّتي أقامتها كلّية الآداب بفاس ، ومعهد التّعريب بالرّباط .وهذا المقال في نظرنا يفوق مستوى المتعلّم في مرحلة التّعليم المتوسّط ،كونه مقالا لسانيّا ، يمكن تناوله في الدّراسات المتخصّصة.

ويمكن التّمثيل لذلك بالمقتطف الآتي : «... ماهي رؤيتكم لطبيعة العلاقة الموجودة بين اللّغة والهوية؟ الإنسان الّذي يتكلّم لغة ليل نهار هو من أهلها وأيا كان، وسواء كان أصله من جماعة أخرى أو دين، فهو يفكّر ويتصوّر وينظر إلى ما حوله ومحيطه مثل هؤلاء الّذين ينطقون بهذه اللّغة ... » .[1]

7– كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسّطة، و دليل استعماله تضمّنا حصّة خاصة بنشاط الإدماج الشّفويّ في آخر المقطع التّعلّميّ، لكنها منعدمة في الاستعمال الزّمنيّ للمتعلّم.

[1] وزارة التّربية الوطنيّة ، مرجع سابق ، ص 64 .

8- الإنتاج الشّفويّ يقتصر على عدد محدود من المتعلّمين ، حسب الوقت المتبقّي من الحصّة و الّذي يخصّص لإعادة تركيب النّصّ ، ممّا يجعل الأستاذ يجد صعوبة في التّأكّد من مدى تحقّق الكفاءات المستهدفة .

09- وجود دليل الأستاذ على شبكات التّواصل الاجتماعيّ ، يمكّن المتعلّمين من الحصول على النّصّ ، ممّا جعل معظمهم يلجؤون إلى تحضيره في البيت ، بل إلى حفظه، وبالتّالي يفقد ميدان فهم المنطوق وإنتاجه نجاعته في تحقيق الكفاءات المنشودة من تدريسه.

2- منهجيّة تعليميّة ميدان فهم المكتوب :

يعتبر ميدان فهم المكتوب أكثر الميادين التّعليميّة تداولا خلال المقطع التّعلّميّ، باعتبار حجمه الزّمنيّ الّذي يقدّر بساعتين في الأسبوع ، (ساعة للقراءة و دراسة النّصّ ، و ساعة لدراسة ظاهرة لغويّة نحويّة أو صرفيّة معيّنة) .

2-1- نشاط القراءة و دراسة النّصّ :

أ- وضعية الانطلاق (التّمهيد) : هي وضعية مشكلة بسيطة، تهيّئ المتعلّمين ، و تثير اهتمامهم، و تحفّزهم لتعلّم موارد جديدة .تشفّع هذه الوضعية بمهمات، يسعى المتعلّمون إلى تنفيذها باستثمار القراءة الصّامتة .

نذكر منها على سبيل المثال : بناء المتعلّمين لفرضيات بالاستناد إلى العنوان،الصّور المصاحبة، الكلمات المفتاحيّة، العبارات المميّزة (عبارة بداية النّصّ و نهايته ، عبارات بداية الفقرات ونهاياتها،العناوين الفرعيّة . . .).

ب- وضعيات بناء التّعلّمات :

– **القراءة الصّامتة** : يطالب الأستاذ المتعلّمين بقراءة النّصّ قراءة صامتة، دون صوت، ولا همس، ولا تحريك للشّفاه،ليحصلوا بوساطتها على الأفكار و المعاني الّتي يتضمّنها النّصّ.وتستثمر هذه القراءة في شيئين اثنين، أوّلهما : الحكم على الفرضيات الّتي بناها المتعلّمون سابقا، بتوجيه من الأستاذ، و ثانيهما : البحث عن إجابات عن الأسئلة التّالية : ما موضوع النّصّ؟ – من يكتب؟ – لمن يكتب؟ – أين؟ – متى؟ – لماذا يكتب؟ بمعنى مناقشة النّصّ مع المتعلّمين حول الفهم العام للنّصّ ، لاستخراج فكرته العامة .

– **القراءة الجهريّة** : يفتتحها الأستاذ بقراءة نموذجيّة، يراعي فيها المستوى الصّوتيّ من مخارج الحروف، و صفاتها، و التّنغيم، و النّبر،و علامات الوقف، و استعمال لغة الجسد المناسبة . تتبع بقراءات جهريّة فرديّة، يحاكي فيها المتعلّمون قراءة أستاذهم النّموذجيّة نحوا و أداء.

تستثمر القراءة الجهريّة في فهم النّصّ، و دراسته وفق مستويات الفهم ، و مستويات التّحليل اللّغويّ، و ذلك بأنشطة مختلفة، و مهمات متدرّجة، يقترحها الأستاذ مراعيا فيها المستوى الدّراسيّ للمتعلّمين، و الفروق الفرديّة بينهم، و طبيعة النّصوص، بعيدا عن النّمطيّة، مسايرا فيها مستويات الهرم في صنافة بلوم .

ويمكن تقديم أمثلة عن المهمات الّتي تتبع القراءة الجهريّة على النّحو التّالي :

– تحديد كلمات مفتاحيّة للنّصّ. – اكتشاف سياقات جديدة لكلمات مألوفة. – فهم مضمون النّصّ باستخراج أفكاره الأساسيّة ، و القيم الّتي يصبو إليها. – استخراج الحقول الدّلاليّة . – اكتشاف دلالات علامات الوقف . – تحديد هيكلة النّصّ ، و نمطه،و مؤشّراته ، و خطاطته . – تناول بعض عناصر اتّساق النّصّ ، و انسجامه . – تعبير المتعلّم عن رأيه في محتوى النّصّ مع توظيف أسلوب التّعليل في الدّفاع عن وجهة نظرهم .

و هذه الخطوات كلّها تتم وفق الأيقونات التّالية الواردة في الكتاب المدرسيّ : « أقرأ النّصّ »، « أثري رصيدي اللّغويّ »، « أفهم النّصّ و أناقش فكره »، « أكتشف نمط النّصّ و أبيّن خصائصه »، « أبحث عن ترابط جمل النّصّ و انسجام معانيه » .

ملحوظة : عند قراءتنا للمخطّطات التعليميّة لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط الّتي تركّز على الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب والمتمثّلة في قدرة المتعلّم على قراءة مسترسلة، منغّمة، تحليليّة، واعية، ونقديّة نصوصا نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط ، محترما علامات الوقف .

فإنّنا نلاحظ أنّ هذه الكفاءة رغم أهميتها الكبيرة في حياة المتعلّم التّعلّميّة إلّا أنّ تحقيقها يواجه صعوبات عديدة ، لعلّ أهمّها الجمع بين نشاط القراءة ونشاط دراسة النّصّ في حصّة واحدة ، وبالتّالي الحجم الزّمنيّ المخصّص لهذين النّشاطين (ساعة واحدة) غير كاف .

ولذلك فإنّه من الضّروري تخصيص ساعة خاصة لكلّ نشاط منهما ، ليتسنّى للمتعلّمين التّحكم في مهارة القراءة المنشودة .

2-2- نشاط الظّاهرة اللّغويّة : يتمّ هذا النّشاط وفق أيقونة « أدرس الظّاهرة اللّغويّة ... » .

أ-وضعية الانطلاق : باستعمال بيداغوجيا المقاربة النّصّيّة ، يكلّف الأستاذ بعض المتعلّمين بقراءة النّصّ الّذي تمّت دراسته في نشاط القراءة ودراسة النّصّ ، ثمّ تتمّ مناقشته بأسئلة دقيقة وواضحة ، تهدف إلى استخراج و تدوين الأمثلة و الشّواهد الدّالة عن الظّاهرة اللّغويّة : النّحويّة أو الصّرفيّة المراد دراستها ، وتدوينها . وفي حالة عدم توفّر الشّواهد المناسبة داخل النّصّ ، يلجأ الأستاذ إلى تقنية التّحوير البيداغوجيّ، بمعنى طرح أسئلة لا تخرج عن المجال الثّقافيّ و المعرفيّ للنّصّ ، قصد استخلاص الشّواهد غير المتوفّرة ، من أجل إبقاء ذهن المتعلّمين متعلّقا و مرتبطا بمضمونه .

ب– وضعية بناء التّعلّمات : تتضمّن هذه الوضعية الخطوات الآتية الواردة ضمن الأيقونات الآتية : « ألاحظ الجمل و أناقشها »، « أستنتج »، « أطبّق » .

– قراءة نموذجيّة للأمثلة من قبل الأستاذ . — قراءة بعض المتعلّمين . — مناقشة الشواهد بطريقة حواريّة أفقيا و عموديا لاستخلاص عناصر الدّرس (كلّ ما يتعلّق بالظّاهرة اللّغويّة المدروسة وفق العناصر الّتي قرّرتها المخطّطات التّعلّميّة) — مطالبة المتعلّمين بتقديم أمثلة مشابهة كتثبيتات فوريّة للقاعدة المستخلصة — تكليف المتعلّمين بصياغة الاستنتاج العام للدّرس ، و ذلك بدمج و ربط الاستنتاجات الجزئيّة .— و في الأخير يقدّم الأستاذ تطبيقا أو تدريبا نموذجيّا ، لاختبار ترسيخ الموارد ، و تحقّق الكفاءات المستهدفة ، وهذا ما يصطلح عليه بتقويم المكتسبات ، أو توظيف التّعلّمات . و في الغالب ما ينجز المتعلّمون التّطبيق الموجود في الكتاب المدرسيّ ضمن أيقونة « أطبّق».

– ملاحظة : الوضعيات التّعلّميّة الّتي يتضمّنها ميدان فهم المكتوب (القراءة و دراسة النّصّ — الظّاهرة اللّغويّة)،لا يشترط في تقديم كلّ نشاط في ساعة واحدة، و إنّما كلاهما يتمّان في ساعتين متكاملتين، دون تخصيص حجم زمنيّ لكلّ وضعية . فقد يأخذ نشاط القراءة و دراسة نصّ أكثر من ساعة ، و العكس صحيح ، حسب مضمون و طبيعة كلّ موضوع.

2–3– ملامح اللّسانيّات النّصّيّة في تسيير ميدان فهم المكتوب :

حين تصفّحنا لكتاب اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط لاحظنا أنّ المنهاج التّربويّ اعتمد في تخطيط منهجيّة تسيير ميدان فهم المكتوب على مجموعة من المبادئ و المعايير المستمدّة من اللّسانيّات النّصيّة،نحاول تلخيصها في النّقاط التّالية :

2–3–1– معيار الاتّساق (السّبك) :

إنّ المتتبّع لمراحل تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط في الجزائر يلاحظ اعتماد منهاج السّنة الرّابعة لأوّل مرّة تدريس مبادئ أوّليّة في اتّساق النّصوص و انسجامها، وهذا ما ورد في كتاب اللّغة العربيّة تحت أيقونة « أبحث عن ترابط جمل النّصّ و انسجام معانيه».و ذلك ما لاحظناه في دليل استعمال الكتاب المدرسيّ في الصّفحة التّاسعة حيث نصّ على ذلك بالعبارة التّالية:« ... كما يتمّ تدريب المتعلّمين على ممارسة التّحليل من خلال استعمال وسائل التّحليل الّتي تتبنّها المقاربة النّصّيّة، و هي اكتشاف مظاهر الاتّساق، و بناء النّصّ، و استكشاف مظاهر انسجامه». و بعملية حسابيّة تتكرّر أيقونة الاتّساق والانسجام أربع و عشرين مرّة خلال المقاطع التّعلّميّة الثّمانية المقرّرة خلال العام الدّراسيّ، و تتضمّن هذه الأيقونة بعض الأسئلة الّتي تدور حول مجموعة من المبادئ الأوّليّة لمعياري الاتّساق و الانسجام، ركّزت معظمها على عناصر: الإحالة بالضّمير، و باسم الإشارة ، و بالاسم الموصول، و التّكرار، و الرّوابط اللّفظيّة كحروف العطف، و حروف الجرّ ...

و المتصفّح للكتاب المدرسيّ ، يلاحظ مظاهر الاتّساق الّتي اعتمدها المنهاج التّربويّ مرتّبة كما يلي :

في الصّفحة الحادية عشر من خلال نصّ (ذكرى و ندم) ، للكاتب (مالك بن نبي)،حين عرض واضعو الكتاب فقرة،و طلب من المتعلّم استخراج روابط الجمل و دلالتها.و في الصّفحة الضّحية و المحتال) ، للكاتب (بديع الزّمان الهمذانيّ)، السّابعة عشر و من خلال نصّ يتعرّف المتعلّم على وظيفة حرف العطف (ثمّ) في بناء أحداث القصّة و اتّساقها. و في الصّفحة الثّالثة و العشرين في قصيدة (سائل)، طلب من المتعلّم التّمثيل من النّصّ باستخراج الإحالة بالضّمير. و كذلك في الصّفحة الواحدة و الثّلاثين من خلال نصّ (الصّحافة والأمّة)، حيث يدرك المتعلّم حروف العطف من الرّوابط اللّفظيّة الّتي أسهمت في اتّساق النّصّ . إضافة إلى ما ورد في الصّفحة السّابعة و الثّلاثين في نصّ (أسرى الشّاشات)، للصّحافيّة (حنان

بيروتي)،حيث يركّز الكتاب على أدوات الشّرط كمظهر من مظاهر الاتّساق.و في الصّفحة الثّالثة و الأربعين من خلال قصيدة (تلك الصّحافة)، للشّاعر (الطّيّب العقبيّ)،يتطرّق واضعو الكتاب إلى دور الضّمائر في اتّساق النّصّ.أمّا في الصّفحة الواحدة و الخمسين، من خلال نصّ (وكالة الأونروا)، المأخوذ من الموقع الرّسمي للوكالة نفسها،يتعرّف المتعلّم على التّكرار كمظهر من مظاهر الاتّساق.و في الصّفحة مئة و اثنتين و ثلاثين ، في نصّ(سجّاد أمّي)، للكاتب (عبد الكريم بلجيلالي) ، طلب من المتعلّم في جدول إحصاء الكلمات المكرّرة ، و عدد تكرارها ، و وظيفتها في اتّساق النّصّ.و كذلك في الصّفحة مئة و سبعة و ثلاثين،من خلال نصّ (آنية الفخار)، للكاتب (عبد الحميد بن هدوقة)، حيث طلب من المتعلّم استخراج أمثلة عن الرّوابط اللّفظيّة المساهمة في اتّساق النّصّ.أمّا في الصّفحة مئة و ثلاثة و أربعين، من خلال قصيدة (قصّة الفخّار) ، المأخوذة من الموقع الإلكتروني منابر ثقافيّة ، طلب من المتعلّم استخراج قرائن الاتّساق الآتية: نهاية الفقرات بالنّغمة الموسيقيّة الواحدة،و التّكرار بالكلمة نفسها أو بمرادفها في بدايات كلّ فقرة، وحدة الجرس الموسيقيّ (متفاعلن).

2-3-2- معيار الانسجام (الحبك):

ركّز واضعو مخطّطات التّعلّم في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط على بعض المبادئ الأوّليّة المتعلّقة بمعيار الانسجام النّصّيّ ، نجملها فيمايلي : الوحدة الموضوعيّة، وحدة المشاعر (عاطفة الأديب)، الحقول الدّلاليّة، الصّور البيانيّة، تسلسل أفكار النّص وتطوّر مضامينه منطقيّا، الكلمات المفتاحيّة،الأساليب، الرّوابط المنطقيّة،إضافة إلى مبدأ التّغريض الّذي يستند فيه المتعلّم لشيمة النّصّ من أجل تكوين تأويل معيّن،و هذا ما نلاحظه في استخلاصه قيم النّصّ التّربويّة المختلفة.

و يمكننا التّمثيل لهذا المعيار بما ورد في الكتاب المدرسيّ في الصّفحة مئة وثلاثة و أربعين،في نصّ (قصّة الفخّار)، حين طلب من المتعلّم في جدول استخراج قرائن الانسجام الآتية مع

التّمثيل لها : الموضوع الواحد ، تطوّر مضامين الفقرات منطقيّا،وحدة مشاعر صاحب القصيدة . و ما ورد في الصفحة الثّالثة و العشرين حيث أدرجت الوحدة العضويّة لقصيدة (سائل) للشّاعر (عبد الله البردّوني) كمظهر من مظاهر انسجام النّصّ. و ما جاء في الصّفحة الثّالثة و السّتين حيث ركّز واضعو الكتاب على غلبة الأسلوب الإنشائيّ على قصيدة (من يجير فؤاد الصّغير؟) للشّاعر (محمّد العيد آل خليفة) كأحد مظاهر الانسجام فيها.إضافة إلى ما ورد في الصّفحة الثّالثة و الثّمانين في قصيدة (أنا الإفريقيّ) للشّاعر (محمّد الفيتوري)، حيث يتعرّف المتعلّم على أنّ غلبة أسلوب النّفي على القصيدة هو مظهر من مظاهر انسجامها. و كذلك الجدول المرسوم في الصّفحة مئة و ثلاثة ،المتعلّق بقصيدة (فضل العلم)،للشّاعر (أفلح بن عبد الوهّاب بن عبد الرّحمان)، حيث طلب من المتعلّم ملء الخانات وفق المؤشّرات التّالية : وحدة الموضوع، التّدرّج من التّمهيد إلى التّوجيه ، وحدة موقف الشّاعر من الموضوع ، وحدة الوزن و القافية . وأيضا ما جاء في الصّفحة مئة و اثنتي عشر في نصّ (هو في عقر دارنا) المأخوذ من (مجلة العربيّ) ، حين يدرك المتعلّم أنّ الكلمات المفتاحيّة ساهمت في انسجام النّصّ.

2-3-3- المقاربة النّصّيّة :

من المقاربات البيداغوجيّة الّتي اعتمدها منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ما يصطلح عليه بالمقاربة النّصّيّة تعني اعتبار النّصّ التّعليميّ محورا رئيسا، تنطلق منه جميع الوضعيّات التّعلّميّة الجزئيّة. و هذا ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة في الصّفحة و الإنتاج، و يجسّد النّظر الثّالثة : «المقاربة النّصّيّة اختيار بيداغوجيّ يقتضي الرّبط بين التّلقّي إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة ، حيث يتّخذ النّصّ محورا أساسيّا ، تدور حوله جميع فروع اللّغة ، و يمثّل البنية الكبرى ، الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة : الصّوتيّة ، و الصّرفيّة، و النّحويّة، و الدّلاليّة. و بهذا يصبح النّصّ المنطوق أو المكتوب محور العمليّة التّعلّميّة، و من خلالهما تنمّى كفاءات ميادين اللّغة الأربعة. ».

إضافة إلى ما ورد في دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في الصّفحة العشرين: « في ظلّ ما حقّقه علم لغة النّصّ من تأكيد على أهمية التّفاعل مع النّصوص في مستوى التّلقّي،وفي مستوى الإنتاج، بات من الضّروريّ إعادة النّظر في طريقة التّعامل مع النّصّ التّعليميّ،وكيفيّة استغلاله في تحقيق الأهداف، و بناء الكفاءات،بما يتماشى و مستجدّات التّوجّه في سياق تعليميّة المادة »[1].

و يتجلّى تطبيق بيداغوجيا المقاربة النّصّيّة في مستوى السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بصورة واضحة في ميدان فهم المكتوب،خصوصا في نشاط الظّاهرة اللّغويّة (قواعد اللّغة)، حيث يتمّ الرّجوع إلى نصّ القراءة لاستخراج الأمثلة أو الشّواهد ، أو الأسانيد الّتي يعتمد عليها المعلّم و المتعلّم في دراسة الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة في المقطع التّعلّميّ.

ولقد ربط مخطّط التعلّم للسّنة الرّابعة المتوسّطة دروس قواعد اللّغة بنصوص القراءة في المقاطع الثّمانية على النّحو الآتي :

1- المقطع التّعلّميّ الأوّل : قضايا اجتماعيّة : الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ ذكرى و ندم . عطف النّسق .

- نصّ الضّحية و المحتال . // // // : عطف البيان.

نصّ سائل . // // // : البدل .

2- المقطع التّعلّميّ الثّاني : الإعلام و المجتمع . الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ الصّحافة و الأمّة . العدد و أحواله .

(1)وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، ص 20 .

-نصّ أسرى الشّاشات . // // : الاستثناء .

- نصّ تلك الصّحافة . // // : التّمييز .

3- المقطع التّعلّميّ الثّالث : التّضامن الإنسانيّ . الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ وكالة الأونروا . الممنوع من الصّرف .

- نصّ في مواجهة الكوارث . // // : التّوكيد .

- نصّ من يجير فؤاد الصّغير. // //: الجملة البسيطة و الجملة المركّبة.

4- المقطع التّعلّميّ الرّابع : شعوب العالم . الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ من معتقدات الهنود . // // الجملة الواقعة مفعولا به .

- نصّ الشّعب الياباني . // // : الجملة الواقعة نعتا .

- نصّ أنا الإفريقيّ . // // : الجملة الواقعة حالا .

5- المقطع التّعلّميّ الخامس: العلم و التّقدّم التّكنولوجيّ . الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ الأنترنت . الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ.

- نصّ التّقدّم العلميّ والأخلاق. // // : الجملة الفعليّة الواقعة خبرا.

- نصّ فضل العلم . // // : الجملة الاسميّة الواقعة خبرا.

6- المقطع التّعلّميّ السّادس : التّلوّث البيئيّ . الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ هو في عقر دارنا . الجملة الواقعة مضافا إليه.

- نصّ التّوازن البيئيّ و مكافحة التّلوّث. // // : الجملة الفعليّة الواقعة مضافا إليه.

- نصّ مظاهر تلوّث البيئة . // //: الجملة الاسميّة الواقعة مضافا إليه.

7- المقطع التّعلّميّ السّابع : الصّناعات التّقليديّة . الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ سجّاد أمّي . الجملة الواقعة خبرا لكان و أخواتها.

- نصّ آنية الفخّار . // // : الجملة الواقعة خبرا ل :إنّ و أخواتها.

- نصّ قصّة الفخّار . // // : الجملة الواقعة خبرا لأفعال المقاربة و الشّروع و الرّجاء.

8- المقطع التّعلّميّ الثّامن : الهجرة الدّاخليّة و الخارجيّة . الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة :

- نصّ مهجّرون و لا عودة . الجملة الواقعة جوابا لشرط .

- نصّ سلاما أيّتها الجزائر البيضاء . // // : الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم.

- نصّ شوق و حنين إلى الوطن . // // : الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم.

2-4- الصّعوبات المعترضة في تسيير ميدان فهم المكتوب :

2-4-1- بالنّسبة لنشاط القراءة و دراسة النّصّ :

1- خلو كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من جميع الظّواهر البلاغيّة ، سواء ما تعلّق بالصّور البيانيّة أو المحسّنات البديعيّة.رغم استدراك المفتّشيّة العامة لهذا النّقص بإرسال مذكّرة توجيهيّة إلى أساتذة اللّغة العربيّة ، توضّح فيها الخلل الذّي وقع في الكتاب المدرسيّ ، و تطالبهم بضرورة التّطرّق للظّواهر البلاغيّة في ميدان فهم المكتوب، في مرحلة دراسة النّصّ.

2- حصّة واحدة مخصّصة لمهارة القراءة من جهة، و تحليل مضمون النّصّ من جهة ثانية، إضافة إلى دراسة النّصّ بلاغيّا من جانب، و دراسة مظاهر الاتّساق و الانسجام من جانب آخر، تعتبر في نظرنا غير كافية لتحقيق الكفاءات المنشودة.

وذلك لأنّ الأستاذ سيجد نفسه مضطرّا إلى عدم الموافقة بين النّشاطين ، وبالتّالي الاهتمام بأحدهما سيؤثّر سلبا على الآخر.

3- برمج منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم المتوسّط لأوّل مرّة ضمن دراسة النّصّ استخراج مظاهر معياري الاتّساق و الانسجام، وهذا تماشيا مع مقاربة اللّسانيّات النّصّيّة المعتمدة في كتاب اللّغة العربيّة . لكن ما نراه قد يعرقل تحقيق الكفاءة من قبل الأستاذ و المتعلّم هو غياب تعريف مصطلحي الاتّساق و الانسجام من جهة ، و عدم إعطاء مظاهرهما في بداية الكتاب من جهة ثانية ، ممّا جعل الكثير من الأساتذة يخلطون بين المعيارين، وبالتّالي اتّجاههم إلى مواقع الأنترنت ، و كتب اللّسانيّات النّصّيّة لتحضير دروسهم دون مراعاة المستوى العقليّ للمتعلّمين في هذه المرحلة. و من هنا يتّضح انعدام التّنسيق بين واضعي المنهاج التّربويّ و المخطّطات التعلّميّة ، و بين واضعي الكتاب المدرسيّ في قضية اعتماد معايير لسانيّات النّصّ في تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، حيث يوجد تفاوت واضح بين الجانبين النّظريّ و التّطبيقيّ.

4- عدم إدراج الظّواهر البلاغيّة في الكتاب المدرسيّ، و في دليل استعمال الكتاب، فتح الباب على مصراعيه للأساتذة في اختيار الظّواهر الّتي يقدّمونها للمتعلّم في كلّ مقطع تعلّميّ، و هذا ما يؤدّي إلى اختلافات في الموارد المدروسة من مؤسّسة إلى مؤسّسة، و من ولاية إلى أخرى.

و من هنا يمكننا القول إنّ خلو الكتاب المدرسيّ من موارد معرفيّة يتناولها المتعلّم خلال العملية التّعلّميّة / التّعليميّة يتعارض مع آليّة اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، الّتي تجعل المتعلّم محور هذه العملية.حيث لا يمكنه تحضير هذه الموارد ، و بالتّالي لا يستطيع المشاركة في عملية التّعلّم بصورة إيجابية و تفاعليّة.

2-4-2- بالنّسبة لنشاط الظّاهرة اللّغويّة (قواعد اللّغة العربيّة) :

1- صعوبة تطبيق تقنية المقاربة النّصّيّة أثناء دراسة الظّاهرة اللّغويّة ، نتيجة خلوّ النّصوص المقرّرة من الأمثلة الّتي يحتاجها المتعلّم في درس قواعد اللّغة ، ممّا يجعل الأستاذ مضطرّا إلى عملية التّحوير البيداغوجيّ ، و ذلك ما يأخذ منه وقتا إضافيا على حساب الدّرس. وهذا في رأينا يجعل المتعلّمين ينفصلون عن النّصّ الرّئيس ، وبالتّالي حدوث اضطراب في نجاعة اختيار المقاربة النّصّيّة.

ويمكننا تقديم مجموعة من النّماذج الّتي تدلّ على الصّعوبات الّتي تعترض تطبيق المقاربة النّصّيّة كاختيار بيداغوجيّ معتمد في تعليميّة مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط :

- هناك نصوص تعليميّة لم تتضمّن أيّ مثال حول الظّاهرة اللّغويّة المقررة ضمنها ، وهي على التّرتيب :

الرّقم	الظّاهرة اللّغويّة .	عنوان النّص .	الصّفحة.	الأمثلة الّتي تضمّنها النص .
01	العدد و أحواله .	الصّحافة والأمة .	30	لاشيء.
02	الاستثناء .	أسرى الشّاشات .	36	لاشيء.
03	التّمييز .	تلك الصّحافة .	42	لاشيء.
04	التّوكيد .	في مواجهة الكوارث .	56	لاشيء.
05	الجملة الفعليّة الواقعة خبرا للمبتدأ .	التّقدّم العلميّ والأخلاق .	96	لاشيء.

06	الجملة الاسميّة الواقعة خبرا للمبتدأ .	فضل العلم .	102	لاشيء.
07	الجملة الواقعة خبرا لأفعال المقاربة والشّروع والرّجاء.	قصة الفخّار .	142	لاشيء.

– أمّا بقية النّصوص فهي تحتوي على مثال واحد حول الظّاهرة اللّغويّة المقرّرة ، و هو غير كاف لتحقيق الكفاءات المرسومة . إضافة إلى أنّ الأستاذ يصبح ليس في حاجة للنّصّ ، مادام لا يخدم الظّاهرة اللّغويّة المراد دراستها ، وهذا عائق آخر أمام تطبيق المقاربة النّصّيّة الّتي كانت اختيارا بيداغوجيّا في تعليميّة اللّغة العربيّة .

2– صعوبة تطبيق بيداغوجيا المقاربة النّصّيّة في الكتاب المدرسيّ يجعل المتعلّم يواجه صعوبات كبيرة في استخراج الأمثلة المتعلّقة بدرس الظّاهرة اللّغويّة ، ممّا يجعله يحجم عن تحضير دروسه ، و هذا يتعارض تماما مع اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

3 – لقد تمّ ترتيب دروس قواعد اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط على النّحو التّالي :

– عطف النّسق . – البدل . – العدد و أحواله . – الاستثناء . – التّمييز.– الممنوع من الصّرف.– التّوكيد .

– الجملة البسيطة .– الجملة المركّبة . – الجملة الواقعة مفعولا به .– الجملة الواقعة نعتا .– الجملة الواقعة حالا . – الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ . – الجملة الواقعة مضافا إليه . – الجملة الواقعة خبرا لناسخ .

– الجملة الواقعة خبرا لأفعال المقاربة و الشّروع و الرّجاء . – الجملة الواقعة جوابا للشّرط .

إنّ الملاحظ لهذا التّرتيب للظّواهر اللّغويّة المقرّرة في ميدان فهم المكتوب ضمن نشاط قواعد اللّغة ، يكتشف أنّه لم يراع التّدرّج المنطقيّ و السيكولوجيّ لبناء التعلّم، الّذي يتطلّب الانتقال من السّهل إلى الصّعب، و من البسيط إلى المعقّد . وهذا قد يكون أحد الأسباب الّتي قد تجعل المتعلّم يتعرّض إلى إعاقة أو صدمة معرفيّة – إن صحّ التّعبير – تعيق تحقّق الكفاءة المنشودة . ولعلّ هذا ما أدّى إلى نفور المتعلّمين من علم النّحو العربيّ.

و لعلّ هذا الخلل يتعارض تماما مع المقاربتين المعتمدتين في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ، أي المقاربة النّصّيّة ، و المقاربة بالكفاءات .

3– منهجيّة تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ) :

يهدف ميدان إنتاج المكتوب في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى تحقيق كفاءة شاملة ، تتمثّل في إكساب المتعلّم القدرة على إنتاج نصوص كتابيّة (كفاءة نصّيّة) وفق أنماط معيّنة (السّرديّ – الوصفيّ – الحواريّ – التّوجيهيّ – التّفسيريّ – الحجاجيّ) . وهذا لا يتحقّق إلّا بتحكّم المتعلّمين في مهارة الكتابة، و خطاطات الأنماط .

و تكمن خصوصية هذا التّعلّم في كونه يأتي بعد أن سلك المتعلّم جزءا من مسار تعلّم خصائص النّصّ الّذي سينتج فيه، من خلال ما تعلّمه في ميداني فهم المنطوق و فهم المكتوب، ذلك لأنّ التّعلّمات قد بنيت بشكل منسجم، فما يستهدف من نمط و خصائص لغويّة في الخطابات

المنطوقة، و ما تمّ استهدافه في النّصوص المكتوبة،هي ما يستهدف في الإنتاج الكتابيّ، فلا فصل في التّعلّمات لأنّها تتّخذ شكلا بنائيّا.

وتسير وضعيات التّعلّم في الإنتاج الكتابيّ في ثلاثة أسابيع خلال كلّ مقطع تعلّميّ :

أ– الأسبوع الأوّل : من خلال الأيقونة (أختار النّمط و الموضوع) يقوم الأستاذ بطرح أسئلة دقيقة حول الأنماط الّتي درسها المتعلّمون، ثمّ يطالبهم باختيار نمط معيّن للإنتاج وفقه، وبعد اختيار النّمط من قبل المتعلّمين، يعرض الأستاذ مجموعة من الموضوعات المناسبة لذلك النّمط ويطلب منهم اختيار موضوع سوف ينتجون فيه، ويتمّ ذلك وفق مناقشة بين المتعلّمين أنفسهم من جهة، و بينهم و بين الأستاذ من جهة أخرى، وعند الاتّفاق على موضوع محدّد ، يتمّ تدوينه على السّبورة،للانتقال إلى الخطوة الثّانية وفق الأيقونة (أجمع مواردي المعرفيّة) المتمثّلة في تحديد مجموعة من المصادر و المراجع الّتي تفيد المتعلّمين في تصميم و إنجاز إنتاجاتهم الكتابيّة. وينبغي على الأستاذ تدوين هذه المراجع على السّبورة، و توجيه المتعلّمين و مساعدتهم في أماكن تواجدها (مكتبة المؤسّسة، المكتبة العموميّة، المكتبة الالكترونيّة، المنتديات و المواقع الموجودة على شبكات التّواصل الاجتماعيّ ...) . و هذه المراجع قد تكون كتبا، أو مجلّات ، أو جرائد ، أو نصوصا ، أو صورا . . .

ب– الأسبوع الثّاني : من خلال الأيقونة (أستثمر النّصّ لأكتب على منواله) يعرض الأستاذ على المتعلّمين نصّا أنموذجا،مناسبا لموضوع المقطع التّعلّميّ المقرّر،وهذا النّصّ موجود في الكتاب المدرسيّ، حيث تتمّ قراءة النّصّ، ومناقشته جماعيّا،ثمّ يستخرج منه المتعلّمون خصائصه الفكريّة، و النّمط الغالب و مؤشّراته ، والأنماط الخادمة ومؤشّراتها ، و بنيته من حيث مظاهر الاتّساق و الانسجام الّتي سبق لهم أن تعلّموها في ميدان فهم المكتوب ، ثمّ يقومون بوضع بطاقيّة لما توصّلوا إليه من معلومات حول النّصّ الأنموذج حتّى يحاكوه و يكتبوا إنتاجهم على منواله خلال الأسبوع الأخير من المقطع التّعلّميّ .

ج- الأسبوع الثّالث : الخطوة الأخيرة في سيرورة ميدان الإنتاج الكتابيّ تكون من خلال الأيقونة (أتدرّب على الإنتاج الكتابيّ) ، حيث يقوم المتعلّمون بوضعية الإنتاج أو التّعبير الكتابيّ على أوراق مزدوجة ، بطريقة فرديّة ، أو بالطّريقة التّعاونيّة بوساطة طريقة الأفواج ، تحت إشراف الأستاذ ، الّذي بدوره يركّز أثناء عملية الإشراف على تقديم نصائح وإرشادات للمتعلّمين حول معايير ومؤشّرات تقويم الوضعيّة الإدماجيّة في الاختبارات ، و الامتحانات الرّسمية ، وفي الأخير يأخذ أوراق المتعلّمين في نهاية الحصّة لتصحيحها وفق معايير ومؤشّرات محدّدة .

3-1- ملامح اللّسانيّات النّصّيّة في تسيير ميدان إنتاج المكتوب:

يمكننا اختصار قضايا اللّسانيّات النّصّيّة المستنبطة من ميدان إنتاج المكتوب في النّقاط الآتية :

3-1-1- التّناص :

من معايير اللّسانيّات النّصّيّة الّتي تتجلّى في ميدان إنتاج المكتوب معيار التّناص، حيث نلمح ذلك في النّصّ الأنموذج الّذي تضمّنه الكتاب المدرسيّ، في الأسبوع الثّاني من كلّ مقطع تعلّميّ ، تحت أيقونة « أستثمر النّصّ لأكتب على منواله» ، و الّذي يقرأه المتعلّم ، و يستخلص خصائصه الفكريّة ، و النّمطيّة، ثمّ يقوم بوضع بطاقيّة لما توصّل إليه من الخصائص استعدادا لمحاكاة هذا النّصّ، و الكتابة على منواله في حصّة الإنتاج الكتابيّ. إضافة الشّواهد الّتي يطلب من المتعلّم استعمالها في وضعيته .

3-1-2- أنماط النّصوص : يأخذ تنميط أو تصنيف النّصوص حيزا معتبرا في ميدان إنتاج المكتوب على غرار ميدان فهم المنطوق و إنتاجه ، حيث يتعلّم المتعلّم مجموعة من التّقنيّات ، و يتدرّب على مختلف الأنماط المقرّرة: السّرد مع الوصف و الحوار، ونمط التّفسير مع السّرد مرّة، و التّفسير مع التّوجيه و الوصف مرّة أخرى . إضافة إلى نمط الوصف مع التّفسير و السّرد ،

و أخيرا نمط الحجاج مع السّرد و الحوار. و لعلّ ما يساعد المتعلّمين في هذا المجال هو أنّ النّمط المراد في الإنتاج الكتابيّ يتمّ اختياره بالأغلبيّة من قبل المتعلّمين في الأسبوع الأوّل من المقطع.

وقد عمدت مناهج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى تدرّج المتعلّم في تناول نمط النّصّ ، من مستوى إلى آخر ،حيث يتناول في السّنة الأولى نمطي السّرد والوصف ، ونمطي الحوار والتّوجيه في السّنة الثّانية ، ليتناول في السّنة الثّالثة نمطي التّفسير والحجاج ، بينما في السّنة الرّابعة يتناول هذه الأنماط جميعها .

3-1-3- النّصّ الأنموذج : من ملامح توجّه تعليميّة اللّغة العربيّة إلى المقاربات النّصّيّة ، إدراج نصّ أنموذج في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، يساعد المتعلّمين على الإنتاج (التّعبير) الكتابيّ ، بعد دراسة النّصّ ، وبنيته، ونمطه ومؤشّراته ، بغية النّسج على منواله ، وهذا كلّه من أجل تحقيق كفاءة التّواصل النّصّيّة الكتابيّة . وهذا يعني جعل المتعلّم دائم الاشتغال على النّصّ .

3-2- الصّعوبات المعترضة في تسيير ميدان إنتاج المكتوب :

1- مشكلة الوقت : يعتبر عامل الوقت المخصّص لميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ) من العوامل الّتي تعيق الأستاذ و المتعلّم في تحقيق الكفاءات المستهدفة من الميدان ،حيث خصّص له ساعة واحدة كلّ أسبوع ، حيث يتناول المتعلّم خلال هذه السّاعة التّقنية المقرّرة من حيث التّعريف ، و الخصائص ، و النّمط ، ثمّ يتدرّب على هذه التّقنية بتحرير نموذج عنها ، و يتمّ الاستماع إلى مجموعة من النّماذج ، و تقويمها وفق شبكة المعايير.

وهذه المراحل العديدة في نظرنا لا يمكن إنجازها بإتقان في ساعة واحدة ، ممّا يؤثّر سلبا على تحقّق الكفاءات.

2 – عملية تصحيح الإنتاج الكتابيّ : من الملاحظات على منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ، خاصة في السّنة الرّابعة، اقتصاره في عملية تصحيح الإنتاج الكتابيّ على ساعة واحدة خلال الشّهر (خلال المقطع التّعلّميّ)،حيث في الأسبوع الثّالث من المقطع يقدّم الأستاذ للمتعلّمين وضعية إنتاجيّة إدماجيّة، ينجزونها على أوراق مزدوجة أي في الحصة الثّالثة من ميدان إنتاج المكتوب،يأخذها الأستاذ للتّصحيح.والمشكل الذّي يواجه الأساتذة في هذا المجال هو انعدام حجم زمنيّ لعملية التّصحيح، مشكل لم تستطع المخطّطات التّعليميّة كوثيقة تطبيقيّة للمنهاج التّربويّ أن تحلّه، نصّت صراحة على أنّه يمكن لعملية تصحيح الإنتاج الكتابيّ ألّا تأخذ حيزا زمنيّا معيّنا، بل يكون التّصحيح خلال جميع ميادين المقطع، أي خلال سيرورة الوضعيات التّعلّميّة الجزئيّة ، أو يمكن للأستاذ أن يخصّص وقتا من حصص الإدماج لتصحيح التّعبير.

وفي رأينا هذه الاقتراحات تؤثّر سلبا في عملية تقويم وضعية إدماجيّة تعتبر هي ثمرة العملية التعلّميّة/ التّعليميّة ككفاءة ختاميّة من الميدان المدروس،و هي المعيار الّذي نحكم به على مدى تحقّق الكفاءات المرسومة لميدان الإنتاج الكتابيّ في المنهاج التّربويّ. وهذا ما نراه عائقا كبيرا أمام نجاعة عملية تصحيح التّعبير الكتابيّ .ويمكن لهذه القضية أن تشعر المتعلّم بالإحباط ، بجعله يحسّ أنّ عمله الّذي أنجزه لم يؤخذ بعين الاعتبار .وهذا يعتبر من الصّعوبات الّتي تعترض نجاح بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

3 – قضية تعدّد الأنماط خلال الوضعية الواحدة : من الصّعوبات البيداغوجيّة الّتي قد تعيق تحقّق الكفاءات في ميدان إنتاج المكتوب قضية مطالبة المتعلّم بتحرير نصّ متعدّد الأنماط ، أي كتابة نصّ يغلب عليه نمط معيّن ، إضافة إلى نمط آخر خادم له . ومن أمثلة ذلك : تكليف المتعلّم خلال المقطع التّعلّميّ الثّاني (الإعلام و المجتمع) بتحرير نصّ يغلب عليه نمط الحجاج ، و يخدمه نمط التّفسير . ثمّ في المقطع الموالي : (التّضامن الإنسانيّ) يطلب منه كتابة نصّ وفق نمط التّوجيه ، و يخدمه نمط التّفسير . و في المقطع الرّابع (شعوب العالم) ينتج نصّا تفسيريّا

وصفيّا . و في المقطع الخامس : (العلم و التّقدّم التّكنولوجيّ) يكلّف بإنتاج نصّ يغلب عليه نمط التّفسير، و يخدمه نمطا الحوار و التّوجيه . وخلال المقطع السّادس : (التّلوّث البيئيّ) يتدرّب على تحرير نصّ تفسيريّ ، يتخلّله نمط الوصف . وفي المقطع السّابع : (الصّناعات التّقليديّة) يكلّف المتعلّم بإنتاج نصّ وفق نمط الوصف ، يتخلّله نمطا التّفسير و السّرد . و أخيرا في المقطع الثّامن : (الهجرة الدّاخليّة و الخارجيّة) ينتج المتعلّم نصّا عبارة عن حوار صحفيّ وفق نمطي السّرد والحوار.

و إذا كان الدّارسون للسانيّات النّصّيّة يتّفقون على أنّ تصنيف النّصوص وفق أنماط محدّدة ، يعتبر من أصعب المسائل الّتي واجهت علماء النّصّ ، فكان على واضعي منهاج تعليميّة اللّغة العربيّة في السنةّ الرّابعة من التّعليم المتوسّط مراعاة مستوى المتعلّم في هذه المرحلة الحسّاسة ، و ذلك باعتماد موضوعات أحاديّة النّمط في ميدان الإنتاج الكتابيّ ، أو على الأقلّ تجنّب تكليف المتعلّمين بإنتاج نصوص كتابيّة ثنائيّة النّمط .

4- مضمون النّصّ الأنموذج :بعد تصفّحنا للنّصوص المرفقة لميدان إنتاج المكتوب ضمن أيقونة « أستثمر النّصّ لأكتب على منواله»،لاحظنا مايلي :

- عدم ملاءمة النّصّ الأنموذج للوضعيات الإنتاجيّة المطلوبة في كثير من الأحيان من جهة، واهتمامات المتعلّم من جهة أخرى .ونذكر في هذا المجال على سبيل المثال لا الحصر الأمثلة الآتية : في المقطع التّعلّميّ الثّاني (الإعلام و المجتمع) وضع معدو الكتاب المدرسيّ نصّا مقتطفا من مقال للكاتب (صلاح عبد الحميد) من كتابه (الإعلام وثقافة الصّورة)، حول موضوع التّلفزيون ، يعالج فيه قضية هيمنة هذا الجهاز الإعلاميّ على شبكات التّواصل، ويعرض خلاله صبرا لآراء بعض الطّلبة المشاهدين في برنامج عرضته فضائيّة عربيّة عام 2008م ، يجمعون فيه على فكرة أنّ التّلفزيون هو أكثر الوسائل الإعلاميّة نشرا للدّعاية و للعنف. والسّؤال الّذي يطرح نفسه في هذه النّقطة : هل يمكن إقناع متعلّم 2021م (متعلّم الفيسبوك، والتّويتر، و الانستغرام

...) بفكرة الكاتب ؟ ولذلك من الضروريّ على واضعي النّصوص التّعليميّة مراعاة معياري القصديّة والمقبوليّة النّصّيتين ، للتأثير في المتعلّم ،وإقناعه بالأفكار المطروحة .

ولاحظنا في المقطع السّادس (التّلوّث البيئيّ) إدراج نصّ مقتطف من رواية (سيّدة المقام) للرّوائيّ (واسيني الأعرج) ، وهو نصّ مؤلّف من ثلاثة وعشرين سطرا، لا يناسب ظاهرة التّلوّث إلّا في فقرة قصيرة من أسطر قليلة.وفي المقطع الثّامن (الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة) اختار واضعو الكتاب المدرسيّ نصّا حواريّا قصيرا جدا للكاتب(زكرياء ثامر) . ففي رأينا موضوع المقطع التّعلّميّ يتطلّب نصّا أكثر تأثيرا على المتعلّم، خاصة وبيئتنا تعرف انتشارا رهيبا للهجرة السّريّة (غير الشّرعيّة) .

ولذلك يمكننا القول إنّ اختيار النّصّ التّعليميّ الّذي يثير اهتمام المتعلّم ،ويلائم طموحاته ، وميوله ، ويتناسب مع بيئته،وثقافته،يكون وسيلة مساعدة لاكتساب الكفاءة المنشودة،وتوظيفها توظيفا حسنا.

5– قضية اختيار موضوع التّعبير ونمطه : من الأمور الّتي تعيق تحقيق الكفاءة المنشودة في رأينا ، هي الصّعوبة الّتي يواجهها الأستاذ في إيجاد الأغلبية من المتعلّمين ، الّذين يتّفقون على نفس الموضوع ، ونفس النّمط . ونحن ندرك حساسيّة المرحلة العمريّة في الطّور المتوسّط (مرحلة المراهقة) ، والّتي يميل فيها كلّ فرد إلى حبّ الزّعامة والتّميّز عن أقرانه .

4– منهجيّة تعليميّة نشاط الإدماج :

يعتبر نشاط الإدماج من أهم الطّرائق البيداغوجيّة الّتي اعتمدتها تعليميّة اللّغة العربيّة في إطار المقاربة بالكفاءات من جهة، والمقاربات النّصّيّة من جهة أخرى ،باعتباره يعتمد على كفاءة المتعلّم في نقل تعلّماته المجزّأة و المنفصلة إلى وضعيات نصّيّة مركّبة في وضعيات دالة.والإدماج في

رأينا أحد الوسائل النّاجعة للتّحقّق من الوصول إلى الكفاءات الختاميّة والشّاملة الّتي تصبو إليها تعليميّة اللّغة العربيّة.

وما يلفت الانتباه أنّ هذا النّشاط لم يأخذ حقّه في الوثائق التّربويّة الرّسميّة الخاصة بالسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط (المنهاج،والوثيقة المرافقة للمنهاج، ودليل الأستاذ، والكتاب المدرسيّ)،ماعدا بعض الإشارات المقتضبة .

والأصل في نشاط الإدماج أنّه يكون بعد نهاية المقطع التّعلّميّ،بحصة أولى يتناول فيها المتعلّمون وضعية إدماجيّة شفويّة، يكون سياقها حول مضمون المقطع،ويتمّ تقويمها وفق معايير ومؤشّرات الشّبكة الّتي يعدّها الأستاذ مسبقا، وتكون هذه الوضعية متبوعة بحصة المعالجة البيداغوجيّة، الّتي تهدف إلى تقويم النّقائص المسجّلة.وتتبعها في حصة أخرى وضعية إدماجيّة كتابيّة، تتضمّن سياقا، وسندا، وتعليمة،ينجزها المتعلّم على ورقة مزدوجة، يتمّ تصحيحها في حصة التّقويم . وتتبع بمعالجة للخلل الّذي لاحظه الأستاذ بعد تصحيح الوضعية .

4-1- ملامح اللّسانيّات النّصّيّة في نشاط الإدماج :

من خلال منهجيّة تسيير وضعية نشاط الإدماج ، الّذي يعبّر فعلا عن ارتباطه بالمقاربة بالكفاءات ، من حيث إنّه نشاط متعلّق بكفاءات المتعلّم ، وقدراته ، ومهاراته ...حاولنا رصد بعض القضايا الّتي لها علاقة بلسانيّات النّصّ ، والّتي نوجزها في النّقاط الآتية :

1- الكفاءة النّصّيّة : يهدف نشاط الإدماج إلى إكساب المتعلّم كفاءة نصّيّة ، من خلال محاولة توظيف مكتسباته القبليّة (موارد معرفيّة ، قدرات ، مهارات ، سلوكات)، الّتي اكتسبها خلال الوضعيات التّعلّميّة ، إضافة إلى قدراته ومهاراته لإنتاج وضعية نصّيّة شفويّة ، وكتابيّة .

2- السّياق (المقاميّة) : من شروط صياغة وضعية الإدماج أن تكون الوضعية ملائمة للسّياق ، أي محيط المتعلّم، وبيئته الاجتماعيّة والثّقافيّة ، وتعبّر عن وضعية مشكلة قد تواجهه في حياته اليوميّة ، وهذا لربط المدرسة بالمحيط الخارجيّ للمتعلّم .

3- التّناص : عند إنجاز المتعلّم لوضعية نشاط الإدماج يمكنه الاستعانة والاستشهاد بالأدلة والبراهين المختلفة (النّقليّة ، التّاريخيّة ، العقليّة ، الواقعيّة) : من القرآن الكريم ، والسّنّة النّبويّة، وديوان العرب من الشّعر والنّثر، والتّاريخ ، و واقعه المعيش ...كما يمكنه توظيف تقنية الاقتباس، والأخذ من نصوص أخرى اطّلع عليها سابقا .

4- معيار الانسجام : يشترط في وضعية نشاط الإدماج عند بناء شبكة تقويمها معيار الانسجام ، بمجموعة من المؤشّرات ، منها ملاءمة النّصّ المنتج للموضوع و التّعليمة المطلوبة ، وتسلسل أفكاره وترابطها ، وتوظيف علامات التّرقيم ، وتوظيف الصّور البيانيّة على اختلافها ، والتّركيز على الوحدة الموضوعيّة ، والكلمات المفتاحيّة .

4-2- الصّعوبات المعترضة في تسيير نشاط الإدماج :

من خلال تتبّعنا لوضعية نشاط الإدماج في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط بين الوثائق التّربويّة الرّسميّة، والكتاب المدرسيّ، وما هو موجود في الواقع التّعليميّ، لاحظنا أنّ هذا النّشاط تواجه تطبيقه بنجاح صعوبات عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر مايلي:

1- تضارب الوثائق التّربويّة الرّسميّة في عدد ساعات نشاط الإدماج في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، في حين الدّليل ينصّ على أربع ساعات في الأسبوع الرّابع من المقطع التّعلّميّ مخصّصة لنشاط الإدماج ، نجد من جهة أخرى الكتاب المدرسيّ يتضمّن وضعيتين واحدة شفويّة ، وأخرى كتابيّة ، أي ساعتين، بينما الواقع الميدانيّ الّذي تمثّله المخطّطات التّعليميّة الصّادرة في شهر جويلية عام 2021م تنصّ على ثلاث ساعات للإدماج . وهذا التّضارب الّذي يضع

الأستاذ في حيرة من أمره ، يعود في نظرنا إلى غياب التّنسيق بين مختلف اللّجان المكلّفة بإعداد الوثائق التّربويّة الرّسميّة .

2– المخطّطات التّعليميّة لم تخصّص حصّة مستقلّة لتصحيح وضعية نشاط الإدماج ، حين ذكرت الأمر بصفة عامة (إدماج ، وتقويم ، ومعالجة بيداغوجيّة) ، ولم تفصّل في الحجم الزّمنيّ المخصّص لكلّ وضعية من هذه الوضعيات الثّلاث . وهذا ما خلق اختلافا كبيرا بين عناصر الجماعة التّربويّة (الأساتذة ، و المفتّشين) ، فراح كلّ طرف يجتهد حسب قراءته التّحليليّة للمخطّطات من أجل جعل حجم زمنيّ لعملية تقويم الإدماج ، فمنهم من يستعمل السّاعة الأولى لتقويم وضعية الإدماج للمقطع التّعلّميّ السّابق ، والسّاعة الثّانية لإنتاج وضعية إدماجيّة للمقطع الحالي، وهذا يتنافى مع نظريّة بناء التّعلّمات ، نتيجة الاضطراب المنهجيّ ، والذّهنيّ الّذي تحدثه لدى المتعلّمين . في حين اجتهد البعض الآخر في إنتاج الوضعية في الحصة الأولى من الإدماج ، وتقويمها في الحصّة الثّانية الموالية مباشرة . وفي هذه الحالة يكون التّقويم سريعا سطحيّا ، لأنّ الأستاذ لا يجد وقتا كافيا لعملية تصحيح أوراق المتعلّمين . وفي الحالتين لا مجال لوضعية المعالجة البيداغوجيّة. وهذا ممّا يؤثّر سلبا على تحقيق الكفاءات الختاميّة المنشودة من نشاط الإدماج .

3– ساعة واحدة خصّصتها المخطّطات التّعليميّة للوضعية الشّفويّة لنشاط الإدماج إنتاجا ، و تقويما ، ومعالجة بيداغوجيّة ، لا تكفي لتحقيق الكفاءة الشّاملة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه، المتعلّقة بعملية التّواصل الشّفويّ ، بحيث سيجد الأستاذ نفسه أمام ضغط الوقت ، ممّا يجعل الإنتاج الشّفويّ يقتصر على مجموعة قليلة من المتعلّمين فقط .

4– التّضارب الواقع داخل المخطّطات التّعليميّة في الحجم الزمنيّ لنشاط الإدماج ، وتقويمه ، فنجد في تحديد الحجم الزّمنيّ للمقطع التّعلّميّ محدّد بعشر ساعات للتّعلّمات زائد ثلاث ساعات للإدماج والتّقويم (10+03) خلال كلّ مقطع، في حين نفس المخطط عندما يشرح

حصص الإدماج ينصّ صراحة في الصّفحة الرّابعة عشر(14) على حصّتين فقط . وهذا ما جعل الأساتذة يتعاملون مع هذا النّشاط الهام حسب قراءة كلّ أستاذ ، خاصة في غياب العمليات التّكوينيّة الحضوريّة في السّنوات الأخيرة بسبب جائحة كوفيد 19 ، والصّعوبات المعترضة في التّواصل عن بعد ، بسبب نقص الإمكانات التّكنولوجيّة من جهة ، و انعدام شبكة الأنترنت في المؤسّسات النّائيّة من جهة أخرى .

5- اقتراح المخطّطات التّعليميّة على الأستاذ اقتطاع أو تخصيص حيز زمنيّ من حصة نشاط الإدماج لتصحيح التّعبير الكتابيّ هو في رأينا الخلط الواضح بين ميادين مادة اللّغة العربيّة ، وتشويش على الأساتذة في تسيير الأنشطة المقرّرة ، وفتح المجال أمام الاجتهادات الشّخصيّة للأساتذة في تسيير هذه الوضعية ، ممّا يخلق تباينا بين مقاطعة وأخرى، بل بين مؤسّسة وأخرى .

إنّ دراستنا في هذا الفصل لتعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّصّيّة المعتمدة في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، من خلال كتاب اللّغة العربيّة الجديد (طبعة 2019 م) للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسط أكّدت وأبرزت الاهتمام الكبير الّذي أولته المنظومة التّربويّة الجزائريّة في السّنوات الأخيرة لتعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط ، حيث عملت على إصلاحات عديدة مسّت المناهج ، و الكتب المدرسيّة ، والطّرائق البيداغوجيّة ، تماشيا مع التّطوّرات التّربويّة العالميّة ، لجعل اللّغة العربيّة تواكب النّمو العالميّ في مجالات التّكنولوجيا والاتّصالات بأنواعها. لكنّنا اكتشفنا أنّ الصّعوبات المعترضة في تحقيق أهدافها الّتي سطّرت لها تكمن في وجود هذه الإصلاحات نظريّا ، أي على مستوى الوثائق التّربويّة الرّسميّة ، وتذبذب وجودها في الجانب الميدانيّ التّطبيقي، وهذا راجع إلى انعدام التّنسيق بين مختلف اللّجان المكلّفة بإعداد الوثائق البيداغوجيّة الرّسميّة والكتب المدرسيّة ، إضافة إلى نقص الوسائل التّكنولوجيّة الحديثة الّتي تساعد على تطبيق هذه المقاربات بنجاح .

الخـــــاتمة

إنّ اللّغة العربيّة بعلومها كافة لغة الإبداع الأدبيّ ، والتّعبير عن الأفكار و المشاعر و الحاجات، ولذلك كان لابدّ على المنظومات التّربويّة العربيّة من جهة ، و الباحثين و الدّارسين و المختصّين العرب من جهة ثانية البحث عن أنجع الطّرائق و الوسائل الّتي تسهم في مجال تعليميّة اللّغة العربيّة للنّاطقين بها ، والنّاطقين بغيرها بشكل إيجابي و فعّال .

وفي هذا النّطاق حاولنا في هذه الدّراسة القيام بعملية وصفيّة تحليليّة لبعض المقاربات الّتي انتهجتها تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر في السّنوات الأخيرة ، وتمّ التّركيز على المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجيّ منذ السّنة الدّراسيّة 2004/2003 .و ما وجدته هذه المقاربة في اللّسانيّات النّصّيّة من طرائق و مقاربات تربويّة تتناسب مع مبادئها الأساسيّة . حيث كان بحثنا منصبّا على كتاب اللّغة العربيّة الجديد (طبعة 2019 م) المقرّر في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، بغية استكشاف ما تضمّنه من ملامح ومعايير اللّسانيّات النّصّيّة ، الّتي لها ارتباط ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مع محاولة رصد الصّعوبات الّتي تعترض هذه المقاربات في الميدان، ممّا يعيق تحقيق الكفاءات المنشودة في منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.

ومن خلال هذه الدّراسة المتواضعة توصّلنا إلى النّتائج الآتية :

01- استقلال التّعليميّة كعلم له مبادؤه الخاصة به.

02- احتكاك حقل تعليميّة اللّغات بالعلوم الأخرى ، خاصة علم النّفس ، و اللّسانيّات .

03- ظهور بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاء نتيجة تأثّر التّعليميّة بالنّظريّة البنائيّة .

04- انتهاج المنظومة التّربويّة الجزائريّة للمقاربة بالكفاءات لمواكبة العولمة، و الانفجار التّكنولوجيّ في مجال العلوم و المعارف .

05- التّداخل الكبير بين المقاربة بالكفاءات و لسانيّات النّصّ ، خاصة في المبادئ و المعايير و الأهداف.

06- اعتماد المقاربة النّصّيّة كخيار بيداغوجيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط.

07- اعتماد معايير لسانيّات النّصّ في منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، خاصة معياري الاتّساق و الانسجام .

08-التّركيز على كفاءة التّواصل بنوعيه الشّفويّ و الكتابيّ ككفاءة نصّيّة شاملة في منهاج السّنة الرّابعة المتوسّطة .

09- تخصيص جزء من ميدان فهم المكتوب لتصنيف النّصوص من خلال دراسة نمط النّص ومؤشّراته ، و الأنماط الخادمة و مؤشّراتها .

10- جلّ النّصوص المقرّرة خاصة في ميدان فهم المنطوق تفتقد لمعايير انتقاء النّصّ التّعليميّ ، أي تفتقد لمعياري القصديّة و المقبوليّة النّصّيتين .

11- ترتيب دروس قواعد اللّغة في التّدرّج السّنويّ يتنافى مع توظيف تقنية المقاربة النّصّيّة .

12- وجود هوة بين الجانب النّظريّ و الجانب التّطبيقيّ فيما يخصّ المقاربات النّصّيّة المعتمدة .

13- خلو كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط من الجانب الجماليّ الفنّيّ (البلاغيّ) للّغة العربيّة (الصّور البيانيّة – المحسّنات البديعيّة – القواعد العروضيّة) .

14- وجود فجوة بين الوثائق (الوسائل) البيداغوجيّة (المخّططات التّعليميّة ، دليل الأستاذ ، الوثيقة المرافقة للمنهاج ، الكتاب المدرسيّ) .

و من خلال هذا البحث المتواضع ، و من خلال النتائج الّتي توصّل إليها، ارتأينا تقديم مجموعة من التّوصيات ، نوجزها في النّقاط الآتية :

01- متابعة تنفيذ المقاربات البيداغوجيّة المعتمدة في الميدان أي على مستوى التّطبيق الفعليّ .

02- اعتماد معايير انتقاء النّصوص التّعليميّة لتتناسب مع مستوى المتعلمين ، و أفكارهم ، و طموحاتهم ، و رغباتهم ، و بيئة التّعلّم .

03- وضع قائمة موحّدة تتضمّن عناوين مظاهر الاتّساق و الانسجام المراد تدريسها في مرحلة التّعليم المتوسّط ، تجنّبا لعامل الذّاتيّة في اختيار الموارد المعرفيّة من قبل الأستاذ .

04- ضرورة تجهيز المؤسّسات التّربويّة قدر الإمكان بالأجهزة التّكنولوجيّة الحديثة في مجال التّواصل .

05- ضرورة التّنسيق بين اللّجنة الوطنيّة لوضع المناهج التّربويّة و الوثيقة المرافقة للمنهاج ، و لجنة إعداد المخطّطات التّعليميّة والتّدرّجات السّنويّة ، و لجنة إعداد الكتاب المدرسيّ ، و دليل الأستاذ ، للخروج بعمل بيداغوجيّ شامل و موحّد .

06- ضرورة ترتيب الدّروس في التّدرّج السّنويّ تماشيا مع ترتيب الكتاب المدرسيّ لتجنّب التّشويش على ذهن المتعلّم من جهة ، و لتحقيق بيداغوجيا المقاربة النّصّيّة من جهة أخرى .

07- ضرورة خلق رابط بين وزارة التّربية الوطنيّة و وزارة التّعليم العالي و البحث العلميّ من أجل تكوين الأساتذة حول المقاربات اللّسانيّة البيداغوجيّة الحديثة .

08- ضرورة عرض الكتب المدرسيّة قبل إخراجها للميدان على أساتذة وباحثين مختصّين لتنقيحها ، خاصة في مجال القضايا المتعلّقة بالعلوم اللّسانيّة .

09- التّرخيص للأستاذ بالإتيان بنصّ بديل في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ، تتوفّر فيه شروط النّصّيّة من جهة، و يتناسب مع المقطع التّعلّميّ ، ومستوى المتعلّمين و بيئتهم من جهة أخرى .

10- من الأفضل تضمين الكتاب المدرسيّ الوضعية الانطلاقيّة (المشكلة) الأمّ ، ليكون المتعلّمون على علم بها ، كونها مفتاح العملية التّعلّميّة/التّعليميّة .

11- ضرورة التّخطيط المسبق لأيّ إصلاح يمسّ المناهج البيداغوجيّة خاصة ما يتعلّق بحجم المادة التّعلّميّة ، والأنشطة البيداغوجيّة ، والحجم الزّمنيّ المحدّد لها .

تمّ بحمد الله تعالى.

قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المصادر و المراجع :

القرآن الكريم (رواية حفص) .

1. ابن منظور جمال الدين ، لسان العرب ، ط01 ، ج06 ، دار صادر ، بيروت ، (د.ت) .
2. أبو الفتوح رضوان و آخرون، الكتاب المدرسي : فلسفته ، تاريخه،أسسه ، تقويمه، دار المسيرة للنشر ، عمان، الأردن .
3. أبو محمد الشرقاوي ، التعلّم : نظريات وتطبيقات ، مكتبة الأنجلو المصريّة ، القاهرة ، مصر ، 2013 م .
4. أحمد المتوكّل ، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيّات الوظيفيّة : بنية الخطاب من الجملة إلى النّصّ، ط1، دار الأمان ، الرّباط ، المغرب ، 2001م .
5. أحمد حساني ، دراسات في اللّسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات ، ط02 ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، بن عكنون ، الجزائر ، 2009 م .
6. أحمد خيري كاظم ، جابر عبد الحميد جابر ، الوسائل التّعليميّة و المنهج ، ط3 ، دار النّهضة العربيّة ، القاهرة ، 1975 م .
7. (1)أحمد عفيفي، الإحالة في نحو النّصّ ،كلية دار العلوم ،جامعة القاهرة، 2001 م .
   (2)أحمد عفيفي ، نحو النّصّ : اتّجاه جديد في الدّرس اللّغويّ ، ط01، مكتبة زهراء الشّرق ،القاهرة ، مصر،2001م .
8. أحمد محمّد قدور، مبادئ اللّسانيّات ،ط03 ، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، 2008م .
9. (1)الأزهر الزناد ، نسيج النص : بحث في ما يكون به الملفوظ نصا ، ط 01 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، بيروت ، لبنان ، 1993 م .

(2)الأزهر الزّناد ، نسيج النّصّ ، ط01 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، بيروت ، لبنان ، 1999 م .

10. أشرف عبد البديع عبد الكريم ، الدّرس النّحويّ النّصيّ في كتب إعجاز القرآن الكريم ، مكتبة الآداب ، القاهرة ،2008م .

11. إلهام أبو غزالة وعلي خليل حمد ، مدخل إلى علم لغة النّصّ ،ط1، مطبعة دار الكتاب ، القاهرة ،1999م .

12. أنطوان صياح ، تعلّميّة اللّغة العربيّة ،ج 1 ، ط01 ،دار النهضة العربيّة ، بيروت ،لبنان ،2006م .

13. براون ويول ، تحليل الخطاب، ترجمة محمّد لطفي الزّليطي ومنير التّركيّ، جامعة الملك سعود ، الرّياض ، 1997م .

14. بشير إبرير ، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق ، ط1،عالم الكتب الحديث.

15. بيير ديشي ، تخطيط الدّرس لتنمية الكفاءة ، ترجمة عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التّربية ، مطبعة النّجاح الجديدة ، المغرب .

16. (1)توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ،طرائق التدريس العامة ، ط04 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009 م .

(2)توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة،المناهج التّربويّة الحديثة : مفاهيمها ، عناصرها ، أسسها ، عملياتها ، ط ، دار المسيرة ، عمان ،2009 م .

17. توفيق مرعي وعيسى أبو شيخة ، أساليب تدريس العلوم الاجتماعيّة ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، الأردن ، 1996 م .

18. جلال شمس الدّين ، علم اللّغة النّفسيّ : مناهجه ونظريّاته وقضاياه ، ج1 ، مؤسسة الثّقافة الجامعيّة ، الإسكندريّة ، مصر ، د.ت .

19. جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، ج07 ، ط01 ، المطبعة الأميرية ببولاق ، مصر ، 1301 هـ .

20. (1)جميل حمداوي ، نحو تقويم تربويّ جديد : التّقويم الإدماجيّ ، ط01 ، شبكة الألوكة ، 2015 م .

(2)جميل حمداوي ، الإدارة التّربويّة بين التّدبير البيداغوجيّ والنّجاح المدرسيّ ، ط01 ، المغرب ، 2016 م .

(3)جميل حمداوي ، محاضرات في الديدكتيك العامة ، ط01 ، منشورات حمداوي الثّقافيّة ، تطوان ، المغرب ، 2017 م .

21. جورج آم غازدا ، نظريّات التّعلّم : دراسة مقارنة ، ترجمة علي حسين حجاج ، ط01 ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1993 م .

22. جوليا كريستيفا ، علم النّصّ ، ترجمة فريد الزّاهي ، ط2، دار نوبقال للنّشر، الدّار البيضاء ، المغرب .

23. حاجي فريد ، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات : الأبعاد والمتطلّبات ، دار الخلدونيّة للنّشر والتّوزيع ، الجزائر ، 2005م .

24. حسام أحمد فرج ، نظريّة علم النّصّ، رؤية منهجيّة في بناء النّصّ النّثري ط1، مكتبة الآداب ، القاهرة ،2007 م .

25. حسن زيتون ، مهارات التّدريس «رؤية في تنفيذ التّدريس» ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 2001 م .

26. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون ، التّعلّم و التّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة ، ط01 ، عالم الكتب للنّشر ، مصر،2003 م .

27. (1)حسن شحاتة ، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، ط03 ، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب ، القاهرة ، مصر ، 2003 م .

(2)حسن شحاتة ، استراتيجيات التّعليم والتّعلّم الحديثة وصناعة العقل العربيّ ، ط1 ، الدّار المصريّة اللبنانيّة ، مصر ، 2008 م .

28. حسن علي سلامة ، تدريس الرّياضيات بين النّظريّة والتطبيق ، ط01 ، دار الفجر الجديد ، القاهرة ، مصر ، 1995 م .

29. خالد البصيص، التدّريس العلميّ و الفنيّ الشّفّاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير ، الجزائر ،2004م .

30. خالد حسن أبو غالية ، علم اللّغة التّطبيقيّ ، مفهومه ومجالاته ، مكتبة دار العلم ، الفيوم ،2005م .

31. خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات، ط01 ، مطبعة ع/بن/ ، الجزائر ، 2005م

32. دوجلاس براون ، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها ، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت ، 1994م .

33. دومينيك منغانو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ،ترجمة محمّد يحياتن ، ط1،منشورات الاختلاق، الجزائر، 2005م .

34. (01)- رافدة عمر الحريري، التّقويم التّربويّ الشّامل للمؤسّسة المدرسيّة،ط01 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، 2007 م .

(02) – رافدة عمر الحريري ، طرق التّدريس بين التّقليد والتّجديد ، ط01 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، 2010 م .

35. رحيم يونس كرو العزاوي ، المناهج وطرائق التّدريس ، دار دجلة ، عمان ، الأردن ، 2009 م .

36. رزقي محمّد ، منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي ، مؤتمر تعليم اللّغة الثّاني ، دار العلوم ، القاهرة ، 2004 م .

37. رمضان أرزيل ومحمّد حسونات ، نحو استراتيجية التّدريس بمقاربة الكفاءات ، ط02 ، دار الأمل ، الجزائر ، 2002 م .

38. روبرت دي بوجراند ، النّصّ و الخطاب و الإجراء ، ترجمة تمام حسن ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة ،1998م .

39. ريناتا غوروفا ، مقدّمة في علم الاجتماع التّربويّ ، ترجمة نزار عيون السّود ، دار دمشق ، دمشق ، سوريا ،ن 1984م .

40. زينب بن يونس ، كيف نفهم الجيل الثّاني ؟ ط 01، Allure للنّشر والطّبع ، برج الكيفان ، الجزائر ، 2017م .

41. (1)سعيد حسن بحيري،علم لغة النّصّ المفاهيم والاتجاهات،ط1 ،الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر،لونجمان، مصر ،1997م .

(2)سعيد حسن بحيري ،اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النّصّ، مجلة علامات ، الجزء الثالث ،المجلد العاشر،السعودية،2000م .

42. صالح بلعيد،دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة،ط3، دار هومة، الجزائر،2000م .

43. صبحي إبراهيم الفقي ، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ج01 ،دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة،2000 م .

44. صلاح حسنين، اللّسانيّات وعلم اللّغة المعاصر وعلاقته بالعلوم الإنسانيّة ، دار الكتاب الحديث ، الكويت ، 2008 م .

45. صلاح خضر ، قراءات في المناهج و طرق التّدريس ط1 ، الدّار العربيّة للنّشر و التّوزيع ، القاهرة ، مصر، 2000م .

46. صلاح فضل،بلاغة الخطاب وعلم النّصّ،عالم المعرفة للنّشر،الكويت،1992م

47. طاهر سليمان حمودة ، ظاهرة الحذف في الدّرس اللّغويّ ، الدّار الجامعيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، الإسكندرية .

48. طيب نايت سليمان وآخرون ،مفاهيم بيداغوجيّة جديدة في التّعليم ،دار الأمازيغ، الجزائر ، د.ت .

49. عايش محمود زيتون، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات تدريس العلوم، ط01 ، دار الشّروق ، عمان ، 2007م .

50. عبد الرّحمان الحاج صالح ، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة ،ج1، دار موفم للنّشر ، الجزائر ،2007م .

51. عبد الرّحمان بن خلدون ، المقدّمة ، ج 02 ، تحقيق عبد الله محمّد الدّرويش ، ط 01، مكتبة الهداية ، دمشق،2004م .

52. عبد السّلام مصطفى ، الاتّجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، ط1 ، دار الفكر العربيّ ، القاهرة ، مصر ، 2001 م .

53. عبد العزيز عميمر ، مقاربة التّدريس بالكفاءات ، تسالة ،الأبيار ،الجزائر، 2005 م .

54. عبد القادر أمير وإسماعيل إلمان ، المعالجة البيداغوجيّة ، الدّيوان الوطنيّ للتّعليم عن بعد ، الجزائر ، 2008 م .

55. عبد الكريم غريب ، مستجدات التّربية والتّكوين ، مجلة جغرافية المغرب، ط01 ، منشورات عالم التربية ، الرباط ، المغرب ، 2007م .

56. عبد اللطيف بن حسين فرج ،طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط01 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، 2005 م .

57. عبد المجيد نشواتي ، علم النّفس التّربويّ ، ط 04 ، دار الفرقان للنّشر، عمان، 200 م .

58. عبد الموجود محمّد عزّت و آخرون، أساسيات المنهج و تنظيماته ، دار الثّقافة ، القاهرة ، 1981م .

59. عبده الرّاجحي ، علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندرية ،1995م .

60. عزة شبل محمّد ، علم لغة النّصّ النّظرية و التّطبيق ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، 2000 م .

61. علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللّغة العربيّة ، دار الشواف للنّشر ، الرّياض ، 1991م .

62. عماد عبد الرّحيم الزغلول ، نظريّات التّعلّم ، ط01 ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع ، عمان ، 2010م .

63. عمر الإيمان،طرق التّدريس،ط02،دار المسيرة ،عمان، الأردن، 2010 م.

64. عمر محمّد أبو خرمة ، نحو النّصّ : نقد النّظريّة وبناء أخرى ، ط01، عالم الكتب الحديث ، الأردن ،2004م .

65. الفاسيّ الفهريّ ، اللّسانيّات واللّغة العربيّة ، نماذج تركيبيّة ودلاليّة ،ط1،دار تبوقال ، الدّار البيضاء ،1985م .

66. فاطمة الزّهراء بوكرمة ، الكفاءة مفاهيم ونظريّات ، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، الجزائر ، 2008 م .

67. فاطمة حسيني ، كفايات التّدريس وتدريس الكفايات : آليات التّحصيل ومعايير التّقويم ، ط01 ، مطبعة النّجاح ، الدّار البيضاء ، المغرب ، 2005م .

68. (1)فان دايك ، النّصّ و الاتّساق، استقصاء البحث في الخطاب الدّلاليّ والتّداوليّ ، ترجمة عبد القادر قنيدني ، إفريقيا الشّرق ، المغرب ، 2000م .

(2)فان دايك ،علم النّصّ مدخل متداخل الاختصاصات ، ترجمة وتعليق سعيد حسن بحيري ، ط1، دار القاهرة للكتاب ، القاهرة ، 2001م .

69. فتحي مصطفى الزيات ، علم النّفس المعرفي ، ج01 ، ط01 ، دار النّشر للجامعات ، مصر 2001 م .

70. فخري حسن الزّيات ، التّدريس : أهدافه، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه ، تصنيفاته ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

71. فيليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة لحسن برتكلاري، ط01، دار النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، 2004م .

72. قاسم حسن حسين ، الموسوعة البدنيّة والرّياضية الشّاملة ، ط01 ، دار الفكر للطّباعة والنّشر ، عمان ، 1998 م .

73. كريمان بدير،التّعلّم النّشط،ط01،دار المسيرة، عمان، الأردن، 2010 م .

74. لويس معلوف ، المنجد في اللّغة ، ط19 ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ، 2010م .

75. ليندة قياس، لسانيّات النّصّ (النّظريّة و التّطبيق) ط01 ،مكتبة الآداب ، القاهرة ،2009م .

76. محمّد الأخضر الصّبيحي ، مدخل إلى علم النّصّ ومجالات تطبيقه ، الدّار العربيّة للعلوم ، منشورات الاختلاف ، بيروت ، لبنان ، 2008 م .

77. محمّد إبراهيم قطاوي ، طرق تدريس الدّراسات الاجتماعيّة ،ط01 ،دار الفكر ، عمان ، 2007م .

78. محمّد الشّاوش ، أصول تحليل الخطاب في النّظريّة النّحويّة العربيّة : تأسيس نحو النّصّ ،ج 01 ،المؤسسة العربية للتّوزيع ، تونس ،2001 م .

79. محمّد الصّالح حثروبي ، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات ، ط02 ، دار الهدى ، الجزائر ، 2002 م .

80. (1)محمّد الطّاهر وعلي ، بيداغوجيا الكفاءات،ط02،دار الورسم للنشر،القبة، الجزائر ، د.ت .

(2)محمّد الطّاهر وعلي،الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات،ردمك،2007 م.

81. محمّد المشاقبة ،مبادئ الإرشاد النفسي،ط01 ،دار المناهج ،الأردن، 2015 م.

82. محمّد حماسة عبد اللّطيف،في بناء الجملة العربيّة،دار القلم، الكويت،1982م

83. محمّد خطّابي ، لسانيّات النّصّ مدخل إلى انسجام الخطاب ، ط01 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، بيروت ، لبنان، 1991م .

84. محمّد عبد الرّحيم عدس ، صعوبات التّعلّم، ط01 ، دار الفكر للنّشر والتّوزيع ، دمشق ، سوريا ، 2000 م .

85. محمّد عزام ، النّصّ الغائب ، تجلّيات التّناص في الشّعر العربيّ ، اتّحاد الكتّاب العرب ، دمشق ،2001م .

86. محمّد مفتاح ، تحليل الخطاب الشّعريّ (استراتيجية التّناص)، ط03 ، المركز الثّقافيّ العربيّ ، الدار البيضاء، المغرب ، 1992م .

87. محمود فهمي حجازي ، مدخل إلى علم اللّغة، دار قباء للنّشر والطّباعة ، القاهرة ، 1998 م .

88. مصطفى عشوي ، مدخل إلى علم النّفس المعاصر ، ط02 ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، بن عكنون ، الجزائر ، 2003 م .

89. مصطفى محمود الإمام و آخرون ، التّقويم و القياس ، دار الحكمة ، بيروت، 198م .

90. المعجم الوسيط ، مجمع اللّغة العربيّة ، القاهرة ، مصر ، 1998 م .

91. مهدي محمود سالم بن محمد الحلبي، التّربية الميدانيّة و أساسيات التّدريس ، ط02 ، مكتبة العبيكان للنشر و التوزيع ، الرياض،1898م .

92. الناشف سلمى ، المفاهيم العلميّة وطرائق التّدريس ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ، 2009 م .

93. يوسف محمود قطامي،نظريّات التّعلّم والتّعليم،ط1،دار الفكر،الأردن 2005 م.

الوثائق التّربويّة :

1. وزارة التّربية الوطنيّة ، التّعليميّة العامة وعلم النّفس، الجزائر ، 1999 م .

2. المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، تعليميّة المواد ، الحراش ، الجزائر ، 2004 م .

3.وزارة التّربية الوطنيّة ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الرّابعة متوسّط ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2005 م .

4.وزارة التّربية الوطنيّة ، مديريّة التّعليم الأساسي ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسّط،الجزائر، 2015 م .

5.وزارة التّربية الوطنيّة ، المرجعيّة العامة للمناهج ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة الجزائر ، 2016 م .

6.وزارة التّربية الوطنيّة ، القانون التّوجيهيّ للتّربية ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة،الجزائر،2016م.

7.وزارة التّربية الوطنيّة ، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2016 م .

8.وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل بناء اختبار مادة اللّغة العربيّة ، الدّيوان الوطنيّ للامتحانات والمسابقات ، الجزائر ، 2018 م .

9.وزارة التّربية الوطنيّة ،دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، أوراس للنّشر ، 2018 م .

10.وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل استخدام كتاب السّنة الرّابعة ابتدائي ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2018 م .

11.وزارة التّربية الوطنيّة ، المخطّطات السّنويّة لمادة اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، المفتّشيّة العامة للبيداغوجيا ، الجزائر ، 2019 م .

12.وزارة التّربية الوطنيّة ، دليل الأستاذ لمادة اللّغة العربيّة، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط ، موفم للنّشر ، الجزائر ، 2019 م .

13.وزارة التّربية الوطنيّة ،كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط، منشورات الشّهاب ، الجزائر ، 2019 م .

14.وزارة التّربيّة الوطنيّة،دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، منشورات الشّهاب ، الجزائر ،2019 م .

15.وزارة التّربية الوطنيّة،دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم

المتوسّط،الجزائر،2020م.

المجلّات :

1. أروى محمّد ربيع، توظيف وسائل الإعلام والتّكنولوجيا الحديثة في تعليم اللّغة العربيّة : دراسة تحليليّة ،مجلة الدّراسات اللّغويّة و الأدبيّة ، العدد الثّاني ، ديسمبر 2017 ، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا .

2. جميل حمداوي ، نحو تقويم تربويّ جديد (التّقويم الإدماجيّ)، مجلّة الإصلاح، العدد 02، ماي 2015م .

3. خالد بسندي ، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللّسانيّات التّطبيقيّة ، المجلة الأردنيّة في اللّغة العربيّة وآدابها ، جامعة مؤتة ،المجلّد 05،العدد 02، 2009م.

4. زمام نور الدين ، المقاربة بالكفاءات (النّشأة و التطور) ، مجلة دفاتر مخبر المسألة التّربوية في الجزائر، جامعة محمد خيضر، بسكرة ،الجزائر،العدد 10،2012 م .

5. سعد مصلوح ، نحو أجرومية للنّصّ الشّعريّ : دراسة في قصيدة جاهليّة ، مجلة فصول ، المجلّد العاشر ، العدد الأوّل والثّاني ، يوليو1991م .

6. سعيد حسن بحيري ، اتجاهات لغوية معاصرة في تحليل النّصّ ، مجلّة علامات ، الجزء الثّالث ، المجلّد العاشر، السّعودية ،2000م .

7. سهيلة عيشاوي ، المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليميّة ، مجلّة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة ، قسنطينة ، الجزائر، المجلّد 32، العدد 02، 2018 م .

8. الطيب العزالي قواوة، الانسجام النّصّيّ وأدواته ، مجلة مخبر أبحاث في اللّغة والأدب الجزائريّ ، جامعة محمّد خيضر ببسكرة ، الجزائر، العدد الثّامن ، 2012م،.

9. عبد الباسط هويدي،الأصول النّظريّة لإستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات،مجلّة العلوم الإنسانيّة،جامعة أم البواقي،الجزائر،العدد04 ، 2015م .

10. علي عباس عليوي الأعرجي ،ذاتيّة اللّغة بين سكينر وتشومسكي،مجلّة آفاق علمية ، المركز الجامعيّ تامنغست ، العدد13 ، أفريل 2017م.

11. علي عبد الله اليافعي، أساسيات النّص التّعليميّ ، مجلّة التّربية ، اللّجنة الوطنيّة القطريّة للتّربية و الثّقافة و العلوم ، العدد 13 ، 1999 م .

12. لخضر لكحل ، المقاربة بالكفاءات : الجذور و التّطبيق ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، عدد خاص : ملتقى التّكوين بالكفاءات في الجزائر ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ، 2011 م .

13. وسيلة بن عامر، الوضعيات التّعليميّة في المقاربة بالكفاءات ، مجلّة دفاتر مخبر المسألة التّربويّة في الجزائر ، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، الجزائر ، العدد 10، 2012 م .

المواقع الالكترونية :

01- إبراهيم علي ربابعة ، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها ، شبكة الألوكة .

02-Ww1.modrs book .com/2017/03/learning .theories .html . 11/09/2020 . bm 11.40.

محمّد الطّاهر وعلي، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات ، موقع البصائر :

03-WWW.elbassair.com 16/03/2020 – 14 :32

المراجع الأجنبية :

1. Dominique maingueneau ,Eléments de linguistique pour le texte littéraire ,3ème édition ,Nathan(1) 2000.
2. Hachette, le dictionnaire du français , Ed. ENAG ,Alger ,1992 .
3. humaines et sociales , Armand Colin ,paris ,2009 .
4. Lourent Talbo ,L'évaluation formative ,collection U, sciences

5. Nadeau André , L'évaluation des programmes ,1° édition , puf , paris , 1992 .

فهـــرس الموضوعات

الفهرس:

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ.ب.ج.د.هـ....ي
فصل تمهيدي :تعليمية اللغة	12
تمهيد.	13
المبحث الأول : ماهية التّعليميّة .	13
التّعليميّة لغة .	13
التّعليميّة اصطلاحا .	15
موضوع التّعليميّة .	17
المبحث الثّاني : علاقة التّعليميّة بالعلوم الأخرى .	18
علاقتها باللّسانيّات .	18
علاقتها باللّسانيّات التّطبيقيّة .	20
علاقتها بعلم الاجتماع .	20
علاقتها بعلم النّفس .	22
المبحث الثّالث : نظريّات التّعلّم .	22
النّظريّة السّلوكيّة .	23

النّظريّة المعرفيّة .	24
النّظريّة البنائيّة .	24
خلاصة .	27
الفصل الأوّل : بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .	28
تمهيد	30
المبحث الأول: الكفاءة.	30
تعريف الكفاءة لغة.	30
اصطلاحاً.	30
مستويات الكفاءة.	32
عناصر الكفاءة.	44
صياغة الكفاءة.	46
الصياغة الإجرائيّة للكفاءة.	47
الكفاءة التّواصليّة.	48
المبحث الثّاني: المقاربة بالكفاءات.	50
تعريف المقاربة بالكفاءات.	50

الخلفية النّظريّة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.	51
دواعي تبنّي المنظومة التّربويّة الجزائريّة للمقاربة بالكفاءات.	56
مقارنة بين مقاربة الأهداف و مقاربة الكفاءات.	58
خصائص المقاربة بالكفاءات.	59
المبحث الثّالث: طرائق و وضعيات التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	61
طرائق التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	61
طريقة حلّ المشكلات.	62
طريقة المشروع.	65
التّدريس بالوضعيات.	69
الوضعية الانطلاقيّة الأمّ.	70
الوضعية التّعلّميّة.	72
الوضعية المشكلة.	72
الوضعية الإنتاجيّة الإدماجيّة.	72
الوضعية الإدماجيّة التّقويميّة .	73
وضعية الدّعم والمعالجة البيداغوجيّة .	73
مكانة المعلّم والمتعلّم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .	74

مكانة المعلّم .	74
مكانة المتعلّم .	75
الصّعوبات الّتي تواجه تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .	75
خلاصة .	76
الفصل الثّاني : لسانيّات النّصّ .	79
تمهيد .	81
المبحث الأول : اللّسانيّات والنّصّ .	81
تعريف اللّسانيّات .	81
تعريف النّصّ .	82
لغة .	82
اصطلاحا .	82
المبحث الثّاني : ماهية لسانيّات النّصّ .	83
تعريف لسانيّات النّصّ .	83
نشأتها .	84
مبادؤها .	87
الاتّساق (السّبك) .	87

الانسجام (الحبك) .	98
القصديّة .	104
المقبوليّة (التّقبّليّة) .	104
الإعلاميّة (الإخباريّة) .	105
المقاميّة (الموقفيّة) .	105
التّناص .	107
المبحث الثّالث : مميّزات عامة للسانيّات النّصّيّة .	110
علاقة لسانيّات النّصّ بالعلوم الأخرى .	110
بين لسانيّات النّصّ ولسانيّات الجملة .	111
بين لسانيّات النّصّ و بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .	114
خلاصة .	115
الفصل التّطبيقيّ :	117
تمهيد	120
المبحث الأول : تعليميّة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .	120
تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح .	120

ميادين اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .	123
ميدان فهم المنطوق و إنتاجه (التّعبير الشّفويّ) .	123
ميدان فهم المكتوب .(القراءة و قواعد اللّغة) .	125
ميدان إنتاج المكتوب (التّعبير الكتابيّ) .	126
الحجم السّاعيّ لمادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .	127
غايات مادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط .	128
ملامح التّخرّج الخاصة بمادة اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط	129
ملمح التّخرّج من مرحلة التّعليم المتوسّط .	129
ملمح التّخرّج من السّنة الرّابعة متوسّط .	130
تصنيف الأهداف التّربويّة في مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة المتوسّطة	130
تصنيف (صنافة) بلوم .	133
اختبار مادة اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .	135
مضمونه .	137
شروط بنائه .	140
المبحث الثّاني : عرض كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسّطة	141
مفهوم الكتاب المدرسيّ .	141
قراءة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة المتوسّطة – وصف تحليليّ – .	143

عرض محتوى تقديم الكتاب .	144
دليل استعمال كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط	146
كيفيّة استعمال كتاب التّلميذ في السّنة الرّابعة المتوسّطة .	147
المقاطع التّعلّميّة الّتي تضمّنها الكتاب .	147
تعريف المقطع التّعلّميّ .	147
مميّزات المقطع التّعلّميّ .	148
النّصوص التّعلّيميّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .	149
تعريف النّصّ التّعليميّ .	149
معايير انتقاء النّصّ التّعليميّ .	150
التّدرّج السّنويّ للتّعلّمات .	151
مفهوم التّدرّج السّنويّ للتّعلّم .	151
قراءة في التّدرّج السّنويّ للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط .	158
الوضعيات التّعلّميّة الّتي احتواها الكتاب .	159
المبحث الثّالث : ملامح لسانيّات النّصّ في تدريس ميادين اللّغة العربيّة في السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط.	164
منهجيّة تعليميّة فهم المنطوق وإنتاجه (التّعبير الشّفهيّ).	165

ملامح لسانيات النص في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه	168
الصّعوبات المعترضة في تقديم الميدان .	172
منهجيّة تعليميّة فهم المكتوب .	174
تعليميّة نشاط القراءة ودراسة النّصّ .	174
تعليميّة نشاط الظّاهرة اللّغويّة (قواعد اللّغة) .	176
ملامح لسانيات النص في ميدان فهم المكتوب	177
الصّعوبات المعترضة .	183
منهجيّة تعليميّة ميدان إنتاج المكتوب .	187
ملامح لسانيات النص في ميدان إنتاج المكتوب	189
الصّعوبات المعترضة .	190
منهجيّة تعليميّة نشاط الإدماج .	193
ملامح لسانيات النص في نشاط الإدماج	194
الصّعوبات المعترضة .	195
استنتاج .	197
الخاتمة .	197
قائمة المصادر والمراجع.	202

فهرس الموضوعات.	217
ملخص البحث باللغة العربيّة.	227
ملخص البحث باللغة الفرنسية.	227
ملخص البحث باللغة الإنجليزية.	228

الملخّـــــــص

ملخّص باللّغة العربيّة :

تندرج هذه الدّراسة ضمن حقل تعليميّة اللّغة العربيّة في إطار الإصلاحات الّتي عرفتها المنظومة التّربويّة الجزائريّة في السّنوات الأخيرة ، باعتمادها طرائق بيداغوجيّة حديثة في بناء المناهج التّربويّة ، وتصميم الكتب المدرسيّة . حيث كان موضوع البحث : استثمار لسانيّات النّصّ في تعليميّة اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات –كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط دراسة وصفيّة تحليليّة – حيث حاول الباحث تبيين مدى ارتباط المقاربة النّصّيّة ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، و إبراز مظاهر اللّسانيّات النّصّيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، للوقوف على مدى تطبيق هذه الطّرائق المعتمدة ميدانيّا ، ورصد الصّعوبات المعترضة في تطبيقها ، لمحاولة معالجتها في المستقبل .

Résumé :

Cette étude s'inscrit dans le champ de l'enseignement de la langue arabe dans le cadre des réformes que le système éducatif algérien a connu ces dernières années, en adoptant des méthodes pédagogiques modernes dans la construction des programmes d'enseignement et la conception des manuels scolaires. Où le sujet de la recherche était : Investir la linguistique du texte dans l'enseignement de la langue arabe à la lumière de l'approche par compétences - le livre de langue arabe pour la quatrième année de l'enseignement moyen, une étude descriptive et analytique - où le chercheur a essayé de montrer dans quelle mesure l'approche textuelle est liée à la pédagogie de l'approche linguistique et aux manifestations des compétences linguistiques dans le livre Pour la quatrième année de l'enseignement intermédiaire, déterminer le degré d'application de ces méthodes adoptées dans le domaine, et de suivre les difficultés rencontrées dans leur application, afin d'essayer d'y remédier à l'avenir.

Summary :

This study falls within the field of Arabic language education within the framework of the reforms that the Algerian educational system has known in recent years, by adopting modern pedagogical methods in building educational curricula and designing school books. Where the topic of the research was: Investing the linguistics of the text in teaching the Arabic language in the light of the competency approach - the Arabic language book for the fourth year of intermediate education, a descriptive and analytical study – where the researcher tried to show the extent to which the textual approach is related to the linguistic approach's pedagogy and the manifestations of the linguistic competencies in the book. For the fourth year of intermediate education, to determine the extent of the application of these methods adopted in the field, and to monitor the difficulties encountered in their application, in order to try to address them in the future.