وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

الشيخ العلامة مبارك بن مُحَمَّد إبراهيمي الميلي الجزائري- بوزريعة -

قسم اللغة العربية وآدابها

نماذج تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، التعليم المتوسط -أنموذجا- دراسة تحليلية ميدانية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، في ميدان اللغة والأدب العربي.

تخصص: تعليمية اللغة العربية

إعداد الطالب:

كمال عذاوري

إشراف:

أ.د. صافية كساس

السنة الدراسية : 2024 – 202

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

الشيخ العلامة مبارك بن مُحَمَّد إبراهيمي الميلي الجزائري- بوزريعة -

قسم اللغة العربية وآدابها

نماذج تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، التعليم المتوسط -أنموذجا- دراسة تحليلية ميدانية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم، في ميدان اللغة والأدب العربي.

تخصص: تعليمية اللغة العربية

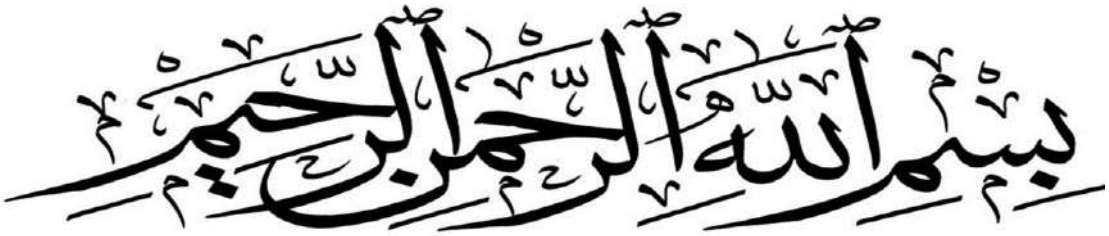
إعداد الطالب: كمال عذاوري

إشراف: أ.د. صافية كساس

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د بلغدوش فتيحة	المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)	رئيسا
أ.د صافية كساس	المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)	مشرفة ومقررة
أ.د. بوجناح مريم	المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)	ممتحنة
أ.د جمعي عائشة	جامعة يحي فارس (المدية)	ممتحنة
د. آيت وعراب سليمة	المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة)	ممتحنة
د. سعدودي سعيدة	جامعة امُحَمَّد بوقرة (بومرداس)	ممتحنة

السنة الدراسية : 2024 – 2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شـكر وتقديــر

نحمد الله تعالى حمد الشاكرين على توفيقه إيانا لإنجاز هذا العمل المتواضع..

ونتبع هدي نبينا ﷺ في شكر من أسدى إلينا معروفا، فنتقدم بشكرنا الجزيل إلى الأستاذة

الفاضلة المشرفة : "صافية كساس" ، فلها منا خالص التحيات وأصدق الدعوات..

ونثني بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى كل من حمل رسالة العلم، ونختص بالذكر الأستاذ: عبد

الرحمن الحاج صالح (عليه رحمة الله) فهو المثال الذي يحتذى في هذا المجال،

ولا يفوتني شكر أعضاء لجنة المناقشة الذين طعّموا الأطروحة بتوجيهاتهم القيّمة..

الإهداء

إلى روح والدي "رابح" الأب الصّالح الذي طالما تمثلت فيه قول الله تعالى:

﴿..و كان أبوهما صالحا ﴾

إلى الغالية: أمي، ثم أمي، ثم أمي...

إلى الزوجة الكريمة ابنة الأكرمين..

إلى ابنتاي "سناء"، و" إيناس"، وبينهما أحلى "باسم"..

إلى الذين ذكرت، وإلى الذين أحسنوا إليّ ولو بكلمة ..

.. أهدي هذا العمل.

مقدمـــــــــة

مقدمـــــــة:

يندرج موضوع بحثنا ضمن مجال تعليميات اللغات الذي هو أحد فروع اللسانيات وتطبيقاتها، وهو ميدان مهمّ في تعلّم و تعليم اللغات عامّة، واللغة العربية بصفة خاصّة؛ هذه اللغة التي تحتاج إلى بحوث عديدة تخدمها في هذا المجال أمام ما تشكو إليه من نقص في البحوث الميدانية المتخصصة، المواكبة للتطورات التي تحصل في الميدان والاستفادة من نتائجها، وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات منذ الاستقلال؛ فانطلقت في مراحلها الأولى ممهدة وموطئة لمنهاج تعليمي يخدم الدولة المستقلة وقد اتسم بالمقاربة التي تعتمد على المحتويات، ثم في مراحل من تطور التعليم أسست لما عرف بالتعليم الأساسي والذي انتهج مقاربة تعتمد على الأهداف، واستمرت المسيرة عبر مختلف المحطات متأثرة ومتفاعلة مع التغييرات الداخلية والخارجية، العلمية، والسياسية، والثقافية، والاجتماعية وصولا إلى إصلاحات عام 2003؛ التي عرفت فيها المنظومة التربوية نقلة نوعية كبيرة شملت جميع مراحل التعليم وجميع مواد التدريس، وقد ركز الإصلاح على تحديد المقاربة التعليمية، وكثيرا من المفاهيم البيداغوجية في ممارسة التعليم والتعلّم، والمضامين والمفاهيم؛ من مثل البنائية، والتعليم بواسطة الكفاءات، وإدماج المعارف والمكتسبات، وبيداغوجية المشروع، والمقاربة النصية، والمهارات اللغوية، والتواصلية...

وقد مسّت هذه الإصلاحات جميع مواد التدريس فضلا عن اللغة العربية التي اقترح تدريسها وفق المقاربة النصية التي اعتمدت في تدريس النصوص، وجميع أنشطة اللغة بالمقاربة النصية مستهدفة تحقيق المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع و التعبير والقراءة والكتابة، والتي لابد من إكسابها للمتعلم حتى يتسنى له تحقيق التواصل في بيئته ومجتمعه بكفاءة و مهارة وسلاسة.

هذه المفاهيم الجديدة وغيرها طرحت **إشكالا** بارزا في كيفية تطبيقها وإجرائها ميدانيا، فعلى الرغم من التغييرات والتحسينات التي خضعت لها المناهج عدة مرات بعد الإصلاح الأول من حيث الطرح والتوجيه والمحتوى حتى ظهرت مناهج سميت بمناهج الجيل الثاني منذ عام 2015، إلا أن الصعوبة والتحدي لايزال مطروحا، ومن أجل تناول ومعالجة هذه التساؤلات المرافقة لهذا الموضوع ودراسة لنماذج تطبيقه قمنا بهذا البحث الموسوم: **"نماذج تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، التعليم المتوسط – نموذجا– دراسة تحليلية– ميدانية "**، وقد وقع اختيارنا على مرحلة التعليم المتوسط لأنّها مرحلة وسط بين مرحلتين لا تقلاّن عنها أهمية، فالتلميذ قادم من مرحلة ابتدائية لينمي ويطور تعليمه في التعليم المتوسط منتقلا بعدها للتعليم الثانوي

الذي يؤهله للدراسات الجامعية ، وحدّدنا من التعليم المتوسط السنة الأولى لأنها المدخل والبداية التي لابد من ربطها بنهاية لا تنجح إلا بنجاح الأولى.

وسعينا من خلال هذا الموضوع للإجابة على **الإشكال و التساؤل** الملحّ وهو:

– ما مدى فاعلية النماذج التطبيقية للمقاربة النصية في الممارسات التعليمة على أنشطة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسط ؟

ويتفرع عن هذا الإشكال التساؤلات الآتية:

– هل تصور المقاربة النصية الموجود في السندات البيداغوجية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، الدليل) مؤهل لتطبيقها بفاعلية و نجاعة؟

– هل انتهاج المقاربة النصية لتدريس النصوص، وأنشطة اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي مكّن من اكتساب المهارات اللغوية الأربع؟

– هل انتهاج المقاربة النصية في تدريس المهارات يفضي إلى تحقيق الملكة النصية والتواصلية؟

– هل تمكن أساتذة اللغة العربية من تفعيلها بشروطها ومعاييرها حتى يكتسب منها المتعلمون الملكة النصية والتواصلية؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية انطلقنا من **الفرضيات** الآتية :

– تحقيق أفضل النتائج في انتهاج المقاربة النصية لتدريس النصوص وأنشطة اللغة العربية منوط بتحقيق شروطها ومعاييرها التي تقدمها اللسانيات التطبيقية والتربوية وعلم تدريس اللغات الذي يهدف إلى الاستفادة من مفاهيم اللسانيات العامة أولا ثم تطبيقها في الميدان مرورا بتكييفها أجرأتها.

– انتهاج المقاربة النصية واتخاذها مقاربة لاكتساب المهارات اللغوية مهمة وأكيدة فالمهارات لا تتحقق إلا من خلال سياق نصي وتخاطبي وتواصلي.

– يستطيع أساتذة اللغة العربية الاضطلاع بتدريس أنشطة اللغة العربية بالمقاربة النصية بل و يجب ذلك بتحقق الشروط السابقة من وضوح التصور والمرافقة البيداغوجية والتركيز على المهارات اللغوية والملكة اللغوية النصية والتواصلية.

هذا، وقد كانت **أسباب اختيارنا لهذا الموضوع** تتمثّل فيما يأتي:

– تسليط الضوء على موضع الداء، وتشخيصه بالطريقة العلمية؛ بغية تقديم العلاج الوافي من خلال استغلال مبادئ، ومفاهيم اللسانيات التعليمية الحديثة ومفاهيمها ولسانيات النص، في تحسين وتقويم طريقة تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية محاولين الخروج – من خلال البحث الميداني – بنتائج تثري المنظومة التربوية والمدرسة الجزائرية التي تشكو النقص الكبير في البحوث التطبيقية.

– وكذلك رغبتنا المساهمة في العمل على حصر مشاكل تدريس اللغة العربية، وتصنيفها، وتحليلها، وتقويمها، وكل هذا انطلاقا من الميدان واعتمادا على ما جدّ ويجدّ في مجال تعليمية اللغة قصد النهوض بمستوى تدريس اللغة العربية والوصول بها إلى وضع طريقة علمية عملية لتعليمها وتعلمها وإكساب متعلّميها القدرة على حسن استعمالها والتواصل بها.

– محاولة مواكبة المناهج، والمقاربة المقترحة لتعليم اللغة العربية بهدف وصفها و تحليلها وتقديم الاقتراحات المواكبة لحركية التعليم والتعلم؛ فالإصلاح عمل دائم ومتواصل ومشترك مع جميع الفاعلين من باحثين ومفتشين ومعلمين...

ولدراسة هذا الموضوع سلكت **منهج البحوث الميدانية** الذي يستقرئ الواقع المحسوس، ويحلّله حتى تكون النتائج التي يتوصل إليها الباحث مستمدة من الواقع، وعلى ضوء أسس علمية وموضوعية، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر عماد الدراسات اللغوية الحديثة وهو من مميزات العلم الحديث الذي يعتمد في وصف الظواهر بغية الوصول إلى إيجاد الحلول الناجعة باعتباره أيضا تمثيلا مفصلا وصادقا لموضوع أو ظاهرة ما، والوصف يؤدي إلى التفسير لأن العلم الحديث يسعى إلى اكتشاف العلاقات القائمة بين الظواهر عن طريق وصفها، بالإضافة إلى تحليل محتويات المناهج الدراسية من مثل المنهاج، والوثيقة المرافقة، ودليل المعلم وأيضا الكتاب المدرسي المقرر في التعليم المتوسط تحديدا السنة الأولى متوسط، إلى جانب الاهتمام بالإحصاء لاسيما وأنّ البحث في شطره الأكبر ميداني، إذ لا يعقل أن أخوض في ميدان كهذا دون الانطلاق من الواقع المحسوس،

والاطلاع على سير العملية التعليمية عن كثب، وجمع معلومات و بيانات من أهل الممارسة التعليمية (الأساتذة)، والتي تؤخذ مادة أساسية يقوم عليها التحليل والنقد والتقويم.

أما عن **بنية البحث وخطته العامة** فقد انبثقت من مفردات العنوان العام للموضوع التي توزعت على عناصر ومفردات محدّدة منها: نماذج تطبيق، ومنها المقاربة النصية، وتدريس اللغة العربية، وتحديدا في المدرسة الجزائرية في المرحلة المتوسطة، وحتى منهج الدراسة فهو بدوره أيضا مستمد من العنوان وهو تحليلي ميداني.

وبناء على ما سبق فقد قسمته إلى أربعة فصول؛ الأول والثاني منها نظريان جعلا لبسط الآراء والنظريات والمفاهيم والمرجعيات التي تخدم الموضوع، ثم وصف وتحليل الوثائق والسندات الرسمية، أما الثالث والرابع فتطبيقيان الأخير منها ميداني تمثل في تفريغ أجوبة الاستبانة ومناقشة نتائجها؛ باعتبار أنّ البحث اعتمد على الميدان النظري ثم التطبيقي من خلال تحليل نماذج تطبيق المقاربة النصية على الأنشطة، والميادين التعليمية المقترحة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، والذي اتخذناها عينة وأنموذجا باعتبارها السنة التي تستثمر ما حققه من مكتسبات في المرحلة الابتدائية وتنطلق منها لتبني مكتسبات أخرى في المرحلة المتوسطة في أولى سنواتها ثم تتدرج في بقية السنوات اللاحقة؛ فضلا عن هذا جمعنا معلومات وبيانات من خلال استمارة استنطاقية ميدانية وزعت خلال البحث الميداني.

وهكذا كان التصميم مبنيا –كما تقدم– على أربعة فصول:

الفصل الأول: المقاربة النصية تقاطع لسانيات النص و تعليمية اللغة العربية.

واندرجت تحته ثلاثة مباحث تناولت:

- مفاهيم لسانيات النص ومباحثها.
- لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية.
- مفاهيم المقاربة النصية ومباحثها.

الفصل الثاني بعنوان: الإصلاحات التربوية واختيار المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النصية نهجا في التعليم المتوسط.

واندرجت تحته أيضا ثلاثة مباحث هي:

- الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية

- طبيعة التعليم المتوسط
- وصف وتحليل المقاربة النصية من خلال الوثائق والسندات الرسمية.

أما الثالث وهو تطبيقي على الكتاب المدرسي فقد تناولت فيه: نماذج تطبيق المقاربة النصيّة على الأنشطة اللغوية، و اندرجت تحته مباحث ثلاثة هي:

- دراسة وصفية وتحليلية للكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية) للسنة أولى متوسط
- تناول النصوص في ضوء المقاربة النصية.
- المقاربة النصية من خلال الأنشطة اللغوية والميادين التعليمية في الكتاب

أما الفصل الرابع و الأخير وهو ميداني تحليلي قمت فيه بتفريغ وتحليل نتائج الاستبانة وتحليلها، وفيه:

- شرح منهجية البحث (مجتمع الدراسة، وعيّنة الدراسة، ومكان الدراسة وزمنها)؛
- ثم المبحث الثاني الذي جعلته لتفريغ و تحليل نتائج الاستبانة تحليلها
- والمبحث الثالث لحصاد الدراسة ومخرجاتها.

وبطبيعة الحال فقد استهللت البحث بمقدمة أشرح فيها إشكالية البحث، وفرضياته، ودواعي اختياره، ومنهج الدراسة، وبنيته، والدراسات التي سبقت باختصار، وأتممته بخاتمة بها جملة النتائج المتوصّل إليها من خلال الدراسة و ما يقابلها من التوصيات التي رأيتها مناسبة.

الدراسات السابقة : ولا أدّعي سبقا في تناول هذا الموضوع فقد عولج من جوانب عديدة وأضيئت كثير من غوامضه هنا في الجزائر وفي جميع المراحل التعليمية وبمناهج وأدوات بحث متشابهة ومتباينة منها ما ركز على مساهمة النصية في تعليم النصوص أو الأنشطة المختلفة ومنها ما ركز على الكفاءة النصية والإنتاج الكتابي .... أورد بعضها:

01.المقاربة النصية بين النظرية والتطبيق دراسة ميدانية تحليلية الطور الثالث من التعليم الابتدائي الجزائري أنموذجا، للطالبة عزوز فوزية، إشراف الأستاذ الدكتور بن عروس مفتاح أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، تخصص: لسانيات، جامعة أبو القاسم سعد الله ،كلية الآداب و اللغات، الجزائر، للسنة الجامعية 2011 م- 2012 م.

– هذه المذكرة الممتازة التي تناولت المقاربة النصية بين النظرية والتطبيق تناولت الطور الثالث من المرحلة الابتدائية، وتعرضت للمقاربة النصية من جهتي التنظير والإجراء.

– أما الجديد والإضافة من جهتنا فكانت في تناول مستوى التعليم المتوسط، و الاختلاف في طريقة التناول 02. بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلّم في ضوء المقاربة النصية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي أنموذجا دراسة وصفية، للطالب غيلوس صالح، إشراف الأستاذة بركاهم العلوي أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، تخصص: اللسانيات والدراسات المعجمية العربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية ببوزريعة، السنة الجامعية 2008م- 2009م.

– تناولت المقاربة النصية في مرحلة قبل المتوسط في السنة الرابعة الابتدائي تحديدا، وكان التركيز فيها على كفاءة الإنتاج الكتابي

03. المقاربة النصية في تعليمية نشاط القواعد للمرحلة المتوسطة للطالبة حسينة يخلف إشراف الأستاذ الدكتور: رابح بومعزة ، مذكرة ماجستير (غير منشورة) ، تخصص: علوم اللسان العربي، جامعة مُحَمَّد خيضر، بسكرة، السنة الجامعية 2010 م- 2011 .

هذه المذكرة الجادة تناولت المقاربة النصية ولكن في جانب تعليمية نشاط القواعد فقط.

إلا أنني ركزت تحديدا على محاولة وصف الكيفية التي نقلت بها المعرفة وتحليلها من ميدانها العلمي (حقل لسانيات النص والعلوم المرتبطة بها) إلى الميدان البيداغوجي والتعليمي (المقاربة النصية/ النصية التعليمية) هذا من جهة، ومن جهة ثانية حاولت وصف وقياس مدى وكيفية وتطبيق المفاهيم التعليمية المقترحة من طرف الوصاية في الميدان التعليمي.

أما **الصعوبات** التي واجهت البحث فقد خبرتها خلال بحثي الميداني من أجل الحصول على شهادة الماجستير التي لا أرى ضرورة للإطالة في الكلام عنها ومن بينها بعض المعوقات الإدارية من أجل الدخول إلى المؤسسات أيضا يطرح مشكل المراجع غير المترجمة أو تلك المترجمة التي تختلف في مصطلحاتها من بلد إلى آخر (توحيد المصطلح)، ولكن كما قلت في السابق أقول الآن: إنّ شرف خدمة العلم وخدمة اللغة العربية يهوّن كل الصعوبات والمشاق.

وأخيرا أرجو أن أكون قد وفقت في إنجاز عملٍ يكون مفيدا ونافعا وخادما للّغة العربية والتعليم في هذا الوطن الحبيب، فإن كان ذلك فمن الله وحده، وإن أخفقت فحسبي شرف المحاولة و الاجتهاد (وَمَا تَوْفِيقِي إِلاّ بِالله).

الفصل الأول:

المقاربة النصية؛ تقاطع لسانيات النص، وتعليمية اللغة العربية.

المبحث الأول:

مفاهيم لسانيات النص ومباحثها

المبحث الثاني

لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية

المبحث الثالث:

مفاهيم المقاربة النصية ومباحثها

المبحث الأول:

مفاهيم لسانيات النص ومباحثها

1. ظهور لسانيات النص وتطورها
2. مظاهر الدراسة النصية في التراث العربي
3. المعايير التي يكون بها النص نصا؛ (النصّانية)
4. تصنيف النصوص وأنماطها.

المبحث الأول:

مفاهيم لسانيات النص ومباحثها.

المطلب الأول: ظهور لسانيات النص وتطورها :

1.1 مفهوم لسانيات النص وصعوبات تحديده:

ينتمي موضوع أطروحتنا – المقاربة النصية- إلى ميدان اللسانيات التطبيقية التي تهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات العامة ونتائجها على عدد من المهام العملية، ولا سيّما تعليمية اللغة، فكثيرا ما تنصرف الأذهان عند إطلاق مصطلح اللسانيات التطبيقية إلى تعليم اللغات الأجنبية، و تعلّمها، وكذا طرائق اكتساب اللغات وتعليمية اللغات للناطقين بها أو لغير الناطقين بها وهذا من أهم مباحث اللسانيات التطبيقية، فخلافا للسانيات النظرية يحرص اللسانيون التطبيقيون على الكفاية التخاطبية للمتكلمين التي تتحسن بقدر إقحام المتكلم نفسه في المواقف التخاطبية الفعلية للغة المتعلمة.[1]

وتعتبر لسانيات النص أو علم اللغة النصي من أحدث فروع علم اللغة، أو اللسانيات، ومن البداهة أن مفهوم هذا العلم له ارتباط وثيق بالنص، حيث يُنطلق منه لدراسته دراسة لسانية تقوم على وصفه، وتحليله بمنهج خاص يتخطى المناهج اللغوية القديمة التي وقفت عند حدود الجملة جاعلة منها الوحدة الكبرى للدرس اللغوي.

إن البحث عن مفهوم "علم اللغة النصي" قد اعتراه الكثير من الاختلاف سواء من الناحية المنهجية، أو من ناحية المادة المدروسة وحدودها؛ فموضوع هذا العلم هو النص بكل تعريفاته و تحديداته، ولعل أبرز دليل على هذه الصعوبات والتحديات هو التعدد الهائل للتعريفات بهذا المصطلح؛ حيث إنه حتى الآن وبعد مرور ما يربو على ثلاثة عقود على نشأته الفعلية، لم يتحدد بدرجة كافية، وأبسط مثال يضرب في هذا المقام هو عدم وجود قدر مشترك من ملامح التوافق حول مصطلح النص ذاته، بل إنتاجه لدى باحث واحد بعينيه، في عمل واحد بعينيه، حيث نجد في أكثر من موضع عددا من التعريفات، ويختلف محتوى كل تعريف عن الآخر[2]

[1] محمّد يونس عليّ مدخل إلى اللسانيات ، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا . 2004

[2] سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة ناشرون، لبنان، 1997 ط1، ص113

ولقد اتصل علم لغة النص بدوره بعلوم أخرى مثل التي تهتم بالاتصال اللساني كعلم النفس والاجتماع، وعلم النفس المعرفي و الذكاء الاصطناعي وغيرها، وكان هذا الاتصال سببا من أسباب عدم تحديد هذا العلم ذلك أنه "لا يتوقف عند كلمات النص وتحليلها في مستويات الدرس اللغوي من أصوات وصرف ونحو ودلالة فحسب، وإنما يحاول النفوذ إلى ما وراء النص الجاهز من عوامل معرفية ونفسية واجتماعية، ومن عمليات عقلية كان النص حصيلة لتفاعلها جميعا[1]

وقد عرفت اللسانيات العامة منذ عدة عقود تطورا منهجيا متأثرة بتقاطع العلوم وتداخلها فانتقلت من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص أو ما يسمى بلسانيات النص النظرية أو العامة، والتي تقابلها لسانيات النص التطبيقية، وتدريس اللغة من منظور لسانيات النص يعتمد على تطبيقات النص وإجراءاته واستعمالاته متأثرا بالعلوم الأخرى التي تتناول النص وتدخل في سياقه.

2.1 ظهور لسانيات النص وتطورها :

يعتبر ظهور لسانيات النص امتداد طبيعيا للسانيات الجملة والتي هي ذاتها اللسانيات العامة أو اللسانيات النظرية والتي تعرّف بأنها الدراسة العلمية للغة لذاتها وفي ذاتها، أي دراسة بنية اللغة دراسة وصفية تحليلية للوقوف على عناصرها و خصائصها، وكان ذلك بظهور المدارس اللسانية الحديثة التي كان رائدها العالم السويسري دي سوسير فاللغة كانت تدرس من قبل ولكن كانت تنقصها العلمية، وعرفت دراستها من قبل الهنود و الإغريق وهذا ما نجده في كتب اللسانيات عند الغربيين ولكنهم يغفلون جهود العرب وكأنها لا ترقى إلى المستوى الذي تذكر به، ونحن نعرف أن العرب كانت سبقت لهم سابقة في وصف اللغة وأصواتها ومعجمها وصرفها ونحوها بل وحتى مفاهيم النص والخطاب.

ويرى المؤرخون للدراسات اللغوية واللسانية أن بداية نشوئها كانت مع وليم جونز Wiliam Johnes الذي لاحظ شبها قويا بين اللغة الإنجليزية من جهة واللغات الآسيوية والأوربية من جهة أخرى بما في ذلك اللغة السنسكريتية، وهو ما دعاه إلى استنتاج وجود صلة تاريخية وأصل مشترك بينهما وأدى هذا إلى الاهتمام بالمنهج التأثيلي الذي يبحث عن الصلات التاريخية بين اللغات وتطوراتها.

[1]. هاينة مان فهقجر فولفجاج، مدخل إلى علم لغة النص ، ترجمة سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، مصر،2004 ، ص88.

ومع بداية القرن العشرين اكتسب البحث اللغوي طابعا علميا على يد دي سوسير Ferdinand de Saussure (1857- 1912)؛ الذي صار يلقب من بعد بأب اللسانيات الحديثة إن كان من قبل مهتما باللسانيات التاريخية إلا أنه في محاضراته عن اللسانيات التزامنية أثر جذريا في اللسانيات الحديثة؛ هذه المحاضرات التي أخرجها ونشرها تلميذاه و زميلاه شارل بالي و ألبير شيسيه في كتاب بعنوان: (محاضرات في اللسانيات العامة) Cours de linguistique générale .

بالتزامن مع ظهور هذا الاتجاه التزامني في دراسة اللغة ظهر في أمريكا العالم الأنثروبولوجي فرانز بواز (Franz Boas) الذي أرسى دعائم المنهج الوصفي في دراسة اللغة من خلال كتابه (دليل اللغات الهندية الأمريكية)، وهو كتاب عني بدراسة لغات السكان الأصليين للقارة الأمريكية، والملفت أن منهجهم هو تناولهم تلك اللغات باعتبارها أنظمة مستقلة عن غيرها .

وفي سياق الدراسة العلمية الموضوعية للغة ظهر اللساني الأمريكي ليونارد بلومفيلد Leonard Bloomfield (ت 1949)، حيث دعا إلى اتباع منهج موضوعي في وصف الظواهر اللغوية وإن كان ملتزما بالمدرسية السلوكية التي ترفض الكثير من الوسائل الذاتية في دراسة اللغة كالاستبطان، حيث دعا إلى التوسع في جمع المادة اللغوية وإخضاعها للتحليل العلمي المنظم.

ولما جاء اللساني ناعوم شومسكي Noam Chomsk انتقد المدرسة السلوكية ومنهجها في دراسة اللغة، ورأى أنه مهما توسعنا في جمع المادة اللغوية فليس بإمكاننا أن نعرض إلى كل تركيب لغوي لأن المتكلمين قادرون على تأليف تركيبات لم يسبق لهم أن سمعوها من قبل .

وعليه فالتوجه يكون لهذه المقدرة عند المتكلم على الإبداع اللغوي، وليس للجمل في عينها وبالتالي بدأ الاهتمام بأسس النظام اللغوي التي تفسر قدرة المتكلم على إنتاج عدد محدود من الجمل في أنتاج عدد غير محدود من الجمل واستخدامها في إنتاج عدد غير محدود منها[1].

وهكذا أعاد الاعتبار لوسائل البحث التي كانت ترفضها السلوكية من مثل الاستبطان والحدس فبهما يمكن للباحث وللمتكلم السليقي أن يقدّر ما حُذف من الجملة المنطوقة بالفعل وأن يكتشف الفرق بين ما يقال بالفعل

[1] محمد محمد حبيب يونس، مدخل إلى اللسانيات ، دار الكتاب الجديدة، ليبيا، 2004، ص: 11

وما يجوز قوله لغة، وبهذا يكون للحدس دور مهم ووسيلة ناجعة للغوي يمكن الاعتماد عليها في الحكم على المادة اللغوية و تفسيرها.

فبعد أن كان البحث اللغوي ينزع إلى التجريد و انتقل البحث اللغوي من مرحلة الوصف إلى مرحلة التفسير كما دعت المدرسة التوليدية التحويلية بزعامة نعوم تشومسكي إلى الاهتمام بالمعرفة اللغوية للمتكلمين السليقيين كما هي موجودة في أذهانهم و ليس كما ينطقونها بالفعل، ولكن هذه الأفكار انتكست بظهور علم التخاطب أو التداولية و هو متفق تماما مع مفاهيم الوضع عند علماء أصول الفقه و البلاغيين العرب[1].

غير أن المهتمين بعلم التخاطب يرون أن الدراسة اللغوية في معزل عن السياق والعناصر الأخرى الخارجية المخاطب والمخاطب وما قيل سابقا وما معارفنا وخبراتنا لسابقة والعناصر المكونة للمقام التخاطبي وقدرة المتخاطبين على الاستنتاج لا يمكن بحال إفالها إذا أردنا فهم المتكلم و تحقيق تبليغ ناجح.

والملفت أن طبيعة موضوع اللسانيات ومناهجه تجعله يجمع بين خصائص العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، ولما ينظر للغة البشرية والتي يعتبرها نظاما إشاريا رمزيا فيمكن أن ندرجه تحت علم الإشارات السيميولوجيا، فاللسانيات العامة إذا قابلنا بينها وبين اللسانيات الوصفية أو لسانيات اللغة المعينة كالعربية أو التركية أو الإنجليزية فسوف نجدنا أمام تقابل اللسانيات العامة واللسانيات الوصفية أو لسانيات اللغة المعينة فلكل لغة خصائصها وهذا يعنى به فقه اللغة، أما ما يقابل اللسانيات النظرية أو العامة أو الوصفية فهو اللسانيات التطبيقية التي تستفيد من نتائجها في تطبيقات أهمها تعليمية اللغات، وأما ما يقابل اللسانيات الخاصة التي تعنى الدراسة العلمية للغة في حدود المادة والمنهج دون التطرق لتقاطعاتها مع العلوم ذات الصلة، فهو ما يسمى باللسانيات الموسّعة كعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الجغرافي وهلم جرا..

ومما سبق يتضح أن لسانيات النص إنما جاءت نتيجة وامتدادا للسانيات العامة أو لسانيات الجملة من جهة وجاءت من الفرع التطبيقي للسانيات النظرية، ومن جهة ثانية، ومن جهة ثالثة جاءت من مجموعة من تقاطعات مجموعة من العلوم ؛ فقد نشأت لسانيات النص كردة فعل على اللسانيات البنيوية التوليدية التي كان تركيزها على الجملة منفردة منعزلة عن السياق هذا من جهة، ومن جهة أخرى كاستجابة للحاجة إلى تجاوز مستوى دراسة

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

الجملة منعزلة منفردة إلى مستوى فهم اللغة في سياقاتها التواصلية الموسعة ودراستها في الاستخدام الفعلي والتواصلي.

كما كان التأثر بتداخل عدة مجالات تقاسمت المشاركة في تناول النص من مثل علم النفس المعرفي، وعلم الاجتماع، ونظرية الأدب، ونظرية الاتصال، هذه المجالات التي أدت إلى ثم توسع الدرس النصي و تنوعه بتطور النظريات والمناهج وزيادة الاهتمام بالجوانب التداولية للنص؛ أي كيفية استخدام اللغة لتحقيق أهداف تواصلية في سياقات اجتماعية وثقافية محددة، ثم جاءت مرحلة الاستفادة من النتائج المتوصل إليها من الدرس النصي وتطبيقها عدة مجالات مثل تعليم اللغات، والترجمة، وتحليل النصوص القانونية والإعلامية، والتواصل بين الثقافات، واستفيد من نتائجها أيضا في تطبيقها في تدريس اللغة بمقاربة النص أو ما سمي من بعد بالمقاربة النصية.

ويبدو أن الأمر لم يتوقف عند هذا الحد ولكنه تفاعل مع المستجدات الحديثة كالتقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي، التي باتت تستطيع تحليل النصوص والمدونات في وسائل التفاعل والتواصل الاجتماعي، فالتطورات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ساعدت كثيرا على دراسة النصوص، وظهرت اهتمامات جديدة بتحليل النصوص الرقمية، والمدونات، ووسائل التواصل الاجتماعي.

ولا يزال هذا المجال يشهد تطورًا ونموًا من أجل فهم أعمق وأوسع للغة بمقاربة النصوص أو لسانيات النص، وكيفية الاستفادة من فهم هذا الموضوع.

أما الجوانب التطبيقية للسانيات النص فقد جاء منها اللسانيات النصية التعليمية، والمقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة والتي نعنى بها في بحثنا هذا، مع أنّ هذا لا يعني أن الاتجاه الجديد في اللسانيات وهو دراسة اللغة انطلاقا من النص الذي ظهر في الغرب لم يكن له مبدأ غير الدراسات الغربية وإنما له جذور ومظاهر في غيرها خاصة في الدراسات اللغوية العربية في تراثنا وهذا ما سوف نتطرق إليه في المبحث الموالي.

المطلب الثاني :

2. مظاهر الدراسة النصية في التراث العربي:

نسعى في هذا المطلب إلى إبراز أن الموضوع (لسانيات النص) وإن بدا أنه علم ظهر عند الغرب وسبقوا إليه ثم نقل إلينا ترجمة أو نقلا أو إسقاطا، والحق أنّ له في تراثنا بذورا وجذورا، وهذا من خلال العديد من مظاهر الدراسات اللغوية العربية الأصيلة عن القدامى تظهر لأجدادنا فضل السبق، هذه المظاهر التي يجب فهمها وربطها بالمستجدات الحديثة، وهذا ما يساهم في فهم أفضل للدرس النصي العربي، بل ويساعد حتى في تطوير الدراسات النصية العامة أو العربية، بالإضافة إلى تعزيز الهوية الثقافية العربية.

وهنا يجدر بنا أن نحدد أولا المقصود من التراث العربي الذي نبحث فيه عن مظاهر الدراسة النصية أو لسانيات النص فالدرس اللغوي العربي بدأ باكرا مع ظهور الإسلام واستمر حتى يومنا، حيث مرّ بمراحل عديدة، فأيها سنتناول ثم ما هو الفاصل بين التراث و الحداثة؟

وكما أسلفنا فإن لسانيات النص هي امتداد للسانيات العامة التي جاءت بعد لسانيات الجملة واتخذت النص محورا للدرس اللغوي وهذا عام للغة البشرية، يقابله لسانيات اللغة المعيّنة كالعربية أو التركية...، وهنا وجب النظر في خصائص تلك اللغة المعينة الموصوفة، وخصائص نصوصها و في هذا إشارة من مُحَمَّد خطابي إلى أن النصوص التي يحللها عربية وهو ما يستدعي مساءلة التراث اللغوي العربي القديم[1]

وأيا كان الجواب فالنصوص العربية عند العرب القدماء لم تحظ بدراسة مستقلة ولكنها كانت مبثوثة ومقسمة بين البلاغة والنحو والنقد والقواعد صرفا ونحوا على مستوى الجملة أو على مستوى جمل متتالية، ولم يبرز مصطلح لسانيات النص أو علم النص في الدراسات القديمة لولا علم النظم ونظرية النظم التي عند عبد القاهر الجرجاني فمظاهر لسانيات النص في الدراسات العربية ولو في شقها التطبيقي كانت موجودة إجرائيا وإن كانت مفتقدة لمرجعية نظرية مضبوطة.

[1] مُحَمَّد خطابي ، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص95.

1.2 مفهوم النص في التراث العربي:

النص لغة:

– جاء في تاج اللغة وصحاح العربية لأبي نصر الجوهري (ت400) في مادة: (نصص)، نصصت ناقتي، قال الأصمعي: النص: السير الشديد حتى يستخرج أقصى ما عندها.

– ولهذا قيل: نصصت الشيء :رفعته، ومنه منصة العروس، ونصصت الحديث إلى فلان، أي رفعته إليه..

ونصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده، ونصّ كل شيء منتهاه..[1]

النص اصطلاحا:

لعل أول من أشار إلى مفهوم النص اصطلاحا هو الإمام الشافعي ت 204هـ، عندما تكلم على وجه البيان في كلام الله إذا قال: " النص هو أن الكتاب في غاية البيان فيه، فلم يحتج مع التنزيل فيه لغيره"[2]

وذلك أنّ الشافعي كان يهتم بالنصوص التي تستنبط منها الأحكام الفقهية وكيف يفهم مدلولها الذي يتعدى مجرد الإفراد والتركيب ولكنه يتطلب معرفة كيفية استعماله ودلالته التداولية عند العرب الذين أنزلت عليهم تلك النصوص، وفي السياق ذاته اهتم أيضا الجاحظ بالنصوص ولكن من جهة البيان والتبيين وأن المعاني تكون دوما مكنونة لا يعرف لها دلالة حتى يبينها المتكلم بشروط الإبانة والإيضاح والإفصاح وفق أساليب اللغة العربية وسننها في الكلام .

كما ذكر الشريف الجرجاني (ت 816) في كتابه التعريفات حد النص قائلا: " النص: ما لا يحتمل إلا معنى واحدا، و قيل ما لا يحتمل التأويل"[3] ؛ فالنص عنده مرتبط بالنظم والنسج من خلال عدة مداخل فالنحو تارة والبلاغة تارة والدلالة وفي هذا تقاطع مع لسانيات النص الحديثة التي تهتم –فضلا عن النحو– بالدلالة والبلاغة والاستعمال (التداول).

---

[1] تاج اللغة وصحاح العربية، لأبي نصر الجوهري، تحقيق شهاب الدين أبو عمرو، مادة: (نصص) الجزء الأول، ص: 830

[2] رسالة محمد بن إدريس الشافعي، تحقيق عبد الطيف الهميم، ص72.

[3] التعريفات، الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني،ط3، تح: محمود محمد أبو شاكر، مطبعة المدني ، القاهرة مصر ،1992، ص 132

2.2. مظاهر النصية في البلاغة والنحو:

يوجد من ملامح الدراسة النصية ومباحثها في هذين العلمين ما لا يوجد في غيرهما، ولعل ربط النحو بالبلاغة هو لاشتراكهما في الروابط بين الجمل والتي هي في النحو عطف، أو في البلاغة فصل ووصل، والحق أنه لا يمكن الفصل بينهما؛ فالفصل بين المجالين فصل طارئ، وليس فصلا أصليا في المنوال النظري الذي أسسه النحاة العرب. [1]؛ غير أننا لابد أن نورد هنا أن محمد خطابي يستبعد النحو عن الموضوعات التي تنتمي إلى النصية فعنده النشاط اللغوي العربي القديم ينقسم إلى (لسانيات الجملة) و(لسانيات الخطاب أو النص) والأول يمثلها النحو والثانية موجودة في البلاغة والتفسير وأصول الفقه لأن هذه المباحث تواجه وحدة لغوية أكبر من الجملة رغم تفاوتها في استحضار مقتضيات التوال أثناء مواجهة الخطاب [2]

وقد تحدث سيبويه في باب " الاستقامة والإحالة " عن الفروق الدلالية (الإفادة) بين بعض الجمل وهذا من خلال الجانب الشكلي (الاتساق) ومواضع الألفاظ (الانسجام) فيقول:

" هذا باب الاستقامة من الكلام الإحالة فمنه مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب.

فأما المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسآتيك غدا.

وأما المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيك غدا وسآتيك أمس

وأما المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل وشربت ماء البحر ونحوه.

وأما المستقيم القبيح فأن تضع اللفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت و كي زيدا يأتيك و أشباه هذا، وأما المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرف ماء البحر أمس"[3] ؛ ففي هذه النماذج نتبين أن النص لابد له من ركنين أحدها اللفظ أو الشكل والثاني الإفادة أو المعنى وهو يوافق ما جاءت به لسانيات النص من التركيز على جانب الشكل و قواعده مع المعنى و المحمول

[1] محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، المؤسسة العربية للتوزيع تونس، ج1، 2001

[2] محمد خطابي ، لسانيات النص (مدخل إلى انسجام الخطاب)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص95.

[3] سيبويه أبو بشر عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1،1985، ص:23

كما قدم سيبويه كذلك مثلا دراسات تبرز جوانب من الاتساق منها:

الإسناد: من خلال قوله: وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه بدا فمن ذلك الاسم المبتدأ و المبني عليه و هو قولك : عبد الله أخوك و هذا أخوك[1] ؛ ففي هذا القول إشارة إلى حتمية وضرورة ترابط العناصر النحوية فيما بينها وصولا إلى بينة نصية متسقة منسجمة

الحذف: وإن كان من فقه اللغة العربية وخصائصها؛ حيث يُعتمد فيه على قدرة المتلقي على تقدير المحذوفات فحتى وإن لم يوجد في البنية السطحية للنص إلا أن معناه يكون مفهوما، وفي هذا يقول سيبويه: اعلم أنهم يحذفون الكلم وإن كان أصله في الكلام غير ذلك و يحذفون ويعوضون ويستغنون بالشيء عن الشيء الذي أصله في كلامهم أن يستعمل حتى يصير ساقطا [2]، وكما يفهم من قول سيبويه فالحذف بهذا المعنى موافق الدلالة للحذف في لسانيات النص الحديثة .

الإحالة: وهي من أدوات الاتساق في لسانيات النص فالإجالة علاقة دلالية بين عنصرين محيل ومحال إليه فيقول في هذا: وذلك أنك رأيت صورة شخص فصار آية لك على معرفة الشخص فقلت عبد الله وربي، كأنك قلت ذاك عبد الله، أو هذا عبد الله ..."[3]

يظهر الجرجاني فهمًا عميقًا لمفهوم الإحالة ودورها في بناء الاتساق الدلالي في الكلام، ويؤكد على أن الإحالة ليست مجرد أداة نحوية، بل هي آلية دلالية أساسية تربط أجزاء الخطاب وتساهم في تماسك معناه. هذا السبق في إدراك أهمية الإحالة كأداة للاتساق يؤكد مرة أخرى على أهمية التراث البلاغي العربي في إثراء الدراسات النصية الحديثة.

3.2. أما عند النقاد:

وهذا من خلال ما قدموه من آراء وأدوات للتمييز بين النصوص جيّدها وفاسدها، كأنه يقابل ما عند أصحاب لسانيات النص بين مفهومي النص واللانص وأن النص لابد له من اتساق وانسجام فقال ابن طباطبا: "وأحسن الشعر ما ينتظم القول فيه انتظاما يتسق به أوله مع آخره... بل يجب أن تكون القصيدة كلها ككلمة

[1] ، سيبويه أبو بشر عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1،1985، ص23
[2] المصدر نفسه، 25
[3] المصدر نفسه، 32

واحدة في اشتباه أولها بآخرها نسجا وحسنا وفصاحة وجزالة ألفاظ حتى تخرج القصيدة كأنها مفرغة إفراغا تقتضي كل كلمة ما بعدها ويكون ما بعدها متعلقا بها مفتقرا إليها[1]

والجاحظ الأديب الأريب له قول في اتساق النص ودوره في الربط بين أجزائه، وقد أسماه السبك (الاتساق) بقوله: وأجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل المخارج فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفراغا واحدا وسبك سبكا واحدا فهو يجري على اللسان كما يجري على الذهان"[2]

وقد لفت الجاحظ النظر إلى أن اللغة لابد فيها من مراعاة الظروف المحيطة التي نشأت فيها العلامات اللغوية وغير اللغوية، المتجسدة في مختلف الملابسات والسياقات الثقافية والاجتماعية، المصاحبة لإنتاج النصوص الإنشائية فيقول: وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء لا تنقص ولا تزد أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى النصبة[3]

أما الجرجاني فقد سبق علماء النص المحدثين في كثير من المفاهيم، لعل أهمها هو مفهوم النظم الذي بنى عليه نظريته اللغوية من خلال كتابه دلائل الإعجاز والنظم عنده مساو للنص، ومنها ربط النص بالسياق الذي يرد فيه، ويتحدث عن الربط بين الجمل والنظم المبني على توخي معاني النحو، حيث يقول: واعلم أن ليس النظم إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي تهجت ولا تزيغ عنها[4].

ويقول كذلك : ويتصرف في التعريف والتنكير والتقديم والتأخير في الكلام كله وفي الحذف والتكرار والإضمار والإظهار فيصيب بكل من ذلك مكانه و يستعمله على الصحة و على ما ينبغي[5]

يبدو أنّ عبد القاهر الجرجاني قد وضع أسسًا مهمة لفهم النص كوحدة متكاملة ذات بنية دلالية وظيفية؛ وهذا بتركيزه على مفهوم "النظم" وربطه بالنحو والسياق والعلاقات بين الجمل، فضلاً عن إبرازه لأهمية "التصرف"

---

[1] مُحَمَّد أحمد، عيار الشعر، شرح و تحقيق: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت،ط2، 2005، ص:131.

[2] الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، اعتنى به مُحَمَّد علي زينو، مؤسسة الرسالة ، ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص:08.

[3] الجاحظ أبي عمرو بن بحر، البيان و التبيين، مكتبة الخانجي، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، 1998، ج1 ص76.

[4] عبد القاهر الجرجاني، مرجع سابق، ص82.

[5] المصدر نفسة(الجرجاني)، ص:82.

الواعي في بناء النص، يجعله بحق سابقًا لعصره في مجال الدراسات النصية، ويستدعي إعادة قراءة تراثه بعيون معاصرة للاستفادة من رؤيته الثاقبة في فهم طبيعة الخطاب وفاعليته.

4.2.معايير النصية وما يقابلها في تراثنا:

تطورت معايير واضحة لتحديد النص وتحليله في الدراسات النصية الحديثة، ولكن المتأمل لتراثنا العربي الغني يجد إرهاصات لمفاهيم سابقة ومماثلة في تراثنا العربي، نحاول تتبع الملامح الأولية للمعايير النصية الحديثة في ثنايا أقوال علمائنا المتقدمين وآرائهم وسنقوم بمقارنة ومقاربة بينها وبين المفاهيم المعاصرة، مثل السبك والحبك والمقامية، وما يقابلها أو يقاربها في مدوناتنا القديمة، بغية إبراز مدى عمق هذا الوعي النصي في ثقافتنا العربية.

1.4.2. الاتساق (السبك) في التراث العربي:

يشير الاتساق أو السبك في التراث العربي إلى الترابط بين عناصر سطح النص، ويعنى بكيفية تنظيم الكلمات والجمل لتكوين نص متماسك وهو داخل في ثنائية لابد منها مع الانسجام (الحبك)؛ وهنالك ثلاثة مستويات لعناصر السبك: حددها المشتغلون في علم النص، تتمثل في ظاهر النص أو بنيته السطحية والتي تشمل المستوى الصوتي، والمعجمي، والنحوي، وثمة مستوى رابع يضم عناصر الانسجام وهو المستوى الدلالي أو البنية العميقة، ويعد المستوى الدلالي الأساس الذي تقوم عليه البنية السطحية الظاهرة.

فمنتج النص أو الخطاب، يعمد إلى تقديم خطابه في إحدى الوسيلتين هما: (المعنى أو الكتابة) وللعرب دور بارز في هذا المجال؛ حيث كانوا يؤكدون على المستوى الصوتي حتى في أسمائهم فهم يسمون عبيدهم بأسماء البهجة والسرور وبحروف الخفة والصفير مثل: سعيد ومبارك، ويسمون أبناءهم بالأسماء الدالة على الشدة والقوة وحروف الاستعلاء والشدة مثل صخر حرب تبريرهم في هذا: أننا نسمي عبيدنا لنا ونسمي أبناءنا لأعدائنا.

وقد اهتم الكثير من العلماء بهذا المجال منهم الجاحظ الذي كان يعد المستوى الصوتي مدخلا لدراسة النص وتحليله، فكان يرى أن تلاحم الأجزاء يتحقق حين تنتمي الكلمات إلى مستوى واحد من السهولة واللين، حتى كان البيت بأسره كلمة واحدة، و حتى كانت الكلمة بأسرها حرفا واحدا[1]

وعنى العرب بالمستوى الصوتي من خلال وسائل عدة حققت ما يسمى بالحبك الصوتي عند الحديث عن (التجنيس والسجع والوزن و القافية...) وهذا في كلا المجالين الشعر والنثر.

كما كانت العناية بالنحو وهو أساس دراسة اللغة العربية، ومبلغ علماء العربية، وكانت ضرورة وضع النحو العربي هي مخافة الوقوع في اللحن.

فمن أدوات الاتساق التي تبناها علماؤنا القدامى والتي يوليها علم النص الحديث اهتماما بالغا هي الإحالة؛ فهي عند عبد القاهر الجرجاني لا يقتصر دورها على الربط بين عناصر الخطاب أو النص، إذ يؤدي استعمالها إلى تحسين الكلام، ومع ذلك فإن الإحالة بوساطة الضمير لا تحسن في كل سياق إذ قد تؤدي مع اضطراب التقديم والتأخير إلى فساد في القول وهجنة في البيان وخفق المعنى [2]

كما عني النحاة والنقاد والبلاغيون بظاهرة الحذف وعدوها من أسباب صفاء العبارة وقوة الإيحاء، وسبل البناء ولأهميته مال العرب إلى الإيجاز في الكلام.

أما سيبويه فقد استعمل لفظة الاقتصار، بدلا من الإيجاز للدلالة على عدم ذكر بعض عناصر الجملة المعربة وما أوسع هذا الباب في اللغة العربية.

إذ يمكن في اللغة العربية حذف الاسم وحذف الحرف وحذف الجملة وحذف العبارة وورد ذلك كثيرا في القرآن الكريم في مثل قوله تعالى: " **واسأل القرية التي كنا فيها والعير التي أقبلنا فيها وإنا لصادقون**" (سورة يوسف الآية 82)، والمراد بقوله تعالى واسأل أهل القرية حذف المفعول به واستغني بوجود المضاف.

2.4.2. مظاهر الانسجام في التراث العربي:

[1] الجاحظ أبي عمرو بن بحر، البيان و التبيين، مكتبة الخانجي، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، 1998، ج1 ص75.

[2] الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، اعتنى به محمد علي زينو، مؤسسة الرسالة ، ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص:85.

يمكن القول إن تعبير (المؤاخاة بين المعاني) يعد من مظاهر الحبك والترابط المعنوي بين أجزاء الكلام، يقول بن الأثير: وأما المؤاخاة بين المعني فهو أن يذكر المعنى مع أخيه لا مع الأجنبي، مثاله أن تذكر وصفا من الأوصاف وتقرنه بما يقرب منه و يلتئم به فإذا ذكرته مع ما يبعد منه كان ضربا في الصناعة[1]

كما يبدو أن دراسة العرب للتماسك النصي قد سبقت (فان دايك Van Dyke) في وصف كيفية تماسك الخطاب أو النص، بالإضافة إلى التأكيد على التفاعل بين النحو والمعنى والتداول في دراسة الظواهر اللغوية فربط ظاهرة العطف بالبنية العاملية من جهة، والتأكيد على أن صياغة هذه الظاهرة تخضع لجانبين هما القواعد النحوية و المبادئ المعنوية والتداولية من جهة أخرى، فيقدم رؤية متكاملة لفهم الظواهر اللغوية، فالعطف ليس مجرد ربط شكلي بين عناصر لغوية، بل هو عملية تخضع لقيود نحوية محددة، وتحمل دلالات معنوية خاصة، وتُستخدم في سياقات تداولية معينة لتحقيق أغراض تواصلية محددة.

3.4.2. القصدية في التراث العربي:

القصد عند العرب يأتي بعدة ألفاظ منها: (النية والقصد والغرض والمراد)، وهذا باب واسع في البلاغة العربية في التعبير المجازي كونه يذكر لفظا و يريد به أو يقصد به معنى آخر أو الاستعارة أو الأمثال وكلها تعمل في طياتها قصدية، وأغراض ونوايا متعددة ومن القصد الظاهر ومنه الخفي المعنوي ويستوحي الأخير من سياق النص والظروف المحيطة به ولا تقول العرب كلاما لا قصد له.

جاء في لسان العرب لابن منظور : قال بعض النحويين سمي الأخ أخا لأن قصده قصد أخيه وأصله من وخى أي قصد فقلبت الواو هاء.[2]

وبذلك يكون معنى التوخي في هذا الموضع هو القصد، ويرى جميع العلماء أن توافر القصد بالخطاب أمر بديهي.

4.4.2. الإعلامية في التراث العربي :

من المعايير النصية الإخبار أو الإعلام وهي على مستوى الحد الأدنى من الإعلامية، ونلتمس هذا في جذور اللغة العربية في البيان أو الإفهام أو الفائدة من الكلام المراد إيصاله للجمهور (المتلقين) وهذا أمر طبيعي

[1] سعد مصلوح ، نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول المجلد العاشر، العددان الأول و الثاني 1991.ص:158.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (أخا)، ص: 596.

أما الحد الأعلى من المعلوماتية فيتجلى في البلاغة العربية على نوع الإبلاغ على مستوى من الإبداع في الأمر غير المتوقع.

. **5.4.2.التقبلية في التراث العربي**: وهي كذلك إحدى المعايير النصية، ومن خصائص المتلقين ورأيهم في تلقي الخطاب سواء أكان قبولا أو رفضا فهو تقبل، وقد جاء في لسان العرب: (على فلان قبول: إذا قبلته النفس في الحديث، ثم يوضع له القبول في الأرض وهو بفتح القاف المحبة والرضا بالشيء وميل النفس إليه.

6.4.2. المقامية في التراث العربي:

وهذا أمر ذو بال في البلاغة العربية فيراعى المقام في القول أو الخطاب(مكتوبا كان أو ملفوظا)، و ثمة أقوال بخصوص هذا الأمر نحو لكل حادث حديث، ولكل مقام مقال ومطابقة الكلام لمقتضى الحال، والمقامية في التراث العربي تبرز من خلال أجناس فنية من قبيل :

الخطابة: حيث كان الخطباء العرب يراعون المقام بشكل دقيق. فخطبة النصر تختلف عن خطبة العزاء، وخطبة الحاكم أمام الخاصة تختلف عن خطبته أمام العامة.

كذلك في الشعر: فقد كان الشعراء يختارون الأوزان والقوافي والألفاظ التي تتناسب مع موضوع القصيدة والمناسبة التي قيلت فيها؛ فالرثاء له لغة وأسلوب يختلف عن المدح أو الغزل.

أيضا في الكلام المنثور أو النثر الفني: فقد كان الكتاب والأدباء يحرصون على ملاءمة أسلوبهم وطريقة عرضهم للأفكار مع طبيعة الموضوع والجمهور المستهدف.

وقد أولى علماء البلاغة العربية اهتماماً كبيراً بمفهوم المقامية، من أبرزهم:

عبد القاهر الجرجاني: ركز في كتابه "دلائل الإعجاز" على أهمية "النظم" وهو ربط الكلمات والمعاني بطريقة تحقق مقتضى الحال.

السكاكي: في كتابه "مفتاح العلوم"، أفرد مباحث خاصة لمفهوم "المقام" وكيفية مطابقته، واستمر علماء البلاغة من بعد في تطوير هذا المفهوم وتفصيل جوانبه المختلفة.

حتى أمكن القول إن مفهوم المقامية هو حجر الزاوية في البلاغة العربية؛ إذ يعكس وعي العرب العميق بقوة الكلمة وتأثيرها، وضرورة اختيار الكلام المناسب لكل ظرف وحال لتحقيق أفضل تواصل وأبلغ تأثير.

7.4.2. التناص في التراث العربي:

التناص عملية تداخل النصوص بعضها ببعض وهذا كثير في اللغة، ولا سيما تداخل الآيات القرآنية في النص، وكذلك الشعر والنثر، وتنصيص المثال والحكم، وقد تعرض علماء اللغة العربية لهذا الأمر تحت عناوين عديدة كالاقتباس والتضمين وغير ذلك.. ، وثمة أمر آخر دخل العربية تحت عنوان السرقات الشعرية..

ومما سبق فكثير من مظاهر لسانيات النص في التراث العربي يتضح أنها كلها أو جلها كانت لها جذور في التراث العربي، واللغة العربية غير عاجزة عن احتواء هذه العلوم المستجّدة، بل تستطيع استيعابها والأخذ منها ما تصلح دراسته في ضوء مناهج عربية حديثة؛ فلسانيات النص كانت غايتها فهم أوجه الترابط النحوي والدلالي المتجاوز للجملة المؤلفة نصا، وقدم مجموعة من المعايير يعرف بها النص من اللانص من خلال وسائل التماس النصي وهما الاتساق والانسجام، وقد وجد في التراث العربي ما يقابل هذه الوسائل خاصة في علوم البلاغة، فمن وسائل الاتساق نجد العطف كما سبق متمثلا بالربط النحوي، والفصل والوصل، أما الإحالة فنجدها متمثلة بالضمائر ولام التعريف واسم الإشارة، ونجد أيضا الحذف والتكرار والتقديم والتأخير.

وأما في الانسجام وهو المعيار المكمل للاتساق فلم يغفل البلاغيون العرب التماسك الدلالي بين مكونات النص، إذا تجلى ذلك في الربط المعنوي في الفصل والوصل، وذلك في الترابط المعنوي بين أجزاء النص في الابتداء والتخلص والانتهاء.

المطلب الثالث:

3. المعايير التي يكون بها النص نصا (النصّانية):

ونقصد بالمعايير التي يكون بها النص نصا أو ما يسمى بالنصّانية تلك المعايير التي تحدد وتعرّف أن النص أو الخطاب هو فعلا خطاب، أم أنه مجرد مجوعة من الجمل المتوالية لا يعلم ما بينها من الصلات والروابط.

ويخرج عن مفهوم النص مجرد التتابع للجمل إلا إذا كان بين هذه الجمل علاقات، وهو ما يمكن أن نطلق عليه مفهوم النسيج، تتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين

متتالية برمتها أو لاحقة، وهنا يبرز مفهوم الإحالة سواء كانت قبلية أو بعدية، وارتباط النص ليس وحدة نحوية مثله مثل الجملة ، فالذي يحكم الجملة هو البنية، والذي يحكم النص هو النسيج[1].

ويخرج أيضا عن مفهوم النص معيار الطول والقصر أو الكم فقد يكون النص مثل "قف"، أو جملة، أو وصفة طبية، كما يمكن أن يكون نصا منطوقا أو مكتوبا، أو نصا أدبيا أو نثر أو شعرا حوارا .. ويمكن أن يكون أيّ شيء من مثل واحد حتى مسرحية بأكملها أو نداء استغاثة[2]، ويذكر علماء النص ملامحا يمكن أن يتميز النص عن اللانص منها:

الوحدة: تتمثل في أنه مستوى معين ينظر إلى النص على أنه وحدة مستقلة عن مختلف البنى المكونة لها.

الاستمرارية: تتمثل في أنّ النص يحتوي على مجموعة من العلامات الشكلية التي تسمح بعبور المعنى المعبر عنه خارج حدود الجملة.

القصدية: تتمثل في أنّ النص هو بالأصل فعل تواصلي يسعى المتكلم عن طريقه إلى الدخول في تفاعل مع خطاب عن طريق اللغة لهدف ما.

الملاءمة: تتمثل في تلاؤم النص مع الظروف المحيطة به.

الموضوع: ترتبط بضرورة أن يكون له موضوع يبلوره ويستطيع المتلقي أن يحدده.

الإخبارية: وتتعلق بمسألة أن يكون للنص مضمون إخباري أدنى، لاغيا كل إنتاج لا يبلور محتوى إخباريا إلى اللانص.

وفي سياق تحديد النص وتمييزه ظهر مصطلح " النصيّة"، عرّف بأنه: " حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر له سبعة معايير للنص مجتمعة، ويزول هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير"[3]

---

[1] مفتاح بن عروس، الاتساق و الانسجام في القرآن الكريم، ص:205.

[2] محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، القاهرة، 1991، ص13

[3] سعد مصلوح، نحو أجرومية للنص الشعري ، دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول، مجلد10، العددان الأول و الثاني يوليو 1991 ص 154

ومنه باتت النصية أداة لإيجاد النصوص والتعرف عليها، وقد استنبط كل من روبرت دي بوجراند وَدريسلر هذه المعايير وإن كانت إحدى هذه المعايير غير محققة فإن النص يعد غير اتصالي، وقد لقيت هذه المعايير قبولا عند اللسانيين العرب، والمهتمين بلسانيات النص، فهذا سعيد حسن بحيري يقول: " وقد عرفا النص –استنادا إلى هذه المعايير– بأنه حدث اتصالي تتحقق نصيته إذا اجتمعت سبعة معايير، وهي الربط والتماسك والقصدية والمقبولية والإخبارية و الموقفية والتناص"[1]، وأضاف أحمد عفيفي قائلا:" قبل أن نتكلم عن تلك الصفات التي يستقل بها نحو النص سوف نعطي صورة لتلك المبادئ أو المعايير التي تحكم النص بالنصية أو ما به يكون الكلام نصا ، فقد قدم دي بوجراند و فولفجانج ودريسلر تلك المعايير السبعة عندما قالا عن النص: إنه حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوافر له سبعة معايير للنصية مجتمعة ، و يزول عنه هذا الوصف إذا تخلف واحد من هذه المعايير وهي: السبك (الربط)، الحبك (التماسك)، والقصد والقبول والإعلام و المقامية والتناص"[2]

وهذه المعايير هي:

1.3. الاتساق (السبك):

ورد أيضا بمصطلحات أخرى مختلفة منها: التناسق، الربط ارصفي، التضام...،

يعرفه معجم علوم التربية بأنه: "الكيفية التي يتم بها تآلف الجمل لضمان تطور خطابي يستهدف التعبير عن قضية معينة وتتجلى في مقدرة المتعلم على إنشاء خطاب متسق"[3].

وهو يختص– بحسب سعد مصلوح–ب:" الوسائل التي تتحقق بها خاصة الاستمرارية في ظاهر النص ويعنى بظاهر النص : الأحداث اللغوية التي ننطق بها، أو نسمعها في تعاقبها الزمني، التي نخطها أو نراها... وهذه الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية، و لكنها لا تشكل نصا إلا إذا تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محتفظا بكينونته، واستمراريته"[4].

---

[1] سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص: المفاهيم والاتجاهات، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، القاهرة ن مصر،2011، ص 146.

[2] احمد عفيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق ن القاهرة، ص:76.

[3] عبد اللطيف الفارابي و آخرون ، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك مادة الاتساق، ص43.

[4] سعد عبد العزيز مصلوح، في البلاغة العربية و الأسلوبية اللسانية، آفاق جديدة، ص227.

أما إلهام أبو غزالة فترى أن موضوعه:".. ما يقوم به بين مكونات ظاهر النص، أو الكلمات الفعلية التي نسمعها أو نبصرها ، من ترابط متبادل، ضمن تتال لغوي معين، و تعتمد مكونات ظاهرة النص بعضها على بعض و فقا للأعراف و الأشكال القائمة في علم القواعد"[1]

والاتساق يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية، فهو إذن مجموعة من العلاقات الشكلية كتوفير الترابط بين عناصر ظاهر النص كبناء العبارة والجمل واستعمال الضمائر وغيرها من الأشكال البديلة، ومن أدوات الاتساق ، الإحالة و التكرار والاستبدال والحذف الوصل[2]

لا يتعلق الاتساق بما يعنيه النص ، بل بكيفية بنائه بناء دلالي[3]، وهذه العلاقات تختلف عن تلك العلاقات البنيوية التي تربط بين العناصر الجملة لتشكل وحدة بنيوية، فوجود عناصر تحقق الإحالة مثلا داخل الجملة لا يدخل في اعتبار الاتساق لأن الاتساق النصي يتم داخل النص بين الجمل ليبني التماسك بين الأجزاء المشكلة له من خلال تلك الوسائل اللغوية والشكلية التي تصل بين العناصر المكونة له والمتمثلة في:

الإحالة: تعتبر الإحالة علاقة دلالية تتم داخل النص، وهي تنقسم إلى نوعين إحالة مقامية، وإحالة نصية، وقد أبرز هاليداي دورهما في الاتساق النصي فيقول: "...أما الإحالة المقامية تساهم في خلق النص كونها تربط اللغة بسياق المقام إلا أنها تساهم في اتساقه بشكل مباشر، في حين تقوم الإحالة النصية بدور فعال في اتساقه ، فالأولى هي إحالة عنصر لغوي بما هو غير لغوي، وأما الثانية فهي ارتباط عنصر لغوي بما هو لغوي"[4]

والوسائل الإحالية ثلاث وهي: الضمائر وأسماء الإشارة وأدوات المقارنة.

– أما **الضمائر** فهي تعمل على تحقيق الاتساق في النص، وتعد ضمائر الغيبية (هو، هي، هما، هم، هن) الأكثر فاعلية في النص حيث تحيل إلى ما سبقها وتربطه بما يلحقها.

– وأما وسيلة الاتساق الثانية فهي أسماء الإشارة وهي تقوم بنفس الوظيفة التي تقوم بها الضمائر بالربط القبلي والبعدي و نذكر من بينها: هذا، هاتان، ذلك، ذاك، تلك..

---

[1] إلهام أبو غزالة، علي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية روبيرت دي بوجراند و ولفنجانج دريسلر، ط01، دار الكاتب، 1993، ص25.

[2] روبيرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ترجمة تمام حسان، ص 103

[3] مفتاح بن عروس ، الاتساق في القرآن الكريم ، رسالة ماجيستير، معهد اللغة و الآداب العربي، جامعة الجزائر، 1997، ص208.

[4] المرجع السابق، ص 18.

إن هذه الأدوات لا يمكن أن تؤدي وظيفتها بمفردها بمعزل عن الجملة والنص، إنما تندرج في مدرج الكلام لكي يتحقق الاتساق وتزيل إبهامه ، وتبين دورها ومعناها في الخطاب، ويؤكد هذا المعنى بنفنيست في قوله :"إن هذه الوحدات بمعزل عن الخطاب صيغ مفرغة حيث لا يمكن لا بموضوع ولا بمفهوم إذ لا تكتسب حقيقتها ولا مادتها من دون الخطاب[1]

– الاستبدال:

هو صورة من صور الاتساق النصي التي تتم في المستوى النحوي المعجمي بين الكلمات والعبارات، فهو عملية تتم داخل النص، وهو تعويض عنصر في النص بعنصر آخر[2]، فالعلاقة التي تربط بين المستبدِل والمستبدَل منه هي علاقة قلبية تتم بين عنصر سابق ولاحق.

– الحذف:

تتشابه عملية الحذف والاستبدال من حيث إنهما تسهمان في اتساق النص، غير أن الحذف يختلف بكونه استبدالا بالصفر أي عدم وجود لاحق يدل على سابق فهو خلو موقع من البنية،[3] ويدركه السامع أو القارئ من سياق الحديث.

– الوصل:

هي علاقة اتساقية يتم الربط فيها بين الجمل في الحدود فهي تحديد للطريقة التي يترابط اللاحق مع السابق بشكل منضم ، وقد قسمت إلى أربعة أنواع وهي: إضافي وعكسي وسببي وزمني ، وإن كانت وظيفة هذه الأنواع هي الوصل بين المتواليات المشكلة للنص، فإن معانيها داخل النص مختلفة .

– الاتساق المعجمي: يعد هذا العنصر من عناصر اتساق النص، وهو ينقسم إلى قسمين:

– التكرير: و يعني إعادة عنصر معجمي أو ورود مرادف أو اسما مطلقا أو اسما عاما.

التضام: نعني به انتماء الوحدات المعجمية إلى حقول دلالية مشتركة، وهي بهذا ذات طابع تآلفي، وتعني التضام توجه بعض الكلمات نحو التجاور مع كلمات أخرى في النصوص ويتم الترابط فيما بينها بعلاقات

---

[1] جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية ، رسالة ماجيستير ، معهد اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، 1994.ص154

[2] .محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي ، مصر، 2006.ص22.

[3] مفتاح بن عروس ، الاتساق في القرآن الكريم ، رسالة ماجيستير، معهد اللغة و الآداب العربي، جامعة الجزائر، 1997، ص232.

دلالية مختلفة كعلاقة التضاد، ويتعرف عليها من السياق[1] ، وهذه الوسائل الاتساقية التي تحقق للنص تماسكه ووحدته تعتبر فتحا على الدراسات النصية من جهة إذ مكنتها من العمل بينها و بين مفهوم الانسجام ، ومن جهة أخرى هي ذات أهمية في المجال التعليمي ذلك أن التعليم اللغوي يتأسس من حيث المنطلق –المقاربة النصية– على وجوب تدريس الطرائق التي تحقق الاتساق في النص وترسيخ تباينها بالمؤازرة مع تدريس النحو الجملي وذلك بطريقة تجمع بين النحوين –نحو النص ونحو الجملة – لتحقيق الملكة النصية والتمكن منها[2]

2.3. مفهوم الانسجام:

حتى هذا المصطلح ورد بألفاظ أخرى كذلك من مثل: الالتحام، والاتساق أو الترابط الفكري، والانسجام، والتماسك، ويشتمل الانسجام على الإجراءات المستعملة في إثارة عناصر المعرفة من مفاهيم وعلاقات منطقية كالسببية ومنها معرفة تنظيم الحوادث ومنها أيضا تنظيم الاستمرارية في الحبرة البشرية [3]؛ فهو يرتبط بدلالة النص ارتباطا وثيقا لأنه ميزة أساسية فيه مهما كان نوع هذا النص أو نمطه، وهو يقتضي ظهور علاقات منطقية دلالية تربط بين بنى النص الواحد، ويظهر ذلك جليا في الوحدة الموضوعية

وهو:" علاقة معنوية بين عنصر في النص، و عنصر آخر يكون ضروريا لتفسير هذا النص، هذا العنصر الآخر يوجد في النص، غير أنه لا يمكن تحديد مكانه إلا عن طريق هذه العلاقة التماسكية"[4]

وبإضافة هذا المفهوم الخاص بالانسجام نتبين أن الاتساق والانسجام هما من أهم المصطلحات المحورية في الدراسات التي تندرج ضمن لسانيات النص، بل هناك من رأى بأنهما من أهم القضايا الأساسية لتحليل النص ويعنى مفهوم الاتساق بخصائص الربط النحوي بين الجمل والعبارات لتأليف بنية نصية متماسكة مترابطة، ويعتمد الربط النحوي على الإحالة و التكرار والربط وحروف العطف والوصل والفصل وغير ذلك [5]

3.3 القصدية:

---

[1] مفتاح بن عروس ، مرجع سابق، ص335.

[2] الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري، برنامج السنة أولى جذع مشترك آداب النموذج دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه ، جامعة الجزائر ، 2007.ص39.

[3] بهية بلعربي، الانسجام في التعبير الكتابي دراسة لسانية نصية، دار التنوير، الجزائر، 64 ، 2012.

[4] أحمد عفيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص90.

[5] عبد الرحمن بودرع، لسانيات النص و تحليل الخطاب ، نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم، المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، 16فيفري 2003، ص31

تشير إلى موقف منشئ النص حيث يعرفها دي بوجراند بأنها :" يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة، قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك و الالتحام، وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها"[1]

فالقصدية تعبر عن موقف منشئ النص في قصده إنتاج نص متسق منسجم يعبر عن موقف منتج النص المتماسك والمترابط كي يتم الوصول إلى هدف مرسوم في خطة محددة، فلكل منتج خطاب غاية يسعى لبلوغا أو نية يريد تجسيدها، فلا يتكلم المتكلم مع غيره إلا إذا كان له قصد[2]

أما كيف نعرف مقصدية منشئ النص فالأمر:" متعلق بموقف منتج النص من اتخاذ مجموعة من الوحدات المتماسكة، و المتسقة كوسيلة لإنجاز قصد المتكلم، و مثال ذلك توزيع المعرفة أو الوصول إلى هدف يحدد في ضوء خطة ما"[3]

4.3 المقبولية:

وهو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء تلقيه نصا ينبغي أن تكون مقبوليته من حيث هو نص ذو اتساق وانسجام وفي هذا يقول دي بوجراند: وهو يتضمن موقف مستقبل النص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث نص ذو سبك والتحام، وللقبول أيضا مدى للتغاضي في حالات تؤدي فيها المواقف إلى ارتباك، أو حيث لا توجد شركة في الغايات بين المستقبل و المنتج"[4].

وعلى كل حال فهو يقصد مدى استجابة المتلقي للنص.

5.3 المقامية:

وتستعمل بمصطلح آخر هو رعاية الموقف أو المقامية، وهي عند دي بوجراند :" تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن استرجاعه، و يأتي النص في صور عمل يمكن له ان يراقب الموقف أو يغيره"[5]؛

---

[1] صلاح الدين حسنين، الدلالة و علم النحو، ص231.

[2] روبيرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، ص103

[3] صلاح الدين حسنين، الدلالة و النحو، مكتبة الآداب ، ط1،مصر، ص231.

[4] روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1991، ص:104

[5] المرجع نفسه، ص: 104.

أي مدى ملاءمة النص للسياق الذي يرد فيه، ويتفق الدارسون على أن المقصود بالمقامية هو أيضا المناسبة للموقف حيثياته.

6.3 التناص:

وهو عند دي بوجراند:" يتضمن العلاقات بين نص ما و نصوص أخرى وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بواسطة أو بغير واسطة"55[1] و يكاد يجزم علماء اللغة أنه لا يوجد نص يخلو من حضور أجزاء أو مقاطع من نصوص أخرى و أبرز، وهو:" علاقة تقوم بين أجزاء النص بعضها ببعض كما تقوم بين النص والنص كعلاقة المسودة بالتبييض وعلاقة المتن بالشرح وعلاقة الغامض بما يوضحه وعلاقة المحتمل بما يحدد معناه وهذه العبارة الأخيرة هي المقصودة بعبارة: القرآن يفسر بعضه بعضا"[2]

ومن أشكال التناص نجد الاقتباسات والأقوال التي عادة ما يستشهد بها .

7.3 الإعلامية:

وهي ما يحمله النص من المعلومات التي تهم السامع والقارئ، ويتحقق بها هدف التواصل بين منتج النص ومتلقيه ولمعيار الإعلامية درجات حيث يحمل كل نص درجة من الإعلامية معينة، يحددها منتجه ومتلقيه معا كما تشمل الإعلامية الجدة أيضا[3]

ويرى دي بوجراند أن هذا المعيار يشكل عنصرا مهما من عناصر النص وتختلف درجة الإخبار من نص إلى آخر بحسب نوعه وغايته، ولكن المؤكد هو أن كل نص يجب أن يشتمل على قدر من المعلومات الإخبارية والتي تشكل محتوى الاتصال وينظر إليه أيضا من ناحية الجدة والتنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف[4]

وهذه المعايير يمكن إدراجها ضمن ثلاثة جوانب رئيسية هي:

---

[1] روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1991، ص 104 .

[2] أحمد محمد عبد الراضي، نحو النص بين الأصالة و الحداثة، مكتبة الثقافة الدينية،ط1، القاهرة،2007 ص:94.

[3] روبرت دي بوجراند، مرجع سابق،ص:105.

[4] المرجع نفسه، ص:252.

– **الجانب الأول:** ويتم فيه دراسة أدوات الاتساق من الأدوات النحوية التي تضمن للنص التحامه وترابطه ومنها التكرار، الإحالة والاستبدال والحذف.

الجانب الثاني: وهو جانب يهتم بالدلالة وذلك بدراسة مبادئ الانسجام.

الجانب الثالث: الجانب التداولي والذي يضم دور المتلقي والموقف وهدف النص والمقام والتناص والإعلامية.

كانت هذه المعايير التي يكون بها النص نصا والتي أخرجها روبيرت دي بوجراند وأقره عليها علماء غربيون وعرب، ولكن فضل السبق كان لعلمائنا الأوائل فقد كانوا على فهم و وعي مستكمل لمفهوم النص والنصية وهذا من خلال أفكارهم، وبعض أعمالهم كما تقدم معنا في مبحث مظاهر الدراسة النصية عند العرب ولكن الذي كان ينقصهم هو الجانب المنهجي التنظيري، وإن كانت متجذرة في الدراسات النحوية والبلاغية والتفسيرية .

المطلب الرابع:

4. تصنيف النصوص و أنماطها :

تكمن أهمية تصنيف النصوص في تحديد أنواعها من خلال خصائصها في تمكيننا من دراستها لوضع معايير تصنيف واضحة، تميز أنواع النصوص أدبية وعلمية وتواصلية كما يمكّننا التصنيف من اختيار النصوص الملائمة لمستوى القارئ العادي أو التعليمي وفي هذا السياق يرى مُحَمَّد الصبيحي بأنّ: "معرفتنا بأنواع النصوص والوقوف على خصائصها وطرائق انتظامها واشتغالها، من شأنه أن يمكّننا من وضع واتّباع استراتيجيات معيّنة للقراءة حسب طبيعة كل نوع. كما يمكّننا أيضا من وضع الطريقة الملائمة لتدريس النصوص"[1].

وقد تعترض هذه العملية (تصنيف النصوص) صعوبات كثيرة تدور حول سببين في رأي الصبيحي؛ حيث قال: "تجدر الإشارة إلى أن عملية التصنيف هذه لا تخلو من صعوبات جمّة لسببين اثنين: أولهما العدد الهائل للنصوص المتداولة في المجتمع، و الذي لا يكاد يخضع للحصر...، وأما السبب الثاني الذي يعيق عملية التصنيف،

[1] مُحَمَّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه– د ط– الدار العربية للعلوم ناشرون،ص114.

فهو أن النص الواحد، مهما كان النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه، يندر جدا أن يكون متجانسا، إذ غالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد والوصف و الشرح"[1].

ومع هذا فلابد من إيجاد قواسم مشتركة تحدد مختلف الأنماط أو الأجناس الأدبية حيث: "يتحدّد الجنس الأدبي بوجود قواسم مشتركة أو مختلفة بين مجموعة من النصوص، باعتبارها بنيات ثابتة متكررة و متواترة من جهة، أو بنيات متغيرة ومتحولة من جهة أخرى وهذا ما يجعل تلك النصوص و الخطابات تصنّف، داخل صيغة قولية أو جنس أو نوع أو نمط أدبي معين"[2].

يبدو أنه من الصعوبات الهامة التي تواجه تصنيف النصوص ترجع إلى:

– العدد الهائل للنصوص: هذا يعكس الانفجار المعرفي والثقافي وتزايد وسائل الاتصال والنشر، مما يجعل حصر وتصنيف كل النصوص مهمة شبه مستحيلة، هذا التحدي يطرح أسئلة حول حدود التصنيف وإمكانية وجود نظام تصنيفي شامل ودقيق.

– عدم تجانس النص: هذه النقطة أكثر دقة وتتعلق ببنية النصوص نفسها النصوص ليست دائمًا أحادية البعد أو الوظيفة؛ بل غالبًا ما تتضمن مزيجًا من السرد (حكي الأحداث)، والوصف (تصوير الأشياء والأشخاص)، والشرح (توضيح الأفكار والمفاهيم)، وغيرها من الأنماط، وهذا التداخل يجعل وضع النص في قالب تصنيفي ضيق أمرًا غير دقيق وقد يغفل جوانب مهمة منه.

ومع ذلك فلابد من التأكيد على ضرورة البحث عن القواسم مشتركة لتحديد الأجناس الأدبية، وهذا يشير إلى أن التصنيف ليس مستحيلاً، بل يتطلب البحث عن خصائص وسمات متكررة في مجموعة من النصوص، حتى وإن كانت النصوص تتميز بحيوية تجعلها تتغير في كل مرة وهذا يعكس الطبيعة الحيوية للأجناس الأدبية وتطورها عبر الزمن وتأثرها بالسياقات المختلفة.

[1]: محمد الأخضر الصبيحي: مرجع سابق: 105.

[2]: جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، ط1: 2015، ص:163.

1.4 . التّصنيف على أساس وظيفي تواصلي[1]:

وفيه يتم التركيز على التمييز بين مختلف النصوص بحسب الوظيفة اللغوية المهيمنة عليها، ويعدّ رومان جاكوبسون هو المرجع الأساسي لهذا التصنيف و هي عنده:

– نصوص تهيمن فيها الوظيفة المرجعيّة: هي نصوص إعلامية يأتي فيها عرض لمعلومات أو أخبار.

نصوص ذات طابع تأثيري: تركّز على المتلقي من أجل إقناعه و التّأثير فيه، وتكثر فيها صيغ الخطاب و الطّلب.

نصوص ذات طابع تنبيهي: تهدف للحفاظ على استمرارية التواصل ومراقبة مدى فعاليته و نجاعته، كما تعتني بتسلسل النص و ترابطه حتى يتمكن المتلقي من متابعته.

نصوص ذات طابع معجمي أو لغوي صرف: تركّز على وضوح وسيلة الاتّصال وحسن أدائها لوظيفتها، وتتجسّد في شرح المتكلّم و تبسيطه لبعض عباراته أو كلماته.

نصوص ذات طابع إنشائي: ينصبّ الاهتمام فيها على الجانب الشّكلي، كتحسين التّراكيب و انتقاء الكلمات ممّا يكسبها طابعا جماليا و فنيا مميّزا.

2.4 التّصنيف حسب العمليّة الذّهنية الموظّفة في النص[2]:

هو أكثر التّصنيفات وضوحًا ودقّة إذ يميّز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذّهنية أو العقلية الموظّفة بكثرة في النص كالاستدلال أو الشرح أو العرض أو السّرد أو غيرها، هو أكثرها ملائمة للاستعمال في مجال التربية و التعليم حيث يصنّف النصوص إلى الأنماط التالية:

النص الحجاجي:

"القصد في هذا النوع من الخطاب هو تغيير رأي واعتقاد المتلقّي (القارئ أو السّامع) حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام باعتقاد آخر يعتقد المرسِل أنه الأصح، فهو يهدف في النهاية إلى الإقناع عبر توظيف

[1] محمّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه– د ط– الدار العربية للعلوم ناشرون ، ص106.

[2] المرجع نفسه، ص 108

الحجج والأدلة و تقديمها مرتبة حسب أهميّتها"[1].

ولعل هذا النمط من النصوص ما يجب أن نوليه عناية كبيرة؛ حيث ترتبط اللغة بالتفكير ويرتبط التعليم بالتفكير فهذا الأخير هو غرضه وهدفه الأساس؛ فهذا النمط نتعلم منه كيفية تطوير التفكير الواعي والحجاجي والإقناعي وليس مجرد إنشاء وتوظيف عبارات لا تنطوي تحتها فوائد حقة.

وهذا النمط "يستعمل مجموعة من الآليات والروابط الحجاجية للتأثير والإقناع مثل: أسلوب التّعريف، وأسلوب السرد والوقائع، وأسلوب الوصف، وأسلوب التّمثيل، وأسلوب الشّرط، وأسلوب الاستدراك، وأسلوب المقارنة، وأسلوب التّقابل، وأسلوب التّضمن، إلى جانب التّضاد، والتّناقض، والإثبات، والنّفي، والفصل، والوصل، والاستشهاد..."[2].

النص الإعلامي:

"الغاية منه هي تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أن المتلقّي يجهله، أو ليست لديه معلومات كافية حوله، ممّا يتطلب مهارة الشرح عبر تقديم الحجج و الأدلّة و الأمثلة التّوضيحية، ويتمّ ذلك بالتدرّج عبر: تقديم المعلومة، ثم شرحها، ثم تقديم الدليل، ثم ذكر المثال التوضيحي إذ 'بالمثال يتّضح المقال'"[3].

"ويكون الكاتب في النص الإعلامي (أو الإخباري) محايدا بذاته ولا يصدر الأحكام مهما كانت طبيعة الأخبار و التجارب و الأحداث المنقولة"[4].

النص السّردي:[5]

يحيل السّرد إلى واقع تجري فيه أحداث معيّنة في إطار زماني معيّن، يحكي فيه السّارد كيفية تحوّل الأحداث و تطوّرها عبر الزّمن. وعادة ما يمرّ الخطاب السّردي بثلاث مراحل هي: الحالة الأوّليّة، التّحوّلات الطّارئة، الحالة النهائيّة، كما يشتمل على تدرّج معيّن تفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها، ومن خصائص السّرد أيضا اشتماله على قدر معيّن من المؤشرات الزّمانيّة، إضافة إلى روابط خاصة به مثل: بعد ذلك، قبل ذلك، ثمّ...

---

[1] مرجع سابق، ص: 108.

[2] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، 2015، ص: 167.

[3] محمّد الأخضر الصبيحي، مرجع سابق ص:109.

[4]: جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، 2015، ص: 169.

[5]: محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه- د ط- الدار العربية للعلوم ناشرون، ص:109.

النص الوصفي:[1]

الذي يكون الغرض منه محاولة نقل هذا الواقع بجزئيّاته و تفاصيله. ويقصد بالنص الوصفي "ذلك النص الذي يغلب عليه الوصف أو الوظيفة الوصفية، بتشغيل نسق من النعوت، و الأوصاف، والأحوال، والصور البلاغية، والتمييز، و المقارنة، والصفة المشبهة، و صيغ المبالغة، وصيغ المدح والذم...، وغالبا ما ينصبّ الوصف على عناصر رئيسية أربعة هي: الشخصيات، والأمكنة، والأشياء، والوسائل، كما يرتكز هذا النص على روابط الوصف المكاني (حيث – أمام – تحت...)، وروابط الوصف الزماني (قبل – بعد...)، وروابط الوصف المنطقي (بداية – بعد ذلك – أثناء...)"[2].

كما توجد أنماط أخرى للنصوص تدخل في هذا التصنيف لم يذكرها مُحَمَّد الأخضر الصبيحي في كتابه بينما أوردها جميل حمداوي نذكر منها:

النص التّفسيري:[3]

الغرض من هذا النص هو تعميق الموضوع بشكل دقيق، باستجلاء الأسباب القريبة والبعيدة، ورصد حيثيات الموضوع، ومناقشته من منظورات مختلفة ومتنوعة، والبحث عن الخلفيات التي تتحكم في تلك الوقائع والأحداث المنقولة. ويعني هذا أن النص التفسيري لا يكتفي بنقل الأحداث ووصفها، بل يهدف إلى تفسيرها وفق بناها الداخلية، وسياقاتها الخارجية السياسيّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والتاريخيّة، والثقافيّة، والدينيّة، والنفسيّة، والحضاريّة...

فيبدأ بطرح الموضوع وتعريفه، وعرض الدعوى، ثم شرح الأحداث وتفسيرها، مع استعمال أساليب النقاش والتحليل والاستنتاج والاستدراك، والترجيح بين الآراء، وذكر الأمثلة، والاعتماد على الوثائق الشفوية والمكتوبة والبصرية، والاستعانة بالأدلة العقلية و التاريخية، وتمثُّل أسلوب المقارنة حتى الوصول إلى النتيجة، وغلق الموضوع.

النص الحواري:[4]

---

[1]: المرجع نفسه، ص:110.

[2]: جميل حمداوي: مرجع سابق، ص:171.

[3]: المرجع نفسه، ص: 10.

[4] المرجع نفسه، ص: 172.

يقصد بالنص الحواري ذلك النص الذي يستخدم الحوار كما هو الحال في المسرح، ويتضمن كلاما متبادلا بين الأطراف المتحاورة، ومن ثم، يمكن الحديث عن أنواع ثلاثة من الحوار:

الحوار المباشر: هو الذي يكون بين شخصين أو أكثر، ويعبر عن اختلاف وجهات النّظر.

كما يتضمّن هذا الحوار وظيفة تواصلية، واستخدام الجمل الحرفية والاستلزامية ذات البعد التداولي، وغالبا، ما يكون الحوار خاضعا لتقسيم ثلاثي: قبل ، أثناء ، وبعد الحوار.

ويتضمن الحوار مجموعة من الإرشادات الرّكحية التي يكتبها المؤلف بين قوسين أو يدوّنها بخط عريض، وتحدد مواصفات الشخصيات، وتحمل إشارات خاصة متعلقة بالديكور و السينوغرافيا.

الحوار الداخلي: وهو حوار ذاتي في شكل مناجاة أو تداع حرّ أو هذيان أو استرسال حر.. تتحدّث فيه الشخصية مع نفسها استبطانا وتأمّلا و وجدانا وانفعالا، ويعبّر هذا الحوار عن الصّراع الدّاخلي والتمزّق النّفسي.

الحوار الصّامت: هو حوار يقوم على الصمت والرّفض، واستعمال نقط الحذف، والأسئلة بدون أجوبة تعبيرا عن صمت المتحاور و امتناعه عن الكلام إمّا خجلا و إمّا تمردًا وثورة.

3.4 تصنيف يقترحه (بشير ابرير):

حيث يرى أنّ التصنيف مطلوب لجذب اهتمام المتعلمين تمكنهم من التواصل معها ومعرفة خصوصياتها ووظائفها و مما يقترحه من الأنواع[1]:

- **نصوص أدبية:**

- تشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها من شعر ورواية وقصة و سرد وأوصاف. وتتميز بلغتها الخالقة المبدعة مما يؤدي إلى تعدّد قراءاتها واتّساع وجوه التأويل، إضافة إلى طاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ المتعلم فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصرها المشكلة للنص.

- **نصوص علمية:**

تتميز بتقديم حقيقة لا يختلف عليها الناس وإنما يستعينون في فهمها باختبار نتائجها، تكتسب معايير الحكم عليها صفة العلمية لما لها من واقعية يؤكدها المنطق و تثبتها التجربة العلمية، ويعتمد النص العلمي على الوصف المباشر الدقيق، ولذلك فهو يهتم باللغة من حيث مصطلحاتها لا من حيث مفرداتها لأنها تنقل نتائج الدراسات

[1] بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق، ط1، عالم الكتب، الأردن، 2007، ص:113.

والأبحاث العلمية المختلفة. كما يتميز النص العلمي بخلو معجمه من الإيحاء إذ لا يقبل الاشتراك اللفظي والترادف ودلالته محددة لا مجازية، نستمد هذا النوع من النصوص من الموسوعات اللغوية والعلمية ومن المجلّات المتخصصة.

- **نصوص إعلامية:**

تتمثل في الصحافة و الإشهار، ونستمدها من المكتبات والأكشاك والمراكز الثقافية والاشتراكات، تستند على مؤشرات مرئية مثل العناوين في كتابتها و مضامينها وأنواع الطباعة، وتتوجه لأغلب الجماهير لتمكنها من الفهم الإجمالي للأحداث الجارية. وقد اختار "بشير إبرير" إدراج هذا النمط من النصوص في التعليم حتى يألفه المتعلمون و يطّلعوا من خلاله على الأحداث الوطنية و الدولية في الثقافة و الاقتصاد و التاريخ...، وحتى تتم المقارنة بينها وبين النصوص الأدبية مثلا من حيث اللغة والأسلوب والمحتويات المتنوعة وطرائق معالجتها للأحداث.

نصوص حجاجية برهانية:

الهدف منها الإقناع و حمل المخاطب على الاعتقاد بالرأي و التأثير عليه بتقديم الأدلة و البراهين المختلفة، فأساس الترابط الاجتماعي يكمن في قدرة الناس على مناقشة الحجج التي تقف وراء أعمالهم و أفعالهم، وتوجد في كل الخطابات بما في ذلك الخطاب اليومي المتداول فيستعمل كلمات وروابط لتنظيم التفكير مثل: ومع ذلك، مع أن، إذن، حينئذ، على حين، مع ذلك، عكس ذلك، على سبيل المثال، هكذا، من أجل ذلك، والدليل على ذلك...

- **نصوص وظيفية إدارية:**

وتتعلق بأداء الوظائف المختلفة أو تنفيذها مثل الوثائق الإدارية والتقارير والتعليمات، وقد تم اقتراح هذا النمط المهمل على أهميته، لأن المتعلم سيجد نفسه مجبرا على التعامل مع هذا النوع من النصوص فيما يتطلبه قضاء حاجاته في الحياة الاجتماعية، فلا يعرف كيف يكتب طلب عمل مثلا... إذا لم يتعلم تقنيات الكتابة الإدارية من حيث التقديم والأسلوب والوضوح والإيجاز والدقة والموضوعية، كما يستعمل هذا النمط في كثير من مجالات الحياة اليومية مثل: البلاغات الإشهارية، والفنون المطبعية، والقرارات، والتعليمات، والتمارين المدرسية...

2.4. أهمية تصنيف النصوص:

– تطوير ملكة تصنيف النصوص والتمييز بين مختلف أنواعها وخصائصها، وهذا أمر لابد منه أجل تمييز النصوص وفهمها، وفهم وظائفها.

– المساعدة على القراءة الواعية للنص والتي تفضي للفهم الجيد للنص ولخصائصه فالمعرفة بنمط النص يتيح للقارئ استراتيجيات فهم من خلال التوقع فمعرفتنا بأن النص حجاجي تجعلنا نستطيع تمييزه عن نص إيعازي

– كما تساعده المعرفة بأنماط النصوص وأنواعها في تطوير تقنيات التعبير والكتابة الإنتاج الكتابي وذلك من خلال اختيار الأساليب اللغوية و البنائية المناسبة لنمط النص.

– كما تساعد المعرفة بأنواع النصوص وأنماطها في مجالات متنوعة من مثل تحليل المحتوى، وتصميم المناهج التعليمية.

– أما في الميدان التواصلي فتساعد مهارة تصنيف النصوص و معرفة خصائصها وأنماطها في فهم وإنتاج أنواع مختلفة من النصوص في سياقات تواصلية متنوعة، مما يساهم في تطوير كفاياتهم التواصلية.

المبحث الثاني:

لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية

1. مفهوم النص لغة واصطلاحا
2. تعليمية النص في اللغة العربية
3. مناهج تدريس الأنشطة اللغوية وطرائقها
4. معايير اختيار النص التعليمي وتنظيمه

المبحث الثاني:

لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية:

المطلب الأول:

1. 1 مفهوم النص لغة واصطلاحا:

أدى ظهور لسانيات النص إلى التوسع والتقاطع مع علوم أخرى كعلم النفس الإدراكي، وعلم الاجتماع، وعلوم التواصل، والتي حينما تتقاطع وتتداخل في تناول النص تنتج لنا زخما من الفوائد يأخذ كل علم منها حاجته ويأخذ علم اللغة حاجته منها أيضا في تناوله النص بكل أبعاده النفسية والعقلية والاجتماعية، والتواصلية والاستفادة من هذا في تطبيقات عديدة منها تعليم اللغات وتعليم اللغة العربية ، فما هي مفاهيم النص، وما هي أبعاده؟، تتعدد تعاريف كلمة " النص" وتتنوع حسب السياقات التي يرد فيها، كما تختلف باختلاف الميادين التي يدرس فيها، ووجهات النظر التي تسلط الضوء على المصطلح في حد ذاته وتبحث فيه باعتباره جزءا أو أساسًا لموضوعاتها.

أما تعريفه اللغوي:

كنا أشرنا لتعريفه في المبحث السابق ولكن باختصار، وهنا نورد تعريفه اللغوي أولا:

فقد ورد في (لسان العرب) لابن منظور: "النصّ: رفعك الشيء. نصَّ الحديث ينصُّه نصًّا: رفعه.

وكل ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ... و نَصَّ الرّجل نَصًّا إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونَصُّ كلّ شيء منتهاه"[1].

واصطلاحا:

[1] ابن منظور، لسان العرب، المجلد السابع، ص:98.

مصطلح النص يشير إلى المادة والموضوع الأساسي للسانيات النص، وكما هو الحال مع كثير من مصطلحات العلوم المستحدثة والتي كان ظهورها وبروزها عند الغرب أولا ثم نقلت بالترجمة أو بالنقل المشكل دوما في توحيد و تحديد المصطلح واحد مرتبط بتعريف منسجم يتفق حوله غالبية المشتغلين في هذا الحقل العلمي، فالتعاريف كثيرة والمفاهيم متعددة بسبب تعدد واختلاف معايير كل تعريف؛ فمنها التي ركزت على الشكل ومنها التي ركزت على الدلالة وخيرا منهما التي ركزت على الشكل والمعنى معا.

فهذا بشير ابرير في تعريفه للنص يرى أنه : ".. بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة تؤلف نسيجا من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة وهو معرفة تم إنشاؤها ضمن ثقافة ما، ذلك أن المعرفة تتلخص في النصّ وهو الذي يحفظها ويبلّغها عبر الزمان والمكان"[1].

أما الأزهر الزناد فهو عنده "..على ما به يظهر المعنى أي الشكل الصوتي المسموع من الكلام أو الشكل المرئي منه عندما يترجم إلى المكتوب... ؛ فالنص إذن علامة كبيرة ذات وجهين: وجه الدّال ووجه المدلول. ويتوفّر في مصطلح نَص في العربيّة وكذلك في مقابله في اللّغات الأعجمية "texte" معنى النّسيج، فالنَّص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض. هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة و المتباعدة في كلّ واحد هو ما نطلق عليه مصطلح (نص) "[2].

وكما أسلفنا فقد تعددت اتجاهات البحث في النص تتبعا للمنطلقات التي يستند إليها علماؤه، سواء على صعيد علم اللغة العام الوصفي، أو الوظيفي، أو التحويلي، لاسيما في مفهومه القائم عليه وهو النص، فمفهوم النص في الثقافة اللاتينية هو نسيج، وأما في الثقافة الإسلامية فمجمل معاني النص تدور حول البروز والظهور وغاية الشيء ومنتهاه.

ولا نغفل مصطلحا آخر يدور في الميدان ذاته وهو مصطلح الخطاب؛ فهو كثيرا ما يتداخل مع النص، فأن كان المعنى اللغوي الذي يوحي به لفظ "نص" هو الكلام المكتوب.[3] وفي مقابل لفظ "الخطاب" الذي يحيل عادة إلى

---

[1] بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق، –ط1، عالم الكتب، الأردن، 2007، ص:108.

[2] الزّناد: نسيج النّص؛(بحث فيما يكون به الملفوظ نصّا)، المركز الثقافي العربي،ط1، بيروت، 1993، ص: 12.

[3] محمّد مفتاح، المفاهيم نحو تأويل واقعي، بيروت المركز الثقافي العربي، 1983، ص:17.

الكلام فإن معظم المختصين في مجال اللسـانيات يميلون إلى اعتبار النص والخطاب شيئا واحدا، والتفرقة بينهما مرتبطة بالسياق باعتبار أن كل خطاب ينتج في ظروف معينة.

يرى فان دايك أن تحديد النص يقتضي الانطلاق من نظرية أدبية محددة فيقول عن النص والخطاب: "إن الخطاب هو في آن واحد فعل الإنتاج أللفظي ونتيجة الملموسة والمسموعة والمرئية بينما النص هو مجموعة البيانات النسبية التي تتضمن الخطاب وتستوعبه وبتعبير آخر إن الخطاب هو الموضوع الموجود أمامنا كفعل أما النص فهو الموضوع المجرد و المفترض ، إنه نتاج لغتنا العلمية[1].

أما رولان بإرث فيرى النص نسيجا متداخلا ومتشابكا فيما بينه كنسيج العنكبوت ذلك أن "النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر ، وبذلك وصف نظرية النص بكونها علم نسيج العنكبوت وشبكيته[2] .

ومعنى هذا أن تتابع الجمل لا يعطينا نصا، وإنما هذا الأخير فيه ترابط واتساق وانسجام.

لقد استقلت اللسانيات النصية عن باقي الدراسات بكونها تدرس الكلام كوحدة تبليغ يحصل بها التفاهم بين المتكلمين ويتم التبليغ في مستوى الخطاب أو النص .

المطلب الثاني :

تعليمية النص في اللغة العربية:

1.2. مفهوم التعليمية :

يرد مصطلح التعليمية في سياق اللسانيات التطبيقية بمصطلحات مختلفة كعادة كثير من المصطلحات الحديثة التي لم يتفق فيها على مصطلح موحد يجمعون عليه ويوحدونه حتى يرتاح القارئ والمتعلم العربي من التيه الذي يواجهه فهناك التعليمية، التدريسية، والديداكتيك، تعليمية المادة، وتعليمية مادة التخصص وغير ذلك.. بل إن الاختلاف حدث بين التعليمية والتعلّمية وأن الثاني أشمل.

[1] سعيد يقطين ، انفتاح النص الروائي، ط1، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1987، ص11.

[2] رولات بارت لذة النص، ترجمة محمد الرفرافي محمد خير بقاعي ، مجلة العرب و الفكر العالمي ، العدد10، بيروت، مركز الإنماء القوي ، 1990، ص35

وهناك من فرّق بين التعليم والتعلم: فالدريج يرى أنه :" لابد أن نميز في محاولتنا لتعريف العملية التعليمية بين ظاهرتين ظاهرة التعلم وظاهرة التعليم نعني بالتعلم (التحصيل) العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستخدمه ويتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات، في حين أن التعليم(التدريس) نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيز تسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يتدخلون في إطار موقف تربوي- تعليمي"[1]

فالتعليمية إذن تشمل المواد المعرفية والعلمية التي تستهدف تغييرا عقليا أو جسميا في المتعلم وتوظف من أجل هذا جميع الطرائق و الأساليب و المقاربات التي ترمي إلى تحقيق أهداف التعلم حسب رغبة المعلم أو المتعلم أو الجهة الوصية ؛ فالتعليمية تندرج تحت العديد من تطبيقات اللسانيات النظرية التي تبحث في اللغة من أجل صوغ نظرية عامة ثم تترجم هذه النتائج النظرية الوصفية إلى إجراءات حسب الحاجة والرغبة في تعليم وتعلم اللغة أو حتى تطبيقات أخرى من مثل الترجمة الآلية وحتى المحاورة الاصطناعية التي تستخدم اللغة في التواصل بين المتعلم وبين اللغة أو البرنامج الحاسوبي.

ومما كنّا نسمعه عن الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في حديثه عن التعليمية بأنها تحاول الإجابة عن سؤالين مهمين هما: ماذا؟ و كيف؟

يعني المحتوى والطريقة وما يتعلق بهما ويدور في فلكهما ف: "ماذا يجب أن نُعلّم من اللغة؟ وكيف يجب أن نعلّمه؟ فأمّا ماذا فالمقصود بها المادة اللغوية التي عليها الدرس اللغوي، وأمّا كيف يجب أن نعلّمه؟ فهو راجع إلى علم تدريس اللغات الخاص بظواهر اكتساب الملكة اللغوية، وهو البحث في منهجية تعليم اللغات وطرائق التدريس. والطريقة كما تعرّف في معجم علوم التربية هي: " مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ" [2]

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية(مدخل إلى علم التدريس)، قصر الكتاب، ط1، المغرب، 2000، ص13.

[2] عبد اللطيف الفارابي ، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ج1، ص 109

وقد عرّف مُحَمَّد عطية الأبراشي الطريقة في التدريس بقوله:« هي الوسيلة التي نتبعها لنفهّم التلاميذ أيّ درس من الدروس في أيّ مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أنْ ندخل حجرة الدراسة، ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخلوها" [1]

ومن خلال التعريفات الثلاثة أستخلص: أنّها تتفق في عمومها على أنّ حدود الطريقة هي: تلك الأساليب، والتقنيات والوسائل والمبادئ، التي يتوخاها المعلم ويستعين بها في تقديم دروسه، وإيصال المعرفة إلى التلاميذ، وهذا هو المفهوم الشائع للطريقة من حيث كونها الأسلوب المتبع في التعليم، مما يؤدي بي إلى القول بأن الطريقة ركن أساسيّ من أركان التعليم إلى جانب المعلم والمتعلم والكتاب، إذْ لا يمكن تصور العملية التعليمية بدونها.

وتعتبر طريقة التدريس حلقة وصل بين البرامج والمتعلم، ووسيلة مهمة في تحقيق أهداف مادة من المواد الدراسية، ومنها القواعد، وسأقف عند بعض الطرائق الأكثر شيوعا واستعمالا، وخاصة في المدرسة الجزائرية؛ التي تطبق كثيرا عند المعلمين والمختصّين في علم التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم تعليم اللغات وسأردف كل طريقة من الطرائق بما وجّه لها من انتقاد.

2.2. النصّ اللغوي في التعليمية:

يعتبر النص في سياق تعليمية اللغة العربية أوضح شكل أو صورة تجتمع فيه جميع مكونات اللغة المراد تدريسها من الأصوات إلى التداولية و يعرّف بأنه:

"وحدة تعليميّة تمثّل محورا تلتقي فيه المعارف اللّغويّة المتعلّقة بالنّحو و الصّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النّفس والاجتماع والتّاريخ، بالإضافة إلى المعطيات المعرفيّة المتميّزة الّتي صارت تقدّمها علوم اللّسان في دراسة.

النّصوص و ما في ذلك من فائدة جليلة تعود بالنّفع على العمليّة التّعليميّة"[2].

[1] مُحَمَّد عطية الأبراشي، روح التربية و التعليم ، مطبعة عيسى الحلبي و شركاؤه، القاهرة، ص 267

[2] بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق، -ط1، عالم الكتب، الأردن، 2007، ص129.

كما ورد تعريفه في كتاب (تعليم العربيّة والدّين بين العلم والفن)، فقال رشدي طعيمة: "يقصد بالنصوص مجموعة من المختارات الشعرية و النثرية التي أبدعها الشعراء و الأدباء على مرّ العصور وتتوفّر في هذه المختارات عادة مجموعة من صفات الجمال الفني سواء من حيث الأفكار التي تحتويها، أو القيم التي تنادي بها أو المعاني التي توحي بها أو اللغة التي كتبت بها"[1].

"إن النص التعليمي وسيلة تواصل، وأداة إبداع، و وعاء للفكر، ومكوّن من مكوّنات الهويّة، وهو وسيلة وأداة تعكس صورة المجتمع. كما يعتبر من أقوى الوسائل التي تسهم في بناء المجتمع، فهو من أهم وسائل التخاطب والتفكير"[2].

وعمليّة الفهم هذه ضرورية خاصة في مجال التربية والتعليم، وتتمثّل أهميّة فهم النصوص التعليمية حسب مُحَمَّد الأخضر الصبيحي: "فمعرفة المتعلم بخصائص خطاب المادة التي يدرسها (الخطاب الاقتصادي، الخطاب القانوني، الخطاب العلمي) أن تعينه كثيرا في فهم هذه المادة و استيعابها"[3].

"فالبناء الجيد والمتماسك للنصوص من شأنه أن يسهم في بناء عقلية منظّمة قادرة على التّعامل المنهجي والمنطقي مع المعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعدّدة، كمهارة الحجاج و الاستدلال وغيرها.

وكذلك اكتساب أنواع التّفكير المنهجي، كالتفكير القياسي و التفكير التّدرجي والتفكير التّصنيفي..."[4].

المطلب الثالث:

3. مناهج وطرائق تدريس الأنشطة اللغوية:

نقدم هنا لمحة وجيزة عن أهم الطرائق التي عنيت بتدريس اللغة العربية، والتي تتفق مع الطريقة والمقاربة النصية في بعض الأجزاء وتختلف في غيرها فقد اعتمدت المقاربة النصية كمقاربة وطريقة لتدريس الظواهر الصرفية والنحوية

[1] رشدي أحمد طعيمة و مُحَمَّد السيد مناع: تعليم العربية و الدين بين العلم و الفن- ط2: 2001م- دار الفكر العربي- القاهرة: 21.

[2] فواز معمري ، النص التعليمي بين النظري و التطبيق، مجلة المخبر: أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري- جامعة بسكرة، (العدد 13): (444-445) ، 2017.

[3] مُحَمَّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه: 116.

[4]: المرجع نفسه، ص: 116.

منذ العام 2003، وهذا كبديل عن جملة من الطرائق التي كانت منتهجة ومقترحة والتي رأينا أن نلمّح لأشهرها في حقل تعليمية القواعد قبل أن نتعمق في وصف الطريقة الجديدة وهي المقاربة النصية.

1.3. الطريقة الإلقائية:

وهي طريقة قديمة وتقليدية، تعتمد على أسلوب المحاضرة أو الإملاء، وهي مستعملة كثيرا في الجامعات الجزائرية، وهذا بإلقاء المعلومات، وتحوّلها من عقول المعلمين إلى عقول المتعلمين.

ومن خلال هذه السمات، التي تطبع الطريقة الإلقائية، نلاحظ أنّها تهمل علاقة التفاعل بين المعلم والمتعلم، أخذا وردا، في الوقت الذي تجعل المناهج العلميّة الجديدة من شخص المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية وقيادة عملية التعلم.

يعاب على هذه الطريقة إهمالها للمتعلم، وجعلته سلبيا من عملية التعلم لا يمكنه أن يكتسب أيّة مهارات، لأنه لا يستطيع أن يركّز مدة طويلة على الدرس، وهو مهمل مهمّش، خاصّة وأنّ التركيز يكون على تقديم مادة معينة تهمل جميع الأهداف التربوية، فلا يستفيد المتعّلم إلا قليلا نظرا لعدم قدرته على هضم المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار بسرعة والربط بينهما في ظل هذه الظروف.

وعليه، فإنه يجب تحديد الأدوار المتكاملة بين المعلّم والمتعّلم، فالمعلم منشط، ومنظم وليس مجرد ملقن.

2.3. الطريقة التلقينية والقياسّية:

يرى أنصار هذه الطريقة "أنّها خير معين لتدريس النحو، من ناحية سهولتها وسرعتها في الأداء، فالطالب الذي يفهم القاعدة أصلا يستقيم أكثر من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها، ولا سبيل إلى حفظها حفظا يعين على ذكرها "[1].

[1] محمّد كامل حسين، مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعلّم النحو، مصر: 1966، ص2.

وإن كان أنصار هذه الطريقة يرون بأنّ المتعلّم بقدر ما يكون حافظا للقاعدة اللغوية المقدمة له بقدر ما يكون متقنا للغة، غير أنّ واقع الممارسة الفعلية يثبت أنّه ليس كل من يحفظ قاعدة نحوية عن ظهر قلب قادرا على استعمالها والتحّدث بها، أو كتابتها بطريقة سليمة؛ لأنّ المعرفة اللغوية هي معرفة عملية لا معرفة نظرية.

وتتناقض هذه الطريقة مع قواعد التدريس التي تسير من السهل إلى الصعب، إذ أنها تبدأ بالصعب لتنتقل إلى السهل،" وتقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل، والسير من الصعب إلى السهل ينافي قواعد التدريس كل المنافاة "[1]

ويؤخذ عليها كذلك هو تقديمها للقاعدة والحكم العام للتلاميذ بصفة مفاجئة فيصعب الأمر على التلاميذ، وتستمر هذه الصعوبة لأنّ المتعلم يبقى عاجزا أمام تطبيق هذه القاعدة؛ لأنّها فرضت عليه فرضا قبل أن يكون مستعدا لها، وتعتبر القاعدة إحدى خطوات الدرس التي يتوصل إليها بعد التدرج.

3.3. . الطريقة القياسّية أو الاستنباطية:

تميل هذه الطريقة إلى جعل الطالب يبحث ويستقرئ الحقيقة، وتبدأ هذه الطريقة بالجزئيات لتصل إلى الكليات، وإلى القاعدة العامّة، وتمارس كثيرا في المرحلة الأساسية حيث ينطلق المتعلم من التفكير في الجزئيات للوصول إلى الحكم العام، وعن طريق ذلك يتعوّد المتعلم على التفكير المنطقي السليم، والاعتماد على النفس في الكشف عن الحلول وكذلك حب البحث، وأنّ هذه الطريقة تستعمل كثيرا في العلوم الرياضية[2].

يعاب على هذه الطريقة ذلك الاختيار المتقطع و المتشتت للأمثلة والتي لا تجذب المتعلم وتذهب تركيزه، وإنْ كانت تحمل شواهد للقاعدة المبتغاة، وأيضا اللغة المنتقاة منها الشواهد هي في الغالب لغة صعبة، وذات مستوى صعب، يصعب فهم معناها على التلاميذ، كما أنّ طول هذه الطريقة يجلب الملل إلى نفوسهم، ويقلل من اهتمامهم، ولا يسمح الوقت عادة لإتقان واحترام جميع الخطوات، فالحجم الساعي يضيق بطول الطريق.

[1] عبد الكريم خليفة، التربية و أصول التدريس، سوريا، 1948 حلب مطبعة دار المعارف ص 21

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، 2003، ص62.

وكما ذكرنا آنفا، فقد تلقت نقدا كبيرا، خاصة عن أمثلتها فهي: "تختار أمثلة متقطعة لا تصل بينها صلة فكرية، ولا لفظية، إنما هي جمل مبتورة في موضوعات مختلفة إلا أنّها تحمل تمثيلا إلى قاعدة خاصة، وهي لا ترمي إلى غاية تعبيرية خاصة، ولا تثير في نفوس التلاميذ شوقا إليها، وإلى القاعدة التي سيدرسونها في ظلالها"[1].

وهذا مخالف للمناهج العلميّة الحديثة التي تصرّ على أن تكون النصوص والأمثلة متكاملة ومنتقاة من محيط المتعلم، ومن المآخذ التي تؤخذ على هذه الطريقة عدم مراعاتها لطبيعة الإدراك عند المتعلم فـ: "إدراك الكلّ أسهل على المتعلم من إدراك الجزء؛ لأنّ ذلك يساير الطبيعة الإنسانية"[2]

وهذا بسبب اختيارها للأمثلة المتقطعة العناصر التي لا تبدو بينها رابطة واضحة ينجذب المتعلم إليها بسهولة.

4.3. طريقة النصوص المتكاملة أو الطريقة التكاملية:

تعتمد الفكرة الأساسية لهذه الطريقة على الخصائص النفسيّة لعملية التعلم، وقد سميت بالطريقة التكاملية؛ لأنها تعلم اللغة كوحدة متكاملة أجزاؤها، منذ الخطوة الأولى، وتمر في مدارجها المتتابعة ككلّ له وحدته، لا كأجزاء منفصلة، وفي الحقيقة، يمكن أن تعتبر هذه الطريقة نمطا، حيث إنها منهج تعامل لغوي جامع، يعتمد مجموعة من المهارات النفعية التي يستعملها المدرس أثناء إلقاء دروسه قصد التعامل مع النصوص[3] .

وقد انتقدت هذه الطريقة لعدة أسباب منها استهلاكها لوقت طويل ينتقص من وقت المناقشات النحوية التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية، وهي استنباط القاعدة، والتدريب عليها تدريبا كافيا، وانتقاص فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يستوعبوا القاعدة الجديدة، ودون أن يحسنوا التدرب عليها، والإقناع بها في سداد النطق، واستقامة اللسان[4]، بمعنى أن طريقة النص لا تخدم غرض درس القواعد الأصلي المتمثل في استنباط القاعدة، والتدريب عليها، لأنّ المدرس قد يستهلك وقتا طويلا في شرح النص ومناقشته على حساب الظاهرة النحوية المقصودة، والتي من المفروض التركيز عليها في هذا النص أكثر من محاولة

[1] أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة:1952، دار مصر للطباعة، ص73

[2] سليمان حسين قوره، تعليم اللغة العربية. القاهرة: 1977، دار المعارف، ص251.

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية. الجزائر: 2003، دار هومة، ص59

[4] المرجع نفسه (صالح بلعيد)، ص: 62.

فهم معاني النص، ففهم معاني المعاني يساعد على جلب اهتمام التلاميذ، ومعرفة كيفية تطبيق القاعدة، لكن بعد فهمها.

وهنالك طرائق تعليمية أخرى غير التي ذكرنا أنفا كالطريقة الحوارية و غيرها كثير، وقد يتبادر إلى الذهن بعد سرد لأهم الطرائق التي عنيت بتدريس اللغة العربية بمختلف أنشطتها و خاصة النحو السؤال التالي: ما هي أنجع الطرائق؟ أو هل يمكنني الوقوف عند طريقة هي الأفضل؟ والجواب: إنّ هذا الأمر غير ممكن، ولا معنى له؛ لأنّ "الاختيار بين طرق ثلاثة لدراسة النحو: طريقة النصوص الأدبية ثمّ القواعد، أو طريقة الأمثلة ثم القاعدة، أو طريقة القاعدة ثم الأمثلة لا معنى له"[1] ، ذلك لأنّه لا يمكننا التقيد بطريقة واحدة في تدريس القواعد، فنقع في جميع نقاط ضعف تلك الطريقة، وكذلك الاختيار بين الطريقتين: الاستقرائية، والقياسية غير ممكن لأنه "ليس هناك فترة كلها استقرائية، وفترة كلها قياسّية، لا في إدراك المتعلّم لما يبلغه إيّاه المعلم بكيفية ضمنية، وغير ضمنية، ولا أثناء اكتسابه لملكة التعبير" [2]، ذلك لأنّ القياس والاستدلال عمليتان متلازمتان، ونحن في حاجة إلى الاستقراء من جهة، وإلى القياس من جهة أخرى، فالتنويع من مقومات الطريقة الناجحة.

هذا وقد تطورت الطرائق التدريسية تطورا أصبحت به علما له ركائز من علوم خارج علم اللغة مثل: علم النفس، وعلم التربية، والمناهج، وكلّ ما يتصل بها، ويؤثر في مسيرة تطور هذه الطرائق التي انتهت إلى مفهوم علمي واضح، قوامه تنمية مهارات الأداء اللغوي للمتعلمين حتى تبلغ أقصى مداها، وتوجيه النشاط اللغوي بأحدث الأساليب التي تؤدي أثرها في تعديل سلوك المتعلمين؛ حتى يصل إلى مستواه المنشود.

ومنه فإن طرائق التدريس تشكل حجر الزاوية لعناصر المناهج الأخرى التي هي الكتاب المدرسي والمعلم والمتعلم، وتتجلى أهميتها في جميع المجالات، ولا تقتصر فقط على مجال التعليم، فوضع خطة مسبقة أصبح أمرا لابد منه في السياسة والاقتصاد، وفي المجالات العسكرية والاجتماعية، وذلك ليضمن واضع الخطة أو الطريقة أفضل النتائج.

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية "، مجلة اللسانيات، الجزائر، 1972، العدد4، ص72.
[2] المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

وهكذا فإنّ طريقة التدريس هي مجموعة من الأساليب والأنشطة، يشترك فيها طرفا العملية التعليمية الرئيسيان: وهما المعلّم والمتعلم، ولكيْ يصل المتعلم في النهاية إلى إدراك وتفهم المعلومات المطلوبة بأقل جهد، وبأقصر زمن، لابد له من إتقان أفضل وأحدث الأساليب في تدريس قواعد اللغة العربية، وسنتعرض إلى بعض هذه الأساليب في المبحث المقبل.

المطلب الرابع:

4. معايير اختيار النص التعليمي وتنظيمه:

وهو أمر بالغ الأهمية في العملية التعليمية التعلمية، وكل المهتمين بالتعليمة يلحّون على ضرورة العناية به، وهذا عبده الراجحي يعبّر عن أهمية العناية باختيار المحتوى في التعليم، قائلا: "عرفت أن اختيار المحتوى يمثّل المرحلة الجوهرية في تعليم اللغة، وعرفت أن ثمة عوامل تؤثر في الاختيار، بعضها عوامل خارجية كالأهداف ومستوى المقرر والوقت المحدد له، وعوامل خاصة بالمتعلم كالعمر والاستعداد لتعلم اللغة و دافعية التعلّم، و عوامل أخرى كنوع المدرسة. ثم إن هناك معايير يحتكم إليها في الاختيار كالشيوع والتوزيع و قابلية التعلّم و التعليم وغيرها"[1].

فاختيار النصوص ليس أمرا شكليا أو قليل الأهمية ولكن سوء اختياره أو عدم ملاءمته للشروط والمعايير المناسبة سينجر عنه صعوبات وتعقيدات جمة على سير العملية كلها من المنهاج إلى المعلم وصولا للمتعلم لذلك أولى العديد من المشتغلين بحقل التعليمية أهمية قصوى للشروط والضوابط التي تأخذ بعين الاعتبار عند التصدي لاختيار النصوص التعليمية.

وهذان رشدي أحمد طعيمة ومُحَمَّد السيد مناع في كتابهما: (تعليم العربية والدين بين العلم والفن) يضعان شروطا لاختيار النصوص التعليمية، ننقل من بينها[2]:

– أن تمثّل النصوص صورة العصر الذي اختيرت منه، وتبيّن أهم الأحداث السياسيّة والاجتماعيّة فيه، وتبيّن طبيعة عقليّة الناس في هذا العصر.

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، 1995، دار المعرفة العلمية، الإسكندرية مصر ، ص 91.

[2] رشدي أحمد طعيمة و مُحَمَّد السيد مناع: تعليم العربية و الدين بين العلم و الفن: 23.

– أن تتنوّع أشكال الأداء الأدبي فيها بحيث تتناول النصوص الشعريّة و النثريّة المختلفة كالمقالة أو القصّة القصيرة أو المسرحيّة.

– أن تتنوّع أشكال مضامينها، بحيث تغطّي مختلف العصور التاريخيّة الأدبيّة، وتبيّن الخصائص الفنيّة لهذه العصور، ولا تقتصر على عصر دون غيره.

– أن يقدّم كل نص يعرض على التلاميذ أمورا جديدة سواء في الأفكار أو في طريقة الأداء.

– أن ترتبط بعض النصوص بحياة الأمة السياسيّة و الاجتماعيّة الحاضرة، و أن تربط حياتهم الماضية و الحاضرة بقصد المقارنة و الإفادة في تشكيل الواقع على هدى من الصور المشرقة الماضية.

– أن تشكّل مادة النص موضوعا متكاملا يحقق ترابط الأفكار و أخذ بعضها برقاب بعض وصولًا إلى تحقيق المتعة والفائدة.

وفي إحدى الندوات العلمية التعليمية شارك 'المغيلي خدير' بمداخلة تحت عنوان (أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة العربية و تصميمها في الكتب التعليمية)[1] أكّد فيها على ضرورة أن تكون المعايير المكوّنة للنص التعليمي متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم، وحصر هذه المعاير فيما يلي:

1.4. معيار الصدق:

يحكم هذا المعيار على النص التعليمي بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم و تكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين، فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين التلاميذ القواعد المجردة بل هو مسألة تعنى بتوظيف هذه القواعد في حياة التلاميذ ممارسة و سلوكا.

2.4. معيار الأهمية:

[1] المغيلي خدير، أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة العربية و تصميمها في الكتب التعليمية، الندوة 32 للمؤتمر الدولي للغة العربية: 2012/09/05.

يعدّ النص التعليمي نصّا مهمّا إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم و التعميمات بالإضافة إلى ما يتضمّنه من الحقائق والمعلومات، ويعرّف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية بأنه المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، و المادة المقصودة ليست بكميتها ولكن بقدر أهميتها و بقدر ما تقدمه من الخدمة والفائدة لمتعلمها.

3.4. معيار اهتمامات المتعلم:

يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم إلى فقدان الدافع لديه للتعلم، وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات و المشكلات التي تهمهم و تمس نواحي هامة من حياتهم.

4.4. معيار القابلية للتعلم:

ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال:

– مراعاة النص التعليمي لقدرات المتعلمين (الفروق الفردية): فمن الضروري أن يراعي واضعوا النصوص التعليمية للكتاب المدرسي الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسبا لمستوى التلاميذ بعامة، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات التلاميذ ذوي القدرات العالية، ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلا يلائم مستوى التلاميذ ضعاف التحصيل.

– اشتمال النص التعليمي على أمثلة عديدة.

– مراعاة النص التعليمي لأسس التعلّم المحدّدة في خمس مبادئ هي: التسلسل من المعلوم إلى المجهول، و من البسيط إلى المركب، ومن المادي المحسوس إلى المجرد، ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده، ومن الكل إلى الجزء.

5.4. معيار العالمية:

يحدَّد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجيد وهو الذي يشمل مشكلات عالمية و إقليمية و وطنية، ويعبّر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات، وبذلك نحن في حاجة إلى قراءة ابتكارية للنصوص التعليمية لا لنجعل القارئ مستوعبا لما يقرأ أو ناقدا له، بل إنها تتعدّى ذلك كلّه إلى التعمّق في النص التعليمي

المقروء، والتوصّل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد، وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية، مع تفعيل هذه الحلول.

كما وضع 'المغيلي خدير' أسسًا ينبغي مراعاتها عند تصميم النصوص التعليمية، و هي:

- الخصائص النفسية والشكلية للكتاب.

- الجوانب الجمالية: وتشمل الصور والرسوم التوضيحية والألوان واستخدام ورق جيد النوعية واستخدام تجليد متين.

- تنظيم المعلومات بطريقة تساعد على استرجاعها وعلى تكوين استراتيجيات قرائية فعالة[1].

6.4. تحقيق وظائف النّصّ التّعليمي:

النص التعليمي هو نوع من النصوص يهدف إلى تقديم المعلومات أو المعرفة للمتعلم، وله عدة وظائف أساسية منها:

- نقل المعرفة:

وفي هذا السياق يفترض ان النص التعليمي سوف يزود المتعلم بمعلومات و معارف جديدة فهو يتقدم و يتطور في المعرفة وفي ذات الوقت يسعى لتوضيح مفاهيم صعبة أو معقدة وفي كل هذا لابد أن تكون النصوص الجديدة مبنية على نصوص سابقة و هذا من أجل تعزيز فهمه و تعلمه من جهة و من أجل تقدمه في التعلم من جهة أخرى.

- تنمية المهارات:

وهي نوعان مهارات لغوية و مهارات منهجية فاللغوية هي المهارات الأربع التي يسعى المنهاج لتحقيقها من فهم المنطوق و إنتاجه و فهم المقروء.

[1] المغيلي خدير، أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة العربية و تصميمها في الكتب التعليمية، الندوة 32 للمؤتمر الدولي للغة العربية: 2012/09/05.

ومهارات منهجية تسعى لتنمية مهارات التفكير النقدي :يشجع النص التعليمي المتعلم على التفكير النقدي وتحليل المعلومات وتقييمها، تطوير مهارات حل المشكلات :يقدم النص التعليمي مشكلات وتحديات للمتعلم، مما يدفعه إلى البحث عن الحلول وتطبيق المعرفة المكتسبة.

- **المساهمة في بناء شخصية المتعلم** :

وهذا من خلال السعي لتغيير السلوكيات والمواقف وذلك بزرع قيّم ومبادئ إيجابية كحب الوطن واحترام الجار وفعل الخير.. والتي تستطيع تغيير السلوك وتحسينه وتشجعه على القراءة والرياضة والأكل الصحي واحترام الغير.

- **التحفيز والتوجيه:**

وهذا أكثر ما يحتاجه المتعلم في هذه المرحلة العمرية فتلميذ المتوسط يتميز بفضوله واستخدام النص التعليمي لأساليب إبداعية وجذابة تستطيع تحفيز المتعلم وإثارة فضوله ودفعه إلى الاستكشاف، أما ما يحفز المتعلم فيكون بمعرفة ميولاته ودوافعه وأهدافه فإذا استجاب النص التعليمي لهذا المطلب تحقق الغرض وصار تعلم المتعلم متعة ومنفعة دون إغفال ضرورة منح المتعلم فرصة التعلم الذاتي؛ فالبيدغوجيات الجديدة توصي بجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية.

ويرى رشدي طعيمة في هذا الصدد رشدي طعيمة أن من وظائف النص التعليمي[1] مجموعة وظائف للنص تتمثل في:

- توسيع خبرات التلاميذ، وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم.

- مساعدتهم على اشتقاق معاني جديدة للحياة و على تحسين حياتهم و تجميلها.

- زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها، بحيث يتمكّنون من توجيه حياتهم توجيهًا رشيدًا.

[1] رشدي أحمد طعيمة و محمّد السيد مناع: تعليم العربية و الدين بين العلم و الفن، ص22.

– تعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم بما يشتمل عليه من قيم جماليّة و اجتماعيّة و خلقيّة، وظروف تاريخيّة ألّفت بينهم في السّراء و الضّراء.

– مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه والدور الذي يجب أن يلعبوه في حلّ هذه المشكلات.

– مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة إزاء المشكلات الكبرى التي مرّت بها الإنسانيّة والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور.

ومنه فإنّ النص التعليمي هو بحق أداة قوية في عملية التعليم، فهو يساهم في بناء المعرفة وتطوير المهارات وزرع القيم التي تحسن السلوك، ولكن لابد أن تصمم وتختار النصوص التعليمية بطريقة فعالة تضمن أن تجعل عملية التعلم أكثر منفعة ومتعة.

المبحث الثالث:

المقاربة النصّية في تعليم اللغة العربية

1. مفهوم المقاربة النصية
2. الأصول اللسانية للمقاربة النصية
3. توظيف المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية
4. المقاربة النصية في الميزان

المبحث الثالث:

المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية

المطلب الأول:

1 .1مفهوم المقاربة النصية:

1.1. تعريف المقاربة: مصطلح المقاربة النصية يتكون من مركب إضافي من مفهومين (مقاربة و نص) وسوف نعرّف كلا على حدى ثم نجمعهما :

المقاربة لغة هي: مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) فعله (قارب) على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)، ومثله قاتل، يقاتل، مقاتلة، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن.[1]

وهي من قارب يقارب مقاربة، و الإناء قرب من الامتلاء فهو قربان، و قارب فلان فلانا: حادثه ودناه في الرأي[2].

المقاربة اصطلاحا هي: "كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده فيه لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية: استراتيجية، طريق، تقنية، ومن الناحية التطبيقية إجراء، تطبيق، صيغة، وصفة"[3]

وهي أسلوب تصور دراسة موضوع، أو تناول مشروع أو حل مشكلة، أو تحقيق غاية، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور و بناء منهاج تعليمي، وهي منطلق

لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات و الأساليب الضرورية[4]، فقد استخدمت المقاربة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط لتدل على التقارب الحاصل بين الأجزاء المكونة للعملية التعليمية التعلمية، لأجل نجاح الفعل التعلمي المقصود، وفق تخطيط تربوي واضح، يحقق الأداء الفعال والمردود المناسب المنتظر من المتعلم في

---

[1] المنجد في اللغة العربية و الآداب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية،(د ط) 'بيروت،1952،ص616.

[2] علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، (د ط)،الجزائر (د ت) ، ص802

[3] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة،(د ط) 1994، ص12

[4]. طيب نايت سليمان و آخرون : بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، ط 01 ، دار الأمل ، الجزائر 2004 ص20

نهاية مشواره التعليمي متخذة من النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة، وتتم من خلال دراسته الظواهر النحوية الصرفية، الإملائية، والمبادئ الأدبية والعروضية والبلاغية، وتنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج والتوزيع الشهري والأسبوعي.[1]

إذن فهي مجموعـــة طرائــق التعامل مع النص و تحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية ، حيث اعتمدت في المناهج التعليمية في الجزائر كاستراتيجية فعالة و ناجعة .

2.1. النص والنصّية:

تتمثل العلاقة بين النص والنصية من منظور لسانيات النص في كون النص المنتج اللغوي الملموس (مكتوبا ككتاب، أو منطوقا كمحادثة)، أما النصية فتشير لتلك الخصائص والمعايير التي تجعل هذا المنتج نصًا متماسكًا ومفهومًا (متسق و منسجم) وذو فاعلية في عملية التواصل من خلال بروز قصدية ونية الكاتب وملاءمة النص للسياق .. فالعلاقة بينهما تكاملية تجعل النص ما نراه النص، ولا يمكن أن يرى إلا من خلال ما يجعله نصا وهي النصية التي تجعله وظيفيا في العملية التواصلية.

3.1. تعريف المقاربة النصية: (المقاربة و النصية معا):

بإعادة تركيب اللفظين المقاربة والنص نستطيع القول بأن المقاربة النصية تعني الدنو من النص والصدق في التعاطي معه، وهي مقاربة تعليمية تهتم بالنص ككل من حيث اتساق أجزائه وانسجام وحداته لتكون بذلك محيطة بكل الجوانب التي تدخل في تركيب النص، وهي مقاربة تعليميّة تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككلّ، وليس إلى دراسة الجملة. إذ أنّ تعلّم اللّغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر"[2]؛ فـ"المقاربة النصيّة إذن هي طريقة أو منهج لدراسة النصّ من منظور تعليمي، تمكن المتعلّم من تفكيك النص، وفهمه، واستثمار بنياته الدلالية وتراكيبه، ومجموع العلاقات التي تنتظمها في الإنتاج التواصلي، بما يتناسب ورصيده المعرفي وقدراته الفكرية، أي أن النص سيصبح بؤرة العملية التعليمية-التعلّمية، حيث سيكون مصدرا لكل معرفة لغوية وعلمية، ورصيدا متنوعا لمختلف تجارب الحياة الإنسانية، ناهيك

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص13

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،- 2005م- وزارة التربية الوطنية: 15.

عن فضاء الجمالية والخيال. مما سيؤهّله لأن يكون السّند الرئيس لتعلّم مختلف علوم اللغة، والمنطلق الأساس لبناء كفاءتها التواصلية، لقد أصبح ثابتا أنه البنية الكبرى، التي تظهر من خلالها مستويات اللغة (الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي، والدّلالي، والأسلوبي)، وأنه الفضاء الذي تتجسد فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقاميّة، والثقافيّة، والاجتماعيّة)"[1].

ومن ثمّ تعد المقاربة النصية بيداغوجيا من أهم روافد المقاربة بالكفاءات و التي تعتمد أساسا على النص وهي تعد اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين التلقي و الإنتاج و يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية و الصوتية والدلالية و النحوية و الصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة.

- تعرف بأنها: "مجموعة طرائق التعامل مع النص، وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية" [2]

وهذا يجرنا إلى القول بأن النص التعليمي هو الوسيلة الوحيدة التي تسمح للمتعلم بالتعرف على أنماط النصوص وأنواعها (حجاجي، وصفي، سردي....) كما تتيح المقاربة النصية للمتعلم في هذا المجال إمكانية رصد العناصر المكونة للنص وتجعله يفهم معانيه ويستوعب مضامينه، ومن خلالها يدرك حالة الزمان والمكان، و يبقى النص أحد أبرز العناصر الأساسية في تعليم المتعلم، إذ يعد التجسيد الحقيقي للفعل التربوي دراسة واكتسابا وإنتاجا لأن إنتاج النص هو أحد معايير نجاح المرحلة التعليمية في ضوء المقاربة النصية وذلك من خلال تحقيق الكفاءات المرجوة من كل نشاط، فالكفاءة القاعدية في نشاط القراءة تكمن من خلال القدرة على قراءة نصوص متنوعة، وفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات.

فالمقاربة النصية مقاربة لغوية بيداغوجية تطورت تدريجيا وتطبق حاليا في المدرسة الجزائرية، وتكمن أهميتها في كونها تربط الفعل التعليمي بالنصوص وتسهل في الوقت نفسه الجمع بينهما وبين نشاطين اثنين هما: القراءة ودراسة النص، والتعبير الكتابي من خلال إنتاج نصوص كتابية، وفي الوقت ذاته تحمل المتعلمين على اكتشاف

[1] دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط- 2017م- وزارة التربية الوطنية: 22.

[2] عبد اللطيف الفارابي، وعبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ج1.(تعريف الطريقة)

القواعد اللغوية والمفاهيم النحوية والخصائص الأدبية للنص، والسعي إلى الرقي بقطاع التربية والتعليم وترقية مناهج وطرق التدريس، وكان الانتقال من التعليم التقليدي المبني على النظريات السلوكيّة إلى تعليم حديث مبني على النظريات المعرفيّة والفلسفة البنائية الذي نتج عن هذا اعتماد المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية في التعليم، والمقاربة النصيّة من حيث هي مقاربة تعلميّة تولي كامل العناية للنص.

وفي هذا الصدد يقول بشير ابرير: "من هنا يكون النّصّ محور العمليّة التّعليميّة، فهو بنية لغويّة ذات دلالات متعدّدة و وظائف متنوّعة، و محصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما. فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلّى من خلال وحدة لسانيّة كبرى هي النّص تحتاج إلى القراءة و الفهم ليتمّ التّواصل أو التّفاعل معها"[1].

المطلب الثاني:

2. الأصول اللسانية للمقاربة النصية:

كنا تحدثنا في مباحث سابقة عن ظهور لسانيات النص وتطورها خاصة في جانبه النظري من تحديد المادة التي يدرسها وهي النص أو اللغة في مستوى النص ذلك المستوى الذي تبرز فيه اللغة جميع مستويات؛ الصوتي و الصرفي و التركيبي و البلاغي والدلالي والتداولي، وتجعلها قابلة للتقاطع و التداخل مع الأبعاد الأخرى كالبعد الاجتماعي والتواصلي والبعد المعرفي والتداولي .. فلما بلغت هذا المستوى من النضج وجب الاستفادة من نتائجها و تطبيقها في شتى الميادين ذات الصلة ومن أهمها تعليمية اللغة بمقاربة النص ولكن النص هذه المرة ليس بالمفهوم القديم الذي يعتبره وعاء لكم من المفردات والتراكيب يتلقاها المتعلم ولكنه في هذه لا يتحقق حتى تتوفر فيه شروط النص ومعايير النص والنصية حتى يستقيم، وفي هذا المبحث ننظر في مجموعة من الأسس والمفاهيم النظرية وحتى التطبيقية التي تقدمها لسانيات النص لتأسيس المقاربة النصية، في جانبها التعليمي ونقل المعرفة اللسانية والنصية وتكييفيها وتعديلها حتى يستفاد منها في بناء مقاربة تعليمة للغة تنطلق من النص وتتخذه محورا لتناول جميع مستويات اللغة من خلال الأنشطة التعليمة التي تستهدف تحقيق المهارات اللغوية وتحقيقا للمهارة النصية والملكة النصية.

[1]: بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق: 130.

والمقاربة النصية التي اعتمدها الوزارة كمقاربة لتناول الأنشطة اللغوية العربية، وفي جميع المستويات الابتدائي والمتوسط والثانوي تنطلق من النتائج التي توصلت إليها لسانيات النص ثم تنقلها وتكيفها بما يتناسب مع الحاجيات و الأهداف والمستويات التي يخطط لها القائمون على هذا وفي السنة الأولى متوسط في مادة اللغة العربية تتجلى مفاهيم لسانيات النص بعدما عدلت وكيفت واتخذت أساسا لتعليم اللغة أما آليات وكيفيات التطبيق من أجل الأداء التعليمي الناجح فذلك ما يضطلع به أهل التعليمية ويبنون فيه الطريقة المثلى التي ينبغي أن يسلكها المعلم والمتعلم ؛ فالنص أو اللغة في مستوى النص من منظر أهل لسانيات النص لابد فيه من شروط ومعايير النصانية التي تحدد ما هو النص المقصود بقولنا نص ننطلق منه في الدراسة النصية نظريا أو تطبيقيا.

1.2. لسانيات النص:

كنّا تحدثنا عن لسانيات النص في موضع سابق تعريفا، وبيانا للنشأة والتطور، ولكننا هنا نشير إلى أنها الأصل الأول الذي جاءت منه المقاربة النصية ، فإن كانت لسانيات النص تعبّر عن ذلك "الاتجاه اللغوي الذي يعنى بدراسة نسيج النص انتظاما واتساقا وانسجاما، ويهتم بكيفية بناء النص و تركيبه، بمعنى أن لسانيات النص تبحث عن الآليات اللغوية والدلالية التي تساهم انبناء النص وتأويله"[1] ، فإن المقاربة النصية هي استثمار لهذه النتائج النظرية و غيرها في ميدان تعليم اللغة بمقاربة تعتمد على النص تحديدا وتنميطا بعد ما نقلت معرفيا وكيفت حتى تصير قابلة للتعليم.

1.1.2. النقل المعرفي في لسانيات النص:

ونقصد به انتقال لسانيات النص من ميدانها العلمي الطبيعي حيث كانت تنتمي لميدان علوم اللغة من أجل صوغ نظريتها العامة ومنهجها وحدودها، ثم انتقلت إلى الميداني التعليمي فانتقلنا من لسانيات النص إلى المقاربة النصية، فالنقل التعليمي في المدرسة الجزائرية بين المعرفة اللسانية والإجراء التعليمي.

[1] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، شبكة الألوكة، السعودية، 2015، ص:17.

والنقل المعرفي التعليمي يكون في كل المعارف والعلوم؛ فكل مادة دراسية يتلقاها المتعلم لابد أن تخضع لإجراءات تعليمية حتى تجعلها قابلة للتدريس وفق آليات نقل العلوم والمعارف من فضائها الأصلي إل الفضاء المدرسي.

ففي الحالة التي نحن بصددها وهي المقاربة النصية فواضح أن مفهومها يتقاطع مع ميدانين هما: اللسانيات النصية، وتعليمية اللغة، فاللغة التي هي أداة التبليغ والتواصل فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم كما عرّفها ابن جني، واللغة لها وجه للاستعمال ووجه للوجود الطبيعي، والناس أمامها بين عالم بها، ومتعلم لها ومعلم لها؛ فالأول الذي ينظر في نظام اللغة ويسعى لصوغ نظرية شاملة مفسرة لها، والثاني يأخذ منها ما يحتاجه المتعلم وبالطريقة التي تناسبه فكما نرى لابد للتعلمية اللغوية أن تمر بالعالم أولا وهو ممثل للمعرفة العالمة ثم المعلم وهو الذي يبني الوضعية التعليمة المناسبة وصولا إلى المتعلم الساعي إلى اكتسابها وتعلمها، وهذا ما يسمى بالنقل المعرفي للغة ، وعليه فلابد من العمل على تيسير هذه المعرفة حتى تكونَ أكثرَ تكيفا و ملائمة لقُدرات المتعلِّم الإدراكية، إذن فمفهوم النقل المعرفي هو الذي يتوسَّطُ بين المعرفة العالمة المجردة و المعرفة المراد تعليمها للمتعلمين في الأقسام

والنقل المعرفي أو الديداكتيكي مكانةً مهمةً في ميدان العلوم، واستُعمِل لأول مرة في ديداكتيك الرياضيَّات من قبل شوفلار، ثم انتقل بعد ذلك ليشمل باقي المواد التعليمية، وذلك بالانتقال من المعرفة العلمية المجردة إلى المعرفة المتعلمة القابلة للتدريس.

وكان لظهور مفهوم المقاربة النصية في الدراسات اللغوية النصية مبررات منها الملكة النصية التي تشير للمعرفة النصية اللغوية الواضحة من خلال ملكتها وإتقانها فهما وإنتاجا، يحددها الطاهر لوصيف بقوله: " هي ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون و المتلقون على السواء، وما على الدارسين سوى السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسيخ لدى معظم المتكلمين منذ سن مبكرة"[1]

ومن الدواعي إلى التحول إلى التناول النصي هو الاستجابة للحاجة الملحة لمستوى من النحو فوق نحو الجملة ؛ ف:" تطوير المناهج المتبعة في تحليل الجملة ، هذه المناهج هي المعتمدة اليوم خاصة في مقاربة المتعلم

[1] الطاهر لوصف، تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه دولة ،جامعة الجزائر، ص:27.

للنصوص حيث ينتقل بواسطتها من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم، التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية القائمة على إدراك معنى النص"[1]

فالمقاربة النصية في ميدان تعليمية اللغات عامة واللغة العربية خاصة لابد لها من أن تنطلق من الجانب العلمي الذي يوجد فيه النص والنصوص بأنماطها واستعمالاتها وكل ما يخص المادة منهجا ومادة حتى تستخرج منه ما يحتاجه ميدان المقاربة النصية في تعليم وتدريس اللغة العربية.

2.2. تلقي و تأويل النص :

التلقي لغة يعني: الاستقبال فيقال: تلقاه، أي استقبله، و فلان يتلقى فلان، أي يستقبله[2]

واصطلاحا يعني: التفاعل النفسي والمعرفي مع النص القرائي ويعرّفها عبد الواحد بأنها: " النظرية التي تقوم على عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي"[3]، ولكن عمليـة التلقي ليست بهذه البساطة التي يظهر فيها المؤول الخارجي (أي المتلقي) سلبيا بحيث يكتفي بالتلقي، دون أن يكون بينه وبين النص تفاعل يذكر فالظاهرة اللغوية ليست موجودة لا عند الكاتب ولا في النص، ولكن في علاقة النص بالقارئ ، وما يحدث في واقع الأمر هو أن القراء يفكرون أثناء القراءة بمادة أفكار النص لا برصيدهم الفكري الخاص وحده، وهذا ما يؤكد أن العلاقة بين النص والقارئ هي من النوع التفاعلي الذي ينتج في نهاية الأمر شيئا مخالفا لأفكار النص ولأفكار القارئ ذاته دون أن يقطع صلته بهما معا بشكل تام [4]

فالتلقي اللغوي يشير أيضا إلى آفاق أوسع أمام النص للتحرر من هيمنة المعنى النهائي القصدي وجعلتها تتفتح بالانتقال من الأحادية إلى التعدد ومن الفعل إلى التفاعل وهذا لا يكون إلا في النص ذاته.

وللتلقي مرتكزات ثلاث لابد منها أولها القارئ: وهو الذي يحتل الصدارة وهو المحور في تلقي النصوص وإنتاج المعنى.

---

[1] مُحَّد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية؛ النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء، ص:49.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة :(لقي)، دار صادر، بيروت، ط1، 1992، ص: 254.

[3] عبد الواحد محمود عباس، قراءة النص و جمالية التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996، ص:14.

[4] حميد الحمداني، القراءة و توليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النص، ط1، المركز الثقافي العربي ، لبنان، 2003، ص: 115.

وثانيها بناء المعنى وهي تلك الفجوات التي يستطيع القارئ أن يكملها ويملأها لبناء المعنى.

والمرتكز الثالث وهو ما يسميه بأفق التوقعات أو أفق الانتظار وهو ماذا يتوقع من القارئ في قراءته النص وهو مبني ومتوقف على ثقافة القارئ و تعليمه و قراءاته السابقة و غير ذلك

على أنّ للقارئ مهما بذل من صلاحيات في إنتاج المعنى وبلورته بالتفاعل مع النصوص تحت طائلة التلقي إلا أن هذه الصلاحيات ليست مطلقة مرسلة دون قيد حتى يقف على حدود المعنى، وعلى قصدية المؤلف ولكن المطلوب أن يكون المتلقي إيجابيا حتى تكون مشاركته في النص أو الخطاب مكملة ومساهمة في تحقيق المقصد الأسمى وهو التبليغ و التواصل .

2.2. نحو النص :

كنّا من قبل ندرس نحو الجملة كمرحلة تاريخية سابقة لنحو النص خاصة مع الانتقال من لسانيات الجملة إلى لسانيات النص، والانتقال من مستوى الجملة إلى مستوى النص يفرض بالضرورة أدوات تتناسب مع الظواهر النصية المختلفة التي عني بها الدرس اللساني في دراسته لنحو النص من مثل علاقات الاتساق أو التماسك النحوي للنص، و نتج هذا التوسع في دراسة اللغة في مستوى النص إلى ترك بعض التصورات قديمة لدراسة الجملة باعتبارها الوحدة الكبرى في الدرس والانتقال لمستوى النص ونحو النص ومهمته تكمن في صياغة القواعد التي تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما ومن تزويدنا بوصف للأبنية ومثل ذلك النحو النصي الذي يعدّ إعادة تشكيل شكلية للثروة اللغوية لدى مستعمل اللغة وإنتاج عدد لا نهائي من النصوص بصورة محتملة [1]

فظهرت اللسانيات النصية التي تهتم فضلا عن دراسة الجملة من حيث الشكل والقواعد النحوية والمبادئ التي تحكمها فإنها ركزت أيضا على العلاقات القائمة بين مجموع الجمل المكونة للنص؛ حيث يكون له بنيتان هما: شكله الظاهر و دلالته العميقة، أي سطح النص وباطنه، أما سطحه: فحروف و كلمات و جمل وعلامات الترقيم والفقرات و الهوامش ورأس الموضوع وما عساه قد يكون من عناوين فرعية، وأما باطنه فهو المعنى و الدلالة.

[1] سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم و الاتجاهات، مكتبة ناشرون، لبنان، 1997 ، ص:157.

وإذا كان نحو النص جاء كتطور لنحو الجملة فهل هذا التطور هو توسع أم أنه انطلاق إلى مستوى آخر منفصل؟ بحيث يكون نحو الجمل منفصلا عن نحو النص وأن العلاقة بينهما اشتمال الكل للجزء والذي يبدو واضحا هو أن كل ما كل ما كان من نحو النص ولا ينعكس"[1] ، ولكن هذا لا يعني أن لسانيات النص تلغي لسانيات الجملة أو نحو الجملة و لكنها تكملها وتستدرك حتى تدرك ما فات لسانيات الجملة.

3.2. بلاغة النص :

تكمن العلاقة بين النص والبلاغة في النص أو الخطاب ذاته فالبلاغة هي فن الخطاب الجيد وهي تتوجه إلى المستمع لتؤثر فيه وهي من العلوم المساعدة على فهم أبنية النصوص وكيفيات تشكيل هذه النصوص لغويا وأسلوبيا ودلاليا كلسانيات النص وتحليل الخطاب، فلكل علم من هذه العلوم إجراءاته ومستوياته التحليلية فرصد أو معرفة العلاقة بين العلوم المتداخلة وهي علم البلاغة والأسلوبية والتداولية وعلم النص هي التي توضح كيفية تتشكل البنية الكبرى للنص الموجه إلى المتلقي، والذي يعيد صياغته بطريقته الخاصة.

ومع تطوّر الأبحاث في لسانيات النص، تجاوز العلماء لغة النص كنظام، وعمدوا إلى ربطها بالاستعمال، على اعتبار أن المعاني ليست متأصّلة في الوحدات اللغوية، بل تتلبّس بمستخدميها والسياقات التي أُنتجت في خضمّها، فتحوّل اهتمام اللسانيين النصيين من لغة النص إلى البعد الدلالي للنص (العلاقة بين اللغة والمرجع)، والبعد التداولي (العلاقة بين اللغة والمستخدمين أو المؤوّلين)، فالغاية التي يسعى إلى تحقيقها هذا العلم هي بيان كيف يتمّ الاتصال من خلال النصوص.

فالنص هو مجال الدرس البلاغي، وذلك بعد مجاوزة البحث البلاغي المستوى الذي وقف عنده مستوى الجملة إلى مستوى ما وراء الجملة في الفقرة والنص، وقد تأكدت قيمة هذه الدعوة مع ظهور اتجاه لساني معاصر بدأت ملامحه ومناهجه وإجراءاته في التبلور منذ منتصف الستينات، وهو اتجاه عرف باللسانيات النصية [2]؛ حيث ترمـي في دراستها الأسلوبية إلى إدراك الترابط ما بين اللغة والعمل الأدبي وترى أن الفصل اللغوي مرتبط بعاداتنا اللغوية ، وأن الوظيفة الأساسية للغة تتناسب ودرجات التجربة الإنسانية، فالإبلاغ أول درجة في اللغة و الأدب

[1] محمّد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية الغربية تأسيس نحو النص، المؤسسة العربية للتوزيع، المجلد الأول، تونس، 2001 ص:100.

[2] جميل عبد المجيد: بلاغة النص، مدخل نظري و دراسة تطبيقية، دار غريب، القاهرة، 1999، ص:7.

وهو أعمقها، والنص الأدبي الحق لا تنضب دلالته إذ أن في مقدرته أن يولد ما لا يحصى من الدلالات، بمعنى أن اللغة تنفتح عندما تغيب وتذهب النفس في تأويل كل مذهب[1].

وبهذا تأمل البلاغة النصية عند التحليل أن تكشف عن الروابط بين أجزاء النص التي قد تبدو مفككة أو على أقل تقدير إدراك ما لم يمكن إدراكه لو اقتصرت على مستوى الجملة.

4.2. إنتاج النص[2]

يعدّ إنتاج النص أحد العناصر الأساسية في تكوين المتعلم، وهو التجسيد الحقيقي للفعل التربوي من أجل بناء الكفاءة الإنتاجية التي تعتمد مؤشرا على نجاح الفعل التعلمي، و يهدف إنتاج النصوص في لسانيات النص إلى فهم كيفية بناء النصوص و إنتاجها، ويشمل كل العمليات المعرفية واللغوية التي تدخل في إنشاء النصوص، متأثرة بالعوامل الاجتماعية والثقافية المصاحبة، وهو عملية معقدة تتطلب من منتج النص تحويل تصوراته الذهنية و أفكاره إلى كلمات وجمل و عبارات وفقرات تتسم بالاتساق والانسجام .

وهو مرتبط بتلقي النص ويشير إلى الكفاءة النصية الكامنة لدى المتعلم المثالي تسمح له بإنتاج نصوص وتحضر مواصفات اتساق الخطاب وانسجامه وذلك بعد استضمار قواعد صياغة النصوص[3]

وعملية إنتاج النصوص يمكن النظر إليها في تطورها على أنها تمر بمراحل مرتبة لا ينفصل بعضها عن بعض و هي كالاتي:

- التخطيط لإنتاج النص :

وضع الهدف واختيار نوع النص، في هذه المرحلة يتدبر منتج النص على أساس (تحليل الوسيلة والعرض)كيف يتوصل إلى الهدف المتبقي بأنسب الطرائق ففي هذه المرحلة يتم تحديد الهدف لأن إنتاج النص

[1] حسن عبد البارئ عمر، قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص:350.

[2] هاينة مان فهقجر ولفنجانج، مدخل إلى علم لغة النص ، ترجمة سعيد البحيري ،مكتبة الزهراء مصر 2004، ص: 48.

[3] محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك السلك الثاني الأساسي – النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء ، ط1ن 1998 ص: 59.

ليس هدفا مقصودا في ذاته بل يعد هدفا فرعيا في السبيل المؤدي إلى الهدف الأساسي[1] ، وهنا لابد من تدخل المعلم و مساهمته في توجيه التلاميذ إلى الأنماط و القوالب والأفكار خاصة في الميدان التعليمي.

تشكيل الأفكار (التجريد):

تطابق هذه المرحلة "عملية الإبداع أو الابتكار "في البلاغة والعثور على الأفكار، وتفهم الفكرة بأنها تشكل للمضمون ؛ حيث يقوم صاحب النص بلملمة شتات موضوعه ويختار الأسلوب المناسب.

تطوير المفاهيم و العلاقات:

في هذه المرحلة يقع ترتيب منظم داخلي للمضامين في الذاكرة، من أجل ضبط المفاهيم والعلاقات حيث يتم " ترتيب المضامين المنتظمة داخليا في الذاكرة والبحث عن مجالات العلم المخزنة لتخصيص الأفكار المعثور عليها بشكل أدق و توسيع مجالها"[2]

التعبير والإنشاء:

يقع الآن البحث عن تعبيرات لغوية خاصة يصلح تنشيط مضمونها الذهني، في هذه المرحلة يبرز للسطح النص مكتوبا أو منطوقا بعدما كان في العمق أو في الذهن و ذلك بـ :" البحث عن العبارات اللغوية بشكل خاص، والتي تصلح لتنشيط المضمون الذهني المعني، و تنتج عن ذلك أفضليات للعبارات التي يتم تنشيطها مسبقا لدى المتكلم[3]؛ فالعملية الإنشائية تبدأ من تصور الموضوع وفكرته العامة وأفكاره وغرضه واختيار من اللغة المفردات والعبارات الخاضعة لقواعد النحو أو البلاغة حتى ينتج نصا يتسم باتساق وانسجام يبرز فيه الغرض أو القصدية والمقبولية لجو الإلقاء والسياق العام كما يحرص على إضافة شيء حتى و إن دعت الحاجة للمقاطع مقتبسة طالما تخدم الغرض العام.

والمراحل التي رأينا آنفا لا تحدث بطريقة تعاقبية أو تراتبية و لكنها تأتي دفعة واحدة تتكاتف وتتآزر لتحقيق الغرض حيث يشعر صاحب النص بأنه قد قال كل ما كان ينوي قوله ورضي عنه.

---

[1] روبيرت دي بوجراند آخرون، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكاتب، ط1، القاهرة، 1996، ص 64.

[2] هاينه مان فهنجر ولفنجانج، مرجع سابق، ص: 91.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5.2. تصنيف النصوص (الأنماط النصية) في المقاربة النصية:

كنّا أشرنا إلى أهمية تصنيف النصوص في مبحث سابق، وهنا نشير إلى تصنيف النص واستغـــلال النــص وفق "المقاربة النصية" من حيث يجسد لدى المتعلم النظرة الشاملة للغة ويسهل عليه توظيف محتويات نشاطها أو فروعها، وعلى صعيد آخر ينبغي على المعلم أن يعلم النص بالتركيز على النمط الذي ينتمي إليه، ومنه نخلص إلى أن من شروط المقاربة النصية ارتكازها على قواعد التمسك و التدرج في النص بحيث يتم فعل التعلم للنصوص والقواعد البلاغية وغيرها من الأنشطة الأخرى في حركة حلزونية لا تراكمية بحيث تبدو تلك الصلة الفعلية المتواصلة بين الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية كفاءة المتعلم، واكتسابه جملة من القدرات والخبرات في شكل مهارات و كفاءات يمارسها في تواصله الشفوي و المكتوب في حياته المدرسية و خارجها .

والنمط هو الطريقة أو التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه ولكل فن أدبي نمط يتناسب مع موضوعه ، ولكل نمط بنية تتلاءم مع الموضوع المطروح ، وغاية هذه الأنماط أنها تساعد على إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها ، ولا شك أن توظيف الأنماط وإتقان الربط بينها يتطلب مهارة في الصياغة الفنية وطرائق الكتابة .

ويمكن أن نميز الأنماط النصية الآتية:

النمط الوصفي :

الوصف هو نقل صورة العالم الخارجي أو العالم الداخلي من خلال الألفاظ والعبارات و التشابيه والاستعارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسام والنغم لدى الموسيقيين.[1]

مؤشراته :

- استخدام الجمل الاسمية و الفعل المضارع بوفرة.
- استخدام الروابط الزمنية و المكانية.
- الانتقال من العموم إلى الخصوص .

[1] جبور عبد النور، المعجم الأدبي، ط1، دار العلم للملايين ، بيروت، 1989، ص: 292.

- الإكثار من التشابه و الاستعارات والتعابير المجازية .

– النمط السردي :

السرد هو نقل أحداث واقعية أو خيالية متصلة بمصير شخصية أو أكثر في إطار زماني و مكاني معين أو هو نقل توالي و تسلسل الأحداث.

مؤشراته :

- ينقل الأحداث بصيغة ضمير المتكلم في السيرة الذاتية أو بصيغة ضمير الغائب في السيرة الغيرية.
- الأفعال الغالبة هي أفعال ماضية دالة على حركة تسهم في تطوير الحادثة.
- كثـــرة أدوات الربـــط المتعلقة بالزمان من ظروف و حروف دالة على المفاجأة (ذات صباح ، حينئذ، عندما، لما ، ما إن...، بعد ،...)
- سيطرة الأسلوب الخبري إثباتا و نفيا .

النمط الحواري :

الحوار هو الحديث الذي يجري بين شخصين أو أكثر و هو أساسي في الفنون القصصية، خاصة المسرحيات وهو نوعان: حوار داخلي وخارجي.

مؤشراته :

– غلبة ضمير المتكلم .

– نسبة الحديث إلى قائله .

– بدء الحديث بمطه .

– العودة باستمرار إلى بداية السطر .

إن الإحاطة بهذه الأنماط والتمكن منها، والقدرة على توظيفها في النص الأدبي من شأنه أن يصنع ذلك المتعلم الذي يجيد النظم والتأليف والوصف، والذي يستطيع التحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها عن طريق امتلاك المهارات اللغوية التعبيرية وكل أشكال البناء والإنتاج .

المطلب الثالث:

3. الجانب البيداغوجي لتوظيف المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية:

بعد أن تحدثنا عن مستجدات البحث اللساني على مستوى النص والتي كانت تصب في المقاربة النصية، رأينا من باب الإحاطة بالموضوع أن نتحدث عن المقاربة النصية من منظور بيداغوجي تربوي.

إن تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية لا يخرج عما يسمى بـ :"الاستراتيجية التكاملية"، وهي نتيجة البحوث التي أجريت في علم النفس ونظريات التعلم وعلم اللغة الاجتماعي والتي أفضت إلى قناعة بأن التعليم لابد أن يقوم على أساس من نشاط المتعلم وإنجازاته.

ومن هنا بدأ تدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصية بضرورة ارتباط فروع اللغة العربية بعضها ببعض، وتقديمها للتلميذ في كل متصل وفيها تكون المادة الأدبية محورا للمناقشات اللغوية والنحوية والإملائية فضلا عن كونها مادة للقراءة و التعبير والتذوق الأدبي.

ويذهب فريق من المهتمين بالتكاملية إلى أن النص المقروء يمكن أن يكون نصا محوريا تدور حوله ميادين اللغة الأخرى؛ فالقراءة هي الأساس الذي تقوم عليه العديد من الدراسات الصوتية والصرفية والمعجمية ، والقراءة تمكن المتعلم من الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية وتمكنه أيضا من التحدث والمناقشة .

1.3. الجانب التعليمي (تعليمية النص):

في الحديث عن تعليمية النص لا أحد قادر كل القدرة على وضع قواعد ضابطة جامعة مانعة للنص، إذ النص احتمالي متعدد مفتوح، إن النص إبداع والإبداع يتعالى على القواعد و الضوابط الجامدة و يحتاج إلى فكر طليق، و إلى قوة تمييز ،و مهمة المعلم حينئذ هي إذكاء روح التفكير في دراسة إبداعية بنزعة عقلية في ثوب جمالي.

لذا كانت الطريقة المناسبة لمثل هذا هي "المقاربة النصية " فهي اختيار منهجي يوافق تماما المقاربة بالكفاءات التي هي اختيار تربوي ،فيوضع المتعلم فيها موضع المتفاعل على النص مستثمرا مكتسباته القبلية، ولا يدخل المعلم النص بأحكام مسبقة ، وإنما يدخله بفهم واكتشاف خاصّين وتحليل مجدد لا يخضع فيها لطريقة نمطية جاهزة، بل يتم الولوج عبر مناقشات موجهة تلتزم خط النص حينا وتتعداه حينا لتطل على موضوعات تتصل

بواقع المتعلمين المحلي والعالمي، التراثي والواقعي مع تركيز على روافد النص من نحو وصرف وفكر كل ذلك يتم وفق منطق الإدماج.

إن النص وسيلة فعالة في عملية التربية والتعليم انه السند التربوي الذي يعتمد في أغلب الدروس اللغوية، وهو القاعدة التي ينطلق منها المعلم لإحداث الوضعيات التربوية المختلفة لتحقيق أهداف المنهاج [1]

ذلك لأنه مظهر دلالي ولفظي وتركيبي، ومجموعة من المفاهيم في الكتابة لتحديد نمط العلاقات القائمة بين الوحدات على مستوى البنى النصية.[2]

في المقاربة النصية ربط وثيق بين ألوان الدراسات اللغوية لأنها تتعامل مع اللغة وحدة متكاملة مترابطة تؤلف بين فروع اللغة، كما أنها تتعامل مع فروع اللغة بدرجة متساوية أو متقاربة فلا يطغى فرع على آخر لأنها تعالج جميعا في ظروف متساوية ، وهذا ضمان لنمو لغوي عند التلاميذ نموا متعادلا.

وضمن المقاربة النصية تعالج فروع اللغة في ظروف متساوية متكاملة؛ فلا تقتصر حماسة المتعلم في فرع دون آخر.

اختيار النص المناسب في المقاربة النصية:

ليس من السهل على واضعي المنهاج اختيار النصوص الملائمة للمرحلة التعليمية، بل إنها تتطلب مجهودات كبيرة للوصول إلى الهدف المنشود وهو الاختيار الموفق، فقبل الولوج إلى عملية اختيار وفي أي مستوى أو مرحلة تعليمية يجب التعرف على أهداف التعليم بشكل عام وأهداف تدريس اللغة العربية في كل مرحلة من هذه المراحل لأن المحتوى يشتق أصلا من هذه الأهداف التي تشتق بدورها من البيئة و متطلبات المجتمع.

كما يجب أن يراعى مستوى المتعلم، لذا فالنص المنتقى والمختار يجب أن يكون في مستواه العقلي وقدراته وخبراته حتى يسهل فهمه وتفاعله بين المادة التعليمية والمتعلم.

[1] سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية/التعلمية ،ط1 منشورات الأنيس، الجزائر، ص:07.

[2] مشري بن خليفة، سلطة النص، ط01، منشورات الاختلاف ، مصر، 2000، ص: 8.

والتنوع ضروري في اختيار النصـوص فلا تكون كلها أو معظمها نصوصا شعرية، بل لا بد أن يكون هنـــاك نصيب متعادل للنثر بأنواعه بين المقالات أو الخطب أو القصص وكذلك الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

2.3. الجانب اللغوي:

ويبرز هذا البعد من خلال الربط بين ميادين اللغة وفروعها ومستوياتها، لان اللغة في أساسها وحدة متكاملة أما ميادينها فهي مظاهر لتلك الوحدة وفروع اللغة لا فواصل بينها غير تلك الفواصل المدرسية التي تصنف وتقسم اللغة غلى أجزاء ومستويات من أجل دراستها بتفكيكها و تفسيرها.

وتتأسس المقاربة النصية من تكامل مهارات اللغة التي تتدرج تحت كل فن من فنونها الأربعة: الاستماع والتحدث و القراءة والكتابة، وبذلك يمكن أن يكون النص وحدة واحدة يتدرب المتعلم من خلاله على القراءة والإملاء و القواعد. و من ثم لا يمكن لمتعلم اللغة إهمال فن من فنونها أو فرع من فروعها أو مهارة من مهاراتها لأن اللغة بالفعل كالكائن الحي لا يمكن بتر عضو من أعضائه أو الاستغناء عنه.

إن الوحدة اللغوية بالنسبة للمتعلمين وحدة متآلفة العناصر متكاملة الأجزاء، لتحقق في نهاية المطاف هدفا لغويا واحدا يدفع السأم والملل عن نفوسهم أثناء التدريس ويسهم بالنتيجة في تحبيب اللغة إليهم وإتقان مهارتها[1]

ينطلق مبدأ المقاربة النصية من النص كمحور لكل التعلمات، وحوله تدور الأنشطة جميعها من أدب ونصوص ومطالعة وتعبير.. وأنّ الانطلاق يكون من النص ثم العودة إليه، وليمضي المتعلم في سبيله لتلك المقاربة عليه أولا أن يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالات ويثري رصيده الفكري بأمور كثيرة كملامح بيئة صاحب النص والاطلاع على النمط وخصائصه عن طريق اكتشافه معطيات ذلك النص المدروس ومناقشتها مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها.

ويواصل المتعلم سيره نحو المقاربة النصية فيتعرف إلى روافد النص المدروس سابقا و يتناول من خلاله دراسة الظواهر النحوية والصرفية، إلى جانب تنمية الذوق الأدبي حسب ما يمليه المنهاج بالتركيز على كيفية توظيفها في

[1] طه حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط1 ، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005،ص:118.

حديثه، فيصل إلى آخر محطة من تحقيق المقاربة النصية، وهي أن يكون قادرا على نسج نص على منوال النص المدروس باحترام الخصائص المناسبة لنمطه مدمجا تلك الظواهر المدروسة على اختلافها بعد أن انطلق من النص .

المطلب الرابع:

4. المقاربة النصية في الميزان؛ (المزايا و العيوب) :

القاعدة عندنا ان الطريقة الواحدة مهما قدمت من حلول وأثبتت جدواها ونجاعتها فلها نقائص تنتقد فيها لأن الاكتفاء بطريقة واحدة غير ممكن ولكن من باب الموازنة سوف ننظر فيما قيل عن مزاياها وحسناتها ثم نأتي إلى المآخذ على هذه المقاربة .

1.4. مزايا المقاربة النصية:

يحمد لهذه المقاربة تحقيق جملة من المزايا أقرّ بها التربويون نذكر منها:

1.1.4. تطوير الملكة النصية:

ويكون هذا من خلال التفاعل المكثف مع العديد من النصوص بأنماطها المختلفة قراءة وفهما إنتاجا، فينجم عنه اكتساب ملكة نصية تعزز لدى المتعلم القدرة على تحليل هيكل النص لبناء المعنى، وذلك بتفكيكه إلى عناصره و أفكاره الأساسية لمعرفة العلاقات بينها، كما تنمي الملكة النقدية التقييمية للمقروء (النص) وفهمه وحتى الحكم على جودته أو أهميته أو انتمائه لميدان معين، والارتقاء من مستوى البناء إلى حد الإبداع في الإنتاج الكتابي والشفوي.

2.1.4. تطوير مهارات اللغة وأدواتها:

وأهمية هذا تكم في أنّ تعليم اللغة يستهدف تطوير المهارات الأربع التي دونها لا يمكن الاستفادة من تعلمه للغة أو استعمالها والانتفاع بتعلمها في التبليغ والتواصل ومن أهم المهارات:

القراءة: وفعل القراءة ليس بالهين ولكن يحتاج لتجنيد كل معارفه القبلية حتى يقارب النص ويعرف نمطه وغرضه وأفكاره وروابطه.

الكتابة: وهي مرتبطة بالقراءة و فهم المقروء و ينبني على الفهم المقدرة على الإنتاج و الإنشاء على منوال النص وتقنياته

فهم المنطوق: وذلك بالاستماع بالإنصات للنص المنطوق من أجل فهمه و استيعابه

إنتاج المنطوق أو التحدث: وهو مبني على فهم المسموع من أجل التعبير عن الأفكار بطريقة محاكية أولا ثم إبداعية ثانيا .

3.1.4. التشويق والتجديد:

وهذا من أجل زيادة الدافعية ذلك بتلويــن العمـل في الحصة الواحدة إذ يقرأ المتعلم النص ويفهمه ويناقش و يحاور و يتحدث و يكتب ويخلط بين الأساليب اللغوية مما يدفع عنه السأم و الملل.

و يتيح للمتعلم فرصة التواصل مع غيره بكيفية تسهل له العيش في بيئاته الاجتماعية والعلمية و الثقافية و ربط النصوص بالواقع يجعل التعلم أكثر أهمية وهذا يصب في طريقة التعليم النشط الذي يهيئ الجو للمتعلم حتى يكون متعلما مشاركا لا متلقنا سلبيا.

4.1.4. التشبيت والترسيخ:

ونقصد به ترسخ التعلم وذلك بتكرار النص المدروس فيرجع إليه في القراءة والمحادثة والإملاء والقواعد، وهذا التكرار مرة بعد مرة فيه دعم للفهم والاستيعاب، وكذلك يدعم التحكم في أدوات اللغة العربية، وينمي رصيده اللغوي والمعجمي ويثبته.

5.1.4. النمو اللغوي التكاملي :

إن اللغة وحدة واحدة و كيان منسجما ترتبط فيه ألوان الدراسات اللغوية ارتباطا وثيقا؛ بحيث يكمل كل جانب الآخر ويرفده و في هذا مسايرة الاستعمال اللغوي حينما يوظف الطالب فروع اللغة جميعها للوصول إلى ما يريد من فهم وإفهام وهذا الأمر غاية اللغة وغرضها[1]، وفيه أيضا مسايرة لطبيعة المعرفة لأن تدريس اللغة العربية بطريقة الوحدة للتعرف إلى النص بشكل كلي في بادئ الأمر، ثم الانتقال إلى التفصيلات اللغوية الداخلية وهذا يتماشى مع طبيعة عقول البشر.

[1] عبد الرحمن علي الهاشمي و فائزة محمد فخري، تدريس البلاغة العربية، ض:51.

فدراسة الطالب للغة بطريقة متكاملة يساعد في زيادة نموه اللغوي، بل أن في مثل هذه الطريقة ضمان لعدم طغيان جانب من جوانبها على الآخر، لأنه يدرسها من دون التفات خاص لكل جانب، أو لجانب دون آخر، ربما كانت سببا في طرد العزوف الذي يصدر من المتعلمين والتلاميذ عن تعلم لون أو نوع من التعلم وميلهم للآخر ولكن لابد من الإحاطة بالكل وبدون ملل ،كمن يفرض الإنتاج الكتابي على القواعد والنحو والإعراب ولكن إذا جاء الإعراب من نص حقيقي فسوف يقبله المتعلم ويقبل عليه في هذه الحالة دون ملل.

2.4. المآخذ على المقاربة النصية:[1]

كما أسلفنا فإن الاعتماد على طريقة تعليمية واحدة بعينها لا يمكنها أن تعدم عيوبا، و يجب معرفتها من أجل اختيار البديل المناسب فنأخذ من المقاربة النصية الحسنات ونتجنب السيئات، وتكاد عيوبها تحصر في:

1.2.4 الوقت والجهد:

ثبت إن هذه الطريقة بحاجة إلى وقت وجهد كبيرين من الإعداد والتخطيط واختيار الأنشطة والإجراءات التي تكفل ترابط الفروع معا، وهذا واقع عايناه في الميدان وتقدمت الدراسات اللغوية الميدانية ببيانه ورفع مقترحات لمعالجته وكان من العلاجات أن ينقي معدوا البرامج بعناية نصوصا يتناسب طولها وطول الحصة وتتناسب صعوبتها وسن ومستواه ولابد من انتقاء نصوص تتوفر على الظواهر اللغوية كلها المراد تدريسها و هذا ليس بالأمر المعجز إذا توفر بنك من النصوص التعليمية التي تراعي الشروط البيداغوجية والتعليمية ثم ينتقى منها أفضلها و أنسبها.

2.2.4. نقص فهم فحوى المقاربة النصية لدى المعلمين:

إن التخطيط للتدريس وفق المقاربة النصية يحتاج إلى معلم على مستوى من الثقافة ولا سيما في اللغة، ويستلزم منه أن يكون على وعي جيد بفروع اللغة جميعا، وأن يكون فعلا مستوعبا لمفهوم المقاربة النصيّة وكيفية تطبيقها في الدرس، و هذا قلما يتوافر لدى المعلمين .

3.2.4 صعوبة تكييفها مع كل الأنشطة والمراحل الدراسية:

[1] المرجع السابق، ص:53.

هــذه الطريقة في جدواها تختلف من مرحلة إلى أخرى، فهي تتناسب والمراحل الدنيا من التعلم، من حيثُ تقل جدواها في المراحل التعليمية المقدمة لأن المعلم في المراحل الدنيا يمكن أن يعالج أكثر من فرع في الحصة الواحدة لان المعلومات التي سيدرسها قليلة، وأما المراحل العليا فإن طابع المعلومات يأخذ صفة العمق و الاتساع فهو بالكاد يستطيع أن ينهي المادة في حصة واحدة .

4.24. صعوبة تنفيذها:

يعتري المقاربة النصية شيء من الصعوبة في تطبيقها، فالمعلم يجد في الربط بين الفروع عناء و قد يقوده إلى التكلف، ولما تتعدد حصص اللغة العربية حسب الأنشطة: حصة للقراءة وحصة للقواعد وأخرى للمطالعة..، فإن هذا التقسيم لا يتناسب مع طريقة المقاربة النصية التي لا تؤمن بالتقسيم ومن ثم فإنها تتعارض معها.

5.2.4. الصعوبة والتحدي في اختيار النص المناسب:

وهي حقا معضلة فليس من السهل دوما إن إيجاد نص واحد نستطيع من خلاله أن نطبق عليه نظرية المقاربة النصية أمر من الندرة، ومن ثم فان كثيرا من المعلمين الذين يطبقون هذه الطريقة يلجؤون إلى التحوير في النص لاصطناع قوالب يتوافر فيها جوانب اللغة والإملاء والقواعد فيشوه شكل النص ويفقده كثيرا من جماله، وزيادة على الوقت والجهد المبذولين في ذلك الذي قد يطول.

الفصل الثاني:

الإصلاحات التربوية واختيار المقاربة بالكفاءات هدفا، والمقاربة النصية نهجا في التعليم المتوسط

المبحث الأول: **الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية**

المبحث الثاني: **طبيعة التعليم المتوسط**

المبحث الثالث: **وصف وتحليل المقاربة النصية من خلال الوثائق الرسمية البيداغوجية**

المبحث الأول:

الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية

1. دواعي الإصلاحات التربوية وغاياتها
2. الأسس والغايات في الإصلاح التربوي في الجزائر
3. مراحل تطور الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال حتى العام 2003
4. إصلاحات 2003 وتبني المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، ومفاهيم تعليمية جديدة.

المبحث الأول:

الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية

كنت تحدثت في المقدمة عن سبب اختياري لهذا الموضوع، وذكرت منها: – أنّه استكمال لما كنّا بدأناه مرحلة الماجستير التي تطرقنا فيها لطريقة التدريس في الإصلاح الجديد آنذاك (2009) مقارنة بالطريقة السابقة في تدريس اللغة العربية من خلال بيداغوجيا الأهداف، هذا من جهة ومن جهة أخرى موضوعي في هذه الأطروحة الذي يعالج الطريقة الجديدة في هذا الإصلاح، والذي دخل عليه في العام 2016 إصلاح وتحسين فيما سمي بالمناهج المحسّنة للجيل الثاني، ولكنني تناولت في هذا الإصلاح الطريقة الجدية بمنهجية وصفية تحليلية ميدانية غير مقارنة، فما جديد الإصلاح وما جديد التحسين وما هي دواعيهما أصلا؟ هذا ما سأتطرق إليه في هذا المبحث. فقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات منذ الاستقلال وهذا أمر لابد منه وذلك لحاجة المناهج والمنظومات التربوية في كل دول العالم للتطور والتحسين دوما بما يحقق الأهداف التي تصبو إليها؛ فهي لابد أن تواكب بل وتسابق التغيير الدائم في المنظومة المجتمعية لأسباب داخلية ولأسباب خارجية، وفي هذا المبحث ننظر في مفاهيم الإصلاحات التي حدثت وفي محطات ومراحل تطورها في المنظومة التربوية الجزائرية حتى العام 2003 ، ونتعرض كذلك لمستجدات الجيل الثاني من الإصلاحات منذ العام 2016.

المطلب الأول:

دواعي الإصلاحات التربوية وغاياتها:

1.1. مفهوم الإصلاح، ومفهوم النظام التربوي:

العنوان أعلاه مكون من لفظتين مسندتين لبعضهما إصلاح ونظام أو منظومة.

فالإصلاحات التربوية هي:

- "النظر في النظام التعليمي القائم من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة و الرؤى المستقبلية للنظام التربوي، و في هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية و مظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار"[1]

- و هي:" منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية و انسجاما في أداء وظيفته بصورة منتظمة [2]

فالإصلاح في النظام التربوي أو في جميع النظم و صيانة الإصلاحات شيء لابد منه بصفة دائمة و دورية و هو يشتمل على إصلاح الطرائق و البيدغوجيات و لكنه يشمل كذلك بقية الجوانب السياسية و الاجتماعية والثقافية فهذا الببلاوي يقول عن الإصلاح" ..يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن، و غالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية و اقتصادية و سياسية"[3]

مما سبق من التعريفات -أعلاه- نجدها تدور حول تجنيد جميع الإجراءات الممكنة لتشخيص ما تحتاجه المنظومات التربوية من إصلاح أو تجديد أو تغيير وهذا من أجل مواكبة المستجدات العلمية و المنهجية و المحلية والدولية و يمكن أيضا أن تعكس توجهات الدولة السياسية و الثقافية بمراعاة البعد العالمي و التكيف معه.

2.1. النظام التربوي:

أما مفهوم النظام التربوي فنجده يستعمل أحيانا مصطلح المنظومة للإشارة للمفهوم ذاته فمفهومه في معجم علوم التربية ومصطلحاتها: " هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية وغيرها لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها" [4]

[1] أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، ط2، 1999 ص 26
[2] علي أسعد وطفة : إشكالية الإصلاح في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية ، العدد السادس مايو 2001 الكويت ، ص445
[3] عبد القادر فضيل المدرسة الجزائرية حقائق و إشكالات جسور للنشر و التوزيع الجزائر 2009 ط1 ص 63
[4] عبد اللطيف الفارابي و آخرون معجم علوم التربية و مصطلحاتها المغرب 1994 ص 308

وتعريفه في قاموس علم الاجتماع: النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل المعايير و الأدوار الاجتماعية ، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر (المعرفة تتضمن القيم و أنماط السلوك)، والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بإضافة إلى ذلك على الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي[1]

وهو مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب والنظم التربوية بصفة عامة وهي انعكاس الفلسفة الفكرية والاجتماعية و السياسية في أي بلد بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا وتتأثر النظم التربوية في العالم بالعوامل السياسية والثقافية و الحضارية..

فالنظام التربوي قرار سياسي بالدرجة الأولى وجزء من مطالب السيادة الوطنية يبرز فيه دور الدولة وحاجات المواطنين ومطالب التنمية الشاملة، وهو في الجزائر كما لا يخفى على أحد عبارة عن تشكيلة لجهاز إداري تنظمه علاقات قانونية واجتماعية ودوافع تربوية ثقافية وهو ترجمة للغايات و المرامي السياسية للأمة المعينة، و هو لابد مرتبط بجوانب الاجتماعية والثقافية (السوسيوثقافية).

وفي الجزائر لا يختلف الأمر عن غيره من الأنظمة التعليمية في العالم فهي تتشابه في المنطلقات والأبعاد من حيث المفهوم العام لأنها كلها تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد للحياة ولا يميزها سوى التوجهات الخصوصية في النمط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع كما يمكن في المرجعية التي هي مصدر فلسفته وتشريعاته وفي برامج حكوماته التي تحدد أهدافه ومراميه وغاياته .

3.1. دواعي إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

الإصلاحات التربوية عمل دائم ومستمر ولها دائما ما يدعو إليها مما يستجد من الحوادث الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية و المعرفية، فإصلاحات العام 2003 جاءت في وقتها وهي تحصيل حاصل واستجابة للعديد من المعطيات والمتطلبات الوطنية والدولية التي أوجبت التغيير والتعديل والتقويم والإصلاح في

[1] محمّد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع دار المعرفة الجامعية مصر 2005 ص 153

المناهج والبيدغوجيات والمقاربات والمحتويات المعرفية واللغوية والثقافية، ومع ذلك احتيج إلى تعديلها ومراجعتها في العام 2016.

فقد أكد وزير التربية الوطنية آنذاك "أبو بكر بن بوزيد" على ضرورة الإصلاح ويبرر دواعيه قائلا في إحدى تصريحاته: " إن الإصلاح الشامل و العميق للمنظومة التربوية الذي نحن بصدد القيام به بكل حزم هو استجابة لتطلعات المجتمع المشروعة، و يساهم في رفع التحديات الداخلية و الخارجية المفروضة على الوطن، هذا الإصلاح الذي بادر به رئيس الجمهورية يندرج في مسار التجديد الشامل و المتواصل المبني على أساس برنامج عملي متزامن و دقيق"؛ فلقد قامت على هذا الأساس وزارة التربية الوطنية منذ العام 2003 بعدة عمليات قصد التغيير النوعي للتعليم القاعدي الإجباري، من إعداد برامج تعليمية جيدة ، وجيل جديد من الكتب المدرسية تضمن تكوين مواطن واع بمحيطه وعالمه؛ فكان لابد من تغيير الدور التقليدي للمدرسة، من نقل المعارف بشكل تراكمي إلى بناء المعارف ضمن وضعيات الحياة المختلفة، والاستجابة لمختلف أنواع الأسباب الداعية إلى ضرورة التغيير والإصلاح من التحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارسات، وكذلك الانفجار المعرفي وبروز وسائل الاتصال الحديثة، والتدهور الملاحظ على مستوى التلاميذ بالنظر إلى الكفاءات الحقيقية التي يتخرجون بها من الدراسة، بالإضافة إلى أسباب سياسية واقتصادية وعلمية وسوسيوثقافية، واقتصادية فيم يأتي تفصيل ذلك:

1.3.1 الدواعي السياسية والاقتصادية:

- أما السياسية فذلك أنّ كثيرا ما تكون الإصلاحات ناجمة عن رغبة سياسية لصانعي القرار و السياسات العامة في البلاد؛ فقد تزامنت الإصلاحات مع بداية عهدة سياسية رئاسية بعدما انتخب رئيس جمهورية جديد في العام 1999 وكان من برنامجه الانتخابي والسياسي القيام بإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية للنهوض بها وترقيتها و برز هذا في الخطاب الذي ألقاه في ماي 2000م عشية تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتأكيده على ضرورة الإصلاح والتعديل والتغيير في النظام التربوي وفق محددات ومرجعيات تضمنّها هذا الخطاب لتصبح المدرسة الجزائرية مدرسة عصرية مواكبة للتطورات والتحوّلات الداخلية والخارجية، ومما يلاحظ أنّ للسيد الرئيس برنامجاً ومشروعاً أراد من خلاله إخراج البلاد من أزمتها التي كانت تعيشها تحت طائلة العنف والإرهاب فتم تبني العديد من القرارات السياسية المصيرية، والتي لابد لها من نظام تعليمي يجسّدها، ويساهم في

تحقيق الأمن والاستقرار المفقودين في البلاد، ويرجع الثقة للمواطن الجزائري، ويعيد الاعتبار له في الداخل والخارج وتعزيز مكونات الهوية الجزائرية.[1]

وهي مرتبطة بالسياسية حيث بات الاقتصاد بعد سقوط المعسكر الشرقي الشيوعي الروسي يقوم على المرجعية الرأسمالية، والتوجه الليبرالي الذي أصبح التكيّف معه ضرورة اقتصادية لابد منها فقد فرضته العولمة نموذجا اقتصاديا لا بديل عنه، وإزاء هذه المتغيرات لابد من تعديل وتصحيح وإصلاح المنظومة التربوية بما يتماشى وما تمليه وهذه التطورات العالمية، فلابد إذن من إعداد جيل يؤمن بالتطور والازدهار ونصيبه من الرفاه والسعادة، وتشجيعه على العمل والإنتاج والوسطية والاعتدال في الاستهلاك، والتنافس الحر، وإذا ما عدنا إلى البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، وفي مختلف المواد نجدها تركّز على هذا الجانب المهم وهو البعد الاقتصادي الدولي لذلك جاءت كل النصوص القانونية التي تعتبر المرجع الأساس في إصلاح النظام التربوي لتؤكد على هذه الضرورات الاقتصادية، حيث ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية ما يلي: " إنّ عولمة الاقتصاد تفرض على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد والمجتمع لمواجهة التنافس الحاد الذي يميّز بداية القرن الواحد والعشرين حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين عليها إدراجها في برامج التعليم والتكوين ."[2]

2.3.1. الدواعي السوسيوثقافية:

فالإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساساً بالتغيرات التي يعيشها المجتمع، حيث أصبح ل لمدرسة أدوار اجتماعية عدة كالتربية، والتنشئة الاجتماعية، وتكوين الإنسان، والتأسيس للبناء الفكري والثقافي والاجتماعي، وهذا ما حاول الإصلاح التربوي أن يستجيب له لذلك نجد بأن مختلف التشريعات الخاصة بإصلاح المنظومة التربوية أكدت على هذا الجانب ألا وهو العولمة في بعدها الاجتماعي حيث ورد في النشرة الرسمية الخاصة بالقانون التوجيهي عند الحديث عن دواعي إصلاح منظومة التربية والتعليم في الجزائر ما يلي:

[1] برنامج الحكومة: المنشور الإطار رقم /489و.ت/أ.ع المؤرخ في 03ماي 2003م، المتعلق بتحضير الدخول المدرسي2003م2004-م (إصلاح المناهج التعليمية في بعدها الوطني.

[2] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08المؤرخ في 23 جانفي2008، ص:43.

"إصلاح المنظومة التربوية أصبح أمرا ضرورياً سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية، أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، والتي تفرض نفسها على المدرسة بصفتها جزءا لا يتجزأ من المجتمع الجزائري."[1]

وإن جئنا إلى هذه فهي لا تنفك عما سبقها فالكل متداخل، تعتبر العوامل الثقافية التربوية عوامل حاسمة أدت إلى عملية التجديد والتغيير والإصلاح في النظام التربوي، وهذا ما أكدت عليه مختلف التشريعات والتنظيمات ذات الصلة بالتربية والتعليم حيث أنّ الثقافة الجزائرية مستمدة من تاريخ الأمة الطويل الحافل بالإنجازات والذي يعتبر بيان أول نوفمبر 1954م المنطلق والمحدد الأساسي لها، فقد ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية عند الحديث عن غايات التربية ما يلي :

" تسعى التربية إلى ترسيخ قيم أول نوفمبر 1954م ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة، والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلّق هذه الأجيال بالقيم التي يجسّدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي"[2]

وبالحديث المتعمق عن العوامل الثقافية يتأتى للأذهان أن ثقافة المجتمع الجزائري على اختلاف أصنافه ومكوناته خضع لعملية تحول ثقافي فتغيرت الكثير من المفاهيم والسلوكيات، وحتى التغير في القيم والعادات والأعراف من ذلك التطور على مستوى العمران والأكل واللباس وطريقة الاحتفالات وأساليب تربية الأبناء والنظرة إلى المرأة...وغيرها من المفاهيم التي خضعت لتطور ملحوظ على المستوى الاجتماعي الرسمي، وغير الرسمي، وكمثال على ذلك السماح للمرأة بالتعلّم والعمل وتقلّد المناصب، كلها أفكار جديدة حديثة بدأت تجد طريقها في المجتمع الجزائري مع نهاية التسعينيات إثر التحولات السياسية والاقتصادية التي عرفتها البلاد، ومن خلال ترسانة القوانين والتشريعات التي أسست لهذه الثقافة الجديدة أيضاَ، وكمثال آخر تربية الأبناء كانت تتم بطرق فيها القسوة والخشونة وتحمل المصاعب وغيرها، أما الأمور اليوم فيما يتعلق بتربية الأبناء في الأسرة تغيرت

[1] المرجع السابق، ص:06

[2] المرجع نفسه، ص:10.

كثيراً زالت مفاهيم الغلظة والشدة وبرزت مفاهيم الرفق واللين مع الأبناء من طرف الأسرة حتى يكاد العنف يزول في الأسرة من طرف الوالدين على أبنائهما.

1.3.3. الدواعي التربوية والعلمية:

إنّ التغيرات الكبيرة في الواقع الجزائري و التي مسّت العديد من المفاهيم التربوية ، من التعليم، والغايات، الأهداف فرض واقعاً تربوياً وثقافياً جديداً يستوجب مشروعاً تربوياً متكاملاً يتماشى ويتناغم مع ما توصلت البحوث العلمية في مجال التربية والتعليم والبيداغوجيا لأن تحقيق الغايات والأهداف يرتبط بهذا الجانب، فالمدرسة المنتجة الفعالة الإيجابية هي تنتج المورد البشري والرأسمال البشري، وتساهم بفعالية ونجاعة في خدمة المجتمع، إيجابية قادرة على معالجة المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فمن الضروري أن تستلهم الإصلاحات التربوية من النظريات التربوية الحديثة ما يقدم الإضافة العلمية والتربوية والبيداغوجية المأمولة، وهذا بالتجديد والتحسين والتحيين والتعديل في مناهج وبرامج الماضي أحياناً، وتبني القطيعة أحياناً أخرى فاستقدمت مفاهيم تربوية جديدة أصبحت الضرورة التربوية تفرضها كمفهوم التعلّم، المعالجة البيداغوجية، التقييم والتقويم، جودة التعليم... وغيرها فقد جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية ما يلي: " ينبغي على المدرسة أن تكون ملامح التلاميذ الذين لهم فكر سليم، وتتوافق مع الطلب الاجتماعي الذي أصبحت شروطه تشتد أكثر فأكثر، سيتم التركيز ليس فحسب على الطرائق وممارسات التدريس التي تلتجئ إلى الحفظ والتطبيق الآلي تقريباً للقواعد والأساليب المؤدية إلى تراكم كتل المعرفة التي سرعان ما تنسى ويتجاوزها الزمن بل على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم واستقلاليته وكذا اكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة..."[1]

المطلب الثاني:

2. الأسس والغايات في الإصلاح التربوي في الجزائر:

إن هذه الدواعي كان لابد عليها أن تتأسس وتعتمد على مقومات ومرجعيات تقوم عليها وغايات ترمي لبلوغها وتحقيقها، نجدها موضّحة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية و تكاد تنحصر في الآتي:

[1] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص.23.

1.1.2. مقومات الهوية و الثقافة المحلية الجزائرية:

يهدف مشروع الإصلاح التربوي في بلادنا إلى صياغة مشروع تربوي ناجح ومتكامل يمكن التأسيس عليه كمشروع مجتمع، مشروع أمة يعول عليه في التنمية والتقدم، وأنّه لا يمكن أن يحقّق مقاصده إلا إذا كان من صميم القيم والمرجعيات المشكّلة للشخصية الجزائرية يحاكي الهوية الوطنية للفرد الجزائري في أبعادها المختلفة أبرزها الدين الإسلامي، اللغة العربية والأمازيغية، الوطن الجزائري، التاريخ الوطني العربي الإسلامي، الانتماء للوطن والأمة...وغيرها، فالإصلاحات التربوية انطلقت من هذه المقوّمات لتؤسس لمنظومة تربوية أصيلة تتناغم وفلسفة المجتمع الجزائري، كما أنها نفسها المبادئ التي تضمنّها بيان أول نوفمبر1954م من أسس تجعل من الدين الإسلامي دين الشعب والدولة، وأن اللغة الرسمية اللغة العربية والأمازيغية على اختلاف لهجاتهما، وأنّ الجزائر وطننا التاريخ والجغرافيا وطن واحد موحد، كما أنّنا عرب ومسلمون ونشعر ونعتز بالانتماء لهذه الأمة، وهذا ما نصت عليه كل دساتير الجمهورية باعتبارها تلك الأسس ثوابت الأمة يجب البناء عليها في الإصلاح التربوي.

2.1.2. الثقافة الجزائرية الأصيلة والمتفتحة على العالم:

قام الإصلاح التربوي على أساس يراعي الثقافة الجزائرية على تنوعاتها وزخمها الثقافي المتنوع من قيم وأعراف وعادات وقيم ومبادئ وفنون... وغيرها حيث جاء ليحاكي هذه الثقافة، لذلك نجد التركيز على البعد الثقافي الوطني في مختلف البرامج الدراسية، والمناهج التربوية واضحاً جلياً، لأنّ للثقافة دور بارز في الحفاظ على المجتمع وتحصينه وتكوين جيل متشبع بقيّمه وثقافته وأعرافه المحلية النابعة من عمق الشعب الجزائري من كل منطقة من أجل تحقيق الوحدة الوطنية وحدة الأرض والوطن، وتحقيق الانسجام والتعايش بين أبناء الوطن الواحد على اختلاف لهجاتهم وألوانهم وعرقهم ومناطقهم ، فوجب الإعداد التربوي الصحيح للأجيال من خلال تعريف الناشئة بقيم وثقافة المجتمع الجزائري ومرجعياته وترسيخها في أذهانهم والتأكيد عليها، ورسم ملمح المواطن الصالح انطلاقاً من التعلّق بها والدفاع عنها واعتبارها جوهر الوطنية، لذلك جاء الإصلاح التربوي سنة 2003م ليحقق هذا المسعى ويستوعب احتمالية المشكلات قبل وقوعها فلابد للمدرسة أن تؤسس لثقافة جديدة تتماشى وتطلعات المجتمع تنقل الفرد من ثقافة التخلف إلى ثقافة التحضر والتعايش.

و إن كانت الإصلاحات تهتم غاية الاهتمام بالثقافة الوطنية فلا يعني أن ننغلق على الثقافات التي باتت تهيمن على العالم خاصة مع العولمة الثقافية التي لابد أن نتعايش معها بإيجابية فهي واقع لا يمكن دحره ولكن يمكن أن ننخرط فيها بتوازن فكري وثقافي من خلال إعداد جيل يعتز بهويته وثقافته وينفتح على الثقافات العالمية فيأخذ منها ما ينفعه ويترفع بنفسه عما قد يدنسها منها خاصة مع بروز قيم تخالف حتى الفطرة الإنسانية التي فطر عليها الناس.

2.2. غايات الإصلاح التربوي:

1.2.2. إعداد الناشئة لحياة المستقبل :

يدخل إعداد الناشئة لحياة المستقبل في صلب ومحور الإصلاح التربوي، الذي بات يركّز أكثر فأكثر على الناشئة من الأطفال الصغار المتعلمين والعمل على إعدادهم لحياة أفضل، حياة مستقبلية تستفيد من الماضي وتفهم الحاضر وتعد العدة للمستقبل، مستقبل جديد ينعمون فيه بحب العلم والعمل والاعتزاز بالوطن والدين والهوية والانتماء، وهذا باكتساب مختلف الكفاءات و المهارات، والمعارف العلمية والتقنية اللازمة ومسايرة حركة النمو والتطور العالمية، والتفتّح على العلوم والمعارف، وتعلّم اللغات الأجنبية، والتكيف مع المستجدات الراهنة، وفهم الواقع والعمل على المساهمة الإيجابية في تغييره إلى ما هو أفضل، وهذا لا يكون إلا من خلال برامج تعليمية ذات فاعلية ونجاعة؛ فالتعليم الجيد هو الذي ينتج الكفاءات والقدرات التي تقود حركية التنمية والتطور، فالمتعلمون الذين نسعى لتعليمهم وإعدادهم للمستقبل هم فعلا المستقبل، كل في موضعه فهذا الطبيب، وهذا المعلم، وهذا المهندس، وهذا المدير، وهذا صاحب الشركة والمؤسسة، فإن تركنا هذا وأهملناه دفعنا الثمن مستقبلا دفعناه في صورة طبيب فاشل، ومعلم فاشل، ومهندس فاشل، ومدير فاشلن فلابد إذن من تربية تعليم وإعداد الناشئة وتربيتهم على القيم الدينية، والوطنية، والثقافية من التسامح، واحترام الآخر، ونبذ العنف...وغيرها من القيم التي ينسجم فيها المحلي الداخلي مع العالمي الخارجي، والعمل على نشر وتمثّل كل هذه القيم في الواقع، لذلك جاءت غايات وأهداف الإصلاحات التربوية تحاكي هذا الأمر، فقد ورد في القانون الأساسي للتربية الوطنية ما يلي: " تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية ومنها إرساء مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى

العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية." [1]

فقد ورد في القانون التوجيهي للتربية الوطنية: " تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية ومنها تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني، ورموز الأمة "[2]

2.2.2. تكوين المواطن الصالح في مجتمعه:

إن من بين غايات وأهداف الإصلاحات التربوية في الجزائر هو السعي لتكوين المواطن الصالح الإيجابي المحب لوطنه المعتز بثقافته الكفء القادر على التغيير نحو الأفضل، المواطن الذي يقوم بواجباته ويمارس حريته الذي يحترم قوانين دولته ويحافظ على مختلف مؤسساتها ويسعى للبناء وتقديم الإضافة بعيداً عن السلبية والتخريب، لذلك جعلت المدرسة الجزائرية من أهم مخرجاتها التربية على المواطنة، والتي يمكن تعريفها حسب دائرة المعارف البريطانية على أنّها: "علاقة فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق تلك الدولة." [3]، ويعتبر الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو من السباقين الذين ضمنّوا تربية المواطنة حقوقاً سياسية في كتابه العقد الاجتماعي، فقد جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية أن الغاية الكبرى للمدرسة الجزائرية الحديثة ضمان التكوين على المواطنة.[4] ما تضمنته مختلف التشريعيات القانونية المتعلقة بالإصلاح التربوي، حيث ورد في المادة الخامسة (05) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية ما يلي:" تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع."

---

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد،04 القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، 27يناير 2008م، الفصل الأول، غايات التربية، المادة الثانية (02)، ص.08

[2] المرجع نفسه(الجريدة الرسمية)، ص: 08

[3] عبد الله عبد الدائم ومجموعة من المؤلفين: التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط،1 ،2005 ص.27

[4] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08المؤرخ في 23 جانفي 2008م، عدد خاص فيفري 2008م، ص.14

المطلب الثالث:

3. مراحل تطور الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال حتى العام 2003:

يتفق الكثير من المهتمين بالشأن التربوي الجزائري على أن المدرسة الجزائرية اعترتها حالات من الضعف والتدهور على الرغم من الإصلاحات التي عرفتها منذ استقلالها، وهذا الضعف له عواقبه التي تنعكس على الأجيال المتعاقبة، و بالتالي فإن الإصلاح يجب أن يتم في الشروط اللازمة و الكفيلة بتحقيقه حقا، ومن أجل معرفة تطور الإصلاحات و سبب إخفاقها في كل مرة، وجب أن نعرض لمحة عنها فيما يلي:

لقد تبنت المنظومة التربوية الجزائرية خلال مسارها ثلاثة أنماط من المناهج مستندة في مرجعيّتها النظرية إلى: المنهج المباشر، ثم المنهج السمعي الشفهي، ثم المنهج الاتصالي ولهذه المناهج تطبيقاتها الميدانية في التعليم، والآن نتتبع مراحل تطور هذا النظام التربوي.

1.3. المرحلة الأولى: 1962– 1970:

قبل تتبع مراحل تطور التعليم والإصلاحات المصاحبة له في كل مرحلة نتحدث عن التعليم قبل الاستقلال فخلال الفترة الاستعمارية كان التعليم فرنسيا وفق قيم وبرامج المدرسة الفرنسية والفئة القليلة من الجزائريين التي حظيت بفرصة التعليم دون فئات كثيرة من أبناء الشعب تلقت تعليما بالفرنسية و على الطريقة الفرنسية فلا وجود للعربية فهي أصلا كانت ممنوعة و مضيق عليها حتى خارج المدرسة.

أما بعد الاستقلال فقد كانت البدايات الأولى لمنظومة تربوية وطنية جزائرية و لكن لم يكن باليد آنذاك غير ثلة ممن يتقنون العربية في الوقت الذي أراد فيه القائمون بالتعليم تعريبه و الانعتاق من التبعية اللغوية و الثقافية وقد كانت الظروف المادية والبشرية صعبة للغاية في مطلع أول عام دراسي 1962- 1963 حيث ورثت الجزائر المستقلة حديثا من الدولة الفرنسية الهالكة نظاما تعليميا مبنيا حسب الأهداف والغايات التي رسمها النظام الاستعماري الفرنسي من محو الشخصية الوطنية ومقوماتها، طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته، و كذلك تحقيق سياسة الفرنسة ...

فالمدرسة الجزائرية الفتية واجهت عقبات بشرية و مادية من أعداد التلاميذ الكبير المحتاج للتعليم ففرنسا كانت تطبق سياسة التجهيل و المسخ.

كذلك هيئة التدريس التي كانت تعاني نقصا فادحا.

هياكل الاستقبال التي لم تجفي جموع التلاميذ المتعطشين للتعلم حتى اضطرت الدولة إلى استعمال الثكنات العسكرية والمحتشدات والسكنات و المساجد و كل ما تيسر

كما أنه كان لابد منظومة تربوية وطنية تمثل الأمة الجزائرية لغة و دينا و تاريخا فكان لابد من تعريب التعليم وجزأرته، ودمقرطتة و إتاحته للجميع.

وبالرغم من كل الظروف فقد انطلقت المسيرة .

التعليم المتوسط في هذه المرحلة:

في هذه المرحلة كانت هيكلة التعليم تشمل ثلاث مراحل مرحلة التعليم الابتدائي، الثانوي، الجامعي يعني أن المتوسط لم يكن موجودا ولكنه باعتبار سن التمدرس في المتوسط من 11إلى 14 فقد كان إذن تابعا للمرحلة الابتدائية التي تبدأ من سن السادسة حتى الرابعة عشرة لأنه بعد هذه المرحلة ينتقل مباشرة إلى التعليم الثانوي.

فكانت طريقة مالك و زينة المعتمدة على المحادثة و الحوار

و التركيز على المقاربة المبنية على المحتويات و المعارف و المنهج المباشر

2.3. المرحلة الثانية: 1970 – 1980

ففي هذه المرحلة باتت الغلبة للغة العربية فثلثي الأقسام شملها التعريب و لكن الثلث المتبقي، و خلال هذه الفترة حدثت إصلاحات في التعليم الثانوي والجامعي متمثلة في تعريب تعليم الآداب في هذه الفترة رجحت كفة اللغة العربية بنسبة ثلثين وعادت اللغة الفرنسية إلى مكانتها الطبيعية كلغة أجنبية واتفق أن يستمر في التدريس بها في المواد التقنية و العلمية و تجريدها من الأبعاد الثقافية و الحضارية أما الآداب فتدرس باللغة العربية، و ظهرت هيكلة جديدة لمراحل التعليم حيث فالابتدائي مدته 6 سنوات، والمتوسط أربع سنوات، والثانوي ثلاث سنوات تتوج بشهادة البكالوريا .

التعليم المتوسط في هذه المرحلة:

صار التعليم المتوسط في هذه المرحلة ممتدا على أربع سنوات، يستقبل التلاميذ المقبلين من السنة السادسة من التعليم الابتدائي، ويتلقون التعليم خلال أربع سنوات ليتوج الناجحون بشهادة التعليم المتوسط التي تؤهلهم للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي، أو في الحالة الأخرى إذا رسب وأخفق تحول للتكوين المهني، "وقد جمع في إكماليات التعليم المتوسط (التي تم إنشاؤها) كل أنواع التعليم التي كانت تؤدى في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي إكماليات التعليم العام و التعليم التقني و التعليم الفلاحي، تلك المؤسسات التي شرع في إزالتها ابتداء من سنة 1970، و تنتهي الدراسة باجتياز شهادة التعليم الأهلية للتعليم المتوسط وحذف التعليم التقني القصير المدى، كما خصصت بعض مؤسسات التعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم ثلاث سنوات والتي تشمل الطور الثالث من التعليم الأساسين كما أنشيء فرع جديد في التعليم المتوسط سمي شهادة التعليم الأساسي التي يتوج الدراسة في المؤسسات التجريبية"[1] ، أما الطريقة فلم يطرأ تغيير كبير مقاربة بالفترة السابقة فطريقة مالك و زينة ظلت سائدة في هذه المرحلة.

3.3. المرحلة الثالثة: 1980– 1990

هي مرحلة المدرسة الأساسية بدءا من الموسم 1981-1982 ثم عممت بالتدريج، وبرزت مرحلة أكثر وضوحا وصارت محطة لابد منها من أجل إقلاع جذري فبعد أشواط من الانطلاقة الأولى للمدرسة الجزائرية وجد أن اللغة العربية ليست بأحسن حال فهي : " لغة عامية نتجت عن عدم مراعاة القواعد ز دخول المفردات الأعجمية فيها" و من هنا نستجلي دور المدرسة في إعادة هذه اللغة المحرّفة إلى أصلها الفصيح و جعل اللغة الفصحى لغة التخاطب و العلم، ولتحقيق ذلك ينبغي أن يكون تعليمها متصلا بالحياة اليومية، وأن يستجيب لحاجات الطفل في التعبير و التفكير "[2]

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، سند تكويني.
[2] وزارة التربية الوطنية، برامج و توجيهات تربوية للتعليم الابتدائي، ص:4.

فكانت المرحلة الثالثة من الإصلاح والتي تبنت التعليم الأساسي، والذي كان تحثّ عليه منظمة الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو العالمية، فقد رافق هذا الإصلاح قوانينا ونصوصا رسمية منها ما ورد في الميثاق الوطني الجزائري هذا الأخير الذي يعرّف في المادة السادسة من دستور 1976 بأنّه: " المصدر الأساسي لسياسة الأمة وقوانين الدولة، و هو المصدر الإيديولوجي و السياسي المعتمد لمؤسسات الحزب و الدولة على جميع المستويات والميثاق الوطني مرجع أساسي لأي تأويل لأحكام الدستور" الذي نصّ في شقه الخاص بالتعليم و التكوين: " [1]

إنّ تعميم التعليم وديمقراطيته، وإفساح المجال لأكبر عدد من الشبان في مرحلة التعليم التقني والعالي، والتكوين المهني للعمال، وتوفير الظروف والمنشآت اللازمة لتطبيق مبدأ مجانية العلاج الطبي، وكذلك تنمية أسباب الترفيه، والأنشطة الرياضية، تشكل أهداف ذات أولوية في إطار سياسة تنمية البلاد والأعمال الرامية التي تستجيب لهذه الأهداف، فيما يتصل بالتعليم والتكوين: تأسست المدرسة الأساسية (التعليم الأساسي) ذات التسع سنوات، التي تمدد الدراسة الإلزامية فيها حتى شهادة التعليم الأساسي مما يسمح بإنهاء المشكل الذي يطرحه الشباب الذي يغادر المدرسة بعد خروجه من المدرسة الابتدائية والذي لم يبلغ سن العمل والتعليم الذي يتم توفير في هذه المرحلة الدراسية، سيكون منظما بكيفية تجعله يهيئ و يسهل الانتقال نحو الفروع الموجودة في التعليم لثانوي امتدادا للمدرسة الأساسية[2]

تأسست في هذه المرحلة المدرسة الأساسية التي تدوم تسع سنوات إلزامية متلافيه بذلك مشكلة التلاميذ الذين غادروا المدرسة بعد التعليم الابتدائي و هم دون سن الشغل، ومهمة التعليم الأساسي هي إعطاء تربية أساسية واحدة لجميع التلاميذ، و مدته تسع سنوات[3]

فقد رسمت أمريه أفريل 1976 الإطار الإيديولوجي للتربية الوطنية والتوجه المرغوب في بلوغه، من ذلك :

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة

[1] دستور 1976

[2] لميثاق الوطني 1976 ,الجريدة الرسمية ،

[3] الجريدة الرسمية أمر 76. 35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396هـ الموافق ل 16 أفريل 1976 و المتعلق بتنظيم التربية و التكوين الفصل الأول الباب الأول العدد 33 السنة الثالثة عشرة

- اكتساب المعارف العامة و العلمية و التكنولوجية
- الاستجابة للتطلعات الشعبية للعدالة والتقدم
- تنشئة الأجيال على حب الوطن" [1]

هيكلة التعليم في هذه المرحلة :

من حيث هيكلة التعليم فتغيرت حيث ظهرت مرحلة التعليم التحضيري و هي التي تسبق التعليم الأساسي وفيها يستقبل التلاميذ الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للدخول للمدرسة، ثم مرحلة التعليم الأساسي وتدوم تسع سنوات مقسمة لأطوار ثلاث؛ الأولى والثانية والثالثة طور، الرابعة والخامسة والسادسة طور ثاني، والسابعة والثامنة والتاسعة الطور الثالث الذي ينتهي بشهادة التعليم الأساسي، ثم المرحلة الثانوي والتي تدوم ثلاث سنوات تتوج بشهادة البكالوريا المؤهلة للدخول إلى الجامعة.

التعليم المتوسط في هذه المرحلة :

الملاحظ في هذه المرحلة هو اختفاء المرحلة المتوسطة من الهيكلة التنظيمية، ولكن بالنظر للمرحلة العمرية التي تمتد فيها من 11 إلى 14 سنة فهي إذن تظم السنة السادسة والطور الثالث المتمثل في السابعة والثامنة والتاسعة، أما طريقة التدريس وإن أطلق عليها "هيا نتحدث"؛ والتي كانت تقوم على تعليم اللغة الشفهية وتصحيحها؛ إذ جاء في المناهج أنّ الطريقة المخصصة لهذه الفترة هي الطريقة الجديدة في تعليم اللغة الشفهية وتهدف لتصحيح اللغة باعتبارها لغة محرفة وناقصة وغير منظمة فالطفل يملك رصيدا لغويا ولكنه ناقص ومحرّف ويستخدم اللغة الشفهية ولكنه استخدام عامي وغير منظم[2].

تعتبر اللغة العربية في السنة السادسة من التعليم الأساسي مهمة من جهة أنها نهاية المرحلة الثانية من التعليم الأساسي والتي تشمل السنوات الرابعة الخامسة السادسة، ومن جهة أخرى فهي تأتي في السن ذاته للأولى

[1] المرجع السابق.
[2] المرجع نفسه.

متوسط في الإصلاح الأخير و التي هي نموذج بحثنا فأردنا أن نلقي نظرة على مضمون السنة السادسة والذي يتناول الأنشطة الأتية:

- القراءة والمطالعة
- التعبير الشفوي والكتابي
- قواعد اللغة النحوية والصرفية
- قواعد الإملاء والتمارين الكتابية
- دراسة النص
- المحفوظات

وتنجز هذه الأنشطة بحجم ساعي مدته 7 ساعات ونصف، أما المنهجية المعتمدة في تدريسها، فهي تتأسس على مبدأ الوحدة الوضعية، أذ ينطلق العمل الأسبوعي من :" نص يدرس شفهيا في الحصة الأولى من ناحية المعنى والمبنى ويكون أساسا لدروس التعبير الشفوي والكتابي ووسيلة لدراسة بعض الصيغ والقوالب ومنطلقا لدروس القواعد في غالب الأحيان، و يتوج الأسبوع بتطبيقات لغوية كتابي كتابية على فقرة أو نص مناسب[1] .

أما حصة دراسة النص فيخصص لها المنهاج حصة في نهاية الأسبوع مدتها ساعة واحدة يتم فيها استثمار المكتسبات اللغوية كتابة و تطبيقها على فقرة أو نص و عليه فإن التطبيقات التي تنجز في هذا النشاط تدور حول:

- الإجابة عن أسئلة فهم النص وأخرى خاصة بقواعد النحو والصرف المدروسة من خلال الإعراب أو الشكل، وتحويل جملة من صيغة إلى أخرى، وتركيب جمل على منوال معين، وتحرير فقرة يقوم التلاميذ بهذه التطبيقات في القسم ثم يقيّمها المعلم خارجه لتصحح ذاتيا وجماعيا في حصة الأسبوع الموالي.

[1] جدول توزيع أنشطة اللغة العربية

4.3. المرحلة الرابعة: 1990– 2002

أهم ما يميّز هذه المرحلة هو ما كان يحيط بها داخليا وخارجيا من تغيرات سريعة فمن التغييرات الداخلية والسياسية تحديدا نجد تعديل الدستوري في العام 1989 والذي أقرّ التعددية الحزبية بعد الحرب الواحد وكذلك السماح بإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي و من ناحية الاقتصاد فقد شهد وفود مصطلحات من اقتصاد السوق، السوق الحر فهذا كله ألقى بظله على المنظومة التربوية حتى تنسجم معه، مع أنها استمرت في نظام المدرسة الأساسية الإلزامية من تسع سنوات وثلاثة أطوار.

الطور الثالث وهو الذي يعبر عن المرحلة المتوسطة في التعليم في بحثنا فمازال بثلاث سنوات تختم و تتوج بشهادة التعليم الأساسي، وقد واجهت المدرسة الجزائرية في هذه المرحلة صعوبة في الوصول لتحقيق أهدافها وتحقيق المدرسة المندمجة؛ حيث تعرضت للنقد البناء وغير البناء الذي غلب عليه التوجه الإيديولوجي أكثر من العلمي وحملت المدرسة أوزارا هي منها براء.

5.3. المرحلة الخامسة (الحالية): 2003 – 2016 ، حتى إلى اليوم (2025):

في سنة 2003 شرعت وزارة التربية في إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية انطلاقا من التوصيات التي تقدمت بها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وبدء العمل به في الموسم الدراسي 2003-2004، واستمر حتى 2016 حيث روجع وحسّن من خلال إصلاحات الجيل الثاني وهذا ما سوف نتناوله في المبحثين المواليين.

المطلب الرابع:

4. إصلاحات 2003 وتبني المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ومفاهيم تعليمية جديدة:

كنّا تحدثنا في المبحث السابق عن آخر مرحلة من مراحل المنظومة التربوية الجديدة وقلنا أنه لما عقد العزم على إصلاح المنظومة التربوية واتضحت الإرادة السياسية في المضي نحو إصلاحات واسعة تشمل جميع المنظومات وعلى رأسها المنظومة التربوية، فقد انبثقت عن هذه الإرادة إجراءات منها تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية و نصبت في ماي 2000 من طرف رئيس الجمهورية آنذاك عبد العزيز بوتفليقة الذي أبدى في خطابة

الذي ألقاه بالمناسبة على أهمية الإصلاح التربوي، التحديات التي تواجهه والآمال المرجوة، معبرا عن ذلك بقوله: ".... إنّ إصلاح المدرسة رهان جوهري بالنسبة للمجتمع الجزائري برمته، ذلك أن الخيارات التي سوف يعلن عنها ستعبر عن طموح شبيبتنا المشروع ة توقها إلى بناء مستقبلها بين أحضان مجتمع ديمقراطي عصري متفتح على العالم... إن المهمة التي أنيطها بلجنتكم الموقرة مهمة ثقيلة بدون شك و لكنها في ذات الوقت مهمة تستحث الهمم ذلك أن مصير الأمة متوقف عليها، وإنني على يقين من أن كل واحد وواحدة منكم سوف لن يدخر جهدا للمساهمة في بلوغ الهدف النبيل" [1]

ثم باشرت بعد تنصيبها عملها لتخرج بتقريرها في مارس 2001 مستعرضة التحديات التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر والتي من بينها:

- تمكين النشء من الاستفادة من تعليم يستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة، والتحولات السريعة في كافة مجالات الحياة مع القدرة على مجابهة المشكلات وحلها والتكيف مع المحيط بكل تحدياته.
- إرساء منظومة للتكوين لتحسين مستوى التأطير
- تجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية
- إعادة التنظيم الشامل لمنظومة التربوية

1.4. من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

لعل الانتقال من مفهوم البرنامج والمحتوى إلى مفهوم المنهاج والمقاربة من أبرز ما جاءت به هذه الإصلاحات، بالإضافة إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تبرر هذا الانتقال باعتبار البرنامج عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة، في حين أنّ المنهاج يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم، تحت إشراف ومسؤولية المدرسة، خلال مدة التعليم..

[1] من خطاب السيد رئيس الجمهورية بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية نادي الصنوبر ماي 2000

فالمقاربة بالكفاءات الحديثة النشأة تستهدف ترمي لتحقيق كفاءات لدى المتعلمين كالتحليل والتركيب والتطبيق، وتسعى إلى تمكين المتعلمين من القيام بإنجازات تتميز بالجودة والإتقان كلما أسندت لهم مهمة من المهام فالجودة في الإنجاز هي المؤشر على اكتساب الكفاءة، وليست الكفاءة ذاتها.

2.4. من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات:

هل فقدت بيداغوجيا الأهداف مبرراتها؟، لقد كان ظهور بيداغوجيا الأهداف بعد فشل البيدغوجيات التقليدية والتي أفرطت في اعتمادها على المحتويات وعلى التعليم المقتصر على نقل محتويات من رأس مملوء بالمعارف إلى رأس فارغ منها، بالإضافة إلى ربطها مفهوم التقويم بمفهوم التنقيط، فحصرت بذلك عملية التقويم في عملية إعطاء تقويم كمي لما يقوم بإنجازه المتعلم من عمل كتابي أ وشفوي أو يدوي كما اعتبرت الذاكرة الخاصية الأساسية لكل عملية تقويمية، وأهملت القوى العقلية الأخرى كالتحليل والتركيب وغيرها. فبيداغوجيا الأهداف بنيت على الفلسفة والفكر البراغماتي الذي أفرزه تطور الفكر التربوي والثقافي والعلمي والاجتماعي والاقتصادي الذي عرفته الولايات المتحدة في بداية القرن العشرين.

كما تعتبر المدرسة السلوكية والتي تتخذ من أعمال "سكينرB. F. Skinner " أهم خلفية نظرية وعلمية بنيت على أساسها بيداغوجيا الأهداف التي تجعل المتعلم ذاتا منفعلة تتلقى المعارف، أو تكون المهارات بفعل تأثير خارجي يتجلى فيما يصممه ويمارسه المدرس في وضعية تعليمية محددة، وهو نفس ما يقوم به السلوكي في وضعية تجريبية، فلقد استندت بيداغوجيا الأهداف إلى مبدأ بيداغوجي رئيسي مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف تعليمية محددة ينبغي تحقيقها.

ثم جاء الدور على بيداغوجيا الأهداف التي ظهر عورها في بعض جوانبها، وإخفاقها في تحقيق كل أهدافها – إن كانت مبنية على تحقيق الأهداف– فجاءت بيداغوجيا الكفاءات تصلح ما فسد و تكمل ما نقص وتنقل ما نفع و ثبتت فائدته.

ولعل النقد الذي وجه لهذه البيداغوجية (بيداغوجيا الأهداف) مرده إغراق المدرسة السلوكية في النزعة التقنية السلوكية التجريبية على حساب النظرة الشمولية للتدريس، وهي تخضع المتعلمين لآليات التعليم والتنميط،

فكأنها تسلبهم حرية الإبداع والاختيار والتثقيف الذاتي، فتحديد الأهداف يركز فقط على وصف النتيجة النهائية والمتمثلة في السلوك الخارجي الذي ينبغي إنجازه من طرف المتعلمين، غير أن هذه النتيجة لا تبين التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم.

فتركيز بيداغوجيا الأهداف على تحديد الهدف التعلمي في صيغ إجرائية وصرامتها في ذلك يقلل من فرص الإبداع والتعبير عن الذات، ومن فرص الاستقصاء والبحث والاكتشاف وحل المشكلات خارج أطر الهدف الإجرائي المحدد؛ فهي إذن تقيد المهارات الإبداعية و تمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الفصل الدراسي؛ بمعنى أن هناك مستجدات سيكولوجية و بيداغوجية تحدث من المتعلم والمدرس يفرضها الموقف التعليمي لم تتناولها الأهداف مما يجعل العملية التعليمية عملية روتينية بالنسبة للموقف التعليمي بالإضافة إلى أنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ تصاغ الأهداف كسلوكيات متوقعة من جميع المتعلمين.

ولكن الحديث عن سلبيات بيداغوجيا الأهداف لا يعني إنكارها أو الادعاء بأنها قدا فقدت مبررها ودورها الذي لعبته زمنا طويلا في تنشيط عملية تطوير المنهاج الدراسي بمفهومه الشامل، والذي تضمن المحتوى وتنظيم الخبرات وطرائق التدريس، والتقويم، إلا أنه –وفي نفس الوقت– لا يمكن أن نعمم بيداغوجيا على جميع موضوعات الدراسة وعلى جميع مراحل التعليم وفي جميع الأطوار، إذ لا يمكننا أن نحدد جميع أنواع السلوكيات التي نتوقعها من التعلم.

وعموما فإن حديثنا عن سلبيات بيداغوجيا الأهداف لا يعني معارضتنا لها و إنما إيمانا منا بعدم وجود قطيعة بين المقاربتين ولكنها استئناف واستكمال و تطوير.

خلاصة:

إن المتتبع لتطور التعليم في الجزائر والإصلاحات المصاحبة له يستطيع أن ستوعب بوضوح أن العلم التعليم في المجتمع الجزائري هو عقيدة وحياة؛ فالعلم فريضة على كل مسلم ولقد كانت نسبة الأمية قبل حلول البلاء الاستعماري ضئيلة جدا ولولا التجهيل المتعمد من طرف الاستعمار البغيض، فما عرفت البلاد أوقات جهل وأمية

وانحراف عن العلم والنور كالذي عرفته خلال جثومها على البلاد و العباد، فحتى في أحلك الظروف اشتد تمسك الجزائريين بالتعلم وبلغتهم ودينهم وهذا عبد الحميد بن باديس المثال الذي يقتدى به في العلم والتعليم والتنوير فقد حارب هو ومن معه من الأخيار والغيورين على قيم هذه البلاد حتى قضوا نحبهم وبقي الأمر مستمر.

ثم تعاقبت مراحل بعد الاستقلال كل مرحلة تصلح ما اعتور سابقتها؛ فمنذ المرحلة الأولى غداة الاستقلال دأب العاملون على تفعيل مدرسة جزائرية أصيلة و متفتحة و لكن الطريق لم تكن سهلة فقد ترك الاستعمار آثارا رهيبة فقد حارب اللغة والدين والهوية ومسخ وأفسد ما يصعب بعدها إصلاحه فالعربية كانت أجنبية وتطلب الأمر عقدا من الزمن حتى صارت العربية الثلثين والفرنسية بات أجنبية ومجردة من أبعادها وقيمها الثقافية التغريبية.

ثم لما جاءت المدرسة الأساسية التي أعادت الاعتبار للمدرسة بروح ومقومات الشعب والأمة، واستمر السعي من أجل مواكبة كل تغيير في القيم والاتجاهات المقاربات حتى وصلنا لإصلاحات 2003، وتحسيناتها في العام 2016 و العمل يستمر مع الغيورين على هذا الوطن وعلى هذه اللغة الشريفة، فكلما انقطع جيل جاء من بعد جيل يحمل الشعلة ويستأنف الطريق.

المبحث الثاني:

أهمية التعليم في المرحلة المتوسطة

1. طبيعة التعليم في المرحلة المتوسطة
2. مستجدات الإصلاح في التعليم المتوسط .
3. إصلاحات الجيل الثاني 2016 في التعليم المتوسط
4. ملمح الدخول و الخروج في السنة الأولى متوسط

المبحث الثاني:

أهمية التعليم في المرحلة المتوسطة :

المطلب الأول:

1. 1. طبيعة التعليم في المرحلة المتوسطة :

يعتبر التعليم في المرحلة المتوسطة من أهم المراحل التعليمية في مسار المتعلم؛ ذلك أنّه توسط مرحلة الابتدائي وقبلها التحضيري من جهة، و بعدها الثانوي المؤهل للتعليم الجامعي من جهة ثانية.

فالنظام التربوي الجزائري مقسم لمراحل تبدأ بالتحضيري و هي سنة واحدة يتعلم فيها و يلعب الطفل ويستأنس بالمدرسة قبل بدأ التعليم الأساسي الذي صار مقسما لتعليم ابتدائي يدوم خمس سنوات من سن السادسة حتى العاشرة، وتعليم متوسط يدوم أربع سنوات من سن 11 حتى 14 سنة، بعدها التعليم الثانوي ثم الجامعي.

وهذا ما بيّنته النشرة الرسمية للتربية الوطنية في عددها الخاص لشهر أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين و الذي نصّ على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم لأساسي وإجباريته لجميع التلاميذ الذين بلغو السادسة من العمر[1]

فالتعليم المتوسط وهو الطور الثاني من التعليم الأساسي هو: نظام متكامل ذو قاعدة مشتركة لتربية كل المواطنين، و ذلك بتزويدهم على الأقل بالحد الأدنى و الضروري من القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات التي تجعلهم أعضاء منتجين ومفيدين لأنفسهم ولأسرهم وللآخرين، ويركز التعليم الأساسي على توعية الأفراد والجماعات بمساعدتهم على فهم مشكلاتهم الشخصية والأسرية ومشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم"[2] .

وكنا في مبحث سابق في سياق حديثنا عن تطور المنظومة التربوية الجزائرية أوردنا أنّ تبني النظام الأساسي في

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد خاص أفريل 1976 ص 85

[2] عبد العزيز الفارابي و آخرون، معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، المغرب، ص:108

التعليم كان بداية من العام 1980 وكان يمنح تعليما مجانيا إجباريا مدته تسع سنوات، وكان يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف كانت مرتبطة بتلك المرحلة، و لكن مع التغيرات الكبيرة و الهائلة داخليا و خارجيا و ظهور بعض الثغرات في تطبيقه توجّب القيام بإصلاحات من العام 2003 ؛ حيث خضع لتنظيم جديد من تسع سنوات خمسة منها في الطور الابتدائي والأربعة الأخرى في الطور المتوسط، فقد ورد في القانون الأساسي النموذجي للمتوسطة في المادة الثانية منه تعريف المتوسطة بأنها :

مؤسسة عمومية للتربية والتعليم، تمكن التلاميذ من تدعيم الكفاءات المكتسبة في مرحلة التعليم الابتدائي وتحضيرهم لمواصلة التعليم و التكوين فيما بعد الأساسي. و في المادة 13 منه ورد أنها تقدم في إطار استكمال مدة التعليم الأساسي تعليما متوسطا إجباريا يستغرق أربع (4) سنوات

وفي المادة 16: تتولى المتوسطة على الخصوص ما يأتي :

- منح التلاميذ تعليما يمكنهم من التحكم في قاعدة أساسية مشتركة من الكفاءات التربوية و الثقافية،

-تلقين التلاميذ معارف و كفاءات أساسية في مجال التأهيل، تسمح لهم بمواصلة الدراسة والتكوين ما بعد التعليم الأساسي وفي المادة 17: "تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخوّل الحق في الحصول على شهادة التعليم المتوسط[1]

2.1. الخصائص النفسية للطفل /التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

يدخل ميدان تعليمية اللغة في تقاطع مع عدة ميادين متداخلة الاختصاصات ومن أبرزها علم النفس التربوي والذي جاء بعدة مفاهيم معرفية مستوحاة من النظرية المعرفية والبنائية الاجتماعية والتواصلية والنفسية تخص التعليم والمتعلم فالتعليم لابد أن يراعي حاجات المتعلم ونفسيته وكذلك معرفة مراحل نموه فالتلميذ في المرحلة المتوسطة يكون في مرحلة انتقالية من الطفولة إلى البلوغ ف سن المتوسط للتلميذ في المرحلة المتوسطة من 11 إلى 14 سنة فإنها المرحلة العمرية المسماة بالمراهقة المبكرة، وهي المرحلة العمرية التي ينتقل فيها الطفل من مرحلة الطفولة ويقترب من النضج ، وقد كثر الحديث حول الطفل المراهق ومرحلة المراهقة، وكل دلى دلوه منهم العلمي

[1] النشرة الرسمية للتربية الوطنية، وزارة التربية الوطنية ، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 588، أوت 2016، ص22.

الأكاديمي ومنه من لا صلة له ولكن يقحم أفكاره حتى تصل إلى المناهج والمدرسة فيجعل من المراهقة كأنها مرحلة يخرج فيها الطفل عن طبيعته ولابد له من رعاية ومتابعة وكأنه غير طبيعي والبعض الآخر لا يلتفت إليها البتة ولا يراعيها في شيء وكأنها لا حدث والحق أنها حدث ولكنه طبيعي في مرحلة النمو والمطلوب هو مراعاتها وتفهمها من جانب القائمين على الميدان .

فالمراهقة لغة:

في مادة (راهق) تعني الاقتراب من كذا و راهق الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، و المراهق هو الغلام الذي قارب الاحتلام... [1]

أما اصطلاحا:

فهي المرحلة العمرية التي يقترب فيها الطفل من مرحلة البلوغ والرشد وهي التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج فهي بهذا عملية بيولوجية عضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها[2]، وهي مرحلة مهمة جدا وخطيرة يحتاج معرفة رعاية خاصة من أجل اكتشاف مؤهلاتهم وتوسيع مداركهم وتوجيه ميولاتهم واهتماماتهم.

قسم علماء النفس المراهقة لثلاث مراحل كالآتي:

- المراهقة المبكرة من 11 إلى 14 تمتد من بداية البلوغ إلى ما بعد ظهور السمات الفيزيولوجية

- المراهقة المتوسطة من 15 إلى 17 و هي مرحلة اكتمال التغيرات البيولوجية تمتاز بالشعور بالهدوء و الاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات

- المراهقة المتأخرة من 18 إلى 20 حيث يصبح الشاب أو الفتاة إنسانا راشدا بالمظهر محاولا في هذه الفترة لملمة أشتاته.

[1] لسان العرب، مادة(رهق)

[2] مصطفي فهمي، علم النفس أصوله و تطبيقاته التربوية، مكتبة الخانجي القاهرة ط2 ص302

فالمراهقة إذن ممتدة عبر 10 سنوات كل مرحلة لاحقة ناتجة عن سابقتها ومكملة لها، غير أن البداية والمراهقة الأولى –و هي ما يعنينا في بحثنا– هي الأهم خاصة في الجانب التعليمي؛ حيث تحدث فيها تغييرا ت وتطورات على مستوى النمو الجسمي والانفعالي والنمو العقلي الذي تزداد فيه قدراته " ويزداد الاعتماد على الفهم والاستدلال بدلا من المحاولة والخطأ أو الحفظ المجرد وينمو التفكير والقدرة على حل المشكلات واستخدام الاستدلال و الاستنتاج و إصدار الأحكام على الأشياء و تظهر القدرة على التركيب والتحليل، وتتكون القدرة على التصميم والتخطيط، وتزداد القدرة على التعميم والتجريد، وتتكون المفاهيم المعنوية عن الخير والشر والصواب والخطأ والعدل والظلم وتظهر القدرة على الابتكار بشكل أفضل"[1]، وينمو أيضا في الجانب الاجتماعي والتواصلي متفتحا على عالم أرحب وأوسع من أسرته متمثلا في محيطه المدرسي والاجتماعي وحتى الافتراضي.

فوجب إذن استغلال كل الاستعدادات وتوجيهها في أوجه التعلم الفعال في اللغة وفي سائر المواد التعليمية الأخرى.

المطلب الثاني:

2. .مستجدات الإصلاح في التعليم المتوسط:

لعل من أهم ما جاءت به الإصلاحات منذ العام 2003 هو تبنيها لمقاربة جديدة مختلفة عن سابقاتها مستفيدة بما توصلت إليه البحوث والدراسات البيداغوجية والتعليمة والعلوم المجاورة لها فكانت المقاربة بالكفاءات "هدفا" كما جاء في المنهاج فتحقيق الكفاءات كان هدفا للبيداغوجيا الجديدة في جميع المواد التعليمية وأما في اللغات فانتهجت المقاربة النصية" نهجا" في تعلم جميع الأنشطة اللغوية في اللغة العربية وحتى في اللغات الأجنبية...

ففي آخر تعديل المناهج والتي جاءت تحت عنوان مناهج الجيل الثاني؛ حيث جاءت لسد ثغرات الجيل الأول، ولعل أبرز ما تميزت به هذه المناهج هو المقاربات التي جاءت بها وهي المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية.

1.2. اعتماد المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية:

[1] المفدي عبد الرحمن، علم نفس المراحل العمرية (النمو من الحمل إلى الشيخوخة الهرم)، ط، 3 دار طيبة، الرياض، 2006

تعتبر المقاربة بالكفاءات مقاربة فعالة في كل ميادين الإنتاج وإذا ما حاولنا أن نبين دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية نجد أن تبنيها حصل لأسباب عدة نذكر منها:

- تدني المردودية التربوية والتي تؤكدها نسب الرسوب فكان عليها التعويض بنموذج جديد يشترط مردودا كميا ونوعيا ويستجيب لمقاييس الحد من ظاهرة التسرب.
- الاهتمام بالتأهيل الأفضل لخريجي المنظومة التربوية وبالقدرة على المنافسة خارج وداخل المنظومة.
- عدم التوازن بين الكلفة والنتائج المدرسية.
- مواكبة التغييرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما تعلق منها بمقاربات بناء المناهج.....
- الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات التي حصلت على كافة المجالات " لقد حصلت تغيرات هامة في العشرية الأخيرة في المجال السياسي، الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي...".[1]

1.1.2. مفهوم المقاربة بالكفاءات(هدفا):

من خلال التسمية تتكون من المقاربة وهي عامة ثم قيّدت بالكفاءات فصارت مقاربة التعلم و التعليم بتحقيق هدفها و هي الكفاءات التعليمية.

والمقاربة لغة: هي مصدر الفعل الثلاثي المزيد قارب على وزن مفاعلة و يرجع مدلولها إلى القرب ضدُّ البعد والاقتراب الدّنوّ، والتقارب: التدني والتواصل .[2]

اصطلاحا: هي حركات و أفعال تمكن المتعلم من التدرج و الاقتراب من تحقيق الهدف[3].

---

[1] الطاهر بومدفع، عبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: لماذا و كيف؟، مجلة التربية و الصحة النفسية ،المجلد السادس، العدد الأول ، جامعة الجزائر 2 ، الجزائر ، ص173.

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية ،ط1،بيروت(لبنان)،2003م،ص370.

[3] محفوظ كحوال بمشاركة محمّد بوشماط، دليل المعلم اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص30.

يقصد بها الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة)، والتي يراد منها دراسة وضعية أو حل مشكلة، وقد استخدمت في السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية للتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة[1].

أما الكفاءة لغة:

فقد ورد تعريفها في معجم لسان العرب لابن منظور على أنها:

- النظير و المساوي.
- حالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر[2].

اصطلاحا:

نسوق فيما يأتي مجموعة من التعاريف لمختصين تطرقوا لتحديد مفهوم الكفاءة في المجال البيداغوجي و التعليمي تباينت في بعض حدودها و لكنها تشابهات في أخرى لتضبط المفهوم من مختلف الجهات.

فتعرف على أنها مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين وهي حركات وأفعال تمكن من التدرج و القرب من الشيء و تحقيق الهدف منه[3].

عرّفها لويس دينوا :" مجموعة سلوكيات اجتماعية و وجدانية و مهارات نفسية و حسية و حركية تسمح بممارسة دور ما، أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.[4]".

---

[1] فتحي بوقفطان، أسس المقاربات التربوية في المدرسة الجزائرية –المقاربة بالكفاءات أنموذج–، مجلة التربية و الأبستمولوجيا، العدد11، قسم اللغة العربية و آدابها، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2016م، ص184

[2] لويس معلوف،المنجد في اللغة و الأعلام، دار المشرق، بيروت، ط40، د.ت، ص690.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 02أفريل2003، ص04.

[4] الحبيب ثابتي، الجيلالي بن عبو، تطوير الكفاءات و تنمية الموارد البشرية، معسكر: مؤسسة الثقافة الجامعية، 2009، ص112-113.

هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف و المهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة[1].

ومن خلال هذه التعريفات يمكننا القول أن المقاربة بالكفاءات هي استراتيجيات بيداغوجية تقوم على وضع المتعلم في مواقف تعليمية مشكلة يقوم المتعلم بالتصدي لها بتجنيد معارفه القبلية من أجل فهم المشكلة وإيجاد الحل، وسعيه لحل المشكلة بتوظيفه لمعارفه ومهارته يتحقق له التعلم ويكتسب الكفاءة بكيفية يمكنه تثبيتها وترسيخها وتوظيفها في وضعيات مشكلة مشابهة في سياق آخر، ويحظى بمرافقة وإشراف المعلم الذي يقوّم تطوره في التعلم وتعامله مع الوضعيات التعلمية المشكلة.

أنواع الكفاءات:[2]

الكفاءة الشاملة: هي كفاءة مسار دراسي معين متعلق بمجموعه من الكفاءات الختامية لميادين المادة وقد سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المرحلة التَعلمية.

الكفاءة الختامية: هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين وتعبر عمّا هو منتظر من المعلم في نهاية فتره دراسية أي التحكم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها.

الكفاءة العرضية: هي كفاءة تتكون من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي يراد تنميتها.

3.1.1.. مميزات المقاربة بالكفاءات:

- الانتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلم و الاهتمام أكثر بنشاط المتعلم و النتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم.
- إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصلا وليس بشكل تراكمي.
- التكفل بحاجيات كل متعلم، ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغوجي.

[1] محفوظ كحوال، محمّد بوشماط ، دليل المعلم، ص30.
[2] المرجع نفسه، ص 30.

- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد و الأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها و حفظها جهد المتعلم.
- تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل في أثناء عملية التعلم وعلاجه بصورة فورية
- التنسيق بين مختلف أنواع التعلمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلمات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة والتكامل بينهما وبين بقية المواد الدراسية. [1]

2.1. المقاربة النصية (نهجا):

اعتمدت المقاربة النصية كمنهجية في تدريس اللغة في جميع كتب اللغة العربية من مختلف الأطوار وهي مقاربة أو منهجية بيداغوجية لغوية استمدت الكثير من أسسها من منطلقات علم اللغة النصي وعلم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع وكل الميادين التي تعني دراسة النصوص.

ولعل من دواعي ظهور المقاربة النصية هو ما شهدته الدراسات اللغوية الحديثة و التي ذهبت إلى أن المتكلمين يمتلكون معرفة نصية للغة من ناحيتي الفهم و الإنشاء أو الإنتاج تتطور عبر مسار الاكتساب اللغوي وتسمى بالملكة النصية وهي:" ظاهرة لغوية فعلية يمارسها المتكلمون والمتلقون على السواء، وما على الدارسين سوى السعي لاستنباط قواعدها التي تأخذ في الترسيخ لدي معظم المتكلمين منذ سن مبكرة"[2].

ومن دواعي ذلك أيضا الحاجة إلى مفاهيم نحو النص، والبيداغوجيات الحديثة تعتمد على تعلم المتعلم وجهده في فهم النص الذي يتطلب النظر في شكله اتساقه وكل هذا لا يكفي نحو الجملة لتفسيره بل لابد من نحو أوسع لتفسير تلك الروابط النصية.

[1] بن بوزيد أبو بكر ، إصلاح التربية في الجزائر ، "رهانات و إنجازات" ، دار القصبة للنشر الأكاديمي ، الجزائر ، 2009م ،ص54.

[2] الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري- برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر 2008/2007 ص 27-28.

أما المبرر الآخر و هو مهم وهو النظر إلى اللغة من جهة الاستعمال والتداول فأخذ جمل مجتزئة لا يعبر عن استعمال حقيقي للغة ولكن الصحيح أخذ نصوص متسقة ومنسجمة مكتملة المعنى ومترابطة طالت أم قصرت وهذا مساير لممارساتنا اللغوية التي تتسم بطابع النصية.

المطلب الثالث:

3. إصلاحات الجيل الثاني 2016 في التعليم المتوسط (المناهج المحسنة).

1.3. مفهوم المناهج المحسنة:

هي ذاتها المناهج السابقة المعتمدة منذ العام 2003، ولكنها خضعت للتحسين والتعديل من أجل تدارك النقص، وسد الثغرات التي لابد منها فكل تخطيط وعمل تعليمي نظري حينما يطبق في الميدان فسوف يجد لا محالة بعض التحديات أو كثيرا من التحديات مهما كانت المناهج جيدة، فمازالت هذه المناهج المحسنة – والتي يطلق عليها الجيل الثاني من الإصلاحات– تعتمد على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في تعليم المواد اللغوية، ولكن بشكل محسّن ومتطور وهذا ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016؛ حيث جاءت بقصد علاج نقائص المناهج التي أعدت في ظروف مستعجلة و هي مكملة لها حتى لتغطي ثغراتها.

فنجد في هذه المناهج الجديدة اعتماد مبدأ المقاربة الشاملة مرتكزا لاستغلال الموضوع الواحد في أنشطة مختلفة ومتنوعة مع الحفاظ على خصوصية كل نشاط، وتدفع بالمتعلم إلى التعود على ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج واكتساب هذه الكفاءات في الأنشطة التعليمية بطريقة تخدم المتعلم في حياته المدرسية والاجتماعية، ويتجسد ذلك كله في ملمح التخرج لمتعلمي السنة أولى متوسط لأن مناهج الجيل الثاني تحدد بالتدقيق ميدان التعلم المسمى: " المقطع التعليمي ".

وهي مناهج تعليمية معاد كتابتها وفق القانون التوجيهي للتربية الوطنية الجزائرية 04/808 الصادرة سنة 2008 و الاستشارة الميدانية لسنة 2013 و المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي.

2.3. مبررات المناهج المحسنة:

– نظرا لفقدان التماسك والانسجام في مناهج الجيل الأول من التدريس بالكفاءات نتيجة غياب أطار مرجعي واضح عند تصميمه وبسبب الظروف العامة التي مر بها الإصلاح وطابعه الاستعجالي، جاءت مناهج الجيل الثاني لتدارك النقائص و تصليح الاختلالات المسجلة.

– بصرف النظر عن نجاح إصلاح أو إخفاقه فلابد من مراجعته و تصحيحه وإصلاحه بالنظر لما وجد من ثغرات فيه أو في تطبيقه أو في المحيط العام الذي يجب مواكبته و الانسجام معه

– فكانت استجابة لدعوات للإصلاح على الإصلاح وتحسينه فجاءت إصلاحات ما سمي بالجيل الثاني مست محتويات ومكونات وأهداف المنهاج للمواد عامة ولتدريس اللغة العربية من أجل إعطائها المكانة التي تستحقها بالنظر للوظيفة التي تؤديها اللغة في التواصل والتبليغ و التدريس والتعبير عن الرغبات والأغراض والمساهمة في إدماج المتعلم داخل بيئته اللغوية مدرسة أو وبيتا أو وسائل تواصل اجتماعي أو مؤسساتي

- وبغية نجاح الإصلاحات جاءت استراتيجية الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني مرتكزة على المرجعيات الثلاث وهي القانون التوجيهي للتربية الوطنية و المرجعية العامة للمناهج و الدليل المنهجي لإعداد المناهج.

3.3. مرجعيات المناهج المحسنة (الجيل الثاني) :[1]

– مرجعية القانون التوجيهي للتربية الوطنية؛ وهو قانون يندرج في إطار سياسة التخطيط التربوي للدولة، يتضمن جميع مقومات و ميكانيزمات نجاح المقاربة البيداغوجية المعتمدة، صدر هذا القانون في 23 جانفي 2008 تحت رقم 04/08 جاء لترسيخ المسعى الشامل لإصلاح المنظومة التربوية، تمحور حول سبعة أبواب منها ما تطرق إلى الأسس التي ترتكز عليها المدرسة الجزائرية، والغايات والمهام التي تضطلع بها أثناء عمليتي التعليم والتأهيل ومنها من تطرق إلى دور الجماعة التربوية المشكلة من التلاميذ و أوليائهم و المدرسين ومديري المؤسسات التربوية وهيئة التفتيش وإبراز العلاقة بين أعضاء هذه الجماعة وغيرها...

وبعد صدور هذا القانون التوجيهي للتربية استدعت الضرورة وجود وثيقة توجيهية تعنى بتأطير الضوابط العامة وتوحيد أعمال التصور والإعداد والتكييف للمناهج والاستراتيجيات البيداغوجية وتحديد الخطوط العريضة التي ينبغي أن يحملها التغيير المستهدف بالإصلاح، وتبرز أكثر توجيه أهداف المنظومة نحو إرساء وبلوغ غايات المدرسة الجزائرية كما تحدد المرجعيات المتعلقة بالأمة وقيمها والمرجعيات المتعلقة بالسياسة التربوية وأيضا مبادئ إعداد المناهج الجديدة من حيث الوجاهة والشمولية و الانسجام والملاءمة والانقرائية والقابلية للتنفيذ والتقويم. توجه أساسا إلى كل من له علاقة مباشرة بتنفيذ و تطبيق المناهج و تسييرها.

[1] المرجع نفسه، ص: 244.

– المرجعية المتمثلة في الدليل المنهجي لإعداد المناهج جاء بسبب عدم التكوين الجاد لمعدّي المناهج فجاءت هذه المرجعية ذات الطابع التنفيذي لسد الفراغ ولتوضيح إجراءات المرجعية العامة و لتجعلها إجرائية في إعداد المناهج، هذا الدليل موجه أساسا إلى معدّي المناهج ليكون دائم الحضور في ذاكرتهم فهو مصمم كدفتر شروط موجه

1.4.3. مكانة اللغة العربية في المنهاج الجديد:

كما أن للغة مهام أخرى غير المهام المذكورة سابقا، فهي تؤثر في طريقة تفكير أهلها ومستخدميها، وفي رؤيتهم للوجود والعالم، وفي تمثلهم للعالم المحيط بهم، بل تؤثر حتى في طريقة تناولهم للمعرفة وإنتاجهم لها مرة أخرى، لأن اللغة تحمل رؤية العالم بالنسبة لمستعملي تلك للغة، ولمستخدميها في التفكير و التبليغ و التواصل، وهذا دليل على أن اللغة تعكس قيم المجتمع، وتحمل هويته، و تحافظ على الذاكرة.

– حملت هذه التحولات والمشاريع الجديدة في الإصلاح، في تنصيصها وإصرارها على ضرورة رد الاعتبار لمحور اللغة العربية 10 ساعات ما يعني أن العربية صارت أكثر من غاية بل هي الغاية وهي الوسيلة معا.

– إن درس اللغة العربية يحظى بموقع خاص ومتميز في منهاج الجيل الثاني من حيث الحيز الزمني المخصص له، ومن حيث المكونات المحمولة فيه، ومن حيث الأهداف والكفايات والمجالات المركبة لمكوناته .

– ذلك بأن الأساس الأول والخيار التربوي والبيداغوجي في جميع مشاريع الإصلاحات التربوية هو تعزيز مكانة اللغة العربية وتقويتها في المنهاج التعليمي، باعتبارها من إحدى أبرز مكونات النسيج الحضاري والثقافي، ومن أهم مرتكزات الهوية الوطنية والدينية للجمهورية الجزائرية ، مما جعلها تحظى بعناية خاصة،

بل إن أكبر تحول عرفه درس اللغة العربية، هو التحول الذي وقع في هذا الدرس مع المنهاج الجديد، ذلك أن المنهاج الجديد في قطب اللغات أحدث تغييرا جذريا على الهندسة اللغوية باعترافه الصريح بالتعدد والتنوع اللغوي، وتوصيفه لهندسة لغوية جديدة مغايرة للسابقة، تعترف صراحة بالتعدد اللغوي في التعليم.

وهو التغيير الذي جاء استجابة للتحولات البيداغوجية العديدة التي تعرفها المنظومة التعليمية في الجزائر في الآونة الأخيرة، وبفعل مشاريع الإصلاح المتعاقبة التي جاءت مجيبة ومستجيبة للتقارير الوطنية والدولية التي أتت بأرقام صادمة وبنتائج مقلقة حول واقع درس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.

و قد كشفت هذه التقارير التي صدرت منذ العام 2003 عن التدني الكبير، وعن القصور الشديد في مستوى المتعلم في اللغة العربية. وهذا التدني يتجلى في عدم إجادة المتعلم لمهارة التواصل، وعدم تمكنه من التعبير والكتابة باللغة العربية، مما جعل المتدخلين في الشأن التربوي يصفون المتعلم المغربي بأنه متعلم بدون لغة، تغيب عنه

المهارات التي يحتاجها في الممارسة الصفية للأنشطة اللغوية، وغير متحكم في الكفاية التواصلية، ويتعذر عليه القراءة والكتابة باللغة العربية.

2.4.3. مواصفات درس اللغة العربية في المنهاج الجديد:

– تعليمية اللغة العربية جاءت متمحورة حول أربع مهارات كبرى هي: الاستماع والتواصل الشفوي والقراءة والتواصل الكتابي.

– وحدات ومحاور دراسية موحدة هي أيضا، تنطلق من ذات المتعلم(ة) في محيطها المباشر والمحلي لتتسع إلى أن تبلغ سياقات ومجالات أرحب وأكثر انفتاحا.

–قدرات وأهداف تواصلية موحدة ومتنامية في منهجية اكتسابها، من خلال التداول المضمر للقواعد اللغوية والخطابية

–توزيع متدرج وموحد لأنواع الخطاب، بالانطلاق من البسيط والأكثر تداولا في محيط المتعلم(ة) إلى ما هو مركب وأقل تداولا في المقامات التواصلية الاعتيادية.

ولعل من أبرز التوجهات والخيارات في درس اللغة العربية في المدرسة هو الحرص على توظيف اللغة العربية الفصيحة، في التواصل المدرسي اليومي، وهو ما سُمي بمبدأ التوظيف اللغوي باعتماد الإضمار في القواعد بتمرير الظواهر الأسلوبية والتركيبية.

كما اعتمد المنهاج الدراسي للغة العربية على مبدأ الوحدات ومبدأ التكامل الداخلي بين مكونات مادة اللغة العربية، ومبدأ الكيف ومبدأ التدرج والاستمرارية، وقد تم تنويع الوضعيات التعليمية خلال إرساء الموارد وإدماجها أو تقويمها ودعمها، وهو ما سمي بمبدأ التنويع البيداغوجي والتعليمي ، بتبني المقاربة بالكفايات.

مثال توضيحي: نجعله لمقارنة بين عرض طريقة التعلم في الجيل الأول و الجيل الثاني من خلال ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في الجول الآتي:

الجيل الأول (2003)	الجيل الثاني (2016)
الانطلاق يكون من نشاط الأعمال الموجهة الذي قدم في الوحدة السابقة	– ينطلق من نشاط فهم المنطوق الذي يقدم في بداية الوحدة التعليمية

- يتطلب مهارة القراءة والتحضير المسبق خارج البيت - الإنتاج والتواصل الشفهي محصور في الإجابة عن أسئلة الفهم - تعلم تقنيات القراءة وتحليل لنص واستثماره في التلخيص	- يحتاج لمهارات الاستماع والفهم والاستيعاب داخل القسم - الإنتاج المنطوق يكون من خلال التعبير الإبداعي - فهم معاني النص المسموع
خلاصة المقارنة: مناهج الجيل الثاني بعنايتها بميدان فهم المنطوق وإنتاجه تفوقت بتقديمها ميدان فهم المنطوق وإنتاجه على ميداني فهم المكتوب. التركيز على فهم المنطوق وربطه بإنتاجه وقياسه الفهم بالإنتاج مهم وضروري لتحسين الكفاءة في التعبير الشفوي	

المطلب الرابع:

4. ملمح الدخول و الخروج في السنة الأولى متوسط:

يقسّم التعليم المتوسط إلى ثلاثة أطوار كل طور مرتبط بأهداف محددة:

- الطور الأول (السنة الأولى)أو طور التجانس والتكيّف؛

- الطور الثاني (السنة الثانية والسنة الثالثة) أو طور الدعم والتعميق؛

- الطور الثالث(السنة الرابعة) أو طور التعميق والتوجيه، إذ تتوج نهاية هذا الطور بشهادة التعليم المتوسط

فالأطوار الثلاثة أعلاه تدور حول محاور ساعية لتحقيق أهدافها المتمثلة:

– تجانس و تكييف معارف و كفاءات التلاميذ (مكتسبات الابتدائي) وإدراج لغة أجنبية ثانية[1]

–تعزيز كفاءات المتعلمين ورفع مستواهم الثقافي و العلمي و التكنولوجي؛

– تعميق تعلّمات التلاميذ وتنميّتها، وإعدادهم للتوجيه في المستقبل نحو شعب التعليم الثانوي، أو التعليم والتكوين المهنيين، أو نحو الحياة العملية؛

– استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال قصد التعلّم و تنمية الذوق الفني والحس الإبداعي،

وتنمية القدرات النفسحركية والبدنية و الرياضية[2].

ويرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة تعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين و إثرائها وتغذية البعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية، والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي و الكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها والاعتزاز بأمجادها.

و يمكن القول أنّ ما يسعى إليه المنهاج، هو جعل اللغة العربية لغة التواصل و الخروج بها إلى أفق أوسع.

ففي ميدان المعارف اللغوية والأدبية:

– التواصل باللغة العربية في وضعيات الحياة اليومية كالتعبير عن الثقافة الوطنية بكلّ أشكالها (اللساني الفني الثقافي العلمي)، و التمسك الراسخ بأصوله التاريخية؛

– استخدام اللغة العربية كأداة للإنتاج والإبداع الفكري في مجالات العلم والأدب والفن والثقافة؛

– تعلم اللغة الأمازيغية تعبيرا عن الثقافة الوطنية بكل أشكالها (اللساني والفني والثقافي)

– السعي للتحكم في اللغة الامازيغية تعبيرا عن التمسّك بأصوله التاريخية؛

[1] أدرجت الإنجليزية في الموسم 2024/2023

[2] المنهاج ،ص 13

– معرفة من خلال النصوص أسماء الكتاب والأدباء الجزائريين والمغاربيين والعرب وأدباء ذات شهرة عالمية؛

– التحكم في لغتين أجنبيتين كبعد يعبر عن الثقافة العالمية.

1.4. الكفاءة الختامية :

أو الكفاءة الختامية المستهدفة، مصطلح من مصطلحات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وتسمى أيضا بالكفاءة النهائية و يقصد بها :الكفاءة المنتظرة في نهاية السنة أو هي مجموعة الأهداف الإجرائية التي يسعى إلى تحقيقها بشتى الطرق والوسائل ،فإنها تسعى مجتمعة إلى تحقيق الهدف الأساس المبتغى من وراء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ،و هو تخريج كفء قادر على توظيف ما تعلمه في حل المشاكل التي تعترضه في الواقع.

كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة و تعتبر بصنعة التصرف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها و تحويلها عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية من الميادين المهيكلة للمادة.[1]

يقرا قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية أو شعرية ،متنوعة الأنماط ،محترما علامات الوقف ،و يعبر عن فهمه لمضمونها لا تقل عن مائة و ثمانين كلمة مشكولا جزئيا .

2.4. ملمح الدخول و الخروج في اللغة العربية في السنة الأولى:

أ. ملمح الدخول :

أو كما يقال عنه ملمح قبلي وهو عموما يتمثل في جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم قبل مسارها التكويني المقبل عليه فقد جاء من مرحلة التعليم الابتدائي ويوشك على الولوج لمرحلة مكملة لها هي المرحلة المتوسطة و التي لا تعدو ان تكون امتداد و استئنافا للتعلم الذي بدأه .

ولكن قبل أن نعرض ملمح التخرج عند نهاية الطور الأول يعني السنة الأولى متوسط و التي هي نموذج دراستنا فإننا نعرض ملمح التخرج من التعليم الابتدائي فالعملية التعليمية مسار متواصل يكمل بعضه بعضا.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، البرامج الدراسية للطور الأول من التعليم المتوسط سنة أولى وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م، ص12.

ملمح التخرج من التعليم الابتدائي:

في الجدول الآتي تفصيل لملامح التخرج من التعليم الابتدائي بما في ذلك الكفاءة الشاملة و الكفاءة الختامية لكل الميادين التعلمية.

ملمح التخرج من التعليم الابتدائي	
الكفاءة الشاملة: في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتواصل المتعلم بلغة سليمة، و يقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة و مختلفة الأنماط، تتكون من مائة و ثلاثين إلى مائة و خمسين كلمة، مشكولة جزئيا و يفهمها، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعية تواصلية دالة	
الميادين	**الكفاءة الختامية لكل ميدان**
فهم المنطوق و إنتاجه	الكفاءة الختامية 1: يفهم خطابات مسموعة من أنماط مختلفة، و يتفاعل معها و ينتجها مشافهة و بلغة سليمة ، مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة
فهم المكتوب (القراءة)	الكفاءة الختامية 2: يقرأ نصوصا من أنماط مختلفة قراءة معبرة باحترام الضوابط اللغوية و علامات الوقف، و يشرحها بأسلوبه، في وضعيات تواصلية دالة
الإنتاج الكتابي (التعبير)	الكفاءة الختامية 3:ينتج كتابة نصوصا منسجمة بسيطة متنوعة الأنماط من فقرة إلى فقرتين بلغة صحيحة مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة.

ب. ملمح التخرج من الطور المتوسط الأول: (السنة الأولى متوسط) :

ملمح التخرج هو ترجمة بيداغوجية للغايات التي رسمها القانون التوجيهي للتربية، ويترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم.

ملمح التخرج من الطور الأول المتوسط		
الكفاءة الشاملة: في نهاية الطور الأول المتوسط يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة متنوعة الأنماط، لا تقل عن مائة وسبعين كلمة وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة		
الكفاءات الختامية	ميدان فهم المنطوق و إنتاجه	الكفاءة الختامية1: يتواصل مشافهة بلغة سليمة، و يفهم معاني الخطاب المنطوق و يتفاعل معه، و ينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.
	ميدان فهم المكتوب (القراءة)	الكفاءة الختامية 2: يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، تتكون من مائة وستين إلى مائتي كلمة مشكولة جزئيا و يعبّر عن فهمه لمضمونها، في وضعيات تواصلية دالة
	الإنتاج الكتابي (التعبير)	الكفاءة الختامية 3: ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة مع التركيز على النطين السردي و الوصفي لا تقل عن 10 أسطر.

قراءة مقارنة للجدولين:

المقاربة بالكفاءات هذه البيداغوجيا الجديدة التي تستغل وتستثمر الكثير من نتائج الدراسات في حقل التعليمية و في الحقول المجاورة للتعليمية و المتقاطعة معها و من بين ما استفادته هو أن التعليم استمرار واستئناف وعطف الجديد على القديم وملمح الدخول مع ملمح الخروج و ذلك بالنظر في الخبرات السابقة حتى يبنى على ضوئها تخطيط ناجح.

ففي الكفاءة الشاملة الملامح نفسها تتكرر فيعبر بالأولى (ملمح الدخول) في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتواصل المتعلم بلغة سليمة، و يقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة و مختلفة الأنماط، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا و يفهمها، و ينتجها مشافهة و كتابة في وضعية تواصلية دالة.

ويعبّر بالثانية (ملمح الخروج) في نهاية الطور الأول المتوسط يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة متنوعة الأنماط، لا تقل عن مائة و سبعين كلمة و ينتجها مشافهة و كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

فلا فرق إلاّ في عدد الكلمات التي يطلب توظيفها ففي الابتدائي 130-150 أما في الأولى متوسط فلا تقل عن 170 كلمة.

أما في الميادين فالكفاءة الختامية هي ذاتها مع بعض التقدم و الإضافة و هذه هي طبيعة التعليم؛ من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المعقد و من القليل إلى الكثير.

فالميادين هي فهم المنطوق إنتاجه، و فهم المكتوب (القراءة)، فهمم المكتوب (التعبير الكتابي).

يلاحظ هنا إضافة النمطين السردي والوصفي في السنة الأولى متوسط على أن تلحق بهما أنماط أخرى في السنوات اللاحقة .

المبحث الثالث:

وصف و تحليل المقاربة النصية من خلال الوثائق البيداغوجية الرسمية

1. المقاربة النصية من خلال المنهاج
2. المقاربة النصية من خلال الوثائق البيداغوجية الرسمية
3. المقاربة النصية من خلال دليل المعلم

المبحث الثالث:

وصف و تحليل المقاربة النصية من خلال الوثائق البيداغوجية الرسمية :

الوثائق الرسمية البيداغوجية والوثائق التنظيمية التي تضعها وزارة التربية بين أيدي الأساتذة والمفتشين ومختلف المتعاملين في الحقل التعليمي، هي أدوات مرجعية ووسائل مساعدة على استيعاب التوجيهات وتقريب الأفكار بل، وتقدم شرحا عمليا إجرائيا للارتقاء طبقا للمعايير المهنية، وتندرج في سياق تهيئة المحيط لتطبيق المناهج بالتركيز على جودة التعليم والتعلّم، ومساعدة المعلم من خلال تقديم أدوات عملية منهجية قادرة على ضبط أطر العملية التعليمية وترقيتها.

المطلب الأول:

1. المقاربة النصية من خلال السند البيداغوجي(المنهاج):

عند الأصوليين قاعدة تقول "الحكم على الشيء فرع عن تصوره ؛ فالتصور الذي نبينه حول شيء ما هو الذي يفضي إلى تنفيذه والتعامل معه حسب ذلك التصور وذلك الفهم، ومحل الشاهد في هذا أننا نرمي في هذا الفصل إلى إبراز تصورات المناهج، ومختلف السندات البيداغوجية الرسمية الأخرى (دليل المعلم، الوثيقة المرافقة، كتاب المتعلم،..) لمفهوم المقاربة النصية، وكيف تقترحها المناهج وتتصورها؛ ففهمها من طرف بقية الفاعلين من معلمين يقومون بتنفيذها و بناء وضعيات تعلمية ومذكرات دروس وفق ما تمليه المناهج من تصورات للموضوع، ومن مفتشين يطلب منهم فهمها الفهم الصحيح وتزويد المعلمين بمختلف مستوياتهم بنصّها وفحواها، فمن المعلمين حديثي التوظيف ومنهم خريجي المدارس العليا للأساتذة ومنهم خريجي الجامعات العادية، فوجب نقل فحوى ما جاء في السندات البيداغوجية للمعلمين ومرافقتهم في تنفيذه.

ولكن وصف المناهج والسندات البيداغوجية ليس عملا انطباعيا يعبّر عنه الدارس ولكنه يكون وفق منهجية تراعي شروط تقويم المناهج؛ فهو عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بموضوعية على مكونات وعمليا ومخرجات أي منهاج تعليمي، أو سندات بيداغوجية، ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد تم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

فالمناهج التربوية والسندات البيداغوجية تعتبر الركيزة الأساسية للعملية التعليمية التعلمية التي تستند عليها الأهداف التي تسطرها الوزارة الوصية (وزارة التربة الوطنية)، ونجاح العملية التعليمية التعلمية مرهون بمدى توفر الوسائل و تصميم الهياكل اللازمة التي تضمن نجاحها و من أهم هذه الهياكل المنهاج فهو الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدرها الجهة الوصية .

1.1 تعريف المنهاج:

ورد تعريف المنهاج في "دليل المعلم" بأنه: "وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما في طور من أطوار التعليم"[1].

أما تقويم المنهج فيعرّف بأنه: "عمليّة إصدار حكم على صلاحيّة المناهج الدراسيّة عن طريق تجميع البيانات الخاصّة للحكم عليها، وتحليلها و تفسيرها في ضوء معايير موضوعيّة تساعد على اتّخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج "[2] .

كما يعرّف أيضا بأنه : "عمليّة جمع الأدلّة التي تساعد عل تحديد مدى فاعليّة المنهج , أي مدى تحقيق المنهج لأهدافه، وذكرا أنّ ثمّة جانبين لتقويم المنهج، الأوّل يحكم على المنهج من خلال توافر معايير أسسه ومكوّناته، ويسمّى التقويم الداخليّ للمنهج، أمّا الجانب الآخر من التقويم فهو ذلك الذي يحكم على فاعليّته في إحداث التغيّرات المطلوبة في المتعلّمين , ويسمّى التقويم الخارجيّ للمنهج[3] ".

أما التصدي لعملية نقد وتقويم المنهج فهي محفوفة بالمخاطر حتى تتخذ شروطها وأسبابها ؛ إذ المقصود به هو عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج القائم والتقصي حول مدى فعاليته من أجل اتخاذ القرارات اللازمة بالتعديل والتطوير.

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية: 48.

[2] إبراهيم محمّد الشافعيّ، المنهج المدرسيّ من منظور جديد، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1996، ص:366.

[3] حلمي أحمد الوكيل و محمّد أمين المفتي : المناهج : المفهوم , العناصر , الأسس , التنظيمات , التطوير , مكتبة الأنجلو المصريّة ، القاهرة ,ط3 , 1998 ، ص: 10.

وعرّفاه مرعي و الحيلة: بأنه عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصحيحه وتنفيذ مسيرة تطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً[1]

فالمنهاج كما يرى الطاهر لوصيف: " هو المعبّر عن المشروع الذي يتبناه المجتمع، سواء من ناحية البحث الفكري و المعرفي ، أو من حيث المقاربات المتبناة في الممارسة التعليمية للمادة المعنية[2] فهو إذن المشروع حقا والعاكس لطموحات المجتمع أفرادا وهيئات من أجل تحقيق التعلم المطلوب لإنشاء جيل يتبنى قيم مجتمعه وأمته ومتفتحا على العالم و مراكبا للتطورات والمستجدات العلمية والثقافية حوله

ويضطلع بتنفيذ هذا البرنامج الأساتذة الذين يعوّل عليهم من خلال ما يمارسونه من طرائق نشطة ومقاربات فاعلة و وضعيات مناسبة للمتعلمين سنا و مرحلة .

2.1. قراءة في تصوّر المنهاج للمقاربة النصية:

يقدم المنهاج التعليمي لمادة اللغة العربية تصورا لنموذج المقاربة النصية من خلال مؤشرات محددة ركّز عليها واضعوا المناهج وهي مستوحاة من نتائج الدراسات اللسانية والنصية التي توصي بضرورة دراسة اللغة في مستواها النصي التداولي مع مراعاة توافر شروط النصّانية ونمط النص وضرورة اختيار نص تعليمي من بيئة واهتمام وقدرات المتعلم حتى لا يجد فيه صعوبة تعيقه عن الفهم فإن توفرت الشروط أمكن التعامل مع النص من ناحية اللغة والمفردات والتراكيب والبلاغة والإنشاء (الإنتاج) الشفوي والكتابي، وهذا ما نحاول معرفته من خلال هذه القراءة للمنهاج.

فالمنهاج أحد أهم الوثائق البيداغوجية التي تصدرها اللجنة الوطنية للمناهج بعنوان مناهج مرحلة التعليم المتوسط وهو يقع في 537 صفحة، الصادر في مارس 2016، الصادر عن مديرية التعليم المتوسط وزارة التربية .

[1] توفيق أحمد مرعي و محمّد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، ط7، 2000، ص:325.

[2] الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه دولة ،جامعة الجزائر، ص: 72.

وهو يضم مناهج جميع المواد المدرسة في المرحلة المتوسطة عبر السنوات الأربع والمواد هي: (اللغة العربية، الرياضيات، علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا، التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، التربية البدنية والرياضية، اللغة الامازيغية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية.)، والذي يعنينا منها هو مادة اللغة العربية.

يستهل المنهاج بمدخل يبيّن مهام المدرسة وفيه يبرز الغايات التي يرمي لتحقيقها من:

- ترسيخ الشخصية الجزائرية؛

- التكوين على المواطنة؛

- التفتح و الاندماج في الحركة التطورية العالمية ؛

- تأكيد مبدأ ديمقراطية التعلم؛

- إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها.

هذه الغايات و التي حدد القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 لها ثلاث وظائف:

-وظيفة تعليمية تربوية؛

- وظيفة التنشئة الاجتماعية؛

- وظيفة تأهيلية.

ثم يعرض المنهاج للمبادئ المؤسسة للمناهج و التي تراعي:

الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية؛

الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج؛

قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز

الوجاهة: أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية

أما المبادئ المؤسسة للمناهج فتكاد تنحصر في ثلاث جوانب:

- الجانب الأخلاقي: و الذي يسعى إكساب المتعلم قيّما منسجمة مع الأهداف والغايات التي ذكرت آنفا
- الجانب الفلسفي الابستمولوجي:

والذي يسعى في مجال المحتويات أن يبتعد عن فكرة تكديس المعارف ولكن إكساب المتعلم المفاهيم و المبادئ التي تضبط المادة وأما المعلومات فتوضع في خدمة عملية تنمية الكفاءات ما يجعلها مواردا في خدمة الكفاءة .

- الجانب المنهجي و البيداغوجي:

أ. مبررات تبني هذه النهج في التعليم والذي يرتكز على المقاربة بالكفاءات المنبثقة من النظرية المعرفية والنبوية الاجتماعية؛ فالمقاربة الكفاءات تحفز المتعلم حتى يجند مجموعة الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات التعليمية المشكلة ويركز على المتعلم وعلى كيفية تعاطيه و تعامله .

ب. ومن أهم خصائصها أنّ المتعلم يجنّد مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة[1]

ج. ثم يأتي إلى تعريفها .

د. تعريف الكفاءات الخاصة بالمادة (اللغة العربية) و الكفاءات العرضية المتصلة بالمواد الأخرى.

هـ. و مكانة القيم في المقاربة الكفاءات

1. 3 مكونات المنهاج:

- و فيه حديث عن ملامح التخرج ؛ الملمح الشامل في نهاية التعليم الأساسي،

- و ملمح التخرج في نهاية التعليم المتوسط،

-و المحاور الرئيسية للتعليم المتوسط ،

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مالاس2016، ص:06.

-و مكونات ملمح التعليم المتوسط والتي تقسم إلى ميادين **الأول**: في تكوين الشخصية/ ترسيخ الأصول الوطنية+ التفتح على العالم.

والميدان **الثاني**: خاص بالكفاءات العرضية وهي ذات طابع فكري أو منهجي أو اجتماعي.

ثالثا ميدان المعارف: ومنها العلمية والتكنولوجية ومنها اللغوية والأدبية ومها الاجتماعية والإنسانية ومنها الثقافية والفنية والرياضية .

4.1 مصفوفة الموارد المعرفية:

وهي مصفوفة من موارد منظمة ذات طابع معرفي منهجي و التي تستخدم لتحقيق كفاءات المنهج.

5.1 جدول القيم و الكفاءات العرضية : القيم من خلال ميدان الشخصية ترسيخ القيم الوطنية ومن جهة والتفتح على العالم أما الكفاءات العرضية فبأنواعها كفاءات ذات طابع فكري أو كفاءات ذات طابع منهجي أو كفاءات ذات طابع اجتماعي أو كفاءات ذات طابع تواصلي.

6.1 **جدول البرنامج السنوي** تتمثل مهمته في تحديد برنامج التعلمات الأساسية والمواقيت لكل سنة .

5.3 **التعلم**: وفيه التركيز على الوضعيات التعلمية بدءا بالوضعية المشكلة لأهميتها ومكانتها في المقاربة بالكفاءات.

وأيضا الوضعية التعلمية البسيطة

والوضعية الإدماجية

وعائلة من الوضعيات

مجال التحكم في تكنولوجيات الأعلام و الاتصال (tic).

7.1 التقويم تعريفه وبيان أهميته.

بما فيه من :

- أدوات أ/ الاختبار التقويمي ب/ شبكات التقويم ج/ المعيار(الدقة، الوضوح، الانسجام، الأصالة)

- سندات التواصل

المحاور الرئيسية في التعليم المتوسط

مكونات ملمح التعليم المتوسط

ثم راح يسرد التقويم والكفاءات ومباحث تعليمية أخرى.

وفي الجزء الثاني من المنهاج يتناول المواد الذي ذكرناها سابقا كلها واحدة ويبدأ باللغة العربية التي نحن بصددها.

تقديم مادة اللغة العربية:

تقدّم مادة اللغة العربية على أنها اللغة الرسمية، وإحدى مركونات الهوية الوطنية الجزائرية وثوابتها، وأحد رموز السيادة الوطنية لذا فإنّ تعليمها و تعلّمها يكتسي أهمية بالغة، و التحكم في ملكتها أمر ضروري لكونها كفاءة عرضية كل المواد في حاجة إليها و كل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد.

كنّا ننتظر أن نجد في منهاج اللغة العربية والتي يعتمد في تدريسها على المقاربة النصية حديثا عن النصوص وشروطها والنصية ومعاييرها وأنماط النصوص، يعني المباحث التي تصل المعلم بمرجعية المقاربة النصية، حتى يكون له معرفة ودراية بمباحث العلم الذي انحدرت منه المقاربة النصية، وذلك الأمر ربما كان مقصودا وترك للوثيقة المرافقة تبت فيه وتوضحه فالمنهاج يضع الأطر العامة التي ينبغي الانضباط بها.

فالنصوص تحتل المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية وتوجيه السلوك بوجه عام خاصة في التعليم المتوسط لأنها الدراسة التي ترمي إلى تنوير الفكر وتهذيب الوجدان وتصفية الشعور وصقل الذوق وإرهاف الإحساس؛ مما يساعد المدرس في هذا المستوى على جعل التلاميذ منهجيين في عملهم، موضوعيين في

تفكيرهم، مقنعين في نقاشهم، معتزين بمقومات أمتهم، واعين بدورهم في مجتمعهم الذي ينتمون إليه، وأخيرا مسهمين بفاعلية في بناء حضارة أمتهم. حيث عن طريقها يتحقق ما يلي:[1]

- يتعود التلاميذ على جودة النطق و سلامة الأداء و حسن التعبير.

- يتدرب التلاميذ على دقة الفهم وحسن استخلاص معاني الألفاظ بشرح الأساليب الأدبية التي تتميز – عادة – بالدقة و حسن التركيز.

- تنمو ثروة التلاميذ اللغوية بوساطة النصوص المدروسة و التي تشمل طائفة من الألفاظ الجديدة و التراكيب والمعاني.

- يكتشف التلاميذ ما في الأثر الأدبي من معان و أساليب تنمي فيهم ذوقا أدبيا رفيعا.

- يتوسع أفق فكر المتعلمين و تزيد صلتهم بالحياة و ما يضطرب فيها من أنواع السلوك و النشاط.

- يفهم المتعلمون الطبيعة الإنسانية مصورة في الإنتاج الأدبي كالكرم و البخل و الأمانة و الخيانة و الإيثار والأنانية و التضحية و التسامح و التعاون....

- تتنمّى خبرات المتعلمين من الجوانب الاجتماعية و الخلقية و السياسية لأن الأدب يمس الحياة من جميع نواحيها.

المطلب الثاني:

2. المقاربة النصية من خلال الوثيقة المرافقة :

1.2 تعريف الوثيقة المرافقة:

و توضيحا للتصور الخاص بالمقاربة النصية و بطريقة تدريس مختلف أنشطة اللغة العربية أرفقت الوزارة ما سبق من الوثائق (المنهاج والدليل والكتاب) وثيقة أخرى مؤازرة و مرافقة تسمى الوثيقة المرافقة.

[1] المرجع السابق، ص:12.

وتعد الوثيقة المرافقة للمنهاج وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمناهج توضع رهن إشارة المدرسين قصد مساعدتهم على تنفيذ المنهاج تنفيذا علميا واعيا.

وتكمن أهمية هذه الوثيقة كونها تحدد الإطار العام للتعلم، فهي من هذا المنطلق ترشد رجل المدان إلى كيفيات تناول مكونات المنهاج، و تقدم له أمثلة عملية حية يستأنس بها وينسج على منوالها حتى يتحكم في أصول التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات و هي لا تغنيه طبعا عن استشارة سندات التربية المختلفة قصد إحياء معارفه وتحسين أساليب عمله، وصقل مهاراته التدريسية لتحقيق المردود المتوخى من أقرب سبيل و بأقل جهد.[1]

2.2. قراءة في تصور الوثيقة للمقاربة النصية:

تقع الوثيقة في (34) صفحة وهي من إعداد المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية تصدر عن وزارة التربية الوطنية بعنوان:" الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية –مرحلة التعليم المتوسط– صدرت في أفريل 2016

اشتملت محتوياتها على أهم المفاهيم التربية التي تدور في الميدان التعليمي من عرض للمخطط السنوي لبناء التعلمات وتحديد مفهوم المقطع التعليمي ومفهوم المقاربة النصية وأنماط النصوص وأنواع القراءة وغيرها من المفاهيم التعليمية التي يحتاجها المعلم خاصة كيفية بناء الوضعية التعلمية والتقويم والشروط اللازمة لوضع المنهج موضع التطبيق.

نجد في مقدمة الوثيقة بيان لوظيفة هذه الوثيقة المرافقة، وأنها جاءت لتيسير مقروئية منهاج الجيل الثاني وأنها اعتمدت على الغايات المحددة لها في الدليل المرجعي لبناء المناهج كما أنها تراعي معايير و مؤشرات لتحقيق الانسجام المنهجي من أجل بناء قاعدة معرفية مشتركة بين جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية التعلمية.

ففي أنشطة اللغة العربية من فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي ينتظر منها إن فهمت جيدا وطبقت جيدا تحقيق ملامح التخرج المرصودة بكفاءة وبنجاح وهذا لن يكون إلا من خلال تأهيل الوسط التربوي ومرافقة الأساتذة من أجل حثهم على يبني ممارسات والمقاربات النشطة وتحديث أساليب التقويم.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، المقدمة.

ثم تقدّم اللغة العربية على أنها اللغة الوطنية و الرسمية و لغة المدرسة الجزائرية و إحدى المركبات الأساسية للهوية الجزائرية و احد رموز السيادة الوطنية و أساساها الرئيس[1]

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفوي و الكتابي وهنا تعزيز لمفاهيم المقاربة بالكفاءات في جميع الأنشطة في اللغة العربية فيتمكن من تعلمها ثم يربط التعلم بالاستعمال شفويا أو كتابيا في مقاربة تواصلية ثم هذا التحكم فيها يحقق كفاءة عرضية تؤثر في تعلم مختلف الأنشطة الأخرى فهي وسيلة لامتلاك المعارف و الانتفاع بها و نقلها و هي أيضا وسيلة لهيكلة الفكر و التعبير و التواصل من اجل الاندماج في الحياة المدرسية و الاجتماعية و المهنية[2]

ثم في ميادين فهم اللغة توضيح لما يجب أن يكون عليه التعلم:

1.2.2. ميدان فهم المنطوق:

وهو إلقاء النص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة؛ بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المرسل ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه ان تنفذ فلا يسعى لتحقيقها وهذا العنصر من أهم عناصر فهم المنطوق لأنه يحقق الغرض من المطلوب وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها، ووسيلة للعبير عن الأحاسيس وإبداء الرأي وتصور المشاعر كما انه يحقق التفكير وجودة الأداة عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي [3]

نلاحظ من تحديد مفهوم ميدان فهم المنطوق طرحا جديدا يفعل الميدان و يجعل من فهم الميدان يضطلع بوظائف من التواصل والتأثير في المتلقي وإقناعه و توجيهه بلغة منطوقة مجهورة بكل ما تحمله من إمكانات التعبير من خلال النبر والتنغيم وهو في الحقيقة الأصل في اللغة لأنها أصوات والأصوات هي ما ينطق ويدرك بالسمع.

[1] المرجع السابق، ص:03

[2] المرجع نفسه، ص: 04..

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والذي يمكننا أن نستفيده من مؤشرات المقاربة النصية هو استحضار فكرة العناصر التخاطبية من مرسل ومرسل إليه ، ثم الجانب الصوتي الأدائي من اللغة الهادف إلى إضفاء دلالة إضافية .

2.2.2. أما ميدان فهم المكتوب من خلال الوثيقة:

فهو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة؛ فهو نشاط دهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النص)، ويعتبر اهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة[1]

في التحديد الإجرائي بيان لمفهوم القراءة من ترجمتها الرموز لدلالات مقروءة و أنها نشاط ذهني مركب و معقد يشتمل الفهم الذي ينطلق منه هذا النشاط ثم يعقبه إعادة البناء فبقدر الفهم يكون البناء باستقلالية و مسؤولية تعليمية يعني أنه يبني على فهمه تعلما يظهر من خلال إعادة بناء واستعمال وتوظيف للمعلومات بصورة سليمة ويقدر كذلك على تقييم النص وأخذ موقف منه.

3.2.2. أما ميدان التعبير الكتابي فتعريفة من خلال الوثيقة المرافقة :

هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح وتترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معية) وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج و يتجسد من خلال النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين[2]

يبدو أن التحديد الإجرائي لميدان التعبير الكتابي يسعى بوضوح لتفعيل شروط التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات التي تبنى علها المناهج من جهة وتسعى كذلك للاستفادة من نتائج الدراسات التعليمية التي تستقي نتائجها من الميادين ذات الصلة من مثل لسانيات النص وتحليل الخطاب والتداولية، ومن التحديد يتضح الاهتمام بالجانب النفسي و المرحلة العمرية التي يكون فيها المتعلم والتي يجب أن تبنى التعلمات يأخذها في الحسبان.

[1] المرجع السابق، ص: 04

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فميدان فهم المكتوب من خلال هذه الوثيقة هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات(الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات و تقييم النص) و يعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة و يقفون على الموروث الثقافي و الحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم و إثراء تفكيرهم و تنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل هذا الميدان في مرحلة التعليم المتوسط ثلاثة أنشطة وهي: نشاط القراءة، نشاط ظاهرة لغوية ونشاط دراسة النص الأدبي.

وعليه من خلال هذا التعريف نجد أن ميدان فهم المكتوب هو ميدان تفاعلي يتم فيه تفاعل المتعلمين مع النصوص الموجهة لهم ليتمكنوا من فهمها والتوصل إلى فكرتها العامة والأفكار الجزيئة التي بنيت عليها هذه النصوص وشرح المفاهيم والمصطلحات التي تكون صعبة عليهم ليصلوا في آخر الدرس لإعادة بناء النص وفق ما تمّ فهمه ليكونوا بذلك حققوا الكفاءات الختامية أو الأهداف التعليمية من الدرس أو من تلك النصوص.

كما جاء في هذه الوثيقة أيضا أنه على المدرسة الجزائرية أن تعمل على تغذية البعد الثقافي للتلاميذ وصقل أذواقهم و وجدانهم وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمن اللغة العربية و تجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية، وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم والاعتزاز بثقافتهم، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة و تأكيد هويتهم الثقافية والحضارية فيتزودون بالثقة الكافية لتفتحهم على مختلف الثقافات و اللغات الأجنبية.[1]

ثم نجيء إلى شرح مفهوم المقطع التعلّمي و هو مجموعة مرتبة و مترابطة من الأنشطة يستغرق كل منها فترة زمنية معينة تدوم شهرا تفضي إلى مجموعة من الكفاءات الختامية للميادين (الثمانية)، من أجل تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية (مثلا: السنة الأولى من التعليم المتوسط) وهذا بدوره يرسم المخطط العام الدراسي ضمن مشروع تربوي متكامل.

4.2.2. المقاربة النصية:

[1] المرجع السابق (الوثيقة المرافقة) ، ص:03.

وتعرّف بأنها:" اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي الإنتاج، و يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية؛ حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، و يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية و الصرفية والأسلوبية ، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة [1]، ويتم تناول النص على مستويين:

المستوى الدلالي : ويتعلق الأمر بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية..) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا و تحمل رسالة هادفة .

المستوى النحوي: و يقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.

يقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة في الجدول الآتي:

الطور	**الطور الأول**	**الطور الثاني**		**الطور الثالث**
السنة	**الأولى**	**الثانية**	**الثالثة**	**الرابعة**
النمط الغالب	السرد و الوصف	التوجيه و الحوار	الحجاجي التفسيري	كل الأنماط المقررة

و**النمط** في تعريف الوثيقة المرافقة هو الطريقة المستخدمة لغاية يريد الكاتب تحقيقها و لكل نص نمط يتناسب مع موضوعه فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردي، ووصف الرحلة يناسبها النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة، والنمط الإيعازي والمسرحية النمط الحواري، والغرض من النمط فهو مساعدة في إيصال الفكرة

[1] المرجع السابق (الوثيقة المرافقة)، ص:04.

فالأنماط في النص الواحد تتداخل ولكن لابد لغلبة وهيمنة أحد الأنماط على ما سواه حتى ينسب نمط النص إليه.

5.2.2. النص التعليمي :

جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط أن عملية اختيار النص التعليمي في هذه المرحلة مبني على محاولة تعريف المتعلم بأشكال مختلفة من النصوص والفنون الأدبية من خلال الاهتمام بأنواع أدبية حديثة و تخصيص مكان لها في الكتب الجديدة و إدراجها ضمن المقررات الدراسية، كالرواية والقصة والشعر الحر، والمسرح، والسير الذاتية... وغيرها من النصوص الأدبية الحديثة التي ينبغي تعريفها وتقديمها للمتعلمين ليصلوا في الأخير إلى التمكن من النسج على منوالها و منه تنمية عدّة مهارات.[1]

نجد أنّ الوثيقة موجهة بالدرجة الأولى إلى ضرورة تبني طرق وأساليب أو استراتيجيات جديدة لتدريس مادة اللغة العربية كونها مادة جامدة نوعا ما حتى يتمكن المتعلمون من حب هذه اللغة ومعاملتها كباقي اللغات، يعني يسعى الأساتذة والمعلمين إلى تسهيل عملية تدريس هذه المادة وتحبيبها للمتعلمين حتى ينهضوا بها عاليا وتتمكن هي كذلك من مواكبة التطورات الحاصلة في جميع المجالات، وهذا يزيد المتعلمين بطبيعة الحال ثقة بلغتهم ويشعرهم بالانتماء للأمة وبقيمة لغتهم التي أُنزل بها القرآن، وأُعطيت مكانة خاصة ميزتها عن باقي اللغات، ويبقى الهدف الأسمى من تعليم هذه اللغة فهو تزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي.[2]

المطلب الثالث:

3. المقاربة النصية من خلال دليل المعلم: وصف و تحليل :

1.3 تعريف دليل المعلم:

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية سنة أولى متوسط، ديوان المطبوعات الجامعية، 2016م، ص04، بتصرف.
[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

دليل المعلم أو دليل المعلم كما هو متداول يعتبر من أهم الوسائل التعليمية المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية، شأنه في هذا شأن الوسائل التعليمية الأخرى كالسبورة و الكتاب و غيرها من الوسائل فهو الذي يرافق المعلم و يرشده في تنفيذ المقررات الدراسية، و هو عبارة عن كتيب صغير فيه أهم الاستراتيجيات التي يجب أن يتبعها أي معلم في مختلف سنوات التعليم حتى يسير درسه و ينفذ ما جاء في المنهاج بطريقة صحيحة و منظمة.

وهو وسيلة تساعد المدرس على التعامل مع الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللغة العربية، فقد ورد تعريف الدّليل على أنه: "كتاب إضافي داعم للكتاب المدرسي يوضح الأسس والمنطلقات التي يستند إليها تأليف الكتاب المدرسي، ويهدف دليل المعلم على وجه العموم إلى عرض أهداف التدريس و طرائقه و أساليب التقويم المناسبة"[1].

كما ورد التعريف به كذلك في المنهاج على أنه: " مرجع بيداغوجي هدفه مساعدة المعلم على استيعاب المفاهيم التربوية الواردة في المنهاج الجديد و تفعيلها في تدريس نشاطات اللغة العربية المقررة"[2]، وعلى العموم، ينبغي أن يشتمل الدليل على المعطيات الآتية:

- شرح المقاربة المعتمدة في بناء المنهاج من حيث هي اختيار منهجي وشرح مقاربة تفعيل هذا الاختيار من حيث هي طريقة تعليمية.
- تقديم نموذج عن كيفية تنشيط وحدة تعلمية من منظور المقاربة بالكفاءات بمراعاة خاصة الإدماج والنشاطات المقررة.
- شرح تدابير التقييم المقترحة و تقديم نماذج في أساليب تفعيلها.

2.3 تصور الدّليل للمقاربة النصية :

دليل المعلم يقع في 155 صفحة بعنوان كامل " دليل المعلم، اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط.

تنسيق وإشراف وتأليف: محفوظ كحوال وهو مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها، بمشاركة مُحَمَّد بومشاط (أستاذ التعليم المتوسط)، صدر الدليل عن موفم للنشر، العام 2016.

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي جذع مشترك آداب، ص:50.

[2] منهاج مادة اللغة العربية و آدابها، للسنة الأولى ثانوي، ص:26..

يُستهل بتقديم يبيّن حاجة المعلم فضلا عن ثلاثية: معلم- معرفة- متعلم إلى عناصر أخرى تساعد في تثقيفه بيداغوجيا و ترقيته باستمرار مستعينا بالوثائق التربوية المعينة من المنهج و الوثيقة المرافقة ودليل المعلم، ثم يأتي إلى بنية الدليل و أنه على خمسة فصول:

الأول للتدرج السنوي للتعلمات؛ أي التوزيع السنوي للتعلمات المدرجة في الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ تستثنى منه النصوص المتعلقة بتدريس ميدان فهم المنطوق و إنتاجه.

- كما تضمن هذا الفصل أنموذجا خاصا بالموارد المعرفية و المنهجية (المقطع الأول: الحياة و العائلية)، من خلال جداول تفصيلية تضبط المورد و منهجية التعامل معه.
- و الحجم الساعي المقرر للسنة الأولى و الأنشطة المقررة و مواقيتها؛ فالتوقيت السنوي للسنة الأولى من التعليم المتوسط محسوب على أساس : 32 أسبوعا + 4أسابيع للتقويم المرحلي و الإقراري، و الجدول الآتي يوضح الأنشطة و مواقيتها:

الرقم	النشاط	التوقيت
1	فهم المنطوق و إنتاجه	01 ساعة
2	فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة	01 ساعة
3	الظاهرة اللغوية (البناء اللغوي)	01 ساعة
4	فهم المكتوب (2) دراسة النص الأدبي	01 ساعة
5	إنتاج المكتوب	01 ساعة
6	أعمال موجهة	30دقيقة

فتكون مواقيت المقطع التعلمي خمس ساعات ونصف، وعددها ثمانية(08) ويتكون كل منها من (04) أسابيع تعلمية بحجم ساعي قدره 22 ساعة موزعة على ميادين المقطع التعلمي:

- فهم المنطوق: أربع ساعات
- فهم المكتوب 12 ساعة
- إنتاج المكتوب 4 ساعات
- إدماج و معالجة 02 ساعتان

أما **الفصل الثاني** فبعنوان: طرائق تنفيذ التعلمات كان التركيز فيه على :

الميادين المقرر تدريسها هي :

أ/ فهم المنطوق إنتاجه:

يقدم الكفاءة الختامية من خلال عناصرها المحددة لها، ثم يفصل في مركبات الكفاءة، ثم يشرح طريقة تنفيذ التعلمات من خلال مراحل لابد من اتباعها .

ب/فهم المكتوب،(قراءة مشروحة+ قواعد اللغة)،

أما طريقة تنفيذ التعلم في هذا النشاط من خلال الدليل فتكون باتباع الخطوات السالفة ذكرها في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه و ذلك بصوغ الكفاءة الختامية ثم مركباتها ثم مراحل و طريقة تنفيذ التعلم

ج/ فهم المكتوب –2– (دراسة النص الأدبي):

وذلك باتباع خطوات تنفيذ معروضة بالترتيب بعد ضبط الكفاءة الختامية و تحديد مركباتها

د/ إنتاج المكتوب:

حيث تحدد الكفاءة الختامية أولا ثم مركباتها من خلال العناصر المناسبة ثم تشرح طريقة تنفيذ التعلمات.

وفي هذا المطلب عرض جملة من **الأدوات التعلّمية وتقديمها،** وهي المتمثلة في :

– الكتاب المدرسي أو كتاب المتعلم (التلميذ) وتقديمه وبيان أهداف الكتاب المدرسي

– أهداف المتاب المدرسي و وظائفه

– دليل المعلم: وهو أداة أو وثيقة خاصة بالمعلم، يستأنس بها في أداء رسالته في الأفعال التعليمية والتربوية، فيها التوزيع الزمني و بيان الحجم الزمني المخصص

– أدوات تعلمية أخرى فهي التي تسخر لخدمة الأهداف التربوية كالإعلام الآلي و الأقراص المضغوطة والألواح الإلكترونية إلخ... والتي من شأنها أن تساعد على الوصول إلى الأهداف و الكفاءات المرجوة.

أما **الفصل الثالث** فعرضت فيه لمحة عن نظريات التعلم والنظرية البنائية؛ وتخصيص النظرية البناية لأنها التي يعتمد عليها في التدريس بالمقاربة بالكفاءات

بالإضافة إلى مصطلحات بيداغوجية تربوية من قبيل:

–المقاربة بالكفاءات، الهدف التعلمي، الموارد، الوضعية المشكلة، الوضعية الإدماجية، المقطع التعلمي، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا التقويم.

حيث تشرح النظرية السلوكية بشكل مختصر من خلال عناصر معبرة.

أما النظرية المعرفية فالشيء ذاته تشرح بعناصر محددة.

كذلك البنائية فهي التي يعول عليها وتشرح ويستعمل في شرحها مصطلحات عديدة ربما لا يغني تحديدها عن الفهم الصحيح و مصطلحات من التكيف و الاستيعاب و التلاؤم و موازنة الضبط الذاتي و التمثل و الوظيفة الرمزية ، ثم الحديث عن الطرائق النشطة ، بعد ذلك يعرض لمفاهيم و مصطلحات في الميدان التعليمي منها المقاربة بالكفاءات الكفاءة الشاملة الختامية الكفاءة العرضية ...

والفصل الرابع تضمن:

–أنموذج مخطط بناء التعلمات (مذكرة تربوية بيداغوجية من المقطع الثاني بعنوان حب الوطن.

– بطاقات فنية للمؤانسة شملت الميادين الثلاثة/فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، فهم المكتوب (تحليل النص الأدبي) إنتاج المكتوب

وفي **الفصل الخامس** والأخير فقد خصص لنصوص فهم المنطوق التي ينطلق منها المعلم لتدريس هذا النشاط الشفوي، وعددها (32) يذكر عنوان النص و مؤلفه

يستعين المعلم في تفعيل دروسه بتوجيهات الدليل عبر توظيفها حسب ما يلائم خصوصية الموقف التعليمي مع إحياء روح المبادرة، ويقترح الدليل تنشيط الوحدة التعليمية في أسبوعين عبر تقديم نشاطات النص الأدبي وروافده من قواعد اللغة والبلاغة إلى التعبير الشفوي.

الفصل الثالث:

نماذج تطبيق المقاربة النصية على أنشطة اللغوية

المبحث الأول:

دراسة وصفية و تحليلية للكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية) السنة أولى متوسط

المبحث الثاني:

تناول النصوص في ضوء المقاربة النصية

المبحث الثالث:

المقاربة النصية من خلال الأنشطة اللغوية والميادين التعليمية في الكتاب

المبحث الأول:

دراسة وصفية وتحليلية للكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية) السنة أولى متوسط

1. بطاقة و صفية للجوانب الشكلية للكتاب المدرسي
2. محتوى الكتاب اللغوي والثقافي.
3. توزيع الأنشطة ومخططات التعلم .

المبحث الأول:

دراسة وصفية وتحليلية للكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية) السنة أولى متوسط

المطلب الأول:

1.1 . تعريف الكتاب المدرسي وأهمّيّته:

ورد التعريف بكتاب المتعلم وأهميته في المنهاج: "إن هذا الكتاب يتبنى مواقف التدريس اليومية باعتبارها وحدات بناء المنهاج، وهو قاسم مشترك بين المعلم والمتعلم وأهميته تتمثل في كونه وسيلة هامة في بناء فكر المتعلم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتجاهاته وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقية"[1].

نتناول في هذا الفصل نماذج تطبيق المقاربة النصة على الأنشطة اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، وهي السنة الأولى التي يلج بها إلى المرحلة المتوسطة قادما من التعليم الابتدائي؛ فهي سنة ومحطة ناتجة عما سبقها من التعليم ومن العمل، وهي سبب لما يستقبل من سنوات المتوسط التي تعد امتدادا لنفس نمط أنشطة السنة الأولى.

وجاء اختيارنا للكتاب المدرسي باعتباره الأداة المشتركة بين جميع الفاعلين والمشاركين في العملية التعليمية التعلمية؛ فهو موجه للتلميذ بالدرجة الأولى، وهو أداة المعلم التي يبني بواسطتها وضعيات التعلم، والذي يستجيب لتصورات المنهاج، ويستطيع أن يستفيد منه حتى الأولياء في مراجعة الدروس، ومعرفة الدروس والأنشطة التي يأخذها أبناؤهم.

فالكتاب المدرسي يمثل الأداة التعليمية التي تعرض المادة العلمية الموجهة لفئة عمرية معينة، وهو ما يسعى إلى تنمية القدرات والمهارات المختلفة لدى المتعلمين، فهو يمثل العلاقة بين المعلم والمتعلم حيث يشكل بالنسبة للمعلم الوسيلة المساعدة على تنمية أدائه البيداغوجي ، و يمثل للمتعلم وسيلة للحصول على المعرفة كما أنه يساهم من

[1] منهاج مادة اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى ثانوي، ص:24.

جهة أخرى في متابعة الأولياء لأبنائهم إذ يمنحهم فرصة الاطلاع على محتوى تعلم أولادهم ومتابعة تطور معارفهم [1].

وعليه فالكتاب المدرسي وسيلة من الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها المتعلم خلال تقديمه الدرس، ويحتاج إليها المتعلم أيضا أثناء العملية التعلّمية ليصبح بذلك نقطة تواصل بين المعلم والمتعلم تيسر العملية التعليمية التعلمية.

2.1 بطاقة و صفية للجوانب الشكلية للكتاب:

معلومات عامة حول الكتاب :

المستوى	الأولى متوسط
العنوان	كتابي في اللغة العربية
التأليف و الإشراف	محفوظ كحوال/ مُحَمَّد بومشاط
دار النشر	موفم للنشر
بلد المنشأ	الجزائر
سنة النشر	السداسي الأول/ 2016
عدد الصفحات	175 صفحة
السعر	235.00 دج

صورة لغلاف الكتاب (معدّلة الحجم):

[1] حليمة الشيخ ، الكتاب المدرسي الجزائري و الصورة ،جماليات العدد 01 ، مختبر الجماليات البصرية ،في الممارسات الفنية الجزائرية ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم ،2014 ،ص:171.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتابي في
اللّغة العربية
السنة 1 متوسط
ENAG EDITIONS

الصورة أعلاه هي لغلاف الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط، على رأسه كتابة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ثم وزارة التربية الوطنية لبيان أن الكتاب سند من السندات البيداغوجية الرسمية تصدره وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

عنوان الكتاب "**كتابي في اللغة العربية** " بالخط الحاسوبي، وأمامه داخل دائرة صغيرة الرقم واحد يعني كتاب السنة الأولى متوسط، وصورة للوح إلكتروني ينبثق من أعماقها كتب عديدة فاللوحة دالة على التكنولوجيا وما توفره من معارف شتى، **و في اسفل الغلاف إلى أقصى اليسار فربع داخله تسمية الدار التي طبعت و نشرت،** أما خلفية الصورة فبلون أخضر مريح.

تميز غلاف الكتاب كما تميز الجانب الفني والتصويري داخله أيضا بالوضوح وتحقيق الوظيفة التنبيهية وذلك باستعمال الألوان المناسبة المساعدة على إبراز العناوين ولفت الانتباه لها بطريقة متقنة، وهذه نقطة تحتسب لصالح الكتب المدرسية الجديدة منذ الإصلاح الهام الذي قامت به وزارة التربية العام 2003، فقبل هذا التاريخ بعام واحد فقط كان الكتاب المدرسي للسنة السابعة أساسي آنذاك مفتقدا للألوان و الخطوط و المعالجة التقنية والفنية لإخراج الكتاب و هذا ما خبرته من خلال رسالة ماجستير مقارنة بين السنة السابعة و الأولى متوسط قمت بها العام 2009.

المطلب الثاني:

1.2. محتوى الكتاب اللغوي و الثقافي:

نقلا عن عبد الرحمن الحاج صالح الذي يطرح السؤالان المهمان دوما في تعليمية اللغة هو ماذا؟ و كيف؟ فماذا جوابه المحتوى يعني ما هو المحتوى المناسب في المرحلة المناسبة وفق الأهداف المحددة الذي نختاره، فنحن ندرس اللغة باللغة لمتعلم نطمح ان نعلمه لغته وثقافة لغته وبيئته و محيطه؛ ذلك أن الارتباط بين اللغة و المحيط والمجتمع و الثقافة لا تنفك أبدا ؛ فمن خصائص اللغة أنها ثقافية نتعلمها من مجتمع المنشأ أو كما قال أبو العلاء المعري:

وَيَنشَأُ ناشِئُ الفِتيانِ مِنّا *** عَلى ما كانَ عَوَّدَهُ أَبوهُ

هذه المفاهيم والأبعاد الاجتماعية والثقافية والتواصلية لم يغفلها واضعو المنهاج إلى جانب تبنى المقاربة بالكفاءات هدفا و المقاربة النصية نهجا في تناول مادة اللغة العربية ، من جهة التفكير و التعبير و النحو والصرف والإملاء والأسلوب والفن، [1]وهذا يدل على أن الكتاب يعتمد على المقاربة بالكفاءات التي جاءت بها مفاهيم الجيل الثاني وأيضا المقاربة النصية في تقديم دروس هذه المادة كما جاء في الكتاب أيضا أنه يشتمل على ثمانية مقاطع تعلمية يتم تقديمها للتلاميذ خلال الموسم الدراسي والمقطع التعليمي هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة و المهمات ،يتميز بوجود علاقات ترابط بين مختلف أجزائه المتتابعة ،في تدرج لولبي ،يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها و تثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين ،قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة.[2]

و**المقطع التعليمي** هو: حصيلة من الدروس والمهارات والكفاءات يسعى المعلمون لإكسابها لتلاميذهم بحيث يتميز كل مقطع بوجود عنوان رئيس على موضوع من الموضوعات التي تناسب بيئة المتعلم واهتمامه وما تطمح إليه الوزارة الوصية، و تنتظم تحته جميع الأنشطة والمحتويات بحيث تكون كلها تصب وتخدم عنوان المقطع بطريقة أو بأخرى، وينجز المقطع الواحد في مدة شهر واحد.

كما يتم فيه التطريق لميادين محددة وهي: ميدان فهم المنطوق الذي تم إدراج نصوصه و طرائق تناوله في دليل المعلم، ثم ميدان فهم المكتوب الذي يحتوي بدوره ثلاث أنشطة كما ذكرنا سابقا وهي :

قراءة مشروحة : يقرأ ويدرس (النص) ويتخذ سندا للظاهرة اللغوية وهذا تطبيقا لمبد المقاربة النصية التي تعتبر نهجا يسير وفقه تدريس هذه المادة .

ثم دراسة النص الأدبي: حيث يقرأ النص يُدرس أدبيا و يُتخذ سندا للظاهرة البلاغية و بعض الأساليب الفنية ذات الجودة و الفرادة والتميز .

[1] محفوظ كحوال، محمد بوشماط، كتابي في اللغة العربية السنة أولى متوسط، موفم للنشر، الجزائر، الموسم: 2021-2022.

[2] اللجنة الوطنية للمنهاج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم المتوسط، ص:05 .

ثم ميدان إنتاج المكتوب: وهذا فعلا ما نجده مطبّق في الميدان و لهذا يعد كتاب اللغة العربية بابا فسيحا يشرع أمام المتعلم ليلج من خلاله إلى حقول اللغة العربية المترامية الأطراف فيكشف عن قواعدها و كنوزها و أساليب تعبيرها ، ويأخذ نصيبا وافرا منها ويمارسها ويوظفها بكيفية سليمة حسنة بدءا من المستوى الشفاهي وصولا إلى المستوى الكتابي.[1]

كما نجد الكتاب المدرسي يحتوي على نصوص متنوعة ومختلفة ثرية من شأنها الارتقاء بمستوى التلاميذ من خلال الفوائد المكتسبة من هذه النصوص ومن خلال القيم الدينية والثقافية، وأيضا من جهة الأسلوبية والبلاغية التي تحتويها للارتقاء به إلى مستوى عال، وتكون بذلك خادمة للغة العربية و مواردها المعرفية والمنهجية والجمالية وكل هذا التنوع يظهر من خلال تنوع موضوعات المقاطع التعليمية ذات القيم ثقافية من مثل القيم الاجتماعية كالحياة العائلية، وحب الوطن، والأخلاق والمجتمع، التي من خلالها تنمى الروح العائلية، في المتعلم خاصة متعلم السنة الأولى، يكون بحاجة لمثل هذه المواضيع و بحاجة للتشبع بقيم من نصوص تدور حول الموضوع.

و مواضيع ذات قيم تاريخية تذكر المتعلمين إنجازات أسلافهم من عظماء الإنسانية كي يتشبعوا أيضا وتكون لهم فرصة للتعرف على هؤلاء العظماء الذين خلد التاريخ أسماءهم من ذهب أمثال جميلة بوحيرد ، عمر ورسول كسرى، بتهوفن و ماسينيسا، فمن خلال هذه النصوص تنمى الروح الوطنية لديهم ويتشبعون بها لتكون بذلك مصدر عز وفخر عبر الأجيال.

والمواضيع التي تبرز القيم العلمية في مقطع العلم والاكتشافات التكنولوجية الذي من خلاله يتعرفون أكثر على إيجابيات هذه الاختراعات ويعرفون أيضا سلبياتها حتى لا يقعوا في فخها.

[1] محفوظ كحوال، محمّد بوشماط، مرجع سابق، ص: 05.

المطلب الثالث:

3. توزيع الأنشطة ومخططات بناء التعلمات:

فضلا عن الأوصاف الشكلية التي ذكرت سابقا نجد الكتاب متصدرا بتقديم، و هو أحسن تقديم يستطيع فهمه المعلم، و المتعلم، وولي المتعلم؛ فلغته واضحة موجهة لتلاميذ السنة الأولى متوسط. يشرح فيه واضعوه أنه كتاب المتعلم المحسّن والمحيّن والمنسجم مع منهاج الجيل الثاني الذي يستمر في تبنيه وسعيه تحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات عامة، وانتهاج المقاربة النصية مقاربة وطريقة تعليمية في تناول جميع أنشطة اللغة العربية في جميع مستوياتها ومظاهرها من صرف ونحو، وإملاء، وتفكير وتعبير، وبلاغة.

1.3. توزيع الأنشطة :

والكتاب يشتمل على ثمانية مقاطع موزعة على موضوعات هي من بيئة المتعلم وتطلعاته واهتماماته.

والواحد من المقاطع ينجز في غضون شهر، والمقطع تندرج تحته ميادين التعلم المتمثلة في:

- ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، أما نصوص هذا الميدان فموجودة في دليل المعلم لأنها من أجل السماع لا القراءة

- وميدان فهم المكتوب والميدان فيه نصان:

الأول: قراءة مشروحة يقرأ نصها ويدرسه، ثم يتخذ بعدها رافدا و سندا لنشاط الظاهرة اللغوية.

والثاني: دراسة نص أدبي يقرأ أيضا ويدرس أدبيا لأنه سوف يتخذ بعدها رافدا وسندا لظاهرة بلاغية أو من أجل رصد بعد الأساليب و التعابير الفنية و البيانية.

- ثم في ميدان إنتاج المكتوب يأخذ فيه بعض تقنيات التعبير، وبعض النماذج، والأنماط الأدبية.

وهذا الميدان مرتبط بما بعده من النتاج الكتابي حيث تضبط الكفاءات وتقاس وتقوّم.

وكل هذا يسير مع بيداغوجية المشاريع؛ التي تعد ركيزة في المقاربة بالكفاءات، وتكون المشاريع موحية من بيئة المتعلم تحقق الكفاءات اللغوية، والعرضية المتصلة ببقية المواد ؛ فالكتاب برمّته مجال لتعلم اللغة، وممارستها، سماعا وتعبيرا شفويا و كتابيا.

وفي ختام كل مقطع من المقاطع الثمانية نتاج مكتوب، ونشاط إدماج، وهذا من أجل إدماج المعارف المكتسبة، ومن أجل تقويم نفسه، وقدراته، ومهاراته له ولمعلمه الذي يرصد تطورهم، و نقاط ضعفهم حتى يسارع لمعالجتها.

والكتاب يحوي نصوصا منها المحلي الجزائري، ومنها العربي عامة، وتميزت باللغة وبالأدب معا.

بعد هذا التقديم الذي نراه واضحا مفهوما مباشرا يأتي في صفحتين وبالصور طريقة تناول الكتاب مفاصله، ثم بعد ذلك في الصفحات من 6 إلى 10 يقع فهرس الكتاب المدرسي الذي جاء في إخراج كفيل بجعل الكتاب سهل التناول؛ إذ يقترح أداة تشرح مكونات ومفاصل الكتاب والمقاطع و الأنشطة ففي الصفحتين 5 و 6.

فالمقاطع جعلت في ناحية تبرز الصورة التعبيرية للمقطع ورقمه وعنوانه قبالة صفحة الأولى التي تعرض الكفاءة الختامية للمقطع، ثم من خلال جدول تعرض الميادين التعليمية و وضعياتها التعلّمية، ثم بعدها تعرض الكفاءة الشاملة للمقطع.

ثم في صفحتي فهم المكتوب (دراسة النص الأدبي) تنبيه للعناوين التي يجب التركيز عليها مثل عنوان "أتذوق النص"، "عنوان إنتاج المكتوب".

أما في صفحتي فهم المكتوب(قراء مشروحة) فنبه أيضا إلى العناوين التي هي بالأصل ملفتة مثل: " رقم الصفحة"، و"قواعد اللغة" أيضا بالنسبة لما يتعلق بأسئلة الفهم فذلك مشار إليه أيضا تحت "أفهم النص" وما يتعلق بالمفردات و المعجم فعنوان " **أعود إلى قاموسي** " منبّه إليه، وفي تمارين القواعد التي يطلب إنجازها في البيت تحت عنوان: " **أنجز تمارين**" ثم صفحتي التقويم و الإدماج مشار إليهما تحت عنوان: " التقويم الإدماجي"

فحاصل ما ورد في صفحتي أكتشف كتابي شامل لمختلف صفحات ومكونات المقطع الذي يتكرر ثمان مرات بنفس الكيفية فاطلاع المتعلم عليهما يمكنه من معرفة محتويات كل مقطع وينتظم توزيعها في ذهنه لرتابتها وترددها في كل مقطع فيشعر بإمساكه بزمام الكتاب.

لولا أن صفحتي القراءة المشروحة وقواعد اللغة التي جاءت في الصفحة السادسة، فلو أنها جعلت وفق الترتيب في المقطع فكانت قبل صفحتي إنتاج المكتوب و أتذوق النص لكان ذلك أدق وأضمن للترتيب في ذهن المتعلم ففي المقطع مثلا: عندنا: صفحتان متقابلتان متكاملتان الأولى للصورة التعبيرية عن الموضوع و الثانية للكفاءات والميادين ثم صفحتان للنص الأول الخاص بفهم المكتوب (القراءة المشروحة) مقابل قواعد اللغة ثم صفحتان الأولى للنص الثاني الخاص بفهم المكتوب (دراسة النص الأدبي)و ما يقابلها من " أتذق النص" و " إنتاج المكتوب"، ويدوم هذا أسبوعا يأتي في الرابع يعني في نهاية المقطع التقويم الإدماجي من صفحتين

ويمضي التوزيع بهذه الرتابة كل أربع أسابيع تقويم إدماج و كل فصل تقويم فصلي مع تقويم تشخيصي و معالجة حتى نهاية الموسم.

والأمر أكثر وضوحا في توزيع المواد من خلال الفهرس الموزع على الصفحات: 6- 7- 8 - 9 ورد موضحا مقروءا من خلال جدول لكل مقطع كما في الجدول الآتي يعبر عن توزيع لأنشطة الخامس؛ و هو واحد من بين ثمانية مقاطع ينجز مقطع منها في كل شهر:

العلم و الاكتشافات	الكتاب الإلكتروني	92	المذياع	94	تكملة فكرة	95	إعداد مجلة مدرسية إلكترونية
	إن و أخواتها	93	الأسلوب الخبري	95			
	الفايسبوك نعمة أم نقمة؟	96	أنا و اليراع	98	أدوات الشرط	99	
	نائب الفاعل	97	أتذوق النص	99			

العلمية	آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان	100	غازي الفضاء	102	نقد فكرة	103	
	المفعول به	101	أتذوق النص	103			
	الطاقة	104	المستكشفات العلمية	106	1- الإنتاج	107	
	(أل) الشمسية و (أل) القمرية	105	الأسلوب العلمي	107	2- المشروع	108	
إدماج – تقويم- معالجة المقطع							

فالجدول أعلاه –مثلا- يتيح للتلميذ معرفة الميدان التعليمي، والنصوص التي سوف يتناولها كل أسبوع من خلال العنوان، والصفحة ، وتحت كل عنوان نص النشاط الذي ينطلق منه قواعد أو تقنيات التعبير، ثم إنتاج المكتوب، و في ختام المقطع من الأسبوع الرابع نشاط التقويم والإدماج.

2.3. مخططات بناء التعلمات:

جاء تصميم هذه المخططات في سياق مواصلة الإصلاحات التي كانت وزارة التربية قد باشرتها منذ العام 2003 ثم عرفت تحسينات فيما عرف من بعد بالجيل الثاني، وهذا سعيا من الوزارة الوصية لتحسين الأداء التربوي و البيداغوجي و ضمانا للمرافقة الدائمة للمعلمين؛ فقد وضعت المفتشية العامة للبيداغوجيا بين أيدي الممارسين التربويين هذه المخططات مكملة للسندات المرجعية المعتمدة و المعمول بها وكان الغرض منها تيسير قراءة البرنامج، وفهمه وتنفيذه

كما جاءت من أجل توحيد تناول المضامين في إطار المقطع التعلّمي الذي تنص عليه المناهج المعاد كتابتها، وتحقيق التوافق بينه و بين مخطط التقويم البيداغوجي و كذلك مخطط المراقبة المستمرة.

وقد جاءت هذه المخططات استجابة لنتائج الاستشارة الوطنية حول التقويم والتي توجت بندوة حول الموضوع في أفريل 2017، أوصت بضرورة إعادة النظر في ممارسات التقويم المعمول بها، وكذلك استجابة لنتائج تقارير المتابعة الميدانية التي قام السادة المفتشون التي بيّنت اختلالات في تنفيذ المناهج بسبب القراءة غير الناجعة لها ولما رافقها من تأويلات.

هذا ما دفع المفتشية العامة لبيداغوجيا إلى تزويد الممارسين بأدوات توضح الرؤية وترفع الالتباس وتسمح يتحسين الأداء التربوي، والارتقاء به وهذا من محاور الإصلاح الرامية إلى التكوين المستمر للمكونين لتحقيق احترافية الفاعلين .

بالإضافة للمخطط السنوي لبناء التعلّمات اقترحت مخططا سنويا للتقويم البيداغوجي، ومخططا للمراقبة المستمرة لكل مادة من المواد الدراسية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.

وفيما يأتي ما نعرض ما جاء فيها، خاصة بالفصل الأول ونتبعه بالمناقشة والتعليق.

مخطط بناء التعلمات للفصل الأول:

هو مخطط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين ويبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة.

فكل مخطط تبعا للمادة المقررة ينطلق من مستوى من الكفاءة الختامية التي توضع موضع تنفيذ من خلال وضعية مشكلة شاملة بسياقها العام الذي قد يصادفه المتعلم في حياته المدرسية أو الاجتماعية، وجملة من الوضعيات الجزئية المقترحة التي تفضي إلى وضعية إدماج ومعالجة محتملة، كما يحتوي المخطط على الوثيقة المرافقة ودليل الكتاب المدرسي من أجل التكفل الأمثل بسيرورة المقطع التعلمي الذي منح له حجم ساعي تقديري يوافق المدة اللازمة لتنصيب الكفاءة [1].

[1] المخططات السنوية لمادة اللغة العربية السنوات1،2،3،4 التعليم المتوسط. المفتشية العامة للبيداغوجيا . وزارة التربية الوطنية .2017

أما الكفاءة الشاملة للطور (الأولى متوسط) فهي أن يتواصل مشافهة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا مركبة من مائة و عشرين كلمة سردية و وصفية، قراءة مسترسلة منغمة وينتج نصوصا كتابية منسجمة في وضعيات تواصلية دالة.

وفيما يأتي مخطط الفصل الأول على سبيل المثال:

المحور الأول:

مستوى من الكفاءة الختامية	الميادين	هيكلة تعلمات المقطع	توجيهات من المنهاج والوثيقة المرافقة	المشاريع	المقطع	الحجم الساعي
التقويم التشخيصي						الأسبوع الأول
الوضعية الإنطلاقية الأم: انطلاقا من محور العائلة ينتج مقدمة سردية (مشافهة و كتابة) بتوظيف الموارد المدرجة						
- يقرأ نصا سرديا بأداء حسن	فهم المكتوب	- نصوص سردية (نثرية و شعرية) - خطاطة النص السّردي (تقنية المقدمة السردية) - علامات الوقف - الرصيد اللغوي -أزمنة الفعل -الضمير و أنواعه - الفاعل	- القراءة الجهرية المناسبة للمعاني و الموضوع. - يحترم علامات الوقف.			03 أسابيع و نصف

ينتج مقدمة بالتركيز على نمط السرد	الإنتاج الكتابي	– آداب تناول الكلمة – تصميم النص السردي وخطاطة نمطه –تقنية تحرير مقدمة سردية	– استخدام خصائص النص السردي		
إدماج، تقويم، معالجة للمقطع + المراقبة المستمرة 1					

التعليق على الجدول أعلاه:

هذا جدول لمحور من المحاور التعليمية الثمان كل محور يتخذ موضوعا من الموضوعات التي تدخل في اهتمام المتعلم وبيئته، وهو يربط بين الكفاءة الختامية لكل ميدان من الميادين التعليمة الثلاث(فهم المنطوق وإنتاجه، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي) وكذلك عناصر المشروع وتحديد المهام التي تكون في الحصة الأولى من ميدان الإنتاج الكتابي، والعرض يتم في آخر المقطع، يقابل الكفاءة الختامية لكل ميدان بهيكلة تضبط تعلمات المقطع مع توجيهات من المنهاج والوثيقة المرافقة، فالعملية التعليمية التي يخوضها المعلم ويبرز فيها لا تعتمد على قدراته وأسلوبه فقط ولكن لابد من مراجعة مستويات الكفاءة المطلوبة، وهيكلة التعلمات التي يجدها في المنهاج والوثيقة المرافقة، ويساعده في هذه المهمة المرافق البيداغوجي (المفتش) الذي يذلل الصعاب ويشرح الغامض منها والنتيجة كلها تظهر على تعلم المتعلم فكلما يكون المعلم قد استوعب مادته معرفيا ومنهجيا و ممارسة ينعكس هذا على المتعلم فيستفيد من جودة أداء معلمه، ويحصل التعلم بتظافر جهود جميع الفاعلين في الميدان .

– ينجز المخطط خلال 28 أسبوعا (الموسم الدراسي).

يفصل هذا المخطط في تحديد مستويات الكفاءة الختامية من خلال كل ميدان تعليمي و عبر كل المحاور الثمانية ويشرح هيكلة تعلمات المقطع بضبط التعلمات جزءا بجزء، فينطلق من الوضعية الإنطلاقية الأم: انطلاقا من محور العائلة ينتج من خلالها مقدمة سردية (مشافهة وكتابة) بتوظيف الموارد المدرجة، ثم يجزئ الكفاءة الختامية إلى مستويات فمثلا في مستوى من مستويات الكفاءة الختامية يقوم ب:

– قراءة نص سردي بأداء حسن، فمثلا إذا كان الميدان فهم المكتوب، فلابد أن يتناول: (هيكلة تعلمات المقطع)

– نصوص سردية (نثرية وشعرية).

– خطاطة النص السّردي (تقنية المقدمة السردية).

– علامات الوقف.

– الرصيد اللغوي.

–أزمنة الفعل

–الضمير و أنواعه

– الفاعل

و لابد للمعلم أن يستفيد من توجيهات المنهاج و الوثيقة المرافقة التي توجه ل:

– القراءة الجهرية المناسبة للمعاني و الموضوع

– احترام علامات الوقف

أما في مستوى ثان من الكفاءة الختامية فيقوم ب:

– إنتاج مقدمة بالتركيز على نمط السرد، فإذا كان الميدان الإنتاج الكتابي، فلابد أن يتناول: (هيكلة تعلمات المقطع)

– آداب تناول الكلمة.

– تصميم النص السردي وخطاطة نمطه.

–تقنية تحرير مقدمة سردية .

ولابد للمعلم أن يستفيد من توجيهات المنهاج و الوثيقة المرافقة التي توجه ل:

- استخدام خصائص النص السردي

كل ما سبق ينجز في ثلاثة أسابيع ونصف، دون أن نغفل المشروع الذي ينجز في كل محور، ثم يأتي بعدها إدماج، تقويم، معالجة للمقطع بالإضافة للمراقبة المستمرة الأولى في الأسبوع الأول من شهر أكتوبر لتحديد التعلمات المستهدفة بالتقويم في الوقفة الأولى من خلال:

- وضعيات لإنتاج فقرة يغلب على مقدمتها النمط السردي تتعلق بالحياة العائلية.

ثم يتكرر نفس العمل من خلال المحور الثاني والذي تليه وقفة و مراقبة مستمرة ثانية

أما المحور الثالث فيختم بإدماج، و تقويم، معالجة للمقطع بالإضافة إلى التقويم الفصلي للفصل الأول؛ الذي يضع جانبا الكفاءة الختامية بعدما ضبطها كالآتي:

- ينتج مشافهة و كتابة خطابات يغلب على مقدمتها النمط السردي و تجنيد موارد تتعلق بمقطع الحياة العائلة، وهذا يكون قد نظر فيه في المراقبة المستمرة الأولى التي تكون في الأسبوع الأول من شهر أكتوبر.
- ينتج مشافهة و كتابة فقرة يغلب عليها النمطان السردي و الوصفي تتعلق بمقطع الوطن و بالشخصيات العظيمة (أما هذا فيكون قد نظر فيه في المراقبة المستمرة الثانية التي تكون في الأسبوع الأول من شهر نوفمبر.

ويقابلها بمجموعة معايير تحدد مدى التحكم في الكفاءة كالآتي:

- يتحدث بلغة سليمة عن موضوع يتعلق بالحياة العائلية مركزا على مقدمة سردية

-يحرر مقدمة فقرة عن الحياة العائلية يلتزم بخطاطة النمط السردي

يحافظ على علامات الوقف

يوظف الأفعال التي تخدم السرد(الماضي- المضارع الدال على الماضي)

- يستخدم الضمائر المنفصلة و المتصلة و المستترة(وهذه مرتبطة بالأنشطة التي روقبت في أكتوبر)

أما التي روقبت في بداية شهر نوفمبر:

- يتحدث بلغة سليمة عن موضوع يتعلق بحب الوطن أو بشخصية عظيمة

- يحرر فقرة عن حب الوطن أو عن شخصية عظيمة

يلتزم بخطاطة النمطين السردي والوصفي

يحافظ على علامات الوقف

- يوظف الأعمال التي تخدم (الماضي – المضارع الدال على الماضي).

-يوظف النعت و الحال (خدمة لنمط الوصف)

يبدو من خلال هذه المخططات و تفاصيلها وجزئياتها حرص القائمين على التعليم على العناية بالعملية في أدق تفاصيلها وضبطها في جميع مراحلها بطريقة منظمة من أجل التحكم في سير العملية ودون ترك فراغ ربما يضطر المعلم إلى ملئه بما لا يناسب فالأمر يحتاج مرافقة بيداغوجية وعناية مستمرة من طرف واضعي البرامج والمرافقين البيداغوجي لتسهيل مهمة المعلم حتى يتفرغ لتلاميذه ويعلمهم على بينة من الأمر وباحترافية ومهنية.

3.3. المخطط السنوي للتقويم البيداغوجي :

هو مخطط مواكب لسيرورة إرساء التعلمات والتحقق من نماء الكفاءة ، ينطلق من الكفاءة الختامية التي تؤطر معايير تسمح بتقويم التعلمات المرتبطة بمركبات الكفاءة المسطرة في المنهاج والتي تستهدف الجوانب الثلاثة: المعرفي، المنهجي، القيمي.

كما يسمح هذا المخطط بتثمين مجهود المتعلم بتقديم ملاحظات و توجيهات تربوية من أجل التعديل.

	الكفاءة الختامية	معايير التحكم في الكفاءة:
الفصل	1- ينتج مشافهة وكتابة خطابات يغلب على مقدمتها النمط السردي وتجنيد موارد تتعلق	- يتحدث بلغة سليمة عن موضوع يتعلق بالحياة العائلية مركزا على مقدمة سردية

الأول	بمقطع الحياة العائلة	-يحرر مقدمة فقرة عن الحياة العائلية يلتزم بخطاطة النمط السردي يحافظ على علامات الوقف يوظف الأفعال التي تخدم السرد(الماضي- المضارع الدال على الماضي) - يستخدم الضمائر المنفصلة و المتصلة و المستترة
	2- ينتج مشافهة وكتابة فقرة يغلب عليها النمطان السردي والوصفي تتعلق بمقطع الوطن و بالشخصيات العظيمة	- يتحدث بلغة سليمة عن موضوع يتعلق بحب الوطن أو بشخصية عظيمة - يحرر فقرة عن حب الوطن أو عن شخصية عظيمة يلتزم بخطاطة النمطين السردي و الوصفي يحافظ على علامات الوقف - يوظف الأعمال التي تخدم(الماضي – المضارع الدال على الماضي). -يوظف النعت و الحال (خدمة لنمط الوصف)
الفصل الثاني	- ينتج مشافهة وكتابة (تلخيصا) فقرة يغلب عليها النمط الوصفي والسردي تتعلق بالأخلاق و بالعلم	- يلخص أو يوسع شفهيا فكرة تتعلق بالأخلاق أو بالعلم - يحرر ملخصا عن موضوع يتعلق بالأخلاق او العلم - يحترم تقنية التلخيص - يحرر فقرة (لا تقل عن سبعة اسطر) تعلق بالأخلاق أو بالعلم - يلتزم بالنطين السردي أو الوصفي - يوظف بشكل صحيح قواعد النحو و الصرف و الإملاء
الفصل الثالث	تتعلق بكتابة فقرة (التعليق أو مناقشة فكرة) يغلب عليها النمط السردي والوصفي تتعلق بالأعياد و الصحة	- يعلق أو يناقش شفهيا بلغة سليمة على فكرة تتعلق بالأعياد أو بالصحة. -يحرر فقرة لا تقل عن تسعة أسطر يعلق فيها أو يناقش فكرة تتعلق بالأعياد أو بالصحة يحترم النمطين السردي والوصفي

		يوظف بشكل صحيح قواعد النحو الصرف و الإملاء

التعليق على المخطط:

في هذا المخط السنوي للتقويم البيداغوجي توضح و تحدد الكفاءة الختامية المستهدفة من جهة و معايير التحكم فيها وتحقيقها من جهة ثانية وهذا خلال كل فصل فالكفاءة الختامية تخص جميع ميادين المقطع من فهم المنطوق وإنتاجه إلى فهم المكتوب والإنتاج الكتابي أما معاييرها فتخص جميع التعلمات التي أخذت في الفصل الخاصة بجميع الأنشطة من تقنيات التعبير إلى النحو والصرف والإملاء وبالتالي تتحقق الكفاءة النصية والملكة النصية من خلال تحديد النمط النصي والتحكم في إنتاجه وتطويره و تقنياته، والتحكم أيضا في القواعد الصرفية والنحوية والإملائية فيتحقق التعلم المتكامل بمقاربة نصية ناجحة كفيلة بتجميع جميع الموارد للتحكم فيها في نص واحد.

ويضاف إلى ما سبق مخطط **المراقبة المستمرة** والتي تأتي في سياق التقويم، وهي داخلة ضمن المفاهيم الجديدة التي بات الإصلاح مبنيا عليها؛ وهي ضرورية لمراقبة تطور التعلم، ومتابعته وفق جول محدد يستعد له التلاميذ ويحضر له الأساتذة الأسئلة المناسبة لما أخذ خلالها من أجل قياس ذلك، ثم منح التلاميذ قيّما عددية ونقاطا على العمل المنجز و الكفاءات المحققة.

ويكون في بداية الفصل ويستهدف جميع الميادين وعدد الوقفات أربعة في الفصل الأول وقفتان بسبب طوله مقارنة بالفصلين الثاني والثالث، وتتناول كل وقفة مقطعين أو أكثر من المقاطع البيداغوجية التي درسها .

يتضح التركيز في التقويم على النمطين النصيين المقررين في هذه السنة وهما السردي والوصفي ففي الوقفة الأولى السردي فقط ثم في الثانية السردي والوصفي ثم في الثالثة إضافة تقنيات أخرى بالتدرج كالتلخيص أو مناقشة فكرة و التعليق عليها.

فالمراقبة المستمرة تعمل على متابعة التعلمات في كل فصل وتدمج كل مرة تعلما جديدا تضيفه لسابقه و هكذا هو التراكم المعرفي.

المبحث الثاني:

تناول النصوص في ضوء المقاربة النصية

1. النصوص المدرجة في الكتاب
2. معايير اختيار النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي
3. دراسة مدى ملاءمة النصوص للأنشطة اللغوية والأدبية

المبحث الثاني:

تناول النصوص في ضوء المقاربة النصية

المطلب الأول:

1. 1 النصوص المدرجة في الكتاب:

تعتمد المقاربة النصية على مقاربة النص التي تنطلق من النص باعتباره الوحدة العليا التي تظهر فيها جميع الظواهر اللغوية والمستويات اللغوية، وهي التصور الجديد الذي بنيت عليه مناهج اللغة العربية واعتمده في تدريس جميع أنشطة اللغة وجعلته " منطلقا و أداة لتحقيق أهداف التعلمات المختلفة، ومعنى ذلك أنّ النص سيكون كما يتبدى في الكتاب محور النشاطات المتعددة، ووسيلة لبلورتها و أداة لإنجازها"[1]

فالنص زيادة على كونه حاملا لجميع تعلمات اللغة يتضمن معاني ودلالات متعددة ثقافية واجتماعية واقتصادية تتعلق بجوانب مختلفة من حياة المتعلم، وهذا ما استدعى من واضعي الكتب الدراسية حسن اختيار النصوص التي تتلاءم مع مستوى المتعلم، وقدراته، والمرحلة الدراسية، التي يزاولها، ومراعاة بيئة وثقافة المجتمع وتطلعات الأمة، ولذلك كان الحرص على أن تكون" النصوص متنوعه تتناول مختلف القضايا الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية ومتوفرة على أنماط النصوص المقررة"[2]

وهذا عبده الراجحي يرى في النصوص التعليمية " أن تكون شاملة لثقافة الأمة و تراثها و مجالات الحياة فيها"[3]

فالنصوص لها أكثر من وظيفة في تعليمية اللغة العربية فهي وسيلة لتعلمها بمختلف فروعها عن طريق النصوص المتسقة المنسجمة بمختلف أنماطها وأيضا حاملة لمحتوى ثقافي وقيمي.

ونصوص الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم المتوسط اجتهد واضعوها على أن تكون:

- أصلية و موضوعية.

---

[1] رشيدة آيت عبد السلام، الشريف مريبعي: دليل المعلم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ط1، 2006، ص02.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط، 2004ص24

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ن دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 1995، ص 72

- مطابقة لأهداف المنهاج.
- – متدرجة في الصعوبات
- – مسايرة للوضع الراهن (خاصة عندما يتعلق الأمر بالموضوعات العلمية)
- تعرض لأهم القضايا و تحديات العصر.
- تتشوف إلى المستقبل
- تنوع الأشكال وفق التعبير المقترحة في المنهاج
- يكون فيها التناوب بين النصوص ذات الطابع التواصلي والثقافي والنصوص ذات الطابع الأدبي، وكذا النصوص المطولة يطالعها المتعلم خارج القسم ويستعد للإخبار عنها في حصص التعبير الشفوي
- مشكولة تشكيلا جزئيا، بحيث تتجرد كتابتها تدريجيا من الحركات والسكون، وحسب مكتسبات المتعلمين الإعرابية واللغوية، وبحيث تتكيف هذه المكتسبات مع الكتابات التي يتعاملون معها في محيطهم المباشر: الإشهار، واجهات المتاجر، الوثائق المحتفلة، الكتب في المكتبات، وما إلى ذلك مما يواجهه المتعلم في حياته اليومية[1].

بالإضافة إلى هذا فلابد للموضوعات التي تعالجها هذه النصوص فلابد:" أن تناسب مستوى المتعلم وقدراته العقلية من جهة، وميوله ورغباته واهتماماته من جهة أخرى حيث تبعث فيه الفضول وحب الاطّلاع، وتزوده برصيد لغوي جديد ومفيد وبثقافة تنفعه في مجالات متنوعة"[2]

النصوص المقررة عددا:

عددا بلغت مجموع 72 نصا موزعة على الأنشطة كالآتي:

- منها 24 نصا في نشاط فهم المنطوق وهي مدرجة في دليل المعلم أما النصوص المدرجة في كتاب المتعلم ف: 48 موزعة على نشاطي:
- فهم المكتوب(القراءة المشروحة) 24
- ونشاط فهم المكتوب (النص الأدبي) ف: 24 نصا.

[1] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة الربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر، ط1، 2003، ص:40

[2] رشيدة آيت عبد السلام، الشريف مريبعي: دليل المعلم للسنة الثالثة من التعليم المتوسط اللغة العربية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2006، ص:39 .

أنواع النصوص المقررة (نثر وشعر)

- النصوص النثرية ...
- فهم المنطوق و إنتاجه...
- فهم المكتوب قراءة مشروحة
- فهم المكتوب نص أدبي
- النصوص الشعرية: و التي أدرجت في ميدان فهم المكتوب النص الأدبي

أنماط النصوص:

من بين اهتمامات لسانيات النص وتحليل الخطاب تتبع المؤشرات المطّردة في النصوص والخطابات من أجل رصدها و تصنيفها، فقارئ النص أو منتج النص – حتى و إن كان متعلما– فهو سوف يضع في حسبانه نوع النص و النمط الذي سوف ينقل خطابه عبره، و لذلك فأنماط النصوص الشائعة عديدة منها السردي و الوصفي والحجاجي و التفسيري... وغير ذلك كثير، وهذا الأمر لم يغفله واضعوا المناهج فبدأوا بتعليم التلاميذ مؤشرات النمط، و كيفية الإنتاج و النسج على منوال النمط المعين، و اختاروا من الأنماط في هذه السنة نمطين هما: "النمط الوصفي"، و"النمط السردي" في هذا المستوى على أن يتدرج المتعلمون في معرفة وتعلم مؤشرات أنماط نصية وخطابية عديدة في السنوات المقبلة من تعليمهم

مع أننا نلاحظ أن كثيرا من النصوص لا تنسجم مع النمطين المقرران في السنة الأولى من التعليم المتوسط وهما النمط السردي و النمط الوصفي.

2.1 المحتوى الثقافي و القيّمي في النصوص المدرجة:

يطرح في ميدان التعليمية دوما سؤالان مهمان لابد من الإجابة عنهما للانطلاق في تعليمية أي لغة أو أي نشاط كان، وهما: ماذا وكيف؛ فماذا للمحتوى الذي سوف ندرّسه للمتعلم في مرحلة معينة، وكيف للطريقة والمقاربة التي سوف نتناول و نقارب بها المادة التعليمية.

والمحتوى في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط منه ما ينتمي للغة المراد تدريسها عبر جميع مستوياتها وفروعها ومهاراتها وهذا ينتمي للمحتوى اللغوي، ومنها منه ما تحمله هذه اللغة من قيم المجتمع والحضارة والثقافة

وهذا ينتمي للمحتوى الثقافي الذي ربما يغفل عنه واضعي المناهج في طلبهم تعليم اللغة ومهاراتها ولكن الأمر مهم جدا وخطير جدا فمن مهام المدرسة أولا الاهتمام بتكوين شخصية المتعلم وإكسابه قيّما و سلوكيات سويّة تعكس هويته وانتمائه، ولتحقيق الغاية لابد من إدراج هذه القيم في مضامين النصوص التعليمين فنربح مرتين مرة بتعليم اللغة ومرة بتعليم القيم والثقافة، وهي كما هو معلوم من مهام المدرسة التي تسعى للتأكيد على الشخصية الجزائرية، تعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة، الأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة، والتفتح الثقافات المحلية والعالمية .

ولكن ما مفهوم الثقافة؟ ؛ فالمتداول حول مدلولها في عصرنا وفي الفكر الحديث ظهر بعد عصر النهضة فهذا مالك بن نبي يرى بأن:" (مفهوم ثقافة) هي ثمرة من ثمار عصر النهضة عندما شهدت أوربا في القرن السادس عشر انبثاق مجموعة من الأعمال الأدبية الجليلة في اللغة و الأدب والفكر"[1]، ولا نغفل سياق ظهور هذا المفهوم من التطورات الصناعية والعسكرية والاستعمارية لدول وثقافات لابد من فهمها ودراستها لمعرفة الكيفية المناسبة للتعامل مع تلك الشعوب، ولن نغوص كثيرا في سبر الاختلافات وأسبابها فهذا وجدناه في كثير من العلوم الإنسانية كما سبق معنا في تحديد مفهوم لسانيات النص ولكننا نورد تعريفا لمحمد عابد الجابري قائلا: " تعتبر الثقافة مركبا متجانسا من مجموعة من الذكريات والتصورات والقيم والعادات والتقاليد التي تحتفظ بها مجموعة من البشر و التي تشكل أمة أو شعبا بطريقة تعبر عن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة و الموت وقدرات البشر"[2]

فمن هذا التعريف ومن تعاريف أخرى لعلماء اجتماع و أنثروبولوجيا تتفق أن مفهومها يدور حول المعتقدات والذكريات والأفكار والمفاهيم والتصورات التي تحدد وتحكم فلسفة وتوجه أفراد المجتمع، ولعل اللغة من أهم حوامل الثقافة الأفكار والقيم، فالعلاقة بين اللغة والثقافة أكيدة متينة حتى من الجانب المنهجي عندنا اللسانيات الثقافية التي تبرر هذا، يعني لما وجدت اللسانيات الثقافية لولا هذا التقاطع و التداخل بينهما.

بغرض تحليل المحتوى الثقافي فالمنهج الأنسب لذلك هو منهج تحليل المحتوى الذي يعتمد عادة في تحليل محتويات المناهج السندات البيداغوجية كالكتاب المدرسي وما إلى ذلك لأن الحكم " على مدى استجابة المحتوى لمتطلبات أهداف التعلم يقتضي تحليله إلى مكوناته ووصفها كميا، فقد أصبح تحليل المحتوى لازمة من لوازم بناء

[1] مالك بن نبي مشكلة الثقاف ترجمة عبد الصبور شاهين دار الفكر مشق سوريا ط4 2006 ص29

[2] جيهان سليم و آخرون، الثقافة العربية أسئلة التطور و المستقبل، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط1، 2003، ص: .228

المنهج و تقويمه[1]، وقد ركّزنا في ذلك على القيّم ومجالاتها ومدى استجابتها للتطلعات، وقد وجدنا من خلال الكتاب أنه اعتنى بالقيم على تنوعها وجعلها في مجموعات بلغ عددها ثمانية ميادين أو مجالات كل ميدان ينجز في شهر، وضم كل مجال 12 نصا أربعة (04) منها مسموعة تدرس في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وأربعة (04) نصوص في ميدان فهم المكتوب (القراءة المشروحة)، وأربعة (04) في الميدان نفسه ولكن في (دراسة النص الأدبي) كالآتي:

3.1. توزيع النصوص على المجالات:

1.3.1. مجال الحياة العائلية:

أم السعد/ في انتظار أمين/ وداع/ زوج أبي

ابنتي/ قلب الأم/ في كوخ العجوز رحمة/ ماما

أبي/ رسالة إلى أمي / أنا و ابنتي/ رسالة إلى ولدي

النصوص أعلاه المسموعة والمقروءة كلها تدور حول قيم وجدانية واجتماعية وهذا مجال بالغ الأهمية لأنها الأسرة ولأنها النواة الأولى فالأب والأم يفنيان أعمارهما في سبيل تنشئة ذريتهم ثم إذا كبروا وجدوا منهم نكرانا و إهمالا و الأوجب هو البر صغارا بوالديهم وخفض جناح الذل من الرحمة لهما كبار.

2.3.1. مجال حب الوطن:

سطر أحمر من الأمس/ ليلة الوطن/ الشاعر المضطهد/ حدث ذات ليلة

حب الوطن من الإيمان/متعة العودة إلى الوطن/ فداء الجزائر/ الوطني

ثق يا أيها الوطن المفدى/ و للحرية الحمراء باب/ نوفمبر / بشراك يا دعد

القيم من النصوص أعلاه وجدانية وطنية تاريخية؛ فالجزائر أمة مكافحة مجاهدة مرتبط حاضرها بماضيها الكفاحي، فارتباط الجزائري بعلمه وبوطنه وبأرضه منقطع النظير علم الجزائر به أحمر دال على التضحية التي

[1] عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمتن، الأردن ط1 2009 ص 141

لا يمكن أن تنسى ولا يمكن ذلك حتى صار مثالا يحتذى واستمرت في مساندتها للقيم التحررية في الوطن العربي وفي العالم بأسره، وكما نرى فالنصوص أعلاه كلها تدور حول الوطن حبه وفدائه.

3.3.1. مجال عظماء الإنسانية:

البشير الإبراهيمي/ تين هينان الملكة الأمازيغية/الإدريسي/ الإسكندر الأكبر

سر العظمة/ فرانز فانون/ الرازي طبيبا عظيما/ ابن الهيثم العبقري

جميلة بوحيرد/عمر ورسول كسرى/ بتهوفن/ ماسينيسا

من العنوان تظهر مجموعة من القيم المعرفية والإنسانية والتاريخية وحتى قيم الهوية والشخصية الجزائرية في أبعادها الإسلامية من خلال نص عمر ورسول كسرى وعربية من خلال الرازي وابن الهيثم، وأمازيغية من خلال تين هينان وماسينيسا ووطنية كفاحية من خلال البطلة جميلة بوحيرد ففي هذا المجال حديث عن عظماء و أبطال يقتدى بهم و بكفاحهم منهم الوطني ومنهم العالمي فمن البشير الإبراهيمي رمز العلم والعربية إلى تين هينان الضاربة في عمق التاريخ، وماسينيسا، حتى جميلة بوحيرد الثورية الثائرة، في زمننا وإلى عظماء عالميين في الطب والفنون .

4.3.1.مجال الأخلاق و المجتمع:

روان و القلم/ الواجب و التضحية/الحل الأخير/ معاناة جان فالجان

آيات من سورة الحجرات/ الوقيعة/ العبودية/ مدرّسة رغم أنفك

أغنية البؤس/ بين المظهر و المخبر/ إنّ لكم معالم/ سوء المهلكة

كانت في مناهج سابقة تربط القيّم الأخلاقية بالقيّم الدينية، ولكنها هنا صارت تربط بالأخلاق والمجتمع، وكان نصيب القيم الدينية منها فقط ما ورد في نص آيات من سورة الحجرات، وبقية القيم قيم إنسانية وإن كان لها في ديننا أصل وتفصيل .

فلو أبرزت قيم الدين ورؤية الإسلام لحياة المسلم في مجتمعه، فالمجتمع الجزائري بحمد الله في عمومه المطلق مسلم ومحافظ ومتعلق بدينه، وهذا مكرّس في الدستور فالإسلام دين الدولة، وقد رأينا في هذا المجال غيابا

وتغييبا لآيات من الذكر وسور وتغييبا لأحاديث النبي ﷺ، ثم فضلا عن القيم الدينية التي تحملها الآيات والاحاديث هناك قيم الثقافية العربية من مكارم الأخلاق ومن فصاحة اللسان فلو طعّم بهما كلام المتعلمين لصار أبلغ وأجود.

وفي الشق الاجتماعي برزت العديد من القيم فالبعد الاجتماعي أس من الأسس التي يقوم عليها المنهج ومكوناته وثقافته وتقاليده وتراثه لأن المتعلم لا ينفصل عن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها أو بيئته الطبيعية التي تشكل نمط الحياة وقدراته وأنماط تفكيره[1]

5.3.1. مجال العلم و الاكتشافات العلمية:

التجريب على الحيوان/ زراعة الفضاء بالنباتات/ البراكين/ ازدياد حرارة الأرض

الكتاب الإلكتروني/ الفايس بوك نعمة أم نقمة؟/ آثار الرحلات الجوية الطويلة على الإنسان/ الطاقة

المذياع/ أنا و اليراع/ غازي الفضاء/ المستكشفات العلمية

القيم العلمية و المعرفية و الاستكشافية من أهم القيم التي تسعى المناهج لترسيخها و تثبيتها فالتسلح بالمعرفة العلمية و اللحاق بالركب الحضاري و العلمي أمر لابد مه ولابد من معرفة ما يحيط بالمتعلم من اكتشافات ومن علوم تحفزه وتشوقه وتعلمه فيكتسب التفكير العلمي ويعي قيمة العلم.

بالإضافة إلى إكساب المتعلم بعض المعارف والمعلومات العلمية من مواضيع شتى.

6.3.1. مجال الأعياد:

عيد الفطر المبارك/ اجتلاء العيد/ الاحتفال بالمولد النبوي الشريف/ المولد النبوي عند الأزهريين

الأعياد/هدية العيد/ اليوم العالمي للبيئة/ عيد القرية

في يوم الأمهات/ مولد مُحَمَّد صلى الله عليه و سلم/عيد الجزائر/ عيد الأم

[1] عبد الرحمن الهاشمين محسن علي عطيه: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية دار الصفاء عمان الأردن ط1 2009ص 57

معلوم أن الأعياد مواسم للفرحة و للم الشمل ولشكر نعم الله. وهي تجمع بين الجوانب الدينية و الاجتماعية والثقافية في الآن نفسه؛ فالأعياد عند المسلمين عيد الفطر يأتي بعد رمضان وعيد الأضحى بعد الحج.

وهنالك احتفالات ركّز عليها واضعوا النصوص أهمها الاحتفال بالمولد النبوي، ومن أجل ذلك في هذا المجال عندنا ثلاثة نصوص اثنان منها في فهم المنطوق والثالث في ميدان فهم المكتوب.

أما عيد الأم فكان يمكن الحديث عن القيمة الاجتماعية والدينية للأم في سياق ديني وقد حثنا ديننا على أمهاتنا.

7.3.1. مجال الطبيعة:

الطبيعة والإنسان/ الشمس/ الإوز في بحيرة اليمان/مدينة الجسور

في الغابة/ بين الريف و المدينة/ عودة القطيع/ الاصطياف

النهر المتجمد/ نشيد الماء/ ما أجمل الطبيعة/جمال البادية

وهذا مجال أهملته كثير من المناهج قبلا و كأن القيم المرتبطة بالبيئة قيم قليلة الشأن قال النبي صلى الله عليه وسلم:" إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فليغرسها"، فهنالك قيمة خاصة بالعمل نعم وهناك قيمة خاصة بالطبيعة بالشجرة .

8.3.1. مجال الصحة و الرياضة:

مرض زينب /السباحة/ السل الرئوي/ قصة الألعاب الرياضية

أهمية التربية الرياضية/ هل نعيش في مساكن مريضة؟/ مريض الوهم/ ظاهرة الخوف عند الأطفال

ركوب الخيل/ كرة القدم/ آفة التدخين (اللفافة)/المسلول

قيم منها الصحية والترفيهية أما الرياضة وهي متلازمة الصحة مع الغذاء فموضوع لابد من تكراره وغرس قيمه و فوائده حتى تلتفت الناشئة لأهمية الصحة و أنها ثروة وجب الاعتناء بها و صونها.

المطلب الثاني :

2. معايير اختيار النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي:

تتطلب عملية إعداد واختيار النصوص التعليمية شروطا ومعاييرا خاصة لابد من توافرها فالعملية معقدة خاصة في ضوء الدور الرئيس الذي تلعبه هذه النصوص في توظيف المقاربة النصية، الأمر الذي يستدعي تحقيقها لمجموعة من المعايير وضعها وذكرها المهتمون بالنصوص التعليمية.

وتختار وتنتقى النصوص التعليمية في مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وخاصة في السنة الأولى متوسط باعتبارها المحطة الأولى في هذه المرحلة الجديدة بعد مرحلة التعليم الابتدائي بعناية بالغة وبمراعاة مجموعة من المعايير من أجل ترجمة وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

1.2. أن يكون محققا لأهداف المنهاج (الأهداف التعليمية و التربوية):

ويضع المنهاج مجموعة من الكفاءات ينتظر تحقيقها هي:

الكفاءة الشاملة: هي كفاءة مسار دراسي معين متعلق بمجموعه من الكفاءات الختامية لميادين المادة وقد سميت بهذا الاسم لأنها تشمل جميع الكفاءات الختامية للسنة أو الطور أو المرحلة التَعلمية.

وتعرّف **الكفاءة الختامية** بأنها: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، و يعبّر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، حسن استخدامها وإدماجها وتحويلها)، عمّا هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة[1]

الكفاءة العرضية: هي كفاءة تتكون من المواقف والمساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد حيث يمكن استخدامها خلال بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي يراد تنميتها.

هذا عن الكفاءات أما عن المحتويات والمضامين فيطلب بضرورة توافق النصوص مع أهداف المناهج الدراسية ومعايير التعليم التي تسعى الوزارة والدولة لتحقيقها (المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية)

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس2016

ويشتمل الكتاب على ثمانية مقاطع تعليمية كل مقطع ينجز خلال شهر من أربعة أسابيع وفي كل أسبوع ثلاثة نصوص موزعة على الميادين التعليمية، والميدان **يعرّف بأنه:** جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج[1]

ويحدد قبل تناول الميادين خلال أسبوع ويتكرر الأمر كل أسبوع:

والكفاءة الشاملة من خلال الكتاب: يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية أو شعرية ،متنوعة الأنماط ،محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمضمونها لا تقل عن مائة و ثمانين كلمة مشكولا جزئيا.

أما الكفاءة الختامية للمقطع من خلال الكتاب: ينتج المعلم نصا متسقا و منسجما، بلغة سليمة، يبيّن فيه دور العلم في حياة الإنسان، مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية يوظف فيه السرد والوصف المعنوي، إنّ و أخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري، أدوات الربط، النقد وإظهار الرأي الشخصي.

2.2. النصّانية:

يشير هذا المصطلح –كما تقدم معنا– إلى الخصائص والشروط التي تجعل من مجموعة من الجمل نصا متكاملا و أن تكون هذه النصوص متسقة ومنسجمة، فالنص منتوج مترابط متسق ومنسجم، و ليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل .

أما الشروط التي تتحقق بها النصانية، وهي تلك المعايير السبع التي تحدث عنها دي بوجراند و دريسلر[2] :

الاتساق: وهو يشير إلى الربط اللغوي بين أجزاء النص، وذلك باستخدام أدوات الربط والضمائر والتكرار، وهذه بتظافرها يجعل النص يبدو مترابطا فيسطحه وشكله.

الانسجام: وهو يخص ترابط الأفكار فيما بينها بكيفية منطقية تراعي السياق

[1] المرجع نفسه، ص:10.

[2] روبرت دي بوجراند، النص و الخطاب و الإجراء، 103.

القصدية: تشير إلى الغرض الذي من أجله وجد النص و لابد أن يبرز هذا الغرض للقارئ

التقبلية: تخص القارئ وهي تعكس مدى تقبل النص من قبل المتلقي او القارئ كونه منطقي و مفهوم

الإخبارية: تعبر عن مقدار المعلومات الجديدة و المفيدة التي يقدمها النص

السياق: مرتبطة بمدى ملاءمة النص للسياق الذي ورد فيه بالكيفية التي ورد بها.

التناص: ترابط النص المنجز بنصوص أخرى وردت فيها الفكرة أو الصيغة بكيفية متناسبة

3.2. انقرائية النصوص :

وهي تشير إلى مستوى سهولة أو صعوبة النصوص بالنسبة للتلاميذ و قدرتهم على قراءتها و استيعابها وهي أن:" يكون الكتاب–مثلا– من حيث مفرداته وتراكيبه وجمله وأسلوبه وأفكاره في مقدور من كتب لهم أن يقرأه بسهولة أو بشيء من الجهد".[1]، وفي ذات السياق يعرّفها عبد الرحمن الهاشمي: "أن تكون المادة المكتوبة التي يراد قراءتها من حيث مفرداتها، وتراكيب جملها، و أسلوب تقديمها، وأفكارها ضمن حدود قدرة من كتبت إليهم"[2]

ويتم قياس ذلك عبر:

– تنظيم النص وتقسيمه إلى فقرات قصيرة و متناسقة، مع استخدام عناوين واضحة و مؤشرات بصرية كالخط نوعا و حجما و تهوية تباعدا العريض و الملون و ذو الخلفية المناسبة.

– الاهتمام بالمعنى و السياق و اختيار نصوص تقدم موضوعات مرتبطة بحياة التلاميذ و بيئتهم مع تضمين أسئلة تشجع على التوقع التحليل الربط بين الأفكار

– ملاءمة النصوص لمستوى القارئ العمري، واللغوي لتلميذ المرحلة المتوسطة.

– التدرج في الصعوبة على مدار العام بمنا يتناسب مع تطور المهارات اللغوية.

[1] .الغالي ناصر عبد الله و عبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية، الرياض، دار الاعتصام،1994، ص76.

[2] .الهاشمي عبد الرحمن وعطية محسن علي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية، ط1،عمان،دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2009، ص322 .

– اختيار نصوص تتضمن عناصر بصرية أو وسائل تفاعلية حديثة مثل أو تصور البيئة العربية القديمة أو خرائط تتماشى مع المحتوى البيئي أو التكنولوجي.. غير ذلك

– استخدام نصوص ذات لغة واضحة وخط مقروء مع شرح المفردات الصعبة.

ويراعي في انقرائية النصوص حجمها أو هو ما قلّ و دل، يعني يلزم أن تكون النصوص المختارة قصيرة، بحيث لا تأخذ دراستها وقتا طويلا، و لا يضيق عنها الوقت و الحجم الساعي المخصص لها فيستعجل بها المدرس و يقدمها منقوصة مشوهة غير مكتملة لا يفهمها المتعلم ولا يتعلمها، ثم إنه لن يبقى بعدها وقت كاف لتثبيتها وترسيخها من خال التدريبات التي يكتسب التلاميذ عن طريقها كيفيات الاستعمال اللغوي الصحيح.

وربما وجد واضعو المناهج على نصوص جيدة ولكنها اتّسمت بالطول فلا حرج من التصرف في النص وجعله قصيرا لكن دون المساس بفحواه و أسلوبه ؛ فالمراد هو نص مناسب للأهداف و محققا للشروط التي ذكرنا والتي سنذكر و لكن الأهم هو أن يتسع لوقت الحصة ولا حرج أيضا لو تصرف المعلم في نص فتناول جزءا منه بما يتسع له الوقت شريطة أن يكون متسقا ومنسجما ومكتملا فليست العيرة بالطول ولا بالقصر بقدر ما هي باستئناف الفكرة حلى اختتامها.

ولابد أن تكون النصوص محدودة في مفرداتها و تراكيبها؛ فليس كل ما في اللغة ضروريا للمتعلم الذي يقتصر في تعبيره الشفوي و الكتابي على بعض العناصر اللغوية دون غيرها، و لا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته و سعة ثروته اللغوية. فالمتعلم لا يحتاج إلى ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية، و بعض المفاهيم العلمية و الفنية أو الحضارية، مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة، ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية يتحصل عليها على مر الأيام في مسيرته الثقافية و في تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة.

كما لابد أن تكون النصوص سهلة بالنسبة للمتعلم في السنة الأولى من التعليم المتوسط، **و** يجب أن تكون لغة النصوص بسيطة في مستوى لغة المتعلمين، أن لا تكون مكتوبة بأسلوب متميز يفوق مستوى إدراكهم، فيجب أن يشعروا بأن لغة النص تشبه اللغة التي يستعملونها يوميا سواء كان ذلك في الألفاظ أو التراكيب أو المعاني و المواضيع المطروحة فيها، و بعبارة أخرى يجب أن تمنح المتعلم الشعور بأن اللغة قبل كل شيء محاورة

وتبليغ، وأنها مرتبطة بالحياة. لأنه إن لم تكن لغة هذه النصوص معروفة و حية، فإن الطفل سيجد نفسه أمام مشكلتين: مشكلة المفاهيم التي تخص المادة المدروسة، و مشكلة المفردات الجديدة (غير المستعملة)، والأساليب الأدبية المختلفة التي لا يمكن التجاوب معها لا لشيء إلا أنها تفوق إمكانياته اللغوية و الذهنية.

و لكي تكون المادة اللغوية للنص سهلة يسيرة ملائمة لمستوى المتعلمين اللغوي، يجب أن تكون ذات مفردات بسيطة و أساليب واضحة، و جمل سليمة البناء و سلسة العبارة خالية من التكلف، و أفكار واضحة و هادفة يسهل على المتعلمين فهمها و التواصل معها، **و**يساعد في انقرائية النص تضمنها عناصر بصرية أو وسائل تفاعلية حديثة .

4.2. مراعاة حاجات المتعلم (القارئ) واهتماماته وخبراته القبلية:

يراعي في النص التعليمي لغة ومحتوى تلبية حاجة المتعلمين ورغباتهم وميولهم ويجب أن ينطلق من خبرات المتعلمين واهتماماتهم حتى تستثيرهم وتلبي حاجاتهم وتسهم في جذبهم إليها والاستفادة من أساليبها ومضامينها. ولتحقيق هذا الشرط يلزم معدي وواضعي النصوص والمناهج أن يراجعوا ويطلعوا على احتياجات المتعلمين في جميع الأحوال الخطابية التداولية العادية الطبيعية حتى يمدّهم بما يحتاجونه من ألفاظ وعبارات وتراكيب، ولا يزيد عن ذلك شيئا يصير عندهم كالحشو المعرقل؛ لأن المتعلم إن كان راغبا في محتوى يريد أن يتعلمه أو يفهمه أو يستزيد منه وذلك لأنه انسجم مع حاجته ثم أمددته بالنص الذي يستجيب لمطلبه فسوف يتعلمه ويفهمه ويطبقه بل ويعض عليه بالنواجذ وأما إن كان خارج اهتمامه ولا يلبي رغبته وكأنه مفروض عليه أو معاقب به فسوف ينفر منه ولا يستجيب له ولا يتعلمه .

ومن الشروط الواجب توفرها في النصوص حتى تجذب اهتمام المتعلم أن تكون مواكبة و معاصرة تثير اهتمام المتعلم من خلال لغته ومحتواه المعرفي والقيمي الذي يكون مواكبا للعصر متزامنا معه، فالمعني بهذه النصوص هم جيل يعيش في هذا العصر فلا مبرر لتقديم محتوى يتحدث عن جيل خلا، يقول الله تعالى: ﴿**تلك أمة قد خلت لها ما كسبت ولكم ما كسبتم ولا تسألون عما كانوا يعملون**﴾ سورة البقرة :134، فإن كانت اللغة وكان المحتوى يعبر عن جيل غير هذا الجيل المتلقي فسوف يشعر بأنه مقصي وسوف لن يكون مشاركا في العملية التعلمية و عليه فالنص التعليمي يجب أن يكون مواكبا للعصر ولتطورات الحياة التي يعيشها المتعلم، وأن تتناول

مواضيع مثل: الإنترنيت، الرحلات، وسائل التكنولوجيا و الاتصال... إلخ. فارتباط النصوص و بيوميات التلاميذ و تجاربهم و التحديات الاجتماعية و البيئية و التكنولوجية تعزز الفهم وتحفز عليه.

كما يجب أن تجذب النصوص و تثير حماسة المتعلم القارئ؛ بحيث يجب أن تكون مواضيع النصوص متنوعة ومفيدة و مثيرة لإعجاب المتعلمين وميولهم ولهذا يجب أن نتوخى في اقتناء النصوص تنويع أشكال التعبير التي ترد عليها قصد أن يأخذ التلاميذ صورة واضحة و بصفة تدريجية عن مختلف أشكال التعبير الأدبي وأغراضه، كالشعر و النثر والوصف والحكاية والمقالة والمراسلة والخطاب والتحليل و الحوار وما إلى ذلك، ولا يجب أن يقتصر هذا التنوع على الأساليب الرفيعة فقط، وبذلك نكون قد أقصينا نصوصا ذات أساليب بحجة أنها ليست بليغة، فقد تتضمن بعض أشكال اللغة العادية مدلولات ثرية تعجز أشكال أخرى عن تحقيقها، والمهم أن تتنوع النصوص شكلا ومضمونا انطلاقا من معايير صحيحة، فاللغة وضعت للتبليغ و الاتصال قبل كل شيء.

و إثارة الميول والاهتمام لا تقتصر على مضمون النص فقط بل تطال الشكل أيضا، فمن شأن الكتابة البارزة والتأطير والكتابة الملونة وغيرها أن تسهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى أذهان المتعلمين و تجذب اهتمامهم، زيادة على أنها تقلل من جفاف مادة معينة وتبسطها. لهذا يجب على النصوص المختارة أن تبرز الوظيفة الانتباهية للغة عبر دعم النصوص بصور ملونة تلفت انتباه المتعلمين إلى الغرض الموجود داخل النص، وتترجم المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي تحقيقا للفهم و تثبيتا للمعلومات.

– كما يجب أن يراعى في اختيار النص خبرات المتعلم ومعارفه القبلية؛ فتلميذ السنة الأولى متوسط يدخل بزاد معرفي وتعليمي جاء به من مرحلة التعليم الابتدائي وهو في أول خطواته في مرحلة جديدة هي مرحلة التعليم المتوسط الذي يؤهله بعد ثلاث سنوات من التعليم لمرحلة التعليم الثانوي والتدرج والتخصص فهي إذن مرحلة فاصلة حاسمة لابد من المرور عليها بنجاح و يكون ذلك من خلال استثمار المعارف القبلية أولا ثم العمل على تحقيق أهداف مستقبلية بناء على مدى التقدم

فملمح الدخول أو كما يقال عنه ملمح قبلي وهو عموما يتمثل في جملة المواصفات التي يتميز بها المتعلم قبل مساره التكويني المعين : يتفق جميع العاملين في حقل التربية على أن التقويم التشخيصي بشكل عام هو محاولة حساب الفارق بين الوضعية المتوخاة (ما ينبغي ان يكون) والوضعية الحقيقية، وهي عملية مرتبطة

بوضعيات الانطلاق و يقصد بها فحص الوضعية السابقة و تحليلها بهدف الحصول على معلومات و بيانات تمكن من اتخاذ قرارات بيداغوجية عن التعلم اللاحق ومنه تقدير الخصائص الفردية للمتعلم التي يمكن أن تؤثر إيجابا أو سلبا على المسار التعلمي الجديد.[1]

5.2. أصالة النص التعليمي:

ونقصد بأصالة النص التعليمي تلك:" النصوص أنتجت بوصفها رسالة في موقف تواصلي حقيقي، فهي نصوص و منطوقات استعملت أصلا لأغراض تواصلية اعتيادية لتحقيق أغراض تواصلية مختلفة"[2]، و يوصى في اختيار النص التعليمي أن لا يكون مصطنعا و متكلفا لأجل تضمينه مسائلا نحوية معينة يحتاج إليها درس معين، ولكن لا بد للنص أن يكون أصيلا له هدف محدد في الواقع المعيش للمتعلم وفي القسم كذلك، فإن كان النص التعليمي يأخذ عددا محدودا من المفردات والتراكيب كأن يكون مقتطفا من نصوص أخرى، ولكن نجد أن فصل تلك الفقرات عن سياقها العام بحيث تصبح وحدات تبليغية مستقلة تقدم معزولة عن بقية الخطاب لتحقيق الأهداف التربوية فإن هذا سوف يقلل من قيمته كنص و كخطاب حقيقي وهذا ما يجعله بعيد كل البعد عن الاستعمال الطبيعي للغة.

ويطلب في الخطاب الطبيعي أن يتضمن دون تكلف قيما فنية و أدبية و فكرية من خلال تقديم نصوص ذات جودة أدبية ترقى بالمتعلم – و إن كان في بداية المرحلة المتوسطة– نثرا أو شعرا أو مقالات أو نصوص مسرحية، فضلا عن هذا الجانب لابد من اختيار النصوص الأصيلة التي تعالج قضايا فكرية معاصرة متداولة، أو يمكن أن تكون ذات طابع تاريخي و ثقافي يعبر عن الثقافة المحلية أو الثقافات المجاورة و الثقافات العامية.

فالنصوص لابد من أن تصمم أو تختار بكيفية تحفز التلاميذ في هذه المرحلة على التحليل و التفسير والتفكير العميق و مطلوب ان تكون مثيرة للنقاش و مشجعة على الإبداع؛ ففي حين يجب أن تكون لغة النص بسيطة مقبولة على حسب المقاييس السابقة، لا بد لها أيضا من أن لا تتعدى هذه البساطة حدها اللازم، إذ يحبذ للنص أن يكون من النوع السهل الجيد بحيث يبذل معه المتعلمون الجهد اللازم من أجل الفهم وإثارة التفكير

[1] محفوظ كحوال محمد بوشماط، دليل المعلم اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص:47.

[2] وليد العناتي، تحليل الخطاب و تعليم اللغة الأجنبية، دار كنوز المعرفة الأردن، الأردن، ص161.

في المعاني الحقيقية للمفردات والتعابير و التفكير فيما تدل عليه التراكيب والأساليب، لهذا ينبغي على واضعي الكتاب المدرسي التنويع في النصوص بمراعاة المستويين معا، مستوى تستلزمه الحياة اليومية ومستوى يخص الخطاب الأدبي لأن الاقتصار على أحدهما يؤثر سلبا على لغة المتعلم.

المطلب الثالث:

3.دراسة مدى ملاءمة النصوص للأنشطة اللغوية والأدبية:

نعرض و تحلل في هذا المبحث نماذجا من نصوص الكتاب المدرسي لقياس مدى ملاءمتها للأنشطة التعليمية اللغوية و الأدبية و مدى ملاءمتها لشروط و معايير اختيار النصوص التعليمية .

فالكتاب المدرسي يحتوي على 96 نصا؛ ثلثها (32) من النصوص المسموعة و قد وردت نثرية كلها، أما الثلثان المتبقيان ف: (32) نصا للقراءة المشروحة في ميدان فهم المكتوب، و (32) نصا لدراسة النص في نفس ميدان إنتاج المكتوب.

وعليه فهيكلة الكتاب مبنية على ثمانية مقاطع تتناول موضوعات شتى كل مقطع فيه ثلاث ميادين و الميادين التعليمية في كل مقطع هي ثلاث: فهم المنطوق و إنتاجه، فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، فهم المكتوب دراسة النص الأدبي.

1.3. تحليل بعض نصوص الكتاب المدرسي(من الأسبوع الأول الواقع في المقطع الخامس):

نقوم بتحليل نماذج من نصوص الكتاب المدرسي وفق المعايير التي سقناها و شرحناها سابقا، و التي يتفق حولها العديد من المختصين في تعليمية اللغة و اختيار المحتوى النصي و معايير اختياره ، وسوف ننظر في بعض النماذج من نصوص الكتاب المدرسي ومدى تحققها، ولتكن النماذج من الأنواع الثلاثة حسب الميادين التي تنتمي إليها وهي: ميدان فهم المنطوق، و ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، وميدان فهم المكتوب (تحليل النص)، وعلينا الآن التحقق من مدى توافرها في نصوص الكتاب المدرسي من خلال النماذج الآتية:

1.1.3. النص الأول من دليل المعلم، و هو من ميدان فهم المنطوق (إنتاج المنطوق؛ التعبير الشفوي) ص18:

"زراعة الفضاء بالنباتات"

مادة اللغة العربية

فهم المنطوق (التعبير الشفوي): 18

إليك نصًا من نصوص (العلم والاكتشافات العلمية) بعنوان «زراعة الفضاء بالنّباتات» لـ د. «منى فوزي».
ـ أحسن الاستماع إليه لـ :
• تقف على معانيه، تتفاعل معها، وتحسن مناقشتها.
• تستخرج قيمه وأبعاده.
• تحسن التّواصل مشافهة بلغة سليمة منسجمة، وتنتج نصوصًا محاكية له نمطًا ومضمونًا.

زِرَاعَةُ الفَضَاءِ بِالنَّبَاتَاتِ

هي بَعْثَاتُ رُوَّادِ الفَضَاءِ في المُسْتَقْبَلِ القريبِ خَارِجَ مَدَارِ الأَرْضِ، سَوْفَ يَكُونَ مِن الضَرُورِيِّ زِرَاعَةُ المَحَاصِيلِ الغِذَائِيَّةِ، فَرِحْلَةٌ فَضَائِيَّةٌ إِلَى كَوْكَبِ المَرِّيخِ قَدْ تَسْتَغْرِقُ عَامًا عَلَى الأَقَلِّ، سَيَكُونُ مِنَ الصَّعْبِ مَعَهَا حَمْلُ احتِيَاجَاتِهِم مِنَ الطَعَامِ الَّتِي تَكْفِيهِم لِمِثْلِ تِلْكَ الفَتَرَاتِ الطَوِيلَةِ، لِذَلِكَ فَسَوْفَ تَتِمُّ زِرَاعَةُ المَحَاصِيلِ الزِّرَاعِيَّةِ عَلَى مَتْنِ المَرْكَبَاتِ الفَضَائِيَّةِ وَعَلَى سَطْحِ القَمَرِ وَالكَوَاكِبِ.

وَنَقُولُ إِنَّ ذَلِكَ سَيَتِمُّ فِي المُسْتَقْبَلِ القَرِيبِ لِلْغَايَةِ، لِأَنَّهُ مُنْذُ حَوَالِي عَشْرَةِ أَعْوَامٍ وَحَتَّى الآنَ تَمَّ اخْتِبَارُ زِرَاعَةِ النَّبَاتَاتِ بِالفِعْلِ فِي مَحَطَّةِ الفَضَاءِ الدَّوْلِيَّةِ، واليوم، وَبِدَاخِلِ غُرْفَةٍ مُجَهَّزَةٍ تُسَمَّى «لادا»، تَمَّ تَطْوِيرُهَا فِي مُخْتَبَرَاتٍ فَضَائِيَّةٍ أَمْرِيكِيَّةٍ وَرُوسِيَّةٍ، تَمَّتْ زِرَاعَةُ عَدَدٍ مِنَ المَحَاصِيلِ الزِّرَاعِيَّةِ مِثْلِ القَمْحِ والبَازِلَاءِ، الَّتِي نَمَتْ فِي الفَضَاءِ دُونَ أَيِّ آثَارٍ جَانِبِيَّةٍ مَلْحُوظَةٍ.

كَمَا تَمَّت تَجْرِبَةُ زِرَاعَةِ بَعْضِ النَّبَاتَاتِ عَلَى سَطْحِ القَمَرِ، وَكَوْكَبِ المَرِّيخِ بِتِقْنِيَّةِ الزِّرَاعَةِ المَائِيَّةِ، وتَكُونُ النَّبَاتَاتُ قَادِرَةً عَلَى النُّمُوِّ مِنْ دُونِ تُرْبَةٍ، حيثُ يَتِمُّ تَزْوِيدُهَا بِالمَاءِ والعَنَاصِرِ الغِذَائِيَّةِ اللَّازِمَةِ لَهَا فِي صُورَةٍ سَائِلَةٍ، (تَمَامًا كَمَا نَفْعَلُ حِينَ نَضَعُ وَرْدَةً فِي كُوبٍ مُمْتَلِئٍ بِالمَاءِ)، وَمِنَ السَّهْلِ أَنْ تَحْصُلَ تِلْكَ النَّبَاتَاتُ عَلَى مَا تَحْتَاجُهُ مِنْ أَشِعَّةِ الشَّمْسِ، التي تَصِلُ إِلَى جَمِيعِ أَنْحَاءِ كَوْنِنَا الوَاسِعِ.

عَلَى مُسْتَوَى المَرِّيخِ يُوجَدُ غِلَافٌ جَوِّيٌّ يُوفِّرُ حِمَايَةً كَافِيَةً لِتِلْكَ النَّبَاتَاتِ، وبالإِضَافَةِ لِلْحِمَايَةِ فسوفَ نَقُومُ بِتَوْلِيدِ غَازِ الأُكْسِجِينِ اللَّازِمِ لِلْحَيَاةِ (نَحْنُ نَعْرِفُ أَنَّ النَّبَاتَاتِ بِشَكْلٍ عَامٍ تَتَغَذَّى بِطَرِيقَةٍ عَكْسِيَّةٍ لِلْإِنْسَانِ، أَيْ أَنَّهَا تَمْتَصُّ ثَانِي أُكْسِيد

123

تكملة النص:

الكَرْبُون ونَبْتُ غـازَ الأُكْسِجين)، وبِذَلـك تكُـونُ بَدِيـلاً مُنَاسِـبًا لِتِلْـكَ المُعِـدَّاتِ والآلاتِ الَّتِـي تُسْـتَخْدَمُ فِي تَوْلِيـدِ الأُكْسِـجِين بِطَرِيقَـةٍ مِيكَانِيكِيَّـةٍ، وعَلَيْـه يُمْكِـنُ بِنَـاءُ المَسْـتعمراتِ الفضائيَـةِ دُونَ الحَاجَـةِ إِلَى الانْتِقَـالِ بِـكُلِّ تِلْـكَ المُعِـدَّاتِ إِلَى الفَضَـاءِ.

وَأَيًّا كَانَ شَـكْلُ المَـزَارِعِ الفَضَائِيَّـةِ فِي المُسْـتَقْبَلِ فَإِنَّهَـا سَـوْفَ تَكُـونُ جُـزْءًا لا يتجـزَّأُ مِـنْ بَرَامِـجِ اسْتِكْشَـافِ الفَضَـاءِ الَّـتِي سَـتُصْبِحُ بِـلاَ فِيمَـةٍ دُونَ تَوْفِـيرِ مَصْـدَرٍ لِلْغِـذَاءِ المتجَـدِّدِ كالَّـذِي تُقَدِّمُـهُ المَـزَارِعُ الفَضَائِيَّـةُ.

د.مُنى فوزي

العربيّ الصّغير، العدد: 256 يناير 2014

أفهم النّصّ:

مَا هِي الأَسْبَاب الَّتِي جَعَلَت العُلَمَاءَ يُفَكِّرُون فِي زِرَاعَةِ الفَضَاء ؟

هَلْ تَمَّ إِجْرَاءُ بَعْضِ التَّجَارِبِ لإِنْجَاحِ هَذِهِ الزِّرَاعَاتِ الجَدِيدَة ؟ كَيْفَ وَأَيْنَ ؟

مَا الفَائِدَة مِن المَزَارِعِ الفَضَائِيَّة ؟

مَا رَأْيُك فِيمَا طَرَحَه الكَاتِبُ فِي نَصِّهِ ؟

أعودُ إلى قاموسي:

أَفْهَمُ كَلِمَاتِي: تستغرق ،

تَدُومُ بِلاَ قِيمَة: مِنْ غَيْرِ فَائِدَة.

أَشْرحُ كَلِمَاتِي: « لاَدَا » البَازِلّت.

التحليل و المناقشة:

النص ورد في دليل المعلم الصفحتين 123 و 124 بعنوان" زراعة الفضاء بالنباتات"، و مصدر النص هو مجلة العربي الصغير، العدد 256 الصادرة في ينار 2014

سوف نعرضه على المعايير و نقيس مدى استجابته لها.

المعيار الأول: أن يكون محققا لأهداف المنهاج:

يمكن مراجعة و قياس هذا المعيار على النص بالنظر للكفاءة الختامية للمقطع الذي ورد فيه و هو المقطع الخامس و الذي موضوعه (العلم و الاكتشافات العلمية).

يرتبط قياس مدى ملاءمة هذا المعيار (محققة لأهداف المنهاج) بالنظر إلى:

– من خلال **الكتاب الكفاءة الختامية للمقطع** ينتج المعلم نصا متسقا و منسجما، بلغة سليمة، يبيّن فيه دور العلم في حياة الإنسان، مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية يوظف فيه السرد والوصف المعنوي، إنّ وأخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري، أدوات الربط، النقد وإظهار الرأي الشخصي.

– وجواب هذا يكون من خلال النصوص المقترحة التي اتسمت بالاتساق والانسجام؛ فروابط النص واضحة دالة على إحكامه، وكذلك أفكاره واضحة دالة على انسجامه، و أيضا من خلال التركيز على أفكار النصوص المقترحة من حيث موضوعها المتعلق بالعلم و الاختراعات كمحتوى، أما نوع النص و نمطه فواضح أن الأسلوب علمي، وأن النمط وصفي؛ إذن فمن خلال الفحص يتبين أن هذا المطلب متحقق.

– من خلال **الكتاب المدرسي الكفاءة الشاملة للمقطع** ترمي إلى أن يصل المتعلم في نهاية الطور المتوسط إلى التواصل بلغة سليمة، و يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة متنوعة الأنماط، لا تقل عن مئة و سبعين كلمة، و ينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.

– أما هذه الكفاءة (الكفاءة الشاملة للمقطع) فغالب الدراسات التعليمية الميدانية لم تثبت أن المتعلم في نهاية التعليم المتوسط أو حتى في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط يحققها بنسبة كبيرة فلا زالت كتاباتهم تشوبها الركاكة و النقائص ولا زالت إنتاجاتهم وتعبيراتهم الشفوية دون مستوى الطلاقة والمهارة .

أما الكفاءات الختامية الخاصة بفهم المنطوق و إنتاجه:

– أن يفهم خطابات مسموعة من الأنماط مختلفة ويتفاعل معها وينتجها مشافهة بلغة سليمة، مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة.

هذا عام والخاص بهذا النص يعبر عنها بـ :

– في هذا الميدان، فأنت مطالب بحسن الاستماع وحسن الحديث والانتفاع ببعض مضامين هذه النصوص.

1. أحسن الاستماع وافهم جيدا

2. اشرح الألفاظ و المصطلحات الصعبة بالعودة إلى قاموسك.

3. انتج النص شفويا وبلغة سليمة، وبجرأة أدبية ولباقة أثناء المناقشة مستعملا أسلوب الإقناع.

نستخلص مما سلف أن النص يصلح لنشاط الاستماع وفهمه جيدا وهذا من خلال لغته البسيطة وأسلوبه العلمي فقد كان النص أصلا موجها للقارئ الصغير وحتى ما تعسر فهمه من مفردات فيستعان بالمعجم لتفسيرها ومعرفة استعمالها، وتضاف إلى رصيده اللغوي.

المعيار الثاني: النصانية (توفر معايير النصية)

اتّساق هذا النص وانسجامه و بقية المعايير ..

– التماسك: روابط النص من ضمائر و أدوات ربط نصية مثل الضمائر أدوات الربط الأخرى كالإحالة والتكرار تؤكد اتساقه ولا سيما والنص سوف يتخذ سندا لتناول إحدى تقنيات التعبير و إنتاج النصوص وهو أدوات الربط

– **الانسجام:** و المعنى العام للنص ومدى ترابط الأفكار مع بعضها البعض، ان النص يحمل تسلسلا منطقيا للأحداث والأفكار

–**القصدية** : الهدف من هذا النص العلمي يبدو واضحا و هو إثبات فرضية أنّ زراعة النباتات في الفضاء ممكنة ويظهر هذا من خلال سعي صاحب النص لإثبات هذا من خلال براهينه و حججه المعروضة تباعا بطريقة منطقية.

– **المقبولية:** وهنا تخص التلاميذ لأنهم الجمهور المستهدف فلا يبدو النص متقبلا أو أنه حقا يلبي توقعاتهم في العموم لولا فئة منهم في هذا السن الذين يستهويهم الفضاء والعيش فيه فهو موضوع متداول فيما كانوا يشاهدونه كثيرا على مختلف أفلام الكرتون الشائعة.

– **الموقفية:** قياس مدى ملاءمة النص إن كان يتلاءم مع السياق الذي كتب فيه ومن أجله **و هو سياق الحديث عن العلوم و الاكتشافات**

– **الإعلامية:** أما هذا المعيار فمتحقق من خلال ما يقدمه من معلومات جديدة ومهمة الأرجح أن التلاميذ لم يكونوا على اطلاع عليها.

–**التناص:** النص كما يبدو علميا ويقدم معلومات علمية و يعرضها بمنطقية لا حاجة له في تناص أو اقتباس من نصوص خاصة و أنه يعرض لمعلومات جديدة

المعيار الثالث::انقرائية النصوص التعليمية

- **الإخراج:** النص منطوق مسموع فانقرائية مثل هذه النصوص تحتاج إصغاء و تركيز من جهة المتعلم حتى يفهم ما يسمع ويستطيع تفسيره ويحتاج أيضا إلى قراءة واضحة معبّرة مسموعة من جهة المعلم سواء بصوته أو بالاستعانة وسيلة تقنية كالإخراج الفني والمحتوى التفاعلي.
- السهولة: يتحدث النص على قيمة علمية عظيمة وهي العلم والتعلم ويدعو المتعلمين إلى طلبه و بذل الوقت والجهد فيه تحصيله خاصة وأن بعض ألفاظه غير مألوفة، وبالتالي تتطلب وقتا لفهمها واستيعابها..

- الحجم: يبدو النص متوسط الحجم يتناسب مع الحجم الساعي للحصة، فإن أحسن المعلم استغلالها كان مناسبا ولكن إن حدث عارض ما ربما ضاقت الحصة عن حجم النص ولو أنه كان أقصر ومناسبا لضمن أن يتسع الوقت بما يكفي.

المعيار الرابع: مرعاه حاجات المتعلم (القارئ) واهتماماته وخبراته القبلية:

لا يبدو أنّ موضوع زراعة الفضاء داخ ضمن اهتمامات المتعلم في هذه المرحلة ولا يجد حاجة أو رغبة في معرفة الموضوع حتى وإن كان وروده جاء في سياق العلم والاكتشافات العلمية التي يفترض أنها تعرفه على الاكتشافات العلمية اللافتة و المهمة عامة وفي ما يلفت المتعلم خاصة، أما عنصر المواكبة باعتبار الموضوع علمي و تكنولوجي يعكس التقدم العلمي الذي نعيشه.

أما فيما يتعلق بخبرات المتعلم ومعارفه القبلية فيمكن فحصها وقياسها من خلال ملمح الدخول:

فالمتعلم في السنة الأولى متوسط هو في مرحلة انتقالية له ملمح دخول جاء به من المرحلة الابتدائي ويرمي لتحقيق ملمح الخروج عند نهاية السنة الأولى التي تؤهله للسنة الثانية وحتى لنهاية المرحلة المتوسطة

ملمح التخرج من التعليم الابتدائي.

الكفاءة الشاملة: في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الكفاءة الختامية فهم المنطوق و إنتاجه: يفهم خطابات مسموعة من أنماط مختلفة، و يتفاعل معها و ينتجها مشافهة بلغة سليمة، مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة .

الكفاءة الختامية فهم المكتوب: يقرأ نصوصا من أنماط مختلفة قراءة معبرة باحترام الضوابط اللغوية و علامات الوقف، و يشرحها بأسلوبه، في وضعيات تواصلية دالة.

الإنتاج الكتابي (التعبير) ينتج كتابة نصوصا منسجمة بسيطة متنوعة الأنماط من فقرة إلى فقرتين بلغة صحيحة مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة[1]

و من خلال المعاينة والفحص نجد أنّ النص المنطوق والمسموع شبيه بتلك النصوص التي كان يأخذها المتعلم من قبل في السنة الخامسة ابتدائي وهو امتداد للنهج نفسه والطريقة نفسها.

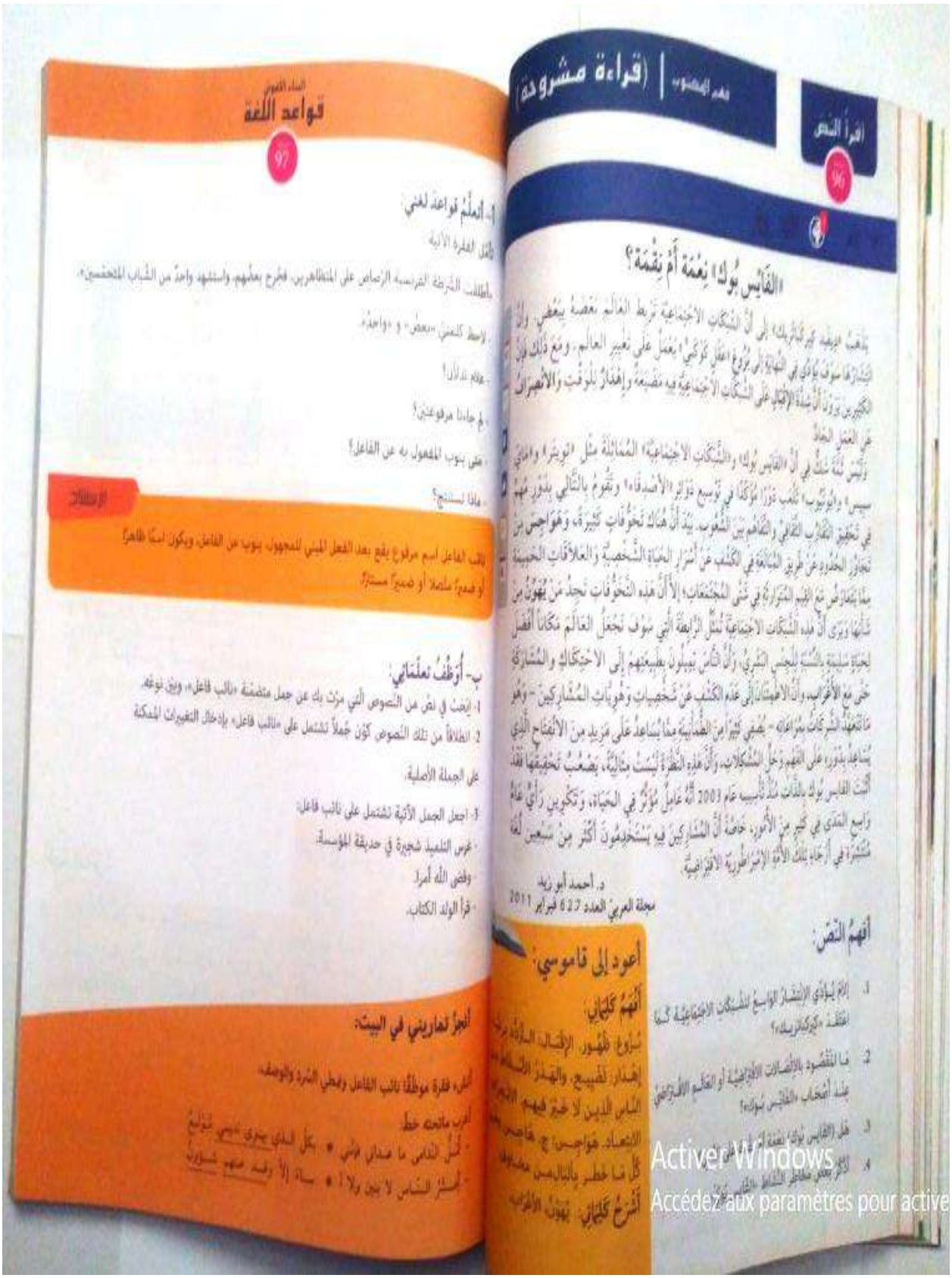
المعيار الخامس: أصالة النصوص التعليمية (غير اصطناعية):

يبدو أنّ النص طبيعي وأصيل هو نص وقد تم إنتاجه لغرض حقيقي من اجل التعريف بموضوع جديد ومختلف نسبيا في سياق تواصلي واضح من أجل الإخبار أو الإقناع بإمكانية زراعة النبات في الفضاء و بلغة من النوع المستعمل في الحياة اليومية الرسمية والمدرسية طبعا و ليست الدارجة .

2.1.3. النص الثاني من كتاب المتعلم وهو من ميدان فهم المكتوب قراءة مشروحة:

الفايس بوك نعمة أم نقمة؟ ص96

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم المتوسط، مارس2016، ص:32.



اقرأ النص
96
نص الفهم | قراءة مشروحة
«الفايس بوك» نعمة أم نقمة؟
قواعد اللغة
97
أ- أتعلّم قواعد لغتي:
الاستنتاج
ب- أوظّف تعلّماتي:
أنجز تماريني في البيت:
أعود إلى قاموسي:
أفهم النص:
د. أحمد أبو زيد
مجلة العربي العدد 627 فبراير 2011
Activer Windows
Accédez aux paramètres pour active

التحليل و المناقشة:

المعيار الأول: أن يكون محققا لأهداف المنهاج: الكفاءة الختامية للمقطع:

- النص الذي بين أيدينا من الميدان الخامس العلم والاكتشافات العلمية ورد في الصفحة 96 من الكتاب المدرسي يرتبط قياس مدى ملاءمة هذا المعيار (ان يكون محققا لأهداف المنهاج) بالنظر إلى:

الكفاءات المستهدفة المتمثلة في:

من جهة الكفاءات الشاملة:

- التواصل بلغة سليمة

- قراءة مسترسلة منغّمة لنصوص مركبة متنوعة الأنماط

- ينتج نصوصا مشافهة و كتابة في وضعيات تواصلية دالة

طبيعة النص شكلا و مضمونا يخدم الكفاءة الشاملة فقد جاء متسقا و منسجما و ذو موضوع يخدم المطع من جهة ويعالج المشكلة بطريقة جدلية محفزة للنقد و إبداء الرأي فموضوع الفايس بوك واقع معيش وموضوع سائد فمناسب جدا تناول مثل هذه الموضوعات وبلغة عربية فصحى في مستوى المتعلم فيتعلم لغته الرسمية، حتى يتمكن بعد إتقانها من إبداء آرائه وتوجهاته حيال موضوعات الساعة.

أما من جهة الكفاءات الختامية في نهاية المقطع فهي تتكامل مع تلك الشاملة لتستهدف الكفاءات الآتية:

- ينتج نصا متسقا و منسجما.

- يبين فيه دور العلم في حياة الإنسان كالاختراعات و الابتكارات الحديثة.

- يوظف السرد و الوصف المعنوي

- وفي قواعد اللغة يتعلم إن وأخواتها و المفعول به

- الأسلوب العلمي و الأسلوب الخبري.

- أدوات الربط.

- النقد و إظهار الرأي الشخصي.

نستطيع أن نبدي الرأي نفسه بخصوص الكفاءة الختامية فهما يتوافقان إلا أن الأول تظهر فحواه وجدواه في نهاية السنة، أما الثاني ففي نهاية المقطع فهذا من ذاك إذن، وقد كان النص مناسبا لموضوعات القواعد ففيه شواهدها في سياق نصي واضح ومتناسب مع نمط النص والأسلوب الخبري فكما رأينا النص بصدد إخبارنا بوجهات النظر المختلفة حول الفايسبوك و إن كان فيه جانب الإيعاز والتوجيه لتوجيه المتعلم للكفية التي يتعامل بها مع مثل هذه الوسائط التي لا يؤتمن جانبها و التي لا يمكن تجاهلها ففيها الغث و فيها السمين.

أما من جهة نشاط ميدان فهم المكتوب (القراءة): يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية و شعرية متنوعة الأنماط تتكون من مئة وستين إلى مائتي (160-200) كلمة مشكولة جزئيا ويعبّر عن فهمه لمضمونها في وضعيات تواصلية دالة .

فقراءة النص تحسن مستوى القراءة المعبرة والمسترسلة فالتلميذ بات في التعليم المتوسط يفهم ما يقرأ ويظهر هذا من خلال القراءة التعبيرية وينبني عن هذا الفهم إنتاج نصوص على شاكلة النص المقروء والمفهوم في السياقات التواصلية الدالة والمناسبة.

المعيار الثاني: (النصانية)

1- **التماسك:** النص متماسك وهذا واضح من خلال العلاقات داخل النص ووجود روابط نصية مثل الضمائر أدوات الربط الإحالة و التكرار.

2- **الانسجام:** وهو منسجم من خلال ترابط الأفكار مع بعضها البعض، و التسلسل المنطقي للأفكار من أجل إيصال الفكرة .

4-**القصدية:** النص بقدر ما عرض بطريقة جدلية إلا أن غرض الإيعاز موجود فيه وهو يدعم فرضياته ببراهين بأسلوب علمي و بطريقة منطقية تربط بين السبب و النتيجة

المقبولية: و تتمثل في مدى قبول النص من طرف المتعلم القارئ وهو من الجمهور العام، فالنص لم يوجه للمتعلم خاصة ولكنه ضمنيا معني به باعتباره يتداول هذه الوسيلة.

– الإعلامية: يقدم النص إضافة للقارئ ويعلمه شيئا جديدا مع لغة مناسبة تعزز القيمة الأدبية والفكرية للنصوص التعليمية فلا ننكر أن النص ارتقى بمستوى المتعلم وخاطبه بلغة مثل لغة الكبار والمثقفين وذلك من خلال أفكار كبيرة تشرح تأثير الفايسبوك في تشكيل الوعي والتقارب والثقافي وأنه عامل مؤثر في تكوين الرأي العام فإن كان المتعلم يفهم موضوعات بهذه اللغة وبهذه الأفكار فقد بات مؤهلا لمطالعة المجلات الراقية ذات المستوى الفكري والأدبي التي تستهدف في الأصل فئة الكبار.

– الموقفية: النص ملائم للسياق الذي كتب فيه ومن أجله فقد صار الفايسبوك ميدانا وفضاءا ومحيطا منغمس فيه المتعلم.

المعيار الثالث: انقرائية النصوص التعليمية:

الإخراج: من ناحية العناية بالوظيفية التنبيهية خطا وتهوية ورسوما مصاحبة كانت في المستوى، فمتن النص جاء محاطا بشريط عناوين، وعمود عناوين محاكيا لصفحة الفايسبوك، حتى الألوان ذاتها ألوان واجهة تطبيق الفايسبوك.

السهولة: النص مستواه عال نسبيا لغته محكمة ولكنه من النوع الذي يرفع مستوى المتعلم و يجعله يبحث في معاني المفردات الجديدة واستعمالاتها.

الحجم : النص مناسب جدا من ناحية الحجم لولا أننا قلنا أن فيه بعض الصعوبة وهذا ربما أخذ من حجم الحصة وأخذ من مقدار الفهم والدراسة إلا أن يحضّر المتعلم النص أو يوصيهم المعلم بإعادة دراسته فالتعلم لا يحصر داخل حجم الحصة فخارج الصف لابد أن يتعلم المتعلم كيفية التعلم بنفسه غير معتمد دوما على حضور معلمه.

المعيار الرابع: مراعاه حاجات المتعلم (القارئ) واهتماماته وخبراته القبلية:

النص يدور موضوعه حول واحد من أشهر وسائل التواصل الاجتماعي وهو الفايسبوك الذي يعرفه كل التلاميذ، و ربما الغالبية منهم عندهم حسابات في هذا التطبيق نص الفايسبوك يندرج تحت المقطع الخامس الذي يتناول موضوع العلم والاكتشافات العلمية، فموضوع الفايسبوك يدور حوله كلام كثير وجدلي بين من يرى حسناته ومن يرى سيئاته.

المواكبة: أما هذه فهي تفرض نفسها فقد باتت وسائل التواصل الاجتماعي جزءا من حياة جميع الأفراد والفئات بات جزءا منه شاءت أم أبت وسبب غزوها و هيمنتها هو ما توفره من فرص التواص الاجتماعي بدون تقييد فهذا النص يشعر فيه المتعلم أنه معني به أو أنه من بيئته بوضوح فربما إذا أحس بهذه الصلة بالموضوع تحمس لفهمه والاطلاع و الاستزادة فإن حصل ذلك كانت الفرصة مناسبة لتعليمه اللغة بأسلوب سهل و مفهوم أمكن كذلك أن نوجهه أخلاقيا و قيميا .

– ويساعد في فحص مدى مناسبة النص لمستوى المتعلم معارفه وخبراته القبلية، وهذا يدفعنا للنظر في ملمح خروجه من التعليم الابتدائي أو ملمح دخوله، فهو ذاته فالمتعلم في السنة الأولى متوسط يكون مرحلة انتقالية له ملمح دخول جاء به من المرحلة الابتدائي ويرمي لتحقيق ملمح الخروج عند نهاية السنة الأولى التي تؤهله للسنة الثانية، وحتى لنهاية المرحلة المتوسطة .

ملمح التخرج من التعليم الابتدائي :

الكفاءة الشاملة: في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة و مختلفة الأنماط، تتكون من مائة و ثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة ، مشكولة جزئيا ويفهمها، و ينتجها مشافهة و كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

هذه الكفاءة يمكن تحقيقها من خلال النص فصاحب مثل هذه الكفاءة يمكنه قراءة و فهم نصوص من هذا المستوى و إن زدنا بعض الصعوبة فالمتعلم يتطور في تعلمه وفي نموه الذهني والنفسي السلوكي.

الكفاءة الختامية فهم المكتوب: يقرأ نصوصا من أنماط مختلفة قراءة معبرة باحترام الضوابط اللغوية وعلامات الوقف، و يشرحها بأسلوبه، في وضعيات تواصلية دالة.

يتناسب النص مع هذه الكفاءة التي جاء بها و تؤهله لتناول نصوص من هذا المستوى أو أصعب قليلا حتي يتطور كما أسلفنا .

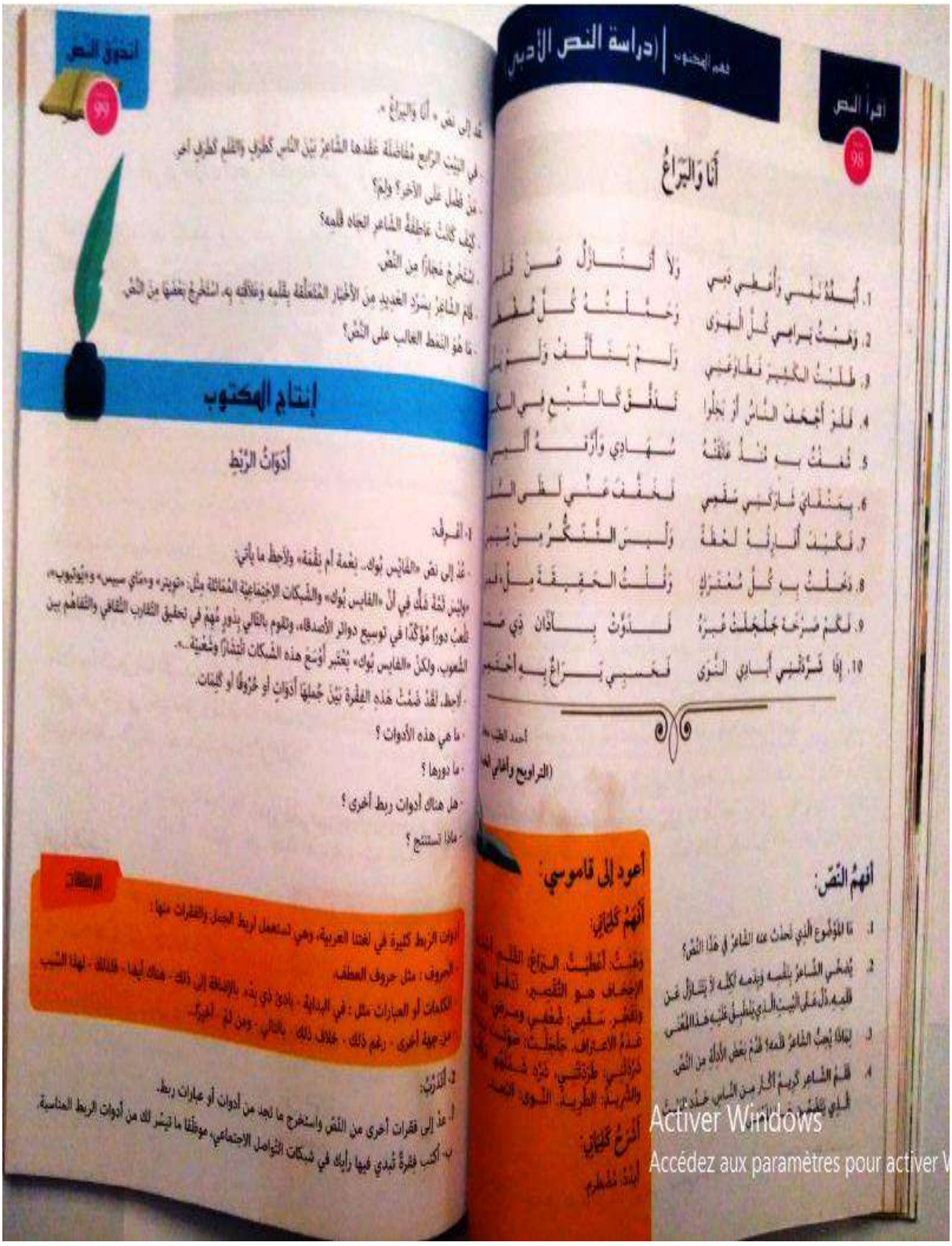
كما يبدو أنّ النص مترجم بلغة عالية نسبيا على مستوى المتعلم في السنة الأولى متوسط والنص جريء باستعماله كلمات وعبارات ومصطلحات ربما لم يسبق له تداولها في قاموسه من مثل: العقل الكوكبي، التقارب الثقافي، الرأي العام، عامل مؤثر، الأمة الإمبراطورية الافتراضية...

المعيار الخامس: أصالة النصوص التعليمية (غير اصطناعية):

النص الأصيل هو نص طبيعي يتم إنتاجه لغرض حقيقي في سياق تواصلي معين وهو بيان أهمية وخطورة وضرورة التعامل بحذر مع مثل هذه المواقع و الوسائط التواصلية و قد كتب بهدف تحقيق غاية فعلية ذكرناها وهذا من أجل الإقناع فأسلوب الإخبار و الإيعاز واضح من النص و الروابط زادت في بيان ذلك .

3.1.3. النص الثالث وهو من ميدان فهم المكتوب (دراسة النص):

(أنا و اليراع، ص98)



اقرأ النص
98
دراسة النص الأدبي
أنا والبَرَاعُ
أنهمُ النّص:
أعود إلى قاموسي:
أنهمُ كتابيّ:
أشرحُ كتابيّ:
أنحوُ النص
99
إنتاجُ المكتوب
أدواتُ الرّبط
الإضافات
أنشطة
Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer W

التحليل و المناقشة:

المعيار الأول: محققا لأهداف المنهاج:

– النص الذي بين أيدينا من الميدان الخامس العلم و الاكتشافات العلمية ورد في الصفحة 98 من الكتاب المدرسي يرتبط قياس مدى ملاءمة هذا المعيار (محققة لأهداف المنهاج) بالنظر إلى:

– الكفاءة الختامية للمقطع التي ترمي إلى أن يصل المتعلم في نهاية الطور المتوسط إلى التواصل بلغة سليمة، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا مركبة متنوعة الأنماط، لا تقل عن مئة وسبعين كلمة، و ينتجها مشافهة و كتابة في وضعيات تواصلية دالة، ونفس ما قلناه حول النصوص السابقة نستطيع قوله هنا فالنصوص وإن كانت تستجيب لكل المعايير فالتواصل باللغة كتابة و مشافهة لا يزال دون تحقيق كافة أهدافه وهذا لا يرجع فقط لمدى ملاءمة النص ولكن لاعتبارات أخرى ذكرنا منها أداء المعلم والطريقة المطبقة والاستعمال اللغوي العام داخل القسم وفي المؤسسة وربما حتى خارجها ولو في فضاءات رسمية أو حتى عامة فما يمنع من التحدث بالعربية الفصحى بطريقة سلسة تداولية دون تنطع ولكن بأريحية وبحب مهما كانت النظرة مستهجنة حتى يتقبلها المجتمع ويعرف أنها لغته وأنها هويته .

– وضع له كفاءة ختامية التي تتمثل في أنّ: " ينتج المتعلم نصا متسقا ومنسجما بلغة سليمة ليبين فيه دور العلم في حياة الإنسان، مستشهدا ببعض الاختراعات العلمية ويوظف فيه السرد والوصف المعنوي، إن وأخواتها، المفعول به، الأسلوب العلمي، الأسلوب الخبري، أدوات الربط النقد و إظهار الرأي الشخصي"

وكل ما سبق يمكن تحقيقه من خلال هذا النص وإن كان شعرا فالشعر جنس أدبي خاص، وهو نمط نصي خاص؛ فالشعر فن والفن موهبة وهي ليست تعطى لكل واحد أما فهم الشعر وتذوق موسيقاه وإيقاعه فممكن من خلال معرفة موسيقى الشعر أي العروض والقافية.

الإنتاج الكتابي: ينتج كتابة نصوصا منسجمة بسيطة متنوعة الأنماط من فقرة إلى فقرتين بلغة صحيحة مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة، وقد سطر له في هذا الأسبوع هدف وهو أدوات الربط.

المعيار الثاني: النصانية:

1- التماسك: النص متماسك و هذا واضح من خلال العلاقات داخل النص و وجود روابط نصية مثل الضمائر أدوات الربط الإحالة و التكرار و لكنها على مستوى البيت الشعري فالربط بين بيتين بروابط تجعل الثاني نتيجة للأول يعد عيبا من عيوب القافية و هو الإيطاء

2- الانسجام: وهو منسجم من خلال ترابط الأفكار مع بعضها البعض، و التسلسل المنطقي للأفكار من أجل إيصال الفكرة وكما في الاتساق فالبيت الشعري في القصيدة العمودية يتمتع بوحدة العضوية يعني أن تكتمل الفكرة في حدود البيت وإن كانت لها صلات دلالية بما سبق و لحق من حيث أن القصيدة تتناول موضوعا واحدا وهنا هو اليراع .

4-**القصدية:** من العنوان يتضح قصد الشاعر وهو يعدد مزايا القلم (اليراع) لإبراز قيمته وأهميته.

المقبولية: يحظى النص بالقبول فهو من الموضوعات المطروقة و المتداول كثيرا في الميدان فالقلم أداة من أدوات التعلم وهو حامل لرمزية عظيمة مهما يواجهه الآن من تحديات و ذلك بالعدول عنه إلى الوسائل التقنية والتكنولوجية إلا أنها في الحقيقة لا تخرج عن مفهوم القلم ووظيفته في الكتابة، فالقلم هو القلم قلم حبر، أو رصاص، أو لوحة مفاتيح، أو مسجل صوت نملي عليه فيكتب أو يحول الصوت إلى كتابة.

5- الإعلامية: وهي تقييم مبنى على تقديم النص لمعلومات جديدة أو مهمة يعني هل يقدم معلومات جديدة أو يعيد تقديم ما هو معروف بالفعل، والقلم معروفا وقديم ولكن تقديمه مرة أخرى لبيان أهميته.

6- الموقفية: قياس مدى ملاءمة النص للسياق الذي كتب فيه، ومن أجله. والسياق هنا هو جو المدرسة وجو التعلم وميدان القراءة والكتابة فلا عجب أن يكون مفهوما، وواضحا، ومناسبا.

7-التناص: العلاقة بين هذا النص الشعري (قصيدة) و نصوص شعرية أخرى من حيث الاقتباس تمثلت في بعض الصور الفنية والتشبيهات وحتى العبارات التي كثيرا ما يتداولها الشعراء من خلال اللغة الشعرية المتميزة .

المعيار الثالث: انقرائية النصوص التعليمية :

الإخراج الفني: تفعيل تصميمه للوظيفة التنبيهية والتي نراها ناقصة ففي صفحة القصيدة لم نجد صورة مصاحبة للقصيدة وإن كان في الصفحة المقابلة رسمة للقلم ولكنها بعيدة فالصورة لابد أن تكون وضعيتها بالنسبة للنص أعلى أو أسفل أو يمنة أو يسرة أو في الخلفية وليس في صفحة أخرى لا تظهر الصلة بين الصورة و القصيدة.

السهولة: أما هذا المعيار فقد احتوى النص على بعض الألفاظ الفصيحة التي تفيد تلميذ السنة الأول المتوسط ويندرج هذا النص ضمن شكل الشعر، كما يتحدث النص على قيمة علمية عظيمة هي العلم والتعلم، ويدعو المتعلمين إلى طلبه وبذل الوقت والجهد في تحصيله خاصة وأن بعض ألفاظه غير مألوفة، وبالتالي تتطلب وقتا لفهمها واستيعابها..

الحجم: أما فيما يخص المعيار الثاني، فإن القصيدة المنتقاة تتكون من ثمانية أبيات، مما قد يبدو عاديا لا طول ولا قصر بالنسبة للتلميذ في هذا المستوى.

المعيار الرابع: مراعاة حاجات المتعلم (القارئ) واهتماماته وخبراته القبلية:

المواكبة: النص المختار عبارة عن قصيدة من العصر الحديث وعليه يتحقق المعيار الأول القاضي بمواكبة النص لتطورات الحياة.

سن المتعلم واهتمامه: هو مناسب لسنه فليس موضوعا صعبا أو بعيدا عن ميدانه و لكنه من صلب الميدان والاهتمام فالعلم و التعلم ميدان المتعلمين وكل ما صب في هذا فهو منه.

ويدخل في هذا المعيار معاينة خبرات ومعارف المتعلم القبلية من خلال الدخول والخروج؛ فالتلميذ في السنة الأولى متوسط هو في مرحلة انتقالية له ملمح دخول جاء به من المرحلة الابتدائي، ويرمي لتحقيق ملمح الخروج عند نهاية السنة الأولى التي تؤهله للسنة الثانية وحتى لنهاية المرحلة المتوسطة .

فملمح التخرج من التعليم الابتدائي فيما يخص الكفاءة الشاملة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تتمثل في أن يتواصل المتعلم بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبرة مسترسلة نصوصا مركبة ومختلفة الأنماط، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا ويفهمها، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الكفاءة الختامية فهم المنطوق وإنتاجه: يفهم خطابات مسموعة من أنماط مختلفة، ويتفاعل معها وينتجها مشافهة بلغة سليمة، مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة .

الكفاءة الختامية فهم المكتوب: يقرأ نصوصا من أنماط مختلفة قراءة معبرة باحترام الضوابط اللغوية وعلامات الوقف، ويشرحها بأسلوبه، في وضعيات تواصلية دالة.

الإنتاج الكتابي (التعبير) ينتج كتابة نصوصا منسجمة بسيطة متنوعة الأنماط من فقرة إلى فقرتين بلغة صحيحة مستعملا الرصيد اللغوي المناسب في وضعيات تواصلية دالة[1].

وقد اتضح لنا من خلال الربط بين الواقع (النص الذي بين أيدينا)، والمأمول (تلك الأهداف المرصودة) أن المهمة تحققت و استجابت لتلك المعايير وإن خالفتها فنسبيا.

المعيار الخامس: أصالة النصوص التعليمية (غير اصطناعية):

النص الذي بين أيدينا نص أصيل طبيعي تم إنتاجه لغرض حقيقي في سياق تواصلي معين، فقد كتب ونظم من أجل تحقيق غاية بعينها سواء كان ذلك للإخبار أو الإقناع بأهمية العلم والتعلم، وحتى وإن كان نصا شعريا –فلا يمنع أن يعكس طبيعة اللغة المستعملة في الحياة اليومية الأدبية طبعا وليست العامية أو العفوية، وقد جاءت فيه تفاصيل حقيقية وملائمة للسياق، ومتأثرة ببيئة وثقافة الجمهور.

2.3. حوصلة تحليل النصوص ونقدها:

1.2.3. تحقيق أهداف المنهاج:

وقد ركزنا في تحقيق أهداف المنهاج على الجوانب:

الجوانب المعرفية: هل النص يساعد التلاميذ على اكتساب المعرفة والمفاهيم الجديدة؟ هل يعزز فهمهم للموضوع؟

تحقيق الأهداف المهارية: هل النص يعزز المهارات اللغوية، التحليلية، أو النقدية؟ هل يشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في سياقات أخرى؟

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، مارس 2016، ص:32.

تحقيق الأهداف الوجدانية :هل النص يؤثر على مشاعر التلاميذ وقيمهم؟ هل يعزز لديهم الوعي الاجتماعي أو الأخلاقي؟

وهنا نؤكد على مدى مساهمة النص في تحقيق أهداف المنهاج، وما إذا كان يعتبر خيارًا مناسبًا للتعليم.

2.2.3. النصانية:

و قد ركزنا في قياسها على:

التماسك: يستخدم النص أدوات ربط مثل "بالإضافة إلى ذلك" و"لذلك".

الترابط: النص يبدأ بمقدمة عن فوائد القراءة، ثم يقدم أسبابًا وأمثلة، وينتهي بخاتمة.

القصدية: الهدف واضح وهو تشجيع القراءة.

المقبولية: اللغة بسيطة ومناسبة لجمهور عام.

المعلوماتية: يقدم النص إحصاءات جديدة عن تأثير القراءة على الذكاء.

الموقفية: النص صالح ومناسب للنشر في مجلة علمية ثقافية موجهة للصغار.

التناص: النص يشير إلى مقولات لكتاب مشهورين عن القراءة.

فالنصوص المفحوصة أثبتت تجاوبا مع المعايير النصية فإقحام النصية يحتم تفعيل مؤشراتها و معاييرها و هذا ما وجدناه من خلال النصوص الثلاثة.

3.2.3. انقرائية النصوص التعليمية :

وقد ركزنا على الشكل ذي الوظيفة التنبيهية على السهولة أو الصعوبة، وتتجلى أهمية هذين المعيارين في جذب انتباه المتعلمين للنص أو موضوع الدرس و زيادة تركيزهم معه عبر التحضير الجيد له و المشاركة في إثراء النقاش حوله.

فمن جهة الشكل فقد تحقق المطلوب أما من حيث السهولة والصعوبة و الطول والقصر فمعظم النصوص المختارة طويلة نوعا ما، مما قد يسبب الشعور بالملل والرتابة في نفسية المتعلمين، ويؤدي إلى عدم انتباههم وتركيزهم خلال تحليل النص، وعدم تفاعلهم معه ومشاركتهم في النقاش.

4.2.3. مراعاة حاجات المتعلم (القارئ) و اهتماماته وخبراته القبلية:

النصوص التي اخترناها تحقق معيار المعاصرة فقد تناولت موضوعات تنتمي إلى العصر فالحديث عن الفضاء أو الفايسبوك أو حتى القلم هذا الأخير الذي يتميز بصلاحيته لكل العصور وهو خير موضوع يعبر عن الميدان (العلم والاكتشافات العلمية) فمبدؤها كلها بالقلم .

وعن تحليل وفحص النص التعليمي من حيث مراعاة حالة المتعلم يتطلب تقييمًا دقيقًا لمدى ملاءمة النص لمستوى الطالب وقدراته، بالإضافة إلى مراعاة خبراته القبلية (المعرفة السابقة)، هذا من أجل المساعدة في ضمان أن النص ليس صعبًا جدًا فيشعر المتعلم بالعجز إزاءه، ولا سهلا جدا فيفقده الاهتمام، والملاحظ أنها كانت وسطا من حيث الصعوبة مستجيبة كلها لهذا المعيار، وقد احتوت النصوص على معلومات ومفاهيم يعرفها المتعلم مسبقًا، مع تقديم خلفية كافية نسبيا للموضوع والنصوص كانت لها صلة تربط المتعلم بالواقع من خلال ربط المعلومات الجديدة التي وردت في النصوص بخبرات المتعلم القبلية حتى تسهل له البناء عليها وإدماج الجديد مع القديم، وتتراكم المعرفة مع كل درس ونص.

5.2.3. أصالة النصوص التعليمية (غير اصطناعية):

كل نصوص الكتاب أصيلة غير مصطنعة جاءت لتحقيق أغراضها دون تكييف وتشويه فالأول نص علمي سعى لإثبات فرضيات معينة وهي إمكانية زراعة النبات في الفضاء والثاني حجاجي تناول إحدى أكثر الموضوعات تداولا وهي وسائل التواصل الاجتماعي من خلال أبرز وسيلة وهي الفايسبوك أما الثالث فنص أدبي شعري تحدث عن القلم معددا مزاياه بلغة راقية عالية .

المبحث الثالث:

المقاربة النصية من خلال الميادين التعليمية في الكتاب

1. ميدان فهم المنطوق و إنتاجه (التعبير الشفهي)

2. ميدان فهم المكتوب:

1.2. القراءة المشروحة و تناول الظاهرة اللغوية (النحو و الصرف)

2.2. دراسة النص الأدبي وتناول الأساليب البلاغية والفنية.

3. ميدان إنتاج المكتوب و تقنيات التعبير

4. المشاريع، والإنتاج المكتوب، ونشاط الإدماج، والتقويم

المبحث الثالث:

المقاربة النصية من خلال الأنشطة اللغوية و الميادين التعليمية في الكتاب:

المطلب الأول:

1.1. ميدان فهم المنطوق و إنتاجه (التعبير الشفهي)

يُعدّ تناول جميع أنشطة اللغة العربية بالمقاربة النصية شرطا لازما منذ الإصلاحات الأولى في العام 2003، وكذلك في الإصلاحات و التحسينات في العام 2016، و هذا من خلال جميع السندات التربوية و الوسائل التعليمية الرسمية وسوف نعرض في هذا المبحث للكيفية التي تقدم بها أنشطة اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية و ما مدى تحققها و فاعليتها .

وتشمل الأنشطة اللغوية جميع مستويات اللغة من الصوتي إلى الإفرادي، و التركيبي، و الدلالي، و التداولي، والتواصلي، وقد جاء بناء الأنشطة واختيارها أيضا منسجما مع المفاهيم التعليمية الجيدة و المهارات اللغوية المستهدفة، وهي:

(مهارة فهم المنطوق، و مهارة التعبير المنطوق، و مهارة فهم المكتوب، و مهارة التعبير المكتوب) و على ضوئها بنيت الأنشطة اللغوية المنطلقة من نص أو نصوص للسماع أو للقراءة أو للدراسة فجاءت الميادين موزعة على كل مقطع أسبوعي محددة كما يأتي:

- **ميدان فهم المنطوق:** و تمّ إدراج نصوصه و طرائق تناوله في دليل المعلم
- **ميدان فهم المكتوب:** و الذي يتناول:

أ- قراءة مشروحة: يقرأ و يدرس، و يتخذ سندا للظاهرة اللغوية.

ب- دراسة النص الأدبي: يقرأ ويدرس أدبيا ويتخذ سندا للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية ذات الجودة والفرادة والتميز.

- **ميدان إنتاج المكتوب:** يتناول فيه بعض الأنماط التعبيرية وبعض التقنيات الأدبية منطلقا للإنتاج الكتابي ومجالا لقياس و ضبط الكفاءات وتقويمها

- هذا بالإضافة إلى أنشطة المشاريع؛
- و كذلك النتاج المكتوب ونشاط الإدماج.

و في هذا الميدان تستهدف مهارتان من المهارات الأربع وهما: مهارة فهم المنطوق و مهارة إنتاج المنطوق.

فالأول خاصة بالسماع و فهم المنطوق، وقد أدرجت نصوصه في دليل المعلم.

والثاني خاص بإنتاج المنطوق من خلال النشاط الشفوي

عدد النصوص توزع على المقاطع الثمانية ثلاثة نصوص كل أسبوع واثنتا عشر (12) نصا كل شهر بمجموع ستة و تسعين (96)، أما نصيب ميدان فهم المنطوق فالثلث باثنتين و ثلاثين (32) نصا كلها نثرية لا شعر و لا قرآن و لا حديث نبوي

بحجم ساعي أسبوعي هو ساعة واحدة مثلما هو موضح في الجدول الخاص بمواقيت الأنشطة المقررة

الرقم:	النشاط:	التوقيت:
1	فهم المنطوق و إنتاجه	01 ساعة
2	فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة	01 ساعة
3	الظاهرة اللغوية (البناء اللغوي)	01 ساعة
4	فهم المكتوب (02) دراسة النص الأدبي	01 ساعة
5	إنتاج المكتوب	01 ساعة
6	أعمال موجهة	30دقيقة

فالمقطع التعلمي يتكون من (04) أسابيع تعلّمية بحجم 22 ساعة موزعة على الميادين كما يأتي:

فهم المنطوق: (04) ساعات.

فهم المكتوب: (12)ساعة

إنتاج المكتوب (04) ساعات

إدماج و معالجة: (02) ساعتان

طريقة تنفيذ التعلمّ في ميدان فهم المنطوق و إنتاجه:

الكفاءة الختامية:

المطلوب منه أن:

- يتواصل مشافهة بلغة سليمة
- يفهم معاني الخطاب المنطوق و يتفاهم معه.
- ينتج خطابات شفهية، محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة:

يستمع إلى خطابات وصفية و سردية من أجل:

- الوقوف على الموضوع و فهمه

-التعبير عن الفهم و التفاعل مع الموضوع أو الفكرة

- توظيف الرصيد اللغوي المناسب

-استنتاج القيم و المواقف

2.1. طريقة تنفيذ التعلمّات:

1- تحديد الأهداف التعلمية

2- الانطلاق من وضعية

3- إسماع النص بكيفية واضحة متأنية وبصوت مسموع من طرف كل المتعلمين يحترم فيها المعلم مخارج الحروف والأداء المعبّر.

4- مناقشة المسموع بتنشيط من المعلم مع مراعاة العدل والمساواة أي بإشراكه الكل في هذه المرحلة، مع ضرورة الانتباه للمتعلمين الذين يجنحون للكسل والصمت قصد القضاء على الخجل والانطواء وقصد تنمية الجرأة الأدبية، يتداول المتعلمون على اخذ الكلمة بلغة عربية سليمة، لإبراز شخصياتهم، يناقشون أفكار المسموع وأهم المعطيات ويعبرون عن مواقفهم وآرائهم، وربط بعض أفكار المسموع بالواقع المعيش.

5- إنتاج النص شفويا بلغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام.

6- مناقشة الإنتاجات، حيث تعرض الإجابات شفويا، وتدور مناقشة بين المتعلمين حولها بلغة سليمة، حيث يدلي السامعون للعروض بآرائهم أو تصويباتهم، ويرد العارضون بجرأة على الملاحظات، مدافعين عن إنتاجاتهم وآرائهم بطريقة مقنعة أو متراجعين عن مواقفهم الفكرية إذا اقتنعوا بضعفها أو فسادها.

7- أخيرا، يعقّب المعلم على كل ما دار بين المتعلمين، مؤيدا ومصوبا من حيث المعارف والمعلومات المنهجية.

3.1.أهمية فهم المنطوق و إنتاجه:

- قيل تحدث لنراك، وقد صدقوا فلا نعرف من الناس أو من أنفسنا أو من تلاميذنا مهاراتهم وقدراتهم التعبيرية والإنشائية والإبداعية حتى يتكلموا فـ :"الإفصاح عمّا في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة المحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب عن مواهبه ة قدراته وميوله"[1]

- والجانب المنطوق هو الأصل في اللغة ثم يأتي الجانب المكتوب تمثيلا له، وهذا ابن جني يقول في حد اللغة أنها أصوات بعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، فالتواصل اللغوي والتبليغ اللغوي لابد فيه من التعبير بأشكاله الكتابية والشفوية -، ومن وأغراضه أيضا تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين، وتعويدهم على حسن الملاحظة، ودقتها وتشجيعهم على المناقشة[2]

[1] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن، 2000،ص153.

[2] سعاد عبد الكريم و عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب و اللغة و التعبير بين النظرية و التطبيق، ص:94.

– التعبير الشفوي (إنتاج المنطوق) يجعل الفرد قادرا على نقل وتوصيل المعلومات والخبرات والآراء، والاتجاهات إلى الآخرين بطريقة منطقية منظمة/ تجد القبول والاستحسان عند المستمعين مع سلامة اللغة و حسن التعبير[1]

– كما تساعد نصوص فهم المنطوق في تحسين مهارات الفهم الاستيعاب، وكذلك تطوير القدرة على التعبير الشفهي، كما تعزز التعرف على القيم الاجتماعية أو الأخلاقية أو العلمية بحسب موضوع المقطع المطروق.

يستحسن استخدام وسائل تعليمية من مثل مقاطع فيديو تعليمية من أجل تقديم دروس تفاعلية، وخاصة أنها تنال قبولا عند التلاميذ و تحرك فيهم التحفيز و هم ينسجمون مع هذه الوسائل التعليمية أكثر مما ينسجمون

مع الطرائق والأساليب التقليدية والتي قد تتسم بالجفاف وقلة التحفيز، وربما أقحم المعلم وضعيات تعلمية ما بتوظيف الألعاب التعليمية والتي يراعى مناسبتها للهدف المتوخى وحجم الوقت المتاح وطبيعة اللعبة التي تخدم التعلم من جهتين بحيث يلعب ويتمتع وفي الوقت ذاته يتعلم.

4.1. نموذج تطبيق المقاربة النصية في نشاط فهم المنطوق.

يتضح من خلال إصلاحات الجيل الثاني منذ العام 2016 العناية بهذا النشاط المتمثل في فهم المنطوق وإنتاجه أو التعبير الشفوي كما كان شائعا ؛ فالأصل في اللغة أنها منطوقة مسموعة أولا وذلك قبل تدوينها واستعمالها في الكتابة وظهور لغة كتابية فقد كانت اللغة المحكية هي السائدة ثم اللغة المكتوبة وهي لغة رسمية تستعمل في مجال العمل والتدريس ولكن العالم المتواصل يتجاوز العمل والتدريس ويتطلب لغة محكية شفوية تداولية فوجب إذن الحرص على تطويرها منذ البداية حتى لا نخرّج متعلما لا يعرف يفصح عما في نفسه بطلاقة وسلاسة.

وتطبيق المقاربة النصية في نشاط فهم المنطوق له خصوصية من جهة تركيزه على بنية النص المسموع الذي يُعد محورًا أساسيًا للتعلم في كل من المقاربة النصية وميدان فهم المنطوق وعناصره اللغوية وسياقه يساعد المتعلمين على تتبع الأفكار، وفهم العلاقات بينها، واستخلاص المعاني المقصودة، أما دور المقاربة النصية فهو يتمثل في توفير الإطار المنهجي لتحليل النصوص المسموعة على مستويات مختلفة.

[1] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها، المؤسسة الحديثة للكتاب ، (ط.ط)، طرابلس لبنان ، 2010، ص: 153.

فكما أن النص المكتوب يمثل نقطة الانطلاق في تحليل اللغة وتدريسها وفقًا للمقاربة النصية، فإن النص المسموع يمثل المادة الخام التي يتم التعامل معها في ميدان فهم المنطوق، هذا التركيز المشترك على النص يسمح بتطبيق نماذج و مبادئ تحليل مشابهة، مثل تحديد الأفكار الرئيسية والتفاصيل، وتحليل المفردات والتراكيب، وفهم السياق، سواء كان النص منطوقًا أو مكتوبًا.

ففهم النص المنطوق و الذي لابد أن يشمل على تحليل بنيته (مثل كونه سردًا أو حوارًا أو وصفًا)، وعناصره اللغوية (المفردات، القواعد، النطق، التنغيم)، وسياقه (المتحدث، المستمع، الموضوع، الغرض من الكلام)، يُعد أمرًا بالغ الأهمية لتحقيق الفهم الفعال، ولابد من التكامل بين المقاربة النصية وميدان فهم المنطوق من خلال تزويد تلاميذ السنة الأولى متوسط بالأدوات والاستراتيجيات اللازمة لفهم النصوص المسموعة وتحليلها والتفاعل معها بشكل فعال، مما يساهم في تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية وتنمية مهارات التواصل لديهم.

1.4.1. مراحل تنفيذ نشاط فهم المنطوق في ضوء المقاربة النصية:

مرحلة ما قبل الانطلاق نشاط فهم المنطوق:

و تركز هذه المرحلة على التهيئة لبدء الاستماع لتفعيل معارفهم السابقة حول موضوع النص المسموع، بالإضافة إلى تحديد أهداف الاستماع وتوقع محتوى النص من خلال القيام ب:

- طرح أسئلة مثيرة للتفكير حول موضوع النص.
- عرض صور أو مقاطع فيديو ذات صلة بالموضوع.
- مناقشة عنوان النص أو بعض الكلمات المفتاحية فيه.

مرحلة الاستماع: في هذه المرحلة، يستمع المتعلمون إلى النص المسموع عدة مرات حيث يمكن أن تتضمن الأنشطة ما يلي:

- الاستماع للمرة الأولى للحصول على الفكرة العامة للنص.
- الاستماع للمرة الثانية لتدوين الملاحظات وتحديد الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة.

– الاستماع لمرات لاحقة للتركيز على جوانب محددة مثل المفردات الجديدة، أو التراكيب اللغوية، أو الأساليب المستخدمة.

مرحلة ما بعد الاستماع:

و هي مرحلة التحليل و المناقشة حيث يركز فيها على تحليل النص المسموع ومناقشة الأفكار التي وردت فيه، بالإضافة إلى استخلاص النتائج وربطها بالمعارف السابقة، و يمكن أن تشمل الأنشطة:

– الإجابة عن أسئلة فهم حول النص.

– تلخيص الأفكار الرئيسية شفهيًا أو كتابيًا.

– مناقشة آراء المتحدث أو وجهة نظره.

– إبداء الرأي حول موضوع النص وربطه بالواقع أو بالمعارف السابقة للمتعلمين.

2.4.1. التقويم:

يجب أن يركز تقييم فهم المنطوق في ضوء المقاربة النصية على كفاءة وقدرة المتعلمين على فهم الفكرة الرئيسية للنص المسموع، وتحديد التفاصيل الأساسية، واستنتاج المعاني الضمنية، والتعرف على بنية النص وتماسكه، وربطه بموضوعات أوسع أو خبراتهم الشخصية.

كما يمكن استخدام أدوات وأساليب تقييم متنوعة، مثل أسئلة الفهم المباشرة وغير المباشرة، وطلب تلخيص الأفكار شفهيًا، وتنظيم مناقشات حول النص، وحتى مطالبة المتعلمين بإعادة إنتاج أجزاء من النص المسموع بأسلوبهم الخاص.

وقد يواجه تطبيق المقاربة النصية في تدريس فهم المنطوق بعض **التحديات و الصعوبات**، مثل صعوبة هذه المقاربة بالنسبة لبعض المتعلمين، وحاجة المعلمين إلى تدريب إضافي على كيفية تطبيقها بفعالية، بالإضافة إلى ضرورة توفير نصوص مسموعة مناسبة ومثيرة لاهتمام المتعلمين وتتوافق مع مستوياتهم اللغوية . كما أن الوقت المخصص لحصص فهم المنطوق قد يكون غير كافٍ لإجراء مناقشات مستفيضة وتحقيق النتائج المرجوة .

3.4.1. مقترحات من أجل تعزيز مهارات فهم المنطوق لدى المتعلمين في ضوء المقاربة النصة

- تعزيز مهارات الاستماع النشط و ذلك بتشجيع المتعلمين على التركيز بانتباه أثناء الاستماع، ومحاولة توقع ما سيقوله المتحدث، والبحث عن مؤشرات محددة في النص المسموع، وطرح أسئلة للاستيضاح عند الحاجة

- تحليل النصوص المسموعة واستخلاص المعاني: يجب توجيه المتعلمين لتحديد الفكرة الرئيسية للنص، والتفاصيل الداعمة، وموقف المتحدث، وأي معانٍ ضمنية قد يتضمنها النص .

- تطوير القدرة على التفاعل مع النصوص المسموعة ونقدها: يجب تشجيع المناقشات والحوارات حول محتوى النص المسموع، وحث المتعلمين على التعبير عن آرائهم وتقديم حجج تدعم وجهات نظرهم بناءً على ما سمعوه.

- توفير فرص للتطوير المهني للمعلمين تركز على المقاربة النصية وتطبيقها في تدريس فهم المنطوق.

- تطوير مناهج دراسية تتضمن مجموعة متنوعة من النصوص المسموعة الجذابة وذات الصلة بواقع المتعلمين في السنة الأولى متوسط.

- تخصيص وقت كافٍ لأنشطة فهم المنطوق ضمن الجدول الأسبوعي للسماح بتفاعل شامل مع النصوص.

- تشجيع المعلمين على استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية التفاعلية لتعزيز الاستماع النشط والتفكير النقدي.

- دمج التكنولوجيا والموارد المتعددة الوسائط لتعزيز تقديم النصوص المسموعة و التفاعل معها.

المطلب الثاني:

2. ميدان فهم المكتوب:

1.1.2. القراءة المشروحة و تناول الظاهرة اللغوية (النحو و الصرف)

و يتناول الميدان نصين للقراءة الأول قراءة مشروحة يتخذ نصها بعد قراءته و فهمه سندا للظاهرة اللغوية (قواعد اللغة)، والنص الثاني هو نص أدبي يدرس دراسة أدبية، و يتخذ بعدها سندا للبلاغة أو الأساليب الفنية؛ لأن الغاية من النصين و الميدان بأسره كما ورد في المنهاج المحسّن:" إن تعلّم اللغة في مرحلة التعليم المتوسط يهدف إلى

التعمق في مفاهيمها، والتحكم أكثر في قواعدها، واستعمالاتها سعيا إلى اكتساب الملكة اللغوية ودور المعلم في هذا السياق، هو تصحيح تمثّلات المتعلمين، و منحهم حرية التعبير عن مكنونات أفكارهم ووجدانهم، و مرافقتهم بيداغوجيا في مسار تحويل حفظ القواعد اللغوية و القوالب الجاهزة إلى أفق رحب و هو التواصل"[1]

يعرّف ميدان فهم المكتوب (القراءة) من خلال الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط بأنه: "عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء استعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم"[2]

وفي السياق ذاته يسعى المنهاج لتنمية كفاءات التحليل و التركيب و الاستنتاج، و بالتالي حل المشكلات التي تواجهه في حياته و من النص يثري المتعلم رصيد اللغوي، ويستنتج القواعد اللغوية كمورد معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات، كما يكتشف خصائص أنماط النصوص، وبواسطته يتعلم التحليل، ويكتشف قيما خلقية واجتماعية و يبني كفاءة التواصل"[3]

أما بيداغوجيا الخطأ فهي معتمدة أيضا من خلال ما ورد في المنهاج: ".. اعتماد خطأ المتعلم منطلقا لتعلّمات جديدة، وتشجيع المتعلم على التواصل بالعربية انطلاقا من زاده اللغوي، وتدريب المتعلمين على نقد المقروء واتخاذ مواقف من الأحداث و الشخصيات، وتقديم البدائل"[4]

وميدان فهم المكتوب كما في غيره من الميادين التعليمية والأنشطة اللغوية يؤخذ ويتناول بالمقاربة النصية التي تتناول جميع الأنشطة انطلاقا من النص وبمقاربة النص باعتبارها اختيارا بيداغوجيا يوجب النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل البنية الكبرى التي

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة تعليم المتوسط، مارس 2016، ص:05.
[2] المرجع نفسه، ص:04
[3] المرجع نفسه، ص: 02
[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

تظهر فيها كل المستويات اللغوية الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وكذا يصبح نص فهم المكتوب محور العملية التعليمية ومن خلاله تنمى كفاءات الميادين ويتم تناول النص على مستويين:

أ. المستوى الدلالي/ و يتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي، الدلالات الفكرية..)

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

2.1.2. طريقة التدريس و تنفيذ التعلمات في ميدان فهم المكتوب –1– (قراءة مشروحة) :

الكفاءة الختامية:

- يقرأ نصوصا نثرية و شعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية
- يصدر في شانها أحكاما
- يعيد تركيبها بأسلوبه مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعية تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة:

- يقرأ النص بأحسن أداء
- يستخرج الفكرة العامة والفكرة الأساسية مع إبداء رأيه الشخصي
- يستخرج الظواهر اللغوية مع استنتاج ضوابطها
- يستخرج القيم الواردة في النصوص مع التعليق عليها

طريقة تنفيذ التعلمات من خلال دليل المعلم :

1-تحديد الأهداف التعلمية

2- الانطلاق من وضعية تعلمية

3- قراءة صامتة واعية

4- مناقشة الفهم العام و تتوج بفكرة عامة

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة، جويلية 2015، ص:06.

5- قراءة نموذجية من طرف المعلم.

6- قراءات فردية من طرف المتعلمين يراعى فيها ما يأتي: الأداء- الاسترسال- السلامة- علامات الوقف

7- يتخللها شرح المفردات التي تكون عائقا أمام الفهم، ويكون المعلم قد كلّف أو وجه المتعلمين إلى شرحها

8- مناقشة فهم النص و يكون:

بتقسيم النص إلى وحدات فكرية، فمناقشتها، فاستخراج وصوغ الأفكار

9- استخلاص الفكرة الرئيسة أو المغزى

10- يسأل المتعلمين أسئلة هادفة تتعلق ببعض الأساليب اللغوية الواردة في النص:

- تناول الظاهرة اللغوية تحت عنوان قواعد لغتي:
- يوجه المتعلمين لاستخراج الشواهد من النص المقروء والمدروس من الناحية الفكرية والأسلوبية، عن طريق أسئلة دقيقة، مستخدما بذلك المقاربة النصية.
- يوجههم لمناقشة الظاهرة اللغوية المقررة
- يوجههم لاستنتاج تعريف الظاهرة و بيان أحكامها
- يوجه المتعلمين للتدريب الفوري من خلال تطبيقات واردة في الكتاب المدرسي أو يعدها قصد الدعم والتثبيت
- يوجههم إلى حل تمرينات أخرى في البيت

فميدان فهم المكتوب و الذي يتخذ سندا لدراسة الظاهرة اللغوية هو النص الأول في الكتاب بالنسبة للأسبوع و لكنه الثاني بعد النص المسموع و المنطوق الذي يتخذ سندا لإنتاج المنطوق و التعبير الشفوي.

ففي هذا الميدان يركّز على قراءة و فهم نصوص مختلفة الأنماط.

أسئلة الفهم تركز على فهم الفكرة العامة للنص و للأفكار الأساسية ولكنها لا تستدعي بالضرورة أدوات الانسجام التي تستمد مفاهيمها النظرية من لسانيات النص

ثم لما يستخدم هذا النص سندا للظاهرة النحوية فالأصل أن دراسة القواعد تكون من خلال النص حتى يتبين استعمال الظاهرة ولكن النصوص قد تضمن هذه الشواهد فإن لم تفعل فتلجأ لمقاطع تمثل للظاهرة ولكنها لا تكون بالضرورة نصا فربما تكون جملا فكأن المقاربة النصية هنا مغيبة حتى وإن ادعى من ادعى أنها المنطلق وأنها

المقاربة وهذا راجع في كثير من الأحيان لسوء فهم فحوى المقاربة النصية وأنها المستوى الذي ننطلق منه في تعلم ودراسة مختلف فروع و مستويات اللغة.

1.2.2. دراسة النص الأدبي –2– (دراسة النص الأدبي):

وهو النص الثالث الأول من أجل الاستماع والفهم لينتج نصا منطوقا شفويا والثاني نص مكتوب يتخذ سندا لاستخراج الظاهرة النحوية أما الثالث هذا الذي بين أيدينا فنص أدبي شعري أو نثري الغرض منه فهمه واتخاذه سندا للتعلم .

طريقة تنفيذ التعلمات من خلال دليل المعلم :

1- تحديد الأهداف التعلمية للميدان و للنص

2- الانطلاق من وضعية تعلمية

3- قراءة النص قراءة صامتة واعية

4- مناقشة الفهم العام بواسطة أسئلة دقيقة هادفة متبوعة باستخراج الفكرة العامة.

5- قراءة نموذجية من طرف لمعلم

6- قراءات فردية من طرف المتعلمين، تراعي فيها الجودة و الإلقاء.

7- تقسيم النص إلى وحدات فكرية بواسطة أسئلة هادفة من قبل المعلم

8- دراسة النص ابتداء من الوحدة الأولى ذلك ب :

- شرح الألفاظ

- مناقشة الوحدة

- استخلاص الفكرة الأساسية بتوجيه من المعلم

ثم الانتقال للوحدة الثانية و هكذا.

9- استخلاص الفكرة الرئيسية

10- أسئلة هادفة لمراقبة الفهم

11- دراسة أساليب النص

12- الوقوف على ظاهرة فنية

- تستخرج من النص بتوجيه من المعلم
- دراسة و مناقشة الظاهرة
- استدراج المتعلمين لاستنتاج تعريف الظاهرة و أحكامها
- تطبيق فوري قصد الدعم و التثبيت، بمطالبة المتعلمين باستخراج شواهد أخرى للظاهرة نفسها من النص نفسه إذا أمكن، و إذا توفرت.
- استعمال الظاهرة في جمل أو سياقات من إنتاج المتعلمين
- تكليفهم بحل تمارين عن الظاهرة قصد اختبارهم

2.2.2. نموذج تطبيق المقاربة النصية على نشاط فهم المكتوب .

تعتبر المقاربة النصية طريقة وأداة قيمة لتدريس فهم المكتوب، حيث تعزز الفهم الأعمق وتطور مهارات التفكير النقدي وتحسن اكتساب المفردات وتشجع على حب القراءة. فالوثائق البيداغوجية تؤكد على اتخاذ النص محورًا لكل التعلمات، ويهدف المنهاج إلى استغلال المقروء في تعلمات جديدة ، ويشير هذا التركيز على النص واستغلاله في التعلم إلى انسجام ضمني مع مبادئ المقاربة النصية.

تشمل الأهداف الخاصة لنشاط فهم المكتوب في السنة الأولى من التعليم المتوسط على قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة؛ التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها؛ التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.

يساعد تحليل النصوص على مستويات مختلفة (نحوية ودلالية وتداولية) الذي تدعو إليه المقاربة النصية التلاميذ بشكل مباشر على فهم معنى ومحتوى ما يقرؤونه، ويوفر هذا التحليل المنظم إطارًا لتفكيك النص وبناء الفهم، ويرتبط التركيز على الانسجام والتماسك في المقاربة النصية بالهدف المتمثل في فهم بنية النص وتنظيمه والعلاقات بين الجمل، ويساعد التعرف على هذه الخصائص النصية في فهم الرسالة العامة للنص.

يشجع التفاعل مع النصوص من خلال المقاربة النصية التلاميذ على تجاوز الفهم الحرفي لتفسير اللغة المجازية واستنتاج المعاني وتقييم المحتوى، ويعزز الدور النشط للمتعلم في هذه المقاربة مهارات التفكير النقدي اللازمة لتفسير

النصوص وتقييمها، وعندما يشارك التلاميذ بنشاط في تحليل النصوص وتفسيرها، فإن قدراتهم على التفكير النقدي تتحسن بشكل طبيعي.

3.2.2. نموذج تطبيق نشاط فهم المكتوب في ضوء المقاربة النصية.

مرحلة ما قبل القراءة: المرحلة الأولى دوما تتمثل في اختيار النص المناسب و المتلائم و هو أمر بالغ الأهمية من أجل تفعيل جيد للمقاربة النصية ويُقترح اختيار مجموعة متنوعة من أنواع النصوص (سردية ووصفية وإخبارية وإقناعية) لتعريف التلاميذ على بنى وأغراض مختلفة، كما يُوصى باختيار نصوص جذابة وذات صلة باهتمامات التلاميذ وخلفيتهم الثقافية .

مرحلة أثناء القراءة: وفيها تنجز القراءة الموجهة التي يوجه فيها التلاميذ أثناء قراءة النص، وتشجيعهم على التوقف والتفكير فيما يقرؤونه، ويُقترح طرح أسئلة تحفز مستويات مختلفة من الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي)، كما يُشجع التلاميذ على تحديد المفردات الأساسية والأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة .

مرحلة تحليل النص:

حيث يجب توجيه التلاميذ لتحليل بنية النص (مثل تحديد الفقرات والجمل الرئيسية والروابط)، ويُشجعون على البحث عن أدوات الربط (مثل الضمائر وحروف العطف) التي تربط بين أجزاء النص المختلفة، ويفضل تسهيل تحديد اللغة المجازية والأدوات البلاغية، كما يطلب من التلاميذ التفكير في هدف الكاتب والجمهور المستهدف.

مرحلة ما بعد القراءة: تطرح فيها أسئلة الفهم وينصح باستخدام مجموعة متنوعة من أنواع الأسئلة التي تقيم مستويات مختلفة من الفهم (التذكر، الاستنتاج، التحليل، التقييم)، و يشجع التلاميذ على دعم إجاباتهم بأدلة من النص.

– يطلب من التلاميذ تلخيص الأفكار الرئيسية في النص بكلماتهم الخاصة، ويُشجع على إعادة صياغة المقاطع الرئيسية للتأكد من الفهم.

– إتاحة فرصة المناقشة والتفسير حيث يمكن للتلاميذ مشاركة تفسيراتهم للنص والتفاعل مع وجهات نظر مختلفة، ويطلب من التلاميذ ربط النص بتجاربهم الخاصة أو بنصوص أخرى قرأوها .

– التحفيز على أنشطة الكتابة الإبداعية مثل إكمال القصة أو الكتابة من وجهة نظر شخصية مختلفة أو إنشاء قطعة كتابة ذات صلة، ويساعد هذا في بناء نصوص جديدة بناءً على فهم النص الأصلي .

4.2.2. مقترحات لتحسين تطبيق المقاربة النصية في نموذج (نشاط) فهم المكتوب:

– يوصى بتفعيل و حسن استخدام الوثائق والسندات الرسمية من مثل المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل المعلم والكتاب المدرسي التي تشرح وتساعد على كيفية تطبيق المقاربة النصية على النصوص والأنشطة التعليمية وتقدم الإرشادات حول تنفيذ التدريس القائم على النص.

– اختيار مجموعة متنوعة من النصوص المناسبة بعناية؛ تصميم أنشطة جذابة قبل وأثناء وبعد القراءة؛ التركيز على تطوير مهارات الفهم الأساسية من خلال تحليل النصوص؛ استخدام موارد المناهج المتاحة؛ وتكييف تدريسهم مع الاحتياجات والسياق الخاص بتلاميذهم.

– كما يُقترح مساعدة المعلمين على الفهم الجيد لمفاهيم المقاربة النصية نظريا وإجرائيا من خلال التكوين المستمر والتكوين أثناء الخدمة.

المطلب الثالث:

1.3. ميدان إنتاج المكتوب (تقنيات التعبير):

في هذا الميدان يكون التركيز على الإنتاج و التعبير الكتابي و لكنها مرحلة لها ما قبلها وهو الفهم بالتركيز على تقنيات تساعد في الإنتاج الكتابي أو ملامح نمط أو أسلوب معين و ليس مجرد إنتاج نص على شاكلة الذي قرئ وفهم ولكن أيضا تطعيمه وتزيينه ببعض الصور الجمالية فيكون تعبيرا إنشائيا إبداعيا جمع بين إتقان الأسلوب والإبانة من جهة وبين الجمالية.

وكان يمكن أن يعتمد نص واحد إن لم يجمع كل الميادين بما فيها فهم المنطوق والمكتوب فنص واحد يكون سندا للظاهرتين معا النحوية والفنية وهذا محض ما ترمي إليه المقاربة النصية وهو نص واحد سندا لجميع التعلمات نص تظهر من خلاله استعمالات اللغة في جميع صورها المنطوقة و المقروءة والمكتوبة وأسلوب التعبير نحو وبلاغة .

يطلب في هذا النشاط (إنتاج المكتوب) تحقيق الكفاءة الختامية المتمثلة في كتابة نصوص مركبة منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النمطان السردي والوصفي.

ومركباتها:

- يكتب مقدمة موضوع منسجم
- يكمل فكرة
- يلخص فقرة بأسلوبه الخاص
- يوظف مكتسباته اللغوية و البلاغية و التقنية
- يكتب نصا يضمّنه قيّما و مواقف مناسبة للموضوع

2.3. طريقة تنفيذ التعلمات من خلال دليل المعلم :

1- تحديد الأهداف التعلمية.
2- الانطلاق من وضعية تعلمية.
3- توجيه المتعلمين غلى فقرة أو سند من النصوص المدروسة.
4- لفت انتباههم إلى فقرة أو سند من النصوص المدروسة
5- مناقشتها قصد استيعابها و تنفيذها
6- استدراجهم لتعريفها و لمعرفة أحكامها
7- اقتراح سندات أخرى تشتمل على تقنية مماثلة
8- دعوتهم إلى توظيفها في سياقات من إنتاجهم شفويا
9- تدريبهم عليها من خلال إنتاجات مكتوبة و هذا بحل تمارين مقترحة
10- قراءة الإنتاجات و مناقشتها قصد التحقق من توظيف التقنية بلغة سليمة
11- و في الأسبوع الرابع من الميدان نفسه، يضعهم أمام وضعية إدماجية لإنتاج نص موظفين التقنية، أو النمط و موارد معرفية أخرى قصد اختبارهم في كفاءة معينة يصحح الإنتاج وفق شبكة التقويم.
12- هذا من جهة ومن جهة أخرى وفي الأسبوع نفسه، تكون مع المعلم ومتعلميه وقفة على المشروع، يشرحه لهم ويطالبهم بإنجازه.

3.3. نموذج تطبيق المقاربة النصية من خلال نشاط إنتاج المكتوب:

تمثل المقاربة النصية استراتيجية تربوية فعالة لتطوير مهارات إنتاج المكتوب لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط، من خلال التركيز على النص كوحدة متكاملة وتحليله على مستويات متعددة، يتمكن التلاميذ من فهم آليات عمل اللغة واستثمار هذا الفهم في إنتاج نصوص ذات جودة عالية. إن دمج هذه المقاربة في الممارسات التعليمية يمكن أن يعزز فهم التلاميذ لبنية النصوص، ويحسن اكتسابهم للمفردات، ويطور مهاراتهم في التفكير النقدي، ويعزز تقديرهم للغة العربية، ويقوي العلاقة بين القراءة والكتابة، ويزيد من ثقتهم بقدراتهم الكتابية،

وتستخدم المقاربة النصية في تطوير مهارات الكتابة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط من خلال تحليل النصوص المدروسة لتطوير مهارة فهم كيفية بنائها على اختلاف أنماطها مع التركيز على النمطين السردي والوصفي وبناء على هذا الفهم يتمكنون لاحقا من إنتاج نماذج وأمثلة محاكية للنصوص التي تطرقوا لها ويطورونها مع تطور مكلتهم في الإنتاج الكتابي، كما تساهم في تعلم العديد من المفردات التي ترد في النصوص المختلفة السياقات والمجالات فتعلم المفردات داخل النص يبرز أوجه استعمالاتها المختلفة، بالإضافة إلى البعد البلاغي والأسلوبي والجمالي الذي يتعلمونه من خلال نصوص ذات جودة أدبية عالية ترتقي بمستواهم التعبيري والإنشائي.

4.3.مراحل تنفيذ نشاط إنتاج المكتوب:

أولا: اختيار النص الملائم (النموذجي)، وتحليله: تبدأ هذه المرحلة باختيار نص نموذجي مناسب للموضوع الذي سيتم الكتابة عنه ويتلاءم مع المستوى اللغوي والمعرفي للتلاميذ ، ويجب أن يكون النص المختار مثالاً جيداً للكتابة الصحيحة والمنظمة في النوع المطلوب (سرد، وصف، إخبار، حجاج)، وبعد ذلك يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ في تحليل هذا النص من حيث بنيته (مقدمة، عرض، خاتمة)، وخصائصه اللغوية (المفردات، تراكيب الجمل، أدوات الربط)، وهدفه التواصلي والجمهور المستهدف، ورسالته وأفكاره الرئيسية، هذا التحليل يساعد التلاميذ على استيعاب خصائص الكتابة الفعالة في هذا النوع من النصوص.

ثانيا: أنشطة ما قبل الكتابة: تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة التلاميذ لعملية الكتابة وتوليد الأفكار وتنظيمها، ويمكن أن تتضمن هذه الأنشطة طرح أسئلة مفتوحة حول الموضوع، وإجراء عصف ذهني لتجميع الأفكار، وبناء مخطط أولي لتنظيم المحتوى.

ثالثا: المحاولة أو المسودة الأولى في هذه المرحلة، يبدأ التلاميذ في كتابة المسودة الأولى لنصوصهم، مع التركيز على نقل أفكارهم بشكل واضح ومنظم، يشجع التلاميذ على الرجوع إلى النص النموذجي الذي تم تحليله للاسترشاد به في كتاباتهم، يقدم المعلم الدعم والتوجيه اللازمين للتلاميذ أثناء عملية الكتابة، ويجيب على استفساراتهم ويقدم لهم المساعدة عند الحاجة.

أخيرا : المراجعة والتعديل: بعد الانتهاء من المسودة الأولى، يقوم التلاميذ بمراجعة أعمالهم بأنفسهم للتحقق من وضوح الأفكار، وتسلسلها المنطقي، ودقتها اللغوية، يمكن أيضاً إجراء أنشطة مراجعة الأقران حيث يقدم التلاميذ ملاحظات لبعضهم البعض حول كتاباتهم، يقدم المعلم أيضاً ملاحظات فردية للتلاميذ ، مع التركيز على جوانب محددة تحتاج إلى تحسين مثل القواعد النحوية والإملائية وعلامات الترقيم والأسلوب يمكن أن يتم إجراء مناقشات صفية حول عملية الكتابة والأساليب المختلفة التي اتبعها التلاميذ .

5.3. التقويم: معايير تقييم إنتاج المكتوب وفق المقاربة النصية

– يجب على المعلم تقييم كتابات التلاميذ بعناية ودقة، وتقديم ملاحظات محددة حول نقاط القوة والضعف في كتاباتهم، بالإضافة إلى توجيههم نحو كيفية تحسين مهاراتهم في المستقبل. يمكن أيضاً إتاحة الفرصة للمتعلمين لاقتراح مواضيع للكتابة تثير اهتمامهم، مما يزيد من دافعيتهم ويحسن جودة إنتاجهم.

– في إطار المقاربة النصية لا يقتصر تقييم النصوص المكتوبة على الجوانب اللغوية النحوية والإملائية فقط، بل يشمل أيضاً جوانب أخرى تتعلق ببنية النص ومحتواه وأسلوبه وتماسكه وانسجامه، فيما يأتي أبرز معايير تقييم إنتاج المكتوب وفق هذه المقاربة:

– التماسك والانسجام النصي: يُعد هذا المعيار من أهم معايير التقييم في المقاربة النصية ، ويشمل مدى منطقية تدفق الأفكار والمعلومات في النص، والاستخدام الفعال لأدوات الربط (مثل حروف العطف وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والظروف) لربط الجمل والفقرات، ووحدة الموضوع والهدف من الكتابة .

– استخدام اللغة والأسلوب المناسبين: يتعلق هذا المعيار بمدى ملاءمة المفردات المستخدمة للموضوع والجمهور المستهدف، وتنوع تراكيب الجمل، واتساق النبرة والأسلوب مع الغرض من الكتابة.

– ملاءمة المحتوى وتنظيمه: يشمل هذا المعيار مدى فعالية النص في معالجة الموضوع المطلوب، ووجود مقدمة وعرض وخاتمة واضحة ومنظمة، وتطور الأفكار وتقديم تفاصيل داعمة كافية .

– الدقة اللغوية والسلاسة على الرغم من أن التركيز الأساسي في المقاربة النصية ليس على الأخطاء اللغوية المنفردة، إلا أن الدقة في القواعد النحوية والإملائية وعلامات الترقيم تظل مهمة لتحقيق تواصل فعال .

6.3. مقترحات لتحسين تطبيق نموذج (نشاط) إنتاج المكتوب:

– يوصى باختيار نصوص نموذجية وهذا مطلب يتكرر مع كل نشاط سواء فهم المنطوق وإنتاجه أو فهم المكتوب أو ما نحن بصدده وهو إنتاج المكتوب (التعبير الكتابي) ويجب أن تكون هذه النصوص متنوعة وجذابة تكون مواضيعها مناسبة لقدرات واهتمامات المتعلمين في هذه المرحلة العمرية، كما ينبغي أن تتناول الأنشطة قضايا ومواقف مألوفة لهم، وأن تثير فضولهم وتحفزهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية.

– يوصى أن توفر الأنشطة توجيهاً واضحاً للمتعلمين حول كيفية الكتابة بشكل صحيح وتدريبهم على ذلك. يتضمن ذلك التركيز على استخدام القواعد اللغوية والإملائية والنحوية بشكل سليم، بالإضافة إلى حسن استخدام أدوات الربط لتحقيق الاتساق والانسجام في النص، ويجب على المعلم أن يقدم نماذج كتابية جيدة ويشرح كيفية تحليلها واستخلاص العناصر التي تجعلها نصوصاً متماسكة و واضحة.

– يوصى بتشجيع الأنشطة على الإبداع والتعبير عن الذات من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين حتى يعبروا عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم بحرية، وتشجيعهم على استخدام الخيال والإبداع في كتاباتهم. يمكن تحقيق ذلك من خلال طرح مواضيع مفتوحة تحتمل وجهات نظر مختلفة و هذا فضلا على أنه يشجع على التفكير النقدي فهو يجعل المتعلم مرتاحا منطلقا عير مضغوط أو مرتبك في إنتاجه الكتابي.

– يجب أن تتنوع أنواع إنتاج المكتوب المطلوبة في الأنشطة بدءا بالنمطين الوصفي و السردي المقررين كما يمكن أن تشمل الكتابة الوظيفية (مثل كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة) والكتابة الإبداعية (مثل كتابة قصة قصيرة أو وصف

مشهد)؛ فهذا التنوع يساعد على تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة وتطوير مهاراتهم في أنواع الكتابة المتنوعة التي قد يحتاجونها في حياتهم.

المطلب الرابع:

4. المشاريع، والإنتاج المكتوب، ونشاط الإدماج، والتقويم.

تنجز هذه الأنشطة في الأسبوع الرابع من الميدان نفسه، يضع التلاميذ أمام وضعية إدماجية لإنتاج نص موظفين التقنية، أو النمط وموارد معرفية أخرى قصد اختبارهم في كفاءة معينة يصحح الإنتاج وفق شبكة التقويم يشرحه لهم ويطالبهم بإنجازه.[1]

فأنشطة المشاريع من خلال التقديم الذي في أول الكتاب المدرسي تمثل حجر الزاوية في مجال التدريس بالكفاءات، وهي مستقاة من محيط المتعلم وواقعه المعيش، وتسعى لتحقيق الكفاءات العرضية مع بقية المواد التعلّمية الأخرى لتوحيد الأبعاد والأهداف والغايات .

تعريف المشروع:

المقصود بيداغوجيا المشروع ما يريد المتعلم بلوغه والوصول إليه بوسائل خاصة وذلك عبر استراتيجيات معينة يتم تنفيذها، وهي أيضا من المفاهيم المطروحة الجديدة في الإصلاح منذ العام 2003 وهذا من أجل تنويع أساليب واستراتيجيات التدريس، فبيداغوجيا المشروع أسلوب علمي فريد، محوره المتعلم أما المعلم فدوره يقتصر على الإشراف والتوجيه والمساعدة عند الحاجة وطريقة المشروع تعتبر من أصلح الطرائق التعليمية، فالمتعلمون يقومون بأنشطة ذاتية تحت إشراف المعلم، ويمكن ان تعدها واحدة من طرق تنظيم المنهج المدرسي[2].

- **دور المعلم في نشاط المشروع:**

[1] المرجع السابق، ص:21.

يحي محمّد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن، 2012، ص:99.

دور المعلم ينبع من دوره في العملية التعليمية وهو بناء الوضعيات التعليمية المرافقة في تنفيذها فهو الذي يختار المشروع من بين المشاريع المقترحة في المنهاج طبعا و التي تراعي فيها ميولهم و رغباتهم و تراعى فيها المعايير والشروط ذاتها التي تحدثنا عنها في معايير اختيار النص التعليمي.

- ثم يأتي بعد ذلك التنفيذ والذي يقتصر دوره على الإشراف و توزيع الأدوار المهام و التنسيق كأنه مدرب وناخب و اللاعبون هم التلاميذ و الملعب هو الميدان بطريقة عملية تطبيقية حيث يحصل تحت إشراف المعلم التعلم عرضا و بالتزامن.
- ثم يأتي بعد التنفيذ التقويم والمناقشة والحكم على نتائجهم وأعمالهم، والميزة في هذه الاستراتيجية أنها تستغل التعلم الجماعي التعاوني بما فيه من حسنات عرضية غير التعلمية كالنفسية في كسر الخجل وتحفيز الروح الاجتماعية واستخراج و توظيف المواهب وهو شبيه ببيداغوجيا اللعب التعليمي لما فيه من المتعة.

التعليق و المناقشة:

تجمع الدراسات التعليمية على أن بيداغوجيا المشروع هي إحدى أنجح الطرائق والأساليب التعليمة وذلك من خلال العمل المشترك والجماعي وما فيه من تنافس ومحاربة للخجل والفروق الفردية خاصة عند فئة المتمدرسين في التعليم المتوسط والسنة الأولى منه تحديدا، وبيداغوجيا المشروع تستجيب لمفهوم مهم في التعليمة و هو إدماج المعارف و توظيفها من خلال وضعيات تواصلية دالة و ليس خيرا من مشروع عملي إجرائي وربما حتى ميداني لتجسيد هذا التصور؛ فالتلميذ بهذه البيداغوجيا يوظف تعلّماته و يتعلم أثناء ذلك خاصة إذا اتسمت المشارع التعليمية بالمتعة كالألعاب اللغوية التعليمية فعامل المتعة و التشويق يحفز المتعلم في هذه السن للتعلم بشغف و نهم وحب.

وبما أن بيداغوجيا المشروع تتيح جوا من التعاون والتشارك وهو جو ماتع ومفيد معا فلو تدمج وتمزج مع هذه البيداغوجيا بعض الألعاب اللغوية التعليمية التي تضفي على التعلم متعة ومرحا و هو أمر يحتاجه المتعلم في هذه السن من الطفولة المراهقة، على أن الألعاب التعليمية اللغوية يجب أن تدخل في مسعى المنهاج محققة لأهدافه فتكون إذن وسيلة لا غاية وسيلة لاستعمال اللغة من خلال مهاراتها الأربع وفي مواقف تواصلية مناسبة.

الفصل الرابع:

تفريغ نتائج الاستبانة وتحليلها

المبحث الأول:

شرح المنهجية المعتمدة في تفريغ نتائج الاستبانة وتحليلها

المبحث الثاني:

تفريغ نتائج الاستبانة وتحليلها

المبحث الثالث:

حوصلة نتائج الدراسة و مناقشتها

المبحث الأول:

شرح المنهجية المعتمدة في تفريغ نتائج الاستبانة وتحليلها

1. أهمية البحث الميداني
2. منهج البحث
3. ميدان الدراسة و زمانها
4. مجتمع الدراسة وعينته
5. تصميم الاستمارة والأسلوب الإحصائي

المبحث الأول:

شرح المنهجية المعتمدة في تفريغ نتائج الاستبانة وتحليلها

المطلب الأول:

1. أهمية البحث الميداني:

البحث الميداني هو الذي يقوم فيه الباحث بالنزول إلى الميدان لمعاينة الظاهرة المدروسة، ومشاهدتها، واستكشافها عن قرب، وملاحظة مختلف جوانب تطبيقها، و تنفيذها، وتداعيات ذلك. فلا يمكن للباحث في العلوم الاجتماعية، أو اللغوية و التعليمية أن يكتفي بما يجده في المكتبات من نتائج و توصيفات للظواهر اللغوية؛ و التي تكون خاصة بظواهر درست أو تكون عامة وتحتاج كل ظاهرة لغوية مرصودة معاينتها حتى نحكم على متغيرات الدراسة الميدانية في مجال تعليم اللغة لها ميادين ومناهج منها الملاحظة والمشاهدة والمعاينة.

قمنا بإنجاز بطاقة ملاحظة و كان هذا العام 2017 حيث قمنا بمرافقة طلبة التربص واستغلينا الفرصة للقيام بالمشاهدة في أقسام أخرى مع أساتذة ممارسين، و قد بنينا بطاقة الملاحظة على مجموعة من المؤشرات المعيارية الهادفة لقياس الأداء التدريسي و التعليمي في ضوء معايير مهنية منها : التخطيط و التنفيذ والتقويم.

فأساليب جمع البيانات الميدانية ومن بينها أسلوب أو أداة المقابلة والتي كانت تتم على هامش حضوري بعض الحصص في سياق إنجاز مبحث المشاهدة و الملاحظة أو من خلال استغلال فرصة توزيع الاستبانات على الأساتذة في قاعة الأساتذة أو حتى في الرواق فالبحث أساسا كان ميدانيا فكنت أحمل كراسا فيه جملة من المعايير والأسئلة التي أريد أن اجمع بيانات حولها من أفواه الأساتذة الممارسين على اختلاف أصنافهم من خريجي المدارس العليا ومن خريجي الجامعات ومن ذوي الأقدمية في الميدان، كما أسجل أن بعض الأساتذة لما استأذنتهم في تسجيل صوتي بعضهم تردد وبعضهم لم يمانع .

ولكنني اخترت من بين الأدوات السالفة (ملاحظة، مقابلة) فضلت الاعتماد على أجوبة الأساتذة الممارسين على أسئلة استمارة استنطاقية أنشأتها وفق ما أملته عليّ مفردات البحث ومباحثه وتساؤلاته التي لم أجد لها أفضل من الأساتذة الذين يزالون المهنة في الميدان، والذين هم على اطلاع عن كثب عن سير العملية وتحدياتها، وكما قيل لا

ينبؤك مثل خبير فالمعلم أعتبره خبيرا و اعتبره محكما وما يدلي به من بيانات لا يمكن غير الصدع لها و البناء عليها ولكن بحذر طبعا فإجابات بعض المعلمين تتسم بالجدية وبعضها الآخر أقل قيمة جدية .

إذن فالدراسة الميدانية من أهم الوسائل الناجعة، التي يتخذها الباحث للتحقق من فرضيات بحثه المقترحة، والتي تحتاج إلى طريقة إحصائية، تضبط بدقة نتائجها.

المطلب الثاني:

2. منهج البحث:

من مميزات البحث العلمي تعدد مناهجه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة؛ أي أنها مجموعة من القواعد التي يتم وضعها قصد الوصول إلى النتيجة. واعتمدنا في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي و هو الطريقة المناسبة للوصول إلى تحقيق أهداف دراستنا هذه و الاطلاع على نماذج تطبيق المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية في التعليم المتوسط ثم من أجل ربط الجانب النظري من البحث وتساؤلاته و فروضه مع الجانب التطبيقي و إجاباته عن التساؤلات و الفروض ثم استخلاص النتائج والتحقق منها .

المطلب الثالث:

3. ميدان الدراسة و زمانها:

1.3. ميدان الدراسة :

الولايات الكبرى والساحلية: بلدية الدرارية ، بلدية الحراش (العاصمة الجزائر)، بلدية الأربعاء (ولاية البليدة)، بلدية القليعة (ولاية تيبازة) .

المناطق الداخلية: بلدية عين بسام، بلدية بئر غبالو (ولاية البويرة) ، بلدية تابلاط، بلدية بني سليمان(ولاية المدية)

المناطق الجنوبية: بلدية بوقطب (البيض)، بلدية بشار (**بشار**)

2.3. زمان الدراسة:

بعد استكمال تصميم الاستبانة و كنّا غيّرناها و حكّمناها باستشارة بعض الأساتذة في الميدان، و لكن الذي اعتمدناه كانت هذه النسخة الأخيرة و قد وزعناه خلال شهر أفريل 2019 و هذا بمساعدة بعض طلبتي من المدرسة العليا للأساتذة خلال فترات تربصهم في المتوسطات في العاصمة أما خارج العاصمة فقد تكفلت بنفسي وبمساعدة أيضا من طلبة صاروا أساتذة في متوسطاتهم، واسترجعت عددا منها قبل نهاية الموسم: 2019/2018.

أما المرحلة الثانية فكانت بعد تجاوزنا لمحنة الكورونا وذلك خلال أفريل 2022 .

المطلب الرابع:

4. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة اللغة العربية العاملين في المؤسسات التربوية الحكومية للطور المتوسط من مختلف مناطق وربوع الوطن، واخترت من المناطق ثلاث: منطقة الولايات الكبرى والساحلية، والمناطق الداخلية ، والمناطق الجنوبية أو الصحراوية)، ومردّ اختياري للمناطق الثلاث هو لاختلافها النسبي من ناحية الظروف المادية والمعنوية من قربها في المناطق الكبرى ولكنها مكتظة ومن بعدها أحيانا عن المتمدرسين في المناطق الداخلية والصحراوية فالتلميذ يتجشم عناء التنقل وربما المبيت في المتوسطة في النظام الداخلي في بعض المؤسسات التعليمية أما الصحراوية فكانت أحيانا تعاني حتى من ضعف التأطير بسبب عزوف الأساتذة عن الالتحاق بالمناطق البعيدة و المعزولة في الصحراء.

أما عينة الدراسة فقد احتسبت المسترجع و المعتبر من الاستمارات التي اعتمدت عليها ورأيت الجدية في الإجابة عليها و عددهم 34 أستاذا محترما منهم 21 أستاذة (إناث)، و09 أساتذة ذكور، موزعين على المناطق كما يبينه الجدول الآتي:

المناطق	البلديات	تكرار و نسبة الإناث	تكرار و نسبة الذكور	المجموع
الولايات الكبرى والمناطق الساحلية	الدرارية، الحراش، الأربعاء، القليعة	11 بنسبة : **68%**	05 بنسبة: **31%**	16
المناطق الداخلية	عين بسام، بئرغبالو، تابلاط، بني سليمان	09 بنسبة: **75 %**	03 بنسبة:25%	12
المناطق الجنوبية	بوقطب، بشار	04 بنسبة:**66%**	02 بنسبة:**33%**	06
34 أستاذا				

المطلب الخامس:

1.5. تصميم الاستمارة و الأسلوب الإحصائي:

تعتبر عمليات جمع المعطيات و البيانات من أرض الميدان من أهم مراحل البحث العلمي؛ فهي التي تجيب عن تساؤلاته التي انطلق منها أول الأمر، ولكن الأمر ليس بهذه البساطة واليسر؛ فهو لن يتحقق بغير اختيار الأداة المناسبة، والمنسجمة مع المنهج المعتمد، وهو في حالتنا هو المنهج الوصفي التحليلي.

و تقترح مناهج البحث الاجتماعية، واللغوية عدة أدوات يختار منها الباحث ما يراه مناسبا لبحثه، وطبيعة الموضوع الذي يتناوله، وكذلك المنهج الذي يعتمده، والمعطيات التي يريدها من المجتمع البحثي الذي سوف يجري فيه بحثه، ومن بين أدوات جمع البيانات أو المعطيات نجد: الاستمارة الاستنطاقية (الاستبيان أو الاستبانة)

ونجد كذلك المشاهدة، والمقابلة وجها لوجه مع المبحوثين وغير ذلك ولكننا بمراعاة المنهج وما نريده من معطيات ومن نقصدهم من مبحوثين فقد استقر الرأي على الاستمارة الاستنطاقية أو الاستبيان والبعض يسميه الاستبانة فالأول خطأ شائع والثاني قياس صحيح.

فالاستبانة التي تبيناها تتشكل من عدة أسئلة غالبها مغلوق يختار فيه المبحوث الإجابة بنعم أو لا وأحيانا من بين ثلاث اختيارات يختار ما يراه مناسبا.

وقد قسمنا أسئلة الاستمارة التي صممناها على عدة محاور وكل محور يدور حول تساؤل من التساؤلات التي كنا سقناها أول البحث في سياق طرح الإشكالية، كما سعينا لتحقيق درجة عالية من الصدق و الثبات وأن تكون شاملة لجميع جوانب الموضوع؛ فقد خضعت الاستمارة للتجريب و لو بطريقة غير مباشرة فقد قمت بتصميم استمارة مشابهة للتي بين أيدينا وقمت بتوزيعها فكانت المعطيات والبيانات التي تحصلنا عليها غير ثابتة أحيانا بسبب عدم فهم المطلوب جيدا من طرف الأساتذة المبحوثين و باعتبار البحث كان في طور الإنجاز فقد تغيرت بعض التساؤلات و أضيفت لها أخرى فوجب التعديل وكان أن ألغيت الاستمارات الأولى وأخرجت منها الثانية بتطعيم وتعديل ، وهذا لمعرفة مدى تصور واستيعاب هذه المقاربة من خلال الوثائق والسندات البيداغوجية، وكذلك مدى تطبيقه وفهمه للآليات إجرائه وتنفيذها على أنشطة اللغة العربية، وتوزيع استمارات الاستبانة لجمع المعلومات المطلوبة من طرف الأساتذة المدرسين القائمين على تنفيذ المناهج، ثم أخضعت تلك البيانات لتحليل إحصائي لاستخراج النسب والتكرارات، ثم علّقت عليها وحاولت تفسيرها وربطها بفروض الدراسة.

2.5. أدوات المعالجة الإحصائية:

ونقصد بها طريقة التعامل مع هذه البيانات المسترجعة وبطريقة إحصائية بسيطة قصد معرفة النسب والتكرارات، وذلك أن غالبية الفقرات كانت اختيارية بين "نعم" و "لا" و"أحيانا" ويطلب من المعلم الإجابة عنها بوضع علامة (X)أمام الخانة التي تناسبه.

وتم حساب التكرارات والنسبة اعتمادا على النسب المئوية؛ أي بضرب التكرارات في 100 مقسوما على العدد الكلي لأفراد العينة للحصول على النسبة المطلوبة.

المبحث الثاني:

تفريغ الاستبانة وتحليل نتائجها

محاور الاستبانة:

1- البيانات السوسيوديموغرافية

2- تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية

3- النصية من خلال الوثائق و السندات الرسمية

4- المقاربة النصية في الكتاب المدرسي

5- المهارات اللغوية في ضوء المقاربة النصية

6- النصوص في ضوء المقاربة النصية

7- قواعد اللغة في ضوء المقاربة النصية

8- نشاطي التقويم و المشاريع في ضوء المقاربة النصية

9- اقتراحات الأساتذة لترقية المقاربة النصية في التعليم المتوسط

المبحث الثاني:

تفريغ الاستبانات وتحليل نتائجها:

شرحنا في المبحث السابق منهجية البحث و دواعي اختيارنا لهذه الأداة من أجل جمع المعطيات و البيانات من أفواه أصحابها و من الميدان و من عند الممارسين فعليا.

كما كنّا قمنا بزيارات للأقسام مع طلبة المدرسة العليا للأساتذة أثناء قيامهم بالتربصات، فعاينّا سير العملية عن كثب و كان ذلك سببا في بروز إشكالات أخرى أضيفت إلى استمارة الاستبانة التي وزعناها على الأساتذة و تناقشنا معهم حولها حسب ما تيسر من الوقت و ما تيسر من الفرص.

أما الأسئلة فقسمنها إلى مجموعة من المحاور كلها مرتبطة بأسئلة البحث الأولى التي انطلقنا منها في بيان إشكالية البحث و هذا من أجل ربط آخر البحث بأوله، ومن أجل انسجام البحث واتساقه.

المحور الأول:

1. البيانات السوسيوديموغرافية :

1. بطاقة تعريف بالمعلم:

1- الجنس: ذكر ... أنثى .....

2- المؤهل العلمي:.....

3- سنوات الخبرة:.....

4- هل خضعت للتكوين: نعم..... لا.....

5- مكان العمل: ولاية كبرى.... ولاية داخلية..... ولاية جنوبية .....

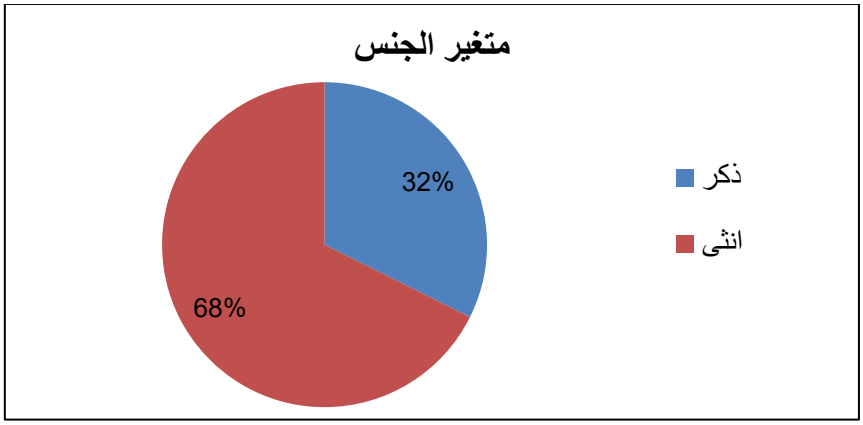
1.1. متغير الجنس:

شملت الدراسة: 34 أستاذا منهم 11 أستاذ (ذكور) و 23 أستاذة (إناث)، و الجدول الآتي يوضح النسب المئوية:

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
- ذكر	11	**32**
- أنثى	23	**68**

الدائرة النسبية:



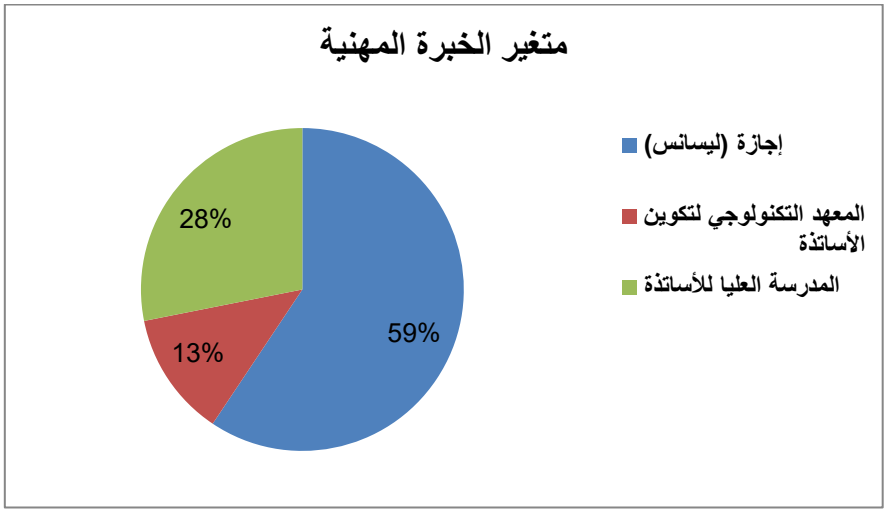
نلاحظ من خلال نتائج الجدول و الدائرة النسبية غلبة فئة الإناث على فئة الذكور فالأولى **68%** والثانية بلغت نسبتهم **32%**، وهذا راجع لإقبال فئة الإناث على التعلّم أولا و تحصيل شهادات عليا ثم يخترن التعليم لما يوفره لهذه الفئة من مزايا العمل الآمن والقريب من المنزل والذي يتيح عطلات للراحة والاسترجاع.

2.1. متغير المؤهل العلمي:

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة
- شهادة (ليسانس)	25	59
- المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة	04	13
- المدرسة العليا للأساتذة	09	28

الدائرة النسبية:



يتبين من خلال نتائج الجدول المجسة في الدائرة النسبية أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذي مؤهلهم العلمي: ليسانس قد بلغ **59 %** هذا راجع بالأساس لسياسة وزارة التربية التي فتحت في السنوات الأخيرة مناصب توظيف أساتذة اللغة العربية والأدب العربي لحاملي شهادة ليسانس في التخصص، ثم في المقام الثاني خريجي المدارس العليا للأساتذة بنسبة بلغت **28%**، وهذا دليل على حرص الدولة على مهنية التعليم من خلال توظيف خرجي المدارس الذين تلقوا تكوينا نوعيا وقاموا بتربصات ميدانية تحت إشراف أساتذة ممارسين ومرافقة بيداغوجية جيدة، أما خريجي المعاهد التربوية والتكنولوجية التي أغلقت أبوابها فإن عددهم آيل للزوال، ولم تشمل الدراسة سوى أربعة منهم بنسبة **13%** ، وما يمكن قوله أن هيئة التدريس متخصصة ومتمكنة وهذه موارد بشرية تستفيد منها وزارة التربية و يستفيد منهم المجتمع بأكمله من متعلمين وحتى أولياؤهم.. ولكن لابد من مرافقة بيداغوجية مستمرة ولابد من تكوين مستمر لها خاصة مع دخول تحديثات وتعديلات على المناهج من حين لآخر وربما بطريقة متسارعة.

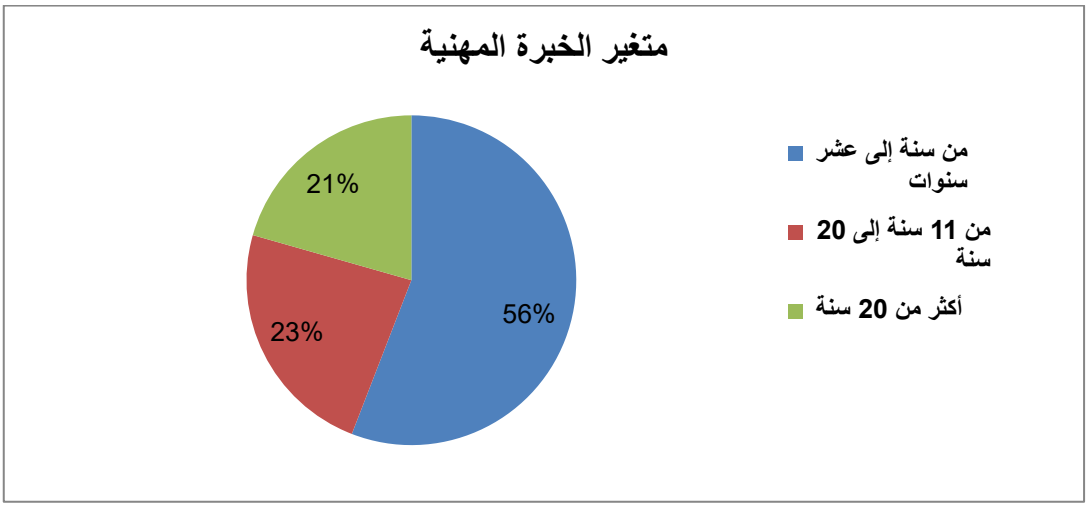
3.1. متغير الخبرة المهنية:

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة
- من سنة إلى عشر سنوات	19	**56**
- من 11 سنة إلى 20 سنة	08	**23**

- أكثر من 20 سنة	07	**21**

الدائرة النسبية:



يفترض أن تفضي الخبرة المهنية إلى مستوى الإتقان والإحسان في العمل فمن لا يتقن شيئا يفسده ومن يتقنه يحسن فيه ويبدع غير أن الخبرة ليست بالضرورة عدد سنين الممارسة ولكن تقاس بقدر التطور والارتقاء والإجادة ولكنها تظل ما نقيس به مستوى الخبرة، فينبغي التنبيه هنا إلى أن الأساتذة الجدد قد طبقوا المقاربة بالكفاءات بما فيها المقاربة النصية مباشرة، وأما الأساتذة القدماء فقد عايشوا فترتين فترة تطبيق المنهج السابق (المقاربة بالأهداف) وسايروا مرحلة تطبيق المنهج الجديد بعد الإصلاحات وقد أبرزت النتائج أن الأساتذة الجدد نسبتهم هي الأكبر وهم الفئة من سنة إلى 10 سنوات، وهذا راجع لعمليات التوظيف الكبيرة خلال هذه الفترة من جهة ولتدعيم الهيئة التدريسية بخريجي المدارس العليا للأساتذة ونسبة هذه الفئة **56 %** .

ثم الفئة من 11 سنة إلى 20 سنة وهم فئة الحاصلين على إجازة في الأدب العربي ومنهم من التحق بالتعليم المتوسط في العام 2008 الذي سمي عام "الكوكبتين" وذلك أنه التحق بالسنة الأولى من التعليم المتوسط تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالهيكلة الجديدة التي جاء بها إصلاح 2003 انظم إليهم تلاميذ السنة السادسة وهي آخر سنة من التعليم الأساسي وكانت في هذا العام الحاجة كبيرة فالحق معهم معلمو المرحلة الابتدائية من الحاصلين على إجازة الأدب العربي وكانت نسبة هذه الفئة **23 %** .

أما الفئة أكثر من 20 سنة فصار عددهم أقل بالمقارنة مع الفئتين السابقتين ومنهم خريجي المعاهد أو من بقي منهم و ينتمي إلى هذه الفئة أيضا الحاصلون على إجازة الأدب العربي وهذه الفئة تتميز بالجد والإتقان وبسعة

الاطلاع باعتبارها فئة مخضرمة مارست البيداغوجيا المبنية على الأهداف التي سبقت المقاربة المبنية على الكفاءات.

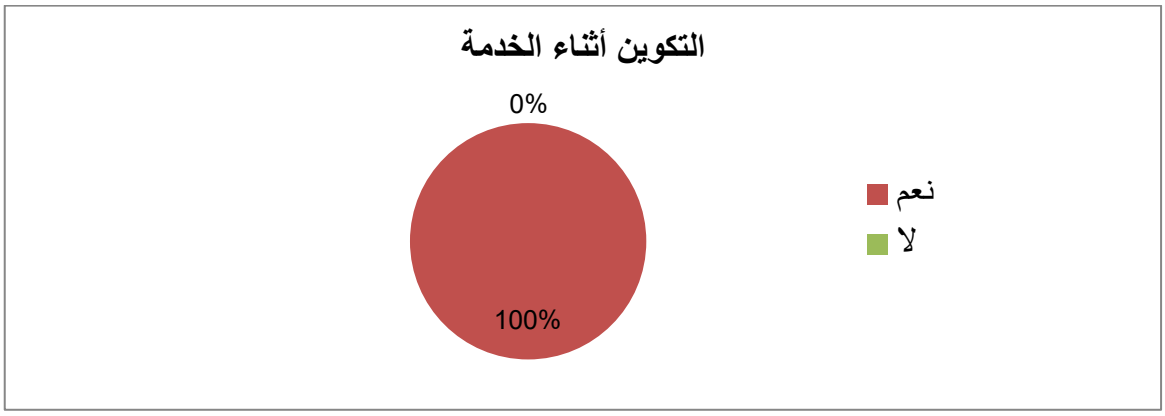
4.1. متغير التكوين أثناء الخدمة:

هل خضت للتكوين أثناء الخدمة؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
- نعم	34	100
لا	00	00

الدائرة النسبية:



يتبين من خلال النتائج أعلاه أنّ كل الأساتذة أجابوا بنعم بنسبة **100%** أي أن كل من شملتهم الاستبانة تلقوا نوعا من التكوين أثناء خدمتهم، وهذه سياسة جديدة في المنظومة التربوية جاءت مع برنامج الإصلاحات، والتي يركّز فيها ضرورة التكوين وإن قل فهو فرصة لتحيين المعارف وتعلم الجديد منها والاحتكاك بالزملاء والاستفادة من توجيهات المرافقين البيداغوجيين (المفتشين) وهذا أمر حسن ولابد منه وتفعيلة بطريقة ناجعة تحقق الفائدة وليست شكلية تملأ بها المحاضر والجداول.

المحور الثاني:

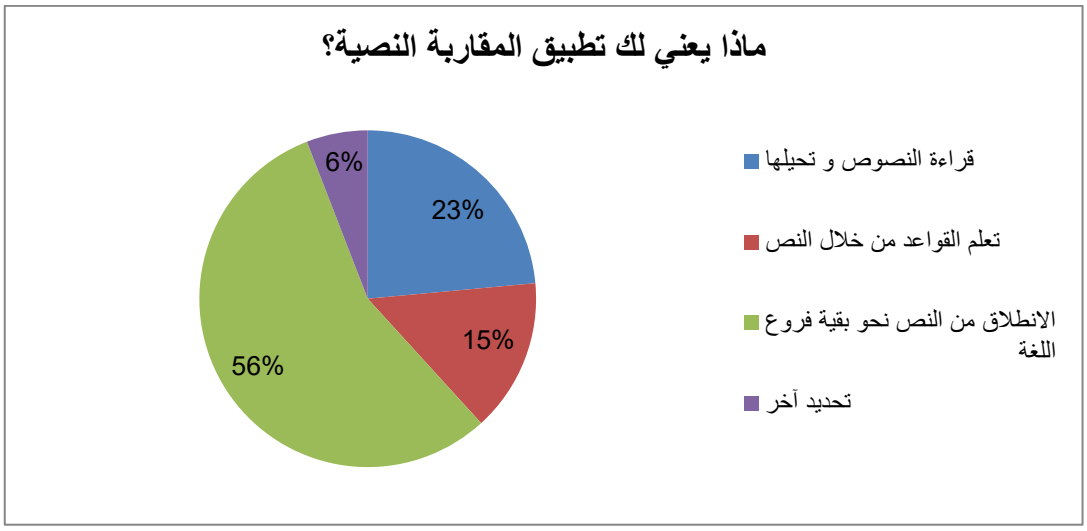
تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة النصية:

1.2. ماذا يعني لك تطبيق المقاربة النصية؟

الجدول البياني:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
– قراءة النصوص و تحليلها	08	**23**
– تعلم القواعد من خلال النص	05	**15**
– الانطلاق من النص نحو بقية فروع اللغة	19	**56**
– تحديد آخر	02	**6**

الدائرة النسبية:



من خلال النتائج المدونة أعلاه يتّضح:

– أنّ الفئة الأولى التي ترى أن مفهوم المقاربة النصية يعني الانطلاق من النص نحو بقية فروع اللغة هي النسبة الأكبر ب: **56%** و هي الأقرب إلى التصور الذي تتصوره و تعرضه المناهج و السندات الرسمية و هذا واضح فالأنشطة كلها مرتبة و منطلقة من نصوص بدءا بفهم و إنتاج المنطوق إلى فهم المكتوب و القواعد و فهم المكتوب وتقنيات التعبير و البلاغة

– أما الفئة الثانية و النسبة الثانية بالترتيب فهي التي ترى أن مفهوم المقاربة النصية يعني قراءة النصوص و تحليلها و هذا صحيح لولا أنها ربما تفيد أن قراءة النصوص و تحليلها تعتمد على مستوى النص و نمطه و نوعه و فهمه أما بقية الفروع من معجم و صرف و نحو و بلاغة فتأتي في المقام الثاني والنسبة جاءت في حدود**23%**.

– في حين الفئة الثالثة والتي ترى أن المقاربة النصية غرضها تعليم القواعد انطلاقا من النص فذلك في نظرهم لأن أهم علم في اللغة هو القواعد وهو الضامن لترابطها الشكلي وحتى المعنوي ولكن لا نهمل المفاهيم التي جاءت بها لسانيات النص كالنصانية وتصنيف النصوص والخطابات والاهتمام بمستوى النص وتقاطعات النص بعلوم قريبة المأخذ.

أما الفئة الرابعة والتي احتملت أن بعض الأساتذة يكون له رأي آخر أو فهم آخر فهما أستاذان بنسبة **6%**، ولم يعلّقا شيئا.

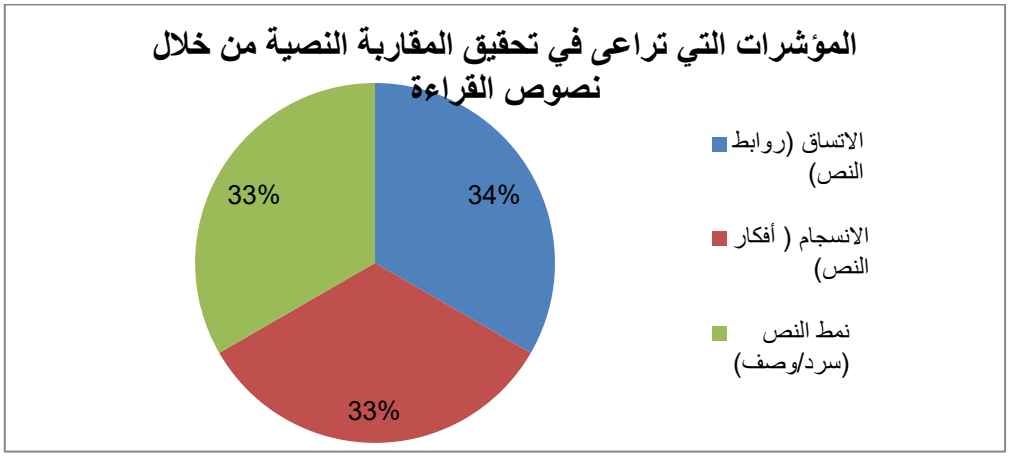
من هنا يتبيّن لنا أن بعض الأساتذة أو معظمهم لم يفهموا بعد ماذا تعنيه المقاربة النصية؟ فكيف لهم إلى تطبيقها في ميدان التّعليم!

2.2. ما هي المؤشرات التي تراعيها في تحقيق المقاربة النصية من خلال نصوص القراءة ؟

الجدول البياني:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
– الاتساق (روابط النص)	34	**100**
– الانسجام (أفكار النص)	34	**100**
– نمط النص (سرد/ وصف)	34	**100**

الدائرة النسبية:



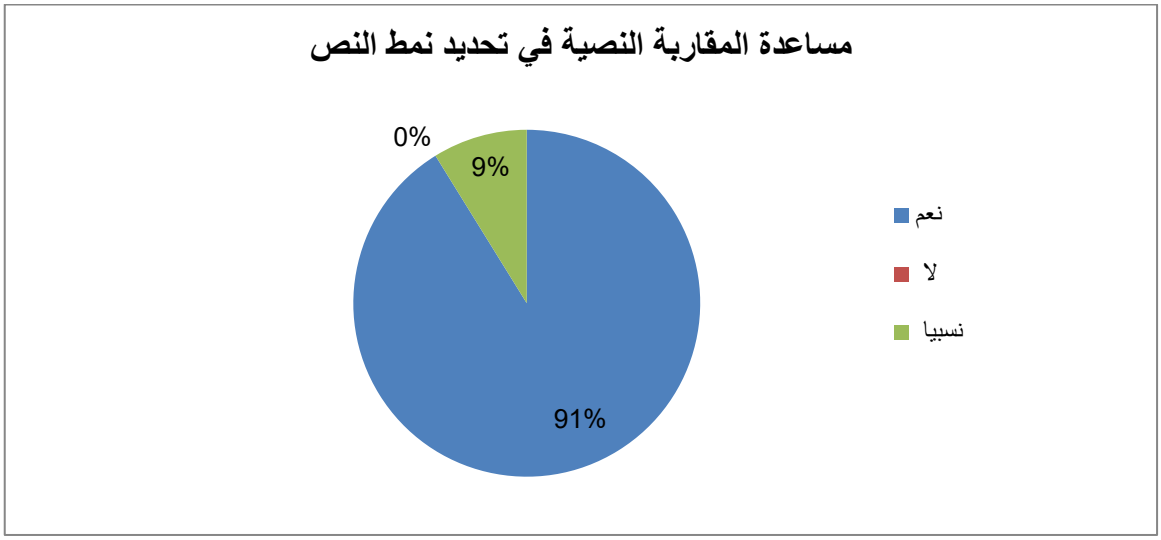
يتّضح لنا من خلال النتائج أعلاه المسجلة في الجدول والدائرة النسبية أنّ جميع الإجابات رأت أن تحقيق المقاربة النصية من خلال نصوص القراءة لابد أن تراعي روابط النص من أجل الاتساق وأفكار النص (الانسجام) ونمط النص (سرد أو وصف) وهما النمطان المقرران في السنة الأولى وفعلا فالمقاربة النصية من خلال النصوص لابد لها من نصّانية ومؤشرات نمط أو خطاب معين.

3.2. هل تساعد المقاربة النصية في تحديد ملامح النص السردي و الوصفي ؟

الجدول البياني:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
– نعم	31	91
– لا	00	00
–نسبيا	03	09

الدائرة النسبية:



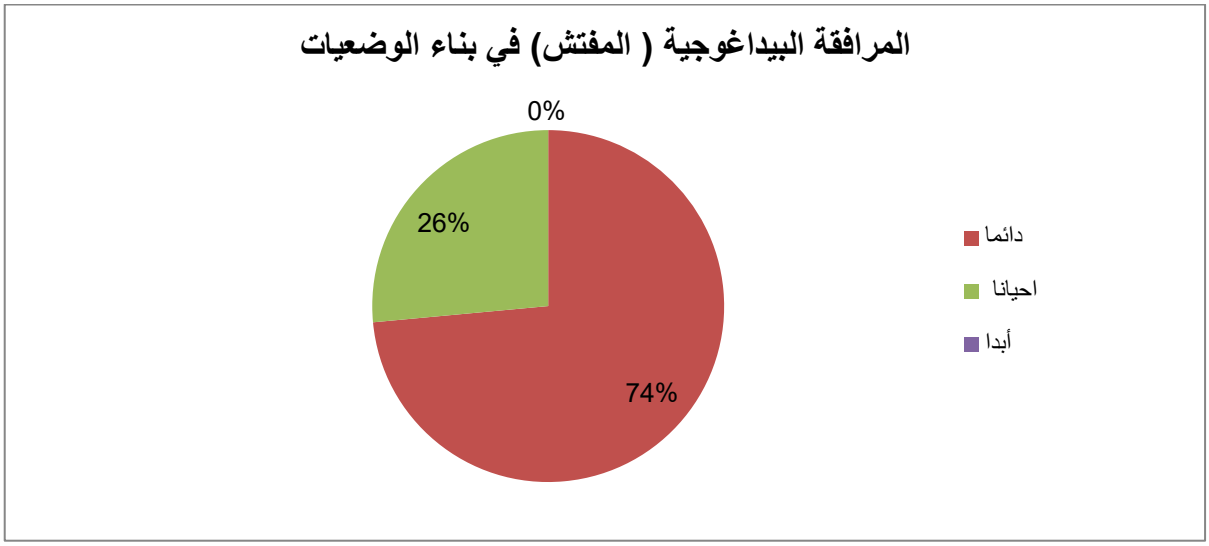
نمط النص ونوعه يبرز في مستوى النص وهذا لا يتحقق من دون المقاربة النصية ولذلك كانت الإجابات المبيّنة أعلاه كلها تثبت هذا بنسبة **91%** ، غير أن **9%** ترى أن ذلك نسبي فالمقاربة النصية وحدها لا تكفي بل لابد من معرفة بمؤشرات وخصائص وأنماط النصوص.

4.2. هل تحظى بمرافقة بيداغوجية (المفتش) في بناء الوضعيات التعلمية؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
دائما	25	74
أحيانا	09	26
أبدأ	00	00

الدائرة النسبية:



المرافقة البيداغوجية بمعناها الصحيح هي إشراف المفتش على متابعة عمل الأساتذة و مساعدتهم بيداغوجيا بنصائح و استشارات إيجابية و ليس فقط بمعنى المراقبة و الصرامة دون تقديم بديل و لكن ما لاحظناه أن هذه الفكرة تغيرت و ذلك من خلال سن تشريعات تضبط عمل المفتش و مهامه و تحدد دوره في الجانب البيداغوجي و المرافقة أو جانب العمل والواجبات المنوطة فيفترض أن يقوم بها المعلم من وازعه الديني و المهني و إلا كان غير جدير بهذه المهنة و هذه الرسالة

– وعليه فما تحصلنا عليه من نتائج كانت بنسبة **74%** من الأساتذة يحظون بمتابعة دائمة ولو بصفة دورية أحيانا لقرب المتوسطة من منطقة عمل المفتش و أحيانا لطبيعة عمل المفتش الذي ينزل للميدان أكثر من مكوثه في مكتبه.

– أما **9%** التي كانت تحظى بمرافقة من حين لآخر فهي فئة ذوي الخبرة و أصحاب السنين فهؤلاء صار عندهم من الخبرة ما يغنيهم وربما أيضا للسبب العكسي الذي أوردناه آنفا عن طبيعة عمل المفتش مكتبي أو ميداني قريب من المؤسسة أو بعيد .

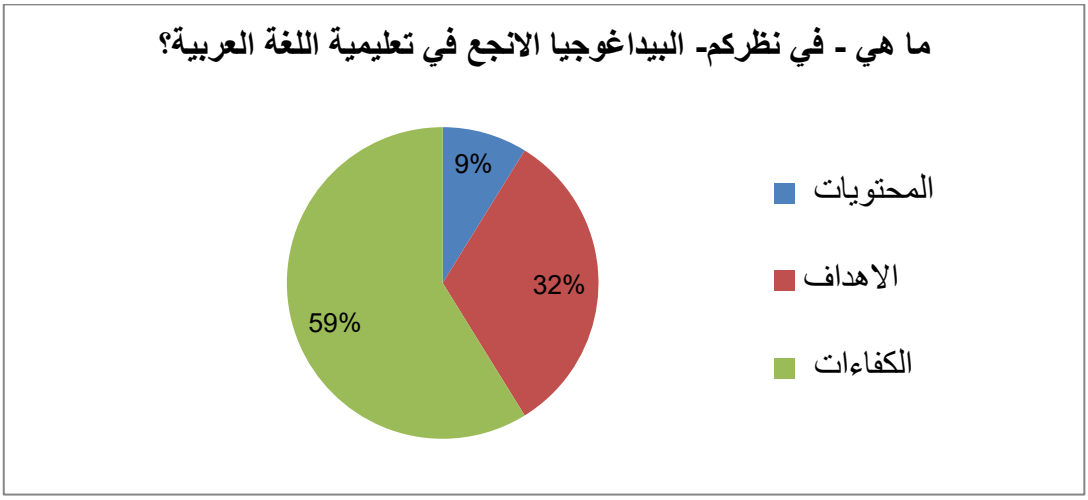
– أما الفئة التي لم تحظ أبدا بمرافقة فنسبتها منعدمة صفر (**00%**)، وهذا دليل على التغطية والمتابعة التي يتكفل بها المفتشون في مناطقهم وحرصهم على القيام بمهامهم بأمانة قدر الإمكان فهم والمعلوم على ثغر من الثغور الواجب مراقبتها ومتابعتها دوما.

5.2. ما هي في نظركم البيداغوجية الأنجح في تعليمية اللغة العربية؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
– المحتويات	03	09
– الأهداف	11	32
– الكفاءات	20	59

الدائرة النسبية :



كان يفترض أن تكون الإجابات كلها لصالح المقاربة بالكفاءات ذلك أنها توظف آخر ما توصلت إليه الدراسات البيداغوجية والتعليمية وهي الأنسب لروح العصر ومتطلباته فلابد من كفاءات ومهارات وإنجازات يستفيد منها الفرد و المجتمع و مع ذلك كانت النسبة **59%**من مطبقي المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصية، وغالب أصحاب الإجابات من الجيل الجديد.

أما الأوفياء للمقاربة بالأهداف و الذين يرون أنها كانت مجزية و صالحة وكانت تحتاج تعديلا وتكييفا فقط دون التخلي عنها فقد غلبت نسبتهم **32%**، وغالب أصحاب هذا الراي ممن تعدت خبرتهم 20 سنة ربما لصعوبة تعودهم على البيداغوجيا المبنية على الكفاءات بعدما أمضو عقودا في التدريس بالأهداف.

أما أصحاب المحتويات وهم قلة ويعبرون عن الاختلاف و الرأي الآخر فنسبتهم هي 3% فقط حيث لا تزال تركز على المحتوى المعرفي والحفظ ثم المتعلم هو يستثمر معارفه بنفسه.

المحور الثالث:

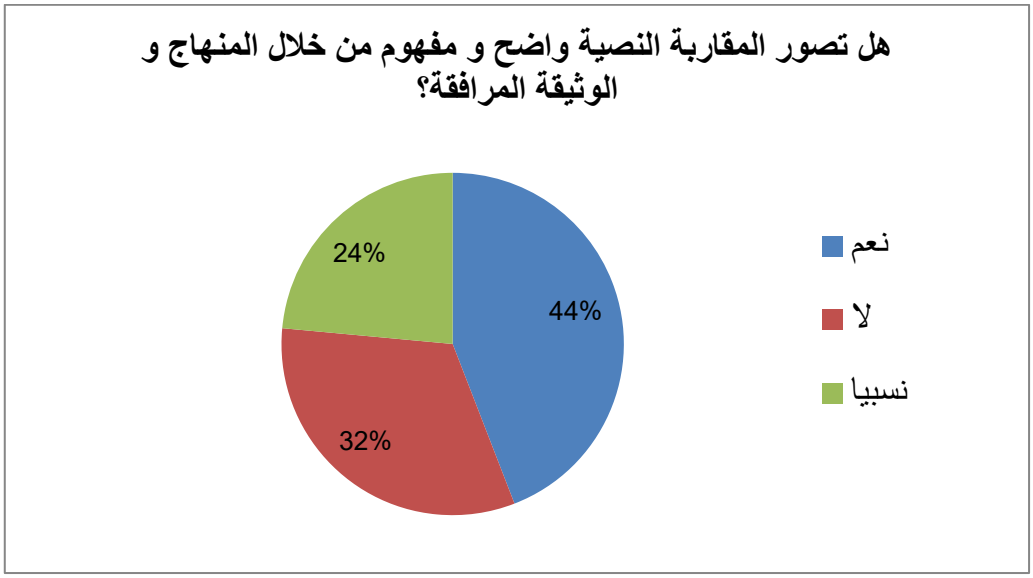
3. المقاربة النصية من خلال الوثائق والسندات الرسمية

1.3. هل تصور المقاربة النصية واضح و مفهوم من خلال المنهاج و الوثيقة المرافقة؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	44
لا	11	32
نسبيا	08	24

الدائرة النسبية :



المقصود بالتصور هنا هو ذلك الشرح والطرح لمفهوم المقاربة النصية الذي يجب أن نستند عليه لأنه ورد في وثائق رسمية منها المنهاج والذي يشرح المقاربات والبيداغوجيات ولماذا جاءت؟ و كيف تطبق؟ وما إلى لك..

أما الوثيقة المرافقة فلزيادة الشرح و التحديد والتي يستأنس بها، ويعتمد عليها المعلم و المفتش في تطبيق المقاربة وفق أطر محدد و غايات مرسومة.

ولكن نسبة 44%من المبحوثين وجدت أن تصورها وطرحها واضح.

أما نسبة **32%** فترى أنه غير واضح و هذا راجع للكم الهائل من المصطلحات الجديدة و المفاهيم و كذلك اللغة التي تفتقد أحيانا للإبانة والإيضاح والتمثيل والحجاج فكأن ما يرد في المنهاج هو خطاب سياسي عام ويصعب تأويله.

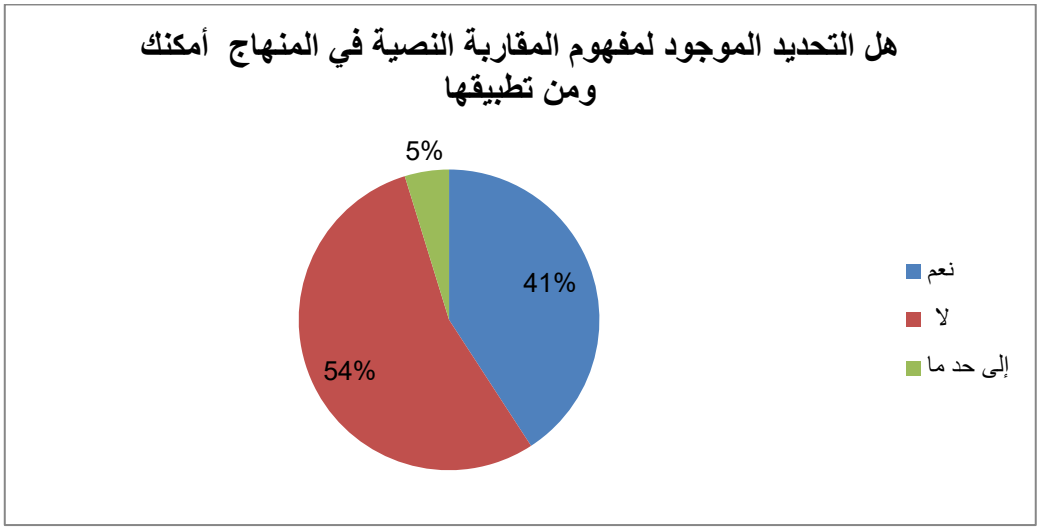
وأما نسبته**24%** ترى أنه مفهوم نسبيا، حيث إن بعضه واضح وبعضه يحتاج للإبانة والإيضاح.

2.3. هل التحديد الموجود لمفهوم المقاربة النصية في المنهاج مكّنك من تطبيقها في الميدان؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	41
لا	16	54
إلى حد ما	06	05

الدائرة النسبية:



كنّا سألنا الأساتذة عن تصورهم للمقاربة النصية سواء مما أخذوه عن المنهاج أو الدليل أو الكتاب أو غير ذلك فكانت الإجابات مختلفة فعدنا في هذا نسأل عن التصور المطروح في المنهاج أهو كاف لإبراز الكيفية التي تطبق فيها المقاربة النصية، فالمشكلة من خلال مناقشاتنا السابقة تكمن في وضوح التصور و الطرح من جهة الوثائق والسندات الرسمية و مقروئيتها من طرف المعلمين ثم لتطبيقها على الميدان.

فتبين من خلال تفريغ النتائج أن نسبة فوق النصف **54%** لم تجد ضالتها في المنهاج حتى يكون أداة تساعدهم على تطبيق المقاربة النصية بوضوح و بنجاح، لعل السبب في لغة المنهاج التي اتسمت بالطرح النظري بطريقة شمولية دون تفصيل أو تدقيق أو تمثيل يتيح للمعلمين بناء فهم ودراية عن كيفية صحيحة لتطبيق المقاربة النصية فلو كان الطرح إجرائيا لكان خيرا، ما دفع المفتشين لإعادة قراءتها وتقديمها للمعلمين من خلال الندوات التربوية و الأيام التكوينية بل وحتى قامت الوزارة بإرسال مخططات توزيع التعلمات وتفصيلاتها لتسهيل المهمة على المعلمين .

أما ما نسبته: **41%** فترى أن المنهاج فعلا قدم تصورا واضحا يمكن الاعتماد عليه لبناء فهم صحيح حول كيفية تطبيق المقاربة النصية فيما بعد وربما هذه الفئة استعانت بما أخذته من الدليل لأنه كانّ أوضح أو من الكتاب لأنه الأداة الحقيقة للعمل أو لأنها استفادت من الخيرة والتكوين حتى بلغت مستوى جيد من الفهم والدراية، فالأمر يحتاج ربما اكثر من المنهاج ولكن بالإضافة إليه نحتاج الاطلاع على الدليل والكتاب والوثيقة وكل ما تيسر.

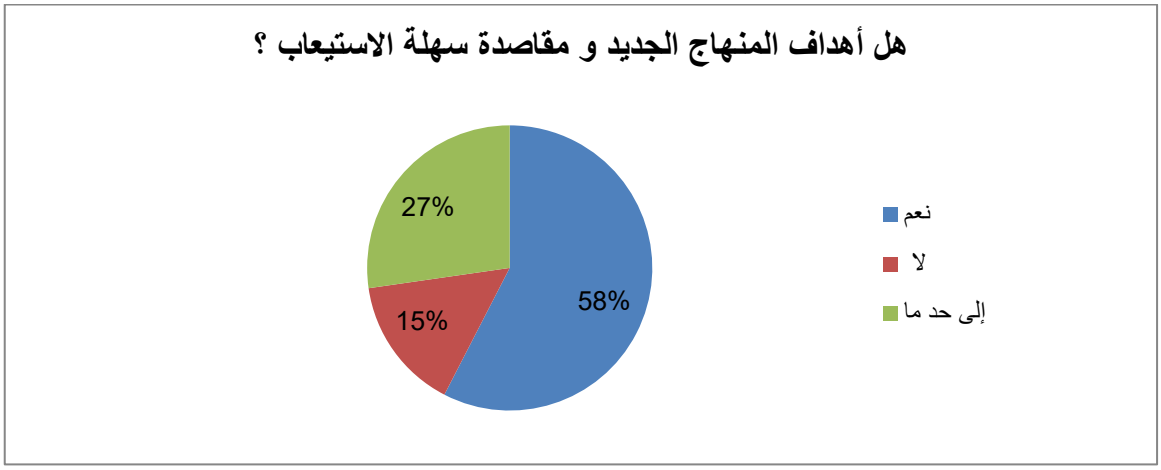
وأما فئة نوعا ما و المقدرة ب: **6%** فترى في الأمر نسبية ففيه ما يساعد لفهم المطلوب وفيه مالا يساعد.

3.3. هل أهداف المنهاج الجديد و مقاصده سهلة الاستيعاب؟

الجدول البياني

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	58
لا	10	15
إلى حد ما	09	27

الدائرة النسبية :



هذا مرتبط بالسؤال الذي قبله الخاص بوضوح تصور المقاربة النصية من خلال المنهاج و الوثيقة المرافقة و الذي كان من خلال إجابات المبحوثين يحتاج أكثر للتوضيح أكثر وتدخل المرافقين البيداغوجيين وفي هذا السؤال بدت الأهداف أكثر وضوحا من خلال المنهاج وسهلة الاستيعاب بنسبة **58%** وهذا قليل نسبيا.

إلا أن **27%** ترى الأهداف مفهومة نسبيا والفهم والاستيعاب هنا يعني ترجمته لإجراءات في بناء الوضعيات التعليمية و تحديد الكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية بوضوح.

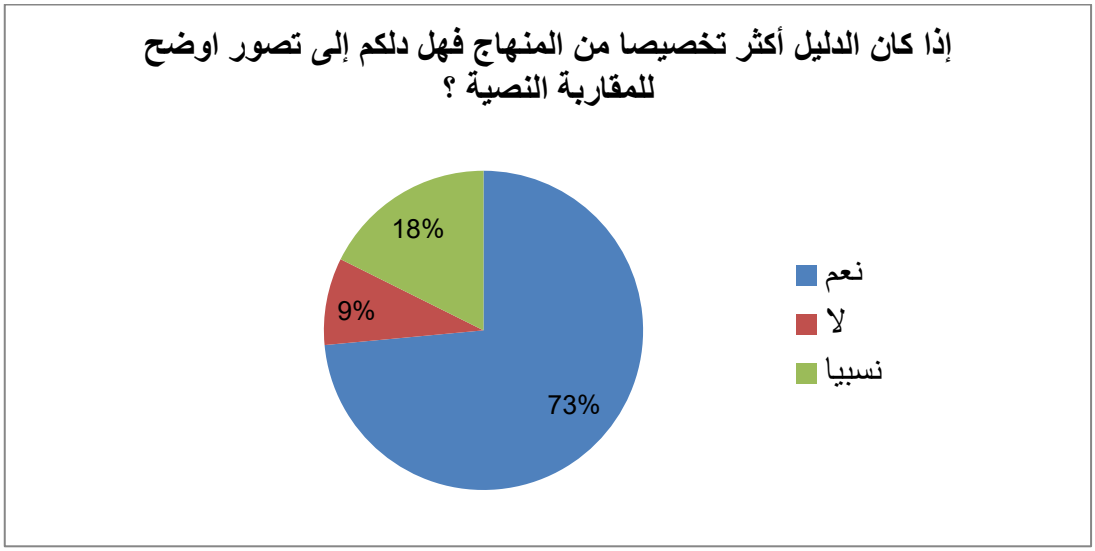
أما **15%** فترى أن الأهداف والمقاصد من المنهاج صعبة الاستيعاب

4.3. إذا كان الدليل أكثر تخصيصا من المنهاج فهل دلّكم بوضوح إلى مفهوم المقاربة النصية ؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	73
لا	03	9
نسبيا	06	18

الدائرة النسبية :



كما كان متوقعا فدليل المعلم يبدو أكثر تخصيصا مقارنة بالمنهاج و قد أفصح عن تصور أوضح للمقاربة النصية بكيفية إجرائية تسهل الاستفادة منها وتطبيقها في التدريس وهذا من خلال النسبة الأكبر التي أجابت بنعم والمقدرة بـ: **73%**.

أما نسبة **18%** فتراه نسبيا بمعنى هو و اضح يحتاج بعض التعديل و التكييف حتى يكون حقا دليل يدل على الطريقة و الكيفية المناسبة.

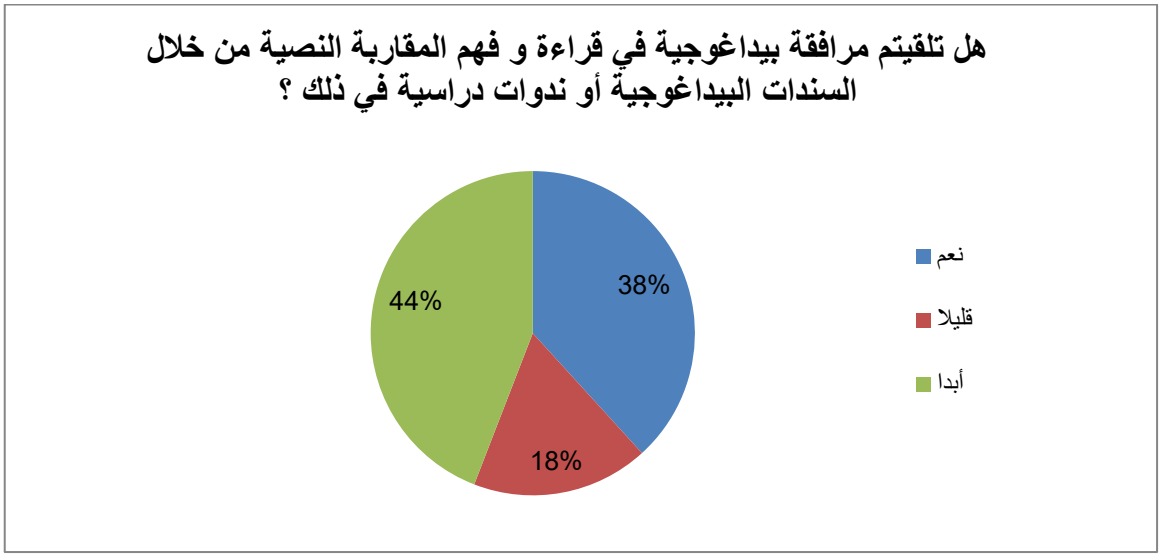
ومع ذلك فنسبة **9%** كان لها رأي آخر سلبي بمعنى أنه غير واضح كسابقه وهي نفس الفئة التي رأت أن المنهاج لم يفصح عن المفهوم بوضوح و جلاء.

5.3. هل تلقيتم مرافقة بيداغوجية في قراءة المقاربة النصية وفهمها من خلال السندات البيداغوجية أو ندوات دراسية في ذلك ؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	38
قليلا	06	18
أبدا	15	44

الدائرة النسبية:



من خلال تفريغ البيانات تبين أن نسبة كبيرة من الأساتذة تقدر ب:**44%** لم تحظ أبدا بمرافقة بيداغوجية من أجل قراءة و فهم المقاربة النصية من خلال السندات البيداغوجية أو الندوات الدراسية و هذا ينبه إلى خلل و ثغرة فإذا كان التصور مطروحا و مبثوثا في السندات الرسمية و لم يستطع المعلم فهمها كما يجب واحتاج إلى مساعدة ومرافقة فلم يحصل عليها فسوف تكون النتيجة إما فهما ناقصا أو حتى خاطئا و هذا ينعكس على الكيفية التي سوف يبني بها وضعيات تعلمية ضانا أنها المطلوبة لتحقيق المقاربة النصية ربما جانب الصواب وكان حريا بالمفتشين أن يرافقوا المعلم في هذا لأخذ بيده فالمتابعة والمرافقة خير من المراقبة التي هي واقع التفتيش في غالب الأحيان.

ولكن الأمر ليس عاما فنسبة تصل ل: **38%** حظيت بالمرافقة و المتابعة و تذليل الصعوبات وهذا ما ينعكس إيجابا على أدائهم و على بنائهم للوضعيات التعلمية على بينة من أمرهم.

و فئة ثالثة **18%** لا تنكر تلقيها هذه المتابعة و لكنها لم تكن كافية و ربما لم تحقق أهدافها أو ربما حتى المفتشون لم يفهموا جيدا فحوى المناهج وفحوى المقاربة النصية وفهم تطبيقها الصحيح.

المحور الرابع:

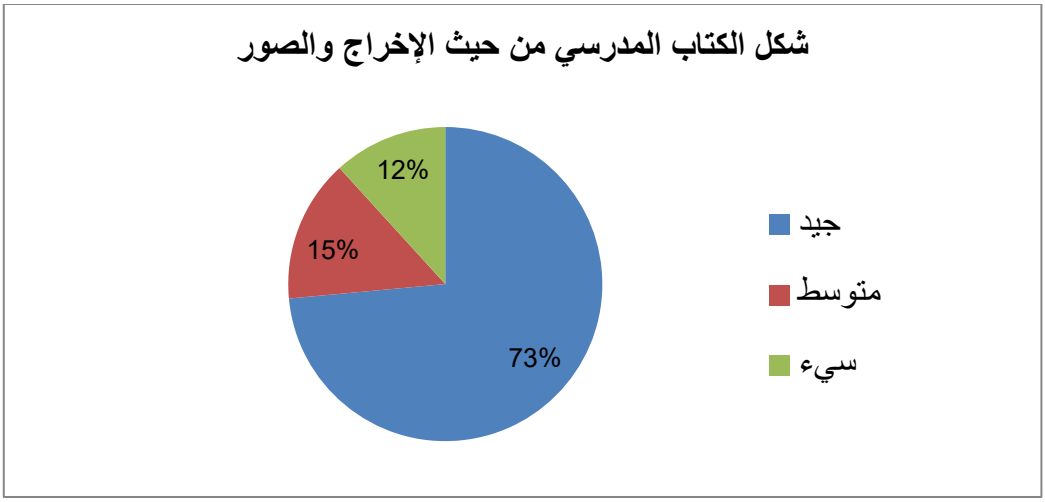
4. المقاربة النصية في الكتاب المدرسي:

1.4. ما رأيكم في شكل الكتاب المدرسي الجديد من حيث الإخراج و الصور؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
جيد	25	73
متوسط	05	15
سيء	04	12

الدائرة النسبية:



يبدو أن واضعي البرامج قد تنبهوا في هذه إلى أهمية الوظيفة التنبيهية في الكتاب المدرسي من خلال الإخراج الوظيفي ومن خلال توظيف الصور والخطوط والألوان والخلفيات بألوان وأحجام موحية وتحمل دلالة سيميولوجية في ارتباطها مه الموضوع و قد أثبتت النتائج بنسبة **73%** أن الكتاب الجديد كتاب قشيب و ناجح من حيث الإخراج ومن حيث توظيف الصور بمنهجية سيميولوجية تجعل المتعلم ينجذب للعناوين وللصور ويربط بينها و بين النصوص و المحتويات اللغوية بطريقة منسجمة متسقة .

أما من كان له رأي دون الرأي الأول فنسبتهم أقل بكثير في حدود **15%** و هي نسبة طبيعية فكل عمل لا يخلو من نقص يشوبه من جهة ومن جهة أخرى فالإخراج واستعمال الرسومات بقدر ما هو عمل مدروس هو عمل له جانب فني انطباعي فما يروق لشخص ربما لا يروق لآخر.

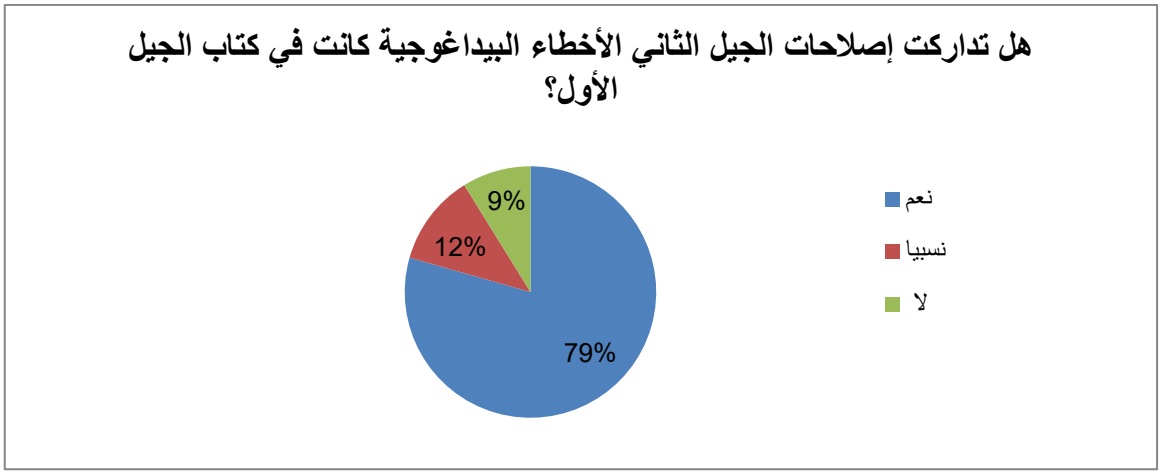
أما نسبة **12%** فتراه سيئا و هو رأي ونسبة لا ننكرها ولا نبني عليها.

2.4. هل تداركت إصلاحات الجيل الثاني الأخطاء البيداغوجية التي كانت في كتاب الجيل الأول؟

جدول توضيحي:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	79
نسبيا	04	12
لا	03	09

الدائرة النسبية:



كنّا تحدثنا عن الإصلاحات أو ما سمي بإصلاحات الجيل الثاني والبرامج المحسنة والتي مست أيضا الكتاب المدرسي بغية معالجة بعض الأخطاء أو الهنات البيداغوجية التي كانت سابقه ويبدو من خلال النتائج المتوصل إليها أنها تداركت فأدركت ذلك ولو بنسبة **79%** والشاهد على هذه النسبة هو الكتاب شكلا ومضمونا إخراجا و تصويرا.

أما نسبة **12%** فترى الأمر نسبي و ليس هناك تغيير و إصلاح حقيقي و لكنه شكلي و تخفيف و تغيير وتبديل موضع فقط.

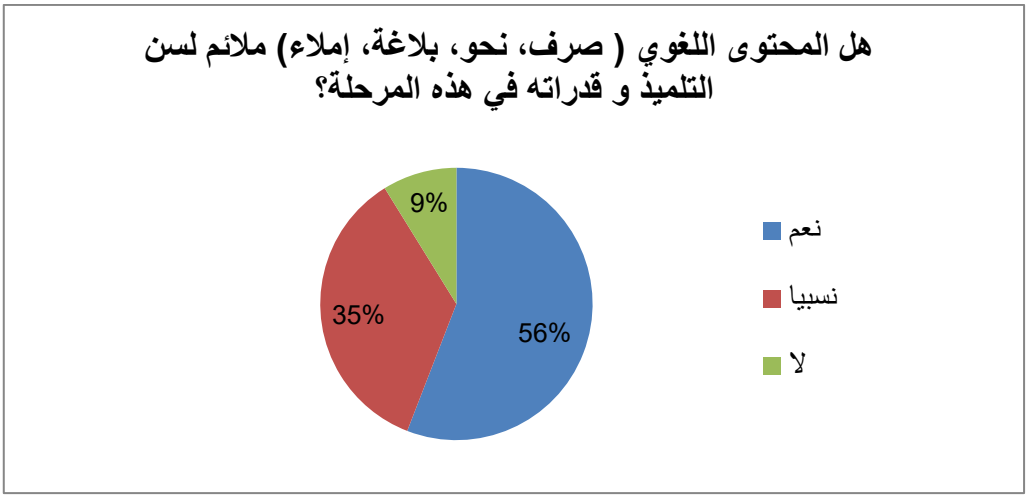
أما فئة أخرى فلا ترى شيئا حصل ونسبتهم **9%** و لكنها نسبة غير دالة و لا تعتمد عليها.

3.4. هل المحتوى اللغوي (صرف، نحو، بلاغة، إملاء) ملائم لسن المتعلم وقدراته في هذه المرحلة؟

جدول توضيحي:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	56
نسبيا	12	35
لا	03	09

دائرة نسبية:



يسعى واضعو البرامج و المناهج دوما للبحث عن المحتوى المناسب في نظرهم واعتقادهم لسن وقدرات المتعلم ولكن الذي يقرر إن كان مناسبا وملائما أولا هو المعلم مع تلاميذه، والمعلمون المستجوبون نسبة منهم تساوي **56%** ترى أنه غير مناسب ويتجاوز السن والقدرات أو خارج عن اهتمامات أو احتياجات التلاميذ أو كثير أو معقد أو غير ذلك، ولكن الأمر ليس مطلقا فنسبة أخرى تقدر ب: **35%** تراه مناسبا وداخل ضمن اهتماماتهم، ومتناسب مع قدراتهم وهذا الرأي يشير إلى أن المحتوى في نسبة منه متناسب وملائم ولكن بقي العمل على الاختيار و الانتقاء والتعديل على المحتوى حتى تعلو النسبة و يصبح ملائما مناسبا.

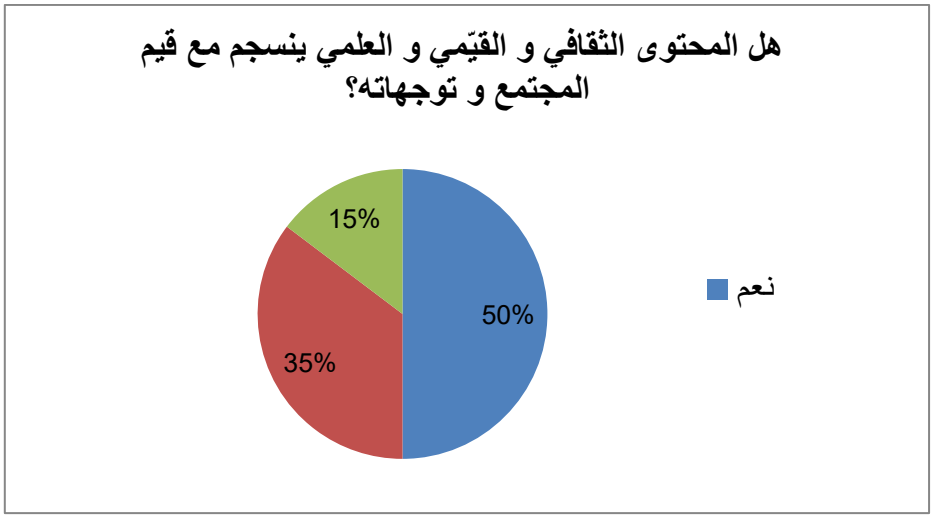
أما نسبة لا تتعدي **9%** لا تراه مناسبا البتة وهي نسبة نعتبرها غير دالة و لا يبنى عليها.

4.4. هل المحتوى الثقافي و القيّمي و العلمي ينسجم مع قيم المجتمع و توجهاته؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	50
نسبيا	12	35
لا	05	15

الدائرة النسبية؟



نصف عدد المبحوثين رأى أن المحتوى الثقافي والقيّمي و العلمي الوارد في الكتاب منسجم مع قيم المجتمع وتوجهاته الوطنية والاجتماعية والثقافية والعلمية وما إلى ذلك من القيم، ونسبة **35%** تراه نسبيا بمعنى نصفه منسجم ونصفه الآخر غير منسجم والبعض يعيب إهمالهم القيم الدينية.

أما نسبة 15% فلا ترى انسجاما قيميا مع المجتمع ولكن السبة ضعيفة و إن كان رأيا موجودا لا يمكن تجاهله.

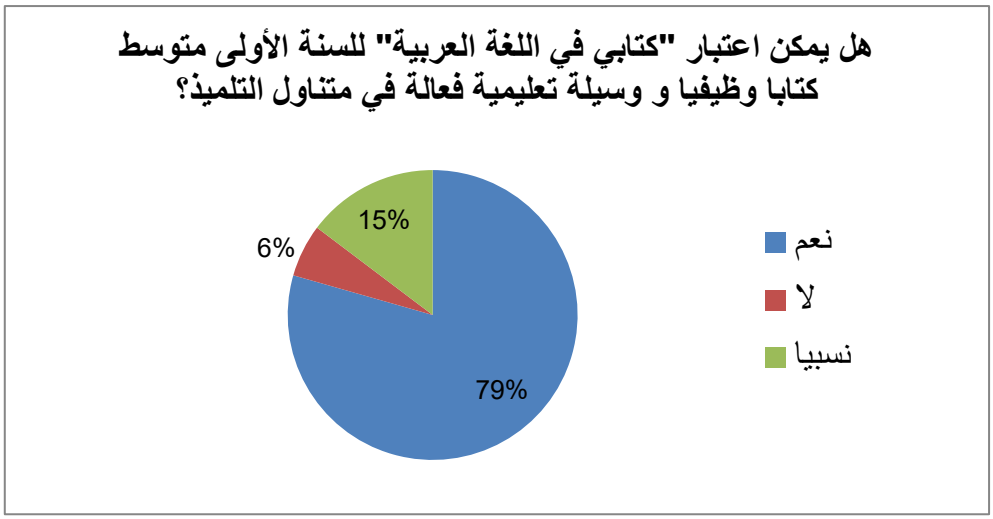
يرى الأساتذة أن الغالب من المحتوى القيمي منسجم مع قيم المجتمع و توجهاته و هذا جيد و لكن المطلوب أن لا تكون أية نسبة تعاكس هذا التوجه ذاك أن المحتوى لا بد من مراقبته وضبطه وفق التوجه العام للمجتمع لذلك يرجى النظر فيما لا ينسجم منه.

5.4. هل يمكن اعتبار "كتابي في اللغة العربية" للسنة الأولى متوسط كتابا وظيفيا و وسيلة تعليمية فعالة في متناول المتعلم؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	79
لا	02	6
نسبيا	05	15

الدائرة النسيسة:



يبدو أن الكتاب يحقق وظيفته من حيث هو وسيلة تعليمية فعالة في متناول المتعلم بنسبة: **79%**.

أما نسبة **15%** وهي ضعيفة الدلالة نسبيا فهي تراه وظيفيا في نواح وأقل قاصرا عن الوظيفة في نواح أخرى.

أما نسبة **6%** فضعيفة الدلالة الإحصائية ولا يلتفت لها.

المحور الخامس:

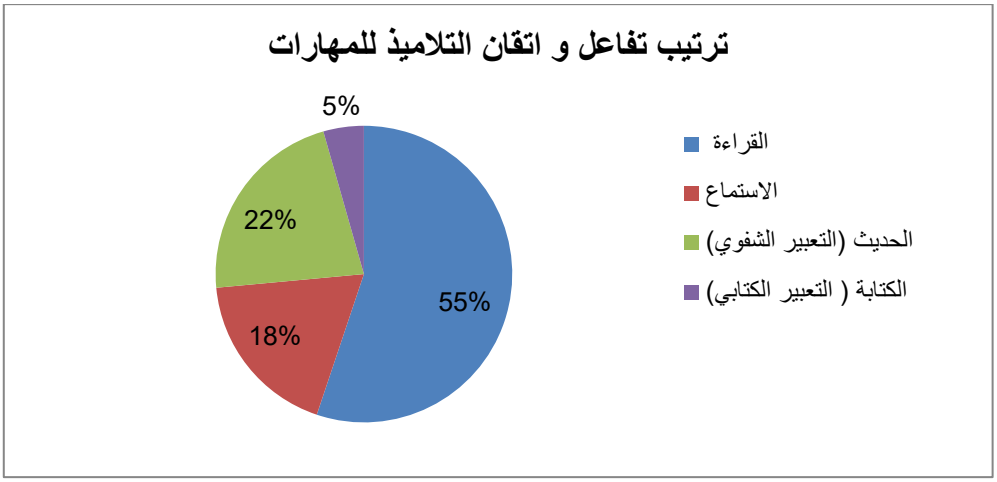
5. المهارات اللغوية في ضوء المقاربة النصية:

1.5. من بين المهارات اللغوية الآتية:(القراءة، الاستماع، الحديث الشفوي، الكتابة)، ما هو ترتيب تفاعل و إتقان التلاميذ للمهارات؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة
القراءة	15	55
الاستماع	5	5
الحديث (التعبير الشفوي)	6	22
الكتابة (التعبير الكتاب)	8	18

الدائرة النسبية:



النتائج المتوصل إليها أظهرت تقدما لمهارة القراءة على باقي المهارات في وقت كنّا ننتظر أن تكون مهارة الاستماع هي المقدمة و لكن التفاعل وإتقان التلاميذ للمهارات اللغوية (القراءة، الاستماع، الحديث الشفوي، الكتابة) هو مسار تطوري يبدأ بالمرحلة الابتدائية متأثرا بالعديد من العوامل من البيئة التعليمية، والطرائق التدريسية المستخدمة.

وبشكل عام، كان ترتيب إتقان المهارات كالآتي :

- مهارة القراءة بنسبة **55%** والتي تطلب تفكيك و فهم الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معاني، وهي مهارة تتطور تدريجيًا مع تقدم الطفل في المدرسة.

أما التعبير أو الحديث الشفوي :فكان في الترتيب الثاني بنسبة: **22%** بعد الاستماع، يبدأ الطفل في محاولة تقليد الأصوات والكلمات، ثم الانتقال إلى جمل بسيطة للتعبير عن احتياجاته ورغباته.

ثم ثالثا مهارة الاستماع بنسبة : **18%** وهذا غريب نسبيا لأنه غالبًا ما تكون أول مهارة لغوية يتقنها الطفل، حيث يبدأ بالاستجابة للأصوات والتعرف على الكلمات الشائعة في محيطه.

أما مهارة الكتابة أو إنتاج المكتوب وإن كانت تعتبر مهارة معقدة تتطلب دمج عدة مهارات لغوية أخرى، مثل القراءة والإملاء والقواعد النحوية.

كانت هذه النتائج مبنية على رأي الأساتذة في تلاميذهم ولكنها ليست بالضرورة ثابتة فاكتساب واحدة من هذه المهارات أو كلها يختلف من تلميذ لآخر.

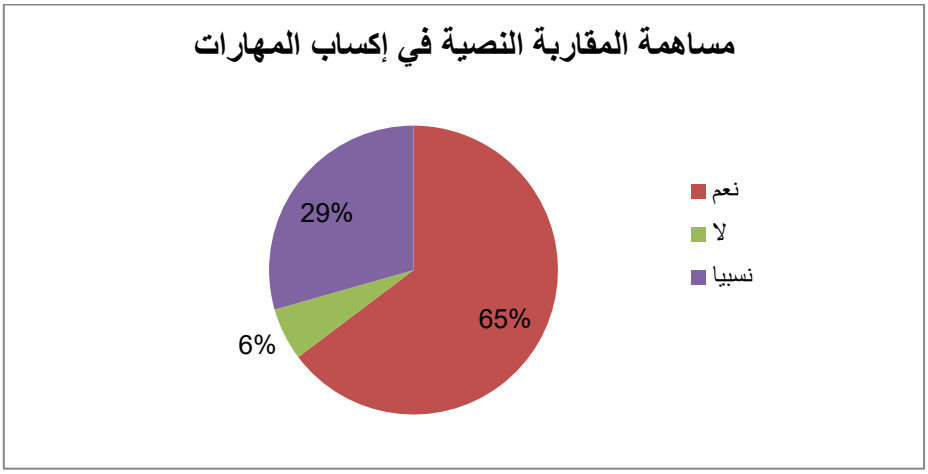
ولكن لابد من تكامل هذه المهارات و ترابطها جملة وإلا انقطع حبل الصلة وتفككت العملية ولم تفلح فمن يستمع يفهم ثم لا ينتج بناء على فهمه المسموع والمنطوق فكأنه لم يصنع شيئا، وقد يختلف ترتيب اكتساب هذه المهارات من طفل لآخر، وتعتمد سرعة التطور على دور المعلم من خلال مساهمته في دعم التلاميذ لاكتسابها بطريقة تكاملية ومراعاة الفروق الفردية بين تلميذ وآخر ولابد أيضا إتاحة الجو المناسب والوسائل المساعدة على تطبيق طرائق نشطة أو ألعاب تعلمية أو أي وضعية تعلمية يراها المعلم صحيحة وفعالة.

2.5. هل ساهمت المقاربة النصية في إكساب المهارات اللغوية؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	65
لا	2	29
نسبيا	10	06

الدائرة النسبية:



الراجح من آراء الأساتذة بنسبة **65%** أن المقاربة النصية تساهم في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية والتي تبرز بوضوح في مستوى النص الاستماع و القراءة والفهم و التعبير.

أما نسبيا بما قدره: **29%** فترى الأمر نصفه راجح لحسنات المقاربة ونصفه لا ينسب بالضرورة للمقاربة النصية

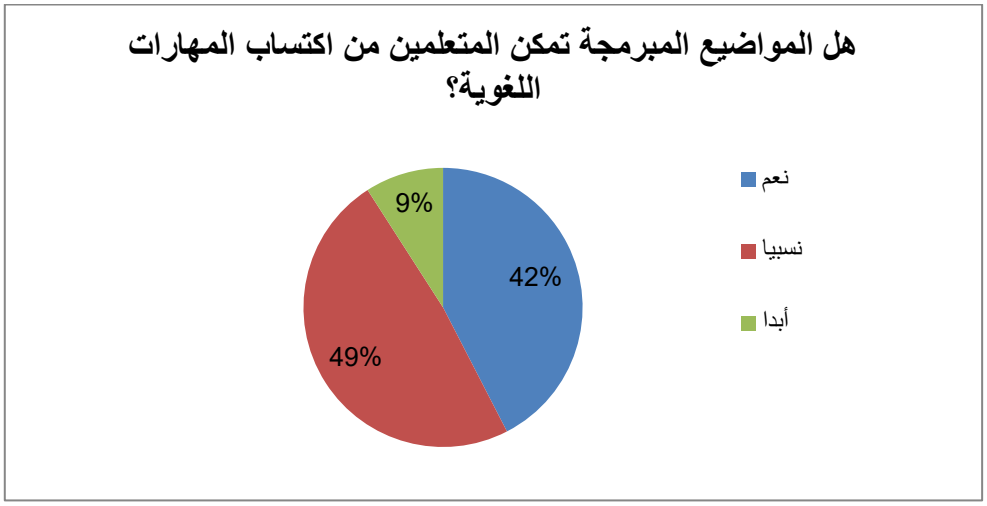
أما **6%** فهي لا ترى مساهمة المقاربة النصية في إكساب المهارات و هي النسبة ضعيفة.

3.5. هل المواضيع المبرمجة تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات اللغوية ؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	**42**
نسبيا	16	**49**
أبدا	04	**09**

الدائرة النسبية:



المقصود بالسؤال هو مدى فاعلية الموضوعات المبرمجة في مختلف الأنشطة و المهارات في إكساب المعلمين المهارات اللغوية من نصوص في فهم المنطوق و التي توجد في دليل المعلم و يقرأها المعلم على تلاميذه في نشاط فهم المنطوق ثم من نشاط إنتاج المنطوق المرتبط به و كذلك بنشاط فهم المكتوب و إنتاجه

فالنسبة الأكبر بحدود **49%** ترى أنها مناسبة وذات فعالية ولكن بصفة نسبية كأنما نصف الموضوعات يخدم الغرض ونصف لا يخدم والسبب دوما يرجع لمعايير الاختيار التي كنا ندندن حولها خلال الجانب النظري من هذا البحث.

أما النسبة الثانية في الترتيب والتي هي ذات دلالة باعتبار **42%** فترى أنها تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات اللغوية فواضعوها اجتهدوا في اختيارها ويبقى على المعلم أن يكيف تعليمها ويحسن الاستفادة منها .

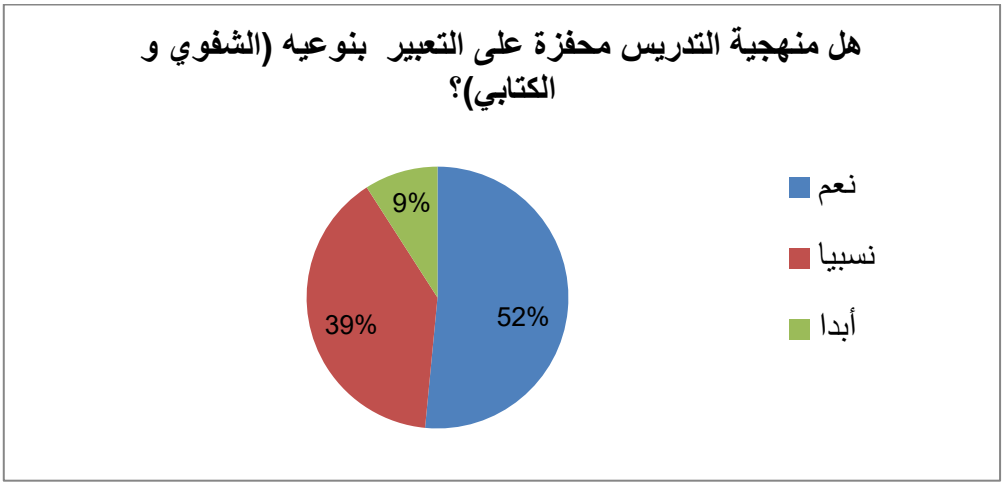
أما النسبة الدنيا التي ترى النفي فتقدر ب: **9%**.

4.5. هل طريقة التدريس محفزة على التعبير بنوعيه (الشفوي و الكتابي)؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	**52**
نسبيا	13	**39**
أبدا	03	**9**

الدائرة النسبية:



التعبير الشفوي والكتابي نشاطان يحبهما التلاميذ كثيرا لما فيهما من تحقيق غرض التبليغ والتواصل والإعراب عما في النفس من أفكار وخيال ورغبة ولكن الواقع أحيانا يظهر العكس فيجد الناظر عزوفا وقلة رغبة وحماسة فكيف يحصل هذا؟ نعم يحصل إذا لم تكن الموضوعات داخل إطار اهتمامه المتعلم، ويحصل أيضا إذا كانت الموضوعات صعبة ومعقدة و طويلة و مملة ولا يبدد هذه الصعوبات غير منهجية تراعي كل هذا و تختار وتنتقي ما يحفز و يحمس ويوقد الرغبة والشغف.

ومن خلال نتائج الجدول و الدائرة النسبية يتبن أنّ نسبة: **52%** ترى أن المنهجية المقترحة محفزة بما تراعيه من الشروط تدفع المتعلم للإقبال على التعبير بشقيه بحماسة.

ترى في المنهجية تحفيزا و هذا نتيجة الإصلاح و التعديل و معالجة المشكلات في إصلاحات الجيل الثاني وإيلاء التعبير الشفهي أو المنطوق مكانته كل هذا انعكس بالإيجاب على حسب ما يراه المعلمون.

لكن نسبة أقل منها قليلا ب**39%** **ترى** الأمر نسبيا وأن الأمر قابل للتحسين دوما حتى يحقق كل أهدافه.

وأما نسبة: **9%** فهي لا ترى في المنهجية تحفيزا.

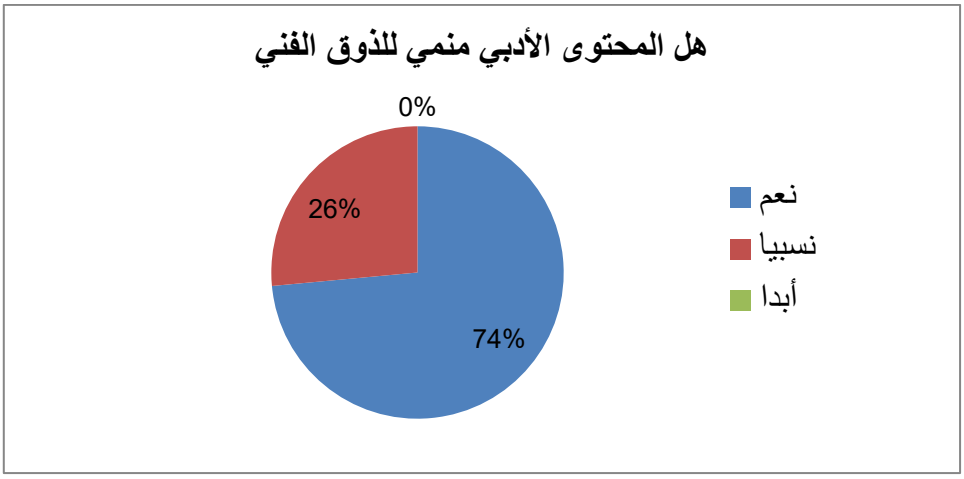
5.5. هل المحتوى الأدبي منمّي للذوق الفني ؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**25**	**74**
نسبيا	**9**	**26**

أبدا	00	00

الدائرة النسبية:



يتّخذ النص الأدبي في ميدان إنتاج المكتوب سندا لتناول الظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية ذات الجودة والفرادة و التميز وهذا من أهداف تدريس النصوص بغرض تنمية الذوق الأدبية وتحقيق الوظيفة الجمالية التي تأتي مع الوظيفة التبليغية وهذا هدف يبدو أنه تحقق بنسبة **74%** حسب إجابات الأساتذة وهذا بناء على معايير وشروط ملاءمة النص الأدبي لمستوى وسن التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة.

وبقية النسبة **26%** تبقى نسبية ترى صلاحه و ملاءمته و ترى غير ذلك وفي بعض اقتراحات الأساتذة في المحور الأخير بعض الإجابة.

المحور السادس:

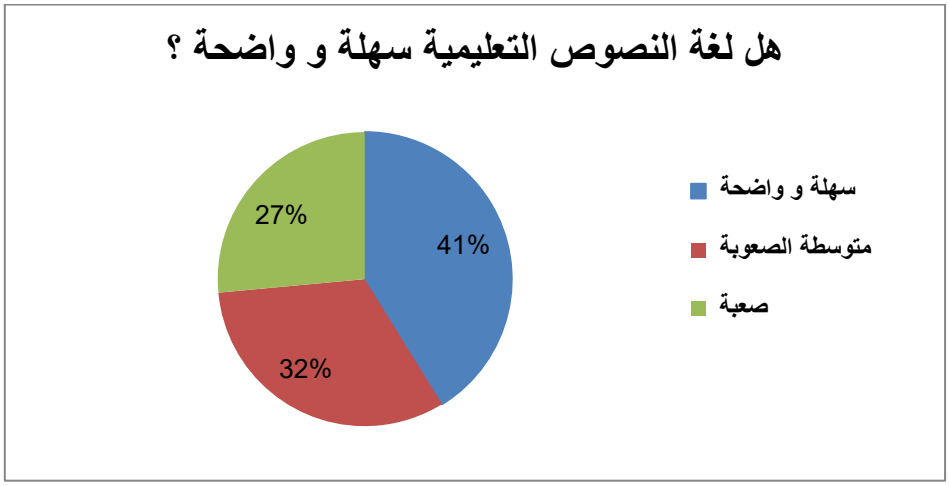
6. النصوص في ضوء المقاربة النصية :

1.6. هل لغة النصوص التعليمية سهلة و واضحة؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
سهلة و واضحة	14	41
متوسطة الصعوبة	11	32
صعبة	9	27

الدائرة النسبية:



معايير اختيار النصوص التعليمية التي اتفق عليها المختصون توصي كلها بضرورة العناية باختيار النصوص السهلة الواضحة المفهومة فيتعلم منها ثم إذا استحكم الأمر وتمكن منه زاد في الصعوبة على حسب القدرة والتمكن، ونعتقد أن النصوص ليست من السهولة بمكان والأساتذة الذين يرون عكس ذلك نسبتهم **41%** وهي قليلة.

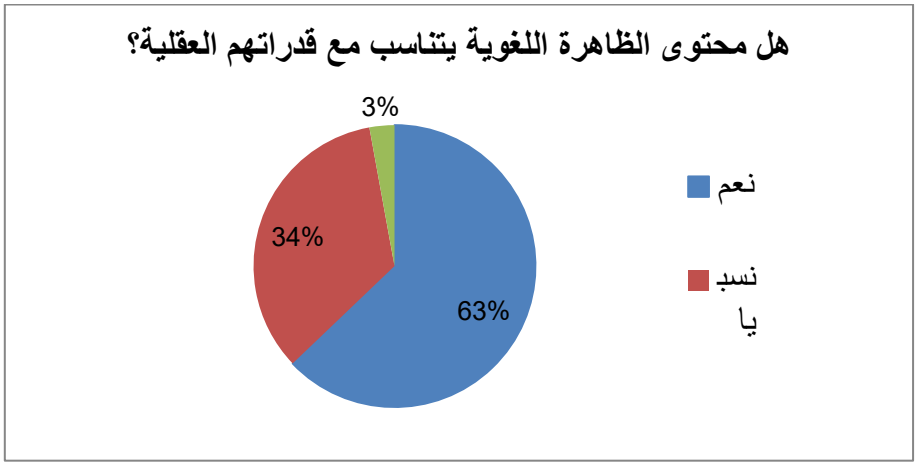
بل إن بعض النصوص في نظر المعلمين صعبة حقا ومن يرى هذا الرأي نسبتهم: **27%** .

2.6. هل محتوى الظاهرة اللغوية يتناسب قدراتهم العقلية ؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	**63**
نسبيا	12	**34**
أبدا	01	**03**

الدائرة النسبية:



التعليق و المناقشة:

دروس القواعد في هذا المستوى هي امتدد للدروس التي أخذت في السنة الخامسة ابتدائي بزيادة بعض الموضوعات والتوسع في بعضها و هذا شيء طبيعي .

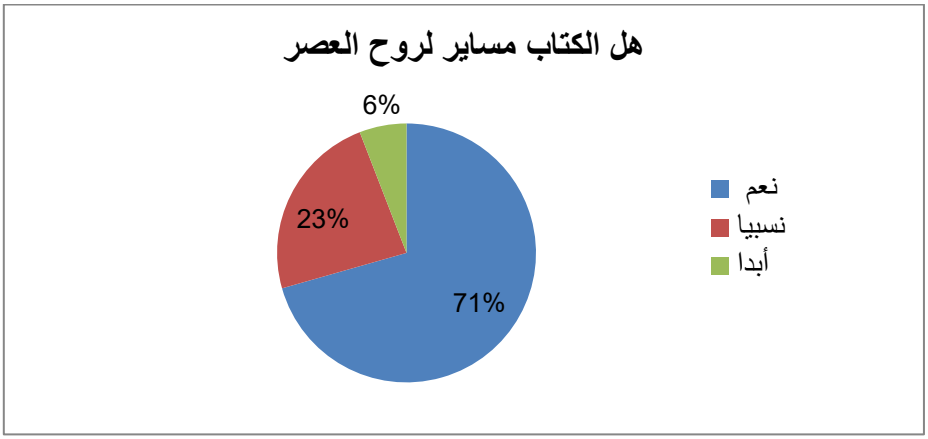
أما صعوبة المحتوى فلا يبدو أنه كذلك من خلال النسبة التي أدلى بها المعلمون و هي: **63%** و هذا راجع إلى اعتماد دروس و ظواهر نحوية أقل صعوبة وتعقيدا و هي مدمجة داخل النصوص فالمقاربة المعتمدة هي النصية التي ترى أن جميع الأنشطة تدرس من خلال نص وهذا من أجل بيان استعمال تلك الظاهرة فيسهل فهمها خيرا من جمل متقطعة، ومع ذلك فصعوبة المادة النحوية تبقى مطروحة دوما من خلال نسبة **34%** من المستجوبين الذين يرونها نسبية يعني تبقى فيها بعض التحديات التي تصعب على الفهم، ونسبة تقدر ب**3%** وهي غير دالة ترى أنها غير مناسبة لقدراتهم وفي هذا مجانبة للصواب ولا تعتبر .

3.6. هل الكتاب مساير لروح العصر و مناسب لأحداثه؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	71
نسبيا	8	23
أبدا	2	6

الدائرة النسبية:



معيار المواكبة المسايرة لروح العصر مطلوبان ولم يغفله واضعو المناهج بل اختاروا موضوعات مسايرة لروح العصر حسب إجابات الأساتذة بنسبة: **71%** و هذا أمر جيد يحسب لهم ولكن النسبة ليست مطلقة.

فنسبة: **23%** من المبحوثين ترى أنه حقق المعيار نسبيا فقط

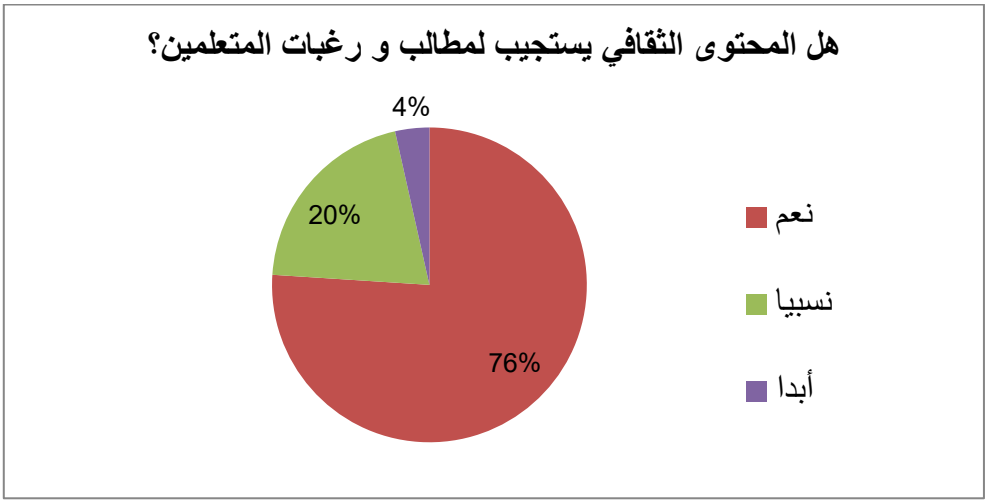
ونسبة غير دالة: **6%** ترى أنه خارج عن المسايرة بعيد عنها

4.6. هل المحتوى الثقافي يستجيب لمطالب و رغبات المتعلمين ؟.

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	76
نسبيا	7	20
أبدا	1	4

الدائرة النسبية



ونقصد بالمحتوى الثقافي تلك القيم التي تسعى المناهج لتناولها و تدريسها و ترسيخها من الوطنية و الدينية والاجتماعية والعلمية وما إلى ذلك وهي مختارة بعناية حسب النسبة: **67%**، وهذا أمر لا يستهان به فالمحتوى الثقافي والقيمي يخضع لدراسة وانتقاء وعناية فهو ما سوف يبني ثقافتهم وهويتهم و توجهاتهم.

لولا نسبة:**20%** التي ترى أن المحتوى الثقافي يستجيب للمطالب و الرغبات وبعضه لا يستجيب، وهذه نسبة صادقة حقا فالمحتوى يحتاج فضلا عن هذا إلى تحسين سواء بالحذف أو الإضافة.

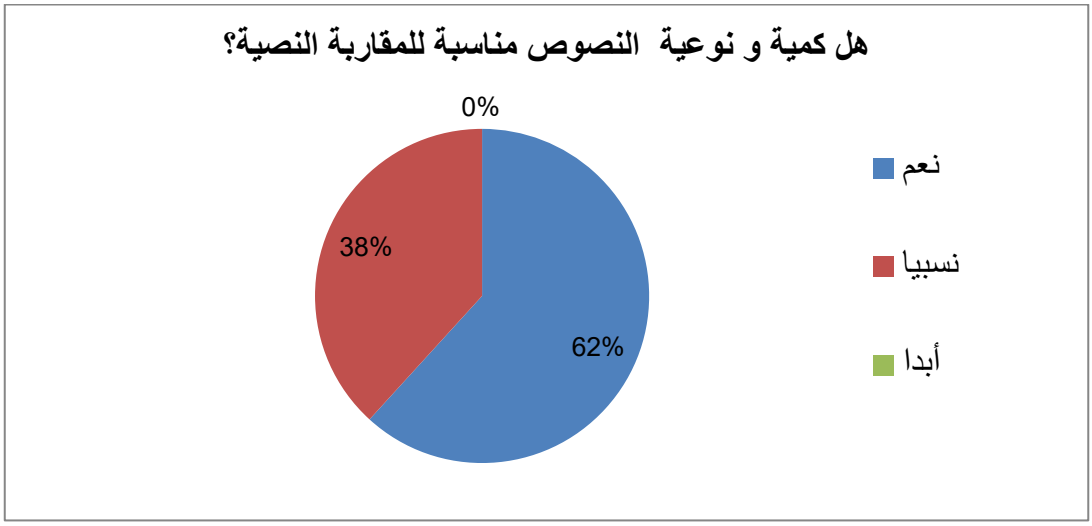
و منهم من لا يرى ذلك البتة ولكن بنسبة 4

5.6. هل كمية النصوص ونوعية مناسبة للمقاربة النصية؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**21**	**62**
نسبيا	**13**	**38**
أبدا	**0**	**0**

الدائرة النسبية



اعتماد المقاربة النصية يقتضي أن ننطلق من نص نراعي فيه شروط و معايير النص التعليمي ثم ندرس مجمل الأنشطة اللغوية انطلاقا منه مرة كل أسبوع و كل أربعة أسابيع تشكل مقطعا يتناول ميدانا بعينه كالعائلة أو الاكتشافات العلمية أو الرياضة أو غير ذلك.

ولكننا نجد في كل أسبوع ثلاثة من النصوص كل واحد منها سندا لنشاط ينطلق منه فالنص المنطوق/المسموع سندا للفهم و الإنتاج المنطوق والنص المقروء يقرأ ثم ستثمر سندا للظاهرة النحوية أما النص الثالث فنص أدبي يقرأ ثم يستثمر في الفهم و الإنتاج الكتابي و يستثمر من جهة البلاغة و الذوق والجمال الأسلوبي والبياني فيصير عندنا من النصوص ثلاثة وليس نصا .

ومع هذا التقديم فنسبة **62%** من المبحوثين ترى أنها مناسبة كما ونوعا كما ثلاثة نصوص ونوعا المنطوق المسموع، والنص الأدبي.

أما نسبة **30%** فترى ذلك نسبيا فقد كان الحديث قبل الإصلاحات التي تمت في 2016 عن كثرة النصوص وطلب التخفيف منها فخففت حتى وصلت الثلاثة ومع ذلك هنالك منهم من يرى لو أنه اقتصر على نص واحد في الأسبوع يسمع و يقرأ وتدور حوله كل الأنشطة لكان أحسن وأفضل.

المحور السابع:

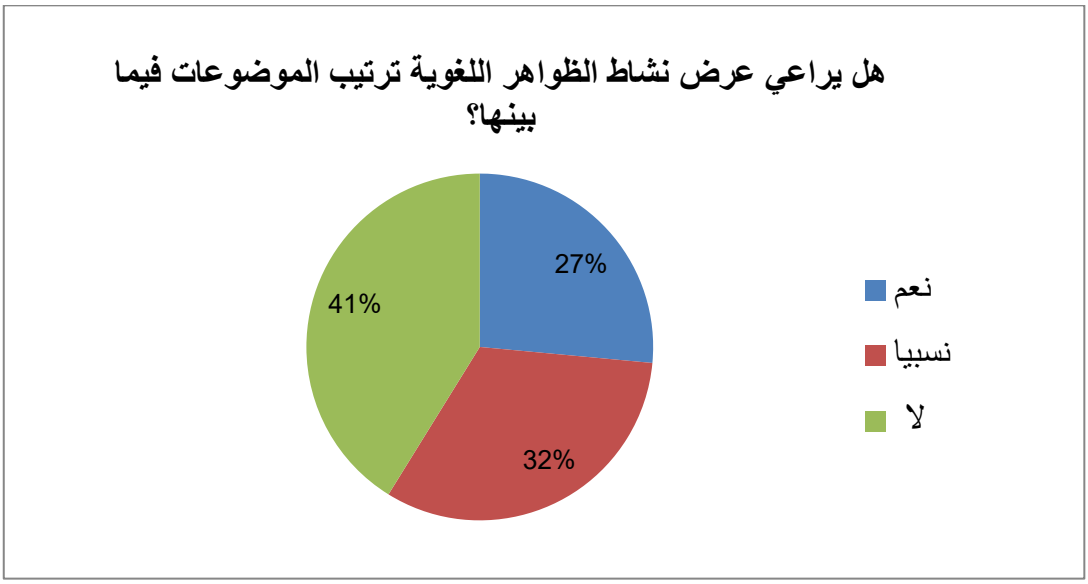
7. قواعد اللغة في ضوء المقاربة النصية :

1.7. هل يراعي عرض نشاط الظواهر اللغوية ترتيب الموضوعات فيما بينها ؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	27
نسبيا	11	32
لا	14	41

الدائرة النسبية:



النتائج تظهر نسبا مختلفة فالنسبة الأعلى **41%** لا يرى أصحابها في عرض نشاط الظواهر اللغوية أيّ منهجية مدروسة بل يظنون أنها وزرعت من غير خطة معلومة، أما النسبة الثانية المقدرة ب: **32%** فترى أنها مدروسة ولكل بصفة نسبية فبعض التوزيع مدروس وبعضه عشوائي وفي هذا مجانبة للمنهجية الطبيعية التي ترى أن التعلم ينطلق من العام إلى الخاص والسهل إلى الصعب و من الأصل إلى الفرع..

وأما نسبة أخرى و تقدر بـ: **27%** فتراه مقبولا ولا ضرر من هذا التوزيع وهو رأي دال من حيث القيمة النسبية

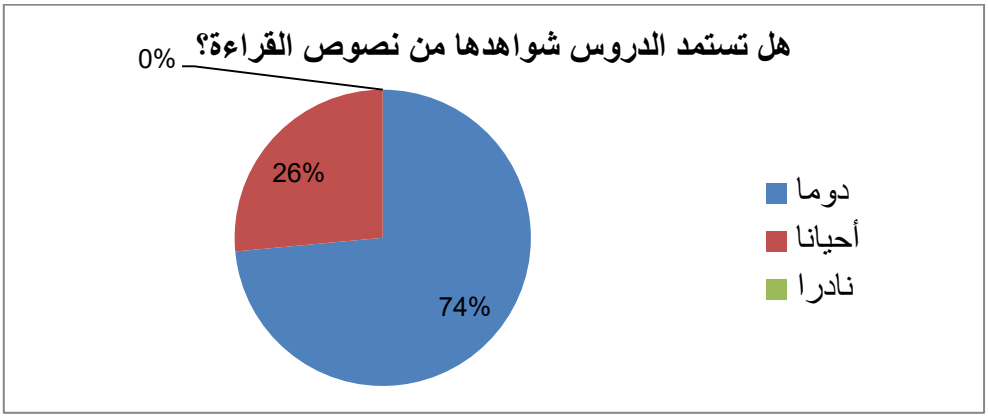
2.7. هل تستمد الدروس شواهدها من نصوص القراءة؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
دوما	25	74
أحيانا	09	26

نادرا	00	00

الدائرة النسبية:



يبدو أن شواهد الدروس في النحو والصرف مستمدة من نصوص القراءة وهذا من مقتضيات المقاربة النصية والدليل على هذا نسبة **74%** وهذا طبيعي لأن الأصل في الشواهد أن تستخلص من النص لبيان استعمالها من جهة ولتحقيق مفهوم المقاربة النصية التي تعتمد على نص في جميع الأنشطة .

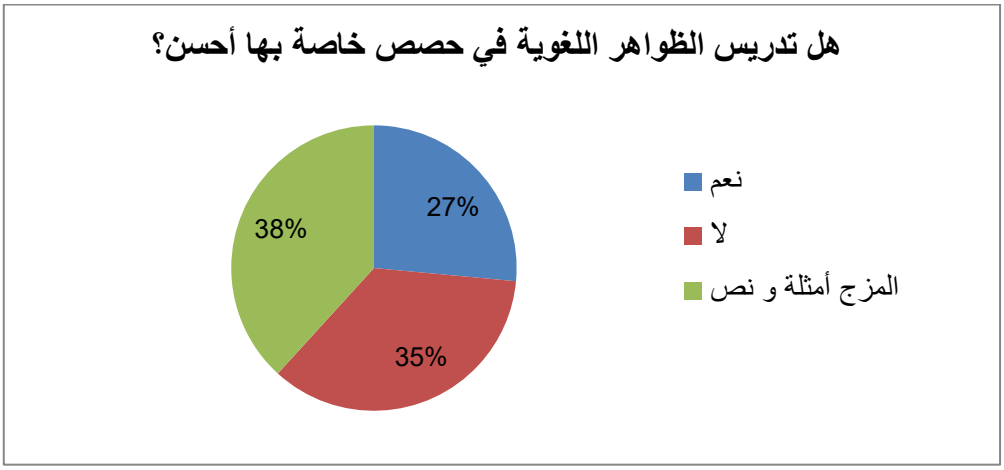
وأما ما نسبته **26%** فالشواهد جلها تستخرج من النص ولكن إذا احتيج لشواهد تخدم الظاهرة ولم تتوفر في النص فيلجؤون للشواهد المناسبة ولو كانت من خارج النص، أما الإجابة على (نادرا) فلم نتلق منها شيئا لأنه كما رأينا آنفا فجل الشواهد من النص وأحيانا يلجأ إلى مقاطع نصية أو أمثلة من خارج النص لتعبر عن الشاهد المطلوب

3.7. هل يستحسن تدريس الظواهر اللغوية في حصص خاصة بها؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	27
لا	12	35
المزج أمثلة و نص	13	38

الدائرة النسبية:



تفرض المقاربة النصية الالتزام بالنص منطلقا و سندا لتدريس مختلف الأنشطة اللغوية ومن أهمها الظواهر اللغوية نحوا وصرفا وهذا الأخير يحتاج إلى شواهد وأمثلة لتوضيح المفاهيم من خلال بيان استعمالها في سياقها ولكن المطلوب أحيانا لا يجد له شاهدا مناسبا من النص المعتمد فيجد المعلمون أنفسهم أمام مشكلة فإن هم التزموا النصية صعب استخراج وإيجاد كل الشواهد وإن هم لجأوا إلى أمثلة من خارج النص فكأنها ليست المقاربة النصية والشاهد خارج سياقه.

وعليه فقد كانت آراؤهم إزاء هذه المشكلة أن نسبة أكبر من الثلث **38%** ترى جواز المزج للضرورة بمعنى ننطلق أولا من النص و إليه فإن احتيج لشاهد فلا ضرر من طلبه خارج ذلك النص طالما انه يخدم الفكرة

أما فئة ثانية مقدرة نسبتها ب: **35%** فترى أن الشواهد يجب أن لا تخرج عن النص ذاته ومن أجل هذا يجب اختيار النص والنظر في توفر الشواهد فيه فإن توفرت اخترناه سندا للظواهر اللغوية و غيرها و إن لم تتوفر بحثنا عن غيره.

أما الفئة التي ترى أن درس الظاهرة اللغوية لا يشترط فيه اختيار كل شواهده من النص السند فكأنهم أعجزهم و أرهقهم البحث عن الأمثلة في مختلف سياقاتها و استعمالاتها في النص ذاته.

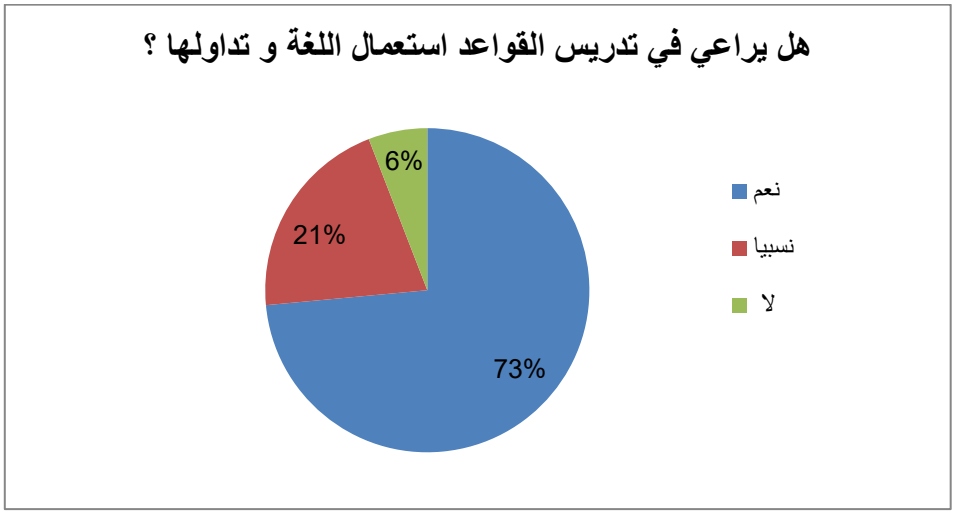
4.7. هل يراعي في تدريس القواعد استعمال اللغة و تداولها؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	73
نسبيا	7	21

لا	2	6

الدائرة النسبية:



تدريس القواعد في ضوء المقاربة النصية يظهر استعمالها الطبيعي فإذا درسنا القواعد على ضوئها حتما سيراعى استعمالها وتداولها فلمقاربة النصية تتقاطع مع المقاربة التداولية في مراعاتها استعمال اللغة وتداولها.

والنتائج التي تحصلنا عليها أثبتت ذلك بنسبة **73%** من الأساتذة الذين يرون إنها تراعي الاستعمال والتداول وهذا منحى جيد يحسب للمقاربة النصية و التداولية والتواصلية كذلك.

أما نسبة **21%** فترى ذلك نسبيا ربما لتركيزها على حفظ بعض القواعد.

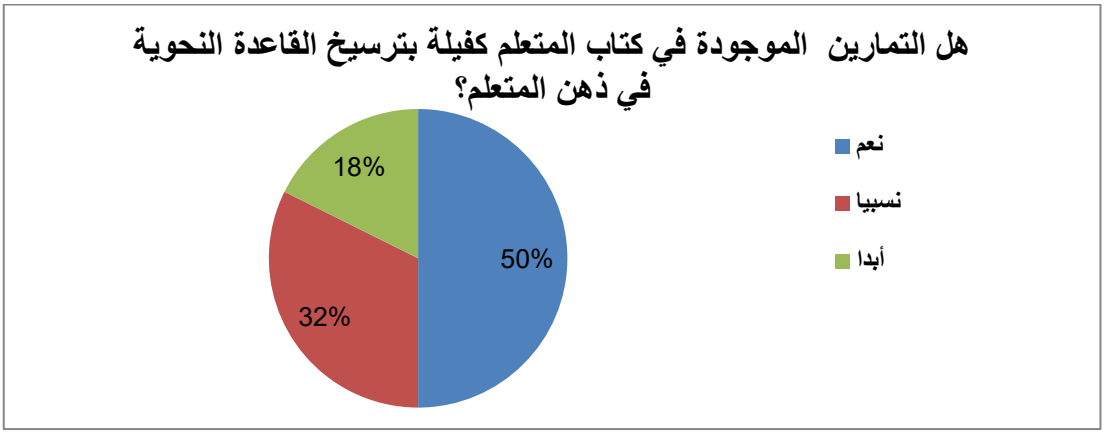
أما نسبة لا تزيد عن **6%** وهي دون ما نعتبره دالا فترى أن تدريس القواعد لا يراعي هذا المفهوم.

5.7. هل التمارين التطبيقية تمارين كفيلة بترسيخ القاعدة النحوية في ذهن المتعلم؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	**50**
نسبيا	11	**32**
أبدا	6	**18**

الدائرة النسبية:



إذا كنا نهتم كثيرا بالتعلم و بناء التعلمات و تبليغها فإن ذلك لا يحقق الغرض إذا كان المتعلمون سوف ينسون و يضيع منهم ما أخذوه و من أجل تجنب هذا وجب العناية بالمرحلة الترسيخة و التي تكون بالتطبيق والتمرين والممارسة، ونصف المبحوثين **50%** يرون أن تمارين الكتاب تكفل ترسيخ الظاهرة من خلال التدريب، وهي نسبة أقل مما كان ينتظر ويؤمل، أما نسبة **32%** فرأت أن الأمر يمكن عبر التمارين التطبيقية كما أنها في نفس الوقت ربما لا تضمن ترسيخها الذي يحتاج لأكثر من التمارين التطبيقية.

ونسبة: **18%** لا ترى التمارين كفيلة بالترسيخ ذلك أنه لا بد من الاستعمال والتداول حتى تجري الظواهر اللغوية على الألسن.

المحور الثامن:

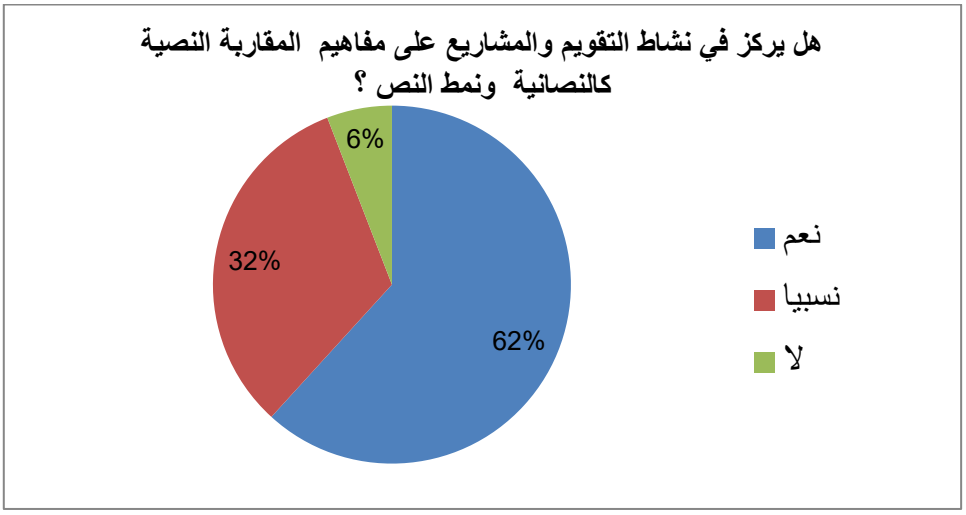
8. نشاطي التقويم و المشاريع في ضوء المقاربة النصية

1.8. هل يركز في نشاط التقويم والمشاريع على مفاهيم المقاربة النصية كالنصانية ونمط النص ؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	62
نسبيا	11	32
لا	2	6

الدائرة النسبية:



يبدو أن البيدغوجيات و المفاهيم الجديدة التي جاءت في الإصلاحات منذ الجيلين الأول والثاني لابد أن تكون متظافرة، فإذا كان تدريس جميع الأنشطة يجب أن يكون على ضوء المقاربة النصية، فلابد أن تكون الأنشطة التعليمية الأخرى كالتقويم والمشاريع تنجز أيضا على ضوء المقاربة النصية، حتى تتكامل وتحقق الفائدة.

ونتائج الاستبانة في هذا أثبتت أنها فعلا مسايرة متكاملة مراعية لشروط المقاربة النصية من نمطية النص ونصانيته من حيث الاتساق والانسجام ومراعاة الشروط الأخرى وكانت النسبة الإيجابية **62%**.

ونسبة **32%** ترى الأمر غير مطلق وهذا وجدناه كثيرا يعني في كل مرة نجد نسبة ترى الأمر نسبي في حين فئة تراه إيجابيا والسبب هو ما يحصل بين النظري والتطبيقي.

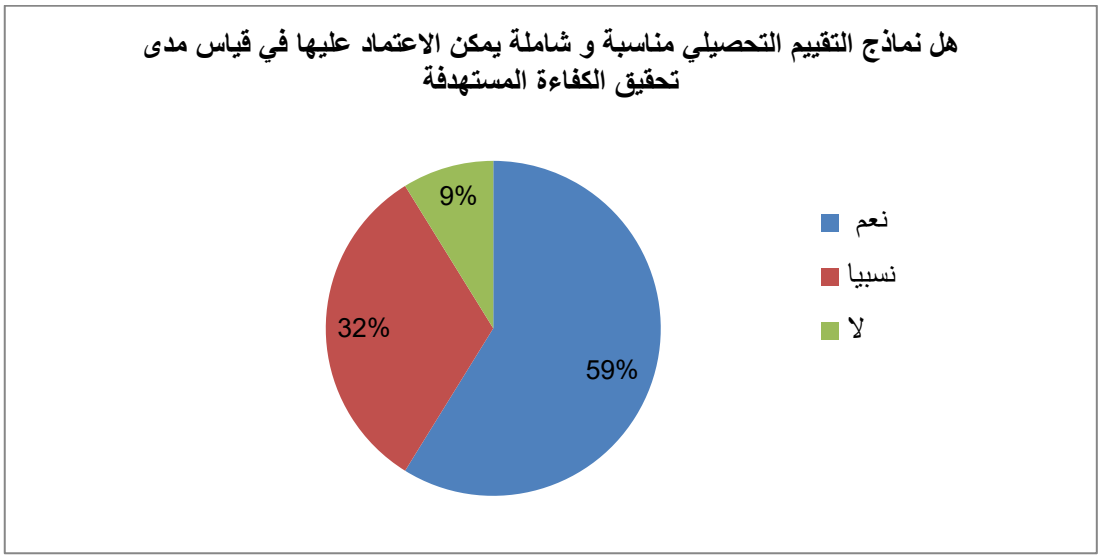
أما النسبة الأضعف وهي أقل من **6%** ، فترى أن التركيز على مفاهيم المقاربة النصية غير موجود بصفة حقيقية. وهذا يحسب لواضعي البرامج فلابد من ربط التقويم بجميع الأنشطة بما فيها التقويم و المشاريع حتى يحصل التكامل و البنائية في التعليم.

2.8. هل نماذج التقييم التحصيلي مناسبة و شاملة يمكن الاعتماد عليها في قياس مدى تحقيق الكفاءات

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم		**59**
نسبيا		**32**
أبدا		**9**

الدائرة النسبية:



من خلال النتائج المبينة أعلاه نجد حوالي **60%** من المستجوبين يرون أنّ نماذج التقويم التحصيلي مناسبة وشاملة ويمكن الاعتماد عليها في قياس مدى تحقق الكفاءة المستهدفة؛ فهي شاملة لجميع ما أخذ ويشمل ذلك نمط النص والظاهرة اللغوية والإنتاج الكتابي الذي يمكن أن يظهر فيه مدى التحكم في الكفاءات التي أخذت وبيان كيفية توظيفها.

ولكن الأمر ليس على إطلاقه فنسبة **32%** تراه نسبيا.

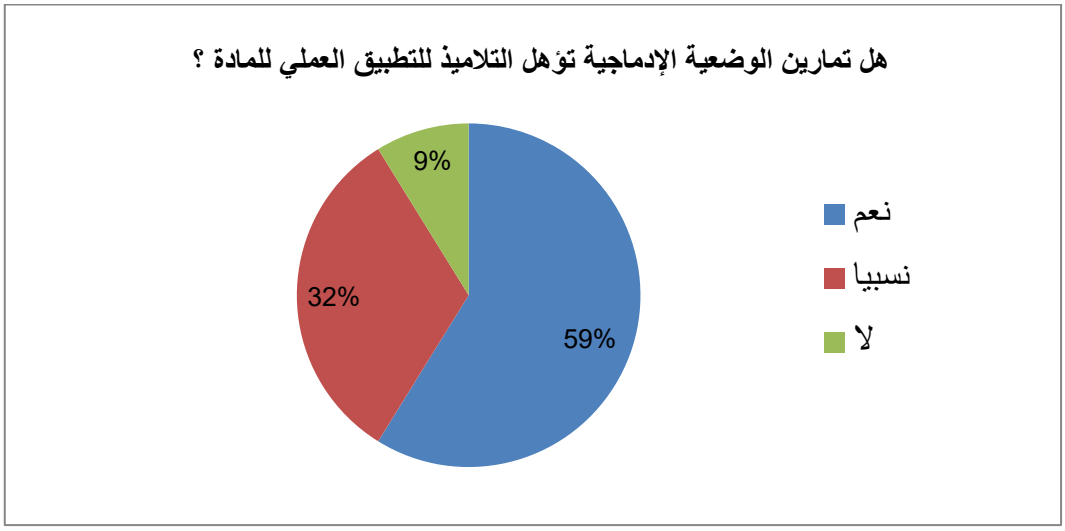
أما **9%** فلا تراها مناسبة و ربما كان للمبحوثين وجهة نظر مختلفة.

3.8. هل تمارين الوضعية الإدماجية تؤهل التلاميذ للتطبيق العملي للمادة ؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	59
نسبيا	11	32
أبدا	3	09

الدائرة النسبية:



يفترض أنّ تمارين الوضعية الإدماجية تؤهل التلاميذ للتطبيق العملي (الفعلي) للمادة ولآليات إجرائها وتطبيقها في جميع الوضعيات وليس مجرد الاسترجاع، وهذا الذي طلبنا معرفته من المستجوبين حيث أكدت النتائج المتوصل إليها أنّنسبة: **59%** و هذه النسبة تؤكد على أن تمارين الوضعية الإدماجية تلعب دورًا حاسمًا في تأهيل التلاميذ للتطبيق العملي للمادة .فهي لا تقتصر على حشو المعلومات النظرية، بل تهدف إلى ربط هذه المعلومات بواقع الحياة وحل المشكلات بطريقة عملية.

وهذا هو المقصود أي أنها (الوضعية الإدماجية) تحاكي مواقف حياتية واقعية، مما يجعل المتعلميشعر بأهمية ما يتعلمه وكيف يمكنه استخدامه في حياته اليومية.

وهي أيضا تعمل على تطوير مهارات التفكير وهو من أهم ما يهدف إليه التعليم وهو تعليم التفكير؛ التفكير الإبداعي، التفكير النقدي الذي يساعد على حل المشكلات، وهي مهارات أساسية وعملية في حياة المتعلم ولا يكون هذا إلا بربط النظرية بالواقع فبدلاً من مجرد الاستماع إلى الشرح، يصبح المتعلم مشاركًا فعالًا في عملية التعلم، مما يعزز فهمه للمادة.

فمثلا كتابة تقرير عن موضوع معين أو إعداد عرض تقديمي يضع المتعلم أمام تحديات ومشكلات تحثه على تجنيد مختلف معارفه و مهاراته السابقة من أجل حل المشكلة

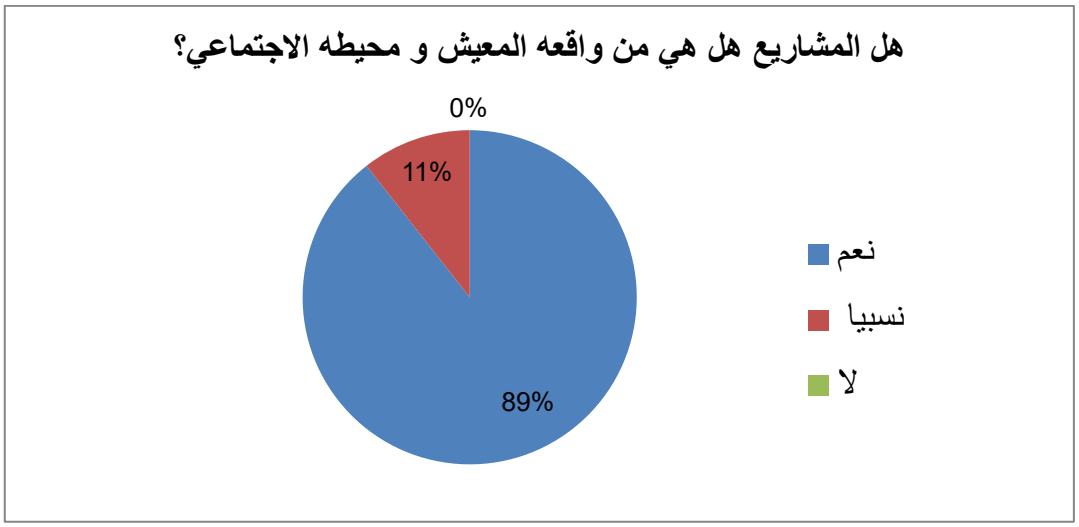
وبنسبية يرى **32%** من الأساتذة أنها مؤهلة للتلاميذ لتطبيق الوضعيات الإدماجية و هذه النسبة لا تنفي أهميتها و فعاليتها و لكن من وجهة نظرهم الأمر نسبي، أما **9%** فرأيها سلبي وربما النسبة أقل من دالة ولكنها تجري في بعض الوضعيات ومع بعض التلاميذ.

4.8. هل المشاريع هل هي من واقعه المعيش ومحيطه الاجتماعي؟

الجدول البياني :

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	89
نسبيا	7	11
لا	0	00

الدائرة النسبية:



كان مفترضا أن تكون المشاريع من محيط المتعلم وبيئته و اهتماماته و يبدو أنها كذلك من خلال ما استفرغناه من إجابات المبحوثين وبنسبة: **89%** فكانت موضوعاتها تدور حول أحداث عائلية لربط جيل اليوم بالأمس أو وصف شخصية وطنية متميزة أو لعظيم من عظماء الإنسانية أو حتى إعداد مجلة إلكترونية ..

أما الإجابات بنسبيا فكانت: **11%** ترى أنها تحتاج أن تراجع أو تعدل حتى تستجيب لذلك استجابة كاملة وربما كانت المشاريع التعليمية شبيهة بمشاريع مقاولاتية لزرع شغف ريادة الأعمال في المتعلمين منذ الصغر.

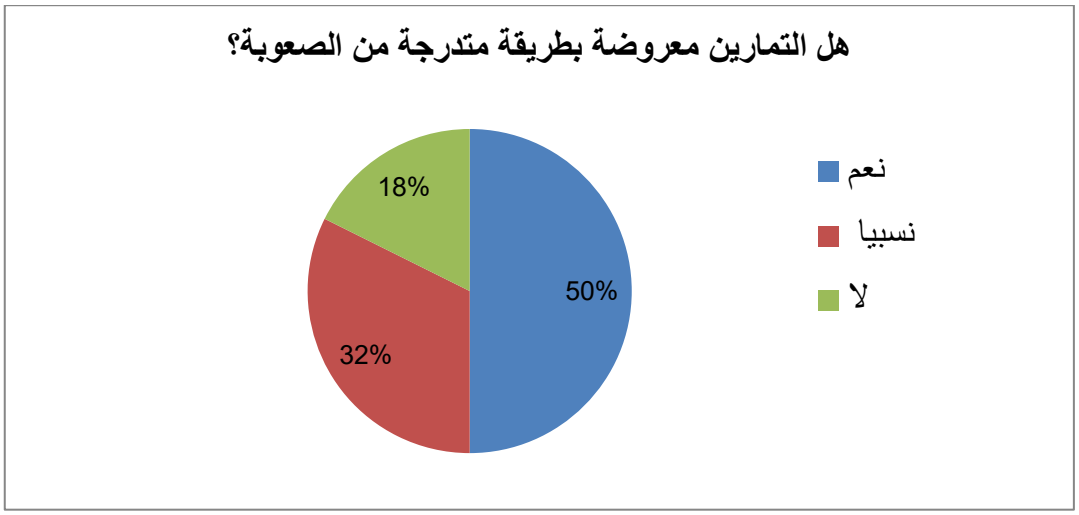
5.8. هل التمارين معروضة وفق طريقة متدرجة من الصعوبة؟

الجدول البياني:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	50

نسبيا	11	32
لا	6	18

الدائرة النسبية:



التعليم الصحيح يوصى فيه بالبدء من السهل ثم الصعب ثم بصعوبة واحدة ثم نرتقي إلى صعوبتين تزامنا مع تطور التعلم والاكتساب وأيضا ينتقل فيه من العام إلى الخاص.

والنتائج كانت **50%** لصالح من يرون أن هذا التوزيع ملتزم به، أما **32%** فيرونه نسبيا غير معتنى به كما يجب. أما نسبة **18%** فلا تراه متوفرا .

هذا من وجهة نظر الأساتذة على أن نسبة **50%** غير كافية و وجب أن تكون في حدود **90 %** فتنظيم المادة العلمية وحسن توزيعها عامل مهم من عوامل نجاح العملية التعليمية حتى تضمن سلاسة التعلم وتحقق النتائج المرجوة.

9. اقتراحات الأساتذة للارتقاء بتعليمة اللغة العربية على ضوء المقاربة النصية:

كانت في حدود ال: 125 اقتراحا ورأيا أو فكرة، بعضها جاد ونابع من رؤية تنم عن خبرة ودراية وبعضها انطباعي مجرد رأي ينقصه التأسيس والجدية، فرأيت أن أصنفها حسب المحاور التي وردت في الاستبانة، وهذا ما سنتناوله في المبحث القادم.

المبحث الثالث:

حصاد الدراسة ومخرجاتها

1- النتائج العامة ومناقشتها

2- أساليب حديثة يُوصَى بها في تعليمية اللغة بمقاربة النص

المبحث الثالث:

حصاد الدراسة و مخرجاتها

المطلب الأول:

1. النتائج العامة ومناقشتها:

قمنا في المبحث السابق بتفريغ الاستمارات الاستنطاقية التي وزعت على الأساتذة و كنا عرضنا البيانات على شكل جداول ودوائر نسبية أتبعنا كل سؤال من كل محور بالتعليق و المناقشة وفي آخر تلك الدراسة قمنا بحوصلة تلك النتائج بصورة مختصرة حتى نؤجلها لهذا المبحث من أجل مناقشتها مع النتائج العامة التي شملتها الدراسة كتحليل محتوى السندات البيداغوجية والنظر في تطبيق الأنشطة اللغوية في مختلف الميادين التعليمية وعليه ففي هذا المبحث نناقشها جملة .

1. 1. البيانات السوسيوديموغرافية :

– غلبة فئة الإناث بالرغم من توزيع الاستبانات بطريقة عشوائية دون تحيز ويعزى هذا لأسباب ذاتية واجتماعية في الوقت ذاته فالذاتية تعبر عن انسجام فئة الإناث مع التعليم في المرحلتين الابتدائي و المتوسط وقدرتهن على تحمل وتفهم الأطفال والمراهقين والصبر عليهم أما الاجتماعية فهي التي تدفع النساء لاختيار هذا المهنة أحيانا بإيعاز من الوالدين أو الإخوة أو حتى الزوج وخاصة في بعض المجتمعات التي تتحفظ من الاختلاط والخروج الميداني وتجد التعليم أضمن وأنسب من هذا المنظور، ثم السبب الآخر وهو عام وخاص فالعام أن فرص التعليم باتت تتحصل عليها الإناث أكثر من الذكور بسبب معدلاتهن العالية مقاربة بالذكور خاصة في الجامعات.

– كما لاحظنا بروز فئة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة التي تخرج أعدادا من المتخرجين في كل المستويات والتخصصات كل سنة وهي الأكثر طلبا من ناحية التدريس في الجامعة خاصة مع ضمات توفير منصب شغل بعد إتمام الدراسة .

– ولاحظنا أيضا التجديد والتشبيب وهي طبيعة الحياة فالصغير يكبر الكبير يهرم وتتبدل الدماء بجيل جديد شاب وهذا لا ينفي فئة أخرى من المخضرمين الذين عاصروا البيدغوجيات القديمة كبيداغوجيا الأهداف مثلا .

2.1. تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية:

– تعليمية الأنشطة انطلاقا من النص لقيت قبولا لدى الأساتذة لما تحققه من تعلم اللغة و استعمالها في الوقت نفسه فالقواعد مستعملة في النص بطريقة طبيعية ما يحقق الاكتساب بعفوية و سهولة للقواعد بدلا من استعمالها منعزلة عن السياق حتى إذا أراد استعمالها وجد إذ ذاك صعوبة و لم يوفق لاستعمالها على الوجه الحسن والصحيح.

– التركيز على الروابط النصية التي تحقق معيار الاتساق.

– التركيز على النمطين السردي و الوصفي في هذا المستوى جيد.

– ضرورة مرافقة المفتش للمساعدة في بناء الوضعيات التعلمية وتذليل الصعوبات المعرفية والمنهجية التي تصادف المعلم حديث التوظيف أو أحيانا حتى القدامى يجدون عنتا مع كثير من المفاهيم الجديدة والتي هي فعلا جديدة .

3.1. النصية من خلال الوثائق و السندات الرسمية :

لم ينكر غالب الأساتذة عدم اطلاعهم على المنهاج و الوثيقة المرافقة على عكس الدليل الذي يعتمدون عليه كأداة هامة في بناء الوضعيات التعلمية و المذكرات التعليمية و ذلك لأن ما جاء في المنهاج و الوثيقة جاء بصورة عامة ونظرية ودعوا في هذا السياق إلى ضرورة تلولي المرافقين التربويين (المفتشين) مهمة قراءة هذه السندات لاستخلاص الأحكام وتقديمها للمعلم بصورة مكيّفة إجرائية مهيأة للتنفيذ هذا لأنّ نسبة كبيرة منهم لم تحظ بأية مرافقة بيداغوجية ولكنه يمضي في عمله معتمدا على كفاءته الشخصية وتطويره الذاتي و المهني.

أما دليل المعلم فقد لقي استحسانا حتى أنّ بعضا من الأساتذة دعا إلى كفاية الاعتماد عليه، أما المنهاج والوثيقة فقد جعلت كمراجع يستأنسون بها عند الاقتضاء.

4.1. المقاربة النصية في الكتاب المدرسي :

أما الكتاب المدرسي من حيث فاعليته من حيث الشكل و الإخراج و كذلك من حيث المحتوى والمضمون فقد تحسن كثيرا من وجهة نظرهم و مع ذلك ظلت الدعوة إلى مداومة تحسينه حتى يستجيب لشروط الانقرائية وللمستجدات في محيط المتعلم وحاجته.

المناهج المحسنة استدركت بعض الأخطاء البيداغوجية، ولكن بعضا منها ما يزال قائما وتجدر مراجعته وتصحيحه.

5.1. المهارات اللغوية في ضوء المقاربة النصية:

من خلال النظر في مقترحات الأساتذة في جانب المهارات اللغوية وفق المقاربة النصية تبين وعيهم بأهمية إتقان المتعلم لهذه المهارات ذلك أن اللغة وسيلة و المهارات هي مظهر هذه الوسيلة و السبيل لتحقيقها يعني كيف نتواصل ونبلغ أغراضنا دون سماع و فهم المنطوق ثم إنتاجه أو قراءة المكتوب و فهمه ثم إنتاجه في مواقف تواصلية فضرورة تعليم اللغة بالتركيز على هذه المهارات هو من بين مقترحات الأساتذة أيضا .

6.1. النصوص في ضوء المقاربة النصية :

– ضرورة اختيار النصوص بحيث تستجيب لمعايير اختيار النص التعليمي من ناحية مناسبته للأنشطة اللغوية التعليمية التي تنطلق منه من جهة ومن حيث المحتوى المنسجم مع سن المتعلم وبيئته وكذلك من حيث المحمول القيمي والديني و الثقافي والأدبي الذي يجب أن تتوفر عليه النصوص حتى تتحقق المقاربة النصية بشروطها وحتى يتحقق تعلم اللغة بمهاراتها وحتى يتعلم و يتثقف ويبني المتعلم شخصيته وقيمه الدينية والوطنية والإنسانية.

– كما كانت الدعوة إلى اختيار النصوص السهلة و القصيرة التي تحقق غرض التعلم دون جعله صعبا أو مستحيلا و يراعي الحجم الزمني المتاح.

– كما دعا بعض الأساتذة لتوفير بنك من النصول التعليمية الاختيارية البديلة من أجل بناء وضعيات تعليمية في مختلف الميادين.

7.1. قواعد اللغة في ضوء المقاربة النصية :

– كانت الدعوة إلى توزيع منطقي للدروس بطريقة بيداغوجية و منطقية يعني من العام إلى الخاص ومن السهل إلى الصعب أو من الأصل إلى الفرع حتى يجد المتعلم رابطا بين دروس القواعد السابق منها باللاحق.

– الدعوة إلى اختيار نصوص طبيعية ومع ذلك تتوفر على الشواهد النحوية أو الصرفية التي تدرس انطلاقا منها.

– بعض المقترحات ترى أنه من باب التسامح أو التساهل لا مشحة من تناول درس النحو من خلال مقطع نصي غير الذي تدور عليه أنشطة المقطع أو الاكتفاء بشواهد عامة كآي قرأن أو أبيات شعر أو كلام العرب.

– أما الاستحسان في اعتماد تدريس نشاط القواعد انطلاقا من نص فهو لتصوير الظواهر اللغوية حال استعمالها وحياتها داخل النص بعفوية دون تكلّف ولا تعسف.

– كما دعا الأساتذة إلى فسح مجال زمني أكبر للتمارين اللغوية باعتبارها المرحلة الترسيخية من التعلم فتعلم ظاهرة ما لابد من التدريب على استعمالها حتى ترسخ و هذا في القسم أو ما لم يتسع له الوقت ففي البيت.

8.1. نشاطي التقويم و المشاريع:

– المطالبة بجعل أنشطة التقويم و المشاريع تركز في أهدافها على المقاربة النصية من خلال الروابط الشكلية والمعنوية و كذلك مؤشرات نمط النص.

– جعل نماذج التقييم التحصيلي مناسبة للتعلمات وتتصف بالشمولية من أجل تحقيق الكفاءات التعليمية

– ضرورة ربط موضوعات المشاريع بواقع المتعلم واحتياجاته اللغوية و المعرفية وتؤهله لاستعمال اللغة من خلال التركيز على اكتساب المهارات اللغوية الأربع.

– المزج بين بيداغوجيا المشاريع وبيداغوجيا اللعب فيتعلم اللغة في جو تحفيزي ممتع يلعب وينجز مشروعا وبين هذا وذاك يتعلم اللغة بطريقة مكملة للطرائق التقليدية .

9.1. حول آراء الأساتذة:

كنّا في هذا العنصر قد فرغّنا البيانات التي جمعناها من أجوبة الأساتذة، والتي كانت موزعة على المحاور، والتي كان كل محور منها مرتبط بأحد الفرضيات التي انطلقنا منها.

وقد لاحظنا أثناء هذا العمل درجة تجاوب محتشمة من طرف الأساتذة والتحفظ في الإدلاء بآرائهم اتجاه ما حمله الكتاب من عيوب وأخطاء، خاصة مع الجدال الحاد حول مناهج الجيل الثاني، ولذلك كان هناك نوع من التناقض في الإجابات بين الأساتذة.

المطلب الثاني

2. الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية بالمقاربة النصية :

ترك لنا المهتمون بطرائق التدريس عددا كبيرا من الطرائق، منها ما ذكرنا في مبحث سابق، ومن هذه الطرائق: الطريقة الإلقائية، والطريقة التلقينية، والطريقة الاستنباطية والطريقة التكاملية، والطريقة الحوارية، وغير ذلك.

وليس غريبا أن نتساءل عن أي من هذه الطرائق هي الأفضل دون غيرها؟ والجواب على ما يعتقده أهل الاختصاص هو أنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس أفضل من الأخرى، وأنّ طرائق التدريس مثل المحاضرة أو المناقشة أو الحفظ أو التسميع أو التلقي أو القراءة الحرة، أو غير ذلك، قد تفضل إحداها على الأخرى، في جانب أو أكثر، لكن لا يمكن اختيار طريقة واحدة، على أنها الطريقة المثلى، وعليه فليس هناك طريقة واحدة في التدريس يمكن القول بها، والمدرّس وحده هو الحكم على ذلك، وعلى المدرس أن يعرف أنّ أفضل وقت للتعليم هو الوقت الذي يشعر فيها لطلبة بالحاجة إلى التعلّم.

فقبل المقاربة النصية –التي تتناول الأنشطة متصلة و ذلك من خلال نص واحد تستند إليه كل الأنشطة عبر كل مستوياتها من الصوتي إلى الإفرادي إلى التركيبي إلى الدلالي والتداولي– كان تناول الأنشطة كل على حدى معزولة عن النص وعن السياق وربما حتى عن الواقع فلا يجد المتعلم حبل صلة بين ذلك العنصر أو النشاط، وبقية العناصر اللغوية الأخرى و ربما يظنها كيانات مستقلة و لكنها في الحقيقة ليست كذلك إنما هي منتظمة وفق بناء يخدم بعضه بعضا و يؤازر بعضه بعضا ولا قيمة لعنصر منفرد منقطع حتى يدخل في علاقات مع جميع العناصر و المستويات داخل النص وحتى خارجه .

ومع كل ما قيل ويقال عن الطرائق التدريسية، فإنّ المتخصصين يقولون بجودة الطريقة إذا ما استندت إلى الأساليب الحديثة و الطرائق النشطة المكلمة لها و من بعض هذه الأساليب ما يأتي:

1.2. تداولية اللغة و ممارستها من خلال المقاربة النصية:

أثبتت الدراسات الحديثة أنّ الطرائق التقليدية التي تسعى لتعلم أنشطة اللغة، والتي تعتني بتلقين القواعد اللغوية، وتحفيظها بدلا من تدريب المتعلم على ممارسة اللغة بكل عفوية، هي طرق غير ناجحة، وعديمة الفعالية؛

لأنها تتصور أنّ اكتساب اللغة لا يتحقق إلا بواسطة التحفيظ واستظهار القواعد والقوانين، ونتيجة لهذا التصور الخاطئ أهملت جانب الممارسة اللغوية الذي يعتبر أهم عامل في اكتساب اللغة وتعليمها، ولا يعني هذا أن حفظ القواعد لا يجدي أبدا في تعلم اللغة، بل لا يكفي وحده، فالحفظ والتذكير ليسا إلا مستويين من مستويات المعرفة، وطريقة حفظ القواعد يجب أن لا تتصف بطريقة الحفظ الببغائية؛ إذ "القواعد النحوية والصرفية" جد ضرورية في تعليم اللغة لكن لا كقواعد تحفظ عن ظهر قلب، بل كمُثل عملية تكتسب بكيفية خاصة"[1]، فمما يستفاد منه في تعلم القواعد هو كيفية إمداد المتعلم بوسيلة عملية للتخاطب وممارسة اللغة عفويا، وذلك لأنّ وظيفة اللغة هي التبليغ والتخاطب.

وفي هذا السياق تعطي المقاربة النصية الحل والبديل و هو تعلم اللغة من خلال النص والنص هو استعمال للغة خاصة إذا اتسم النص بأصالة ودون تصنع فالنصوص الاصطناعية تذهب بمفهوم التداولية وتتكلف في جعل النص يستجيب للظواهر النحوية أو الصرفية أو المعجمية وهذا على حساب اتساق النص من ناحية شكله ورابطه النحوية والمنطقية وكذلك من ناحية انسجام النص وغرضه.

2 2. العناية باختيار المادة التعليمية الملائمة (ملاءمة النصوص التعليمية) :

ليس معنى تدريس اللغة تعليم النظام اللساني اللغوي بكل شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى اكتساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبني الأساسية، ويجب أن تراعى في ذلك الغايات للعملية التعليمية، ومستوى المتعلم، واهتماماته والوقت المخصص للمادة، فكلّ طريقة تعليمية يجب أن تقوم على أساس اختبار محكم ودقيق للعناصر التي تزيد اكتسابها للمتعلم ذلك لأن التدريس يعني الاختيار والانتقاء؛ أي القيام بعمليات وظيفية على ضوء معايير النجاعة والمردودية، " فالتعليم الصحيح لأية لغة هو التعليم الوظيفي ونعني به تحقيق القدرات اللغوية لدى التلاميذ بحيث يتمكنون من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة"[2]، وهذا العمل ضروري لأن كل الدراسات التي أجريت في الميدان قد أثبتت أنه يستحيل تعليم كامل عناصر اللغة، وعليه فإنه من الضروري أن المناهج لابد أن تختار المادة وتنتقي المادة المحددة التي ترمي لتعليمها وفق

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد4، ص: 23.

[2] طه حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، الأردن، دار الشروق، 2004، ص: 19.

الشروط البيداغوجية لاختيار المحتوى التعليمي المطلوبة؛ إذن معنى هذا أنّ النشاط التربوي يجب أن يقوم على أساسا الانتقاء الهادف والملائم، والصالح للتعليم مملا يصلح، وهذا بمراعاة المقاييس التالية:

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

– لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه.

– لا يمكن للمتعلم أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة أن يتلقى أقصى ما يمكن من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس، التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة، وإلا أصابته تخمة ذاكرية، بل حصر عقلي، قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة[1]

وهذا يعني أنّ وضع المحتويات التعليمية يجب أن يتصف بانتقاء المعرفة والخبرات حسب درجة انسجامها مع اهتمامات المتعلمين، ومع مستواهم التحصيلي، وما يتحمله عقلهم، من قدرة على استيعاب ما يقدم لهم، زيادة على هذا يجب الاكتفاء بالوظيفي منها من العناصر اللغوية؛ أي التركيز على الموضوعات اللغوية ، التي تتسع في الاستعمال اليومي،.

وقد ألحّ على هذا الأمر العديد من الباحثين، ومن بينهم أحمد السيد بقوله: "ينبغي أن تكون الموضوعات التي تقدم إلى الدارسين في النحو موضوعات وظيفية؛ بمعني أنْ تخدم الإنسان في حياته، فتلبي حاجاته اللغوية، وتسهل له عمليات التفاعل الاجتماعي بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويعبّر بشكل صحيح، ويستمع، فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يسمع"[2].

يعني هذا الاكتفاء بالزاد اللغوي الوظيفي، ولتحديد هذا الزاد يمكن الاستعانة ببعض نتائج التجارب التي أجريت في مجال تعليمية ا للغات، والتي أثبتت أن الدراسة اللسانية الإحصائية يمكن لها أنْ تساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها ويرتبط اختيار القواعد اللسانية بالهدف من تعليم اللغة، وبمستوى المتعلم، وبالمدة الزمنية وبالمادة المدرسة في حدّ ذاتها، فالأمر الذي لا شك فيه هو أن تطور الأبحاث اللسانية والتربوية

[1] المرجع السابق، ص:44.

[2] محمود احمد السيّد ، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية و آدابها، بيروت:1980، دار العودة، ص:132 .

سينعكس لا محالة على تعليمية اللغات، وترقية طرائق التبليغ والتحصيل، ولكنْ ليس المقصود من هذا هو البحث عن طريقة تحشو ذهن المتلقي بثروة لغوية كثيفة، وإنما المقصود ههنا هو جعله يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها، وفي الظروف والسياقات المناسبة، وللوصول إلى هذه النتيجة، فهو في حاجة إلى الألفاظ الأساسية، والتراكيب الوظيفية؛ التي تعدّ القاعدة الأولية، والتي تتميز بها أي لغة من اللغات دون الخوض في دلالات الألفاظ الفرعية، والقواعد التحويلية؛ التي يمكن اكتسابها لاحقا بالتدرج المطلوب.

3.2. التدرج في تعليم أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية:

يعدّ التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه والمقصود منه هو القيام بإجراءات تنظيمية دقيقة لمحتوى المادة، أو الخبرة المراد تبليغها للمتعلمين، ويكون هذا بوضعها في موضعها، في كلّ درس بمراعاة تدرجها المنسجم، من درس إلى آخر، فهذا المبدأ الهام يتعلق بتنظيم العناصر اللغوية المنتقاة لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، والغاية من هذا الترتيب هي: " أن نجعل المتعلم لا يحس بأية غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتم ذلك إلاّ إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله؛ لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة، وبالذي يليه بالتمهيد له"[1]

فالترتيب المقصود هنا ليس ترتيبا خطيا للعناصر اللغوية، وإنما هو ترتيب بعض العناصر في الدرس الواحد، وهذا العمل يمكّن التلاميذ من مقابلة العناصر اللغوية بعضها مع بعض وبالتالي ربط الصلة بينها، مثل: الربط بين المفرد والمثنى والجمع، والربط بين المذكر والمؤنث، والربط بين الفعل مع مصدره، وهذا الترابط المنطقي يفيد في مراجعة الدروس والتذكير بها، خاصة عند بعض التلاميذ الذين لم يستوعبوا بعض الأشياء، فيتداركونها عندما تتم العودة إليها في كلّ مرة، وهنا أريد أن أشير إلى الكيفية في ترتيب الموضوعات للأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح، أوجزها فيما يلي:" توزع الأنظمة البنيوية؛ أي المثل الجزئية من النظام الأصلي إلى النظام الفرعي، كما قلنا على المحور الذي تتسلسل فيه العمليات التعليمية، في داخل الدرس الواحد، وأكثر من درس إن اقتضى الحال، ثمّ يكون

[1] المرجع السابق، 63

هذا الترتيب على هذا المحور بحيث يستطيع المتعلّم أن يستنبط – من تلقاء نفسه وبدون تنمية، أو شرح – شكل المصفوفة التي تندرج فيه؛ أي القياس الذي يجمعها.[1]

فهو يرى أنّ ترتيب العناصر اللغوية يكون بالانطلاق من الأصل إلى الفرع، أي من العناصر الخالية من الزيادة إلى المزيد فيها، أيْ من السهل أو الأقل صعوبة إلي المعقّد أو الأكثر صعوبة، وقد جعل توزيع العناصر خلال السنة الدراسية موافقا لترتيبها من الأصل إلى الفرع، مما ينعكس أحيانا على تحصيل المتعلم للعناصر اللغوية بحيث يستطيع من تلقاء نفسه أن يربط بينهما، أما المقياس الذي يجب اتباعه في تدرج العناصر اللغوية فيتمثل في البدء من المطرد من البنى التركيبية والأبنية الصرفية، وتأخير الشاذ منها ولو كان مستعملا، وذلك مسايرة لعملية النمو اللغوي؛ التي تسير من البسيط إلى المركب، وهذا بتحليل المادة المدرسّة إلى وحدات صغرى يسهل على المتعلّم استيعابها، إلى جانب إعطاء الأولوية إلى الأصلي من الأبنية اللغوية على الفرعي.

4.2. العناية بطريقة عرض الأنشطة اللغوية وفق المقاربة النصية:

يؤكد جميع المهتمين بحقل التعليمية أنّ لعرض المادة دورا هاما جدا، في إنجاح العملية التعليمية، ومن المعلوم أنّ كلّ درس يحتاج إلى تعيين طريقة يقدم بها، وعلى هذا فإنه يجب اختيار طريقة ناجحة لتحصيل المادة التعليمية؛ حتى تكون صالحة للاستيعاب، فطريقة عرض المادة التعليمية يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلاّ بالعرض الناجح للمادة اللغوية، والعرض الناجح للمادة اللغوية هو العرض (الطريقة) الوظيفي، ونعني به العرض الذي يحقق القدرات اللغوية لدى التلاميذ؛ بحيث يتمكنون من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة ولا يمكن تحقيق هذا النوع من تعليم اللغة، ما لم تكن الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن واضعي المنهج أولا، وفي ذهن المتعلم آخرا .

إنّ الدارسين يختلفون في تحديد هذه الوظائف، فمنهم من يرى أن هذه الوظائف تنطلق من وظيفة اللغة الأساسية، وهي التواصل، والتواصل مع ما هو معروف بين طرفين: مرسل ومستقبل، والمستقبل قد يكون مستمعا وقد يكون قارئا، ومعنى ذلك أن عملية الاتصال تقتضي إتقان أربع مهارات هي: الاستماع، والقراءة، والكلام،

[1] المرجع السابق، 65.

والكتابة فالوظائف الأساسية تتجلى في استعمالها استعمالا صحيحا في المواقف الطبيعية، أي المتعلمين لها إن سمعوها، وفهمهم لها أن رأوها مكتوبة، والتعبير بها عن أفكارهم على نحو منطوق ومكتوب.[1]

وعليه فإنّ إعطاء الأولوية يكون للمظهر الشفاهي، أو المنطوق للغة، باعتباره هو الأصل على المظهر الكتابي؛ أي المكتوب باعتباره تابعا له، وكذا أسبقية الفهم والإدراك على التعبير، إذن فالوظيفة الأساسية هي التبليغ والتواصل، لذلك يجب الانطلاق في العمل التعليمي من اللغة المنطوقة، التي تتميز بعفويتها، وعدم تكلفها، كما أنه يجب تخصيص الشطر الأول من الدرس للفهم، وهي مرحلة سابقة لمرحلة التعبير، كما أنّ تقديم القواعد اللغوية يجب أن يكون بانتهاج الأسلوب الضمني، وأن يركّز على وظيفتها في بناء التعبير السليم نطقا وكتابة، هذا إلى جانب إدخال أساليب حديثة تعمل على تبسيط الصورة التي تعرض فيها الأنشطة التعليمية خاصة منها القواعد على المتعلم قدر الإمكان؛ حتى يستوعبها، ومن بين هذه الأساليب التي تصلح للتبسيط نجد أسلوب الصياغة الرياضية كعلامات الجمع: (+)، والأقواس: ( ) والأسهم: والرسوم البيانية، وكل ما يساعد على إبراز العلاقات البنيوية التي تربط العناصر اللغوية، وذلك " لأنّ أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته، وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز"[2]

بل ظهرت طرائق تعتمد الخرائط الذهنية في التعلم، وهي تقترح ما يناسب تعلم المتعلم في استرجاع واستذكار محاور الدرس وما يندرج تحت كل محور من فروع، تكون على شكل خرائط ومشجرات يقترحها المعلم أو حتى يصنعها المتعلم بمساعدة من معلمه لأن الهدف الأساس هو مساعدته على التعلم ولكل واحد من التلاميذ قدراته الفردية التي يتميز بها فهو يصمم ما يناسب قدراته و ينسجم مع تطور تعلمه.

ومن الأمور التي يجب مراعاتها أيضا تقديم أكثر من صعوبة واحدة في الدرس الواحد؛ إذ يجب " ألاّ يتناول الدرس الواحد إلاّ عددا محدودا جدا من العناصر الجديدة مفردات كانت أم صيغا إفرادية، وتركيبية"[3]؛ بمعنى أنّ القواعد تقدم بقدر محدود بحيث نقسم صعوبتها قدر الإمكان، ولهذا العمل آثار إيجابية على تحصيل المتعلم الذي يسهل اكتساب المعلومات التي تجزأ صعوبتها مما يحفزه على مواصلة التعليم.

---

[1] طه حسين الدليمي و كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، الأردن، دار الشروق، 2004، ص:36.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد4، ص: 72.

[3] المرجع نفسه، ص 68.

5.2. . ترسيخ التعلمات و إدماجها من خلال إنتاجات نصيّة:

يعدّ التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا أساسيا من حيث إنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة العقلية للغة، ومن ثمة فإنّ اهتمامات الباحثين في هذا الميدان تتصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع الطرق لترقية التمرين، وهم يرون أنه ينبغي تخصيص وقت كبير للتطبيق؛ بحيث يكون أوفر من حصة العرض والإيصال، لأنّ مرحلة أو حصة الترسيخ هي أهمّ وأخطر مرحلة، ومنهم من يؤكد على ضرورة أن تستغرق حصة التطبيق ثلاثة أرباع الدرس، لأنّ تدريس اللغة هو التدريب على استعمالها نفسه، وإدراك عناصرها ما هو إلاّ تمهيد لهذا التدريب، لا أقل ولا أكثر، وهذا معناه أنّ التدريب يجب أن يحظى بعناية فائقة، فالترسيخ هو أهم عنصر في اكتساب المعلومات اللغوية ويكون هذا الأخير بالتركيز علي ممارسة الأفعال الكلامية وتكرارها، لأنّها هي التي تساهم في حصول الملكة اللغوية، ومن ههنا يكون التمرين اللغوي الوسيلة التعليمية الأساسية، في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلّم، مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء، في كلّ الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، إذن فالتمرين يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلم المهارات الكافية، واللازمة في استعمال البنى الأساسية للغة .

ولكي يكون التمرين ناجعا، ومحققا للأهداف البيداغوجية المرجوة، يجب أن يخضع لمقاييس معينة منها:

– يجب أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم، الشيء الذي يسهل عليه إدراك محتواه، والاستئناس به، مما ييسر له السبيل على استيعاب مغزاه، واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون إيجابية وتحقيق الغرض المقصود.

– الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة، والتي يراد ترسيخها بحيث تستخرج هذه العناصر من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرف عليه المتعلم في حصة الدرس، ويحرص المعلم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية، والعناصر اللغوية الفرعية، واستبدال عنصر بعنصر وإعادة ترتيب عناصر معينة.

– كلّ حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة، فتكون مركز اهتمام لدى المعلّم والمتعلم معا، فلا يمكن تجاوزها؛ لأنّ ذلك سيؤدي إلى الاضطراب، والخلط في إدراك البنى المتقاربة.

– مراعاة مبدأ التدرج في عرض التطبيقات على المتعلم، بحيث تعطي الأسبقية للتطبيقات السهلة وبالتدرج يتمّ الانتقال إلى التطبيقات؛ التي تحتاج إلى مجهود أكبر شيئا فشيئا.

– كل تطبيق يجب أن يرمي إلى تدريب المتعلم على التصرف بطريقة عفوية ومنظمة في التصرف بالبنى اللغوية، ويتمّ في الوقت نفسه التدريب على استعمال العناصر الجديدة وتثبيت القديمة، فالممارسة والتدريب هما الأساس في عملية الاكتساب اللغوي، وبهما تتحول المعرفة إلى عادة راسخة.

6.2. استخدام أساليب إدماج نشطة من خلال المشاريع التعليمية كالألعاب التعليمية:

ومن بين أنماط وأساليب الإدماج المقترحة والتي ثبتت فائدتها نذكر الألعاب التعليمية اللغوية، وهي من الثمرات التي جاءت بها الدراسات التعليمية في مجال تحسين تعليمية اللغة من خلال الأساليب النشطة والتي تقحم المتعلم في جو من الانغماس اللغوي التعليمي الممزوج باللعب والمتعة، والتي أفادت اللغة منها كثيرا خاصة في مراحل الطفولة حتى بداية المراهقة، فالألعاب التعليمية تؤدي دورا مهما في استعمال المتعلمين للمهارات اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم مع استعمال مكثف للغة، وتثبيت السلوكيات اللغوية بحيث تخلق آليات للاستعمال المألوف وإن كان في جو من اللعب والترفيه وتستهدف اكتساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية اللغوية المدروسة قصد ترسيخها، وتطبيقها في صيغ متعددة.

ويعرّف اللعب اصطلاحا على أنه: "نشاط حر موجه وغير موجه يكون على شكل حركة أو سلسلة من الحركات، يمارس فرديا أو جماعيا، ويتم فيه استغلال لطاقة الجسم الذهنية والطاقة الجسمية أيضا، ويمتاز بالسرعة والخفة، ولا يتعب صاحبه وبه يتمثل الفرد المعلومات التي تصبح جزءا لا يتجزأ من البنية المعرفية للفرد، ولا يهدف إلا إلى الاستمتاع و قد يؤدي وظيفة التعلم" [1]، بل هو عند بياجي: وسيلة تعلم بالدرجة الأولى ولا يتطور النمو العقلي للطفل إلا بممارسة اللعب "[2]، فكيف نغفل عن هذه البيداغوجيا التعليمية إذن ؟، إلا أن تصميم الألعاب اللغوية التعليمية لابد أن يخضع لمجموعة من المعايير سواء من ناحية التصميم والإعداد أو من ناحية التنفيذ والإجراء.

[1] مُحَمَّد أحمد الصوالحة، علم النفس اللعب، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، 2004، ص:15- 16.

[2] المرجع نفسه، ص:27.

فإعداد و تنفيذ الألعاب التعليمة يتطلب:

– أن تكون الألعاب التعليمية اللغوية منسجمة مع الأهداف التعليمية المسطرة.

– أن تكون مناسبة لسن المتعلم فلا تكون أكبر من سنه حتى يعجز عن استيعابها ومجاراتها و لا تكون دون سنه حتى يفد الاهتمام و الحماسة ولكن تكون بين البيني مثيرة للاهتمام وفي المتناول.

– تهيئة للبيئة المناسبة وتوفير الوسائل اللازمة لذلك (القسم، ساحة المدرسة، قاعة بالمدرسة)

– أن تكون جماعية حتى تخلق روح التنافس والمتعة ولكن مع مراعاة الفروق الفردية وضرورة منح فرصة للخجولين لاستغلال الفرصة في التعلم ومتعة اللعب واكتساب مهارات لغوية من جهة وتواصلية من جهة أخرى.

ومنه فإنّ الألعاب التعليمية اللغوية مفيدة جدا في اكتساب المهارات اللغوية و الآليات النحوية والصرفية، ولكن تصميمها وفق معايير تعليمية صحيحة تجمع بين التعلم و الترفيه محققة للأهداف التعليمية وعليه ينبغي تدريب و إدماج تعلمتاهم من خلال المشاريع لاكتساب الملكة اللغوية.

فقد أثبتت نتائج الدراسات في هذا المجال أن الألعاب التعليمية:

– تساعد على تطوير وتنمية كفاءات الطفل من جميع النواحي عقلية و وجدانية وسلوكية.

– كفيلة بخلق جو المنافسة الشريفة التي تحفز على التركيز و الاهتمام مما يزيد في استيعابهم وتحصيلهم للتعلمات.

– تمنح جوا مطمئنا يشمل جميع التلاميذ على فروقاتهم الفردية فالمتعة، كما أنّ المشاركة تنفع الخجولين وتمنحهم فرصة الاندماج والتعلم.

الخـــــــاتمة

الخاتمة

نستخلص من هذا البحث، وبعد محاولة التحقق من صدق الفرضيات من عدمها- جملة النتائج، نقابل كل نتيجة بمقترح مناسب بناء على ما شاهدناه، وعايناه، واستطلعناه، وناقشناه مع الأساتذة؛ وقد كانت هذه النتائج متفقة نسبيا مع الفرضيات التي افترضناها كأجوبة عن التساؤلات التي انطلقنا منها.

1. من جهة **النصوص و المحتوى** أظهرت المناهج الدراسية الجزائرية تركيزا و عناية بالنصوص بمختلف أنواعها أدبية أو علمية، وصفية أو سردية لاتخاذها وسيلة لتحقيق أهداف تعليمية متعددة من مثل: بناء المفردات، وتعزيز التفكير النقدي، زيادة قدرة التلاميذ على تحليل النصوص وبناء آرائهم حولها، وأيضا تطوير مهارات القراءة والكتابة والاستماع لدى التلاميذ.

أما عن مدى ملاءمة النصوص للأنشطة اللغوية فقد وجدنا بعضها ملائما ويستجيب للمعايير التعليمية الحديثة، وبعضهما يجبذ استبداله أو تعديله لصعوبته أو طوله أو عدم مراعاته لحاجة المتعلم.

2. من جهة **الطرائق التعليمية والمقاربات** تظهر المقاربة النصية إمكانيات كبيرة لتحسين جودة تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر لا ننكر فاعليتها و تأثيرها على التحصيل اللغوي، وتحسين مستوى التلاميذ في فهم معاني النصوص اللغوية و الأدبية، وزيادة قدرة التلاميذ على تحليل النصوص و بناء آرائهم حولها، تطوير مهارات القراءة و الكتابة والاستماع لدى التلاميذ، ومزايا المقاربة النصية تشابهت مع مزايا النصوص والمحتوى ذلك أن النصوص تعبر عن المحتوى أما المقاربة فتعبر عن الكيفية التي تقدم بها والنجاح مرهون بمراعاتهما.

3. من جهة **الأنشطة و المهارات اللغوية** المتمثلة في: (الاستماع. التحدث. القراءة. الكتابة) فقد لاحظنا أنها حظيت بنصيبها من العناية والاهتمام وهذا من خلال تفعيلها وتنشيطها في مقاربة وتناول النصوص فمثلا قراءة نص أدبي ومناقشته شفويا ثم كتابة ملخص أو تحليل نقدي يطور مهارة الفهم القرائي والنقدي، وكذلك يحسين مستوى التلاميذ في فهم معاني النصوص اللغوية والأدبية.

4. من جهة **وضوح تصور و طرح المقاربة النصية من خلال الوثائق و السندات الرسمية**؛ (المنهاج، و الوثيقة المرافقة، ودليل المعلم) تبين أنها رغم وضوحها و تحسينها إلا أنها تحتاج لوسيط أو مرافق بيداغوجي (المفتش) حتى

يشرحها و يبيّن آليات تطبيقها من خلال المرافقة، ومن خلال الإشراف على الندوات والتكوين المستمر وأثناء الخدمة، كما تبيّن عزوف بعض الأساتذة عن الاطلاع عليها ودراسة فحواها واكتفوا بدليل المعلم الذي دلّهم إلى كيفية تنفيذ التعلمات وبناء الوضعيات التعلمية والحجم الساعي وما إلى ذلك، أما بيداغوجيا المشاريع فرغم وجودها من خلال المنهاج واختصاصها بحيز زمني إلا أن الواقع يظهر قلة اهتمام بجانب العمل التعاوني والتشاركي بحجة الفوضى والوقت و لكنها حجة و ذريعة غير مقبولة .

5. من **جهة التقويم** والإدماج، لاحظنا أنّه لا تخفى العناية به من طرف القائمين على المناهج فهي تشرح مفاهيم التقويم وتبين أهميته و دوره في العملية التعلية وأنه والتعليم صنوان فلا تعلم دون تقويم وتقدم مخططات للتقويم التربوي والتقويم المستمر ولكن الذي أخذ على الجميع هو أن العمل في اللغة يكون بمقاربة النص بكل الأبعاد وليس مجرد الانطلاق من النص ثم العمل بمقاربة الجمل ونحن ندعي المقاربة النصية

6. من جهة ال**صعوبات أو التحديات** فقد لاحظنا جملة منها – وإن كان الأمر طبيعيا– ؛ ففي ميدان تعليمية اللغة تتبرز دوما بعض المعوّقات التي يجب توقعها والتنبه لها من أجل معالجتها وتداركها في الوقت المناسب، نذكر منها:

– منها نقص التكوين المستمر للمعلمين على المقاربة النصية أمام حاجتهم لفهم ومواجهة التحديات الإجرائية عند تطبيقها والعمل بها.

– ضعف التواصل بين التلاميذ و المعلمين و هذا يعيق التعلم ويمنعه من التقدم فالمعلم مرتبط بالحجم الساعي وبالبرنامج و بالامتحان أما المتعلم فيحتاج لوقت و لتحفيز فإن لم يجدا تواصلا إيجابيا فشلا معا؛ ذلك أن فشل المتعلم من فشل المعلم و فشل المعلم من فشل المنهاج.

– عدم تخصيص وقت كاف لمعالجة النصوص بشكل متكامل وهذا واقع لاحظناه فكم من حصة انقضى وقتها دون إتمامها بشروطها وذلك لصعوبة انقرائية بعض النصوص بسبب الطول أو الصعوبة أو عدم الملاءمة.

المقترحات:

1. من جهة النصوص والمحتوى نقترح إدماج المحتوى الثقافي والقيمي والديني:

وهو ما توليه المناهج عناية بالغة بتضمين محتوى يعكس الثقافة والقيّم الدينية والوطنية والإنسانية التي يرجى إكسابها وتعليمها للتلاميذ من أجل تعزيز توجهاتهم وتنمية الاعتزاز بالهوية والروح الوطنية والدينية أيضا فديننا حافل بمكارم الأخلاق التي تنفع المتعلم و تنفع المجتمع.

وضرورة مراعاة معايير اختيار النصوص التي كنا تحدثنا عنها من مثل النصانية والانقرائية ومراعاة القارئ والمقروء.

2. من جهة الأنشطة والمهارات اللغوية:

نقترح تفعيل حصة فهم المنطوق وإنتاجه وذلك إدماج وسائل تعليمية تكنولوجية لمعالجة النصوص المنطوقة، وجعل المتعلم يفهم ما يسمع وينشئ على منواله نصوصا وأنماطا يستثمر فيها المفردات والتقنيات التعبيرية ويستثمر ملكته النصية ومن أجل هذا ينصح باستخدام وسائل تكنولوجية للسماع تكون تفاعلية أكثر من مجرد قراءة المعلم التي لابد منها أيضا وبطريقة طبيعية إيقاعية حتى يبدو النص كأنه حقيقي وأصيل .

3. من جهة فهم إنتاج النصوص وإنتاجها:

نقترح تدريب المتعلمين على إنتاج النصوص وكتابة نصوص جديدة مستوحاة من النصوص المدروسة وربطها بمواقف حياتية لتعزيز الفهم العملي و التداولي للغة، وهذا التركيز على البنية النصة والملكة النصية وذلك بتعزيز فهم الروابط النصية مثل أدوات الربط و التسلسل الزمني، كما يجب أن يتعلم التلاميذ كيفية تحليل مكونات النصوص مثل المقدمة العرض الخاتمة أو العناصر السردية.

4. من جهة الطرائق والمقاربات التعليمية:

نقترح العناية بالتعليم القائم على بيداغوجيا المشاريع (المشروعات النصية): وإدخال اللعب التعليمي كأسلوب نشط يجمع بين المتعة، والتعلم وهو مناسب للتلقي في هذه السن، وذلك بتكليف المتعلمين بإعداد مشاريع

تعلمية باللعب جماعية حول موضوعات مستمدة من النصوص المدروسة، وتوظيف أسئلة تحفز التفكير النقدي وتساعد على استكشاف النص بعمق و تحليل الأفكار الرئيسية واستنتاج المعاني الضمنية.

ولمعالجة صوبات العمل الجماعي نقترح تقسيم العمل إلى مجموعات لتحليل النصوص ثم تبادل الفهم والآراء والمعلومات وتعزيز النقاش و الحوار كجزء من تحليل النصوص.

كما يستحسن استخدام التكنولوجيات والتعليم التفاعلي من خلال تصميم أنشطة رقمية مثل قراءة النصوص عبر تطبيقات تفاعلية أو إعداد فيديوهات أو بودكاست يلخص النصوص المدروسة بمحتوى تفاعلي محفز.

5. من جهة التقويم والإدماج:

نقترح التركيز على التعلّمات الخاصة بكل الأنشطة والميادين التي تخص المهارات اللغوية من جهة، والتي تخص أيضا مستويات اللغة من جهة أخرى، كما نقترح أن يشمل التقويم مدى استيعاب مفاهيم وأبعاد المقاربة النصية فهي التي تمثل الجانب المنهجي في تناول أنشطة اللغة وهذا يستلزم معرفة ما يكون به النص نصا، ومعرفة الأنواع و الأنماط النصية فهما وإنتاجا فالتقويم بقدر ما يتحقق من مدى تحقق اكتساب التعلمات فهو يسعى لترسيخها وتثبيتها من أجل ملكة وكفاءة نصية تواصلية فيقرأ النصوص ويفهمها ويعرف أنماطها.

6. من جهة الصعوبات العامة و معالجة التحديات خاصة تلك المرتبطة بالبيداغوجيا والموارد:

هذا يستدعي تكامل الجهود بين مختلف الأطراف المعنية، لذا نقترح توفير دورات تدريبية متخصصة أو ندوات تكوينية للمعلمين حول أنجع الطرائق والأساليب لتطبيق المقاربة النصية بناء على فهمها وتصورها العملي الصحيح، اختيار نصوص يتناسب حجمها مع الحجم الساعي الذي سوف يخصص لها وتكون صعوبتها متناسبة مع مستوى فهم المتعلم وسنه.

وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفقنا فيما سعينا إليه من أخذ سهم أو أقل منه في خدمة هذه اللغة الشريفة في تعليمها وتعلمها وتيسير تعليمها وتعلمها فإن ظفرنا بشيء فمن الله وحده وإن كان غير ذلك فحسبنا شرف الاجتهاد الخدمة لهذه اللغة وما توفيقنا إلا بالله .

قائمة المصادر والمراجع

المصادر و المراجع:

1- القرآن الكريم

2- المعاجم:

1. ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة ، تح عبد السلام هارون ، ج5، د ط ، 1979،.دار الفكر.
2. ابن منظور، لسان العرب، ط3، بيروت، لبنان، مجلد7، 1994،دار صادر.
3. أبي نصر الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ، تحقيق شهاب الدين أبو عمرو، الجزء الأول.
4. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، ط2، 1999.
5. أساس البلاغة، الزمخشري، تحقيق مُحَمَّد باسل عيون السود، الجزء 2
6. الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت (لبنان)،2003.
7. الشريف الجرجاني، التعريفات، تح: جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، ط1983،1م،.
8. عبد اللطيف الفارابي، وعبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك، ج1.
9. علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنية للنشر و للتوزيع، الجزائر، 1979.
10. لويس معلوف، المنجد في اللغة العربية والآداب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، (د ط)، بيروت، 1952.
11. مجد الدين مُحَمَّد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ط1، بيروت، دار الفكر، 1983.
12. أنطوان نعمة وآخرون، المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة،ط2،،دار المشرق، بيروت، لبنان. 2001

3- الكتب:

1. إبراهيم محمّد الشافعيّ، المنهج المدرسيّ من منظور جديد، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1996.

2. ابن طباطبا مُحَمَّد أحمد، عيار الشعر، شرح و تحقيق: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت،ط2، 2005.

3. أحمد توفيق مرعي، مُحَمَّد الحبلة: المناهج التربوية الحديثة، الأردن، دار المناهج للنشر و التوزيع، 2004.

4. أحمد عفيفي، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.2001.

5. أحمد يوسف الشيخ، دراسات وتجارب في الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين الإسلامي، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1952.

6. الأزهر الزّناد: نسيج النّص(بحث فيما يكون به الملفوظ نصا)، ط1، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1993

7. إلهام أبو غزالة، علي خليل أحمد، مدخل إلى علم لغة النص، تطبيقات لنظرية روبيرت دي بوجراند و ولفنجانج دريسلر، ط01، دار الكاتب، 1993.

8. بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة و التّطبيق- ط1: 2007م- عالم الكتب، أربد، الأردن

9. بن بوزيد أبو بكر ، إصلاح التربية في الجزائر ، "رهانات و إنجازات" ، دار القصبة للنشر الأكاديمي ، الجزائر، 2009.

10. بهية بلعربي، الانسجام في التعبير الكتابي دراسة لسانية نصية، دار التنوير، الجزائر ، 2012.

11. توفيق أحمد مرعي، مُحَمَّد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة/ مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، ط7، 2000.

12. الجاحظ أبي عمرو بن بحر، البيان و التبيين،ج1، مكتبة الخانجي، تح: عبد السلام هارون، القاهرة، 1998.

13. جبور عبد النور :المعجم الأدبي ،ط1، دار العلم للملايين ،بيروت 1989.

14. جميل حمداوي: محاضرات في لسانيات النص- ط1: 2015م- شبكة الألوكة

15. جميل عبد المجيد: بلاغة النص، مدخل نظري و دراسة تطبيقية، دار غريب القاهرة 1999.

16. جميلة حمودي، طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية ، رسالة ماجيستير ، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر ، 1994.

17. جيهان سليم و آخرون: الثقافة العربية –أسئلة التطور و المستقبل- مركز دراسات الوحدة العربية لبنان ط1 2003

18. الحبيب ثابتي، الجيلالي بن عبو، تطوير الكفاءات و تنمية الموارد البشرية، معسكر: مؤسسة الثقافة الجامعية، 2009.

19. حسن عبد البارئ عمر، قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 1999.

20. حلمي أحمد الوكيل ومحمّد أمين المفتي، المناهج : المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، ط3 ، 1998.

21. حميد الحمداني :القراءة و توليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النص ،ط1،المركز الثقافي العربي ،المغرب لبنان، 2003.

22. حميد المسعودي و آخرون، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات و طرائق التدريس، الدار المنهجية للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1.

23.راتب قاسم عاشور ، مُحَمَّد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن، 2000.

24.رشدي أحمد طعيمة و مُحَمَّد السيد مناع: تعليم العربية و الدين بين العلم و الفن- ط 2، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

25.روبيرت دي بوجراند آخرون، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكاتب، ط1، القاهرة، 1996.

26.رولات بارت لذة النص، ترجمة مُحَمَّد الرفرافي مُحَمَّد خير بقاعي ، مجلة العرب و الفكر العالمي ، العدد10، بيروت، مركز الإنماء القوي ، 1990.

27.زكريا إبراهيم :طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991.

28.سرحان عبد الحميد، النص في العملية التعليمية/التعلمية ،ط1 منشورات الأنيس، الجزائر.2005.

29.سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي: طرائق تدريس الأدب و اللغة و التعبير بين النظرية و التطبيق، دار الشروق، الأردن، 2004.

30.سعد عبد العزيز مصلوح، في البلاغة العربية و الأسلوبية اللسانية، آفاق جديدة.عالم الكتب، الكويت، 2003.

31.سعيد حسن بحيري ، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت لبنان، 1997.

32.سعيد يقطين ، انفتاح النص الروائي، ط1، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1987.

33.سليمان حسين قورة، تعليم اللغة العربية. القاهرة، دار المعارف، 1977.

34.سيبويه أبو بشر عثمان بن قنبر، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1981.

35.صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة، الجزائر، 2003.

36.صلاح الدين حسنين، الدلالة و النحو، مكتبة الآداب ، ط1،مصر، 2005.

37.طه حسين الدليمي ،سعاد عبد الكريم الوائلي : اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،ط1 عالم الكتب الحديث ، إربد الأردن، 2005.

38.طيب نايت سليمان وآخرون : بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، ط 01 ، دار الأمل ، الجزائر 2004.

39.عبد الرحمن الهاشمين محسن علي عطيه: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية دار الصفاء، عمان الأردن، ط1، 2009.

40.عبد الرحمن علي الهاشمي، فائزة مُحَمَّد فخري : تدريس البلاغة العربية. دار المسيرة عمان الأردن، 2005

41.عبد القادر فضيل، المدرسة الجزائرية حقائق و إشكالات، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2009.

42.عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني،ط3، تح: محمود مُحَمَّد أبو شاكر، مطبعة المدني، القاهرة مصر، 1992.

43.عبد الكريم خليفة، التربية و أصول التدريس، مطبعة المعارف، حلب سوريا، 1948 سوريا.

44.عبد الله عبد الدائم ومجموعة من المؤلفين: التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2005.

45.عبد الواحد محمود عباس، قراءة النص و جمالية التلقي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996،

46.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 1995.

47.علي أسعد وطفة، إشكالية الإصلاح في الوطن العربي تحديات وتطلعات مستقبلية، دون دار النشر، دون سنة الطبع.

48.علي الجمبلاطي والنواسي أبو الفتوح، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة، 1976،دار النهضة، مصر للطباعة والنشر.

49.علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، 2010.

50.الغالي ناصر عبد الله و عبد الحميد عبد الله، أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين باللغة العربية، دار الاعتصام، الرياض، 1994.

51.فولفجانج هاينه مان، مدخل إلى علم لغة النص، ترجمة يعد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2004.

52.مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق سوريا، ط4، 1984.

53.مجدي الجوادي، الانسجام الدلالي و الانسجام التداولي في الخطاب، الخطبة البتراء أنموذجا، الدار التونسية للكتاب، تونس 2019.

54.مُحَمَّد أحمد الصوالحة، علم النفس اللعب، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 200.

55.مُحَمَّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون،

56.مُحَمَّد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك السلك الثاني الأساسي – النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء ، ط1ن 1998.

57.مُحَمَّد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية؛ النظرية و التطبيق، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الدار البيضاء.

58.مُحَمَّد الشاوش، أصول تحليل الخطاب، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس، ج1، 2001.

59.مُحَمَّد بن إدريس الشافعي، الرسالة، تح: عبد الطيف الهميم، ماهر ياسين فحل، دار الكتب العلمية، بيروت .

60.مُحَمَّد حميد المسعودي و آخران: بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 2015.

61.مُحَمَّد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي ، مصر، 2006.

62. مُحَمَّد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة، في تدريس اللغة العربية ،عالم الكتب، مصر، 1998.

63. مُحَمَّد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005 .

64. محمّد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، مطبعة عيسى الباب الحلبي وشركاؤه، القاهرة، 1950.

65. مُحَمَّد فتاح، التشابه و الاختلاف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1996.

66. محمّد كامل حسين، مذكرة عن الطريقة الحديثة في تعلّم النحو، مصر: 1966

67. مُحَمَّد يونس عليّ مدخل إلى اللسانيات ، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، 2004.

68. محمود السيد، طرائق التدريس في الجامعات، مجلة التعريب، دمشق: 1991، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر. العدد2.

69. مشري بن خليفة :سلطة النص،ط01،منشورات الاختلاف ،مصر 2000.

70. مصطفى خليل الكسواني وجماعته ،المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض، دارا لصفاء للنشر والتوزيع، عمتن، ط1، 2010 .

71. مصطفى فهمي، المفاهيم نحو تأويل واقعي، بيروت المركز الثقافي العربي، 1983 .

72. مصطفي فهمي، علم النفس أصوله و تطبيقاته التربوية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط.2

73. المفدي عبد الرحمن العايب ، علم نفس المراحل العمرية (النمو من الحمل إلى الشيخوخة الهرم)، ط3، دار طيبة، الرياض، 2006.

74. الهاشمي عبد الرحمن و عطية محسن علي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية، ط1، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمتن 2009.

75. وليد العناتي، تحليل الخطاب و تعليم اللغة الأجنبية، دار كنوز المعرفة الأردن، الأردن، 2013.

76. يحي مُحَمَّد نبهان، الأساليب الحديثة في التعليم و التعلم، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن، 2012

77. يوسف نوار عوض، نظرية تلقى الأدبي الحديث، ط1، القاهرة، دار الأمن، 1994.

الوثائق و السندات البيداغوجية:

1. الجريدة الرسمية أمر 76.35 المؤرخ في 16 ربيع الثاني 1396 الموافق ل 16 أفريل 1976 و المتعلق بتنظيم التربية و التكوين الفصل الأول الباب الأول العدد 33 السنة الثالثة عشرة .

2. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد،04 القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، 27يناير 2008، الفصل الأول، غايات التربية، المادة الثانية (02).

3. رشيدة آيت عبد السلام، الشريف مريبعي: دليل المعلم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ط1، 2006

4. مديرية التقويم والتوجيه والاتصال: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية ج،01 المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، ط2، 2009م

5. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، سند تكويني

6. الميثاق الوطني، 1976،

7. النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد خاص أفريل 1976

8. وزارة التربية الوطنية (مديرية التقويم والتوجيه والاتصال)، إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية ، ج1 المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، ط،2 2009

9. وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط ، المجموعة المتخصصة للغة العربية ،2016م

10. وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة الربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الجزائر، ط1، 2003

11. وزارة التربية الوطنية ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 588، أوت 2016

12. وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص فيفري 2008.

13. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، 2005.

14. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط 2016

15. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب "اللغة العربية" السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2017

16. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى ثانوي.

17. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة اللغة العربية و آدابها للسنة الأولى متوسط

المجلات و الدوريات و الملتقيات و الداخلات:

1. بلخير شنين ، النص الأدبي و دوره في تدريس قواعد اللغة العربية ، مجلة الأم، العدد 30، جوان 2018

2. حليمة الشيخ ، الكتاب المدرسي الجزائري و الصورة ،جماليات العدد 01 ، مختبر الجماليات البصرية، في الممارسات الفنية الجزائرية ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم.

3. حواس مسعودي، النصوص الحجاجية، مجلة اللغة و الأدب، العدد 14، 277-278، 1999.
4. خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللسانيات النصية، مجلة اللغة و الأدب، العدد12،
5. الطاهر بومدفع، عبد القادر خنوش، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: لماذا و كيف؟، مجلة التربية و الصحة النفسية، المجلد السادس، العدد الأول، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
6. عبد الرحمن الحاج صالح، " أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية "، مجلة اللسانيات، الجزائر: 1972، العدد4.
7. المغيلي خدير، أساسيات و معايير وضع نصوص اللغة العربية و تصميمها في الكتب التعليمية، الندوة 32 للمؤتمر الدولي للغة العربية، 2012/09/02.
8. علي أسعد وطفة، الإصلاح التربوي في الوطن العربي تحديات و تطلّعات مستقبلية، مجلة الطفولة العربية، العدد السادس، مايو 2001 الكويت.
9. فتحي بوقفطان، أسس المقاربات التربوية في المدرسة الجزائرية -المقاربة بالكفاءات أنموذج-، مجلة التربية والأبستمولوجيا، العدد11، قسم اللغة العربية و آدابها، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2016.
10. نورة العايب، المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 43، منشورات جامعة قسنطينة، المجلد أ، الجزائر.
11. فواز معمري ، النص التعليمي بين النظري و التطبيق، مجلة المخبر: أبحاث في اللغة و الأدب الجزائري- جامعة بسكرة، (العدد 13): (444-445) ، 2017.
12. سعد مصلوح ، نحو أجرومية للنص الشعري دراسة في قصيدة جاهلية، مجلة فصول المجلد العاشر، العددان الأول و الثاني 1991.

الرسائل الجامعية :

1. الطاهر لوصيف، تعليمية النصوص و الأدب في مرحلة التعليم الثانوي رسالة دكتوراه دولة، جامعة الجزائر.
2. مفتاح بن عروس، الاتساق النصي، رسالة ماجيستير، معهد اللغة و الآداب العربي، جامعة الجزائر،1997

المـــــــلاحق:

1. استمارة الاستبانة

2. مسرد لأهم مصطلحات البحث حسب ورودها، ومقابلها باللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية.

استمارة استبانة موجّهة لأساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط

المعلم (ة) الفاضل (ة) تحية أخوية طيبة. و بعد.

تسعى المقاربة النصية إلى تقديم طريقة حديثة في تعليم اللغة العربية تقوم على توظيف النص في تناول مختلف أنشطة اللغة العربية وفق مقاربة تستهدف تحقيق كفاءات الاستماع و القراءة و التعبير بشقيه إلا أن تطبيقها تعتريه بعض الصعوبات الإجرائية نود أن تساهموا معنا في تشخيصها من خلال هذا الاستبانة الذي يعتبر جزءا من متطلبات الأساسية لإكمال البحث الموسوم: " **نماذج تطبيق المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية التعليم المتوسط نموذجا دراسة تحليلية ميدانية** "

ثم إن مساهمتكم جد هامة؛ و ذلك بالإجابة على الاستبانة المرفق و بكل موضوعية، كما نحيطكم علما أن ما تدلون به من معلومات سوف يستثمر في مجاله العلمي المناسب.

ملاحظة: ضع علامة (x) في المكان الذي تراه مناسبا .

بطاقة تعريف بالمعلم:

1- الجنس: ذكر ... أنثى .....

2- المؤهل العلمي:.....

3- سنوات الخبرة.....

4- هل خضعت للتكوين: نعم..... لا .....

5- مكان العمل: ولاية كبرى/ساحلية..... ولاية داخلية..... ولاية جنوبية.....

* ضع علامة (X) في المكان الذي تراه مناسبا

أ/ تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية :

1 – ماذا يعني لك تطبيق المقاربة النصية؟

– قراءة النصوص و تحليلها...

– تعلم القواعد من خلال النص...

– الانطلاق من النص نحو بقية فروع اللغة...

– تحديد آخر .....

2– ما هي المؤشرات التي تراعيها في تحقيق المقاربة النصية من خلال نصوص القراءة ؟

–الاتساق(روابط النص)..... – الانسجام (أفكار النص).....– نمط النص: (سرد، وصف).....

3– هل تساعد المقاربة النصية في تحديد ملامح النص السردي و الوصفي ؟

نعم.... لا..... نسبيا.....

4– هل تحظى بمرافقة بيداغوجية (المفتش) في بناء الوضعيات التعلمية؟

دائما..... أحيانا ... أبدا.....

5– ما هي في نظركم البيداغوجية الأنجح في تعليمية اللغة العربية؟

– المحتويات..... –الأهداف .....– الكفاءات.....

ب/ النصية من خلال الوثائق والسندات الرسمية :

1.هل تصور المقاربة النصية واضح و مفهوم من خلال المنهاج و الوثيقة المرافقة؟

نعم.. لا.... نسبيا ....

2. **هل التحديد الموجود لمفهوم المقاربة النصية في المنهاج أمكنك من تطبيقها في الميدان؟**

نعم ... لا... إلى حد ما...

3. **هل أهداف المنهاج الجديد و مقاصده سهلة الاستيعاب؟**

نعم....لا ..... إلى حد ما.....

4- إذا كان الدليل أكثر تخصيصا من المنهاج فهل توضح لكم تصور المقاربة النصية بوضوح؟

نعم ... لا... إلى حد ما...

5- هل تلقيتم مرافقة بيداغوجية في قراءة و فهم المقاربة النصية من خلال السندات البيداغوجية أو ندوات دراسية في ذلك؟

-نعم..... – قليلا .....- أبدا.....

ج/المقاربة النصية في الكتاب المدرسي:

1- ما رأيكم في شكل الكتاب المدرسي الجديد من حيث الإخراج و الصور؟

جيد..... متوسط..... سيء....

2- هل تداركت إصلاحات الجيل الثاني الأخطاء البيداغوجية التي كانت في كتاب الجيل الأول؟

نعم..... نسبيا..... لا .....

3- هل المحتوى اللغوي (صرف نحو بلاغة إملاء) ملائم لسن المتعلم وقدراته في هذه المرحلة؟

نعم..... نسبيا..... لا .....

4- هل المحتوى الثقافي و القيّمي و العلمي ينسجم مع قيم المجتمع و توجهاته؟

نعم..... نسبيا..... لا.....

5-هل يمكن اعتبار كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى متوسط وظيفي و وسيلة تعليمية فعالة في متناول المتعلم؟

نعم..... نسبيا..... لا.....

د/ المهارات اللغوية في ضوء المقاربة النصية :

1- من بين المهارات اللغوية الأتية:(القراءة ،الاستماع، الحديث الشفوي، الكتابة)، ما هو ترتيب تفاعل وإتقان التلاميذ للمهارات؟

- المهارة الأولى.... الثانية ..... الثالثة..... الرابعة.....

2- هل ساهمت المقاربة النصية في إكساب المهارات اللغوية؟

نعم..... نسبيا..... لا.....

3- هل المواضيع المبرمجة تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات اللغوية ؟

نعم..... نسبيا..... لا.....

4- هل طريقة التدريس محفزة على التعبير بنوعيه (الشفوي و الكتابي)؟

نعم..... نسبيا ..... لا.....

5- هل المحتوى الأدبي منمي للذوق الفني ؟

نعم..... نسبيا..... لا .....

هـ/ النصوص في ضوء المقاربة النصية :

1- هل لغة النصوص سهلة و واضحة؟

سهلة و واضحة..... متوسطة الصعوبة.... صعبة.....

2- هل **محتوى الظاهرة اللغوية يتناسب قدراتهم العقلية ؟**

نعم..... نسبيا..... لا .....

3- هل الكتاب مساير لروح العصر و مناسب لأحداثه؟

نعم..... نسبيا..... لا .....

4- هل المحتوى الثقافي يستجيب لمطالب و رغبات المتعلمين ؟

نعم..... نسبيا..... لا .....

5- هل كمية ونوعية النصوص مناسبة للمقاربة النصية؟

نعم ..... لا ..... نسبيا .....

و/ قواعد اللغة في ضوء المقاربة النصية :

1-هل يراعي عرض نشاط الظواهر اللغوية ترتيب الموضوعات فيما بينها ؟

نعم.... نسبيا.... أبدا.....

2- هل تستمد الدروس شواهدها من نصوص القراءة؟

نعم..... نسبيا.... أبدا.....

3- هل يستحسن تدريس الظواهر اللغوية في حصص خاصة بها ؟

نعم.... نسبيا.... أبدا.....

4- هل يراعي في تدريس القواعد استعمال اللغة وتداولها؟

نعم..... نسبيا..... لا.....

5- هل التمارين التطبيقية تمارين كفيلة بترسيخ القاعدة النحوية في ذهن المتعلم؟

نعم.... نسبيا... أبدا.....

ز/ نشاطي التقويم و المشاريع في ضوء المقاربة النصية

1- هل يركز في نشاط التقويم و المشاريع على مفاهيم المقاربة النصية كالنصانية و نمط النص ؟

نعم..... نسبيا.....لا.....

2- هل نماذج التقييم التحصيلي مناسبة و شاملة يمكن الاعتماد عليها في قياس مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة؟

نعم..... نسبيا....لا.....

3- هل تمارين الوضعية الإدماجية تؤهل التلاميذ للتطبيق العملي للمادة (استعمال اللغة و تداولها)؟

نعم.... نسبيا.... دوما.....

4-المشاريع هل هي من واقعه المعيش و محيطه الاجتماعي؟

نعم.... لا.... أبدا.....

5- هل التمارين معروضة وفق طريقة متدرجة من الصعوبة؟

نعم.... نسبيا... أبدا.....

ح/ اقتراحات السادة الأساتذة للارتقاء بتعليمة اللغة العربية على ضوء المقاربة النصية:

-.....

-.....

-.....

-.....

و الشكر الجزيل الموصول

2. مسرد لأهم مصطلحات البحث حسب ورودها، ومقابلها باللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية.

المصطلح العربي	المصطلح الأجنبي الإنجليزي	المصطلح الأجنبي الفرنسي
1. نماذج	models	modèles
2. مقاربة	approch	approche
3.نصيّة	textuality	textualité
4. مقاربة النصية	textual approach	approche textuelle
5. تعليمية	didactic	didactique
6. منهاج التعليمي	educational curriculum	curriculum / programme scolaire
7. مقاربة بالكفاءات	approch competency based	approche par compétences
8. وضعية مشكلة	problème–situation	situation–problème
9.إدماج	intégration	intégration
10. تقويم التربوي	éducationnel évaluation	évaluation pédagogique
11. كفاءة نصية	textural competenced	compétence textuelle
12. نحو النص	texte grammar	grammaire de texte
13. لسانيات النص	texte linguistics	linguistique textuelle
14. معايير النصّانية	Standards of Textuality	Critères de textualité
15.الاتساق	cohesion	cohésion
16. الانسجام	coherec	coherence
17. القصدية	intentionality	intentionalite
18. مقبولية	acceptbality	acceptabilite

informativite	informativity	19. إخبارية
situationalite	situationality	20. مقامية
intertextualité	intertextuality	21. تناص
types de textes et genres de textes	text types and genres	22. أنماط النصوص وأجناسها
type textuel	text patten	23. نمط النصي
type narratif	narrative pattern	24. نمط السردي
type argumentatif	argumentative pattern	25. نمط حجاجي
type explicatif	expository pattern	26. نمط تفسيري
compréhension de l'ecrit	Reading compréhension	27. فهم المكتوب
compréhension de l'oral	listening compréhension	28. فهم المنطوق
production écrite	written comprehention	29. إنتاج المكتوب
analyse du discours	Discours analysis	30. تحليل الخطاب
pratiques didactiques / pédagogiques	teaching practices	31. ممارسات تعليمية

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
الشكر و التقدير	
الإهداء	
المقدمة	أ – هـ
الفصل الأول: **المقاربة النصية تقاطع لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية**	
المبحث الأول: مفاهيم ومباحث لسانيات النص	
1.1. مفهوم لسانيات النص وصعوبات تحديده	11
2.1 ظهور و تطور لسانيات النص	12
2. مظاهر الدراسة النصية في التراث العربي	15
1.2.مفهوم النص في التراث العربي	16
2.2. النصية في النحو والبلاغة	17
3.2. النصية عند النقاد	19
4.2. معايير النصية وما يقابلها في تراثنا	21
3. المعايير التي يكون بها النص نصا (النصانية)	25
4. تصنيف النصوص وأنماطها	33
المبحث الثاني :لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية	
1. مفهوم النص لغة واصطلاحا	42
1.2. تعليمية اللغة العربية	44
2.2. النص اللغوي في التعليمية	46
3. مناهج و طرائق تدريس الأنشطة اللغوية	47
1.3 الطريقة الإلقائية	48
2.3. الطريقة التلقينية القياسية	49
3.3 الطريقة القياسية الاستنباطية	50

4.3. طريقة النصوص المتكاملة (التكاملية)	51
4. معايير اختيار وتنظيم النص التعليمي	52
1.4. معيار الصدق	55
2.4 معيار الأهمية	55
3.4. معيار اهتمامات المتعلم	55
4.4. القابلية للتعلم	53
5.4. العالمية	54
6.4.تحقيق وظائف النص التعليمي	57
المبحث الثالث: المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية	
1. مفهوم المقاربة النصية	61
1.1. تعريف المقاربة على حدا	61
2.1. النص والنصية	62
3.1. تعريف المقاربة النصية (المقاربة والنصية معا)	62
2. الأصول اللسانية للمقاربة النصية	64
1.2. لسانيات النص والنقل المعرفي	65
2.2. تلقي و تأويل النص	67
2.2. نحو النص	68
3.2. بلاغة النص	69
4.2. إنتاج النص	70
5.2. تصنيف النصوص والأنماط النصية	72
3.الأبعاد البيداغوجية للمقاربة النصية	75
1.3.- البعد التعليمي	76
2.3.- البعد اللغوي	74
4. المقاربة النصية في الميزان(العيوب والمزايا)	77
1.4 مزايا المقاربة النصية	78

2.4 المآخذ على المقاربة النصية	79
الفصل الثاني : **الإصلاحات التربوية واختيار المقاربة بالكفاءات هدفا والمقاربة النصية نهجا في التعليم المتوسط**	
المبحث الأول: **الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية**	
1.1. مفهوم الإصلاح ومفهوم النظام التربوي	83
2.1. النظام التربوي	84
3.1. دواعي إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية .	85
1.2. الأسس والغايات والإصلاح التربوي في الجزائر (الأسس)	89
2.2.غايات الإصلاح الوطني .	93
3. مراحل تطور الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية حتى العام 2003	91
1.3. المرحلة الأولى : 1962- 1970	93
2.3. المرحلة الثانية : 1970- 1980	94
3.3. المرحلة الثالثة : 1980- 1990	95
4.3. المرحلة الرابعة : 1990- 2002	98
5.3. المرحلة الخامسة (الحالية): 2003 - 2016 ، ثم إلى اليوم	97
4. إصلاحات 2003 و تبني المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ومفاهيم تعليمية جديدة	99
1.4. من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج	100
2.4. من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات	101
المبحث الثاني: طبيعة التعليم المتوسط	
1. أهمية التعليم في المرحلة المتوسطة	105
1.1. طبيعة التعليم المتوسط	105
2.1. الخصائص النفسية للطفل/ المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط	106
2. مستجدات الإصلاح في التعليم المتوسط	108
1.2. اعتماد المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية	109

2.2. المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية	108
3. إصلاحات الجيل الثاني 2016 في التعليم المتوسط.	113
4. ملمح الدخول و الخروج في السنة الأولى متوسط	116
1.4.ملمح الدخول والخروج	118
2.4. الكفاءة الختامية	119
المبحث الثالث: وصف وتحليل المقاربة النصية من خلال الوثائق و السندات الرسمية	
1. المقاربة النصية من خلال المنهاج	125
1.1. تعريف عام بالمنهاج	126
2.1. قراءة في تصورات المنهاج لتطبيق المقاربة النصية	127
2. المقاربة النصية من خلال الوثائق المرافقة والتوجيهات التربوية الرسمية: وصف وتحليل	130
1.2. تعريف بالوثائق المرافقة والتوجيهات الرسمية	132
2.2. قراءة في تصورات الوثائق المرافقة والتوجيهات التربوية الرسمية لتطبيق المقاربة النصية	139
3. المقاربة النصية من خلال دليل المعلم: وصف وتحليل	136
1.3. تعريف دليل المعلم	136
2.3. تصور الدليل للمقاربة النصية المقاربة النصية	138
الفصل الثالث: **نماذج تطبيق المقاربة النصية عل الّأنشطة اللغوية**	
المبحث الأول: **دراسة وصفية وتحليلية للكتاب المدرسي (كتابي في اللغة العربية) السنة أولى متوسط**	
1.1. تعريف الكتاب المدرسي وأهميته	145
2.1. بطاقة وصفية للجوانب الشكلية للكتاب	146
2. محتوى الكتاب اللغوي والثقافي	148
3.توزيع الأنشطة ومخططات بناء التعلمات	151
1.3. توزيع الأنشطة	150
2.3. مخططات بناء التعلمات	154

3.3. المخطط السنوي للتقويم البيداغوجي	159
المبحث الثاني: تناول النصوص في ضوء المقاربة النصية	
1.1. النصوص المدرجة في الكتاب	164
2.1. المحتوى الثقافي والقيمي في النصوص المدرجة	166
3.1. توزيع النصوص على المجالات التعليمية	168
2. معايير اختيار النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي	172
1.2. محققا لأهداف المنهاج (الأهداف التعليمية و التربوية)	171
2.2. النصّانية	173
3.2. انقرائية النصوص	175
4.2. مراعاة حاجات المتعلم (القارئ) و اهتماماته وخبراته القبلية	176
5.2. الأصالة	177
3. دراسة مدى ملاءمة النصوص للأنشطة اللغوية و الأدبية	179
1.3 النص الأول: "زراعة الفضاء بالنباتات"، من ميدان فهم المنطوق (إنتاج المنطوق؛ التعبير الشفوي)	180
2.3. النص الثاني: " الفايسبوك نعمة أم نقمة"، من ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	187
3.3. النص الثالث: "أنا و اليراع"، ميدان فهم المكتوب (دراسة النص)	193
4.3. حوصلة تحليل النصوص و نقدها	198
المبحث الثالث: المقاربة النصية من خلال الأنشطة اللغوية والميادين التعليمية في الكتاب:	
1. ميدان فهم المنطوق و إنتاجه(التعبير الشفهي)	202
2. ميدان فهم المكتوب	209
1.2. القراءة المشروحة و تناول الظاهرة اللغوية (النحو والصرف)	206
2.2. دراسة النص الأدبي والبلاغة والأساليب والفنية.	210
3. ميدان إنتاج المكتوب وتقنيات التعبير	216
4. المشاريع، والنتاج المكتوب، ونشاط الإدماج، والتقويم	221

الفصل الرابع: تفريغ و تحليل نتائج الاستبانة	
المبحث الأول: شرح منهجية الدراسة الميدانية	
1.1. أهمية البحث الميداني	225
2.1. شرح منهجية البحث	226
3.1. ميدان الدراسة وزمانها	226
4.1. مجتمع ومواصفات عينات البحث	227
5.1. تصميم الاستمارة الأسلوب الإحصائي	228
المبحث الثاني: تفريغ و تحليل نتائج الاستبانة	
1.1. البيانات السوسيوديموغرافية	231
2.1. تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النصية	236
3.1. النصية من خلال الوثائق والسندات الرسمية	242
4.1. المقاربة النصية في الكتاب المدرسي	247
5.1. المهارات اللغوية في ضوء المقاربة النصية	252
6.1. النصوص في ضوء المقاربة النصية	258
7.1. قواعد اللغة في ضوء المقاربة النصية	263
8.1. نشاطي التقويم و المشاريع في ضوء المقاربة النصية	268
9.1 .اقتراحات الأساتذة لترقية المقاربة النصية في التعليم المتوسط	273
المبحث الثالث:	
1. عرض ومناقشة النتائج	275
2. أساليب تعليمية حديثة في تعليمية اللغة بمقاربة النص	276
1.2. تداولية اللغة وممارستها من خلال المقاربة النصية	279
2.2. العناية باختيار المادة التعليمية الملائمة (ملاءمة النصوص التعليمية)	280
3.2. التدرج في تعليم الأنشطة اللغة العربية وفق المقاربة النصية	282
4.2. العناية بطريقة عرض الأنشطة اللغوية وفق المقاربة النصية	283

5.2. ترسيخ التعلمات و إدماجها من خلال إنتاجات نصيّة	285
6.2. استخدام أساليب إدماج نشطة من خلال المشاريع كالألعاب التعليمية	286
الخاتمة: (نتائج و توصيات)	289
المصادر و المراجع	294
الملاحق	302
الفهرس	308
الملخص عربي	315
الملخص إنجليزي	316

الملخص:

تتناول الدراسة بالوصف والتحليل نماذج وأشكال تطبيق المقاربة النصية في التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، هذه الطريقة والمقاربة التي تعدّ إحدى أهم المقاربات الحديثة في تدريس اللغة العربية؛ حيث تهدف إلى تحسين جودة تعليم اللغة عبر التركيز على النص بوصفه وحدة تعليمية متكاملة، وتستند هذه المقاربة إلى تطوير مهارات القراءة والتحليل والكتابة والتواصل اللغوي، من خلال معالجة النصوص بشكل شامل يتجاوز حدود دراسة المفردات والقواعد بشكل معزول، وعليه فقد سعت الدراسة للإجابة عن التساؤل الملح عن كيفية إجراء وتطبيق تصورات المقاربة النصية على أنشطة اللغة العربية، وهذا بهدف معرفة مدى الفهم لجوهر هذه المقاربة هذا الفهم الذي يتجلى من خلال تطبيقها بشكل فعال وقد افترضنا أن تطبيقها تشوبه بعض النقائص الناجمة عن تصور خاطئ أو طريقة غير مناسبة، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و قمنا فيه بدراسة ميدانية لدى عينة من الأساتذة المستجوبين فرغت إجاباتهم وحللت في ضوء نتائج لسانيات النص وتعليمية اللغة العربية وأحدث الأساليب النشطة في تعليم أنشطة اللغة ومهاراتها وقد أسفرت النتائج النهائية المتوصل إليها أن تطبيق المقاربة النصية هو أهم اختيار منهجي ولكن وجب فهم المقاربة تصورا وتحقيق أسباب تنفيذها حتى تكون النتيجة فعالة ومحققة للأهداف.

الكلمات المفتاحية:

نماذج، تطبيق، نص، مقاربة نصية، اللغة العربية، التعليم المتوسط.

Abstract :

The research deals with a descriptive and analytical study of the models and forms of applying the textual approach in Algerian's middle schools. This approach is considered one of the most important modern approaches in Arabic language teaching. It aims to improve the quality of language teaching by focusing on the text as an integrated learning unit which is based on developing reading, analyzing, writing and language communication skills through texts analysis, comprehensively goes beyond the sentence and the study of vocabulary and grammar in isolation. The study sought to answer the problematic of how to implement and apply the concepts of textual approach the Arabic language activities, this was done with the aim of knowing the extent of awareness and understanding of the content of this approach, which is evident through its effective application. We have assumed that its application has some deficiencies resulting from a mistaken perception or inappropriate method. The study fulfilled with a field study with a sample of questioned the teachers, in which their answers are analyzed in light of the results of the text linguistics and the learning of the Arabic language as well as the new active methods in teaching the language activities and its skills. The final results obtained showed that applying the textual approach is the most important methodological choice, but the approach must be understood conceptually and to achieve the reasons for its implementation procedurally so that the result is effective and achieves the objectives.

Keywords: the models, approach, textual approach, text, Arabic language, middle school.[1]

[1] راجَعَ ترجمة الملخص الإنجليزي: سمير بوفكان، أستاذ اللغة الإنجليزية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.