الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم–
كلية الأدب العربي والفنون

تخصص : لسانيات تطبيقية

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في الأدب العربي

بعنوان:

دور المقاربة النصية في تحقيق الكفاية اللغوية السنة الثالثة المتوسطة –نمودجا -

إعداد الطالبة:
شمومةذهيبة

إشراف الأستاذ:
د.قوفي أحمد

اسم و اللقب	الصفة	الرتبة	الإمضاء

السنة الجامعية: 2019-/2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بشكره تدوم النعم والصلاة والسلام على سيد الخلق والأنام خير الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله.

أود أن أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور "أحمد كوفي " لقبوله الإشراف على هذا العمل المتواضع والذي لم يبخل علينا بتوجيهاته القيمة ونصائحه الفريدة من نوعها في هذا المجال كونه من المتخصصين في هذا النوع من الدراسات.

كما أتوجه بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة بكل حب والاحترام.

وإلى كافة الأساتذة الكرام بقسم الأدب العربي بجامعة عبد الحميد ابن باديس _مستغانم على ما قدموه لنا طوال مشوارنا الدراسي.

كما لا أنسى أن أتوجه بالشكر إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد في إتمام هذا العمل بمعلوماته القيمة.

الإهداء

أهدي عملي المتواضع هذا إلى:

إلى كل من علمني حرفا في هذه الدنيا الفانية.

إلى كل روح شاركتني بدعائها.

إلى كل من ساندنيطوال مسيرتي الدراسية.

إلى من أوصاني الرحمن بهما برا وإحسانا والدي الحبيب وأمي الغالية.

عرف ميدان التعليم في الجزائر، إصلاحات تربوية من أجل الرقي بالمحصول التعليمي للوصول إلى الأهداف المرجوة، لاسيما بعد التدهور والتعثر في الطريقة التقليدية القائمة على المعلم وكفاءته فحسب، فكانت الضرورة الملحة للتبني طرائق وأسس جديدة تتيح الفرص كي يتفاعل التلميذ مع معلمه، إذ بقدر تفاعله مع النشاط في الموقف التعليمي تكون النتائج التعليمية مؤثرة وفعالة، وبذلك يتحول من متلق سلبي إلى متعلم فاعل.

ودليل على ذلك الجهود المبذولة في تحسين العملية التعليمية من تفعيل مناهج وطرق حديثة وبالخصوص طريقة المقاربة النصيّة.

تحظى اللغة العربية بأهمية بالغة في التعليم_ لذا قامت المنظومة التربوية في الجزائر بعدة إصلاحات وتغييرات من أجل إصلاح التعليم اللغة العربية، وهذا بغية الرفع من قيمة اللغة العربية وجعلها مواكبة للتطورات التي تحيط بها من كل جانب.

ولقد شهد العالم في السنوات الأخيرة ثورة علمية ومعرفية وتكنولوجية كبيرة مست مختلف القطاعات والميادين منها قطاع التربية والتعليم الذي أصبح في الآونة الأخيرة يشكل الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات وتقدمها، خاصة في تلك الدول التي أحرزت تقدما معرفيا كبيرا وعيا منها بأن هذا القطاع له علاقة وطيدة ببقية القطاعات الأخرى ويؤثر فيها، تأثيرا مباشرا، لأن له دورا عظيما ومميزات في إحداث التنمية تقاس بمقدار ما يملكه المجتمع في أفراد مثقفين وواعين هذا ألا يكون إلا عن طريق قطاع التعلم الجيد، ولذا نجد أن جميع الدول التي تطمح إلى الرقي والازدهار تعطي العملية التعليمية جل اهتمامها_ لأن هذا القطاع يعتبر معيارا أساسيا مهما في حياة الأمم والشعوب .

تعد المناهج العلمية المرحلة الأساس لبناء كل مرحلة تعليمية بناءا محكما لذلك تسعى المدرسة الجزائرية إتباع كل ما من شأنه الرقي والتعليم في كل مرحلة.

تأسست المقاربة النصيّة على منطلقات ومعطيات مستمدة من علم النفس وعلم التربية وعلم الاجتماع واللسانيات، لكي تكون متلائمة ومنسجمة مع الأهداف المسطرة وتراعي

طبيعة المتعلمين والفروق الفرديّة ومستواهم الدراسي وتخدم التوجه العام لمحتوى المقرر_ ولذا تروم هذه الدراسة إلى كشف مجموعة من المفاهيم النظرية والتطبيقية التي تقدمها التعليمية الحديثة وقصد فهم الأسس اللسانية التربوية التي قامت عليها المقاربة النصية، وما مدى قدرتها على تنمية المهارات اللغوية للتلميذ.

تتمثل المقاربة النصية في تدريس عدة أنشطة من قراءة وقواعد والتعبير بشقيه الشفوي والكتابي، وقد اتخذت هذه الطريقة النّص منطلقا للأنشطة التي تليه.

كما تسعى المقاربة النصيّة إلى تفعيل مهارات التفكير المتنوعة للمتعلم من خلال التنويع في النصوص وفي المراحل التعليمية المتابعة، واعتماد استراتيجيات كفيلة بتكوين فرد قادر على الفهم والتذكر والنقد والتحليل والاستنتاج والتركيب، ومواجهة ما يصادفه من مشكلات فكرية أثناء العملية التعلمية.

والسنة الثالثة من التعليم المتوسط مرحلة خصبة تسمح للتلميذ باكتساب كم هائل من القدرات، التي تشكل له أرضية مبنية ومنطلقا ضروريا للحصول على المهارات اللاحقة، حتى يكون على أن يقرأ ويفهم ويتذكر، وينتج خطابات شفوية، ونصوصا كتابية متنوعة، لذلك وقع اختياري على هذه المرحلة لتكون عينه لبحثي الموسوم ب"دور المقاربة النصية في تحقيق الكفاية اللغوية_ السنة الثالثة متوسط نموذجا

حاولت من خلاله الإجابة عن الإشكالات الآتية:

1_ ما دور المقاربة النصيّة في تفعيل مهارات التفكير عند المتعلمين؟

2_ ما مفهوم المقاربة النصية؟ ولماذا السنة الثالثة متوسط؟ وما مدى معرفة فاعلية تطبيق المقاربة النصيّة ومحاولة الوقوف الجديد الذي قدمته لميادين اللغة العربية؟

3_ هل ساهمت المقاربة النصية في تخفيف ضعف المتعلمين في ميدان الإنتاج الكتابي وقواعد اللغوية؟

ولعل أسباب اختياري لهذا الموضوع راجع إلى :

•الاطلاع على إصلاح جديد الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية_ المقاربة النصيّة_ في المؤسسات التربوية في تدريس أنشطة اللغة العربية.

• رغبتي الشديدة في إصلاح هذا الموضوع بغية الاطلاع والكشف عن خبايا هذا النشاط في الوسط التعليمي والوعي بأهمية هذا النشاط في حياة المتعلم داخل المؤسسة وخارجها وعلاقته بالحياة العملية والمستقبلية.

وكان هدفي من هذه الدراسة هو:

• الكشف عن الدور الذي تؤديه المقاربة النصيّة .

• معرفة الوسائل والاستراتيجيات التي يتبعها المعلم لتنمية الكفاية اللغوية.

• وكذلك معرفة الأنشطة والميادين الكفيلة بتحفيز مهارة الفهم والتذكر عند المتعلمين في المرحلة التعليم المتوسط.

اعتمدت على المنهج الوصفي، لكونه الأنسب لرصد الظاهرة ووصفها وتحليلها، واستعنت بالمراجع والمصادر ودليل الأستاذ وملاحظات وأراء المعلمين .

وقد سار بحثي وفق الهيكل التنظيمي الأتي: مقدمة ومدخل وفصلان وخاتمة وقائمة المصادر والمراجع، وفهرس الموضوعات .

تناولت في المقدمة طرح الإشكالية البحث وأسباب اختياري للموضوع، والأهداف المرجوة والمنهج المعتمد، المدخل تضمن المفاهيم الإجرائية والمصطلحات موضوع، وأما الفصل الأول فنظري ووسمته ب" المقاربة النصية وبناء التعلمات" قسمته إلى ثلاثة مطالب: المطلب الأول عنوانه: واقع المقاربة النصيّة في المدرسة الجزائرية، والمطلب الثاني: مفاهيم المقاربة النصيّة وحدودها، والمطلب الثالث: أليات المقاربة النصيّة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها.

وأما الفصل الثاني فموسوم: ب"الإجراءات التطبيقية لأثر المقاربة النصية" وتضمن وكان تطبيقي حيث تناولت فيه واقع تدريس المهارات في ظل المقاربة النصية وتطبيقها على

نصوص من الكتاب السنة الثالثة متوسط. وعرضت بعض نماذج من دروس السنة الثالثة متوسط الخاصة بالميادين التعليمية.

وأما الخاتمة فضمنتها أهم النتائج المتوصل إليها.

واعتمدت في هذا البحث على العديد من المصادر والمراجع متعددة أهمها:

اللسان العرب لابن منظور

التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي

الفيروز آبادي، القاموس المحيط.

المدخل

من المبادئ التي جاء بها منهاج اللغة العربية مبدأ المقاربة النصية، وهو عبارة عنخطة اعتمدتها وزارة التربية كأساس في تدريس وتناول أنشطة وفروع اللغة العربية المختلفة من جانبها النصّي باعتبار النص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية.

المقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية تتكون من جزأين " المقاربة والنص «.

سوف نحاول تسليط الضوء على تعريف كلا من الجزأين ولنبدأ أولا بمفهوم {المقاربة} في الدلالة اللغوّية ثمّ الاصطلاحية.

أ– لغة:

ورد في المعجم العربي الأساسي أنّ (المقاربة هي الدنو، وفي الأمر هي الاقتصاد وترك المبالغة)[1].

المقاربة هي مصدر الفعل الثلاثي المزيد " قارب " على وزن " مفاعلة " جاء في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي " ت 170 هـ " (القُرْبٌ ضِد البُعْد والاقْتِرابُ الدنو والتقرب . التَّدني . والتَواصُل بِحقَ أو قَرابة).

والقربان ما تقربت بِهِ إلى الله تبْتغي بِه قُرْبا ووسيلة[2].

يقول الفيروز آباد في قاموسه المحيط :

(قرُبَ منه ككرم،وقربه،كسمع،قربا،وقربانا،دنا: فهو قريب والمقربة مثلثة الراء ، والقِرْبَةُ والقُرْبَةُ) والقَربَى : القَرابة وهو قريبِي وذُو قرابتي ولاَ تَقُلْ : قرابتي وأقرباؤك ، وأقاربك و أقرباؤك وأقربوك : عشيرتك الأدْنونَ .

---

[1] جماعة من كبار المؤلفين العرب بتكليف من المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم المعجم العربي الأساسي ص 97 .

[2] الخليل بن أحمد الفراهيدي . كتاب العين . تح : عبد الحميد هنداوي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . ط1 . ج . (باب القاف) . ص 370 .

والقُرْبُ : إدخال السيف في القراب : للغَمدْ ، أو لجفَن الغَمد ، كالإقرابِ أو اتخاذ القراب للسيفِ . وإطعام الضيف الأقْربْ ، وبضمتين : الخاصرة ، أو المشكلة إلى مراق البطن .

ج: الأقرابُ ، وكفرج : اشتكاه ، كقُرْبِ تقريبا ، وكقفل : ع ، وبالتحريك : سير الليللورد الغد ، كالقَرابَةُ وقَدْ قَرُبَ الابلُ[1] كنصرِه والمَقْربُ والمَقْربة : الطريق المختصر .

وتقاربت إبله : فقلت ، وأدْبَرْتَ و. الزرع : دَنَا إدراكَهُ ، (وإذا تقارب الزمان تؤكد)

المراد : آخر الزمان ، واقتراب الساعة .

والتقْرِيبُ ضرب من العَدو ، وأن يَرفعَ يديه معا، وأنْ يقُول : حَياك الله ، وقَرُبَ دارك، وتقرب: وضع يدهُ على قُربه ، وتَقَرَبْ يارَجُل : أعْجل: وقاربه: ناغاه بكلام حسن وفي الأمر: ترك العلو، وقصد السداد[2] .

كما ورد أيضا في لسان العرب لإبن منظور (ت 711 هـ) في المادة اللغوي(ق ر ب) : << قُرْبُ : القُرْبُ نقيضُ البُعد >> .

قَرُبَ الشَّيئبالضَّم ، يَقْرَبُ قُربَا وقُرْبَانا وقِرْبانا أيْ دنا ، فهوَ قَريبُ ، الواحِدُ والاثنَان والجميعُ في ذلك سواء .

وقوله تعالى (وَلَوْ تَرى إِذْ فَزِعوا فَلاَ فَوْتَ وأَخِذوا من مَّكانٍ قَريبٍ)[3] واقترب الوعد أي تقارب وقاربته في البيع مقاربة (...)

---

[1] مجد الدين بن يعقوب الفيروز آباد: القاموس المحيط ، مرتب ترتيبا ألفابائي ، وفق أوائل الحروف، راجعه: أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، ط1 ، 1429هـ_2008م_ ص 1299.

[2] مجد الدين بن يعقوب الفيروز آباد : المرجع نفسه : ص 13 .

[3] سورة سبأ _ الآية 51 .

والقُرْبَانُ بالضم ،ماقارب إلى الله ، عزَّ و جَّل ، وتقربت به ، تقول منه : قربت الله قربانا ، وتقرب إلى الله بالشيء أَّي طلب منه القربة عند الله تعالى[1] .

ومنه المعنى اللغوي للمقاربة هو الدنو من الشيء والتقرب إليه .

ب_ اصطلاحا :

المقاربة ي الاصطلاح هي: (تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو استراتجية تأخذ في الحساب كل العوامل المتداخلة ي تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب) [2].

المقاربة تعني الأسلوب لحل المشكلات أو لتحقيق غاية معينة ، وهي تنطلق من خطة مرسومة ، تراعي كل ما من شأنه أن يساهم في تحقيق الأهداف المسطرة من طريقة ووسائل ونظريات .

<< وتعرف كذلك بأنها الانطلاق في مشروع ما أو حل لمشكلة أو بلوغ غاية معينة وفي التعليم تعني القاعدة النَّظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد البرنامج الدراسي[3] . فالمقاربة بهذا الشكل هي مجموعة الاستراتجيات والتصور التي يتم اتخاذها لوضع المنهاج الدراسي وتقييمه .

---

[1] ابن منظور الإفريقي أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، تح: محمد بن عبد الوهاب ومحمد صادق العبيدي ، دار احياء التراث العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط3 ، 1999م ، ج 11 ، مادة (ق ر ب) ، ص 82-83 .

[2] التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي ، الجزائر، 2005م ، العدد 19، ص 02

[3] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية : منظور سيكولوجي حديث ، دار الرَّيحانة ، الجزائر _ط1 ، 2003م ، ص 147

تعرف المقاربة عند زحنين بهية بأنها (الخطة الموجهة لنشاط ما، يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتجية تربوية تحكمها جملة من العوامل المؤثرة، فالمقاربة عبارة عن تصور نظري لعمل هادف يراد تحقيقه[1] .

فالمقاربة تعني التقارب بين الأنشطة التعلمية ويكون هذا تنفيذا لخطة مسطرة من أجل بلوغ غايات وأهدا مرجوة من هذا التقارب .

ومما سبق ذكره نستنتج أن المعنى الإصطلاحي لمفهوم المقاربة هو مجموعة من المبادئ والتصورات التي وضعت بناءا على خطط واستراتجيات محددة بهدف تأسيس منهاج دراسي معين وشامل لكل ما من شأنه أن يساهم في تحقيق النتائج الموجودة وأهداف معينة .

تبدأ باستراتيجية موجهة لمشكل ما، وهذه الإستراتيجية تستلزم طريقة للعمل وكل طريقة بدورها تتطلب تقنية، هذه التقنية تشتمل على مجموعة من الممارسات الإجرائية وفقها يتم تنفيذ وتطبيق استراتيجية المقاربة.

المقاربة من المنظور التعليمي هي :< الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما ترتبط بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما>[2].

المفهوم اللغوي والاصطلاحي للنّص:

أ_ لغة:

لقي النّص اهتمام علماء العّربية على اختلاف مذاهبهم العلمّية، كما حظي النّص بمكانة مرموقة في الدراسات العربية والغربية حتى خصص له علما مستقلا بذاته سمي "" بعلم النّص "«.

---

[1] زحنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية ، وفق منهج المقاربة بالكفاءات ، مجلة الأبحاث ، العدد الثاني ، ديسمبر ، 2014م ، ص 184 .

[2] ينظر : خير الدين هني ، مقاربة تدريس بالكفاءات ، دار الميسر للنشر ، عمان – الأردن ""د- ط"" ، 2005 ، ص 150 .

ورد مهوم النّص في المعاجم العربية القديمة بمعنى : الرّفع والإظهار والتحريك والتّعيين والإثبات ، ذلك إذ عدنا إلى المعاجم العربية القديمة، فإننا نجد لمادة نّص عدة معان منها ما جاء ي لسان العرب لابن منظور تحت المادة المعجمية (ن ص ص)

< رفعك الشّيء، نص الحديث ينصّه نصا:رفعه، وكل ما أظهر، فقد النَصُّ، وقال عمرو بن دينار ما رأيت رجلا أنّص للحديث من الهوى. أي أرفع له،وأسند، يقال نّص الحديث إلى فلان، أي أرفعه، وكذلك نصّصته إليه، ونصّت الدبيةجيّدها:رفعته، ووضع على المنصّة، والمنصّة ما تظهر عليه العروس لترى من بين النساء، والنّصُ النصيصُّ: السير الشديد والحثُّ (...) وأصل النّص أقصى الشيء غايته>[1].

ومن معاني النّص في هذا القول: الإظهار والرفّع والبيان.

كما يدل على معان عدة منها: الظهور والارتفاع والبروز وضم العناصر بعضها إلى بعض، والإدراك والغاية والمنتهى والاستقصاء ي الشيء في إدراكه وفهمه واستيعابه والانتصاب والاستقامة [2].

كما ورد مفهوم في معجم مقاييس اللغّة لابن فارس (ت395ه) كما يلي << نصَّ: النون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشّيء منه قولهم نصّ الحديث إلى فلان: رفعه إليه، والنصُّ في السيَّر أَرْفعَه.

يقال: نصنصة ناقتي، وسير نصّ ونصيص، ومنصّة العروس منه أيضا وبات فلا نمتص على بعيره، أي منتصبّا، ونص كل شيء منتهاه >>[3].

ورد مفهوم النّص في معجم الوسيط بمعاني عديدة منها:(نص الشيء: رفعه

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج:14، ط3، دارالصادر بيروت، 2004م، مادة (ن ص ص) ص 163_162

[2] جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، دار النجاح _المغرب، ط1 _2016، ص 5.

[3] أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغّة،تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع _مصر، ط2 _1979 م، ج5، مادة (ن ص ص)، ص356_357.

وأظهره،ويقال: بلغ الشيء نصَه وبلغنا من الأمر نصّه:شدّته)[1].

ومما ورد في لسان العرب لابن منظور قوله:(ونصَ المتاع نصَ، جعل بعضه على بعض ونصَ الدابة ببعضها نصا: رفعها في السير وكذلك الناقة، النصّ: التحريك. حتى تستخرج الناقة أقصى سيرها)[2].

ومن معاني النص في هذا القول: الضّم وجعل بعضه على بعض، والتّركيب والتّحريك فهي سمات الكلام المتراكب ليصبح النّص نصا.

أورد الفيروز آبادي في مادة (نصص) قوله :<< نصّ الحديث رفَعهُ >>[3].

نرى أن هناك عدم وجود اختلاف يذكر في معنى ""النص"" بين المعاجم العربية القديمة فما نجده عند ابن منظور في لسان العرب نجده في قاموس المحيط عند فيروز أبادي.

ولقد حدد الدكتور محمد عمّارة المعنى اللغوي للنصّ فيقول :(إنَ النصَ من حيث اللغّة إنما يشمل مطلق الملفوظ والمكتوب، فكلّ عبارة مأثور أو منشأة هي النص)[4]

ب_ اصطلاحا:

أخذ مفهوم النص في الدراسات العربية مكانة هامة، حيث نجد عدة دراسات عربية وجهود الباحثين التي ساهمت في تطوير وتجسيد هذا المفهوم.

---

[1]شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4 _2004م،مادة (ن ص ص)، ص 925.

[2]ابن منظور، لسان العرب، ج14، مادة (ن ص ص)، ص 162.

[3]الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج1، دار أحياء التراث العربي، 1997 م، مادة (نص)

[4]محمد عمارة، النّص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود التاريخية، ط1، دار الفكر المعاصر _ بيروت، 1998م، ص33.

ومن المساهمات العربية نجد الباحث "طه عبد الرحمن" الذّي يعرف النّص انّه :(كلّ بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات)[1].

ويعد طه عبد الرحمن النّص يتكون من عدد من الجمل والعبارات السليمة والواضحة وتربطها علاقات الانسجام والتّناسق بينها، وكلّ جملة تليها أخرى وتكملها حيث تربطها علاقات عديدة واردة من الجمل السابقة أو اللاحقة.

ويعر الدكتور ""سعد مصلوح"" النّص فيقول :(أما النّص فليس إلا سلسلة من الجمل كل منها يفيد السامع فائدة يحسن السكوت عليها، وهو مجرد حاصل جمع للجمل، أو لنماذج الجمل، الداخلة في تشكيله)[2].

أمّا الباحث صلاح فضل يعرفه بأنّه :(القول اللّغوي المكتفي بذاته والمكتمل في دلالته).

فالنّص حسب منظور صلاح فضل وحدة لغوية مستقلة لذاتها مختلفة الدّلالة، مكتفية بذاتها ومنفصلة عن البثّ والمستقبل.

ويعرفه الشريف الجرجاني بقوله :(النّص ما ازداد وضوحا على الظاهر لمعنى المتكلم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذّا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي،

ويغتم بغمي، كان نصا في بيان محبته والنّص ما لا يحتمل إلى معنى واحدا، وقيل ما لا يحتمل التأويل)[3].

---

[1] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء ،بيروت، ط2، 2000م، ص 35.

[2] أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة الزهراء الشروق _مصر، ط1،2001م، ص 21.

[3] علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة _القاهرة، [د.ت] _[د.ت]، ص 202 _203.

والنصّ هو {عبارة عن وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية تحكمها مبادئ أدبية تنتجها ذات فردية أو جماعية}[1].

ويعرف الدكتور خليل أحمد خليل في معجمه المصطلحات اللغوية النصّ بأنه:

- يعني في العربية: الرفع البالغ ومنه منصّة العروس.
- النصّ كلام مفهوم المعنى مرجع.
- التنصيص المبالغة في النص.
- النصّ هو النسيج، أي الكتابة الأصلية الصحّيحة المنتوج على منوالها الفريدة مقابل الملاحظات والشروحات والتعليقات.
- النصّ كل مدونة مطبوعة أو مخطوطة، ومنه النصّ المشترك.
- سياق النص _ مسافة أجزاء من نص سابق استشهاد أو تليه، فتمده بمعناه الصحيح.
- التساوق هو التأليف بين أجزاء الكل: تناسق القصيدة تساوق الكلام[2].

ومن المحاولات التي تعتبر هامة في مجال الدراسات العربية لتعريف النّصّ نجد محاولة الدكتور ""محمد مفتاح"" حيث يقول بأنه:(مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة)[3] كما يرى أن النصّ:(وحدات لغوية منضدة منسقة ومنسجمة)[4].

والملاحظ على هذا التعريف انه حاول الإحاطة بجميع الجوانب المتعلقة بالنصّ فقوله إنه مدونة حدث كلامي معناه أنه يتألف من الكلام لا من أشياء أخرى، وهو حدث بمعنى أنه

---

[1] محمد عزّام، النّص الغائب تجليات التناصف الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب _دمشق، ط1، 2001م،ص 26.

[2] خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات العربية، دار الفكر اللبناني بيروت، ط1، 1995م، ص 176 _177.

[3] محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري "" إستراتجيةالتناص "" ، المركز الثقافي العربي _الدار البيضاء _ بيروت ،1992م ، ط3 ، ص 120 .

[4] محمد مفتاح ، التشابه والاختلاف ، المركز الثقافي العربي _الدار البيضاء _بيروت ،1996م ، ط1 ، ص 15 .

مرتبط بزمان ومكان معينين، يؤدي وظائف متعددة أهمها التواصل والتفاعل ويهدف إلى إيصال المعلومات ونقل الخبرات والمعارف والتجارب على المتلقي، النّص عنده مدونة كلامية، ووحدة تواصل وتفاعل وله بداية ونهاية، أي أنه مختلف كتّابيا كما يتضمن جانب معنوي لأنّه يتولد من أحداث تاريخية ونفسّية ولغوية ... وتتناسل منه أحداث لغوية أخرى لاحقة له[1].

أما في الدراسّات الغربية لقد تعددت وتنوعت التعريفات فنجدها اتخذت اتجاهات وأشكالا مختلفة وفيما يلي عرض لمفهوم النصّ عند الدارسين الغربيين:

عند جوليا كريستيا يعرف النصّ بأنه:{جهاز عابر لساني يعيد توزيع النظّام اللساني بواسطة الرّبط بين الكلام تواصلي يهدف إلى الأخبار المباشر بين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه والمتزامنة معه، النصّ إنتاجية}[2].

يعني هذا التعريف الذي قدمته جوليا كري ستيفاما يلي:

أ–أن علاقته بلسان الذي يقع بداخله هي علاقة إعادة توزيع (صادمة بناءة) ولذلك فهو قابل للتناول عبر المقولات المنطقية لأعبر المقولات اللسانية الخالصة .

ب–أنه ترحال للنصوص وتداخل نصيّ ، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة متقطعة من نصوص أخرى[3] .

و النصّ بذلك يعتبر عملية إنتاجية تعني أمرين ، الأول علاقته باللغة التي يتموقع بها فتصبح من قبيل إعادة التوزيع ، قابل للتناول عبر المقولات اللغوية ، أما الثاني عملية استبدال من النصوص أخرى ، أي عملية تناص[4] .

---

[1] محمد مفتاح، تحليل الخطاب الشعري "" استراتيجيةالتناص"«، ص 120.

[2] جوليا كري ستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي،مراجعة: عبد الجليل ناظر، ط2، دار توبقال للنشّر _ المغرب، 1997م _ ص21.

[3] جوليا كري ستيفا، علم النصّ، تر: ريد الزّاهي، ص 21.

[4] صلاح فضل، مناهج النقّد المعاصر، إفريقياالشرق المغرب _2013م، ص127_128.

من خلال ما تقدم ذكره يتبين لنا أنّ النصّ في نظر جوليا كريستيفا عبارة عن خاصية إنتاجية معنى هذا أنه في نظرها يتشكل بناءا على تركمات مختلفة يستحضرها الناصّ ليحدث إنتاجا جديدا وبهذا يكون النص متضمنا لمقولات مأخوذة من نصوص أخرى وفي هذا الصدد نشير إلى مفهوم التناص الذي أولته الباحثة اهتماما كبيرا .

أمّا تعريف ""فاولر"" في كتابه ""للسانيات والرواية"" فنجده يعطي للنص اتجاهات مختلفة حيث نجده يقول :(ان النصّ يعني البنية النصّية الأكثر إدراكا ، ومعاينة... وعند اللساني هذه البنية هي متوالية من الجمل المترابطة يما بينها ، تشكل استمرار وانسجاما على صعيد تلك المتوالية) .

والنصّ حسب هيمسليف : (هو مجموعة منتهية من الجمل والعبارات المكتوبة أو المنطوقة ، طويلة أو قصيرة ، قديمة أو جديدة . حيث تكون خطابا لاحق نوعي والمطابق بالاستمرار لموقف إنتاجياتها ، فهي بنيّة كليّة ينظر إليها عبر عدّة مستويّات "" صوتيّة _تركيبيّة_دلاليّة_تداوليّة "")[1] .

نجد رولاند بارت في تعريفه للنصّ من دلالة الاشتقاقية لمصطلح النصّ فيقول:(النصّ نسيج كلمات منسقة في تأليف معين ، بحيث هو يفرض شكلا يكون على قدر المستطاع ثابتا ووحيدًا)[2] ، ثم يشرح ذلك فيقول :(إنّ النصّ من حيث انه نسيج فهو مرتبط بالكتابة ويشاطر التأليف المنجز به حالته الروحية علو المصدر وذلك انه بصفته رسما بالحروف فهو إحياء بالكلام ""الظهور"" وأيضا بتشابك النسيج وذلك يكسبه صفة الاستمرارية أي التركيب والترتيب .

---

[1] صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ع 164، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت: أغسطس، 1997 م، ص 132.

[2] عنان بن ذا ريل، النصّ والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، دراسة منشورات، اتحاد كتاب العرب _(د.ط)، 2000م، ص17.

أما مفهومه من خلال جهود هاريس وجهود تشومسكي ، وأنهما من أبرز المهتمين بعلم النّص إذْ يقترحان نموذّجا غنيّا بالنظّام اللغوي ونظام النصّ ، حيث وضع معايير النصّية تحدث من خلالهما عن عملية تلقي النصّ واعتبر النصّ تشكيلة لغوية ذات معنى تستهد الاتصال .

والنّص عند توذروف :(النصّ يمكن أن يكون جملة ، كما يمكن أن يكون كتابا بأكمله، وان تعريف النصّ يقوم على أساس الاستقلالية وانغلاقيه، وهما الخاصيتان اللتان تميزانه،فهو يؤلف نظاما خاصا به،لا يجوز تسويته مع النظّام الذّي يتم به تركيب الجمل).

ومن خلال هذّا التعريف يتبين أن الفيلسوف الفرنسي بلغاري، صاحب كتاب شاعرية النثر يؤكد انغلاق النصّ واكتفاءه بذّاته، كونه هو كيان مستقل نستطيع التعامل معه دون أخذ بعين الاعتبار الكاتب أو السياق وهذّا ما يعني تبني فكرة ""موت المؤلف "" فالنصّ هو وحدة مستقلة بذاتها له قوانينه الداخلية التي تمكننا من التفاعل معا هذّا النصّ.

وأكد ""دافيد كريستال""في تحديده لمفهوم النصّ على الامتداد في الوظيفة الاتصالية ووضع لكل نص نموذج فمثّل للنصوص الطويلة بالتقارير الإخبارية والقصائد.

أمّا ""ر.هارفج"" :(أنه ترابط مستمر للاستبدالاتالسنتجميمية التي تظهر الترابط النحوي في النصّ وتفهم من ذلك أن الوسائل اللغوية تقدم ترابط يحدد خاصية الامتداد الأفقي للنصّ)[1]

أما النصّ من الناحية البيداغوجية يمكن تعريفه بأنّه :(وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف و العروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس

[1]ينظر: سعيد حسن بحيري ، علم اللغة النص _المفاهيم والاتجاهات ، مكتبة لبنان ، ناشرون العالمية للنشر الشركة ""لونجمان"" ، ط1 ، 1997 ، ص 121_122_119 .

والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المتميزة التي صارت تقدّمها علوم اللسان في دراسة وما في ذلكّ من فائدة جليلة تعود بالنفع على العملية التعليمية)[1] .

كما يعرف النصّ بأنّه :(وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعا معيّنا، ويتم اختياره لغايات تعليمية، كتنمية قدرات الفهم والتحليل، والتذكر لدى التلاميذ وكذلك إكسابهم معلومات معينة في مجال محدد)[2].

والنصّ في الاصطلاح التعليمي هو :(الوحدة الموضوعية وفق قواعد لغوية وأسلوبية معينة، تحمل مفاهيم يستقيها القارئ من خلال فهمه وتحليله)[3].

ج/_ مفهوم النصيّة:

تعتبر النصيّة أهم مبحث في لسانيّات النصّ، وتعرف في الدراسّات الحديّثة بصة عامة، بأنّها :(المقومات التي يتميز بها النصّ عن اللانص، كما أنّها تمثل المباحث الأساسية للنّص)[4].

ومن خلال هذا التعريف يمكن القول بأن النصيّة هي مجموعة المعايير والشروط التي يعتبر وجودها أساسا مشروعا لإيجاد النصوص.

---

[1]بشير إبراهيم إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، إربد_الاردن ، ط1 ، 2007 ، ص129 .

[2]سميرة رجم ، نحو مقاربة التواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي ،أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة الإخوةمنتوري _قسنطينة _الجزائر ، 2015 م_2016 م ، ص 209 .

[3]سلوى فريدة ، المقاربة النصيّة ودورها ي تنمية مهارات التعبير الكتابيّ ""مذكرة الماستر"" ، كلية الآداب واللات ، جامعة قاصدي مرباح_ورقلة_الجزائر ، 2016 م، ص 11 .

[4]محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقاته، الدار العربيّة للعلوم، منشورات الاختلاف _الجزائر، ط1، 2008 م، ص81.

مفهوم المقاربة النصيّة :

تعتبر المقاربة النصيّة مقاربة بيداغوجية، تصبو في جوهرها إلى امتلاك المعارف التي يحملها النصّ الثقافية . الأخلاقية . الاجتماعية من جهة ، وتسعى أيضا إلى إكساب المتعلم ناصية اللغة من جهة أخرى ، كما تعد من أهم رواد المقاربة بالكفاءات المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية والتي يقصد بها من الناحيّة البيداغوجية :(مجموعة طرائق التعامل مع النصّ وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية)[1] .

ويتم ذلك بقراءة النصّ وتحليله وتفكيكه إلى عناصره المكونة له، بمعرفة نمطه وخصائصه ومعانيه، ثم التعامل معا أدواته المختلفة من اتسّاق وانسجام، وما يتعلق بهما كل هذا يسهم في إكساب المتعلمين لملكة لغوية من هم النصوص وإنتاجها في المواق والأوضاع المناسبة.

المقاربة النصيّة هي لفظ مكون من مصطلحين ""المقاربة والنصّ"" ، وهذا يدل على أنها طرائق وآليات تحليل النصّ إلى بينياتها الفكرية واللغوية وفق المستويات التالية :الصوتية والصرفية والتركيبية والدّلالية وذلك مع مراعاة خصائص المادة التعليمية وذلك انطلاقا من جعل النصّ محورا أساسيا لجميع التعليمات ونشاطات اللغة .

جاء تعريف المقاربة النصيّة في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية بأنّها :

<<اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي ادراكه في شمولية ، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله. جميع. فروع اللغة ، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية والدلالية والنحوية

[1] عبد الكريم بن محمد، أسس تعليم اللغة العربية وتعلمها وق المقاربة النصيّة، مجلة المقال، العدد السادس، فيفري، 2018م، ص 25.

والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النصّ المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية ، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة >>[1] .

بناءا على هذا يمكن اعتبار المقاربة النصية منهجا أو طريقة لدراسة النص من منظور تعليمي وذلك بجعل النص بمختلف أشكاله محورا تدور حوله أنشطة اللغة ، هو المنطلق الأساس في مسار الدرس كونه يمثل بنية كبرى وركيزة أساسية التي تظهر فيها المستويات اللغوية وتنعكس فيها مختلف المؤشرات ""السياقية و الثقافية والاجتماعية ""ومنه يكون النص الطريق المؤدي إلى ممارسة الفعل التعليمي من أجل تنمية المهارات اللغوية للمتعلم وإكسابه الخبرات والمعارف من أجل تكوينه للقدرة على التلقي وإنتاج عدد لامتناهي من الجمل .

يعرفها الدكتور منذر عياشي :(الدراسة اللغوية للنصّ) ومنه فقول أنّها تحليل معنوي وبنيوي للنصّ بعيدا عن الأحكام المسبقة .

كما تعتمد المقاربة النصيّة على دراسة الظواهر النصيّة من خلال وظائف الكلمات داخل التركيب، وتحليل الألفاظوالجمل. ونقد الأساليب اللغّوية ودراسة الخصائص التركيبة لبعض الفقرات، وإدراك المعنى، وفهم السياق والمقام، واستكشاف طاقات النّص التعبيرية والبنى العميقة للغة،والاستبدلات المختلفة، كل ذلك بهدف إكساب المتعلم القدرة علىانتتاج النصّ وفق منواله، أو الكفاءة في توظيف بعض خصائصه، وذلك بعد معرفة العلاقة بين مكونات النصّ[2].

---

[1]وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج _الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية _مرحلة التعليم المتوسط _ص35 .

[2]عبد الحميد كحيحة ، تدريس قواعد اللغّة العربية. بالمقاربة النصيّة في المرحلة الثانوية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستر ، جامعة قاصدي مرباح_ ورقلة_ 2011م ،ص 59 .

كما تعرف المقاربة النصيّة من المنظور البيداغوجي :(تعليمية تهتم بدراسة بنية النصّ ونظامه ،إذ أنّ تعليم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب ، أو نصّ متكامل الأجزاء ...)[1] .

تعني هذا التعامل مع شكل النصّ أي مع نوعه ونمطه ومؤشراته وتحليله ، إلى عناصر وأجزاء مكونة له ومراعاة الانسجام والاتساق بين الأنشطة .

بناءات على ما سبق ذكره يمكن القول بأن المقاربة النصيّة هي طريقة ي تناول النصوص، وتدريس أنشطتها << وجعل النصوص بمختلف أشكالها من الحكاية والمقطوعة والحوار والنشيد أو بمختلف أنماطه: الإخباري _الحواري_ الوصفي، منطلقا لجميع الأنشط اللغوية ومحلّا لممارسة العل التعليمي من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية من الاستماع والقراءة والكتابة اللازمة الوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة >>[2].

من خلال النصوص التي يتلقاها المتعلم يكتشف ويستنبط العديد من المعاني والألفاظ، وقيما _دينية_اجتماعية_ثقافية_تربوية_وطنية ... مثلا ""حب الوطن من الإيمان يعلمه حب وطنه والانتماء إلى هذا البلد العزيز وعاداته وتقاليده، يتعلم قواعد الله العربية ونونها، ويتعر على أنماط النصوص ويدرك مؤشراتها مثلا ""النمط السردي"" يميزه كونه يعتمد على سرد أحداث الواقعة، وهذا ليصل لي تحقيق الغايات التي سطرها المنهاج.

[1]مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، جانفي ، ص05 .

[2]الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي . وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى _الجزائر ،[د.ط] ، 2012 م ،ص 122 .

مفهوم الكفاءة :

أ_ لغة:

كافأَه على الشيء مُكَافَأة :جازَاه .

الكُفء: النظير وكذلك الكُفْء والكفء.

المصدر الكفَاءَة ويقول كِفاء له بالكسر وهو في الأصل ، مصدر أي لا نظير له .

والكفاءة في العمل : القدرة عليه وحسن تصرفه [1] .

ب_ اصطلاحا:

الكفاءة هي نظام المعارف المفهومية والإجرائية المنظمة في مخططات عملية، والتي يكمن داخل عائلة من الوضعيات على التعرف على مهمة المشكلة (أي العمل في صيغة المشكلة وحلها بعملية ناجحة)[2]. .

فالكفاءة هي ما يملكه الفرد من معارف وقدرات تمكنه من مواجهة مشاكل والعمل على حلها في مواقف مختلفة .

الكفاءة هي نشاط معرفي ومهاري يمارس على وضعيات وهي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية مشكلة للتأكيد أن التلميذ قد اكتسب كفاءة، وان المعلم يطلب منه أن يحل المشكل.

---

[1] ابن منظور ، لسان العرب ، مادة "كفء" ، ج5 ، ص 3892

[2] وزارة التربية الوطنية ، دليل منهجي في التقويم التربوي ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد _نوفمبر ، 2010 م، ص 173 .

أما الكفاءة ي المجال التعليمي هي :(مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات يكتسبها الطالب نتيجة إعداده وفق برنامج تعليمي معين، يوجه سلوكه ويرتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن يسمح له بممارسة مهمته بسهولة)[1].

فالكفاءة تعني مستو من الفعالية تظهر في سلوك المتعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي.

والكفاءة من منظور تعليمي هي مدى قدرة النظّام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه ، كما أنّها تشير إلى التمكن من خاصية معينة ، أو مهارة ما توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل : القراءة _ التكيف الاجتماعي .

بعد التعرف على مفهوم الكفاءة سوف نتطرق إلى مفهوم الكفاية :

أ _ لغة:

أتى في لسان العرب "«(كفّى يكْفِي كفايّةً إذا قام بالأمر، وفي حديث دعاء الطعام: غير مكافئ ...وفي رواية غير مكْفِيّ، من الكفاية، فيكون من المعتلّ.يعني: أنّ الله تعالى هو المطعم والكافي)[2].

يشير لفظ الكفاية في معاجم اللغة إلى معاني القدرة،الجودة،القيامبالأمر ،تحقيق المطلوب والقدرة عليه ، وفعلها : كَفى ، يكْفي ، كِفَايةً ،أي استغنى به عن غيره .

ويقال: كَفَاه الشيء كِفايةً، فهو. كافٍ وفي القرآن :{فسيكفيكم الله } .

ب_ اصطلاحا:

أشار ""جود"" : أن الكفاية هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها ، مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات .

---

[1] المعجم التربوي ، مصطلحات ومفاهيم تربوية ، وزارة التربوية الوطنية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، ملحقة سعيدة جهوية ، ص 28 .

[2] ابن منظور ، لسان العرب ، مادة "كَفَى"" .

الكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات والتي تنعكس على سلوك المتعلم المتدرب وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية،خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله، مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

الكفاية هي مدى قدرة الرد على قيام بأمر ما دون بذل أي مجهود معا اختصار في الوقت ، أما بالنسبة للتلميذ المتمدرس هي مدى قدرته ،على توظيف مهارته وخبراته ومعارف السابقة عند مواجهته أي موقف تعليمي .

وعلى المعلم أن يمتلك مجموعة من الكفايات هي :

- التمكن من المعلومات في المجال التعليمي التخصصي الذي يقوم بتدريسه .
- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتحسن العلاقات الإنسانية .
- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم .

أما تعريف الكفاية من منظور البيداغوجي:(قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة)[1].

[1] د. محمد الدريج ، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج ، من منشورات وسيس ، سلسلة ""المعرفة للجميع"" ، العدد 16 أكتوبر 2000 م .

ويرى دوكتيلأنّ :(الكفاية هي مجموعة من القدرات ""الأنشطة"" المرتبة التي تطبق على المحتويات في اطار فئة معينة من الوضعيات من أجل حل المشكلات التي تطرحها تلك الوضعيات)[1] .

أ_ التعريف اللغوي للغة:

لغا: اللّغو واللغات: السقيط وما لا يعتد به من كلام وغيره،وليحصل منه على فائدة ولا نفع، واللّغو في الإيمان مالا يعقد عليه القلب[2].

وهي اسم ثلاثي على وزن فعة ، أصله لغوة على وزن فعْلة ، فحذت لامه ، وهو من الفعل الثلاثي المتعدّي بحرف : لغا بكذا أي تكلم ، اللغة هي التكلم .

ب_ التعريف الاصطلاحي للغة :

وصفها ابن خلدون بقوله : (اعلم أنّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة ، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني ، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب)[3] .

عرفها ابن حزم بأنّها : (ألفاظ يعبر بها عن المسميات ، وعن المعاني المراد إفهامها ، ولكل أمة لغتهم)[4] .

وقال إبراهيم أنيس في تعريف معنى اللغة :(نظام عرفي لرموز صوتية، يستغلها الناس في الاتصال بعضهم ببعض).

---

[1]كرافيه روجرز، بيداغوجيا الإدماج، تر: نصر الدين الجافيّ وحماني أقفلي، مكتبة المدارس _الدار البيضاء، ط1، 2011 م، ص 269.

[2]ابن منظور ، لسان العرب ، مادة "" لغا"" ، ص

[3]ابن خلدون،المقدمة، ج1، دار الكتب العلمية،بيرت لبنان، ط4، 1978 م، ص 55.

[4]ابن حزم ، الإحكام في أصول الأحكام ، ج1 ، دار الفكر _القاهرة _مصر ، [د.ط]، 1978 م ، ص 22.

وقال عادل خلف:(نظام إنساني من الرمز الصوتي متفق عليه، كل في بيئته، للتعبير عن المعنى والاتصال، ويتعدد بتعدد بيئات الاتفاق)

ويعرفها عبد الوهاب هاشّم:(إن اللّغة نظم متوافقة من الرموز الصوتية الإرادية العرفية لتلبية الاحتياجات الفردية والاجتماعية)

اللغة نظام صوتي يمتلك سياقا اجتماعيا وثقافيا له دلالته ورموزه وهو قابل للنمو والتطور يخضع في ذلك للظروف التاريخية التي يمر بها المجتمع.

ويعرها ابن جني بأنها :(أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم).

مفهوم الكفاية اللغوية :

هي مجموعة من القواعد التي تمكن الفرد من تكوين عدد لا متناهي من الجمل القابلة للفهم في لغته ، وتمكنه كذلك من التعرف على الجمل الأخرى التي يتلقاها ، أي التمكن من الخطابات مع القدرة على التحكم في المكونات الصوتية والمورو_تركيبية والخطابية والتفاعلية والموسوعية [1] .

يعتبر تشو مسكي من اللسانيّن المحدثين، حيث يعرف الكفاية اللغوية بأنّها :(نظام ثابت من المبادئ المولدة والتي تمكن كل واحدة منا من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعرف التلقائي على الجمل، على اعتبار أنّها تنتمي إلى هذه لغة، حتى وان كان غير قادر على معرفة لماذا، وغير قادر على تفسير ذلك)[2].

وقد انطلق في تحديد هذا المفهوم من التسليم بوجود خصائص بيولوجية فطرية وكونية مسؤولة عن ذلك ، والاستعداد المسبق لدى كل فرد لاكتساب اللغة ، ومن هذا المنطلق حدّد الكفاية اللغوية باعتبارها معارف ضمنيّة افتراضية مشكلة من قواعد لسانية متناهية تمكننا من

---

[1] عبد الكريم غريب ، الكفايات والاستراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، ط4 ،ديسمبر 2009م ،منشورات عالم التربية ، ص 75 .

[2] ينظر: محمد الدريّج ، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس للمنهاج المندمج ، ص 45 .

إنجاز عدد غير محدد من الجمل ، الكفاية إذن طاقة فردية كامنة ، والإنجاز ممارسة تفاعلية تعد بمثابة تنشيط للكفاية في وضعيات تواصلية محددّة [1] .

وهكذّا إن الكفاية اللغوية التي يتحدث عنها تشو مسكي، ليست سلوكا إنها مجموعة من القواعد التي تسير وتوجه السلوكيات اللغوية، دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها حيث يعطي للكفاية بعدا جديدا، إذ يعتبرها ملكة الانسجام والتلاؤم.

وعندما يتم التدريس بناءا على مبدأ الكفاية اللغوية ، يتم الاهتمام بكل مكونات شخصية الطالب ، أي أنه يتم الاهتمام بالجانب الحركي و الجانب العقلي والجانب الوجداني .

والكفاية عند برجيل عبارة عن عدد من المعارف الذهنية والعملية والتي يتم تنظيمها داخل إطار معين، وإذا كانت الكفاية هي القدرة على تنظيم الحركات الأولية في أفق نشاط اجتماعي أنها عبارة عن تنظيم يقوم بتوظيف نية صاحبها الذي يملكها.

[1] محمد مساعدي ، مفهوم الكفاية من اللسانيات إلى بيداغوجيا الإدماج ، ص 126 .

الفصل الأول

المطلب الأول: مكانة المقاربة النصيّة في المدرسة الجزائرية

1 _ واقع المقاربة النصيّة في المنظومة التربوية:

عرف ميدان التعليم في الجزائر، إصلاحات تربوية عديدة من أجل الحصول على محصول تعليمي للوصول إلى إصلاح القطاع التعليمي، ومواكبة المستجدات التي يشهدها العالم، في مختلف العلوم ""التربية _ الاجتماع _ الإعلام الآلي _اللسانيات""، لاسيما بعد تدهور والتعثر في الطريقة التقليدية القائمة على المعلم وكفاءته، هذا ما أدى إلى ظهور العديد من المقاربات البيداغوجية ، وكانت الضرورة الملحة لتبني طرائق وأسس جديدة ، تتيح الفرص كي يتفاعل التلميذ مع معلمه ، وهذّا بغية الرّفع من قيمة اللّغة العربيّة ، وبذلك يتحول المتعلم من متلقي سلبي إلي عضو فاعل ، في العملية التعليمية التعلُمية .

وفي خضم هذه التغيرات التي شهدتها الساحة التعليمية، منذ استقلال الجزائر، من تبني العديد من المقارّبات البيداغوجية، التي رافقت الإصلاح التربوي للمنظومة التربوية، بدءا بالنظام التدريس بالمضامين وصولا إلى بيداغوجية الأهداف، إلا أن التعليم في إطار هاتين المقاربتين ، تميز بالقصور والرّكود ، القائم على حشو المعلومات في ذهن المتعلم ، كونه العضو المتلقي في هذّه العملية التعليمية .

هذّا ما أدّى ودفع إلى تبني المقاربة النصيّة، التي تعد من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، ولقد حظيت المقاربة النصيّة في إطار إصلاح المناهج التعليمية، بأهمية كبرى، لعلاقتها الوطيدة بالاكتساب المعرفي، من أجل تمكين المتعلم من اكتساب المعارف، لا لتخزينها، بل لتجسيدها في محيط المتعلم.

إنّ المقاربة النصيّة مولود جديد، أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات، بعد فشل الممارسة التعليمية التقليدية، التي كانت تجهل البعد النصيّ، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير، من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم ، بمفردات

جديدة ، واعتباره خزانا لعبارات وصيغ ، بالإمكان حفظها والنسج على منوالها ، أو تحليل النصوص بغية فهمها، والتطرق إلى معانيها، من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية[1] .

ويعد المتعلم محور وأساس العملية التعليمية _التعلمية ، لذا وجب معرفة قدراته وخصوصياته واستعداداته ، حيث أنّ نجاح المدرس في مهمته ، يتوقف على معرفة هذه الخصوصيات نظرا لارتباطها بالتحصيل الدراسي .

"" المتعلم كائن حي نامي، متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه وله ما يحفزه، وما يمنعه من الإقبال على التعلم، وله مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته، في العائلة والمدرسة، وفي من عاش معهم، ومن رافقهم، ومن تعلم على أيديهم، والمتعلم هو الذّي يبني معرفته معتمدا في ذلك على النشاط الذاتي ""[2].

وإلى جانب المقاربة بالكفاءات ظهرت المقاربة النصيّة ، التي اعتمدت كطريقة في تدريس أنشطة اللغّة العربية ، المتمثلة في القراءة والقواعد والتعبير بشقية الشوي والكتابي ، وذلك انطلاقا من النصّ ، الذي تتخذّه محورا أساسيا في تعليم اللغة العربية ، ومنطلقا للأنشطة التّي تلّيه ، ويتم ذلك بقراءة النص وتحليله وتفكيكه ، إلى عناصره المكونة له بمعرفة نمطه وخصائصه ومعانيه ، ثمّ التعامل مع أدواته المختلفة ، من اتساق وانسّجام ، وما يتعلق بهما ، كل هذّا يسهم في إكساب المتعلمين لملكة نصيّة .

المقاربة النصيّة، أو الطريقة التكاملية، أو طريقة النصوص المتكاملة، كما هو موجود في بعض الكتب، طريقة حديثة في التدريس أنشطة اللغة العربية، من خلال النصوص الأدبية والشّعرية والنثرية، بوصفها وحدة متكاملة متماسكة البناء، تدور حولها الأنشطة من قراءة

[1] بتصرف : وزراة التربية الوطنية ، الوثيقة المراقة للمنهاج السنة الثالثة متوسط ، ص 7 .

[2] أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية ، ج2 ، دار النهضة العربية _بيروت ،2006 م ، ط1 ، ص 20.

وكتابة وقواعد ونشيد وقصة وحكاية ورواية، حيث يصبح النصّ هنا ميدانا خصبا وغنيّا، للممارسة الفعل التعليمي والوصول بالمتعلم إلى التحكم في متل هاته الكفاءات المبرمجة.

المقاربّة النصيّة من أهم المصطلحات المتواجدة في النظام التربوي، وحققت تحولا هاما في المجال التعليمي، حيث انتقلت من كونها فكرة راهن عليها، المستشارون والخبراء التربويون مؤكدين على إيجابيتها إلى مقاربة رائدة في الميدان البيداغوجي ، الذّي ما فتئ يعاني من تعثر في سيرورة العملية التعليمية ، وتدهّور في المنظومة التربوية ، مما دفع به للسعي بصورة جليّة إلى معالجة هذه الثغرات وتجاوز تلك العقبات .

لذلك كانت المقاربة النصيّة، على مستوى التحدي والمواجهة في النهوض بالمستوى التعليمي، لكونها وسيلة هامة في عملية التعليم ولها التأثير المباشر على كل من المعلم والمتعلم، إذ تربط بين عدّة أنشطة مما يسهل تلقيّ المعرفة.

المقاربة النصيّة من حيث هي مقاربة تعليمية ، حيث تدعوا إلى تناول اللغة في مظاهرها الداخلية ، أي في مستوياتها وأنظمتها ""الصوتية ، الإفرادية ، التركيبية ، والدلالية "" ، وفي ربطها بالسياق تداولا وإنتاجا ، أي المزج بين عناصر اللغة وعناصر السياق المرتبطة بالمتكلم والمخاطب ، وفي كل الظروف لإنتاج العملية التبليغية ، بحيث تكون اللغة متجددة لا نمطية ، المقاربة النصية تكون منهجا عمليا يحلل النصّ من الداخل ، حيث قامت المقاربة النصيّة على فلسفة التعليم وتعلم اللغة ، من منظور جديد.

إنّ الصيحة التي ينبغي أن تدوي في مدارسنا، هي تلك الصيحة التي تنادي بتوجيه القسط الأكبر من عنايتنا بأطفالنا إلى تعلم اللغة العربيّة، في مراحل الدراسة جميعها.

اعتبرت الغاية من تدريس اللغة العربية هي تمرين المتعلم على القراءة والكتابة والتخاطب، بسهولة ويسر قصد التواصل مع غيره، بكيفية تسهل له العيش في بيئاته المختلفة، " الطبيعية، الاجتماعية، العلمية، الثقافية «، وبذلك تصبح اللغة أداة التواصل والتفاهم، والتفكير السليم، وتساعد على تنمية القدرات الفكرية والثقافية للمتعلم.

كما تسعى المقاربة النصيّة، إلى تفعيل مهارات التفكير المتنوعة للمتعلم، من خلال التنويع في النصوص في المراحل التعليمية، التابعة واعتماد استراتيجيات كفيلة بتكوين فرد قادر على الفهم والتذكر، والنقد والتحليل والاستنتاج، والتركيب ومواجهة ما يصادفه من مشكلات فكرية أثناء، العملية التعليم.

ولمعرفة مكانة المقاربة النصيّة في المنظومة التربوية، لابد أن نتطرق إلى المقاربات التي تعايشت معها.

1_ المقاربة بالأهداف:

أ. الهدف:

لغة: مادة "ه د ف"، هدف إلى الشيء، قصده وأسرع إليه، والهدف والغرض توجيه إلى سهام.

اصطلاحا: يعرفه فؤاد قلادة بأنّه :(مقصد مصبوغ في عبارة تصدق تغيرا مقترحا، ويراد إحداثه في التلميذ،ويضيف: ومن ثم الهدف عبارة عن توضيح ما سوف، يكون عليه سلوك التلميذ، بعد تمام نجاحه بالخبرة)[1].

الهدف التعليمي هو عبارة لغوية تصف مطلبا في إحداث تغيير متوقع في سلوك المتعلم، حيث يكون السلوك المطلوب قابلا للقياس وقابل للتحقيق ويمكن ملاحظته[2].

1_1 خصائص المقاربة بالأهداف:

أ. الفصل بين المواد المدرسية التي تضمنها المنهج:

وهذا بتدريس كل مادة على حدة، وتخصيص لها امتحان وكتاب خاص بها.

---

[1]محمد بن يحي زكريا، عباس محمود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية ونحسين مستواهم، 2006م، ص 21.

[2]سامي السلطي عريج، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر،[د_ط]، 2000م، ص 45.

ب . طريقة التدريس المتبعة في طريقة الإلقاء:

""فطريقة التدريس هي الإلقاء من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ، فكلما استطاع التلميذ أن يردد أو يدون ما عرفه، فإن ذلك يعد دليلا على التحصيل التربوي المعرفي، والمدرس هو مصدر المعلومات والتلميذ في موق سلبي يقتصر عمله على تلقي المعلومات وتنفيذ ما يطلب منه، دون اعتراض [1].

ج . عدم تكامل أهداف التعلم:

يقتصر هذا التنظير على نقل المعلومات إلى عقل التلميذ، وحفظها مع إهمال تنمية التفكير وأساليب حل المشكلات.

د ـ الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعلومات :

أصبح الكتاب المدرسي هو الركيزة الأساسية، والدعامة التي يقوم عليها هذا المنهج بعدما كان هدفه هو المادة الدراسية، حيث يتقيد المدرس والمتعلم بالكتاب المدرسي، كونه يزود المتعلم بالمعلومات والأفكار والمعارف، ويثري رصيده اللغوي ومعرفي وعلمي.

هـ . اقتصار التقويم على التحصيل فقط:

لما كان هذا المنهج يهتم بالجوانب المعرفية، فقط مقتصرا منها خاصة على الحفظ والاستظهار، لذلك اقتصر على جانب التحصيل، ويتجاهل باقي الأهداف التربوية[2].

2_1 المرتكزات الأساسية لبيداغوجيا الأهداف :

يمكن اعتبار ""تايلر"" أول من وضع الأسس الأولى لمقاربة الأهداف ، منذ 1934م، ومن المرتكزات الأساسية لبيداغوجيا الأهداف هي :

أ . الفلسفة البراغماتية :

---

[1] فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها ، دار الكلمة ،ط1 ، 2008 م، ص 339 .

[2] فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها وأسسها وعناصرها تنظيماتها، ص340 .

من أبرز ممثلي هذه الفلسفة ""جون ديوي""، وهي فلسفة نفعية عملية وأدائية .

ب . التطور الصناعيّ بالمجتمع الأمريكي :

دعا ""تايلر"" إلى تجزئة عملية الإنتاج إلي وحدات أو مهام صغرى ، وقد تم نقل مبدأ التسيير العقلاني والنفعية والمردودية .

ج . تبني النظرية السلوكية في التعليم :

من أهم منطلقات التي وظفتها هاته النظرية، نجد التركيز عبى المظاهر الخارجية للسلوك، والقابلة للملاحظة والقياس والضبط، والاهتمام بالسلوكيات الإجرائية والجزئية[1].

1_3 المبادئ الأساسية لبيداغوجيا الأهداف:

أ . العقلية:

هي تجاوز العفوية والارتجال، إلى تبني مقتضيات العقل والمنطق، وذّلك انطلاقا من مقدمات معينة للوصول إلى نتائج معينة، مع التركيز على الضبط الفكري من كل مرحلة من مراحل الإنجاز.

ب . الإجراء:

فهي تجزئة العمل إلى عناصر صغيرة، تحدد تحديدا إجرائيا وذّلك من خلال التحديد الدقيق والصارم أحيانا لمجموع العناصر المكونة للإنجاز، التحديد المفاهيم والمهام المقصودة، الشروط والظروف التي سيتم فيها الفعل، معايير التقويم وإصدار الأحكام.

ج . البرمجة:

تقوم أساسا على مبدأ العقلانية، وتعني بصفة عامة تنظيم مصادر العمل أو الإنجاز وفق إنجاز منطقي يقود إلى الهدف.

[1] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مطبعة نيفو برات، ط2، 2006م، ص 36.

1_4 مراحل التدريس بواسطة الأهداف:

تتلخص مراحل التدريس بواسطة الأهداف، في أربعة مراحل رئيسية تتضمن:

التصميم، التحليل، التنفيذ، التقويم.

وتقسم كل مرحلة إلى خطوات، ويتم تعديل التدريس وفقا لما تمد به مرحلة التنفيذ أو خطوتها من تغذية راجعة عبر المقارنة بين الأهداف التي تم تحقيقها، بما يمكن المدرس من تطوير تدريسه للوصول بالمتعلم إلى التعلم المتقن الذّي يحقق أهدافه بنجاح تّام .

أ. مرحلة التصميم:

يقوم المدرس في هذه المرحلة بتحديد أهدافه الخاصة بدروسه، ذلك أن لكل درس هدفا خاصا يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الجزئية الإجرائية، بكتابة فعل العمل وتحديد شروط ومعايير الأداء.

ب_ مرحلة التحليل:

حيث يتم فيها تحليل الوضعية التي يجري فيها التعلم، أي تحليل الموقف التربوي بادراك العلاقات التي تربط بين جميع متغيراته من ناحية، وتحليل المحتوى التعليمي "المادة الدراسية"، من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تجزئة المادة إلى عناصرها، ومكونتها الأساسية بالأستاذ إلى معايير خاصة بتنظيم المحتوى التربوي مع مراعاة مبدأ التدرج من العام الخاص، ومن البسيط إلى المعقد، مع استخدام الوسائل والطرق التعليمية الملائمة للهدف مع الدرس والفئة المستهدفة.

ج _ مرحلة التنفيذ:

تضم هذه المرحلة سيرورة التدريس، أي جملة الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل معارفه وتحقيق أهدافه، وبمفهوم أخر تمثل هذه المرحلة إجراءات التدريس الفعلية التي يتبعها المدرس في تقديم دروسه وتتضمن هذه المرحلة جملة من الخطوات كما يلي:

1_ خلق مراكز الاهتمام: وذلك بتوجيه أذهان التلاميذ إلى الدرس الجديد والهدف منه، من خلال العمل على إثارة الفكرة عند المتعلم

2_ الوضع المتعلم أمام الوضعيات الصعبة: وهنا بطرح جملة من الأسئلة على التلميذ للإحساس بقيمة الدرس الجديد،

والصعوبات التي تواجههم، حيث يجد التلميذ نسه أمام مشكلة ولابد من العمل على حلها، وهذا ما يشكل نوع من التحفيز والتشويق.

3_ الشرح والبرهنة: حيث يقوم المدرس بشرح محتويات الدرس، تدريجيا وق ترتيب منهجي منطقي، ويتدرج يه من السهل إلى الصعب.

4_ التقويم الجزئي:

تتضمن هذه الخطوة، إجراء تقويم جزئي للعناصر المقدمة والتحقق من مدى فهمها واستيعابها، ويمكن أن يكون ذلك عن طريق تكليف التلاميذ بالإجابة عن الأسئلة المطروحة.

5_ التقويم النهائي:

ويقوم به المدرس على شكل الخلاصة لجميع عناصر الدرس، أو عن طريق تطبيقات حيث يتمكن من الوقوف على الهدف، للاستنتاج انه كان منه تعديل أساليب أو الطرائق المتبعة.

د . مرحلة التقويم:

وهنا تتعلق بجملة من الإجراءات التي يتبعها المدرس، لإصدار حكم بخصوص فعالية طرائقه وأهدافه، ويتعرف على مواطن الخلل والعمل على إصلاحه.

1_5 الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الأهداف:

ظلت بيداغوجيا الأهداف تنظر إلى العملية التعليمية التعلمية، من زاوية تجزيئية متمركزة على المحتوى المعلم، الذي أهم ما يشغله هو جدولة البرامج والمقرارات وفق التعليمات الرسمية، ونقل المعرفة إلى المتعلم الذي يكتي بحظها وتكّررها، وردها إلى أصحابها يوم الامتحان، عن طريق الإجابة عن أسئلة بسيطة ومباشرة لا نسقية.

من بين الانتقادات الموجهة للمقاربة بالأهداف:

• الإجرائية نظرية سلوكية يؤدي الإغراق فيها إلى الآلية على مستوى التعليمات.

• لقد تبينت محدودية كبيرة في بيداغوجيا الأهداف، فالأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ دون أن يفقه معناها ولا لعلاقتها بالحياة اليومية[1].

• ضعف الاهتمام بالجانب العملي، وإهمال النشاطات، الفعاليات اللامنهجية، مما أدى إلى انعزال المدرسة عن المجتمع[2].

• عدم ترابط المواد، أدى إلى اهتمام كل مدرس بالمادة التي يقوم بتدريسها، إلى خلق حاجز بين المواد، الدراسية وبالتالي لم يعد بينها ترابط وتكامل[3].

• لا يراعي اهتمام التلاميذ، وجعل المتعلم طرف سلبي في العملية التعليمية التعلمية، كما أنه يهمل الفروق الفردية ويهمل تنمية المهارات التفكير والميول والقدرات[4].

• يتجه التقويم نحو قياس قدرة التلاميذ وتعويدهم على الحفظ والتكرار دون محاولة معرفة قدرتهم على الإبداع، وقيام بأحدث المهارات.

• إهمال مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ .

• (اهتم هذا المنهج بإعطاء التلاميذ المعلومات في صورة جاهزة، أي سبق إعدادها على الصورة العينة، التي يتعلمها التلاميذ، سواء من جانب المعلم نسه أو عن طريق الكتاب...)[1].

---

[1] بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية_ برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية، [د.ت]، [د.ت]، ص 13.

[2] مجدي عبد العزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة أنجلو_مصرية، [د.ت]، 2000م، ص06.

[3] معارف نسيمة، ساعد شفيق، تطوير المناهج التربوية، مخبر التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة، ص 37.

[4] عبد الله رشدان نعيمالجغنيني، مدخل إلى التربية والتعليم، ص 207.

2_ المقاربة بالكفاءات:

2_1 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

""هي نوع من طرائق التدريس، وهي تشير عما ينبغي أن يقوم به المتعلم من خلال تعلمه في المدرسة وفي سياق معين، ويكون محتواه من معارف، ومهارات وقدرات، واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم المتعلم الذي يكتسبها بإثرائها وتوظيفها، قصد مواجهة مشكلاتها وحلها ي وضعية محددة""[1].

كما تعرف أنّها:(بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم، في مجريّات الحياة بكّل ما تحمله من تشابك في العلاقات والتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيارمنهجي يمكن المتعلم من نجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تمتين المعارف المدّرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف الحياة)[2] .

هي برنامج تعليمي محدد بكفاءات، كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائّية التي تصف الكفاءات الواجب تنصيّتها لدى التلاميذ، وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضّرورية، لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السّريع والفعال في مجتمعه[3] .

2_2 ماهيّة التدريس بالكفاءات:

إن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرا فاعلا، في عملية التعليم وعليه (فالتدريس بالكفاءات يمكن اعتباره توجيها جديدا يرمي إلى الارتقاء إلى أسمى درجات

---

[1]فيزور ربيع، أباح جمال، متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأستاذ التعليم الثانوي بالجزائر، جامعة البليدة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية، ص47.

[2]سليمان نايف وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، [د.ت]، دار الأمازيغية الجزائر، 2004م، ص33.

[3]المرجع نفسه ، ص 29 .

التفكير والتكوين، فالمقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات التيّ تسمح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية تعلميّة، إمكانية تحقيق إنجازات مهمة ودقيقة)[1].

فالمقاربة بالكفاءات تعتبر من أهم طرائق التدريس، حيث يعمل المعلم فيها على جعل المتعلم يوظف معارفه ومهاراته في عملية التعلم، وذلك من أجل مواجهة مختلف المشاكل والعمل على حلها وفق الخبرات السابقة للتلميذ.

2_3 خصائص مميّزات التدريس بالكفاءات:

أ. تجعل المتعلم محورا أساسيا لها، حيث يتمتع بالاستقلالية التامة، من خلال تعلمه وتعمل على إشراكه وفسح له المجال في عملية التعليم، لإبداء رأيه وإنجاز الأنشطة التعليمية مع مراعاة الفروق الفردّية بين المتعلمين، وتقوم على اختيار وضعيات تعليمية مسقاة من الحياة في صيغة المشكلات، لمساعدة المتعلمين على إنجاز النشاط في حدود قدراته.

ب . تحرير المعلم من القيود وإعطاء الحرية الواسطة له، في اختيار المصادر والمراجع التعليمية المختلفة، والأنشطة والوسائل.

ج . للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلم ومرجعيات التعليم ومحتويات وانتقاء الأساليب البيداغوجية، ووسائل التعليمية وتقويم الأداء.

د . اعتمادها على أسلوب حل المشكلات أو الوضعيات، وهو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنّه ينتج الفرصة للتعلم في بناء معارفه، بإدماج المعطيات والحلول الجديدة، في مكتسباته السابقة[2].

خ . دمج المعلومات والبعد عن التلقين في التدريس، حيث تسعى المقاربة بالكفاءات إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف، لتشكل انسجاما واندماجا، فهناك الجانب السيسيولوجياأو

---

[1] راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيّها في المنظومة التربوية الجزاءرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية،ع11 ، الجزائر، 2015م، ص 107 .

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، السنة الثالثة متوسط، ص 04.

السوسيووجداني، وهو الذّي يجعل التلميذ متحفزا للقيام بمهمة معينة، والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروع الذاتيّ وانعكاسا ذاته.

2_4 أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة، انطلاقا من تسخير مجموعة من المعارف، والمهارات لمواجهة مختلف الوضعيات.

كما تسعى إلى تدريب المتعلم إلى التفاعل مع هذه البيداغوجيا وينشط الفعل التعليمي.

فالعملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات تعتمد على:

• البدء بتدريس التلاميذ بشكل نظامي على طرائق أساسية للانتقال بهم لاحقا إلى تطبيقها في وضعيات محددة.

• تعليم التلميذ من المنطلق في وضعيات جديدة ومعقدة، وإدماجه ""أسلوب حل المشكلات""، ويستحسن تبني الطريقة الثانية كونها تسمح للتلاميذ باكتشاف نوع المواد يجب أن توظف للتحكم بالكفاءة، كما تجعلهم أمام تحدي يولد لديهم ميول معرفي يدفعهم إلى البحث والتقصي[1] .

• ما ينبغي على المتعلم أن يتحكم فيه، مع نهاية كل طور دراسي.

• إعطاء معنى للتعليمات لدى التلاميذ من خلال تنمية الدّافعية لديه[2].

• التّركيز على اكتساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة.

2_5 عوائق التدريس بالكفاءات:

من المشاكل والصعوبات التي تؤثر سلبا على هذه الطريقة هي:

---

[1]مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية_ جوان، 2011م، ص 13 .

[2]لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، السنة الثانية متوسط،ع14 ، أكتوبر 2013م، ص96 .

أ . اكتظاظ الأقسام: إن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات يلعب التلميذ فيها الدور الأساسي، ويقتصر دور الأستاذ على المراقبة والملاحظة والتوجيه ولن تكون هذه المهمة ممكنة وسهلة في قسم تعداده أربعين تلميذا أو أزيد.

ب . صعوبة وطول بعض الأنشطة: في مادة الرياضيات وخاصة في المستوى الثالثة المتوسط صعوبة وطول بعض الأنشطة، تجعل التلميذ يعجز على اختيار وإنجاز النشاط، مما يحتم على الأستاذ التدخل لمساعدة التلاميذ وبناء معارفهم.

6_2 الانتقادات الموجهة لبيداغوجيا الكفاءات:

• قد يكون هناك نوع من الفوضى في تطبيق هذا المنهج دون أن يكون هناك فائدة تربوية من وراء هذا.

• هناك خوف من إهمال الأساسيات التي يجب أن يعرفها جميع التلاميذ.

• يجب فحص المنهج بصفة مستمرة وأن يتغير في ضوء التغيرات الثقافية والاجتماعية والتي تعكس بدورها على حاجات التلاميذ واهتماماتهم[1].

تعد المقاربة النصيّة الاختيار المنهجي الأمثل الذي يدعم الاتجاه الجديد في مجال التدريس تعليمية اللغة وفق منهاج المنظومة التربوية.

تقوم المقاربة النصيّة على توظيف النصّ من أجل تعليم اللغة العربية وتعلّمها عن طريق القراءة وفهم النّص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل هذه المقاربة أيضا على تحقيق جملة من الكفاءات مثل الاستماع، وكفاءة القراءة، وكفاءة التعبير بشقّيه الكتّابي والشفويّ، وبما يتم تفكيك النّص إلى مستويات اللّغوية الصوتيّة والصّرفية والتركيبية والدّلالية والتّداولية، وكشف الخلفيات والمؤشرات السيّاقية الاجتماعية والتاريخيّة الكامنة في جينّات النّص .

[1] عبد الله رشدان_نعيمالجغنيني، مدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق_ عمان ، ط2 ،1999م، ص201 .

وتثير هذه المقاربة في مدرستنا وفي الأوساط النقديّة الرغبة في كشف مزيد من تفاصيلها وفكّ الاشتباك والتّداخل بينها وبين مختلف المفاهيم، مثل: تحليل الخطاب، لسانيات النص، شرح النّص، علم اللغة الحديث، علم النصّ وغيرها من المفاهيم... كما دفعت بالكثير من المتخصّصين إلى رفع اللّبس عن ظروف نشأتها وتحولاتها ومرجعياتها، ومدى نجاعتها ففي عملية تعليم اللغة العربية وتعّلمها إلّا أنّ هناك أماكن معتمة في فضاءاتها بحاجة إلى إضاءات.

ولذلك راهنت المنظومة التربويّة على المقاربة النصيّة خيارا تعليميّا والمقاربة بالكفاءات خيارا تربويّا، حيث أنّ للمقاربة النصيّة أثر في اكتساب المتعلم للكفاءة النّصية .

المطلب الثانيّ: مفاهيم المقاربة النصيّة وحدودها

1_ أساس المقاربة النصيّة:

اعتدت المقاربة النصيّة في تعليميات اللغات، في إطار ما يسمى بالتدريس بواسطة الكفاءات، وتعني الكفاءة القدرة على تشيل مجموعة منظمة من المعارف والمهارات العلمية والمواقف من أجل إنجاز عدد من مهام.

والتدريس باعتماد النص هو أحد البيداغوجيا المعتمدة في تحقيق الكفاءة، وتتلخص هذه البيداغوجية في كون النصّ هو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقرة، والإطار العام لإكساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية، ويتم ذلك بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ، تمكن المتعلم من إنتاج اللغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية: كمجموعة من الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية[1].

[1]سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن، ط1 ، 2006م، ص 39 .

وينبغي أن تكون هذه الأنشطة لخدمة نشاط عام هو النشاط اللغوي، ولا يكون تعلمها غاية في حد ذاتها، فدرس النحو والصرف ليس غاية في حد ذاتها، بل لضبط السلامة اللغوية وكذلك البلاغة من أجل ضبط الأساليب ومراعاة الجمال...الخ

يعد النّص المحور والدعامة والأساس الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغة وفروعها، ""فالمقاربة النصيّة في بناء منهاج اللغة العربية، وتدريس أنشطتها المختلفة، تعني اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها، وهو الأساس في تحقيق الكفاءات: فهم المقروء والمسموع، التعبير الشفوي والكتابي، لأن النص هو البنية الكبرى التي تظهر بوضوح كل المستويات اللغوية، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية[1].

فالمقاربة النصيّة تدور على أساس:(التماسك بين الجمل المكونة للنص والسياق النصيّ...أي، النص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللغوية ويعتبر هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية، وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة: القرائية، الكتابية، التحليلية)[(2)].

كما أنّها تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص، ونظامه إذ أن تعليم هو التعامل معها من حيث هي خطاب أو نّص متكامل الأجزاء...ويعني هذا التعامل مع شكل النص أي مع نوعه ونمطه ومؤشراته وتحليله إلى عناصر وأجزاء مكونة له، ومراعاة الانسجام والاتساق في الأنشطة .

[1]الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003 م، ص 80 .

[2]محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى_ الجزائر، [د.ط]، 2012م، ص123 .

تقوم المقاربة النصيّة على عدّ النص محورا تدور فيه مختلف الأنشطة اللغوية وغير اللغوية، بحيث يشكل دوما نقطة الانطلاق فمن خلاله يمارس المتعلم التعبير الشفوي والكتابي، كما يلتمس القواعد النحوية والصرفية والبلاغية، ليصل إلى إنتاج نصوص، وبذلك ينتقل من كفاءة الإنتاج، عن طريق إشراكه في عملية الاكتساب اللغوي والفكري، وجعله قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها، بدلا من الاكتفاء والاستقبال.

2_ عناصر المقاربة النصيّة:

المقاربة النصيّة تتمحور على ثلاثة عناصر هي :

1_ البناء الفكري" «فهم النصّ"":

تشمل هذه المرحلة على أسئلة حول النصّ موجّه للتلاميذ، تؤدي إلى الإجابة عنها إلى فهم أفكار النصّ وهي خطوة هامة وجزء لا يتجزأ من نشاط القراءة ودراسة النص[1].

2_ البناء الفنيّ:

يعّد البناء الفني مرحلة ضرورية من مراحل دراسة النّص الذي يمكن التلميذ من تنمية ذوقه الفنّي واكتساب قدرة التعبير الجيّد والإبداع اللغويّ[2].

3_ البناء اللغوي:

يتعرض التلميذ في هذا الجانب إلى القاعدة اللّغويّة المقررّة أو ما يعرف بالظاهرة اللّغوية، يقوم البناء اللغوي على دعوة التلميذ، إلى ملاحظة الاستعمالات اللّغوية للقاعدة التركيبية، وعلى مجموعة من الأسئلة مدعمة بالشرح متبوعة بالقاعدة التيّ تضبط هذا

[1] ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية_ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللّغوية، ع25 ، جامعة معمري_ تيزي وزو، 2014 م، ص 48 .

[2] المرجع نفسه، ص 48.

الاستعمال للّتذكير، وهي القاعدة التي يفترضّ من التلميذ أن يتوصل إليها عن طريق الاستنتاجات[1].

3_ مستويات المقاربة النصيّة:

1_ المستوى الدلاليّ ""الفكري"":

ويتعلق الأمر بإصدار أحكام على وظيفة المركبّات النصيّة من خلال"" المفردات، دلالة النص"" وذلك باعتبار أن النصّ هو مجموعة من الجمل المترابطة فيما بينها والتي تحقق قصدا تبليغيا .

ويكون ذلك من خلال تعامل المتعلم مع النصّ، فإنه يثري قاموسه المعجمي بألفاظ جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بالتعرف على مختلف مقومات النصّ، بيئته، نمطه، خصائصه[2].

و ليمضي المتعلم في سبيله لهذه المقاربة عليه أولا، أن يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالات، ويثري رصيده الفكري بعناصر عدة من بينها: ملامح بيئة صاحب النص، الاطلاع على نمطه وخصائصه، عن طريق اكتشافه لمعطيات النص المدروس، ومناقشته مع تفحص تركيب فقراته ومدى اتساقها وانسجامها، ولإدراك العلاقة الدّلالية التي تربط بين اللفظ والمعنى، وهي التي تجعل التلميذ يثري رصيده اللغوي بمفردات جديدة ذات دلالة والاطّلاع على النّمط وخصائص النّص عن طريق اكتشاف لمعطيات ذلك النّص.

2_ المستوى اللغّوي:

يواصل المتعلم سيره نحو المقاربة النصيّة، فيتعرض إلى روافد النص المدروس، ويتخلص الظواهر النّحويّة والصرفيّة والإملائية حسب الأهداف المسطرة في المنهاج بغية

---

[1] ليلى شريفي، المقاربة النصيّة في كتاب اللغة العربية_ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 49 .

[2] الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات_دراسة تحليلية نقدّية لمنهاج اللغة العربية للسنّة الأولى ابتدائي، ص 83 .

توظيفها كتابيا ومخاطبة[1]، ومن خلال هذا يتبين أن الصرف من أهم علوم العربيّة، فهو الذي يوضح الكلمة وموقعها في الجملة ويبين معناها وطريقة نطقها، إلى جانب تنمية الذوق الأدبي حسب ما يميله المنهاج، بالتركيز على كيفية توظيفها في حديثه وكتابيّا.

3_ المستوى البنائي:

وهو الوصول إلى أخر محطة من تحقيق هذه المقاربة، وهي قدرة المتعلم على نسج النّص وفق منوال النّص المدروس، باحترام خصائصه المحيطة بنمط النّص، مدمجا تلك الظواهر المدروسة على اختلافها، فإنّ النص الذي انطلق منه المتعلم وخصّه بالدّراسة والتّحليل مستخرجات ألفاظ جديدة، قادرا على التداول والتخاطب بيها، متحصل على ظواهر نحويّة وإملائيّة ويضبط بها لسانه، وكتابته فإنّ هذا كلّه شأنه أن يجعل المتعلم قادرا على إنشاء نصّ جديد مدمجا كل موارده المكتسبة سابقا[2].

فإنّ تحقيق هذا المستوى لدى المتعلم يجعل منه قادرا على تكوين النّص وفق منوال ما درسه مراعيّا بذلك النقاط الواجب عليه اتباعها والسيّر وفقها وتجنب مخلفاتها، كنوع النّص مثل ""الحكاية""، فلابد من إنتاج نص على شكل حكاية مراعيا الإطار الشكلي الذي نعني به الإطار الخارجي، ويشمل موضوع النصّ ونمطه وطبيعة إخراجه.

4_ خطوات المقاربة النصيّة:

1_ التمهيد: وهو عبارة عن المدخل للدّرس، يلفت نظر التلاميذ إليه فيبحثون عنه، وهو إثارة اهتمام التلميذ وزيادة دافعيتهم، وهو توطئة ترمي إلى خلق جوّ مناسب للتعلم، وتعتمد على الإثارة الفكرية والتشويق، ويعتبر المرّبون التمهيد جزءا هاما من الطرائق التربوية، هذا وأجريت في إطار سيكولوجية التعلم تجارب مخبرية في موضوع الاستعداد، وأثبتت أن

[1] المرجع نفسه، ص 83 .

[2] الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات_دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، ص 83 .

النجاح في مدخل الدرس له تأثير مباشر على التعلم في المراحل الآتية، حيث يحاول المعلم في التمهيد تهيئ التلميذ فكريا ونفسيا لتقبل المعلومات والمهارات والميول التي سيعالجها أثناء الدرس، ويحفزهم على بذل المجهود، وقد يتخذ التمهيد شكل أسئلة تتوخى استعمال الظاهرة النحويّة موضوع الدرس، وأحيانا يكون حديثا قصيرا، يتردد فيه استعمال الحكم النحوي بشكل بارز، بحيث نضع التعلم في جو لغوي.

2 _ قراءة النّص: وهي تعد الخطوة الثانية بعد التمهيد، يقوم المدرس بقراءة النّص قراءة جهرية متقنة، يظهر فيها النبر وموسيقى الصوتّ، عند التلفظّ بالكلمات التي تحمل الحكم النحوي ليفكر التلميذ عندها بسبب اختلاف الإيقاع في هذه الكلمات، وما فاعليّة الحركات في أواخر الكلمات، حيث أنّ هذه الخطوة تتطلب قراءة المدرس لنّص قراءة صحيحة جهريّة، وبذلك إعطاء النطق الصحيح للكلمات عن طريق مخارج الحروف والأصوات التي تحدث تنغيما موسيقيّا، فكل كلمة لها وزنها وتختلف عن الأخرى.

3_ قراءة التلاميذ: بعد قراءة المدرس للنّص قراءة جوهريّة خالية من الأخطاء النّحوية والصرفيّة والتركيبيّة والدلاليّة، يأتي دور التلميذ في قراءة النص قراءة صحيحة، مع العناية بجودة الضبط، وإخراج الحروف من مخارجها والنطق الصحيح للأحرف.

4_ مناقشة معاني النّص: عن طريق الأسئلة يناقش المدرس تلاميذه بموضوع النّص، حيث يراعي فيها تضمنّها صورة القاعدة المستعملة فيها، بالإضافة إلى تنوعها في التّراكيب، بعد الإتمام من قراءة النّص والعناية بالضّبط وإخراج الحروف من مخارجها، تأتي دور المناقشة معاني النّص، بحيث يدفع بالتلاميذ إلى استخراج أحكام قاعدة الدرس.

5_ استخراج الأمثلة: بعد فهم المعنى، يقوم المعلم بمشاركة التلاميذّ باستخراج الأمثلة من النّص على السبورة في مجموعات، توضح كل مجموعة جانب أو حكم من جوانب الموضوع على حسب تسلسل الموضوع، بحيث يصلون إلى القاعدة النحويّة المستهدفة بعيدا عن الشاذّ والناقصّ.

6_ إدراك القاعدة النحويّة: تتمحورّ هذه المرحلة في اعتماد المدرّس على التركيب والموازنة، لاكتشاف التلاميذّ الحكم النحويّ، للاستعمال اللغوي عن طريق القيام بفعل المناقشة المتبادلة بين المعلم والتلميذّ ليتضح أسباب اختلاف الظواهر اللغويّة، مثل: حكم رفع الفاعل ونصب المفعول به، وإتيان المضاف إليه مجرور، أو عن عملها مثل: كان وأخواتها حيث ترفع المبتدأ وتنصب خبر، وإنّ تعمل عكس عمل كان وأخواتها حيث تنصب المبتدأ وترفع الخبر، وهكذّا يتضح للتلاميذّ اكتشاف الأحكام المتعلقة بالدّرس الصرفيّ والنحويّ، واستخراج القاعدة بعد الحوار والمناقشة عمل الفعل اللغويّ[1]..

7_ التقويم التكوينيّ: هو عملية تقويمية لمدى استيعاب وفهم التلاميذ للدرس، حيث يعد التقويم وسيلة هامة في العملية التّعليميّة التعلميّة، بعد الوصول إلى الحكم يطلب المعلم من التلاميّذ استخراج الأمثلة التيّ تطابق بالقاعدة النحويّة، مثلا: درس المبتدأ: يطلب المعلم كم أحد التلاميذ استخراج المبتدأ في الجمل أو النّص المراد التطبيق عليه هذه القاعدة المستهدفة، وهكذا يتبين مدى استيعاب التلاميذ للدّرس.

فالتقويم التكويني هو عملية تقييمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، بهدف مساعدة المعلم والمتعلم في نجاح الدّرس ومعرفة مدى تقدم التلميذّ، ويركز التقويم على:

أ – تحديد المقاييس التقييمية حيث يكون المعلم مدرّكا لمدى تقدمه وما تبقى له من المشوار.

ب_ التعلم من الخطأ: حيث أنّ ارتكاب الخطأ هو شيء يفيد المتعلم وجزء من العملية التعليمية.

"" ويشمل التقويم المعارف والمساعي والسلوكيات ويتطلب التقويم اعتماد بيداغوجيّا الفوارق أي القدرة على تجسيد وسائل تعليم وتعلم متنوعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفرديّة التلاميذّ وتمكنهم من النجاح بمختلف الطرق، ولعل السبب الرئيسي للوجود التقويم هو بغرض التعليمات وتوجيهها وتسهيل عملية تقدم التلميذّ في تقدمّاته

[1] وزارة التربية الوطنيّة، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، دار الأوراس، 2016 م، ص 23 .

8_ التوظيف والتطبيق: تقدّم للتلاميذّ بعض التدريبات حول ما تّم تناوله من ظواهر نحوية تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التعبير استخداما صحيحا، ويتم إدراك التعبير، ففي هذه المرحلة يتم فيها استثمار المعارف عن طريق تقديم التطبيقات، والتمارين والواجبات عن طريق استخدام القاعدة متوصل إليها بعد طرق الإنجاز والاستثمار الفعلي للنتائج التّي توصّل إليها التلاميذّ في الدّرس وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة التّي يسوغها الأستاذ.

تقوم المقاربة النصيّة على توظيف النّص من أجل تعليم اللغّة العربية، ويتمّ تقويمها عن طريق القراءة وفهم النّص وشرحه واستثماره وإعادة إنتاجه، وتعمل أيضا بتحقيق جملة من الكفاءات والمهارات لدى التلاميذّ، تتمثّل المهارة الأولى في الاستماع التّي تعد من أهّم الملكات اللغّويّة، ومهارة التّحدث والتيّ تصنّف ضمن الإنتاج، لأنّ المتّحدث يقوم بعملية إنتاج أفكاره وتعابير من نتاج جهده العقلي، ومهارة القراءة وذلك من خلال مطالعته للنّصوص حيث تنمي لديه الثروة اللغويّة، ومهارة الكتابة والتّي تعد من المهارات الإنتاجية[1]، حيث يكتسب المتعلم مهارات الكتابة[2] ، وعليه فإنّ المقاربة النصيّة تتخذّ النّصدعامة أساسية، حيث يعتبر عنصرا مهما في عملية التعلم جميع أنشطة وفروع اللغة العربية، ودليلا فاعلا للكفاءة التواصلية لدى التلاميذّ ففي مختلف الأطوار التعليمية .

5_ دوافع المقاربة النصيّة:

إنّ اعتماد المقاربة النصيّة كطريقة للتدريس، كان نتيجة لعدة أسباب ودوافع، وهذّا بغية الإصلاح والتطوير للأحسن في المنظومة التربوية ومن هذه الدوافع نجد دوافع واقعية، دوافع بيداغوجية.

أ_ دوافع واقعية: من النقائص التي كان يعاني منها الحقل التربوي تجزئة المعارف التي ميزت المناهج سابقا، حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يطالب المتعلم بالإلمام بها، وقد ترتب عن هذه التجزئة والفصل تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة

[1] بتصرّف: محمد صلاح الديّن المجاور، تدريس اللغة في مرحلة الثانوية وتّطبيقاته التربوية، دار الفكر العربّي_ القاهرة، [د.ط]، 2000 م، ص 300.

[2] ينظر: طارق بومد، أثر المقاربة النصيّة في تنمية المهارات اللغويّة، ص 256.

روابط بينها، مما حال دون امتلاكه لفعل الإنجاز والاكتشاف فوجد المتعلم نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم ويكتسب المعلومات، ويخزنها، وليس من أجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيشي بكل مركباتّه، وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استنادا إلى ما تعلمه، ولعلاج هذه النقائص تم اعتماد المقاربة النصيّة كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطلق أنّ هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات اللغّويّة المنظمة الأداء، والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية_ تعلّمية، إنجاز وضعيات فعلية، فالمقاربة النصيّة تم اعتمادها كحل لتجاوز الصعوبات والعراقيل التي تعاني منها المنظومة التربوية، فغيرت من النظرة الواقعية للمتعلم الذّي كان دوره مهمشا، وكان يعتبر كخزّان ووعاء حافظ للمعلومات، التي كان يجب عليه تلقيها فحسب، وليس المهم ماذا سيفعل بها بعد تعلمها[1].

ب_ دوافع بيداغوجية: إنّ اعتماد المقاربة النصيّة في تعلم يخدم وظيفتين تربويتين[1]:

1_ تتعلق هذه المقاربة بالتلقي والفهم فبواسطة دراسة النصوص في مستوى أكثر تجريدا ندرك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصيّة.

2_ تتعلق بالإنتاج فبمجرد فهم الكيفية التي تشتغل بها النصوص، والمنطق الذي يحكم اشتغالها، يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة من حيث الانسجام والتماسك من خلال فهم النّص المنطلق منه في التعلم، يستطيع المتعلم النسج على منواله في إنتاج نّص مشابه للنّص المنطلق منه.

[1] ينظر: طارق بومد، أثر المقاربة النصيّة في تنمية المهارات اللغويّة، مخبر الممارسات اللغوية_ الجزائر، ع12، 2012 م، ص 255-256.

المطلب الثالث: آليات المقاربة النصيّة وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها

1_ المقاربة النصيّة وإجراءاتها البيداغوجية:

إنّ نجاح العملية التعلميّة مرهون بمدى توفر الوسائل، وتصميم الهياكل اللازمة التّي تضمن نجاحها ومن أهم هذه الهياكل ""المنهاج""، فهو الوثيقة البيداغوجية الأساسية التي تصدر عن الجهة الوصية، وهي وزارة التربية الوطنية الجزائريّة،"" ويشمل كل العمليات التكوينية التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة"[1].

ويأخذ المنهاج بعين الاعتبار الأهداف الخاصّة بالعملية التعليميّة لكل نشاط، وفي مقدمتها أهداف نشاط القراءة عبر مراحل التعليم، سواء في التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، انطلاقا من النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي، وهي كالآتي:

1_ استثمار النصوص في تثبيت المكتسبات اللغويّة، وفي الإبداع الأدبيّ والفكري.

2_ تحليل النص إلى وحدات، والوحدات إلى أجزاء، ثم إعادة البناء.

3_ إثراء لغة المتعلم بثروة الألفاظ والعبارات والتراكيب والأساليب.

4_ القدرة على ممارسة تقنيات التعبير.

5_ تلخيص النص مشافهة وكتابة وغيرها.

ونستنتج من خلال هذا أنّ هذه الأهداف في جوهرها تقوم على إكساب المتكلم جملة من الكفاءات، في مقدمتها الكفاية اللغويّة، التي تمكن من القراءة المنهجية الواعية، وتسانده في تحليل النصوص دلاليا وتركيبيا، وإعادة بناءها.

[1] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي_ الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009م، ص 37.

2_ مبادئ المقاربة النصيّة:

أ_ الجانب اللغوي: ينطلق من كون اللغة ظاهرة كليّة متآزرة عناصرها من صوت وصرف تركيب ودلالة.

ب_ الجانب التربوي: أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى وذات مغزى عنده[1].

ولذلك فإنّ المتعلم يجب أن يكون مركز العملية التعليمية، كما يجب في العملية التعليمية أن تساهم في تطوير ما استثمره المتعلم من معارف، من أجل ترسيخ الثقة في نفسه، ليستطيع بعد ذّلك إبداء رأيه في موقف قد يواجهه، ولذلك فإنّ كل تعلم يجب أن يكون مربوطا بأهداف مسطرة وواضحة تراعي المتعلم ويكون فيه النزعة النقدية في التحليل[2].

3_ المقاربة النصيّة ووظائفها التربويّة:

إنّ الانتقال بالتدريس عموما وبالتدريس اللغة العربيّة خصوصا من كفاءة التلقي إلى كفاءة الإنتاج أمر مهم ومنهجي، يعتبر كالركيزة الأساسية والمقصود بذّلك أن يتم التنويع في طرق التدريس، بحيث يكون هناك إشراك للمتعلم في عملية الاكتساب اللغوي، من خلال العمل على تنمية قدراته اللغوية، وجعله قادرا على استعمال اللغة بدلا من أن يكتفي باستقبال فقط.

إن تطبيق المقاربة النصيّة يساهم في تنمية مهارتين أساسيتين هما:

أ_ وظيفة تتعلق بالمتلقي والفهم: بحيث تتيح للمتعلم فرصة تلّقي النصوص وفهم معانيها، وإدراك محتوياتها، ومقاصد لأصحابها، والآليات المتحكمة في تعلق وتشابك البنيات النصيّة،

---

[1] ينظر: طه حسين الديلي وكامل محمود نجم الديلي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص71.

[2] ينظر: مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص40.

فبواسطة دراسة النصوص يقف المتعلّم بشكل أفضل على مضامينها القصدية، وفي مستوى أكثر تعريبا_ ويدرك آلياتها[1].

كما أنها تعمل على تمكين المتعلمين بالتفاعل الإيجابي مع نصوص مختارة ومعتمدة بالتدريب على أنشطة القراءة والتعبير واستخلاص المعنى أو ما يسمى بدرايته للمعنى، أو ما يعبر بالاتساق، لأنه يحفل بالبنية الصغرى للنّص الذي ينحصر في مستوى التشكيل البنيوي كما يري ""إيفون فجرشتن"": [وتقويم قدرة التلقي على:

1_ مهم الموضوعات.

2_ ترابط بيئات فرعية، إدراك بنية كليّة.

ب_ وظيفة تتعلق بالإنتاج: بمجرد فهم المتّعلم للطريقة التي تتكون بها النصوص التي تحكمها سيستثمرها في إعادة بناء النصوص، خاصّة به تتضمن عناصر الاتساق والانسجام، وتتيح له تلقي الموضوعات بشكل جيّد وإدراك التّرابط بين البنيّات الفرّعية للنّص، ثم البنية الكليّة للنّص، أما قدرة الإنتاج فتمكن من إنتاج الموضوعات، وذلك بوضع مجمل للموضوع المبتكر مع الحرص على ترتيب عناصره، ترتيبا منطقيّا سليما، وعلى مطابقته للأنماط والنّماذّج النصيّة[2].

فعند فهم المتعلم للنصوص وإدراكه لخصائصها سيتمكن من محاولة إنتاج النصوص على منوالها[3].

ويعد اكتساب هاتين مهارتين التلقي والإنتاج ضروري للمتعلم، هذا ما أكده "فان ديك"" في قوله: فإنتاج النّص وفهمه هما إلى حد ما جانبان محوريّان لدارس لغة الأم(...)، فلا يجب

---

[1] بتصرف: الأزهر معامر، مقاربة بالكفاءات_ دراسة تحليلية نقدّية لمناهج اللّغة العربيّة_ للسنة الأولى ابتدائي، ص82.

[2] عليّ ابن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنيّة للنشر والتوزيع_الجزائر،ط1 ،ص802 .

[3] سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائي،ص211 .

أن يفهم التلميذّ ما يلاحظ فقط، بل يجب أنّ يتعلم أيضا: على أي نحو تنظم المعلومات في نّص أطول، في مقالة صحفية مثلا: كما يمكن أن يتعلم هذه المهارة بشكل فعال ما أمكن ذّلك، كيف يلخّص نصوصا سليما وصحيحا، وأخيرا كيف تترابط الأبنية مع الوظائف البراغماتية والاجتماعية للنصوص[1]

فتدريس اللغة العربية وفق المقاربة النصيّة يتم عبر وظيفتين أساسيتين، تتمثّل الوظيفة الأولى في القدرة على التلقي والفهم، وتتم من خلال عرض النصوص على المتعلم حتى يتسنى له فهم الطريقة التي تتكون بها هذه النصوص، ويكون ذلك بالتفاعل المتعلم المستمر مع النصوص ومحاولة فهمها، وتحليلها للوصول إلى مميزّاتها ومعرفة أنماطها وهذّا ما يبعث روح استكشاف والبحث وتنمية الرصيّد اللغويّ عند المتعلم.

عند انتهاء مرحلة التلقي والفهم يجد المتعلم نفسه أمام مرحلة ثانية وهي إنتاج، التي تقوم على مكتسبات قبليّة وما تمّ من معارف سابقة لديه، حيث يوظفها لإعادة إنتاج النصوص جديدة خاصة به على منوال ما درسه من النصوص فتكون نقطة الانطلاق في ضوء مقاربة هي النّص ونقطة الوصول هي النصّ.

4_ المقاربة النصيّة وتكوين الكفاية في منهاج اللغة العربيّة:

تعد المقاربة النصيّة أحد المقاربات البيداغوجيّة المعتمدة في تعليمية اللغة العربيّة، كدعامة أساسية في تكوين الكفاية التواصليّة عند التلميذّ، وتروم تمكين المتعلم من إنتاج مختلف أنواع النصوص.

[1] تون فان ديك، النص بنياته ووظائفه_ مدخل أولي إلى علم النصّ، تر: محمد العمري، إفريقيا الشرق_ المغرب، ط1 ،1996م، ص333.

واتضح هذّا الهدف في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربيّة على أنّ المقاربة النصيّة تتوخى تدريب المتعلم على الاعتماد على النّص عبر التفكير والتحليل والإنتاج والنقدّ البنّاء، والتعبير عن الذّات في وضعيات وظروف مختلفة.

وقد صممت مضامين كتب اللغة العربية وفق هذه المقاربة، التي يجرى فيها بنّاء التعلمات في وضعية ترابط كلية النصّ، لبناء الكفاية القاعديّة لدى المتعلم في نهاية الوحدة التعليمية.

ويفترض بهذه الوضعية أن تتأسس على مشكلات معقدة تحرك لدى التلاميذ مهارة نقد والإبداع بما يمكنهم في نهاية الوحدة التعليمية من إنتاج خطاب منسجم ومحكم البناء[1].

يشكل تصميم الوضعية بناء التعلمات أهمية قصوى ونقطة انطلاق في طريق بلوغ الكفاية القاعدية التي تستلزم تجنيد التلميذ لمكتسباته لحلّ الوضعية الجديدة، أو ما يسمى بالوضعية الاندماجية، وبما أنّ هذه المهارة غير مسبوقة فإنّه من الصعب على التلميذ أن يستعين بمهارة التذّكر والفهم لحلّها، ذلك أن الكفاية كمفهوم تتناسق ومعنى الذكاء الذي يعبر عن قدرة الفرد على حلّ مشكلات معرفية بطريقة غير مألوفة، فهي تقدم المؤشر على شكل الاستراتيجيات المعرفية التي يتبناها المتعلم في بناء تعليماتهوالمرتكزة على قدرات من مستوى عال كالتحليل والنقد وإبداء الرأي الآخر[2].

إنّ الكفاية النهائية للمقاربة النصيّة هي الإنتاج الكتابيّ لنص شبيه بالنص المدروس، لأن الغرض من تعليم اللّغة العربيّة هو تنمية قدرة المتعلم على التعبير الشفوي والكتابي من خلال توظيف المتعلم لمكتسباته القبلية. تستدعي المقاربة النصية تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النصوص من أجل التحكم في كفايات التعبير والقراءة والكتابة، وتدوين المعلومات والتعليق مشافهة أو كتابة عل ما يقرأ ويسمع، ووصف ما يشاهد من أشياء،

[1] دامخي ليلى، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة بسكرة، عدد خاصّ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص510.

[2] دامخي ليلى، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، ص 510 .

والمبادرة باختصار الكلام وحوصلته، والتدرب على ما يطلب منه فعله وإدراكه، والإصغاء بانتباه، والتمتع بفكر منفتح وتقبل الاختلافات، احترام مشاعر الشخصّ الآخر، والدفاع عن الراي بعد تكوين قناعة، والموافقة على إنجاز عمل مشترك، واتخاذّ القرارات الجماعية بطريقة الحوار والنقاش والتفاهم، وتحّمل المسؤولية ضمن المجموعة، والتعبير عن آراء المجموعة أمام المجموعات الأخرى[1].

5_ معاييّر النصيّة وبعدها التعليمي:

أ_ الاتساق: وهو يترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق، بحيث يتحقق لها الترابط الوصفي، الأمر الذي يمكننا من استعادة هذّا الترابط[2].

يعدّ الاتساق معيارا من المعايير النصيّة التي تسهم في خلق الترابط النصيّ، ويقصد به:(ذلك التماسك الشّديد بين الأجزاء المشكلة للنّص، خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية "الشكلية" التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته)[3].

ويعرفه ""دي بجراند"" بأنّه:(الترابط الوصفي للعناصر اللّغويّة على سطح النص بحيث تصبح على شكل وقائع يؤدي السابق منها إلى اللاحق بعدة وسائل تتوزع على المستوى المعجمي والنّحوي والدلاليّ للنص)[4].

---

[1]جورج سلهب، تقنيات التواصل الشفوي من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الاندماجية، في تعلّمية اللغة العربيّة، دار النهضة العربيّة، بيروت،ط1 ، 2006م، ص 148 .

[2]روبرت دي بجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسن، عالم الكتب_ القاهرة، ط1، 1998م، ص 103.

[3]محمد خطابي، لسانيات النّص_ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء_ المغرب، ط2، 2006م، ص05.

[4]روبرت دي بو جراند، النّص والخطاب والإجراء، ص 103.

وبهذا:(يصنع الاتساق كفاءة نصيّة لدى المتعلّمين تجعلهم قادرين على فهم ما يلقي إليهم من نصوص قصيرة وطويلة، بسيطة ومعقدة، أدبية وغير أدبية، ثم ينمو لديهم الأداء فيستطيعون محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، ترسخ فلسفة الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء، اعتمادا على أدوات الاتساق المتنوعة)[1].

ب_ الانسجام: ويتطلب هذا المعيار العديد من الإجراءات، الأمر الذي تتنشط بها عناصر المعرفة لإيجاد ترابط المفهومية واسترجاعه، وتشمل الوسائل التي تحقق الالتحام في هذا المعيار على العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص، ومعلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات، والمواقف، والسعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويدعم الالتحام بالتفاعل المعلومات التي يعرضها النّص، مع المعرفة السابقة بالعالم[2]. فالانسجام هو ترابط يتحقق على مستوى المعاني والأفكار الواردة في النص.

وعندما يكون النص مترابطا من الناحية النحويّة الشكلية، ولا يكون مترابطا من الناحية الفكرية، نقول أن نصيته لم تكتمل بعد[3]، لأن الاتساق والانسجام وجهان لعملة واحدة هي النصّ، فالأول يعنى بكيفية ربط مكونات النص السطحي ""الكلمات""، تشكيل عالم النص وديناميته، إذ ينبغي على النص في مجمله أن يتسم بسمات التماسك والترابط[4].

وبهذا يعتبر الانسجام معيارا من المعايير التي لا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق الترابط النصي داخل أي نص، ويعد:(مفهوم الانسجام أعم وأعمق من مفهوم الاتساق كونه

---

[1] بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع، جوان_2007م، ص 07.

[2] روبرت دي بو جراند، النص والخطاب والإجراء، ص103.

[3] ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، ص 146.

[4] جون لا ينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: د/عبد الصادق وهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية_ العراق، ط1، 1987م، ص221.

يتجاوز الظاهر في النص من المعطيات اللسانية إلى الكامن منه وهو العلاقات الدلالية)[1].
وعليه فإن مصطلح الانسجام يعنى:(بالعلاقات التي تربط معاني الأقوال في الخطاب، أو معاني الجمل في النص، هذه الروابط تعتمد على معرفة المتحدثين، السياق المحيط بهم)[2].
ج_ القصدية: يقول "جون أوستين"<إن اللغة نشاط وعمل ينجز... بنية وقصد يريد المتكلم تحقيقه، جراء تلفظه بقول من الأقوال>[3]

ولقد جعل بو جراند من هذه البنية معيارا قائما بذاته موجود في كل نص، لأن النصوص مدونة كانت أو محكية يتم تركيبها عن قصد من قبل على هيئة وحدات كاملة متميزة ذات بدايات ونهايات محددة[4]، فالقصد يتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك والالتحام، وأن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها[5]. إن القصد هو التعبير عن هدف النص.
وأشار الباقلاني قبل ذلك إلى القصدية بقوله:(إنما يعد الشعر شعرا إذا قصده صاحبه، وتأتي له ولم يمتنع عليه... إن الشعر إنما يطلق متى قصد إليه على الطريق الذي يعتمد ويسلك...)[6]، فالشعر هو نص والقول ب "المتأتي له" يعني التماس أبوابه واتخاذ الوسائل المفضي إليه. وهذا يعني أن الشعر ليس مجرد نشاط عابر، يزجي صاحبه وقت فراغه، بل

---

[1]فوزية عزوز، المقاربة النصيّة من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار الكنوز المعرفة للنشر والتوزيع_ عمان، ط1 ،2016م، ص85.

[2]صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق_دراسة على السور المكية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع_ قاهرة، ط1، ه1431_2000م، ص94.

[3]خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص246.

[4]جون لا ينز، اللغة والمعنى والسياق، ص 219.

[5]روبرت دي بو جراند، النص والخطاب والإجراء 103.

[6]أحمد يوسف علي، قراءة النص_ دراسة في الموروث النقدي، مكتبة الأنجلو –المصرية، القاهرة، [د.ت]، ص 225.

هو نشاط مقصود يلتمس له أسبابه، ويهيئ له نفسه وقدراته[1]. وهناك مدى من التغاضي، برز عند بو جراند، في مجال القصد، حيث يظل القصد قائما من الناحية العملية، حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسبك والالتحام، ومع عدم تأدية التخطيط إلى الغاية المرجوة[2].

د_ المقبولية: من بين المعايير التي تساهم في تحقيق الترابط النصيّ معيار المقبولية، فهو يتضمن:(موقف مستقبل النّص إزاء كون صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحام)[3].

ويعني هذا أن يكون النص مقبولا لدى متلقيه، ففلا يشعر أن يقصر فيه قصورا أو نقصا، أو تشويها من حيث الأسس العامة التي يقوم عليها النص، ولقد كان القارئ_ هناك نصوص أدبية على الإطلاق، لأن دور القارئ يساوي في الحيوية دور المؤلف لكونه يتلقى النص من خلال خبرته الشخصية والاجتماعية، أو يمارس سلطته بعد أن استحسنه، وهذا ما يمنح القراءة فاعلية إبداعية متميزة.

م_ المقامية: وتعني أن يكون النص مطابقا لمقتضى الحال، وقد طور هذا المفهوم إلى درجة كبيرة كل من "هاليداي" و"رقية حسن 1976 م" في نظرية الرجيستري المعروفة، والتي باختصار شديد<ضرورة أن يكون النص متساويا مع الموقف ونوعية المشتركين فيالخطاب> فالمقامية مناسبة النص للموقف. فمثلا: لا يكتب الطبيب على الوصفة الطبيّة أغنية راقصة، ولا يغني الرئيس حفل اختتام الموسم الدراسي الجامعي، ذلك أن الخروج على الأنماط والأعراف المتعارف عليها يذهب بمصداقية الكلام ويخرج النّص عن مقتضى الحال، ويخرجه إلى اللانّص، كما فعل عبد الفتاح كليطو عندما اعتبر النص الذي ينعدم فيه السياق لا نصا، باعتبار أنه حتى يصير الكلام نصا ينبغي أن ينتمي إلى ثقافة معينة.

---

[1] المرجع نفسه، ص225.

[2] روبرت دي بو جراند، النص والخطاب والإجراء، ص103-104.

[3] المرجع نفسه، ص 103.

يعد هذا المعيار من المعايير الجوهرية لتحقيق نصية نص ما والمقامية<تتضمن العوامل التي تجعل النص مرتبط بموقف سائد يمكن استرجاعه>

ز_ الإخبارية: يتعلق هذا المعيار بالمعلومات التي يحملها النّص للمتلقي، فلقد عرفها ""دي بو جراند"" بقوله:(ناحية الجدة والتنوع التي توصف به المعلومات في بعض المواقف فإذا كان استعمال نظام في صياغة النصّ ما يتكون من الهيئة التي تبدو عليها العناصر المستعملة في وقائع هذّا النصّ، فإنّ الإعلاميّة عنصر ما تمكن في نسبة احتمال وورود في موقع معين، أي إمكانه توقعه، بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر).

الفصل الثاني

المطلب الأول: واقع تدريس المهارات في ظل المقاربة النصيّة:

أ_ مرحلة الانطلاق" التقويم التشخصية": وهو الإجراء الذي يقوم به المعلم قصد التمهيد الأولي للدرس، وذلك من أجل تكوين فكرة على المكتسبات القبلية والمعرفية للتلاميذّ ومدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة، وتمثل هذه المرحلة الوضعية الانطلاقة التي استهلت بها الأستاذة فهم المنطوق، وذلك من أجل تعرف المتعلمين على موضوع الخطاب، وهي عبارة عن سند قصير ألقته الأستاذة على تلاميذها، وبعد الانتهاء قرأت النّص قراءة نموذجيّة، والتي يجب أن تؤدي بتأن وهدوء وتمثيل للمعاني. حيث يكون ذلك من خلال قراءة النصّ المنطوق من طرف المعلم بجهارة الصّوت مع إبداء الانفعال به، والتركيز على التواصل البصري بينه وبين التلاميذّ لشد انتباههم وتوجيه عواطفهم لجعلهم أكثر استجابة، وفي ذلك يجب أن يتوفر عنصر الاستمالة الذي هو من أهم عناصر المنطوق ويلي ذلك طرح الأسئلة تستهدف مضمون النّص وهذا ما يخدم مهارة الاستماع ويعمل على تنميتّها.

ب_ مرحلة بناء التعلمات "التقويم البنائي": يلازم الحصة التعليمية التعلميّة ويواكبها من البداية إلى النهاية عن طريق قراءة النصّ وشرح مفرداته وفهمه وتحليل مركباته، أي دراسة العناصر المكونة للدرس.

ج_ مرحلة الختام "التقويم التحصيلي": وهي المرحلة الأخيرة من مراحل التقويم حيث يقوم المعلم بإنجازها غالبا في نهاية كل مقطع أو في نهاية الفصل أو البرنامج وذلك للوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة، ومثال ذلك التقويم اليومي أو الاختبارات التي تنجز في نهاية كلّ فصل ويكون الهدف في هذه المرحلة حسب المقاربة النصية هو أن ينتج المتعلم نصوصا جديدة انطلاقا من النصوص المدروسة.

المطلب الثاني:نماذج تطبيقية في كتاب السنة الثالثة متوسط لكتاب اللغة العربية

ـ الخصائص النمائية للمتعلم في المرحلة الثالثة متوسط:

يعد المتعلم الركن الأساس في العملية التعليمية التعلمية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدراته ووسطه ومشروعه الشخصي، وفي هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي، وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم، وعلاقتها بما يقدم له من معارف وأنشطة وتطبيقات في مساره التعليمي[1].

ويمكن تعريف النمو: سلسلة متتابعة متماسكة من التغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي إكمال النضج[2].

وهو عملية منتظمة تسير وفقا لقواعد يمكن التعرف عليها بكل مرحلة عمرية للفرد المتعلم، كما أن مظاهر النمو الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي تعمل معا بصورة مترابطة ومتكاملة وأي خلل في أحدهما يؤثر في الآخر، فتعد هذه المظاهر أو الخصائص الخاصّة بالمتعلم من أهم العوامل التي تقرر فاعلية التعلم، وذلك لأن المتعلمين بمختلف بعضهم عن بعض في مستوى قدراتهم العقلية والحركية وصفاتهم الجسدية، ويختلفون في قيمهم واتجاهاتهم وتكامل شخصيّاتهم[3].

---

[1] ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 31.

[2] فؤاد البهي، الأسس النفسيةللنمو، دار الفكر العربي، ط1، 1956م، القاهرة_ مصر، ص 5.

[3] ينظر: محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، ط1 ،2009م، عمان، الأردن، ص15.

أ_ خصائص النمو الفكري "العقلي" لمتعلمي الطور المتوسط:

يقصد بالنمو العقلي: التغيرات التي تطرأ على الأداء العقلي في الكم والكيف، وهو يسير من البسيط إلى المعقد، أو هو تغيرات في الوظائف العقلية للمتعلم: كالتذكر–التفكير– الانتباه–التحليل.

من خصائص تفكير المتعلم في المرحلة المتوسطة "المراهقة"[1]:

1_زيادة القدرة على الفهم ونمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري.

2_زيادة تميز ونضج القدرات العقلية، ولذلك ينبغي الاهتمام بتزويد المتعلم بزاد فكري وتعلمي عظيم في هذه المرحلة، وتطوير قدراته العقلية، حيث يكون الذكاء متوقدا، وتزداد سرعة التحصيل وإمكانياته، وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، ويكون المتعلم منطقيا وليس آليا.

3_تزايد ملحوظ في الذكاء، حيث ينمو الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المعنوي، ولذلك يستطيع المتعلم تفهم الأفكار المعنوية والمجردات بشكل واضح، فيتمكن من طرح القيم والمعاني والتعامل معها.

ب_ خصائص النمو اللغوي لمتعلمي الطور المتوسط:

النمو اللغوي: هو ذلك الجانب في النمو الإنساني الذي يتمثل في نمو الكلام، يقاس بعدد المفردات، ونوعها وطول الجملة وقواعد اللغة، والمهارات اللغوية المختلفة، ويتميز النمو اللغوي للمتعلم في المرحلة المتوسطة بالخصائص الأتية[2]:

---

[1] ينظر: إيمان عبد الحميد البلالي، النمو العقلي لمراهق، مجلة المجتمع_ الجزائر، ع1 ، أفريل2014م، ص41 .

[2] ينظر: إيمان نعمة كاظم، علاقة النمو اللغوي للأطفال بإتقان اللغة العربية الفصحى "رسالة ماستر"، مجلة التربوية المفتوحة_ العراق، 2016م، ص 14 .

3_ التوزيع البيداغوجي السنوي للسنة الثالثة متوسط:

كتاب السنة الثالثة المتوسط في اللغة العربية من الوثائق الرسميّة التي يعتمدها كل من المعلم والمتعلم أثناء عملية التدريس، يتألف من ثمانية مقاطع تعليمية تلامس الحياة المدرسيّة والاجتماعية للتلاميذ، ينجز كل مقطع خلال أربعة أسابيع منها ثلاثة أسابيع للتعلم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية.

يعد تكييف محتوى الكتاب المدرسي بما يتضمنه من معارف وأنشطة مع قدرات وخصائص المتعلم اللغوية والفكرية والنفسية، من بين المبادئ التي يوليها واضعوا المناهج اهتماما كبيرا في مجال التعليم، اذ بقدر ما تتلاءم تلك الأنشطة والتطبيقات مع خصائص المتعلم تكون النتائج مؤثرة وفعالةّ وخاصة ما يتعلق منها بالجانب العقلي والنفسي ومراعاة خصائص المتعلم وحاجاتهم من خلال عنصرين مهمين هما:

• جعل المتعلم محور عمليات التعليم والتعلم بعدّه مدار العملية التربوية واستحضار مستوى النمو المعرفي والوجداني للمتعلم وحاجاته أثناء تخصيص الأهداف وإعداد المحتويات وتنظيمها واختيار الطرق والوسائل لتسير المتعلم وتحقيق الأهداف المقصودة.

• تنويع أنشطة التعلم ومراعاة الفروق الفردية وتنويع الأهداف واستراتيجيات التعلم.

يشكل الكتاب المدرسي مصدرا هاما في العملية التعليمية، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرر، يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الكفاءة المنشودة ولذلك فهو بالنسبة للمتعلم وثيقة رسمية تمثل العنصر الأساس للمعرفة.

تعددت تعريفات الكتاب المدرسي ولعل أبسطها "هو عبارة عن مؤلف تعليمي يقدم بشكل علمي للمعارف التي يعرضها المنهاج الدراسي_ وعلى وجه الخصوص المفاهيم الأساسية لعلم من العلوم[1].

[1]ينظر: الهيصاك بشرى، المقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، رسالة ماستر، 2016م، ص 45.

وبذلك يكون الكتاب المدرسي حقلا معرفيا غنيّا يساعد على اكتساب عدة معارف ومهارات، كما أنه يسهل عملية التعليم، زيادة على أنّه يعد أساسا لكل من المعلم والمتعلم، لأنه يمثل للمعلم المادة المرجعية التي يمكن أن يعود إليها، ويقدم له مجموعة من الإمكانات لتحقيق الأهداف التربوية وتوصيل المعارف للمتعلم بصورة هيّنة، وأما بالنسبة إلى المتعلم فهو المرجع الأساس في دراسة المواد التعليمية، وتفعيل نشاطه في اكتسابه المهارات اللغوية والفكريّة.

المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ينوب عن التجهيز اليومي_ يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة، ويبنى حسب الخطوات الأتية:

- تحليل قبلي للمادة الدراسية وضبط الموارد المستهدفة.
- تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة الإدماج والتقييم والمعالجة[1].

وتضمن كتاب السنة الثالثة في التعليم المتوسط مجموعة من المقاطع ووردت بالترتيب الأتي[2]:

المقطع الأول: الآفات الاجتماعية.

المقطع الثانيّ: الإعلام والمجتمع.

المقطع الثالث: التضامن الإنسانيّ.

المقطع الرابع: شعوب العالم.

المقطع الخامس: العلم والتقّم التّكنولوجي.

المقطع السادس: التّلوث البيّئي.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، م_س، ص 8.

[2] ميلود غرمول، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، أوراس للنشر، ط2 ، الجزائر_2017 .

المقطع السابع: الصّناعات التقليّدية.

المقطع الثامن: الهجرة الدّاخليّة والخارجيّة.

يندرج ضمن المقطع الأول نصوص منطوقة ونصوص مكتوبة وقواعد اللغة والتعبير الكتابي.

النصوص المنطوقة: الآفة المهلكة ص11، السكير والملاك ص16، فرحة العام ص21.

أما النصوص المكتوبة وردت كما يلي: قلق ممضّ ص 12، ولي التلميذة ص17، الشّريد ص22.

وفي قواعد اللغة: علامات الوقف ص14، بناء الفعل الماضي ص19، بعض حروف المعاني ص24.

وأما دروس التعبير الكتابي يدور جلها في فنيات التحرير الكتابي ص15_ص20_ص25.

وفي نهاية المقطع يقوم المتعلمون بإنشاء مشروع موضوعه: إنتاج مطوية تحسيسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي ص28.

وفي المقطع الثاني: كانت النصوص المنطوقة تحمل العناوين الأتية:

النصوص المنطوقة: الإعلام في خدمة المجتمع ص 31، الصّحافة ص 36، الإعلام الجديّد ص 41.

أما النصوص المكتوبة: وسائل الإعلام ص 32، الصّحافة الإلكترونيّة ص37، دليل الفاسبوك ص 42.

وقواعد اللغة وردت بالشكل الآتي: بناء الفعل المضارع ص 34، اسم الفاعل ص 39، "لا" النافية للجنس ص 44.

وأما التعبير الكتابيّ: فينتج فيه المتعلم فقرة تفسيرية ص 35، ص40، ص 45.

وفي نهاية المقطع الثاني يقوم المتعلمون بتصميم تقديم برنامج إذاعي مدرسي مدته خمسة عشرة دقيقة ص 48.

والمقطع الثالث جاءت النصوص المنطوقة تحمل العناوين الأتية: التضامن ولو بالكلمة ص 51 ،التّويزة ص 56 ، من لجان الإغاثة ص 61 .

وأما بالنسبة لنصوص المكتوبة فجاءت كما يلي: درهم السّل ص 52، الهلال الأحمر الجزائري ص 57، أسعفوه ص 62.

وفيما يتعلق بقواعد اللغة فكانت القواعد في هذا المقطع كالأتي: اسم الفعل الماضي ص 54، صيغ المبالغة وعملها ص 58، بناء الفعل الأمر ص 64.

يصل المتعلمون في ميدان التعبير الكتابي ويتعرف كل منهم في هذه المرحلة على فنيات التقليص والتلخيص ص55 _ص60_68.

وبعد مرحلة التعبير الكتابي تأتي مرحلة المشاريع يتم إنشاء صفحة تضامن مع معاق على شبكة التواصل الاجتماعي ص 68.

والمقطع الرابع تضمن النصوص المنطوقة وهي: عراقة أهل الصين ص 71، شعوب شرق إفريقيا ص 76، رحلة إلى آسيا الوسطى ص81.

النصوص المكتوبة: أرخبيل البراكين والعطور ص 72 ،التّوارق: التاريخ العريق ص 77 ، أخي الإنسان ص 82 .

قواعد اللغة وجاءت كالتالي: الشّرط وأركانه ص 74، اسم فعل الأمر ص 79، نصب الفعل المضارع ب "أنّ" المضمرة ص 84.

وفي التعبير الكتابيّ على فنيات التوسيع ص 75_ص80_ص85 ، ليقوم المتعلمون بعرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لصديق أجنبي ص 88 .

عند اطلاعنا على المقطع الخامس في الكتاب وجدناه يحتوي على ثلاثة نصوص منطوقة وأخرى مكتوبة كما يلي: النصوص المنطوقة هي: أثر التقدم العلّمي على التلوث البيئيّ ص 91، الدّور الحضاري للإنترنت ص 96، يا شباب الجزائر! ص101.

النصوص المكتوبة هي: دواء السرطان ص 92، الإدارة الإلكترونية ص 97، إلى أبناء المدارس ص 102.

قواعد اللغة: أفعال الشروع ص 94 ، الصفة المشّبهة باسم الفاعل وعملها ص 99 ، أدوات الشّرط الجازمة1 ص104 .

ثم التعبير الكتابي حيث يتعرف المتعلمون على خصائص النمط الحجاجي ص45_ص100_ص105 ، وتأتي في ختام مرحلة الشروع والمتمثلة في الصميم الحاسوبي لمجلة المتوسطة ص 108 .

المقطع السادس جمل عنوان التلوثّ البيئيّ ووردت النصوص المنطوقة كمايلي: بيئتنا مهددّة ص 111 ، التلوث الصّناعيّ ص 116 ، التّلوث المائيّ ص 121 .

والنصوص المكتوبة: عدوّ البيئة ص 112، إنقاذ البيئة ص 117، محاورة الطبيعة ص 122.

قواعد اللغة: أفعال المقاربة ص 114، اسم الفعل المضارع ص 119، أدوات النداء ص 124.

ليتعرف المتعلم في مرحلة التعبير الكتابي على الروابط النصيّة، ويتطرق في حصة المشروع إلى إثراء المعرض السنوي للمتوسطة بركن البيئة ص 125.

المقطع السابع: بعنوان الصناعات التقليديّة، جاءت النصوص المنطوقة كالاتي: الصناعات التقليدية قبل الاحتلال ص131، صناعة الحليّ ص 136، صناعة النحاس في تلمسان ص 141، أما النصوص المكتوبة صانعة الفخار ص 132، مدينة النسيج ص 137، رسل الصناعة ص 142.

قواعد اللغة: أدوات الشرطّ الجازمة2 ص 134، أفعال الرجاء ص 139، أنواع المنادى ص 144.

وجاء موضوع التعبير الكتابي موسوما بأساليب التعبير عن الرأي ص 135_140_145.

أما مرحلة المشروع يطلب من التلاميذ رسم خريطة لانتشار الصناعات التقليديّة في الجزائر ص 148.

المقطع الثامن الموسوم بالهجرة الدّاخلية والخارجيّة تضمن النصوص المنطوقة وهي: الهجرة السريّة ص 151، هجرة الأدمغة الجزائرية ص156، الحدث العظيم ص 161.

النصوص المكتوبة وهي: ظاهرة الهجرة ص 152 ، المهاجر إلى المجد ص 157 ، نور الهجرة ص162 .

قواعد اللغة: اقتران جواب الشرط بالفاء ص 154، إعراب المنادى ص 159 ،أدوات الشرط غير الجازمة ص 162 .

التعبير الكتابي تمثل في التعرف على النمط التفسيريّ والحجاجي ص 155_160_165، أما في مرحلة المشروع يطلب من المتعلم إنشاء مدونة على الأنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السريّة ص168.

تتوالى هذه النشاطات خلال كل أسبوع من أسابيع التعلم من أسابيع التعلّم وفق الترتيب الاتي:

• التعبير الشفوي: حصة أسبوعية تتمحور حول النص مسموع يجده الأستاذ مكتوبا في الدليل، ومسجلا في قرص المضغوط، بينما يجد في الكتاب القدر المشترك في المناقشة الشفويّة.

• القراءة المشروحة ودراسة النّص وقواعد اللغة: حصّتان أسبوعيتان متواليتان تنطلق كل حصة من النصّ المكتوب، يقرأه التلاميذ ويستثمرونه ويتذوقون بلاغته.

• التعبير الكتابي: هو حصة أسبوعية تتناول تقنية من تقنيات التعبير بصفة متدرجة خلال المقطع ويوجه المتعلمون إلى إنتاج كتابات توافق النّص المكتوب الذي عاشوا في رحابه، طوال الأسبوع التعليمي.

بعد كل ثلاثة أسابيع تعليمية يخصص أسبوع للإدماج ينطلق من حصتان أحدهما مسموع والأخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما: مرحلة التدريس على توظيف وإدماج التعلمات، ومرحلة التقويم النهائي الذي يظهر من خلال إنتاج فردي هو الإنتاج الكتابي النهائي ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز المشروع.

إن بمجرد دراسة وصفيّة لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم متوسط يكون كافيا لإدراك أن مصممته" نعيمة بن تواتي" قد أعطت تقنية المقاربة النصيّة اهتماما بالغا، حيث نرى أن الكتاب مقسم إلى ثمانية مقاطع وحدة تعليمية_ تعلمية، تدور كل وحدة بأنظمتها اللغوية حول نص واحد كمحور لتلك الوحدة والتوزيع السنوي لمنهاج اللغة العربية الموجودة في بداية الكتاب المدرسي خير دليل على ذلك.

يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين وإثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجداني وتوسيع معارفهم بمايلي حاجياتهم المدرسية والاجتماعية، باعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأوراق المنهجية والفكرية وغرس القيم الأخلاقية والروحيّة للأمة، وتذوق جماليات أدابها وفنونها.

أ_ نشاط فهم المنطوق وإنتاجه: هو إلقاء نص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة بحيث يشمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعوا إليها المرسل، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن يتخذ فلا يسعى لتحقيقها وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه يحقق الغرض المطلوب، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتعليق عليها ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وابداء الرأي وتصوير المشاعر، كما أنّه يحقق حسن التفكير وجودة الأداة عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال المعلومات والأفكار ويتخذ شكلين: التعبير الوظيفي، التعبير الإبداعي[1].

وفهم المنطوق هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية "الإصغاء والتحدث" ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة، واختير للدلالة عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلم "أصغي وأتحدث".

يهدف هذا النشاط إلى:

• إنماء كفاءة الإصغاء والتحدث ويقوم الأستاذ بإسماع التلاميذ النصّ، إما في القرص المضغوط المرفق بالدليل أو يقرأه عليهم قراءة مشروحة معبرة من دليل الأستاذ.

• تدريب المتعلمين على الإنتاج الشفوي وتقويم إنتاجهم طبقا للكفاءة مسترشدا بالوضعيات الموجودة بعنوان: أنتج مشافهة.

• يدير المناقشة معتمدا على الأمثلة الموضوعة بعنوان: أنتج المشافهة.

• يحرص على ربط الدرس بالحصة التي تليها_ حيث يعرض الوضعية الجزئية الأسبوعية من خلال فقرة "أحظر" ويكلف المتعلمين بتحضير الدرس القراءة المشروحة.

يهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن الأسئلة متعلقة بنص قصير في قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال القدرة بما يناسب المعجم اللغوي، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تحقق فيها شروط عامة من بينها: النطق وجودة الأداء، وتمثيل المعاني وتعاد قراءته كلما استعاد الحاجة .

الدرس المنطوق الذي عنوانه "الآفة المهلكة" الذي ورد في المقطع الأول من الكتاب التعليمي بعنوان "الآفات الاجتماعية"، حيث قمنا بتجسيد المقاربة النصية كونها لها إسهام في تنمية الكفاية اللغوية، ويمكن حصر خطوات الدرس فيما يلي:

أ_ مرحلة الانطلاق: تمثل هذه المرحلة الوضعية الانطلاقية التي استهلت بها الأستاذة درس فهم المنطوق، وذلك من أجل تعرف المتعلمين على موضوع الخطاب، وهي عبارة عن سند قصير ألقته الأستاذة بتأن وهدوء على تلاميذتها، وبعد الانتهاء قرأت النص قراءة

نموذّجية، والتي يجب أن تؤدى بتأن وتمثيل للمعاني حيث كانت قراءة الأستاذة متأنية معربة للألفاظ ومحترمة لعلامات الوقف، كما أنّها كانت محافظة على التواصل بينها وبن متعلميها، مهيأة بذلك الظروف المثالية للاستماع وتسجيل رؤوس الأقلام.

ب_ مرحلة بناء التعلمات: حيث تقوم الأستاذة في هذه المرحلة بطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمين والتي يطلق عليها "أسئلة الفهم"، وذلك بقصد التعرف على جزئيات النّص وتفاصيله، وكانت أسئلتها كالأتي:

س1: أذكر بعض أضرار التدخين من خلال ما سمعت؟

كانت إجابة المتعلمين بأنه: • مضر لصحة الفرد.

• يسبب الاختناق.

• يدفع للإدمان.

س2: ما علاقة التدخين بالفقر؟

كانت إجابة المتعلمون أن التدخين هو الذي يسبب الفقر، فهو لا يقتصر على الحاق الضرر بصحة الفرد بل يتعدى ذلك إلى المساس بوضعه المالي، حيث تزداد تكاليف الرعاية الصحية بشكل كبير بالا ضافة إلى فقد الإنتاجية بسبب الوفيات المبكرة، يضاف إلى ذلك التلف البيئي الحاصل بسبب انتشار أول أوكسيد الكربون.

س3: هل هناك أشخاص قتلوا بمنتجات التبغ؟

كانت الإجابة بنعم، يتسبب التبغ بقتل نصف متعاطيه، حيث يودي التبغ، كل عام، بحياة ستة ملايين نسمة تقريبا، منهم أكثر من خمسة ملايين ممن يتعاطونه أو سبق لهم تعاطيه وأكثر من 600000 من غير المدخنين المعرضين لدخانه.

ومن الممكن اذا لم تتخذ إذا إجراءات عاجلة، أن يزيد عبء وفيات، ليبلغ أكثر من ثمانية ملايين حالة وفاة بحلول عام 2030.

تعد أسئلة فهم المنطوق من الأساليب التي يمكن لها تنمية التفكير والتعمق به.

وترجع فاعلية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءات فعالة ودافعا معرفيا، وحين يبدأ المتعلم باستعمالها يصبح أكثر إيجابية وأن معالجة المعلومات بطريقة الأسئلة يثير دافعية المتعلمين، للنظر في إطار خبراتهم السابقة ومواقف حياتهم، مما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى ويجعل استعمالها في المستقبل وفي المواقف المتنوعة أمرا يسيرا.

كذلك نجد أن المتعلم في هذه المرحلة بامكانه تحديد القضية المحورية للنص أو ما يعرف بالفكرة العامة واستخلاص عناصر النّص، والمتمثلة في الأفكار الأساسية، حيث صاغ المتعلمون فكرة مناسبة للنص المسموع بأسلوبهم الخاص وأجمعوا علة أن تكون الفكرة العامة كالأتي:

"" خطر التدخين على صحة الفرد خاصة، وعلى الدول العالم الثالث عامة، التي تشهد فقرا كبيرا، وضرورة الوعي بهذا الخطر ومحاربته.

الأفكار الأساسية:

ف 1:[كنت في الحافلة منتقلا.... خلصه]: ذكر الكاتب ضرورة الوعي بهذه الآفة والمساعدة على الحد منها.

ف2 :[عن القابض والسائق... فكيف المدمن عليها؟]: ذكر أضرار التدخين وسبل منع هذه الآفة المهلكة من خلال انتهاج سياسة الوعي والحذر.

في هذه المرحلة يكتسب المتعلم مهارات التفكير والفهم والتحليل، حيث تعمل الأسئلة السابقة على صقل مهارة الفهم، واستدراجهم للتفكير، والتأمل وتحليل مضمون النصّ، مما يزيد دافعيتهم وإثارة انتباههم وتشويقهم للدرس لأنه من المفيد أن يوجه المعلم أسئلة للمتعلم قبل التعلم، وأثناءه وبعده، فهذه الأسئلة تيسر الفهم وتشجع المتعلم على الوقوف على العناصر المهمة، والتفكير في المادة التي تعلمها وربط القديم بالجديد والتنبؤ بأشياء وإثارة الخيال.

ج_ مرحلة الختام:في هذه المرحلة يستثمر المتعلم معارفه، التي سبق أن درسها، في نشاط فهم المنطوق، ونشاط الفهم، ويتم في هذه المرحلة إعادة بناء الموضوع النص، في شكل قيم تربويّة، وأجمع جل المتعلمين على أنّ القيمة التربوية التي تلخص مضمون النّص هي:

أن التدخين هو آفة مضرة بالصحة، لذا يجب الابتعاد عنه واتباع سبل الوقاية.

ويعبّر المتعلم في هذه المرحلة عن موضوع النص مشافهة، فيستمع كل متعلم لتعبير زميله، ويأخذه بالفحص والنقد، هذا ما يؤدي إلى تنمية مهارة "التحليل" وكذا مهارة "إصدار الحكم" أو النقد"، فيذكر المتعلم إيجابيات وسلبيات الإنتاج الشفوي لزميله، ويمحصه، ويبدي رأيه في هذا الموضوع، مدعما إيّاه بالحجج والبراهين والأدلة المناسبة، وهذا ما يتناسب مع نمط النصوص المقررة على المتعلم في هذا المستوى التعليمي، حيث نجد أنها تكتسي طابع الحجاج والتفسير.

بعد ملاحظتنا لمراحل سير درس فهم المنطوق، نجد أنه كفيل بتنمية عدد من مهارات التفكير للمتعلم منها:

• تنمية مهارة التذكر من خلا الوضعية الإنطلاقية التي استهلت بها الأستاذة الدرس، حيث عملت على تنشيط ذاكرة المتعلم، بالاعتماد على أسئلة مستنبطة من واقعه.

• تنمية مهارة الفهم، عن طريق أسئلة الفهم التي طرحتها الأستاذة على تلاميذها قصد فهم ومناقشة الموضوع الرئيس في النص.

• تنمية مهارة التحليل والنقد وذلك بتجزئة معلومات النص إلى عناصر، يتم استخلاص الأفكار الرئيسة لكل فقرة، وكذا تنمية مهارة التركيب، حيث يستطيع المتعلم في هذه المرحلة أن ينتج نصا يحاكي فيه النص المسموع مشافهة.

• تنمية مهارة النقد: في مرحلة الإنتاج من نشاط فهم المنطوق، تأتي مهارة النقد وسيلة يستطيع المتعلم من خلالها إبداء رأيه فيما يتعلق بإنتاج زميله، فتغرس ملكة النقد في المتعلمين دون تعصب في الآراء، وهذا لتعويدهم على احترام آراء الآخر.

ب _ نشاط فهم المكتوب: (القراءة المشروحة، والدراسة الأدبية)

هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها، ويتناول الوضعية التعليمية الجزئية الأسبوعية، بحجم ساعي يساوي ساعتين اثنتين في الأسبوع، ويشمل حصتين متواليتين حول النّص المكتوب، الأولى منهما لقراءة النص قراءة مشروحة ودراسته دراسة أدبية، والحصة الثانية لاستثمار النّص في مجال قواعد اللغة.

وقد اختير للدّلالة عليه في الكتاب: عبارة عن لسان المتعلم هي:"أقرأ نصّي"، ومن الألوان "الأزرق" وأيقونة الكتاب المفتوح.

وينتظم هذا الميدان وفق مراحل، تمت ملاحظتها في قسم السنة الثالثة متوسط ويمكن شرحها بالكيفية الآتية:

المقطع الثامن: الهجرة الداخلية والخارجية ص 149_168 .			
الميدان	**المحتوى المعرفي**	**الرسائل المستخدمة**	**المرجع**
فهم المكتوب وإنتاجه	ظاهرة الهجرة جريدة إيلاف	كتاب التلميذ ص 152	صبحي درويش

أ_ المرحلة الأولى للنشاط: مرحلة الانطلاق تمثل الوضعية الانطلاقة، والتي تعد تمهيدا للدّرس، وتتضمن أسئلة طرحتها الأستاذة على تلاميذها، أدركوا من خلالها موضوع النّص الذي هم بصدد دراسته، وفي هذه المرحلة بتذكر المتعلم ما أخذه سابقا في درس فهم المنطوق، ويربطه بما قدم له من أسئلة، فيساعد على تنمية مهارة التذكر لديه، وكذلك التمييز والمقارّنة، ويصبح قادرا على تذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار والمعلومات عن موضوع الهجرة.

ب _ المرحلة الثانية للنشاط: مرحلة بناء التعليمات، طلبت الأستاذة في هذه المرحلة قراءة النّص قراءة صامتة بهدف فهم ما يوجد في ثنايا النّص من أفكار معلومات مع تحديد فترة زمنية لا تزيد عن خمسة دقائق، وبعدها قرأت النّص قراءة نموذجية، ثم وزعت القراءات على مختلف التلاميذ، ثم جاءت مرحلة التحليل والمناقشة والتي تستند على مجموعة من الأسئلة موجودة بالكتاب في الصفحة المقابلة للنص، حيث يقوم المتعلمون بالإجابة عليها:

س1: الهجرة قدر مشترك بين سائر المخلوقات، وضح ذلك من النص؟

كانت إجابة المتعلمين مختلفة وأغلبها كما يلي: الهجرة ظاهرة كونية وهي إحدى سنن الحياة.

س2: فيم تختلف هجرة الإنسان على سائر المخلوقات؟

تختلف بأنها هجرة ثقافية.

س3: حدد أشكال الهجرة كما وردت في النص؟

هناك هجرة طبيعية خاصة بالحيوان، وهجرة ثقافية خاصة بالإنسان، وهجرة يكون غرضها الأمن والأمان.

س4 : ما خصائص هجرة الأنبياء الصالحين، وضح ذلك بمثال من النّص؟

كانت الإجابة أن خصائصها لها غرض ديني يدعو إلى الحرية، ومثال ذلك أن أعظم زرع هو الإنسان في مناخ الحرية؟

وبعد تحليل التلاميذ ومناقشتهم للأسئلة، يقوم الأستاذ بصياغة فكرة مناسبة للنّص، إلى أن تكون فكرة كآلاتي:

" ظاهرة الهجرة عند مختلف الكائنات وكيف تعددت مقاصدها؟"

في هذه المرحلة من نشاط فهم المكتوب تمت الدراسة الأدبية للنصّ، أو ما يعرف ب «أتذوق نصّي"، حيث حدد المتعلمون عددا من العناصر والمتمثلة فيما يلي:

تحديد النمط الغالب في النّص: وهو النمط التفسيري وتحديد مؤشراته، إذ تعرّف المتعلمون على هذا النمط وأدركوا مؤشراته بتوجيه من الأساتذة كالآتي فعرفوه على أنّه: طريقة في التعبير تتناول حقيقة عامة، لا رأيا شخصيّا فلا يكتفي بإبلاغ القارئ بالمعلومات، بل لتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها من غير إشراك الذات، فهي معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة.

ثم استخلصوا أهم مؤشرات النمط التفسيري وهي:

- استخدام الجمل الخبرية.
- غياب الرأي الشخصيّ وعدم حضور المتكلم في النّص.
- استخدام ضمير المتكلم.
- الاستعانة بالبراهين والأدلة والمراجع التاريخية أو الفكرية.
- استخدام أسلوب الشرط.
- تبيان المحسن البديعي في عبارة "الناس لا يهاجرون إلى الصحراء"، "ومنهم يهاجرون إلى حيث الخيرات"، وطباق السلب المتمثل في لفظ: لا يهاجرون# يهاجرون، وأثره يكمن في تقوية المعنى وتأكيده.
- تحديد نوع الصورة البيانية الواردة في عبارة "ويرحل البدو عند ما تفنن الأرض بخيراتها.

فشرح المتعلمون الصورة البيانية التي تحملها العبارة كالآتي:

شبه الكاتب في هذه العبارة الأرض بالإنسان، فذكر المشبه "الأرض" وحذف المشبه به" الإنسان" وترك قرينة تدل عليه وهي الفعل "تفنن"، أي بخل " على سبيل المثال الاستعارة المكنية_ حيث عملت الاستعارة على توضيح المعنى للقارئ وتقويته وتأكيده.

نستنتج من خلال رصد خطوات إنجاز درس فهم المكتوب، أو القراءة المشروحة بأنها تعتمد على مختلف الاستراتجيات التي تساعد على الاستيعاب الدّقيق، وتوليد عدد لا متناه من الأفكار والمعلومات، كما أنها تعمل على تنشيط المعلومات المخزنة في الذاكرة ومن بين هذه الاستراتيجياتما يلي:

1_ استراتيجية التساؤل: هي أسئلة تنمي مهارات التفكير وأهمها:"الفهم، التذكر، التّطبيق"، وتأتي هذه الأسئلة قبل وبعد وفي أثناء الدرس، تكشف هن نمط تفكيرهم والمفاهيم البديلة عنهم وفهمهم الإدراكي أو العميق، كما تعطي للتلاميذ فرصا أكبر للمشاركة في الدرس، مما يضفي جوا من الحيوية داّخل الصف، بين طالب مجيب وآخر يسأل، وآخر يحلل، وآخر يعقب على تحليله وكل هذا يؤدي إلى إثارة التفكير لديهم، وينمي لديهم القدرة على تكوين رأي شخصي متعلم قادر على ترتيب المعلومات وتنظيمها وتصنيفها والوصول إلى ما ورد من المألوف.

2_ استراتيجية هيكلة النّص: أي تقسيم النّص إلى وحدات متساوية، وتحليلها ومناقشتها تعمل على تطوير الذاكرة المتعلم وزيادة تركيزه وتساعد على الفهم الروابط والعلاقات كما تعمل على توصيل الأفكار المعقدة، وتساعد المتعلم على دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة.

2_ تدريس قواعد اللغة العربية:

"إن تعليم قواعد اللغة العربية كما يرى التربويون، وسيلة من وسائل تقويم اللسان وليست غاية في حد ذاته، وهم متفقون على أن النحو وحده لا يكفي لتحقيق السلامة اللغوية عند الطلاب.

فالطالب يحتاج إلى جانب دراسة النحو البيئة اللغوية الصالحة، وكثرة الدربة والمران كلاما وكتابة، ومما يؤخذ على المدارس أنها جعلت الوسيلة غرض بذاته فأصبح الطالب مطالبا بحفظ قواعد النحو وقوانينه مرتبة كما وردت في الكتب التراثية النحوية دون النظر إلى علاقتها بدروس القراءة أو التعبير أو حاجة الطالب إليها[1].

"درست قواعد اللغة منذ أن أصبحت مادة مستقلة عن فروع اللغة العربية الأخرى بوصفها موضوعات مدرسية، تشمل قواعد النحو والصرف_ وهي بمعناها المطلق تشمل قواعد "النحو_ الصرف_ البلاغة_ الأصوات_ الكتابة"[2]

للنحو لغة: عدة معاني كثيرة منها:

القصد والجهة: كنحوت نحو المسجد، وفي الاصطلاح هو:

""قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض الإعراب وبناء وما يتبعها وبمراعاة تلك الأصول يخفف اللسان عن الخطأ في النطق، ويعصم المتعلم عن الزلل في الكتابة والتحرير""[3]

أ_ أهمية النحو العربي:

لخصها الأستاذ عباس المناصرة في كتابه "أطلس اللغة العربي"":

1_ سحر سليمان عيسى، مهارات تدريس اللغة العربية، دار البداية، دار المستقبل، عمان، ط1، 2013 م، ص103

[2]ينظر: طه علي حسن الديلمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق القديمة والاستراتجيات الحديثة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1 ، 2009م، ص27 .

[3]أحمد الهاشمي، قواعد الأساسية

• النحو ضرورة ليس حد لغة أو ترفا.

•النحو نظام علمي يحمي اللغة من فوضى التعبير، واختلاط المقاصد، وجعلها سهلة جميلة، ويجمع أبناء المجتمع ليتفهموا فيما بينهم ويتوحد من خلالها عقولهم وقلوبهم وأساليبهم.

• النحو حماية المعنى من فوضى المقاصد وتحريف الكلام من موضعه.

• النحو هو علم يخدم العلوم كلها، التجريبية والإنسانية والأدب والسياسة[1]

ب_ أهداف تدريس القواعد النحوية:

• يدرب الطالب ليتكلم عربية سليمة خالية من اللحن.

• يساعد الطالب على اكتساب مهارة الكتابة من خلال معالجة الأمثلة وكتابتها.

• إقدار الطلاب على الاستعمال اللغوي السليم، والتعبير والتذوق[2] .

• يهدف إلى حمل المتعلمين على التعرف على معايير اللغة و قوانينها من جهة، والالتزام بهذه المعايير وهذه القوانين في إنتاجهم الشفوي والكتاب من جهة أخرى[3].

إنّ القواعد النحوية أساسية لكل متعلم كونها تخدم كل العلوم وتمكنه من سلامة النطق والكتابة، فهو يحمي اللغة العربية من الضياع والوقوع في اللحن.

التطبيق:

مراحل تدريس اللغة العربية للسنة الثالثة المتوسط:

إن حصة القواعد تأتي مباشرة عقب دراسة نص القراءة المشروحة، ويتم سير حصة القواعد كما يلي:

الوحدة التعليمية: التضامن الإنساني

---

[2]مصطفى خليل الكسواني، حسين حسن القطناني، الواضح في علم النحو، قواعد أساسية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011م، ص16.

ينظر: سحر سليمان العيسى، مهارات تدريس اللغة العربية، ص 19.[2]

[3]وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر،2003م، ص33.

النشاط التعليمي: ظاهرة لغوية

عنوان الدرس: اسم فعل الماضي

الخطوات:

1_ تمهيد: تطرح الأستاذة لسؤال حول الفكرة التي أخذوها من نص القراءة أو إعراب كلمة أو كلمتين مما ورد في نص القراءة المشروحة.

2_ تسجيل بعض الأمثلة على الصبورة.

3_ قراءة بعض التلاميذ للأمثلة المسجلة على الصبورة.

4_طرح الأستاذة سؤال للتمهيد للظاهرة اللغوية.

5_ إخبار الأستاذة التلاميذ بموضوع القواعد الجديد، وتسجيل عنوانه على الصبورة.

6_ مناقشة الأمثلة بأسئلة متدرجة، ثم استدراجهم عن طريق الأسئلة إلى استنتاج القاعدة عنصرا بعنصر.

7_ تسجيل عناصر القاعدة، ومطالبة الأستاذة التلاميذ بتسجيلها على دفاترهم.

8_ طلبت الأستاذة من تلاميذ فتح دفاتر المحاولات من أجل إعطاء أمثلة حول موضوع الدرس، بعد كل جزء من الاستنتاج للتثبت أن التلاميذ قد استوعبوا ما تقدم.

9_ بعد ذلك طلبت الأستاذة من التلاميذ إنجاز تطبيق خلال الوقت الباقي من الحصة.

10_ وفي الأخير قامت الأستاذة بإعطاء هم واجب منزلي، بإنجاز تمارين من الكتاب.

أهم النتائج المستخلصة من حصة القواعد النحوية:

• سلامة النطق والضبط السليم للكلمات والتراكيب.

• وجود صعوبة في فهم الدرس مما أدى بالأستاذة إلى إكثار من الأمثلة لمساعدتهم على الاستيعاب.

• استعانة الأستاذة باللغة العامية أحيانا من أجل تسهيل الدرس على التلاميذ.

• وجود بعض الأخطاء الصرفية عند التلاميذ حيث قامت الأستاذة بتصويب أخطاءهم.

• تمكن بعض التلاميذ من صياغة جمل صحيحة حول موضوع، وهذا دليل على فهمهم الجيد للدرس.

• بعض التلاميذ فهموا القاعدة ولكن لم يحسنوا تطبيقها حين طلبت منهم الأستاذة بعض الأمثلة حول الدرس.

يمكن القول بأن دروس القواعد مهمة جدا للتلاميذ، كونها من النطق السليم واكتساب ثروة لغوية صحيحة لذا فطريقة تدريس القواعد في صعوبة وسهولة تعلمها، فإذا درست بطريقة جافة وآلية لا تستثير التلاميذ ولا تثير اهتماماتهم، أما إذا روعي في تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها وألفوا دراستها، فحب التلاميذ وكرههم للقواعد يرجع إلى مهارة المعلم في ذلك.

تدريس التعبير الكتابي

التطبيق:

مراحل تدريس التعبير الكتابي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط :

الخميس 6 جمادى الثانية 22/1439 فيفري 2018

الوحدة التعلمية : دور الإعلام في المجتمع

النشاط التعلمية: تعبير كتابي

الوحدة التعلمية : تصحيح التعبير (كتابة نص إشهاري)

حصة التعبير الكتابي حصة أسبوعية ذات ساعة واحدة تخصص لمعالجة تقنية من التقنيات التعبيرية و التدرب عليها ، و يقدم هذا النشاط في نهاية الأسبوع مع المشروع وفق المراحل الآتية

- الخطوات:

1-تمهيد (تقوم الأستاذة بطرح بعض الأسئلة على التلاميذ،وذلك من أجل استدعاء خبراتهم السابقة تمهيدا للدخول إلى موضوع الدرس)

2- تقوم الأستاذة بتسجيل عنوان الدرس على الصبورة و مطالبة بفتح الكتاب للتعرف على تقنية التعبير المراد دراستها.

3-تطلب الأستاذة من أحد التلاميذ بقراءة نص القراءة من أجل استخراج بعض الأمثلة التي تمس التعبيرية المراد دراستها، ثم تدون على الصبورة.

4-تقوم الأستاذة بشرح القاعدة أو طريقة تناول التقنية التعبيرية، مع اعتماد المناقشة والحوار ،واشتراك التلاميذ في تحديد خصائص الموضوع.

5- تطلب الأستاذة من التلاميذ النسج على منوال التقنية شفاهة ، حيث يشترك في ذلك جميع التلاميذ من أجل معرفة مدى فهم التلاميذ للموضوع ، و بعد ذلك تطلب منهم المحاولة في بداية كتابة الموضوع في القسم ثم تكتمل في البيت .

6- التطبيق الكتابي هو آخر خطوة ، تطلب الأستاذة من التلاميذ تدوين الدرس و توظيف التقنية كتابيا ، من خلال نص السؤال الذي وجه إليهم ، قصد القيام بتحرير موضوع المتعلق بالتقنية المدروسة ، بعدها يقوم بجمع المواضيع قصد الاطلاع عليها و تصحيحها .

- خطوات تصحيح التعبير الكتابي:

1-بعد أن قامت الأستاذة بتصحيح تعابير التلاميذ تقوم بالاستماع إلى بعض المواضيع في القسم ، ثم تقوم باختيار موضوع واحد و كتابته على الصبورة .

2-تقوم أولا بوضع جدول يحتوي على (الخطأ،نوعه،الصواب،التعليل).

3-يقوم بعض التلاميذ بقراءة الموضوع من الصبورة، ثم يقوم التلاميذ باستخراج الأخطاء وكتابتها في الجدول وتصويبها جماعيا على الصبورة.

4-وبعد ذلك تصحح الأخطاء في الموضوع المدون،وتطلب الأستاذة من التلاميذ كتابته على دفاترهم.

- أهم النتائج المستخلصة من حصة تصحيح التعبير الكتابي :

1-تقيد التلميذ بموضوع التعبير .

2-كانت أفكاره سليمة ومختصرة ومفيدة، حيث قام بتوظيف عبارات ومفردات بسيطة ملائمة للموضوع.

3-كثرة الأخطاء الإملائية،وخطأ نحويواحد.

4-عدم احترامه لعلامات الوقف .

5-اعتماد التلميذ تقنية الرسم من أجل دعم موضوعه .

- يحتل نشاط التعبير الكتابي مكانة هامة، فبواسطته يبرز المتعلم أفكاره ويعبر عنأحاسيسه،ويظهر معالجته لمواضيع من مختلف مجالات حياته، كما يساعد في تطوير مهاراته الكتابية،وتقوية رصيدهاللغوي.

الخاتمة

عالجت هذه الدراسة موضوع "المقاربة النصيّة في تحقيق الكفاية اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط" من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل التالي: ما مدى إسهام المقاربة النصيّة في تحقيق المهارات التعليميّة؟ ومن خلال هذه الدراسة توصلت إلى النتائج التالية:

• المقاربة النصيّة هي أحد البيداغوجيا المعتمدة في تعليم اللغة العربية.

• تسعى المقاربة النصية إلى تمكين المتعلم من إنتاج النصوص وتدريبه على التحليل والإنتاج من خلال اطلاعه عينة كافية من النصوص.

• تعمل المقاربة النصية على الانتقال من كفاءة التلقي إلى الربط بين كفاءة التلقي والإنتاج مع التركيز على هذه الأخيرة من خلال تعامله مع النصوص المختلفة.

• الهدف من تعليم اللغة العربية وفق هذه المقاربة لم يعد يقتصر على معرفتها فحسب بل يتعداه إلى جعل المتعلم يتحكم في لغة عربية معاصرة، وذلك من خلال العمل على تنمية المهارات الأساسية خاصة مهارة التعبير والتواصل.

• الحكم على هذه المقاربة بالنجاح أو الفشل لا يمكن إرجاعه إلى الطريقة في حد ذاتها، بل يعود إلى تظافر عوامل عديدة والتي ترجع في مجملها إلى ظروف تطبيقها وتدريسها كما أن لأسلوب المعلم وخبرته وطريقة عرضه للدرس دور في ذلك، وهو ما ينعكس على التلميذ إما بالإنجاب أو السلب، فإذا كانت جيدة فهو يثير من خلالها التلاميذ ويجعلهم يتفاعلون معها، إما إذا كانت العكس فيكون تأثيره سلبي وهو ما يدفع بهمّ إلى الشعور بالملل وبالتالي فشلها.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم:

1. سورة سبأ _ الآية 51.

القواميس والمعاجم والموسوعات:

2. ابن منظور، لسان العرب، ج:14، ط3، دار الصادر بيروت، 2004م، مادة (ن ص ص).
3. أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغّة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع _مصر، ط2 _1979 م، ج5، مادة (ن ص ص).
4. جماعة من كبار المؤلفين العرب بتكليف من المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي.
5. خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات العربية، دار الفكر اللبناني بيروت، ط1، 1995م.
6. الخليل بن أحمد الفراهيدي . كتاب العين . تح : عبد الحميد هنداوي . دار الكتب العلمية . بيروت . لبنان . ط1 . ج .
7. شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4 _2004م، مادة (ن ص ص).
8. عبد الوهاب ومحمد صادق العبيدي، دار إحياء التراث العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1999م، ج 11، مادة (ق ر ب).
9. عليّ ابن هادية وآخرون، القاموس الجديد، الشركة الوطنيّة للنشر والتوزيع_الجزائر ،ط1.
10. فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي_ الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009م.

11. الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ج1، دار أحياء التراث العربي، 1997 م.
12. مجد الدين بن يعقوب الفيروز آباد: القاموس المحيط، مرتب ترتيبا ألفبائي، وفق أوائل الحروف، راجعه: أنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1429هـ_2008م.
13. مجدي عبد العزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة أنجلو_مصرية، [د.ت]، 2000م.
14. المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، وزارة التربوية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، ملحقة سعيدة جهوية .

الكتب:

15. ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، ج1، دار الفكر _القاهرة _مصر، [د.ط]، 1978 م.
16. ابن خلدون،المقدمة، ج1، دار الكتب العلمية،بيرت لبنان، ط4، 1978 م.
17. أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة الزهراء الشروق _مصر، ط1، 2001م.
18. أحمد يوسف علي، قراءة النص_ دراسة في الموروث النقدي، مكتبة الأنجلو- المصرية، القاهرة، [د.ت].
19. أنطوان صيّاح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية _بيروت ،2006 م ، ط1.
20. بشير إبراهيم إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث ، إربد_الاردن، ط1، 2007.
21. تون فان ديك، النص بنياته ووظائفه_ مدخل أولي إلى علم النصّ، تر: محمد العمري، إفريقيا الشرق_ المغرب، ط1 ،1996م.

22. جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، دار النجاح _المغرب، ط1 _2016.

23. جورج سلهب، تقنيات التواصل الشفوي من الطرائق الناشطة إلى الكفاية الاندماجية، في تعلّمية اللغة العربيّة، دار النهضة العربيّة، بيروت،ط1 ، 2006م.

24. جوليا كري ستيفا، علم النص، تر: فريد الزاهي،مراجعة: عبد الجليل ناظر، ط2، دار توبقال للنشّر _ المغرب، 1997م.

25. جون لا ينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: د/عبد الصادق وهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية_ العراق، ط1، 1987م.

26. خير الدين هني، مقاربة تدريس بالكفاءات، دار الميسر للنشر ، عمان – الأردن ""د– ط"" ، 2005 .

27. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي . وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية ، دار الهدى _الجزائر ،[د.ط] ، 2012 م.

28. روبرت دي بجراند، النّص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسن، عالم الكتب_ القاهرة، ط1، 1998م.

29. سامي السلطي عريج، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر،[د_ط]، 2000م.

30. سحر سليمان عيسى، مهارات تدريس اللغة العربية، دار البداية، دار المستقبل، عمان، ط1، 2013 م.

31. سعيد حسن بحيري ، علم اللغة النص _المفاهيم والاتجاهات ، مكتبة لبنان ، ناشرون العالمية للنشر الشركة ""لونجمان"" ، ط1 ، 1997.

32. سليمان نايف وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، [د.ط]، دار الأمازيغية الجزائر، 2004م.

33. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن، ط1 ، 2006م.

34. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق_ دراسة على السور المكية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع_ قاهرة، ط1، هـ1431_2000م.

35. صبري مرداس، أساسيات تدريس العلوم ، دار المعارف، ط2 ، 1997م.

36. صلاح فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، ع 164، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب،الكويت:أغسطس، 1997 م.

37. صلاح فضل، مناهج النقّد المعاصر، إفريقيا الشرق المغرب _2013م.

38. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، دار البيضاء ، بيروت، ط2، 2000م.

39. طه علي حسن الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق القديمة والاستراتجيات الحديثة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009م.

40. عبد الله رشدان نعيمالجغنيني، مدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق_عمان، ط2، 1999م.

41. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية: منظور سيكولوجي حديث، دار الرَّيحانة، الجزائر _ط1، 2003.

42. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة _القاهرة، [د.ت] _[د.ت].

43. عنان بن ذا ريل، النصّ والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، دراسة منشورات، اتحاد كتاب العرب _(د.ط)، 2000م.

44. فؤاد البهي، الأسس النفسيةللنمو، دار الفكر العربي، ط1، 1956م، القاهرة_ مصر.

45. فؤاد محمد موسى، المناهج مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها، دار الكلمة، ط1، 2008م.

46. فوزية عزوز، المقاربة النصيّة من تأصيل نظري إلى إجراء تطبيقي، دار الكنوز المعرفة للنشر والتوزيع_ عمان، ط1 ،2016م.

47. كرافيه روجرز، بيداغوجيا الإدماج، تر: نصر الدين الجافيّ وحماني أقفلي، مكتبة المدارس _الدار البيضاء، ط1، 2011 م.

48. محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقاته، الدار العربيّة للعلوم، منشورات الاختلاف _الجزائر، ط1، 2008 م.

49. محمد الضريج، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس للمنهاج المندمج.

50. محمد الصدوقي، المفيد في التربية، مطبعة نيفو برات، ط2، 2006م.

51. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، ط1 ،2009م، عمان، الأردن.

52. محمد خطابي، لسانيات النّص_ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء_ المغرب، ط2، 2006م.

53. محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى_ الجزائر، [د.ط]، 2012م.

54. محمد صلاح الديّن المجاور، تدريس اللغة في مرحلة الثانوية وتّطبيقاته التربوية، دار الفكر العربّي_ القاهرة، [د.ط]، 2000 م.

55. محمد عزّام، النّص الغائب تجليات التناصف الشعر العربي، منشورات اتحاد الكتاب العرب _دمشق، ط1، 2001م.

56. محمد عمارة، النّص الإسلامي بين الاجتهاد والجهود التاريخية، ط1، دار الفكر المعاصر _ بيروت، 1998م.

57. محمد مساعدي ، مفهوم الكفاية من اللسانيات إلى بيداغوجيا الإدماج .
58. محمد مفتاح ، تحليل الخطاب الشعري "" استراتيجيةالتناص "" ، المركز الثقافي العربي _الدار البيضاء _ بيروت ،1992م ، ط3 .
59. محمد مفتاح، التشابه والاختلاف، المركز الثقافي العربي _الدار البيضاء _بيروت ، 1996م، ط1.
60. مصطفى خليل الكسواني، حسين حسن القطناني، الواضح في علم النحو، قواعد أساسية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011م.
61. ميلود غرمول، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، أوراس للنشر، ط2 ، الجزائر_2017 .

الرسائل الجامعية:

62. إيمان نعمة كاظم، علاقة النمو اللغوي للأطفال بإتقان اللغة العربية الفصحى "رسالة ماستر"، مجلة التربوية المفتوحة_ العراق، 2016م.
63. سلوى فريدة ، المقاربة النصيّة ودورها ي تنمية مهارات التعبير الكتابيّ ""مذكرة الماستر"" ، كلية الآداب واللات ، جامعة قاصدي مرباح_ورقلة_الجزائر ، 2016 م.
64. سميرة رجم، نحو مقاربة التواصلية في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة الإخوة منتوري _قسنطينة _الجزائر، 2015 م _2016 م.
65. عبد الحميد كحيحة ، تدريس قواعد اللغّة العربية. بالمقاربة النصيّة في المرحلة الثانوية ،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستر، جامعة قاصدي مرباح_ ورقلة_ 2011م.
66. الهيصاك بشرى، المقاربة النصية ودورها في تفعيل مهارة الكتابة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، رسالة ماستر، 2016م.

المقالات والمجلات:

67. الأزهر معامر، مقاربة بالكفاءات_ دراسة تحليلية نقدّية لمناهج اللّغة العربيّة_ للسنة الأولى ابتدائي.

68. الأزهر معامر، المقاربة بالكفاءات_ دراسة تحليلية نقدّية لمنهاج اللغة العربية للسنّة الأولى ابتدائي.

69. إيمان عبد الحميد البلالي، النمو العقلي لمراهق، مجلة المجتمع_ الجزائر، ع1 ، أفريل2014م.

70. بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع، جوان_2007م.

71. بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية_ برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية، [د.ت]، [د.ت].

72. التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي ، الجزائر، 2005م ، العدد 19.

73. دامخي ليلى، تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات، مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعية، جامعة بسكرة، عدد خاصّ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

74. راضية ويس، المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيّها في المنظومة التربوية الجزاءرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية،ع11 ، الجزائر، 2015م.

75. زحنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية ، وفق منهج المقاربة بالكفاءات ، مجلة الأبحاث، العدد الثاني ، ديسمبر ، 2014م.

76. سميرة رجم، نحو مقاربة تواصلية في تدريس اللغة العربيّة في مرحلة التعليم الابتدائي.

77. طارق بومد، أثر المقاربة النصيّة في تنمية المهارات اللغويّة، مخبر الممارسات اللغوية_ الجزائر، ع12، 2012 م.

78. طه حسين الديلي وكامل محمود نجم الديلي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية.

79. عبد الكريم بن محمد، أسس تعليم اللغة العربية وتعلمها وق المقاربة النصيّة، مجلة المقال، العدد السادس،فيفري، 2018م.

80. عبد الكريم غريب ، الكفايات والاستراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، ط4 ، ديسمبر 2009م ، منشورات عالم التربية.

81. فيزور ربيع، أباح جمال، متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأستاذ التعليم الثانوي بالجزائر، جامعة البليدة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية.

82. لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، السنة الثانية متوسط،ع14 ، أكتوبر 2013م.

83. ليلى شريفي، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية_ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مجلة الممارسات اللّغوية، ع25 ، جامعة معمري_ تيزي وزو،2014 م.

84. محمد الدريج ، الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج ، من منشورات وسيس، سلسلة ""المعرفة للجميع"" ، العدد 16 أكتوبر 2000 م .

85. محمد بن يحي زكريا، عباس محمود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006م.

86. معارف نسيمة، ساعد شفيق، تطوير المناهج التربوية، مخبر التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، بسكرة.

الوثائق التربوية:

87. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، م_س.

88. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، السنة الثالثة متوسط.

89. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمنهاج، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية_ جوان، 2011م.

90. مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،جانفي.

91. مناهج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

92. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003 م.

93. وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج _الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية _مرحلة التعليم المتوسط.

94. وزارة التربية الوطنية ، دليل منهجي في التقويم التربوي ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد _نوفمبر ، 2010 م.

95. وزارة التربية الوطنيّة، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، دار الأوراس، 2016 م.

96. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمنهاج، مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر ،2003م.

97. وزراة التربية الوطنية ، الوثيقة المراقة للمنهاج السنة الثالثة متوسط .

فهرس المحتويات

الفهرس

شكر وتقدير

إهداء

مقدمة .....أ

مدخل **02**

الفصل الأول: المقاربة النصية و بناء التعلمات

المطلب الأول:مكانة المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية 24

المطلب الثاني:مفاهيم المقاربة النصية و حدودها 37

المطلب الثالث:آليات المقاربة النصية وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية وتعلمها .....46.

الفصل الثاني: الإجراءات التطبيقية لأثر المقاربة النصية

المطلبالأول:واقع تدريس المهارات في ظل المقاربة النصية .....57.

المطلبالثاني:نماذج تطبيقية في كتاب السنة الثالثة متوسط لكتاب اللغة العربية.....58 .

خاتمة .....82.

قائمة المصادر والمراجع 84

الفهرس

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع الكفاية اللغوية في ضوء المقاربة النصية ومعرفة أثرها على كتابات المتعلمين وبيان الجديد الذي جاءت به وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية هل ساهمت المقاربة النصية في تحسين مستوى المتعلمين في الكفاية اللغوية؟وكل كانتلتخفيف الضعف الذي يعاني منه المتعلمون في هذا النشاط؟واعتمدنا في تحليلنا لهذين الإجراءين على المنهج التحليلي الإحصائي مستعينين أحيانا بالمنهج الوصفي لتدعيم نتائج البحث.

و في الأخير توصلنا إلى مجموعة من النتائج أعمها أن المقاربة النصية تمد المتعلم بأشياء تعينه على الكفاية اللغوية غير أنها لا تخلو من النقائص التي تؤثر سلبا على العملية التعليمية و تحول دون تحقيق النتائج المرجوة منها .

الكلمات المفتاحية : المقاربة – النص – المقاربة النصية – الكفاية اللغوية – المعلم – المتعلم.

Summary

This study aims to shed light on the reality of linguistic competence in the light of the textual approach and to know its impact on the writings of learners and the new statement that it brought by asking the following questions: Did the textual approach contribute to improving the level of learners in language proficiency? And was it a solution to alleviate the weakness that the learners suffer from in this activity? In our analysis of these two measures, we relied on the statistical analytical method,

sometimes using the descriptive approach to support the research results.

In the end, we reached a set of results, the most general of which is that the textual approach provides the learner with things that help him with linguistic competence, but it is not without shortcomings that negatively affect the educational process and prevent the achievement of the desired results..

key words:

Approach–Text–Textual approach–Language proficiency–

The teacher–The learner