الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

الرقم التسلسلي:.....

كليـة الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة بعنوان:

المقاربة النصية بين التقعيد والإجراء

–الطور الثالث أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبتين:

- إبتسام برلة
- حبيبة لعور

إشراف الأستاذ:

رابح محاوي

أعضاء لجنة المناقشة

1–الأستاذ : عبد المالك بن شافعة.....رئيسا

2–الأستاذ : رابح محاوي.....مشرفا

3– الأستاذ: عباس حشاني.....عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

قال الله عز وجلّ "وإِذْ تَأَذّنَ رَبُكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنّكُمْ" الآية 7 إبراهيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وأتباعه إلى يوم الدين

ربي لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضى، الشكر لله أولا وأخيرا

فإني أحب أن أذكر الذكر العظيم لربنا الكريم، وأشكره بالشكر الجزيل لأنه الذي من علي نعمة العلم والفهم و الإيمان والشكر إنعاما حسنا، وأعاننا أن أكمل هذا البحث، فله الحمد والشكر.

الأستاذ المشرف "رابح محاوي" الذي وجهنا دائما وسدد خطانا نحو الصواب

كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي على توجيهاتهم القيمة لنا طيلة تكويننا الجامعي

كما لا ننسى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد

إليكم جميعا جزيل الشكر والإمتنان

مقدمـــة

تعد اللغة العربية وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع العربي، والمفتاح الأول الذي ترمي المناهج التعليمية إلى إكسابه إلى المتعلمين، لأنها لغة التعليم وامتلاك زمامها وإتقانها يساهم دون شك في إكساب الكفاءات المستهدفة في بقية الأنشطة التعليمية والعكس صحيح، وهذا ما جعلها تحضى بعناية كبيرة في منظومتنا التربوية، حيث قامت هذه الأخيرة بجهود وإصلاحات معتبرة في شتى المجالات المرتبطة بالمجال التربوي، وقد أتت مناهج الإصلاح التربوي بمناهج جديدة طموحة فعالة، واعتبرت الغاية الأساسية من تدريس اللغة العربية هي تمرين المتعلم على القراءة والكتابة كاملة ، والتخاطب بسهولة ويسر قصد التواصل مع غيره بكيفية تسهل له العيش في بيئاته المختلفة، وبذلك فهي تساعد على تنمية القدرات الفكرية والثقافية للمتعلم.

فاللغة العربية في المنظومة التربوية ليست مادة دراسية فحسب بل هي وسيلة ومفتاح لدراسة المواد الأخرى التي تدرس في مختلف المراحل، والهدف من تعليمها لم يعد يقتصر على تعلمها من أجل معرفتها، بل جعل المتعلم يتحكم في لغة عربية معاصرة.

مع العلم أنه لم يعد ينظر إليها (اللغة) وفق المقاربة المعتمدة نظرة تجزيئية تقييمية لأنشطتها المتنوعة، بل ينظر إليها على أنها وحدة متكاملة تعلم في مقطع تعليمي تعلمي تقدم فيه الأنشطة اللغوية (القراءة، التعبير الكتابة)، وكلها تسعى إلى تنمية المهارات اللغوية بما يتماشى والمقاربات المعتمدة، لا سيما المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

وهذه الأخيرة هي إستراتيجية تبنتها المنظومة التربوية لمواجهة العصر، كمقاربة تعليمية ينطلق مبدؤها من النص كمحور لكل التعلمات وحوله تدور الأنشطة كلها من أدب ونصوص ومطالعة وتعبير، وبها يتم تفكيك النص إلى المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وكشف الخلفيات والمؤشرات السياقية الكامنة في جينات النص.

ولأهمية هذا الطرح اخترنا موضوعا لبحثنا الموسوم بـ: «المقاربة النصية بين التقعيد والإجراء الطور الثالث أنموذجا» من أجل الدراسة والتنقيب والبحث فيه، وإلقاء الضوء على أهم عتباته، محاولين الإجابة على مجموعة من التساؤلات أهمها:

ما المقصود بالمقاربة النصية؟وهل هي مستخدمة في التعامل مع أنشطة اللغة العربية؟وهل هناك تفاعل من طرف المتعلمين أثناء تطبيقها؟وما أهميتها في العملية التعليمية؟

وفيما يخص اختيار الموضوع فيعود إلى سببين رئيسيين :

أولاهما موضوعي يشترك في الدراسات الميدانية، والثاني ذاتي يتمثل في الرغبة في التوسع في هذا الموضوع لمعرفة مدى نجاح الإصلاحات التي تبنتها الجزائر في المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة ، ومعرفة طبيعة اتجاهات معلمي المتوسط نحو التعليم بالمقاربة النصية.

وسعيا منا للإجابة عن هذه التساؤلات اعتمدنا على خطة اشتملت على مقدمة وثلاثة فصول مع خاتمة، وجاء الفصل الأول بعنوان: «المقاربة النصية من منظور الإصلاح التربوي الجديد » وقد قسم بدوره إلى ثلاثة أقسام فالأول كان بعنوان "التطور التاريخي للمنظومة التربوية من الأهداف إلى الكفاءات"، أما القسم الثاني فكان بعنوان "النظريات التي تؤسس للمقاربة النصية" في حين كان القسم الثالث بعنوان "المنهج التكاملي"، أما الفصل الثاني فكان بعنوان: «المقاربة النصية وعملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربوية »، وقد قسم بدوره إلى قسمين الأول كان بعنوان "المقاربة النصية وعلاقتها باللسانيات التطبيقية "، أما الثاني فكان بعنوان "عملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربوية"، أما الفصل الثالث فكان تطبيقيا بعنوان: «المقاربة النصية في جانبها التطبيقي »، وقد أنهينا هذا البحث بخاتمة جاءت كحصيلة لأهم النتائج المستوحاة من دراستنا لهذا الموضوع.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع الإستعانة بالمنهج الوصفي وطريقة إجرائية وهي التحليل، بالإضافة إلى ذلك وظفنا آلية من آلياته وهي الإحصاء لتحليل الاستبيان.

أما فيما يخص الدراسات السابقة نجد بعض الدراسات المقاربة لموضوع بحثنا والمتمثلة في مذكرة ليسانس في اللغة العربية وآدابها بعنوان :" المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي دراسة وصفية تحليلية " للباحثة "الطاوس فنينش".

وحتى نغذي بحثنا هذا بالمادة اللغوية اللازمة استندنا إلى مجموعة من المصادر والمراجع منها: «منهاج اللغة العربية في الطور المتوسط للسنوات الأربعة » وكتاب "مدخل إلى علم النص لمحمد الأخضر الصبيحي".

وشأننا في هذا البحث شأن أي باحث، واجهتنا العديد من الصعوبات منها صعوبة الحصول على المصادر والمراجع التي تخدم بحثنا بإضافة إلى قلة تناول هذا الموضوع بالدراسة وبالتالي قلة المادة العلمية فيه.

قبل أن نفرغ من حديثنا نبادر بجزيل الشكل لكل من كانت له يد في هذا العمل، الشكر أولا للخالق عز وجل الذي يسر لهذا البحث الوصول إلى نهايته، والشكر أيضا للأستاذ المشرف "رابح محاوي" جزاء إرشاداته وملاحظاته القيمة وما خصصه من وقته في قراءة وتصحيح للبحث.

الفصل الأول

المقاربة النصية من منظور الإصلاح التربوي الجديد

أولا: التطور التاريخي لآليات التدريس من الأهداف إلى الكفاءات

1-بيداغوجيا الأهداف

2-المقاربة بالكفاءات

ثانيا: النظريات التي تؤسس للمقاربة النصية

1-النظرية البنائية

2-نظرية الجشطلت

3-الطريقة الحلزونية

ثالثا: المنهج التكاملي

1-الأسلوب التكاملي

2-الطريقة التكاملية

3-خصائص المنهج التكاملي

4-أسس المنهج التكاملي

5-التكامل في تدريس اللغة العربية

أولا: التطور التاريخي لآليات التدريس من الأهداف إلى الكفاءات

1-بيداغوجيا الأهداف

1-1--مفهوم التدريس بواسطة الأهداف:

يعد التدريس بواسطة الأهداف أحد النماذج الحديثة في التدريس الهادفة إلى عقلنة الفعل التربوي في إطار نظرية الأنساق أو المقاربة النسقية L'approche Systématique عبر تحديد الأهداف وصياغتها مرورا بتحليل وتنظيم وضعيات التعلم والتعليم وصولا إلى تقويم النتائج.

ويقوم التدريس بواسطة الأهداف إلى افتراض أن التلاميذ سيتعلمون بصفة أفضل إذا ما اطلعوا على ما هو متوقع منهم في نهاية الحصة التدريسية.[1]

1-2-مفهوم الأهداف التربوية:

لقد قام الكثير من التربويين بتناول موضوع الأهداف في ميدان التربية كأحد العناصر الرئيسية في بناء المناهج التربوية منها:

- الهدف التربوي هو أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعلم.

- الأهداف التربوية هي النتائج التي تسعى العملية التعلمية في بلد ما إلى تحقيقها، وتحديد أهداف البداية الصحيحة للعملية التعلمية بكل جوانبها، وبدون تحديد الأهداف التعلمية، يسير النظام التعليمي في عشوائية غير مضمونة النتائج.[2]

ويعرف بلوم(Bloom) الأهداف التربوية بأنها: الصياغة الواضحة للكيفية التي تظهر التغيرات المتوقعة في الطلاب نتيجة العملية التربوية.

وبذلك فهو يركز على التغيرات المرغوبة التي يمكن اعتبارها محورا أساسيا للعملية التربوية.[3]

---

[1] محمد مقداد وآخرون، قراءات في الأهداف التربوية، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط1، 1994، ص225.

[2] باسم الصريرة وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص393.

[3] محمد مقداد وآخرون، قراءات في الأهداف التربوية، ص222.

ويعرفها بورنيس على أنها تعلن بشكل خاص نسبيا عندما تؤدي إليه الدراسة ويعبر عنها على أن الفاعل هو التلميذ.

بمعنى أن الأهداف تعطي معنى لإنتهاء الأعمال، وهي النتيجة المتوصل إليها، وأن الفاعل والمفعول فيها هو التلميذ، بحيث أنه عنصر نشيط في العملية التربوية.[1]

1-3-أهمية الأهداف التعليمية التعلمية:

إن تحديد الأهداف للمحتوى التعليمي في المناهج التعليمية والكتاب المدرسي مهم جدا لكل من المعلم والمتعلم، فعلى المعلم أن يرصد أثرها في مجرى العملية التدريسية وتحقيقها لتلك الأهداف المرجوة، أما المتعلم فلا يستطيع التعلم بدون معرفة ما يريد تحقيقه، وهذا ما سنتعرف عليه في النقاط الآتية:

-مساعدة المعلم على اختيار النشاطات التعليمية المناسبة لخصائص المتعلمين ولطبيعة المعرفة في المحتوى التعليمي.

-مساعدة المعلم في إرشاد وتوجيه نحو إنجاز مخطط من أهداف لعمليتي التعليم والتعلم.

-مساعدة جميع المعنيين من معلمين ومسؤولين إداريين وأولياء الأمور والمتعلمين على معرفة مدى نجاح عمليتي التعليم والتعلم في تحقيق الأهداف المرجوة.

-مساعدة المعلم في اختيار استراتيجيات وطرائق التدريس لتحقيق كل هدف تعليمي إذ لا توجد طريقة تدريسية واحدة تتلائم مع الأهداف التعليمية بمجالاتها المختلفة.

-مساعدة المعلم في اختيار أساليب وأدوات القياس والتقويم لكل هدف من الأهداف التعليمية المطلوب تقديرها وتقييمها وتقويمها.[2]

1-4-العيوب الناجمة عن بيداغوجيا الأهداف:

يعاب على بيداغوجيا الأهداف كونها:

- تفتت الأهداف وتركز على تلك التي تتحقق على المدى القريب.

---

[1] محمد عسموس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د ب، ط1، د ت، ص107.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي الإيديولوجي النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص76، 77.

- تجزأ المعارف وتفككها.

- تهتم اهتماما ضعيفا بالكفاءات.[1]

- يمكن لمدخل ضيق بواسطة الأهداف أن يقلص التعلمات، لتصبح مجرد تكيف نفعي للمتعلمين مع المهام الموكولة إليهم.

- تقليص الأفق داخل المدى القصير وإقصاء للمدى البعيد.[2]

وبما أن بيداغوجيا الأهداف تستند إلى المدرسة السلوكية في علم النفس، ولأن هذه الأخيرة تفسر التعلم على أنه تعديل للسلوك وتغيير له نتيجة الإستجابة لمثيرات خارجية تلتقط بالحواس، وكان لابد من تجاوز هذه المدرسة لوجود عوامل أخرى داخلية ينبغي أن تؤخذ في الحسبان.[3]

لهذا ظهرت ما تسمى اليوم المقاربة بالكفاءات التي جاءت لتقوم مكامن الخلل في بيداغوجيا الأهداف، وهذا لتحسين أداء المتعلمين، وإكسابهم كفاءات ختامية تمكنهم من استيعاب دروسهم وتمكنهم من استعمال معارفهم المدرسية.

2- المقاربة بالكفاءات

2-1-تعريفها:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الإجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح المدرسي وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة.[4]

وهي آلية لتقديم وتسيير الأنشطة إعتمادا على:

-التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.

---

(1) محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011، ص8.

(2) عبد الكريم غريب، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، تر: عز الدين خطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2013، ص91.

(3) محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص8.

(4) فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2013، ص10.

-تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

-ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.[1]

المقاربة بالكفاءات تقضي إلى تبني بيداغوجيات نشيطة وإبداعات مركزة على تحصيل معارف، وكذلك تنمية المهارات وتبني مواقف وتصرفات جديدة، وهي تشكل عامل قوي من التحفيز للمشاركين في نشاطات التكوين، وتشكل أيضا ضمان أفضل من أجل أن تحمل التوظيفات المقبولة ثمارا.[2]

2-2- خصائص المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار، فالمقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/التعلمية حيث تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات فيتم ذلك إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

- تنمية المهارات وإكتساب الإتجاهات والميول والسلوكات الجديدة حيث تعمل على تنمية قدرات المتعلم العملية المعرفية والعاطفية الإنفعالية والنفسية الحركية، وقد تتحقق مفردة أو مجتمعة.

- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة.

- إعتبارها لا تضمن حق النجاح للمتعمين، وإذا تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار.[3]

- النظر إلى الحياة من منظور علمي.

- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم، عن طريق حسن التوجيه إلى إكتشاف المادة التعليمية.

---

[1] محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص14، 15.

[2] بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية ، www.paffactory.com، ص6.

[3] الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الوطنية، الجزائر، 2011-2012، ص09.

-الطموح إلى تحليل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.[1]

والهدف من كل ذلك استثمار مختلف المعارف والمهارات التعليمية في حل المشكلات الطارئة، والإستفادة في الحياة العملية من خلال ما يسمى بالوضعية الإدماجية.

2-3- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي:

-الشمولية (Globalité): بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة.

-البناء (Construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم، بالعودة إلى معلوماتية السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

-التناوب (Alternance): يمكن توضيح التناوب على النحو الآتي:

الشامل (الكفاءة) ← الأجزاء (المكونات) ← الشامل (الكفاءة)

يسمح هذا المبدأ بالإنتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

-التطبيق (Application):

بمعنى التعلم بالتصرف (Leaming By doing-Apprendre paragir)

يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

[1] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013، ص23.

-التكرار (Itération): أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات. [1]

يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

–الإدماج (Intégration): بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

–التمييز (Distinction): أي الوقوف على مكونات الكفاءة في سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة.

يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الإمتلاك الحقيقي للكفاءة.

–الملائمة (Pertinence): أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم.

يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

–الترابط (Cohérence): يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم.

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة.

–التحويل (Transfert): أي الإنتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم. [2]

[1] محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، ص15.

[2] المرجع نفسه، ص16-17.

2-4- مستويات المقاربة بالكفاءات: تتمثل في:

أ-الكفاءة القاعدية Compétence de base :

هي مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أم ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة لاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.[1]

ب-الكفاءة المرحلية Compétence d'étape :

إنّها مرحلة دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد في فهم ما يقرأ.

ج-الكفاءة الختامية Compétence finale :

إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والإجتماعية.[2]

2-5- المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته النظرية من علوم ونظريات مختلفة نذكر بعضا منها كالآتي:

أ- علم النفس الفارقي:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائما فوارق بينهم تبعا

[1] أحمد عطا الله ، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2009، ص71.

[2] المرجع نفسه، ص70.

لهذا فإن لكل متعلم خبرته وتجربته وإستراتيجيته الخاصة بالتعلم، وهذا كان سببا في ظهور إتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعا لحاجات وإستراتيجية كل فرد.[1]

ب- نظرية الذكاءات المتعددة:

توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاءات متعددة، نذكر منها: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحسي الحركي... هذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الإختبارات التي تقيس تجلياتها في الإنجازات بل أكثر من ذلك أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ.

ج- النظرية البنائية:

تقوم هذه النظرية على مبدأ أن التعلم فعل نشيط، وأن بناء المعارف يتم إستنادا إلى المعارف السابقة، فالمتعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية يبني المعرفة إعتماده على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، يحلل، يتخذ قرارات، يستنتج، يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة.[2]

د- النظرية المعرفية:

تنظر هذه النظرية للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة وإستراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات، الفهم، التخزين في الذاكرة، توظيف المعارف...) فوعي المتعلم بما كسبه من معرفة وبطريقة إكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التعلمات.[3]

2-6- متطلبات نجاح إستراتيجية التدريس بالكفاءات:

لضمان نجاح هذه الإستراتيجية بجميع مكوناتها وعناصرها يستلزم مراعاة ما يلي:

---

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، د ط، د ت، ج1، ص33.

[2] المرجع نفسه، ص34.

[3] المرجع نفسه، ص35.

– الفهم الدقيق والوعي التام بالخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها العملية والتي تتم على أساسها بناء المناهج.

– القراءة الواعية للمناهج الدراسية المقررة والوثائق المرافقة لها لأن ذلك يساعد على تحديد الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف وتحقيق الكفاءات.

– تغيير أنماط التفاعل بين ادوار المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وذلك بإسناد دور التوجيه والتنظيم والتنشيط وتسيير التعلم على المتعلمين للمعلم، وإعطاء دور أكثر ايجابية وفعالية للمتعلم في إكتساب تعلمه من خلال وضعه في وضعيات تعلمية مناسبة. [1]

– تنظيم وهيكلة الأنشطة التعليمية وإنجازها بإدماج العناصر المعرفية المتجانسة لمختلف الأبعاد والسلوكات المستهدفة من خلال وحدات تعليمية ملائمة يختلف حجمها باختلاف الكفاءات التي تندرج في سياق بنائها بدأ من الكفاءات القاعدية مرورا بالمرحلية وإنتهاء بالكفاءات الختامية.

– احترام مبدأ التدرج في المنهجية البنائية والتي تقضي الإنطلاق من وضعيات مألوفة بسيطة مناسبة المتعلمين عند بناء المفاهيم أو معالجة الوضعيات المشكلة ثم التدرج في الصعوبة وصولا إلى نوع من التجريد والتعميم والآلية.[2]

2-7- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

-إفساح المجال لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

-بلورت استعداداته وتوجيهها في الإتجاهات التي تتناسب وما تسيّر له الفطرة.

-تدربه على كفاءات التفكير المتشبعة والربط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل المشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

-القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي ،ص102.

[2] المرجع نفسه، ص103.

-الإستبصار والوعي بدور المعلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.[1]

ومنه نستنتج بأن المتعلم لديه كل الفرص والخطوط لتفجير طاقاته وقدراته المختزنة كون المقاربة بالكفاءات تهدف إلى ربط التعليم بالواقع، وتنظر إلى الحياة من منظور علمي كون العلم قادرا على تغيير الواقع.

إذن فالمقاربة بالكفاءات تقترح تعلما اندماجيا غير مجزأ يمكن من إعطاء معنى للمعارف المدرسية وإكتساب كفاءات تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات المعيشية تعاملا سليما وسديدا.

وهي الوصول بالتلميذ إلى توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعليمية التعلمية قصد التعرف على مشكل يتعرضه واتخاذ الموقف المناسب لحله عقليا ومنطقيا.

ثانيا: النظريات التي تؤسس للمقاربة النصية

1- النظرية البنائية

1-1- نشأة البنائية:

لقد كان المجتمع الأوروبي يعيش الحرب العالمية الأولى والثانية، وقد سببت له الدمار، فظهرت الوجودية لتبحث مشكلة الحرية أنداك، وعلاقتها بالمسؤولية والقلق والتمرد، وغير ذلك من المفاهيم، التي انبعثت من جوف تلك الحروب، ولعل هذا ما أدى إلى انتشار الوجودية بسرعة في شتى أنحاء أوروبا، وقد تغيرت ظروف أوروبا وعادت إلى السعي للبناء والتعمير، وبدأت الوجودية تنحصر تدريجيا، فقد كانت البنائية هي مذهب ما بعد "**سارتر**"[2] والوجودية، وقد شعر المجتمع الأوروبي بعد الفترة التي عاشها بالحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مفتوحة غير مغلقة، مرنة غير جامدة، تساعد على البناء وتساير التقدمية. [3]

ولا شك أن البنائية استفادت من الوجودية والماركسية في كثير من أفكارها ولكن في تركيب جديد، منهج يتفق مع ظرف العصر الحالي، وأيضا من الظروف التي أدت إلى ظهور البنائية هو السعي إلى تطوير العلوم

---

[1] فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، ص26.

[2] جان بول شارل إيمارد سارتر: (1905-1980)، فيلسوف وراوئي وكاتب مسرحي، ناشط سياسي فرنسي، أعماله الأدبية غنية بالموضوعات والنصوص الفلسفية، مثل الوجود والعدم.

[3] إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 2004، ص417.

الإنسانية لتلاحق تقدم العلوم الطبيعية، حيث أصبحت البنائية في جوهرها تحليل للبناء الإنساني وكشف للعلاقات الموضوعية التي تربط شتى أجزائه، وذلك بهدف التحكم والإرتقاء بها، وذلك لإنتباهها أن الوجوديين والماركسيين وغيرهم اهتموا بذاتية الإنسان دون العلاقات الموضوعية التي يرتبط بها هذا الإنسان مع غيره من البشر، فالبنائية في جوهرها هي منهج مفتوح يدرس العلاقات القائمة بين أجزاء كل بناء بشري فهو أيضا تحليلي وتركيبي لأنه يعمد إلى تحليل كل بناء إلى جزئياته التي يتكون منها، وذلك للكشف عن العلاقات الموضوعية التي تربطها بعضها ببعض، ثم إعادة تركيبها في بناء كل جديد يكون أرقى من البناء السابق وأكثر تقدما فيه، وثانيا تحديد اتجاه عملية تحليل وتركيب كل بناء، وهي تتمثل في الصفة الإنسانية التي هي أساس دراسة أي بناء، كما أن البنائية في جوهرها أيضا نزعة إنسانية تهدف إلى تطوير الأبنية الإنسانية المختلفة، والإرتقاء بالعلاقات الوظيفية التي ترتبط بجزئياتها فيما بينها. [1]

وهكذا قام البنائيون بدراسة الكثير من الأبنية الإنسانية المختلفة ليستخرجوا منها حقيقة العلاقات التي تربطها فيما بينها، وليكتشفوا ماهية الإنسان ويرتقوا بأدائه الوظيفي في شتى مجالات الحياة. [2]

1-1-1- تعريف البنائية:

كلمة بنيوية **structuralism** مشتقة من كلمة بنية **structure** ، وهي بدورها مشتقة من الفعل اللاتيني**sturere** ، أي بنى، وهو يعني بذلك الهيئة أو الكيفية التي يوجد الشيء عليها، أما في اللغة العربية فبنية تعني ما هو أصيل فيه، وجوهري وثابت لا يتبدل بتبدل الأوضاع والكيفيات.

ويعرف **"لالاند" lalande***، كلمة البنية بقوله: «تستعمل البنية من أجل تعيين كل مكون من ظواهر متضامنة بحيث يكون كل عنصر فيها متعلق بالعناصر الأخرى، ولا يستطيع أن يكون ذا دلالة في نطاق هذا الكل».

أما **فولكييه** «فيرى أن الدراسات والبحوث في مجال العلوم الإنسانية ينبغي لها أن تنشد الطريقة البنيوية، بمعنى توضيح الموضوع الذي نوّد دراسته ليوضحه داخل البنية حيث كان موجودا ومتضمنا من قبل».

---

[1] إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، ص418.

[2] المرجع نفسه، ص419.

* أندريه لالاند:(1876-1963) فيلسوف فرنسي ولد في ديجون ودرس في عدة مدارس ريفية، نال شهادة الدكتوراه في الأدب عام 1899، ألف المعجم الفلسفي المعروف بمعجم لالاند.

ويقول " **ليفي شتراوس**"* : إن البنائية عبارة عن منظومة علاقات وقواعد تركيب مبادلة تربط بين مختلف حدود المجموعة الواحدة بحيث يتحدد المعنى الكلي للمجموعة من خلال المعنى العام للعناصر ذاتها، وأن البنية تتسم بهذا بطابع المنظومة وتتألف من عناصر يستنتج تغيرا حدها بتغير العناصر الأخرى كلها.[1]

وعلى هذا فالبنائية تهتم أولا وأخيرا بدراسة العلاقات التي تربط جزئيات كل بناء وتهتم بكشف الروابط القائمة بين الأبنية المختلفة بعضها ببعض، فالبنائية بهذا المعنى تكون منهجا للبحث والدراسة أكثر منها فلسفيا جامدا أو علما ثابتا محددا إنها منهج يدرس العلاقات دون الأشياء، وذلك بهدف فهم حقيقتها ثم التعلم فيها وإعادة ترتيبها من أجل إصلاحها والإرتقاء بها.

وتعني البنائية أن كل شيء في الوجود بعامة والإنسان بخاصة عبارة عن بناء متكامل يضم بين جنباته عدة أبنية جزئية تقوم بينها علاقات محددة هي التي تعطي هذا الشيء بناءه وتوضح وظيفته، وتبين مكانه ضمن أبنية الوجود الأخرى.[2]

فالبنائية هي نظرية للمعرفة تفترض أن الواقع في حد ذاته لا يمكن التعرف عليه إلا بواسطة مختلف الأدوات المعرفية التي بحوزتنا والتي نستخدمها لمعرفته [3]، وهي تفترض أن المعرفة لا يمكن أن توجد خارج أذهان الأشخاص المفكرين، فهي عملية بناء داخل أفكارهم وخبراتهم نتيجة جهد مبذول لفهمها أو استخراج معنى منها.[4]

1-1-2- مبادئ البنائية: تقوم البنائية على عدّة مبادئ رئيسية هي:

-التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجيه، فالتعلم عملية بناء تراكيب جديدة تنظم تفسير خبرات الفرد في ضوء معطيات العالم المحيط به، يبدل المتعلم جهدا عقليا لإكتشاف المعرفة بنفسه، ويسعى لتحقيق أغراض معينة تسهم في مشكلاته من أجل المثابرة والإستمرارية في التعلم.

---

* ولدليفي شتراوس عام 1829 في ألمانيا في بافاريا لعائلة يهودية.

(1) إبراهيم ناصر، فلسفات التربية المرجع نفسه، ص416.

(2) المرجع نفسه، ص417.

(3) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص56.

(4) المرجع نفسه، ص59.

-المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى، حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد إحدى المكونات المهمة في التعلم.[1]

-الهدف من عملية التعلم الجوهري إحداث تكيفات تتلائم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد السابقة، والمقصود بالضغوط المعرفية أي عناصر الخبرة التي يمر بها الفرد التي لا تتوافق مع توقعاته والمخططات الذهنية التي يمتلكها، وتؤدي إلى حدوث حالة من الإضطراب المعرفي لدى الفرد نتيجة مروره بخبرة جديدة عملية وهدف التعلم في الفلسفة البنائية هو إحداث التوافق والتكيف مع هذه الضغوط المعرفية لدى المتعلم.

-مواجهة المتعلم لمشكلة أو مهمة حقيقية في مناخ تعليمي تتوافر فيه أفضل ظروف التعلم، فالتعلم القائم على حل المشكلات يساعد الطلبة على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات فهم يعتمدون على أنفسهم ولا ينتظرون أحدا لكي يخبرهم بحل المشكلة بصورة جاهزة.

-تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية التفاعل الإجتماعي مع الآخرين، أي أن الفرد لا يبني معرفته عن الظواهر الطبيعية للعالم المحيط به من خلال أنشطته الذاتية التي يكوّن من خلالها معاني خاصة

بها في عقله فحسب وإنما يتم ومن خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين مما يترتب عليه تعديل هذا المعنى.[2]

1-1-3- ملامح الفلسفة البنائية:

-تحليل كل بناء إلى جزيئاته التي يتكون منها، وذلك للكشف عن العلاقات الموضوعية التي تربط بعضها ببعض، ثم إعادة تركيبها في بناء كلي جديد سيكون أرقى من البناء السابق وأكثر تقدما منه، فما من اتجاه بنيوي يتحدث عن الموضوع ذاته مباشرة، بل يمس علاقاته وترابطاته.

---

[1] حسين محمد أبو رياس، التعلم المعرفي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص287.

[2] المرجع نفسه، ص288.

-تحديد اتجاه عملية تحليل وتركيب كل بناء، وهذه تتمثل في الصفة الإنسانية التي يجب أن تكون هي الإحساس في دراسة أي بناء، مهما كان اعتقاد بأنه بعيد عن الإنسان، لأن البنائية في جوهرها نزعة إنسانية تهدف إلى تطوير الأبنية الإنسانية المختلفة والإرتقاء بها.

-إكتشاف الماهيات الكامنة وراء كل بناء.

-لا ينكر أصحاب البنائية وجود عالم فيزيقي، إلا أنهم يرون أن لكل منها تصور وهذا التصور عبارة عما تبنيه ذواتنا عنه.

-دور العقل ليس نسخ صورة مطابقة للواقع بل بناء الواقع وتفسيره، إذ العقل منظومة مفاهيمية لبناء الواقع وتفسيره.

-يستبعد التحليل البنائي أي تدخل للشعور في تفسير الظواهر.

-توظيف الرمز بوصفه عهدا أو نظاما جديدا من أنظمة المعرفة، وتستخدم اللغة كأداة تذويب الخبرة وإدماجها في البناء المعرفي، فاللغة هي أداة تفكير والمميز الرئيسي لنمو التشكيلات المعرفية.

-ترفض البنائية النظر للإنسان بوصفه مقياس جميع الأشياء، وتعترف فقط بامتيازه في وعي العالم كما تضرب صفحا من المفاهيم القديمة كالقلق والحرية والذاتية، وتستبدلها بمفاهيم غير ذاتية كالدلالة والبنية. [1]

ومن مميزاتها:

-أن الطالب محور العملية التعليمية التعلمية بصورة فعلية، فهو يكتشف ويبحث ويقوم بتنفيذ الأداء.

-يتاح للطالب الفرصة المناسبة لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والإستنتاج.

-يتيح الفرصة للطالب بالمناقشة والحوار مع غيره من الطلبة، أو مع المعلم مما يكسبه لغة الحوار السليمة.

-يتيح الفرصة أمام الطلبة للتفكير بطريقة علمية، مما يؤدي إلى تنمية قدرات التفكير العليا. [2]

---

[1] إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، ص 419، 420.

[2] حسين محمد أبو رياس، التعلم المعرفي، ص289، 290.

وتهدف الفلسفة البنائية إلى مساعدة المتعلم على تخزين أساسيات المعرفة الذاكرة لتكون ركيزة عملية سليمة لديه، وفهم المعرفة حتى يتمكن من إستخدامها في فهم الظواهر المحيطة به، وإستخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية فهو يقوم بمناقشة المشكلة وجميع المعلومات التي يراها قد تسهم في حل المشكلة، ومناقشة الحلول المقترحة مع زملائه، ثم إمكانية تطبيق هذه الحلول بصورة علمية.[1]

1-2- طبيعة التعلم ودور المتعلم في المنظور البنائي:

1-2-1- التركيز على دور المتعلم في فهم العالم:

يعدّ المتعلم في البنائية مسؤولا عن تعلمه بدرجة كبيرة نتيجة نشاطه في بناء معنى لخبراته، وقد لا يحتاج إلى تعزيز من خارجه ليتعلم، وترى البنائية أن المعرفة الإنسانية تستلزم مشاركة الفرد الفاعلة في عملية التعلم، من خلال ربط المعرفة الجديدة بالبنى العقلية الموجودة لديه، وتعتبر عملية التعلم تفاعلا بين البنى العقلية للفرد والخبرات والنشاطات التي يقوم بها، وقد أدى هذا التصور الجديد لعملية التعلم إلى حدوث تغييرات جذرية في تفسير العلماء للنمو العقلي.

وتقر البنائية أن الفرد يصل إلى أقصى حد ممكن في تعلمه عندما يبحث بنفسه أولا، ثم ينتقل إلى إجراء مفاوضة إجتماعية مع الآخرين ويركز التوجه البنائي على دور الفرد في فهم العالم وأن التعلم هو تنظيم وإستخدام للمعرفة.

والتعليم ضمن هذا المنظور يعد عملية بنّاءة، مستمرة، نشطة وغرضية، كونها بنائية يعني أنّها تقوم على اختراع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة أو إعادة بناء تراكيبه أو منظومته المعرفية إعتمادا على نظرته للعالم.

والتعليم لا يتمثل في نقل المعاني أو الدلالات التي يحملها الشخص الذي ينقلها إلى المتعلم بل يتمثل في جعل معاني أو دلالات المتعلم أمام تحد鑭 **DEFI**، ولتحقيق ذلك يقوم المعلم وكذلك باقي المتعلمين بتأييده في

[1] المرجع نفسه، ص287.

بحثه عن المعنى فتطرح له الأسئلة، ويستثار فضوله، وتختبر تصوراته، يرشد عند الحاجة، يوجه ليس نحو أهداف تعليمية محددة سلفا، لكن نحو بناء تأويل ومعنى شخصي للأشياء. [1]

إن الحجة الإنطلاقية التي تتقاسمها كل الإبستيمولوجيات البنائية وهي كما يذكر جونايرت: "الأولوية المطلقة للفرد العارف فهو الذي يبني معارفه الخاصة، فالمعرفة تُبنى وهي تستلزم إذن فردا عارفا، وليس لها معنى خارج هذا الفرد، فهذا الطرح البنائي يسلم إذن بأن المعرفة التي يبنيها فرد عارف بشأن الواقع هي بالضرورة تلك المنبثقة من تجربته الخاصة".

ثم يضيف جونايرت في تحليله للبنائية، قوله: أن المعرفة كصورة شبه منتهية للواقع لم يعد لها معنى بما أنه لا يمكن لنا الولوج إلى هذا الواقع إلا عن طريق تصوراتنا والفرد الذي يتعلم لا يصور أي لا يقوم بعملية تصوير لهذا العالم، بل يبنيه باستمرار بإعادة بناء نفسه. والمعرفة لا تبقى إستاتيكية في المنظور البنائي فالتعليم الجيد ينبغي أن يتضمن ويتطلب تعريض المتعلم لمواقف يجرب فيها بأوسع معنى للكلمة.

1-2-2-المكانة المركزية للوضعية المشكلة:

إن التناول البنائي يتبنى أربعة أفكار أساسية وهي كالتالي:

-التغيرات المفاهيمية تحدث نتيجة عدم تكيف المفاهيم المتوفرة في مواجهة الوضعيات الجديدة.

وهذه الفكرة تؤدي إلى منح مكانة مركزية للوضعيات المشكلية **problèmes situations** لحلها وكذا لعمليات القيادة التي يلجأ إليها المدرسون.

-يتعلم المتعلم بما يعرفه سابقا، أي بمعرفته السابقة فالمعارف تتطور بالتوالد وبالقطيعة مع المعارف سابقة الاكتساب وهذا يفترض تهيئة المراحل وتحضير الإنتقال من طرف المدرس من خلال تنفيذ العمل التعليمي.

-المعارف التعليمية تنتج من عملية ترابطات أو تمفصلات تدريجية بين سجلات معرفية وظيفية مختلفة.

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، زاد النفيس والسند الأنيس، ص65-67.

-المعارف العلمية بافتراضها تبني معايير وقيما تسمح بإقامة إتفاقات بين الأشخاص تستلزم إدخال وسائل من طرف المدرسين.[1]

وتتمثل خصوصية هاتين الفكرتين الأخيرتين في كونهما تقومان في نفس الوقت على إبستيمولوجيا المعارف المرجعية وعلى وضعيات الإرسال والاكتساب للمعارف الخاصة، إن التناولات النمائية للتعلمات المدرسية ترمي إلى اعتبار هذه الأخيرة كأُطر لممارسات إجتماعية تشمل معارف وأدوات وأنساق فكرية وعلمية فعلية، ففي كل نسق تجري عملية دائمة للتوافقات المتبادلة بين المدرس والمتعلمين قصد ضمان الفهم المتبادل والحفاظ على علاقة التواصل، والتعلم المدرسي لا ينحصر في دراسة الكيفية التي تجري بها العملية المعرفية بصفة منفردة معزولة لدى الفرد الذي يواجه موضوع معرفة، بل يعتبر كبناء جماعي للمعارف والمتعاملين، إن التفاعل القائم بين النشاطات والمتعلمين يحتل في هذا المنظور دور الصدارة، فتنوع النشاطات يسمح من جهة بتوظيف تصورات المتعلمين وتحديد أبعادها وبناء ثوابت وإختيار خطط ورموز واستكشافات حدود مفاهيم كلها جديدة، ومن جهة أخرى يتم انبعاث المعارف القبلية للتلميذ والمسمات بالمصادر المعرفية من ميادين ثلاث وهي تجربة المتعلم في حد ذاتها، والمجال المفاهيمي، ومجال التمثيلات الرمزية المعروفة من طرف المتعلم.

وتؤكد البنائية على أن الأفكار والمفاهيم والمبادئ تأخذ معنى لدى كل متعلم، وقد يختلف هذا المعنى لدى متعلم آخر.[2]

1-2-3- توظيف الوسائط الخاصة:

أما دور المعلم في المنظور البنائي فيتمثل في مساعدة المتعلمين على تحديد أهداف ومشاريع تعليمية وعلى استكشاف معارفهم السابقة في الموضوع، وعلى تشخيص أخطائهم وعلى استخدام إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية في مسيرتهم التعليمية. فهو يستمع إليهم عندما يكونون بحاجة إلى المساعدة، يشجعهم في بناء فهمهم الخاص وفي تصديق هذا الفهم بواسطة التفاوض الإجتماعي ويسعى إلى فهم الأنساق الداخلية لتعلم لدى تلاميذه.

---

[1] عبد القادر لورسي ، زاد النفيس والسند الأنيس، ص67.

[2] المرجع نفسه، ص68- 69.

تركز وجهة النظر البنائية على المتعلم وما يفعله أثناء التعلم وتقول أن المعرفة لا يمكن أن توجد خارج عقل المتعلم، ولا يمكن أن تنقل مباشرة، ويجب أن تمثل بناء الواقع عند كل متعلم.

1-2-4- تطور المعارف بالتوالد وبالقطيعة:

يؤكد التناول البنائي أن بناء المعارف العلمية يندرج في عملية لولبية، تستلزم كما يقول **فيران verin** إعادة تنظيم نسق أفكار المتعلمين وتجاوز العوائق التي تعترضها.[1]

إذن فالبنائية في التعليمية تعني كيفيات التعليم، عندما تضع المتعلم في قلب التعلمات المدرسية، فوجهة النظر البنائية هنا تعاكس وجهة النظر النقلية، ويمكن أن تعرف البنائية على صعيد التعليمية وهي أن المعارف لا تنتقل ولا توصل، بل يجب دائما أن تبنى أو أن يعاد بناؤها من طرف المتعلم الذي يتعلم بنفسه، هذا وتعتبر البنائية أحد أبرز النماذج التي يمكن استخدامها في تدريس المفاهيم العلمية لما لها من إمكانات متعددة حيث أنها تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، متيحة له بذلك الفرصة لممارسة عمليات العلم المختلفة، وتحمل البنائية في سياق التعليمة منحيين: الأول يمكن وصفه بمنحى الإستكشاف الذي يقدم التعلم على انه نسق طبيعي والضغط الوحيد فيه هو احترام المكانة المركزية التي يحتلها الفرد المتعلم. الذي بدونه لا شيء يتحقق، وفي هذه الحالة ينجم المتعلم عن عملية إعادة هيكلة "**restructuration**" الأهم فيها هو النشاط الذهني للمتعلم في تعاطيه مع الوضعيات والأشياء، وللمعلم وظيفة تسهل التعلم إذ لا يقحم نفسه في الشرح المستفيض.

والمنحى الثاني هو الذي بدأ يتجسد في ظل التطورات الحديثة لتعليمات المواد وهو لا ينفي المكانة المركزية للفرد المتعلم ويوفر لها إهتماما أكبر لكنه يعتبرها غير كافية لأنها غير متوازنة، فيؤكد هذا المنحى بالطبع في ذات الوقت على ضرورة تحليل كل مجال من مجالات المعرفة، وكذا العوائق التي تعترض المتعلمين في المجال المذكور للتمكن من اكتسابه، وهو ما دفع إلى بروز فكرة المثلث التعليمي "**triangle didactique**" وهو المثلث الذي يجمع المعرفة، المعلم، المتعلم، ومنه يبرز التركيب الذي يتساوى فيه الإهتمام الممنوح للبنيات الذهنية للمتعلم، والبنية المفاهيمية للمعرفة، وهو التركيب الذي يسمح بتحسين التعلمات المواد.[2]

---

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس ، ص70.

[2] المرجع نفسه ، ص87-88.

2- نظرية الجشطلت:

2-1- نشأتها:

ظهرت هذه النظرية في بدايات القرن العشرون في ألمانيا على يد عالم النفس الألماني **ماكس وريثماير**، وقد ساهم أيضا في تطوير أفكارها كل من عالم النفس "**وولفانج كوهلر**"* و"**كورت كوفكا**"*.

والجشطلت كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء، فالجشطلت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومتسق ويمتاز هذا الترابط بالديناميكية بحيث أن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل.[1]

وكلمة جشطلت معناها صيغة أو شكل **Confication**، وترجع هذه التسمية إلى أن دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الجزاء التي يتكون منها المدرك وإنما الشكل أو البناء العام.[2]

وهي تؤكد مبدأ الكلية وتنطلق من مبدأ أن الكل أكثر من مجموع العناصر المكونة له، فهي ترى أن للكل وظيفة أو معنى معينا يصعب إدراكه على مستوى الأجزاء أو العناصر وذلك لأن الجزء يكون عديم المعنى على نحو منفصل عن الكل، فالجزء يؤدي أدوار مختلفة باختلاف الكليات التي ينتمي لها، وانطلاقا من هذا المبدأ، فهي تفترض أن الكائن الحي يضيف شيئا من عنده إلى تلك الخبرة بحيث يعمل الكل على توحيد العناصر الحسية لتلك الخبرة.[3]

2-2- الجشطلتيون والتعلم:

لم يهتم الجشطلتيون في أول أمرهم بالتعلم، ولكن تبين لهم فيما بعد أن قوانين التنظيم في الإدراك يمكن تطبيقها على التعلم، ولقد أجرى **فرتايمر** دراسة على التفكير المنتج **productive thinking** حيث أكد

---

*ولد وولفانج كوهلر في مدينة تالين في أستونيا، 1887 توفي عام 1967.

*ولد كورت كوفكا (1886-1941)سيكولوجي ألماني من مؤسسي مدرسة الجشطلت، تجنس الجنسية الأمريكية عام 1928، كتابه المشهور "مبادئ علم النفس الجشطلتي".

(1) عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص171.

(2) إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة، الإسكندرية، د ط، 2005، ص 195.

(3) عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص172.

فيها ضرورة أن يذهب الطالب فيما وراء الأجزاء المتعلمة بالتكرار ويثمر لفهم البناء ككل ووظيفة كل جزء في هذا البناء، سوف نرى هذا المبدأ يتردد في تعليم اللغة الثانية.

أما **كوهلر kohler**، الذي جرب كثيرا على القرود، فقد كان مهتما بحلول المشاكل **problème solving**، وبيّن أن حل المشكلة يأتي في لحظة الإستبصار **insight**، حيث يدرك الحيوان العلاقة التي تكون بين الأجزاء والذكاء مع الخبرة السابقة يجعلان الحلول الإستبصارية أكثر إمكانا، ولقد رفض كوهلر صيغة (المثير ⟵ الإستجابة) كوحدة للسلوك مقدر أنه بين المثير والإستجابة هناك عمليات تنظيمية تؤثر على طبيعة الإستجابة.

وقد طبق **كاتونا Katona** نفس هذا الإطار النظري لتجاربه على التعلم، ولقد قرر أن طريقة الممارسة المباشرة **direct practice** أو التدريب **drill** التكراري-حيث يكون الفهم غير مطلوب- ويكون مؤثرا حيث ما تكون هناك عناصر بالذات من الموقف التعليمي سوف يعاد إنتاجها في مواقف أخرى فيما بعد، حيث تتطابق تماما مع تعلمها السابق، وهذا يتضمن القواعد التي تعلمت حفظا فإن الفهم لمبدأ الكيفيات الكلية لموقف ما والعلاقة بين الأجزاء من ناحية أخرى سوف يقود إلى تطبيق أفضل للتعلم في مواقف مختلفة فيزيقيا، وهذا هو المدخل الجشطلتي لنقل التدريب، ويسمى إعادة الترتيب **transposition** وهو يكمل نقل العناصر المتماثلة **لثورندايك***، والحقيقة أن هذا النص يحتوي على بعض التناقض، ولذا يحتاج إلى الرجوع إلى النص الأصلي **لكاتونا**.[1]

إذن يحدث التعلم نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك أجزاء الموقف المنفصلة، فالموقف الكلي يفقد كثيرا من خصائصه وصفاته إذا حلل إلى أجزائه، والكل ليس مجرد إضافة أو جمع الأجزاء بعضها إلى بعض، بل يشتمل على أكثر من ذلك فالجملة مثلا تشتمل على أكثر من الكلمات والحروف التي تتكون منها.

ويرى الجشطلت أن هناك طريقتين يمكن للمدرسين أن يتبعوها:

الأولى: تبسيط هذه الخبرة على قدر الإمكان، مع عدم إهمال صفاتها وخصائصها العامة، فمثلا يمكن تبسيط خريطة المدينة بخطوط توضح الشوارع والميادين التي نحدد صفاتها ومعالمها الرئيسية وهذا التبسيط يختلف كثيرا عن

*لثورندايك (1874-1949) عالم نفس أمريكي، حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس1898.

(1) جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 2003، ج1، ص44-45.

تقديم المعلومات الجغرافية جزءا جزءا، ثم تجميعها في الآخر، كما يحدث عندما نتعلم جغرافية العالم كله، ويرى الجشطلت عكس ذلك، فمن وجهة نظرهم أن أول خريطة يجب أن يتعلمها الفرد هي خريطة للكرة الأرضية مبسطة، وتأتي التفاصيل بعد ذلك، سواء جغرافية بلدنا أو جغرافية البلاد المجاورة.

الثانية: أن يؤجل عرض الخبرة حتى يتأكد من خبرة المتعلم ونضجه يسمحان له بإدراكها ككل، فالجشطلت يؤكدون ضرورة حدوث الإستبصار لكي يتم التعلم، وبمعنى آخر ضرورة إدراك العلاقة بين الهدف والوسيلة والعقبات التي تحول دون استخدام الوسيلة للوصول إلى الهدف، وهذا الإستبصار لا يحدث إلا من خلال نضج المتعلم وخبرته وتنظيم الموقف الذي يحتوي على المشكلة، فإذا كانت هذه جميعا غير كافية لإحداث الإستبصار فإنه لن يأتي جزءا جزءا، وعلى المدرس في هذه الحالة أن يؤجل عرض المشكلة أو الخبرة حتى تتحسن الظروف بالنسبة لهذه العوامل جميعا أو بعضها.[1]

2-3- فرضيات نظرية الجشطلت:

- التعليم يعتمد على الإدراك الحسي:

لما كان التعليم عملية اكتشاف للبيئة والذات فإن مظهره الحاسم هو المظهر المعرفي، والتعليم يعني اكتشاف طبيعة الحقيقة، ويتعلق بإدراك ما هو حاسم في أي موقف من المواقف، أو معرفة كيف تترابط الأشياء، والتعرف على البنية الداخلية للشيء الذي على المرء أن يتعامل معه، أما كيف تدرك شيئا ما هو الأمر الذي يؤثر تأثيرا مباشرا في كيفية تركيزه في الذاكرة، وهكذا فمن البديه القول أن ما هو موجود في الذاكرة لا بد أن يكون قد قدم بشكل محسوس أو مدرك أو معروف، فالإدراك يحدد التعلم.

- **التعلم ينطوي على إعادة التنظيم:**

الصورة المألوفة للتعلم هي مسألة الإنتقال من حالة يكون شيء ما فيها لا معنى له، أو من حالة توجد فيها ثغرة لا يمكن التغلب عليها أو حالة يبدو فيها الموقف كله غامضا إلى حالة جديدة، يصبح فيها للأشياء معنى، نتغلب فيها على الحالة التي كان فيها الموقف غامضا إلى موقف في غاية الوضوح.

- **التعلم ينصف ما نتعلمه (أي يعطيه قدره):**

[1] إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص206-207.

ليس التعلم عملية إرتباط إعتباطية بين الأشياء لم تكن مترابطة من قبل، بل إن التعلم يعني التعرف الكامل على العلاقات الداخلية للشيء المراد تعلمه وكذلك بنيته وطبيعته، وهذه هي السمة المميزة لتعلم المتبصر، وما نتعلمه يناسب تماما حقيقة الشيء الذي نتعلمه وخصائصه الجشطالتية وجوهر التعلم هو تعرف القوانين الداخلية والترابط الدقيق للشيء الذي نتعلمه. [1]

- **يعنى التعلم بالوسائل والنتائج:**

يتعلق الكثير مما نتعلمه بالنتائج المترتبة على أعمال معينة نقوم بها، فلو كنت تركب دراجة وانحنيت إلى الأمام أكثر من اللازم فسوف تسقط على الأرض، ولو أدخلت المفتاح الصحيح في ثقب ما وأدرته بالشكل الصحيح فسوف يفتح الباب أمامك، أي أن التعلم يعنى بالوسيلة والنتائج المترتبة على استخدامها.

- **الإستبصار يتجنب الأخطاء الغيبية:**

في كثير من المسائل التي تتطلب إجابة عددية تنجم مشاكل من جراء إعطاء عدد يكون بعيد كل البعد على الإجابة الصحيحة، وهذا ما قد يحدث إذا ما طبقت قاعدة تطبيقا آليا لا يقوم على الفهم والإدراك ومثل هذه المشكلات لا يحتمل حدوثها كثيرا، إذا حاول المتعلم حل المسألة بطريقة تتم عن وعي للبنية وخصائص المشكلة التي يتصدى لها.

- **الفهم يمكن أن ينقل إلى مواقف أخري جديدة:**

إن اكتساب مبدأ عام ما يعني إمكانية تطبيقه في أي موقف مناسب ولا يكون قاصرا على الموقف الذي جرى تعلمه فيه، فإن ما تعلمه عن طريق الحفظ والإستظهار، لا يحتمل أن يكون قابلا للإنتقال إلى مواقف تعليمية أخرى.

- **التعلم الحقيقي لا ينطفئ (لا ينسى):**

هناك إحتمال كبيرا أن الشيء الذي نتعلمه من خلال الإستبصار ليس مجرد الحفظ، لا يتم نسيانه بسهولة وأن الخبرات التي يتم تعلمها الإستبصار تصبح جزء من رصيد الذاكرة الطويلة المدى.

[1] صالح محمد علي أو جادو، علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط5، 2006، ص 195.

- **الحفظ بديل واهٍ للفهم:**

الحفظ يؤدي إلى تعلم لا يمكن نقله إلى مواقف أخرى، ويؤدي إلى تعلم لا يمكن الإحتفاظ به بالقدر نفسه من التعلم الناجم عن الفهم، ومن المحتمل أن يؤدي الفهم إلى أخطاء غيبية أقل، فكثير من المواقف يمكن تفاديها لو أن التعلم قد تم بفهم كامل، بدلا من أن يتم بالإستظهار.[1]

- **حسب التعلم مكافأة أن يتم بالإستبصار:**

التعلم الحقيقي كثيرا ما يصاحبه شعورا بالإبتهاج والإنتعاش، فرؤية العلاقات التي تدل على معاني وفهم البنية الداخلية للجشطلت والقدرة على إدراك المعنى الذي يدل على الأشياء، كل ذلك إنما يمثل خبرة سارة في حد ذاتها.

- **التشابه يلعب دورا حاسما في الذاكرة:**

في الوقت الذي تؤكد فيه النظريات الأخرى على الإقتران والتكرار كأمور حاسمة في عملية التعلم، فإن علماء النفس الجشطلتيون يؤكدون على أهمية وجود خصائص علائقية أخرى في هذه العملية، فعندما تقابل شخصا معروفا لك من قبل، فإن مقابلتك له من قبل تكون قد تركت أثرا في مخزن الذاكرة طويلة الأمد، وعندما تراه لاحقا، لابد أن تجري إتصالا بطريقة أو بأخرى بالأثر الذي يبقى في الذاكرة.[2]

2-4- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت:

يمكن الإستفادة من فكرة التعلم بالإستبصار في عدة نواحي نذكر منها ما يلي:

أ- تعليم القراءة والكتابة للأطفال الصغار، حيث يفضل إتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية، أي البدء بالجمل، ثم الكلمات، ثم الحروف فمن الواضح أن الجمل والكلمات التي يبدأ بها الطفل تكون ذات معنى وأهمية في نظر الطفل، أما الحروف المجردة فيصعب على الطفل إدراك مدلولاتها.

---

[1] صالح محمد علي أو جادو، علم النفس التربوي، ص 196.

[2] المرجع نفسه، ص 197.

ب- يمكن الاستفادة من النظرية الكلية القائلة بأن الكل يجب أن يسبق الأجزاء، وذلك بأن تطبق هذه الفكرة في خطوات عرضت لموضوع معين إذ يحسن البدء بتوضيح النظرة العامة للموضوع في جملته، وبعد ذلك ننتقل إلى عرض أجزائه واحدة بعد الأخرى، لأن ذلك يساعد في فهم الوحدة الكلية للموضوع.

ج- في أي إنتاج فني سواء من حيث التعبير الفني أو التقدير الفني، نجد أن الكل يسبق الجزء، بمعنى أننا عندما نذكر صورة فنية معينة فإن جمالها يتضح لنا لو نظرنا إليها في مجموعها العام كوحدة، بينما لو نظرنا إلى أجزائها أولا فقد لا نلمس ما بينها من علاقات تؤثر في التكوين الجمالي للصورة، وفي الإنتاج الفني يبدأ الفنان برسم تخطيطي عام، ثم يأخذ في توضيح التفاصيل والأجزاء بالتدريج.

د- في التفكير في حل المشكلات يمكن الإفادة من النظرية الكلية عن طريق الإهتمام بحصر المجال الكلي للمشكلة، حيث ينظر إليها مرة واحدة، فهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل إذا ما أغفلنا بعض أجزاء المشكلة أو نظرنا إليها من زاوية واحدة، من غير أن نستوعب كل جزء فيهان فإن هذا سيؤدي إلى إعاقة عملية الوصول إلى الحل السليم.[1]

3- الطريقة الحلزونية

تعتبر الطريقة الحلزونية **spiral méthode** من التصميمات الحديثة في تنظيم المنهاج التعليمي، وكانت نتيجة الإكتشافات الحديثة والتقدم العلمي المستمر في سائر العلوم والآداب، فتراكم المعلومات والمعارف تتطلب الوصول إلى تصميم جديد يؤدي إلى تحقيق الأهداف المعرفية لهذا المنهاج، ويقدم "فراوست" **frost**[2] و"رولاند"[3] **Rowland** فكرة المنهاج الحلزوني على تكرار نفس الأفكار الجزئية أو الموضوعات أو المفاهيم مرات ومرات مع تقدم المنهاج، وفي كل مرة على مستوى أكثر تعمقا وإتساعا كلما إنتقل المتعلم من صف إلى آخر أو من حصة إلى أخرى، في حين أكد برونر **Bruner** في فكرة المنهاج الحلزوني على أن الأفكار الرئيسية تزداد عمقا واتساعا كلما تقدم في الصفوف الدراسية المختلفة، كما يتم تطوير المنهاج بالرجوع دوما إلى تلك الأفكار الرئيسية بحيث يضاف أو يبني عليها جديدا حتى يتمكن المتعلم من فهم العلاقة الرابطة التي تحكم تلك الخبرات وبذلك لا تختلف المادة في النوع ولكن تختلف في الدرجة أو المستوى.

---

[1] صالح محمد علي أو جادو، علم النفس التربوي ، ص199.

[2] فروست (1874-1963) شاعر أمريكي.

[3] رولاند : عالم نفس أمريكي ساهم في تطوير علم النفس المعرفي ونظرية التعلم المعرفية في مجال علم النفس التربوي.

ومن أبرز مزايا هذا المنهاج:

-انتقال مستوى إدراك الفرد وانفعالاته إلى مستوى أعلى مما ينتج عنه تنمية الخبرات المكتسبة لدى المتعلمين في تعلمهم بالمراحل التعليمية اللاحقة. [1]

-يساعد المتعلم على تذكر ما تعلمه بطريقة أسهل وأسرع، وبعبارة أخرى فهو التصميم الذي يدعم التعليم والتعلم على مستوى التذكر سواء ما كان يتعلق بتذكر الأفكار أو المفاهيم.

-يساعد على تحقيق التكامل الرأسي بين الموضوعات أو المفاهيم أو الخبرات وفهم العلاقة الرابطة التي تحكم تلك الخبرات.

-يساعد المتعلمين على إدراك الأمور الأكثر تعقيدا تبعا لقدراتهم العقلية ومستوى نضجهم وتطور إهتماماتهم وميولهم.[2]

ويسعى المنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى استخدام أسلوب بناء المكتسبات لا تراكمها وذلك لإعتماد مبدأ التعلم الحلزوني الذي يتميز بالتكرار والتوسع أثناء الفعل التربوي.

ولذلك فإن الاستنا د مدعو لتنشيط دروسه وفق منطق التدرج (من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن العام إلى الخاص) لتمكين المتعلم من الإستعاب الجيد والمساهمة الفعالة في بناء معارفه بنفسه. [3]

ثالثا– المنهج التكاملي

تعتبر المناهج الدراسية حجر الزاوية للمسيرات التعليمية، فتطويرها يمثل تطويرا في مسيرة التعليم برمتها ولهذا يسعى التربويون لتطوير المناهج وطرق تدريس حديثة تساير التطورات السريعة التي تحدث في عالم اليوم.

وقد ظهرت الكثير من المناهج وطرق التدريس التي تهدف إلى المضي قدما بالتعليم والمتعلمين وبالتالي المضي قدما بالمجتمع ككل.

---

(1) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.ط1، 2006، ص 232- 233.

(2) المرجع نفسه، ص 234.

(3) منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013، ص25.

ومن الإتجاهات الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس، ذلك المنهج الذي يهدف إلى تدريس المادة العلمية والمعرفة ككل لا يتجزأ، وذلك بتدريس جميع فروعها المرتبطة بها، ويسمى هذا المنهج بالمنهج التكاملي.

1- الأسلوب التكاملي:

التكامل فلسفة أكثر من كونه مدخلا، هذه الفلسفة جاءت نتيجة للبحوث الميدانية في علم النفس ونظريات التعلم وعلم اللغة الإجتماعي وعلم الإنسان والفلسفة والتربية، فهي طريقة للتفكير المتصل بالأطفال وتعلمهم، وهي مجموعة من المعتقدات التي تقود باطّراد إلى إتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس.

إن أسلوب التكامل يؤمن بأن التعليم عملية تقوم على أساس من نشاط التلميذ وإيجابياته، وبأن الخبرة التي يكتسبها هي التي تبقى معه،وتصبح جزءا من شخصيته[1]، وعلى ذلك فإن أفضل أنواع التعلم هو ما يأتي نتيجة لإسهام التلميذ في حل مشكلة يشعر بها ، أو موضوع يرغب في أن يعرف عنه شيئا، ولكن تحت إشراف المعلم وتوجيهاته، وهكذا فإن الأسلوب التكاملي في بناء المنهج يهدف إلى تمكين التلميذ من المحافظة على تكامل شخصيته، من خلال ما يقدمه له هذا الأسلوب من معارف متكاملة، وما يكسبه من مهارات متنوعة، تنمي جميع جوانبه العقلية والجسمية والإنفعالية والإجتماعية حتى يسهل عليه التكيف مع بيئته الإجتماعية والمادية.

فقد أدرك علماء اللغة العربية السابقون فكرة التكامل في تعليم اللغة إذ كانوا يتخذون من النصوص الأدبية محورا تتجمع حولها أنواع البحوث اللغوية المختلفة، كتفسير مفردات النص وشرح عباراته، وتوضيح ما تشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية، وما ورد به من الإشارات التاريخية والإرتباطات الجغرافية، مع التحدث عن حياة الشاعر أو الكاتب صاحب النص وما قد يكون له من مميزات ومآثر على اللغة وآدابها، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، وذكر الظروف والمناسبات التي فيها النص.[2]

ويطرح التربويون قضيتين بموضوع الوحدة اللغوية: توحيد كتب اللغة العربية المنهجية الصفية في كتاب واحد يجمع بين فروعها المختلفة بتوازن متكامل، بدلا من الإبقاء عليها موزعة في كتب متعددة، وثانيتهما إعتماد الطريقة المفضلة لتدريس اللغة العربية أي تدريس اللغة العربية بوصفها وحدة كاملة لا يجوز الفصل بين فروعها المتحدة ووظائفها وواقعها.

---

[1] طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص111.

[2] المرجع نفسه، ص112.

ولحل القضية الأولى يجب أن يتمكن العاملون في حقل تدريس اللغة العربية من وضع منهج متكامل متدرج في سلسلة من الكتب لمراجع التعليم المختلفة، تعتمد نصوصا متدرجة لتدريس اللغة بقواعدها الإملائية وقوانينها النحوية وأحكامها المصرفية، وأنماطها الأسلوبية الوظيفية، أي إعداد كتاب لغوي واحد للصف الواحد، أما القضية الثانية فإن من المستحسن إتباع طريقة النص لتدريس اللغة العربية بدلا من طريقة الوحدة، لأن النص يمثل الواقع اللغوي المتكامل سابقا وحاضرا ولاحقا، في حين تحمل كلمة الوحدة في مضمونها مفهوم الأجزاء التي توحدت.[1]

ومن أهم الإتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية التي بدأ التبشير بها مند بداية القرن العشرين، تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة إذ يعد الربط بين مكونات محتويين أو أكثر وخبراتها شكلا من أشكال التضامن الذي يساعد على تيسير عملية التعلم.[2]

ومحاولة إبراز التكامل في المعرفة العلمية سواء في المجال الواحد وبين أكثر مجالات العلوم يساعد على توفير الوقت والجهد في عملية التعليم والتعلم، فالتكامل أساسا يقلل من التكرار في التدريس.[3]

والأسلوب التكاملي هو الأسلوب الذي يتخطى الحواجز بين مقررات المواد الدراسية، ويوفر خبرات تعليمية ذات معنى بالنسبة للتلاميذ، وخبرات عملية محسوسة في العالم الذي يعيشون فيه، ويساعدهم على اكتساب المعرفة، وتنمية الفهم والمهارات والقيم والإتجاهات.

أما المنهج التكاملي فيعني ضرورة ارتباط فروع اللغة العربية بعضها ببعض وتقديمها في كل متصل، بمعنى أن يكون درس القراءة محور للمناقشات: اللغوية والنحوية والبلاغية والإملائية، وينظر إلى تدريس اللغة العربية على أنها عملية متكاملة وما تقسيمها إلى فنون إلا وسيلة لغاية مهمة وهي: الحفاظ على وحدة اللغة وتطوير منهج تعليمها وتعلمها.[4]

---

[1] طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص113.

[2] المرجع نفسه، ص114

[3] فتحي الديب، الإتجاه المعاصر في تدريس العلوم، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط3، 1986، ص49.

[4] طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص115.

2- الطريقة التكاملية:

تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلم وللمتعلم نفسه، وترقى بالتعلم إلى مستوى التجريد، وتراعي الخصائص المميزة للغة، وسميت بالطريقة التكاملية لأنها تعلم اللغة كوحدة تتكامل أجزاؤها منذ الخطوة الأولى لتعليمها وتنمو في مدارجها المتتابعة ككل له وحدته لا كأجزاء منفصلة.[1]

إن التكامل في تدريس منهج اللغة العربية يعني تحطيم الحواجز بين فروعها، فالتحدث والاستماع، والكتابة هي جزء من منهج اللغة، ولا حاجة لدروس منفصلة في تعليمها، وذلك عندما يكون المنهج كله يشكل نشاطا لغويا وظيفيا، وفي مثل هذا المنهج المتكامل نشاط تعليمي يجد مكانه الطبيعي في خبرات المتعلمين اليومية، والربط بين فروع اللغة أمر ضروري؛ لأن اللغة في أساسها وحدة، وفنونها مظاهر تلك الوحدة، وفروع اللغة لا فواصل بينها؛ أي أن اللغة تخدم بعضها بعضا، ويعني هذا المنهج بتحقيق الإرتباط والتكامل، ما دام الغرض النهائي الوصول إلى أهداف تعليم اللغة في المراحل المختلفة، وتدريس فروع اللغة منفصلة ليست هي اللغة، وإنما هي وسائل مستخدمة لضبط الإتصال اللغوي، فالعناية بهذه الفروع غير مجدية إلا إذا كانت مرتبطة باللغة نفسها. وواجب المعلم توثيق الصلة بين هذه الفروع بعضها ببعضها الآخر، وبين هذه الفروع مجتمعة، وبين اللغة عامة.

فدراسة الطالب لهذه الفروع منفصلة أدى إلى الشعور أن هذه المواد تدرّس لذاتها، فالترابط بين هذه الفروع يشعر الطالب أن ذلك كله هو اللغة، وإذا كان ربط اللغة بالمواد الدراسية واجبا، فإن ربط فروع هذه اللغة بعضها بالبعض الآخر أوجب، والداعي إليه أشد وأقوى، لأن اللغة وحدة متماسكة الأجزاء ويقصد بتعلمها أن يكون المتعلم قادرا على أن يتكلم ويناقش فيحسن المناقشة والقراءة، ويتقن الأداء، وينمي ذوقه، ويؤثر في النفوس، ويحسن الاستماع.[2]

وتطبيق هذه الطريقة في تعليم اللغة العربية لا يعود للمحدثين، بل يعود الفضل فيه إلى العرب القدامى الذين كان تعليمهم للغة يقوم دائما على النص، الذي قد يكون القرآن، وقد يكون ديوان شعر، وقد يكون جملة من نصوص شتى.

---

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط7، 2012، ص59.

[2] محمود محمد.قدوم وآخرون، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربي، دار كنوز للمعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص239-240.

3- خصائص المنهج التكاملي:

• إعتماد المنهج المتكامل على الخبرة التربوية المتكاملة:

فالخبرة هي ثمرة موقف يتفاعل فيه الفرد مع بيئته ويستجيب من خلالها لمثيرات تؤدي إلى تغيرات في السلوك، وتتمثل هذه التغيرات في إدراك العلاقة بين السلوك ونتائجه ومن هنا يحدث التعلم.

• قيام المنهج المتكامل على المعرفة المتكاملة:

تعد المعرفة التكاملية أساسا مهما من أسس بناء المنهج المتكامل لأن المعرفة التكاملية تتيح ما يلي:

-إكتساب الطلبة المعارف بطريقة متكاملة.

-تعلم المتعلم المعرفة وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم وتعليمات ومبادئ ونظريات وما يرتبط بها من مصطلحات ورموز بطريقة متكاملة.

-إن تكامل المعرفة يعدّ غاية في الأهمية نظرا للإنفجار المعرفي الكبير، ولهذا نحتاج إلى التكامل المعرفي الآن أكثر من الماضي، فالمناهج المتكاملة يجب أن تسود في المدارس في الوقت الحالي.

• المنهج المتكامل يساعد على تحقيق تكامل شخصية المتعلم:

فالمنهج المتكامل يعد وسيلة إلى بلوغ الشخصية المتكاملة والمتوازنة، ينظر إلى المتعلم من كل الجوانب باعتباره كلا متكاملا له أبعاده وله جوانبه وهي: الجانب الجسمي، والجانب العقلي، والجانب الوجداني، والأخلاقي[1].

• المنهج المتكامل يراعي الفروق الفردية:

فالأفراد يختلفون كما وكيفا، ويظهر هذا في كافة مظاهر الشخصية جسميا وعقليا، وإجتماعيا وإنفعاليا، والمنهج المتكامل يراعي الآتي:

-اختيار النشاطات التعليمية المتنوعة بحيث تتحدى قدرات الطلاب، وأن يحصل كل متعلم على قدر من النجاح وتساعد الطلاب على النمو المتكامل.

[1] محمد عيسى الطيطي وشاهر ذيب أبو شريخ، المنهاج التكاملي، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص20.

-في المنهج المتكامل يختار كل متعلم المواد الدراسية والنشاطات التعليمية التي تتناسب مع ميوله وقدراته.[1]

• المنهج المتكامل يهتم بالعمل الجماعي ويشجعه:

يتفق المربون على أن انضمام المتعلم إلى المجموعات يمكن أن يحقق الأهداف التالية:

-يشعر المتعلم بالثقة والإستقرار النفسي.

-يكتسب المتعلم ثقة الجماعة وتقديرها عن طريق العمل الذي يقوم به.

-في المنهج المتكامل يعمل المتعلمون بروح الفريق ويعرفون الطريق الذي يسيرون فيه.

• المنهج المتكامل ينمي مهارات التفكير:

ولعل هذا يعد من الأهداف التي تسعى إليها جميع المواد الدراسية، لأن المتعلم يعيش في عصر يتطلب فيه إعمال العقل فيما يقرأ أو يسمع أو يرى.

• المنهج المتكامل يعد الفرد للمعلم مدى الحياة:

وذلك من خلال تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يربط بين جوانب المعرفة، وكيف يدرك العلاقات، وكيف يستنتج، وكيف يوظف ما يستنتجه في حياته.[2]

• المنهج المتكامل يساعده في الإكتساب:

وذلك في عصر تتلاحق فيه التطورات الحديثة في شتى مجالات المعرفة، الأمر الذي يترتب عليه عدم إعتبار الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة.

• المنهج المتكامل قائم على الممارسة والتطبيق:

ولعل هذا ما يتضح جليا عند التحدث عن المشروعات المتكاملة وكيف يقوم المتعلم بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم تحت إشراف معلمه.

---

[1] محمد عيسى الطيطي وشاهر ذيب أبو شريخ، المنهاج التكاملي، ص21.

[2] المرجع نفسه، ص22.

• المنهج المتكامل ينوع في مصادر التعلم:

فالمعلم عندما يتعدى لقضية أو مشكلة أو موضوع فغنه يبحث في مصادر متعددة ويستخدم تقنيات حديثة ووسائط كثيرة على المعرفة، وتنظيمها واستخدامها. [1]

4- أسس المنهج التكاملي: ومن هذه الأسس نجد:

-الأسس النفسية:

تنطلق من أن علم النفس يؤكد أن العقل وحدة متكاملة، وهذا ما ذكره التجريبيون ، لذلك فإن فصل فروع اللغة العربية لا يتفق مع طبيعة عقل الطفل، فتعليم العربية بالأسلوب التكاملي يثير الطلاب الرغبة في استخدام اللغة استخداما طبيعيا في التعبير عن حاجاتهم وأعمالهم.

-الأسس التربوية:

تتضمن أن المادة التعليمية وحدة متكاملة إذ تكمل المواد الدراسية بعضها بعضا لتحقيق هدف موحد، وهو أن يبلغ الطفل مستوى مطلوبا من النمو، وهذا يؤدي إلى ربط فروع المادة الدراسية لبعضها البعض، وربطها جميعا مع بقية المواد، أما اللغة العربية فهي ليست مادة مستقلة قدر كونها مادة أساسية يعتمد عليها في تنشئة الطفل بشكل كامل وهي الوسيلة التي يؤدي بها الطفل نشاطه داخل المدرسة وخارجها، لذا فإن تكامل فروع اللغة يتسق والتكامل التربوي.

-الأسس اللغوية:

تتأتى من أن هذا الأسلوب يساير الإستعمال اللغوي، لأن إستعمالنا اللغة في التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، إنما يصدر من خلال كلامنا وكتباتنا على شكل وحدة مترابطة أي أننا لا نستشير المعجم ليمدنا بالمفردات، ثم نستشير القواعد لنفهم تأليفها لجمل، بل يتم تعبيرنا بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط. [2]

ومن هنا فإن التكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكن من إدراك العلاقة بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي

[1] المرجع السابق، ص23.

[2] طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص267.

متكامل العناصر ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب من خلال نص شعري أو نثري وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل.[1]

5- التكامل في تدريس اللغة العربية:

يقوم المنحى التكاملي في اللغة العربية على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة، وهو يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمية بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها، فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية والخبرات التي تقدمها للمتعلم.[2]

وينقسم التربويون في الأسلوب الذي تدرس به اللغة العربية إلى فريقين:

إن الذين ينطلقون من أن تعليم اللغة العربية يجب أن يكون من خلال وحدتها، يجدون في النص وحدة متكاملة، يدرب الطالب فيها على الإستماع والقراءة والتعبير والإملاء والقواعد، وفي ذلك مسايرة للطريق الطبيعي في إدراك الحقائق في الإنتقال من الكل إلى الجزء، ويرى أصحاب نظرية الجشطلت في علم النفس أن العقل يدرك الكل قبل الجزء، فضلا عن معالجة النص على أنها وحدة متكاملة تحدد الحيوية عند التلاميذ، وتبعث النشاط في نفوسهم، وأن هذا السبيل يوطد العلاقة بين المتون اللغوية المختلفة.

أما الفريق الأخر فله وجهة نظر أخرى، فهو يرى أن تدريس اللغة العربية لا يكون من خلال وحدتها بل من خلال تقسيمها إلى فروع، فهناك حصص معينة لتعلم القواعد والإملاء والنصوص والتعبير والقراءة، وأن لكل[3] لون كتاب خاص به، وبالنتيجة فإن هذا يوجب على المدرس أن يدرب طلابه على كل منها، وذلك أجدى في تعليم اللغة، أما تدريس اللغة من خلال الوحدة، فقد يؤدي إلى استطراد المدرس أحيانا في جانب معين من غير أن تحضى بقية الجوانب بالرعاية، وتنال حظها من التدريب، وتطبيق المنهج التكاملي يستلزم وجود نص محوري، تدور حوله بقية فنون اللغة وفروعها، والمقصود بالنص المحوري نص في القراءة؛ لأن القراءة هي الأساس التي يقوم عليها، وصرحت العديد من الدراسات: الصوتية والصرفية والمعجمية والأسلوبية والأدبية أن القراءة تعين

---

[1] مجلة الأثر، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، 23 ديسمبر، الجزائر، 2015، ص23.

[2] مجلة الأثر، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية، 23 ديسمبر، الجزائر، 2015، ص23-24.

[3] طه علي حسين الدليمي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص116.

القارئ على السيطرة على الفكرة الرئيسية، ومدى ارتباطها بالأفكار الجزئية في النص المقروء، وفي القراءة فرصة سانحة للتدريب على القراءة الصامتة والجهرية، وهما مجال خصب للحديث والمناقشة باللغة العربية الفصحى.[1]

[1] طه علي حسين الدليمي، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص117.

الفصل الثانـي

المقاربة النصية وعملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربوية

أولا–المقاربة النصية وعلاقتها باللسانيات التطبيقية

1– المقاربة النصية.

2–علاقة المقاربة النصية بالسانيات التطبيقية.

ثانيا: عملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربوية.

1–السنة الأولى من التعليم المتوسط.

2–السنة الثانية من التعليم المتوسط.

3–السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

4– السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

أولا–المقاربة النصية وعلاقتها باللسانيات التطبيقية

1– المقاربة النصية

هناك أنواع متعددة من النصوص، منها السياسي، والديني، والفلسفي، والأدبي، ونظرا لأهمية النص الأدبي باعتباره رأس القمة لهذه النصوص في نشاط تدريس اللغة العربية فقد ظهرت المقاربة النصية وهي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة النص ككل، متجهة لنظامه النسقي بدلا عن دراسة الجملة أو هي بالأحرى قراءات منهجية بديلة للقراءة المركزة على الدلالة اللغوية أكثر من المعنى، كما أنها مبادرة المتعلم لبناء معنى النص وتجعله يتعامل مع اللغة من حيث هي خطاب متناسق، توجه العناية فيه لظاهرة "الإتساق والإنسجام" باعتبار النص مجموعة من الجمل المترابطة والمنسجمة من حيث المستوى التواصلي ، والصرفي والنحوي والتركيبي والدلالي.

1–1– مفهوم المقاربة النصية:

وتتكون المقاربة النصية من مصطلحين هما:

أ– المقاربة:

– لغة : جاء في المنجد في اللغة العربية: «قرب: قربا: السيف: إتخذ له قرابا أدخله في القراب، قرب. قربا. قرابة.قربى: دنا قرب السماء.

مقاربة: مماثلة شيء آخر كونه من طبيعته، قارب بين طعم البرتقال وطعم المندرينة».

أفعال المقاربة هي: كاد وأخواتها ترفع الإسم وتنصب الخبر

مقاربة: «وسط بين الجيد والسيئ، متوسط الحال، القارب المنحى».[1]

– اصطلاح:

[1] صبحي محمود، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت، ط2، 2001، ص1136–1137.

المقاربة Approche: تعني مجموعة التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه.[1]

وهي تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب في طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.[2]

ومنه فالمقاربة تصور منهجي لمنظومة مبادئ نظرية، وأدوات إجرائية يتم توظيفها من أجل التعاطي مع موضوع ما بنجاعة وفعالية، فقد انتشر هذا المصطلح حديثا بهدف عدم الجزم جزما قاطعا بالنتائج العلمية المتوصل إليها، وارتبط بنسبية العلوم، فأصبح كل شيء عبارة عن مقاربة، لذلك تعددت أنواع المقاربة يتعدد الحقول المعرفية التي تأخذ منها رؤيتها المنهجية، فقد تكون المقاربة نقدية، أو اجتماعية أو نفسية أو بيداغوجية هذه الأخيرة نجد فيها المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، المقاربة التواصلية...

ب–النص:

يعتبر مصطلح النص واحد من المصطلحات اللسانية الحديثة، أو ما يعرف بلسانيات النص أو علم اللغة النصي، ويعرف في معناه اللغوي والاصطلاحي كالتالي:

– لغة:

نصص: النص: رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه وكل ما اظهر فقد نص، ونصت الظبية جيدها رفعته، ووضع على المنصة أي على غاية الفضيحة والشهر والظهور. والمنصة: ما تظهر عليه العروس لترى. ونصصت المتاعة إذا جعلت بعضه على بعض والنص والنصيص: السير الشديد والحث، ولهذا قيل نصصت

(1) الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013، 2014، ص11.

(2) فريد حاجي، المقاربة مشروع المؤسسة، تجويد للفعل التربوي وإعداد للحياة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2006، ص7.

الشيء رفعته النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ونص الحقائق منتهى بلوغ العقل. [1]والنص صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وما لا يحتمل إلا معنى واحد، أو لا يحتمل التأويل.[2]

– اصطلاحا:

إن كلمة "نص" textus اللاتينية لدى الغربيين آتية من الفعل نص Texère ومعناه بالعربية "نسج"، ولذلك فمعنى النص هو النسيج مثلما يتم النسخ من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها بما يكوّن قطعة من قماش متينة ومتماسكة «فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح نص».[3]

يعرف روبرت دي بوجراند* النص بأنه: «مجموعة من الكلمات أو الجمل التي تشكل مكتوبا أو منطوقا»[4]

أما "هارفج" فيعرفه بأنه: «تتابع مشكل من خلال تسلسل ضميري متصل لوحدات لغوية». [5]

وتعرفه "جوليا كريستيفا" * على أنه جهاز عبر لساني، يعيد توزيع نظام اللسان (langage) عن طريق ربطه بالكلام (parole) التواصلي.[6]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2000، ص271.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005، ص926.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص19.

* باحث أمريكي وأستاذ بجامعة فلوريدا، استطاع أن يقدم نظرية منسجمة في لسانيات النص، ويمكن الإطلاع على بعض جوانبها في كتابه: "**النص والخطاب والإجراء**" الذي صدر سنة 1980.

[4] عثمان. أبو زيد، نحو النص إطار نظري، ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010، ص21.

[5] زتسيسلاف واورزنياك، مدخل إلى علم النص، تر سعيد حسن بحيرة، مؤسسة المختار لنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص55.

* ناقدة بلغارية الأصل والمولد، من مواليد 1942، عملت أستاذة في جامعة السربون.

[6] عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب السردي وقضايا النص، دار القدس العربي للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2008، ص39.

وتعرف "رقيه حسن" * و"هاليداي"* النص في كتابهما «الإنسجام في الإنجليزية» بقولهما «إن كلمة نص (texte) تستخدم في علم اللغويات لتشير لأي فقرة مكتوبة أو منطوقة مهما كان طولها شريطة أن تكون وحدة متكاملة».[1]

فالنص إذن يمكن أن يكون كلمة واحدة، ويمكن أن يكون أيضا جملة واحدة ويمكن أن يكون امتداد من جمل كثيرة، ويجب وجود روابط شكلية ودلالية بين هذه التتابعات.

ومن خصائص النص أنه:

-يجب أن يتميز محتواه بالدقة والتوجه نحو الهدف، وعدم إشتماله على مواد غير منتمية للهدف، أما من حيث الشكل فلا بد أن تكون المفردات مختارة إختيارا جيدا، وأن تنظم المادة تنظيما نفسيا، وتنظيما منطقيا، وأن لا يشتمل النص على تعبيرات غير سلبية، أو يصعب فهمها.[2]

وبالعودة إلى مناهج التدريس نجد أن المقاربة النصية تتخذ النص محور تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فالمقصود بالمقاربة النصية أن يكون النص محور جميع التعلمات المختلفة ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، فهذه النشاطات هي لخدمة النص وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه، بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتكلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو «أن اللغة كل متكامل » لا تجزئة فيها، وأن ما يلاحظه المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا منهجية تفرضها بيداغوجية التعلم بصفة تدريجية.

أما النص فهو وحدة لغوية مغلقة لا مجال فيها للتجزئة، فيكون تعلم اللغة في سياق النص.[3]

إن منطق الأنشطة يعتمد المقاربة النصية من أجل البناء اللغوي، فيكون النص بمختلف أشكاله: الحكاية، المقطوعة، الموزونة، الحوار، النشيد، محل ممارسة الفعل التعلمي.

---

*تحصلت على درجة دكتوراه من جامعة إيدنبرغ، مارست التدريس في جامعات إنجليترا وأمريكا، قامت بعدة أبحاث في مجال الأسلوبية.
ولد مايكل ألكسندر كيروود هاليداي سنة 1925 بإنجليترا، تخرج من جامعة لندن، تحصل على شهادة دكتوراه في اللسانيات النصية من جامعة كامبرج.*

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقاتها، ص20، 21.

[2] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2007، ص185.

[3] دليل أستاذ، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص3.

وتعتمد هذه المقاومة على قواعد التماسك والتدرج النصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركة حلزونية، يقرأ ويكتب، بحيث تبدو له تلك الصلة الفعلية والمتواصلة بين هذه الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية الكفاءة في القراءة والكتابة.[1]

إ ن إعتماد المقاربة النّصية في تدريس أنشطة اللغة، تستدعي توظيف جملة من مفاهيم نحو النص وآيات فهمه وإنتاجه، إلى جانب نحو الجملة.[2]

كما أنها تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مهما كانت صعبة من أجل التحكم في كفاءات القراءة والكتابة، مثل تدوين المعلومات حين يقرأ ويسمع، والتعليق شفويا أو كتابة على ما يقرأ ويسمع، والعمل على وصف ما يشاهد من الأشياء، والمبادرة باختصار الكلام وحوصلته، والتدرب على فهم ما يطلب منه فعله وإدراكه، وبذلك يتدرج التلميذ شيئا فشيئا نحو القراءة التأملية.[3]

فقد تم تركيز المناهج حول المقاربة النصية على القراءة من خلال دراسة أنواع مختلفة من النصوص، وعلى الكتابة من خلال نشاط التعبير الكتابي والتواصل.

ففي قراءة النصوص التواصلية والأدبية، أي في وضعيات القراءة المختلفة، يقوم المتعلم بالنشاطات التالية:

1-يتساءل – قبل الشروع في القراءة – عن المعلومات التي سيوفرها النص: من المرسل؟ ما الرسالة التي يريد توجيهها؟ لمن يوجه هذه الرسالة؟.

2-يتعرف إلى خصائص النص: ما مصدره؟ كتاب، مجلة، جريدة...ما خصائصه الشكلية والفنية؟

3-يتعرف إلى نظامه اللغوي:

-ما هي المفردات والتعابير والمصطلحات الأدبية التي استخدمها المرسل؟ ما هي التراكيب والصيغ وقواعد الإملاء البارزة في النص؟

---

(1) مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011-2012، ص20.

(2) الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014، ص10.

(3) مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011-2012، ص21.

-ما هي علامات الترقيم المستعملة بكثرة فيه؟

وإن القارئ الجيد هو الذي يكون قادرا على ما يلي:

-استغلال الأقصى للمعلومات الواردة في النص.

-الربط بين المعلومات التي يقدمها المرسل.

-الربط بين معلومات النص ومعلوماته القبلية.[1]

ومن خصائص المقاربة النصية:

-استيطان النصوص من داخلها.

-النظر إلى النص على أنه يتضمن مستويات مختلفة من التأويل.

-تسمح للمتعلم ببناء مواقف تتشكل حولها الأفكار والإنفعالات والأحاسيس فيعيد المتعلم إنتاج نصوص في إطار تلك العلاقة.

يتفق علماء اللغة اليوم على أن اللغة هي وحدة غير مجزأة ويميزون بين ثلاثة أنواع من النشاط اللغوي، وهي التعبير والقراءة والكتابة، وهذه الأبعاد الثلاثة هي غاية التعليمات الأخرى من نحو وصرف وبلاغة وأساليب أي أن هذه التعليمات يجب أن تكون لخدمة نشاط أساسي عام وهو النشاط اللغوي، بحيث لا يكون تعلمها غاية في حد ذاته، فالنحو والصرف هو من أجل إقامة السلامة اللغوية، والبلاغة من أجل ضبط الأساليب ومراعاة الجمال وتذوقه، ومن أجل فهم الفروق المعنوية وتباين الدلالات بالنسبة إلى التعابير المختلفة.

ولذا تم التركيز في الكتاب على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللغوية والبلاغية من جهة ويتعامل مع النصوص من جهة ثانية، فهو كتاب شامل لهذه النشاطات اللغوية التي تمكنه من إرسال الكفاءات الأساسية،

[1] الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014.، ص15.

ويراعي الإنسجام بين النشاطات ويسمح بالإنتقال من نشاط إلى آخر دون إحداث قطيعة في التعليمات، وهو ما يسمح للمتعلم أن يدرك أن اللغة هي كل متكامل.[1]

1-2-أنشطتها التعليمية:

تسعى المقاربة النصية إلى الربط الوظيفي المحكم بين أنشطة اللغة العربية، وإندماجها ضمن سياق تعليمي/تعلمي، يكون فيه المتعلم هو الفاعل الأساسي في بناء تعليماته تحقيقا للكفاءات المنشودة وتتمثل هذه الأنشطة في:

1-2-1-القراءة المنهجية للنصوص:

أو ما يعرف بنشاط الأدب والنصوص، ويهدف هذا النشاط إلى إقدار المتعلم على فهم النصوص واستيعابها من أجل إعادة إنتاجها، باستثمار ما تنطوي عليه هذه النصوص من مكونات لغوية وتركيبية تسهم في تجسيد الظواهر اللغوية، فالقراءة نشاط فكري يقوم المتعلم عند ممارستها بعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدارك والفهم والتنظيم والإستنباط، وهي ليست نشاطا مستقلا عن النشاطات الأخرى لأنها نقطة إنطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية لكل دراسة نص، ذلك لكونها شرطا لإكتساب وسائل التعبير والتواصل، فلا يمكن أن يكون هناك تعبير إلا بدراسة مختلف أنواع النصوص والتي يدرك من خلالها المتعلم نمط النص.[2]

1-2-2-إنتاج نصوص شبيهة:

أو ما يعرف بنشاط التعبير الكتابي، وهو نشاط تربوي هام، يمثل إدماجا للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيد للكفاءة المستهدفة[3]، وهو عمل تعليمي خارج لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إجادة التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.[4]

---

[1] دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص3.

[2] مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2013، ص13.

[3] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2013، ص15.

[4] مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2013، ص17.

1-3-أسس اختيار النص في المقاربة النصية:

يتم اختيار النص في المقاربة النصية على الأسس التالية:

أ-هل للنص دلالة بالنسبة للتلميذ؟ (هل يثير اهتمامه)

إن أهمية التركيز على النص قد ظهرت من حيث هي دعامة بيداغوجية لتكوين التلميذ وإثارة الدافعية فيه؛ وذلك بعد أن فشلت الطرائق التي اتخذت من الجملة مرتكزا لها، حيث أن الفعل التربوي لا يجب أن يقتصر على فهم المتعلم للجمل فقط، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد من هذا وهو النص.[1]

ب-ما هي التعليمات المستهدفة؟ (المعجم-التراكيب-الظواهر النحوية والصرفية- والبلاغية)

تقوم المقاربة النصية التي يوصي المنهاج باعتمادها على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى (نحو، بلاغة، عروض...) فهو يتناول موضوعا يقرؤه التلاميذ، ثم يمارسه من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية والمعرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوص خاصة.

ج-ما هي الكفاءة المستهدفة من معالجة النص؟ (الكفاءات التعليمية/التعلمية)

-لا يمكن أن نستغني عن التدريس بالأهداف وندرس بالكفاءات سواء في الطور المتوسط أو الثانوي أو غيره.

-يحتاج المتعلم إلى طرائق التدريس المختلفة، يحددها المتعلم وحاجاته المعرفية في هذا الطور، مثلا: نشاط تصلح فيه طريقة التدريس بالمقاربة النصية ولا تصلح في نشاط آخر لانعدام التهيئة.

النظر إلى النص كوحدة سياقية، وكمعطى لغوي موحد، وأما تسخير المعارف النحوية واللسانية فليس بهدف تأويل معنى النص وتفسيره؛ ولكن يهدف تعليمها إلى تمكين المتعلمين من انتحائها والتزام مقياسها في إنشاء النصوص والعبارات اللغوية.

د-ما هي الكفاءات التي ينبغي تنميتها؟ يتعلق ذلك بالكفاءات الآتية:

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013-2014.، ص20.

-ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.

-الإستماع إلى الآخرين وتسجيل الملاحظات والتدخل بفعالية وفق ما يقتضيه المقام.

هـ- هل النص يخدم المهارات؟ (القراءة، الإستماع، التعبير والتواصل، الكتابة) [1]

إن النص يمثل دعامة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة، ولهذا توجهت عناية المربين اللغويين إلى الإهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص؛ لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات، وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة، وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي. [2]

1-4-أنفاط النصوص:

يعد تصنيف النصوص إلى أنواع حسب خصائصها البنائية والمعجمية من الإنشغالات الأساسية لعلماء النص، ومن بين هذه الأنواع نجد:

1-4-1-النص الحجاجي: (Le texte argumentatif): إنّ النّية أو القصد في هذا النوع من الخطاب، هو تغيير إعتقاد يفترض وجوده لدى المتلقي باعتقاد آخر يعتقد المرسل أنه الأصح، كما ينطلق الحجاج في النص من مبدأ أن للقارئ أو السامع رأيا حول القضية المطروحة أو موضوع الكلام، ويهدف في النهاية إلى الإقناع، تطّرد في هذا النوع من النصوص علاقات معينة، مثل العلية والسببية والتعارض وغيرها، وأما الإتساق فيرتكز فيه على التكرير والتوازي والتبيين.

ولما كان هذا النوع من النصوص يستند كثيرا إلى الحجج والأدلة، فإنه يتعين توظيف هذه الأخيرة وتقديمها مرتبة حسب أهميتها.

[1] نصيرة بواب، نحو النص وأهميته في التبليغ، دراسة تطبيقية في الطور المتوسط من المدرسة الجزائرية، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، 2012-2013، ص89.

[2] نصيرة بواب، نحو النص وأهميته في التبليغ، دراسة تطبيقية في الطور المتوسط من المدرسة الجزائرية، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، 2012-2013، ص89.

1-4-2-النص الإعلامي (Le texte informatif): إن الغاية في هذا النوع من النصوص هي تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معين يفترض أن المتلقي يجهلها، أو ليس لديه معلومات كافية حولها.

ومن هنا تأتي ضرورة تخلل هذا النوع من النصوص مهارة ذهنية أخرى هي الشرح، وما يتطلب ذلك من تقديم للحجج والأدلة والأمثلة التوضيحية ومعلوم هنا أن بعض الأفكار فقط تكون في حاجة إلى الشرح والتفصيل ويكون ذلك بتقديم المعلومة، وشرحها، وتقديم الدليل، ثم ذكر المثال التوظيفي. [1]

1-4-3-النص السردي (Le texte narratif):

يحيل السرد على واقع تجري فيه أحداث معينة في إطار زماني معين، يبين فيه الذي يحكي كيف تتحول الأحداث، وكيف تتطور عبر الزمن.[2]

وعادة ما يشتمل الخطاب السردي على ثلاثة مراحل: الحالة الأولية (L'état intial)، التحولات الطارئة-الحالة النهائية (L'état final)، كما يشتمل أيضا على تدرج معين (une progression) وتفرضه مجريات الأحداث وتعاقبها.

ومن خصائص السرد إشتماله على قدر معين من المؤشرات الزمانية، وكذلك على روابط بين جملية (connecteurs interphrastiques)، خاصة به مثل: بعد ذلك، قبل ذلك.

1-4-4-النص الوصفي (Le texte descriptif):

يعكس الوصف واقعا فيه إدراك كلي وآني للعناصر المكونة لهذا الواقع، وكيفية انتظامه في الفضاء، أو المكان الذي توجد فيه، وقد يكون الأمر متعلقا بموجودات جمادية أو بالأشخاص أو بغيرها، ويتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته وتفاصيله.

ومن الإستراتيجيات التي عادة ما تعتمد في بناء هذا النوع الإنطلاق في الوصف من أقرب نقطة إلى أبعد نقطة، أو من الأسفل إلى الأعلى أو العكس ومن اليمين إلى اليسار، ويتعين في جميع الحالات ألا يكون هناك قفزا

[1] محمد الخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص108.

[2] محمد الخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص109.

وانتقالا مفاجئ من نقطة لأخرى، لا رابط طبيعي بينهما، ولا مناص أيضا للواصف، من إجراء اختيارات معينة، بخصوص ذكر بعض التفاصيل أو تجاوزها، كما قد يشير إلى حضوره في المكان أو يتغاضى عن ذلك، بإمكانه أيضا أن يكون حاضرا في النص من خلال التقييم أو إبداء الرأي.

وإذا كان السرد يشتمل على مؤشرات زمانية، فإن الوصف يشتمل على مؤشرات مكانية (على اليمين، إلى جانب، فوق)، كما يختلف النوعان أيضا توظيف الأزمنة الفعلية.[1]

1-5-أهمية المقاربة النصية:

يقترح المنهاج تناول اللغة العربية من جانبها النصي كوسيلة للتعبير والإتصال في طريق البناء؛ ثم اعتبار النص عنصرا أساسيا في الوحدة التعليمية.

وبالتالي فإن نحو النص يصبح هو أداة في الخطاب حيث يسمح بفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والإتصال بواسطته.

والمقصود بنحو النص، تلك القواعد اللغوية التي لا تقعد لذاتها بل هي تلك التي تدرك بها نظام اللغة والدور الذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النصوص التي نستمع إليها أو نقرأها أو ننتجها.

من هذا المنطلق، فإن الطريقة الإستقرائية بمراحلها الثلاث هي التي تفرض نفسها في التعامل مع النص وفي تنمية الكفاءات. وهذه المراحل هي:

-مرحلة الملاحظة.

-مرحلة البناء.

-مرحلة تعميم الإستعمال.

فعلى الأستاذ أن يتبنى المقاربة النصية في تنشيط مختلف حصص اللغة العربية، وذلك لما لهذه المقاربة التعليمية من أهمية بحيث:

[1] المرجع نفسه، ص110.

-يصبح المتعلم عنصرا مسهما في بناء معارفه بنفسه، انطلاقا من سعيه إلى الملاحظة والإكتشاف.

-يتدرب المتعلم على دراسة النص دراسة شاملة تنطوي تحتها عدة مجالات منها المعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية.

-يتفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي ومن ثم ترسخ في أحكامه النزعة العقلية في تقدير الأمور. [1]

-تقوي لديه نزعة التعبير والتواصل الشفوي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره بمهارة ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية.

-القدرة على تحليل هيكل النص لبناء المعنى، حيث يعمل هذا الإنسجام الناتج عن المعنى على تنشيط ذاكرة المتعلم وتحسين مقدرته على نسج الملفوظات مفككة، وفهم رسائل مبهمة، ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته ومعارفه بالعالم.

-تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي.

-الإرتقاء بالمتعلم من مستوى البناء إلى حد الإبداع في الإنتاج الكتابي والشفوي، وبذلك ننمي فيه الملكة التبليغية؛ فالنصوص الأصلية تميل نحو الإستعمال الطبيعي للغة بحكم خصائصها، ثم إن اعتمادها الكبير على توظيف المفردات والقواعد النحوية الوظيفية من شأنه أن يقرب تعليم النحو من تحقيق هدف تنمية الملكة التبليغية. [2]

2-علاقة المقاربة النصية باللسانيات التطبيقية:

إن أدنى تأمل في التراكم المعرفي لثقافة النص، في الخطاب اللّساني المعاصر، يهدي إلى أن المقاربة اللسانية النصية تستمد مرتكزاتها المعرفية وآلياتها المنهجية من التأطير المرجعي للنظرية اللسانية المعاصرة، فإذا هي قطب الرحى لأي إجراء يتخذ النص موضوعا له، مهما كان السياق الثقافي والحضاري الذي ينتمي إليه ذلك النص.

[1] مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2013، ص24-25.

[2] نصيرة بواب، نحو النص وأهميته في التبليغ، دراسة تطبيقية في الطور المتوسط من المدرسة الجزائرية، ص93.

أضحت لسانيات النص حينئذ علما جامعا لمجالات واهتمامات معرفية مختلفة، وإذ أنها في توجهها الجديد تتوخى مبدأ التكامل بين معارف لها شرعية الحضور في مقاربة النص، فهي منوال إجرائي يتخذ النص بعامة والنص الأدبي بخاصة موضوعا له، بتحليل مضامينه والتعرف على مشروعية إنتاج هذه النصوص وضبط نمط بنائها وأثرها في سيرورة الخطاب المنجز في مجتمع لغوي معين.

تعتمد المقاربة اللسانية النصية مبدأ النصية المعيار المعول عليه لميز النص عن غيره من التراكيب اللغوية التي تشاركه في حصول الدلالة.[1]

فالنص يمكن أن يكون كلمة كما يمكن أن يكون جملة أو مجموعة جمل متتابعة ومترابطة شكلا ومضمونا تشكل في مجموعها وحدة دلالية [2]، وقد وضع روبرت دي بوجراند (R.de Beaugrand) ودريسلر (Dressler) أنموذجا من أشهر النماذج المعاصرة التي وضعت لضبط النصوص، ويتكون هذا الأنموذج من سبعة معايير يشترط توافرها في التعبير اللغوي ليمنح شهادة النصية وهذه المعايير هي: الإتساق، الإنسجام ، القصد، القبولية، الإخبارية،الإعلامية، المقامية، التناص.[3]

2-1-معايير النصية:

2-1-1-الإتساق(cohesion):

نال مصطلح الإتساق اهتماما من علماء النص بتوضيح مفهومه وأدواته ووسائله، وإبراز عوامله وشروطه، وهو معيار يهتم بمظاهر النص، ودراسة المسائل التي تتحقق بها خاصية الإستمرار اللفظي «وهو يترتب عن إجراءات تبدوا بها العناصر السطحية على صورة وقائع تؤدي منها السابق إلى اللاحق، بحيث يتحقق لها الترابط

---

(1) محمد قضاة ولآخرون، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص39.

(2) صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السورة المكية، قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2000، ج1، ص29.

(3) يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثل من كتاب سيبويه، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدائها، العدد 1، الأردن، 2011ن ص194

الرصفي»والمقصود بظاهر النص تلك الأحداث اللغوية التي ننطق بها أو نسمعها لتعاقبها الزمني، والتي نخطها أو نراها وهذه الأحداث أو المكونات ينتظم بعضها مع بعض تبعا للمباني النحوية.[1]

فهو يشتمل على الإجراءات المستعملة في توفير الترابط بين عناصر ظاهرة النص كبناء العبارات والجمل واستعمال الضمائر وغيرها من الأشكال البديلة[2]، ويتجلى في المظاهر التالية:

1-الترابط الموضوعي: بمعنى أن يعالج النص قضية معينة أو يتكلم عن موضوع محدد ، ويرى فان دايك أن مجموعة من الجمل لا تدور حول موضوع ما يصعب إيجاد روابط بينها، وبالتالي لا يمكن أن تتكوّن نصا.

وعليه تقتضي الوحدة الموضوعية تجنب التناقض والإنتقال غير المبرر من فكرة إلى أخرى لا تربطها بها أية صلة منطقية.

2-ضرورة أن يتوفر النص على نوع من التدرج سواء كان الأمر متعلقا بالعرض أم بالسرد أم بالتحليل وهو ما من شأنه أن يجعل القارئ يحس أن للنص مسارا معينا، وأنه يتجه نحو غاية محددة.

ويجعله أيضا يتوقع في مرحلة ما من مراحل النص ما سيأتي بعدها [3].

3-يتعين أن يتوفر في النص أيضا معيار الاختتام وهذا من منطلق أن كل كيان لغوي يستوجب أن يتكون من مقدمة، جوهر، وخاتمة. والنص الذي لا يختم يفقد الكثير من إتساقه، ولا يستطيع قارؤه أن يدرك بوضوح غايته.

وعليه فسواء أكان المتكلم يروي حكاية أم يكتب مقالا قائما على الاستدلال، فإنه لابد أن يرسم بذلك خطة معينة تبدأ من نقطة ما، وتنتهي إلى نتيجة أو خاتمة.

إن التدرج المنطقي المنظم يقتضي الانتهاء بجملة أو فقرة ختامية وهو ما يعني أن أحد مظاهر الكفاية النصية هي حسن التصرف في تنظيم المعلومات داخل النص، وحسن إختتامها، فإكتمال النص إذا يعد من المقومات الأساسية التي تقوم عليها النصية.

---

[1] أحمد عفيفي، نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001، ص90.

[2] روبرت دي بوجراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، دب، ط1، 1995، ص11.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقيه، ص 83.

4-وأما المعيار الرابع للنصية، فهو أن يكون للنص هوية وإنتماء، ومعنى ذلك أن يكون له نوع، ودليل أن النصوص أنواع، وأن الكفاية النصية العامة التي تتوفر لدى المتكلمين بلغة معينة تقترن دائما بكفاية نوعية تتمثل في قدرة قارئ ما على التمييز بين أنواع من النصوص، بقطع النظر عن مضامينها، وهذا ما يقتضي ممن يمارس الكتابة أن يحترم خصائص كل نوع، إذا أراد أن يحقق للنص المنجز إتساقه[1].

2-1-2- الإنسجام(cohérence)

يعد مصطلح (cohérence) أحد المصطلحات التي عرفت تباين آراء الدارسين بشأنه، وذلك من خلال إيجاد مقابل عربي له فمثلا «محمد خطابي » نجده إختار مصطلح الانسجام أما «تمام حسان » ترجمه بالإلتحام، وهناك من استعمل مصطلح الحبك بدلا من الإصطلاحات السابقة. وهو الطريقة التي يتم بها ربط الأفكار داخل النص، وأيضا هو ما تنطوي عليه تشكيلة المفاهيم والعلاقات من تواصل ووثاقة صلة متبادلين[2].

ومن ثم فمصطلح cohérence أو الإنسجام أو الترابط النصي يعني العلاقات التي تربط معاني الجمل في النص، هذه الروابط تعتمد على المتحدثين (السياق)المحيط بهم [3] فهو إذن يتصل برصد وسائل الإستمرار الدلالي في عالم النص، أو العمل على إيجاد الترابط المفهومي[4]، أي أنه يهتم بالروابط الدلالية المتحققة في عالم النص بخلاف الإتساق الذي يهتم بالروابط الشكلية المتجسدة في ظاهر النص.

وهو يتضمن حكما عن طريق الحدس والبديهة، وعلى درجة من المزاجية حول الكيفية التي يشتمل بها النص، فإذا حكم قارئ على نص ما بأنه منسجم فلأنه عثر على تأويل يتقارب مع نظرته للعالم، لأن الإنسجام غير موجود في النص فقط، ولكنه نتيجة ذلك التفاعل مع مستقبل محتمل.[5]

وقد جعل علماء النص اللغويين أمثال هاليداي وبوجراند ودريسلر معيار الإنسجام النصي ضرورة لإعتبار

---

[1] المرجع نفسه، ص 85.

[2] الطيب الغزالي قواوة، الإنسجام النصي وأدواته، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد الثامن، الجزائر، 2012، ص62.

[3] صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دراسة تطبيقية على السور المكية،ج1، ص94.

[4] أحمد عفيفي، نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، ص90.

[5] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص92.

ما يقوله المتكلم نصا أم غير نص، أي أن عامل الإنسجام هو المسؤول الرئيسي عن تمييز النص من عدم النص.[1]

2-1-3-القصد (Intentionality):

يعني الإبانة عن هدف النص أو تضمن موقف منشئ النص وإعتقاده أن مجموعة الصور والأحداث اللغوية التي قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك والإلتحام، وإن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها، تلك الغاية مقصد المنشئ[2]، فهو موقف منتج النص لبناء نص مترابط ومتماسك حتى تبث بذلك معرفة أو يتوصل إلى هدف مرسوم في خطة معينة.[3]

أي أن المتلفظ يسعى إلى إحداث نص من شأنه التأثير على المتلفظ المشارك، ولا يصير تتابع العلامات نصا إلاّ من خلال هذا الملمح الجوهري.[4]

2-1-4-المقبولية (Accptabilité):

هي موقف متلقي النص حول توقع نص متماسك ومتناسق، مما يعد مفيدا أو مهما بالنسبة إليه، فهي ترتبط بالمتلقي وحكمه على النص بالقبول والتناسق[5]، أو كما يقول روبرت دي بوجراند: تتضمن موقف مستقبل مستقبل النص إزاء كونه صورة ما من صور اللغة ينبغي لها أن تكون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك وإلتحام، ويعنى ذلك أن القبول مرتبط بمجموع الدلالات التي يطرحها النص بشرط تماسكها وتلاحمها وتحديدها بعيدا عن الإحتمالية الدلالية، أو عن جواز أكثر من وجه إعرابي، وذلك ما يقرهما نحو الجملة، ومن هنا تكون المقبولية في نحو النص في مقابل (مطابقة القاعدة)في نحو الجملة التي تسمح بالإحتمال الدلالي وتعدد الأوجه الإعرابية، مثل تحديد نوع الإضافة في: سرتني رؤية الأصحاب، لا يعترض نحو النص على فهم إضافة المصدر إلى

---

(1) يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص: مثل من كتاب سيبويه، ص201.

(2) أحمد عفيفي، نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، ص80..

(3) قولفجانج هاينة مان، ديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، تر، سعيد حسن بحيرى مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2003، ص81.

(4) دمونيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب. تر.محمد يحياتن، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص127.

(5) قولفجانج هاينة مان ديتر فيهفجر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: فالح ابن شبيب العجمي، مطابع جامعة المالك سعود، الرياض،دط، 1999، ص94.

الفاعل، أو المفعول، ويكون المعنى: إما رؤيتي للأصحاب(إضافة للمفعول)، أو رؤية الأصحاب لي (الإضافة للفاعل)[1].

2-1-5-الإخبارية أو الإعلامية (Information):

وتتعلق بإمكانية توقع المعلومات الواردة في النص أو عدم توقعها على سبيل الجدة، ولهذا يشير احتمال وروده في موقع معين (أي إمكانية توقعه) بالمقارنة بالعناصر الأخرى في النص نفسه ومن وجهة النظر الإختيارية، وكلما بعد احتمال ورود بعض العناصر إرتفع مستوى الكفاءة الإعلامية، وعلى هذا لابد أن يحمل النص دلالات يريد المبدع إيصالها للمتلقي في طريق النص اللغوي، إذ لو جاء نص فارغ المحتوى من الدلالة فليس نصا، ولا علاقة لنحو النص به، بل لابد لهذه الدلالات أيضا من الترابط والإنسجام، إن الإعلامية ترتبط بإنتاج النص واستقباله لدى المتلقي ومدى توقعه لعناصره.[2]

2-1-6-المقامية (situationality):

يؤكد جلّ علماء النص على ضرورة أن نأخذ بعين الاعتبار البعد التداولي للنص، وذلك انطلاقا من أن لكل نص رسالة معنية يريد الكاتب إيصالها للمتلقي، وأن ذلك يتم في ظروف معينة، كما يرون أن أحد معايير الحكم على النص بالقبول هي مدى ملائمته للسياق الذي يرد فيه [3]، فهي ترتبط بالموقف أو المقام الذي أنشئ من أجله النص، وتتضمن المقامية ورعاية الموقف كما يقول دي بوجراند، العوامل التي تجعل النص مرتبطا بموقف سائد يمكن إسترجاعه.[4]

يمثل المقام أحد المقومات الفاعلة في اتساق النص وخاصة من الناحية الدلالية، وعليه فإن نصية الخطاب لا تكتمل ولا تستقيم إلا إذا راعى صاحبه، في إنجازه الظروف المحيطة التي سيظهر فيها النص، لدى فإن خطابا يبتعد كثيرا عن التقاليد الأدبية السائدة، ومن الأعراف الاجتماعية المتعارف عليها، لن يلاقي قبولا حسنا. [5]

---

[1] أحمد عفيفي، نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، ص88.

[2] المرجع نفسه، ص86.

[3] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص97.

[4] أحمد عفيفي، نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، ص85.

[5] المرجع نفسه، ص88.

وهكذا أصبح اللغويون ينظرون إلى المقامية كأحد أهم العناصر التي تقوم عليها النصية، وقد ترتب عن ذلك إقتناع بأن دراسة النص لن تكون كافية بالوقوف فقط عند وصف بنيته النحوية أو الدلالية الداخلية، بل لابد من دراسته على مستوى الخطاب وهو ما يعني الإهتمام ببنية السياق و العلاقات بينها وبين النص.[1]

2-1-7-التناص (Intertesctualité):

يرى العديد من العلماء أن من السمات الملازمة للنصوص بمختلف أنواعها ما يسمى بالتناص، والمقصود بذلك تداخل وتقاطع النصوص في أشكالها ومضامينها، وهم يجزمون بأنه لا يوجد نص يخلو من حضور أجزاء أو مقاطع من نصوص أخرى، وأبرز أشكال هذا الحضور الإقتباسات والأقوال التي عادة ما يستشهد بها الكاتب [2] ولئن كان هناك اختلاف بين اللغويين في تعريف هذه الظاهرة النصية، فالإجماع حاصل بينهم، على أنه نوع من التعالق والتبادل أو التداخل بين مختلف النصوص، فهو يمثل على حد تعبير كريستيفا ترحالا للنصوص وتداخلا بينها في فضاء نصي معين، فتتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة متقطعة مضمنة [3]. ويتضمن العلاقة بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة سواء بواسطة أو بغير واسطة[4]، وهو نوعان:

أ-تناص يحدث من غير قصد من الكاتب وهو الذي تتسرب فيه إلى النص الأصلي ملامح أو مقتطفات من نصوص أخرى.

ب-تناص صادر عن الوعي والقصد، وهو الذي يعمد فيه الكاتب إلى الإشارة للنص المستعار إشارة واضحة، وقد يكون لذلك غايات عددية كالإستشهاد أو المناقشة، أو النقض أو الدّحض.[5]

وتأتي أهمية التناص من أنه يمثل عملية إثراء وإغناء للنصوص بعضها بعضًا بقيم دلالية وشكلية متعددة ومتنوعة، كما يمثل تحررا وإنعتاقا للمبدع نفسه من قيود الثقافة الواحدة ومن قيد الزمان والمكان.

---

[1] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، ص98-99.

[2] المرجع نفسه، ص100.

[3] نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية، ص30.

[4] احمد عزت يونس، العلاقات النصية في القرآن الكريم، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2014، ص127.

[5] محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقية، ص102.

وما نخلص إليه في النهاية هو أن لما كان التناص عنصر قارًا في كل النصوص، ولما كان أحد أهداف علم النص تحديد مقومات الخطاب فلا يمكن إذا وبأية حال من الأحوال التغافل عن هذه الظاهرة النصية الهامة، لما

سيكون لها من آثار بالغة سواء في الدراسات النقدية أو في التعامل المدرسي مع النصوص.[1]

ويمكن القول إن هذه المعايير تعود إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي:

-ما يتصل بالنص نفسه: الإتساق والإنسجام.

-ما يتصل بمستعمل النص، متكلما كان أو مستمعا: القصدية والمقبولية.

-ما يتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص: الإخبارية والمقامية والتناص.[2]

ثانيا: عملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربوية

1- السنة الأولى من التعليم المتوسط

1-1- نشاط القراءة المشروحة

1-1-1-أهميته:

لا يختلف إثنان في أن أهمية القراءة لا تخص مادة اللغة من حيث هي لغة فقط، لأن بدونها تنعدم كل أنشطة التعليم وذلك ليس في مجال اللغة فقط بل في كل مواد التعليم مهما بعد عن المجال اللغوي، وأن التقصير في العناية بالقراءة وباللغة هو تقصير في كل مجالات المعرفة.

ومهما تنوعت وسائل التعليم الحديثة،المرئية منها والمسموعة فإن الذي لا يحسن القراءة والإنتفاع مما يقرأ يبقى في صف الجاهلين والأميين.[3]

---

[1] المرجع نفسه، ص104.

[2] يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص، ص194.

[3] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص11.

1-1-2- أهدافه:

-على مستوى القراءة الصامتة:

يطمح المنهاج إلى أن يكون التلميذ في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط قادرا على:

-أن يقرأ النص قراءة صامتة واعية.

-أن يكشف فكرة النص العامة ويصوغها.

-أن يحلل النص إلى وحدته الفكرية ويصوغ الأفكار الأساسية.

-أن يصنف أفكار النص ويصوغ الفكرة الرئيسية.

-أن يلخص النص بصوغ جديد من إنشائه مشافهة وكتابة. [1]

-أن يستخلص المغزى من النص ويصوغه.

-أن يصدر أحكاما حول النص مبديا رأيه.

-على مستوى الأداء الجهري يكون المتعلم قادرا على:

- أن يكتسب تقنيات الوقف ويمارسها.

- أن يسترسل في القراءة الجهرية محترما علامات الوقف وكيفياته.

-على مستوى الأداء المعنوي والأدبي يكون المتعلم قادرا على:

[1] المرجع نفسه، ص12.

- أن يقرأ قراءة معبرة بحيث يمثل المعاني في الجمل حسب الأساليب البلاغية الواردة.

- أن يقرأ قراءة مؤثرة حسب الشكل التعبيري للنص المقروء... [1]

- أن يكتسب المهارات القرائية المناسبة للشكل التعبيري كالقصة والحوار والسرد.

2-1- نشاط القواعد واللغة:

1-2-1- أهميته:

يقترح المنهاج في قواعد اللغة مواضيع تكتسي أهمية وظيفية في حياة المتعلم متجنبا الأساليب الشكلية التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر، ويتحقق ذلك من خلال إعتماد النصوص-نصوص القراءة المشروحة، نصوص المطالعة، والنصوص الأدبية- فهي أرضية مناسبة لدراسة القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية ثم التوظيف المباشر من خلال التواصل الشفوي والتواصل الكتابي، ثم في نشاط الإدماج.

لهذا يوصي المنهاج الأساتذة باعتماد النصوص المدروسة، وإستنباط الأمثلة منها أو التصرف فيها للحصول على الأمثلة التي تتطلبها أحكام الدرس، إن هذا الإدماج وهذا التكامل سيسهمان بتحقيق أهداف النشاط.

2-2-1- أهدافه:

يهدف منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم المتوسطة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-ينشئ جملا فعلية صحيحة بأفعال لازمة ومتعدية.

-يميز بين الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة من خلال تركيبه للجمل.

-يميز بين صيغ الأفعال الدالة على الأزمنة ويزنها صرفيا.

[1] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص13.

-يوظف نواصب الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تحدثه في الفعل من أثر معنوي ولفظي إعرابي في فقرة من إنشائه.

-يوظف ما يجزم فعلا مضارعا واحد، حسب المعاني التي يتطلبها توظيف الأداة مراعيا الأثر اللفظي الإعرابي في فقرة من إنشائه.

-ينسخ الجملة الإسم بـ كان وبـ إن وأخواتهما، مراعيا الأثر المعنوي واللفظي في المنسوخ بالناسخ من الأفعال والحروف.

-يوظف علامات الترقيم في إنتاجه الكتابي وفي قراءة النصوص.[1]

1-3-نشاط دراسة نص أدبي:

1-3-1-أهميته:

يقوم هذا النشاط في حصة ذات ستين دقيقة في كل محورن وقد مرج المنهاج بين الدارسة الأدبية للنص من خلال رسم أهداف تتحقق على مستوى الإنشاد الشعري والتذوق والتحليل والنقد وعلى مستوى الأساليب البلاغية التي يتوافر عليها النص وبعض المعلومات الأدبية وبين المحفوظات أو الإستظهار الذي هو هدف مميز.[2]

إن الدعوة إلى حفظ النصوص الأدبية واستظهارها تسترشد بأهداف بضبطها المنهاج.

1-3-2-أهدافه:

-تنمية القدرة على جودة الإلقاء وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

-حصول ملكة اللسان العربية والقدرة على ممارسة تقنيات التعبير.

-إثراء لغة المتعلم بثروة الألفاظ والعبارات والتراكيب والأساليب.

-تنمية القدرة على حفظ النصوص الشعرية وفقرات من النصوص النثرية.

---

[1] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص13.

[2] المرجع نفسه، ص14.

أما منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط فقد حدد للمتعلم الأهداف الآتية:

-يوظف البعد الصوتي في عملية الإنشاد الشعري وتلاوة القرآن الكريم وقراءة الحديث الشريف والنص النثري.

-يعين التعابير الأدبية التي يتوفر عليها النص، ويتذوقها.

-يحلل النص الأدبي ويصوغ أفكاره ويصنف أفكاره.

-يستخلص المغزى من النص ويخلص مضمونة الشعري أو النثري.

1- 4-نشاط المطالعة:

1-4-1- أهمية المطالعة:

حب المطالعة والميل إليها لإكتساب معرف جديدة وبصفة مستمرة وسريعة، هو الأثر الإيجابي والفعال الذي تتركه المدرسة الفاعلة، ولذا أدرج المنهاج نشاط المطالعة باعتباره لونا من ألوان النشاط المدرسي الذي يمارسه المتعلم في المدرسة من جهة، ولونا من ألوان النشاط المعرفي الذي يمارسه الإنسان خارج المدرسة في ظرف مكاني وزماني أوسع من أوقات الدراسة.[1]

1-4-2- أهداف نشاط المطالعة:

-تزويد المتعلم بمهارات التعلم الذاتي أو ما يطلق عليه "تعلم التعلم".

-تزويد المتعلم بثورة لغوية تنمي أفقه المعرفي، وتشترك المطالعة في هذا مع أنشطة أخرى كالقراءة المشروحة والنصوص الأدبية.

-إكتشاف المواهب والميول الفردية والمساهمة في تكوين الشخصية المتميزة والمؤثرة في محيطها والمتأثرة بإنتاج الآخرين.

فمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط يحدد أهداف النشاط فيما يلي:

[1] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص15.

-يقرأ المتعلم النصوص المختلفة الأغراض والأشكال قراءة ذاتية.

-يوظف المعجم اللغوي في الشروح.

-يستخلص أفكار النص والمغزى ويصوغة.

-يستثمر نصوص المطالعة في تثبيت مكتسباته اللغوية وفي دعمها.

1-5- نشاط التعبير الكتابي:

1-5-1- التعريف بالنشاط:

هو نشاط تعليمي يمارس فيه مجموعة من العمليات الذهنية والغير الذهنية يوظف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفية كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجلات الحياة اليومية.[1]

1-5-2- أهميته:

يعد نشاط التعبير في المنهاج الجديد العصب الذي تقوم بدونه بقية الأنشطة التعلمية لأنه ينظم خبرات المتعلمين، وهو الذي يمنحهم فرصة التعامل مع المشكل في وضعية دالة، ويجعلهم يكتشفون فائدة كل عملية تعلمية يمارسونها، إنه نشاط أملته بيداغوجية الكفاءات التي تسمى كذلك بيداغوجيا الإدماج.

1-5-3- أهدافه:

-إعطاء التعلمات المنظمة مدلولا ومعنى.

-إبراز إسهام كل نشاط في التعامل مع الوضعية المشكلة.

-التركيز –أساسا- على الإنتاج.

-إبراز ما يجب أن يضيفه المتعلم علة تعلماته.[2]

---

[1] المرجع السابق، ص15.

[2] مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص16.

2-السنة الثانية من التعليم المتوسط

2-1- تقديم النشاطات:

إن تحقيق أهداف المنهاج والوصول بالمتعلمين إلى امتلاك الكفاءات اللغوية المستهدفة في هذه السنة يتطلب عملا منتظما ومتواصلا يمر عبر تناول عدة نشاطات هي: القراءة والمطالعة، والتعبير الكتابي، التعبير الشفوي وقواعد اللغة، والأعمال التطبيقية، وإنجاز المشاريع، ونشاط الإدماج.

2-1-1-القراءة ودراسة نص:

يمكن النظر إلى نشاط القراءة ودراسة النص في هذه السنة من عدة زوايا:

- تنمية قدرة المتعلمين على القراءة "الواعية" والصحيحة وحملهم على اللجوء إلى المطالعة قصد الإستفادة من المعارف العلمية والأدبية والثقافية والنفعية.

- تنمية قدرات المتعلمين العقلية، فالقراءة نشاط يتيح القيام بشتى العمليات الذهنية من تحليل وتركيب وتصميم واستقراء واستنباط...

- تنمية وجدان المتعلم وذوقه، وبعث القيم الوطنية والحضارية والإنسانية لديه...

ومن هنا فالقراءة في هذه السنة تهدف إلى الوصول إلى المعنى اعتمادا على ما يوفره النص من قرائن لسانية ولغوية، بالإضافة إلى التكوين العلمي والثقافي والوجداني.

ولا بد من لفت الإنتباه إلى أن نشاط القراءة في منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط يتناول: [1]

-نصوصا تواصلية ثقافية:

تهدف القراءة من خلال هذه النصوص إلى تحقيق ما يأتي:

- ملكة زمام القراءة "الواعية".

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص14.

- القراءة الإعرابية الصحيحة (إعراب الكلمات في درج الكلام والوقوف الساكن).

-إكتساب حصيلة جديدة من المفردات والصيغ.

- التزود بشتى المعارف والخبرات.

- إمتلاك القدرة على التصنيف.

وبالإضافة إلى هذا ، فإن نص القراءة ودراسة النص يكون سندا ينطلق منه استنباط قواعد اللغة، ولهذا السبب يجب أن يتوافر على القدر المناسب من الصيغ والتعابير والأدوات التي تتيح بناء الأمثلة واستنباط القاعدة. [1]

نصوص أدبية:

وهي نصوص تستهدف امتلاك زمام القراءة "الواعية" قراءة إعرابية صحيحة، كما يستهدف التزود بشتى المعارف والخبرات فضلا عن الصيغ والمفردات، غير أن تناول هذا النمط من النصوص لهذه السنة يقتصر على التحسيس بالأدب لا الدراسة والتعمق فيه؛ لذلك ينبغي أن يكتفي بالمبادئ دون الدخول في التفاصيل.

ولعل أهم الأهداف التي ينبغي أن يحققها هذا النشاط ما يأتي:

-تمييز النصوص الأدبية عن غيرها.

-تمييز الشعر العمودي عن الشعر الحديث (شعر التفعيلة).

-تنمية القدرة على التعرف على مميزات النص الأدبي. . [2]

-تذوق النصوص الأدبية سواء كانت نثرا أو شعرا.

-تذوق بعض الصور البيانية وإدراك بعض المعاني الموحى بها.

-تصنيف النصوص على حسب أنماطها

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص14.

[2] المرجع نفسه،ص15.

-التعرف على بعض الأنواع الأدبية (المسرحية والقصة).

ولن يتحقق الهدف من تدريس هذا النمط من النصوص إذا تم تناولها وفق نمطية جامدة تدخل هذا النشاط في الرتابة المملة؛ لذلك لابد من تنويع المساعي البيداغوجية عند التناول، بحيث يتم التركيز في كل حصة على جانب أو مظهر من مظاهر النص.

وينبغي لفت الإنتباه أيضا إلى ضرورة تجنب تناول الشكل في معزل عن المضمون في هذه المرحلة، فالمنطلق هو المعنى (أو الفكرة). إذا أدرك المتعلمونالمعنى أخذ الأستاذ بأيديهم من أجل تتبع الطريقة التي انتهجها صاحب النص للتعبير عن هذا المعنى...وقد يلجأ إلى إجراء مقارنة بين تعبير صاحب النص وتعبير آخر يقترحه الأستاذ مثلا لجعل المتعلمين يدركون على وجه التحديد لماذا اختار لفظا دون غيره أو عبارة دون غيرها.

2-2- المطالعة الموجهة:

ينبغي التنبيه منذ البدء إلى ما يأتي:

أ-المطالعة الموجهة نشاط يقوم به المتعلم في البيت، وخارج المدرسة بناء على توجيهات وتعليمات الأستاذ أو الأساتذة.

ب-موضوعات المطالعة الموجهة في المحاور التي يدور حولها نشاط التعبير الشفوي.

ج-التعبير الشفوي نشاط يتناول موضوعات المطالعة الموجهة وفق طرائق شتى. [1]

ويراد من هذا النشاط تحقيق عدّة أهداف، بالإضافة إلى هدف تحضير حصة التعبير الشفوي، وأهم هذه الأهداف:

-جعل المتعلمين يواجهون وضعيات مشكلة حقيقية، حيث إنهم وهم يقومون بمطالعة نصوص المطالعة الموجهة، يقومون بمفردهم (أو جماعات) بتذليل الصعوبات اللغوية والتركيبية، والعوائق المتعلقة بالفهم عموما.

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص15.

-حمل المتعلمين على المطالعة والبحث عن المعلومات وإعداد السندات في أعمال فردية أو جماعية، فضلا عن التعود على تدوين الملاحظات.

-دفع المتعلمين إلى التوسع عن طريق البحث عن المعطيات والمعلومات إضافة إلى المعطيات والمعلومات التي يتوافر عليها النص بمطالعة كتب أو مجلات أو وثائق.

-العمل الجماعي والتباين ضمن الأفواج.

2-3- التعبير الشفوي:

التعبير الشفوي نشاط هام يستدعي من الأساتذة درجة عالية من الاهتمام والجدية (الإعداد الجيد والتحضير المحكم)، فهو وفق الطريقة التي يقترحها المنهاج يجري إعداده، في البيت، من قبل المتعلمين، وبناء على أهداف وتعليمات محددة قبل أن يجري تسييره داخت القسم.

فإذا جرى تحديد هدف كل حصة بشكل دقيق، وثم تقديم التعليمات الواضحة لإعداده الإعداد الجيد، فإنه جدير بتحقيق الأهداف الآتية:

-تنمية قدرة المتعلمين على المشاركة في المناقشة مشاركة إيجابية.

-تنمية قدرات المتعلمين العقلية المتعلقة بالتحليل والتركيب والتعليم والتعليل.

-تناول الكلمة في الوقت المناسب من أجل إثراء المناقشة أو التصويب أو الاستدراك أو الاستشهاد أو ضرب الأمثلة.

-استعمال لغة فصيحة مهذبة. [1]

-استخدام الألفاظ التي تنتمي إلى الحقل الدلالي المعني استخداما دقيقا، وتوظيف المكتسبات اللغوية السابقة.

-العمل ضمن أفواج.

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص16.

ودور الأستاذ أو الأساتذة في حصة التعبير الشفوي هو دور المنشط الذي يشجع تلاميذه على التعبير الصحيح.

ويتمثل هذا الدور على الخصوص في ما يأتي:

-تشجيع المتعلمين على لإسهام في المناقشة.

-طرح أسئلة "استفزازية" موجزة.

-تصويب الأخطاء المعرفية، وتقديم معلومات إضافية.

-دفع المتعلمين إلى تصحيح أخطائهم.

-حمل المتعلمين على إدماج مكتسباتهم المعرفية واللغوية.

2-4-التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي ليس بالسهل، فهو لا يُكتسب بشكل تلقائي، إنه أمر يحتاج إلى الممارسة المستمرة والدربة الطويلة.

والممارسة لابد أن تستنير بالجانب النظري، وأن تتم وفق منهج واضح ومحدد.

ويهدف نشاط التعبير الكتابي إلى تدريب المتعلمين على استخدام اللغة في تواصلهم الكتابي، وفي التعبير عن اهتماماتهم وذواتهم ورؤاهم بكل طلاقة وعفوية ويسر، ولعل أهم أهداف هذا النشاط ما يلي:

-بعث آليات اللجوء إلى الكتابة، بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية.

-الكتابة من اجل التواصل.

-تحرير الوثائق الإدارية. [1]

ويمكن تمييز ثلاثة أنماط من التعبير الكتابي في هذا المنهاج:

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية،جوان2013، ص17.

أ-التعبير الكتابي الذي يهدف إلى إنتاج نصوص وفق تعليمات محددة تندرج ضمن التدرب على أنماط النصوص و أنواع السندات التواصلية.

ب-التعبير الكتابي الذي يستهدف إدماج المكتسبات السابقة، فهو نشاط إدماج ونشاط الإدماج نشاط كتابي يسمح للمتعلم بمواجهة وضعيات تتيح له إدماج مكتسباته بشكل تلقائي وغير مصطنع، وهو نشاط يتيح:[1]

-إنتاج نصوص متنوعة.

-إنتاج سندات (رسائل، تقارير...).

-استعمال ما تيسر من المكتسبات السابقة في وضعيات تواصلية أو تعبيرية حقيقية جديدة.

ج-إنجاز مشاريع كتابية.

تندرج عملية إنجاز المشاريع ضمن النظرة البنائية إلى التعلم، فهي نظرة تقرر أن المتعلم لا يكدس المعارف التي ترد إليه وإنما يبنيها. ولا يتيسر البناء إلا من خلال ممارسة المتعلم نفسه.

2-5- قواعد اللغة والإملاء والمفردات:

نشاط قواعد اللغة نشاط هام يهدف إلى حمل المتعلمين على التعرف على معايير اللغة وقوانينها من جهة، والالتزام بهذه المعايير وهذه القوانين في إنتاجهم الشفوي والكتابي من جهة أخرى.

ويوصي هذا المنهاج بتناول موضوعات قواعد اللغة عقب الانتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه، وفق طريقة لا يشعر بها المتعلمون أن ثمة حاجزا بين القراءة والقواعد [2] كما يوصي بضرورة دفع المتعلمين إلى توظيف معارفهم النحوية والصرفية المكتسبة في إنتاجهم الشفوي والكتابي، بل وحتى في القراءة (عندما يتعلق الأمر بالنصوص المشكولة جزئيا)

أما قواعد الإملاء —التي لا تستقل بحصة-فيجري تناولها شيئا فشيئا في حصة القراءة ودراسة النص بمناسبة تناول جوانب من شكل النص وبنيته، وبناء على ما يقره كل نص من ألفاظ تطرح مسألة إملائية، فورود

(1) مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية،جوان2013، ص17.

(2)المرجع نفسه، ص18.

كلمة تشتمل على همزة موسومة على الواو في نص ما مثلا، يمكن أن يكون مناسبة للحديث عن الشروط التي تكتب فيها الهمزة على الواو، على أن يتم ذلك في وقت وجيز (دقيقة أو دقيقتين). وما يصدق على الإملاء يحدق على المفردات، حيث يتم الوقوف عند بعضها لبيان مدلولها أو اشتقاقها أو أصلها أو إيحائها أو تمييز معناها الاصطلاحي على معناها المجازي[1].

3-السنة الثالثة من التعليم المتوسط

- **تقديم النشاطات:**

إن النشاطات لتي يقترحها منهاج السنة الثالثة من التعليمي المتوسط هي:

-القراءة ودراسة النص.

-التعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

3-1- القراءة ودراسة النص:

إن القراءة نشاط فكري يقوم المتعلم عند ممارستها بعمليات ذهنية كثيرة كالربط والإدراك والفهم والتنظيم والإستنباط، وهي ليست نشاطا مستقلا عن النشاطات الأخرى لأنها نقطة انطلاق من جهة، ونتيجة من جهة ثانية لكل دراسة نص، ذلك لكونها شرطا لإكتساب وسائل التعبير والتواصل. فلا يمكن أن يكون هناك تعبير إلا بدراسة مختلف أنواع النصوص والتي يدرك من خلالها المتعلم نمط النص، وأساليب الكتابة، وعليه ينبغي أن يتعلم كيف يقرأ نصا، وكيف يفهم أفكاره، وكيف يحصل على المعطيات التي يشتمل عليها.

ومن أهداف القراءة ما يأتي: [2]

-التحكم الجيد في استيعاب المقروء.

---

[1] مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية،جوان2013، ص19.

[2] مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية،جوان2013، ص13.

-الحصول على المعلومات والمعطيات واستعمالها.

وإن أهدافها في السنة الثالثة من التعليم المتوسط لتتمثل في أن:

-يقرأ المتعلم النصوص قراءة صحيحة معبرة.

-يحدد موضوع النص ومختلف أفكاره.

-يحدد خصائص كل نمط من أنماط النصوص المقررة.

-يكتسب زادا جديدا من المفردات والصيغ.

-يميز بين النص العلمي والنص الأدبي.

-يعين بعض خصائص النص الأدبي.

-يدرك وظائف بعض الأساليب البلاغية.

ولا بد من الإشارة إلى أن نشاط القراءة ودراسة النص في السنة الثالثة المتوسط يتناول:

أ/ نصوص تواصلية:

وأهدافها كثيرة ومتنوعة ولكن في هذا المستوى فإنها تهدف للمتعلم إلى تحقيق ما يأتي:

-القدرة على الإسترسال في القراءة واحترام علامات الوقف.

-امتلاك زمام القراءة الواعية.

-إثراء الحصيلة اللغوية والفكرية.

-القدرة على تصنيف النصوص.

-تنمية وجدانه ودوقه وحبه للمطالعة. [1]

[1] مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص13.

علما بأن نصوص القراءة ودراسة النص تكون حقلا ثريا وسندا مناسبا لإستنباط قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية، لذا يجب أن تتوافر على قدر مناسب من الصيغ والتعابير والأدوات التي تمكن من ممارسة المقاربة النصية بفعالية ويسر.

ب/ نصوص أدبية:

يقترح المنهاج اختيار نصوص تواصلية وأدبية وإبداعية، ولكل منها طبيعته الفنية وأهدافه التعليمية وطرائقه التربوية، ودراسة النص الأدبي في السنة الثالثة من التعليم المتوسط تمكن المتعلم من أن:

-يواصل التعمق في فهم البناء اللغوي من صيغ صرفية وتراكيب نحوية وحسن توظيفها.

-يعزز استراتيجيات القراءة.

-يتعرف إلى بعض الأنواع الأدبية المتنوعة المستعملة كأداة تواصلية تمثل مجالات الحياة العملية.

-يوظف الأساليب التعبيرية حسب الوضعيات الخطابية المختلفة.

-يفهم بعض المبادئ الأدبية الأولية والإفادة منها في تربية الذوق.

ومهما يتنوع الموضوع والهدف منه، فإن دراسة النص الأدبي تسعى إلى هذا المستوى إلى تنمية شخصية المتعلم تنمية متكاملة ومتوازنة في المجالات الثلاثة (المجال الفكري، والوجداني، والنفسي والحركي).

ومن ثم، فإن الأستاذ مدعو إلى أن يجعل من هذا النشاط فرصة لمواصلة تنمية رغبة المتعلمين في القراءة، ذلك بكونها شرطا لإكتساب المعرفة ووسيلة لإكتشاف خصائص اللغة المكتوبة، وتبعا لذلك تكون النصوص متنوعة تتناول مختلف القضايا الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية متوافرة على أنماط النصوص المقررة.

3-2- قواعد اللغة:

إن اعتبار اللغة وحدة متكاملة يعني عدم الفصل بين فروعها، مما يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقررة تطبيق لمنهج المقاربة النصية المتبنى في المنهاج الجديد، ذلك أن ربط القواعد بالنصوص أمر طبيعي، ففي

الإستعمال تبرز اللغة في صيغتها وتراكيبها، وتدرك أحكامها في حالتها المتنوعة، وإذا كانت بحاجة إلى شاهد لتفهم، فإنها في النص تنطلق من الشاهد الواقعي الحي. [1]

وفي حالة عدم تمثيل النص المقرر للشواهد الكافية، فإنه يمكن اللجوء إلى تقنيات التحويل، ومن مزايا المقاربة النصية أنها:

-تسمح للمتعلمين باكتساب الممارسة اللغوية الفعلية ببعديها الشفوي والكتابي.

-تربط بين النص والقواعد وتؤكد أن القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها، وأنها في خدمة التعبير دائما.

ويوصي هذا المنهاج بتناول قواعد اللغة عقب الإنتهاء من دراسة نص القراءة من حيث معانيه ومفرداته وتراكيبه وفق طريقة عرضية.

كما ينص على ضرورة استثمار هذه المعارف النحوية والصرفية المكتسبة في إنتاج المتعلمين. [2]

3-3- التعبير الشفوي:

يعد التعبير الشفوي وسيلة من الوسائل الإفهام والتفاهم وأداة تواصل الفرد بغيره لتقوية الروابط الإجتماعية. ومن ثم فهو يسهم في تكوين المتعلمين إجتماعيا ووجدانيا، ويكون مقدمة للتعبير الكتابي وخادما لها.

تأتي أهميته كذلك من كوننا نتعلم أكثر مما نقرأ ونكتب، وهو يعود المتعلم على المواجهة، ويغرس فيه الجرأة الأدبية والثقة بالنفس.

وهذا الناشط مرتبط بالمطالعة والقراءة ووضعيات طارئة، ويجري إعداده في المنزل من قبل المتعلمين على أهداف وتعليمات محددة قبل أن يباشر داخل القسم، والتعبير الشفوي يرقى إلى ترجمة الأهداف المسطرة والمتمثلة في:

-تناول الكلمة بإضافة معلومة أو بتأييد رأي أو تنفيذه.

---

[1] مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص14.

[2] مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص14.

-تنمية قدرات المتعلمين على المشاركة في المناقشة بفاعلية. [1]

-استعمال لغة فصيحة وتوظيف الحقل الدلالي توظيفا جيدا.

3-4- المطالعة الموجهة:

هي القراءة الصامتة التي تنطلق إصطلاحا على مطالعة النصوص الطويلة، أو مطالعة مؤلف بكامله، وللمطالعة الموجهة دور لا يقل أهمية عن أنواع القراءات الأخرى، وتمثل الهدف البعيد لتعويد المتعلمين على ممارسة المطالعة الحرة والانتفاع بها، وكسب المعرفة من أبوابها الواسعة، موضوعات المطالعة الموجهة هي المحاور التي يدور حولها التعبير الشفهي، وهي نشاط يقوم به المتعلم خارج القسم وذلك بناءا على توجيهات المدرس وتعليماته. [2]

3-5- التعبير الكتابي:

يعد وسيلة إتصال بغض النظر عن بعد الزمان والمكان، يلجأ إليه لكتابة (رسالة، بطاقة دعوة، تعليق عن فكرة أو رأي أو موقف أو حادثة أو تلخيص بعض الأفكار أو تحرير موضوع مفتوح...).

يمثل هذا النشاط مركز الثقل، وإكتسابه يحتاج إلى الممارسة المستمرة، كما جاء في منهاجي السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط، وأهداف التعبير الكتابي تتمثل في دعم مكتسبات السنة الثانية وتعميقها قصد وصول المتعلم إلى القدرة على التحرير المنظم والمنسجم في مواضيع معينة بالتركيز على:

-صحة الأفكار وتماسكها في التحرير الكتابي.

-إستثمار صيد الأفكار والمعارف المكتسبة في مرحلة التعبير الشفوي.

-تأليف نصوص حرة تستوحي من نصوص القراءة والمطالعة.

-الإنتاج الكتابي في مختلف أشكال التعبير. [3]

---

[1] المرجع نفسه، ص16.

[2] مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص17.

[3] المرجع نفسه، ص18.

4-السنة الرابعة من التعليم المتوسط

- **تقديم النشاطات:**

نذكر أن هذه النشاطات ليست جديدة على المتعلم في هذا المستوى، وإنما جدّتها تكمن في المواضيع التي ستقترح عليه، وفي الطرائق التي يستثنى عند تناولها، وينتظر أن تكون قاعدة لمكتسباته الثانوية ودعامة لها.

4-1- القراءة ودراسة النص:

إن القراءة عملية ذهنية تأملية، ونشاط عقلي مركب، إذ تتآلف فيه قدرات الفرد المختلفة كالقدرة على التعرف والفهم والتمييز والتحليل والتركيب والإدراك.

وعليه يحتل نشاط القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية.

تقوم القراءة على نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص، للإنتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا لإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية وفهم الكيفية التي تعمل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها.[1]

يتوخى من نشاط القراءة أن يكون فيه التلميذ قادرا على:

-قراءة نصوص متنوعة قراءة واضحة ومسترسلة ومعبرة.

-التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها وأغراضها ووظائفها.

-التعرف على بناء النص وطبيعة هيكلته.

-إكتساب عادة القراءة والرغبة فيها.

ونصوص القراءة المقررة تتفرع إلى نصوص تواصلية وأخرى أدبية.

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص11.

أ/ النصوص التواصلية:

هي تلك النصوص التي تعالج الظواهر المتعلقة بإهتمامات المتعلم المرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والإجتماعية لتحقيق التفاعل معها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية، وعليه يتوقع من خلال هذه النصوص تحقيق الأهداف الآتية:

-بعث الفضول وحب الإطلاع عند التلميذ.

-التزويد برصيد لغوي ثري وجديد ومفيد.

-توظيف المكتسب في واقعه اليومي.

ب/ النصوص الأدبية:

يدعو منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى المحافظة على مبدأ النصوص الأدبية لما لها من إنماء للحس الجماعي عند المتعلم.

يقتضي إكتشاف المبادئ الأدبية الأولية أن تكون النصوص الأدبية ذات طابع إبداعي لتغذي خيال المتعلم وصقل ذوقه وتستثير مشاعره وتنمي قدرته على التحليل والنقد وتبعث قراءتها البهجة والسرور في نفسيته. [1]

تغطي النصوص الأدبية كل الأنماط (السردي والوصفي والحواري والإخباري والحجاجي) وأن تعالج القضايا الإجتماعية والثقافية والفكرية وذلك في حدود ما يستقطب إهتمامات المتعلم ويناسب قدرته على الإستيعاب.

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص12.

4-2-القواعد والإملاء:

إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته بقصد إكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها.

يتوقع من التلميذ بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرا على:

-التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللغة في سياق لغوي مناسب.

-تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.

-ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة.[1]

4-3- التعبير الشفهي:

يمثل التعبير الشفهي وسيلة من وسائل الإتصال المباشر للفرد مع غيره، تنقل إليهم خلاله الأفكار والآراء والمعلومات باستعمال اللغة المنطوقة، إنه نشاط دعامته المطالعة والقراءة وهو حقل تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي وخادم له وضعيات إستخدامه عديدة ومتنوعة.

يتوخى من نشاط التعبير الشفهي الأهداف الآتية:

-ممارسة اللغة وتوظيف المكتسبات اللغوية بشكل جيد.

-تحسين الأداء الشفهي وتنمية القدرة على الإرتجال.

-إكتساب الجرأة والقدرة على المواجهة والإقناع.

-تفعيل روح المبادرة والثقة بالنفس.

-تحقيق التواصل الأفقي.

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص13.

أما المطالعة الموجهة فيحضرها المتعلم خارج القسم بعد أن تقدم له تعليمات دقيقة إستعدادا للحصة التعبير الشفهي.

ومن المطالعة تحقيق الأهداف الآتية:

-قراءة النصوص غير المدرسية وفهمها.

-تحليل المقروء وإبداء الرأي فيه.

-توظيف المقروء في التعبير الشفوي.

-إكتساب عادة المطالعة.[1]

4-4- التعبير الكتابي:

يمثل التعبير الكتابي نشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشرا دالا على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة وهو بذلك يعتبر تجنيدا للكفاءة المستهدفة.

يحقق التعبير الكتابي بوساطة الوضعيات المشكلة والمشاريع، ويرمي هذا النشاط في السنة الرابعة من التعليم المتوسط إلى تحقيق ما يأتي:

-كتابة أنماط نصية باستعمال السندات المختلفة في التعبير.[2]

[1] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013،ص14.

[2] مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، جوان2013، ص15.

الفصل الثالث

المقاربة النصية في جانبها التطبيقي

أولا: الإجراءات المنهجية

1-مجالات الدراسة.

أ-المجال المكاني.

ب-المجال الزمني.

2-عينة البحث

3-منهج الدراسة

4-أدوات جمع البيانات

أ-الإستمارة

ب-أدوات تحليل الإستبيان

ثانيا: تحليل وتفسير بيانات الإستمارة

1-تفريغ البيانات وتحليلها

2-النتائج المستنتجة من الجداول.

يعتبر الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي خطوة منهجية لابد للباحث من إتباعها خلال عمله ليصل إلى الإجابة عن الإشكالية المطروحة، وبعد قيامنا بالفصل النظري نصل إلى أهم مرحلة في البحث التطبيقي التي تعد بمثابة أرضية نعتمد عليها في بناء عمل منهجي قصد معرفة مدى تطبيق المقاربة النصية في المنظومة التربوية ومدى نجاحها.

حيث أتى هذا الفصل لاختبار الفرضيات التي وضعناها في الجانب النظري وذلك من خلال الخطوات التي سيتم إتباعها، والمتمثلة في مجالات الدراسة: المجال الجغرافي، المجال الزمني، المجال البشري، وكذا عينة الدراسة، إضافة إلى الإجراءات الميدانية التي تشتمل على تحديد منهج الدراسة والأدوات اللازمة لجمع المعلومات قصد تحليل وتفسير البيانات للوصول إلى النتائج.

أولا: الإجراءات المنهجية

1-مجالات الدراسة:

تمثل مجالات الدراسة حدود الموضوع المدروس، حيث يتطلب البحث العلمي وضع أطر الموضوع سواء من الناحية العملية أو من الناحية العلمية، ومجالات الدراسات تتمثل في المجال المكاني والمجال الزمني.

أ-المجال المكاني للدراسة:

تندرج هذه الدراسة في إطار الدراسات الميدانية وتهتم بموضوع المقاربة النصية بين التقعيد والإجراء لدى أساتذة الطور المتوسط، وقد تمت هذه الدراسة الميدانية في تسع متوسطات خمسة بولاية جيجل وأربعة بولاية ميلة وهي:

-متوسطة مصطفى الوالي بجيجل.

-متوسطة زيدان صالح بتاسوست.

-متوسطة حماني أحسن بالعنصر.

-متوسطة لعور عمار بلهادف.

-متوسطة قردم أحمد بسيدي معروف.

-متوسطة عقبة بن نافع بميلة.

-متوسطة لافي ميلود بميلة.

-متوسطة شهداء فلتان بميلة.

-متوسطة شهداء معركة مزيوط بميلة.

ب-المجال الزمني:

ويقصد به المدة الزمنية التي استغرقتها دراستنا، فبعد حصولنا على الموافقة من مدراء الإكماليات المذكورة سابقا باشرنا بحثنا يوم 10 أفريل 2016 إلى غاية 20 أفريل 2016.

2-عينة البحث:

تعد مرحلة اختيار العينة مرحلة ممهدة في البحوث العلمية حيث ترتكز عليها إجراءات البحث وتصميمه، كفاءة وطبيعة الموضوع محل الدراسة، والذي يتم من خلاله توجيه الباحث إلى إختيار أسلوب معين لتحديد عينة الدراسة من المجتمع الكلي تمثله أحسن تمثيل، حيث تم توزيع 60 إستمارة على الأساتذة، وتم التحصل على 50 إستمارة فقط.

3-منهج الدراسة:

لكي يستطيع الباحث دراسة موضوعه لابد له من انتهاج منهج معين في ذلك، فإن كان المنهج يعتبر بمثابة الإستراتيجية العامة أو الخطة التي يدرسها الباحث لكي يتمكن من تحقيق هدفه، أو الإستراتيجية التي تعتمد على الأسس والقواعد والخطوات التي يستفاد منها تحقيق أهداف البحث والبحث العلمي .[1]

إ ن إختيار المنهج أمر هام، وإنطلاقا من محاولة دراستنا لهذا الموضوع المتجسد في المقاربة النصية بين التقعيد والإجراء، فإنه يستوجب إستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي من خلاله سنحاول تحليل النتائج والبيانات وفهمها بغية الوصول إلى تصميمات تزيد من معارفنا وإدراكنا لهذا الموضوع، ولكي يكون المنهج

[1] عبد الرزاق حلبي : تصميم البحث الإجتماعي، الأسس الإجتماعية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2003، ص37.

الوصفي مؤديا لدوره لا يجب الإكتفاء بالمعلومات المجمعة فقط، وإنما لابد من تحليلها وتفسيرها إحصائيا للوقوف على حيثيات الموضوع.

4-أدوات جمع البيانات:

إ ن القيام بأي بحث ميداني يتطلب إتباع مجموعة من الإجراءات التي تتكامل لوصف الظاهرة إعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لإستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث.[1]

وبناءا على ذلك فقد تم جمع المادة التعليمة من خلال الاستمارة:

أ-الاستمارة:

تعد الاستمارة أهم وسيلة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالجانب الميداني من الدراسة، وتعرف على أنها: "نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه لأفراد من أجل الحصول على موضوعات حول موضوع أو موقف ويتم تنفيذ الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل إلى المبعوثين عن طريق البريد".[2]

ويعرف "بوبكر بوخريسة" الاستمارة على أنها: "تتشكل من عدد من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة المباشرة وغير المباشرة والتي تقدم فيها خيارات للإجابة"[3]، ولذلك فقد أعددنا استمارة قد مناها المبحوثين، حيث تنوعت أسئلة الاستمارة، والهدف من ذلك هو محاولة الإجابة عن جملة من التساؤلات تتعلق بإشكالية البحث.

ب-أدوات تحليل الإستبيان:

إعتمدت في هذه الدراسة على أدوات إحصائية من أجل تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الاستمارة وهي:

-النسبة المؤوية: الهدف من استخدام هذه الأداة هو معرفة نسبة التكرارات في الإجابة عن الأسئلة المغلقة.

---

[1] بشير صالح الراشدي، مناهج البحث التربوي، رؤية تعليمية مبسطة. دار الكتاب الحديث، دب، د ط، 2000، ص59.

[2] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، دب، ط1، 2002، ص123.

[3] بوبكر بوخريسة وآخرون، دراسات تسيير الموارد البشرية، دار قرطبة، الجزائر، ط1، 2002، ص316.

وقانون النسب المئوية هو: $\mathbf{ن = \frac{تك \times 100}{ع.}}$

حيث **ن:** تمثل النسب المئوية

ع.تك: العدد الكلي للتكرارات

تك: تكرار المجموع.

ثانيا: تحليل وتفسير بيانات الإستمارة

1-تفريغ البيانات وتحليلها:

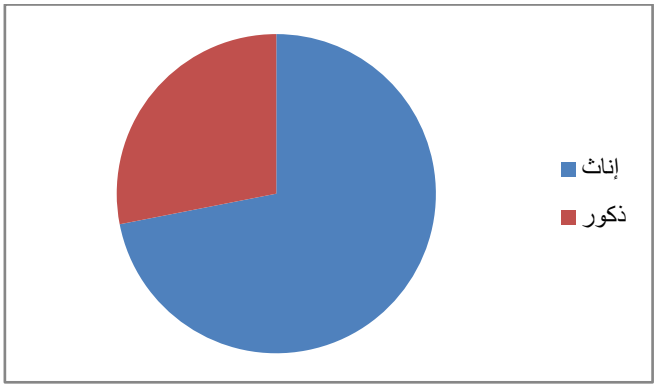
***الجنس:** عدد الإستبيانات الموزعة ستون(60)، وعدد الإجابات خمسون (50)، وقد توزعت الإجابات على الشكل التالي:

الجنس	عد العينات	النّسبة المئويّة%
ذكور	12	%24
إناث	38	%76
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول نلاحظ أن معظم أفراد العينة إناث، ويمثلون نسبة 76%، أما الجزء الباقي من أفراد العينة هم الذكور ويمثلون نسبة 24%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن هناك فرقا واضحا في اتجاه الإناث والذكور نحو ممارستهم مهنة التعليم، مما يعطي دلالة أن الذكور يفرون من التدريس، وهذه الظاهرة هي ظاهرة مرضية لأن المجتمع لا يقوم على جنس واحد، فهناك أسباب وعوامل أدت إلى التسرب المدرسي عند الذكور ومنها: أسباب تعود للطالب المتسرب نفسه وهي: تدني التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم، ضعف قابلية التلميذ على التعلم، الخروج إلى سوق العمل، إضافة إلى أسباب أخرى متعلقة بالأسرة تتسبب في حدوث التسرب من بينها: العناية بأفراد الأسرة، عدم وجود شخص يساعد المتعلم على الدراسة داخل الأسرة، وعدم اهتمام الأسرة بالتعليم، كما توجد أسباب لها علاقة مباشرة بالمدرسة وهي النفور من المدرسة واستخدام العقاب البدني بين المتعلمين وعدم وجود مدرسة مهنية قريبة من السكن وعدم وجود شخص في المدرسة يساعد المتعلم على مواجهة المشاكل إذ نجد ندرة المرشدين التربويين في المؤسسات التعليمية الذين يرشدون المتعلم في حل مشكلاته سواء التربوية أو الاجتماعية، وكذلك هناك أسباب تربوية مرتبطة بالمعلم وطرق التدريس فما يطلبه المعلم من التلميذ بكثرة يعتبر دافع للتسرب مثل كثرة المواد الدراسية وكثرة الحفظ وكثرة الواجبات المنزلية.

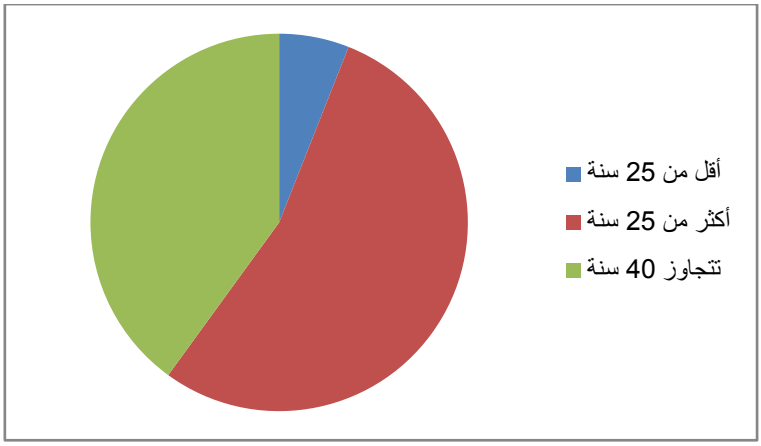
*السن:

السّن	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
أقل من 25سنة	3	%6
أكثر من 25 سنة	27	%54
تتجاوز 40 سنة	20	%40
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر نسبة عند أعمار الأساتذة هي الأكثر من 25 سنة والذين يمثلون نسبة 54%ن وتليها أعمار تتجاوز الأربعين سنة والتي تمثل 40%، أما الجزء الباقي فإن أعمارهم أقل من 25 سنة وهم يمثلون نسبة6%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

ما يمكن قوله أن أعلى نسبة لسن الأساتذة هي الأكثر من 25 سنة وبالتالي تواجد الجيل القديم والجيل الجديد يعطي ثراء للتأطير التربوي، ويقسم المجال لإنتقال الخبرة من الجيل الأول إلى الجيل الثاني، فقد أثر التقاعد المسبق على استكمال هذه العملية، فتعطلت وثيرة نقل الخبرة وصار كل التأطير التربوي في بعض المؤسسات جديدا مما أهدر عمليات التكوين السابقة.

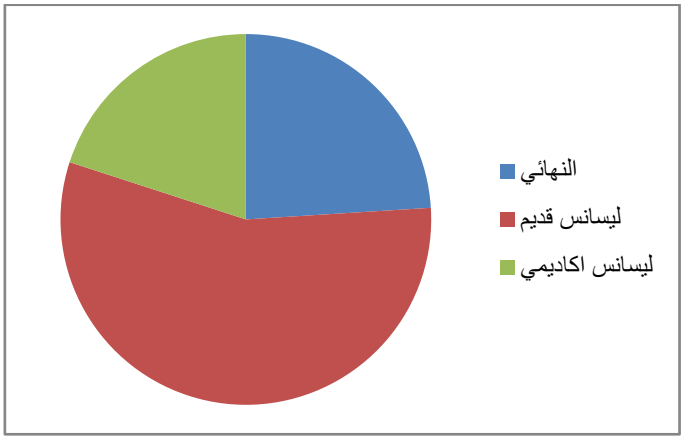
*المستوى:

المستوى	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
النهائي	12	%24
ليسانس قديم	28	%56
ليسانس أكاديمي	10	%20
المجموع	50	%100

-عرض النتائج:

نلاحظ من خلال الجدول أن مستوى ليسانس قديم يمثل أعلى نسبة والتي تمثل 56%، يليها المستوى النهائي والذي يمثل نسبة 24%، أما الفئة المتبقية والمتمثلة في ليسانس أكاديمي قدرت نسبتها بـ20%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



-تحليل النتائج:

ومنه نستنتج أن أغلب الأساتذة ذو مستوى جامعي، وهذا ما يعكس إيجابيا على أدائهم التعليمي، في حين نجد الأساتذة ذو المستوى النهائي وليسانس أكاديمي نسبة الأساتذة متقاربة فمن جهة نجد أن أساتذة المستوى النهائي متجهين نحو التقاعد، أما ليسانس أكاديمي فهم حديثي التخرج تبعا للنظام الجديد (LMD) ومنه فالتعليم يتوجه نحو المستوى الجامعي والدليل على ذلك وجود 76% حاصلين على شهادة ليسانس، أي أن عملية التعليم تتحسن وتتجه نحو الفعالية.

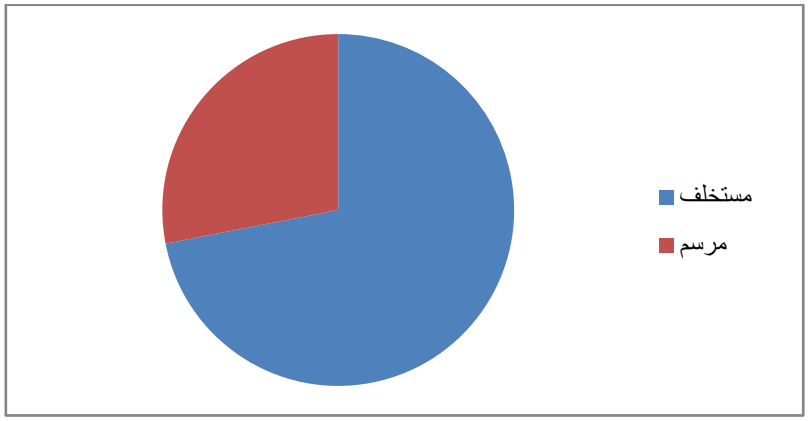
***الصفة:**

صفة الأستاذ	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
مستخلف	7	%14
متربص	0	%0
مرسم	43	%86
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال هذا الجدول يتضح أن تقريب كل الأساتذة المبحوثين هم أساتذة مرسمين وتقدر نسبتهم بـ86%بينما الأساتذة المستخلفين فلا تتعدى نسبتهم14%، في حين نجد أن الفئة المتربصة منعدمة وتمثل0%

والشكل التالي يوضح ذلك



تحليل النتائج:

يتبين لنا أن الأساتذة المبحوثين لديهم خبرة في مجال التعليم، وبالتالي يمكنهم مواجهة الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعليم المهارات اللغوية المختلفة من خلال تحديدهم للطرق التدريسية المناسبة انطلاقا من خبراتهم، وبهذا سيكون لهم تأثير إيجابي وجيد على المستوى التعليمي، إذن فالترسيم يدل على استقرار المؤسسات مما يساهم في رفع مستوى المتعلمين.

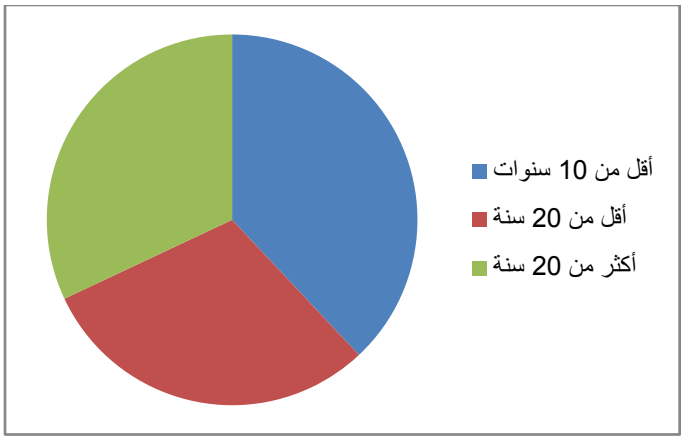
الخبرة:

الخبرة	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
أقل من 10سنوات	19	%38
أقل من 20سنة	15	%30
أكثر من 20سنة	16	%32
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة ذوي الخبرة أقل من 10سنوات هي 38%، يليها أصحاب الخبرة الأكثر من 20 سنة والتي تقدر نسبتهم بـ 32%، وأخيرا نجد أصحاب الخبرة الأقل من 20 سنة وتقدر نسبتهم بـ 30%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

يتبين أن نسب خبرة الأساتذة متقاربة، وهذا ما يجعلها تساهم على تنفيذ محتويات المناهج بأقل جهد وأسرع وقت. وبالتالي مزاوجة بين المستوى والخبرة من اجل تأسيس مدرسة جزائرية متكاملة.

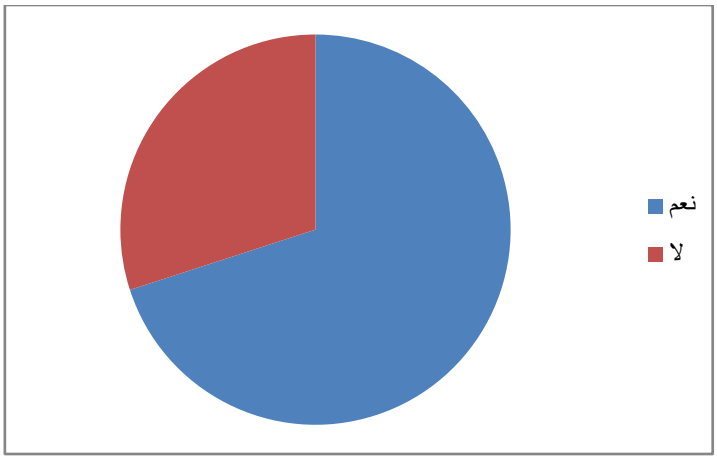
السؤال رقم 01: هل أطلعتم على جميع المصطلحات التربوية التي أقرها المنهاج؟

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
نعم	35	%70
لا	15	%30
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين اطلعوا على جميع المصطلحات التربوية التي أقرها المنهاج تفوق نسبة الذين لم يطلعوا إذ قدرت نسبتهم بـ 70% ، أما الفئة الأخرى أي الذين لم يطلعوا قدرت نسبتهم بـ 30%.

الشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

إن إطلاع الأساتذة على جميع المصطلحات التربوية أمر ضروري، لما لها من أهمية في العملية التعليمية ، لأن فهمها واستيعابها يؤدي إلى تطبيقها بطريقة واضحة، غير أن هذه المصطلحات لم يتم الإطلاع عليها بصفة عامة والتقصير في ذلك يعود إلى الأطراف التالية:

1-المفتش مكلف بالتكوين

2-المدير المكلف بالعمل التربوي إلى جانب العمل الإداري.

3-المعني مكلف بالتكوين الذاتي.

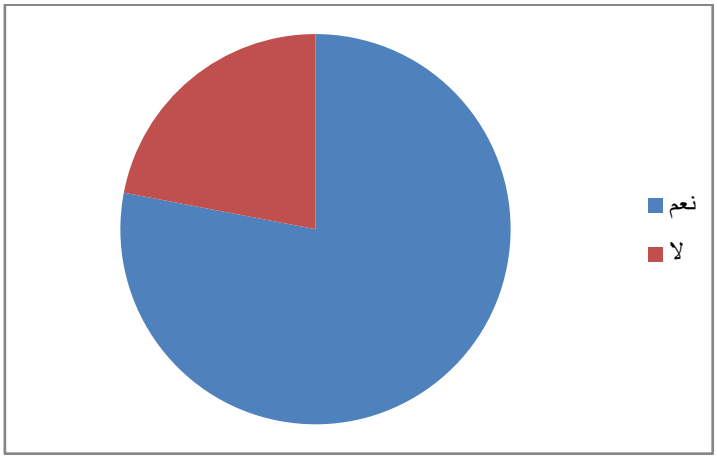
السؤال رقم 2: هل أقمتم ندوات وأيام دراسية حول هذه المصطلحات؟

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
نعم	39	%78
لا	11	%22
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

يتضح من خلال هذا الجدول أن معظم الفئة المستجوبة والتي تعادل نسبة 78%أقامت ندوات وأيام دراسية حول هذه المصطلحات وفي المقابل نجد الفئة التي لم تقم بندوات تعادل نسبة 22%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن لهذه الندوات والأيام الدراسية أهمية كبيرة فالنظام الجديد أتى بطرق وكيفيات جديدة في التدريس، ولهذا سطرت وزارة التربية مصطلحات على الأساتذة الإطلاع عليها من أجل تحقيق الغاية المنشودة، والخروج بنتائج ملموسة، إلا أن الأساتذة لم يقوموا بندوات كثيرة حول هذه المصطلحات، فقد أقروا بأن عددها لم يتعدى ثلاث ندوات.

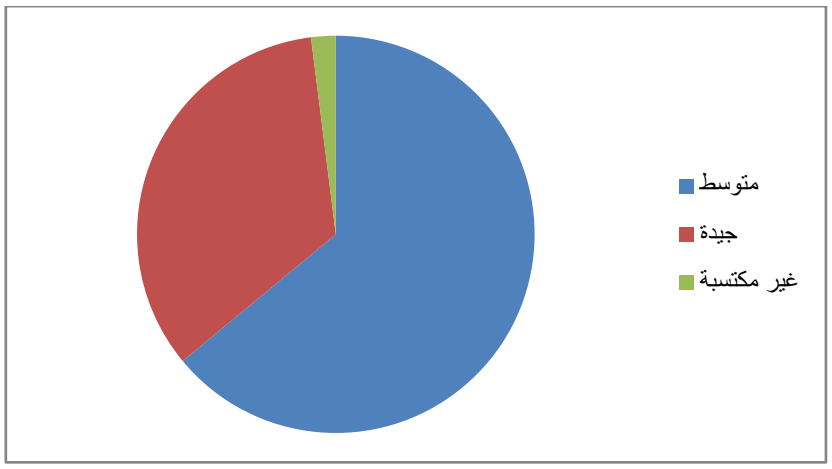
السؤال رقم 3: هل تم استيعاب هذه المصطلحات بصفة

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
متوسطة	32	%64
جيدة	17	%34
غير مكتسبة	1	%2
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة استيعاب هذه المصطلحات بصفة متوسطة كانت أعلى نسبة وقدرت بـ64% يليها الاستيعاب الجيد والتي تقدر نسبته بـ 34%، في حين نجد الاستيعاب الغير مكتسب أخد نسبة قليلة جدا ، قدرت بـ2%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن استيعاب هذه المصطلحات كان بصفة متوسطة لأنها كانت جديدة على الأساتذة والتلاميذ أيضا، ولهذا لن يتم استيعابها بصفة جيدة حتى تترسخ في الأذهان، وتصبح مفهومة ومتداولة، ولكي يتم استيعابها لابد من:

-تكثيف عمليات التكوين (الندوات والأيام الدراسية، والملتقيات).

-توزيع مطويات وإنجاز مجلات تهتم بهذا الجانب.

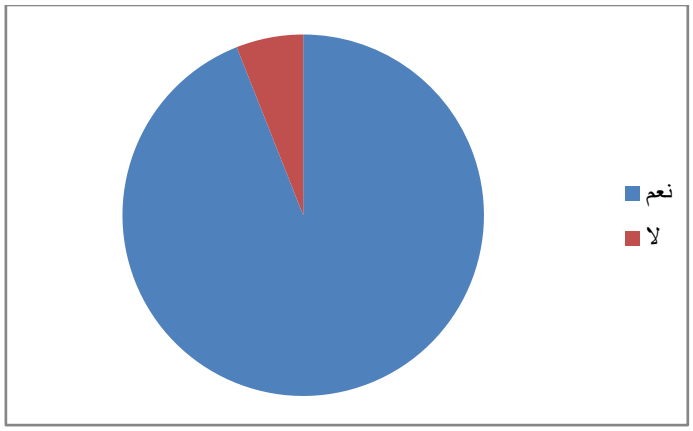
السؤال رقم 4: من هذه المصطلحات مصطلح المقاربة النصية هل تستخدمونها في التعامل مع اللغة العربية؟

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
نعم	47	%94
لا	3	%6
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

يتبين من خلال الجدول أن مصطلح المقاربة النصية يستخدم في التعامل مع اللغة العربية بنسبة كبيرة، قدرت بـ94%، والنسبة القليلة التي لا تستخدمه في التعامل مع اللغة العربية قدرت بـ6%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن مصطلح المقاربة النصية مستخدم في التعامل مع اللغة العربية لأنّ النص محور جميع التعلمات المختلفة، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، واللغة كل متكامل لا تجزئة فيها، ولهذا يجب

مواصلة العمل بالمقاربة الجديدة وتعميمها من أجل توحيد طرق التدريس من جهة والإستفادة منها من جهة أخرى.

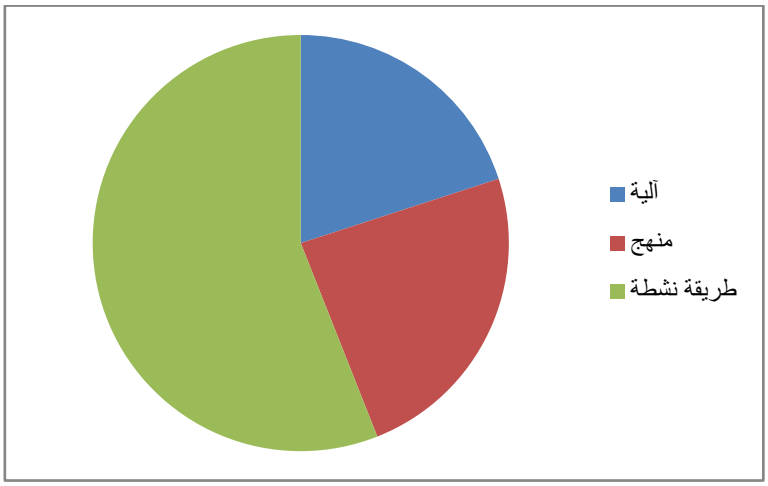
السؤال رقم5: المقاربة النصية هل هي:

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
آلية	10	%20
منهج	12	%24
طريقة نشطة	28	%56
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول نلاحظ أن الأساتذة الذين أجابوا بأن المقاربة النصية طريقة نشطة قدرت نسبتهم بـ 56%، أما الذين إعتبروها منهج قدرت نسبتهم بـ24%، وهي نسبة متقاربة مع الذين اعتبروا المقاربة النصية آلية والتي قدرت نسبتهم بـ20%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن المقاربة النصية هي طريقة نشطة، لأن المتعلم أصبح محور الفعل التربوي، فقد بينت الدراسات والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية، وما على الأستاذ إلا استغلال

هذه الإستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة، ليتمكن المتعلم من الملاحظة والإكتشاف وبناء معارفه بنفسه، لأنّ المتعلم لا يستوعب ولا يحتفظ إلا بالأشياء التي يكتشفها بنفسه، ولهذا لابد من توحيد المصطلح (مفهومه، خصائصه، إجراءه).

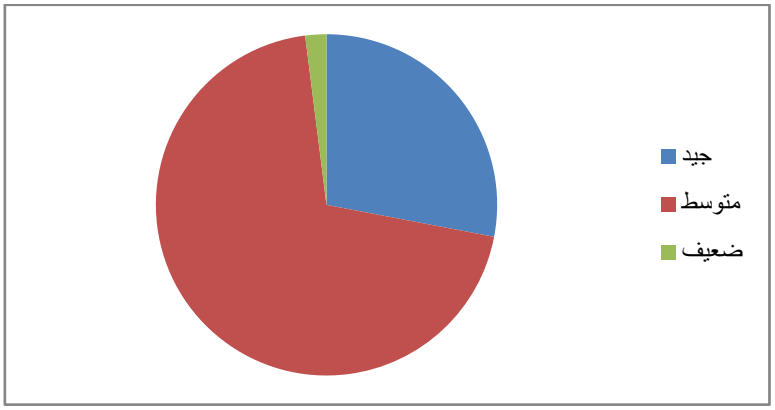
الجدول رقم 6: هل وجدتم التفاعل مع المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية: جيد، متوسط، أم ضعيف؟

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
جيدة	14	%28
متوسط	35	%70
ضعيف	1	%2
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول نلاحظ أن تفاعل المتعلم مع الأساتذة وهم يطبقون المقارنة النصية كان متوسط بنسبة 70%، أما التفاعل الجيد فقد قدر بنسبة 28%، في حين نجد التفاعل الضعيف بأنه نادر فقدرت نسبته بـ2%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن تفاعل المتعلمين مع الأساتذة وهم يطبقون المقاربة النصية كان متوسط لأن بعض المتعلمين لا يستوعبون بسرعة والبعض الأخر لا يعطون إهتماما كبيرا للدّرس، وهذا ما أقره الأساتذة، وربما يعود التقصير إلى

الأستاذ في حد ذاته من خلال طريقة توصيله للمعلومة، ولهذا يجب تفعيل تنفيذ هذه المقاربة حتى يتفاعل معها المتعلم.

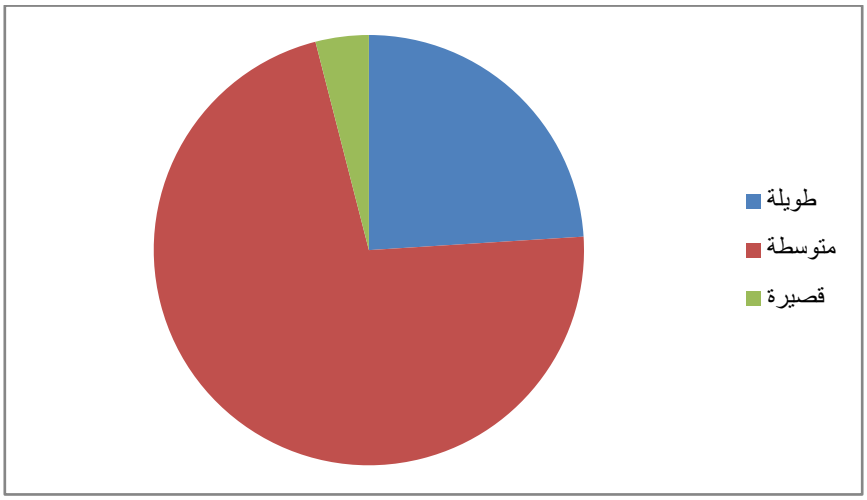
السؤال رقم7: كيف تقيّمون النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم؟

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
طويلة	12	%24
متوسطة	36	%72
قصيرة	2	%4
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول يتبين أن نسبة النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي المتوسطة الحجم قدرت بـ 72% وهي أعلى نسبة، بعدها تأتي النصوص الطويلة والتي قدرت بـ 24%، في حين نجد النصوص القصيرة نادرة والتي قدرت بـ 4%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

يتبين أن النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي متوسطة من خلال الحجم، فإعتماد النصوص يكون حسب نمو المتعلم الفكري، فالنص الطويل يقود إلى الملل، والقصير يقود إلى التفريط .

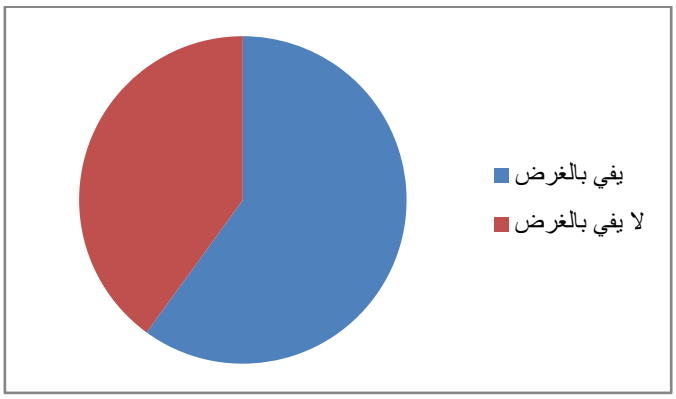
-كيف تقيّمون النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى؟

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
يفي بالغرض	30	%60
لا يفي بالغرض	20	%40
المجموع	50	%100

-عرض النتائج:

يتبين من خلال الجدول أن نسبة النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي التي تفي بالغرض من حيث المحتوى قدرت نسبتها بـ60%، بينما التي لا تفي بالغرض فقد قدرت نسبتها بـ40%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى تفي بالغرض وعند أساتذة آخرين لا تفي بالغرض في أغلب الأحيان، فلا بد من مراجعة هذه النصوص التي لا تفي بالغرض أو إثراءها.

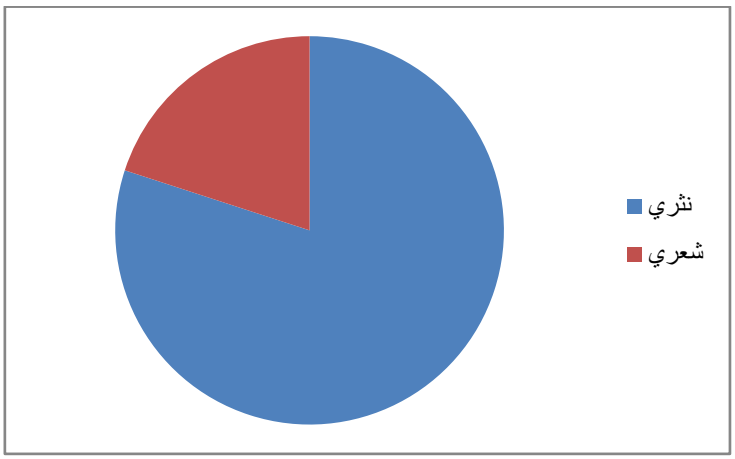
-كيف تقيّمون النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الجنس؟

الإحتمالات	التكرارات	النّسبة المئويّة%
نثري	40	%80
شعري	10	%20
المجموع	50	%100

-عرض النتائج:

يتبين من خلال الجدول أن النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي أغلبها نصوص نثرية إذ قدرت نسبتها 80%، أما النسبة المتبقية تتمثل في النصوص الشعرية وهي 20%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن أغلبية النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي هي نصوص نثرية لأنها ترقى إلى المستوى المنشود وتفي بالغرض.

-أما فيما يخص تفضيل الأساتذة للنص النثري والشعري فقد كانت إجابتهم كالتالي:

هناك فئة من الأساتذة يفضلون النص النثري لأن النصوص النثرية أسهل لتعامل بها، وأبسط للتلميذ، لأن النثر يكون مفهوما أكثر لدى التلاميذ ويحسنون التعامل معه، ولأن الشعر لا يرقى إلى المستوى المنشود، وهناك فئة من الأساتذة زاوجوا بين الاثنين لأن الأدب شعر ونثر.

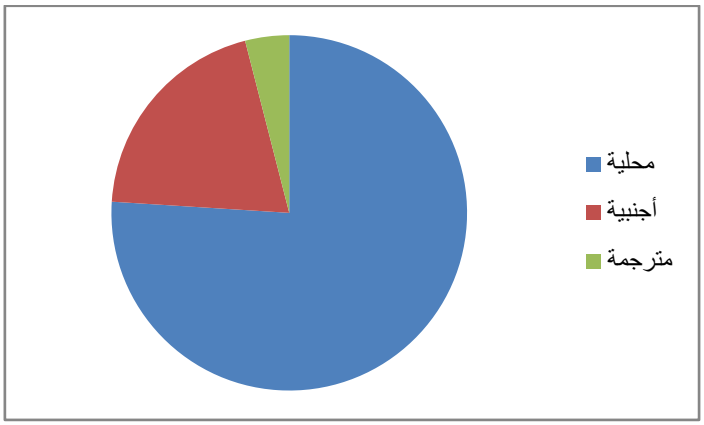
السؤال رقم 8: أي النصوص تخدم اللغة العربية؟

الإحتمالات	التكرارات	النّسبة المئويّة%
محلية	38	%76
أجنبية	10	%20
مترجمة	02	%4
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

نلاحظ من خلال الجدول أن النصوص التي تخدم اللغة العربية هي النصوص المحلية حيث قدرت نسبتها بـ76%، أما النصوص الأجنبية قدرت نسبتها بـ20%، بينما المترجمة فقدرت نسبتها بـ4% وهي نسبة قليلة.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

تبين أن هناك من يفضل النصوص التي تخدم الكفاءة المستهدفة، والتي تحوي قيما أخلاقية، أو إنسانية أو جمالية بغض النظر عن أصلها، إلا أنه لابد من الدعوة إلى جزأرة النصوص، ولكن إذا كانت مبالغة في النصوص المحلية فإنه يقودنا إلى الإنغلاق على الذات، فلا بد للتفتح على ثقافات العالم الأخرى التي لا تتعارض مع الموروث الثقافي لتحقيق العولمة.

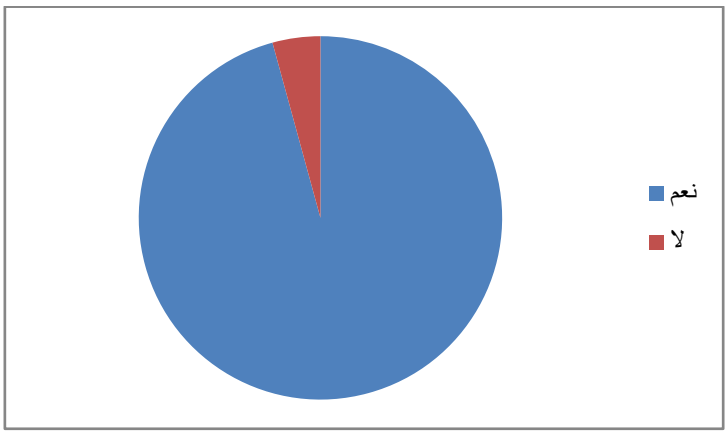
السؤال رقم9: هل تجد الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن هذه النصوص؟

الإحتمالات	التكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	36	%72
لا	14	%28
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين أقروا بوجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن النصوص قدرت بـ72%، أما الذين لم يُقرو بوجودها فقد قدرت نسبتهم بـ 28%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أن معظم الأساتذة أقروا بوجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن هذه النصوص لأنهم يستخرجون الأمثلة بالعودة إلى النص، لكن ليس كلها فبعضها يستخرجونها من كتب خارجية.

-وكانت إقتراحات الذين أجابوا بـ لا كالتالي:

-دمج نصوص جديدة حيث تتلاءم مع الظواهر اللغوية المقترحة لكل مستوى.

-الإقتراح هو إجتهاد الأستاذ.

-تكييف النصوص من طرف المعلم والتصرف في مضمونها.

-الإستعانة بنصوص خارجية تتضمن الظاهرة المقترحة في المنهاج.

-تغيير النصوص.

-نصوص تكون مواضيعها تشتمل على أمثلة تناسب الموضوع المبرمج وزاريا.

-نصوص أو أمثلة خارجية.

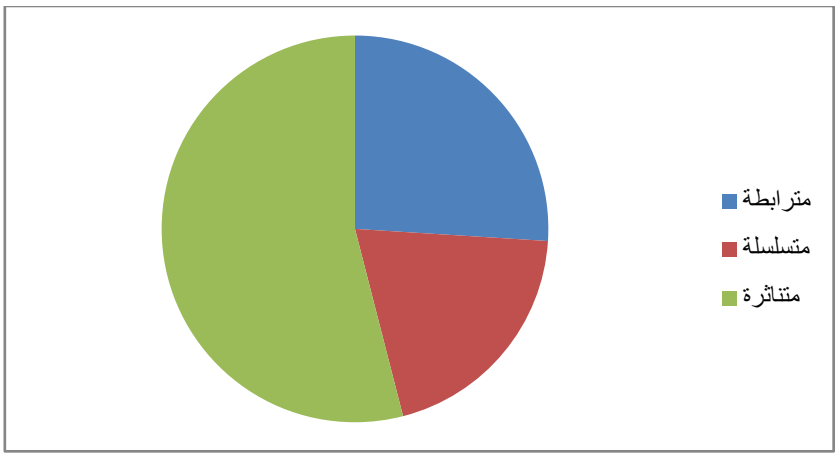
السؤال رقم10: هل الظواهر اللغوية: مترابطة، متسلسلة، متناثرة؟

الإحتمالات	عدد العينات	النّسبة المئويّة%
مترابطة	13	%26
متسلسلة	10	%20
متناثرة	27	%54
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول نلاحظ أن الأساتذة الذين أجابوا بأن الظواهر اللغوية متناثرة قدرت نسبتهم بـ 54%، والذين أجابوا بأنها مترابطة فقدرت نسبتهم بـ26%، أما الذين أجابوا بأنها متسلسلة فقدرت نسبتهم بـ20%.

والشكل الموالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

لابد من الدعوة إلى تحقيق التسلسل والترابط من خلال إعادة النظر في النصوص التي تتضمن الظواهر اللغوية، أو إعداد كتاب خاص بهذه الظواهر أو إعادة النظر في تصميم المنهاج.

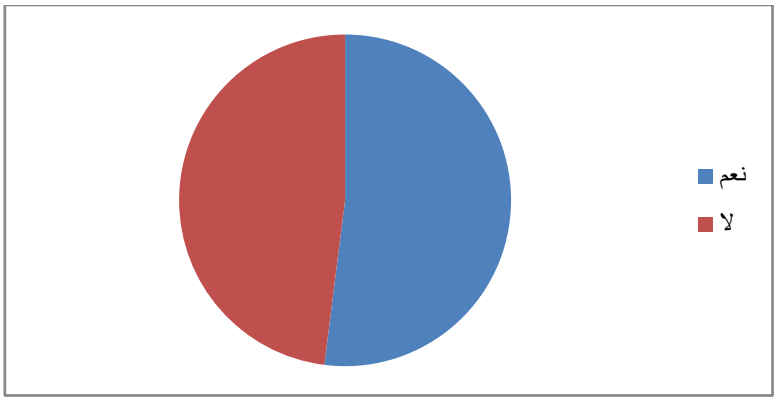
السؤال رقم11: هل يستوعب المتعلم هذه الظواهر بسهولة؟

الإحتمالات	التكرارات	النّسبة المئويّة%
نعم	26	%52
لا	24	%48
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

نلاحظ من خلال الجدول أن استيعاب المتعلم لهذه الظواهر قدِّر بنسبة 52%، أما من لم يستوعبها بسهولة فقدرت نسبتهم بـ48%.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

نستنتج أنه يمكن لأغلب التلاميذ استيعاب معظم الظواهر اللغوية لأنها أخذت في الطور الابتدائي، ويكون التدعيم بعدها بالتمارين سواء من الكتاب المدرسي أو من غيره، كما أن المتعلم الذي يستوعب هذه

الظواهر بسهولة راجع إلى أعطائها أهمية، وذلك بمراجعته للدرس السابق، وتحضيره للدرس المقبل ولذلك فعلى المعلم أن يجد حلولا لهذه الوضعية وذلك لتحسين الفعل التربوي أولا وتكثيف المعالجة التربوية ثانيا.

تدخلات الأساتذة والمتمثلة في:

-تدليل الصعوبات خلال حصة الإستدراك.

-إعطاء أمثلة تكون أكثر بساطة وسهولة للفهم.

-إعادة شرح الدرس، والقيام بالتطبيقات خلال حصة الأعمال الموجهة.

-الإكثار من التمارين التطبيقية وتبسيطها قدر المستطاع بأمثلة توضيحية.

-يجتهد كي يجعل المتعلم يتكيف ويتفاعل مع الموضوع المقترح مع تعزيز المكتسبات بتطبيقات مناسبة.

-يحاول المعلم دائما تدعيم حصص الظاهرة اللغوية بمعارف تحصيلية وبسندات أخرى غير الكتاب المدرسي، لأنه في الحقيقة لا يمكنه الاعتماد على الكتاب المدرسي لاحتوائه على بعض الأخطاء المعرفية وعدم ثرائه.

-في حالة عدم الإستيعاب وهضم التلميذ للدرس يستنجد الأستاذ بحصتي الأعمال الموجهة أو الإستدراك لتقديم المتمارين المتعلقة بالدرس.

-عرض أمثلة إضافية، وترك التلاميذ يستخرجون الأمثلة.

-اعتماد العمل الجماعي.

-ضرورة تبسيط المعلومة أثناء سيرورة الحصة، مع مراعاة الوقت والمستوى.

-اعتماد أمثلة من الواقع.

-تكثيف التمارين حول الظاهرة.

-يضطر إلى إعادة -التبسيط- والإكثار من التطبيقات وتكون مدرجة من السهل إلى الصعب.

-التكليف بالتمارين المنزلية والإستظهار والتحفيز بعلامات التقويم.

السؤال رقم12: هل يتعامل المتعلمون مع الوضعية الإدماجية بأريحية، أم هناك صعوبات تعترضهم عند عملية الإدماج، اذكر هذه الصعوبات؟

هناك صعوبات أقرها بعض الأساتذة تعترضهم عند عملية الإدماج وهي كالتالي:

-الخروج عن الموضوع.

-عدم القدرة على توظيف المكتسبات، إما بسبب عدم التركيز عليها أثناء بناء الوضعية الإدماجية وإهمالها، وإما بسبب العجز.

-مشكلة ربط المعلومات ببعضها.

-ركاكة الأسلوب.

-إفتقارهم إلى ثروة لغوية.

-توظيف الظواهر اللغوية والفنية، حيث يجد التلميذ نفسه مرتبطا بها، ويعمل على توظيفها تاركا صلب الموضوع.

-عدم القدرة على توظيف المكتسبات بطريقة منسجمة وفعالة.

-عدم الإلتزام بطرق معالجة الوضعية، وإهمال بعض عناصرها.

-عدم فهم تعليمة الوضعية ولا المطلوب إدماجه.

-ضعف المعلومات وعدم القدرة على توظيف الأفكار وتسلسلها وفق منهجية معينة.

-صعوبة الرّبط بين الظاهرة المرغوب إدماجها، وطبيعة الوضعية الإدماجية.

-الوضعيات الإدماجية غير ممنهجة، وتفتقر إلى التقنين وهذا ما جعلهما تفتقد مصداقياتها.

-عدم القدرة على التوظيف وإخضاع الفقرة لمنهجية مقدمة، عرض وخاتمة.

-التلاميذ يتعاملون مع الوضعية الإدماجية بطرق مختلفة أو بدرجات متفاوتة وذلك خاضع لطبيعة الوضعية أصلا، فهناك وضعيات قريبة من واقع التلميذ، وما يدمج فيها مفهوم ومستوعب بالنسبة له.

-غالبا ما يحقق توظيف مكتسباته إذا قيّد، كما أنه غير متمكن من استعمال اللغة وذلك راجع لعدم المطالعة.

-ضحالة اللغة لدى المتعلمين.

-قلة الممارسة.

-في بعض الأحيان تكون الوضعية الإدماجية مقيدة بالنسبة للتلاميذ، ولا تترك لهم مساحة من التعبير عن الموضوع بأريحية وحرية كافية.

-نقص القدرة على التحليل.

السؤال رقم13: الوضعية الإدماجية هي إعادة بناء النص، ما هي التدابير التي تقدمونها للمتعلم من أجل التعامل الجيد معها؟

*التدابير التي يقدمها الأستاذ للمتعلم من أجل التعامل الجيد معها هي:

-بناء الوضعية وفق المنهجية المعتمدة.

-التركيز على المحتوى والأفكار ثم توظيف ما هو مطلوب بصورة عفوية ودون تكلف واضح، وبعد ذلك التركيز على الشكل والعرض.

-الفهم الجيد للنص والإعتماد على اللغة السليمة والتقيد بالمطلوب وفق المنهجية المدروسة أثناء كتابة فقرة وإحترام تسلسل الأفكار.

-فهم المطلوب جيدا ووضع الخطة المناسبة لإنشاء التعبير.

-التركيز على إدماج المطلوب وتوظيفه من دروس البلاغة أو القواعد.

-إستعمال علامات الترقيم والبداية تكون على المسودة وبعد المراجعة مرارا وتكرارا تنقل على المبيضة بلا أخطاء.

-قراءة المطلوب جيدا وتسطير المعطيات نقطة نقطة.

-مراعات التسلسل وتسجيل الأفكار والربط الجيد والإبداع والإتقان عند الإنجاز.

-القراءة الواعية للنصوص، وتوظيف المكتسبات القبلية.

-الإهتمام بالتعبير الشفوي والمطالعة.

-قراءة التعليمة وفهمها فهما جيدا.

-أن يحسن الربط بين الظاهرة التي يوظفها (لغوية+بلاغية)ومضمون الوضعية.

-فهم محتوى الوضعية وتعليمتها قبل كتابتها.

-تحفيز المتعلم على المطالعة والتركيز.

-التحفيز المستمر على المطالعة من أجل توسيع المدارك وحسن توظيفها.

-العودة إلى النص المعتمد وتوظيف المكتسبات اللغوية والفنية.

-الشرح الجيد للوضعية ووضع تصميم لها.

-تحصيل المادة أولا وجمع المكاسب، وترتيب المادة وبناءها.

-إختيار الألفاظ والمعاني المناسبة والربط بينها مع الإستشهاد.

-الإستعانة بالقاموس.

-استعمال الخيال والمجاز.

-تفادي التكرار.

نستنتج بأن الوضعية الإدماجية أصعب ما يتعرض له المتعلمون في تعلمهم لعدم تمكنهم الفعلي من تجنب معظم الأخطاء القواعدية والإملائية خصوصا وأنهم يفصلون ما بين هذه الدروس والتعبير الكتابي.

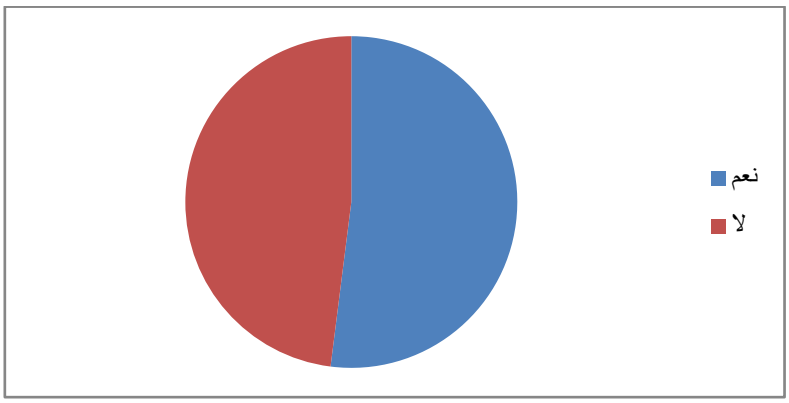
السؤال رقم14: هل الحجم الساعي المخصص لدراسة النص كافي؟

الإحتمالات	التكرارات	النّسبة المؤويّة%
نعم	26	%52
لا	24	%48
المجموع	50	%100

عرض النتائج:

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة المستجوبون كانت متقاربة حيث نجد أن 52% منهم أجابوا بان الحجم الساعي كاف في حين نجد 48%أقروا بأن الحجم الساعي لدراسة النص غير كافٍ.

والشكل التالي يوضح ذلك:



تحليل النتائج:

إننا ندرك أهمية توفير الوقت المناسب في عملية التعلم، وخاصة مع ظهور البيداغوجيات الحديثة التي تدعو إلى التعلم من أجل التمكن والإتقان، والتي يتمثل حسبها الهدف من العملية التعليمية للوصول بجل التلاميذ إلى إتقان المادة، وهدا ما يستدعي تغيير حجم وقت اللازم للتعلم ليساير إيقاع تعلم كل تلميذ، فعلى الأستاذ أن يتصرف إما بالدعوة إلى إضافة حصص أخرى مثلما نجد في حصة الظاهرة اللغوية فمثلا الحال لا يكفي أن يقدم في حصة واحدة بل لا بد من تقسيمه إلى حصتين.

نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها تم الوصول إلى مجموعة من النتائج، كانت بمثابة الإجابة عن الإشكالية المطروحة في مقدمة هذا البحث والتي اندرجت تحت أهمية المقاربة النصية ومدى نجاح تطبيق هذه المقاربة في الجانب العلمي والتعليمي.

ومن النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة الميدانية ما يلي:

1-مصطلح المقاربة النصية مستخدم في التعامل مع اللغة العربية بإعتبار النص محور جميع التعلمات المختلفة، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف، وبلاغة، وكتابة، واللغة كل متكامل لا تجزئة فيها.

2-أصبح المتعلم محور الفعل التربوي، لأنه يمتلك مؤهلات ومكتسبات، وله تصورات وقدرات أولية، ويجب على الأستاذ إستغلال هذه المكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من بناء معارفه بنفسه.

3-يجب تفعيل تنفيذ المقاربة النصية حتى يتفاعل معها المتعلم.

4-ضرورة إعادة النظر في النصوص بحيث نعتمد على النصوص حسب نمو المتعلم الفكري؛ لأن النص الطويل يقود إلى الملل والقصير يقود إلى التفريط.

5-مراجعة النصوص التي لا تفي بالفرض وإثرائها.

6-أغلب النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي هي نصوص نثرية لأنها ترقى إلى المستوى المنشود وتفي بالغرض.

7-الدعوة إلى جزأرة النصوص، غير أن المبالغة في النصوص المحلية يقود إلى الإنغلاق على الذات.

8-يتضح أن الظواهر اللغوية ليست موجودة في كل النصوص، لأن الأساتذة في حصة القواعد يلجؤون أحيانا إلى كتب خارجية لإستخراج الأمثلة.

9-الدعوة إلى تحقيق التسلسل والترابط من خلال إعادة النظر في النصوص التي تتضمن الظواهر اللغوية، وإعادة النظر في تصميم المنهاج.

10-على المعلم أن يجد حلولا من أجل إستيعاب المتعلم الظواهر اللغوية بسهولة، وذلك لتحسين الفعل التربوي أولا وتكثيف المعالجة التربوية ثانيا.

11-يجب الفهم الجيد للنص في الوضعية الإدماجية والإعتماد على اللغة السليمة، والتقيد بالمطلوب وفق المنهجية المدروسة أثناء كتابة فقرة وإحترام تسلسل الأفكار.

12-يجب مواصلة العمل بالمقاربة الجديدة وتعميمها من أجل توحيد طرق التدريس من جهة، والإستفادة منها من جهة أخرى.

خاتمـة

خاتمة

وصل البحث إلى نهايته، واستكمل الإجابة عن الأسئلة التي طرحها في إشكاليته، بعد كل هذا فإنه لا يمكننا إنكار إيجابية هذا الإجراء الجديد في العملية التعلمية التعليمية، فقد استطاعت المقاربة النصية المرافقة لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات احتواء المعضلة أو الإشكالية التي كثيرا ما كان يثيرها تدريس مادة اللغة العربية فروعا منفصلة عن بعضها، وقد كان القصد من خلال هذا البحث الوقوف على أهميّة النص في العملية التعليمية لمحاولة تسليط الضوء على مختلف الخيارات التي يقدمها في تعليمية اللغة العربية، ومن خلال بحثنا في موضوع المقاربة النّصية توصلْنا إلى تسطير مجموعة من النتائج نلخصها في النقاط التالية:

-يكون النص في المقاربة النّصية محور جميع التعلمات المختلفة، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة فهذه النشاطات هي لخدمة النص وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه.

-تعتمد المقاربة النصية على قواعد التماسك والتدرج النصي، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركة حلزونية، يقرأ ويكتب، بحيث تبدو له تلك الصلة الفعلية و المتواصلة بين هذه الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية الكفاءة في القراءة و الكتابة.

-يقوم المنحى التكاملي في تعليم اللغة العربية على فكرة الربط بين المواد الدراسية المختلفة، والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة وهو يوجب على واضعي المنهج إعادة تنظيمه بطريقة تزول فيها الحوا جز بين المواد الدراسية المختلفة، تتكامل فيها المواد مع بعضها.

-إنّ تكامل المعرفة يعد غاية في الأهمية نظرا للانفجار المعرفي الكبير ولهذا نحتاج إلى التكامل المعرفي الآن أكثر من الماضي، فالمناهج المتكاملة يجب أن تسود في المدارس في الوقت الحالي.

-المقاربة النّصية باعتبارها مقاربة تواصلية هي الإجراء القادر على النهوض بتدريس اللّغة العربية تنطلق من النّص فهماً و تحليلاً و قراءة لتعود إلى النّص إنتاج و تأليفا.

-المقاربة النصية تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مهما كانت بسيطة من أجل التحكم في كفاءات التعبير والقراءة كما أنها تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته القبلية.

-تضع المقاربة النصية المتعلم أمام المشكلة التي يراد منه حلها وتدفع به إلى تناولها بقوة مما يقوده إلى الحل الذي يجعله قادرا على الحكم على قدراته وإمكاناته اللغوية في حل المشكلة التي يعرضها عليه النص.

- المتعلم أصبح محور الفعل التربوي لأنه يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية، وما على الأستاذ إلا استغلالها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه.

- النصوص النثرية هي أغلبية النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي لأنها ترقى إلى المستوى المنشود وتفي بالغرض.

-النصوص التي تخدم الكفاءة المستهدفة، والتي تحوي قيمًا أخلاقية أو إنسانية أو جمالية بغض النظر عن أصلها هي النصوص التي تخدم اللغة العربية.

-إعادة النظر في النصوص التي تتضمن الظواهر اللغوية لأن جلها متناثرة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبفضله تعم البركات وصلى اللهم على خير رسله محمد –صلى الله عليه وسلم– «ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا ربنا ولا تحمل علينا إصراكما حملته على الذين من قبلنا ربنا ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به واعف عنا واغفر لنا وارحمنا أنت مولانا فانصرنا على القوم الكافرين».(سورة البقرة: الآية 286).

الملاحق

الجمهورية الجزائرية لديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي تاسوست – جيجل –

كلية الآداب واللغات الأجنبية **فرع علوم اللسان العربي**

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية في الطور الثالث

في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علوم اللسان العربي الموسومة بـ: المقاربة النصية بين التقعيد والإجراء الطور الثالث أنموذجا

–دراسة ميدانية–

نرجو من حضرتكم الإجابة عن أسئلة الاستبيان الموضوع بين أيديكم، ونعلمكم أن كل إجاباتكم ستكون موضوعا للدراسة قصد الإستفادة منها وإثراء البحث العلمي.

السنة الجامعية 2015-2016

استبيان موجه إلى أساتذة اللغة العربية في الطور الثالث

1–الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2–السن:

أقل من 25 سنة ☐ أكثر من 25 سنة ☐ تتجاوز 40سنة ☐

3–المستوى:

النهائي ☐ ليسانس قديم ☐ ليسانس أكاديمي ☐

4–الصفة:

مستخلف ☐ متربص ☐رسم ☐

5–الخبرة المهنية:

أقل من 10 سنوات ☐قل من 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

6–المؤسسة التي تزاولون فيها العمل:

.....

س1 – هل اطلعتم على جميع المصطلحات التربوية التي أقرها المنهاج ؟

نعم ☐ لا ☐

س2 – هل أقمتم ندوات وأيام دراسية حول هذه المصطلحات ؟

نعم ☐ لا ☐

س3 – هل تم استيعاب هذه المصطلحات بصفة:

جيدة ☐ متوسطة ☐ غير مكتسبة ☐

س4 – من هذه المصطلحات، مصطلح المقاربة النصية .هل تستخدمونها في التعامل مع اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

س5 – المقاربة النصية، هل هي:

آلية ☐ منهج ☐ طريقة نشطة ☐

س6 – هل وجدتم التفاعل مع المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية ؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

س7 – كيف تقيمون النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث:

***الحجم** : طويلة متو☐ قصيرة ☐ ☐

***المحتوى** : يفي بالغرض لا ☐الغرض ☐

***الجنس** : نثري ☐ ☐

أيهما تفضل ؟.....

.....

س 8 – أي النصوص تخدم اللغة العربية ؟

محلية ☐بية مترجمة ☐ ☐

س9 – هل تجد الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن هذه النصوص ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ لا ماذا تقترح ؟.....

.....

س10 – هل الظواهر اللغوية ؟

مترابطة ☐لسلة متناثرة ☐ ☐

س11– هل يستوعب المتعلم هذه الظواهر بسهولة ؟

نعم ☐ لا ☐

–في حالة عدم الإستيعاب والهضم، كيف يتصرف الأستاذ؟

.....

.....

.....

س12–هل يتعامل المتعلمون مع الوضعية الإدماجية بأريحية أم هناك صعوبات تعترضهم عند عملية الإدماج، أذكر هذه الصعوبات؟

.....

.....

.....

س13–الوضعية الإدماجية هي إعادة بناء النص، ما هي التدابير التي تقدمونها للمتعلم من أجل التعامل الجيد معها؟

.....

.....

.....

س14–هل الحجم الساعي المخصص لدراسة النص كاف؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

- إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، دار وائل للنشر، عمان، ط2، 2004.
- إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة، الإسكندرية، د ط، 2005.
- أحمد عزة يونس، العلاقات النصية في لغة القرآن الكريم، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2014.
- أحمد عطا الله وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، الديون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009.
- أحمد عفيفي، نحو النص إتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2001.
- باسم الصريرة وآخرون، استراتيجيات التعليم والتعلم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
- بشير صالح الراشدي، منهاج البحث التربوي رؤية تعليمية مبسطة، دار الكتاب الحديث، دب، د ط، 2000.
- بوبكر بوخريسة وآخرون، دراسات في تسيير الموارد البشرية، دار قرطبة، الجزائر، ط1، 2002.
- توفيق أحمد مرعي محمد، محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان،ط3،2007.
- جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، مؤسسة الثقافة الإجتماعية، الإسكندرية، د ط، 2003، ج1.
- حسين محمد أبو رياس، التعلم المعرفي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.
- دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ت
- دومينيك ما نغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الإختلاف الجزائر، ط1، 2008.
- عبد الرزاق حلبي، تصميم البحث الإجتماعي الأسس الاجتماعية، دار المعرفة، الإسكندرية، ط 2، 2003.
- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، دب، د ط، 2002.
- روبرت دي بوجراند وآخرون، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، د ب، ط1، 1995.

- زتسيسلاف ورزنياك، مدخل إلى علم النص، تر حسن بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي الإيديولوج ي النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2006.
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط7، 2012.
- صالح محمد أبو جادو، علم النفس التربوي، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.
- صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية على السور المكية، قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000، ج1.
- صبحي محمود، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت، ط2، 2001.
- طه علي حسين الدليمي، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.
- عثمان أبو زيد، نحو النص إطار نظري ودراسات تطبيقية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2010.
- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.
- فتحي الديب، الإتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط3، 1986.
- فريد حاجي، التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 2013.
- فريد حاجي، مقاربة مشروع المؤسسة تجريد الفعل التربوي وإعداد للحياة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر، د ط، 2006.
- عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب السردي وقضايا النص، دار القدس العربي للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2008.
- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.

- قولفجانج هاينة مان ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، تر: فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود الرياض، د ط، 1999.
- قولفجانج هاينة مان ديتر فيهقجر، مدخل إلى علم لغة النص، تر: سعيد حسن بحرى، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2003.
- عبد الكريم غريب، قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، تر: عز الدين خطابي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2013.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2005.
- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه الدار العربية للعلوم، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، د ط، د ت، ج1.
- محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011.
- محمد عسموس، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، د ب، ط1، د ت.
- محمد عيسى الطيطي وشاهر ذيب أبو شريخ، المنهاج التكاملي ، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2007.
- محمد قضاة وآخرون، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار كنوز معرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن ، ط1، 2014.
- محمد مقداد وآخرون، قراءات في الأهداف التربية، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط1، 1994.
- محمود محمد قدوم وآخرون، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، دار كنوز للمعرفة العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2001.
- منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011-2012.
- منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013.
- منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013.
- منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان2013.
- منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013.

- نعمان بوقرة، المصطلحات السياسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012،2011.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2014-2013.
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.

المجلات:

- الطيب الغزالي قواوة، الإنسجام النصي وأدواته، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد 8، الجزائر، 2012.
- مجلة الأثر، المداخل الحديثة في تعلم اللغة العربية، 23 ديسمبر، الجزائر، 2015.
- يوسف سليمان عليان، النحو العربي بين نحو الجملة ونحو النص مثل كتاب سبويه المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد7، العدد 1، الأردن، 2011.

المذكرات:

- مفتاح بخوض، الإنسجام في ديوان آيات من كتاب السهو لـ فاتح علاق، مذكرة الماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2006، 2007.
- نصيرة بواب، نحو النص وأهميته في التبليغ، دراسة تطبيقية في الطور المتوسط من المدرسة الجزائرية، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس قسم اللغة والأدبي العربي، محمد الصديق بن يحيى-جيجل، 2012-2013.

الموقع الإكتروني:

- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية والتعليم
www.PAFFACLORY.com

فهرس المواضيع

فهرس المواضيع:

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ–ب
الفصل الأول: المقاربة النصية من منظور الإصلاح التربوي الجديد	
أولا:التطور التاريخي لآليات التدريس من الأهداف إلى الكفاءات	14-5
1–بيداغوجيا الأهداف	5
1–1–مفهوم التدريس بواسطة الأهداف	5
1–2–مفهوم الأهداف التربوية	6-5
1–3–أهمية الأهداف التعليمية التعلمية	6
1–4–العيوب الناجمة عن بيداغوجيا الأهداف	7-6
2–المقاربة بالكفاءات	7
2–1–تعريف المقاربة بالكفاءات	8-7
2–2– خصائص المقاربة بالكفاءات	9-8
2–3– مبادئ المقاربة بالكفاءات	10-9
2–4– مستويات المقاربة بالكفاءات	11
2–5– المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات	12-11
2–6– متطلبات نجاح إستراتيجية التدريس بالكفاءات	13-12
2–7– أهداف المقاربة بالكفاءات	14-13
ثانيا:النظريات التي تؤسس للمقاربة النصية	29-14
1–النظرية البنائية	14
1–1–نشأة البنائية	15
1–1–1– تعريف البنائية	17-15
1–1–2–مبادئ البنائية	18-17
1–1–3–ملامح الفلسفة البنائية	19-18
1 –2–طبيعة التعلم و دور المتعلم في المنظور البنائي	19
1–2–1– التركيز على دور المتعلم في فهم العالم	20-19
1–2–2–المكانة المركزية للوضعية المشكلة	21-20

1-2-3-توظيف الوسائط الخاصة	22-21
1-2-4-تطور المعارف بالتوالد وبالقطيعة	22
2- نظرية الجشطلت	23
2-1- نشأتها	23
2-2- الجشطلتيون والتعلم	25-23
2-3- فرضيات نظرية الجشطلت	27-25
2-4- التطبيقات التربوية لنظرية الجشطلت	28-27
3- الطريقة الحلزونية	29-28
ثالثا:المنهج التكاملي	37-29
1-الأسلوب التكاملي	32-30
2- الطريقة التكاملية	33-32
3- خصائص المنهج التكاملي	35-33
4- أسس المنهج التكاملي	36-35
5- التكامل في تدريس اللغة العربية	37-36
الفصل الثاني :المقاربة النصية و عملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربوية	
أولا:المقاربة النصية و علاقتها باللسانيات التطبيقية	57-40
1- المقاربة النصية	40
1-1- مفهوم المقاربة النصية	40
أ- المقاربة : -لغة -اصطلاحا	41-40
ب- النص: -لغة -اصطلاحا	45-41
1-2- أنشطتها التعليمية	46
1-3- أسس إختيار النص في المقاربة النصية	48-46
1-4-أنواع النصوص	49-48
1-5- أهمية المقاربة النصية	51-50
2- علاقة المقاربة النصية باللسانيات التطبيقية	52-51
2-1- معايير النصية	52

2-1-1- الإتساق	52
2-1-2- الإنسجام	54-53
2-1-3- القصد	54
2-1-4- المقبولية	55
2-1-5- الإخبارية	55
2-1-6- المقامية	56-55
2-1-7- التناص	57-56
ثانيا:عملية التقعيد في مواثيق المنظومة التربوية	77-58
1- السنة الأولى من التعليم المتوسط	58
1-1- نشاط القراءة المشروحة	58
1-2- نشاط القواعد واللغة	60-59
1-3- نشاط دراسة نص أدبي	61-60
1-4- نشاط المطالعة	62-61
1-5- نشاط التعبير الكتابي	63-62
2- السنة الثانية من التعليم المتوسط	63
2-1- تقديم النشاطات	63
2-2- المطالعة الموجهة	65-63
2-3- التعبير الشفوي	67-66
2-4-التعبير الكتابي	68-67
2-5- قواعد اللغة و الإملاء والمفردات	69-68
3- السنة الثالثة من التعليم المتوسط	69
3-1- القراءة ودراسة النص	71-69
3-2- قواعد اللغة	72-71
3-3- التعبير الشفوي	72
3-4- المطالعة الموجهة	73-72
3-5- التعبير الكتابي	73
4-السنة الرابعة من التعليم التمتوسط	73
4-1- القراءة و دراسة النص	75-74

4-2- القواعد و الإملاء	75
4-3- التعبير الشفوي	76
4-4- التعبير الكتابي	77
الفصل الثالث :المقاربة النصية في جانبها التطبيقي	
أولا:الإجراءات المنهجية	83-80
1- مجالات الدراسة	80
أ- المجال المكاني	81-80
ب- المجال الزمني	81
2- عينة البحث	81
3- منهج الدراسة	82-81
4- أدوات جمع البيانات	82
أ -الإستمارة	82
ب- أدوات تحليل الإستبيان	83-82
ثانيا: تحليل و تفسير بيانات الإستمارة	83
1-تفريغ البيانات و تحليلها	106-83
2- النتائج المستنتجة من الجداول	108-107
خاتمة	111-110
الملاحق	116-112
قائمة المصادر والمراجع	121-117
فهرس المواضيع	126-122